



PEPAGOGICKÁ
NEVUE

R

2019
ročník 66

Pedagogická revue, č. 1, ročník 66. Dátum vydania: marec 2019. Vychádza 4x do roka.
Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pľuhová 8, Bratislava.
IČO: 30807506.
Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ludovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Vedecká rada:

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov
doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Fakulta humanitných štúdií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíne, Zlín, Česká republika
prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, Bratislava
prof. PhDr. Ludovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok
prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra
prof. Ing. Peter Plavčan, CSc., Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo
doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Pardubice, Česká republika
doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, Česká republika
Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Redakčná rada:

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
Mgr. Martin Kuruc, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika
PaedDr. Renáta Somorová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
Mgr. František Tůma, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

Redakcia

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
PhDr. Silvia Matúšová, CSc.
RNDr. Mária Nogová, PhD.

Jazyková úprava:

Mgr. Božena Mizerová

ISSN 1335-1982
ISSN online 2585-8424

Obsah

Príhovor.....	4
1. ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ PISA 2006 – 2015 READING LITERACY PISA 2006 – 2015 <i>Peter Plavčan</i>	6
2. YOUNG PEOPLE'S IDENTIFICATION WITH PLACE IDENTITIES <i>Eva Poláková, Janka Kysel'ová</i>	30
3. REÁLNE SITUÁCIE MAPUJÚCE SKRYTÉ AGRESÍVNE KONANIE V SKUPINÁCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V SLOVENSKÝCH MATERSKÝCH ŠKOLÁCH <i>Barbora Kováčová</i>	51
4. ASPEKTY NEVHODNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM V SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH ASPECTS OF INAPPROPRIATE BEHAVIOR OF PUPILS TOWARDS TEACHERS IN SLOVAK SCHOOLS <i>Slavomíra Bellová, Gabriela Siváková, Katarína Tišťanová</i>	73
5. E-KOUČING A E-MENTORING AKO INOVATÍVNE FORMY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH E-COUCHING AND E-MENTORING AS INNOVATIVE FORMS OF ADULT EDUCATION <i>Silvia Barnová, Slávka Krásna</i>	84
PROF. PHDR. ZDENĚK OBDRŽÁLEK, DRSC. Medailón k životnému jubileu <i>Zuzana Kolláriková</i>	95
RECENZIE.....	99

Príhovor

Vážení čitatelia Pedagogickej revue,

v roku 2019 vám prinášame prvé číslo Pedagogickej revue. V prvom príspevku **prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.**, pokračuje v sérii príspevkov, venovaných výsledkom slovenských žiakov v medzinárodnom meraní PISA a ich analýze. Tento príspevok má názov **Čitateľská gramotnosť 2006 – 2015** a je orientovaný na široké vyhodnotenie základných štatistických ukazovateľov o čitateľskej gramotnosti žiakov. Porovnávajú sa v ňom hlavne výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti so základnými národohospodárskymi ukazovateľmi HDP a výdavky na vzdelávanie z HDP členských štátov Európskej únie.

V štúdií **prof. PaedDr. Evy Polákovej, PhD.** a **doc. PhDr. Janky Kyselovej, PhD.**, s názvom **Young people's identification with place identities** je cieľom poskytnúť čitateľovi obraz o tom, ako sa slovenskí študenti identifikujú v regionálnom, národnom a európskom priestore a aký je ich postoj k problematike migrácie. Text príspevku **doc. PaedDr. Barbory Kováčovej, PhD.**, s názvom **Reálne situácie mapujúce skryté agresívne konanie v skupinách detí predškolského veku v slovenských materských školách** charakterizuje špecifiká latentnej (skrytej) agresie v skupinách detí predškolského veku. Konkrétne predstavuje skrytú agresiu ako formu agresívneho správania, ktorá úmyselne poškodzuje a ohrozuje predovšetkým sociálne vzťahy. Závěry sú jedinečné tým, že ide o prvé sondy, ktorými je latentná agresia medzi deťmi identifikovaná v slovenskej materskej škole. **PhDr. Slavomíra Bellová, PhD., PhDr. Gabriela Siváková, PhD.** a **PhDr. Katarína Tišťanová, PhD.**, v štúdií s názvom **Aspekty nevhodného správania žiakov voči učiteľom v slovenských školách** opisujú, štatisticky analyzujú a hodnotia prejavy nevhodného správania žiakov voči učiteľom v základných a stredných školách na Slovensku. Štúdiá prezentuje výsledky výskumu, ktorý sa realizoval na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v roku 2018. Respondentmi boli učitelia zo základných a stredných škôl, ktorí uviedli najčastejšie pozorované prejavy agresívneho správania žiakov voči nim.

V príspevku **PaedDr. Silvie Barnovej, PhD. a PhDr. PaedDr. Slávky Krásnej, PhD.**, s názvom **E-koučing a e-mentoring ako inovatívne formy vzdelávania dospelých** sú charakterizované e-koučing a e-mentoring ako inovatívne formy vzdelávania dospelých, ktoré sú aktuálne vzhľadom na to, že na trh práce nastupuje mladá (tzv. virtuálna) generácia, ktorá je zvyknutá komunikovať v digitálnom priestore, preto má pre nich e-learning v rámci prípravy na budúce zamestnanie, ako i v rámci ďalšieho vzdelávania a re-kvalifikácie čoraz väčšie uplatnenie.

V tomto roku sa dožíva významného jubilea **Prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc.** Krátkym medailónom k jeho jubileu chceme aj my prispieť k jeho oslave.

V závere uverejňujeme dve recenzie. Recenziu na publikáciu **Školská pedagogika** a recenziu na veľmi zaujímavú publikáciu **Matematické čítanie**.

*Prof. PhDr. Ludovít Hajduk, CSc.
hlavný redaktor*

1 ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOŠŤ PISA 2006 – 2015

READING LITERACY PISA 2006 – 2015

PETER PLAVČAN

Vysoká škola Danubius
Sládkovičovo

Abstrakt: PISA, program na medzinárodné hodnotenie študentov, je základom na medzinárodné porovnanie výsledkov študentov. Tento príspevok je orientovaný na široké vyhodnotenie základných štatistických ukazovateľov o čitateľskej gramotnosti študentov. Porovnávajú sa v ňom hlavne výsledky študentov v čitateľskej gramotnosti so základnými národohospodárskymi ukazovateľmi HDP a výdavky na vzdelávanie z HDP členských štátov Európskej únie. PISA pomáha všetkým zainteresovaným subjektom v školstve identifikovať kľúčové problémy a tvoriť efektívnu školskú politiku.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, vzdelávanie, hrubý domáci produkt, študenti

Abstract: PISA, Programme for International Student Assessment, has become the base for international comparison of students' results. This publication is oriented on wide evaluation of basic statistical data in reading literacy of students. We compare main results of students in reading literacy and tendencies of GDP and expenditure to education from GDP of the Member states of European union. PISA helps identify key problems and create effective school policy to all stakeholders.

Key words: reading literacy, education, gross domestic product, students

ÚVOD

Program PISA Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD), zameraný na medzinárodné zisťovania výsledkov žiakov v školách, patrí medzi hlavné možnosti porovnávania výsledkov žiakov na medzinárodnej úrovni. Jeho atraktivita sa s pribúdajúcimi periodickými trojročnými zisťovaniami iba zvyšuje a v mnohých štátoch sveta znamená kvalitnú možnosť na porovnanie sa v tých oblastiach obsahu vzdelávania, ktoré tvoria základ gramotnosti populácie. Porovnanie výsledkov žiakov v prírodovednej, matematickej, čitateľskej a v posledných zisťovaniach aj finančnej gramotnosti umožňuje utvoriť základ na zisťovanie rozdielov vo vedomostiach žiakov, ale hlavne aj tieto osvojené vedomosti žiakmi využívať a syntetizovať ich do vyvodzovania súvislostí z predložených faktov z jednotlivých oblastí matematiky, prírodných vied a jazyka v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov.

Medzinárodné zisťovanie PISA napomáha jednotlivým zúčastneným štátom získať podklady o výsledkoch svojich žiakov a porovnať ich s výsledkami žiakov v iných štátoch, osobitne tých, ktoré sú z pohľadu niektorých hľadísk porovnateľné, napr. veľkosťou, počtom obyvateľov, spoločnými historickými, ekonomickými alebo školskými tradíciami, umiestnením v spoločnom regióne alebo z iných hľadísk. Takéto štatistické údaje z medzinárodného porovnania majú vysokú pridanú hodnotu na rozhodovanie o budúcich taktikách a stratégiách v školskej politike pre všetky zainteresované subjekty v školstve, a to učiteľov, ďalších pedagogických zamestnancov a aj riadiacich pracovníkov v školstve na všetkých stupňoch riadenia. Táto štúdia sa zaoberá sekundárnou analýzou výsledkov medzinárodných zisťovaní v oblasti čitateľskej gramotnosti žiakov v PISA.

Cieľom tejto štúdie je predovšetkým porovnanie výsledkov žiakov v školách v Slovenskej republike s výsledkami žiakov ostatných členských štátov Európskej únie v čitateľskej gramotnosti. Sekundárna analýza je preto zameraná na štáty Európskej únie. Na zisťovaní sa zúčastňujú nielen ďalšie členské štáty OECD, ale aj štáty mimo tohto priestoru. Na účely porovnávania výsledkov žiakov v čitateľskej gramotnosti boli využité výsledky zisťovaní v rokoch 2006 až 2015. Dôraz kladieme na to, aby sa pri porovnáva-

niach medzi jednotlivými členskými štátmi zvýraznila Slovenská republika, preto ju uvádzame vo všetkých významných tabuľkách v príslušnom kontexte s komentárom.

Podrobné údaje štúdií PISA v medzinárodných zisťovaniach v sledovanom období rokov 2006 – 2015 umožňujú vykonanie príslušných analýz na viacerých stupňoch. Analýzy za oblasť čitateľskej gramotnosti budeme orientovať na zisťovanie vývinových tendencií rastu, resp. poklesu tohto ukazovateľa v absolútnych a aj relatívnych ukazovateľoch. Osobitne sa v tejto štúdii zaoberáme aj porovnaním výsledkov žiakov v čitateľskej gramotnosti s makroekonomickými ukazovateľmi na medzinárodnej úrovni. Publikované sú rozličné štúdie (Hanushek, 2016), ktoré poukazujú na možnú súvislosť medzi výsledkami žiakov a hrubým domácim produktom a výdavkami jednotlivých štátov poskytovanými na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu.

K ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

Čitateľská gramotnosť je v medzinárodných zisťovaniach PISA považovaná za rovnako dôležitú ako prírodovedná a matematická gramotnosť. Podobne ako v prípade prírodovednej a čitateľskej gramotnosti ju vyhodnocujeme za sledované obdobie rokov 2006 až 2015 u 15-ročných žiakov v školách. Slovenská republika sa nezúčastnila v roku 2000 na medzinárodnom zisťovaní PISA v čitateľskej gramotnosti a aj s ohľadom na úplnosť údajov za všetky členské štáty Európskej únie sme pristúpili k analýze za obdobie rokov 2006 až 2015. V roku 2000 až 2003 sa totiž zo súčasných členských štátov Európskej únie na medzinárodnom zisťovaní nezúčastnilo 9 členských štátov, a to Estónsko, Slovinsko, Spojené Kráľovstvo, Chorvátsko, Litva, Malta, Bulharsko, Rumunsko a Cyprus.

Čitateľská gramotnosť má pre človeka a jeho osobný a pracovný život veľký význam. Umožňuje mu nielen prečítať text, ale porozumieť mu a využiť prečítané pri riešení životných a pracovných situácií. V rámci medzinárodných zisťovaní PISA v čitateľskej gramotnosti sa overujú štyri rozličné oblasti pri čítaní textu, a to čítanie pre súkromné účely, čítanie pre verej-

né účely, čítanie pre pracovné účely a čítanie pre vzdelávanie. Všetky tieto štyri oblasti v čítaní boli reprezentované v jednotlivých otázkach v testoch pre žiakov. V testovaní žiakov sa využíval pri formulovaní otázok a pomocných textov k otázkam súvislý a aj nesúvislý text, ktorými sa overovala schopnosť žiakov pracovať so súvislým písaným textom, ale aj s tabuľkami, grafmi a pod. Cieľom tohto členenia bolo overiť schopnosť žiakov získavať informácie, porozumieť im, interpretovať ich, vyhodnocovať ich obsah a formu textu. Medzinárodné zisťovanie teda overuje schopnosť pochopiť jednotlivé významy textu a použiť a aj skombinovať viaceré časti textov do zmysluplného celku s novou informačnou hodnotou.

Citujeme výsledky štúdie OECD PISA v čitateľskej gramotnosti (Národná správa 2003): Naši žiaci nie sú pripravení na tvorivé získavanie a využívanie informácií. Treba zmenu v prístupe učiteľa. Učítelia (nielen, ale najmä učítelia slovenského jazyka) by mali pre žiakov pripravovať k učebným textom otázky, ktoré vyžadujú kritické a tvorivé myslenie a podporujú rozvoj vyšších stupňov čitateľskej gramotnosti. Prácu v školách je potrebné orientovať na podporu samostatnosti žiakov, rozvoj ich osobnosti, najmä trpezlivosti a schopnosti sústrediť sa, rozvoj ich schopnosti komunikovať a riešiť problémy. Naši žiaci by mali nielen pamäťovo zvládnuť a zreprodukovať množstvo vedomostí, ale chápať ich v širších súvislostiach, porozumieť im a používať ich v reálnom živote.

V rámci čitateľskej gramotnosti bolo stanovených päť stupňov (úrovní), ktoré opisujú (charakterizujú) aktuálne nadobudnuté vedomosti žiakov, citujeme opisy (Národná správa 2006):

5. stupeň

Získavanie informácií: Žiak je schopný umiestniť a zoradiť alebo skombinovať viaceré časti ťažko dostupných informácií, niektoré z nich môžu byť aj mimo textu. Žiaci vedia posúdiť, ktorá informácia v texte je významná pre úlohu a sústrediť sa na vysoko hodnoverné a výrazne obsiahle informácie. Interpretovanie textov: Žiak dokáže vysvetliť význam jemných rozdielov v jazyku alebo preukázať úplné a detailné porozumenie textu. Uvažovanie a hodnotenie: Žiak vie kriticky zhodnotiť alebo vysloviť hypotézu za pomoci špecializovaných vedomostí. Žiaci sa dokážu sústrediť na pojmy,

ktoré sú protichodné k očakávaniam, i na dokonalé porozumenie dlhého alebo zložitého textu. Súvislé texty: Žiak je schopný vhodne doplniť texty, ktorých štruktúra nie je jasná alebo zreteľne označená. Nesúvislé texty: Žiak vie nájsť zákonitosti medzi mnohými časťami informácií prezentovanými v ukážke, ktorá môže byť dlhá a detailná, niekedy aj odvolávaním sa na informácie aj mimo uvedenej ukážky. Pre žiakov môže byť potrebné, aby si uvedomili, že úplné porozumenie textu si vyžaduje odvolanie sa na oddelenú časť dokumentu, napr. poznámky pod čiarou.

4. stupeň

Získavanie informácií: Žiak dokáže umiestniť, zoradiť alebo skombinovať viaceré časti informácií (každá z nich môže podliehať viacerým kritériám) do textu so známym obsahom alebo formou. Žiaci vedia posúdiť, ktorá informácia v texte je pre úlohu významná. Interpretovanie textov: Žiak prejavuje vysokú mieru posúdenia textu na pochopenie a uplatnenie kategórií v neznámom kontexte a vie vysvetliť význam časti textu s ohľadom na celkový text. Žiaci sú schopní sústrediť sa na viacznačnosť, na myšlienky, ktoré sú protikladné k očakávaniam a na myšlienky, ktoré sú sformulované negatívne. Uvažovanie a hodnotenie: Žiak využíva formálne alebo všeobecné vedomosti na vyslovenie hypotézy alebo kritické zhodnotenie textu. Žiaci preukazujú presné porozumenie dlhých a zložitých textov. Súvislé texty: Žiak dokáže sledovať lingvistické alebo tematické spojivosti medzi niekoľkými odsekmi často bez jasných ukazovateľov vhodných na umiestnenie, interpretáciu alebo ohodnotenie informácie alebo posúdenie psychologického alebo metafyzického významu. Nesúvislé texty: Žiak je schopný preskúmať dlhý, detailný text a nájsť vhodné informácie, často bez pomôcok, ako sú nadpisy alebo špeciálna úprava, nájsť niekoľko častí informácie, ktoré by sa dali porovnávať alebo kombinovať.

3. stupeň

Získavanie informácií: Žiak je schopný nájsť a v niektorých prípadoch zistiť vzťah medzi časťami informácie, každá z nich sa môže vzťahovať na viaceré kritériá. Žiaci sa dokážu sústrediť na nápadne protichodné informácie. Interpretovanie textov: Žiak vie integrovať niekoľko častí textu vhodných

na odhalenie hlavnej myšlienky, porozumieť vzťahom alebo vysvetliť význam slova alebo frázy. Žiaci sú schopní porovnávať, dať do protikladu alebo kategorizovať a brať pri tom do úvahy mnohé kritériá. Vedia sa sústrediť na protichodné informácie. Uvažovanie a hodnotenie: Žiak vie vytvoriť súvislosti alebo urobiť porovnania, podať vysvetlenia alebo vyhodnotiť typickú črtu textu. Žiaci preukazujú detailné porozumenie textu vo vzťahu k známym, každodenným vedomostiam alebo sústredenie sa na menej obvyklé vedomosti. Súvislé texty: Žiak je schopný použiť bežný text a sledovať implicitné a explicitné logické vzťahy, ako sú príčina a následok vo vetách, odsekoch, aby vedel informáciu zaradiť, interpretovať alebo vyhodnotiť. Nesúvislé texty: Žiak premýšľa o jednej ukážke vo svetle druhej, oddeľuje dokument alebo ukážku len v rozdielnych formách, alebo spája niekoľko častí priestorovej, verbálnej alebo číselnej informácie do grafu alebo mapy, aby bol schopný získať závery o predkladanej informácii.

2. stupeň

Získavanie informácií: Žiak dokáže nájsť jednu alebo viac častí informácie, každá z nich sa môže vzťahovať na viaceré kritériá. Žiaci sú schopní zaoberať sa protichodnými informáciami. Interpretovanie textov: Žiak vie odhaliť hlavnú myšlienku textu, porozumieť vzťahom, vytvoriť alebo aplikovať jednoduché kategórie alebo vysvetliť význam určitej časti textu, keď informácia nie je nápadná a vyžadujú sa závery nižšieho stupňa. Uvažovanie a hodnotenie: Žiak je schopný porovnať alebo spojiť text a širšie vedomosti, alebo vysvetliť časť textu využitím osobnej skúsenosti alebo postojov. Súvislé texty: Žiak sleduje logické a jazykové spojenia v odseku, aby dokázal zaradiť alebo interpretovať informácie. Žiaci sú schopní syntetizovať informácie v celom texte alebo jeho častiach a posúdiť zámer autora. Nesúvislé texty: Žiak dokáže porozumieť základným štruktúram vizuálneho zobrazenia, napr. jednoduchým stromovým diagramom a tabuľkám, alebo skombinovať dve časti informácie z grafu, tabuľky.

1. stupeň

Získavanie informácií: Žiak vie nájsť jednu alebo viac nezávislých častí explicitne vyjadrenej informácie spravidla spĺňajúcej jedno kritérium s ma-

lou alebo žiadnou protikladnosťou informácií v texte. Interpretovanie textov: Žiak je schopný pochopiť hlavnú tému, autorov zámer v texte na známu tému. Uvažovanie a hodnotenie: Žiak dokáže urobiť jednoduché spojenia medzi informáciami v texte a bežnými, každodennými vedomosťami. Súvislé texty: Žiak využíva opakovanie sa informácií, nadpisy odsekov alebo tradičný štýl tlače na utvorenie dojmu z hlavnej myšlienky textu, alebo nájdenie explicitne vyjadrenej informácie v krátkej časti textu. Nesúvislé texty: Žiak sa sústreďuje na jednotlivé časti informácie obvykle v jednej ukážke, napr. jednoduchá mapa, čiarový alebo stĺpcový graf, ktoré uvádzajú priamočiarym, nekomplikovaným spôsobom len malé množstvo informácií a v ktorých je väčšina textu limitovaná malým počtom slov či fráz.

V roku 2009 došlo v medzinárodnom zisťovaní čitateľskej gramotnosti k zmenám. Zmenila sa samotná definícia termínu čitateľská gramotnosť, v ktorej sa do jej obsahu zapracovala téma motivácie čítať vrátane emocionálnej stránky tejto témy, ako radosť z čítania, porozumenie sociálnemu rozmeru čítania a pod. Podobne bolo oproti predchádzajúcim medzinárodným zisťovaniam v roku 2000 a 2003 do zisťovania zahrnuté čítanie textov v elektronickej podobe. Nakoľko v rámci čitateľskej gramotnosti na vyhodnocovanie schopností žiakov pri testovaní nepostačovala klasifikačná stupnica s piatimi stupňami, boli ustanovené dva nové stupne, a to stupeň 6 pre žiakov s najvyšším výkonom v testovaní a stupeň 1 b pre žiakov s najnižším výkonom v testovaní čitateľskej gramotnosti.

Citujeme nové opisy (charakteristiky) v rámci čitateľskej gramotnosti (Národná správa, 2009), ktoré dopĺňajú predchádzajúce opisy:

6. stupeň

Žiaci, ktorí vyriešia úlohy na tomto stupni, predstavujú čitateľov s najvyššími čitateľskými zručnosťami. Sú schopní uskutočniť podrobnú analýzu textu, ktorá si vyžaduje detailné porozumenie jasne uvedených informácií i nevy povedaných významov. Sú schopní uvažovať o prečítanom a hodnotiť prečítaný text na veľmi všeobecnej úrovni. Žiaci dosahujúci tento stupeň dokážu vyriešiť takmer všetky úlohy prezentované štúdiou PISA. Táto skupina zahŕňa rôznorodých čitateľov, ktorí dokážu porovnávať rozličné informácie v textoch s neznámym obsahom a netypickej formy takisto ako

v textoch s typickou štruktúrou a typickými znakmi. Pre najzdatnejších čitateľov definovaných podľa PISA je charakteristické, že sú schopní prekonať predsudky voči novým, neobvyklým informáciám aj v prípade, že sú v protiklade k očakávaniam. Sú schopní rozlišovať, čo poskytuje text, kriticky ho hodnotiť a približovať sa k porozumeniu mimo textu.

1 b. stupeň

Žiaci na tejto úrovni dokážu pracovať s krátkym, syntakticky jednoduchým textom so známym obsahom. Najčastejšie je to rozprávanie alebo jednoduchý nesúvislý text, ktorý čitateľovi často uľahčuje riešenie úlohy (napr. hľadaná informácia sa v texte neopakuje alebo pri vyhľadávaní informácie čitateľovi pomáhajú ilustračné obrázky). Úlohy stupňa 1 b od žiakov vyžadujú vyhľadanie jednej jasne uvedenej informácie. V úlohách vyžadujúcich interpretáciu čitateľ musí urobiť jednoduché prepojenie medzi navzájom súvisiacimi informáciami.

Novovytvorený stupeň 6 zahŕňa tých žiakov, ktorí dokážu vyriešiť prakticky všetky úlohy v testovaní, týchto žiakov je dlhodobo menej ako 1 % (priemer OECD). Pokiaľ ide o novovytvorený stupeň 1 b, v tomto stupni sa umiestňujú tí žiaci, ktorí majú veľmi nízky stupeň čitateľskej gramotnosti a ich vedomosti a zručnosti v tejto oblasti pre nich samotných predstavujú veľké riziko pri ich uplatnení v osobnom alebo pracovnom živote. V osobnom živote je to neschopnosť riešiť základné situácie so svojím vzdelávaním, napr. porozumenie poznatkom v iných predmetoch, pri textoch na škatulkách od liekov alebo na obaloch potravín a pod. Do tejto rizikovej skupiny žiakov (spolu so stupňom 1a) sa v medzinárodnom zisťovaní žiakov v čitateľskej gramotnosti podľa Národnej správy 2009 a 2012 zaradilo 22,3 % slovenských žiakov (priemer OECD 18,8 %) a v roku 2012 až 28,2 % žiakov.

VÝVINOVÉ TENDENCIE V ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

Na základe hodnotenia štatistických ukazovateľov o pomernom (percentuálnom) hodnotení výsledkov žiakov v čitateľskej gramotnosti podľa počtu získaných bodov možno rozčleniť členské štáty Európskej únie do troch

skupín. Tieto skupiny členských štátov sú vytvorené podľa absolútneho nárastu alebo poklesu počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti, a to bez ohľadu na absolútnu výšku bodového hodnotenia v poradí všetkých členských štátov. Takto zisťujeme vývinové tendencie v počte získaných bodov žiakmi v čitateľskej gramotnosti v priebehu sledovaného obdobia rokov 2006 až 2015, či je tendencia počtu bodov v jednotlivých členských štátoch rastúca alebo klesajúca. Preto sa v jednotlivých skupinách členských štátov nachádzajú spoločne členské štáty s vysokým, ale aj s nízkym počtom bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti.

V prvej skupine sú štáty, ktoré vykazujú vyšší nárast počtu bodov v absolútnom i relatívnom vyjadrení v sledovanom období rokov 2006 až 2015. Medzi tieto členské štáty patrí s najvyšším nárastom počtu bodov Rumunsko s nárastom 38 bodov, čo predstavuje nárast 9,6 % v percentuálnom vyjadrení (38; 9,6 %). Ďalej do tejto skupiny členských štátov patrí Španielsko (35; 7,6 %), Bulharsko (30; 7,5 %), Portugalsko (26; 5,5 %), Estónsko (18; 3,6 %) Taliansko (16; 3,4 %), Nemecko (14; 2,8 %), Francúzsko (11; 2,3 %), Slovinsko (11; 2,2 %), Chorvátsko (10; 2,1 %) a Lotyšsko (9; 1,9 %). Rast počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v tomto sledovanom období Rumunská, Španielska, Bulharska, Portugalska, Estónska a Talianska je mimoriadne vysoký, takže Španielsko, Taliansko a Portugalsko by sa pri zachovaní tohto trendu v priebehu 10 rokov mohli dostať medzi členské štáty Európskej únie s najvyšším počtom bodov v čitateľskej gramotnosti. Rumunsko a Bulharsko sa pri zachovaní trendu dostanú na priemernú hodnotu bodov získaných žiakmi členských štátov v čitateľskej gramotnosti. V tejto prvej skupine členských štátov vytvorenej na základe hodnotenia štatistických ukazovateľov o pomernom (percentuálnom) hodnotení výsledkov žiakov v čitateľskej gramotnosti sa nachádzajú štáty s nadpriemernými, ale aj podpriemernými výsledkami v počte získaných bodov žiakmi v čitateľskej gramotnosti.

V druhej veľkej skupine členských štátov Európskej únie sa nachádzajú tie štáty, u ktorých evidujeme vyrovnanú tendenciu mierneho nárastu, resp. poklesu počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti. Medzi tieto štáty patrí Grécko (7; 1,5 %), Dánsko (6; 1,2 %), Česká republika (4; 0,8 %), Írsko (4; 0,8 %), Spojené kráľovstvo (3; 0,6 %), Litva (2; 0,4 %),

Luxembursko (2; 0,4), Poľsko (-2; -0,4 %), Belgicko (-2; -0,4%), Holandsko (-4; -0,8 %), Rakúsko (-5; -1,0 %) a Švédsko (-7; -1,4 %). V tejto druhej a počtom veľkej skupine členských štátov sa nachádzajú členské štáty, u ktorých zaznamenávame minimálny rast alebo pokles počtu bodov v rozpätí od 7 bodov po -7 bodov v čitateľskej gramotnosti. Maltu a Cyprus nie je možné s ohľadom na neúčast' v medzinárodnom zisťovaní v roku 2006 podľa tohto ukazovateľa vyhodnotiť.

V tretej skupine členských štátov Európskej únie sa nachádzajú členské štáty s výrazným poklesom počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti. Medzi tieto členské štáty zaraďujeme iba tri členské štáty, a to Maďarsko (-12; -2,5 %), Slovensko (-13; -2,8 %) a Fínsko (-21; -3,8 %). Maďarsko a Slovensko patria medzi členské štáty s dlhodobou nízkou hodnotou počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti, navyše s najvyšším poklesom spolu s Fínskom zo všetkých členských štátov. Na poslednom mieste tabuľky porovnávajúcej absolútny a aj relatívny rast alebo pokles v počte bodov získaných žiakmi v školách v čitateľskej gramotnosti je Fínsko s poklesom počtu bodov v sledovanom období rokov 2006 – 2015 o 27 bodov. Je však potrebné uviesť, že napriek tomuto výraznému poklesu bodov v čitateľskej gramotnosti Fínsko je v absolútnom počte bodov na 1. mieste spomedzi všetkých členských štátov Európskej únie.

Ak vyhodnocujeme percentuálny pomerný ukazovateľ porovnávajúci rok 2006 a rok 2015 sledovaného obdobia rokov 2006 až 2015, ako aj ukazovateľ absolútneho počtu bodov získaných žiakmi v jednotlivých členských štátoch Európskej únie v čitateľskej gramotnosti, dospeli sme k niekoľkým záverom. Jediným členským štátom z popredných miest poradia členských štátov v zisťovaní čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s nadpriemerným počtom bodov v priebehu sledovaného obdobia rokov 2006 až 2015 je Estónsko, ktoré si zvýšilo svoje vysoké bodové ohodnotenie až o 18 bodov, čo postačovalo na zaradenie sa na tretie miesto v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v roku 2015 spomedzi všetkých členských štátov Európskej únie za Fínskom a Írskom. Naopak, najväčší pokles počtu bodov v čitateľskej gramotnosti neohrozil postavenie Fínska na prvom mieste poradia spomedzi všetkých členských štátov Európskej únie. Zníženie počtu bodov o -21 medzi rokmi 2006 a 2015 bolo spolu s výrazným po-

klesom počtu bodov aj v prírodovednej a matematickej gramotnosti v ostatnom období predmetom diskusií vo Fínsku o smerovaní štátnej školskej politiky napriek tomu, že aj pri zachovanej tendencii poklesu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov by bol počet bodov v porovnaní s ostatnými členskými štátmi mierne nadpriemerný.

V jednotlivých členských štátoch Európskej únie v čitateľskej gramotnosti poukazujú dosiahnuté výsledky na to, že je veľká skupina členských štátov, v ktorých dlhodobo evidujeme nadpriemerné, resp. priemerné výsledky v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti a ich tendencia je rastúca, ale aj malá skupina troch členských štátov, ktorých výsledky výrazne klesli. Treba však uviesť, že v tejto skupine štátov je Fínsko, ktoré je na prvom mieste poradia všetkých členských štátov, a Maďarsko, ktoré má stále o 17 bodov v roku 2015 viac ako Slovensko. Slovensko sa takto v absolútnom počte bodov zaraďuje do skupiny členských štátov spolu s Maltou, Cyprom, Rumunskom a Bulharskom, ale je jediným štátom, kde je výrazne klesajúci trend v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti. V uvádzanom pomernom ukazovateli sa Slovenská republika zaraďuje na 27. miesto v poradí členských štátov Európskej únie, u ktorých zaznamenáme najvyšší pokles bodov medzi rokom 2006 a rokom 2015, ale je potrebné uviesť, že všetky členské štáty v nižšom poradí (Fínsko s vysokou hodnotou tohto ukazovateľa) alebo vo vyššom poradí (Maďarsko, Švédsko a Rakúsko) majú na rozdiel od Slovenska mierne podpriemerné alebo priemerné počty bodov v čitateľskej gramotnosti.

Pre Slovensko by bolo najlepšie skúmať vzdelávacie sústavy tých členských štátov, ktoré majú dlhodobo nadpriemerné výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti a zaznamenávajú rast tohto ukazovateľa, a to napr. Estónsko, alebo aj tých členských štátov, ktoré majú vysoký počet bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti a tento počet bodov si dlhodobo udržujú, a to Slovinsko, Poľsko a niektoré ďalšie štáty. Nasledujúca tabuľka uvádza vybrané členské štáty Európskej únie s evidovaným najvyšším a najnižším počtom bodov v sledovanom období rokov 2006 – 2015 v čitateľskej gramotnosti spolu s percentuálnym vyjadrením.

Tabuľka 1 Počet bodov a percentuálny nárast bodov v členských štátoch Európskej únie za roky 2006 a 2015.

	Čitateľská gramotnosť		nárast v %
	rok	rok	
	2006	2015	
Rumunsko	396	434	9,596
Španielsko	461	496	7,592
Bulharsko	402	432	7,463
Portugalsko	472	498	5,508
Estónsko	501	519	3,593
Taliansko	469	485	3,412
Nemecko	495	509	2,828
Francúzsko	488	499	2,254
Slovinsko	494	505	2,227
Chorvátsko	477	487	2,096
Lotyšsko	479	488	1,879
Rakúsko	490	485	-1,020
Švédsko	507	500	-1,381
Maďarsko	482	470	-2,490
Slovensko	466	453	-2,790
Fínsko	547	526	-3,839

Zdroj: PISA 2000 – 2015. OECD.

Národná správa PISA 2000 – 2015. ŠPÚ. NÚCEM.

Vlastné spracovanie.

Štatistické ukazovatele o počte bodov získaných v čitateľskej gramotnosti žiakmi členských štátov Európskej únie v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach počas celého obdobia projektu PISA, ale hlavne v nami sledovanom období rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 umožňujú niekoľko možností na vykonanie viacerých analýz. Výsledky zisťovaní čitateľskej gra-

motnosti žiakov sú zaujímavé nielen jednotlivo podľa rokov v absolútnom vyjadrení počtu bodov, ale aj ako kumulatívny súčet za roky 2006, 2009, 2012 a 2015, v ktorom sa znižujú vplyvy medzi rokmi zisťovania v prípade výraznejšieho rastu, resp. poklesu bodov medzi jednotlivými zisťovaniami v členských štátoch v priebehu sledovaného obdobia rokov 2006 až 2015 a tento údaj predstavuje istú stálejšiu tendenciu v čitateľskej gramotnosti žiakov. Sumárne štatistické údaje o počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti za tieto štyri medzinárodné zisťovania umožňujú vyhodnotenie tejto tendencie vo výsledkoch žiakov. Tento štatistický ukazovateľ s ohľadom na jeho uvedenú povahu je však vhodný aj na hľadanie možných súvislostí medzi vzdelávaním v čitateľskej gramotnosti a vybranými makroekonomickými ukazovateľmi. Za najvýznamnejšie považujeme dva makroekonomické ukazovatele, a to percento prírastku hrubého domáceho produktu a percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu.

VÝSLEDKY V ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A MAKROEKONOMICKÉ UKAZOVATELE

Pri vyhodnocovaní kumulatívneho ukazovateľa o čitateľskej gramotnosti žiakov za sledované obdobie rokov 2006 až 2015 sme dospeli k týmto zisťovaniam.

V prehľade členských štátov Európskej únie sa nad priemerom (priemer – 1936) v súčte získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 nachádza viac ako polovica členských štátov, a to v poradí od členského štátu s najvyšším počtom bodov Fínsko (2133 bodov), Írsko (2057), Estónsko (2037), Poľsko (2032), Holandsko (2029), Belgicko (2015), Nemecko (2009), Francúzsko (1988), Švédsko (1987), Spojené kráľovstvo (1986), Dánsko (1985), Slovinsko (1963), Rakúsko (1955), Portugalsko (1947), Česká republika (1941) a Lotyšsko (1940). V tejto skupine členských štátov sú štáty s výrazným rastom, s vyrovnanou tendenciou počtu získaných bodov, ale aj členské štáty s výrazným poklesom počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti.

V niektorých členských štátoch v tejto skupine prehľadu stojí za úvahu hľadať dôvody nižšieho počtu bodov v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach. Členské štáty Európskej únie v tejto skupine majú však prijateľné výsledky, ak ich hodnotíme za celé sledované obdobie s výnimkou členských štátov, ktoré majú výsledky na úrovni priemeru členských štátov Európskej únie a v ostatných rokoch počet bodov v jednotlivých zisťovaniach výrazne klesol. Portugalsko je síce na jednom z posledných miest tejto skupiny členských štátov s nadpriemerným súčtom získaných bodov v čitateľskej gramotnosti za sledované obdobie rokov 2006 až 2015, ale v tomto období patrí medzi členské štáty s najvyšším nárastom počtu bodov. Stálo by za úvahu zistiť príčiny tohto nárastu s osobitným zreteľom na metódy vyučovania, materiálne vybavenie tried a prácu učiteľa v triede.

Pod priemerom (1936 bodov) v súčet získaných bodov žiakmi v čitateľskej gramotnosti za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období sú tieto členské štáty: Maďarsko (1934), Taliansko (1930), Španielsko (1926), Chorvátsko (1925), Luxembursko (1920), Litva 1887), Grécko 1887), Slovensko (1859), Malta (1788), Cyprus (1772), Bulharsko (1699) a Rumunsko (1692). V tejto skupine členských štátov s podpriemerným súčtom získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov sú členské štáty, u ktorých zaznamenávame priaznivú rastúcu tendenciu počtu získaných bodov. S najvýraznejším rastom zo všetkých členských štátov Európskej únie je to Rumunsko a Bulharsko. Maďarsko a Slovensko sú nielen pod priemerom získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015, ale zároveň zaznamenávajú aj výrazný pokles.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame pre názornosť všetky členské štáty Európskej únie so štatistickým ukazovateľom súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období. Okrem týchto štatistických údajov uvádza tabuľka aj dva makroekonomické ukazovatele, a to percento prírastku hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok a percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu. Tieto makroekonomické ukazovatele sme vybrali s cieľom hľadať možné súvislosti medzi nimi a výsledkami žiakov členských štátov Európskej únie v čitateľskej gramotnosti. Makroekonomické ukazovatele pravdepodobne najlepšie umožňujú porovnávať naj-

všeobecnejšie tendencie ich vplyvu na jednotlivé ekonomické a sociálne oblasti národných ekonomík členských štátov Európskej únie. Uvádzané údaje o prírastku hrubého domáceho produktu sú za rok 2017 (Rumunsko, Bulharsko, Cyprus, Maďarsko a Chorvátsko – rok 2016).

Tabuľka 2 Všetky členské štáty so štatistickými ukazovateľmi.

štát	Čitateľská gramotnosť SPOLU (2006-2015)	rast HDP	% HDP na vzdelávanie
Fínsko	2133	2,63	5,6
Írsko	2057	2,67	4,4
Estónsko	2037	2,24	4,7
Poľsko	2032	2,32	4,3
Holandsko	2029	4,65	4,5
Belgicko	2015	5	5,6
Nemecko	2009	3,05	3,7
Francúzsko	1988	7,81	4,8
Švédsko	1987	3,3	5,2
Spoj. kráľovstvo	1986	1,79	4,8
Dánsko	1985	4,76	6,3
Slovinsko	1963	2,66	4,1
Rakúsko	1955	1,73	4,7
Portugalsko	1947	2,51	4,9
Česká republika	1941	3,99	3,4
Lotyšsko	1940	3,1	4,4
Maďarsko	1934	2	3,4
Taliansko	1930	4,55	3,6
Španielsko	1926	2,32	3,5
Chorvátsko	1925	2,9	3,4
Luxembursko	1920	1,57	3,5
Litva	1887	4,6	3,8
Grécko	1887	1,3	3,4

Slovensko	1859	3,83	3,4
Malta	1788	3,4	3,4
Cyprus	1772	2,8	3,4
Bulharsko	1699	3,4	3,4
Rumunsko	1692	4,8	3,4

Zdroj: PISA 2000 – 2015. OECD.

Národná správa PISA 2000 – 2015. ŠPÚ. NÚCEM.

Real GDP Forecast 2012 – 2018. Total Annual Growth Rate (%). OECD Data 2017.

Education at a Glance 2017. OECD Data, year 2014. Tab. B2. 3.

Vlastné spracovanie.

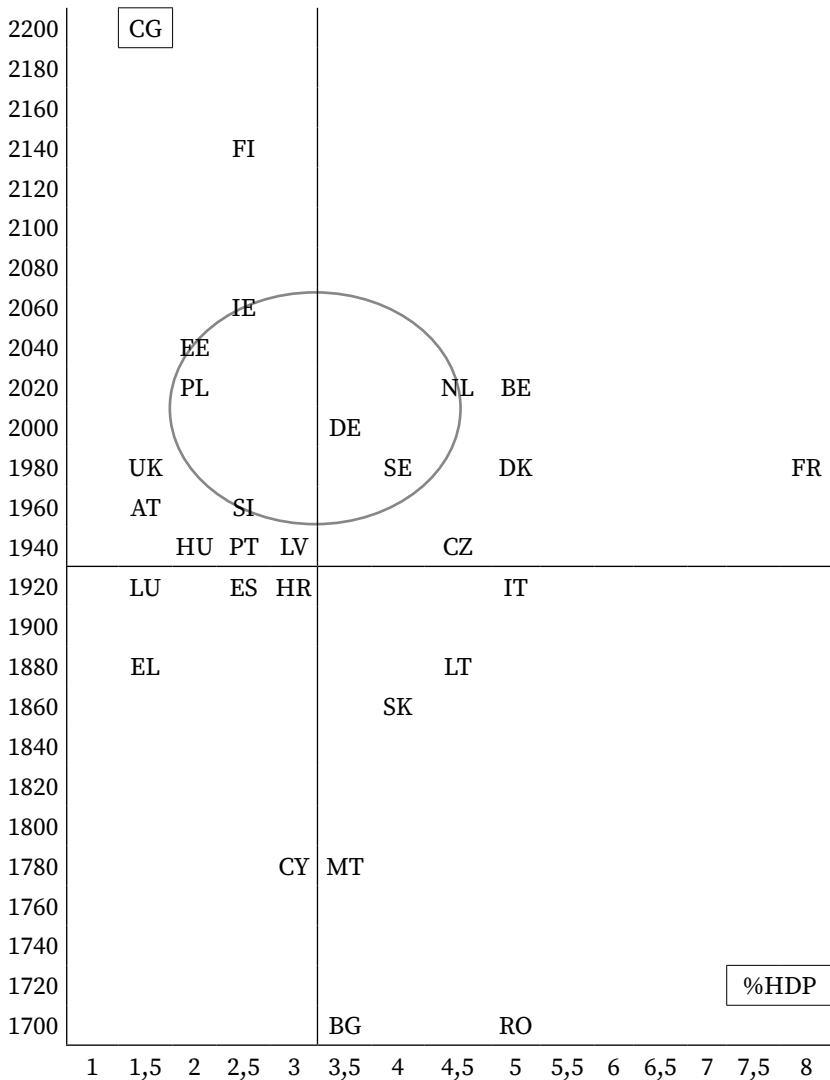
Získané údaje o percente výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu uvádzame zo štatistiky z roku 2017. S ohľadom na dostupnosť a hlavne úplnosť štatistických údajov ide o verejné výdavky na tri stupne vzdelávania za rok 2014. V tabuľke 2 uvádzame všetky členské štáty Európskej únie s cieľom možného porovnania oboch makroekonomických ukazovateľov s výsledkami kumulatívneho ukazovateľa o čitateľskej gramotnosti. Schopnosť využiť poznatky z prečítaného textu v rozličných bežných životných situáciách je jedným z hlavných predpokladov všetkých činností človeka, a to v osobnom živote alebo i v zamestnaní. Tieto dva makroekonomické ukazovatele porovnávame s výsledkami čitateľskej gramotnosti len orientačne a porovnanie slúži na zisťovanie, či jestvuje možná súvislosť medzi týmito makroekonomickými ukazovateľmi s vybraným ukazovateľom dokumentujúcim zvládnutie čítania s porozumením prečítaného textu a overenie schopnosti žiakov využiť prečítané v širších súvislostiach. V nasledujúcom grafickom stvárnení (Tabuľka 3) dávame do vzájomnej súvislosti dva štatistické ukazovatele, a to ukazovateľ „súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období“ a ukazovateľ „percento prírastku hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok 2017 v štátoch Európskej únie“. Pozícia členského štátu v grafickom stvárnení je označená medzinárodnou skratkou členského štátu a vyjadruje priesečník získaného súčtu bodov v čitateľskej

gramotnosti žiakov tohto členského štátu v sledovanom období a percenta prírastku hrubého domáceho produktu tohto členského štátu v percentuálnom vyjadrení.

Vodorovná linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú priemernú hodnotu ukazovateľa „súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015“ v sledovanom období ako priemer za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty pod touto linkou sú pod priemerom v ukazovateli súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za ukazovateľ súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období a členské štáty nad touto vodorovnou linkou sú nad priemerom v tomto ukazovateli.

Zvislá linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú priemernú hodnotu percenta prírastku hrubého domáceho produktu za všetky členské štáty ako priemer za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty naľavo od tejto zvislej linky majú percento prírastku hrubého domáceho produktu pod priemernou hodnotou percenta prírastku hrubého domáceho produktu za všetky členské štáty a členské štáty napravo od tejto zvislej linky sú nad priemerom v tomto ukazovateli.

Tabuľka 3 *Súvislosť medzi dvoma štatistickými ukazovateľmi, a to ukazovateľ „súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období“ a ukazovateľ „percento prírastku hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok 2017 v štátoch Európskej únie“.*



Zdroj: Vlastné výpočty.

Grafické zobrazenie pozícií jednotlivých členských štátov v tabuľke 3 navodzuje nasledujúce závery.

Nad priemerom za súčet získaných bodov za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období sú členské štáty s prírastkom hrubého domáceho produktu nad priemerom a aj pod priemerom za všetky členské štáty vyjadreným zvislou linkou. Zaujímavé je dokonca zistenie, že štáty s dlhodobou vysokou hodnotou počtu získaných bodov žiakmi v čitateľskej gramotnosti (aj keď sa táto hodnota ukazovateľa u Fínska dlhodobu znižuje) sú v ľavom hornom kvadrante, a to Fínsko a Estónsko. Osobitne je tento fakt zaujímavý v prípade Estónska, ktoré v štatistických prehľadoch zaujíma popredné postavenie, ale jeho výsledky sa priebežne medzi jednotlivými medzinárodnými zisťovaniami neustále zlepšujú. Uvedené možno vyhodnotiť ako domnienku, že výška prírastku hrubého domáceho produktu v jednotlivých členských štátoch („rast ekonomiky“) nemusí byť najrozhodujúcejším vplyvom na vzdelávacie výsledky žiakov v školách, ale sú to s najväčšou pravdepodobnosťou najmä spoločenské priority v oblasti školskej politiky jednotlivých členských štátov Európskej únie. Osobitnou skupinou sú v tomto grafickom stvárnení tabuľky 3 členské štáty, ktorých pozícia je v dolnej časti pravého dolného kvadrantu, teda ide o členské štáty Bulharsko a Rumunsko, ktoré sú hlboko pod priemerom v súčte získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období vyjadrenej vodorovnou linkou a sú nad priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu vyjadrenej zvislou linkou. Stojí za úvahu, či nadpriemerná hodnota prírastku hrubého domáceho produktu v týchto členských štátoch pod priemerom v súčte získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 je stimulom na najvyššie bodové prírastky v medzinárodných zisťovaniach: Rumunsko s nárastom 29 bodov, čo predstavuje nárast 7,0 % v percentuálnom vyjadrení (29; 7,0 %) a Bulharsko (28; 6,8 %).

V tabuľke 3 sa najnižšie v ľavom dolnom kvadrante nachádza skupina členských štátov Cyprus a Grécko, ktoré sú pod priemerom hodnoty v súčte získaných bodov za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období vyjadrenej vodorovnou linkou a sú pod priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu vyjadrenej zvislou linkou. V prípade Cypru s ohľadom

na neskoršie pristúpenie k medzinárodnému zisťovaniu PISA nevieme vyhodnotiť vývinovú tendenciu, u ďalších štátov v tomto ľavom dolnom kvadrante evidujeme rastúcu tendenciu v počte bodov, napr. Grécko +7 bodov v sledovanom období, ďalej napr. Luxembursko (+2), Chorvátsko (+10) a Španielsko dokonca eviduje druhý najvyšší nárast o 35 bodov. Táto situácia podľa nášho názoru potvrdzuje domnienku o nezávislosti oboch ukazovateľov, ktoré dávame do súvislosti.

Nasledujúce grafické stvárnenie (Tabuľka 4) vyjadruje možnú súvislosť medzi dvomi štatistickými ukazovateľmi, a to ukazovateľom „súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období“ a ukazovateľom „percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu“ za rozpočtový rok vo všetkých členských štátoch Európskej únie. Pozícia členského štátu Európskej únie v grafickom vyjadrení označená medzinárodnou skratkou štátu vyjadruje priesečník získaného súčtu získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov tohto členského štátu a výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu tohto členského štátu v percentuálnom vyjadrení.

Vodorovná linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú priemernú hodnotu ukazovateľa súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach v sledovanom období 2006 až 2015 ako priemerná hodnota za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty pod touto vodorovnou linkou sú pod priemerom za súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za ukazovateľ súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období za všetky členské štáty a členské štáty nad touto vodorovnou linkou sú nad priemerom v tomto ukazovateli za všetky členské štáty.

Zvislá linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú priemernú hodnotu percenta výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu všetkých členských štátov ako priemerná hodnota za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty naľavo od tejto zvislej linky majú percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu pod priemernou hodnotou tohto ukazovateľa za všetky členské štáty Európskej únie, členské štáty napravo od tejto zvislej linky sú nad priemernou hodnotou tohto ukazovateľa.

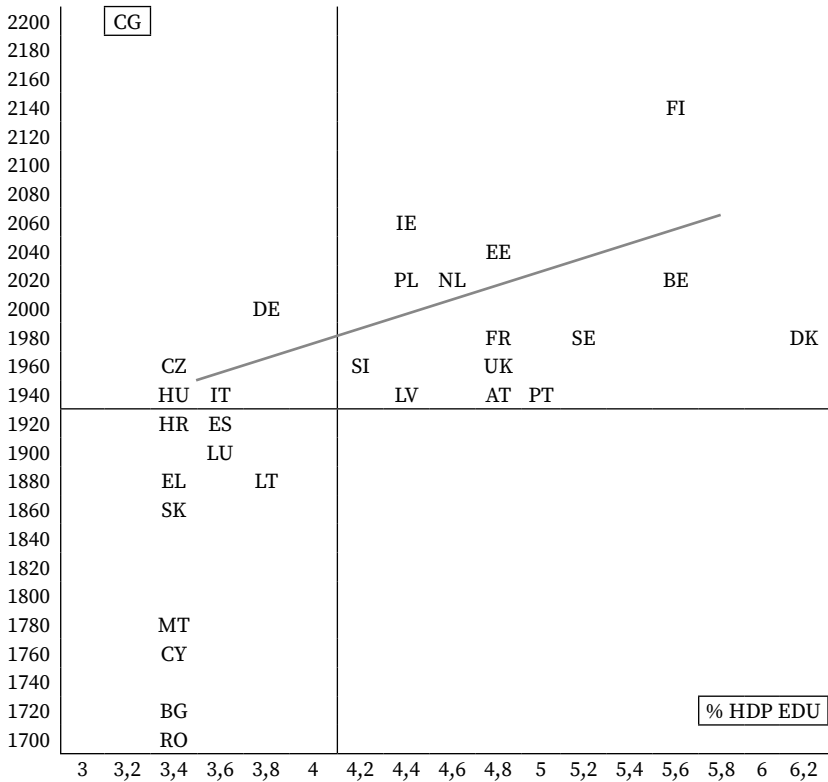
So zreteľom na zobrazenie pozícií členských štátov Európskej únie v grafickom stvárnení (Tabuľka 4) uvádzame tieto zistenia.

Nad priemerom približne vyjadreným vodorovnou linkou za ukazovateľ súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období 2006 až 2015 je väčšina členských štátov. Pod touto linkou sa spolu nachádza 12 členských štátov, a to Maďarsko, Taliansko, Španielsko, Chorvátsko, Luxembursko, Litva, Grécko, Slovensko, Malta, Cyprus, Bulharsko a Rumunsko. Súčasne možno konštatovať, že všetky tieto členské štáty sa nachádzajú v ľavom dolnom kvadrante grafického stvárnenia, čo znamená, že okrem podpriemernej hodnoty ukazovateľa súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 majú tieto členské štáty aj podpriemernú hodnotu ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu. Pri členských štátoch Cyprus a Malta nevieme vyhodnotiť vývinovú tendenciu pre nedostatok štatistických údajov, nakoľko tieto členské štáty pristúpili k medzinárodnému zisťovaniu PISA neskôr. V prípade členských štátov Rumunsko a Bulharsko evidujeme výrazný nárast počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov, Rumunsko má zo všetkých členských štátov (+38 bodov) dokonca najvyšší nárast počtu bodov v sledovanom období 2006 až 2015 a Bulharsko je v tomto ukazovateli na treťom mieste (+ 30 bodov), ale oba tieto členské štáty sú stále hlboko pod priemernou hodnotou ukazovateľa za všetky členské štáty Európskej únie.

V tomto grafickom stvárnení je zaujímavá zobrazená šikmá linka v usporiadaní členských štátov. Toto zobrazenie šikmej linky navodzuje domnienku, že pokiaľ v porovnaní ukazovateľa súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období 2006 až 2015 a ukazovateľa prírastok hrubého domáceho produktu neevidujeme súvislosť medzi týmito ukazovateľmi, v prípade porovnania ukazovateľa počet bodov žiakov v čitateľskej gramotnosti a ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu sa ukazuje možná súvislosť. Z uvedeného grafického stvárnenia možno usudzovať, že s rastúcim percentom výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu (rastúcimi výdavkami na vzdelávanie) sa zvyšuje celková hodnota ukazovateľa súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov

v sledovanom období 2006 až 2015 (zlepšujú sa vzdelávacie výsledky a aj vedomosti žiakov v školách). Zvýšenie hodnoty domnienky o kladnom vplyve vyšších výdavkov na vzdelávanie nasvedčuje aj prázdny pravý dolný kvadrant v grafickom stvárnení, v ktorom sa nenachádza ani jeden členský štát.

Tabuľka 4 Súvislosť medzi dvomi štatistickými ukazovateľmi, a to ukazovateľom „súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov 2006, 2009, 2012 a 2015 v sledovanom období“ a ukazovateľom „percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok“ vo všetkých členských štátoch Európskej únie.



Zdroj: Vlastné výpočty.

Podľa tabuľky 4 nadpriemerné percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu s najväčšou pravdepodobnosťou vplýva aj na nadpriemerné hodnoty ukazovateľa súčet získaných bodov čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015. V pravom hornom kvadrante grafického stvárnenia sa nachádzajú prevažne štáty, ktoré majú dlhodobo nadpriemerné a relatívne stabilné výsledky v čitateľskej gramotnosti žiakov v školách.

Zistenia sekundárnej analýzy o čitateľskej gramotnosti sú užitočné pre niektoré členské štáty Európskej únie pri rozhodovaní o smerovaní štátnej hospodárskej a aj školskej politiky. S najväčšou pravdepodobnosťou má zvýšenie výdavkov na vzdelávanie kladný vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov, a teda prenesene aj na kvalitu vzdelávania v školách. Tieto zistenia sú hodné zreteľa v tých členských štátoch Európskej únie, v ktorých sú podpriemerné hodnoty ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu a aj podpriemerné hodnoty ukazovateľa súčet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015, ale rovnako aj pre tie členské štáty, ktoré majú hodnotu ukazovateľa počet získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov v školách priemernú alebo mierne nadpriemernú. Ako ukázali ďalšie analýzy, podobné vývinové tendencie evidujeme aj v prípade prírodovednej a matematickej gramotnosti.

ZÁVERY

Zistenia v tejto štúdií poskytujú niektoré zaujímavé poznatky o vývinových tendenciách vybraných ukazovateľov o čitateľskej gramotnosti v školských sústavách členských štátov Európskej únie vrátane Slovenskej republiky. Sekundárne analýzy prispievajú ku komplexnejšiemu a mnohokrát k podrobnejšiemu pohľadu na skúmanú problematiku, v tomto prípade na čitateľskú gramotnosť. Výsledky môžu prispieť k lepšej argumentácii pri tvorbe vzdelávacej politiky na všetkých stupňoch riadenia decízivnej sféry. Osobitne sme v tejto analýze uvádzali poznatky o Slovenskej republike, ktoré sú v komentároch zvýraznené vtedy, ak sa výsledky žiakov v čitateľ-

skej gramotnosti odlišujú od obvyklých (priemerných) výsledkov ostatných so Slovenskou republikou porovnateľných členských štátov Európskej únie z niektorého hľadiska (počet obyvateľov, veľkosť a podobne.). Niektoré z týchto poznatkov majú takú povahu, že stojí za úvahu zohľadniť ich pri tvorbe školskej politiky.

LITERATÚRA

1. *Education at a Glance*. (2017). OECD Data, year 2014. Tab. B2. 3.
2. HANUSHEK, E. A. – WOESSMANN, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations*. Cambridge, London: The MIT Press.
3. *Národná správa PISA*. (2003, 2006, 2009, 2012, 2015). Bratislava: ŠPÚ, NÚCEM.
4. OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus*.
5. OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, reading, Mathematics and Financial Literacy*. Paris: PISA OECD Publishing.
6. *PISA*. (2003, 2006, 2009, 2012, 2015). OECD.
7. *Real GDP Forecast 2012-2018. Total Annual Growth Rate (%)*. OECD Data 2017.

Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.
Vysoká škola Danubius
Richterova č. 1171
925 21 Sládkovičovo
peter.plavcan@vsdanubius.sk

2 YOUNG PEOPLE'S IDENTIFICATION WITH PLACE IDENTITIES

EVA POLÁKOVÁ

JANKA KYSELOVÁ

Pedagogická fakulta

Univerzita Matej Bela v Banskej Bystrici

Banská Bystrica

Abstract: *Adolescents frequently ponder the questions Who am I? Where am I going? Where do I belong? These questions are pertinent to their personal as well as social identity, the understanding of which is relevant not only for themselves but also for their teachers, who, in turn, ask the question How to optimally raise young people so that they will be able to integrate themselves not only into a narrow social group but also into a broad national and European community.*

The aim of this study is to give the reader a picture about how Slovak students are currently identifying themselves in national and European space and what their attitude towards migration issues is. In our research, we found that adolescents identify more with regional and national identity elements than with European identity. At the same time, they positively perceive the integration of the Slovak Republic into the EU, even if they oppose of EU migration policy prevails.

Key words: *place identity, European identity, national identity, identity research, identity in young people*

INTRODUCTION

2017 saw the 60th anniversary of the signing of the Treaty of Rome, the fundamental document of the European Economic Community and of the future European Union (EU). Not only for central bodies of the EU but also for individual member states, this occasion was an impulse to evaluate and ask new questions regarding the EU's future development, such as *What advantages has this political bloc brought for its citizens? What prospects does the EU have? How can we solve today's crises more effectively than before?* After 60 years of development of the EU, the time might have come when, in addition to the economic aspects, cultural, educational, and language aspects also have to be taken into consideration. These aspects might strengthen citizens' identification with European-wide values and culture and thus contribute to the emerging European identity. Teachers' experiences indicate that in the longer term, education is the phenomenon that can have an impact on the process of value formation in young people.

Even though often only subconsciously, adolescents forming their personality frequently ask the question *Who am I?*, through which they actually explore their identity. Their answers are not clear-cut, but in order to devise an educational programme aiming at gradual identification of young people with Europeanness, we first need to know their attitudes. Not only for these reasons, members of the Faculty of Education at Matej Bel University launched the 1/464/16 VEGA research project entitled *Attributes of a European identity in the context of youth education*. Through theoretical analyses of scientific studies as well as their own multidisciplinary research, the project chiefly aims at describing and determining the significance of relative European identity attributes, at exploring their importance in young people's education, and at including them into the draft proposal for young people's education with a particular focus on strengthening European identity in young people. In this study, the theoretical framework of the research object – the European identity as pertinent to identity formation in young people – and selected results of a questionnaire research, which were used to

draw conclusions about the relationship of secondary school and college students to the European identity, are only briefly outlined.

THEORETICAL BACKGROUND

Exploring questions pertinent to the individual's identity, one is normally confronted with two identity concepts. The first one understands identity as an internal dynamic structure and thus deals exclusively with personal identity. The second one focuses primarily on group membership and the resulting consequences for an individual and thus explores collective (social) identity. The research presented in this study adopts an instrumentalist approach to the identity concept and presupposes that an individual constructs their identity consciously as their own construct, that this process is in practice never-ending, and the place identities are added to the role identities, where the old identity does not perish but dynamically evolves into a new one, in which personal and social identity are interconnected. Social identity is a subjective reflection of the individual's membership in social groups, it is determined objectively and affects one's self-awareness, which is a necessary precondition for individuals to feel and act as a group. Feeling allegiance to larger or smaller social groups and territories reflects one's natural desire to integrate themselves into particular social, cultural, political, economic, and other contexts and to undertake role activities there, which one decides for. Territorial, areal, and place identity may be understood as special types of regional identity. Under the influence of collective memory and cultural heritage, the process of territorial identity formation is a continuous one. In this aspect, the historic-geographical approach plays an important role. The interaction of place identities with the socio-political organisation of the geographic space gives rise to regional identity. The regional identity of the inhabitants should not be confused with the identity of the region (Paasi, 1986, p.132). Similarly, there is a need to discriminate between national identity and state identity. Nikischer analyses the meaning and usage of these terms in detail and concludes that the rise of new social

networks and flows pertinent to processes such as multiculturalism, cosmopolitanism, or transnationalism contributes to a decrease in the significance of territorial identities, which, despite that and since the world continues to divide into individual states, still are a decisive subcategory of all regional identities. In Slovakia and the Czech Republic, there are currently three overlapping levels of regional identities with more significant territorial elements – supranational (the EU), national (the Czech or Slovak Republic), and subnational (regional and local identities). According to the statistical data from 2003, in both countries, local and national awareness (identity) slightly prevails over regional awareness, European awareness is considerably weaker (Nikischer, 2013). National identity understood as identification with the nation-state does not rule out one's identification with the EU. On the territorial level, there are three identity types – multiple, exclusive, and none. These three identity types constitute vertexes of a triangular model of the place identity. Most of the people might be placed approximately to the middle of the model.

In Slovakia, the topic of territorial identity is being intensively explored by Nikischer, who highlights that territorial identity focuses on a person's relationship to a territory. Since every territory is a region but not every region is a territory, the territorial identity should be understood as a specific type of regional identity. Another common term is place identity, which denotes a person's or group's relationship to a geographic space regardless of how the space is organised by society. Place identities exceed territorial and regional boundaries. An interaction between place identities and the way the space is actually organised by the society gives rise to regional identities of individual groups that express their relationships (awareness) with particular regions (Nikischer, 2013, p.7).

RESEARCH PROBLEM OUTLINE

Within the framework of social sciences, there are many studies that are at least partially devoted to the issue of territorial or regional identities. However, there are a considerably smaller number that provide a more

detailed analysis of the influence that the attributes of the geographic space have on identity formation in young people. In identity research, this relationship is explored through subjects' self-reflection of their affiliation with micro, meso, and macro social groups (city or village/region, state, Europe), e.g. from the viewpoint of their interest in/opinion on language, policy, economy, social affairs, and others. Most of the identity research operationalizes the identity concept in order to assess respondents' allegiance on the macro level (Europe, city or village...), meso level (family, interest groups...), and micro level (how the respondent feels about themselves, whom they consider themselves supporting – the research explores the extent to which the respondent identifies themselves with certain characteristic features, behaviour, and social roles). Ethnic identity research also explores awareness and subjective perception of allegiance to the social environment in which the research subject lives. Identity research in Slovakia also drew on the above mentioned identity constructions and is predominantly devoted to finding out how the identity changes depending on location (respondents' allegiance on various social levels) and time (how identity changes depending on age – predecessors', contemporaries', and successors' self-identification) and how cultural diversity is reflected. For instance, in the research on the relationship of Slovak respondents to geographic social units (city or village, region, nation, religious community, occupational group, the Slovak Republic, Central Europe, Europe) conducted by Bolfíková and Frankovský in 1997, statistically significant differences in the subjects' perception of allegiance to these units were detected between various age groups: respondents younger than 25 perceived themselves as members of their cities and villages more frequently than their predecessors (respondents up to 50). The researchers concluded that most frequently, the respondents identified themselves with mankind as a whole and with their nation and least frequently with religious communities. Assessing their predecessors, the respondents presupposed that they most identify as members of small and middle-sized units, and that they least identify themselves with large social units. Assessing their successors, the respondents presupposed that they will mostly identify themselves with

large social units and less with small and middle-sized units (Bolfíková, Frankovský, 1998).

A similar result was obtained in a qualitative research conducted by the Slovak Institute for Public Affairs (IVO) with support from the Slovak Youth Institute (IUVENTA) entitled *Young Europeans without borders*, which took place from December 2011 to June 2012 and was focused on the migration experience of young people, its influence on their identity, reflection of cultural diversity, and attitudes towards „other“ people: Young people have difficulty defining what it means „to be a European“. The research sample consisted of 48 respondents aged 18–32 from various Slovak regions, and the research was carried out using group discussion and individual discussion methods. According to the research, the feelings of „Europeanness“ and „EU citizenship“ are predominantly alien to the respondents, the results, however, do not point to a total absence of identification with Europe in young people. The extent of identification was determined by the form of their migration experience and the level of their integration into the target country. Most frequently, young people felt themselves to be Slovaks and thus identified themselves with a state or nation. The national identity was thus their basic identity level. Another frequent identification was the identification with the locality they are from or with a larger Central European region. Young people usually felt as Europeans when being confronted with other continents, such as America or Asia (Hlinčíková – Sekulová, 2012).

Scientific reflections of the EU citizens' European identity draw not only on national and regional research but also on the analysis of the data collected in the Eurobarometer surveys. Nikischer analysed the data from the EB73.3 Eurobarometer survey and found that while assessing the importance of the elements constituting the European identity, the inhabitants of older European democracies found democratic values to be the most important and attached less importance to the Euro. The inhabitants of the countries that entered the EU more recently and do not use the Euro such as Hungary or the Czech Republic attach great importance to cultural-historical components (neither to the Euro nor to democracy). According to this research, the inhabitants of the British Isles have the most negative

perception of Europe – they have low European awareness, they consider themselves less as Europeans. However, the analysed data from the EB73.3 survey pointed to the existence of a dialectic relationship between the identity of Europe and the identity of the European countries. The internal heterogeneity of Europe expresses itself in the form of large (inter)-national disparities in its perception. The fact that the inhabitants of the majority of the EU countries ascribe to Europe characteristics typical for their nation-states suggests, that they perceive themselves as Europeans (even though their European awareness as such does not necessarily have to be high) and consider their countries as a part of the EU (the United Kingdom is a kind of exception) (Nikischer, 2015). The final conclusion arrived at by Nikischer was later proved right by Brexit.

Information about young people's attitudes was also yielded by a representative survey that was conducted in 2017 by the Youth Council of Slovakia in the countries of the the Visegrad Group. In Slovakia, 700 young people aged 15-24 participated in this research. The results suggest that young people's attitudes to Slovakia and the EU have deteriorated. Young people do not feel part of Slovakia, they do not trust institutions, and one quarter of them want to live abroad permanently. Amongst young people, there is a deep distrust of state institutions. More than 80% of them distrust the government and the parliament, 67% distrust the courts. Many respondents feel that they cannot influence affairs in their country and society – 43% of them think they do not have any influence on the functioning of the state and institutions. This distrust is characteristic for all countries of the V4 (Prieskum, 2017).

RESEARCH DESCRIPTION

The above as well as other research results made us ask if and how young people's attitude to European identity and European citizenship has changed to the present and how in the educational process, possible negative attitudes could be influenced. To answer these questions, the authors of this study concluded a research entitled *My Identity*, which explored

young people's attitudes to selected European identity attributes based on their agreement with statements pertinent to subjective reflection on this issue. The research considered the following European identity attributes:

- attribute of time variation (explored through the dependence on respondents' age)
- attribute of space (explored through self-reflection of allegiance to micro, meso, and macro social groups (village or city/region, state, Europe): exploration of opinions on language, policy, economy, social affairs)
- attribute of cultural diversity (relationship to others, migration, equality, opportunities)

The research objects were identity attributes perceived by adolescents, the research subjects were college and secondary school students studying in Slovakia.

The target group were Slovak secondary school and college students. Respondents were selected using the method of stratified sampling. Basic characteristics taken into account were the following ones: gender, age (level of studies), location (city, village), and region (the capital, Western, Central, or Eastern Slovakia). The research group consisted of 484 students, 316 of which were women and 168 men; 244 secondary school students and 240 students pursuing master's degrees at a college (difference in age approximately 5 years); 260 living in a city, 224 in a village; 204 from Western Slovakia (80 of them from the capital Bratislava), 150 from Central Slovakia, and 130 from Eastern Slovakia.

As a **research tool**, a self-devised questionnaire was used. While preparing it, the authors drew on the questionnaires used in similar identity research. The questionnaire contained scales on which respondents expressed their attitudes towards individual statements, where 1 meant total agreement and 8 total disagreement. 4 and 5 (average 4.5) indicated neutral attitudes. The closer the average mean (AM) is to 1, the greater the extent of respondents' agreement with the statement and vice versa, the closer the

average mean is to 8, the less the respondents agree with the statement.

Dependencies among independent variables – gender (male, female), age (secondary school student, college student pursuing a master's degree), location (city, village), region (Bratislava, Western, Central, Eastern Slovakia) – and qualitative variables expressed in the form of statements in questionnaire items were tested by the chi-squared test. Since the hypothesis of a normal distribution on the significance level $\alpha = 0.01$ ($p < 0.05$) was refused for all item subcategories and for all variables, the significance of differences was tested by nonparametric statistical tests (the Mann-Whitney test if the variable had two different answers and by the Kruskal-Wallis test if there were more than two different answers for one variable) based on the scale average means (AM) and standard deviations (SD).

QUESTIONNAIRE PREPARATION

Since the issue of personal and collective European identity is a complex and multidimensional one, the questionnaire was devised to explore respondents' attitudes towards the following items:

- European and national identity (national/ethnic identity being understood as a subjectively chosen group membership),
- interest in European and European Union affairs,
- knowledge of foreign languages and attitude towards learning them,
- internal migration within Europe,
- equal opportunities for foreigners living in Slovakia,
- opinions on European policy,
- opinions on the enlargement of the European Union,
- participation in activities extending beyond Slovak borders.

As a basis for the exploration of identity perception in respondents, the data from the item *Which of the following is important for European identity formation?* (common history, geography, democratic values, common culture, single official language, common religious heritage,

single currency – Euro, symbols: flag, anthem, stated principle of Unity in diversity, common political system), which was formulated drawing on the identity elements mentioned in the Eurobarometer surveys, were used.

RESEARCH AIMS

The main aim of this research is to specify the concept of a term „I am European“ in a group of adolescents (students) when it comes to specific contexts of personal, local, regional, ethnic and national identity constructions.

- This research describes how respondents feel about social bonds (bonds to a family and friends, bonds to a local community, a region, a nation/a state and Europe).
- Another aim is to describe how respondents perceive nationality in the relationship to an identity and to describe whether it is based on tolerance or on chauvinism and racism.
- This contribution tries to find the respondents' opinions on migration and migrants in regard to international mobility. Based on the results it tries to describe how respondents feel about migrants' rights and possibilities.
- Furthermore, the research tries to identify student activities related to European identity and mobility.

RESULTS AND INTERPRETATION

This research describes results obtained from an analysis of questionnaire entries related to a perception of a place identity and European citizenship.

1. It was crucial to find out what is important for our respondents in the creation of a European identity. Results showed that when it comes to the creation of a European identity, the most important for respondents are the following criteria respectively: 1) a high level of legal protection, 2) democratic values, 3) single currency, 4) common political system, 5)

„Unity in diversity“ principle. An assumption that the most important would be common history, culture and geographic placement was not confirmed. Respondents do not consider the common religious heritage and the common official EU language to be very important.

When respondents were divided according to an attribute of a time variable (age/study), based on the statistical dependence $\alpha = 0.05$ it could be assumed, that when it came to the creation of European identity, high school students found geographic placement and the common official language more important than college students. Significant differences were also found between genders. The „Unity in diversity“ principle and a common political system are more important for men than for women.

2. During the research, in examining the respondents' relationship with Slovakia and the EU, it was confirmed that respondents identified more with the nation and the state than with larger geographical units. Almost three quarters of respondents find themselves to be citizens of SR first (70 %) and then citizens of EU (see Tb. 1).

Tabulka 1 Respondents' Citizen Identification.

I consider myself:	Total number	Total %	Men %	Women %	High school student %	College student %
European citizen first and then Slovak citizen	17	3.5	4.2	3.8	3.3	3.8
Slovak citizen first and then European citizen	340	70.2	64.8	68.4	68.0	72.5
Slovak citizen as well as European citizen	127	26.2	31.0	27.8	28.7	23.8

Respondents' allegiance to specific geographic units was also identified with the help of their declaration of membership (*I feel I am a member...* Tb. 2) to a specific place and a declaration of fellowship for this place (*I feel like I belong to...* Tb. 3). The tables show that the strongest feeling of membership was connected to family and the weakest to religious

community. When speaking about fellowship, similar positive opinions were presented about smaller social groups, for example, 'family' reliability interval was (0.0; 3) 'town/municipality' reliability interval was (0.6; 4.4) and 'the EU' reliability interval was (1.7; 5.5). When the average mean (AM = 4.5) and standard deviation (SD) is taken into consideration these results are positive though.

Tabulka 2 *I feel as*

I feel I am a member of	AM	SD
My family	1.550	1.490
My group of friends	1.934	1.529
My religious community	4.415	2.527
Slovakia	2.192	1.638
Europe	3.182	1.964

Tabulka 3 *I feel like I belong to*

I feel like I belong to	AM	SD
My town/municipality	2.517	1.934
My region	2.626	1.767
The Slovak nation	2.397	1.659
Religious community	4.107	2.481
Student community	2.504	1.590
Slovak Republic	2.448	1.659
Central Europe	3.161	1.785
European Union	3.636	1.949
Europe	3.229	1.943

The majority of respondents feel Slovak (62 %) more than they feel European. The same differences in self-identification *I feel more Slovak* and *I feel more European* can describe both the research group of high school students and the research group of college students, based on the statistical significance ($p = 0.00$). Correlation analysis results confirmed a medium-strong positive correlation between those variables. This means that the more strongly that a person identifies as Slovak, the more strongly they identify as European and vice versa. Respondents do not see national and European identity as contradictions. They see them rather as complementary. Respondents also declared their pride. About half of the respondents are proud of living in Slovakia (56 %) when compared to the declaration—I am proud of living in Europe. They are also proud of living in Europe and to be a part of the EU though.

3. Citizen involvement, confidence in Slovak and European parliaments and respondents' vote about an exit from EU are closely connected to the respondents' identification. Although results confirmed that respondents feel significantly more Slovak than members of the EU, the majority of them would vote against an exit from the EU (58.5 %). Only 20 % would be for an exit. About half of the respondents (53.55 %) do not have confidence in either of the parliaments. 32.9 % have more confidence in the European Parliament and 6.8% have more confidence in the Slovak Parliament. 6.8 % have the same amount of confidence in both parliaments. Respondents are aware of the positives of Slovak membership in the EU though. The most popular reasons for this were: greater economic growth (AM = 3.16, $s = 1.87$), greater personal mobility (AM = 3.30, $s = 1.84$). Respondents find disadvantages in the growth of negative social attitudes (AM = 3.71, $s = 1.93$) and the faster spread of extremism (AM = 4.19, $s = 2.14$), where AM is average mean and S is standard deviation.

Tabulka 4 Respondents' Citizen and Political Identification.

I have a confidence in	Total number	Total %	Men %	Women %	High school students %	College students %
I have more confidence in the Slovak Parliament than in the European Parliament.	33	6.8	7.1	6.6	4.9	8.8
I have more confidence in the European Parliament than in the Slovak Parliament.	159	32.9	31.0	33.9	40.2	25.4
I have the same amount of confidence in both parliaments.	33	6.8	3.0	8.9	5.3	8.3
I do not have a confidence in either of the parliaments.	259	53.5	58.9	50.6	49.6	57.5
If there was a referendum about an exit from the EU I would vote:	Total number	%	Men %	Women %	High school students %	College students %
for	97	20.0	25.6	17.1	23.8	16.3
against	283	58.5	53.0	61.4	53.7	63.3
I do not know.	104	21.5	21.4	21.5	22.5	20.4

From tables above, it can be assumed that the weakest feeling of membership is the feeling of membership of the EU, when compared to the feeling of membership in Europe, Slovakia and the regions. The feeling of declared membership was strong or was present in nearly every case. Surprisingly (based on the popular opinion that Slovakia is a strongly religious state) significant religious bonding was not confirmed.

Those who have the same confidence in both parliaments prefer democratic values, approve of the idea of a common official language and a single currency compared to those who do not have a confidence in

either of the parliaments.

4. Additional questions of this research considered respondents' stance on migration problems. In order to conduct this additional survey, respondents were divided into two groups. The first group declared that the migration policy should be the same across the whole EU (39.5 %). The second group declared that migration policy should be fully under the control of nation-states (60.5 %). Average mean declarations (AM) about migrants are shown below. Cases, where statistical dependence between independent variables and individual declarations are measured, are written in bold and marked with *.

Tabulka 5 Respondents' attitudes to migration problems.

Slovakia should help migrants in the form of/should allow them to	AM migration policy under the control of states	AM same migration policy across the whole EU	Z	p
temporary accommodation and temporary social support	4.54	4.07	-2.324	0.020*
temporary limited residency in SR	4.77	4.28	-2.356	0.018*
permanent residency in SR (if they apply for it)	6.11	5.57	-2.539	0.011*
necessary social support (same social support as Slovak citizens)	5.74	5.10	-2.957	0.003*
opportunity to study Slovak language for free]	4.65	4.13	-2.337	0.019*
individual help according to where they are from and what are their reasons for migration	3.46	3.70	-1.458	0.145

Tabulka 6 *Opinions on Migration.*

	AM migration policy under the control of states	SD migration policy under the control of states	AM same migration policy across the whole EU	SD same migration policy across the whole EU	Z	p
Slovak citizens would be more protected from negative influences, (criminality, extremism, discrimination) if SR closed its borders and did not let in migrants from developing countries.	3.068	1.985	3.634	2.471	-1.970	0.049*
Slovak citizens should be more helpful and should help migrants more.	5.454	1.954	4.660	2.323	-3.784	0.000*
SR should help migrants via external charity and should accommodate them only rarely.	3.833	2.187	4.424	2.175	-2.980	0.003*
Professional mobility between European countries should be limited, otherwise some countries will be full of immigrants.	3.761	2.038	4.131	2.080	-1.991	0.046*
The fact that there are other Europeans living in Slovakia creates unfriendly feelings between people of various nations.	4.901	2.117	4.874	2.218	-0.060	0.952
Travelling by European citizens in Europe should be more regulated in order to prevent terrorism.	5.130	2.198	5.356	2.171	-1.059	0.290
It is good for our economy to allow other European citizens to work in SR.	4.454	1.954	4.246	2.092	-1.380	0.168
When SR allows other European citizens to work in this country, it leads to unemployment of Slovak citizens.	3.505	2.101	3.702	2.252	-0.769	0.442
It is good to allow other European citizens to invest into real estate and land in SR.	4.567	2.067	4.073	1.893	-2.380	0.017*

It is good that other European citizens live in SR. It brings new culture into the country.	4.212	2.006	3.696	2.093	-2.935	0.003*
Restrictions on travelling in Europe prevent European citizens from getting to know Europe better.	3.331	2.016	3.183	1.926	-0.720	0.472
European citizens should be allowed to travel freely in Europe, since it allows them to understand other European cultures better.	2.724	1.743	2.476	1.673	-1.676	0.094
European citizens should be allowed to live and work anywhere in Europe.	2.857	1.661	2.445	1.666	-3.134	0.002*

When figures from the tables are compared with the average mean (AM = 4.5) it can be seen that although mostly negative opinions are connected to migrants, declarations are not highly negative but rather average. On the other hand, there is an opportunity for education and learning about human rights policy which should be applied for migrants.

CONCLUSION

Based on the development of Slovak society, our research results and other research results, it can be observed that national or more precisely regional identity is an everyday part of young people's (students) lives and it is still present in their thinking.

Regions are changing and developing as well as the whole society. When a research subject is prepared to fight for their principle even in life threatening situations, it means, that they have reached the highest degree of identification. This high level of identification is connected to the protection of the national identity in European microstates. The high degree of homogeneity is characteristic for small states' national communities. Citizens of those states have lived there for centuries, they speak the same language and they have the same religion. All of those are supported by strong legislation, which protects the national identity (strict

rules for obtaining citizenship, right to vote...). Those states are for example Luxembourg, Malta, Monaco, San Marino and Lichtenstein. V. Srb uses those states and their citizens to demonstrate the national identity that is not threatened. Fear of migrants and fear of losing the national identity is not present in those states. (Srb, 2017) This does not mean that the European identity is not gradually becoming part of the national identity (in the sense of democratic EU citizenship). For example, Malta, which fought fiercely for its „identity“ when entering the EU (it got 77 exceptions to EU rules) is now one of the most stable and active EU members.

When speaking about cultural identity questions, Slovaks are sensitive, but they do not feel their identity is threatened by the EU. In 2004 51 % of Slovak respondents claimed both their national and European identity. Only 13 % of the youngest respondents experience exclusively national identity. Two thirds of them experience both identities equally. Strong national identity is more typical for older member states, particularly for Finland and Great Britain. Hungary is an example of a new member state with a strong national identity. (EUROBAROMETER 2004). In 2014 69 % of Slovaks replied positively to a question whether they feel like European citizens. 81 % of young Slovaks (15-24-year-old) and 85 % of college educated people consider themselves citizens of the EU, which is above average. More than half of the respondents (52 %) in Slovakia declared that they know their European citizens' rights. 59 % of 15 – 24-year-old Slovaks replied positively to this question, which is more than average. 73 % of college educated people replied positively. (Eurobarometer 84). Even more positive results occurred in 2017. 68 % of Europeans consider themselves EU citizens, which is the highest percentage measured in the research history. In Slovakia, the percentage is even higher at 73%. (EUROBAROMETER 2017). Overall, trust in the EU is growing (since the autumn of 2010 it has reached its highest percentage). Europeans still have more confidence in the EU than in their national parliaments and governments. And, the confidence still grows. (EB87, 2016/17).

Based on Westle's and Segatti's thoughts, (2016) European national identities are interconnected and therefore it is effective to talk about the European identity in education. On the other hand, based on the thoughts

of communitarism, education should reflect national or minority groups, but simultaneously partly reflect common European identity. This way it could be possible to prevent the threat of homogeneity in schools, which was criticized by the communitarist Golby (1997).

Based on the European liberal democracy, which is present in every area of social life, as well as in education, liberal upbringing and education should target the individual growth of every person. It should respect the fact, that every person can create their own identity. Individual freedom, the possibility of free discussion without prejudice, principles of tolerance and human rights are the most important in liberal education. This kind of education would strengthen the European identity through free discussion about European and national questions appropriate to the age of the people being educated. With this kind of education, the notion of pluralism should be preserved. A happy medium should be found in education and the creation of a personal and European identity. Education should provide space for the development of personal identity and for the national minorities' rights. All of those (values) educate citizens and nurture national fellowship.

REFERENCES

1. ČAPOVÁ, M. – SKLENÁROVÁ, I. (2012). *Výskum občianskeho vzdelávania štrnásťročných žiakov v SR*. Bratislava: ŠPÚ. 2012. ISBN 80-85756-74-9.
2. EUROPEAN COMMISSION EB 87. (2017). *Public opinion EB88: Standard Eurobarometer 88*. [Online.] Dostupné na: <http://ec.europa.eu/com-frontoffice/publicopinion/index.cfm/WhatsNew/index>
3. EurActiv.sk/TASR. (3. 8. 2017). *Tri štvrtiny Slovákov sa cítia byť občanmi EÚ*. Dostupné na: <https://euractiv.sk/clanky/buducnost-eu/tri-stvrtiny-slovakov-sa-citia-byt-obcanmi-eu/>
4. EUROPEAN COMMISSION. (2012). *Eurobarometer 73*. 3. [Online.] In GE-SIS Data Catalogue, 2012. [Cit 14. 10. 2014.]. Dostupné na: <http://info1. gesis.org/dbksearch19/SDesc2.asp?no=5233 & tab=0 & ll=10 & no-tabs=&af=&n=&search=Eurobarometer & search2=&db=E>

5. FRANKOVSKÝ, M. – BOLFÍKOVÁ, E. (1998). Intergeneračné rozdiely vo vnímaní príslušnosti k makrosociálnym útvarom. In *Človek a spoločnosť, internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied*, 1998, Vol. 1, No. 1. Dostupné na: www.saske.sk/cas
6. GOLBY, M. (1997). Communitarianism and education. In *Curriculum Studies*, 1997, Vol. 5, No. 2, pp. 125-138. ISSN 0965-9757.
7. HLINČÍKOVÁ, M. – SEKULOVÁ, M. (2012). *Mladí Európania a Európanky bez hraníc. Research report*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku, 2012.
8. NIKISCHER, R. (2013). Formovanie teritoriálnej identity Čechov a Slovákov. In *Mladá veda. Medzinárodný vedecký časopis/YOUNG SCIENCE*. November 2013, Vol. 1. No. 2. ISSN 1339-3189.
9. NIKISCHER, R. (2015). Variabilita európskej identity: Disparity v percepcii identity Európy na úrovni členských štátov Európskej únie. In *Journal of International Relations*, 2015, Vol. 13, No. 3, pp. 240-265. Bratislava: Fakulta medzinárodných vzťahov, Ekonomická univerzita v Bratislave. ISSN 1336-1562.
10. PAASI, A. (1986). The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. In *Fennia Journal*, 1986, Vol. 164, No. 1. Dostupné na: <https://fennia.journal.fi/article/view/9052>
11. *Táto krajina nie je pre mladých. Prieskum Rady mládeže Slovenska*. (2017). Dostupné na: <http://mladez.sk/2017/09/27/prieskum-rady-mladeze-slovenska-tato-krajina-nie-je-pre-mladych/>
12. SRB, V. (2017). Vybrané projevy národnej identity v evropských demokratických mikrostátoch. In MALÍK, B. (ed.). (2017). *Formovanie identity v čase a priestore*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017, s. 149-156. ISBN 978-80-223-4209-4.
13. WESTLE, B. – SEGATT, P. (eds.). (2016). *European Identity in the Context of National Identity. Questions of Identity in Sixteen European Countries in the Wake of the Financial Crisis*. ISBN 9780198732907. Doi:10.1093/acprof:oso/9780198732907.001.0001

ZHRNUTIE

Cieľom štúdie bolo poskytnúť čitateľovi obraz o tom, ako sa slovenskí študenti identifikujú v regionálnom, národnom a európskom priestore a aký je ich postoj k problematike migrácie.

Pocit príslušnosti k väčším i menším sociálnym celkom a teritóriám je odrazom prirodzenej potreby jedinca začleniť sa do určitého sociálneho, kultúrneho, politického, ekonomického a i. kontextu a v ňom realizovať vlastné, zvolené rolové aktivity. Teritoriálna identita charakterizovaná atribútom priestoru je vo výskumoch identity skúmaná sebareflexiou príslušnosti k mikro, mezo, makro sociálnym skupinám (obec/región, štát, Európa), a to napr. z hľadiska záujmu a názorov na jazyk, politiku, hospodárstvo, sociálnu oblasť a iné a v súčasnosti súvisí aj s otázkami migrácie a jej možnými dôsledkami. V realizovanom výskume sme zistili, že pre mladých ľudí boli dôležité identifikačné prvky európskej identity v tomto poradí: 1) vysoká miera právnej ochrany, 2) demokratické hodnoty, 3) jednotná mena, 4) spoločný politický systém, 5) princíp „jednota v rozmanitosti“. Adolescenti sa viac stotožnili s regionálnymi a národnými prvkami identity než s európskou identitou. Zároveň však pozitívne vnímajú výhody začlenenia SR do Európskej únie, aj keď u nich prevláda zväčša nesúhlas s migračnou politikou EÚ.

ACKNOWLEDGEMENT

Research was conducted with the support of grants: VEGA 1/046/16: Attributes of a European identity in the context of youth education, APVV-14-0176 Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ.

prof. PaedDr. Eva Poláková, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
eva.polakova@umb.sk

doc. PhDr. Janka Kyselová, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
janka.kyselova@umb.sk

3 REÁLNE SITUÁCIE MAPUJÚCE SKRYTÉ AGRESÍVNE KONANIE V SKUPINÁCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V SLOVENSKÝCH MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

REAL SITUATIONS MAPPING HIDDEN
AGGRESSION IN PRE-SCHOOL AGED
CHILDREN IN SLOVAK KINDERGARTENS

BARBORA KOVÁČOVÁ

Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita v Ružomberku

Ružomberok

Abstrakt: Text príspevku charakterizuje špecifiká latentnej (skrytej) agresie v skupinách detí predškolského veku. Je možné hovoriť o ďalšej zo známych foriem agresívneho správania (verbálnej a brachiálnej). Konkrétne predstavuje skrytú agresiu ako formu agresívneho správania, ktorá úmyselne poškodzuje a ohrozuje predovšetkým sociálne vzťahy, ktorá je typická posolstvami ako „Nepozvi ho na oslavu!“, či „Jednoducho si ho nevšímam.“ Zároveň prezentuje konkrétne formy skrytej agresie v živote dieťaťa v špecifickom prostredí materskej školy. Jednotlivé snímky sú podložené informáciami získanými z výskumných pozorovaní v materských školách. Závěry sú jedinečné tým, že ide o prvé sondy, ktorými je latentná agresia medzi deťmi identifikovaná v slovenskej materskej škole. Príspevok je partiálnym výstupom projektu VEGA 1/0452/18 s názvom Identifikácia, analýza a inhibícia latentne agresívneho konania detí v období predškolského veku.

Kľúčové slová: materská škola, skrytá agresia, výskum

Abstract: *The article deals with the specifics of latent (hidden) aggression in groups of pre-school aged children. It can be considered among the well-known forms of aggressive behaviour (verbal and brachial). In the study, hidden aggression is defined as a form of aggressive behaviour, which intentionally causes harm or endangers mainly social relationships and can be characterized by messages like „Don't invite him to the party!“ or simply by ignorance. The authors of the paper present examples of forms of hidden aggression in the life of children in the specific environment of kindergartens – the symptoms of hidden aggressive acts that were recorded by researchers in kindergartens. The findings are unique as these are the first attempts to identify latent aggression in children in Slovak kindergartens. The presented paper is a partial outcome of the VEGA 1/0452/18 project entitled Identification, analysis and inhibition of latent aggression in pre-school aged children.*

Key words: kindergarten, hidden aggression, research

ÚVOD

Napriek tomu, že o šikanovaní v školskom prostredí sa publikuje pomerne veľa výskumne i teoreticky orientovaných vedeckých, odborných i populárnych statí, základom tohto textu je pomerne málo rozpracovaná špeciická forma šikanovania, ktorou je skryté agresívne konanie. Ide o agresívne konanie, ktoré sa v nepriamej podobe odohráva v skupine voči jednotlivcovi, príp. voči niekoľkým jednotlivcom. Táto forma agresie má mnoho označení (sociálna agresia, skrytá agresia, latentná agresia, nepriama agresia), záleží od uhla pohľadu odborníkov, ktorí ich používajú. Napriek rôznym názvosloviám sa odborníci zhodujú, že ide o agresívne konanie poškodzujúce sociálne vzťahy skupiny voči jednotlivcovi/voči jednotlivcom realizované sprostredkovane (Kováčová, 2018).

Skryté agresívne konanie je v materských školách špecifické tým, že v skupine sa objavuje len jedna obeť (dieťa bez ohľadu na pohlavie, viero- vyznanie, rasu, či zdravotný stav), ktorá je skupinou postupne izolovaná z bežných denných činností. Prebieha pomaly a tendencie izolovať „vybra- né“ dieťa sa stupňujú. Skrytá agresia je vytváraná z viacerých strán, a to zo strany agresora, alebo zo strany iných detí, ktoré sa zapájajú (nielen) z podnetu agresora.

Agresor v predškolskom veku je veľmi špecifický svojím konaním. Zo- stáva skrytý v zmysle zákazov, ktoré vysloví pred obeťou. V kolektíve os- tatných detí vystupuje priamo, najmä čo sa týka pokynov typu: A s ním sa hrať nebudeme! Toho k nám nevolaj! Ten nie je môj kamarát, a ani tvoje! Jeho priamosť v komunikácii so skupinou a skrytosť v komunikácii s obeťou je spôsobená aj tým, že v začiatkoch svojho konania nie je na- toľko sociálne zrelý, aby zvládol manipulovať so skupinou skryto. Ak má agresor v začiatkoch svojho pôsobenia priaznivé podmienky, pomerne rýchlo sa (na)učí manipulovať členov skupiny a izolovať vybrané dieťa na základe nepravdivých argumentácií. Na základe výpovedí predško- lákov vyplynulo, že latentne agresívne konanie je typické a charakte- ristické konkrétnymi výrokmi v situáciách (Tab. 1). Tie sú definované na základe výskumnej sondy v slovenských materských školách (Kováčová, 2018), v ktorých dôležitú rolu zohráva tzv. posolstvo (významné upozor- nenie pre obeť). Základom popisovanej metakomunikácie je informovať vybrané dieťa, obeť, o zákaze zúčastniť sa konkrétnej situácie a nebyť prí- tomný. Samotný zákaz, ako sme už spomenuli, je podávaný inou osobou (sympatizujúcou s agresorom) a samotný spôsob posolstva „zákazu“ je realizovaný rôznorodými formami – od verbálneho informovania počas hry, na prechádzkach až po vyhrážanie sa (tento spôsob komunikácie je možné pozorovať aj v skupinách detí predškolského veku pred nástupom do základnej školy).

Tabuľka 1 Špecifické situácie latentnej agresie typické pre predškolský vek.

Popis situácie	Posolstvo pre obeť	Vygenerovaný signifikantný výrok (výpovede detí boli skrátené a vystihujú podstatu samotnej výpovede formou uvádzaných výrokov)
Spoločná hra	„S Tebou sa hrať nikto nebude!“	A tak som tam stál(a) a pozeral(a) sa na nich. A oni sa hrali a hrali. Smiali a kričali a ja som tam len stál.
Výber kamaráta	„O Teba nemá nikto záujem.“	Vždy ma pri výbere vynechávali, a najhoršie to bolo vtedy, keď to začali robiť aj moji kamaráti.
Oslava narodenín	„Budeš tam sám/sama, ak sa dnu dostaneš.“	A tak som stál pred dverami, počul som ich smiať sa a neotvorili mi.
Výlet	„Budeš v autobuse sedieť sám.“	A sedel som ako mi to povedali. Každý sa na mňa pozeral, keď si mysleli, že ich nevidím.
Na plavárni	„Musíš si dať pozor, lebo asi budeš zavadzat.“	Každý do mňa drgol, šťuchol, že „no tak prepáč, necítiš sa, zavadzias!“

Zdroj: Kováčová (2018)

Akceptovanie, či neakceptovanie dieťaťa skupinou je v kompetencii agresora, ktorého komunikácia so skupinou má špecifické črty (Tab. 2). Tie popisujú latentne agresívne konanie a sú považované za interné pravidlá skupiny, ktoré majú byť automaticky akceptované bez racionálneho zdôvodňovania.

Tabuľka 2 Najčastejšie výroky agresora v skupinách detí predškolského veku.

Signifikantný výrok	Komentár
On/Ona sa hrať s nami nebude, všetci vieme prečo...	Agresor neočakáva, že niekto bude chcieť zdôvodnenie prečo. Je to fakt, ktorý má byť bez kritickej analýzy prijatý.
Ak je kamarátom, tak spraví, čo poviem, lebo inak si s ním nemôžeme byť istí.	Agresor vytvára pravidlá pre výber kamaráta do skupiny - buď sa prispôsobí, alebo ho vylúčia.
Ak sa budete hrať s ním/ňou, tak nie ste mojimi kamarátmi	Agresor podmieňuje sociálne vzťahy v skupine verbálnou manipuláciou, ktorú opakuje pred každou činnosťou, čím upevňuje svoje postavenie.
Nebude pozvaný/á na oslavu mojich/tvojich narodením...	Agresor rozhoduje o prítomnosti konkrétnych členov skupiny. V prípade, že dieťa - oslávenec odmietne podriaďiť sa vytvoreným pravidlám, po čase sa môže stať obeťou skrytého šikanovania.
Tak, a teraz budeš vravieť o ňom/nej, že...	Agresor manipuluje členov skupiny z dôvodu rozširovania nepravdivých informácií o obeti.
Pššt, ticho, podte bližšie, poviem Vám o ňom/nej...	Agresor používa tichú reč (šepkanie), „ohováranie za chrbtom“ v snahe získať skupinu na svoju stranu. Častokrát tento rituál prebieha manifestačne pred zrakom obeť - „akoby“ náhodne.

Zdroj: Kováčová (2014, 2018)

NEPRIAMA AGRESIA DOKLADOVANÁ POZOROVANÍM Z VÝSKUMU

Prvýkrát Feshbach (1969) popísal túto špecifickú formu agresie a pomenoval ju ako nepriama agresia (*indirect aggression*). Zámerom autora bolo poukázať na úmyselné poškodzujúce správanie jednotlivca/skupiny voči obeť. Prejavovalo sa to odmietnutím konkrétne vybranej osoby so zámerom dosiahnuť postupnú izoláciu zo skupiny. Neskôr Lagerspetz so spolupracovníkmi (1988) doplnili konštrukciu pojmu o dôležitú informáciu a to, že obeť nie je priamo konfrontovaná s agresorom. Bol to významný rozdiel medzi priamou a nepriamou agresiou.

Situácia A Z pozorovania v materskej škole

Aha ide Zuzka! Vraví Vanda vedľa stojacej Milici. Počúvaj, chytí Milica za ruku Vandu, ale ona k nám nepatrí. My sme veľké kamarátky. My, ja a ty. Ona sem nepatrí, ona nie je naša.

Tabuľka 3 Analýza „situácie A“ z pohľadu výskumníka a učiteľa materskej školy.

<p>Komentár, ktorého východiská sú výskumne položené v súvislosti so sprostredkovaným agresívnym konaním v predškolskom veku</p>	<p>Túto situáciu možno (s)pozorovať počas hier už od tretieho veku dieťaťa zvyčajne v detských kolektívoch (v rodine medzi súrodencami je to viac-menej ojedinelý jav). Pre kolektívny nie je skrytá agresia ničím zvláštna. Vo vzťahoch sa vyvíja pomaly a často je bagatelizovaná najmä dospelými pre jej ťažkú uchopiteľnosť v dokazovaní jej prítomnosti. Jej odhalenie vyžaduje viacero pozorovaní konkrétnych situácií. V kolektívoch detí je považovaná za táto forma správania považovaná za zvláštne správanie.</p>
<p>Odporúčania pre pedagógov i rodičov</p>	<p>Zo strany dospelých je potrebné spozornieť v situáciách, kedy dieťa vo výbere kamaráta nabáda druhé dieťa, príp. viacero detí, aby sa s iným dieťaťom nehrali, nenaháňali, nespievali, nekočíkovali bábiku, neboli s nimi kamaráti. Jednoducho sa s nimi nekamarátili. Pomerne vhodné je situáciu, ktorú pedagóg spozoruje prehrať počas niektorých aktivít a tým preventívne pôsobiť aj na celý kolektív. V popisovanej situácii je dieťa často prevrapené a zneistené rozhodným postojom svojho kamaráta/kamarátky. To, že nevie ako správne zareagovať (napr. čo je správne alebo čo ešte možno považovať za prijateľné), lebo sa s týmto správaním ešte nestretlo, je živnou pôdou pre dieťa, ktoré sa začalo v svojom konaní využívať latentnú agresiu. V prípade, že sa tento typ správania je pedagógom identifikovaný v kolektíve detí raného i predškolského veku odborníci odporúčajú objasniť deťom základnú premisu priateľstva, a to že priateľa/priateľov si človek vyberá sám, nemusí mu nikto radiť, našepkávať, či zakazovať. Rolové hry, tzn. prehrávanie konkrétnych situácií, sa odporúčajú až od piateho roku života dieťaťa.</p>
<p>Zhodnotenie situácie</p>	<p>Napriek tomu, že je pravdepodobne predčasne tvrdiť, že ide o začiatky nepriamej (latentnej) agresie, je dôležité registrovať tento typ komunikácie a najmä ak sa stáva bežnou súčasťou konkrétnej skupiny. V tomto prípade sa opakované agresívne konanie potvrdilo, Milica si postupne vytvárala skupinu kamarátok, ktoré medzi sebou nepustili žiadne iné dievča bez súhlasu malej Milice. Situácia bola riešená pohovorom s rodičmi, kde rodičia pripustili, že svoju dcéru vedú k tomu, aby si „najskôr otukala kamarátky a potom im dôverovala.“ Milica aktuálne navštevuje inú materskú školu, kde nie je tento typ komunikácie spozorovaný.</p>

Zdroj: z výskumu Kováčová (2016)

SOCIÁLNA AGRESIA

Pomerne neskôr sa začal používať termín sociálna agresia (*social aggression*), ktorou Cairns et al. (1989) popisoval manipulačné správanie detí, v ktorom ostrakizmus zohral „rolu“ v separácii obeť od skupiny. Underwood et al. (2001) využili sociálnu agresiu v súvislosti s poškodzovaním seba-vedomia obeť a jej spoločenského postavenia. V tejto súvislosti je vhodné spomenúť originálne zadefinované štádiá šikanovania, ktorých autorom je Kolář (1997). Prvým štádiom je začiatok ostrakizmu, kedy ide o mierne, prevažne psychické formy násilia. „Člen skupiny, potenciálna obeť, pociťuje svoj status, že je neoblúbený, je centrom záujmu ohovárania, je prezentovaný ako predmet zábavy, srandy alebo naopak si ho nevšímajú“ (Kolář, 2009, s. 25) a pod. Ide o začiatky nepriamej agresie, dokonca je možné polemizovať, že autorom (ibidem) popisovaný začiatok šikanovania je skutočne latentnou agresiou. Možno dokladovať tým, že zasahuje do štruktúry a fungovania sociálnych vzťahov. Triedny kolektív najmä detí predškolského veku využíva stratégie na zdiskreditovanie dieťaťa – potenciálnej obeť v zmysle ohovárania, vytvárania fám, zosmiešňovania a i. „Obete sa dostávajú, na tzv. sociometrický chvost“ (voľne podľa Kolára upravili Řičan, Janošová, 2010, s. 125). Podľa Kolára (1997) je využívanie fyzickej agresie, manipulácie a pritvrdzovanie považované za druhé štádium ostrakizmu. Aj tu je možné porovnávať, či hľadať prieniky medzi autorovým popisom procesu šikanovania a latentnou agresiou. „Počas diania v triede, najmä pre žiakov v záťažových situáciách, nastáva odreagovanie na vybranom dieťati/žiakovi. „Čierna ovca“ skupiny sa stáva „obetným baránkom“ (tzv. scapegoating, bližšie Řičan, Janošová, 2010, s. 126). V prípade latentnej agresie môže prebiehať nepriama fyzická agresia, ale samotné manipulačné stratégie nasvedčujú tomu, že určitý podiel psychicky orientovanej agresie nepochybne existuje. Tá zasahuje do vzťahov, takže opätovne možno poukázať na vzťahovú agresiu. Tretím stupňom ostrakizmu je vytvorenie jadra. Ide o posilnenie pozície agresorov, ktorí začínajú šikanovať systematicky a obeťami sú najmä tí slabší, príp. znevýhodnení žiaci. Podobne je to aj v latentne agresívnom konaní, kedy sa pozícia agresora posilňuje a konanie je zámerne a zväčša sprostredkované sympatizantmi agresora.

Prijatím noriem, zásad či „nepísaných zákonov“ sa šikanovanie ako sociálno – patologický jav transformuje do štvrtej fázy ostrakizmu a nastáva bod zlomu. Podľa Koláča (1997, s. 35) sa diametrálne mení správanie sa väčšiny žiakov v skupine, „aj slušní žiaci sa správajú kruto a prežívajú uspokojenie pri agresívnych atakoch na obeť/obete“ (Řičan, Janošová, 2010, s. 127). V latentnom šikanovaní sú prívrženci a pomocníci agresora minimálne tak zdatní pri hľadaní stratégií s využitím sankcií a trestov ako samotný agresor. Piatym štádiom je dokonalé šikanovanie. Vytvorí sa dve skupiny – otrokári a otroci. Koláč (1997) tvrdí, že toto štádium sa môže vyskytnúť aj v miernejšej forme, a to aj v prostredí školy/škôl.

LATENTNÁ AGRESIA

Najčastejšie spomínaným pojmom pre sprostredkované agresívne konanie je skrytá agresia (*relational aggression*), ktorá je považovaná za averzívne, nebezpečné a výrazne ohrozujúce správanie voči obeti a okoliu, v ktorom sa pohybuje. Crick (1995) a Crick, Bigbee, Howes (1996) vyjadrili názor, že ide o nepriateľský čin spôsobujúci sociálne škody obeti. Celý deštruktívny proces agresívneho konania je uskutočňovaný premyslenými sociálno – manipulačnými stratégiami, napr. verbálne aj neverbálne konanie v podobe hrozieb a akcií s úmyslom poškodiť reputáciu, sociálne postavenie v skupine (Verlaan, Turmel, 2010). Napriek jej neuchopiteľnej forme predstavuje v súčasnosti vysokú mieru „rozmáhajúcej“ sa agresie. Zamietame stanovisko, že doteraz neexistovala, či existovala len v niektorých skupinách. Jej náznakové formy boli často prehlíadané, nesprávne interpretované a diagnostikované, ako otvorená agresia. Latentná agresia je špecifickou formou šikanovania, ktorú Crick a Grotpeter (1995) na základe jej prejavov nazvali nefyzickou agresiou. Z ich pohľadu ide o momentálny efekt vo vzájomnom správaní sa ľudí v spoločnosti, na všetkých úrovniach spoločenských kontaktov. Neskôr, Fried a Fried (1996) tvrdili, že spomenutá forma agresie nesmie byť považovaná za typicky agresívne správanie, lebo toto tiché, v minulosti spoločnosťou tolerované správanie, bolo považované za prirodzenú súčasť socializácie. Spoločenská agresia bola (aktuálne aj

zostáva) vo výskumných a odborných publikáciách podnetom k bádaniu. Putallaz et al. (2007) potvrdili, že ide o úmyselné ignorovanie člena (obete) v rôznych situáciách, ktoré však striktne vylučuje priame útoky na obeť. Neskôr za nepriame prejavy považovali osočovanie, ohováranie s cieľom oslabiť pozíciu obete, dôsledkom čoho bolo poškodenie reputácie (týkajúce sa mena, či sociálnej povesti) obete.

CHARAKTERISTIKA SKRYTÉHO AGRESÍVNEHO KONANIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

V prípade prepojenia skrytej (latentnej) agresie s predškolským vekom účastníkov považujeme za korektné poukázať na ich bližšiu charakteristiku. Popis tejto charakteristiky považujeme za podstatný vzhľadom k analýzám situácii v rámci tohto textu. Prvá štúdia zaoberajúca sa latentnou agresiou (Crick, Werner, 1998), zvažuje fakt, či už v tomto veku (v zmysle raného) je korektné písať o skrytej agresii. Podľa ich výskumných záverov nebola jednoznačne potvrdená existencia skrytej agresie u dieťaťa mladšieho ako je 2,5 rokov.

Crick et al. (1997) tvrdili, že vznik skrytej agresie v ranom detstve (s presahom do predškolského veku) súvisí so zníženou úrovňou vzájomného prijatia (negatívne preferencie) a zvýšenou tendenciou zo strany peer-skupiny odmietaať rovesníka, kamaráta, jednoducho jedného z nich. Huesmann (1988, In Lovaš, 2010) popísal teóriu scenárov ako model spracovania informácii, ktorým objasňuje vývin habituálnej agresie u detí. Autor tvrdil, že dieťa si v ranom veku vytvára agresívne scenáre na základe osobnej skúsenosti a učenia sa pozorovaním okolia. Výsledkom je *„sieť kognitívnych scenárov agresívneho správania sa v špecifických situáciách. K aktivácii scenáru stačí vyvolanie a následné vytvorenie podmienok, ktoré môžu vyvolať situáciu“* (ibidem, s. 37-38). Jednoducho stačí informácia, ktorá poskytne deťom základné informácie – s ním sa hrať nebudeme, nepôjde na našu oslavu, nebude sedieť s nami pri stole a pod.

Agresor nemá potrebu skrývať sa. Podľa Rigby (2001) je pre tento vek typická „nižšia“ miera skrytosti.

Vo veku 3-5 rokov sa skrytá agresia začína prototypovými príkladmi: „Nemôžeš prísť na moju oslavu...“, „Nemôžeš sa s nami hrať...“. Tento typ správania sa je v začiatkoch zjavný, obeť je informovaná, dokonca je prítomná pri rozhovore. Agresorovi predškolákovi nevádi jeho účasť, zvyčajne je to záležitosť zrenia dieťaťa. Postupne svoje stratégie formuluje cez prostredníka, sprostredkovateľa. V mladšom školskom veku sa stáva latentná agresívne konanie viac diskretným z hľadiska použitej formy agresie a agresorovho správania sa. Konanie agresora školáka je viac prepracované a skryté. Ostrov et al. (2004) tvrdili, že totožnosť páchatela je vždy známa, aj z toho dôvodu, že dieťa v predškolskom veku rieši situáciu „tu a teraz“. Deti majú snahu dosiahnuť cieľ „*byť v pozornosti, byť obľúbený*“. Svoj zámer realizujú ohováraním, vtipkovaním voči členovi skupiny (v tomto veku ešte nejde o vedomú kalkuláciu v správaní sa). Rigby (2001) tento fakt zdôvodňuje tým, že mladší agresor (v zmysle raného a predškolského veku) nemá také skúsenosti, aby vystupoval anonymne, ale postupne nadobúda v tomto konaní kompetenciu – konať agresívne. Typické sú **priame a nepriame útoky** agresora voči obeť (Archer, Coyne, 2005). Ak porovnáme mieru latencie v mladšom školskom veku môžeme konštatovať, že agresor má primeranú kompetenciu konať skryto agresívne a jeho stratégie sú zvyčajne dobre premyslené. Dokáže ovplyvniť členov peer – skupiny a zároveň manažovať celý proces skrytej agresie. Zvyčajne dieťa, ktoré začínalo s agresiou v predškolskom veku sa vývinom zdokonalí a pokračuje v skrytej agresii, ak má k tomu vytvorené podmienky (pozri Ostrov et al., 2004). Skrytá agresia detí v ranom a predškolskom veku je prepojená s problémami v ranom detstve. Ostrov (2013) tvrdí, že odmietanie dieťaťa rovesníkmi je spojené s variabilnou škálou sociálnych a psychologických problémov nadväzujúcich na vývin dieťaťa.

Situácia z pozorovania v materskej škole 2

A s ním sa hrať nebudeme! (ukáže prstom na Radka, ktorý prichádza na ihrisko a odráža sa na odrážadle). Dobré? Ale jemu to nepovedzte, lebo... usmerňuje svojich kamarátov 5 ročný Kamil, ktorého pani učiteľka v triede považuje za lídra triedy, ktorý je veľmi inteligentný.

Tabuľka 4 Analýza k situácii.

<p>Komentár, ktorého východiská sú výskumne podložené v súvislosti so sprostredkovaným agresívnym konaním v predškolskom veku</p>	<p>Z výskumných záverov Monks et al. (2005) vyplynulo, že predškolský vek je ideálnym obdobím k uskutočňovaniu latentnej agresie. Verlaan a Turmel (2010) potvrdili, že táto forma agresívneho správania v popisovanom veku nie je ničím výnimočná. Prakticky sa objavuje v každom kolektíve, kde je spočiatku považovaná za bežné správanie. Miera akceptácie tejto formy správania sa peer – skupinou závisí od hraníc znesiteľnosti poškodzujúceho konania.</p> <p>Vyčlenenie dieťaťa z konkrétnej hry, situácie podložené formulkou utajenia („jemu to nepovedzte“) naznačuje už vyššiu formu sprostredkovaného latentného konania. V tomto momente si agresor v predškolskom veku uvedomuje svoje manipulačné tendencie. Agresor neočakáva, že niekto z prítomných detí bude požadovať zdôvodnenie (s pravdivým obsahom). Aktuálne postačí nádyh tajomna, ktorý deti spája a túto skutočnosť povyšuje na niečo neobyčajné.</p>
<p>Odporúčania pre pedagógov i rodičov</p>	<p>Z tejto situácie jednoznačne vyplýva využiť rolové hry na objasnenie celkového priebehu situácie.</p>
<p>Zhodnotenie situácie</p>	<p>On a agresor? Vylúčené, s ním vážne nie sú problémy. On je slušný, nenadáva, má kamarátov, deti si ho obľúbili, skutočne s ním nie sú žiadne problémy. Je pravdou, že kamarátov si vyberá zvláštnym spôsobom, ale deti sa nestážujú.</p> <p>A s Radkom sa skutočne nikto nehral. Bol na ihrisku sám, keďže sa k nemu nikto nepridal, odložil odrážadlo a išiel k pieskovisku, kde prebiehal boj pirátov. Môžem byť aj ja pirátom? Všetky deti sa otočili na Kamila. Ten sa tváril, že jeho sa Radkova otázka netýka. Spomedzi pirátov vystúpil Samko a otočený k Radkovi vraví: Už nikoho neberieme, príď potom...</p> <p>V tomto prípade sa opakované agresívne konanie potvrdilo. Nakoľko išlo o skupinu detí vo veku 5 až 6 rokov boli konfrontovaní s odporozovanou situáciou a pedagogička od nich požadovala vysvetlenie v zmysle Prečo Radko nie je pre nich ten pravý kamarát? Aktuálne nie je v skupine detí zaznamenaný tento typ komunikácie. Od septembra nastupujú do prvého ročníka základnej školy. Kamila rodičia prihlásili do inej základnej školy ako idú deti z triedy. Nie je vylúčené, že v inom kolektíve sa Kamil nepokúsi využiť svoje skúsenosti a vybudovať si status agresora. Samozrejme nemusí to byť pravidlom. Dokonca sa môže stať, že Kamil sa v novej triede sa stretne s iným lídrom, ktorý bude zručnejší v manipulačnej stratégii triedy, príp. spolužiakov pozná z materskej školy.</p> <p>V tejto situácii sa Kamil môže stať aj obeťou.</p>

Zdroj: z výskumu Kováčová (2016)

V období od troch rokov je významné mať kamaráta, priateľa, jednoducho niekoho s kým je dobre, dá sa zahrať, vzájomne majú „niečo spoločné“. Podľa Bacha (2010) ide v nadväzovaní sociálnych vzťahov o (z)aktivizovanie komunikačných ciest v procesoch vzájomného uznania a porozumenia. Vzájomná vzdialenosť kamarátov je substituovaná rešpektom a destigmatizáciou všetkých zúčastnených. Comstock-Galagan (2008) tvrdí, že každý potrebuje priateľstvo, napriek tomu, že si potrebu *mať priateľa* mnohí nepripúšťajú.

Materská škola je, ako napísala Kováčová (2010, s. 65), jednou z prvých príležitostí, „na rozvíjanie priateľstiev a vzťahov, ktorých dosah môže byť aj mimo školského prostredia“. Sociálnu interakciu ako súčasť priateľstiev, známostí či krátkych stretnutí ponímajú Walden et al. (1999) nielen ako jeden z ukazovateľov úspešnosti procesu začleňovania, ale je aj prostriedok. Vzťahuje sa najmä na predškolský vek, v ktorom je spôsobilosť k sociálnej interakcií s rovesníkmi významnou vývinovou etapou, zároveň daná interakcia predstavuje interpersonálny kontext sociálneho, rečového a kognitívneho vývinu. Podľa Dunn (1993) je priateľstvo typické tým, že priatelia sa nezrádzajú vtipkovaním a ohováraním v rámci existencie v peer skupiny. Touto lojalitou voči priateľovi je posilňovaná intimita a blízkosť. Príkladom je zverejnená štúdia o priateľstve, kde Maquire a Dunn (1997) poukazujú na prítomnosť skrytej latencie v konaní detí, napr. „*Nemám, rád X, ty tiež?*“ Vytváranie konfliktov, ohováranie bez reálneho dôvodu, či nepravdivé informácie naznačujú, že deti predškolského veku používajú skrytú agresiu spočiatku na posilnenie postavenia, neskôr už zámerne so zámerom izolovať „nežiaduceho“ kamaráta. „*Priateľstvá sú komoditou*“, ako napísala Comstock-Galagan (2008, s. 4), ktorá „*presahuje tzv. nálepky a stigmy*“. Riešenie priateľstiev je zo strany detí/žiakov záležitosťou aj pohlavia.

Latentná agresia je síce viac viditeľnou, ale v konečnom dôsledku je tou, ktorá poškodzuje vzťahy a oslabuje reputáciu dieťaťa. Putallaz a Gottman (1981, s. 167) potvrdili, že „*s ohováraním, vytváraním nepravdivých informácií začínajú 3–4 ročné deti*“. Ako príklad uvádzajú rozhovor dvoch detí, ktoré sa pomerne nahlas rozprávajú o tom treťom v kontexte, aby sa nezdržiaval v ich blízkosti („*Najlepšie spraví, keď od nás odíde.*“). Prepojenie priateľstva s používaním skryto latentných stratégií sa odzrkadlilo

vo výskumných štúdiách mnohých autorov. Výsledkom skúmania vzťahov v peer-skupinách sa zistilo, že priateľstvo a popularita sú primárnymi aspektmi k sociálnym kontaktom vo vývine dieťaťa. Dieťa predškolského veku ich považuje za rozhodujúce pre vlastnú existenciu v danej societe. Koncept priateľstva vyjadruje konkrétny, intenzívny, afektívny dyadický vzťah medzi dvomi deťmi, zatiaľ čo koncept popularity vyjadruje vnímanie dieťaťa celou skupinou. Tieto dva koncepty sa vzájomne dopĺňajú a pre vzťah dieťaťa predškolského veku sú závažné a nevyhnutné k napĺňaniu priateľstva (bližšie, Ostrov a Crick, 2005). Dieťa, ktoré využíva skryté stratégie s agresívnym zámerom v svojom konaní, má aspoň jeden recipročný kamarátsky, priateľský vzťah (Crick, Grotpeter, 1996; Rys, Bear, 1997).

ÚČASTNÍCI SKRYTÉHO AGRESÍVNEHO KONANIA

Priestor materskej školy, v ktorom sa skryté šikanovanie odohráva, je typický používaním skrytých (latentných) prvkov v správaní agresora, jednotlivých účastníkov skupiny, celej skupiny voči obeti. **Agresor** ako účastník skrytého agresívneho konania je dôležitým článkom v skrytom šikanovaní (Šimegová, 2008). Má primerane vyvinuté verbálne, kognitívne i sociálne zručnosti i kompetencie. Svojím mocenským správaním si vytvára priestor pre agresívne konanie. Je to výlučne nepriateľské správanie prepojené s predsudkami. Latentnú agresiu realizuje voči obeti nepriamo, skryto – s pomocou jednotlivcov, skupiny. Priamo manipuluje členov skupiny, nabáda ich k verbálnemu rozširovaniu negatívnych poznámok (*backbitting*), ktoré im on (agresor) predostiera ako pravdivé, smerodajné. Jeho cieľom je dosiahnuť skupinový súhlas a podporu v realizovaní skrytého šikanovania voči konkrétnej, vopred vytypovanej osobe. Jeho úlohou je koordinovať a riadiť skupinu tak, aby mal nielen „pomocníkov“, ale taktiež aj „tichý“ súhlas celej skupiny, triedy. Práve silná komunikačná kompetencia agresora (ktorá je postupne posilňovaná úspechom) je považovaná za základný pilier v rozvíjaní manipulačných latentne orientovaných stratégií. Agresor sa snaží dominantným správaním diferencovať sa od správania ostatných členov sociálnej skupiny. Jeho konanie je považované za

manipulatívne (Rodríguez, 2004). Následné konanie „pomocníkov“ možno charakterizovať ako naplnenie podstaty agresívneho aktu voči obeti. Určité potreby agresora úzko súvisia so spoločenskými procesmi schvaľovania a uznania zo strany rovesníkov v skupine. Crick a Grotperter (1995) tvrdili, že agresori, ktorí uplatňujú skrytú agresiu sú sociálne a citovo narušení, pociťujú vyššiu mieru sociálnej osamelosti a v ich prežívaní je prítomné depresívne prežívanie a negatívne (seba)vnímanie. Môžu to byť aj jednotlivci s neprimeranou rodinnou výchovou, či rôznymi negatívnymi vzormi v komunikácii.

Tabuľka 5 Dieťa ako agresor v latentne agresívnom konaní v skupine detí predškolského veku.

Reakcie pedagógov/rodičov počas úspešnej identifikácie agresora	Zdôvodnenia, prečo...
<p>Jožko? A agresor? To sa mýlite. On je vychovaný, čisto upravený a má rodičov lekárov. Reakcia pedagogičky na informáciu, že dieťa, ktoré je v jej triede (triedna učiteľka 5 ročného Jožka, ktorý bol identifikovaný ako agresor využívajúci skryto agresívne konanie počas hier vonku).</p>	<p>Agresor nemusí byť zlý, špinavý, či nevychovaný. Agresorom sa môže stať aj dieťa z usporiadanej rodiny, ktoré sa neprejavuje ako agresívne Agresor v rámci latentného konania je skrytým a tá skrytosť mu do väčšej miery plne vyhovuje. Samotné zhostenie sa pozície agresora úzko súvisí s osobnosťou a jeho charakterovými vlastnosťami.</p>
<p>Janka je veľmi tiché dievčatko. U nás vo dvore nemá žiadnu kamarátku. Nerozumiem, prečo by to robila, že by nahovárala iné dievčatá, nech sa s inými nehrajú. Viete, ona tak doma pomáha, v ničom neodporuje a agresori bývajú spúsní, zlí a nezvládnuteľní, a to naša Januška nie je.(z výpovede matky 6 ročnej Janky, ktorá bola identifikovaná ako agresorka využívajúca skryté agresívne konanie v rovesníckej skupine)</p>	<p>Aj povahovo tiché dieťa môže byť v konkrétnej skupine veľmi strategickým manipulátorom. Zvyčajne títo jednotlivci si uvedomujú, že v ich skrytosti je benefit neskorého odhalenia. Často sú typickí tým, že sú ochotní spolupracovať pri odhalení.</p>

Zdroj: Kováčová (2016)

Obet ako účastník skrytého agresívneho konania sa stretáva s ignorovaním a s rozhovormi typu o ňom/nej bez neho/nej. Opakované napádanie a prenasledovanie formou fám, lží podnecujú obeť k tomu, aby sa „dobrovoľne izolovala“. Stáva sa osamelou a odmietnutou, z dôvodu skrytého násillia (Owens, Shute, Slee, 2000). Postupne sú v správaní obeť prítomné aj známky psychosomatického prežívania. Sociálne vzťahy, ktoré boli dovtedy vytvorené a boli funkčné, sú „poznačené“. Obeť pozoruje vo svojom mezopriestore postupné zmeny v sociálnych vzťahoch (dištancovanie sa od príležitostí, ako sú hry, školské výlety, párty, pobyty v prírode, a pod.). V začiatkoch sú situácie pozorovateľné ako sporadické, neskôr sa komplexne infiltrujú do všetkých sociálnych kontaktov. Stigmatizovaný žiak/dieťa nedobrovoľne stráca kamarátov, tým aj sociálne vzťahy s tou – ktorou skupinou. Neúspech v skupine a pocit menejcennosti zvyšuje viktimizáciu v jednotlivých priestoroch, v ktorých sa dieťa/ žiak v pozícii obeť pohybuje. Úzkosť vedie k strate záujmu o školu, dokonca ju obeť nemusí ukončiť–dobrovoľne odíde, alebo sa snaží o cieľené vylúčenie z konkrétneho, častokrát triviálneho dôvodu (Rigby, 2001). V prežívaní obeť sa objavujú problémy, ktoré vo výskyte postupne gradujú. Patria k nim: internalizácia (úzkostné, depresívne prežívanie), externalizácia (agresívne až deštruktívne správanie), adaptačné problémy s vyššou mierou v ich pretrvávajú aj v neskorších sociálnych spoločenstvách (Putallaz et al., 2007). V tomto kontexte Crick a Grotpeter (1995) tvrdili, že obeť majú výrazné emocionálne a psychické problémy, ktoré sú vyhrotené v prežívaní úzkosti, v pocitoch osamelosti a menejcennosti. Obeť sa cíti osamotená a v extrémnych prípadoch je jej/jeho konanie sebadeštruktívne. Kamaráti obeť, ktorí nie sú priamymi „článkami“ skrytého šikanovania pociťujú zúfalstvo, bezmocnosť a čiastočne ako samotná obeť, pociťujú obavu pred tým, že po čase (ktorý nevie bližšie určiť) sa môžu tiež stať „terčom“ agresie z akéhokolvek podnetu (napr. priatelia sa s obeťou, odmietnu konať agresívne, či zvolia stratégiu vyhýbania sa skupine vôle agresora). Zvyčajne o správaní skupiny nehovoria, skôr vstupujú do pozície mlčanlivých svedkov a svoj názor verbalizujú len v minimálnej miere.

Tabuľka 6 Identifikované dieťa ako obeť v latentne agresívnom konaní.

Reakcie pedagógov/rodičov počas identifikácie obete	Zdôvodnenia, prečo...
<p>Mysleli sme si, že Malvínka má problém s kamarátmi preto, lebo je tichučká. Ona vždy pri príchode do škôlky plakala v šatni. A pani učiteľka mi vždy povedala, že to prejde. Viete, ja som už uvažovala, že s ňou niekam pôjdem, k nejakému odborníkovi, lebo ona plakala viac ako pol roka a videlo sa mi to divné. Viete, aj ja som bývala obeťou, ale až na strednej škole, asi to máme v rodine.</p>	<p>Byť obeťou nie je dedičná záležitosť! Obeťou sa môže stať ktorékoľvek dieťa, záleží na situácii a skupine, do ktorej sa dostane. Pri deťoch, ktoré sú nadmerne plačlivé a plačú počas rovnakej situácie (v šatni, pri príchode do škôlky, pri stretnutí s niektorým dieťaťom).</p>

ZÁKLADNÝ ASPEKT PREVENIE PRED VÝSKYTOM SKRYTÉHO AGRESÍVNEHO KONANIA

Prvou z možností vzdelávania sa detí je vstúpiť do **modelu empatie v správaní sa** k rovesníkom. Je nevyhnutné zdôrazňovať, že skrytá agresia je škodlivá a neprijateľná. Ublížovanie ostatným je považované v rámci spoločnosti za neprijateľné. Podpora pomoci druhému, zdieľanie a spolupráca sú jednoznačne jedným z prvých krokov od raného veku ako viesť deti/žiakov k primeranému neagresívnemu správaniu sa. **Pozitívne posilňovanie** je priamou formou k uplatňovaniu požadovaného, spoločensky prijateľného správania sa, napr. „*Vidím, že si sa hral s Tomáškom, mamička bude na Teba Kuki hrdá, keď jej to poviem.*“ V predškolskom veku je vzdelávanie dôležitou súčasťou výchovy dieťaťa (Ostrov a Bishop, 2008). Má byť koncipované nielen z uvedených faktov, ktoré sme vyššie uviedli, ale môže byť doplnené **o verbálne odmietnutie skrytej agresie** (nie jej bagatelizovanie) a analýzu vzniknutej situácie. Odsúdenie skrytej agresie by malo byť realizované pedagógom, ktorý je v danom prostredí materskej školy pre dieťa autoritou. Objasnenie konania – „*nehrám sa s tebou, ty si nie môj kamarát, ty si taký a taký, nehrajme sa s ním*“ – je dôležitým a primárnym krokom k vzdelávaniu detí predškolského veku v kontexte skrytej agresie voči svojim rovesníkom. Dieťaťu je potrebné vysvetliť, že tento typ správania spôso-

buje druhému bolesť a trápenie. Všetky informácie, prečo áno a prečo nie, je strategické dokladovať, argumentovať, príp. otvoriť diskusiu o pocitoch a prežívaní detí. V prípade detí do štyroch rokov je vhodné použiť k objasneniu rozprávku, príbeh so zvieracími hrdinami s dôrazom na pomenovanie ich prežívania. Dokonca aj diskusia so zvieracími hrdinami (formou terapeutického bábkového divadla) s vytvorením priestoru pre vyjadrenie sa dieťaťa predškoláka, ponúka možnosť vysvetliť a vyjadriť sa. Vstupom do role, v hre s bábkami, či výtvarným spracovaním dobrého a zlého, príjemného a nepríjemného a pod. je možné stimulovať kompetenciu spolupráce a súdržnosti dieťaťa v predškolskom veku.

ZÁVER

Eliminovať skrytú agresiu v skupinách detí predškolského veku, znamená podieľať sa na znížení agresie a minimalizovať vzájomné prenasledovanie (Ostrov et al., 2009). Ak vychádzame z jednotlivých fáz podľa Eriksona, tak vývinovou úlohou v období dieťaťa pred vstupom do základnej školy (približne vo veku od troch do šiestich rokov) je poskytovať dieťaťu čoraz viac stability a autonómie počas (s)poznávania okolitého sveta (Matúšová, 2017). Aj z toho dôvodu je nevyhnutné ako primárnu podporu skupiny detí v prostredí materskej školy zvyšovať sociálne kompetencie detí, podporiť prosociálne správanie sa a upevňovať utváranie kontaktov na úrovni kamarát, priateľ, blízky človek (Reid, Webster – Stratton, 2001). Ide o neštandardné školské situácie, ako píše Gubricová et al. (2015), v ktorých sa realizuje pedagogické pôsobenie. Učitelia i žiaci sú aktérmi a iniciátormi týchto situácií. Ich špecifikum je avšak v tom, že spôsob riešenia utvára učiteľ, ktorý zámerne, systematicky a cielavedome pôsobí na deti, vedie ich citlivo k disciplíne a k dodržiavaniu pravidiel (Siváková, 2016). Cielene dohliada nad perspektívnym osobným rozvojom. V období predškolského veku je hľadanie spôsobov ako informovať, podporovať kritickú reflexiu a viesť diskusiu pomerne náročné. Podľa Kováčovej (2010) primárnym dôvodom je vek prijímateľov informácií. Na druhej strane vek je pozitívnu hodnotou v tom, že často situácie možno prehrať s minimálnou re-

čovou produkciou (napr. prostredníctvom pantomimicko-pohybových či zvukovo-verbálnych metód). Ide o stratégiu, ktorú pedagóg využije pri objasňovaní skutočnosti tak, aby deti mu porozumeli. V materskej škole, ide napr. o ranné komunity, rozprávky pred spaním, každodenný rituál alebo riešenie situácií (na obrazových kartách), kde je deťom proklamované spoločensky prijateľné správanie (v súlade s princípmi prosociálnej výchovy, Uhrinová, Hollá, 2008). Obrazové karty môžu doplňované aj dramatickým prehrávaním rôznych možností ako je možné sa správať. Pre túto vekovú skupinu je dôležité, aby deti boli oboznámené aj s dôsledkami svojho konania a sankciami, ktoré z toho vyplývajú.

Poznámka:

Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA 1/0452/18 s názvom Identifikácia, analýza a inhibícia latentne agresívneho konania detí v období predškolského veku

LITERATÚRA

1. ARCHER, J. – COYNE, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. In *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, pp. 212-230.
2. BACH, M. (2010). *A new way of thining? Towards a vision of social inclusion. Social Inclusion as Solidarity: Re-Thinking the Child Rights Agenda*. [cit. 4. 3. 2010]. Dostupné na: <http://www.ccsdca/subsites/inclusion>.
3. CAIRNS, R. B. – CAIRNS, B. D. – NECKERMAN, H. J. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. In *Developmental Psychology*, 1989, Vol. 25, pp. 320-330.
4. COMSTOCK-GALAGAN, CH. (2008). Why inclusion begins in kindergarten or doesn't. In *Families, Information, Resources, Support & Training, Training*, 2008, Vol. 11, pp. 1-4.
5. CRICK, N. R. – BIGBEE, M. A. – HOWES, C. (1996). Gender differences in children's normative direct & indirect aggression beliefs about

- aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. In *Child Development*, 1996, Vol. 67, pp. 1003-1014.
6. CRICK, N. R. – WERNER, N. E. (1998). Responce decision processes in relational and overt aggression. In *Child Development*, 1998, Vol. 69, pp. 1630-1639.
 7. CRICK, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of di-stress, and provocation type. In *Development and Psychopathology*, 1995, Vol. 7, pp. 313-322.
 8. CRICK, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. In *Developmental Psychology*, 1997, Vol. 33, pp. 610-617.
 9. CRICK, N. R. – GROTPETER, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. In *Child Development*, 1995, Vol. 66, pp. 710-722.
 10. CRICK, N. R. – GROTPETER, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. In *Development and Psychopathology*, 1996, Vol. 8, pp. 367-380.
 11. DUNN, J. (1993). *Young children's close relationships Beyond attachment*, 1993, Vol. 4. Newbury Park: Sage Publications.
 12. FESHBACH, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. In *Merrill-Palmer Quarterly*, 1969, Vol. 15, pp. 249-258.
 13. FRIED, S. – FRIED, P. (1996). *Bullies & victims: Helping your child through the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans and Company, Inc., 1996.
 14. GUBRICOVÁ, J. – BAÐURA, P. – GERŠICOVÁ, Z. (2015). Spolupráca učiteľa a školského psychológa pri riešení neštandardných školských situácií vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Školská psychológia a kvalita života v edukácii*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
 15. KOLÁŘ, M. (1997). *Skrytý svět šikanování ve školách. Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. 127 s.
 16. KOLÁŘ, M. (2009). Diagnostika a léčba šikanování v praxi. In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (zborník konferenč-

- ných príspevkov). Praha: Etické fórum České republiky, Bílý kruh bezpečí a Psychologický ústav AV ČR, 2009, pp. 13-26.
17. KOVÁČOVÁ, B. (2010). *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Musica Liturgica s.r.o., 2010. 100 s.
 18. KOVÁČOVÁ, B. (2014). *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o., 2014. 84 s.
 19. KOVÁČOVÁ, B. (2016). *Skryto agresívne konanie v rovesníckych skupinách detí predškolského veku v slovenských materských školách* (výskumná sonda, nepublikovaný materiál).
 20. KOVÁČOVÁ, B. (2018). Skrytá agresia v predškolskom veku (z výskumu). In *Studia scientifica facultatis pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2018, Vol. 17, No. 4, pp. 111-117.
 21. LAGERSPETZ, K. M. J. – BJORKQVIST, K. – PELTONEN, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. In *Aggressive Behavior*, 1988, Vol. 14, pp. 403-414.
 22. LOVAŠ, L. (2010). *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar, 2010. 196 s.
 23. MAGUIRE, M. C. – DUNN, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. In *International Journal of Behavioral Development*, 1997, Vol. 21, No. 4, pp. 669-686.
 24. MATÚŠOVÁ, S. (2017). Aktuálnosť psychosociálnej teórie H. Eriksona. In *Studia scientifica facultatis pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2017, Vol. 16, No. 3, pp. 16-27.
 25. OSTROV, J. M. (2013). The development of relational aggression: The role of media exposure. Educational media may have unintended effect of in-creasing relational aggression in young children. In *Psychological Science Agenda*, August 2013. Dostupné na: <http://www.apa.org/science/about/psa/2013/07-08/relational-aggression.aspx>.
 26. OSTROV, J. M. – CRICK, N. R. (2005). Current directions in the study of relational aggression during early childhood. In *Early Education and Development*, 2005, Vol. 16, pp. 109-114.
 27. OSTROV, J. M. – BISHOP, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. In

- Journal of Experimental Psychology*, 2008, Vol. 99, No. 4, pp. 309-322.
28. OSTROV, J. M. – KEATING, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression. In *Social Development*, 2004, Vol. 13, pp. 255-277.
 29. OSTROV, J. M. – MASSETTI, G. M. – STAUFFACHER, K. – GODLESKI, S. A. – HART, K. C. – KARCH, K. M. – MULLINS, A. D. – RIES, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. In *Early Childhood Research Quarterly*, 2009, Vol. 24, pp. 15-28.
 30. OWENS, L. – SHUTE, R. – SLEE, P. (2000). I'm in and you're out: Explanations for teenage girls' indirect aggression. In *Psychology, Evolution, and Gender*, 2000, Vol. 2, pp. 19-46.
 31. PUTALLAZ, M. – GOTTMAN, J. M. (1981). Social skills and group acceptance. In ASHER, S. R. – GOTTMAN, J. M. (Eds.). *The development o children's friendships*. New York: Cambridge University Press, pp. 116-149.
 32. PUTALLAZ, M. – GRIMES, C. – KRISTEN, J. – KUPERSMIDT, J. – COIC, J. – DEARING, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. In *Journal of School Psychology*, 2007, Vol. 45, pp. 523-547.
 33. REID, J. M. – WEBSTER-STRATTON, C. (2001). The incredible years parent, teacher, and child intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized treatment program. In *Cognitive and Behavioral Practice*, 2001, Vol. 8, pp. 377-386.
 34. RIGBY, K. (2001). Health consequences of aggression and its prevention in schools. In JUVONEN, J. – GRAHAM, S. (Eds.). *Peer Harassment in School*. New York: Guilford Press, 2001, pp. 310-331.
 35. RYS, G. S. – BEAR, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. In *Merrill-Palmer Quarterly*, 1997, Vol. 43, pp. 87-106.
 36. ŘÍČAN, P. – JANOŠOVÁ, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. 155 s.
 37. SIVÁKOVÁ, G. (2016). *Disciplína ako cieľ, prostriedok a výsledok výchovy*. Bratislava: IRIS, 2016. 129 s.

38. ŠIMEGOVÁ, M. (2008). Agresor v školskom prostredí – kvalitatívna výskumná analýza. In *Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore. Human Communication Studies*, 2016, Vol 10. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie, pp. 171-176.
39. UHRINOVÁ, M. – HOLLÁ, Z. (2008). Eliminácia prejavov agresivity detí a mládeže prostredníctvom prosociálnej výchovy. In *Prevenia a eliminácia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2008. pp. 71-77
40. UNDERWOOD, M. K. – GALEN, B. R. – PAQUETTE, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? In *Social Development*, 2001, Vol.10, pp. 248-266.
41. VERLAAN, P. – TURMEL, F. (2010). Development process and outcome evaluation of a program for raising awareness of indirect and relational aggression in elementary schools: A preliminary study. In *School Psychology Review*, 2010, Vol. 39, No. 4, pp. 552-568.

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katolícka Univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

barb.kovacova@gmail.com

4 ASPEKTY NEVHODNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM V SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH

ASPECTS OF INAPPROPRIATE BEHAVIOR OF PUPILS TOWARDS TEACHERS IN SLOVAK SCHOOLS

SLAVOMÍRA BELLOVÁ
GABRIELA SIVÁKOVÁ
KATARÍNA TIŠŤANOVÁ

Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Ružomberok

Abstrakt: Štúdiá popisuje, štatisticky analyzuje a hodnotí prejavy nevhodného správania žiakov voči učiteľom v základných a stredných školách na Slovensku. Prezentuje výsledky výskumu, ktorý sa realizoval na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v roku 2018. Respondentmi boli učitelia zo základných a stredných škôl, ktorí uviedli najčastejšie pozorované prejavy agresívneho správania žiakov voči nim.

Kľúčové slová: Nevhodné správanie. Učiteľ. Žiak. Šikanovanie. Verbálna a fyzická agresia.

Abstract: Aspects of Inappropriate Behavior of Pupils towards Teachers in Slovak Schools.

The study describes, analyzes and assess the manifestations of inappropriate behavior of pupils towards teachers in elementary and secondary schools in Slovakia. It presents the results of research carried

out at the Pedagogical Faculty of Catholic University in Ružomberok in 2018. Respondents consisted of primary and secondary school teachers who described the most frequent manifestations of pupils' aggressive behavior towards them.

Keywords: *Inappropriate behavior. Teacher. Pupil. Bullying. Verbal and physical aggression.*

ÚVOD

Viditeľné prejavy neúcty voči učiteľovi a nežiaduce správanie žiakov voči sebe navzájom, ale aj voči učiteľom, sa v súčasnosti stáva každodennou súčasťou riešenia pedagogických situácií v škole. Najčastejšie sa vyskytujúcimi javmi sú šikana a kyberšikana, agresivita, toxikománia, útoky verbálneho a neverbálneho charakteru (psychické a fyzické) na oboch stranách účastníkov pedagogického komunikovania. Príčin môže byť viacero. Súvisia napr. s autoritou učiteľa, nevhodnými interakčnými vzťahmi medzi učiteľom a žiakom, ktoré môžu vyústiť až do devalvačných prejavov žiaka voči učiteľovi a pod.

Uvádzané a podobné prejavy žiakov môžeme opísať a vieme charakterizovať, avšak treba priamo a jednoznačne uviesť, že v pedagogickej teórii ich nemáme systematicky spracované. Pedagógovia a psychológovia sa problematike nevhodného správania žiakov začínajú sústavnejšie venovať až v ostatných rokoch. Podnety pre teoretické a empirické skúmanie danej oblasti nachádzame u autorov, ako sú J. Hroncová (2016), I. Emmerová (2011, 2016), C. Határ (2007).

NEVHODNÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV

V problematike nevhodného správania žiakov ide aj o tzv. devalvačné pôsobenia zo strany žiakov, pod ktorými rozumieme narušenie edukačného

procesu rôznymi nežiaducimi činnosťami žiakov vrátane devalvačných postojov a prejavov voči učiteľovi.

Pojem devalvácia znamená v širšom slova zmysle znehodnotenie. V edukačnej realite je vhodnejšie uvažovať o pojme sociálna devalvácia, pedagogická devalvácia, školská devalvácia, znehodnocovanie, prejavovanie neúcty voči účastníkovi edukačného procesu. Devalvácia je znižovanie sebavedomia iného, miera neúcty voči človeku, jeho ponižovanie. Zasahuje vlastné jadro našej osobnosti, a preto sa precituje bolestnejšie ako čokoľvek iné. Opakom devalvácie je evalvácia, ktorá znamená prejavovanie určitej miery a stupňa úcty a vážnosti prípadne uznania inému.

Pod pojem *devalvácia v škole* možno zahrnúť akékoľvek nežiaduce správanie, ktorým znevažujeme akýmkoľvek spôsobom iného účastníka pedagogického procesu. Pod pojem devalvačná problematika budeme preto zahrňať akékoľvek rizikové správanie jednotlivca, rôzne prejavy nepriateľského správania, psychické týranie, zasahovanie do činnosti, urážanie, ponižovanie, nedodržiavanie požadovaných pravidiel, hnev, agresivitu, agresiu, šikanovanie, kyberšikanovanie, celý rad rozmanitých sociálno-patologických prejavov a pod.

Za devalvačné prejavy považujeme akékoľvek prejavy súvisiace so znehodnotením osobnosti človeka. Ak sa takéto a podobné prejavy vyskytujú v edukačnom procese, môžu mimoriadne negatívne vplyvať na jeho priebeh a výsledky. V praxi sa stáva, že učitelia, najmä ženy, neraz opúšťajú učiteľské povolanie práve pre takéto a podobné nežiaduce prejavy žiakov.

VÝSKUM NEVHODNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM

V roku 2018 sa na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku realizoval výskum zameraný na devalvačné správanie žiakov voči učiteľom v Slovenskej republike. Výskumnú vzorku tvorilo spolu 401 učiteľov, z toho 82,78 % žien a 17,2 % mužov. Pomerne rovnomenné bolo zastúpenie učiteľov z hľadiska typu školy, na ktorej vyučujú. Na základných školách učilo 50,4 % responden-

to, na stredných školách 49,6 %. Výskumná vzorka učiteľov pochádzala zo všetkých krajov Slovenskej republiky. Z respondentov, ktorí vyučovali na základných školách, učilo na prvom stupni ZŠ 50,5 %, na druhom stupni 49,5 %. Z respondentov, ktorí vyučovali na stredných školách, na gymnáziu učilo 27,2 %, na strednej odbornej škole študijné odbory 39,0 %. Na strednej odbornej škole učilo učebné odbory 6,7 % respondentov a 27,2 % respondentov učilo na konzervatóriu.

Respondenti prostredníctvom dotazníka posudzovali 22 prejavov nevhodného správania, pri ktorých mali vyjadriť svoje stanovisko na stupnici Likertovej škály prostredníctvom výrazov *nikdy*, *málokedy*, *občas*, *často*, *veľmi často*.

Tabuľka 1 Najčastejšie prejavy agresívneho správania sa žiakov voči učiteľom.

	Faktory:		
	verbálna agresia	Sociálna agresia	fyzická agresia
nevhodné hlasité poznámky voči mne	,805		
ignorovanie	,774		
ponižovanie	,768		
zosmiešňovanie	,764		
slovné urážky, nadávky alebo vulgarizmy	,747		
demonštratívne odmietnutie odpovede alebo určenej úlohy (písanie, čítanie ap.)	,724		
ohováranie	,682		
vyhrážanie zničením osobného majetku	,536		
vyhrážanie zneužitím vplyvných známostí	,462		
šírenie ponižujúcich, zosmiešňujúcich alebo trápnych videí		,790	
šírenie ponižujúcich, zosmiešňujúcich alebo strápňujúcich fotografií		,787	
šírenie ponižujúcich, zosmiešňujúcich alebo trápnych zvukových záznamov		,730	
slovné útoky vykonávané s použitím mobilného telefónu a/alebo internetu		,635	
hrozby alebo zastrašovanie prostredníctvom mobilného telefónu a/alebo internetu		,598	

prienik do elektronického účtu (e-mail, účet na sociálnej sieti a i.)		,549	
vytvorenie falošného profilu učiteľa na sociálnej sieti		,532	
vydieranie prostredníctvom internetu alebo mobilného telefónu		,351	
fyzické napadnutie			,896
pokus o fyzické napadnutie			,872
vyhrážanie fyzickým násilím			,734

Zdroj: *Vlastné spracovanie autorov*

V tabuľke 1 uvádzame najčastejšie prejavy agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Tabuľka zobrazuje rotovanú faktorovú maticu, ktorá pozostáva z jednotlivých položiek týkajúcich sa nevhodného správania. Výsledok KMO testu bol 0,845 a výsledok Barlett's Sphericity testu bol štatisticky signifikantný ($\chi^2=3628,312$, $p<0,000$).

Identifikovali sme tri relevantné faktory. Faktor 1 sme vzhľadom na povahu združených položiek nazvali verbálna agresia (napr. nevhodné hlasité poznámky, ignorovanie, zosmiešňovanie, vyhrážanie a pod.). Faktor 2 sme nazvali sociálna agresia (kyberšikanovanie) s prejavmi, ako napr. šírenie ponižujúcich, zosmiešňujúcich alebo strápňujúcich videí, fotiek, zvukových záznamov, vydieranie prostredníctvom internetu a pod. Faktor 3 sme nazvali fyzická agresia, ako napr. fyzické napadnutie, vyhrážanie fyzickým napadnutím alebo pokus o fyzické napadnutie. Všetky faktory spolu vysvetľujú 45,076 % celkovej variancie.

VÝSLEDKY VÝSKUMU, ICH INTERPRETÁCIA A DISKUSIA

Z výskumu vyplynulo, že učitelia sa v priemere najfrekvencovanejšie stretávajú s nevhodným správaním, ktoré sa týka demonštratívneho odmietnutia odpovede alebo určenej úlohy, s ignorovaním, ohováraním a nevhodnými hlasitými poznámkami voči učiteľovej osobe. Menej často i so slovnými urážkami/nadávkami/vulgarizmami, zosmiešňovaním. V najnižšej miere sa stretávajú so sexuálnym obťažovaním, vydieraním prostredníctvom internetu alebo mobilného telefónu a prienikom do elektronického účtu.

Ďalej sme skúmali, či existuje vzťah medzi jednotlivými typmi nevhodného správania a dĺžkou praxe učiteľa. Od dĺžky praxe učiteľa sme očakávali, že učitelia s dlhšou praxou budú mať zvýšený prehľad v tejto problematike a v dôležitých oblastiach, ktoré sa týkajú napr.:

- identifikácie pomoci žiakovi rozpoznať cieľ nevhodného správania;
- zastavenia nevhodného správania žiaka;
- hľadanie spôsobov, ako žiaka povzbudiť;
- uplatňovania spôsobov, ako si udržať prirodzenú autoritu a iné.

Signifikantný vzťah bol zaznamenaný len medzi vekom/dĺžkou praxe a demonštratívnym odmietnutím odpovede, resp. určenej úlohy. Jedná sa o slabý, negatívny vzťah, čo znamená, že čím je učiteľ starší, resp. čím dlhšiu má prax, tým menej často čelí uvedenému nevhodnému prejavu.

Ďalej bol identifikovaný signifikantný vzťah s premennou úmyselné poškodenie osobnej veci v škole, s ktorou sa viac stretávajú starší učitelia, resp. učitelia s dlhšou praxou. Jedná sa rovnako o slabý, pozitívny vzťah.

Posledný signifikantný vzťah bol identifikovaný so sexuálnym obťažovaním, pričom sa zistilo, že čím starší je učiteľ, resp. čím dlhšiu má prax, tým menej často sa stretáva s uvedeným javom. Jedná sa o slabý, negatívny vzťah.

Vo výskume sme sa zamerali na koreláciu prejavov nevhodného správania, ako je verbálna agresia, kyberšikanovanie a fyzická agresia s pohľadom učiteľa. Tento fakt sme overovali Mann-Whitney U-testom pre dva nezávislé výbery a jeho výsledok je uvedený v tabuľke 2. Na základe hodnoty signifikancie ($p > 0,05$) môžeme konštatovať, že medzi mužmi a ženami neexistuje štatisticky významný rozdiel vo faktoroch nevhodného správania. Muži i ženy sa s jednotlivými faktormi stretávajú v podobnej miere.

Tabuľka 2 Nevhodné správanie vo vzťahu k pohlaviu učiteľa.

pohlavie		N	Priemerné poradie	Priemer	U-test	Z	p-hodnota
verbálna agresia	žena	332	203,13	6,02	10415,500	-1,009	0,313
	muž	68	187,67	5,60			
kyberšikano- vanie	žena	332	199,12	0,60	10828,500	-0,721	0,471
	muž	68	207,26	0,60			
fyzická agresia	žena	332	199,35	0,20	10907,500	-0,832	0,405
	muž	68	206,10	0,21			

Zdroj: Vlastné spracovanie autorov

Zamerali sme sa aj na rozdiel vo faktoroch nevhodného správania vzhľadom na typ školy. Overili sme to Mann-Whitney U-testom pre dva nezávislé výbery a jeho výsledok je uvedený v tabuľke 3. Na základe hodnoty signifikancie môžeme konštatovať, že štatisticky významný rozdiel ($p < 0,05$) existuje len vo faktore kyberšikano-
vanie. Vo verbálnej agresii a fyzickej agresii štatisticky významný rozdiel neexistuje ($p > 0,05$). Z údajov o priemernom poradí a priemere môžeme usudzovať, že vo vyššej miere sa s kyberšikano-
vaním stretávajú učitelia na stredných školách.

Tabuľka 3 Nevhodné správanie podľa typu školy.

pohlavie		N	Priemerné poradie	Priemer	U-test	Z	p-hodnota
verbálna agresia	ZŠ	92	85,86	5,23	3621,500	-1,467	0,142
	SŠ	90	97,26	5,54			
kyberšikano- vanie	ZŠ	92	90,41	0,51	4040,000	-0,424	0,671
	SŠ	90	92,61	0,60			
fyzická agresia	ZŠ	92	96,04	0,39	3722,000	-2,121	0,034

Zdroj: Vlastné spracovanie autorov

Problémy v oblasti správania je podľa M. Vágnerovej (2004) potrebné riešiť čo najskôr a na to je potrebné, aby učitelia dokázali odhadnúť podstatu a príčinu nežiaducich prejavov, snažili sa ich zvládnuť bežnými pedagogickými prostriedkami, najlepšie v spolupráci s rodičmi a pokiaľ by ich postup nebol dostatočne efektívny, aby vedeli, koho môžu požiadať o konzultáciu či pomoc. Učiteľ by si mal uvedomiť, že jeho názor na problematické správanie žiaka nemusí byť vždy úplne objektívny, pretože je v situácii osobne angažovaný, žiak ho obťažuje a vyčerpáva, a teda si nemusí zachovať dostatočný nadhľad. Mal by však vedieť, že ide o normálnu, prirodzenú reakciu, ktorá neznamená, že profesionálne zlyhal.

B. Kováčová (2014) tvrdí, že výskyt šikanovania a agresívneho konania v rozličných formách poukazuje na zavedenie systémových zmien a opatrení. V prípade ich nedodržiavania je zrejmé, že systém s novovytvorenými pravidlami bude kolabovať. Je nevyhnutné si uvedomiť, že nie pravidlá, ale ich dôsledné dodržiavanie môže viesť k požadovaným zmenám v prostredí, kde šikanovanie prebieha.

Riešenie problémov medzi učiteľom a žiakom nemožno dosiahnuť iba príkazmi, zákazmi alebo nariadeniami. Oveľa účinnejšie je spolu so žiakmi problémy analyzovať, hľadať riešenia a dospieť k ich odstráneniu. „Dobrý učiteľ dovoľí žiakom, aby sa z problému poučili, vedeli sa mu v budúcnosti vyhnúť, nedovoľí zbytočné devalvačné praktiky v triede realizovať“ (Petlák, E., 2006, s. 89).

Treba však uviesť, že nie každý prejav útočného správania, nadávky či bitky možno kvalifikovať ako agresívne správanie a konanie dieťaťa, ktoré vyžaduje odborný zásah. Je všeobecne známe, že agresia je človeku vnútorne (pudovo) daná a závisí od viacerých faktorov, či sa v ňom rozvinie do podoby nežiaduceho správania, prípadne takého správania, ktoré možno medicínsky kvalifikovať ako zdravotný problém (Hanuliaková, J. a kol., 2015, s. 32).

Veľa podnetov pre optimalizovanie výchovy a vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi uvádza T. Gordon (2015). V publikácii charakterizuje „výchovu v škole bez porazených“. Podstatou tejto výchovy je hľadanie prijateľného riešenia pre obidve strany, teda pre učiteľa aj žiaka. Je to metóda, v ktorej „nikto nesmie stratiť“. Táto metóda učí, že spolupráca, a nie konkurencia

prispievajú k najúčinnnejšiemu riešeniu problémov. Riešenie problému vyžaduje viacstupňový proces.

Dobry učiteľ by sa mal podľa T. Gordona (2015) riadiť týmito štyrmi zásadami:

1. naučiť sa počúvať ostatných a snažiť sa porozumieť počutému,
2. naučiť sa kedy je potrebné hovoriť so žiakmi,
3. pri riešení konfliktov sa nikto nesmie cítiť ako porazený,
4. vytvoriť a udržiavať otvorený dialóg so žiakmi.

Výskumy zaoberajúce sa agresivitou žiakov voči učiteľom hovoria nielen všeobecne o agresivite voči učiteľom, ale zameriavajú sa aj na to, prečo si žiaci k niektorým učiteľom „dovoľujú viac a k iným menej“. Podstata týchto rozdielov spočíva vo viacerých činiteľoch, resp. v štýle práce učiteľa so žiakmi.

Rámec pre riešenie problematiky šikanovania v školskom prostredí, ako aj isté východisko pri riešení na Slovensku poskytuje Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach vydaná Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR, ktorá uvádza základné znaky, formy a prejavy šikanovania detí a žiakov, možnosti preventívneho pôsobenia a metódy riešenia šikanovania žiakov v nadväznosti na zodpovednosť školy a školského zariadenia podľa ustanovení školského zákona. Smernica nadobudla účinnosť 1. septembra 2018. Vzhľadom na závažnosť šikanovania je cieľom tohto metodického usmernenia poskytnúť pedagogickým a odborným zamestnancom základné informácie o formách prejavov šikanovania, návrhoch na riešenie, spôsoboch preventívneho pôsobenia a o potrebe spolupráce učiteľov s rodičmi žiakov a príslušnými inštitúciami.

ZÁVER

Súčasný, i keď nie priamo alarmujúci stav, si vyžaduje zvýšenú pozornosť pedagogických a odborných zamestnancov. Každý učiteľ by mal poznať

určité obranné stratégie a spôsoby zvládania konfliktných situácií vyskytujúcich sa v škole. V popredí stoja otázky prevencie a možností predchádzať nevhodnému správaniu žiaka. Za veľmi dôležité považujeme úplne prvé, úvodné stretnutie učiteľa so žiakmi na začiatku školského roka. Tieto okamihy bývajú často podceňované, no sú nesmierne dôležité pri vytváraní autority učiteľa v triede a budovaní dobrej, pozitívnej a bezpečnej klímy v triede. M. Sirotová uvádza, „že problematikou šikania je potrebné zaoberať sa už vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov“.

Stále však platí, že najúčinnjšou ostáva otázka prevencie. O prevencii sa síce popísalo dosť, ale jej sporadické uplatňovanie v školách sa často míňa účinku. Učitelia by si mali uvedomovať, že vytvárať bezpečný priestor v škole možno cez budovanie pozitívnej a príjemnej klímy v triede, prostredníctvom uplatňovania nových, partnerských prístupov k žiakom, otvorenou a nenásilnou komunikáciou a efektívnymi formami spolupráce. Učiteľovou úlohou v tejto oblasti je učiť žiakov riešiť problémy a konflikty konštruktívne, naučiť ich prekonávať záťažové situácie a rozvíjať ich sociálne a komunikačné kompetencie.

Poznámka:

Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia projektu KEGA č. 007KU-4/2017 „Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom – prejavy, príčiny, prevencia“.

LITERATÚRA

1. EMMEROVÁ, I. (2011). *Aktuálne otázky prevencie problémového správania žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-554-0212-4.
2. EMMEROVÁ, I. (2016). Učiteľ ako obeť agresívneho správania žiakov a ich rodičov a možnosti preventívneho pôsobenia. In *Pedagogica Actualis VIII*. Trnava: UCM, 2016. ISBN 978- 80-8105-788-5.
3. GORDON, T. (2015). *Škola bez porazených*. Hradec Králové: Kosmas, 2015. ISBN 978-80-7550-006-5.

4. HANULIAKOVÁ, J. a kol. (2015). *Klíma školy a agresivita žiakov v empirickom kontexte*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2015. ISBN 978-80-89732-623.
5. HATÁR, C. (2007). *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-103-1.
6. HRONCOVÁ, J. (2016). Možnosti a problémy participácie učiteľov na prevencii sociálno-patologických javov u žiakov v školách. In *Pedagogica Actualis VIII*. Trnava: UCM, 2016. ISBN 978- 80-8105-788-5.
7. KOVÁČOVÁ, B. (2014). *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, 2014. ISBN 978-80-89700-03-5.
8. PETLÁK, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
9. SIROTOVÁ, M. *Šikanovanie na školách z pohľadu vysokoškolských študentov*. Dostupné na: <http://www.sikana.org/pdf/sirotova.pdf>
10. *Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach*. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/13481.pdf>

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

PhDr. Gabriela Síváková, PhD.

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

slavomira.bellova@ku.sk

gabriela.sivakova@ku.sk

katarina.tistanova@ku.sk

5 E-KOUCING A E-MENTORING AKO INOVATÍVNE FORMY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

E-COUCHING AND E-MENTORING AS INNOVATIVE FORMS OF ADULT EDUCATION

SILVIA BARNOVÁ

SLÁVKA KRÁSNA

Vysoká škola DTI

Dubnica nad Váhom

Abstrakt: *Celoživotné vzdelávanie, neustále rozširovanie a prehĺbovanie poznatkov, ako i rozvoj schopností a zručností, sú aktuálnou spoločenskou požiadavkou, na ktorú musia reagovať nielen jednotlivci, ale i organizácie. Pre jeho úspešnosť je potrebné, aby jeho formy a metódy korešpondovali s požiadavkami a potrebami všetkých zúčastnených. Aktuálne na trh práce nastupuje mladá (tzv. virtuálna) generácia, ktorá je zvyknutá komunikovať v digitálnom priestore, preto má pre nich e-learning v rámci prípravy na budúce zamestnanie, ako i ďalšieho vzdelávania a rekvalifikácie čoraz väčšie uplatnenie. V predložennom príspevku sa autorky zameriavajú na inovatívne formy celoživotného vzdelávania – vzdelávanie formou e-mentoringu a e-koučingu, ktoré sú využívané predovšetkým v rámci vzdelávania dospelých a sú vhodnou alternatívou k tradičným formám vzdelávania. Ich výhodou je ich ľahká dostupnosť, maximálna flexibilita a fakt, že umožňujú vysoko individualizované formálne i neformálne vzdelávanie dospelých.*

Abstract: *Lifelong learning, acquisition of knowledge and its deepening, as well as developing skills and abilities are a current social requirement, to*

which both individuals and organizations must respond. From the aspect of the educational process's success, it is necessary to apply such forms and methods, which correspond with the needs of all the participants. Nowadays, a young generation (also called the „Virtual Generation“) of employees is entering the labour market. They are used to communicate in the online environment, so, e-learning has a broad application within their education, especially as for further education and requalification. In the presented paper, the authors focus on two innovative forms of lifelong learning – e-mentoring and e-coaching, which are usually integrated into adult education and represent an appropriate alternative to its traditional forms. Their advantage lies in easy accessibility, maximum flexibility and in the fact that they enable highly individualized formal as well as non-formal adult education.

Kľúčové slová: *e-learning, (e-)koučing, (e-)mentoring, digitálne technológie*

Key words: *e-learning, (e-)coaching, (e-)mentoring, digital technologies*

ÚVOD

Pokrok v oblasti využívania digitálnych technológií, globalizácia trhu, ako i čoraz komplexnejšie požiadavky klientov, ktorí si vyžadujú individualizovaný prístup, priniesli potrebu zavádzania nových metód a foriem vzdelávania, ktoré sú vďaka svojej flexibilitě dostupné pre širšie spektrum dospelých, ako tomu bolo ešte v nedávanej minulosti a dokážu sa prispôbiť špecifickým potrebám jednotlivcov.

V záujme udržania si konkurencieschopnosti na trhu sú zamestnávateľia motivovaní podporovať permanentný rozvoj zamestnancov v rámci ich organizácie, na druhej strane je profesijný rozvoj v záujme celej pracujúcej dospeléj populácie, ktorá musí reagovať na zrýchľujúce sa životné a pracovné tempo a adaptovať sa na neustále zmeny na pracovnom trhu (Dušek, 2017). Z toho vyplýva aj nevyhnutnosť neustále sa vzdelávať a rozširovať svoje profesijné kompetencie. Mnohokrát je ale veľmi zložitě zladit' svoj

pracovný a súkromný život a paralelne nachádzať časový priestor aj na vzdelávanie sa. Preto sa do centra záujmu dostávajú individualizované formy celoživotného vzdelávania, ako napr. koučing a mentoring, ktoré môžu byť realizované aj v digitálnom priestore.

1. CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE

V kontexte aktuálnych trendov na trhu práce a v nadväznosti na skutočnosť, že čoraz viac oblastí ľudskej činnosti je koncipovaných na báze znalostí (Barnová, Barna, 2019), sa celoživotné vzdelávanie stáva čoraz dôležitejším, v súčasnosti ide dokonca o nevyhnutnosť (Tamášová, Barnová, 2016; Geršicová, Barnová, 2018). Je nástrojom podporujúcim osobnostný a profesijný rozvoj jedincov, napomáha im nachádzať svoje miesto v dynamickej spoločnosti, prispôsobovať sa meniacim sa podmienkam, reagovať na požiadavky okolia, efektívne riešiť problémy, ale i nájsť a udržať si uplatnenie na trhu práce (Barnová, Krásna, 2018a). Práve z aspektu zamestnateľnosti sú ďalšie vzdelávanie vo svojom odbore a rekvalifikačné štúdium kľúčové. Z pohľadu zamestnávateľa patrí podpora celoživotného vzdelávania a zvyšovanie kvalifikácie zamestnancov medzi najlepšie investície do ľudského kapitálu (Matúšová, 2015), nakoľko ide o jeden z prostriedkov zvyšovania pracovnej spokojnosti zamestnancov, a tým aj ich produktivity (Krásna, 2016).

Potreba celoživotného vzdelávania je nespochybniteľná, čo si čoraz viac uvedomujú tak jednotlivci, ako i zamestnávateľia a dopyt z ich strany po možnostiach vzdelávať sa narastá. Od zamestnancov sa v záujme ich ďalšieho rozvoja vyžaduje, aby si rozširovali profesijné kompetencie, disponovali potrebnými schopnosťami a zručnosťami a aby mali prehľad o aktuálnych trendoch v danom segmente v danej oblasti. Z tohto pohľadu sa neustály výcvik a preškoloňovanie zamestnancov stávajú základným predpokladom zvyšovania efektívnosti fungovania organizácií (Krásna, Barnová, 2018). Zároveň je ale potrebné dodať, že v rámci formálneho i neformálneho vzdelávania musia učiaci sa čeliť rôznym prekážkam. Ide predovšetkým o nízku motiváciu, nedostatok času, ktorý môžu venovať vzdelávaniu sa,

pretože je náročné zosynchronizovať prácu, rodinný život a záujmy so svojimi študijnými povinnosťami. Preto je dôležité hľadať také formy a metódy vzdelávania, ktoré sú pre pracujúcu populáciu ľahko dostupné.

2. VZDELÁVANIE DOSPELÝCH A E-LEARNING

Celoživotné vzdelávanie patrí medzi priority OECD i Európskej únie, ktorá si je vedomá dôležitosti vytvárania takých podmienok pre občanov svojich členských štátov, ktoré by všetkým zaručili ľahkú dostupnosť kvalitných informácií a prístup ku vzdelávaniu počas celého života. Keďže digitalizácia zasiahla všetky sféry, vrátane školstva, už aj v rámci celoživotného vzdelávania je bežným štandardom, že je realizované formou e-learningu, či už hovoríme o samoštúdiu, štúdiu vedenom inštruktorom, alebo o moderných formách koučingu či mentoringu.

Pedagógovia, psychológovia, ale i sociológovia už niekoľko rokov upriamujú pozornosť na skutočnosť, že potreby detí, mládeže i dospelých sa v priebehu posledných dvoch desaťročí radikálne zmenili. V tejto súvislosti zdôrazňujú potrebu nahrádzať tradičné vyučovacie formy a metódy takými, ktoré budú v súlade s požiadavkami novej doby a potrebami jednotlivcov. Obzvlášť v oblasti vzdelávania dospelých sa objavujú nové faktory, ktoré do značnej miery obmedzujú možnosti zamestnaných jedincov zúčastňovať sa tradičných programov vzdelávania. Tu sa ponúka príležitosť na využitie možností vzdelávania sa v digitálnom priestore, ktorého hlavnými výhodami sú takmer neobmedzená dostupnosť kedykoľvek pre kohokoľvek, a to bez ohľadu na to, kde sa človek nachádza. Vzdelávanie realizované prostredníctvom digitálnych technológií ponúka atraktívne možnosti individualizovaného vzdelávania, ktoré je realizované na rozhraní virtuálneho a reálneho sveta (Barnová, Krásna, 2018 b), mení komunikáciu na interakciu pri uplatňovaní princípu „tu a teraz“.

E-learning je čoraz častejšie využívanou formou v rámci vzdelávania dospelých aj vďaka jeho výhodnosti pre učiaceho sa, jeho zamestnávateľa i samotnú vzdelávaciu inštitúciu. Výrazne napomáha šetriť finančné prostriedky a čas všetkých účastníkov a súčasne odstraňuje mnohé prekážky

na ceste k nadobudnutiu alebo zdokonaleniu zručností alebo rozšírenie vedomostí jedincov. Vďaka nemu sa jedinci môžu zapojiť do akéhokoľvek vzdelávacieho programu kdekoľvek na svete s tým, že sa odbúravajú problémy s dochádzkou na vyučovanie a absenciou v zamestnaní, rovnako ako stres z aktuálnej preťažnosti povinnosťami. Okrem flexibility a možnosti individualizovaného vzdelávania ponúka aj možnosti kolaboratívneho učenia, čiže môžeme konštatovať, že e-learning spája viaceré výhody digitálneho prostredia. E-learning predstavuje efektívnu alternatívu k tradičným prezenčným formám vzdelávania.

E-learning sa na pracovisku zvyčajne realizuje ako forma celoživotného formálneho, neformálneho alebo informálneho vzdelávania v rámci:

- 1) vzdelávania na pracovisku, kedy môže ísť o štruktúrovaný vzdelávací program realizovaný čisto on-line alebo kombinovane, kde sa čiastočne využíva aj prezenčná forma vzdelávania, príp. môže ísť o isté segmenty vzdelávacieho programu na konkrétnu požiadavku;
- 2) medziinštitucionálneho vzdelávania, ktoré vytvára priestor pre relatívne nové možnosti vzdelávania a vzniká ako výsledok spolupráce medzi niekoľkými organizáciami. Je založené výlučne na vzájomnej komunikácii, týkajúcej sa inovácií a zdieľaní myšlienok/nápadov bez ohľadu na pozíciu tej-ktorej organizácie na trhu, resp. ich hierarchického usporiadania;
- 3) profesijných vzdelávacích sietí, ktoré sú profesijne orientovanými virtuálnymi komunitami, ktoré poskytujú priestor pre odborný dialóg v rámci istej profesie za účelom výmeny poznatkov a skúseností. Učenie je v rámci týchto komunit zámerné a smeruje k dosahovaniu profesijných cieľov (Aceto, Dondi, n.d.).

3. MENTORING A KOUČING

Hoci v prípade mentoringu a koučingu nejde v našich podmienkach o tak známe pojmy, ako je tomu v zahraničí, predstavujú dve formy vzdelávania, ktoré nachádzajú čoraz väčšie uplatnenie predovšetkým medzi zamestna-

nou dospelou populáciou a spolu s tutoringom sa využívajú aj ako súčasť terciárneho vzdelávania. Ide o moderné formy vzdelávania, ktoré dokážu byť do vysokej miery personalizované. Koučing a mentoring vznikajú na základe partnerského vzťahu, v oboch prípadoch ide o istý typ poradenstva alebo usmerňovania, zameraného na zvýšenie profesijných zručností a rozvoj schopnosti riešenia problémov, vyskytujúcich sa na pracovisku, resp. v zamestnaní, jedným z partnerov. Napriek tomu, že medzi mentoringom a koučingom sú veľké rozdiely, často sa zamieňajú. Jedným zo základných rozdielov je ten, že mentoring je v porovnaní s koučingom viac direktívny.

3.1 Mentoring

Mentoring je vzťah, ktorý vzniká medzi skúsenejšou a menej skúsenou osobou v rámci istej profesie a jeho cieľom je rozvíjať profesijné kompetencie a zručnosti menej skúseného kolegu. Môže ísť o spontánny vzťah, ktorý vznikne medzi dvoma osobami na princípe dobrovoľnosti a mentorený si volí tempo a intenzitu vzdelávania/zdokonaľovania sa. V tomto prípade ide o neformálne vzdelávanie. Alebo môže byť nariadený zamestnávateľom, keď je napr. potrebné zaškoliť nového zamestnanca alebo keď sa má jeden zo zamestnancov zlepšiť v určitej oblasti. Za takýchto okolností ide o formálne vzdelávanie na pracovisku.

Mentor je expertom vo svojom odvetví, vo svojej špecializácii, ktorý poskytuje poradenstvo a vedie začínajúceho alebo menej skúseného kolegu, motivuje ho, poskytuje mu spätnú väzbu a vystupuje ako profesijný vzor, pričom jeho cieľom je pomôcť menej skúsenému partnerovi dosiahnuť svoje ciele a nájsť optimálne riešenia za pomoci správne kladených otázok, ktoré vedú k nezávislému mysleniu, a nie „kŕmiť ho“ hotovými poznatkami (Homitz, Berge, 2008).

3.2 Koučing

Podobne ako mentor, ani kouč neposkytuje hotové riešenia. Naopak, pomáha ich nájsť, vedie ľudí k tomu, aby sa nebáli robiť rozhodnutia a pomáha odhaľovať ich potenciál (Rogers, 2000). Kouč pracuje s vnútornou motiváciou človeka, jeho hlavným cieľom je podporiť rozvoj schopností

a zručností jednotlivcov i skupín. Vzťah medzi zúčastnenými je založený na partnerstve a smeruje k vyriešeniu konkrétneho problému. Kouč neodovzdáva vedomosti, neposkytuje návody alebo riešenia, ale delí sa o svoje skúsenosti, poskytuje svoje know-how. Medzi tradičné metódy koučingu zaraďujeme individuálny alebo skupinový koučovací rozhovor, účinné kladenie otázok – pýtanie sa a aktívne/proaktívne/konstruktívne počúvanie.

4. E-KOUCING A E-MENTORING AKO FORMY E-LEARNINGU

E-mentoring a e-koučing zaraďujeme medzi formy e-learningu, ktoré sa dostávajú do centra záujmu predovšetkým oblasti vzdelávania pracujúcich dospelých, ktorí si chcú rozvinúť svoje profesijné zručnosti alebo rozšíriť vedomosti, ale konvenčné metódy mentoringu a koučingu im už nepostačujú, resp. tradičné formy vzdelávania im nevyhovujú. Môžu sa objaviť v kontexte formálneho vzdelávania na pracovisku, ale aj ako výsledok spontánne vzniknutého vzťahu medzi dvoma jedincami na internete (Ensher, 2013). Ich nespornou výhodou je, že umožňujú komunikovať so skúsenými odborníkmi bez toho, aby sa objavila prekážka vo forme geografickej vzdialenosti. K ich popularite do značnej miery prispieva práve to, že všetkým zúčastneným poskytujú voľnosť a flexibilitu. V súlade s Ensher et al. (2003) konštatujeme, že hlavnými výhodami e-mentoringu a e-koučingu sú ich ľahká dostupnosť, znížené náklady, vyváženosť vzťahov, potieranie demografických rozdielov a možnosť uchovania záznamu o interakcii.

5. UPLATNENIE E-KOUCINGU A E-MENTORINGU V RÁMCI TERCIÁRNEHO VZDELÁVANIA

Nakoľko je terciárne vzdelávanie prípravou na istú profesiu, a to aj v prípade jedincov, ktorí už reálne na trhu práce sú, vysoké školy a univerzity musia reflektovať na problémy týkajúce sa práve tejto skupiny študentov (Várkony, Lajčín, Sláviková, 2015). Tu vzniká priestor pre e-mentoring

a e-koučing nielen v komunikácii s pedagógmi, ale i odborníkmi z praxe, čo neskôr predstavuje pre študenta (budúceho absolventa) konkurenčnú výhodu na trhu práce. Časť výskumu zameraného na generálnu prokrastináciu sme venovali akademickému prokrastinácii medzi študentmi vysokých škôl, pričom sme sa špecificky zaujímali o využívanie e-prostredia vo vzťahu k ich štúdiu. Pre akademické účely participujúci študenti vysokých škôl využívajú rôzne digitálne prostriedky – e-mail, wiki, skype, sociálne siete a pod. a zistovali sme, do akej miery využívanie digitálnych technológií pre akademické účely ovplyvňuje plnenie ich študentských povinností.

Výskumu sa zúčastnilo celkovo 354 študentov, z toho 211 respondentov boli ženy a 143 muži. 265 respondentov boli študenti magisterského štúdia a 89 študentov bakalárskeho štúdia. Mladších respondentov (do 33 rokov) bolo 173 a starších respondentov (nad 34 rokov) bolo 181. Denných študentov bolo 81 a externých študentov 273.

Je všeobecne známe, že hlavnú komunikačnú platformu pre mladú generáciu tvoria sociálne siete (Csobánka, 2016; Nagy, Kölcsey, 2017), ktoré umožňujú okamžitú interakciu. V rámci výskumu sme sa zamerali na emailovú komunikáciu a komunikáciu vo wiki priestore, ktoré nemajú všetky výhody sociálnych sietí a zaujímalo nás, či respondenti uvádzajú subjektívnu akademickú prokrastináciu v oblasti reagovania s odstupom času na e-mail správy a správy vo wiki priestore so študijnými záležitosťami. Naše zistenia potvrdili naše predpoklady, nakoľko z hľadiska rodu medzi mužmi a ženami neboli zistené štatisticky významné rozdiely, ale z hľadiska formy štúdia sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi dennými študentmi a externými študentmi, a to na hladine významnosti 5%. Podľa sebahodnotenia, externí študenti štatisticky významne menej prokrastinujú v porovnaní s dennými študentmi. Štatisticky významné rozdiely sa objavili aj v súvislosti s vekom respondentov, zistili sme, že vekovo mladší študenti štatisticky významne (na hladine významnosti 5%) viac prokrastinujú v porovnaní s vekovo staršími študentmi.

V oblasti e-mentoringu a e-koučingu pre nás z výsledkov realizovaného výskumu vyplýva, že musíme využívať také metódy a formy vzdelávania, ktoré sú pre študentov atraktívne, viac interaktívne, umožňujú okamžitú komunikáciu a neposkytujú priestor na prokrastináciu. Rovnako

ako v školskom prostredí, i v zamestnaní sa tak javí forma e-mentoringu a e-koučingu vhodná a atraktívna predovšetkým pre mladšiu generáciu, ktorá v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami viac využíva digitálny priestor za účelom komunikácie nielen v oblasti vzdelávania, ale i v pracovnej a súkromnej sfére.

ZÁVER

V súvislosti s prenikaním digitálnych technológií do všetkých sfér života je potrebné využívať všetky výhody online prostredia aj v rámci vzdelávania dospelých. E-mentoring a e-koučing sú formami edukácie, prostredníctvom ktorých môže mentor alebo kouč v plnej miere prispôbiť vzdelávací proces potrebám dospelých. Medzi najväčšie výhody týchto inovatívnych foriem patrí ich ľahká dostupnosť takmer kedykoľvek a kdekoľvek, flexibilita, ktorú všetkým zúčastneným ponúkajú, a práca s digitálnymi technológiami, ktoré sú prirodzenou súčasťou života virtuálnej generácie. E-mentoring a e-koučing ponúkajú vhodnú a atraktívnu alternatívu k tradičným formám vzdelávania, napriek tomu v našich podmienkach zatiaľ nie je plne využitý ich potenciál.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0309/18 Sociálne siete v riadení ľudských zdrojov.

LITERATÚRA

1. ACETO, S. – DONDI, C. (n.d.). *E-Learning, Lifelong Learning and Innovation in the Working World*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/28319919_e-Learning_Lifelong_Learning_and_Innovation_in_the_working_world
2. BARNOVÁ, S. – BARNA, D. (2019). Znalostný manažment a učiace sa organizácie. In BARNOVÁ, S. – HORVÁTH, M. (Eds.). *Socialium Actualis III*. Brno: Tribun, 2018, pp. 108-114.

3. BARNOVÁ, S. – KRÁSNA, S. (2018a). Academic procrastination – One of the barriers in lifelong learning. In *R & E-SOURCE. Online Journal for Research and Education*, 2018, Vol. 13, Special Issue, pp. 8-12.
4. BARNOVÁ, S. – KRÁSNA, S. (2018 b). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In GAJDOŠOVÁ, E. – MADRO, M. – VALIHOROVÁ, M. (Eds.). *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21. 11. 2018. Bratislava: IPčko, 2018.
5. CSOBÁNKA, ZS. E. (2016). The Z generation. In *Acta Technologica Dubnicae*, 2016, Vol. 7, No. 2, pp. 63-76. doi: 10.1515/atd-2016-0012
6. DUŠEK, J. et al. (2017). *Nezaměstnanost a determinanty trhu práce v podmínkách moderních evropských ekonomik*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2017.
7. ENSHER, E. A. (2013). E-mentoring as a critical e-learning approach: The impact of social presence on e-mentoring. In *Communications and Network*, 2013, Vol. 5, pp. 1-3. doi: 10.4236/cn.2013.53B1001
8. ENSHER, E. A. – HEUN, C. – BLANCHARD, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. In *Journal of Vocational Behavior*, 2003, Vol. 63, No. 2, pp. 264-288. doi:10.1016/S0001-8791(03)00044-7
9. GERŠICOVÁ, Z. – BARNOVÁ, S. (2018). Personal and social training as a part of class teachers' lifelong learning. In *Acta Educationis Generalis*, 2018, Vol. 8, No. 2, pp. 24-39. doi: 10.2478/atd-2018-0009
10. HOMITZ, D. J. – BERGE, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 2008, Vol. 15, No. 4, pp. 326-335. doi:10.1108/09696470810879574
11. KRÁSNA, S. (2016). *Job Satisfaction as a Phenomenon in Internal Marketing*. Karlsruhe: Ste-Con, GmbH, 2016.
12. KRÁSNA, S. – BARNOVÁ, S. (2018). Inovatívne prístupy k tvorbe pracovných miest z hľadiska personálneho marketingu a personálneho manažmentu. In HESKOVÁ, M. et al. *Trh práce v podmínkách Evropské unie*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z. ú, 2018, pp. 86-91.

13. MATÚŠOVÁ, S. (2015). Rozvíjanie sociálneho kapitálu zamestnancov verejnej správy. In MATÚŠOVÁ, S. et al. *Manažérstvo vzdelávania vo verejnej správe*. Bratislava: VŠEMVS, 2015, pp. 8-34.
14. NAGY, Á., - KÖLCSEY, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or science? In *Acta Technologica Dubnicae*, 2017, Vol. 7, No. 1, pp. 107-115. doi: 10.1515/atd-2017-0007.
15. ROGERS, A. (2000). The ingredients of good coaching. In *Works Management*, 2000, Vol. 53, No. 6, pp. 14-17.
16. TAMÁŠOVÁ, V. – BARNOVÁ, S. (2016). Innovative trends and opportunities of education in public administration. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 2016, Vol. 2, No. 5, pp. 378-390.
17. VÁRKOLY, L. – LAJČIN, D. – SLÁVIKOVÁ, G. (2015). Aktuálne problémy moderného vzdelávania v inštitúciách poskytujúcich vysokoškolské vzdelávanie: I. časť. In *Edukacja wczoraj- dziś - jutro = Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*. Radom: Radomskie towarzystwo naukowe, 2015, pp. 267-273.

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

barnova@dti.sk

krasna@dti.sk

PROF. PHDR. ZDENĚK OBDRŽÁLEK, DRSC. MEDAILÓN K ŽIVOTNÉMU JUBILEU

ZUZANA KOLLÁRIKOVÁ



Nech mi čitatelia prepáčia, že hneď v úvode príspevku, ktorý má svoju vážnosť, vyjadrím svoje pocity obdivu, úcty, radosti z dlhoročnej spolupráce, ako aj podpory a pomoci zo strany jubilanta, keď si to okolnosti vyžadovali. Vždy bol vzorným kolegom aj kultivovaným spoločníkom pri spoločenských podujatiach. Tak to cítim a vnímam ja a zrejme aj mnohí ďalší kolegovia a priatelia, ktorí sme mali tú česť spolupracovať, resp. byť prítomní počas dlhej profesijnej kariéry prof. PhDr. Zdenka Obdržálka, DrSc. Poznáme ho ako učiteľa, výskumníka, vedca, organizátora a riadiaceho pracovníka aj ako kamaráta, ktorý vždy bol a je veľmi otvorený, priamy, čestný a priateľský. Za to mu patrí naša úprimná vďaka.

Profesor Zdeněk Obdržálek sa narodil 18. 4. 1929 v Tovačove, okr. Přerov. Absolvoval štúdium na Učiteľskom ústave v Kroměříži (1947) a na Vysoké škole pedagogickej v Bratislave (1957). Pôsobil ako učiteľ v okrese Karviná a v rokoch 1952 až 1957 na vojenských stredných školách v Novom Jičíne, Olomouci a Bratislave. V rokoch 1958 až 1967 bol riaditeľom strednej školy v Bratislave a od roku 1967 vysokoškolským učiteľom na Fakulte telesnej výchovy a športu UK v Bratislave. Tu pôsobil ako prodekan a neskôr aj ako prorektor Univerzity Komenského. V roku 1987 sa stal dekanom Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a zároveň aj vedúcim katedry pedagogiky (1987 až 2008). Na katedre pôsobí ako emeritný profesor od r. 2005 dodnes. Svoju vedecko-pedagogickú kariéru zdokonaľoval zaslúženým získaním mnohých titulov a hodností. V roku 1964 získal hodnosť kandidáta vied (CSc.), v roku 1967 titul PhDr. – doktor filozofie, o rok neskôr bol menovaný za docenta pedagogiky a v roku 1982 obhájil hodnosť doktora vied (DrSc.), čo je v pedagogických kruhoch ojedinelý úspech. V roku 1983 sa stal univerzitným profesorom. Okrem odborných ohodnotení získal aj medaily za úspechy vo svojom odbore a v oblasti riadenia už menovaných škôl, a to striebornú medailu Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1985, Medailu Jána Amosa Komenského v roku 1989 a Zlatú medailu

Pedagogickej fakulty UK v Bratislave v roku 1989. Všetky uvedené aj ďalšie ocenenia boli nášmu jubilantovi udelené za jeho vedecké a pedagogické pôsobenie, ktoré bolo značne široké, ale pritom dôsledné.

Pripomenúť možno jeho podiel na rozpracúvaní teórie a praxe polytechnického vzdelávania (Výchova, technika a všeobecnovzdelávacia škola, 1964), účasť na riešení problematiky didaktiky stredných a vysokých škôl. Ťažiskom jeho odborného pôsobenia je však teoretická analýza a praktická aplikácia problematiky riadenia/manažmentu v oblasti výchovy a vzdelávania, predovšetkým v školskom prostredí. Túto tému predstavil už v roku 1967 v publikácii „Riadenie výchovnovyučovacej práce na škole v súčasných podmienkach“.

Odvtedy vydal viacero monografií, štúdií a odborných statí, ktoré boli výsledkami niekoľkoročných výskumov a projektov. Mala som tú česť byť účastníčkou niekoľkých významných výskumných programov, ktoré sa riešili na Ústrednom ústave pre vzdelávanie učiteľov, kde som pracovala, a kde bol profesor Obdržálek externým pracovníkom niekoľko rokov. Napríklad v rokoch 1981 až 1985 bol koordinátorom Jednotného rezortného plánu výskumu pod gesciou ministerstiev školstva v Čechách a na Slovensku, ktorý bol zameraný prevažne na riadenie výchovy a vzdelávania s aspektom na optimalizáciu riadenia školstva a školy, ale aj na koncepciu ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Zúčastnilo sa na ňom mnoho významných vedcov z Československa, zástupcov inštitúcií, ktorí boli priamymi vykonávateľmi a riadiacimi pracovníkmi v školskom systéme (vysoké školy, vedecké ústavy, krajské pedagogické ústavy a pod.).

Profesor Obdržálek pokračoval vo výskumoch v rámci grantových úloh aj na Pedagogickej fakulte UK. V rokoch 1986 až 1990 riešil projekt Teória riadenia výchovy a vzdelávania ako východisko pre zdokonaľovanie riadenia škôl a v rokoch 1992 až 1996 projekt Úloha riadenia výchovy a vzdelávania v demokratickej spoločnosti a postavenie učiteľa v ňom. Zúčastnil sa aj výskumného projektu UNESCO Science and Technology Education Unit and Participation Programme v rokoch 1994 až 1997. Všetky uvedené vedecké projekty boli úspešne obhájené a vydané tlačou ako záverečné správy alebo publikované formou monografií a vedeckých štúdií. Pripomeniem práce „Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie“ (1996), „Riadenie

školsťva v Slovenskej republike“ (1999), „Škola a jej manažment“ (2002), „Aktuálne otázky školského manažmentu“ z roku 2007.

Vo viacerých publikáciách profesor Obdržálek poukázal na stav transformácie školy jednak v kontexte s vývinom našej spoločnosti, ako aj v komparácii našej školy so školami a ich riadením v zahraničí. V citovaných prácach bola vždy dominantná myšlienka, že zmena školy je potrebná a nevyhnutná, avšak musí byť postupná a vychádzajúca z existujúcich, i keď kritizovaných podmienok. Autor, profesor Obdržálek, vždy podčiarkol potrebu poukázať na želateľné inovácie, ktoré by našej škole, školskému systému a ich riadeniu mohli pomôcť pri vytváraní podmienok na skvalitňovanie výchovy a vzdelávania. Túto svoju ideu vždy zdôrazňoval a stále zdôrazňuje nielen v publikáciách a na svojich prednáškach, ale aj na domácich i zahraničných konferenciách, kde bol prizývaný ako hlavný rečník alebo sám konferencie inicioval a so spolupracovníkmi organizoval s cieľom oboznámiť pedagogickú verejnosť s výstupmi v realizovaných výskumných úlohách.

Vyvrcholením vedeckej práce, podľa môjho názoru, bolo spracovanie a vydanie publikácie „Terminologický a výkladový slovník: Organizácia a manažment školstva“ (Obdržálek –Horváthová a kol.) v roku 2004, v ktorom boli zhrnuté najnovšie poznatky z odboru riadenia, manažmentu, organizácie a ďalších významných oblastí školstva, nevynechajúc významné legislatívne dokumenty. Výklady termínov a pojmov používaných v problematike riadenia školstva a školy v značnej miere pomáhajú k objasneniu ich obsahovosti, lebo sú vyjadrené zrozumiteľnými definíciami a vhodnými odkazmi. Len tí, ktorí sa sami podieľali na tvorbe encyklopédií alebo slovníkov, dokážu oceniť odbornú prácu, v ktorej je potrebné na malom priestore vysvetliť podstatu veci, čo sa autorom slovníka podarilo.

Využívam túto príležitosť informovať aj o prácach, ktoré sú v našom prostredí menej známe, ale poskytli poznanie o našom školstve a jeho riadení pre školské i vedecké kruhy v zahraničí. Ide napr. o zborník štúdií „Stimmen zur Lehrerbildung und zur Schulbuchproduktion aus Tschechien, der Slowakei und Slowenien“ z roku 1996, ktorá bola vydaná vo Švajčiarsku, ďalej publikáciu „Managing Schools: The European Experience“ vydanú v USA v roku 1998, ako aj „Representing Parents in School Decision Making

Around the World“, ktorá bola vydaná v Škótsku v r. 2000. V uvádzaných prácach autori z takmer celého sveta poskytli informácie o stave problematiky v mnohých krajinách vrátane Slovenska.

Profesora Obdržálka ako autora uvádzaných i mnohých ďalších odborných statí publikovaných na Slovensku a v zahraničí možno s istotou považovať za cieľavedomú, vedecky erudovanú osobnosť so zmyslom pre nové, perspektívne trendy v oblasti svojho pôsobenia, ale aj ako veľmi objektívneho človeka pri posudzovaní spolupracovníkov, študentov, vždy dostatočne kritického, tolerantného a férového. Možno aj z týchto dôvodov bol, okrem už vymenovaných funkcií a postov, vybraný a menovaný do odborných komisií, vedeckých rád vysokých škôl, vedeckých spoločností nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Bol členom European Association for Research on Learning (EARLI), členom redakčných rád (napr. Pedagogická revue), platným členom Slovenskej pedagogickej spoločnosti a mnohých ďalších. Svojou odbornosťou, rozhladenosťou a neustálym optimizmom je iste vzorom pre súčasnú i nastupujúce generácie pedagógov v našich školách, pri ich riadení a najmä vo vedeckom prístupe k riešeniu problémových tém.

Vážený pán profesor, milý Zdenko,
teším sa aj so všetkými Tvojimi spolupracovníkmi a priateľmi, že máš dostatok síl pokračovať v tvorivej práci, podporovať a motivovať svojich kolegov a študentov, z ktorých mnohí pod Tvojím vedením, najmä ako doktorandi, sa snažia pokračovať v ceste bádania, ktorú si vytýčil a rozvíjal. Prajeme Ti len všetko dobré: zdravie, pohodu v rodine a radosť z odbornej činnosti.

*doc. PhDr. Zuzana Kolláriková, CSc.
za všetkých Tvojich priaznivcov
Bratislava 18. apríla 2019*

RECENZIA

JO BOALEROVÁ

**MATEMATICKÉ CÍTENIE – ODHALTE
POTENCIÁL ŠTUDENTOV PROSTREDNÍCTVOM
KREATÍVNEJ MATEMATIKY, MOTIVAČNÉHO
PRÍSTUPU A INOVATÍVNEHO SPÔSOBU UČENIA.**

Bratislava: vyd. TATRAN. BOALER, J., 2016. ISBN 978-80-222-0833-8

[z originálu *Mathematical Mindsets – Unleashing*]

JAKUB LIPTÁK

Prešovská univerzita v Prešove

Prešov

EXISTUJE NA HODINE MATEMATIKY NESPRÁVNA ODPOVEĎ?

„Rozumie niekto tomu, čo vlastne robíme?“

„Kedy to využijem v reálnom živote?“

Matematické čítanie (z angl. originálu *Mathematical Mindsets*) predstavuje didaktický pohľad na moderné spôsoby výučby školskej matematiky. Objasňuje, čo je princípom vyučovania matematiky a v čom spočívajú chyby, ktorých sa dopúšťajú (v našom ponímaní) tradiční učitelia matematiky. Autorka publikácie Jo Boalerová, ktorá je profesorkou na Standfordskej univerzite, sa okrem vedeckých článkov venuje vyučovaniu matematiky v školách formou širokospektrálnych výskumov, z ktorých prameniace inšpirácie sú zverejňované na stránke www.youcubed.org. Práve na túto webovú lokalitu odkazuje autorka vo viacerých kapitolách publikácie. Kniha *Matematické čítanie* je určená prevažne učiteľom matematiky v základných a stredných školách, didaktikom matematiky, ale aj rodičom dbajúcim o rozvoj svojich detí v oblasti matematického vzdelávania.

Štruktúra publikácie je premyslená, kapitoly privádzajú čitateľa postupne od všeobecnej problematiky ku konkrétnym metódam a princípom, ktoré by mal rešpektovať vyučovací proces matematiky v školách. Publikácia pozostáva z deviatich kapitol. Majú odlišné zameranie, no často sa ich problematika prelína v najviac diskutovaných problémoch (pozri diagram).

V jednotlivých kapitolách sa profesorka Boalerová opiera o svoje dlhoročné skúsenosti, vedecké výskumy, názory učiteľov a žiakov, ako aj o mnoho relevantných prieskumov. Hlavným cieľom publikácie je presvedčiť, resp. ukázať žiakom, učiteľom, ako aj širšej verejnosti pohľad na matematiku, ktorá nie je len o formálnych postupoch, ktoré bývajú v školách žiakmi priam nenávidené. Formálne postupy spolu s nekomplexným chápa-



ním matematiky, ktorá býva žiakom podávaná vo forme oddelených, ničím nepreviazaných tém či tematických celkov, zďaleka nevyčerpáva potenciál predmetu. Ten je totiž založený na neobmedzenom počte myšlienok, nápadov, na argumentácii jednotlivých tvrdení v podaní žiakov a na možnosti prepájania jednotlivých, zdanlivo nesúvisiacich tém. Na to je však potrebné presunúť ťažisko obsahu predmetu z osvojovania poznatkov na detailnejšiu prácu na hodinách s matematickými konceptmi. Tie sú kľúčom ku komplexnému poňatiu matematiky a jej hlbšiemu porozumeniu.

Publikácia sa nám snaží predstaviť matematiku ako nekonečný zdroj námetov a inšpirácií, ktorými možno žiakov rozvíjať nielen po stránke separovaných znalostí, ale najmä po kognitívnej stránke, ktorá zohráva významnú rolu v rámci celoživotného vzdelávania, a tým aj profesijnej budúcnosti.

Na využitie plného potenciálu školskej matematiky považuje autorka za potrebné okrem iného poskytnúť žiakom vyučovanie umožňujúce prácu s „otvorenou myslou“. Vtedy aj logicky nesprávna úvaha či odpoveď vykres-

luje iba a len logické pochody žiakovej mysle, ktoré otvárajú ďalšie možnosti aktívneho zapojenia žiakov do podnetnej diskusie. Súbežne s kritikou bežne zaužívaného vyučovania matematiky autorka nabáda a ponúka čitateľovi viacero príkladov, ako urobiť z matematiky na školách predmet, ktorý by bol pre deti prítlačivý jednak organizáciou výučby, ako aj obsahovým zameraním. Inak povedané, autorkiným zámerom je priviesť školskú matematiku bližšie ku skutočnej matematike, s ktorou sa dá stretnúť aj v reálnom živote.

Autorka sa okrem konkrétnych vyučovacích metód a rád použiteľných vo vyučovaní matematiky zaoberá vo svojej knihe aj sociálnymi otázkami týkajúcimi sa rodinného zázemia detí a taktiež genderovým znevýhodňovaním. V tejto citlivej oblasti sa môžu vyskytnúť pre čitateľa názory, ktoré sú prinajmenšom diskutabilné. Poskytujú však podnet na zamyslenie sa a otvárajú tak dvere ďalším otázkam.

Hodnotenie a oceňovanie žiakov je ďalšia oblasť, ktorej je kniha venovaná. Autorka kritizuje (a zároveň podáva námety) staromódne oceňovanie len žiakov schopných rýchlych výpočtov a celkové kladenie dôrazu na výkon žiaka. Ako príklad odporujúci takémuto hodnoteniu uvádza vynikajúcich matematikov, ktorí nie sú zďaleka najrýchlejší, no k matematickému „majstrovstvu“ sa dopracovali hlbavosťou myslenia a vytrvalosťou vo svojej práci. Koniec koncov, podľa samotných matematikov pre matematiku nie je dôležitá rýchlosť, ale dôkladnosť, postupné prenikanie do hĺbky, až kým dôjde k pochopeniu vzťahov medzi jednotlivými pojmami a k integrácii jednotlivých oblastí matematiky v mysli a predstavách človeka.

Pri čítaní sa stretávame s presvedčením, že výučba náročnejšej matematiky pre všetkých žiakov je pre ich rozvoj prospešnejšia než diferenciacia žiakov do prospechových skupín. Ako príklad autorka uvádza porovnanie efektívnosti výučby v škole, ktorá využíva prospechové skupiny, testovanie a procedurálny prístup k matematike so školou, ktorá využíva pedagogickú metódu tzv. komplexnej výučby. Napriek tomu, že druhá spomenutá škola sa vyznačovala väčšou etnickou a kultúrnou diverzitou a slabšími študijnými výsledkami, v priebehu jedného roka dobehli títo študenti študentov z tradičných škôl a po dvoch rokoch už mali vo výsledkoch slušný náskok pred ostatnými školami v okolí.

K náročnejšej matematike je však potrebné dopracovať sa postupne. V súvislosti s tým autorka kritizuje rýchle napredovanie na úkor vynechávania obsahu vyučovania zameraného na hľadanie súvislostí a vzťahov.

Azda takmer každý sa stretol s predpojatosťou proti žiackym úspechom v matematike. Jo Boalerová síce pripúšťa, že nie všetci máme rovnakú východiskovú pozíciu, no na druhej strane pričinením optimálneho vyučovacieho prostredia, vlastnej snahy a vytrvalosti, pocitu učiteľovej viery v schopnosti žiaka môže v matematike uspieť takmer každý.

Celkovo je kniha Jo Boalerovej popretkávaná ilustráciami a príkladmi, ktoré možno zakomponovať do vyučovacieho procesu matematiky s cieľom zefektívniť kognitívny rozvoj detí a rozšíriť databázu ich matematických konceptuálnych znalostí. Autorka vo svojej publikácii vychádza z prostredia škôl v Spojených štátoch amerických a v Anglicku, čo možno nie je v najtesnejšej korešpondencii so slovenským školstvom. Zároveň však naše typy výučby nie sú absolútne disjunktné, čo umožňuje aj slovenským učiteľom implementáciu jednotlivých postrehov a nápadov do vlastného vyučovacieho procesu.

Abstraktnosť, nadmerná procesualnosť, nezrozumiteľnosť, nezáživnosť až nudnosť matematiky prezentovanej v školách. Kniha *Matematické čítanie* reflektuje aj tieto aktuálne problémy vyučovania matematiky v spojení s inovatívnymi prístupmi, ktorými možno zvýšiť efektívnosť výučby vzhľadom na kognitívny a sociálny rozvoj detí. Na potrebu implementácie nových myšlienok a inšpiratívnych prístupov v rámci vyučovania matematiky poukazujú aj nie príliš uspokojivé výsledky slovenských detí v porovnávacích medzinárodných meraniach. Preto pokladáme *Matematické čítanie* za dielo prínosné pre slovenský kontext matematického vzdelávania.

Mgr. Jakub Lipták

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra matematickej edukácie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

jakub.liptak@smail.unipo.sk

RECENZIA

BARNOVÁ, S. – GABRHELOVÁ, G. – GERŠICOVÁ, Z. – KRÁSNA, S. – MARKS, I. – NEUPAUER, Z. – ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2018.

ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA.

Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. 297 s.

ISBN 978-80-89732-78-4

LENKA PASTERŇÁKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

Prešov

Kolektív autorov z Vysokej školy DTI si stanovil ambiciózny cieľ vo forme vysokoškolskej učebnice, ktorá podľa očakávaní – z hľadiska profilácie vysokej školy, pod ktorej gesciou vznikla – bude zameraná najmä na edukačné prostredie a podmienky stredných odborných škôl. S potešením však môžem skonštatovať, že väčšina vybraných častí problematiky školskej pedagogiky je spracovaná natoľko podrobne, že môžu tvoriť vhodné gnozeologické východiská pre predmet školskej pedagogiky aj bez konkrétneho zacielenia na stredné odborné školy v našich podmienkach. Hneď v úvodných riadkoch recenzie konštatujem – na základe zloženia autorského kolektívu – že táto učebnica svojou štruktúrou, obsahom i rozsahom dokáže splniť všetky stanovené požiadavky. Vysoko oceňujem zaradenie otázok pre študujúcich na záver každej kapitoly, formulácia ktorých nesie všetky znaky Bloomovej taxonómie, čím tento text presahuje požadovaný štandard. Školskú pedagogiku v recenzovanej vysokoškolskej učebnici autori ponímajú ako teoreticko-empiricko-aplikačnú disciplínu pedagogiky, ktorá pokrýva špecifickú problematiku školskej edukácie (bez exaktného ohraničovania konkrétnymi vzdelávacími stupňami). Učebnica metodicky a koncepcne vychádza z princípov aktuálneho vedeckého poznania školy ako edukačnej inštitúcie, existujúcich školských systémov, uplatňovanej školskej politiky, školskej edukačnej praxe, relevantných komponentov

interného prostredia školskej edukácie (napr. metód, zásad, prostriedkov, filozofických konceptov, nevyhnutného pedagogického prieskumu či edukačného výskumu a pod.) a z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov externého prostredia (sociálneho, legislatívneho, ekonomického...), prvky ktorého priamo či nepriamo pôsobia na vstupy, procesy a výstupy školskej edukácie.

Za vhodnú, z hľadiska štruktúry tejto učebnice, považujem sumarizáciu terminologických východísk tematiky v prvej kapitole a zaradenie prehľadu dejín stredných odborných škôl ako významného komponentu kontextu školskej pedagogiky s podrobnejším opisom vývoja pedagogiky ako vedy, školy ako edukačnej inštitúcie v priereze dejín, opisu vývinových tendencií školy a histórie stredného odborného vzdelávania a výchovy do druhej kapitoly učebnice. Do obsahu tretej kapitoly autori zaradili prínosnú kapitolu rozpracovania pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako žiaducej súčasti školskej pedagogiky aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humoru v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole. Po rozpracovaní pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky štvrtú kapitolu tvoria vybrané časti možných negatívnych aspektov života žiakov v škole najmä z hľadiska etiopatogenézy porúch správania, klasifikácie porúch správania, agresivity, agresívneho správania (sa) a šikanovania, riešenia a prevencie šikanovania v škole, najčastejších chýb pedagógov pri vyšetrení šikanovania v triede, výsledky výskumov šikanovania v škole vo svete a u nás, poznanie ktorých tvorí požadovaný východiskový moment pre učiteľov z priamej edukačnej praxe či iných edukátorov, ktorí s deťmi a mládežou pracujú. Súčasťou piatej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice je tematika pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšej významnej oblasti školskej pedagogiky. Táto kapitola učebnice je rozdelená na dve podkapitoly s cieľom upriamiť pozornosť najskôr na problematiku pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl a potom sa venovať rozpracovaniu problematiky psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl aj keď je jasné, že pedagogicko-

-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi (nielen stredných odborných škôl) realizovaná spoločne. Šiesta kapitola recenzovanej učebnice sa zaoberá osobnostnou a sociálnou edukáciou a jej základnými metodickými princípmi z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiacich na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do priamej edukačnej práce školy. Súčasťou siedmej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice je téma učiteľa a triedneho učiteľa ako významných komponentov školskej pedagogiky, so zameraním sa najmä na osobnosť učiteľa s typológiou osobnosti učiteľa, v nadväznosti na to zameranie na triedneho učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickú prácu a prácu triedneho učiteľa na triednických hodinách. Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice tvoria aktuálne východiská školskej pedagogiky zamerané najmä na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike. Ďalším aktuálnym problémom, ktorej je v učebnici venovaný priestor, je téma školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám. Táto téma tvorí významnú oblasť, ktorá ovplyvňuje alebo by aspoň mala ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky, a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Každá z týchto generácií má podľa sociológov svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Súhlasím s autormi učebnice, že v rámci výchovy a vzdelávania digitálnej generácie v stále rôznorodejšej kultúre vzniká priestor pre vymedzenie edukačných aspektov digitálneho humanizmu. V tomto kontexte pozitívne hodnotím skutočnosť, že sa v príslušnej časti vysokoškolskej učebnice autori zaoberajú touto problematikou i anticipačnými komponentmi edukácie z tohto hľadiska.

Rozsah, pregnantné spracovanie a súčasne aj štruktúra jednotlivých kapitol dokazuje, že recenzovaná vysokoškolská učebnica je určená ako východiskový text pre študentov učiteľských smerov na vysokých školách a univerzitách a tiež učiteľom v priamej edukačnej praxi. Jednoznačne je využiteľná aj v rámci ďalšieho a celoživotného vzdelávania pedagógov, ale je vhodná taktiež pre žiakov stredných škôl a študentov vysokých škôl, ktorí

sa pripravujú na profesiu učiteľa, ako i pre všetkých ostatných záujemcov o predmetnú tematiku. Spolu s autormi učebnice predpokladám, že texty učebnice umožnia pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach školskej pedagogiky ako súčasti pedagogiky a súčasne im umožnia pochopiť multifaktoriálnosť tejto disciplíny. Ako správne autori poznamenávajú, až priama edukačná prax v škole, školských zariadeniach a samozrejme aj v rodine ukáže, nakoľko sú teoretické východiská, odporúčania a koncepty funkčné, realizovateľné, a tým využiteľné v spoločensky žiaducom smerovaní edukačného pôsobenia v blízkej budúcnosti. Držím palce autorskému kolektívu, aby sa aj ďalšie, podobne kvalitné výsledky ich vedeckej a odbornej práce dostávali k čitateľom.

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD. MBA

Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta humanitných a prírodných vied

Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra č.1

081 16 Prešov

lenka.pasternakova@unipo.sk

POKYNY PRE AUTOROV

Pedagogická revue je vedecký časopis, vydávaný Štátnym pedagogickým ústavom. Zverejňuje pôvodné empirické, teoretické, prakticko-aplikačné a iné články, ktoré prispievajú k rozvoju pedagogiky a podporných vied o výchove. Poslaním časopisu je prepojiť pedagogickú teóriu so školskou praxou. Časopis prezentuje výsledky výskumov v oblasti pedagogických a psychologických vied, ako aj ich implementáciu do školskej praxe. Požiadavkou pri zaslaní príspevku do redakcie je, aby nebol doposiaľ nikde zverejnený, nezvažovalo sa jeho uverejnenie inde a s jeho uverejnením súhlasia všetci autori.

Rozsah príspevkov je stanovený nasledovne:

- štúdie (do 15 normostrán),
- články (do 10 normostrán),
- články do rubriky Diskusia (5 normostrán), recenzie (3 – 5 normostrán),
- články do rubriky Informácie (2 – 3 normostrany).

Normostrana obsahuje 1800 znakov vrátane medzier.

Na titulnej strane rukopisu uveďte nasledovné informácie (v tomto poradí):

Názov. Stručný a výstižný. Ak je to možné, vyhnite sa skratkám a vzorcom. Názov uveďte v slovenskom i anglickom jazyku.

Meno a priezvisko autora/autorov, adresa pracoviska alebo bydliska a e-mailová adresa. Pracovisko autorov uveďte pod ich menami. Uveďte úplnú poštovú adresu, vrátane štátu a e-mailovú adresu každého z autorov. Jasne uveďte, kto je hlavným autorom príspevku a bude viesť korešpondenciu počas všetkých fáz recenzného konania a procesu uverejňovania príspevku.

Abstrakt. Na titulnej strane je potrebné uviesť aj stručný abstrakt v slovenskom, resp. českom, a anglickom jazyku.

Kľúčové slová. Uvedte 3 – 5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty.

Resumé. Na konci príspevku uvedte resumé v anglickom jazyku. V prípade príspevkov písaných v anglickom jazyku sa resumé nevyžaduje.

Príspevky je potrebné zasielať v slovenskom, českom alebo anglickom jazyku na adresu redakcie: pedagogickarevue@statpedu.sk (editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5; zarovnanie k ľavému okraju).

Súlad s cieľmi a zameraním časopisu je v prípade všetkých doručených príspevkov v prvom rade posúdený redakčnou radou časopisu. Príspevky, ktoré spĺňajú aj kvalitatívne požiadavky, sú následne zaslané minimálne dvom nezávislým anonymným recenzentom a môžu byť prijaté len po ich kladnom posúdení. Hlavnému autorovi príspevku je e-mailom zaslaný výsledok recenzného konania.