

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Zborník vedeckovýskumných prác
č. 18**

 ELIANUM

**Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Slovenská republika
2019**

Názov zborníka: Zborník vedeckovýskumných prác č. 18
ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII

Editor: Mgr. Štefan Petrík, PhD.

Recenzenti:
Mgr. Matej Almáši
Mgr. Barbora Baďurová, PhD.
Mgr. Barbara Basarabová
doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
PhDr. Mgr. Lucia Galková, PhD.
Mgr. Ing. Marián Valent, PhD.
prof. PaedDr. Peter Jusko, PhD.
Mgr. Soňa Kariková, Msc. PhD.
Mgr. Anna Kniezová
Mgr. Hana Kocurová
prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
PhDr. Katarína Kurčíková, PhD.
PhDr. Jana Makúchová, PhD.
doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
Mgr. Peter Pavlík
Mgr. Štefan Petrík, PhD.
Mgr. Ing. Marián Valent, PhD.
doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
PaedDr. Veronika Vrabcová

Zborník neprešiel jazykovou korektúrou, za odbornú i jazykovú stránku zodpovedajú autorky a autori príspevkov.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-1638-1

OBSAH

ÚVOD

RIZIKÁ DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ PRE MLÁDEŽ A DOBROVOĽNÉ AKTIVITY AKO FORMA ICH PREVENCIE.....	5
AKTUALIZAČNÉ VZDELÁVANIE PEDAGÓGOV V PRAXI S OSOBITNÝM ZRETEĽOM NA ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV – SÚČASNÝ STAV A PROBLÉMY	18
VÝSKYT KYBERŠIKANOVANIA A SEXTINGU MEDZI ŽIAKMI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V BANSKOBYSTRICKOM KRAJI	28
ZOHĽADŇOVANIE POTRIEB DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PREZENOVANIE VÝSLEDKOV DIZERTAČNEJ PRÁCE	37
CIVILNÁ MEDIÁCIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE: JEJ SÚČASNÝ STAV A PROBLÉMY MEDIÁTOROV	49
BENTONIT – TYP PRÍRODNÉHO SORBENTU VYUŽÍVANÝ PRE OZDRAVENIE KONTAMINOVANÝCH PÔD.....	63
SYNDRÓM „FEAR OF MISSING OUT“ U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU.....	69
METÓDA PRÍPADOVOSTI V APLIKOVANEJ ETIKE.....	78
MOTIVÁCIA MLADÝCH ĽUDÍ K DOBROVOĽNÍCTVU.....	86
ETICKO-HUMANISTICKÉ PREJAVY V ANDRAGOGICKOM PÔSOBENÍ LEKTORA.	98
KURIKULUM V OBČIANSKOM VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH.....	107
PRIAMA A NEPRIAMA METÓDA NA PRÍKLADE KREMNICKEJ MINCOVNE V ODOBÍ 1939/45	121

ÚVOD

Zborník vedecko-výskumných prác Acta Universitatis Matthaei Belii Pedagogická fakulta vychádza v roku 2019 už po osemnásťkrát a predstavuje výber výsledkov výskumov doktorandov a doktorandiek Univerzity Mateja Bela. Hlavným zámerom zborníka je priblíženie stavu rozpracovania odborných tém a prezentovanie ich výsledkov, ku ktorým autori a autorky v procese bádania dospeli.

Zborník obsahuje dvanásť príspevkov, ktoré sú zamerané na pedagogické témy a témy z oblasti behaviorálnych a spoločenských vied a príspevky od doktorandov z prírodných vied. Pedagogické témy sa zameriavajú na riziká digitálnych technológií pre mládež a možnosti jej prevencie, potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní, metóde prípadovosti v aplikovanej etike, eticko-humanistickým prejavom v pôsobení lektora, kurikuľu v občianskom vzdelávaní dospelých. Behaviorálne a spoločenské vedy prezentujú príspevky z oblasti sociálnej práce. Tieto príspevky sa venujú motivácii mladých ľudí k dobrovoľníctvu a civilnej mediácii. Variabilitu zborníka dopĺňajú príspevky venujúce sa bentonitu ako typu prírodného sorbentu využívaného pre ozdravovanie kontaminovaných vôd a priamej a nepriamej metóde na príklade kremnickej mincovne v období 1939/45.

Z metodologického hľadiska predstavujú príspevky využívanie širokej škály prístupov a metód, v ktorých sa prelínajú kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie. V prípade kvantitatívnych výskumných stratégii ide o korelačné štúdie zamerané na štatistickú deskripciu a inferenci. Pri kvalitatívnom spracovaní dát využívali autori a autorky pološtruktúrované a štruktúrované rozhovory, prípadovú štúdiu a experiment. Príspevky prezentujú značný výskumný potenciál doktorandov a doktorandiek pre rozvoj ďalších výskumných aktivít nielen ich samotných, ale aj ich kooperujúcich pracovísk.

Cieľom autorov a autoriek osemnásťteho čísla zborníka je nielen prezentovať odbornej verejnosti svoj vedecký potenciál v oblasti aktuálne riešených vedeckých tém, ale aj otvoriť priestor budúcej vzájomnej teoretickej, výskumnej a aplikačnej spolupráce.

Štefan Petrík

RIZIKÁ DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ PRE MLÁDEŽ A DOBROVOLNÉ AKTIVITY AKO FORMA ICH PREVENCIE

Matej Almáši, Anna Kniezová, Marika Siekelová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

The paper deals with the negative consequences of the digital technologies (DT), including mass media in relation to the youth. . Its aim was to describe the risks of the DT and find out how is the youth's interaction with the mass media. The research sample consisted of youth from Slovakia (75 boys; 111 girls; average age 22). Data was acquired by the author's non-standardized questionnaire. Especially, it was found out that the youth used the most Internet-based mass media; there is a statistically significant medium-strong link between gender and the function of the mass media - to learn about politics and the link between gender and the mass media function – the mediation of cultural products; and youth, men and women daily use mass media from 3 to 5 hours; and 14.7 % of men daily use mass media for 9 hours or more. From the perspective of social work, one of the possibilities of prevention the risks of the DT are voluntary activities (e.g. the Program DofE) that positively enrich youth's free time and cultivate her personality.

Keywords: risks of digital technologies, youth, volunteering, social work

Úvod

V dnešnej digitálnej dobe sa stretávame s tým, že všeobecne uznávané digitálne produkty predané dnes, sa už zajtra budú považovať za staré. Samozrejme ako všetko aj digitálne technológie (DT) majú svoju odvrátenú stranu. Mládež považujeme za najviac ohrozenú v súvislosti s negatívnymi dôsledkami DT, pretože vo výskume od Madra, Kohúta a Kohútovej (2015) mladí od 15 do 20 rokov za virtuálnu generáciu pokladajú seba a generáciu, ktorá bude po nich. Sú v kontakte s počítačom, mobilmi, notebookmi a hlavne internetom takmer od detstva (viac Madro et al., 2015). Preto súčasnosť je hlavné východisko v rizikách DT pre mládež.

Definícia súčasnej doby

V dnešnej dobe existujú pokusy pomenovať súčasnosť. Prikláňame sa ku popisu súčasnosti podľa Kirbyho (2006). Pomenúva ju ako pseudo-modernizmus. Ide o paradigmu, ktorá je založená na DT, ktorá je spojená s banálnosťou, plytkosťou instantného, priamou a povrchnou účasťou na kultúre za pomoci internetu, mobilného telefónu a interaktívnej televízie. Za jej príznačné stavy označuje ignoranciu, fanatizmus a úzkosť, ktoré umožňujú stav podobný s tranzom pri digitálnych činnostiach. Produktom tejto plytkej a instantnej účasti na triviálnych udalostiach zapríčinenej médiami je tichý autizmus, ktorý strieda neurózu moderny a narcizmus postmoderny. Nanajvýš medzi základné charakteristiky súčasnosti podľa Gálka (2012) patrí fenomén globalizácie, ktorý je značne rozsiahly, mnohovrstvový a neustále meniaci sa jav. Kosová (2013, s. 139) ju stručne definuje ako „široké spektrum spoločenských procesov, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne, neriadeným spôsobom a nekoordinované vedú k integráciám na vyššej úrovni“. Globalizácia hrá v predkladanej problematike zásadnú rolu v podobe negatívnych sociálnych dôsledkov globalizácie na život človeka (pozri Kosová, 2013).

Digitálne technológie a súvisiace pojmy

Medzi kľúčové východiská v prezentovanej problematike patria pojmy, ktoré sa dotýkajú DT. Podľa Chatfielda (2013) pod slovom digitálny si môžeme predstaviť produkt, ktorý je definovaný postupnosťou nul a jednotiek. Najohromnejšia vlastnosť digitálnych objektov je to, že sú vzájomne kompatibilné. Je možné takto skoro donekonečna rozmnožovať a šíriť slová, zvuky, obrázky alebo myšlienky. Tiež je možné k nim opäť pristupovať, modifikovať ich a vytvárať nové a to všetko za pomoci rovnakých zariadení. Pričom podľa Encyclopedia.com (2003) je digitálna technológia základom procesov. Takýto prenos informácií úzko súvisí s médiom, pretože oňom Mistrík (2004) hovorí ako o nositeľovi informácie v procese komunikácie. Avšak Boroš (2001) dodáva, že informácie v masovej komunikácii sú šírené masovokomunikačnými prostriedkami, pod ktorými Vojtek (2013) rozumie masmédiá, cez ktoré rozličné komunikáty prechádzajú od komunikátora ku komunikantom verejne a jednosmerne, ktorí sa nenachádzajú na jednom mieste, ale sú rozptýlení tam, kde dané masmédiu pôsobí. V súčasnosti je však dôležité uviesť poznámku Hradiskej (2009), že vznikom aj pôsobením viacerých technologických zmien i inovácií a rozšírenými možnosťami internetu vzniká úvaha o zániku publika v tradičnej forme. Do elektronických masmédií zaradujeme podľa Vrabca (2013) film, ďalej na základe Mistríka (2004) rozhlas, televíziu, internet, telefonické masmédiá, multimediálne masmédiá a podľa Vrabca (2013) sociálne médiá alebo inými slovami WEB 2.0 či nové médiá. Chatfield (2013) dodáva, že cez internet je dostupných veľa služieb vrátane tej najznámejšej a tou je „Word Wide Web“, ale internet tu bol skôr. Ide teda o obsahlu fyzickú siet. A na tejto báze funguje digitálna spoločnosť, no dnes dosahujú veľké „búm“ sociálne média, ktoré fungujú na báze internetu (viac Vrabec, 2013).

Vybrané riziká digitálnych technológií

Niečo alebo niekto pôsobením vytvára určité účinky. Tie môžu byť priaznivé, ale aj nepriaznivé pre cieľový objekt. T 1 prezentuje vybrané riziká (intenzívneho) používania DT. Pri spracovaní T 1 sme sa opierali o nemeckého výskumníka M. Spitzera v oblasti neurovedy a o profesora literatúry M. Bauerleina, ktorý pri svojich tvrdeniach vychádza prevažne z americkej mládeže.

T1 Vybrané riziká digitálnych technológií

Smartphone	Smarthouse-y spôsobujú, že ich používatelia realizujú multitasking, ktorým ich vedú k poklesu výkonnosti. Majú negatívny dopad: úzkosť, stres, depresia a osamelosť. Intenzívne používanie smartphone-ov tiež negatívne pôsobí na pozornosť a na schopnosť učenia sa (Spitzer, 2016).
Kyberzávislosť	Podľa dostupných dát o závislosti správaní a to najmä u mladých ľudí, v súvislosti s nadmerným používaním DT, nemá význam pred týmto problémom zatvárať oči či oňom donekonečna diskutovať, že ešte nie je všetko preskúmané (Spitzer, 2016).
Koniec súkromia	O nás štaty i firmy zbierajú a vyhodnocujú dátu v dopisal nikdy nevidanej mieri. Občania sami radi dobrovoľne odovzdávajú svoje dátu. (Spitzer, 2016). Ide o to, že DT pôsobia negatívne na schopnosť sebaovládania a preto vyvolávajú stres (Spitzer, 2017). Pri každom vyhľadávaní (na Internete, pozn autora) sa evidujú naše záujmy. Teda takto budeme firmami dlhodobo stále viac ovládaní (Parisser, 2012, as cited in Spitzer, 2017; Green, 2011, as cited in Spitzer, 2017).
Kyberstres	DT spôsobujú človeku stres tým, že dnes prenikli do všetkých oblastí života a v najrôznejších aspektoch človeka kontrolujú. Ide o pocit, že už neovládame techniku, že ju nemáme pod kontrolou. K tomu sa pripája aj neustály strach, že niečo zmeškáme a obava zo straty kontaktu so sieťou či zariadením, ktoré nám tento kontakt umožňuje. Patrí sem aj kyberšikana a kyberstalking. (Spitzer, 2016).
Kyberfobia	Sociálnemu správaniu sa musíme najprv naučiť a to môže prebiehať iba pri skutočných sociálnych kontaktoch. Okrem toho platí, že používaním sociálneho médiá sa zvyšuje riziko pocitu osamelosti, depresie a nespokojnosti. Ešte len s pribúdaním suplovania sociálnych kontaktov mediálnym sprostredkováním rozvíjajú sociálne médiá svoje zhoubné pôsobenie na vývoj empatie u mladých ľudí. Dalej sociálne cítenie, schopnosti a zručnosti sa dajú naučiť iba v prežívanej spoločnosti (Spitzer, 2016).
Morbus Google	Ide o chybne ľudské sebaporozumenie. Internetové vyhľadávanie pacientov rozhodne automaticky nevedie k ich lepšej informovanosti a zvyšovaniu povedomia. Naopak kvôli nedostatočnému pochopeniu dochádza k chybnému hodnoteniu, ktoré u nemálo ľudí vedie k obavám z chorôb, ktorími vôbec netrpia (Spitzer, 2016).

Digitálna nespavosť	Výrazné používanie DT spôsobuje skracovanie doby spánku a jeho zníženú kvalitu, predlžuje rytmus striedania dňa a noci a viedie tak k väčšej únavе počas dňa. Dôsledky tohto pôsobenia sú: nižšia kognitívna výkonnosť vo vzdelávacích zariadeniach alebo na pracovisku, afektívne poruchy, priame zhoršovanie učenia a kreativity, nadváha, poruchy látkovej výmeny a úrazy (Spitzer, 2016).
Kybersex	Riziko vo výmene sexuálnych správ v párovom vzťahu spočíva v rozširovaní materiálu bez súhlasu zobrazenej osoby. Výrazne zosilnený konzum pornografie zvyšuje pravdepodobnosť extrémnych a potenciálne zdravotne škodlivých variantov sexuálneho správania. Súlad Internetu, satelitnej navigácie a smartphone-u umožňuje nový spôsob nadvádzania sexuálnych kontaktov, čo je sprevádzané nárastom sexuálne prenosných infekcií (Spitzer, 2016).
Digitálne hry	Hranie videohier zanecháva stopy v mozgu detí a mladistvých: narastajúce násilníctvo, otupenosť voči reálnemu násiliu, sociálna osamelosť a znížená šanca na vzdelenie. Herná konzola dieťaťu môže spôsobiť to, že bude podávať v škole horší výkon, v budúcnosti sa môže menej zaujímať o rodičov a priateľov (Spitzer, 2017).
Digitálna demencia	Coraz viac sa dáva do súvislosti závislé správanie a obezita (Spitzer, 2011, as cited in Spitzer, 2017). Sociálny regres a úzkosť bývajú sprievodnými javmi. Tak vzniká zostupná špirála, na ktorej konci sú depresia, sociálna izolácia a telesné ochorenia. Tak sa utvára živná pôda pre rozvoj demencie zásluhou DT (Spitzer, 2017).
Prečítovanie DT	Realizujú sa sympózia o digitálnom vzdelení, vedecké skupiny oslavujú prínosy videohier, humanitní lídri trvajú na tom, aby sme rešpektovali invenčné nové gramotnosti mládeže, výskumníci čítania trvajú na tom, že čítanie webu rozširuje štandardnú počítačovú gramotnosť, školy prezentujú renovované hi-tech triedy a populári autori vychvaľujú umenie súčasných televíznych šou. Všetci prognózujú príchod inteligentnejšej a schopnejšej generácie, no roky plynú a my ešte stále čakáme (Bauerlein, 2010).
Medzery vo vedomostiah	Internet mládeži neponúka informácie dospeľých, ale vytláča ich. Videohry, mobilné telefóny a blogy neupevňujú legitime občianstvo, ale brzdia ho. Vzniká dichotómny vzťah medzi oblastami pokroku mládeže a štúdiom humanitných vied. Skvalitnenia a pokroky, na základe ktorých by z americkej mládeže mali vyrásť bystrí globálni občania a vyspelí spotrebiteľia, sa v realite združujú proti intelektuálnemu rastu (Bauerlein, 2010).
Absencia sociálnych hodnôt	Ked' nastupujúca generácia dovrší stredný vek, nepreberie občiansku zodpovednosť od predchodcov, zo spoločnosti nevystúpi skupina zanietených intelektuálov, ktorá aplikuje kreatívne nápady do politiky a bude s nasadením svojho intelektuálneho potenciálu, výrečnosti s porozumením večného ľudského snaženia hájiť spoločenské hodnoty. Budúcnosť Ameriky sa obvykle obhajuje obstátim v konkurencii, vo vede, technológií a produktivite, nie ideách a hodnotách (Bauerlein, 2010).
Strata dedičstva	Z verejných knižníc sa vypožičiava stále menej kníh, ale stále viac videí. Deti chodia viacej do nákupných centier a menej do múzeí. Rozhovory vedené v jedálni nikdy neobsahujú ideológie, ale fotky na webe putujú z jedného handheldu do druhého. Je nutné, aby sa mravné póly otocili. Americká mládež má miesto v histórii, a potom sa aj jej časy skončia. No dôsledky jej návykov ju prežijú a ak sa veci nezmenia, tak ju budú považovať za tú, ktorá nebola hodná príľegieľ alebo sa môže stať generáciou, ktorá stratila americké dedičstvo navždy (Bauerlein, 2010).

spracované podľa Bauerlein (2010); Spitzer (2016); Spitzer (2017)

Tieto riziká sa vyskytujú v rôznych oblastiach života jedinca. V našich podmienkach sa realizovala štúdia od Velšica (2015). Zistil v nej, že v Slovenskej republike (SR) v roku 2015 závislosťou od DT je najviac okrem iných ohrozená mládež a študenti. Ďalej, že ľudia vnímajú vplyv DT na spoločnosť skôr z pohľadu individuálnych skúseností či rizík ako napr.: (1.) nedostatok fyzickej aktivity; (2.) kyberkriminalita; (3.) vzájomné odcudzenie ľudí; a (4.) strata osobných kontaktov alebo nebezpečný a škodlivý obsah na internete. Detailnejšie informácie ponúka štúdia od Holdoša (2015; respondenti: od 15 do 30 rokov), v ktorej sa zistilo, že až 13,5 % mládeže vykazovalo rizikové používanie internetu a 2,1 % mládeže vykazovalo závislosť od internetu (ZoI). Pri zaostrení na rod, ženy viac požívajú sociálne siete (SS), email a blogy. Muži zas viac realizujú online sex, gambling a pozerajú info stránky. Avšak muži sú viac náchylní na ZoI. Tieto zistenia potvrdzujú aj dátu zo zahraničia od Kussovej, Griffithsa a Bindera (2013; respondenti: priemerný vek 22,67 rokov), kde 3,4 % mužov vykazovalo ZoI a 2,92 % žien). O rok skôr Bírešová a Holdoš (2014; respondenti od 25 do 55 rokov) zistili, že muži skôrovali v škále ZoI vyššie ako ženy a zistili sa slabé významné korelácie medzi online hrami a výsledkami škály ZoI a medzi online sexom a výsledkami škály ZoI. Vo výskume Lichnera a Šlosára (2014; respondenti: priemerný vek 22,3 rokov) sa zistilo, že u 21 % respondentov sa v teste ZoI identifikovala stredná úroveň ZoI (79 % nevykazovalo problémy). V starnej štúdie od Gregussovej, Tomkovej a Balážovej (2011; respondenti: priemerný vek 14,25 rokov) sa

zistili aktivity podľa rodu: chlapci na internete najčastejšie pozerajú videá, hrajú hry alebo četujú a sťahujú súbory. A dievčatá najčastejšie četujú, sťahujú súbory, pozerajú videá a trávia čas na SS. Dokonca chlapci viac pozerajú porno a vyhľadávajú informácie o sexe ako dievčatá. Na druhej strane dievčatá zas viac vyhľadávajú informácie do školy. Ďalej v štúdiu od Novotného a Pressenovej (2013; respondenti: priemerný vek 21 rokov) bolo identifikovaných ako závislých od online hier viac mužov ako žien. Tieto zistenia potvrdzujú aj dátu zo zahraničia od Lemmensa, Valkenburgovej a Gentilea (2015; respondenti: priemerný vek 24,8 rokov), kde muži získali významne vyššie skóre v dvoch testovacích škálach poruchy internetového hrania ako ženy. Tiež nám nesmie uniknúť zaujímavé tvrdenie Bauerleina (2010), ktorý hovorí, že čítanie kníh neponúka zlepšenie zárobku mládeži ani zlepšenie jej perspektívy. Avšak ak mládež nadobudla digitálnu odbornosť a ak DT dobre precvičujú jej intelektuálne schopnosti, prečo potom úmerne nestúpla tiež úroveň vedomostí a zručností? Toto tvrdenie naznačuje v neprospech chlapcov správa PISA 2012 v SR od Ferencovej, Stovčíkovej a Galádovej (2015), v ktorej bol zistený významný rozdiel v rode v čitateľskej a matematickej gramotnosti v prospech dievčat a zvyšujúci výkon dievčat. Myslíme si, že okrem lákavých špecifík masmédií akými sú internet a sociálne médiá, väčšie inklinovanie mužov k technológiám môže spočívať aj v rodových stereotypoch, ktorými sa zaoberá Smetáčková (2016; viac Smetáčková, 2016). Aj na základe toho môžu byť muži ohrozenejší rizikami DT ako ženy.

Na základe uvedenej problematiky sme v súvislosti s mládežou identifikovali výskumný problém: interakcia mládeže s masmédiami. Cieľom štúdie bolo popísanie riziká DT a zistiť, aká je interakcia mládeže s masmédiami. Naformulovali sme výskumné otázky: (1.) Aké druhy masmédií najčastejšie využíva mládež?; (2.) Aké funkcie masmédií najčastejšie využíva mládež?; a (3.) Akú dennú dĺžku venuje využívaniu masmédií mládež? Naformulovali sme si tiež tri hypotézy: (1.) existuje súvislosť medzi rodom a najčastejšie využívaným druhom masmédií; (2.) existuje súvislosť medzi rodom a najčastejšie využívanou funkciami masmédií; a (3.) existuje rozdiel medzi mužmi a ženami v dennej dĺžke využívania masmédií v prospech mužov.

Metodológia

V štúdiu sme zvolili deskriptívny dizajn výskumu, kvantitatívnu stratégiu a deskriptívny a korelačno-komparačný postup.

Výskumná vzorka

Respondenti výskumu boli oslovení na sociálnych sieťach na základe všeobecnej výzvy zapojenia sa do výskumu alebo konkrétneho oslovenia. Taktiež bola do výskumu zapojená jedna základná škola zo Zvolena, v ktorej žiaci na predmete informatiky vyplnili online dotazník. Výber respondentov bol teda realizovaný metódou zámerného výberu a aj metódou snehovej gule. Išlo o mladých ľudí zo Slovenskej republiky v počte 186. Mužov bolo 75 a žien 111. Orientovali sme sa na vekové skupiny mládeže od 15 do 32 rokov a heterogénne zastúpenie výskumného súboru na základe rodu. Priemerný vek respondentov bol 22 rokov so štandardnou odchýlkou 8,2. Najviac zastúpených vo výskumnej vzorke bolo študentov (137), potom zamestnané osoby (39) a napokon nezamestnané osoby (9).

Výskumný nástroj

Pre zber výskumných dát sme zvolili autorský resp. neštandardizovaný online dotazník. Pozostával v pôvodnej verzii z 13 položiek, avšak pre naše potreby sme využili 6 položiek (3 sociálno-demografické položky [rod, vek a sociálny status]; 3 zatvorené položky formou: poradovej [1 – 9: masmédiá; 1 – 8: funkcie masmédií] a intervalovej škály [1 – 4: denný rozsah využívania masmédií]). Umožnil nám hromadné a rýchle

získanie dát. Dotazník bol anonymný a dobrovoľný. Konštrukt ktorý sme merali, bola sebavýpoved' o masmédiách. Nakol'ko nešlo o štandardizovaný dotazník, tak sme jeho psychometrické vlastnosti zabezpečili nasledovne: (1.) objektivita (upravené podľa Gavora, 2012): (a) inštrukciou, ktorá bola jasná a totožná pre každého respondenta; (b) dištanciou výskumníka od výskumnej vzorky; (2.) validitu (upravené podľa Gavora, 2012): (a) určili sme si jednu vlastnosť skúmaného javu, ktorú sme merali – sebavýpoved' o masmédiách; (b) anonymitu dotazníka; a (3.) reliabilitu (upravené podľa Gavora, 2012): (a) primeraným počtom položiek v dotazníku; (b) adekvátnou veľkosťou výskumnej vzorky.

Etika

Kritéria dotazníka a výskumu: v dotazníku bola uvedená prosba o vyplnenie dotazníka a ďalej spĺňal nasledujúce podmienky podľa Gavoru et al. (2010): (1.) vyplnením respondenti súhlasili s účasťou na výskume; (2.) boli oboznámení: (a) so zámerom výskumu; (b) s ich úlohou vo výskume; (c) spracovaním ich odpovedí; (2.) dotazník bol: (a) anonymný; a (b) dobrovoľný; a (3.) priebeh výskumu podliehal etickým normám a všeobecne záväzným právnym predpisom.

Spracovanie a analýza dát

Výskumné dáta sme uložili do elektronickej databázy a následne sme ich spracovali štatistickými funkciemi a testami programu IBM SPSS. Analýza výskumných dát spočívala v deskriptívnej štatistike. Hypotézy sme testovali Cramerovým koeficientom kontigencie (V) a Mann Whitneyho U testom (Z). Určili sme si hladinu významovosti: $\alpha = 0,05$. (1.) hypotézu a (2.) hypotézu sme testovali V, nakoľko v oboch prípadoch išlo o súvislosti medzi dvoma nominálnymi premennými. A (3.) hypotézu sme testovali Z, nakoľko išlo o komparáciu dvoch skupín v rámci rovnakej ordinárnej premennej.

Výsledky

T2 Poradie najčastejšie využívaných druhov masmédií mládežou

	S. médiá	Internet	Smarth-phone	Multimédiá	Televízia	Film	Tlač	Rádio	Kniha
Medián	2	3	3	5	5	5	7	6	6
Modus	1	1	3	3	5	5 ^a	7	8	9
percent (modus)	31,5	26,6	19,1	16,2	16,6	21,1 (5 a 6)	20,1	18,4	19,2

vlastné spracovanie; poradie je vytvorené na základe % modus-u; ^a mnohonásobný modus – zobrazuje sa menší

T3 Poradie najčastejšie využívaných druhov masmédií mužmi

	S. médiá	Internet	Smart h-phone	Multimédiá	Film	Rádi o	Televízia	Tla č	Kniha
Medián	2	3	4	5	5	6	5,5	7	7
Modus	1	1	3	4	5	6	7	7 ^a	8
percent (modus)	32,9	27	20,5	16,9	23,6	21,4	18,1	21,1 (7 a 8)	21,9

vlastné spracovanie; poradie je vytvorené na základe % modus-u; a mnohonásobný modus – zobrazuje sa menší

T4 Poradie najčastejšie využívaných druhov masmédií ženami

	S. médiá	Internet	Smarthphone	Multimédiá	Televízia	Film	Rádio	Kniha	Tlač
Medián	2	3	3	5	5	6	7	6	7
Modus	1	1	2	3	5	6	8	9	9
percent (modus)	30,6	26,4	22,7	18,5	17,4	21,3	21,1	19,3	21,3

vlastné spracovanie; poradie je vytvorené na základe % modus-u

T5 Poradie najčastejšie využívaných funkcií masmédií mládežou

	Zábava	Relax	Seriály, filmy, literatúra ...	Vzdelávanie	Udalosti zo života society	Čerstvé spoloč. Dianie	Politika	Estetika
medián	3	3	3	4	5	5	7	7
Modus	1	2	3	4	5	6	8	8
percent (modus)	24	20,6	23	19,2	25,1	17,5	30,2	39

vlastné spracovanie; poradie je vytvorené na základe najvyššieho % modus-u

T6 Poradie najčastejšie využívaných funkcií masmédií mužmi

	Seriály, filmy, literatúra ...	Čerstvé spoloč. dianie	Zábava	Relax	Vzdelávanie	Udalosti zo života society	Politika	Estetika
medián	4	5	3	3	4	5	6	7
modus	1	1	1 ^a	2	3	5	8	8
percent (poradie)	21,9	21,6	19,2 (1 a 2)	25,4	19,4	25,4	23,3	37,7

vlastné spracovanie; poradie je vytvorené na základe % modus-u; ^a mnohonásobný modus – zobrazuje sa menší**T7 Poradie najčastejšie využívaných funkcií masmédií ženami**

	Zábava	Seriály, filmy, literatúra ...	Relax	Vzdelávanie	Udalosti zo života society	Čerstvé spoloč. Dianie	Politika	Estetika
Medián	3	3	3	4	5	5	7	7
Modus	1	3	3	4	5	6	8	8
percent (modus)	27,3	26,4	18,3	20,9	25	20,2	34,9	39,8

vlastné spracovanie; poradie je vytvorené na základe % modus-u

T8 Denný rozsah využívania masmédií

	Mládež				Muži				Ženy			
Medián	2				2				2			
Modus	2				2				2			
percent (odpovede: 1 – 4)	12, 9	43	32, 8	11, 3	13,3	40	32	14,7	12, 6	45	33, 3	9

vlastné spracovanie; odpovede - 1: 0 – 2 hod.; 2: 3 – 5 hod.; 3: 6 – 8 hod.; 4: 9 – a viac hod.

T9 (1.) Hypotéza

	S. média	Internet	Smarth- phone	Multimédiá	Televízia	Film	Tlač	Rádio	Kniha
V	0,201	0,286	0,233	0,184	0,138	0,273	0,187	0,291	0,219

vlastné spracovanie; * 0,05 <; poradie masmédií je vytvorené na základe T 2

T10 (2.) Hypotéza

	Zábava	Relax	Seriály, filmy, literatúra ...	Vzdelávanie	Udalosti zo života society	Čerstvé spoloč. Dianie	Politika	Estetika
V	0,199	0,277	0,360*	0,256	0,180	0,198	0,313*	0,263

vlastné spracovanie; * 0,05 <; poradie masmédií je vytvorené na základe T 5

T11 (3.) Hypotéza

	Denná dĺžka/rod
Z	0,661

vlastné spracovanie; * 0,05 <

Diskusia**Interakcia mládeže s masmédiami**

Mládež najčastejšie využíva sociálne médiá, potom internet, následne smarthphone (viac T 2). Pomyselný rebríček najčastejšie využívaných druhov masmédií mužov a žien sa v prvých štyroch masmédiách neodlišoval od rebríčka mládeže (viac T 3 a T 4). Testom V sa zistilo, že medzi rodom a najčastejšie využívaným druhom masmédia neexistuje

štatisticky významná súvislosť'. Čiže (1.) hypotéza sa nepotvrdila (T 9). Avšak je potrebné uviesť, že masmédiu rádio a internet sa pohybovali tesne okolo hladiny významnosti ($p = 0,057; 0,06$). V tomto prípade by to potom bolo pri vyšej frekvencii v prospech mužov (orientácia podľa modus – miesto v rebríčku/%), ale v slabej sile súvislosti. Vysvetlenie môže spočívať v rodových stereotypoch (napr. Smetáčková, 2016) napr., že muži častejšie cestujú autom ako ženy a vtedy počúvajú rádio. A pri Internete sa to dá vysvetliť už spomínanými zisteniami od Holdoša (2015), Bírešovej a Holdoša (2014) i Lemmensa et al. (2015) či Kussovej et al. (2013). V rebríčkoch najčastejšie využívaných masmédií mládeže, mužov a žien sa na prvých štyroch miestach umiestnili masmédia fungujúce na báze internetu. Toto využívanie internetových masmédií nepriamo potvrdzuje Eurostat (2017a; 2017b). Uvádzia, že v SR v roku 2016 malo 81 % domácností prístup k internetu a denne používalo internet 68 % jednotlivcov. Taktiež to nepriamo dokumentuje to, že v našej výskumnej vzorke boli prevažne študenti a ako sme už uviedli zistenie od Velšica (2015), najviac ohrození závislosťou od DT sú nie len mladí ľudia, ale aj študenti. Tiež zistil, že v SR v roku 2015 denne alebo takmer denne internet využívalo 49 % osôb, ktoré mali viac ako 14 rokov. Tieto tvrdenia potvrdzuje zistenie od Lichnera a Šlosára (2014), ktorí zistili, že s vyšším vekom môže dôjsť k zníženiu závislého správania (slabo silná negatívna a významná korelácia). V našej štúdii sociálne médiá skončili na prvom mieste vo všetkých troch rebríčkoch, čo môžeme vysvetliť ich bezkonkurenčnosťou, o ktorej sa zmieňuje Vrabec (2013), v porovnaní s inými masmédiami. Taktiež to môže tkvieť v tom, že podľa Lichnera a Šlosára (2014) zvyšovanie času používania SS môže zvýšiť riziko ZoI (stredne silný pozitívny a významný vzťah). Toto zistenie je alarmujúce, nakoľko Tomková, Szamaranská, Varholíková a Belica (2015; respondenti od 11 do 18 rokov) zistili, že 76,1 % detí a 94,8 % adolescentov malo vytvorený profil na Facebooku. Ale tiež to môže spočívať aj v komunikácii, pretože najrozšírenejším dôvodom využívania Facebooku je bežná komunikácia s kamarátmi a komunikácia aj s kamarátmi, s ktorými sa nemôžu vídať.

Na základe T 5 konštatujeme, že mládež na odtrhnutie sa od povinností používa masmédiá, ktoré jej zabezpečia zábavu, oddych a regeneráciu mysele a tela i kultúrne vyžitie. Následne, nakoľko šlo o respondentov prevažne študentov, tak masmédia využívajú na plnenie úloh do školy, sebavzdelávanie a pod. A až potom chcú byť aktuálne informovaní či len informovaní o dianí v spoločnosti v rôznych oblastiach alebo ich zaujme vizuálna stránka masmédií. Rebríček najčastejšie využívaných funkcií masmédií žien je okrem 2. a 3. miesta rovnaký ako u mládeže ako celku (T 7). Na základe T 6 a T 7 konštatujeme, že muži možno chcú byť častejšie informovaní o aktuálnych informáciách, aby boli v obraze a nič im neuniklo. Môže to vychádzať z dávnych čias vychádzajúc z rodových stereotypov (napr. Kulašíková, 2008), kde muži lovili zver a chránili obydlie. Teda museli byť ostražití a informovaní. A toto je pravdepodobne na úkor ich oddychu. Testom V sa zistilo, že existuje štatisticky významná stredne silná súvislosť medzi rodom a funkciou masmédií - dozvedieť sa niečo o politike ($p = 0,013; T 10$) a že existuje štatisticky významná stredne silná súvislosť medzi rodom a funkciou masmédia – sprostredkovanie produktov kultúry (film, seriál, literatúra ...; $p = 0,01; T 10$). Pri ostatných funkciách sa nezistila štatisticky významná súvislosť s rodom. Čiže (2.) hypotéza sa potvrdila len pri uvedených funkciách (T 10). Avšak je potrebné uviesť, že funkcia masmédia – relax sa pohybovala okolo hladiny významnosti ($p=0,055; V=0,277$). Teda v tomto prípade a pri (2.) hypotéze je to pri vyšej frekvencii „produktov kultúry“ a „relaxu“ v prospech mužov a v nižšej frekvencii „politiky“ v prospech žien (orientácia podľa modus – miesto v rebríčku/%). Podobne vysvetlenie týchto súvislostí možno vyvodiť pri funkcií „politika“ z rodových stereotypov (napr. Kulašíková, 2008) a pri funkcií „relax“ a „produkty kultúry“ z toho, že muži sú viac závislí podľa Novotného a

Pressenovej (2013) i Lemmensa et al. (2015) od online hier ako ženy alebo tým, že muži podľa Holdoša (2015) viac realizujú online sex ako ženy a aj tým, že podľa prehľadovej štúdie od Kussovej, Griffithsa, Karilaa a Billieuxa (2014) je v jednej štúdií spojenie online sexu, mladších ľudí a mužov so ZoI.

Mládež, muži a ženy vo väčšine denne využívajú masmédiá v rozmedzí od 3 do 5 hodín (T 8), avšak 11,3 % mládeže, 14,7 % mužov a 9 % žien využíva denne masmédiá 9 a viac hodín. Ide prevažne o internetové masmédiá. S týmito zisteniami nepriamo korešpondujú výsledky od Velšica (2015). Zistil, že v SR v roku 2015 podiel každodenných užívateľov internetu je vysoko nad priemerom hlavne u osôb od 14 do 44 rokov. Nanajvýš bez smartphona-u sa nedokázalo zaobísť a to ani jeden deň 36 % a závislosť od DT deklarovala pätnaásť osôb. Zas Lichner a Šlosár (2014) zistili vzťah, ktorý môže indikovať rastúce závislé správanie (pri internete, pozn. autora) s rastúcou nudou (slabo silný pozitívny a významný vzťah). Hlbšia penetrácia do mládeže od Holdoša (2015) ukazuje, že priemerne 5,18 hodín strávia mladí na internete cez školský/pracovný deň a podobne cez prázdniny resp. dni pracovného pokoja. Avšak na základe testu Z sa (3.) hypotéza nepotvrdila (T 11). Napokon na záver dodávame v spojitosti s mužmi a ich vyššou dennou dobou strávenou využívaním masmédií (prevažne na báze internetu; T3); zistenia od Holdoša (2015), ktorý identifikoval významný rozdiel v rode a v čase strávenom na internete v prospech mužov a zistenia od Lemmens et al. (2015), kde muži strávili významne viac ako dvojnásobok času online hraním počas týždňa ako ženy.

Aplikácie

Na základe vyššie uvedeného je zrejmé, že mládež značnú časť dňa venuje DT a z nich vyplývajúcim aktivitám. Čas strávený s aktivitami, ktoré v spojitosti s nimi realizuje, v nej zanecháva určitú stopu. Táto stopa môže byť pre mládež určitým rizikom (T 1). O tomto riziku môžeme hovoriť ako o určitej prekážke socializovať sa priaznivým a žiadúcim smerom. Za vznik takejto škodlivej prekážky môžu viaceré faktory. Jedným z nich je aj neefektívne využívaný voľný čas. V tejto súvislosti Bauerlein (2010) tvrdí, že populárne digitálne praktiky mládeže jej nerozširujú a nerozšírili horizonty. Zatvárajú dvere zrelosti, pričom podkopávajú školské návyky, kradnú hodiny z voľnočasových činností, ktoré by doplnali školské návyky. V spojitosti s voľným časom si myslíme, že Lichner a Šlosár (2014) nadobudli vo výskume dôležité zistenie o vzťahu, ktorý môže indikovať rastúce závislé správanie (pri internete, pozn. autora) s rastúcou nudou (viac Lichner a Šlosár, 2014). Chrániť mládež pred spomínanými rizikami sa dá aj prostredníctvom prevencie, ktorá je súčasťou mnohých vedných disciplín a odborov. My sa v našom príspevku zameriavame na prevenciu realizovanú prostredníctvom sociálnej práce. Poznáme tzv. preventívnu sociálnu prácu, ktorej súbor činností podľa Tokárovej et al. (2003) spočíva z (1.) predchádzania alebo znižovania možných dôsledkov nepriaznivých javov a dysfunkčných procesov; (2.) zamedzenia straty sociálnej rovnováhy a sociálnej samostatnosti jednotlivcov, skupín a spoločenstiev; a (3.) zamedzenia vzniku porúch obojstranných vzťahov k sociálnemu prostrediu (viac Tokárová et al., 2003). Jednou takouto činnosťou sú podľa nás aj dobrovoľnícke aktivity.

Dobrovoľnícke aktivity

V súčasnosti je aj v súvislosti s mladými ľuďmi často spomínané dobrovoľníctvo. V SR je čím ďalej, tým viac ľudí, ktorí venujú dobrovoľne svoj voľný čas v prospech druhých. Mnohí ľudia často vykonávajú dobrovoľnícke aktivity, aj keď si to neuvedomujú alebo to takýmto pojmom nenazývajú, lebo je to pre nich niečo veľmi prirodené a automatické. Podľa Brozmanovej Gregorovej, Matulayovej, Mračkovej, Vavrinčíkovej a Vlašičovej (2011, s. 6) je dobrovoľníctvo „neplatená aktivita alebo práca vykonávaná na základe slobodnej vôle v prospech iných ľudí alebo spoločnosti či životného prostredia

mimo členov rodiny a domácnosti dobrovoľníka“. Dobrovoľníctvo je v SR legislatívne ukotvené od roku 2011. Podľa zákona č. 406/ 2011 Z. z. o dobrovoľníctve je dobrovoľníkom „fyzická osoba, ktorá na základe svojho slobodného rozhodnutia bez nároku na odmenu vykonáva pre inú osobu s jej súhlasom v jej prospech alebo vo verejný prospech dobrovoľnícku činnosť založenú na svojej schopnosti, zručnosti alebo vedomosti a spĺňa podmienky ustanovené týmto zákonom“. Podľa tohto zákona dobrovoľnícku činnosť: (1.) vykonáva mimo svojich pracovných, služobných a študijných povinností vyplývajúcich jej zo zákona, zmluvy a zo študijného poriadku alebo z iného záväzného dokumentu; (2.) nevykonáva pre orgán alebo funkcionára právnickej osoby, ktorej je členom, zamestnancom, žiakom alebo študentom; (3.) realizuje mimo svojho podnikania alebo inej samostatnej zárobkovej činnosti (viac Zákon č. 406/2011 Z. z.). Navyše, ešte k tomu v kontexte sociálnej práce dobrovoľníctvo a sociálna práca sú ako keby matka a jej dcéra či strašia sestra a mladšia sestra.

Medzi sociálnou prácou a dobrovoľníctvom je možné nájsť veľký súvis. Pri pohľade do minulosti je vidieť, že počiatky sociálnej práce sa formovali na báze dobrovoľnej pomoci. A hoci sa sociálna práca postupom času etablovala a stala sa samostatnou profesiou a odbornou činnosťou, aspekt dobrovoľníctva z jej kontextu nevymizol. V náhľade na spojitosť sociálnej práce a dobrovoľníctva Matulayová (2011, s. 10 – 11) konštatuje, že „podpora rozvoja dobrovoľníctva sa ukazuje ako jedna z možností riešenia sociálnych problémov súčasnosti.“ A negatívne dôsledky DT sú v súčasnosti problémom, ktorý znižuje kvalitu života nie len mladých jedincov. Preventívna úloha je o to ľažšia, pretože ľudí nemožno len tak odstrhnúť od DT. Stávajú sa integrálnou súčasťou sveta, normou.

Dobrovoľníctvo nie je medzi mládežou nič nové, no domnievame sa, že nie je u mladých tak populárne ako sú DT. Dokumentujú to aj nižšie spomenuté výskumy. Zistil sa pozitívny trend vo vnímaní dobrovoľných aktivít u mládeže. Dokumentujú to najnovšie výskumné zistenia o dobrovoľníctve mládeže z roku 2018 od Brozmanovej Gregorovej, Šolcovej a Siekelovej (2018). Poukazujú na to, že participácia mladých ľudí v dobrovoľníctve rastie. V porovnaní s rokom 2011 sa zvýšil počet mladých ľudí, ktorí sa angažujú vo formálnom dobrovoľníctve. V roku 2011 sa dobrovoľníckym aktivitám formálneho typu venovalo 25,7 % mladých vo veku 15 až 29 rokov, v roku 2017 počet angažovaných mladých stúpol na polovicu. Čo sa týka neformálneho dobrovoľníctva, tu nenastala veľká zmena v porovnaní s rokom 2011, kde sa číslo stále pohybuje okolo 45%. Ak sa mladí ľudia zapájajú do dobrovoľníckych aktivít, je dôležité vedieť, pre koho sú tieto aktivity určené a v akých oblastiach sa najčastejšie angažujú. Z výskumu vyplýva, že najviac formálnych dobrovoľníkov pôsobilo v neziskových mimovládnych organizáciách (56,5 %), potom v organizáciách zriadených regionálnou alebo miestnou samosprávou, mestským alebo obecným úradom či úradom samosprávneho kraja (20,8 %), ďalej v škole alebo pre školu (12,2 %) a napokon v štátnych organizáciách (4,4 %). Čo sa týka konkrétnych oblastí, v ktorých dobrovoľníci pracujú, ukázalo sa, že najčastejšie zvolenými sú oblasti: životného prostredia, športu, zdravia a sociálnych služieb (viac Brozmanová Gregorová et al., 2018). Práve v týchto oblastiach jednak mladí môžu kultivovať seba, ale hlavne sú prospěšní pre danú oblast. Predsa len nájsť si čas pre niečo dôležité alebo pre niekoho, kto to potrebuje, bez očakávania odmeny v akejkoľvek podobe je v konečnom výsledku pridanou hodnotu daného mladého jedinca.

Dobrovoľnícke príležitosti

Ako sa môžu mladí ľudia zapájať do dobrovoľníctva? Dobrovoľníckych príležitostí je v súčasnej dobe veľmi veľa. Mladí ľudia často vykonávajú dobrovoľnícke aktivity, pritom si to ani neuvedomujú alebo ich takýmto pojmom neoznačujú a robia ich úplne

prirodzene. V mnohých mestách v SR pôsobia tzv. dobrovoľnícke centrá, ktoré vytvárajú a zastrešujú rôzne dobrovoľnícke príležitosti. Ako príklad uvádzame Centrum dobrovoľníctva (CD, 2019) v Banskej Bystrici, pôsobiace od roku 2000. Ponúka dobrovoľnícke aktivity mladým ľuďom, dospelým a dokonca aj seniorom. Mladí ľudia sa môžu zapojiť do niekoľkých dobrovoľníckych programov, ktoré spočívajú najmä v práci s deťmi a mladými. Do dobrovoľníctva sa zapájajú najmä študenti stredných a vysokých škôl a to konkrétnie študenti pomáhajúcich profesíí alebo študenti s pedagogickým zameraním štúdia. V ponuke Centra dobrovoľníctva je mentoringový dobrovoľnícky program „Opri sa o mňa“, doučovací program „Spojivko“ a asistenčný program „Môj svet je tvoj“. Okrem dobrovoľníckych programov má CD vytvorenú databázu dobrovoľníckych ponúk, v ktorej je možné nájsť dobrovoľnícke aktivity rôzneho typu v celom Banskobystrickom kraji (viac CD, 2019).

V našej preventívnej koncepcii proti negatívnym dôsledkom či rizikám DT akcentujeme efektívne využívanie voľného času mladých. Významné a prospěšné je, ako sme už uviedli, keď ľudia netravia svoj voľný čas len pasívne a už vôbec nie izolované od spoločnosti, čo je mimochodom sprievodný jav užívania DT, ale keď sa vzdelávajú, rozvíjajú svoje talenty, formujú sa, trávia čas s ľuďmi, od ktorých sa môžu učiť, venujú sa tomu, v čom sú dobrí, čo ich baví alebo sa venujú prospěšným činnostiam. Jedným z konkrétnych spôsobov je rozvojový program s názvom „Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu“ v skratke DofE. Program DofE je podľa The Duke of Edinburgh's International Award Slovensko, o. z. (DofE, 2019) určený pre mladých ľudí vo veku od 14 – 24 rokov, ktorí prostredníctvom neho môžu rozvíjať svoje schopnosti a charakterové vlastnosti a pripraviť sa tak na to, čo ich čaká v budúcnosti. S týmto programom sa mladí môžu stretnúť na niektorých stredných alebo vysokých školách, rôznych kluboch, združeniach a podobne. Každý účastník sa v programe DofE zameriava na rozvoj v troch oblastiach, a to v športe, talente a venuje sa dobrovoľníctvu. Účastník má v programe svojho tzv. vedúceho, ktorý mu pomáha s nastavovaním cieľov, hľadaním mentorov pre jednotlivé oblasti rozvoja a je tu pre neho počas celej tejto cesty. Zapojením sa do programu sa mladí stávajú súčasťou medzinárodnej komunity DofE (viac DofE, 2019). Takýmto vedúcim programu DofE môže byť aj sociálny pracovník pracujúci s mládežou. Ako môžeme vidieť, jednou z oblastí programu je dobrovoľníctvo. Tento program už v 14. rokoch mladých viedie k dobrovoľníckym aktivitám na pozadí pretlaku DT k občianskej, komunitnej zodpovednosti či spoločenskej zodpovednosti. V tejto spojiteľosti a na marge našich výsledkov štúdie je dôležité viac zainteresovať ženy do informovania sa ohľadne politického života.

V programe DofE akcentujeme hlavne dobrovoľníctvo a vraciame sa teda k meritu veci, pretože v spojiteľosti so sociálnou prácou dobrovoľnícka služba prináša do oblasti sociálnych služieb mnoho benefitov, ktorých súčasťou môže byť aj mladý človek. Kniezová (2018) tvrdí, že organizácie a zariadenia, ktoré spolupracujú s dobrovoľníkmi, sú otvorené novým možnostiam, vytvárajú príležitosti, sú zamerané aj na prácu smerom von a nielen dovnútra a okrem iného, sú lepšie ponímané v očiach verejnosti a zvyšujú si tým profesionálny kredit. Takúto spoluprácu vidieť napríklad v zariadeniach pre seniorov, v zdravotníckych zariadeniach (onkologické a detské oddelenia) a iných zariadeniach sociálnych služieb. Činnosť dobrovoľníkov napomáha k skvalitňovaniu poskytovaných sociálnych služieb a ich prítomnosť v oblasti sociálnej práce je nenahraditeľná a to aj kvôli tomu, že ich motivácia je častokrát iná ako u platených zamestnancov (viac Kniezová, 2018). Ide teda o určitý vzťah, kde dochádza k vzájomnej reciprocite v benefitoch – mladý človek trávi voľný čas efektívne, obohacuje seba pre jeho ďalšie fungovanie v spoločnosti a zároveň vďaka nemu dochádza k pozitívnym prínosom v oblasti, v ktorej pôsobí.

Limity

Pri kritickom náhľade na metodologický rámec a výsledky štúdie vidíme jej obmedzenia, preto ju treba brat' s určitou rezervou. Nepoužili sme štandardizovaný dotazník, výskumná vzorka nebola reprezentatívna, funkcie masmédií boli príliš abstraktné, ale odvodené z odbornej literatúry (Boroš, 2001; Vojtek, 2013; Kraus, 2008, as cited in Dulovics, 2012), dve hypotézy sa zameriavalia len na súvislosti a nie na konkrétné rozdiely. No napriek uvedeným limitom výsledky potvrdzovali i keď nepriamo iné štúdie, čo len umocňuje jej reliabilitu. Preto výsledky zo štúdie považujeme za potvrdenie toho, na čo prichádzajú iní výskumníci inou metodikou a za zaujímavý a ďalší príspevok do odbornej dišputy.

Závery

Nechceme tvrdiť, že DT je to najhoršie, čo mladého človeka môže v živote postretnúť, ale mal by sa rozvážne rozhodovať pri každej svojej voľbe, ktorá bude nielen v jeho prospech, ale aj v prospech rodiny priateľov, komunity či spoločnosti. Jednou z možností, ako takýto základ nadobudnúť je cesta dobrovoľníckych aktivít. DT vstupujú najmä v podobe sociálnych médií či Internetu do života mládeže a ona sa musí rozhodovať, ako s takýmto podnetmi naloží. Prevažne 3 až 5 hodín je mládež pod vplyvom hlavne týchto masmédií, ktoré môžu vyvolať také účinky ako sme zachytili v T 1. Odrezať spoločnosť od DT v dnešnej dobe je priam nemožné, preto je potrebné budovať stratégie zamerané na to, ako sa v dobe technokratizmu obrátiť k humanite a k tomu, čo človeka robí človekom (viac Kosová, 2013) a ako vyvážiť reálny život so životom v kyberpriestore (pozri eSlovensko, n. d.).

Afiliácia

Tento príspevok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0692/18 s názvom „Závislosť od internetu u žiakov základných škôl v podmienkach SR a ČR“.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bauerlein, M. (2010). *Najhlúpejšia generácia: ako digitálna éra ohľupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť, alebo, Never nikomu pod 30*. Bratislava, Slovensko: vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- Bírešová, B. & Holdoš, J. (2014). Závislosť od internetu u dospelých a miesto kontroly. In Sborník príspievků z medzinárodní vedecké konference: MMK 2014. Medzinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vedecké pracovníky. Roč. 4, 15-19. prosince 2014. (s. 1703 – 1712). Hradec Králové, Česko: Magnanimitas. Dostupné z: <https://bit.ly/2V10OtQ>
- Boroš, J. (2001). Sociálna psychológia (pre študujúcich humanitné, sociálne a ekonomicke vedy). Bratislava, Slovensko: Vydavateľstvo IRIS.
- Brozmanová Gregorová, A., Šolcová, J. & Siekelová, M. (2018). *Dobrovoľníctvo mládeže na Slovensku – Aktuálny stav a trendy*. Stupava, Slovensko: Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií. Dostupné z: <https://bit.ly/2LAga4m>
- Brozmanová Gregorová, A., Matulayová, T., Mračková, A. Vavrinčíková, L & Vlašičová, J. (2011) Dobrovoľníctvo: Keď pomoc baví a zábava pomáha. Bratislava, Slovensko: ŠEVT. Dostupné z: <https://bit.ly/2YJHAA>
- Centrum dobrovoľníctva (2019). Centrum dobrovoľníctva [vid. 2019-05-07]. Banská Bystrica. Dostupné z: <http://www.centrumdobrovolnictva.sk/>

- Dulovics, M. (2012). *Riziko vzniku mediálnych zvislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti ich prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga*. Banská Bystrica, Slovensko: PF UMB v Banskej Bystrici.
- Encyclopedia.com. (2003). *Dictionary of American History: Digital Technology*. www.encyclopedia.com [vid. 2018-09-08]. Dostupné z: <https://bit.ly/2Hl0c82>
- Eurostat. (2017a). *Štatistické dátá nájdené 15. 5. 2017*. Dostupné z: <https://bit.ly/2J8ps4q>
- Eurostat. (2017b). *Štatistické dátá nájdené 13. 5. 2017*. Dostupné z: <https://bit.ly/2SWl6jm>
- Eslovensko. (n. d.). O závislostiach. www.nezavislost.sk [vid. 2019-5-22-05]. Dostupné z: <https://bit.ly/32i6iQT>
- Ferencová, J., Stovčíková, J. & Galádová, A. (2015). *Národná správa PISA 2012 Slovensko*. Bratislava, Slovensko: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné z: <https://bit.ly/302vGJv>
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. www.e-metodologia.fedu.uniba.sk [vid. 2019-04-19]. Dostupné z: <https://bit.ly/2oX0IV2>
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava, Slovensko: Pedagogické nakladateľstvo.
- Gálik, A. (2012). Súčasnosť: Charakteristické črty súčasnosti. In *Európske pedagogické myšlenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)* (s. 94 – 103). Trnava, Slovensko: Typi Universitatis Tyrnaviensis: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta Bratislava.
- Gregussová, M., Tomková, J. & Balážová, M. (2011). *Dospievajúci vo virtuálnom priestore*. Bratislava, Slovensko: eSlovensko, o. z. Dostupné z: <https://bit.ly/2ked1dC>
- Holdoš, J. (2015). Závislosť od internetu u mladých ľudí na Slovensku. In *Internet a jeho súvislosti v sociálnych vedách* (s. 31 – 58.). Ružomberok, Slovensko: VERBUM – vydavateľstvo KU. Dostupné z: <https://bit.ly/2UQl9wU>
- Hradiská, E. (2009). Psychologická charakteristika publika. In *Psychológia médií*. (s. 247 – 288). Bratislava, Slovensko: Eurokódex.
- Chatfield, T. (2013). *Digitálny vek. 50 myšlienok, ktoré by ste mali poznáť*. Bratislava, Slovensko: SLOVART, spol. s. r. o..
- Kirby, A. (2006, November/December). *The Death of Postmodernism And Beyond. Philosophy Now*, November/December 2006(58). Dostupné z: <https://bit.ly/1uNyUdm>
- Kniezová, A. (2018). *Motivácia a bariéry v dobrovoľníctve seniorov*. (Diplomová práca). UMB v Banskej Bystrici. Dostupné z: <https://bit.ly/2LAAGBF>
- Kosová, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica, Slovensko: PF UMB v Banskej Bystrici.
- Kulašíková, Z. (2008). *Politika rodovej rovnosti: Úvod do teórie politiky rodovej rovnosti*. Sládkovičovo, Slovensko: Vysoká škola v Sládkovičove.
- Kuss, J. D., Griffiths, D. M. & Binder, F. B. (2013, Máj). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computer in Human Behavior*, 29(3), 959 – 966. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.024
- Kuss, J. D., Griffiths, D. M., Karila, L. & Billieux, J. (2014). Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4026–4052. doi: 10.2174/13816128113199990617
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & Gentile, D. A. (2015). *The Internet Gaming Disorder Scale. Psychological Assessment. Advance online publication*. Dostupné z: <https://bit.ly/2GHdGLR>
- Lichner, V. & Šlosár, D. (2014). The correlates between Internet addictive behavior and psychosocial variables of using the social networks among slovak university students. In *SGEM2014 Conference Proceedings* (s. 441 – 447). Albena, Bulharsko: SGEM. Dostupné z: <https://bit.ly/2IOcl9c>

- Madro, M., Kohút, M. & Kohútová, V. (2015). Virtuálna generácia. In *Virtuálna generácia, „Sme dnes iní ako kedysi?“* (s. 10 – 19.). Bratislava, Slovensko: IPčko, o. z.. Dostupné z: <https://bit.ly/2vpxrCg>
- Matulayová, T. (2011). Fenomén dobrovoľníctva optikou andragogiky a sociálnej práce. In *Fenomén dobrovoľníctva v sociálnych službách.* (s. 6 – 16). Prešov, Slovensko: Prešovská univerzita. Dostupné z: <https://bit.ly/309ob3b>
- Mistrík, M. (2004). Masmédiá. Elektronické masmédiá. In *Kolokvium 1-2 Katedry masmediálnej komunikácie: zborník príspevkov z jarného a jesenného kolokvia 2003 Katedry masmediálnej komunikácie FMK UCM v Trnave* (15 – 24). Trnava, Slovensko: UCM. Dostupné z: <https://bit.ly/2V6XuNN>
- Novotný, A. & Pressenová, M. (2013). Negativní důsledky hraní Massive-Multiplayer Online Role-Playing Games a hrení závislost. *Psychologie a její kontexty*, 4(2), 27 – 39. Dostupné z: <https://bit.ly/2DCIfRX>
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové prestavy a vzťahy. Sociálni a kognitívny aspekty vývoje maskulity a femininity v průběhu základní školy.* Praha, Česko: Sociologické nakladatelství.
- Spitzer, M. (2016.) *Kybernetemoc!: Jak nám digitalizovaný život ničí zdravie.* Brno, Česko: Host.
- Spitzer, M. (2017). *Digitální demence: Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum.* Brno, Česko: Host.
- The Duke of Edinburgh's International Award Slovensko, o. z.. (2019). *Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu.* www.dofe.sk [vid. 2019-05-07]. Dostupné z: <https://www.dofe.sk/>
- Tomková, J., Szamaranszká, I., Varholíková, J. & Belica, I. (2015). *Príležitosti a riziká používania internetu deťmi. Sociálna siet' Facebook.* Bratislava, Slovensko: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné z: <https://bit.ly/2We0Jj4>
- Tokárová, A. et al. (2003). *Sociálna práca.* Prešov, Slovensko: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Velšic, M. (2015). *Digitálna gramotnosť na Slovensku.* Bratislava, Slovensko: Inštitút pre verejné otázky. Dostupné z: <https://bit.ly/2Vu93iw>
- Vojtek, J. (2013). Masmédium noviny vo svete a u nás. In *Masmediálne štúdia v kocke* (s. 8 – 45). Trnava, Slovensko: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.
- Vrabec, N. (2013). Komunikácia v ére internetu. In *Masmediálne štúdia v kocke.* (s. 498 – 524). Trnava, Slovensko: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.
- Zákon č. 406/ 2011 Z. z., o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Mgr. Matej Almáši

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: matej.almasi@umb.sk

Mgr. Anna Kniezová

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: anna.kniezova@umb.sk

Mgr. Marika Siekelová

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: marika.siekelova@umb.sk

AKTUALIZAČNÉ VZDELÁVANIE PEDAGÓGOV V PRAXI S OSOBITNÝM ZRETEĽOM NA ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV – SÚČASNÝ STAV A PROBLÉMY

Darina Bačová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

The paper deals with the updating education of school social pedagogues, with their educational needs as a starting point for the creation of an accredited educational program designed specifically for the category of professional employees – the social pedagogues. The work is focused on the analysis, knowledge and usage of the Professional Standard - Social Pedagogue in terms of length of practice of social pedagogues, of their assignment to the career level, and of the specialisation gained by university studies. The work contains the results of monitoring the views of social pedagogues on the state and offer of continuous education for school social pedagogues, the results of monitoring the views of social pedagogues on the status of and offer of methodological manuals for the school social pedagogues.

Keywords: education, social pedagogues, accredited educational program

Úvod

Sociálny pedagóg v škole ako profesia nemá na Slovensku ešte dlhú história. V roku 2018 uplynulo desať rokov od jej legislatívneho ukotvenia v Zákone o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 v § 130 v rámci školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Možno pozitívne hodnotiť skutočnosť, že školský sociálny pedagóg, ako odborný zamestnanec, už v slovenských školách pôsobí, pretože v ostatných krajinách V4, teda v Českej, Poľskej a Maďarskej republike táto profesia v školách absentuje. V súvislosti s profesiou školského sociálneho pedagóga je potrebné ešte riešiť mnoho problémov. Predovšetkým je potrebné, aby sa sociálny pedagóg do slovenských škôl dostal v takej miere, ako to školská legislatíva umožňuje, pretože prax značne zaostáva za možnosťami, ktoré sociálnemu pedagógovi Zákon o výchove a vzdelávaní umožňuje.

Nevyhnutnosť pôsobenia sociálneho pedagóga v škole vyplýva zo spoločenskej potreby, pretože nárast sociálno-patologických javov u detí a mládeže má v posledných desaťročiach stúpajúcu tendenciu, čo vyvoláva nutnosť zvýšenia efektívnosti prevencie a jej profesionalizácie v škole. Na túto skutočnosť upozorňuje aj Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja, ktorú vypracovalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v roku 2013.

Sociálni pedagógovia v škole na Slovensku musia ešte aj v súčasnosti riešiť mnohé problémy. Ide predovšetkým o nedostatok metodických príručiek pre jednotlivé stupne škôl a tiež možností akreditovaného kontinuálneho vzdelávania, ktorých je veľmi málo.

Riešenie tejto problematiky vyústilo do prípravy programu aktualizačného vzdelávania, podľa zistených vzdelávacích potrieb, a jeho akreditácie na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Takéto zameranie výskumu vyplynulo zo skutočnosti, že výskum bol koncipovaný ako súčasť riešenia Projektu KEGA č. 027UMB-4/2019 pod názvom *Aktualizačné vzdelávanie pre sociálnych pedagógov základných a stredných škôl* (zodpovedná riešiteľka prof. J. Hroncová), ktorý bol pozitívne hodnotený a je aj finančne dotovaný. Vyústením dizertačnej práce je program kontinuálneho aktualizačného vzdelávania *Činnosť sociálneho pedagóga v oblasti prevencie sociálno-patologických javov v školách a školských zariadeniach výchovného*

poradenstva a prevencie, ktorý bol akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky rozhodnutím zo dňa 21.1. 2019 pod číslom 2019/2203:2-A1060 s číslom rozhodnutia o akreditácii 1/2019 – KV (Príloha č. 1).

Teoretické východiská riešenej problematiky

Vzhľadom ku skutočnosti, že profesia sociálneho pedagóga má u nás pomerne krátku, iba desaťročnú história, nie je problematika sociálnych pedagógov a najmä ich aktualizačného vzdelávania dostatočne rozpracovaná v odbornej literatúre u nás, ale ani v iných krajinách stredoeurópskeho priestoru. Z tohto dôvodu pri riešení problematiky sme nútene vychádzať aj z literatúry, ktorá je zameraná na vývoj profesie sociálnych pedagógov na Slovensku, ich vzdelávanie na vysokých školách a tiež na problémy ich uplatnenia v praxi. Problémy sociálnych pedagógov na Slovensku boli v minulosti riešené na medzinárodných konferenciach a v odbornej tlači u nás i v zahraničí. Komparácia skúseností z oblasti vzdelávania sociálnych pedagógov a rozvoja sociálnej pedagogiky na medzinárodnej úrovni na Slovensku, v Českej republike a v Poľsku nesporne prispela k rozvoju tejto disciplíny a precíznejšiemu konštituovaniu profesie sociálneho pedagóga v škole. Vzhľadom ku skutočnosti, že sociálny pedagóg v škole je zatial legislatívne ukotvený iba na Slovensku, v Českej republike sa príslušná legislatíva iba pripravuje a v Poľsku pôsobí iba školský pedagóg, nie sociálny pedagóg, bolo pri spracovaní témy veľmi problematické získať odborné zdroje zamerané na kontinuálne vzdelávanie sociálnych pedagógov v medzinárodnom porovnaní. Kontinuálne vzdelávanie sociálnych pedagógov predstavuje v súčasti na Slovensku problematiku nedostatočne rozpracovanú, a preto výskum môže prispieť k riešeniu absencie kontinuálneho vzdelávania sociálnych pedagógov so zreteľom na aktualizačné vzdelávanie. Vznik sociálnej pedagogiky na Slovensku spadá do 70-tych rokov 20. storočia. Jej rodiskom bol Ústav experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave a zakladateľom O. Baláž. V jeho knihe *Sociálne aspekty výchovy* (1981) je venovaná pozornosť iba vymedzeniu sociálnej pedagogiky ako vedy a jej postaveniu v systéme vied. O profesii sociálneho pedagóga sa O. Baláž nezmieňuje ani v tejto publikácii, ale ani vo svojich vystúpeniach na konferenciach a v odbornej tlači. Pozornosť venuje iba sociálnej pedagogike. Prvýkrát bola profesia sociálneho pedagóga verejne prezentovaná na medzinárodnej konferencii pod názvom *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku* v roku 1999. B. Kraus v plenárnom vystúpení pod názvom *Profesní model sociálního pedagoga* uviedol charakteristiku sociálneho pedagóga, jeho základné funkcie a možnosti uplatnenia v praxi. Otázka vzdelávania sociálnych pedagógov nebola v jeho vystúpení zahrnutá.

Značná pozornosť profesii sociálneho pedagóga bola venovaná na vedeckej konferencii s medzinárodnou účasťou v roku 2004 pod názvom *Sociálny pedagóg*, na ktorej Z. Bakošová prezentovala náčrt základných kompetencií sociálneho pedagóga v príspevku *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. Okrem nej profilu sociálneho pedagóga venovali pozornosť tiež viacerí ďalší účastníci tejto konferencie. Obidve konferencie sa konali na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Profesii sociálneho pedagóga a jeho kompetenciám venovali veľkú pozornosť aj medzinárodné konferencie *SOCIALIA 2007*, *SOCIALIA 2009*, *SOCIALIA 2011*, *SOCIALIA 2014* A *SOCIALIA 2017*, ktoré sa konali na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Na konferencii *SOCIALIA 2014* prezentovala po prvýkrát problematiku ďalšieho vzdelávania sociálnych pedagógov J. Hroncová v príspevku *Súčasné problémy a možnosti ďalšieho vzdelávania sociálnych pedagógov v praxi a participácia Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky na jeho realizácii*. Toto vystúpenie bolo jedným z priebežných výstupov projektu KEGA č. 030UBM-4/2014 pod názvom *Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov*. Ďalší účastníci konferencie zo Slovenska i zahraničia sa

tejto problematike nevenovali, pretože bola pre nich neaktuálna kvôli absencii sociálneho pedagóga v škole. J. Hroncová venovala pozornosť profilu sociálneho pedagóga a aktualizačnému vzdelávaniu tiež na konferencii *SOCIALIA 2017* vo svojom vystúpení na tému *Sociálny pedagóg v škole, jeho profil, kompetencie a problémy v praxi*. Na profil sociálneho pedagóga v škole a jeho problémy bol zameraný medzinárodný odborný seminár pod názvom *Sociálny pedagóg v škole*, ktorý sa uskutočnil na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici v roku 2012. Seminár sa uskutočnil v rámci riešenia projektu KEGA č. 028UMB-4/2012 pod názvom *Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga* (zodp. rieš. J. Hroncová). Na tento seminár (bol vydaný aj zborník rovnakého názvu) Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB, ako vzdelávateľ sociálnych pedagógov, pozvala sociálnych pedagógov pôsobiacich v školách a v školských zariadeniach, aby uskutočnila monitoring ich najzávažnejších problémov, s ktorými sa stretávajú pri riešení školskej sociálno-výchovnej práce. Sociálni pedagógovia tu poukázali na tri hlavné problémy, pri ktorých potrebujú pomoc zo strany vysokých škôl a sice: absencia metodických príručiek a profesijného štandardu pre sociálneho pedagóga a tiež absencia možností ďalšieho kontinuálneho vzdelávania. Z tohto seminára vyšiel aj zborník *Sociálny pedagóg v škole* (2012), v ktorom sú tieto problémy prezentované. Pozitívne možno hodnotiť, že riešiteľský kolektív vyššie uvedeného projektu KEGA uvedené problémy sociálnych pedagógov postupne riešil, vrátane aktualizačného vzdelávania.

Pozitívne možno hodnotiť, že profesia sociálneho pedagóga a jeho kompetencie sú spracované aj v knižných prácach na Slovensku, aj keď ich považujeme iba za ojedinelé. K prým prácам tohto druhu patria publikácie od M. Niklovej a L. Kamarášovej pod názvom *Sociálny pedagóg a prevencia sociálno-patologických javov* (2007), ďalej L. Kamarášovej *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov* (2009) a C. Határa *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie* (2010). V týchto publikáciách však ich autori oblasť kontinuálneho vzdelávania sociálnych pedagógov neriešia. Táto problematika je obsiahnutá až v monografii od J. Hroncovej a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015). Táto publikácia bola záverečným výstupom projektu KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom *Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov* (zodp. rieš. J. Hroncová).

Metodologické východiská empirického výskumu

Predmetom výskumu je problematika aktualizačného vzdelávania školských sociálnych pedagógov. Zisťovali sme aj poznanie a využitie *Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg*. Výskum bol realizovaný v rámci celého Slovenska v jednotlivých krajoch (Banskobystrický, Košický, Nitriansky, Prešovský, Trenčiansky, Trnavský, Žilinský, Bratislavský). Zamerali sme sa na zisťovanie osobných skúseností sociálnych pedagógov s aktualizačným vzdelávaním v súvislosti s potrebami školskej praxe. Vzhľadom na skutočnosť, že v rámci empirického výskumu riešime novú problematiku, nebolo možné v širšom meradle porovnať zistené údaje s predchádzajúcim výskumom.

Cieľom výskumu bolo zistenie vzdelávacích potrieb a názorov na aktualizačné vzdelávanie sociálnych pedagógov v praxi so zreteľom na školských sociálnych pedagógov vzhľadom na ich dĺžku praxe, kariérový stupeň a vyštudovaný odbor sociálnych pedagógov počas vysokoškolského štúdia, zistenie ich poznania a využitia Profesijného štandardu *Sociálny pedagóg*.

V súlade s metodologickými požiadavkami na vedecký výskum sme realizovali dotazníkovú metódu, bol využitý výskumný nástroj dotazník. Zamerali sme sa aj na zisťovanie ich poznania a využitia *Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg*. Dotazník obsahoval 20 uzavretých položiek, 2 otvorené a 7 kombinovaných položiek. V rámci kvantitatívnej analýzy sme použili systém SPSS a Excel. Štatistickú analýzu dát sme realizovali v štatistickom programe IBM SPSS. Kolmogorov-Smirnov test neprekázal normalitu rozloženia dát, preto sme získané údaje spracovali neparametrickými metódami testovania.

Na zistenie vzťahu medzi premennými sme využili neparametrický Spearmanov korelačný koeficient. Pre prípad zisťovania rozdielov medzi dvoma čiastkovými výskumnými súbormi, na zisťovanie rozdielov medzi dvoma nezávislými výbermi v rámci jednej meranej charakteristiky sme použili Mann-Whitneyho U-test na zisťovanie rozdielov medzi dvoma nezávislými výbermi v rámci jednej meranej charakteristiky.

Na vyhodnotenie získaných dát sme použili metódy štatistickej deskripcie – absolútne a relatívne početnosti, priemer, štandardná odchýlka; metódy štatistickej inferencie – neparametrické testy, Kruskal-Walisov test pre viac ako dva nezávislé výbery. Analýzy boli doplnené meraním tesnosti vzťahov dvojíc premenných. Interpretované sú tie výsledky, v ktorých boli získané štatisticky významné rozdiely zistené na hladine významnosti $p < 0,05$ alebo $p < 0,01$.

Charakteristika výskumnej vzorky a lokality výskumu

V realizačnej etape výskumu sme osloвили 134 respondentov zo všetkých krajov Slovenska. Súčasťou výskumného súboru boli školskí sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných a stredných školách, tiež v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a v špeciálnych výchovných zariadeniach. Návratnosť vyplnených dotazníkov počas realizácie výskumu bola 64,18%, to znamená, že do výskumu sa zapojilo 86 respondentov.

Z hľadiska stanovených hypotéz sme respondentov rozdelili na dve skupiny: sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných a stredných školách, ich počet je 42 (48,9 %) a sociálni pedagógovia pôsobiaci v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a v špeciálnych výchovných zariadeniach, ich počet je 44 (51,1 %).

Odbor sociálnej pedagogiky vyštudovalo 50 respondentov, čo predstavuje 58,1 %, 4 respondenti (4,7 %), pracujúci ako sociálni pedagógovia, vyštudovali pedagogiku a majú 10 ročnú prax v oblasti prevencie, teda splňajú požiadavky školskej legislatívy na profesiu sociálny pedagóg. Odbor sociálnej práce vyštudovalo 32 respondentov, čo predstavuje 37,2 %.

Čo sa týka dĺžky odbornej praxe, najviac respondentov v počte 41 (47,7 %) má 10 a viacročnú prax v odbore. Do 10 rokov odbornej praxe a zároveň viac ako 5 rokov má 19 respondentov, čo predstavuje 22,1 %, do 5 rokov praxe má 26 respondentov, čo predstavuje 30,2 % výskumnej vzorky.

Ak charakterizujeme súbor respondentov z hľadiska ich zaradenia do kariérového stupňa, konštatujeme, že 47 respondentov sú samostatní sociálni pedagógovia, čo predstavuje 54,7 %. Začínajúci sociálni pedagógovia v počte 15 tvoria 17,4 %. Teda sociálni pedagógovia bez vykonanej atestácie v počte 62 sú zastúpení 72,1 %. Medzi respondentmi je 24 sociálnych pedagógov s atestáciou, čo predstavuje 27,9 %, z toho 11 respondentov (12,8 %) sú sociálni pedagógovia s druhou atestáciou a 13 respondentov (15,1 %) sú sociálni pedagógovia s prvou atestáciou.

Interpretácia vybraných výsledkov výskumu

V príspevku uvádzame vybrané výsledky výskumu.

Predpokladali sme, že existuje pozitívny vzťah medzi kariérnym stupňom sociálneho pedagóga a poznáním a využitím Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg. Zo štyroch skupín podľa kariérneho stupňa určených školskou legislatívou súme sociálnych pedagógov rozdelili do dvoch skupín: sociálni pedagógovia bez atestácie (začínajúci sociálny pedagóg, samostatný sociálny pedagóg) a sociálni pedagógovia s atestáciou (sociálny pedagóg s prvou atestáciou, sociálny pedagóg s druhou atestáciou) pre účely nášho výskumu.

Korelačná analýza preukázala pozitívny vzťah medzi zaradením sociálnych pedagógov do kariérneho stupňa a úrovňou poznania a využitia Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg v zmysle sebahodnotenia vlastnej poznatkovej úrovne v školskej praxi sociálnych pedagógov. Tento vzťah je významný na 1% hladine štatistickej významnosti. Výpovede respondentov uvádzame v T1.

T1 Názory respondentov na poznanie a využitie Profesijného štandardu - Sociálny pedagóg v školskej praxi v súvislosti so zaradením sociálnych pedagógov do kariérneho stupňa – priemer, smerodajná odchýlka

2.1 Poznanie a využitie Profesijného štandardu Sociálny pedagóg v školskej praxi		
1.6 Zaradenie do kariérového stupňa	Priemer	SD
SP bez atestácie	4,47	0,783
SP s atestáciou	1,71	0,690

V otázke poznania a využitia Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg v školskej praxi sociálnych pedagógov v súvislosti so zaradením do kariérneho stupňa sociálnych pedagógov sa vyjadrili na rozhraní štvrtej a piatej škály, teda medzi vôbec nepoznám a nepoznám, priemerná hodnota výsledkov odpovedí sociálnych pedagógov bez atestácie je 4,47.

V otázke poznania a využitia Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg v školskej praxi sociálnych pedagógov v súvislosti so zaradením do kariérneho stupňa sociálnych pedagógov sa vyjadrili na rozhraní prvej a druhej škály, teda medzi úplne poznám a poznám, priemerná hodnota výsledkov odpovedí sociálnych pedagógov s atestáciou je 1,71. V nasledujúcej tabuľke T2 uvádzame detailnejšie spracovanie údajov.

T2 Poznanie a využitie Profesijného štandardu - Sociálny pedagóg v školskej praxi v súvislosti so zaradením sociálnych pedagógov do kariérneho stupňa – vyjadrenia názorov respondentov podľa troch škál

Alternatívy	2.1 Poznanie a využitie Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg v školskej praxi			
1.6 Zaradenie do kariérneho stupňa	pozná PŠ	nevyhranený	nepozná PŠ	spolu
SP bez atestácie	3	2	57	62
SP s atestáciou	21	3	0	24
spolu	24	5	57	86

Z výsledkov výskumu uvedených v T 2 jednoznačne vyplýva, že poznanie a využitie *Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg* v školskej praxi sociálnych pedagógov úzko súvisí s ich zaradením do kariérneho stupňa sociálnych pedagógov, teda so skutočnosťou, či po absolvovaní vysokoškolského vzdelávania pokračujú vo vzdelávaní. Vzhľadom na to, že k získaniu atestácie bolo potrebných 60 kreditov alebo 30 kreditov a prípravné atestačné vzdelávanie, čo predstavovalo na základe školskej legislatívy platnej do 31.8.2019 300 hodín vzdelávania, počas ktorých bol sociálny pedagóg oboznámený aj s aktuálnymi informáciami vo svojej profesijnej oblasti, môžeme konštatovať, že vzdelávanie sociálnych pedagógov po ukončení vysokoškolského štúdia vplýva aj na zvýšenie úrovne poznania a využitia oficiálnych dokumentov, teda aj *Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg* sociálnymi pedagógmi.

Predpokladali sme, že sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných a stredných školách v rámci vzdelávacích potrieb požadujú aktualizačné vzdelávanie len pre kategóriu sociálny pedagóg častejšie/vo väčšej miere ako sociálni pedagógovia pôsobiaci v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Zariadenia, v ktorých respondenti pracujú, sme pre účely výskumu rozdelili do dvoch skupín: prvú tvoria školy, do tejto skupiny sme zaradili základné a stredné školy, a druhú skupinu tvoria zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, do ktorej sme zahrnuli centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrum špeciálno-pedagogického poradenstva a špeciálne výchovné zariadenia, kam patrí diagnostické centrum, liečebno-výchovné sanatórium a reedukačné centrum. Zistili sme, že existuje štatisticky významný rozdiel v názore na existenciu akreditovaných vzdelávacích programov určených špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg medzi sociálnymi pedagógmi, ktorí pracujú v školách, a sociálnymi pedagógmi, ktorí pracujú v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

S tvrdením, že by mali existovať vzdelávacie programy určené špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg úplne súhlasí 43 respondentov (50,0 %) výskumnej vzorky a súhlasí 16 respondentov (18,6 %), teda súhlas vyjadrilo 68,6 % respondentov. Úplný nesúhlas nevyjadril nikto, 5,8 % respondentov sa vyjadrilo na škále č. 4 – s tvrdením nesúhlasím, 22 respondentov (25,6 %) na túto problematiku nemá vyhranený názor. S existenciou akreditovaných vzdelávacích programov určených špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg častejšie súhlasia sociálni pedagógovia pracujúci v školách, ich vyjadrenie malo na škále 1 - 5 priemernú hodnotu 1,12 (hodnota 1 vyjadruje úplný súhlas s existenciou vzdelávacieho programu určeného špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg, hodnota 5 úplný nesúhlas), oproti sociálnym pedagógom pracujúcim v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, ich vyjadrenie na škále 1 - 5 malo priemernú hodnotu 2,59.

Z týchto výsledkov vyplýva, že sociálni pedagógovia majú záujem o vytvorenie vzdelávacieho programu určeného len pre kategóriu sociálny pedagóg, čo by umožnilo ich vzdelávanie zameriť na špecifické, konkrétné problémy sociálnych pedagógov, ale aj zviditeľniť ich profesiu.

Na zistenie rozdielov v názore sociálnych pedagógov na existenciu akreditovaných vzdelávacích programov určených špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg podľa druhu zariadenia, v ktorom sociálni pedagógovia pracujú, sme použili Mann-Whitneyho U test. Existuje štatisticky významný rozdiel na 1% hladine významnosti v názore na existenciu akreditovaných vzdelávacích programov určených špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg medzi tými, ktorí pracujú v základných a stredných školách a tými, ktorí pracujú v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a v špeciálnych výchovných zariadeniach. Tento fakt je ovplyvnený aj postavením sociálneho pedagóga

v základných a stredných školách, neznalosťou podstaty tejto profesie a Profesijného štandardu: Sociálny pedagóg a školskej legislatívy súvisiacej s touto profesiou. Existencia vzdelávacieho programu by zabezpečila nielen rozšírenie profesijných kompetencií sociálnych pedagógov, výmenu ich odborných skúseností, ale aj zviditeľnenie tejto spoločensky žiadanej profesie, ktorá by znamenala výrazný pozitívny posun v otázke prevencie sociálno-patologických javov.

Tento výsledok ovplyvňuje aj fakt, že sociálny pedagóg pracujúci v zariadení výchovného poradenstva a prevencie spolupracuje na pracovisku s odbornými zamestnancami, môže s nimi riešenie problémových situácií konzultovať, nakoľko problematika je im obsahovo bližšia ako problematika pedagogických zamestnancov v základných a stredných školách, s ktorými prichádza do kontaktu sociálny pedagóg v škole.

Predpokladali sme, že sociálni pedagógovia, ktorí absolvovali aktualizačné vzdelávanie alebo inú formu vzdelávania, majú pozitívnejší názor na kontinuálne vzdelávanie ako tí sociálni pedagógovia, ktorí vzdelávanie neabsolvovali. Existuje štatisticky významný rozdiel v názore na možnosť vzdelávania sociálnych pedagógov v rámci kontinuálneho vzdelávania medzi tými, ktorí absolvovali vzdelávanie po ukončení vysokoškolského štúdia a tými, ktorí neabsolvovali vzdelávanie po ukončení vysokoškolského štúdia.

T3 Názory respondentov na účasť na kontinuálnom vzdelávaní

absolvovanie ďalšieho štúdia	Priemer	Medián	Štd. odchýlka	N
neabsolvovanie ďalšieho vzdelávania po VŠ štúdiu	4,12	4,31	1,07	34,00
absolvovanie ďalšieho vzdelávania po VŠ štúdiu	2,13	2,15	,74	52,00
Total	2,92	2,80	1,31	86,00

Názory sociálnych pedagógov, ktorí aktualizačné vzdelávanie alebo iný druh vzdelávania absolvovali, mali na škále priemernú hodnotu $2,13 \pm 0,74$ bodu (1-pozitívny názor na aktualizačné vzdelávanie, 5-negatívny názor na vzdelávanie), tzn., že ich názor na vzdelávanie bol pozitívnejší, zatiaľ čo vyjadrenia sociálnych pedagógov, ktorí takéto vzdelávanie neabsolvovali, mali priemernú hodnotu $4,12 \pm 1,07$ bodu a ich názor bol negatívnejší.

V tabuľke T3 sme vyhodnotili výsledky výskumu v oblasti vyjadrenia názoru na kontinuálne vzdelávanie, respondentov sme rozdelili do dvoch skupín. Kritériom rozdelenia bola skutočnosť, či sociálny pedagóg absolvoval alebo neabsolvoval kontinuálne vzdelávanie po ukončení vysokoškolského vzdelávania. Sociálni pedagógovia, ktorí neabsolvovali kontinuálne vzdelávanie, odpovedali na škále 1-5, pričom 1 znamená pozitívne hodnotenie, 5 znamená negatívne hodnotenie kontinuálneho vzdelávania, nasledovne: len 3 respondenti (8,8%). hodnotili vzdelávanie pozitívne na škále č.1 a č. 2 , 2 respondenti (5,9%) nemali na túto otázku vyhranený názor, najviac 29 respondentov (85,3%) hodnotilo vzdelávanie na škále č. 4 a č. 5, teda negatívne, napriek tomu, že neabsolvovali vzdelávanie po skončení vysokoškolského štúdia a nemajú vlastné skúsenosti s účasťou na vzdelávaní.

T4 Názory respondentov na účasť na kontinuálnom vzdelávaní pre sociálnych pedagógov po ukončení vysokoškolského štúdia – podľa predchádzajúcej účasti na vzdelávaní

		3.3 Názor na význam kontinuálneho vzdelávania pre sociálnych pedagógov	
3.1 a Účasť / neúčasť na kontinuálnom vzdelávaní		Počet	%
neabsolvoval som vzdelávanie po ukončení vysokoškolského štúdia	1 vzdelávanie hodnotím pozitívne	2	5,9
	2	1	2,9
	3	2	5,9
	4	15	44,1
	5 vzdelávanie hodnotím negatívne	14	41,2
	spolu	34	100
absolvoval som vzdelávanie po ukončení vysokoškolského štúdia	1 vzdelávanie hodnotím pozitívne	10	19,2
	2	26	50,0
	3	15	28,8
	4	1	1,9
	5 vzdelávanie hodnotím negatívne	0	0
	spolu	52	100,0

Sociálni pedagógovia, ktorí absolvovali kontinuálne vzdelávanie, odpovedali na škále 1-5, pričom 1 znamená pozitívne hodnotenie, 5 znamená negatívne hodnotenie, nasledovne: vzdelávanie hodnotilo na škále č. 1 a č. 2, teda pozitívne, 36 respondentov (69,2%), 15 respondentov (28,8%) hodnotilo vzdelávanie na škále č. 3, 1 respondent (1,9%). hodnotil vzdelávanie na škále č. 4, žiadny respondent nehodnotil vzdelávanie na škále č. 5.

Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že 98% respondentov, ktorí už absolvovali vzdelávanie, má naň na základe vlastných skúseností pozitívny alebo nevyhranený názor, 85,3% respondentov, ktorí neabsolvovali vzdelávanie, má naň negatívny názor. Sociálnych pedagógov v názore na vzdelávanie ovplyvňuje predchádzajúca účasť/neúčasť na vzdelávaní po absolvovaní vysokoškolského štúdia.

Predpokladali sme, že činnosť sociálnych pedagógov v školách nie je dostatočne saturovaná v oblasti ponuky aktualizačného vzdelávania a iného typu vzdelávania pre sociálnych pedagógov v porovnaní so sociálnymi pedagógmi v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a v špeciálnych zariadeniach.

T5 Hodnotenie ponuky aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov respondentmi z hľadiska ich pracovného zaradenia

		3.17 Hodnotenie možnosti aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov	
1.3 Druh zariadenia / školy, v ktorom pracuje		Počet	%
školy	1uplne uspokojivé	0	0
	2	0	0

	3	0	0
	4	18	42,9
	5 úplne neuspokojivé	24	57,1
	Spolu	42	100
zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	2	8	18,2
	3	30	68,2
	4neuspokojivé	6	13,6
	5 úplne neuspokojivá	0	0
	Spolu	44	100

V tabuľke T5 uvádzame vyhodnotenie výpovedí respondentov podľa piatich škál, respondenti uvádzali názor na ponuku aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov. Vyjadrenie sociálnych pedagógov pracujúcich v základných a stredných školách sa nachádza na škále 4 neuspokojivá a 5 úplne neuspokojivá ponuka aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov. Ponuku aktualizačného vzdelávania hodnotí ako úplne neuspokojivú 24 sociálnych pedagógov pracujúcich v základných a stredných školách (57,1 %), ako neuspokojivú na škále č. 4 hodnotí ponuku 18 respondentov (42,9 %).

Sociálni pedagógovia pracujúci v školských zariadeniach sa vyjadrili nasledovne: 8 respondentov (18,2 %) označilo na škále 2 – ponuku ako uspokojivú, 30 respondentov (68,2 %) na škále č. 3, teda majú nevyhranený názor, 6 respondentov (13,6 %) na škále č. 4 (ponuka neuspokojivá). Ako úplne neuspokojivú nehodnotí ponuku ani jeden respondent pracujúci v školských zariadeniach.

Teda 100 % respondentov pracujúcich ako sociálny pedagóg v škole hodnotí ponuku jednoznačne ako neuspokojivú, zatiaľ čo zo sociálnych pedagógov pracujúcich v školských zariadeniach ako neuspokojivú hodnotí túto ponuku len 13,6 %, čo je oproti predchádzajúcej skupine značný rozdiel.

V nasledujúcej časti uvádzame názory respondentov na ponuku aktualizačného vzdelávania z pohľadu respondentov celej výskumnej vzorky. Ponuku aktualizačného vzdelávania hodnotili respondenti celkovo negatívne. Ani jeden respondent tieto možnosti nehodnotí ako veľmi uspokojivé. Za uspokojivé ich považuje 8 respondentov (9,3 %) a celkovo za neuspokojivú považuje ponuku aktualizačného vzdelávania 48 respondentov (55,8 %) a 30 respondentov (34,9 %) nemá na túto problematiku vyhranený názor. Výpovede sociálnych pedagógov odrážajú pomerne nepríaznivú situáciu v kontinuálnom vzdelávaní pre túto profesijnú skupinu, čo vyvoláva spoločenskú potrebu tento problém riešiť.

Tieto výsledky môžeme porovnať s výskumom realizovaným v rámci riešenia výskumnej úlohy KEGA č.030UMB-4/2014, v ktorom nedostatočné možnosti vzdelávania uviedlo 48,44 % respondentov. Pri komparácii s našimi výsledkami empirických zistení môžeme konštatovať, že situácia sa mierne zhoršila, nakoľko, ako sme vyššie uviedli, ponuku aktualizačného vzdelávania na základe našich empirických zistení 55,8 % respondentov považuje za neuspokojivú.

Závery a odporúčania pre prax

Z výpovedí skúmaných sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach, tiež z prehľadu súčasného stavu akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania uvedených na stránkach MŠVVaŠ SR vyplýva akútny nedostatok programov v ponuke

kontinuálneho vzdelávania pre sociálnych pedagógov. Z tohto dôvodu je nutné venovať zo strany vzdelávacích inštitúcií zvýšenú pozornosť tvorbe programov pre jednotlivé kariérové stupne. Realizovať akreditované vzdelávacie programy pre sociálnych pedagógov obsahovo zamerané na rozvoj profesijných kompetencií v súvislosti so školskou legislatívou a Profesijným štandardom: Sociálny pedagóg. Kontinuálne vzdelávanie pre sociálnych pedagógov osobitne zamerať na cielovú skupinu začínajúcich a samostatných sociálnych pedagógov. Obsahovo zamerať vzdelávacie programy na inovácie v oblasti realizácie preventívnych aktivít pre žiakov, na riešenie simulovaných problémových situácií vyskytujúcich sa v školskej praxi sociálnych pedagógov. Na základe aktuálnych vzdelávacích potrieb sociálnych pedagógov tvoriť ďalšie akreditované vzdelávacie programy určené špecificky len pre kategóriu sociálny pedagóg s cieľom výmeny skúseností sociálnych pedagógov z praxe. Tvoríť akreditované vzdelávacie programy pre kategóriu sociálny pedagóg, ktorých obsah bude korešpondovať s aktuálnymi vzdelávacími potrebami sociálnych pedagógov a tiež skvalitniť možnosti sociálnych pedagógov na získanie prvej a druhej atestácie. V súvislosti s tým je dôležité, aby sociálni pedagógovia boli oboznámení s Profesijným štandardom: Sociálny pedagóg už počas vysokoškolského štúdia.

Zoznam bibliografických odkazov

- Hroncová, J., Emmerová, I. (2015) *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum.
- Hroncová, J. (2009). Sociálny pedagóg v škole - jeho profil, kompetencie a problémy v praxi. In Hroncová, J., Emmerová, I., a.i. *Sociálna pedagogika* (141-152). 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Határ, C. (2010) *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF.
- Pett, M. A. (1997) *Nonparametric statistics for health care research: Statistics for small samples and unusual distributions*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1997.
- Bačová, D., Kropáčová, K: *Činnosť sociálneho pedagóga v oblasti prevencie sociálno-patologických javov v školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*, <https://mpc-edu.sk/cinnost-socialneho-pedagoga-v-oblasti-prevencie-socialno-patologickych-javov-v-skolah-a-skolskych> (dostupné dňa 28.3.2019)

PaedDr. Darina Bačová, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: bacova.darina@gmail.com

VÝSKYT KYBERŠIKANOVANIA A SEXTINGU MEDZI ŽIAKMI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V BANSKOBYSTRICKOM KRAJI

Beáta Blahová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

The contribution deals with the occurrence of cyberbullying and sexting among pupils of the second level of elementary schools in Banská Bystrica region. It provides a theoretical definition of cyberbullying and sexting and presents the results of research carried out in 2019 among pupils of the second level of elementary schools, which was realized in six elementary schools in Banská Bystrica region. Partial research results included in the contribution are part of the dissertation thesis entitled " Cyberbullying among primary school pupils and the possibility of prevention with special regard to the work of school social pedagogues. "

Keywords: cyberbullying, sexting, pupils, elementary schools, Banská Bystrica region.

Úvod

V dnešnej dobe sa komunikácia tvárou v tvár prenáša do virtuálneho priestoru. Internet sa stáva základným komunikačným prostriedkom medzi deťmi a mládežou. Podľa Kolibovej (2017, s. 182) je internet fenoménom, ktorý môže priniesť pozitívne, ale aj negatívne dôsledky na deti a mládež. Nadmerná identifikácia detí a mládeže s virtuálnou identitou môže stať v pozadí disociácie t.j. rozpadu reálneho a virtuálneho života, čo má za následok neschopnosť adjustovanosti človeka na sociálne prostredie a fungovanie v ňom.

Elektronické šikanovanie sa stáva čoraz diskutovanejšou téhou a predmetom záujmu mnohých odborníkov nielen v Slovenskej republike, ale aj v zahraničí. Kybernetickú agresiu respektíve kyberagresiu charakterizujú autori Schoffstall a Cohen (2011, s. 588) nasledovne: „ide o úmyselné konanie, ktorého cieľom je poškodenie inej osoby alebo iných osôb prostredníctvom počítačov, mobilných telefónov a iných elektronických zariadení.“ Trlicová (2015, s. 11) uvádza, že kyberšikanovanie je jedna zo súčasných foriem násilia páchaného na det'och a mládeži. „Ide o zámerné, opakovane a negatívne správanie jednotlivca alebo skupiny voči inému jednotlivcovi alebo skupine. Má za cieľ ubližiť, zraniť, ponížiť, zastrašiť, vydierať a vyhŕážať sa. Ide o nevyžiadanú interakciu a vzťah medzi páchateľom respektíve agresorom a obeťou.“

K znakom kyberšikanovania, ktoré ho odlišujú od klasického šikanovania zaraďuje Gajdošová (2015, s. 6) najmä anonymitu, ktorú autorka považuje za najvýznamnejší znak. Vďaka anonymite agresor nepociťuje silnú hrozbu, že bude odhalený respektíve že bude možné jeho činy dokázať, nekonečné publikum znamená, že obsah sa dostáva k veľkému množstvu prijímateľov, takýto obsah môže prakticky pozrieť hocikto, kto má prístup na internet a jeho šírenie nie je možné zastaviť, vždy a všade, sa považuje za veľmi významný faktor prítomným pri kyberšikanovaní, ide o jeho existenciu „vždy a všade“.

Elektronické šikanovanie, aj napriek deficitu skutočnej fyzickej agresie respektíve sily môže byť skutočne veľmi nebezpečné a zákerné (Emmerová, 2012, s. 56). Agresorom kyberšikanovania je ľahšie ubližovať niekomu, komu sa nemusia priamo pozerať do očí, v tom prípade menej vnímajú bolest' toho druhého, ešte menej si uvedomujú závažnosť svojho konania a zodpovednosť, ktorú zaň nesú (Gregusová, Drobny, 2013, s. 42).

V dôsledku používania nových elektronických zariadení, vrátane mobilných telefónov a smartfónov sa odosielanie a prijímanie obrázkov so sexuálnou tematikou stalo súčasťou života ľudí. Sexuálne ladená komunikácia v kyberpriestore dostala pomenovanie

sexting (Hollá, 2016, s. 45). Hinduja a Patchin (2010) definujú sexting ako „odosielanie alebo prijímanie sexuálne explicitných alebo sexuálne sugestívnych obrázkov alebo videí cez mobilný telefón“.

Termín sexting zahŕňa širšie spektrum činností, ako je len odosielanie a prijímanie materiálu sexuálneho charakteru. Odkazuje aj na výrobu, zasielanie vlastných fotografií, prijímanie obrázkov od zhodnotovateľa vlastných fotografií a odovzdávanie prijatých fotografií ostatným ľuďom. Ide o činnosti, pri ktorých sa vytvárajú, posielajú a prijímajú provokatívne fotografie zachytávajúce nahotu, sexuálne explicitné fotografie a texty, sexuálne sugestívne nahé alebo obnažené fotografie, obrázky a videá (Hollá, 2016, s. 47).

K sextingu dochádza zámerným a nedobrovoľným šírením obrázkov, videí a textov so sexuálnou tematikou prostredníctvom médií, ktoré môžu byť dlhodobo dostupné na internete, a tým môžu opakovane negatívne vplyvať na obet útoku. Citlivý materiál môže byť dostupný na internete niekoľko rokov, a tým opakovane spôsobovať ujmu. V tomto prípade môžeme hovoriť o sextingu ako forme kyberšikany (Hollá, 2016, s. 54).

Metodologické východiská výskumu

Vlastný empirický výskum sme realizovali v mesiacoch január 2019 až február 2019. Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v pozícii obete kyberšikanovania, v kyberšikanovaní z pozície agresora a zistiť rozdiel v pasívnom a aktívnom sextingu z hľadiska jednotlivých základných škôl. Pre žiakov druhého stupňa základných škôl sme vytvorili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval 39 škálovaných položiek. Dotazník v úvode obsahuje 4 demografické položky. Po demografických položkách nasledovali škálované, ktoré boli rozdelené do troch skupín: 1.kyberobet', 2.e-agresor a 3.sexting. Úlohou žiakov v rámci päťstupňovej škály výrokov zameraných na zistenie výskytu kyberšikanovania z pozície obete i agresora a skúsenosti so sextingom, bolo vyjadriť mieru súhlasu a nesúhlasu s jednotlivými výrokmi. Dotazníky sme distribuovali osobne vo vytlačenej podobe v šiestich základných školach v Banskobystrickom kraji. Do výskumu sa zapojili základné školy z týchto miest: Banská Bystrica, Banská Štiavnica, Lučenec a Fiľakovo.

Výskumnú vzorku tvorili žiaci druhého stupňa základných škôl. V rámci zberu empirických faktov sme skúmali žiakov piateho, siedmeho a deviateho ročníka v celkovom počte 670 žiakov, z toho 328 (49,0 %) dievčat a 342 (51,0 %) chlapcov vo veku od 9 rokov do 17 rokov.

T1 Celkový počet žiakov podľa základných škôl

Základná škola	N	%
ZŠ1 (BŠ)	62	9,3
ZŠ2 (BB)	77	11,5
ZŠ3 (BB)	85	12,7
ZŠ4 (LC)	133	19,9
ZŠ5 (FIL)	87	13,0
ZŠ6 (BB)	226	33,7
SPOLU	670	100

Legenda:BŠ – Banská Štiavnica, BB – Banská Bystrica, LC – Lučenec FIL – Fiľakovo

T2 Rozdelenie žiakov podľa ročníkov

Ročník	N	%
5. ročník	251	37,5
7. ročník	235	35,1
9. ročník	184	27,5
SPOLU	670	100

Čiastkové výsledky výskumu

Pozornosť sme venovali tomu, či existuje štatisticky významný rozdiel v pozícii obete kyberšikanovania, v kyberšikanovaní z pozície agresora a rozdiel v pasívnom a aktívnom sextingu z hľadiska jednotlivých základných škôl. Respondenti uvádzali svoje odpovede na škále 5 – úplne súhlasím, 4 – súhlasím, 3 – neviem posúdiť, 2 – nesúhlasím a 1 – úplne nesúhlasím. V tabuľkách budeme uvádzať absolútnu početnosť, aritmetický priemer, štandardnú deviáciu, medián, minimálnu a maximálnu hodnotu merania, hodnotu vybraného štatistického testu a p-hodnotu.

Uvedené čiastkové výsledky vychádzajú z výskumu realizovaného v rámci dizertačnej práce.

T3 Rozdiel v pozícii obete kyberšikanovania podľa základných škôl

ZŠ		(A) Kyber-obet'												
		1. vulgárne správanie (známa osoba)	2. vulgárne správanie (nezánama osoba)	3. ponížujúci, vulgárny status	4. vyhŕňanie sa, urážanie v čete (známa osoba)	5. vyhŕňanie sa, urážanie v čete (nezánama osoba)	6. vulgárna, urážlivá fotka	7. vulgárne, urážlivé video	8. vulgárna, urážlivá webová stránka	9. nepravdivé informácie	10. vytvorenie falšného profilu	11. osobné stretnutie (nezánama osoba)	12. vyhŕňanie sa, urážanie (SMS správy)	13. vyhŕňanie sa, urážanie (e-maily)
ZŠ1 (BŠ)	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
	AM	1,85	1,87	1,25	1,72	1,30	1,14	1,11	1,06	1,82	1,32	1,54	1,22	1,08
	SD	1,27	1,19	0,65	1,23	0,66	0,43	0,36	0,24	1,34	0,84	1,05	0,68	0,27
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00	3,00	2,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00
ZŠ2 (BB)	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
	AM	1,50	1,44	1,28	1,49	1,37	1,20	1,20	1,09	1,58	1,18	1,24	1,22	1,11
	SD	0,95	0,81	0,75	1,02	0,90	0,59	0,67	0,40	1,06	0,57	0,72	0,73	0,53
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
ZŠ3 (BB)	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	AM	1,65	1,51	1,47	1,58	1,52	1,41	1,38	1,24	1,82	1,41	1,77	1,44	1,32
	SD	1,06	1,07	1,09	1,15	1,16	1,04	1,00	0,81	1,27	1,06	1,38	1,10	0,98
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ4 (LC)	N	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133
	AM	1,67	1,39	1,36	1,63	1,39	1,25	1,21	1,14	1,72	1,48	1,59	1,33	1,20
	SD	1,12	0,85	0,86	1,14	0,85	0,70	0,70	0,49	1,22	1,00	1,18	0,89	0,58
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ5 (FIL)	N	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
	AM	1,90	1,98	1,72	2,02	1,79	1,51	1,29	1,33	1,94	1,47	1,50	1,52	1,37
	SD	1,17	1,37	1,07	1,33	1,27	0,84	0,68	0,69	1,29	0,98	0,95	0,98	0,79
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ6 (BB)	N	226	226	226	226	226	226	226	226	226	226	226	226	226
	AM	1,57	1,55	1,45	1,58	1,42	1,41	1,25	1,18	1,91	1,41	1,48	1,25	1,20
	SD	0,96	0,97	0,89	1,08	0,92	0,87	0,65	0,52	1,23	0,88	1,04	0,66	0,59

	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kruskal-Wallis-ov test (chi-kvadrát)		10,056	19,997	19,663	13,745	10,336	19,201	6,432	15,355	9,256	7,905	8,727	12,681
p-hodnota		0,074	0,001	0,001	0,017	0,066	0,002	0,266	0,009	0,099	0,162	0,120	0,027
													0,011

Zdroj: vlastný výskum

Legenda: BŠ – Banská Štiavnica, BB – Banská Bystrica, LC – Lučenec, FIL – Fiľakovo

Z tabuľky T3 vyplýva, že sa štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi jednotlivých základných škôl potvrdil v nasledujúcich oblastiach:

- vulgárne správanie (neznáma osoba) ($p=0,001 \leq 0,05$),
- ponižujúci, vulgárny status ($p=0,001 \leq 0,05$),
- vyhľážanie sa, urážanie v čete (známa osoba) ($p=0,017 = \leq 0,05$),
- vulgárna, urážlivá fotka ($p=0,002 = \leq 0,05$),
- vulgárna, urážlivá webová stránka ($p=0,009 \leq 0,05$),
- vyhľážanie sa, urážanie (SMS správy) ($p=0,027 \leq 0,05$),
- vyhľážanie sa, urážanie (e-maily) ($p=0,011 \leq 0,05$).

Najvyššie hodnoty v priemere uvádzali žiaci z jednotlivých základných škôl v oblasti „vulgárne správanie (neznáma osoba)“ (AM = 1,87, 1,44, 1,51, 1,39, 1,98, 1,55), ktoré v rámci päťstupňovej škály zodpovedá úplnému nesúhlasu (1) až miernemu nesúhlasu (2) a v oblasti „vyhľážanie sa, urážanie v čete (známa osoba)“ (AM = 1,72, 1,49, 1,58, 1,63, 2,02, 1,58), zodpovedajúce v rámci päťstupňovej škály miernemu nesúhlasu (2). Najnižšie hodnoty v priemere je možné u žiakov z jednotlivých základných škôl pozorovať v oblasti „vulgárna, urážlivá webová stránka“ (AM = 1,06, 1,09, 1,24, 1,14, 1,33, 1,18), ktoré v rámci päťstupňovej škály zodpovedá úplnému nesúhlasu (1). Z pohľadu jednotlivých základných škôl dosahovala v priemere najvyššie hodnoty v uvedených štatisticky významných oblastiach ZŠ5 (FIL) (AM = 1,98, 1,72, 2,02, 1,51, 1,33, 1,52, 1,37) zodpovedajúce v rámci päťstupňovej škály úplnému nesúhlasu (1) až miernemu nesúhlasu (2). V priemere dosahovala najnižšie hodnoty v štatisticky významných oblastiach ZŠ2 (BB) (AM = 1,44, 1,28, 1,49, 1,20, 1,09, 1,22, 1,11) zodpovedajúce v rámci päťstupňovej škály úplnému nesúhlasu (1) až miernemu nesúhlasu (2). Podobné výsledky je možné pozorovať aj vo výskume, ktorý realizovali autori Kopecký, Szotkowski a Krejčí v roku 2011 na výskumnej vzorke 10 700 respondentov, kde zistili, že najčastejšou formou kyberšikanovania medzi respondentmi je ubližovanie v podobe ponižovania, urážania a strápňovania (čo uviedlo 31,60% respondentov). Vo výskumnej správe z výskumu pod názvom „The Annual Cyberbullying Survey 2013“, ktorú vydala Charita proti šikanovaniu Ditch the Label pôsobiaca vo Veľkej Británii a ktorého sa zúčastnilo 10 000 respondentov vo veku od 13 do 22 rokov sa uvádza, že 7 z 10 mladých ľudí je obeťou kyberšikanovania a až 37,0% respondentov zažíva kyberšikanovanie vo vysokej miere.

T4 Rozdiel v kyberšikanovaní z pozície e-agresora podľa ZŠ

ZŠ		(B) E-agresor										
		1. vulgáme vyjadrovanie sa	2. vulgárny, urážlivý status (sociálne siete)	3. vyhŕázanie sa, urážanie v čete	4. vulgárna, urážlivá fotka	5. vulgárne, urážlivé video	6. vulgárna, urážlivá webová stránka	7. nepravdivé informácie	8. vytvorenie falošného profilu	9. prehováranie na osobné stretnutie	10. vyhŕázanie sa (SMS správy)	11. vyhŕázanie sa (e-maily)
ZŠ1 (BŠ)	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
	AM	1,27	1,14	1,22	1,11	1,04	1,04	1,17	1,04	1,09	1,06	1,04
	SD	0,68	0,47	0,55	0,40	0,21	0,21	0,55	0,21	0,34	0,24	0,21
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00	2,00
ZŠ2 (BB)	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
	AM	1,18	1,07	1,28	1,03	1,02	1,01	1,16	1,02	1,02	1,05	1,01
	SD	0,50	0,42	0,75	0,19	0,22	0,11	0,52	0,16	0,16	0,45	0,11
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	3,00	4,00	4,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	5,00	5,00	2,00
ZŠ3 (BB)	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	AM	1,48	1,31	1,41	1,18	1,18	1,17	1,25	1,17	1,22	1,14	1,17
	SD	1,01	0,88	0,97	0,71	0,76	0,75	0,86	0,75	0,82	0,65	0,75
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ4 (LC)	N	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133
	AM	1,35	1,19	1,38	1,10	1,12	1,09	1,15	1,15	1,20	1,05	1,03
	SD	0,81	0,60	0,94	0,44	0,51	0,37	0,61	0,57	0,72	0,37	0,35
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ5 (FIE)	N	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
	AM	1,81	1,35	1,81	1,24	1,23	1,16	1,26	1,31	1,24	1,18	1,11
	SD	1,28	0,77	1,28	0,64	0,60	0,42	0,55	0,83	0,68	0,56	0,35
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00
ZŠ6 (BB)	N	226	226	226	226	226	226	226	226	226	226	226
	AM	1,40	1,18	1,31	1,15	1,10	1,06	1,23	1,10	1,11	1,07	1,05
	SD	0,87	0,62	0,72	0,54	0,48	0,36	0,62	0,43	0,46	0,31	0,26
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00
Kruskal-Wallis-ov test (chi-kvadrát)	20,214	16,523	20,207	8,304	16,817	13,414	8,278	15,610	8,613	14,299	12,397	
p-hodnota	0,001	0,005	0,001	0,140	0,005	0,020	0,142	0,008	0,126	0,014	0,030	

Zdroj: vlastný výskum

Legenda: BŠ – Banská Štiavnica, BB – Banská Bystrica, LC – Lučenec, FIL – Fiľakovo

Štatisticky významný rozdiel v kyberšikanovaní z pozície agresora medzi žiakmi jednotlivých základných škôl potvrdil v nasledujúcich oblastiach:

- vulgárne vyjadrovanie sa ($p=0,001 \leq 0,05$),
- vulgárny, urážlivý status (sociálne siete) ($p=0,005 \leq 0,05$),
- vyhŕázanie sa, urážanie v čete ($p=0,001 \leq 0,05$),
- vulgárne, urážlivé video ($p=0,005 \leq 0,05$),
- vulgárna, urážlivá webová stránka ($p=0,020 \leq 0,05$),
- vytvorenie falošného profilu ($p=0,008 \leq 0,05$),
- vyhŕázanie sa (SMS správy) ($p=0,014 \leq 0,05$),
- vyhŕázanie sa (e-maily) ($p=0,030 \leq 0,05$).

Najvyššie hodnoty v priemere v štatisticky významných oblastiach „vulgárne vyjadrovanie sa“ (AM = 1,81) a „vyhľadávanie sa, urážanie v čete“ (AM = 1,81) dosahovala ZŠ5 (FIL’), ktoré zodpovedá v rámci päťstupňovej škály miernemu nesúhlasu (2). Najnižšie hodnoty v priemere v štatisticky významných oblastiach „vulgárna, urážlivá webová stránka“ (AM = 1,01) a „vyhľadávanie sa (e-maily)“ (AM = 1,01) dosahovala ZŠ2 (BB) zodpovedajúce v rámci päťstupňovej škály úplnému nesúhlasu (1). Na základe údajov, ktoré prezentujeme v T 4 je možné konštatovať, že neexistuje rozdiel v priemernom skóre medzi jednotlivými základnými školami.

T5 Rozdiel v pasívnom sextingu podľa základných škôl

ZŠ		(C) Sexting – pasívny					
		1. žiadosť o zaslanie fotky (mobil)	2. žiadosť o zaslanie fotky (sociálne siete)	3. prijatie SMS správy	4. prijatie MMS správy	5. prijatie fotky cez sociálne siete (známa osoba)	6. prijatie fotky cez sociálne siete (neznáma osoba)
ZŠ1 (BŠ)	N	62	62	62	62	62	62
	AM	1,29	1,35	1,41	1,24	1,58	1,62
	SD	0,91	1,02	1,06	0,82	1,22	1,33
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ2 (BB)	N	77	77	77	77	77	77
	AM	1,13	1,10	1,14	1,09	1,11	1,28
	SD	0,54	0,44	0,66	0,43	0,58	0,88
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	4,0	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00
ZŠ3 (BB)	N	85	85	85	85	85	85
	AM	1,35	1,51	1,30	1,21	1,71	1,63
	SD	0,99	1,19	0,97	0,78	1,41	1,37
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ4 (LC)	N	133	133	133	133	133	133
	AM	1,33	1,48	1,42	1,35	1,67	1,72
	SD	0,97	1,16	1,05	0,91	1,35	1,34
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ5 (FIE)	N	87	87	87	87	87	87
	AM	1,35	1,41	1,28	1,27	1,78	1,88
	SD	0,98	1,01	0,88	0,88	1,40	1,45
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ6 (BB)	N	226	226	226	226	226	226
	AM	1,24	1,23	1,35	1,29	1,44	1,77
	SD	0,76	0,80	0,94	0,82	1,04	1,35
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kruskal-Wallis-ov test (chi-kvadrát)	4,417	12,070	7,500	6,674	16,776	14,054	
p-hodnota	0,491	0,034	0,186	0,246	0,005	0,015	

Zdroj: vlastný výskum

Legenda: BŠ – Banská Štiavnica, BB – Banská Bystrica, LC – Lučenec, FIL’ – Fil’akovo

V rámci jednotlivých základných škôl sa štatisticky významný rozdiel potvrdil v nasledujúcich oblastiach:

- žiadosť o zaslanie fotky (sociálne siete) ($p=0,034 \leq 0,05$),
- prijatie fotky cez sociálne siete (známa osoba) ($p=0,005 \leq 0,05$),
- prijatie fotky cez sociálne siete (neznáma osoba) ($p=0,015 \leq 0,05$).

Najnižšie hodnoty v priemere v štatisticky významných oblastiach „žiadosť o zaslanie fotky (sociálne siete)“ s priemerom AM = 1,10, „prijatie fotky cez sociálne siete (známa osoba)“ s priemerom AM = 1,11 a „prijatie fotky cez sociálne siete (neznáma osoba)“ s priemerom AM = 1,28 dosahovala ZŠ2 (BB), ktoré zodpovedajú v rámci päťstupňovej škály úplnému nesúhlasu (1). Najvyššie hodnoty v priemere v štatisticky významných oblastiach „prijatie fotky cez sociálne siete (známa osoba)“ s priemerom AM = 1,78 a „prijatie fotky cez sociálne siete (neznáma osoba)“ s priemerom AM = 1,88 dosahovala ZŠ5 (FIL), zodpovedajúce v rámci päťstupňovej škály mierneho nesúhlasu (2). Najvyššie priemerné skóre v uvedených štatisticky významných oblastiach dosahujú tri základné školy, a to: ZŠ3 (BB) s priemermi AM = 1,51, 1,71, 1,63, ZŠ4 (LC) s priemermi AM = 1,48, 1,67, 1,72 a ZŠ5 (FIL) s priemermi AM = 1,41, 1,78, 1,88. Na základe uvedených skutočností je možné skonštatovať, že neexistuje výrazný rozdiel v priemernom skóre medzi jednotlivými skúmanými základnými školami.

T6 Rozdiel v aktívnom sextingu podľa základných škôl

ZŠ		(C) Sexting - aktívny						
		1. odoslanie fotky cez mobil (známa osoba)	2. odoslanie fotky cez mobil (neznáma osoba)	3. odoslanie fotky cez sociálne siete (známa osoba)	4. odoslanie fotky cez sociálne siete (neznáma osoba)	5. odoslanie videa cez mobil	6. zverejnenie fotky cez sociálne siete	7. zverejnenie videa cez sociálne siete
ZŠ1 (BŠ)	N	62	62	62	62	62	62	62
	AM	1,03	1,01	1,01	1,01	1,01	1,01	1,01
	SD	0,17	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
ZŠ2 (BB)	N	77	77	77	77	77	77	77
	AM	1,13	1,02	1,10	1,03	1,06	1,06	1,02
	SD	0,61	0,22	0,52	0,25	0,46	0,40	0,22
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	3,00	4,00	3,00	5,00	4,00	3,00
ZŠ3 (BB)	N	85	85	85	85	85	85	85
	AM	1,24	1,41	1,24	1,12	1,14	1,12	1,11
	SD	0,82	0,63	0,87	0,63	0,65	0,63	0,62
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ4 (LC)	N	133	133	133	133	133	133	133
	AM	1,15	1,07	1,27	1,06	1,06	1,09	1,06
	SD	0,65	0,47	0,87	0,40	0,40	0,49	0,40
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ZŠ5 (FIL)	N	87	87	87	87	87	87	87
	AM	1,18	1,05	1,08	1,08	1,05	1,10	1,10
	SD	0,65	0,23	0,38	0,31	0,23	0,48	0,48
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	2,00	4,00	3,00	2,00	5,00	5,00
ZŠ6 (BB)	N	226	226	226	226	226	226	226
	AM	1,11	1,10	1,14	1,08	1,06	1,08	1,08
	SD	0,52	0,49	0,57	0,45	0,36	0,42	0,40
	Me	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kruskal-Wallis-ov test (chi-kvadrát)		6,180	6,098	8,562	4,392	3,191	3,901	5,363
p-hodnota		0,289	0,297	0,128	0,494	0,671	0,564	0,373

Zdroj: vlastný výskum

Legenda:BŠ – Banská Štiavnica, BB – Banská Bystrica, LC – Lučenec, FIL – Fiľakovo

Na základe údajov uvedených v tabuľke T6 môžeme konštatovať, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v aktívnom sextingu u žiakov z pohľadu jednotlivých základných škôl. Všetky skúmané základné školy prejavujú nižšie hodnoty v priemeroch vo všetkých skúmaných oblastiach, ktoré zodpovedajú v rámci päťstupňovej škály úplnému nesúhlasu (1). Žiaci skúmaných základných škôl vyjadrili úplný nesúhlas (1) s prejavmi aktívneho sextingu. Podobné výsledky výskumu uvádzajú aj autori Kopecký a Krejčí (2010-2011), ktorí realizovali na výskumnej vzorke 10 414 respondentov, kde sa preukázalo, že len 10,44% respondentov odoslalo fotografiu alebo video, na ktorom sú nahí alebo obnažení.

Závery

Informačno-komunikačné technológie sa stávajú bežnou realitou detí a mládeže. V prevencii kyberšikanovania primárnu úlohu zohrávajú najmä rodičia, ktorí ak chcú ochrániť svoje dieťa pred negatívnymi vplyvmi virtuálneho priestoru, musia si byť v prvom rade vedomí toho, čo ich deti robia v on-line priestore.

Dieťa sa môže zapojiť do kyberšikanovania viacerými spôsobmi a to: môže byť šikanované, môže inak hanobiť alebo môže byť svedkom šikanovania. Rodičia, učitelia a ďalší dospelí si nemusia byť vedomí všetkých digitálnych médií a aplikácií, ktoré dieťa používa. Čím viac digitálnych platform dieťa používa, tým väčšia pravdepodobnosť je, že bude vystavované potenciálnemu kyberšikanovaniu. (<https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/prevention/index.html>).

Základné školy by mali zamestnávať odborných zamestnancov, najmä sociálnych pedagógov, aby sa na profesionálnej úrovni realizovala prevencia sociálno-patologických javov u žiakov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Emmerová, I. (2012). *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Gajdošová, E. (2015). Kyberšikanovanie – nový fenomén nového storočia. In Jakubková, V. *Predchádzajme kyberšikane (príručka príspevkov lektorov z workshopu Kyberšikana a neúmyselné úrazy deťí, uskutočneného 27.04.2015 na MZ SR)* (6-10). Bratislava : MZ SR.
- Gregussová, M. – Drobny, M. (2013). *Deti v sieti – ako chrániť seba a naše deti na internete*. Bratislava: eSlovensko.
- Hinduja S., Patchin J. W. (2010). *Sexting: A brief guide for educators and parents*. New York: Cyberbullying Research Center.
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS.
- Kolibová, D. (2017). *Virtuálny svet a jeho vplyv na psychiku mladého človeka*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 51 (2) 182-195.
- Kopecký, K., Szotkowszki, R., Krejčí, V. (2017). *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Pedagogická fakulta.
- Schoffstall, L. C., Cohen, R. (2011). Cyber Aggression: The Relation between Online Offenders and Offline Social Competence. *Social Development*, 20 (3) 587-604.
- Trlicová, K. (2015). Kyberšikanovanie a jeho vplyv na psychické a fyzické zdravie detí a mládeže. In Jakubková, V, *Predchádzajme kyberšikane* (11-14). Bratislava: MZ SR.

PhDr. Beáta Blahová, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: beata.blahova@umb.sk

ZOHĽADŇOVANIE POTRIEB DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PREZENOVANIE VÝSLEDKOV DIZERTAČNEJ PRÁCE

Eva Cvitkovičová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

The paper presents the results of the dissertation thesis in the pre-school and elementary pedagogy. Dissertation on "Consideration of the needs of children in pre-primary education" aims to the needs of children in kindergarten and the possibility of considering them by the pre-primary teachers. It is designed in terms of IMRaD structure. In the introduction we describe the theoretical constructs of children's needs. Understanding the basic concepts and systematizing the child's needs is the starting point of the dissertation. In the introduction we further justify why it is necessary to respect and consider the needs of children in kindergarten. What are the options for considering the needs by pre-primary teachers conclude an introductory chapter. The research methodology focuses on the description of empirical investigation. In the dissertation we chose a qualitative approach in case study design. The research sample consisted of one class of kindergarten, which included two teachers (one director), 20 children and their parents. The methods used in the research were observation, interview and poll. The results were processed by open coding. We present them in tables along with authentic respondents' statements and field observations. Part of the results is also the knowledge gained in pre-research through interviews with kindergarten teachers during the internship at Palacký University. We also present the results of the pilot phase. The discussion is a generalization of our knowledge. We compare the theoretical background with research results. We describe all dimensions of the needs and their consideration possibilities in kindergarten. We present the differences between the "theoretical ideal" of considering the needs of children and the educational reality. We incorporate the results obtained through all research methods into the discussion. In conclusion, we present a subtle theory of considering the child's needs and suggestions for considering all the dimensions of needs in educational practice

Keywords: needs of children, considering needs, respecting needs, needs in kindergarten

Úvod

V pedagogickej terminológii je bežne používaný pojem potreby, známe sú jeho prílastky ako individuálne, špeciálne či špecifické potreby detí. Ak je tento pojem bežne používaný, potom rezonujú otázky, ako majú učitelia materskej školy ponímať a vysvetľovať si potreby detí a ako ich majú zohľadňovať (rešpektovať a uspokojovať) vo svojej praxi? Získanie odpovedí na tieto otázky bolo hlavným dôvodom zadania a riešenia témy dizertačnej práce.

V kontexte osobnostne orientovanej edukácie je nutné diagnostikovať a rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby a rozvíjať dieťa podľa jeho potrieb, možnosti a schopnosti. Individualizácia edukácie znamená rešpektovanie individuálnych potrieb a záujmov detí a rozvíjanie ich schopností na úrovni osobného maxima (Kosová, 2007). Individualizácia (individuálny prístup) tiež znamená, že „učiteľka je vo výchove a vzdelávaní citlivá k potrebám a potencialitám dieťaťa“ (Lipnická, Valachová, 2001, s. 9). „Ak hovoríme o individualizácii, nejedná sa o nič iné, než rešpektovať a bráť do úvahy jedinečnosť dieťaťa s jeho prirodzenými potrebami a záujmami. Od pedagóga je v tejto

súvislosti očakávaná schopnosť porozumieť dieťaťu, dokonalá znalosť každého dieťaťa, s ktorým pracuje. Na základe týchto poznatkov potom voliť zodpovedajúce stratégie potrebné pre rozvoj detského potenciálu, a to so zabezpečením primeraných podmienok, ktoré súvisia s potrebami dieťaťa“ (Šmelová a kol., 2014, s. 7). Výroky, ktoré sú v pedagogickej literatúre známe. Odborníci v predškolskej pedagogike citujú psychologické vymedzenia a členenia ľudských potrieb. Exaktné chápanie potrieb detí v edukácii je však komplikovanejšie, ako sa zdá. Výskumov v danej oblasti je nedostatok (máme na mysli explicitné výskumy v oblasti potrieb, nie súvisiacich javov), akoby poznanie nemalo prekročiť rok 1943, keď A. H. Maslow vo svojej publikácii *A theory of human motivation* predstavil hierarchický systém usporiadania potrieb, ktorý je dodnes najčastejšie citovaným dokumentom v danej oblasti. Termín individuálne výchovno-vzdelávacie potreby by sme však v tomto systéme hľadali märne. Napriek tomu je súčasťou platných legislatívnych dokumentov, konkrétnie zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý ukladá každému pedagogickému a odbornému zamestnancovi „*rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa, žiaka a poslucháča s ohľadom na ich osobné schopnosti a možnosti, sociálne a kultúrne zázemie*“ (podľa § 5 ods. 2, písm. c) zákona č. 317/2009 Z. z o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Školský zákon (§ 2, písm. h) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) tiež pracuje s pojmom výchovno-vzdelávacia potreba, pričom ju definuje ako požiadavku „*na zabezpečenie podmienok, organizáciu a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov*“. Okrem uvedenej kategorizácie potreby ďalej nespresňuje ani konkrétnie nepomenúva. Taktiež súčasný najvyšší kurikulárny dokument v predprimárnom vzdelávaní (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) uvádza nutnosť rešpektovať potreby dieťaťa, teda „*uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárania podmienok pre blaho všetkých detí*“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 6).

Čo však môžeme pod týmito výrazmi chápať v každodennej praxi materských škôl? Čo individuálne výchovno-vzdelávacie potreby detí znamenajú pre pedagogickú prácu učiteľov? Ako majú ovplyvňovať plánovanie, realizovanie a evalvovanie edukačného procesu? Viaceré súvzťažné otázky boli konkrétnymi podnetmi na pedagogické riešenie problematiky potrieb detí tejto dizertačnej práci.

Cieľom dizertačnej práce bolo zhromaždiť poznanie o potrebách detí predškolského veku, systematizovať ho v závislosti od psychologických, sociálnych a pedagogických teórií a na základe výskumu sformulovať teóriu s návrhmi zohľadňovania (rešpektovania a uspokojovania) potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní. Obsah dizertačnej práce reaguje na terminologické nepresnosti, nadmerné používanie pojmu potreba a zamieňanie pojmov v odbornej literatúre. Všetky uvedené otázky a nejasnosti v problematike sú významným dôvodom aj na objasnenie opodstatnenosti teoretického konštruktu výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní.

Metodológia

Poznanie uvedené v teoretickej časti dizertačnej práce sme aplikovali vo výskume, ktorý je zameraný na možnosti zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní. Ako hlavný výskumný problém v dizertačnej práci vnímame *možnosti zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní*. Teda aké sú tieto možnosti zohľadňovania? Aké

podmienky vytvárame (a môžeme vytvárať) z pozície učiteľa v priestore materskej školy, aby boli potreby detí rešpektované a následne saturované? Po stanovení výskumného problému sme začali uvažovať o alternatívach výskumného dizajnu. Elementárnym krokom bola voľba kvalitatívneho prístupu ku skúmaniu. Tento prístup sme zvolili na základe charakteru výskumného problému, jeho komplexnosti, ale aj z dôsledku absentujúcich výskumov v tejto oblasti – či už v domácom, ale i v zahraničnom priestore.

Prípadová štúdia je v pedagogickom prostredí považovaná za jednu z možností, ako porozumieť zložitým sociálnym javom. Zmyslom prípadovej štúdie je podrobné skúmanie a porozumenie skúmaného prípadu či viacerých prípadov. Objekt výskumu by mal byť analyzovaný čo najkomplexnejšie, teda z niekoľkých hľadísk. Zároveň je však dôležitá samotná komplexnosť, teda vnímanie jednotlivých častí ako súčasť celku – ako časti skladačky, ktoré do seba postupne zapadnú a dodajú skúmaným javom holistický obraz. Dôležitým aspektom je vnímať javy v prirodzenom prostredí (Hendl, 2017), ktoré v našom prípade tvorí materská škola.

V úvode výskumu sme si teda položili otázku, *ako* je možné zohľadňovať potreby detí v materskej škole? Podľa Sedláčeka (2007) je práve na situáciu, keď si kladieme otázku *ako?*, výber dizajnu výskumu v podobe prípadovej štúdie najlepšou voľbou.

Fázy prípadovej štúdie, a teda plánovanie samotného výskumného postupu, sú pri voľbe tohto dizajnu kľúčové. V dizertačnej práci sme sa inšpirovali Bassey (1999) a jeho univerzálnou schémou, ako v prípadovej štúdii postupovať.

1. fáza: Identifikácia výskumu ako problému, otázky

Výskum je o tom, že sa pokúšame uspokojiť poznanie či vedomosti na základe systematického, tvorivého a kritického skúmania. Ide o snahu objavíť niečo, čo predtým nebolo známe, a následne toto zistenie predstaviť (Bassey, 1999, p. 66). Výskumný problém sme stanovali ako poznanie *možnosti zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní*, teda aké sú reálne možnosti zohľadňovania potrieb detí (ktoré sme stanovili v teoretickej časti dizertačnej práce) v edukačnej praxi.

Zásadným momentom v rámci zvoleného dizajnu je **výber prípadu – voľba výskumnej vzorky**: na potreby výskumu v dizertačnej práci sme hľadali vhodnú triedu materskej školy na základe ústretovosti a ochoty spolupracovať zo strany vedenia materskej školy a učiteľiek v triede detí. Zvolili sme teda jednu triedu materskej školy, s ktorou ako fakulta dlhodobo spolupracujeme na veľmi dobrej úrovni a zároveň vieme, že vedenie tejto materskej školy je naklonené vedeckému napredovaniu. Svojím charakterom môžeme tento prípad zaradiť do kategórie typických (reprezentatívnych) prípadov, keďže ide o bežnú štátnu materskú školu. Materská škola sa nachádza v Banskobystrickom kraji. V materskej škole sa nachádzajú dve triedy, pričom rozdelenie je na základe veku detí. Výskum sme realizovali v triede so staršou vekovou kategóriou detí vo veku od 5 do 8 rokov (nachádzajú sa v nej aj deti s odloženou povinnou dochádzkou). V triede je zapísaných 20 detí (5 chlapcov a 15 dievčat). V priebehu pozorovania sa na edukačnom procese zúčastnili 2 učiteľky predprimárneho vzdelávania a jedna praktikantka z našej univerzity. Jedna z učiteľiek je zároveň aj riaditeľkou materskej školy. Vzhľadom na zachovanie anonymity nebudeme triedu, učiteľky ani vedenie materskej školy bližšie specifikovať.

2. fáza: Kladenie otázok výskumu a vypracovanie etických usmernení

Komplexný výskumný problém sme ďalej špecifikovali do výskumných otázok. Tie následne kategorizujeme podľa ich zamerania. Otázky sú zamerané buď na interpretačnú rovinu pojmu potreby detí, alebo na reálne možnosti zohľadňovania potrieb detí v edukačnej praxi:

T1 Zameranie výskumných otázok

Interpretačná rovina pojmu potreby detí	Reálne možnosti a miera zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní
Ako učiteľky predprimárneho vzdelávania v teoretickej rovine rozumejú pojmu potreby detí a ako si tento pojem interpretujú?	Akým spôsobom učiteľky predprimárneho vzdelávania zohľadňujú potreby detí vo všetkých dimenziách potrieb (biologické potreby, potreba istoty a bezpečia, sociálne potreby, potreba sebarealizácie a sebaaktualizácie)?
Ako si vlastné potreby vysvetľujú deti v predškolskom veku?	
Ako si potreby detí vysvetľujú ich rodičia?	

Zdroj: vlastné spracovanie

Otázku **etiky výskumu** vnímame v dizertačnej práci veľmi citlivu z dôvodu, že objektom skúmania sú aj deti v predškolskom veku a ich učiteľky. Základným opatrením bolo získanie informovaných súhlásov rodičov detí, u ktorých prebiehalo participačné pozorovanie, a súhlasy učiteľiek (pozorovaných a aj dopytovaných). Dôležitým opatrením je anonymita respondentov. Vo všetkých fázach výskumu sme zaručili výhradnú anonymitu – neuvádzanie mien, adres ani žiadnych konkrétnych informácií, vďaka ktorým by bolo možné identifikovať konkrétné osoby. Z tohto dôvodu nie sú súčasťou prílohy získané súhlasy, ale len ich vzor. Počas výskumu sme nevykonávali žiadne vizuálne záznamy (lebo neboli vedením povolené). Audionahrávky interview boli po transkripcii zmazené. Všetkým zainteresovaným stranám sme zaručili možnosť nahliadnuť do výskumnej správy ešte pred jej predložením. Pri práci sme dodržiavali etické zásady, ktoré formuloval Gavora (2010) vo svojej publikácii *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*, a tiež etické dimenzie Svaříčka (2007, s. 43 – 50) ako dôvernosť, poučený súhlas a sprístupnenie práce účastníkom výskumu.

3. fáza: Zhromažďovanie a ukladanie údajov

Na získanie odpovedí na výskumné otázky, ktoré sme si položili, sme zvolili nasledovné výskumné metódy: participačné pozorovanie, otvorené interview a anketu. Väzby jednotlivých výskumných metód, cieľov a predmetu skúmania uvádzame v tabuľke 6.

Pozorovanie: zúčastnené, resp. participačné pozorovanie (participant observation) je klúčovou metódou zberu kvalitatívnych údajov (napr. Gavora, 2007; Svaříček a kol., 2007; Dvořák a kol., 2010; Hendl, 2008). Pozorovanie bolo zamerané na prostredie triedy a interiéru a exteriéru materskej školy a ďalej na činnosti detí, no najmä učiteľiek predprimárneho vzdelávania. V rámci opisu fyzického prostredia (Svaříček, 2007) sme zaznamenávali, ako toto prostredie zodpovedá potrebám dieťaťa – z hľadiska bezpečnosti, funkčnosti, ale i estetickosti či podnetnosti. Činnosti dieťaťa a učiteľky boli počas pozorovania zaznamenávané formou terénnych zápisov (opis činnosti aktérov – Svaříček, 2007). Z hľadiska štruktúrovanosti pozorovania môžeme v našom prípade hovoriť o „pološtruktúrovanom“ pozorovaní. Zápis prebiehal formou terénnych zápisov, avšak mali sme vopred stanovené dimenzie potrieb a interpretačné kategórie, na ktoré sme sa počas pozorovania zameriavali. V tabuľke č. 7 uvádzame pozorované položky v jednotlivých dimenziách potrieb.

T2 Pozorované položky v jednotlivých dimenziách potrieb

Dimenzia potrieb	Interpretačné kategórie
Biologické potreby	Odpočinok a spánok
	Vyučovanie
	Stravovanie a pitný režim
Potreby bezpečia a istoty	Poriadok denných činností
	Materiálno-technické vybavenie
	Pravidlá správania
Sociálne potreby	Interakcia učiteľ – dieťa
	Interakcia dieťa – dieťa
	Spolupráca v kolektíve
Potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie	Vlastná aktivity dieťaťa
	Sebapresadzovanie
	Hodnotenie

Zdroj: vlastné spracovanie

Interview: rozhovor (angl. interview) je označenie pre metódu zberu kvalitatívnych údajov. Tiež ho môžeme definovať ako neštandardizované dopytovanie sa jedného účastníka výskumu jedným bádateľom. Prostredníctvom otvorených otázok môžeme získať obraz o porozumení javom či situaciám dopytovaného. Rozhovor je vhodnou metódou, prostredníctvom ktorej získame odpoveď na otázku *ako učiteľky predprimárneho vzdelávania v teoretickej rovine rozumejú pojmu potreby detí a ako potreby interpretujú?* v edukačnej realite. Rozhovory boli vedené s učiteľkami v triede, kde prebiehalo pozorovanie. Učiteľky boli pred začatím výskumu oboznámené s téhou výskumu, ako aj s jeho účelom. Nemali však k dispozícii „pozorovací hárok“, resp. interpretačné kategórie, na ktoré sme sa počas pozorovania zameriavalí. Tieto informácie im boli poskytnuté až po ukončení výskumu, keď prebiehali interview. Interview bolo aj kľúčovou metódou vo fáze predvýskumu.

Anketa: rodičov detí, ktoré boli súčasťou skúmaného prípadu, vnímame ako dôležitú súčasť nášho výskumu. Ich pôsobenie do značnej mieri determinuje potreby detí a následne aj pôsobenie učiteľky v tejto oblasti. V ankete bolo úlohou rodičov doplniť nedokončenú vetu „Moje dieťa v materskej škole potrebuje...“ (10-krát). Následne sme autentické výpovede kategorizovali podľa ich obsahu.

4. fáza: Generovanie a testovanie analytických správ

Po zhromaždení údajov zo všetkých výskumných metód (teréne záписky z pozorovania, transkripty rozhovorov a voľné výpovede rodičov) sme začali s analýzou nenumerických údajov. Pri analýze sme pristupovali realisticky (Šed'ová, 2007). Tento prístup sme si mohli dovoliť z dôvodu ošetrenia výskumu triangulačnými mechanizmami kritériá kvality kvalitatívneho výskumu). Analýzu údajov sme „naštartovali“ prostredníctvom otvoreného kódovania.

5. fáza: Interpretácia alebo vysvetlenie analytických výrokov

V interpretačnej rovine analyzovaných údajov kategórií sme sa v myšlienkach vrátili k teoretickým východiskám práce, pričom sme hľadali súvislosti, príčiny a dôsledky zisteného vo vzťahu k subtilnej teórii potrieb dieťaťa. Ako kľúčové vnímame syntézu výsledkov zo všetkých výskumných metód a hľadanie spoločného prieniku. Zistené poznanie prezentujeme v kapitole Diskusia.

6. fáza: Rozhodovanie o výsledku a vypracovanie kazuistiky

Výsledok výskumu prezentujeme v závere diskusie prostredníctvom subtilnej teórie potrieb dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. Zistenia z realizovaného výskumu porovnávame s teoretickými východiskami v úvode práce. V tejto časti sa snažíme o čo

najkomplexnejší pohľad na potreby detí, teda ich vnímanie a možnosti zohľadňovania v procese predprimárneho vzdelávania.

7. fáza: Dokončenie a publikovanie

Na úrovni všetkých fáz, a teda prostredníctvom nich, sa vynárajú metodologické úvahy o kvalite, ale aj o limitoch výskumu. V nasledujúcich riadkoch stručne priblížime násť postoj k obom dôležitým súčasťiam realizovaného výskumu.

Kritériá kvality kvalitatívneho výskumu (podľa Svaříček, 2007): v dizertačnej práci sme sa rozhodli vyjadriť ku všetkým kritériám kvalitatívneho výskumu podľa Svaříčka (2007):

- dôveryhodnosť (credibility) (zodpovedá staršiemu konceptu internej validity) v práci zaručujeme prostredníctvom priamych citácií (quotations), ktoré prezentujeme v časti výsledky,
- prenositeľnosť (transferability) (zodpovedá staršiemu konceptu externej validity) máme za cieľ zaistíť prostredníctvom spojenia záverov výskumu a odbornej literatúry v časti diskusia. Ďalšou stratégiou na zaistenie tohto kritéria je pomenovanie limitov výskumu (s. 54),
- spoľahlivosť (reliability) sa snažíme v práci dosiahnuť prostredníctvom dvojitého kódovania terénnych zápisov z pozorovania a transkriptov interview (ja a školiteľka).

Limity výskumu: niektoré limity sme už v práci naznačili priebežne. Považujeme však za korektné otvorené pomenovať nasledujúce limity výskumu:

- nedostatky zvoleného výskumného dizajnu: prípadová štúdia má okrem svojich nespochybniateľných silných stránok aj nedostatky, ktoré limitujú platnosť výsledkov. Medzi takéto nedostatky Sedláček (2007) zaraduje ľahké zovšeobecnenie výsledkov na širšiu vzorku, náročný spôsob overovania spoľahlivosti, pretože situácie sú často založené na subjektívnych interpretáciách a možná zaujatost' výskumníka.
- nedostatky zvolených výskumných metód: na úrovni zberu údajov či ich interpretácií. Participačné pozorovanie má svoje úskalia najmä z dôvodu, že výskumník nemusí (a ani nedokáže) zachytíť všetky relevantné situácie, a môže sa stať, že mu uniknú zásadné javy. Vo výskume sme vyhodnocovali získané údaje priebežne, aby sme následne sýtili tie kategórie, ktoré neboli dostatočne opísané.
- etické limity: z hľadiska etiky výskumu bol zaručený prístup k výslednej verzii dizertačnej práce pred jej odovzdaním účastníkom výskumu. Ak by v práci boli výroky, s ktorými by účastníci nesúhlasili, bolo by nutné ich z práce vyčleniť (aj v prípade, ak by boli zásadné vo vzťahu k výsledkom výskumu).

Nastavenie konkrétneho metodologického postupu je v každom výskume kľúčovým momentom. Na základe charakteru výskumných otázok sme v našom prípade zvolili kvalitatívny prístup k skúmaniu v dizajne prípadovej štúdie. Pri postupe v takomto dizajne sme sa inšpirovali publikáciou Case study research in educational settings (Bassey, 1990), ktorá nás praktickým spôsobom previedla všetkými fázami realizované výskumu. Vo výskume sme mali za cieľ získať relevantné informácie z viacerých možných zdrojov. Keďže výskumnú vzorku tvorila jedna trieda materskej školy, do výskumu sme zahrnuli deti, učiteľky a rodičov (resp. zákonných zástupcov) detí z triedy. Ako najefektívnejšie metódy (z hľadiska cieľovej kategórie) sme vyhodnotili pozorovanie, rozhovory a anketu.

Výsledky

Výsledky výskumu prezentujeme v postupnosti jeho realizácie. Keďže doposiaľ v oblasti predprimárneho vzdelávania neboli realizovaný analogický výskum, rozhodli sme sa ešte pred realizáciou prípadovej štúdie (ako hlavného výskumného dizajnu) vykonať predvýskum a pilotáž výskumu. Na predvýskum sme využili možnosť stáže na Univerzite Palackého v Olomouci. Vďaka rozhovorom s učiteľkami v miestnych materských školách sme zistili preferované oblasti zohľadňovania potrieb detí (láska, priateľská atmosféra, pravidlá správania). Ďalej sme zistili, že aj napriek absencii explicitného vymedzenia pojmu potreby učiteľky majú snahu zohľadňovať jednotlivé dimenzie potrieb detí, čo sa odráža najmä v individuálnom prístupe v edukačnom procese. Na základe predvýskumu sme upravili otázky interview – konkretizovali sme v otázkach jednotlivé dimenzie potrieb a pozorovateľné javy, na ktoré sme boli zameraní (aby výpovede neboli len vo všeobecnej rovine).

Pilotáž, ktorú sme realizovali prostredníctvom participačného pozorovania, pomohla k tréningu pozorovateľa a overeniu, či je vôbec možné pozorovanie nami určených pozorovateľných javov v jednotlivých dimenziách potrieb.

Samotnú prípadovú štúdiu vo výsledkoch prezentujeme podľa použitých výskumných metód. Vo výsledkoch z pozorovania zistené kategórie možností zohľadňovania potrieb dokladáme priamymi citáciami, teda autentickými výpovedami participantov a tiež deskripciou ich činností. Jednotlivé citácie a opisy sú uvedené na ilustráciu kategórií zohľadňovania potrieb (len vybrané segmenty terénnych zápisov). Autentické výpovede sú súčasťou aj ďalších dvoch výskumných metód, teda rozhovorov s učiteľkami a výsledkov ankety vo vzorke rodičov. Konkrétnie možnosti zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní, ktoré vyplynuli z prípadovej štúdie, interpretujeme a syntetizujeme v časti diskusia.

Pre ilustráciu uvádzame zistené kategórie v jednotlivých dimenziach potrieb, ktoré vyplynuli z pozorovania a ankety vo vzorke rodičov:

T3 Zistené kategórie zohľadňovania biologických potrieb dieťaťa

Výsledky pozorovania biologických potrieb detí		
Odpočinok a spánok	Vylučovanie	Stravovanie a pitný režim
Frontálne	Individuálne Frontálne	Povzbudzovanie do jedenia Podmieňovanie jedenia „odmenou“

Zdroj: vlastné spracovanie

T4 Zistené kategórie zohľadňovania sociálnych potrieb dieťaťa

Výsledky pozorovania sociálnych potrieb detí		
Interakcia učiteľka – dieťa	Interakcia dieťa – dieťa	Spolupráca v kolektíve
Zadávanie inštrukcií	Samostatná voľba partnera v hre	Spolupráca pri voľnej hre
Motivovanie k činnosti	Odmietanie hry s opačným pohlavím	Spolupráca pri vzdelávacej aktivite
Upozorňovanie na správanie	Empatia	Rivalita v skupinách
Utešovanie, láskavý kontakt	Konflikty medzi deťmi	
Riešenie konfliktov medzi deťmi		

Zdroj: vlastné spracovanie

T5 Zistené kategórie zohľadňovania potrieb sebarealizácie a sebaaktualizácie dieťaťa

Výsledky pozorovania potrieb sebarealizácie a sebaaktualizácie detí		
Vlastná aktivita dieťaťa	Sebapresadzovanie	Hodnotenie
Ranné hry Záujem o istú oblasť poznania Individuálna práca	Potreba moci Nezvládanie prehry Potreba byť najlepší	Vynucovanie si hodnotenia Individuálne hodnotenie Skupinové hodnotenie učiteľkou Frontálne hodnotenie učiteľkou Hodnotenie dieťaťa dieťaťom Hodnotenie podmienené odmenou

Zdroj: vlastné spracovanie

T6 Výpovede rodičov v oblasti potrieb detí v materskej škole

Kategória	Autentická výpoved rodíča: „Moje dieťa v materskej škole potrebuje...“	
Biologické potreby	<i>fyziologické potreby</i> <i>jest'</i> <i>pit'</i> <i>ísť na toaletu</i> <i>kakat'</i> <i>cikat'</i> <i>vodu</i> <i>lepšiu stravu</i> <i>oddych</i>	<i>spat!!!</i> <i>spat poobede</i> <i>pohybovať sa</i> <i>pohyb</i> <i>cvičiť</i> <i>šport</i> <i>športovať</i> <i>pobyt vonku</i> <i>viac aktivít vonku</i>
Potreby bezpečia a istoty	<i>pocit bezpečia</i>	<i>pomôcky</i> <i>veci na učenie</i> <i>hračky</i>
Sociálne potreby	<i>komunikovať</i> <i>hrat' sa</i> <i>kamarátov</i>	<i>byť v kolektíve</i> <i>učiť sa rešpektovať dospelých</i> <i>a rovesníkov</i>
Potreby sebaaktualizácie a sebarealizácie	<i>učiť sa</i> <i>učiť sa nové veci</i> <i>učiť sa hygienickým návykom</i> <i>učiť sa stolovaniu</i> <i>učiť sa samostatnosti</i> <i>prejavovať svoju osobnosť</i> <i>kreatívne sa rozvíjať</i>	<i>educačnú činnosť</i> <i>vzdelávať sa</i> <i>naučiť sa dôležité veci do života</i> <i>pripravovať sa do školy</i> <i>priestor na sebarealizáciu</i> <i>to, čo chce samo, rozhodovať sa</i> <i>čas na individuálne hranie</i>
Nepotrebuju nič/neviem	<i>nepotrebuju nič (majú všetko).</i> <i>majú všetko</i> <i>nič</i>	<i>neviem</i> <i>neviem čo, pretože neviem, čo v škôlke robíte</i>

Zdroj: vlastné spracovanie

Výpovede učiteľiek získaných prostredníctvom interview a autentické výpovede detí sú súčasťou interpretácií v časti diskusia.

Diskusia

Prvou oblasťou záujmu dizertačnej práce bolo zistiť, ako si učiteľky predprimárneho vzdelávania interpretujú a vysvetľujú pojem potreby detí. V rozhovoroch s učiteľkami sme sa pýtali na ich poznanie a aj pragmatickú úroveň zohľadňovania potrieb detí. Z výsledkov vyplýva, že učiteľky si pojem potreby detí vysvetľujú ako vnútorný pocit dieťaťa, keď má niečoho nedostatok. Jedna z učiteľiek očakáva, že dieťa svoje potreby prezentuje a vie ich vyslovíť, doslova si ich saturovanie „vypýta“.

Učiteľky tiež vnímajú v procese zohľadňovania potrieb detí vlastnú rolu. Dbajú na požiadavky štátu (spoločnosti), ktoré udáva Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (2016) a tiež individuálne potreby dieťaťa. Uvedomujú si, že východisko zohľadňovania potrieb dieťaťa je jeho poznanie (osobnostné predpoklady, kognitívna úroveň, sociálny status a pod.).

Ďalšou cieľovou skupinou, ktorej názor nás vo výskume zaujímal, boli rodičia. Rodičia vo svojich výpovediach prostredníctvom ankety definovali ich názory na potreby svojich detí v materskej škole. Po kategorizácii výpovedí sme zistili, že sa orientujú najmä na oblasť biologických potrieb a potrieb sebarealizácie a sebaaktualizácie dieťaťa. Zastúpené boli však všetky dimenzie potrieb. Medzi rodičmi boli aj výpovede, že ich deti nepotrebuju nič, resp. že nevedia, čo potrebujú. Zaujímavou oblasťou boli výpovede orientované na činnosť učiteľky v materskej škole. Láskavý prístup, dobré učiteľky, opatera či starostlivosť a načúvanie deťom boli súčasťou ich vnímania potrieb detí.

Z výpovedí teda môžeme usúdiť, že rodičia si uvedomujú úlohu učiteľky v procese zohľadňovania (a uspokojovania) potrieb detí. Deti si svoje vlastné potreby v materskej škole interpretovali pragmatickejšie. Najviac odpovedí bolo orientovaných na materiálno-technické vybavenie (hračky, nábytok, didaktické pomôcky). Pri otázke, čo im v škôlke najviac chýba (potreby definujeme aj ako pocit nedostatku – tabuľka 1), ich odpovede boli takmer vo všetkých prípadoch zhodné. Chýba im maminka, ocko či iný rodinný príslušník.

Zohľadňovanie potrieb detí v pragmatickej rovine, teda konkrétnu možnosť zo strany učiteľky predprimárneho vzdelávania, neboli vždy v zhode s teoretickými východiskami práce. Tieto nachádzame napríklad v dĺžke odpočinku či používaných edukačných metódach podporujúcich saturáciu sociálnych potrieb dieťaťa. Rovnako nachádzame aj odlišnosti vo výpovediach učiteľiek v kontraste s edukačnou realitou. Učiteľky si uvedomujú nutnosť hodnotenia (v rámci potrieb sebarealizácie a sebaaktualizácie), no napriek tomu sa počas pozorovania objavili prípady, keď si dieťa samo vyžadovalo hodnotenie, keďže sa mu nedostalo bezprostredne po ukončení aktivity.

Odporúčania pre možnosti zohľadňovania potrieb dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní: základným východiskom by pre učiteľa materskej školy malo byť poznanie, resp. procesuálne poznávanie dieťaťa. Každé dieťa vnímať ako individualitu a tak pristupovať aj k jeho potrebám.

Biologické potreby – sú potreby orientované na fyziologické procesy v organizme. Ako učitelia v materských školách k nim musíme pristupovať veľmi citlivovo. Pri potrebe odpočinku viac dbať na individuálnu potrebu dieťaťa, čo sa týka dĺžky, ale aj formy odpočinku dieťaťa. Deťom, ktoré dlhodobo neprejavujú potrebu odpočinku dlhšiu, ako je stanovená minimálny čas (30 minút), poskytnúť alternatívnu formu odpočinku. V rámci potreby vylučovania uprednostňovať individuálne formy, (ktoré rešpektujú potrebu intimacy) pred frontálnymi. V prípade frontálneho uspokojovania odporúčame citlivovo pristupovať k rozdeleniu na chlapcov a dievčatá. Zohľadňovanie potreby stravovania a pitného režimu odporúčame dbať viac na motivovanie k zdravému životnému štýlu a ku konzumácii zdravých potravín. Motivovanie zábavnou, ale i poučnou formou má zaiste pozitívnejšie následky ako motivovanie prostredníctvom sladkej odmeny. Nútenie do jedenia neprichádza do úvahy za žiadnych okolností.

Potreby bezpečia a istoty – sú vo svojej podstate orientované na prostredie dieťaťa. Toto v materskej škole tvorí aj materiálno-technické vybavenie, ktoré by malo byť v zhode s požiadavkami a záujmami detí. Didaktické pomôcky je nutné zabezpečovať na základe záujmov detí, aby boli dostatočne atraktívne. Prostredie má byť v materskej škole estetické a najmä podnetné. Dostatok stimulačných podnetov je zásadným prvkom v procese sebarozvoja dieťaťa. Dieťa v materskej škole potrebuje aj stanovené hranice. Pravidlá

správania neslúžia len na bezpečnosť v triede či mimo nej, ale poskytujú deťom aj pocit istoty. Pravidlá správania je nutné vizualizovať, aby si ich deti osvojili čo najlepšie a aby sme sa k nim mohli v prípade potreby spoločne vrátiť. Poriadok denných činností musí v dostatočnej miere akcentovať voľný výber činností detí a tiež dodržiavať zásady psychohygiény dieťaťa.

Sociálne potreby – sú potreby orientované na vzťahy s ľuďmi okolo nás. Pobyt dieťaťa v materskej škole túto oblast' potrieb v značnej miere determinuje. Úlohou učiteľa je správnym spôsobom a v dostatočnej miere striedať organizačné formy, čím v edukačnom procese zabezpečí saturáciu sociálnych potrieb u dieťaťa. Vzťah učiteľa k deťom by mal byť na partnerskej úrovni, učiteľ by mal viac inklinovať k láskavému ako k direktívному spôsobu vyučovania a vychovávania. Deťom v materskej škole chýba materinská láska, preto by učiteľ mal voliť citlivý prístup. Vzťahy medzi deťmi tiež v značnej miere determinuje učiteľova osobnosť a to, akú atmosféru dokáže v triede materskej školy vytvoriť. V prípade pozitívnej a priateľskej atmosféry sú vzťahy medzi deťmi kladné a kamarátske. Posilňovať tieto väzby môžeme rôznymi edukačnými aktivitami a hrami. Dôležitá je však aj učiteľova osobnosť a jeho správanie nielen voči deťom, ale i kolegom.

Potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie – potreby orientované na seba samého a vlastný sebarozvoj. Dôležitým prvkom zohľadňovania tejto dimenzie potrieb je dostatočný priestor na vlastnú aktivitu dieťaťa. Aj mimo činnosti podľa vlastného výberu dieťaťa by mal učiteľ v čo možno najvyššej miere dávať priestor na sebarealizáciu každého dieťaťa v triede. Prostredníctvom poznávania záujmov detí vie učiteľ vhodne plánovať edukačný proces tak, aby zohľadňoval potreby sebarealizácie u detí. Veľký dôraz treba klásiť na hodnotenie dieťaťa motivujúcim spôsobom. Sebahodnotenie dieťaťa je v predškolskom období závislé od hodnotenia svojho okolia. Z tohto dôvodu hodnotenie netreba brať len ako formálnu záležitosť, ale ako regulárnu súčasť edukačného procesu.

Návrhy možností zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní sú v našej práci konečným produkтом. Produktom systematizácie teoretického poznania a empirického skúmania. To, čo je v predkladannej dizertačnej práci záverom, by však v praxi materských škôl malo byť východiskom celej edukačnej reality. Citlivé vnímanie každého dieťaťa, jeho poznávanie a zohľadňovanie jeho potrieb by malo byť každodennou súčasťou pedagogickej práce učiteľa v materskej škole. Nielen z dôvodu legislatívy či veľkých teórií, ale najmä pre to, kým sme sa v profesijnom živote rozhodli byť a čo všetko môžeme vo svojej práci deťom odovzdať.

Záver

V dizertačnej práci sme sumarizovali poznanie o potrebách detí v predprimárnom vzdelávaní interdisciplinárnym prístupom teoretických konštruktov a empirického skúmania. Obsah práce prezentujeme podľa štruktúry IMRaD, teda úvod, metodológia, výsledky výskumu a diskusia. V záveroch každej kapitoly (resp. podkapitoly) ponúkame zhrnutie, ktoré sumarizuje poznatky z uvedenej časti práce a zároveň prostredníctvom týchto sekcií odpovedáme na otázky stanovené v úvode dizertačnej práce. V závere práce ponúkame subtílnu teóriu potrieb dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní ako konečný produkt našej práce.

Cieľom dizertačnej práce s názvom Zohľadňovanie potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní bolo zhromaždiť poznanie o potrebách detí v predškolskom veku, systematizovať ho v závislosti od psychologických, sociálnych a pedagogických teórií a na základe výskumu sformulovať teóriu s návrhmi zohľadňovania (rešpektovania a uspokojovania) potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní. Po predstavení teoretických

východísk, metodologického postupu, výsledkov výskumu a diskusie deduktívnym prístupom formulujeme nasledovnú subtílnu teóriu potrieb dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní.

Zovšeobecnené poňatie a vysvetlenie pojmu potreby detí: potreby sú vnútorný pocit dieťaťa. Sú súčasťou motivačných a aktivačných činiteľov, pričom môžu mať hmotný, ale aj duchovný charakter. Ich uspokojenie nezávisí len od samotného dieťaťa, ale aj society, v ktorej žije. V predškolskom veku je táto závislosť posilnená vývinovými špecifikami tohto ontogenetického stupňa. Potreby sa aktivizujú nielen v zmysle udržania vnútornej rovnováhy dieťaťa, ale aj v zmysle napredovania a sebarozvoja osobnosti dieťaťa.

Kategorizácia potrieb detí: potreby dieťaťa v materskej škole odporúčame zohľadňovať v štyroch dimenziách. Jednotlivé dimenzie so sebou súvisia a sú navzájom bezprostredne prepojené. Medzi tieto dimenzie radíme biologické potreby, potreby bezpečia a istoty, sociálne potreby a potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie. Ak sa zaoberáme konštruktom **výchovno-vzdelávacích potrieb**, nemôžeme vyniechať ani jednu z uvedených dimenzií. Všetky dimenzie sú navzájom prepojené a učiteľ v edukačnom (teda výchovno-vzdelávacom) procese na ne musí reagovať, teda ich zohľadňovať vo všetkých smeroch. Zameriavať sa vo výchovno-vzdelávacom procese len na potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie (k čomu môže toto pomenovanie nabádať) by bolo kontraproduktívne a nesprávne. Holistické poňatie potrieb dieťaťa a ich zohľadňovanie je vo vzťahu k učiteľovi predprimárneho vzdelávania kľúčové.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bassey, M.(1999). *Case study research in educational settings*. [online]. Buckingham : open univerzity press, 1999. 178 p.[cit. 2019-03-08]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/profile/ivo_de_sousa/post/what_should_be_the_ideal_methodology_in_studying_the_drivers_of_international_students_who_study_in_india_how_should_we_select_the_sample/attachment/59d626c079197b8077985072/as%3a323112875298818%401454047521029/download/case_study_research_in_educational_settings__doing_qualitative_research_in_educational_settings_.pdf>
- Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Hendl, J. – Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha : Portál.
- Kosová, B. – Kasáčová, B. (2007). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Lipnická, M. – Valachová, D. (2001). Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania. In kolektív autorov. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. (9-16) Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- Maslow, a. H. (1954). *Motivation personality* [online]. [cit. 2019-4-5]. Dostupné na: <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/motivation_and_personality-maslow.pdf>
- Svaříček,R.–Šed’ová,K.-Sedláček, a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Šmelová, E. a kol. (2014). *Rovný prístup ke vzdelávaniu jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016*. Bratislava: mš sr – špú, 2016. [on-line] [cit. 2017-12-3]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf>

Zákon č. 245/2008 zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 317/2009 z. Z zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Mgr. Eva Cvitkovičová, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: eva.cvitkovicova@gmail.com

CIVILNÁ MEDIÁCIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE: JEJ SÚČASNÝ STAV A PROBLÉMY MEDIÁTOROV

Andrea Gábrišová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

The paper analyzes the possibilities of using the mechanism of Civil Mediation, in the context of its strengths and weaknesses, in the school environment of the Slovak Republic. Based on the theoretical analysis of the issue, we investigated the current state of civil mediation in Slovakia and how the legislation reacts to the real problems. It presents the results of research conducted through a questionnaire of our own design and structured interview. Based on the opinions of respondents - active mediation practitioners ($N = 88$), we have identified the strengths and weaknesses of using mediation in our environment in a broader context.

Keywords: civil and school mediation, legislative framework for mediation, mediation, mediator training

Úvod

Dynamický vývoj spoločnosti prináša množstvo rôznych konfliktov. Niektoré z nich môžu prerásť do väčších alebo menších rozmerov. Za menšie problémy považujeme bežné a každodenné konfliktné situácie, z ktorých môžu vzniknúť pri neriešení vážne spory. Mnohé z nich nedokážu účastníci riešiť sami, potrebujú k ich zvládnutiu pomoc. Vtedy nastupujú odborníci ako sú pedagógovia, psychológovia, advokáti, sudcovia, notári a tiež aj mediátori. Osoby v konflikte sa môžu rozhodnúť, akým spôsobom budú svoj spor riešiť. Aj keď mediácia nemá v našich podmienkach dlhoročnú tradíciu, uvedený alternatívny spôsob riešenia sporov napomáha riešiť rôzne spoločenské konflikty.

Mediácia je mladou profesiou. Na Slovensku sa oficiálne vykonáva od roku 2004 a jej výkon je sprevádzaný množstvom problematických oblastí. Kladieme si viacero otázok: (1) S akými prekážkami sa najčastejšie stretávajú mediátori pri výkone profesie?, (2) Akým spôsobom spravidla prekonávajú problémy vyplývajúce z výkonu profesie?

Na výkon činnosti mediátora je potrebné absolvovať odbornú prípravu, zložiť odbornú skúšku a vybaviť žiadost o zápis do registra mediátorov. Výkon mediátorskej činnosti je v našich podmienkach podnikaním. Klientov mediátor získava zväčša z vlastnej iniciatívy alebo sú mediátorovi odporúčaní zo súdu. Mediátor začína ako každý podnikateľ, klientelu však získava postupne. Keďže v tomto smere neexistuje žiadna prax, mediátor si musí vytvoriť všetky písomnosti a spôsob, akým bude pracovať. Mediátorom sa môže stať ten, kto získal vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa na vysokej škole v Slovenskej republike. Pokial' mediátor nie je právnik, absentuje v niektorých prípadoch právny náhľad a znalosti, ktoré sú v tomto smere nevyhnutné, napr. pri posudzovaní prípadu, či pri konečnej forme mediácie. Legislatívne je zakotvené, že mediátor sa musí sústavne vzdelávať. Prostredníctvom vzdelávacích inštitúcií Ministerstvo spravodlivosti SR organizuje každý rok najmenej jeden odborný seminár. Témou určuje ministerstvo. Ak sa mediátor takého vzdelávania nezúčastní, nasleduje jeho preskúšanie. Aj na otázky v tejto oblasti mediácie hľadáme v našej práci odpovede, hlavne na otázky súvisiace s úrovňou spolupráce s odborníkmi, s úrovňou odbornej prípravy a ďalšieho vzdelávania. Výsledkom procesu mediácie by mala byť uzavretá dohoda medzi zúčastnenými stranami a mediátorom. Takéto mimosúdne riešenie sporov môže zabrániť nárastu súdnych sporov a do budúcnosti zlepšiť medziľudské vzťahy. Osobitnú pozornosť venujeme v práci školskej mediácie a mapovaniu

jej aktuálneho stavu. Patrí do kategórie civilnej mediácie a jej výsledkom je použitie mediácie ako odbornej metódy, nie ako mimosúdnej činnosti, ktorá vychádza z legislatívneho rámca mediácie.

Civilná mediácia v Slovenskej republike

V živote sa stretnávame s problémami, ktoré môžu byť väčšieho alebo menšieho charakteru. Tie, ktoré neriešime, nás zbytočne zaťažujú. Mali by sme vyhodnotiť, ktoré sú pre nás podstatné a ktoré nie. V minulosti sme ku problémom pristupovali staticky, no dnešná doba nás núti byť viac tvorivejší. Takýmto spôsobom pristupujeme ku každodenným nesúladom a konfliktom. Konflikt má podľa K. Vankovej (2019, s. 17) „minimálne tri pozitívne výhody, vyloží problémy na stôl; pomáha ľuďom na pracovisku sa spojiť a vyjasniť si ciele; slúži odstrániť hnev a napomáha si vzájomne porozumieť“. A práve tu sa nachádza možnosť ich riešenia - mediácia, ktorá je rýchla, neformálna a finančne nenáročná. Vynaložíme menej energie a menej nás zaťaží.

Civilná mediácia v medzinárodnom a národnom vývoji

Mediácia ako mimosúdne riešenie sporov v súčasnej dobe sa aplikuje do právnych poriadkov členských štátov Európskej únie a stala sa súčasťou súdneho systému. Využíva sa v Anglicku, Belgicku, Španielsku, Nemecku, Francúzsku, Grécku a ďalších krajinách. Súčasná podoba mediácie na Slovensku sa vyzáva v úzkom vzťahu s medzinárodným kontextom. Medzinárodný rozmer mediácie sa uplatňuje aj na národnej úrovni štátov, hlavne pri sporoch v rodinných záležitostiach a využíva viaceré európske alebo medzinárodné nástroje. Mediácia na úrovni medzinárodného kontextu pramení zo smerníc, nariadení a odporúčaní Rady Európy a Európskej komisie; a dohovor a pokyny vyplývajúce z Haagskej konferencie medzinárodného práva. Mediácia na úrovni národného kontextu pramení z odporúčaní; z projektov; súvisí s návrhmi, novelizáciou a zmenami zákonov. Informácie o problematike mediácie je možné čerpať z domácej a zahraničnej odbornej literatúry, z monografií a ďalších publikácií rôznych autorov venujúcich sa tejto problematike. Existuje viacero domáčich a zahraničných autorov, ktorí vo svojich prácach riešia tému mediácie ako možnosti riešenia medziľudských vzťahov, konfliktov a vzájomných problémov. Teoretické poznatky autorov objasňujú aspekty mediácie, cielové skupiny, postavenie mediátora, zúčastnených strán a prínos mediácie. T. Whatling (2013) ako skúsený mediátor zo Spojeného kráľovstva prezentuje svoje najlepšie postupy v mediácii, rozsiahle skúsenosti a know-how o praktizovaní mediácie. Uvádzia študentov do procesu mediácie pomocou praktických príkladov, ktoré ukazujú študentom, ako lepšie zvládať konflikty a riešiť spory. S. McCorkle a M. J. Reese (2018) pomáhajú študentom pochopiť výskum a teóriu, ktorá je základom mediácie, ako aj poskytnúť študentom základné zručnosti, ktoré musí mať mediátor v akomkoľvek kontexte, vrátane identifikácie problému, stanovenia programu rokovaní, riešenia problémov, uzavretia dohody. Veľkú pozornosť mediácií, osobitne civilnej mediácií, venuje L. Holá (2011). Približuje nielen mediáciu v teórii (história mediácie, teoretické východiská a teórie mediácie, princípy a ciele mediácie), ale aj v praxi. Autorka L. Holá (2013) reflekтуje vývoj a súčasný stav využitia mediácie nielen v Českej republike, ale aj vo vybraných krajinách Európy.

Mediácia, jej charakteristika a využívanie v praxi

Mediácia našla svoje uplatnenie v sfére pracovného práva, rodinných sporov, environmentálnych, inštitucionálnych, komerčných, trestno – právnych konfliktov. Mediácia sa šírila z USA, Kanady, Austrálie, Veľkej Británie, Holandska, Škandinávie a našla svoje miesto od roku 2004 aj u nás (Ombudspot, združenie na ochranu práv spotrebiteľov, 2010, s. 2).

Inštitucionálnu podobu nadobudla v druhej polovici 20. storočia a v súčasnosti je u nás upravené aj rozhodcovské konanie a mediácia. Pojem alternatívne riešenie sporov znamená, že ide o riešenie sporov mimo súdu, odklon od tradičného riešenia prostredníctvom nezávislých a nestranných súdov. Z hľadiska psychológie a sociológie ide o primerané riešenie konfliktu, participovať na vlastných konfliktoch, vynaložiť úsilie a vieru v možnosti ovplyvniť vlastnú kritickú situáciu. K alternatívnym spôsobom riešení patrí negociácia, facilitácia, konciliácia, rozhodcovské konanie a mediácia. Mediácia má u nás legislatívne zakotvenie od roku 2004. Zámerom bolo odbremeníť súdy od sporov, ktoré je možné vyriešiť vzájomnou dohodou strán. Okrem zainteresovaných strán v procese mediácie vystupuje mediátor ako tretia strana. Jeho úlohou je napomôcť účastníkom sporu dospiť k vyriešeniu ich sporu na základe dohody.

Použitie mediácie sa zameriava na občianskoprávne a obchodnoprávne veci, ohľadom zamestnanosti, ochrany spotrebiteľa a na oblasť správneho práva. Predchodom civilnej mediácie bola mediácia v trestnej oblasti schválená Národnou radou SR, zákonom o probačných a mediačných úradníkoch a o zmene a o doplnení niektorých zákonov, ktorý odráža postavenie účastníkov sporu v ich rozdielnom právnom prostredí upravenom trestnoprávnymi predpismi. Nevzťahuje sa na neprenosné práva, v záujem verejnej politiky, ako je upravené napríklad v zákone o rodine, sútažného práva, spotrebiteľskom práve, ktoré nie je možné riešiť mimosúdnym riešením sporov (M. Budjač, K. Šimonová, J. Lazíková, 2014, s. 25 – 26). Mediácia by sa nemala použiť v situáciach, ktoré sú v konečnom štádiu konfliktu. Jej participácia by sa mala využiť ešte skôr, kým konflikt neprerastie do toho štátia, keď už strany nedokážu spolu komunikovať.

Mediácia ako odborná metóda riešenia konfliktov

Určitým prienikom právne neregulovanej mediácie a právnej mediácie v civilnom práve je mediácia spomenutá v zákonoch ako odborná metóda riešenia konfliktov, vykonávaná mimo zákona o mediácii (v zmysle zákona o sociálnoprávnej ochrane detí, školská mediácia). V tomto smere má mediácia rovnaké princípy, ktoré sú založené na urovnanie konfliktu, sporu, avšak organizácia, účinky a status osôb vykonávajúcich mediáciu sú v každej uvedených možnosti iné. Je potrebné zdôrazniť, že zamestnanci úradu práce, sociálnych vecí a rodiny využívajú odbornú metódu na uľahčenie riešenia konfliktov ako súčasť opatrení sociálnoprávnej ochrany detí, týchto neoznačujeme pojmom mediátor (B. Swanová, D. Baliová, R. Dolanská, 2016, s. 12 – 56). Rovnaké účinky odbornej metódy riešenia konfliktov sú viditeľné v školskej mediácii, s tým rozdielom, že tú vykonávajú mediátori zapísaní v registri mediátorov MS SR, tých označujeme pojmom mediátor. Vo vyspelých štátoch sa školská mediácia ako forma riešenia konfliktov napr. v školskom prostredí stáva prevenciou a filozofiou školy. Na uplatňovanie takéhoto prístupu upozorňuje aj Rovňanová (2001, 2013, 2015, 2017) a spolu s ľou Nemcová (2017) pri analýze výskumných zistení v oblasti školskej disciplíny a prevencie vzniku rôznych konfliktov na všetkých úrovniach a pripravenosti učiteľov na ich riešenie a zvládanie. Školská mediácia patrí do kategórie civilnej mediácie a jej výsledkom je použitie mediácie ako odbornej metódy, nie ako mimosúdnej činnosti, ktorá vychádza z legislatívneho rámca mediácie. Podľa zákona č. 420/2004 Z. z. o mediácii (§ 2 odsek 1) je mediácia „mimosúdna činnosť“, pri ktorej osoby zúčastnené na mediácii pomocou mediátora riešia spor, ktorý vznikol z ich zmluvného vzťahu alebo iného právneho vzťahu“. Mediácia v školskom prostredí využíva mediačné zručnosti mediátora. Vychádza z uvedeného zákona. Mediátor v školách a v školských zariadeniach rieši konflikty pomocou odbornej metódy. Mediácia je priamo indikovaná do prostredia škôl za účelom ozdravenia školského prostredia, zlepšenia medziľudských vzťahov a v oblasti bezpečnosti škôl slúži ako prevencia výskytu sociálno-patologických javov. Mediácia v školskom prostredí má svoje opodstatnenie a pre mladých ľudí môže mať pozitívne účinky vzoru, ktorí môžu využiť v budúcnosti, keď sa stanú

dospelými. Súčasnosť zaznamenáva zvýšený výskyt problémov vyplývajúcich z psychologických, pedagogických a právnych problémov vznikajúcich v školskom prostredí. Podľa K. Vankovej (2019, s. 22) psychologické poruchy zahŕňajú špecifické poruchy správania, pedagogické poruchy sú označované ako problémové správanie a právne hľadisko označujeme ako násilnú trestnú činnosť, čo u šikany mladistvého hovoríme o delikvencii mládeže. Prevencia v školstve by mala zahŕňať rozpracovaný kódex školskej disciplíny a systém výchovných opatrení, ktoré jednoznačne potvrdzujú pravidlá týkajúce sa prevencie šikanovania, obťažovania, násilia, vandalizmu a iné formy patologických javov. Od roku 2012 sa realizuje „Program školskej a rovesníckej mediácie“, predstavujúci zmenu kultúry školy o vzťahu ku riešeniu problémov a konfliktov na školách. Zavádzanie tohto modelu je postavený na informačných seminároch pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, v oblasti používania mediačných zručnostíach v triedach a tréningov ohľadom rovesníckej mediácie so žiakmi. Po absolvovaní tréningov a po nadobudnutí zručností nasleduje supervízia mediátorom zapísaným v registri mediátorov MS SR (D. Bieleszová, 2017, s. 25).

Mediátor a jeho kompetencie

Podľa zákona NR SR č. 420/2004 Z. z. o mediácií a o doplnení neskorších predpisov je mediátorom „*každá fyzická osoba zapísaná v registri mediátorov, na ktorej sa osoby zúčastnené na mediácii dohodnú a, ktorá s osobami zúčastnenými na mediácii uzavrie dohodu o začatí mediácie. V dohode o začatí mediácie sa osoby zúčastnené na mediácií s mediátorom dohodnú na mediácii konkrétneho sporu; dohoda musí mať písomnú formu a označuje sa poradovým číslom podľa evidencie vedenej mediátorom v knihe mediácií. Dohoda o začatí mediácie obsahuje najmä presné označenie osôb zúčastnených na mediácii, presné označenie mediátora a jeho kancelárie, vymedzenie konkrétneho sporu, ktorý je predmetom mediácie, výšku odmeny mediátora, spôsob jej určenia alebo dohodu o bezplatnom výkone mediácie, dobu, na ktorú je uzavretá, alebo dobu, počas ktorej má mediácia prebiehať*“.

Mediátor musí mať splnené požiadavky vysokoškolského vzdelania druhého stupňa na vysokej škole v Slovenskej republike alebo mať uznaný doklad o vysokoškolskom vzdelaní druhého stupňa vydaný zahraničnou vysokou školou. Musí byť bezúhonný, mať osvedčenie o úspešnom absolvovaní odbornej prípravy mediátora a vykonaní odbornej skúšky mediátora, nie staršie ako šesť mesiacov od vykonania skúšky a nesmie byť podľa tohto zákona inak ako na vlastnú žiadosť vyčiarknutý z registra mediátorov. Po splnení týchto podmienok Ministerstvo spravodlivosti na písomnú žiadosť, zaregistrouje oprávnenú osobu do registra mediátorov Slovenska. Po vydaní osvedčenia o úspešnom absolvovaní odbornej prípravy mediátora a vykonaní odbornej skúšky, požiada mediátor o zápis do registra mediátorov, zaregistrouje na príslušnom daňovom úrade, kde obdrží daňové identifikačné číslo a tým sa stáva daňovým subjektom a zároveň mu vzniká povinnosť odvádzat dane z podnikania a aj iné odvody v zmysle príslušných zákonov. Výber mediátora vymedzuje zákon o mediácii. Účastníci sporu si mediátora vyberajú podľa svojich predstáv a potrieb. Pri jeho voľbe je možné sa riadiť fyzickou vzdialenosťou, pozadím, pohlavím, poradových číslom zápisu ako mediátora, prípadnými referenciemi. Ako uvádza M. Storoška (2008, s. 24 - 25) mediovať spor by nemal mediátor, ktorý je so sporovými stranami v príbuzenskom alebo v inom vzťahu. Takýmto spôsobom môže byť zaujatý, bud' so stranami sympatizuje alebo môže byť antipatický. Nestrannosť je potrebné zachovávať v každej fáze mediácie. Mediátor nesmie vyjadrovať svoje stanovisko, či podporovať jednu či druhú stranu. Zvyčajne jeden účastník sporu kontaktuje mediátora alebo mediačnú spoločnosť a mediátor sa tak dozvedá o predmetnom spore a zároveň vie posúdiť, či je spor vhodný na mediáciu. Po kontakte s druhou stranou sporu v predmediačnej fáze mediátor zistí, či oslovená strana s mediáciou bude súhlašiť alebo

nie. Mediátor dohodne čas a miesto stretnutia. Zo zákona vyplýva, že mediátor svoju činnosť vykonáva prevažne v kancelárii. Tá by mala byť prispôsobená takejto činnosti. Pokial' im kancelária mediátora nevyhovuje, mediátor sa môže so stranami stretnúť aj mimo nej.

Profesia mediátora kladie vysoké požiadavky na **osobnostné a odborné predpoklady**. Základný prehľad v tejto oblasti spracúvame podľa J. Gaburu (2016, s. 150 - 152):

(1) **Osobnostné predpoklady** mediátora predstavujú jeho osobnostné kvality, schopnosti a zručnosti. Úspešná osobnosť mediátora by mala byť dostatočne psychicky zrelá, stabilná, emocionálne kontrolovaná, samostatná, flexibilná, tvorivá, eticky zásadová, sociabilná, dôverná, empatická, trpežlivá, pokorná, odolná voči stresu a primerane sa navonok prejavovať. Ďalej je vhodné doplniť, aby mediátor akceptoval inakosť a mal by mať zmysel pre humor. Osobnostné predpoklady sú dôležitejšie ako odborné, pretože sa dajú rozvíjať počas celoživotného vzdelávania.

(2) **Odborné predpoklady** predstavujú konkrétne znalosti týkajúce sa procesu mediácie. Zručnosti mediátora sa delia na tzv. tvrdé a mäkké. Tvrdé zručnosti sa týkajú prístupu, systému a techník v mediačnom procese. Mäkké zručnosti sa týkajú oblasti hodnôt, správania, zmyslu pre spravodlivosť, akceptácie, empatie, kongruencie, kreativity, flexibility a morálnych kvalít. Tieto charakteristiky by sme mohli zaradiť aj do osobnostnej výbavy mediátora.

M. Storoška (2008, s. 23 – 24) uvádza, že mediátor je sprostredkovateľom, neutrálou osobou, ktorá napomáha sporiacim stranám dosiahnuť dohodu prostredníctvom vyjednávania. Jeho status nesmie bez akejkoľvek právomoci vnucovať stranám akékoľvek rozhodnutia. Jeho úloha je náročná, musí splňať znalosti a zručnosti ako sú flexibilita, kreativita, odborný a všeobecný prehľad, empatiu, schopnosti verbálnej a neverbálnej komunikácie, schopnosti sugestívneho a faktického jednania, znalosti asertívnych techník, ktoré dopĺňa prostredníctvom publikačných zdrojov, kurzov i školy každodenného života. Mediátor svojimi schopnosťami, predpokladmi a dodržiavaním postupov by mal ako odborník:

- napomáhať sporiacim sa stranám ho zmenšiť, zmierniť napätie a rozdiely v riešení v konflikte;
- aktívne počúvať informácie a názory zúčastnených strán;
- klásiť otázky na okolnosti, aby vyhlásenie strán bolo jasné, presné a jednoduché;
- napomáhať vytvárať stranám priestor, aby rozprávali o tom, ako sami majú záujem spor vyriešiť;
- byť nestranný a nikoho neviní;
- nevyjadrovať svoj názor;
- získané informácie sumarizovať a smerovať k úspešnému riešeniu sporu;
- dohodu formulovať zrozumiteľne, určito, na čom sa strany dohodli, aby boli zachované pravidlá v zmysle platných zákonov, dodržané zásady dobrých mravov v zmysle zmluvných podmienok.

Podľa J. Vetešku (2010, s. 123) mediátor by mal byť vyškolený profesionál so špecifickými zručnosťami, odbornými znalosťami, analytickými schopnosťami skúsenosťami. Tento súbor má byť využitý k čo najlepšej komunikácii so sporiacimi sa stranami pri vedení mediačného procesu. Efektívnu komunikáciu vystihuje znalosť aktívneho počúvania. Mediátor vie a uplatňuje rozdiel medzi zatvorenou a otvorenou otázkou. Okrem aktívneho počúvania sa nielen vhodne pýta, zároveň sa snaží pochopiť slová a myšlienky toho druhého. Dáva si záležať pri parafrázovaní a opakovane sa pýta, uistuje, či správne pochopil. Mediátor zrkadlovým spôsobom sa pokúša verbálne vyjadriť

pocity toho druhého, čo prežíva, takýmto spôsobom ju upokojí. K dôležitým zručnostiam mediátora patrí práca s pozičnými výrokmi klientov. Predmetné je dôležité v tej situácii, keď klienti nechcú ustúpiť zo svojich nárokov. Mediátor pomocou techniky „prerámovania“ obráti pozornosť k záujmom a potrebám zúčastneným strán a mal by ovládať zásady kooperatívneho vyjednávania. Mediátor by mal pri svojej činnosti používať vizuálne prostriedky ako napr. flowchart a farebné fixy.

Nezávislý sprostredkovateľ – mediátor vedie stretnutia, pomôže identifikovať problémy sporiacich sa strán a ubezpečuje, že každý z nich dostane rovnaký čas na predloženie svojich záujmov. Sprostredkovateľ stranám pomôže sústredit sa na to, čo je pre nich najlepšie, a nesmie ich nútiť k tomu, aby sa na niečom dohodli alebo sa rozhodli pre neho. Mediátor môže navrhnuť účasť na príprave na mediáciu pred rozhodnutím o riešení ich sporu. Ak sa strany cítia vystresované alebo rozhnevané, môže stranám pomôcť zvládnuť tieto pocity, aby mohli jasnejšie premýšľať o tom, aké opatrenia sú pre nich najvhodnejšie.

Problémy mediátorov

Mediátori na Slovensku čelia mnohým problémom. Priznávajú, že mediácia nadálej zaostáva a ich služby nie sú dostatočne využívané. Verejnosc preferuje tradičný spôsob konania a svoju zodpovednosť ľudia spravidla presúvajú na rozhodnutia súdu. Nekonečné spory odkrývajú ich súkromie, zvyšuje sa napätie medzi nimi, prejavuje sa nenávist, predĺžuje sa dĺžka konania a spor sa stáva pre nich finančne nákladnejší. Mediátori vychádzajú z toho, že legislatívny rámec zákona o mediácii nie je postačujúci a existujú v ňom určité medzery. Mediátori tým, že absolvujú kurz mediácie a zapísaním do registra nemajú zaručené, že sa stávajú vysoko erudovanými profesionálmi. Chýba im prax. Ďalšou prekážkou je náročná administratíva a povinné odborné vzdelávanie, ktoré nie je zárukou vysokej odbornosti. Zriadením stavovskej komory je možné eliminovať nedostatky vyplývajúce z tohto povolania, ako je možné vidieť aj v iných profesiách, napríklad u advokátov, notárov, exekútorov.

Problémy školskej mediácie sa ukážu až časom, keď sa začne reálne používať v praxi. To predpokladá realizovať tréningy, šíriť informácie o mediácii a vytvárať pre ňu v školskom prostredí podmienky. Je potrebné vyzisťiť do akej miery sú žiaci/študenti a učitelia takejto možnosti naklonení. Využívanie mediátorskych služieb môže priniesť do školy novú kultúru riešenia konfliktov. Naša spoločnosť sa ku mediácii ešte stále správa nedôverčivo. Mediácia bude potrebovať dlhší čas, kým si ku nej vytvoríme ústretový vzťah a to nielen v školách, ale aj v susedstvách, v kommerčnej sfére a pomôže tým, čo to budú naozaj potrebovať. V školách sa ukazuje všeobecne negatívny postoj, aby iná osoba zasahovala do školských záležitostí a zvlášť do sporov. Postoj žiakov/študentov alebo učiteľov je taký, že prečo by mal niekto cudzí sa starať do ich vecí. Možno to súvisí s tým, že nie sme naučení na to, aby odborník ponúkal pomoc a tým si priznali, že sporiace strany zlyhali. Ako uvádzá A. Bednárik (2001, s. 116 – 117), priznanie, že sporiace strany potrebujú pomoc v banálnych veciach, ich často uráža. Takýto postoj nie je vidieť len v školstve, ale aj pri iných typoch sporov ako sú susedské, rodinné, etnické, ekonomicke, právnické, kde tí, čo majú konflikt, sa obracajú na niekoho silnejšieho ako je mediátor. Ďalšími problémami ohľadom školskej mediácie je preťaženosť učiteľov a zároveň nezáujem robíť niečo navyše. Učitelia, ktorí prešli tréningami v mediácii ohľadom zvýšenia ich „moderných“ sociálnych zručností a kolaboratívnych stratégii práce s triedou nemalo v praxi úspech. Dôvodom je dlhodobo zakorenenná v histórii nášho autoritatívneho prístupu celej spoločnosti. Pozitívum je to, že čím sú mladší študenti, žiaci, učitelia, tým lepšie prijímajú alternatívne spôsoby, prístupy a princípy. Programy mediácie ako možnosť riešenia konfliktov na školách sa považujú za efektívne a neautoritatívne. Veríme, že si v budúcnosti nájdú svoje miesto v školskom prostredí. Školská mediácia a rovesnícka

mediácia na Slovensku funguje, ale len na základe projektov, za pomoci programov, prednášok, tréningov, supervízii a seminárov pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a žiakov. Program školskej a rovesníckej mediácie bol zaznamenaný na Základných školách v mestách Bratislava, Slatina, Snina, Malacky, Košice, Nižná a Prešov, Lučenec. Výsledkom je spolupráca mediátora a škôl v oblasti ozdravovania medziľudských vzťahov, zachovania pozitívnej klímy a kultúry školy v súčinnosti vzájomného spolurozhodovania a konzultovania. Aktuálnu situáciu v školskej mediácii analyzujeme v empirických zisteniach.

Metódy

Nadväzujúc na teoretickú analýzu problematiky vývoja a aktuálneho stavu civilnej mediácie, s akcentom na súčasné možnosti mediácie v školskom prostredí, v národnom a medzinárodnom kontexte, konštatujeme, že aktuálny stav spoločnosti prináša aj nové požiadavky na odbornú pripravenosť, osobné predpoklady a systém ďalšieho vzdelávania mediátorov. Čiastkovým cieľom nášho výskumu bolo identifikovať aktuálny stav v civilnej mediácii v SR. Zisťovali sme (výskumné otázky): (1) *Aký je aktuálny stav vo výkone mediácie v kontexte sledovaných premenných: komunikačné kanály, typy sporov, spolupracujúce subjekty, problémy a úspešnosť konaní?*; (2) *Aký je aktuálny stav v odbornej príprave mediátorov a legislatívnom rámci mediácie?*

Za kontextové premenné sme zvolili rod, vzdelanie, dĺžku mediačnej praxe a región pôsobenia.

Výskumný súbor tvorili civilní mediátori zapísaní v zozname mediátorov MS SR. Podľa dostupných zdrojov (ako uvádzá internetová stránka) sú mediátori rozdelení do troch skupín: (1) 979 aktívnych mediátorov, (2) 831 vyciarknutých mediátorov a (3) u 40 je výkon mediácie pozastavený. Napriek vysokému počtu aktívnych mediátorov na výzvu zapojiť sa do výskumu (oslovili sme 903 mediátorov) zareagoval nízky počet oslovených mediátorov (N=88; 56 žien, 32 mužov vo veku od 26 do 65 rokov; priemerný vek= 45,5 roka). Štruktúru výskumného súboru podľa regiónov uvádzame v tabuľke T1.

Ako prvý výskumný nástroj sme použili originálny on-line dotazník vlastnej konštrukcie. Na kvantitatívnu analýzu údajov sme použili matematicko-štatistické metódy jednorozmernej a viacerozmernej induktívnej a deskriptívnej štatistiky (suma, percentá, aritmetický priemer, medián, modus, štandardnú odchýlku, neparametrické testy: Friedmanov test, Mann-Whitneyho U test, Kruskal-Wallisov test, Spearmanove korelácie) z balíka nástrojov IBM SPSS Statistics. Získané výsledky prezentujeme v tabuľkách. Hodnota alfa pre určovanie štatistickej významnosti je $p<0,05$.

Druhou výskumnou metódou bol štruktúrovaný rozhovor. Čo sa nám nepodarilo získať o skúmanom probléme formou dotazníka, sme získali formou rozhovoru, v pracovnom prostredí mediátorov. Respondentov sme získali na základe zámerného dostupného výberu, ktorí uviedli, že sa zaoberajú školskou mediáciou.

T1 Štruktúra výskumného súboru podľa regiónu

Región	Počet respondentov	
	N	%
Bratislavský	28	31,82
Trnavský	6	6,82
Trenčiansky	11	12,50
Nitriansky	10	11,36

Žilinský	9	10,23
Banskobystrický	7	7,955
Prešovský	9	10,23
Košický	8	9,10
Spolu	88	100,00

Výsledky a ich interpretácia

Výsledky nadväzujú na výskumné ciele a výskumné otázky a prezentujeme ich postupne podľa zamerania výskumných otázok.

Vo vzťahu k typom vzťahov, ktoré respondenti riešia prevládajú, ako vyplýva z tabuľky T2, rodinno-právne vzťahy, po nich nasleduje riešenie občiansko-právnych vzťahov. Z hľadiska rodu sa potvrdil štatisticky významný rozdiel v tom, aké typy vzťahov riešia respondenti ($p=0,006$). U žien prevládali rodinno-právne a občiansko-právne vzťahy v porovnaní s mužmi v danom výskumnom súbore. Z hľadiska premenných (1) dĺžka praxe a (2) dosiahnuté vzdelanie sa štatisticky významné rozdiely nepotvrdili.

T2 Riešené typy vzťahov

Vzťahy	Počet respondentov	
	N	%
rodinno-právne vzťahy	45	51,14
občiansko-právne vzťahy	22	25,00
obchodno-záväzkové vzťahy	14	15,90
pracovno-právne vzťahy	7	7,96
Spolu	88	100,00

Typy sporov v rámci uvedených vzťahov môžu byť rôzne. Podľa údajov v tabuľke T3 vyplýva, že účastníci mediačného procesu využívajú mediáciu prevažne v type úpravy rodičovských práv a povinností k maloletým detom (40,91 %). Existuje aj štatisticky významný rozdiel ($p=0,019$) v tom, aký typ sporov riešia respondenti z hľadiska rodu. V prospech žien sú spory týkajúce sa úpravy rodičovských práv a povinností.

T3 Najčastejšie sa vyskytujúci typ sporu

Typ sporu	Počet respondentov	
	N	%
rozvody rodičov	8	9,09
úprava rodičovských práv a povinností	36	40,91
bezpodielové spolužilníctvo manželov	11	12,50
vysporiadanie podielového spolužilníctva	11	12,50
spotrebiteľské spory	4	4,54
výpoved' v zamestnaní a odstupné	8	9,09
uznanie dlhu	9	10,23
vrátenie dlhu	1	1,14
Spolu	88	100,00

Zaujímalo nás, aké komunikačné kanály uprednostňujú v práci mediátorov s klientmi. Výsledky uvádzame v tabuľke T4.

T4 Miera preferencie spôsobov komunikácie klienta s mediátorm – popisná štatistika

Mailová komunikácia						Friedmanov test (chi-kvadát)	p-hodnota		
N	AM	SD	Me	Min	Max				
88	3,09	1,17	3,00	1,00	5,00				
Telefonická komunikácia									
N	AM	SD	Me	Min	Max	156,338	0,000*		
88	3,50	1,30	4,00	1,00	5,00				
Osobné stretnutia									
N	AM	SD	Me	Min	Max				
88	4,07	1,19	4,00	1,00	5,00				
Kombinované (a+b+c)									
N	AM	SD	Me	Min	Max				
88	3,66	1,24	4,00	1,00	5,00				
Prostredníctvom právneho zástupcu									
N	AM	SD	Me	Min	Max				
88	1,74	0,95	1,00	1,00	5,00				

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota. **Škála:** 1 – vôbec, 2 – len výnimcočne, 3 – občas, 4 – často, 5 – veľmi často.

Z T 4 vyplýva, že existuje štatisticky významný rozdiel v mieri preferencie spôsobov komunikácie klienta s mediátorm (p=0,000). Podľa respondentov klienti najviac preferujú telefonickú komunikáciu (Me=4,00), osobné stretnutia (Me=4,00) a kombináciu mailovej, telefonickej a osobnej komunikácie (Me=4,00). Najmenej preferovaný spôsob komunikácie klientov s mediátorm je prostredníctvom právneho zástupcu (Me=1,00).

Nevyhnutnou súčasťou práce mediátorov je úzka spolupráca s rôznymi odborníkmi pri riešení rôznych typov sporov. Veľmi zaujímavým priestorom pre činnosť mediátorov je školské prostredie. Žiaľ, ako sme uviedli v teoretickej časti príspevku, školská mediácia na Slovensku zatiaľ nemá dlhú tradíciu ani vhodné podmienky. Len postupne si nachádza miesto v školách a školských zariadeniach. Je aj pomerne málo mediátorov, ktorí sú v tejto oblasti mediácie vzdelávaní a aktívne pôsobia. Uvedené konštatovanie potvrdzujú aj naše výsledky v tabuľke T5. Až 87,5 % respondentov z nášho výskumného súboru sa školskou mediáciou nezaoberá.

T5 Zaobranie sa školskou mediáciou

Školská mediácia	Počet respondentov	
	N	%
Áno	11	12,50
Nie	77	87,50
Spolu	88	100,00

Ostatná odborná verejnosť (vid' tabuľka T6) spolupracuje s mediátormi pri riešení rôznych sporov tiež na rôznej úrovni a frekvencii. Štatisticky významný rozdiel existuje (p=0,010) vo frekvencii spolupráce s pracovníkmi z úradu práce, sociálnych vecí a rodiny

z hľadiska rodu, v prospech žien. V ostatných sledovaných premenných (región pôsobenia, vzdelanie, dĺžka praxe) sa žiadne rozdiely nepotvrdili. Z T 6 vyplýva, že respondenti uvádzali na škále vyššiu frekvenciu spolupráce so sudcom ($Me=2,00$), pracovníkmi úradu práce, sociálnych vecí a rodiny ($Me=2,00$), notárom ($Me=2,00$) a advokátom ($Me=2,00$).

T6 Frekvencia spolupráce s odborníkmi – popisná štatistika

Frekvencia spolupráce (N=88)	Sudca	Pracovníci úradu práce, sociálnych vecí a rodiny	Notár	Advokát	Pracovníci okresného úradu – katastrálny odbor	Pedagogickí zamestnanci (učiteľia)	Odborní zamestnanci (školský psychológ, školský sociálny pedagóg)	Občianske združenia	Finančný poradca	Reálny makér	Pracovníci exekučného súdu	Príslušníci Policajného zboru SR
AM	1,95	2,31	2,25	2,41	1,92	1,67	1,76	1,63	1,66	1,77	1,74	1,61
SD	1,02	1,15	1,17	1,16	1,11	0,99	0,88	0,96	0,87	0,98	0,96	0,93
Me	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	1,00	1,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota. Škála: 1 – nikdy, 2 – zriedka, 3 – niekedy, 4 – často, 5 – veľmi často

Práca mediátorov je náročná a prináša množstvo očakávaných a neočakávaných problémov, s ktorými si musia poradiť. Zaujímalo nás, aké problémy sa vyskytujú v ich práci. Podľa údajov v tabuľke T7 je zrejmé, že vedie problém s legislatívou (45, 83 %).

T7 Problémy vyskytujúce v práci mediátorov

Najčastejšie problémy pri výkone mediácie	Počet respondentov	
	N	%
náročná administratíva	25	34,72
zvýšené náklady mediátora	14	12,45
nedostatočná legislatíva	33	45,83
Spolu	88	100,00

Úspešnosť v mediačných konaniach je dôležitým ukazovateľom kreditu mediátora. Zaujímalo nás, aká je úspešnosť mediačných konaní u respondentov v našom výskumnom súbore. Respondenti uvádzali úspešnosť v percentách na škále od 10 – do 100 %. Výsledky uvádzame v tabuľke T8. Priemerná úspešnosť je okolo 60 – 70 % ($AM=6,39$; $Me=7,00$).

T8 Miera úspešnosti v mediačných konaniach – popisná štatistika

Úspešnosť mediačných konaní		AM	SD	Me	Min	Max
N						
88		6,39	2,04	7,00	1,00	10,00

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota. Škála: 1 -10 %, 2 – 20%, 3 – 30 %, 4 – 40 %, 5 – 50 %, 6 – 60 %, 7 – 70 n%, 8 – 80 %, 9 – 90 %, 10 – 100 %.

Bez ohľadu na mieru úspešnosti v mediačných konaniach je dôležité, aby sa mediátori priebežne zdokonaľovali a vzdelávali v nejakej forme vzdelávania. Z legislatívy im dokonca tátó povinnosť vyplýva. Zaujíma nás miera spokojnosti respondentov s kvalitou

poskytovaného vzdelávania. Výsledky uvádzame v tabuľke T9. Z nej vyplýva, že respondenti v priemere uvádzali, že s kvalitou odborného vzdelávania sú mierne spokojní.

T9 Miera spokojnosti s kvalitou povinného odborného vzdelávania – popisná štatistika

Miera spokojnosti s kvalitou odborného vzdelávania						
N	AM	SD	Me	Min	Max	
88	3,36	1,07	4,00	1,00	5,00	

Legenda: 1 – som úplne nespokojný, 2 – som nespokojný, 3 – mierne spokojný, 4 – som spokojný, 5 – som úplne spokojný.

Ked'že sme identifikovali len miernu spokojnosť, uvádzame aj výsledky identifikácie vzdelávacích potrieb pre ďalšie rozvíjanie potrebných profesijných kompetencií mediátorov v praxi. Zaujímalo nás, v ktorých oblastiach vidia svoje rezervy pre ďalší rozvoj (tabuľka T10).

T10 Vzdelávacie potreby – popisná štatistika

Najsilnejšie vzdelávacie potreby (N=88)	Komunikačné zručnosti pre individuálnu prácu s klientom	Zvládanie stresu	Zvládanie konfliktov	Vzdelávanie v oblasti práva	Metodika práce s klientom	Supervízia	Vzdelávanie v oblasti Využívania IKT	Sebapoznávanie	Etický kódex
AM	3,23	3,01	3,24	3,38	3,28	2,94	2,56	2,88	2,90
SD	1,32	1,20	1,24	1,34	1,08	1,24	1,12	1,28	1,30
Me	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Min	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Max	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota. **Škála:** 1 – žiadna potreba, 2 – slabá potreba, 3 – priemerná potreba, 4 – silná potreba, 5 – veľmi silná potreba

Ako vyplýva z T 10 respondenti uvádzali, že najsilnejšiu vzdelávaciu potrebu pocitujú vo vzdelávaní v oblasti práva (Me=3,50). Silné vzdelávacie potreby však pocitujú aj v ďalších oblastiach (Me=3,00).

Identifikované problémy a vzdelávacie potreby indikujú náš záujem spokojnosti mediátorov s aktuálnym legislatívnym rámcom. Výsledky uvádzame v tabuľke T11. Prevláda nespokojnosť.

T11 Miera spokojnosti s legislatívnym rámcom mediácie – popisná štatistika

Miera spokojnosti s legislatívnym rámcom mediácie						
N	AM	SD	Me	Min	Max	
88	2,44	0,98	2,00	1,00	5,00	

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota. **Škála:** 1 – som úplne nespokojný, 2 – som nespokojný, 3 – mierne spokojný, 4 – som spokojný, 5 – som úplne spokojný.

Diskusia

Môžeme konštatovať, že existuje súvislosť medzi rodom a vzniknutými spory a typmi sporov. Keďže rodinnoprávne spory a typ sporu úprava rodičovských práv a povinností k maloletým deťom, ktorý patrí o tejto skupiny riešia ženy – mediátorky, môže ísť o vnímanie klientov, že žena môže u klientov vzbudzovať pocit bezpečia, istoty, dôvernosti, diskrétnosti. Mediácia sa na Slovensku najviac využíva v Bratislavskom kraji s ohľadom na rodinnoprávne a obchodnoprávne spory. Je zrejmé, že forma alternatívneho spôsobu riešenia konfliktov môže súvisieť s veľkosťou daného regiónu a s moderným myšlením ako zrýchliť a znížiť náklady spojené so sporom. Mediátor najčastejšie komunikuje s klientom telefonicky, osobne alebo využíva kombináciu už spomenutých možností a zároveň využívajú i mailovú komunikáciu. Telefonické spojenie môže slúžiť na prvotný kontakt, overenie a organizáciu postupov v mediácii. Osobný kontakt má širší záber, ktorý nenahradí žiadny výdobytok modernej doby. Najčastejšie spolupracujú ženy – mediátorky s úradom práce sociálnych vecí a rodiny, čo už vyplynulo aj z vyššie zistených výsledkov ohľadom starostlivosti o deti. Ženy – mediátorky poukazujú v praxi na prekážky, ktoré súvisia s náročnou administratívou a mediátori – muži v nedostatočnej legislatíve. Negatívne medzery v oblasti vzdelávania vnímajú ženy - mediátorky v komunikačných zručnostiach s klientom a v supervízii. Keďže mediátori poukazujú na nedostatky, ktoré vyplývajú z ich praxe, bolo vhodné do budúcnosti zmeniť ako odbornú prípravu mediátorov tak i legislatívny rámec mediácie.

Odporeúčanie pre prax: Vychádzame zo zistení, že navrhujeme, aby došlo k prípadným zmenám zo strany MS SR, v legislatívnych opatreniach, ktoré by zlepšili aktuálny stav v o výkone mediácie v praxi. Prehodnotenie súčasnej situácie sa týka aj toho, že stav aktívnych mediátorov sa nezhoduje s tým, čo uvádzajú stránky MS SR. Mnohí sú len registrovaní, ale mediáciu reálne nevykonávajú. Odborná príprava mediátorov by sa mala výrazne zlepšiť, aby sme dosiahli vyššiu úroveň erudovaných profesionálov a tým zabezpečíme vyšší dopyt po mediácii. Legislatívny rámec bol vyhodnotený ako nedostatočný. Zo súčasnej zákonnej úpravy z praxe vyplýva, že aktuálny stav v mediácii je výrazne poddimenzovaný.

Vďaka cenným poznatkom, ktoré nám vyplynuli z rozhovoru so školskými mediátormi, sa nám podarilo zodpovedať otázky, týkajúce sa školskej a rovesníckej mediácie. Môžeme konštatovať, že mediácia v civile a v školstve má istý charakter riešenia sporov, avšak rozdiel je v používaní techník. Civilná mediácia vychádza zo zmluvných vzťahov. Školská mediácia vychádza z metódy, z mediácie, ktorá je využívaná pri riešení konfliktov. Školská mediácia ozdravuje klímu, prostredie, vzťahy a formuje byť lepším. Väčší dôraz kladie na techniku a zručnosti mediátorov, pretože pracuje so žiakmi. Zachytili sme rôzny pohľad mediátorov. Niektorí v danom prostredí pôsobili, ale z dôvodu nedostatku financií, už nepôsobia. Avšak dospeli sme k zistieniu, že existujú mediátori, ktorí vďaka podpore škôl a štátnych inštitúcií pôsobia a uvítali by aj ďalších kolegov. Môžeme teda konštatovať, že školská mediácia existuje, ale sa minimálne vykonáva.

Odporeúčanie pre prax: Odporeúčame prepojenie rezortov Ministerstva spravodlivosti a Ministerstva školstva ohľadom vytvorenia grantov na podporu zlepšenia medziľudskej vzťahov v školských zariadeniach.

Záver

Civilná mediácia zahŕňa množstvo aspektov, ako sa vyhnúť tradičnému súdnemu procesu. Civilná mediácia má široký záber aplikácie aj v iných rezortoch. Príspevkom sme sa

pokúsili poukázať na možnosti a potenciál využívania mediácie v praxi, na odborné vzdelávanie mediátorov a na legislatívny rámec mediácie. V rámci praxe sme sa zamerali na analýzu požiadaviek na osobnosť a činnosť mediátorov a ich postavenie v civilnom práve. Zaujímalo nás i využitie mediácie v školskom prostredí. Zo získaných empirických výsledkov môžeme poukázať na dôležitosť a potrebnosť mediácie. Vďaka diskrétnosti, neformálnosti a zníženým nákladom procesu si klienti dokážu vyriešiť rôzne druhy konfliktov. Sumarizáciou poukazujeme na to, že aktuálny stav mediácie sa využíva na 60 % a značne prevažujú rodinnoprávne spory a obchodnoprávne spory, ktoré v porovnaní so súdom majú miernejší dopad na klientov. Praktický výkon mediácie sa veľmi často využíva v Bratislavskom kraji a túto službu vyhľadávajú ľudia v produktívnom veku. Najvyšší podiel spolupráce dosiahol mediátor s úradom práce sociálnych vecí a rodiny. Najväčšie zastúpenie mediátorov z hľadiska pohlavia sú ženy, ktoré vynikajú aj v iných odvetviach. Najväčší dôraz v procese mediácie sa kladie na telefonickú komunikáciu a osobné stretnutia, ktoré sú základom komunikačných schopností mediátora. Problémy mediátorov predstavovali náročnú administratívu a nedostatky v legislatívnom rámci. Dôležitým poznatkom z empirických údajov zistujeme, že zámer uplatnenia mediácie v školstve sa neosvedčil. Mediácia ako odborná metóda na riešenie konfliktov na pôde školy má pozitívne účinky, pretože zapája a formuje mladých ľudí do diania problémov, ale absentuje legislatívna podpora zo školstva, ktorá by pokryla náklady mediácie. Kvalita poskytovaného odborného vzdelávania a legislatívny rámec mediácie výrazne zaostáva. Keďže mediácia nepodlieha stavovskej komore, fakty odkryli prekážky vo výkone mediácie. Vývoj mediácie zaznamenal, že mediátori uprednostňujú celoživotné vzdelávanie, aby sa vyhli problémom v praxi. Zistili sme, že reakcia mediátorov vychádza z ich potrieb a poukazujeme na potrebu venovať zvýšenú pozornosť v oblasti vzdelávania mediátorov i posilňovania legislatívneho rámca mediácie. Mediácia postupne nachádza svoje opodstatnené uplatnenie v civilnom práve a nesie v sebe silný potenciál efektívnej možnosti riešenia sporov bez súdneho konania.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bednárik, A. (2001). *Riešenie konfliktov. Príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou.* Bratislava : PDCS. Centrum prevencie a riešenia konfliktov.
- Bielešzová, D. (2013). *Rovesnícka mediácia. Zmierovanie prostredníctvom rovesníckych mediátorov.* Bratislava : JURA EDITION.
- Bielešzová, D. (2017). *Školská a rovesnícka mediácia. Riešenie konfliktov v školách a školských zariadeniach.* Bratislava : Wolters Kluwer.
- Budjač, M., Šimonová, K., Lazíková, J. (2014). *Zákon o mediácii. Komentár.* Bratislava : Wolters Kluwer.
- Gabura, J, Gabura, J, ml. (2016). *Rodinný konflikt a rodinná mediácia.* Nitra : UKF NR a FSVaZ.
- Holá, L. (2011). *Mediace v teorii a praxi.* Praha : Grada Publishing, a.s.
- Holá, L. a kol. (2013). *Mediace a možnosti využití v praxi.* Praha : Grada Publishing.
- Mccorkle, S., Reese M. J. (2018). *Mediation Theory and Practice.* London: SAGE Publications.
- Ombudspot. (2010). *Mediácia ako efektívny nástroj riešenia spotrebiteľských sporov.* Poprad : ZNOPS.
- Rovňanová, L. (2001). *Rodinná výchova a partnerské vzťahy: námety pre výchovu k manželstvu a rodičovstvu na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: MPC.
- Rovňanová, L. (2013). Subjective evaluation of demands on performance of teacher professional activities. *The New educational review,* 34 (4) 292-304.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov.* Banská Bystrica: Belianum.

- Rovňanová, L. (2016). Theoretical and professional practical training of Slovak teachers through the eyes of student teachers. In *School, curriculum and teacher in the second decade of the 21st century: Polish – Slovak confrontations*. (109-138). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rovňanová, L., Nemcová, L. (2017). Integratiocesses of theoretical and practical undergraduate training in the processes of developing student teacher's professional competences. *New educational review*, 47 (1) 176-186.
- Storoška, M. (2008). *Mediácia – pomoc spoločnosti a jednotlivcovi*. Prešov: VŠMP PO.
- Swanová, B., Baliová, D., Dolanská, R. (2016). *MEDIÁCIA Praktický právny sprievodca*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Vanková, K. (2019). Školské prostredie a mediácia v civilnom práve. *Vychovávateľ*, 67 (1–2) 17-24.
- Veteška, J. (2010). Sociální a edukační aspekty mediace probace: Interpretace průzkumu zaměřeného na odbornou přípravu a další vzdělání mediátorů. In *K aktuálním otázkám vyjednávání, mediace, rozhodčího řízení a tzv. práva spolupráce. Sborník z mezinárodní odborní konference Mimosoudní řešení sporů konané ve dnech 21. a 22.9.2009 v Brně v sídle Veřejného ochránce práv Unii profesijních mediátorů, o.s.* (117-132). Praha : UJAK a UPM ČR, o.s.
- Whatling, T. (2013). *Book Review. Mediation Skills and Strategies. A Practical Guide*. London: Publishing NARCEA.
- Zákon NR SR č. 420/2004 Z. z. o mediácii a o doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

PhDr. Andrea Gábrišová, PhD.

Externá doktorandka

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: gabrisova.ada@gmail.com

BENTONIT – TYP PRÍRODNÉHO SORBENTU VYUŽÍVANÝ PRE OZDRAVENIE KONTAMINOVANÝCH PÔD

Tatiana Kviatková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta prírodných vied

Abstract

Soil contamination by potentially toxic elements such as copper, lead, zinc and others, it represents an environmental burden not only for ecosystems but also for humans. Their occurrence in the soil cover is often conditioned by the influence of mining activity, examples of which are visible in the wider surroundings of Banská Bystrica known for its significant mineralization, which led mainly to active mining in the Middle Ages. Nowadays, sorbents that immobilize these elements are often used in the process of soil recovery. One of them is bentonite. It is a clay rock used as a raw material in the metallurgical and iron industry. By testing the addition of bentonite to anthropogenic soil from the Cu heap Maximilian in Špania Dolina, with an impact on the development of above-ground plant biomass, the present paper deals with the present paper. In a greenhouse pot experiment with no simulated temperature and humidity conditions, we tested the effectiveness of its effect at different percentages on the development and growth of the sown grass mixture, which was composed of native species represented in the said heap. The highest efficacy during the 20-day trial was found at 10% bentonite, slightly lower at 15% and very weak germination at 5%.

Keywords: potentially toxic elements, bentonite, pot experiments, grass mixture

Úvod

Bentonit je ílovitá hornina, pozostávajúca prevažne z minerálu montmorillonit, ktorý patrí do skupiny smektitov (Kraus, Kužvant, 1987). Montmorillonit $(\text{NaCa})_{0,3}(\text{AlMg})_2\text{Si}_4\text{O}_{10}(\text{OH})_2 \cdot n\text{H}_2\text{O}$ vzniká zvetrávaním kyslých aj bazaltových vulkanoklastík, serpentinitov, hydrotermálnej premenou vulkanitov, prípadne aj z termálnych prameňov. Kryštalizuje v monoklinickej sústave (Ďuďa, Ozdín, 2012). Jeho štruktúra je nasledovaná: základ tvorí štruktúrna jednotka, ktorú vytvárajú dve siete tetraédrov s centrálnymi atómami kremíka medzi nimi je jedna oktaedrická sieť s centrálnymi atómami hliníka. Siete oktaédrov a tetraédrov majú spoločné atómy kyslíka. Siete sú usporiadané tak, že hydroxylové skupiny oktaedrickej siete a vrcholové atómy kyslíkov tetraédrov majú spoločnú rovinu. Väzba medzi jednotlivým jednotkami je slabá (Melichová, Hromada, Brtáňová, 2010). Montmorillonit vytvára mikroskopické kryštály a je zemitý, práškový, masívny. Sfarbenie môže byť biele, sivobiele, modré, zelené, ružové a hnede. Tento minerál dáva bentonitu špecifické vlastnosti (Ďuďa, Ozdín, 2012). Dokáže vymieňať katióny prípadne organické látky zo svojho okolia za katióny nachádzajúce sa medzi štruktúrnymi jednotkami (Kraus, Kužvant, 1987). Je schopný expandability, čo je niekoľkonásobné zväčšenie objemu pri kontakte s vodou. Vyznačuje sa výbornými tesniacimi vlastnosťami a plasticitou vďaka drobným časticiam a schopnosťou zväčšovať svoj objem (Klein, 2006). Výskyt bentonitu v prírode je viazaný na vulkanické oblasti. V štáte Wyoming v USA je najväčšie a najznámejšie ložisko bentonitu na svete. Dôležité ložiská sa nachádzajú v Kalifornii a v Texase. Popredné ložiská v Európe sa vyskytujú vo Francúzku, Turecku, Grécku, Taliansku a na Ukrajine (Šucha, 2001; Kutlić, Bedeković, Sobota, 2012). Na Slovensku sa nachádzajú vo východoslovenskej panve (Fitince, Nižný Hrabovec – Poša, Veľaty, Lastovce, Kuzmince, Nižný Žipov) a v stredoslovenských neovulkanitoch (Hrochoť, Stará Kremnička – Jelšový potok, Kopernica) (Kraus, Kužvant,

1987). Z toho len dva majú pravidelnú ťažbu, a to Stará Kremnička– Jelšový potok a Kopernica (Klein, 2006).

Predkladaný príspevok sa okrem priblíženia doterajších poznatkov o bentonite venuje predovšetkým výsledkom testovania efektívnosti jeho účinku pri rôznom percentuálnom zastúpení v kontaminovanom substráte na rast vegetácie ako indikátora účinku sorbentu.

Využitie bentonitu

Najväčšia spotreba bentonitu je v hutníctve pri peletizácii železných rúd a v zlievarenstve, kde sa používa ako prísada do odlievacích foriem (Uhlik, Jánošík, Kraus, Pentrák, Čaplovičová, 2012). Na pozemných skládkach radioaktívneho odpadu sa bentonit využíva ako geochemická bariéra (Sharma, Singt, Ahmad, Umrao, 2017). Umožňujú to jeho vlastnosti – zväčšiť svoj objem a tak uzatvoriť vzniknuté praskliny, absorbovať rádionuklidy, dlhodobá stabilita, nižšia hydraulická vodivosť v porovnaní s okolitými horninami. Zväčšenie objemu pri kontakte s vodou sa využíva ako bariéra na obmedzenie a zastavenie presakovanie vody v pôdach a hrádzach (Grauer, 1994). Uplatňuje sa aj v potravinárskom priemysle pri čírení cukrových štiav a vína, pri stabilizácii piva a odfarbovaní rastlinných olejov (Kraus, Kužvant, 1987; Yuan, Theng, Churchman, Gates, 2013). Bentonit našiel uplatnenie aj pri chove domácih zvierat, kde slúži ako aktívna podstielka (Šucha, 2001).

Bentonit sa na základe svojich vlastností používa ako sorbent potenciálne toxických prvkov nielen z pôdy, ale aj vody. Realizovali sa výskumy, kde sa táto skutočnosť otestovala, prípadne sa porovnávala sorpčná schopnosť s inými prírodnými sorbentmi. V zahraničí Ma, Zong a Lu (2012) realizovali črepníkový experiment, kde vyhodnocovali účinnosť sorbentov (bentonit, apatit, uholný popolček) na in situ imobilizáciu medi v kontaminovanej pôde, biodostupnosť, vyluhovateľnosť Cu, prenos Cu do rastlín po aplikácii sorbentov. Do nekontaminovanej pôdy pridali Cu v dvoch koncentráciach (200 a 400 mg·kg⁻¹pôdy). Do jednotlivých črepníkov dodali sorbenty v množstve 1,5 a 2,5 % na hmotnosť pôdy. Vysadili Triticum aestivum a pestovali za pravidelnej zálievky. Po vystestovaní, odbere a stanovení vzoriek zistili, sorbenty boli schopné znížiť koncentrácie DW-, DTPA- a TCLP extrahovateľnej medi v kontaminovanej pôde. Bentonit sa ukázal ako najúčinnejší. Aplikácia sorbentov výrazne znížila množstvo medi v nadzemných častiach rastlín a v zrnách pšenice v porovnaní s pôdou bez sorbentov.

Črepníkové experimenty s pôdou kontaminovanou Cd, Zn a Pb realizovali Houben, Pircar a Sonnet (2012). Porovnávali účinnosť CaCO₃, železných pilín, kostenej múčky, popolčeka, kravského hnoja a bentonitu na vyluhovateľnosť a fytotodostupnosť týchto kovov. Ako modelovú rastlinu použili Lupinus albus. Dospeli k záveru, že tieto sorbenty nemajú rovnaký účinok. Uhličitan vápenatý sa ukázal ako najvhodnejší sorbent na zníženie vyluhovateľnosti a fytodostupnosti sledovaných kovov. Bentonit sa preukázal ako vhodný sorbent na zníženie vyluhovateľnosti Cd a Zn a zníženie fytodostupnosti Zn.

Zníženie množstva Pb v pôde a rastlinách za použitia prírodných sorbentov zeolitu, bentonitu, goetilitu a dvoch umelo pripravených sorbentov skúmali Argiri, Ioannou a Dimirkou (2013). Experiment prebiehal v črepníkoch, kde do kontaminovanej pôdy pridali sorbenty a vysadili pestované druhy Triticum durum, Zea mays a Gossypium hirsutum. Všetky sorbenty boli účinné pri znižovaní Pb v pôde a rastlinách, ale nie rovnako. K najväčšiemu zníženiu Pb v pôde došlo pri aplikácii geotitu s rastlinami Triticum durum a Zea mays.

Xu et al. (2017) vypracovali prehľad použitia ílových minerálov na remediaciu pôdy znečistenej potenciálne toxicími prvkami v doteraz realizovaných výskumoch. Bentonit sa ukázal vhodný na sanáciu pôd kontaminovaných Pb, Zn, Cd, Cu.

Bentonit ako sorbent pre potenciálne toxické prvky vyskytujúce sa vo vodných roztokoch skúmali napríklad Karapinar a Donat (2009). Testovali adsorpciu Cu²⁺ a Cd²⁺ na bentonit vo vodných roztokoch. Poukázali, že najúčinnejšie odstránenie katiónov týchto kovov sa dosiahne za predpokladu vhodne zvolených experimentálnych parametrov ako dávkovanie bentonitu, teplota, pH a doba pretrepávania. Prírodný bentonit sa porovnával s bentonitom obohateným o sodík pri adsorpции zinku z vodných roztokov.

Kaya a Hakan Ören (2005) pozorovali, že sorpcia oboch je závislá od pH, taktiež sodíkom obohatený bentonit je účinnejší ako prírodný bentonit. Porovnanie sorpčnej reverzibility Cd a Pb na zeolite a bentonite skúmali Hamidpour et al. (2012). Zistili, že zeolit je lepší imobilizér Cd a Pb, pretože množstvo desorbovaného Cd a Pb z bentonitu bolo vyššie ako pri zeolite. Pre imobilizáciu potenciálne toxických kovov je dôležité, aby sorpcia na sorbente bola irevirzibilná. Inglezakis, Stylianou, Gkantzou a Loizidou (2007) porovnávali účinnosť sorbentov bentonitu a klinoptilitu pri odstraňovaní Pb z vodných roztokov. Dospeli k tomu, že bentonit je účinnejší ako klinoptilit. Úplné odstránenie Pb za pomoci bentonitu sa dosiahne pri vyšej teplote okolia a miernom miešaní (100 ot·min⁻¹), a 90 % pri 60 °C bez miešania.

Na Slovensku skúmali sorpčné vlastnosti bentonitu Melichová, Hromada, Brtáňová (2010). Testovali vplyv pH, miešania, koncentrácie Pb a Cu, množstva bentonitu, kontaktného času na sorpčné vlastnosti bentonitu. Zistili, že sorpciu týchto kovov najviac ovplyvňuje pH. Čím je pH nižšie, tak sa viac viažu H⁺ ióny ako ióny kovov. Pri vyšších hodnotách pH dochádza okrem sorpcie kovov aj ku vzniku nerozpustných hydroxokomplexov.

Bentonit sa na základe vyššie uvedených výskumov preukázal ako vhodný sorbent na sanáciu pôd znečistených potenciálne toxickými prvkami ako Cu, Pb, Zn, Cd. Využitie je možné aj pri čistení vód od týchto kovov.

Materiál a metodika využitia bentonitu pre zníženie obsahu potenciálne toxických prvkov v kontaminovaných pôdach

Pôdne vzorky boli odobraté z lokality Špania Dolina, halda Maximilián (starohorskospaňodolinský rudný revír), v ktorom bol zistený zvýšený obsah potenciálne toxických prvkov Cu, Cd, Pb, Zn As, Sb, Zn, Mn, Co, Ni (Aschenbrenner, 2012; András et al., 2012). Aj v dôsledku ich prítomnosti v kombinácii so špecifickými ekologickými podmienkami je táto halda, alebo ďalšie, ktoré sú pozostatkami baníckej histórie širokého okolia Banskej Bystrice, s veľmi sporadickým a riedkym vegetačným krytom. Vzorky sa odoberali v apríli 2019 do plastových vriec stratifikovaným výberom z telesa haldy z hĺbky 0 – 20 cm, následne sa zhomogenizovali na jednu komplexnú vzorku. Veľkosť pôdnych častíc sa neupravovala, ponechala sa ich prirodzená veľkosť.

Prírodný bentonit bol získaný od Kremnickej banskej spoločnosti, s. r. o., ktorá vykonáva ťažbu bentonitu v lokalite Jelšový potok pri obci Stará Kremnička. Priemerné chemické zloženie je SiO₂ 57 - 61 %, Al₂O₃ 18 – 21 %, Fe₂O₃ 23 %, FeO 0,1 - 0,5 %, TiO₂ 0,2 - 0,3 %, CaO 1,9 - 2,6 %, MgO 3,0 - 5,0 %, K₂O 0,4 - 1,0 % Na₂O 0,2 – 0,7 %.¹(Kremnická banská spoločnosť, n. d.).¹ Z dôvodu lepšieho preniknutia bentonitu medzi pôdne časticie sa spracoval na požadovanú veľkosť drvením a preosiatím cez sito veľkosti 1 mm.

Ako indikátor účinku rôzneho percentuálneho zastúpenia bentonitu na vývoj vegetačného krytu sa vybrali trávy *Agrostis capillaris*, *Agrostis stolonifera*, *Poa pratensis*,

¹ Pozri viac <http://www.kb-s.sk/sk/bentonit>

Festuca rubra, ktoré reprezentujú vegetáciu vyskytujúcu sa na halde a v jej bezprostrednom okolí. Semená týchto rastlín sa získali od firmy DLF Seeds, s. r. o (Hladké Životice, Česká republika). Vytvorila sa trávna zmes ich zmiešaním v pomere 2:2:1:1.

Z komplexnej vzorky pôdy sa do každého črepníku ($15 \times 10 \text{ cm}$) odobralo 1,5 kg pôdy a pridal sa bentonit v množstve 5 % (BE1), 10 % (BE2), 15 % (BE3) na hmotnosť pôdy. Vzniknuté zmesi sa dôkladne premiešali a do každého črepníka sa vysadilo 2 g trávnej zmesi. Črepníky boli umiestnené v skleníku, ktorý sa nachádza na pozemku Fakulty prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Počas experimentu bola realizovaná kontrolovaná zálievka tak, aby zmes pôdy a sorbentu bola stále vlhká.

Výsledky

Hodnotenie efektívnosti účinku bentonitu pri rôznom percentuálnom zastúpení v kontaminovanom substráte prebiehalo každodenným vizuálnym pozorovaním intenzity klíčenia a rastu trávnej zmesi v črepníkoch.

Prvé klíčenie bolo pozorované po 11 dňoch vo vzorke BE2. Vzorka BE3 začala klíčiť po 12 dňoch. Ako posledná vyklíčila vzorka BE1, a to až po 16 dňoch. Pri porovnávaní vzoriek na 20. deň po založení experimentu bolo viditeľné, že vo vzorkách nebolo rovnaké množstvo vyklíčených rastlín a nadzemnej biomasy. Najviac rastlín bolo vo vzorke BE2 a najmenej v BE1 (O1). Rozdiel sa ukázal nielen v počte, ale aj v dĺžke rastlín. Rastliny zo vzorky BE2 mali dĺžku 2 cm, vzorka BE3 1,5 cm a BE1 0,5 cm.



O1 Porovnanie vzoriek po 20 dňoch od vysiatia trávnej zmesi

Z pozorovania vyplýva, že použitie bentonitu v množstve 10 % na hmotnosť pôdy sa ukazuje najefektívnejšie na podporu klíčenia a rastu rastlín, hoci voľná plocha črepníka nie je porastená súvislo. To však môže byť spôsobené aj nerovnomerným výsevom a skeletnatosťou substrátu s obsahom hrubozrnných častí, ktoré bránia vyklíčeniu semien. Do úvahy pripadá aj použitie bentonitu v množstve 15 % na hmotnosť pôdy, kde je klíčivosť a rast rastlín porovnatelný s predchádzajúcim variantom. Najnižšiu efektivitu je možné pozorovať pri množstve 5 % na hmotnosť pôdy, kde je množstvo vyklíčených rastlín spolu s tvorbou nadzemnej biomasy nepatrné.

Záver

Bentonit reprezentuje relatívne lacnú a ľahko dostupnú ílovitú horninu, ktorá našla uplatnenie nielen vo výrobnej sfére, ale má potenciál pri sanácii potenciálne toxických kovov v pôde. Otestovali sme efektívnosť účinku bentonitu pri rôznom percentuálnom

zastúpení v kontaminovanej pôde na rast vegetácie ako indikátora jeho účinku. Zistili sme, že najoptimálnejšie množstvo bentonitu, ktoré je potrebné pridať do kontaminovanej pôdy, je 10 % na hmotnosť pôdy. Pri takomto množstve trávna zmes najlepšie klíči a rastie v porovnaní s 15 % a 5 % množstvom bentonitu v kontaminovanej pôde. Tieto zistenia sa budú v rámci riešenia dizertačnej práce ďalej overovať a porovnávať s inými sorbentmi, pričom sa laboratórne stanoví aj presné množstvo viazaných PTP a ich obsah v nadzemných častiach rastlín.

Podakovanie

Táto práca vznikla za podpory grantov VEGA č. 2/0040/17 a VEGA 1/0291/19.

Ďakujeme Kremnickej banskej spoločnosti, s. r. o. za bezplatné poskytnutie bentonitu a firme DLF Seeds, s. r. o. za semená tráv.

Zoznam bibliografických odkazov

- Andráš, P., Ladomerský, J., Samešová, D., Rusko, M., Dirner, V., Krnáč, J. (2012). Toxicita Cu, As a Sb na haldových poliach v oblasti opustených Cu-ložísk Ľubietová a Špania Dolina. In Rusko, M. (eds.), *Zborník z XII. konferencie so zahraničnou účasťou MANAŽERSTVO ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA*. (173-183). Žilina: Strix.
- Argiri, A., Ioannou, Z., Dimirkou, A. (2013). Impact of New Soil Amendments on the Uptake of Lead by Crops. *Communications in Soil Science and Plant Analysis*, 44, 566-573.
- Aschenbrenner, Š. 2012. *Flóra a vegetácia haldových polí na vybraných lokalitách* (dizertačná práca). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Ďuďa, R., Ozdín, D. (2012). *Minerály Slovenska*. Praha: Granit.
- Grauer, R. (1994). Bentonite as back fill materials in a high level waste repository. *Materials Research Society Bulletin*, 19(12) 43-46.
- Hamidpour, M., Kalbasi, M., Afyuni, M., Shariatmadari, H., Holm E.P., Hansen, B. C. H., (2010). Sorptionhysteresis of Cd(II) and Pb(II) on natural zeolite and bentonite. *Journal of Hazardous Materials*, 181, 686-691.
- Houben, D., Pircar, J., Sonnet, P. (2012). Heavy metal immobilization by cost-effective amendments in a contaminated soil: Effects on metal leaching and phytoavailability. *Journal of Geochemical Exploration*, 123, 87-94.
- Inglezakis, J. V., Stylianou, A.M., Gkantzou, D., Loizidou, D. M. (2007). Removal of Pb(II) from aqueous solutions by using clinoptilolite and bentonite as adsorbents. *Desalination*, 210, 248-256.
- Karapinar, N., Donat, R. (2009). Adsorption behaviour of Cu²⁺ and Cd²⁺ on to natural bentonite. *Desalination*, 249, 123-129.
- Kaya, A., Hakan Ören, A. (2005). Adsorption of zinc from aqueous solutions to bentonite. *Journal of Hazardous Materials*, B 125, 183 – 189.
- Klein, C. (2006). *Mineralógia* (1. vydanie) Bratislava: OIKOS-LUMON.
- Kraus, I., Kužvar, M. (1987). *Ložiska nerud* (1. vydanie) Praha: SNTL.
- Kutlić, A., Bedeković, G., Sobota, I., (2012). BENTONITE PROCESSING. In Malvić, T. (eds.), *Rudarsko-geološko-naftnizbornik*. (61-65). Zagreb: Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering University of Zagreb.
- Ma, H. R., Zong, T. Y., Lu, S. G., (2012). Reducing Bioavailability and Leachability of Copper in Soils using Coal Fly Ash, Apatite, and Bentonite. *Communications in Soil Science and Plant Analysis*, 43, 2004-2017.
- Melichová, Z., Hromada, L., Anna Brtáňová A. (2010). Štúdium sorpčných vlastností bentonitu z ložiska Lieskovec. *Acta Universitatis Matthiae Belii: séria chémia*. 12(1), 15-23.

- Sharma, K. L., Singt, R., Ahmad, M., Umrao, K.R., Singt,N.T. (2017). Experimental Evaluation of Geomechanical Behaviour of Bentonite-Sand Mixture for Nuclear Waste Disposal. *Procedia Engineering*,191, 386-393.
- Šucha, V. (2001). *Íly v geologických procesoch* (1. vydanie). Bratislava:Univerzita Komenského Bratislava.
- Uhlík, P., Jánošík, M., Kraus, I., Pentrák, M., Čaplovičová, M. (2012). Charakterizácia bentonitu z ložiska Hliník nad Hronom (jastrabská formácia štiavnického stratovulkánu, Západné Karpaty). *Acta geologica slovaca*, 4 (2) 125-137.
- Yuan, D. G., Theng G. K. B., Churchman, G. J., Gates, P. W. (2013). Clays and Clay Minerals for Pollution Control. *Clay Science*. 5, 598-634.
- Xu, Y., Liang, X., Xu, Y. , Qin, X., Huang, Q., Wang, L., Sun, Y. (2017). Remediation of Heavy Metal-Polluted Agricultural Soils Using Clay Minerals: A Review. *Pedosphere*, 27(2), 193–204.
- Kremnická banská spočnosť [citované dňa 20.05.2019] <<http://www.kb-s.sk/sk/bentonit>>

Mgr. Tatiana Kviatková

Katedra životného prostredia
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta prírodných vied
Tajovského 40, 974 01, Banská Bystrica
e-mail: tatiana.kviatkova@umb.sk

SYNDRÓM „FEAR OF MISSING OUT“ U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

Jana Makúchová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

Fear of missing out (FoMO) is described as a pervasive, unpleasant sensation that others might have rewarding experiences of which is not part as well as desire to stay connected with what others are doing. The study presents the results of empirical research, which was carried out in 2019 in primary schools in Slovakia. The aim of the study is to bring the Fear of Missing Out syndrome closer to Slovak primary school pupils in terms of pupils' age and gender. We focused on the relationship between FoMO prevalence rates and the most widely used social networks among pupils. The research sample consisted of 1359 respondents aged 10-16 (AM = 12.64). The questionnaire and the Fear of Missing Out Scale (Przybylski et al., 2013) were used to collect empirical data. We have found that with increasing age, the FoMO syndrome has also increased in pupils' lives. We also have found that in girls, FoMO syndrome is more likely than boys. The highest incidence of FoMO among Slovak pupils is associated with the use of Instagram.

Keywords: Fear of Missing Out, FoMO, pupils, school, social media

Úvod

Za posledné dve desaťročia došlo k prudkému nárastu využívania elektronických médií s prístupom na internet u ľudí v rámci celého sveta a teda aj u detí a mládeže, ktoré v tomto digitálnom svete vyrastajú. Široká dostupnosť mobilných telefónov, tabletov, smart televízií, hracích konzol s prístupom na internet, zásadne zmenila životy mladých ľudí. Je nesporné, že deti a mládež sa v súčasnom globalizovanom svete nevyhnú informačno-komunikačným technológiám a práve naopak rastie pravdepodobnosť, že sa tieto digitálne technológie budú do ich životov stále viac prelínati.

Internet dnes využíva približne 4,3 miliardy ľudí na celom svete (<https://www.internetworldstats.com>). Na Slovensku v roku 2018 malo prístup na internet 81 % domácností (Eurostat, 2019a), pričom denne internet využívalo v zmienenom roku 78 % používateľov (Eurostat, 2019b). Predovšetkým používajú množstvo internetových komunikačných aplikácií a sociálnych sietí (SNS) v svojich smartfónoch – ako sú Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter a ďalšie. Takéto aplikácie a platformy umožňujú používateľom vytvárať individuálne profily, zdieľať osobné informácie, fotografie a videá, zostať v kontakte so vzdialenými priateľmi a zostať informovaní o prebiehajúcich podujatiach a novinkách z celého sveta (napr. Livingstone et al. 2017; Stald et al., 2014; Kuss et al., 2011). Používatelia internetu majú rôzne motívy a očakávania, ako napríklad na uspokojovanie sociálnych potrieb, reguláciu negatívnych emócií a získavanie pozitívnej späťnej väzby od iných (napr. Neubaum & Krämer, 2015; Rideout & Robb, 2017).

Užívateľa internetu majú identifikovanú potrebu niekom patrīť a rovnako aj potrebu sebaprezentácie, ako dvoch základných sociálnych potrieb spojených s používaním sociálnych sietí. Ďalšie sociálne faktory, napr. identifikovanie sa so skupinou, kolektívne sebaposudzovanie alebo udržiavanie kontaktu s priateľmi, sa zdajú byť dodatočnými motívmi používania sociálnych sietí (Wegman et al., 2017).

Podľa viacerých zahraničných výskumov (napr. #Status of Mind - Social Media and young people's mental health and well-being; Social media, social life. Teens reveal their experiences; Children's online activities, risks and safety a ďalšie), sú sociálne siete

a komunikácia prostredníctvom nich v životoch detí a mládeže dôležité a sociálne siete používajú často.

V slovenskom prostredí sa používaniu sociálnych sietí mladými ľuďmi venoval napr. P. Izrael. Vo svojej štúdií z roku 2017 sa zameral na čas strávený používaním sociálnych sietí u slovenskej mládeže vo veku 11-12 rokov z pohľadu školských dní a víkendov. P. Izrael zistil, že čas strávený používaním sociálnych sietí cez víkendy je dlhší (menej ako 3 hodiny denne – 64 %; viac ako 3 hodiny denne – 36 %) v porovnaní s pracovnými dňami (menej ako 3 hodiny denne – 76 %; viac ako 3 hodiny denne – 24 %). Okrem toho autor zistoval aj motívy používania sociálnych sietí slovenskou mládežou. Najčastejším motívom boli priatelia a komunikácia s nimi (62 %), 33 % mládeže používa sociálne siete kvôli príspevkom, ktoré na nich nájdú zverejnené. Dvadsaťdva percent respondentov uviedlo, že dôvodom existencie ich profilov na sociálnej sieti je skutočnosť, že je to bežné medzi ostatnými. Pokial ľ ďalším ide o účel použitia sociálnych sietí, 64% mladých ľudí veľmi často používa sociálne siete na komunikáciu s priateľmi, ale aj na iné účely a to: získavanie informácií o priateľov (13%), zdieľanie (15%), zábavu (18%) a hľadanie priateľov (10%) (Izrael, 2017).

O obľúbenosti sociálnych sietí u detí a mládeže sa vyjadruje M. Velšic (2015) vo výskumnej správe z roku 2014: *Deti a rodičia v kyberpriestore*, kde sociálne siete označuje ako: „jeden z najatraktívnejších a najpoužívanejších technológií súčasnej generácie detí.“ Táto správa prináša výsledky, že až 70 % súčasnej generácie detí a mládeže má na niektornej zo sociálnych sietí svoj vlastný profil. „Sociálnu univerzálnosť“ tejto komunikačnej technológie dokazuje napr. fakt, že v ich využívaní nie je prílišný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami. Na druhej strane, sociálne siete sú doménou skôr starších žiakov – svoje profily na nich má až 82 % z nich, zatiaľ čo medzi mladšími je to „len“ 50 %.“

Kedžže sociálne médiá sú najčastejšie prístupné prostredníctvom smartfónov, tabletov a iných prenosných zariadení, ich používanie je úzko prepojené na ich charakter „všadeprítomnosti,“ čo môže prispievať k návykovému spávaniu vo vzťahu k sociálnym sietiam. Toto nadmerné používanie sociálnych sietí často vyplýva z toho, čo sa označuje ako „Fear of Missing out,“ alebo syndróm FoMO.

Syndróm Fear of Missing Out (FoMO), môžeme voľne preložiť ako „strach z chýbajúceho,“ „strach, že o niečo prídem,“ „strach z premeškania,“ a bol definovaný ako: všadeprítomné znepokojenie, že iní môžu mať prospešné skúsenosti, z ktorých jeden chýba – ten, ktorý to nemôže prežívať s nimi. Autori tohto konceptu – Przybylski et al., prezentujú operacionalizovaný a empiricky podložený obraz FoMO a vypracovali dotazník, ktorý odráža obavy ľudí z toho, že sú mimo kontaktu so zážitkami a skúsenosťami v širšom sociálnom prostredí. Podľa autorov sa ukázalo, že FoMO sprostredkováva účinky určitých osobných charakteristik (potreba deficitu, emocionálne problémy) v rámci angažovanosti na sociálnych médiách (Przybylski et al., 2013).

Tento koncept je relatívne nový a rapídne sa rozvíja v spoločnosti od príchodu a nárastu popularity sociálnych médií. Napr. zdieľané fotografie a videá na sociálnych médiách a ich prezeranie znamená, že mladí ľudia zažívajú prakticky nekonečný prúd iných skúseností, ktoré môžu potenciálne napĺňať potreby, ktoré im inak chýbajú v živote. Teda akoby prežívajú svoje životy prostredníctvom iných.

Medzi príznaky syndrómu FoMO patrí predovšetkým podráždenosť, nervozita, netrpezlivosť, zlá nálada, stavy úzkosti, pocity depresie, búšenie srdca. Deti a mládež môžu pociťovať, že im všetko „uteká.“ Medzi ďalšie prejavy FoMO patria prokrastinácia, nerozhodnosť, nepozornosť, nervozita, ohryzanie nechtovej a podobne (Kopecký, 2017).

FoMO je silne prepojený s vyššou úrovňou angažovanosti na sociálnych médiách, čo znamená, že čím viac jednotlivec využíva sociálne médiá, tým je pravdepodobnejšie, že má skúsenosti s FoMO. Mnohí ľudia majú určitý stupeň výskytu FoMO a pre mnohých to nemusí byť problém. Podľa výskumov však stále viac deťom a mládeži spôsobuje FoMO strach v podobe úzkosti a pocitu nedostatočnosti (Keracher, 2017).

Na empirickej úrovni sa doposiaľ ukázalo, že na jednej strane FoMO sprostredkováva spojenie medzi psychopatologickými príznakmi a negatívnymi dôsledkami maladaptívneho používania sociálnych sietí (Wegmann et al., 2017), medzi motivačnými deficitmi a angažovanosťou sociálnych médií (Alt, 2015) a medzi deficitmi potrieb alebo emocionálnych problémov a využívaním sociálnych médií (Przybylski et al., 2013). Na druhej strane, FoMO bol tiež použitý ako prediktor a ukázalo sa, že predpovedá závislosť na smartfóne (Chotpitayasanondh & Douglas, 2016) a emocionálne trápenie u detí a mladých (Keracher, 2017).

Syndrómu FoMO je v prostredí Slovenskej republiky v rámci prevalencie venovaná zatiaľ len nízka pozornosť. Na základe problematiky a súvislostí, sme identifikovali výskumný problém: syndróm FoMO u slovenských žiakov základných škôl, z ktorého vyplynul cieľ štúdie: zmapovať syndróm FoMO u žiakov základných škôl na Slovensku. Vo výskume sme na základe stanovených výskumných otázok zistovali: VO₁: Aká je miera výskytu FoMO u slovenských žiakov základných škôl?; VO₂: Aký je u slovenských žiakov základných škôl výskyt FoMO z hľadiska ich veku a pohlavia?; VO₃: Aké sociálne siete najčastejšie používajú žiaci základných škôl na Slovensku?; VO₄: Existuje vzťah medzi mierou výskytu FoMO a najpoužívanejšími sociálnymi sieťami medzi žiakmi?

Metodológia

Realizácia empirického výskumu prebiehala v mesiacoch október 2018 až marec 2019. Výskumný súbor tvorilo 1359 žiakov základných škôl v rámci šiestich krajov Slovenskej republiky. Z tohto počtu žiakov vo výskumnom súbore bolo 686 chlapcov (50,50 %) a 673 dievčat (49,50 %). V tabuľke T1 prezentujeme zastúpenie respondentov z jednotlivých krajov podľa pohlavia.

T1 Rozdelenie respondentov podľa lokality a pohlavia

kraj	pohlavie		SPOLU	
	chlapci n	%	dievčatá n	%
Nitriansky kraj	138	10,20	134	9,90
Banskobystrický kraj	118	8,70	135	9,90
Trenčiansky kraj	150	11,00	101	7,40
Bratislavský kraj	120	8,80	116	8,50
Košický kraj	94	6,90	114	8,40
Žilinský kraj	66	4,90	73	5,40
SPOLU	686	50,50	673	49,50
			1359	100

Výskumu sa zúčastnilo najviac žiakov z Nitrianskeho kraja – 272 žiakov (20,01 %), najmenej zo Žilinského kraja – 139 (10,23 %). Najviac chlapcov – 150, bolo z Trenčianskeho kraja (11,00 %), najviac dievčat – 135 z Banskobystrického kraja (9,90 %). V tabuľke T2 prezentujeme zastúpenie respondentov z hľadiska veku a pohlavia.

T2 Rozdelenie respondentov podľa veku a pohlavia

vek	pohlavie				SPOLU	
	chlapci	dievčatá	n	%	N	%
10 rokov	51	3,80	50	3,70	101	7,40
11 rokov	135	9,90	138	10,10	273	20,10
12 rokov	149	11,00	148	10,90	297	21,90
13 rokov	119	8,70	123	9,10	242	17,80
14 rokov	133	9,80	121	8,90	254	18,70
15 rokov	90	6,60	79	5,80	169	12,40
16 rokov	9	0,70	14	1,00	23	1,70
SPOLU	686	50,50	673	49,50	1359	100

Vekové ohraničenie respondentov sa pohybovalo od 10-16 rokov, priemerný vek žiakov bol 12,64 rokov. Z tabuľky T2 vyplýva, že najpočetnejšie zastúpenie mali žiaci vo veku 12 rokov (21,85 %), najmenej početnú skupinu tvorili žiaci vo veku 16 rokov.

Zber empirických dát sme uskutočnili prostredníctvom anonymného dotazníka, kde respondenti odpovedali na základné demografické otázky, na časťou používania sociálnych sietí, ktorá bola meraná na škále 1-5, pričom 1 = najmenej a 5 = najviac a na zoznam výrokov *Fear of Missing Out* škály (Przybylski et al., 2013) o ich skúsenostiach. Uvedená škála bola preložená do slovenského jazyka. Výroky respondenti hodnotili na škále od 1-5, pričom škála pozostávala z nasledovných stupňov: 1 = vôbec to o mne neplatí, 2 = veľmi málo z toho je o mne pravda, 3 = niečo z toho je o mne pravda, 4 = veľmi veľa je z toho o mne pravda, 5 = úplne ma to vystihuje. Prostredníctvom uvedenej stupnice respondenti hodnotili, v akej miere je pravdivé každé vyhlásenie o ich osobných skúsenostiach. Pri vyhodnocovaní sa jednotlivé skóre vypočítalo spriemerovaním odpovedí na všetkých desať položiek. Štatistickú analýzu dát sme uskutočnili prostredníctvom štatistického programu SPSS Statistics 22.0 for Windows. V rámci analýzy dát sme využili korelačnú a komparačnú analýzu. Pri korelácií sme použili Spearmanov korelačný koeficient a Pearsonov korelačný koeficient. Pri komparačnej analýze sme použili Mann Whitneyho U-test. Predtým než sme vykonali analýzu dát prostredníctvom vybratých testov, overili sme normalitu premenných vek a pohlavie žiakov.

Výsledky

V tabuľke T3 uvádzame mieru výskytu FoMo u žiakov základných škôl na Slovensku, ako aj základne deskriptívne ukazovatele meraného syndrómu FoMO.

T3 Miera výskytu FoMO u žiakov

AM	Mdn	SD	šíklosť	strmosť	min	max	N
1,92	2	0,7260	0,867	0,133	1	5	1359

Legenda: AM-priemer; SD-štandardná odchýlka; Mdn-medián; N-počet všetkých žiakov

Z tabuľky T3 vyplýva, že u žiakov bol výskyt syndrómu FoMO na priemernej frekvencii AM = 1,92.

Zistovali sme, či existuje vzťah medzi vekom a mierou FoMO u žiakov základných škôl. Výsledky testovania prezentujeme v tabuľke T4.

T4 Vzťah medzi vekom žiakov a mierou výskytu FoMO

	N	AM	r	p
	vek	1359	12,64 1,92	0,200** 0,000

Legenda: N-počet všetkých žiakov; AM-priemer; r-Pearsonov korelačný koeficient; p-štatistická významnosť; FoMO-Fear of Missing Out (strach z premeškania)

Z tabuľky T4 vyplýva, že hodnota korelačného koeficientu r nadobudla hodnotu 0,200 na hladine významnosti p = 0,000, z čoho môžeme konštatovať, že existuje pozitívny vzťah medzi testovanými premennými. Z uvedeného vyplýva, že so zvyšujúcim vekom sa u žiakov zvyšuje aj miera FoMO. Na základe hodnoty r < 0,3 vyplýva slabý vzťah medzi týmito premennými.

Ďalej sme sa zamerali na to, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v miere výskytu FoMO. Výsledky uvádzame v tabuľke T5.

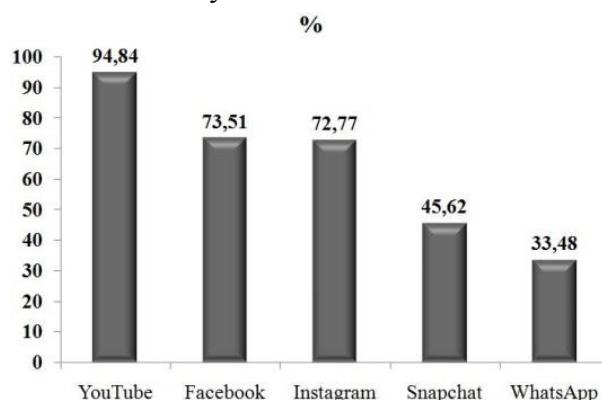
T5 Komparácia chlapcov a dievčat v miere výskytu FoMO

	Chlapci	Dievčatá	Mann-Whitney U-test	
	Mean Rank		Z	p
FoMO	635,08	725,76	-4,266	0,000

Legenda: p-štatistická významnosť; Z-hodnota Mann-Whiteyho U-testu; FoMO-Fear of Missing Out (strach z premeškania); Mean rank-priemerné skóre

Na základe testovania Mann-Whitneyho testom a výsledkov prezentovaných v tabuľke T5 môžeme konštatovať, že sa preukázal štatistický významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami na hladine významnosti p = 0,000 v miere výskytu FoMO, v prospech dievčat.

V rámci štúdie sme sa zamerali na popularitu používania sociálnych sietí u žiakov, pričom žiaci v rámci otvorenej otázky odpovedali, akú sociálnu sieť používajú najčastejšie. V grafe G1 prezentujeme percentuálny podiel prvých piatich najčastejšie používaných sociálnych sietí podľa žiakov základných škôl.

*G1 Percentuálny podiel najčastejšie používaných sociálnych sietí u žiakov*

V grafe G1 je prezentovaných päť najčastejšie používaných sociálnych sietí, ktoré žiaci v rámci otázky vo výskume doplnili. Najpoužívanejšou je sociálna sieť, resp. sociálne médium *YouTube* (94,84 %), druhou najpoužívanejšou sociálnou sieťou je *Facebook*, ktorú označilo 73,51 % žiakov. O niečo menej žiakov označilo *Instagram* (72,77 %) žiakov,

štvrťou najpoužívanejšou sociálnou sietou je podľa žiakov *Snapchat* (45,62 %) a piatou *WhatsApp* (33,48 %).

V tabuľke T6 uvádzame výsledky testovania vzťahu medzi mierou FoMO u žiakov a piatimi nimi najčastejšie používanými sociálnymi sieťami.

T6 Vzťah medzi mierou výskytu FoMO žiakov a najpoužívanejšími sociálnymi sieťami

		YouTube	Facebook	Instagram	Snapchat	WhatsApp
FoMO	AM	4,29	3,50	2,98	2,37	1,87
	q	0,113	0,123	0,308	0,239	0,080
AM= 1,92	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003
	N	1359	1359	1359	1359	1359

Legenda: AM-priemer; q-Spearmanov korelačný koeficient; p-štatistická významnosť; N-počet všetkých žiakov

Z tabuľky T6 vyplýva, že hladina štatistickej signifikantnosti pri všetkých testovaných premenných nadobudla hodnotu $p < 0,05$ a pri všetkých sa potvrdili vzťahy medzi mierou FoMO u žiakov a sociálnymi sieťami. Na základe hodnoty $q < 0,3$ vyplýva slabý vzťah medzi premennými pri sociálnych sietach *YouTube*, *Facebook* *Snapchat* a *WhatsApp*. Pri sociálnej sieti *Instagram*, Spearmanov korelačný koeficient nadobudol hodnotu menšiu ako 0,5, z čoho vyplýva stredne silný vzťah medzi mierou FoMO a používaním sociálnej siete *Instagram*.

Záver

Podľa výsledkov nášho výskumu sa potvrdilo, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi vekom a mierou výskytu FoMO, pričom môžeme konštatovať, že s pribúdajúcim vekom stúpa aj priemerná frekvencia fenoménu FoMO. K rovnakému výsledku dospeli aj autori Rideout & Robb (2018) v štúdií *Social media, social life. Teens reveal their experiences* 2018.

Náš výskum preukázal, že častejšie sa fenomén FoMO vyskytoval u dievčat ($p = 0,000$). Opäť sa vo výsledkoch nášho výskumu zhodujeme s výsledkami výskumu Social media, social life. Teens reveal their experiences (Rideout & Robb 2018), že dievčatá majú oproti chlapcom väčšiu pravdepodobnosť, že sa u nich vyskytne fenomén FoMO (54% dievčat oproti 39% chlapcom).

Na základe prezentovaných zistení môžeme konštatovať, že čím viac žiaci používajú sociálne siete *Instagram*, *Snapchat*, *Facebook*, *YouTube* a *WhatsApp*, existuje pravdepodobnosť, že sa bude u nich zvyšovať aj miera syndrómu FoMO – sociálne siete sú zoradené podľa sily vzťahu medzi nameraným syndrómom FoMO u žiakov a piatimi najpopulárnejšími sociálnymi sieťami u žiakov. Pre porovnanie s výskumom #Status of Mind (Keracher, 2017), bolo identifikované nasledovné poradie miery výskytu syndrómu FoMO, pričom najvyššia miera syndrómu FoMO sa prejavila pri sociálnej sieti *Snapchat*, ďalej *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* a *Youtube*.

Zdieľanie fotografií a videí na sociálnych médiách znamená, že mladí ľudia zažívajú prakticky nekonečný prúd skúseností iných, ktorí môžu potenciálne pohltiť pocity, že im chýba život – zatialčo iní si ich užívajú. Podľa výsledkov výskumu #Status of Mind (Keracher, 2017), fenomén FoMO je „pevne spojený“ s vyššou úrovňou angažovanosti na

sociálnych sietach, čo znamená, že čím viac dieťa či mladý človek používa sociálne siete, tým je pravdepodobnejšie, že bude zažívať syndróm FoMO. Mnohí ľudia zažívajú určitý stupeň FoMO a pre mnohých to nemusí byť problém. Mladí ľudia podľa zmieneného výskumu častejšie uvádzali, že FoMO im spôsobuje problémy v podobe úzkosti a pocitov nedostatočnosti.

Podľa Przybylskiego et al. (2013), sociálne siete zohrávajú zásadnú úlohu pri syndróme FoMO. Hoci je možné, že FoMO existuje tak dlho, ako existujú komunikačné kanály, niet pochýb, že prítomnosť sociálnych sietí v životoch ľudí prehĺbila potrebu a túžbu (a príležitosť) vedieť, čo robia ostatní ľudia a hovoria po celý čas, keďže informácie sú dostupnejšie ako kedykoľvek predtým. V súčasnej dobe deti a mládež majú prístup k sociálnym sietiam istým spôsobom „bezproblémový“ a tak vzniká i zvýšená závislosť na informáciách a komunikácií, ktorá vďaka nim dostupná aj prostredníctvom sociálnych médií.

So závislostným správaním na internete sú spojené telesné i psychické riziká. Telesné sa vzťahujú k používaniu elektronického média a prejavujú sa predovšetkým v oblasti fyzického zdravia. Významné sú predovšetkým sociálne a psychické riziká. V tejto oblasti zasahuje nadmerné používanie elektronických médií do organizácie času dieťaťa a prejavuje sa napr. v nepravidelnosti v jedle alebo v nedostatku spánku. Môžu sa zhoršovať medziľudské vzťahy v rodine, v partnerských vzťahoch, v škole (Bělík, 2017).

Podľa Griffithsa (2018) vyššie hladiny FoMO sú spojené s väčšou angažovanosťou na sociálnych sietach, nižšou náladou, nižším sociálno-emocionálnym well-beingom a nižšou spokojnosťou so životom, zmiešanými pocitmi pri používaní sociálnych médií, ako aj nevhodným a nebezpečným používaním sociálnych médií (napr. u dospelých pri šoférovaní, u detí v škole počas vyučovania). Okrem toho výskumy naznačujú, že FoMO predpovedá problematické používanie sociálnych sietí a je spojené so závislosťou na sociálnych médiách, merané pomocou škály prispôsobenej testu internetovej závislosti.

Deti a mládež žijú v súčasnosti v globalizovanej digitálnej spoločnosti, v ktorej sociálne siete preberajú čoraz dôležitejšiu úlohu najmä v socializácii detí. Rastúce využívanie informačno-komunikačných technológií znamená ďalšiu progresívnu digitálnu kolonizáciu životov detí, pretvorenie interakcie mladších aktérov s časom, priestorom, komunikáciou, kultúrnou produkciou a spotrebou „digitálnej dediny“. Kyberpriestor vytvára platformu pre vznik širokej škály online rizikového správania a špecifických sociálno-patologických javov vo virtuálnom prostredí, ktoré môže ohrozit nielen jednotlivcov samotných, ale aj ich blízke či široké okolie.

Kedže používanie sociálnych médií sa v dnešnej spoločnosti stáva čoraz obľúbenejším (čo rovnako platí aj u žiakov), potreba porozumieť vzťahu medzi FoMO a používaním sociálnych sietí by mala pokračovať ďalej. Dôležitosť poznania tohto vzťahu je základom pre lepšie pochopenie toho, ako môžu rodičia žiakov, ale najmä aktéri prevencie a intervencie v školskom prostredí pracovať na eliminácii tohto spoločenského fenoménu, ktorý má veľmi blízko k vzniku online závislosti. Prevencia online závislosti by mala byť zameraná na minimalizovanie rizikových faktorov a maximalizovanie ochranných faktorov, pričom pre používateľa internetu je najpodstatnejšie mať najmä vedomosti a zručnosti v bezpečnom používaní internetu. To vytvára predpoklad, že dieťa, dospievajúci či dospelý človek, by si mal byť si vedomý rizík používania internetu, vrátane online závislosti.

V tejto súvislosti by mali základné a stredné školy zabezpečiť súvislú, dlhodobú, pravidelnú prevenciu online zvislostí (a ďalších foriem online rizikového správania), s ohľadom na jednotlivé vývinové obdobia žiakov. V prevencii online závislosti je dôležitá podpora a vytváranie príležitostí k takým aktivitám, v ktorých človek môže seba zažívať

ako úspešného a sú pre neho zdrojom sebaúcty a radosti. V prevencii online závislostí ide najmä o zaangažovanie sa do offline aktivít. Práve voľný čas žiakov vytvára priestor pre pedagogickú intervenciu a pre usmernenie žiakov k utváraniu pozitívnych vzťahov a postojov k voľnému času a zároveň aj k osobnej a sociálnej hodnote a k jeho zmysluplnému tráveniu. Nielen v školskom prostredí, ale aj v rodinnom prostredí je veľmi dôležité podporovať ich osobné vzťahy a väzby na spolužiakov, priateľov a rodinu. Nevyhnutné je pomôcť deťom a mládeži nadobudnúť zdravý sebaobraz a podporiť sociálne zručnosti, aby boli schopní nadvázovať a udržiavať dobré vzťahy v prostredí tvárou v tvár v reálnom offiline prostredí.

Napriek snahám má predkladaná štúdia niekoľko limitov, ktoré môžu byť motiváciou pre ďalšie riešenie problematiky a výskumu syndrómu FoMO, a to: výskum nemapoval reprezentatívne všetky kraje a základné školy v Slovenskej republike; výskum sa nezaoberal príčinami a motívmi zvýšenej frekvencie syndrómu FoMO vo vzťahu k veku a pohlaviu a aj napriek dôslednému prekladu a overeniu na reprezentatívnej vzorke 1359 žiakov z hľadiska metodologického nemôžeme hovoriť o štandardizácii výskumného nástroja Fear of Missing Out škály (Przybylski et al., 2013) na slovenské podmienky. Napriek uvedeným limitom štúdie zastávame názor, že výsledky výskumu priniesli nové zistenia týkajúce sa syndrómu FoMO v podmienkach Slovenskej republiky, pričom výsledky priamo či nepriamo potvrdzujú aj zahraničné štúdie venujúce sa tomuto fenoménu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. In *Computers in Human Behavior*, 49, 111-119. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.057
- Eurostat. (2019a). Štatistické dátá vyhľadané: 10.9.2019. Dostupné z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_in_h&lang=en.
- Eurostat. (2019b). Štatistické dátá vyhľadané: 10.9.2019. Dostupné z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_ifp_fu&lang=en.
- Chotpitayasanondh, V., Douglas, K. M. (2016). How "phubbing" becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. In *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.018.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. In Feder, K., Rosenberg, P., Curtiss, L. (eds.), *Behavioral addictions* (119-141). San Diego, CA: Academic Press.
- Griffiths, M. D. (7.5.2018). *Addicted to Social Media? What can we do about it problematic, excessive use?* [2019.04.23]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/in-excess/201805/addicted-social-media>.
- Hofferková, S., Kraus, B., Bělík, V. (2017). *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové, ČR : Gaudeamus.
- Internet World Stats. (2019). Štatistické dátá vyhľadané: 22.5.2019. Dostupné z: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
- Izrael, P. (2017). To be on Facebook or not to be: Slovak young people and their use of social networking sites. In *Informatologia*. 50 (1-2), 63-73.
- Keracher, M. (2017). #Status of Mind - Social Media and young people's mental health and well-being. Londýn: Royal Society for Public Health. Dostupné z: <https://www.rspn.org.uk/our-work/policy/social-media-and-young-people-s-mental-health-and-wellbeing.html>.
- Kopecký, M. (4.4.2017). *Co je syndrom FoMO*. [2019.05.15]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/1229-co-je-syndrom-fomo>.

- Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J. (2017). *Children's online activities, risks and safety*. Londýn: LSE Consulting. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650933/Literature_Review_Final_October_2017.pdf.
- Neubaum, G., Krämer, N. C. (2015). My friends right next to me: A laboratory investigation on predictors and consequences of experiencing social closeness on social sites. In *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18 (8), 443-449. doi:10.1089/cyber.2014.0613.
- Rideout, V., Robb, M. B. (2018). *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Stald, G., Green, L., Barbovski, M., Haddon, L., Mascheroni, G., Ságvári, B. ... Tsaliki, L. (2014). *Online on the mobile: Internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*. Londýn: EU Kids Online. Dostupné z: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/MobileReport.pdf>.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R., Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. In *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1841-1848. doi: 10.1016/j.chb.2013.02.014.
- Velšic, M. (2014). *Deti a rodičia v kyberpriestore*. Bratislava, Slovenská republika : Inštitút pre verejné otázky a Nadačný Fond Telekom. Dostupné z: https://www.telekom.sk/swift_data/source/pdf/Deti_a_rodicia_v_kyberpriestore.pdf
- Wegman, E., Oberst, U., Stodt, B., Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. In *Addictive Behaviors Reports*, 5, 33-42. doi: 10.1016/j.abrep.2017.04.001

PhDr. Jana Makúchová, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: makuchova.jana@gmail.com

METÓDA PRÍPADOVOSTI V APLIKOVANEJ ETIKE

Lukáš Moravec

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta

Abstract

The paper focuses on the case study method, which is also one of the methods of qualitative research. We consider important to present the case method as an significant element in the context of applied ethics. The case studies are used in various types and forms with different application intentions. The benefit of the case studies is in a wide range of applications, as it can serve as a model of the requested action or pointing to the moral heroes or ideals. Another application option is to help institutionalize ethics into practice, promote socialization of desired behavior and values, develop ethical thinking and decision-making, develop moral sensitivity. Alternative is to use paradigmatic cases or hypothetical situations, problematize them, create alternatives and try to seek optimal solutions. The benefit of the case studies is the involvement of actors and train their cognitive functions, which in turn affect the development of new knowledge and the development of empathy. Highly specified rules and procedures of action cause rigidity in decision making and loss of human approach. We find the initial inspiration in Aristotle in antiquity, and we will follow up on contemporary author M. Nussbaum, who emphasizes moral sensitivity as an important value of democracy. In the text we will also focus on the specifics of the case studiets at the Department of Ethics and Applied Ethics of the Faculty of Arts of the UMB.

Keywords: applied ethics, case study, humanities

Prípadové štúdie – výzva pre súčasnosť

„Najlepšie preto bude uvažovať o morálnom pokroku ako o otázke zvyšovania citlivosti, prehľbovania schopnosti reagovať na potreby čoraz rozmanitejších ľudí a vecí“ (Rorty, 2006, s.33).

Súčasná doba si vyžaduje inovatívne spôsoby tvorby etickej teórie, ktorá podporuje dosahovanie dobrého života a je prakticky realizovateľná. Jednou z metód v aplikovanej etike je koherentizmus, ktorý je o vyvažovaní jednotlivých hľadísk a hľadaní optimálneho riešenia v súčasnom pluralizme. Je potrebné vychádzať z uvedomenia si pluralizmu súčasnosti a rizík s ním spojených. Vzrastá potreba hľadať metódy a spôsoby ako podporiť dobrý život – napríklad cez identifikáciu hodnôt a noriem, ktoré si ľudia cenia, podporou tolerantnosti vo forme zvyšovania etickej citlivosti a empatie. Závažnou otázkou je hľadanie spôsobu a formy podpory žiadanych hodnôt. Pracovať čisto s etickými teóriami v súčasnosti nestačí z hľadiska multidimenzionálnosti súčasných problémov. Zároveň je dôležité osloviť čo najširšiu populáciu. Aplikovaná etika pri riešení morálnych dilem a posilňovaní etickej citlivosti využíva metódu prípadovosti, v ktorej býva na zdôvodnenie najoptimálnejšieho riešenia využívaná aplikácia troch etických teórií. Cieľom prípadovosti a prípadových štúdií je zvyšovať etickú vnímanosť a rozvíjať empatiu. Názor podporuje aj R. Rorty „nemôže byť naším cieľom morálna dokonalosť, ale môže ním byť naša schopnosť zohľadňovať potreby viacerých ľudí než doteraz“ (Rorty, 2006, s. 35). Hlavným cieľom príspevku je predstaviť prípadové štúdie ako jednu z možností implementácia etiky do praxe v súčasnosti. Formát prípadových štúdií je zaujímavý, interaktívny s možnosťou neustálych inovácií. Formát prípadových štúdií sa môže prispôsobovať pre konkrétnu cielovú skupinu. Čiastkovými cieľmi príspevku je poukázanie na dôležitosť humanitného vzdelania a predstavenie rozličných metód v aplikovanej etike.

Inšpirácia prípadovými štúdiami, ktoré môžu vystupovať ako konkrétné príklady z praxe, ale aj hypotetické príbehy, sme si vybrali aj z dôvodu inšpirácie v antickej tradícii. Hypotetické prípady v tom zmysle, že sa môžu stať, prípadne sa snažia predvídať rozličné riziká, ktoré sa môžu stať. Cnoscť sa podľa Aristotela získava praxou, konaním, pričom považujeme za možné vďaka metóde prípadovosti v súčasnosti, vplyvom predstáv podporiť rozvoj morálnej imaginácie a vznik nových vzorcov uvažovania pri jednotlivcoch, práve riešením prípadových štúdií, pričom sa môže jednať o hypotetické situácie, ktoré môžu nastat', prípadne situácie, ktorým jedinec prežil a môže teraz hľadať iný spôsob riešenia danej situácie. Prípadovými štúdiami chceme rozvíjať morálnosť ľudí a podporovať etické konanie.

Inšpiráciu hľadáme v myšlienkach Aristotela v diele Etika Nikomachova, ktoré treba vnímať v kontexte antického (starovekého) myslenia. Aristoteles naznačuje, že všetko smeruje k dobru, či už sa jedná o vedu alebo praktické konanie. Problémom je veľa činností, teda aj veľa rozličných cieľov, ktoré sú rozdielne. Podľa Aristotela zároveň existuje jeden cieľ, ktorý je žiadaným sám o sebe, a tým je najvyššie dobro. Najvyššie dobro má slúžiť ako vzor pri konaní. V súčasnosti by sme najvyššie dobro mohli označiť ako blaho, blahobyt, dobrý alebo kvalitný život pre všetkých ľudí. Dobro, ako také sa vyznačuje cnostným konaním, pričom to je konanie, ktoré sa vyhýba nadbytku a nedostatku, pričom dáva prednosť stredu (vyváženiu konania). Cnosti Aristoteles rozdeľuje na rozumové a mravné. Rozumové sa získavajú učením a mravné zo zvyku, ktorý sa získava činnosťou, praktizovaním. Prípadovými štúdiami nám ide o rozvoj morálneho aspektu ľudského konania. Stred v konaní (cnostné konanie) sa určuje správnym úsudkom. Správny úsudok je praktická múdrost', ktorú by mal človek dosiahnuť (kombinácia vedomostí a skúseností a konania). Stred, cnostné konanie má byť dobré pre všetkých (Aristoteles, 1937).

Jednou z najdôležitejších úloh je hľadanie stredu. Praktická múdrost' (rozvážnosť) vždy smeruje k určitému cieľu, pričom dokáže rozoznávať, čo je dobré, čo zlé, ako pre človeka samého, tak aj pre ostatných a zároveň vyberá z cieľov ten najlepší. „Rozvážný človek prostě jest ten, kdo ve shodě s usuzovaním smeruje jako k cíli k tomu, co z věcí, které mají být vykonány, jest pro člověka nejlepší“ (Aristoteles, 1937, s. 136, zl 1141b). Dôležitým aspektom je dostatok praktických skúseností, čím sa potvrzuje dôležitosť praxe. K dosiahnutiu praktickej múdrosti je potrebné mať vedomosti a znalosť praxe. Rozumnosť človeka je, keď vie, čo je dobré nielen pre neho, ale aj pre ostatných. Múdrost' je „vedenie“ vo forme mať poznatky, ktoré ale treba vedieť správne využiť/aplikovať. Neexistuje len jedna múdrost', je ich mnoho ako činností. Každý človek ovláda inú oblasť múdrosti. Múdrost' je vedením a porozumením vecí, ktoré sú dôležité pre život. „Dále, aby člověk splnil svůj úkol, potřebuje rozumnosti a mravní cnosti; cnost působí, že člověk volí správný cíl, rozumnost pak působí, že volí správné prostředky, které k němu vedou“ (Aristoteles, 1937, s. 143, zl. 1144). Človek k svojmu konaniu potrebuje múdrost', rozumnosť a cnost'. Cnoscť pomáha volit' správny cieľ a rozumnosť pomáha vybrať správne prostriedky. Múdrost' bez praktických skúseností nie je užitočná. Preto Aristoteles (1937) používa pojem praktickej múdrosti, to je rozumnosti, ktorá pramení zo skúsenosti. Ako príklad sa uvádza, že ak niekto vie, že chudé mäso je ľahšie na žalúdok, nie je nijako užitočné, ak nemá praktickú skúsenosť', z ktorého zvieraťa pochádza chudé mäso a naozaj odľahčí trávenie. Prax je dôležitá, aby človek vedel konáť. Aby sa človek stal morálnejším, nestačí len rozprávať, alebo načúvať o morálke, dôležité je konáť morálne, „...kdežto bez toho konání se jistě nikdo nestane cnostným. Ale množství toho nečiní a uchylujíc se k řečem, myslí, že filosofuje a tak, že se stane ctnostným; počína si podobně jako nemocní, kteří sice pečlivě vyslechnou lékaře, ale nečiní nic z toho, co jim lékař přikáže“ (Aristoteles, 1937, s. 32, zl 1106b) (Aristoteles, 1937). Citátom poukazujeme na dôležitosť

praktického konania vo forme činu, pričom jednou z možných foriem rozvoja morálneho konania je pomocou prípadových štúdií. Poukazujeme na Aristotelovu etiku cnosti z dôvodu inšpirácie v konaní, ktoré má byť rozumné – frónesis. Považujeme za dôležité, aby si ľudia uvedomovali dôsledky svojho konania a zároveň sa snažili praktizovať konanie, ktoré by sme mohli nazývať dobrým, prospešným alebo cnostným. Nie všetky situácie môže človek prežiť, preto považujeme za dôležité ich hypoteticky riešiť napríklad cez prípadové štúdie.

Metodika prípadovosti

Prípadové štúdie sme vybrali ako jednu z metód kvalitatívneho výskumu, ktoré zároveň možno využiť ako nástroj na zlepšovanie morálnej citlivosti a podporiť tak etické konanie. Inšpirácia Aristotelom nám poukazuje na potrebu praktickej múdrosti pri kreovaní všeobecného dobra alebo budovaní dobrého (kvalitného) života. Z vyššie spomenutého vyplýva potreba vedomostí, rozumnosti, cností a praxe, aby sa mohlo dosahovať dobro. Nestačí len vedieť čo je etika, treba vedieť ako etiku aplikovať a zároveň získať aj prax, rozširovať svoje skúsenosti a vedieť, ktoré prostriedky sú akceptovateľné. Prípadové štúdie môžu byť využívané ako vyučovací prostriedok (vedomosti), nácvik určitej situácie (prax) a hľadanie správnych riešení (rozumnosť a cnosť).

Fobelová (2014) píše o potrebe dôležitého bodu prípadovej štúdie, správnej morálnej dileme, s ktorou sa následne pracuje. Dobrým základom je vyhľadať paradigmatický prípad z praxe (prípad, ktorý sa často opakuje v rozličných obmenách ale má svoje spoločné charakteristické znaky). Dôležitým motívom prípadovej štúdie je dobrý príbeh, detailne rozpracovaný, identifikovaní aktéri, určená morálna dilema, pretože až na základe správnych informácií možno správne vyriešiť prípadovú štúdiu. Následne je potrebné rozvíjať rozličné alternatívy riešení spolu s vyjadrením ich morálnych dôsledkov a dopadov na všetkých zainteresovaných. Ideálne je rozpracovať tri alternatívy spolu so spomínanými morálnymi dôsledkami, pričom sa využijú minimálne tri etické teórie na potvrdenie konania. Na záver sa hľadá najoptimálnejšie riešenie. Optimálna alternatíva by mala byť v rámci platnej legislatívy, individuálnych práv a verejného záujmu, dobrého života a mala by byť prijateľná pre všetkých zainteresovaných v danej situácii.

Metóda prípadových štúdií má veľké množstvo variácií realizácie. Prípadovosť je možné využiť ako metódu kvalitatívneho výskumu vo forme hľadania paradigmatických prípadov, na základe ktorých možno poukázať na rozličné spôsoby riešenia situácie a zároveň možno vypracovať aj optimálne, najvhodnejšie riešenie, ktoré bude najmenej škodlivé a prínosné pre všetky zúčastnené strany. Prípadové štúdie môžu slúžiť aj ako modelové situácie, ukazovať najbežnejšie formy praxe problémov a ich vzorové riešenia. Príkladom praktického využitia prípadových štúdií založených na paradigmatických prípadoch z praxe môže byť etický online tréning v sekcií akademickej etiky UMB1. „Účinným nástrojom premostenia medzi etikou a praxou sa stávajú príbehy, konkrétné prípady a dilemy z morálnej praxe, ale aj riešenie týchto dilem, morálne vzory a zdôvodnené spôsoby konania v konkrétnom morálnom kontexte (podobných situáciách)“ (Fobel, 2011, s. 10). Na jednotlivých prípadových štúdiách je možné trénovať aj nové kompetencie ako zvládať určité špecifické situácie. Môže sa jednať o interaktívnu metódu, kedy uchádzač po preštudovaní teórie a opise konkrétneho prípadu vyberá z možností, ktoré konanie by bolo najvhodnejšie. Tako môže prejsť celým súborom prípadov a nakoniec sa vyhodnotiť jeho „morálne rozhodovanie“, prípadne mu budú navrhnuté optimálnejšie riešenia, ktoré sú v súlade s hodnotami danej organizácie alebo spoločnosti.

¹Pozri viac <https://www.umb.sk/univerzita/univerzita/o-univerzite/akademicka-etika-umb/trening.html>

Môže sa jednať aj o skupinovú aktivitu, kedy všetci spoločne riešia dilemu prípadovej štúdie. Študenti si precvičia viac druhov kompetencií, ako je komunikácia, aktívne počúvanie a empatia. Počúvaním názorov druhých ľudí si uvedomia rozmanitosť názorov a uvedomia si potrebu tolerantnosti a otvorenosti. Riešením prípadových štúdií sa zároveň podporuje rozvoj morálnej citlivosti. „Prípadové štúdie a naratívne prístupy sú účinným nástrojom pre porozumenie morálnych problémov, ich ilustráciu a sugestívnymi prostriedkami sprostredkovania etiky v aspekte praxe. V tejto podobe je lepšie etika vnímaná ľuďmi z praxe, ale aj študentmi“ (Fobelová, 2011, s. 53). „Učenie totiž už nie je len odovzdávaním poznatkov určitého odboru, ktoré v podstate existujú už pred vlastným procesom učenia, ale malo by zahrňovať kreativitu, aktívnu tvorbu, pestovanie zručnosti“ (Fobelová, 2011, s. 51). „Prípadové štúdie sa stávajú dôležitým morálnym médiom, ktoré môžu sprostredkovať očakávané morálne predstavy budúcnosti, prípadne umožňujú vyzdvihovať pozitívne morálne vzory správania. Preto sa okrem teórie morálky tieto vzdelávacie postupy stávajú našim dôležitým didaktickým nástrojom aplikovanej etiky a jej približovania k praxi. Dôraz sa kladie na kreatívne dispozície, schopnosť vypozorovania paradigmatických prípadov z praxe ako aj na etickú citlivosť“ (Fobel, 2014, s. 13). Prípadovosť je dobré využiť ako inovatívnu metódu nielen pri výučbe, ale aj pri rozličných formách neformálneho vzdelávania. Prípadovosť využíva viaceru metód a vnemov, ktoré pomáhajú k lepšiemu zapamätaniu prípadu a riešenia. Participant si musí danú situáciu predstaviť, väčšinou je postavený do role človeka s určitou dilemom, čím sa podporuje aj empatia, kritické usudzovanie a predstavivosť.

Možnosť využívať metódu prípadovosti ako didaktickú formu nám potvrdzujú aj nasledujúci autori v diele Psychológia, v ktorom je uvedené, že „Predstavy vystupujú ako nevyhnutná stránka umeleckej, konštrukčnej, vedeckej, literárnej a vôbec tvorivej činnosti“ (Boroš, Ondrišková, Živčicová, 1999, s. 105), pričom ďalej definujú predstavy ako citovonázorné obrazy reality. „Predstavy môžu vyvolávať rôzne citové zážitky spojené s objektmi, ktoré zobrazujú“ (Boroš, Ondrišková, Živčicová, 1999, s. 106-107). Človek si môže vytvoriť vo vedomí predstavy javov a predmetov, ktoré predtým nevnímal a následne s nimi môže pracovať. Imaginatívne procesy sú dôležitou súčasťou poznávacieho procesu. Môžu byť zdrojom nielen príjemných, ale aj nepríjemných pocitov (Boroš, Ondrišková, Živčicová, 1999, s. 110). Využívanie práce s dilemami ako predstavami potvrzuje aj autorka Rovňanová (2013), a ponúka metódu riešenia morálnych dilem, ktoré sa často využívajú aj pri rozvoji morálneho vedomia žiakov, pretože je zapájaných viaceru kognitívnych funkcií. Metóda je efektívna, „lebo ich riešenie vyžaduje logické analýzy, premýšľanie v súvislostiach, kritické a hodnotiace myslenie i tvorivosť (vyššie poznávacie funkcie)“ (Rovňanová, 2013, s. 20).

Prácou s predstavami, s imagináciou, je možné ovplyvňovať emocionálnu a kognitívnu stránku človeka, ako je vyššie spomenuté, a tým je možné rozvíjať poznávací proces, rozširovať vedomosti vytvorením „umelých podmienok“. Z daného dôvodu je možné „umelou“ predstavou rozvíjať nové vedomosti, umožniť pracovať aktérovi s netypickou situáciou, nutnosťou sa rozhodnúť a tým trénovať a zvyšovať morálnu citlivosť. Práve prípadové štúdie s ich detailným opisom situácie je možné využívať ako naratívnu metódu rozvoja ľudského potenciálu. Môžu byť použité ako vzorová situácia, môžu slúžiť ako tréningová metóda rozvoja morálnej citlivosti. Potreba zvyšovania morálnej citlivosti narastá, pričom humanitné vedy sú v kríze, čím si musia obhajovať svoju pozíciu a prínos pre spoločnosť, paradoxne, ked' práve humanitné vedy vedia najlepšie podporovať žiadanú ľudskosť a citlivosť, pretože sú orientované na človeka. Danej problematike sa budeme venovať v nasledujúcej časti príspevku.

Prínos humanitných vied pre súčasnosť a budúcnosť

Autorka M. C. Nussbaum vo svojej knihe *Ne pro zisk, proč demokracie* potrebuje humanitný vedy (2017) poukazuje na dôležitosť humanitného vzdelania a upozorňuje na problém odmietania humanitných vied, ktoré nie sú ekonomicky preukázateľné ako prospešné, čo má negatívne dôsledky. „Humanitní vědy a umění jsou téměř v každé světové zemi redukovány, a to jak na základním a středním stupni, tak na různých vysokých školách a univerzitách“ (Nussbaum, 2017, s.30). Súčasnosť sa orientuje hlavne na krátkodobý zisk, výkon. Zabúda sa na výchovu všeestranné rozvinutých občanov s empatiou, samostatným a kritickým myslením. Dané schopnosti sú dôležité pre budovanie a zachovanie demokracie. „Imaginace, kreativita a přísně kritické myšlení, také ztrácí půdu pod nohami, když země raději usilují o krátkodobý zisk a podporují proto pouze užitečné a úzce aplikované dovednosti, jež jsou vhodné k tomu, aby zisk přinášely“ (Nussbaum, 2017, s. 30). „Byrokratizace sociálního života a strojový charakter moderních států umrtvily morální představy lidí a dovedly je k tomu, že se bez výčitek svědomí smířují se zločiny“ (Nussbaum, 2017, s.105). „Vyšší vzdělaní může jednotlivcům i společnostem poskytnout hloubku a šíři vize, již přítomnost, která nevyhnutelně trpí krátkozrakostí, postřádá. Lidé potřebují smysl, porozumění a životní perspektivu stejně jako pracovní místa“ (Nussbaum, 2017, s. 201) Z daného dôvodu je potrebné dbať na aktívny hlas každého jednotlivca, čím sa v ňom vyvoláva pocit zodpovednosti. Je dôležité rozvíjať kritickú racionalitu, nezávislosť myslenia a aj imagináciu – predstavu o ideálnom, želanom stave. Autorka poukazuje na dôležitosť všeobecného vzdelania (humanitného) z dôvodu reakcií na pluralizmus, strach a nedôveru súčasnej verejnosti na aktuálne problémy. Ako príklad uvádzia autorka debatné krúžky (možnosť riešiť prípadové štúdie), kedy si študenti museli pripraviť argumenty na rozličné témy, ktoré im boli pridelené. Aby zvládli problematiku, museli sa predstaviť v situácii iného človeka, čím sa im otvoril nový aspekt. „Občané si nemohou vytvořit dobrý vztah ke komplexnímu svetu kolem sebe pouze faktickým věděním a logikou“ (Nussbaum, 2017, s. 163). Autorka navrhuje naratívnu imagináciu, ktorú popisuje ako schopnosť predstaviť si, aké by to bolo, kebyže sa ocitneme v koži druhého, vnímali jeho príbeh, city, priania, túžby, očakávania. Je potrebné podporovať kritickú racionalitu, nezávislosť myslenia a aj imagináciu – predstavu o ideálnom a želanom stave. Práve schopnosti, ktoré spomína autorka - imagináciu, kreativitu a kritické myslenie by sa mali rozvíjať aj na vysokých školách v rozličných odboroch, pretože jednotlivec, je následne schopný sám identifikovať dôležité hodnoty. Dokáže myslieť koncepcne s ohľadom na druhých, ale humanitné odbory a ich predmety, ktoré by mohli byť nápomocné a rozvíjať dané schopnosti nie sú podporované, navyše ich často ľudia považujú za neužitočné (Nussbaum, 2017).

Autorka nám potvrdila predchádzajúce názory, že práve súčasnosť si vyžaduje rozvoj kritického a samostatného myslenia spolu s empatiou z dôvodu, aby sa jedinec vedel vcítiť do „kože druhého“, uvažovať nad situáciou druhého a následne konat' aj s ohľadom na druhého. Okrem reálnych situácií sa dá vytvoriť umelá situácia práve využitím metódy prípadovosti. V texte sme už spomenuli Rortyho potrebu zohľadňovať potreby druhých ľudí, Aristotelovu praktickú múdrost', kedy až na jej základe človek vyberá správne riešenia v prospech spoločenstva. Následne cez M. Nussbaum sme predstavili pojem morálna imaginácia, kedy tiež človek zvažuje svoje konanie s aspektom vcítania sa do druhých a podporou demokracie a spoločnosti. Ďalší autor, ktorý môže podporiť doterajšie stanoviská je A. Tondl (2014), ktorý vníma ako priaznivý trend postupné rozširovanie hodnôt a hodnotových systémov na environment a celkový rozvoj hodnotovej orientácie. Autor poukazuje aj na múdrost', ktorá je dôležitým faktorom v živote človeka, ktorú by mal človek vedieť aj správne využívať. „Atribut moudrý je proto jednoznačne kladným

hodnocením určitého človeka, ktorý je nejen subjektem znalostí, ale také bytostí schopnou vhodně, účelně a odpovědně uplatňovať znalosti...jehož činnost přináší užitečné, prospěšné a přijatelné výsledky“ (Tondl, 2014, s. 263).

Záver

Metóda prípadovosti sa využíva na podporu empatie, tolerantnosti, mravné správania sa a aj na analýzu morálnych problémov. Dôležitým procesom je okrem popisu problému aj navrhovanie riešení a hľadanie najoptimálnejšieho riešenia. Fobel tvrdí, že vzrást „záujem o prípadovosť, nie však v jej najnegatívnejšej forme, jednoduchého poukazovania na neetické konanie, ale v pozitívnejšej forme, ktorá napomáha riešiť aktuálne morálne problémy“ (Fobel, 2011, s. 7-8). Autor ďalej poukazuje na ideové smery, ktoré poukazujú na dôležitosť narácie ako dôležitého morálneho média. „Prípadovosť je metóda skúmania, ktorá sa dominantne zameriava skôr na prípady ako na samotnú teóriu...ako účinná metód sa začala využívať pri etickom vzdelávaní ako aj v samotnej implementácii etiky“ (Fobel, 2011, s. 7-8).

Podľa Fobela (2011) existuje viacero modelov a postupov využívaných v prípadovosti, ako je poukazovanie na kauzistické prípady, porovnávanie prípadov, model konfliktných výziev a ďalšie. Zameranie sa na prípadovosť je prínosné pre teóriu – poskytuje údaje, ale zároveň je možné testovať praktickú aplikovateľnosť teórie. Metódou v aplikovaných etikách je aj metóda koherentizmu. Etika koherentizmu je doposiaľ slabšie spracovaná, pričom sa jedná o zložitejšiu metódu. „Koherentizmus ako osobitá metóda tvorby etickej teórie stavia zjednodušene na téze, že jediným správnym spôsobom zdôvodnenia morálneho postoja (tvrdenia) je skúmanie ich vzťahu s inými tvrdeniami“ (Fobel, Klimková, Fobelová, 2017, s. 17). Koherentizmus odmieta etiku založenú na univerzálnej platnosti etickej teórie a odmieta aj partikularizmus, ktorý zase odmieta platnosť univerzálne platnej morálnej zásady, koherentizmus skúma aktuálne platné teórie a pravidlá a hľadá najoptimálnejšie riešenie, ktoré bude akceptovateľné. Autori odkazujú aj na „pozornosť post-fundacionálnej koncepcii morálnej imaginácie a imaginatívnej sympatii umení zakomponovať predstavu lepšieho života a vcítania sa do situácie iných“ (Fobel, Klimková, Fobelová, 2017, s. 18). Tým sa dôraz kladie na prípadové štúdie, na neštandardnosť situácie, vplyv kontextu a situácie, čím sa poukazuje aj na kontextualizmus. „Kontextualizmus prijíma základnú myšlienku, že morálne problémy sa musia riešiť a interpretovať na základe konkrétnych okolností. Dôraz sa kladie na príslušné historické a kultúrne tradície“ (Fobel, 2002, s.86).

Dobrý príklad prípadovej štúdie je možné predstaviť už na pomerne známej prípadovej štúdii, ktorou je dilema električky, t.j. trolley case (Trolley dilema, dostupné online). Spomínaná prípadová štúdia existuje v rôznych podobách, pričom aktér môže byť priamo vodič električky alebo aj náhodný okoloidúci s možnosťou zasiahnuť. Inšpirácia máme od Sandela (dostupné online). Princípom je rútiaca sa električka po trati so zlyhanými brzdami, ktorá sa rúti na piatich robotníkov na trati. Trat' sa rozdvojuje, na hlavnej koľají sú piati robotníci, na druhej časti slepej trate je jeden robotník. Možnosťou je prehodiť výhybku na vedľajšiu (slepú) trat' alebo nechať pôvodné smerovanie. Možnosť upozorniť robotníkov nie je, sú ďaleko a majú ochranné prostriedky pre hlukom. Aktér ma rozhodnúť ako zasiahne. V druhej časti stojí aktér na moste a vidí takmer tú istú situáciu. Odlišnosť je v tom, že električka so zlyhanými brzdami smeruje po trati na piatich robotníkov, pričom jedinou záchrannou je zhodiť druhú osobu z mosta, ktorá má dostatočnú váhu na zastavenie električky. Takto obetovaním jedného človeka zachráni päť životov, princíp je rovnaký, ako v predchádzajúcom príbehu, ale okolnosti sú rozdielne (priamy zásah do dej). Stretnúť sa je možné aj s rozšírenou podobou, ktorú prezentoval M. Sandel

na Ted. Ak je určujúcim motívom počet zachránených životom, aktér sa má predstaviť v pozícii lekára na pohotovosti. Má možnosť ošetrovať a zachrániť päť ľahko zranených pacientov a umrie jeden ľažko zranený. Druhou možnosťou je venovať sa ľažko zranenému, ale zatiaľ zomrie päť ľahko zranených. Ak rozhoduje počet zachránených životov, tak Sandel pokračoval ďalej, kde povedal, že je päť pacientov, ktorí zomierajú na zlyhávanie rozličných orgánov, a vedľa je jeden úplne zdravý, ktorý kebyže je obetovaný a daruje orgány, zachráni tých päť. Ako sa rozhodnúť? Sandel na týchto príkladoch poukazuje na jednoduché princípy, ktoré sú v rozličných prípadoch neuplatnitelné. Takýmto princípom je možné viest' prednášku o konzervacionistických a nekonzervacionistických etických teóriach, teda či je dôležité dodržať pravidlá alebo hlavným záujmom je výsledok. Prípadovosť vystupuje nie len ako kvalitatívna metóda výskumu, ale zároveň môže byť aj didaktickým prístupom. Z aspektu prospešnosti pre prax sme metódu prípadovosti rozhodli bližšie rozpracovať a predstaviť širšej verejnosti. Práve takýmto prípadom možno trénovať morálnu citlivosť ľudí. Príspevok sa venuje hlavne predstaveniu prípadových štúdií, ktoré môžu mať rôzne obmeny realizácie. Prípadové štúdie predstavujú populárnu metódu, ktorá môže byť aplikovateľná aj na laickú verejnosť, pretože môže byť podaná zaujímavým spôsobom a zároveň núti ľudí vziať sa do deja. Namiesto prednášania teórie o princípoch, môžeme nechať ľudí počas riešenia prípadových štúdií, aby sami našli princípy, ktoré im pomáhajú rozhodovať sa. Zároveň článkom sme poukázali na dôležitosť hodnôt a humanitného vzdelania v živote spoločnosti, pretože ľudské konanie má byť všeobecne prospešné. Dôležitou podmienkou je vtedy uvedomenie si potrieb aj druhých ľudí vo svojom okolí.

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu APVV-17-0400.

Zoznam bibliografických odkazov

- Aristoteles. (1937). *Etika Nikomachova* (1. vydanie). Praha: Jan Laichter.
- Boroš, J., Ondrišková, E., Živčicová, E., (1999). *Psychológia* (1. vydanie). Bratislava: Iris.
- Fobel, P., (2002). *Aplikovaná etika, teoretické východiská a súčasné trendy*. (1. Vydanie). Martin: Honner.
- Fobel, P., (2011). Význam prípadovosti pre aplikovanú etiku In Fobel, P., (eds) *Prípadovosť – aplikácia – etika* (7-28). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.
- Fobel, P. (2014). Aplikovaná etika ako vzdelávací model a praktické majstrovstvo In Fobel, P., (eds) *Praktické aspekty etickej odbornosti* (8-17). Banská Bystrica: UMB Belianum, Filozofická fakulta.
- Fobel, P., Klimková, A., Fobelová, M., (2017). *Praktické implikácie etiky, epistemické a performatívne aspekty*. Banská Bystrica: Belianum.
- Fobelová, D. (2011). Význam prípadovosti v príprave aplikovaných etikov. In Fobelová, D., (eds.) *Aplikovaná etika a profesionálna prax* (49-55). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.
- Nussbaum, M., C., (2017). *Ne pro zisk, Proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Praha: Filozofia.
- Rorty, R. (2006). *Filozofické orchidey* (1. vydanie.). Dunajská streda: Valeur.
- Rovňanová, L., (2013). *Inovácie vo vyučbe etickej výchovy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Tondl, A. (2014) Znalost a moudrost. In Fobel, P. (eds). *Hodnoty, komunikácia, múdrost. Výber vedeckých prác Ladislava Tondla pre aplikovanú etiku* (261-271). Banská Bystrica: UMB Belianum, Filozofická fakulta.

Etický online tréning Univerzity Mateja Bela, [citované dňa 23.3.2019] <<https://www.umb.sk/univerzita/univerzita/o-univerzite/akademicka-etika-umb/trening.html>>.

Trolley dilema, [citované dňa 2.4.2019] <<http://www.trolleydilemma.com/>>.

Sandel, J., Doing the right thing, [citované dňa 31.3.2019] <https://courses.edx.org/c4x/HarvardX/ER22.1x/asset/Chapter_1_Doing_the_Right_Thing_21-30_.pdf>.

Mgr. Lukáš Moravec

Katedra etiky a aplikovanej etiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta

Tajovského 51, 974 01, Banská Bystrica

e-mail: lukas.moravec@umb.sk

MOTIVÁCIA MLADÝCH ĽUDÍ K DOBROVOĽNÍCTVU

Marika Siekelová

Univerzita Mateja Bela Pedagogická fakulta

Abstract

The main aim of this paper is to identify and analyse motivational factors which are key for young volunteers deciding to volunteer for the first time as well as those deciding to continue their volunteering activities. The specific question of motivation for volunteering is often discussed in both domestic and foreign research. Like other common activities in which people engage, volunteering is subject to various types of motivation. Research efforts in the area of motivation for volunteering are aimed at identifying and understanding the reasons why people decide to fulfil their needs through voluntary work. By examining motivation, it is possible to better understand the typical structure of values which bring people to the decision to engage in volunteering. In order to achieve the aim, the qualitative research uses the method of semi-structured interviews, which were conducted with active young volunteers. In total, the research sample consisted of 60 young people aged 15 to 30 and living in Slovakia. The results showed that there is a wide range of motives which lead young people to engaging in volunteering. The volunteers' individual motives can be classified as belonging to the category of altruistic, egoistic, or normative motivation. From the results, it is not possible to clearly identify the predominance of any given category of motives, as the results showed that these categories overlap among young volunteers.

Keywords: Volunteering, Volunteer, Youth volunteering, Motivation

Úvod

Dobrovoľníctvo možno považovať za fenomén, ktorý je v spoločnosti prítomný už tisíce rokov. Už v období stredoveku dobrovoľnícku prácu využívala najmä cirkev a charita, ktorá práve prostredníctvom dobrovoľníkov poskytovala pomoc tým, ktorí to najviac potrebovali. Postupne sa dobrovoľníctvo čoraz viac organizovalo a stávalo sa súčasťou mnohých oblastí. Dnes je dobrovoľníctvo súčasťou našej spoločnosti a mnoho ľudí ho vníma ako dôležitú hodnotu vo svojom živote. Paleta dobrovoľníckych činností môže zahŕňať široké spektrum aktivít v najrôznejších oblastiach, ako napr. humanitná pomoc, oblasť životného prostredia, sociálnych služieb, zdravotníctva, športu a podobne. Dobrovoľnícke činnosti majú mnoho prínosov a to tak pre jednotlivca ako aj pre spoločnosť. Prostredníctvom dobrovoľníctva dochádza k podpore občianskej angažovanosti, solidarity, vzájomnej subsidiarity, k nadobúданiu alebo rozvíjaniu rôznych vedomostí, zručností a schopností, k rozvoju pozitívnych vzťahov a prispieva k celkovej harmónii v spoločnosti. Do dobrovoľníckych činností sa môže zapojiť ktokoľvek, bez ohľadu na rasu, pohlavie, vek. V radoch dobrovoľníkov tak nachádzame mladých ľudí, ľudí v produktívnom veku a takisto seniorov. V odborných zdrojoch môžeme nájsť množstvo definícií vzťahujúcich sa k pojmu dobrovoľníctvo, pričom nájsť rovnakú a jednoznačnú definíciu daného pojmu nie je jednoduché. Jednotlivé definície sa od seba odlišujú. Dobrovoľníctvo je formované jednotlivými spoločnosťami, ktoré majú inú história, politický systém, kultúru a tiež náboženské tradície. Z tohto dôvodu môžeme vidieť rozdiely v definíciách dobrovoľníctva vo svete. V jednotlivých definíciách dobrovoľníctva je možné nájsť zhodu v niekoľkých charakteristikách, ktoré možno považovať za základné znaky dobrovoľníctva. Prvý znak definuje dobrovoľníctvo ako činnosť, ktorá je vykonávaná na základe slobodnej vôle, čo znamená, že dobrovoľník alebo dobrovoľníčka sa rozhodli angažovať v dobrovoľníckych aktivitách na základe vlastného

rozhodnutia a zároveň bez nároku na finančnú odmenu. Ďalším znakom dobrovoľníckych činností je, že sú realizované v prospech niekoho iného.

Autorky Brozmanová Gregorová, Matulayová, Mračková, Vavrinčíková a Vlašičová (2011, s.6) definujú dobrovoľníctvo takto: „Dobrovoľníctvo je neplatená aktivity alebo práca vykonávaná na základe slobodnej vôle v prospech iných ľudí alebo spoločnosti či životného prostredia, mimo členov rodiny a domácnosti dobrovoľníka.“ Autori Tošner a Sozanská (2002) definujú dobrovoľníctvo ako činnosť, ktorá nemôže byť vnútená, resp. nariadená, musí vychádzať z potrieb a motivácie dobrovoľníkov, zamestnancov a vedenia organizácie a musí rešpektovať potreby klientov či charakter služieb, ktoré organizácia poskytuje.

Všeobecná deklarácia o dobrovoľníctve, ktorá bola schválená Medzinárodnou asociáciou dobrovoľníckeho úsilia IAVE – International Association for Volunteer Effort v roku 2009 uvádzá, že dobrovoľníctvo:

- vychádza zo slobodného rozhodnutia a vlastnej vnútornnej motivácie dobrovoľníka alebo dobrovoľníčky,
- podporuje aktívnu účasť na spoločenskom živote a zároveň prispieva k rozvoju komunity,
- je realizované vo forme skupinovej aktivity, ktorá je najčastejšie vykonávaná v rámci nejakej organizácie,
- prispieva ku skvalitneniu lepšieho života v spoločnosti,
- má prínos aj v ekonomickej zložke krajiny a môže byť prínosom pri tvorbe pracovných miest a profesí.

Od roku 2011 je dobrovoľníctvo na Slovensku upravené a zakotvené aj v legislatíve a to v Zákone č. 406/2011 Z. z. o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Daný zákon definuje kto je to dobrovoľník, oblasti dobrovoľníckych činností a venuje sa definíciám pojmov, ako napr. vysielajúca organizácia, prijímateľ dobrovoľníckej činnosti a pod. Zákon definuje dobrovoľníctvo nepriamo cez vymedzenie dobrovoľníka v §2 takto:

„dobrovoľník je fyzická osoba, ktorá na základe svojho slobodného rozhodnutia bez nároku na odmenu vykonáva pre inú osobu s jej súhlasom v jej prospech alebo vo verejný prospech dobrovoľnícku činnosť založenú na svojej schopnosti, zručnosti alebo vedomosti a spĺňa podmienky ustanovené týmto zákonom.“

Pre lepšie pochopenie dobrovoľníctva je potrebné oboznámiť sa s jeho formami, ktoré vďaka klasifikáciám mnohých autorov sprehľadňujú celkové ponímanie dobrovoľníckych činností. Za základné rozdelenie dobrovoľníctva je možné považovať rozlíšenie dobrovoľníctva na formálne dobrovoľníctvo, ktoré môžeme označiť tiež ako organizované/manažované a neformálne (neorganizované/nemanažované) dobrovoľníctvo. Formálne dobrovoľníctvo zahŕňa tie aktivity, ktoré sa realizujú pod záštitou rôznych organizácií. Dvojica autorov Tošner a Sozanská (2002) uvádzajú, že dobrovoľníctvo je často profesionálne organizované, pričom nestratí svoju spontánosť. Je pravidelným a spoľahlivým zdrojom pomoci pre organizácie, ktoré s dobrovoľníkmi spolupracujú, a zároveň je zdrojom nových skúseností, zážitkov a príležitostí pre osobný rast dobrovoľníkov. Naopak neformálne dobrovoľnícke aktivity sú poskytované vo forme priamej pomoci a to bez sprostredkovania dobrovoľníckej činnosti organizáciou.

Neformálne dobrovoľníctvo je podľa Manual on the Measurement of Volunteer Work definované ako „spontánne a sporadické pomáhanie, ktoré sa odohráva medzi priateľmi a susedmi, napríklad starostlivosť o deti, alebo v prípade prírodných či ľovekom spôsobených katastrof“ (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Mračková, Vavrinčíková, Vlašičová & Koróny, 2012, s.19). Môžeme povedať, že neformálne dobrovoľníctvo

združuje ľudí takpovediac spontánne. Ľudia sú schopní vzájomne vnímať potreby iných ľudí a na základe týchto potrieb sú mnohí z nich schopní a ochotní poskytnúť pomoc.

Medzi ďalšie formy dobrovoľníctva môžeme zaradiť tieto:

Vzájomná pomoc a svojpomoc: pod touto formou dobrovoľníctva môžeme chápať napríklad organizácie, v ktorých ľudia realizujú dobrovoľnícku činnosť v záujme realizácie svojich osobných cieľov. Často ide o spolčovanie sa ľudí, ktorých spájajú rovnaké alebo podobné problémy s cieľom nájsť riešenie a vzájomne sa podporovať.

Poskytovanie služieb iným: na území Slovenska sa táto forma dobrovoľníctva realizuje najmä v mimovládnych neziskových organizáciách. Zásadný rozdiel medzi svojpomocou a službou iným tkvie v tom, že pri službe iným sa pomoc neposkytuje členovi skupiny. Pomoc je v tomto prípade smerovaná „tretej strane“.

Participácia: v prostredí Slovenska sa participácia začala viac zdôrazňovať až v posledných rokoch, kedy sa viac podporuje zapájanie sa občanov do vecí verejných. Participáciu chápeme spontánne prejavenie záujmu občanov. V kontexte dobrovoľníctva sa s participáciou najčastejšie stretávame v tých krajinách, v ktorých dominuje silná občianska angažovanosť.

Presadzovanie záujmov a vedenie kampaní: medzi aktivity v rámci tohto typu dobrovoľníctva zaraďujeme napríklad tzv. aktivistov a ich snahy o zmenu legislatívy, ktorá sa týka a má dosah napr. na ľudí so zdravotným postihnutím, ľudí s homosexuálnou orientáciou a podobne (Brozmanová Gregorová, Marček & Mračková, 2009).

Dobrovoľníctvo je možné klasifikovať aj na základe dĺžky resp. času vykonávania dobrovoľníckych aktivít. Z tohto hľadiska môžeme rozčleniť dobrovoľníctvo na príležitostné alebo jednorazové, pravidelné krátkodobé a pravidelné dlhodobé dobrovoľníctvo. Pri zapájaní sa do dobrovoľníctva je dôležité mať na pamäti, že každý človek je jedinečný, s čím vo veľkej miere súvisia aj jeho pracovné alebo študijné povinnosti, rodinné záväzky a voľno časové aktivity. Práve časové možnosti následne ovplyvňujú, ktorú formu dobrovoľníctva si zvolí konkrétny dobrovoľník/ dobrovoľníčka. Uvedené formy dobrovoľníctva však nie sú len výsledkom časových možností konkrétnych dobrovoľníkov, ale aj výsledkom potrieb tej ktorej organizácie. Existujú organizácie, ktoré majú zavedené dlhodobé a pravidelné dobrovoľnícke programy, preto sa sústredia najmä na typ dlhodobých dobrovoľníkov. Mnohé organizácie svoju činnosť orientujú najmä na organizáciu príležitostných podujatí, aktivít, workshopov a pod., do ktorých im dobre zapadajú najmä dobrovoľníci príležitostní alebo jednorazoví.

Spoločnou črtou všetkých dobrovoľníkov je existencia množstva faktorov, ktoré ich motivujú k angažovaniu sa v dobrovoľníctve. Aby bola dobrovoľnícka činnosť prínosom a obohatením jednak pre dobrovoľníkov, organizáciu a rovnako pre prijímateľov dobrovoľníckych činností, je potrebné venovať náležitú pozornosť práve motivácií jednotlivých dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. Z tohto dôvodu je potrebné porozumieť motivácií ako takej.

Pojem „motív“ pochádza z latinčiny zo slova „motus“, čo v preklade znamená pohyb. Zjednodušene teda možno povedať, že motívom chápeme faktor, ktorý uvádza do pohybu. Motív je teda čokoľvek, čo vedie k aktívite.

Motív patrí medzi základné pojmy dynamického výkladu človeka. Pod pojmom „motív“ chápeme spúšťaciu silu, ktorá povzbudzuje psychickú tendenciu osobnosti k určitej aktívite. Motívom rozumieme tiež tendenciu, ktorá smeruje k dosiahnutiu určitého cieľa (Cakirpaloglu, 2012). Autorky Kravčáková a Fuchsová (2004) uvádzajú, že motívy, ktoré človek má, predstavujú určitý súbor a to z dôvodu, že človek si stanoví vždy viacero motívov. Neexistuje len jeden konkrétny motív pre určitú činnosť.

V konečnom dôsledku je zrejmé, že ľudské motívy vytvárajú takmer vždy zložitú siet', v ktorej sa navzájom prepájajú a kombinujú. Je potrebné zdôrazniť, že motívy sú vždy determinované a to nie len samotným človekom, ale aj prostredím, ktoré ho obklopuje a významným spôsobom na neho vplýva.

Štúdiom oblasti motivácie a motívov je zložitý proces, ktorý si vyžaduje komplexný a systémový prístup. Ľudské motívy a motiváciu považujeme za fenomén, ktorý pri hlbšom zamyslení sa fascinuje. Každý človek je prakticky neustále nositeľom určitých pohnútok, motívov a len málokedy dosiahneme stav motivačného kl'udu.

V kontexte motivácie je potrebné spomenúť Maslowovu hierarchiu motívov, podľa ktorej sú ľudské motívy usporiadane od najnižších po najvyššie. Vyššie motívy sa objavujú až po uspokojení potrieb na nižšej úrovni. Maslowova klasifikácia motívov predstavuje sústavu piatich úrovní potrieb, ktoré sú poskladané vo vertikálnom poradí. Dno motivačnej škály tvoria fyziologické potreby, zatiaľ čo najvyššie postavené sú aktualizačné potreby osobnosti. Maslowov motivačný systém je zložený z:

- Fyziologických potrieb: potreba jedla, tekutín, kyslíku, pohybu, spánku, odpočinku, sexuálneho uspokojenia, vynutiu sa bolesti a pod.
- Potrieb bezpečia: istoty, stálosti, spoľahlivosti, poriadku, oslobodenia od strachu, úzkosti a chaosu.
- Potreby spolupatričnosti: lásky, náklonnosti, zhody, potreby niekam patriť.
- Potreby uznania: sebadôvery, sebaúcty, prestíže.
- Potreby sebarealizácie: sebanaplnenia, potreba uskutočniť to, čím daná osoba potenciálne je (Cakirpaloglu, 2012).

Veľká časť z uvedenej hierarchie motívov môže byť uspokojovaná prostredníctvom dobrovoľníckych činností. Napríklad potrebu spolupatričnosti, ktorá v sebe zahŕňa lásku, náklonnosť, zhodu a potrebu niekam patriť, je možné uspokojiť dobrovoľníctvom. Dobrovoľníctvo takisto ponúka otvorený priestor na vytváranie vzťahov, nových kolektívov, rozvoj sebadôvery, sebaúcty, sebarealizácie a na nájdenie svojho „ja“.

Koncept motivácie je možné považovať za vedecký konštrukt, ktorého cieľom je vysvetliť dôvody ľudského konania. Pre skúmanie motivácie k dobrovoľníctvu je možné definovať dva základné prístupy, a to psychologický a sociologický (Frič & Pospišilová, 2010, Brozmanová Gregorová & Matulayová, 2013, Matulayová, Jurníčková & Doležal, 2016).

Psychologické teórie vyjadrujú existenciu rôznych ľudských psychických potrieb, ktoré môžu byť uspokojované určitým správaním. V rámci psychologického prístupu je predpoklad, že ľudia sú motivovaní svojim presvedčením, že angažovanie sa v dobrovoľníckych činnostiach prispeje k uspokojeniu ich psychických potrieb.

Sociologické teórie dopĺňajú predchádzajúce poznatkami o sociálnej štruktúre. Sociologická perspektíva zaoberajúca sa skúmaním motivácie, hovorí o kontexte sociálnom a kultúrnom, teda poukazuje na spoločenské dôvody, kvôli ktorým sa ľudia angažujú v dobrovoľníctve. Je potrebné povedať, že v najnovších teóriach motivácie dochádza ku kombinovaniu uvedených teórií. Ako príklad uvádzame konceptuálny model Volunteer Process Model VPM, ktorý rozpracovala dvojica autorov Synder & Omotom (2002, 2007). Uvedení autori dobrovoľníctvo definujú ako proces trvajúci v čase. Volunteer Process Model analyzuje proces na viacerých úrovniach:

- Individuálnej: ktorá sa sústredí na psychické procesy, ktoré sú jednak na strane dobrovoľníka a tiež na strane prijímateľa dobrovoľníckej služby.
- Interpersonálnej: táto sa zameriava na objasnenie dynamiky vzťahu, ktorý sa definuje ako pomáhajúci.

- Organizačnej: venuje sa témam manažovania a udržiavania neplatených pracovných súťaží, rovnako sa venuje témam, ktoré sa dotýkajú pracovného výkonu, kompenzácie a evalvácie.
- Spoločenskej: kladie dôraz na vzájomné väzby medzi jednotlivcom a sociálnymi štruktúrami, na kolektívnu a kultúrnu dynamiku (Brozmanová Gregorová & Matulayová, 2013).

Motiváciu dobrovoľníkov je potrebné rozlišovať aj v kontexte jednotlivých etáp v rámci dobrovoľníckej činnosti. V tejto súvislosti napríklad autorky Brozmanová Gregorová a Matulayová (2013) hovoria o etape pred začiatkom vykonávania dobrovoľníctva. V tejto etape je možná identifikácia motivačných činiteľov, ktoré ukazujú, ktorí ľudia sa zapoja do dobrovoľníckych činností. V nasledovnej etape vlastnej dobrovoľníckej práce sú už objasňované práve psychologické determinanty a aspekty správania medzi dobrovoľníkmi a prijímateľmi. Pozornosť je tu orientovaná tiež na vzťahovú dynamiku. Poslednou etapou je etapa dôsledkov, ktorá je orientovaná najmä na vplyv dobrovoľníctva smerom na postoje, vedomosti a správanie dobrovoľníkov, ale tiež prijímateľov.

Viacerí autori (Clary & Snyder, 1999, Macák 2011) definovali motivačné faktory, ktoré môžu podnecovať dobrovoľníkov a dobrovoľníčky k angažovaniu sa v dobrovoľníctve. Medzi tieto faktory môžeme zaradiť nasledovné:

- Hodnoty: ktorými môžeme chápať intenzívne rodinné alebo osobné hodnoty, ktoré človeka vedú k dobrovoľníctvu. Dobrovoľník vníma dobrovoľníctvo ako súčasť svojho hodnotového rámca, je vnútorme presvedčený, že konat' dobro je správne a potrebné.
- Kariéra: motiváciou k dobrovoľníctvu sú v tomto prípade zručnosti, vedomosti, skúsenosti, rozvoj praxe a kontakty, ktoré môžu byť pre dobrovoľníkov prínosné do budúcnosti.
- Osobný rast, sebarealizácia: dobrovoľníctvo ponúka priestor pre individuálny osobnostný rast, pre vlastnú aktivitu, uplatnenie svojich skúseností a schopností.
- Uznanie: formálne alebo neformálne uznanie práce dobrovoľníkov, môže byť tiež silným motivátorom k angažovaniu sa v dobrovoľníctve.
- Sociálna funkcia, resp. sociálne interakcie: v tomto kontexte možno hovoriť o rozvoji kontaktov, nových priateľstiev.
- Reaktivita: dobrovoľníctvo je v tomto prípade vnímané ako potreba liečiť svoje problémy z minulosti. Negatívne aspekty z minulosti, môžu človeka motivovať k aktívнемu angažovaniu sa v dobrovoľníctve, čo dobrovoľník vníma ako istú náhradu (Macák, 2011).

Je zrejmé, že motívy, ktoré vedú mladých dobrovoľníkov a dobrovoľníčky k angažovaniu sa v oblasti dobrovoľníctva, sú rôzne. Keď hovoríme o motivácii je potrebné spomenúť súčasné zmeny v spoločnosti, ako napríklad modernizácia spoločnosti, globalizácia, demografické zmeny, zmeny vo vzťahoch, technologický pokrok a podobe. Všetky uvedené procesy sa podpisujú a odzrkadľujú aj na zmene postojov ľudí k dobrovoľníctvu, výsledkom čoho je, že v oblasti dobrovoľníctva možno rozlišovať tradičný a moderný vzorec dobrovoľníctva. Oba vzorce dobrovoľníctva sa následne vyznačujú typom motivácie, ktorá je pre daný vzorec typickejšia. V tejto súvislosti v nasledovnej časti priblížime diferenciáciu troch základných motivácií k dobrovoľníctvu, vychádzajúc z viacerých autorov (Tošner & Sozanská, 2002, Frič & Pospíšilová, 2010):

Konvenčná alebo normatívna motivácia: motivácia k dobrovoľníctvu môže mať takýto charakter v prípade, že sa človek stane dobrovoľníkom z dôvodu, že ho k tomu viedli morálne normy svojho okolia alebo neformálne pravidlá, ktoré platia v tej ktorej spoločnosti. Dobrovoľníci, u ktorých prevláda model normatívnej motivácie sa vo svojom

rozhodovaní prikláňajú k vlastným náboženským presvedčeniam. Tento druh motivácie takpovediac stavia na princípoch kresťanskej morálky.

Egoistická motivácia: v rámci tejto motivácie je pre dobrovoľníka prvoradý prospech, ktorý by mal z dobrovoľníckej činnosti, avšak za predpokladu, že z jeho činnosti bude profitovať aj prijímateľ, resp. komunita. V tejto skupine dobrovoľníkov prevláda snaha získavať nové skúsenosti, zručnosti, kontakty a pod.

Altruistická motivácia: základným motívom týchto dobrovoľníkov je to, aby z ich činnosti profitovali najmä iní ľudia, alebo komunity. Pod tento typ motivácie môžeme zaradiť motívy, ako napr. láska k blížnemu, solidarita k chudobným alebo menej šťastným.

Pri motivácii mladých ľudí k dobrovoľníctvu považujeme za potrebné uviesť, že motívy jednotlivých dobrovoľníkov a dobrovoľníčok nemusia byť vždy nezištné. Môžeme sa stretnúť s motívmi, ktoré nie sú pre ostatných jednoznačne prospěšnými. Z tohto dôvodu opäť zdôrazňujeme potrebnosť zamerania sa na motiváciu a to jednak potencionálnych a rovnako už existujúcich dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.

Témou motivácie k dobrovoľníctvu sa zaoberajú viacerí domáci aj zahraniční odborníci, ktorí jej venujú pozornosť tak v teoretickej rovine, ako aj v rovine výskumného bádania. Daní odborníci sa vo svojich výskumoch zamerali na identifikáciu motívov, ktoré viedli ľudí k angažovaniu sa v dobrovoľníctve. Ide napríklad o tieto výskumy:

- v roku 2010 výskum v Českej republike: Vzorce a hodnoty dobrovolnictví (Frič & Pospíšilová, 2010),
- v roku 2011 výskum na Slovensku: Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Mračková, Vavrinčíková, Vlašičová & Koróny, 2012), v roku 2016 výskum Motivace k dobrovolnictví (Matulayová, Jurníčková & Doležal, 2016), v roku 2017 výskum na Slovensku: Výchova a vzdelávanie detí a mládeže k dobrovoľníctvu (Brozmanová Gregorová, Šolcová & Siekelová, 2018), v roku 2018 výskum v Rakúsku: Characteristics and motivations of volunteers providin one-to-one support for people with mental illness (Klug, Toner, Fabisch & Priebe, 2018).

Na základe výsledkov z vyššie uvedených výskumov možno konštatovať, že motívy dobrovoľníkov vytvárajú takmer vždy splet motívov a dochádza k tzv. mixu viacerých kategórií motivácie. Vo výskumných zisteniach je tak možné identifikovať motívy, ktoré spadajú do kategórie altruistickej, egoistickej a rovnako normatívnej motivácie. V konečnom dôsledku možno povedať, že medzi dobrovoľníkmi a dobrovoľníčkami sa neobjavujú výrazné rozdiely v motivácii a to naprieč uvedenými krajinami.

Cieľom príspevku je poukázať na naše výskumné zistenia týkajúce sa motivácie mladých ľudí k dobrovoľníctvu, konkrétnie na rôzne motivačné faktory, ktoré sú pre dobrovoľníkov a dobrovoľníčky podnetom, pre ktorý sa rozhodli zapojiť do dobrovoľníctva a pokračovať v dobrovoľníctve. Cieľom výskumu zároveň bolo analyzovať motiváciu mladých dobrovoľníkov/čok v kontexte nových trendov v dobrovoľníctve.

Metodológia

Výskum bol založený na kvalitatívnej metodológii. Predmetom výskumu bola motivácia mladých ľudí k dobrovoľníctvu. Cieľom výskumu bolo zistiť, aká je motivácia mladých ľudí k dobrovoľníctvu, resp. priblíženie a ozrejmenie motivačných faktorov, ktoré sú pre mladých dobrovoľníkov/čky významné pri angažovaní sa v dobrovoľníctve. Výskum sa zameral na zistovanie prvotnej motivácie – motivácie pred začatím dobrovoľníckej činnosti a následne na motiváciu v etape vlastnej dobrovoľníckej práce.

Objektom výskumu boli mladí ľudia vo veku od 15 do 30 rokov, pochádzajúci z Banskobystrického, Nitrianskeho a Bratislavského regiónu, ktorí sa v posledných 12 mesiacoch zapojili do vykonávania dobrovoľníckych aktivít na Slovensku. Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 60 mladých ľudí, z toho 40 žien (66,67%) a 20 mužov (33,33%). Z hľadiska lokality bývania pochádzalo 44 respondentov z mesta a 16 z vidieka. Z hľadiska vzdelania tvorili najväčšiu skupinu vysokoškolsky vzdelaní mladí ľudia, a to v počte 38, stredoškolské vzdelanie uviedlo 14 a základné vzdelanie 8 respondentov. Čo sa týka socioekonomickej pozície najpočetnejšiu skupinu tvorili vysokoškoláci v počte 21, nasledovala skupina pracujúcich (17), študentov stredných škôl (13), nezamestnaní (8) a jedna respondentka na materskej dovolenke.

Pre zisťovanie motivácie bola použitá technika pološtruktúrovaného rozhovoru. Uvedená technika je pomerne flexibilná, umožňuje reakcie na nepredvídateľné alebo zaujímavé fakty, ktoré môžu lepšie objasniť výskumný problém. Zrealizované rozhovory boli so súhlasom respondentov a respondentiek nahrávané. Z rozhovorov boli následne vyhotovené prepsy – doslovna transkripcia. Priemerná dĺžka rozhovoru s jedným participantom bola 45 minút. Doslovne prepísané rozhovory sme spracovali prostredníctvom otvoreného kódovania. Na spracovanie rozhovorov bol využitý program Microsoft Office Excel 2007, ktorý umožnil sprehľadnenie získaných údajov. Zámerom otvoreného kódovania bolo všimnúť si relevantné kategórie/ kódy a následne zo získaných dát zhromaždiť konkrétné príklady (výroky participantov) spadajúce pod tieto kategórie. V odpovediach od jednotlivých participantov/tieč tak bolo potrebné zamerať sa na kategorizáciu pojmov, čo nám umožnilo identifikovať kategórie, ktoré v našom prípade predstavovali skupiny motívov, ku ktorým boli priradené potvrdzujúce výroky účastníkov výskumu.

Etické aspekty výskumu boli zabezpečené dodržaním minimálnych etických zásad výskumu, a to konkrétnie: dobrovoľnou účasťou participantov a participantiek na výskume, zrozumiteľným informovaním participantov o výskume, požadovaním informácií, ktoré neboli v rozpore s etikou, súhlasom participantov s nahrávaním rozhovorov a korektným spracovaním získaných dát.

Uvedená časť kvalitatívneho výskumu bola realizovaná ako súčasť výskumu „Dobrovoľníctvo – cesta k rozvoju talentu a potenciálu mladých ľudí“, ktorý viedla doc. PhDr. Brozmanová Gregorová, PhD.

Výsledky

Motívy, ktoré vedú mladých ľudí k angažovaniu sa v dobrovoľníctve tvoria širokú paletu, jednak v rámci prvotnej motivácie a taktiež v rámci etapy vlastnej dobrovoľníckej práce. Je dôležité zdôrazniť, že motivácia k dobrovoľníctvu bola takmer pri všetkých respondentoch/tkách tvorená nielen jedným, ale kombináciou viacerých motívov. Celkovo však možno motívy jednotlivých dobrovoľníkov rozčleniť na motívy patriace do skupiny altruistickej, normatívnej a egoistickej motivácie.

Výsledky týkajúce sa prvotnej motivácie dobrovoľníkov a dobrovoľníčok ukázali, že boli klúčové tzv. vnútorné motívy, ktoré vychádzali z ich potrieb, hodnôt a taktiež záujmov.

Do skupiny altruistickej motivácie možno v rámci prvotnej motivácie zaradiť jeden konkrétny motív: túžba pomôcť, čo odzrkadľujú nasledovné konkrétné výroky dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.

MBB10 „Motívom pre zapojenie sa do dobrovoľníctva bola predovšetkým pomoc ľuďom.“

- MBA4 „Mala som potrebu niekomu pomáhať.“
MBB18 „Nechcem žiť len pre seba, ale nejako pomáhať a robiť radosť aj iným.“
MNT7 „Chcela som pomôcť.“

K motívom odzrkadlujúcim prvotnú motiváciu možno zaradiť nasledovné motívy, patriace do skupiny egoistickej motivácie: získanie nových zručností, vedomostí, získanie praxe, skúseností potrebných do budúcnosti, spoznanie nových ľudí, zmysluplné trávenie a využívanie svojho voľného času, možnosť zažiť niečo nové.

- MBB1 „...získam nové schopnosti, nové zručnosti a celkovo sa naučím niečo nové.“
MBB6 „Uvedomoval som si, že mi to môže veľa dať, že sa z toho môžem veľa naučiť.“
MNT13 „...ale aj nové zručnosti a vedomosti.“
MNT12 „Tiež som chcela popri škole pracovať v praxi.“
MBB10 „...tiež nadobudnutie vhodných skúseností pre moju budúcu prax.“
MBB13 „Mojim dôvodom a motiváciou bolo spoznanie nových ľudí.“
MNT4 „Nadobudnutie nových kontaktov.“
MBA5 „V zásade som sa snažila vyplniť svoj voľný čas niečím zmysluplným.“
MBB15 „Vyhodnotila som to ako dobré trávenie svojho voľného času.“
MBA12 „Na začiatku som si spolu s jednou kamarátkou povedala, že by bolo fajn vyskúšať niečo nové.“
MBB15 „Mala som chut' zažiť niečo nové, čo by malo zmysel.“

Vo výsledkoch týkajúcich sa prvotnej motivácie dobrovoľníkov a dobrovoľníčok sa nevyskytli motívy patriace do skupiny normatívnej motivácie.

Výsledky týkajúce sa etapy vlastnej dobrovoľníckej práce naopak priniesli aj ďalšie motívy, ktoré sa v rámci prvotnej motivácie nevyskytovali. Rovnako ako v predchádzajúcej časti, sme motívy rozčlenili a priradili k altruistickej, normatívnej a egoistickej motivácii.

V kategórii altruistickej motivácie sa objavil motív: snaha pomôcť niekomu/niečomu.

- MBB11 „Po pár rokoch ako dobrovoľníctvo vykonávam sa motiváciou stala už skutočne pomoc niekomu inému.“
MBB12 „Vnímam moju činnosť ako pomoc pre iných ľudí, a to ma tiež motivuje, že tá práca má zmysel.“

Motiváciou jednotlivých dobrovoľníkov/čok nebola len snaha pomôcť inému človeku, komunité, danej cieľovej skupine, ale aj životnému prostrediu, svetu.

- MBA14 „Myslím si, že človek by mal pomáhať okoliu, príde mi to ako niečo prirodzené. Osobne podporujem finančne viacero aktivít, a pokial' je čas tak aj osobne, čo mám radšej.“
MBA17 „Chcela som aj niečo robiť, nejako pomôcť, zlepšiť svet...“

V kategórii egoistickej motivácie boli identifikované tieto motívy: získanie nových schopností, zručností, skúseností alebo vedomostí, dobrý pocit, získanie nových kontaktov, aktívne a zmysluplné využitie svojho voľného času, ocenenie, spätná väzba, zvedavosť.

- | | |
|-------|--|
| MBB4 | „Ide najmä o to, že chcem neustále pracovať na zlepšovaní mojich schopností.“ |
| MBB5 | „Získavam nové skúsenosti, učím sa nové veci, naučím sa ako sa dajú veci robiť inak.“ |
| MBB5 | „Ako som už spomínał motiváciou je nadalej hlavne dobrý pocit...“ |
| MBB16 | „...samozrejme, že ďalším dôvodom by som uviedla dobrý pocit, ktorý sa dostaví...“ |
| MBB5 | „...spoznávam nových ľudí.“ |
| MBA8 | „Vytváranie nových priateľstiev.“ |
| MBB10 | „K dobrovoľníctvu ma momentálne motivuje najmä zmysluplné využite svojho voľného času, ktorý keď je vyplnený dobrovoľníctvom skutočne ho považujem za zmysluplný.“ |
| MBB12 | „Mám rada aktívne vyplnený voľný čas a stále musím niečo robiť.“ |
| MBA19 | „Motivuje ma, keď vidím výsledky svojej práce a najmä pochvala, ocenenie, spätná väzba, ktorá mi hovorí v čom som dobrá...“ |
| MBA12 | „...hnala ma teda zvedavosť po novej skúsenosti.“ |
| MBB5 | „Prvotným dôvodom bola určite aj zvedavosť.“ |

Vo výsledkoch sa ukázalo, že v etape vlastnej dobrovoľníckej práce pribudli v porovnaní s prvotnou motiváciou motívy, ktoré spadajú do kategórie normatívnej motivácie. Ide napríklad o motív občianskej povinnosti.

- | | |
|------|---|
| MBB9 | „K dobrovoľníctvu ma momentálne motivuje to, že to má význam a zmysel pre iných ľudí. Vnímam, že s tým, že pracujem s deťmi som silným príkladom pre iných. Cítim istú občiansku zodpovednosť.“ |
| MNT1 | „...tiež pochádzam zo sídliska a viem s akými nástrahami a nebezpečenstvami sa tam musia decká denne potýkať. Preto som sa rozhodol venovať im.“ |
| MBB3 | „Ak to nespravím ja, nevidím aktuálne nikoho kto by to urobil.“ |

Diskusia

Na základe výsledkov výskumu možno konštatovať, že pre dobrovoľníkov/čky sú v etape vlastnej dobrovoľníckej práce typické tak motívy patriace do kategórie altruistickej, egoistickej ako aj normatívnej motivácie. Pri prvotnej motivácii k dobrovoľníctvu sme identifikovali len motívy patriace pod altruistickú a egoistickú motiváciu. V rámci altruistickej motivácie dominoval motív pomôcť inému. Uvedený motív bol pre dobrovoľníkov veľmi dôležitým faktorom, jednak pri prvotnej motivácii ale rovnako v etape vlastnej dobrovoľníckej práce, čo poukazuje na ich skutočný záujem o iných ľudí, resp. o okolitú prírodu, svet. Keď sa pozrieme na výsledky výskumu

realizovaného na Slovensku v roku 2017 (Brozmanová Gregorová, Šolcová & Siekelová, 2018) je možné identifikovať zhodu s našimi výskumnými zisteniami. V oboch výskumoch možno poukázať na zastúpenie altruistickej motivácie, čo znamená, že dobrovoľníkov motivuje záujem realizovať sa v prospech niekoho iného a poskytovať pomoc iným ľuďom. Vo výskume z roku 2017 dosiahol najvyššie priemerné hodnotenie v rámci altruistickej motivácie výrok: „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože cítim, že je dôležité pomáhať druhým.“ S výrokom súhlasilo 44,6 % a absolútne súhlas vyjadrilo 35,1% dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. Pre mnohých dobrovoľníkov/čky je v rámci vykonávania dobrovoľníctva a to pri prvotnej motivácii a rovnako pre pokračovanie v dobrovoľníctve, dôležité prepojenie „dávania“ a „prijímania“. Ide o tzv. recipročnú motiváciu a prepojenie výkonu dobrovoľníctva s vlastným prospachom. Motívy týchto dobrovoľníkov sa vyznačovali snahou získať nové schopnosti, zručnosti, skúsenosti, efektívne a zmysluplnie využívať svoj voľný čas. Dobrovoľníctvo mnoho mladých ľudí tak tiež vníma ako možnosť, rozvíjať svoje sociálne siete, získavať nových priateľov alebo rozširovať kontakty, ktoré by mohli byť užitočné aj v budúcnosti. Aj v tomto prípade možno poukázať na zhodu s výskumnými zisteniami z roku 2017 (Brozmanová Gregorová, Šolcová & Siekelová, 2018), v ktorých sa takisto ukázalo, že dobrovoľníctvo predstavuje pre dobrovoľníkov možnosť získavať nové skúsenosti, schopnosti, nadväzovať nové priateľstvá a kontakty, uplatňovať svoje schopnosti a venovať sa zaujímavým činnostiam vo voľnom čase. Uvedené potvrdzujú tieto výroky: „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože mi to umožňuje získať nové skúsenosti, schopnosti a učiť sa prostredníctvom priamej skúsenosti.“ S výrokom súhlasilo 42,2% a absolútne súhlasilo 36,8%. „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože mi to umožňuje vytvárať si nové priateľstvá a kontakty, ktoré by pre mňa mohli byť v budúcnosti užitočné.“ Súhlasilo 40,9%, absolútne súhlasilo 32,6%. „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože sa takto môžem venovať zaujímavým činnostiam vo svojom voľnom čase.“ S výrokom súhlasilo 42,8%, absolútne súhlasilo 28,5% dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. V etape vlastnej dobrovoľníckej práce sa na rozdiel od prvotnej motivácie vyskytovali motívy spadajúce do normatívnej motivácie. Výroky jednotlivých dobrovoľníkov v rámci normatívnej motivácie potvrdili teóriu, v ktorej, ako sme uviedli vyššie sú motívy, ktoré zahŕňajú tzv. motív občianskej povinnosti. V porovnaní so zisteniami z roku 2017 (Brozmanová Gregorová, Šolcová & Siekelová, 2018) možno konštatovať, že normatívna motivácia sa aj v tomto prípade ukázala ako najmenej významný motivačný faktor. S výrokmi, ktoré indikovali zastúpenie normatívnej motivácie súhlasilo najviac 20,1% dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. Z výsledkov možno konštatovať, že altruistické a egoistické motívy majú výraznejšie zastúpenie a sú pre dobrovoľníkov a dobrovoľníčky významnejšie ako motívy v rámci normatívnej motivácie.

V závere možno zhrnúť, že zo získaných výsledkov je možné identifikovať aj nové trendy, ktoré prenikajú do oblasti dobrovoľníctva mladých ľudí. Možno poukázať na trend vzostupu tzv. znalostných dobrovoľníkov/čok. Tento trend hovorí o tom, že dobrovoľníci sa stále viac zamýšľajú aj nad tým, čo im prinesie ich angažovanie sa v dobrovoľníctve, čo sa následne odráža v tom, že sa viac zameriavajú na voľbu takých aktivít, ktoré budú smerovať k naplneniu týchto očakávaní. Z výsledkov možno identifikovať aj súvisiaci trend tzv. sebeckého dobrovoľníctva, ktorý poukazuje na to, že dobrovoľníci viac myslia na to, aké prínosy bude mať, resp. má dobrovoľnícka činnosť pre nich samotných. Považujeme za potrebné zdôrazniť, že napriek názvu „sebecké dobrovoľníctvo“ nejde o sebeckosť dobrovoľníkov, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať, nakoľko mladí dobrovoľníci nehľadali výhody len pre seba, ale zároveň aj pre prijímateľov dobrovoľníckej činnosti. Ďalší trend, ktorý potvrdzujú získané výsledky je fakt, že dobrovoľníctvo mnoho mladých ľudí vníma ako vhodnú cestu pre nadväzovanie

a rozširovanie nových kontaktov a priateľstiev. Uvedené trendy vnímame ako trendy, ktoré je možné považovať za typické pre mladých dobrovoľníkov a dobrovoľníčky. Je dôležité povedať, že takmer všetci dobrovoľníci boli motivovaní kombináciou viacerých motívov, čo znamená prelínanie jednotlivých kategórií motivácie, ako aj prelínanie tradičného a moderného vzorca dobrovoľníctva.

V danej časti považujeme za potrebné upozorniť na možné limity zrealizovaného kvalitatívneho výskumu. Výsledky, ktoré sme v našom výskume získali nie je možné zovšeobecniť. Určité limity je možné identifikovať aj v rámci použitej techniky pološtruktúrovaného rozhovoru, a to konkrétnie umelo vytvorené prostredie pre realizáciu jednotlivých rozhovorov. Za obmedzenie danej techniky možno označiť aj fakt, že niektorí respondenti uviedli, že sú schopní lepšie sa vyjadrovať písomnou formou, čo mohlo spôsobiť absenciu niektorých informácií, ktoré by tito respondenti uviedli napríklad za využitia inej techniky.

Na základe preštudovanej teórie z oblasti motivácie k dobrovoľníctvu sa stotožňujeme s názormi nadálej realizovať výskumy, a zároveň odporúčame organizáciám/koordinátorom dobrovoľníkov zamerat' sa na zistovanie prvotnej motivácie a to ešte pred zaradením dobrovoľníkov do dobrovoľníckych činností. Tieto zistenia môžu byť následne užitočné pre koordinátorov, pri výbere konkrétnych činností pre dobrovoľníkov alebo môžu dopomôcť odhaliť nečestné motívy potencionálnych dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. Zistovanie motivácie v etape vlastnej dobrovoľníckej práce považujeme takisto za dôležité, nakoľko motivácia týchto dobrovoľníkov sa môže od prvotnej motivácie postupom času zmeniť. Organizácie tak budú schopné lepšie prispôsobiť dobrovoľnícke činnosti samotným dobrovoľníkom tak, aby boli naplnené očakávania všetkých zúčastnených strán.

Zoznam bibliografických odkazov

- Brozmanová Gregorová, A. & Matulayová, T. (2013). *Motivácia slovenských dobrovoľníkov a dobrovoľníčok – výskumné reflexie* (198-208). Banská Bystrica, Slovensko: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Brozmanová Gregorová, A., Marček, E. & Mračková, A. (2009). *Analýza dobrovoľníctva na Slovensku*. Banská Bystrica, Slovensko: PdF UMB.
- Brozmanová Gregorová, A., Matulayová, T., Mračková, A., Vavrinčíková, L. & Vlašičová, J. (2011). *Dobrovoľníctvo: ked' pomoc baví a zábava pomáha*. Bratislava, Slovensko: Ševt.
- Brozmanová Gregorová, A., Matulayová, T., Mračková, A., Vavrinčíková, L., Vlašičová, J. & Koróny, S. (2012) *Dobrovoľníctvo na Slovensku výskumné reflexie*. Bratislava, Slovensko: Iuventa.
- Brozmanová Gregorová, A., Šolcová, J., & Siekelová, M. (2018). *Dobrovoľníctvo mládeže na Slovensku – aktuálny stav a trendy*. Stupava: Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychológie osobnosti*. Praha, Česko: Grada.
- Frič, P. & Pospišilová, T. (2010). *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21.století*. Praha, Česko: Agnes.
- Fuchsová, K. & Kravčáková, G. (2004). *Manažment pracovnej motivácie*. Bratislava, Slovensko: Iris.
- Klug, G., Toner, S., Fabisch, K. & Priebe, S. (2018). *Characteristics and motivations of volunteers providing one-to-one support for people with mental illness: a survey in Austria*.
- Matulayová, T., Jurníčková, P. & Doležal, J. (2016). *Motivace k dobrovolnictví*. Olomouc, Česko: Univerzita Palackého.
- Tošner, J. & Sozanská, O. (2002). *Dobrovoľníci a metodika práce s nimi v organizáciách*. Praha, Česko: Portál.

Mgr. Marika Siekelová

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: marika.siekelova@umb.sk

ETICKO-HUMANISTICKÉ PREJAVY V ANDRAGOGICKOM PÔSOBENÍ LEKTORA

Michaela Skúpa

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

Andragogy ethics is a new research field. In andragogy, there is a detailed description of what learning processes should be, but there are only few research papers dealing with what these processes really are and what properties they have in their realization. From processual determinants (goals, didactic means, content, participants, lecturers) we focus on the lecturer whom we consider to be one of the most important subjects in the process of education. The paper presents the system of ethical-humanistic expressions of lecturer in his andragogical work. The results give an overview on the state of ethical-humanistic expressions of lecturers from the point of view of their self-evaluation and evaluation of the participants in the adult education. Based on the research results, the paper also provides recommendations for practice.

Keywords: andragogy ethics, lecturer in adult education, ethical competencies, ethical-humanistic expressions of lecturer

Úvod

Boj za krajší a humánnejší svet sa vinie celými ľudskými dejinami. Takáto úloha je osobitne aktuálna v súčasnosti, keď sa zo života ľudí akosi vytrácajú morálne a etické hodnoty. Ak má byť vzdelávanie dospelých nielen efektívne, ale aj spravodlivé, čestné a vykonávané s rešpektom k účastníkom vzdelávania, tak je potrebné aby sa riadilo práve princípmi humanizmu, či už na úrovni medzinárodnej, národnej, alebo na úrovni organizácie a jednotlivca. Z tohto pohľadu považujeme za najdôležitejší subjekt samotného lektora, ktorý pôsobí priamo v priebehu, pri realizácii vzdelávacích procesov. Etický rozmer jeho andragogického pôsobenia by mal spočívať v prvom rade v jeho vzťahu k učiacim sa dospelým. Lektor by mal k učiacim sa pristupovať ako k morálne rovnocenným bytostiam, prejavovať im rešpekt a úctu a ďalšie prejavy eticko-humanistického pôsobenia.

Takéto interdisciplinárne snaženie (na rozhraní etiky a andragogiky) je sice v súčasnom vedeckom prostredí deklarované ale často realizované nedostatočne, t.j. nevníma sa ako formát, ktorý si vyžaduje tvorivú odvahu a uplatnenie aj netradičných prístupov. Preto vnímame takéto odborno-tematické zameranie ako snahu nadviazať aj v danej oblasti na najnovšie trendy v súčasnom vedeckom diskurze. Navyše daná tematika ako aj vedecký zámer korešponduje s úsilím Európskej komisie o novom poslaní humanitných a spoločenských vied, t.j. preferovať interdisciplinárne prístupy ako aj ich význam pri formovaní mäkkých kompetencií.

Ako poznamenáva J. Průcha (2014) zatial' čo vstupné determinanty sú do určitej miery výskumom pokryté, a tak určité poznatky z toho sú k dispozícii, procesuálne determinanty skúmané nie sú skoro vôbec. Potreba týkajúca sa realizovania výskumu týchto komponentov andragogického vzdelávacieho procesu je nepochybne oprávnená, avšak takýto výskum zostáva väčšinou nezrealizovaný. Aj podľa J. Mužíka (2004) je nutné zameriť výskum práve na tieto prvky. V začiatkoch jej skúmania považujeme za dôležité objasniť stav eticko-humanistických prejavov v andragogickom pôsobení lektora, pretože najprv je potrebné viedieť aký v skutočnosti reálny stav je a následne sa môžu na týchto zisteniach odvíjať ďalšie výskumy. Na základe toho sme si zvolili deskriptívny výskumný

problém a formulovali ho nasledovne: Aký je stav eticko-humanistických prejavov v andragogickom pôsobení lektora?

Systém eticko-humanistických prejavov v andragogickom pôsobení lektora

V rámci analýzy etických aspektov v praxi vzdelávania dospelých považujeme za východiskové predstaviť systém eticko-humanistických prejavov v andragogickom pôsobení lektora. V tomto systéme môžeme vidieť pomerne veľké zastúpenie eticko-humanistických prejavov v desiatich dimenziách, pričom každá z týchto dimenzií je veľmi dôležitá a svoje miesto si nachádza v etických kódexoch a etických kompetenciach lektorov vo vzdelávaní dospelých. Každá dimenzia je prepojená s etickými kompetenciami lektora ďalšieho vzdelávania, ktoré uvádzajú významné dokumenty napr. Národná sústava povolaní (NSP) a Európska klasifikácia zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolaní (ESCO).

Pri vytvorení systému eticko-humanistických prejavov v andragogickom pôsobení lektora sme boli inšpirovaní autorom Š. Švecom (1997), ktorý navrhol systém pre pedagogické prostredie. Tento systém sme modifikovali z pôvodného pedagogického prostredia na andragogické pôsobenie lektora vo vzdelávaní dospelých. Systém je vytvorený na základe syntézy poznatkov viacerých zdrojov poznávania a fixácie presvedčenia. Ako poznamenáva Š. Švec (1997) predovšetkým sú to: hodnotové orientácie v príkladných štýloch jeho učiteľov – humanistov; pojmový prieskum a usústavňujúca analýza príspevkov v tejto a príbuznej oblasti (rôzne publikácie); jeho vlastná výskumná spolupráca s jeho diplomantami; introspekcia a reflexie o jeho vlastnej práci učiteľa humanitného predmetu – pedagogiky ako antropologickej vedy o výchove. Systém zahŕňa základné postuláty a prostriedky humanizácie výchovy a vzdelávania a hlavné charakteristiky koncepcie humanisticky orientovanej výučby a v neposlednom rade tvorí premyslenú a usporiadanú stavbu slúžiacu na kvantitatívne ale aj kvalitatívne skúmanie. Systém po našej modifikácii má nasledovnú podobu (Pavlov-Skúpa, 2018):

1. EMOCIONALIZÁCIA VZDELÁVACIEHO PROCESU

- 1.1 expresívne sprostredkovanie vecného významu učiva**
- 1.2 prejavy osobnej **sympatie ku každému učiacemu sa****
- 1.3 umožnenie učiacim sa **otvorené, citovo prežívať** a komentovať učebnú činnosť**
- 1.4 využívanie, hovorenie o **osobných skúsenostiach****
- 1.5 preukazovanie **senzibility a empatie** lektora**

2. PRENÁŠANIE LEKTOROVHO ENTUZIAZMU A VITALITY NA UČIACICH SA

- 2.1 preukazovanie nadšenia pre pomoc učiacim sa,**
- 2.2 preukazovanie uvedomenia si vlastnej filozofie výchovy,**
- 2.3 prejavovanie vlastnej skromnosti, náznaky sebaistoty a sebadôvery,**

3. STIMULOVANIE CIEĽAVEDOMOSTI, SAMOSTATNOSTI A TVORIVOSTI UČIACICH SA

- 3.1 akceptovanie vstupov učiaceho sa,**
- 3.2 podporovanie spontánnosti, sebakontroly a sebaregulácie, iniciatívy,**
- 3.3 problematizovanie učebných úloh a iné **podnecovanie** u učiacich sa **samostatných alternatívnych návrhov,****
- 3.4 vyvolávanie **konštruktívnej, neurážlivej polemiky medzi učiacimi sa,****

4. **REŠPEKTOVANIE JEDINEČNOSTI UČIACICH SA**
 - 4.1 priebežné zisťovanie individuálnych **učebných potenciálov, potrieb, záujmov a ašpirácií učiacich sa;**
 - 4.2 pokúšanie sa o kladenie **primeraných požiadaviek na učiacich sa,**
 - 4.3 zabezpečovanie u učiacich sa **uvedomenie si zmyslu učenia sa,**
 - 4.4 utváranie **vzťahov spolupráce a partnerstva** medzi lektoram a učiacimi sa,
 - 4.5 preukázanie plného porozumenia ontogenetických špecifík a plného **rešpektovania hodnoty osobnosti učiacich sa**
5. **PODPOROVANIE SEBADÔVERY UČIACICH SA A POMOCI V ROZVOJI POZITÍVNEHO SEBAVEDOMIA**
 - 5.1 **povzbudzovanie učiacich sa** do dokončenia úloh,
 - 5.2 **prejavenie viery v potenciál učiacich sa,**
 - 5.3 umožnenie učiacim sa **uplatniť vlastný spôsob** sebavyjadrenia a sebauplatnenia
6. **TOLEROVANIE ODLIŠNÝCH NÁZOROV, POSTOJOV A KULTÚRNEHO ŠTÝLU UČIACICH SA**
 - 6.1 zabezpečovanie **predpokladov na identifikovanie, porozumenie a uznávanie názorov iného,**
 - 6.2 pomáhanie učiacim sa **prekonávať všetky formy predsudkov,**
 - 6.3 **tolerovanie neurčitosti, dvojjazyčnosti a alternatívnosti,**
 - 6.4 prejavovanie sa skôr v roli **diskutéra a radcu,**
 - 6.5 **tolerovanie odlišných názorov a postojov učiacich sa**
7. **UPREDNOSTŇOVANIE POZITÍVNEHO (SPÄTNO-VÄZBOVÉHO) HODNOTENIA UČIACICH SA LEKTOROM**
 - 7.1 **pozitívne komentovanie** odpovede učiaceho sa,
 - 7.2 **vyzdvihovanie svojráznosti** výkonov učiacich sa,
 - 7.3 **uplatňovanie učenia sa na chybách,**
 - 7.4 **povzbudenie učiacich sa** pri prežívaní nezdaru a neúspechu
8. **MORÁLNA SOCIALIZÁCIA A ROZVOJ KULTÚRNEHO SPRÁVANIA A PROSOCIÁLNEHO KONANIA UČIACICH SA**
 - 8.1 **spríkladňovanie vzoru,**
 - 8.2 **rozvážne posudzovanie hodnôt,**
 - 8.3 **spolunaznačovanie riešení spoločenských neduhov,**
 - 8.4 prostriedky prosociálneho rozvoja a morálnej socializácie učiacich sa
9. **UTVÁRANIE PRIAZNIVEJ SOCIOEMOČNEJ KLÍMY A STIMULATÍVNEHO EDUKAČNÉHO PROSTREDIA**
 - 9.1 navodenie **slobody a autentickej komunikácie,**
 - 9.2 zabezpečovanie podmienok **pracovnej pohody,**
 - 9.3 **podporovanie** skôr **kooperácie** než ducha konkurencie,
 - 9.4 navodenie situácií a podmienok, ktoré robia **učenie zmysluplným,**
 - 9.5 lektorova **sebakontrola a sebaregulácia** svojho interaktívneho správania.

Poslednú desiatu dimenziu pôvodný autor Š. Švec (1997) nechal otvorenú ako ďalšie možné prejavy vyskytujúce sa vo vzdelávacej činnosti lektora, pričom je možné ich doplniť. My sme túto dimenziu doplnili o ďalšie prejavy súvisiace s veľmi dôležitými

aspektmi, ktoré dotvárajú etický profil lektora, a na niektoré z nich poukazujú aj etické kódexy. Dimenziu sme nazvali profesionalita lektora a zaradili sme do nej päť prejavov:

10. PROFESIONALITA LEKTORA

- 10.1 nekomentovanie profesionality svojich kolegov pred učiacimi sa,
- 10.2 nevyjadrovanie sa o problémoch a zmenách vyskytujúcich sa v organizácii, ktoré sa netýkajú učiacich sa,
- 10.3 udržiavanie profesionálneho odstupu od učiacich sa, pokial sú v pracovnom vzťahu (učiaci sa navštevuje kurz),
- 10.4 lektorova diskrétnosť ohľadne informácií, ktoré sa týkajú učiacich sa – ochrana osobných údajov,
- 10.5 rešpektovanie ochrany autorských práv pri tvorbe vzdelávacieho obsahu.

Metodológia

Hlavným výskumným cieľom bolo zhodnotiť stav eticko-humanistických prejavov lektorov v ich andragogickom pôsobení. Na základe stanoveného hlavného cieľa sme si stanovili nasledovné čiastkové ciele:

- Zhodnotiť stav eticko-humanistických prejavov lektorov z pohľadu ich sebahodnotenia.
- Zhodnotiť stav eticko-humanistických prejavov lektorov z pohľadu účastníkov vzdelávania.

Vo výskume bola použitá dotazníková metóda. Zostavili sme dva dotazníky vlastnej konštrukcie, pričom jeden dotazník bol určený lektorom ďalšieho vzdelávania ako sebahodnotenie a druhý bol určený dospelým účastníkom vzdelávania, ktorí sa v priebehu posledných piatich rokov zúčastnili na ďalšom vzdelávaní a chceli ohodnotiť lektora, ktorý ich ako účastníkov vzdelávania sprevádzal vo vzdelávacom procese. Obidva dotazníky obsahovali posudzovacie škály, vytvorené na základe desiatich dimenzií eticko-humanistických prejavov lektorov v andragogickom pôsobení. Zostavili sme 43 výrokov a zvolili numerickú likertovú škálu, ktorá sa používa na meranie postojov a názorov ľudí. Dotazník vyplnilo 102 lektorov ďalšieho vzdelávania. Priemerná dĺžka praxe respondentov je 9,6 rokov (SD 6,8), pričom minimum je 1 rok a maximum 30 rokov. Najviac respondentov, a to až 47% primárne vykonáva lektorskú činnosť v rámci záujmového, občianskeho a iného vzdelávania. 29% respondentov pôsobí primárne v ďalšom odbornom vzdelávaní v akreditovaných vzdelávacích programoch a rekvalifikačnom vzdelávaní v akreditovaných vzdelávacích programoch. Primárne v kontinuálnom vzdelávaní pôsobí 24% respondentov.

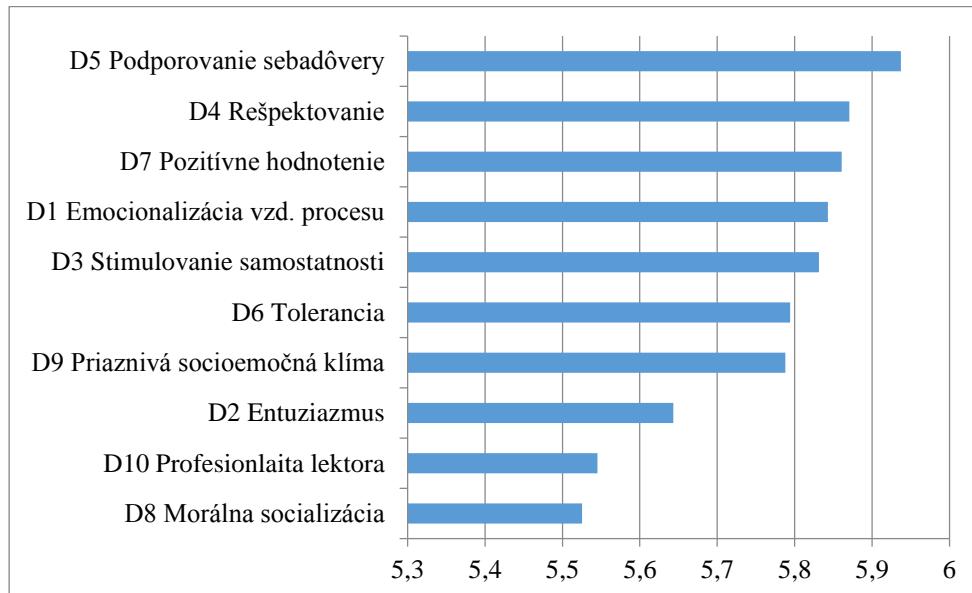
Dotazník určený pre účastníkov vzdelávania vyplnilo 304 respondentov. Najviac respondentov, 43% sa zúčastnilo ďalšieho odborného vzdelávania v akreditovaných vzdelávacích programoch a rekvalifikačného vzdelávania v akreditovaných vzdelávacích programoch. 31% sa zúčastnilo záujmového, občianskeho a iného vzdelávania. Kontinuálneho vzdelávania sa zúčastnilo 26%.

Výsledky

V úvode výsledkov výskumu chceme zdôrazniť, že v nasledujúcom texte budeme používať označenie EHP ako skrátený pojem pre eticko-humanistické prejavy.

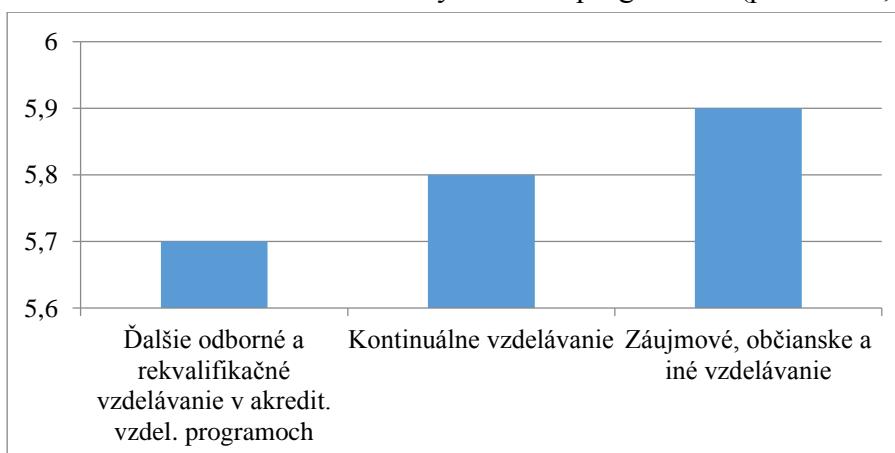
Zaujímavé výsledky poskytlo zisťovanie celkového zastúpenia jednotlivých dimenzií eticko-humanistických prejavov lektorov z pohľadu ich sebahodnotenia. V grafe G1 môžeme vidieť, že priemerné sebahodnotenie lektorov v jednotlivých dimenziach sa pohybovalo v súhlasných hodnotách a to až za piatym bodom škály (1-absolútne

nesúhlasím, 7 – absolútne súhlasím). Znamená to, že lektori sa v priemere hodnotia pozitívne vo svojich eticko-humanistických prejavoch v andragogickom pôsobení. Graf G1 ďalej uvádzá, že tri najviac zastúpené dimenzie z pohľadu sebahodnotenia lektorov sú D5 Podporovanie sebadôvery učiacich sa (priemer=5,93), D4 Rešpektovanie jedinečnosti učiacich sa (priemer=5,87) a D7 Uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia učiacich sa (priemer=5,86). Najmenej zastúpenou dimenziou je D8 Morálna socializácia a rozvoj kultúrneho správania učiacich sa (priemer=5,52), D10 Profesionalita lektora (priemer=5,54) a D2 Prenášanie lektorovho entuziazmu na učiacich sa (priemer=5,64).



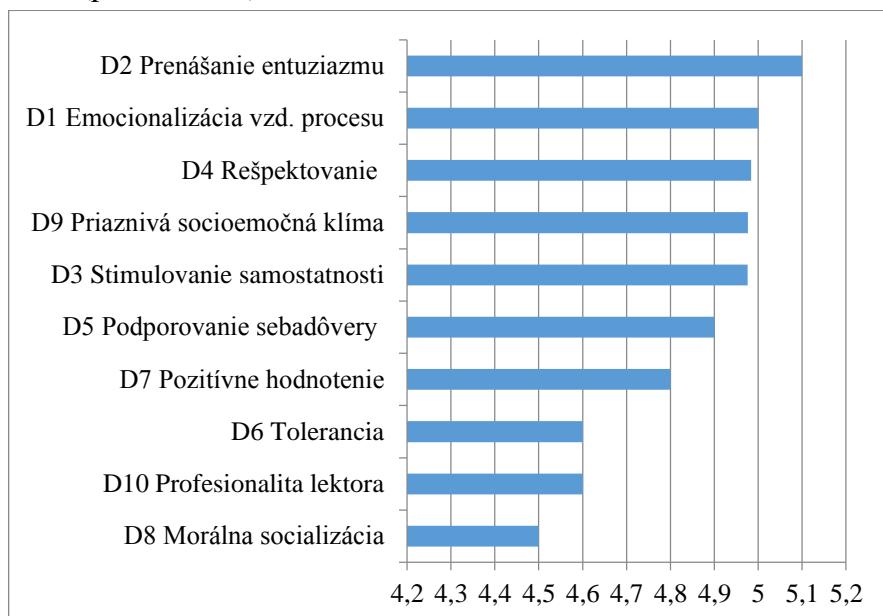
G1 Celkové zastúpenie EHP lektorov z pohľadu ich sebahodnotenia podľa priemera

Zamerali sme sa aj na zisťovanie zastúpenia EHP lektorov v sebahodnotení podľa druhu ďalšieho vzdelávania, v ktorom primárne vykonávajú lektorskú činnosť (G2). Môžeme konštatovať, že najvyššie na škále sa hodnotili lektori pôsobiaci v záujmovom, občianskom a inom vzdelávaní (priemer=5,9) ďalej nasledujú lektori v kontinuálnom vzdelávaní (priemer=5,8) a najnižšie sa hodnotili lektori v ďalšom odbornom a rekvalifikačnom vzdelávaní v akreditovaných vzdel. programoch (priemer=5,7).



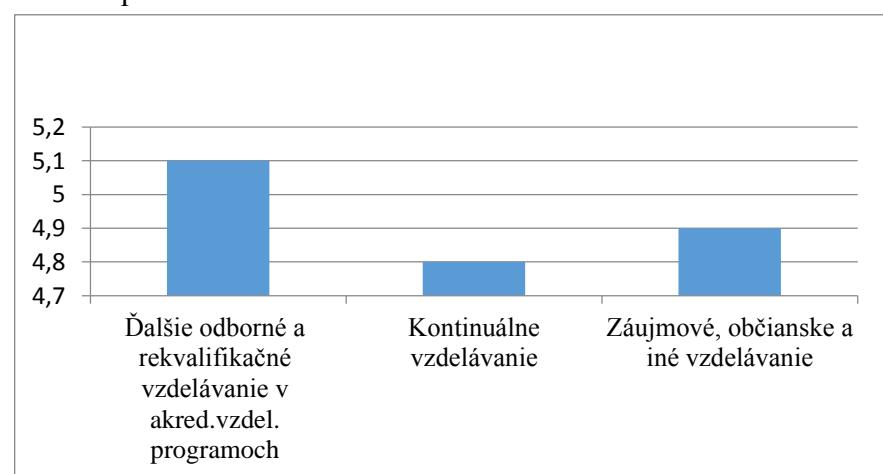
G2 Zastúpenie EHP lektorov z pohľadu ich sebahodnotenia a podľa druhov ďalšieho vzdelávania

Vo výskume sme sa zamerali aj na zisťovanie celkového zastúpenia jednotlivých dimenzií eticko-humanistických prejavov lektorov z pohľadu účastníkov vzdelávania. V grafe G3 môžeme vidieť, že hodnotenie nadobúdalo priemerné hodnoty od 4,5 do 5,1 (1 - absolútne nesúhlasím, 7 - absolútne súhlasím). Najviac zastúpenými dimenziami u lektorov je podľa hodnotenia účastníkov vzdelávania D2 Prenášanie lektorovho entuziazmu na učiacich sa (priemer=5,1) a D1 Emocionalizácia vzd. procesu (priemer=5,0). Naopak, najmenej zastúpené dimenzie sú D8 Morálna socializácia a rozvoj kultúrneho správania učiacich sa (priemer=4,5), D10 Profesionalita lektora (priemer=4,6) a D6 Tolerancia (priemer=4,6).



G3 Celkové zastúpenie EHP lektorov z pohľadu účastníkov vzdelávania podľa priemeru

Pre celkové zhodnotenie a porovnanie stavu EHP lektorov podľa druhu vzdelávania a to z pohľadu účastníkov uvádzame graf G16. Z výsledkov vyplýva, že účastníci najvyššie na škále hodnotili lektorov pôsobiacich v ďalšom odbornom a rekvalifikačnom vzdelávaní v akredit. vzdel. programoch (priemer=5,1). V poradí ďalších s priemerom=4,9 ohodnotili lektorov v záujmovom, občianskom a inom vzdelávaní a najnižšie s priemerom=4,8 ohodnotili lektorov pôsobiacich v kontinuálnom vzdelávaní.



G4 Zastúpenie EHP u lektorov z pohľadu účastníkov vzdelávania a podľa druhov ďalšieho vzdelávania

Závery a odporúčania pre prax

Výsledky výskumu priniesli zaujímavé zistenia o stave eticko-humanistických prejavov lektorov v ich andragogickom pôsobení, ktoré môžu mať zásadný vplyv na profesionalizáciu a ďalšie vzdelávanie lektorov v oblasti ich etických kompetencií.

Na základe výsledkov výskumu si dovolíme tvrdiť, že stav eticko-humanistických prejavov lektorov v ich andragogickom pôsobení je pozitívny. Z pohľadu sebahodnotenia lektorov a aj hodnotenia účastníkov vzdelávania sú eticko-humanistické prejavy prítomné v andragogickom pôsobení lektora, no môžeme identifikovať oblasti, ktoré si vyžadujú zlepšenie.

Navrhujeme do dotazníkov zaradiť aj otázky týkajúce sa etiky lektora a tu vidíme priestor aj pre dotazníky na sebahodnotenie lektorov. Lektor by si tak mohol porovnať svoje sebahodnotenie s hodnotením účastníkov vzdelávania. Lektorom by pomohlo uvažovať o tom, ako vykonávajú svoju prácu a hodnotiť svoje postoje voči účastníkom vzdelávania.

Vo výsledkoch výskumu sa dimenzia morálnej socializácie, rozvoja kultúrneho správania a prosociálneho konania učiacich sa, ukázala ako najnižšie zastúpená dimenzia z pohľadu sebahodnotenia lektorov a aj z pohľadu účastníkov vzdelávania. Na základe toho môžeme konštatovať, že táto dimenzia je najvyššie vnímanou potrebou. Najvyššiu pozornosť rozvoju danej dimenzie by mali venovať lektori pôsobiaci v záujmovom, občianskom a inom vzdelávaní. Lektorom odporúčame, aby vo vzdelávacom procese uvádzali vzory, alebo príklady spravodlivého, zodpovedného, tolerantného a ústretového človeka. V závislosti od zamerania vzdelávacieho programu, rozvíjať u účastníkov morálnu socializáciu – napr. ako dobrých spoluúčastníkov vzdelávacieho procesu, budúcich výkonných pracovníkov, slobodných a zodpovedných občanov, starostlivých rodičov a celkovo nositeľov a tvorcov lepších vzťahov a nových hodnôt.

Dimenzia profesionality lektora sa vo výsledkoch tiež ukázala ako jedna z najvyššie vnímaných potrieb z pohľadu sebahodnotenia lektorov aj hodnotenia účastníkov vzdelávania. Keďže táto dimenzia vychádzala najmä z princípov etických kódexov lektora, ktoré dotvárajú jeho etický profil (napr. ochrana autorských práv, diskrétnosť ohľadne informácií týkajúcich sa účastníkov, nevyjadrovanie sa o problémoch a zmenách vyskytujúcich sa v organizácii a nevyjadrovanie sa negatívne o kolegoch), tak odporúčame venovať vyššiu pozornosť etickým kódexom danej inštitúcie, v rámci ktorej vykonávajú lektorskú činnosť. Vzdelávacie inštitúcie by mali najmä oboznámovať svojich lektorov so spoločne uznávanými hodnotami, prípadne etickými kódexmi, ak nimi disponujú. Na túto potrebu nám poukazuje aj popis výskumnej vzorky, ktorú nám tvorilo len 38% lektorov oboznámených so spoločne uznávanými hodnotami inštitúcie, v rámci ktorej vykonávajú lektorskú činnosť. V tomto kontexte chceme poukázať na to, že nie všetky inštitúcie vzdelávania dospelých majú vypracované a implementované etické kódexy, alebo ich nemajú formulované explicitne. Keďže neexistuje univerzálny etický kódex pre lektorov vo vzdelávaní dospelých, tak navrhujeme, aby každá vzdelávacia inštitúcia disponovala svojim etickým kódexom.

Potreba rozvíjať u lektorov kompetenciu tolerancie sa ukázala vo výsledkoch dimenzie tolerovania odlišných názorov, postojov a kultúrneho štýlu učiacich sa. Táto potreba sa ukazuje ako žiaduca najmä z pohľadu hodnotenia účastníkov vzdelávania. Dobrým začiatkom, ktorý odporúčame pre rozvoj tejto kompetencie je zabezpečovať predpoklady na porozumenie a uznávanie názorov učiacich sa, a to konkrétnie pri diskusii zabezpečovať hĺbkové porozumenie argumentov (zisťovaním zdrojov a motívov odlišného

stanoviska, zistovaním, či sa odlišný názor a postoj zakladá na faktoch alebo predsudkoch...).

Odporučame aby lektori vo vzdelávacom procese viac podporovali sebadôveru a sebavedomie učiacich sa a prejavovali s tým súvisiace uprednostňovanie pozitívneho spätno-väzbového hodnotenia. Odporučame väčšie povzbudzovanie učiacich sa do dokončenia úloh, ale aj pri prežívaní neúspechu. Veľmi motivačne pôsobí aj poukazovanie na prednosti, potencie, talent učiacich sa a vyzdvihovanie jedinečnosti ich výkonov. Takisto pri diskutovaní odporučame snažiť sa nachádzať pozitívne prvky aj v chybnej odpovedi učiacich sa.

Ďalšie vzdelávanie lektorov v oblasti rozvoja etických kompetencií považujeme za prínosné pre všetkých lektorov bez rozdielu v akom druhu ďalšieho vzdelávania pôsobia, no ak vychádzame z výsledkov výskumu, tak z pohľadu účastníkov vzdelávania takéto vzdelávanie najviac potrebujú lektori pôsobiaci v kontinuálnom vzdelávaní. Z pohľadu sebahodnotenia lektorov si takéto vzdelávanie s veľmi malými rozdielmi vyžadujú lektori pôsobiaci v ďalšom odbornom a rekvalifikačnom vzdelávaní v akreditovaných vzdelávacích programoch.

Na základe výsledkov výskumu je možné navrhnúť aj orientačný návrh vzdelávacieho programu zameraného na rozvoj etických kompetencií lektorov ďalšieho vzdelávania. Takýto návrh uvádzame v dizertačnej práci (Skúpa, 2019), kde zdôrazňujeme, že v našom koncepte systému nejde o hierarchiu jednotlivých dimenzií, ani jedna nie je nadradená druhej. Všetky sú rovnako dôležité v lektorskej činnosti a mali by byť teda zastúpené súbežne. V návrhu vzdelávacieho programu by mali byť preto zahrnuté všetky dimenzie, na ktoré sme sa vo výskume orientovali, no podľa výsledkov výskumu je potrebné niektorým z nich venovať väčšiu pozornosť vo vzdelávaní.

Nakoľko oblasť etických aspektov je nepreskúmanou oblasťou v slovenskej a českej výchove a vzdelávaní dospelých, tak realizáciu ďalších výskumov v danej problematike považujeme za veľmi prínosnú. Uvedomujúc si limity nášho výskumu vyjadrujeme zároveň presvedčenie, že skúmať etické aspekty v ľudskej činnosti je veľmi náročná úloha. Napriek tomu veríme, že výsledky aspoň čiastočne zapĺnia toto prázdne miesto v andragogike ako v teoretickej, tak aj praktickej rovine.

Je dôležité, aby sa výskumy zamerané na túto oblasť dostali na popredné miesta diskusií, pretože zvýšená pozornosť takto zameranému výskumu poskytne súčasným, ale aj budúcim lektorom vo vzdelávaní dospelých väčšie porozumenie etickým aspektom ich činností.

Etika je jedinečná a prítomná všade, je výlučne ľudskou záležitosťou, preto by sme nemali zabúdať na to, že vzdelávanie dospelých nie je výnimkou, je predsa vykonávané ľuďmi a slúži ľuďom.

Zoznam bibliografických odkazov

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. 2., preprac. vyd. Praha : ASPI.

Pavlov, I. - Skúpa, M. (2018). Categorical observation system of humanistic andragagogical work of an adult educator. In Tomczyk, Ł., Ryk, A. & Prokop, J. (Eds.). *New trends and research challenges in pedagogy and andragogy*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. DOI 10.24917/9788394156893.8

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Skúpa, M. (2019) *Etické aspekty vo výchove a vzdelávaní dospelých*. (Dizertačná práca).

Švec, Š. 1997. Koncepcia humanisticky orientovanej výučby. *Pedagogická revue*, č.1-2, s. 2-14.

Mgr. Michaela Skúpa, PhD.

Katedra andragogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: michaela.skupa@umb.sk

KURIKULUM V OBČIANSKOM VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Michaela Sládkayová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstract

Citizenship education in Slovakia appears in smaller variations at all levels of formal education (maternity schools, primary schools, secondary schools, universities). However, in relation to the target group - adults - we can talk about a relatively new phenomenon in our conditions. This area of adult education is becoming a trend in adult education abroad and is supported by all sectors of society. At the same time, it is an essential part of the development of civil society itself and contributes to the sustainable development of the country. That is why we have decided to pay attention to this issue. In our conditions, we encounter ambiguity in the field of theoretical anchorage of citizenship education of adults as well as the absence of empirical research. The presented paper deals with the emplacement of citizenship education of adults and describes the results of research carried out with the providers of this education in Slovakia. In the research, we pay special attention to the curriculum of citizenship education of adults and its individual aspects (goal, content, forms and methods).

Keywords: citizenship education of adults, curriculum, education of adults

Úvod

Súčasná spoločnosť, označovaná aj ako občianska, sa postupne buduje a vytvára. Občiansku spoločnosť možno zjednodušene vysvetliť ako celok, ktorý charakterizuje súčinnosť troch oblastí – občania, štátne inštitúcie a občianske inštitúcie (Macháček – Šťava, 2012) a zároveň predstavuje hodnoty občianskej slobody a plurality demokracie (Korim, 2012). Autori Ondrušek, Miková, Zelenáková a Woleková (2012, s. 11) hovoria o modeli občianskej spoločnosti, „do ktorej patrí rovnako štátny sektor, ako aj privátny podnikateľský sektor a sektor neziskových organizácií.“ Ďalej však zdôrazňujú, že takýto model môže fungovať len za predpokladu, že jednotlivé sektory navzájom spolupracujú a dopĺňajú sa. Takáto občianska spoločnosť má svoje korene v politickom liberalizme, ktorý predstavuje vzťahy medzi tými, ktorí sú úplnými a aktívnymi účastníkmi v spoločnosti a sú priamo alebo nepriamo spojení v priebehu celého života (Rawls, 1993). Budovanie občianskej spoločnosti je možné dosiahnuť aj vďaka koncepcii občianskeho vzdelávania, konkrétnie občianskeho vzdelávania dospelých, ktoré je súčasťou andragogickej teórie.

Andragogická teória sa od svojho vzniku konštruuje ako veda úzko spojená so spoločenskou praxou. V poslednom období sa objavuje množstvo problémov, ktoré súvisia s problematikou občianstva, či občianskym životom ľudí (nárast extrémizmu, radikalizmu, migrácia, xenofobia, šírenie dezinformácií a iné). Na druhej strane vnímame potrebu rozvoja komplexného občana, potrebu podpory demokracie a demokratických hodnôt a postojov. Uvedené podnete evokujú nutnosť intenzívnejšie, ako doposiaľ, sa zamýšľať aj nad významom a úlohami občianskeho vzdelávania dospelých. V kontexte našej práce vnímame občianske vzdelávanie dospelých ako jeden z tiažiskových pojmov, preto považujeme za nevyhnutné venovať pozornosť jeho teoretickej a empirickej analýze.

V súvislosti s terminologickým vymedzením občianskeho vzdelávania sa stretávame s určitou nejednotnosťou. V rámci slovenskej a českej odbornej literatúry nachádzame termíny ako občianske vzdelávanie, výchova k občianstvu, občianska výchova, výchova k demokratickému občianstvu, politické vzdelávanie (Švec, 2008; Drobná, 2010; Kopecký, 2011; O’Shea, 2012; Beneš, 2014). V anglicky hovoriacich krajinách sa používajú

primárne dva pojmy: citizenship education a civic education (Galston, 2007; Levin, 2013). Relatívne novým pojmom, ktorý od roku 2012 používa UNESCO, je global citizenship education (Torres & Dorio, 2015). Ďalší pojem nachádzame v nemecky hovoriacich krajinách, kde je používaný pojem politische Bildung (politické vzdelávanie).

Podobne ako pri terminológii aj pri charakterizovaní občianskeho vzdelávania dospelých narážame na nejednoznačnosť vnímania tohto pojmu. Preto na základe analýzy jednotlivých charakteristik ako aj medzinárodných dokumentov a súčasného vedeckého diskurzu, pod pojmom občianske vzdelávanie dospelých rozumieme výchovu, vzdelávanie, aktivity a činnosti podporujúce rozvoj občianskych kompetencií, aktívnej participácii v rámci komunity a spoločnosti, politickej gramotnosti a zároveň aktivity, ktoré pomáhajú mladým a dospelým získať hodnoty a zaujať postoj k aktuálnym politickým a spoločenským otázkam (Sládkayová, 2019).

V zmysle systematického ukotvenia občianskeho vzdelávania z pohľadu andragogickej teórie radíme do subsystému kultúrno-osvetovej andragogiky. V tomto subsystéme je možné občianske vzdelávanie vnímať, podľa Čornaničovej (2010), dvomi spôsobmi:

- občianske vzdelávanie ako veľká podskupina kultúrno-osvetového vzdelávania, spolu so záujmovým vzdelávaním;
- občianke vzdelávanie ako obsahový druh kultúrno-osvetového vzdelávania a záujmového vzdelávania.

Vzhľadom na skutočnosť, že dokážeme jednoznačne oddeliť špecifické znaky a princípy občianskeho vzdelávania dospelých, považujeme ho za samostatný druh vzdelávania dospelých, ktorý však v našich podmienkach nie je dostatočne spracovaný. Považujeme za dôležité zvýrazniť absenciu odbornej literatúry, podrobného teoretického rozpracovania tejto problematiky, ako aj jeho empirické skúmanie. Na základe týchto, ako aj iných, skutočností sme sa rozhodli formulovať a realizovať výskum so zameraním na identifikáciu kurikula občianskeho vzdelávania dospelých.

Metodológia výskumu

Na základe teoretického spracovania problematiky občianskeho vzdelávania dospelých a analýzy už realizovaných výskumov (výskumy EU, UNESCO) v tejto oblasti sme formulovali výskumný problém empirického výskumu. Nami formulovaný výskumný problém definujeme ako deskriptívny, teda hľadáme odpoveď na otázku „*aké to v skutočnosti je?*“ Výskumným problémom nášho výskumu bola *tvorba kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých*.

Vychádzajúc z definovania výskumného problému bol stanovený cieľ výskumu, ktorý predstavuje bližšiu špecifikáciu výskumného zámeru. Cieľom výskumu bola identifikácia a analýza klúčových faktorov, ktoré determinujú tvorbu kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých. Zároveň sme si stanovili niekoľko základných tematických oblastí, v rámci ktorých sme formulovali jednotlivé úlohy výskumu. Tieto oblasti nevnímame izolované, ale vyznačujú sa vzájomnou komplementaritou:

- oblasť súvisiaca s cieľmi občianskeho vzdelávania dospelých
 - aké sú determinanty, ktoré ovplyvňujú formuláciu cieľov občianskeho vzdelávania dospelých
- oblasť súvisiaca s obsahom občianskeho vzdelávania dospelých
 - zistenie ľažiskových tém, ktoré v súčasnosti najviac sýtia obsah občianskeho vzdelávania dospelých

- zistenie, či je možné identifikovať tradičné a aktuálne obsahové témy občianskeho vzdelávania dospelých
- oblasť súvisiaca s poskytovateľmi občianskeho vzdelávania dospelých
 - zistenie, či a do akej miery uplatňujú poskytovatelia občianskeho vzdelávania dospelých princípy tvorby kurikula

Výskumné úlohy sme ďalej špecifikovali do výskumných otázok, na základe ktorých sme realizovali samotný výskum:

- O1: Aké sú klúčové determinanty ovplyvňujúce formuláciu cieľov a obsahu občianskeho vzdelávania dospelých?
- O2: Aké sú názory poskytovateľov občianskeho vzdelávania dospelých, v podmienkach Slovenskej republiky, na jeho význam a aktuálny stav?
- O3: Akým spôsobom pristupujú poskytovatelia občianskeho vzdelávania dospelých k tvorbe jeho kurikula?

Výskum sme realizovali ako kvalitatívny výskum pod dizajnom akčného výskumu. Akčný výskum vznikol na základe kritiky tradičnej sociálnej vedy, ktorá sa orientovala heuristicky, ako aj pozitivisticko-empiricky (Hendl, 2005). Jednou zo zásad akčného výskumu je, že by sa mal vzťahovať k praxi, má spolupracovať pri riešení sociálnych a politických problémov a poukazovať na spoločenské problémy (Hendl, 2005). Na základe charakteristiky vlastností akčného výskumu sa dostávame k používaniu kvalitatívnych metód, ako je rozhovor, obsahová analýza, pozorovanie a pod. Jedným z cieľov akčného výskumu je priniesť zmenu, teda okrem zistenia určitého stavu priniesť aj zmenu do samotnej praxe.

Akčný výskum sme realizovali prostredníctvom obsahovej analýzy, v ktorej (pri kvalitatívnom výskume) analyzujeme malý počet textov a dokumentov. V tomto prípade je jedným z cieľov obsahovej analýzy porozumieť kategóriám participantov a vidieť ako ich používajú v konkrétnych činnostiach (Silverman, 2005). Obsahová analýza dokumentov môže predstavovať samostatnú metódu, no zároveň môže ísť o doplnenie dát získaných prostredníctvom rozhovoru, či pozorovania (Hendl, 2005).

V kontexte nami realizovaného empirického výskumu sme analyzovali súčasné dokumenty z prostredia Európskej Únie, UNESCO, OSN a iných medzinárodných organizácií. Ide o kvalitatívnu obsahovú analýzu, ktorá spočíva v rozboře obsahovej stránky textu, a to na rôznych úrovniach – vysvetlenie obsahu a identifikácia jednotlivých trendov. Gavora (2006) pomenováva takúto analýzu obsahovej stránky textu ako nekvantitatívnu analýzu. V andragogickom výskume sa obsahová analýza, podľa Průchu (2014), realizuje len zriedka, hoci jej potenciálne výsledky považujeme za prínosné ako v kvantitatívnom, tak aj v kvalitatívnom výskume.

Za hlavnú výskumnú metódu sme zvolili rozhovor. Táto výskumná metóda sa vyznačuje priamym kontaktom a okrem získavania odpovedí predstavuje aj sociálny vzťah dvoch ľudí v konkrétnom čase a prostredí (Gavora, 2006). Autor ďalej dodáva, že cieľom rozhovoru je „prostredníctvom otázok zistiť fakty, názory, presvedčenia a postoje ľudí“ (Gavora, 2006, s.88). Metóda rozhovoru sa zväčša používa ako jediná metóda výskumu, avšak môže sa spájať aj s inými metódami, ako napríklad pozorovanie alebo s analýzou produktov, dokumentov a pod. V rámci nami realizovaného výskumu sme použili pološtruktúrovaný rozhovor, ktorý okrem dopredu pripravených otázok nechával priestor aj na otvorené otázky, či otázky vyplývajúce z kontextu rozhovoru a z danej situácie. Rozhovor bol primárne realizovaný osobne. Takýto rozhovor umožňuje tematickú koncentráciu a tým aj zefektívnenie zberu údajov. Prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru sme získvali bohatý opis udalostí, situácií a skúseností spojených s otázkami kurikula občianskeho vzdelávania dospelých. Cieľom rozhovorov bolo získať čo najviac

informácií, názorov a skutočnosti o tvorbe kurikula občianskeho vzdelávania dospelých, ktoré sa realizuje v danej inštitúcií. Zápis údajov bol realizovaný prostredníctvom nahrávok a zápisov. O nahrávaní boli všetci respondenti dopredu informovaní a nahrávanie bolo realizované len s ich písomným súhlasom.

Výskumnú vzorku tvorili poskytovatelia občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku. Výber výskumnej vzorky bol kritériový, teda na základe vopred stanovených kritérií:

- minimálna dĺžka poskytovania občianskeho vzdelávania dospelých 2 roky;
- realizovanie občianskeho vzdelávania dospelých, občianska participácia, podpora aktívneho občianstva;
- cieľovú skupinu predstavuje široká verejnosť, prípadne dospelí, ktorí nepracujú v tejto oblasti;
- využívanie nie len tradičných foriem a metód vzdelávania (prednáška), ale aj inovatívnych (workshop, service learning, diskusie, zážitkové učenie a pod.).

Jednotlivé organizácie sme vyhľadávali pomocou Rady vlády pre mimovládne organizácie, odporúčaní iných organizácií, či prostredníctvom rôznych podujatí, kde tieto organizácie vystupujú ako organizátori alebo spoluorganizátori. Z organizácií, ktoré poskytujú takéto vzdelávanie sme osloви 15. Z nami oslovených organizácií sa výskumu zúčastnilo 7 organizácií, 5 organizácií odmietlo účasť na výskume a 3 organizácie neodpovedali na možnosť zúčastniť sa výskumu.

Výsledky výskumu

Výskumné zistenia v tejto podobe predstavujú deskriptívne dátá, ktoré budeme ďalej interpretovať v bližších súvislostiach a vzťahoch smerom k teórii a oblastiam výskumu, rovnako ako medzi jednotlivými oblastami v časti Diskusia a Závery a odporúčania pre prax.

Špecifickým cieľom prvej výskumnej oblasti, obsahová analýza dokumentov, bolo identifikovať trendy v oblasti cieľov a obsahu občianskeho vzdelávania dospelých, čo nám slúžilo aj na zistenie miery implementácie týchto trendov do občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku. Vzhľadom na dynamickosť zmien aktuálnej spoločnosti, na ktoré občianske vzdelávanie dospelých bezprostredne nadväzuje, považujeme za potrebné venovať pozornosť práve tým najaktuálnejším dokumentom, ktoré sa venujú tejto problematike a stanovujú aktuálne trendy v oblasti cieľov a obsahu občianskeho vzdelávania dospelých.

Pre potreby výskumu sme analyzovali tri medzinárodné dokumenty: *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century* (European Association for the Education of Adults, Brussels, 2016); *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education* (European Commission/EACEA/Eurydice, Luxembourg, 2016) a *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives* (UNESCO, Paris, 2015).

Všetky tri spomínané dokumenty popisujú občianske vzdelávanie ako neodmysliteľnú súčasť vzdelávania dospelých, prostredníctvom ktorej dospelí získavať rôzne zručnosti a kompetencie potrebné pre ich život a profesiu. Zároveň tým obohacujú spoločnosť, nakoľko sa stávajú viac participatívnymi a prispievajú tak k tvorbe občianskej a demokratickej spoločnosti. V rámci analýzy týchto dokumentov nachádzame dva pojmy – *občianske vzdelávanie* a *globálne občianske vzdelávanie*. K používaniu rôznych pojmov sa viaže aj ďalšia formulácia cieľov a obsahov pre tento typ vzdelávania.

Analyzované dokumenty definujú k pojmu občianske vzdelávanie najčastejšie jeho ciele (vid' T1), na druhej strane pri pojme globálne občianske vzdelávanie sa stretávame s definovaním dimenzií (vid' T2), ktoré sa neskôr odrážajú aj v samotnom charakterizovaní pojmu, ako aj jeho obsahu a procesuálnej roviny vzdelávania.

T1 Ciele občianskeho vzdelávania

Získať kompetencie

- zabezpečiť, aby deti a mladí ľudia získali sociálne, občianske a interkultúrne kompetencie prostredníctvom propagovania demokratických hodnôt a základných práv, sociálnej inkluzie a nediskriminácie, ako aj aktívneho občianstva

Kritické myšlenie

- posilniť kritické myšlenie a mediálnu gramotnosť, obzvlášť v oblasti internetu a sociálnych sietí tak, aby sa vyvinula odolnosť voči všetkým formám diskriminácie a indoktrinácie

Vzdelávanie znevýhodnených občanov

- podporiť vzdelávanie znevýhodnených detí a mladých ľudí, aby sa zabezpečilo, že je systém vzdelávania a odbornej prípravy orientovaný na ich potreby

Interkultúrny dialóg

- propagovať interkultúrny dialóg cez všetky formy vzdelávania v kooperácii s inými relevantnými politikami a zainteresovanými stranami

T2 Dimenzie Globálneho občianskeho vzdelávania

Kognitívna dimenzia

- nadobudnúť vedomosti, porozumenie a kritické myšlenie o globálnych, regionálnych, národných a lokálnych problémoch a o prepojení a vzájomnej závislosti rôznych krajín a populácií

Sociálno-emocionálna dimenzia

- mať pocit spolupatričnosti k spoločnej ľudskosti, zdieľanie hodnôt a zodpovednosti, empatie, solidarity a rešpektovanie rozdielov a rôznorodosti

Behaviorálna dimenzia

- konať efektívne a zodpovedne na lokálnej, národnej a globálnej úrovni pre pokojnejší a udržateľnejší svet

K ďalším cieľom, ktoré sa v skúmaných dokumentoch objavujú môžeme zaradiť: rozvoj porozumenia štruktúre globálneho vládnutia, práv a povinností, globálnym problémom; rozpoznať a oceniť rozdiely a viacnásobné identity; rozvoj a aplikácia kritických zručností pre občiansku gramotnosť a iné. Tieto ciele ako aj ďalšie dimenzie sa pretavujú do klasifikácie obsahových tém, ktoré sú typické práve pre občianske vzdelávanie (vid' T3).

T3 Obsahové témy globálneho občianskeho vzdelávania**Informovanosť a kritická gramotnosť**

1. lokálny, národný a globálny systém a štruktúra
2. problémy ovplyvňujúce interakciu a prepojenosť komunít na miestnej, národnej a globálnej úrovni
3. základné predpoklady a dynamika výkonu

Sociálna prepojenosť a rešpektovanie rozmanitosti

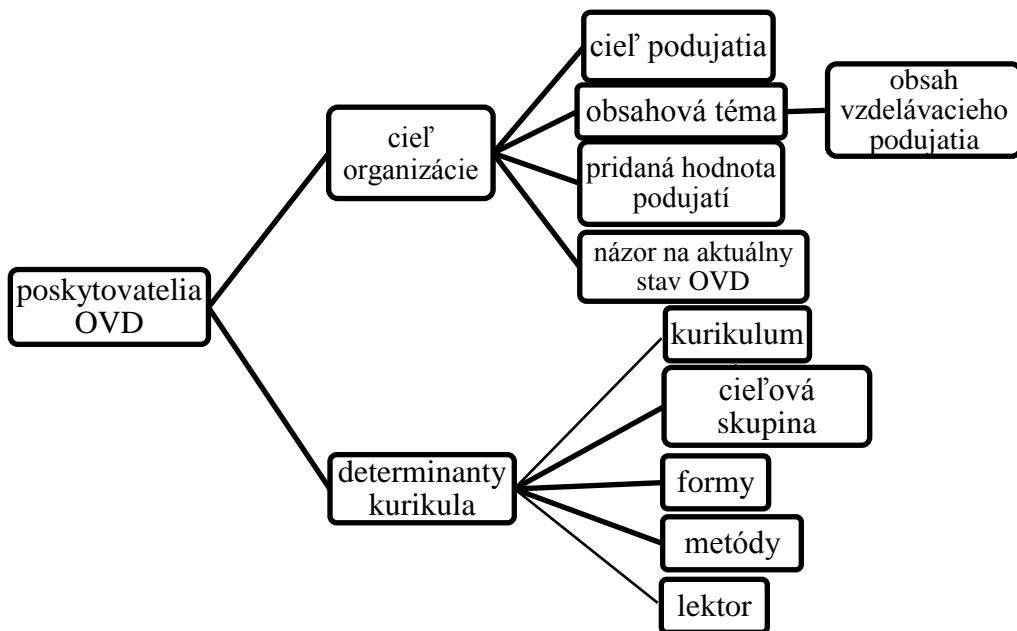
4. rozdielna úroveň identity
5. rôzne spoločenstvá, do ktorých ľudia patria a ako sú prepojené
6. rozdielnosť a rešpektovanie rozmanitosti

Etická zodpovednosť a angažovanosť

7. aktivity, ktoré je možné podniknúť jednotlivo a kolektívne
8. eticky zodpovedné správanie
9. angažovanie sa a prijímanie opatrení

Podľa tohto dokumentu sa práve tretia skupina obsahových tém zameriava na vysoké školstvo a vzdelávanie dospelých, konkrétnie v globálnom občianskom vzdelávaní dospelých. V rámci dimenzií a cieľov hovoríme v súvislosti s dospelou populáciou o behaviorálnej dimenzií a s ňou spojené ciele (rozvoj motivácie a ochoty starať sa o spoločné dobro, uznat' príslušné zručnosti, hodnoty, presvedčenie, postoje a pod.), ktoré sa vzťahujú nie len na dospelých ako učiacich sa, ale aj na zainteresované strany v tvorbe jednotlivých politík.

Špecifickým cieľom druhej výskumnej oblasti, rozhovory s poskytovateľmi občianskeho vzdelávania dospelých, bolo zistiť aktuálny stav občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku. V tejto časti výskumu sme využili už spomínanú výskumnú metódu pološtruktúrovaného rozhovoru s poskytovateľmi občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku. Na identifikáciu významových kategórií sme prepisy spracovali prostredníctvom kódovania. Proces kódovania rozhovorov sme začali otvoreným kódovaním, v ktorom sme hľadali a identifikovali jednotlivé kategórie. Tieto kategórie sme podrobili druhému spôsobu kódovania – axiálne kódovanie, na základe ktorého sme vytvorili vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými kategóriami. Výsledkom tohto procesu je nasledovná schéma (O1), z ktorej vyplývajú dve hlavné kategórie – cieľ organizácie a determinenty kurikula. Špeciálnu kategóriu tvorí názor na aktuálny stav občianskeho vzdelávania dospelých. Vzhľadom na špecifickosť tejto kategórie, ktorá má značne subjektívny charakter, jej budeme venovať osobitú pozornosť v procese interpretácie výskumu.



O1 Schéma kategórií na základe axiálneho kódovania rozhovorov

Prostredníctvom týchto dvoch spôsobov kódovania sa dostávame k samotnej interpretácii jednotlivých rozhovorov. Odpovede respondentov, zakódované podľa sledovaných kategórií, sme ďalej analyzovali v súvislosti so zistenými trendami v občianskom vzdelávaní dospelých (obsahová analýza) a v súvislosti so stanovanými výskumnými otázkami.

Komparácia výsledkov výskumu – obsahová analýza a rozhovor

Ako sme uviedli v predchádzajúcim teste, cieľom nášho výskumu bolo identifikovať a analyzovať kľúčové faktory, ktoré determinujú tvorbu kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých v podmienkach Slovenskej republiky. Prostredníctvom metódy obsahovej analýzy sme určili základné trendy občianskeho vzdelávania dospelých na medzinárodnej úrovni.

V oblasti cieľov hovoríme o nasledovných trendoch, ktoré sa napĺňajú cez tri základné dimenzie (viď T1 a T2). S prvým cieľom (získanie sociálnych, občianskych a interkultúrnych kompetencií) sa priamo nestotožňuje žiadna z organizácií, s ktorými sme realizovali výskum. Najbližšie k implementácii tohto cieľa je organizácia č. 2, kde je cieľom vytvárať platformu, ktorá bude rozvíjať schopnosti mladej generácie. Ak v rámci občianskych kompetencií hovoríme aj o uvedomovaní si príslušnosti k štátu a k Európskej Únií, tak sa s podobným cieľom stretávame aj pri organizácii č. 1 (...majú uvedomiť vlastne tú príslušnosť alebo teda to občianstvo, jednotné občianstvo k Európskej Únií...).

S priamou implementáciou druhého cieľa, teda posilnenie kritického myslenia, sa stretávame pri formulácii cieľov organizácie č. 6. Podpora kritického myslenia, je v tomto prípade nie len cieľom jednotlivých podujatí, ale aj samotným cieľom organizácie ako takej. Dokonca môžeme konštatovať, že tieto dva ciele sú rovnako formulované v oboch kategóriách a teda: „...Cieľom je vzbudiť kritické myslenie u študentov, vyjadrenie spolupatričnosti regiónov a vyjadrenie nášho nesúhlasu s extrémistickými názormi.“ Čiastočne sa týmto cieľom riadi aj organizácia č. 4, ktorá sa prostredníctvom konkrétnych foriem snaží „skúšať nejako kriticky rozmyšľať nad mytmi a predsudkami, stereotypmi“ a zároveň rozvoj kritického myslenia predstavuje pre túto organizáciu aj jednu z obsahových tem ich aktivít (rozvoj kritického myslenia).

Tretí cieľ nachádzame v rôznych obmenách vo viacerých organizáciách, avšak najviac sa k tomuto cieľu prikláňa práve organizácia č. 4, ktorá sa dlhodobo venuje aj práci s migrantmi a marginalizovanými skupinami. Tento cieľ sa najviac objavuje práve v obsahovej rovine podujatí, ktoré organizuje táto organizácia (...Rómovia na Slovenku...utečenecká kríza...) a zároveň aj vo formách realizácie jednotlivých podujatí: „...živé knižnice...zážitkovú pedagogiku.“ Tento cieľ sa odráža aj v obsahovom zameraní organizácie č. 1 (...multikulturalizmus, aby sa stierali rozdiely medzi migrantmi a bežným obyvateľstvom...).

Pri identifikácii trendov hovoríme aj o trendoch v obsahovej rovine občianskeho vzdelávania dospelých (viď T3). Z týchto tém nájdeme mnohé, v menších obmenách, vo všetkých organizáciách. Ak sa zameriame na poslednú skupinu obsahových tém, ktoré priamo súvisia s vysokoškolským vzdelávaním a vzdelávaním dospelých, hovoríme o nasledovných obsahových trendoch:

- Etická zodpovednosť a angažovanosť
- aktivity, ktoré je možné podniknúť jednotlivo a kolektívne,
- eticky zodpovedné správanie,
- angažovať sa a prijímať opatrenia.

Zároveň hovoríme aj o témach ako sú participácia, demokracia a demokratické hodnoty, tolerancia a pod., ktoré sa objavujú už dlhodobo vo vzdelávaní dospelých a patria k tzv. tradičným témam v občianskom vzdelávaní dospelých. Tému zodpovednosti priamo nachádzame pri organizácii č. 5, ktorá túto tému špecifikuje na občiansku zodpovednosť. Podobné témy nachádzame aj v ďalších organizáciách, ktoré sú konkretizované v menších obmenách: „...k ľudským právam... , ...občianstvo, demokracia... , ...rozvíjanie sa v komunitnom organizovaní...“ a pod.

Ako uvádzame vyššie, väčšina organizácií občianskeho vzdelávania na Slovensku orientuje vzdelávacie aktivity na aktuálne spoločenské problémy, prípadne sú do značnej miery profilovaný len na jednu oblasť. Pre potreby lepšej orientácie sme tieto organizácie rozdelili na dve skupiny:

- organizácie venujúce sa aktuálny problémom spoločnosti
- organizácie, ktoré sa špecializujú na konkrétnu obsahovú oblasť občianskeho vzdelávania dospelých

Prvá skupina organizácií sa orientuje najmä na obsahové témy ako extrémizmus a s tým spojená téma holokaustu, radikalizácia a deradikalizácia, šírenie dezinformácií a pod. Tieto témy rezonujú nie len v slovenskej spoločnosti ako vysoko aktuálne a dve z týchto organizácií vznikli ako reakcia na zvýšenie týchto negatívnych javov v našej spoločnosti. Druhá skupina sa orientuje na konkrétné témy, ktoré tvoria neodmysliteľnú súčasť občianskeho vzdelávania, avšak nereagujú na aktuálne problémy spoločnosti. Na druhej strane si dovolíme povedať, že venovanie sa takýmto témam môže do značnej miery dopomôcť k predchádzaniu vzniku negatívnych javov v spoločnosti. Medzi tieto témy patrí príslušnosť k Európskej Únií a plnenie priorít stanovených Európskou Úniou, aktuálne priority OSN, témy súvisiace s rokom 1989 a rokmi pred tým, manipulácia volieb, či témy z oblasti politiky a medzinárodných vzťahov.

Zaujímavou kategóriou, ktorú sme identifikovali, je pridaná hodnota. Aj napriek skutočnosti, že sme ju identifikovali len pri dvoch organizáciách, považujeme túto kategóriu za dôležitú pri zdôraznení významu a potreby samotného občianskeho vzdelávania dospelých. V súvislosti s touto kategóriou vnímame získané zručnosti prospěšné ako pre účastníkov, tak aj pre samotnú spoločnosť, do ktorej sa účastníci dostanú. Medzi takéto zručnosti môžeme zaradiť rozvoj tzv. soft skills (mäkké zručnosti),

sebarozvoj, zručnosti v oblasti komunikácie, argumentácie, debatovania, vedenia diskusie, prípravy podujatia a pod.

Výsledky výskumu sme analyzovali aj z pohľadu výskumných otázok, ktoré sme si stanovili na začiatku realizácie nášho výskumu. V tejto časti práce sa preto budeme venovať aj odpovediam na jednotlivé výskumné otázky.

Výskumná otázka 1: Aké sú klúčové determinanty ovplyvňujúce formuláciu cieľov a obsahu občianskeho vzdelávania dospelých?

Na základe odpovedí respondentov považujeme za základný determinant tvorby cieľov a obsahu samotné zameranie organizácie, teda cieľ organizácie. Vzhľadom na poslanie a zameranie organizácie sú formulované ciele jednotlivých podujatí a taktiež aj obsahové zameranie. Ako príklad uvedieme dve organizácie, ktoré podľa nášho názoru najlepšie demonštrujú naše zistenia.

cieľ organizácie	
<i>...pripomínať ľuďom a ako keby ich vzdelávať ich v tej problematike toho roku 89 alebo tých rokov pred tým...</i>	
cieľ podujatia	<i>...Obohatiť toho človeka o tú tému, že niečo viacej poskytnúť, nejaký väčší rozhlásť alebo tak...</i>
obsahová téma (obsah vzdelávacieho podujatia)	<i>...občianska zodpovednosť... ...problematike toho roku 89 alebo tých rokov pred tým, čias teda socializmu, niekto to nazýva komunizmu... ...občiansko-politicke aktivity... ...sú to témy, ktoré 99,9% občanov nezaujímajú a práve preto sa snažíme nejaký posunúť... ...ako sa manipuluje s myšlením človeka, voliča... ...manipulovanie s tými ľuďmi a tie praktiky niektoré, ktoré boli...</i>

cieľ organizácie	
<i>...Cieľom je vzbudit' kritické myšlenie u študentov, vyjadrenie spolupatričnosti regiónov a vyjadrenie nášho nesúhlasu s extrémistickými názormi...</i>	
cieľ podujatia	<i>...Cieľom je vzbudit' kritické myšlenie u študentov, vyjadrenie spolupatričnosti regiónov a vyjadrenie nášho nesúhlasu s extrémistickými názormi...</i>
obsahová téma (obsah vzdelávacieho podujatia)	<i>...nárast extrémizmu na celom Slovensku... ...o holokauste... ...hlavnou líniou je ale extrémizmus a veci s ním spojené...</i>

O2 Odpovede respondentov

V týchto súvislostiach hovoríme o priamej implementácii cieľa organizácie do samotných vzdelávacích podujatí. Priamu transformáciu môžeme nájsť aj pri organizáciách, ktoré sú do určitej miery prepojené s Európskou Úniou. Tieto organizácie majú za cieľ plniť priority Európskej Únie a od týchto priorit sa odvíjajú jednotlivé podujatia (z pohľadu cieľov a obsahu). Niektorí respondenti sa počas rozhovoru zmienili o určitom posune vo vnímaní cieľa organizácie, teda hoci na začiatku to bol jasne stanovený cieľ, postupom času sa tento cieľ pretransformoval a v súčasnosti je definovaný inak. Príkladom je organizácia č. 5, ktorej primárny cieľom pri vzniku organizácie bola kontrola transparentnosti volieb. Časom sa však tento cieľ zmenil na vzdelávanie ľudí v problematike roku 1989 a rokov pred tým.

Vo všeobecnosti však platí, že všetky organizácie primárne vychádzajú z cieľa organizácie, ktorý majú často stanovený od svojho vzniku a to, čo dnes nazývajú cieľom organizácie bol, v mnohých prípadoch, aj dôvod ich samotného vzniku. Na druhej strane, v oblasti obsahu, nesmieme zabúdať ani na aktuálne problémy a témy spoločnosti, na ktoré

reagujú mnohé organizácie. Odpovedou na otázku, aké sú kľúčové determinanty ovplyvňujúce formuláciu obsahu občianskeho vzdelávania dospelých, by mohlo byť – aktuálne problémy, ktoré rezonujú v danej krajine alebo kraji, v ktorom organizácie pôsobia.

Výskumná otázka 2: Aké sú názory poskytovateľov občianskeho vzdelávania dospelých, v podmienkach Slovenskej republiky, na jeho význam a aktuálny stav?

Organizácie sa v názoroch na občianske vzdelávanie zhodujú v tom, že je potrebné ho realizovať a venovať pozornosť tejto oblasti vzdelávania, nie len u dospelých, ale aj vo všetkých vekových skupinách. Avšak ak sa pozrieme na konkrétnie odpovede jednotlivých zástupcov organizácií, opäť môžeme hovoriť o určitom rozdelení organizácií do skupín. Väčšina organizácií sa vyjadrila, že pocitujú akúsi neochotu účastníkov, či malú účasť. Pri realizovaní jednotlivých rozhovorov sme narazili na zaujímavý názor: „...na všetkých tých udalostiah sú tí istí ľudia“, čo bolo ďalej doplnené tým, že sa takýchto podujatí zúčastňujú najmä tí občania, ktorí vidia význam v občianskom vzdelávaní, majú potrebu zúčastňovať sa takýchto aktivít a zároveň vnímajú pozitívny dopad takýchto podujatí na ich osobnostný rozvoj a rozvoj spoločnosti. S týmto názorom sa stotožnili aj iné organizácie, ktoré majú za to, že je potrebné pripomínať ľuďom a učiť ich, že aj účasť na diskusií ich môže určitým spôsobom vzdelávať a prispieť k ich osobnostnému rozvoju.

Okrem názorov na účasť sme sa stretli aj s názormi na podporu, či aktuálny stav občianskeho vzdelávania na Slovensku. Niektoré inštitúcie (č. 1, č. 5, č. 7) deklarujú značnú podporu občianskeho vzdelávania z pohľadu ich pôsobiska, ale aj z pohľadu finančnej podpory z prostredia Európskej Únie. Tento fakt spôsobuje, že pozitívne hodnotia aj stav občianskeho vzdelávania na Slovensku, teda rozmanitú ponuku podujatí, podporu pri organizovaní podujatí, či vnímanie potreby občianskeho vzdelávania (z pohľadu účastníkov, ale aj stakeholderov).

Druhú skupinu tvoria organizácie, ktoré sa z časti prikláňajú k názorom prvej skupiny organizácií, avšak stále vidia limity v podpore občianskeho vzdelávania (č. 3, č. 6). Tieto organizácie sice vnímajú nárast v podpore občianskeho vzdelávania, avšak na druhej strane to považujú za nedostatočné vzhľadom na aktuálnu situáciu spoločnosti.

Tretiu skupinu tvoria inštitúcie, ktoré majú značne negatívny postoj k aktuálnemu stavu, či podpore občianskeho vzdelávania na Slovensku. Do tejto skupiny zaradujeme organizácie č. 2 a 4. Hoci na prvý pohľad sa môže zdať, že podpora je dostatočná, tieto organizácie to vnímajú tak, že sa o tom len hovorí, avšak v realite to tak neprebieha.

Zároveň v tejto súvislosti považujeme za potrebné zdôrazniť odpoveď organizácie č. 2, ktorá naráža najmä na účasť a aktivitu jednotlivých účastníkov vzdelávania a ich postoj k samotnému občianskemu vzdelávaniu a aktívnomu občianstvu. Podobne ako organizácia považujeme za dôležité, aby si občania začali uvedomovať potrebu ich participácie a angažovanosti v spoločnosti a najmä na veciach verejných. Zástupkyňa organizácie konštatovala: „...je pre mňa veľmi fascinujúce to, že vlastne všetci chcú príležitosť, všetci chcú aktivity a všetci po nich volajú, ale keď príde ten deň, že tá aktivita naozaj je, tak viac krát sa nám stalo to...tá aktivita už napríklad na tých prednáškach alebo workshopoch je dosť nízka...“ a zároveň dopĺňa: „...to chce čas a chce to nejaké iniciatívy, aby sa v ľuďoch táto nejaká vôľa k tomu prispieť a angažovať sa...Donútiť ľudí ako keby k tomu, aby mali pocit, že ich aktívne angažovanie bude môcť niečo zmeniť.“

Výskumná otázka 3: Akým spôsobom pristupujú poskytovatelia občianskeho vzdelávania dospelých k tvorbe jeho kurikula?

V rámci tejto výskumnej otázky sme identifikovali niekoľko kategórií súvisiacich s determinantmi kurikula – kurikulum, cieľová skupina, formy, metódy, lektori. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že jednotlivé inštitúcie opäť primárne vychádzajú zo

zamerania organizácie, ale aj zo skúseností s predchádzajúcimi podujatiami, ktoré organizovali alebo boli prítomní ako účastníci. Len jedna z organizácií (organizácia č. 1) má vytvorené kurikulum, avšak toto kurikulum je tvorené externou organizáciou. Organizácia č. 6 definovala tvorbu kurikula na základe skúseností, no zároveň zástupca organizácie dodáva: „...Máme určitý scenár, ktorého sa držíme...Kurikulum sme vytvorili...a máme ho vždy ako základ k podujatiu.“ Ostatné organizácie budú vychádzajú z obsahového zamerania alebo majú vytvorený len nejaký stručný plán, ktorý najčastejšie v sebe zahŕňa výber témy a výber hostí. V niektorých prípadoch hovoríme aj stanovení foriem alebo ďalšieho organizačného zabezpečenia.

V kontexte týchto myšlienok považujeme za potrebné venovať pozornosť jednotlivým kategóriám, ktoré priamo súvisia s tvorbou kurikula a jeho determinantmi, pri ktorých ich naplnenie podľa poskytovateľov predstavuje:

- **kurikulum** – plány, ktoré vznikajú na systéme lessons learned a best practises, vychádzanie zo skúseností; stanovenie témy a oslovenie hostí; tvorba plánov podľa aktuálnej spoločenskej situácie alebo podľa konkrétnego zamerania organizácie;
- **cielová skupina** – široká verejnosť; učitelia a učiteľky; mladí dospelí;
- **formy** – info dni, diskusie, prednášky, workshopy, debaty, živé knižnice, autentické rozhovory s diskusiou, diskusie so stredoškolákmami spojené s premietaním dokumentu, diskusie s dospelou verejnoscou spojené s koncertom hudobníka, konferencie, informačné kampane;
- **metódy** – premietanie filmu, dokumentu, premietanie fotografií, meranie zmien postojov, simulácie, rozdelenie podujatia na teoretickú a praktickú časť, zážitkové metódy;
- **lektori** – externí lektori, vyškolení tréneri, zaujímavý host, účastník tej doby, hlavný host/rečník.

Na týchto odpovediach, ktoré len z časti sýtia obsah kurikula môžeme vidieť nedostatočnú informovanosť organizácií o tvorbe kurikula, z didaktickej a metodologickej stránky. Avšak na druhej strane si dovolíme konštatovať, že tieto organizácie sa, aj vzhľadom na ich dlhoročnú prax, riadia skúsenosťami a neustále pracujú na vylepšení jednotlivých podujatí a ich zefektívnení. Samotné výsledky jednotlivých organizácií vysvetľujú akýsi nezáujem, či nepociťovanie potreby mať formulované kurikulum na základe konkrétnych didaktických zásad a princípov tvorby kurikula vo vzdelávaní dospelých.

Záver

Vychádzajúc z interpretácie výsledkov výskumu a ich následnej analýzy možno formulovať závery a odporúčania pre ďalšiu prax v oblasti občianskeho vzdelávania dospelých. Tieto závery adresujeme do troch oblastí: pre andragogickú teóriu, pre edukačnú prax a pre akademickú prípravu andragógov. Vo viacerých častiach práce (teoretickej aj empirickej) poukazujeme na skutočnosť, že problematike občianskeho vzdelávania dospelých je, v porovnaní s ostatnými druhami vzdelávania dospelých, venovaná nedostatočná pozornosť. Aj z tohto dôvodu považujeme výsledky výskumu za podnet pre ďalší rozvoj andragogickej teórie v problematike občianskeho vzdelávania dospelých. Ako sa nám ukázalo vo výskume, absencia teoretického rozpracovania tejto problematiky sa prejavuje najmä v oblasti tvorby kurikula pre tento druh vzdelávania dospelých. Máme za to, že v prípade formulovania kurikula podľa didaktických princípov by takéto kurikulum mohlo vo výraznej miere zefektívniť samotný proces vzdelávania dospelých, ako aj jeho efektivitu v rámci aplikácie získaných poznatkov.

Rovnako považujeme za dôležité venovať pozornosť charakterizovaniu samotného občianskeho vzdelávania a jednotlivých jeho kurikulárnych aspektov. Na druhej strane sme si vedomí, že tento druh vzdelávania dospelých predstavuje dynamickú súčasť andragogickej teórie a najmä v oblasti cieľov a obsahu sa orientuje na aktuálnu spoločenskú situáciu, nie len na národnej, ale aj medzinárodnej úrovni. Avšak v oblasti foriem a metód považujeme za dôležité venovať pozornosť klasifikácií a identifikácií práve takých foriem a metód, ktoré prispejú k zefektívneniu samotného procesu občianskeho vzdelávania dospelých. Vychádzajúc z týchto myšlienok považujeme za dôležité venovať sa ďalšiemu teoretickému rozpracovaniu problematiky občianskeho vzdelávania dospelých a tým aj jeho legitimizácii ako samostatného druhu vzdelávania dospelých v systéme andragogiky.

Zároveň považujeme výsledky výskumu za podnetné pre rozvoj edukačnej praxe, najmä v kontexte podnetov pre ďalšie empirické skúmanie tejto problematiky. Za inšpiratívne považujeme práve názory poskytovateľov na aktuálny stav občianskeho vzdelávania dospelých, či ich postoj k podpore občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku. Dovolíme si konštatovať, že práve v tejto oblasti sa otvára priestor na spoluprácu s poskytovateľmi tohto vzdelávania. Z nášho pohľadu považujeme za dôležité venovať sa empirickému skúmaniu procesuálnej roviny občianskeho vzdelávania dospelých, experimentu v oblasti využívania inovatívnych foriem a metód vzdelávania, empirickému skúmaniu zmeny postojov a hodnôt pred a po absolvovaní takéhoto vzdelávania, či skúmaniu samotnej podpory z pohľadu významných aktérov v občianskom vzdelávaní dospelých (politická sféra, oblasť školstva, ekonomika a pod.).

Z nami realizovaného výskumu vyplynulo, že často absentujú lektori, ako aj odborníci na problematiku občianskeho vzdelávania dospelých. Z tohto dôvodu smerujú naše ďalšie odporúčania práve na oblasť prípravy budúcich andragógov. V tomto prípade považujeme za nevyhnutné obohatiť prípravu andragógov o oblasť občianskeho vzdelávania dospelých, jeho teoretické rozpracovanie ako aj ukotvenie v systéme systematickej andragogiky, konkrétnie v subsystéme kultúrno-osvetovej andragogiky. Zároveň považujeme sa potrebné zdôrazniť fakt, že občianske vzdelávanie by malo byť vnímané ako prierezová téma v rámci všetkých subsystémov andragogiky. Súčasne vidíme potenciál v obohatení aj iných pomáhajúcich profesií, ktoré sa venujú dospej populácií. Prípravu budúcich andragógov v oblasti občianskeho vzdelávania považujeme za potrebnú aj z toho dôvodu, že práve andragógovia sú najviac kompetentní v oblasti vzdelávania dospelých, ako manažéri vzdelávania, facilitátori, či ako didaktici a metodici v oblasti formulovania kurikula a plánovania vzdelávacích podujatí. Práve andragóg pozná špecifická učenia sa dospelých a teda vie prispôsobiť vzdelávanie aktuálnym potrebám danej cieľovej skupiny. Aj z týchto dôvodov považujeme za potrebné, aby sa občianskemu vzdelávaniu dospelých a tvorbe jeho kurikula venovali práve andragógovia už v pregraduálnej príprave počas štúdia na vysokých školách.

V tomto kontexte považujeme za dôležité popísať limity a obmedzenia nášho výskumu, ktoré do značnej miery ovplyvnili výsledky výskumu, ako aj formulovanie záverov a odporúčaní. Za základný limit považujeme malú výskumnú vzorku, čo vyplýva z určitej neochoty poskytovateľov zapojiť sa do výskumu. Jednou z príčin neochoty zapojiť sa môže byť aj nedostatočná informovanosť o občianskom vzdelávaní dospelých a jeho definovaní. Niektoré z oslovených inštitúcií sa vyjadrili, že sa nepovažujú za kompetentné participovať v takomto výskume, aj keď ich náplňou sú aktivity, ktoré, v našom ponímaní, považujeme za súčasť občianskeho vzdelávania dospelých. Za ďalšie obmedzenie v tvorbe výskumu považujeme absenciu odbornej literatúry a výskumov, ktoré sa danej problematike venujú. Získaná literatúra bola primárne zo zahraničia, kde bolo nutné prihliadať na špecifickú danej krajiny, kde bola spracovaná a teda interpretácia a aplikácia

na slovenské podmienky nemusela byť vždy presná. Rovnako aj v oblasti výskumov, ktoré sa realizovali najmä na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania a teda aplikácia výsledkov na dospelú populáciu je len v zmysle podnetov pre tvorbu vlastných klasifikácií jednotlivých aspektov.

V kontexte týchto myšlienok považujeme za nutné venovať pozornosť tejto problematike a obohacovať teóriu aj prax o ďalšie zistenia a neustále ju zdokonaľovať s ohľadom na podmienky realizácie v Slovenskej republike.

Zoznam bibliografických odkazov

- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada,
- Čornaničová, R. (2010). Potreba vytvoriť moderný výkladový a terminologický slovník. *Národná osveta*, 5-6 26-30.
- Drobná, D. (2010). Multidimenzionalita aktívneho občianstva – výzva pre občianske vzdelávanie dospelých v európskom kontexte. In Pirohová, I – Lukáč, E. (eds.), *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti* (100-106). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- European Association for the education of adults. (2015). *Manifesto for adult learning in the 21st century*. Retrieved from <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>
- European Commission,EACEA,Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Galston, W. A. (2007). Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement: A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration* 30(6-7)
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kopecký, M. (2011). *Občanské vzdelávání dospělých v Evropě. Povaha, funkce a vybrané národní příklady*. Praha: MŠMT.
- Korim, V. (2012). *Politológia a politická etika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Levine, P. Civic Education. Retrieved 30.4.2019, from <http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/#CivEduPolAct>
- Macháček, L. – Šťava, E. (2012). *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009*. Bratislava: NUCEM.
- O’Shea, K. (2012). *Slovník pojmu k výchově k demokratickému občanství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ondrušek, D. – Miková, K. – Zelenáková, M. – Woleková, H. (2012). Tri sektory v spoločnosti: konkurencia či spolupráca. In Arbe, S., (ed), *10 kapitol o vývoji a občianskej spoločnosti na Slovensku* (9-22). Bratislava: PDCS.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris.
- Torres, C. A. – Dorio, J. N. (2015). The do’s and don’ts of Global Citizenship Education. *Adult Education and Development Journal*, (82/2015) 4-7.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

Mgr. Michaela Sládkayová, PhD.

Katedra andragogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: michaela.sladkayova@umb.sk

PRIAMA A NEPRIAMA METÓDA NA PRÍKLADE KREMNICKEJ MINCOVNE V OBDOBÍ 1939/45

Lukáš Volentier

Univerzita Mateja Bela - Filozofická fakulta

Abstract

The paper describes the work of a historian on the example of the world unique, which is the Kremnica mint. It was founded as early as 1328. The paper focuses on the period from 1939 to 1945 when the world war raged in Europe. To date, the history of businesses and selected regions is very little processed. This paper offers in one part the characteristic of direct and indirect method used in historian's work. The second part deals with the economy of the monitored region, the conclusion of the thesis characterizes the mint in Kremnica.

Keywords: Kremnica, mint, coins, economy

Metódy historického výskumu pri dizertačnej práci

Historický výskum, ktorý realizujem vo svojej dizertačnej práci je poväčšine zhromažďovanie faktov a vytváranie hypotéz, ako aj historických skutočností. Táto činnosť, nie je závislá len od historikovej ľubovôle. Na to, aby fakty a ich interpretácia boli, čo najúčinnejšie a objektívne zachycovali určitý výsek dejín alebo skutočnosť, je nutné pri výskume opierať sa o metódy, ktoré robia fakty dostupnejšími, zrozumiteľnejšími a dotvárajú ich výpovednú lehotu. Celkovo metódy v historikovej práci možno charakterizovať ako „*súhrn prostriedkov a pracovných postupov, smerujúcich k získaniu historických poznatkov v tom najširšom zmysle. Metódy umožňujú historikovi objavovať historické fakty, nevyhnutné k riešeniu otázky, ktorú má zodpovedať a pomáhajú mu tieto skutočnosti vysvetlovať*“ (Havránek Myška, 1967, s. 66). Tak ako v každej vednej disciplíne, aj v histórii majú metódy svoje pevné zastúpenie, sú navzájom podmienené a tvoria určitý systém, ktorého využívaním sa dá jednotlivý zhľuk faktov zovšeobecniť na východiskový predpoklad alebo historickú skutočnosť tým, že napomáhajú historickej syntéze, výkladu prameňov a objavovaniu súvislostí, ktoré dotvárajú historický fakt.

Pri výskume sa používa poväčšine priama a nepriama metóda. Základný rozdiel medzi týmito dvoma metódami teda spočíva v smere a charaktere ich aplikácie. Pokiaľ v prípade priamej metódy, nám jasné a presne stanovené informácie dostupné v prameňoch, samozrejme kriticky vyhodnotené, ponúkajú materiálnu základňu od ktorej sa odvíjajú širšie a všeobecnejšie závery, teda akási postupnosť faktu a jeho postup na historický fakt zasadnený do širšieho rámca dejinného vývinu, u nepriamej metódy ide o postup opačného smeru, nie tak priamočiareho ako u metódy priamej. Keďže tu primárne informácie, ktoré sú predmetom historikovho záujmu absentujú, je potrebné dopracovať sa k nim synteticky a analyticky z ostatných dostupných materiálov a informácií v nich zastúpených, teda vzťah – všeobecné informácie → konkrétny historický fakt. Dá sa teda povedať, že pokial' sa historik ku konkrétnemu javu nedopracuje na základe presného a jasného stanovenia v prameni, ktorý má k dispozícii, je možné snažiť sa túto skutočnosť dokázať a interpretovať napríklad komparáciou alebo analógiou s prameňmi, ktoré obsahujú podobné vzťahy a súvislosti nachádzajúce sa v predmete výskumu osoby historika. (napr. snaha zistiť dôvody, ktoré viedli k pozmeňovaniu počtu vyrobených výrobkov pre Nemecko – takýto záznam nie je uvedený v žiadnom prameni, dá sa k tomuto rozdielu priblížiť pomocou súpisu tovarov, kde sa dá zistiť kolko čoho je

potrebné na výrobu ten následne porovnať s počtom vyrobených tovarov za daný podnik a dosledovať ich v ďalších štatistikách).

Vo svojom výskume zameranom na hospodársku a sociálnu situáciu podnikov regíone Tekova v období 1938-45, som doteraz používal nasledujúce metódy : v prípade archívnych materiálov – pri štúdiu dobových prameňov ako aj dobovej tlače a literatúry - analytickú metódu, syntézu prameňov, výsledkom čoho je zovšeobecnenie jednotlivých čiastkových údajov, potrebných ku konkrétnym záverom, komparatívnu metódu – čiže dôraz kladený na dôveryhodnosť prameňov, overovanie, či sa získané informácie vyvracajú alebo zhodujú, prípadne odkazujú na ďalšie možnosti získavania informácií. Napríklad porovnavať výsledky svojho výskumu s výsledkami, ku ktorým dospeli v tejto istej oblasti na základe vlastného štúdia prameňov a materiálov iní historici zaoberajúci sa touto tematikou. V nemalej miere som využil aj metódu riadeného rozhovoru, kde sa vo forme vopred pripravených otázok diskutuje s účastníkom rozhovoru na stanovenú tému s cieľom, získať z jeho odpovedí ucelený obraz o určitej problematike ako napríklad spomienky bývalých zamestnancov mincovne Kremnica a banských závodov v priestore Novej Bane. Ich rozprávanie môže značne dotvoriť charakter skúmanej problematiky aj napriek niekedy badateľne subjektívemu a nie vždy úplnému charakteru výpovedí (poznačenému uplynutím dlhšieho časového obdobia od ich existencie), ktoré je nutné takisto podrobovať kritike. Pri snahe o vytvorenie akejsi ekonomickej a sociálnej štúdie, zachytávajúcej zmeny spôsobené viedenskou arbitrážou na vybranej vzorke podnikov, tu je nutné opierať sa o historicko-štatistické metódy – pracujúc s informáciami jednotlivých podnikoch v roku 1935 až 1939. Číselné údaje majú pre nezainteresovaného čitateľa oveľa väčší a zmysluplnnejší význam, pokiaľ sú porovnávané s tým istým štatistickým javom, no iného časového obdobia (preto porovnanie s viacerými rokmi od roku 1935). Pretože práve týmto porovnávaním sa dá upriamíť pozornosť na skutočnosti, ktoré pôvodný ako aj zmenený stav vyvolali.

Región Tekov v období rokov 1938/1945

Slovenky štát je v súčasnosti veľmi démonizovaným obdobím, pri niektorých aspektoch je to chyba historikov, respektíve strach z povedania pravdy. Nakoľko do dnes sa nájdu zástupcovia tohto štátu a jeho prezidenta. Je potrebné podotknúť ako tento štát deportoval vlastných občanov a navyše sa riadil božími prikázaniami. A polemizovať o menšom či väčšom zle nie je na mieste, ak sa rozhoduje o ľudských bytostiach.

Tak isto je potrebné vysvetliť tradičné vyhlásenia, že počas obdobia Slovenského štátu¹ do leta 1944 sa malo obyvateľstvo dobre a druhé vyhlásenia, že priemysel vyrábal len to čo Slováci potrebovali a nebol stratový.

Mnoho občanov ČSR sa v roku 1938 len s hrôzou dozvedelo, že krajina stráca svoje územia. Z ČSR si postupne odkrajovali mocnosti. Nemecko si zobraalo Sudety a malú časť Petržalky a Devín, verný spojenec Maďarské kráľovstvo si zobraalo južné územia Slovenska a mestá Štúrovo, Komárno, Rimavskú Sobotu a Košice a posledné malé územie si odrezalo Poľsko a zobraalo 23 obcí na Orave a Spiši. Tým sa Pražská centralistická teória začala rúcať a obyvateľstvo slovenskej, českej a židovskej národnosti na obsadených územiach pocítilo ľažké časy. Pogromy na „ostatných“ ako sa píše v zápisnici, v ktorej sa stážujú Slováci na to, že polícia a ani armáda Maďarského kráľovstva ich neakceptuje a mlčky sleduje ako dochádza k rozkrádaniu ich majetku. ČSR stráca južné územia a najmä polnohospodársky priemysel krajinu, stráca svoju najväčšiu obilnicu. Maďarska

¹ Autor v práci udáva názov štátu Slovenský štát aj po prijatí ústavy, kde prišlo k zmene názvu na Slovenskú republiku. Vo väčšine dokumentov sa stretávame s názvom Slovenský štát.

strana si to uvedomuje a ponúka super riešenie. Ponúka na výmenu poľnohospodárske plodiny a požaduje guľatinu a celulózu, ktorú odoberala už od vzniku ČSR. K tomuto výmennému obchodu aj prišlo, samozrejme bol dojednaný k spokojnosti najmä Maďarského kráľovstva. Strata ďalších podnikov sa dala sice s ťažkoťami ale nahradíť. Ďalším problémom bola infraštruktúra a preto sa pristupuje k výstavbe tzv. gemerských spojok, ktoré mali spojiť odrezané podniky a napojiť ich na železničnú trať, nakol'ko trate na južnom Slovensku viedli v smere východ - západ a akosi sa zabudlo na budovanie prepojení. Preto sa urýchlene rozhodlo o vybudovaní tratí Slavošovce s napojením na trať na Brezno. Tá sa však počas obdobia Slovenského štátu nepodarila úplne dostavať a ani následne nikdy neplnila svoj účel. Na týchto stavbách je však možné poukázať na veľké úsilie v tomto období. A aj plány, ktoré by sa neriešili ani dnes sa vtedy javili ako by to bolo možné, reálne (Kováč ,1999, 320-345).

Vznik Slovenského štátu a otázka podriadenosti priemyslu v sledovanom regióne

Už v predvečer vzniku Slovenského štátu si nemecká strana ako garant uvedomovala dôležitosť polohy Slovenska a najmä dostupnosť surovín a možnosti na ich ďalšie spracovanie. Podpisom tajnej dohody, v ktorom Nemci predložili tajné protokoly o hospodárskej a finančnej spolupráci. Nemecko sice podľa pamäti Zat'ka hovorilo o nedostatkoch, kde bola nemecká strana veľmi promptne ochotná pomôcť si ich nápravou. Bolo jasne vidieť , že všetky tromfy majú Nemci a slovenská strana musela pristúpiť aj na tieto požiadavky. Utilitaristická politika Nemecka bola postupne prepletaná s ľudáckym režimom. A tak sa dôležité podniky dostávajú do sféry vplyvu Nemecka , resp. firiem s veľkým nemeckým kapitáлом.

No aj tu je možné vidieť, že Slováci sú vynaliezaví a prijímajú československé zákony a nie tie nemecké ako nemecká strana ponúkala . A dokonca odmietnu veľkú finančnú investíciu do štátneho rozpočtu zo strany Nemecka. Tá by vytvorila menovú a colnú úniu, čo by znamenalo stratu akejkoľvek možnosti riadiť tok financií v krajinе. Dokonca na vyvezený tovar sa muselo platiť clo a jedinú výnimku nedostali Nemci, ale územie Protektorátu pod podmienkou, že firma nemôže mať čisto nemecký kapitál.

Imrich Karvaš bol zvolený za guvernéra Slovenskej národnej banky. Už v prvých dňoch musel riešiť presne tie problémy, o ktorých nemecká strana vedela niekedy viac, ako zainteresovaný. Karvaš sa preto snažil vehementne v tomto období zakryť finančné operácie, to však nemalo takmer žiadny význam. Nemecká strana mala v podnikoch svojich informátorov a na každé ministerstvo bol dosadený vojenský poradca a tým pádom sa tieto ĭahy robili len veľmi ĭažko. Takýmto pokusom bola aj zbierka na štátny poklad, nakol'ko väčšina zlata ČSR bola v Prahe a to pripadlo Nemecku. Už v prvý deň vzniku nových štátov si Nemci zlato z Prahy odnášajú do Berlína. Karvaš mal tento krok na pamäti a preto aj vďaka jeho krokom sa zlato na 86% podarilo zachrániť. Po vojne bolo toto zlato použité na obnovu ČSR(Nemečekova, 2008, 38-39).

Zbierka na zlatý poklad sice priniesla 3 kg čistého a 60 kg zlomkového zlata no nemohlo to pomôcť štátu aby mohol kryť menu. Pre porovnanie bane Banská bystrica štátny podnik, ktoré obhospodarovali kremnický zlatonosný revír a bane na antimón v Nízkych Tatrách, vytiažili v roku 1939 omnoho viac drahých kovov. No išlo skôr o psychologický akt a táto zbierka ukázala, že Slováci akceptujú nový štát a jeho menu a nechcú byť priamo v otroctve Nemecka. Za odovzdanie viac ako 5g zlata bol občanovi Slovenska odovzdaný prsteň a ten stál štát podľa rozmeru 3-5 Ks. tento prsteň dostalo takmer 90 tisíc ľudí a štát si u svojich občanov postupne získaval dôveru.

Ďalším pozitívom pre hospodárstvo bolo zavedenie vlastnej meny a tá napomohla odkloniť sa od znehodnotenej Koruny československej, ktorú nahradila silná Koruna slovenská. Vďaka guvernérovi Imrichovi Karvašovi sa podarilo menu stabilizovať a boli zavedené také opatrenia, aby nedošlo k inflácií, čo je znehodnocovanie peňazí, ktorú by mohla využiť jedine nemecká strana.¹

Po zavedení stabilnej meny čakal štát ešte väčší problém a to bolo stabilizovanie hospodárstva s cieľom dostať ho do stavu pred rozpadom ČSR. To však po podpise ochranných zmlúv nebolo také jednoduché. Prvým cieľom bolo stabilizovanie poľnohospodárstva. Viedenskou arbitrážou stratilo Slovensko 43% plochy, na ktorej sa pestovala pšenica. Čo znamenalo, že štát musel z jedného hektára pôdy užiť o 40% viac hladných krkov. Preto sa začínali postupne budovať siet staníc pre dojnice a veľké družstva, ktoré mali efektívne využívať pôdu. Dokonca štát podporoval budovanie jám na hnoj, aby sa ušetrilo na chemických hnojivách, ktorých bol na trhu nedostatok a navyše boli enormne drahé a predražili by poľnohospodárske plodiny a to si štát v prvých rokoch svojej existencie nemohol vôbec dovoliť. Krehká dôvera ľudí v štát Slovákov sice existovala, ale prezident a ministri by balansovali na veľmi tenkom lade ,ak by začali zdražovať tie najzákladnejšie potraviny (ANBS, f. SNB ,Hlavná pokladnica, 522a).

Ale celková popularita u roľníctva začala aj tak klesať, dôvodom bola očakávaná pozemková reforma, ktorá mala efektívnejšie prerozdeliť pôdu v krajinе. No žiaľ dotkla sa len Židov a občanov iných štátov. Židia prišli o svoj majetok a občania iných štátov získali menšie pozemky a boli aspoň čiastočne vyplatený, ale židia nedostali vôbec nič. Štát využil protižidovské nálady a získal ich majetok zadarmo.

Hospodárska stratégia

Je potrebné povedať, že asi nikto nebol na vznik štátu pripravený a bolo to jasne vidieť aj na správach z ministerstiev ale aj zo samotnej tlače. Nikto nemal predstavy a ani do detailov nepoznal ekonomický potenciál samostatného Slovenského štátu. A toto zaskočilo aj samotných národochopodárov na čele so Zaťkom a Karvašom. Preto práve ich Tiso žiadal aby robili dohľad nad hospodárstvom novo vzniknutého aj národochopodárov a ich veľkých zásahov do hospodárstva. Z uvedeného dôvodu bol vytvorený komitent hospodárskych ministrov, práve oni určovali ako to bude v krajinе fungovať, respektívne nefungovať. V prvej etape, ktorá sa prirovnáva k prvým dvom rokom Slovenského štátu bol hlavný cieľ dosiahnuť samostatnú ekonomickú stabilitu bez vplyvu nemeckej centrálnej banky (Horbulák, 2015, s.112). Z prvých rozpočtov zostavených v tejto dobe výdavky prekročili príjmy a to hralo do karát nemeckej strane. Podobne to bolo aj v nasledujúcich rokoch(Chudjak, 2014,s.139-141). Nevznikli však veľké problémy, lebo štát dokázal schodok skrotiť a všetko fungovalo ako malo. Problémový bol až záver roka, kde SNP a postupujúci front spôsobili obrovské ekonomicke problémy v krajinе. Je ešte potrebné podotknúť, že ku koncu vojny tvoril pomerne veľkú časť schodku aj dlh nemeckej strany, ktorá dlhodobo nesplácala svoje pohľadávky a len veľmi zriedkavo niečo uhradila, prevažne sa to riešilo tak, že boli nemeckou stranou poskytnuté tovary, ktoré

¹ Imrich Karvaš počas Slovenského štátu spočiatku pôsobil na právnickej fakulte Univerzity Komenského ako profesor národochopodárstva. Bol tajomníkom Zväzu Slovenských bank, generálnym tajomníkom Národochopodárskeho ústavu Slovenska a Podkarpatskej Rusi. Patril k zakladateľom slovenského regionalizmu. V apríli 1939 sa stal guvernérom SNB. Aktívne presadzoval zachovanie samostatnosti slovenského hospodárstva. Urobil dôležité kroky, k príprave SNP. Mal klúčové postavenie najmä pri príprave hospodárskej stránky povstania. Za tieto aktivity ho zatklo gestapo a väznilo až do konca vojny. Po roku 1948 bol vyšetrovaný a väznený. Až v 60 rokoch bol rehabilitovaný. Časté vypočúvania poznačili jeho zdravie. Zdroj -KOLNÍKOVÁ, E.,(2002) Kronika peňazí (1.vydanie) Fortuna Libri

Slovenský štát potreboval. Ale aj tak sme vždy viac vyviezli ako priviezli. Štát preto ponúkal ďalšie riešenia, napríklad, že nemecká strana ponúkne Slovenku akcie podnikov, ktoré Nemecko ovládalo na území Slovenska. Bolo vopred jasné, že táto ponuka bude zamietnutá. Cieľ Slovákov bol jasný, úplné ovládnutie podnikov a ich kontrola. Pred vypuknutím SNP tvoril tento dlh Nemecka voči Slovensku 4 miliardy korún, pre porovnanie s eurom je potrebné pripočítať približne ešte asi 5 miliárd.

Preto národochospodári prichádzali s riešením, ktoré by zastavilo zvyšovanie dlhu, ale by sa zastavil aj export do Nemecka. Toto sa darilo veľmi dobre, viedli sa dve štatistiky. Nemci žiadali niečo, čo sme papierovo nemali a predali to inde alebo aspoň využili pre potreby štátu. To isté sa týkalo napríklad aj vojakov a ich výstroje a aj ľudí, ktorí mohli ísť pracovať do Nemecka. Papier Nemcov nepustil a tak mohlo hospodárstvo ako tak pracovať. Dlh Nemecka však rástol nadálej a Nemci si neplnili ani to, čo sľúbili. Ku koncu vojny už Nemci požadovali všetko a klasicky ak je niečoho nedostatok cena komodít rastie a tým v krajinách, ktoré boli pod vplyvom Nemecka rástol aj čierny trh a komodity ako cukor a masť boli nedostatkové (Sýrny, 2014, 630-648).

Veľkú časť prostriedkov štát investoval do výstavby ciest, je potrebné povedať, že aj tu Nemci trošku zasiahli a to napríklad v roku 1939 v lete žiadali opravu ciest na Poľsko, čo to sa aj stalo a po nich práve postupovali nemecké jednotky spolu s armádou Slovenského štátu do útoku. Ďalej sa pracovalo na stavbách tratí, priehrad a samozrejme ku koncu štátu aj na prostriedkoch národnej obrany. Tu štát síce veľa peňazí minul, ale zamestnával pracovnú silu a tým efektívne využíval prostriedky, ktoré by aj tak minul na pomoc pre nezamestnaných. Pri porovnaní s dneškom tak finančie boli zhruba rovnaké, ale výsledky sú iné. Je potrebné povedať, že výsledky sú úplne iné a ani eurofondy a stimuly vtedy neexistovali.

Začalo prichádza s riešením tzv. Investičnej politiky, ktorá priniesla obrovskú expanziu a inovovanie podnikov. Fungovalo to na jednoduchom princípe. Štát umožnil podnikom vytvoriť rezervy, ktoré predstavovali až 40% zisku a podmienkou bolo, že minimálne 50% muselo byť použitých na inovácie. Tu sa im časť tohto zisku vrátila, čím by vždy podniky získali. Navyše štát podporoval sociálne investície, ktoré oslobodil od daní. Oba tieto plány sa podarilo implementovať a podniky pracovali na inováciach, otvárali sa nové prevádzky. Malo to však aj druhu stranu, znižovali sa tým odvody do štátnej pokladnice v danom roku, ale rastúce inovácie priniesli väčší zisk v dlhodobom hľadisku a návrat peňazí, ktoré neprišli sa očakával následne. A tým mohli byť tieto prostriedky použité na SNP, ale aj na obnovu ČSR. A navyše to viedlo k znižovaniu nezamestnanosti. Je potrebné povedať, že nebyť takýchto plánov, tak by boli, či už finančie alebo ľudské zdroje použité niekde inde a možno by Druhá svetová vojna stala Slovenský štát omnoho viac obetí ako stála.

Dopad vojnových rokov a SNP na hospodárstvo

Už od septembra 1939 bol Slovenský štát zavlečený do bojov Druhej svetovej vojny, spočiatku nemala na hospodárstvo žiadny dopad, priemysel pracoval na plné obrátky a podnikatelia sa tešili z vojnovej konjunktúry, ktorá prinášala veľké zisky do ich vreciek, ale aj do štátnej pokladnice. Nemecká strana jasne prezentovala „čo Slovákom priniesla a čo si za to žiada a nebola to len lojalnosť“, ale aj zbrane a ďalšie potrebné veci pre armádu. A vďaka tomu vzrástla výroba vo všetkých sférach hospodárstva od 15 až takmer do 50% celkovej produkcie. Tieto čísla ponúkajú zaujímavý pohľad na fungovanie štátu a jasne ukazujú aj na nemecký vplyv či už priamy alebo nepriamy cez nastrčených poradcov v podnikoch a na ministerstvách. Tento model Nemcov veľmi netešil, ale museli ho akceptovať, lebo Hitler si koncom roku 1943 uvedomoval, že ak by teraz stratil priestor

karpatského oblúka, tak by mal obrovský problém. Rétorika sa pritvrdila, keď boli v tomto období podpísané zmluvy o navýšení zbrojárskej a inej pomoci pre Nemecko. A tým Nemci neakceptovali celkom Slovenský štát ale dodávky zbraní boli oveľa väčší hýbatel' ako úplná strata dodávateľov. Tu si už aj obyvateľstvo začína uvedomovať problémy so zásobovaním a životná úroveň začínala klesať. Aj keď sa štát snažil zamedziť týmto problémom, opak bol pravdou. Tovary ako cukor, mast' a napríklad aj káva sa v obchode získať nedali. Občanom zostával len čierny trh, ktorý v tomto období prekvital. Pri porovnaní s Nemeckom sme na tom boli omnoho lepšie. Správy poradcov o tom, že sa po Bratislave väľajú chleby a vyhadzuje kopa jedla, boli súčasťou zveličené, ale nemeckí občania trpeli hladom a tým začínať stagnovať aj priemysel (Mičko, 2013, 296-297).

Začiatok roka 1944 znamenal prvé problémy najmä so surovinami. Aj keď Nemci spravili za obdobie od roku 1939 obrovské množstvo prieskumov na ložiskách na Slovensku, veľa z nich už bolo vytiažených ako ortuť a med' a ďalšie, ako veľké zásoby antimónu boli pre toto obdobie ešte nepoužiteľné. A tým sa spúšťal kruh nedostatkov. Ak nie sú suroviny, tak nemôžu byť zbrane. Navyše prišiel ďalší úder a to bolo letecké bombardovanie priemyselných podnikov, prvá bola Bratislava a rafinéria Apolo a postupom času boli bombardované aj ďalšie strategické ciele na území Slovenského štátu. Pre zakopané podniky to nepredstavovalo až taký problém, väčším bola záškodnícka činnosť zamestnancov a partizánov, respektívne bandítov ako ich v tom čase dobová tlač nazývala. Tie neboli spočiatku organizované a žandári a pár krát aj vojaci s nimi nemali veľa práce.

Všetko sa zmenilo v lete 1944, kedy národohospodári na čele s Karvašom pripravili hospodárske aspekty SNP. Po hospodárskej stránke bolo pripravené omnoho lepšie ako po vojenskej. Obyvatelia dostali dávky potravín dopredu a aj peňazí bolo na povstaleckom území dostať, dokonca až prebytok. Povstanie vo svojom veľkom variante pretrvalo takmer dva mesiace, podniky počas tohto obdobia pracovali na plné obrátky. Karvaš a ďalší, ktorí zostali v Bratislave boli zajatí gestapom a presunutí do Nemecka do ochranej väzby. Pre všetkých nastali po potlačení povstania ťažké časy. Slovenská vláda bola donútená podpísať nevýhodné zmluvy s Nemeckom. Vláda musela mesačne platiť za každého nemeckého vojaka, ktorý mal údajne brániť Slovenský štát, no skôr bránil záujmy Nemecka. Vláda urýchlene potrebovala nové peniaze a to malo za cieľ infláciu a len ďalší nárast cien, nakoľko už nebolo čím kryť peniaze (Mičko, 2010, s.253). Veľká časť drahých kovov bola už dôvno povstalcami prevezenaná do Moskvy. Tieto kovy sa na Slovensko vrátila v roku 1948 a sú použité na obnovu celej ČSR. Tu má dodnes veľa Slovákov historickú traumu. Toto zlato bolo čisto slovenské a nie československé ako sa hovorilo. Je potrebné však povedať, že značná časť bola arizovaná a patrila už mŕtvym Židom, ktorí sa ho už nikdy nedočkali.

No toto nebola až taký veľký ekonomický problém ani pre hospodárstvo ani obyvateľov. Väčšie ekonomicke škody spôsobil prechod frontu cez územie štátu. Očakávaná ekonomická pohroma sa vďaka národohospodárom nekonala. A to najmä rozhodnutie prijať ako jediné platidlo Nemeckú marku bol výborný krok, lebo marka v tomto období mohla byť použitá tak maximálne na kúrenie a nie na ekonomicke transakcie. Slovenská koruna, ktorá získala u našich obchodných partnerov zaujímavé pomenovanie Dunajský dolár, si zachovala vážený status aj po vojne a prežila až do reformy koncom roka 1945 (Mičko, 2013, 296-297).

Postupujúci front neveští nič dobré a preto sa slovenská vláda, ktorá už prakticky neexistovala snažila previesť podniky do Nemecka a čo nešlo bolo zničené, dokonca aj za použitia trhavín. Partizáni často tieto transporty zastavovali a tým zachránili priemysel a veľká časť z neho bola uchovaná a po vojne opravená. Tým sa priemysel veľmi rýchlo

pozviechal z vojnovejho obdobia a vojnovej strát. Tiso a Medrický protestovali písomne priamo na Hitlera, aby k týmto krokom nedochádzalo, ale bez odozvy. V liste písali o tom, že Nemci si zobraťi omnoho viac ako deklarovali a v ďalšej časti listu sa zamýšľali nad tým, načo bolo nemeckej strane toľko dopravných prostriedkov. V tomto čase im už bolo jasné, že slovenskému priemyslu nastanú ťažké obdobie. Je potrebné povedať, že vojna je vojna a hospodárstvo a požiadavky slabých Slovákov boli len na výsmech nemeckej strany. Tá rázne tieto požiadavky odmietla, lebo si uvedomovala, že má v rukách tromfy a Slováci nemajú prakticky nič.

Vojnové škody a obnova hospodárstva

Vojnové škody boli po vojne vyčíslené, čísla sú len čísla a je potrebné sa zamyslieť, či sa niektorým škodám, stratám nedalo predísť a tým ušetriť financie, ktoré mohli byť použité inde. Je možné odhadnúť, že sa podarilo zachrániť 3 miliardy korún, ale dalo sa aj viac. Pri porovnaní s Protektorátom sme boli na tom omnoho lepšie, rozdiel dlhov bol neuveriteľných 1000%. To zapríčinili mimoriadne zle podpísané zmluvy oboch štátov.

Škody na hospodárstve boli obrovské no časom a dobrým hospodárskym riadením sa prvé roky podarilo obnoviť. Bolo na škodu, že s nástupom komunizmu v roku 1948 mnoho odborníkov ako napríklad Karvaš skončili za mrežami a nemohli pomôcť obnove vojnovu zničenej krajiny. Najviac problémov malo v tomto období poľnohospodárstvo, kde východné Slovensko bolo zamínované a orať na poliach sa ľudia báli. Poľnohospodárstvu nepomohli ani poveternostné podmienky v roku 1946, ktoré dokonca vyústili až k hladomoru v obnovenej krajine.

Je potrebné sa zamyslieť či by dokázalo hospodárstvo fungovať v takomto stave aj keby neexistovala vojna, často sa vyrábali veci, ktoré by sa inak ako v boji použiť nedali a tým by s určitosťou v krajine vznikla nezamestnanosť a spustil by sa začarovaný kruh inflácie a schodku štátneho rozpočtu. Národochospodári by určite s istotou dokázali aj tento stav riešiť, aspoň ako tak. Len je potrebné si uvedomiť, že model Slovenského štátu by neprežil bez Druhej svetovej vojny a tým musela byť orientácia viac ako 60% priemyslu na armádu. A aj zvyšné časti bolo možné preorientovať respektívne odnieť do Nemecka, kde mali byť použité na veľké víťazstvo Tretej ríše. Našťastie aj vďaka uvedomelým ľudom a partizánom k tomu veľa krát nedošlo a priemysel bol uchránený (Sýrny, 2014, 630-648).

Polemicu, ktorá hovorila o tom, že priemysel Slovenského štátu doplatil na obnovu ČSR je sice na mieste, ale je potrebné poukázať na to, že sme postupne prešli od podriadenosti k Nemecku k podriadenosti na východ k ZSSR.

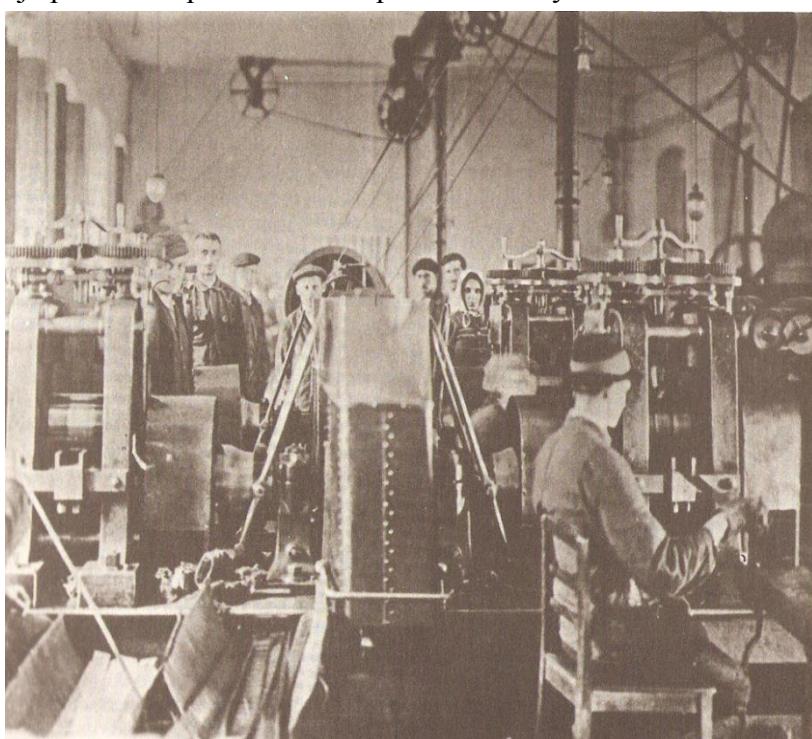
Kremnická mincovňa

Mincovňa Kremnica bola pre prezentáciu vybraná z dôvodu, že patrí asi k najzaujímavejším podnikom v priestore regiónu Tekov v období rokov 1938/45, ktorému sa v dizertačnej práci venujem. Celkovo však región ponúka viaceru zaujímavých podnikov, ktoré tak isto stoja za ďalšiu prezentáciu.

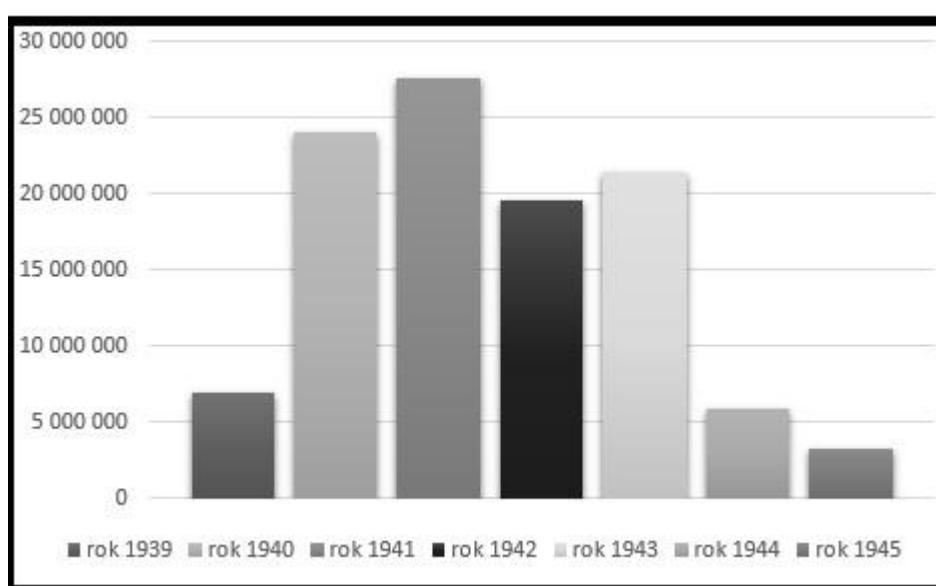
Kremnická mincovňa si od svojho vzniku v roku 1328 prešla viacerými štátnymi zriadeniami. Dôvodom jej zriadenia bola potreba urýchlene stabilizovať monetárnu sústavu v Uhorsku. Karol Róbert si veľmi dobre uvedomil potenciál mesta, ktoré ležalo na zlatom ložisku. Preto udelil okrem práva na založenie mesta aj právo na ťažbu drahých kovov ale aj na zriadenie mincovne. Pri pohľade na tento krok je jasné, že panovník si dobre uvedomoval možnosti tohto mesta. Ved' cez kopec sa nachádzali ložiská medi konkrétnie v priestore špaňadolinského revíru a na juh od Kremnice je Banská Štiavnica, ktorá

disponovala striebrom. Celkovo tak mincovňa produkovala zlaté, strieborné a medené mince. Takto podnik postupne razil denáre, groše dukáty, koruny až po eurá.

Pri mincovni je potrebné okrem výroby aj definovať čo sú to peniaze. Spočiatku to boli kožušiny, kože, mušle. No postupom času sa vyprofilovali špecifické platidla, ktoré sa s malými zmenami používajú až do dnes. Odveko to boli kovy, ktoré sa leskli ako zlato striebro a podobne. Postupom času sa však platidlá zmenili, drahých kovov už nebolo toľko a preto boli nahradené papierom a neskôr až jednotkami a nulami v podobe kriptomien. Je tu možno otázka čo sú peniaze sú to len spoločensky akceptované „papiere“ alebo je potrebné opäťovne vrátiť platidlám zlatý štandard.



O1 raziareň Kremnickej mincovne



O2 počet vyrazených mincí v Kremnickej mincovni v období rokov 1939-1945

Použité archívne pramene

ANBS, f. SNB, Hlavná pokladnica - korešpondencia so štátou mincovňou v Kremnici,
SD 552a

Zoznam bibliografických odkazov

- Havránek, J. (1967). *Úvod do studia dějepisu* (1. vydanie). Praha: SPN
- Horbulák, Z. (2015) *Finančné dejiny Európy* (1vydanie). Bratislava: Wolter Kluwer
- Chudjak, F. (2014) *Dejiny centrálneho bankovníctva na Slovensku*(1. vydanie). Bratislava : Národná banka
- Mičko, P. (2014) *Hospodárska politika Slovenského štátu.* (2.vydanie). Krakow: Spolok Slovákov v Poľsku
- Mičko, P., Šmigel, M.,(2013) *V turbulentnom tridsaťročí.* (1 vydanie). Krakow: Spolok Slovákov v Poľsku
- Kováč, D., (1999) *Kronika Slovenska 2* (1. vydanie). Bratislava: Fortuna print
- Sýrny, M., (2014) *Slovenské národné povstanie.* Banská Bystrica: Múzeum Slovenského národného povstania.

Mgr. Lukáš Volentier

Katedra história

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická Fakulta
Tajovského 40 , 974 01 Banská Bystrica

e-mail: lukas.volentier@umb.sk

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Zborník vedeckovýskumných prác
č. 18**

Vydanie:	prvé
Rozsah:	130 strán
Náklad:	100 ks
Formát:	A5
Vydavateľ:	Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia:	Pedagogická fakulta
Tlač:	EQUILIBRIA, s.r.o.
ISBN:	978-80-557-1638-1