Učiteľ a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti

Marcela Šarvajcová - Monika Štrbová - Denisa Selická

Recenzenti: doc. PhDr. Hermína Mareková, PhD.
doc. PhDr. Ján Gallik, PhD.

Jazyková úprava: PhDr. Marián Macho, PhD.

Vědecká rada – Verbum : Praha, z. s.:
prof. PhDr. Jiří Fiala, CSc. (Univerzita Palackého, Olomouc); prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc. (Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra); prof. Ing. Jiří Jindra, CSc. (Vysoká škola hotelová, Praha); prof. WSH dr hab. Michał Kaczmarczyk (Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec); prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (Ostravská univerzita, Ostrava); prof. PhDr. Libor Pavera, CSc. (VŠE, Praha); prof. PhDr. Dušan Pavlů (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave); prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc. (Masarykova univerzita, Brno); prof. dr hab. Dariusz Rott (Uniwersytet Śląski w Katowicach); prof. PhDr. Miloš Zelenka, DrSc. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích); prof. UEK dr hab. Zbigniew Widera (Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach)

Autori: Mgr. Marcela Šarvajcová, PhD., PhDr. Monika Štrbová, PhD., PhDr. PaedDr. Denisa Selická, PhD.

Publikácia vyšla s podporou projektu APVV v rámci grantu APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR na základe zmluvy č. VEGA 1/0062/19.

© Marcela Šarvajcová, Monika Štrbová, Denisa Selická, 2020

© Verbum: Praha, 2020

ISBN: 978-80-87800-79-9

OBSAH

ÚVOD **5**

Introduction **8**

1 Školský systém na Slovensku v porovnaní s vybranými krajinami (Škola ako výchovnovzdelávací systém) **11**

1.1 Vzdelávanie v oblasti cudzích jazykov na Slovensku 24

1.2 Systém výučby cudzích jazykov 24

1.2.1 Učiteľ a študent 27

1.2.2. Európa a výučba cudzích jazykov 32

2 Gramotnosť detí a učiteľov na Slovensku a ich úspešnosť v medzinárodných meraniach **35**

2.1 Gramotnosť žiakov so zreteľom na čitateľskú gramotnosť 38

2.2 Gramotnosť učiteľov 43

2.2.1 Definície kognitívnych zručností v rámci PIAAC 44

2.2.2 Porovnanie úrovne gramotnosti učiteľov v európskych krajinách 45

2.2.3 Porovnanie úrovne gramotnosti učiteľov a iných profesií na Slovensku 52

2.2.4 Analýza vzťahu medzi vekom a úrovňou gramotnosti učiteľov na Slovensku 54

2.3 Focus group s učiteľmi cudzích jazykov 55

3 Vybrané socializačné činitele **65**

3.1 Zmeny súčasnej rodiny 69

3.1.3 Funkcie a štruktúra rodiny 80

3.2 Rovesnícke skupiny 87

3. 2.1 Triedna skupina 88

3.2.2 Voľný čas 92

3.2.3 Funkcie voľného času 96

3.3 Masovokomunikačné prostriedky 98

3.3.1 Médiá a mediálna komunikácia 100

3.3.2 Pozitíva a negatíva médií 102

3.3.3 Mediálna gramotnosť 104

Záver **108**

Zoznam literatúry **111**

Zoznam tabuliek, obrázkov a grafov

Tabuľka 1 Organizácia vzdelávacieho systému na Slovensku a jeho štruktúra 13
Tabuľka 2 Verejné výdavky na vzdelávanie podľa jednotlivých krajín 17
Tabuľka 3 Veková štruktúra obyvateľstva SR 2018 podľa vzdelania 18
Tabuľka 4 Zastúpenie úrovní gramotnosti učiteľov vo vybraných krajinách (prvý údaj je relatívna početnosť a údaj v zátvorke predstavuje kumulatívnu relatívnu početnosť) 47
Tabuľka 5 Zastúpenie úrovní matematickej gramotnosti učiteľov vo vybraných krajinách (prvý údaj je relatívna početnosť a údaj v zátvorke predstavuje kumulatívnu relatívnu početnosť) 49
Tabuľka 6 Zastúpenie úrovní technických zručností učiteľov vo vybraných krajinách (prvý údaj je relatívna početnosť a údaj v zátvorke predstavuje kumulatívnu relatívnu početnosť) 51

Obrázok 1 Vek, v ktorom sa vyučovanie cudzieho jazyka stáva po vinným predmetom, 2015/ 2016 33
Obrázok 2 Vzťah medzi gramotnosťami 38
Obrázok 3 Výkon slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti, rozdelenie podľa regiónov 43
Obrázok 4 Priemerné skóre v oblasti gramotnosti u učiteľov v podľa krajiny. 46
Obrázok 5 Priemerné skóre v oblasti matematickej gramotnosti u učiteľov v podľa krajiny. 48
Obrázok 6 Priemerné skóre v oblasti technických zručností u učiteľov v podľa krajiny ... 50
Obrázok 7 Porovnanie odborov na Slovensku v gramotnosti 53
Obrázok 8 Porovnanie odborov na Slovensku v matematickej gramotnosti 53
Obrázok 9 Porovnanie odborov na Slovensku v technických zručnostiach 53
Obrázok 10 Neparametrický odhad regresnej funkcie závislosti úrovne príslušnej kognitívnej zručnosti a veku 54
Obrázok 11 Rozdiely v štúdiu v minulosti a dnes 58
Obrázok 12 Vlastnosti žiakov 58
Obrázok 13 Kontakt s cudzím jazykom 60
Obrázok 14 Podiel učiteľov moderných cudzích jazykov v nižšom strednom vzdelávaní, ktorí boli pracovne v zahraničí s podporou programov medzinárodnej mobility, 2013 ... 61
Obrázok 15 Pomoc a podpora pri výučbe cudzích jazykov 63
Obrázok 16 Vyjadrenia učiteľov k výrokom na škále 63
Obrázok 17 Vplyvy na učenie sa cudzieho jazyka 64

Graf 1 Miera nezamestnanosti na Slovensku podľa dosiahnutého vzdelania (15 – 74 rokov)
Graf 2 Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v čitateľskej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA 41

ÚVOD

Existujú mnohé gramotnosti (funkčná, jazyková, informačná, matematická, prírodovedná, mediálna, technická, finančná, environmentálna, zdravotná, štatistická, umelecká a iné). Reflektujeme ich všade tam, kde potrebujeme stručne a jasne zdôrazniť, že v danej oblasti nestačí ovládať iba jednotlivé pojmy, ale predovšetkým porozumieť ich obsahu, chápať ich v súvislostiach a prakticky ich využívať v živote. Jednotlivé gramotnosti sa navzájom, samozrejme, prelínajú. Čitateľská gramotnosť sa však považuje za existenčnú a základnú kompetenciu vzdelaného človeka, bez ktorej nemožno dosiahnuť všetky ďalšie kompetencie. Zvyšovanie úrovne tejto kľúčovej kompetencie zasahuje všetky generácie, tak predškolákov, žiakov, študentov, ako aj seniorov, ďalej všetky oblasti života (práca, voľný čas, kultúra, ekonomika, zdravotníctvo atď.) a tiež všetky prostredia – školu, rodinu, pracovné tímy. A významnú (ak nie najvýznamnejšiu) úlohu tu má učiteľ. Súčasťou čitateľskej gramotnosti je totiž rozvoj komunikatívnych kompetencií žiaka, jeho čitateľských schopností a zručností, čitateľských návykov, záujmov, postojov, motivácie k čítaniu a získaných vedomostí. Tieto aspekty je potrebné premietnuť do osvojovania si poznatkov o jazyku (jazyková kompetencia), ale i o ich vhodnom použití v rôznych komunikačných situáciách (komunikačná kompetencia). Je potrebné vytvoriť väčší priestor na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť a schopnosť argumentovať. Viesť žiakov ku konštruktívnej a aktívnej účasti v procese učenia sa. Na jednotlivých vyučovacích predmetoch využívať inovačné metódy a formy práce, porovnávať informácie z rôznych zdrojov, využívať multimediálne programy, zaraďovať prácu s internetom s prepojením na bežný život, pracovať s nesúvislými textami, akými sú mapy, grafy, tabuľky, a vyvodzovať vzťahy medzi informáciami (minedu.sk).

Na UKF v Nitre sa realizuje jeden z projektov Agentúry na podporu výskumu a vývoja, ktorý má názov „Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku“ (APVV-17-0071). Autorky tejto monografie sa venujú sociologickej línii projektu. Hlavným cieľom sociologickej línie je zmapovať situáciu čitateľskej gramotnosti v rôznych vekových kategóriách na základných a stredných školách. Dosiaľ autorky zrealizovali kvantitatívny výskum u týchto žiakov a následne sa 13. 1. 2020 realizovala focus group s učiteľkami cudzích jazykov na dvoch typoch škôl (gymnázium a stredná odborná škola). Keďže autorky vedú sociologickú líniu výskumu viacerými smermi, rozhodli sa, že v tejto monografii sa budú venovať práve problematike učiteľov v školskom systéme. Ďalšie témy budú spracované v ďalších publikáciách.

Prvá kapitola monografie sa venuje systému výučby cudzích jazykov na Slovensku a v Európe. Ako vstup do tejto problematiky je definovaný školský systém na Slovensku a tiež je tu analyzovaný vzťah učiteľa k študentom. Ako hovoria Li-Xu & Qi Yang (2019), vzťah medzi učiteľmi a študentmi je najväčší základný vzťah v procese vzdelávania a tiež špeciálny druh medziľudských a sociálnych vzťahov, ktorý je kľúčom k akademickému, sociálnemu a emocionálnemu rozvoju študentov. Avšak učiteľ a študenti nie sú skutočne rovnocenní priatelia a ich vzťah je vzťah dospelého a dieťaťa. Existuje totiž určitá zodpovednosť v pedagogickom vzťahu (Abun & Magallanes, 2018).

Druhá kapitola je založená na empirickom skúmaní. Na začiatku tejto kapitoly je zadefinovaná gramotnosť so zreteľom na čitateľskú gramotnosť. Hoci autorky v rámci projektu APVV skúmajú prioritne čitateľskú gramotnosť detí, treba hovoriť aj o tom, ako je to s gramotnosťou učiteľov. Ako sme už uviedli, učiteľ je mimoriadne dôležitý v rámci socializácie dieťaťa a, samozrejme, i pri vytváraní čitateľskej gramotnosti dieťaťa. Autorky porovnávali

gramotnosť slovenských učiteľov s gramotnosťou európskych učiteľov s dôrazom na čitateľskú gramotnosť a tiež gramotnosť slovenských učiteľov s gramotnosťou iných profesií prostredníctvom sekundárnej analýzy dát PIAAC (Medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých). Súčasťou tejto kapitoly je analýza a interpretácia už spomínanej focus group, ktorú realizovali autorky monografie s učiteľkami cudzích jazykov. Cieľom tejto focus group bolo analyzovať názory učiteľov na nastavenie školského systému, prístupu žiakov či na vplyv masmédií na čitateľskú gramotnosť a vzťah k cudziemu jazyku.

Tretia kapitola je venovaná socializačným činiteľom, ako sú rodina, rovesnícke skupiny a médiá. Tieto socializačné činitele výrazným spôsobom ovplyvňujú (nielen) čitateľskú gramotnosť žiakov.

Introduction

Generally, there are several types of literacy: functional, linguistic, digital, mathematical, social, scientific, technological, financial, environmental, health, statistical, cultural and other. Mostly, it is considered to be essential when a consistent approach to general comprehension is required. Often it is not enough to understand a denotative of an expression in a certain studied field but it is crucial to understand further context and utilise it in practical life. Considerably, reading literacy is existential and essential life competence of every educated individual. Any other literacy development is impossible without a solid base of reading literacy. Throughout all generations, pre-schoolers, school age children, students, seniors, fostering of reading literacy is required. Also a wide variety of professions, a wide spectrum of life, leisure, work, culture, economics, healthcare, and various environments, school, family, working places, require significantly high level of reading literacy.

Without any doubts the role of a teacher is one of the crucial roles within reading literacy development in the school environment. Reading literacy also includes development of students´ communicative competence, their reading skills, reading behaviour, interests, attitudes, motivation to reading and achieved knowledge. Although these are significant aspects of foreign language acquisition as a part of linguistic competence, also it is necessary to utilise them in various social communication situations, both, at schools and out of its borders. Furthermore, it is essential to create environment of free language production, information processing, reading literacy and ability to use appropriate arguments, as well as lead the students to active engaged learning within the school environment. Considering the content and methods, it is also important to use innovative methods of teaching, utilise a wide variety of educational sources, information technologies, manipulate

with interrupted reading materials such as maps or graphs in the school setting (www.minedu.sk).

This monograph brings research results of the project carried out by the team from Constantine the Philosopher University supported by the Slovak Agency for Science and Development titled Reading Literacy Development in Mother Tongue and Foreign Language (APVV- Slovak Research and Development Agency under the contract number 17-0071). The focus of this monograph is social aspect of reading literacy development within the project research. The aim was to gather data about reading literacy of various age groups, from elementary education to secondary education students. Although mostly the quantitative approach of research has been applied and the research data from the students of the selected schools have been gathered also a focus group, specific qualitative method research tool, was carried out in January 2020. The main attention was paid to the results gathered from the selected sample of the teachers-participants. The research results of the other aspects of the research will be published in the following publications.

The first chapter of this monograph is focussed on the school system of foreign language learning within Slovakia and selected parts of Europe and analysis of the teacher-student relationships. As Li-Xu&QiYang (2019) explained, the teacher-student relationship is vital in the process of education and also it is the key to further academic, social and emotional development of students. However, the teacher-students relationships are still a child and an adult relationships pointing to certain type of responsibility in such pedagogical relationship. (Abun&Magallanes, 2018).

The second chapter of the monograph displays the empirical data acquired from the results of the project. School system in Slovakia and the notion of literacy, specifically reading literacy, was defined in the second chapter. Although the main focus of the

authors within the project was reading literacy of the students-participants, it was considered equally important to discuss reading literacy of the teachers-participants as they contribute greatly to the process of socialisation and thus, the process of development of reading literacy of their students. Reading literacy of the Slovak teachers was compared from two different points of view, first it was compared with reading literacy of the selected number of the European teachers, secondly, reading literacy of the Slovak teachers was compared with reading literacy of other selected professions through the means of secondary data analysis (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies). The results of the focus group analysis and their interpretation are also a part of the second chapter. The aim of the focus group was to analyse views of teachers about school system of language education and approach of their students to the system, to foreign languages, and also the influence of mass media on reading literacy.

In the third chapter, the main emphasis is put on selected socialising aspects of reading behaviour, such as family, peers, and influence of media. Indeed, as the results show, these factors contribute to reading behaviour of the students immensely.

1 Školský systém na Slovensku v porovnaní s vybranými krajinami (Škola ako výchovnovzdelávací systém)

„Školy ako inštitúcie sú poverované pedagogickými úlohami, ktoré všeobecne nazývame výchovnovzdelávacím systémom“ (Ondrejkovič, 2014, s. 4). Podľa UNESCO by malo byť vzdelávanie postavené na štyroch pilieroch, a to učiť sa vedieť, učiť sa robiť, učiť sa byť a učiť sa žiť spolu. Vzdelávanie je vedomá činnosť, ktorá je založená na učení, ktoré rozvíja sebakontrolu, osobnosť, inteligenciu, vznešený charakter a zručnosti, ktoré vykonávame celý život (Putriyanti; in Mulyadi, 2020). V škole neprebieha socializácia akoby pomimo, je doslova plánovaná ako hlavné poslanie – príprava mladého človeka na život v spoločnosti. Výchovnovzdelávacie systémy prešli zložitým vývojom, až dospeli do štádia, „kedy sa stali vysoko komplexnými, významne ovplyvňujúcimi, ba neraz až podmieňujúcimi životné dráhy a perspektívy človeka“ (Ondrejkovič, 2014, s. 4). Škola ako spoločenská inštitúcia je „charakteristická jednotou noriem, formalizovaných rolových očakávaní a materiálnych podmienok“ (Ondrejkovič, 2014, s. 4).

Podpora vzdelania či už z morálnej, finančnej, alebo materiálnej stránky by mala odrážať význam tohto procesu pre celú spoločnosť. Vzdelávanie totiž pomáha vo vývoji osobnosti, rozvoji spoločnosti ako celku, vo vývoji ľudstva, rozvoji civilizácie, prenose kultúrnych hodnôt (Orbánová & Velichová, 2016).

V súčasnosti sa vzdelanosť a vzdelávanie v modernej spoločnosti realizujú najmä prostredníctvom rôznych inštitúcií, ktoré sú na to určené. Na Slovensku sa organizácia vzdelávacieho systému začína v zariadeniach starostlivosti pre deti od 6 mesiacov do troch rokov veku (v minulosti známe ako detské jasle). Tieto zariadenia nie sú súčasťou vzdelávacieho systému SR, ale považujú sa za sociálnu službu. Nasleduje predprimárne vzdelávanie, ktoré je

poskytované v materských školách určených spravidla pre deti vo veku 3 až 6 rokov (Organizácia vzdelávacieho systému, 2020).

Na Slovensku začínajú chodiť deti do školy po dosiahnutí veku 6 rokov. Základná škola má dva stupne. Prvý stupeň trvá 4 roky (1. – 4. ročník), od piateho do deviateho ročníka sa deti vzdelávajú na druhom stupni. Druhý stupeň trvá 5 rokov (5. – 9. ročník). Prechod z prvého stupňa na druhý nie je podmienený prijímacími skúškami, žiak po úspešnom absolvovaní štvrtého ročníka pokračuje v štúdiu. Inou možnosťou je prestup na gymnázium, ktoré poskytuje osemročné štúdium. Prestup na gymnázium je podmienený prijímacími skúškami a vyhovujúcim prospechom na prvom stupni základnej školy. Počas 9. ročníka sa žiak rozhodne, na akej strednej škole chce v štúdiu pokračovať.

V Slovenskej republike je podľa školského zákona povinná školská dochádzka desaťročná a trvá najdlhšie do konca školského roku, v ktorom žiak dovŕšil 16 rokov veku (zákon č. 145/2008 Z. z., n. d.). Po ukončení 9. ročníka základnej školy pokračuje žiak v povinnej 10-ročnej školskej dochádzke na zvolenej strednej škole, na ktorú bol na základe rozhodnutia príslušného školského systému prijatý. Školstvo na Slovensku rozoznáva niekoľko typov stredných škôl (zákon č. 145/2008 Z. z., n. d.).

Na stredných odborných školách a spojených stredných školách, ktoré poskytujú učňovské odbory, trvá štúdium dva roky (obmedzené množstvo odborov), tri alebo štyri roky. Trojročné štúdium pre jednotlivé odbory je ukončené záverečnou skúškou, po ktorej študent dostane výučný list. Na základe študijných výsledkov a individuálnych potrieb majú absolventi možnosť pokračovať v dvojročnom nadstavbovom štúdiu s cieľom dosiahnutia maturitnej skúšky. Absolvovaním maturitnej skúšky je dosiahnuté úplné stredoškolské vzdelanie, aké poskytuje školstvo na Slovensku. Gymnáziá na Slovensku poskytujú štúdium v trvaní štyroch rokov (ak sa žiak hlási na gymnázium po ukončení 9. ročníka základnej

školy) alebo osemročné štúdium (ak sa žiak hlási na gymnázium po ukončení 4. ročníka). Gymnázium poskytuje všeobecné vzdelanie, po ukončení študenti väčšinou pokračujú v štúdiu na vysokej škole. Štúdium je ukončené maturitnou skúškou, ktorá má písomnú a ústnu časť.

V základných a stredných školách je bezplatné vzdelávanie. V iných ako štátnych školách sa môže poskytovať vzdelávanie za úhradu. Na Slovensku existuje v rámci štruktúry vzdelávania aj možnosť domáceho vzdelávania, ktoré je možné od roku 2008, keď novoprijatý školský zákon umožnil vzdelávanie žiakov v domácom prostredí pod pojmom individuálne vzdelávanie. Domáce vzdelávanie je umožnené žiakom prvého stupňa základnej školy (zákon č. 145/2008 Z. z., n. d.).

Do sústavy škôl patria aj základná umelecká škola a jazyková škola, ktoré zabezpečujú umeleckú výchovu a vzdelávanie a jazykové vzdelávanie v cudzích jazykoch podľa príslušného vzdelávacieho programu (zákon č. 145/2008 Z. z., n. d.).

Vysokoškolské vzdelávanie môžu poskytovať len vysoké školy, ktoré môžu byť verejné, štátne a súkromné. Vojenské a policajné vysoké školy sú štátne rozpočtové organizácie, zdravotnícke vysoké školy sú štátne príspevkové organizácie (zákon č. 131/2002 Z. z., n. d.).

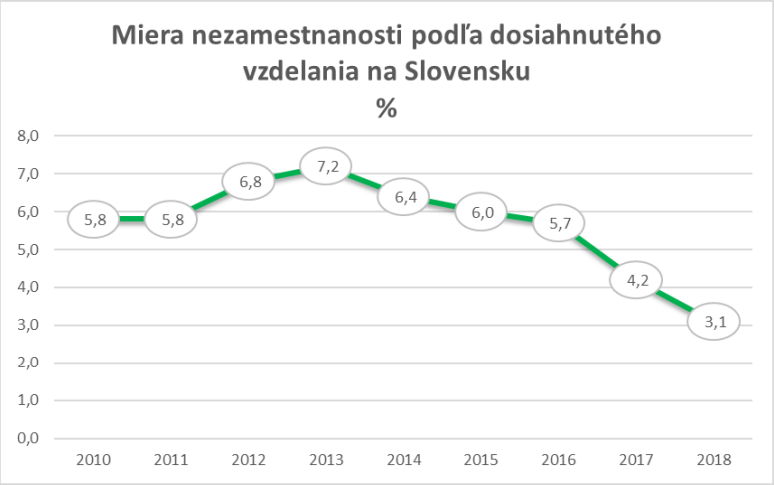
Ďalšie vzdelávanie dospelých je realizované v inštitúciách ďalšieho vzdelávania a nadväzuje na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní (zákon č. 568/2009 Z. z., n. d.).

Tabuľka 1 Organizácia vzdelávacieho systému na Slovensku a jeho štruktúra

Vek	*Stupeň vzdelania*		*Isced*	Zariadenie	Doklad o získanom stupni vzdelania/kvalifikácii	Titul
(2)3-5	predprimárne		ISCED 0.2	materská škola	-	-
6-9	primárne		ISCED 1	základná škola	vysvedčenie s doložkou – žiak získal primárne vzdelanie	-
10-15	nižšie sekundárne		ISCED 2	základná škola	vysvedčenie s doložkou – žiak získal nižšie stredné vzdelanie	-
				8-ročné gymnázium	vysvedčenie s doložkou – žiak získal nižšie stredné vzdelanie	
15-17				stredná odborná škola	vysvedčenie s doložkou – žiak získal nižšie stredné vzdelanie	-
15-19/20	vyššie sekundárne	odborné	ISCED 3	stredná odborná škola	vysvedčenie o záverečnej skúške a výučný list	-
					vysvedčenie o maturitnej skúške a výučný list	
				konzervatórium	vysvedčenie o maturitnej skúške	
				stredná športová škola	vysvedčenie o záverečnej skúške a výučný list	
					vysvedčenie o maturitnej skúške a výučný list	
		všeobecné		gymnázium	vysvedčenie o maturitnej skúške	
				stredná športová škola	vysvedčenie o maturitnej skúške	
19-21		nadstavbové	ISCED 4	stredná odborná škola	vysvedčenie o maturitnej skúške	
		pomaturitné		stredná odborná škola	vysvedčenie o záverečnej pomaturitnej skúške	
19-22	vyššie odborné		ISCED 5	stredná odborná škola	vysvedčenie o absolventskej skúške a absolventský diplom	Diplomovaný špecialista „Dis.“
				konzervatórium	vysvedčenie o absolventskej skúške a absolventský diplom	„Dis. art.“
-	vysokoškolské	I. stupeň (bakalárske)	ISCED 6	vysoká škola/univerzita	vysokoškolský diplom, dodatok k diplomu a vysvedčenie o štátnej skúške	Bakalár (Bc.)
		II. stupeň (magisterské)	ISCED 7	vysoká škola/univerzita	vysokoškolský diplom, dodatok k diplomu a vysvedčenie o štátnej skúške	Magister (Mgr.), Magister umenia (Mgr. art.), Inžinier (Ing.), Inžinier architekt (Ing. arch.), Doktor všeobecného lekárstva (MUDr.), Doktor zubného lekárstva (MDDr.), Doktor veterinárnej medicíny
		III. stupeň (doktorské)	ISCED 7	vysoká škola/univerzita	vysokoškolský diplom a vysvedčenie o štátnej skúške	Doktor prírodných vied (RNDr.), Doktor farmácie (PharmDr.), Doktor filozofie (PhDr.), Doktor práv (JUDr.), Doktor pedagogiky (PaedDr.), Doktor teológie
		III. stupeň (doktorandské)	ISCED 8	vysoká škola/univerzita	vysokoškolský diplom, dodatok k diplomu a vysvedčenie o štátnej skúške	Doktor (PhD.)

Zvyšovaním úrovne dosiahnutého vzdelania jednotlivca sa znižuje riziko nezamestnanosti. Vo všeobecnosti sa očakáva, že jednotlivci s vyššou kvalifikáciou sú spoločensky užitočnejší ako tí, ktorí majú nižší stupeň vzdelania.

Graf 1 Miera nezamestnanosti na Slovensku podľa dosiahnutého vzdelania (15 – 74 rokov)



Zdroj: spracované na základe „Štatistika zamestnanosti“, 2019.

Miera nezamestnanosti na Slovensku pre vysokokvalifikovanú populáciu, teda osoby, ktoré absolvovali terciárne vzdelávanie, bola podľa dostupných dát v roku 2018 na úrovni 3,1 %. Od roku 2013, keď bola táto miera najvyššia a dosahovala výšku 7,2 %, nastal neustály pokles každý rok. Priemerná miera nezamestnanosti osôb s terciárnym vzdelaním v členských štátoch EÚ bola v roku 2018 na hodnote 4,1 %, čo znamená, že Slovensko sa nachádzalo pod hranicou priemeru všetkých členských krajín (Štatistika zamestnanosti, 2019).

Vysokoškolsky vzdelaní ľudia tiež disponujú (štatisticky) ďalšími výhodami, zarábajú v priemere o 57 % viac (priemer OECD), ich zdravotný stav je lepší, viac sa zúčastňujú na verejnom

živote. Tieto výhody sa však môžu líšiť v závislosti od veku, pohlavia, úrovne terciárneho vzdelania a študijného odboru (dĺžky praxe, dopytu na trhu práce a pod.) (Filčák, 2019).

V porovnaní s nižším dosiahnutým vzdelaním môžeme povedať, že práve vzdelanosť a investícia do vzdelania zvyšujú participáciu na trhu práce, čo znamená, že absolventi terciárneho vzdelávania disponujú nižšou mierou nezamestnanosti ako populácia s nižším dosiahnutým vzdelaním (Tiruneh & Štefánik a kol., 2014). Preto sú veľmi dôležité finančné investície do vzdelávania.

V členských štátoch EÚ financovanie vzdelávania pochádza najmä od vlády s menšou úlohou súkromných zdrojov (vrátane domácností, podnikov, neziskových organizácií a náboženských inštitúcií). V tabuľke 2 sú uvedené informácie o verejných výdavkoch na vzdelávanie (inými slovami o výdavkoch vlády vrátane platieb a transferov za vzdelávanie súkromnému sektoru). Najvyššie celkové úrovne vládnych výdavkov na vzdelávanie boli prekvapivo zaznamenané v najľudnatejších členských štátoch EÚ: v roku 2016 dosiahli výdavky v Nemecku maximum 140,8 miliárd EUR, nasledovalo 121,1 miliárd EUR vo Francúzsku. Úroveň vládnych výdavkov na vzdelávanie v Taliansku (64,7 miliárd EUR) a Španielsku (45,6 miliárd EUR) bola výrazne nižšia. Spomedzi členských štátov EÚ, pre ktoré sú k dispozícii údaje, najvyššie miery zvýšenia vládnych výdavkov na vzdelávanie medzi rokmi 2012 a 2016 boli zaznamenané v Bulharsku, Maďarsku a na Malte, kde priemerná úroveň výdavkov vzrástla o viac ako 6,0 % ročne; relatívne vysoký rast bol zaznamenaný aj na Islande. Úroveň vládnych výdavkov na vzdelávanie klesla v rokoch 2012 až 2016 v šiestich členských štátoch. Priemerné zníženie výdavkov bolo v Taliansku menej ako 1,0 % ročne a v Českej republike, Litve, Slovinsku a na Cypre menej ako 2,0 %, zatiaľ čo pokles výdavkov v Lotyšsku bol výraznejší (v priemere 5,1 % každý rok). Na Slovensku

sa údaj pohybuje nad 3 %, čo je oproti vyspelým krajinám veľmi málo (Educational expenditure statistics, 2019).

Tabuľka 2 Verejné výdavky na vzdelávanie podľa jednotlivých krajín

General government expenditure on education (excluding early childhood educational development), 2012-2016
(billion EUR)

	2012	2013	2014	2015	2016
Belgium	24.9	25.7	26.0	26.4	27.2
Bulgaria	1.5	1.7	1.8	1.8	1.9
Czechia	6.6	6.2	6.0	6.4	6.3
Denmark	:	:	:	:	:
Germany	127.9	130.4	134.4	137.0	140.8
Estonia	0.8	0.9	:	:	:
Ireland	10.1	9.6	9.5	9.9	:
Greece	7.0	6.5	6.4	6.5	:
Spain	44.7	42.9	43.0	44.7	45.6
France	114.0	116.5	118.5	120.1	121.1
Croatia	:	:	:	:	:
Italy	65.9	66.8	66.1	67.4	64.7
Cyprus	1.2	1.1	1.1	1.1	1.1
Latvia	1.5	1.1	1.2	1.3	1.2
Lithuania	1.6	:	1.6	1.5	1.5
Luxembourg	1.9	:	2.0	2.0	1.9
Hungary	3.9	4.0	:	4.7	5.1
Malta	0.4	0.4	0.4	0.5	0.5
Netherlands	35.3	36.5	36.7	36.9	38.8
Austria	17.2	17.7	17.8	18.5	19.2
Poland	18.7	19.5	20.2	20.7	19.8
Portugal	:	8.8	8.7	8.6	8.7
Romania	3.5	3.8	4.1	4.3	4.4
Slovenia	1.9	1.8	1.9	1.8	1.8
Slovakia	:	3.0	3.1	3.6	3.2
Finland	13.7	13.9	14.0	14.2	14.2
Sweden	30.1	31.3	30.9	31.5	33.0
United Kingdom	116.0	117.2	127.7	143.6	126.2
Iceland	0.8	0.8	0.9	1.0	1.2
Norway	:	25.4	25.0	23.4	23.5
Switzerland	:	26.7	26.5	30.7	30.6
Serbia	:	:	:	1.3	:
Turkey	:	:	:	:	36.4

(:) not available
Source: Eurostat (online data code: educ_uoe_fine01)

eurostat

Zdroj: Educational expenditure statistics, 2019

Aj napriek nízkym vládnym investíciám sa vzdelanostná úroveň slovenského obyvateľstva postupne zvyšuje. Na porovnanie: zatiaľ čo vo vekovej kategórii 65 rokov a viac bolo v roku 2018 iba 13,11 % osôb s ukončeným vysokoškolským vzdelaním, vo vekovej kategórii 25 až 29 rokov to bolo už 36,76 % (vo vekovej kategórii 30 až 39 rokov 36,03 %). Podobný trend je jasný aj v prípade osôb so stredoškolským vzdelaním s maturitou, pričom pri stredoškolskom vzdelaní bez maturity bol zreteľný klesajúci trend podielu v rámci populácie SR (32,79 % osôb s týmto vzdelaním vo

vekovej kategórii 65+; v kategórii 25 až 29 rokov iba 12,71 %) (Blanár, 2019).

Tabuľka 3 Veková štruktúra obyvateľstva SR 2018 podľa vzdelania

Veková skupina	Bez vzdelania		Základné		Stredné bez maturity (vrátane vyučenia)		Stredné s maturitou		Vysokoškolské		Spolu	
	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
15 – 19	48,69	51,31	51,27	48,73	64,26	35,74	46,47	53,53	–	–	51,27	48,73
20 – 24	49,34	50,66	53,91	46,09	67,17	32,83	50,79	49,21	35,96	64,04	51,23	48,77
25 – 29	50,77	49,23	51,08	48,92	68,17	31,83	57,29	42,71	37,45	62,55	51,08	48,92
30 – 39	49,63	50,37	55,66	44,34	64,85	35,15	53,86	46,14	40,84	59,16	51,31	48,69
40 – 49	52,65	47,35	54,65	45,35	58,65	41,35	48,65	51,35	43,72	56,28	51,06	48,94
50 – 59	48,71	51,29	40,66	59,34	58,37	41,63	43,41	56,59	46,75	53,25	49,33	50,67
60 – 64	50,38	49,62	29,59	70,41	58,83	41,17	38,88	61,12	50,29	49,71	47,09	52,91
65 a viac	49,70	50,30	18,39	81,61	52,15	47,85	36,55	63,45	53,05	46,95	39,57	60,43
spolu	49,32	50,68	40,02	59,98	58,57	41,43	47,35	52,65	43,50	56,50	48,36	51,64

Zdroj: Blanár, 2019

Nastáva tiež pozitívna korelácia medzi lepším vzdelaním a medzi jednotlivcami s vyšším majetkom, vyššou životnou úrovňou. Vzdelanie dotvára človeka a pomáha ľudom, aby sa stali aktívnejšími, získali kontrolu nad svojimi životmi, rozširuje dostupné možnosti (Pfeifer, 2007). Globalizácia vyvolala tvrdú konkurenciu v zručnostiach. Keďže dopyt po (terciárnych) zručnostiach na trhu práce je vysoký, štáty reagovali na tieto výzvy rozšírením prístupu k vzdelaniu. Dopyt po vysokoškolsky vzdelaných zamestnancoch súvisí aj s transformáciou slovenskej ekonomiky. Snahou do budúcnosti je získať medzinárodnú konkurenčnú výhodu založenú na vysokokvalifikovanej a vzdelanej pracovnej sile. To by znamenalo zavŕšenie procesu prechodu od ekonomiky typu „výrobnej dielne“ k vyspelej ekonomike s vysokou

pridanou hodnotou (Filčák, 2019). Zatiaľ sa však slovenské školstvo trápi s nedostatkom financií, zastaraným spôsobom výučby či odchodom mládeže do zahraničia. Vo svete však existujú školské systémy, ktoré sú celosvetovo uznávané. Majú niekoľko spoločných znakov, ako napríklad takmer žiadne úlohy; minimum testovania a stresovania; učiteľ má pri výučbe voľnú ruku; nikde nechýba kvalitné vybavenie. Tu je niekoľko príkladov podľa Sidorovej (2019).

Fínsko

Fínsko je krajina, ktorá sa najčastejšie spomína aj v médiách ako krajina, ktorá by nášmu školskému systému mala slúžiť ako vzor. Fínske školy majú dnes značnú autonómiu nielen v oblasti prevádzky a riadenia, ale aj v profesionálnom a pedagogickom fungovaní. Národné učebné osnovy poskytujú všetkým poskytovateľom vzdelávania a učiteľom iba morálne a profesionálne usmernenia. Miestne školské úrady a samotné školy zostavujú svoje vlastné učebné osnovy.

Fínska spoločnosť, rodičia a školy majú k svojim učiteľom hlboký rešpekt a skutočnú dôveru. Preto majú fínski učitelia najvyššiu profesionálnu a pedagogickú autonómiu. Riaditelia škôl zriedka zasahujú do ich plánov výučby a učenia, výberu metód a materiálov, návrhu hodnotenia alebo plánovania mimoškolských aktivít (Bhatta, 2017). Plat učiteľa dosahuje výšku priemerného platu v krajine. Zaujímavý je aj výsledok štúdie OECD Talis 2013. Tá porovnáva spokojnosť s prácou medzi slovenskými a fínskymi učiteľmi. „Fínski učitelia majú pocit, že výhody tejto profesie jednoznačne prevažujú nad nevýhodami, u nás má tento pocit len o niečo málo viac než polovica opýtaných učiteľov. Čo môže byť zdrojom pre ďalšie spracovanie a vyvodenie záverov, je fakt, že u nás si len 4 % učiteľov myslia, že je povolanie učiteľ spoločnosťou ocenené, vo Fínsku má tento pocit až 59 % učiteľov“ (Základná informácia o výsledkoch, n. d.).

Napriek tomu, že fínske deti do noci nerobia domáce úlohy, majú jedny z najlepších výsledkov spomedzi krajín OECD. Štúdium vo Fínsku je zadarmo, a to vrátane stravovania, dopravy, učebníc a iných pomôcok, ubytovania, zdravotnej starostlivosti, exkurzií atď. Fínske deti nie sú hodnotené známkami prvých 6 rokov. Učiteľ je partnerom. Cieľom je radosť z učenia a navodenie príjemnej atmosféry. Takže deti sa dobre učia aj bez hrozby zlej známky. Vyučovanie prebieha interaktívne, predmety sa učia poprepájané vo vzájomných vzťahoch. V školách, samozrejme, nechýba špičkové vybavenie (Sidorová, 2019).

Ako však poukazujú Salmela-Aro a Chmielewski (2019) vo svojom článku „Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools", Fínsko sa chválilo vysokou výkonnosťou a veľkým kapitálom. Avšak priemerný výkon Fínska sa nielenže v posledných cykloch PISA znížil, ale zdá sa, že sa zvyšuje aj nerovnosť v dosiahnutých výsledkoch. Najvýznamnejšie nerovnosti v dosiahnutých výsledkoch vidia medzi rodenými Fínmi a deťmi migrantov. Možno aj preto bývalá ministerka školstva Fínska Marjo Kyllönenová prišla ešte v roku 2016 s návrhmi v oblasti vzdelávania, ktoré sa zdajú dosť radikálne. Po prijatí jej návrhu by na fínskych školách už neprebiehala klasická výučba tradičných predmetov, ako sú napríklad matematika, dejepis, fyzika, literatúra či geografia. Ministerka totiž tvrdí, že výučba, aká prebieha v školách, bola potrebná v 19. storočí. Dnes je potrebný vzdelávací systém pre 21. storočie a ten podľa nej spočíva v interdisciplinárnom vzdelávaní (viac pozri in „Finland will become", 2016). Predpokladá sa, že sa týmito opatreniami zmení aj vzťah a komunikácia medzi učiteľom a žiakom.

Japonsko

Japonsko je technologický priekopník, má vysokú úroveň školstva. Japonskí študenti majú jedny z najlepších výsledkov vo svete, má to však svoju daň. Študenti musia tvrdo študovať a zároveň

si hovoriť „Ganbarimasu“ („Dokážem to!“). Znovu a znovu. Tento takzvaný „ganbarizmus“ (úsilie) sa riadi zásadami meritokratického vzdelávania a rovnakých vzdelávacích príležitostí pre všetkých študentov, no nezohľadňuje rozdiely v počiatočných podmienkach a rôznu dostupnosť doplnkových vzdelávacích príležitostí medzi študentmi rôzneho sociálneho pôvodu (Entrich, 2018).

Deti začínajú školský rok už v apríli, na jar a v zime majú dva týždne prázdnin a letné trvajú len 6 týždňov. V škole sú tiež omnoho dlhšie ako tie slovenské, niekedy až do pol piatej. Veľa žiakov ešte večer po škole chodí na rôzne prípravné kurzy a súkromné mimoškolské workshopy, aby sa dostali na dobrú strednú školu. Tieto kurzy nevynechávajú ani počas prázdnin či víkendov. Japonskí študenti sú však veľmi samostatní. Školské priestory si umývajú sami. Sú rozdelení na skupiny a počas roka sa vystriedajú pri všetkých činnostiach. Školy tak nemusia platiť upratovačky ani školníkov.

Žiaci prvé tri roky nepodstupujú stresujúce testovanie, respektíve absolvujú len malé testy. Najdôležitejší test, ktorý ovplyvní ich život, píšu na konci strednej školy. Ten rozhodne, či sa dostanú na vysokú školu (dokáže to v priemere 76 % študentov). Na vysokú školu sa všetci tešia, je totiž považovaná za „prázdniny pred prácou“ alebo „najkrajšie obdobie v živote“ (Sidorová, 2019).

Učitelia sú v Japonsku najlepšie platení štátni zamestnanci. Japonci sú evidentne elita v školstve i práci, ale minimum voľna negatívne ovplyvňuje ich súkromné životy. Sú takí vyťažení, že si nemajú kedy hľadať životných partnerov, ženy majú v práci poradovník na to, kedy môžu otehotnieť, demografia rapídne klesá a majú tu jeden z najvyšších počtov samovrážd vo svete.

Japonské vzdelávanie je založené na vzdelávaní už od raného detstva (Mulyadi, 2020) a na celoživotnom vzdelávaní.

Nemecko

Nemecké školstvo je trošku komplikovanejšie, čo sa týka štruktúr a pravidiel. Avšak benefitom je jeho variabilnosť a prispôsobivosť individuálnym nárokom žiaka, a to so širokým spektrom voľby. Aj tu je štúdium na štátnych školách zadarmo a deti začínajú prvú triedu už v 6 rokoch.

Každá spolková republika má ale inak rozvrhnuté prázdniny, spoločné sú len štátne sviatky. Taktiež školský rok začínajú odlišne v každej časti krajiny. Niekde sa zase učí aj v sobotu. Domáce úlohy sú tu veľmi zriedkavé. Skúšanie prebieha zväčša písomne a odpovedá sa z lavice. Pred celú triedu sa žiaci postavia až vo vyšších ročníkoch. Od žiakov sa vyžaduje aj prezentácia vlastného názoru, ktorý ale musí byť zdôvodnený faktmi. Technické vybavenie je samozrejmosťou. Nie je prekvapením, že nemecké školy nemajú problém s financiami. Zaujímavosťou ale je, že tu nefungujú typické rodičovské združenia a hodnotenie žiakov je aj medzi spolužiakmi tajné. Učiteľ si so žiakom sadne sám a porozprávajú sa o tom, čo treba zlepšiť (Sidorová, 2019).

Estónsko

Estónci sa inšpirovali fínskym modelom, ktorému dnes dokonca konkurujú. Ani tu nie sú deti zaťažované domácimi úlohami. Takisto testovanie podstupujú iba raz za tri roky. Napriek tomu v medzinárodných testoch PISA patrí Estónsko k elitnej desiatke krajín. Uskutočnili tu veľkú reformu a učiteľom dali vyššie platy a slobodu vo výučbe. Vo verejných školách majú deti všetko zadarmo: školné, stravu, učebnice a ďalšie pomôcky. Deti sú testované len raz za tri roky. Kladie sa dôraz na IT vzdelanie a technologický pokrok. Na každého učiteľa škola navyše dostáva bonus 20 % základného platu, ktorým riaditeľ môže odmeniť dobrý výkon (Sidorová, 2019).

Podľa Romprasertovej & Monjagapata (2020) sú vzdelávacie systémy v súčasných ekonomických a sociálnych podmienkach nútené používať informačné technológie. V súčasnej situácii poznačenej pandémiou Covid-19 obzvlášť. Ukázala sa potreba používať informačné technológie nielen v procese výučby v škole, ale aj mimo nej. Mnohé krajiny uzavreli svoje vzdelávacie inštitúcie a učilo sa „online“. Existuje však niekoľko všeobecných dôvodov, prečo študenti potrebujú technológie pri učení sa (podľa Adnyani, 2019, s. 62):

- technológia, ak sa používa správne, môže pomôcť študentom pripraviť sa na ich budúcu kariéru; integrácia technológie do triedy je efektívnym spôsobom spojenia sa so všetkými študentmi pomocou rôznych učebných štýlov; technológia môže študentom poskytnúť príležitosti zlepšiť interakciu so svojimi spolužiakmi a učiteľmi prostredníctvom spolupráce; technológia uľahčuje (rýchlejšie a ľahšie) študentom prístup k najnovším informáciám.

1.1 Vzdelávanie v oblasti cudzích jazykov na Slovensku

To, že dnešní mladí ľudia málo čítajú, sa prenáša aj do cudzojazyčného čítania. Čitateľská gramotnosť v materinskom jazyku môže byť rozvíjaná aj v súčinnosti s cudzím jazykom. Tak ako v materinskom jazyku, aj pri cudzom jazyku sa učitelia snažia pri práci s textom rozvíjať kongnitívne procesy, ako sú pozornosť, koncentrácia, pamäťové procesy, tiež inferenčné myslenie, divergentné myslenie, kritické myslenie, schopnosť interpretácie a argumentácie (Lalinská, 2020).

Požiadavka potreby vzdelávania v oblasti cudzích jazykov je v súčasnosti veľmi výrazná. Dnes nie je prakticky možné uchádzať sa o miesto (nielen) v zahraničnej firme, ak uchádzač neovláda minimálne jeden cudzí jazyk. Znalosť cudzích jazykov je považovaná za akýsi štandard a komunikácia v cudzom jazyku sa stala jedným z primárnych aspektov profesijného úspechu a dôležitým životným nástrojom súčasného sveta (Šoková, 2016). Medzi rodičmi a odborníkmi vo vzdelávaní prevláda názor, že raný začiatok vyučovania cudzích jazykov prináša kvalitnejšie vedomosti a zručnosti v ovládaní jazykov. Rodičia sú veľmi motivovaní k tomu, aby sa ich deti začali učiť cudzie jazyky od raného veku, aby využili možnosť, ktorú oni nemali, keď boli deťmi (Celaya, 2012).

1.2 Systém výučby cudzích jazykov

Vo väčšine európskych štátov sú učebné osnovy pre cudzie jazyky zamerané na získanie komunikačných zručností. Komunikačné zručnosti sú väčšinou definované ako štyri kľúčové kompetencie: počúvanie s porozumením, rozprávanie, čítanie s porozumením a písomný prejav (Európska komisia/EACEA, 2017).

Až do minulého školského roka sa deti učili od tretieho ročníka až po deviaty povinne angličtinu ako tzv. prvý povinný cudzí jazyk. Takýto systém uzákonila v roku 2011 vláda Ivety Radičovej. V

siedmom ročníku si deti vyberali ďalší svetový jazyk (nemecký, taliansky, francúzsky, ruský alebo španielsky), ktorého vyučovanie vedela škola zabezpečiť (podľa možností školy a záujmu žiakov).

Školský rok 2019/2020 priniesol žiakom základných škôl zmenu v oblasti vyučovania cudzieho jazyka. Žiaci si od tohto školského roku už mohli vybrať svetový jazyk, ktorý sa začnú učiť v 3. ročníku povinne. Ak si žiak nevyberie anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk, musí si ho v 7. – 9. ročníku zvoliť ako druhý cudzí jazyk (Najväčšou zmenou vo vzdelávaní, 2019).

Na túto zmenu zareagovala väčšina inštitúcií pozitívne. Hlavne obchodné a priemyselné komory, Goetheho inštitút, Veľvyslanectvo Spolkovej republiky Nemecko v SR a pod. Vanád (2019) tvrdí, že v posledných desaťročiach bola angličtina pretláčaná ako univerzálny nástroj pre prácu a kariéru, ale v našom priestore prevláda iný hospodársky obor. Najdôležitejší investori na Slovensko prichádzajú z nemecky hovoriacich krajín. Aj keď sa dnes oficiálne často v takýchto medzinárodných firmách v riadení používa angličtina, je dobre overená skúsenosť, že vedenie preferuje odborníka, s ktorým sa dohovorí vo vlastnom jazyku.

Hlavné argumenty v prospech toho, aby sa angličtina učila ako jediný prvý jazyk, sú tie, že anglický jazyk je najuniverzálnejší a najužitočnejší jazyk. „Angličtina je najviac študovaná na všetkých úrovniach vzdelávania v Európe. Prakticky všetci žiaci študujú angličtinu počas celej dĺžky nižšieho stredného vzdelávania. Na úrovni EÚ sa 97,3 % žiakov nižšieho stredného vzdelávania učilo angličtinu“ (Európska komisia/EACEA, 2017, s. 72). Podiel vyučovania angličtiny v európskych vzdelávacích systémoch nie je odlišný z hľadiska tých, kde je angličtina povinným predmetom, a tých, kde je možnosť výberu, t. j. angličtina je voliteľným predmetom. (Baïdak & Balcon & Motiejunaite, 2017).

Táto možnosť zmeny je však pre školy dobrovoľná. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu predpokladá, že väčšina škôl zostane pri doterajšej praxi a naďalej bude vyučovať anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk (Najväčšou zmenou vo vzdelávaní, 2019). V praxi nakoniec asi nie je jednoduché zmeniť možnosť výučby iného cudzieho jazyka, a to hlavne z dôvodu personálneho obsadenia.

S výučbou cudzích jazykov sa pokračuje na stredných školách. Systém je však podľa študenta strednej školy píšuceho pre Denník N zlý. Vo svojom blogu uvádza svoje skúsenosti: „Na väčšine stredných škôl, kde je druhý cudzí jazyk, sa druhý cudzí jazyk začína učiť úplne od začiatku (resp. opakovať). Tento druhý cudzí jazyk je obvykle náročnejší ako angličtina, avšak maturovať sa z neho dá na úrovni B2. Avšak angličtina, ktorá, ako som už spomenul, je obvykle ľahšia ako druhý cudzí jazyk, sa učí vyše 10 rokov a má maturitnú úroveň taktiež B2 (na bežnom gymnáziu). A prečo je tomu tak? Moje skúsenosti sú také, že v piatom ročníku základnej školy sa preberalo to isté ako na prvom stupni základnej školy, v deviatom ročníku základnej školy sa preberalo to isté ako za celý druhý stupeň a v prvom ročníku strednej školy – pokles z oficiálnej úrovne B1 na A2/B1. Zbytočne stratený čas. Za tieto roky preberania toho istého učiva by sa úplne kľudne dala dosiahnuť aj na obyčajnom gymnáziu úroveň C1“ (Tomka, 2018).

Čo k tomu dodať? Skúsenosti študentov sú naozaj také, že sa pri výučbe cudzích jazykov v škole neposúvajú dopredu. Učia sa v piatom ročníku to isté, ako keď s angličtinou začínali na základnej škole – a následne na strednej škole sa učia takmer to isté ako v končiacich ročníkoch základnej školy. Nakoniec sa to odzrkadľuje aj vo výsledkoch medzinárodných výskumov, o ktorých budeme písať neskôr.

1.2.1 Učiteľ a študent

Významnú úlohu v procese edukácie vo výučbe cudzích jazykov zohráva „učiteľ". Ten vytvára a ovplyvňuje pozitívne sociálne interakcie aj v cudzojazyčnom vyučovaní. Na učiteľa je kladených niekoľko požiadaviek, ako napríklad (Šoková, 2016):

- interaktívne vystupovanie aj spôsob výučby,
- priateľské vyjadrovanie,
- zákazy platia pre všetkých a nie sú smerované osobne,
- učiteľ dáva užitočné upozornenia a rady,
- podnecuje k samostatnej činnosti,
- používa pochvalu a vecnú, konštruktívnu kritiku podľa potrieb.

V praxi to však môže vyzerať inak. Ibrahim & Zaatari (2019) vo svojej prípadovej štúdii vychádzajú z predpokladu, že súčasné školy sú čoraz viac poháňané výsledkami a štandardizovanými hodnoteniami. V takom prostredí sú učitelia ochromení úlohou učenia a zanedbávajú svoje hlavné poslanie: podporu vzdelávania, spoznávanie svojich študentov a formovanie vzťahov s nimi. Takéto prostredie živí negativizmus a rozklad. Učitelia prijímajú negatívne postoje k svojim pracovným rolám a cítia sa znechutení a demoralizovaní. Slabší študenti sa zas stávajú odcudzenými a znechutenými. Zo spomínanej štúdie vyplýva, že vzťah, ktorý by mal byť charakterizovaný vysokou úrovňou reciprocity a spolupráce pri zmysluplných úlohách, ktoré by mali viesť k rozvoju študentov, je nahradený iným vzťahom, ktorý sa vyznačuje odlišnými cieľmi na oboch stranách. Učitelia nechcú tráviť čas zameraním sa na pocity študentov, pretože si myslia, že strácajú čas na výučbu. Celá vzdelávacia skúsenosť sa stáva mechanizovanou a výchova a rozvoj sociálnych dimenzií sa stávajú nedôležitými. Na druhej strane sa však ukázalo, že niektorí študenti sa nestarali o to, ako sa môžu učitelia cítiť v dôsledku ich nedbanlivých postojov. Nepočúvali

učiteľov a nepreukazovali žiadnu spoluprácu alebo dodržiavanie pravidiel v triedach.

Výskumníci dospeli k záveru, že tri dimenzie zdravého vzťahu medzi učiteľmi a študentmi boli v ich prípadovej štúdii negatívne. Spolupráca alebo reciprocita učiteľ – študent sa nevyskytovala; rešpekt, starostlivosť a láska neboli prevládajúce; rovnováha síl medzi učiteľom a žiakom bola problematická. Z toho, samozrejme, vyplýva, že študenti považovali školu za frustrujúcu a nemali vysoký pocit spolupatričnosti (Ibrahim & Zataari, 2019). Štúdia sa síce realizovala v Spojených arabských emirátoch, no paralelu nachádzame aj u učiteľov a žiakov v našich triedach i školách.

Abun & Magallanes (2018) tvrdia, že efektívne vyučovanie sa nemeria podľa toho, ako dobre učiteľ prezentuje predmet, ale na základe toho, čo vyučujúci učia a ako svoj život spájajú so životom študentov, akým sú im príkladom. Učiteľ teda nie je len v triede, ale presahuje rámec triedy. Vzťah medzi učiteľmi a študentmi je najväčší základný vzťah v procese vzdelávania a tiež špeciálny druh medziľudských a sociálnych vzťahov, ktorý je kľúčom k akademickému, sociálnemu a emocionálnemu rozvoju študentov (Li-Xu & Qi Yang, 2019). Učitelia nesú veľkú zodpovednosť. Ich úlohou nie je len zvládnuť predmet a podať ho so správnou didaktikou výučby. Vzťah medzi učiteľom a dieťaťom ovplyvňuje vývoj dieťaťa až do takej miery, že od tohto vzťahu závisia nielen výsledky dieťaťa v škole, ale aj obľuba školy ako taká, pracovné návyky, sociálne zručnosti a správanie. Tento vzťah nemôže byť obchodný (niečo za niečo), ale musí byť pedagogický. Ani pedagogický vzťah však nie je rovným vzťahom. Učiteľ a študenti nie sú skutočne rovnocenní priatelia a ich vzťah je vzťah dospelého a dieťaťa. Existuje totiž určitá zodpovednosť v pedagogickom vzťahu. Učiteľ sa nesmie nikdy zveriť študentovi alebo hľadať u neho emocionálnu podporu (Abun & Magallanes, 2018).

Abun & Magallanes (2018) takto zhrnuli ideálny pedagogický vzťah:

- dospelý je nasmerovaný na dieťa, ale vzťah je asymetrický, nerovný,
- dospelý je tu pre dieťa a dieťa tam nie je pre dospelých,
- účel pedagogického vzťahu je pomôcť dieťaťu stať sa v budúcnosti lepším človekom,
- tento druh vzťahu sa končí, keď dieťa vyrastie a dozreje.

Ak si uvedomíme, koľko času strávi dieťa (žiak, študent) s učiteľom, zistíme, že vplyv učiteľa na žiaka je mimoriadne významný a mala by sa mu venovať patričná pozornosť.

Vzťah k učiteľovi môže mať neraz rozhodujúci dosah na úspech alebo neúspech v začiatkoch aj počas ďalšej výučby cudzieho jazyka. Keď sa dospelí zamýšľajú nad tým, prečo po niekoľkých rokoch výučby jazyka nie sú schopní v tomto jazyku komunikovať, neraz to zdôvodňujú svojou antipatiou voči vyučujúcemu alebo voči jeho štýlu výučby (Šoková, 2016).

Pri žiadnom inom obsahu vyučovania nie je žiaduce čiastočné identifikovanie sa s učiteľom, ako je to práve pri cudzom jazyku (fonetická identifikácia s vyučujúcim). Výslovnostne správne osvojenie si cudzieho jazyka vyžaduje od edukovaného jedinca, aby vyslovovanie pre neho úplne neznámych hlások a cudzojazyčnú intonáciu učiteľa čo najlepšie napodobnil. Táto závislosť edukujúceho od učiteľa je až taká silná, že v prípade, ak žiak nemá k dispozícii správnu formu jazyka, napríklad zo zvukových nahrávok, je možné, že sa naučí prípadný prízvuk učiteľa (Šoková, 2016). Tatiana Ilavská z Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave popisuje svojich študentov takto: „Životná úroveň, prestíž, profesijné postavenie a životná skúsenosť dospelým bráni vyjadrovať sa jednoducho. Používať naučené frázy sa im zdá schematické a neosobné, a teda neadekvátne. Obsahovo

chcú seniori vedieť buď úplne jednoduché praktické veci, alebo, naopak, chcú oslniť a strávia hodiny nad slovníkom, aby si vypísali múdro znejúce výrazy, ktoré však majú svoje kolokácie, a preto ich preklad a poskladanie dovedna vedie k nezmyslom. Mladí zas nemajú chuť vynaložiť námahu, aby svoj jazyk cifrovali a upresňovali, netrápi ich že používajú len pár správnych fráz a slov dookola. (...) Všetci učiaci sa bez ohľadu na vek majú tendenciu prekladať slovné spojenia zo slovenčiny do angličtiny neraz doslovne, a tak vám napríklad povedia: „for me or behind me“ (pre mňa za mňa), „do yourself like you want “, (urob si ako chceš), čo native speakra nechá stáť s otvorenými ústami, čo ste vlastne chceli povedať. Je to preto, že si preložia tie frazeologizmy doslovne... Slovenskí učitelia sa aj pri nesprávnej výslovnosti alebo použitom výraze „dovtípia“, čo ste mali na mysli, ale native speaker vôbec nevie, o čo ide, ak poviete „baker“ a máte povedať „bejker“ (pekár) alebo „bajker“ (cyklista), čo vlastne chcete povedať. Porozumie, až keď kontext správy obsahuje doplňujúce informácie“ (Ilavská, 2016).

Problém s jazykovou vybavenosťou majú obzvlášť staršie ročníky, ktoré sa povinne učili v škole predovšetkým ruštinu. V súčasnosti sa do popredia dostali najmä dva cudzie jazyky, a to anglický a nemecký. Pokiaľ máme byť ako krajina v kontexte globalizácie konkurencieschopní, je nevyhnutné podporovať výučbu cudzích jazykov nielen u detí, ale aj u dospelých (Šoková, 2016). Čo sa týka motivácie, najčastejším a najsilnejším argumentom Slovákov učiť sa cudzí jazyk sú jeho praktické výhody. Podľa správy Europeans and their Languages (2012) najčastejšími dôvodmi sú:

- schopnosť získania práce v zahraničí (68 %),
- získanie lepšieho zamestnania na Slovensku (56 %),
- využitie jazyka v práci vrátane zahraničných ciest (52 %),
- príležitosť študovať za hranicami (46 %),

- vedieť sa dorozumieť a komunikovať s ľuďmi z rôznych krajín (39 %),
- dorozumieť sa na dovolenke v cudzozemsku (36 %),
- zoznámenie sa s inými ľuďmi z iných štátov (29 %),
- osobné presvedčenie (19 %),
- schopnosť využívať internet (17 %),
- cítiť sa viac „európsky“ (13 %).

Medzi atribúty vytvárajúce podnetné prostredie pre jazykové vzdelávanie dospelých zaraďujeme „voľnú dostupnosť jazykového vzdelávania, financovanie výučby cudzích jazykov (napríklad podnikové financovanie), výučbu jazykov v priebehu pracovnej doby, multikulturálne prúdy, ako aj samotný výrazný výskyt cudzej terminológie a fakt, že cudzí jazyk sa stal štandardným komunikačným jazykom v mnohých odvetviach“ (Šoková, 2016). Katarína Šoková (2016) pokračuje a hovorí o problémoch, ktoré sa pri výučbe cudzieho jazyka spomínajú iba okrajovo. „Ťažkosťou je skutočnosť, že žiaci – dospelí ešte viac ako deti – pociťujú pri používaní cudzieho jazyka prekážky. Majú totiž úzkosť či strach, aby nepôsobili smiešne alebo aby neurobili chybu. Osvojenie si výslovnosti cudzieho jazyka je jedným z najväčších problémov, pretože sa týka imidžu dospelého človeka.“

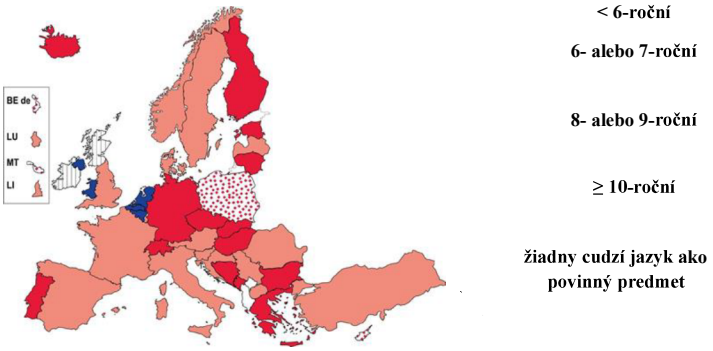
Učiteľ cudzieho jazyka by mal byť človek, ktorý sa okrem iného zaujíma aj o krajiny, v ktorých sa daný jazyk používa. Bohužiaľ, často to tak nie je a cudzí jazyk, ktorý učia, je, ak je vôbec správny, veľmi knižný a robotický. Prieskum TALIS 2013 zisťoval skutočnú prax a zároveň údaje o podiele učiteľov cudzích jazykov, ktorí odišli pracovne do zahraničia. Dotazník pre učiteľov TALIS 2013 uviedol otázku pracovnej mobility učiteľov s nasledujúcim znením: „Boli ste niekedy vo vašej kariére učiteľa alebo počas počiatočnej prípravy/školenia na zahraničnom študijnom pobyte?“ Priemerne viac ako polovica učiteľov cudzích jazykov zo zúčastnených štátov bola aspoň raz na študijnom pobyte v zahraničí

(56,9 %) – v porovnaní s ostatnými učiteľmi (19,6 %). V Španielsku a na Islande bolo viac ako 70 % učiteľov cudzích jazykov v zahraničí. Na druhej strane však viac ako 40 % učiteľov cudzích jazykov zo skúmaných štátov nikdy nebolo na študijnom/pracovnom pobyte v zahraničí. Menej ako 40 % učiteľov cudzích jazykov v Chorvátsku, Portugalsku, Rumunsku a tiež na Slovensku bolo v zahraničí na študijnom/pracovnom pobyte. Z učiteľa, ktorý sa v praxi s jazykom nestretáva, nevzdeláva sa, nerieši svoje výslovnostné chyby, dobrý učiteľ pravdepodobne nebude (Teaching and Learning, 2013).

1.2.2. Európa a výučba cudzích jazykov

Európska únia sa skladá z 28 členských krajín a má viac ako 500 miliónov obyvateľov. V Európe je najviac používaným jazykom angličtina a veľká časť občanov tento jazyk využíva ako cudzí či druhý jazyk. Ďalšími najčastejšie používanými jazykmi v rámci Európskej únie sú francúzština a nemčina. Nemecký jazyk je ako materinský v rámci únie najrozšírenejší (16 %), nasleduje taliančina a angličtina (po 13 %), francúzština (12 %) a po nich španielčina a poľština (po 8 %) (Europeans and their Languages, 2012). Rada Európskej únie sa v roku 2002 v Barcelone dohodla, že by sa deti už od raného detstva mali učiť dva cudzie jazyky. Tento cieľ bol naozaj veľmi ambiciózny, hovorí sa o ňom ako o barcelonskom cieli. Národné politiky európskych štátov si uvedomujú nutnosť ovládania cudzích jazykov. V roku 2016 sa vo väčšine štátov vyučovanie prvého cudzieho jazyka zavádza ako povinný predmet pred dovŕšením veku 8 rokov. Na Cypre a v Poľsku zaviedli v roku 2014 reformu, na základe ktorej sa vyučovanie cudzieho jazyka začína povinne už v predškolskom vzdelávaní (obrázok 1) (Baïdak & Balcon & Motiejunaite, 2017).

Obrázok 1 Vek, v ktorom sa vyučovanie cudzieho jazyka stáva po vinným predmetom, 2015/ 2016



Zdroj: Baïdak & Balcon & Motiejunaite (2017)

Od roku 2016 sa tiež všetci žiaci pred koncom povinnej školskej dochádzky vo väčšine štátov musia začať učiť aj druhý cudzí jazyk. Reformy sa robia i v tejto oblasti, ale podľa Baïdakovej & Balconovej & Motiejunaitovej (2017) nie sú uplatňované v takej potrebnej šírke ako pri prvom cudzom jazyku. Podľa Európskej komisie (2017) je francúzština druhý najviac vyučovaný cudzí jazyk v európskych štátoch. Tretím je nemčina. Výučba nemeckého jazyka je rozšírená v strednej Európe (Česká republika, Maďarsko, Poľsko a Slovensko) a v balkánskych štátoch (Bulharsko, Chorvátsko, Slovinsko a Macedónsko).

Európske stratégie politík v oblasti jazykového vzdelávania nešpecifikujú, ktoré cudzie jazyky by sa žiaci mali učiť. V 18 vzdelávacích systémoch bola v roku 2016 angličtina povinným jazykom, ktorý sa museli všetci žiaci učiť v určitom období povinného vzdelávania. Od toho istého roku bola angličtina povinná ako prvý cudzí jazyk aj na Slovensku, čo sa však (ako sme už spomínali) zmenilo. Reformy, ktoré prebehli vo väčšine štátov, možno rozdeliť do dvoch kategórií: „... tie, kde je v súčasnosti

povinné učiť sa dva cudzie jazyky, zatiaľ čo predtým to nebolo; a tie, kde sa vyučovanie cudzieho jazyka ako povinného predmetu teraz zavádza v ranom veku. Vo väčšine prípadov sa tieto zmeny uskutočnili alebo sa začali realizovať pred rokom 2011... V roku 2015/2016 približne polovica vzdelávacích systémov vyžadovala, aby všetci žiaci študovali dva cudzie jazyky súčasne v určitom období školskej dochádzky“ (Európska komisia/EACEA, 2017, s. 34).

V komparácii s obyvateľmi iných členských krajín Slováci menej používajú cudzie jazyky počas dovolenky v zahraničí, priamej alebo telefonickej konverzácie, no oveľa viac ich využívajú pri pasívnych činnostiach – sledovanie filmov, televízie, počúvanie rádia (58 %) a čítanie rôznych publikácií (40 %). Schopnosť Slovákov dobre porozumieť informáciám v cudzom jazyku, napríklad v rádiu či v televízii, je však nízka: pohybuje sa okolo 14 %, pričom priemer krajín Európskej únie je 25 %. Podľa výsledkov Eurobarometra 26 % Slovákov ovláda na konverzačnej úrovni anglický jazyk, 22 % nemecký jazyk a 17 % ruský jazyk. Musíme podotknúť, že ak sa anglický jazyk učí od tretej triedy základnej školy, tak tieto percentá sú veľkým sklamaním – niečo je v systéme výučby cudzích jazykov na Slovensku nekonštruktívne. Hoci sa jazykové znalosti Slovákov pomaly zlepšujú, stále sme pod priemerom členských štátov EÚ a zaostávame za vyspelými západoeurópskymi krajinami (Europeans and their Languages, 2012).

2 Gramotnosť detí a učiteľov na Slovensku a ich úspešnosť v medzinárodných meraniach

Slovo gramotnosť pochádza z gréckeho slova *„gramma“* čo znamená písmeno, písmo, z ruského slova *„gramota“,* čo značí písanie a čítanie, resp. z anglického slova *„literacy“* (Ďurič, 1997, s. 98). V normách školského vzdelávania sa udáva okrem písania a čítania aj schopnosť počítania. Toto trívium sa považuje za akési základné spôsobilosti. V tomto zmysle sa tento pojem dodnes spája napríklad s počítačovou gramotnosťou, kde sa chápe veľmi pozitívne (Kolláriková & Pupala, 2001). Doležalová píše o gramotnosti ako o schopnosti človeka ovládať niekoľko typov komunikácie, ktoré mu umožňujú začleňovať sa do spoločnosti. Pomáhajú mu pri zvládaní rôznych problémov bežného života. Ťažiskom procesu rozvoja gramotnosti je dekódovanie slova a jeho významu. Avšak tým, že sa naučíme abecedu a vieme ju aj používať, sa vývin gramotnosti nezačína ani nekončí (Zápotočná & Pupala, 2003). Ekonómovia a sociológovia ju dávajú do vzťahu s rozvojom ľudských zdrojov. Označujú ju ako vybavenie človeka, jeho schopnosti, vedomosti a zručnosti, ktoré mu prinášajú možnosť pracovať s informáciami, efektívne komunikovať, orientovať sa v priestore, byť flexibilným a pripraveným na zmeny, schopnosť byť tímovým hráčom, vedieť si efektívne rozvrhnúť svoj pracovný i mimopracovný čas a byť schopným participovať občiansky i všeobecne (Gavora, 2002, s. 171).

Spoločnosť vyžaduje, vzhľadom na spoločensko-ekonomické podmienky, rôzne stupne a druhy gramotnosti. V súčasnosti ide o základné a vyššie stupne (Doležalová, 2005). Pojmom základná alebo aj bázová gramotnosť označujeme schopnosť čítať a písať, ale bez následnej schopnosti hlbšie prečítaný text analyzovať a samostatne ho vytvárať. Tento model najviac zodpovedá pôvodnému významu gramotnosti. Tieto schopnosti sa nacvičujú a utvrdzujú v prvých rokoch školskej dochádzky a sú nevyhnutné pre

akýkoľvek ďalší rozvoj jedinca. Druhým modelom gramotnosti je gramotnosť ako spracovanie textových informácií. Táto schopnosť v sebe zahŕňa identifikáciu hierarchie informácií v texte, extrahovanie podstatných myšlienok, vyvodzovanie záverov a podobne. Tieto operácie nie je možné robiť bez porozumenia textu. V tejto súvislosti sa používa pojem funkčná gramotnosť. Průcha & kol. (2003, s. 67) uvádzajú, že je to „pripravenosť človeka realizovať rôzne aktivity potrebné pre život v súčasnej civilizácii“ . Ďalej vysvetľujú, že je to schopnosť nielen čítať, ale taktiež chápať rôzne druhy zložitejších textov, grafov, tabuliek, vypĺňanie formulárov a podobne. S rozvojom informačno-komunikačných technológií nastal v práci s textom ďalší významný zlom. Práca s počítačom, internetom, externými formami pamäte, písanie textu v elektronickej podobe, spracovanie a čítanie rôznych tabuliek, vytváranie prezentácií, písanie e-mailov, toto všetko si vyžiadalo úplne nový druh zručností, ktoré môžeme nazývať e-gramotnosťou (Gavora, 2002). Úroveň, na akej sú ľudia schopní tieto technológie využívať, sa veľmi líši podľa veku, ako aj podľa sociálno-ekonomického prostredia, z ktorého človek pochádza. Napríklad najmladšia generácia bravúrne zvláda obsluhu mobilného telefónu so všetkými jeho aplikáciami. Najstarší používatelia týchto zariadení si väčšinou vystačia s hovormi a krátkymi textovými správami. Na druhej strane práca s textovým editorom, prípadne tabuľkovým procesorom je pre mladších menej príťažlivá a jej význam docenia väčšinou až v praxi. Pre úplnosť je potrebné spomenúť aj posledný model gramotnosti – gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav. Pri tomto prístupe sa gramotnosť špecificky viaže na konkrétnu kultúru, respektíve spoločenskú realitu konkrétneho jedinca. Kreuje ju napríklad príslušnosť k určitému národu, životná úroveň, výkon konkrétneho povolania, prípadne iných činností každodenného života. „Ľudia, ktorí sa systematicky vyskytujú v určitých situáciách a žijú v istom prostredí, si rozvíjajú jednu podobu gramotnosti, kým ľudia v inom prostredí zase inú podobu. Odlišnosť týchto gramotností si človek

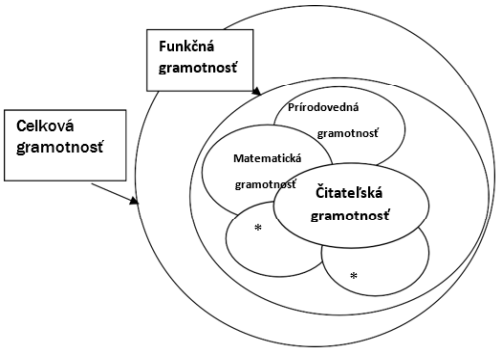
uvedomí najmä vtedy, keď vstúpi do kontaktu s inou gramotnostnou skupinou“ (Gavora & kol., 2003, s. 19). Zosobňuje isté kultúrne a spoločenské normy a zvyky. Je poprepájaná s historickým, sociálnym a kultúrnym kontextom, čo naznačuje, že nie je naturálnou, pevne danou, definovanou, psychologickou, resp. kultúrnou zručnosťou, ale naopak. Treba ju chápať ako pojem, ktorý sa neustále mení v závislosti od aktuálnych spoločensko-kultúrnych kompetencií, ktoré definujú v danom období gramotného človeka (Humajová & Klačanská, 2007). Vplyv socializačných činiteľov zdôrazňujú vo svojej publikácii tiež Lalinská & Stranovská & Gadušová (2019).

Ak by sme porovnali definíciu gramotného človeka zo začiatku 20. storočia s človekom z 21. storočia, zistili by sme, že nie sú totožné. Súčasná kultúrna realita, ktorá prechádza procesom transformácie, súvisí s posunom v chápaní gramotnosti. Nie je však jednoduché ju definovať. Môžeme ju chápať ako kultúrnu vlastnosť človeka (Králiková, 2015).

Okrem už spomínaných gramotností (funkčná, jazyková, informačná) existujú i mnohé ďalšie: matematická, prírodovedná, mediálna, technická, finančná, environmentálna, zdravotná, štatistická, umelecká a iné. Uvedené spojenia používame všade tam, kde potrebujeme stručne a jasne zdôrazniť, že v danej oblasti nestačí ovládať iba jednotlivé pojmy, ale predovšetkým porozumieť ich obsahu, chápať ich v súvislostiach a prakticky ich využívať v živote. Jednotlivé gramotnosti sa navzájom prelínajú a niekedy nie je možné určiť jednoznačne, o ktorý konkrétny druh ide; všetky spoločne prispievajú k zvyšovaniu funkčnej gramotnosti jednotlivca. Doležalová hovorí, že „vzhľadom na narastajúce a meniace sa požiadavky na vedomosti človeka potrebné na fungovanie v súčasnej spoločnosti, teda aj na gramotnosť, si budú musieť ľudia osvojovať stále viac zručností. Objem požiadaviek sa bude zrejme

rozširovať, a preto sa funkčná gramotnosť bude členiť na stále nové gramotnostné oblasti“ (Doležalová, 2014, s. 19).

Obrázok 2 Vzťah medzi gramotnosťami



V budúcom období sa môžu konštituovať ďalšie druhy.

Zdroj: Doležalová, 2014, s. 19

2.1 Gramotnosť žiakov so zreteľom na čitateľskú gramotnosť

Rôzne medzinárodné testovania žiakov sú významné pre obraz stavu školstva v jednotlivých krajinách práve vtedy, ak je jedným z cieľov pozdvihnúť úroveň krajín, ktoré sa umiestňujú nižšie (Šarvajcová & Rybanský, 2020). Čitateľská gramotnosť sa považuje za existenčnú a základnú kompetenciu vzdelaného človeka, bez ktorej nemožno dosiahnuť ostatné kompetencie. Nároky na čitateľskú zručnosť sa stále zvyšujú a jednotlivci sa ocitajú pred nutnosťou pracovať s textovými informáciami novými a komplikovanejšími spôsobmi. Ukazuje sa, že čoraz viac žiakov a dospelých osôb má problém so základnými jazykovými zručnosťami, ako je napríklad slovná zásoba a jazyková vybavenosť.

Ide pritom o nevyhnutný základ pre vývoj vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti. Čitateľská gramotnosť je univerzálna technika, ktorá robí žiaka schopným nielen prečítať slová, vety a celé texty, ale aj pochopiť prečítané a ďalej s obsahom a získanými informáciami pracovať. Pri takomto chápaní problematiky čitateľskej gramotnosti nie je až tak veľmi dôležitá rýchlosť či plynulosť čítania, ale podstatné je porozumenie textu a používanie informácií z neho. Súčasťou čitateľskej gramotnosti je rozvoj komunikatívnych kompetencií žiaka, jeho čitateľských schopností a zručností, čitateľských návykov, záujmov, postojov, motivácie k čítaniu a získaných vedomostí. Tieto aspekty je potrebné premietnuť nielen do osvojovania si poznatkov o jazyku (jazyková kompetencia), ale i do ich vhodného použitia v rôznych komunikačných situáciách (komunikačná kompetencia).

Štúdia OECD PISA zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce (t. j. funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania sa) a sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky. Testovanie sa uskutočňuje od roku 2000 v trojročných cykloch a v každom z nich sa testujú tri hlavné oblasti – čitateľská gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, matematická gramotnosť. Jedna z troch oblastí je v každom cykle dominantná – v prvom cykle štúdie PISA (v roku 2000), ako aj v poslednom doteraz realizovanom cykle (v roku 2018) to bola čitateľská gramotnosť. Slovenská republika, už ako členská krajina OECD, sa prvýkrát zúčastnila na testovaní v roku 2003, keď bola hlavnou sledovanou oblasťou matematická gramotnosť. Na hlavnom meraní štúdie PISA 2018, ktoré uskutočnil NÚCEM 16. – 27. apríla 2018, sa zúčastnilo 385 škôl (ZŠ, 4-ročné a 8-ročné gymnáziá, SOŠ). Celkovo bolo na Slovensku otestovaných 6 770 15-ročných žiakov, z toho 3 423 dievčat a 3 347 chlapcov. Slovensko sa zapojilo aj do testovania finančnej gramotnosti a globálnych kompetencií. Hlavnou testovanou

oblasťou v tomto cykle však bola čitateľská gramotnosť (Čitateľská gramotnosť, n.d.).

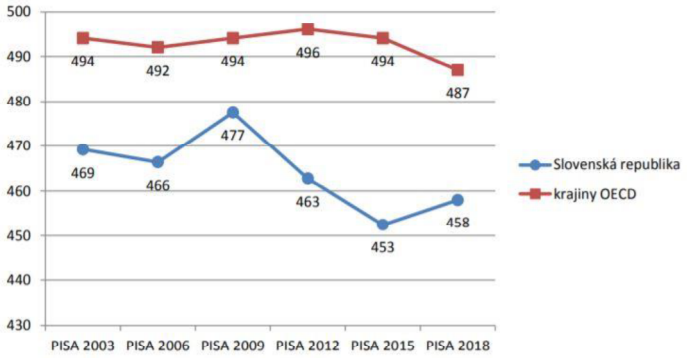
Výsledky slovenských žiakov v siedmom cykle medzinárodnej štúdie PISA naznačujú „zlepšenie" ich priemerného výkonu vo všetkých hlavných oblastiach v porovnaní s predchádzajúcim cyklom PISA 2015. V tejto súvislosti je však veľmi dôležité konštatovať, že toto zvýšenie priemerného skóre je štatisticky významné len v oblasti matematickej gramotnosti (486 bodov). Zlepšenie výkonu 15-ročných žiakov na Slovensku v oblasti matematickej gramotnosti sa prejavilo posunutím výsledkov Slovenska na úroveň priemeru krajín OECD (489 bodov), podobne ako v cykle PISA 2009 a PISA 2003. V ďalších dvoch doménach (čitateľská – 458 bodov, prírodovedná gramotnosť – 464 bodov) bolo síce zaznamenané mierne zvýšenie priemerného skóre oproti cyklu PISA 2015, no v oboch oblastiach je nárast skóre nesignifikantný a výsledok je teda na úrovni výsledku, ktorý bol zaznamenaný v roku 2015. V čitateľskej a prírodovednej gramotnosti zostáva v tomto cykle štúdie PISA priemerné skóre Slovenska pod úrovňou priemeru krajín OECD (487 a 489 bodov) (Miklovičová & Valovič, 2019).

Z výsledkov testov PISA vyplýva, že len 1 z 20 slovenských žiakov zvláda vyriešiť komplexné úlohy z čitateľskej gramotnosti, súčasťou ktorých bolo napríklad odlíšenie faktov od názorov pri čítaní textov viažucich sa na im neznámu tému. Zároveň platí, že až jedna tretina našich žiakov má problém so základnými prvkami v čítaní, akými sú rozpoznanie hlavnej myšlienky v texte s primeraným rozsahom (dĺžkou) alebo prepájanie čiastkových informácií z rôznych zdrojov.

Čitateľská gramotnosť bola hlavnou oblasťou testovania už v prvom cykle merania PISA, ktorý sa realizoval v roku 2000. Na Slovensku môžeme sledovať podrobnejší vývoj v tejto doméne od 4. cyklu PISA, ktorý sa uskutočnil v roku 2009, keď bola čitateľská

gramotnosť opäť hlavnou oblasťou testovania. Od roku 2003, keď sa Slovenská republika po prvýkrát zapojila do merania PISA, však môžeme sledovať vývoj v tejto oblasti prostredníctvom trendových úloh, ktoré bývajú do testovania zaradené v každom cykle štúdie PISA. Hodnota priemerného výkonu krajín OECD bola v cykle PISA 2009 nastavená na 493 bodov, pričom slovenskí žiaci dosiahli v čitateľskej gramotnosti v spomínanom cykle výkon 477 bodov (teda pod priemerom krajín OECD). Priemerná hodnota výkonu v čitateľskej gramotnosti sa v rámci krajín OECD znížila v cykle PISA 2018 na 487 bodov, pričom slovenskí žiaci dosiahli výkon 458 bodov, čo je pod priemerom krajín OECD (Miklovičová & Valovič, 2019).

Graf 2 Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v čitateľskej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA



Zdroj: www.minedu.sk: OECD (spracoval NÚCEM)

Rovnako dôležitý cieľ ako PISA sleduje aj ďalšie medzinárodné testovanie PIRLS. Zameriava sa na 4. ročník základných škôl a monitoruje čitateľskú gramotnosť žiakov. „Štvrtý ročník bol vybraný, pretože žiaci sa v tomto veku prestávajú učiť čítať a začínajú sa učiť čítaním. Preto je zvládnutie techniky čítania dôležitým faktorom v ich ďalšom vzdelávaní. Tomu zodpovedá rôznorodý výber literárnych aj informačných textov, ako aj

skúmanie zvládnutia rôznych procesov porozumenia – od vyhľadania explicitne uvedenej informácie až po samostatné prepájanie viacerých častí textu a vlastnej skúsenosti žiaka“ (Galádová & kol., 2013). Štúdia PIRLS sleduje tri aspekty čitateľskej gramotnosti: ciele čítania, procesy porozumenia a čitateľské zvyklosti a postoje. Priemerné výsledky krajín sa pohybujú v rozpätí od 310 do 571 bodov. Najlepšie výsledky dosiahla štvorica krajín – Hongkong, Ruská federácia, Fínsko a Singapur –, ktorých výsledky boli navzájom štatisticky porovnateľné. Ďalšiu skupinu krajín tvoria Severné Írsko, Spojené štáty americké, Dánsko, Chorvátsko a Taiwan (Tchaj-pej), ktorých výsledky sú navzájom opäť štatisticky porovnateľné, no významne nižšie než v prípade vedúcich štyroch krajín. Slovenská republika dosiahla 535 bodov. Je to výsledok významne vyšší, než je priemer škály PIRLS. Štatisticky porovnateľný výsledok so Slovenskom dosiahli Švédsko, Taliansko, Nemecko, Izrael, Portugalsko, Maďarsko, Bulharsko, Nový Zéland, Slovinsko a Rakúsko. Pod priemerom škály PIRLS sa nachádzajú krajiny Blízkeho východu, Ázie, Afriky, Južnej Ameriky a európska krajina Malta (Galádová & kol., 2013).

V každom cykle štúdie PIRLS dosiahli na Slovensku dievčatá štatisticky významne lepší výsledok než chlapci. Pozitívnym trendom je, že sa tento rozdiel postupne znižuje. Kým v testovaní v roku 2001 to bolo 16 bodov, v roku 2006 už len 11 bodov a v roku 2011 sa rozdiel znížil na 10 bodov. Trend priemerného výkonu slovenských žiakov je pozitívny – rastúci od prvého cyklu v roku 2001. V priebehu desiatich rokov sme sa na škále PIRLS posunuli o 17 bodov. Slovenskí žiaci sa v priebehu desaťročia výraznejšie zlepšili v čítaní pre literárny zážitok než v čítaní pre získavanie a využívanie informácií. Žiaci z Bratislavského kraja dosiahli významne lepší výsledok než žiaci z ostatných krajov s výnimkou Trenčianskeho kraja, kde dosiahli výsledok štatisticky

porovnateľný. Žiaci z Trnavského, Trenčianskeho, Nitrianskeho, Žilinského, Banskobystrického a Prešovského kraja dosiahli navzájom štatisticky porovnateľný výsledok. Najslabší výsledok dosiahli žiaci z Košického kraja. Ich priemerná úspešnosť bola významne nižšia než priemerná úspešnosť žiakov z Bratislavského a Trenčianskeho kraja (Galádová & kol., 2013).

Obrázok 3 Výkon slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti, rozdelenie podľa regiónov



Zdroj: Galádová a kol., 2013, s. 32

2.2 Gramotnosť učiteľov

Kvalita vzdelávania závisí od odborne disponovaných, tvorivých a trpezlivých učiteľov. Učiteľ je sprievodcom získavania informácií a ovplyvňuje charakter jazykového vyučovania jeho kvalitným didaktickým spracovaním. Úspešnosť jeho snahy do značnej miery závisí od vývoja vedomostného potenciálu každého jednotlivca (Frühaufová, 2017). Je preto nevyhnutné venovať sa pri problematike vzdelávania nielen žiakom, ale aj učiteľom. Napríklad tomu, aké výsledky dosahujú naši učitelia v medzinárodných meraniach, aké sú ich pohľady na školský systém a kvalitu vyučovania...

Učitelia zohrávajú kľúčovú úlohu v procese výučby, ako aj z hľadiska vzťahu žiakov k škole a vzdelávaniu. Posledným medzinárodným meraním, ktoré rozoberáme, je meranie PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých*). Na nasledujúcich stranách budeme prezentovať analýzu dát z PIAAC, ktorej cieľom bolo:

- porovnať úroveň gramotnosti učiteľov v rôznych európskych krajinách,
- porovnať úroveň gramotnosti učiteľov s inými odbornými profesiami v rámci SR,
- analyzovať úroveň gramotnosti slovenských učiteľov vzhľadom na ich vek.

V rámci štúdie sa v kognitívnej oblasti skúmajú výsledky v gramotnosti, matematike a riešení problémov s využitím IKT. Okrem toho sa ďalej zisťujú informácie o demografických charakteristikách, sociálnom a jazykovom pozadí, úrovni vzdelania a zamestnaneckom stave a pozícii (tieto sú súčasťou základného dotazníka) a taktiež použitie zručností, behaviorálne schopnosti, profesijné záujmy i zámery či životný štýl a zdravie (sú súčasťou nekognitívneho zadania a sú voliteľné). Prvý cyklus prebehol v troch kolách v období rokov 2011 – 2018 a zapojilo sa doň spolu 37 krajín, z toho 24 európskych. Druhý cyklus sa začal v roku 2018 a v prvom kole, ktoré je plánované na roky 2021 – 2022, prisľúbilo účasť 34 krajín sveta.

2.2.1 Definície kognitívnych zručností v rámci PIAAC

Veľmi stručne uvedieme, akým spôsobom sú definované všetky tri skúmané zručnosti a ako interpretovať dosiahnutý výsledok. Výsledky sú uvedené formou skóre v rozsahu 0 – 500 bodov a definované tak, že výsledok reprezentuje stupeň odbornosti

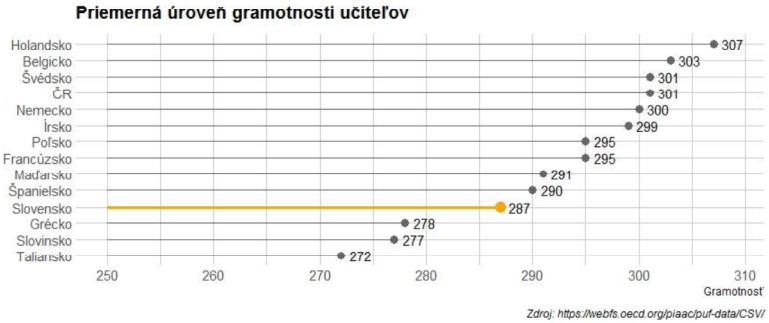
v tejto oblasti. V gramotnosti sa rozlišuje šesť úrovní odbornosti, pričom platí, že respondent na danej úrovni má vedomosti a zručnosti nielen na tejto úrovni, ale aj na všetkých nižších úrovniach, ako je ním dosiahnutá úroveň. Respondent na úrovni 3 je teda zároveň úspešný aj na úrovniach 1 a 2. Každá úroveň je definovaná tak, aby s rastúcim stupňom obsahovala zložitejšie zadania. Úroveň nižšia ako 1 definuje najnižšiu úroveň odbornosti, nasledujúce úrovne postupne vyjadrujú vyššie odborné znalosti. Dáta, ktoré sme analyzovali, sa nachádzajú na oficiálnej stránke projektu PIAAC (https://webfs.oecd.org/piaac/puf-data/CSV/) a sú voľne stiahnuteľné vo formáte .csv, a to zvlášť pre každú krajinu. Popis premenných a kódy k ich hodnotám sa nachádzajú v kódovacej príručke (PIAAC U.S. Synthetic File Codebook). Datasety obsahujú výkony respondentov v kognitívnych oblastiach vo forme plauzibilných hodnôt. Z týchto sme vypočítali skóre pre každého respondenta v príslušnej oblasti a pomocou tabuliek 1 – 3 dosiahnutú úroveň v každej z týchto oblastí.

2.2.2 Porovnanie úrovne gramotnosti učiteľov v európskych krajinách

Spomedzi európskych krajín boli voľne dostupné dáta k 17 z nich, pričom však v prípade Rakúska, Estónska a Fínska neboli uvedené informácie o profesijnom stave respondentov, a tak nebolo možné identifikovať, ktorí z respondentov sú učitelia. Na porovnanie v oblasti gramotnosti a matematickej gramotnosti tak zostalo 14 krajín: Belgicko, Česká republika, Nemecko, Španielsko, Francúzsko, Grécko, Maďarsko, Írsko, Taliansko, Holandsko, Poľsko, Slovinsko, Švédsko a Slovensko. V troch z týchto krajín (Francúzsko, Španielsko a Taliansko) nie sú k dispozícii údaje o úrovni technických zručností respondentov, a preto ich v danej oblasti s ostatnými krajinami nevieme porovnať.

Slovenskí učitelia dosiahli v úrovni gramotnosti priemerné skóre 287 bodov, čo ich zaraďuje na jedenástu pozíciu v rámci porovnávaných 14 krajín. Štatisticky významne lepší výkon než slovenskí učitelia dosiahli učitelia z týchto krajín: Holandsko, Belgicko, Švédsko, ČR, Nemecko a Írsko. Naopak, štatisticky významne horší výsledok v porovnaní s našimi učiteľmi dosiahli iba talianski učitelia.

Obrázok 4 Priemerné skóre v oblasti gramotnosti u učiteľov v podľa krajiny.



Ak sa pozrieme na výsledky detailnejšie, a to z pohľadu zastúpenia úrovní gramotnosti, tak zisťujeme, že najpočetnejšie zastúpenou je L3[1], a to až u 57 % slovenských učiteľov; 94 % slovenských učiteľov dosahuje nanajvýš úroveň L3 a iba 6 %

1 L3 (276 – 325 bodov): Texty na tejto úrovni sú často zdĺhavé a zahŕňajú texty súvislé, nesúvislé, zmiešané alebo obsahujú viac strán textu. Pochopenie textových a rétorických štruktúr sa stáva ústredným prvkom úspešného dokončenia úloh najmä pri zorientovaní sa v zložitých digitálnych textoch. Úlohy vyžadujú, aby respondent identifikoval, interpretoval alebo vyhodnotil jednu alebo viac informácií, a často si vyžadujú rôznu úroveň inferencie. Veľa úloh vyžaduje, aby respondent skonštruoval význam naprieč väčšími časťami textu alebo vykonal viackrokové operácie, aby identifikoval a formuloval odpovede. Úlohy tiež často vyžadujú, aby respondent nezohľadnil irelevantný alebo nevhodný obsah. Konkurujúce si informácie sú často prítomné, nie sú však častejšie ako správne informácie.

dosahuje úroveň L4[2] alebo L5[3]. V takmer všetkých porovnávaných krajinách je najviac zastúpenou práve úroveň L3. Ľudia na úrovni L3 sú typicky schopní pochopiť dlhšie a komplikovanejšie texty v elektronickej a tlačenej podobe obsahujúce viacero podôb textu, ale už nie sú schopní pochopiť dlhšie a komplikovanejšie texty z viacerých rôznych zdrojov (úroveň L4 a L5). V krajinách, ktoré dosiahli najlepšie výsledky v porovnaní s ostatnými krajinami, je zrejmé výrazne vyššie zastúpenie na úrovniach L4 a L5. Napríklad Holandsko (29 %), Švédsko (27%), Belgicko (24 %), ČR (24 %), Nemecko (20 %).

Tabuľka 4 Zastúpenie úrovní gramotnosti učiteľov vo vybraných krajinách (prvý údaj je relatívna početnosť a údaj v zátvorke predstavuje kumulatívnu relatívnu početnosť)

Krajina	<L1	L1	L2	L3	L4	L5	N
Belgicko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	16 % (18 %)	58 % (76 %)	23 % (99 %)	0 % (100 %)	262
ČR	0 % (0 %)	1 % (1 %)	22 % (23 %)	53 % (76 %)	24% (100%)	1 % (100 %)	183
Francúzsko	1 % (1 %)	3 % (4 %)	24 % (28 %)	55 % (83 %)	18% (100%)	0 % (100 %)	212
Grécko	1 % (1 %)	8 % (9 %)	43 % (52 %)	39 % (91 %)	9 % (100%)	1 % (100 %)	182
Holandsko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	16 % (18 %)	53 % (71 %)	27 % (98%)	2 % (100 %)	236
Írsko	0 % (0 %)	4 % (4 %)	17 % (21 %)	61 % (82 %)	18% (100%)	0 % (100 %)	212
Maďarsko	0 % (0 %)	3 % (3 %)	26 % (29 %)	57 % (86 %)	14% (100%)	0 % (100 %)	178
Nemecko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	19 % (21 %)	59 % (80 %)	20% (100%)	0 % (100 %)	171

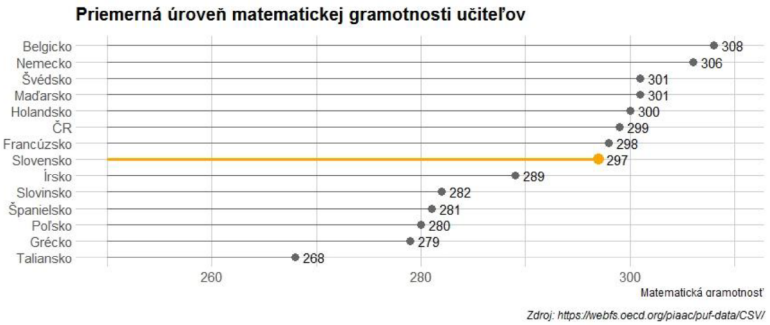
2 L4 (326 – 375 bodov): Úlohy na tejto úrovni často vyžadujú, aby respondenti vykonali viacstupňové operácie s cieľom integrovať, interpretovať alebo syntetizovať informácie z komplexných alebo dlhých súvislých, nesúvislých alebo zmiešaných textov. Na úspešné vyriešenie úlohy je potrebné sformulovať komplexné závery a aplikovať poznatky z daného kontextu. Veľa úloh si vyžaduje identifikáciu a pochopenie jednej alebo viacerých konkrétnych (nie ústredných) myšlienok v texte. V úlohách na tejto úrovni sa často vyskytujú podmienené informácie, ktoré respondent musí vziať do úvahy. Vyskytujú sa tiež navzájom protichodné informácie, a to niekedy v rovnakej miere ako správne informácie.

3 L5 (376 – 500 bodov): Na tejto úrovni môžu úlohy vyžadovať, aby respondent vyhľadával a integroval informácie do viacerých súvislých textov; je potrebné vytvárať syntézy podobných a kontrastných myšlienok alebo názorov alebo vyhodnotiť argumenty založené na dôkazoch. Na splnenie úloh môže byť nutné použitie a vyhodnotenie logických a konceptuálnych modelov. Často sa vyžaduje posúdenie spoľahlivosti zdrojov informácií a výber kľúčových informácií. Úlohy si často vyžadujú, aby si respondenti boli vedomí jemných rétorických narážok a aby vyvodzovali závery na vysokej úrovni.

Poľsko	1 % (1 %)	3 % (4 %)	26 % (30 %)	50 % (80 %)	20% (100%)	0 % (100 %)	261
Slovensko	0 % (0 %)	3 % (3 %)	34 % (37 %)	57 % (94 %)	5 % (99%)	0 % (100 %)	175
Slovinsko	1 % (1 %)	7 % (8 %)	38 % (46 %)	49 % (95 %)	5 % (100%)	1 % (100 %)	202
Španielsko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	31 % (33 %)	55 % (88 %)	13% (100%)	0 % (100 %)	231
Švédsko	1 % (1 %)	3 % (4 %)	18 % (22 %)	52 % (74 %)	25 % (99 %)	2 % (100 %)	264
Taliansko	1 % (1 %)	12 % (13 %)	36 % (49 %)	45 % (94 %)	6 % (100 %)	0 % (100 %)	174

V oblasti matematickej gramotnosti dosiahli slovenskí učitelia priemerné skóre 297 bodov, čo ich zaraďuje na ôsmu priečku spomedzi 14 porovnávaných krajín. Najúspešnejšia krajina (Belgicko) dosiahla iba o 11 bodov lepšie priemerné skóre. Zo štatistického hľadiska je dôležitá informácia, že žiadna z krajín nedosiahla štatisticky významne lepší výsledok a naopak – až päť krajín (Slovinsko, Španielsko, Poľsko, Grécko a Taliansko) dosiahlo štatisticky významne horší výsledok.

Obrázok 5 Priemerné skóre v oblasti matematickej gramotnosti u učiteľov v podľa krajiny.



Z pohľadu zastúpenia úrovní matematickej gramotnosti platia pre Slovensko veľmi podobné závery ako v prípade gramotnosti – najpočetnejšou je úroveň L3[4] (58 %) a túto alebo nižšiu úroveň

4 L3 (276 – 325 bodov): Úlohy na tejto úrovni vyžadujú, aby respondent porozumel matematickým informáciám, ktoré môžu byť menej explicitné a sú obsiahnuté v kontextoch, ktoré mu nie sú vždy blízke a sú vyjadrené komplexnejším spôsobom. Úlohy si vyžadujú niekoľko krokov a môžu

dosahuje 82 % slovenských učiteľov. Ľudia na úrovni L3 sú typicky schopní používať pomerné hodnoty, pochopiť matematické informácie v tabuľke alebo interpretovať zložitý graf, ale problém majú napríklad pri použití matematiky v prípade úrokových sadzieb, prepočtov alebo pochopení toho, ako súvisia špecifické množstvá (úroveň L4[5] a L5[6]). Najúspešnejšie krajiny (Belgicko, Maďarsko, Nemecko, Švédsko) vykazujú až takmer 30 % zastúpenia na úrovniach L4 a L5.

Tabuľka 5 Zastúpenie úrovní matematickej gramotnosti učiteľov vo vybraných krajinách (prvý údaj je relatívna početnosť a údaj v zátvorke predstavuje kumulatívnu relatívnu početnosť)

Krajina	<L1	L1	L2	L3	L4	L5	N
Belgicko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	15 % (17 %)	55 % (72 %)	28 % (100 %)	1 % (100 %)	262
ČR	0 % (0 %)	1 % (1 %)	28 % (29 %)	50 % (79 %)	19 % (98 %)	2 % (100 %)	183
Francúzsko	1 % (1 %)	3 % (4 %)	23 % (27 %)	50 % (77 %)	22 % (99 %)	1 % (100 %)	212
Grécko	1 % (1 %)	6 % (7 %)	39 % (46 %)	43 % (89 %)	9 % (98 %)	2 % (100 %)	182
Holandsko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	20 % (22 %)	58 % (80 %)	20 % (100 %)	0 % (100 %)	236
Írsko	1 % (1 %)	5 % (6 %)	26 % (32 %)	51 % (83 %)	18 % (100 %)	0 % (100 %)	212
Maďarsko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	24 % (26 %)	46 % (72 %)	27 % (99 %)	1 % (100 %)	178
Nemecko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	12 % (14 %)	59 % (73 %)	24 % (97 %)	2 % (100 %)	171
Poľsko	0 % (0 %)	8 % (8 %)	31 % (39 %)	49 % (88 %)	10 % (98 %)	1 % (100 %)	261
Slovensko	0 % (0 %)	2 % (2 %)	22 % (24 %)	58 % (82 %)	18 % (100 %)	0 % (100 %)	175

zahŕňať výber stratégií riešenia problémov a príslušných procesov. Úlohy si vyžadujú i použitie priestorovej orientácie a zmyslu pre čísla; rozpoznávanie matematických vzťahov, vzorov a proporcií vyjadrených slovne alebo číselne a prácu s nimi; interpretáciu a základnú analýzu údajov a štatistík v textoch, tabuľkách a grafoch.

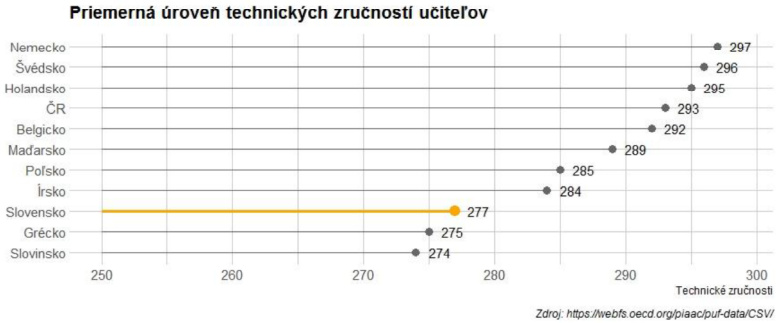
5 L4 (326 – 375 bodov): Úlohy na tejto úrovni vyžadujú, aby respondent porozumel širokému spektru matematických informácií, ktoré môžu byť zložité, abstraktné alebo zasadené do neznámych kontextov. Tieto úlohy zahŕňajú vykonanie viacerých krokov a výber príslušných stratégií a procesov riešenia problémov. Úlohy si zvyčajne vyžadujú analýzu a zložitejšie zdôvodnenie veličín a údajov – štatistika a šanca; priestorové vzťahy; zmena. Úlohy na tejto úrovni si môžu tiež vyžadovať pochopenie argumentov alebo požadovať vysvetlenie odpovedí či rozhodnutí.

6 L5 (376 – 500): Úlohy na tejto úrovni vyžadujú, aby respondent porozumel komplexným vyjadreniam a abstraktným a formálnym matematickým a štatistickým myšlienkam, ktoré sú obsiahnuté v komplexných textoch. Respondenti možno budú musieť zohľadniť viacero typov matematických informácií, v ktorých sa vyžaduje preformulovanie problému alebo interpretácia; budú musieť vyvodzovať závery; rozvíjať alebo pracovať s matematickými argumentmi alebo modelmi; odôvodňovať, hodnotiť a kriticky uvažovať o riešeniach alebo výberoch.

Slovinsko	2 % (2 %)	4 % (6 %)	35 % (41 %)	48 % (89 %)	12 % (100 %)	0 % (100 %)	202
Španielsko	0 % (0 %)	5 % (5 %)	39 % (44 %)	46 % (90 %)	10 % (100 %)	0 % (100 %)	231
Švédsko	0 % (0 %)	4 % (4 %)	19 % (23 %)	48 % (71 %)	27 % (98 %)	2 % (100 %)	264
Taliansko	2 % (2 %)	17 % (19 %)	36 % (55 %)	40 % (95 %)	5 % (100 %)	0 % (100 %)	174

V oblasti technických zručností patrí slovenským učiteľom deviata pozícia z celkovo 11 porovnávaných krajín, a to so ziskom 277 bodov. Žiadna z krajín nedosahuje štatisticky významne horší výsledok v porovnaní so Slovenskom a naopak – až päť krajín (Belgicko, ČR, Holandsko, Švédsko a Nemecko) dosahuje štatisticky významne lepší výsledok.

Obrázok 6 Priemerné skóre v oblasti technických zručností u učiteľov v podľa krajiny



V oblasti technických zručností PIAAC rozlišuje iba štyri úrovne a z pohľadu Slovenska je v najväčšej miere zastúpená úroveň L1[7] (60 %); celkovo 69 % učiteľov dosahuje úroveň L1 alebo nižšiu.

7 L1 (0 – 240 bodov): Úlohy sú založené na dobre definovaných problémoch, ktoré zahŕňajú použitie iba jednej funkcie v rámci určitého typu rozhrania na splnenie jedného explicitného kritéria bez kategorického alebo inferenčného zdôvodnenia či transformácie informácií. Vyžaduje sa niekoľko krokov a nie je potrebné generovať žiadny čiastkový cieľ.

Úrovne L2[8] a L3[9] vyžadujú schopnosť používať neznáme počítačové programy na riešenie zložitejších úloh, kým na úrovni L1 sú ľudia typicky schopní používať neznáme programy podobné tým, na ktoré sú zvyknutí, a to na riešenie problémov s jasným zadaním a obmedzeným počtom krokov riešenia. V najúspešnejších krajinách dosahuje úroveň L2 a vyššiu viac než polovica učiteľov (Nemecko 59 %, Holandsko 55 %, Belgicko 54 %).

Tabuľka 6 Zastúpenie úrovní technických zručností učiteľov vo vybraných krajinách (prvý údaj je relatívna početnosť a údaj v zátvorke predstavuje kumulatívnu relatívnu početnosť)

Krajina	<L1	L1	L2	L3	N
Belgicko	10 % (10 %)	36 % (46 %)	47 % (93 %)	7 % (100 %)	262
ČR	10 % (10 %)	39 % (49 %)	39 % (88 %)	13 % (100 %)	183
Francúzsko			NA		
Grécko	19 % (19 %)	47 % (66 %)	29 % (95 %)	5 % (100 %)	182
Holandsko	4 % (4 %)	41 % (45 %)	50 % (95 %)	6 % (100 %)	236
Írsko	10 % (10 %)	51 % (61 %)	37 % (98 %)	3 % (100 %)	212
Maďarsko	11 % (11 %)	43 % (54 %)	34 % (88 %)	13 % (100 %)	178
Nemecko	6 % (6 %)	35 % (41 %)	52 % (93 %)	8 % (100 %)	171
Poľsko	15 % (15 %)	40 % (55 %)	36 % (91 %)	9 % (100 %)	261

8 L2 (241 – 290 bodov): Na tejto úrovni sa zvyčajne vyžaduje použitie široko dostupných a známych technologických aplikácií, ako je e-mailový softvér alebo webový prehľadávač. Na prístup k informáciám alebo príkazom potrebným na vyriešenie problému nie je potrebná žiadna navigácia. Tento problém sa dá vyriešiť bez ohľadu na to, či respondent vie používať konkrétne nástroje a funkcie (napr. triediaca funkcia). Úlohy zahŕňajú niekoľko krokov a minimálny počet operátorov. Na kognitívnej úrovni môže respondent ľahko zo zadania úlohy vyvodiť jej cieľ; riešenie problémov vyžaduje, aby sa respondent riadil danými pokynmi; existuje len málo požiadaviek na monitorovanie (napr. respondent nemusí kontrolovať, či použil vhodný postup alebo či dosiahol pokrok smerom k riešeniu). Identifikácia obsahu a operátorov sa dá vykonať jednoduchou zhodou. Vyžadujú sa iba jednoduché formy zdôvodnenia, napríklad zaradenie položiek do kategórií; nie je potrebné porovnávať ani integrovať informácie.

9 L3 (291 – 340 bodov): Na tejto úrovni sa zvyčajne vyžaduje použitie generických aj špecifickejších technologických aplikácií. Na vyriešenie problému je potrebná určitá navigácia medzi stránkami a aplikáciami. Na úspešné vyriešenie problému je potrebné použitie nástrojov (napríklad triediaca funkcia). Úloha môže zahŕňať viac krokov a operátorov. Cieľ problému je potrebné definovať samotným respondentom a kritériá, ktoré musia byť splnené, môžu alebo nemusia byť explicitne uvedené. Je pravdepodobné, že dôjde k neočakávaným výsledkom a bezvýchodiskovej situácii. Úloha si môže vyžadovať vyhodnotenie relevantnosti a spoľahlivosti informácií s cieľom zbaviť sa irelevantných informácií. Vo veľkej miere môže byť potrebná integrácia a inferenčné zdôvodnenie.

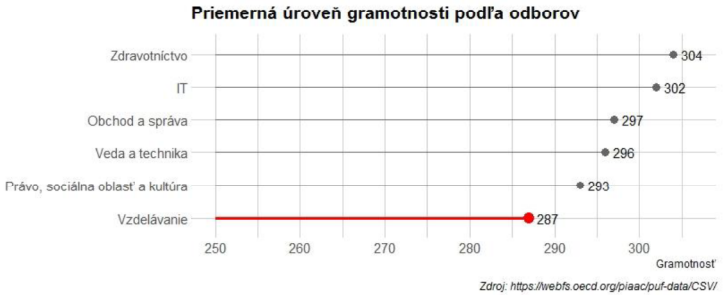
Slovensko	9 % (9 %)	60 % (69 %)	30 % (99 %)	1 % (100 %)	175
Slovinsko	23 % (23 %)	40 % (63 %)	33 % (96 %)	4 % (100 %)	202
Španielsko			NA		
Švédsko	8 % (8 %)	34 % (42 %)	49 % (91 %)	9 % (100 %)	264
Taliansko			NA		

2.2.3 Porovnanie úrovne gramotnosti učiteľov a iných profesií na Slovensku

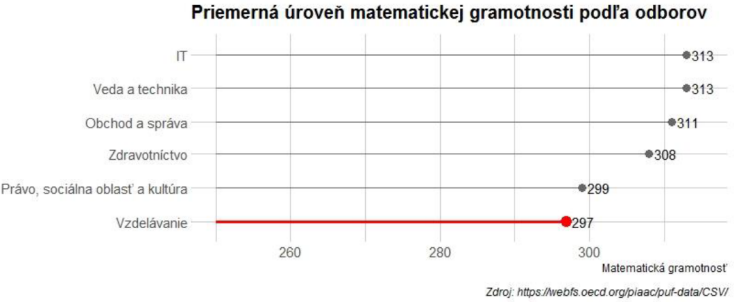
Jedným zo sledovaných demografických ukazovateľov v štúdii PIAAC je aj zamestnanecký stav respondenta, a to podľa medzinárodnej klasifikácie zamestnaní ISCO 2008. Uvedená klasifikácia obsahuje 44 profesií, z ktorých sme na porovnanie s učiteľmi vybrali nasledujúcich päť: odborníci v oblasti vedy a techniky (veda a technika); zdravotnícki pracovníci (zdravotníctvo); odborníci v oblasti obchodu a správy (obchod a správa); IT odborníci (IT); právnici, sociálni a kultúrni odborníci (právo, sociálna oblasť a kultúra).

Ukazuje sa, že vo všetkých troch kognitívnych oblastiach dosahujú učitelia v porovnaní s ostatnými piatimi odbormi najhoršie výsledky. Najlepšie výsledky vykazujú odborníci v oblasti IT . Takýto výsledok by mohol byť spôsobený značnou heterogenitou ľudí zamestnaných v učiteľských profesiách, prípadne nenáhodnosťou výberového súboru, ale určite by sa dali nájsť aj iné vysvetlenia.

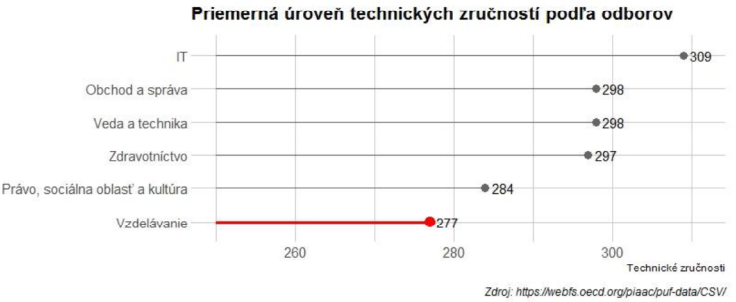
Obrázok 7 Porovnanie odborov na Slovensku v gramotnosti



Obrázok 8 Porovnanie odborov na Slovensku v matematickej gramotnosti



Obrázok 9 Porovnanie odborov na Slovensku v technických zručnostiach

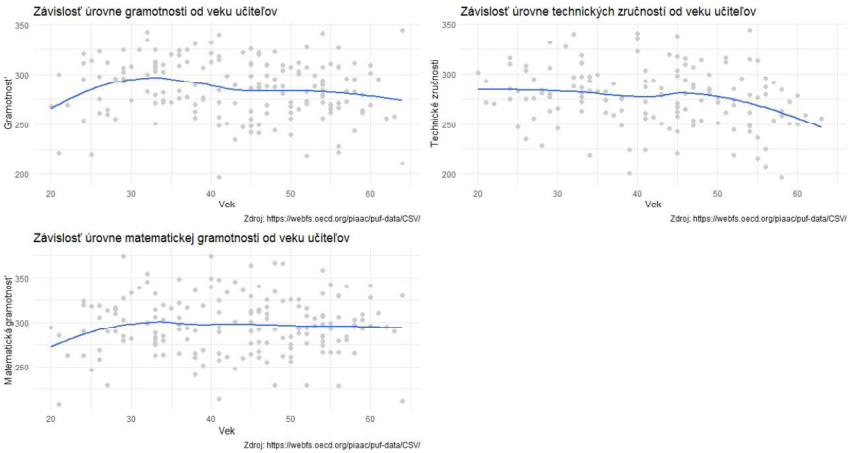


2.2.4 Analýza vzťahu medzi vekom a úrovňou gramotnosti učiteľov na Slovensku

Štúdia PIAAC meria a hodnotí úroveň kľúčových kompetencií dospelých, a to konkrétne ľudí vo veku 16 – 65 rokov. O každom respondentovi sa zisťuje aj informácia o jeho veku v rokoch, čo nám umožňuje analyzovať vzťah medzi vekom respondentov (v tomto prípade iba učiteľov) a úrovňou ich kognitívnych zručností.

Z hodnôt Spearmanovho korelačného koeficientu r_S vyplýva, že medzi vekom a gramotnosťou je záporná korelácia ($r_S = -0{,}16; p = 0{,}035$), medzi vekom a matematickou gramotnosťou je korelácia prakticky nulová ($r_S = 0{,}01; p = 0{,}883$) a medzi vekom a úrovňou technických zručností existuje záporná korelácia ($r_S = -0{,}21; p = 0{,}009$).

Obrázok 10 Neparametrický odhad regresnej funkcie závislosti úrovne príslušnej kognitívnej zručnosti a veku



V grafoch na obrázku 10 je spolu s bodovým grafom závislosti úrovne dosiahnutej kognitívnej zručnosti od veku respondenta znázornená aj tzv. vyhladzovacia funkcia, ktorá je neparametrickým odhadom regresnej funkcie závislosti medzi úrovňou danej

kognitívnej zručnosti a veku. Táto metóda nám umožňuje detailnejšie skúmať vzťah medzi premennými. Z výsledkov vyplýva, že:

- úroveň gramotnosti učiteľov sa zvyšuje približne do 33. roku, následne nastáva pozvoľný pokles v úrovni gramotnosti;
- úroveň matematickej gramotnosti učiteľov sa zvyšuje približne do 33. roku života a následne sa už nemení;
- úroveň technických zručností sa s rastúcim vekom kontinuálne znižuje.

2.3 Focus group s učiteľmi cudzích jazykov

Focus group je technikou, ktorá sa môže využívať v diferencovaných výskumných oblastiach a pri skúmaní rôznych sociálnych/spoločenských problémov. V sociológii je široká škála tém, pri ktorých je využitie techniky focus group žiaduce. Často je tou najvhodnejšou technikou pri realizovaní výskumu, a hoci sa na metódu focus group nezriedka pozerá ako na „doplnkovú metódu“, v súvislosti s teoretickými východiskami danej témy a prostredím, ktoré sme si v rámci výskumu zvolili, sme výber tejto metódy považovali za najefektívnejší. Metóda odkrýva nielen postoje, skúsenosti a názory účastníkov, ale preniká aj za ne a sleduje i vzájomné reakcie participantov.

Naším cieľom bolo skúmať názory učiteľov stredných škôl, ktorí vyučujú cudzí jazyk, na to, čo sa v podmienkach slovenského školstva javí ako zásadný problém. „Aktualizačné vzdelávanie vychádza z potrieb multikultúrnej európskej spoločnosti, aby každý občan EÚ aktívne ovládal aspoň dva cudzie jazyky, čím sa zvýši mobilita na trhu práce a v európskom vzdelávacom priestore aj konkurencieschopnosť občanov. Základným princípom vyučovania cudzích jazykov je podporiť radosť žiakov z učenia sa cudzieho jazyka a pozitívne využiť vysokú mieru zvedavosti detí a ich túžbu skúmať a objavovať“ (Skabela, 2014).

Z výsledkov Eurobarometra vyplýva, že na Slovensku študuje jeden a viac cudzích jazykov takmer 98 % všetkých stredoškolákov, z toho takmer 20 % študuje len jeden cudzí jazyk a až 78 % absolvuje výučbu dvoch a viacerých cudzích jazykov. Slovensko je tak nad priemerom EÚ. Najpopulárnejším cudzím jazykom na Slovensku je angličtina, ktorú študuje až 96,5 % všetkých stredoškolákov, nasleduje nemecký jazyk, ktorý sa u nás učí 53,6 % stredoškolákov. Schopnosť komunikovať písomnou a ústnou formou či vyjadrovať vlastné myšlienky, diskutovať s inými a prezentovať sa v cudzom jazyku je jedným zo základných predpokladov úspešného pracovného aj osobného života. Podľa analýz projektu „To dá rozum“, realizovaných centrom pre ekonomické a sociálne analýzy MESA10, „riaditeľky a riaditelia škôl naprieč vzdelávacími stupňami pripisujú rozvoju ústneho a písomného prejavu rozdielnu dôležitosť. Dôležitosti tejto oblasti rozvoja pripisujú približne rovnaký význam riaditelia škôl zriadených súkromným, cirkevným alebo samosprávnym zriaďovateľom. S pripravenosťou žiakov na komunikáciu v cudzom jazyku nie je spokojných približne 20 % učiteľov stredných škôl. Nespokojnosť s kvalitou prípravy žiakov v oblasti komunikácie v cudzom jazyku môže súvisieť s viacerými faktormi, napr. kvalita učiteľov cudzích jazykov (cudzie jazyky patria medzi predmety s pomerne vysokým percentom nekvalifikovanej výučby), ale aj nevhodnosť využívaných metód, ktoré sa sústredia najmä na osvojovanie gramatiky, menej na schopnosť komunikovať v cudzom jazyku písomnou alebo ústnou formou.“ (Hall & kol., 2019)

Focus group sa realizovala 13. 1. 2020 v priestoroch nitrianskej katedry sociológie v rámci projektu APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku. Účastníčkami boli učiteľky cudzích jazykov na dvoch typoch škôl: gymnázium a stredná odborná škola. Cieľom tohto výskumu bolo analyzovať názory učiteľov na nastavenie školského systému,

prístup žiakov či vplyv masmédií na čitateľskú gramotnosť a vzťah k cudziemu jazyku.

Č.	Vek	Typ školy	VŠ	Jazyk, ktorý vyučujú	Počet rokov praxe
1.	45	SOŠ	UKF – anglický jazyk	AJ	20
2	45	SOŠ	UKF – anglický jazyk	AJ	20
3	45	SOŠ	UKF – AJ + RJ + telesná výchova	AJ	20
4	47	SOŠ	UMB – AJ + biológia	AJ	25
5	28	GYM	UKF – anglický jazyk a literatúra	AJ	3
6	28	GYM	UKF – anglicky a španielsky jazyk	AJ + ŠJ	3
7	47	GYM	UK – nemecký a španielsky jazyk	NJ	20
8	63	GYM	UKF – nemecký a slovensky jazyk	NJ	40

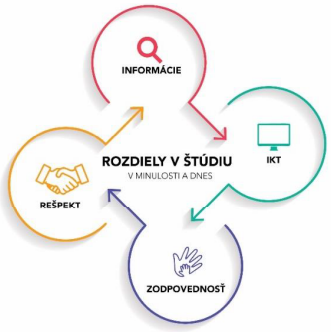
Internet je pre deti „priestorom neobmedzených možností“. Podľa rôznych prieskumov ho žiaci aj študenti využívajú denne. Keďže generácia súčasných rodičov a učiteľov vyrastala vo svete bez neho, jednou z kľúčových otázok položených učiteľkám bolo, kde vidia hlavné rozdiely v štúdiu dnes a v minulosti. Výpovede participantiek bolo možné rozdeliť do 4 základných okruhov, v ktorých učiteľky vidia najväčšie rozdiely:

1. Dostupnosť informácii – množstvo dostupných informácii vidia participantky ako jeden z kľúčových rozdielov, zároveň ho však zhodnotili aj ako veľmi kontroverzný, keďže študenti podľa nich často pracujú s informáciami neefektívne, nekriticky a zjednodušene.
2. Informačno-komunikačné technológie – súčasná mládež je nevídane technologicky zručná, na druhej strane z toho pramení niekoľko rizík. Ako konštatuje detská psychologička, „hroziacim dôsledkom sú PC hrami otupené zmysly, prejavuje sa u nich agresivita, nerozvinutá čitateľská/pisateľská gramotnosť, schematizované vyjadrovanie v kombinácii s deformovaným písomným prejavom (bez interpunkcie či

diakritiky), slabé kritické myslenie, browsovanie namiesto čítania kníh, rozhovorov naživo“ (Šimončičová, 2015, p. 126)

3. Zodpovednosť.
4. Rešpekt.

Obrázok 11 Rozdiely v štúdiu v minulosti a dnes



Ďalším zaujímavým výsledkom je hodnotenie vlastností žiakov, s akými na strednú školu prichádzajú. Na obrázku je možné vidieť, ktoré pozitívne a negatívne vlastnosti si podľa učiteľov žiaci prinášajú zo svojich základných škôl, ako aj vlastnosti, ktoré učitelia od žiakov prichádzajúcich študovať na strednú školu očakávajú.

Obrázok 12 Vlastnosti žiakov

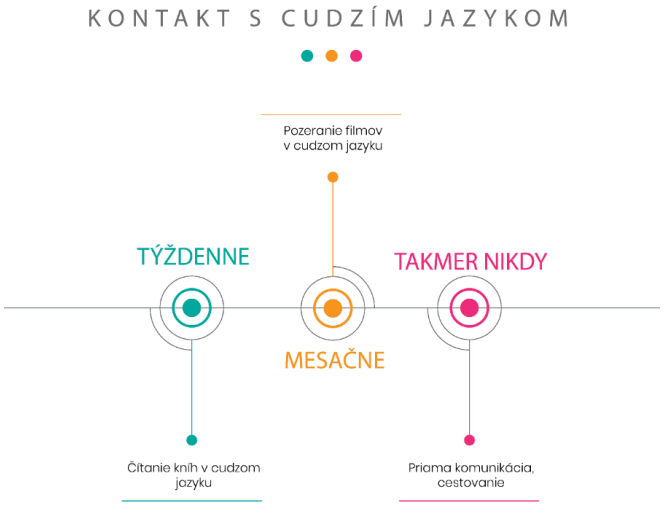


V spoločnosti a obzvlášť medzi rodičmi je veľmi diskutovanou témou kvalita učiteľov cudzích jazykov. Samotní participanti sa zhodli na tom, že z ich pohľadu od kvality učiteľa angličtiny na základnej škole do veľkej miery závisí vzťah dieťaťa/žiaka k cudziemu jazyku, ako aj úroveň dosiahnutých vedomostí pri príchode na strednú školu. Problém vidia predovšetkým v tom, že na základných školách cudzí jazyk nie vždy učí vyštudovaný angličtinár, čo potvrdzuje aj spomínaný prieskum „To dá rozum", ktorý uvádza, že cudzie jazyky patria medzi predmety s pomerne vysokým percentom nekvalifikovanej výučby. „V základnom vzdelávaní má často jeden učiteľ zodpovednosť za určitú triedu a tam vyučuje všetky alebo väčšinu predmetov, vrátane cudzích jazykov – v štúdii je definovaný ako učiteľ všeobecnovzdelávacích predmetov. V mnohých štátoch však cudzie jazyky vyučuje iný ako triedny učiteľ. V niektorých štátoch však musia učitelia všeobecnovzdelávacích predmetov dokladovať ovládanie cudzieho jazyka. Napríklad aby sa časť počiatočnej prípravy venovala výučbe cudzích jazykov (napríklad Estónsko, Litva, Holandsko, Slovinsko a Srbsko) alebo aby dokázali svoju odbornosť v cieľovom jazyku (napríklad v Nemecku, Taliansku, Lotyšsku, Poľsku a Srbsku)" (Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách, 2017).

Všetci naši participanti mali ukončené vysokoškolské vzdelanie zamerané na výučbu cudzích jazykov, napriek tomu je zásadné zistenie, že od ukončenia vysokej školy v cudzom jazyku mimo výučby takmer nekomunikujú. Pýtali sme sa teda, ako často komunikujú v cudzom jazyku mimo výučby a kde sa zdokonaľujú a cibria svoj jazyk. Dve participantky žijú v domácnosti s partnerom, ktorý je cudzinec, a tak denne aktívne komunikujú v cudzom jazyku. Okrem nich však nikto iný takmer vôbec v cudzom jazyku nekomunikuje. Napriek tomu vo svojom voľnom čase pravidelne čítajú knihy v cudzom jazyku (resp. všetky čítajú knihy výhradne v cudzom jazyku), príležitostne si pozrú

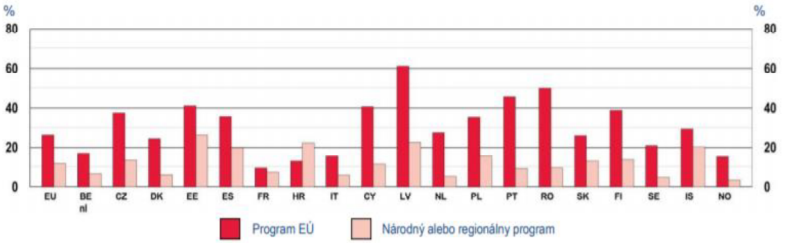
cudzojazyčný film, ale aktívne sa inak do kontaktu s daným jazykom nedostávajú. Najmladšia participantka, ktorá dokončila štúdium len nedávno, priznáva, že aj so svojimi bývalými spolužiakmi na stretnutiach diskutujú o tom, ako strmo upadá ich komunikačná úroveň v bežnej praxi. *„Skoro všetci, ktorí aktívne učíme, vidíme problém, že keď učíte stále to isté, viete sa supersky vyjadriť na tie témy, ktoré učíme, ale keď sa dostaneme do inej komunikácie, cítime sa ako idioti. Naša komunikácia je obmedzená na stredoškolské učivo. Rozmýšľam, že začnem chodiť na konverzácie.“* Škola a školský systém im podľa ich názoru ponúkajú len príležitostné podujatia (niekedy ani nie raz do roka), počas ktorých je možné komunikovať v cudzom jazyku. V tomto aspekte je však zásadný rozdiel medzi učiteľmi gymnázia, ktoré im dáva možnosti cestovať v rámci projektu Erasmus pre učiteľov, a SOŠ, ktorá neponúka žiadne možnosti.

Obrázok 13 Kontakt s cudzím jazykom



Zo štatistických dát prieskumu TALIS 2013 vyplýva, že „svoje pracovné cesty do zahraničia nahlásili počas počiatočnej prípravy učiteľov alebo počas výkonu povolania učitelia z nižších stredných škôl z 19 európskych štátov. Viac ako polovica učiteľov cudzích jazykov (56,9 %) uviedla, že už cestovali pracovne do zahraničia. V porovnaní s učiteľmi iných predmetov je toto percento pomerne vysoké, keďže iba 19,6 % učiteľov nejazykových predmetov uvádza, že tak urobili. Existuje mnoho dôvodov pre nedostatok možností medzinárodnej mobility. Napríklad problémy so zastupovaním učiteľov na krátke obdobie alebo problémy s financovaním. Zatiaľ čo existujú systémy národného financovania najmä v štátoch západnej Európy, financovanie z prostriedkov EÚ je hlavným zdrojom finančnej podpory pre učiteľov cudzích jazykov, ktorí idú do zahraničia pracovne. V roku 2013 to bolo 26,1 % učiteľov cudzích jazykov, ktorí uviedli, že už boli v zahraničí pracovne, s finančnými prostriedkami z programu EÚ, ako je program Erasmus+. Iba 11,5 % tak urobilo s finančnou podporou národného alebo regionálneho programu“ (Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách, 2017).

Obrázok 14 Podiel učiteľov moderných cudzích jazykov v nižšom strednom vzdelávaní, ktorí boli pracovne v zahraničí s podporou programov medzinárodnej mobility, 2013

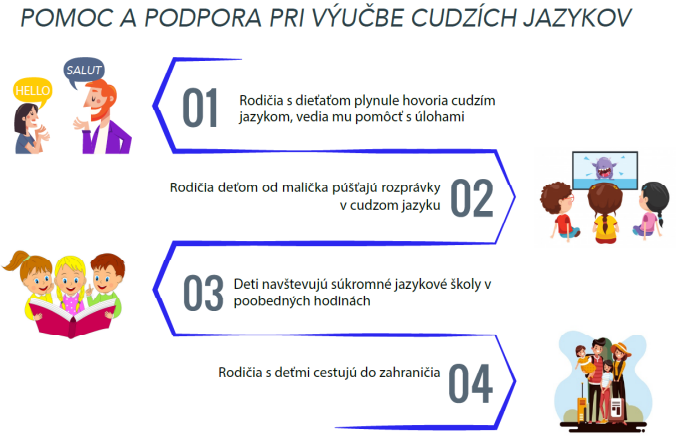


Zdroj: Eurydice, na základe TALIS 2013

Jedným z okruhov, na ktorý sme sa počas focus group zamerali, bol samotný školský systém a podpora. Učitelia identifikovali niekoľko zásadných systémových chýb, obzvlášť súvisiacich s napredovaním v cudzom jazyku. Systematická komunikácia medzi základnými a strednými školami chýba. Učitelia na základných školách často nevedia, v čom by mali študentov lepšie pripraviť; okrem toho je problémom nerovnaká kvalita vzdelávania v rámci rôznych obcí. Absencia tohto typu komunikácie je aj na úrovni štátnych politík, ktoré sa robia oddelene pre základné a pre stredné školy.

„Dôležitou úlohou primárneho vzdelávania v oblasti cudzích jazykov je podporiť rozvoj osobnosti dieťaťa. Výučbou cudzích jazykov sa vytvárajú základy ďalšieho vzdelávania dieťaťa, rozvíja sa schopnosť žiakov porozumieť vlastnej i cudzej kultúre. Osvojenie si cudzieho jazyka má veľký význam, pretože prostredníctvom neho sa žiaci oboznámia aj so zvyklosťami a spôsobom správania sa ľudí v rôznych krajinách. Znalosti cudzích jazykov vytvárajú podmienky na nezaujatú otvorenosť pre svet. Pri výučbe cudzieho jazyka je dôležité rešpektovať možnosti a schopnosti detí. Predovšetkým je potrebné upriamiť pozornosť na stav a úroveň vývinu poznávacích schopností a osobnostných charakteristík detí v mladšom školskom veku“ (Skabela, 2014). Obrázok č. 14 prezentuje, čo je pre učiteľov cudzieho jazyka najefektívnejšou pomocou. Ponúkané možnosti zoradili podľa vlastnej preferencie, je však možné konštatovať, že naši participanti sa v poradí zhodli. Najlepšie a najľahšie sa im učí cudzí jazyk, ak rodičia daný cudzí jazyk ovládajú na výbornej úrovni, vedia s deťmi plynule komunikovať a následne im aj správne pomáhať s domácimi úlohami.

Obrázok 15 Pomoc a podpora pri výučbe cudzích jazykov



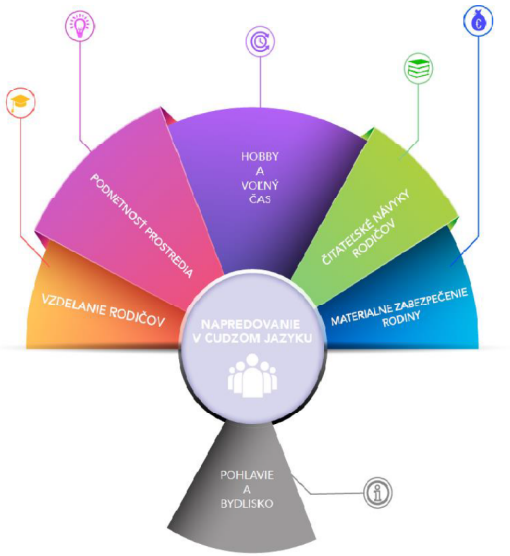
Na nasledujúcom obrázku môžeme vidieť, ako na 5-bodovej škále (úplne súhlasím – úplne nesúhlasím) participantky vyjadrili súhlas s výrokmi týkajúcimi sa jednotlivých prvkov výučby cudzieho jazyka (učiteľ, škola, médiá). Výroky zobrazené na ľavej strane nadobudli úplnú zhodu, naopak, s výrokmi napravo polovica participantiek súhlasila a druhá polovica nesúhlasila.

Obrázok 16 Vyjadrenia učiteľov k výrokom na škále



Podľa prieskumu verejnej mienky Eurobarometer týkajúceho sa toho, čo si obyvatelia EÚ myslia o viacjazyčnosti a učení sa cudzích jazykov, takmer 9 z 10 obyvateľov EÚ je presvedčených, že schopnosť hovoriť cudzím jazykom je veľmi užitočná; 98 % tvrdí, že ovládanie cudzích jazykov je pre budúcnosť ich detí prínosom. Z prvého európskeho prieskumu jazykových kompetencií (samostatná štúdia zadaná Európskou komisiou) však vyplýva, že pokiaľ ide o používanie cudzích jazykov v praxi, je veľký rozdiel medzi snahou a skutočnosťou: testy u žiakov v dospievajúcom veku v 14 európskych krajinách ukázali, že len 42 % žiakov dobre ovláda svoj prvý cudzí jazyk a iba 25 % ovláda svoj druhý cudzí jazyk. Značný počet žiakov, 14 % v prípade prvého cudzieho jazyka a 20 % v prípade druhého, nedosahuje ani úroveň „začiatočník“. To, čo podľa učiteľov cudzieho jazyka vplýva na učenie sa cudzieho jazyka, môžeme vidieť na obrázku 16. Vplyv rodiny má podľa participantov veľmi veľký význam (Eurobarometer: Stav štúdia cudzích jazykov na Slovensku, 2017).

Obrázok 17 Vplyvy na učenie sa cudzieho jazyka



3 Vybrané socializačné činitele

Rodina je základom našej spoločnosti a tiež prvým a jedinečným miestom, kde sa dieťa učí láske, úcte a rešpektu. Je prirodzenou sociálnou skupinou a združuje ľudí v intímnej jednote. Pokrvná príbuznosť, rodinné ekonomické záujmy, resp. výchova detí však nevystihujú dostatočne podstatu rodiny. Rodina totiž nie je schopná existovať izolovane od spoločnosti, vždy je súčasťou širšej sociálnej skupiny, ktorej normy, kultúra, tradície a náhľady zasahujú aj rodinu. Rodina je prostredím, v ktorom dieťa trávi väčšinu svojho života. V nej sa vytvára hodnotová orientácia človeka, v nej dieťa získava základné poznatky, pripravuje sa na školu, formujú sa vzťahy k iným ľuďom. V rodinnom živote je potrebné rešpektovať určité pravidlá spolužitia rodinných príslušníkov. Vo výchove by nemala v žiadnom prípade chýbať láska. Podiel na výchove detí majú obaja rodičia, ideálne je, ak má dieťa vzor mužskej, ale aj ženskej osobnosti.

V pedagogike považujeme za výchovné činitele tie, ktoré pôsobia zámerne, opakovane, sústavne pri pozitívnom formovaní vedomia a správania sa detí, mládeže a dospelých. K primárnym výchovným činiteľom patria rodina a škola. Ako druhotné výchovné činitele sa chápu masmédiá (tlač, rozhlas, televízia), umenie, ľudová kultúra a tradície, cirkev, výchovno-vzdelávacie inštitúcie a rôzne spoločenské organizácie (Kováčiková a kol. 2009). V mnohých prácach autorov zaoberajúcich sa danou problematikou sa stretávame s názorom, že súčasná rodina je v porovnaní s tradičnou krízová. Konštatujú, že zmenšenie rozsahu funkcií a oslabenie nátlaku zvonka narušuje stabilitu rodiny. Odporcovia tohto pohľadu (Kvapilová, Matoušek, Pazlová) tvrdia, že rodina nie je v kríze, nerozpadá sa, len nadobúda nové podoby. U niektorých autorov (Stanton, Lenczová) sa však stretávame s názorom, že napriek zmenám, ktorými rodina prešla v posledných desaťročiach, sa nedá povedať, že by bola v kríze v tom zmysle, že by sa ukázala ako

zbytočná alebo prežitá a mali by ju vystriedať iné formy. Rodina, ktorej základom je stabilný rodičovský pár, sa potvrdzuje ako najlepšie riešenie, hoci nie vždy ideálne a realizovateľné. Na druhej strane nemôžeme nevidieť, že rodina ako inštitúcia je ohrozovaná zvonka, že čoraz viac je vonkajšími vplyvmi oslabovaná jej súdržnosť, stabilita a funkčnosť. Udalosťou, ktorá sa v našej spoločnosti stala nielen úplne bežnou záležitosťou, ale ktorá môže výrazne negatívne ovplyvniť kvalitu výchovy a harmonického rozvoja osobnosti maloletého dieťaťa, je rozvod.

Rodina je i naďalej v centre životných plánov mladých ľudí a manželstvo si udržiava pomerne vysoký status, a to napriek tomu, že sobáš neprináša také výhody ako v minulosti. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že pojem „rodina" je jednoduchý a jednoznačný pojem. Rodina je však veľmi široký pojem, pre ktorý existuje mnoho definícií. Neexistuje všeobecne platná definícia. Rodinou sa zaoberá nielen sociológia, ale aj iné vedy, ako napríklad psychológia, pedagogika, filozofia. V jednotlivých odborných knihách zaoberajúcich sa rodinou často vidíme určité odlišnosti pri jej definovaní. Rodina je v našej spoločnosti pokladaná za základnú inštitúciu spoločnosti. Poskytuje svojim členom potrebné zázemie, uspokojuje ich potreby a sprostredkúva skúsenosti, ktoré nie je možné získať nikde inde. Podľa Možného (2008) rodina predstavuje sociálne zariadenie, ktorého základným účelom je vytvárať súkromný priestor na reprodukciu spoločnosti, ktorý je chránený pred víriacim sa a neprehľadným verejným svetom. Postavenie rodiny v SR upravuje zákon o rodine č. 36/2005 Z. z. a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý v článku 1 hovorí: „Manželstvo je zväzkom muža a ženy. Spoločnosť tento jedinečný zväzok všestranne chráni a napomáha jeho dobro. Manžel a manželka sú si rovní v právach a povinnostiach. Hlavným účelom manželstva je založenie rodiny a riadna výchova detí." Lyko (2019) podčiarkuje, že v tejto inštitúcii manželia „môžu a majú rozvinúť

celú svoju osobu v jej osobitostiach a špecifikách, obdarúvajúc jeden druhého spôsobom, ktorému patrí aj kritérium trvalosti“. Prevendárová (1995) definuje rodinu ako spoločensky schválenú formu stáleho spolužitia osôb spojených manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Ako forma organizácie osobného života zahrnuje vzťahy medzi manželskými partnermi, rodičmi a deťmi, bratmi a sestrami a inými príbuznými, ktorí spolu žijú. Chápe sa ako relatívne samostatná inštitúcia a spoločenská skupina, ktorá má určitú tradíciu a vlastné hodnoty, špecifický spôsob života a zaužívané spôsoby vzájomného styku medzi svojimi členmi. Stabilita rodiny je predpokladom zdravej a primerane správnej výchovy detí, v ktorej rozhodujúcu úlohu vykonávajú rodičia, ktorí najmä svojím osobným životom, správaním a vzťahom k spoločnosti sú svojim deťom príkladom (Galbavý & Vondráková, 2005). Ziemska (1980, s. 11) definuje rodinu ako malú prírodnú spoločenskú skupinu, v ktorej hrajú hlavnú úlohu najmä matka a otec. Je to celok relatívne trvalý, ktorý podlieha dynamickým premenám súvisiacim najmä s priebehom života jednotlivcov, ktorí ju tvoria; tiež sa opiera o vžité spoločenské tradície a vytvára svoje vlastné. Rodina predstavuje sociálne prostredie, do ktorého sa jedinec rodí a socializuje sa, čiže osvojuje si základné životné roly. Možný (2008) sa tiež vyjadruje k pojmu rodina a hovorí o nej ako o inštitucionálnom zaručení ľudskej reprodukcie, ktorá je legitimizovaná spoločnosťou.

V staroveku a stredoveku boli pojmom rodina označované dve skutočnosti. Po prvé sa výraz rodina používal na označenie veľkého spoločenstva ľudí, ktorí bývajú a spolu hospodária pod jednou strechou, podliehajú autorite, ktorú mala hlava rodiny. Druhé chápanie, rovnako staré, považovalo rodinu za systém širokého pokrvného príbuzenstva. Rodina bola chápaná ako rod, čiže ako veľká skupina ľudí, ktorá udržiavala jednotu moci a majetku zväzkom krvi. V modernej spoločnosti sa však za rodinu považuje

párová monogamná rodina, ktorá predstavuje spolužitie manželského páru a ich detí (Bujnová, 2005, s. 35). Je to síce krátke, ale výstižné ponímanie rodiny, pretože základom rodiny sú manželia (rodičia) a ich deti. Monogamická rodina bola už v histórií uznávaná, sociálne prijateľná a vyžadovaná rôznymi kultúrami (Možný, 2008). Matějček tiež chápe rodinu z historického hľadiska a považuje ju za najstaršiu ľudskú spoločenskú inštitúciu, ktorá vznikla kedysi v pradávnych dobách, a to nielen z prirodzeného pohlavného pudu, ktorý vedie k plodeniu a rozmnožovaniu živočíšneho druhu, ale hlavne z potreby chrániť svoje potomstvo, učiť ho a pripravovať na život (Matějček, 1994, s. 15).

Rodina ako primárny kontext ľudskej skúsenosti má nenahraditeľný význam pre vývoj a život človeka. Rodičia sú prví vychovávatelia svojich detí aj vzorom. Taktiež sú vzorom pre aspekty voľného času, no i pre čitateľskú gramotnosť. Myslíme si, že aj v rodinnom prostredí budovanie knižnice môže viesť dieťa k vzťahu ku knihám. Každá rodina predstavuje zoskupenie ľudí s odlišnými ľudskými potrebami, ktorí sa usilujú o vytvorenie súladu medzi sebou prostredníctvom verbálnej aj neverbálnej komunikácie. Rodina je miestom zrodu prvých medziľudských vzťahov, predstavuje systém hľadajúci svoje miesto v spoločnosti. Vzťahy medzi manželmi sú pre rodinu základným a oporným pilierom. Ak sa narušia vzťahy medzi manželmi, zákonite nasleduje aj narušenie, rozvrat rodiny. Sak & Saková (2004) chápu rodinu ako základnú, primárnu inštitúciu, v ktorej pôsobí rodič so svojím dieťaťom ako aktívny subjekt. Z časového a významového hľadiska je rodina primárny článok sociálneho vyzrievania indivídua. Rodina je prvoradým zdrojom lásky, ktorá sa šíri spoločnosťou. A práve láska a vzájomná transformácia sú dôležité pre správne fungovanie rodiny, vzťahov medzi členmi. Ako sme na začiatku uviedli, rodina má mnoho definícií, rodina sa dá chápať a vysvetliť z rôznych hľadísk, avšak môžeme povedať, že v jednotlivých definíciách

nachádzame určité prepojenia. Spája ich hlavne to, že rodinu označujú za spoločenstvo ľudí žijúcich spolu v pokrvnom či manželskom zväzku spolu so svojimi deťmi.

3.1 Zmeny súčasnej rodiny

Rovnako ako v spoločnosti, tak aj v rodine sa odohrávajú sociálne zmeny. Ako uvádza Turiel (1993), za posledné štyri desaťročia sme svedkami hlbokých až radikálnych zmien v súčasnom chápaní rodiny na úrovni sociálnokonvenčnej, morálnej a personálnej. Rodina podliehajúca mnohým zmenám ostáva oporným bodom pre svojich členov a základnou spoločenskou jednotkou napriek tomu, že v nej v súčasnosti prebiehajú také zmeny, ktoré vyvolávajú určitú neistotu alebo dojem istého neporiadku. Naďalej platí, že rodinu tvorí rodičovský pár a deti. „Spoločenstvá samotných párov bez detí sú síce domácnosťou, nie však rodinou“ (Tirpák, 2010, s. 120). V súčasnosti zaniká tradičné spoločenské prostredie, a ak hovoríme o zmenách rodiny a odvodzujeme tieto zmeny od „tradičnej, normálnej rodiny“, v ktorej sú obidvaja rodičia detí manželmi žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti, tak tieto zmeny sa vzťahujú na takýto harmonický obraz rodiny (Ondrejkovič & Majerčíková, 2005). Jednou zo základných príčin premeny rodiny je premena ženy a jej sociálnej pozície. Dochádza k určitým zmenám v rodových rolách, v rozdelení zodpovednosti a úloh v rodine. Otcovstvo nadobudlo nový význam. Aktívne zapájanie otcov do starostlivosti o deti je tiež podporované opatreniami rodinnej politiky. Rodina založená na partnerstve, s dvoma živiteľmi a s mužom, ktorý chce aktívne rozvíjať otcovskú rolu, je jednou z možností nových rodinných foriem. Zástancovia kohabitácií však tvrdia, že v našom type spoločnosti o rodine môžeme hovoriť ako o rodinnom spolužití ľudí, ktorého jadrom je citová väzba medzi nimi, pričom partneri môžu byť opačného, ako aj rovnakého pohlavia (Matoušek & Pazlarová,

2010). Zmeny, ktoré v spoločnosti prebiehajú, sa premietajú do hodnotového systému rodiny a prejavujú sa charakteristickými črtami.

Medzi základné charakteristiky Hudecová & kol. (2009) zaraďujú:

- Oblasť zakladania rodiny stráca svoju ritualizovanú podobu.
- Znižuje sa stabilita rodiny.
- Mení sa celková štruktúra rodiny.
- Rozvoj zaznamenáva antikoncepcia a plánované rodičovstvo.
- Dôraz na materiálne hodnoty a zvýšenie životnej úrovne.
- Vysoká zamestnanosť a vzdelanosť žien popri „plnom úväzku" v domácnosti.
- Dvojkariérový model rodiny.
- Odklon od predošlej typickej koalície (dominantný/hostilnejší otec a láskavá/submisívnejšia matka).
- Dochádza k obmedzeniu bezprostredných kontaktov medzi partnermi aj rodičmi a deťmi.
- K zmenám dochádza v organizácii rodinného cyklu.

Tieto zmeny priniesli nové podnety k vývoju rodiny. Došlo k oslabeniu ekonomickej funkcie muža ako jediného živiteľa rodiny. Ženy sa stali ekonomicky nezávislými, rovnoprávnymi. Vývoj smeroval od veľkej rodiny k malej rodine. Taktiež aj vzťahy v rodine sa v dôsledku rôznych zmien oslabujú, čo má za následok, že sa členovia rodiny uzatvárajú do seba, nekomunikujú, menej si pomáhajú, vznikajú konflikty; rodinná súdržnosť sa rozpadá.

Ekonomicky bol rok 1989 v začiatkoch výnimočne ťažkého a komplikovaného procesu politickej a ekonomickej transformácie. Aj ekonomická transformácia po roku ´89 bola predovšetkým vo svojej podstate inštitucionálnou premenou. Jej impulzom bola demontáž systému inštitúcií ústredného plánovania a ich nahradenie trhovým systémom. Pokým prvá časť transformácie prebehla neobyčajne rýchlo, druhá časť ukázala, že môže byť podstatne

komplikovanejšia (Laiferová & Búzik, 2003, s. 337). Práve z uvádzaného dôvodu sa rodina predovšetkým ako základná inštitúcia spoločnosti, prvý socializačný činiteľ, ktorý je dôležitý z hľadiska dosahu svojho pôsobenia, často i nenahraditeľný výchovný faktor, stáva predmetom záujmu mnohých činiteľov. Záujem zo strany spoločnosti o rodinu je prirodzený. Ak niekomu v skutočnosti záleží na jej ďalšom rozvoji, musí sa zaujímať o rodinu, nastoľovať problémy, s ktorými sa stretávame, ale v prvom rade pomáhať rodine riešiť ich. Preniknúť do jadra problémov a hľadať zásadné východiská. Preto sa aj slovenská rodina ocitla v novej situácii spôsobenej premenou spoločnosti po roku 1989 a na túto situáciu nebola pripravená. Existuje tu celý rad ťažkostí v demografickej oblasti, a to predovšetkým v plnení jednotlivých funkcií rodiny. Rodičia, jeden či obaja, odchádzajú za prácou, deti neraz ostávajú vo výchove i starostlivosti starých rodičov (Višňovský, 2010, s. 195).

Tieto zmeny, ktorými si rodina prešla, sa stali nekontrolovateľnými. Veľa klasických sociálnych teórií predvídalo, že s modernizáciou spoločnosti bude klesať dôležitosť rodiny a nahradia ju neosobnejšie druhy sociálnych väzieb. V modernej spoločnosti si nárokujete na pôžičku namiesto toho, aby ste sa spoliehali na bratranca alebo niekoho z rodiny; prídete prosto do banky alebo si jednoducho vyberiete toho, kto vám vyhovuje. Rodinkárstvo viedlo tzv. k nepotizmu a požiadavky ekonomickej efektivity znamenali, že obchodných partnerov, zákazníkov si treba vyberať bez sentimentality, predovšetkým na základe kvalifikácie a schopností a nie na základe pokrvných zväzkov. Moderné byrokracie, teda aspoň teoreticky, nie sú obsadzované členmi rodiny a starými priateľmi, ale tými, ktorí vyhoveli formálnym kritériám na obsadenie daného miesta alebo prešli regulárnymi testami. A tak sa de facto význam rodiny zmenšil prakticky vo všetkých modernizujúcich sa spoločnostiach (Fukuyama, 2006, s. 50 – 52).

Rodina sa musí vyrovnávať s premenou hodnôt v súvislosti so spoločenskými zmenami. Demokratizácia spoločnosti a prijímanie západoeurópskeho životného štýlu vyjadrovali súčasne rozširovanie individualistických postojov, zameraných na vlastné záujmy, sebarealizáciu a slobodu voľby, rapídny rozvoj konzumného spôsobu života a tendenciu k odmietaniu tradičných hodnôt v prospech liberálnych. Ale taktiež priniesli tlak na výkon a zásahy pracovnej sféry do sféry rodiny. Trvácnosť manželského zväzku je neraz relativizovaná s poukázaním na to, že máme právo vyberať si svoje osobné šťastie v ktorejkoľvek fáze života. Rodina sa tak stáva veľmi nestálou spoločenskou inštitúciou, pretože jej trvalosť spočíva na rozdiel od dôb minulých na neobyčajne krehkých základoch, osobitne na kvalite emočných vzťahov.

Nebezpečenstvá a riziká rodinného spolužitia môžeme logicky odvodiť z nedostatku uvedených zdrojov. Nasledujúce úskalie má súvis s konfliktom nárokov z oblasti práce a oblasti rodiny. Ľudia, pre ktorých je vysokou hodnotou šťastie, úspech a materiálne zabezpečenie, väčšinu svojho času deťom nevenujú. Aj keď ich deti sú očakávané a zámerné, rodičia im čas zorganizujú tak, aby sa „zabavili“, ale sami sa veľmi neangažujú. Ak chcú rodičia, hlavne matky, zvládnuť náročnú prácu i rodinu, doplácajú na to veľmi často únavou, vyčerpaním a absolútnym nedostatkom času na obnovu síl. V súčasnosti sú vážnym rizikom tiež ekonomické problémy a nezamestnanosť rodičov, ktorá predstavuje náročnú životnú situáciu, ktorá má negatívne dôsledky v podobe zvýšeného stresu a napätia v rodine (Sobotková, 2010, s. 15 – 16). Taktiež je spoločnosť k rozvedeným oveľa tolerantnejšia, a preto sa stretávame s výrazným zvyšovaním rozvodovosti nielen u nás, ale aj na celom svete. Kladie nesmierne nároky tak na psychiku rodičov, ako aj na psychiku detí. Prináša so sebou veľa problémov, ktorými sa musia vyrovnať tak rodičia, ako aj deti. Rozhodnutie pre rozvod medzi manželmi by preto malo byť dôkladne zvážené, pretože práve tu

vzniká „podhubie“ pre stratu osobného a rodinného bezpečia v rodine (Gežová, 2010, s. 105).

V súčasnosti je to tak, že deti žijú rýchlym tempom svojich rodičov, priskoro dospievajú a sú nutné riešiť problémy, ktoré nemajú možnosť zvládnuť. Mnoho rodičov zistí, čo ich dieťa robí a s kým sa stretáva, až vtedy, keď je najhoršie. Nie je to zapríčinené len zaneprázdnenosťou rodičov alebo nezáujmom. V podstate aj rodičia sú vystavení množstvu nových situácií, ktoré sa musia naučiť zvládať. Vyrastali v úplne iných podmienkach, kde niektoré veci neboli prípustné alebo vôbec dostupné. Preto často nevedia, ako vzniknutý problém riešiť, resp. zaujmú nesprávny postoj.

Transformácia spoločnosti je v tranzitnom období nevyhnutná ako súčasť prechodu od dirigisticky riadenej ekonomiky a spoločnosti k spoločnosti trhovej a občianskej. Na uvedenú skutočnosť upozorňujú demografi, pedagógovia, psychológovia, ale aj sociológovia, teológovia a pod. Všetky zmeny len dokumentujú, že súčasná rodina zaznamenáva veľkú existenčnú krízu – a tu nemyslíme jej materiálnu stránku. Nehovoriac o tom, že rodič, ktorý často samostatne a s nemalými ťažkosťami odprevadí svoje deti za bránu dospelosti, ako odmenu od nich dostane „poukaz“ na doživotný pobyt v slušnom zariadení pre seniorov, kde sa o neho budú starať len tí najkompetentnejší, i keď s jeho rodinou nemajú nič spoločné. Preto je potrebné zamyslieť sa i nad otázkami podobného charakteru, ktoré nie sú len akousi výstrahou, ale skutočnosťou každodennej praxe (Határ, 2011, s.107). Rodinu formuje civilizácia, kultúrna spoločnosť, tiež modernizácia a vplyvy nových technológií, ktoré na jednej strane prinášajú pokrok, zahrnujú v sebe množstvo úžitkových tovarov, avšak nezanedbateľné sú aj vplyvy „zmaterializovania ducha“ s následným egoizmom, individualizmom, subjektivizmom či pôžitkárstvom. Tieto vytláčajú z mravného vedomia dlhé stáročia formované mravné normy. Tento trend pokračuje širokými zmenami

školského systému (od predškolskej výchovy sú deti pri počítačoch, musia sa učiť jazyky), hračky sú miniatúrou počítačov a v mimoškolskej výchove sa rušia umelecké a záujmové krúžky, voľný čas je ponechaný na slobodnú voľbu rodičov.

Rodičia sú prvým vzorom pre svoje dieťa. Aj v rodine by mali aktívne využívať svoj voľný čas napr. pri čítaní kníh. Čítanie je súčasťou nášho života. Čítame viac ako kedykoľvek predtým. Hovorí sa, že žiaci čítajú menej ako predchádzajúce generácie. Dennodenne sme však svedkami toho, že deti v školskom veku, mladí ľudia, dospelá generácia v produktívnom veku, všetci majú pred sebou tablet či notebook a čítajú... Nové médiá dobiehajú fenomén, ktorý bol stáročia jediným zdrojom informácií – knihu. Aj s tým si už poradili súčasné technológie a beletriu či odborné publikácie vydané v digitálnej forme môžeme čítať vo svojom počítači. Čítame texty rôzneho rozsahu a typu, ale pre rýchle životné tempo uprednostňujeme informácie podané v kocke. Dospievajúci či dospelí jedinci majú širšiu možnosť slobodného cestovania, výberu školy či povolania, možnosť zamestnať sa v zahraničí, voliť oddelené bývanie od rodičov, spolužitie s partnerom bez záväzkov – až po regulované počatie detí. Nie je už výlučnou tradíciou, že ženy prijmú priezvisko po mužovi, ale ponechávajú si svoje vlastné. Ženy sa stávajú často živiteľkami rodín, kým ich partneri sú nezamestnaní. Silné tendencie k individualizmu v manželstve prízvukujú slobodu a právo jednotlivca na jeho vlastné záujmy, čo niekedy vyvoláva napätie v manželskom spolužití, ak vlastné záujmy sú presadzované na úkor iných alebo bez vedomia členov rodiny. Oslabuje sa ochota prevziať na seba nepredvídateľné úlohy, zaťaženia rôzneho druhu (civilizačný stres, choroby v rodine), ako i ochota mať a vychovávať deti. Snaha o vyšší životný štandard zasahuje všetky vrstvy obyvateľov od „od značky závislých“ a náročných detí po konzumných manželov usmerňujúcich životný

štýl tak, aby neobmedzovali svoje želania (materiálne, citové či pôžitkové).

Dnes je výchova detí oveľa náročnejšia pre tlaky spoločnosti na výkon rodičov a tiež výkon detí v škole. Vyžaduje si to nielen zrelosť dospelých, ale aj ich trpezlivosť, čas, čo je kameňom úrazu každej rodiny. Starí rodičia menia svoje roly, namiesto opatery a vkladu citov do vnúčat preferujú peniaze z predĺženého zamestnania a uspokojovanie detí finančným spôsobom. Honba za materiálnymi dobrami na všetkých úrovniach rodiny je často podhubím konfliktov, citových frustrácií a vytvára sa stav ohrozenia pre celú rodinu. Oslabuje sa kultivovanosť citov medzi manželmi, namiesto úcty je prítomná agresivita, sebapresadzovanie, individualizmus každého člena rodiny, čo postupne bez patričnej komunikácie môže viesť k formálnemu spolužitiu „pod jednou strechou". Primeraný stupeň rodinnej súdržnosti sa oslabuje citovými zraneniami z nezvládnutých manželských kríz. Akákoľvek deštruktívna komunikácia či výskyt iného patologického správania v rodine (alkoholizmus, hazardné hry, násilie) ohrozuje nielen partnera, ale aj deti. Novým fenoménom, ako už bolo spomenuté, je výmena rolí: ženy sú neraz živiteľkami rodiny, cestujú za zárobkom, opúšťajú deti v dôležitých obdobiach ich osobnostného vývinu (Dudášová & Stempelová, 2011, s. 108 – 110).

Podobný názor má aj Sumec (2005), ktorý tvrdí, že v poslednom čase sa naozaj často stretávame so závažným spoločenským javom, keď sa vzťahy medzi ľuďmi v spoločnosti a v rodine menia veľmi rýchlo. Osobitne rodina mení svoju funkciu a štruktúru takým tempom, že vznikajú obavy, aby ako spoločenská inštitúcia neprestala plniť svoje poslanie. Početné manželstvá a rodiny sa nachádzajú v určitej kríze, ktorá má viacero príčin duchovného, hospodársko-spoločenského a kultúrneho charakteru. Kľúčovou podmienkou fungovania rodiny sú vzájomné vzťahy jej členov, a to predovšetkým partnerské, súrodenecké

a medzigeneračné; ak tieto vzťahy zlyhávajú, dochádza v rodine k vnútornému napätiu, čoho dôsledkom je jej destabilizácia aj s ťažkými následkami (Sumec, 2005, s. 5). Úlohou štátu by mala byť maximálna podpora rodiny, aby sa prípadné sociálnopatologické javy v rodine čo najviac eliminovali. Rodina je najdôležitejším článkom spoločnosti, je zodpovedná za výchovu budúcej generácie. Pokiaľ sa rodina ocitne v zložitej sociálnej situácii, všetky postupy, procedúry a služby by mali smerovať k tomu, aby rodina zostala spolu. Rodinné prostredie je základným činiteľom, ktoré na dieťa pôsobí od najútlejšieho veku. Najväčší vplyv na dieťa majú rodičia, súrodenci, starí rodičia, ostatná rodina a známi. Vplyv na dieťa v rodine je nenahraditeľný, preto zdravá a fungujúca rodina, šťastné, harmonické prostredie, kde základom je manželstvo, je najlepšou prevenciou pred všetkými patologickými javmi (Hanobík, 2011, s. 127).

Rodina je tou najvýznamnejšou súčasťou spoločenskej mikroštruktúry, kde sa realizujú procesy začleňovania jedinca. Právom býva preto označovaná za priesečník života jedinca a spoločnosti. To platí hlavne vo vzťahu k dieťaťu, jeho rozvoju a socializácii, kde rodina má rozhodujúcu, nezastupiteľnú úlohu. Viacerí sociológovia sú úplne presvedčení o tom, že fakticky pozorujeme rýchle šírenie rodín. Celkový pocit vytvorenia rodinného života bol považovaný za prirodzený dozvuk sociálnych a ekonomických zmien vo svete (Graham, 1999, s. 23). Dnešná rodina stojí pred vysvetlením svojej nesamozrejmosti, pretože materstvo sa zmenilo pre väčšinu žien z ich spontánneho osudu na akt zámernej voľby. Rodičovstvo tým veľa získalo, ale množstvo istôt sa z neho súčasne vytráca. Pozícia rodičov pri socializácii dieťaťa je zatlačovaná do úzadia silným vplyvom vrstovníckych skupín; ich hodnoty sú čoraz viac určované vplyvom masových oznamovacích prostriedkov, suverénnosť rodičov je obmedzovaná na každom kroku prenikajúcimi verejnými inštitúciami a pre teóriu

socializácie sa stáva nesamozrejmou i socializácia k mužskej a ženskej sociálnej roli, ktoré prešli a ďalej prechádzajú hlbokou a historicky jedinečnou vnútornou prestavbou. Pretvorilo to povahu rodiny i v tom, čím napriek všetkému vnútornému zdaniu pre človeka ustavične je – najdôležitejšou ekonomickou inštitúciou. Štruktúra vzťahov v rodine so zamestnanou ženou vyzerá odlišne a inak vyzerajú aj všedné dni v takej rodine či alternatívy a hranice pre takú rodinu. Domácnosti s deťmi, kde obidvaja rodičia pracujú, sa práve v poslednej polovici minulého storočia stali z výnimky všeobecným javom (Možný, 2008, s. 19). Pre zreteľnejšie objasnenie medzigeneračného prenosu spomenieme americkú antropologičku Margaret Meadovú, ktorá sa venovala rodovej problematike a rozlišovala 3 typy kultúr:

Kultúra dospelých – prevažuje predovšetkým v tradičných spoločnostiach, ktoré sú ohraničené. Staršia generácia odovzdáva mladšej generácii kultúrne modely, čo znamená v dospelosti prevzatie roly dospelého.

Kultúra rovesníkov – mladšia a staršia generácia sú v dynamickej rovnováhe, spoločne sú vystavené realite a sú rovesníkmi.

Kultúra mladých – kultúra, v ktorej mladšia generácia prevyšuje vďaka technike a technickým znalostiam staršiu generáciu, vzniká zásadná zmena prenosu hodnôt. Kultúra mladých dominuje a preberá rolu staršej generácie, pretože súčasnosť nie je stála a večná, ale neustále sa mení na niečo novšie a neprebádanejšie, čo je dnes lákavejšie – a to nás núti žiť život každý deň, pretože nám môže vykĺznuť a stratiť sa preč (Mead, 1976, s. 143 – 147).

Uvádzané typy, ktoré odzrkadľujú prechod od tradičnej až po postmodernú rodinu, sú jasným signálom toho, ako sa roly v rodine zmenili, a preto by sme mali prehodnotiť alebo ešte lepšie si uvedomiť dnešnú situáciu, v ktorej sme sa ocitli; či je to, čo robíme, správne a ako ďalej. Súčasný svet je plný očakávaní, príležitostí,

ktoré sa nám tlačia do popredia a nenechajú nás ľahostajnými, no mali by sme si uvedomiť, že všetko ponúkané tu bolo aj predtým, len sme si to v takej miere, ktorá je dnes preferovaná, neuvedomovali. Taktiež môžeme povedať, že každý rodinný systém je tvorený viacerými subsystémami. Giddens (2000, s. 49 – 50) konštatuje, že „naša doba nie je nebezpečnejšia či rizikovejšia, ako boli minulé doby, prišlo však k určitému posunu v takom zmysle, že nebezpečenstvá, ktoré sme sami vytvorili, nás ohrozujú rovnako alebo aj vo väčšej miere ako tie, ktoré k nám prichádzajú akoby „zvonka". K takto vytvoreným nebezpečenstvám patrí nielen globálne ekologické riziko, rádioaktívne zamorenie alebo zrútenie svetovej ekonomiky, ale napríklad i riziká súvisiace so vzťahmi, ktoré sú oveľa dôležitejšie, pretože majú oveľa hlbší význam pre spoločnosť.

Kľúčovým pojmom medzigeneračných vzťahov je generácia. Zložitosť daného pojmu vychádza z toho, že pojem generácia je veľmi často používaný nielen medzi odborníkmi, ale aj v bežnej komunikácii. Veľmi často sa stretávame s mnohými prívlastkami daného pojmu, tzv. generácia hippies, počítačová alebo aj internetová generácia. Preto by sme mohli z logického hľadiska rozdeliť generačný vek na tri významné a názorovo rozdielne skupiny; prvou a najmladšou je generácia detí, druhú skupinu tvorí generácia rodičov a poslednou je generácia starých rodičov. Z demografického hľadiska generácia predstavuje takú skupinu osôb, ktoré sa narodili v jednom roku alebo v priebehu istého krátkeho časového obdobia. Svojím obsahom sa v slovenčine v podstate prekrýva s dvomi pojmami, a to pokolenie, prípadne rovesníci. V najužšom zmysle slova sa používa termín „generácia" ako synonymum výrazu úhrnu ročných narodení, t. j. označuje skupinu osôb narodených v rovnakom kalendárnom roku (Brezák, 2005, s. 107). Zo sociologického hľadiska budeme za generáciu označovať ľudí s rovnakými záujmami vyplývajúcimi z ich narodenia v

pomerne rovnakom časovom období. Často sa význam slova generácia kryje aj s označením príslušného časového úseku ako takého. Generácie ľudí sú spojené vekom, hodnotami, vzorcami správania, historickými udalosťami a ich prežívaním. V sociológii sa generačná problematika spája aj s populáciou. Skúma sa určitý prejav zmeny, ktorý môže znamenať spoločensky významnú kvalitatívnu zmenu alebo len reprodukčný prírastok. V histórii rozoznávame predovšetkým typy reprodukčných generácií, pričom ich trvalosť sa zaručuje biologickou zákonitosťou ľudskej reprodukcie. V spoločnosti boli, sú a budú mladí, dospelí a starší jednotlivci. Dominantné postavenie majú generácie dospelých s ich hodnotami, pravidlami, normami a možnosťami i záujmom zúčastňovať sa na spoločenskom živote, obhajovať, ochraňovať či presadzovať svoje záujmy i postoje.

V spektre problematiky vzťahov medzi generáciami sa dostávame k trom typom názorov, ktoré môžeme vymedziť ako objektívne, subjektívne a predsudky. Medzi objektívne možno zaradiť názory, v ktorých si aktéri uvedomujú vlastné nedostatky, prednosti a rovnako dokážu vidieť nedostatky, ale i prednosti u príslušníkov inej generácie. Takýchto názorov a postojov by malo byť čo najviac, zvlášť vo vzťahu medzi generáciami. Subjektívne názory, ktorých nie je u dnešných ľudí málo, sú výrazom nesprávneho pohľadu na život a ľudí okolo nás. V podstate ide o to, že príslušník určitej generácie nepripúšťa podstatnejšie chyby u svojich rovesníkov, ale vidí ich najmä u iných. Toto vnímanie sveta okolo nás je zavinené množstvom okolností, ale predovšetkým vyviera z osobnostných vlastností každého jedinca. Mnohé vlastnosti získava človek práve v rodine, v ktorej žije. Rodičia či starí rodičia, ktorí zaujímali nekritické stanoviská k iným generáciám, prenášajú tieto posolstvá na deti a pomáhajú utvárať ich mienku o iných generáciách. Tretím typom sú predsudky. „Predsudok je postoj, názor alebo pocit formovaný bez adekvátneho

predchádzajúceho poznania, myslenia alebo príčiny. Je to šablónovitý spôsob vnímania, ktorý je produktom priamej alebo nepriamej skúsenosti, je prebraný a udržiavaný tradíciou“ (Jakubovská & Jakubovská, 2017, s. 67). Každá veková skupina má svoje vlastné predsudky. Deti často zveličujú originálnosť vlastnej prežitej skúsenosti. Generácia rodičov vplyvom zvykov, ktoré preferuje a absolutizuje, akoby odopierala svojim deťom právo na samostatné tvorenie, ktoré vo svojej dobe sama vyžadovala od svojich rodičov. Výsledkom takýchto prístupov je názorová rozdielnosť (Hrozenská & kol., 2008, s. 32). Osobitnú úlohu zohráva generácia mládeže, pretože ako sociálna skupina vstupuje do vzťahov najviac a jej pôsobenie má rozhodujúci vplyv nielen u rodičov, ale aj starých rodičov. Striedanie generácií je sprevádzané sociálnymi (generačnými) vzťahmi, ale aj konfliktmi, ktoré môžu mať rôznu intenzitu a podobu. Môžeme konštatovať, že na začiatku 21. storočia sa rodina stáva privilegovaným a vyhľadávaným miestom medziľudských vzťahov. Rodiny chcú demokraticky rozhodovať o svojom živote. Prevláda v nich konzumný spôsob života, rodina sa stáva miestom obyčajného fyzického spolužitia. Presadzuje sa skôr egoizmus, individualizmus, súťaživosť a minimalizujú sa tradičné hodnoty.

3.1.3 Funkcie a štruktúra rodiny

Každá stabilná a životaschopná rodina plní viacero funkcií, ktoré sa vzájomne prelínajú a ovplyvňujú. Aj slovenská rodina prešla za posledné roky veľkými zmenami. Jej premeny majú svoj prirodzený odraz nielen v štruktúre, ale aj v napĺňaní jednotlivých funkcií rodiny. Uvádzame nasledujúce funkcie rodiny:

Biologicko-reprodukčná funkcia: rodina vytvára optimálne podmienky na zabezpečenie reprodukcie, zabezpečuje pokračovanie rodiny, čiže biologické trvanie spoločnosti. Biologicko-reprodukčná funkcia rodiny je aj predmetom záujmu zo strany štátu, ktorý sa ju snaží regulovať prostredníctvom tzv. populačnej politiky.

Ekonomická funkcia: hmotné zabezpečenie rodiny ovplyvňuje jej životný štýl, spôsob trávenia voľného času a jej sociálny status. „Rodina potrebuje predovšetkým ekonomicky zabezpečiť základné životné potreby svojich členov“ (Levická, 2004, s. 2). Úroveň zabezpečenia ekonomickej funkcie závisí od výšky príjmov, počtu vyživovaných členov a od spotreby.

Výchovná funkcia: cieľom výchovného procesu v rodine je zabezpečiť deťom podmienky na ich pozitívne smerovanie v živote, ich fyzický, intelektuálny, citový, mravný vývin, optimálny osobnostný socializačný rozvoj (Žilínek, 1997). Výchovná funkcia patrí k funkciám pomerne stabilným, hoci výchova v pravom zmysle slova nie je u rodičov samozrejmosťou. Medzi časté typy rodinnej výchovy Hroncová (2004) zaraďuje výchovu autoritatívnu, založenú na dominantnom vplyve rodičov a direktívnom pôsobení. Vystupňovaným typom autoritatívnej výchovy je nekompromisná výchova, keď rodičia kladú kategorické požiadavky, ktoré nepripúšťajú výnimky. Pri perfekcionistickej výchove kladú rodičia na dieťa vysoké požiadavky, v dôsledku čoho je dieťa pod neustálym tlakom. Brutálna výchova je založená na tvrdých výchovných metódach a negatívnom hodnotení dieťaťa. Opakom autoritatívnej výchovy je liberálna výchova, keď je dieťaťu všetko dovolené. Špecifickým druhom liberálnej výchovy je merkantilná výchova, pri ktorej je dieťa neodôvodnene odmeňované. Keď sa rodičia domnievajú, že sa ich dieťaťu neustále krivdí a kladú sa naň vyššie požiadavky než na iné deti, hovoríme o kverulantskej výchove. Najmenej vhodným typom výchovy je patologická výchova, ktorá je uskutočňovaná v patologickom prostredí. Najvhodnejším typom výchovy je demokratická výchova, ktorá je založená na rešpektovaní individuality a osobnosti dieťaťa, pričom je primerane zastúpená láska a prísnosť, sloboda dieťaťa a jeho povinnosti, ktorých plnenie rodič pravidelne kontroluje.

Emocionálna funkcia: kvalita plnenia emocionálnej funkcie je predpokladom stability rodiny. Sú tu prítomné emocionálne väzby medzi manželským párom, medzi manželmi a deťmi i medzi súrodencami navzájom. Tak ako sú významní rodičia pre dieťa, tak je dieťa dôležitým prameňom emocionality, šťastia a naplnením zmyslu ich života. Dieťa, ktoré má nedostatok lásky, môže prežívať negatívne city, v dôsledku ktorých dôjde až k psychickému chorľaveniu dieťaťa.

Ochranná funkcia: ochranná funkcia rodiny nespočíva len v ochrane života a zdravia členov rodiny, ale aj v ich ochrane pred sociálno-patologickými javmi (Hroncová, 2004). Rodina poskytuje ochranu vo fyzickom, emocionálnom a sociálnom zmysle, a to nielen deťom, ale aj dospelým, zdravým, chorým, telesne či duševne postihnutým a seniorom.

Socializačná funkcia: každé dieťa už od svojho narodenia vyrastá v určitom sociálnom prostredí, ktoré ho formuje, predurčuje jeho osobnostný vývoj, jeho vzťahy k iným ľuďom, orientuje ho na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktom a zároveň mu poskytuje aj oporu. Odovzdáva tak dieťaťu sociálne zručnosti nevyhnutné pre život.

Globálna hospodárska a ekonomická kríza priniesla aj ďalšie zmeny. Tie, ako sa predpokladá, nezasiahnu len rodiny, ktorých členovia stratia zamestnanie, ale znížený rast národného produktu sa premietne do všetkých sfér života spoločnosti. Tu ide o životné okolnosti, na ktoré nie je primerane pripravená ani rodina. Možným prístupom je delenie rodín podľa štruktúry, t. j. podľa počtu členov, ktorí ich tvoria: rodiny úplné a rodiny neúplné. Každý rodinný systém je tvorený viacerými subsystémami. Ako uvádza Levická (2004), najpodstatnejšími subsystémami sú manželský (partnerský) subsystém, subsystém rodič a dieťa a súrodenecký subsystém. Manželský subsystém má významnú úlohu vo všetkých vývojových fázach života rodiny. Stabilita každej rodiny je podmienená

schopnosťou muža a ženy vypestovať si dobre fungujúci vzťah. Spôsob, akým si manželia pomáhajú, robia spoločné rozhodnutia, ako zvládajú konflikty, ako plánujú budúcnosť rodiny, je určitým modelom interakcie a intimity medzi mužom a ženou, ktorý ovplyvňuje aj vývin ich detí (Hudecová a kol., 2009).

Subsystém rodič – dieťa vzniká tehotenstvom u ženy a rozširuje hranice pôvodného manželského systému. Postoje dieťaťa k rodičom sa počas jeho vývinu menia. Až dospelý človek, nezávislý od svojej pôvodnej rodiny, má realistický názor na svojich rodičov, uznáva ich skúsenosti, a ak to považuje za správne a užitočné, prijíma ich rady. V súrodeneckom subsystéme má dieťa možnosť naučiť sa spolupráci, vzájomnej podpore, kompromisom. „Dieťa vyrastajúce so súrodencom je obvykle citlivejšie k prejavom iných detí, lepšie vie odhadnúť ich aktuálne pocity a potreby a dokáže sa s nimi lepšie dohodnúť, nájsť kompromisné riešenie“ (Končeková, 2010, s. 171).

Poruchy rodiny chápeme ako situácie, keď rodina z nejakého dôvodu a v rôznej miere neplní základné funkcie dané spoločenskou normou. Dunovský (1986) na základe hodnotenia funkčnosti rodiny a jej porúch vo vzťahu k dieťaťu stanovil štyri pásma funkčnosti rodiny:

1. **Funkčná rodina**: je to rodina harmonická, bez narušenia, ktorá plní primerane všetky funkcie a dokáže zabezpečiť optimálny vývin svojich detí.
2. **Problémová rodina:** vyskytujú sa v nej poruchy niektorých funkcií, ktoré však vážnejšie neohrozujú rodinný systém a vývoj dieťaťa v ňom. Rodina je schopná riešiť svoje problémy vlastnými silami, prípadne jednorazovou alebo krátkodobou pomocou zvonka.
3. **Dysfunkčná rodina:** v takejto rodine sa vyskytujú vážnejšie poruchy niektorých alebo všetkých rodinných funkcií, ktoré bezprostredne ohrozujú a poškodzujú rodinu ako celok

a zvlášť vývin v prospech dieťaťa. Rodina vyžaduje sústavnú pomoc odborníkov.

4. **Afunkčná rodina**: poruchy sú také závažné, že rodina prestáva plniť svoje úlohy. Dieťaťu závažným spôsobom škodí, ohrozuje ho v samotnej existencii a jediným riešením v prospech dieťaťa je vziať ho z tejto rodiny a umiestniť ho v náhradnej rodine.

V našej spoločnosti sa stretávame s rodinami, ktoré plnia všetky funkcie a napĺňajú potreby svojich členov. Ak rodina nie vždy náležite plní tieto funkcie voči spoločnosti a nie vždy uspokojuje potreby svojich členov, vzniká stav, ktorý nazývame dysfunkčnou rodinou. Ľ. Višňovský (1998) medzi dysfunkčné rodiny zaraďuje nasledujúce typy:

Nezrelá rodina – nízky vek rodičov, ich nezrelosť a neskúsenosť sú častými príčinami, ktoré sú im prekážkou, aby mohli byť dobrými a spoľahlivými rodičmi. Ich zlyhávanie sa prejavuje nedostatočným stimulovaním dieťaťa, nevhodnou komunikáciou s dieťaťom či neschopnosťou zvládať starostlivosť o dieťa.

Preťažená rodina – zdrojom preťaženosti môžu byť konflikty v rodine, pracovná zaťaženosť rodičov, narodenie ďalšieho dieťaťa, choroba člena rodiny či ekonomické problémy. Novodobým typom preťaženej rodiny je rodina podnikateľská.

Ambiciózna rodina – v takýchto rodinách sa preferuje dosiahnutie pracovných a profesionálnych úspechov na úkor rozvoja osobnosti vlastných detí. Snahou obidvoch rodičov je vyniknúť v profesii, budujú si svoju kariéru a tým si uspokojujú svoje potreby.

Perfekcionistická rodina – rodič kladie dôraz na detaily, má na dieťa prehnané nároky vo všetkých oblastiach. Dieťa žije pod neustálym tlakom, že zlyhá a sklame rodičov.

Autoritárska rodina – rodičia vo výchove uplatňujú autoritatívne prvky. Vzťahy k dieťaťu sú obmedzené na neustále príkazy a zákazy. Rodič je dominantný, vyžaduje slepú poslušnosť zo strany dieťaťa, neakceptuje jeho názory.

Rozmaznávajúca rodina – vyznačuje sa neodôvodneným ochraňovaním, odmeňovaním a prehnanou starostlivosťou. Rodičia majú tendenciu vždy dieťaťu vyhovieť, postupovať tak, ako si to dieťa vyžaduje (Helus, 2007). V dobrej snahe pomôcť dieťaťu mu uľahčujú cestu životom tak, že činnosti, ktoré ostatné deti robia samostatne, vykonávajú za neho.

Rodina má viacero významov nielen pre jej členov, ale i pre spoločnosť. Pre partnerov má veľký význam z hľadiska spolupatričnosti, pretože je miestom uspokojovania vzájomných potrieb, ku ktorým by sme mohli zaradiť oddych, relax, povinnosti. Pre spoločnosť rodina predstavuje formu na udržanie ľudstva, pretože ako model spoločnosti odovzdáva tradície, reprodukuje človeka ako kultúrnu bytosť. Všetci potrebujeme rodinu, pretože je nenahraditeľnou hodnotou ľudského života. Pomáha nám čeliť problémom vonkajšieho sveta a udržať svoju vlastnú rovnováhu a stabilitu (Bakošová, 2005, s. 31).

Rodina je dôležitá najmä pre dieťa, ktorému predurčuje jeho vývoj, vzťahy k iným ľuďom, orientuje ho na určité hodnoty, vystavuje konfliktom a poskytuje mu podporu. Dieťa nadobúda dané zručnosti bez ohľadu na pohlavie a s tým súvisí aj sexuálna rola, s ktorou sa stotožňuje najmä v predškolskom veku. Podmienkou úspechu je hlavne prítomnosť rodičovského vzoru. To znamená, že dievča potrebuje matku ako vzor, aby sa stalo vyrovnanou a spoločensky kompetentnou ženou. Chlapec, naopak, potrebuje vzor otca. Pre formovanie sexuálnej roly je dôležitý kontakt s rodičom opačného pohlavia (Matoušek, 2003, s. 9). Dieťa je predurčené k láske, teda aby milovalo a bolo milované. Významným poslaním rodiny je i zachovávanie a rozvíjanie

mravných princípov podporujúcich úctu k životu. Bez týchto princípov by neexistovala ani solidarita v rodine a takisto ani vzájomná pomoc. V dnešnej dobe sa často stretávame s tým, že manželia chcú mať deti, no boja sa povinností, ktoré sa spájajú s rodičovstvom. Boja sa rizika sebaobetovania, ktoré by vo svojom živote pokladali za záťaž. No je dôležité, aby si človek uvedomil, čo v jeho živote zohráva väčšiu dôležitosť a úlohu, čo je zmyslom jeho života. Spoločenstvo rodiny je založené na princípoch spolupráce všetkých členov rodiny. Každý člen rodiny má k dispozícii potrebný priestor pre svoju vlastnú autonómiu. V rodine, tak ako v každom spoločenstve, je dôležité dbať na kvalitu vzťahov medzi sebou. Záujem o ostatných členov rodiny sa zakladá na úcte voči rodine. Oddanosť a úcta vo vzťahu matky, otca a ich detí má svoj osobitý rozmer, a preto je dôležité, aby si deti vážili svojich rodičov, pretože len tak sa môžu naučiť, že tým podstatným v živote nie je uspokojovanie vlastných potrieb, ale záujem o druhých, najmä o svoju rodinu (Podmanický, 2008, s. 41 – 44).

Môžeme konštatovať, že rodina je založená na manželstve, ktoré predstavuje vzájomný vzťah muža a ženy. Je pre ňu najdôležitejšia stabilita manželského vzťahu, teda jeho trvácnosť až do smrti jedného z manželov. A práve takáto rodina môže vytvoriť najvhodnejšie podmienky pre zdravý duševný a telesný vývoj detí. Preto je veľmi dôležité, aby deti vyrastali v rodine, ktorá sa právom pokladá za základnú inštitúciu spoločnosti. Rodina má medzi výchovnými prostrediami osobitný význam pre vývoj a výchovu mladej generácie. V rodine dieťa dostáva základnú výchovu a uvádza sa do širších spoločenských stykov a kruhov. Auguste Comte nazval rodinu spojovacím mostíkom medzi jedincom a spoločnosťou, čím poukazoval na jej základnú úlohu v spoločnosti.

3.2 Rovesnícke skupiny

Rovesnícke skupiny tvoria prirodzenú súčasť života detí a mládeže často už od skorého detstva. Obvykle sa s prvou väčšou rovesníckou skupinou dieťa stretáva s nástupom do materskej školy. V takýchto skupinách si deti začínajú budovať kamarátske vzťahy a v rámci nich rôzne dôležité sociálne kompetencie, osobnostné vlastnosti ako svedomitosť, odvahu, trpezlivosť, vernosť, sebakontrolu, sebauplatnenie, cit pre spravodlivosť, lojálnosť, budovanie priateľských vzťahov k druhým. V období dospievania trávia v rovesníckej skupine viac svojho času. Získanie prijateľnej sociálnej pozície, miesta, postavenia v skupine, sociálneho statusu sa stáva významným faktorom v ich osobnostnom rozvoji. Rovesnícka skupina je teda pre dieťa významným a **nenahraditeľným socializačným činiteľom.** Rovesníci sú zdrojom rôznych informácií, majú vplyv na formovanie postojov, názorov a tiež na správanie jednotlivca. Rovesníkov spájajú rovnaké zážitky, skúsenosti, hovoria tou istou rečou, majú rovnaké túžby, obavy i strachy, zažívajú rovnaké problémy.

Rovesnícka skupina je charakterizovaná nielen vekovou blízkosťou, ale taktiež blízkosťou v názoroch a v súhlasnom konaní. Medzi dôležité znaky rovesníckych skupín patrí to, aké majú ciele a normy, ktorými sa členovia riadia, a hodnoty, ktoré vyznávajú. Za rovesnícke skupiny sú vo väčšine prípadov považované tie, ktoré vznikajú spontánne, prirodzene a nemajú formálny charakter (zábavné, rekreačné). Ale i takto vzniknuté skupiny môžu nadobudnúť charakter organizovanosti a formálnosti (Kraus, 2008).

Rovesnícke skupiny sú charakteristické predovšetkým tým, že sú:

a) dobrovoľné,
b) bez priamej kontroly dospelých, najmä rodičov,
c) riadené a kontrolované rovesníkmi,

d) orientované väčšinou na voľnočasové aktivity (Ondrejkovič, 1995).

Každá rovesnícka skupina má vypracovaný svoj vlastný hodnotový systém, záväzné pravidlá, normy správania, systém sankcií. Normy správania sú stanovené rovesníkmi, pravidlá skupiny sú rozhodujúce.

3. 2.1 Triedna skupina

Najdôležitejším prostredím, kde sa utvárajú a existujú rovesnícke skupiny, je škola, jednou z najdôležitejších rovesníckych skupín je triedna skupina. V nej môže mať dieťa rôzne pozície, zastávať rôzne roly – od postavenia vodcu, obľúbeného kamaráta cez triednu hviezdu, triedneho šaša až po neobľúbeného alebo odmietaného, izolovaného žiaka či až outsidera, ba dokonca otroka.

Deti v škole strávia pomerne veľkú časť života, navyše v takom vývinovom období, ktoré je pre zdravý rozvoj ich osobnosti rozhodujúce, keď sa formuje ich sebaobraz, sebavedomie a sebahodnotenie. Práca s rovesníckou skupinou môže mnohým deťom v tomto procese pomôcť, aby boli následne lepšie pripravení na život a svoju existenciu vo „veľkom svete dospelých“. Oblasť sociálneho a emocionálneho rozvoja formou cielenej práce s rovesníckymi skupinami by mala byť preto v každej škole dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho programu. Dobre a odborne vedená rovesnícka skupina sa môže významnou mierou podpísať na zdravom emocionálnom rozvoji detí.

Pre každého, kto pracuje so skupinou, je nevyhnutná znalosť podstatných prvkov, ktoré ovplyvňujú dianie v skupine.

- Hlavným mechanizmom, ktorý odlišuje individuálnu a skupinovú prácu, je jav, ktorý sa označuje termínom skupinová dynamika – prebieha v každej skupine a obsahuje všetko, čo

sa v skupine medzi jej členmi deje. Začína prebiehať v okamihu, keď sa skupina začne tvoriť.

- Rozhodujúci vplyv na vývoj skupinových procesov majú vnútorné vzťahy medzi členmi skupiny, ich interakcia a komunikácia.
- Každá skupina si potrebuje jasne sformulovať skupinové ciele. Bez skupinových cieľov nie je možné zorganizovať zmysluplný program činností.
- Ďalším dôležitým prvkom skupinovej dynamiky sú skupinové normy. Tvorí ich súbor písaných, ale aj nepísaných pravidiel, práv a povinností, ktoré členom určujú, aké správanie sa od nich v skupinových situáciách očakáva.
- Skupina tiež prirodzene vyvíja na svojich jednotlivých členov skupinový tlak, ten zabezpečuje kontrolu daných noriem. Stupeň podliehania tomuto skupinovému tlaku je u každého jednotlivca iný, rôzny.
- Súčasťou fungovania skupiny je i skupinová štruktúra – jednotliví členovia získavajú v skupine rôzne postavenie, status, ktorý je určovaný spravidla ich osobnostnými vlastnosťami, schopnosťami, motívmi a ambíciami.
- V každej skupine sa postupne vytvára pocit spolupatričnosti – skupinová súdržnosť.
- Protipólom súdržnosti je skupinové napätie – to je zdrojom konfrontácií medzi jednotlivými členmi skupiny, zároveň však umožňuje skupine zlepšovať sa, zdokonaľovať spoluprácu.
- Rovnováhu medzi napätím a súdržnosťou vytvára skupinová atmosféra. Priaznivá atmosféra umožňuje členom skupiny s pocitom istoty a bezpečnosti prezentovať vlastné názory, hovoriť o svojich pocitoch, dokázať rešpektovať iných či prijať kritiku (Bieleszová, 2013).

Matoušek poukazuje na to, že „nároky na konformitu sú vo vrstovníckej skupine mládeže obvykle vyššie než v iných

skupinách. Zahrnujú nielen spôsob vyjadrovania, ale i úpravu zovňajšku, druh preferovanej hudby, spôsob správania k opačnému pohlaviu, postoj ku škole, prípadne k práci, k rodičom, k peniazom, k sexualite, k fajčeniu, k drogám, k alkoholu a pod." (Matoušek, 2011, s. 83). Mladí dospievajúci ľudia sa oveľa častejšie obracajú s problémom na rovesníkov ako na rodičov a dospelé osoby – a práve rovesníci a rovesnícke skupiny v období dospievania majú rozhodujúci vplyv na formovanie názorov a postojov mladého človeka.

V niektorých prípadoch rovesnícke skupiny pôsobia negatívnym smerom. Dôsledkom je tak protispoločenské a delikventné správanie. Z toho dôvodu je dôležité mať prehľad o týchto skupinách, vedieť o ich pôsobení či sledovať, akú povahu majú aktivity týchto skupín. Činnosť vrstovníckych skupín sa uskutočňuje zväčša vo voľnom čase (Kraus, 2008). Macháček poukazuje na negatívnu stránku rovesníckych skupín v súčasnej spoločnosti. Definuje, že „očakávania mladých ľudí v oblasti voľného času sa užšie spájajú so spoločenstvom rovesníkov – partiou – a sú výrazom ich typického životného štýlu, orientujúceho sa na bezprostredné zážitky a nie na združenia detí a mládeže alebo spolky, ktorých činnosti sa vyznačujú istými výchovnými cieľmi, vecnou náplňou činností či svetonázorovou orientáciou, vnútornou štruktúrou a disciplínou, právami a povinnosťami členov" (Macháček, 2002, s. 191). Mladí ľudia tak väčšinu svojho času trávia s partiou na ulici, v bytoch, reštauračných zariadeniach a pod. Do centra voľného času, študentského klubu alebo na podujatie mládežníckeho spolku prídu len v prípade veľkého záujmu. Mladých ľudí, ktorí sú členmi nejakej organizácie alebo spolku, preto nie je veľa.

Avšak je dôležité vyzdvihnúť i pozitívnu stránku vrstovníckych skupín. Príslušnosť k vrstovníckej skupine pomáha prekonávať sociálnu izoláciu, prispieva k socializácii

a k osvojovaniu pozitívnych hodnôt. Pozitívne zamerané vrstovnícke skupiny sa venujú spoločným hrám, súťažiam, športovaniu, zábave a svojim členom umožňujú vstupovať do vzájomnej komunikácie. Majú stanovené jednoduché, prístupné a krátkodobé ciele, vyznačujú sa rôznym stupňom súdržnosti, dĺžkou trvania a nemajú pevnú organizačnú štruktúru. Pritom však môžu podnecovať intenzívne zážitky, trvalé spomienky a hlbšie osobné vzťahy (Hofbauer, 2004, s. 99).

Ako sociálna skupina sa stručne označuje každé zoskupenie ľudí, ktoré v ich vedomí utvára vedomie spolupatričnosti. Ide v podstate o skupinu dvoch alebo viacerých osôb. Sociálnou skupinou je napríklad rodina, školská trieda, vojenská jednotka, politická strana, národ. Nie je ňou však napr. koncertné obecenstvo, diváci na futbalovom zápase, cestujúci v autobuse a pod. (Štefanovič, 1987). Ak hovoríme o skupine, musíme vymedziť jej základné znaky, ktorými sú: interakcia, existencia spoločných cieľov v skupine, vedomie súdržnosti a prináležitosti do skupiny, istá organizovanosť, spoločné hodnoty, ktoré regulujú správanie jednotlivých členov skupiny, skupinová disciplína, častosť sociálnych kontaktov. Sociálna skupina uspokojuje predovšetkým psychosociálne potreby svojich členov: potrebu byť s ľuďmi, získať uznanie, prestíž, byť akceptovaný a iné. Sociálne skupiny sa posudzujú z rozličných hľadísk. Podľa veľkosti rozlišujeme malé a veľké, potom sú to formálne a neformálne, primárne a sekundárne sociálne skupiny.

Súčasťou sociálnej expanzie, ktorá bezprostredne súvisí i s procesom uvoľňovania a osamostatňovania, je aj orientácia dospievajúcej mládeže na rovesnícku skupinu. Proces uvoľňovania sa mládeže a osamostatňovania vo vzťahu k rodine vykazuje pri rôznych skupinách mládeže rôznu intenzitu. Mladý človek, ktorý umiestňuje svoju aktivitu čoraz častejšie mimo priestoru rodiny a svojich rodičov, nachádza aj interakčných partnerov častejšie mimo rodiny. V kontakte s rovesníkmi vzniká pocit zvýšenej

samostatnosti, najmä vo vzťahu k rodičom, ktorý je súčasne sprevádzaný vytváraním vzťahov vzájomnej závislosti rovesníkov. Sociálna skupina – ak je to sociálne zrelý, „zdravý" kolektív, v ktorom panuje konštruktívny systém vzťahov a hodnotné normy spolužitia a spolupráce – podporuje vývin osobnosti každého člena, resp. urýchľuje sociálny vývin svojich členov tým, že formuje ich spoločenské cítenie, záujmy, spoločenské potreby. Pozitívne ovplyvňuje ich mienku, motívy činnosti, potreby a ašpirácie. Ale ak sociálna skupina akceptuje spoločensky nežiaduce normy a hodnoty, spôsoby konania a správania, môže vývin osobnosti brzdiť a deformovať (napr. tzv. chuligánske bandy). Každá skupina má svoje hodnoty. Skupinové hodnoty sú hodnoty, ktoré si skupina najviac cení, ktoré uprednostňuje v cieľoch, konaní a správaní. Prejavujú sa v hodnotiacich súdoch a v postojoch. Z hľadiska pedagogického je nebezpečenstvom prirodzene vzniknutá skupina, ak sa do jej čela dostane jednotlivec (vodca) s negatívnymi povahovými vlastnosťami a sklonmi, prípadne ak ide o osobnosť mravne a psychicky narušenú. Slabší jedinci sa nechajú strhnúť a celá skupina sa môže stať zdrojom trpkých skúseností, ktoré dieťa poznamenajú i do ďalšieho života. Charakteristické pre takéto skupiny je často antisociálne zameranie a nežiaduca spoločenská činnosť (krádeže, narkománia, ublíženia na zdraví a iné). Rovesnícka skupina ovplyvňuje aj aspekty voľného času, najmä aktivity, ktoré sa realizujú vo voľnom čase.

3.2.2 Voľný čas

Voľný čas, takisto ako rodina, je obšírna téma, na ktorú nachádzame mnoho definícií. S týmto pojmom sa stretávame nielen v odbornej literatúre, ale aj na stránkach dennej tlače či v televíznych alebo aj rozhlasových programoch. Zhodujeme sa s viacerými autormi, ktorí považujú voľný čas za čas oddychu, relaxu a pohody, ktorý nám zostáva po splnení pracovných či

školských povinností. Voľný čas je potrebný nielen pre dieťa, ale aj pre dospelého. Oddych blahodarne pôsobí na telo i myseľ človeka. Je potrebné oddýchnuť si a načerpať nové sily na ďalšie povinnosti, ktoré nás čakajú. Sociológia sa na voľný čas pozerá ako na symbol veku, profesie, spoločenského úspechu či vzdelania. Psychológia ho poníma ako jeden zo spôsobov prežívania reality. Z pedagogického hľadiska sa rozlišuje výchova pre voľný čas a výchova vo voľnom čase (Šerák, 2009). Pri charakteristike voľného času sa vychádza z toho, že človek predstavuje jednotu pracovnej a voľnočasovej aktivity. Z toho dôvodu sa pracovný a voľný čas nedajú mechanicky oddeliť, musia sa vzájomne skúmať ako jednota. Voľný čas sa dá chápať pozitívne, ale aj negatívne. Z pozitívneho hľadiska sa voľný čas chápe ako slobodný čas potrebný na uskutočnenie potrieb človeka, pričom ním sám disponuje. Z negatívneho hľadiska voľný čas predstavuje „zostatkovú časovú hodnotu po splnení všetkých pracovných (študijných), sociálnych povinností a biologických potrieb“ (Kominarec, 2003, s. 19). Kratochvílová (2010) píše, že voľný čas je už odpradávna považovaný za protipól pracovného času. Zo sociologického a sociálnopsychologického hľadiska je voľný čas činnosťou prispievajúcou k utváraniu medziľudských vzťahov a k ich kultivovanosti (Pávková, 2002).

Kategória voľného času nie je tak ľahko definovateľná, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Podľa určitých sociológov je voľný čas ponímaný ako podiel času každého jednotlivca, iní ho považujú za kvalitu zážitku bez ohraničenia presným časom (Tamášová, 2006). Voľný čas predstavuje a tvorí oblasť ľudského života, podporuje radosť zo slobody; je to miesto pre tvorivosť, uspokojenie potrieb, radosť, spokojnosť. Je jeden z najpodstatnejších zdrojov osobnostného, spoločenského a ekonomického rozvoja, pričom prispieva aj ku kvalite života a je potrebný pre naše zdravie a pohodu. Voľný čas vytvára aj príležitosti, ktoré umožňujú jednotlivcom a skupinám vybrať si činnosti a skúsenosti

zodpovedajúce ich potrebám, záujmom i hodnotám. Takisto sa považuje za základné ľudské právo, ktoré sa človeku nesmie odopierať. Voľný čas je súčasťou našich životných cieľov. Jeho rozvoj nám pomáha zaisťovať potrebné životné podmienky, či už je to bezpečnosť, bývanie, finančné zdroje, stravovanie a i. Je známe, že voľný čas je potrebný pre jedinca na dosiahnutie telesnej, psychickej a sociálnej pohody, pôsobí proti stresu, nude, nedostatku pohybu (Kominarec, 2003). Do voľného času možno tiež zahrnúť odpočinok, rekreáciu, zábavu, záujmové činnosti, záujmové vzdelanie, dobrovoľnú, spoločensky prospešnú činnosť i časové straty, ktoré sú s týmito činnosťami spojené. Naopak, do voľného času mládeže nezahrnujeme výučbu a činnosť s tým súvisiacu, povinnosti súvisiace s rodinou, domácnosťou, činnosti zabezpečujúce základné životné potreby – priestor na jedlo, pitie, osobnú hygienu (Pávková & kol., 2002). Voľný čas predstavuje špecifickú oblasť ľudského života, prinášajúcu človeku osobitný prospech, a to radosť zo slobody, priestor na tvorivosť, uspokojenie, radosť, potešenie a šťastie. Predstavuje jeden z najdôležitejších zdrojov osobnostného, spoločenského, ekonomického rozvoja a významne prispieva ku kvalite života človeka. Podporuje celkové zdravie a pohodu, ponúka rad príležitostí, umožňujúcich výber činností a skúseností, zodpovedajúcich potrebám, záujmom a hodnotám ľudí. Je základným ľudským právom a nikomu nesmie byť upieraný na základe veku, pohlavia, rasy, náboženstva, zdravotného stavu, postihnutia a ekonomického zabezpečenia (Kratochvílová, 2004).

Na základe toho môžeme povedať, že do voľného času patrí množstvo aktivít, činností, záujmových, spoločenských, alebo dobrovoľných, ktoré nám prinášajú potešenie, radosť, slobodu. Výučba v škole, písanie domácich úloh, ako i celková príprava na štúdium, rodinné povinnosti a biologické potreby do voľného času nezahŕňame. Voľný čas je teda „čas voľnosti a slobody, ktorý má

jednotlivec mimo svojich povinností (pracovných, študijných a iných) na sebavyjadrenie a sebarealizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov“ (Kratochvílová, 2010, s. 21); alebo „čas, keď človek nevykonáva činnosti pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rolí a nutnosti zachovať a rozvíjať svoj život“ (Hofbauer, 2004, s. 13).

Voľný čas mládeže je z hľadiska času ohraničený úsekom dňa medzi školskými a inými povinnosťami žiaka, v ktorom má priestor pre seba. Spôsob trávenia voľného času by mal byť slobodným rozhodnutím. Rozsah voľného času u študujúcej mládeže je rozdielny. Rovnako aj sloboda pri rozhodovaní je podmienená nielen podmienkami, ktoré utvárajú možnosti voľby, ale aj výchovou rodičov, vychovávateľov a inými dospelými, ktorí sú zodpovední za výchovu dieťaťa (Kratochvílová, 2010). Práve výchova zo strany dospelých je dôležitá pri utváraní aktivít voľného času. Výchovné pôsobenie má dosah na formovanie takých činností, ktoré majú svoju podstatu, zmysel. Toto pôsobenie sa hlavne v súvislosti s mládežou môže kladne odraziť v spôsobe trávenia voľného času i v dospelosti. Je dôležité uvedomiť si, že pre mládež voľný čas znamená dlhodobú perspektívu života a výchovy, spôsob a šancu na rozvoj a sebarealizáciu. Umožňuje, aby každý mladý človek poznával, ako k svojmu voľnému času zodpovedne pristupovať – nielen dnes, ale aj v dospelosti (Hájek & kol., 2008).

Na základe vyššie uvedených definícií možno povedať, že voľný čas má byť časom slobodným. Činnosti, ktoré spadajú do voľného času, človek nemá vykonávať pod tlakom, ale na základe svojej vlastnej potreby a záujmov. Ide o aktivity, pri ktorých si človek oddýchne, zabaví sa, ale môže pri nich rozvíjať i svoje schopnosti a zručnosti. Dôležité hlavne v období detstva a mladosti je výchovné pôsobenie dospelých vo sfére voľného času. To by malo zabezpečiť, aby deti a mládež trávili svoj voľný čas aktívne,

zmysluplne, plnohodnotne, čo sa odrazí i vo využívaní voľného času v dospelosti.

3.2.3 Funkcie voľného času

Voľný čas je sférou, ktorou sa zaoberá mnoho hľadísk, pričom každé vyzdvihuje inú podstatu voľného času. Vážanský (2001, s. 23) uvádza že, „existujúce množstvo pokusov definovať voľný čas predvádza značnú variabilitu jednotlivých poňatí, siahajúcich od zdôraznenia niektorých ekonomických, filozofických, sociologických, psychologických, pedagogických alebo kultúrne kritických momentov až k negácii významu takýchto spôsobov vysvetľovania“. Z tohto vyplývajú i funkcie voľného času.

Kratochvílová uvádza tieto funkcie voľného času:

- **Zdravotno-hygienická funkcia** – spočíva v kompenzácii zaťaženosti študentov z výučby v škole a iných povinností, či už rodinných, alebo školských. Mladý človek by mal mať primeraný rozsah voľného času, zahrnujúci odpočinok, uvoľnenie, počúvanie hudby, hry, stretnutia s priateľmi.
- **Sebarealizačná funkcia** – vyžaduje si najmä vytváranie podmienok uspokojujúcich potreby, záujmy, schopnosti v záujmovej činnosti podľa osobného výberu. Dôležité je uvedomenie si toho, že uspokojovanie potrieb v rôznych aktivitách môže mať pozitívny, ale i negatívny charakter. Myslíme si, že práve táto funkcia významne prispieva k rozvoju čitateľskej gramotnosti.
- **Formatívno-výchovná funkcia** – spočíva v cieľavedomom vytváraní možností, príležitostí na ovplyvňovanie formovania, na výchovu, rozvoj osobnosti a takisto aj vo vytváraní motivácie, tvorivosti, schopnosti či spomínaných potrieb a záujmov.

- **Socializačná funkcia** – požaduje vytváranie podmienok pre široké rovesnícke skupiny a iné sociálne kontakty. Základom je aj vytváranie vzťahov poskytujúcich príležitosti na osvojenie spoločenských noriem a vzorov správania.
- **Preventívna funkcia** – jej základom je vytváranie rozličných príležitostí na hodnotné využívanie voľnočasových aktivít v záujmovej či inej činnosti (Kratochvílová, 2010, s. 85 – 86).

V súvislosti s uvedenými funkciami je potrebné všimnúť si aj podstatu aktivít vo voľnom čase v spoločenskom systéme, a to práve preto, že „vo sfére voľného času sú naštartované spoločenské inovácie, ktoré spočiatku narážajú na bariéry rigidity spoločenských a ekonomických inštitúcií. Spoločnosť si uvedomuje túto funkciu voľného času pre svoj rozvoj a vytváraním podmienok sa usiluje o optimálne naplňovanie tejto spoločenskej funkcie voľného času“ (Sak & Saková, 2004, s. 59). Problematika využívania voľného času je dnes veľmi aktuálna. Venujú sa jej i autorky v knihe Sociológia voľného času (Selická & kol., 2015). Zvlášť u detí a dospievajúcej mládeže súčasný vývoj voľnočasových aktivít nie je veľmi pozitívny. Prehlbuje sa skôr pasivita, konzumnosť a nenáročnosť aktivít. Frekvencia aktivít sa znižuje – okrem jednej či dvoch, ktoré majú dennú frekvenciu. Ide o sledovanie televízie a počítačové hry. Medzi týždenné aktivity môžeme zaradiť počúvanie hudby, čítanie časopisov a ničnerobenie. Mesačnú frekvenciu alebo aj častejšiu majú návštevy reštaurácií a kaviarní, športovanie, večierky, štúdium, turistika. Voľný čas a jeho napĺňanie pozitívnymi aktivitami hrá významnú úlohu pri utváraní zvlášť mladého človeka, pri jeho pozitívnej socializácii a v prevencii vzniku sociálne nežiaducich javov, ktoré predstavujú výrazné zdravotné, spoločenské a ekonomické riziko. Ide o problematiku násilia, šikanovania, záškoláctva, rôznych drogových závislostí, alkoholizmu, fajčenia, kriminality, delikvencie, vandalizmu,

patologického hráčstva, ako aj prejavov xenofóbie, rasizmu, intolerancie a podobne.

3.3 Masovokomunikačné prostriedky

Masovokomunikačné prostriedky sa v súčasnosti svojím vplyvom, intenzitou a šírkou záberu stávajú spoluurčovateľom nielen kultúrnosti vzájomných vzťahov, hodnotovej orientácie, ale i samotného spôsobu života. Touto funkciou v spoločnosti získavajú masovokomunikačné prostriedky nebývalé bremeno zodpovednosti a osobitné spoločenské postavenie. Napriek množstvu negatívnych znakov disponujú aj výhodami z hľadiska výchovného pôsobenia (názornosť, schopnosť výrazne upútať pozornosť, schopnosť prekonávať bariéry medzi ľuďmi, možnosť väčšieho uplatnenia schopností odborníka).

História nám dáva k dispozícii železnú logiku faktov, skúseností. Aj skúsenosť, že ak sa má ovládnuť osobnosť, občan, musí sa deštruovať jeho hodnotový systém, ktorý tvorí základ jeho duchovnej imunológie, existencie. Práve informačný systém či masmédiá patria k inštitúciám, ktoré zabezpečujú tvorbu, šírenie týchto hodnôt, sú súčasťou ochranného systému identity, kontaktu so svetovým prostredím (Darmo, 1993). V spoločnosti plnia masmédiá dôležité informačné, zábavné, ideové, socializačné a výchovno-vzdelávacie funkcie.

K prostriedkom masovej komunikácie zaraďujeme: tlač, rozhlas, televíziu, video, internet, DVD a iné. Každý z nich má dôležitú úlohu pri sprostredkovaní informácií, správ, rôznych náučných a zábavných programov, pričom sa využívajú slová, obraz a zvuk. Tieto médiá pôsobia na receptory sluchu, zraku, na citovú a rozumovú stránku svojich konzumentov. Všetky technické masové prostriedky obohacujú zážitkovú sféru ľudskej osobnosti a súčasne umožňujú osvojovať si poznatky z rozličných oblastí. Ich

vzdelávacia a výchovná funkcia je nesporná, ale je dôležité, aby masovokomunikačné prostriedky ukazovali plnú pravdu o ľudskom živote, o jeho dôstojnosti a poslaní (Dancák, 2001). Majú uľahčovať hlavne pracovné povinnosti. Patrí k nim najmä počítač, bez ktorého sa určite v 21. storočí už nezaobídeme. Používame digitálne fotoaparáty, DVD, USB, GPS navigácie, internet, Google, Youtube a iné výdobytky, ktoré nám majú slúžiť a pomáhať v živote. Internet je v súčasnosti fenoménom číslo jeden – a to spoločenským, globalizačným, kultúrnym. Aktuálne sa najviac využíva internetová komunikácia. Prostredníctvom sociálnych sietí možno komunikovať s množstvom ľudí, s ktorými môžeme byť konfrontovaní – s ich názormi, postojmi, kultúrnym nazeraním na svet a dianie okolo. Facebook je od roku 2009 azda najnavštevovanejšou stránkou internetu, kde sa množstvo ľudí celého sveta môže dostať k údajom. V rámci internetu a vyučovacieho procesu je možnosť urobiť videokonferenciu či četovať, čo môže slúžiť ku komunikácii s ľuďmi. A práve v súčasnej dobe, v období pandémie koronavírusu (2020), sa realizovala aj výučba na všetkých typoch škôl online. Internet je celosvetová počítačová sieť, ktorá spája priamo pripojených používateľov alebo lokálne siete. Predstavuje účinný nástroj, ktorý je zdrojom informácií, komunikácie medzi používateľmi, umožňuje prehliadanie elektronických katalógov, kopírovanie údajových a programových súborov.

Televízia vstúpila do nášho života, získali sme mnoho informácií, stali sme sa múdrejšími. Ale život sa v mnohom aj ochudobnil. Vytratili sa chvíle, keď sa rodiny stretávali pohromade, aby sa rozprávali, vymenili si názory, radili, možno aj čítali knihy.

Keďže v priebehu rokov sa menia nielen objektívne podmienky pôsobenia masovokomunikačných prostriedkov, resp. politická, kultúrna, vzdelanostná úroveň publika, jeho potreby, záujmy, ale i metódy a formy pôsobenia masovokomunikačných prostriedkov, je nevyhnutné tieto poznatky zhromažďovať a

systematizovať. Prijímanie obsahu sa uskutočňuje na základe selektívneho procesu, v ktorom sú prítomné tieto momenty: informovanosť o obsahovej štruktúre, objektívna možnosť, motivácia, rozhodovanie.

3.3.1 Médiá a mediálna komunikácia

Médiá a mediálna komunikácia predstavujú veľmi významný zdroj skúseností, zážitkov a poznatkov pre čoraz širší okruh príjemcov, dotýkajú sa mladých ľudí. Žijeme v mediálne saturovanej dobe, ktorá je doslova presiaknutá obrovským množstvom podnetov valiacich sa na človeka z jednotlivých druhov tlačených i elektronických médií. Vplyv médií na celú spoločnosť je evidentný. Ich pôsobenie je dôležitým nástrojom socializácie jednotlivca od najútlejšieho veku. Médiá vplývajú na formovanie našich postojov, názorov, úsudkov i hodnotenia reality. Stále významnejšiu pozíciu zaujímajú v živote mladých ľudí. Tí na jednej strane patria k najpočetnejším a najaktívnejším používateľom jednotlivých mediálnych technológií, na strane druhej sú však zároveň jednou z najatraktívnejších cieľových skupín pre mediálny priemysel. Sú primárnym publikom nielen pre predajcov počítačových hier, ale aj pre veľkú časť tvorcov reklamy, televíznych programov, tínedžerských časopisov, rozhlasových staníc či tzv. nových médií fungujúcich v prostredí internetu. Odolať tomuto obrovskému tlaku, ktorý navyše väčšina mladých ľudí vníma ako úplne prirodzenú a integrálnu súčasť svojich životov, je čoraz ťažšie. Problémom dospievajúcich v súčasnej globálnej spoločnosti už vonkoncom nie je nedostatok informácií. Tie majú možnosť získať skutočne z najrôznejších zdrojov, v najrôznejšej kvalite a v širokom spektre formátov. Kľúčovou zručnosťou dneška je skôr schopnosť vyhľadávať a identifikovať v médiách tie informácie, ktoré mladému človeku umožnia úspešne sa začleniť do spoločenského, študijného a neskôr pracovného života, efektívne

komunikovať s rovesníkmi i dospelými členmi komunity, rozlišovať príležitosti na osobný rozvoj, byť empatickým, rešpektovať kultúrnu rôznorodosť, ľudské práva. Mladí ľudia si však tieto a ďalšie dôležité kompetencie určite neosvoja v prípade, ak zostanú len v pozícii pasívnych konzumentov médií, ak mediálnu produkciu a s ňou spojené sofistikované marketingové stratégie budú len automaticky prijímať a identifikovať sa s hodnotami a obrazom sveta, ktoré sú v nich obsiahnuté.

Dospievajúci mladý človek hľadajúci vlastnú identitu vníma médiá ako prirodzenú súčasť svojho života. Zväčša však nemá záujem, aby sme ho od vplyvu médií chránili, prípadne autoritatívne určovali, čo z mediálnej produkcie je preňho vhodné a čo mu, naopak, škodí. Takéto násilne vnútené „cenzorské" prístupy sú už vopred odsúdené na neúspech, pretože nerešpektujú osobnosť mladého človeka a mnohé špecifická súvisiace s procesom jeho dospievania a socializácie. Cieľom mediálnej gramotnosti ako kľúčovej kompetencie potrebnej pre život v informačnej a poznatkovej spoločnosti by preto mal byť skôr rozvoj schopnosti orientovať sa v najrôznejších mediálnych obsahoch a faktoroch ovplyvňujúcich ich vznik a pôsobenie na publikum. Mladí ľudia musia mať možnosť poučeného výberu média, ktoré najlepšie napĺňa ich individuálne a skupinové potreby – či už ide o získavanie informácií, formálne a neformálne vzdelávanie, voľnočasové aktivity, resp. zábavu. Pri každom z prijímaných mediálnych obsahov je však dôležité uvedomovať si špecifický rámec mediálnej komunikácie, ktorej je mladý človek súčasťou a ktorá ovplyvňuje jeho reflexiu okolitého sveta. Schopnosť vyhľadávať, analyzovať, interpretovať a kriticky hodnotiť mediálne produkty v najrôznejších formátoch patrí do kategórie najdôležitejších životných zručností. V dobe interaktívnych médií ju dopĺňa čoraz aktuálnejšia životná zručnosť spočívajúca v samostatnom vytváraní textových, zvukových či obrazových informácií, ktoré môžu zdieľať aj ostatní

ľudia. Takto definovanej reflexie a aktívneho prístupu ku komunikácii je schopný len človek s istým stupňom mediálnej gramotnosti. Mediálna výchova ako multidisciplinárny odbor zasahujúci širokú škálu spoločenských vied má za sebou už niekoľko desiatok rokov trvajúcu históriu (Vrabec, 2008).

3.3.2 Pozitíva a negatíva médií

Pozitívne účinky nebývajú vyzdvihované tak často ako negatívne, aj keď sa nepopiera ich existencia a vplyv na psychiku príjemcu. Medzi pozitívne účinky médií patrí: informovanie o rôznych oblastiach spoločenského, kultúrneho, hospodárskeho života, informácie pre každodenný život človeka (dopravné informácie, počasie), získavanie nových vedomostí aj doplnkových k už vytvorenému vedomostnému základu, sprostredkovanie skúseností, ktoré sa nedajú získať v reálnom živote, pohnútky na vykonávanie rôznych prospešných aktivít, uvedomenie si dôležitosti hodnôt, ako sú láska, zdravie, pomoc, poskytovanie hodnotných estetických a umeleckých zážitkov, zobrazovanie modelov pozitívnych spôsobov reakcií v medziľudských vzťahoch.

K najčastejšie uvádzaným negatívnym vplyvom médií na deti a mládež patrí narušenie pozornosti detí, ktoré je dôsledkom dramatickej výstavby televíznych programov. Pri pravidelnom sledovaní takýchto programov sa znižuje schopnosť koncentrácie na činnosti, ktorým takáto dynamika chýba, narušenie hodnoty autentických zážitkov; priveľa hodín v kontakte s médiami znižuje citlivosť na to, čo v reálnom živote deti prežívajú. Reálne zážitky sa im zdajú menej zaujímavé, banálne v porovnaní s tými, ktoré sprostredkúvajú médiá. Takto môže dôjsť k strate zmyslu pre autenticitu života, k redukcii rečového prejavu na jednoduché vyjadrovanie odpozorované z médií, používaniu skratkovitých vyjadrení, symbolov, preberaniu nespisovného vyjadrovania. Rozvitý jazykový prejav sa zhoršuje, súvislé vyjadrovanie

myšlienok a pocitov sa stráca, vynucuje sa sledovanie konkrétnych, pre dieťa neprimeraných relácií s odvolávaním sa na komunitu spolužiakov, kamarátov. Situáciu zhoršuje i narastajúci počet detí, ktoré majú televíziu vo vlastnej izbe. Detstvo je prezentované ako niečo neposlušné a pridrzo samoľúbe. Dochádza ku konfliktom a deti tiež strácajú orientáciu samy v sebe, zdravotné následky nadmerného času stráveného s médiami sa spájajú s obmedzeným pohybom na čerstvom vzduchu, chorobami chrbtice, zhoršenou kvalitou zraku, poruchami nervového systému, obezitou, závislosťou; najväčšia pozornosť sa obracia na negatívny vplyv násilia v televízii a jeho potenciál vyvolávať agresívne správanie. Spôsob, akým je násilie vykresľované, predstavuje pre deti vážne riziko ujmy, pretože ich učí, že násilie je žiaduce, nevyhnutné a bezbolestné pre obeť. Ak je prezentované v médiách príliš často, vytvára zdanie, že je v spoločnosti bežnou záležitosťou.

Celkový význam a prínos médií pre život človeka tak vyvoláva polemiku. Na jednej strane nesporne obohacujú život, rozširujú obzory a slovom i obrazom sprostredkovávajú udalosti a zážitky z najrôznejších kútov celého sveta. Tým však súčasne prispievajú k našej celkovej presýtenosti podnetmi, narušujú denný rytmus, ochudobňujú človeka o spánok a odpočinok a prispievajú k pasívnemu a konzumnému životnému štýlu. V súčasnosti sa prijímanie masmediálnych informácií stalo nielen jedným z kritérií životnej úrovne a kvality života, ale dokonca priamo psychickou nevyhnutnosťou moderného človeka.

Za dôležité považujeme, že významné a nezastupiteľné miesto v spektre primárnej prevencie u detí a mládeže má okrem rodiny aj celá sieť profesionálov v pomáhajúcich profesiách: psychológ, sociálny pedagóg, sociálny pracovník. Počítač a informačné technológie sú vynikajúcou pomôckou a dokážu motivovať k učeniu sa. Motivovaní žiaci a študenti dokážu pracovať efektívnejšie a vedia využiť svoje vedomosti v praxi. Práve motivácia ovplyvňuje

ich chuť k učeniu. Využívaním prezentácií, prezeraním internetových stránok, využívaním obrazového materiálu, CD, DVD sa úroveň motivácie zvyšuje, ak sa používajú s mierou a rozumom. Médiá sa počas svojho historického vývoja podieľali na formovaní spoločenského a kultúrneho života. Môžeme ich považovať za druh spoločenskej inštitúcie, ktorá okrem distribúcie informácií prispieva aj k tvorbe verejnej mienky a rozvoju „informačnej spoločnosti". Nefungujú samostatne, ale sú výsledkom interakcie jednotlivých sociálnych vzťahov a názorov. Médiá sú prostriedkom komunikácie, ktorý informácie šíri a podnecuje tvorbu nových informácií.

3.3.3 Mediálna gramotnosť

Mediálnu gramotnosť môžeme definovať ako kompetenciu „prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov (Brestovanský, 2010).

Dominantnou požiadavkou umožňujúcou úspešné začlenenie sa mladého človeka do globálnej spoločnosti je čo najefektívnejšie osvojenie si komplexného súboru vedomostí, zručností a postojov. Prostredie čoraz viac saturované informáciami, médiami a novými technológiami podporuje snahy jednotlivých štátov rozvíjať u mladých ľudí také životné zručnosti, ktoré im umožnia veľmi flexibilne reagovať a vyrovnávať sa s rýchlymi a častými zmenami v osobnom, spoločenskom i pracovnom živote. Tieto zručnosti by mali zároveň podporovať kultúrnu rôznorodosť, pluralizmus, demokratický dialóg, kritické myslenie, samostatné vyjadrovanie sa a prezentáciu vlastných postojov, ako i ďalšie dôležité zručnosti charakteristické pre život v 21. storočí. Jednou z týchto kľúčových kompetencií, ktoré majú veľmi praktický význam pre každého jednotlivca i spoločnosť ako celok, je jednoznačne mediálna gramotnosť. Význam a rastúca dôležitosť tohto fenoménu sa plasticky odrážajú i v aktuálnych dokumentoch a súvisiacej legislatíve prijatej na národnej i medzinárodnej úrovni.

Jednou z prvých inštitúcii, ktorá pochopila význam kontinuálnej prípravy na spolužitie s médiami, bolo UNESCO, ktoré už v roku 1982 prijalo tzv. Grünwaldskú deklaráciu. Dokument zdôrazňuje zodpovednosť celej spoločnosti za prípravu mladých ľudí na život vo svete silných obrazov, slov a zvukov. Deti a mládež potrebujú byť gramotní vo všetkých týchto troch symbolických systémoch. Mediálna gramotnosť by preto nemala byť odsúvaná na okraj záujmu ako parciálna záležitosť, ale mala by byť široko rešpektovaná ako základné ľudské právo.

Tento aspekt zdôrazňuje aj Dohovor o právach dieťaťa. V dokumente prijatom v roku 1989 Valným zhromaždením Organizácie Spojených národov (OSN) sa v článku 13 zakotvuje právo detí a mládeže na slobodu vyjadrovania. „Toto právo zahŕňa slobodu vyhľadávať, prijímať a rozširovať informácie každého druhu bez ohľadu na hranice, či už ústne, písomne alebo tlačou, prostredníctvom umenia alebo inými prostriedkami podľa voľby dieťaťa.“ Článok 17 proklamuje právo detí a mládeže mať prístup k širokej škále médií a zdrojov informácií. Malo by ísť najmä o informácie a materiály „... z rôznych národných a medzinárodných zdrojov, predovšetkým takých, ktoré sú zamerané na rozvoj sociálneho, duchovného a mravného blaha dieťaťa a tiež jeho telesného a duševného zdravia“. Článok 31 uvádza právo na voľný čas a participáciu na kultúrnom živote, ktorých súčasťou je aj slobodné vytváranie a distribúcia textových, obrazových a zvukových diel. Všetky atribúty začlenené v Dohovore o právach dieťaťa sú integrálnou súčasťou jednotlivých komponentov mediálnej gramotnosti. Tá navyše nezabezpečuje len jednoduchý prístup mladých ľudí k informáciám, ale vytvára aj dôležité zručnosti a predpoklady na aktívne hodnotenie a kritickú interpretáciu obsahovej i vizuálnej stránky mediálnych produktov.

Významným rysom mediálne gramotného mladého človeka je schopnosť rozoznávať v mediálnych posolstvách manipulatívne

prvky, odhaľovať rodové stereotypy, rasové predsudky, intoleranciu voči násilným prejavom a podobne. Mediálna gramotnosť učí, ako sa vyrovnávať s informačným preťažením a neustále rastúcou komercializáciou mediálneho prostredia. V rámci európskej dimenzie rozvoja mediálnej gramotnosti nemožno nespomenúť dôležitý dokument Parlamentného zhromaždenia Rady Európy, ktoré prijalo nasledujúce stanovisko: „Mediálnu výchovu možno definovať ako praktické vyučovanie zacielené na budovanie mediálnej kompetencie, chápanej ako kritický a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné súdy na základe dostupných informácií. Umožňuje im to prístup k potrebným informáciám, ich analýzu a schopnosť identifikovať ekonomické, politické, sociálne a kultúrne záujmy, ktoré za nimi stoja. Mediálna výchova učí jednotlivcov interpretovať a vytvárať posolstvá, vyberať najvhodnejšie médiá pre komunikáciu a prípadne vyslovovať názory k ponuke médií a ich výstupom. Mediálna výchova umožňuje ľuďom vykonávať svoje právo slobody vyjadrovania a právo na informácie. Je prínosom nielen pre ich osobný rozvoj, ale posilňuje účasť a interaktivitu v spoločnosti. V tomto zmysle ich pripravuje na demokratické občianstvo a politickú uvedomelosť.“

Čoraz väčšiu pozornosť mediálnemu vzdelávaniu a mediálnej gramotnosti venuje i Európska komisia, podľa ktorej je táto kompetencia dôležitá pre správne porozumenie spoločnosti, v ktorej žijeme; umožňuje občanom efektívnejšie participovať na demokratickom živote. Podľa Európskej charty mediálnej gramotnosti by mediálne gramotný človek mal byť schopný:

- používať mediálne technológie efektívne na prístup, zhromažďovanie, obnovovanie a zdieľanie obsahu tak, aby uspokojil svoje individuálne a skupinové potreby a záujmy;

- nadobúdať prístup a realizovať informovaný výber zo širokej škály mediálnych foriem a obsahov z rozdielnych kultúrnych a inštitucionálnych zdrojov;
- porozumieť tomu, ako a prečo sú mediálne obsahy vytvárané (ako aj s nimi súvisiaci technický, právny, ekonomický a politický kontext);
- kriticky analyzovať techniky, jazyk a konvencie používané v médiách a význam ich posolstiev;
- používať médiá tvorivo na vyjadrenie a komunikovanie myšlienok, informácií a názorov;
- identifikovať, zabrániť alebo odmietnuť mediálne obsahy a služby, ktoré môžu byť nežiaduce, urážlivé, pohoršujúce a škodlivé;
- efektívne používať médiá na upevňovanie demokratických práv a občianskych slobôd.

Mladí ľudia požadujú informácie, ktoré spĺňajú ich súčasné potreby, ale zároveň neobsahujú predsudky alebo urážlivé poznámky voči dospievajúcej generácii. Zdôrazňuje sa tiež široké spektrum informácií, ktoré sú cielené, menej centralizované a sú súčasťou stratégie akceptujúcej myslenie a postoje mladých ľudí. Vyplýva to z konzultácií vedených pri príprave dokumentu Nový impulz pre európsku mládež – Biela kniha Európskej únie. V súvislosti so vzťahom mládeže a mediálneho prostredia sa v dokumente zdôrazňuje aktívne využívanie nových komunikačných technológií, ktoré „lepšie vyhovujú požiadavkám na participáciu, ktorej charakter sa postupne presúva od kolektívnej participácie k viac individuálnym formám“ (Vrabec, 2008).

Môžeme konštatovať, že mladí ľudia by mali nadobudnúť aj zručnosť naučiť sa samostatne a efektívne učiť, čoho základnou podmienkou je schopnosť vyhľadávania, triedenia a spracovávania širokej škály informácií. Veľká časť z nich je dostupná práve prostredníctvom klasických, ale najmä interaktívnych médií.

Záver

Žijeme v dobe informácií, ktoré vieme rýchlo vyhľadať a aplikovať v praktickom živote. Je to však zároveň doba, v ktorej informáciám treba o to viac porozumieť. Čítanie a porozumenie textu by malo byť prioritou, na ktorú je potrebné zamerať sa už na základných školách a pokračovať počas celého štúdia. To, že dnešní mladí ľudia málo čítajú, sa prenáša aj do cudzojazyčného čítania. Čitateľská gramotnosť v materinskom jazyku môže byť rozvíjaná aj v súčinnosti s cudzím jazykom. Významnú úlohu v procese edukácie vo výučbe cudzích jazykov zohráva učiteľ. Ten vytvára a ovplyvňuje pozitívne sociálne interakcie aj v cudzojazyčnom vyučovaní. Vzťah medzi učiteľmi a študentmi je najväčší základný vzťah v procese vzdelávania a tiež špeciálny druh medziľudských a sociálnych vzťahov, ktorý je kľúčom k akademickému, sociálnemu a emocionálnemu rozvoju študentov (Li-Xu & Qi Yang, 2019).

Reforma výučby cudzích jazykov neprebieha iba na Slovensku, ale v celej Európe. Rada Európskej únie sa v roku 2002 v Barcelone dohodla, že deti by sa už od raného detstva mali učiť dva cudzie jazyky. Podľa výsledkov Eurobarometra 26 % Slovákov ovláda na konverzačnej úrovni anglický jazyk, 22 % nemecký jazyk a 17 % ruský jazyk (Europeans and their Languages, 2012). Musíme podotknúť, že ak sa anglický jazyk učí od tretej triedy základnej školy, tak tieto percentá sú veľkým sklamaním a niečo je v systéme výučby cudzích jazykov na Slovensku nekonštruktívne. Hoci sa jazykové znalosti Slovákov pomaly zlepšujú, stále sme pod priemerom členských štátov EÚ a zaostávame za vyspelými západoeurópskymi krajinami.

Existujú sociologické, ako aj pedagogické výskumy zamerané na dôležitosť kultúrneho kapitálu vo vzdelávaní detí, avšak menej z nich sa zameriava na úlohu a podporu rodičov v školskom vzdelávacom systéme. Výskum Šarvajcovej a Rybanského (2020) na základe empirických dát vyzdvihuje dôležitosť kultúrneho

kapitálu rodičov pri podpore čitateľskej gramotnosti detí a vzťahu ku knihám. Z ich výskumu vyplýva, že ak školy chcú, aby ich žiaci v medzinárodných meraniach typu PISA a PIRLS boli úspešnejší, je pre ne dobré poznať vzťah rodičov k čitateľstvu či kultúrny kapitál rodiny a viac pracovať s deťmi, ktoré nemajú dostatočné zázemie v rodine

Rodina je prostredím, v ktorom dieťa trávi väčšinu svojho života. V nej sa vytvára hodnotová orientácia človeka, dieťa získava základné poznatky, pripravuje sa na školu, formujú sa vzťahy k iným ľuďom. Rodinu formuje civilizácia, kultúrna spoločnosť, tiež modernizácia a vplyvy nových technológií, ktoré na jednej strane prinášajú pokrok, zahrnujú v sebe množstvo úžitkových tovarov, avšak nezanedbateľné sú aj vplyvy „zmaterializovania ducha“ s následným egoizmom, individualizmom, subjektivizmom či pôžitkárstvom. Rodičia sú prvým vzorom pre svoje dieťa. Hovorí sa, že žiaci čítajú menej ako predchádzajúce generácie. Dennodenne sme však svedkami toho, že deti v školskom veku, mladí ľudia, dospelá generácia v produktívnom veku majú pred sebou tablet či notebook a čítajú. Nové médiá dobiehajú fenomén, ktorý bol stáročia jediným zdrojom informácií – knihu. Aj s tým si už poradili súčasné technológie a beletriu či odborné publikácie vydané v digitálnej forme môžeme čítať vo svojom počítači. Čítame texty rôzneho rozsahu a typu, ale pre rýchle životné tempo uprednostňujeme informácie podané v kocke. Aj masovokomunikačné prostriedky sa v súčasnosti svojím vplyvom, intenzitou a šírkou záberu stávajú spoluurčovateľom nielen kultúrnosti vzájomných vzťahov, hodnotovej orientácie, ale i samotného spôsobu života. Tak nesú v spoločnosti masovokomunikačné prostriedky nebývalé bremeno zodpovednosti a majú osobitné spoločenské postavenie.

Vplyv médií na celú spoločnosť je evidentný. Ich pôsobenie je dôležitým nástrojom socializácie jednotlivca od najútlejšieho veku.

Médiá vplývajú na formovanie našich postojov, názorov, úsudkov i na hodnotenie reality. Stále významnejšiu pozíciu zaujímajú médiá v živote mladých ľudí. Tí na jednej strane patria k najpočetnejším a najaktívnejším používateľom jednotlivých mediálnych technológií, na druhej strane sú však zároveň jednou z najatraktívnejších cieľových skupín pre mediálny priemysel. Mladí ľudia sú primárnym publikom nielen pre predajcov počítačových hier, ale aj pre veľkú časť tvorcov reklamy, televíznych programov, tínedžerských časopisov, rozhlasových staníc či tzv. nových médií fungujúcich v prostredí internetu.

Zoznam literatúry

ABUN, D. & MAGALLANES, T. (2018). Choosing Proper Relationship between Teacher and Students. Dostupné na: https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication &query=teacher%20and%20student.

ADNYANI K. E. K. (2019). Teacher and Students' Perception on Using Kahoot! for English Learning. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/339195241_Teacher_and _Students%27_Perception_on_Using_Kahoot_for_English_Learni ng.

BAÏDAK, N. & BALCON, M. P. & MOTIEJUNAITE, A. (2017). Súhrn Eurydice. Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách – 2017. Európska komisia : Výkonná agentúra pre vzdelávanie, audiovíziu a kultúru. ISBN 978-92-9492-862-7.

BAKOŠOVÁ, Z. (2005). Sociálna pedagogika. Bratislava : SPN. ISBN 80-10-00485-5.

BIELESZOVÁ, D. (2013). Rovesnícka mediácia. Bratislava : Iura Edition., ISBN 978 – 80 – 8078- 587 – 1.

BHATTA, N. (2017, jún, 19). Trust, Consensus and Cooperation in Finnish Schools. Dostupné na: https://www.researchgate.net/public

ation/342869706_Trust_Consensus_and_Cooperation_in_Finnish_ Schools.

BLANÁR, F. (2019). Ďalšie vzdelávanie a jeho miesto v procese celoživotného učenia sa. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/buxus/

docs//ACADEMIA/2019/4-2019_academia_web.pdf.

BRESTOVANSKÝ, M. (2010). Úvod do mediálnej výchovy. Trnava : Trnavská univerzita. ISBN 978 – 80 – 8082 – 396-2.

BREZÁK, J. (2005). Úvod do štúdia demografie. Bratislava : Lúč. ISBN 80- 7114-496-7.

BUJNOVÁ, E. (2005). Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-891-7.

CELAYA, M. L. (2012). 'I wish I were three!': Learning EFL at an Early Age. In: M. González Davies and A. Taronna, eds. New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2 – 12.

ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ. (N. D.). MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Retrieved July 28, 2020. Dostupné na: https://www.minedu.sk/citatelska-gramotnost/; https://www.minedu.sk/zverejnenie-vysledkov-slovenskych-ziakov-v-medzinarodnej-studii-oecd-pisa-2018/.

DANCÁK, P. (2001). Otázka výchovy v náuke Jana Pavla II. Prešov : Petra.

DARMO, J. (1993). Masmédiá a ich miesto v procese formovania pozitívneho vzťahu k hodnotám demokratickej spoločnosti. In: Systém hodnôt v podmienkach vlastného demokratického štátu. Bratislava, s. 143.

DOLEŽALOVÁ, J. (2005). Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králove : Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, J. (2014). Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem). Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.

DUDÁŠOVÁ, T. (2011). Sociální patologie rodiny. Brno : Institút mezioborových studií, ISBN 978-80-87182-17-8.

DUDÁŠOVÁ, T. & STEMPELOVÁ ,J. (2011). Spoločenské podmienky a ich dosah na rodinu. In: Hardy, M. & Muhlpachr, P. &

Dudášová, T. Sociální patologie rodiny. Brno : Institút mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-17-8.

DUNOVSKÝ, J. (1986). Dítě a poruchy rodiny. Praha : Avicentrum. ISBN 08-040-86.

ĎURIČ, L. & BRATSKÁ, M. (1997). Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-02498-4.

EDUCATIONAL EXPENDITURE STATISTICS. (2019, december). Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-xplained/index.

php?title=Educational_expenditure_statistics#Public_expenditure.

ENTRICH S. R. (2018, január). The Two Sides of the Japanese Schooling System. Dostupné na: https://www.researchgate.net/

publication/321683539_The_Two_Sides_of_the_Japanese_Schooling_System.

EUROBAROMETER: STAV ŠTÚDIA CUDZÍCH JAZYKOV NA SLOVENSKU (2017, March 1). Eurobarometer. Dostupné na: http://www.europedirectpp.eu/eurobarometer-stav-studia-cudzich-jazykov-na-slovensku/;

https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2017/03/virtualna-generacia-sme-dnes-ini-ako-kedysi-zbornik.pdf.

EUROPEANS AND THEIR LANGUAGES. (2012, jún). Dostupné na: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

EURÓPSKA KOMISIA/EACEA/EURYDICE, 2017. Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách – 2017. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

FILČÁK T. (2019). Vybrané indikátory z Education at a Glance 2019. Vysokoškolské vzdelávanie na Slovensku a v stredoeurópskych štátoch OECD. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//ACADEMIA/

2019/4-2019_academia_web.pdf.

FINLAND WILL BECOME THE FIRST COUNTRY IN THE WORLD TO GET RID OF ALL SCHOOL (2016, november 16). Dostupné na: https://educateinspirechange.org/alternative-news/finland-will-become-first-country-world-get-rid-school-subjects/.

FICZERE, A., STRANOVSKÁ, E. (2018). Aktuálne trendy vo výskume porozumenia textu; recenzent: Patrik Šenkár, Katarína Dudová. In: Moderné jazyky v súčasnej Európe ; zostavila Elena Zelenická. 1. vyd., Nitra : UKF, 2018. ISBN 978-80-558-1359-2, s. 61-67.

FRIDRICHOVÁ, P. (n. d.). Jazykové a komunikačné kompetencie sú očakávanými spôsobilosťami podľa zamestnávateľov aj podľa učiteľov VŠ, v materských, základných a v stredných školách však nie sú dominantnými oblasťami rozvoja. To dá rozum. Retrieved July 28, 2020. Dostupné na: https://analyza.todarozum.sk/docs/391341001

ol1a/.

FRÜHAUFOVÁ, E. (2017). Úloha učiteľa v procese rozvoja žiackych schopností. Edukácia. Vedecko-odborný časopis, 2(1), s. 46 – 55. Dostupné na: https://www.upjs.sk/public/media/15903/Fruhaufova.

pdf.

FUKUYAMA, F. (2005). Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku. Bratislava : Agora. ISBN 80-969394-1-6.

GALBAVÝ, Ľ. & VONDRÁKOVÁ, E. (2005). Vplyv rodiny na páchanie trestnej činnosti. In: Kolesárová ,A. (ed.). Rodina na prelome tisícročia. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie 16. – 17. mája 2005. FSVaZ UKF v Nitre a Stredisko pre štúdium práce a rodiny v Bratislave, 2005, s. 352 – 360. ISBN 80-8050-914-X.

GALLA, K. (1986). Sociologie výchovy: její vývoj a problémy. Praha: SPN. 194 s.

GAVORA, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. Pedagogika, LII (2), s. 171 – 181. Dostupné na: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048&lang=cs. ISSN 2336-2189.

GAVORA, P. & ZÁPOTOČNÁ, O. (2003). Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava : Vydavateľstvo UK. ISBN 8022318698.

GAVORA, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. Pedagogika, LII (2), s. 171 – 181. Dostupné na: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048&lang=cs. ISSN 2336-2189.

GEŽOVÁ, K. (2011). Transformácia spoločnosti a jej dopad na rozvodovosť. In: Problémy súčasnej rodiny a náhradná rodinná starostlivosť II. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 10. – 11. júna 2010 v Banskej Bystrici. Banská Bystrica : UMB. ISBN 978-80-557-0103-5.

GIDDENS, A. (1999). Sociologie. Praha : Argo. ISBN 80-7203-124-4.

GRAHAM, A. (1999). The sociology of the familly. Massachusetts : Blackwell. ISBN 0-631-20267-6.

IBRAHIM, A. & ZATAARI, W. E. (2019, September 2). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school

belonging. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/335567352_

The_teacher-student_relationship_and_adolescents%27_sense_of_

school_belonging.

ILAVSKÁ, T. (2016, október 28). Výučba anglického jazyka včera a dnes. Dostupné na: https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/vyucba-anglickeho-jazyka-vcera-dnes.

HALL, R, & KOL., Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum. Bratislava: MESA 10, 2019. Dostupné na: https://analyza.todarozum.sk/docs/391341001ol1a/

HÁJEK, B. & HOFBAUER, B. & PÁVKOVÁ, J. (2008). Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANOBÍK, F. (2011). Moderná spoločnosť a kríza rodiny. In: Hardy, M. & Muhlpachr, P. & Határ, C.: Kríza starostlivosti o seniorov – rodičov a prarodičov v domácom prostredí. In: Balogová, B. & kol. O zmysle života. ISBN 978-86-86805- 37-9.

HELUS, Z. (2007). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOFBAUER, B. (2004). Děti, mládež a volný čas. Praha : Portál. ISBN 80-7178-927-5.

HROZENSKÁ, M. & KOL. (2008). Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické východiská. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-282-3.

HUBER, S. G. (2006). Quality Assurance in the German School System. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/

240794592_Quality_Assurance_in_the_German_School_System.

HUDECOVÁ, A. & BROZMANOVÁ, A. (2009). Sociálna práca s rodinou. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-845-4.

HUMAJOVÁ, Z. & KLAČANSKÁ, Z. (2007). Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách. Dostupné na: http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/KI_Citatelska_gramotnost_publikacia.pdf

JAKUBOVSKÁ, V. & JAKUBOVSKÁ, K. (2017). Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií. Boskovice : František Šalé – Albert. ISBN 978-80-7326-282-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. & PUPALA, B. (2001). Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál. ISBN 80-7178-585-7.

KOMINAREC, I. (2003). Úvod do pedagogiky voľného času. Prešov : Grafotlač. ISBN 80-968608-5-2.

KONČEKOVÁ, Ľ. (2010). Vývinová psychológia. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-807165-811-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2010). Pedagogika voľného času – výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-330-6.

KRÁLIKOVÁ, J. & KOL. (2015). Predčitateľská gramotnosť 2 – edukačné projekty. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko. ISBN 978-80-8140-179-4.

KRAUS, B. (2008). Základy sociální pedagogiky. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KOVÁČIKOVÁ, D. & KOL. (2009). Všeobecná pedagogika. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-7709-9.

LAIFEROVÁ, E. & BÚZIK, B. (2003). Sociológia. In: Sopóci, J. & kol. Slovensko v deväťdesiatych rokoch. Bratislava : Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223- 1732-2.

LALINSKÁ, M. (2020). Meranie čítania s porozumením v druhom cudzom jazyku. Prah a: Verbum. ISBN 978-80-87800-66-9.

LALINSKÁ, M. & STRANOVSKÁ, E. & GADUŠOVÁ, Z. (2019). Instruments for Testing Reading Comprehension. IRCEELT 2019: Proceedings book from 9th International Research Conference on Education, Language and Literature. Tbilisi : International Black Sea University, pp. 248 – 259. ISSN 2298-0180.

LEVICKÁ, J. (2004). Sociálna práca s rodinou I. Trnava : Mosty. ISBN 80-89074-93-6.

LI-XU & QI YANG (2019, December). Modeling and Analysis on Teacher-Student Relationship. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/338231812_Modeling_and_Analysis_on_Teacher-Student_Relationship.

LYKO, M. (2019). Spoločenský status rozvedených a znovuzosobášených manželov v prostredí Katolíckej cirkvi. In: Acta facultatis theologicae Universitatis Comenianae Bratislaviensis. Bratislava : RKCMBF UK. ISSN 1335-8081.

MACHÁČEK, L. (2003). Kapitoly zo sociológie mládeže: občianska participácia mládeže ako výchova k občianstvu. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 80-89034-48-9.

MATĚJČEK, Z. (1994). O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Praha : Portál. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, O. (2003). Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha : Slon. ISBN 80-86429-19-9.

MATOUŠEK, O. & PAZLAROVÁ, H. (2010). Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny. Prah a: Portál. ISBN 978-80-7367-739-8.

MATOUŠEK, O. (2011). Mládež a delikvence. Praha : Portál. ISBN 978–80–7367–825–8

MEAD, M. (1976). Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. Warszawa : PWN. ISBN 83-011-3275-2.

MIKLOVIČOVÁ, J. & VALOVIČ, J. (2019). Národná správa PISA 2018. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_

PISA_2018.pdf.

MULYADI, B. (2020, Jún). The Uniqueness of An Early Childhood Education System Japan. IZUMI 9 (1), 75 – 82. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/341801323_The_Uniqueness_of_The_Early_Childhood_Education_System_in_Japan.

MOŽNÝ, I. (2008). Rodina a společnost. Praha : Slon. ISBN 978-80-86429- 87-8.

Najväčšou zmenou vo vzdelávaní bude v novom školskom roku uvoľnenie výučby cudzieho jazyka (2019, august 26). Dostupné na: https://www.minedu.sk/najvacsou-zmenou-vo-vzdelavani-bude-v-novom-skolskom-roku-uvolnenie-vyucby-cudzieho-jazyka/.

NATION CENTRO FOR EDUCATION STATISTICS (n. d.). PIAAC Proficiency Levels for Literacy. PIAAC Proficiency Levels for Literacy. Retrieved July 28, 2020, from https://nces.ed.gov/surveys/piaac/litproficiencylevel.asp.

OECD (n. d.). Education and skills online assessment. EducationSkillsOnline_Info_Slovak. Retrieved July 28, 2020, from http://www.oecd.org/skills/ESonline-assessment/abouteducation

skillsonline/EducationSkillsOnline_Info_Slovak.pdf.

ONDREJKOVIČ, P. & MAJERČÍKOVÁ, J. (2005). Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine. In: Kolesárová, A. (ed.). Rodina na prelome tisícročia. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 16. – 17. mája 2005. FSVaZ UKF v Nitre a Stredisko pre štúdium práce a rodiny v Bratislave. ISBN 80-8050-914-X.

ONDREJKOVIČ, P. (1995). Teoretické základy sociológie výchovy mládeže. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0445-4.

ONDREJKOVIČ, P. (2014). Proces socializácie a výchova v škole. Sociální pedagogika/Social Education. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2 (1), 37 – 50. Dostupné na: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/STUDIE_Proces-socializacie-a-vychova-v-skole.pdfhttps://www.hlavnespravy.sk/vyucba-jazykov-na-slovensku-ako-aj-v-zakladnych-osobnych-otazkach-u-nas-vladne-totalita/1642922#.

ORBÁNOVÁ, D. & VELICHOVÁ, Ľ. (2016). Vzdelanie v kontexte cieľov Európskej stratégie zamestnanosti. Revue sociálno-ekonomického rozvoja. Bratislava. ISSN 2453-6148.

ORGANIZÁCIA VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU A JEHO ŠTRUKTÚRA (2020, január 7). Dostupné na: https://eacea.ec.europa.

eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-72_sk.

PÁVKOVÁ, J. & KOL. (2002). Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. 3.vyd. Praha : Portál. ISBN 80-7178-711-6.

PFEIFER, A. (2007). Good Practices in Basic Education in Latin America – OECD Conference. Istanbul, OECD.

PODMANICKÝ, I. (2008). Mnohodetná rodina ako fungujúce výchovné spoločenstvo. In: Rodina v súčasnom svete. Mnohodetná rodina – bremeno, alebo zdroj sily? IV. ročník. Zborník z vedeckej konferencie, 21. novembra 2008. Bratislava : Dobrá kniha. ISBN 978-80-7141-630-2.

PREVENDÁROVÁ, J. (1995). Základy rodinnej a sexuálnej výchovy. Bratislava : SPN. ISBN 8008000627.

PRÚCHA, J. & WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (2013). Pedagogický slovník. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROMPRASERT, S. & MONJAGAPATE, J. (2020, február). Digitized Educational System. Dostupné na: https://www.researchgate.net/

publication/339814448_Digitized_Educational_System.

SAK, P. & SAKOVÁ, K. (2004). Mládež na křižovatce: Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace. Praha : Svoboda Servis. ISBN 80-86320-33-2.

SALMELA-ARO, K. & CHMIELEWSKI, A. (2019, September). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/335563675_

Socioeconomic_Inequality_and_Student_Outcomes_in_Finnish_Schools.

SELICKÁ, D. & ŠARVAJCOVÁ, M. & ŠTRBOVÁ, M. (2015). Sociológia voľného času. Nitra: UKF. 978-80-558-0830-7.

SIDOROVÁ, L. (2019, február 13). Týmto krajinám môžeme závidieť školský systém. Čím menej úloh, tým lepší žiaci. Dostupné na: https://www.startitup.sk/tymto-krajinam-mozeme-zavidiet-skolsky-system-cim-menej-uloh-tym-lepsi-ziaci/.

SOBOTKOVÁ, I. (2010). Proměny současné rodiny – k problematice rodičovství a rodinných hodnot. In: Problémy súčasnej rodiny a náhradná rodinná starostlivosť II. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 10. – 11. júna 2010 v Banskej Bystrici. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-0103-5.

SKABELA, R. (2014). Vyučovanie cudzieho jazyka na základnej škole pomocou aktivizujúcej metódy „živé obrázky“. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/r_skabela_vyucovanie_cudzieho_jazyka_na_zs_pomocou_aktivizujucej_metody_zo.pdf.

STRANOVSKÁ, E. a HRAŠKOVÁ, M. (2018). Prolegomena k čitateľskej gramotnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. In: Litikon : časopis pre výskum literatúry. ISSN 2453-8507, Roč.3, č. 2 (201), s. 237-247.

SUMEC, M. (2005). Medzigeneračné vzťahy v súčasnej rodinnej kultúre. In: Rodina a zodpovedné rodičovstvo dnes. Bratislava : Spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, č. 9, 42 s. ISSN 1335-7980.

ŠARVAJCOVÁ, M. & RYBANSKY, L. (2020). The effect of parental education and parental reading behaviour on family cultural capital of lower and upper secondary school students. Problems of Education in the 21st Century, 78 (4), 612 – 626. Dostupné na: https://doi.org/10.33225/pec/20.78.612.

ŠERÁK, M. (2009). Zájmové vzdělávání dospělých. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠIMONČIČOVÁ, J. (2015). Deti a mladí ľudia na linke pomoci – pohľad spoza telefónu. In M. Madro & B. Holíková (Eds.), *Zborník príspevkov z odbornej konferencie VIRTUÁLNA GENERÁCIA* (pp. 117–129). https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2017/03/

virtualna-generacia-sme-dnes-ini-ako-kedysi-zbornik.pdf

ŠOKOVÁ, K. (2016, september 29). Ktoré faktory zohrávajú významnú úlohu pri učení sa cudzích jazykov? Dostupné na: https://epale.ec.europa.eu/sk/content/ktore-faktory-zohravaju-vyznamnu-ulohu-pri-uceni-sa-cudzich-jazykov.

ŠTATISTIKA ZAMESTNANOSTI. (2019, máj) Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Employment_statistics/sk#Miery_zamestnanosti_pod.C4.BEa_pohlavia.2C_veku_a_dosiahnut.C3.A9ho_stup.C5.88a_vzdelania.
https://www.minedu.sk/najvacsou-zmenou-vo-vzdelavani-bude-v-novom-skolskom-roku-uvolnenie-vyucby-cudzieho-jazyka/

TAMÁŠOVÁ, V. (2006). Teória a prax rodinnej edukácie. Bratislava : Sapientia. ISBN 80-89229-01-8.

TEACHING AND LEARNING. INTERNATIONAL SURVEY TALIS 2013 (2013, February). Dostupné na: https://www.oecd.org/edu

cation/school/

TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf.

TIRPÁK, P. (2010). Rodinná výchova. Prešov: PUs. ISBN 978-80-555-0142-0.

TOMKA, R. (2018, október 6). Absurdnosť výuky anglického jazyka na Slovensku. Dostupné na: https://dennikn.sk/blog/1233817/absurd

nost-vyuky-anglickeho-jazyka-na-slovensku.

TIRUNEH, M. W. & ŠTEFÁNIK, M. (2014). Trh práce na Slovensku. Analýzy a prognózy. Bratislava : ŠEVT. ISBN 978-80-7144-232-5.

TURIEL, E. (1993). The development of social knowledge: Morality and convention. New York : Cambridge University Press. ISBN 0-521253-09-8.

VANÁD, P. (2019, január 18). Výučba jazykov na Slovensku – ako aj v základných osobných otázkach u nás vládne totalita. Blýska sa však na lepšie časy. Dostupné na: https://www.hlavnespravy.sk/vyucba-jazykov-na-slovensku-ako-aj-v-zakladnych-osobnych-otazkach-u-nas-vladne-totalita/1642922#).

VÁŽANSKÝ, M. (2001). Základy pedagogiky volného času. Brno : Print Typia. ISBN 80-86384-00-4.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. (2010). Transformácia spoločnosti a jej dopad na rodinu a plnenie jej základných funkcií. In: Problémy súčasnej

rodiny a náhradná rodinná starostlivosť II. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 10. – 11. júna 2010 v Banskej Bystrici. Banská Bystrica : UMB, s. 195 – 196. ISBN 978-80-557-0103-5.

VRABEC, N. (2008). Mládež a médiá. Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku. Bratislava : Iuventa. ISBN 978 – 80-8072-074-2.

Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013 (n. d.) Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/6463.pdf.

ZÁPOTOČNÁ, O. & PUPALA B. (2003). Gramotnosť ako jazyková kompetencia. Úvod k štúdiám o ranej gramotnosti. In Rané štúdie o ranej gramotnosti. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 7 – 20. ISBN 80-223-1806-X.

ZIEMSKA, M. (1980). Rodina a osobnosť. Bratislava : Smena.

Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z. a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON Č. 245/2008 Z. Z. O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON) A O ZMENE A DOPLNENÍ NIEKTORÝCH ZÁKONOV V ZNENÍ NESKORŠÍCH PREDPISOV (N. D.). Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/

245/.

ZÁKON Č. 131/2002 Z. Z. O VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A O ZMENE A DOPLNENÍ NIEKTORÝCH ZÁKONOV (N. D.). Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20050201.html.

ZÁKON Č. 568/2009 Z. Z. O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ A O ZMENE A DOPLNENÍ NIEKTORÝCH ZÁKONOV V ZNENÍ NESKORŠÍCH PREDPISOV (N. D.). Dostupné na: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-568.

ŽILÍNEK, M. (1997). Étos a utváranie mravnej identity osobnosti. Bratislava : Iris. ISBN 80-88778-60-3.

Učiteľ a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti

Marcela Šarvajcová – Monika Štrbová – Denisa Selická

Vydavateľ: Verbum Praha
Technickí redaktori: Mgr. Lucia Benková, Mgr. Ľubomír Benko, Ph.D.
Jazyková úprava: PhDr. Marián Macho, PhD.
Návrh obálky: Mgr. Petra Baďová, PhD.
Vydanie: prvé
Náklad: 101 ks
Formát: A5
Rozsah: 126 strán
Rok vydania: 2020
ISBN 978-80-87800-79-9