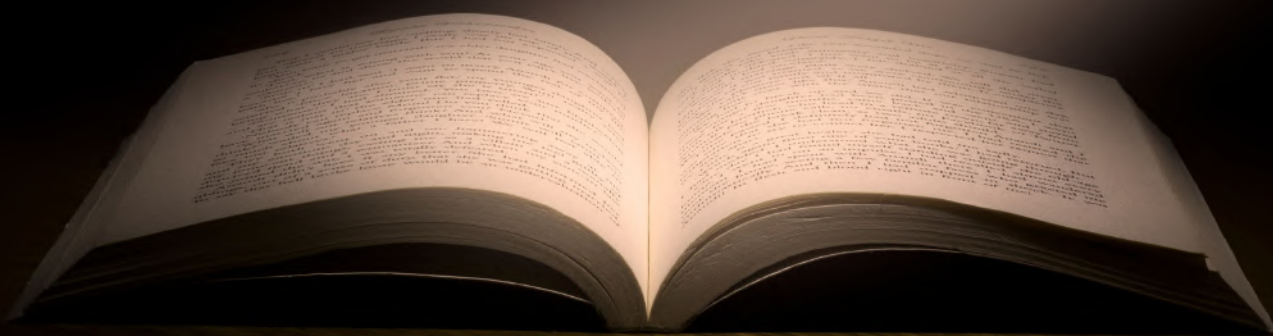


Ako (ne)vyučovať slovenčinu v Maďarsku

MÁRIA ĎURKOVSKÁ
LUCIA HELDÁKOVÁ
JOZEF VÝROST



**Centrum spoločenských a psychologických vied SAV
Spoločenskovedný ústav**

Košice 2021

Ako (ne)vyučovať slovenčinu v Maďarsku



Košice 2021

Ako (ne)vyučovať slovenčinu v Maďarsku

© 2021 **Mária Ďurkovská, Lucia Heldáková, Jozef Výrost**

Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, Košice

Recenzenti:

prof. PaedDr. Miroslav Kmeť, PhD.

Katedra histórie, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anna István, PhD.

Inštitút slovanských a baltských filológií, Filozofická fakulta, Univerzita Loránda Eötvösa v Budapešti

Publikácia vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 2/0012/19 Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania



Publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International. Dielo je možné opakovane používať za predpokladu uvedenia mien autorov.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou.

ISBN 978-80-89524-60-0

OBSAH

ÚVOD	4
1 SOCIOETNICKÁ A JAZYKOVÁ SITUÁCIA SLOVENSKÝCH UČITEĽOV V MAĎARSKU	6
1.1 Etnické a jazykové ukazovatele slovenských učiteľov	9
1.1.1 Materinský jazyk a národnosť respondentov	10
1.1.2 Materinský jazyk a národnosť rodinných príslušníkov	12
1.1.3 Jazykové správanie v rodine	14
1.1.4 Používanie slovenčiny v škole a mimo školy	19
1.1.5 Komunikačná znalosť jazykových variet	22
1.2 Hodnota a význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny v reflexii učiteľov	27
1.3 Hodnotový profil respondentov a prestíž jednotlivých jazykov	32
1.3.1 Hodnotový profil respondentov	32
1.3.2 Postavenie slovenského jazyka v hierarchii jazykov	37
2 ATRIBÚTY PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI UČITEĽOV NA SLOVENSKÝCH NÁRODNOSTNÝCH ŠKOLÁCH V MAĎARSKU	40
2.1 Atribút interakcia pedagóg-žiak-rodíč a jeho vplyv na vzájomné vzťahy	41
2.2 Atribút inovatívno-moderných zručností pedagógov	49
2.3 Atribút využívania učebníc	57
3 VNÍMANÉ POSTAVENIE UČITEĽOV SLOVENSKÉHO JAZYKA A PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ	70
3.1 Vnímaný status učiteľa	71
3.2 Pracovná spokojnosť	77
3.3 Vnímaný status učiteľa a pracovná spokojnosť	85
3.3.1 Činitele pracovnej spokojnosti	87
ZÁVER	91
LITERATÚRA	96

ÚVOD

Pre budúcnosť minoritných spoločností je výchova a vzdelávanie mládeže v jazyku národnostnej menšiny jedným z najdôležitejších faktorov pretrvania, pretože vytvára podmienky pre rozvoj tej-ktorej menšiny v oblasti uchovávaní a rozvíjania identity, jazyka, kultúry a tradícií.

Zámerom predkladanej publikácie je analyzovať problémy a otázky slovenského školstva v Maďarsku na základe komplexného pohľadu na empirické dáta od učiteľov vyučujúcich na slovenských školách. Názov publikácie v sebe neintegruje negatívne konotácie, pre jeho pochopenie je nevyhnutné vnímať ho kontextuálne a najmä konceptuálne. Slovenské národnostné školstvo v Maďarsku čelí, tak ako ostatné školské systémy, mnohým problémom a výzvam. I napriek tomu sa slovenským pedagógom darí tieto prekážky napriek desaťročiami prekonávať s úctyhodným vytrvaním. Konceptne názov odkazuje práve na túto na prácu, v ktorej je nevyhnutné pokračovať v budúcnosti a zároveň vyzýva ostatné zúčastnené strany k mobilizácii a podpore slovenského školstva v Maďarsku, aby zátvorka v názve nikdy nezmizla.

K významným aspektom vývoja každej minority patrí jazyková problematika. Materinský jazyk, ako jedno z objektívnych kritérií definovania etnicity, sa zaraďuje k základným etnointegrujúcim prvkom, na ktorom každá menšina buduje svoju identitu. V prvej kapitole sa zameriavame na etnické a jazykové ukazovatele slovenských učiteľov, opierajúc sa o pôsobenie kľúčových faktorov (národnosť, materinský jazyk a jeho používanie, jazyk komunikácie s rodinnými príslušníkmi, komunikačné variety). Okrem toho analyzujeme hodnotenia významu národnostného školstva optikou pedagógov, ale aj otázky národnostných škôl ako faktora zachovania slovenského jazyka, dôležitosť výučby slovenčiny pri upevňovaní etnických vzťahov a potrebu oboznamovania sa so slovenskou kultúrou. Súčasne sa zameriavame i na hodnotový profil slovenských pedagógov vyučujúcich v Maďarsku.

V druhej kapitole pozornosť sústreďujeme na významné faktory ovplyvňujúce efektívnosť a kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrem analýzy stavu využívania aktuálne nevyhnutných moderno-inovatívnych zručností v podobe IKT prostriedkov u pedagógov na slovenských školách v Maďarsku sa zameriavame na dva významné atribúty nevyhnutné pre zvyšovanie kvality vyučovania na slovenských školách v Maďarsku – interakciu pedagóg-žiak-rodíč a využívanie učebníc na týchto školách. Osobný vklad pedagóga

pri menšinovom vyučovaní je pre príslušníkov minority jedným zo základných motivačných faktorov pre udržanie slovenského povedomia v Maďarsku. Kvalita vyučovacieho procesu je postavená na osobnosti pedagóga, a teda priamo úmerne jeho osobnému vkladu zodpovedá i vôľa učiť sa slovenský jazyk u detí a rodičov, čo následne podporuje udržiavanie a rozvoj slovenského povedomia v Maďarsku. Analýza využívania učebníc zase prispieva k poznaniu druhov učebníc používaných na týchto školách, čo môže byť v prípade niektorých vyučovacích predmetov varovným signálom pre perspektívu slovenskej menšiny v Maďarsku.

Vnímanie spoločenského postavenia vlastnej profesie a spokojnosť s vykonávanou prácou sú už tradične zaraďované medzi základné piliere pracovnej motivácie. Význam, ktorý sa im pripisuje, nie je samoúčelný – bezprostredne vyplýva z poznania, že sú bytostne prepojené s pracovným výkonom. Preto je v tretej kapitole v rámci reportu o realizovanom výskume pedagogickej reflexie učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku sústredená pozornosť aj na tieto dva jej podstatné aspekty – vnímaný status a pracovnú spokojnosť. Súčasne ako prirodzené pozadie analýz sú pre porovnanie použité aj dáta získané na vzorkách maďarských učiteľov vo veľkých reprezentatívnych prieskumoch (predovšetkým TALIS 2018 a PISA 2018).

Predkladaná publikácia prináša širokú paletu analýz a interpretácie empirických dát vzťahujúcich sa na socioetnickú a jazykovú situáciu, pedagogickú činnosť a pracovnú spokojnosť slovenských pedagógov v Maďarsku. Význam výsledkov získaných týmto empirickým výskumom vidíme v adresnosti nielen pre odbornú verejnosť, ale i pre samotných respondentov – učiteľov na slovenských školách v Maďarsku.

Veríme, že táto monografia bude znamenať prínos nielen pre výskumníkov z oblasti pedagogiky, ale predovšetkým pre samotných slovenských pedagógov vyučujúcich na slovenských školách v Maďarsku, keďže výskum takého druhu sa uskutočnil po prvýkrát.

1 SOCIOETNICKÁ A JAZYKOVÁ SITUÁCIA SLOVENSKÝCH UČITEĽOV V MAĎARSKU

V súvislosti s historickým vývojom Slovákov v Maďarsku môžeme hovoriť o existencii určitých špecifik, ktoré túto minoritu v etnickom kontexte charakterizujú. Ide o celý rad objektívnych a subjektívnych faktorov, ktoré konštruujú a determinujú stav etnickej identity. Podľa Homišinovej (2000) sa týkajú najmä: demografických faktorov (vývojové trendy etnoidentifikačných ukazovateľov minorít – národnosť, materinský jazyk); socio-geografických faktorov (osídlenie a charakter lokalít, kompaktnosť osídlenia); etnických faktorov (stav etnického povedomia a charakter etnickej identity – prejavy bietnicity, dvojitej identity, etno-identifikačná funkcia jazyka – vzťah k majoritnému a minoritnému jazyku, jazykovo-komunikačná schopnosť – bilingvizmus).

Z geografického hľadiska a teritoriálneho rozmiestnenia je pre Slovákov v Maďarsku príznačné, že nežijú kompaktno, nevytvárajú homogénne spoločenstvo a spoločné jazykové územia. Naopak, žijú roztrúsene, vytvárajú menšie či väčšie jazykové ostrovy. Môžeme vymedziť päť regiónov obývaných Slovákami, ktoré majú charakter ostrovov: Boršodsko-abovsko-zemplínska župa v severovýchodnom Maďarsku; Novohradská župa a okolie Budapešti; Komárňansko-ostrihomska, Peštianska, Fejérska a Vesprémska župa v Zadunajsku; Békešská a Čongrádska (niekdajšia Čanádska) župa v juhovýchodnej časti Dolnej Zeme; oblasti Malého Kereša a Níredházy, ktoré tvoria menšie jednotky (Divičanová, 1999). Najvyššie zastúpenie slovenského obyvateľstva bolo zaznamenané v troch župách: Békešskej župe, Peštianskej župe a Komárňansko-ostrihomskej župe. Podľa Ondrejčkovej (2015) sú celkovo takmer dve tretiny slovenského obyvateľstva žijúceho v Maďarsku koncentrované v uvedených troch župách.

Divičanová a Krupa (1999) uvádzajú, že pri charakteristike slovenského obyvateľstva v Maďarsku podľa oficiálnych údajov je potrebné pripomenúť, že Ústredný štatistický úrad v Maďarsku donedávna zisťoval etnickú štruktúru svojho obyvateľstva svojou metódou – na základe kultúrnej väzby.¹ Podľa nej napr. v roku 1985 dosiahol počet Slovákov žijúcich na

¹ V historickej retrospektíve, na základe sčítaní v rokoch 1880 – 1990, zaznamenávame neustály a dosť výrazný pokles tohto obyvateľstva. Z údajov vyplýva, že od roku 1880 do roku 1950, v priebehu 50 rokov, počet

území Maďarska 70 000. K zmenám ukazovateľov, charakterizujúcich etnickú štruktúru, došlo až v roku 1990 a následne k jej doplneniu aj v roku 2001.

Dôležitým ukazovateľom vývoja každej minority sú vývojové trendy oficiálnej štatistiky, predovšetkým dvoch základných etnoidentifikačných znakov – deklarácie národnostnej príslušnosti a identifikácie materinského jazyka. Pre porovnanie uvádzame údaje z posledných troch sčítaní v Maďarsku (1990, 2001 a 2011), podľa sledovaných kritérií (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Slováci žijúci v Maďarsku v rokoch 1990 – 2011 podľa príslušnosti k národnosti a podľa používania materinského jazyka z hľadiska rodu²

	<i>Materinský jazyk</i>			<i>Národnosť</i>		
	1990	2001	2011	1990	2001	2011
<i>Spolu</i>	12 745	11 817	9 888	10 459	17 693	29 647
<i>Muži</i>	5 323	4 946	4 096	4 314	7 739	13 037
<i>Ženy</i>	7 422	6 871	5 792	6 145	9 954	16 610

Z údajov je zrejmé, že v roku 2001 oficiálna štatistika zaznamenala skoro 70% nárast v ukazovateli slovenská národnosť oproti sčítaniu v roku 1990 a v roku 2011 nárast o 67,5% oproti roku 2001. V ukazovateli materinský jazyk došlo k miernemu poklesu (celkovo o 7%) oproti roku 1990. Pri porovnaní údajov z rokov 2001 a 2011 zaznamenávame opäť mierny, zhruba 11,9% pokles pri deklarovaní slovenského materinského jazyka. Uvedená situácia dokumentuje čoraz menší význam jazyka pre slovenskú minoritu žijúcu v Maďarsku. Lászik (2019) tvrdí, že počet príslušníkov slovenskej národnosti sa však zvyšuje, počet tých, ktorí deklarujú slovenský jazyk ako materinský sa však znižuje. To svedčí podľa Lászika o tom, že vzniká slovenská národnosť bez ovládania slovenčiny.

Kým v roku 1990 bola slovenská minorita štvrtou najpočetnejšou minoritou v Maďarsku (po rómskej, nemeckej a chorvátskej menšine), v roku 2001 a 2011 je tretou v poradí (po rómskej a nemeckej minorite). Slováci majú najnepriaznivejšiu demografickú štruktúru zo všetkých národnostných menšín, teda najväčší podiel starých ľudí a najmenší podiel detí. Príčinou je predovšetkým roztrúsenosť slovenskej menšiny, ktorá sa nekonzentruje do určitého regiónu, ale žije vo viacerých oblastiach, a až na jednu obec je všade aj miestnou menšinou. Pre

obyvateľov so slovenským materinským jazykom klesol viac ako 50 %, v rokoch od 1930 po 1945 je pokles takmer 30%.

² Zdroj: Hungarian central statistical office. Pozri údaje v kolónke: Population by nationality, mother tongue, and sex. Online: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tables_regional_00

Slovákov sú preto typické zmiešané manželstvá, kde komunikačným jazykom je maďarčina. Deti v takýchto manželstvách sú často maďarskej národnosti, a po slovensky nehovoria alebo hovoria slabo – ich materinským jazykom je maďarčina.

Podľa Homišinovej (2008a) je situácia v identifikovaní materinského (slovenského) jazyka v korelácii s príslušnosťou k národnosti špecifická. Kým v sčítaní v roku 1990 môžeme pozorovať tendenciu „prevahy“ identifikácie materinského jazyka, v sčítaní 2001 sa potvrdila opačná tendencia. Len u dvoch tretín príslušníkov slovenskej národnosti (66,79%) sa dá vidieť konzistencia obidvoch ukazovateľov, t. j. keď prihlásenie k slovenskej národnosti je v súlade s priznaním slovenského materinského jazyka. Ešte vyšší rozdiel nastáva pri sčítaní v roku 2011, kedy pozorujeme konzistenciu oboch ukazovateľov len u jednej tretiny (33,35%) príslušníkov slovenskej národnosti.³

V prípade príslušníkov slovenského etnika v Maďarsku, z vývojových trendov oficiálnej štatistiky, môžeme vyvodit' minimálne dve skutočnosti. V prvom rade, komparácia údajov z realizovaných sčítaní dokumentuje neustály pokles počtu obyvateľov identifikujúcich slovenský jazyk za svoj materinský jazyk. Na druhej strane počet obyvateľov hlásiacich sa k slovenskej národnosti (odhliadnuc od prirodzeného úbytku a prírastku obyvateľstva) má od roku 1990 stúpajúcu tendenciu. Podľa Szabóovej (2003) uvedená skutočnosť môže byť dôsledkom nielen uskutočnených celospoločenských zmien, snáh o demokratické smerovanie maďarskej spoločnosti vrátane zabezpečenia legislatívnych záruk existencie minorít, ale aj potvrdením etno-uvedomovacích procesov a aktivizačných snáh prebiehajúcich vo vnútri samotnej minority. Podľa Homišinovej (2003) snahy o zvýšenie etnického uvedomenia a celkovú revitalizáciu slovenskej minority v jednotlivých zložkách národnostného života (národnostné školstvo, kultúra) sa pravdepodobne prejavili aj v oficiálnej deklarácii k slovenskej národnosti.

³ Je však potrebné zdôrazniť, že v súvislosti s identifikáciou Slovákov v Maďarsku podľa národnosti a materinského jazyka sa stretávame s rôznymi údajmi zo strany „doplňujúcich“ štatistických údajov. Ako uvádza Szabóová (2003) tieto údaje evidujú napr. používanie materinského jazyka u národnostného obyvateľstva na základe rodinných a kultúrnych väzieb, vo vzťahu k členstvu a aktivitám v kultúrnych inštitúciách, ako aj údajmi o „odhade“ počtu zo strany samotných slovenských inštitúcií. Tak napr. v roku 1990 bolo evidovaných takmer 55 tisíc obyvateľov Maďarsku, ktorí rozprávali slovensky (ich materinským jazykom však nie je slovenský jazyk). Podobná situácia bola i pri sčítaniach v rokoch 2001 a 2011, kedy základné ukazovatele skúmajúce príslušnosť k národnosti a materinskému jazyku boli doplnené o ďalšie ukazovatele skúmajúce priamu väzbu k slovenským kultúrnym hodnotám a tradíciám (sčítanie 2001) a ukazovateľ používania slovenského jazyka v rodinnom a priateľskom kruhu (sčítanie 2001 aj 2011). Podľa agregovaných odpovedí na otázky zamerané na zistenie etnickej identity respondentov (na oficiálnej stránke maďarského štatistického úradu je uvedené „celkový počet príslušníkov patriacich k slovenskej národnosti“) v r. 2001 žilo v Maďarsku 39 776 osôb hlásiacich sa v nejakej miere k slovenskej národnosti. Tento počet sa v roku 2011 znížil na 35 208. Zdroj: Hungarian central statistical office. Online: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tables_regional_00

1.1 Etnické a jazykové ukazovatele slovenských učiteľov

K významným aspektom vývoja každej minority patrí jazyková problematika. Jazyk predstavuje spojovací článok medzi ľuďmi. Materinský jazyk, ako jeden z objektívnych kritérií definovania etnicity, sa zaraďuje totiž k základným etnointegrujúcim prvkom, na ktorom každá menšina buduje svoju identitu. Je preto pochopiteľné, že otázka uchovávanía a reprodukcie materinského jazyka sa chápe ako rozhodujúca pre ďalšiu existenciu a fungovanie každého etnika. Materinský jazyk býva považovaný za spoluurčujúci alebo určujúci znak etnickej príslušnosti. (Homišínová, Slančová, Výrost, Ondrejovič, 2011) V podstate identifikuje príslušnosť k určitej kultúre, čo sa prejavuje i pocitmi spolupatričnosti s ľuďmi rovnakého materinského jazyka v cudzom alebo zmiešanom jazykovom prostredí. Na báze materinského jazyka väčšinou prebieha prvotná socializácia a internacionalizácia hodnôt a noriem danej kultúry. Zároveň je materinský jazyk sám hodnotou, väčšinou spätou s hodnotou pôvodného domova, vlasti. Táto hodnota sa však môže rozchádzať s praktickou využiteľnosťou materinského jazyka. (Homišínová, 2008b) Špecifické funkcie plní materinský jazyk v prípade etnických skupín žijúcich v pozícii minority, keďže predstavuje univerzálny prostriedok pre udržanie ich svojbytnosti.

Pri snahách o hlbší analytický pohľad do skúmanej problematiky je nevyhnutné zohľadniť určité špecifiká, ktoré slovenskú menšinu v Maďarsku v uvedenom kontexte charakterizujú. Ide o celý rad charakteristických znakov, ktoré do značnej miery môžu determinovať, ovplyvňovať, prípadne brzdiť rozvoj etnického povedomia príslušníkov slovenskej menšiny. Podľa Homišínovej (2000) sa jedná predovšetkým o charakteristické znaky týkajúce sa jazyka a etnickej identity slovenskej menšiny v Maďarsku. V prípade jazyka to boli: jazyková dualita, t.j. stav dvojjazyčnosti, zostupná tendencia deklarácie slovenského jazyka ako materinského jazyka, nekompaktnosť osídlenia, t.j. existencia jazykových ostrovov s obmenami všetkých troch slovenských dialektov, ako aj určité prejavy negatívnych foriem jazykového sebahodnotenia (tvrdenia o nedostatočnej znalosti slovenského jazyka ovplyvnené prevládajúcimi slovenskými nárečiami). V prípade etnickej identity to boli: existencia tzv. „dvojitej identity“, silná emocionálna a kultúrna viazanosť k Maďarskej republike a celkove hodnotenie slovenskej menšiny ako menšiny so slabým národnostným povedomím (Divičanová, 1999).

V nasledujúcej časti publikácie sa zameriame na výskumné zistenia pochádzajúce dotazníkového výskumu uskutočneného v roku 2019 medzi učiteľmi vyučujúcimi slovenčinu alebo v slovenskom jazyku v Maďarsku, ktoré sa týkajú charakteru etnicity a jazykovo-komunikačného správania pedagógov.⁴ Pôjde o analýzu etnických premenných: materinský jazyk a národnosť respondentov; materinský jazyk a národnosť rodinných príslušníkov (otca, matky, starého otca, starej matky) a analýzu troch jazykových ukazovateľov (jazykové správanie v rodine; používanie slovenčiny v škole a mimo školy; komunikačná znalosť jazykových variet).

1.1.1 Materinský jazyk a národnosť respondentov

Materinský jazyk je jedným z pilierov prežívania etnickej príslušnosti človeka a súčasne základným prostriedkom prenosu kultúrnych vzorcov medzi generáciami. Ako vedecký koncept materinský jazyk môže byť chápaný vo viacerých významoch: napr. z psychologického hľadiska ako nástroj primárnej socializácie; z kultúrno-politického hľadiska ako zdroj formovania identity; z pedagogického hľadiska ako prostriedok edukácie (Herrlitz, van de Ven, 2007).

Za svoj materinský jazyk priznalo 24,1% respondentov slovenčinu, 54% maďarčinu a 21,2% slovenčinu aj maďarčinu. 54% respondentov deklarovalo slovenskú národnosť, 18,2% maďarskú a 27,7% slovenskú aj maďarskú. Výsledky uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Materinský jazyk a národnosť respondentov v absolútnych a relatívnych číslach

<i>Materinský jazyk</i>			<i>Národnosť</i>		
	N	%		N	%
<i>slovenský</i>	33	24,1	<i>slovenská</i>	74	54,0
<i>maďarský</i>	74	54,0	<i>maďarská</i>	25	18,2
<i>slovenský aj maďarský</i>	29	21,2	<i>slovenská aj maďarská</i>	38	27,7
<i>iný (český)</i>	1	0,7			

⁴ Dáta pochádzajú z dotazníkového výskumu uskutočneného v desiatich maďarských župách v januári až apríli v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov národnostných škôl. Výber respondentov t. j. učiteľov, bol realizovaný na školách všetkých troch typov (jednojazyčné, dvojazyčné školy i školách vyučujúcich slovenčinu ako predmet) v mestách a obciach, v ktorých prebieha výučba slovenského jazyka. Kritériom výberu výskumnej vzorky bolo zamestnanie (súčasné alebo minulé pôsobenie ako pedagóga vyučujúceho slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, rod). Výskumný súbor tvorilo 11,7% mužov a 88,3% žien. Ich priemerný vek bol 48,7 rokov (najmenej 24 a najviac 68). U žien bol priemerný vek 49,49 a u mužov 43,44. Z miest pochádzalo 62% pedagógov, z obcí 38%. 56,2% učiteľov malo skončenú vysokú školu, 43,8% univerzitu. 7,3% vyučovalo na jednojazyčnej škole, 48,2% na dvojazyčnej a 43,1% na škole, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet.

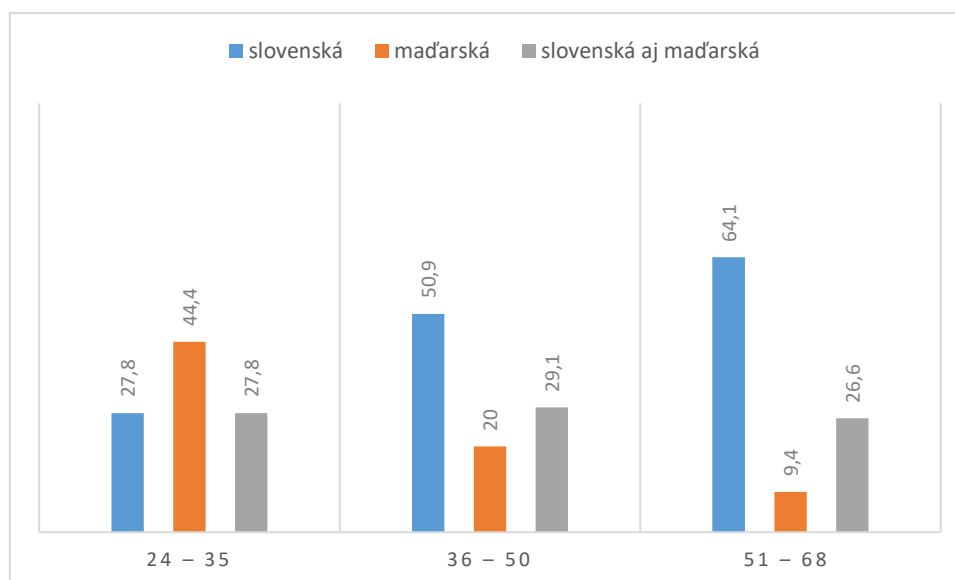
Detailné informácie o výskume, vzorke, metodológii ako aj výsledkoch možno nájsť v publikácii Ďurkovská, Kentoš (2021).

Zaujímala nás deklarácia materinského jazyka a národnosti v súvislosti s vekom. V tabuľke 3 uvádzame rozdelenie učiteľov na tri vekové kategórie (mladšiu, strednú a staršiu), s ktorými budeme ďalej pracovať.

Tabuľka 3: Vekové kategórie slovenských učiteľov v absolútnych a relatívnych číslach na základe výsledkov dotazníkového výskumu z roku 2019

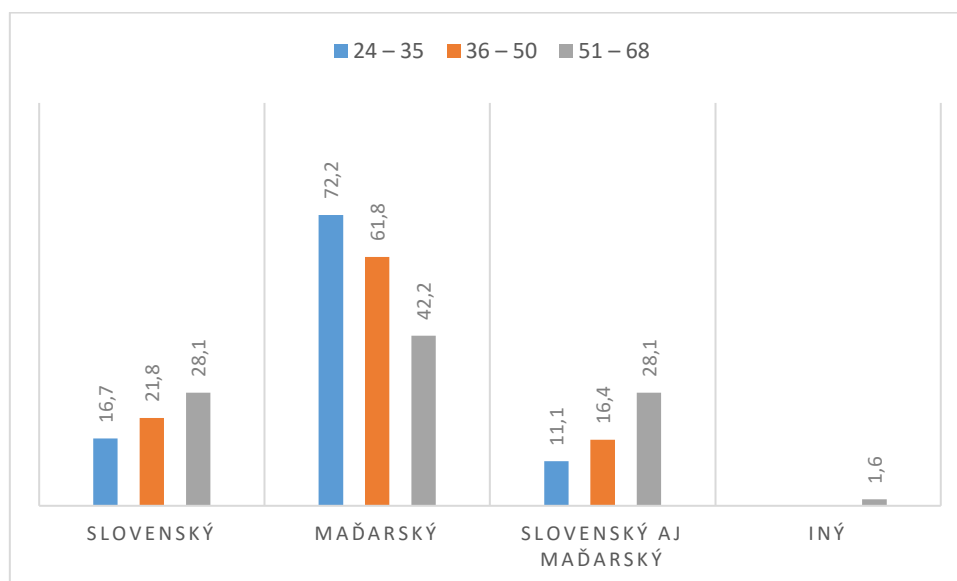
Vek	Abs.	%
24 – 35 rokov	18	12,9%
36 – 50 rokov	55	39,6%
51 – 68 rokov	66	47,5%

Graf 1: Národnosť podľa veku učiteľov v percentách



Slovenskú národnosť (graf 1) deklarovala v najvyššej miere veková kategória 51 – 68 rokov (64,1%), nasledovala stredná veková kategória a najmenej ju priznávala mladšia veková kategória (27,8%). Táto veková kategória, naopak, deklarovala v najvyššej miere (44,4%) maďarskú národnosť. V najnižšej miere maďarskú národnosť priznala staršia veková kategória (9,4%).

Graf 2: Materinský jazyk podľa veku učiteľov v percentách

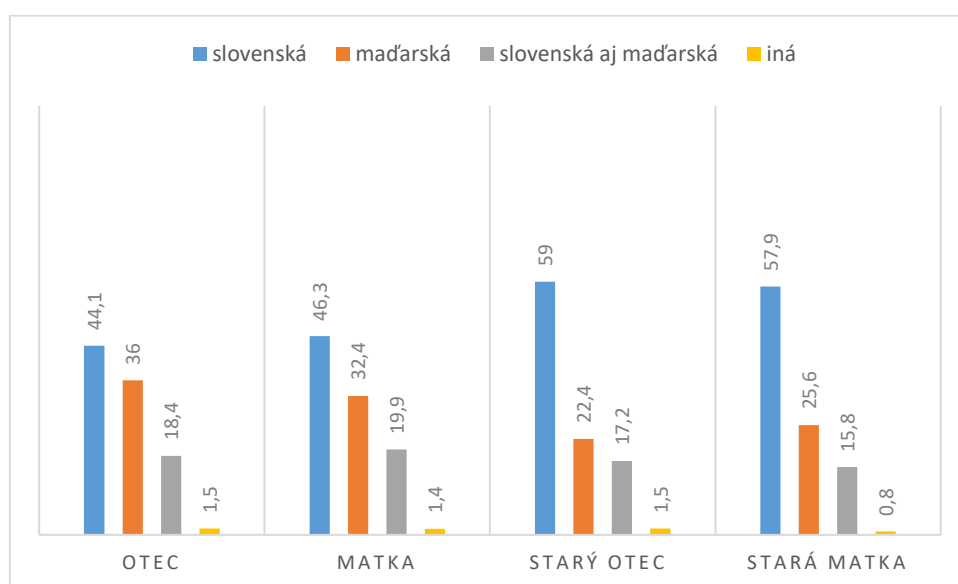


Pri materinskom jazyku (graf 2) všetky tri vekové kategórie priznali v najvyššej miere za svoj materinský jazyk maďarský, najviac (72,2%) mladšia veková skupina, najmenej (42,2%) staršia veková kategória. Čo sa týka slovenského materinského jazyka, ten v najvyššej miere deklarovala staršia veková kategória (28,1%), v najnižšej miere najmladšia veková kategória (16,7%). Uvedená skutočnosť potvrdzuje, že u mladej generácie má deklarovanie slovenskej národnosti a slovenského jazyka ako materinského v porovnaní so strednou a staršou klesajúcu tendenciu.

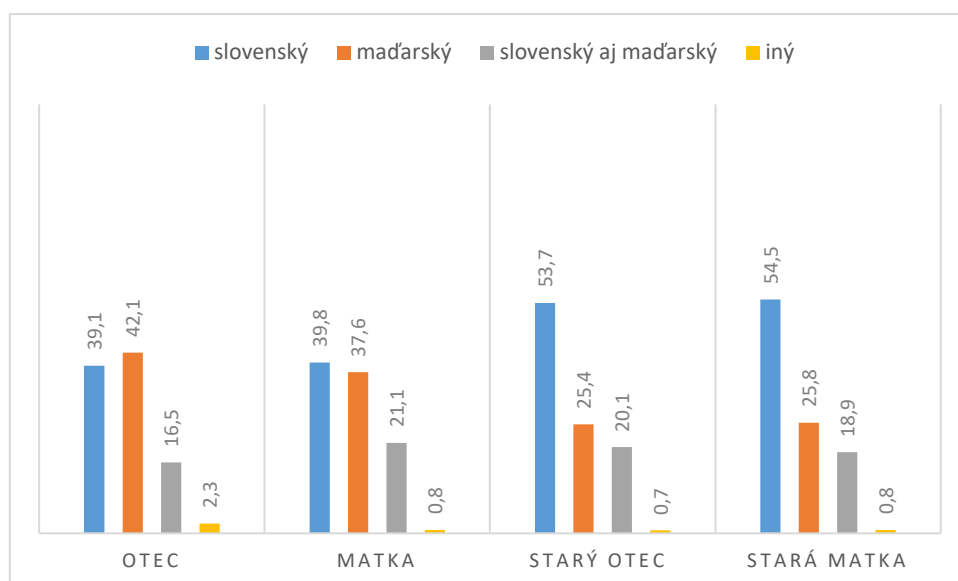
1.1.2 Materinský jazyk a národnosť rodinných príslušníkov

Analyzovaná bola i etnicita rodičov a starých rodičov (graf 3). Pri otázke *K akej národnosti sa hlási Váš otec, matka, starý otec, stará matka?* uviedlo najviac pedagógov slovenskú národnosť (u otca 44,1% a matky 46,3%), u starých rodičov v priemere 58%. Maďarskú národnosť otca a matky deklarovalo menej respondentov – 36% v prípade otca a 32,4% v prípade matky, u starých rodičov to bolo ešte menej (starý otec 22,4% a stará matka 25,6%). Slovenskú aj maďarskú národnosť priznali respondenti u rodičov a starých rodičov od 15,8% v prípade starej matky do 19,9% v prípade matky. Mizivé percento patrilo inej (českej) národnosti.

Graf 3: Rozdelenie respondentov podľa národnosti rodičov a starých rodičov v percentách



Graf 4: Rozdelenie respondentov podľa materinského jazyka rodičov a starých rodičov v percentách



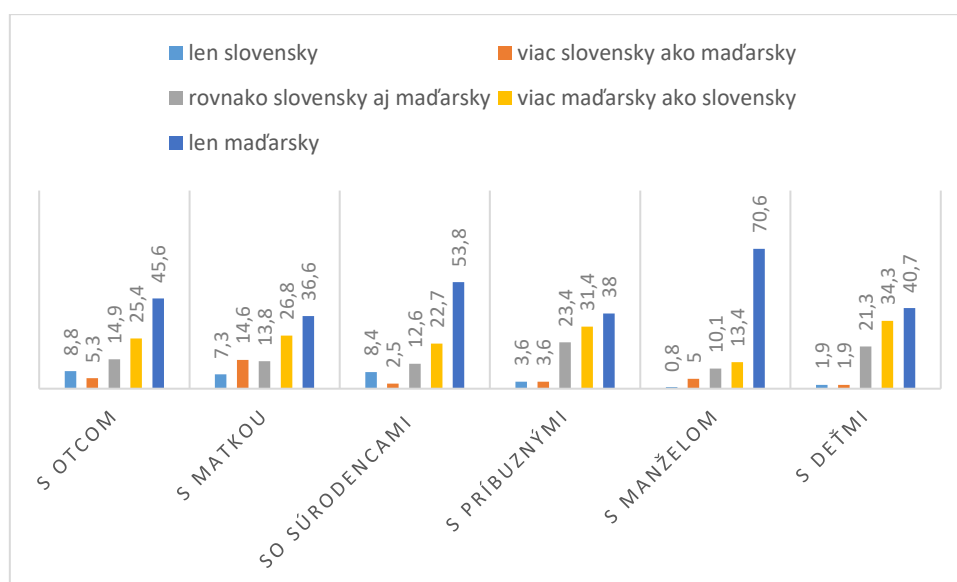
S ohľadom na etnicitu respondentov bol súčasne sledovaný aj materinský jazyk rodičov a starých rodičov (graf 4). V tomto kontexte možno identifikovať oproti predchádzajúcej otázke týkajúcej sa národnosti mierne klesajúcu tendenciu v prípade slovenského materinského jazyka u matky, starého otca a starej matky respondentov – aj napriek tomu však pedagógovia ako materinský jazyk rodinných príslušníkov uvádzali najčastejšie slovenčinu. Výnimku tvorí

položka otec respondentov, kde slovenský materinský jazyk priznáva o tri percentá menej pedagógov než maďarský jazyk.

1.1.3 Jazykové správanie v rodine

Podstatou ukazovateľa bolo skúmať, aká je voľba komunikačného jazyka v rodinnom prostredí účastníkov výskumu, resp. zaujímalo nás vlastné vyjadrenie účastníkov výskumu ku komunikácii v slovenskom jazyku (bližšie sa nešpecifikovala podoba jazyka, išlo o bežne hovorený komunikát), prípadne v maďarskom jazyku. Respondenti mali odpovedať na otázku *Ktorým jazykom prevažne hovoríte v súčasnosti s otcom, matkou, súrodencami, príbuznými, manželom, deťmi?*, pričom si mohli vybrať na škále 1 – 5, kde 1=len slovensky, 3=rovnako slovensky ako maďarsky a 5=len maďarsky.

Graf 5: Rozdelenie respondentov podľa jazyka komunikácie s rodinnými príslušníkmi a príbuznými v percentách

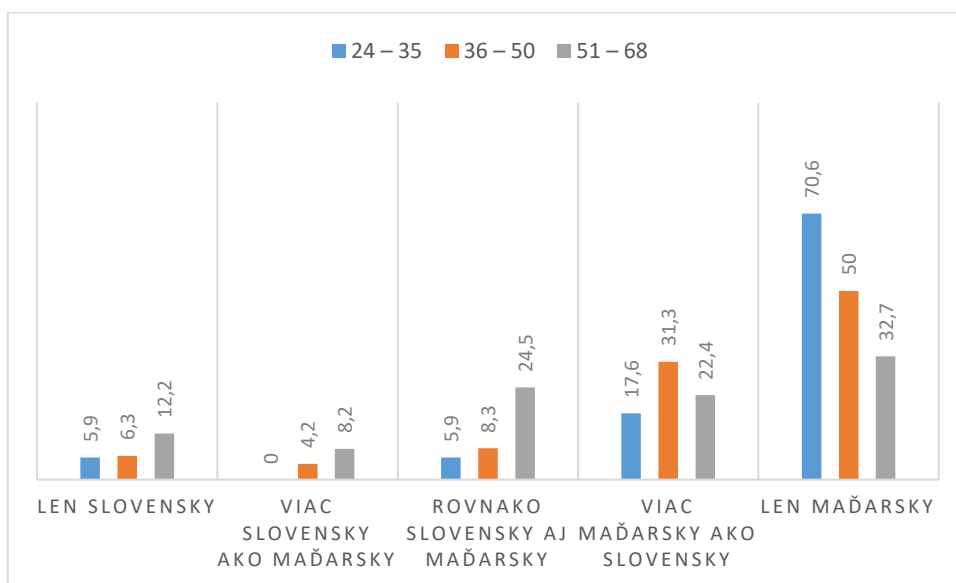


Táto otázka dokumentuje, že najvyššie percento dosiahla komunikácia v maďarčine pri všetkých členoch rodiny, resp. príbuzných. Respondenti najčastejšie používajú pri komunikácii s manželom/manželkou (70,6%) výlučne maďarčinu a najmenej často komunikujú len po maďarsky s matkou (36,6%), resp. príbuznými (38%). Pri komunikácii výlučne v slovenčine ich najviac komunikuje len slovensky s otcom (8,8%) a súrodencami (8,4%) a najmenej s manželom (0,8%) a deťmi (1,9%). (Graf 5).

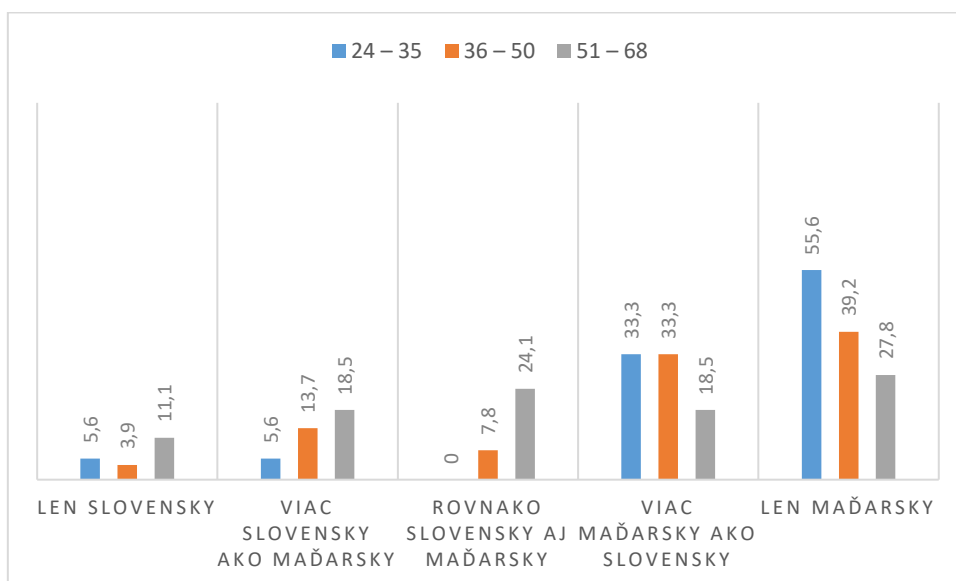
Zaujímalo nás i komunikačný jazyk jednotlivých vekových skupín učiteľov s ich rodinnými príslušníkmi. Predpokladali sme, že mladšia veková kategória bude v komunikácii s rodinnými príslušníkmi viac preferovať maďarčinu, než staršia veková skupina. Detailnejší

pohľad na výsledky nám prináša frekvenčná analýza, ktorá predstavuje konkrétne zistenia podľa toho-ktorého variantu a vekových skupín (grafy č. 6 – 11). Je pochopiteľné, že aj táto analýza kopíruje celkový trend komunikácie, t. j. príklon ku komunikácii v maďarčine. Frekvencie jednotlivých variantov sú vyjadrené v percentách. Hoci takto získané informácie sú len vstupnými informáciami, je možné si na ich základe vytvoriť istú názornú predstavu o skúmaných sociálnych charakteristikách. Pre väčšiu prehľadnosť uvádzame grafické znázornenie jednotlivých výsledkov.

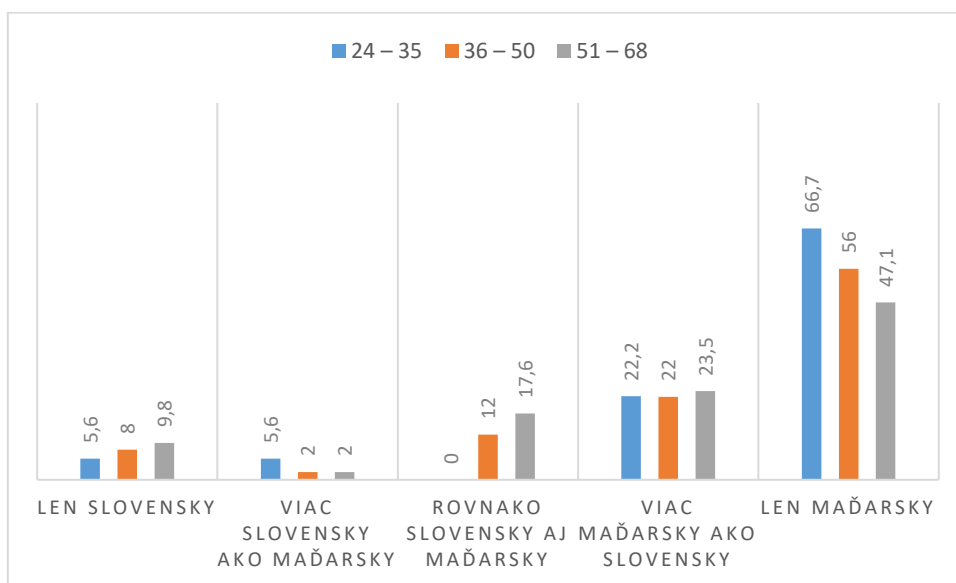
Graf 6: *Jazyk komunikácie s otcom na základe vekových skupín v percentách*



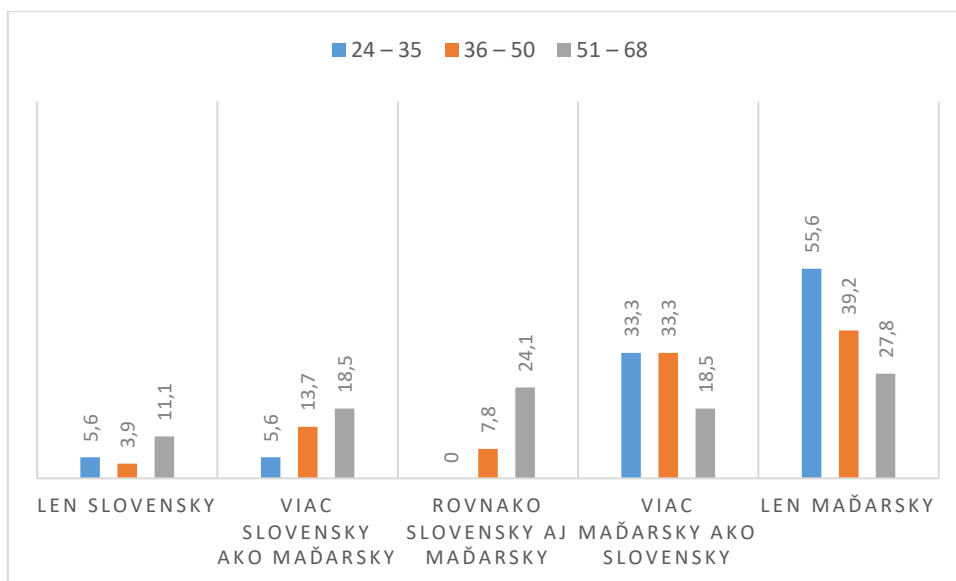
Graf 7: *Jazyk komunikácie s matkou na základe vekových skupín v percentách*



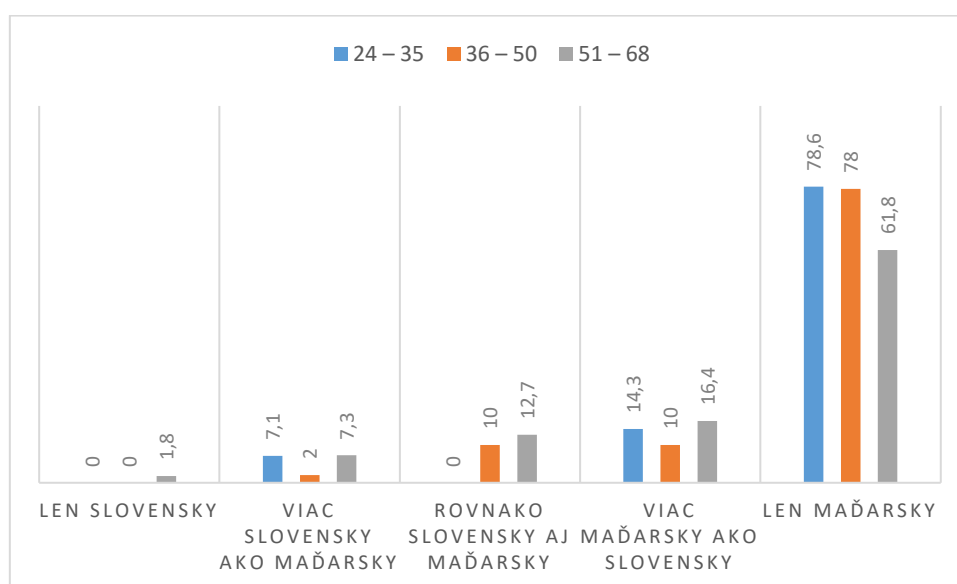
Graf 8: Jazyk komunikácie so súrodencami na základe vekových skupín v percentách



Graf 9: Jazyk komunikácie s príbuznými na základe vekových skupín v percentách

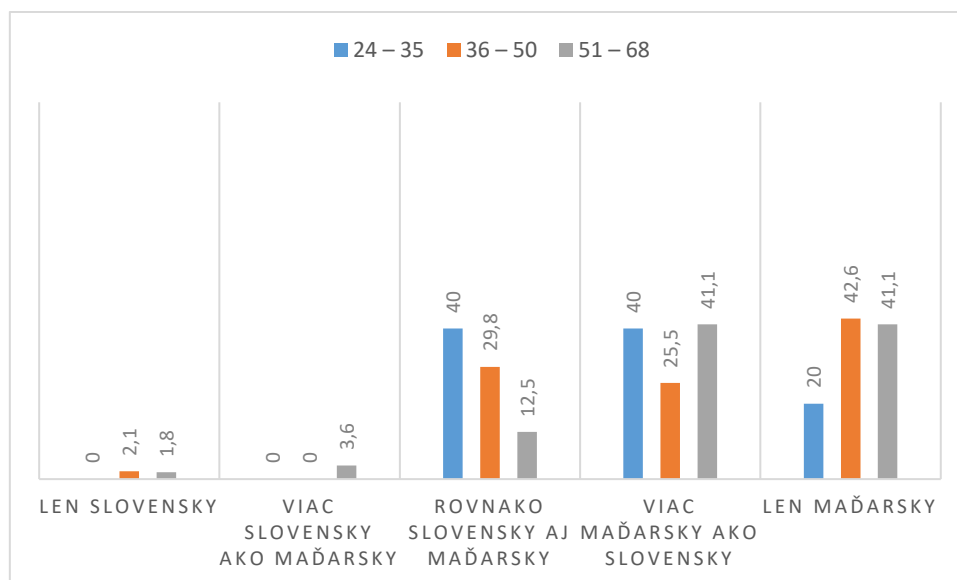


Graf 10: Jazyk komunikácie s manželom / partnerom na základe vekových skupín v percentách



Graf 11: Jazyk komunikácie deťmi na základe vekových skupín v percentách

Vo vekovej skupine 24 – 35 rokov pravdepodobne nemajú deti všetci respondenti, pretože z počtu 18 ich odpovedalo na otázku iba päť.



Z frekvenčnej analýzy odpovedí respondentov je zreteľná diferencovanosť vekových skupín vo vzťahu k voľbe jazyka komunikácie, pričom z generačného pohľadu zaznamenávame slabnúci charakter používania slovenčiny u mladšej vekovej skupiny. Najvýraznejšie prebieha jazyková komunikácia „len v slovenčine“ a „viac slovensky ako maďarsky“ s rodinnými príslušníkmi u respondentov vo vekovej kategórii 51 – 68 rokov.

Používanie slovenského jazyka v prostredí najstaršej a strednej generácie v porovnaní s mladšou má klesajúcu tendenciu a v porovnaní s mládežou a deťmi ešte viac. V prípade zmiešaných rodín, v súčasnosti čoraz rozšírejších, ustupuje slovenčina do úzadia, resp. zostáva len v rámci komunikácie najstaršej a strednej generácie, prípadne všetkých generácií s najstaršou. Podľa Ballekovej (2009) kontinuita používania slovenčiny bola prerušená zmenou spôsobu rodinného života. Dominantná úloha slovenského materinského jazyka sa dostáva do úzadia, stráca sa jeho hodnota a v bilingválnom slovensko-maďarskom prostredí narastá v komunikácii jednotlivca i kolektívu význam aktívne používanej maďarčiny. Trojgeneračné spolužitie rodín bolo narušené alebo úplne zaniklo v dôsledku zmeneného hospodárskeho života. Najmladšia generácia nepozná slovenčinu už ani z rodinného prostredia, a tak sa slovenský jazyk v menšinovom prostredí ocitol medzi mladými vo funkcii cudzieho jazyka osvojovaného v národnostnej škole v spisovnej variete. Ako uvádza Balleková (2009) dnes môžeme o jazykovom procese v Maďarsku s výhľadom do budúcnosti konštatovať, že pôvodné slovenské monolingválne prostredie (v súčasnosti ešte zastúpené najstaršou generáciou) sa formuje cez bilingválnu zmenu do monolingválneho prostredia, avšak v neprospech slovenského jazyka, teda do maďarského.

Pri používaní maďarského jazyka je zreteľná jeho vzostupná tendencia ako jazyka komunikácie s rodinnými príslušníkmi, čo potvrdzuje slabnúcí charakter rodinného zázemia v oblasti používania slovenského jazyka. Samozrejme, vzhľadom na už uvádzané charakteristiky slovenskej menšiny, predpokladali sme prejavy tejto tendencie. Podľa Homišinovej (2000) príčinou tohto stavu môžu byť: nezáujem o slovenský jazyk, neperspektívnosť jazyka, inonárodné prostredie (predovšetkým zmiešané manželstvá), slabé národnostné povedomie, nedostatky v školstve (nedostatok škôl a učiteľov, kvalita učebníc, vnímanie slovenčiny ako cudzieho jazyka), existencia slovenských dialektov.

Podobné závery uvádza vo svojej štúdií aj Ondrejková (2015), ktorá tvrdí, že materinskou slovenčinou dnes rozpráva už len najstaršia generácia 80 – 90 ročných. Medzi generáciou 50 – 60 ročných sú aj takí, ktorí poznajú slovenský jazyk, ale ho nepoužívajú, lebo sa boja, že nerozprávajú správne, tak radšej používajú maďarčinu. Mladšia generácia sa so slovenčinou stretáva už len v škole (hoci aj tu sa nájdu výnimky). Pre nich už slovenčina nie je materinským jazykom, tou je maďarčina. V súčasnej dobe osvojenie slovenčiny prešlo podľa nej z rodinného kruhu na inštitúcie – školy, kurzy, kde sa vyučuje slovenčina.

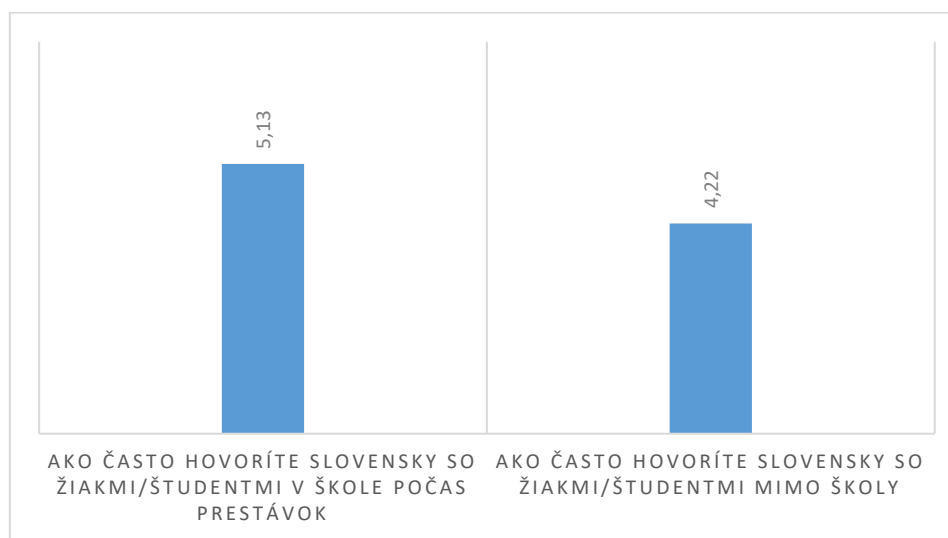
1.1.4 Používanie slovenčiny v škole a mimo školy

V metodike výskumu nás tiež zaujímalo, ako často je slovenčina ako komunikačný jazyk zastúpená v škole (počas prestávok so žiakmi/štvudentmi) a mimo školy so žiakmi/štvudentmi. Inak povedané, či školské prostredie nejakým spôsobom výraznejšie determinuje používanie slovenčiny a aká je frekvencia jej používania.

V tejto časti poukážeme na všeobecný charakter výsledkov, ale súčasne budeme sledovať používanie slovenčiny aj v rámci typu škôl,⁵ vekových kategórií, prípadne lokality. Vo všetkých prípadoch nás zaujímali priemerné hodnoty položiek (M – Mean), t.j. priemerná hodnota z niekoľkých rôznych hodnôt (v našom prípade to znamená priemer z hodnôt 1 – 7).

Pedagógom bola položená otázka *Ako často hovoríte slovensky so žiakmi/štvudentmi: v škole/počas prestávok a mimo školy?*, pričom respondenti volili odpovede na sedembodovej škále: 1=vôbec nie, 7=veľmi často.

Graf 12: Používanie slovenčiny v škole a mimo školy (celá vzorka)



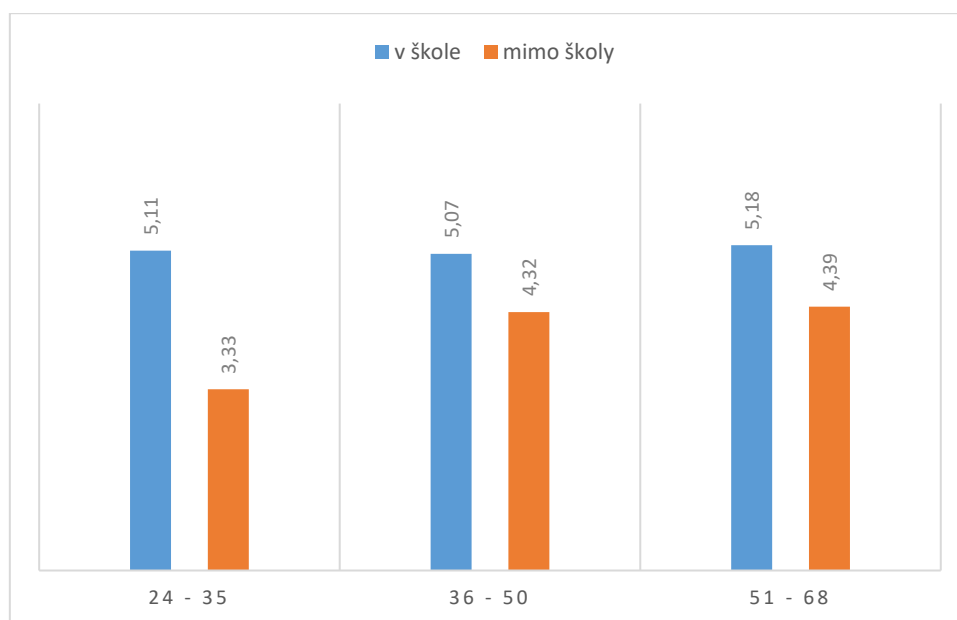
⁵ V súčasnosti rozoznávame v Maďarsku tri typy národnostných škôl: jednojazyčné, dvojjazyčné školy a školy vyučujúce národnostný jazyk ako predmet.

- Jednojazyčné školy sú také, v ktorých vyučovanie (okrem maďarského jazyka a literatúry a cudzieho jazyka) prebieha v národnostnom jazyku. (Budapešť)
- V dvojjazyčných školách prebieha vyučovanie dvojjazyčne, ale 50 % vyučovacích hodín (okrem maďarského a cudzieho jazyka) sa koná v národnostnom jazyku. Nariadenie konkrétne neurčuje predmety, ktoré by sa mali vyučovať v slovenskom jazyku, je to v kompetencii škôl. Jednotlivé inštitúcie samy určujú vo svojich vzdelávacích programoch predmety, ktoré sa budú vyučovať v slovenskom jazyku. Predpokladom splnenia vyššie uvedenej zákonnej povinnosti je dostatočný počet slovensky hovoriacich pedagógov. (Tieto školy sú v Békešskej Čabe, Novom Meste pod Šiatrom, Sarvaši a v Slovenskom Komlóši.)
- V školách vyučujúcich národnostný jazyk ako predmet prebieha vyučovanie v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zakomponovaný aj národnostný jazyk a literatúra a tzv. slovenská vzdelanosť. V týchto školách je počet hodín slovenského jazyka 5 + 1 (týždenne je povinných 5 hodín slovenského jazyka a 1 hodina tzv. slovenskej vzdelanosti) a podľa zákona je povinná 100 % účasť detí na výučbe slovenského jazyka.

Priemerné skóre oboch položiek naznačuje mierne rozdiely v komunikácii po slovensky v škole a mimo školy (graf 12). Kým v škole má vyššie zastúpenie komunikácia v slovenčine (priemer $M=5,13$), mimo školy je celkové skóre nižšie a nachádza sa v neutrálnom póle škály ($M=4,22$).

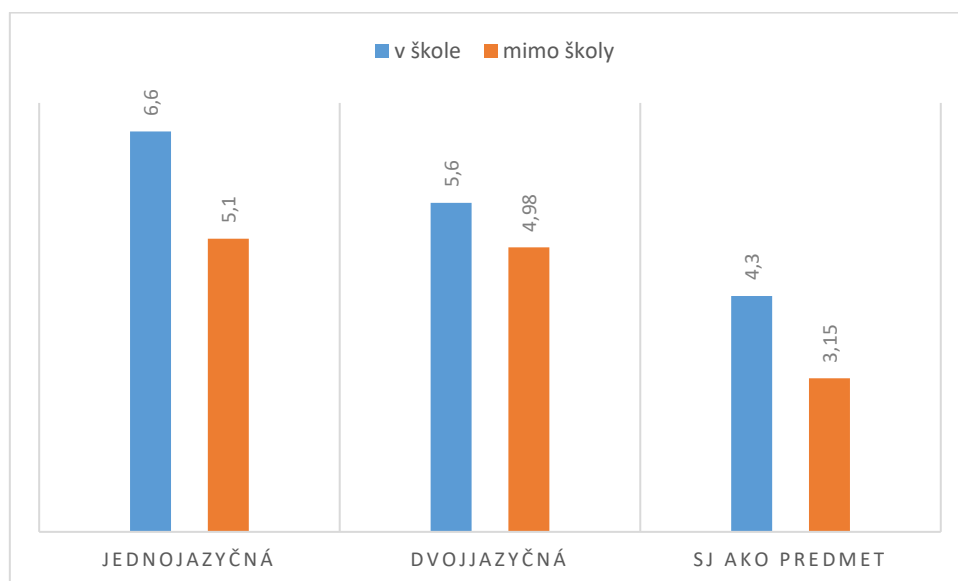
Zaujímalo nás aj porovnanie jednotlivých vekových skupín, typov školy a lokality, pričom sme predpokladali, že staršie vekové kategórie budú v škole i mimo školy komunikovať v slovenčine častejšie, než mladšie vekové kategórie. Taktiež sme predpokladali častejšiu komunikáciu v slovenskom jazyku u učiteľov jednojazyčných a dvojjazyčných škôl a u učiteľov, ktorých pracovisko sa nachádza v meste.

Graf 13: Používanie slovenčiny v škole a mimo školy podľa vekových skupín



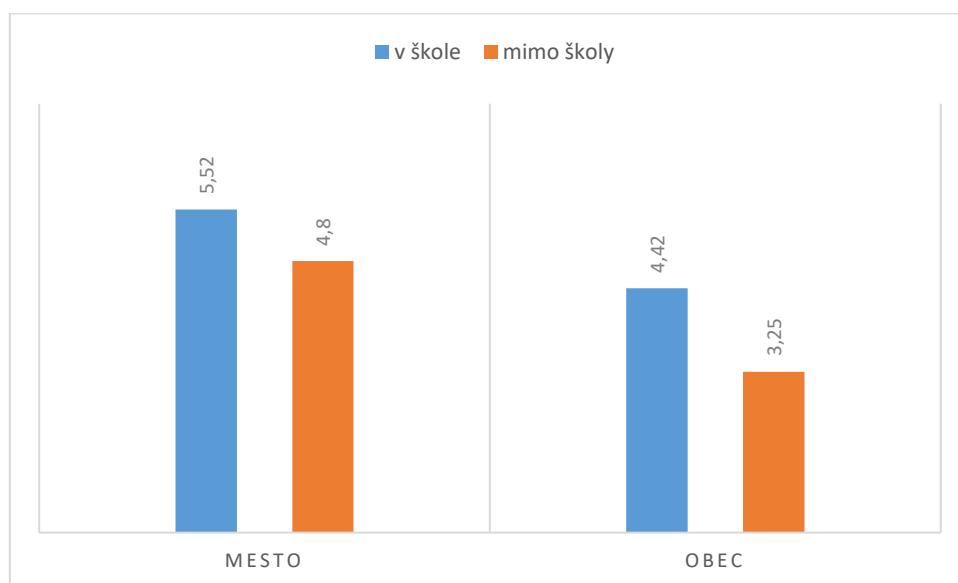
Z hľadiska používania slovenčiny v školskom aj mimoškolskom prostredí (graf 13) je situácia najpriaznivejšia u respondentov vekovej kategórie 51 – 68 rokov. Zaujímavé je, že komunikácia v slovenčine mimo školy dosiahla u vekovej kategórie 24 – 35 rokov priemerné skóre len ($M=3,33$) a môžeme konštatovať, že mladší pedagógovia mimo školy so svojimi žiakmi po slovensky skôr nerozprávajú ako rozprávajú.

Graf 14: Používanie slovenčiny v škole a mimo školy podľa typu školy



Pri komunikácii v slovenčine v škole a mimo školy v závislosti od typu škôl sa potvrdil náš predpoklad, že učitelia jednojazyčnej školy komunikujú so žiakmi v škole takmer výlučne po slovensky (graf 14). Pri dvojazyčných školách je síce situácia trochu menej priaznivá, avšak potvrdenie komunikácie v slovenčine v škole, hoci v menšom zastúpení než pri jednojazyčnej škole, potvrdzuje „živost“ slovenského jazyka. V prípade škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet je priemerné skóre používania slovenčiny v škole aj mimo školy omnoho nižšie, komunikáciu v slovenčine v škole je na priemernej úrovni ($M=4,30$), mimo školy sú hodnoty ešte nižšie ($M=3,15$).

Graf 15: Používanie slovenčiny v škole a mimo školy podľa lokality



Pomerne veľkú úlohu zohrávala pri používaní slovenčiny v škole a mimo nej lokalita (graf 15). Pedagógovia vyučujúci na školách nachádzajúcich sa v mestách komunikujú so žiakmi po slovensky v škole (M=5,52) aj mimo nej (M=4,80) vo vyššej miere než je to u pedagógov vyučujúcich na vidieku.

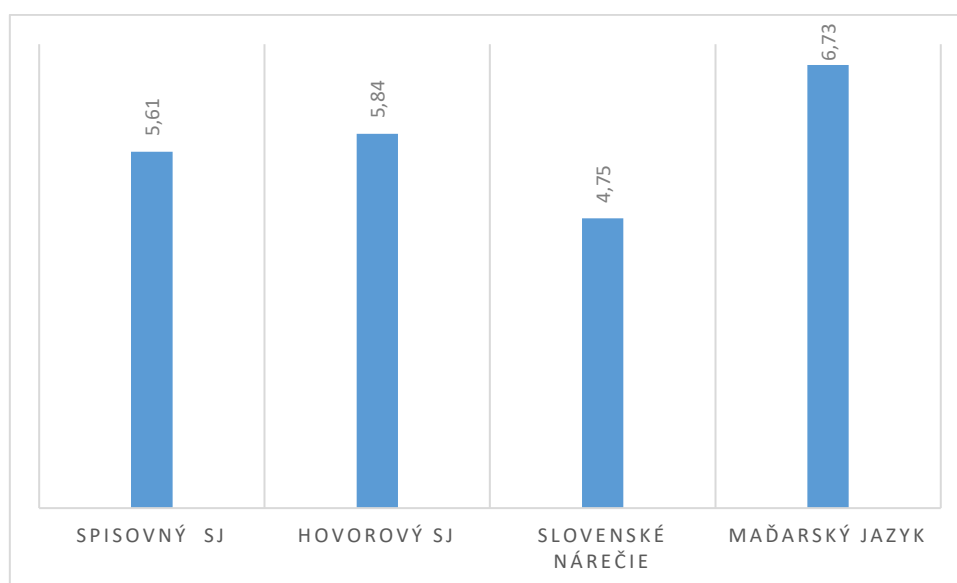
Na základe predchádzajúcich grafov môžeme konštatovať, že používanie slovenčiny v škole je priamo úmerné množstvu hodín vyučovaných v slovenčine – t.j. čím vyšší počet hodín majú žiaci v slovenčine, alebo v slovenskom jazyku, tým je komunikácia v slovenčine v škole častejšia. Významnú úlohu v tomto prípade zohráva fakt, či sa škola nachádza v meste, alebo na vidieku.

1.1.5 Komunikačná znalosť jazykových variet

V kontexte používania jazyka nás zaujímala aj miera znalosti sledovaných jazykových variet, a to podľa vlastného posúdenia samotnými respondentmi. Sústredili sme sa na tri jazykové variety slovenčiny a tiež na mieru znalosti majoritného jazyka.

Otázka aplikovaná v metodike výskumu sledovala schopnosť rozprávať v spisovnom slovenskom jazyku (jazyk akým sa hovorí v TV, rozhlase), hovorovej slovenčine (bežný jazyk komunikácie), slovenskom nárečí a v maďarskom jazyku. Respondenti mali zodpovedať otázku *Ako by ste ohodnotili Vašu komunikačnú znalosť jednotlivých jazykových podôb slovenského jazyka (spisovný SJ, hovorový SJ, slovenské nárečie) a maďarského jazyka?* Odpovede volili na sedembodovej škále: 1=vôbec nerozprávam, 7=veľmi dobre rozprávam.

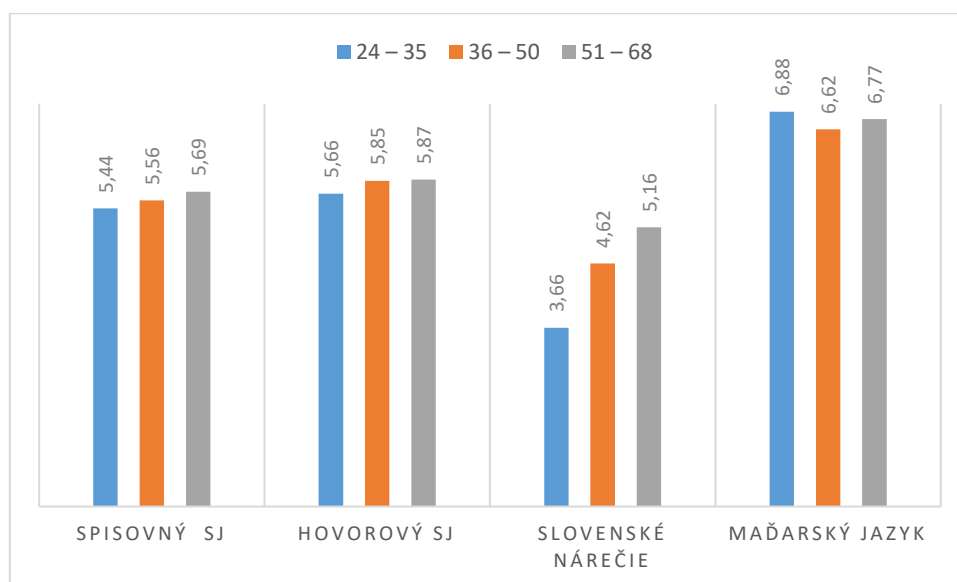
Graf 16: Komunikačná znalosť jazykových variet pedagógov (celá vzorka)



V celkovom meradle posudzovania slovenských jazykových podôb, t. j. z hľadiska celej výskumnej vzorky (graf 16), sa priemerné skóre jazykových variet spisovný a hovorový slovenský jazyk nachádza na nadpriemernej úrovni znalosti, pričom znalosť hovorenej podoby slovenčiny vykazuje o niečo vyššiu mieru znalosti. Respondenti pri slovenskom nárečí označili svoju znalosť za priemernú (M=4,75). Znalosť väčšinového jazyka je v celkovom meradle z hľadiska všetkých jazykových variet na najvyššej úrovni – celkové skóre vykazuje veľmi dobrú komunikačnú znalosť (M=6,73).

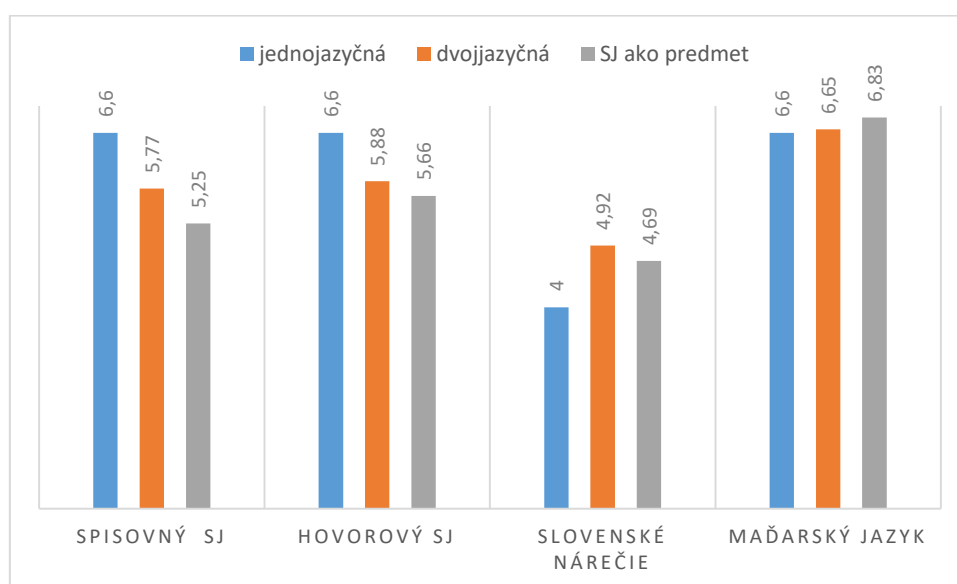
Znalosti jazykových variet nás zaujímali aj v kombinácii s vekovými skupinami, typom školy, národnosťou a lokalitou, pričom sme predpokladali o niečo lepšiu znalosť spisovného a hovorového jazyka u starších vekových kategórií, u učiteľov na jednojazyčných školách, so slovenskou národnosťou a pedagógov vyučujúcich na škole, ktorá sa nachádza v meste.

Graf 17: Komunikačná znalosť jazykových variet pedagógov podľa vekových skupín



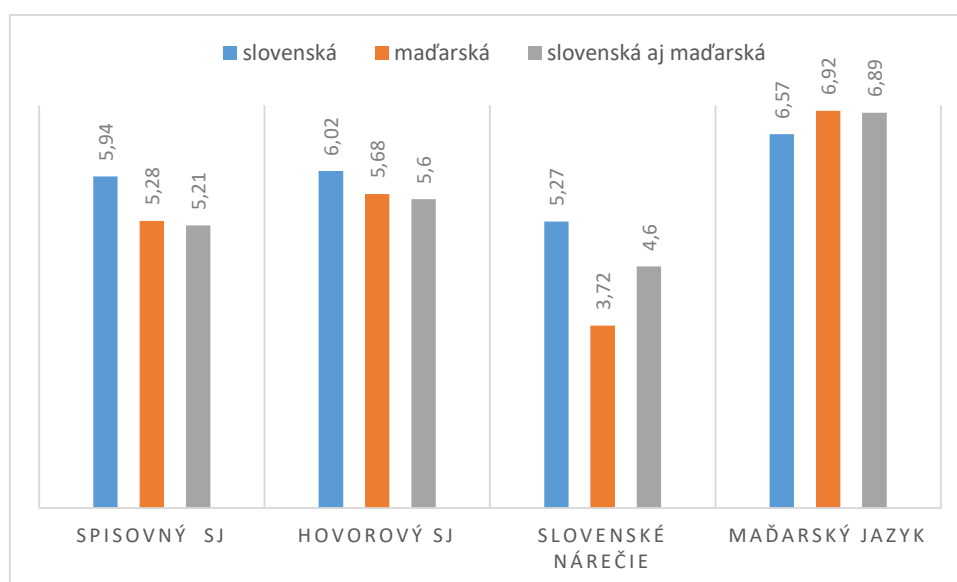
V rámci vekových kategórií (graf 17) spisovným a hovorovým slovenským jazykom, ako aj slovenským nárečím rozprávali najlepšie pedagógovia vo veku 51 – 68 rokov (priemer odpovedí sa pohyboval v pozitívnom póle škály, medzi bodom 5 a 6). Čo sa však týka maďarského jazyka, najlepšiu znalosť udávali respondenti najmladšej vekovej kategórie (M=6,88).

Graf 18: Komunikačná znalosť jazykových variet pedagógov podľa typu školy



Učitelia jednojazyčnej školy vykazovali najlepšiu mieru ovládania spisovného a hovorového jazyka ($M=6,60$). Naopak, najnižšie skóre pri týchto dvoch jazykových varietách deklarovali učitelia škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet ($M=5,25$ pre spisovný a $M=5,66$ pre hovorový slovenský jazyk). Práve títo učitelia však najlepšie ovládajú jazyk majority ($M=6,83$) – graf 18.

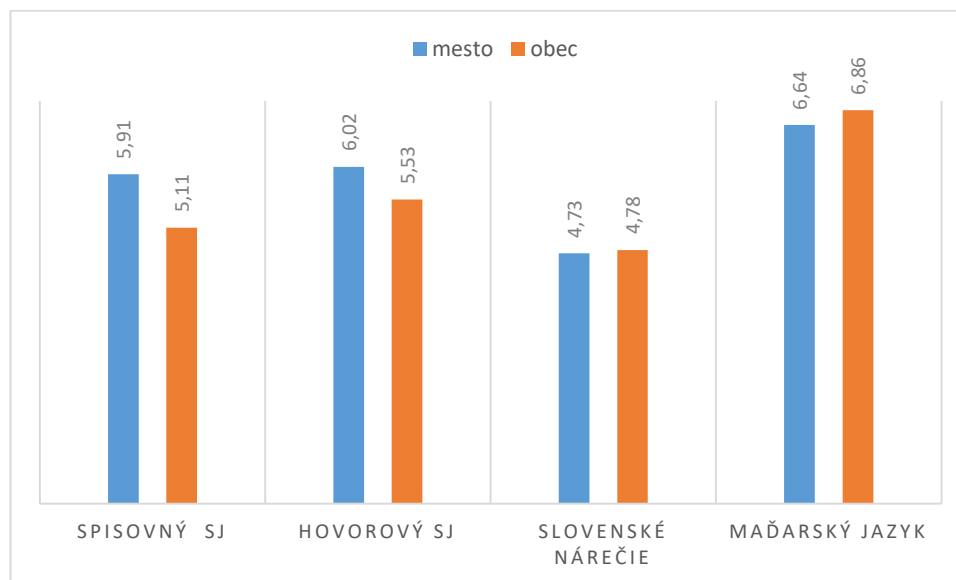
Graf 19: Komunikačná znalosť jazykových variet pedagógov podľa národnosti



Dobrá znalosť slovenského spisovného aj hovorového jazyka je príznačná pre respondentov slovenskej národnosti ($M=5,94$ spisovný a $M=6,02$ hovorový slovenský jazyk).

Pedagógovia, ktorí deklarovali maďarskú alebo obe národnosti udávali nižšie priemerné skóre znalosti týchto dvoch variet (takmer zhodne $M=5,28$ pre spisovný a $M=5,68$ pre hovorový slovenský jazyk) – graf 19.

Graf 20: Komunikačná znalosť jazykových variet pedagógov podľa lokality



Potvrdil sa aj náš predpoklad, že pedagógovia, ktorých pracoviská sa nachádzajú v mestách dosiahnu pri hodnotení komunikačnej znalosti spisovného ($M=5,91$) a hovorového slovenského jazyka ($M=6,02$) vyššie skóre – graf 20.

Analýzy stredných hodnôt teda potvrdili v rámci skupín diferenciaciu a rozdielnosť v rámci jazykových variet. Miera ich znalosti je skupinovo determinovaná vekom, typom školy, národnosťou a lokalitou v ktorej škola sídli. Napriec všetkými skupinami najnižšie priemerné hodnoty dosiahla komunikačná znalosť slovenského nárečia (najnižšie $M=3,66$ u pedagógov vo veku 24 – 35 rokov). Uhrinová (2011) na základe sociolingvistickeho výskumu⁶ o slovenskom jazyku v Maďarsku uskutočneného v rokoch 2004 – 2007 konštatuje, že východoslovenské, stredoslovenské a záposlovenské nárečia, resp. ich miestne varianty, ktoré sú ozajstným materinským, teda primárnym jazykom tu žijúcich Slovákov, ovláda už len najstaršia generácia. Na „odumieranie“ slovenského nárečia v Maďarsku poukazujú i

⁶ Zo sociolingvistickeho hľadiska sa začal slovenský jazyk v Maďarsku skúmať od roku 1990. Tejto oblasti výskumu sa venovali Mária Divičanová a Mária Žiláková. Tünde Tušková sa venovala sociolingvistickej analýze a jazykovej situácii poslucháčov slovakistiky (2007–2009). Používaniu slovenčiny v Maďarsku sa venovala Alžbeta Uhrinová. Teoretickými a metodickými východiskami výskumu slovenského jazyka v Maďarsku sa zaoberal Alexander Ján Tóth. Na Slovensku sa tejto problematike venuje Miroslav Dudok a Slavomír Ondrejovič. Mária Homišinová viedla výskum používania slovenského jazyka v kruhu slovenskej inteligencie, rodiny a poslancov menšinových samospráv v Maďarsku.

Balleková (2004) a Žiláková (2008). Zhodujú sa v tom, že za prirodzených používateľov jazyka pokladajú príslušníkov staršej generácie. Za jednu z hlavných príčin straty jazyka je pokladaný i fakt, že sa podceňovali a ani v súčasnosti sa neoceňujú v patričnej miere dialektu.

Čo sa týka znalosti majoritného jazyka medzi jednotlivými skupinami všetci respondenti potvrdili najvyššiu mieru znalosti majoritného jazyka. Výsledky nášho výskumu nachádzajú paralelu i s prieskumom T. Tuškovej (2016), ktorý realizovala v rokoch 2007 – 2009 na vzorke 30 respondentov, pričom skúmala jazykovú situáciu poslucháčov slovakistiky, budúcich učiteľov, v Maďarsku.⁷ Výsledky výskumu potvrdzujú jej hypotézu o výraznej dominancii maďarského jazyka. Poslucháči slovakistiky spisovnú slovenčinu ovládali lepšie ako nárečovú podobu slovenského jazyka. Túto skutočnosť je možné, podľa Tuškovej (2016) pripísať faktu, že ide o generáciu, ktorá sa narodila v 80. rokoch 20. storočia, keď slovenčina ako materinský jazyk bola v krízovom stave. V tom čase sa aj v školskej výučbe dal pociťovať neprimeraný (čiastočne negatívny) prístup k miestnym dialektom, následkom ktorého rodičia prestali komunikovať so svojimi deťmi po slovensky (Žiláková, 2004).

To sa zhoduje i so zisteniami Uhrinovej (2004), ktorá tvrdí, že dominantné postavenie v komunikácii má maďarský jazyk. Konštatuje, že pre stav slovenského jazyka v Maďarsku je charakteristická dvojsmerná tendencia – ambivalentný vývin. Tento fakt bol už dokázaný v iných výskumoch (Uhrinová, 2011; Tóth, Tušková, Uhrinová & Žiláková, 2005; Homišinová, Uhrinová, Ondrejovič, 2013; Tušková, 2012). Paralelne v tom istom čase sa dá zaznamenať vývin jazyka a aj jeho ústup. Vývin je registrovaný v spoločenskej sfére vznikom rôznych inštitúcií, organizácií a samospráv, v ktorých sa slovenský jazyk viac používa. Regres, naopak, v súkromnej oblasti, predovšetkým v rodinách, a v cirkvi. V tejto súvislosti sa Uhrinová zmiňuje o klesajúcej jazykovej kompetencii hovoriacich v materinskom jazyku a o ich rastúcej kompetencii z hľadiska používania väčšinového, maďarského jazyka.

⁷ Výskum mal prispieť k podrobnejšiemu opisu slovenského jazyka ako komunikačného prostriedku, ktorým sa študenti, budúci učitelia, dorozumievajú v rozličných komunikačných sférach a komunikačných situáciách. T. Tušková pozornosť sústredila tiež na jazykové postoje a stereotypy súvisiace s dvojjazyčnosťou, na kultúrne atitúdy, ako aj na stereotypy a predsudky poslucháčov. Poslucháči boli vo veku od 19 do 29 rokov. Podmienkou výberu výskumnej vzorky bolo, aby študenti mali maďarské štátne občianstvo a aby pochádzali z menšinového prostredia, resp. v ňom vyrastali.

1.2 Hodnota a význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny v reflexii učiteľov

Vzdelávanie v materinskom jazyku je jednou z kľúčových oblastí udržiavania a rozvoja jazykovej a národnej identity. V prípade Slovákov v Maďarsku úloha slovenských národnostných škôl nespočíva iba vo vyučovaní jazyka, ale predovšetkým v zachovávaní už spomínanej národnej identity.

V oblasti slovenského národnostného školstva nastali v poslednom období veľké zmeny, následkom ktorých môžeme súčasnú situáciu a tendencie hodnotiť ako veľmi protichodné. Po transformácii spoločnosti sa na jednej strane v značnej miere znížil počet slovenských škôl a tým aj žiakov učiacich sa slovenský jazyk, ale na druhej strane nastali vo vyučovaní dôležité obsahové zmeny. V roku 1995 sa otázka výučby v slovenskom jazyku na menšinových slovenských školách sa dostala aj do centra pozornosti Vysokého komisára pre národnostné menšiny OBSE Max van der Stoela. Ten vo svojom liste z 26. februára 1996 ministrovi zahraničných vecí Maďarskej republiky Lászlo Kovácsovi o slovenskom menšinovom školstve v Maďarsku napísal, že situácia slovenského jazyka v školskom systéme v Maďarsku je kritická. K tejto situácii prispel podľa neho celý komplex faktorov: nedostatky v systéme vyučovania slovenského jazyka v období minulého režimu a dominancia maďarského jazyka v súčasnom školskom systéme, dôsledky relatívnej slabosti identity v rámci slovenskej komunity, rastúci dopyt a záujem o vyučovanie cudzích veľkých jazykov ako angličtina, nemčina v školskom systéme atď. (Szarka, 2000).

V školskom roku 1998/1999 vstúpili do platnosti *Národné učebné osnovy* a *Smernice menšinovej výučby* (od ich zavedenia sa už viackrát zmenili, ako aj školský zákon). Ich úlohou bolo určiť ciele a úlohy pedagogických programov, formy menšinového školstva a požiadavky vyučovania národnostného jazyka pre rôzne typy národnostných škôl. Uhrinová (2011) hodnotí tieto smernice za veľmi významné, lebo určili pojem národnostnej školy a tým paralelne zaviedli diferencované financovanie národnostných škôl; zvýšili povinný počet vyučovacích hodín slovenského jazyka a požiadavky vychádzajú z reálnej jazykovej situácie; predpísali povinne vyučovať nový predmet, slovenskú vzdelanosť, tzv. slovenské reálie. Podľa *Národných učebných osnov* a *Smerníc menšinovej výučby* je škola národnostná a môže mať nárok na národnostnú normatívu, ak sa jazyk menšiny vyučuje s týždenným počtom hodín najmenej 4 a okrem toho splní aj požiadavky predmetu slovenská vzdelanosť. Pred zavedením týchto dokumentov v školách, v ktorých sa slovenčina vyučovala ako predmet, prebiehala

výučba jazyka podľa Uhrinovej (2011) s týždenným počtom hodín 2 až 3, a poznatky o Slovákoch v Maďarsku, o Slovencu a slovenskej kultúre sa povinne nevyučovali ani v jednom type škôl.

Reformy národnostného zákona priaznivo ovplyvnili aj možnosti riadenia národnostných škôl národnostnými inštitúciami, výsledkom čoho je, že prevádzkovateľom jednojazyčnej školy, ako aj dvojjazyčných škôl sa stala Celoštátna slovenská samospráva. Spomínaný proces prebiehal viac ako desať rokov. Jeho cieľom bolo zabezpečiť vyvážený rozvoj a fungovanie národnostných slovenských škôl v Maďarsku (Tušková, 2016).⁸

Podľa výsledkov rôznych výskumov (napr. Tóth, 2008; Uhrinová, 2016) bolo zistené, že školstvo sa stalo bezpochyby najrozhodujúcejším faktorom zachovania slovenského jazyka a kultúry i vôbec slovenskej národnosti v Maďarsku. V tejto časti publikácie sa zaoberáme názormi slovenských učiteľov v Maďarsku na: národnostné školy ako faktor zachovania slovenského jazyka; výučbu slovenčiny pri upevňovaní etnických vzťahov; znalosť slovenčiny a potrebu oboznamovania sa so slovenskou kultúrou ako základných atribútov národnostného vzdelávania každej minority. V metodike výskumov bola použitá viacpoložková premenná, skúmajúca názory na potrebu rozvoja vyššie spomínaných štyroch faktorov.

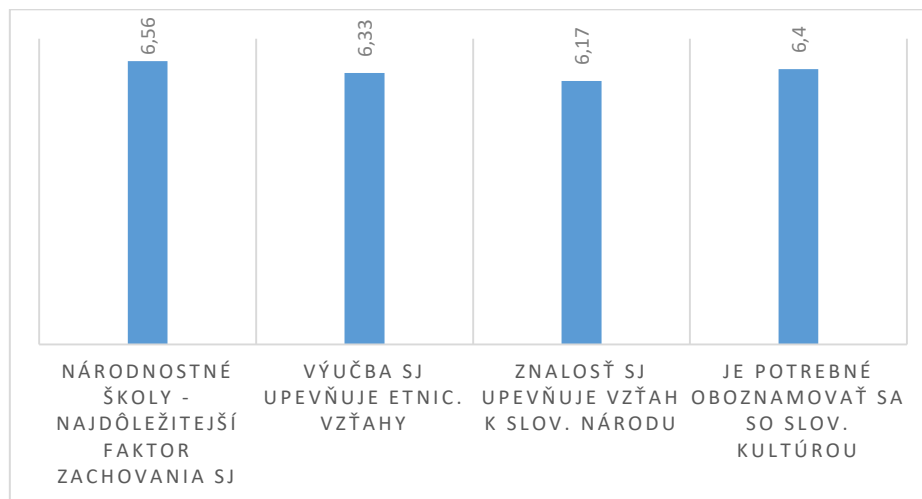
Posúdenie významu národnostného vzdelávania sme zisťovali prostredníctvom jednej štruktúrovanej otázky s orientáciou na sledované oblasti národnostného života. Všetky štyri položky otázky boli identicky škálované – respondenti odpovedali na sedemstupňovej ratingovej škále od 1 do 7 pri každej položke, pričom: 1=rozhodne nesúhlasím a 7=rozhodne súhlasím. Pedagógov sme sa opýtali *Do akej miery súhlasíte s nasledujúcimi výroky?*

- *Národnostné školy sa stali najdôležitejším faktorom zachovania materinského/slovenského jazyka*
- *Výučba slovenčiny napomáha upevňovať etnické vzťahy k slovenskej národnosti v Maďarsku*
- *Znalosť slovenčiny upevňuje vzťah k slovenskému národu na Slovensku*
- *Oboznamovanie sa so slovenskou ľudovou kultúrou v národnostných školách (poznatky zo slovenskej slovesnosti) je veľmi potrebné a obohacujúce*

⁸ Napríklad národnostné samosprávy môžu aj naďalej prevádzkovať školy, štátne úrady musia zriadiť školu v prípade, ak najmenej osem rodičov iniciuje národnostnú výučbu. Miestne národnostné samosprávy majú právo súhlasu s uzneseniami týkajúcimi sa miestneho školstva. Národnostné samosprávy môžu udržiavať miestne a regionálne materské, základné i stredné školy. Župné a celoštátne národnostné samosprávy môžu prebrať národnostné školy od štátu. Podľa nového zákona sa za národnostnú materskú alebo základnú školu pokladá tá inštitúcia, kde sa aspoň 25 percent detí zúčastňuje na národnostnej výučbe.

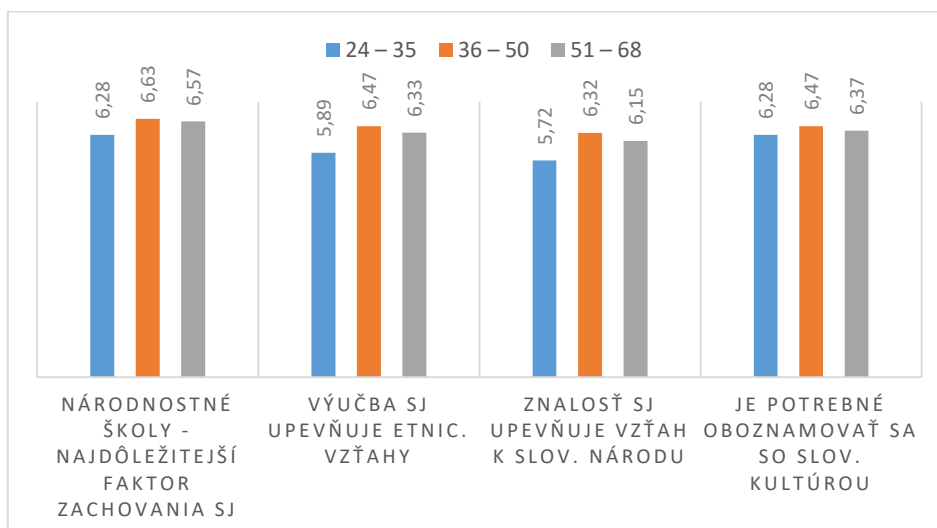
Všetky položky sme analyzovali samostatne, ale aj vo vzťahu s vekom učiteľov, s ich rodom, národnosťou a typom školy, na ktorej učia.

Graf 21: Význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny (celá vzorka)



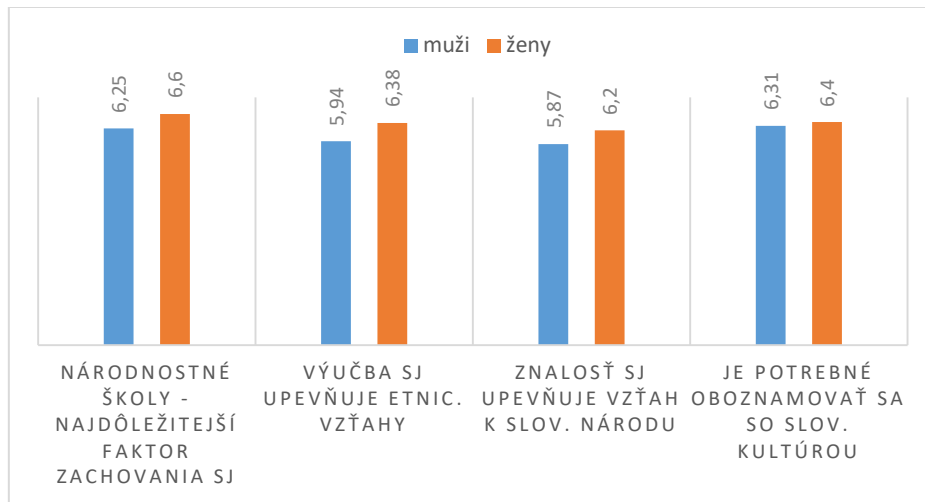
Vo všeobecnosti sa priemer odpovedí všetkých respondentov pohybuje nad bodom 6 ratingovej škály (graf 21). Odpovede sa zoskupujú v pozitívnom poli škály. Najvyššiu priemernú hodnotu nadobudol výrok „Národnostné školy sa stali najdôležitejším faktorom zachovania materinského/slovenského jazyka“. Hodnotenie respondentov na dané otázky je teda celkovo vysoko pozitívne, inak povedané respondenti sa v priemere vo veľkej miere vyjadrili za podporu národnostného školstva, výučby slovenčiny, znalosti slovenčiny i oboznamovanie sa so slovenskou ľudovou kultúrou. Zaznamenali sme minimálnu mieru, resp. takmer žiadnu odmietavého, či negatívneho hodnotenia v prípade všetkých štyroch skúmaných aspektov.

Graf 22: Význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny podľa veku



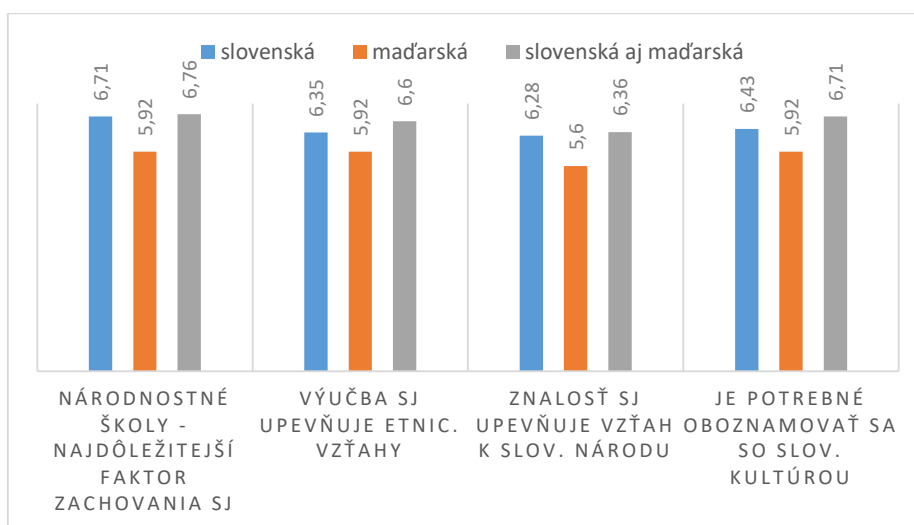
Pri trendoch odpovedí podľa jednotlivých vekových skupín (graf 22) je možné konštatovať, že najvyššie priemerné skóre dosiahli pri všetkých výrokoch učitelia vo vekovej kategórii 36 – 50 rokov, najnižšie učitelia vo veku 24 – 35 rokov. Všetky tri vekové kategórie prisúdili najvyššie priemerné skóre výroku „Národnostné školy sa stali najdôležitejším faktorom zachovania materinského/slovenského jazyka.“

Graf 23: Význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny podľa rodu



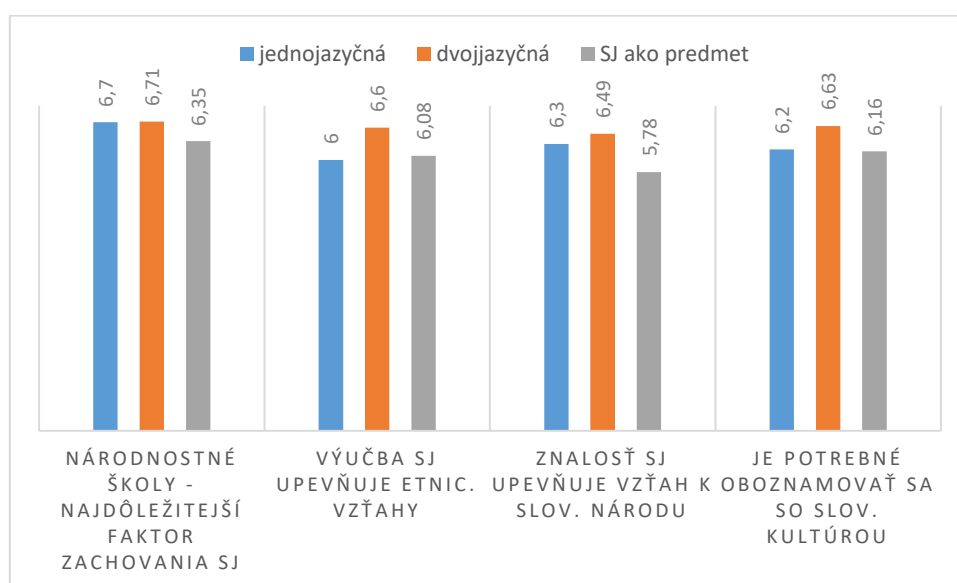
Reflektovanie jednotlivých výrokov v prípade mužov a žien (graf 23) nevykazovalo žiadne väčšie odchýlky, aj napriek tomu však vyššie priemerné skóre dosiahli ženy. Pre nich sú národnostné školy ako najdôležitejší faktor zachovania slovenského jazyka na vrchole rebríčka. U mužov najvyššie priemerné skóre dosiahol výrok „Oboznamovanie sa so slovenskou ľudovou kultúrou v národnostných školách je veľmi potrebné“.

Graf 24: Význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny podľa národnosti



Predpokladali sme, že učitelia maďarskej národnosti dosiahnu v hodnotení významu národnostných škôl a jazyka nižšie priemerné skóre, ako učitelia slovenskej národnosti. Tento predpoklad sa potvrdil, paradoxne však, všeobecne najvyššie priemerné skóre prisúdili jednotlivým výrokom pedagógovia, ktorí vo výskume deklarovali slovenskú aj maďarskú národnosť (graf 24). Na prvom mieste sa u nich umiestnili národnostné školy, nasledovalo oboznamovanie sa so slovenskou ľudovou kultúrou, výučba slovenčiny a najnižšie priemerné skóre (je však potrebné podotknúť, že stále nad hodnotou 6) prisúdili výroku, že znalosť slovenčiny upevňuje vzťah k slovenskému národu.

Graf 25: Význam národnostného vzdelávania a výučby slovenčiny podľa typu školy



V tomto prípade sme predpokladali, že učitelia na jednojazyčnej škole budú jednotlivé výroky hodnotiť najvyšším priemerným skóre a učitelia škôl, kde sa SJ vyučuje ako predmet, najnižším. Náš predpoklad sa potvrdil len čiastočne. Najvyššie priemerné skóre prideliť výrokom učitelia dvojazyčných škôl (graf 25). Pedagógovia pôsobiaci v školách, kde sa SJ vyučuje ako predmet prideliť zo všetkých typov škôl výrokom najnižšie skóre s výnimkou výroku, že výučba slovenčiny napomáha upevňovať etnické vzťahy k slovenskej národnosti. Tento výrok dosiahol najnižšie priemerné skóre u pedagógov z jednojazyčných škôl.

1.3 Hodnotový profil respondentov a prestíž jednotlivých jazykov

Hodnoty predstavujú neodmysliteľnú súčasť našich životov. Charakterizujú jednotlivca, ale tiež sociálne skupiny, ako sú napríklad národy, pracovné organizácie či náboženské skupiny. Hodnoty sociálnych skupín reprezentujú ciele, ktoré sa členovia týchto skupín snažia dosiahnuť a tiež odôvodňujú aktivity členov a vodcov skupín vykonávané pri dosahovaní týchto cieľov. Hodnoty jednotlivca (tiež označované ako osobné hodnoty) predstavujú širokú kategóriu cieľov, ktoré motivujú ľudskú činnosť a slúžia ako orientačné princípy v ľudských životoch. Otvplyvňujú ľudské preferencie a správanie v širokom spektre situácií (Sagiv, Roccas & Cieciuch, 2017).

V odbornej literatúre existuje pomerne značná rôznorodosť v definovaní pojmu hodnota. Spoločnou črtou týchto definícií je, že hodnoty sú chápané ako konštrukty, ktoré majú vplyv na rozhodovanie a správanie človeka, na jeho percepciu ľudí a udalostí.

Skúmanie hodnôt, resp. hodnotových orientácií, úzko súvisí s výskumom postojov a správania jednotlivcov. Hodnoty sú významným stavebným kameňom (etickej) identity človeka (Hutnik, 1992). Osobitne to platí v prípade, že jednotlivec je členom nejakej minority. Prakticky každý človek opakovane zažije v priebehu svojho života skúsenosť (situáciu) príslušnosti k nejakej podobe minority (rasovej, etnickej, náboženskej, rodovej, názorovej a pod.).

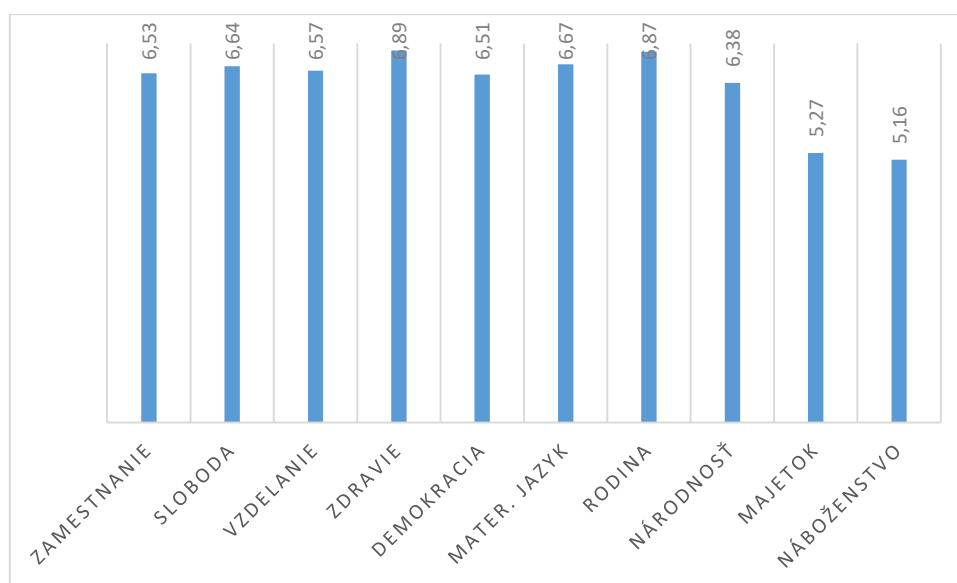
1.3.1 Hodnotový profil respondentov

Preferencia hodnôt predstavuje relatívne trvalú individuálnu, skupinovú i spoločenskú orientáciu v sociálnej realite, ktorá v koncentrovanej podobe odzrkadľuje kultúrne dedičstvo. V tom zmysle poskytuje možnosť prieniku do samej podstaty etnicky podmienených rozdielov. Pre potreby výskumu sme použili krátky zoznam fundamentálnych, celoživotných hodnôt. Uskutočnil sa výber desiatich hodnôt, ktoré bolo možné zaradiť do troch oblastí: personálne hodnoty (zamestnanie, vzdelanie, rodina, zdravie, majetok), etnické hodnoty (materinský jazyk, národnosť, náboženstvo) a sociálne hodnoty (sloboda, demokracia). (Výrost, 2011) Znenie otázky bolo nasledovné *Vyznačte, prosím, akú dôležitosť (význam) prisudzujete nasledujúcim hodnotám*. Respondenti ich posudzovali na sedembodovej škále (od 1=nemá pre mňa žiadnu hodnotu až po 7=má pre mňa veľmi veľký význam).

Tabuľka 4: Poradie preferencie hodnôt pedagógov (celá vzorka)

	Poradie preferencie	M	N	SD
Zamestnanie	6.	6,53	138	,706
Sloboda	4.	6,64	138	,648
Vzdelanie	5.	6,57	138	,723
Zdravie	1.	6,89	138	,387
Demokracia	7.	6,51	138	,889
Mater. jazyk	3.	6,67	138	,706
Rodina	2.	6,87	138	,443
Národnosť	8.	6,38	138	,983
Majetok	9.	5,27	138	1,428
Náboženstvo	10.	5,16	137	1,707

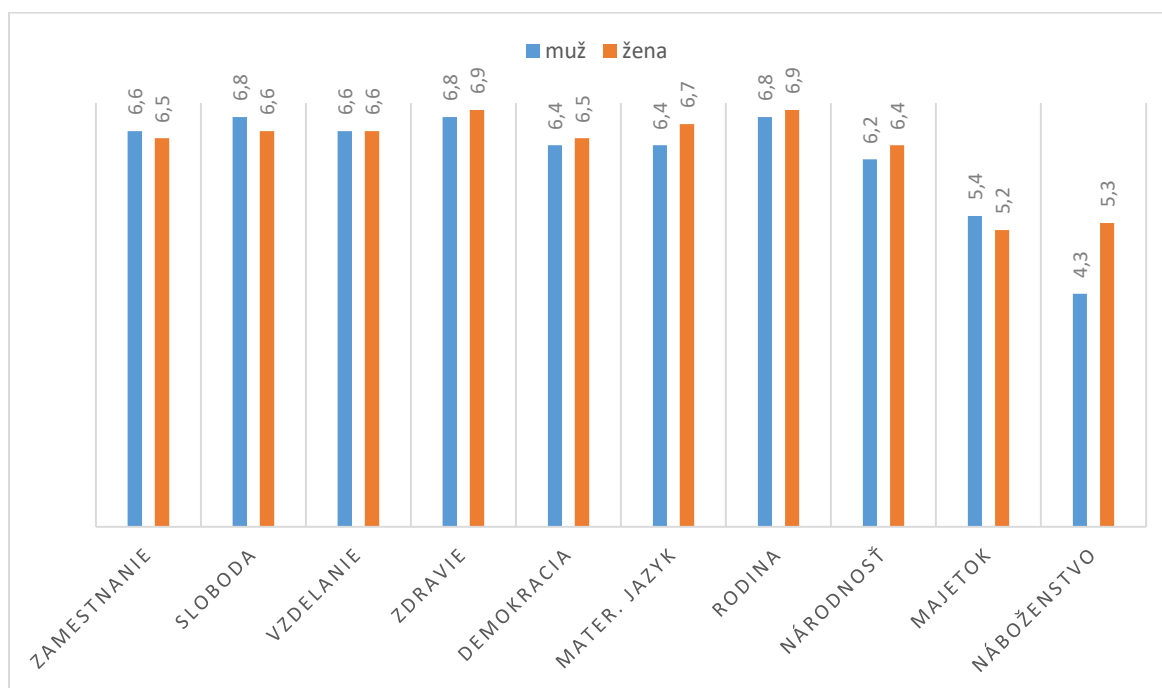
Graf 26: Poradie preferencie hodnôt pedagógov (celá vzorka)



Pri pohľade na tabuľku 4 môžeme konštatovať, že každá jedna hodnota sa nachádza v pozitívnom poli škály, to znamená, že jej priemerné skóre je stále vyššie ako 5,0. Najvyššie priemerné skóre dosiahli personálne hodnoty rodina a zdravie, nasledoval materinský jazyk. Najnižšie skóre prisúdili respondenti hodnotám majetok a náboženstvo.

Zaujímala nás aj preferencia hodnôt vzhľadom na rod respondentov, pretože významná časť empirických analýz potvrdzuje rozdiely v hodnotovej hierarchii mužov a žien. Ako príklad na podporu tohto tvrdenia môžeme uviesť prehľadovú štúdiu Schwartz a Rubela (2005), ktorí na 127 vzorkách zo 70 krajín potvrdili rodové rozdiely v 7 z 10 hodnôt.

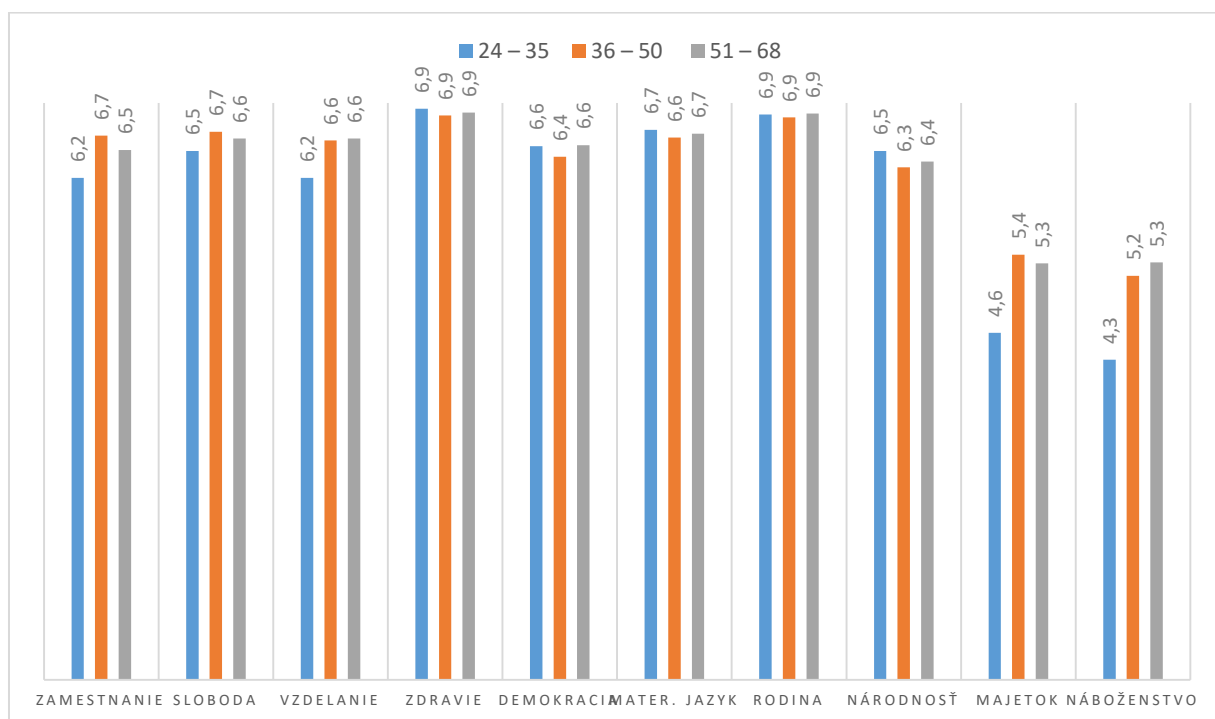
Graf 27: Poradie preferencie hodnôt pedagógov podľa rodu



V našom prípade reflektovanie hodnôt v prípade mužov a žien nevykazovalo vo väčšine prípadov markantné odchýlky. V grafe 27 možno vidieť, že najpreferovanejšími hodnotami sú zdravie a rodina. Zároveň sú viditeľné aj komparatívne relatívne menej uprednostňované hodnoty: majetok a náboženstvo. Súčasne možno postrehnúť, že v týchto (relatívne) menej preferovaných hodnotách sa rozdiely medzi mužmi a ženami zvýraznili: hodnota náboženstvo u mužov dosiahla skóre ($M=4,33$) a u žien ($M=5,25$) a skončila u mužov ako posledná a u žien ako predposledná v poradí hodnôt.

Skúmali sme aj hodnotové orientácie v jednotlivých vekových skupinách. Vychádzajúc z výskumu Funga (2016), ktorý skúmal vekové rozdiely pri personálnych hodnotách respondentov, sme predpokladali, že preferencia hodnôt sa bude u starších a mladších pedagógov líšiť.

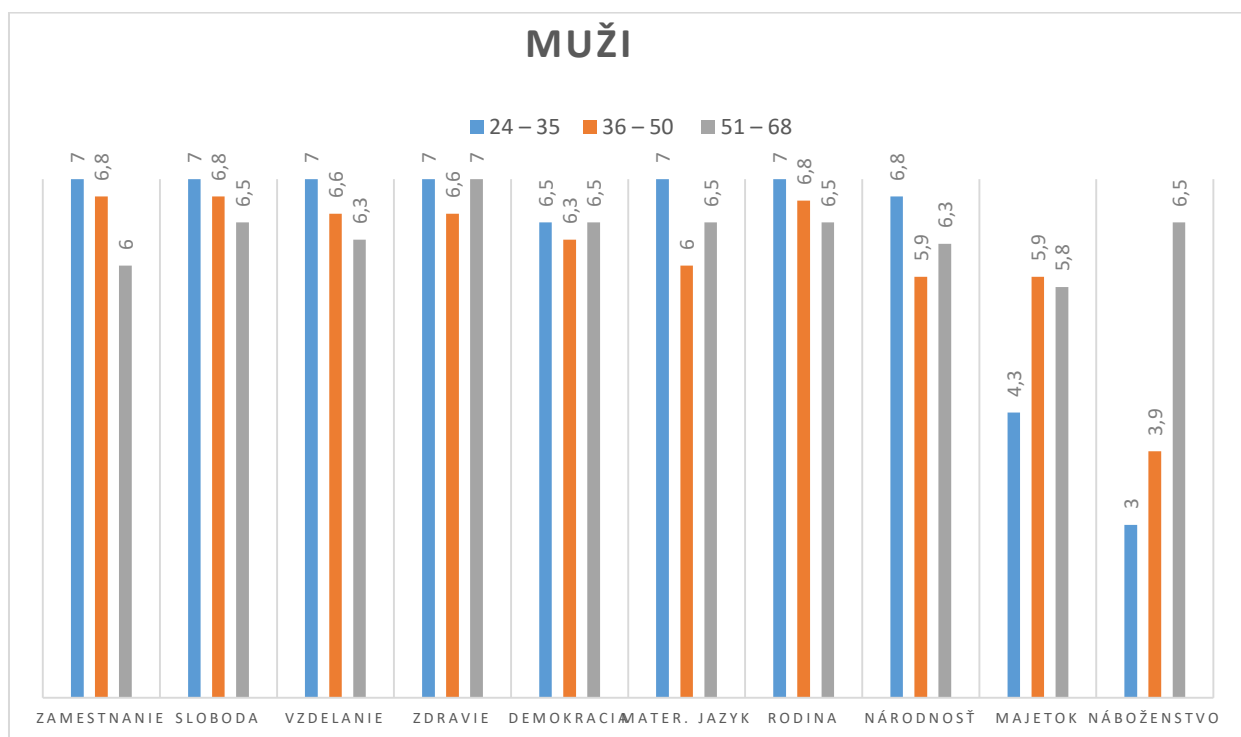
Graf 28: Poradie preferencie hodnôt pedagógov podľa veku



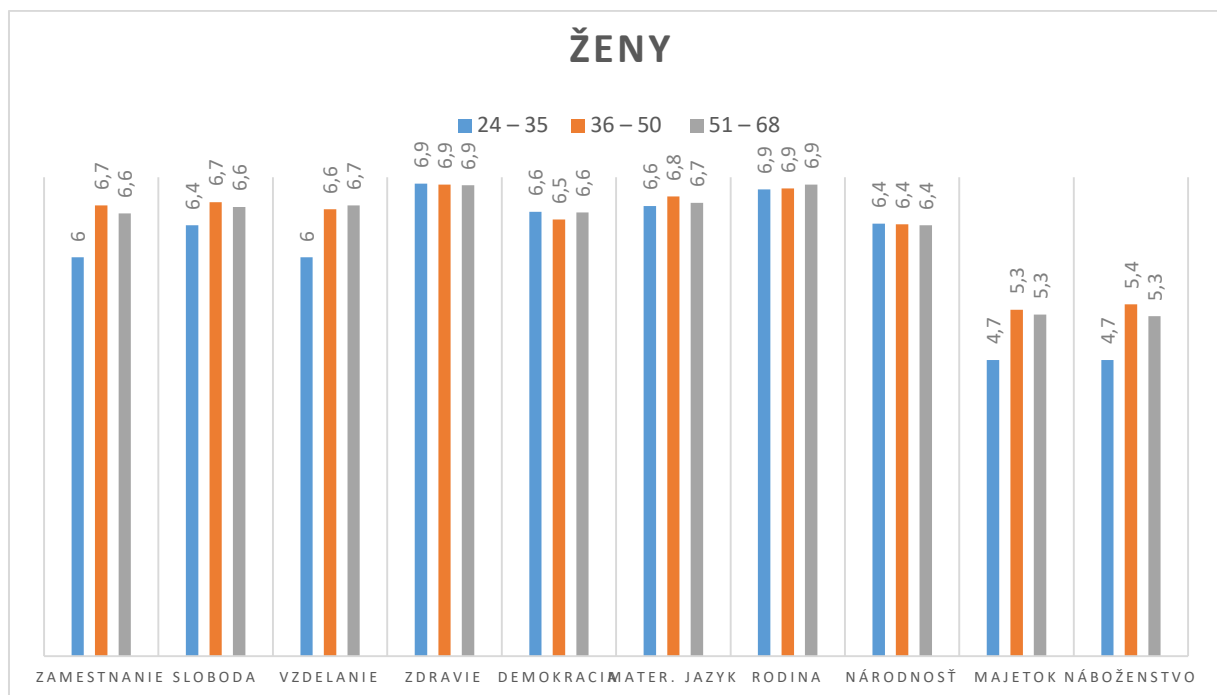
V grafe 28 vidíme, že odpovede respondentov jednotlivých vekových skupín majú opäť dva spoločné „vrcholy“, ktorý predstavujú najpreferovanejšie hodnoty: zdravie a rodina. Hodnoty, ktoré získali najnižšie skóre, sú aj v tomto prípade majetok a náboženstvo.

Opierajúc sa o prieskum (Shoham et al., 1998) sme zisťovali rozdiely v hodnotách v závislosti od rodu a veku. Shoham, ktorý vo svojom výskume sledoval hodnotové rozdiely naprieč vekom a súčasný vplyv pohlavia a veku na dôležitosť hodnôt, zistil vplyv veku a rodu na jednotlivé hodnotové preferencie. Rozdiel v poradí hodnôt medzi mužmi a ženami v našom výskume dokumentujú grafy 29 a 30.

Graf 29: Poradie preferencie hodnôt pedagógov podľa rodu a veku u mužov



Graf 30: Poradie preferencie hodnôt pedagógov podľa rodu a veku u žien



Môžeme konštatovať, že vo výberových súboroch respondentov sa na vrchole hierarchie u mužov i žien všetkých vekových kategórií umiestnili tradične najpreferovanejšie hodnoty, t.j. zdravie a rodina.

U mužov bol najviditeľnejší rozdiel v najmenej preferovanej hodnote náboženstvo. Pre pedagógov najstaršej vekovej skupiny mala táto hodnota veľmi veľký význam ($M=6,50$), na rozdiel od pedagógov najmladšej ($M=3,00$) a strednej vekovej kategórie ($M=3,85$), u ktorých sa táto hodnota nachádzala v negatívnom až neutrálnom póle škály a mala pre nich len malú hodnotu (graf 29).

U žien – pedagogičiek najmladšej generácie je zaujímavá pomerne slabá preferencia hodnoty majetok na rozdiel od starších vekových kategórií. Nižšie priemerné skóre, než ostatné dve vekové kategórie, prideliли pedagogičky vo veku 24 – 35 rokov aj hodnotám zamestnanie, sloboda vzdelanie a náboženstvo. Učiteľky strednej a staršej vekovej kategórie vykazovali pri preferencii hodnôt zhodu (graf 30).

1.3.2 Postavenie slovenského jazyka v hierarchii jazykov

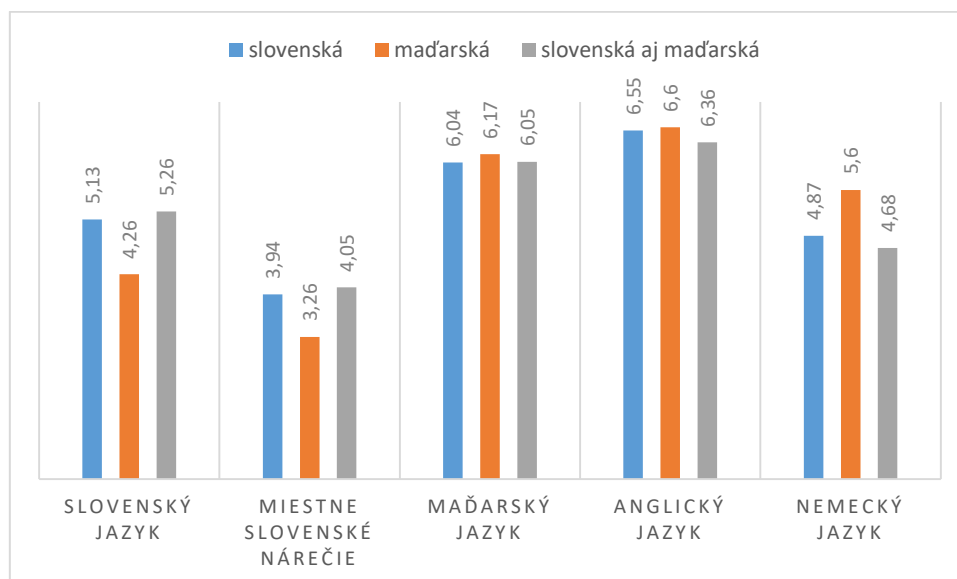
V tejto časti sme skúmali miesto slovenského jazyka v hierarchii hodnôt jednotlivých jazykov. Respondenti mali odpovedať na otázku *Akú prestíž majú podľa Vás v hierarchii hodnôt nasledujúce jazyky?* Otázka bola posudzovaná na sedembodovej škále (od 1=má najnižšiu prestíž až po 7=má najvyššiu prestíž).

Graf 31: Prestíž jednotlivých jazykov v reflexii pedagógov (celá vzorka)



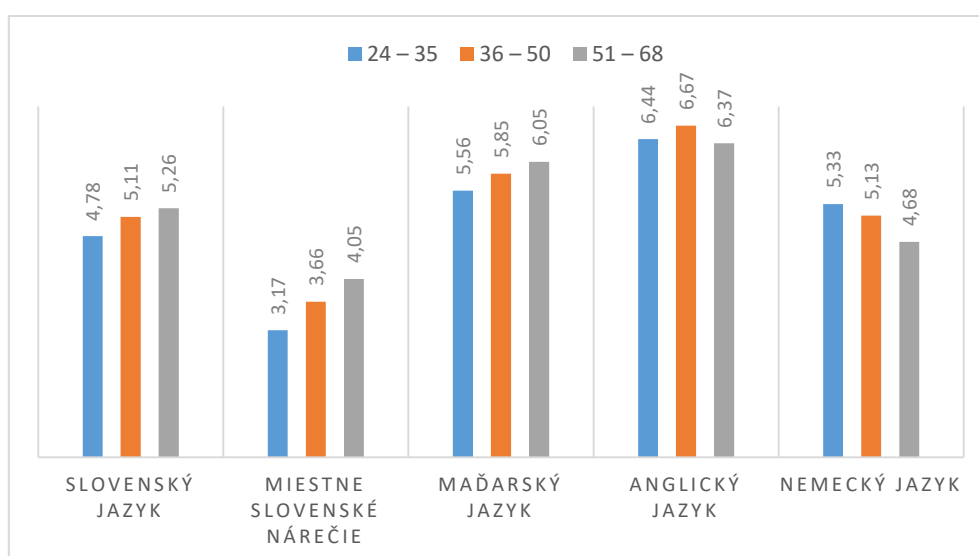
Pri detailnejšom pohľade na odpovede respondentov sa ukázalo, že pri porovnávaní jazykov má najväčšiu prestíž anglický jazyk ($M=6,50$), nasleduje maďarský ($M=6,07$) a slovenský ($M=5,01$). Najnižšie priemerné skóre dosiahla nárečová podoba slovenčiny ($M=3,82$) – graf 31.

Graf 32: Prestíž jednotlivých jazykov v reflexii pedagógov podľa národnosti



Pri hodnotení jazykov učiteľmi z hľadiska národnosti je zaujímavý fakt, že trend odpovedí pri učiteľoch slovenskej a slovenskej aj maďarskej národnosti je približne rovnaký. Je pochopiteľné, že učelia deklarujúci svoju národnosť ako maďarskú dali slovenčine a slovenskému nárečiu nižšie priemerné skóre ako pedagógovia slovenskej a slovenskej aj maďarskej národnosti a maďarskému, anglickému a nemeckému jazyku vyššie skóre (graf 32).

Graf 33: Prestíž jednotlivých jazykov v reflexii pedagógov podľa veku



Pri porovnaní prestíže podľa vekových skupín mala vo všetkých prípadoch najvyššiu prestíž angličtina. Slovenčina a miestne slovenské nárečie boli u respondentov na posledných miestach, výnimku tvorila veková kategória 51 – 68, u ktorej slovenčina skončila ako tretia. Jednoznačne sa však potvrdili výsledky z podkapitoly 1.1.5, a to najnižšie skóre pre slovenské nárečie u najmladšej generácie učiteľov vo veku 24 – 35 rokov (graf 33).

Výsledky výskumu Tuškovej a Uhrinovej (2018) realizovaného v Národnostnej základnej školy Lajosa Feketeho v Tardoši, ktoré sa týkali miesta slovenského jazyka v hierarchii hodnôt jednotlivých jazykov, dokazujú, že v rámci jazykov angličtina má najvyššiu a slovenčina najnižšiu prestíž. Nemčina je uprostred dvoch jazykov, čo sa týka postavenia a uznávania jazykov. Podľa výpovede respondenta, ktorý v rámci výskumu poskytol rozhovor „*je slovenčina aj v materskej škole, tam ešte má prestíž, ale v škole už nie.*“ (Tušková, Uhrinová, 2018, 172) Opierajúc sa o dosiahnuté výsledky, autorky konštatujú, že pozícia slovenčiny v posledných desaťročiach výrazne klesla. Mladá generácia, t. j. rodičia žiakov národnostnej školy uprednostňujú skôr svetové jazyky ako jazyk svojich predkov.

Pre porovnanie uvádzame, že aj výsledky výskumu Tuškovej (2016) pri budúcich učiteľoch, študentoch slovakistiky, potvrdili, že pri porovnávaní jazykov má najnižšiu prestíž a emocionálnu hodnotu nárečová podoba slovenčiny. Podľa Tuškovej jedným z faktorov pri výbere jazykov môžu byť spoločenské zmeny, ktoré spôsobili odumieranie aktívneho používania nárečovej podoby slovenčiny v kruhu mladej generácie. Pintér (2011) tvrdí, že otvorená prestíž sa v prípade jazykov viaže zvyčajne k jazykom, ktorými sa dá ľahko finančne a spoločensky uplatniť. Okrem vyššie uvedených faktov vo všeobecnosti platí, že miesto v hierarchii hodnôt jednotlivých jazykov nie je stále, ale dynamické. Podľa Tuškovej (2016) v jazykovom plánovaní teda hrá hlavnú rolu jazyková politika, zabezpečenie jazykových práv, ako aj povzbudenie k vedomému používaniu jazykov a ich variet.

2 ATRIBÚTY PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI UČITEĽOV NA SLOVENSKÝCH NÁRODNOSTNÝCH ŠKOLÁCH V MAĎARSKU

„Je všeobecne známe, že pre budúcnosť minoritných spoločností je výchova a vzdelávanie v jazyku národnostnej menšiny jedným z najdôležitejších faktorov pretrvania.“

(Júlia Szabóová Marloková, 2019)

Vzhľadom na zložitú situáciu slovenského obyvateľstva na maďarskom území v minulosti je mimoriadne dôležité venovať sa výskumom zameraným na problematiku slovenského školstva v Maďarsku. Práve škola je inštitúcia, ktorej efektívny chod najmarkantnejšie ovplyvňuje aktuálny, ale i perspektívny stav a uvedomelosť Slovákov v Maďarsku.

Škola ako priestor, v ktorom trávajú deti takmer polovicu svojho času sa stáva nositeľom zodpovednosti za spôsob ich rozvoja v čoraz vyššej miere. Zvlášť významnú funkciu zohráva škola v menšinovom prostredí. Postupný regres počtu žiakov na slovenských školách v Maďarsku spôsobuje značné obavy v súvislosti s perspektívou udržania slovenskej menšiny v Maďarsku.⁹ Za najvýraznejšie prekážky fungovania a zlepšovania slovenského školstva v Maďarsku označujú odborníci slabú znalosť slovenského jazyka (mnohé deti v slovenských rodinách už slovenčinu neovládajú); nedostatok kvalifikovaných pedagógov; absenciu slovenských učebníc príp. učebníc v slovenskom jazyku; nízky počet žiakov; roztrúsenosť slovenských škôl v Maďarsku a nedostatok financií (Szabóová Marloková, 2014; Situačná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí; Žibrita, 2012). Rovnako je v tejto súvislosti nevyhnutné spomenúť i varovné otvorené listy upozorňujúce na súčasný proces maďarizácie národnostných menšín žijúcich v Maďarsku. V roku 2007 bolo vydané Memorandum Slovákov žijúcich v Maďarsku, ktorého signatári uviedli 11 konkrétnych príkladov maďarizácie slovenskej menšiny v Maďarsku, medzi ktoré zaradili i vyučovanie skreslenej, často protislovenskej histórie, tzv. výchovu protislovenčinárov a pod. (Papuček, 2007).

V Maďarsku dnes funguje viac ako sto vzdelávacích inštitúcií, konkrétne 72 materských škôl a 46 základných škôl, gymnázií a vysokoškolských inštitúcií, ktoré sa podľa zákona definujú ako slovenské národnostné školy. Slovenské škôlky sú v ôsmich župách, ostatné školy

⁹ O postupnom znižovaní počtu slovenských žiakov na slovenskej škole v Budapešti podrobne písala Szabóová Marloková, J. (2019).

v deviatich a slovenský jazyk sa vyučuje na štyroch vysokoškolských inštitúciách. Význam národnostného školstva tkvie prevažne v posilnení etnického vedomia a kultúry (Tóth, 2005).

Výskumné súvislosti

V rámci tejto kapitoly budeme v jednotlivých častiach analyzovať tri atribúty:

1. interakcia pedagóg-žiak-rodíč a jej vplyv na vzájomné vzťahy;
2. inovatívno-moderné zručnosti pedagógov;
3. využívanie učebníc.

2. 1 Atribút – interakcia pedagóg-žiak-rodíč a jej vplyv na vzájomné vzťahy

„Slovenská národnostná škola musí komunikovať so svojím okolím prostredníctvom všetkých komunikačných prostriedkov, ktoré nám dnešná doba poskytuje.“

(Edita Pečeňová, 2019)

Vzťah pedagóga so samotnými žiakmi a ich rodičmi je východiskovým bodom pre efektívnu výchovno-vzdelávaciu prácu. Vzťah pedagóg-žiak priamo ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho a výchovného procesu v školskom prostredí a na jeho kvalite (okrem iného) stojí i miera rešpektu žiaka voči učiteľovi, akceptovanie učiteľových pokynov a nariadení, ale i pravdivosť spätnej väzby od žiakov pre učiteľa. Efektívna interakcia pedagóga a rodiča zase dopomáha k všestrannému a jednotnému prístupu k výchove a vzdelávaniu žiakov, čo je v dnešnej dobe mimoriadne dôležité. Prípadné nedorozumenia, názorové nezhody alebo nesúhlas so spôsobom výchovy či už jednej, alebo druhej strany môžu mať fatálne následky pre výchovu mladého jedinca. Z tohto dôvodu sme sa ako na prvý atribút zamerali práve na interakciu pedagóga, žiaka a rodiča, pretože na miere tejto efektívnej spolupráce závisí i ďalší priebeh edukácie vrátane fungovania ostatných skúmaných atribútov.

Medzi základné pedagogicko-psychologické zásady nevyhnutné pre efektívny priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu radíme zásadu jednoty požiadaviek a výchovných vplyvov. V krajinách OECD strávili študenti vo veku 7 – 8 rokov priemerne 793 hodín ročne v triedach, pri vyššej vekovej skupine študentov vo veku 9 – 11 rokov je to v porovnaní s predchádzajúcou

skupinou priemerne o 45 hodín ročne viac a u študentov vo veku 12 – 14 rokov je to v porovnaní s prvou skupinou priemerne viac o 90 hodín ročne (OECD, 2007).

Čas strávený v škole v porovnaní s minulosťou postupom času stúpa priamo úmerne nárastu povinností rodičov a študentov. Týmto faktom nevyhnutnosť integrácie nielen vyučovacej, ale i výchovnej stránky do edukačného procesu narastá. Efektívnosť výchovnej potreby je však podmienená súčinnosťou všetkých výchovných elementov vstupujúcich do výchovného procesu dieťaťa. Za výchovné elementy považujeme tak rodinu, ako i školské prostredie, či spoločnosť, pričom úloha každého z nich je nezastupiteľná. Neefektívna vzájomná interakcia jednotlivých činiteľov výchovy môže mať za následok sociálne a osobnostné defekty vo vývoji osobnosti, charakteru a sociálnych spôsobilostí dieťaťa.

Rodina je najstaršia spoločenská inštitúcia, ktorej primárna úloha vo výchove spočíva vo vytvorení základu a jeho ďalšom usmerňovaní v socializačnom, ekonomickom, sexuálno-regulačnom, reprodukčnom a inom kontexte. Jej úlohou je formovanie interpersonálnych vzťahov, hodnôt, postojov, základov etiky, životného štýlu a kreovanie stabilnej emocionálnej klímy. Vzťahmi v rodine jej členovia vzájomne interagujú a vyznačujú sa spoločnou históriou, súčasnou realitou a spoločným budúcim očakávaním pokračovať v transakcii vzťahov (Sobotková, 2001).

Výhody efektívnej spolupráce medzi pedagógom, žiakom a rodičom prinášajú pozitíva všetkým zúčastneným aktérom. Pre žiaka môže byť benefitom školský úspech, či zvýšená miera školských a s tým súvisiacich i profesných aspirácií. Zároveň je takáto všestranná interakcia efektívnym nástrojom prevencie rôznych problémov žiakov v škole. Interakcia medzi rodičmi a školou prináša výhody škole napríklad v zosúladení vzdelávacích obsahov, uľahčení výchovného pôsobenia využitím rodičovských zdrojov, či už v osobnostnej, profesijnej, alebo finančnej kapacite a rodičom zase v porozumení školského prostredia, čo napomáha k hlbšiemu poznaniu osobnosti žiaka a k zlepšeniu komunikácie. Dôležitým benefitom pre rodičov je i možnosť vzájomného rodičovského sieťovania, čo pomáha rozvoju kontaktov a výmene skúseností, či dôležitých aktuálnych informácií (Majerčíková, 2015). Pre školu je efektívna spolupráca s rodičmi náročným procesom postaveným na individuálnych osobitostiach tak na strane učiteľov, ako i na strane rodičov. Miera zapojenia rodičov do „života školy“ tkvie v ich osobnom záujme, ale i na miere iniciatívy učiteľov a frekvencie ich stretnutí nielen prostredníctvom pravidelných informačných stretnutí v triedach, ale i osobných kontaktov učiteľov s rodičmi, ich hlbšom vzájomnom poznaní, prípadne spoločných zážitkoch priamo s rodinami (Maľáková, 2008).

Vzťahy a interakcie medzi učiteľom a žiakom podmieňujú kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Bez efektívnej interakcie nemôže edukácia smerovať k vytýčenému cieľu. Okrem miery výchovného pôsobenia ovplyvňuje kvalita interakcie učiteľa a žiaka i vzťah žiaka ku konkrétnemu školskému predmetu, vzťah k učeniu sa, ku škole, ale i vzťahy medzi žiakmi navzájom a rovnako duševné zdravie oboch zúčastnených strán. Vzťah učiteľa k žiakovi funkciu jeho postoja k sebe samému – učiteľ zväčša u žiakov oceňuje to, čo si váži na sebe samom. Transmisívne odovzdávanie vedomostí a schopností nemá byť jedinou snahou učiteľa. Opodstatnenosť pedagogickej práce spočíva v celostnom rozvoji žiaka, ako napríklad rozvíjanie záujmov žiakov o učenie sa, formovanie ich návykov samostatne pracovať, podnecovať a usmerňovať ich emocionálne a citové prežívanie, motiváciu, socializáciu, hodnoty, asertivitu, komunikáciu a pod. (Obdržálek, 2004).

Každá sociálna interakcia je podmienená najmä kvalitou komunikačných zručností jej jednotlivých aktérov, interakciu pedagóg-žiak-rodič, nevynímajúc. Komunikácia ako základ ostatných výchovných zručností a schopností determinuje kvalitu ďalšieho vzťahu. Komunikačné zručnosti na strane učiteľa zohrávajú kľúčovú úlohu. Pedagóg by mal byť kompetentný vo výbere vhodných komunikačných prostriedkov, mal by byť zručný vo voľbe jednotlivých výrazových prostriedkov a rovnako by mal vedieť predchádzať situáciám, ktorých dôsledkom môže byť konflikt a nedorozumenie (Majerčíková, 2011).

Pri skúmaní atribútu **interakcia pedagóg-rodič** sme respondentom položili nasledujúce otázky: *Ak by ste mali celkovo charakterizovať Váš vzťah s rodičmi žiakov/štvudentov, povedali by ste, že je:...* Respondenti mali pri tejto otázke možnosť ohodnotiť svoj vzťah na škále od 1 do 7, kde 1 reprezentovalo veľmi negatívny a 7 vysoko pozitívny vzťah. Okrem toho mali pedagógovia odpovedať na otázku *V komunikácii s rodičmi sa mi osvedčili:...* Respondenti tu hodnotili na škále od 1 do 7 (1=rozhodne nie; 7=rozhodne áno) nasledujúce možnosti:

- „*Písomné odkazy.*“;
- „*Telefonáty.*“;
- „*Stretnutia s kolektívom rodičov.*“;
- „*Individuálne stretnutia s rodičmi.*“;
- „*Systém „otvorených dverí“.*“;
- „*Poverovanie rodičov úlohami.*“;
- „*Spoločné voľnočasové aktivity.*“
- „*Návšteva kultúrnych podujatí.*“

Pri skúmaní atribútu **interakcia pedagóg-žiak** sa mali respondenti vyjadriť k otázke *Ak by ste mali celkovo charakterizovať Váš vzťah so žiakmi/štvudentmi, povedali by ste, že je:...*

Učitelia mali pri tejto otázke možnosť voliť na škále od 1 do 7, kde 1 reprezentovalo veľmi negatívny a 7 vysoko pozitívny vzťah. Okrem toho sme im položili otázku *V komunikácii so žiakmi/štvudentmi sa mi osvedčili:...*, pri ktorej hodnotili na škále od 1 do 7 (1=rozhodne nie; 7=rozhodne áno) nasledujúce možnosti:

- „*Písomné odkazy.*“
- „*Telefonáty.*“
- „*Stretnutia s kolektívom žiakov/štvudentov.*“
- „*Individuálne stretnutia so žiakmi/štvudentmi.*“
- „*Systém „otvorených dverí“.*“
- „*Poverovanie žiakov/štvudentov úlohami.*“
- „*Spoločné voľnočasové aktivity.*“
- „*Návšteva kultúrnych podujatí.*“

Vo všetkých použitých tabuľkách sú uvedené nasledujúce skratky:

N – celkový počet respondentov, ktorý odpovedali na danú otázku

Mean (M) – priemerná hodnota z niekoľkých rôznych hodnôt (v našom prípade to znamená priemer z hodnôt 1 – 7).

SD – štandardná odchýlka (standard deviation), ktorá určuje rozptyl odpovedí na škále. Čím je štandardná odchýlka nižšia, tým menší je rozptyl odpovedí na škále.

Minimum a maximum – najnižšia a najvyššia hodnota, ktorú respondenti zvolili na škále.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že učitelia vyučujúci slovenský jazyk, alebo v slovenskom jazyku na slovenských národnostných školách v Maďarsku hodnotia vzťah s rodičmi svojich žiakov pozitívne, keď priemer všetkých odpovedí respondentov zodpovedal hodnote M=6,13 (pozri tabuľka 1).

Najviac odpovedí (61) respondentov sme zaznamenali pri hodnote 6 (na škále hodnotenia 1 – 7) a druhý najvyšší počet respondentov označil na škále maximálnu najvyššiu možnosť 7 (51 respondentov), čo značí ich vysoko pozitívne hodnotenie vzťahu s rodičmi žiakov. Prehľad frekvencie odpovedí k jednotlivých odpoveďovým možnostiam je uvedený v tabuľke 2.

Tabuľka 1: „*Ak by ste mali celkovo charakterizovať Váš vzťah s rodičmi žiakov/štvudentov, povedali by ste, že je:...*“

<i>N</i>	139
<i>(M) Mean</i>	6,13
<i>Std. Deviation</i>	0,83
<i>Minimum</i>	3,00
<i>Maximum</i>	7,00

Tabuľka 2: „Ak by ste mali celkovo charakterizovať Váš vzťah s rodičmi žiakov/štvudentov, povedali by ste, že je:...”

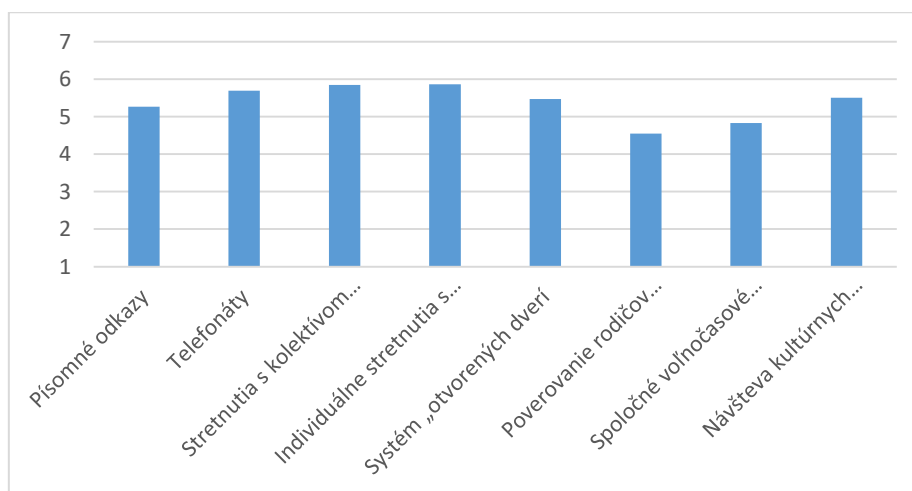
<i>Odpoveďová škála</i>	<i>Frekvencia (počet respondentov)</i>
<i>1 – veľmi negatívny</i>	0
<i>2</i>	0
<i>3</i>	1
<i>4</i>	4
<i>5</i>	22
<i>6</i>	61
<i>7 – vysoko pozitívny</i>	51

V komunikácii s rodičmi využívajú pedagógovia takmer všetky z ponúknutých možností v dotazníku v približne rovnakej, a to značne intenzívnej miere, pretože sa priemer využívania jednotlivých prostriedkov pohyboval od $M=4,55$ (poverovanie rodičov úlohami) do $M=5,86$ (individuálne stretnutia s rodičmi) (pozri tabuľka 3 a graf 1).

Tabuľka 3: „V komunikácii s rodičmi sa mi osvedčili:...”

<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>
<i>Písomné odkazy</i>	5,26
<i>Telefonáty</i>	5,69
<i>Stretnutia s kolektívom rodičov</i>	5,84
<i>Individuálne stretnutia s rodičmi</i>	5,86
<i>Systém „otvorených dverí</i>	5,47
<i>Poverovanie rodičov úlohami</i>	4,55
<i>Spoločné voľnočasové aktivity</i>	4,83
<i>Návšteva kultúrnych podujatí</i>	5,50

Graf 1: „V komunikácii s rodičmi sa mi osvedčili:...”



Vzťah so žiakmi hodnotili učitelia (podobne ako i vzťah s rodičmi) v pozitívnom poli škály, keď priemer odpovedí sa rovnal hodnote $M=6,31$ (pozri tabuľka 4). Najvyššiu frekvenciu odpovedí (64 respondentov) sme zaznamenali pri odpovedovej možnosti 7, ktorá znamenala vysoko pozitívne hodnotenie vzťahu učiteľov so žiakmi. Druhou najfrekventovanejšiu odpoveďou s počtom 58 bolo označenie možnosti 6. Prehľad frekvencií pri jednotlivých odpovedových možnostiach je uvedený v tabuľke 5.

Tabuľka 4: „Ak by ste mali celkovo charakterizovať Váš vzťah so žiakmi/štvudentmi, povedali by ste, že je:...”

<i>N</i>	138
<i>(M) Mean</i>	6,31
<i>Std. Deviation</i>	0,75
<i>Minimum</i>	4,00
<i>Maximum</i>	7,00

Tabuľka 5: „Ak by ste mali celkovo charakterizovať Váš vzťah so žiakmi/štvudentmi, povedali by ste, že je:...”

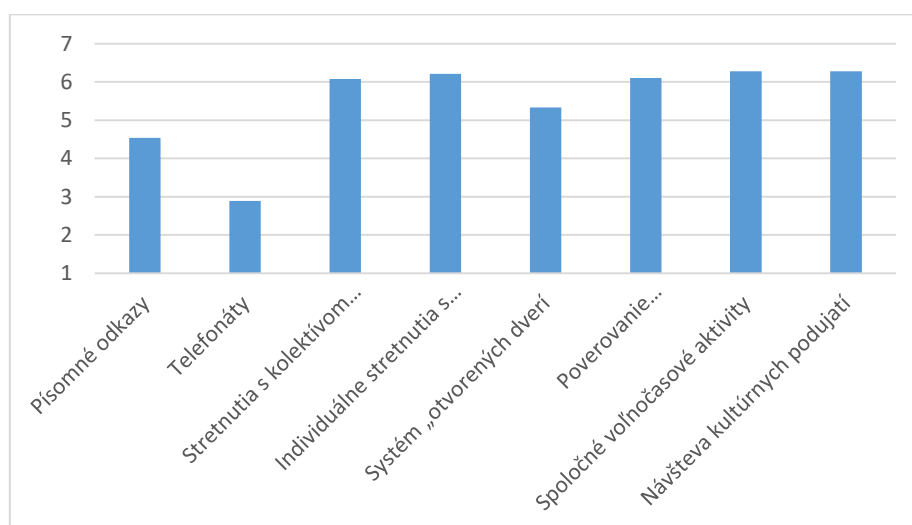
<i>Odpoveďová škála</i>	<i>Frekvencia (počet respondentov)</i>
<i>1 – veľmi negatívny</i>	0
<i>2</i>	0
<i>3</i>	0
<i>4</i>	4
<i>5</i>	12
<i>6</i>	58
<i>7 – vysoko pozitívny</i>	64

Vysokú mieru súhlasného postoja v otázke využívania vybraných prostriedkov (v dotazníku spísaných v podobe odpovede na otázku) pedagógov v komunikácii so žiakmi sme zaznamenali pri všetkých možnostiach, okrem využívania telefónov ($M=2,89$). Priemer odpovedí respondentov pri možnosti využívania písomných odkazov pri komunikácii so štvudentmi bol $M=4,54$, čo je síce v pozitívnom poli odpovedovej škály, avšak vzhľadom na vysoké percentuálne využívanie ostatných možností neradíme túto možnosť k najviac využívaným. Priemer odpovedí pri ostatných možnostiach sa pohyboval v rozmedzí od $M=5,33$ (systém „otvorených dverí“) do $M=6,28$ (spoločné voľnočasové aktivity a návšteva kultúrnych podujatí) (pozri tabuľka 6 a graf 2).

Tabuľka 6: „V komunikácii so žiakmi/štvudentami sa mi osvedčili:...”

<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>
<i>Písomné odkazy</i>	4,54
<i>Telefonáty</i>	2,89
<i>Stretnutia s kolektívom žiakov/štvudentov</i>	6,08
<i>Individuálne stretnutia s žiakmi/štvudentmi</i>	6,21
<i>Systém „otvorených dverí</i>	5,33
<i>Poverovanie žiakov/štvudentov úlohami</i>	6,10
<i>Spoločné voľnočasové aktivity</i>	6,28
<i>Návšteva kultúrnych podujatí</i>	6,28

Graf 2: „V komunikácii so žiakmi/štvudentami sa mi osvedčili:...”



V rámci širšieho zasadenia problematiky komunikácie a jej vplyvu na vzťahy pedagógov s rodičmi a žiakmi sme si stanovili nasledujúcu hypotézu:

H: *Predpokladáme vyššiu mieru pozitívnej charakteristiky vzťahu pedagógov tak s rodičmi, ako i so žiakmi na jednojazyčných školách.*

Stanovenie hypotézy vyplýva z predpokladu, že na jednojazyčných školách je súdržnosť slovenskej minority Maďarsku intenzívnejšia vzhľadom na ich menšinové a postupnou asimiláciou ohrozené postavenie. Najnižšiu mieru pozitívnosti vzťahov príp. až ich charakteristiku na negatívnej časti škály sme očakávali na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje výlučne v podobe cudzojazyčného predmetu. Predpokladáme v tomto prostredí nižšiu intenzitu podpory komplexného slovenského povedomia, a tým i nižšiu angažovanosť pedagógov v úsilí nadväzovať užšie vzťahy či už s rodičmi, alebo žiakmi.

Hypotéza sa nám pri charakteristike vzťahu pedagógov a rodičov nepotvrdila, pretože priemery odpovedí pedagógov zo všetkých nami skúmaných typov slovenských národnostných škôl v Maďarsku sa pohybovali v pozitívnom poli škály (pozri tabuľka 7). Môžeme však povedať, že i napriek všeobecne pozitívnemu vnímaniu vzťahu pedagógov s rodičmi na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje len ako predmet bol i tento pozitívny vzťah v priemere hodnotený najnižšie v porovnaní s ostatnými typmi škôl (5,93) (tabuľka 7).

Tabuľka 7: „Ak by ste mali charakterizovať Váš vzťah s rodičmi žiakov/štvudentov, povedali by ste, že je:...”“

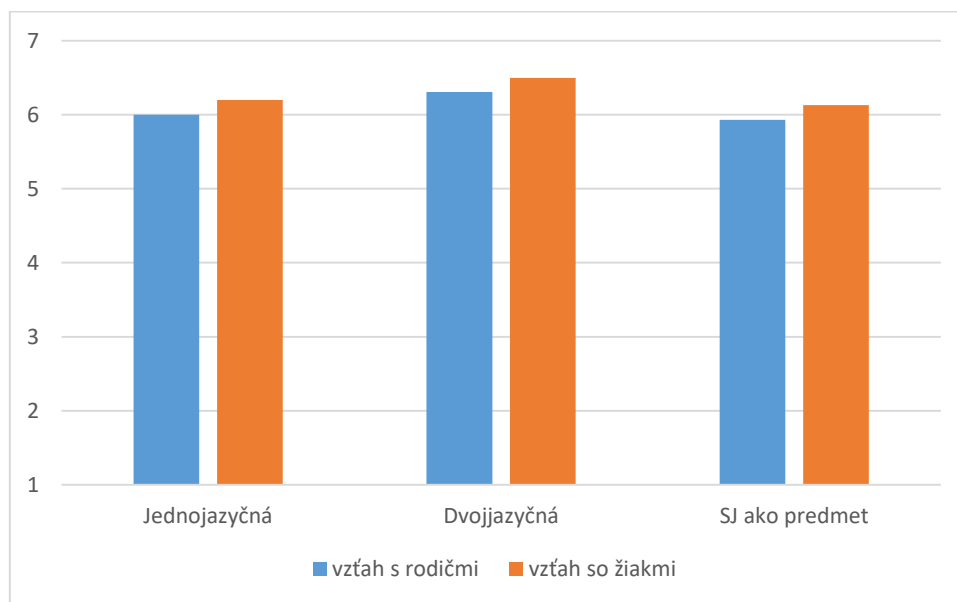
<i>Typ školy</i>	<i>(M) Mean</i>	<i>Minimum na škále</i>	<i>Maximum na škále</i>
<i>Jednojazyčná</i>	6,0	5	7
<i>Dvojazyčná</i>	6,31	5	7
<i>SJ ako predmet</i>	5,93	3	7

V súvislosti s charakteristikou vzťahov pedagógov a žiakov sa nám hypotéza rovnako nepotvrdila. Na všetkých skúmaných typoch škôl sú priemery hodnotenia vzťahu pedagóg-žiak vnímané vysoko pozitívne. (pozri tabuľka 8 a graf 3).

Tabuľka 8: „Ak by ste mali charakterizovať Váš vzťah so žiakmi/štvudentami, povedali by ste, že je:...”“

<i>Typ školy</i>	<i>(M) Mean</i>	<i>Minimum na škále</i>	<i>Maximum na škále</i>
<i>Jednojazyčná</i>	6,20	4	7
<i>Dvojazyčná</i>	6,50	4	7
<i>SJ ako predmet</i>	6,13	4	7

Graf 3: Vzťah pedagógov s rodičmi a žiakmi podľa typu školy



2. 2 Atribút inovatívno-moderných zručností pedagógov

„Materiálno-technické vybavenie školy sa z roka na rok zlepšuje...

*Disponujeme už deviatimi interaktívnymi tabuľami,
čo nám umožňuje implementáciu digitálnych technológií
do edukačného procesu.“*

(Júlia Szabóová Marloková, 2019)

Školstvo 21. storočia musí nevyhnutne reflektovať modernosť a technickú inovatívnosť doby zavádzaním nových digitálnych a internetových vymožeností do pedagogického procesu. Táto implementácia však so sebou prináša niekoľko hrozieb a čelí rôznym prekážkam. K hrozbám môžeme radiť jednoduché zneužitie IKT technológie žiakmi v prospech vlastných záujmov a ignoranciu príkazov a zadaní pedagóga počas vyučovania, diskrimináciu žiakov, ktorí v domácom prostredí nedisponujú technickými pomôckami a ich zručnosť s manipuláciou s týmito prostriedkami je zhoršená, pomalšia a pod. Medzi prekážky, ktorým zavádzanie IKT prostriedkov do vyučovacieho procesu čelí, môžeme zaradiť jednak finančnú náročnosť ich zabezpečenia pre školy, ako aj digitálnu gramotnosť nevyhnutnú na ich používanie tak na strane pedagóga, ako i žiaka.

Využívanie IKT je zakotvené takmer vo všetkých európskych štátoch na centrálnej úrovni. V rámci tohto ukotvenia je zahrnutá i špecifikácia škály indikátorov, ktoré slúžia na meranie napredovania využívania IKT. Maďarsko vymedzilo vo svojom národnom Operačnom programe pre sociálnu infraštruktúru na roky 2007 – 2013 vzdelávacie indikátory vrátane vyššieho počtu tried vybavených interaktívnou tabuľou, nárast počtu žiakov používajúcich v škole počítač, či intenzívnejšie zapájanie internetu do čo najvyššieho počtu tried (Eurydice, 2011). I napriek snahe o čo najvyššiu a efektívnu implementáciu IKT prostriedkov do výchovno-vzdelávacieho procesu sa necítia byť pedagógovia v Maďarsku dostatočne pripravení na ich využitie. Podľa medzinárodného prieskumu OECD a jeho záverov v podobe Medzinárodnej štúdie o vyučovaní a vzdelávaní (TALIS) z roku 2018 odpovedalo na otázku, či bolo využívanie informačných a komunikačných technológií pri výučbe súčasťou formálneho vzdelávania a praxe pedagógov pozitívne 51,9% respondentov (1663 opýtaných) a negatívne 48,1% (1542). Napriek prevahe pozitívnych odpovedí, zotrváva v praxi stále mnoho pedagógov, ktorých formálna príprava a prax nezahrňovala využívanie moderných IKT prostriedkov pri výučbe. Rovnaký výskum taktiež analyzoval aj (ne)súhlasné názory učiteľov na spôsob výučby svojich kolegov. V rámci otázky, či sa kolegovia na škole usilujú rozvíjať nové spôsoby vyučovania a vzdelávania odpovedalo najviac respondentov na škále možnosťou (stredne pozitívnu) „súhlasím“ (58,3%), avšak stále veľký počet opýtaných (888 ľudí) odpovedalo krajnou negatívnou možnosťou „rozhodne nesúhlasím“ (27,8%). Prehľad odpovedí je možné nájsť v tabuľke 9.

Tabuľka 9: „Väčšina učiteľov v tejto škole sa snaží rozvíjať nové spôsoby vyučovania a vzdelávania.“ – prieskum TALIS¹⁰

<i>Odpoveďová škála</i>	<i>Frekvencia (počet respondentov)</i>	<i>Percentuálny podiel</i>
<i>Rozhodne nesúhlasím</i>	55	1,7%
<i>Nesúhlasím</i>	390	12,2%
<i>Súhlasím</i>	1864	58,3%
<i>Rozhodne súhlasím</i>	888	27,8%

Rovnako môžeme ako pozitívnu perspektívu vnímať snahu škôl zabezpečiť dostatočné vybavenie IKT prostriedkov na výučbu. V spomínanom výskume OECD z roku 2018 nám to môže v maďarskom prostredí dokladovať analyzovaná otázka zameraná na zisťovanie miery podpory učenia žiakov pomocou digitálnych technológií (napr. počítačov, tabletov, interaktívnych tabuľ) zo strany pedagógov na ich školách. Na škále najpozitívnejšiu odpoveď

¹⁰ Zdroj: OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.

zvolilo 41,7% respondentov (t.j. 1322 opýtaných) pričom druhé najvyššie skóre získala druhá pozitívna odpoveď na škále „dost“, ktorú zvolilo 37,0% pedagógov (1175 respondentov). Prehľad všetkých údajov je možné vidieť v tabuľke 10.

Tabuľka 10: „Do akej miery môžete vo Vašom učení podporovať učenie žiakov pomocou digitálnych technológií (napr. počítačov, tabletov, interaktívnych tabúl)“ – prieskumu TALIS¹¹

<i>Odpoďová škála</i>	<i>Frekvencia (počet respondentov)</i>	<i>Percentuálny podiel</i>
<i>Vôbec</i>	127	4,0%
<i>Čiastočne</i>	548	17,3%
<i>Dost'</i>	1175	37,0%
<i>Veľmi</i>	1322	41,7%

Podľa Cubana (2001) budú učitelia IKT prostriedky využívať výlučne v tom prípade, že to zlepší priebeh ich výchovno-vzdelávacieho procesu. Štúdie zaoberajúce sa touto problematikou potvrdili, že učitelia budú akceptovať moderné technológie ako pridanú hodnotu k splneniu výchovno-vzdelávacích cieľov, k motivovaniu študentov, k obohateniu a spestreniu vyučovania, ak si samy prajú využívať technológie a sú dostatočne motivovaní (Russell et al, 2003). Vhodné využívanie online aktivít výrazne zlepšuje výsledky študentov. Okrem toho sa zvýšené využívanie online nástrojov a aktivít študentov považuje za jeden z najlepších prediktorov vzdelávania a osobného rozvoja. Rovnako kvalita prevedenia vyučovacích hodín využitím IKT prostriedkov stúpa, pedagógovia prostredníctvom nich vedia priblížiť žiakom množstvo informácií a pomôcť im tak lepšie poznať svet okolo (Halás, 2011).

Je zrejmé, že zásadný vplyv na integráciu IKT prostriedkov do výučby majú učitelia. Faktorom ovplyvňujúcich učiteľov pri tomto zavádzaní sa venovalo mnoho výskumov, ktoré prinášajú protichodné výsledky. Výskum Gil-Flores, et al. (2017) potvrdil, že demografické charakteristiky (rod, vek a skúsenosti s výučbou) sa pri využívaní IKT ukazujú ako irelevantné. Opačné výsledky priniesol napríklad výskum Yaghi (2001), keď tvrdí, že sa vek a dĺžka vyučovacej praxe sa ukázala ako významný faktor spôsobujúci veľké rozdiely, čo sa týka využívania a dôvery učiteľov v IKT prostriedky. Výskum rovnako preukázal, že starší učitelia mali pri vyučovaní väčšie problémy s využívaním IKT prostriedkov. Basargekar & Singhavi (2017) tvrdia, že vek a pracovné skúsenosti majú negatívny vzťah k používaniu IKT medzi učiteľmi. Ich výskum však preukázal, že mladší učitelia a učitelia s menším počtom rokov praxe sú podstatne viac aktívni a odhodlaní používať IKT prostriedky v triede, než starší učitelia.

¹¹ Zdroj: OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.

Pri skúmaní atribútu **inovatívno-moderných zručností pedagógov** budeme vychádzať z nasledujúcich otázok z dotazníka: *V akom rozsahu využívate technické prostriedky na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi?* Respondenti hodnotili na škále od 1 do 7 (1=vôbec nie, 7=veľmi často) odpoved'ové možnosti:

- „Počítač.“
- „Mobilný telefón.“
- „Počítačový program – slovník.“
- „Počítačový program – textový editor.“
- „Počítačový program – grafiku.“
- „E-mail.“
- „Videoprogramy.“
- „Interaktívnu tabuľu.“

Okrem toho mali pedagógovia odpovedať na otázku *Posúďte, podľa vlastných skúseností, či považujete nasledovné techniky spätnej väzby za efektívne:...,* pričom hodnotili na škále od 1 do 7 (1=vôbec nie, 7=veľmi často) odpoved'ové možnosti:

- „Okamžitá reakcia na každú chybu žiaka a overenie znalosti látky.“
- „Oprava ihneď, preverenie vedomostí neskôr.“
- „Registrovanie spoločne opakovaných chýb žiakmi a následne opakovaná hodina s výkladom.“
- „Upozornenie na chybu a následne diskusia o nej s triedou.“
- „Upozornenie na chybu a vedenie žiaka k jej samostatnej oprave.“
- „Opravy vykonávané spolužiakmi, ktorí chyby zaregistrovali.“
- „Opravy za pomoci ďalších príkladov.“
- „Upozornenie rodičov na potreby opakovať látku.“

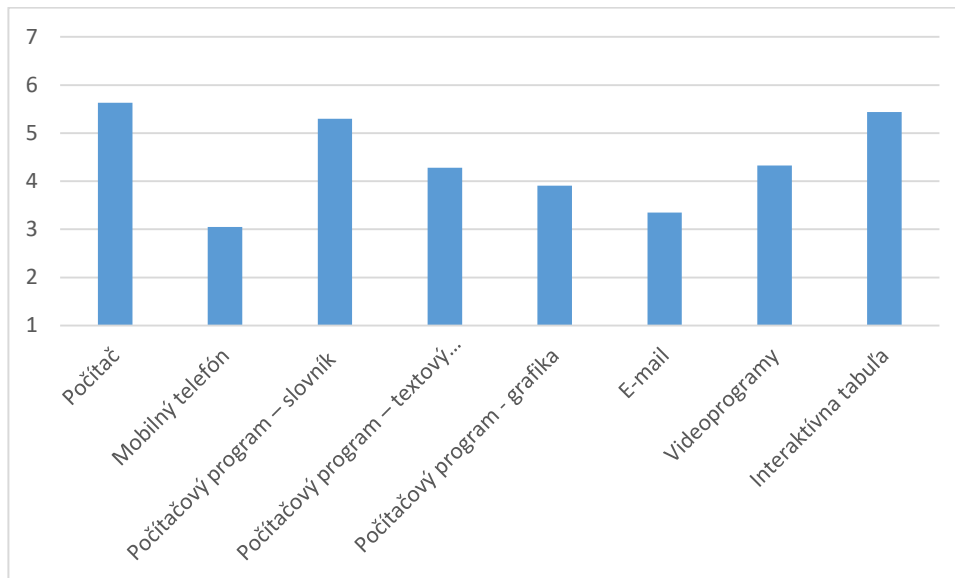
Vo všeobecnosti môžeme povedať, že technické prostriedky využívajú pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk, alebo v slovenskom jazyku v Maďarsku veľmi málo. Najvyššie skóre a teda najviac využívaným technickým prostriedkom je počítač (M=5,63) a medzi nevyužívané, resp. málo využívané technické prostriedky radíme mobilný telefón (M=3,05) a e-mail (M=3,35). Prehľad všetkých odpovedí k jednotlivých odpoved'ovým možnostiam je možné vidieť v tabuľke 11 a grafe 4.

Tabuľka 11: *V akom rozsahu využívate technické prostriedky na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi? “*

<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>
<i>Počítač</i>	5,63
<i>Mobilný telefón</i>	3,05
<i>Počítačový program – slovník</i>	5,30
<i>Počítačový program – textový editor</i>	4,28
<i>Počítačový program - grafika</i>	3,91

<i>E-mail</i>	3,35
<i>Videoprogramy</i>	4,33
<i>Interaktívna tabuľa</i>	5,44

Graf 4: *V akom rozsahu využívate technické prostriedky na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi?“*



Z dôvodu pomerne nízkeho využívania technických prostriedkov slovenskými pedagógmi v Maďarsku nás zaujímali i rozdiely v ich (ne)využívaní medzi jednotlivými vekovými kategóriami pedagógov. Pri zisťovaní mieri využívania technických prostriedkov na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi pri jednotlivých vekových kategóriách respondentov sme si stanovili nasledujúcu hypotézu:

H: *So stúpajúcim vekom respondentov bude klesať miera ich využívania technických prostriedkov pri výučbe a komunikácii so žiakmi.*

Hypotézu sme si stanovili v takejto podobe s predpokladom nižšej technickej gramotnosti u pedagógov staršej generácie a vyššej schopnosti využívania a implementovania technických prostriedkov u mladšej generácie pedagógov.

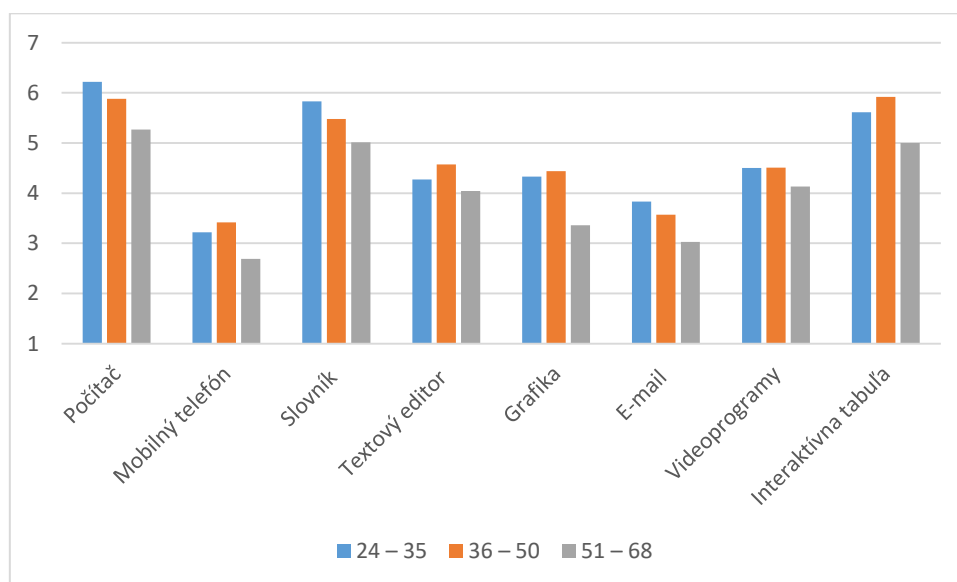
Výsledky dokazujú, že staršia generácia pedagógov vo vekovej kategórii (51 – 68 rokov) všetky zo spomenutých IKT prostriedkov v dotazníku využíva v porovnaní s ostatnými vekovými kategóriami najmenej. Pričom mnohé z nich (mobilný telefón $M=2,69$, grafický počítačový program $M=3,36$, e-mail $M=3,03$) buď nevyužívajú, ale využívajú v minimálnej

miere. Najviac využívaným IKT prostriedkom u najmladšej vekovej kategórii (24 – 35 rokov) je počítač (M=6,22) a počítačový program slovník (M=5,83). U strednej vekovej kategórie (35 – 50 rokov) je najčastejšie využívaná interaktívna tabuľa (M=5,92), za ktorou nasleduje počítač (M=5,88). Prehľad všetkých výsledkov u každej vekovej kategórie je možné vidieť v tabuľke 12 a grafe 5.

Tabuľka 12: „V akom rozsahu využívate technické prostriedky na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi?“

<i>Vekové kategórie</i>	<i>24 – 35</i>	<i>36 – 50</i>	<i>51 – 68</i>
<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>		
<i>Počítač</i>	6,22	5,88	5,27
<i>Mobilný telefón</i>	3,22	3,42	2,69
<i>Počítačový program – slovník</i>	5,83	5,48	5,01
<i>Počítačový program – textový editor</i>	4,27	4,57	4,04
<i>Počítačový program – grafika</i>	4,33	4,44	3,36
<i>E-mail</i>	3,83	3,57	3,03
<i>Videoprogramy</i>	4,50	4,51	4,13
<i>Interaktívna tabuľa</i>	5,61	5,92	5,00

Graf 5: „V akom rozsahu využívate technické prostriedky na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi?“



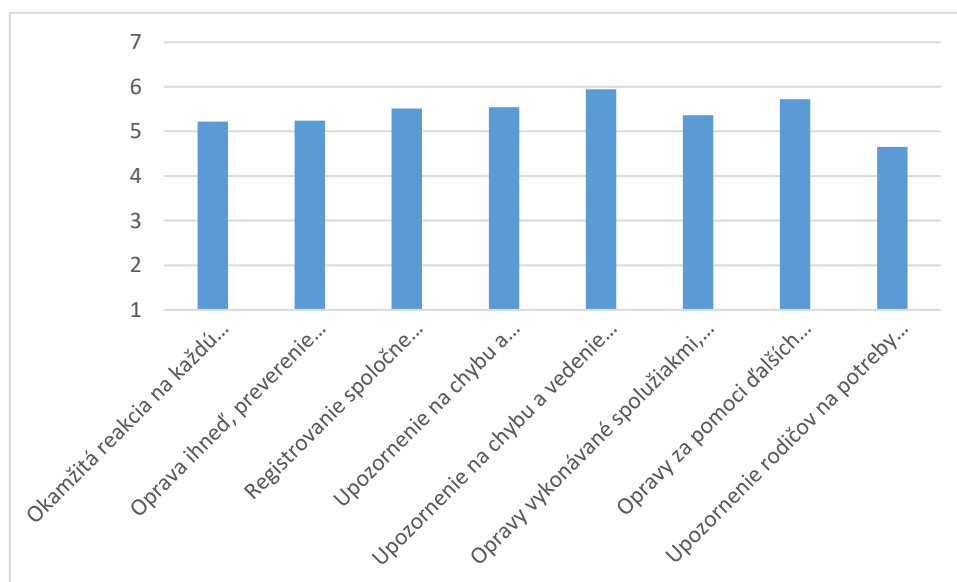
V rámci inovatívno-moderných zručností pedagóga nesmieme opomenúť stále aktuálnu a diskutovanú problematiku spätnej väzby. Spätaná väzba by mala byť konštruktívna a efektívna v takej miere, aby motivovala a dostatočne objektívne ohodnocovala a pripomienkovala výkony žiakov. Tzv. feedback je neoddeliteľnou súčasťou komunikácie i v bežnom fungovaní

človeka, no vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva kľúčový medzistupeň významný napríklad pri učení sa akceptovať kritiku, pri motivácii, sebareflexii a sebarozvoji, či hodnotení výkonov žiakov. Pedagógovia vyučujúci v Maďarsku slovenský jazyk a v slovenskom jazyku mali v dotazníkovom výskume ohodnotiť na odpoveďovej škále niekoľko foriem spätnej väzby. Najvyužívanejšou formou spätnej väzby je upozornenie na chybu a vedenie žiaka k jej samostatnej oprave, ale aj ostatné zo spomenutých možností využíva pomerne veľká časť pedagógov (všetky odpovede sa nachádzali v pozitívnom poli škály) (pozri tabuľka 13 a graf 6).

Tabuľka 13: „Posúďte, podľa vlastných skúseností, či považujete nasledovné techniky spätnej väzby za efektívne:...”“

<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>
<i>Okamžitá reakcia na každú chybu žiaka a overenie znalostí látky.</i>	5,22
<i>Oprava ihneď, preverenie vedomostí neskôr.</i>	5,24
<i>Registrowanie spoločne opakovaných chýb a opakovacia hodina s výkladom.</i>	5,51
<i>Upozornenie na chybu a následne diskusia o nej s triedou.</i>	5,54
<i>Upozornenie na chybu a vedenie žiaka k jej samostatnej oprave.</i>	5,94
<i>Opravy vykonávané spolužiakmi, ktorí chyby zaregistrovali.</i>	5,36
<i>Opravy za pomoci ďalších príkladov.</i>	5,72
<i>Upozornenie rodičov na potreby opakovať látku.</i>	4,65

Graf 6: „Posúďte, podľa vlastných skúseností, či považujete nasledovné techniky spätnej väzby za efektívne:...”“



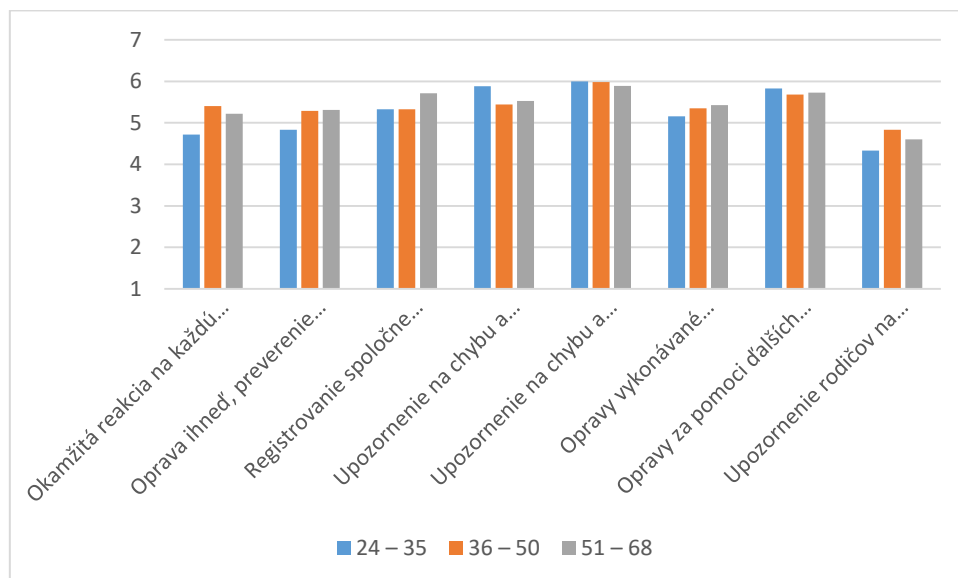
Pri analýze spätnej väzby od slovenských pedagógov v Maďarsku pokladáme za zaujímavé zistenie odlišností vo využívaní jednotlivých foriem spätnej väzby v závislosti od vekovej skupiny. Zatiaľ čo najmladšia veková kategória (24 – 35) odpovedala viac neutrálne

až mierne pozitívne a priemer ich odpovedí sa rovnal 6 len pri možnosti „upozornenie na chybu a vedenie žiaka k jej samostatnej oprave“, stredná a staršia veková kategória volila pri každej odpoved'ovej možnosti pozitívne hodnotenia. Priemer ich odpovedí iba v jednom prípade klesol pod hodnotu 5 (stredná veková kategória, 35 – 50, pri odpovedi „upozornenie rodičov na potreby opakovať látku“). Ponechávame už na zváženie vysokoškolských pedagógov a didaktikov, či sú v dostatočnej miere zastúpené v učive vysokých škôl a praxi budúcich učiteľov techniky spätnej väzby. Prehľad odpovedí každej vekovej kategórie k jednotlivým možnostiam je možné nájsť v tabuľke 14 a grafe 7.

Tabuľka 14: „Posúďte, podľa vlastných skúseností, či považujete nasledovné techniky spätnej väzby za efektívne:...“ rozdelenie podľa veku pedagógov

Vekové kategórie	24 – 35	35 – 50	51 – 68
<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>		
Okamžitá reakcia na chybu žiaka a overenie znalosti látky.	4,72	5,40	5,22
Oprava ihneď, preverenie vedomostí neskôr.	4,83	5,29	5,31
Registrovanie spoločne opakovaných chýb a hodina s výkladom.	5,33	5,33	5,71
Upozornenie na chybu a následne diskusia o nej s triedou.	5,88	5,44	5,53
Upozornenie na chybu a vedenie žiaka k jej samostatnej oprave.	6,00	5,98	5,89
Opravy vykonávané spolužiakmi, ktorí chyby zaregistrovali.	5,16	5,35	5,43
Opravy za pomoci ďalších príkladov.	5,83	5,68	5,73
Upozornenie rodičov na potreby opakovať látku.	4,33	4,83	4,60

Graf 7: „Posúďte, podľa vlastných skúseností, či považujete nasledovné techniky spätnej väzby za efektívne:...“ rozdelenie podľa veku pedagógov



2.3 Atribút využívania učebníc

„...pokladám za dôležité zabezpečenie jednojazyčného charakteru výučby naďalej, k čomu však je dôležité získať odborne kvalifikovaných mladých učiteľov ovládajúcich slovenský jazyk na vysokej úrovni, odborne pripravených pedagógov chýbajúcich predmetov, ako i zabezpečenie moderných učebníc v slovenskom jazyku.“

(Júlia Szabóová Marloková, 2019)

Význam učebnice pre edukačný proces je nezastupiteľný o to viac, ak sa jedná o vyučovanie minoritných spoločností na území inonárodného štátu. Kvalita a spracovanie obsahu učebníc má priamy vplyv na utváranie povedomia, vedomia i vedomostí mladej generácie obyvateľov, na pleciach ktorých bude v budúcnosti ležať udržanie slovenského etnika v Maďarsku. Z toho dôvodu sme sa v analýzach zamerali i na používané druhy učebníc v slovenskom národnostnom školstve v Maďarsku a na spokojnosť pedagógov s nimi.

Zabezpečovanie učebníc má na území Maďarska pluralitný charakter. Ak autor učebnice ponúkne svoju publikáciu vydavateľstvu, vydavateľ osloví Ministerstvo kultúry a školstva k udeleniu licencie. V prípade, že učebnica licenciu získa zapíše sa na oficiálny zoznam ministerstva povolených učebníc. Licencia sa získava na dobu 5 rokov a výber učebníc zo zoznamu realizujú samotní pedagógovia. Vzhľadom na to, že zoznam licencovaných učebníc je dlhý, autor má vyššiu pravdepodobnosť výberu učebnice pre edukačné potreby, ak je vydaná v prestížnom vydavateľstve, ktoré jej zabezpečí rozsiahlejšiu a lepšiu reklamu¹² (Otčenášová, 2008). Žiaci sú povinní si učebnicu každoročne zakúpiť. K žiakom sa teda dostávajú učebnice, ktoré sú totožné s maďarskými učebnicami, sú ich preloženou kópiou alebo knihy od slovenských autorov (Szabóová Marloková, 2019; Otčenášová, 2008).

Pri skúmaní atribútu **využívanie učebníc** sa zameriame na dotazníkové otázky *Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?* Respondenti hodnotili na škále od 1 do 7 (1=vôbec nie, 7=veľmi často) odpoved'ové možnosti:

- „Slovenské učebnice vydané na Slovensku.“
- „Slovenské učebnice vydané v Maďarsku.“
- „Používam oboje.“

¹² Za najlepšie vydavateľstvo je považované Nemzeti Tankönyvkiadó.

Okrem toho dostali pedagógovia otázku *Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi*, pričom vlastnú spokojnosť hodnotili na škále od 1 do 7 (1=vôbec nie, 7=veľmi často) odpoveďové možnosti:

- „Slovenskými učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými na Slovensku.“
- „Slovenskými učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými v Maďarsku.“
- „Nepoužívam tieto učebnice.“

Ako vyplýva z tabuľky 15 v negatívnom poli škály sa pohybovali odpovede respondentov pri možnosti používania slovenských učebníc a pracovných zošitov vydaných na Slovensku ($M=3,74$), v neutrálnom poli sa zase nachádzajú odpovede o používaní oboch typov učebníc ($M=4,47$). Varovným signálom môže pre slovenské národnostné školstvo v Maďarsku byť fakt, že pedagógovia používajú najmä slovenské učebnice vydané v Maďarsku ($M=6,28$). Tento fakt môže byť spôsobený nepriaznivou situáciou so schvaľovaním učebníc v Maďarsku, avšak tieto učebnice sú častokrát len doslovným prepisom maďarskej učebnice, čo môže byť napríklad pri výučbe dejepisu pre slovenskú etnicitu v Maďarsku problematické.

Tabuľka 15: „Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“

<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>
<i>Slovenské učebnice vydané na Slovensku</i>	3,74
<i>Slovenské učebnice vydané v Maďarsku</i>	6,28
<i>Používam oboje</i>	4,47

Na výber typu učebníc a pracovných zošitov podľa miesta vydania nemá národnostná príslušnosť pedagógov vplyv (tabuľka 16). Bez ohľadu na národnosť učiteľov používa najviac pedagógov slovenské učebnice vydané v Maďarsku.

Tabuľka 16: „Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“ rozdelenie podľa národnosti

<i>Národnosť</i>	<i>slovenská</i>	<i>maďarská</i>	<i>slovenská aj maďarská</i>
<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>		
<i>Slovenské učebnice vydané na Slovensku</i>	3,85	3,17	3,86
<i>Slovenské učebnice vydané v Maďarsku</i>	6,23	6,21	6,39
<i>Používam oboje</i>	4,67	3,45	4,73

Práve z dôvodu využívania najmä slovenských učebníc vydaných v Maďarsku pedagógmi na slovenských národnostných školách v Maďarsku sme sa rozhodli analyzovať i spokojnosť učiteľov s využívaným materiálom (pozri tabuľka 17). Výsledky výskumu však

preukázali neutrálne hodnoty. V oboch prípadoch, tak pri slovenských učebniciach vydaných v Maďarsku (M=4,63), ako aj na Slovensku (M=4,39) volili respondenti odpovede v neutrálnom poli škály. V rámci tejto otázky mali respondenti možnosť zvoliť si aj odpoveď, že žiadnu z týchto učebníc nevyužívajú – túto možnosť zvolilo len 14 respondentov.

Tabuľka 17: „Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi.“

<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>
<i>Slovenskými učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými na Slovensku</i>	4,39
<i>Slovenskými učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými v Maďarsku</i>	4,63

Zaujímavým výsledkom výskumu je analýza spokojnosti pedagógov s učebnicami vydanými na Slovensku, alebo v Maďarsku v spojitosti s ich národnosťou (pozri tabuľka 18). Respondenti hlásiaci sa výlučne k slovenskej, alebo maďarskej národnosti ohodnotili svoju spokojnosť s oboma typmi učebníc v neutrálnom poli škály. V pozitívnom poli škály sa pohybovali len priemery odpovedí respondentov hlásiacich sa k obom národnostiam a to pri slovenských učebniciach vydaných v Maďarsku. V súvislosti so 14 respondentami, ktorí odpovedali na túto otázku možnosťou, že žiadny z vybraných typov učebníc nepoužívajú, 10 z nich bolo výlučne slovenskej národnosti a 4 sa hlásili k národnosti maďarskej.

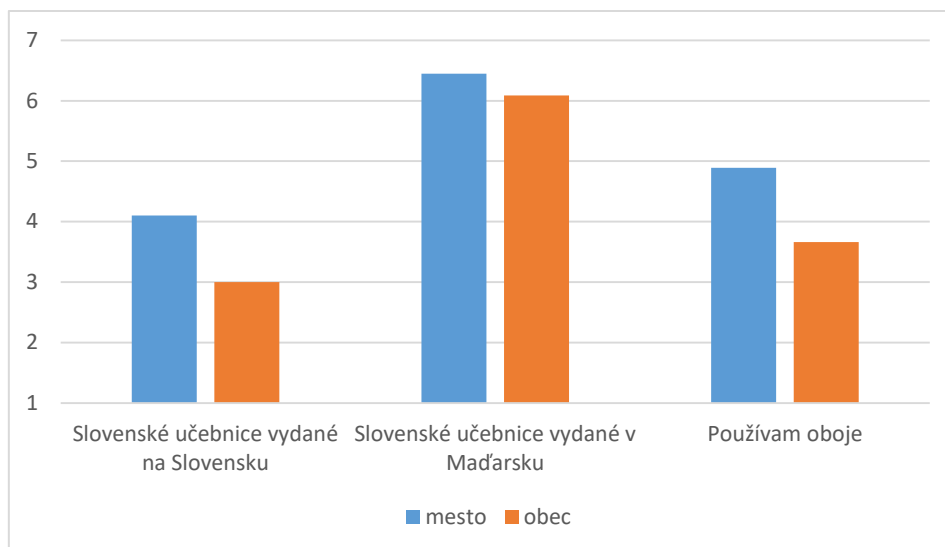
Tabuľka 18: „Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi.“

<i>Národnosť</i>	<i>slovenská</i>	<i>maďarská</i>	<i>slovenská aj maďarská</i>
<i>Možnosti</i>	<i>(M) Mean</i>		
<i>Slovenskými učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými na Slovensku</i>	4,40	4,43	4,33
<i>Slovenskými učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými v Maďarsku</i>	4,45	4,27	5,28

Vzhľadom na dôležitosť problematiky učebníc nás ešte zaujímala i komparácia využívania učebníc a spokojnosti pedagógov s nimi z hľadiska lokality, typu školy a veku učiteľov. Náš výskum priniesol zaujímavé zistenia, ktoré prinášame v grafickej podobe.

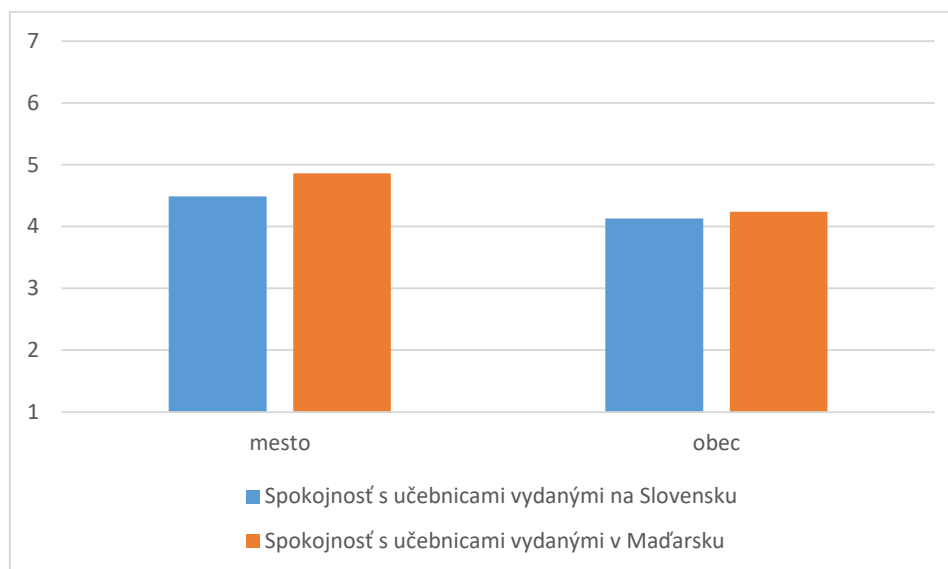
Z hľadiska lokality môžeme povedať, že v školách nachádzajúcich sa v mestách, ale aj na vidieku pedagógovia využívajú najviac učebnice vydané v Maďarsku (pozri graf 8). Hodnotenie použitia učebníc vydaných na Slovensku a používania oboch typov učebníc sa v prípade učiteľov z miest pohybuje v neutrálnom póle škály, v prípade učiteľov z vidieka sú odpovede dokonca v negatívnom poli škály (graf 8).

Graf 8: „Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“ rozdelenie podľa lokality



Priemerné hodnotenia spokojnosti s učebnicami vykazujú len minimálne rozdiely, pedagógovia sú spokojnejší s učebnicami vydanými v Maďarsku (pozri graf 9).

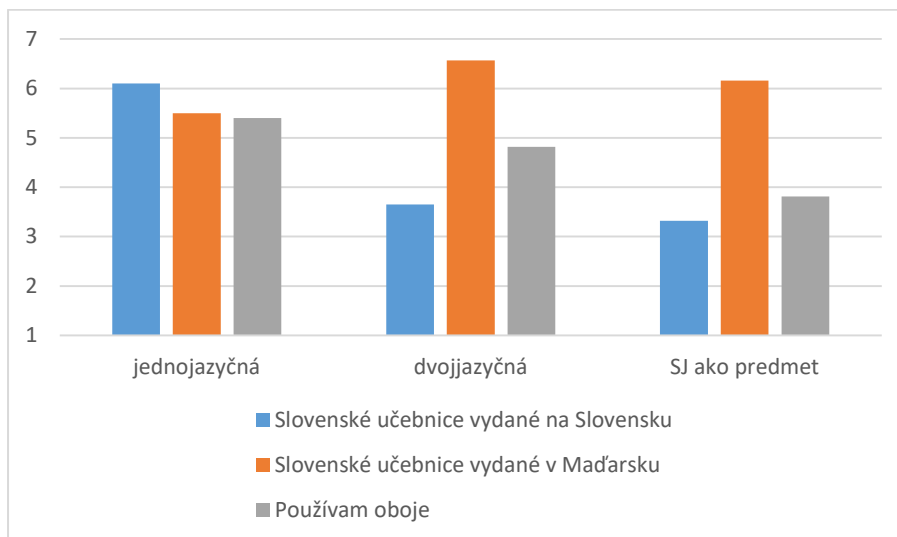
Graf 9: „Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi.“ rozdelenie podľa lokality



Čo sa týka typu školy, z priemeru sa vymyká jednojazyčná škola v Budapešti, v ktorej pedagógovia v najvyššej miere využívajú učebnice vydané na Slovensku. Hodnotenia maďarských učebníc a učebníc vydaných na Slovensku aj v Maďarsku dosahujú rovnaké hodnoty (pozri graf 10). Inak je to pri dvojjazyčných školách a školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet. Tam sa nám potvrdil trend z predchádzajúceho grafu, a to, že učitelia

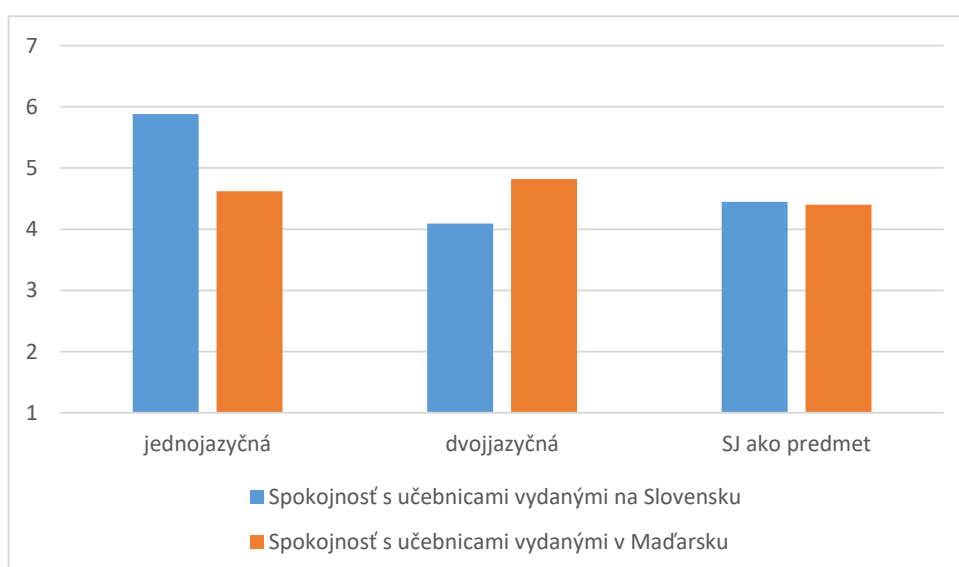
využívajú v najvyššej miere učebnice vydané v Maďarsku. Využitie učebníc vydaných na Slovensku sa nachádza pod hodnotou 4 (graf 10).

Graf 10: „Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“ rozdelenie podľa typu školy



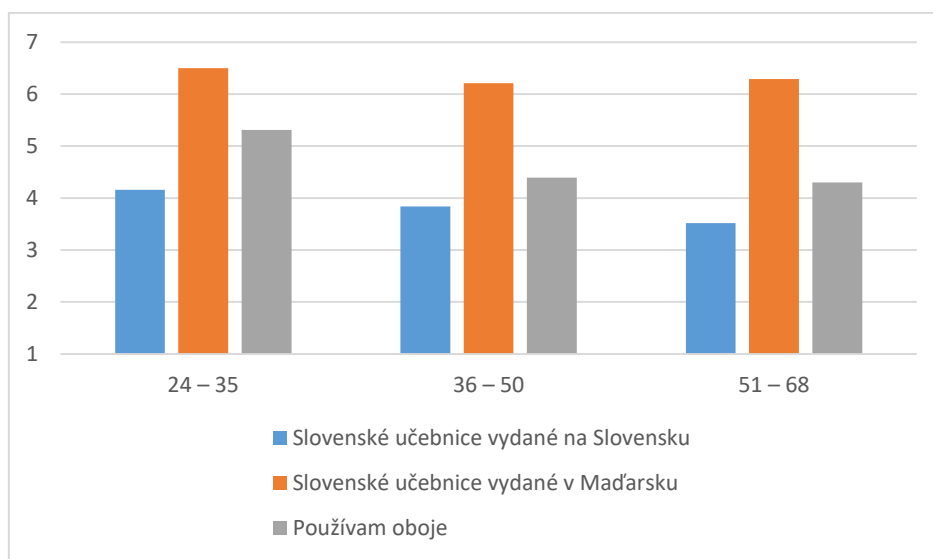
Pri skúmaní spokojnosti pedagógov s učebnicami sa trendu priemerného hodnotenia vymyká jednojazyčná škola, v ktorej učitelia pri deklarovaní spokojnosti s jednotlivými učebnicami pripísali učebniciam vydaným na Slovensku takmer 6 zo 7 bodov na škále (pozri graf 11). Hodnotenia pedagógov dvojazyčných škôl a škôl, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet dosahovali na škále priemerné skóre od 4 do 5 bodov (graf 11).

Graf 11: „Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi.“ rozdelenie podľa typu školy



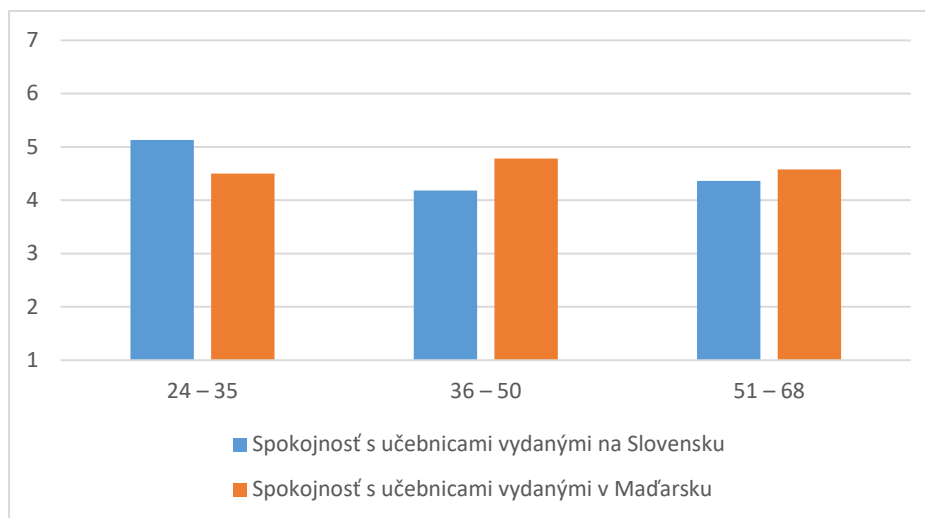
Výskum použitia a spokojnosti s učebnicami podľa vekových kategórií priniesol zmiešané výsledky – na jednej strane sa potvrdil trend o maximálnom využívaní učebníc vydaných v Maďarsku a to vo všetkých vekových kategóriách, na druhej strane však u učiteľov mladšej vekovej kategórie (24 – 35) sme zaznamenali tendenciu k častejšiemu využívaniu učebníc vydaných na Slovensku alebo využívanie oboch typov učebníc, ako u starších vekových kategórií, aj napriek tomu, že aj mladší učitelia uprednostňujú učebnice vydané v Maďarsku (pozri graf 12).

Graf 12: „Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“ rozdelenie podľa veku



Čo sa týka spokojnosti s učebnicami na základe veku respondentov, mladšia veková kategória prejavila väčšiu spokojnosť s učebnicami vydanými na Slovensku oproti učebniciam vydaným v Maďarsku (pozri graf 13). Pri starších vekových kategóriách to bolo naopak, aj keď rozdiely medzi jednotlivými hodnoteniami sa prejavili v minimálnej miere (graf 13).

Graf 13: „Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi.“ rozdelenie podľa veku



Skúmanie využívania typu učebníc na slovenských národnostných školách v Maďarsku má ešte jeden významný dôvod – je mimoriadne dôležité identifikovať priebeh osvojovania si dejepisného povedomia o histórii národa, ku ktorému sa Slováci v Maďarsku etnicky hlásia a prípadne diagnostikovať slabé miesta tohto vyučovania, aby mohlo dôjsť k ich náprave alebo zlepšeniu.

Dejepisné vyučovanie má v maďarskom školskom systéme významné postavenie. V porovnaní so Slovenskom má dejepis i vyššie hodinové dotácie a rovnako je zaradený medzi povinné maturitné predmety. S priebehom dejepisného vyučovania na týchto školách úzko súvisí i problematika národného naratívnu v dejepisnom vyučovaní, ako aj s významnom detailného spracovania dejepisných učebníc.

Výchova ďalších generácií spočíva okrem rodinného zázemia hlavne v edukačnom procese. Práve v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu sa mladí ľudia oboznamujú s nevyhnutným penzom vedomostí pre ich ďalšie fungovanie a rovnako tu získavajú i základ pre ich vlastné názory a postoje. Nástroje a forma výchovno-vzdelávacieho procesu sú preto najplyvnejším elementom v procese utvárania osobnosti mladých ľudí a ďalších generácií. V prípade národnostných menšín ako inonárodného elementu v štáte je najcitlivejšou otázkou práve vyučovanie dejpisu. Logika matematických, fyzikálnych či chemických operácií nie je závislá na tom, v ktorom štáte sú vyučované, avšak kontext dejepisného vyučovania je v súvislosti s národným naratívom i viazanosťou na politické, ideologické princípy jednotlivých krajín bytostne spätý s formou, nástrojom, či presvedčením konkrétneho vyučujúceho, pretože v jeho obsahu rezonujú spoločenské problémy. Dejepisné učebnice prirovnal Viliam Kratochvíl a po ňom aj Miroslav Michela k scenáru, pomocou ktorého

spoločnosť reguluje podobu reality, o ktorej relevantnosti pripomínania rozhodnú kompetentní ľudia alebo skupiny (Michela, 2008; Kratochvíl, 1998). Dejiny ako spoločenský konštrukt nepredstavujú konštantný kultúrny rámec, svojou dynamickou povahou si vyžadujú neustále vytváranie nových náhľadov. Významné miesto v tomto procese zastávajú aj učebnice, ktoré častokrát predstavujú prvý kontakt človeka s históriou a participujú tak na vytváraní a modulovaní kolektívnej identity. Avšak konštruovanie dejepisných učebníc je kvôli ich významu veľká morálna, kultúrno-politická a odborná zodpovednosť, ktorá súvisí s normatívnou povahou učebníc dejepisu, ktorých obsah vypovedá o vzdelávacej politike štátu.

I napriek tomu, že učebnica dejepisu má spomedzi historických publikácií zrejme najväčší počet vydaní i čitateľov, paradoxne, nie je etablovaná v historickej obci. V laickom ale i odbornom ponímaní sa učebnica považuje za „menejcennejší“ typ historickej literatúry. Dejepis ako všeobecno-vzdelávací predmet prispieva svojim obsahom, učivom k tendovaniu povedomia celej populácie. Viliam Kratochvíl označil za kardinálnu otázku dnešnej doby spôsob vyučovania národných dejín, kde naznačuje dve možné alternatívy. Jednou z nich je vyselektovať objektívne informácie o minulosti ako didaktický materiál a z učebníc odstrániť postupne politické, propagandistické, stereotypné a mýtické prvky. A ako druhú možnosť uvádza orientáciu „... na skutočné kultúrno-historické hodnoty nadčasového a nadnárodného charakteru a tie hodnoty národného vývoja, ktoré sú akceptovateľné historickým dedičstvom ľudstva.“ (Alberty, 2004) Rovnako pri samotnej tvorbe učebníc čelia jej autori viacerým prekážkam. Jednou z najväčších bariér autora učebnice je jeho subjektivita, na základe ktorej selektuje informácie na relevantné a irelevantné a následne ich hodnotí čím získava obsah učebnice monoperspektívny ráz.

Neznalosti a dezinterpretácie dejín sú častou príčinou vystavania bariér medzi národmi. Spolužitie slovenského a maďarského národa sprevádzalo množstvo sporov a nedorozumení, ktoré sa vo viacerých podobách majú tendenciu prejavovať okrem iného aj v dejepisných učebniciach. Slovensko-maďarské vzťahy zahŕňajú v sebe dejiny od vzniku a charakteru spoločného uhorského štátu, jeho postupného zániku ku vzťahom pred a po druhej svetovej vojne, kde satelitný charakter oboch štátov na určité obdobie utlmil nacionalistické tendencie oboch štátov, no po páde totality v roku 1989 sa reminiscencie na vzájomné krivdy opäť otvorili a závažným problémom je fakt, že i napriek spolupráci slovenských a maďarských historikov neustále dochádza k vzájomným stretom, na spoločnom konsenze sa dodnes historici nezhodli. Problematike slovensko-maďarských vzťahov v učebniciach dejepisu sa venujú napr. Kmeť (2009), Otčenáčová (2012) alebo Vajda (2013).

Súčasťou dejepisného zobrazovania každej krajiny je tzv. jej národný naratív, ktorého funkcia je pre mládež na jednej strane dôležitá, no zároveň je potrebné ustriechnuť mieru a spôsob jeho prejavovania sa. Rovnako ako podotkli autori Péter Balogh a Teodor Gyelník štúdium národných naratívov Slovenska a Maďarska prispieva k lepšiemu pochopeniu vzájomných vzťahov týchto dvoch štátov v minulosti (Balogh, Gyelník, 2017).

Vysvetlení a definícií termínu národný naratív je niekoľko. Francúzsky filozof Jean-François Lyotard vo svojej knihe s názvom *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem, Postmoderní situace* komparoval naratívy a mýty, kde naratív špecifikoval ako veľký emancipačný príbeh s legitimizačnou funkciou. Legitimizačnú silu nachádza naratív podľa Lyotarda v konkrétnej ideji, ktorá má prostredníctvom neho pozmeniť budúcnosť. Rozhodujúcimi procesmi v Lyotardovej koncepcii sú selektivita (vdďaka ktorej sa oddeľuje „my“ od „oni“, kde „my“ je všetko, čo je súčasťou naratívu) a spomínanie a zabúdanie ako procesy späté s históriou (Lyotard, 1993).

Filozofické poňatie naratívu dopĺňa v našej kapitole nazeranie na naratív podľa teórie antropológa Michela-Rolpha Trouillota zameriavajúceho sa na historickú stránku tohto termínu, kde analyzuje fenomén tzv. zamlčovania minulosti (silencing the past) (Trouillot, 1995). Trouillot badá v pojme história vnútornú rozporupnosť keď ju na jednej strane definuje ako to, čo sa stalo, a čo sa hovorí, že sa stalo – naratív. „*História sa vždy odohráva v špecifickom historikom kontexte. Historickí súčasníci sú tiež narátori a naopak.*“ (Trouillot, 1995) Príčinu vzniku fenoménu zamlčovania minulosti vidí Trouillot práve v dvojacom charaktere histórie, ktorá pre neho predstavuje historický príbeh, špecifický naratív. Úlohou vedcov (historiografov) je všímať si podrobne proces a podmienky vzniku naratívu, aby boli následne schopní dekodovať hranicu reality od prezentovaného naratívu čím následne odhalia nástroje, ktorými vykonávala vtedajšia moc selekciu naratívov určených pre ďalšie šírenie od tých, ktoré mali byť umlčané (Trouillot, 1995). Prienik v spomenutých teóriách badáme v procese formovania naratívu (či už uvedomelou selekciou, alebo zamlčovaním), čo je pri tvorbe dejepisných učebníc kľúčový proces. Spomenuté mechanizmy neovplyvňujú len výslednú podobu naratívu ale i jeho reinterpretáciu pre nepriamych účastníkov historických udalostí (ďalšie generácie), ktoré sa o udalosti dozvedajú sprostredkovane práve prostredníctvom naratívu. Trouillot stanovil štyri rozhodujúce momenty procesu zamlčovania, kedy dochádza k cielenému formovaniu dejín a to:

- a) v okamihu vytvárania (tvorba zdrojov);
- b) v okamihu zhromažďovania (vyhotovenie archívov);
- c) v okamihu získavania faktov (vypracovanie príbehov);

d) v okamihu retrospektívy (tvorba histórie) (Trouillot, 1995).

Pri analýze dejepisných učebníc je najdôležitejší tretí a štvrtý bod a teda moment vypracovania konkrétnych historických príbehov a následne retrospektívny proces akým sa na konkrétne udalosti nazerá. Špecifickosť naratívu v spojitosti s jeho národnou príslušnosťou (tzv. národný naratív) spočíva v komplexnom vnímaní vtedajších okolností akými sú aktuálna moc, ktorá sa prostredníctvom naratívu usiluje o legitimizáciu svojej ideológie, spoločenských alebo politických inštitúcií, intenzita nacionalizmu a pod. V súvislosti štúdia dejepisných učebníc ako formy sprostredkovania určitého národného naratívu v prostredí slovenskej národnostnej menšiny na maďarskom území je potrebné podotknúť, že vzhľadom na komplikovanosť histórie slovensko-maďarských vzťahov a spoločnej minulosti je nutné, aby sa v týchto učebniciach reflektoval okrem maďarského náhľadu na dejiny i slovenský kontext. V opačnom prípade by to mohlo mať za následky skreslený ba až tendenčný výklad dejín, ktorého výsledkom by mohlo byť oslabenie slovenského povedomia u slovenskej menšiny v Maďarsku. Jednou z funkcií dejepisných učebníc je totiž vytváranie demarkačnej hranice medzi „my“ a „oni“. No kto sú v prípade slovenských detí v Maďarsku „my“ a kto „oni“? *„Médiami reprodukovými „národné príbehy“ sa stali školské učebnice, ktoré mali zároveň ponúkať „záväznú“ obsah dejepisného vedenia.“* (Michela, 2008)

Nadväzujúc na problematiku a význam dejepisného vyučovania na slovenských národnostných školách v Maďarsku s prepojením na využívaný druh učebníc a spokojnosť pedagógov s nimi nás zaujímalo prepojenie týchto okolností v závislosti od vyštudovanej aprobácie pedagógov. Aprobácie sme diferencovali do 7 kategórií (jednoodborové štúdium slovenského jazyka; štúdium jazykov v kombinácii; štúdium humanitných vied; štúdium prírodných vied; štúdium predmetov primárneho vzdelávania; iné¹³). Vzhľadom na to, že sme analyzovali využívanie učebníc, pedagógov, ktorí vyštudovali vychovávateľstvo, nakoľko pri ich výkone práce nie sú učebnice kľúčovým prostriedkom, sme z nasledujúcich výsledkov vynechali.

Výsledky analýzy využívania učebníc podľa krajiny ich vydania a spokojnosti s nimi podľa týchto aprobačných kategórií priniesli zistenie, že učitelia žiadnej aprobačnej kategórie nevyužívajú, resp. využívajú len v minimálnej miere učebnice vydané na Slovensku. Priemery takmer všetkých odpovedí sa pohybovali v negatívnom poli škály, len dva priemery a to pri učiteľoch zaradených do kategórie iné, a teda tých, ktorí slovenský jazyk nevyštudovali

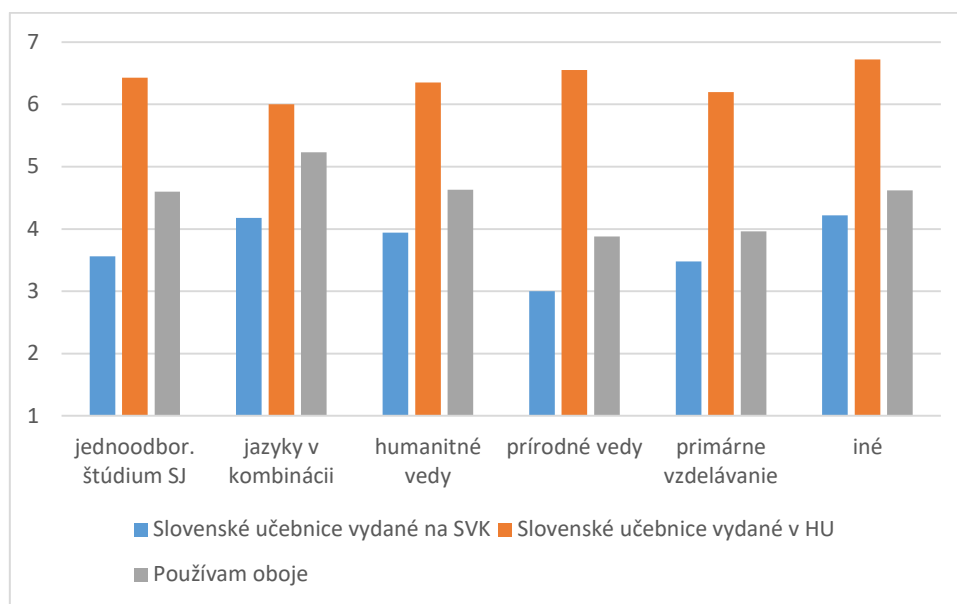
¹³ Iné v našom prípade znamená, že pedagóg nemá vyštudovaný odbor slovenský jazyk, ale napr. odbor fyzika – chémia, ale slovenský jazyk ovláda)

($M=4,22$), ale ho ovládajú a učiteľoch, ktorí vyštudovali jazyky v kombinácii ($M=4,18$) sa pohybovali v neutrálnom poli škály. Priemery odpovedí pedagógov všetkých aprobačných kategórií sa pri možnosti využívania učebníc vydaných v Maďarsku pohybovali jednoznačne v pozitívnom poli škály. Znamená to, že učelia bez ohľadu na to, akú aprobáciu vyštudovali využívajú najviac učebnice vydané v Maďarsku. Pri odpovedovej možnosti využívania oboch typov učebníc sa priemery všetkých aprobačných kategórií učiteľov pohybovali buď v negatívnom, alebo neutrálnom poli škály. Zaujímavosťou však je analýza zisťovania spokojnosti pedagógov s týmito učebnicami. Priemery odpovedí analyzujúcich spokojnosť pedagógov všetkých aprobačných kategórií s učebnicami vydanými na Slovensku sa jednoznačne pohybujú v neutrálnom poli škály. Výnimku tvorili pedagógovia, ktorí vyštudovali predmety primárneho vzdelávania ($M=5,25$) a prírodovedné predmety ($M=3,75$). Prehľad všetkých priemerov je možné vidieť v tabuľke 19 a grafoch 14 a 15.

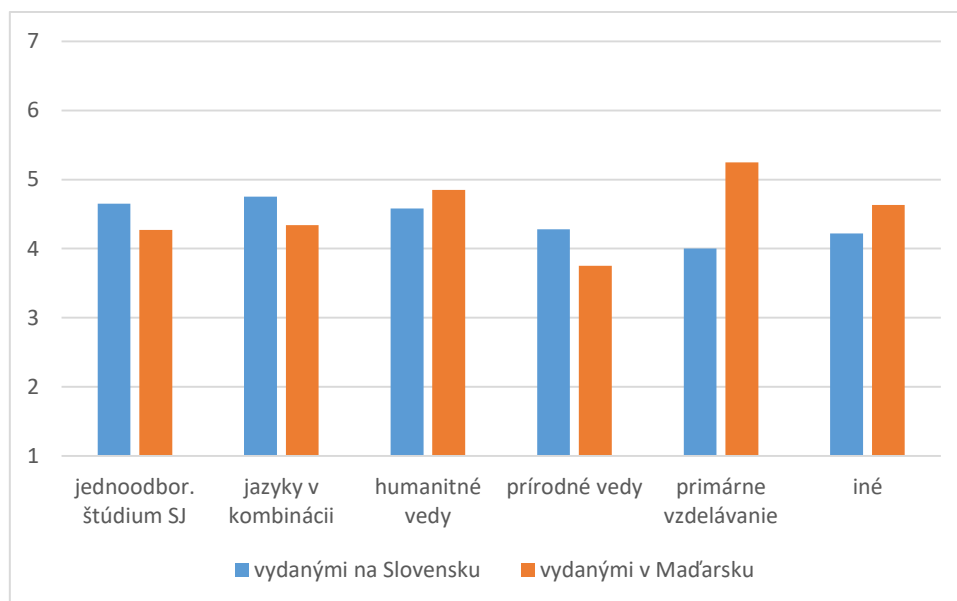
Tabuľka 19: Používanie a spokojnosť s jednotlivými druhmi učebníc a pracovných zošitov podľa aprobácie pedagógov

Možnosti ↓	Aprobačné kategórie →	jednoodbor. štúdium SJ	jazyky v kombinácii	humanitné vedy	prírodné vedy	primárne vzdelávanie	iné
„Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“							
	Slovenské učebnice vydané na SVK	3,56	4,18	3,94	3,00	3,48	4,22
	Slovenské učebnice vydané v HU	6,43	6,00	6,35	6,55	6,20	6,72
	Používam oboje	4,60	5,23	4,63	3,88	3,96	4,62
„Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi:“							
	Vydanými na Slovensku	4,65	4,75	4,58	4,28	4,00	4,22
	Vydanými v Maďarsku	4,27	4,34	4,85	3,75	5,25	4,63

Graf 14: Používanie jednotlivých druhov učebníc a pracovných zošitov podľa aprobácie pedagógov



Graf 15: Spokojnosť s jednotlivými druhmi učebníc a pracovných zošitov podľa aprobácie pedagógov



Z dôvodu významu dejepisného vyučovania na slovenských národnostných školách nás zaujímali i výsledky výskumu využívania jednotlivých druhov učebníc a spokojnosti s nimi v súvislosti s učiteľmi vyštudovanými aprobáciu, v rámci ktorej študovali v kombinácii priamo odbor história. Priemery odpovedí pedagógov s vyštudovanou aprobáciou slovenský jazyk a história sa pohybovali tak pri možnosti využívania, ako aj pri otázke o spokojnosti s jednotlivými druhmi učebníc okrem jedného prípadu výlučne v neutrálnom poli škály. Iba

priemer odpovedí pri využívaní slovenských učebníc vydaných v Maďarsku sa pohyboval jednoznačne v pozitívnom poli škály (M=6,45). Prehľad všetkých priemerov odpovedí ku každej odpoveďovej možnosti pedagógov s vyštudovanou aprobačnou kombináciou slovenský jazyk – história je možné vidieť v tabuľke 20.

Tabuľka 20: Používanie a spokojnosť s jednotlivými druhmi učebníc a pracovných zošitov pedagógov aprobácie slovenský jazyk – história

<i>Možnosti</i>	<i>Aprobácia: SJ a história</i>
„Aké učebnice/pracovné zošity používate na svojich hodinách?“	
<i>Slovenské učebnice vydané na Slovensku.</i>	4,18
<i>Slovenské učebnice vydané v Maďarsku</i>	6,45
<i>Používam oboje</i>	4,33
„Vyjadrite na škále svoju spokojnosť s učebnicami/pracovnými zošitmi.“	
<i>Učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými na Slovensku</i>	4,30
<i>Učebnicami/pracovnými zošitmi vydanými v Maďarsku</i>	4,50

V súvislosti s vydávaním dejepisných učebníc pre slovenské deti v Maďarsku považujeme za nevyhnutné na záver vyzdvihnúť “desatoro“ určené budúcim autorom učebníc spísaných Miroslavom Kmeťom, ktorého by sa mali pridržať, lebo sumarizujú najdôležitejšie potrebné zmeny nevyhnutné pre budúcu objektivizáciu dejepisných učebníc: 1. uvedomiť si zodpovednosť; 2. vyberať objektívne informácie; 3. klásť dôraz na kultúrno-historické hodnoty; 4. odstraňovať stereotypy, mýty, politiku a propagandu; 5. „očistiť“ terminológiu; 6. vyvarovať sa citových adjektív; 7. načrtnúť príčiny odlišných postojov; 8. usilovať o hľadanie a pomenovanie blízkosti postojov (tak v prípade kontroverzných postojov, ako aj v prípade kultúrnej blízkosti); 9. citlivo pristupovať k termínu „etnicita“; 10. sprostredkovať viac informácií o druhom. (Kmeť, 2009)

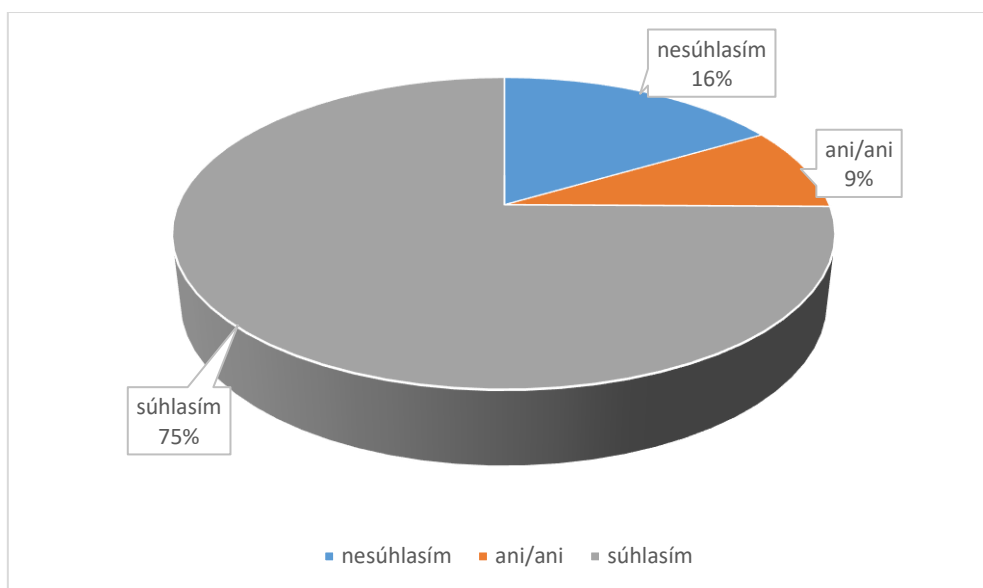
3 VNÍMANÉ POSTAVENIE UČITEĽOV SLOVENSKEHO JAZYKA A PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ

Postavenie učiteľov v spoločnosti je odrazom jej vlastného, osobitého historického, politického, ekonomického a kultúrneho vývoja a zákonite sa preto v rôznych krajinách môže výrazne líšiť. Súčasne samo podlieha dynamickým premenám a verne odzrkadľuje atmosféru vzťahu spoločnosti k hodnote vzdelania a vzdelávaciemu systému a premieta sa v obsahu spoločenského diskurzu. Pre ilustráciu stavu vecí jeden príklad: súčasťou dlhodobého výskumného projektu OECD Programme for International Student Assessment (PISA), od roku 2000 realizovaného v trojročnom cykle, je aj súbor otázok adresovaných učiteľom. V rámci PISA_2018 z vzorky 107 367 oslovených učiteľov 89 641 respondentov reagovalo na výrok „*Myslím si, že profesia učiteľa je v spoločnosti cenená*“, pričom 60% z nich odpovedalo nesúhlasne¹⁴. Komplementárny rozmer sociálneho postavenia učiteľa súčasne odzrkadľujú aj medzinárodné prieskumy, ktoré sa zameriavali na komparáciu dôveryhodnosti rôznych profesií. Empirické údaje potvrdzujú, že učiteľská profesia v očiach verejnosti patrí k tým najdôveryhodnejším: agentúra pre výskum trhu GfK zisťovala dôveru verejnosti k 32 profesiám na vzorke 23 519 osôb v 28 krajinách sveta: v roku 2016 bolo poradie prvých piatich najdôveryhodnejších profesií - hasiči, zdravotné sestry, učitelia, lekári, lekárnici; v roku 2018 – hasiči, lekári, záchranári, zdravotné sestry, učitelia (Frank, 2018, 14).

V našom výskume sme sa respondentov spýtali, či je podľa ich názoru povolanie učiteľa vyučujúceho slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku spoločensky významné. V bloku otázok, týkajúcich sa vnímaného statusu boli použité 7-bodové škály odpovede (1 – 3 nesúhlasím, od rozhodne po mierne, 4 ani/ani, 5 – 7 súhlasím, od mierne po rozhodne), pre prehľadnosť sme súhlasné odpovede zlúčili do jednej kategórie, podobne aj nesúhlasné odpovede. Ako možno vidieť v grafe 1, výrazne prevažovali súhlasné odpovede (75%), dokumentujúce pozitívnu identifikáciu 3/4 oslovených respondentov so svojím povolaním učiteľa materinského jazyka príslušníkov vlastnej etnickej minority.

¹⁴ PISA (2018). *Teachers questionnaire data file*, online: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

Graf 1: Odpovede respondentov na otázku, týkajúcu sa spoločenského významu profesie (N=139)



3. 1 Vnímaný status učiteľa

Historicky povolanie učiteľa patrilo v Strednej Európe do skupiny najprestížnejších (vidiecku honoráciu tradične predstavovali richtár, notár, lekár, farár a učiteľ), zároveň ale, paradoxne, aj najslabšie finančne ohodnotených. Táto tradícia, zdá sa, pretrváva dodnes: Analýza, ktorú pre Európsku komisiu realizovala EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) v roku 2017/2018 (Euridyce, 2019), poukázala jednak na komparatívne nižšiu úroveň plátov pedagógov v spoločenskej hierarchii, ako aj na markantné rozdiely medzi krajinami v platových pomeroch učiteľov. Zistenia boli odvodené z analýz vzdelávacích systémov v 42 európskych krajinách a vzťahujú sa na príjmy učiteľov a riaditeľov v verejných predškolských zariadeniach a základných školách, pôsobiacich na plný úväzok v rokoch 2017/18. Napríklad nástupný ročný plat učiteľov na začiatku ich profesionálnej kariéry sa pohyboval v intervale od 5 000 € (Albánsko, Bulharsko) do 70 000 € (Luxembursko, Lichtenštajnsko). Prezentované absolútne rozdiely v príjme je však korektnejšie vnímať cez HDP per capita v jednotlivých krajinách: v Luxembursku, Holandsku, Španielsku i Portugalsku sú už nástupné platy učiteľov vyššie; vo väčšine krajín najvyššie platy učiteľov prevyšujú HDP per capita krajiny, v Maďarsku ho prevyšujú iba mierne; na Slovensku i v Česku, v Bulharsku, Rumunsku, Poľsku, Lotyšsku či Estónsku sú platy aj najvyššie platených učiteľov nižšie ako

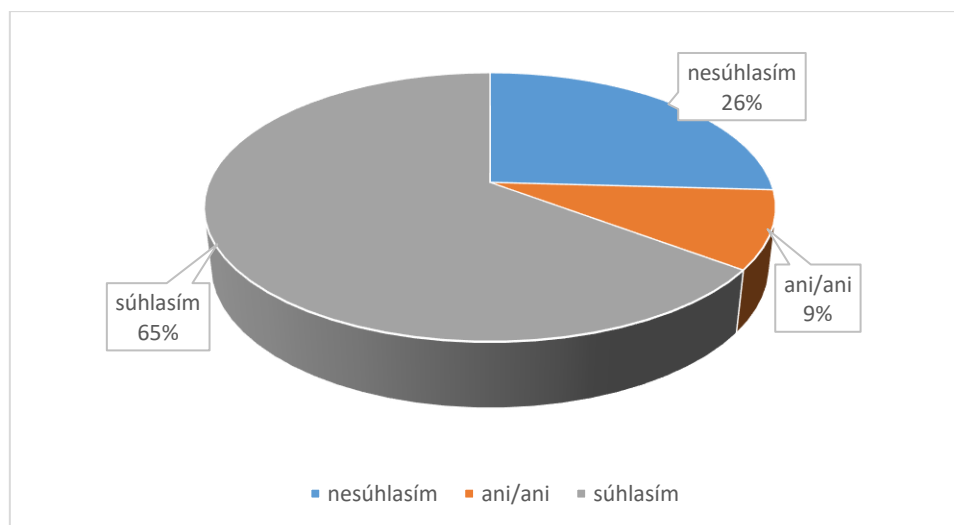
HDP per capita; len v šiestich štátoch z EU 26 (kompletné údaje z Malty a Cypru neboli získané) sú nástupné platy učiteľov vyššie ako HDP per capita. Zjavne nie je náhodou, že vo viacerých štátoch Európy došlo v minulých rokoch k rozsiahlym štrajkovým aktivitám požadujúcim riešenie platových otázok: napr. v Holandsku (november 2019), v Poľsku (apríl 2019), v Chorvátsku (november 2019), ale i v Česku (november 2019), na Slovensku (september 2016) či v Maďarsku (november 2019).

Aj publikovaná štúdia organizácie Education International¹⁵ (EI) dokumentuje, že jedným z významných determinantov vnímaného sociálneho statusu učiteľov prakticky v celom svete je ich plat (Stromquist, 2018). V období september – november 2017 sa EI obrátila na 401 svojich členských organizácií sa zámerom uskutočniť dotazníkový prieskum (popis metodiky vid' Symeonidis, 2015). Návratnosť bola 28% - dotazník vyplnilo 114 organizácií, zastupujúcich hlavne najpočetnejšie národné profesiové združenia a zväzy. Osoby, ktoré odpovedali na otázky boli jednak vrcholoví manažéri týchto organizácií, alebo funkcionári pôsobiaci na stredných pozíciách manažmentu. Pre posúdenie vnímaného sociálneho statusu učiteľov v krajine respondenti na 6-bodovej rating škále (kde 1 = najvyšší a 6 = najnižší) posudzovali päť profesií: lekár, inžinier, učiteľ, zdravotná sestra, policajt. Ako najviac sociálne rešpektovaná sa ukázala profesia lekára (priemer hodnotení 1,5), potom inžiniera (2,6), učiteľa (3,3), zdravotnej sestry (3,6) a napokon policajta (4). V žiadnej z krajín Európy a Severnej Ameriky sa profesia učiteľa neumiestnila na prvom mieste (pre porovnanie v Afrike sa tak stalo v 3 prípadoch, v Ázii v 2 a v Južnej Amerike v 1 prípade). V rámci učiteľskej profesie vyšší status bol prisudzovaný pedagógom na vysokých školách (najvyššie hodnotenie 1-2 im priradilo 60% respondentov), potom pedagógom pôsobiacim na stredných a základných školách (v prvom prípade mierne nad a v druhom mierne pod 30%) a napokon pedagógom v predškolských zariadeniach (15%). Platové pomery učiteľov v krajine, v porovnaní s profesiami vyžadujúcimi podobnú úroveň vzdelania a profesionálnej prípravy, považuje sa podhodnotené 79% respondentov, súčasne ale väčšina konštatuje mierne zlepšenie v období posledných piatich rokov.

V našom výskume sme sa respondentov spýtali, či je podľa ich názoru povolanie učiteľa vyučujúceho slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku finančne dostatočne ocenené. Ako možno vidieť v grafe 2, prevažovali súhlasné odpovede (65%), odzrkadľujúce pozitívne stanoviská 2/3 oslovených pedagógov.

¹⁵ Education International (<https://www.ei-ie.org/>) je svetová federácia združení, zväzov i asociácií pedagógov, reprezentujúca vyše 30 miliónov pracovníkov z viac ako 400 národných organizácií v 170 krajinách sveta.

Graf 2: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa finančného ocenenia



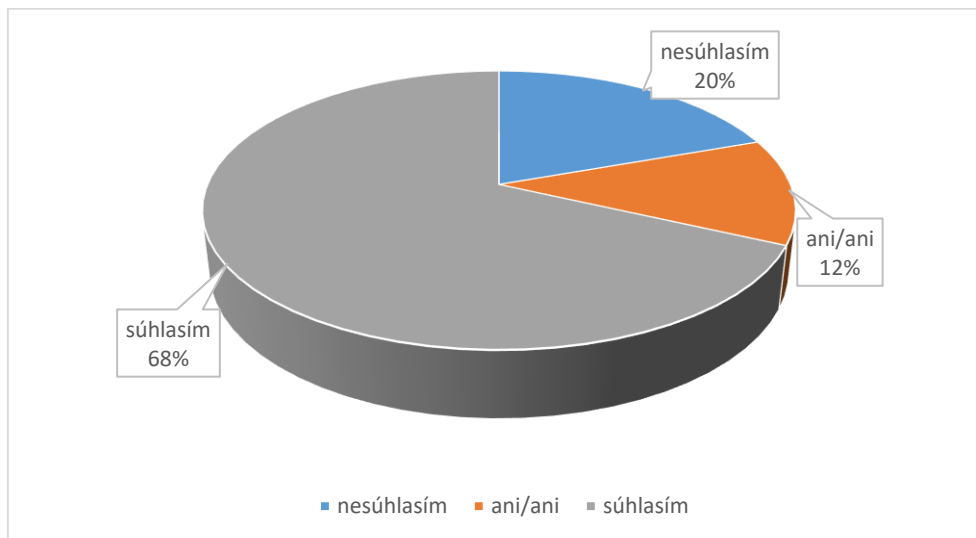
V roku 2013 britská nadácia Varkey v spolupráci so Sussex University uskutočnila prvý (v 21 krajinách) a v roku 2018 druhý (v 35 krajinách) prieskum sociálneho statusu učiteľov. Global Teacher Status Index (GTSI, 2018) vznikol porovnaním ratingov postavenia 14 profesií vyžadujúcich vysokoškolskú prípravu - 3 učiteľských t. j. učiteľ na základnej, strednej škole, riaditeľ školy a 11 ďalších, napr. právnik, lekár, či sociálny pracovník. Hodnoty GTSI 2018 sa pohybujú na štandardizovanej percentilovej škále od 1 do 100 a empirické dáta boli získavané kvótnym výberom na vzorkách cca 1000 osôb vo veku od 16 do 64 rokov plus na doplnkovej komparatívnej vzorke cca 200 učiteľov. Výskumu sa zúčastnili 2 krajiny zo Strednej Európy, Česká republika a Maďarsko. Skóre GTSI ich zaradilo do spodnej pätiny krajín s najnižším vnímaným statusom učiteľskej profesie (29. – 30. miesto s GTSI 22b.), pričom vnímanie vlastného statusu učiteľmi v oboch krajinách bolo ešte nižšie ako verejnosti (v Maďarsku – 11b. a v Česku – 8b.).

Vzťahy medzi materiálnym ohodnotením výkonu všetkých profesií a ich sociálnym statusom nie sú vždy priamočiare. V prípade učiteľstva platy sa javia ako významný determinant vnímaného spoločenského postavenia. Vo väčšine krajín bol respondentmi uvádzaný „férový“ plat učiteľov vyšší ako reálny, konkrétne v Maďarsku o jednu tretinu. Súčasne však prevládajúcim postojom respondentov k odmeňovaniu učiteľov v účastníckych krajinách bol názor, že ich príjmy by mali byť závislé na výsledkoch ich žiakov – u maďarských respondentov sa s týmto stanoviskom stotožnili dve tretiny a vo vzorke učiteľov polovica odpovedajúcich. Psychologicky sofistikovanejšia technika bipolárnych adjektív (spojená

s krátkodobou expozíciou podnetových slov, evokujúcich spontánne emocionálne reakcie) bola použitá pre potreby analýzy vzájomných vzťahov vnímaného sociálneho statusu (napr. výnimočný – obyčajný; rešpektovaný – bez rešpektu) a kompetencie učiteľa (napr. dôveryhodný – nedôveryhodný; inšpiratívny – nudný). Celkový trend výsledkov ukázal, že kým viac ako polovica respondentov pozitívne hodnotí kompetenciu učiteľov, v prípade sociálneho statusu je to len tretina. Medzi jednotlivými krajinami sa opäť prejavili výrazné rozdiely: odpovede maďarských respondentov ich zaradili medzi krajiny (Česká republika, Izrael, Brazília, Argentína), v ktorých je rozdiel medzi vnímaným sociálnym statusom učiteľov (pozitívne ho hodnotilo 18%) a ich kompetenciou (58%) najvýraznejší. V odpovediach respondentov na otázku, či by ako rodičia podporovali záujem svojho dieťaťa o učiteľskú profesiu (alternatívy odpovede boli *určite áno*, *pravdepodobne áno*, *možno áno*, *pravdepodobne nie*, *určite nie*) sa prejavil tesný vzťah k vnímanému statusu učiteľa – v krajinách, kde bol GTSI vysoký, aj percento pozitívnych odpovedí vyjadrujúcich zámer podporovať takýto záujem svojho dieťaťa bol vyšší. U maďarských respondentov negatívnu odpoveď uviedla polovica (pre porovnanie u krajín s najvyšším skóre GTSI to bola len pätina). Na tvrdenie, že žiakov charakterizuje rešpekt voči učiteľom (alternatívy odpovede boli *rozhodne súhlasím*, *skôr súhlasím*, *ani/ani*, *skôr nesúhlasím*, *rozhodne nesúhlasím*) súhlas vyjadrila necelá pätina maďarských respondentov – nižšia miera súhlasných odpovedí bola zaznamenaná len v Brazílii a Izraeli. Vo všeobecnosti bol vyjadrený pesimizmus v otázke rešpektu žiakov k svojim učiteľom vyšší v Európe ako v ostatných regiónoch.

Do tejto oblasti, mapujúcej vzťahy učiteľov a žiakov, bola orientovaná aj v našom výskume položená otázka, v ktorej sme sa respondentov pýtali, či sa podľa ich názoru učiteľ vyučujúci slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku stretáva so záujmom zo strany žiakov. Ako možno vidieť v grafe 3, aj v tomto prípade výrazne prevažovali súhlasné odpovede (68%), odzrkadľujúce pozitívne vnímanie záujmu žiakov o ich prácu u 2/3 oslovených pedagógov.

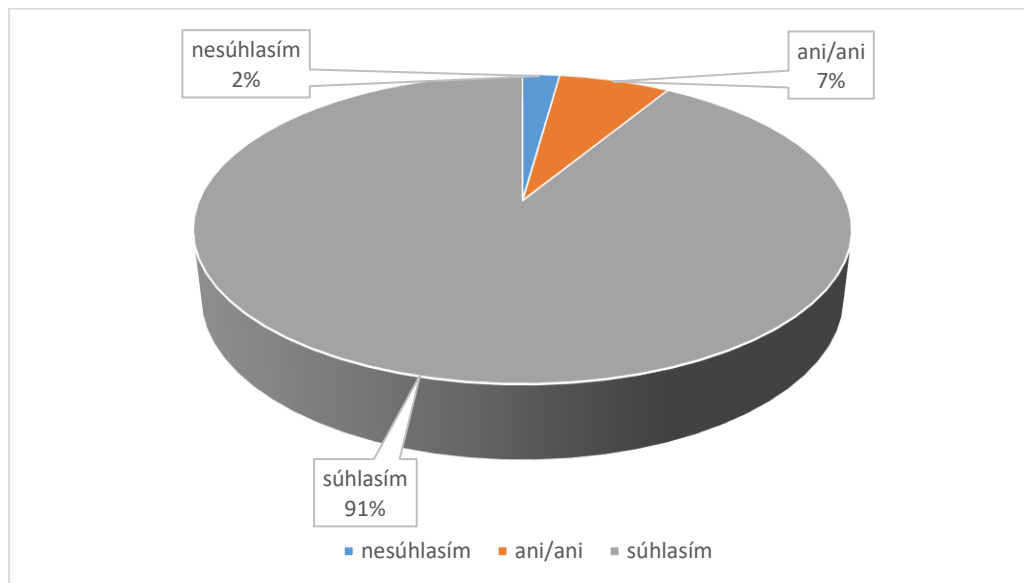
Graf 3: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa záujmu žiakov



Vnímanie pracovnej doby patrí k výrazným špecifikám hodnotenia výkonu učiteľskej profesie a v tomto bode sa názory verejnosti a učiteľskej obce často rozchádzajú. Ukázalo sa to aj v dátach GTSI 2018: z 35 krajín len v 5 (Fínsko, Kanada, Čína, Indonézia, Uganda) respondenti reprezentujúci verejnosť posudzovali rozsah pracovnej doby učiteľov (v hodinách za týždeň) vyššie ako vzorka učiteľov. V maďarskej vzorke bol pomer odhadu verejnosti a učiteľov 45h:50h týždenne.

Zaujímalo nás, ako vnímajú tento aspekt výkonu svojej profesie naši respondenti. Ako možno vidieť v grafe 4, temer bez výnimky prevažovali súhlasné odpovede (91%), potvrdzujúce vnímanú časovú a administratívnu náročnosť práce oslovených pedagógov.

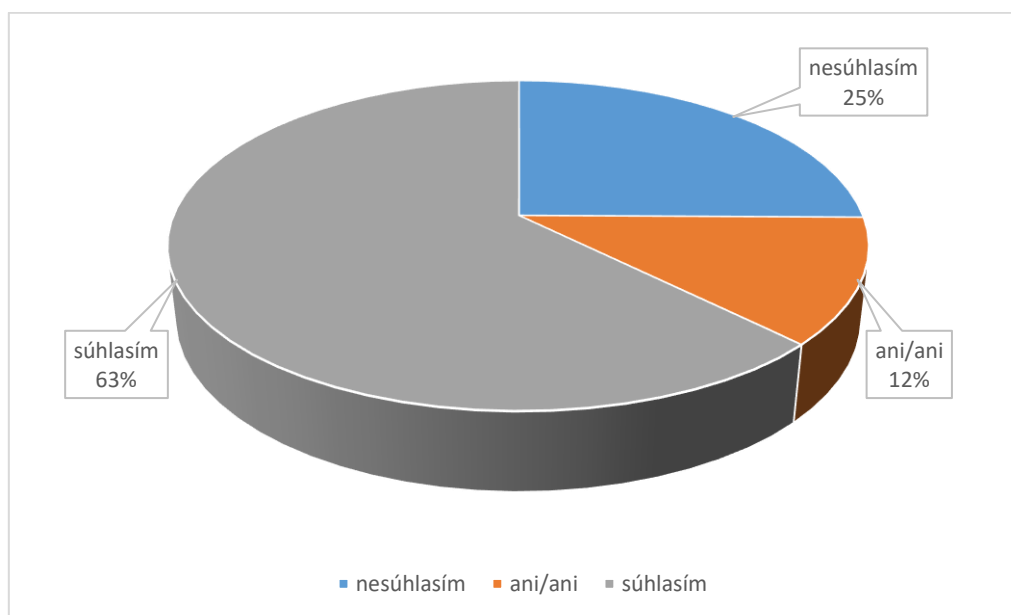
Graf 4: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa časovej a administratívnej náročnosti



TALIS (Teaching and Learning International Survey), medzinárodný komparatívny výskumný program o vyučovaní a vzdelávaní, organizuje OECD od roku 2008 v päťročnom cykle. Do TALIS_2018 sa zapojilo 48 krajín, pričom cieľovou skupinou boli učitelia na druhom stupni základných škôl a riaditelia škôl. Pre výber výskumnej vzorky bol stanovený cieľ 200 škôl v krajine, 20 učiteľov na jednej škole a riaditeľ školy: v Maďarsku sa TALIS_2018 zúčastnilo 182 riaditeľov škôl a 3245 učiteľov. Súčasťou dotazníka, administrovaného učiteľom bola aj otázka, či si zákonodarcovia (poslanecké zbory, politici v krajine) cenia názory pedagógov. V odpovedi na túto otázku viac ako $\frac{3}{4}$ respondentov (83%) vyjadrilo názor, že nie¹⁶. Do tejto oblasti bola orientovaná aj v našom výskume položená otázka, v ktorej sme sa respondentov pýtali, aká je, podľa ich názoru politická a legislatívna podpora ich profesie učiteľov, vyučujúcich slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku. Ako možno vidieť v grafe 5, prevažovali odpovede, pozitívne hodnotiace aktuálny stav (63%).

¹⁶ Údaje boli vypočítané na základe analýzy príslušnej časti (vzorka maďarských učiteľov) databázy TALIS 2018, online: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>

Graf 5: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa politickej a legislatívnej podpory učiteľskej profesie

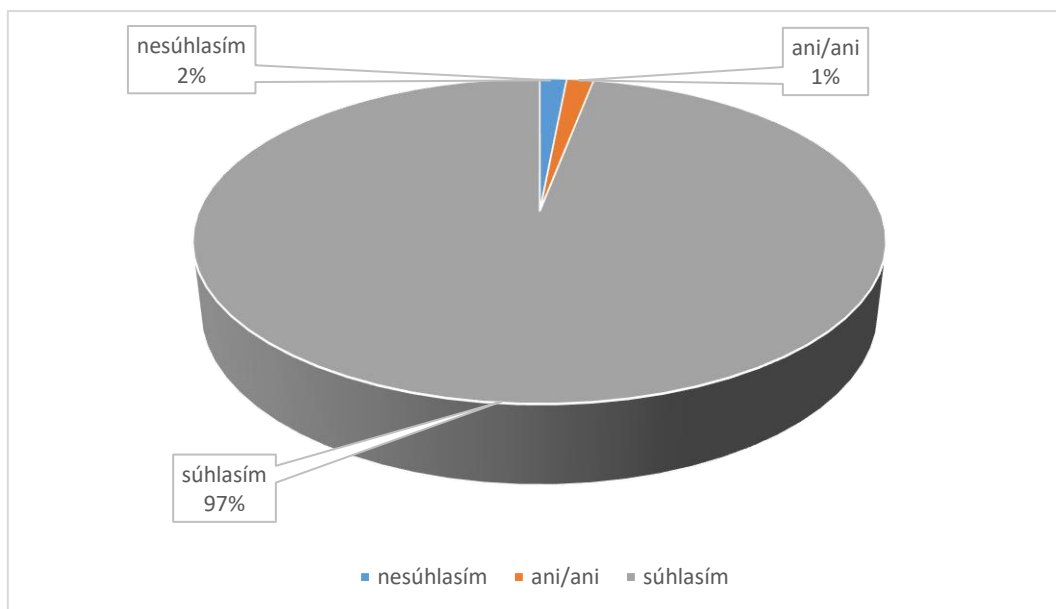


3. 2 Pracovná spokojnosť

Pracovná spokojnosť sa chápe ako vyjadrenie vzájomného pomeru (rovnováhy / nerovnováhy) medzi vstupmi vyžadovanými pracovnou rolou, napr. vzdelanie, miera vynakladaného úsilia, pracovný čas a výstupmi, napr. odmena za prácu, pracovné podmienky, status, neplatové výhody (Sousa-Poza, Sousa-Poza, 2000). V medzinárodných prieskumoch pri otázkach zameraných na pracovnú spokojnosť sa obvykle stretávame s výsledkom, že podiel spokojných prevláda. Napr. Randstad Workmonitor (2019) porovnával údaje získané v 34 krajinách u osôb v paneli Dynata (minimum 400 v jednej krajine), zamestnaných minimálne 24 hodín týždenne a spokojnosť s zamestnaním vyjadrili respondenti v intervale od 89% (India) po 42% (Japonsko), v prípade Maďarska to bolo 62%. Napríklad v rámci PISA_2018 z vzorky 107 367 oslovených učiteľov z účastníckych krajín 89 696 respondentov reagovalo na výrok „Vo všeobecnosti som so svojím zamestnaním spokojný“, pričom 92% z nich odpovedalo súhlasne.

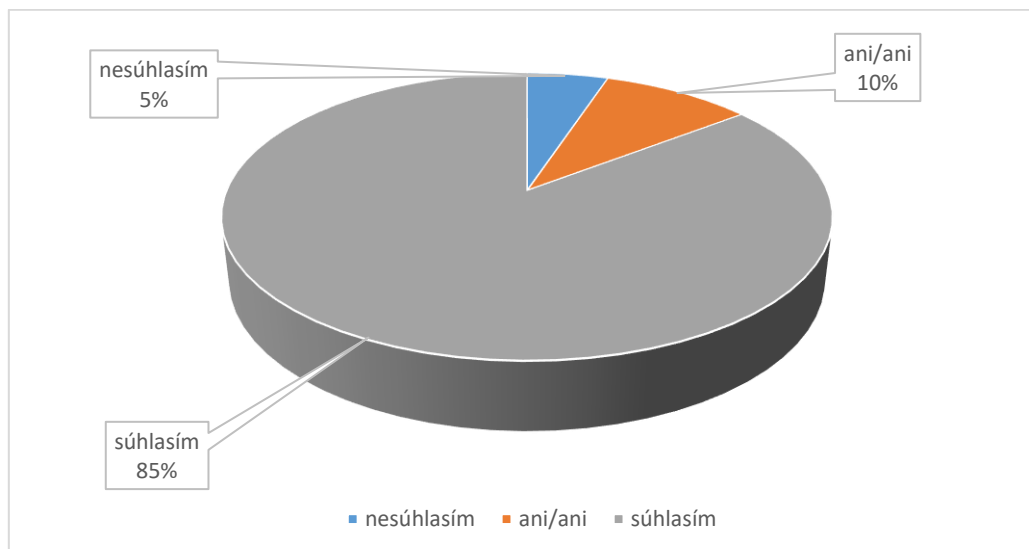
V našom výskume sme sa respondentov spýtali, či ich obsah práce učiteľa vyučujúceho slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku uspokojuje. Ako možno vidieť v grafe 6, dominovali súhlasné odpovede (97%) oslovených pedagógov.

Graf 6: *Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa spokojnosti s obsahom práce*



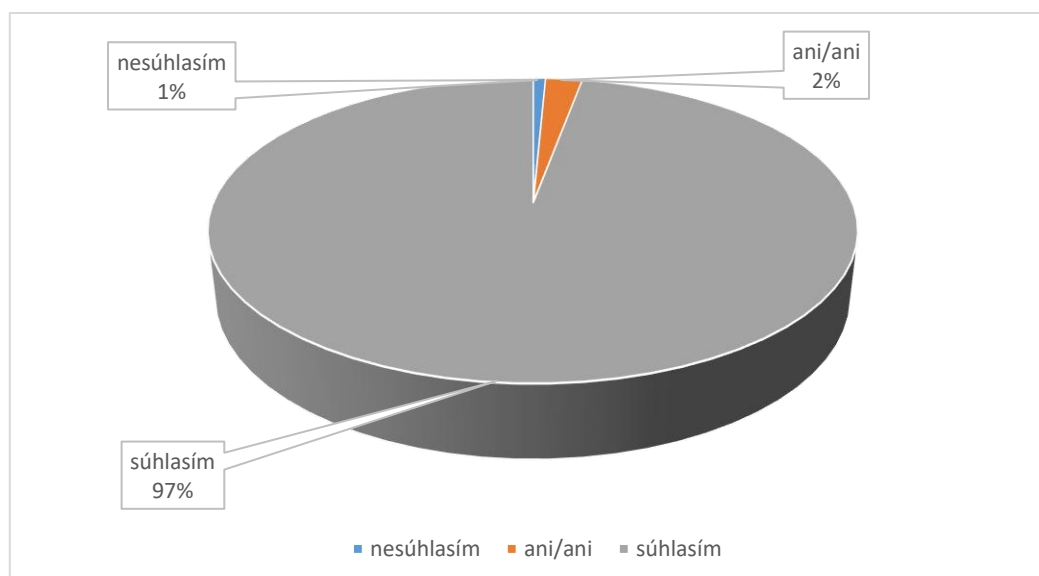
Významným faktorom pracovnej spokojnosti je hodnotenie pracovných podmienok. Na tento aspekt výkonu profesie sa zameriavala otázka, či učitelia slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku považujú materiálne zabezpečenie svojej práce (techniku, učebné pomôcky) za primerané. Ako to znázorňuje graf 7, tento aspekt výkonu svojho zamestnania pozitívne hodnotilo 85% respondentov.

Graf 7: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa spokojnosti s materiálnym zabezpečením



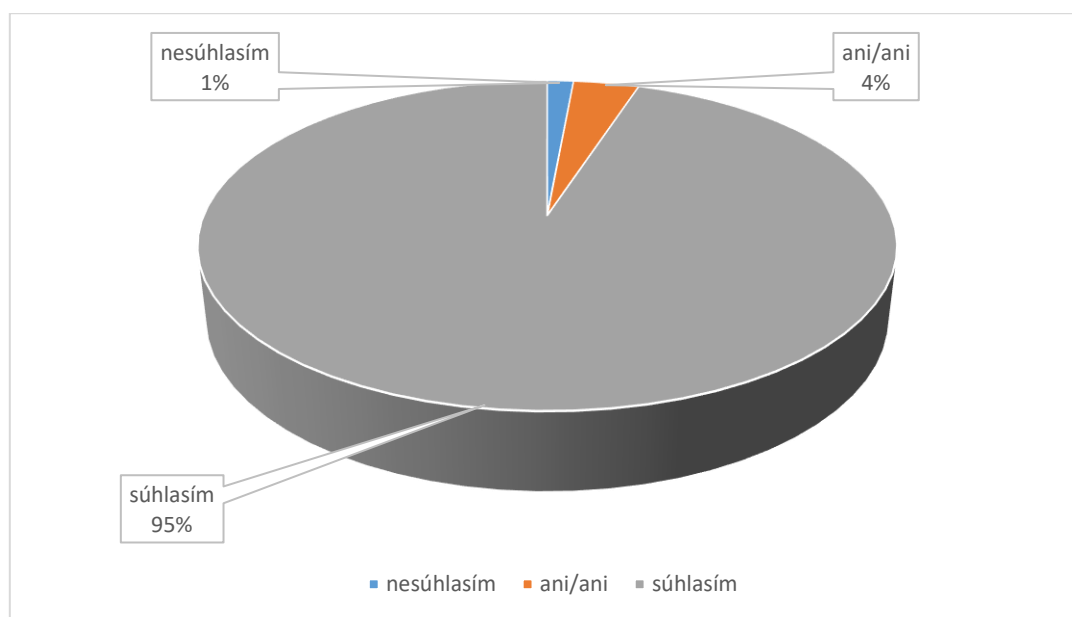
Hodnotenie prevládajúcej atmosféry v pracovnom tíme patrí tiež k dôležitým atribútom pracovnej spokojnosti. Súčasťou dotazníka TALIS_2018 administrovaného učiteľom bola aj otázka, mapujúca kohezivitu kolektívu (či sa učitelia môžu navzájom na seba spoľahnúť). Vo vzorke pedagógov druhého stupňa základných škôl v Maďarsku (N=3245) 82% respondentov odpovedalo kladne. V našom výskume sme sa zaujímali o hodnotenie vzťahov so spolupracovníkmi (či sú spokojní s tým, ako s nimi vychádzajú). Ako dobré tieto vzťahy hodnotilo 97 % respondentov.

Graf 8: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa hodnotenia vzťahov so spolupracovníkmi



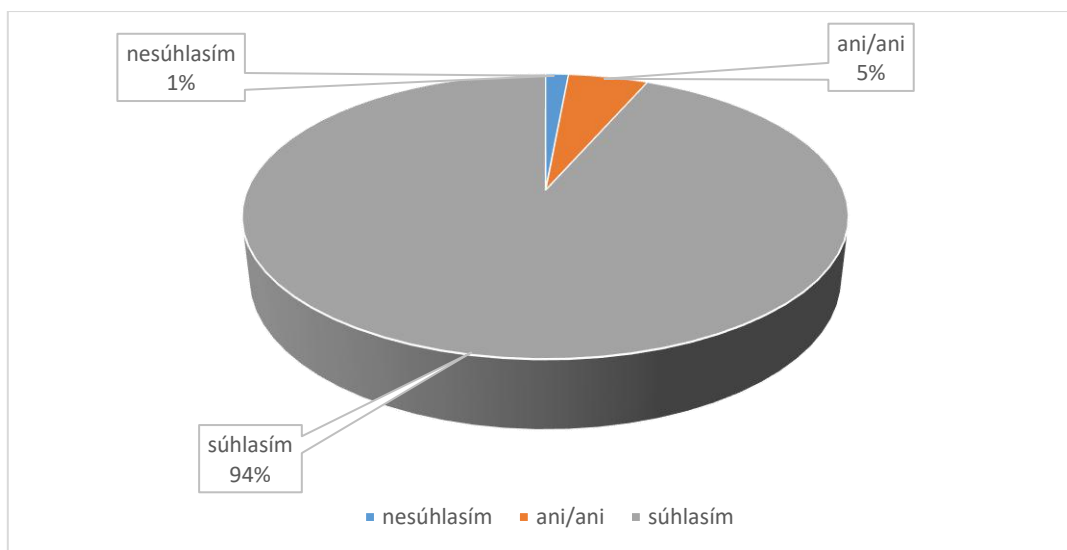
Ďalšou otázkou v aplikovanej metodike, zameranou opäť na charakteristiku prevládajúcich vzťahov, bola miera stotožnenia sa pedagógov so svojou školou. Predstavuje iný rozmer učiteľskej reflexie vzťahov cez optiku identifikovania sa celou školskou komunitou a prežívania pocitu prináležitosti k nej. Výsledky potvrdzujú trend popisovaný v predchádzajúcej otázke – 95% učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku odpovedalo súhlasne.

Graf 9: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu identifikovania s komunitou školy



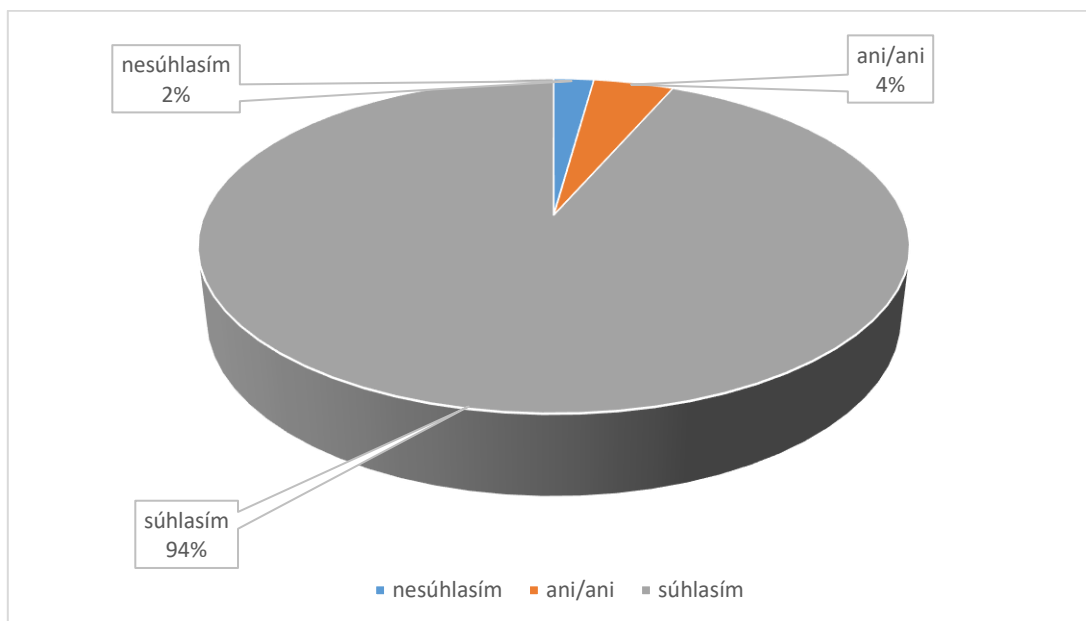
Na otázku v dotazníku TALIS_2018, či by zmenili miesto svojho pôsobenia za inú školu, ak by to bolo možné, 83% vzorky maďarských pedagógov odpovedalo negatívne. V našej vzorke 139 učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku na otázku, zameranú na záujem zotrvať na škole, v ktorej aktuálne pôsobia, vyjadrilo súhlas 94% odpovedajúcich (graf 10).

Graf 10: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu záujmu zotrvať na škole



Prevládajúca atmosféra v prostredí školy z hľadiska výskytu negatívnych prejavov v aplikovanej metodike TALIS_2018 bola zisťovaná aj otázkou, či učitelia strácajú veľa času tým, že žiaci prerušujú vyučovaciu hodinu. Na takto položenú otázku 76% vzorky maďarských pedagógov odpovedalo negatívne. V našom výskume sme túto oblasť mapovali širšie koncipovanou otázkou – či sa učitelia cítia v škole bezpečne. Súhlas vyjadrilo 94% respondentov (graf 11).

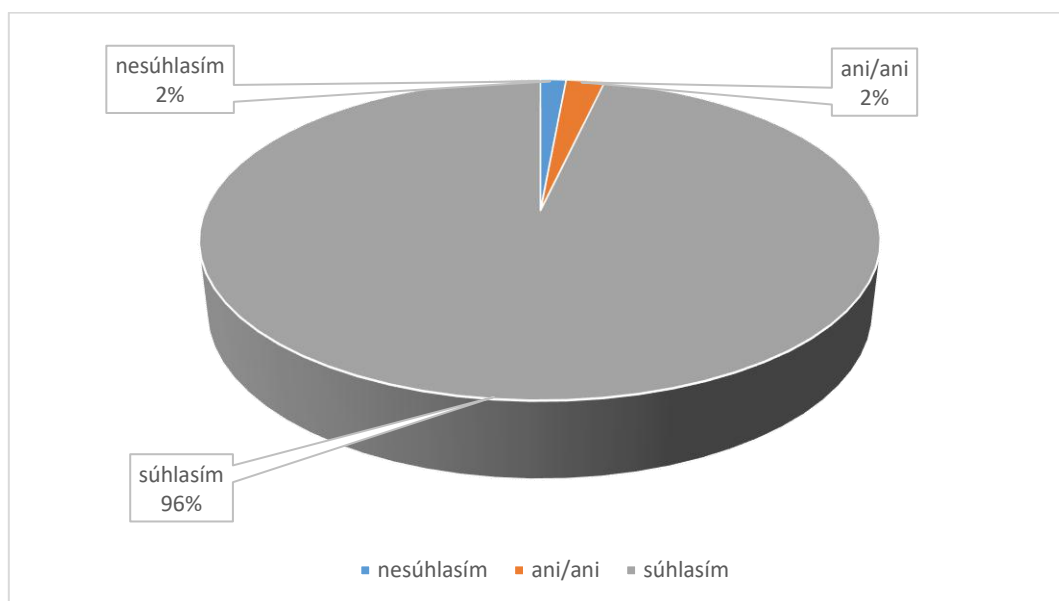
Graf 11: Odpovede respondentov na otázku, či sa v škole cítia bezpečne



Sociálna opora v konkrétnej rovine predstavuje sociálnu sieť, ktorá jednotlivcovi poskytuje informačné zdroje, praktickú asistenciu, empatiu a záujem. V prostredí školy sociálnu sieť učiteľa reprezentujú spolupracovníci, vedenie školy, rodičia a žiaci. Sociálna opora v pracovnom prostredí, poskytovaná formálnymi i neformálnymi komunikačnými kanálmi, reprezentuje jeden z kľúčových faktorov výkonu pracovnej činnosti: napríklad model HERO (Healthy & Resilient Organization, Salanova et al., 2012) v „zdravo“ fungujúcej organizácii identifikuje tri vzájomne sa ovplyvňujúce komponenty: sociálnu oporu a autonómiu; optimálnu organizačnú štruktúru (napr. prístup k informáciám, efektívne riadenie a monitoring poskytujúci spätnú väzbu, podmienky pre osobný rozvoj/kariéru a zvyšovanie kvalifikácie); a tiež náročné štandardy pracovného výkonu, podporované vysokou kvalitou vnútro-organizačného servisu. Výsledky meta-analýz výskumných dát potvrdili pozitívny efekt vnímanej sociálnej opory zo strany manažmentu a spolupracovníkov na pracovnú spokojnosť (Chiaburu, Harrison, 2008), pričom ale vplyv sociálnej opory zo strany vedenia sa ukázal ako významnejší (Ng, Sorensen, 2008).

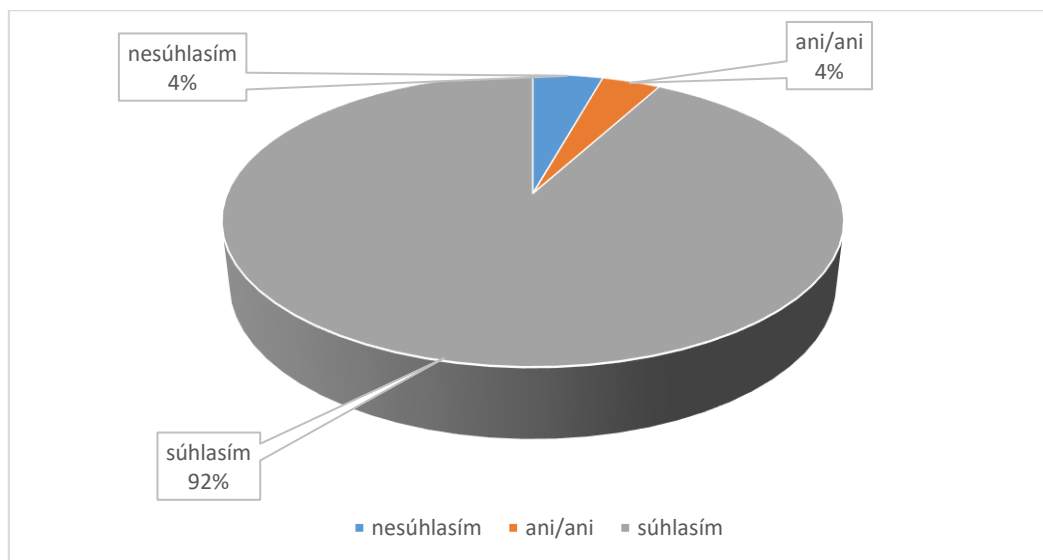
Vo výskume TALIS_2018 výrazná väčšina (86%) maďarských učiteľov vyjadrila súhlas v odpovedi na otázku, týkajúcu sa možnosti aktívne sa podieľať sa na rozhodovaní v záležitostiach školy. V našej vzorke 139 učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku na otázku, či sa domnievajú, že majú potenciál konkrétne prispieť k cieľom školy, súhlasnú odpoveď vyjadrilo 96% odpovedajúcich (graf 12).

Graf 12: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu dispozícií konkrétne prispieť k cieľom školy



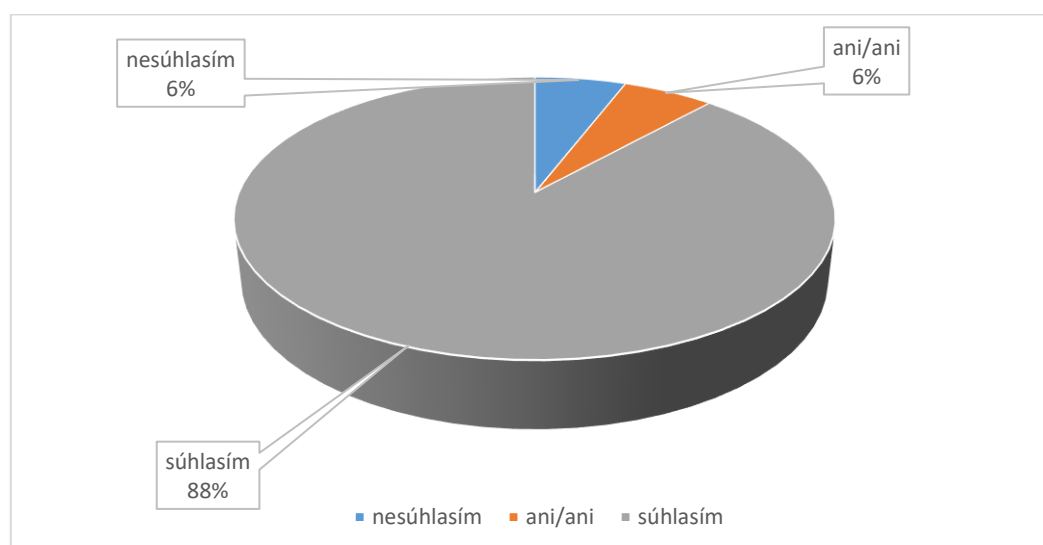
Komplementárnou informáciou k reflexii potenciálu učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku prispieť k naplneniu školského kurikula sú údaje o tom, akú odozvu očakávajú zo strany manažmentu. Opýtali sme sa preto, ako učitelia vnímajú podporu zo strany vedenia školy: väčšina (92%) sa vyjadrila pozitívne.

Graf 13: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu podpory zo strany vedenia školy



Rodičia predstavujú významný faktor, komplexne vplývajúci na procesy realizácie výchovného a vzdelávacieho programu školy. Zaujímalo nás preto, či a v akej miere učitelia slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku pociťujú oporu zo strany rodičov svojich žiakov. Viac ako $\frac{3}{4}$ odpovedajúcich (88%) vyslovilo s týmto tvrdením súhlas, ako to ukazuje graf 14:

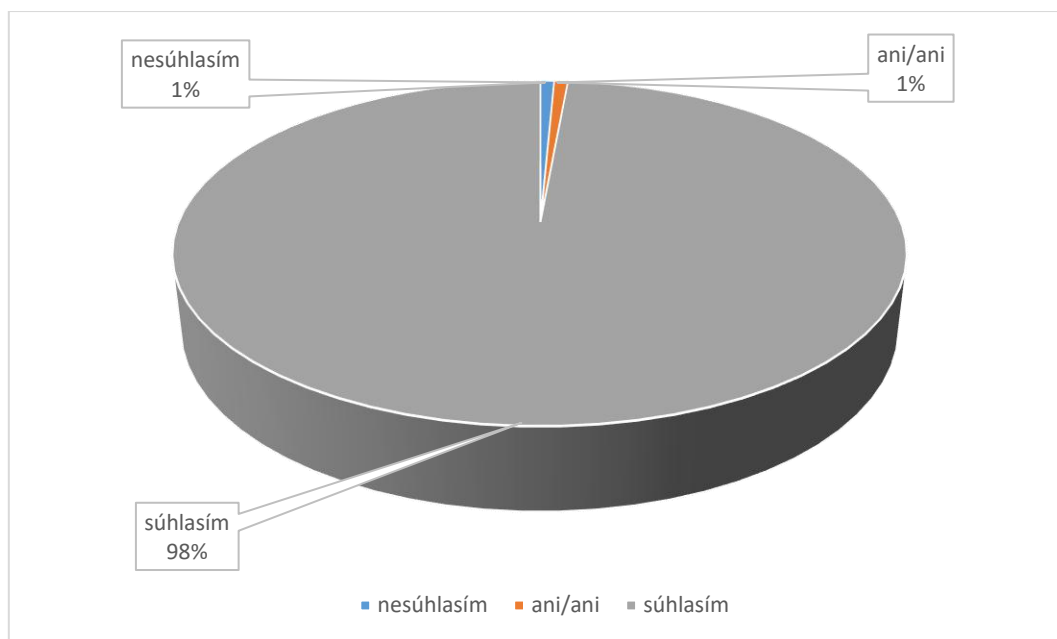
Graf 14: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu sa učiteľmi vnímanej opory zo strany rodičov



Výkon učiteľskej profesie sa už tradične spájal s étosom, postaveným na zásadách civilizačného pokroku a humanizmu. Aj preto sa tu, podobne ako v profesiách, ktorých jadrom je personálne pôsobenie a realizujú sa interpersonálnom styku (napr. zdravotnícki pracovníci, psychológovia), stretávame so snahou o fixovanie týchto zásad v podobe elaborácie etických kódexov, a to tak na medzinárodnej úrovni – napr. World Medical Association International Code of Medical Ethics, 2018, alebo Codes of Conduct for Teachers in Europe (Golubeva, Kaninš, 2017), ako i na národnej úrovni napr. Magyarországi Pedagógusok Egyesülete Etikai Kódexe (1995), alebo Etický kódex učiteľa Slovenskej komory učiteľov (2017). Špecifickým znakom týchto dokumentov je, že etické kódexy pri nárokoch na uplatňovanie profesie zjavne a cieľavedome idú nad rámec existujúcej legislatívy.

Základný spoločný motív týchto snáh je zrejmy – smerom dovnútra odbornej komunity ide predovšetkým o budovanie/upevňovanie identity a hrdosti na vlastnú profesiu a smerom navonok ide o získanie a zachovanie dôvery verejnosti v úroveň a kvalitu poskytovaných služieb. V súvislosti s realizovaným výskum nás zaujímalo, do akej miery sa učitelia slovenského jazyka pôsobiaci na národnostných školách v Maďarsku identifikujú so rolou učiteľa a ako ukazovateľ sme zvolili otázku hrdosti na vlastnú profesiu. Súčasne sme ako „pozadie“ použili dáta TALIS_2018, aby sme ilustrovali názorovú hladinu na reprezentatívnej vzorke maďarských učiteľov. Vo výskume TALIS_2018 výrazná väčšina (84%) maďarských učiteľov vyjadrila súhlas v odpovedi na otázku, či pri ich voľbe učiteľskej profesie zohrával úlohu motív možnosti prispieť spoločnosti niečím hodnotným. V našej vzorke 139 učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku na otázku, či sú na prácu učiteľa hrdí, súhlasnú odpoveď vyjadrilo 98% odpovedajúcich (graf 15).

Graf 15: Odpovede respondentov na otázku týkajúcu hrdosti na prácu učiteľa



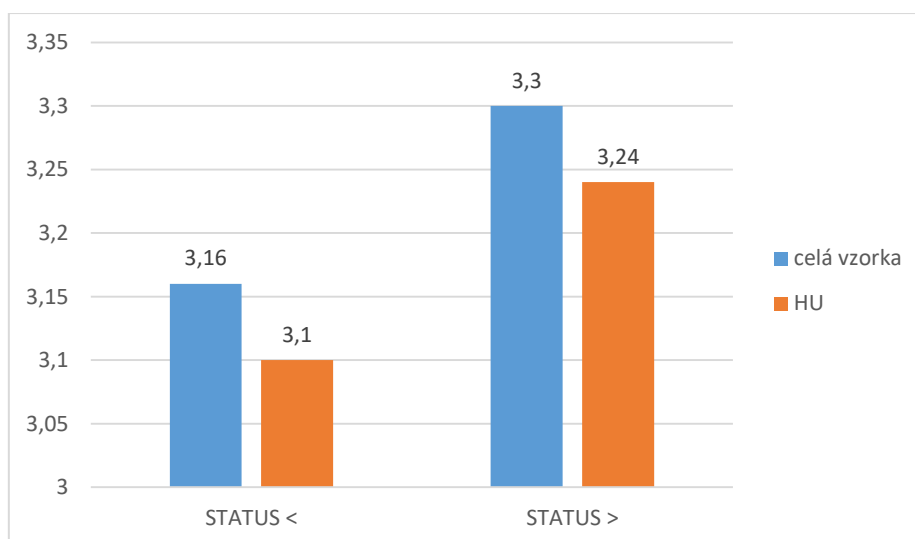
3. 3 Vnímaný status učiteľa a pracovná spokojnosť

Doterajšie výsledky empirického výskumu overujúce vzťah medzi zamestnaneckým statusom pracovníkov a pracovnou spokojnosťou nepriniesli jednoznačné výsledky: časť z nich potvrdzuje priamo úmerný vzťah (napr. Sutherland, 2013; Robertson, Kee, 2017) iné nezistili medzi nimi súvislosť (napr. Kandhro, Chandio, 2014). Pracovnej spokojnosti sa však stále venuje pozornosť kvôli očakávaniu, že spokojnosť má priamy dopad na pracovný výkon – v prehľadovej (metaanalýza 312 výskumných vzoriek zahrnujúcich 54 417 osôb) štúdiu T. A. Judge et al. (2001) tento vzťah, aj keď nie taký výrazný ako sa očakávalo (celkový koeficient korelácie sa pohyboval na úrovni 0,3), napokon potvrdili. V prípade pracovnej spokojnosti učiteľov výskum reportuje jej relatívne vyššiu úroveň v porovnaní s inými profesiami (Travers, Cooper, 1996; Bota, 2013).

Predpoklad, že vnímanie spoločenského statusu učiteľa má (priamo úmerný) vplyv na pracovnú spokojnosť sme sa najprv pokúsili overiť v databáze TALIS_2018, a to jednak na celom súbore, ktorý obsahuje dáta od učiteľov zo 48 krajín (N = 261 426) a následne aj na súbore maďarských učiteľov (N = 3 245). Súbor sme rozdelili na 2 skupiny: respondentov s

názorom, že spoločnosť učiteľskú profesiu nedoceňuje dostatočne (STATUS <) a respondentov s názorom opačným (STATUS >) a porovnali sme ich odpovede týkajúce sa pracovnej spokojnosti (na 4-bodovej škále nútenej voľby, kde 1 = rozhodne nesúhlasím, 2 = nesúhlasím, 3 = súhlasím, 4 = rozhodne súhlasím). Graf 16 znázorňuje priemery skupín na 4-bodovej škále. U všetkých hodnota celkového priemeru odpovedí sa pohybuje nad hranicou bodu 3, vyjadrujúceho prevládajúcu spokojnosť, ale medzi skupinami STATUS < a STATUS > sa preukázal (t-test pre nezávislé výbery) štatisticky vysoko signifikantný rozdiel ($p < 0,001$). Predpoklad existencie priamo úmernej súvislosti medzi vnímaným statusom učiteľskej profesie a pracovnou spokojnosťou sa teda potvrdil.

Graf 16: Pracovná spokojnosť v závislosti od vnímaného statusu učiteľskej profesie v dátach TALIS_2018



Na overenie tohto vzťahu v našej vzorke učiteľov slovenčiny sme z položiek aplikovaného dotazníka vytvorili dva nástroje: Škálu vnímaného statusu učiteľa (5 vyššie popísaných položiek, ktoré respondenti posudzovali na 7-bodových škálach, kde 1 = rozhodne nesúhlasím a 7 = rozhodne súhlasím napr. *Povolanie učiteľa slovenského jazyka je spoločensky významné*; koeficient reliability dosiahol plauzibilnú hodnotu $C_\alpha = 0,74$) a Škálu pracovnej spokojnosti (10 vyššie analyzovaných položiek, posudzovaných na 7-bodových škálach, kde opäť 1 = rozhodne nesúhlasím a 7 = rozhodne súhlasím napr. *Obsah mojej práce ma naplňa spokojnosťou*; koeficient reliability $C_\alpha = 0,91$). Na základe skóre vnímaného statusu a štatistického kritéria priemer (M) plus/mínus 1 smerodajná odchýlka (SD) boli vytvorené 3 skupiny respondentov: status učiteľa nižší STATUS <, STRED a status učiteľa vyšší STATUS >.

Tabuľka 1: Priemery skupín v Škále pracovnej spokojnosti

<i>Pracovná spokojnosť – položky a celkové skóre</i>	<i>STATUS</i>	<i>STRED</i>	<i>STATUS ></i>	<i>p</i>
<i>Obsah mojej práce ma naplňa spokojnosťou.</i>	5,4	6,1	6,3	0,001
<i>Cítim sa byť súčasťou našej školskej komunity.</i>	5,9	6,4	6,7	0,001
<i>Som na prácu učiteľa hrdá(ý).</i>	6,1	6,5	6,7	0,001
<i>Viem, ako mám konkrétne prispieť k cieľom našej školy.</i>	6,0	6,3	6,7	0,001
<i>Vnímam podporu zo strany vedenia školy.</i>	5,8	6,2	6,6	0,003
<i>Cítim sa v škole bezpečne.</i>	5,7	6,2	6,6	0,001
<i>U rodičoch svojich žiakov mám oporu.</i>	5,1	5,9	6,2	0,001
<i>Materiálne zabezpečenie mojej práce (technika, učebné pomôcky) považujem za primerané.</i>	5,2	5,9	6,2	0,001
<i>S kolektívom spolupracovníkov vychádzam dobre.</i>	6,2	6,5	6,9	0,302
<i>Mám záujem pôsobiť v tejto škole aj naďalej.</i>	6,2	6,5	6,9	0,337
CELÁ ŠKÁLA	5,8	6,2	6,5	0,001

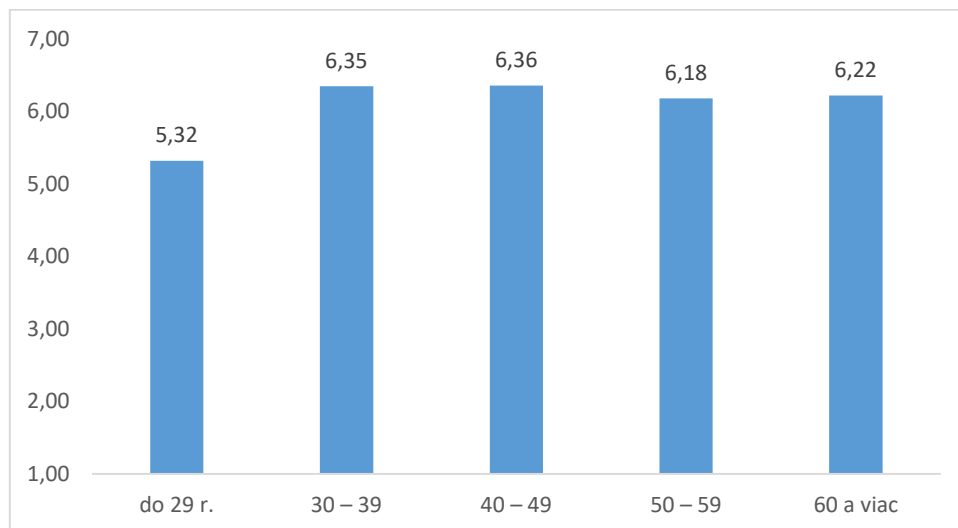
Aj v tomto prípade, ako to znázorňuje tabuľka 1, sa všetky priemery pohybujú nad stredom škály odpovedí (4), teda vyjadrujú pracovnú spokojnosť pedagógov, ale medzi skupinami STATUS < a STATUS > sa preukázal (ANOVA a Tukeyho post-hoc test) štatisticky vysoko signifikantný rozdiel medzi skupinami ($p < 0,001$) v celkovom skóre škály. Na úrovni jednotlivých položiek sa tento rozdiel preukázal u ôsmich z desiatich. Predpoklad existencie priamo úmernej súvislosti medzi vnímaným statusom učiteľskej profesie a pracovnou spokojnosťou aj v tomto prípade možno považovať za potvrdený.

3.3.1 Činitele pracovnej spokojnosti

Pozornosť, ktorá sa venuje pracovnej spokojnosti všeobecne a pedagógov osobitne, podmieňuje najmä poznanie, že je úzko previazaná s pracovným výkonom (napr. Baluyos et al., 2019; Toropova, Myberg, Johansson, 2020). Na pracovnú spokojnosť učiteľov má, ako sa ukázalo, vplyv mnoho ďalších faktorov, napr. pohlavie, vek, počet rokov pedagogickej praxe, pracovné podmienky, administratívne zaťaženie, či kontrola (Ma, MacMillan, 1999). Analýza získaných údajov vo vytvorenej škále pracovnej spokojnosti v našom súbore medzi učiteľmi (priemer získaného skóre na 7-bodovej škále bol $M = 6,22$) a učiteľkami ($M = 6,24$) existenciu rozdielov nepotvrdila. Treba však vziať do úvahy rozdiel v zastúpení mužov (15) a žien (119) vo vzorke. Ďalším potenciálnym faktorom pracovnej spokojnosti, ktorému sa pripisuje vplyv na pracovnú spokojnosť, je vek. Priemery v škále pracovnej spokojnosti v jednotlivých

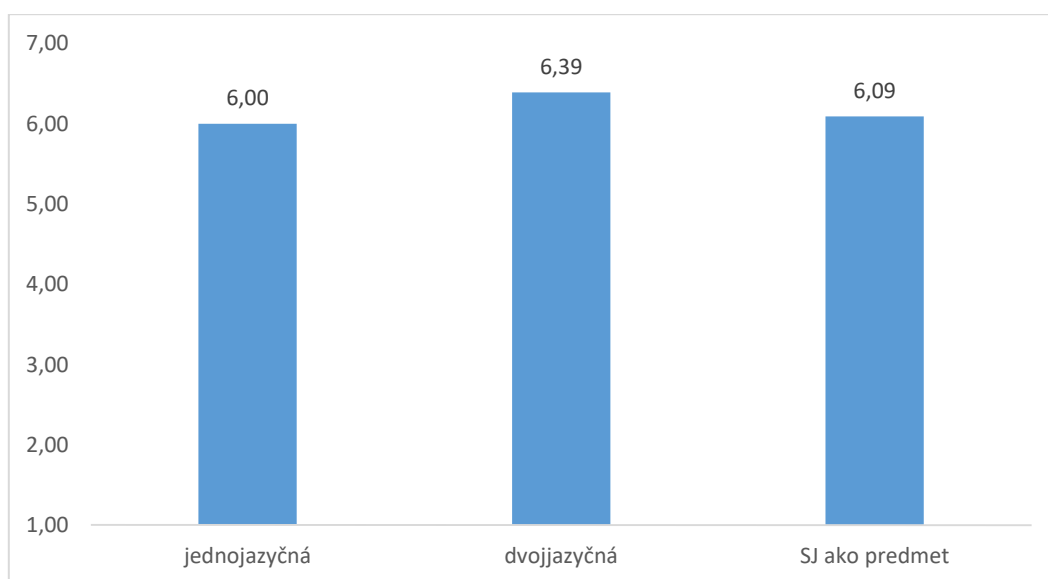
vekových skupinách uvádzame v grafe 17. Štatistická analýza (ANOVA, Tukey post-hoc) potvrdila prítomnosť signifikantného rozdielu medzi skupinami, ktorú produkuje komparatívne nižšia miera pracovnej spokojnosti v najmladšej vekovej skupine. Treba však súčasne mať na zreteli, že išlo o skupinu početne najmenej zastúpenú v našej vzorke (3,6%).

Graf 17: Pracovná spokojnosť v závislosti od veku



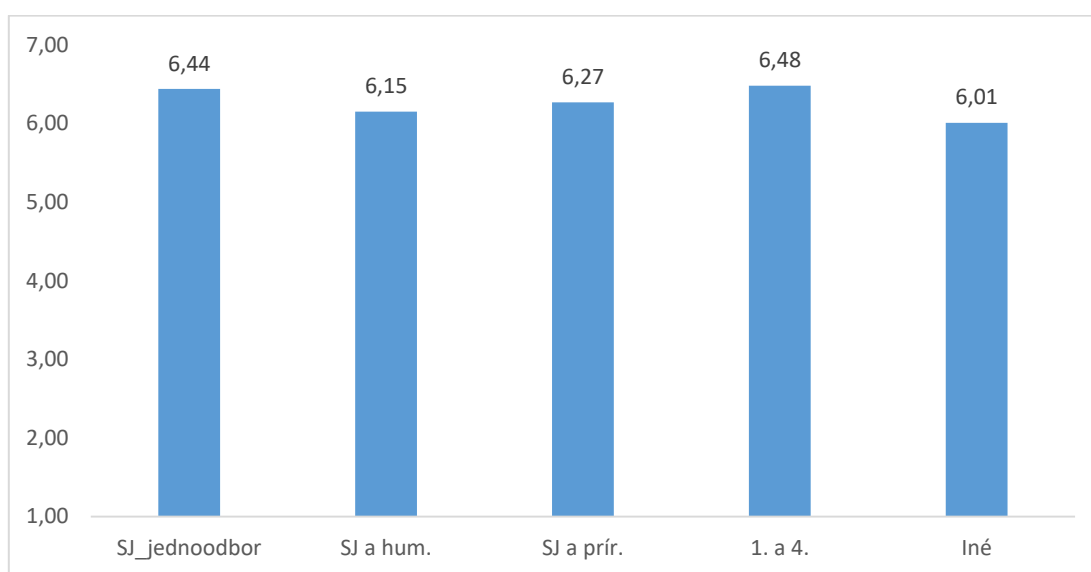
Vo výskumnom súbore mali zastúpenie učitelia pôsobiaci na dvojjazyčných školách (49%), potom pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk ako predmet (44%) a učitelia pôsobiaci na jednojazyčnej škole (7%). Porovnanie týchto skupín v škále pracovnej spokojnosti uvádzame v grafe 18. Štatistická analýza nepotvrdila signifikantné rozdiely medzi skupinami.

Graf 18: Pracovná spokojnosť v závislosti od typu školy



Zaujímala nás aj odpoveď na otázku, či sa na pracovnej spokojnosti učiteľov podieľa ich aprobácia. Vo výskumnom súbore mali zastúpenie učители pedagógovia s jednodborovým štúdiom slovenského jazyka (16%), s aprobáciou slovenský jazyk v kombinácii s humanitnými odbormi (30%), potom SJ v kombinácii s prírodovednými odbormi (9%), pre učiteľstvo 1. – 4. ročník (21%), a napokon inú pedagogickú prípravu než SJ malo 19% učiteľov (zvyšok do 100% tvorili učители, ktorí tento údaj v dotazníku neuviedli). Porovnanie týchto skupín v škále pracovnej spokojnosti uvádzame v grafe 19. Štatistická analýza nepotvrdila signifikantné rozdiely medzi skupinami.

Graf 19: Pracovná spokojnosť a aprobácia



V záujme získania uceleného pohľadu na pôsobenie rôznych vplyvov na pracovnú spokojnosť učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku sme uskutočnili komplexnejšiu štatistickú analýzu. Táto nám poskytla možnosť posúdiť pôsobenie viacerých potenciálnych činiteľov súčasne, pričom sme štatistickú procedúru (hierarchickú viacnásobnú lineárnu regresnú analýzu) uskutočnili v dvoch na seba nadväzujúcich krokoch. V prvom kroku sme vybrali 4 vyššie uvedené socio-demografické charakteristiky (pohlavie, vek, typ školy a aprobáciu) a posudzovali ich predikčnú silu vo vzťahu ku kritériu – pracovnej spokojnosti, kvantifikovanej v podobe skóre v našej 10-položkovej škále. V tabuľke 2 vytvárajú prvú skupinu prediktorov (Model 1), ale podiel rozptylu kritéria, vysvetleného pôsobením týchto prediktorov je veľmi nízky (1%; $R^2=0,011$) a model 1 nie je signifikantný (ANOVA $F=0,340$, $p<0,851$) – je ďaleko za akceptovateľnou hladinou $p<0,05$. V druhom kroku sme do zoznamu pridali skupinu ďalších 4 prediktorov viac internalizovanej, psychologickej povahy: zo zoznamu hodnôt sme vybrali zamestnanie a národnosť, našu Škálu

vnímaného statusu učiteľa pozostávajúcu z 5 položiek, a otázku zisťujúcu zapájanie sa učiteľa do mimoškolských slovenských záujmovo-kultúrnych aktivít. V tabuľke 2 spolu vytvárajú druhú skupinu prediktorov (Model 2) a v dôsledku toho sa podiel vysvetleného rozptylu zvýšil na 29,4% ($R^2=0,294$) a model 2 sa už signifikantným stal (ANOVA $F=5,987$, $p<0,001$).

Tabuľka 2: Hierarchická viacnásobná regresná analýza dvoch skupín prediktorov pracovnej spokojnosti

Prediktor	B	SE B	β	t	p
Model 1					
pohlavie	0,064	0,209	0,028	0,308	0,759
vek	0,001	0,007	0,005	0,052	0,959
typ školy	0,024	0,045	0,050	0,544	0,588
aprobácia	-0,041	0,047	-0,080	-0,865	0,389
Model 2					
pohlavie	-0,178	0,190	-0,078	-0,939	0,350
vek	-0,001	0,006	-0,012	-0,146	0,884
typ školy	0,077	0,040	0,159	1,936	0,055
aprobácia	0,010	0,042	0,019	0,229	0,819
národnosť	0,134	0,059	0,181	2,259	0,026*
zamestnanie	0,255	0,087	0,252	2,934	0,004**
status_škála	0,223	0,060	0,328	3,689	0,001**
mimošk. záuj. aktivity	0,049	0,039	0,101	1,261	0,210
Model 1: $R^2 = 0,011$; ANOVA $p<0,851$					
MODEL 2: $R^2 = 0,294$; ANOVA $p<0,001$ **					

** $p<0,01$ * $p<0,05$

Ako významné prediktory pracovnej spokojnosti v našej vzorke učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku sa ukázali (viď stĺpec „p“ v tabuľke) posudzované životné hodnoty „národnosť“ a „zamestnanie“ v zmysle priamo úmerného vzťahu, t. j. vyššia preferencia týchto hodnôt sa spája s vyššou mierou pracovnej spokojnosti. Ako najsilnejší prediktor v naše analýze sa ukázal vnímaný status učiteľskej profesie, opäť v zmysle priamo úmerného vzťahu, t. j. pozitívnejšia reflexia postavenia sa asociuje s vyššou mierou pracovnej spokojnosti. Zo štyroch pridaných internálnych prediktorov iba zapájanie sa učiteľa do mimoškolských slovenských záujmovo-kultúrnych aktivít v tomto prípade nepreukázalo štatisticky signifikantný efekt (hodnota „p“ sa iba blíži k hranici významnosti).

ZÁVER

Zodpovednosť a povinnosť naučiť žiakov jazyk predkov, osvojiť si, zachovať a rozvíjať slovenskú kultúru, sa v súčasnosti čoraz viac presúva z prostredia rodín na školy a učiteľov. Tým pádom sa význam a opodstatnenie národnostných škôl automaticky prehodnocuje. Škola je v súčasnosti bezpochyby najvýznamnejším faktorom zachovania slovenského jazyka a vôbec slovenskej národnosti nielen v Maďarsku, ale aj v iných krajinách.

Ondrejková (2015) tvrdí, že na základe mnohých výskumov používania slovenského jazyka v Maďarsku sa dá konštatovať, že verbálna komunikácia v slovenčine v rámci rodín je na ústupe. Používanie slovenčiny a oboznamovanie mladšej generácie s jazykom svojich predkov prechádza na inštitúcie, hlavne na slovenské školy. Preto v slovenských obciach medzi najdôležitejšie úlohy menšinových organizácií patrí zabezpečenie dvojazyčnosti v každodennom živote obce a v priestoroch školy. Spoločnosť má rozhodujúcu úlohu v sprostredkovaní a zmenách kultúry i v zachovaní slovenského jazyka. Domnievame sa však, že zvýšením výchovného vplyvu v rodinnom, ale aj v školskom i mimoškolskom prostredí, pri zdôrazňovaní potreby a nevyhnutnosti zachovania materinského jazyka možno dospieť k pozitívnym zmenám aj v tomto ukazovateli.

Z výsledkov analýz nášho výskumu vyplynuli následné zovšeobecnenia. Materinský jazyk a národnosť respondentov, pedagógov vyučujúcich na slovenských školách v Maďarsku, kopíruje trend posledných dvoch sčítaní obyvateľstva, kedy slovenský materinský jazyk deklarovalo menej Slovákov, než slovenskú národnosť. Slovenskú národnosť a materinský jazyk deklarovala v najvyššej miere veková kategória 51 – 68 rokov.

Pri skúmaní jazykového správania v rodine sme dospeli k záveru, že respondenti najčastejšie používajú pri komunikácii s manželom/manželkou (70,6%) výlučne maďarčinu.

Pri komunikácii výlučne v slovenčine ich najviac komunikuje len slovensky s otcom (8,8%) a súrodencami (8,4%). Pri rozdelení do vekových skupín najvýraznejšie prebiehala jazyková komunikácia „len v slovenčine“ a „viac slovensky ako maďarsky“ s rodinnými príslušníkmi u respondentov vo vekovej kategórii 51 – 68 rokov.

Situačné používanie slovenčiny v škole a mimo školy dokazuje má vyššiu mieru komunikácie v slovenčine v škole ($M=5,13$), mimo školy je celkové skóre nižšie a nachádza sa

v neutrálnom póle škály (M=4,22). Z hľadiska používania slovenčiny v školskom aj mimoškolskom prostredí je situácia opäť najpriaznivejšia u respondentov vekovej kategórie 51 – 68 rokov a u učiteľov na jednojazyčnej škole.

K zaujímavým výsledkom sme dospeli pri skúmaní znalosti jazykových variet - priemerné skóre jazykových variet spisovný a hovorový slovenský jazyk nachádza na nadpriemernej úrovni znalosti, pričom znalosť hovorenej podoby slovenčiny vykazuje o niečo vyššiu mieru znalosti. Znalosť väčšinového jazyka (maďarčiny) je v celkovom meradle z hľadiska všetkých jazykových variet na najvyššej úrovni, najnižšie skóre udali respondenti pri komunikačnej znalosti slovenského nárečia.

Hodnotenie respondentov na otázky národnostných škôl ako faktora zachovania slovenského jazyka, výučby slovenčiny pri upevňovaní etnických vzťahov, znalosti slovenčiny a potreby oboznamovania sa so slovenskou kultúrou bolo celkovo vysoko pozitívne. Respondenti sa v priemere vo veľkej miere vyjadrili za podporu národnostného školstva, výučby slovenčiny, znalosti slovenčiny i oboznamovanie sa so slovenskou ľudovou kultúrou. Zaznamenali sme minimálnu mieru, resp. takmer žiadnu odmietavého/negatívneho hodnotenia v prípade všetkých štyroch skúmaných aspektov. Pri porovnávaní výpovedí u jednotlivých skupín respondentov podľa veku, národnosti, typu školy a rodu sme zistili, že najvyššie priemerné skóre dosiahli pri všetkých výrokoch učitelia vo vekovej kategórii 36 – 50 rokov; učitelia, ktorí deklarovali slovenskú aj maďarskú národnosť a učitelia na dvojjazyčných školách. Reflektovanie jednotlivých výrokov v prípade mužov a žien nevykazovalo žiadne väčšie odchýlky, aj napriek tomu však vyššie priemerné skóre dosiahli ženy.

Pri skúmaní hodnotového profilu respondentov je možné konštatovať, že najvyššie priemerné skóre personálne hodnoty rodina a zdravie, nasledoval materinský jazyk. Najnižšie skóre prisúdili respondenti hodnotám majetok a náboženstvo.

V oblasti porovnávanie prestíže jazykov má najväčšiu prestíž anglický jazyk, nasleduje maďarský a slovenský. Najnižšie priemerné skóre dosiahla nárečová podoba slovenčiny. Tento trend kopírovali aj analýzy porovnávajúce vek a národnosť respondentov. Na základe výsledkov nášho výskumu predpokladáme, že anglický jazyk má najväčšiu využiteľnosť, nie prestíž, preto ho respondenti dali na prvé miesto.

Vyučovanie slovenčiny alebo v slovenskom jazyku je jeden z nezastupiteľných pilierov udržiavania a rozvoja slovenskej menšiny v Maďarsku, preto je nevyhnutné pomenovať a diagnostikovať problémy a trhliny v jeho priebehu, ktoré by mohli mať pre udržanie

slovenského povedomia fatálne následky v podobe asimilácie alebo až úplného zániku. „Podľa našich skúseností sa menšinové inštitúcie správajú voči zmenám konzervatívnejšie v porovnaní s väčšinovými školami. Tento konzervatívny prístup vyplýva z nášho národnostného postavenia, z našej „inakosti“: v národnostnom prostredí je totiž každá aktivita hodnotou, každý krok môže nadobudnúť veľkú váhu alebo môže našu existenciu ohrozovať.“ (Pečeňová, 2019) Výskum analyzujúci jednotlivé atribúty bezprostredne ovplyvňujúce kvalitu a priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu na slovenských národnostných školách v Maďarsku považujeme za jeden z možných spôsobov efektívneho napomáhania k udržaniu slovenského etnického povedomia na maďarskom území.

Slovenskí učitelia v Maďarsku hodnotia svoj vzťah so žiakmi i rodičmi pozitívne, pričom v rámci komunikácie s obomi skupinami využívajú pedagógovia rozmanité metódy. Za slabinu vyučovania slovenských pedagógov v Maďarsku považujeme pomerne nízke využívanie moderných technických prostriedkov v priebehu edukačného procesu a rovnako pomerne nízku mieru zisťovania spätnej väzby od žiakov učiteľmi najmladšej generácie v porovnaní so staršími pedagógmi. Za varovný signál zase pokladáme najčastejšie používanie slovenských učebníc vydaných v Maďarsku, avšak tento fakt môže súvisieť s nie veľmi efektívne nastaveným systémom schvaľovania učebníc na tomto území a zaradením predmetu *Slovenská vzdelanosť* do výchovno-vzdelávacieho procesu na slovenských školách v Maďarsku. Tento predmet s dotáciou jednej vyučovacej hodiny týždenne má za úlohu sprostredkovať slovenskú kultúru a čiastočne i slovenské dejiny slovenským deťom v Maďarsku. Faktom však ostáva, že takto koncipované kurikulum nenahradí slovenským deťom v Maďarsku komplexné povedomie o slovenských dejinách a Slovensku, avšak považujeme to významný prvý krok k udržaniu slovenského povedomia u slovenskej minority v Maďarsku.

V publikácii sme sústredili pozornosť i na dva podstatné aspekty pedagogickej reflexie učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku – vnímaný status a pracovnú spokojnosť. Ako prirodzené pozadie našich analýz sme použili komparatívne dáta veľkých reprezentatívnych prieskumov (predovšetkým TALIS_2018 a PISA_2018), s fókusom na údaje získané na vzorkách maďarských učiteľov.

Zo získaných údajov vyplýva, že tri štvrtiny respondentov vo vzorke (75%) sa identifikuje so svojím postavením učiteľa materinského jazyka príslušníkov vlastnej etnickej minority a považuje svoju profesiu za spoločensky významnú. Iný rozmer vnímaného statusu predstavuje otázka, do akej miery si predstavitelia decíznej sféry (politici, poslanecké grémiá,

štátne úrady a ich predstavitelia) cenia názory pedagógov. Kým v reprezentatívnej vzorke maďarských učiteľov 2. stupňa základných škôl viac ako $\frac{3}{4}$ respondentov (83%; TALIS_2018) sa domnievalo, že decízna sféra si ich názor necení, z našej vzorky učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku skoro $\frac{2}{3}$ (63%) posudzovali politickú a legislatívnu podporu učiteľskej profesie pozitívne. Ďalšiu dimenziu vnímaného sociálneho statusu, špeciálne v prípade učiteľskej profesie, predstavuje otázka rešpektu žiakov k pedagógom a záujmu o ich prácu. Vo výskume GTSI_2018 (Global Teacher Status Index) súhlas s týmto názorom vyjadrila necelá pätina maďarských respondentov. V našom výskume na otázku, či sa podľa ich názoru učiteľ vyučujúci slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku stretáva so záujmom zo strany žiakov, kladne odpovedali viac ako $\frac{2}{3}$ respondentov (68%). Aj keď v medzinárodnom kontexte vo verejnosti i učiteľskej komunite prevažuje postoj, že finančné ocenenie práce pedagógov nie je dostatočné, temer $\frac{2}{3}$ respondentov v našej vzorke (65%) ho hodnotia pozitívne. V názoroch verejnosti, ako na to poukázali empirické údaje, prevláda tendencia podhodnocovať časovú náročnosť učiteľskej profesie, na rozdiel od pedagógov. To sa prejavilo aj v našom výskume: väčšina respondentov (91%) považovala svoju prácu za administratívne a časovo náročnú. Súhrnne možno teda konštatovať, že empirické dáta odzrkadľujú vysokú mieru identifikácie učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku so svojou profesiou, ktorá sa prejavuje v pozitívnej reflexii vlastného statusu profesionála, ktorý prispieva k rozvíjaniu etnického povedomia a materinského jazyka príslušníkov vlastnej etnickej minority.

Reflexia pracovnej činnosti v rozmere pracovnej spokojnosti závisí aj od uhla pohľadu aktéra a súčasne sociálneho kontextu v ktorom sa realizuje, ako to výstižne umelecky stvárnil Mark Twain v príbehu Toma Sawyera s maľovaním plota. Práca môže byť vnímaná (ak vezmeme do úvahy krajné body hodnotiacej škály) na jednej strane ako nepríjemná či nudná povinnosť, alebo na strane druhej ako vzrušujúca zábava. V dátach medzinárodných prieskumov obvykle prevláda spokojnosť s prácou, v učiteľskej komunite výrazne (92% - PISA_2018). V našom výskume 97% oslovených obsah práce učiteľa vyučujúceho slovenský jazyk na národnostných školách v Maďarsku uspokojuje. Pozitívne vyjadrenia dominujú aj pri hodnotení ďalších posudzovaných aspektov pracovnej činnosti: primeranosti materiálneho zabezpečenia pracovných podmienok (85%); vzťahov so spolupracovníkmi (97%); identifikovania so školskou komunitou (95%) a zámeru v škole zotrvať (94%); možnosti prispieť k napĺňaniu školského kurikula (96%); pocitovanej podpory zo strany vedenia školy (92%) a zo strany rodičov (88%); hrdosť na rolu učiteľa slovenského jazyka na národnostných

školách v Maďarsku vyjadrilo 98% respondentov. Pri porovnaní s relevantnými údajmi reprezentatívnej vzorky maďarských učiteľov druhého stupňa základných škôl (TALIS_2018) u respondentov v našej vzorke možno zaregistrovať tendenciu k komparatívne vyššej miere pracovnej spokojnosti.

Na spokojnosť s prácou učiteľa, ako sa ukázalo v rôznych empirických výskumoch, vplýva množstvo faktorov. Jedným z významných, ako sa to ukázalo aj v analýze databázy TALIS_2018 i našich údajov, je vnímaný sociálny status. To, ako jednotlivец vníma spoločenské postavenie vlastnej profesie a miera, v akej sa stotožňuje sa učiteľskou rolou, výrazne vplýva na jeho spokojnosť s prácou, ktorú vykonáva. Na rozdiel od výskumov, ktoré medzi faktormi pracovnej spokojnosti uvádzali rôzne socio-demografické charakteristiky (pohlavie, vek, typ školy, aprobácia), v našej vzorke sa ich vplyv nepreukázal, čo (aspoň sčasti) môže byť podmienené jej veľkosťou. Ako významné činitele pracovnej spokojnosti učiteľov slovenského jazyka na národnostných školách v Maďarsku sa ukázali charakteristiky individuálnej, psychologickéj povahy, konkrétne pozitívne vnímaný status vlastnej profesie, ako i preferencia hodnôt zamestnanie a národnosť.

Význam, ktorý sa všeobecne v odborných kruhoch pripisuje pracovnej spokojnosti, nie je samoučelný – bezprostredne vyplýva z poznania, že je bezprostredne prepojená s pracovným výkonom. Tento vzťah by sa však nemal chápať ako jednosmerná ulica (spokojnosť ergo vyšší výkon), ale ako dynamicky prebiehajúci proces vzájomnej podmienenosti: „*Zvoľ si prácu ktorú ťa baví a v svojom živote nebudeš musieť pracovať ani deň.*“ (výrok pripisovaný Konfuciovi).

LITERATÚRA

Alberty, J. (2004). Slovensko a Slováci v súčasných maďarských učebniciach dejepisu. *Historický časopis*, 52(1), 135–148.

Balleková, K. (2004). Z nárečových výskumov Slovákov v Maďarsku. In Uhrinová, A., Žiláková, M. (Eds.), *Slovenčina v menšinovom prostredí. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku Békešská Čaba 16. – 17. októbra 2003* (pp. 53–62). Békešská Čaba: VÚSM.

Balleková, K. (2009). Nárečové výskumy na slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku (Minulé a súčasné podmienky a metódy výskumu). In Múcsková, G. (Ed.), *Jazykovedné štúdie XXVI. História, súčasný stav a perspektívy dialektologického bádania* (pp. 157–167). Bratislava: Veda.

Balogh, P., & Gyelník, T. (2017). Hungarian and Slovak national narratives with focus on the shared boundary. In *Changes in the representation of a borderscape: The case of the Mária Valéria bridge*. [online] Budapešť: CESCO. Online: https://www.researchgate.net/publication/322156409_Hungarian_and_Slovak_national_narratives_within_a_focus_on_the_shared_boundary.

Baluyos, G. R., Rivera, H. L., & Baluyos, E. L. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206–221.

Basargekar, P. & Singhavi, C. (2017). Factors Affecting Teachers' Perceived Proficiency in Using ICT in the Classroom. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 67–84. DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.03>

Bota, O., A. (2013). Job Satisfaction of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 634–638.

Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard university press.

Divičanová, A. (1999). *Jazyk, kultúra, spoločnosť. Etnokultúrne zmeny na jazykových ostrovoch v Maďarsku*. Békešská Čaba – Budapešť.

Divičanová, A. & Krupa, O. (1999). *Slováci v Maďarsku*. Budapešť: Press Publica.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice European Unit (2011). *Modernisation of higher education in Europe: funding and the social dimension 2011*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Etický kódex učiteľa (2017). Slovenská komora učiteľov. Online: <http://sku.sk/dokumenty/eticky-kodex-ucitela/>

Etikai kódex. (1995). Magyarország Pedagógusok Egyesülete. Online: <https://mape.eoldal.hu/cikkek/etikai-kodex.html>

Etzion, D. (1984). Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. *Journal of Applied Psychology*, 69(4), 615–622.

Frank, R. (2018). Trust in professions – a GfK Verein study. Nuremberg, GfK. Online: https://www.nim.org/sites/default/files/medien/135/dokumente/2018_-_trust_in_professions_-_englisch.pdf

Fung, H. H., Ho, Y. W., Zhang, R., Zhang, X., Noels, K. A., & Tam, K.-P. (2016). Age differences in personal values: Universal or cultural specific? *Psychology and Aging*, 31(3), 274–286. <https://doi.org/10.1037/pag0000082>

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior* 68, 441–449. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.057>

Golubeva, M., & Kaninš, V. (2017). *Codes of conduct for teachers in Europe. A background study*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://rm.coe.int/vol-4-codes-of-conduct-for-teachers-in-europe-a-background-study/168074cc72>

GTSI (2018). Global Teachers Status Index 2018. London, The Varkey Foundation, Dostupné na internete: Online: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>

Halás, O. (2011). Informačno-komunikačné technológie vo vyučovacím procese. In *MVEK - Zborník príspevkov*. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU. Online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Halas.pdf>.

Herrlitz, W., & van de Ven, P.H. (2007). Comparative Research on Mother Tongue Education. In Herrlitz, W, Ongstad, S. & van de Ven, P.H. (Eds.), *Research on Mother Tongue/L1-Education in a Comparative Perspective. Theoretical and Methodological Issues* (pp. 13–42). Amsterdam: Rodopi.

Homišínová, M. (2000). Používanie slovenského jazyka v rôznych komunikačných situáciách (z výskumu slovenskej menšiny v Maďarsku). *Človek a spoločnosť*, 3(1), 116–123. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/pouzivanie-slovenskeho-jazyka-v-roznych-komunikacnych-situaciach-z-vyskumu-slovenskej-mensiny-v-madarsku/>

Homišínová, M. (2003). Charakteristické znaky etnickej identity Slovákov v Maďarsku a ich odraz vo výskume slovenskej inteligencie. *Človek a spoločnosť*, 6(3), 41–51. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-6-rok-2003/3/studie-a-clanky/charakteristicke-znaky-etnickej-identity-slovakov-v-madarsku-a-ich-odraz-vo-vyskume-slovenskej-inteligencie/>

Homišínová, M. (2008a). Percepčia sociálnej identity Slovákov v Maďarsku a Maďarov na Slovensku (komparatívna teoretická a empirická analýza). *Sociológia* 5(40), 453–486.

Homišínová, M. (2008b). Národnostný život Maďarov na Slovensku (kultúrno-jazykový aspekt). *Človek a spoločnosť*, 11(4), 54–76. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-11-rok-2008/4/studie-a-clanky/narodnostny-zivot-madarov-na-slovensku-kulturno-jazykovy-aspekt/>

Homišínová, M., Slančová, D., Výrost, J., & Ondrejovič, S. (2011). *Výskum hovorenej slovenčiny slovenskej mládeže v Maďarsku a na Slovensku*. Košice: SvU SAV.

Homišínová, M., Uhrinová, A., & Ondrejovič, S. (2013). *Poslanci slovenských národnostných samospráv v Maďarsku v reflexii sociolingvistického výskumu*. Békešská Čaba: VÚ CSSM.

Hungarian central statistical office. Online:
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tables_regional_00

Hutnik, N. (1992). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Chiaburu, D.S., & Harrison, D.A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1082–1103.

Judge, T., Thoresen, C., Bono, J., & Patton, G. (2001). The job-satisfaction job-performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.

Kandhro, S., & Chandio, J. (2014). Employees job satisfaction: Analyzing the satisfaction by length of service and employment status. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 3(2), 16–24.

Kmeť, M. (2009). Dejiny slovensko-maďarských vzťahov v didakticko-dejepisnej reflexii. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*. Banská Bystrica: Katedra histórie, FHV UMB, 35–48.

Kratochvíl, V. (1998). Učebnice dejepisu ako polyfunkčný prostriedok dejepisnej výučby. In Albery, J., Matejkin, S. (Eds.), *Acta historica neosoliensia*. (pp. 111–115). Banská Bystrica: Katedra histórie, FHV UMB.

Lászik, M. (2019). Historické trendy a stav vyučovania v slovenskom jazyku v Maďarsku. In Hlásnik, P. et al. (Eds.), *Slovenské národnostné školstvo a zachovanie národnostného povedomia v krajinách strednej, južnej a východnej Európy* (pp. 241–249). Nadlak: Vydavateľstvo – Editura Ivan Krasko.

Lytard, J. F. (1993). *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem, Postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.

Ma, X., MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.

Majerčíková, J. (2011). Rodina a jej dôvera k škole. In: *PEDAGOGIKA.SK [Slovak Journal for Educational Sciences / Slovenský časopis pre pedagogické vedy]*, 2(1), 9–27. Online: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>.

Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. In: *Studia paedagogica*, 20(1), 29–44. Online: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1110/1366>.

Maľáková, J. (2008). Interné materiály Tatranskej alternatívnej školy – oslavy učenia s rodičmi. In *Interné materiály Tatranskej alternatívnej školy – oslavy učenia s rodičmi*. Online: <http://www.novaskola.cz>

Michela, M. (2008). Súčasnú učebnice dejepisu v Maďarsku a problém reprezentácií maďarsko-slovenských vzťahov. In *Historický časopis*. 56(3), 525–536.

Ng, T.W.H., & Sorensen, K.L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes. A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243–268.

Obdržálek, Z. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

OECD (2007). *Education at Glance 2007. OECD Indicators*. Online: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2007_eag-2007-en;jsessionid=gSip0JuX1TvZAYe0Dq3SUBs5.ip-10-240-5-104

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020). *PISA 2018, Teachers questionnaire data file*. Online: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

Ondrejková, R. (2015). Slovenská menšina a slovenčina v Maďarsku (postavenie a funkcie slovenského jazyka v Maďarsku). *Slovenčinár*, 2(1), 33–44. Online: http://sausba.sk/pdf_casopis/web/casopisy/slovencinar4_casopisSAUS.pdf

Otčenášová, S. (2008). Kolektívna identita a učebnice dejepisu. In Tóth, A. J. – Uhrinová, A. *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Békešská Čaba: VUSM.

Otčenášová, S. (2012). Ako Svätopluk svoju zem za bieleho koňa predal... Vzájomné obrazy Slovákov a Maďarov v slovenských a maďarských dejepisných učebniciach vydávaných v rokoch 1918 až 1989. *Forum Historiae*, 6(2), 114–122. Online: <http://www.forumhistoriae.sk/documents/10180/79324/otcenasova.pdf>

Papuček, G. (2007). *Memorandum Slovákov žijúcich v Maďarsku*. Online: http://www.chelemendik.sk/Memorandum_Slovakov_zijucich_v_Madarsku_829493220.html.

Pečeňová, E. (2019). Perspektívy národnostnej inštitúcie v 21. storočí. In Hlásnik, P. et. al. *Slovenské národnostné školstvo a zachovanie národnostného povedomia v krajinách strednej, južnej a východnej Európy* (pp. 99–103). Nadlak: Spoločnosť pre edukáciu a kultúru.

Pintér, T. (2011) Diglosia alebo funkčný bilingvizmus v jazykovom úze Rómov na Slovensku a v Maďarsku. *Jazykovedný časopis*, 62(1), 3–18. Online: http://www.juls.savba.sk/ediela/jc/2011/1/jc2011_01.pdfcit.25.3.2016

Randstad Workmonitor (2019). Online:
https://cdn2.hubspot.net/hubfs/481927/Randstad%20Workmonitor%20global%20report%20Q4%20-%20Dec%202019.pdf?_hstc=243245085.1379a85d4c0d338d8bd4bad57ed93ee0.1591170826568.1591170826568.1&_hssc=243245085.2.1591170826568

Robertson, B., & Kee, K. (2017). Social media at work: The roles of job satisfaction, employment status, and Facebook use with co-workers. *Computers in Human Behavior*, 70, 191–196.

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297–310.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I.M. (2012). We need a hero! Towards a validation of the Healthy & Resilient Organization (HERO) Model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785–822.

Sagiv, L., Roccas, S., & Cieciuch, J. (2017). Personal values in human life. *Nat Hum Behav*, 1, 630–639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>

Shoham, A., Florenthal, B., Rose, G.M., & Kropp, F. (1998). Differences in Value Importance: the Impact of Age and Gender in the Israeli Population. In Joseph W. Alba & J. Wesley Hutchinson (Eds.), *NA - Advances in Consumer Research, Volume 25* (pp. 468–474). Provo, UT : Association for Consumer Research.

Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010>

Slováci v Maďarsku – Situačná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí. Online: <http://www.oslovma.hu/index.php/sk/dokumenty/176-dokumenty1/826-slovaci-v-maarsku-situana-sprava-usz>.

Sobotková, I. (2001) *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A.A. (2000). Well-being at work: a cross-national analysis of the levels and determinants of job satisfaction. *Journal of Socio-Economics*, 29(6), 517–538.

Stromquist, N. (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Brussels: Education International Research.

Sutherland, J. (2013). Employment status and job satisfaction. *Evidence-based HRM*, 1(2), 187–216. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-08-2012-0008>

Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession. A study of education unions perspective*. Brussels: Education International Research.

Szabóová Marloková, J. (2014). Podpora výchovno-vzdelávacej činnosti Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti. In *Stála konferencia Slovenská republika a Slováci žijúci v zahraničí*. (pp. 116–120). Bratislava: Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí.

Szabóová Marloková, J. (2019). Perspektívy jednojazyčnej školy v Maďarsku. In Ďurková, M., & Tušková, T. *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (s. 53–65). Košice: Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Szabóová, O. (2003). Problém dvojjazyčnosti a dvojitej identity Slovákov v Maďarsku v zrkadle štatistických údajov. In Uhrinová, A., Žiláková, M. (Eds.), *Slovenčina v menšinovom prostredí. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku Békešská Čaba 16.-17. októbra 2003* (pp. 392–407). Békešská Čaba: VÚSM.

Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*, 3(1). Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/jazykove-problemy-mensinoveho-skolstva-na-slovensku-a-v-madarsku/>

Toropova, A., Myberg, E., Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Tóth, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In Uhrinová, A., Žiláková, M. (Eds.), *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe* (pp. 182–201). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Tóth, A.J., Tušková, T., Uhrinová, A. & Žiláková, M. (2005). Jazyková situácia v Slovenskom Komlóši. In Uhrinová, A., Žiláková, M. (Eds.), *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe* (pp. 240–324). Békešská Čaba: VÚSM.

Tóth, A. J. (2008). Szlovák nyelvhasználat az iskolában. In Uhrin, E., & Zsilák, M. (Eds.), *A szlovák nyelv magyarországon. Bibliográfia és tanulmányok I.* (pp. 244–263). Békescsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete.

Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Trouillot, M. R. (1995). *Silencing the Past*. Boston, Massachusetts: Beacon Press books.

Tušková, T. (2012). Akým jazykom, s kým a kedy rozprávajú naši mladí v Maďarsku. In Stankovska, P., Wtorkowska, M., Pallay, J. (Eds.), *Individualna in kolektivna dvojezičnost'* (pp. 113–121). Ljubljana: Filozofska Fakulteta.

Tušková, T. (2016). *Slovenský jazyk v univerzitnom bilingválnom prostredí*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku – Katedra slovenského jazyka a literatúry Segedínskej univerzity.

Tušková, T., & Uhrinová, A. (2018). „Škola by sa len vtedy zachránila...“ (Príbeh slovenskej národnostnej školy v Tardoši). In Tušková, T., & Žiláková, M., *Slovenské inšpirácie z Tardoša* (pp. 161–186). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Uhrinová, A. (2004). *Používanie materinského jazyka v kruhu slovenskej inteligencie v Békešskej Čabe*. Békešská Čaba: VÚSM.

Uhrinová, A. (2011). *Súčasná slovenská jazyková situácia v Maďarsku*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.

Uhrinová, A. (2016). O slovenskom školskom systéme v Maďarsku. In Pavelcová, Z. (Ed.), *Slováci v zahraničí, 33. Zborník Krajského múzea Matice slovenskej* (pp. 43–55). Martin: Matica slovenská.

Vajda, B. (2013) Trianonská problematika a (česko-)slovenské učebnice dejepisu. In M. Michela, & L. Vörös (Eds.), *Rozpad Uhorska a Trianonská mierová zmluva: K politikám pamäti na Slovensku a v Maďarsku* (pp. 185–201). Bratislava: Historický ústav.

Vašíčková, S. (2013). *Správa z merania interakcie učiteľ – žiak*. Bratislava: NÚCEM.

Výrost, J. (2011). Materinský jazyk v hierarchii hodnôt mladých ľudí slovenskej národnosti v Maďarsku. In *Človek a spoločnosť* 14(3), 15-27. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-14-rok-2011/3/studie-a-clanky/materinsky-jazyk-v-hierarchii-hodnot-mladych-ludi-slovenskej-narodnosti-v-madarsku/>

World Medical Association International Code of Medical Ethics (2018). Online <https://www.wma.net/policies-post/wma-international-code-of-medical-ethics/>

Yaghi, H. M. (2001). Subject Matter as a Factor in Educational Computing by Teachers in International Settings. *Journal of Educational Computing Research*, 24(2), 139–154. DOI: <https://doi.org/10.2190/9YWV-DDUL-7G4F-6QVX>

Žibrita, P. (2012) Prečo nie je ľahké byť Slovákom v Maďarsku II. – Školstvo. In *SME*. Online: <https://pavolzibrita.blog.sme.sk/c/305500/Preco-nie-je-lahke-byt-Slovakom-v-Madarsku-II-Skolstvo.html>.

Žiláková, M. (2004). Slovenčina v Maďarsku na začiatku 21. storočia. In Uhrinová, A., Žiláková, M. (Eds.), *Slovenčina v menšinovom prostredí. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku Békešská Čaba 16. – 17. októbra 2003* (pp. 433–444). Békešská Čaba: VÚSM.

Žiláková, M. (2008). Odumieranie nárečí na slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku. In Uhrinová, A., Žiláková, M. (Eds.), *Slovenský jazyk v Maďarsku. Bibliografia a štúdie – I.* (pp. 49–92). Békešská Čaba: VÚSM.

Ako (ne)vyučovať slovenčinu v Maďarsku

Mária Ďurkovská – Lucia Heldáková – Jozef Výrost

Vydavateľ: Spoločenskovedný ústav CSPV, Slovenská akadémia vied, Košice

Rok vydania: 2021

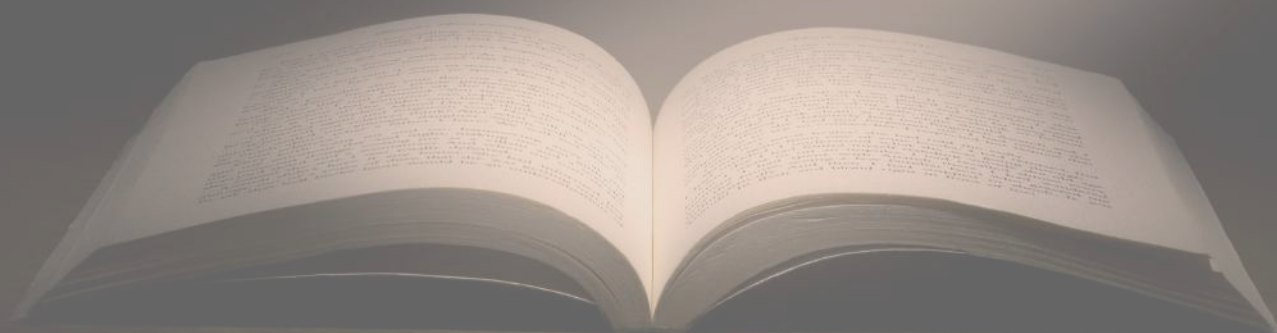
Počet strán: 103

Rozsah AH: 4,82

Vydanie: prvé

Účelová publikácia, nepredajná.

ISBN 978-80-89524-60-0



ISBN 978-80-89524-60-0

