

Redakčná rada

doc. RNDr. Branislav Bleha, PhD.
 doc. RNDr. K. Čížmarová, CSc.
 doc. RNDr. A. Dubcová, CSc.
 Mgr. Marcel Horňák, PhD.
 doc. RNDr. Daniel Gurňák, PhD.
 doc. RNDr. František Křížan, PhD.
 RNDr. Peter Likavský, CSc.
 prof. RNDr. E. Michaeli, CSc.
 RNDr. M. Nogová, PhD.
 Mgr. Miloslav Ofúkaný
 prof. RNDr. J. Ořáheľ, CSc.
 RNDr. Pavel Sadloň
 RNDr. M. Zaťková

Geografia

Časopis pre základné, stredné a vysoké školy

Časopis vychádza v spolupráci s:
Geografickým ústavom SAV

Redakcia

doc. RNDr. Ján Lacika, CSc. – šéfredaktor
 prof. RNDr. Ladislav Tolmáči, PhD.
 RNDr. Štefan Karolčík, PhD.
 Mgr. Ľuboš Balážovič, PhD.

Adresa redakcie

Časopis Geografia
 Štefánikova 49
 814 73 Bratislava
 Telefón: 02/524 927 51

Časopis vychádza dvakrát ročne. Cena
 jedného čísla je 3 EUR.

Vydáva: Ing. Eva Jankovičová – ELP s. r. o., Bys-
 trická 5899/3, 841 07 Bratislava, IČO: 46724605

Číslo 1 bolo odovzdané do tlače 1. 12. 2018
 a vydané 15. 12. 2018.

Evidenčné číslo per. tlače: EV 504/08

Na vydávanie časopisu prispieva finančnou
 dotáciou Ministerstvo školstva, vedy, výskumu
 a športu Slovenskej republiky.

Objednávky na predplatné prijíma každá pošta
 a doručovateľ Slovenskej pošty. Objednávky
 do zahraničia vybavuje Slovenská pošta,
 a.s., Stredisko predplatného tlače, Námestie
 slobody 27, 810 05 Bratislava 15, e-mail: zahra-
 nicna.tlac@slposta.sk.

Príspevky sa nehonoriajú. Nevyžiadané
 rukopisy sa nevracajú.

Časopis Geografia

si môžete objednať na adrese:

Eva Jankovičová - EPL s.r.o
Opletalova 54A, 841 07 Bratislava

alebo e-mailom na adrese:

geoservis@stonline.sk

Objednávku časopisu Geografia napíšte
 čitateľne, uveďte plné meno a adresu s PSC
 a počet objednávaných výťažkov. Uveďte,
 od ktorého čísla si časopis objednáвате. Pred-
 platné uhradíte na základe zaslanej faktúry.

Predplatné na rok 2018: 10,00- EUR (6,00-
 EUR + 4,00 EUR poštovné + balné).

Články v tomto čísle časopisu recenzovali:

RNDr. Štefan Karolčík, PhD., RNDr. Henrieta
 Mázorová, PhD., Mgr. Marcel Horňák, PhD., Mgr.
 Anton Fogaš, PhD. a RNDr. Martina Škodová, PhD.

OBSAH**4/ Experimentovanie v geografickom vzdelávaní**

Veronika Mozoľová, Štefan Karolčík

10/ Mobilná aplikácia MapPie a možnosti jej využitia vo výučbe geografie

Iveta Csicsolová, Štefan Karolčík, Miroslav Takács, Matúš Demko

13/ Kritické myslenie v geografickom vzdelávaní – teoretické východiská a aplikácie v praxi

Peter Likavský, Michaela Poljaková

20/ Priestorové zameranie zahraničnej politiky SR v období rokov 1993 až 2018

Filip Šandor, Daniel Gurňák

28/ Generácie v historickom kontexte

Karol Kasala

32/ Levické prechádzky

Ján Lacika

Na obálke: Turistická rozhľadňa nad sedlom Zbojská. Foto J. Lacika

Experimentovanie v geografickom vzdelávaní

Veronika Mozoľová, Štefan Karolčík

Článok sa v úvodnej časti venuje všeobecne problematike využitia experimentov vo vyučovacom procese, charakteristike, tvorbe a prínosu učebných pomôcok zaradených do programu výučby geografie. Definuje a vysvetľuje základnú terminológiu a učebné metódy podporujúce rozvoj prírodovednej gramotnosti žiakov. V druhej časti prezentuje návrhy modelov vyučovacích jednotiek s uplatnením bádateľských prístupov podporených využitím originálnych učebných pomôcok. V závere sú uvedené dosiahnuté výsledky realizovaného experimentu a odporúčania pre pedagogickú prax.

Úvod

Pátranie po príčinných súvislostiach, objavovanie a bádanie ako cieľavedomá učebná činnosť, zahŕňa veľké množstvo premyslených metodických postupov a učebných stratégií podnecujúcich žiakov k aktivite, zvedavosti a hľadaniu prijateľných odpovedí. Orientácia na výskum zároveň poskytuje žiakom veľa príležitostí na pozitívnu vzájomnú závislosť a v priebehu realizácie bádateľsky orientovaných učebných aktivít udržiava medzi žiakmi veľmi vysokú sociálnu interakciu. Jednoduché experimenty a pokusy predstavujú jeden zo spôsobov ako žiakom lepšie, výstižnejšie a zrozumiteľnejšie priblížiť prírodné procesy a javy prebiehajúce v krajinskej sfére. Pomáhajú nám modelovať a pozorovať fyzikálne a chemické deje, ktoré predchádzajú významným zmenám prírodného prostredia a s ich dôsledkami sme priamo konfrontovaní. Z pohľadu učenia a učenia sa môže navyše zaradenie bádateľských aktivít, podporených realizáciou jednoduchých experimentov a špeciálnych učebných pomôcok, motivovať žiakov k práci a uplatňovať pri odhaľovaní prírodných zákonitostí postupy vedeckej práce.

Experiment alebo pokus

Pôvod slova experiment môžeme hľadať v starofrancúzskom slove *esperment*. Slovo *esperment* prekladáme aj ako praktické vedomosti, chytráckosť, očarenie, čarovné kúzlo, skúška, dôkaz, príklad, lekcia, znamenie, indikácia. (ht-

[tps://www.etymonline.com/](https://www.etymonline.com/)). V pedagogike sa experimentálna metóda, alebo experiment, zaraďuje medzi metódy kvantitatívneho výskumu. Má významné postavenie, pretože ako jediná z výskumných metód vie dokázať kauzálne dôsledky pedagogického pôsobenia. Je schopná dokázať, ako jeden edukačný jav vplýva na iný. (GAVORA a kol. 2010). Experiment môže prebiehať v laboratórnych podmienkach, ktoré dovoľujú používať rôzne aparatúry a meracie prístroje a regulovať (tlmiť) nežiaduce vplyvy. Ak experiment realizujeme v prirodzených, umelo nepozmenených podmienkach, hovoríme o prirodzenom experimente. Osobitnú formu experimentu predstavuje terénny experiment. Ten uskutočňujeme v reálnom prostredí, pričom namerané výsledky vyhodnocujeme kvantitatívne (štatisticky) alebo kvalitatívne (vzhľadom na vzťahy a súvislosti) (PLECEROVÁ a PUZEJOVÁ 2016). V prírodných vedách je experiment charakterizovaný ako myšlienkový postup a zároveň spôsob práce. Ide o zámernú manipuláciu s určitým javom, ktorá musí byť podložená teoretickými znalosťami. Cieľom by malo byť pochopenie podstaty teoretických znalostí a porozumenie prírodným javom a dejom (JANÍK a STUHLÍKOVÁ 2010). V zahraničnej literatúre sa pojem experiment vymedzuje v závislosti od konkrétnej prírodovednej disciplíny. V prípade geografie je experiment charakterizovaný ako proces, pri ktorom sa konkrétny prírodný zákon najprv umelo prevedie na modeli alebo na vhodnom prírodnom objekte a až potom sa pozou-

ruje a skúma. Experiment je teda učebná metóda alebo postup na stanovenie overiteľných kritérií súvisiacich väčšinou s prírodnými javmi prebiehajúcimi v reálnom geografickom priestore. V súvislosti s výučbou biológie sú experiment a pokus považované za dva odlišné pojmy. Pokusom označuje sériu premyslených pozorovaní s cieľom rozpoznať závislosť životných procesov od individuálnych faktorov a odvodiť pravidlá a zákony (LETHMATE 2003).

Pokus, alebo aj prírodovedný pokus, je zaraďovaný medzi praktické metódy vyučovacieho procesu. Častejšie je označovaný v závislosti od predmetu ako chemický, fyzikálny alebo biologický pokus. Označenie geografický pokus nie je doposiaľ na Slovensku zaužívané. A hoci každý predmet má svoje špecifiká, spoločnými zostávajú význam, funkcie a ciele pokusu v procese vyučovania. Okrem informatívnej (predstavuje súbor všetkých informácií, ktoré žiaci získavajú pri realizácii pokusu) a formatívnej funkcie (na základe osvojovaných poznatkov v priebehu prípravy, realizácie a vyhodnocovania pokusov dochádza k formovaniu osobnosti žiakov), veľký význam pokusu je v jeho motivačnej funkcii, ktorá plní dôležitú úlohu pri zvyšovaní záujmu žiakov o prírodovedné predmety.

Chápanie termínov pokus a experiment nie je v odbornej literatúre jednotné. Časť odborníkov uznáva pokus a experiment ako synonymický a stotožniteľný pojem, pričom ako hlavný dôvod uvádzajú vysvetlenie, že predovšetkým

u žiakov základnej školy je pojem pokus zrozumiteľnejší. Druhý tábor prezentuje tieto dva pojmy ako pojmy s odlišným významom s odkazom na vyššie uvedené rozdiely (ŠIMIK 2011, KOŽUCHOVÁ a kol. 2011, ŽOLDOŠOVÁ 2010). My sa prikláňame k názoru, že experimenty nie sú pokusy v zmysle, ktorý chápe a používa vo vzdelávacom procese väčšina pedagógov na Slovensku. Pod experimentom rozumieme metódu riešenia problémov, pri ktorej je žiak aktívne zapojený do riešenia problému a tvorby hypotézy (výskumného predpokladu). Žiak by mal vedieť na základe experimentu vysvetliť nielen príčiny určitého javu, ale aj jeho dôsledky a správanie sa javu v prípade zmeny niektorých podmienok. Zaradenie experimentu do programu výučby nesmie byť náhodné. Ak si ale učiteľ nestanoví pred samotnou realizáciou učebnej aktivity špecifické ciele, nepremyslí si vhodné metódy, postupy a formy výučby, dosiahnuté výsledky nemožno považovať za výsledky experimentu. Ak má byť experiment efektívny, nemal by byť intuitívny, ale vopred plánovaný a premyslený. Problémom môže byť aj nedostatočný čas venovaný príprave experimentu, nepremyslené ciele a celý proces sa preklopí nakoniec iba do pokusu (LETHMATE 2003, KOŽUCHOVÁ a kol. 2011).

Autori sa zhodujú, že pre experiment, ktorý má byť úspešný, platí niekoľko základných charakteristík. Vyberáme tie, ktoré sa v dostupnej literatúre vyskytujú najčastejšie (HELD 2011, LETHMATE 2003; ŽOLDOŠOVÁ 2010; BENDÍKOVÁ 2002):

Žiak pri experimentovaní aktívne zisťuje poznatky, ktoré sú pre neho nové, objasňujúce alebo vysvetľujúce. Aktivita znamená realizovanie zásahov do skúmaného javu, úprava podmienok, za ktorých sa daný jav skúma.

- Čo sa týka postupu experimentovania, existujú dva spôsoby – v prvom postup nie je daný a žiak si ho vytvára sám. V školách sa však používa spôsob, kedy sa zvolí taká aktivita, pre ktorú je už postup vytvorený a pomocou neho sa rieši vedecký problém.
- Prvým krokom pri experimente by malo byť identifikovanie problému. Tu je potrebné zvážiť formu práce, nakoľko každý žiak môže daný problém pochopiť inak.
- Experiment by mal skúmať existujúce javy a situácie. Preto vedecké poznatky, ktoré v procese experimentovania žiak získa, mu-

sia byť aplikovateľné na reálne situácie. Ak to nie je možné, musela v procese získavania a spracovania poznatku nastať chyba.

- Žiak využíva vyššie kognitívne funkcie a poznatky, ktoré získa spracuje napríklad analýzou, syntézou, indukciou a podobne tak, aby ich mohol adekvátne použiť.
- Experiment by mal byť typický tým, že výsledkom by nemal byť empirický poznatok, ale overenie hypotézy, predpokladu, riešenie problému.

Experimentovanie s podporou učebných pomôcok

Učebné pomôcky môžeme považovať za nositeľov informácií spojených s obsahom učivom. Slúžia na zvýšenie názornosti, napomáhajú k dokonalejšiemu, rýchlejšiemu a komplexnejšiemu osvojeniu sprístupňovaného učiva. Možno ich využiť vo všetkých fázach vyučovacieho procesu a prispievajú k zatraktívneniu obsahu vzdelávania, keďže práca s nimi vyžaduje od žiakov zapojenie rôznych zmyslov vnímania (TUREK 2010, KOŽUCHOVÁ a kol. 2011, PETLÁK 1997, KALHOUS a OBST 2009, MINISTRY OF EDUCATION, GUYANA 2017). S modernizáciou vyučovacieho procesu súvisí čoraz častejšie využívanie moderných pomôcok. V súčasnosti existuje nespočetné množstvo internetových stránok a programov so zaujímavým edukačným obsahom. Výhodou je ich jednoduchá dostupnosť a obsah spracovaný v slovenskom jazyku (napr. pri zadaní IKT v geografii sa vyhladá 37 300 výsledkov obsahujúcich rôzne materiály k tejto problematike, ako aj modely vyučovacích hodín geografie). Digitálna učebná pomôcka však sama o sebe nepostačuje na vyvolanie záujmu o sledované geografické javy a aktivizáciu žiakov k učebnej činnosti. Navyše geografické vzdelávanie nemôže byť spojené výlučne s pozorovaním udalostí, čítaním informácií a vymenovávaním rôznych faktov a skutočností. Musí mať potrebu prispieť k hlbšiemu porozumeniu a pochopeniu geografie ako vedy s jasným cieľom – vedieť sa orientovať v zložitosti geografického priestoru a reagovať na jeho zmeny (MORENO LACHE 2011).

Spojenie experimentu ako učebnej metódy a učebnej pomôcky špeciálne

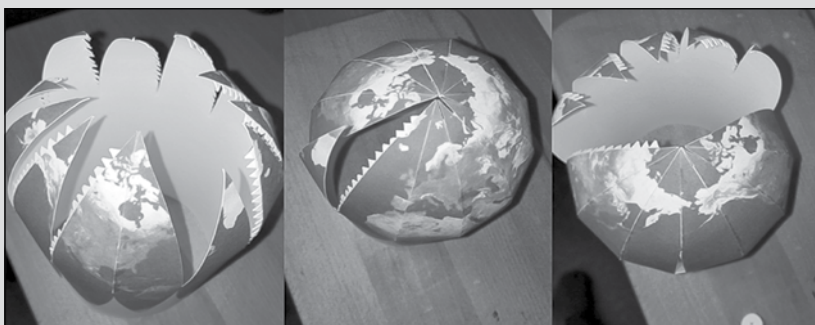
vytvorenej pre účely experimentovania, poskytuje veľké množstvo príležitostí pre rozvoj prírodovednej gramotnosti žiakov a zvyšovania záujmu o geografické vzdelávanie. Je vhodným prostriedkom vizualizácie prírodných procesov a javov a pomáha žiakom lepšie pochopiť využiteľnosť geografického poznania v bežnom živote.

Návrh experimentu s využitím učebnej pomôcky

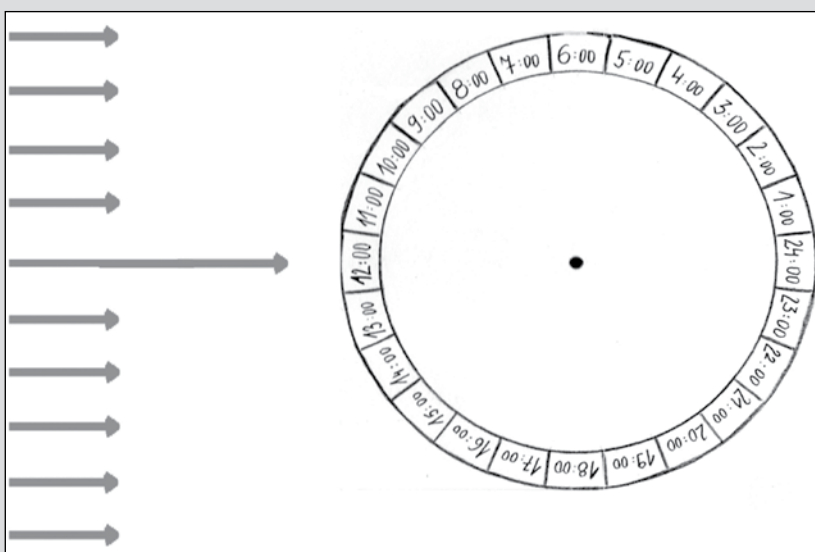
Pre účely verifikácie prínosu zaradenia experimentu podporeného využitím učebnej pomôcky, sme navrhli, metodicky spracovali a v pedagogickej praxi overili dva experimenty, pričom jeden je primárne určený pre základné a druhý pre stredné školy. Z geografického učiva základnej školy sme vybrali tému Časové pásma a dátumová hranica. Ide o veľmi náročné a obťažné témy, ktoré na seba nadväzujú. K obojm témam sme vytvorili kompletné metodické podklady pre učiteľa s popisom a postupom tvorby učebnej pomôcky, vzorovú prípravu na vyučovaciu hodinu, motivačný text pre žiaka s poznámkami pre učiteľa, pracovný list pre žiaka a s poznámkami pre učiteľa. Pre stredné školy (gymnázia) sme vytvorili učebnú pomôcku a experiment k téme venovanej kartografii. Rovnako ako pri materiáloch určených pre geografické vzdelávanie na základnej škole, aj tu sme navrhli kompletný experiment s metodickými podkladmi ako postupovať pri zaradení experimentu podporeného aplikáciou učebnej pomôcky do programu vyučovania geografie.

1 Postup výroby učebnej pomôcky – Časové pásma a Dátumová hranica

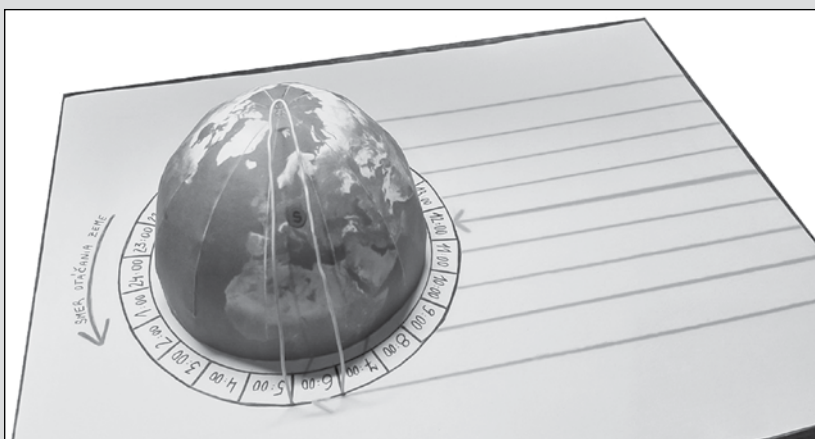
Podrobný postup, s ukázkami obrázkov zobrazujúcich priebeh výroby špeciálne upravenej učebnej pomôcky, sme spracovali do podoby samostatného návodu (fotonávodu) pre žiaka aj učiteľa. Základom učebnej pomôcky je vystrihávačka s poludníkovými pásmi zemegule dostupná na webovej stránke – http://2.bp.blogspot.com/-w_eM_mc8nFs/T4sJ5Swi5-I/AAAAAAAAAD4/6b0Hj-SyIkLI/s1600/Globe_Sinaasappel.jpg. Jej úpravou sme vyrobili trojrozmerný model severnej poglobule pripevnený o podložku so zobrazenými hodinami a naznačeným smerom slnečných lúčov. Prichytenie poglobule musí dovoľovať jej otáčanie okolo myslenej zemskej osi (obr. 1, 2 a 3).



Obrázok 1. Spájanie jednotlivých poludníkových pásov do modelu Zeme.



Obrázok 2. Podložka so zobrazením hodinových výsekov a smerovaním slnečných lúčov, na ktorú pripevníme model severnej pologule.



Obrázok 3. Hotová učebná pomôcka s ohraničením jedného časového pásma (ohnutý drôt), dvoma bodmi znázorňujúcimi umiestnenie Slovenska a mesta San Francisco a smerom otáčania Zeme.

Doplnením trojrozmerného modelu o spodný pás papiera, v ktorom sa budú špirálovito namotávať farebné bavlnky v dĺžke obvodu modelu zemegule. Tie reprezentujú jedno otoče-

nie Zeme okolo svojej osi, čiže trvanie jedného dňa. Bavlnky rôznej farby na seba nadväzujú práve v mieste začiatku nového dňa, čiže dátumovej hranice (obr. 4).

2 Postup výroby učebnej pomôcky - Meranie obvodu Zeme

Výroba učebnej pomôcky pre druhý experiment je jednoduchá a časovo nenáročná. Z tohto dôvodu postačí, ak si ju žiaci pripravujú priamo na vyučovacej hodine. Učebná pomôcka pozostáva z výkresu, ktorého stredom, celou dĺžkou plochy, prechádza slnečný lúč. Na jednom z okrajov zobrazíme slnečné lúče v podobe krátkych, maximálne 1,5 cm dlhých šípok. Výkres zalaminujeme a povrch fólie zdrsňujeme jemným brúsny m papierom tak, aby bolo možné na fóliu písať obyčajnou ceruzou.

Priebeh vyučovacích hodín

1 Prečo je na Zemi rozdielny čas?

Štruktúru vyučovacej hodiny tvorili tradičné fázy motivácie v jej úvodnej časti, za ktorou nasledovala fáza sprístupňovania učiva (expozície) a fáza precvičovania a upevňovania učiva (aplikácie a fixácie). Ako motiváciu sme použili vlastný motivačný text pre žiaka s názvom *My si snáď nikdy nezavoláme*. V ňom sa snaží dvojica chlapcov, z ktorých jeden žije na Slovensku a druhý v San Franciscu, dohodnúť vhodný čas na telefonický rozhovor. Pri hľadaní riešenia žiaci sledujú postup popisovaný v príbehu, pri ktorom je využívaná vytvorená učebná pomôcka s modelom severnej pologule. Sprístupňovanie učiva je organizované ako skupinová práca pri riešení zadaných zaradených do pracovných listov pre žiakov.

Príklady úloh v pracovnom liste pre žiaka:

1. V Los Angeles sa filmové ceny Oscar budú udeľovať o 20:00 miestneho času. Televízia na Slovensku bude tento prenos vysielat' na živo. Kedy si musia zvedavci zapnúť televíziu, aby mohli zistiť výsledky?
2. Je možné aby obyvatelia Austrálie oslávili Nový rok doma v Austrálii, pospali si 12 hodín a následne ho oslávili na Havajských ostrovoch? Pomocou atlasu vysvetlite, či je to možné.
3. Podnikateľ letel z Číny na Aljašku. Pri odlete zavolať svojmu kolegovi na Aljaške, že odlieta. V Číne boli 3:00 ráno v utorok. Koľko hodín a aký deň mal kolega, ktorý zdvihol telefón? (pri riešení úlohy použite pre presnosť pomôcku)



Obrázok 4. Učebná pomôcka doplnená o spodný pás papiera so špirálovito namotanými pásikmi bavlnky predstavujúcimi dĺžku trvania jedného dňa.

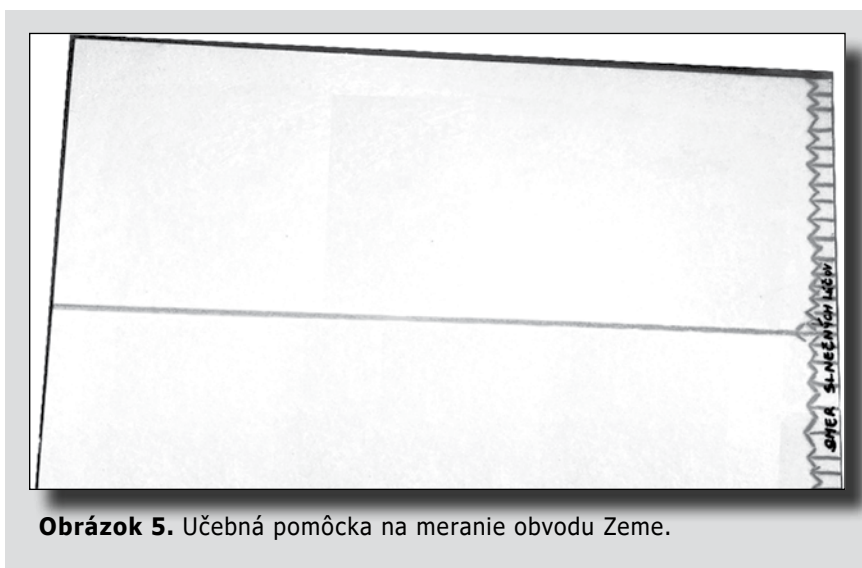
V poslednej fáze vyučovania (precvičovanie a upevnenie učiva) finalizujú skupiny žiakov svoju prácu pri vypracovávaní úloh v pracovnom liste a v závislosti od zostávajúceho času, spoločne kontrolujú správnosť odpovedí. Šikovnejšie skupiny môže učiteľ zamestnať zmenou názvov miest v príbehu (pracovnom liste). Zmení sa tak ich geografická poloha aj prislúchajúce časové pásmo. V prípade, že dĺžka trvania vyučovacej hodiny nepostačuje žiakom na vyriešenie všetkých úloh v pracovnom liste, môžu byť súčasťou domácej úlohy.

Naše skúsenosti potvrdzujú nevyhnutnosť rozdeliť program tejto vyučovacej hodiny na dve samostatné vyučovacie jednotky v prípade základnej školy. V úvodnej sa pracuje s motivačným textom, učebnou pomôckou a zaznamenávajú sa odpovede na otázky, ktoré text obsahuje.

Druhá vyučovacia hodina je venovaná fixácii a precvičovaniu učiva prostredníctvom riešenia zadaní v pracovnom liste. Aj keď sa môže javiť motivačný text pre žiakov stredných škôl jednoduchý, až detinský, prax ukázala, že je vhodným motivačným nástrojom aj pre starších žiakov študujúcich na gymnáziu.

2 Ako sa to všetko začalo?

Úvod vyučovacej hodiny patrí motivačnému rozprávaniu otca geografie Eratosthenesa. Ten je zároveň sprievodcom žiakov programom vyučovacej hodiny. Žiaci najprv zisťujú jeho meno, ktoré je v príbehu napísané gréckymi písmenami a následne skúšajú podľa prezentovaného návodu vypočítať obvod Zeme. Pri hľadaní správnych odpovedí využívajú internetové vyhľadávače a nájdené informácie zdroje.



Obrázok 5. Učebná pomôcka na meranie obvodu Zeme.

Vysvetlenie princípu výpočtu obvodu Zeme v pracovnom liste pre žiaka:

Otázka znie ako? Aby som Vám to mohol vysvetliť, potrebujete najskôr pochopiť princíp, ktorým som obvod vypočítal. Takže si prichystajte papierovú pomôcku, uhlomer, 2 x trojuholníkové pravítko s ryskou, kružidlo, ceruzku, kúsok nitky. A ideme na to....

1. Na vyznačenom slnečnom lúči si zvolte bod, ktorý bude znázorňovať stred Zeme.
2. Z tohto bodu narysujte kružidlom kružnicu ľubovoľnej veľkosti (poprosím tak, aby sa zmestila na papier), ktorá bude znázorňovať Zem.
3. Miesto, kde vyznačený lúč dopadá na povrch vašej Zeme, označte S.
4. Na kružnici si určte ľubovoľný bod, ktorý označíte A. Je jedno či smerom dole alebo hore od bodu S, ale bod musí byť zvolený tak, aby naň priamo dopadalo svetlo z jedného z vyznačených krátkych lúčov (tzn. lúč nesmie prechádzať kružnicou, musí sa jej dotknúť).
5. Teraz nakreslite lúč, ktorý bude prechádzať cez bod A. Narysujte ho tak, aby pretínal Zem po celej šírke. Takisto dodržte to, aby Vami kreslený lúč bol rovnobežný s lúčom, ktorý dopadá na bod S.
6. Narysujte úsečku, ktorá bude spájať bod A so stredom Zeme.
7. Vyznačte si uhol, ktorý zvierá lúč Slnka po prechode bodom A (tzn. tá časť lúča, ktorá je na ľavo od bodu) a úsečka medzi stredom Zeme a bodom A. Označte ho gréckym písmenom α , odmerajte ho uhlomerom a zapíšte v $^{\circ}$.
8. Farebne si vyznačte na kružnici vzdialenosť medzi bodmi A a S. Označte si ju ako v , nitkou túto vzdialenosť zmerajte a zapíšte v cm/mm.
9. Pre výpočet obvodu vašej Zeme použite nasledujúcu úvahu: pomer medzi obvodom Zeme v stupňoch (360°) a zmeraným uhlom slnečných lúčov v bode A je rovný pomeru obvodu vašej Zeme v cm/mm a vzdialenosťou medzi mestami v cm/mm:

$$\frac{360^{\circ}}{v} = \frac{\text{obvod vašej Zeme}}{\alpha} \Rightarrow \text{obvod vašej Zeme} = \frac{360^{\circ} \cdot v}{\alpha}$$

=



Obrázok 6. Časové pásma v Rusku

Aj v tomto prípade je sprístupňovanie učiva organizované ako skupinová práca, pri ktorej žiaci spoločne riešia jednotlivé úlohy zaradené do obsahu pracovných listov. V závere pracovného listu žiaci prepočítavajú rozdiel medzi Eratosthenesom vypočítaným obvodom Zeme v stadiách a skutočnou dĺžkou v kilometroch. Na precvičenie a aplikáciu nadobudnutých vedomostí môže učiteľ požiadať žiakov, aby pomocou Eratosthenovej metódy vypočítali vzdialenosť Slovenska od Konžskej demokratickej republiky.

Overenie návrhu programu výučby v pedagogickej praxi potvrdilo zvládnutie naplánovaných učebných činností v intervale 45 minút. dĺžky trvania štandardnej vyučovacej hodiny. Odporúčame žiakov rozdeliť do 2 až 3 členných skupín, prípadne ponechať riešenie úloh na jednotlivcov. Učiteľ sa tiež môže za Eratosthena preobliecť a viesť hodinu v jeho mene.

Diskusia

Navrhnuté programy vyučovacích hodín s aplikáciou experimentov a špeciálne vytvorených učebných pomôcok sme okrem gymnázia v Kremnici, overovali tiež na 2 základných školách – Kremnici a Hontianskych Nemciach. Spolupracujúcim učiteľom sme poslali kompletné učebné materiály aj s inštrukciami, ako daný experiment realizovať. Za najväčší problém uplatnenia experimentu v praxi považovali oslovení učelia zložitú výrobu učebnej pomôcky a nedostatočnú motorickú zručnosť žiakov 5. ročníka zvládnuť výrobu modelu učebnej pomôcky podľa spracovaného návodu. Jedným z možných riešení tohto problému je prenechať výrobu učebnej pomôcky ako dobrovoľnú domácu úlo-

hu na samotných žiakov a ich rodičov. Aby sme sa vyhli komplikáciám spojeným s výrobou učebnej pomôcky v škole, zapožičali sme už vyrobenú pomôcku učiteľovi pôsobiacom na ZŠ v Hontianskych Nemciach. Keďže téma časových pásiem už bola žiakom sprístupnená, rozhodli sme sa zistiť akú úroveň poznatkov v tejto oblasti žiaci dosiahli. Pre tento účel sme žiakom zadali dve úlohy ešte pred realizáciou experimentálnej vyučovacej hodiny.

Prvá úloha z didaktického testu pre žiakov

1. Traja kamaráti sa rozhodli, že sa spoja cez Skype. Jeden sa nachádza na lodi v Bajkalskom jazere, druhý popíja kávu na stanici Transsibírskej magistrály vo Vladivostoku a tretí je na výlete v Moskve. Aký čas bude ukazovať Skype na jednotlivých miestach, ak sa spoja v čase, keď je v Omsku 13:00 (obr. 6)?

Odpoveď:

V Moskve budehod., na Bajkalskom jazere hod., vo Vladivostokuhod.

2. Zimné olympijské hry sa budú konať vo februári 2018 v juhokórejskom Pchjongčchangu. Otvárací ceremoniál je naplánovaný na 9. februára 2018 (piatok) o 12:00 hod miestneho času (čas v Pchjongčchangu). V ktorý deň a o koľkej si musia obyvatelia Slovenska zapnúť TV aby videli priamy prenos?

Odpoveď:

Slováci si musia televízory zapnúť v/vo (deň) februára o hod.

Pred experimentálnou výučbou bola priemerná úspešnosť riešenia úloh 62,96 %. Žiaci lepšie zvládali prvú úlohu, ktorá sa týkala časových pásiem. Druhú,

pri riešení ktorej už museli žiaci správne aplikovať poznatky o dátumovej hranici, riešili menej úspešne.

Počas realizácie vyučovania boli žiaci rozdelení na dve skupiny, pričom jedna pracovala s nami zapožičanou učebnou pomôckou a druhá skupina si ako pomôcku zvolila glóbus. Na ten si nalepili dva body a farebnú nitku. Obe skupiny pracovali samostatne, čítali si text, priebežne odpovedali na otázky z motivačného textu. Na druhej hodine si spoločne skontrolovali odpovede a ich správnosť. Pokračovali v čítaní textu zameraného na dátumovú hranicu. Tretia hodina slúžila na zhrňujúce zopakovanie si vedomostí a poznatkov z oboch tém.

S časovým odstupom dvoch týždňov boli žiakom opäť zadané dve testové úlohy. Priemerná úspešnosť riešenia sa zvýšila na 88,27 %. Prvú úlohu už žiaci zvládli s minimálnou chybovosťou a v druhej významne vzrástla úspešnosť odpovedí. Aj keď namerané výsledky neboli predmetom dôkladnejšej štatistickej analýzy, z pohľadu učiteľa bol experiment úspešný a experimentovanie s vyrobenou učebnou pomôckou bude, podľa vlastných slov, aj v budúcnosti určite v geografickom vzdelávaní používať.

Čo sa týka overenia experimentov s využitím pomôcok na gymnáziu, experimentálne sme overili pomôcku na časové pásma a dátumovú hranicu v 1. ročníku. V prvej fáze sme žiakom zadali didaktický test, ktorý obsahoval 4 úlohy. Priemerná úspešnosť riešenia testu bola 67,37 %. Najväčší problém žiakom robili úlohy, ktoré boli zamerané na dátumovú hranicu. Čo sa týka úloh zameraných na správne určenie času (časové pásma), tie žiaci zvládli takmer na 100 %. V dvoch prípadoch si žiaci vymenili smer pripočítavania a odpočítavania hodín. V ďalšej fáze sme pristúpili k samotnému experimentu trvajúcemu dve vyučovacie jednotky. Žiaci si doma, po skupinách, vytvorili model zemegule, pričom na výrobu im bola zadaná časová lehota 7 dní. Pracovali po skupinách a samostatne si prechádzali motivačný text a pracovný list. V závere každej z vyučovacích hodín sme si spoločne skontrolovali výsledky úloh v pracovnom liste. S dvojtýždňovým odstupom bol žiakom opäť zadaný test s identickými úlohami. Priemerná úspešnosť riešenia testu sa zvýšila na 86,32 %. Žiaci pri hodnotení experimentálnej výučby vyzdvihli atraktivitu spôsobu akým museli pristupovať k riešeniu zadaných úloh a popisovaných situácií. Motivačný text väčšina hodnotila ako zaujímavý a jeho jednoduchosť za pozitívum.

Experiment s učebnou pomôckou určenou pre výpočet obvodu Zeme sme overovali v 1. aj 2. ročníku gymnázia v Kremnici. Žiaci pracovali rôznymi spôsobmi. Prváci si zvolili prácu v skupinách, druháci si spomedzi seba zvolili jedného, ktorý sa zahral na Eratosthenesa a motivačný text čítal ostatným. Žiaci sa zhodli v názore, že text bol pre nich na začiatku náročný na čítanie. Najmä časť, kde je vysvetlený postup merania vyžadoval dôkladnejšie prečítanie. Následne však už bez väčších problémov dokázali pracovať podľa návodu a z otázok v texte zistiť, ako Eratosthenes odmeral obvod Zeme.

Záver

Školská geografia svojim multidisciplinárnym charakterom poskytuje vhodný priestor pre uplatnenie bádateľských prístupov a experimentovanie. Nami realizované experimentálne vyučovanie s aplikáciou špeciálne vytvorenej originálnej učebnej pomôcky potvrdzuje opodstatnenosť zavádzania progresívnych prístupov do geografického vzdelávania. Napriek zisteným obmedzeniam vyplývajúcim hlavne z náročnosti výroby navrhutej učebnej pomôcky a zložitejšej prípravy učiteľa na vyučovanie, môžeme skonštatovať, že navrhnuté učebné postupy sú pre žiakov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania vhodné a v podmienkach bežnej školskej praxe realizovateľné. Okrem vzdelávacích efektov motivujú žiakov k aktívnej práci a podporujú bádanie.

Literatúra a pramene

BENDÍKOVÁ, S. 2002. *Rola jednoduchého experimentu vo vyučovaní fyziky*. [online]. [cit. 2.1.2018]. Dostupné online: <<http://www.dfp.fmph.uniba.sk/~bendikova/metodika/index.htm>>.

GAVOR, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010, ISBN 978-80-223-2951-4. [cit. 1.9.2018]. Dostupné online: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.

HELD, L. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania IBSE v slovenskom kontexte*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, ISBN 978-80-8082-486-0.

KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. Bratislava: UK, 2011, ISBN 978-80-223-3031-2. [cit. 1.1.2018]. Dostupné online: <<http://ki.ku.sk/cms/utv>>.

JANÍK, T., STUHLÍKOVÁ, I. 2010. Obovové didaktiky na vzestupu: prehľad aktuálnych vývojových tendencií. In *Scientia in education* [online]. 2010, roč. 1, č. 1, s. 5 – 32, ISSN: 1804-7106. [cit. 1.1.2018]. Dostupné online: <<http://www.scied.cz/index.php/scied/article/view/3/4>>.

KALHOUS, Z., OBST, O. 2009. Školní didaktika. Praha: Portál, 2009, 446 s., ISBN 978-80-7367-571-4.

LETHMATE, J. 2003. Sind „geographische Experimente“ Experimente? In *Praxis Geographie*. [online]. 2003, č. 3, s. 42 – 43 [cit. 1.1.2018]. Dostupné online: <<http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/onl2748.pdf>>.

MINISTRY OF EDUCATION GUYANA, 2017. *Why Are Teaching Aids Important?* [online]. [cit. 4.1.2018]. Dostupné online: <<http://education.gov.gy/web/index.php/teachers/tips-for-teaching/item/2143-why-are-teaching-aids-important>>.

MORENO LACHE, N. 2011. Geography education: outcomes, trends and challenges about geography didactic. In *Problems of education in the 21st century* [online]. 2011, vol. 27, s. 75 – 81, ISSN 1822-7864. [cit. 6.1.2018]. Dostupné online: <<http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/483>>.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997, 270 s., ISBN 80-88778-49-2.

PLECEROVÁ, V., PUŽEJOVÁ, Y. 2016. *Psychologie*. České Budějovice : Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická, 2016, ISBN 978-80-88058-88-5.

ŠIMIK, O. 2011. Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 253 s., ISBN 978-80-7368-988-9. [cit. 1.1.2018]. Dostupné online: <https://www.researchgate.net/profile/Ondrej_Simik/publication/273739603_Pedagogicky_vyzkum_zakovskych_prirodovednych_pokusu_v_primarnim_vzdelavani/links/5509df370cf26198a639cf7d/Pedagogicky-vyzkum-zakovskych-prirodovednych-pokusu-v-primarnim-vzdelavani.pdf>.

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2010, 598 s., ISBN 978-80-8078-322-8.

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2010. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania – spôsob efektívnej zmeny koncepcie primárneho prírodovedného vzdelávania*. [online]. [cit. 2.1.2018]. Dostupné online: <<http://pdf.truni.sk/download?ksp/materialy/zoldosova-VLKPVP.pdf>>.

Experiments in geography education

Veronika Mozoľová, Štefan Karolčík

Abstract

The introduction of the article deals with the incorporation of experiments into the process of teaching, characteristics, creation and the benefits of the teaching tools brought into the programme of Geography teaching. It defines and explains the basic terminology and teaching methods supporting the development of scientific literacy of students. In the second part of our contribution we present suggestions of the models of teaching units by applying inquiry-based approaches supported by usage of original teaching aids. In the conclusion we evaluate the results of the realised experiments and present suggestions for the pedagogical practice.

Key words: experiment, teaching aids, inquiry based learning

Mgr. Veronika Mozoľová, Súkromné gymnázium Kremnica.

RNDr. Štefan Karolčík, PhD., Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

E-mail: E-mail: veronikamozolova25217@gmail.com, stefan.karolcik@uniba.sk

Mobilná aplikácia MapPie a možnosti jej využitia vo výučbe geografie

Iveta Csicsolová, Štefan Karolčík, Miroslav Takács, Matúš Demko

Úloha učiteľa v procese výučby je kľúčová a jeho príprava na vyučovanie často mimoriadne náročná. Článok sa venuje mobilnej aplikácii s názvom MapPie, ktorá rozširuje zoznam dostupných softvérových riešení o edukačne prínosný a vizuálne zaujímavý digitálny produkt poskytujúci tematicky rôznorodý geografický obsah. Okrem základných technických charakteristík edukačnej aplikácie MapPie, článok obsahuje aj odporúčané metodické postupy a príklady učebných aktivít podporených využitím tejto mobilnej aplikácie. V závere článku sú uvedené výsledky pilotného overovania využitia mobilnej aplikácie MapPie v pedagogickej praxi a hodnotenia používateľov, ktorí si aplikáciu stiahli a nainštalovali na svoje zariadenia z prostredia Google Play.

Úvod

Mobilné technológie sa v digitálnom veku stali neodmysliteľnou a všadeprítomnou súčasťou života žiakov. Podľa správy vypracovanej Agentúrou pre informačné a komunikačné technológie ITU pôsobiacej pri OSN bolo na konci roka 2012 na celom svete používaných 6 miliárd mobilných zariadení (INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION 2012). Tablety a mobilné telefóny bežne používajú už žiaci na základných školách. Vďaka jednoduchému prístupu k mobilným softvérovým aplikáciám je ich testovanie a využívanie stále pohodlnejšie a ľahšie. To samozrejme platí aj v prípade vzdelávania a učenia sa. Je len na rozhodnutí učiteľa pri akých učebných činnostiach a v akej miere umožní žiakom používať mobilné softvérové aplikácie na vyučovacích hodinách. Pre školskú geografiu je základnou rozvíjanou zručnosťou práca s mapovými podkladmi v tlačenej a digitálnej podobe. Vedieť mapu vyhľadať, čítať, pracovať s ňou, analyzovať jej obsah a interpretovať ho, orientovať sa v nej a podľa nej v neznámom prostredí, tvoria základ geografického myslenia a vzdelávania (ŠPU 2017). Učitelia a žiaci majú v súčasnosti k dispozícii okrem tlačenej mapových zdrojov, akými sú napr. školské atlasy či učebnice bohatú ponuku digitálnych máp.

Cieľom vývoja aplikácie MapPie bola snaha rozšíriť zoznam dostupných softvérových riešení o edukačne prínosný a vizuálne zaujímavý produkt poskytujúci tematicky rôznorodý geografický obsah. Zároveň sme chceli ponúknuť žiakom, učiteľom, ale aj bežným používateľom atraktívny spôsob spoznávania sveta a

prostredníctvom vedomostných interaktívnych hier a automaticky vyhodnocovaných súťaží im umožniť zlepšovať úroveň nadobudnutých vedomostí z geografie. Softvérová aplikácia MapPie (verzia 2) je vytvorená pre aktuálne najpoužívanejšiu Open Source platformu mobilných zariadení – Android.

Vďaka národnému projektu Elektronizácia vzdelávacieho systému regionálneho školstva financujúceho nákup tabletov a budovanie špecializovaných tabletových učební na školách, bolo pod gesciou MŠV-VaŠ SR k 24. 2. 2015 dodaných na školy 20 000 tabletov a zriadených 1 209 tabletových učební. Keďže zakúpené tablety, rovnako ako väčšina žiakmi vlastnených mobilných zariadení, využíva operačný systém Android, zaradenie softvérovej aplikácie MapPie priamo do vzdelávacieho procesu, či už v rámci výučby alebo domácej prípravy na vyučovanie, nebránia žiadne technické prekážky ani chýbajúce vybavenie.

MapPie

MapPie je softvérová aplikácia naprogramovaná pre mobilné telefóny a tablety s operačným systémom Android

od verzie 4 a vyššie. Je dostupná na Google Play. Jadro aplikácie tvoria štyri hlavné časti: mapy (1), kvíz (2), pexeso (3) a encyklopédia (4), (obrázok 1).

V časti mapy sa nachádzajú 4 hlavné kategórie máp: mapy kontinentov, sveta, štátov a ďalšie špeciálne mapy. Každý kontinent obsahuje sériu rôznorodých máp z politickej a fyzickej geografie. Z fyzickej geografie ide o mapy púštnych oblastí, ostrovov, pohorí, plôšin, riek a morí. V kategórii 'Štáty' nájdeme mapy administratívneho členenia zobrazovaných štátnych útvarov, pričom niektoré z nich dopĺňajú aj ďalšie tematické podkladové mapy. Z oblasti politickej geografie softvér MapPie ponúka mapy členských štátov OSN. V poslednej kategórii sú nezaradené mapy, ako napríklad historické mapy alebo mapa časových pásiem.

Keďže viaceré štúdie ukázali, že správna a metodicky premyslená aplikácia videohier a interaktívnych súťaží má pozitívny vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov a môže zlepšiť proces učenia tým, že im vzdelávacie obsah približuje v kontexte, ktorý je orientovaný na žiaka (CONNOLLY, BOYLE, MACARTHUR, HAINEY



Obrázok 1 Hlavné časti aplikácie

a BOYLE, 2012), rozšírili sme softvérovú aplikáciu *MapPie* o interaktívne vedomostné súťaže a hry. Používateľ si prostredníctvom automaticky vyhodnocovaného kvízu môže otestovať svoje vedomosti vo viacerých oblastiach. Nechýbajú všeobecné otázky z geografie týkajúce sa základných charakteristik štátov, otázky s grafickými prvkami ako sú vlajky štátov a obrysy ich hraníc. Vedomostné súťaže doplnia navyše hra pexeso, pomocou ktorej sa môžu používatelia hravou formou učiť vlajky a obrysy štátov, ako aj spoznávať významné pamiatky sveta. Kompletná databáza štátov so základnými údajmi, vlajkami aj obrysmi hraníc je dostupná prostredníctvom encyklopédie softvérovej aplikácie.

V nasledujúcej časti sme pripravili krátky metodický materiál s príkladmi učebných aktivít s využitím softvérovej aplikácie *MapPie*. Nami vypracovaný metodický materiál je s menšími úpravami aplikovateľný pre žiakov všetkých ročníkov nižšieho a vyššieho stredného vzdelávania. Náročnosť učebných aktivít je nutné prispôbiť schopnostiam a veku žiakov.

Aktivita: Štáty Európy

Mapa je základným dorozumievacím prostriedkom geografa a nemala by chýbať na žiadnej vyučovacej hodine školskej geografie. Vo výkonovom štandarde pre 7. ročník sa uvádza, že žiak vie/dokáže „vymedziť polohu a opísať pobrežie Európy z mapy (zálivy, ostrovy, polostrovy, moria, oceány) („čítanie“ mapy)“ a taktiež „vymedziť podľa mapy povodia najväčších európskych riek a zaradiť ich do úmori“ (ŠPÚ 2017). Obsahový štandard doplnia stanovené výkony o konkrétne pohoria, ostrovy, rieky aj štáty, ktorým je potrebné venovať na vyučovacích hodinách pozornosť.

Cieľom učebnej aktivity je zlepšiť orientáciu žiakov v mape Európy pri ur-

čovaní polohy významných európskych štátov a poznať ich hlavné mestá. Učebnú aktivitu je vhodné zaradiť do fázy fixácie sprístupneného učiva. Učiteľ predstaví žiakom zadanie, pri ktorom si zopakujú štáty Európy pomocou hry. Každý žiak si v prostredí aplikácie vyberie politickú mapu Európy s režimom hry *Nájdí štát na mape* s maximálnym (celkovým) počtom štátov (obr. 2). Úlohou každého žiaka je prejsť interaktívnou hrou s čo najlepším výsledkom, čiže s najvyšším možným počtom správnych odpovedí. Žiakovi sa v hornej lište vypíše názov štátu, ktorého polohu má určiť na slepejšej mape klikaním na plochu podkladovej mapy. Mapový obraz je možné dvoma prstami štandardným spôsobom na obrazovke zariadenia približovať, alebo sa od povrchu zobrazeného územia virtuálne vzdalovať. Najmä v prípade určovania plošne malých európskych štátov (Andorra, Lichtenštajnsko a pod.) je využitie tejto funkcie pri ich správnej identifikácii nevyhnutné. Po správnom, respektíve nesprávnom označení hľadaného územia v mape sa žiakovi automaticky vygeneruje názov ďalšieho hľadaného štátu. Učiteľ môže túto vedomostnú učebnú aktivitu realizovať aj ako súťaž medzi jednotlivcami, dvojicami prípadne trojicami žiakov.

Po skončení hry aplikácia žiakovi ukáže dosiahnuté výsledky a úspešnosť riešení jednotlivých úloh v grafickej podobe. Toto jednoduché štatistické vyhodnotenie ukáže žiakovi učiteľovi, ktorý si výsledok zaznamená na tabuľu, alebo si zosníma obrazovku s výsledkom. Štatistické vyhodnotenie pozostáva z percentuálnej úspešnosti riešenia úloh, počtu správnych a nesprávnych odpovedí a jednoduchého grafu. Žiak si po zobrazení štatistiky s výsledkami môže znovu pozrieť podkladovú obrysovú mapu, v ktorej automaticky pridelená farba štátu (zelená – správna

odpoveď, červená – nesprávna odpoveď) reprezentuje správne, resp. nesprávne určenie polohy štátneho útvaru žiakom. Klikaním na vybrané štáty Európy si žiak vie opätovne skontrolovať názvy určovaných štátov.

Aktivita: Významné európske rieky

Cieľom učebnej aktivity je zistiť rozsah žiackych poznatkov o riekach Európy. Vedomostná interaktívna súťaž vo forme jednoduchej hry je vhodná aj na preverenie nadobudnutých vedomostí žiaka o dôležitých európskych riečnych tokoch. Pred zadaním testovej úlohy pre žiakov si učiteľ musí dopredu zahrať hru v režime *Učenie* a vyznačiť v nej významné rieky. Následne urobí snímku obrazovky svojho tabletu. Získané obrázky s mapou upraví v ľubovoľnom grafickom editore. Odstráni z neho vrchný riadok s názvom rieky a vybrané riečne toky očísľuje. Takto vytvorenú podkladovú mapu môže učiteľ vytlačiť alebo použiť napr. pri tvorbe pracovného listu, či úlohy do didaktického testu. Príprava obrázku je znázornená na obrázku 3 (str. 12).

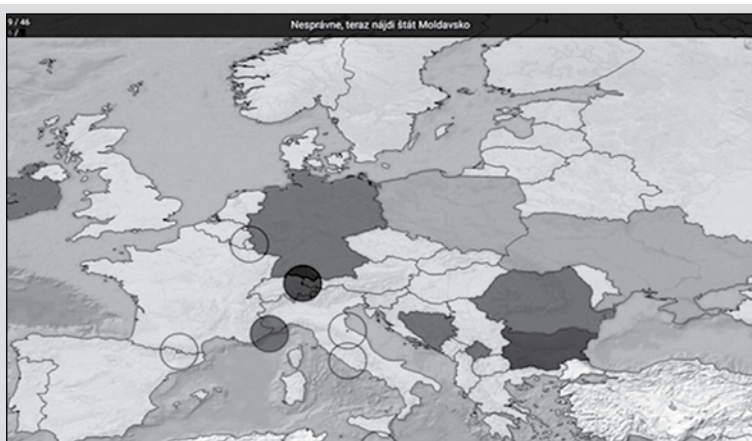
Možnosť využiť softvérovú aplikáciu *MapPie* pri učení sa polohy európskych riek a ich názvov majú aj samotní žiaci. Pomocou už spomínaného režimu učenie dokážu svoje vedomosti individuálne testovať v režimoch *Nájdí rieku na mape* a *Uhádni názov rieky*.

Aktivita: Moria obmývajúce Európu

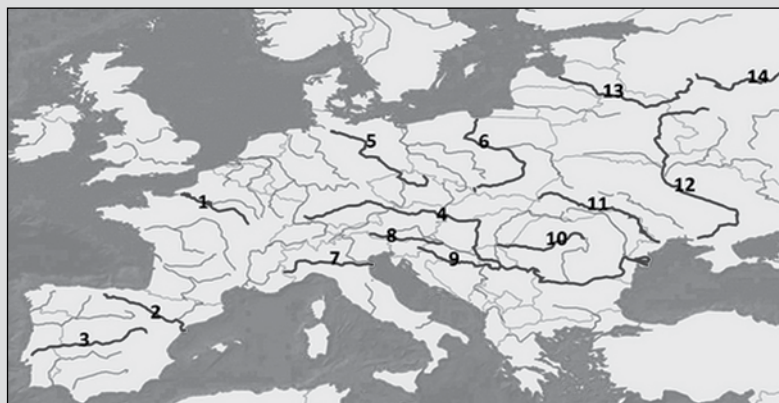
Cieľom učebnej aktivity je zopakovať si názvy morí obmývajúcich Európu frontálne, s celou triedou. K učebnej aktivite je potrebná interaktívna tabuľa, mobil alebo tablet s aplikáciou *MapPie*, *TeamViewer* a Wi-Fi pripojenie na internet. *TeamViewer* možno nahradiť inou softvérovou aplikáciou na zdieľanie obrazovky. Technická príprava zaberie učiteľovi niekoľko minút.

Učebnú aktivitu možno využiť pri expozícii nového učiva. Učiteľ použije pri sprístupňovaní učiva podkladovú mapu morí v režime učenie premietnutú na interaktívnej tabuli.

Alternatívnou učebnou aktivitou by mohla byť súťaž medzi dvoma až štyrmi skupinami žiakov. Učiteľ zvolí v prostredí aplikácie *MapPie* režim *nájdí more* na mape – ťažkú náročnosť. V hornej časti obrazu sa vypíše názov mora (alebo záli-



Obrázok 2. Politická mapa Európy – režim nájdí štát na mape



Obrázok 3. Mapa európskych riek – ukážka snímku obrazovky

vu/prielivu), ktorý majú žiaci určiť. K interaktívnej tabuli príde vždy jeden žiak zo skupiny a označí na ploche podkladovej mapy hľadané miesto. Postupne sa pri tabuli striedajú skupiny aj jednotliví členovia tímov. Vyhráva skupina, ktorá správne určí najväčší počet hľadaných miest. Z dvoch možností náročnosti – *Normálna* alebo *Ťažká* si vyberieme v úvodných nastaveniach ťažkú. Tá zabezpečí, aby na tabuli nezostávali zafarbené, už žiakmi označené miesta a súťaž bola rovnako náročná počas celého priebehu.

Učebnú aktivitu môže učiteľ obohatiť aj o ďalšie otázky ku konkrétnemu hľadanému miestu. Napr.: *Dokážeš ukázať aspoň 3 ostrovy v Stredozemnom mori? Ktoré štáty obmýva Severné more? Vieš povedať aspoň 3 vlastnosti Golfského prúdu?*

Pilotné overovanie aplikácie

Softvérová aplikácia *MapPie* bola v školskej praxi otestovaná na voľnočasovom krúžku so žiakmi vo veku 7 – 12 rokov. Žiaci spúšťali naprogramované mapové módy a kvíz na tabletoch a mobilných telefónoch. Aplikácia sa im páčila a dokázali ju používať bez akejkoľvek pomoci. Rovnako sme vyskúšali ovládanie *MapPie* na interaktívnej tabuli. Takto realizovaná učebná činnosť sa im podľa vlastných slov páčila viac než jej používanie na mobilných zariadeniach. Pozitívne hodnotenia softvérovej aplikácie *MapPie* sme zaznamenali aj od používateľov, ktorí si ju stiahli a nainštalovali z prostredia *Google Play*. Do uzávierky tohto príspevku mala aplikácia *MapPie* 2 050 inštalácií. Najviac stiahnutí sme registrovali zo Slovenska, Indie, Spojených štátov, Česka a Poľska. Niektorí používatelia vo svojich slovných hodnoteniach spomínajú využitie *MapPie* pri štúdiu geografie. Spätnú väzbu sme získali aj od na-

šich kolegov, vysokoškolských študentov geografie, ktorí aplikáciu používajú najmä pri príprave a učení sa na skúšky.

Záver

Cieľom vytvorenia softvérovej aplikácie *MapPie* bola snaha rozšíriť zoznam dostupných mobilných softvérových riešení o edukačne prínosný a vizuálne zaujímavý produkt poskytujúci tematicky rôznorodý geografický obsah. Žiakom, učiteľom, ale aj bežným používateľom ponúka atraktívny spôsob spoznávania sveta prostredníctvom vedomostných interaktívnych hier a automaticky vyhodnocovaných súťaží a umožňuje im zlepšovať úroveň nadobudnutých vedomostí z geografie. V budúcnos-

ti by sme chceli naďalej pokračovať v práci na vylepšeníach aplikácie, rozšíriť jej databázu o podrobnejšie informácie o štátoch, nové mapy, hry a dokončiť informačný webový portál.

Literatúra

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATIONS UNION 2012. *Key global telecom indicators for the World Telecommunication Service Sector*. Dostupné z http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/material/pdf/2012%20Statistical%20highlights_June_2012.pdf.

CONNOLLY, T. M., BOYLE, E. A., MACARTHUR, E., HAINEY, T. a BOYLE, J. M. 2012. A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 2, 661 – 686. dostupné: 10.1016/j.compedu.2012.03.004. [2] ŞAD S. N., Göktaş Ö. (2014) BJET. 45(4), 606 s.

Google Play: *MapPie*: učenie geografie [Citované: 10. marec 2017] <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.learnpie.mappie>>.

ŠPÚ 2017. Inovovaný štátny vzdelávací program Geografia pre nižšie sekundárne vzdelávanie. citované: 10. marec 2017] <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_nsv_2014.pdf>.

Possibilities of using mobile application – MapPie in geography teaching

Iveta Csicsolová, Štefan Karolčík, Miroslav Takács, Matúš Demko

Abstract

A teacher's role in the process of education is extremely important. Teacher preparation for lessons can sometimes be difficult. This paper describes a mobile application named *MapPie*, that can help students and teachers in geography class. We have prepared a series of activities for geography lessons, where this application can be utilized. These activities are used for teaching in the 7th year of primary school, but with minor adjustments they can be carried out in other years of primary or high school. For their execution teachers may use school Android devices or exploit the fact that most of the students own a mobile device with Android. Modern times bring new opportunities in the field of education.

Keywords: geography learning; educational application; maps; learning by playing

RNDr. Štefan Karolčík, PhD., Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, PvfUK v Bratislave, e-mail: stefan.karolcik@uniba.sk

Bc. Iveta Csicsolová, e-mail: ivetkacs@gmail.com

Ing. Miroslav Takács, e-mail: t.miro99@gmail.com

Ing. Matúš Demko, e-mail: demko.mat@gmail.com

Kritické myslenie v geografickom vzdelávaní – teoretické východiská a aplikácie v praxi

Peter Likavský

Pojem kritické myslenie sa v odbornej pedagogickej literatúre, kľúčových vzdelávacích dokumentoch i bežnej komunikácii vyskytuje pomerne často. Napriek tomu až na výnimky absentujú výstupy výskumov zameraných na zisťovanie úrovne a rozvoj schopností kritického myslenia v našom vzdelávacom systéme. Platí to aj o geografickom vzdelávaní. Cieľom príspevku je zhodnotiť teoretické východiská (základy) pojmu kritické myslenie s dôrazom na možnosti jeho uplatnenia vo vzdelávaní a ponúknuť námety na rozvíjanie schopnosti kriticky myslieť prostredníctvom jednoduchých aktivít žiakov rôzneho veku. Škála možností na rozvíjanie kritického myslenia prostredníctvom geografického vzdelávania je veľmi široká, čo by sa malo využiť v ďalších takto orientovaných príspevkoch.

Úvod

Pojem *kritické myslenie* má v posledných rokoch mimoriadne častú frekvenciu výskytu vo vzdelávacom procese aj v spoločnosti ako takej. Je to pravdepodobne výsledok pôsobenia viacerých faktorov. Zmena spoločenských pomerov umožnila hodnotiť dianie vo svete z viacerých uhlov pohľadu; na názorovú pluralitu sme neboli a stále ešte nie sme zvyknutí. Rozvoj informačných technológií a s ním súvisiace šírenie informácií na internete vytvára priestor nielen pre formovanie postojov a názorov ľudí, ale aj pre nekritické preberanie a stotožňovanie sa s myšlienkami, ktoré nemajú nič spoločné s racionálnym uvažovaním, všeobecne uznávanými morálnymi a etickými normami. Dôsledkom môže byť aj ľahostajnosť, rezignácia na akúkoľvek aktivitu, ktorou sa dajú meniť hoci aj malé veci okolo nás.

Napriek častému výskytu uvedeného pojmu v médiách, spoločensky významných dokumentoch, ako aj v kľúčových vzdelávacích materiáloch pociťujeme značnú absenciu serióznych výskumov zameraných na zisťovanie úrovne a rozvoj schopností kritického myslenia v našom vzdelávacom systéme. Cieľom tohto príspevku je zhodnotiť teoretické východiská (základy) pojmu kritické myslenie s dôrazom na možnosti jeho uplatnenia vo vzdelávaní a ponúknuť námety na rozvíjanie schopnosti kriticky myslieť prostredníctvom jednoduchých aktivít žiakov rôzneho veku. Ide len o prvý z takto

orientovaných príspevkov. Ich praktické vyústenie mienime postupne rozširovať.

Teoretické východiská problematiky – človek ako mysliaca bytosť

V úvode do načrtnutej problematiky považujeme za vhodné stručne sa venovať charakteristike širšieho pojmu – *myslenie*. Vo všeobecnosti sa pod myslením rozumie zámerný tok myšlienok a asociácií orientovaný na dosiahnutie určitého reálneho cieľa. Myslenie umožňuje človeku vyjadriť jeho ponímanie okolitého sveta a do istej miery predpokladať, čo sa bude diať v najbližšej budúcnosti alebo aj vo vzdialenejšej perspektíve v prostredí, v ktorom žije. Psychológia považuje pri skúmaní myslenia za kľúčové procesy súvisiace so zapamätaním, s vytváraním jazykových zručností a so schopnosťou riešiť problémy. Na to nadväzujú ďalšie úzko súvisiace procesy – schopnosť vytvárať si a využívať algoritmy, formulovať predpoklady a hypotézy, overovať ich a na základe toho vyvodzovať závery, rozhodovať sa, tvorivo myslieť a objavovať.

Existuje viacero teórií, ktoré vysvetľujú, na základe čoho a ako prebiehajú procesy myslenia a učenia sa žiakov v školskom prostredí (VESELSKÝ, in BRESTENSKÁ B., ed. 2014). Ak odhliadneme od teórií, ktoré sú všeobecnejšieho charakteru (behaviorálna teória učenia a sociálna teória učenia), môžeme zú-

žiť oblasť nášho záujmu na teórie, ktoré majú bezprostrednejšiu väzbu na rozvíjanie myslenia aj v rámci geografického vzdelávania: teóriu spracovania informácií a konštruktivistickú teóriu učenia. Ich charakteristiky zjavne nadväzujú na známu Piagetovu teóriu kognitívneho vývinu dieťaťa uvádzanú vo všetkých relevantných pedagogických a psychologických dielach, ako aj Bloomovu taxonómiu vzdelávacích cieľov, či už v jej pôvodnej alebo revidovanej podobe (napríklad KRATHWOHL 2002). Na základe toho je možné vyčleniť niekoľko okruhov intelektuálnych schopností alebo zručností, ktoré by sa mali vo vzdelávacom procese rozvíjať (viac v štúdií ŘEZNÍČKOVÁ a kol. 2013).

Teória spracovania informácií charakterizuje učenie ako proces myslenia, ktorý nie je priamo možné pozorovať. Činnosť ľudského mozgu sa podľa nej dá prirovnať k činnosti počítača, to znamená, že sa dajú nájsť paralely v tom, ako človek aj počítač získavajú informácie, kódujú si ich, ukladajú si ich do pamäťových štruktúr a ako ich využívajú pri poznávaní. Veľký dôraz sa v tejto teórii kladie na pamäťové procesy, v ktorých sa rozlišuje senzorická, krátkodobá a dlhodobá pamäť (viac VESELSKÝ 2014). Kapacita prvých dvoch je obmedzená a dá sa časovo počítať na sekundy (maximálne ich desiatky), ale napriek tomu je umožnenie poznávania žiakov pomocou rôznych zmyslov (senzorických vstupov) jedným z kľúčových momentov vzdelávania. Dlhodobá pamäť má naopak prakticky neobmedzenú kapacitu, ale aj

tak je potrebné ju „trénovať“, pričom je nutné využívať rôzne pedagogické stratégie a metódy výučby. Ako to dosiahnuť? Predovšetkým by žiaci mali riešiť primerane náročné úlohy a prechádzať v nich od algoritmického myslenia a pre vyučovanie typického konvergentného myslenia k úlohám s problémovým prvkom, resp. k úlohám obsahujúcim prvky divergentného myslenia. Tento postup charakterizuje napríklad ŘEZNIČKOVÁ a kol. (2013). Podpora vyšších poznávacích procesov vo vzdelávaní by podľa spomenutých autorov mala zahŕňať rozvíjanie schopnosti klásť zmysluplné otázky, získavať, organizovať a analyzovať informácie vrátane využívania prostriedkov, ktoré graficky reprezentujú rôzne procesy a javy (tabuľky, grafy, fotografie, mapy), preferovať pri osvojení si pojmov induktívny postup (od príkladov k definíciám) pred deduktívnym (od definícií k príkladom), alebo ich navzájom kombinovať. Vyššiu úroveň podpory poznávacích procesov reprezentuje kritické hodnotenie informácií ponúkaných buď pomocou modelových príkladov, alebo prostredníctvom médií.

Konstruktivistická teória učenia vychádza z toho, že ľudské poznávanie, hlavne však poznávanie nového, sa postupne konštruuje, buduje, stavia na poznatkoch, ktoré si jedinec už osvojil. To znamená, že mozog je síce schopný prijať časť poznatkov aj v hotovej podobe (v komplexnom, ucelenom stave), ale cennejšie je, keď sa „učí“ vlastným aktívnym poznávaním (čítaním, počúvaním, činnosťou) vrátane zážitkov a skúseností z reálneho života. V pedagogickej teórii sa tieto princípy premietli najmä do koncepcie bádateľsky orientovaného (prírodovedného) vzdelávania. Pri jej rozumnom uplatnení by sa mali žiaci učiť vlastným skúmaním, objavovaním nových poznatkov, vzťahov a súvislostí, poznávaním procesov, ktorými sa overujú rôzne predpoklady (hypotézy) a na základe toho vytvárajú závery.

Žiaci by si podľa uvedených teórií mali postupne uvedomovať silné a slabšie stránky svojho vlastného učenia, hľadať a nachádzať vhodné učebné stratégie a metódy na osvojovanie si konkrétneho obsahu a sebahodnotenie. Úloha vyučujúcich vo všetkých týchto procesoch je samozrejme nezastupiteľná a súčasne je v porovnaní s tradičným vyučovaním náročnejšia jednak na obsahovú prípravu, jednak na aplikáciu vhodných metód a prostriedkov, vrátane prostriedkov hodnotenia práce žiakov, jednak na nevyhnutný čas.

Geografické myslenie – má alebo nemá opodstatnenie o ňom uvažovať?

Pri charakteristike pojmu *geografické myslenie* možno vychádzať z náročným štýlom napísanej, pritom však veľmi inšpiratívnej monografie (MATLOVIČ a MATLOVIČOVÁ 2015). Autori sa v nej zaoberajú vývojom geografického myslenia od antického obdobia až po súčasnosť. V nadväznosti na to si všímajú, ako sa menil objekt a predmet skúmania geografie, jej postavenie v rámci systému vedných disciplín, jej prístupy k výskumu. Konštatujú evidentný posun od skúmania Zeme ako celku k výskumu procesov a javov na malých a veľmi malých územiach, od priameho objavovania a formulovania všeobecne platných zákonitostí po sprostredkované poznávanie reality a vyzdvihovanie jedinečných črt určitého prostredia, od pozorovania prírodných javov a zákonitostí po skúmanie procesov ľudskej spoločnosti nielen ako celku, ale aj v rámci malých skupín či jednotlivcov. Geografia skrátka prešla od opisu objavovaných regiónov k skúmaniu často veľmi špecifických procesov a javov, ale na druhej strane sa v jej vývoji stále výrazne prejavuje snaha nestratiť komplexný pohľad na skúmanú problematiku a priestorový charakter. S tým korešponduje prístup britských geografov, ktorí tento koncept v rovnomennom dokumente (THINKING GEOGRAPHICALLY 2012) definovali ako základ toho, čo by u nás bolo označené ako vzdelávací štandard. Dominujú v ňom tri kľúčové pojmy: *miesto*, *priestor* a *prostredie*, pričom v preklade originálneho pojmu *place* by bolo možné opatrne použiť aj pojem *región*. Ich pohľad na vec by mal byť základom, z ktorého je potrebné vychádzať pri úvahách, ako zmeniť obsah vzdelávania, ktoré vedomosti, schopnosti a zručnosti žiakov preferovať pri hodnotení ich výkonu (alebo skôr pokroku) v procese učenia a pod.

V spomenutej monografii našich autorov možno pri charakteristike vývoja geografického myslenia pozorovať veľmi podobný prístup a aj identifikáciu podobných alebo dokonca rovnakých kľúčových pojmov, hoci jej vyústením nie je definovanie toho, čo by mali žiaci zvládnuť na rôznych stupňoch geografického vzdelávania. Základný koncept *miesto* charakterizujú ako jedinečný, neopakovateľný prvok s väzbami na svoje

okolie, pričom slúži jednak ako objekt poznávania, jednak ako východisko pre výskum. Význam pojmu *priestor* netreba osobitne pripomínať, keďže priestorovosť je považovaná za jeden z dvoch základných atribútov geografie. Mnohé procesy a javy, ktoré geografia skúma, skúma preto, lebo majú priestorové vyjadrenie, sú viazané ku konkrétnym oblastiam, regiónom, miestam na zemskom povrchu. Koncepty ako *krajina*, *región*, *čas*, *prostredie*, *mierka*, *hranica* považujú MATLOVIČ a MATLOVIČOVÁ (2015) za ďalšie kľúčové pojmy, s ktorými geografia operuje a ktoré ilustrujú to, čím možno charakterizovať geografické myslenie. Britskí autori zvyčajne ešte jeden pojem – *zmena*. Vývoj geografického myslenia možno v konečnom dôsledku ilustrovať stručným zhrnutím základných myšlienok prezentovaných v monografii významnej írkej geografky A. Buttimerovej *Geography of the Human Spirit* z roku 1994, konkrétne v časti, v ktorej opisuje, do akej miery je geografia schopná integrovať poznatky iných (aj vlastných, odvetvových alebo analytických) vied. Uvedená autorka vyčleňuje 4 smery interpretácie reality využiteľné geografiou, ktoré súčasne veľmi dobre ilustrujú nazeranie geografie na svoj objekt výskumu. Prvý z nich možno pripodobniť *mape*. Geografia si všímá okolitý svet jej pohľadom, opisuje ho ako rôzne veľké (alebo skôr malé) fragmenty, ktoré aj symbolicky reprezentuje a z nich skladá väčšie celky ako mozaiku. Možno hovoriť o kartografickej interpretácii sveta alebo o priestorovej analýze. Tá predurčuje ďalší smer geografického myslenia zameraný na vystihnutie príčinnologických vzťahov a súvislostí procesov a javov na zemskom povrchu – *kauzalitu*. Tento typ myslenia je typický pre analytické geografické disciplíny, ktoré sú do určitej miery zastúpené aj v školskej geografii (najmä, ale nielen, v jej všeobecnej časti). Tretí typ alebo smer geografického myslenia možno v protiklade k prvým dvom charakterizovať ako *syntetický*. Predpokladá, že svet, aj keď sa skladá z mnohých na pohľad autonómnych častí, tvorí v konečnom dôsledku jeden celok (podobne ako rôzne orgány a systavy tvoria ľudské telo) a procesy a javy, ktoré sú mu vlastné, sú zákonite previazané. To znamená, že jednotlivé čiastkové poznatky je potrebné syntetizovať a aj proces myslenia má byť v konečnom dôsledku takto orientovaný. Štvrtý prístup ku geografickému mysleniu (zrejme na najvyššej úrovni) zvyčajne je *kontext*, v ktorom uvažujeme o rôznych procesoch a ja-

voch na zemskom povrchu, či už k nim geografia pristupuje analyticky alebo synteticky. Do popredia z tohto hľadiska vystupuje politika, história, kultúra a umenie, šport, otázky udržateľnosti ekonomických aktivít.

Kontextuálny prístup ku geografii, jej úzke previazanie s ďalšími vednými disciplínami a oblasťami ľudskej činnosti zrejme najviac zodpovedá tomu, ako v súčasnosti možno charakterizovať geografické myslenie. Aj keď dáme akokoľvek do popredia jedinečnosť (*genius loci*) obrovského množstva miest na Zemi, budeme v konečnom dôsledku konštatovať, že neexistujú izolovane, že sú vždy súčasťou nejakého väčšieho celku a že ich väzby s okolím sú omnoho všestrannejšie ako v minulosti. Uvažovanie v zjednodušenej podobe príčina – dôsledok je v súčasnosti iba základom, predpokladom, na ktorý treba nadväzovať, začiatkom celej série myšlienkových operácií a krokov pri skúmaní určitého problému.

Pojem kritické myslenie a jeho charakteristiky

V zahraničí sa pojmom kritické myslenie operuje už niekoľko desaťročí a serióznym výskum rozvíjania kritického myslenia vo vzdelávaní prebieha viac ako 50 rokov. Mimoriadne plodným obdobím z tohto hľadiska boli 80-te a 90-te roky minulého storočia. Aj v našich novších zdrojoch, či už sú orientované všeobecnejšie (TUREK 2008), alebo špecificky predmetovo (UŠÁKOVÁ in: BRESTENSKÁ B., ed. 2014), nájdeme odkazy prevažne na diela venované výskumu kritického myslenia najmä z daného obdobia. S odstupom času sa preto zdá vhodné nezaoberať sa teoretickými otázkami vymedzovania uvedeného pojmu a uviesť iba výstižné príklady charakteristik kritického myslenia.

FACIONE (1990) rozumie pod kritickým myslením zmysluplné, uvedomené úsudky, ktoré sú výsledkom interpretácie, analýzy, hodnotenia, vytvárania záverov, pričom súčasne obsahujú podložené vysvetlenia, na základe ktorých sa takéto úsudky vytvárajú. Túto charakteristiku uvádzajú rôzni ďalší autori, viacerí z nich v značne zostručnenej podobe. Napríklad ENNIS (2011) sa odvoláva na vlastnú charakteristiku kritického myslenia z roku 1996, podľa ktorej ide o zmysluplné, starostlivé uvažovanie, ktorého cieľom je vedieť si vybrať správne presvedčenie alebo konanie. Podobne uvažuje HUITT (1998),

ktorý tvrdí, že kritické myslenie je vedomá rozumová aktivita zameraná na hodnotenie argumentov alebo tvrdení a vytváranie úsudkov, čím je možné ovplyvňovať presvedčenie a konanie jednotlivcov. JONESOVÁ sa vo svojej štúdií (1995) po zhodnotení rôznych charakteristik odvážila zhrnúť tento pojem ako schopnosť vytvárať odôvodnené úsudky. Napokon uvádzame charakteristiku jednej z priekopníčok rozvíjania teórie a praxe kritického myslenia u nás Z. Kollárikovej, podľa ktorej je kritické myslenie výsledkom zvládnutia vyšších myšlienkových operácií (analýzy, syntézy a hodnotenia) v záujme reorganizácie (redefinície, preusporiadania) získaných informácií (KOLLÁRIKOVÁ, in: UŠÁKOVÁ 2014).

Na základe zhrnutia výskumov, názorov rôznych autorov (ENNIS 2011, HUITT 1998; TUREK 2008), expertných stanovísk, ako aj praktických skúseností možno vyčleniť vlastnosti, ktorými by sa malo vyznačovať myslenie s prívlastkom kritické. V prvom rade medzi nimi figuruje schopnosť klásť otázky, čítať s porozumením, definovať problém, rozlišovať fakty, názory a zdôvodnené úsudky, nebať sa dokazovať, nebyť predpojatý, rozpoznať mylné predpoklady, vyhnúť sa uvažovaniu založenému na emóciách, vyhnúť sa prílišnému zjednodušovaniu, brať do úvahy alternatívne interpretácie a prijímať nejednoznačnosť. Aj keď popularita tohto pojmu v zahraničnej literatúre klesla v porovnaní so situáciou pred 20 rokmi, úloha rozvíjať kritické myslenie, pestovať schopnosti žiakov v tejto oblasti je stále aktuálna a v súčasnosti by mala byť doslova na programe dňa. Tento záver podporujú aj výsledky našich žiakov v medzinárodných testovaniach, v ktorých sú významne zastúpené otázky zamerané na uplatňovanie schopností kritického myslenia, pričom naši žiaci v nich dosahujú sotva priemerné výsledky. Keďže myslenie sa väčšinou vzťahuje k určitému kontextu (neexistuje v samostatnej čistej podobe ako „myslenie pre myslenie“) a tento kontext žiakom vo vzdelávaní sprostredkujú jednotlivé predmety, má zmysel venovať sa výskumu kritického myslenia práve prostredníctvom ich obsahov.

Kritické myslenie v základných dokumentoch geografického vzdelávania

Požiadavka rozvíjať vyššie myšlienkové operácie sa v základných pedago-

gických dokumentoch objavuje už desaťročia. Dokonca ani prístupy založené v minulosti na preferencii pamäťového učenia neodmietali také typické geografické zručnosti ako vyvodzovanie charakteristík územia z mapy, porovnávanie regiónov s rôznymi charakteristikami, alebo poznávanie geografických javov a procesov priamo v teréne. Limitujúcim z tohto hľadiska bol iba nedostatok atlasov, učebníc a vhodného technického vybavenia.

V súčasnosti sa podpora metód a foriem vzdelávania, ktoré kladú dôraz na samostatnú aktívnu prácu žiakov, považuje za samozrejmú, aspoň v deklaratívnej rovine. Napríklad „vzdelávací štandard z vlastivedy ako program aktivity žiakov je koncipovaný tak, aby vytváral možnosti na tie kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmi, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie, lebo v nich spočíva základný predpoklad poznávania a porozumenia.“ Ide síce o trochu komplikované formulácie, ale dá sa z nich odvodiť, že poznávanie a porozumenie má byť úzko prepojené s vlastnou myšlienkovou aktivitou, prípadne aktívnou činnosťou, napríklad pozorovaním, experimentovaním a pod.

Podľa toho istého dokumentu žiaci „vedia čítať mapu a rozprávať podľa ilustrácií a fotografií“. Čítanie mapy je pomerne zložitá zručnosť, ak sa neobmedzí na úplný základ: prečítať názvy objektov, ktoré sa na mape (miestneho regiónu, Slovenska) vyskytujú a poznať ich približné umiestnenie. Podobne aj verbálizácia, zmysluplné používanie jazyka primeraného danému kontextu, je iba na pohľad jednoduchou činnosťou. Skúsenosti naznačujú, že žiaci majú s uplatňovaním tejto schopnosti vážne ťažkosti aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Napriek tomu ju však ako slovné vyjadrenie toho, čo žiak vidí, pozoruje, ako uvažuje, treba považovať za nevyhnutný medziclánok v rozvíjaní kritického myslenia. Od jednoduchého opisu je však potrebné dostať sa k zachyteniu významných bodov daného javu alebo procesu, k vystihnútiu podstaty. Keď žiak jednoduchými slovami opisuje prírodnú krajinu (samozrejme už pozmenenú človekom) („kopce sa striedajú s rovinami, lesy s poľami a lúkami, v diaľke sú vysoké hory“), dokážeme z jeho slov usúdiť, či používa správnu (priateľnú) terminológiu, či si všimá, čo je na fotografii alebo v lepšom prípade v reálnom prostredí dominantné. Keď sa však sám, alebo na podnet niekoho

iného (spravidla vyučujúceho) začína zamýšľať, ako daná krajina vznikla, čo je príčinou toho, že niekde sú pohoria, inde nížiny alebo kotliny, že niektoré pohoria sú nižšie, zaoblenejšie, iné zase siahajú vysoko nad okolitý terén a sú rozoklané, je to významný krok k tomu, aby sa k pojmu *myslenie* mohli pridať prívlastky *geografické* aj *kritické*.

Zo vzdelávacieho štandardu geografie na úrovni nižšieho stredného vzdelávania (ISCED 2) možno v súvislosti s potrebou rozvíjať kritické myslenie citovať: „Tolerancia žiakov k inakosti predpokladá pochopenie podstaty príčin rôznorodosti a rozmanitosti jednotlivých krajín. Vyžaduje úctu k princípom demokracie a občianskej slobody, ktorých nerešpektovanie môže viesť k vojnovým konfliktom a globálnym katastrofám. Geografia zohráva v tomto smere nezastupiteľnú úlohu. Zdôrazňuje súvislosti a nie vždy jasnú prepojenosť príčin s dôsledkami.“ Práve nejednoznačnosť, prípadne schopnosť vidieť problémy pri odhaľovaní dôsledkov rôznych procesov a javov v prírode aj spoločnosti, schopnosť vnímať rôzne príčiny toho, čo sa aktuálne vo svete (v jeho jednotlivých regiónoch) deje, sú významnými znakmi kritického myslenia. Treba priznať, že geografia na úrovni vedeckého výskumu síce vo významnej miere zdôrazňuje súvislosti a nepochybne reflektuje zložitú súčasného sveta a mnohostranné prepojenia rôznych procesov a javov, ale transfer takéhoto prístupu do obsahu geografického vzdelávania na úrovni nižšieho i vyššieho stredného vzdelávania je mimoriadne náročný a v našich podmienkach je prakticky iba v začiatkoch.

Napokon možno poukázať na charakteristiku geografie ako vyučovacieho predmetu na úrovni vyššieho stredného vzdelávania (ISCED 3). „Štúdium geografie umožňuje žiakom spoznávať krajinu v celej svojej komplexnosti a zložitosti. Podporuje snahu porozumieť vzťahom medzi jednotlivými zložkami a prvkami krajiny a chápať ich silnú vzájomnú previazanosť.“ Keby sme pokračovali v citovaní a parafrázovaní uvedenej časti dokumentu, našli by sme prakticky výlučne formulácie, ktoré akcentujú prístup ku krajine ako k zložitému, navzájom previazanému a prepojenému systému. Porozumenie tomuto „organizmu“ nie je jednoduché, ale naznačený prístup by sa mal presadiť výraznejšie ako doteraz. Vyplýva z neho, že žiaci by napríklad mali byť schopní vyhľadať, porovnať, posúdiť pravdivosť a zhodnotiť dostup-

né informácie o krajine z rôznych informačných zdrojov, alebo by mali vedieť zaujať postoj k najvážnejším otázkam existencie ľudstva na Zemi a ponúknuť vhodné riešenia. Zložitosť krajiny, rozmanitosť ľudskej spoločnosti, rôznorodosť prírodného prostredia – uvedené výrazy opätovne poukazujú na nutnosť iného ako faktografického prístupu ku geografii. Naznačujú, že vedomosti zdôrazňované v obsahovom štandarde sú iba základom pre rozvíjanie vyšších myšlienkových operácií a toto sa nemôže diať bez aktívneho zapojenia žiakov.

Ako vyplýva z charakteristiky základných vzdelávacích dokumentov, pojem kritické myslenie sa v nich vyskytuje pomerne často. Porovnateľné výsledky vzdelávania, skúsenosti s vedomosťami a schopnosťami študentov na vysokej škole a ďalšie indicie naznačujú, že v každodennej vyučovacej činnosti je jeho výskyt menej častý. Prekážkami vytvárania podmienok a predpokladov pre rozvíjanie schopnosti kritického myslenia môžu byť nadsadený obsah vzdelávania (analýza obsahových štandardov to ale nepotvrzuje), preferencia konvergentného, priamočiareho, jednosmerného myslenia, ktoré síce nebráni príčinnno-logickému uvažovaniu, ale zvyčajne neberie do úvahy širšie súvislosti, vedomostná úroveň žiakov, nízka hodinová dotácia prakticky všetkých všeobecnovzdelávacích predmetov, azda s výnimkou cudzích jazykov a pod. Naopak, na uplatňovanie prvkov divergentného, viacsmerného myslenia, uvažovanie o variantoch riešenia rôznych úloh problémového charakteru, navodzovanie situácií spojených s príbehmi, reálnymi udalosťami, prezentáciu rôznych prípadových štúdií ostáva v podmienkach normálneho školského dňa (týždňa) minimum času, a to aj v prípadoch, že učitelia sú odhodlaní aplikovať takéto aktivity.

Geografické myslenie v malých mediálnych výstupoch

Médiá sú vďačným, pritom však málo využívaným prostriedkom geografického vzdelávania. Netýka sa to samozrejme cieľavedome využívaných zdrojov z internetu; mnohí učitelia si bez nich nevedia svoje pôsobenie dobre predstaviť. Ide skôr o informácie, ktoré sú bežne dostupné aj žiakom a práve ich aktivita by mohla byť viac využívaná v súvislosti s ich vyhľadávaním, analýzou a interpretáciou.

Nasleduje niekoľko ukážok informácií tohto druhu aj s návrhmi, ako možno s nimi ďalej pracovať. V prvej sú voľne interpretované výroky komentátora počas televízneho prenosu futbalového stretnutia Ukrajina – Slovensko.

Bolo by dobré pripomenúť, čo sa stalo pred tromi dňami v Uherskom Hradišti. Ukrajinci tam dosiahli víťazný gól v 3. minúte nadstaveného času po chybičke brankára Vaclíka, ale práve tento brankár predtým viackrát zachránil našich susedov, keď vychytil množstvo gólových šancí súpera.

Keď sa na uvedené slová pozrieme kritickejšie, bez športového náboja, asi nám napadne otázka: prečo bol v súvislosti s futbalovým stretnutím dvoch susedných štátov Slovenska označený takto iba jeden z nich? Je to otázka podvedomia, vnímania histórie, ignorancie politických zmien? Alebo ide len o absenciu lepšej orientácie v aktuálnej mape? Akým spôsobom by bolo možné využiť takéto alebo podobné výroky vo vyučovaní procese? Ponúkame žiakom, aby ich najskôr komentovali oni? Minimálny dôsledok uvedenia spomenutej ukážky by mal spočívať v tom, že si žiaci lepšie zafixujú, s ktorými štátmi Slovensko naozaj susedí. Nadstavba tohto poznatku by mala spočívať v tom, že jeden zo susedných štátov Slovenska nie je žiadnou oázou pokoja a zažíva viaceré problémy politického a ekonomického charakteru. Zaujímavé by bolo zistiť predstavy žiakov o susedných štátoch Slovenska (hoci aj o ich základných geografických údajoch) a porovnať ich s realitou.

Naznačený príklad ukazuje, že myslenie (nielen to geografické) by malo byť založené aj na znalosti základných faktov a informácií. Súčasne však naznačuje, že určitý problém sa dá vidieť z rôznych uhlov pohľadu, že sú aj informácie, ktoré stoja za hlbšie zamyslenie, že aj na pohľad banálna záležitosť môže vyvolať chuť klásť si správne otázky, uvažovať v súvislostiach a pod.

Ďalšia ukážka z agentúrnej správy ilustruje, ako možno využiť terminologickú nepresnosť na diskusiu o činiteľoch a charakteristikách podnebia.

Naši mladí futbalisti sú v Reykjavíku už od soboty, aby si zvykli na odlišné klimatické podmienky.

Možno v kontexte tejto informácie akceptovať použitie prívlastku *klimatické*? Nebolo by správnejšie použiť výraz *poveternosť*? V tomto prípade by ale

samotné upozornenie na správnu terminológiu znamenalo, že sme ostali na povrchu. Počasie na Islande sa síce v danom okamihu môže od počasia u nás značne líšiť, ale to isté platí aj o jeho podnebí. Aké predstavy o ňom majú žiaci? Uvedomujú si rozdiely v dostatočnej miere? A naopak, neprečunujú tieto rozdiely? Čím sa podnebie Islandu naozaj odlišuje od podnebia strednej Európy, čím je mu podobné? Dá sa podnebie Islandu charakterizovať pár slovami, jednou vetou?

V spravodajskej relácii RTVS sa rozoberali ekonomické vzťahy Slovenska a Číny a porovnávali so šírkou týchto vzťahov niektorých našich susedov s týmto gigantom. Na záver dostal priestor veľvyslanec Čínskej republiky na Slovensku a preklad jeho slov znel:

Čína má vyše 300 miliónov obyvateľov. To je veľká populácia.

Koľko obyvateľov má Čína naozaj? Ako je táto populácia rozložená? Ktoré činitele toto rozmiestnenie obyvateľstva ovplyvňujú? Pokračovať by sa mohlo porovnaním priemernej hustoty zaľudnenia Číny a Slovenska, uvedením si, že dve takmer rovnaké čísla zďaleka nevyjadrujú výrazné odlišnosti, tým, ako sa Čína snažila regulovať rast počtu obyvateľov, ako podporuje/núti svojich obyvateľov, aby vo väčšej miere osídľovali odľahlé a neprístupné časti štátu. Mimochodom, ktorý štát má približne 300 miliónov obyvateľov?

Uvedené ukážky naznačujú, že rozvíjanie (geografického) myslenia by sa nemuselo odvíjať zaužívanými spôsobmi sprostredkovania poznatkov žiakom vyučujúcimi. Väčšinou je vhodné mať jasný obraz o tom, čo žiaci už vedia, aké majú predstavy, ako postupujú pri konštruovaní svojich poznatkov, alebo jednoduchšie – ako rozmyšľajú. Nie vždy sa dajú takéto zistenia dosiahnuť tradičnými prostriedkami zisťovania úrovne vedomostí. Do úvahy prichádzajú ďalšie možnosti: úlohy s otvorenými odpoveďami; dotazníky, v ktorých budú zastúpené aspoň polouzavreté položky; individuálne rozhovory so žiakmi; úlohy, v ktorých bude dominantným prvkom práca s textom, to znamená schopnosť identifikovať podstatné informácie, schopnosť robiť závery z ponúknutých predpokladov, schopnosť navrhovať riešenia naznačených problémov, schopnosť odhaľovať nesprávne alebo nelogické tvrdenia z faktov a informácií ponúknutých v texte.

Námety na praktické využitie prvkov kritického myslenia v geografickom vzdelávaní

Veľmi jednoduchý príklad iba zdanlivého uvažovania v príčinách a súvislostiach poskytuje vzťah medzi podnebnými pásmami a rozložením rastlinstva a živočíšstva (biomami). Ak žiak priradí k ekvatoriálnemu pásmu pásmo dažďových pralesov iba na základe poznania názvu jedného (oboch) pásiem, je viac ako problematické, či skutočne rozumie podstate daného vzťahu. Ak vie vymenovať významné rastliny a živočíchy typické pre dané pásmo, možno to na prvý pohľad charakterizovať ako vyššiu úroveň, ako len bezprostredné zapamätanie, ale stále nemáme istotu, či to tak skutočne je. Až keď uvažuje o charakteristikách podnebia určitej oblasti a z nich si odvodí podmienky pre existenciu určitých druhov rastlín a živočíchov, dáva nám značnú mieru istoty, že uplatňuje aj vyššie myšlienkové operácie. Z toho vyplýva, že jednoduché, priamočiare, konvergentné úlohy nestačia na rozlišovanie vyšších úrovní myslenia (prvkov kritického myslenia) od základnej úrovne – zapamätania.

Veľmi dobrým indikátorom predpokladov pre uplatňovanie postupov kritického myslenia je schopnosť neuvažovať v stereotypoch. Stereotypy, predsudky, vzory v myslení aj konaní sú veľmi často prekážkou pre rozvoj kritického myslenia, ale súčasne môžu byť aj veľmi dobrým východiskom na to, aby sa myslenie žiakov rozvíjalo. Napríklad vnímanie určitých regiónov vrátane jednotlivých štátov ako chudobných, zaostalých, málo rozvinutých môže byť na jednej strane podmienené objektívnymi ekonomickými ukazovateľmi (výška ročného HDP na obyvateľa, očakávaná dĺžka života, dostupnosť zdrojov pitnej a úžitkovej vody, percento negramotných ľudí), ale na druhej strane sú aj kritériá, ktoré takéto hodnotenie relativizujú, hoci o metodike ich získavania vieme toho menej (miera spokojnosti so svojím životom, globálny index šťastia, miera trvalej udržateľnosti rozvoja vo vzťahu k prírodným zdrojom). Oveľa spoľahlivejšie pôsobia tvrdenia, že menej rozvinuté regióny sa vyznačujú veľkým, ba až priepastným rozdielom v príjmoch bohatej a chudobnej vrstvy, nízkym zastúpením tzv. strednej vrstvy obyvateľstva, vysokým tempom rastu

zastúpenia mestského obyvateľstva bez ohľadu na kvalitu života ľudí a pod. Za významné znaky kritického myslenia možno považovať to, že žiak (študent, v podstate ktokoľvek) dokáže zobrať do úvahy viaceré kritériá na hodnotenie vyspelosti štátu, resp. je schopný vybrať z mnohých takých kritérií skutočne relevantné a zdôvodniť takýto výber.

Stránka https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp ponúka viaceré kritériá, ktoré sa môžu zohľadňovať pri hodnotení kvality života, pričom vyučovanie by malo byť vedené tak, aby žiaci sami hodnotili ich význam (dôležitosť) a dopad na výsledné hodnoty (poradie). Významnou podmienkou takto vedenej aktivity je dostatok času, pričom žiaci by si čiastkové úlohy mali pripraviť v mimovyučovacom čase. Nasleduje jednoduchý návrh zadania určený žiakom 2. ročníka gymnázia (nevyklúčujeme ani jeho použitie pre 2. stupeň ZŠ, ale náročnosť úloh by bolo potrebné prispôbiť).

Pri porovnávaní štátov alebo oblastí sveta sa často objavujú pojmy ako životná úroveň, kvalita života, vyspelosť štátov. Čo presne sa za nimi skrýva? Zoberme si „na mušku“ kvalitu života.

1. Pokúste sa najskôr sami určiť, čo všetko prichádza do úvahy pri hodnotení kvality života. Predložte čo najviac svojich nápadov, určite sa využijú viaceré z nich.

2. Porovnajete si zoznam vašich kritérií s kritériami, ktoré nájdete na stránke https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp. Na stránke môžete zistiť aj to, ako sa vypočítajú číselné hodnoty, ktoré sa následne premietnu do tabuliek alebo máp, ale asi najzaujímavejšie budú samotné kritériá. Ktoré ste očakávali, ktoré sú pre vás prekvapením?

3. Niektorým z kritérií a ich konkrétnym ukazovateľom nebude jednoduché porozumieť. Napríklad poradie štátov podľa priemerných cien nehnuteľností (*property prices*) sa neurčuje na základe týchto cien, ale na základe vzťahu ceny k priemerným príjmom obyvateľstva. Poradie však môže byť vyzeráť inak, ak sa za základ porovnania zoberie iný ukazovateľ daného kritéria, napríklad index cenovej dostupnosti – *affordability index*. (*afford* = dovoliť si)

4. Zoraďte kritériá na stránke podľa poradia dôležitosti z hľadiska posudzovania kvality života. Poradte sa

o tom v malých skupinách, aby ste si pripravili vhodné zdôvodnenia. (Úloha môže byť modifikovaná aj tak, aby jedna skupina pracovala s jedným kritériom a vysvetlila jeho funkciu a význam ďalším. V každom prípade musí byť v tomto kroku prítomná verbalizácia, zdôvodňovanie záverov, ku ktorým žiaci dospeli.)

Záver: Žiaci by mali mať podstatne jasnejší obraz o tom, čo dané pojmy (v tomto prípade kvalita života) znamenajú, ako sa dajú vyjadriť. Na základe toho dokážu lepšie pochopiť a zaujať stanovisko aj k informáciám v médiách, ktoré sa snažia prezentovať iné ukazovatele (niekedy ťažšie hodnotiteľné na základe objektívnych kritérií), napríklad *globálny index šťastia* a pod. Zistia, že na to, aby sa dali isté pojmy, ukazovatele alebo tvrdenia brať vážne, musia byť čo najkonkrétnejšie podložené.

Ďalší príklad zadania čiastočne korešponduje z predchádzajúcim. Týka sa tempa rastu HDP vybraných menej rozvinutých štátov, resp. štátov tzv. tretieho sveta. S týmto zadaním pracovalo v rámci výskumu k diplomovej práci (Poljaková, 2018) 102 žiakov dvoch gymnázií.

Zadanie: Na nižšie uvedenom grafe vidíme 20 štátov s najvyšším tempom rastu HDP za rok 2016. Pomocou grafu odpovedzte na nasledujúce otázky.

1. Koľko z uvedených 20 štátov leží v Afrike?
2. Môžeme na základe **grafu 1** povedať, že Afrika už nie je najchudobnejším svetadielom? Ak áno / nie, prečo?

3. Ktoré kritériá by sa podľa vás mali brať do úvahy pri posudzovaní rozvinutosti štátov?

Z výsledkov odpovedí žiakov na jednotlivé otázky vyplynulo, že základný problém – rozlíšenie medzi tempom rastu a samotnou hodnotou HDP – bol pre väčšinu z nich jasný. (Za správne sme považovali odpovede 69 žiakov zo 102, ktorí sa zúčastnili na výskume.) Dané hodnoty pre nich neznamenajú, že Afriku už nemožno považovať za najchudobnejší svetadiel. Zo zdôvodnení na 2. otázku bolo zrejme, že žiaci si uvedomili, že sa v grafe vyskytuje iba časť afrických štátov, samozrejme tá, ktorá v danom roku vykazovala vysoké tempo rastu HDP. Prekvapujúce bolo, že väčšina žiakov nedokázala správne určiť počet štátov uvedených v grafe, ktoré sa nachádzajú v Afrike (napriek tomu, že mali k dispozícii atlasy). Pozitívne možno naopak hodnotiť, že medzi nimi uvádzanými kritériami na posudzovanie vyspelosti štátov neboli iba politicko-ekonomické (veľkosť HDP, rozvoj cestovného ruchu, stabilita štátu a iné), ale aj kritériá týkajúce sa ľudského rozvoja (úroveň vzdelania, dostupnosť zdravotnej starostlivosti, priemerný vek populácie resp. očakávaná dĺžka života a pod.). Čo trochu absentovalo, bolo poukázanie na premenlivosť hodnoty zahrnutej do grafu, resp. jej zobrazenie iba za jeden rok.

Na prezentovaný komplex úloh môže nadviazať iný, ktorý by žiakov mohol viesť priamo využívať veličiny reprezentujúce index ľudského rozvoja (Human development index - HDI). HDI je pravdepodobne najkomplexnejší indikátor vyspelosti štá-

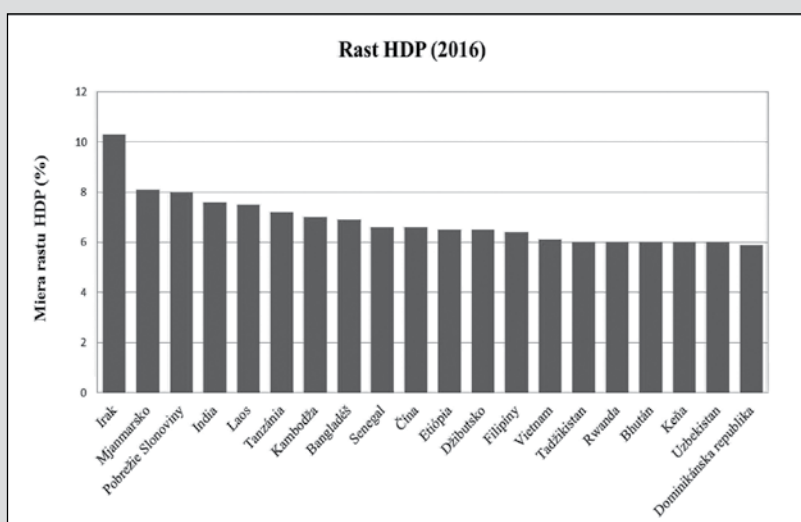
tov, pretože spája socioekonomické ukazovatele (GNI) so sociokultúrnymi (vzdelanosť) a s demografickými (očakávaná dĺžka života pri narodení). Vzhľadom na náročnosť prístupu, v ktorom sa očakáva hĺbkové (nie povrchné) skúmanie jednotlivých indikátorov, uvádzame iba dve možnosti, ako sa údaje zo stránky dajú využiť. Predpokladajú zapojenie žiakov pomocou vhodne formulovaných úloh (presnejšie ich dvojíc). Predpokladom takisto je, že žiaci budú mať aspoň základnú (jednoduchú) predstavu o ekonomických ukazovateľoch a rozdieloch medzi nimi, čiže budú napríklad vedieť rozlíšiť hrubý domáci produkt prepočítaný na osobu od priemerných príjmov na osobu za rok prepočítaných podľa parity kúpnej sily. Ďalším veľmi dôležitým predpokladom je orientácia vyučujúcich v problematike na trochu vyššej ako základnej úrovni. Vhodné je pozrieť si základnú stránku (<http://hdr.undp.org/en/data>) aj jej podstránky a mať približný prehľad o ďalších súvisiacich ukazovateľoch (viaceré z nich by si zaslúžili samostatný materiál tohto typu). Užitočné je vedieť, akým spôsobom sa k výslednej hodnote HDI dá dopracovať (informácie tohto typu možno nájsť v súbore http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2018_technical_notes.pdf).

Základ spomenutej prvej dvojice úloh môže byť rovnaký:

Jedným z veľmi presných ukazovateľov vyspelosti štátov je index ľudského rozvoja (Human development index - HDI). Obsahuje tri základné zložky: ekonomickú (priemerné príjmy na osobu za rok prepočítané na kúpyschopnosť obyvateľstva), demografickú (stredná dĺžka života resp. očakávaná dĺžka života pri narodení) a vzdelanostnú (hodnota, ktorá vyjadruje pomer medzi priemernou dĺžkou školskej dochádzky a stanovenej maximálnou hodnotou).

1. Otvorte si stránku <http://hdr.undp.org/en/data>. Nájdete na nej graf, v ktorom sú v ľavej časti štáty sveta v abecednom poradí a v pravej časti zodpovedajúce farebne odlišné čiary (krivky), ktoré reprezentujú vývoj indexu ľudského rozvoja od roku 1990 do súčasnosti. Keď sa kurzorom dostanete na oblasť grafu (konkrétnu krivku), objaví sa názov príslušného štátu. Uveďte príklady štátov, ktoré sa vyznačujú trvale vysokými hodnotami indexu a naopak, ktoré sú v tomto ukazovateli medzi poslednými.

2. Všimnite si v grafe krivky štátov, ktoré za uvedené obdobie výrazne



Graf 1

menili svoje hodnoty. Uveďte ich príklady a vyberte si niektoré z nich, pri ktorých si trúfate určiť príčiny výrazných zmien.

Druhá séria úloh sa týka jednej z podstránok hlavnej stránky, ktorá je na nej zobrazená ako *Panel 1* (Dashboard 1). Znárodňuje podrobnejšiu štruktúru jednotlivých ukazovateľov kvality života. Nedá sa stotožniť s indexom ľudského rozvoja, aj keď zahŕňa kritériá z rovnakých oblastí: kvality zdravotnej starostlivosti, kvality vzdelania a kvality životného štandardu. Medzi ukazovatele z oblasti zdravotnej starostlivosti patria napríklad počet lekárov a nemocničných lôžok na 10 000 obyvateľov a pomerné vyjadrenie počtu obyvateľov, ktorí sa síce dožijú dôchodkového veku (65 rokov), ale nemožno ich charakterizovať ako zdravých. Čo sa týka kvality vzdelávania, k zobrazeným ukazovateľom patria podiel žiakov ZŠ na 1 učiteľa, podiel učiteľov týchto škôl, ktorí majú príslušnú kvalifikáciu, podiel škôl pripojených na internet a napokon aj výsledky v testovaní PISA v roku 2015 (v štátoch OECD a ďalších štátoch, v ktorých sa uskutočnilo). Najviac diverzifikovaným ukazovateľom 3. oblasti je percento dočasne zamestnaných na celkovom počte zamestnaných, ktoré nepriamo vyjadruje kondíciu ekonomiky, ale aj kvalifikáciu pracovnej sily. Ďalšie ukazovatele tejto oblasti (podiel vidieckej populácie so zavedenou elektrinou, podiel obyvateľov s prístupom k pitnej vode a kanalizácii) sa vyznačujú vysokými percentuálnymi hodnotami.

Číselné hodnoty každého z ukazovateľov umožňujú rozdeliť jednotlivé štáty na 3 prakticky rovnako veľké skupiny, ktoré sú odlišné aj farebne. Pri každom štáte je preto ľahko možné zistiť, v ktorých ukazovateľoch je na tom relatívne dobre a v ktorých zaostáva. Základom pre celkové poradie je však už spomenutý index ľudského rozvoja.

V sérii úloh pre žiakov je opäť najskôr nutné stručne vysvetliť, čo je ich základom. Znenie je nasledujúce:

Otvorte si stránku <http://hdr.undp.org/en/composite/Dashboard1>. Farebné sú na nej rozlíšené jednotlivé štáty podľa hodnoty rôznych ukazovateľov, ktoré spolu charakterizujú úroveň kvality života. Ukazovatele sú zoskupené do troch základných oblastí Zdravie, Vzdelávanie a Životný štandard. Poradie štátov je určené podľa indexu ľudského rozvoja (jeho význam je vysvetlený v predchádzajúcej úlohe).

1. Nájdiť medzi štátmi Slovensko a na základe jeho farebnej škály určte, v ktorých oblastiach a ukazovateľoch je v popredí rebríčka a v ktorých naopak zaostáva.

2. Uveďte príklady štátov, ktoré sú síce v popredí celkového poradia, ale podľa niektorých čiastkových ukazovateľov patria iba medzi priemer alebo dokonca podpriemer. Aké je vaše vysvetlenie takého rozporného postavenia?

3. Uveďte opačné príklady ako v úlohe č. 2. Prečo majú niektoré štáty z konca poradia časť ukazovateľov hodnotenú vysoko?

4. Ktoré z ukazovateľov sú podľa vášho názoru najvýstižnejšie pre hodnotenie kvality života? Vyberte práve tri a zdôvodnite svoj výber.

Je zjavné, že prioritou práce s takými úlohami nebude ani tak správnosť ich riešenia, ale skôr poznanie žiakov, že hodnotenie úrovne určitého javu (ekonomického, spoločenského, politického) by nemalo byť povrchné, ale malo by zahŕňať viaceré kritériá. Práve v tom by mala spočívať aj úloha učiteľov – nesústrediť pozornosť iba na výsledný produkt, hoci by aj bolo možné ho solidne analyzovať (napríklad kartogram na stránke https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp), ale skôr na to, ktoré kritériá a veličiny vstúpili do hry pri jeho vytváraní, výpočte podkladových hodnôt.

Záver

Problematika kritického myslenia je otvorená. Nielen povahou základného pojmu, ale aj množstvom možností, ktoré vo vzdelávaní ponúka. Keďže geografia samú seba definuje ako vedu, v ktorej sú v popredí priestorovo vyjadrené vzťahy a súvislosti, skúmanie procesov a javov, uvažovanie o nich, uplatňovanie vyšších úrovní myslenia by jej mali byť vlastné. Vzhľadom na otvorenosť problematiky sa k nej plánujeme v budúcnosti vrátiť.

Literatúra a pramene

ENNIS, R.H. 2011. *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Retrieved [23.10.2018] from [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/do-](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)

[cuments/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf).

FACIONE, P.A. 1991. *Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation and Assessment*. California Academic Press. Retrieved [23.10.2018] from <http://eric.ed.gov/?id=ED337498>.

HUITT, W. 1998. *Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [16.3.2017] from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>.

JONES, E.A. 1995. *National Assessment of College Student Learning: Identifying College Graduates' Essential Skills in Writing, Speech and Listening, and Critical Thinking*. Final Project Report. Retrieved [5.11.2018] from <https://eric.ed.gov/?id=ED383255>.

KRATHWOHL, D.R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4. College of Education, The Ohio State University. s. 212 – 218.

MATLOVIČ, R. a MATLOVIČOVÁ, K. 2015. *Geografické myslenie*. Prešovská univerzita, Prešov, 2015, 321 s. ISBN 978-80-555-1416-1.

POLJAKOVÁ, M. 2018. Návrhy výchovných a vzdelávacích aktivít v geografii pre rozvíjanie kritického myslenia. Diplomová práca. Bratislava, Univerzita Komenského.

ŘEZNIČKOVÁ, D. a kol. 2013. *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha, Nakladatelství P3K, 288 s.

UŠÁKOVÁ, K. 2014. Kritické myslenie a možnosti jeho rozvíjania v prírodovednom vzdelávaní. In: BRESTENSKÁ, B., ed. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 81 – 100.

TUREK I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : IURA EDITION, 598 s., ISBN 978-80-8078-322-8.

Bloom's revised taxonomy and Critical Thinking. Retrieved [16.3.2017] from: <https://nuniktriyani.wordpress.com/2012/10/24/blooms-revised-taxonomy-and-critical-thinking/>

Thinking Geographically (2012). Geographical Association. Retrieved

[5.11.2018] from https://geognc.files.wordpress.com/2013/08/thinking_geographically.pdf

<http://hdr.undp.org/en/data> Retrieved [16.10.2018]

https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp Retrieved [16.10.2018]

http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda_pv_2014.pdf Retrieved [15.2.2016]

http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_nsv_2014.pdf Retrieved [15.2.2016]

http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_g_4_5_r.pdf Retrieved [27.11.2015]

Kritické myslenie v geografickom vzdelávaní – teoretické východiská a aplikácie v praxi

Peter Likavský

Abstrakt:

Pojem kritické myslenie sa v odbornej pedagogickej literatúre, kľúčových vzdelávacích dokumentoch i bežnej komunikácii vyskytuje pomerne často. Napriek tomu až na výnimky absentujú výstupy výskumov zameraných na zisťovanie úrovne a rozvoj schopností kritického myslenia v našom vzdelávacom systéme. Platí to aj o geografickom vzdelávaní. Cieľom príspevku je zhodnotiť teoretické východiská (základy) pojmu kritické myslenie s dôrazom na možnosti jeho uplatnenia vo vzdelávaní a ponúknuť námety na rozvíjanie schopnosti kriticky myslieť prostredníctvom jednoduchých aktivít žiakov rôzneho veku. Škála možností na rozvíjanie kritického myslenia prostredníctvom geografického vzdelávania je veľmi široká, čo by sa malo využiť v ďalších takto orientovaných príspevkoch.

Kľúčové slová: kritické myslenie, geografia, geografické myslenie, geografické vzdelávanie, učebné úlohy

RNDr. Peter Likavský, CSc.: Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, PvFUK v Bratislave, e-mail: likavsky@fns.uniba.sk

Priestorové zameranie zahraničnej politiky SR v období rokov 1993 až 2018

Filip Šandor, Daniel Gurňák

Slovenská republika od svojho vzniku v roku 1993 prekonala pozoruhodný vývoj v oblasti zahraničnej politiky. Samostatná slovenská zahraničná politika sa dokázala pomerne rýchlo zorientovať v zložitej spleti medzinárodných vzťahov a pevne ukotvíť svoje miesto v medzinárodných organizáciách a vo svetovom spoločenstve. Aký vývoj to však bol? Kam sa zahraničná politika naozaj zameriava a ktoré štáty sveta majú väčší záujem spolupracovať so SR? Podpísané bilaterálne zmluvy môžu byť jeden z viacerých ukazovateľov, ktoré nám môžu pomôcť zmapovať zahraničnú politiku a medzinárodné postavenie SR z geografického hľadiska, pričom je možné sledovať i prípadné zmeny v priebehu času.

Úvod

Aj keď zahraničná politika je oblasť vedného bádania príznačná prevažne pre politické štúdiá a politológiu, svoje miesto má aj v geografických prácach, kde je považovaná za jeden z možných smerov politickej geografie a geopolitiky (BUČEK 2006).

Pre Slovenskú republiku ako malý a mladý štát je kvalitná diplomacia a zahraničná politika mimoriadne dôležitá. Prostredníctvom nej dokáže presadiť a ukotviť svoje miesto v medzinárodnom

spoločenstve. Bilaterálne (dvojstranné) zmluvy sú jeden z nástrojov zahraničnej politiky, ktorý umožňuje presadiť zahraničnopolitické záujmy SR vo svete. Z tohto pohľadu nás zaujímala sieť vzájomných interakcií a väzieb SR s ostatnými štátmi sveta, ktorú predstavujú bilaterálne zmluvy.

Naším zámerom bola politicko-geografická analýza priestorového zamerania podpísaných bilaterálnych zmlúv SR s ostatnými štátmi v období rokov 1993 až 2018. Prostredníctvom nich sme skúmali interakcie slovenskej medzištátnej

spolupráce so štátmi sveta a jej priestorový aspekt.

Metódy a dáta

Intenzitu podpisovania bilaterálnych zmlúv sme skúmali v troch hlavných obdobiach vyčlenených podľa jednotlivých vládnych garnitúr a najsilnejšej vládnej strany. Vyčlenené obdobia tvorili roky 1993 – 1998, 1998 – 2006 a 2006 – 2018. Našu pozornosť sme upriamili aj na porovnanie daného stavu uzavretých bilaterálnych zmlúv s oficiálne deklarovanou zahraničnou politikou zo strany jed-

notlivých vládnych garnitúr a aj s názorami analytikov a expertov na zahraničnú politiku SR v týchto obdobiach. V tomto boli najprínosnejšie Ročenky zahraničnej politiky SR, v ktorých sa autori venovali najmä prioritným regiónom zahraničnej politiky SR v rokoch 1998 – 2018.

Úvahy o medzinárodnom postavení SR a geopolitike sa objavujú v geografických prácach IŠTOKA (2000, 2009), BLAŽÍKA (1999, 2001, 2004, 2006), BUČEKA a kol. (2009), GURŇÁKA (2001, 2009) a GURŇÁKA, BLAŽÍKA a MÁRIÁSSYOVEJ (2014). Tieto príspevky dominovali najmä v transformačnom období SR a v období vstupu SR do EÚ a NATO. V týchto prácach autori opisujú prevažne celkové zahranično-politické smerovanie SR a jej postavenie. Kvantitatívnejší prístup medzinárodného postavenia a najmä skúmania prejavov zahraničnej politiky SR môžeme pozorovať u GRÁCA a SLAVÍKA (2010), ktorí hodnotili priestorové rozmiestnenie zastupiteľských úradov SR. Z pohľadu Českej republiky sa tejto problematike venuje ŠUMBEROVÁ (2010).

Z mnohých zahraničných autorov sa zahraničnej politike z politicko-geografického pohľadu venuje HENRIKSON (2002). NEUMAYER (2010) sa zaoberá viacerými kvantitatívnymi ukazovateľmi, ako vízovým režimom medzi štátmi a ich vplyvom na cestovanie alebo väzbám medzi priamymi zahraničnými investíciami a jednotlivými hospodárskymi bilaterálnymi zmluvami. Prejav zahraničnej politiky v podobe zahraničných návštev hlavných politických predstaviteľov rozpracovali KOLOSOV a TUROVSKIJ (2000) na príklade Ruska v 90. rokoch.

Podrobnej analýze zahraničnej politiky SR sa tiež venuje každoročná publikácia Súhrnná správa o stave spoločnosti vydávaná Inštitútom pre verejné otázky. Tieto a aj iné publikácie sme konfrontovali s vládnyimi dokumentmi zahraničnej politiky SR ako napríklad Programové vyhlásenie vlády, Zameranie zahraničnej politiky SR a Vyhodnotenie zahraničnej politiky SR.

Údaje ohľadne bilaterálnych zmlúv SR sme získali najmä zo stránky Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí SR, kde sú zverejnené takmer všetky dvojstranné a mnohostranné zmluvy SR. Vzhľadom na nepresné a duplicitné počty zmlúv v databáze na ministerstve je potrebné spomenúť, že niektoré zmluvy sme overovali z dostupných vládnych dokumentov Informácia

o vykonávaní medzinárodných zmlúv za jednotlivé roky ako aj z interných zdrojov Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí SR. V tejto práci sa venujeme len podpísaným bilaterálnym zmluvám a ich dodatkom a nie ich celkovému uzatvoreniu, nadobudnutiu či skončeniu platnosti. V tomto kontexte sme skúmali každú aktivitu spojenú s podpisom bilaterálneho dokumentu. Pri analýze sme sa zaoberali bilaterálnymi zmluvami SR s členskými štátmi OSN. Vzhľadom na zanedbateľný počet zmlúv s federálnymi časťami niektorých štátov sú tieto zmluvy zaradené ako zmluva s celým štátom. Výsledný počet bilaterálnych zmlúv zo všetkých dostupných zdrojov je 1813 a databáza bola spracovaná k 14. októbru 2018.

Priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv SR

Slovenská republika je v súčasnosti viazaná bilaterálnymi zmluvami v počte vyše 3000 a multilaterálnymi vyše 1200 (KOLLÁR 2007). Od roku 1993 bolo v rámci tohto počtu podpísaných 1813 bilaterálnych zmlúv (vrátane rôznych dodatkov a iných dokumentov) so 103 štátmi sveta. Najčastejším gestorom bilaterálnych zmlúv je ministerstvo a zriedka aj ostatné ústredné orgány štátnej správy. Priemerne na každý rok pripadá takmer 70 podpísaných zmlúv. Prvé roky samostatnosti SR sa vyznačujú vysokým počtom podpísaných zmlúv, ktoré boli akýmisi základnými piliermi budovania samostatnej zahraničnej politiky. Po roku 2002 je okrem rokov 2007 a 2008 počet zmlúv pod celkovým priemerom.

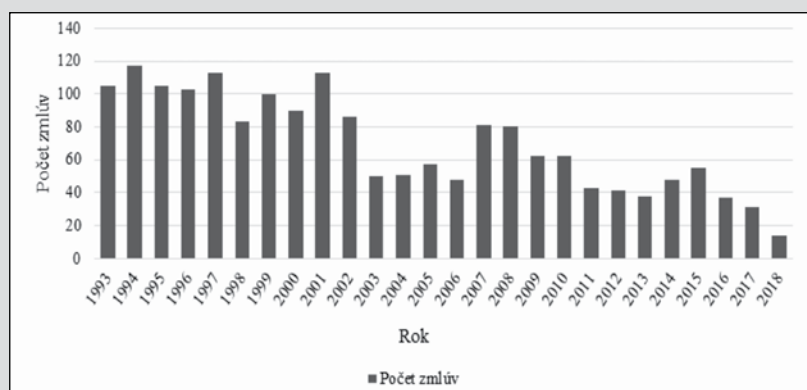
Je potrebné dodať, že veľký počet dôležitých a stále platných zmlúv bol

podpísaný ešte pred rozdelením Českej a Slovenskej federatívnej republiky. Aj SR ako jeden z nástupníckych štátov Českej a Slovenskej federatívnej republiky prebrala dvojstranné zmluvy, ktoré boli podpísané ešte počas existencie spoločného štátu. Napriek tomu, že niektoré zmluvy boli zrušené alebo im vypršala platnosť a následne sa už neobnovili, stále predstavovali zahraničnopolitické aktivity v tom danom období, ktoré sme skúmali ako prejav interakcie zahraničnej politiky SR v čase a priestore.

Počet a typ bilaterálnych zmlúv s jednotlivými štátmi závisí od viacerých faktorov, ktoré prispievajú k celkovej orientácii zahraničnej politiky. Vládne zahraničnopolitické priority a záujmy, ekonomická a politická rozvinutosť krajiny, vzájomná závislosť štátov, medzinárodno-politická situácia a vzájomná geografická vzdialenosť a poloha štátov sú z nášho pohľadu najdôležitejšími faktormi, ktoré ovplyvňujú aj Slovenskú republiku a jej bilaterálnu previazanosť so štátmi.

Poloha SR v stredoeurópskom priestore determinuje prirodzenú naviazanosť slovenskej ekonomiky a zahraničných vzťahov najmä so štátmi v Európe. Preto až 75 % všetkých zmlúv bolo podpísaných práve s európskymi krajinami. Dokopy 16 % všetkých dohôd bolo podpísaných s ázijskými krajinami (bez Ruskej federácie). Ostatné svetadiely tvoria menej ako 10 % z celkového počtu zmlúv.

Najväčší počet zmlúv má Slovenská republika so susednými štátmi. Z historických dôvodov je najpočetnejšia zmluvná základňa s Českou republikou a tvorí až 12,47 % všetkých zmlúv v počte 226. Za ňou nasleduje Maďarsko (101), Poľsko (95) a Ukrajina (93). Bilaterálne



Obrázok 1. Vývoj počtu podpísaných bilaterálnych zmlúv SR so štátmi v období rokov 1993 – 2018. Zdroj údajov: Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR.



Obrázok 2. Priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv SR v období rokov 1993 – 2018. Zdroj údajov: Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR.

zmluvy s týmito štátmi sa zameriavajú na všestrannú spoluprácu s takmer každým rezortom a pravidelne sa ich platnosť predlžuje alebo nahrádza novými dohodami. Množstvo týchto zmlúv zvyšujú aj spoločné dohody o hraničnej problematike ako napríklad zmluva o spoločných hraničných bodoch, úsekoch, priechodoch a dohody o cezhraničnej spolupráci. V poradí piatu najpočetnejšiu zmluvnú základňu od roku 1993 má SR s Ruskou federáciou (87). Prvú desiatku štátov s najväčším množstvom zmlúv od roku 1993 uzatvára Rakúsko (68), Chorvátsko (54), Srbsko (53), Bulharsko (44) a USA (43).

Je potrebné uviesť, že táto priestorová koncentrácia zmlúv je výsledkom len dvojstranných zmluvných vzťahov medzi štátmi a SR, ktoré len dotvárajú celkovú zahraničnopolitickú orientáciu Slovenskej republiky. Pri skúmaní celkového zamerania zahraničnej politiky SR je dôležité brať do úvahy význam a úlohu integračných zoskupení (EÚ, NATO,...), ktoré predstavujú silnejšie a intenzívnejšie väzby a vytvárajú celkový obraz zahraničných vzťahov SR.

Dvojstranné dohody s ázijskými štátmi bez Ruska tvoria druhú najpočetnejšiu zmluvnú základňu v rámci svetadielov. Bilaterálne dohody so SR podpísalo približne 72 % ázijských štátov. Najväčší počet bol podpísaný s Tureckom (34), Čínou (24) a Izraelom (22). Naopak, veľmi nízky počet zmlúv bol podpísaný s africkými štátmi, tvoria len 2,48 % z celkového počtu zmlúv SR. Americký svetadiel má podiel 6,29 % zmlúv a to najmä s USA (43), Kanadou (17), Kubou (17), a Čile (6). Faktor geografickej vzdialenosti badať najvýraznejšie na intenzite vzťahov s regiónom Austrálie a Oceánie, v sledova-

nom období boli podpísané len 4 zmluvy s Austráliou a 1 zmluva s Novým Zélandom, pričom ani jedna zmluva s inými štátmi v Oceánii.

Celkovo možno konštatovať, že väčšina všetkých zmlúv je podpísaných so štátmi, ktoré sú v najkratšej vzdialenosti ku slovenským hraniciam, a teda ich množstvo je výrazne ovplyvnené vzdialenosťou a polohou partnerských krajín. Vo vzdialenosti do 200 kilometrov od slovenských hraníc ležia štáty, s ktorými SR podpísala 42 % všetkých zmlúv. Vo vzdialenosti 200 až 500 km 11 % a 500 až 1 000 km 18,5 % dohôd. Spolu teda až 71,5 % všetkých bilaterálnych zmlúv uzavrela SR s krajinami ktoré neležia ďalej ako 1000 km od jej hraníc. Napriek tomu významnú úlohu v priestorovej sieti bilaterálnych zmlúv SR samozrejme zohráva odhliadnuc od polohy a vzdialenosti aj mocenské a ekonomické postavenie daného štátu vo svete ako to je napr. v prípade USA a Číny.

Zahranichná politika SR v období rokov 1993 až 1998

Obdobie rokov 1993 – 1998 sa vyznačuje najvyšším počtom podpísaných bilaterálnych zmlúv. Celkovo tvoria až 34 % všetkých zmlúv za celé sledované obdobie. Uvedený časový horizont sa spája najmä s vládou najsilnejšej politickej strany Hnutie za demokratické Slovensko (HZDS) a jej predsedom Vladimírom Mečiarom, ktorý bol zároveň predsedom vlády SR v tomto období (okrem prechodnej vlády na čele s Jozefom Moravčíkom v roku 1994). Z pozície najsilnejšej vládnej strany dokázala HZDS vyvíjať zásadný tlak na zahraničnopolitické smerovanie Slovenska (KOPEČEK a URUBEK 2000).

Z hľadiska priestorovej diferenciácie SR podpísala počas vlády V. Mečiar najviac zmlúv so susednými štátmi. Po Českej republike (90) sa podpísalo najviac zmlúv s Ruskou federáciou (53). Významní zmluvní partneri boli okrem susedných krajín aj Chorvátsko (24), Nemecko (17), Bulharsko (15), Rumunsko (15), Francúzsko (12), v Amerike USA (14), Kuba (10), v Ázii Turecko (14), Uzbekistan (11) a v Afrike Egypt (9) a Juhoafrická republika (6).

Napriek deklarovaným snahám o plnenie úloh programového vyhlásenia vlády z roku 1995, kde bolo zahraničnopolitickou prioritou rozvíjať dobré vzťahy so susednými štátmi, Nováková (2008) konštatuje, že sa vzťahy so susednými štátmi skôr zhoršili. Príčiny ochladenia vzťahov medzi SR a susednými štátmi (najmä s Českom a Maďarskom) v tomto období môžeme nájsť v turbulentnom vnútropolitických vývoji v ČR aj v SR a nechote rozvíjať politický dialóg v roku 1997 (Správa..., Zameranie..., 1997 – 1998; Správa..., Zameranie..., 1998 – 1999). Impulz pre rozvoj vzájomných vzťahov s Maďarskom bol podpis základnej Zmluvy o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci, ktorá sa dostala do pozornosti aj na celoeurópskej úrovni ako základný pilier stability v regióne. Napriek uvedeným negatívnym prvkami môžeme konštatovať, že počet zmlúv so susednými štátmi predstavuje až 35,5 % všetkých zmlúv v sledovanom vládnom období, aj keď treba spomenúť, že počet dohôd s Maďarskom (28) bol menší ako s Českom (90), Poľskom (37) alebo Ukrajinou (44).

Ďalšie teritoriálne priority v rámci zahraničných vzťahov programového vyhlásenia vlády boli zamerané na vyspelé západoeurópske krajiny a krajiny G7. Veľký význam sa však kládol aj na obchodno-hospodárske vzťahy s Ruskom a krajinami Spoločenstva nezávislých štátov (SNŠ) (Programové..., 1995). Množstvo podpísaných zmlúv s rozvinutými európskymi štátmi v tom období môžeme hodnotiť ako priemerné a napríklad počet zmlúv so Spojeným kráľovstvom je rovnaký ako s Indiou alebo Cyprom (7).

DULEBA (1999) uvádza, že v období rokov 1993 – 1998 bolo s Ruskou federáciou podpísaných takmer 70 zmlúv a neskôr tvrdí, že tento počet bol v tomto období najvyšší (okolo 80), pričom po zmene vlády bol predmetom revízie (DULEBA, LUKÁČ a WLACHOVSKÝ 1998). TÖRÖK (2014) dokonca uvádza až vyše 100 uzavretých slovensko-ruských dohôd. Avšak podľa Ministerstva zahraničných



Obrázok 3. Priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv SR v období rokov 1993 – 1998. Zdroj údajov: Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR.

vecí a európskych záležitostí (2018) počet podpísaných zmlúv s Ruskou federáciou v tomto období bol 53.

Počas vlády V. Mečiara prevládali dve významné obdobia zahraničnopolitického smerovania SR. Na jednej strane oficiálne dokumenty zahraničnej politiky deklarovali snahu o začlenenie do EÚ a NATO a tým spojené dvojstranné zblížovanie SR s členskými krajinami EÚ. Na druhej strane viacerí autori v tom čase uvádzajú, že praktická politika vlády nebola celkom v súlade s týmito dokumentmi a v mnohých ohľadoch predstavovala ich priamu negáciu (KOPĚČEK a URUBEK, 2000). Napríklad WLACHOVSKÝ (1995) konštatuje dvojtvárnosť zahraničnej politiky SR a výraznú hospodársku a čiastočne vojenskú spoluprácu s Ruskom, ktorá bola oficiálne prezentovaná ako „pragmatická“ (Správa..., Zameranie..., 1997 – 1998). Táto schizofrénia zahraničnej politiky SR sa najviac prejavovala od roku 1996 až do septembrových parlamentných volieb v roku 1998. V tomto kontexte môžeme pozorovať, že bilaterálny vzťah SR k západoeurópskym štátom a USA sa rozvíjal paralelne s vládnymi postojmi k procesu integrácie do euroatlantických štruktúr. Napriek týmto skutočnostiam možno konštatovať, že verbálny odklon predstaviteľov vlády SR od euroatlantického kurzu zahraničnej politiky v rokoch 1997 – 1998 (DULEBA 1999) sa na podpisovaní vzájomných bilaterálnych dohôd výraznejšie neprejavil. V posledných dvoch rokoch vlády sa podpísalo 7 zmlúv s Talianskom, 6 s Francúzskom, 5 s Belgickom, no len 2 so Spojeným kráľovstvom, ktoré ako predsednícka krajina v Rade EÚ najviac presadzovala politiku izolácie voči SR v týchto rokoch (Správa..., Za-

meranie..., 1997 – 1998). Politická nevoľa integrácie spomalila západnú orientáciu SR a vylúčenie SR z prvého kola rokovaní o vstupe do EÚ aj do NATO v roku 1997.

Zahranická politika SR v období rokov 1998 až 2006

Septembrové parlamentné voľby v roku 1998 predstavovali zásadný obrat slovenskej zahraničnej politiky. Zjednotená opozícia zostavila vládu na čele s premiérom Mikulášom Dzurindom a jednoznačne indikovala euroatlantickú orientáciu krajiny. Tento oficiálny postoj vlády a jej zahraničnej politiky pretrvával aj v druhom volebnom období po čiastočnej obmene vládných strán. Podľa DULEBU (2014) boli v uvedenom období sformované hlavné parametre súčasného medzinárodného postavenia SR.

Zahrančnopolitická strategická priorita programového vyhlásenia vlády v rokoch 1998 a 2002 bola integrácia SR do EÚ a NATO a s tým spojená všestranná spolupráca s členskými krajinami (najmä s USA) a tiež so susednými štátmi. Môžeme konštatovať, že ostatným štátom a regiónom je v týchto základných dokumentoch dávaná len „primeraná“ pozornosť (Programové..., 1998; Programové..., 2002). Hneď po zmene vlády v roku 1998 došlo priam k ofenzíve slovenskej diplomacie, ktorá mala za cieľ presvedčiť západných partnerov o euroatlantickom a demokratickom smerovaní SR a dobehnúť susedné krajiny v integračných procesoch (DULEBA 1999). To sa prejavilo v množstve a aj štruktúre podpísaných bilaterálnych zmlúv v príslušných regiónoch. Napríklad hneď po voľbách v rokoch 1998 a 1999 boli podpísané 4 zmlu-

vy vojenského charakteru so Spojeným kráľovstvom a 3 s USA. Napriek programovej prioritě USA s celkovým počtom 11 zmlúv sú až v druhej desiatke štátov s najväčším počtom bilaterálnych zmlúv v tomto období, pričom v predošlom období boli na 10. priečke.

Bilaterálna zmluvná spolupráca v tomto období sa opäť najväčšou mierou zameriavala na stredoeurópsky priestor. Najviac zmlúv bolo podpísaných s Českou republikou (82), Poľskom (31), Maďarskom (28), Rakúskom (25), Ukrajinou a Spojeným kráľovstvom (24). Už spomínaný obrat zahraničnej politiky SR sa prejavil aj na počte podpísaných zmlúv s Ruskom (15), ktoré kleslo z druhého až na deviate miesto.

Osobitným regiónom v zahraničnopolitických záujmoch SR bol aj v tomto období západný Balkán, ktorý bol v tom čase ešte stále zmietaný nestabilitou a konfliktami (v Kosove). Vďaka geografickej a kultúrnej blízkosti tejto oblasti SR využila možnosť prispieť k riešeniu problémov a rozvoju týchto krajín (LUKÁČ 2005). Napriek zložitému vnútropolitickému vývoju v oblasti, počet zmlúv s týmito krajinami bol nadpriemerný. Dokonca ani povolenie vojenských preletov NATO cez územie SR za účelom bombardovania Srbska nenarušilo vzťahy so Zväzovou republikou Južoslávie (DLHOPOLČEK 2000). Celkovo DULEBA (2014) konštatuje, že výsledky slovenskej diplomacie v oblasti západného Balkánu v období 1999 – 2009 predstavujú zatiaľ najvýraznejšiu kapitolu zahraničnej politiky SR.

V súvislosti so situáciou na západnom Balkáne sa tiež zintenzívnila snaha vlády SR o vstup do NATO. Bombardovanie územia Srbska krajinami NATO v roku 1999 predstavovalo novú dimenziu v úvahách o dôležitosti SR v stredoeurópskom priestore. Význam geostrategickej polohy SR sa potvrdil, keď NATO požiadalo o vojenské prelety ponad územie SR (ZEMKO 2002). V tomto prípade sa ukázalo, že za istých okolností je poloha SR významnejšia najmä v jej severojužnom vektore. Aj na základe týchto skutočností bol prehodnotený spociatku negatívny postoj NATO v otázke budúceho začlenenia SR do aliancie. Územie SR tak nakoniec po vstupe do NATO predstavuje dôležité spojenie severného krídla členských krajín NATO (Česko, Poľsko, pobaltské krajiny) s juhovýchodným krídlom (Maďarsko, Rumunsko, Bulharsko a i.) (GURNÁK, BLAŽÍK a MÁRIÁSSYOVÁ 2014).



Obrázok 4. Priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv SR v období rokov 1998 – 2006. Zdroj údajov: Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR.

Vstup do EÚ a NATO v roku 2004 predstavoval novú dimenziu postavenia SR na medzinárodnej úrovni, ktorá sa premietla do zahraničnej politiky jej regionalizácie prioritných vzťahov do 4 rovín. Základnú rovinu tvorili vzťahy so susednými krajinami. Druhú rovinu predstavovali vzťahy s krajinami EÚ a NATO, tretiu rovinu vzťahy so štátmi západného Balkánu a východnej Európy a štvrtú rovinu s ostatnými štátmi sveta. V poslednej rovine bol najväčší determinant geografická vzdialenosť a vzájomný obchod, ktorý dosahoval minimálny podiel na celkovom obrate SR (Správa..., 2005).

V období dvoch vlád M. Dzurindu nadobudla SR v prostredí medzinárodného spoločenstva obraz stabilného a čitateľného partnera. TÖRÖK (2014) uvádza, že stav bilaterálnych a multilaterálnych vzťahov SR na konci tohto obdobia bol neporovnateľný so stavom v roku 1998. No možno konštatovať, že celkový počet podpísaných bilaterálnych zmlúv v tomto a predošlom období bol približne rovnaký. Počas dvoch vlád M. Dzurindu bola zahraničná politika SR vnímaná analytikmi ako najúspešnejšia (BÚTORA 2006).

Zahranichná politika SR v období rokov 2006 až 2018

Parlamentné voľby v roku 2006 vyhrala strana SMER-SD, ktorá spolu so SNS a ĽS-HZDS zložila vládu na ďalšie štyri roky. Vláda SR na čele s premiérom Róbertom Ficom predstavovala novú kapitolu v zahraničnopolitickom smerovaní SR a jej priestorových záujmov vo svete.

Deklarované smerovanie SR a vládne priority zahraničnej politiky počas prvej vlády R. Fica boli založené na kontinuite v nastavených euroatlantických hodnotách z predošlého obdobia. Špecifický akcent sa však prikladal aj na aktivizáciu vzťahov s Ruskom a Čínou (Správa..., 2006). TÖRÖK (2014) vyčítal dvojkoľajnosť zahraničnej politiky v niektorých aspektoch, ale zároveň konštatoval dodržanie kontinuity v euroatlantickom smerovaní krajiny. Je možné, že táto dvojkoľajnosť zahraničnej politiky SR môže byť opísaná ako väčšia snaha o formovanie vlastnej zahraničnej politiky pri presadzovaní národných záujmov SR (KREJČÍ 2016), než tomu bolo v predošlom období.

Najviac dohôd bolo podpísaných s ČR (21), Maďarskom (18), Poľskom (15), Francúzskom (13) Rakúskom (12), Holandskom (12), Srbskom (12), Ukrajinou (11), Chorvátskom (9) a USA (9). Napriek formálnemu zhoršeniu vzťahov s Maďarskom (aj kvôli vládnej strane SNS) (TÖRÖK 2014), sa aj naďalej kvantitatívne rozvíjala vzájomná bilaterálna zmluvná spolupráca. Naopak s Ukrajinou došlo k ochladeniu vzťahov a bilaterálnej aktivity (plynová kríza) a to aj napriek tomu, že Ukrajina bola a je ako susedný štát (teda prioritou) dôležitá aj z hľadiska polohy voči energetickým rozvojom z Ruska. Nárast počtu zmlúv (deklarácia Slovensko-francúzskeho partnerstva) s Francúzskom môže byť spojený so zvýšeným záujmom Francúzska v SR respektíve v strednej Európe (J.E. HENRY CUNY 2008).

Z hľadiska priestorovej diferenciácie podpísaných zmlúv vo svete boli dohody zamerané na najvýznamnejšie krajiny v jednotlivých regiónoch sveta. Napriek deklarovanej snahe o aktivizáciu vzťa-

hov s Ruskom (7) a Čínou (3), sa s týmito krajinami podpísal omnoho menší počet zmlúv a v prípade Ruska to boli len zmluvy zaradené ako ostatné. Napriek tomu, že viacerí analytici a politici vyčítali premiérovi výraznejšiu orientáciu na Rusko, počet a štruktúra zmlúv tomu nezodpovedali. Napokon VOLANSKÁ (2013) uvádza, že vzťahy s Ruskom sa v tomto období výraznejšie nezmenili. Zaujímavá je skutočnosť, že sa zvýšil počet zmlúv s niektorými krajinami, u ktorých výrazne absentovali demokratické prvky štátneho zriadenia (Vietnam, Líbya, Sýria a KĽDR) a potvrdilo to už spomenutú kritiku viacerých analytikov. Treba však poznamenať, že z hľadiska typov týchto zmlúv dominovali hospodárske dohody, ktorých počet sa zvýšil aj v regióne strednej Ázie a celkovo dosiahnutý stav zodpovedal deklarovanej snahe o zvýšenie hospodárskej spolupráce aj s týmito štátmi.

Po parlamentných voľbách v roku 2010 sa vytvorila vládna koalícia zložená zo 4 politických strán s vedúcou úlohou strany SDKÚ-DS. V zahraničnopolitickej koncepcii vlády sa opäť vyzdvihovala kontinuita v spoločných euroatlantických hodnotách a dôraz sa kládol na obmedzenie spolupráce s krajinami, ktoré porušujú ľudské práva a slobodu občanov. Vláda si tiež stanovila cieľ zlepšiť vzťahy s Maďarskom (Programové..., 2010), čo v praktickej rovine vyústilo do podpisu až 11 zmlúv, čo predstavuje najväčší počet zmlúv so štátom počas tejto vlády (s ČR len 8).

Ako uvádza TÖRÖK (2014), vláda I. Radičovej sa vyznačovala intenzívnym angažovaním v krajinách západného Balkánu, čomu zodpovedá aj počet podpísaných zmlúv. Dôvody zahraničnopolitických záujmov SR v tejto oblasti boli rozšírené o snahu SR poskytnúť transformačné a integračné skúsenosti.

Vzhľadom na malý počet zmlúv počas vlády I. Radičovej (81), ktorý predstavuje len 4,6 % všetkých zmlúv v období 1993 – 2018 neprikladáme veľký dôraz a váhu na analýzu tohto obdobia. Z hľadiska priestorovej diferenciácie bilaterálnych zmlúv možno charakterizovať krátke obdobie vlády I. Radičovej ako snahu o napravenie vzťahov z predošlého vládneho obdobia, čo potvrdzuje napríklad skutočnosť podpísania vysokého počtu zmlúv s Maďarskom (11) a Ukrajinou (7).

Nejednotnosť vládnych strán k otázkam európskej politiky viedla k pádu vlády v roku 2012. Jednoznačné víťaz-



Obrázok 5. Priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv SR v období rokov 2006 – 2018. Zdroj údajov: Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR.

stvo strany SMER-SD v následných voľbách v roku 2012 znamenalo vytvorenie jednofarebnej vlády, čo predstavovalo fakt, že len jedna strana mala plnú zodpovednosť za zahraničnú politiku SR v období rokov 2012 – 2016, čo bolo prvýkrát počas existencie SR.

Programové priority druhej vlády R. Fica môžeme charakterizovať ako opätovné nadviazanie na takú zahraničnú politiku, ktorá má svoje základné hodnoty zakotvené v euroatlantickom priestore. Taktiež tu je stále prítomná hierarchizácia priestorových priorít zahraničnej politiky, ktoré boli presne sformulované už po vstupe do EÚ. Opäť je vyzdvihovaná osobitosť vzťahov s Ruskom, ale aj s ďalšími krajinami BRICS, Japonskom, Kórejskou republikou a Austráliou (Programové..., 2012).

Z hľadiska priestorovej diferenciacie podpísaných zmlúv opäť dominovali susedné štáty ČR (19), Maďarsko (13) a Poľsko (9), pričom poradie krajín je totožné ako počas prvej vlády R. Fica. Prioritné zameranie na tieto štáty môže korelovať s rastúcou intenzitou medzinárodnej spolupráce vo formáte V4. V prvej dešiatke sa nachádza ešte Chorvátsko (8), Rusko (8), Ukrajina (7), Čierna Hora (6), USA (6), Rakúsko, Gruzínsko, Spojené arabské emiráty a Kuba (5). Relatívne vysoký počet zmlúv s Chorvátskom je zapríčinený každoročným podpisom zmluvy o policajnej spolupráci počas turistického sezóny.

Počas tejto vlády sa vyčítala trojtvárnosť východnej politiky SR, ktorá bola spôsobená rozdielnymi názormi najvyšších ústavných činiteľov SR na situáciu na Ukrajine (DULEBA 2016). Z hľadiska štruktúry bilaterálnych zmlúv treba

povedať, že s Ruskom sa počas obdobia 2006 – 2016 nepodpísala ani jedna zmluva vojenského charakteru a vzájomná zmluvná spolupráca zostáva len v rovine hospodárskej, školskej, kultúrnej, policajnej a inej.

Vývoj bezpečnostnej situácie v období rokov 2012 – 2016 priamo ovplyvnil zahraničnú politiku SR. V súvislosti s migračnou vlnou v roku 2015 a 2016 SR aktívne reagovala na vzniknutú situáciu a prijala aj príslušné zahraničnopolitické opatrenia. V uvedených rokoch boli podpísané viaceré zmluvy s Rakúskom, Maďarskom, Srbskom, Slovinskom, Macedónskom, Ruskom a Albánskom, ktoré sa týkali boja proti nelegálnej migrácii, organizovanej trestnej činnosti alebo rôznych druhov policajnej pomoci na hraniciach niektorých z týchto štátov.

Po parlamentných voľbách v roku 2016 sa zahraničná politika výraznejšie nezmenila. Bolo to spôsobené najmä dominantným postavením vládnucej koalície strany SMER-SD a v neposlednom rade aj faktom, že personálne obsadenie najdôležitejších postov na MZVaEZ SR sa zásadne nezmenilo. Predsedníctvo SR v Rade EÚ v druhom polroku 2016 bolo v zahraničnopolitickom kontexte chápané ako završenie úspešnej integrácie SR do EÚ. V tomto kontexte boli podpísané zmluvy s Maltou a Holandskom, týkajúce sa vzájomnej spolupráce predsedajúcich štátov v Rade EÚ počas predsedníckeho Tria: Holandsko – Slovensko – Malta.

Záver

Po osamostatnení SR v roku 1993 bola mnohými spochybňovaná schopnosť samostatného rozvoja malého štátu v strede Európy. O presadenie a zviditeľnenie

SR vo svete sa zaslúžila najmä zahraničná politika a diplomacia. SR nepochybne prešla z medzinárodného hľadiska turbulentným vývojom najmä v období rokov 1993 – 1998, no v súčasnosti je možné konštatovať, že jednoznačne deklarovala svoju zahraničnopolitickú orientáciu a ukotvila svoje postavenie v medzinárodných vzťahoch.

V predloženom príspevku sme sa snažili analyzovať priestorové aspekty zahraničnej politiky od roku 1993, pričom ako ukazovateľ sme si zvolili bilaterálne zmluvy. Prostredníctvom nich sme sa pokúsili o kartografické znázornenie priestorového zamerania zmlúv, ktoré do veľkej miery odrážalo zahraničnú politiku SR. V súvislosti s tým sme poukázali na regióny s väčším aj menším angažovaním a zhodnotili prioritné osi záujmov zahraničnej politiky SR. V tomto prípade sme naznačili fakt, že priestor a vzdialenosť medzi štátmi do istej miery môže ovplyvňovať zahraničnú politiku krajiny (napr. vzťahy s Austráliou, Novým Zélandom). Možno konštatovať, že poloha a veľkosť SR v stredoeurópskom priestore najväčšou mierou ovplyvňovali priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv. Výsledkom toho je až 75 % podpísaných zmlúv s európskymi krajinami a takmer tretina všetkých zmlúv len so susednými štátmi. Taktiež by sme mohli stanoviť záver o priamej úmere medzi vysokým počtom zmlúv a dobrými vzťahmi (príp. ČR), avšak takéto konštatovanie by sme nepostavili do roly všeobecného pravidla (príp. Maďarska).

Pri porovnávaní zahraničnej politiky troch hlavných období vymedzených na základe najsilnejšej vládnej strany sme dospeli k záveru, že po zmenách vládnych garnitúr sú badateľné zmeny vo vektore zameraní zahraničnej politiky SR. Prvé obdobie predstavovalo relatívne najväčšiu zmluvnú aktivitu a hlavne rozporuplnosť zahraničnopolitického smerovania. Druhé obdobie bolo charakteristické vstupom do euroatlantických štruktúr a prispôbenie bilaterálnej zmluvnej spolupráce týmto cieľom. Tretie obdobie možno charakterizovať ako snahu o väčšiu spoluprácu s rôznymi štátmi sveta pri dodržiavaní základných hodnôt EÚ a NATO. V práci sme viackrát poukázali na nejednotnosť názorov politikov na niektoré problematiky zahraničnej politiky v danom období. Treba však konštatovať, že hoci je pohľad oveľa turbulentnejšia, ba až vrtkavejšia rétorika slovenských politikov na zahraničnopolitické témy, slovenská diplomacia počas celého obdo-

bia existencie SR zostáva do značnej miery konzistentná. Pri skúmaní zamerania a vývoja počtu bilaterálnych zmlúv sme tiež dospeli k záveru, že SR aktívne reaguje na medzinárodné dianie vo svete, čo sa odrazilo aj na zmluvnej základni. Jeden z najvýznamnejších faktorov vplyvajúcich na zahraničnú politiku SR je Európska únia. Jedinečnosť tohto nadštátneho zoskupenia štátov a jeho zmluvno-právneho systému nepochybne do určitej miery skresľuje celkovú priestorovú orientáciu zahraničnej politiky SR a jej bilaterálnu zmluvnú základňu, pretože relatívne nižší počet bilaterálnych zmlúv s viacerými členskými krajinami EÚ dopĺňa rozsiahla zmluvná základňa SR s EÚ ako celkom, ktorú sme však z metodických dôvodov do našej analýzy nezahrnuli. Aj na základe tejto skutočnosti je zrejme, že priestorové zameranie bilaterálnych zmlúv v tomto príspevku neodráža komplexne zahraničnú politiku SR, napriek tomu naznačuje približné osi jej špecifických medzinárodných záujmov. Pretože, hoci aj na základe našich zistení môžeme potvrdiť odborníkmi i politikmi deklarované prioritné euroatlantické smerovanie zahraničnej politiky SR, musíme na druhej strane konštatovať, že Slovensko má aj vlastné individuálne a špecifické politické, strategické, či ekonomické záujmy vyplývajúce z jeho polohy, ekonomických, politických a mnohých ďalších potrieb a väzieb, ktoré si musí zabezpečiť práve na základe vlastnej bilaterálnej zmluvnej základne. Jedine týmto spôsobom, samozrejme zohľadňujúc svoje ostatné záväzky (napr. vyplývajúce z členstva v EÚ, či NATO), dokáže SR na medzinárodnom poli plne uplatniť svoju suverenitu a pôsobiť ako rešpektovaný aktér medzinárodnej politiky.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0540/16: Sociálne, ekonomické a environmentálne determinanty rozvoja a transformácie regiónov: regionálnogeografický prístup.

Literatúra

- BLAŽÍK, T. 1999. Geopolitické postavenie Slovenska na konci 90. rokov. In: *Teoreticko-metodologické problémy geografie, príbuzných disciplín a ich aplikácie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999, s. 161–166, ISBN 80-223-1434-X.
- BLAŽÍK, T. 2001. Predpoklady vstupu Slovenska do Európskej únie. In: *Geografické aspekty stredoevropského priestoru. Predpoklady vstupu ČR a SR do Evropské unie*. Brno: Masarykova univerzita, 2001, s. 16 – 21, ISBN 80-210-2664-2
- BLAŽÍK, T. 2004. Slovensko ako súčasť Európskej únie. In: *Geografické informácie 8: Stredoeurópsky priestor - geografia v kontexte nového regionálneho rozvoja*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004, s. 411 – 416, ISBN 80-8050-784-8.
- BLAŽÍK, T. 2006. Zmena geopolitického postavenia Slovenska po vstupe do euroatlantických štruktúr. In: *Geografická revue*. Banská Bystrica: FPV UMB, Roč. 2, č. 2 (2006), s. 580 – 593, ISSN 1336-7072.
- BUČEK, J. 2006. Hlavné smery a problémy výskumu súčasnej politickej geografie. *Geografický časopis*, 58, 4, s. 353 – 371.
- BUČEK, J., GURŇÁK, D., IŠTOK, R., SLAVÍK, V., SZÖLLÖS, J. 2009. A new state in Central Europe - the changing political geography of the Slovak Republic. In *Slovak Geography at the Beginning of the 21st Century : Geographia Slovaca 26*. Bratislava: Geografický ústav SAV, s. 17 – 47, ISBN 978-80-970076-3-8.
- KOPEČEK, L., URUBEK, T. 2000. Slovenská republika. In DANČÁK, B., MAREŠ, M., a kol. 2000. *Zahraniční politika politických stran v České republice, Maďarsku, Polsku a na Slovensku*. Brno: Masarykova univerzita, Medzinárodný politologický ústav, s. 87 – 92, ISBN 80-210-2354-6.
- DLHOPOLČEK, F. 2000. Bilaterálne vzťahy Slovenskej republiky v roku 1999. In KOTVANOVA, A. ed. *Ročenka zahraničnej politiky Slovenskej republiky 1999*. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií, ISBN 80-968224-4-6.
- DULEBA, A. 1999. Slovenská zahraničná politika - bilancia šiestich rokov a perspektívy zmeny. In *Medzinárodní vztahy*, Vol 34, No 1, Praha: Ústav medzinárodných vzťahů.
- DULEBA, A. 2014. *Zahraničná politika SR: 25 (21) rokov po. Diskusný príspevok*. Bratislavský inštitút humanizmu [Online]. Available: http://www.bisla.sk/sk/wp-content/uploads/2014/04/Duleba-25-rokov-po_BIH-BISLA2.pdf [accessed 24. 03. 2017].
- DULEBA, A. 2016. Tri tváre slovenskej východnej politiky v roku 2015. In BREZÁNI, P. ed.: *Ročenka zahraničnej politiky Slovenskej republiky 2015*. Bratislava: Výskumné centrum slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, s. 85 – 97, ISBN 978-80-89356-44-7.
- DULEBA, A., LUKÁČ, P., WLACHOVSKÝ, M. 1998. *Zahraničná politika Slovenskej republiky. Východiská, stav a perspektívy*. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku – Friedrich Ebert Stiftung, ISBN 80-967745-4-9.
- GRÁC, R., SLAVÍK, V. 2010. Priestorové aspekty formovania siete zastupiteľských úradov v kontexte zahraničnej politiky Slovenskej republiky. In *Geografický časopis*, Roč. 62, č. 3, Bratislava: Institute of Geography, s. 237 – 258.
- GURŇÁK, D. 2001. Teritoriálna a štátoprávna stabilita štátov v procese historicko-geografického vývoja stredovýchodnej a juhovýchodnej Európy. In: NOVÁK, S. ed.: *Geografické aspekty stredoevropského priestoru*. Masarykova univerzita v Brně, Brno, s. 38 – 42, ISBN 80-210-2664-2.
- GURŇÁK, D., BLAŽÍK, T., LAUKO, V. 2007. Úvod do politickej geografie, geopolitiky a regionálnej geografie. Bratislava: Univerzita Komenského, 140 s., ISBN 978-80-969338-8-4.
- GURŇÁK, D., BLAŽÍK, T., MÁRIÁSSYOVÁ, A. 2014. Meniaca sa geopolitická poloha Slovenska. In LAUKO a kol. 2014. *Regionálne dimenzie Slovenska*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN 978-80-223-3725-0.
- HENRIKSON, A. 2002. Distance and Foreign Policy: A Political Geography Approach. In: *International Political Science Review, Revue internationale de science politique*. Vol. 23, No. 4, s. 437 – 466.
- Interné zdroje Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí SR, 2017. Údaje o medzinárodných zmluvách SR s EÚ, OSN a NATO.
- J.E. CUNY, H. 2008. *Slovensko-francúzske strategické partnerstvo*. Prednáška francúzskeho veľvyslanca v SR. Portál EFPOLIT [Online]. Available: http://www.efpolit.org/index.php?option=com_content&view=article&id=16%3Aslovensko-francuzske-strategicke-partnerstvo&catid=4%3Aprednaky&Itemid=6&lang=sk [accessed 13. 04. 2017].
- KOLLÁR, M. 2007. *Slovenská zmluvná prax*. Bratislava: Centrum vzdelávania Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR, s. 7, ISBN 978-80-969824-0-0.
- KOLOSOV, V., TUROVSKIJ, R. 2000. *Geopolitičeskoe položenie Rossii na poroge XXI veka: realii i perspektivy*. Polis, Politické issledovanie. No 3. 40 s.
- KREJČÍ, O. 2016. *Geopolitika stredoevropského priestoru – Pohľad z Prahy a Bratislavy*. Praha: Professional Publishing, 357 s., ISBN 978-80-7431-161-1.
- LUKÁČ, P. 2005. Aká politika Visegrádu voči západnému Balkánu? In POLÁČKOVÁ, Z. ed.: *Slovensko-české vzťahy v kontexte strednej Európy*. Bratislava: Ústav politických vied SAV, VEDA, s. 183 – 192.
- MARUŠIAK, J., BATES, Z., DULEBA, A., STRÁŽAY, T., ŽEMLOVÁ-SHEPPERD J. 2007. Zahraničná politika - hlavné trendy, dvojstranné vzťahy a regionálna spolupráca. In Kollár, M., Mesežnikov, G., Bútora, M.,

eds.: *Slovensko 2006. Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázky, s. 281 – 404, ISBN 80-88935-92-6.

MICHAELI, E., IŠTOK, R. 2000. Formovanie územia Slovenska a geopolitické zhodnotenie jeho polohy v kontexte strednej Európy. In: TEREM, P., ed.: *Dynamické vývojové procesy a štruktúry a ich medzinárodný kontext*. Scientifiscrypt, Vol. 3. Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov UMB, Banská Bystrica, s. 276 – 283.

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÝCH VEČÍ A EURÓPSKÝCH ZÁLEŽITOSTÍ SR 2016. *Databáza medzinárodných zmlúv* [Online]. Available: http://www.mzv.sk/zahranicna_politika/medzinarodne_zmluv-rozsirene_vyhľadavanie [accessed 27. 11. 2016].

NEUMAYER, E. 2010. Visa restrictions and bilateral travel. *Professional geographer*, 62 (2). London: LSE Research online. s. 171-181. [Online]. Available: [http://eprints.lse.ac.uk/28351/1/Visa%20restrictions%20and%20bilateral%20travel\(lsero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/28351/1/Visa%20restrictions%20and%20bilateral%20travel(lsero).pdf) [accessed 17. 02. 2017]

NOVÁKOVÁ, M. 2008. *Analýza zahraničnej politiky Slovenskej republiky 1994 – 1998*. E-polis.cz, ISSN 1801-1438 [Online]. Available: <http://www.e-polis.cz/clanek/analiza-zahranicni-politiky-slovenske-republiky-1994-1998.html> [accessed 06. 03. 2017].

RUSIŇÁK, P. 2007. *O potrebe výskumu diplomacie: Zborník z vedeckej konferencie Zahraničná politika a diplomacia SR v kontexte Európskej integrácie*. Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta medzinárodných vzťahov, 5.11. 2007, ISBN 978-80-225-2467-4.

SPRÁVY O PLNENÍ ÚLOH ZAHRANIČNEJ POLITIKY SR a ZAMERANIE ZAHRANIČNEJ POLITIKY SR, 1993 – 1994, 1994 – 1995, 1995 – 1996, 1996 – 1997, 1997 – 1998, 1998 – 1999, 1999 – 2000, 2000 – 2001, 2002 – 2003, 2003 – 2004, archív MZVaEZ SR.

SPRÁVA O PLNENÍ ÚLOH ZAHRANIČNEJ POLITIKY SR V ROKU 2005. MZVaEZ SR. [Online]. Available: <https://www.mzv.sk/documents/10182/1635498/Aktu%C3%A1lny+ro%C4%8Dn%C3%BD+komponent+2005.pdf> [accessed 17. 03. 2017].

SPRÁVA O PLNENÍ ÚLOH ZAHRANIČNEJ POLITIKY SR V ROKU 2006. MZVaEZ SR. [Online]. Available: <https://www.mzv.sk/documents/10182/1635498/2006.pdf> [accessed 09. 04. 2017]

ŠUMBEROVÁ, M. 2010. Diplomacia ako reprezentácia ako indikátor Geopolitických preferencií. In: *Geografie pro život ve 21. století: Sborník příspěvků z XXII. sjezdu České geografické společnosti pořádaného Ostravskou univerzitou v Ostravě 31. srpna - 3. září 2010*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-903-2.

TÖRÖK, M. 2014. Tri obdobia dvoch desaťročí zahraničnej politiky Slovenskej republiky. *Politické vedy*, 17, č. 3, Banská Bystrica: Fakulta politických vied 43 a medzinárodných vzťahov – UMB Banská Bystrica, s. 112 – 151.

VLÁDA SR 1995. Programové vyhlásenie vlády SR od 13.12.1994 do 30.10. 1998. Bratislava: Úrad vlády SR [Online]. Available: <http://archiv.vlada.gov.sk/old.uv/1183/1-zahranicne-vztahy.html> [accessed 06. 03. 2017].

VLÁDA SR 1998. Programové vyhlásenie vlády SR od 30.10.1998 do 15.10. 2002. Bratislava: Úrad vlády SR [Online]. Available: http://www.vlada.gov.sk/data/files/981_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-30-10-1998-do-15-10-2002.pdf [accessed 17. 03. 2017].

VLÁDA SR 2002. Programové vyhlásenie vlády SR od 16.10.2002 do 04.07. 2006. Bratislava: Úrad vlády SR [Online]. Available: http://www.vlada.gov.sk/data/files/980_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-16-10-2002-do-04-07-2006.pdf [accessed 17. 03. 2017].

VLÁDA SR 2006. Programové vyhlásenie vlády SR od 04.07.2006 do 08.07. 2010. Bratislava: Úrad vlády SR [Online]. Available: http://www.vlada.gov.sk/data/files/979_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-04-07-2006-do-08-07-2010.pdf [accessed 09. 04. 2017].

ky-od-04-07-2006-do-08-07-2010.pdf [accessed 09. 04. 2017].

VLÁDA SR 2010. Programové vyhlásenie vlády SR na obdobie rokov 2010-2014. Bratislava: Úrad vlády SR [Online]. Available: http://www.vlada.gov.sk/data/files/18_programove-vyhlasenie-2010.pdf [accessed 09. 04. 2017].

VLÁDA SR 2012. Programové vyhlásenie vlády SR 2012-2016. Bratislava: Úrad vlády SR [Online]. Available: <http://www.vlada.gov.sk/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-roky-2012-2016/> [accessed 14. 04. 2017].

VOLANSKÁ, I. 2013. Zahraničná politika Slovenskej republiky vo vzťahu k Rusku v rokoch 2004 – 2008: *Zborník plných príspevkov, 8. Študentská vedecká konferencia, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove*. s. 756 –762, ISBN 978-80-555-0770-5.

WLACHOVSKÝ, M. 1995. Zahraničná politika. In BŮTORA, M., HUNČÍK, P. ed.: *Slovensko 1995. Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Bratislava: Nadácia Sándora Máraiho, ISBN 80-85509-41-7.

ZEMKO, M. 2002. Atlantická a európska integrácia, stredná Európa a Slovensko. In KOTVANOVÁ, A., SZÉP, A.: *Ročenka zahraničnej politiky Slovenskej republiky 2001*. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií, ISBN 80-968224-8-9 .

The Spatial Concentration of the Foreign Policy of the Slovak Republic in the Time Period of 1993 – 2018

Filip Šandor, Daniel Gurňák

Abstract

The aim of this paper is the analysis the spatial concentration of the foreign policy of the Slovak Republic on the basis of international bilateral treaties during 1993 – 2018 time period. We described the development of the amount of signed bilateral treaties in this time period and by the means of these treaties, we allocated the focus of interest concerning Slovak foreign policy in the world. In this paper we also compare the individual governing eras distinguished by parties embodying major political presence and influence. We identify geographical and content trends of bilateral treaties of the Slovak Republic indicating interests of the foreign policy. They are then compared to the governmental standing as well as scholarly research from field experts of the respective era.

Key words: political geography, foreign policy of the Slovak Republic, bilateral treaty

doc. RNDr. Daniel Gurňák, PhD., Katedra regionálnej geografie, ochrany prírody a plánovania krajiny, PvFUK Bratislava, e-mail: gurnak@fns.uniba.sk

Bc. Filip Šandor, e-mail: filip.sandor.geo@gmail.com

Generácie v historickom kontexte

Karol Kasala

Obdobie posledných troch desaťročí je charakteristické nástupom nového typu spoločnosti (postindustriálna spoločnosť, informačná spoločnosť, postmoderná éra), globalizáciou sveta a urýchľovaním zmien v ňom. Aj preto si jednotlivé generácie, nastupujúce po sebe v približne dvasaťročných odstupoch, môžu čím ďalej, tým menej rozumieť. Zväčšujúce sa rozdiely medzi nimi sa prejavujú v odlišných postojoch a hodnotách, spôsoboch komunikácie, životných štýloch, zvládaní technológií, vo vzťahu k práci a kariére resp. vo vyvážení práce a oddychu a pod. Ak chceme porozumieť svetu a sebe navzájom, je teda nevyhnutné porozumieť rozdielom medzi jednotlivými generáciami.

Úvod

Obdobie prelomu 20. a 21. storočia – miléniové obdobie prelomu tisícročí, je obdobím výrazných zmien v ľudskej spoločnosti. Od 70. rokov 20. storočia sa začínajú výrazne urýchľovať zmeny v jednotlivých oblastiach (ekonomika, kultúrne zmeny, sociálne trendy), Alvin TOFFLER (1992) píše o šoku z budúcnosti ako forme kultúrneho šoku. Zároveň dochádza k hlbokému kultúrnej zmene, mnohí autori (napr. LYOTARD 1991) zdôrazňujú nástup postmodernizmu ako kultúrneho štýlu a postmodernej doby. Od 80. rokov 20. storočia narastá prepojenie jednotlivých štátov, ekonomík a kultúr tak výrazne, že hovoríme o globalizácii. A predovšetkým nástup internetu podmienil od začiatku 90. rokov 20. storočia presun od ekonomiky industriálnej spoločnosti k informačnej (znalostnej) spoločnosti (Manuel Castells a iní). Súčasnú dobu tak v nás vytvára vnútorné napätia. Strácajú sa „staré“ istoty a identifikačné rámce: rozpadá sa rodina; susedstvo je erodované odcudzením a anonymitou miest; religiózna identifikácia a farnosť je narušovaná sekularizáciou spoločnosti; identifikácia s vlasťou podlieha kozmopolitizmu globalizovanej spoločnosti a pod.).

Zároveň je obdobie posledných 10 rokov dobou zostrenia „**medzigeneračných konfliktov**“. Po 80. a najmä 90. rokoch, charakteristických fragmentáciou spoločnosti na rôzne prúdy, subkultúry, záujmové zoskupenia, dochádza v súčasnosti ku „kultúrnej vojne“ (HARTMAN 2015) medzi liberálnou a konzervatívnou časťou spoločnosti. Tento rozpor je evidentný v USA a prejavuje sa v politickej rovine na amerických prezidentských voľbách, minimálne od volieb v roku 2000. V nich proti sebe stáli vyrovnaní kandidáti: republikán George W. Bush s charizmou a väčšou schopnosťou komunikovať a Al Gore, demokrat a končiaci viceprezident

s výraznou podporou populárneho Billa Clintona. Ich výhody a nevýhody sa tak vyrovnávali a rozdiel 0,5% medzi hlasmi svedčil o rozdelení USA na dve približne rovnaké polovice. Pri posledných voľbách bol rozdiel dve percentá. Napriek tomu, že s výnimkou Baracka Obamu, ktorý aktivoval demokratických voličov s nádejou na „novú Ameriku“, sú voľby vyrovnané, v spoločnosti USA dochádza k rastúcej polarizácii. Tento fakt stojí za povšimnutie aj z hľadiska, že sociálne trendy prebiehajúce v USA, majú tendenciu prejavovať sa neskôr v iných oblastiach sveta. A druhým dôvodom, prečo si musíme pozorne všimnúť rastúcu polarizáciu spoločnosti, je situácia v Európe a na Slovensku. Už to nie je len občiansky aktivizmus a „nespokojnosť s establišmentom“, ale aj jeho dôsledky: rast extrémizmu a voličov extrémistických strán, rozdelenie spoločnosti na „proamerickú“ a „proruskú“ a pod. Pritom je potrebné zdôrazniť nielen samotný fakt rozdelenej spoločnosti, ale aj upevňovanie tohto rozdelenia prostredníctvom uzatvárania sa do „sociálnych bublín“, vytváraných v prostredí sociálnych sietí. Milan Čupka v Pravde (ČUPKA 2016) píše o „rozdelených štátoch amerických“; ich rozdelenie je podmienené susedskými a neskôr sociálnymi bublinami. Originálny výskum 360 000 užívateľov facebooku (<https://www.lidovky.cz/bubliny.aspx>) preukázal, že voliči tradičných strán sledujú mainstreamové médiá (DVTV/aktuálně.cz, Svobodné fórum a idnes.cz), voliči antisystémových zoskupení alternatívne zdroje (Parlamentní listy, Eurozprávy, Protiproud). Mediá majú čoraz väčšiu moc formovať verejnú mienku a prispievať tak k rozdeleniu spoločnosti. V SR v 90. rokoch to bolo rozdelenie na čitateľov Slovenskej republiky a Sme, v súčasnosti oproti mainstreamovým Sme, Denníku N a Pravde sú to tzv. alternatívne médiá (Zem a vek, Hlavné správy, Slobodný vysielateľ a pod), ktorých popularitu zvyšuje

liberálna orientácia mainstreamu. A práve v tejto polarizácii sa silne uplatňujú medzigeneračné rozdiely. Mladšie generácie, najmä narodení od 90. rokov 20. storočia, majú výrazne odlišné politické postoje, názory, hodnoty, životné štýly a predstavy o vlastnom živote a jeho jednotlivých súčiastiach (práca, kariérny postup a vzťah práca – voľný čas; rodina/manželstvo a deti; vzťah k autoritám a pod.). Generácie, na ktoré sa bude nasledujúci text zameriavať, sú teoretickým konceptom. Sú dôsledkom procesu socializácie v konkrétnej dobe (a v konkrétnom prostredí), preto ich môžeme v istom zmysle generalizovať. Každý z nás, či už je súčasťou podojnovnej generácie alebo milénialov, je však unikátnou osobnosťou a nie všetky univerzálne tvrdenia naňho musia platiť. V tomto príspevku sa sústreďujeme na generácie, narodené do začiatku 80. rokov 20. storočia. Cieľom príspevku je podať prehľad o medzigeneračných rozdieloch, ich kultúrnych a sociálnych kontextoch vzniku, špecifikách v jednotlivých kľúčových oblastiach. Príspevok sa zameriava na generácie, narodené približne do roku 1980.

Generácie sú definované rôzne. Autori, popisujúci ich priebeh, ich rôzne nazývajú a dávajú rôzne obdobia ich narodenia, a tým aj ich formácie, ktorou sa budeme v tomto príspevku prednostne zaoberať; detailnejší pohľad na jednotlivé koncepcie generácií viď napr. REEVES a OH 2007). Formácia súvisí s procesom socializácie, dôležité sú viaceré obdobia ontogenézy človeka, výrazne ako predškolský vek, tak možno ešte zreteľnejšie adolescentné obdobie. Generáciami v demografickom slova zmysle sú kohorty, zahŕňajúce osoby s rovnakým vekom. V našom texte budeme vychádzať predovšetkým z klasifikácie generácií amerických historikov Straussa a Howa. **William Strauss a Neil Howe** vytvorili rozsiahlu koncepciu generáčnej teórie, popisujúcu generácie od 15.

storočia. V nasledujúcom prehľade (podľa: HOWE, STRAUSS 1991 a 2007) uvádzame generácie (od konca 19. storočia) s intervalmi rokov narodenia a s archetypmi, ktorých generácia predstavuje (proroci so zmyslom pre autoritu, hodnoty, vieru; nomádi, vyrastajúci v chránenom prostredí, a preto s dôrazom na slobodu, prežitie, časť; hrdinovia, tímoví a energickí; umelci vstupujúci do detstva počas krízy, a preto nerozhodní a neskôr súcitní):

1. Stratená generácia (*lost generation*); archetyp: nomád (reaktívny); narodení 1883 -1900;
2. G. I. generácia; hrdina (občiansky); 1901 - 1924;
3. Tichá generácia (*silent generation*); umelec (adaptívny); 1925 -1942;
4. Generácia baby boomu; prorok (idealistický); 1943 - 1960;
5. Generácia X (13. generácia); nomád (reaktívny); 1961 - 1981;
6. Generácia Y (*millennials*); hrdina (občiansky); 1982 - 2004;
7. *Homeland generation*; umelec (adaptívny); narodení po roku 2005.

V príspevku budeme rešpektovať zväčša takto definované a časovo ohraničené generácie, výnimkou je najmä posledná generácia: generáciu Z datujú iní autori, ku ktorým sa prikláňame, do obdobia narodenia po roku cca 1994. Teória medzigeneračnej výmeny je spracúvaná predovšetkým v americkom akademickom prostredí, odráža skúsenosti reality vývoja spoločnosti a charakteristík jej skupín (zmeny hodnôt, spôsobu života, pracovných charakteristík a pod.) v USA. Pretože však sociálne trendy prebiehajúce v USA majú tendenciu opakovať sa neskôr v ďalších krajinách, ktorých autori viac - menej iba opakujú informácie zdrojov anglosaskej literatúry, naša štúdia vychádza predovšetkým z hodnotenia generačných zmien v USA.

Generácie, narodené do druhej svetovej vojny

Najstarším žijúcim človekom k 3. 12. 2017 je Japonka Nabi Tajima, jediná žijúca osoba, narodená v 19. storočí. Tajima ako jediná patrí podľa klasifikácie Howa a Straussa ku generácii na prelom stratených generácií a G. I. generácie. Napriek tomu, že stratená generácia už vymrela, dosah jej pôsobenia u seniorov ešte pretrváva, preto začneme ich stručnou charakteristikou.

Stratená generácia (*lost generation*) je pôvodne termín, spätý s generáciou amerických spisovateľov. Gertrude Steinová tak nazvala generáciu, ktorej najvýznamnejšími predstaviteľmi boli Ernest Hemingway a Francis Scott Fitz-

gerald, ktorý dezilúziu z americkej reality vyjadril „smrťou amerického sna“ v diele Veľký Gatsby. Pojem „stratená“ znamená skôr dezorientovaná, blúdiaca a bezcieľna. Generácia bola silne ovplyvnená prvou svetovou vojnou, preto tvorba literátov stratených generácií, ako aj život celej generácie, odráža nedôveru k spoločnosti a dekadenciu bohatých. Podľa Straussa a Howa ide o generáciu, narodenú v rokoch 1883 až 1900. Kontextom stratených generácií, ktorá dozrievala v prvej a druhej dekáde 20. storočia, bola prvá svetová vojna, po ktorej však nastáva lepšie obdobie. Dvadsať rokov boli obdobím ranej masovej spotreby s pokrokom v komunikáciách (rádio, telefón) a rýchlo rastúcou ekonomikou USA. Odrazom rastúceho blahobytu bola kultúra búrlivých dvadsiatich rokov (*roaring twenties*). Kultúrny rozmach 20. rokov sa prejavoval v rôznych štýloch (*Art Deco*, expresionizmus a raný surrealizmus; rýchlo rastúca popularita jazzu), sociálnych zmenách (liberalizmus, meniace sa úlohy žien a prohibícia), v technologickom pokroku (automobily, rádio a zvukový film prinášali zásadné zmeny životného štýlu) a v rôznych miestach (Berlín, Londýn, Paríž, New York, Chicago, Buenos Aires).

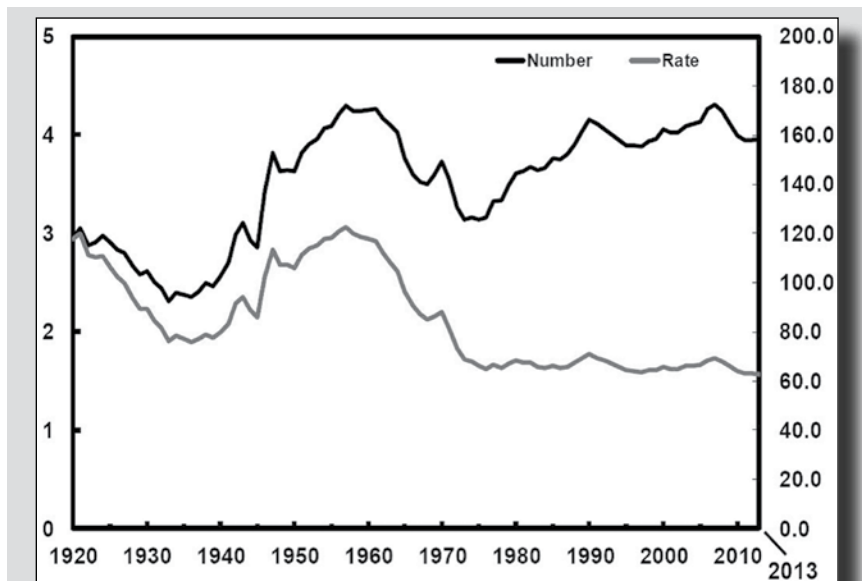
G. I. generácia, narodená v rokoch 1901 - 1924, má názov prebratý z vojenskej terminológie (*Government issue* alebo *General issue*). Je ďalšou generáciou, späť s krízou a vojnou. Veľká kríza po roku 1929 formovala detstvo a mladosť generácie, ktorá priamo zažila druhú svetovú vojnu. Tom Brokaw ju nazýva v rovnomennej knihe **The greatest generation**: „Verím, že je najväčšou generáciou, akú spoločnosť vôbec vytvorila“. Zocelená krízou je G. I. generácia charakteristická osobnou zodpovednosťou, zmyslom pre povinnosť a pre časť. Vlastenectvo je veľmi vysoko v rebríčku hodnôt. Generáciu charakterizujú okrem iných osobností, ktoré menili svet: John F. Kennedy, Ronald Reagan, Billy Graham, Ján Pavol II., Lee Kuan Yew a Jesse Owens. Historickým kontextom, určujúcim dozrievanie generácie, je najmä **Veľká kríza (*Great depression*)**, začínajúca krachom na burze v New Yorku roku 1929. Postihla priemyselne vyspelé štáty Severnej Ameriky a Európy. Jej dopad na ekonomiku (pokles reálneho hrubého domáceho produktu o 30 %) a najmä v dôsledku radikálnych opatrení prezidenta Franklina Delano Roosevelta (*New Deal* v rokoch 1933 až 1937).

Poslednou predvojnovou generáciou bola **tichá generácia (*silent generation*)**, narodení v rokoch 1925 až 1941. V dôsledku krízy (najmä v USA) a vojny (najmä v Európe) bola menej početná ako predchádzajúca generácia. Po vojne sa dožila prosperity 50. rokov 20. storočia. Predchádzajúca neistota sa však prejavila v dôraze generácie na pracovnú kariéru. Je generáciou, ktorá je typická svojou lojalitou, vyznávajúcou tradičné hodnoty a akceptujúcou autority (vyrastala po vojne, kedy nebolo bezpečné vyjadrovať svoj názor: v Európe železná opona, v USA mcarthizmus). Opäť súčasťou generácie boli osobnosti s veľkým vplyvom na zmenu vo svete: Martin Luther King, pápež František, dalajláma Tenzin Gyatso, Che Guevara, Michail Gorbačov, Margaret Thatcherová, Václav Havel, Elvis Presley, James Dean, John Lennon a iní. Kontextom doby, v ktorej dospievala tichá generácia, boli **50. roky**. USA boli na začiatku dekády na vrchole postavenia vo svetovej ekonomike. Ekonomická prosperita spoluplytvorila obdobie rozvinutého konzumizmu. Kultúrne trendy sa začali rýchlo šíriť pomocou televízie, ktorá sa - rovnako ako automobil a dom v suburbánnej oblasti mesta - stáva bežnou súčasťou života amerických domácností. V dekáde vzniká prvá skutočne masová populárna kultúra, ktorej jadrom sa stal rock'n'roll. 50. roky však boli zároveň desaťročím, kedy sa začína rozpadáť spoločnosť a upadať tradičné hodnoty. Symbolom zmeny sa stáva generácia bitníkov (*beat generation*) a nahnevaná generácia, symbolizovaná hercom Jamesom Deanom. Tieto, zatiaľ ešte okrajové prúdy v americkej spoločnosti, začínajú odmietať tradičnú americkú spoločnosť s jej hodnotami. Vzburá voči konformnej Amerike a jej autoritám bola ešte hnutím elít, masovosť však dosiahla v protikultúre 60. rokov.

Povojnové generácie, narodené do roku 1980

Demografický zákon vojny dáva do priamej úmery rast obyvateľstva so stabilizáciou po skončení vojny. Dôsledkom povojnového uvoľnenia je výrazné zvýšenie pôrodnosti a prírastku obyvateľstva (obr. 1 na str. 30).

V období rokov 1945 (podľa STRAUSSA a HOWA 1943) až 1960 sa rodí generácia **povojnového baby boomu**. Je generáciou v čase svojho narodenia najdlhšie sa dožívajúcou (a do roku 2016 v USA aj najpočetnejšou) a v súčasnosti najdlhšie pracujúcou. Príslušníci generácie v dôchodku už sú, alebo do dôchodkového obdobia



Obrázok 1. Vývoj pôrodnosti a fertility v USA v rokoch 1920 – 2013. Zdroj: HAMILTON et al. 2014.

čoskoro vstúpia. Vytvárajú tak záťaž na sociálny systém a zvyšujú význam geriatrickej medicíny. Ich pracovná aktivita vo vyššom veku a vysoké pracovné nasadenie súvisí aj s túžbou zarobiť, aby si mohli „viac užiť“, spoznávať, získavať nové skúsenosti – ako generácia mali viac voľného času ako predchádzajúce generácie a vyrastali v období „hedonizmu“, rozvinutého konzumizmu 50. rokov. Je prvou generáciou, ktorá vyrastala s televíziou. Detstvo a mladosť prežívala povojnová generácia v prosperite a v hľadaní nových hodnôt: starší z nich boli súčasťou protikultúry 60. rokov, mladší sa zúčastňovali hľadania novej spirituality (najmä *new age*) v 70. a 80. rokoch. Generáciu teda niektorí autori (SCHUMAN A SCOTT 1989) na dve časti. Prvú kohortu v zmysle Schumana a Scottovej tvoria narodení v rokoch 1946-1955. Generácia je spätá s kultúrnou zmenou 60. rokov (protikultúra - *counterculture*, viď nižšie). Za kľúčové charakteristiky autori považujú experimentovanie, individualizmus, slobodného ducha a orientáciu na sociálne problémy. Druhá kohorta (narodení 1956-1964) bola viac ovplyvnená negatívami 70. rokov, predovšetkým „rovnými šokmi“ (ekonomická kríza a nezamestnanosť) a u nás obdobím normalizácie, preto sú menej optimistickí, cynickí a nedôverujú vláde. Ďalšie rozdiely vnútri povojnovej generácie súvisia s jej rozdelením na proponentov zmeny a konzervatívnejších jednotlivcov (a po roku 1980 sa stávajú príslušníci generácie viac konzervatívnymi a voličmi republikánov). Už samotné rozdelenie naznačuje význam generácie *boomers*, označovanej za najvplyvnejšiu

v histórii, vplývajúcu na budúce zmeny, formujúcu sa zmenenú spoločnosť. Hoci sú suburbánnou generáciou silných stredných vrstiev, najbohatšou, najaktívnejšou a najzdravšou generáciou, ich veľká časť odmieta alebo redefinuje staré tradičné hodnoty. Počnúc povojnovou generáciou rastie odklon od tradičných náboženstiev, liberalizmus a sexuálne uvoľnenie. Vplyv generácie symbolizujú aj súčasní politickí lídri, patriaci ku generácii: Bill a Hillary Clintonovci, George H. W. Bush, Donald Trump, Tony Blair, Theresa May. Generácia *baby boomers* nevyrastala na komunikačných technológiách, preto dáva dôraz na vzťahy a budovanie silných interpersonálnych zručností. „Na pracovnom trhu hrajú podľa pravidiel, pracovný život kladú na prvé miesto a žijú podľa „amerického sna“, ktorý zahŕňa deti, kariéru „od deviatej do piatej“, dom a minivan. Vydĺždili v korporátnej Amerike cestu pre workaholika, ktorá je v súčasnosti reštrukturalizovaná miléniami.“ (RYBACK 2016). Kontextom dozrievania generácie *baby boomers* bolo predovšetkým búrlivé obdobie 60. rokov. **Protikultúra** (*counterculture*) bola obdobím fragmentácie spoločnosti, odmietanie starej Ameriky s jej hodnotami a konformizmom, bojom za práva menšín (černosi, ženy), ľavicového radikalizmu a študentských revolt, odmietania vojny vo Vietname a environmentalizmu. Stret starého s novým a nádeje na nové usporiadanie spoločnosti symbolizovali John Fitzgerald Kennedy („Nepýtajte sa, čo môže vaša vlasť urobiť pre vás, ale čo vy môžete urobiť pre ňu“) a jeho brat Robert Francis Kennedy („Veľa ľudí vidí svet taký, aký je a

pýtajú sa: „Prečo?“ Ja snívam o svete, ktorý tu ešte nikdy nebol a pýtam sa: „Prečo nie?“) a Martin Luther King. Všetci traja sa postupne stali obeť atentátov, ich odkaz ikon novej Ameriky však zostáva. Stret 60. rokov bol plný násilia (okrem atentátov študentská revolta v Paríži, máj 1968; pražská jar a obsadenie Československa, august 1968). A najznámejším symbolom protikultúry sa stalo hnutie hippies, deti kvetov, experimentujúce s drogami, voľnou láskou a alternatívnym životným štýlom. K fragmentácii spoločnosti prispelo mnoho ďalších prvkov: komúny, zelené hnutie, jóga, ezoterika, hnutie ľudského potenciálu, afro účesy a dlhé vlasy mužov. Dlhé vlasy u mužov boli dôvodom zázkrokov v socialistickom Československu proti tzv. máničkám: „Charakteristickým rysem je pro ně ztráta společenských hodnot, bezvýchodnost v pohledu na vlastní místo ve společnosti, okázalý nezáměr o jakékoliv společenské dění demonstrovány rozedraným a odpuzujícím zevnějškem. Neupravené vlasy, špina těla i zchátralost oděvu a sklony k nadměrnému požívání alkoholických nápojů, tendence provokovat siláckými výkony při větších shromážděních jen dokreslují jejich celkový profil.“ (https://www.lidovky.cz/kdo-nosi-dlouhe-vlasy-podle-ksc-zzenstili-gangsteri-se-sklony-k-homosexualite-1yb-/kultura.aspx?c=A100914_133513_In_kultura_mk).

Generácia povojnovej baby boomu priniesla nielen v USA, ale aj iných vyspelých krajinách očakávanie hlbokej zmeny v spoločnosti. Zároveň však bola generáciou tvrdo pracujúcou. Symbolom a zároveň synonymom pre túto generáciu sa stal kľúč na krku (*Latchkey kids*). Mnohí autori zdôrazňujú negatívne dôsledky: odkázanie na samotu, plní strachu a nudy, trpiaci depresiami a s nízkou sebadôverou, hľadajúci únik v alkohole, drogách a promiskuite. Dôsledky života v samote, odkázanie sami na seba, v neúplných rodinách a bez súrodencov sú však aj pozitívne: samostatnosť a nezávislosť. Všeobecne akceptovaným názvom je **generácia X**, ktorú tvoria narodení v rokoch 1961 – 1980. Generáciu tvorí menšia demografická kohorta v dôsledku „tabletky na kontrolu pôrodnosti“. Je menej početná ako predošlá generácia *baby boomers* aj ako nasledujúca generácia Y (*millennials*), preto ďalším synonymom jej názvu je *sandwich generation*; je obložená susednými generáciami ako sendvič. Je silne kultúrne a etnicky diverzifikovaná. Jej dozrievanie prebiehalo v období veľkej diferenciácie spoločnosti, ktorej súčasťou bol aj vznik rôznych subkultúr. Generácia X sa tak delila na surferov, pankerov, skínov, novoromantikov, „depešákov“, metalistov

a rockerov, hip-hoperov až po súčasných nezávislých cestovateľov, digitálnych nomádov a hipsterov. Aj preto niektorí autori zdôrazňujú sebedomie generácie X, ktorá si vždy hľadá vlastnú cestu, hoci ešte prijíma hodnoty a ciele predchádzajúcich generácií, týkajúce sa kariéry, rodiny a domácnosti a pod. Je generáciou slobodnou a nezávislou, dávajúcou dôraz na vzdelanie, ale aj rovnováhu medzi prácou a osobným životom a zábavou. Je prispôbivá na zmenu (zamestnanie, spôsob života, miesto bývania), pohyb a poznávanie, voľnosť („nevlastniť dom“). Jej príslušníci vstupujú do rozhodujúcich pozícií v spoločnosti, medzi ich výhody patria vzdelanie, flexibilita, individualizmus, schopnosť používať technológie. „Generácia X pracuje preto, aby žila a nežije preto, aby pracovala“ (KRÁLÍČEKOVÁ 2013), aj preto je pre nich dôležité, aby práca bola aj zábavná. Formácia generácie X prebiehala v 70. a 80. rokoch, v období ekonomickej krízy (ropných šokov), neoliberalnej ekonomiky thatcherizmu a reaganizmu, pádu berlínskeho múra a socializmu, počiatkov globalizácie a popkultúry MTV. Názov **Generácia MTV** odráža kultúrne formovanie mladých 80. a 90. rokov novým médiom, ktoré vzniklo roku 1981 a roku 1984 už televíziu MTV sledovala štvrtina mladých. Generáciu formovali hudobné štýly tej doby, najmä grunge, hip hop a rap. „Texty grunge typicky temné, nihilistické, plné strachu, mučivé a s témami ako je sociálne odcudzenie, beznádej a apatia, ... bezdomovectvo, samovraždy, znásilnenia, rozbité domácnosti, drogové závislosti, sebapohrdanie, nenávisť k ženám, domáce násilie a „hľadanie významu v indiferentnom univerze“. Texty sú introspektívne...“ (https://en.wikipedia.org/wiki/Generation_X). V Československu tvoria veľkú časť generácie X „Husákové deti“. Sú to narodení počas normalizácie začiatkom 70. rokov 20. storočia; na Slovensku bol demografický vrchol v rokoch 1978 – 1979, v Česku 1974. Ide o generáciu, narodenú v období sekundárneho baby boomu, kedy štát navyšoval prídavky na deti, poskytoval novomanželské pôžičky a podporoval bývanie.

Záver

Generácie je teoretický koncept, vytvorený v americkom kultúrnom prostredí a odráža tak realitu americkej ekonomickej a sociálnej histórie, napriek tomu je v zásade aplikovateľný na generačné zmeny aj v ďalších oblastiach vyspelého sveta. Postupným vývojom sa postupne zvyšovala vnútorná heterogenita generácií, čoraz ťažšie tak môžeme zovšeobecňovať. Napriek tomu platia určité generalizácie,

ktoré majú svoj odraz na pracovnom trhu, v trávení voľného času či v postojoch generácií. Je to dôležité aj z hľadiska stretov generácií („generačného konfliktu“), ich spolužitia, a tým integrity spoločnosti. Tento príspevok mal za cieľ systematický prehľad špecifik generácií, narodených do roku 1980, posledné dve generácie a niekoľko poznámok k ich medzigeneračnému spolužitiu by mali byť náplňou ďalšieho príspevku.

PodĎakovanie: Autor ďakuje za podporu grantu „Sociálne, ekonomické a environmentálne determinanty rozvoja a transformácie regiónov: regionálne geografický prístup“ grantovej agentúry VEGA; číslo projektu 1/0540/16.

Literatúra

ČUPKA, M. 2016. *Rozdelené štáty americké*. Pravda 8.11.2016 <https://zurnal.pravda.sk/fenomen/clanok/410158-rozdelene-staty-americke/>.

HAMILTON, B. E., MARTIN, M. P. H., JOYCE A., OSTERMAN, M. J. K., CURTIN, M. A. a SALLY C. 2014. *Births: Preliminary data for 2013*. National Vital Statistics Reports Vol. 63, No. 2.

HARTMAN, A. 2015. *A war for the soul of America. A history of the culture wars*. Chicago : The University of Chicago Press.

HOWE, N. a STRAUSS, W. 1991. *Generations: The history of Americas future, 1584 to 2069*. New York : William Morrow.

HOWE, N., STRAUSS, W. 2007. *The next 20*

years: how customer and workforce attitudes will evolve.. Harvard Business Review, July – August 2007.

KRÁLÍČEKOVÁ, M. 2013. *Generáci Z a jej meniace sa nároky na trhu práce*. Trenčín : Vysoká škola manažmentu v Trenčíne. Diplomová práca.

LYOTARD, J. F. 1991. : *The postmodern condition*. Slovenský preklad: *Postmoderná situácia*. In: *Za zrkadlom moderny*. Ed. E. Gál a M. Marcelli. Archa, Bratislava, 1991, 70 – 91.

REEVES, T. C. a OH, E. 2007. *Generational differences*. In: J. M. SPECTOR, M. D. MERRILL, J. J. G. VAN MERRIENBOER, M. DRISCOLL, eds. *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2007, 295 – 303.

RYBACK, R. 2016. *From baby boomers to generation Z*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/blog/the-truisms-wellness/201602/baby-boomers-generation-z>.

SCHUMAN, H. a SCOTT, J. 1989. *Generations and collective memories*. American Sociological Review, zv. 54, 359 –381.

TOFFLER, A. 1992. *Šok z budúcnosti*. Praha : Práce.

Generation in the historical context

Karol Kasala

Abstract

The article deals with a concept of generation, conceptualized by American historians William Strauss and Neil Howe. Generational cycles lasting approximately 20 years produce specific generations with different values, attitudes, lifestyles, work ethics, modes of communication, etc. Main goal of this article is to provide inventory of five generations: lost generation (born 1883 – 1900); G. I. generation (1900 – 1924); silent generation (1925 –1945); baby boomers (1946 – 1960); and generation X (born 1961– 1980). Author notes also contexts of formation of analysed generations: roaring twenties; the Great Depression; The Fifties; counterculture of the 1960's; MTV television as well as contexts of unique (post)modern era: globalization; information/post-industrial society; accelerated changes; fragmentation and polarization of the society.

Keywords: generations; generational cycles; generation X; baby boomers; silent generation; G. I. generation; lost generation.

RNDr. Karol Kasala, PhD., Katedra regionálnej geografie, ochrany prírody a plánovania krajiny, PvFUK Bratislava, e-mail: karolkasala@gmail.com

Levická prechádzka

Ján Lacika



Levice sú mestom s dominantnou pamätihodnosťou, je ňou Levický hrad. Ten však nie je jediným turistickým lákadlom, ktoré toto okresné mesto na dolnom Pohroní ponúka svojim návštevníkom, má aj iné zaujímavé miesta so svojim príbehom a históriou. V strede mesta sa rozprestiera zrenovované námestie veľkých rozmerov, na ktoré nadväzujú ulice upravené na pešiu zónu. Príjemným miestom oddychu je rozľahlý mestský park s jazierkom. Veľkou prednosťou Levíc je poloha v malebnej nížinnej krajine s prívetivým podnebí. Aj keď väčšina mesta leží v rovine, na okrajoch sa krajina dvíha do pahorkatiny poskytujúcej pôsobivé výhľady do krajiny okolo dolného Hrona. Bližšie k centru je vyhládka z Kalvárie, na juhovýchodnom okraji sa týči vrch Vápnik s rozhľadňou.

Levice sú železničným uzlom, v ktorom sa spájajú trate od Nových Zámkov, Štúrova a Zvolena. Železničná stanica (1) leží vyše kilometra západne od mestského centra, v jej blízkosti sa nachádza aj autobusová stanica. Zo stanice sa vydáme po širokej priamočiarej Štúrovej ulici k prvej zastávke na trase prechádzky. V parku na križovatke s Vajanského ulicou je od roku 2007 pamätník L. Štúra (2) s bustou národného dehatela. Za križovatkou s ulicou A. Sládkoviča sa rozkladá revitalizovaný Park M. R. Štefánika s pomerne veľkým jazierkom, v zime využívaným na korčuľovanie. V roku 2007 bola v parku odhalená socha M. R. Štefánika (3), ktorá mala v meste svojho predchodcu. Prvá Štefánikova socha odhalená v roku 1932 na dnešnom Námestí hrdinov bola pred obsadením Levíc horthyovským Maďarskom prevezená do Nitry a po vojne sa už späť nevrátila.

Cez mestský park prejdeme ku križovatke Štúrovej a Mlynskej ulice. Západne od nej stojí bývalý



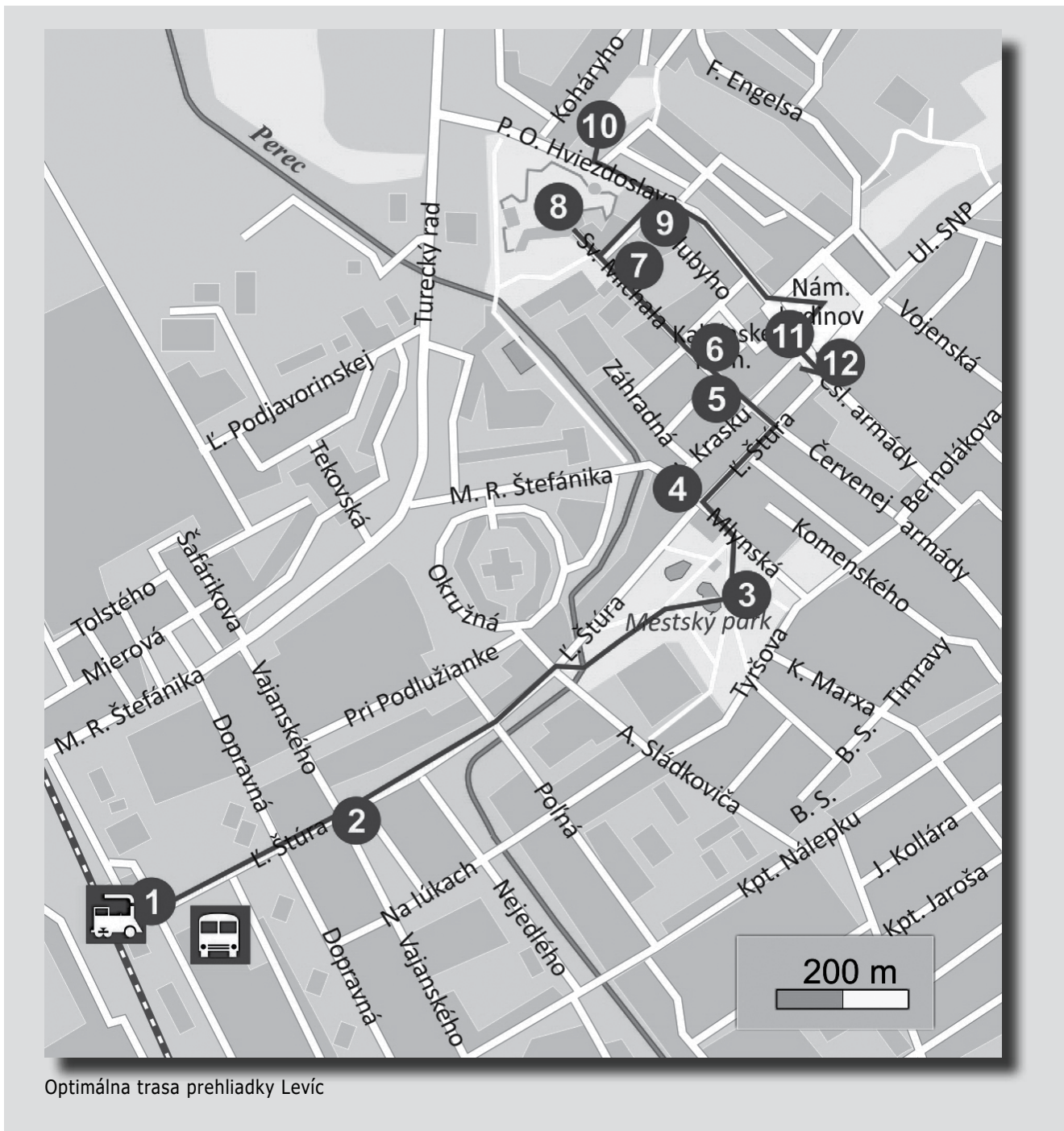
Foto J. Lacika



Turci v levických uliciach

Schoellerov mlyn (4) z roku 1889, ktoré je výraznou dominantou centra mesta. Modrá budova pri križovatke je zmodernizovaným pôvodne barokovým kaštieľom Esteházyovcov z 18. storočia. Za križovatkou Štúrova ulica pokračuje ako pešia zóna s rôznorodou zástavbou. Z nej odbočíme do Ulice sv. Michala vedúcej k Levickému hradu. Cestou minieme tri sakrálne pamiatky rozličného slohu a veku. Prvou je klasicistický Kostol sv. Michala archanjela (5) z 2. polovice 18. storočia. O poznanie subtilnejšou pamiatkou je neďaleký kalvínsky kostol (6). Bol postavený ako klasicistický kostol bez veže, ktorú k nemu pristavali neskôr. Najbližšie k hradu sa nachádza bývalý františkánsky kláštor s Kostolom sv. Jozefa (7). V kláštornej budove je farský úrad.

V línii Ulice sv. Michala pokračuje prístupová cesta do areálu Levického hradu (8). Najvýznamnejšiu pamiatku v meste tvorí stredoveký hrad postavený v 13. st. na čiernej andezitovej skale a renesančný kaštieľ zo 16. st.



Južne od kaštieľa sa rozprestiera park. Hrad bol zničený v roku 1708, uchránená bola iba okrúhla bašta. Kaštieľ zachovaný v celistvej podobe tvorí kaštieľské krídlo s prejazdom na hradné nádvorie nazývaný aj Dobóvsky kaštieľ. V Kapitánskom dome spojenom so severozápadným krídlom sú umiestnené expozície Tekovského múzea. Po prehliadke hradu vyjdeme späť na Ulicu sv. Michala

a zabočením do Ulice K. Kittenbergera sa dostaneme k levicej **synagóge (9)** po rekonštrukcii využívanvej mestom na kultúrne a spoločenské podujatia. Pred návratom do centra mesta odporúčame urobiť malé odbočenie na peknú **vyhliadku (10)** s výhľadom na hrad. Nachádza sa na plošine vršku dvíhajúceho sa naľavo od panelového činziaku na Ulici P. O. Hviezdoslava.

Záver prechádzky je venovaný Námestiu slobody. Rozľahlé priestranstvo pôvodne nebolo súčasťou mesta, včlenilo sa doň pomerne neskoro. Najstaršia budova na obvodě námestia je z roku 1840 (dnes je v nej lekáreň). Naľavo od nej stoja tri domy postavené na začiatku 20. st. v štýle romantizmu a secesie, vpravo je **Kalvínsky dvor**, v strede budova **Mestského úradu (11)** a vľavo **Kleinov dom**



Románsky kostol v mestkej časti Kalinčiakovo

s postrannými vežičkami. Na severnej strane námestia si postavili domy bohatí levickí podnikatelia, vľavo je **Jozefčekov dom**, na pravej strane s ním susedí **Knappov dom**. Na opačnej strane námestia stojí od roku 1910 secesný **Hotel Lev (12)**. Len východnú stranu námestia zaplňuje moderná stavba kultúr-

neho domu Družba, ktorá zacláňa výhľad na tradičnú dominantu v pozadí, ktorou je rozmerná budova bývalého učiteľského ústavu z roku 1911. Prechádzku ukončíme pri **Pamätníku padlým v 2. svetovej vojne** v strede vynoveného Námestia slobody.



Pamätník využívaný ako rozhľadňa na vrchole travertínovej kopy Vápnik (Siklós)

Zaujímavosti mimo trasy

V severnej časti mesta sa podarilo obnoviť levickú Kalváriu. Nad vrcholovou kaplnkou je postavená vyhlídková veža s krížom. V mestskej časti **Kalinčiakovo** sa nachádza klasicistický kaštieľ a románsky kostol. Od neďalekého rekreačného strediska s termálnym kúpaliskom Margita Ilona stúpa cesta na vršok **Vápnik** nazývaný aj Siklós. Na vrcholovej travertínovej kope je postavený pamätník slúžiaci aj ako rozhľadňa. Z tohto miesta v marci 1945 maršal R. J. Malinovskij riadil boje o Hron. Rekonštrukcia tejto významnej vojenskej operácie na konci 2. svetovej vojny sa každoročne konáva v neďalekom **Starom Tekove**. V okolí Levíc nachádzame aj pamätné miesta pripomínajúce inú bitku, ktorá sa udiala v rámci tureckých vojen v júli 1964 pri Leviciach.

Levický zlatý ónyx

V lome pod pamätníkom na Vápniku sa ťažila ušľachtilá odroda travertínu známa ako Levický zlatý ónyx. Tento vzácny ónyxový mramor je exkluzívnym dekoračným materiálom na výzdobu interiérov ako aj materiálom na výrobu úžitkových a galantérnych predmetov. Z ónyxu sú krásne šachové súpravy, misky, vázu ale aj liturgické predmety. Levický zlatý ónyx zdobí napr. interiér levickej pošty a interiér Kostola sv. Ducha v Leviciach.

Podujatia

Levické poľovnícke dni – poľovnícka výstava s kultúrnym programom (marec)

Levické divadelné hry – cyklus divadelných predstavení (apríl)

Dni mesta – kultúrne a spoločenské podujatie spojené s jarmokom (máj)

Levické hradné slávnosti – historické slávnosti (jún)

Boje na Hrone – rekonštrukcia bojovej operácie druhej svetovej vojny v Starom Tekove (júl)

Levický jarmok – jesenný ľudový trh s kultúrnym programom (október)