PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 6, 2015

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč,** Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček,** Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejkovič,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Štefan Porubský,** Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Štefan Švec,** Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Pavol Tománek,** Vysoká škola sv. Alžbety, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences,Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov,** Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 6, 2015, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedie hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Ročník 6, 2015, č. 1, s. 1-61

Obsah

Predslov k ročníku 2015 5

Štúdie

K u b a l í k o v á, Andrea: Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov 7

S v i t a č o v á, Eva – M r a v c o v á, Anna – M o r a v č í k o v á, Danka: Globálne rozvojové vzdelávanie na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre – jedna z foriem internacionalizácie vzdelávania 24

Správy

S kl e n á ř o v á, Nikola: Konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2014, Ostravice – Sepetná, 9. – 10. 10. 2014 44

M a c h á č e k, Ladislav: 50. výročie založenia Československej pedagogickej spoločnosti 49

G r ä f f i n g e r o v á, Mária: Mladí vedeckí pracovníci a popularizácia vedy 52

J a š k o v á, Anna – B a r t k o v á, Lucia: V. doktorandská konferencia: *Kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie* 53

Recenzie

P r ů c h a, Jaroslav: Andragogický výzkum (Július Matulčík) 55

P r e c h t, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern [Anna, škola a láska k Bohu. Zrada vzdelávacieho systému na našich deťoch] (Jana Juhásová) 57

Š a r n í k o v á, Gabriela: Budú cnosti v budúcnosti? O výchove k cnostiam (Pavol Tománek) 60

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
The Journal of the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences

Volume 6, 2015, No. 1, p. 1-61

Contents

Foreword 5

Studies

K u b a l í k o v á, Andrea: Possible Innovations in a Teacher Professional Development 7

S v i t a č o v á, Eva – M r a v c o v á, Anna – M o r a v č í k o v á, Danka: Global Development Education at the Faculty of Economics and Management, SUA in Nitra – One of the Forms of the Internationalization of Education 24

Reports

S kl e n á ř o v á, Nikola: Conference on Pedagogical Diagnostics and Evaluation 2014, Ostravice – Sepetná, 9 – 10 October 2014 44

M a c h á č e k, Ladislav: 50th Anniversary of the Czechoslovak Pedagogical Society 49

G r ä f f i n g e r o v á, Mária: Young Scientists and Science Popularisation 52

J a š k o v á, Anna – B a r t k o v á, Lucia: V. Postgradual Conference: *Quantitative and qualitative research strategies* 53

Reviews

P r ů c h a, Jaroslav: Andragogický výzkum [Research in Andragogy] (Július Matulčík) 55

P r e c h t, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern [Ann, the School and the Love of God. The Betrayal of our Children by the Educational System] (Jana Juhásová) 57

Š a r n í k o v á, Gabriela: Budú cnosti v budúcnosti? O výchove k cnostiam [Will be Virtues Coming in? Education to Virtues] (Pavol Tománek) 60

Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov

Andrea Kubalíková
Katedra pedagogických štúdií FHV ŽU, Žilina, Slovensko

Anotácia: Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. *Príspevok poukazuje na možné inovácie v systéme ďalšieho vzdelávania učiteľov s rešpektovaním andragogických aspektov, ktoré vychádzajú z edukácie dospelých a na ktoré sa sústreďuje pozornosť mnohých zahraničných štúdií o profesijnom rozvoji učiteľov. Na základe analýzy vybraných odborných štúdií a skúseností autorky z realizácie medzinárodnej projektovo-výskumnej štúdie komparuje viacero prístupov, teoretických koncepcií a modulov, ktoré sa zameriavajú na oblasť profesijného rozvoja učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania.*
PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 1: 7-23

Kľúčové slová: *pedeutológia; andragogický a epistemologický prístup k vzdelávaniu učiteľov; profesijný rozvoj pedagóga*

The Possible Innovations in the Teacher Professional Development. *Abstract: The contribution underlines the potential innovation in post-initial teacher training with respect andragogical aspects that are based on the education of adults and that is focused the attention of many foreign studies on the professional development of teachers. Based on an analysis of selected studies and professional experience of the author`s cooperating international design-research study compares several approaches, theoretical concepts and modules that focus on the area of lifelong teacher education and their professional development.*
PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 1: 7-23)

Key words: *teacher professional development; andragogical and epistemological approach to post-initial teacher education*

Úvod

V našom príspevku sa zameriame na oblasť profesijného rozvoja učiteľov[1], ktorá sa v rámci ich profesijnej dráhy dotýka ich pôsobenia v edukačnom prostredí po skončení pregraduálneho štúdia. Významným podnetom pre spracovanie tejto témy bola naša dvojročná aktívna participácia na

[1] V celom príspevku používame generalizujúci pojem „učiteľ“ a označujeme ním viaceré kategórie pedagogických zamestnancov (majstrov odbornej výchovy, pedagogických asistentov, vychovávateľov a pod.). Samozrejme v profesijnom zákone (v zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.) počítame aj s kategóriami odborných zamestnancov školstva. V príspevku používame pojem učiteľ v mužskom rode, aj keď, samozrejme, myslíme tým aj na učiteľky – ženy.

medzinárodnom výskumnom a mobilitnom európskom projekte Leonardo da Vinci – PaCTT *(Partnerships around Continuous Teacher Training, 2011 – 2013).* Partnermi tohto typu spolupráce boli okrem pedagógov Žilinskej univerzity aj učitelia, vedeckovýskumní pracovníci a členovia ministerstiev na Birmingham City University (UK-ENG), Paris Chambers of Commerce (FR), National Institute for Training and Career Development in Education (BG), University of Beira Interior (PT), Capa Anatolian Teacher Training High School (TR). Finálnym produktom medzinárodnej projektovo-výskumnej štúdie bolo vytvorenie pracovného nástroja efektívneho modelu kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktorý sa snaží rešpektovať špecifiká jednotlivých európskych krajín. Hlavným manažérom a koordinátorom projektu bola univerzita v Birminghame, pedagógovia ktorej majú nielen dlhoročné skúsenosti s kontinuálnym vzdelávaním učiteľov, ale patria aj medzi lídrov v tomto segmente edukácie v Európe.

Táto projektová kooperácia, v ktorej sme sa snažili „načúvať" nielen slovenským učiteľom, ich postojom k vzdelávaniu či pedagogickým skúsenostiam, potvrdzujú fakt, že v súčasnosti nastavený proces kontinuálneho vzdelávania učiteľov na Slovensku, jeho formy a metódy sú formálne a nereagujú na edukačné potreby a požiadavky našich učiteľov. Opakovane sa prejavuje „rezistencia učiteľov" (Lazarová, 2006, s. 87) či „rezervovaný postoj učiteľov" (Beran, Mareš, 2007, s. 115) voči umelo nastavenému systému kariérneho rastu na základe „zbierania" kreditov, ktoré učiteľ získava svojou často pasívnou účasťou na vzdelávacích programoch, kurzoch či prednáškach, v rámci svojej vlastnej dovolenky a po finančnom uhradení z vlastných zdrojov. Naším cieľom v rámci tohto príspevku je preto ponúknuť istý inovatívny pohľad na možnosti profesijného rozvoja učiteľov[2] na základe analýzy a komparácie vybraných prístupov a modelov profesijného rozvoja učiteľov prezentovaných v európskych štúdiách a publikovaných organizáciou IPDA (*International Professional Development Association*)[3]. Pre odbornú

[2] V oblasti profesijného rozvoja učiteľov a v rámci problematiky ich vzdelávania a učenia sa uvádzajú nasledujúce pojmy: starší pojem „*in – service education*" (ďalšie vzdelávanie) sa nahradil novším pojmom: CPD – „*Continuous Professional Development*" (kontinuálny profesijný rozvoj), alebo „*Professional Teacher Development*", post – ITT – „*post – Initial Teacher Training*" (vzdelávanie po ukončení iniciačného /graduálneho/ vzdelávania). Kontinuálne vzdelávanie ako súčasť profesijného rozvoja učiteľov sa teda vzťahuje na postiniciačnú časť celoživotného vzdelávania. V rámci odbornej literatúry, najmä britských a austrálskych zdrojov (uvádzame ich v zozname literatúry), sa pre vymedzenie celoživotného vzdelávania najčastejšie používa termín „*lifelong education*".

[3] Britská spoločnosť IPDA *International Professional Development Association*, www.ipda.org.uk) je jednou z významných organizácií pre usmernenie a inováciu

komunitu zaoberajúcu sa profesijným rozvojom učiteľov interpretujeme vybrané zistenia z realizovaného projektu PaCTT v sumarizujúcom prehľade téz.

1 Komparácia teoretických východísk profesijného rozvoja učiteľov a modelov učenia sa[4] učiteľov na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách

Na Slovensku kariérny systém pre pedagogických a odborných zamestnancov školstva prešiel pred piatimi rokmi výraznými koncepčnými zmenami. Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[5] (č. 317/2009 Z. z.), nazývaný aj ako profesijný zákon, okrem iného legislatívne definuje *profesijný rozvoj učiteľa ako súčasť jeho kariérneho systému* a finančného odmeňovania. Profesijný rozvoj učiteľa má byť uskutočňovaný prostredníctvom *kontinuálneho vzdelávania, sebavzdelávania a tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej a odbornej činnosti* (podľa § 25 ods. 2). Teda profesijný rozvoj učiteľov vnímame ako súbor aktivít vedúcich k zdokonaľovaniu výkonu profesie učiteľa (až po jeho vstupe do profesie) a ku skvalitňovaniu výsledkov učenia sa žiakov (Starý, K. et. al., 2012, s. 12). Zahrňuje v sebe tri dimenzie: a) kontinuálne vzdelávanie učiteľov ako formálnu (inštitucionálnu) dimenziu; b) vzájomný odborný diskurz medzi pedagógmi

---

kontinuálneho vzdelávania v Európe a venuje sa ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. História tejto organizácie je možné sledovať od roku 2008, v ktorom z britských národných a regionálnych asociácií pre kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov (CPD – *Continuous Professional Development*) vznikla aj táto odborná spoločnosť. Jej cieľom je podporovať, rozvíjať a presadzovať efektívne postupy a koncepcie pre profesijný rozvoj pedagógov, poskytnúť priestor pre inovácie a skúsenosti odborníkov, ktorí sa tejto oblasti venujú. Karentovaným časopisom „*Professional Development in Education*“ sa IPDA snaží o diseminácii výskumných zistení, metodologických postupov a odporúčaní v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov.

[4] V podnadpise príspevku zámerne používame pojem „učenie sa“ učiteľa (angl. *learning*). Učiteľ, ktorý je v procese kontinuálneho vzdelávania, nemusí byť zároveň aj v procese učenia sa. Vychádzame tak aj z konceptu učiteľa, ktorý by mal byť súčasťou školy ako „učiacej sa“ organizácie, ktorá podporuje vzájomnú závislosť svojich členov. Takáto škola sa definuje ako „miesto, kde ľudia majú priestor pre zlepšovanie svojich schopností dosahovať požadované výsledky, kde je podporované flexibilné a systémové myslenie, kde sa učitelia učia a pracujú spoločne“ (Pol, M., 2007; Senge, P., 2007).

[5] Pod pojmom „pedagogický zamestnanec“ alebo „pedagóg“ nerozumieme len profesijnú kategóriu učiteľa, ale aj vychovávateľa, pedagogického asistenta, zahraničného lektora, majstra v odbornom vzdelávaní a pod. (§ 12). Pod pojmom „odborný zamestnanec“ rozumieme kategóriu školského psychológa, špeciálneho pedagóga, školského logopéda a pod. (§ 19).

ako neformálnu (neinštitucionálnu) dimenziu; c) sebavzdelávanie, samoštúdium učiteľa ako informálnu dimenziu profesijného rozvoja (Pavlov, I., 2013, s. 18). V rámci formálnej (inštitucionálnej) dimenzie profesijného rozvoja má učiteľ možnosti využívať ponuku akreditovaných vzdelávacích inštitúcií, ktoré formou prednášok, kurzov, „jednodňových" školení, s často epizodickým charakterom, poskytnú učiteľom certifikáty o ich absolvovaní, a tým aj istý počet kreditov. Kariérna cesta učiteľa je tak cestou získavania kreditov (Cabanová, V., 2014).

V slovenskom odbornom prostredí vysvetľujeme profesijný rozvoj učiteľa skôr cez koncept pedagogiky a cez teóriu učiteľskej profesie, ktorú označujeme ako pedeutológia. Jej obsah je vytváraný interdisciplinárnym poňatím cez pedagogiku, školský manažment, psychológiu, politológiu a sociológiu (Pavlov, 2013, s. 6-7). Zvýrazňuje sa tak tradícia transmisívneho prístupu bez konštruktívnej sebareflexie učiteľa, ktorá by mala byť východiskom pre efektívnejší koncept učenia sa učiteľa. Uvedené koncepty stavajú učiteľa a determinujú jeho proces učenia sa v pozícii žiaka, nie v pozícii dospelého. V tejto súvislosti sa v štúdiách integruje inovatívnejší pojem „komunikatívne učenie sa" (*„communicative learning"*, Mezirow, 1997, s. 6) alebo „organizačné učenie sa" (Lazarová a kol., 2012, s. 147, Sedláček a kol., 2012, s. 29).

V rámci profesijného zákona sa nevymedzuje a ani bližšie nešpecifikuje profesijná rola vzdelávateľa/edukátora učiteľov (v slovenskej terminológii lektora), teda toho, kto môže či má profesijné kompetencie „učiť", resp. vyučovať učiteľov. V komparácii s niektorými zahraničnými zdrojmi (Hamilton, 2013; Hudson, 2013; Ulvik, 2013, Langdon, 2014) nás preto ani neprekvapuje, že v legislatívne ukotvenej koncepcii profesijného rozvoja učiteľov sa nevymedzujú profesijné pozície a roly typické pre vzdelávanie dospelých: mentor, kouč, supervízor, supervízna podpora učiteľov, manažér vzdelávania, peer-učiteľ, tímová spolupráca a pod. Vzdelávanie a učenie sa slovenských učiteľov nevnímame teda v intenciách andragogiky, hoci profesorka Kosová viackrát vo svojich odborných príspevkoch (2007a, 2007b, 2011a, 2011b) vyjadrila názor, že „práve väčší prienik andragogiky, najmä do pedeutológie, ako teórie učiteľskej profesie, by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov priniesť zásadné koncepčné zmeny".

Na základe prehľadu vybraných európskych odborných štúdií a našich skúseností zo spomínaného projektu môžeme potvrdiť fakt, že vzdelávanie učiteľov v zahraničí je zakotvené v koncepcii vzdelávania dospelých. V interpretáciách mechanizmov procesu učenia sa učiteľov do popredia vystupuje najmä koncept sociokognitívnych teórií, ktoré na rozdiel od sociálnych a kognitívnopsychologických teórií kladú dôraz na zásadnú úlohu sociálnej interakcie v mechanizme učenia sa. Zdôrazňujú sa najmä kultúrne a sociálne podmienky učebného procesu (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 2009) a kľúčo-

vými pojmami tohto konceptu sú situačné učenie sa (*„situated learning“*) v profesijných (nielen učiteľských) komunitách, etablovanie komunít „praxe“. (*„communities of practice“*) s charakteristickým aparátom *„workplace learning“* (Illeris, 2003, s. 169; Illeris, 2004, s. 431).

V predchádzajúcej časti príspevku sme naznačili, že súčasná koncepcia profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku je vnímaná pedagogickou paradigmou, ktorá fixuje transmisívne prístupy a zamedzuje inklúzii transformatívnych prístupov. Koncepčný prístup k profesijnému rozvoju učiteľov na Slovensku ukazuje, že vzdelávacie stratégie a formy „ušité“ pre učiteľa, ktorý ostáva v pozícii žiaka, bez adekvátnej mentorskej podpory, sú prežitkom. V ďalšom období považujeme preto za kľúčové pre vzdelávaciu politiku štátu, práve hľadanie tých správnych a efektívnych ciest zvyšovania kvality procesov a výsledkov nielen kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ale aj samotnej prípravy na výkon učiteľskej profesie.

1.1 Pedagogika – andragogika – heutagogika v profesijnom rozvoji učiteľov

Súčasné mapovanie možností a stratégií profesijného rozvoja učiteľov ide ešte ďalej a čoraz častejšie sa najmä v austrálskych a britských zahraničných zdrojoch (uvádzame ich v zozname literatúry) v súvislosti s týmto procesom spomína pojem „heutagogika“ (*heutagogy*). Za primárnych autorov tohto pojmu sa uvádzajú univerzitní akademici Stewart Hase a Chris Kenyon. Niektoré základné princípy heutagogiky (grécky pôvod slova) popisuje obrázok č. 1.

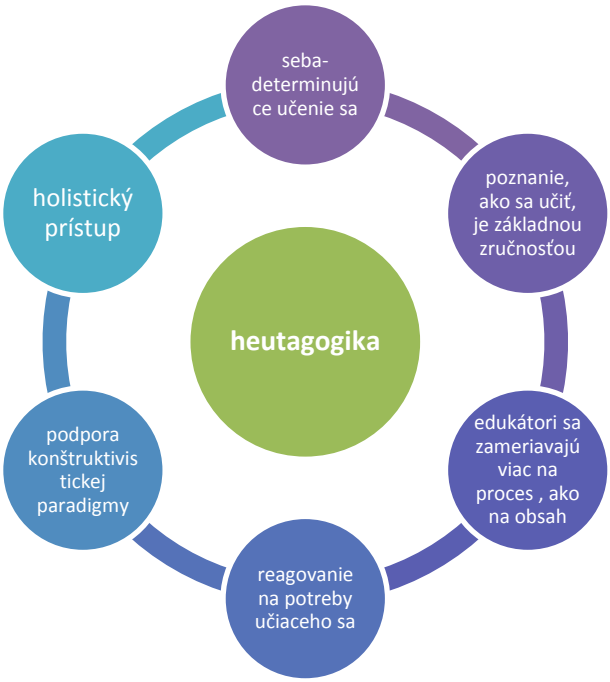
Podľa spomínaných zakladateľov heutagogiky je proces vzdelávania a učenia sa determinovaný samotným jednotlivcom (Hase, S., Kenyon, Ch., 2007, s. 112-113; Hase, S., Kenyon, C., 2001). Uprednostňuje sebariadené a kolaboratívne vzdelávanie, ktoré spolu s adaptívnymi systémami zabezpečí individualizované vzdelávanie sa v personalizovanom vzdelávacom prostredí, presne reagujúcom na aktuálne potreby učiaceho sa (Fedorko, 2013, s. 82).

Tabuľka č. 1: **Komparácia vybraných prvkov pedagogickej, andragogickej a heutagogickej teórie a naznačenie ich kontinuity podľa Hase, S., 2013, preložené autorkou príspevku.**

	PEDAGOGIKA	**ANDRAGOGIKA**	**HEUTAGOGIKA**
kontrola vzdelávania	učiteľom	učiteľom/učiacim sa	učiacim sa
vzdelávací sektor	školy	vzdelávanie dospelých	postiniciačné vzdelávanie
kognitívna úroveň	kognícia	metakognícia	epistemológia
štruktúrovanie vedomostí	pochopením obsahu predmetu	procesom konsenzu	konštruovaním vedomostí

Ak by sme mali sumarizovať prístup pedagogiky, andragogiky a heutagogiky k profesijnému vzdelávaniu učiteľov, tak by sme ho schematicky (tab. č. 1) vymedzili a aj komparovali cez štyri premenné: kto je tým subjektom, kto v danej paradigme hodnotí/riadi proces vzdelávania, v akom prostredí a v akej kognitívnej dimenzii pedagogiky, andragogiky a heutagogiky vzdelávanie prebieha, čo tvorí podstatu v procese učenia sa ako kvantitatívnej a kvalitatívnej zmene v štruktúre vedomostí jednotlivca.

Obrázok č. 1: **Vybrané princípy heutagogiky a kľúčové slová tohto holistického prístupu v koncepcii celoživotného vzdelávania (nielen) učiteľov** (zdroj: Hase, S., Kenyon, Ch., 2007; upravené podľa McAuliffe, M. et al., 2009; preložené autorkou príspevku)



V rámci modelov kontinuálneho vzdelávania učiteľov sa často heutagogika spája s prístupom akčného výskumu *(action research)*. Pojem akčný výskum je v anglosaskej literatúre v koncepcii ďalšieho vzdelávania učiteľov pomerne bežným. Ako naznačuje tabuľka 2, akčný výskum je realizovaný učiteľmi v školách a stotožňuje sa s otázkami: „Čo sa stane, ak urobím nejakú zmenu?“; „Ako to môžem urobiť inak?“; „Čo sa žiaci skutočne učia?“; „Ako je to dôležité?“; „Čo sa učím ja ako učiteľ?“...

Tabuľka č. 2: **Sumarizácia niektorých rozdielov medzi „tradičným“ (akademickým) výskumom a akčným výskumom** (in Bílek, Kubalíková, 2006, s. 239)

	"tradičný" výskum	**akčný výskum**
cieľ	závery	rozhodnutie
obsah	teória	prax
kritérium	pravdivosť	použiteľnosť

Podľa Nezvalovej (2003, in Bendl, 2011, s. 90-91) akčný výskum napomáha k profesionálnemu rastu učiteľov a prostredníctvom toho, ako sa učitelia učia zo svojej praxe, posilňuje sa ich profesijná autonómia. Gavora (2007, s. 127) v rámci analýzy vzťahu dvoch diskurzívnych komunít – vedcov a učiteľov potvrdzuje, že akčný výskum je „praktický výskum šitý na mieru konkrétnej triedy a školy. Je to výskum, ktorý vzniká tam, kam sa jeho výsledky vrátia – k učiteľovi a škole.“ Autor uvádza aj námety, na ktoré učiteľ hľadá odpoveď a ktoré sa vynárajú v praxi školy: adaptácia kurikula (školských vzdelávacích programov, tematických výchovno-vzdelávacích plánov a pod.) a jeho overovanie, nové spôsoby hodnotenia žiakov, účinnosť riešenia disciplinárnych problémov, hodnotenie efektívnosti vyučovacích postupov a učebníc, komunikácie s rodičmi atď.

Podstatou akčného výskumu je tiež pochopenie idey, že porozumenie princípov, pojmov pedagogickej profesie sa vyvíja, konštruuje a rekonštruuje v *praktickej činnosti* učiteľa. Teda pojmy a vedomosti sú len nástroje, ich možnosti spoznáme až vtedy, keď ich určitý čas aj prakticky využívame (Kalhous, Obst, 2008, s. 166; viac Bertrand, 1998: teória sociokognitívneho konštruktivizmu).

Učitelia, podieľajúci sa na akčnom výskume, informácie zhromažďujú, pozorujú, kladú si otázky, vymieňajú si názory a vyhodnocujú výsledky. Pedagógovia reflektujú svoju vlastnú činnosť a hľadajú možnosti pre skvalitnenie učenia sa a vyučovania, práce so žiakmi a študentmi. O svoje poznatky, skúsenosti a výsledky sa môžu podeliť s ostatnými učiteľmi. Podstatným konceptom je tiež „explorácia“, v rámci ktorej si učiteľ sám volí isté pedagogické situácie, v ktorých aplikuje osvojené zručnosti, vie sám reflektovať, rozpoznať a formulovať istý problém a následne ho riešiť. Túto reflexiu by sme mohli priblížiť k „reflexii v praxi“ (Minářiková a Janík, 2012, s. 187), ktorej špecifikom je práve táto akčná prítomnosť, ktorá môže zmeniť danú pedagogickú situáciu tým, že učiteľ využíva tzv. „myslenie za pochodu“.

Cieľom akčného výskumu s charakterom cyklických intervencií vo vzťahu k učiteľovi je zvýšiť jeho profesionalitu, rozvíjať jeho pedagogické myslenie a praktické zručnosti, skvalitniť jeho rozhodovacie procesy, posilniť jeho sebahodnotenie, zvýšiť jeho sebavedomie a zodpovednosť.

1.2 Model akčného prístupu

Východiskom pre aplikáciu východísk akčného výskumu do „akčného modelu" profesijného rozvoja učiteľov *(the action research model/the practice-based research model/the classroom research model)* je podľa Kennedyovej (2005, s. 248) analýza a aplikácia dvoch divergentných prístupov k vzdelávaniu: transmisívneho a transformatívneho. Odlišujú sa od seba najmä úrovňou autonómie a angažovanosti samotného učiteľa v jeho profesijnom raste. Transmisívny pohľad na funkciu ďalšieho vzdelávania učiteľa je tradičnou koncepciou prenosu hotových konceptov toho, kto „vie", tomu, kto „nevie", aktivita samotného učiteľa v tomto prístupe je minimálna, poznatky sú osvojované bez akéhokoľvek kontextu. Často formy a metódy ďalšieho vzdelávania prebiehajú mimo kultúru a prostredie danej školy, v ktorej učiteľ pôsobí, teda nenapĺňajú sociokognitívny koncept teórie kontextualizovaného učenia sa[6] (ide o tzv. *„off-school"*, *„off-set"* formy vzdelávania). Transformatívnosť je súhrnným označením pre postoje učiteľa[7], ktorý považuje svoj profesijný rast za vitálnu hodnotu, je prirodzenou súčasťou jeho sebareflexie. Transformatívny prístup je integrovaný do sebakonceptualizácie učiteľa a chápania jeho sociálnej roly. Koncepcia transformatívneho prístupu je konkretizovaná v už spomínanom modeli akčného výskumu.

Sumárne teda transmisívna koncepcia funkcií kontinuálneho vzdelávania učiteľov je založená na myšlienke: „učiteľ je rozvíjaný" *(the teacher who is developed)*, transformatívny prístup razí ideu: „učiteľ sa rozvíja, pretože to sám chce" *(the teacher who developes)*. Ako uvádza Macková (2013, s. 134) osobnosť učiteľa s rozvinutým silným pocitom vnímanej profesijnej zdatnosti *(self-efficacy)* zvyšuje, prirodzene, samotný výkon, ako aj celkovú psychickú pohodu". Kennedyová uvádza ešte tranzitný prístup, ktorý je prepojením transmisívneho a transformatívneho. Taylor, (2012, s. 3) tvrdí, že to, či profesijný rast učiteľa napĺňa transmisívnu, či transformatívnu paradigmu, závisí od odpovede samotného učiteľa. Táto odpoveď môže byť aktívna alebo pasívna. Aktívnou individuálnou či skupinovou odpoveďou sa môže premeniť

---

[6] V rámci teórie situovaného (kontextualizovaného) učenia sa (Lave 1998: „Cognition into Practice", „Socially shared Cognition" in Bertrand, 1998, s. 136-139) sa tvrdí, že poznanie je vo svojej podstate produktom sociálnych a kultúrnych činností. Je nástrojom, ktorý podstatne závisí na činnosti a kultúre, a teda ako nástroj sa má aj používať. V tejto súvislosti sa v rámci tejto sociokognitívnej teórie používa aj pojem „kognitívne učňovstvo" (učeň: (learner – učiteľ) – majster: (kognitívny inštruktor – edukátor učiteľa). Učiteľ pracuje na svojom profesijnom raste a učí v reálnych situáciách (situáciách každodenného života), kde sú znalosti kontextualizované, včlenené do skutočnosti, sú skutočnými konceptuálnymi nástrojmi. Učí sa s inými a delí sa o svoje poznatky, problémy a objavy vo svojej profesijnej komunite, kolektíve.

[7] Pri definovaní postoja učiteľa k svojmu profesijnému rozvoju vychádzame z trojzložkového sociálno-psychologického modelu vnútornej štruktúry postoja. Ten predpokladá existenciu zložky kognitívnej, afektívnej a behaviorálnej (Kalhous, Obst, 2002, s. 194).

či pretvoriť (transformovať) aj transmisívny pohľad na ciele a účel kontinuálneho profesijného rastu učiteľov. Uvedené pohľady sú teda prioritné pre vymedzenie modelov kontinuálneho profesijného rozvoja učiteľov, ktoré sa analyzujú najmä v britských odborných zdrojoch.

1.3 Štandardizovaný model

V rámci obsahu tohto príspevku uvedieme konkretizáciu už spomínaného transmisívneho prístupu v rozvíjaní profesijnej dráhy učiteľa v podobe stručnej charakteristiky ďalšieho modelu profesijného rozvoja učiteľov: školiaceho modelu, resp. štandardizovaného modelu *(the training model/the standards-based model)*. Ako uvádza Fraserová a Kennedyová (2007, s. 159), typickým znakom tohto modelu je štandardizácia profesijného rozvoja učiteľov, napĺňanie profesijných štandardov bez prepojenia so vzdelávacími potrebami učiteľov, či so sociokultúrnym kontextom škôl. Naplnením cieľov tohto modelu vzdelávania učiteľov sa očakáva pozitívny dopad na zvýšenie kvality ich výučby v triedach, či študijných výsledkov žiakov. Avšak „normatívnosť daného modelu (cez štandardy) vyvoláva u učiteľov rezistenciu k vlastnému profesijnému rozvoju a nedostatok rešpektu“ (Smyth, 1991 in Taylor, 2012, s. 5). Príznačná je pasivita učiteľov, nízka angažovanosť pre zmenu v prístupe k ďalšiemu vzdelávaniu, zatienenie proaktívnosti v rámci identifikácie vlastných vzdelávacích potrieb učiteľa na jeho ceste profesijného rozvoja. Tento model podľa Průchu (2002, s. 409, s. 415) vedie k uniformnému typu učiteľa, potláča sa jeho individualita. Nie je totiž preukázané, že existuje korelácia medzi pozitívnym efektom dosiahnutých profesijných štandardov učiteľov a zlepšením vzdelávacích výsledkov žiakov. Je náročné dokázať, že učitelia, ktorí už splnili požiadavky štandardov, vyučujú efektívnejšie ako učitelia „neštandardizovaní“. Podobne Kaščák a Pupala (2012, s. 147-156) ponúkajú diskurzívny pohľad na štandardizáciu učiteľstva.

1.4 Model učiteľských komunít

Isté prepojenie medzi transmisívnym a transformatívnym pohľadom na proces profesijného rastu učiteľov ponúka model profesijnej komunity/komunity praxe *(the community of practice model)*. Táto koncepcia je založená na spomínanej teórii sociálneho učenia sa a teórii kontextualizovaného učenia sa, kde vzdelávanie a učenie sa chápe ako stimulácia sociálnych situácií. Pojem komunita má u mnohých autorov tendenciu transformácie do konceptu „siete“, teda ako siete medziosobných vzťahov jednotlivcov, ktorý sa používa v súvislosti so školou ako učiacou sa organizáciou *(learning networks)*. Podľa Segiovanniho (1994, in Lazarová, Pol, 2012, s. 156) je komunita sociálnou organizáciou, ktorá spočíva vo vzťahoch spolupráce medzi ľuďmi, ktorí majú

rovnaké ciele a kde život školy je organizovaný spôsobom, ktorý posilňuje pozitívne vzťahy medzi jej členmi. Jadrom fungujúcej komunity je permanentná osobná investícia, dôvera, rešpekt a vzájomná závislosť, zdôraznenie tlaku na profesionalizáciu učiteľov. Lazarová a Pol (2012, s. 157) hovoria o tzv. komunitách profesijného učenia sa *(professional learning communities)* v súvislosti s popisovaním školy ako učiacej sa organizácie a učiacej sa komunity.

Významným vlastníctvom profesijných komunít, ak v nich žijeme, pôsobíme a absorbujeme ich kultúru, sú isté nástroje, pojmy, zručnosti, ktoré sa označujú ako *„tacit knowledge"* (implicitné poznatky), ktoré sú veľmi dôležité pre zvládnutie náročnejších profesijných zručností. Dajú sa získať jedine legitímnou participáciou v daných komunitách, teda aktívnym zvládnutím istých činností vedľa skúsených odborníkov a aj spolu s nimi. Avšak, ako uvádza aj kvalitatívna odborná štúdia z prostredia Ústavu pedagogických vied MU v Brne[8], toto osvojovanie si istých zručností a rozširovanie vedomostí s prepojením na prax nemá byť len „kopírovaním vzorov iných učiteľov", skôr *podporou na hľadanie vlastnej cesty poskytnutím opory*, či pobádaním na experimentovanie, na prácu na vytváranie svojej vlastnej identity učiteľa, aby sme tak najmä u začínajúcich učiteľov (v prvých piatich rokoch praxe) zabránili vzniku „efektu lietajúcich dverí"[9].

Pol (2007, s. 32) na vyjadrenie podstaty komunít využíva pojem „pospolitosť", „škola ako pospolitosť", v ktorej ide o výrazný posun vnímania školy ako organizácie alebo inštitúcie. V škole ako organizácii sú vzťahy ľudí vytvárané formálne inými ľuďmi a sú kodifikované v systéme hierarchií, rolí a k očakávaniam vzťahujúcim sa k roliam. Komunity sa viac spoliehajú na hodnoty, účely, normy, kolegialitu a na prirodzenú vzájomnú závislosť, spoločné názory. Výrazne nastáva posun od vnímania „ja" ako učiteľ k „my" ako učitelia.

V sociálnom kontexte profesijnej komunity sa zvyšuje účinnosť učenia sa jej členov tým, že väčšina členov vykonáva činnosť, ktorá má byť naučená, má možnosť nájsť si vzor, ktorý mu je blízky. Množstvo expertných znalostí/zručností nemôže byť explicitne vyjadrených, sú implicitné, nedajú sa formalizovať, ale dajú sa šíriť tým, že učiteľ ako „učeň" pracuje v rámci profesijnej komunity. Podľa Kasíkovej a Dubeca (2009, s. 68) je práve takáto „kultúra vzájomnej výmeny informácií o práci v učiteľských tímoch, učenia sa jeden od druhého, učiteľského „spoluvýskumníctva", založeného na kritickom zhod-

---

[8] Citácie výpovedí dvoch učiteľov v kvalitatívnej štúdii „Zkoumání konstrukce identity učitele" in Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, 2007, s. 343).

[9] Efekt „lietajúcich dverí" popísali začiatkom 21. storočia americkí autori a označujú nimi jav, kedy človek vojde dovnútra a ihneď ide von – obraz mnohých začínajúcich učiteľov v školskom prostredí v prvých rokoch praxe (tamže).

nocovaní praxe“, v ostrom protiklade so súčasnou separáciou a osamelosťou učiteľov v ich profesijných činnostiach. O „kultúre nezasahovania, ktorú izolovaní a zneistení učitelia bez dostatočnej spätnej väzby na vlastnú prácu prijímajú ako normu“, o rizikách stereotypu a rutiny, či nutnosti okamžitého sebapotvrdenia v učiteľskej profesii pojednávali aj Pol a Lazarová (2000, s. 12-13).

2 Sumarizácia zistení európskeho projektu Leonardo – PaCTT

V rámci naplnenia projektových cieľov a pre lepšie pochopenie prístupov a koncepcií kontinuálneho vzdelávania učiteľov a ich profesijného rozvoja v partnerských krajinách sme využili kvantitatívnu („e-survey“) a kvalitatívnu metodológiu (rozhovory s učiteľmi v každej partnerskej krajine a ich spracovanie cez východiská zakotvenej teórie *(„grounded theory*“, Strauss, Corbinová, 1999)). Pokúsili sme sa pomenovať faktory motivácie učiteľov pre ich ďalší profesijný rast a tiež možnú rezistenciu učiteľov voči ďalšiemu vzdelávaniu, identifikovať a neskôr aj ďalej sprostredkovať príklady a modely kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktoré aj samotní učitelia považujú za efektívne a využiteľné v rámci pedagogickej praxe. Dôraz sme kládli na proces diseminácie výsledkov projektového výskumu priamo do učiteľských komunít, k predstaviteľom regionálnej a národnej úrovne školskej a vzdelávacej politiky. Odporúčania a výsledky medzinárodnej štúdie sú on-line dostupné v rámci wikiportálu uvedeného v zozname literatúry. V rámci príspevku ponúkame ich sumarizáciu v rámci nasledujúcich téz:

2.1 Najväčší význam v procese vzdelávania učiteľov má vytváranie „profesijných mikrokomunít učiteľov“

Komunitný model vzdelávania učiteľov s prepojením na ich prax a vlastné vzdelávacie potreby sa v našom projekte ukazoval ako najhodnotnejší a najefektívnejší v procese ďalšieho vzdelávania učiteľov. Teda vzájomné oznamovanie nápadov a profesijných skúseností v rámci komunity, formálne či neformálne diskusie medzi učiteľmi a kolegami, spoločné „ťahanie“ za jeden koniec pri riešení problémov, vzájomné kolegiálne hospitácie (nevnímané ako nástroj kontroly, ale ako nástroj podpory a spolupráce učiteľov), kooperácia a kolaborácia, formy mentoringu a koučingu sa prezentovali ako najvhodnejšie spôsoby práce a aj profesijného rastu učiteľov vo všetkých partnerských krajinách našej štúdie. Tiež mnohí učitelia, ktorí majú skúsenosti s medzinárodnou spoluprácou s učiteľmi z iných krajín, potvrdzujú, že nielen budovanie „mikrokomunít“ v rámci školy či regiónu, ale aj formovanie „makrokomunít“ učiteľov je dôležitým kritériom efektívnej koncepcie profesionalizácie učiteľského povolania.

2.2 Vzdelávacie aktivity a programy, ktorých obsah a forma je málo aplikovateľná do praxe, majú najmenší význam v procese vzdelávania učiteľov

Za najmenej hodnotné modely vzdelávania učiteľov boli v projektovom výskume označované práve tie, ktoré prinášali vo svojom obsahu len abstraktné teórie, bez efektívnej a relevantnej aplikácie do praxe a reality škôl na akomkoľvek stupni vzdelávania. Tiež formy a vzdelávacie aktivity externe vynútené (napr. zo strany zamestnávateľa, vzdelávateľa – „providera“ vzdelávacích programov, zriadovateľa škôl a pod.) sa ukazovali ako nedostatočné.

2.3 Motivačné faktory vplývajúce na profesijný rozvoj učiteľov sú v partnerských krajinách rôznorodé

Vo všetkých krajinách, ktoré sa zúčastnili projektu, bol výrazným motivačným činiteľom pre profesijný rast učiteľov ich snaha o inováciu vyučovania a aktualizáciu ich odborných kompetencií. Za externý motivačný faktor v medzinárodnej štúdii sa považoval proces získavania kreditov v kreditnom systéme ďalšieho vzdelávania (Portugalsko, Slovensko), s následným kariérnym postupom a zlepšením platových podmienok učiteľov. Ako interné motivačné činitele v profesijnom rozvoji učiteľov boli identifikované: zlepšenie sebahodnotenia a zvýšenie profesijnej sebadôvery učiteľov, väčšia snaha o osobný profesijný rozvoj, učiteľova radosť zo žiackeho či študentského nadšenia pri realizácii inovatívnych vyučovacích foriem a metód.

Mnohí učitelia označili za jednu z najväčších priorít ďalšieho vzdelávania práve zlepšenie a zefektívnenie kvality vyučovania, a tým aj učenia sa žiakov. Tiež ocenili pozitívnejší prístup k vlastnému sebahodnoteniu, zlepšenie vlastného vnímania profesie, sebadôvery, uznania a podpory v komunite učiteľov.

2.4 Učiteľovo vnímanie profesie je zložité a podlieha premenám

Pre niektorých učiteľov v rámci krajín, ktoré boli súčasťou PaCTT-u je ich profesia celoživotnou ašpiráciou, poháňaná dôležitosťou práce s deťmi a mladými ľuďmi. Pre iných je pragmatickou voľbou, často náhodnou, či korešpondujúcou s ich vlastným životným štýlom a lepším zosúladením osobných a pracovných povinností. Učitelia zdôrazňovali dôležitosť odbornosti v rámci vyučovaných predmetov, ale uvedomovali si tiež rozhodujúci vplyv úrovne ich didaktických zručností na skvalitňovanie vyučovania a aj vzťahu so samotnými žiakmi.

2.5 Zaznamenávame nedostatočnú pedagogickú prax v rámci iniciačného (pregraduálneho) vzdelávania učiteľov

Čas, ktorí strávia budúci adepti na učiteľské povolanie v rámci svojej pedagogickej praxe, je v partnerských krajinách zúčastnených projektu rôzny. Pohybuje sa od niekoľkých týždňov až po niekoľko mesiacov. V každom prípade väčšina učiteľov ho zhodnotila ako nedostatočný. Prax, ktorá sa nerealizovala priamo v triedach so žiakmi, alebo bola len simuláciou istých pedagogických situácií, bola považovaná za nedostatočnú a umelo vytvorenú.

2.6 Formy profesijného rozvoja učiteľov môžu mať rôzny charakter a priestor

Učitelia popisovali niekoľko modalít postojov k ceste ich ďalšieho vzdelávania. Mnohí sú si vedomí dôležitosti profesijného rastu, „práce na sebe“, avšak vnímajú to len ako splnenie „nutnej povinnosti“ v rámci svojej profesijnej roly. Niektorí participanti našej štúdie vnímali svoj profesijný rozvoj v ďalšom vzdelávaní ako „stav mysle“, zvnútornenie a stotožnenie sa s rolou učiteľa prostredníctvom formálnych či neformálnych príležitostí, v ktorých sa môžu v tomto ponímaní zdokonaľovať. Za najväčšie prekážky v ďalšom vzdelávaní mnohí učitelia určili nedostatok času, nedostatočné finančné ocenenie ich snahy a úsilia, limitovaný výber vzdelávacích podujatí a aktivít, ktorých obsah často neodráža ich vlastné vzdelávacie potreby. Pre niektorých učiteľov je profesijný rast určovaný zamestnávateľom v rámci plánu školy pre kontinuálne vzdelávanie zamestnancov. Najväčší vplyv zo strany zamestnávateľa sme v rámci štúdie zaznamenali u učiteľov na Slovensku a v Anglicku. Na druhej strane učitelia v Bulharsku a Turecku majú plnú kontrolu nad plánovaním svojho profesijného rozvoja.

Uvedené tézy potvrdzujú, že nielen na Slovensku sa v profesionalite a profesionalizácii učiteľa radikálne mení jeho pozícia z úrovne „konzument“, „mediátor“ kurikula, ktorý mal v centralizovanom vzdelávacom systéme obmedzenú profesijnú autonómiu na úroveň „tvorca“ kurikula, ktorý sa v rozhodujúcej miere podieľa na formulovaní cieľov, obsahov, metód a foriem vyučovania, a tým mu štát ukladá aj vysokú zodpovednosť za kvalitu vzdelávania. Takýto radikálny posun od učiteľa ako vykonávateľa zmien diktovaných „zhora“ k aktívnemu spolutvorcovi zmien je veľmi náročný. Zaznamenávame, že na túto profesijnú autonómiu učitelia na Slovensku nie sú pripravení, nie sú vzdelávaní, vycvičení a ani podporovaní, pretože koncepcia kurikulárnej reformy si predovšetkým vyžaduje kooperatívne a tímové pracovné podmienky, ktoré na našich školách a medzi našimi učiteľmi absentujú. Prijatím školského zákona v roku 2008 a profesijného zákona v roku 2009, ktorých cieľom je integrovať inovačné tendencie a zámery legislatívneho

rámca Európskej únie, sa síce podarilo decentralizovať financovanie a zriaďovanie škôl, avšak decentralizácia kurikula vnímaného ako projektu realizácie obsahu vzdelávania na slovenských školách ostala nepozmenená. Učiteľ ostal v pozícii pasívneho konzumenta a aj sprostredkovateľa odborných a predmetových obsahov smerom k žiakom. Transmisívny charakter tohto procesu udáva smer aj samotnému systému profesijného rozvoja učiteľa.

Záver

Naším príspevkom sme chceli „vyprovokovať" inovatívny pohľad na profesijné smerovanie učiteľa, na jeho novú pozíciu v tomto procese neustálej práce na sebe. Podobne ako Gavora (2007, s. 126) súhlasíme s názorom, že učiteľ by mal byť sebareflektujúci, mal by si vedieť klásť otázky, kriticky seba a svoju prácu evalvovať, a to by malo byť zdrojom kvalitatívne vyššieho stupňa jeho rozvoja. Práve profesijný rozvoj učiteľa *(teacher development)* sa potom môže vnímať ako dynamický reflexívny proces individuálneho alebo skupinového zvyšovania úrovne vedomostí, zručností a sociálneho statusu učiteľa. Mnohé zahraničné štúdie potvrdzujú, že podpora profesijného rozvoja učiteľov je esenciálnym faktorom posudzujúcim kvalitu školy. Učenie sa učiteľa *(teacher learning)* je už procesom samotnej odpovede učiteľa alebo skupiny učiteľov na procesy profesijného rozvoja, ktoré ich vedú k osobnostnému rastu, facilitujú ich zručnosti a vedomosti. Úrovňou tejto odozvy a spôsobom jej aplikácie, interpretácie a interiorizácie sám učiteľ zvyšuje účinnosť procesov svojho profesijného rozvoja.

LITERATÚRA

Bendl, S. 2011. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, ISBN 978-80-7387-436-0.

Beran, J., Mareš, J., Ježek, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In Orbis Scholae, roč. 2, č. 1, s. 111-130. ISSN 2336-3177.

Bertrand, Y. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

Bílek, M., Kubalíková, A., 2006. Aplikácia nástrojov hodnotenia didaktického softvéru ako príklad akčného pedagogického výskumu. In Acta Humanica – Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti, č. 1, s. 238-243. ISSN 1336-5126.

Cabanová, V. 2014. Possibilities for improvement of pedagogical work of teachers in the process of further education in the conditions of the Slovak Republic [Možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov v podmienkach Slovenskej republiky] In: INTED 2014, 8th international technology, education and development conference : March 10th-12th, 2014 – Valencia, Spain. ISSN 2340-1079.CD-ROM, s. 2292-2298.

Strauss, A., Corbinová, J., 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Sdružení Podané ruce – nakladatelství Albert, ISBN 80-85834-60-X.

Fedorko, V. 2013. E-learning ako nový fenomén vzdelávania vo výchovno-edukačnej praxi. In Súčasné trendy elektronického vzdelávania 2013 [elektronický zdroj] : recenzovaný zborník príspevkov. – Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 81-85. ISBN 978-80-555-0745-3. Dostupné on-line: http://konferencia.unipo.sk/tech2013/files/z.pdf.

Fraser, Ch., Kennedy, A., Reid, L., McKinney, S. 2007. Teachers´ continuing professional development: contested concepts, understandings and models. In Journal of In-service Education, vol. 33, no. 2, pp. 153-169. ISSN 1747-5082.

Gavora, P. 2007. Vedci a učitelia – vzťah dvoch diskurzívnych komunít. In Pedagogická revue, roč. 59, č. 2, s. 115-130. ISSN 1335-1982.

Gavora, P., Kissová, S. 2003. Cesta k žiakovi: situačné vyučovanie. In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, U8 – Pozitivní témata a nálezy v pedagogice a pedagogickém výzkumu, 2003. ISSN 2336-4513.

Hamilton, E. R. 2013. His ideas are in my head: peer – to – peer teacher observations as professional development. In Professional Development in Education, vol. 39, no. 1, p. 42-64. ISSN 1941-5257.

Hase, S. 2013. What is heutagogy? Dostupné on-line: http://www.slideshare.net/fredgarnett/selfdetermined-learning-the-craft-of-heutagogy/.

Hase, S., Kenyon, C. 2001. From Andragogy to Heutagogy. Peer Reviewed. Original ultiBASE publication. http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html#beyond.

Hase, S., Kenyon, Ch. Heutagogy: a Child of Complexity Theory. 2007. Complicity: An International Journal of Complexity and Education, vol. 4, no. 1, pp. 111-118.

Hudson, P. 2013. Mentoring as Professional development: `growth for both` mentor and mentee. In Professional Development in Education, vol. 39, no. 5, p. 771-783. ISSN 1941-5257.

Illeris, K. 2003. Workplace learning and learning theory. In Journal of Workplace Learning, vol. 15, no. 4, pp. 167-178. ISSN 1366-5626.

Illeris, K. 2004. A model for learning in working life. In Journal of Workplace Learning, vol. 16, no. 8, pp. 431-441. ISSN 1366-5626.

Kalhous, Z., Obst, O. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071-7825-3X.

Kasíková, H., Dubec, M. 2009. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. Teacher cooperation: unfolding the unknown. In Studia paedagogica, roč. 14, č. 1, s. 67-86. ISSN 2336-4521.

Kaščák, O., Pupala, B. 2012. Pestovanie štandardizovaného učiteľa. In Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu. Praha: SLON, s. 147-156.

Kennedy, A. 2005. Models od continuing Professional development (CPD): a framework for analysis. In Journal of In-Service Education, vol. 31, no. 2, pp. 235-250. ISSN 1367-4587.

Kosová, B. 2007a. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In Ako sa učitelia učia? Zborník referátov medzinárodnej konferencie. Prešov: Rokus, 288 s. ISBN 978-80-8045-493-7.

Kosová, B. 2007b. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenie sa učiteľov. In Orbis scholae, roč. 1, č. 3, s. 5-12, ISSN 1802-4637.

Kosová, B., Porubský, Š. 2011a. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. In Pedagogická orientace, roč. 21, č. 1, s. 35-50, ISSN 1805-9511.

Kosová, B. 2011b. Celoživotný rozvoj učiteľa. In Pedagogické rozhľady, roč. 20, č. 4, s. 1-5. ISSN 1335-0404. Dostupné on-line: http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr4-2011.pdf.

Langdon, F. J. 2014. Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. In Professional Development in Education, vol. 40, no. 1, p. 36-56. ISSN 1941-5257.

Lazarová, B. 2006. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. 2012. Organizační učení v odborných diskurzech. Pedagogická orientace, roč. 22, č. 2, s. 145-161. ISSN 1805-9511.

Macková, K. 2013. Osobnostné parametre učiteľskej identity. In Vedecké práce 2013, na podporu projektov VEGA (vedecký zborník). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 2013. s. 123-134. ISBN 978-80-8105-515-7.

McAuliffe, M., Hargreaves, D. et. al. 2009. Does pedagogy still rule? In Australasian Journal of Engineering Education, vol. 15, no. 1, p. 13-18. Dostupné on-line: http://eprints.qut.edu.au/20502/.

Mezirow, J. 1997. Transformative Learning: Theory to Practice. In New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74.

Minařiková, E., Janík, T. 2012. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. In Pedagogická orientace, roč. 22, č. 2, s. 181-204, ISSN 1805-9511.

Pavlov, I., Šnídlová, M. 2013. Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory. Praha: 3P, 1. vyd., 91 s. ISBN 978-80-260-4014-9.

Pol, M., 2007. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4499-9.

Pol, M., Lazarová, B. 2000. Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy. Prešov: Metodické centrum, 2. vyd., 93 s. ISBN 80-8045-192-3.

Průcha, J. 2002. Vzdělávání učitelů – nové koncepce a diskuse v zahraničí. In Pedagogická revue, roč. 54, č. 5, s. 401-415, ISSN 1335-1982.

Průcha, J. 2002. Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. Organizational learning in the reality of school life: impulses, topics and management strategies. In Studia paedagogica, roč. 17, č. 2, s. 27-49. ISSN 2336-4521.

Senge, P. 2007. Pátá disciplina: teorie a praxe učící se organizace. Praha: Management Press, 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., Duschinská, K. 2012. Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. Praha: Karolinum, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.

Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Taylor, P. 2012. The Role of Collaborative, Practice-based Enquiry in Teacher Professional Development and Learning: a Literature Review (on-line dostupné na: http://leonardo-pactt.wikispaces.com).

Andrea Kubalíková vyštudovala učiteľstvo prírodovedných predmetov na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. V súčasnosti vyučuje všeobecnú didaktiku a technológiu vzdelávania na katedre pedagogických štúdií FHV ŽU v Žiline. Zameriava sa najmä na vzdelávanie a prípravu budúcich učiteľov. Vo svojej výskumnej a publikačnej činnosti sa venuje oblasti profesijného rozvoja učiteľov.

PaedDr. Andrea Kubalíková, PhD.
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: andrea.kubalikova@fhv.uniza.sk

Globálne rozvojové vzdelávanie na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre – jedna z foriem internacionalizácie vzdelávania[1]

Eva Svitačová – Anna Mravcová – Danka Moravčíková
Katedra spoločenských vied, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre

Anotácia: Globálne rozvojové vzdelávanie na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre – jedna z foriem internacionalizácie vzdelávania. *Požiadavka internacionalizácie vzdelávania je v súčasnosti nanajvýš aktuálna aj pre slovenské vysoké školy a univerzity. Dôkazom je aj Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, ktorá sa v tejto súvislosti, okrem iného, usiluje do edukačného procesu zavádzať nové formy vzdelávania a nové vzdelávacie prístupy. Jedným z nich je globálne rozvojové vzdelávanie. Za účelom komplexnejšej prípravy budúcich ekonomických aktérov na prax v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí, prebieha postupná implementácia tohto fenoménu aj do edukačného procesu na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre (ďalej len FEM SPU). Na to sa zameriava aj výskumný projekt KEGA, ktorého riešiteľmi sú pedagógovia z viacerých katedier FEM. Opierajúc sa o uvedený výskum, príspevok prináša nielen aktuálne predstavy o cieľoch, spôsoboch a formách implementácie tohto nového vzdelávacieho prístupu do edukačného procesu na FEM SPU. Vďaka tomu, že v rámci daného výskumu sa riešitelia stretli s kolegami z ďalších ekonomických fakúlt na Slovensku, spoločnými silami sa usilovali nachádzať najvhodnejší spôsob implementácie globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách.*
PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 1: 24-43

Kľúčové slová: *internacionalizácia; globálne rozvojové vzdelávanie; ekonomické fakulty; globalizácia; implementácia*

Global development education at the Faculty of Economics and Management at SUA in Nitra – one of the forms of internationalization of education. *Requirement for internationalization of education is currently highly actual also for the Slovak colleges and universities. The evidence is also the Faculty of Economics and Management at SUA in Nitra, which among other things also aspires to implement new forms of education and new educational approaches to the educational process, in this context. One of them is the global development education. For the purpose of more comprehensive training of future economic actors for the practice in a new global economic and social environment, the gradual implementation of this phenomenon into the educational process at the Faculty of Economics and Management SUA in Nitra (further as FEM SUA), is in*

[1] Článok vznikol s podporou Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry MŠVV a Š SR v rámci projektu KEGA 006SPU-4/2012 Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách.

progress. Also the research project KEGA is focused on this. Its solutionists are the educators from several departments of FEM. On the basis of this research the paper brings not only the current ideas about the goals, methods and forms of implementation of this new educational approach into the educational process at FEM SUA. Thanks to the fact that the solutionists could meet with the colleagues from other faculties of economics in Slovakia within this research, they tried to find the most appropriate method of implementation of global development education into the educational process at the faculties of economics, together.
PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 1: 24-43)

Key words: *internationalization; global development education; economic faculties; globalization; implementation*

ÚVOD

Globalizácia spolu s technologickým rozvojom podstatne menia ráz vysokoškolského vzdelávania, pričom s procesom globalizácie súvisí aj proces internacionalizácie.[2] Rozvoj vzdelávacích systémov neprebieha len v národnom kontexte, ale programy a riešenia nadobúdajú globálny charakter. Zahraničné vzdelávacie systémy majú vplyv na vzdelávaciu politiku v jednotlivých krajinách.

Internacionalizácia je nevyhnutnou podmienkou zabezpečenia dlhodobej konkurencieschopnosti vysokých škôl a univerzít na celosvetovej, európskej aj národnej úrovni. Ako sa v súvislosti s európskym vysokoškolským vzdelávaním vo svete uvádza v jednom dokumente Európskej komisie: „Komplexná stratégia internacionalizácie by mala zahŕňať kľúčové oblasti rozdelené do týchto troch kategórií: medzinárodná mobilita študentov a zamestnancov; internacionalizácia a skvalitnenie študijných programov a digitálneho vzdelávania; strategická spolupráca, partnerstvá a budovanie kapacít. Tieto kategórie by sa nemali vnímať oddelene, ale ako integrované prvky komplexnej stratégie“ (Európska komisia, 2013, s. 4). Okrem toho, že stratégie internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania sa často zameriavajú najmä na mobilitu študentov, aby boli účinné, mali by zahŕňať vytváranie medzinárodných študijných programov, strategických partnerstiev, ale aj nových spôsobov poskytovania obsahu a zabezpečovať komplementaritu so všeobecnejšími vnútroštátnymi politikami týkajúcimi sa vonkajšej spolupráce, medzinárodného

[2] Internacionalizácia sa týka prehlbovania vzájomných vzťahov medzi krajinami na úrovni národných sfér, ale krajiny sú oddelené hranicami a časom. Globalizácia sa chápe aj ako alternatíva procesu internacionalizácie, ktorý globalizáciou zaniká, ale aj ako vývojový komplement, ktorým sa proces internacionalizácie završuje. K tomuto ponímaniu sa podľa Richarda Outrata prikláňa väčšina autorov z akademických kruhov (Outrata, 2009, s. 95).

rozvoja, migrácie, obchodu, zamestnanosti, regionálneho rozvoja, výskumu a inovácie (Európska komisia, 2013, s. 3-4).

V súvislosti s internacionalizáciou vzdelávania slovenské vysoké školy upriamujú pozornosť na jazyky, digitálne vzdelávanie, ale aj napríklad na vytváranie medzinárodných študijných programov, ktoré sú prínosné nielen pre študentov, ktorí sa zúčastňujú mobility, ale tiež pre tých, ktorí zostanú v domovskej inštitúcii. Snahy vysokých škôl a univerzít na Slovensku sa v oblasti internacionalizácie zameriavajú na internacionalizáciu vedy, inovatívneho podnikania a na internacionalizáciu vzdelávacej činnosti. Internacionalizácia vzdelávania má posilňovať európsku dimenziu vzdelávania a rozširovať vedomostný a kultúrny obzor budúcich absolventov o poznatky súvisiace s potrebou rešpektovať spoločensko-politické reálie krajín nielen Európy, ale celého sveta. Uvedomujúc si to, aj na Slovensku sa internacionalizácia vzdelávania radí medzi prioritné rozvojové oblasti – vzdelávanie a zamestnanosť – pričom medzi hlavné priority sa zaraďuje – vytvorenie modernej vzdelávacej politiky (Mikloš, 2010, s. 15). Hlavnou úlohou je zvýšiť kvalitu, pričom vzdelávanie musí odrážať súčasné i očakávané potreby trhu.

Zintenzívňujúca sa internacionalizácia hospodárskeho života má vplyv aj na zmeny v štruktúre i v obsahovej náplni vzdelávacích sústav v jednotlivých krajinách. Hospodárska globalizácia má rôzne vplyvy na vzdelanie a medzi nimi aj vplyv na kurikulum[3] (Benyak – Kövérová – Vranaiová, 2014).

Aj vysoké školy a univerzity na Slovensku môžu konkurovať ďalším vysokým školám v otvorenom európskom priestore tak, že sa budú usilovať skvalitňovať prípravu absolventov napríklad pomocou vytvárania vhodnej obsahovej náplne jednotlivých študijných programov. A tiež prostredníctvom zavádzania nových konceptov a foriem výučby do edukačného procesu a ich neustálej aktualizácie. Úlohou vysokých škôl je vytvárať obsah študijných plánov tak, aby sa prostredníctvom edukačného procesu rozvíjali u študentov aj také vedomosti, schopnosti a postoje, na základe ktorých si dokážu nachádzať svoju pozíciu v súčasnom svete a zodpovedne sa v ňom vyrovnávať s problémami rôzneho charakteru.

Takým relatívne novým vzdelávacím prístupom na Slovensku, ktorý sa postupne zavádza do škôl na rôznych úrovniach, je aj *globálne vzdelávanie*, ktoré je aj zastrešujúcim pojmom *pre globálne rozvojové vzdelávanie* (GRV). „Globálne rozvojové vzdelávanie je vzdelávací prístup, ktorý vedie k hlbšiemu

[3] Rovnako má vplyv aj na rozvoj komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru (*Comparative education and international education* – komparatívna pedagogika a medzinárodné vzdelávanie). V historicky vymedzenom štvrtom období (od roku 2000 po súčasnosť), ktoré Manzon nazvala *integration and new development* – integrácia a nový rast, sa do popredia dostávajú také témy, ako globalizácia, multikultúrna výchova a pod. (Benyak – Kövérová – Vranaiová, 2014).

porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, k príčinám ich existencie a možnostiam riešenia problémov s nimi spojených. Podnecuje všetkých zainteresovaných bez ohľadu na vek ku skúmaniu otázok, ako napr. chudoba, a ich prepojenie s každodenným životom" (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012, s. 1).

Tento vzdelávací prístup reaguje na proces globalizácie, ktorý sprevádzajú rozporuplné kvalitatívne zmeny, a postupne sa dostáva aj do všetkých stupňov škôl na Slovensku. Pokladá sa za jeden z nástrojov na dosiahnutie komplexných vedomostí o rozvojovej problematike, vzájomnej závislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami, a tiež za podstatný „element" vedomostnej spoločnosti. Globálne vzdelávanie zahŕňa napríklad rozvojové vzdelávanie, interkultúrne vzdelávanie, environmentálne vzdelávanie. Tento typ vzdelávania predstavuje akýsi pokus o dosiahnutie všeľudskej zodpovednosti[4], a to nielen za udržanie života v priestore – v horizontálnom smere, no zároveň i za prežitie ľudstva (Svitačová, 2013). V mnohých školách sa postupne implementuje do edukačného procesu, do študijných plánov, čo korešponduje aj s Výzvou Rady EU – zabezpečovať vysokokvalitné učebné plány a uplatňovať vyučovacie metódy, ktoré zohľadňujú medzinárodný rozmer (Rada Európskej únie, 2010, s. 7).

S globálnym vzdelávaním, rozvojovým vzdelávaním či globálnym rozvojovým vzdelávaním sa v edukačnom procese na Slovensku v súčasnosti zaoberáme najmä na základných aj stredných školách, pričom „globálnu výchovu a z nej vychádzajúce globálne rozvojové vzdelávanie chápeme ako koncepciu, ktorá má za úlohu vplývať na osobnosť, najmä po stránke nonkognitívneho rozvoja, za účelom formovania postojov, hodnôt, názorov a ovplyvňovania vnímavosti pre problémy sveta, uľahčiť porozumenie sociálnym, environmentálnym, ekonomickým a politickým procesom vo svete, rozvíjať kritické myslenie a formovať globálne občianske postoje" (Svitačová – Mravcová – Šeben Zaťková, 2014, s. 74-75).

V snahe zvyšovať kvalitu vysokoškolského vzdelávania, globálne rozvojové vzdelávanie postupne preniká aj do terciárnej sféry vzdelávania. Implementácia moderných koncepcií vzdelávania, vychádzajúcich z aktuálnych trendov spoločnosti, ako aj z moderných poznatkov pedagogickej teórie, do procesu vysokoškolskej výučby, predstavuje efektívny nástroj podpory kvality a excelencie vysokých škôl. „Základnou úlohou vysokých škôl, a teda vysokoškolských učiteľov v globálnom rozvojovom vzdelávaní, je pripraviť odborníkov, profesionálov s globálnym uvedomením a s globálnou zodpo-

[4] Napríklad aj Špirko poznamenal, že „Výnimočnosť človeka je daná výnimočnosťou jeho zodpovednosti. Človek nesie zodpovednosť nielen za to, čo vytvoril, ale aj za to, čo mu bolo darované, za život na Zemi" (Špirko, 2011, s. 16).

vednosťou, aby títo profesionáli vnímali svoj odbor v globálnom kontexte a vnímali dôsledky svojho odboru pre globálny vývoj. Špeciálne postavenie tu majú fakulty pripravujúce budúcich učiteľov, ktorí by si mali osvojiť zručnosti rozvoja globálneho uvedomenia u žiakov nižších stupňov škôl“ (Zaťková, 2014, s. 305). Nemenej dôležitú úlohu má GRV aj na ostatných vysokých školách vrátane ekonomických fakúlt, ktoré aj týmto spôsobom reagujú na celý rad výziev, ktoré prináša globalizácia.

1 Globálne rozvojové vzdelávanie na slovenských ekonomických fakultách – jedna z foriem internacionalizácie vzdelávania

Súčasťou každej stratégie internacionalizácie by malo byť potvrdenie základných hodnôt európskej kultúry (ochrana ľudských práv, uznanie kultúrneho dedičstva spoločností, podpora zvýšenej sociálnej súdržnosti) a tiež rozvoj spolupráce s rozvojovými krajinami, ktorá by sa mala zakladať na inovatívnych modeloch partnerstva, ktoré posilňujú spoluprácu Sever-Juh a Juh-Juh (Európska komisia, 2013, s. 9). Vzhľadom na takúto stratégiu je potrebné aj na slovenských ekonomických fakultách skvalitňovať študijné programy, a to pomocou implementácie najnovších odborných poznatkov do jednotlivých predmetov či tém, ako aj vďaka implementácii nového vzdelávacieho prístupu – GRV do edukačného procesu na týchto fakultách.

Práve ekonomické fakulty a univerzity zohrávajú významnú rolu v príprave absolventov na nové úlohy v globálnom priestore a v rôznych inštitúciách na globálnom trhu. Ich snahou je reagovať na nové výzvy globalizácie a pripravovať absolventov na pôsobenie v globalizujúcej sa spoločnosti. To predpokladá realizovať niektoré zmeny najmä v edukačnom procese, čo si začínajú intenzívnejšie uvedomovať aj akademickí pracovníci na vysokých školách a univerzitách. Patria medzi nich aj pedagógovia na ekonomických fakultách a vysokých školách s ekonomickým zameraním na Slovensku, ktorí si uvedomujú, že každá ekonomika má záujem o ekonomicky aktívnych občanov, ktorí sa dokážu vyrovnávať s rôznymi problémami v súčasnom prepojenom svete.

Vychádzame z toho, že mnohí absolventi ekonomických fakúlt budú aktérmi nielen v národnej ekonomike, ale i v globálnej ekonomike[5], ktorá predstavuje nové prostredie, skladajúce sa z otvorených systémov, ktorými sú dnes prakticky všetky krajiny sveta. Tí budú vo svojich profesijných činnostiach musieť reagovať na úlohy v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí a riešiť problémy rôzneho druhu. Ťažko si pritom vystačia iba s odbornými poznatkami bez toho, aby dokázali kriticky chápať spoločenské procesy, ktoré prebiehajú vo svete v dôsledku globalizácie,

[5] Ekonomika sa na národnej úrovni rozdeľuje na časť, ktorá je napojená na globálnu ekonomiku a na časť, ktorá na ňu napojená nie je.

a následne sa im dokázali prispôsobovať či zaujímať k nim kritické stanoviská. Okrem toho, že si osvoja odborné poznatky z oblasti ekonómie, ekonomiky, manažmentu či marketingu, je zároveň potrebné, aby si dostatočne uvedomovali aj komplexnú povahu súčasného sveta, to znamená vzájomnú previazanosť prírody, kultúry, technológií a ekonomiky, ako aj previazanosť jednotlivých regiónov, či napríklad vzájomnú interdependenciu rozvinutých a rozvojových štátov.

1.1 Úlohy GRV na ekonomických fakultách a vysokých školách s ekonomickým zameraním

Globálne rozvojové vzdelávanie má na vysokých školách s ekonomickým zameraním viacero dôležitých úloh. Predovšetkým zvyšovať kvalifikáciu budúcich expertov v ekonomike o poznatky z rôznych spoločenskovedných odborov, a takto im napomáhať uplatňovať sa na trhu práce, vo svetovej ekonomike, v rôznych medzinárodných inštitúciách vo vyspelých krajinách, ako i v rozvojových krajinách. Konkrétne to predpokladá porozumieť zmenám, ktoré prebiehajú v národnej aj v svetovej ekonomike a ovplyvňujú sociálne a kultúrne, technologické, ekologické a ďalšie podmienky, v ktorých súčasní ľudia žijú.

Dôležitou úlohou je, aby toto vzdelávanie poukazovalo na všetky spoločenské dôsledky ekonomickej globalizácie, zhodnocovalo účinky súčasných tendencií liberalizácie obchodu na svetovú ekonomiku, životné prostredie a na všetkých obyvateľov sveta. Budúci ekonomickí experti sa môžu prostredníctvom GRV oboznamovať s globálnymi problémami, s ktorými bojuje obyvateľstvo sveta, pričom toto vzdelávanie súčasne upozorňuje na to, že mnohé z nich sú determinované procesom ekonomickej globalizácie. Napríklad chudoba, (fair trade), detská práca, terorizmus, porušovanie ľudských práv, ale i problém degradácie životného prostredia. V tejto súvislosti by GRV malo vhodným spôsobom zdôrazňovať požiadavku spoločenskej zodpovednosti v globálnej ekonomike.[6] Účelom je dosiahnuť, aby študenti porozumeli a pokúsili sa tak predchádzať vzniku nových problémov a kríz nielen v ekonomike, ale aj v spoločnosti. Pozornosť budúcich ekonómov sa totiž často jednostranne upriamuje iba na ekonomický rast, pričom ohľady voči ďalším neekonomickým hodnotám sú zatláčané do úzadia. Požiadavka spoločensky zodpovedného správania by mala byť implementovaná do viacerých tém v edukačnom procese na ekonomických fakultách. V tejto súvislosti by GRV malo poodhaľovať aj druhú stranu prebiehajúcich procesov na globalizujúcom sa trhu, najmä tienisté stránky ekonomickej globalizácie a ich negatívne dopady na samotný trh, ako

[6] Moderná história spoločenskej zodpovednosti v podnikaní sa začala rozvíjať v 50-tych rokoch minulého storočia, kedy sa myšlienky zodpovedného podnikania postupne dostávali do odbornej literatúry.

aj na obyvateľstvo vo svete. Napríklad na nerovnosti v rozvoji, globálne nerovnosti medzi vyspelými krajinami a rozvojovými krajinami, a zároveň objasňovať, že nerovný rozvoj je dôsledkom nerovnej výmeny. Má charakter závislosti, pričom vzájomná závislosť – interdependencia – je charakteristickou črtou celej svetovej ekonomiky, vrátane jej jadra. Práve na ekonomických fakultách je dôležité, aby študenti boli oboznamovaní so všetkými dôsledkami ekonomickej globalizácie. Napríklad s tým, že jej vplyvy a dopady v podobe nákladov, resp. výnosov, nie sú rovnaké pre rôzne krajiny či regióny, pričom problémy vznikajú najmä v krajinách tretieho sveta s nevybudovaným funkčným právnym systémom a slabou ekonomickou stabilitou.

Od budúcich absolventov týchto fakúlt sa následne očakáva, že im takéto a podobné informácie pomôžu orientovať sa v globálnom prostredí, pričom si budú ujasňovať aj vlastné priority v globálnom kontexte a nachádzať spôsoby, ako ich dosiahnuť. To je dôležité tak pre samotných absolventov ekonomických fakúlt, ako aj pre ich potenciálnych zamestnávateľov, ktorí majú čoraz vyššie požiadavky na kvalitnú profesijnú prípravu budúcich zamestnancov. V záujme obstáť v globálnej konkurencii potrebujú odborníkov, ktorí disponujú nielen odbornými znalosťami z oblasti svetovej ekonomiky, na základe ktorých dokážu vedecky analyzovať problémy a zaujímať k nim profesionálne prístupy. Súčasne očakávajú, že ich zamestnanci a kolegovia dokážu porozumieť viacerým otázkam, ktoré vznikajú na pozadí prebiehajúcich procesov v novom globálnom prostredí a následne dokážu participovať na riešeniach konkrétnych situácií a problémov.

Aktuálne nároky ekonomických subjektov na svojich zamestnancov v globálnej ekonomike sa tak zjavne netýkajú iba profesijných znalostí a zručností odborného charakteru. Väčšina z nich pokladá za samozrejmé, že ich členovia sa dokážu bezproblémovo adaptovať na všetky podmienky v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí. Od svojich zamestnancov očakávajú nielen široký odborný prehľad tak v ekonómii a manažmente, ale aj porozumenie kultúre, ekonomike, politickému systému na národnej, regionálnej i globálnej úrovni. Uvedomujú si, že plnenie náročných úloh v globálnom ekonomickom prostredí totiž mnohokrát závisí aj od toho, ako sa dokážu vyrovnávať so situáciami a problémami v širšom prostredí (v regióne, v krajine a pod.), ktoré ovplyvňujú výkon ich profesijnej roly.

V snahe napĺňať požiadavky zamestnávateľov, ako aj študentov ekonomických fakúlt, sú ekonomické fakulty a tiež vysoké školy s ekonomickým zameraním, nútené ponúkať také študijné programy, ktoré umožňujú komplexnú prípravu schopných odborníkov pre globálnu ekonomiku. Pripravujú osobnosti, ktoré disponujú aktuálnymi vedomosťami z daného študijného

odboru, a tiež globálnymi zručnosťami[7], vďaka ktorým sú schopné zaujať adekvátny postoj k rôznym situáciám, problémom a otázkam v novom globálnom prostredí. Z týchto dôvodov by ekonomické fakulty nielen na Slovensku, ale i v ďalších krajinách sveta, mali do svojich študijných programov zaraďovať aj také témy, poznatky či problémy, pomocou ktorých dokážu zvládať uvedené nároky.

1.2 GRV v edukačnom procese na FEM SPU v Nitre

Internacionalizácia vzdelávania je nepochybne aj jednou z priorít Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Umožňuje výmenu a transfer najnovších poznatkov do pedagogického a vedeckovýskumného procesu, ako aj zahraničné pobyty pre učiteľov a študentov.[8]

FEM v Nitre sa usiluje okrem rozvíjania medzinárodnej spolupráce vytvárať študijné programy vzhľadom na aktuálne požiadavky trhu. Táto ekonomická fakulta má snahu do edukačného procesu zavádzať aj nové formy vzdelávania a nové vzdelávacie prístupy. Príkladom je študijný program zaradený pre 1. stupeň vysokoškolského štúdia (bakalár) na FEM v Nitre: B-IBA International business with agrarian commodities, ktorý sa vyučuje v slovenskom aj v anglickom jazyku. Pripravuje absolventov, ktorí sú schopní „efektívne komunikovať so svetovými ekonomickými organizáciami a inštitúciami, aktívne sa zúčastňovať medzinárodných ekonomických vzťahov agrorezortu v oblasti spolupráce s WTO, FAO a pod., pripravovať podklady pre rozhodova-

---

[7] „Pri skúmaní rôznych interpretácií používania termínu globálne zručnosti bolo identifikovaných niekoľko spoločných tém. Prvou je väzba medzi zručnosťami a ekonomickými potrebami, a to najmä v súvislosti so silami globálneho trhu. To je často interpretované ako podpora potreby väčších priorít v zručnostiach, ako je tímová práca, IT, jazyky a riešenie problémov. Druhou je téma ohľadom väčšieho medzikultúrneho pochopenia, často súvisiaca s medzinárodným cestovaním, prácou v rôznych krajinách či poznávaním rastúcej kultúrnej rôznorodosti pracovnej sily. Nakoniec je tu radikálnejšia perspektíva, ktorá má svoj pôvod mimo ďalšieho vzdelávania a odbornej prípravy, ale vidí používanie pojmu globálne zručnosti v spôsobe podpory globálnych perspektív a kritického myslenia“ (Bourn, 2011, s. 9).

[8] FEM SPU v Nitre úspešne rozvíja medzinárodnú spoluprácu so 47 vzdelávacími a vedeckovýskumnými inštitúciami v Európe i mimo nej. Z medzinárodných projektov a programov je fakulta zapojená do Programu celoživotného vzdelávania (Erazmus, Grundtvig, Leonardo, Mundus), siete CEEPUS, projektov Jean Monnet, programov Medzinárodného vyšehradského fondu, CEINET a, samozrejme, do európskych výskumných projektov 7. rámcového programu. Prínosom pre študentov je viac ako 40 bilaterálnych zmlúv Erazmus, v rámci ktorých majú študenti možnosť absolvovať jednosemestrálne štúdium v krajinách Európskej únie.

nie, rozširovať svoje vedomosti a zručnosti o najnovšie poznatky v oblasti medzinárodných ekonomických vzťahov“ (FEM SPU, 2013b, s. 34).

V priebehu štúdia študenti získavajú kvalitné znalosti z operatívneho riadenia podnikov a strategického rozhodovania z aspektu globalizácie ekonomiky, pričom je predpoklad, že absolventi tohto programu sa budú uplatňovať predovšetkým ako odborní pracovníci v domácich, ako aj v zahraničných a medzinárodných spoločnostiach, ktoré pôsobia na trhu v oblasti agropotravinárstva. A taktiež vo svetových organizáciách, vo vládnych, mimovládnych, vedeckých a iných organizáciách s medzinárodnou pôsobnosťou. Budú potencionálnymi manažérmi týchto spoločností a organizácií. Zvlášť študijné programy pre 2. stupeň vysokoškolského štúdia (Agrárny obchod a marketing, Ekonomika podniku, Agrárny obchod a marketing a Business economics)[9], sa zameriavajú aj na prípravu absolventov na podnikanie v medzinárodnom obchode, na pôsobenie v podnikoch so zahraničnou účasťou, v odborných inštitúciách orientovaných najmä na marketing a odbyt agrokomodít doma i v zahraničí.

Absolventi uvedených študijných programov sa môžu uplatňovať ako hospodársko-ekonomickí riadiaci pracovníci pôsobiaci na strednej a vyššej úrovni v podnikoch, ktoré pôsobia najmä v agropotravinárskom rezorte, ale aj v niektorých ďalších rezortoch. Najmä absolventi študijného programu – Business economics, môžu nachádzať uplatnenie v manažérskych funkciách na vrcholovom stupni riadenia podniku poľnohospodárskej prvovýroby a potravinárskeho priemyslu ako manažéri univerzalisti i špecialisti. Vzhľadom na komunikačné zručnosti absolventov sa môžu uplatňovať aj v ďalších typoch podnikov so zahraničnou účasťou, či môžu podnikať v medzinárodnom obchode.

Ako nanajvýš potrebná sa ukazuje implementácia GRV na FEM do týchto študijných programov, ale prakticky do všetkých študijných programov, ktoré pripravujú absolventov na prax v podnikateľských subjektoch zahraničného obchodu, v podnikoch so zahraničnou účasťou, či pripravujú absolventov, ktorí budú samostatne podnikať v medzinárodnom obchode. Rovnako do tých študijných programov, ktorých absolventi sa budú zaoberať odbytom agropotravinárskych komodít na domácom a zahraničnom obchode, či agroturistickými službami rôzneho charakteru. Okrem toho FEM pripravuje aj manažérov na pôsobenie v rôznych stupňoch riadenia podnikov, ale aj medzinárodných korporácií. A to nielen v agropotravinárskom rezorte, v podnikoch biologických a technických služieb, či vo finančných inštitúciách. Ide najmä o študentov, ktorí sa pripravujú na profesijnú kariéru v medzinárodnom priestore v rámci bakalárskeho študijného programu: *International business with*

[9] Výučba tohto študijného programu prebieha v slovenskom aj v anglickom jazyku.

agrarian commodities a inžinierskeho študijného programu: Business economics. Týmto absolventom by nemali chýbať globálne zručnosti (global skills). Často totiž nachádzajú uplatnenie ako odborní pracovníci nielen v domácich, zahraničných a medzinárodných spoločnostiach pôsobiacich v oblasti agropotravinárstva, vo svetových organizáciách, ako aj vo vládnych a mimovládnych organizáciách. Pre svoju profesijnú kariéru budú potrebovať globálne zručnosti, ktoré môžu na ekonomickej fakulte získavať vďaka novému vzdelávaciemu prístupu – *globálne rozvojové vzdelávanie*.

Zodpovednú úlohu – komplexne študentov pripravovať na pôsobenie v rôznych ekonomických subjektoch v novom globálnom prostredí, si uvedomujú aj riešitelia[10] projektu KEGA č. 006SPU-4/2012: *Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách.* Cieľom projektu,[11] ktorého riešenie prebieha v troch etapách, v rokoch 2012 – 2014, je vypracovať komplexnejší a aktuálnejší systém GRV pre ekonomické fakulty vzhľadom na ich zameranie a aktuálne úlohy v súčasnej spoločnosti a navrhnúť vhodné spôsoby jeho implementácie do edukačného procesu.

V záujme plnenia tohto cieľa bolo najskôr potrebné preniknúť do študijných programov nielen na FEM SPU v Nitre, ale aj na vybraných ekonomických fakultách na Slovensku.[12] Následne prostredníctvom teoretického hodnotiaceho výskumu a vhodne zvolených metód prebehla analýza obsahovej stránky GRV na vybraných ekonomických fakultách s cieľom – navrhnúť potrebné zmeny v obsahu vzdelávania. Získavanie takýchto informácií sa opieralo najmä o štúdium dokumentov a informácií, ktoré zverejňujú ekonomické fakulty na svojich webových stránkach. Týmto spôsobom bolo zistené, že samostatný predmet nazvaný – „globálne rozvojové vzdelávanie“ prípadne „globálne vzdelávanie“, nefiguruje v súčasnosti v študijnom programe na žiadnej ekonomickej fakulte na Slovensku. V študijných plánoch ale nachádzame mnohé predmety, do ktorých je globálna a rozvojová problematika zaradená.

---

[10] Členovia katedier: Katedry spoločenských vied, Katedry pedagogiky a psychológie, Katedry matematiky, Katedry ekonomiky a Katedry marketingu FEM v Nitre.

[11] Uvedený projekt podporuje Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (*KEGA)* Slovenskej republiky.

[12] Ide o najväčšie ekonomické fakulty na Slovensku, ktoré produkujú najväčší počet vysokoškolsky vzdelaných ekonómov a manažérov. Konkrétne ide o FEM SPU, niektoré fakulty EU v Bratislave (Fakultu medzinárodných vzťahov EU, Fakultu podnikového manažmentu EU, Podnikovohospodársku fakultu so sídlom v Košiciach), Ekonomickú fakultu UMB v Banskej Bystrici, Ekonomickú fakultu TU v Košiciach, Fakultu prevádzky a ekonomiky dopravy a spojov v Žiline, Fakultu manažmentu UK Bratislava, Fakultu sociálnych a ekonomických vied UK Bratislava, Fakultu medzinárodného podnikania, Vysokú školu GOETHE UNI Bratislava.

Ide o také predmety, ktorých názov zjavne napovedá, že sa sústreďujú na rozvojovú problematiku.[13]

V snahe získať ďalšie informácie o globálnom rozvojovom vzdelávaní na Fakulte FEM SPU v Nitre, a tiež na ďalších vybraných fakultách, boli v rámci uvedeného výskumu usporiadané dva pracovné workshopy. Prvý sa uskutočnil koncom prvej etapy výskumu, 16. novembra 2012[14] a jeho hlavným cieľom bolo zistiť aktuálny stav implementácie GRV v študijných programoch, v sylabách predmetov i v niektorých konkrétnych témach na našej fakulte a zhodnotiť nielen obsahovú náplň tohto vzdelávania, ale i spôsoby a vyučovacie metódy, pomocou ktorých sa realizuje na jednotlivých katedrách FEM. Nakoľko výskumnou technikou – štúdiom dokumentov nebolo možné zistiť všetky informácie o stave GRV na FEM, najmä informácie o spôsoboch a formách výučby na jednotlivých katedrách a v jednotlivých predmetoch, tieto informácie mal priniesť celofakultný workshop. Zúčastnilo sa ho 16 zástupcov z 10 katedier FEM. Všetci uznali problematiku globálneho rozvojového vzdelávania na FEM za nanajvýš aktuálnu, keďže študentom je neustále potrebné zdôrazňovať globálny rozmer nielen ekonomických aktivít, ale i ostatných ľudských aktivít, pri ktorých vznikajú mnohé problémy a riziká. Účastníci súčasne potvrdili tie výsledky, ktoré boli získané aj vďaka analýze syláb na jednotlivých katedrách. Ide najmä o zistenie, že mnohé témy s globálnou problematikou sú prítomné v sylabách viacerých predmetov, ktoré aktuálne figurujú v študijných programoch na FEM.

Zástupcovia odborných katedier FEM katedier (katedra – ekonomiky, marketingu, manažmentu) sú presvedčení, že študenti dokážu vnímať globálny rozmer procesov a javov nielen v ekonomike, ale súčasne si uvedomujú aj globálnu previazanosť, kultúrnu rozmanitosť, prepojenosť životov vo svete, či napríklad hrozby spojené s globálnymi rizikami, sociálno-ekonomickú zaostalosť rozvojových krajín, globálne problémy chudoby, potrebu trvalo udržateľného rozvoja a iné. U niektorých je to vďaka poznatkom a skúsenostiam, ktoré získali na študijných pobytoch v zahraničí, ale u viacerých je to aj vďaka rôznym výberovým prednáškam, zameraným na rozvojové témy, či vďaka výskumným projektom. S týmto názorom ale nesúhlasili všetci. Zjavne s tým nesúhlasili napríklad pedagógovia z Katedry spoločenských vied FEM. Tí

[13] Ide napríklad o predmety: Medzinárodná rozvojová pomoc a spolupráca, Slovenská oficiálna rozvojová pomoc na FMV EU BA, Globálna a rozvojová problematika, Globalizácia a regionalizácia, Medzinárodný manažment ľudských zdrojov, Strategické výzvy európskej integrácie na FM UK BA, Medzinárodná ochrana ľudských práv, Európske politické kultúry, Medzinárodné vzťahy na Fakulte sociálnych a ekonomických vied UK Bratislava a iné.

[14] Pozri FEM SPU (2012). http://www.fem.uniag.sk/fem/oznamy/2012/11/pozvanka-nadiskusny-workshop-implementacia-globalneho-rozvojoveho-vzdelavania-do-edu.

poukázali hlavne na to, že u mnohých študentov absentuje schopnosť vidieť veci vo vzájomných súvislostiach, v dôsledku čoho spoločenské javy a procesy, ekonomické nevynímajúc, vnímajú, poznávajú a hodnotia izolovane. Pritom problémy a témy, ktorými sa GRV zaoberá, sú viac či menej implementované vo všetkých predmetoch, ktoré sa na tejto katedre vyučujú.[15]

Vedúca katedry pedagogiky a psychológie Zaťková skonštatovala, že priestor pre zaradenie tém GRV do edukačného procesu vidí v doplnkovom pedagogickom štúdiu (DPŠ), ktoré táto katedra ponúka učiteľom stredných odborných škôl, a tiež v kurze vysokoškolskej pedagogiky, kde doposiaľ témy GRV absentujú.

Keďže jednou z úloh workshopu bolo navrhnúť najvhodnejšiu formu (prípadne formy) implementácie GRV do edukačného procesu na ekonomických fakultách, v tomto smere sa objavili rôzne návrhy. Tie katedry, ktoré nevidia priestor pre implementáciu GRV do jednotlivých predmetov na svojej katedre (Katedra financií, Katedra informatiky), sa prikláňajú k tomu, aby sa na fakulte vytvoril jeden samostatný predmet „Globálne rozvojové vzdelávanie“, prípadne „Globálne vzdelávanie“.[16] Podľa členov týchto katedier by sa mal daný predmet komplexne zaoberať globálnou a rozvojovou problematikou. Uvedený návrh však zároveň podľahol kritike a viacerí účastníci tohto workshopu upozornili na niektoré reálne problémy. Týkali sa najmä zaradenia nového predmetu na niektorú z katedier FEM, gestorstva nového predmetu a ďalších „technických“ otázok.

Na diskusnom workshope padli aj ďalšie návrhy – prierezovosť globálnych tém vo vyučovaní a zdôrazňovanie globálnej dimenzie v jednotlivých predmetoch v školskom kurikule. Práve k tomuto návrhu sa priklonilo najviac účastníkov workshopu. Niektorí navrhovali aj zaraďovanie iných nepravidelných foriem tohto vzdelávania do edukačného procesu (školenia, semináre, workshopy, diskusie). V závere diskusného workshopu sa účastníci zhodli na tom, že GRV zohráva dôležitú úlohu pri formovaní odborného profilu absolventa FEM, a preto si tento nový vzdelávací prístup nepochybne zasluhuje pozornosť a systematickejšiu implementáciu do vzdelávania na FEM SPU v Nitre a aj na ďalších ekonomických fakultách.

V snahe bližšie sa oboznámiť s tým, ako je implementované GRV na ďalších ekonomických fakultách na Slovensku, usporiadal riešiteľský kolektív celoslovenský diskusný workshop: *Globálne rozvojové vzdelávanie na ekonomických fakultách.* Tento workshop bol jedným z plánovaných

[15] Ide napríklad o predmety: Medzinárodné vzťahy, Medzinárodné vzťahy a zahraničná politika, Európske integračné procesy, Podnikateľská etika, Sociológia, Rurálna sociológia, Ekofilozofia, Environmentálna politika a i.

[16] Tento predmet by bol v súlade s Národnou stratégiou pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, širšie koncipovaný.

realizačných výstupov projektu v 2. etape riešenia a uskutočnil sa 19. septembra 2013 na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre.[17] Zaoberal sa podobnými úlohami ako predchádzajúci workshop, ktorého účastníkmi boli len pedagógovia z katedier FEM. Týmto spôsobom mal tento diskusný workshop doplniť informácie o stave GRV na slovenských ekonomických fakultách, ktoré sa riešiteľom daného projektu nepodarilo získať na základe analýzy tlačených dokumentov a informácií zverejnených na webových stránkach jednotlivých fakúlt.

Podnetom pre diskusiu boli už prednesené príspevky účastníkov v 1. časti workshopu.[18] Týkali sa buď foriem, či spôsobov implementácie GRV na ekonomických fakultách, ktoré účastníci zastupovali, ale i skúseností s GRV na týchto fakultách. V 2. časti workshopu prebiehala skupinová diskusia. Na základe nej, ako i na základe prednesených príspevkov účastníkov, je možné sformulovať niekoľko záverov:

Účastníci celoštátneho workshopu sa zhodli na tom, že GRV (a tiež globálne vzdelávanie, rozvojové vzdelávanie, humanitárne vzdelávanie a pod.), nie je doposiaľ systematicky zaradené do edukačného procesu na ekonomických fakultách. Väčšina účastníkov sa však zároveň priklonila ku konštatovaniu, že obsah predmetov, ktoré sa vyučujú na ekonomických fakultách, sa dotýka takmer všetkých tém, ktorým zvyčajne venuje GRV pozornosť. Zvlášť pracovníci Katedry spoločenských vied, ktorí sú aj členmi riešiteľského kolektívu uvedeného projektu, poukázali na implementáciu problémov, ktorými sa GRV zaoberá, do predmetov, ktoré sa vyučujú na ich katedre. Napriek tomu ale väčšina účastníkov workshopu spochybnila, že si dokážu študenti ekonomických fakúlt dostatočne uvedomovať ekonomické, politické, kultúrne súvislosti vo svete, ktoré rôznymi spôsobmi ovplyvňujú fungovanie ekonomických, ale i ďalších spoločenských inštitúcií a v neposlednom rade vplývajú na realizáciu úloh v danej ekonomickej inštitúcii. Súčasne viacerí otvorene vyjadrili pochybnosti o tom, že absolventi ekonomických fakúlt sú schopní dostatočne vnímať globálne problémy v praxi, dokážu si uvedomovať ich vplyv na život ľudí okolo seba a sú pripravení vyrovnávať sa s mnohými spoločenskými a civilizačnými zmenami, ktoré vznikajú v dôsledku globalizácie. Nakoľko študenti si doposiaľ len v malej miere uvedomujú prepojenosť problémov vo svete, tak je predovšetkým potrebné zmeniť ich zmýšľanie a naučiť ich myslieť „globálne“. Napriek tomu, že síce študenti v priebehu štúdia na slovenských ekonomických fakultách majú možnosť získavať najnovšie

[17] Pozri FEM SPU. (2013c). http://www.fem.uniag.sk/fem/konferencie-seminare-fem/workshop-globalne-rozvojove-vzdelavanie-na-ekonomickych-fakultach.

[18] Všetky príspevky sú uverejnené v zborníku recenzovaných vedeckých prác: Globálne rozvojové vzdelávanie v edukačnom procese na ekonomických fakultách, ktorý je zverejnený aj na internete (pozri FEM SPU, 2013a).

vedomosti z oblasti ekonomiky, manažmentu, marketingu a ďalších odborných predmetov, chýbajú im vedomosti o celkovom dianí v novom globálnom priestore. Svedčí to o tom, že doposiaľ sa na ekonomických fakultách venuje menšia pozornosť príprave budúcich ekonómov na ich život a pôsobenie v globálnom prostredí, v ktorom budú musieť čeliť aj problémom a prekážkam rôzneho charakteru, zaujímať k nim stanoviská, ba ponúkať i niektoré riešenia. Napokon, globálne vzdelávanie a tiež GRV má rozvíjať u študentov aj globálne zručnosti a posilňovať také kompetencie, ako je kritické myslenie, komunikáciu, toleranciu a spôsobilosť riešiť problémy (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012, s. 8).

Z diskusie týkajúcej sa najvhodnejšej formy (prípadne foriem) implementácie GRV do edukačného procesu na ekonomických fakultách vyplynulo, že problematika globálneho rozvojového vzdelávania je na ekonomických fakultách najčastejšie implementovaná do edukačného procesu formami – prierezovosti globálnych tém vo vyučovaní, ktoré sa prelínajú cez vzdelávacie oblasti alebo formou zdôrazňovania globálnych dimenzií vo viacerých predmetoch, ktoré sú zaradené v študijných programoch (okrem tých predmetov, ktoré sa vyučujú na katedrách – informatiky, financií, štatistiky a operačného výskumu a pod.). Účastníci ale navrhovali aj ďalšie spôsoby pre GRV. Napríklad – prednášky odborníkov z rôznych nadácií a združení, ktorí sa venujú globálnej a rozvojovej problematike a účasť na ďalších vzdelávacích aktivitách, ktoré tieto nadácie, prípadne ďalšie združenia a organizácie realizujú. Niektorí argumentovali potrebou sprostredkovať študentom reálne skúsenosti členov týchto združení, a týmto spôsobom u nich podnecovať záujem o problémy, ktoré trápia ľudí v rôznych častiach sveta. Ako bolo podotknuté, jednou nevýhodou takejto spolupráce je fakt, že členovia týchto združení preferujú niektoré vlastné témy, a tak vzniká potreba obsah prednášok či diskusií vopred prediskutovať a prispôsobiť ich zameranie poslucháčom daného študijného odboru. Avšak spolupráca fakúlt s uvedenými organizáciami je v každom prípade vhodná a prínosná. Objavili sa i návrhy, aby každá zvolená forma implementácie GRV do edukačného procesu na ekonomických fakultách bola vhodne dopĺňaná inými nepravidelnými formami vzdelávania (napríklad školenia, semináre, workshopy, diskusie a pod.), ktoré by mali viesť odborníci takýchto nadácií a združení. Vzhľadom na to, že na mnohých zahraničných fakultách má už globálne vzdelávanie alebo globálne rozvojové vzdelávanie svoje miesto, niektorí študenti absolvovali alebo môžu absolvovať na takýchto fakultách študijný pobyt, v rámci ktorého sa môžu vzdelávať aj v tejto oblasti. Pedagógovia diskutovali aj o možnosti osloviť zahraničných študentov na svojich fakultách a zapojiť ich do globálneho rozvojového vzdelávania ako lektorov, účastníkov diskusií, workshopov a pod. Aj toto je cesta, ako sa viac dozvedieť o živote ľudí v rôznych častiach sveta. V neposlednom rade aj

zahraniční študenti z rozvojových krajín môžu ostatným študentom danej fakulty poskytnúť zaujímavé informácie a praktické skúsenosti, ktoré sa týkajú oblastí, z ktorých pochádzajú. Toto súčasne môže byť aj jedna z foriem, ako študentov ekonomických fakúlt motivovať, aby sa zapájali do dobrovoľníckych aktivít.

V súvislosti so spôsobmi implementácie GRV do edukačného procesu na ekonomických fakultách sa diskutovalo aj o vytvorení samostatného predmetu – *globálne rozvojové vzdelávanie* prípadne *globálne vzdelávanie,* čo účastníci workshopu nevylúčili a zhodli sa na tom, že by išlo o interdisciplinárny predmet. Jeho výučba by tak mala byť zabezpečovaná viacerými odborníkmi, a to nielen z rôznych katedier na ekonomických fakultách, ale aj odborníkmi z iných fakúlt danej univerzity a tiež odborníkmi z dobrovoľníckych nadácií a mimovládnych organizácií. Zároveň bolo poukázané na niektoré problémy, ktoré by mohli súvisieť so zavedením takéhoto samostatného predmetu (zaradenie na príslušnú katedru, gestori predmetu a pod.).

Používanie výchovno-vzdelávacích metód, techník, didaktických prostriedkov (IKT a ďalších) v tomto novom vzdelávacom prístupe závisí od fundovanosti a kreativity vyučujúceho. Za vhodné sa považuje napríklad projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, rôzne didaktické hry, situačná a inscenačná metóda, prípadové štúdie, heuristická a výskumná metóda, ale aj práce v teréne, exkurzie a zapájanie sa do konkrétnych akcií a činností. Medzi typické prostriedky, ktoré sú využívané v globálnej výchove, sa radia rôzne diskusné techniky, simulačné hry, hry s rolami, kritické čítanie textu. Z metód je v popredí metóda integrácie, ktorá umožňuje na problémy nazerať z viacerých pohľadov, i niektoré ďalšie. Nielen tematická rozmanitosť GRV, ale aj využívanie viacerých pedagogických metód a techník sú dôvodmi, ktoré účastníkov workshopu viedli k záveru, že v prípade, že by bol na ekonomických fakultách zavedený samostatný predmet, na jeho výučbe by sa mali podieľať viacerí odborníci.

Implementácia GRV do edukačného procesu na EF si vyžaduje otvorený prístup vysokoškolských učiteľov ku globálnym výzvam a snahu nachádzať vhodné prostriedky, akými sa bude toto vzdelávanie realizovať. Účastníci workshopu sa zhodli na tom, že táto nová forma vzdelávania kladie nové nároky aj na pedagógov, ktorí by mali byť schopní dostatočne reflektovať požiadavky v novom globálnom prostredí a realizovať výklad odborných problémov tak, aby si pritom uvedomovali súvislosti ekonomických javov a procesov so životom ľudí a s ich problémami v danom prostredí. Implementovať GRV do predmetov na ekonomických fakultách ako prierezovú tému či zdôrazňovanie globálnej dimenzie v témach jednotlivých predmetov, ako aj vyučovať GRV ako samostatný predmet, predpokladá do istej miery aj modifikáciu niektorých zaužívaných didaktických metód a postupov

u pedagógov. Navodzuje to potrebu ďalšieho vzdelávania pedagógov, pričom v tejto súvislosti sa objavili nové požiadavky na prípravu „globálneho učiteľa“. S vhodnými didaktickými postupmi a metódami by mohli byť pedagógovia na ekonomických fakultách oboznamovaní prostredníctvom vzdelávacích aktivít (prednášok, workshopov a i.). Realizovať by ich mohli niektorí pedagógovia na jednotlivých ekonomických fakultách, prípadne odborníci z pedagogických fakúlt. Objavili sa aj niektoré konkrétne návrhy, ako realizovať ďalšie vzdelávanie vysokoškolských učiteľov. Napríklad – vedúca Katedry pedagogiky a psychológie na FEM SPU v Nitre vyjadrila ochotu ponúknuť vysokoškolské vzdelávanie pre pedagógov FEM formou prednášok. Objavil sa tiež návrh – osloviť rektorát univerzity, aby inicioval takéto vzdelávanie a prizval expertov, ktorí budú v tejto oblasti vzdelávať pedagógov na FEM.

Účastníci workshopu sa zhodli na tom, že v porovnaní so základnými a strednými školami chýbajú na vysokých školách vhodné učebnice, metodické príručky a ďalšie materiály ku GRV, ktoré by poskytli pedagógom nielen vhodnú motiváciu, ale aj konkrétnu pomoc pri výučbe. Pre pedagógov na ekonomických fakultách bude nepochybne prínosom vysokoškolská učebnica: *Globálne rozvojové vzdelávanie pre ekonómov a prípadové štúdie* ako i metodická príručka: *Globálne rozvojové vzdelávanie na ekonomických fakultách*, ktoré plánuje náš riešiteľský kolektív vydať v priebehu poslednej etapy riešenia projektu, v roku 2014. V neposlednom rade na potrebu GRV na ekonomických fakultách upozorňuje aj monografia: *Globálne výzvy pre vzdelávanie ekonómov*, ktorej autori pochádzajú z riešiteľského kolektívu daného projektu KEGA.

ZÁVER

Výsledky celoštátneho diskusného workshopu nepochybne prispeli k riešeniu hlavného cieľa i čiastkových cieľov, vytýčených v danom projekte, ktorý riešia pedagógovia na FEM SPU v Nitre. Ich kolegovia z ekonomických fakúlt uvítali najmä snahy riešiteľského kolektívu pripraviť a vydať uvedené dve publikácie, určené jednak študentom ekonomických fakúlt a vysokých škôl s ekonomickým zameraním, ako aj ich absolventom. Učebnica a najmä metodická príručka bude určená aj pedagógom, ktorí sa na ekonomických fakultách podieľajú alebo sa budú podieľať na GRV. Učebnica bude vypracovaná vzhľadom na inovovaný obsah GRV na ekonomických fakultách a jej súčasťou budú prípadové štúdie. Tie sa týkajú reálnych problémov, ktoré sa vyskytujú v novom globálnom prostredí. Metodická príručka pre pedagógov vysokých škôl s ekonomickým zameraním, bude navrhovať používanie vhodných výchovno-vzdelávacích foriem, metód a didaktických pomôcok pri výučbe GRV. V snahe ponúknuť študentom a pedagógom ekonomických fakúlt kvalitné publikácie, oslovil riešiteľský kolektív aj niektorých kolegov z ďalších ekonomických

fakúlt, ktorí sa už dlhodobejšie venujú niektorým témam GRV. Rovnako oslovil aj člena nadácie PONTIS[19], ktorý sa vo svojich častiach pokúsi priblížiť študentom aj niektoré konkrétne problémy, s ktorými sa reálne stretol v niektorých, najmä rozvojových krajinách.

Projekt KEGA: *Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách,* je len jednou z iniciatív, ktoré vyvíjajú vysoké školy a univerzity v snahe umožniť svojim absolventom získavať kvalitné vzdelanie, ktoré zodpovedá aktuálnym požiadavkám trhu práce. Ako sa ukázalo, o vypracovanie nového aktuálnejšieho systému globálneho rozvojového vzdelávania na slovenských ekonomických fakultách majú záujem aj pedagógovia z ďalších ekonomických fakúlt na Slovensku.

Jeho uvedenie do praxe na FEM SPU v Nitre, prípadne aj na ďalších slovenských ekonomických fakultách, nesporne podporí internacionalizáciu vzdelávania, umožní rozširovať vedomostný a kultúrny obzor absolventov, čím obohatí ich odborný profil. Umožní im získať naozaj kvalitné vzdelanie, ktoré zodpovedá požiadavkám súčasného trhu práce. Vďaka nemu majú absolventi ekonomických fakúlt šancu získať nielen širší rozhľad v globálnej ekonomike, kde budú realizovať ekonomické činnosti, ale zároveň získať aj globálne zručnosti, ktoré potrebujú pre napĺňanie ekonomických a hospodárskych cieľov v globálnom prostredí. Okrem toho, reálne možno predpokladať, že toto vzdelávanie je pre absolventov ekonomických fakúlt jedným z dôležitých predpokladov na to, aby mohli získať zamestnanie v niektorej medzinárodnej inštitúcii.

LITERATÚRA

BENYAK, J. – KÖVÉROVÁ, E. – VRANAIOVÁ, K. 2014. Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. In *Pedagogika*, roč. 5, č. 3, s. 193-218. ISSN 1338-0982.

BOURN, D. 2011. Global skills – From economic competitiveness to cultural understanding and critical pedagogy. In *Critical Literacy: Theories and Practises 6:1*. p. 3-20. [online] Dostupné na: *http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path[]=99&path[]=74*.

EURÓPSKA KOMISIA. 2013. *Oznámenie komisie európskeho parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov. Európske vysokoškolské vzdelávanie vo svete.* [online] Brusel. Dostupné na: http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEUQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.toad.cor.europa.eu%2FViewDoc.aspx%3Fdoc

[19] Nadácia Pontis je jednou z najväčších grantových a operačných nadácií na Slovensku, ktorá v súčasnosti, okrem iného, upriamuje svoju pozornosť na realizáciu vzdelávacích aktivít v oblasti rozvojovej problematiky na vysokých školách.

%3Dcomm%255C2013%255Ccomm499%255CSK%255Ccomm499-2013_part1_ext_SK.doc%26docid%3D2935465&ei=rFEuVPfWLNDkarGDgsAH&usg=AFQjCNFjOknNmyCqBlgUeB49sbAfn3V8Hg&bvm=bv.76802529,d.d2s.

FEM SPU. 2012. *Pozvánka na diskusný workshop Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách*. [online] Nitra. Dostupné na: http://spu.fem.uniag.sk/fem/oznamy/2012/11/pozvanka-na-diskusny-workshop-implementacia-globalneho-rozvojoveho-vzdelavania-do-edu.

FEM SPU. 2013a. *Globálne rozvojové vzdelávanie v edukačnom procese na ekonomických fakultách*. [online] Nitra. Dostupné na: http://spu.fem.uniag.sk/fem/subory/zbornik_GRVEPEF.pdf.

FEM SPU. 2013b. *Študijná príručka 2013 – 2014. Fakulta ekonomiky a manažmentu*. [online] Nitra. Dostupné na: http://spu.fem.uniag.sk/fem/subory/2013__STUDIJNA_PRIRUCKA.pdf.

FEM SPU. 2013c. *Workshop Globálne rozvojové vzdelávanie na ekonomických fakultách*. [online] Nitra. Dostupné na: http://spu.fem.uniag.sk/fem/konferencie-seminare-fem/workshop-globalne-rozvojove-vzdelavanie-na-ekonomickych-fakultach.

MIKLOŠ, I. 2010. *Stratégia konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010.* [online] Bratislava. Dostupné na: http://www.vuvh.sk/download/VaV/Vyznamne%20dokumenty%20EU/Narod_Lisabonska_strategia.pdf.

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 11 s. [cit. 2014-03-10]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/odborne_info/narodna_strategia_globalne%20vzdelavanie_2012_2016.pdf

OUTRATA, R. 2009. K poňatiu, meraniu a globálnej regulácii procesu globalizácie vo svetovej ekonomike. In *Politická ekonomie,* roč. 57, č. 1, s. 92-115. ISSN 0032-3233.

RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2010. *Závery Rady o internacionalizácii vysokoškolského vzdelávania.* [online] Brusel. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/2297.pdf.

SVITAČOVÁ, E. 2013. Globálne rozvojové vzdelávanie na ekonomických fakultách. In *Academia*. 24 (1-2), s. 31-39. ISSN 1335-5864.

SVITAČOVÁ, E. – MRAVCOVÁ, A. – ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. 2014. *Globálne výzvy pre vzdelávanie ekonómov*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. 120 s. ISBN 978-80-552-1224-1.

ŠPIRKO, D. 2011. Biocentrizmus, humanizmus, zodpovednosť. In *(Úvahy) O biocentrizme a humanizme*. Zvolen: FEE TU, s. 12-19. ISBN 978-80-8093-156-8.

ZAŤKOVÁ, T. 2014. Vysokoškolská výučba a globálne rozvojové vzdelávanie. In Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014. Křtiny: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, s. 301-314. ISBN 978-80-7509-001-0.

Eva Svitačová *je odbornou asistentkou na Katedre spoločenských vied FEM SPU v Nitre, kde vyučuje Etiku, Podnikateľskú etiku, Ekofilozofiu a Sociológiu. Okrem toho sa podieľa na príprave a realizácii vedeckých projektov, zúčastňuje sa na rôznych vedeckých podujatiach ako aj na príprave učebných textov a študijných materiálov. Vo vedeckej činnosti dominuje orientácia na sociálno-filozofické problémy a etické problémy v ekonomike a v spoločnosti, pričom aktuálne sa venuje problematike globálneho rozvojového vzdelávania.*

Anna Mravcová *je odbornou asistentkou na Katedre spoločenských vied FEM SPU v Nitre, kde vedie prednášky a semináre z predmetov International Relations, Theory of Policy, Filozofia a Estetika. Externe pôsobí aj na Katedre Filozofie FF UKF v Nitre, kde vedie predmety Základy politológie a Politický a ústavný systém SR. Vo svojej vedeckej činnosti sa zameriava predovšetkým na problematiku sociálnej a politickej filozofie, ako aj problematiku Európskej únie, globálneho vzdelávania a v jeho rámci rôznymi dimenziami demokratického občianstva.*

Danka Moravčíková *pôsobí na Katedre spoločenských vied FEM SPU v Nitre a zároveň vedie Kanceláriu celoživotného vzdelávania SPU v Nitre. Vyučuje odvetvovú Sociológiu vidieka a poľnohospodárstva a v rámci MBA štúdia Agribusiness and Commerce predmet Agribusiness and Rural Development. Vo vedeckovýskumnej činnosti sa dlhodobo venuje problematike rurálnej transformácie a špecifickým skupinám vidieckej populácie, aktuálne tiež problematike rozvojového vzdelávania s ťažiskovým zameraním na otázky sociálnych nerovností a udržateľného rozvoja.*

Mgr. Eva Svitačová, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Katedra spoločenských vied, Fakulta ekonomiky a manažmentu
Tr. Andreja Hlinku 2
949 76 Nitra
e-mail: eva.svitacova@uniag.sk

PhDr. Anna Mravcová, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Katedra spoločenských vied, Fakulta ekonomiky a manažmentu
Tr. Andreja Hlinku 2
949 76 Nitra
e-mail: anna.mravcova@uniag.sk

doc. Mgr. Ing. Danka Moravčíková, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Katedra spoločenských vied, Fakulta ekonomiky a manažmentu
Tr. Andreja Hlinku 2
949 76 Nitra
e-mail: danka.moravcikova@uniag.sk

Správy

Konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2014, Ostravice – Sepetná, 9. – 10. 10. 2014

Ve dnech 9. – 10. 10. 2014 se konal v malebném prostředí Beskyd již v pořadí 11. ročník konference **Pedagogická diagnostika a evaluace,** tentokrát s uvedeným rokem **2014.**

V úvodu jednání konference přivítal její odborný garant Josef Malach domácí i zahraniční účastníky z Česka, Polska a Slovenska.

S radostí bylo konstatováno, že se účastníci scházejí na již v pořadí 11. konferenci, jejíž historie započala v roce 1993 konferencí Pedagogická diagnostika ´93 v Orlové. Od té doby docházelo k dílčím modifikacím jejího názvu a po více než dvaceti letech se koná pod názvem Pedagogická diagnostika a evaluace, který vyjadřuje vzájemnou a často obtížně oddělitelnou souvislost procesů hodnocení klíčových kompetencí žáků, studentů i dospělých účastníků pro edukaci, hodnocení jejího průběhu i dosažených výsledků a současně podmínek pro edukaci, které mohou být dány kvalitou učitelů a vychovatelů, vzdělávacích médií, včetně učebnic i vzdělávacích institucí jako celku.

V prvním bloku dopoledního plenárního zasedání odezněly čtyři referáty. Beata Kosová z Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici ve svém příspěvku *Medzinárodné testovanie výsledkov vzdelávania – sociokultúrna nekorektnost alebo užitečné poučenie?* poukázala na politický kontext vzniku a cílů mezinárodního testování výsledků vzdělávání. Byl zdůrazněn politický kontext testování PIRLS, TIMMS, PISA a AHELO. Ve vzdělávání se začínají prosazovat neoliberální tendence, které vycházejí z principů soutěživosti, konkurence a hlavním cílem vzdělávání je výhradně uplatnění se na trhu práce. Pro řadu zemí je důležitější úspěch v mezinárodním testování, než samotné hodnoty vzdělávání. Autorka konstatovala, že mezinárodní testování je nástrojem prosazování ekonomických zájmů OECD, šíření kultury orientované na výkon a potřebu prosazovat svou identitu a existenci. Dále byly zmíněny některé konkrétní výsledky testování slovenských žáků a uvedeny ukazatele, které mají vliv na výsledky tohoto testování. Nebyly opomenuty také kontextové dotazníky, které se používají k výpočtům korelací s výsledky mezinárodního testování. V případě, že záměrem pedagogické vědy je využívat výsledky mezinárodních výzkumů, je třeba si především uvědomovat cíle, které testování sleduje a ujasnit si, zda národní vzdělávací systém má primárně přizpůsobit edukaci rozvoji osobnosti žáka, nebo potřebě obstát v mezinárodních výzkumech.

Vedoucí oddělení analýz výsledků vzdělávání žáků Institutu edukačních výzkumů z Varšavy a předseda Polské společnosti pedagogické diagnostiky Henryk Szaleniec spolu s Wojciechem Małeckim, ředitelem jedné z osmi v Polsku fungujících oblastních zkušebních komisí metodicky řízených Centrální komisí ve Varšavě ve svém příspěvku *Wynik egzaminacyjny w przestrzeni publicznej i w szkolnej rzeczywistości* upozornili na to, že výsledky různých měření kvality a úrovně vzdělávání nemusí být vždy objektivní a odborná veřejnost by měla zaujmout velmi opatrný postoj k jejich zobecňování. Při pohledu na výsledky měření kvality školy je třeba si uvědomit, do jaké míry tyto výsledky určují úspěch školy. Při prezentaci bylo ukázáno, jakým způsobem jsou v Polsku školám a studentům sdělovány výsledky testování. Bylo také apelováno na vznikající tendence nadměrného zjednodušování výsledků různých šetření, které poté vedou k ukvapeným a mnohdy neobjektivním závěrům.

Ivana Pirohová z Fakulty humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity v Prešově ve svém příspěvku *Diagnostikovanie v cykle ďalšieho vzdelávania* interpretovala diagnostické činnosti jako prostředek individualizace vzdělávání. Inspirací interpretace konceptu individualizace vzdělávání dospělých, významu diagnostických činností v cyklu dalšího vzdělávání byla sociální filozofie B. Faye, která je základním konceptuálním rámcem analýzy sebeřízeného učení se a možností diagnostikování v participativním vzdělávání.

Jana Palečková, národní koordinátorka šetření PISA ukončila dopolední plenární jednání s příspěvkem *Co zjišťuje a měří projekt OECD PISA.* Projekt je zaměřen zejména na zjišťování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků v zemích z celého světa. V příspěvku byly zmíněny konkrétní poznatky z analyzovaných výsledků PISA 2012 a především rozebrány jednotlivé oblasti gramotnosti, jež byly testovány. Diskutováno bylo také o plánovaném šetření PISA 2015, kdy hlavní testovanou oblastí bude přírodovědná gramotnost.

V druhém bloku odpoledního plenárního zasedání odezněly taktéž čtyři referáty. Jednání otevřel Zdeněk Karásek, ředitel a jednatel společnosti RPIC-ViP s.r.o. v Ostravě se svým příspěvkem Kompetence pro život a práci. Prezentace vycházela z ukončeného projektu Kompetence pro život, který je nyní ve fázi udržitelnosti. Projekt byl zaměřen na posílení rozvoje měkkých kompetencí učitelů a žáků v 7 krajích České republiky. Byl realizován ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a směřoval k systémovému šíření programů, které již byly úspěšně využity v České republice i v řadě zemí Evropské unie.

Následující příspěvek Aleny Seberové z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity s názvem *Diskuse nad profesionalitou učitele* poukazuje na profesní

specifika učitelství v kontextu kritických analýz. Model „široké profesionality“, který je v českém i slovenském pedeutologickém prostředí prosazován, vede řadu kritiků ke zpochybňování elementární možnosti učitelské povolání vykonávat. Povahu a podstatu učitelství se autorka pokoušela obhajovat a specifikovat prostřednictvím znaků plnohodnotné profese. Podrobně analyzovala jednotlivé vrstvy známého Korthagenova modelu profesionality učitele ve vztahu ke kritice učitelství jako „omezené“, „částečné“ či „nemožné“ profese.

Zuzana Hirschnerová z Národního ústavu certifikovaných měření vzdělávání v Bratislavě, který na Slovensku realizuje plošné testování žáků základních škol a společnou část maturitní zkoušky, vystoupila s příspěvkem *Možnosti využívania elektronického systému E-testu v národných meraniach a školskej praxi na Slovensku*. Autorka vycházela z národního projektu „Zvyšovanie kvality vzdelávania v základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“. Cílem je pomáhat školám poskytovat žákům znalosti, dovednosti a sebedůvěru, aby mohli naplno využít svůj potenciál. Bylo zdůrazněno, že důležitou součástí kvalitního vzdělávání jsou „digitální“ dovednosti, které jsou v současnosti téměř stejně důležité, jako schopnost psaní, čtení a počítání. Elektronické testování přinese školám rychlejší, efektivnější a objektivnější zpětnou vazbu, přispěje ke zvýšení kvality vzdělávání a pomůže lépe připravovat žáky pro konkurenčně náročný evropský pracovní trh.

Odpolední plenární zasedání uzavřel odborný garant konference Josef Malach z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Prostřednictvím svého příspěvku *Klíčové kompetence v kontextu cílů edukace a jejich hodnocení* podal stručný přehled vývoje pojetí klíčových kompetencí jako poměrně nového kurikulárního konstruktu a konkretizoval vybrané pohledy na jejich souhrnné rámce v Evropské unii, s konkretizací pro některé země, v USA, Kanadě, Austrálii a Novém Zélandu. Na základě analýzy dostupných záměrů, teoretických studií, metodických textů i empirických výzkumů autor poskytl přehled o stavu teoretického zázemí pro hodnocení klíčových kompetencí.

Konference pokračovala v odpoledních hodinách prvního dne a v dopoledních hodinách druhého dne v několika sekcích.

Sekce 1: Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci (moderovali: Iva Červenková, Jan Karaffa)

První sekce, ve které bylo předneseno 7 příspěvků, byla zaměřena na možnosti rozvoje klíčových kompetencí žáků a studentů napříč jednotlivými stupni škol. Bylo poukázáno na zásadní podněty pro naplňování klíčových kompetencí v předmětu dramatická výchova, jak u žáků základních škol, tak u vysokoškolských studentů učitelských oborů (Hana Cisovská, Jan Karaffa, Jana

Buchtová, Karolína Najzarová). V paradigmatické rovině byly analyzovány principy činnostního a zkušenostního učení (Soňa Kikušová, Dušan Kostrub). Na toto téma navazovala interpretace provedené evaluace užívaných strategií žáků při učení se z učebnice jako prostředek rozvíjení kompetence k učení (Iva Červenková, Martin Mačík). V terciálním vzdělávání se hledaly možnosti a hodnocení rozvoje kompetencí vysokoškolských studentů (Jana Kratochvílová, Mariana Sirotová).

Sekce 2: Pedagogická diagnostika v profesi učitele (moderovaly: Zuzana Sikorová, Nikola Sklenářová)

Ve druhé sekci zaznělo celkem 8 příspěvků tematicky dosti různorodých, ale u těchto typů konferencí je tento jev přirozený. O to podnětnější byly diskuse, které vznikaly bezprostředně po přednesení referátů. V úvodu byly představeny diagnostické nástroje, a to v oblasti hodnocení tvořivosti učitele a v oblasti interdisciplinární výuky (Marzena Magda-Adamowicz, Dagmar Kotlíková). Na základě prezentace výsledků výzkumného šetření bylo poukázáno na hodnotící kompetence učitele prvního stupně základní školy (Vendula Homoky). Studijní materiál byl společným jmenovatelem několika příspěvků, např. bylo sledováno užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství, v oblasti základního vzdělávání byla analyzována obtížnost učebnic přírodovědy zpracovaných dle RVP ZV (Zuzana Sikorová, Josef Malach, Ondřej Šimik). Podstatou dalšího příspěvku byly výsledky výzkumného šetření, které poukazovaly na rozdílný interakční styl učitelů základních škol v závislosti na genderových rozdílech (Nikola Sklenářová). Velmi zajímavá byla aplikace dotazníku TPUS (báze moci učitele) do českého kulturního prostředí (Josef Lukas, Jan Mareš).

V této sekci byla také část věnovaná studentským příspěvkům. Nejvýznamnější příspěvek byl věnován osobnostnímu rozvoji studentů učitelství (Veronika Borská, Petra Kandilovová, Karolína Žurková).

Sekce 3: Národní testování a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání (moderovali: Milan Chmura, Josef Malach)

Tato sekce usilovala o předložení komentovaných informací a především kritických analýz realizovaných způsobů národního testování a současně mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání. Bylo prezentováno 7 příspěvků. Bylo provedeno srovnání hodnotících stupnic školní inspekce v rámci extérní evaluace školy ve vztahu ke zvyšování kvality školy (František Prokop). Velká část referátů patřila našim slovenským kolegům, kteří se věnují výkonům žáků v projektu PISA, hledali se korelační vztahy mezi rodinným zázemím žáků, ekonomickým a sociálním statusem žáka, ale také např. mezi stylem učení žáka

a výkony žáků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti (Jana Stovíčková, Denisa Lakatošová, Martina Džuganová, Jana Ferencová). Byli jsme také obeznámeni kolegy z NÚCEMu o přípravě testovacích nástrojů z cizích jazyků pro cílovou skupinu ISCED 2 v projektu „Zvyšování kvality vzdělávání na základních a středních školách s využitím elektronického testování“ a se specifikami realizovaných testů čtenářské a matematické gramotnosti téhož projektu (Jana Kucharová, Peter Kiripolský, Lucia Ficová, Zuzana Hirschnerová). Další příspěvek z dílny slovenských autorů představil možné koncepční ukotvení diskusí o připsání a akceptování zodpovědnosti v celém procesu národního testování, s důrazem na vztah zodpovědné pedagogické práce a zodpovědné vzdělávací politiky (Michaela Ujházyová). Do domácího prostředí byl zasazen příspěvek o strategiích budování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku při výuce českého jazyka (Radana Metelková Svobodová).

Sekce 4: Diagnostika a evaluace ve vzdělávání a učení dospělých (Moderovali: Milan Chmura, Josef Malach)

Tato sekce se vyznačovala jistou specifičností, jelikož oblastí zájmu všech autorů se stala andragogická sféra, tudíž předmětem diagnostiky a evaluace byl dospělý jedinec v procesu vzdělávání. Zaznělo 5 referátů, opět většina z nich byla výsledkem výzkumných snah slovenských kolegů. Dva příspěvky byly věnovány osobnosti učitele, a to konkrétně jeho autoevaluačnímu procesu (Simoneta Babiaková, Mariana Cabanová). Řídícímu činiteli vyučovacího procesu byl věnován ještě jeden příspěvek, který na základě provedeného průzkumu poukazoval na skutečnost, které kompetence a osobnostní vlastnosti lektora studenti oboru Andragogika na PdF v Ostravě pokládají za důležité, a které nikoli (Josef Malach, Milan Chmura). Byli jsme obeznámeni s pedagogickou diagnostikou výsledků výuky obecné didaktiky u vysokoškolských studentů (Renáta Tóthová). Mírně odlišným tématem se zabýval příspěvek, jehož předmětem zájmu byli rodiče nadaného dítěte jako víceúrovňoví prostředníci jeho edukace (Stanislav Střelec).

Sekce 5: Diagnostika osobnostně sociálního rozvoje (Moderovaly: Martina Rozsypalová, Miriam Prokešová)

V poslední sekci zaznělo 6 příspěvků. Bylo možno sledovat 2 diagnostické linie – osobnostně sociální rozvoj z pozice učitele a institucí a dále pak z pozice žáka. Z pohledu učitele a institucí byly pozorovány osobnostní a terapeutické kompetence frekventantů psychoterapeutického výcviku (Ondřej Sekera), dále objektem zájmu se stal sociální pedagog se zaměřením na pedagogiku volného času jako odborná podpora učitele ve škole (Tomáš Čech, Petr Soják). Měli

jsme možnost nahlédnout na problém edukační diagnostiky jako na nástroj evaluace preprimárního vzdělávání (Gabriela Droppová). Druhou linii, která sleduje osobnostní a sociální rozvoj z pohledu žáka, otevřel příspěvek zaměřující se na práci s chybou, na učení se z omylů a podal dedukci dosavadních teoretických poznatků o práci s miskoncepcemi a o jejich diagnostice. Další příspěvek předložil čtenářské kompetence u studentů v multikulturním kontextu (Martina Rozsypalová) a celá sekce byla uzavřena filozoficky zaměřeným příspěvkem, ve kterém autorka hledala odpověď na otázku, zda je dítě žákem a zda žák je dítětem (Miriam Prokešová).

Napříč všemi sekcemi se prolínaly pojmy jako *testování, srovnávání, diagnostikování, měření, testovací nástroje, úroveň, výsledky*, které byly samozřejmě nutné k zachování tematické zaměřenosti a odborné úrovně konference. Jen bychom si přáli, aby ředitelům, učitelům a odborníkům z pedagogické praxe záleželo na osobnosti každého žáka a studenta přinejmenším takovou měrou, jak jim záleží na dosažených výsledcích vzdělávání a následném testování ať už v národním, nebo mezinárodním měřítku.

V závěrečném slovu k účastníkům konference Josef Malach za sebe i celý organizační tým poděkoval všem referujícím a ostatním účastníkům za jejich aktivní podíl při realizaci konference, bez nichž by tato odborná akce nemohla naplnit své poslání.

Nikola Sklenářová

50. výročie založenia Československej pedagogickej spoločnosti

Pripomenutie založenia sa konalo 18. novembra 2014 na Pedagogickej fakulte UK v Prahe. Záštitu prevzala dekanka fakulty Radka Wildová a predseda Rady vědeckých společností AV ČR Lubomír Hrouda. Na programe boli vystúpenia niekoľkých osobností ako Zdeněk Helus, Eva Opravilová, Jana Uhlířová, Tomáš Čech. Pri tejto príležitosti zaslal predseda SPdS pri SAV Ladislav Macháček účastníkom pozdravný list nasledujúceho znenia:

Milí kolegovia,

je to neuveriteľné, ale je to už 12 rokov (od roku 2002), čo Slovenská pedagogická spoločnosť (SPdS pri SAV) obnovila svoju činnosť po dlhom prerušení jej aktivít po roku 1990. Slovenská pedagogická spoločnosť patrí v súčasnosti k stredne veľkým spoločnostiam v rámci SAV. Jej počet členov sa stabilizoval na úrovni 100 členov.

Milé pozvanie na Vaše významné podujatie ma inšpirovalo využiť túto príležitosť a malou mozaikou informácií priblížiť Vám naše aktivity, ktorými prospievame rozvoju slovenskej pedagogickej komunity.

V uplynulej dekáde sme realizovali tradičné formy činnosti. Pre členov boli zorganizované pravidelné odborné prednášky na katedrách pedagogiky filozofických a pedagogických fakult. Niektoré sekcie spoločnosti, ako napr. **vysokoškolskej pedagogiky,** organizujú vedecké konferencie spoločnosti v tradičných termínoch každý rok. Sekcia **sociálnej pedagogiky** pripravila terminologický výkladový slovník. Sekcia **dejín školstva a pedagogiky** organizuje stretnutia so staršími osobnosťami pedagogickej vedy na Slovensku. Sekcia **sociologickej pedagogiky** spolupracuje s IUVENTou – Slovenským inštitútom mládeže na nových výskumných projektoch v oblasti práce s mládežou vo voľnom čase. Finančnú podporu získalo viac ako 10 nových výskumných projektov, najmä doktorandov v pedagogických vedách (www.iuventa.sk).

Celoslovenské vedecké konferencie ako reprezentatívne podujatia sa konajú v dvojročných intervaloch (2004, 2006, 2008, 2010, 2012,2014) vždy spoločne s valným zhromaždením našej vedeckej spoločnosti.

Na pôde novej Fakulty sociálnych vied UCM v Trnave sa uskutočnila medzinárodná vedecká konferencia (7. 2. 2014), na ktorej boli prezentované nové poznatky pre oblasť výskumu edukačných vied. Zúčastnili sa jej súčasný prezident Asociácie európskeho výskumu vzdelávania Lejf Moos z Dánska i nastupujúci prezident asociácie Theo Wubbels z Holandska, ktorí navštívili Slovensko po prvý krát.

Rád by som pripomenul, že v roku 2008 sa SPdS pri SAV stala riadnym členom Európskej pedagogickej spoločnosti (EERA).

Vo svojom príhovore na tomto podujatí vo funkcii predsedu Rady Slovenských vedeckých spoločností pri SAV som ocenil nezvyčajný záujem popredných vedecko-pedagogických pracovníkov na Slovensku o stretnutie s predsedom EERA Lejfom Moosom, ktorý vo svojom referáte naznačil nové možnosti participácie Slovenska na výskumných programoch podporovaných EÚ. Týmto stretnutím s poprednými funkcionármi EERA - ako sa vraví na domácej pôde - sme de facto zavŕšili postupný proces približovania sa k európskej pedagogickej komunite prostredníctvom tejto špecifickej organizácie.

Pri príprave publikácie Rady slovenských vedeckých spoločností venovanej vedeckým spoločnostiam (2014) sme sa rozhodli ako „unikátnu aktivitu“ pedagogickej spoločnosti prezentovať nový vedecký časopis PEDAGOGIKA.SK.

Skutočne je to nezvyčajné, ale od roku 2010 je SPdS pri SAV jediný vydavateľ celoslovenského e-časopisu pre pedagogické vedy Pedagogika.sk (www.casopispedagogika.sk). Jej prvým hlavným redaktorom bol Peter

Gavora. Časopis sa stal odvtedy dôležitým nástrojom zjednocovania pedagogickej komunity na Slovensku a napomáha prezentovať výsledky jej výskumu v medzinárodnom kontexte. Jeho zámerom je publikovať teoretické a empirické štúdie, aktuálne informácie a recenzie, ktoré prispejú ku kultivácii vedeckého myslenia o výchove a vzdelávaní. Časopis uverejňuje state, ktoré odzrkadľujú rôzne pedagogické prúdy a smery, pokiaľ sú zmysluplné a preukazujú životaschopnosť. Tým chceme podporovať rôznorodosť myšlienkových koncepcií v pedagogike. Stránky časopisu sú otvorené odborníkom z iných vedných odborov, ako aj zahraničným autorom. Už od jeho vzniku sú medzi aktívnymi členmi RR českí odborníci.

Tým znovu organizačne, ale aj personálne nadväzujeme na akademický a univerzitný výskum v pedagogických vedách na Slovensku. Časopis je politicky i finančne nezávislý na školských orgánoch, vrátane ministerstva školstva, aby mohol presadzovať myšlienkovú autonómnosť a nestrannosť.

Skutočnosťou, že časopis vznikol, bola likvidácia tradičného časopisu, ktorý sa po roku 1989 pretransformoval na časopis Pedagogická revue. Dôvodom bol vraj nedostatok finančných prostriedkov.

Byť nezávislý od podpory štátu je síce vznešené, ale ako sa vraví, nič nie je zadarmo. V roku 2013 a 2014 sme sa dostali do finančných ťažkostí. Rozhodli sme sa riešiť situáciu občiansky a kolegiálne: získali sme sponzorov spomedzi priaznivcov pedagogiky, od niektorých členov RR, ktorý lepšie zarábajú v Českej republike, ale aj od tradičných autorov z ČR.

Naša spoločnosť je jedným z 56 členov Rady slovenských vedeckých spoločností SAV, ktorej úlohou je obhajovať záujmy individuálnych spoločností voči SAV. Má to tú výhodu, že každý rok dostáva naša spoločnosť „malú“ finančnú dotáciu na aktivity svojich sekcií.

Uplynulá dekáda potvrdila, že prínos podpory vedeckých spoločností zo štátneho rozpočtu prostredníctvom SAV je obojstranný. Ako to uviedol bývalý predseda SAV Štefan Luby, existencia vedeckých spoločností pri SAV mnohokrát uchránila SAV pred stratou samostatného financovania zo štátneho rozpočtu.

V tomto roku došlo k prvým oficiálnym kontaktom medzi vedeniami našich pedagogických spoločností. Rodí sa nový koncept vzájomnej spolupráce, v ktorom môže mať dôležité miesto pravidelná dvojročná spoločná konferencia sústredená na niektoré problematické oblasti našich školských systémov a pedagogických vied.

Dovoľte, aby som zaželal v mene Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV veľa úspechov Vášmu rokovaniu a každému jednému veľa zdravia.

Ladislav Macháček
predseda SPdS pri SAV

Mladí vedeckí pracovníci a popularizácia vedy

Rada slovenských vedeckých spoločností pri SAV v spolupráci so Slovenským inštitútom mládeže usporiadala v rámci 11. ročníka Týždňa vedy a techniky na Slovensku podujatie pri príležitosti výročia 17. novebra 1989, pod názvom **Veda a jej popularizácia, Nové výzvy pre mladú vedeckú elitu Slovenska**.

V rámci programu generačnej obnovy vedeckých spoločností R SVS mali doktorandi ako aj mladí vedeckí pracovníci možnosť informovať odbornú verejnosť o najnovších výsledkoch svojho vedeckého výskumu, pričom ich vystúpenie posudzovala odborná komisia. Tá hodnotila okrem atraktívnosti výskumnej témy a jej sofistikovanej prezentácie aj zrozumiteľnosť jazykového prejavu, pohotovosť argumentácie v diskusii a dodržanie časového limitu. Tretie miesto získala Karolína Kolesárová so štúdiou „Informační a komunikační technologie v životním stylu české společnosti“ s počtom bodov 435. Na druhom mieste sa umiestnila Viera Žúborová so štúdiou „Sila viditeľnosti v médiách“ so 450 - timi bodmi. Iba o bod menej získal Miloš Gregor s témou z oblasti hydrogeológie „Využitie genetických algoritmov pri riešení hydrogeologických problémov“. Prvé miesto získala s výskumom „Príprava a vlastnosti fluórovaných chinolónov“ Kristína Plevová s celkovým počtom bodov 471 z maximálneho počtu 500 bodov.

V rámci programu vystúpil aj David Kocan z neziskovej organizácie AMAVET – Aliancia pre mládež, vedu a techniku. V rámci svoje prezentácie predstavil hlavné ciele a úspechy organizácie, ktorá je prvou a jedinou na Slovensku s medzinárodnými úspechmi žiakov druhého stupňa základných škôl a študentov stredných škôl.

Posledný príspevok uviedla Mária Hricová Bartolomejová z Astronomickej spoločnosti pri SAV. Prítomných informovala o úspechoch slovenských žiakov a študentov v rámci astronomických olympiád a ich význam pre formovanie a napredovanie budúcich mladých vedcov.

Záverom konferencie bola diskusia vedená Janou Mihálikovou za účelom zistenia možností popularizácie a zatraktívnenia vedy predovšetkým pre mladých ľudí, spôsob ich angažovania a participácie v rôznych vedných oblastiach.

Mária Gräffingerová

V. doktorandská konferencia: *Kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie*

Dňa 28. októbra sa na pôde *Inštitútu edukológie a sociálnej práce (IEaSP)*, *Filozofickej fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove* konal v poradí už V. ročník doktorandskej konferencie pod názvom *Kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie.* Aj prostredníctvom tohto odborného podujatia si akademická obec uctila pamiatku dlhoročnej univerzitnej pedagogičky a nestorky odboru *Sociálna práca* na *Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* Anny Tokárovej, ktorá stála pri zrode myšlienky pravidelnej organizácie doktorandských konferencií, ktoré ponúknu budúcim vedeckým pracovníkom a vedeckým pracovníčkam priestor na prezentáciu výsledkov svojej práce, odbornú diskusiu a networking.

Vedecká doktorandská konferencia sa konala dňa 28.10.2014 pod záštitou *Inštitútu edukológie a sociálnej práce, Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove* v spolupráci s *Ústavom pedagogiky, andragogiky a psychológie* (*ÚPAaP), Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove* a *Slovenskej sociologickej spoločnosti pri Slovenskej akadémií vied.*

Za prípravu a priebeh celého podujatia zodpovedali členky organizačného tímu Denisa Šoltésová, Zuzana Poklembová a interné doktorandky *IEaSP*: Anna Jašková, Lucia Bartková a Lucia Pížová.

Doktorandskú konferenciu otvorila riaditeľka *IEaSP* Beáta Balogová, ktorá so svojou zástupkyňou Denisou Šoltésovou privítala účastníkov a účastníčky konferencie. V plenárnom zasadnutí medzi hlavnými referujúcimi vystúpila Beáta Balogová s príspevkom *Filozofia a teória v kvalitatívnom a kvantitatívnom výskume sociálnej práce*. Branislav Frk vo svojom príspevku priblížil *Internetové technológie a ich využiteľnosť vo výskume.* Na záver plenárneho zasadnutia vystúpila Lenka Kvašňáková, ktorá účastníkom a účastníčkam konferencie predstavila *Single-case dizajn výskumu v sociálnej práci.*

Po podnetnej diskusií k hlavným referátom nasledovalo rokovanie doktorandov a doktorandiek ktoré prebiehalo súbežne v dvoch sekciách s názvami - *Kvantitatívny výskum* a *Kvalitatívny výskum*. Sekciu *Kvantitatívny výskum* moderovali Gizela Brutovská a Alena Rusnáková, v sekcii *Kvalitatívny výskum* sa moderovania zhostili Lenka Kvašňáková a Michaela Skyba.

V oboch sekciách odzneli viaceré zaujímavé prezentácie. Uvádzame časť tém, ktoré odzneli v sekcií *Kvantitatívny výskum*: *Dôsledky alkoholizmu na život rodiny, Syndróm vyhorenia v pomáhajúcich profesiách, Úloha sociálnej práce pri predškolskej príprave rómskych detí, Mobbing v byrokratických štruktúrach sociálnej práce, Výber štatistického testu pri verifikovaní hypotéz v*

kvantitatívnom výskume v sociálnej práci a *Špecifiká diagnostickej činnosti učiteľov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania.* V sekcií *Kvalitatívny výskum* odzneli okrem iného aj tieto témy: *Možnosti využitia feministického prístupu v sociálnej práci – vybrané aspekty, Vzťahová väzba v pomáhajúcich profesiách – analýza kresby rodiny v kontexte teórie citového pripútania, Sociálne fungovanie adolescenta/tky s onkologickým ochorením a interakcia sociálneho/ej pracovníka/čky, Kompetencie sociálnych pracovníkov v zariadeniach sociálnych služieb pre klientov s mentálnym postihnutím* a *Podporované vzdelávanie ľudí s duševnou poruchou.*

Vedeckej konferencie sa zúčastnili doktorandky a doktorandi študijných programov sociálna práca, pedagogika a geografia a aplikovaná geoinformatika z Bratislavy, Košíc, Banskej Bystrice, Ružomberku a Prešova. Konferencie sa zúčastnilo 28 aktívnych účastníčok a účastníkov a 8 pasívnych účastníkov a účastníčok. Svojou pasívnou účasťou konferenciu podporili aj študenti a študentky *IEaSP* a *ÚPAaP*. Celé podujatie sa nieslo v príjemnom komornom duchu, ktorého výstupom bola plodná diskusia, zaujímavé podnety a nové kontakty.

Anna Jašková – Lucia Bartková

Recenzie

PRŮCHA, Jaroslav: Andragogický výzkum
Praha: Grada 2014, 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7

O andragogike sa v odborných kruhoch veľmi často hovorí ako o mladej vede, ktorá sa vo svojom vývoji nachádza v štádiu, najmä v posledných rokoch, pomerne dynamického rozvíjania systému andragogiky. Rozvoj základných ako i špeciálnych andragogických disciplín, ktorých úlohou je odhaľovať špecifické zákonitosti v jednotlivých oblastiach edukácie dospelých, nie je možný bez využitia poznatkov získaných teoretickým a empirickým výskumom podloženým aj zodpovedajúcou metodológiou. Pri rozvíjaní vedného systému andragogiky zohrávala a zohráva významnú úlohu najmä pedagogika, z ktorej andragogika čerpá, okrem terminológie, aj teoreticko-metodologické východiská, spoločné pre edukačné vedy. Opieranie sa o spoločné teoreticko-metodologické východiská sa významne prejavujú najmä v metodológii a metódach andragogického výskumu, kde v začiatkoch andragogického výskumu išlo často o aplikáciu pedagogickej metodológie a pedagogických výskumných metód. Okrem pedagogiky nachádza andragogika takúto oporu aj v ďalších príbuzných vedách, najmä v psychológii a sociológii.

Pedagogická metodológia, resp. metodológia vied je v Slovenskej i Českej republike vďaka renomovaným odborníkom a ich publikáciám vypracovaná na veľmi dobrej úrovni a využíva sa aj v oblasti andragogického výskumu. S rozvojom andragogiky a andragogického výskumu sa však stále viac žiada rozpracovať metodológiu výskumu špeciálne orientovaného na oblasť andragogiky. Z týchto dôvodov treba privítať vydanie práce významného českého pedagóga a andragóga Jaroslava Průchu zameranej na andragogický výskum, jeho špecifiká a najvýznamnejšie metódy používané v tomto výskume. Možno len súhlasiť s argumentmi autora uvedenými v Úvode práce, ktorými zdôvodňuje teoretickú a praktickú potrebu venovať sa otázkam andragogického výskumu ako nevyhnutného predpokladu rozvoja andragogiky ako vedy.

Kniha, ako uvádza J. Průcha, je určená študentom, doktorandom a andragógom pôsobiacim na vysokých školách, ale i lektorom, školiteľom, koučom a manažérom vzdelávania dospelých. Pozostáva zo štyroch hlavných kapitol.

V prvej kapitole pod názvom *Andragogická edukačná realita ako predmet výskumu* autor zdôvodňuje potrebu rozvíjať andragogický výskum v Českej republike, pričom si všíma aj argumenty tejto potreby u zahraničných autorov. Pri charakteristike a definovaní andragogického výskumu dochádza k záveru, že andragogika i andragogický výskum tvorí multidisciplinárne oblasti. Na základe toho považuje za nutné vymedziť pojem andragogická realita ako

predmet andragogického výskumu. Andragogická realita je určitou analógiou autorom už v skorších prácach rozpracovaným pojmom edukačná realita.

Na základe objasnenia pojmu „andragogická edukačná realita“ sa J. Průcha podrobne zaoberá rozličnými oblasťami, ktoré tvoria výskumné pole andragogickej reality. V druhej kapitole *Výskumné pole andragogiky* si všíma andragogické makroprostredie edukácie dospelých. Podrobne analyzuje andragogické edukačné procesy vrátane problematiky motivácie, vzdelávacích potrieb, druhov a foriem vzdelávania a učenia sa dospelých. Treba oceniť, že v tejto kapitole je venovaná značná pozornosť aj otázkam kvality a efektívnosti vzdelávania dospelých, pričom sa autor nevyhýba ani skeptickým či polemickým názorom k tejto problematike.

Osobitne treba spomenúť subkapitolu venovanú sebareflexii andragogiky ako predmetu výskumu. Konštatovanie autora, že pre pozitívny vedecký vývoj andragogiky je nevyhnutné zamerať sa aj na jej kritickú sebareflexiu (sebaevalváciu) je plne opodstatnené. Ako príklad autor uvádza uplatnenie bibliometrickej analýzy (bibliometrickej metódy) v zahraničí.

Z hľadiska realizácie výskumu je nesporne najdôležitejšou kapitolou tretia kapitola - *Metódy pre andragogický výskum.* V úvode kapitoly sa autor zaoberá druhmi výskumu, legislatívnym vymedzením výskumu a hodnotením jeho výsledkov v podmienkach Českej republiky. Podrobnejšie si všíma dve základné paradigmy súčasnej metodológie sociálnych vied: kvantitatívny a kvalitatívny výskum. Okrem opisu uplatnenia kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu vo výskume uvádza aj ich výhody, resp. nevýhody. Pozornosť venuje aj najdôležitejším vlastnostiam, ktoré musí výskum spĺňať, aby mohol byť považovaný za korektný: validite, reliabilite a reprezentativite.

Pokiaľ ide o samotné výskumné metódy použiteľné v andragogickom výskume, prezentuje ich autor v prehľadnej tabuľke, v ktorej je uvedené aj ich typické uplatnenie v kvantitatívnom a kvalitatívnom výskume. Podrobnejšie potom charakterizuje a hodnotí z hľadiska využitia v andragogickom výskume hlavné výskumné metódy: pozorovanie, opytovanie (*dotazování*), dotazník, sémantický diferenciál, SWOT analýzu, rozhovor, experiment. Uvedené metódy autor opisuje z hľadiska ich spôsobu praktického využitia, o čom svedčia aj uvádzané príklady.

Publikáciu uzatvára štvrtá kapitola *Infraštruktúra andragogického výskumu*, v ktorej autor podáva pohľad na infraštruktúru andragogického výskumu v Českej republike a vo svete. Konštatuje, že v Českej republike neexistuje špecializovaná inštitúcia orientovaná na andragogický výskum. Takýto výskum sa, podobne ako i v zahraničí (vrátane Slovenska) realizuje na vysokoškolských pracoviskách, ktoré majú študijné programy andragogiky. Cennou časťou tejto kapitoly sú tiež informácie o vedeckých asociáciách a inštitúciách andragogického výskumu vo svete ako i informácie o najvýznamnejších časopisoch, mo-

nografiách a zborníkoch zameraných na edukáciu dospelých, resp. andragogický výskum.

Recenzovaná publikácia Jaroslava Průchu *Andragogický výzkum* predstavuje významný príspevok k rozvoju andragogickej metodológie. Autorovi sa v nej podarilo integrovať teoretický prístup k spracovaniu tejto problematiky s praktickým využitím publikácie ako návodu k plánovaniu a realizácii výskumu v oblasti andragogiky. Svedčí o tom nielen celková prehľadnosť publikácie, zrozumiteľný jazyk a štylizácia, ale aj množstvo ilustratívnych príkladov a praktických rád. K dobrej orientácii čitateľa v danej problematike a k prípadnému jej ďalšiemu štúdiu nesporne prispieva aj bohatý zoznam použitej domácej a zahraničnej literatúry ako i menný a vecný register.

Publikáciu *Andragogický výzkum* možno odporúčať všetkým andragógom, ktorých zaujímajú metodologické otázky andragogiky alebo chcú realizovať výskum v tejto oblasti.

Július Matulčík
Katedra andragogiky, FF UK
Bratislava

PRECHT, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern

München: Goldmann Verlag 2013, 347 s. ISBN 978-3-442-31261-0

Publicista a univerzitný profesor Richard David Precht začína svoju knihu anekdotou školáčky Anny, ktorá maľuje obrázok. Na otázku učiteľa, čo Anna maľuje, dievčina odpovedá: „Milého Boha“. Učiteľ jej odporuje s tým, že Boha nemožno namaľovať, keďže nikto nevie ako vyzerá. Reakcia Anny: “Počkajte ešte päť minút, dozviete sa to”.

Posolstvo tohto príbehu uvádza tému, ktorá azda rovnako rezonuje u nás ako aj v nemecky hovoriacich krajinách. Politickí predstavitelia i laická verejnosť síce formálne deklarujú, že vzdelanie a výchova sú základnými piliermi spoločnosti, no realita nebýva vždy dostatočne podložená činmi. Nespokojnosť so súčasným stavom edukačného systému a stupňujúca sa túžba po zmene by preto nemala vyústiť „len“ do kurikulárnej reformy, podľa Prechta je potrebná priamo revolúcia vo vzdelávaní.

Východisko vzdelávacej „revolúcie“ predstavuje hľadanie odpovedí na zásadnú otázku: Akú osobnostnú výbavu potrebuje mladá generácia do budúcnosti? Ako ju má na nové, ťažko predvídateľné podmienky pripraviť škola?

Hoci nevieme, aké zručnosti budú naše deti o pár desiatok rokov v súkromnom i v pracovnom živote potrebovať, vieme, že na uplatnenie sa v čoraz kom-

plexnejšom svete sú už dnes potrebné nielen vedomosti a remeslo ale aj intelektuálna kultivácia (metakognitívne zručnosti, kritické myslenie, t. j. hodnotenie predkladaných informácií a rozhodovanie sa na základe vlastných noriem a presvedčení a sociálnu inteligenciu). Niet preto pochýb, že kreativita, analytické myslenie a komunikačné schopnosti nezostanú v kategórii tzv. „luxusných" zručností, ale stanú sa doslova stratégiami prežitia (Precht, s. 18).

Richard David Precht člení svoju knihu, v ktorej pomenúva problémy súčasného školského systému, na dve časti: „Katastrofa vo vzdelávaní" (Bildungskatstrophe) a „Reforma vzdelávania" (Bildungsreform).

Autor knihu adresuje rodičom i politikom, ktorí nesú váhu zodpovednosti pri rozhodovaní o smerovaní vzdelávania; učiteľom, ku ktorým sa ako vysokoškolský pedagóg sám radí a v neposlednom rade žiakom, pretože verí v školu, ktorej atribútmi budú podpora zvedavosti, radosti z poznávania a vštepovanie zmyslu pre krásu života.

Precht sa na úvod pokúša definovať pojem vzdelanie, ktorý je v jeho ponímaní rozhodne viac než sumou naučených vedomostí. Stotožňuje sa pri tom s významnými vzdelancami nemeckej kultúrnej a jazykovej oblasti (napr. s Johannom Gottfriedom Herderom, Johannom Friedrichom Herbartom, Friedrichom Schillerom, Johannom Heinrichom Pestalozzim, Friedrichom Schleiermacherom). Vzdelanie a vzdelávanie sa je podľa nich vždy procesom rozširovania si vlastného horizontu, cestou k zdokonaľovaniu seba samého. Cieľom je dosiahnutie harmónie s okolitým svetom, ako i výchova kritického a reflektujúceho občana umožňujúca jedincovi suverénne zaobchádzanie s vlastnou slobodou v spoločnosti (Precht, s. 28, podľa E. Kanta a W. von Humboldta).

V nasledujúcej stati autor popisuje negatíva skorého členenia školského systému v SRN (už po prvých štyroch rokoch všeobecnej základnej školy) na gymnáziá, odborné školy a učilištia. Ranná selekcia detí sa podľa neho priamo podieľa na tvorbe sociálnych nerovností. Zaujímavo vysvetľuje vzťah vzdelanostnej úrovne spoločnosti a osobného blaha jednotlivca na príklade paradoxu rozhodovania sa rodičov pre tú „správnu" školu pre vlastného potomka, ktorý znie: Chcem to najlepšie pre svoje dieťa, alebo chcem to najlepšie pre spoločnosť, v ktorej bude moja dcéra/môj syn neskôr žiť? Na príkladoch vysvetľuje, že nakoniec je druhá opcia predpokladom na uskutočnenie tej prvej (Precht, s. 80).

Precht vyjadruje v knihe námietky aj voči cieľu vzdelávania, ktorý sa v dôsledku testovania vedomostí a hodnotenia známkami mení na kvantitatívny. Odhliadnuc od toho, že vzdelanie nemožno merať ani normovať, vytvára testovanie a porovnávanie konkurenčné prostredie medzi žiakmi. Deti, ktoré sa v konvenčnom systéme „sortírujú" na tzv. dobrých a slabých, strácajú chuť učiť sa. Učia sa najmä to, ako sa navzájom predbehnúť, ako byť konkurencieschopnými, ako byť rovnakými.

Ďalšou témou je učiteľ, jeho status a príprava budúcich pedagógov na vysokých školách. Predpokladom na „vykonávanie“ učiteľského povolania je podľa autora knihy láska k deťom a prirodzený talent (vedieť nadchnúť, zaujať, motivovať k učeniu sa, disponovať autoritou, ale mať i jemný rozlišovací cit, empatiu), t.j. danosti, ktorým sa nedá naučiť. Učiteľské povolanie preto Precht charakterizuje ako umelecké, vôbec nie je ako technické, administratívne či vedecké (ako sa niekedy uvádza).

V druhej časti „revolúcia vo vzdelávaní“ („Bildungsrevolution“) Precht rozvíja Humboldtov ideál školy. Keďže nevieme čo prinesie budúcnosť, nie je podľa neho až také dôležité *čo* deti naučíme. Čoraz relevantnejšou sa stáva schopnosť sebavzdelávania, stanovovania si vlastných cieľov (Precht, s. 169). Predpokladom túžby po ďalšom (seba)vzdelávaní však je, že žiaci si v škole neosvoja rolu pasívnych konformistov, že škola neudusí ich túžbu učiť sa.

Následne sa Precht zaoberá témou učenia sa z hľadiska biologických, učebno-teoretických kognitívnych, vývinovo-psychologických a metodicko-didaktických predpokladov. Pripomína Komenského zásady názornosti a učenia sa v súvislostiach. Zdôrazňuje potrebu umožniť žiakom učiť sa na základe vlastného tempa vo vekovo zmiešaných triedach, keďže aj vekovo homogénne triedy (rozdelené na ročníky) vykazujú veľkú mieru vývinovej heterogenity.

Ako by mala podľa Prechta vyzerať „optimálna škola“?

Optimálna škola bazíruje na princípoch úcty k hodnotám, na vytváraní kultúry vzťahov a zodpovednosti. Je to inštitúcia otvorená, neohraničená ročníkmi, naopak, podporujúca individualizované učenie sa žiakov. Svojim celodenným charakterom prispieva k odstraňovaniu (či aspoň k zmierňovaniu) sociálnych nerovností v prístupe ku vzdelaniu. Je to škola, v ktorej sa vyučuje pomocou nových technológií, problémovo, celostne a tímovo, kde je nadobúdanie vedomostí a zručností založené na vnútornej motivácii učiacich sa.

Pre publikáciu „Anna, die Schule und der liebe Gott“ je príznačný zrozumiteľný, pútavý štýl písania. Témy, ktoré autor prináša nie sú na Slovensku neznáme. Autor problémy školstva nielenže analyzuje, poukazuje aj na opcie riešení a zároveň zbytočne neteoretizuje. Popri princípoch ním navrhovanej revolúcie vo vzdelávaní uvádza početné príklady z praxe i osobné postrehy, má schopnosť viesť s recipientom imaginárny dialóg, primäť ho zamysleniu. Hoci čitateľ nemusí so všetkými názormi autora súhlasiť a hoci možno niektoré časti pôsobia trochu utopicky, kniha Richarda Davida Prechta je rozhodne zaujímavým i poučným čítaním. Textom sa dá „prelúskať“ len v origináli, no čitateľom, ktorých neodradí nemčina, vrele odporúčam.

Jana Juhásová
Filozofická fakulta, KU
Ružomberok

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela: Budú cnosti v budúcnosti? O výchove k cnostiam.

Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU 2011, 240 s. ISBN 978-80-8084-674-9

„Babka, moja maminka ma zbila, lebo som robil zle!“ – sťažuje sa vnúčik babke. Babka mu však láskavo povie: „To vieš, vnúčik môj zlatý, to len mamka priväzuje k mladému stromčeku palicu, aby stromček dobre rástol, aby sa nezlomil, a ak bude starší, aby prinášal nielen veľa ovocia, ale aj dobrého a chutného ovocia!“ Aj týmto úryvkom zo života a múdrosti starých rodičov by sme chceli prezentovať predmetnú monografiu, v ktorej hlavnou náplňou je dobré ovocie, cnosti života.

Pred 2,5 rokom sa do našich kníhkupectiev dostala monografia *Budú cnosti v budúcnosti? O výchove k cnostiam* od autorky Šarníkovej, ktorá v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku.

Celé 240 stranové dielo podáva komplexnú analýzu o cnostiach. Autorka erudovane vkladá slová do textu, aby sa stali pre čitateľa zrozumiteľnejšie. Cituje slovenských, slovinských, českých, poľských, anglických i nemeckých autorov, čo celému dielu dáva odbornú vážnosť. Pri citovaní sa opiera o psychologické, pedagogické, filozofické i teologické pramene starších i novších monografií. Monografia má logické štruktúrovanie textu. Autorka sofistikovane preniká z jednej kapitoly do druhej, čo v konečnom dôsledku spôsobuje až „hltanie“ textu. Dielo má 4 rozsiahle kapitoly, v ktorých autorka nezostáva len na povrchu definovania pojmov.

Pozitívne reflektujem zaradenie kapitoly o *koncepcii človeka* ako prvej, pretože je nezmyselné hovoriť o cnostiach, keď niet podmetu každej cnosti – čiže človeka. V prvej kapitole autorka prezentuje človeka z biologickej, psychologickej, pedagogickej, sociologickej a filozofickej roviny. Zameriava sa na podstatné prvky rozvoja cností, pričom nezabúda definovať predmetný fenomén cnosti z viacerých prameňov. Cnosť je charakterizovaná ako trvalá a pevná dispozícia, ochota a zbehlosť konať nejaké dobro. Cnosť je náklonnosť k častému opakovaniu dobrých skutkov. Cnosť je vlastnosť, ktorá zdokonaľuje duševné sily ku konaniu niečoho dobrého. Cnosť má základ v osobnom rozhodnutí pre morálnu hodnotu, pričom nie je zvykom (mechanickým konaním bez plnej účasti vôle). Základným prvkom zo strany človeka je rozum a slobodná vôľa. Práve slobodná vôľa sa spája so zodpovednosťou, v inom prípade by išlo o chaos, anarchiu. Neodmysliteľnou súčasťou prvej kapitoly sú psychologické závery vplyvu citov, myslenia na človeka, ako aj religionistický rozmer človeka a jeho bytia. Záver prvej kapitoly je nasmerovaný na čitateľa

a jeho axiologickú dimenziu čností, pretože „každé bytie má hodnotu, no človek má aj svoju dôstojnosť!“ (s. 81).

Druhá kapitola čitateľa vovádza do krátkeho dejinného prierezu vývoja cností. Autorka zdôrazňuje potrebu cností, ktorou sa zaoberali nielen v staroveku, ale neodmysliteľnou súčasťou rozvoja celej osobnosti boli aj v stredoveku a inak tomu nebolo ani začiatkom 20. storočia. 21. storočie autorka veľmi nerozoberá. Dielo sa opiera o čínsku, židovsko-kresťanskú tradíciu, pričom nechýbajú citáty z čínskeho, gréckeho a arabského prostredia vzdelanosti.

Tretia kapitola rozoberá problematiku kardinálnych a teologických čností. Táto kapitola neprináša žiadne nové informácie. Závery kapitoly sú v súlade s dogmatickým a morálnym učením katolíckej teológie.

Štvrtá kapitola je premostením medzi teoretickou a praktickou stránkou celej monografie. Kapitola rozoberá nielen AKO? získavať cnosti, ale aj PREČO? získavať cnosti, resp. pre integrálny rozvoj a kultiváciu človeka. Získavanie cností autorka neprezentuje materialistickým zameraním MAŤ a VLASTNIŤ, ale CHCIEŤ a NAPLNIŤ. Cnosti sú dané človeku nielen pre jeho vlastný život, ale predovšetkým pre život v spoločenstve. Preto aj posledná kapitola monografie prezentuje rozvoj sociálnych cností.

V dnešnej dobe sme čoraz viac vystavení slovným hrám o charizmatických ľuďoch. S obľubou počúvame, že ten, či onen je charizmatický, má také, či onaké charizmy. Naše súdy sú však determinované vonkajším vzhľadom než vnútorným bohatstvom človeka. Všímame si skôr to, či sa má človek dobre než to, či je človek dobrý. Často nedvíhame ruky na deti, aby nás ony – našimi neuváženými skutkami – azda pripravili/nepripravili aj o život. Rozvoj cností je možný nielen v slobodnom, ale predovšetkým zodpovednom ponímaní svojho života, pretože sloboda bez zodpovednosti neexistuje. Múdrosť starých rodičov netreba podceňovať, veď aj oni k mladým stromčekom priväzovali palicu, aby pekne rástol, aby sa nezlomil v mladom veku a aby prinášal dobré ovocie, cnostný život, ktorý je zameraný nie na kvantitu, ale na kvalitu. Rozvoj cností je správnou voľbou a cestou k naplneniu hlavného prikázania lásky k Bohu a ľuďom. A práve tieto skutočnosti a aspekty ľudského života tvoria dominantné postavenie celej monografie Šarníkovej.

Pavol Tománek
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Bratislava