



UČITELIA AKO NOSITELIA ZMENY

Správa z výskumu

*Projekt „Teachers as change agents for sustainable development“
Učitelia ako nositelia zmeny k udržateľnému rozvoju je spolufinancovaný vládami Českej republiky, Maďarska, Poľska a Slovenskej republiky prostredníctvom grantu z Medzinárodného vyšehradského fondu. Poslaním fondu je podporovať myšlienky udržateľnej regionálnej spolupráce v strednej Európe.*

Zostavili:

Mgr. Marta Jendeková, Academia Istropolitana Nova

Mgr. Mária Hodorovská, doktorandka – Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK

Mgr. Kristína Rankovová, doktorandka – Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK

Mgr. Jana Šolcová, Pedagogická fakulta UMB

UČITELIA AKO NOSITELIA ZMENY

Správa z výskumu

September, 2021

| | |
|---|-----------|
| 1. ÚVOD | 4 |
| 1.1 Vývoj a definícia globálneho vzdelávania na Slovensku..... | 5 |
| 2. ORGANIZAČNÉ A PRÁVNE RÁMCE PRE INŠTITUCIONALIZOVANIE GV DO PRÍPRAVY UČITEĽOV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH..... | 8 |
| 2.1 Globálne vzdelávanie v dokumentoch o VŠ štúdiu..... | 8 |
| 2.2 Požiadavky na inštitucionálne podchytenie globálneho vzdelávania..... | 12 |
| 2.3 Požiadavky na učiteľov ZŠ a SŠ v oblasti GV..... | 14 |
| 3. VÝSKUMNÁ ČASŤ | 16 |
| 3.1 Doteraz realizované projekty a výskumy na tému GV vo vysokoškolskej príprave učiteľov | 16 |
| 3.2 Participatívny výskum v rámci projektu..... | 23 |
| 3.3 Zhrnutie zistení z výskumu..... | 24 |
| 4. ZÁVEREČNÉ ZISTENIA A ODPORÚČANIA | 32 |
| ZDROJE | 34 |

1. ÚVOD

Globálne vzdelávanie (ďalej len „GV“) je taký typ vzdelávania, ktorý zahŕňa globálnu dimenziu v učení (sa), a ktorý poskytuje študentom nové zručnosti, vedomosti a hodnoty, potrebné na to, aby sa z nich stávali zodpovední globálni a lokálni (glokálni) občania. GV ako pedagogický prístup vznikol približne v 70. rokoch 20. stor. z potreby porozumieť zrýchľujúcej sa globalizácii a vzájomnej prepojenosti spoločností, kultúr, dejín alebo ekonomík, keďže klasické frontálne vzdelávacie systémy boli a stále sú dlhodobo kritizované pre nedostatočnú schopnosť reflektovať zmeny vo svete. Je to práve globálne vzdelávanie, ktoré by malo svojim komplexným prístupom reagovať na nové výzvy a potreby pre vzdelávanie a výchovu detí (Horká, 1997; Hicks, 2008).

S cieľom rozvíjať vzdelávanie, ktoré by prispelo k podpore uvedomelých globálnych občanov, k čomu smeruje aj globálne vzdelávanie, je potrebné pevnejšie inštitucionálne ukotvenie na vnútroštátnej úrovni. Jedným zo základných nositeľov zmeny, popularizácie a inštitucionalizácie GV sú vysokoškolskí učitelia, ktorí vychovávajú budúce generácie učiteľov a mienkotvorných činiteľov. Avšak globálne vzdelávanie – ako dôležitý faktor k dlhotrvajúcej zmene vo vzdelávacom procese – nie je dostatočne podporované vo formálnom vysokoškolskom vzdelávaní budúcich učiteľov v Slovenskej republike (ďalej len „SR“).

Táto správa z výskumu vychádza z predpokladu, že GV je nedostatočne (a nesystematicky) zakomponované do oficiálnych stratégií, dokumentov a najmä do praxe. Na úvod správa mapuje organizačné a právne rámce, aby sme vedeli posúdiť, ako je GV reflektované v kvalifikačných požiadavkách na prácu a výkon (budúcich) učiteľov v SR. Ďalšia časť je výskumná. Sumarizujeme v nej predošlé výskumy, ktoré sa zaoberali prítomnosťou a prípadnou inštitucionalizáciou GV vo vysokom školstve a predstavujeme participatívny výskum realizovaný so zainteresovanými stranami. Výskum sa zameria na identifikovanie faktorov, ktoré by mohli zabezpečiť lepšie inštitucionálne ukotvenie a umožnili by tak budúcim učiteľom získať vedomosti, postoje, hodnoty, zručnosti a kompetencie potrebné na poskytovanie kvalitnej výučby v oblasti GV. Na záver správa zhŕňa zistené medzery v doterajšom inštitucionálnom ukotvení GV, a formuluje aj odporúčania pre ďalšiu inštitucionalizáciu GV v SR, ktoré by vedeli posilniť prípravu budúcich učiteľov na prácu v odbore učiteľstva a pedagogických vied.

Správa neposkytuje komplexnú analýzu organizačného rámca vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov. Veríme však, že prispeje k zmapovaniu tohto rámca a načrtne širší pohľad na prostredie, v ktorom sa vytvárajú rôzne strategicko-plánovacie dokumenty s potenciálom podporiť začlenenie GV do výučby všeobecne a špeciálne do prípravy učiteľov.

Správa je súčasťou projektu financovaného z Medzinárodného vyšehradského fondu, do ktorého sú okrem SR zapojené aj Česká republika, Maďarsko a Poľsko¹.

¹ Realizátormi projektu č. 22020499 *Teachers as change agents for sustainable development* ktorý prebiehal v období 10/2020 až 12/2021 bolo konzorcium v zložení – koordinátor HAND Association (Maďarsko), Grupa Zagranica (Poľsko), ARPOK, o. p. s. (Česká republika) a Academia Istropolitana Nova (Slovensko).

Projekt sa nazýva “Teachers as Change Agents for Sustainable Development” (Učitelia ako nositelia zmeny k udržateľnému rozvoju). Partneri projektu hľadajú odpoveď na otázku: Aké faktory zabezpečia inštitucionálne ukotvenie globálneho vzdelávania a umožnia budúcim učiteľom získať vedomosti, postoje, hodnoty a kompetencie potrebné na poskytovanie kvalitnej výučby v tejto oblasti?

Realizácia projektu spadá do obdobia prípravy a tvorby strategického dokumentu pre globálne vzdelávanie v SR na roky 2022 až 2030.

1.1 Vývoj a definícia globálneho vzdelávania na Slovensku

GV je vnímané ako významná súčasť slovenskej rozvojovej spolupráce. Formálne spadala oblasť globálneho vzdelávania doteraz pod Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky (MZVEZ SR), keďže rozvojová spolupráca a humanitárna pomoc sú súčasťou zahraničnej agendy. GV patrilo pod agendu MZVEZ SR od roku 2004, kedy vznikol nový systém rozvojovej spolupráce a strategické dokumenty MZVEZ SR označovali globálne vzdelávanie ako nástroj, ktorý vie zvyšovať povedomie o globálnych problémoch a zároveň upriamuje pozornosť na tému rozvojovej spolupráce (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie, 2012).

V decembri 2020 bola uzavretá trojstranná dohoda medzi GENE (Global Education Network Europe - hlavný aktér v oblasti globálneho vzdelávania v Európe), MZVEZ SR a MŠVVŠ SR, v ktorej sa MŠVVŠ SR zaväzuje, že sa bude aktívne podieľať na tvorbe globálneho vzdelávania, a bude prispievať k vytvoreniu novej Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie. Závazok je vítaný hlavne zo strany mimovládnych organizácií, ktoré veria, že väčšia angažovanosť MŠVVŠ SR by pomohla systematickejšie agendu GV uchopiť (Labašová, 2021 v Halászová, 2021).

Nosným dokumentom, ktorý definuje hlavné ciele a východiská globálneho vzdelávania je Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, ktorá bola prijatá ako oficiálny programový dokument vlády SR v roku 2012. Táto Stratégia vznikla na základe spolupráce medzi pracovnou skupinou zloženou z predstaviteľov MZVEZ SR, MŠVVŠ SR a mimovládnych rozvojových organizácií, venujúcich sa globálnemu vzdelávaniu. Stratégia definuje GV ako typ vzdelávania, ktoré „zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa). Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta. Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilňujú uvedomenie si vlastnej úlohy vo svete.

Motivuje ľudí k zodpovednosti a vychováva smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana“ (2012, s. 2).

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie (2012) tiež uvádza, že hlavné ciele GV sú afektívneho (postoje a hodnoty), psychomotorického (zručnosti a schopnosti) a kognitívneho (vedomosti) charakteru.

Vo všeobecnosti sa GV okrem rozvíjania postojov, zručností a vedomostí, snaží aj o rozvíjanie základných kompetencií; informačná gramotnosť, kritické myslenie, komunikácia a spôsobilosť riešiť problémy. Na základe získaných kompetencií by mali byť študenti (ale aj široká verejnosť) schopní porozumieť sociálnym, kultúrnym, environmentálnym, ekonomickým a politickým procesom vo svete.

Stratégia oficiálne skončila v roku 2016 a doteraz nebol vytvorený žiadny nový oficiálny národný dokument pre GV. Nová Stratégia by mala reflektovať dôležité nové medzinárodné (napríklad chýba zakomponovanie Udržateľných rozvojových cieľov (2015), hlavne cieľ č. 4, bod č. 7 zameraný na to, aby každý dostal kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, ktoré podporuje udržateľný rozvoj) a národné dokumenty a stratégie (ako napríklad nová Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce na roky 2019-2023), ktoré vznikli po roku 2012. Nová Stratégia by mala byť pripravená v druhej polovici roka 2021 (SlovakAid, 2021).

Ďalšia výzva pre oblasť GV v slovenskom kontexte je terminologická. Zatiaľ čo v rôznych medzinárodných organizáciách (viď napr.: UNESCO, Bridge 47, CONCORD) sa v posledných rokoch začal používať pojem „vzdelávanie pre globálne občianstvo“² na Slovensku sa naďalej preferuje pojem „globálne vzdelávanie“; dokonca niekedy sa stále používa aj zastarenejší pojem „rozvojové vzdelávanie“ (viď napr. SlovakAid, 2021). Rozvojové vzdelávanie je však výslovne uvedené v slovenskej legislatíve (konkrétne v Zákone o rozvojovej spolupráci a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2015)³.

K terminologickej otázke treba zmieniť aj vzťah medzi globálnym vzdelávaním a vzdelávaním k udržateľnému rozvoju⁴. Tematickou strechou globálneho vzdelávania je koncept trvalo udržateľného rozvoja. Treba však zdôrazniť, že hoci koncept udržateľného rozvoja pôsobí na prvý pohľad ako environmentálna agenda, nie je to celkom tak. Ide o zmes perspektív (vrátane tej ekologickej, prípadne environmentálnej), ktoré by mali byť v rovnováhe.

Ide o zmes perspektív (vrátane tej ekologickej, prípadne environmentálnej), ktoré by mali byť v rovnováhe. Podceňovať by sme tak nemali žiadnu z nich.

Ak napríklad podceníme zmeny nášho životného prostredia (najvypuklejšia je zrejme globálna zmena klímy, ale aj extrémne znečisťovanie a ničenie oceánov), musíme rátať

² V anglickom jazyku; „global citizenship education“. Podľa definície UNESCO ide o vzdelávanie, ktoré učiacim sa prináša také hodnoty, postoje a správanie, ktoré podporujú zodpovedné globálne občianstvo: kreativita, inovácie, podpora mieru, ľudským právam a udržateľnému rozvoju.

³ Paragraf 2, časť h Zákona o rozvojovej spolupráci a o zmene a doplnení niektorých zákonov označuje rozvojové vzdelávanie ako „vzdelávací prístup, ktorý vedie k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, príčinám ich existencie a možnostiam riešenia problémov s nimi spojených“.

⁴ Za zmienku stojí tiež Globálny akčný program v oblasti vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj na obdobie 2015-2019 (GAP on Education for Sustainable Development), ktorým sa Spojené národy zaviazali podporiť Agendu 2030 posilnením „vzdelávania pre udržateľný rozvoj“, ktoré prispeje k trvalo udržateľnej budúcnosti v podobe tak inštitucionálnej ako aj v individuálnej (37 C/Resolution 12). Navyše, Európsky program v oblasti zručností pre udržateľnú konkurencieschopnosť, sociálnu spravodlivosť a odolnosť je ďalším oficiálnym dokumentom, v ktorom sa Európska komisia (2020) zaväzuje podporovať kontinuálny rámec vzdelávania, vrátane vysokých škôl, t.j. podporovať znalosti, zručnosti a kompetencie v oblasti „zelenej“ transformácie vytvorením inštitucionálneho rámca pre vzdelávanie o klimatickej zmene, environmentálnych problémoch, prechode na čisté energie a udržateľný rozvoj, atď. Zároveň tak chce prispieť k dosiahnutiu cieľov OSN v oblasti udržateľného rozvoja, ale aj implementácie Európskej zelenej dohody (2019).

aj s dopadmi v ekonomickej či sociálnej sfére. Patrí medzi ne napríklad nezamestnanosť, sociálne nepokoje, rast extrémizmu, migrácia či narastajúce medzinárodné konflikty, ktoré súvisia s bojom o vyčerpatelné zdroje.

Uvedomujeme si však zároveň, že výskyt termínu „globálne vzdelávanie“ v nejakom dokumente neznamená automaticky aj aplikáciu jeho obsahu v praxi a naopak, nepoužívanie práve tohto termínu neznamená, že mnohé školy a učitelia jeho významové zložky neaplikujú.

2. ORGANIZAČNÉ A PRÁVNE RÁMCE PRE INŠTITUCIONALIZOVANIE GV DO PRÍPRAVY UČITEĽOV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

V tejto časti sa správa venuje právnym a organizačným rámcom, stratégiám a dokumentom, ktoré sa orientujú na GV v oblasti vysokého školstva alebo s dopadom na vysoké školstvo. Sledovali sme zmienku GV, resp. jeho tematických súčastí v dokumentoch. Cieľom je identifikovanie faktorov, ktoré umožnia pevnejšie a dlhodobejšie inštitucionálne ukotvenie, a ktoré umožnia budúcim učiteľom nadobudnúť potrebné znalosti, postoje, zručnosti vo výučbe v súlade s princípmi GV.

2.1 Globálne vzdelávanie v dokumentoch o VŠ štúdiu

Vo všeobecnosti je vysoké školstvo na SR riadené Zákonom o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2002). Paragraf 1, ods. 2 tohto zákona hovorí, že predmetom hlavnej činnosti vysokých škôl je napĺňanie svojho poslania, ktoré má za cieľ „rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti, a tým prispievať k rozvoju vedomostnej spoločnosti“. Vysoké školy by mali napĺňať svoje poslanie cez výchovu absolventov a odborníkov, ktorí budú mať vysoké morálne zásady, občiansku a spoločenskú zodpovednosť. Takisto by poslanie malo byť napĺňané prostredníctvom výchovy, ktorá je založená a vedie k hodnotám demokracie, humanizmu a tolerancii a vedie študentov k tvorivému, kritickému a nezávislému mysleniu. Poslanie sa napĺňa aj rozvíjaním, uchovávaním a šírením poznania prostredníctvom výskumnej, vývojovej alebo umeleckej a inej tvorivej činnosti, poskytovaním ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov, ale aj prispievaním k rozvoju vzdelávania na všetkých úrovniach, od základného vzdelávania až po vysokoškolské vzdelávanie. Vysoké školy by mali byť schopné zapájať sa aj do verejných diskusií o spoločenských a etických otázkach a o budovaní občianskej spoločnosti.

Kritický hlas k vzdelávacej činnosti vysokých škôl zaznieva v dokumente Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016 - 2021, „[s]amotné vysoké školy, ale ani centrálna úroveň vzdelávacieho systému systematicky nepodporuje vysokoškolských učiteľov v zavádzaní inovácií vo vzdelávaní“ (MŠVVŠ SR, 2016, s. 5). Globálne vzdelávanie vnímame ako inovatívny prvok.

Vysoké školy si užívajú veľkú mieru autonómnosti, keďže si organizujú štúdium, vytvárajú a uskutočňujú študijné odbory a programy samy. Avšak na to, aby vysoké školy mohli poskytovať vysokoškolské vzdelávanie, študijné programy musia byť akreditované v rámci registra študijných odborov, na ktoré dohliada MŠVVŠ SR. Ako ustanovuje Zákon o vysokých školách (2002), študijný odbor je vymedzený obsahom danej študijnej oblasti a zároveň aj rozsahom vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré profilujú budúceho absolventa. V tomto zmysle MŠVVŠ SR zriadilo Sústavu študijných odborov, ktorá

obsahuje register študijných odborov s ich popismi, v ktorých môžu vysoké školy v SR poskytovať vysokoškolské vzdelávanie v rámci akreditovaných študijných programov.

Ďalším dôležitým dokumentom je Slovenský kvalifikačný rámec (ďalej len „SKKR“), ktorý vytvára transparentný a otvorený prehľad systému kvalifikácií v SR. Ten delí slovenský vzdelávací systém na viacero úrovní (pre túto správu sú dôležité úrovne SKKR 6 – bakalárske štúdium, SKKR 7 – magisterské štúdium, SKKR 8 – doktorandské štúdium) a umožňuje tak lepšie „spoločné porozumenie a spresnenie vzdelávacích výstupov pri zohľadnení rôznych vzdelávacích ciest“ (MŠVVŠ SR, 2017a, s. 6), rešpektujúc tak princíp, že - získané kvalifikácie sa prispôsobujú potrebám trhu práce a spoločnosti. Na úrovni SKKR 6 by mal mať absolvent vysokej školy okrem všeobecných teoretických, praktických a metodologických vedomostí získaných štúdiom v odbore aj schopnosť autonómne a zodpovedne navrhovať a realizovať riešenia špecifických problémov za pomoci získaných vedomostí a metód. Na úrovni SKKR 7 by mal byť absolvent zároveň schopný využívať získané odborné a metodologické poznatky pre inováciu a rozvoj pracovnej alebo vednej oblasti. Takisto by mal mať absolvent schopnosť formulovať hodnotiace odporúčania pre pracovnú oblasť, využívajúc tak inovatívne a tvorivé myslenie na následnú prezentáciu výsledkov vlastného štúdia alebo práce. Na úrovni SKKR 8 by mal byť absolvent zároveň schopný aj formulovať hypotézy, úsudky a stratégie pre ďalší rozvoj odbornej oblasti. Okrem toho by mal byť schopný analýzy, bádania a odporúčaní, ktoré sú komplexného, resp. interdisciplinárneho charakteru. Absolvent by mal mať kritické, nezávislé a analytické myslenie, ktoré by mal vedieť využívať pri analýzach budúceho smerovania spoločnosti (MŠVVŠ SR, 2017a, s. 46-50).

Je zaujímavé všimnúť si, že až SKKR 8 požaduje interdisciplinárny prístup k obsahu a zdôrazňuje to, že absolvent by mal mať kritické myslenie, čo je aj jednou z najdôležitejších požiadaviek na učiteľov stredných a základných škôl, avšak väčšina pedagogických zamestnancov končí svoje štúdium na úrovni SKKR 7, a teda podľa SKKR tieto zručnosti nemusia mať dosiahnuté. Z pohľadu SKKR je potom vysokoškolský učiteľ Učiteľstva a pedagogických vied jediným článkom v systéme, ktorý by mal disponovať týmito zručnosťami, keďže absolvent sa môže stať vysokoškolským učiteľom len v prípade, že dosiahol úroveň SKKR 8.

Princíp definovania vzdelávacích výstupov je základnou zložkou Kritérií akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania (2013), ktoré požadujú, aby vymedzenie absolventa zahŕňalo aj „najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré musí absolvent študijného programu v danom študijnom odbore získať“ (s. 11). Vzdelávacie výstupy vo vysokoškolskom vzdelávaní sú definované vo Vyhláske Ministerstva školstva SR o kreditovom systéme štúdia z roku 2002 ako „opis toho, čo by mal študent vedieť, čomu by mal rozumieť a čo by mal byť schopný robiť po úspešnom ukončení procesu vzdelávania“.

Podobne ako to uvádza Národná stratégia pre GV (2012), aj Prirad'ovacia správa Slovenského kvalifikačného rámca k Európskemu kvalifikačnému rámcu (MŠVVŠ SR, 2017a, s. 51) uvádza, že by sa mali výkonové štandardy a výstupy v každom vzdelávacom programe členiť do troch kategórií:

- **kognitívna oblasť** – vedomosti (teória, princípy, pravidlá, obsah a pod.),
- **psychomotorická oblasť** – zručnosti (manuálne výkony, využitie metód, použitie materiálov, prostriedkov, nástrojov a prístrojov a pod.),
- **afektívna oblasť** – kompetencie (postoje, city, hodnotová orientácia, sociálno-komunikatívne zručnosti).

Toto sa z hľadiska uplatňovania princípov GV javí dôležité, keďže GV sa vymedzuje nielen tematicky (ľudské práva, multikulturalizmus, udržateľnosť...), ale aj metodologicky a hodnotovo, teda vytváraním postojov atď.

Od 1. septembra 2019 je účinná aj nová Sústava študijných odborov SR, ktorá je podľa Zákona o vysokých školách (2002) všeobecne záväzným právnym predpisom, podľa ktorého môžu vysoké školy poskytovať vysokoškolské vzdelávanie a ktorá určuje oblasti a rozsah vedomostí, zručností a kompetencií pre absolventov jednotlivých študijných odborov. Budúci učitelia sú absolventmi študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy⁵ v súlade s príslušnou úrovňou národného kvalifikačného rámca (konkrétne úrovne SKKR 6, 7, 8). Nosné témy jadra poznania absolventov učiteľstva a pedagogických vied súvisia so „vzdelávacím systémom, právnymi aspektmi a kurikulárnymi aspektmi výkonu profesie, problematika vzdelávacej inklúzie, rozvoja vedeckej, kultúrnej a jazykovej gramotnosti, rozvoja metodických a metodologických spôsobilostí a uplatňovania diagnostických, intervenčných a evalvačných činností“ (s. 128). Vo všeobecnosti by mal mať absolvent „vybudované spoločensky akceptované občianske postoje a pozitívny postoj k svojej profesii a cieľovej skupine“ (s. 130), resp. na úrovni SKKR 8 by sa mal absolvent vedieť preukázať „nezávislým, kritickým a analytickým myslením“ (s. 132).

2.1.1 Organizačné rámce univerzity - príklad

V nasledujúcej časti sa pozrieme na základné dokumenty univerzity, ktoré určujú charakter vzdelávania na danej univerzite a jej smerovanie. Vybrali sme nasledujúce dokumenty, o ktorých predpokladáme, že by mali odrážať poslanie univerzity a poskytovať pedagogickým pracovníkom, vyučujúcim základné princípy pre ich prácu. Súčasne sú to dokumenty, kde očakávame, že nájdeme prvky globálneho vzdelávania, ak ich teda univerzita alebo jej pracovisko považuje za dôležité.

Dlhodobý zámer univerzity, Dlhodobý zámer Pedagogickej fakulty
Stratégia internacionalizácie univerzity
Vedecko-pedagogický profil katedier a fakulty
Profil absolventov a požiadavky na záverečné skúšky

⁵ Pre kompletný prehľad požiadaviek rozsahu vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré profilujú absolventa študijného programu Učiteľstvo a pedagogické vedy, viď Sústavu študijných odborov SR, s. 128-132.

Ako príklad vyberáme dokumenty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Dlhodobý zámer univerzity na roky 2015-2020⁶ v časti Vzdelávanie zdôrazňuje, že absolventi univerzity majú byť kriticky mysliaci. Tiež uvádza, že kvalita výučby je daná vedeckým výskumom, poznaním a pedagogickým majstrovstvom. V časti venovanej vede a výskumu sa medzi prioritnými oblasťami uvádzajú napríklad aj spoločenské výzvy a ľudské práva, globálne zmeny a civilizačné výzvy, včítane klimatickej zmeny. Univerzita podporuje občiansku angažovanosť a sociálnu zodpovednosť zamestnancov a študentov, aj za aktívnej spolupráce s organizáciami verejného a mimovládneho sektora.

Stratégia internacionalizácie UMB nadväzuje na Dlhodobý zámer a krátko popisuje tri strategické ciele, ktoré sa týkajú medzinárodnej spolupráce univerzity cez uskutočňovanie mobilít študentov, zamestnancov, spoluprácu so zahraničnými univerzitami a výučbu v cudzom jazyku.

Ako príklad vyberáme dokumenty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Dlhodobý zámer univerzity na roky 2015-2020⁶ v časti Vzdelávanie zdôrazňuje, že absolventi univerzity majú byť kriticky mysliaci. Tiež uvádza, že kvalita výučby je daná vedeckým výskumom, poznaním a pedagogickým majstrovstvom. V časti venovanej vede a výskumu sa medzi prioritnými oblasťami uvádzajú napríklad aj spoločenské výzvy a ľudské práva, globálne zmeny a civilizačné výzvy, včítane klimatickej zmeny. Univerzita podporuje občiansku angažovanosť a sociálnu zodpovednosť zamestnancov a študentov, aj za aktívnej spolupráce s organizáciami verejného a mimovládneho sektora.

Stratégia internacionalizácie UMB nadväzuje na Dlhodobý zámer a krátko popisuje tri strategické ciele, ktoré sa týkajú medzinárodnej spolupráce univerzity cez uskutočňovanie mobilít študentov, zamestnancov, spoluprácu so zahraničnými univerzitami a výučbu v cudzom jazyku.

Dlhodobý zámer Pedagogickej fakulty UMB sa odvíja od základných hodnôt ako sú demokratické princípy, ľudské práva, princípy právneho štátu a udržateľného rozvoja. V časti Vzdelávanie zdôrazňuje kvalitné, moderné, na študentstvo orientované vzdelávanie zodpovedajúce potrebám a požiadavkám 21. storočia rozvíjajúce profesijné, interkultúrne a transverzálne kompetencie pre úspešné uplatnenie na trhu práce a v demokratickej spoločnosti.

Katedry sú charakterizované najmä svojím poslaním a zameraním sa v rámci vedy a výskumu, účasťou na rôznych formách spolupráce. Profily absolventov sa sústreďujú na popis možností uplatnenia v praxi⁷.

Všeobecné dokumenty, ktoré rámujú smerovanie univerzity a jej súčastí, ich vzdelávacej, vedecko-výskumnej a verejnej činnosti, či požiadavky na absolventov vysokoškolského štúdia, nezmieňujú priamo globálne vzdelávanie.

⁶ UMB spolupracovala na konzorcionálnom projekte Analýzy GV na Slovensku a tiež bola zastúpená na našom participatívnom výskume i v tíme zostavujúcom túto správu. V čase finalizácie textu bol prijatý Dlhodobý zámer UMB na roky 2021-2026, avšak pracovali sme s textom predošlého zámeru.

⁷ Katedry PF UMB: <https://www.pdf.umb.sk/katedry/>, Profil absolventov na <https://www.pdf.umb.sk/chcem-studovat/uchadzac-o-bakalarske-studium-bc/> a <https://www.pdf.umb.sk/chcem-studovat/uchadzac-o-magisterske-studium-mgr/>

Zmieňujú však niektoré kompetencie dôležité pre GV, ako je kritické myslenie, občianske postoje, či interkultúrne kompetencie a poskytujú miesto na ukotvenie týchto prvkov v činnosti inštitúcie.

2.2 Požiadavky na inštitucionálne podchytenie globálneho vzdelávania

V tejto časti sa zameriame na všeobecné a aktuálne strategické a programové dokumenty s dopadom na školstvo a vzdelávanie a podchytenie GV v nich.

Požiadavky v oblastiach spadajúcich pod GV explicitne formulujú tieto dokumenty: Národná stratégia pre GV na roky 2012-2016 (2012), Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce na roky 2019-2023 (2019), Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v SR (2015) a Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014-2020.

Národná stratégia pre GV (2012) si dáva za cieľ „začleniť ciele, princípy a témy globálneho vzdelávania do štátnych vzdelávacích programov [...] formou globálnej dimenzie v predmetoch“ (s. 10). Nevyžaduje, aby sa vytvárali nové osnovy, ale apeluje na to, aby sa hľadali globálne súvislosti v už existujúcich osnovách jednotlivých predmetov. Okrem toho zdôrazňuje, že pedagogickí zamestnanci by mali byť kontinuálne vzdelávaní (hlavne cez akreditované programy Metodicko-pedagogického centra (MPC)) a ich vedomosti, zručnosti a postoje by mali byť rozvíjané tak, aby zodpovedali princípom, cieľom a témam, ktoré tvoria podstatu GV. Ďalej by témy GV mali byť zohľadnené v príprave budúcich pedagogických zamestnancov, lebo len vtedy bude možné zabezpečiť udržateľnú stratégiu rozvíjajúcu a posilňujúcu inštitucionalizáciu a dlhodobé zohľadňovanie GV v rámci štátnych vzdelávacích programov. Takisto sa aj vysoké školy pedagogického zamerania môžu venovať výskumu v oblasti GV. Na to je však potrebné vytvoriť podmienky na začlenenie rozvojových a globálnych tém do študijných programov na vysokých školách nepedagogických smerov. Stratégia vníma, že najvhodnejšia forma „integrácie tém rozvojového vzdelávania je zaradenie samostatných predmetov v rámci spoločenskovedných študijných programov alebo vznik akreditovaného študijného programu rozvojové štúdiá v rámci existujúcich vzdelávacích inštitúcií“ (tamtiež). V tomto zmysle môžu nepedagogické vysoké školy zahŕňať „globálne témy a témy rozvojovej spolupráce do náplne štúdia formou voliteľných, povinne voliteľných alebo povinných predmetov“ (s. 11).

Čo sa týka najnovšej Strednodobej stratégie rozvojovej spolupráce na roky 2019-2023, tá zdôrazňuje, že je nielen potrebné vytvoriť novú Národnú stratégiu pre GV, ale takisto je potrebné posilnenie „rozvojového vzdelávania, vrátane systematického zavádzania tém globálneho vzdelávania do formálneho [...] vzdelávania“ (s. 25), s tým, že v tomto prípade je nesmierne dôležité klásť dôraz najmä na učiteľov a iných vzdelávacích aktérov ale aj na spôsob, akým získajú potrebné vedomosti a zručnosti na správne zakomponovania GV do výučby.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV) na roky 2018-2027 zdôrazňuje mienkotvornú úlohu učiteľa, keď hovorí, že „učitelia musia žiakom a študentom

vštepovať vedomosti, ale aj hodnotovú orientáciu, ako postoje, kompetencie a návyky, ktoré im umožnia prosperovať v rýchlo sa meniacich podmienkach súčasného sveta a v prostredí, ktoré vyžaduje komplexné rozhodovanie“ (s. 23). Z tohto dôvodu by mal byť učiteľ vnímaný ako jeden zo základných aktérov prispievajúcich k rozvoju spoločnosti. Na dosiahnutie týchto cieľov dokument stanovuje, že je potrebné zvýšenie štandardov prípravy a vzdelávania budúcich pedagógov, zlepšenie systému ich celoživotného vzdelávania, zvýšenie platového ohodnotenia učiteľov, zvýšenie autonómie učiteľov vo vzdelávacom procese, ale aj uvedenie kampaní, ktoré si budú dávať za cieľ dlhodobú zmenu v nastavení a zmýšľaní slovenskej spoločnosti. NPRVV ďalej určuje, že na to, aby bol vysokoškolský učiteľ (ktorý môže pripravovať aj budúcich učiteľov) kvalitný a spoločensky rešpektovaný, musí splniť medzinárodné štandardy tvoriace súčasť európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania EHEA. Ako sa v dokumente uvádza, „NPRVV navrhuje modernizáciu metód používaných v boji s negatívnymi spoločenskými javmi (napr. s predsudkami, s rasistickými, xenofóbnymi až diskriminačnými črtami v školskom prostredí) založenom na báze moderných koncepcií, ako je napríklad výchova ku Globálnemu občianstvu. Globálne občianstvo je významnou súčasťou Agendy OSN 2030. MŠVVŠ SR je gestorom výchovy ku globálnemu občianstvu v rámci národného programu Agendy 2030 a rozvíja uvedené metodiky aj v spolupráci s ďalšími medzinárodnými organizáciami, akými sú napríklad UNESCO alebo OECD“.

Implementácia Agendy 2030 v SR si vyžiadala vypracovanie dokumentu s názvom Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030 - dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky – Slovensko 2030 (Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie Slovenskej republiky, 2020). Tento dokument apeluje na potrebu „[z]meniť obsah vzdelávania v školách so zameraním na rozvíjanie vedomostí, zručností a postojov uplatniteľných v ďalšom živote (napr. čitateľská gramotnosť, kritické myslenie, digitálne zručnosti atď.) a podporiť tvorbu kvalitných učebných zdrojov (učebnice, pracovné zošity, didaktické materiály) prostredníctvom otvorenia učebnicového systému a aplikovania inovatívnych a aktivizujúcich metód vzdelávania [...] s osobitným dôrazom na inkluzívne vzdelávanie“ (s. 17). Zároveň je dôležité viac „[p]odporiť výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, k trvalej udržateľnosti a dopadom zmeny klímy, environmentálnej výchove a k aktívnemu občianstvu vo formálnom, neformálnom a celoživotnom vzdelávaní“ (s. 18).

Komponent 7 nového Plánu obnovy a odolnosti (2021): Vzdelávanie pre 21. storočie, síce GV nespomína explicitne, ale uvádza sa, že plánované reformy by mali uskutočniť také zmeny, ktoré by viedli aj ku komplexnejšiemu uchopeniu podstaty globálneho vzdelávania. Časť 1.6.1. Komponentu 7 predpokladá vykonanie dvoch reforiem. V prvej reforme ide o obsah a formy vzdelávania – kurikulárnu reformu. Dôraz by mal byť kladený na to, aby výučba neprebíhala formou odovzdávania hotovej informácie, ale aby dlhodobo vytvárala situácie, pri ktorých žiaci budú môcť informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou. To úzko súvisí aj s druhou reformou, ktorá požaduje lepšiu prípravu a rozvoj učiteľov v nadväznosti na nové obsahy a formy výučby (zmena vysokoškolskej prípravy učiteľov a posilnenie profesijného rozvoja učiteľov).

Takáto reforma si dáva za cieľ posilniť „kvalitu zručností pedagogických a odborných zamestnancov a bude ich motivovať k celoživotnému profesijnému rozvoju“ (s. 266). Dôraz sa preto bude klásť aj na inkluzívne vzdelávanie a rozvoj digitálnych zručností. Celkovo by reformy mali prispieť k lepšej príprave učiteľov, aby boli schopní aplikovať zmeny v praxi a aby odovzdávali študentom poznatky, ktoré budú zodpovedať potrebám súčasnej spoločnosti.

Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v SR (2015) zdôrazňuje, že je nevyhnutné zabezpečiť celospoločenské a celoživotné vzdelávania a odbornú prípravu v oblasti demokratického občianstva a ľudských práv. Apeluje sa aj na to, aby školy podporovali „účasť pedagogických a odborných zamestnancov na vzdelávaní so zameraním na demokratické občianstvo a ľudské práva v záujme dosahovania multietnických a multikultúrnych kompetencií učiteľov“ (MŠVVŠ SR, 2020c, s. 30).

Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 – 2020 ako jeden zo svojich cieľov stanovuje Vytvoriť príležitosti pre mládež a rozvíjať jej motiváciu k zapojeniu sa do riešenia globálnych výziev na miestnej a národnej úrovni prostredníctvom mládežníckych aktivít. Predpokladá sa vytvorenie metodiky na meranie kvality a dopadu globálneho vzdelávania vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, začleniť princípy globálneho vzdelávania do prípravy profesionálnych a dobrovoľných pracovníkov s mládežou ako aj rozvíjať kľúčové kompetencie mládeže (kritické myslenie, uvedomenie si súvislostí medzi vlastným konaním a globálnym dopadom, práca s informáciami, zmeny postojov, kritická reflexia médií, participácia, občianska angažovanosť a pod.). Návrh novej Stratégie pre mládež však opatrenia súvisiace s GV neobsahuje.

2.3 Požiadavky na učiteľov ZŠ a SŠ v oblasti GV

V nasledujúcej časti sledujeme požiadavky kladené na učiteľov a učiteľky ZŠ a SŠ, aby aplikovali princípy GV do vyučovania. Tieto požiadavky vytvárajú zároveň tlak na vysoké školy, aby prispôbili študijné programy učiteľského zamerania tak, aby absolventi boli pripravení tieto požiadavky naplňovať.

Požiadavky na učiteľov ZŠ a SŠ, resp. iných výchovno-vzdelávacích zariadení obsahujú hlavne Pedagogicko-organizačné pokyny. Vydáva ich MŠVVŠ SR každý školský rok a od školského roka 2011/2012 sa učiteľom odporúča, aby aplikovali prvky GV do učebných plánov a predmetov. Dokument tiež odkazuje na stránku www.globalnevzdelavanie.sk a odporúča spoluprácu s MVO. Všetky časti týkajúce sa GV majú charakter odporúčania.

V najnovších pokynoch, pod názvom Sprievodca školským rokom 2021/2022, sa uvádza, že učitelia by mali „realizovať vyučovanie takým spôsobom, aby žiaci vedeli a chceli byť aktívni pri vytváraní spravodlivejšieho sveta, v súlade s naplňaním cieľov trvalo udržateľného rozvoja v zmysle OSN Agendy 2030 pre trvalo udržateľný rozvoj“ (s. 39). Dokument v rámci kapitoly o GV uvádza aj témy Enviromentálna výchova, Hodnotová výchova a ľudské práva, a takisto je tam zaradený aj tematický blok Podpora dobrovoľníctva a solidarity. Sprievodca odporúča dávať dôraz na rozvoj kritického

myslenia vo vzťahu k demokratickému občianstvu a ku ľudským právam tak, ako to odporúča Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v SR (2015). Sprievodca uvádza mnoho zdrojov, z ktorých je možné čerpať materiály na výučbu v oblasti GV. Mediálna výchova a kritické myslenie má samostatnú kapitolu.

Podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov⁸ z roku 2019 je pedagogický zamestnanec povinný udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie, resp. absolvovať aktualizčné vzdelávanie, ak je to potrebné, aby vedel predpoklady na výkon pracovnej činnosti spĺňať po celý čas výkonu pracovnej činnosti. Pedagogický zamestnanec by mal „vykonávať pracovnú činnosť prostriedkami, metódami, formami a postupmi, ktoré zodpovedajú súčasným vedeckým poznatkom, hodnotám a cieľom školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu“ (s. 3). Predpokladom na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca sú kvalifikačné predpoklady, ktoré sú upravené Vyhláškou MŠVVŠ SR o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov z roku 2020, a ktoré určujú študijný odbor, študijný program a kvalifikačné vzdelávanie potrebné pre výkon práce učiteľa a ktoré sa dokazujú predložením príslušných dokladov (vysokoškolský diplom, vysvedčenie o štátnej skúške, dodatok k diplomu) (MŠVVŠ SR, 2020a; MŠVVŠ SR, 2020b). Splnenia kvalifikačných predpokladov následne posudzuje zamestnávateľ.

Podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sa profesijný rozvoj uskutočňuje podľa aktuálnych profesijných štandardov a zároveň reflektuje súčasné vedecké a odborné poznanie, a spoločenské požiadavky na výkon pracovnej činnosti. Profesijné štandardy v nadväznosti na stupeň vzdelania pre jednotlivé kategórie, podkategórie, kariérové stupne a kariérové pozície vydáva a zverejňuje na svojej webovej stránke MŠVVŠ SR. Keďže profesijný rozvoj sa riadi podľa plánu profesijného rozvoja, ktorý vyplýva zo zamerania školy, ročný plán profesijného rozvoja vydáva riaditeľ po prerokovaní so zriaďovateľom a zástupcami zamestnancov.

Podľa profesijných štandardov⁹ pre pedagogických zamestnancov, začínajúci učitelia by vo všeobecnosti mali vedieť identifikovať a akceptovať diverzitu a sociokultúrny kontext vývinu žiaka, poznať problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi, poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka, poznať stratégie, metódy a formy rozvíjania gramotnosti žiaka (čitateľská, finančná, informačná a pod.), mať základné praktické skúsenosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov, poznať a stotožniť sa s nevyhnutnosťou celoživotne sa vzdelávať a identifikovať sa s vlastnou profesiou. Okrem týchto základných charakteristík by mali mať samostatní učitelia vedomosti a zručnosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja príslušných vedných odborov. V profesijnej činnosti by mali vystupovať ako podporovatelia učenia sa žiakov, vzory hodnôt a kultivovaného, etického správania (MŠVVŠ SR, 2017b).

⁸ Je dôležité poznamenať, že tento zákon sa nevenuje vysokoškolským učiteľom a ani explicitne nespomína GV.

⁹ Pre kompletný zoznam profesijných štandardov, viď Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení tu: <https://www.minedu.sk/data/att/12056.zip>. Je dôležité poznamenať, že profesionálne štandardy sa nevenujú štandardom kladeným na vysokoškolských učiteľov a ani explicitne nespomínajú GV.

Podľa Národnej sústavy povolání¹⁰, ktorá ponúka register kompetencií potrebných na určité povolanie (v tomto prípade na učiteľské alebo pedagogické povolanie), učitelia by mali mať všeobecnú spôsobilosť na analyzovanie a riešenie problémov, informačnú gramotnosť, pružnosť v myslení (adaptabilita, flexibilita, improvizračné spôsobilosti), alebo mať základy environmentálnej (prírodovednej), kultúrnej gramotnosti a multikultúrnej výchovy, ovládať kultúrne a sociálnoantropologické súvislosti výchovy a metodológie tvorby sociálnovedného poznania.

Vyššie uvedené dokumenty a výňatky z nich ukazujú, že témy i prístupy charakteristické pre GV sú v nich zastúpené. Rovnako možno povedať, že sú to dokumenty, ktoré poskytujú príležitosti pre intenzívnejšie ukotvenie princípov a prvkov GV. Profesionálny rozvoj úzko súvisí s profesionálnymi štandardami, ktoré by mali reflektovať kompetencie a zručnosti potrebné na výkon povolania učiteľa a teda by mali odkazovať aj na existujúce kvalifikačné predpoklady pre budúcich pedagogických zamestnancov a učiteľov. Následne by sa mali odraziť vo vysokoškolskej príprave učiteľov ako aj v ponuke kontinuálneho profesionálneho vzdelávania.

3. VÝSKUMNÁ ČASŤ

3.1 Doteraz realizované projekty a výskumy na tému GV vo vysokoškolskej príprave učiteľov

Prienik GV do prípravy budúcich učiteľov a učiteliek na VŠ môže zohrať v budúcnosti rozvoja globálneho vzdelávania tiež významnú rolu. Ako to však vyplýva aj z právnych požiadaviek na inštitucionálne ukotvenie GV na slovenských školách, jednou z najväčších výziev je dôraz kladený na individuálnu prípravu učiteľov pri realizácii GV, tzv. zdolnahor (bottom-up) prístup, nakoľko doposiaľ neexistuje mechanizmus na ucelenú profesionálnu prípravu učiteľov v oblasti GV pre všetky VŠ pedagogických smerov zhora nadol (top-down). V súvislosti s týmto pozorovaním, v nasledujúcej časti sumarizujeme hlavné zistenia z doterajších výskumov o GV vo formálnom vzdelávaní v SR. Obzvlášť sa zameriavame na tematiku prípravy vysokoškolských učiteľov v oblasti GV.

Smerodajná je Analýza reflektujúca stav GV na Slovensku z dielne Konzorcia zostaveného z MVO a Pedagogickej fakulty Mateja Bela (2018, 2019), ktorej cieľom bolo zmapovať situáciu medzi učiteľstvom a žiactvom na ZŠ a SŠ¹¹. Napriek tomu sú jej závery prínosné aj pre oblasť VŠ, pretože zachytávajú súčasné problémy spojené so začlenením GV do formálneho vzdelávania, ktoré je nesystematické a čiastočné, príp. ad hoc, a aj mimovoľné. Nesúlady porozumenia pojmu GV s jeho realizáciou v praxi sa odráža v tematickej aj metodologickej rovine.

¹⁰ Pre kompletný zoznam kompetencií potrebných na jednotlivé zamestnania v oblasti výchovy, vzdelávania a športu, viď tu: https://www.sustavapovolani.sk/register_kompetencii#vyhladane_oblasti_nsz je dôležité poznamenať, že register kompetencií potrebných v oblasti výchovy, vzdelávania a športu sa nevzťahuje na vysokoškolských učiteľov a ani explicitne nespomína GV či kritické myslenie ako jednu zo základných kompetencií GV.

¹¹ Analýza vznikla v rámci projektu Rozvoj programov globálneho vzdelávania na vysokých školách pedagogického a nepedagogického zamerania (SAMRS/2017/RV/2/1)

Na jednej strane je GV rozvíjané nerovnomerne, nakoľko školy často venujú pozornosť len environmentálnym a ľudskoprávnym záležitostiam, na druhej strane sa GV realizuje len na základe rozprávania a využívania audiovizuálnych pomôcok. Absentuje však diskusia, analytické a kritické myslenie, prezentačné a argumentačné schopnosti u žiakov, a tzv. "konštruktivistický prístup", t.j. kladenie dôrazu na globálne témy a prepojenia na základe participatívnych vzdelávacích postupov (tamže).

Realizácii GV stojí v ceste nedostatok času zo strán učiteľov či neprítomnosť (oficiálnych) metodických materiálov. Navyše, "učitelia nedostávajú podporu vo vzdelávaní v tejto oblasti "zhora" - na úrovni školského systému na Slovensku, a častokrát aj vedenia školy" (tamže, s. 12). Neporozumenie zo strany rodičov a širšej verejnosti tiež nepomáha realizácii GV na Slovensku. Učiteľom pomáha práca MVO pôsobiacich v oblasti GV - obzvlášť využívajú rôzne metodiky a materiály k výučbe GV z ich dielne, ale aj videá a filmové festivaly. "Rozsah a význam týchto „vstupov“ je markantný vzhľadom k zisteniu, že pri realizácii globálneho vzdelávania školy údajne využívajú vlastné personálne kapacity & expertízu v škole len podľa približne štvrtiny učiteľov zúčastnených na výskume" (tamže, s. 13).

Napriek širšej Analýze stavu GV na Slovensku možno všeobecne tvrdiť, že doteraz realizované výskumy a analýzy o globálnom vzdelávaní v príprave učiteľov sú poddimenzované (Jančovič a Penfold, 2017; Klimková, 2017; Brozmanová Gregorová a kol., 2019). Na tento fakt upozornili Jančovič a Penfold (2017), ktorí považujú za problematické aj to, že neexistuje stratégia, ktorá by ukotvila GV v pedagogických študijných programoch (ŠP). Z výsledkov výskumu, ktorý zisťoval do akej miery je GV prítomné vo výučbe budúcich učiteľov, vyplýva niekoľko smerodajných záverov. V prvom rade, povedomie o GV a o jeho dôležitosti vo výučbe bolo vysoké u respondentov, ktorí hodnotili GV ako pozitívny prvok vo vzdelávaní. Avšak súčasní vysokoškolskí pedagógovia sa musia vzdelávať individuálne, ak chcú začleniť GV do výučby (tamže). Preto možno tvrdiť, že je potrebné zaradiť do formálneho vzdelávania systémové prvky, ktoré by podporili obsahovú aj metodickú stránku GV vo vzdelávaní. V tejto súvislosti Jančovič a Penfold (2017, ss. 53-56) sformulovali štyri kategórie odporúčaní, ktoré sa priamo dotýkajú prípravy budúcich učiteľov na fakultách VŠ:

1. Vytvorenie podmienok pre GV na jednotlivých fakultách VŠ

- Zaradiť GV do všetkých ŠP pedagogických aj nepedagogických smerov
- Vymedziť GV v skladbe predmetov jednotlivých kurikúl ŠP
- Klásť dôraz na zasadzovanie jednotlivých javov do širšieho (globálneho) kontextu a nevnímať ich oddelene

2. Rozvoj pedagogických zručností

- Klásť dôraz na metodiku výuky GV, nielen na obsahovú zložku, a rozoberať tieto javy spôsobom, ktorý aktivuje u študentov diskusiu a kritickú reflexiu
- Hľadať vyvážený pomer medzi akademickými vedomosťami a pedagogickými zručnosťami

- Väčšia podpora inovatívnosti a nových prístupov vo vzdelávaní u študentstva VŠ pedagogických smerov

2. Zabezpečenie vzdelávacích materiálov a ďalšieho vzdelávania VŠ pedagogičiek a pedagógov VŠ

- Rozšíriť možnosti kontinuálneho vzdelávania pre VŠ pedagogičky a pedagógov v oblasti GV
- Rozšíriť ponuku vzdelávacích a podporných materiálov v oblasti GV pre VŠ pedagógov

3. Vytvorenie podmienok pre lepšie sieťovanie a spoluprácu medzi fakultami VŠ a inými inštitúciami v oblasti vzdelávania

- Vytvorenie priestoru pre medziuniverzitnú a medzifakultnú spoluprácu na výmenu skúseností z dobrej praxe a sieťovanie (napr. prostredníctvom platformy, ktorá by poskytla takýto priestor pre pedagógov VŠ)
- Vytvoriť pre študentov pedagogických smerov priestor na bližší kontakt s realitou, s praxou (napr. pomocou prednášky a seminárov hostí s praktickými skúsenosťami)
- Zaangažovanie zástupcov VŠ pedagogických smerov ako dôležitých aktérov do strategických diskusií o začleňovaní GV do vzdelávacieho systému či tvorbe národnej stratégie

Aj Klimkovej (2017) analýza realizácie environmentálnej výchovy a kompetencií vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj (ESD, Education for sustainable development) poukazuje "na medzery a nedostatky univerzitnej praktickej profesijnej prípravy učiteľov smerom k udržateľnosti, čo predstavuje bariéry pre jeho realizáciu v školskej praxi" (tamže, s.118). Napriek prejavovým iniciatívam vyplniť takéto medzery, je konkrétna realizácia začlenenia GV do štúdia na slovenských univerzitách takmer neuskutočniteľná (Brozmanová Gregorová a kol., 2019). Pre tieto dôvody vnímame potrebu doplniť súčasný výskum o ďalšie poznatky a odporúčania, ktoré by napomohli implementácii GV na VŠ nielen zdola-nahor, ale aj zhora-nadol.

Problematike globálneho vzdelávania vo vysokoškolskom prostredí na Slovensku venovali pozornosť Brozmanová Gregorová a kol. (2019) prostredníctvom troch aplikovaných výskumov¹²: (1) obsahová analýza projektov zameraných na globálne témy, ktoré boli realizované v prostredí slovenských vysokých škôl v rámci grantových schém VEGA, KEGA a APVV v období rokov 2014 až 2018; (2) výskum zameraný na vnímanie globálneho vzdelávania a jeho širších aspektov študentmi a študentkami vysokých škôl na Slovensku; (3) výskumu venujúci sa expertnému odhadu získanému na základe metódy Delphi o budúcnosti globálneho vzdelávania na Slovensku s expertmi a expertkami.

¹² Taktiež v rámci projektu financovaného SlovakAid „Rozvoj programov globálneho vzdelávania na vysokých školách pedagogického a nepedagogického zamerania“ č. SAMRS/2017/RV/2/1.

1. Národná stratégia pre globálne vzdelávanie (2012) apelovala na realizáciu vedy a výskumu v oblasti GV. Tieto sa realizovali najmä v rokoch 2014 až 2018 prostredníctvom troch vybraných grantových schém: VEGA (Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied), KEGA (Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) a APVV (Agentúra na podporu výskumu a vývoja). V rámci nich základnú výskumnú vzorku tvorili podporené projekty v počte 3 652. Z tohto počtu bolo 235 (6,43 percent) zameraných na niektorú z tém globálneho vzdelávania a riešili ich vysoké školy.

Najviac projektov v oblasti globálneho vzdelávania sa týkalo témy životného prostredia (50,64 percent z celkového počtu projektov v oblasti globálneho vzdelávania), nasledovali projekty zamerané na globalizáciu a vzájomnú prepojenosť (20,85 percent), projekty s témou multikulturalizmu (14,47 percent), ľudských práv (9,36 percent). Najmenšie zastúpenie mali projekty s témou rozvojovej spolupráce (4,68 percent). Zistenia ukázali, že pokračovanie v rozvoji témy GV v oblasti vedy a výskumu vysokých škôl má vzostupnú tendenciu.

2. Výsledky reprezentatívneho výskumu realizovaného medzi študentstvom vysokých škôl potvrdili, že v súčasnosti sú témy globálneho vzdelávania v rámci univerzít aplikované skôr okrajovo alebo minimálne. V tejto súvislosti autorky vnímajú, že je potrebné, aby fakulty, najmä tie, ktoré poskytujú študijné programy v učiteľských študijných odboroch, ale aj v iných odboroch, zohľadnili ciele a témy globálneho vzdelávania v pregraduálnej príprave študentstva. To možno docieľiť jednak zdôraznením mikrokognitívnych dimenzií ako schopnosť spolupráce, otvorenosť komunikácie, akceptácia, pomoc druhým, aktívne počúvanie, ľudskosť a kritické myslenie, a jednak osvojovaním si hodnotových vzorcov sociálneho správania. S tým súvisí aj výchova k humanizmu a tolerancii medzi ľuďmi navzájom. K uvedenej zmene môže dôjsť práve v aktuálnej situácii potreby reakreditácie študijných odborov, ktorú schvaľuje Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo (www.saavs.sk).

Výsledky vo vzťahu k vnímaniu úloh univerzít v súčasnej spoločnosti ukázali, že študenti vnímajú úlohu vysokých škôl skôr v spojení s „klasickými“ rolami produkcie výskumu a vzdelávania a menej vidia ich úlohu v riešení spoločenských problémov, podpory demokracie, porozumenia a riešenia nespravodlivosti. Dôvody tohto stavu môžu byť napríklad: prax vysokých škôl, t. j. že slovenské vysoké školy realizujú aktivity spojené so svojim tretím poslaním, teda spoločenskou úlohou, ktorú vyjadruje prepájanie štúdia so životom spoločnosti, len v nízkej miere, pretože dôraz je kladený predovšetkým na výskum a vzdelávanie. Na uvedenú skutočnosť má vplyv aj to, že diskusia o treťom poslaní vysokých škôl sa na Slovensku medzi samotnými vysokými školami akoby ešte ani nezačala. V prostredí vysokých škôl aj medzi učiteľmi a učiteľkami, či vedúcimi predstaviteľmi univerzít, je pojem tretie poslanie často neznámy. Rovnako aj pojmy angažovaná univerzita, občianska univerzita či sociálna dimenzia univerzít sú v slovenskom vysokoškolskom priestore, až na výnimky, takmer nepoužívané.

3. Na stanovenie odborného odhadu budúceho vývoja alebo stavu pomocou skupiny expertov využil tím Brozmanovej-Gregorovej a kol. (2019 metódu Delphi, ktorá rozdeľuje celý proces stanovovania na niekoľko krokov. Pri výbere expertov bol využitý kritériový výber, ktorý vyselektoval dokopy 15 zapojených expertov.

V rámci identifikácie faktorov rozvoja globálneho vzdelávania na Slovensku medzi najvýznamnejšími faktormi zarezonovala podpora zdola, t.j. iniciatíva učiteľov a vedenia škôl začleniť GV do výučby, a až potom podpora zhora (resp. reforma školstva), t.j. záujem ministerstva školstva o presadzovanie GV a prienik GV do prípravy budúcich učiteľov.

V rámci zmeny zdola boli identifikované dva faktory: (1) dostatok kvalitných lektorov a lektoriek ako aj kurzov pre učiteľov a učiteľky na budovanie a podporu zručností v oblasti implementácie globálneho vzdelávania, (2) vytvorenie siete spolupracujúcich učiteľov a učiteliek na rôznych stupňoch škôl s cieľom vzájomnej inšpirácie, motivácie, podpory a výmeny skúseností.

V rámci zmeny zhora bol za najväčšie riziko považovaný malý záujem zo strany ministerstva školstva o presadzovanie tém týkajúcich sa globálneho vzdelávania (priemerné hodnotenie 4,44), politická nevôľa pustiť sa do reformy školstva (priemerné hodnotenie 4,33) a prísnejšie zviazanie štátneho vzdelávacieho programu, v ktorom nebude priestor na implementáciu tém globálneho vzdelávania (priemerné hodnotenie 3,22). Medzi rizikami spájajúcimi sa s podporou zhora bola identifikovaná nemožnosť prieniku globálneho vzdelávania do prípravy budúcich pedagógov a pedagogičiek na vysokých školách (priemerné hodnotenie rizika 4,11). Je zrejmé, že faktor prípravy budúcej generácie učiteľov a učiteliek môže z pohľadu expertov a expertiek zohrať v budúcnosti rozvoja globálneho vzdelávania tiež významnú rolu. Aj keď za ďalší významný faktor bola označená finančná podpora, tiež bola vnímaná ako riziková, a to kvôli strate záujmu donorov o GV.

V oblasti rozvoja globálneho vzdelávania na Slovensku experti a expertky identifikovali niekoľko kľúčových hráčov (viď tabuľku T2). Na prvom mieste sa objavili učitelia a učiteľky, ktorí vyučujú GV na školách. Hneď za nimi, na druhom mieste sú mimovládne organizácie. Ako ďalšieho významného hráča v rozvoji globálneho vzdelávania na Slovensku označili vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov a učiteľky. V tejto súvislosti upozorňujú experti a expertky aj na prepojenie vzdelávania a výskumu.

T2 Klúčoví hráči v rozvoji globálneho vzdelávania v budúcnosti

| Klúčoví hráči | Priemer * |
|---|-----------|
| Učitelia a učiteľky realizujúci globálne vzdelávanie na rôznych stupňoch škôl | 4,33 |
| Mimovládne organizácie pôsobiace v oblasti rozvoja globálneho vzdelávania (napr. Živica, Človek v ohrození, PDCS a iné) | 4,22 |
| Vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov a učiteľky | 4,00 |
| Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR | 3,89 |
| Stredné školy | 3,89 |
| Základné školy | 3,78 |
| Expertky a experti z think tankov a neformálnych združení | 3,67 |
| Vysoké školy a univerzity | 3,55 |
| Médiá a novinári | 3,44 |
| Iniciatívy a organizácie venujúce sa vzdelávaniu (napríklad Iniciatíva Teach for Slovakia, Iniciatíva To dá rozum, Platforma „Iniciatíva za občianske vzdelávanie“ a iné) | 3,33 |
| Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR | 3,00 |

* Priemer na škále od 1 do 5, kde 1 predstavuje nevýznamný vplyv a 5 veľmi významný vplyv.

Zdroj: Brozmanová Gregorová a kol., 2019.

Pri identifikácii klúčových tém v rámci globálneho vzdelávania na Slovensku v budúcnosti je najdôležitejšou témou kritické myslenie a kritická analýza (viď tabuľku T3). Avšak menej študentov považovalo za relevantné zaoberať sa protikladnými stanoviskami a spochybníť to, čo považujem za vhodné, pričom tieto spôsobilosti veľmi úzko s kritickým myslením súvisia.

T3 Témy významné v kontexte globálneho vzdelávania v budúcnosti na Slovensku z pohľadu expertov a expertiek

| Téma | Priemer * |
|--|-----------|
| Kritické myslenie a kritická analýza | 4,78 |
| Radikalizmus a extrémizmus | 4,67 |
| Klimatické zmeny | 4,56 |
| Ochrana životného prostredia | 4,44 |
| Výchova k hodnotám | 4,33 |
| Migrácia a utečenci | 4,33 |
| Polarizácia spoločnosti | 4,22 |
| Chudoba, sociálne nerovnosti a sociálna spravodlivosť | 4,22 |
| Zodpovedná spotreba a výroba | 4,00 |
| Medzikultúrny a medzináboženský dialóg | 3,78 |
| Výzvy budúcnosti v meniacom sa svete (automatizácia, presadzovanie globálnej kultúry, umelá inteligencia, robotizácia, informatizácia) | 3,33 |

*Priemer na škále od 1 do 5, kde 1 predstavuje nevýznamná téma a 5 veľmi významná téma.

Zdroj: Brozmanová Gregorová a kol., 2019.

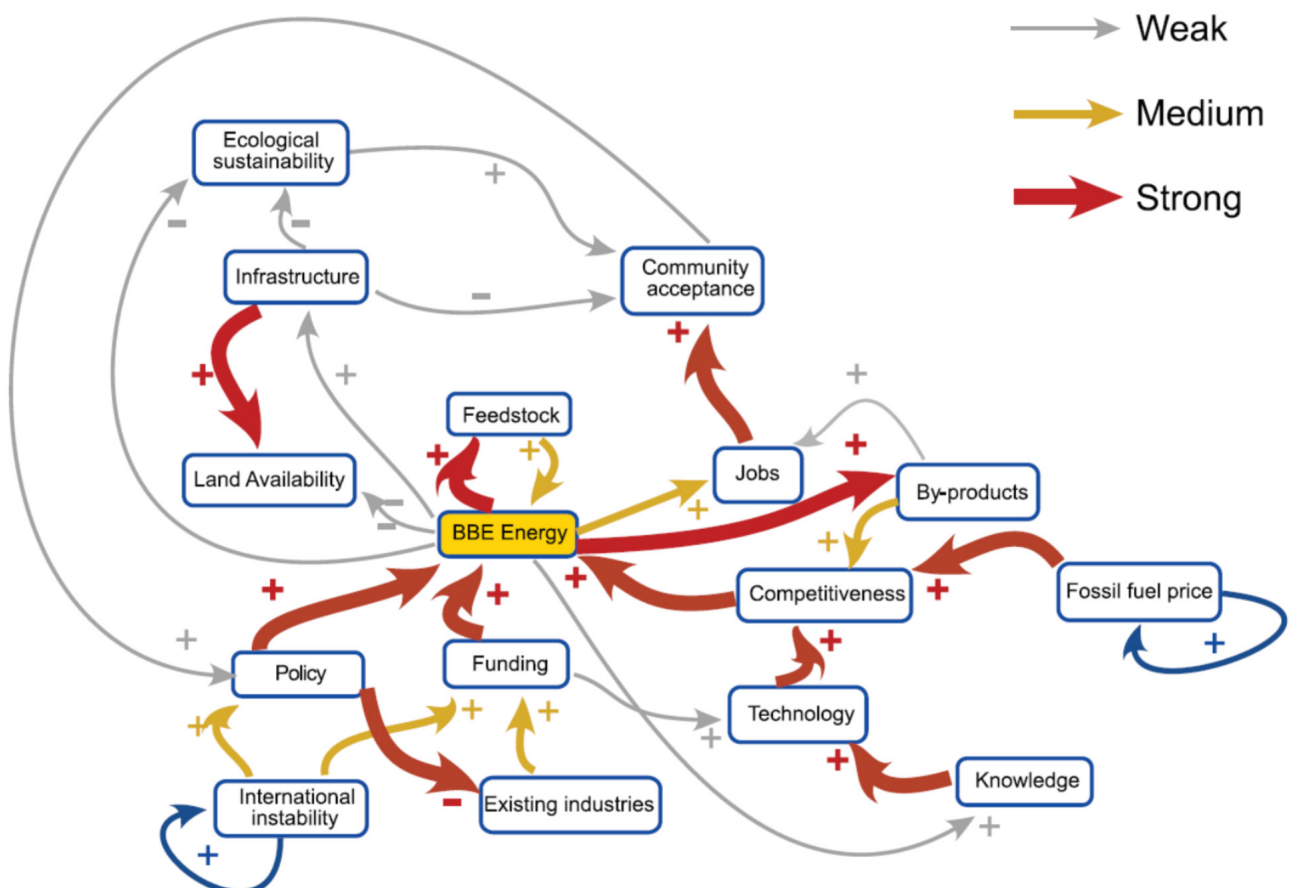
Napriek uvedomovaniu si nevyhnutnej podpory „zhora“ pre rozvoj globálneho vzdelávania v budúcnosti sa ako najvýznamnejší faktor ukázala práca učiteľov a učiteliek a ich podpora zo strany vedenia škôl z pohľadu expertov. Pri nových témach, akým globálne vzdelávanie v podmienkach Slovenska stále je, bude teda potrebné aj v budúcnosti presadzovať zmeny nielen na systémovej úrovni, ale aj podporovať kapacity učiteľov, ktorí by mali byť reálnymi nositeľmi zmien v tejto oblasti. V konečnom dôsledku na nich stoja dlhodobé zmeny v školstve a aj v presadzovaní tém globálneho vzdelávania. Experti a expertky vnímajú pre rozvoj globálneho vzdelávania ako zásadné aj širšie sociálne a politické súvislosti. Tie sa z celospoločenského pohľadu stávajú témami, na ktoré globálne vzdelávanie reaguje. V kontexte Slovenska je však od nich závislý aj ďalší rozvoj globálneho vzdelávania. Ako dôležité sa v tomto smere vníma aj začlenenie globálneho vzdelávania do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov a učiteliek.

3.2 Participatívny výskum v rámci projektu

Metódy použité na výskum globálneho vzdelávania vo vysokoškolskej príprave učiteľov a učiteliek boli vopred určené v rámci projektovej spolupráce s vyšehradskými partnermi. Slovenský tím využil kvalitatívny výskum participatívnou metódou, ktorý prebiehal v období mesiacov február až jún 2021.

Zistenia slovenského tímu budú porovnané so zisteniami ďalších partnerov a na ich základe budú sformulované odporúčania pre prípravu učiteľov v oblasti GV na vysokých školách.

Pre projekt bola zvolená metóda participatívneho výskumu ("Participative Systems Mapping", PSM), ktorá uľahčuje vizuálne zobrazenie procesu zmysľovania pracovnej skupiny prostredníctvom vytvárania myšlienkových máp a kauzálnych diagramov (viď obrázok nižšie). Hlavným predpokladom k vytvoreniu kauzálného diagramu je stanovenie si problému, ktorý má byť preskúmaný (Barbook-Johnson & Penn, 2019). Výhodou PSM je, že slúži ako vhodný nástroj pre komplexné mapovanie problematiky a kauzálnych vzťahov vecí, keďže znázorňuje kauzálne vzťahy a ich intenzitu medzi jednotlivými premennými. Vďaka participatívnejmu charakteru metódy vie takisto zachytiť rôznorodosť názorov všetkých účastníkov diskusie v pracovnej skupine (Barbook-Johnson & Penn, 2019).



Zdroj: (Penn a kol., 2013, s.1)

Hlavná otázka, ktorú sa tento výskum snažil zodpovedať, bola:

Aké faktory zabezpečia inštitucionálne ukotvenie globálneho vzdelávania a umožnia budúcim učiteľom získať vedomosti, postoje, hodnoty a kompetencie potrebné na poskytovanie kvalitnej výučby v tejto oblasti?

Výskumný tím vychádzal z predpokladu, že existujú medzery v inštitucionálnom ukotvení GV vo formálnom vzdelávaní na vysokých školách, ktoré pripravujú budúcich pedagógov a hľadáme teda také faktory, ktoré jeho implementáciu môžu uľahčiť.

Participatívny výskum prebiehal v spolupráci s 11 účastníkmi a účastníčkami s predošlou skúsenosťou v GV. Táto vzorka pozostávala z a) učiteľov pedagogických fakúlt VŠ zapojených do projektov GV financovaných zo SlovakAid, b) učiteľov VŠ a SŠ zapojených do GV aktivít PDCS, c) študentov pedagogických a iných smerov, d) zástupcov orgánov v rezorte školstva, MPC, ŠPÚ, e) zástupcov mimovládnych organizácií.

Pre účel výskumu boli z týchto účastníkov vytvorené dve pracovné skupiny. Každá skupina mala dve pracovné stretnutia konajúce sa cez online platformu Miro, ktorá slúžila na tvorbu kauzálnych diagramov. Samotný priebeh stretnutí uľahčovali dve asistentky z projektového tímu. Na prvom stretnutí si každý účastník pripravil vlastnú myšlienkovú mapu a následne sa vytvorila spoločná mapa prvkov systému „GV vo VŠ príprave učiteľov“. Počas druhého stretnutia, sa všetci účastníci zhodli na výbere jednej premennej zo spoločnej myšlienkovvej mapy, ktorá sa im zdala byť najvhodnejšia, a ktorej problematiku by chceli rozvíjať ďalej v spoločnom kauzálnom diagrame.

Cieľom výskumu teda bolo nájsť faktory, ktoré vplyvajú na vopred definovanú závislú premennú - v prvej skupine bola za závislú premennú zvolená **kvalita výučby, v druhej skupine to bola pripravenosť vysokoškolských učiteľov v oblasti GV**. Spoločný kauzálny diagram sa tvoril na základe spoločného brainstormingu, t.j. hľadania takých faktorov, ktoré pozitívne alebo negatívne vplyvajú na centrálnu závislú premennú. Výsledkom druhého pracovného stretnutia bol finálny kauzálny diagram, ktorý znázorňoval vzájomné pozitívne alebo negatívne kauzálne vzťahy.

Za hlavný nedostatok výskumu považujeme chýbajúci osobný kontakt, vďaka ktorému by mohla prebehnúť väčšia interakcia medzi účastníkmi pri tvorbe máp. Vzhľadom na protipandemické opatrenia sme zvolili online formu pracovných stretnutí, ktorá však limitovala dĺžku stretnutí a nižší počet účastníkov v záujme udržania pozornosti a interaktivity. Väčšia vzorka účastníkov by mohla ponúknuť spoľahlivejšie výsledky. Avšak vzhľadom na kvalitatívny charakter výskumu, aj táto vzorka prispela k debate o vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov v oblasti GV na Slovensku.

3.3 Zhrnutie zistení z výskumu

V tejto časti ponúkame výsledky z participatívneho výskumu. Hlavné zistenia nášho výskumu reflektujú možné spôsoby podpory vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov v aplikovaní GV vo výučbe na školách. Obe pracovné skupiny sa primárne sústredili

na vysokoškolských pedagógov a na to, ako podporiť predovšetkým nich samých v aplikovaní GV prístupu.

Táto kapitola je rozdelená do troch podkapitol. V prvej podkapitole zhrňame tie premenné, ktoré boli identifikované ako hnacie prvky s potenciálom pozitívne ovplyvniť systém. Naopak v druhej kapitole sumarizujeme také premenné, ktoré aj napriek ich silnému potenciálu majú tendenciu byť slabými článkami v systéme, a preto si vyžadujú hlbší záujem a silnejšiu podporu. Na záver rekapitulujeme vyššie uvedené zistenia do krátkej prehľadnej podoby zdôrazňujúc tie prvky, ktoré sa nám javia byť najdôležitejšími z perspektívy rozšírenia GV na Slovensku.

3.3.1 Silné prvky s potenciálom ovplyvniť systém

Na základe našich zistení, najdôležitejšie faktory, ktoré môžu podporiť inštitucionálne ukotvenie a prienik GV do prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek na VŠ možno kategorizovať do nasledujúcich skupín:

- 1. politický záujem MŠ o systematickú integráciu GV do vzdelávacieho systému**
- 2. financovanie v oblasti GV**
- 3. kontinuálne vzdelávanie pre učiteľov a učiteľky v oblasti GV**
- 4. autonómia VŠ**
- 5. úroveň kritického myslenia**
- 6. občianska uvedomelosť (vysokoškolských) učiteľov**
- 7. uznanie MVO ako dôležitého aktéra v oblasti GV**

Ako štyria najdôležitejší aktéri v kauzálnych grafoch boli identifikovaní: vedenie univerzít, vysokoškolskí učitelia, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVŠ SR) a MVO.

Výsledky vo vzťahu k vnímaniu dôležitých aktérov pre lepšie zakomponovanie GV do študijných programov vysokých škôl ukázali, že MŠVVŠ SR by sa malo systematicky zaujímať o integráciu GV do vzdelávacieho systému. Takýto záujem môže priniesť potrebné financie nielen na kvalitné podchytenie GV, ale aj do oblasti kontinuálneho vzdelávania učiteľov a prepájania s odborníkmi z praxe. Prvá skupina identifikovala, že vyššie investície do GV by priniesli vyššiu kvalitu vzdelávacích materiálov a viac pozornosti vhodným metódam výučby GV. To zahŕňa napríklad aj dôraz na rozvoj praktických zručností študentov, ale aj rozvoj kritického myslenia a metód spojených s jeho kontinuálnym cibrením, ktoré je dôležitým faktorom správne aplikovaného GV.

Vďaka **autonómii vysokých škôl** majú univerzity veľkú slobodu vo vnútornom riadení chodu inštitúcie a slobodu vysokoškolských učiteľov flexibilne si upravovať obsah a spôsob výučby, a teda aj integrovať GV do informačných listov predmetov. To znamená, že motivovaní vysokoškolskí učitelia vedia ovplyvňovať náplň jednotlivých predmetov bez toho, aby sa museli spoliehať na predpisy od MŠVVŠ SR. Môžu teda dbať na to, aby náplň jednotlivých predmetov reflektovala väčšiu prepojenosť s ďalšími predmetmi a zvýšil sa dôraz na budovanie a rozvoj praktických a iných zručností, postojov a vedomostí, ktoré sú základom GV prístupu. To potom zabezpečí budúcim učiteľom potrebné znalosti a zručnosti vo výučbe na ZŠ a SŠ.

Úroveň kritického myslenia bola identifikovaná ako dôležitá premenná. Je to faktor, ktorý by mohol ovplyvniť aj celkové vnímanie učiteľa ako mienkotvorného multiplikátora, vedomého si svojej spoločenskej role uvedomelého občana, ktorý za seba aktívne preberá zodpovednosť (aj za bránami školy) a tiež koná ako aktívny občan. Účastníci tiež vnímajú, že GV ako hodnotové vzdelávanie môže byť správne vyučované len učiteľmi, ktorí si uvedomujú dôležitosť svojej spoločenskej role byť výchovným vzorom a aktívne sa zapájať do výchovy a vzdelávania celej spoločnosti. Takto uvedomelí učitelia potom dokážu poskytnúť hodnotové vzdelávanie aj svojim študentom.

Podľa účastníkov **uvedomelosť (vysokoškolských) učiteľov** dokáže ovplyvniť všeobecnú uvedomelosť spoločnosti ako takej, ktorá následne môže zvýšiť svoj záujem o globálne záležitosti a vyvinúť tlak aj na MŠVVŠ SR, aby viac integrovalo GV do vzdelávacieho systému. Zároveň sa rozvojom hodnôt, postojov, vedomostí a zručností podporuje nielen vyššia uvedomelosť vysokoškolských učiteľov, ale zvyšuje sa tým aj úroveň schopnosti prepájať témy nadpredmetovo, komplexne a hľadať prepojenia tak, aby bol učiteľ viac pripravený učiť podľa princípov GV a rozmyšľať v globálnych súvislostiach. Zvyšujúci sa rozhľad v témach a metódach GV sa potom môže prejavíť aj na miere motivovanosti učiteľov a študentov témam a metódam GV sa venovať systematickejšie.

Dôležitým aktérom sú **mimovládne organizácie**. Ako spomenulo viacero účastníkov, práve MVO poskytujú mnohé kvalitné školenia a know-how v oblasti GV a zvyšujú tak kvalitu výuky GV na (vysokých školách). Na druhej strane však v porovnaní so základnoškolskými a stredoškolskými učiteľmi majú vysokoškolskí učitelia oveľa menšie možnosti sa kvalitne a kontinuálne vzdelávať v oblasti GV, keďže väčšina GV kurzov či školení je určená len pre učiteľov ZŠ a SŠ. Na VŠ je oveľa väčší dôraz kladený na akademický rozvoj ako na pedagogický rast. Vysokoškolskí učitelia majú veľmi málo príležitostí na odbornú pedagogickú prípravu, keďže sa od nich očakáva, že budú rozvíjať predovšetkým svoje akademické schopnosti a to hlavne prostredníctvom akademického výskumu. Všeobecne sa teda chápe, že vysokoškolskí učitelia a učiteľky sa vzdelávajú v rámci svojho akademického rozvoja/rastu a nepotrebnú ďalšie vzdelávanie v oblasti pedagogicko-didaktických zručností. Vysokoškolský učiteľ je tlačeneý do výskumu a nie do ďalšieho vzdelávania a rozvoja – to znamená, že učiteľ má nedostatok času a v praxi si musí vyberať medzi výskumom a učením. Často preferuje práve výskum, pretože to od neho jeho zamestnávateľ vyžaduje.

3.3.2 Slabé miesta ako priestor pre iniciatívu

Po prvotnej diskusii a tvorbe kauzálnych diagramov (vid' nižšie) účastníci participatívneho výskumu identifikovali slabé články systému, ktoré sú tzv. zraniteľnými miestami, ktoré potrebujú silnejší impulz a dlhodobú podporu na to, aby boli učitelia viac pripravení učiť GV a učiť ho kvalitne. Boli to:

1. **priorita pedagogického rozvoja učiteľov a učiteliek VŠ pred akademickým rastom**
2. **motivácia venovať sa GV**
3. **prístup ku kontinuálnemu vzdelávaniu v oblasti GV**
4. **prepojenie s odborníkmi z praxe**

Univerzity – vďaka svojej relatívne vysokej autonómii – majú plne pod kontrolou obsah a metódy vyučovaných predmetov a to znamená, že sú dosť flexibilné pri zavádzaní zmien. Avšak aj autonómia univerzít je obmedzená pravidlami financovania. Ako účastníci identifikovali, keď stúpajú požiadavky na akademickú úroveň, tak klesá **pedagogický rozmer** a teda príprava na výučbu je menej kvalitná. Toto súvisí s dlhodobou dilemou vzdelávacieho systému v SR – na vysokoškolských učiteľov a učiteľky sa pozerá skôr ako na výskumníkov a akademikov, než ako na pedagógov, a teda tlak na akademický rast môže znižovať výkon učiteľov v samotnom vyučovacom procese. Je to poznačené aj tým, že financie, ktoré inštitúcia (vysoká škola / univerzita) dostáva, sa delia na podporu výskumu (60 %) a na podporu rozvoja vzdelávania (40 %). Aj na pedagogických fakultách funguje rovnaké prerozdelenie financií, čo zamedzuje vysokoškolským učiteľom pedagogických a učiteľských smerov efektívne sa sústrediť na vlastný profesijný rozvoj pedagóga. Rovnako to znižuje priestor na celkovú kvalitu výučby GV, keďže vysokoškolskí učitelia nie sú podporovaní vo svojom osobnom profesijnom rozvoji, a teda nemôžu tak jednoducho zvyšovať svoje zručnosti, postoje a vedomosti vrátane metód výuky GV budúcich učiteľov. Inými slovami, ak platí zásada, že 60% financovania je určených na výskum a 40% na vzdelávanie, potom univerzity zavazujú svojich učiteľov, aby poskytovali viac prostriedkov na výskum a menej na výučbu. V tejto súvislosti účastníci participatívneho výskumu vnímajú potrebu, aby príslušné štátne orgány dbali viac na **pedagogický rozvoj učiteľov a učiteliek VŠ** a nielen na ten akademický (vedecko-výskumný).

Zároveň by rozvoj pedagogických zručností mal prekonať spôsob, ako sa všeobecne vnímajú predmety. V SR je vzdelávanie organizované predmetovo a nadpredmetové či medzipredmetové vzťahy nie sú automaticky aplikované. GV predpokladá výučbu v súvislostiach, hľadanie medzipredmetových vzťahov, prierezových tém a zručností. To môže vyvolávať u učiteľov pocit, že musia študovať a pripravovať sa navyše a nad rámec svojich vedomostí, aby mohli správne odovzdať poznatky o GV a jeho témach. Výučba v súvislostiach by sa mala stať automatickou súčasťou prípravy budúcich učiteľov.

Kvôli chýbajúcemu externému podpornému (motivačnému) systému sú učitelia VŠ ponechaní len na vlastnú **vnútornú motiváciu** v zdokonaľovaní sa v oblasti GV. Ako vyplynulo z kauzálnych diagramov, na jednej strane kvôli nesystematickému a ad hoc uchopeniu GV, sa mu venujú len motivovaní učitelia - jednotlivci. Tí síce môžu byť vnútorne motivovaní venovať sa GV, no zároveň ich môže odradiť aj to, že momentálne pre nich neexistuje nijaké **kontinuálne vzdelávanie**. Toto môže spôsobovať klesajúci záujem venovať sa témam GV, znižujúcu sa alebo stagnujúcu odbornosť a pripravenosť učiteľov v GV témach a celkovo nízky potenciál kvalitnej GV výučby na vysokých školách. V skratke, ak vysokoškolskí učitelia nie sú motivovaní učiť GV, lebo im chýba externý podporný systém (napr. systém rektorských a dekanských ocenení, finančných odmien, podpora výskumu v rámci GV či podpora internacionalizácie univerzít za účelom vytvárania projektov, výskumov a iných spoluprác so zahraničnými vysokoškolskými pracovníkmi, či centralizované platformy, kde možno nájsť príručky na výučbu GV a miesto, kde učitelia môžu zdieľať dobré príklady z praxe s ostatnými učiteľmi), nedokážu vysokoškolskí učitelia učiť GV kvalitne a tým sa môže prudko znížiť aj motivovanosť študentov, a teda budúcich učiteľov, sa GV venovať.

Ak teda majú byť učitelia vybavení príslušnými zručnosťami, postojmi, vedomosťami a metódami, musia mať prístup k možnostiam odborného kontinuálneho vzdelávania a mala by byť teda k dispozícii aj príslušná ponuka odbornej prípravy. Toto sa dá dosiahnuť aj prostredníctvom **prepojenia s odborníkmi z praxe** prichádzajúcimi najmä z **mimovládnych organizácií**, ktoré sú v súčasnosti hlavným zdrojom odborných znalostí, prípravy a praktických skúseností v oblasti GV. Účastníci výskumu sa stotožňujú s názorom, že MŠVVŠ SR by malo oficiálne uznať expertízu MVO v GV a podporiť jej využívanie.

Kauzálne vzťahy medzi jednotlivými premennými sú podrobnejšie zobrazené na diagramoch, ktoré boli participatívne vytvorené počas stretnutí dvoch skupín.

3.3.3 Zhrnutie

Podľa účastníkov pracovných skupín by pomohol zvýšený záujem MŠVVŠ SR o hlbšiu integráciu GV do vzdelávacieho systému. Od toho sa veľmi veľa odvíja, keďže systematický a aktívny prístup ku GV by posilnil postavenie GV v systéme a zároveň by MŠVVŠ SR vedelo podporiť GV aj finančne, napr. cez financovanie ďalšieho vzdelávania v oblasti GV pre vysokoškolských učiteľov. Zároveň sa javí, že uznanie MVO ako partnera hrá dôležitú úlohu v skvalitňovaní ďalšieho GV vzdelávania. MVO sú hlavným zdrojom expertízy v oblasti GV a poskytujú lepšie prepojenie na expertov. Ich oficiálne uznanie MŠVVŠ SR by vedelo nielen rozšíriť ďalšie ponuky vzdelávania, ale vedelo by posilniť aj motivovanosť samotných vysokoškolských učiteľov a zvýšiť ich pripravenosť na výučbu ako aj celkovú kvalitu výučby GV. Keď budú učitelia motivovaní, môžu vplývať na vedenie inštitúcií, aby viac podporovali aplikáciu GV prístupu. Je to práve motivácia učiteľov a podpora záujmu vysokoškolských učiteľov, ktorá pravdepodobne bude hrať dôležitú úlohu pri presadzovaní GV v slovenskom vzdelávacom systéme, pretože úprava legislatívnych a organizačných rámcov štátom prostredníctvom MŠVVŠ SR sa zdá ako komplikovanejší a zdĺhavejší proces. Avšak, keď budú požiadavky na hlbšiu integráciu GV do vzdelávacieho procesu prichádzať aktívnejšie zdola od vysokoškolských učiteľov, vedenia vysokých škôl alebo od MVO, je väčšia šanca, že MŠVVŠ SR sa bude aktívnejšie zaujímať o GV.

Na základe hlavných zistení možno tvrdiť, že sú to práve MVO, ktoré vytvárajú jednu z najväčších možných príležitostí ako integrovať GV do vzdelávacieho systému v SR. Veľkým pozitívom MVO je to, že majú praktickú skúsenosť s globálnymi témami. Tiež majú expertov, ktorí sa venujú GV dlhé roky a ponúkajú kontinuálne vzdelávanie v oblasti GV vrátane metód na prepájanie prierezových tém pre učiteľov so záujmom o túto oblasť. Prítomnosť expertov z MVO na vysokých školách prináša možnosť dlhodobu podporovať učiteľov v ich rozvoji a motivovať ich k tomu, aby učili prístupom GV. Zároveň vnímame, že toto bude možné len vtedy, ak MŠVVŠ SR začne vnímať MVO ako kredibilných partnerov vo vzdelávacom systéme, ktorí vedia poskytovať dôležitú expertízu v oblasti GV. Súvisí s tým aj potreba zastrešenia témy GV a projektov GV cez MŠVVŠ SR (nielen cez MZVaEZ SR, resp. SlovakAid), čo by umožnilo učiteľom zarátať si absolvované kurzy do ďalšieho profesionálneho vzdelávania.

MVO, ako reprezentanti občianskej spoločnosti, takisto formujú spoločenskú mienku a môžu požadovať od štátu, aby sa viac venoval globálnym témam. Prispievajú tak ku zvyšovaniu celkového povedomia o tom, čo vlastne GV je. Na druhej strane je takisto potrebné povedať, že čím viac sú nové trendy a poznatky o GV integrované do existujúcich obsahov, tým lepšie sú aj samotní vysokoškolskí učitelia pripravení a schopní podávať GV v najlepšej možnej podobe.

4. ZÁVEREČNÉ ZISTENIA A ODPORÚČANIA

Súčasný stav GV vo vzťahu k VŠ učiteľom a možnostiam jeho hlbšej inštitucionalizácie je nasledovný.

Ako uvádzajú doterajšie výskumy a ako potvrdzuje aj náš participatívny výskum, vysokoškolskí učители a učiteľky zaradujú GV do výučby viac-menej z vlastnej iniciatívy a vďaka vlastnej motivácii, čo spôsobuje, že uchopenie GV na vysokých školách je nesystematické a ad hoc.

Identifikujeme dva spôsoby, ako súčasnú situáciu zmeniť:

1. podpora GV zhora,
2. podpora GV zdola.

Podpora zhora, t.j. podpora zo strany štátu - hlavne zo strany MŠVVŠ SR a MZVEZ SR - znamená intenzívnejšie zatlačiť na integráciu prvkov a prístupov GV do vzdelávacieho systému. Na základe nášho sekundárneho prieskumu sme zistili, že MŠVVŠ SR nemusí vytvárať nové stratégie a dokumenty, ale stačí, aby zjednotilo - obsahovo i terminologicky - tie existujúce, ktoré definujú prienik GV do prípravy budúcich učiteľov a učiteliek na VŠ. V tejto súvislosti vnímame ako výzvu práve realizáciu takých krokov, ktoré zjednotia existujúce právne a organizačné rámce v oblasti GV a zohľadnia zistenia z doposiaľ vykonaných výskumov o GV aj pri tvorbe novej Národnej stratégie pre GV.

Podpora zhora by teda mala zahŕňať:

1. Zjednotenie a zosúladenie existujúcich právnych a organizačných rámcov GV, vrátane požiadaviek na absolventov VŠ a profesijných štandardov pre učiteľov ZŠ a SŠ.
2. Definovanie obsahu študijných odborov tak, aby zahŕňali zapracovanie GV perspektívy do predmetov a apelovali na nadpredmetové chápanie vyučovania v súvislostiach.
3. Formulovanie požiadaviek na VŠ učiteľov v rámci GV (keďže momentálne neexistuje právny dokument pre VŠ podobný Zákonu o pedagogických zamestnancoch).
4. Finančnú podporu GV a ponuku systematickej možnosti kontinuálnej prípravy učiteľov a učiteliek VŠ (tak, ako to majú ZŠ a SŠ učители).
5. Zdôraznenie postavenia VŠ učiteľov nielen ako akademikov, ale aj ako pedagógov. Od toho sa odvíja využitie financií, ktoré VŠ dostávajú. Ak budú pedagógovia dostávať viac ako 40 percent na pedagogickú prácu, učители sa budú môcť viac zvenovať novým prístupom, vrátane GV.
6. Podpora role učiteľa ako mienkotvorného činiteľa v spoločnosti.

7. Uznatie MVO ako plnohodnotných partnerov na poskytovanie GV tréningov a školení pre vysokoškolských učiteľov, nielen ako partnerov pri realizácii aktivít univerzity v rámci tretej misie a pod.

Na druhej strane sa podpora zdola javí ako ľahší, schodnejší a rýchlejšie realizovateľný proces. Podpora „zdola“ prúdi najmä cez dvoch aktérov:

1. **Samotné vysoké školy** – Aj keby MŠVVŠ SR momentálne nemalo kapacity na rozsiahlejšie zmeny a reformy, VŠ majú stále silnú autonómiu a môžu GV silnejšie zakomponovať do svojich základných dokumentov a učitelia do osnov svojich predmetov a informačných listov. Týmto spôsobom môžu VŠ podporiť aj zjednotenie požiadaviek na absolventov s požiadavkami na začínajúcich ZŠ a SŠ učiteľov. Podporiť učiteľov v účasti na ďalšom pedagogickom vzdelávaní vo všeobecnosti a špecificky na zaraďovaní prvkov GV do výučby.
2. **Mimovládne organizácie** – MVO zaoberajúce sa GV majú materiály, prax, skúsenosti a odborníkov, ktorí môžu odovzdávať zručnosti a vedomosti v GV. Môžu výrazne pomôcť aj v osvetovej kampani o GV. Zároveň podporujú a motivujú VŠ učiteľov.

Preto odporúčame:

- aby VŠ viac využili svoje možnosti na zavádzanie GV do výučby. GV by sa mohlo zaradiť napríklad v skupine predmetov v rámci pedagogicko-psychologického základu učiteľstva,
- aby VŠ užšie spolupracovali s MVO pri odovzdávaní praktických zručností a zážitkového učenia v oblasti GV,
- aby sa učitelia mohli zúčastňovať vzdelávacích podujatí v oblasti GV,
- aby MVO pokračovali v objasňovaní úlohy GV smerom na verejnosť.

Zmena zdola smeruje k tomu, aby VŠ učitelia mali príležitosti učiť sa rozvíjať kritické myslenie, vyučovať v súvislostiach a využívať participatívne vyučovacie metódy. Tieto zručnosti je potrebné potom ďalej odovzdať učiteľom v primárnom a sekundárnom školstve. Zmena zdola buduje aj občiansku uvedomelosť nielen učiteľov, ale aj širokej verejnosti. Ak sú učitelia (a spoločnosť) vnútorne presvedčení o potrebe GV, vedia takisto vytvárať verejný tlak na MŠVVŠ SR, aby vytváralo podmienky pre rozvoj GV.

ZDROJE

Barbook-Johnson, P., & Penn, A. (2019).

Participatory Systems Mapping: a practical guide. CECAN toolkit.

Dostupné na internete: https://www.cecan.ac.uk/wp-content/uploads/2020/09/PSMW_orkshop-method.pdf

Bieliková, M. (2019).

Ľudské práva v škole (Názory učiteľov ZŠ a SŠ).

Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.

Dostupné na Internete: https://www.minedu.sk/data/files/9616_ludske-prava.pdf

Bieliková, M. (2019).

Ľudské práva v škole – vnímanie a dodržiavanie ľudských práv a práv dieťaťa v školskom prostredí (Názory žiakov základných a stredných škôl). Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.

Dostupné na Internete: https://www.minedu.sk/data/files/9615_ludske-pravavnimanie.pdf

Bridge 47. (bez dátumu). GCE Mindmap.

Dostupné na Internete: <https://www.bridge47.org/global-citizenship/textonly>

Brozmanová Gregorová, A., Galková, L., Kurčíková, K. & Šolcová J. (2019).

Globálne vzdelávanie na slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach: vedecká monografia.

1. vyd. - Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2019. ISBN 978-80-557-1635-0

Coelho, D. P. a kol. (2018).

Why words matter:

Deconstructing the discourses of development education practitioners in development NGOs in Portugal'.

International Journal of Development Education and Global Learning, Vol. 10 (č. 1), s. 39–58.

CONCORD. (bez dátumu). Global Citizenship Education.

Dostupné na Internete: <https://concordeurope.org/cross-cutting-priorities/global-citizenship-education/>

Dlhodobý zámer Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na roky 2015-2020.

Dostupné na Internete: <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=5141>

Gallayová, Z., Gallay, I., Stachová, P., Kubišová, L., Orságová K., Bihuňová, M. (2018).
Perceptions of global topics among students of economics and environmental

study programs in Slovakia.

European journal of transformation studies. Vol. 6, no. 1, ss. 59-77.

Dostupné online: https://europeourhouse.weebly.com/uploads/9/7/0/4/9704859/ejts_2018_vol_6_no_1.pdf

Halászová, F. (2021).**Budúcnosť (globálneho) vzdelávania na Slovensku [Video].**

Dostupné na Internete: <https://www.facebook.com/130961533581015/videos/3227213880714082>

Hicks, D. (2008).**Ways of Seeing: The Origins of Global Education in the UK. UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship.**

Dostupné na Internete: <https://www.teaching4abetterworld.co.uk/Resources/download2.pdf>

Horká, H. (1997).**Učitel a globální výchova. PEDAGOGIKA, Vol. 47, s. 238-246.**

Dostupné na Internete: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2838&edmc=2838

Inštitút environmentálnej politiky a Inštitút vzdelávacej politiky. (2021).**Čo vás v tej škole učia – Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku.**

Dostupné na Internete: <https://www.minzpz.sk/iep/publikacie/ekonomicke-analyzy/co-vas-tej-skole-ucia.html>

Jančovič, J. & Penfold, S. (2017).**Globálne vzdelávanie vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov na Slovensku: potreby a odporúčania.**

Bratislava: OZ Človek v ohrození. ISBN: 978-80-89817-13-9

Klimková, A. (2017).**Kompetencie pre udržateľnosť ako cesta k spravodlivej, starostlivej a udržateľnej spoločnosti.**

Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. ISSN 1339-8725

Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie Slovenskej republiky. (2020).**Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030 - dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky – Slovensko 2030.**

Dostupné na Internete: <https://www.mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2021/01/Slovensko-2030.pdf>

Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky. (2015).

Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike.

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/14484.pdf>

MŠVVŠ SR. (2002).

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z. z. o kreditovom systéme štúdia.

Dostupné na Internete: <https://www.epi.sk/zz/2002-614>

MŠVVŠ SR. (2013).

Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania.

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/files/2545.pdf>

MŠVVŠ SR. (2014).

Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 – 2020.

Dostupné na Internete: https://www.minedu.sk/data/files/3889_strategia_pre_mladez.pdf

MŠVVŠ SR. (2016).

Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016 - 2021.

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/dlhodoby-zamer-ministerstva-a-jeho-aktualizacie/>

MŠVVŠ SR. (2017a).

Priradovacia správa Slovenského kvalifikačného rámca k Európskemu kvalifikačnému rámcu.

Dostupné na Internete: <https://rokovania.gov.sk/download.dat?id=5D8F528C24974FB4927331273DD0B77C-DB262F45DEC776BCE293ED11E43AC2EB>

MŠVVŠ SR. (2017b).

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/12056.zip>

MŠVVŠ SR. (2018a).

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania.

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>

MŠVVŠ SR. (2018b).

Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu.

Dostupné na Internete: [https://www.minv.sk/swift_data/source/rozvoj_obcianskej_spolocnosti/aktuality/dobrovolnictvo/2018/Koncepcia_VaV_DaM_k_dobru_final_19.4.2018%20\(2\).pdf](https://www.minv.sk/swift_data/source/rozvoj_obcianskej_spolocnosti/aktuality/dobrovolnictvo/2018/Koncepcia_VaV_DaM_k_dobru_final_19.4.2018%20(2).pdf)

MŠVVŠ SR. (2019a).**Sústava študijných odborov SR.**

Dostupné na Internete: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/prilohy/SK/ZZ/2019/244/20190901_5173916-2.pdf

MŠVVŠ SR. (2019b).**Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2019/2020.**

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/14770.pdf>

MŠVVŠ SR. (2020a).**Vyhláška MŠVVŠ SR o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Príloha č. 16 k vyhláške č. 1/2020 Z. z.: Doklady, ktorými sa preukazuje splnenie kvalifikačných predpokladov.**

Dostupné na Internete: <https://www.epi.sk/disk/zz/file/2020/2020c000z0001p016.pdf>

MŠVVŠ SR. (2020b).**Vyhláška MŠVVŠ SR o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Príloha č. 1 k vyhláške č. 1/2020 Z. z.: Kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii učiteľ.**

Dostupné na Internete: <https://www.epi.sk/disk/zz/file/2020/2020c000z0001p001.pdf>

MŠVVŠ SR. (2020c).**Spríevodca školským rokom 2020/2021.**

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/16787.pdf>

MŠVVŠ SR. (2021).**Spríevodca školským rokom 2021/2022.**

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/20239.pdf>

Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. (2019).**Zelenšie Slovensko. Stratégia environmentálnej politiky Slovenskej republiky do roku 2030.**

Dostupné na Internete: https://www.minzp.sk/files/iep/03_vlastny_material_envirostrategia2030_def.pdf

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 - 2016. (2012).

Dostupné na Internete: <https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/09/National-Strategy-for-Global-Education-for-2012-2016.pdf>

Penn, A., Knight, C. J.K., Lloyd, F. J.B., Avitabile, D., Kok, K., Schiller, F., Woodward, A., Druckman, A., & Basson, L. (2013).

Participatory Development and Analysis of a Fuzzy Cognitive Map of the Establishment of a Bio-Based Economy in the Humber Region. PLoS, 8(11), e78319.

Dostupné na Internete: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078319>

Plán obnovy a odolnosti. Reformy (Časť 1.6.1). (2021).

Dostupné na Internete: https://www.mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf

Sektorovo riadené inovácie. (bez dátumu). Národná sústava povolání. Vyhľadať zamestnania podľa kompetencií - Učiteľ pre primárne vzdelanie, Učiteľ strednej odbornej školy, Učiteľ gymnázia.

Dostupné na Internete: https://www.sustavapovolani.sk/register_kompetencii#vyhladane_oblasti_nsz

SlovakAid. (2021). Globálne a rozvojové vzdelávanie.

Dostupné na Internete: <https://slovakaid.sk/globalne-a-rozvojove-vzdelavanie/>

Stratégia internacionalizácie UMB (vychádza z Dlhodobého zámeru 2015-2020).

Dostupné na Internete: <https://www.umb.sk/medzinarodne-vztahy/referat-pre-medzinarodnu-spolupracu/strategie.html>

Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce na roky 2019-2023. (2019).

Dostupné na Internete: https://slovakaid.sk/wp-content/uploads/2020/12/strednodoba_strategia_rozvojovej_spoluprace_sr_2019-2023.pdf

Udržateľné rozvojové ciele. (2015).

Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Dostupné na Internete: <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

UNESCO. (bez dátumu). Global Citizenship Education.

Dostupné na Internete: <https://en.unesco.org/themes/gced>

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019).

Dostupné na Internete: <https://www.minedu.sk/data/att/18688.pdf>

Zákon o rozvojovej spolupráci a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2015).

Dostupné na Internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/392/>

Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2002).

Dostupné na Internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>

UČITELIA AKO NOSITELIA ZMENY

Správa z výskumu

Autor: Mgr. Marta Jendeková, Academia Istropolitana Nova
Mgr. Mária Hodorovská, doktorandka – Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK
Mgr. Kristína Rankovová, doktorandka – Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK
Mgr. Jana Šolcová, Pedagogická fakulta UMB

Grafický dizajn: Sikó Anna, Visual Spirit, visualspirit.net

Vydavateľ:

Academia Istropolitana Nova
Prostredná 47/A, 900 21 Svätý Jur, Slovenská republika

<https://ainova.sk/>, ainova@ainova.sk
<https://www.facebook.com/ainova.sk>

ISBN 978-80-99976-12-3

1. vydanie
2021

Projekt bol realizovaný:



HAND Association (HU), Grupa Zagranica (PL), Academia Istropolitana Nova (SK), ARPOK (CZ)

Ďakujeme všetkým zúčastneným pedagógom za ich cenné postrehy a návrhy.

www.teachers4sd.org

Projekt „*Teachers as change agents for sustainable development*“ Učitelía ako nositelia zmeny k udržateľnému rozvoju je spolufinancovaný vládami Českej republiky, Maďarska, Poľska a Slovenskej republiky prostredníctvom grantu z Medzinárodného vyšehradského fondu. Poslaním fondu je podporovať myšlienky udržateľnej regionálnej spolupráce v strednej Európe.

supported by
• Visegrad Fund
• •

UČITELIA AKO NOSITELIA ZMENY

Správa z výskumu

www.teachers4sd.org

ISBN 978-80-99976-12-3

