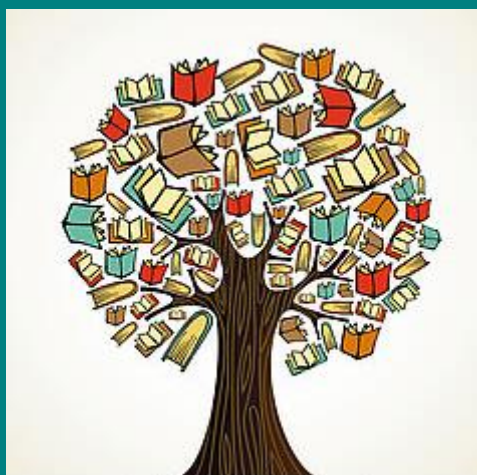


Oddelenie spoločenských vied
Ústav jazykov, spoločenských vied
a akademického športu
Technickej univerzity v Košiciach



Zborník vedeckých recenzovaných prác s medzinárodnou účasťou

Edukácia vo vysokoškolskom prostredí

Košice, 2022

Názov: Edukácia vo vysokoškolskom prostredí

Editor: PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

Recenzent: prof.h.c. Dr. Ing. Václav Liška, Dr.h.c., PhD.
doc. Ing. Peter Gallo, PhD.

Technická úprava: PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

© Oddelenie spoločenských vied, ÚJSS, Technická univerzita v Košiciach, Košice 2022

Zborník vedeckých recenzovaných prác s medzinárodnou účasťou. Príspevky neprešli jazykovou úpravou. Za obsah príspevkov zodpovedajú autori.

Vydavateľ: OSV ÚJSS Technická univerzita v Košiciach

ISBN 978-80-553-4372-3

OBSAH

PREDSLOV	5
Daniela Hrehová	

I. ČASŤ

Príspevky domácich autorov

DIAGNOSTIKA, LIEČBA A PREVENCIA MODERNÝCH ZÁVISLOSTÍ	7
Zuzana Budayová, Daniela Hrehová	
INOVAČNÝ CHARAKTER VZDELÁVACÍCH PROCESOV VEREJNEJ SPRÁVY NA SLOVENSKU	16
Ivana Butoracová Šindleryová, Kamil Turčan	
NOVÉ TRENDY V OBLASTI ZAMESTNÁVANIA A PRÍPRAVY NA VSTUP NA PRACOVNÝ TRH V POST-PANDEMICKOM OBDOBÍ	26
Eva Dirgová	
MODERNÉ VYUČOVACIE METÓDY – JE ČAS NA ZMENU	31
Daniela Hrehová	
UČITEĽSTVO NIE JE STATICKÉ POVOLANIE	41
Daniela Hrehová, Zuzana Budayová	
TRENDY VO VZDELÁVACEJ SFÉRE	50
Daniela Hrehová, Ján Mičko	
MOŽNOSTI SPIRITUÁLNYCH PRESAHOV VO VZDELÁVACOM PROCESE	59
Ján Mičko	
FENOMÉNU PLAGIÁTORSTVA A JEHO KONKRÉTNE PRESAHY V PRAXI	67
Ján Mičko, Daniela Hrehová	
FAKTORY MIGRÁCIE MLADÝCH ĽUDÍ ZO SLOVENSKA	73
Tomáš Pechočiak	
HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA SÚČASNÉHO ČLOVEKA A PROPRÍRODNÉ VZDELÁVANIE V ZÁUJME UDRŽATEĽNOSTI	79
Eva Pechočiaková Svitačová, Igor Lomnický	
ZASTÚPENIE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTIEK NA TECHNICKEJ UNIVERZITE V KOŠICIACH	89
Alena Rusnáková, Dana Paľová	

II. ČASŤ

Príspevky zahraničných autorov

ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ АНГЛОМОВНИМИ ТА АРАБОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ	104
Юлія Авдеєнко	
МОВНА ПІДГОТОВКА ТА КОМУНІКАТИВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ	109
Юлія Авдеєнко	
МОВНА ПІДГОТОВКА ТА РЕАЛІЇ СУЧАСНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ	115
Natalia Bozhko	
CURRICULUM SETTINGS IN CHINESE HIGH CALLIGRAPHY EDUCATION	121
Yang Honghao	
PŘÍNOS SPOLEČENSKOVĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ JAKO DOVEDNOST PRO PRAXI	126
Jaroslav Lindr	
DIGITÁLNÍ VÝUKA A UČENÍ	134
Václav Liška, Daniela Hrehová	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З КИТАЙСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ	140
Надія Моргунова, Станіслава Приходько	
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ	149
Daria Riazantseva	
KOMPLEXNOST VÝUKY JAKO PŘEDPOKLAD AKTIVNÍHO ZAČLENĚNÍ ABSOLVENTŮ DO PROFESNÍHO A SPOLEČENSKÉHO DĚNÍ	154
Radim Valenčík	

Vzdelávací systém sa menil už od staroveku, no až v 20. storočí došlo v tejto sfére k transformácii. Dnešný nový koncept sa nazýva „moderné vzdelávanie“. Na rozdiel od tradičného vzdelávania využíva spoluprácu, technológiu, inovatívnosť a kreativitu. Prispôsobenie sa potrebám 21. storočia znamená, že nastáva znovuobjavenie dôležitosti prepájanie rovín teórie a praxe a rozvoj profesijných kompetencií ako u pedagóga, tak i u študenta. Domáci a zahraniční autori sa pohybovali okolo pomyselného priesečníka edukácie. Vo svojich príspevkoch analyzujú súčasné trendy a problematiku pedagogickej teórie, praxe a výskumu, ale aj rozvoj stratégií podporujúcich kompetencie pedagóga i študenta.

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA
Vedúca OSV

I. ČASŤ

**PRÍSPEVKY DOMÁCICH AUTOROV
ARTICLES OF HOME AUTHORS**

DIAGNOSTIKA, LIEČBA A PREVENCIA MODERNÝCH ZÁVISLOSTÍ

Zuzana Budayová, Daniela Hrehová

Abstrakt

Každodenné nadmerné a časovo neprimerané využívanie modernej techniky môže negatívne vplývať na deti i dospelých. Najmä deti pozorne sledujú okolité prostredie, majú prirodzenú potrebu zoznámiť sa s niečím novým a otestovať to. Autorka v príspevku identifikuje závislosť na internete, jej diagnostiku, liečbu a preventívne aktivity spojené s riešením internetovej závislosti.

Kľúčové slová

diagnostika, liečba, prevencia, rozvinutie závislosti, závislosť od internetu

Abstract

Daily excessive and inappropriate use of modern technology can have a negative effect on children and adults. Children in particular carefully observe the surrounding environment, they have a natural need to get to know something new and test it. In the article, the author identifies Internet addiction, its diagnosis, treatment and preventive activities associated with solving Internet addiction.

Keywords

Diagnosis, Treatment, Prevention, Development of addiction, Internet addiction

Úvod

„Sociálny jav internetovej závislosti ešte stále nie je presne definovaný. V najnovšej odbornej literatúre sa pri jeho opise stretávame s pojmami – problémové používanie internetu (Davis, Morahan, Martin and Schumacker), porucha závislosti na internete (Chou a kol.) či závislostné správanie na internete (Li and Chung). Nie sú ani presne vymedzené príznaky tejto poruchy.

Podľa M. Griffithsa a doplnenia K. S. Youngovej sú vymedzené nasledujúce symptómy definujúce internetovú závislosť:

- pociťovanie obrovskej radosti pred každým novým stretnutím v internetovom priestore, zatiaľ čo na druhej strane, bez dostupnosti internetu, je očividné zakúsenie smútku a zúfalstva;
- nemožnosť odtrhnutia internetového užívateľa pred monitora; žiadne návrhy ani dohovárание nemôžu pomôcť dostať ho von, na ulicu, medzi známymi;
- nechúť chodiť na návštevy, zriedkavejšie sa stretávanie s priateľmi, postupná strata kontaktu s ľuďmi v off-line režime;
- neustále obnovovanie, znovu načítanie stránok sociálnych sietí, emailovej pošty a iných;
- riešenie počítačovej problematiky aj s ľuďmi, ktorí sú s danou oblasťou sotva oboznámení;
- strata predstavy o čase, sadnutie si za počítač iba na niekoľko minút s cieľom overenia alebo zistenia niečoho prerastá v celé hodiny vysedávania bez uvedomenia si rýchlosti plynúceho času;
- zabúdanie na pracovné povinnosti, štúdium, domáce práce, dohodnuté stretnutia v čase surfovania po internete;
- nenavštevovanie webových stránok s cieľom nájsť potrebné informácie, ale iba ako bezcieľne a automatické zachádzanie;
- utrácanie nemalých peňazí za internetové pripojenie, na zabezpečenie stálej obnovy rôznych počítačových mechanizmov a programov;

- pociťovanie fyzických dôsledkov dlhého vysedávania za počítačom ako je bolesť v očiach, chrbte, narušenie spánku a režimu jedenia;
- zakúsenie vplyvu informácií z internetu na psychické sebapecitovanie – negatívne novinky alebo komunikácia s inými anonymnými používateľmi internetu vyvolávajú búrku negatívnych emócií ako je zlosť, smútok alebo clivota;
- stále väčšie znepokojenie blízkych z toho, aké množstvo času je obetované internetu a počítaču.
- Človek si sám svoju prílišnú závislosť na internete ani nevšimne a neuvedomuje, dokonca ani nepripúšťa. Až okolie ho musí upozorniť na to, že niečo, čo sa s ním deje, nie je v poriadku.¹

Existuje 5 kľúčových znakov, podľa ktorých dokážeme spoznať, že dochádza k vytváraniu závislosti od modernej techniky:

- Nedostatok záujmu v podieľaní sa na iných činnostiach.
- Neprestajná konverzácia o MTZ.
- Časté výkyvy nálad, ktoré súvisia s časom vyhradeným k používaniu digitálnych zariadení.
- Abstinenčné príznaky, keď je človeku odobraté digitálne zariadenie.
- Využívanie klamstiev a nečestného chovania, aby užívateľ mohol tráviť čo najviac času s využívaním MTZ.²

Beard a Wolf popisujú 3 štádiá rozvinutia závislosti od internetu:

- Štádium oboznamovania sa s internetom.
- Štádium vzd'arovania sa od reálne prítomného života.
- Štádium stabilizácie vybudovanej závislosti, ktoré môže eskalovať do chronickej formy.

Závislosť od internetu sa uchová, nie vždy je aktívna. Zosilňuje sa pri stresových situáciách a nových, atraktívnych internetových témach.³

Pri diagnostike je dôležité absolvovať test internetovej závislosti. Často sa používa test K. Young. Ak z 13-tich otázok odpoviete 7 x áno, mali by ste uvažovať o vyhľadani odbornej psychologickej pomoci.

„Rozmýšľaš dopredu, čo budeš robiť, ak budeš prihlásený na internete?

Je internet v tvojom hodnotovom rebríčku na jednom z prvých troch miest?

Zhorší sa ti nálada po tom, keď si nútený odhlásiť sa z internetu?

Zdá sa ti, že sa horšie sústreďuješ na prácu, ak nie si prihlásený na internete?

Zdá si ti po odpojení od internetu reálny svet značne nudný?

Tráviš na internete stále viac času (z dôvodov iných než plnenie povinností)?

Potrebuješ byť na internete stále dlhšie, aby si stihol to, čo potrebuješ urobiť v súvislosti s plnením povinností?

Máš nepríjemné psychické či fyzické pocity po tom, čo sa odpojíš?

Snažil si sa obmedziť čas, ktorý tráviš na internete?

Napriek prípadným problémom (v škole, s rodičmi), ktoré si mal v súvislosti s používaním internetu, si na internete prihlásený stále rovnako dlho?

Obmedzil si kvôli internetu nejaké svoje záujmy – spoločenské, športové, kultúrne, rekreačné?

Mal/a si kvôli internetu problémy s vykonávaním svojich domácich alebo školských povinností?

Myslíš si, že sa kvôli internetu menej stretávaš s priateľmi osobne?“⁴

¹ KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 93 – 94.

² Porov. KREJČÍ, M. *DigiDetox. Jak na digitální minimalismus*. Praha: Pointa Publishing, 2019, s. 104.

³ Porov. KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 94 – 95.

⁴ KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 154.

Blinka a Šmahel v Česku vyvinuli a otestovali škálu závislosti na internete, ktorá vychádza z konceptu 6-tich dimenzií závislosti podľa Griffithsa. Škála sa dá využiť ako rýchly screening problematického užívania internetu, resp. problémových aplikácií na webe, avšak nie je vytvorená ako klinický diagnostický nástroj. Potenciálne závislí sú ľudia, ktorí aspoň na jednu položku v každej dimenzii nasledujúcich otázok odpovedia podľa Likertovej škály 4-roch odpovedí (*nikdy – zriedka – často – veľmi často*) odpoveďami *často* alebo *veľmi často*:

- Zanedbávate niekedy svoje potreby (spánok, stravovanie) kvôli internetu?
- Predstavujete si, že ste na internete aj vtedy, keď na ňom momentálne nie ste?
- Stáva sa vám, že ste na internete boli oveľa dlhšie, ako ste chceli?
- Máte pocit, že na internete trávite stále viac času v porovnaní s minulosťou?
- Pristihnete sa, že surfujete po internete, aj keď vás to nebaví?
- Cítite sa veselší a šťastnejší, keď sa dostanete na internet?
- Cítite sa nepokojný, mrzutý či podráždený, keď nemáte možnosť byť on-line?
- Snažili ste sa obmedziť čas, ktorý trávite na internete a nepodarilo sa vám to?
- Hádate sa so svojimi blízkymi kvôli času, ktorý trávite na internete?
- Chýbate svojej rodine, priateľom a kolegom a obmedzujete svoje záujmy kvôli času, ktorý trávite na internete?⁵

D. Griffiths, špecialista na nelátkové závislosti, popisuje týchto 6 príznakov závislosti:

- najdôležitejšia je aktivita byť on-line, nič nie je dôležitejšie;
- časté menenie nálady;
- trávenie viac času on-line s MTZ, čím sa zvýši tolerancia;
- podráždenosť pri odobratí MTZ a odpojení od internetu;
- vznikajú konflikty pri komunikácii s ľuďmi, príp. vnútorné konflikty;
- relaps – človek sa vráti k problémovému správaniu po abstinencii.⁶

Liečba moderných závislostí

Viacerí ľudia sú závislí od internetu. Medzi vysoké percento závislých patria adolescenti a mladí dospelí, ale nájdu sa aj niektorí starší ľudia. Percento závislých rastie. Niektorých chronických užívateľov internetu neschopnosť odolať internetovej mánii donútila ku konzultáciám s psychológmi, najťažšie prípady až k liečbe pod dohľadom psychiatra.⁷

Možnosti terapie v liečbe moderných závislostí na Slovensku sú obmedzené. Momentálne nemáme špecializované zariadenie, ktoré by sa zameriavalo výlučne na liečbu moderných nelátkových závislostí. Pacienti, u ktorých sa prejavia príznaky moderných závislostí, sa môžu liečiť v špecializovaných ústavných zdravotníckych zariadeniach, kde sa prioritne zameriavajú na liečbu látkových závislostí a rôznych psychických porúch. Zariadenia sú v Hronovciach, Kremnici, Michalovciach, Pezinku, Veľkom Záluží, Plešivci, Sučanoch, na Prednej Hore a detská psychiatrická liečebňa je v Hrani.⁸

⁵ Porov. Porov. ŠEVČÍKOVÁ, A. a kol. *Děti a dospívající online. Vybraná rizika používání internetu*. Praha: v spolupráci s Masarikovou univerzitou vydala Grada Publishing, 2014, s. 44 – 47.

⁶ Porov. GRÁNSKA, Z. *Spojení navždy*, s. 145 – 147.

⁷ Porov. KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 95 – 97.

⁸ Porov. MARTINOVE, M. Štruktúrovaný zoznam zariadení, inštitúcií a organizácií poskytujúcich pomoc v liečbe závislostí v SR. Špecializované ústavné zdravotnícke zariadenia. In: IZÁKOVÁ, Ľ. a kol., *Závislosti*. Bratislava: Lundbeck Slovensko, 2016, s. 211.

„U patologického používania internetu aj workaholizmu je liečba zameraná na radikálnu zmenu životného štýlu, záujmovej sféry, nerizikových koníčkov, kontrolu spúšťačov, prísnu časovú kontrolu používania internetu (maximálne 1 hod. denne, nad 24 hod. týždenne - excesívne používanie internetu - riziko návyku). V liečbe PPI sa používa kombinácia KBT a harm reduction therapy, postupné znižovanie času tráveného online s narúšaním starých vzorcov návykového správania.“⁹

Pomôcť pri terapii vie odborník v psychologickvej poradni. Je dôležité, aby boli kladené vyššie nároky na primárnu prevenciu. Jej základnou požiadavkou je povedomie o riziku závislosti – čo je to závislosť, ako sa prejavuje a aké môžu byť následky internetovej závislosti pre život závislého a jeho okolia.¹⁰

Pri liečbe internetovej závislosti a závislosti od MTZ a internetu sa využíva psychoterapia (forma: kognitívno-behaviorálna terapia, rodinná terapia alebo terapia realitou); farmakoterapia pomocou psychotrónnych prostriedkov, t. j. antidepresív a rôznych upokojujúcich preparátov.

Liečba je doplnená o ergoterapiu, reflexoterapiu a pohybovými cvičeniami. Nakoľko sú MTZ a internet v poslednej dekáde 21. storočia neodmysliteľná súčasť života modernej spoločnosti, je ťažké presvedčiť závislých používateľov MTZ a internetu, aby ich nevyužívali vôbec. Je potrebné sa zamerať na čo najväčšie obmedzenie navštevovania a využívania problémových stránok, aplikácií a hier. Liečbou sa snažíme dosiahnuť čiastočnú abstinenciu.¹¹

Ak je klientovi pri nelátkovej závislosti odporúčaná alebo nariadená ústavná starostlivosť, mala by trvať 7 týždňov.¹²

K. Youngová a kol. v r. 1995 v USA založili prvé centrum na podporu liečenia od internetovej závislosti. Poskytujú služby pre jednotlivcov, firmy, školy a spolupracujú s psychiatrickými klinikami.¹³

V r. 2005 bolo v Číne otvorené prvé IATC centrum v Pekingu, ktoré sa špecializuje na liečbu závislosti od internetu. Pacienti dostávajú lieky, aplikujú im akupunktúru a každý deň realizujú náročné športové aktivity, aj spievajú. Niektorým problémovým pacientom musia podávať elektrošoky. Prísny program musia pacienti dodržiavať 15 dní. V Číne sú aj tábory pre mladistvých, kde sa pol roka učia disciplíne a vykonávajú manuálnu prácu.¹⁴

V Ázii, Nemecku a v USA fungujú špecializované zariadenia, ktoré sa zameriavajú výlučne na liečbu závislosti od internetu. V Južnej Kórei vznikli tak závažné problémy, že museli prístup na internet obmedziť, a pri používaní monitorovať strávený čas a aktivity účastníkov.¹⁵

Liečba závislosti od internetu je podobná ako liečba ďalších behaviorálnych závislostí. Prístup sa odlišuje na základe priorít konkrétnych terapeutických škôl s prihliadnutím na deti a adolescentov. Najvyužívanejší je kognitívno-behaviorálny prístup. Pacient sa pod dohľadom odborníka aj mimo jeho dohľadu monitoruje tak, aby si uvedomil problémové chovanie a to, čo ho spúšťa. Vede si denník svojich on-line aktivít. Primárnym cieľom liečby je naučiť pacienta využívať internet rozumne, obozretne a s primeraným časovým intervalom. Je potrebné úplne prestať využívať problémové aplikácie a prestať navštevovať nevhodné web stránky. Terapia je zameraná k zmene správania v reálnom živote, k rozvíjaniu voľno-časových aktivít a vzťahov s okolím. Pri liečbe detí je vhodná

⁹ Spracoval kolektív terapeutov OLÚP. *Závislosť. Príručka pre odbornú verejnosť*. OLÚP, n. o. Predná Hora, [cit. 2019-03-14]. str. 19. Dostupné na internete: https://olup-prednahora.sk/wp-content/uploads/2019/05/Zavislost_Brozura-A5-2017_OLUP_final.pdf

¹⁰ Porov. ŠEVČÍKOVÁ, A. a kol., *Deti a dospívajúci online*, s. 48 – 49.

¹¹ Porov. KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 97.

¹² Porov. VASILESCU, *Závislosti*. In: MÁTEL, SCHAVEL a kol., *Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej praxi*, s. 131.

¹³ Porov. KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 97.

¹⁴ Porov. KORMOŠOVÁ, M. *Človek – Svet – Internet*, s. 96 – 97.

¹⁵ Porov. KUBÍKOVÁ, S. *Krotitelia displejov*, s. 51 – 52.

rodinne systémová terapia. Zameriava sa na zlepšenie vzájomnej komunikácie v rodine. Pri terapii je potrebné, aby okrem pacienta boli prítomní všetci členovia rodiny.¹⁶

Preventívne opatrenia zamedzujúce vzniku závislosti na nadmernom využívaní modernej techniky a internetu

Preventívne opatrenia pre deti

D. Kováčiková tvrdí, že pri používaní internetu deťmi je potrebné byť veľmi obozretný a venovať veľa pozornosti deťom. Závislé sa môžu stať aj mladé deti.¹⁷

Ak zistíte, že vaše dieťa alebo jeho rovesníci majú problémy so závislosťou od internetu alebo MTZ, so sexuálnym násilím, online groomingom či sextingom, kontaktujte krízový intervenčný tím IPčko. Funguje od r. 2012. Pomáha ľuďom v akútnych životných situáciách. Je prirodzeným rozšírením ponuky krízovej linky pomoci s cieľom diskrétno pomôcť ľuďom v náročných momentoch a ukázať im, že pomoc existuje, že v tom nie sú sami, ako aj podporiť ich v tom, aby pomoc vyhľadali v zmysle dlhšej a intenzívnejšej spolupráce.¹⁸

Berme si príklad z iných štátov. Poslanci vo Francúzsku v lete 2018 schválili detoxikačný zákon pre deti. Žiaci do 15 rokov vo Francúzsku nemôžu používať vlastné mobily v škole. Týmto vláda predišla budovaniu závislostí detí od MTZ a posilnila schopnosť žiakov plnohodnotne sa sústrediť na výučbu. V Írsku *Blennerville National School* aj so súhlasom rodičov zakázala študentom využívať mobily a soc. siete počas vyučovania aj vo voľnom čase. Po 70 dňoch tohto opatrenia sa zistilo, že deti sa zmenili. Rozšírili sa off-line priateľstvá, deti sa oveľa viac zapájali do rôznych aktivít, začali vo veľkom komunikovať s rodičmi a viac športovali v exteriéri. Tento experiment zmenil aj rodičov k lepšiemu.¹⁹ Vytvárajúci sa mozog detí je formovateľný. Flexibilnejšie reaguje na zážitky v porovnaní s mozgom dospelého človeka. Je ľahšie ovplyvniteľný a zraniteľný. Preto je dôležité vytvárať vhodné prostredie v rannej fáze vývoja budúcich generácií. V prvých rokoch života má mozog dostatok vhodných príležitostí vďaka mohutnému rastu spojení medzi neurónmi v mozgu.²⁰

L. H. Joshiová tvrdí, že je potrebné si vymedziť presný čas, ktorý môžeme stráviť s MTZ. Primerané užívanie s pohľadu detí je maximálne 1 hodina hrania hry denne, alebo využívanie zábavno-náučnej aplikácie a maximálne 30 minút sledovania TV.²¹

Ak už kúpite deťom smartphona, stiahnite a spustite v ňom aplikácie rodičovskej kontroly, napr. od firiem Kaspersky Safe Kids; Qustodio Parental Control; Kid Logger; Norton Family parental control; ESET Parental Control. Sú aj v bezplatnej verzii.²²

S. Kubíková tvrdí, že nemáme stratiť svoje deti. Ak budete od malička postupne budovať vrúcny a blízky vzťah s vašou ratolesťou, tak dieťa nebude mať dôvod pred vami unikať. Doprajte svojim deťom váš čas

¹⁶ Porov. ŠEVČÍKOVÁ, A. a kol., *Děti a dospívající online*, s. 47 – 48.

¹⁷ Porov. GRÁNSKA, Z. *Spojení navždy*, s. 143.

¹⁸ VINCOVÁ, K. *Krízový intervenčný tím Ipčko – Rozširujeme služby krízovej linky pomoci*. [online]. IPčko o. z., 09-12-2020, [cit. 2021-01-16]. Dostupné na internete: <https://ipcko.sk/krizovy-intervency-tim-ipcko-rozsirujeme-sluzby-krizovej-linky-pomoci/>

¹⁹ Porov. GRÁNSKA, Z. *Spojení navždy*, s. 183.

²⁰ Porov. GREENFIELDOVÁ, S. *Změna myšlení*, s. 43, 71 – 72.

²¹ Porov. JOSHIOVÁ, H. L. *Odpojte své dítě od sítě. 101 způsobů, jak se odtrhnout od přístrojů a užívat si skutečného života*. Praha: Euromedia Group, edícia Esence, 2018, s. 5 – 6.

²² Aliter Technologies a. s., *Aplikácie rodičovskej kontroly pomôžu ochrániť deti na internete* [online]. NEXTECH, 12-09-2019, [cit. 2020-09-23]. Dostupné na internete: <https://www.pcrevue.sk/a/Aplikacie-rodicovskej-kontroly-pomozu-ochranit-deti-na-internete>

a vzťahové potreby. Od vzťahovej osoby sa dieťa učí a nasáva hodnoty. Vzťahovej osobe sa dieťa zdôverí. Nedovoľte, aby vaše deti pohltil virtuálny svet a MTZ. Doprajte im čo najviac fyzickej aktivity. Navyknite deti na ticho. Chodte von a športujte. Rozprávajte a čítajte dieťaťu príbehy z papierových kníh. Zapojte deti do domácich prác. Dbajte o to, aby chodili včas spať. Spievajte si a skúste hrať na hudobný nástroj. Raňajkujte a večerajte spolu. Buďte vzorom.²³

Naučte svoje deti správne rozhodovaniu, dodržiavaniu hraníc, trpezlivosti a cnostiam. Deti si cnosti osvojujú pozorovaním rodičov a počúvaním ich rozhovorov o tom, čo je správne a čo nie. Neprestaňte sa usilovať o jednotky v škole, ale snažte sa v rámci domáceho vzdelávania dieťaťa klásť dôraz na schopnosti, ktoré si potrebujú osvojiť vo vzťahoch k druhým:

- schopnosť prejaviť náklonnosť;
- schopnosť prejaviť vďačnosť;
- schopnosť ovládnuť hnev;
- schopnosť ospravedlniť sa;
- schopnosť dávať pozor.²⁴

Deťom do 6 rokov umožnite voľne sa hrať. Voľná hra je potrebná pre zdravý fyzický i mentálny vývoj detí. Počas hry by dieťa malo byť aktívne, pozorné a musí sa pri tom prirodzene zabávať. Neodporúča sa deti nútiť do konkrétnej hry. Využívanie MTZ počas hrania sa je neprípustné.²⁵

Teenagerom už treba racionálne zdôvodniť nevhodné používanie MTZ. Nemali by používať MTZ dlho do noci, ani počas učenia sa, pokiaľ to vyučovací predmet nevyžaduje a nepoužívať MTZ počas konzumácie jedla. Pozorujte svojich adolescentov a ak sa vyskytnú varovné signály – obmedzenie sociálnych kontaktov v reálnom živote, problémy so spánkom či depresie, ihneď používanie MTZ obmedzte. Napr. len na víkend v presne vymedzenom čase. Nezapomnite spomenúť, že im dôverujete.²⁶

Vysvetlite mu, ako zabezpečiť heslá a citlivé dáta, ako neskĺznuť k anorexii, nepodľahnúť kyberšikane a prečo nečítať fake news. Prečo neprepadnúť depresii z množstva dokonalých fotiek ostatných. Vysvetlite dieťaťu, že soc. siete na základe uverejnených príspevkov zistia, akú má človek náladu a využívajú to k predaju reklamy.²⁷

Vzdelávacie zariadenia, ktoré zakazujú žiakom, aby nosili so sebou MTZ, majú priemerne lepšie študijné výsledky ako zariadenia, ktoré tolerujú MTZ a využívajú ich aj k výučbe.²⁸ Používanie mobilu v škole konzultujte s pedagógom. Je žiaduce, aby škola vyvinula opatrenia s dôrazom na nadmerné používanie mobilov deťmi cez prestávku.²⁹

Zamedzte prístup k nevhodným stránkam na PC nastavením bezpečnostných filtrov a blokácií. Vysvetlite dieťaťu, prečo ste zablokovali takéto stránky.³⁰

Zahrajte si spolu hry. V interiéri sú to hry: učenie sa znakového jazyka a prstovej abecedy; hľadanie najtrápnejších vytlačených fotiek z minulosti; vytvorte si domáci kozmetický salón; urobte si večer bez elektriny so sviečkami; začnite sa učiť nový jazyk; vytvorte si vlastnú knižnicu, zaspievajte si a zahrajte

²³ Porov. KUBÍKOVÁ, S. *Krotitelia displejov*, s. 195 – 303.

²⁴ CHAPMAN, G., PELLICANE, A. *Digitálne deti*, s. 19 – 34.

²⁵ Porov. GRÁNSKA, Z. *Spojení navždy*, s. 42 – 45, 69.

²⁶ Porov. JOSHIOVÁ, L. H. *Odpojte své dítě od sítě*, s. 7.

²⁷ Porov. MÜLLER, J. *Zlatá střední cesta digitálním světem*, s. 18 – 23.

²⁸ Porov. HARRIS, A. *Co mobil dal a vzal*, s. 111.

²⁹ Porov. DOČEKAL, D. *Manuál pro rodiče*, s. 48 – 53.

³⁰ Porov. DOČEKAL, D. *Manuál pro rodiče*, s. 87.

si na hudobný nástroj a zasúťažte si v tom; zahrajte si spoločenské hry; vytvorte si domáci bunker pod dekou; postavte dominové kocky alebo dom s kariet atď.³¹

Chodte von vo voľnom čase so psom; kempujte v záhrade; vytvorte si snehové gule; postavte sochu z piesku alebo iglu; zahrajte sa vodnými pištoľami; zaplávajete si v jazere; vyberte sa do neznáma; nájdite kešku; opekajte si pri ohni a rozprávajte si príbehy; urobte si bowlingovú dráhu; počas prechádzky nazbierajte rôzne kamienky; uvite si veniec, pustite si šarkana, alebo pozorujte mraky.³²

Preventívne opatrenia pre dospelých

Nespoliehajte sa na neobmedzené pripojenie prostredníctvom mobilného internetu. Vyčleňte si primeraný čas, ktorý strávite na internete. Ak si nemôžete odprieť smartfón s mobilným internetom, tak si nainštalujte preventívne aplikácie, napr. *Freedom* alebo *Self Control*.³³

Firma Apple vytvorila aplikáciu *Screen Time*, ktorá majiteľov iPhone monitoruje, aby vedeli, koľko času trávia používaním mobilu. Stiahnite si ju.³⁴

Ďalšie užitočné aplikácie pre zvýšenie sústredenosti a produktivity v práci sú: *Macfreedom*; *Pomodoro Timer lite*; *Focustimeapp*; *Evernote*; *Sanebox*; *Focus lock*; *Now Do This*; *Headspace*; *Buddhify a Mindfulnessdc*.³⁵

Pravidelne cvičte, alebo chodte na prechádzky. Ak obohatíte svoje fyzické a sociálne aktivity, spomalíte starnutie a zabránite úbytku buniek.³⁶

Vytvorte si kvalitné priateľské vzťahy na pravidelnej báze osobných stretnutí a osobnej komunikácii. Fungujte počas dňa čo možno najviac času off-line. Vyskúšajte žiť pár dní bez používania MTZ. Minimalizujte multitasking. Doprajte si pravidelný spánok. Budete oveľa lepšie sústredený a ľahšie dosiahnete svoje ciele.³⁷

Čítajte tlačeneé knihy. Čitateľ dokáže odtrhnúť pozornosť od všetkých rušivých elementov a hlboko sa ponoriť do vnútorného prúdu slov, myšlienok a emócií. I. Syrský povedal, že kedykoľvek si čítal knihu, dostal sa do perfektného koncentrovaného stavu vnímania a myslenia. F. Solisová tvrdí, že čítanie podstatne tvaruje neuropsychologickú sústavu dospelého jedinca.³⁸

Určite si deň v týždni, kedy budete celá rodina spoločne doma. Vypnite pripojenie k internetu a robte iné prospešné aktivity. Nesmiete využívať žiadne MTZ. Nezabudnite, že ak vyžadujete niečo od svojich detí, musíte sa toho držať aj vy!³⁹

Ak nepoužívate web kameru na PC, prelepte si ju tmavou páskou. Nezabudnite odpojiť mikrofón, keď ho nepoužívate a ak máte zabudovaný interný mikrofón, nastavte si povolenie používať ho iba vtedy, keď to povolíte vy.⁴⁰

³¹ Porov. JOSHIOVÁ, L. H. *Odpojte své dítě od sítě*, s. 11 – 40.

³² Porov. JOSHIOVÁ, L. H. *Odpojte své dítě od sítě*, s. 42 – 87.

³³ Porov. GREENFIELDOVÁ, S. *Změna myšlení*, s. 46.

³⁴ Porov. HARRIS, A. *Co mobil dal a vzal*, s. 106 – 108.

³⁵ Porov. FIELDING, O. *Digitální detox. Zbavte se závislosti na mobilu a internetu*. Brno: vydavatelstvo C Press, 2018, s. 120.

³⁶ Porov. GREENFIELDOVÁ, S. *Změna myšlení*, s. 80 – 81.

³⁷ Porov. GRÁNSKA, Z. *Spojení navždy*, s. 116 – 121.

³⁸ Porov. CARR, N. *Jak internet mění náš mozek*, s. 75 – 93.

³⁹ Porov. KUBÍKOVÁ, S. *Krotitelia displejov*, s. 299 – 300.

⁴⁰ Porov. DOČEKAL, D. *Manuál pro rodiče*, s. 85.

Literatúra

- Aliter Technologies a. s., *Aplikácie rodičovskej kontroly pomôžu ochrániť deti na internete* [online]. NEXTECH, 12-09-2019, [cit. 2020-09-23]. Dostupné na internete: <https://www.pcrevue.sk/a/Aplikacie-rodicovskej-kontroly-pomozu-ochranit-deti-na-internete>
- CARR, Nicholas. *Nebezpečná mēlčina. Jak internet mēní náš mozek. Analýza stavu lidské psychiky v době digitální*. Praha: Dauphin, 2017. ISBN 978-80-7272-780-3.
- DOČEKAL, Daniel. Manuál pro rodiče. In: DOČEKAL, Daniel, MÜLLER, Jan, HARRIS, Anastázie, HEGEL, Luboš a kol. *Dítě v síti. Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019, s. 24 – 99. ISBN 978-80-204-5145-3.
- FIELDING, Orianna. *Digitální detox. Zbavte se závislosti na mobilu a internetu*. Brno: C Press, 2018. ISBN 978-80-264-1804-7.
- HARRIS, Anastázie. Co mobil dal a vzal. In: DOČEKAL, Daniel, MÜLLER, Jan, HARRIS, Anastázie, HEGEL, Luboš a kol. *Dítě v síti. Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019, s. 100 – 127. ISBN 978-80-204-5145-3.
- CHAPMAN, Gary, PELLICANE, Arlene. *Digitálne deti. Výchova vo svetle displejov*. Bratislava: Porta libri, 2016. ISBN 978-80-8156-070-5.
- GRÁNSKA, Zuzana. *Spojenie navždy. Ako nestratiť deti v digitálnej dobe*. Bratislava: Eduworld, 2019. ISBN 978-80-973497-1-4.
- GREENFIELDOVÁ, Susan. *Změna myšlení. Jak se mění naše mozky pod vlivem digitálních technologií*. Brno: nakladatelství BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0450-4.
- JOSHIOVÁ, H. L. *Odpojte své dítě od sítě. 101 způsobů, jak se odtrhnout od přístrojů a užívat si skutečného života*. Praha: Euromedia Group, edícia Esence, 2018, s. 5 – 6.
- KORMOŠOVÁ, Martina. *Človek – Svet – Internet*. Prešov: vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. ISBN 978-80-555-1398-0.
- KREJČÍ, Matěj. *DigiDetox. Jak na digitální minimalismus*. Praha: Pointa Publishing, 2019. ISBN 978-80-88335-42-9.
- KUBÍKOVÁ, Slávka. *Krotitelia displejov. Ako vychovať deti, aby zvládli digitálny svet*. Bratislava: Vydavateľstvo Postoj media, 2019. ISBN 978-80-89994-13-7.
- MARTINOVE, Mária ml. Štruktúrovaný zoznam zariadení, inštitúcií a organizácií poskytujúcich pomoc v liečbe závislostí v Slovenskej republike. Špecializované ústavné zdravotnícke zariadenia. In: IZÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Závislosti*. Bratislava: Lundbeck Slovensko, 2016, s. 209 – 221. ISBN 978-80-89434-31-2.
- Spracoval kolektív terapeutov OLÚP. *Závislosť. Príručka pre odbornú verejnosť*. OLÚP, n. o. Predná Hora, [cit. 2019-03-14]. str. 19. Dostupné na internete: https://olup-prednahora.sk/wp-content/uploads/2019/05/Zavislost_Brozura-A5-2017_OLUP_final.pdf
- MÜLLER, Jan. Zlatá střední cesta digitálním světem. In: DOČEKAL, Daniel, MÜLLER, Jan, HARRIS, Anastázie, HEGEL, Luboš a kol. *Dítě v síti. Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019, s. 13 – 23. ISBN 978-80-204-5145-3.
- ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online. Vybraná rizika používání internetu*. Praha: v spolupráci s Masarykovou univerzitou vydalo Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5010-1.
- VASILESCU, Andrea. Závislosti. In: MÁTEL, Andrej, SCHAVEL, Milan a kol. *Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej praxi*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2011, s. 102 – 152. ISBN 978-80-8132-009-5.
- VINCOVÁ, Katka. *Krizový intervenčný tím Ipčko – Rozširujeme služby krízovej linky pomoci*. [online]. IPčko o. z., 09-12-2020, [cit. 2021-01-16]. Dostupné na internete: <https://ipcko.sk/krizovy-intervencny-tim-ipcko-rozsirujeme-sluzby-krizovej-linky-pomoci/>

Kontakt

PhDr. Mgr. Zuzana Budayová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta
Teologický inštitút
Spišská Kapitula 12
Spišské Podhradie
Slovensko
Telefón: 00421907317635
E-mail: zuzana.budayova@ku.sk

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA
Technická univerzita
Oddelenie spoločenských vied
Vysokoškolská 4
040 02 Košice
Slovensko
Telefón: 00421/556024339
E-mail: daniela.hrehova@tuke.sk

Recenzent

PhDr. Ján Mičko, PhD.

INOVAČNÝ CHARAKTER VZDELÁVACÍCH PROCESOV VEREJNEJ SPRÁVY NA SLOVENSKU

Ivana Butoracová Šindleryová, Kamil Turčan

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá trendami 21. storočia v oblasti moderného vzdelávania ľudí pracujúcich vo verejnom záujme, predovšetkým v kontexte post-pandemického obdobia. Cieľom príspevku je identifikovať formy a metódy vzdelávacích procesov v štruktúre verejnej správy na Slovensku a navrhnúť podľa zistených sekundárnych analýz vhodné modely vzdelávania v súčasnom prostredí verejných inštitúcií. Na splnenie základného cieľa nášho skúmania sme využili viacero čiastkových metód, medzi ktoré sme zaradili teoretický výber a následný rozbor problematiky z oblasti edukácie vo verejnom, ale aj súkromnom sektore. Analytická časť príspevku sa skladá z výsledkov domácich prieskumov vykonaných národnými inštitúciami a odborníkmi zameranými na edukačné procesy. Vybrané dáta sme vysektovali, zosumarizovali a vytvorili ucelený prehľad riešenej problematiky.

Kľúčové slová

verejná správa, vzdelávanie, inovácie, ľudské zdroje

Abstract

The paper participates in the development of 21st century trends in the field of modern education of people working in the public interest, especially in the context of the post-pandemic period. The aim of the contribution is to identify the forms and methods of educational processes in the structure of public administration in Slovakia and to propose suitable models of education in the current environment for public institutions based on the secondary analysis. To fulfill the basic goal of our article, we used several sub-methods, among which we included a theoretical selection and subsequent analysis of issues from the field of education in the public, as well as the private sector. The analytical part of the contribution consists of the results of domestic surveys carried out by national institutions and experts. We dissected the selected data, summarized it and created a comprehensive overview of the issue.

Keywords

Public administration, Education, Innovations, Human resources

Úvod

Inštitucionálny charakter verejnej správy na Slovensku je postavený na širokom spektre organizácií, ktoré si vyžadujú vysoko kvalitné personálne obsadenie na plnenie dôležitých úloh. Charakteristickou črtou verejných inštitúcií je vo všeobecnosti veľmi silné hierarchické usporiadanie, z čoho pramenia jasne formulované a vymedzené kompetencie na jednotlivých riadiacich úsekoch. Z tejto myšlienky sa odráža dôležitosť vzdelávania a ďalšieho rozvoja zamestnancov verejnej sféry, ktorí stoja za modernizáciou a zefektívňovaním procesov ako nástroja na uskutočňovanie pozitívnych zmien v spoločnosti. Adaptácia na neustále zmeny v spoločenskom živote je do značnej miery podmienená novými formami edukácie zamestnancov poskytujúcich verejné služby občanom nielen v celoštátnom meradle, ale aj na úrovniach miestnej a regionálnej samosprávy. Výber najlepšie vyškolených zamestnancov nezaručuje, že budú efektívnymi zamestnancami v štruktúrach štátnej správy alebo územnej samosprávy v podmienkach akéhokoľvek štátu. Školenie a profesionálny rozvoj musia byť kontinuálne vykonávané naprieč celou organizačnou štruktúrou verejných inštitúcií. Začína sa ešte pred prijatím do zamestnania (od okamžitého výberu potenciálneho kandidáta vo vzdelávacích inštitúciách) a končí jeho výpoveďou. Slovenská republika je členom Európskej únie už osemnásť rokov, no systém verejnej správy by sa stále dal zaradiť do skupiny administratívnych systémov krajín, ktoré stále prechádzajú transformáciou. V školení a zvyšovaní kvalifikácie zamestnancov v rámci verejnej sféry stále dominuje konzervatívne prostredie založené na vertikálnych prepojeniach. Na druhej strane, v

súčasnom období verejného sektora krajín kontinentálnej Európskej únie sa reformuje aj personálny manažment. Slovenská republika patrí ku kontinentálnemu modelu administratívnej kultúry. (Demčáková, Cvečková, 2007) Veľká časť kontinentálnej západnej Európy využíva systémy verejnej správy podľa vplyvu nemeckého a francúzskeho normatívu administratívnej kultúry, a sú ovplyvnené a orientované ruskou byrokraciou postkomunistických štátov kontinentálnej Európy. Hierarchická administratívna kultúra nie je v podmienkach globalizácie dostatočne efektívna. Napriek tomu, globálna ekonomická kríza, v ktorej je mnoho štátnych usporiadaní neustále kritizovaných v oblasti princípov riadenia, personalistiky verejného sektora a riadenia štátnej služby, v záujme dosiahnutia prevádzkovej efektívnosti a hospodárnosti sa tieto zásady stále uplatňujú. Dnes, s cieľom zefektívniť činnosť zamestnancov verejného sektora, v mnohých západných krajinách je modernizácia personálneho manažmentu realizovaná krajinami spojenými s novým verejným manažmentom. (Čambál, 2007) Na Slovensku sa začína využívať Nový komunálny manažment na úrovni samospráv. Reformy vo vzdelávaní a príprave zamestnancov verejného sektora sa stávajú nevyhnutným faktorom reformy personálneho manažmentu verejnej správy. Zamestnanci verejného sektora musia byť riadne vyškolení na prácu v prospech štátu a jeho občanov, aby moderný štát mohol efektívnejšie realizovať svoje funkcie. Problémom v krajinách kontinentálnej Európy je tradičná hierarchická administratívna kultúra verejného sektora, ktorá sa formovala niekoľko storočí, takže reformy, najmä v personálnom riadení, respektíve v oblasti prípravy nových foriem vzdelávania a rozvoja zamestnancov, je nutné zavádzať komplexne podľa súčasných organizačných štruktúr. Predkladaný článok je koncipovaný na zaužívané a nové inovatívne formy vzdelávania, analýzu súčasného stavu edukácie v podmienkach verejných organizácií na Slovensku, ktorého cieľom je identifikovať nové trendy vzdelávania zamestnancov a formulovať odporúčania k zvýšeniu efektivity vzdelávacích procesov.

Súčasný stav riešenej problematiky

Vzdelávanie a školenie personálu možno považovať ako formu kariéry, plánovania činností, organizácie školení a rekvalifikácií. Treba tiež zdôrazniť, že nedostatok motivácie sa môže stať vážnym problémom pri dlhodobom vzdelávaní alebo zvyšovaní kvalifikácie zamestnanca (Smalskys, 2011). Edukačný proces pozostáva z piatich etáp, z analýzy potrieb organizácie a zamestnanca, návrhu tréningového procesu, overenia efektívnosti, implementácie, vyhodnotenia a konsolidácie výsledkov školenia. Účelom manažérskeho rozvoja je pripraviť zamestnancov na budúcu činnosť v pracovnom procese alebo celkovo vyriešiť problémy súvisiace s organizáciou, ktorej príkladom je nedostatočná komunikácia medzi jednotlivými oddeleniami alebo nedostatočná konkurencieschopnosť s externým prostredím. (Manning, Parison, 2004) Štátny inštitút odborného vzdelávania vypracoval Stratégiu celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 - 2030. Charakterizoval jednotlivé edukačné koncepcie. Na základe anglosaskej koncepcie vzdelávania a rozvoja zamestnancov, ktorá zahŕňa školenia a rozvoj manažmentu a pri porovnaní s kontinentálnou koncepciou školenia/rozvoja zamestnancov možno tvrdiť, že obe sú čiastočne orientované k praktickému, profesionálnemu rozvoju. Na otázku, ako by sa zmenila činnosť zamestnanca, jeho profesionalita a vedomosti, neodpovedá samotný rozvoj, ak sa ciele vzdelávania organizácie na prípravu personálu len čiastočne zhodujú so stratégiou praktickej/odbornej činnosti. Oba tieto koncepty sú vhodnejšie pre rýchle sa transformujúce obchodné organizácie, ale nie sú zvlášť vhodné pre verejný sektor. Systém a činnosti vzdelávania zamestnancov a zvyšovanie kvalifikácie súkromných organizácií v praxi, aj keď je ovplyvnená politickým prostredím, je vždy modernejšia v porovnaní so situáciou verejného sektora. (Župová, 2019) Teoretickým vymedzením problematiky prostredníctvom rešerše odbornej literatúry sme zistili, že najkritickejšou výzvou pre celú verejnú správu aktuálne je a bude nachádzať rovnováhu a schopnosť integrovať do svojho fungovania

dva súbory hodnôt, ktoré sú v určitých situáciách vzájomne protichodné. Na jednej strane, hodnoty efektívnosti a produktivita získavajú čoraz väčší význam, než na druhej strane musia byť integrované s tradičnými, demokratickými, morálne etickými a ľudsky orientovanými hodnotami verejnosti. V súčasnom poznaní je integrácia tradičných a inovatívnych metód rovnako ako riadenia, tak aj vzdelávania zamestnancov nevyhnutné pre zvýšenie konkurencieschopnosti verejnej správy a jeho schopnosť reagovať na zmeny a zároveň zachovania jej základných hodnôt. Školenie sa často považuje za najbežnejšiu aktivitu, ktorú manažéri a ostatní vrcholní predstavitelia organizácií podporujú a využívajú v praxi, pretože prostredníctvom odbornej prípravy sa pracovníci stanú kvalifikovanejšími, a teda aj produktívnejšími, pri zachovaní aktuálnej úrovne vzdelanosti a efektivity. Tréning je podľa Bragu a Da Silvu (2016) akýkoľvek pokus o zlepšenie pracovného výkonu v konkrétnej práci, za ktorú zodpovedá. V ideálnom prípade by školenie malo byť navrhnuté tak, aby dosahovalo pre organizáciu stanovené strategické ciele, pričom zároveň realizujú ciele jednotlivých pracovníkov. Školenie podľa Desslera (2011) je proces výučby nových alebo existujúcich zamestnancov, ktorý potrebujú nadobudnuté vedomosti a zručnosti ďalej inovovať a rozvíjať na výkon svojej práce. Medzitým podľa Schermerhorna (1999), je školenie séria aktivít, ktoré poskytujú príležitosti na získanie a zlepšenie zručností súvisiacich s prácou. Pokiaľ ide o školenie ľudských zdrojov, Cunha (2020) ukazuje potrebu poznamenať, že toto školenie by malo zahŕňať tímovú prácu, ponúkať nové perspektívy pre riadenie ľudských zdrojov, zahŕňať koreláciu medzi odbornou prípravou, vzdelávaním a rozvojom s osvedčenými postupmi, zemranými na zamestnancov a zároveň na užívateľov verejných služieb, ktorých predstavujú zákazníci verejných inštitúcií. Vzdelávanie je snahou o skvalitnenie ľudských zdrojov v globálnom svete pracovných podmienok. Zamestnanci, noví aj dlhodobí zamestnaní, majú povinnosť sa zúčastniť školenia, pretože existujú požiadavky na sledovaný pracovný výkon, predovšetkým vo verejných inštitúciách. Dôležitosť vzdelávania a školenia exaktne súvisí s potrebou reagovania na zmeny a nové, nepredvídateľné udalosti, ktoré môžu meniť dané pracovné prostredie a celkovo stratégie súkromných, ale aj verejných organizácií. Výkon práce vo verejnom záujme na Slovensku upravuje Zákon č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme. Práca v záujme širokej verejnosti, ktorú predstavujú obyvatelia Slovenska, má viacero charakteristík a jej primárnym cieľom je ochrana verejného záujmu. Napríklad podmienky bezúhonnosti, postupy pri výbere vedúcich zamestnancov, systém odmeňovania, zákaz vzájomnej podriadenosti blízkych osôb, povinnosť vedúcich zamestnancov podávať majetkové priznania, zákaz prijímania darov a podobne. Keďže zákon o práci vo verejnom záujme sa zameriava na špecifiká výkonu verejnej služby, ostatné oblasti pracovnoprávných vzťahov týchto zamestnancov upravuje Zákonník práce. Pri odmeňovaní sa postupuje podľa zákona o odmeňovaní niektorých zamestnancov za práce vo verejnom záujme. O obsadení pracovného miesta rozhoduje zamestnávateľ, v riešení nášho skúmania predovšetkým organizácie verejnej správy, na základe posúdenia znalostí a schopností jednotlivých uchádzačov.

Dáta a metódy

Pri zostavovaní článku sme si stanovili pre naplnenie hlavného cieľa našej práce niekoľko parciálnych cieľov. V úvodnej časti sa zaoberáme získavaním, výberom a následnou syntézou potrebnej odbornej literatúry, ktorá je koncipovaná problematike našej práce, konkrétne vzdelávania zamestnancov verejnej správy. Skúmaná oblasť je zahrnutá nielen v zákonoch, príručkách a slovenských publikáciách, ale aj vo viacerých zahraničných dokumentoch, publikáciách a odbornej literatúre, zameranej na riadenie a celoživotné vzdelávanie zamestnancov vo verejnom sektore. Rozhodnutie o výbere predkladanej oblasti skúmania sú predovšetkým nové udalosti v riadení ľudských zdrojov v kontexte postpandemického obdobia, ktoré aktuálne rezonujú v spoločnosti a je potrebné venovať pozornosť

práve neustálemu edukačnému procesu zamestnancov verejných organizácií na zabezpečenie efektívneho spravovania štátu a plnenia stanovených strategických cieľov. Po vykonaní čiastkových zámerov článku je cieľom nášho skúmania je identifikovať ústredné oblasti vzdelávacích procesov vo verejnej správe, ktorými sa zabezpečí rozvoj aktivít a činností v skúmaných inštitúciách. Zistenia nášho bádania sú súčasťou nasledujúcej kapitoly, Interpretácia zistení, ktorá predstavuje komplexný prehľad foriem vzdelávania vo verejnej správe a tvorí ucelený rámec odporúčaní smerom k rozvoju edukačných činností.

Interpretácia zistení

Ťažiskom príspevku je súhrn výsledkov sekundárnych analýz, ktoré sme nadobudli z overených dostupných zdrojov na webových sídlach verejných inštitúcií. Vytvorili sme komplexný prehľad problematiky vzdelávania zamestnancov v odvetví verejného sektora, ktorého predmetom sú doterajšie formy edukácie, ich nedostatky, hodnotenie situácie v podmienkach Slovenskej republiky a želaný stav, podmienený novým inovatívnym formám vzdelávania personálu. V rámci operačného programu Efektívna verejná správa vypracovalo Ministerstvo vnútra v roku 2017 koncepciu ďalšieho vzdelávania zamestnancov verejnej správy. Primárnym cieľom projektu - Implementácia systému ďalšieho vzdelávania zamestnancov verejnej správy - je vybudovať kvalitnú verejnú správu orientovanú na občana s využitím vysokokvalifikovanej odbornej kapacity. Hĺbková analýza bola zložená z viacerých oblastí. Pre náš príspevok sme metódou selekcie vybrali oblasť inštitucionálneho a lektorského zabezpečenia ďalšieho vzdelávania zamestnancov štátnej správy a formy a druhy vzdelávania, ktorými sa vykonávalo zabezpečovanie vyššej odbornosti zamestnancov. Služobné úrady, ktoré majú vo svojej zriaďovacej pôsobnosti vlastné rezortné vzdelávacie inštitúcie ich v rámci zabezpečenia ďalšieho vzdelávania zamestnancov využívajú prednostne. Ostatné úrady, bez interných vzdelávacích mechanizmov využívajú medzirezortné organizácie alebo externé lektorské služby, poskytujúce vzdelávacie aktivity. Nedostatkom analýzy danej oblasti je absencia centrálnej databázy lektorov a neefektivita spolupráce medzi jednotlivými ústrednými orgánmi verejnej správy. Analýza zistenia nedostatkov poukazuje aj na nedostupnosť a komplikácie spojené s technickým zabezpečením vzdelávacích aktivít. Riešenie v sledovanom období bolo nastavené na novú formu vzdelávacieho procesu v podobe e-learningu - elektronického vzdelávania, ktorý je zaužívaný aj v aktuálnom období. E-vzdelávanie bolo predovšetkým využívané v pandemickom období a zaužívalo sa ako efektívny prvok vzdelávania v súčasnej dobe pri rozvoji digitálnych zručností zamestnancov. Jedným z predpokladov pre aplikáciu nástroja e-learningu v čase pandémie a núdzového stavu štátu boli operatívne rozhodnutia ústredných štátnych orgánov o náhrade štandardných prezenčných foriem školiacich procesov. Problémom pri realizácii ďalšieho vzdelávania vo verejnej správe je legislatívne neupravený objem finančných prostriedkov vynaložených na pracovníkov územnej samosprávy. Súčasťou analytického dokumentu Koncepcia ďalšieho vzdelávania zamestnancov verejnej správy SR (2017) je pre naše skúmanie dôležité vymedziť účastníkov ďalšieho vzdelávania verejnej správy, plánovanie vyučovacích činností, obsah, druhy a formy vzdelávania. (Tabuľka 1)

Tabuľka 1 Súhrn systému zabezpečovania ďalšieho vzdelávania zamestnancov verejnej správy

Vymedzenie účastníkov vzdelávania VS	Systém plánovania ďalšieho vzdelávania zamestnancov	Obsah vzdelávania	Formy vzdelávania
Ústredná štátna správa	Ročné plány	Odborné vzdelávanie	Právne predpisy v praxi + vedecké poznanie problematiky
Regionálna samospráva	Individuálne plány	Jazykové zručnosti	Štátny jazyk + cudzí jazyk
Miestna samospráva		Manažérske vzdelávanie	Spätná väzba, vedenie ľudí, porád, efektívna prezentácia
		Osobnostný rozvoj	Časový manažment, sebaopoznanie, sebareflexia
		IKT technológie	Využívanie nových IT programov

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Konceptie ďalšieho vzdelávania zamestnancov VS SR, 2022

Z uvedenej tabuľky sme prioritne vybarali ako nový, inovatívny prístup vzdelávacieho procesu osobnostný rozvoj, nakoľko podľa kolektívu autorov De Culewého, a kol. (2014) z realizovaných prieskumov zamestnancov verejnej správy možno vidieť, že dopyt po pravidelnom hodnotení individuálneho výkonu (spätné väzby medzi zamestnávateľom a zamestnancom) a plánovanie individuálneho rozvoja sa neustále zvyšuje. Administratívny pracovníci aj manažéri na vyššej hierarchickej úrovni postupne začínajú venovať čoraz väčšiu pozornosť systematickému rozvoju osobných zručností, ktoré im umožňujú budovať kariéru profesionálneho rastu, nielen v rámci jednej inštitúcie, ale aj pohybom medzi rôznymi organizáciami pri hľadaní nových profesionálnych výziev a príležitostí rásť. Tým v súťaži o priťahovanie talentov a ich udržiavanie stále väčšiu úlohu zohráva prispôsobenie procesov a riešení personálneho manažmentu pre jednotlivca potrieb (individuálne plány rozvoja kompetencií a školení, poskytovanie individuálnych spätná väzba pri pracovnom procese, prispôsobenie náplne pozície, ponuka flexibilných foriem zamestnania a pracovnej doby). Znamená to nielen príslušné zmeny v procesoch personálneho manažmentu, ale aj rozvoj príslušných manažérskych a komunikačných kompetencií všetkých úrovní pracovníkov. Personálny manažment založený na takejto individuálnej interakcii znamená aj to, že je potrebné vyžadovať väčšiu zodpovednosť za osobný rozvoj aj od samotných zamestnancov. Čoraz väčšia hodnota v personálnom manažmente sa pripisuje kompetencii sebarozvoja – učenie sa takých zručností, ktoré pomáhajú zamestnancom učiť sa a rozvíjať sa tak, aby to oni sami mohli flexibilne a dostatočne samostatne získavať tie zručnosti, ktoré sú pre nich aktuálne perspektívne. Getha-Taylor (2010) považujú nevyhnutnosť aplikácie sebarozvojovej kompetencie, ktorá bude v budúcnosti čoraz aktuálnejšia. Na úrovni strategického riadenia ľudských

zdrojov si zmeny v procesoch vzdelávacích procesov vyžadujú decentralizáciu riadenia ľudských zdrojov a udelenie väčších právomocí manažérom na inštitucionálnej úrovni verejnej správy. (Witesmann, Walters, 2014) V štúdiu o budúcej úlohe a vývoji verejnej správy (2015) bol identifikované riziko starnutia zamestnancov vo verejnej správe v Európskej únii, bez výnimky Slovenskej republiky. Personálne obsadenie verejnej správy v roku 2015 na Slovensku prestavovalo 50 % zamestnancov vekovej kategórie 30 až 50 rokov, 35 % zamestnancov má nad 50 rokov a len 15 % sa nachádza v skupine do 29 rokov. (Graf 1)

Graf 1 Podiel zamestnancov vo verejnej správe Slovenskej republiky v roku 2015



Zdroj: vlastné Spracovanie podľa the study on the future role and development of the public administration, 2015

Z analýzy dát sme vytvorili sumár odporúčaní, rizík a výziev, ktoré podľa Emeryho a Giauque (2014) bude nutné zhodnotiť a aplikovať v praxi vzdelávacích procesov všeobecného systému verejnej správy. (Tabuľka 2)

Tabuľka 2 Potenciálne smery rozvoja politiky vzdelávania pri znižovaní rizík súvisiacich so starnutím zamestnaných vo verejnej správe

Politické elementy	Opatrenia	Možné výzvy a riziká
Korektívna dimenzia	Individuálne vybraný e-learning Individuálne poradenstvo (couching, mentoring) Systematická výmena skúseností	Nízka motivácia zamestnancov k účasti na školeniach Neadekvátny vzdelávací formát (napríklad prednášky pre veľké skupiny)
Preventívna dimenzia	Zlepšenie pracovného prostredia Identifikácia rizík a prevencia chorôb z povolania	Nepochopenie možností manažérskej prevencie a ich nevyhnutnosti

	Flexibilné formy zamestnania Podpora medzigeneračnej spolupráce	Organizačná kultúra podporujúca konkurenciu
Proaktívna dimenzia	Personálne plánovanie Výber mladších zamestnancov Rozvoj talentu mladších zamestnancov Dlhodobé udržanie zamestnancov v organizácii Podpora medzigeneračnej spolupráce	Obmedzené kariérne príležitosti vo verejnej správe Negatívny obraz verejnej správy

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Emeryho a Giauqueho, 2014

Navrhovaný stav rozvoja vzdelávania zamestnancov verejnej správy sme identifikovali na základe verejne dostupného dokumentu Ministerstva vnútra SR, Koncepcie ďalšieho vzdelávania zamestnancov verejnej správy a ekonomickej analýzy vzdelávacích aktivít vypracovaných v roku 2017. V súčasnosti, v postpandemickom období, sa formy a metódy edukácie (Tabuľka 3) výraznejšie nezmenili, zmenila sa iba ich frekvencia a časové vymedzenie. (Stachová, a kol. 2021)

Tabuľka 3 Návrh metód a foriem vzdelávania zamestnancov verejnej správy v podmienkach Slovenskej republiky

Metódy	Formy	Ostatné
Výkladovo-ilustratívne metódy: systematické odovzdávanie informácií - Prednáška	Individuálne formy: inštruktáž, koučing	samoštúdium,
Dialogické metódy: aktívna participácia účastníkov - Rozhovor, diskusia	Skupinové formy: kurz, seminár, workshop	stáže
Metódy riešenia problémov: náročná príprava za účasti odborníkov pre želný účinok - Brainstorming, Prípadová štúdia	Hromadné formy: prednáška, konferencia	študijné pobyty
Inscenačná metóda: reálna situácia v praxi Hranie rolí	Dištančné formy: e-learning, webinár	zahraničné pobyty

Zdroj: vlastné Spracovanie podľa Stachovej, a kol. 2021

Hlavným predpokladom úspešného procesu vzdelávania je podľa Stachovej (2021) potreba zmeny z náhodného, neplánovaného vzdelávania na celistvý prístup k vzdelávaniu a zvyšovaniu kvality ľudského kapitálu, ktorého cieľom je tzv. učiacia sa organizácia (knowledge organization). Školenia, tréningy a nové vedomosti vykonávať priebežne, plánovane s aktívnou spätnou väzbou na zvýšenie výkonnosti zamestnancov v dlhšom časovom horizonte. Autorka diela, *Riadenie ľudí na Slovensku v digitálnej a postpandemickej dobe*, vykonala prieskum priebehu vzdelávania administratívnych pracovníkov v súkromných spoločnostiach. Odpovede nazhromaždila od 841 podnikov. Zistila, že sa výrazne znížilo využívanie prednášok a konferencií nielen počas pandemickej doby (predovšetkým v rokoch 2019 až

2021). Až 60 % podnikov, poskytujúcich administratívne služby, využívalo prezenčné prednášky a semináre v roku 2019, zatiaľ čo v roku 2020 počet klesol až o 20 %. Nasledujúci rok, 2021, keď sa pandemická situácia výrazne zlepšila a neprichádzali nové opatrenia, sa očakávalo navýšenie spoločností s využitím prezenčných foriem vzdelávania. Avšak nastal presný opak a počet prednášok, vykonaných prezenčne dokonca klesli a zvýšili sa online konferencie, semináre a prednášky, čoho dôvodom je inovatívne zavedená možnosť práce z domu. Nové, inovatívne formy a metódy vzdelávacích procesov je nutné zavádzať efektívne, to znamená dbať na aktívne posudzovanie aplikačných účinkov daných vzdelávacích aktivít. (Koubek, 2015) Bádáním poukazujeme nielen na samotné príklady druhov edukácie, ale najmä na dôležitosť inovačných procesov, ktorých výsledkom je maximálna efektivita pri realizácii hodnotenia.

Diskusia a záver

Skúmanú oblasť sme zakomponovali v diskusnej, záverečnej časti príspevku z dôvodu aktuálne prebiehajúcej spoločenskej situácii na Slovensku v podobe demografického vývoja na trhu práce. V politike personálneho manažmentu rozlišuje Bossaert, a kol. (2012) tri hlavné prvky smerujúce k znižovaniu vplyvu starnutia spoločnosti, konkrétne prvky, ktoré majú nápravný (korekčný), preventívny a proaktívny rozmer. Dané zistenia korešpondujú so sekundárnou analýzou Ministerstva vnútra SR, v *interpretácii zistení* nášho príspevku, v tabuľke 2. Korekčný rozmer personálnej politiky smeruje k rozvoju chýbajúcich kompetencií tým, že starším zamestnancom bude verejná správa ponúkať zlepšenie existujúcich, ako aj ich získanie nové zručnosti potrebné na pokračovanie v práci na súčasnej pozícii alebo výkonom na inej pozícii z dôvodu zmeny kariéry alebo rotácie zamestnanca na pracovisku. Možné aktivity v rámci rozsahu tejto dimenzie sú pravidelné hodnotenia kompetencií a kvality výkonu práce s cieľom identifikovať a predpovedať vzdelávacie potreby, poskytujúc možnosti pre interné a externé školenia a kariérne poradenstvo. Školenia môžu prebiehať podľa Colleyho (2013) rôznymi formami. Okrem tradičných prezenčných foriem si čoraz väčšiu obľubu získavajú rôzne formy e-learningu, simulácie, individuálne poradenstvo (couching, mentoring), výmena skúseností medzi zamestnancami. Vzdelávanie tohto druhu, ktoré poskytuje pracovisko, je súčasťou procesu celoživotného vzdelávania. Na momentálny podiel starších zamestnancov v rôznych vzdelávacích programoch je výrazne nižší ako podiel mladších zamestnancov – frekvencia účasti na rôznych pokračujúcich programoch vzdelanie klesá už po 45. roku života, ešte zásadnejší pokles možno pozorovať po 55 roku. Táto tendencia necharakterizuje rôzne sebvzdelávanie a neformálne učenie činnosti, kde sa pokles objavuje až po 65. roku života. To, že mnohí zamestnanci redukujú účasť na vzdelávacích programoch v dostatočnom predstihu pred odchodom do dôchodku je dôležitým faktorom poklesu v produktivite, strate zručností potrebných pre prácu alebo nedostatočný rozvoj, ako aj predčasného odchodu z trhu práce. (Gosset, 2013) Vzdelávanie a rozvoj ľudských zdrojov vo verejnej správe sú najdôležitejšie faktory pre zlepšenie pracovného výkonu zamestnancov, ako aj zvýšenie každodenných povinností pri poskytovaní služieb verejnosti a tiež ako strategickú investíciu do sveta obsadzovania pracovných miest v organizáciách. Inštitúcie verejnej správy, ktoré sú z veľkej časti zodpovedné za administratívnu činnosť pri poskytovaní služby komunite, musia byť podporované profesionálnymi, kompetentnými a vzdelanými zamestnancami ako hlavná súčasť ľudských zdrojov. Kvalita riadenia ľudských zdrojov v sektore verejnej správy sa stala dôležitou súčasťou úsilia reformovať byrokráciu pri poskytovaní služieb tak, aby vyhovovali potrebám a prispôsobeniu rôznych záujmov komunity, inštitúcií vysokoškolského vzdelávania a iných orgánov verejnej správy. Aj vysokých škôl a iných vzdelávacích inštitúcií sa vyžaduje, aby používali inovácie vo vyučovacom portfóliu, aby sa mohli rozvíjať rôzne politiky a podporné administratívne funkcie. Byrokratická stránka štátu musí byť

podporovaná najmä neustále sa vzdelávajúcimi ľudskými zdrojmi, ktoré sú riadené efektívnym systémom a založené na inkluzívnom a integrovanom riadiacom procese v sektore verejnej správy. Posilnenie určitých foriem a metód školení, špecifických pre vybrané verejné inštitúcie, v oblasti riadenia výkonnosti a rozvoja ľudských zdrojov, zabezpečí zvyšovanie kvality ľudských zdrojov, či už ide o pracovnú kreativitu, vedomosti a zručnosti v oblasti administratívnych činností, zákonov, pri podpore vyučovacích a vzdelávacích procesov, produktivity a poskytovania verejných služieb v súlade s ich príslušnými funkciami. (Tittlová a kol. 2021)

Táto štúdia bola publikovaná v rámci projektu Vega č. 1/0320/21 "Úloha univerzít pri budovaní znalostnej ekonomiky".

Literatúra

- BOSSAERT, D., DEMMKE, C., MOILANEN, T. 2012. The impact of demographic change and its challenges for the workforce in the European public sectors: Three priority areas to invest in future HRM. Maastricht: European Institute of Public Administration. Dostupné na internete: <http://aei.pitt.edu/39385/1/20121018073618_WorkingPapers2012_W_01.pdf>
- BRAGA, P. F., DA SILVA, T. B. 2016. Training and development study of people focused on strategies in the organization. Scientific journal e-Voice, 1 (10), 20-20. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/1748-8583.12460](https://doi.org/10.1111/1748-8583.12460) ISSN 0892-1997
- ČAMBÁL, M. 2007. The entire company continuous staff training as a key supposition for the optimum corporate culture development. Bratislava: STU Bratislava. 75 s. ISBN 978-80-8096-013-1
- COLLEY, L. 2013. Understanding Ageing Public Sector Workforces: Demographic challenge or a consequence of public employment policy design? Public Management Review, Vyd. 7. doi.org/10.1080/14719037.2013.771697
- CUNHA, M. P. a kol. 2020, Positive Organizational Behaviour. Londýn: Routledge. 570 s. ISBN 9781138293090
- De CALUWÉ, C. a kol. 2014. Mind-Sets of Boundaryless Careers in the Public Sector: The Vanguard of a More Mobile Workforce? Public Personnel Management, 490-519 s. doi.org/10.1177/0091026014528479
- DEMČÁKOVÁ, I., CVEČKOVÁ, M. 2007. Medzinárodné účtovné štandardy pre malé a stredné podniky – historické východiská, vznik, význam a súčasný stav. In: EPI. 2007. [online] [cit. 2022-11-30] Dostupné na internete: <<https://www.epi.sk/odborny-clanok/Medzinarodne-uctovne-standardy-pre-male-a-stredne-podniky-historicke-vychodiska-vznik-vyznam-a-sucasny-stav.htm>>
- DESSLER, G. 2013. Fundamentals of human resource management. 486 s. ISBN 9781292023700
- Emery, Y., Giaouque, D. 2014. The hybrid universe of public administration in the 21st century. In: International Review of Administrative Sciences, s. 23-32. doi.org/10.1177/0020852313513378
- GETHA-TAYLOR, H. 2011. Human Relations 2.0. Public Administration Review, s. 170-172, 2011. Future Trends in Leadership Development. Colorado: Center for Creative Leadership. ISSN 00333352
- GOSSETT, CH. W. 2013. Career Choice in Canadian Public Service: An Exploration of Fit With the Millennial Generation. Public Personnel Management, s. 337-358. doi.org/10.1177/0091026013495767
- Koncepcia ďalšieho vzdelávania zamestnancov verejnej správy Slovenskej republiky. 2017. Bratislava. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Dostupné na internete: <[konceptia-dalsieho-vzdelavania%205%20\(1\).pdf](#)>

MANING N., PARISON N., 2004. International Public Administration Reform. The World Bank, Washington D.C. ISBN 0-8213-5572-4 Dostupné na internete: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15068/275820PAPER0In1ublic0ad ministration.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15068/275820PAPER0In1ublic0administration.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> na roky 2021 - 2030. [cit. 2022-10-24] [online] Dostupné na internete: <https://siov.sk/wp-content/uploads/2021/09/na-webNavrh-Strategie-celozivotneho-vzdelavania-a-poradenstva-2021-2030-na-webkorjv_ciste.pdf>

SCHERMERHORN, J. R., Learning by Going? In: Management educator as an expatriate, 1999. Vol. 8, Issue 3, s. 246, doi.org/10.1177/105649269983002

SMALSKYS, V. 2011. Training and upgrading of qualifications of employees in public sector organizations. In: Public policy and administration 2011, T. 10, Nr. 2 / 2011, Vol. 10, No 2, p. 271–282. ISSN ISSN 2029-2872

STACHOVÁ, a kol. 2021. Riadenie ľudí na Slovensku v digitálnej a post-pandemickej dobe. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-239-8

Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2021. Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva The study on the future role and development of the public administration. 2015. European Union. Patent: Nr.1DP/1.5.1.2.0/08/IPIA/SIF/001 Dostupné na internete: < https://www.eupan.eu/wp-content/uploads/2019/03/2015_1_LV_The_Study_on_the_Future_Role_and_Development_of_the_Public_Administration.pdf>

TITLOVÁ, a kol. 2021. Možnosti e-vzdelávania, slobodný prístup k informáciám. Bratislava: Paneurópska vysoká škola. 312011D916 ISBN 978-80-89453-80-1 Dostupné na internete: < https://www.paneuouni.com/wp-content/uploads/2021/03/koncepcia_a_analyza_03_final.pdf>

WITESMAN, E., WALTERS, L. 2014. Public service values: A new approach to the study of motivation in the public sphere. In: Public Administration, 2. Vyd., s. 375-405. Dostupné na internete: < http://publicvaluesconference.weebly.com/uploads/8/8/9/4/8894371/witesman_walters_-_public_service_values.pdf>

ŽUPOVÁ, E. 2019. Vzdelanie a odbornosť lídrov samospráv. In: Byrokracia verzus vedomostná organizácia v prostredí verejnej správy. Košice: UJPŠ Košice. DOI: <https://doi.org/10.33542/BVV2019-822-4> ISBN 978-80-8152-822-4

Kontakt

Mgr. Kamil Turčan
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Katedra politických vied
Bučianska 4/A
917 01 Trnava, Slovensko
Telefón: +421 949 304 300
E-mail: turcan3@ucm.sk

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

NOVÉ TRENDY V OBLASTI ZAMESTNÁVANIA A PRÍPRAVY NA VSTUP NA PRACOVNÝ TRH V POST-PANDEMICKOM OBDOBÍ

Eva Dirgová

Abstrakt

Nezamestnanosť je jedným z najzávažnejších sociálno-ekonomických problémov. Snaha o vytvorenie nových pracovných príležitostí, ako aj snaha o zmenšenie ťarchy nezamestnanosti je aktuálnou výzvou nielen pre Slovensko. Práca je činnosť, ktorá predstavuje nutnú a prirodzenú podmienku existencie človeka a ľudskej spoločnosti. Práca je zmyslom života človeka, prostredníctvom nej si zabezpečuje svoju existenciu a potrebu seberealizácie. Európska stratégia zamestnanosti predstavuje dohodu členských štátov Európskej únie na vypracovaní zámerov a cieľov spoločnej politiky zamestnanosti. Hlavným cieľom stratégie sa stalo zvýšenie počtu pracovných miest a zamestnanosti v celej EÚ. Zamestnateľnosť je nová centrálna kategória stratégie. Pojem môžeme definovať ako vhodnosť a schopnosť ľudí zamestnať sa, čiže spájať zručnosti a kvalifikáciu s odkazom na stimuly a príležitosti, ktoré jednotlivci využívajú, keď sú nútení hľadať si prácu.

Kľúčové slová

práca, nezamestnanosť, zamestnateľnosť, priemyselná revolúcia 4.0, home-office

Abstract

Unemployment is one of the most serious socio-economic problems. The effort to create new job opportunities, as well as the effort to reduce the burden of unemployment, is a current challenge not only for Slovakia. Work is an activity that represents a necessary and natural condition for the existence of man and human society. Work is the meaning of a person's life, through it he or she ensures his existence and the need for self-realization. The European employment strategy represents the agreement of the member states to the European Union on the elaboration of the aims and objectives of the common employment policy. Increase of the number of jobs and employment throughout the EU has become the main goal of the strategy. Employability is the new central category of the strategy. We can define the term as people's suitability and ability to be employed, that is, combining skills and qualifications with reference to the impulses and opportunities that individuals use when they are forced to look for work.

Keywords

Work. Unemployment, Employability, Industrial revolution, 4.0 Home Office

Úvod

Nezamestnanosť je jedným z najzávažnejších sociálno-ekonomických problémov. Snaha o vytvorenie nových pracovných príležitostí, ako aj snaha o zmenšenie ťarchy nezamestnanosti je aktuálnou výzvou nielen pre Slovensko. Štát sa snaží riešiť problematiku nezamestnanosti aktívnou sociálnou politikou, konkrétne pomocou rôznych podporných nástrojov a opatrení na znižovanie miery nezamestnanosti v Slovenskej republike (Tkáč, 2012).

Práca je zmyslom života človeka, prostredníctvom nej si zabezpečuje svoju existenciu a potrebu seberealizácie (Dirgová, 2017). Práca je činnosť, ktorá predstavuje nutnú a prirodzenú podmienku existencie človeka a ľudskej spoločnosti. Je uvedomelou a cieľavedomou činnosťou človeka, v priebehu ktorej dochádza k pretváraniu predmetov prírody alebo výsledkov predchádzajúcich pracovných činností. Pracujúci človek prostredníctvom práce vstupuje do vzťahov s inými ľuďmi, kooperuje s nimi v rôznych činnostiach (Lisý, 2005). Práca predstavuje významnú spoločenskú hodnotu, nakoľko pracovné činnosti sú kritériom vzájomného oceňovania a hodnotenia ľudí. Pracujúci človek je spoločenským produktom, pretože jeho osobnosť bola vytvorená prostredím, v ktorom vyrastal a ktoré mu sprostredkovalo určité vzdelanie, kvalifikáciu, potreby, záujmy, hodnoty a jeho vzťah k práci sa

vytvára na základe prevládajúcich názorov a vzorov správania sa typických pre prostredie, v ktorom žije a pracuje (Nový, 2002).

Európsky kontext problematiky zamestnanosti

Zamestnanie zohráva v našej kultúre primárnu sociálnu rolu, cez ktorú sa definujeme. Ciele, status, sociálne kontakty, štruktúra nášho života i jednotlivých dní sú primárne odvodzované od nášho zamestnania. Naše vzdelanie je chápané ako príprava na zamestnanie a náš voľný čas ako regenerácia pre ďalšiu prácu v zamestnaní.

Európska stratégia zamestnanosti predstavuje dohodu členských štátov Európskej únii na vypracovaní zámerov a cieľov spoločnej politiky zamestnanosti. Hlavným cieľom stratégie sa stalo zvýšenie počtu pracovných miest a zamestnanosti v celej EÚ.

Európska stratégia zamestnanosti je preto súčasťou stratégie rastu Európa 2030. Ide o zabezpečenie úzkej koordinácie politik medzi členskými štátmi EÚ a inštitúciami EÚ.

Stratégia zamestnanosti Európskej únie je „návodom“, ako postupovať podľa rovnakých usmernení určených na oživenie ekonomiky sprevádzané trvalým vytváraním pracovných miest a stabilizáciou makroekonomického prostredia. Pre tento cieľ boli určené tieto piliere činnosti :

- zlepšenie zamestnatelnosti,
- vytváranie priaznivého prostredia pre podnikanie,
- zlepšenie adaptability podnikov a ich zamestnancov,
- posilnenie politik rovnakých príležitostí pre ženy a mužov.

Zamestnatelnosť je nová centrálna kategória stratégie. Pojem môžeme definovať ako vhodnosť a schopnosť ľudí zamestnať sa, čiže spájať zručnosti a kvalifikáciu s odkazom na stimuly a príležitosti, ktoré jednotlivci využívajú, keď sú nútení hľadať si prácu. Zahŕňa preto akciu proti sociálnemu vylúčeniu, definuje, aby malé a stredné podniky boli kľúčovou oblasťou pre rozvoj podnikania, pričom objem vytvárania pracovných miest zásadne závisí od konkurencieschopnosti podnikov. Najdôležitejším prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je adresné zavedenie daní a príspevkov, praktické využitie výsledkov výskumu a vývoja, zníženie nadmernej regulácie správy zo strany štátu. (Rievajová, 2009).

Existuje značný potenciál zamestnatelnosti - ide o nenaplnené potreby miestnych spoločenstiev, ktoré môže uspokojiť napr. sociálna ekonomika. Aby bolo možné využiť miestny a regionálny potenciál, je potrebné podporovať tiež neziskový sektor a vyvíjať viac iniciatívy v oblasti zamestnanosti.

Podstatnou je tiež otázka *zlepšenia prispôsobivosti podnikov a ich zamestnancov* s cieľom zvýšiť produktivitu podnikania a konkurencieschopnosť pri súčasnom zabezpečení flexibility. Väčšia flexibilita z pohľadu spoločnosti je iba prospešná. Je potrebné nastoliť rovnováhu medzi flexibilitou pri využívaní pracovného času a produktivitou práce.

Tiež sa kladie akcent na *posilnenie politik rovnakých príležitostí* pre ženy a mužov, hoci napriek zvýšeniu zamestnanosti žien za posledné desaťročia, stále majú ženy nižšiu mieru zamestnanosti ako muži, tiež rodové zloženie je v každom povolání rôzne, zároveň nie sú rovnako ohodnotení. Tieto javy ovplyvňujú nepružnosť trhu práce. Napriek tomu, že pre Európu je charakteristický hospodársky a technologický rozvoj, sme svedkami pretrvávajúcich nepriaznivých javov na trhu práce.

Nové trendy v oblasti zamestnávania

Pri pojme **priemyselná revolúcia 4.0** si uvedomujeme, že v súčasnosti je to pojem veľmi frekventovaný, aj keď pre niektorých ľudí je jeho obsah neznámy.

V realite sa „nová revolúcia“ dotýka výrobných procesov, najmä radikálnych zmien ich štruktúry, ale aj nástupu prevratných technologických a komunikačných zariadení, čo výrazne ovplyvňuje pracovnoprávne vzťahy. Nárast nových foriem a spôsobov práce, ktoré sú vo veľkej miere založené na automatizácii, digitalizácii a zároveň uplatňovaní nových modeloch pracovných vzťahov, kde začína dochádzať k čoraz výraznejšiemu ohrozovaniu pracovných miest v niektorých segmentoch hospodárstva. Primárnym aspektom je zvyšovanie požiadaviek na osobitnú kvalifikáciu a zručnosti zamestnanca najmä v oblasti informačných technológií s dôrazom na digitalizáciu procesov, spracovanie dát a vytváranie komunikačných sietí, ktorými sú prepojené nielen objekty, ale aj ľudia. Tento „inteligentný priemysel“ však diskvalifikuje množstvo pracovných pozícií a to bez potreby ich udržania v doterajšej štruktúre, čím u mnohých zamestnancov zapríčini stratu práce zväčša bez možnosti návratu do sociálneho a ekonomického systému. Analytici otvorene hovoria, že do roku 2030 roboty na svete nahradia až 20 miliónov pracovných miest v priemysle. Predstava, ktorých zamestnaní či povolání, resp. pracovných podmienok v nich, sa nová priemyselná revolúcia dotkne, začína byť už pomaly konkrétna (Fifeková, Nemcová, 2016). Takáto radikálna zmena si vyžaduje radikálne riešenia, ale aj doposiaľ nepoznané pohyby a nové prvky, príp. opatrenia na trhu práce. Štvrtá priemyselná revolúcia ponúka tiež nový smer a jedinečné príležitosti pre rozvoj národných hospodárstiev. Ide o rozsiahlu spoločenskú zmenu, ktorá značne ovplyvní trh práce a prejaví sa to najmä v tvorbe nových pracovných miest na jednej strane, avšak neoddeliteľným dôsledkom bude aj ohrozenie už existujúcich pracovných pozícií. Ohrozenie pracovných miest nemusí ale nevyhnutne znamenať ich stratu, v širšom ponímaní môže ísť o ich transformáciu na pozície zatiaľ nepomenované. V súčasnosti sa už objavujú rôzne výskumy a názory expertov odhadujúcich množstvo pracovných miest, ktoré majú v dôsledku digitalizácie zaniknúť. Ďalšia skupina prognostikov zastáva pozitívnejší prístup k tejto problematike a tvrdí, že moderné technológie ľuďom prácu nevezmú, len sa zmení jej charakter a podoba. (Fifeková, Nemcová, 2016).

Ako naliehavým sa javí potreba vytvárania pracovných miest, kde ako hlavný pozitívny faktor globalizačného procesu je expanzia nadnárodných firiem a vstup zahraničných investorov na lokálne pracovné trhy. Každá krajina sa snaží zvyšovať zamestnanosť v rámci svojich možností alebo sa inšpiruje a preberá niektorý overený systém podpory zamestnávania od susedných krajín.

Mnohé firmy museli počas pandémie presunúť zamestnancov do „domácich kancelárií“. Spoločnosti na Slovensku to aj vďaka moderným technologickým riešeniam zvládli, no je potrebné si uvedomiť, že **home-office** nebude len krátkodobým riešením a s najväčšou pravdepodobnosťou sa z tejto formy práce stane nový štandard. Ponúka totiž viacero výhod, ktoré vnímajú aj zamestnávateľia, keďže im dokáže ušetriť nemalé prostriedky za prenájom kancelárskych priestorov a ďalšie náklady spojené s prácou v štandardnej kancelárii. Podniky a firmy sa však musia na dlhodobý home-office dôsledne pripraviť a zabezpečiť najmodernejšie dostupné informačné systémy. Okrem toho je veľmi dôležité nájsť rovnováhu medzi bezpečnosťou a produktivitou práce z domu. Väčšina pracovníkov zistila, že na home-office dokážu byť za správnych okolností efektívnejší, vyhovuje im flexibilnejšia možnosť riadiť si pracovný čas či ušetrtený čas na dochádzanie do práce. Na druhej strane však výrazne pociťujú stratu osobného a sociálneho kontaktu, ktoré im veľmi chýbajú. Ako ideálna sa preto javí kombinácia práce pár dní v kancelárii a pár dní z domu. Po viac ako roku práce v domacom režime sa začína ukazovať, že to môže mať okrem nevýhod aj viacero výhod. Home-office otvoril priestor na radikálnu transformáciu pracovného trhu, ktorá je podľa prvých zistení prínosná tak pre zamestnávateľov, ako aj zamestnancov.

Prieskumy ukazujú, že väčšina zamestnancov je s domácim pracovným prostredím spokojných. Prispela k tomu aj efektívna komunikácia a adresné využívanie videohovorov, ktoré predstavujú lepšiu a osobnejšiu formu komunikácie než len klasický hovor alebo e-mailová komunikácia.

Na spokojnosti ľudí pracujúcich z domu sa najčastejšie podpisuje nielen väčšie pohodlie, ale aj úprava pracovných návykov, lepšie rozplánovanie práce, nerozptyľovanie kolegami a úspora času pri dochádzaní do zamestnania a na stretnutia, ktoré je možné vyriešiť online. Ak však má byť práca z domu odvedená v požadovanej kvalite, musí byť pre zamestnanca pracovné prostredie pohodlné a efektívne. Iba vtedy dokáže podať výkon porovnateľný s prácou v kancelárii.

Medzi ďalšie trendy na trhu práce patrí aj ohrozenie **“generácie Z”** – ide o mladých ľudí, ktorí tomto období získavajú prvú prácu alebo začínajú premýšľať, ako si predstavujú svoju kariéru. Manažérom a lídrom spoločností sa odporúča vytvoriť plány, ktoré umožnia zamestnancom dosiahnuť extrémnu flexibilitu a tiež investovať do technológií na preklenutie fyzického a digitálneho sveta, tiež bojovať proti digitálnemu vyčerpaniu zamestnancov a uprednostniť obnovu sociálneho kapitálu.

Pandémia vniesla zmenu do spôsobu práce celosvetovo. Aktuálne testuje **štvordňový pracovný týždeň** Španielsko a iný ako klasický 40-hodinový pracovný týždeň si už vyskúšalo aj Švédsko, Francúzsko, Holandsko a Nový Zéland. Slovensko sa určite bude inšpirovať vhodnými riešeniami aplikovateľnými na miestne pomery.

Záver

Slovenská republika má svoje špecifiká v nezamestnanosti ako dôsledku nerovnováhy na trhu práce, ide najmä o veľké rozdiely v regionálnej zamestnanosti, malú mobilitu pracovnej sily, nízku aktivitu a motiváciu nezamestnaných pri vyhľadávaní zamestnania, rastúce počty osôb prepádajúcich do záchranej sociálnej siete alebo do chudoby.

V spoločnosti sa práci pripisuje veľká hodnota. Definuje sa cez úlohu jednotlivca v povolání a odvodzuje sa od nej status jedinca. Aj okolie nás definuje podľa našej práce. Strata práce so sebou prináša závažné dôsledky v rôznych oblastiach spoločenského života. Frustrácia a rezignácia nezamestnaného je veľká a vplýva rôznymi formami na najbližšie okolie. Okolie aj samotní nezamestnaní pociťujú situáciu nezamestnanosti ako odchýlku od normálu v sociokultúrnom prostredí. Hľadajú sa odpovede na mnohé otázky, nastoľuje sa otázka viny. Otázka nezamestnanosti ako dôsledku nerovnováhy na trhu práce je teda nielen problémom individuálnym, ale aj spoločenským v rovine ekonomickej, politickej a sociálnej. V súčasnej post-pandemickej dobe na pracovnom trhu pribudli nové výzvy spojené s nastupujúcimi trendmi, ktoré neobídu ani Slovensko. Je rozumné sa pripraviť na nastávajúcu dobu adekvátne a už vo vzdelávacom systéme myslieť na nové skutočnosti, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnia vstup mladej generácie na pracovný trh. Rovnako súčasní zamestnanci budú nútení pod vplyvom nových faktorov sa neustále vzdelávať, nadobúdať nové zručnosti, byť flexibilní, aby si udržali prácu. Tak ako v iných oblastiach, aj v oblasti zamestnanosti sa otvárajú nové horizonty.

Literatúra

DIRGOVÁ, E. 2017. *Fenomén nezamestnanosti v kontexte sociálnych aspektov*. Ružomberok, PF KU. 109 s. ISBN 978-80-561-0455-2.

EURÓPA 2020. *Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu*. Brusel: Európska Komisia. 36 s. Dostupné na:

http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_sk.pdf

EURÓPA 2030. Brusel: Európska Komisia. 60 s. Dostupné na: <https://www.consilium.europa.eu/media/30769/qc3210249skc.pdf>

FIFEKOVÁ, E. – NEMCOVÁ, E. 2016. *Priemysel 4.0 a jeho implikácie pre priemyselnú politiku*. Dostupné na:

http://www.prog.sav.sk/sites/default/files/201803/Priemysel.4.0.a.jeho_.implikacie.pre_.priemyseln_u.politik.pdf

LISÝ, J. 2005. *Ekonomía v novej ekonomike*. Bratislava: IURA EDITION. 639 s. ISBN 80-8078-164-4.

NOVÝ, I., SURYNEK, A. 2002. *SOCIOLOGIE PRO EKONOMY A MANAŽERY*. PRAHA: GRADA PUBLISHING. 288 S. ISBN 80-247-1705-0.

RIEVAJOVÁ, E. 2009. *Trh práce a politika zamestnanosti*. Bratislava: Ekonóm. 270 s. ISBN 978- 80-225-2878-8.

TKÁČ, V. 2008. *ZÁKLADY PRÁVA A SLUŽBY ZAMESTNANOSTI. DOKUMENTY K VZDELÁVANIU ZAMESTNANCOV ÚPSVR SR*. NITRA: UKF FSVAZ.

Kontakt

doc. PhDr. Mgr. Eva Dirgová, PhD.

VŠ zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o. Bratislava

Ústav bl. Z.G. Mallu Košice

Hlavná 89, 041 21 Košice, Slovensko

E-mail: edirgovavssvalzbety@gmail.com

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

MODERNÉ VYUČOVACIE METÓDY – JE ČAS NA ZMENU

Daniela Hrehová

Abstrakt

Pojem vyučovacia metóda sa vzťahuje na všeobecné princípy, pedagogiku a riadiace stratégie používané pri vyučovaní v triede. Moderné vyučovacie metódy sú založené na nových a inovatívnych nápadoch a sú špeciálne navrhnuté s ohľadom na vzdelávacie potreby študentov z generácie Z. V tomto článku pojednávame o niektorých najrozšírenejších moderných vyučovacích metódach.

Kľúčové slová

moderné vyučovacie metódy, vzdelávanie, metódy, učiteľ, študent

Abstract

The term teaching method refers to the general principles, pedagogy and management strategies used for classroom instruction. Modern teaching methods are based on novel and innovative ideas and specially designed keeping in mind the learning needs of students belonging to the Generation Z. In this article, we discuss some of the most effective and widely used modern teaching methods.

Keywords

Modern teaching methods, Education, Teacher, Student

Úvod

„Začiatkom i koncom našej didaktiky nech je hľadať a nachádzať spôsob, podľa ktorého by učitelia menej učili, ale žiaci sa viac naučili, aby bolo v školách menej zhonu, nechuti a márnej práce, no viac voľného času, potešenia a zaručeného úspechu, v kresťanskom štáte menej temnôt, zmätkov a roztržiek, no viacej svetla, poriadku, mieru a pokoja.“

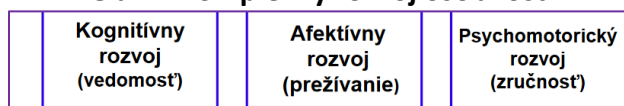
Didactica magna, Ján Amos Komenský (1592 – 1670)

Dostávame sa k jednému z pilierov, na ktorom stojí pevné a zrelé pôsobenie učiteľa a tým sú metódy. Zjednodušene povedané, ide o kompetenciu „ako“ učiť. V pedagogike sa hovorí o didaktickej kompetencii, ktorá je oveľa širšia ako len uplatňovanie metód a zahŕňa mnoho tém súvisiacich s učebnými plánmi, cieľmi, osnovami, vyučovacím procesom, psychológiou, hodnotením, organizáciou vyučovania, učebnými pomôckami, technikami a podobne. V každom odbore a pre každý študijný predmet sa historicky vyvinulo mnoho špecifických metód vyučovania, aj veľmi jednoduchých, ale i komplexných. K profesijnému rastu a rozvoju každého pedagóga patrí sledovanie vývoja metódik v jeho predmete a ich aktívne využívanie vo výučbe. V priebehu rokov došlo k viditeľným zmenám v štýle výučby. Na rozdiel od memorovania a starej recitačnej praxe pri výučbe študentov, boli v súčasnosti zavedené interaktívne metódy výučby a ich výsledok je vidieť. Ide o reformu vzdelávania, ktorá poskytuje úplne iný uhol výučby a učenia, pretože moderné vyučovacie metódy sa zameriavajú viac na kladenie otázok, demonštráciu, vysvetľovanie, praktické metódy spolupráce a sú viac založené na aktivitách. Metódy moderného aktívneho vyučovania často prinášajú do procesu učenia nové a nečakané momenty, vyžadujú od študentov i učiteľa bdelú prítomnosť, pripravenosť reagovať na vznikajúce situácie a podnety celkom po novom.

Moderné vyučovanie - moderná metóda

Nová vyučovacia metóda, ktorú sme nazvali modernou vyučovacou metódou, je viac založená na činnosti a sústreďuje myseľ učiaceho sa, čo ho úplne zapája do procesu učenia. Ak sa pojem metóda vzťahuje na činnosť učiteľa, potom sa berú do úvahy vyučovacie metódy. Keď tento pojem vysvetľuje činnosti študentov, potom hovoria o metódach učenia. Vyučovacie metódy s metódami učenia sú vyučovacie metódy. Týmto spôsobom sa študenti aktívne zúčastňujú na celom procese budovania svojich vedomostí a zdokonaľovania svojich zručností, nazýva sa to aj konštruktivistický prístup. Na druhej strane mentor alebo učiteľ študentov iba vedie a vedie k tomu, aby sa zamerali na ciele predmetu. To všetko sa deje zapájaním sa do aktivít a prijímaním inovatívnych moderných vyučovacích techník. Postupom času však študenti požadujú nové techniky a metódy na získanie vedomostí, ktoré ich nešpecializujú len na teoretické štúdium, ale zaručujú im poskytovať praktické znalosti, zdokonaľovať svoje zručnosti, aby dokázali čeliť akýmkoľvek výzvam (obr. 1). Vyučovacie metódy sú metódy, ktoré podnecujú študentov k premýšľaniu a praxi v procese osvojovania si vzdelávacieho materiálu.

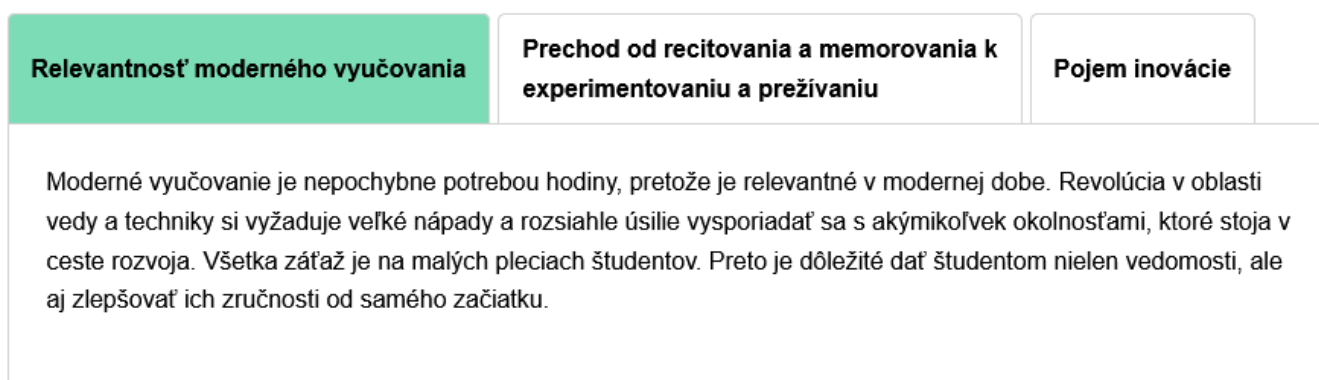
Obr. 1 Komplexný rozvoj osobnosti



Zdroj: Autor

V posledných rokoch sa výrazne zvýšil rozsah vedomostí a zvýšila sa aj schopnosť človeka prispôbiť sa novým poznatkom. 21. storočie je časom poháňaným technológiami a ktoré si vyžaduje kreatívne a inovatívne myslenie pre pokrok jednotlivcov, spoločnosti a národa. Učitelia pri výučbe stále používajú konvenčnú metódu „kriedovej reči“. Ak učitelia vyučujú modernými vyučovacími metódami namiesto tradičných nepraktických metód a prezentujú hodiny predmetov vhodnejším vedeckým spôsobom, mnohé problémy vrátane nezamestnanosti možno prekonať. Toto všetko možno dosiahnuť poskytnutím pevného piliera systému základného vzdelávania, stredného i vysokého školstva.

Obr. 2 Moderné vyučovanie



Zdroj: Autor

Obrázok 2 nepriamo korešponduje s výsledkami dotazníkového prieskumu *To dá rozum (2019)*. Vyjadrenia študentov jasne dokazujú, že vo vysokoškolskom prostredí na Slovensku prevládajú metódy

výučby založené na monologickom podávaní poznatkov od vyučujúcich smerom k študentom a študentkám. Ako ukazuje *obrázo 3*, viac ako štyri pätiny študentov v prieskume označili *výklad* za jednu z piatich najviac využívaných metód výučby.

Obr. 3 Názory študentov a učiteľov na využívané formy a metódy výučby na VŠ

Výber najviac piatich možností.	ŠTUDENTI 1. A 2. STUPŇA ŠTÚDIA	UČITEĽIA
	Aké metódy a formy výučby Vaši učitelia najviac využívajú?	Aké metódy a formy výučby najčastejšie využívate?
Učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku / Počas vyučovania študentom nahlas čítam texty dôležité pre preberanú látku	29,3%	2,7%
Výklad	83,8%	76,5%
Diskusia o preberanej téme	48,5%	74,1%
Riešenie problémov študentmi	28,3%	54,7%
Práca v malých skupinách	28,7%	30,4%
Aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe	35,2%	60,3%
Interaktívne vzdelávanie (napr. hranie rolí, simulovanie praxe)	9,2%	22,9%
Individuálne samoštúdium	40,7%	13,5%
E-learning	13,4%	12,2%
Učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy	11,9%	10,2%
Konzultácie so študentmi	17,1%	38,3%
Iné	0,6%	0,5%

Zdroj: todarozum, 2019

Táto metóda výučby bola v prieskume označovaná ako jedna z najčastejšie využívaných aj respondentmi z radov vysokoškolských učiteľov. Výklad patrí medzi tradičné metódy vysokoškolského vzdelávania. Najčastejšie má formu prednášky, no transmisívny prístup odovzdávania hotových poznatkov študentom môžu vyučujúci voliť aj v iných organizačných formách výučby, napr. na seminároch či cvičeniach. Objavila sa aj položka „*učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku*“. Študenti zdieľajú názor, že určitá skupina učiteľov považuje čítanie textov za formu výkladu. Túto metódu v prieskume označovali respondenti študujúci na štátnych VŠ (44,9 %). Prednášku vo forme pasívneho prijímania informácií v dnešnej dobe považujú skôr za „*prežitok*“ a vysoká škola by mala ponúknuť viac priestoru na diskusiu s odborníkmi (todarozum, 2019).

Postavenie študujúcich do pozície pasívnych prijímateľov informácií môže viesť k strate ich motivácie kontinuálne sa vzdelávať. Záujem a schopnosť učiť sa nové veci však patria ku kompetenciám, ktorých dôležitosť bude pri uplatnení sa na pracovnom trhu naďalej rásť (WEF, 2018). Čoraz vyššie nároky študentov zavádzajú vysokoškolských pedagógov k intenzívnejšej príprave a k zmene zaužívaných vyučovacích metód. Dopyt je po metódach, ktoré ponúkajú možnosti aktívneho zapojenia študentov a vedú ich k samostatnej a tvorivej činnosti. Tieto metódy sú označované ako aktivizujúce, moderné či inovatívne.

Moderné vyučovacie metódy

Podobne ako iné oblasti, aj tvár vzdelávania sa v priebehu tohto obdobia drasticky zmenila. Predtým boli učitelia jediným prostriedkom na vytvorenie mosta medzi vzdelávaním a študentmi. Na vysvetlenie témy alebo na zadávanie poznámok sa používali konvenčné pedagogické metódy. Moderné vzdelávanie však vidí rozsiahly scenár, ktorý povzbudzuje študentov, aby študovali do hĺbky a študovali, aby uspokojili svoju zvedavosť. V posledných rokoch sa učitelia oboznamujú s rôznymi modernými

vyučovacími technikami a zavádzanie technológií spolu s inovatívnymi spôsobmi výučby prinieslo revolúciu v sektore vzdelávania. Moderné vyučovacie metódy sú jediným spôsobom, ako splniť požiadavky modernej doby. Nové metódy menia vzdelávacie prostredie po celom svete a prispievajú k lepšiemu akademickému výkonu.

Prevrátená výučba/trieda. Zameriava sa na samostatnú aktivitu študenta. Pri prevrátenej výučbe si študenti najskôr preštudujú určitú tému z pripravených vzdelávacích materiálov doma, oboznámia sa s učivom a v škole si následne ujasňujú a rozširujú vedomosti praktickými úlohami pod dohľadom učiteľa. Pri klasickej výučbe prebieha získavanie informácií v škole a praktické precvičovanie doma. Takto koncipované učenie umožňuje väčšiu sústredenú na učivo a v študentovi buduje zodpovednosť. Úloha učiteľa je v pozícii konzultanta a manažéra vyučovacej hodiny, na ktorej prebieha aplikácia nadobudnutých vedomostí. Hlavným cieľom tejto metodiky je optimalizovať čas v triede tým, že sa učiteľ venuje napr. špeciálnym potrebám každého jednotlivého študenta, rozvoju kooperatívnych projektov alebo práci na konkrétnych úlohách.

Kolaboratívne učenie. Kolaborácia je charakterizovaná úsilím dosiahnuť spoločný cieľ, ale ide ešte ďalej v tom zmysle, že všetci pracujú spolu viac alebo menej synchronným spôsobom s cieľom spoločne porozumieť úlohe. Skupina je heteronómna, členovia si navzájom v činnosti pomáhajú a tým je aj ich zodpovednosť spoločná za celú skupinu. Základným nástrojom kolaboratívneho učenia je dialóg, pri ktorom si účastníci vzdelávania osvojujú vedomosti a zručnosti (Laal, Ghodsi., 2012). Činnosť jednotlivca je podporovaná celou skupinou a naopak skupina má prospech z činnosti každého jej člena. Členovia skupiny medzi sebou nesúťažajú, snažia sa o vzájomné porozumenie, spoluprácu s cieľom úspešného vyriešenia danej úlohy.

Kooperatívne učenie. "Spoločne silnejšie". Tento koncept je jednoduchým spôsobom učenia v spolupráci s inými, metodológia, ktorú učitelia používajú na zoskupovanie študentov, a tým pozitívne ovplyvňujú učenie. Zástancovia tohto modelu zastávajú teóriu, že práca v skupine zlepšuje pozornosť, zapojenie a získavanie znalostí zo strany študentov (Klang at al., 2020). Hlavnou charakteristikou je, že je štruktúrovaný na základe formovania skupín 3-6 ľudí, kde každý člen má špecifickú úlohu a pre dosiahnutie cieľov je nutná interakcia a koordinovaná práca. V kontexte kooperatívneho učenia je konečný cieľ vždy spoločný a bude dosiahnutý, ak každý z členov úspešne plní svoje úlohy. Na druhej strane sa pri individuálnom učení študenti zameriavajú na dosiahnutie svojich cieľov bez toho, aby sa museli spoliehať na zvyšok svojich spolužiakov (Hoorani, 2014).

Priestorové učenie. Je jednou z moderných vyučovacích metód učenia sa, pri ktorej sa vysoko zhustený učebný obsah trikrát opakuje s dvoma 10-minútovými prestávkami, počas ktorých študenti vykonávajú rôzne rušivé aktivity, ako napríklad fyzické aktivity. Je založený na časovom vzore stimulov na vytváranie dlhodobých spomienok (Ishikawa, Newcombe, 2021).

Samoštúdium. Základnou hnacou silou úspechu štúdia študenta nie je pedagóg, ale jeho záujem o predmet (Woods, 2021). Zvedavosť núti učiaceho sa učiť sa stále nové a viac. Prostredníctvom svojej zvedavosti sú študenti motivovaní skúmať predmety, ktoré ich zaujímajú pre hlbšie porozumenie obsahu (Monteiro, Leite, 2019).

Gamifikácia. Gamifikácia a didaktické hry sú metódy, ktoré sú založené na zavádzaní herných prvkov do neherného prostredia. Vo vzdelávaní je to aplikovanie herných prvkov do vzdelávacích aktivít tak,

aby boli pre študentov viac zábavné a motivujúce. Gamifikácia je použitie hernej mechaniky na budovanie vzdelávacích procesov, ktoré podporujú zapojenie študentov, lojalitu a súťaživosť. Metóda gamifikácie môže zahŕňať použitie bodov, hodnotenia lídrov, priame súťaže, nálepky alebo odznaky. Metóda môže zahŕňať aj podstatné materiálne alebo nemateriálne stimuly (ceny), napríklad za dobrý akademický výkon. Okrem toho je gamifikácia zameraná skôr na skupinové učenie ako na individuálne učenie, čo tiež podporuje budovanie tímu a pomáha rozvíjať komunikačné zručnosti študentov. Tento prístup môže výrazne zvýšiť rýchlosť a kvalitu asimilácie nových poznatkov, ako aj dlhodobu udržať pozornosť študentov. Z tohto dôvodu je gamifikácia taká populárna aj na vysokých školách.

Počas niekoľkých posledných rokov, a najmä vďaka vývoju videohier, však tento fenomén nabral nebyvalý rozmer a je jedným z najviac diskutovaných ako súčasný a budúci trend v odvetví EdTech. Tento trend sa upevnil s rastúcim začleňovaním gamifikácie do školského prostredia a odhaduje sa, že toto začleňovanie bude v budúcnosti ďalej narastať (Čeker - Özdaml, 2017; Seiler a kol., 2017).

Výučbové podcasty. Sú dnes jedným z najpopulárnejších nástrojov moderného vzdelávania. Mnoho online platforiem a dokonca aj giganti ako Apple a Google vytvárajú svoje vlastné podcasty. Napriek ich ohromnej popularite je teraz väčšina podcastov k dispozícii zadarmo. Rovnako ako videá, podcasty umožňujú študentovi učiť sa, kedy a kde chce. Na rozdiel od bežných prednášok môže podcast namiesto počúvania hudby počúvať aj bez prerušenia bežných úkonov, napríklad počas upratovania alebo cestou na univerzitu. Študenti si môžu vypočuť nahrané zvukové prednášky od svojich vlastných lektorov, aby lepšie porozumeli zložitej téme, alebo si látku pred skúškou prejsť ešte raz. Čo je najdôležitejšie, univerzity môžu využiť podcast nielen na vzdelávacie účely, ale aj na rozvoj svojho imidžu a značky (Brehm, 2022). Mnohé vzdelávacie inštitúcie teda spúšťajú svoje kanály podcastov, aby prilákali viac žiadateľov do svojich vzdelávacích programov tým, že oslovia širšie publikum (Rahmia at al., 2021.).

Projektové učenie. S príchodom nových informačných a komunikačných technológií do škôl sa objavili ako nové metódy výučby, nové verzie existujúcich metód, ktoré sú teraz revidované a aktualizované pre digitálnu generáciu. Jedným z najpoužívanejších v súčasnej dobe v triede je Project-Based Learning (Gómez-Pablos at al, 2020). Vo svojej podstate umožňuje študentom získať kľúčové znalosti a zručnosti prostredníctvom vývoja projektov, ktoré reagujú na reálne problémy. Výučba založená na projektoch alebo integrovaných úlohách je dnes najlepšou didaktickou zárukou pre efektívny rozvoj kľúčových zručností a zároveň osvojenie znalosti obsahu učiva. Tak namiesto tradičného teoretického a abstraktného modelu, učitelia vidia výrazné zlepšenie v schopnosti študentov udržať si znalosti a tiež príležitosť rozvíjať komplexné kompetencie, ako je kritické myslenie, komunikácia, spolupráca alebo riešenie problémov.

Problémové učenie. Problem-Based Learning je cyklický proces učenia zložený z mnohých rôznych fáz, počnúc kladením otázok a získavaním znalostí, ktoré zase vedú k ďalším otázkam v cykle rastúcej zložitosti. Uvedenie tejto metodiky do praxe neznamená iba vykonávanie otázok študentov, ale ich prevedenie na užitočné dáta a informácie. Podľa niekoľkých pedagógov sú štyri veľké výhody pozorované pri použití tejto metodiky (Yew, Goh, 2016):

- Rozvoj kritického myslenia a kreatívnych zručností.
- Zlepšenie schopností riešiť problémy.
- Zvýšená motivácia študentov.
- Lepšie zdieľanie znalostí v náročných situáciách.

Dizajnové myslenie. Vzdelávanie poskytuje všetky výkonné platformy, ktoré podporujú inovácie a kreativitu vo vnútri študentov. Dizajnové myslenie a jeho účel preto nie je nič iné, ako propagácia inovatívnych nápadov a tvorivých aktivít v myšliach študentov (Laughlin at al., 2022). To im dodá nové nadšenie vstúpiť do učebných osnov a vychovať zo seba to najlepšie. Aplikované dizajnové myslenie vychádza z priemyselných dizajnérov a ich unikátnej metódy riešenia problémov a uspokojovania potrieb svojich klientov. Dizajnové myslenie je iteratívny a nelineárny proces, ktorý obsahuje päť fáz: empatia, definícia, idea, prototyp a test. Aplikovaný na vzdelávanie umožňuje tento model s väčšou presnosťou identifikovať individuálne problémy každého študenta a generovať v jeho vzdelávacej skúsenosti tvorbu a inováciu k spokojnosti ostatných, ktorá sa potom stáva symbiotickou (Razali at al., 2022).

Učitelia, ktorí sa chystajú aplikovať moderné vyučovacie metódy, môžu využiť prístup dizajnového myslenia na propagáciu inovatívnych nápadov medzi študentmi. Môže im byť ponúknutý konkrétny súbor otázok alebo problémov, ktoré spúšťajú ich tvorivé myslenie a nútia ich, aby vytiahli nejaké úspešné inovatívne riešenia problému.

Učenie založené na kompetenciách. Všetky metodiky učenia majú z definície ako hlavný cieľ získavanie znalostí, rozvoj zručností a vytváranie pracovných návykov. Competency-Based Learning - Učenie založené na kompetenciách predstavuje súbor stratégií, ako to dosiahnuť. Prostredníctvom hodnotiacich nástrojov, ako sú rubriky, môžu učitelia prejsť akademickým kurikulumom bez výrazných odchýlok, zamerať ich iným spôsobom, uviesť do praxe skutočné príklady a odovzdať tak svojim študentom hmatateľnejší rozmer hodín.

VAK. Je moderná vyučovacia metóda, ktorej účinky sú zreteľne viditeľné. Študenti sa delia podľa spôsobu prijímania vedomostí do troch kategórií: vizuálny, zvukový/akustický a kinestetický (pohyb). VAK znamená V vizuálne videnie údajov, A je zvuk znamená zhromažďovanie informácií počutím údajov a K je kinestetické znamená cítiť údaje. Učiteľ by mal pri vyučovaní zachovať kategórie, pretože niektorí študenti zachytia informácie videním, počutím alebo pocitom. Mal by teda prezentovať učivo rôznymi spôsobmi. Vyučovacia metóda VAK bola zavedená v 20. rokoch minulého storočia na pomoc deťom s dyslexiou. Jeho vplyv je však efektívnejší v modernej dobe. V čase internetu sa sledovanie a učenie sa prostredníctvom videí stalo obľúbeným novým prostriedkom výučby.

Učenie s presahom. Nie príliš bežnou modernou vyučovacou metódou je Crossover learning, ktorý využíva formálne aj neformálne vyučovacie a vzdelávacie prostredie. Je to jeden z perfektných spôsobov, ako poskytnúť študentom to najlepšie vzdelávanie (Law, 2015). Učenie s presahom efektívne zapája študentov a poskytuje autentické, no inovatívne výsledky. Formálne prostredie je tradičné prostredie, t.j. učebňa na poskytovanie vzdelávania. Neformálnym prostredím výučby sú múzeá, mimoškolské zariadenia, informačné siete, médiá vyvolávajúce zvedavosť a záujem študentov, diskusiou vzájomnou a s učiteľom dosahujú lepšie výsledky (Panke, Seufert, 2017).

Učenie založené na myslení. Starší vzdelávací systém nepochybne využíval metódy, ktoré zmrazili potrebu praktického myslenia a sústredil sa viac na teoretický prístup k učeniu. Myšlienka učenia založeného na myslení sa ukázala ako oveľa efektívnejšia a flexibilnejšia (Tajudin at al., 2019). V rámci prístupu učenia založeného na myslení sa študentom ponúka súbor otázok, ktoré spochybnia úroveň ich vedomostí, vďaka čomu sa viac zamerajú na analytický a logický prístup k problému. Riešenia sú tak praktické, jedinečné, prispôbené podmienkam a niečomu, čo je nad rámec z učebnice. Základom je

naučiť sa kontextualizovať, analyzovať, vzťahovať, argumentovať... (Yusuf, 2017). Skrátka prevádzať informácie na znalosti. To je cieľom učenia založeného na myslení. Spočíva v rozvíjaní zručností myslenia nad rámec memorovania a pri tom v rozvíjaní efektívneho myslenia študentov.

Rozdiel medzi tradičnými a modernými vyučovacími metódami

Spolu s vylepšeniami vzdelávacieho systému študentov sa v tomto 21. storočí mení aj tvár vyučovania. Pred implementáciou moderných vyučovacích techník je nevyhnutné vedieť viac o výhodách a výhodách, ktoré prinášajú do vášho systému. Preto umožňuje maximálne využitie služieb pri minimálnych nákladoch.

Obr. 4 Niektoré významné výhody moderného vyučovania

Schopnosti kognitívneho myslenia	Uvedenie prefrontálneho kortexu do života	Skúmanie vecí	Rozvíjanie jedinečných vzorcov učenia	Zručnosti založené na aplikácii	Učenie sa podľa rastúcich potrieb
<p>Jedným z významných cieľov vzdelávania je urobiť jednotlivcov dostatočne kompetentnými, aby dokázali čeliť meniacemu sa prostrediu, a preto musia byť dostatočne výkonní. Moderný vzdelávací systém sa na to veľmi zameriava a robí ich dostatočne efektívnymi na to, aby sa vyrovnali s nepriazňou rastúcich potrieb, ktoré sú relevantné pre životné prostredie.</p>					

Zdroj: Autor

Po stáročia existovala v praxi len jedna metóda výučby, keď učiteľ vysvetľuje lekciu a študenti si ju zapamätajú a recitujú ako svoje učenie. Hovorí sa tomu tradičný spôsob výučby, ktorý bol prekážkou medzi študentmi a ich inovatívnym myslením. Potom im naďalej chýbajú schopnosti rozhodovania a riešenia problémov. Na druhej strane, moderné metódy výučby sú venované praktickejšiemu prístupom. Aj v modernej dobe, keď je k dispozícii množstvo prostriedkov na poskytovanie vzdelávania, sme stále vo fáze, keď prikladáme väčšiu váhu tradičnému spôsobu vyučovania. Ale pre najlepší výsledok je potrebná kombinácia konvenčných metód výučby a moderných metód výučby. Musí však existovať primeraná rovnováha medzi používaním tradičných a moderných vyučovacích metód. Obidva spôsoby by mali byť zahrnuté do vzdelávania.

Tradičné vyučovacie metódy majú mnoho výhod. Tieto výhody sú však nevýhodou moderných vyučovacích metód.

- Tradičné vyučovacie metódy, t.j. vyučovanie v triede, nie sú také drahé ako moderné vyučovacie metódy.
- Pri tradičných metódach vyučovania si študenti a učitelia vytvárajú silné väzby a vzájomne sa ovplyvňujú viac ako pri moderných vyučovacích metódach.
- Disciplínu možno lepšie udržiavať v tradičnom prostredí vyučovania ako pri moderných spôsoboch vyučovania.
- Niektoré predmety ako fyzika, matematika potrebujú výklad na tabuľu a dajú sa dobre pochopiť pri vysvetľovaní na tabuli.
- V tradičných vyučovacích metódach nie sú potrebné technické znalosti, pretože moderné vyučovacie metódy si vyžadujú špecializovanejší prístup.

- Na rozdiel od moderných vyučovacích techník tradičné vyučovacie techniky neškodia očiam študentom ani učiteľom.

Obr. 5 Tradičné metódy vyučovania, ktoré sa stále používajú na väčšine škôl

• Učebne sú zamerané na učiteľov.
• Prevláda metóda krieda-talk.
• Učitelia sú len informátori vedomostí, stále nie sprostredkovatelia.
• Prísne organizovaná a kontrolovaná trieda.
• Žiadne skupinové učenie a sedenia na riešenie problémov.
• Skúšky sú dôležitejšie ako uchopenie vedomostí.
• Vzdelávanie založené na domácich úlohách.
• Absencia aktivity na zbystrenie mysle žiakov.

Zdroj: Autor

V tradičnom učení sú všetci učitelia zodpovední za vzdelávacie a vyučovacie prostredie. Zohrávajú výlučnú úlohu pri rozhodovaní a poučovaní študentov. Vedomostná prázdnota študentov musí byť pre nich naplnená obsahom, ktorý môžu poskytnúť iba oni sami. Študenti tiež nie sú schopní komunikovať s viacerými študentmi vo svojej triede, pretože sa stále používajú usporiadanie na sedenie v rade.

Postupom času sa pociťuje dôležitosť moderných vyučovacích metód a vzdelávania vybaveného špičkovou technológiou, a preto sa nové techniky začali začleňovať do vzdelávania. V triedach boli zavedené nové metódy a nové technologické pomôcky.

Obr. 6 Moderné metódy s využitím technologických pomôcok

Počítače alebo notebooky s pripojením Wi-Fi	Tabule umožňujú učiteľom aj študentom na ňu písať alebo kresliť tým, že poskytujú dotykové ovládanie počítača. Je to interaktívne a vzrušujúce médium na použitie. Nielen učitelia, ale aj žiaci dokážu na tabuliach čokoľvek vysvetliť.
LCD projektor	
Interaktívne tabule	

Zdroj: Autor

Moderné vyučovacie metódy majú mnoho výhod. Tieto výhody sú však nevýhodou tradičných vyučovacích metód.

- Na rozdiel od tradičných vyučovacích metód sú moderné vyučovacie metódy interaktívnejšie. Udržiava sa záujem študentov animáciami a videami.
- Vizualné médium je oveľa lepšie ako akékoľvek iné médium na poskytovanie informácií. Pomáha zapamätať si koncept rýchlo a na dlhšie obdobie ako čítanie.
- Moderné vyučovacie metódy sú časovo menej náročné. Učiteľom zaberie menej času na vypracovanie učebných podkladov. Písanie na tabuľu nie je potrebné.
- Vysvetlenie obsahu na tabuli je menej vysvetľujúce ako znázornenie videí a animácií používaných v moderných vyučovacích technikách.

V 21. storočí je naliehavo potrebné zaviesť technologickú, ekonomickú a kultúrnu silu do vzdelávacieho systému na všetkých úrovniach, ktoré menia jadro tradičného vzdelávacieho systému. Pedagógovia musia nájsť spôsoby pre výučbu, ktoré sú pre študentov najlepšie. Integrácia moderných a tradičných vyučovacích metód je nevyhnutná. Je úplne jasné, že spojenie oboch foriem výučby bude pre náš vzdelávací systém prínosom.

Záver

Po podrobnom preštudovaní rôznych vyučovacích metód nevieme povedať, ktorý pedagogický spôsob výučby je lepší! Tradičné vyučovacie metódy aj moderné vyučovacie techniky majú svoje pre a proti. Sú si podobné, ale zároveň sa od seba líšia. Moderné vyučovacie metódy by mali považovať za základ konvenčné metódy vyučovania a žiaci by ich pri začleňovaní nových nemali úplne zanedbávať. Moderné vyučovacie metódy sú však vhodné pre súčasné storočie, aby sa vyrovnali s prostredím a prostredím. Učitelia zavádzajú rôzne inovatívne nápady na vysvetlenie obsahu žiakom. Taktiež je zodpovednosťou učiteľov učiť žiakov vhodnými a modernými metódami. Je to učiteľ, ktorý zohráva dôležitú úlohu v úspechu študentov. Povinnosťou učiteľa sa teda stáva urobiť krok k akceptovaniu moderných metód výučby. Na poskytovanie kvalitného vzdelávania by malo dôjsť k spojeniu kvalifikovaného učiteľa a inovatívnych spôsobov výučby. Aby študenti boli pripravení nielen s teoretickými vedomosťami, ale aj s praktickými skúsenosťami z predmetov čeliť svetu a súťažiť so svojimi konkurentmi. Stručne povedané, začlenenie moderných vyučovacích metód do tejto doby je nevyhnutné, pretože je v rozpore s myšlienkou tradičných foriem opakovania a memorovania učiva na vzdelávanie študentov. Na rozvoj schopností rozhodovania, riešenia problémov a schopnosti kritického myslenia sú najvhodnejšie moderné vyučovacie techniky. Nové spôsoby výučby robia študentov produktívnejšími a povzbudzujú ich k spolupráci. Obidve metódy sú účinné, ale otázkou je, čo sa v tomto období urobí, a je jasné, že dôležitosť moderných vyučovacích techník je jasne cítiť.

Literatúra

- PANKE, S., SEUFERT, T. 2013. What's educational about open educational resources? Different theoretical lenses for conceptualizing learning with OER. *E-Learning and Digital Media*, vol. 10, no. 2, pp. 116-134.
- LAW, P. 2015. Digital Badging at The Open University: Recognition for Informal Learning. *Open Learning*, vol. 30, no. 3, pp. 221-234.
- RAZALI, N., Ali, N., Safiyuddin, S., Khalid, F. 2022. Design Thinking Approaches in Education and Their Challenges: A Systematic Literature Review. *Creative Education*, vol. 13, pp. 2289-2299.
- MCLAUGHLIN, J.E., CHEN, E., LAKE, D., GUO, W., SKYWARD, E.R., CHERNIK, A., et al. 2022. Design thinking teaching and learning in higher education: Experiences across four universities. *PLoS ONE*, vol. 17, no. 3. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265902>
- LAAL, M., GHODSI, S.M. 2012. Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 31, pp. 486-490.
- KLANG N, OLSSON I, WILDER J, LINDQVIST G, FOHLIN N and NILHOLM C (2020) A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Front. Psychol.* vol. 11. Dostupné na internete: [doi.10.3389/fpsyg.2020.586489](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489)
- HOORANI, H.B. 2014. Impact of Cooperative Learning in Developing Students' Cognitive Abilities for Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, vol. 1, no. 2, pp. 145-155.

- ISHIKAWA, T., NEWCOMBE, N. S. 2021. Why spatial is special in education, learning, and everyday activities. *Cogn. Research*, vol. 6, no. 20.
Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00274-5>
- WOODS, JUDY C. 2021. Self-Study: A Method for Continuous Professional Learning and A Methodology for Knowledge Transfer. *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière*, vol. 7, no. 2. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.17483/2368-6669.1278>
- MONTEIRO, A., LEITE, C. 2019. Students' self-study time and its relationship with a lifelong learning profil. *European Journal of Curriculum Studies*, 2019, vol. 5, no. 1, pp. 753-768.
- ÇEKER, E., ÖZDAML, F. 2017. What" Gamification" Is and What It's Not. *European. Journal of Contemporary Education*, vol. 6, no. 2, pp. 221-228.
- SAILER, M., HENSE, J. U., MAYR, S. K., & MANDL, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, vol. 69, pp. 371-380.
- RAHMIA, Z. at al. 2021. Development of podcasts as educational media based on local wisdom. *Content Journal of Physics: Conference Series*. Dostupné na internete: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1760/1/012041/pdf>
- BREHM, W. at al. 2022. Podcasting and Education: Reflections on the Case of FreshEd. *ECN Review of Education*, vol. 5. no. 4. Dostupné na internete: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/20965311221094860>
- YEW, E.H.J., GOH, K. 2016. Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, vol. 2, no. 2, pp.75-79.
- GÓMEZ-PABLOS at al. 2020. Project-based learning in the classroom: a case study at High school level. *Aula Abierta*, vol. 19, no. 4, pp. 429-438.
- TODAROZUM. 2019. Na vysokých školách dominuje pasívne vyučovanie. Dostupné na internete: <https://todarozum.sk/aktualita/693-na-vysokych-skolach-dominuje-pasivne-vyucovanie/>
- World Economic Forum. 2018. The Future of Jobs Report 2018. Dostupné na internete: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- YUSUF, M. 2017. Infusing Thinking-Based Learning in Twenty-First-Century Classroom: The Role of Training Programme to Enhance Teachers' Skilful Thinking Skills. In book *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices*, pp.211-220.
- TAJUDIN, N.M. at al. 2019. A Thinking-Based Learning Module for Enhancing 21st Century Skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, vol. 8, no. 6, pp. 397-401.
- ZHAO, Y. WANG, L. 2022. A case study of student development across project-based learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, vol. 4, no. 5. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00045-8>

Recenzent

doc. Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.

UČITEĽSTVO NIE JE STATICKÉ POVOLANIE

Daniela Hrehová, Zuzana Budayová

Abstrakt

Myšlienka celoživotného vzdelávania je základom učiacej sa spoločnosti. učitelia sa dnes musia učiť, odučiť a potom preučiť množstvo prístupov vyučovacieho – vzdelávacieho procesu. V tomto príspevku máme v úmysle poukázať na úlohu učiteľa v oblasti celoživotného vzdelávania pohľadom na rôzne publikácie a prezentovať čiastkové výsledky výskumu. Celoživotné vzdelávanie učiteľa je rozhodujúcou zložkou rastu nielen ako učiteľa, ale aj ako ľudskej bytosti.

Kľúčové slová

celoživotné vzdelávanie, učiteľ

Abstract

The idea of lifelong education is the keystone of the learning society. The teachers today have to learn, unlearn and then relearn a lot of approaches of teaching –learning process. In this paper, we intend to highlight the role of the teacher in lifelong learning by looking at various publications and present partial research results. The lifelong learning of a teacher is a crucial component of growth not only as a teacher, but also as a human being.

Keywords

Lifelong education, Teacher

Úvod

Dnešné kariéry nevyzerajú ako pred 20 alebo dokonca len 10 rokmi. Podobne ako technológia, aj oblasť vzdelávania sa vyvíja tak rýchlo, že stratégie, metódy, zručnosti a technológie zastarajú v priebehu piatich až desiatich rokov. Preto celoživotné vzdelávanie učiteľov zohráva dôležitú úlohu vo vzdelávacom procese. Pomáha pedagógom začleniť nové nástroje a stratégie do vzdelávacieho procesu, aby podporili rozvoj učenia svojich študentov. Cieľom tejto štúdie je poukázať na dôležitosť celoživotného vzdelávania pre profesijný rozvoj vysokoškolských pedagogických zamestnancov tak, ako ho vnímajú v odbore. Príspevok zdôrazňuje, že požiadavka spoločnosti na vysoko vzdelanú, dobre vyškolenú, angažovanú a efektívnu učiteľskú silu nebola nikdy naliehavejšia. Požiadavky na učiteľov sa výrazne zvyšujú. Ak chce byť učiteľ kvalitným učiteľom, je nevyhnutné, aby sa vzdelával po celý život. Celoživotné vzdelávanie znamená, že učenie sa nekončí, keď opustí triedu alebo ukončí štúdium. Neschopnosť stať sa celoživotným študentom v takomto svete znamená neschopnosť prispôbiť sa a byť predajný počas celého života. Aj v učiteľstve, ktoré je historicky stabilným povoláním, je oblasť veľmi dynamická a rýchlo sa mení.

Teoretické prístupy

Celoživotné vzdelávanie sa dá definovať ako: kombinácia procesov počas celého života, pri ktorých celý človek – telo (genetické, fyzické a biologické) a myseľ (vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, emócie, presvedčenia a zmysly) – prežíva sociálne situácie, ktorých vnímaný obsah sa potom transformuje kognitívne, emotívne alebo prakticky (alebo akoukoľvek kombináciou) a integruje sa do biografie jednotlivca, výsledkom čoho je neustále sa meniaci (alebo skúsenejší) osoba (Jarvis, 2009). Celoživotné vzdelávanie má aj druhý význam – je to tiež inštitucionálna forma opakovaného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie možno široko definovať ako vzdelávanie, ktoré sa vykonáva počas celého života: vzdelávanie, ktoré je flexibilné, rozmanité a dostupné v rôznych časoch a na rôznych miestach (Chibiba, 2012). Celoživotné vzdelávanie prechádza sektormi a podporuje učenie sa nad

rámec tradičného vzdelávania a počas celého života dospelých. Táto definícia je založená na Delorsových (1996) štyroch „pilieroch“ vzdelávania pre budúcnosť s bližšou analýzou pilierov:

Učiť sa vedieť – osvojenie si učebných nástrojov namiesto získavania štruktúrovaných vedomostí.
Learning to do – príprava ľudí na typy práce, ktoré sú potrebné teraz a v budúcnosti, vrátane inovácie a prispôsobenia vzdelávania budúcemu pracovnému prostrediu.

Naučiť sa žiť spolu a s ostatnými – mierové riešenie konfliktov, objavovanie iných ľudí a ich kultúr, pestovanie schopností komunity, individuálnej kompetencie a kapacity, ekonomickej odolnosti a sociálnej inklúzie.

Learning to be – vzdelávanie prispievajúce k úplnému rozvoju človeka: myseľ a telo, inteligencia, citlivosť, estetické ocenenie a spiritualita.

Toto je podporené „Učím sa učiť“. Dôraz je kladený na učenie sa učiť a schopnosť neustále sa učiť po celý život. Univerzity zohrávajú obzvlášť významnú úlohu pri podpore celoživotného vzdelávania. Význam univerzít ako kľúčových orgánov pri vytváraní pevných základov pre celoživotné vzdelávanie zdôrazňuje následnú potrebu primeranej úrovne vládneho financovania ich úloh. Európska komisia (2001) poukazuje, že celoživotné vzdelávanie má „štyri široké a vzájomne sa podporujúce ciele: osobné naplnenie, aktívne občianstvo, sociálne začlenenie a zamestnateľnosť/prispôsobivosť“. V tomto ohľade má celoživotné vzdelávanie celoživotné rozmery, ktoré presahujú úzke odborné aspekty. Európska iniciatíva celoživotného vzdelávania definuje celoživotné vzdelávanie ako „...nepretržitý podporný proces, ktorý stimuluje a umožňuje jednotlivcom získať všetky vedomosti, hodnoty, zručnosti a porozumenie, ktoré budú počas svojho života potrebovať, a uplatňovať ich s istotou, tvorivosťou a radosťou vo všetkých roly, okolnosti a prostredia“ (EU, 2021, EU, 2020). Rozoznávajú sa tri rôzne druhy vzdelávania, ktoré môžete získať, či už úmyselne alebo náhodným spôsobom (Tracy, 2018):

- udržiavacie učenie nás udrží aktuálnym vo svojom odbore, v tempe a zabráni nám zaostávať. Toto učenie je absolútne nevyhnutné, aby sme sa udržali v kondícii;
- rastové učenie nám dodá nové vedomosti a zručnosti, ktoré nám umožnia robiť nové veci. Informácie môžeme nájsť rýchlym vyhľadávaním on-line, čítaním blogov a kníh;
- učenie šokom je učenie, ktoré odporuje alebo zvráti kus vedomostí alebo porozumenia, ktoré už máme. Môže byť veľmi cenné.

Klug a kol. (2014) a Özcan (2011) definovali celoživotné vzdelávanie ako doplnok teoretického a individuálneho vzdelávania. Individuálna motivácia vzdelávať sa a pestrosť vzdelávacích príležitostí sú pre úspešné celoživotné vzdelávanie sa rozhodujúce. Dôležitý je predovšetkým rozvoj odborných a všeobecných zručností a znalostí, prehĺbovanie si kvalifikácie pre úspešné vykonávanie práce podľa požiadaviek zamestnávateľa a udržiavanie si svojej konkurencieschopnosti na trhu práce. Hlavné ciele zvyšovania kvalifikácie sú efektívne využitie schopností človeka, sebarealizácia a pracovná spokojnosť (Matulčíková, 2000).

1.1 Profesionálny rozvoj vysokoškolských učiteľov

Rozvoj technológií, nástup informačnej spoločnosti, globalizácia ekonomiky a premeny trhu práce podčiarkujú strategický význam vzdelávania, výchovy a učenia. V rýchlo sa meniacom svete je učiteľstvo neuveriteľne náročné. Neustále a rýchle zmeny, ktoré sa prejavujú v našej spoločnosti, si vyžadujú väčšiu prispôsobivosť, pružnosť, tvorivosť, inováciu a komunikáciu, spojenú s novými stratégiami vyučovacieho procesu. To je dôvod, prečo je **udržiavanie motivácie** kľúčom ku **kvalitnej výučbe a celoživotnému vzdelávaniu**. Profesionálny rozvoj učiteľov sa študuje a prezentuje v príslušnej literatúre (Hermans akol., 2017; Popova a kol., 2020) mnohými rôznymi spôsobmi. Jadrom takýchto snáh je však vždy pochopenie, že profesionálny rozvoj je o tom, že sa učelia učia, ako sa učiť, pretože to potrebujú

pre svoje pracovné aj individuálne potreby a premieňajú svoje vedomosti do praxe v prospech rozvoja ich študentov, ktorí takto počas života získavajú kompetencie v rôznych oblastiach.

V zásade možno povedať, že prvoradým cieľom vysokoškolského vzdelávania je v širšom zmysle dosiahnutie optimálnej prípravy budúcich odborníkov. V posledných rokoch vzrástol záujem o skvalitnenie vzdelávania a následne aj pedagogickej prípravy vysokoškolských učiteľov. V tomto smere je profesionálny rozvoj vysokoškolského učiteľa jednou z aktuálnych otázok v súčasnom kontexte niektorých návrhov a vzdelávacích politík. Postupom času sa objavili úvahy o rôznych aspektoch odbornej prípravy, ktoré zahŕňajú akademické záväzky voči inštitúciám a učiteľom pôsobiacim vo vysokoškolskom vzdelávaní. Profesionálny rozvoj sa definuje ako proces rozvíjania, prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesionálnych kompetencií, získavania profesionálnych kompetencií na výkon špecializovaných činností alebo na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo výkon činnosti vedúceho odborného zamestnanca, získavania profesionálnych kompetencií vyššieho kariérového stupňa, overovania profesionálnych kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa, získavania vzdelania na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti alebo využívania a hodnotenia získaných profesionálnych kompetencií. Upravuje ho zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 138/2019 Z. z.“) (Minideu, 2020).

Vzdelávanie pedagogických zamestnancov v profesionálnom rozvoji sa organizuje ako:

- kvalifikačné vzdelávanie,
- funkčné vzdelávanie,
- špecializačné vzdelávanie,
- adaptačné vzdelávanie,
- predatestačné vzdelávanie,
- inovačné vzdelávanie,
- aktualizácie vzdelávanie.

Profesionálny rozvoj sa považuje za kritický kontrolný proces, ktorý umožňuje tréningovú prax, zistenie, s akými problémami sa učitelia stretávajú, hľadanie riešení a budovanie vedomostí o procese učenia. Postupom času vzniklo množstvo štúdií, ktoré sa pokúšali definovať znaky profesionálneho rozvoja učiteľov. A akú úlohu zohráva profesionálny rozvoj v celoživotnom vzdelávaní. Pedagógovia, ktorí sa celoživotne vzdelávajú, sú úspešnejší. Tu sú tri charakteristiky celoživotného vzdelávania (Mitchell, 2013):

- **Dobyvateľské výzvy.** Ľudia s myslením na celoživotné učenie sa k chybám a výzvam pristupujú ako k súčasť procesu učenia. Chyby nevnímajú ako zlyhania. Chyby im dávajú nové informácie, ktoré môžu použiť pri hľadaní spôsobov, ako vyriešiť problém alebo výzvu. Pedagógovia nikdy nevedia, aké otázky budú študenti klásť. Celoživotne sa vzdelávajúci ľudia robia z učenia sa pravidelný návyk, aby sa prispôbili zmenám a študentským činnostiam. Ak si učiteľ osvojí študentské myslenie a naučí sa premeniť sebazvdelávanie na každodenný zvyk, tak môže zdokonaľiť svoje súčasné zručnosti a rozvíjať nové a zároveň obohatiť svoju myseľ.
- **Inovácia pre zlepšenie vzdelávacích výsledkov.** Spočíva v absolvovaní kurzov pedagóga mimo profesionálneho rozvoja predpokladá objavenie a využívanie kreatívnych vyučovacích metód. Učitelia, ktorí dali hlavy dokopy, aby prišli s inovatívnymi nápadmi, ktoré by mohli použiť vo vyučovaní, dosahujú lepšie výsledky študentov ako zastarané vyučovacie metódy. Tým sa pomáha študentom rásť.
- **Pôsobenie učiteľa ako vzor pre študentov.** Pedagógovia, ktorí sa zapájajú do celoživotného vzdelávania, sú príkladom pre svojich študentov, pretože praktizujú to, čo učia. To zase

povzbudzuje študentov, aby sa stali celoživotnými študentmi. Efektívni pedagógovia to dosahujú zdieľaním skúseností z praxe v procese učenia. Učiteľ prírodných vied môže napríklad hovoriť o vedeckom projekte alebo experimente vykonanom mimo školy. Učiteľ matematiky, ktorý robí projekt na zlepšenie domácnosti, môže vysvetliť, ako merania a výpočty zabezpečujú úspech projektu.

1.2 Profesionálny rozvoj učiteľa

Uskutočnenie dôkladnej analýzy vzdelávacích potrieb je vec, ktorá by sa mala vykonať pred akýmkoľvek rozvojovým vzdelávacím programom v rámci organizácie. Akákoľvek pedagogická inovácia, bez ohľadu na to, aká dôležitá môže byť, zostáva len potenciálne hodnotná, pokiaľ nie je integrovaná do dizajnu a behaviorálnej výučby učiteľom. Existuje široké spektrum štúdií, ktoré sledujú potrebu vzdelávania na národnej aj medzinárodnej úrovni. Otázkou vzdelanosti na Slovensku je otázka kvality slovenských učiteľov, ich výberu, prípravy, podpory a profesijného rozvoja (Pavlov, 2010).

Průcha et. al. (2009) charakterizuje profesijné vzdelávanie učiteľov ako:

- celoživotné rozvíjanie profesijných kompetencií, ktoré nadväzuje na prípravné vzdelávanie;
- všetky aktivity, ktoré nadväzujú na dosiahnutú kvalifikáciu učiteľa a slúžia k udržaniu a zvýšeniu jeho profesijnej znalosti;
- vzdelávacie aktivity, do ktorých sa učitelia zapájajú, aby rozšírili a zdokonalili svoje znalosti, zručnosti a rozvíjali svoje profesijné postoje,
- systematický, nepretržitý a koordinovaný proces, ktorý nadväzuje na pregraduálne vzdelávanie a trvá po celú dobu učiteľskej profesijnej kariéry,
- celoživotné rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov a trvalý osobnostný rozvoj učiteľa je spoločensky zvlášť významnou oblasťou vzdelávania dospelých,
- základný predpoklad transformácie školstva,
- najefektívnejšiu formu vyrovnania obsahu a metód vzdelávania a výchovy v školstve s rýchlymi zmenami v hospodársko-technickom i kultúrno sociálnom kontexte.

Sformulované nároky na profesiu učiteľa znamenajú slovami Helusa (1995), že

- Učiteľ má byť odborníkom zväčša na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy – kvalifikácia.
- Okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti tiež patričná osobnostná zrelosť – plnohodnotná osobnosť.
- Učiteľ má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov, predstaviteľom akademickej obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov a i.), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobností svojich študentov – spoločenský status.
- Nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod. by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, resp. povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách svojho ďalšieho, vzdelávania – profesionálna perspektíva.

Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov predstavuje kontinuálny proces, ktorý je založený na koncepcii celoživotného vzdelávania s najcitelnejším odrazom vo výchovno-vzdelávacom procese, v zmysle zvyšovania jeho efektívnosti. Permanentné vzdelávanie učiteľov je „conditio sine qua non“ pre udržanie podmienok profesionality, ako aj pre zabezpečenie profesionálnej autonómie.

2 Metodika a výsledky výskumu

Článok skúma trendy vzdelávania celoživotného vzdelávania ako reflexiu skúseností a ako nástroj na to, aby bol život živý, silný a tvorivý s presahom do všetkých oblastí činnosti učiteľa. Výberové premenné univerzitných akademikov boli: vysoká škola, na ktorej vyučuje; fakulta, ku ktorej patrí; pohlavie (muž/žena); dĺžka pôsobenia vo vysokoškolskom vzdelávaní (1 až viac ako 20 rokov); profesijná kategória (odborný asistent, lektor, profesor, docent). Postup pri zbere údajov spočíval v žiadosti o písomný dotazník zaslaný online. Na analýzu a interpretáciu údajov sme použili SPSS 17.0. Výskumu sa zúčastnilo 80 vysokoškolských učiteľov na dobrovoľnej báze. Z toho 50 žien a 30 mužov vo veku 35-50 rokov. Prvá časť dotazníka sa sledovala biografické informácie, druhá časť dotazníka pozostávala z otázok o koncepcii celoživotného vzdelávania a tretia časť dotazníka sa zameriavala na vzťah medzi vyučovaním a celoživotným vzdelávaním. Bola využívaná aj forma voľných odpovedí s cieľom zozbierať podrobnejšie informácie o vnímaní celoživotného vzdelávania.

Po analýze odpovedí, ktoré poskytli respondenti, sme dospeli záveru, že celoživotné vzdelávanie zahŕňa niekoľko základných prvkov: vieru v celoživotný ľudský potenciál; úsilie o dosiahnutie potrebných zručností, vedomostí a postojov pre učiteľskú profesiu; uznanie, že učenie sa uskutočňuje mnohými spôsobmi a miestami, vrátane formálnych vzdelávacích inštitúcií a neformálnych skúseností, ako je zamestnanie, občianska participácia, neformálna samostatne iniciovaná aktivita a mobilita; a potrebu odbornej prípravy prispôsobenej individuálnym rozdielom, ktoré povzbudzujú a pomáhajú jednotlivcom dosiahnuť učiteľského majstrovstva, sebareflexie a sebaorientácie.

Percepcia celoživotného vzdelávania	Učitelia - vzdelávatelia	
	áno	nie
	%	%
Vzdelanie pre zamestnateľnosť	90	10
Globalizácia	90	10
Rýchly rozvoj	93	7
Celoživotné vzdelávanie ako veľmi dôležité	90	10
Je potrebné rozvíjať celoživotné vzdelávanie	90	10
Celoživotné vzdelávanie sa líši podľa pohlavia, druh práce, skúseností, praxe	80	20
Celoživotné vzdelávanie ako schopnosť a výkon	93	6
Celoživotné vzdelávanie od kultúry ku kultúre	90	10
EÚ integrácia	90	10
Národný ekonomický rozvoj	86	14

Učitelia považujú celoživotné vzdelávanie za veľmi rozhodujúci faktor pre svoju budúcnosť. Uvedomujú si potrebu celoživotného vzdelávania. Nakoľko jedinci sa učia počas svojho života a takmer vo všetkých situáciách – doma, pri voľnočasových aktivitách a v práci. Každý sa začína učiť ešte pred narodením, a pokračuje až do senility. Zmeniť povolanie je ťažké, a preto sa celoživotné vzdelávanie stáva mimoriadne atraktívnym. Záujem učiteľov o celoživotné vzdelávanie preto vychádza z potreby držať krok s najnovšími poznatkami vo svojom odbore, ale vyžadujú si ho aj zmeny, ktoré prináša globalizácia, zmeny v spoločnosti alebo len potreba byť kompetentným učiteľom (Dabbous, 2015). 100%

respondentov spoločne zdieľalo názor, že muži a ženy sa celoživotne vzdelávajú rovnakým spôsobom. Ako hlavné faktory rozdielov uvádzajú: rodové postavenie, typ práce a životné skúsenosti, tiež to, že celoživotné vzdelávanie sa líši od kultúry ku kultúre. Kultúru celoživotného vzdelávania možno definovať ako súbor presvedčení, hodnôt a postojov a z nich vyplývajúceho správania pre učenie, ktoré skupina zdieľa počas celého života (OECD, 2015). Silná kultúra celoživotného vzdelávania je nevyhnutná, ak chce krajina prosperovať v čoraz zložitejšom svete. Zatiaľ čo presné zadefinovanie zručností v budúcnosti nie sú známe, silná kultúra celoživotného vzdelávania sa zabezpečuje, jednotlivci sú pripravení zdokonaľiť svoje existujúce zručnosti alebo získať nové zručnosti, aby sa prispôsobili novým výzvam a príležitostiam (ECD, 2015). Nakoľko jedinci sa učia počas svojho života a takmer vo všetkých situáciách – doma, pri voľnočasových aktivitách a v práci. Začínajú sa učiť ešte pred narodením, a pokračujú až do senility. Učitelia hodnotia aspekty/priority celoživotného vzdelávania odlišne vzhľadom na ich skúsenosti a ich vzdelanie. Pričom dôležitá je seba/motivácia. Učenie je nikdy nekončiaci proces a učitelia sa môžu každý deň učiť nové veci, aby si udržali motiváciu a zabránili im v rovnakom monotónnom učení. Učenie môže byť veľmi hektická práca, ak chýba motivácia. Praktizovaním celoživotného vzdelávania sa učitelia môžu udržať motivovaní, čo tiež zvyšuje efektivitu procesu učenia i samotných študentov (Kimmons, 2018). Učitelia vo vzťahu k vzdelávaniu identifikovali päť aspektov: rýchly rozvoj technológií (93 %), vzdelávanie pre zamestnateľnosť (90%), globalizácia (90%), integrácia EÚ (90%) a rast národného hospodárstva (86%). Učitelia - ženy vnímajú celoživotne učiť sa viac ako produkt, zatiaľ čo učitelia - muži to vnímali ako proces. 100 % pedagógov si uvedomuje, že potrebujú rozvíjať IT zručnosti. Dnešný svet je rýchlo sa meniace prostredie, kde sa nemožno spoliehať na staré učenia a myslenie. Ako sa menia technológie, nastupujú online triedy, inteligentné tabule a ďalšie digitálne zariadenia nahrádzajú fyzické učebnice, perá, notebooky. Preto každý musí poznať umenie učenia bez ohľadu na vek. Pre učiteľov je vzdelávanie nevyhnutné, pretože vyučovacie metódy sa veľmi často menia. Nová technológia sa neustále pridáva k existujúcim, takže je potrebné, aby mali učitelia prístup k vzdelávaniu (Galaczi, 2018). Väčšina učiteľov spája celoživotné učenie s ekonomickým pokrokom, výkonom a vlastným rozvojom. A vníma ako „verejné blaho“ pre vzájomný prospech všetkých členov spoločnosti. Zvyšovanie zručností a kompetencií je podľa názorov učiteľov neustále pokračovanie počas celého života ako životne dôležitá súčasť rastu a rozvoja jednotlivca. Hlavnými prvkami toho, čo učitelia opísali ako charakter celoživotného vzdelávania, je: ekonomický pokrok a rozvoj (90%); osobný rozvoj a naplnenie (80%); sociálna inkluzivnosť a demokratické porozumenie a aktivita sú základom budovania demokratickejšej politiky (60%). Pri pohľade do budúcnosti zistené výsledky korešpondujú so stanovenými 10 kľúčovými posolstvami Medzinárodnej komisie UNESCO (2020), z ktorých každý je kritický pre vytvorenie kultúry celoživotného vzdelávania:

1. Uvedomiť si holistický charakter celoživotného vzdelávania.
2. Podporovať transdisciplinárny výskum a medzisektorovú spoluprácu pre celoživotné vzdelávanie.
3. Zaradiť zraniteľné skupiny do centra programu celoživotného vzdelávania
4. Ustanoviť celoživotné vzdelávanie ako spoločné dobro
5. Zabezpečiť väčší a spravodlivý prístup k vzdelávacím technológiám.
6. Transformovať školy a univerzity na inštitúcie celoživotného vzdelávania.
7. Rozpoznať a podporovať kolektívny rozmer učenia.
8. Povzbudzovať a podporovať miestne iniciatívy celoživotného vzdelávania vrátane učiacich sa miest.
9. Prerobte a oživte učenie na pracovisku.
10. Uznať celoživotné vzdelávanie ako ľudské právo.

Získané výsledky môžu predstavovať odrazové body a hodnotné informácie pre riadiacich pracovníkov vysokých škôl z hľadiska riešenia potrieb vzdelávania a rozvoja prostredníctvom budovania programov zameraných na inovácie v oblasti vzdelávacej činnosti a smerujúce k zvýšeniu kvality vzdelávania (Kaplan, 2016). Na základe týchto všeobecných tvrdení je možné urobiť zovšeobecnenia týkajúce sa celoživotného vzdelávania:

Celoživotné vzdelávanie obsahuje všetky životné procesy od narodenia až po smrť.

Celoživotné vzdelávanie je založené na osobných a pracovných potrebách, záujmoch a požiadavkách na vzdelávanie jednotlivcov.

Celoživotné vzdelávanie prispieva k rozvoju zručností a talentu jednotlivcov.

Celoživotné vzdelávanie je prístup, ktorý zahŕňa komplexné zložky.

Celoživotné vzdelávanie sa stalo povinnou súčasťou života jednotlivcov v dôsledku meniacich sa svetových podmienok a vývoja technológií.

Celoživotné vzdelávanie poskytuje rovnaké príležitosti jednotlivcom a odstraňuje obmedzenia, akými sú učenie, vek, sociálno-ekonomické postavenie a úroveň vzdelania.

Z toho vyplýva, že je potrebné stimulovať individuálnu a kolektívnu reflexiu pri riešení problémových situácií v pedagogickej praxi; vytvárať a udržiavať prostredie spolupráce a sociálnej interakcie; rozvíjať projekty spolupráce a spájať školenia so stratégiami akčného výskumu.

Záver

Celoživotné vzdelávanie je pre učiteľov výzvou aj nevyhnutnosťou s cieľom zvýšiť svoju profesionalitu, aktualizovať a prehĺbiť svoje vedomosti prostredníctvom rozvoja profesie. Domnievame sa, že odborné zlepšovanie a rozvoj sú zdrojom profesionálneho kontinua a celoživotného vzdelávania vo vedomostnej spoločnosti. Konceptualizovať celoživotné vzdelávanie a formulovať politiky na realizáciu „celoživotného vzdelávania pre všetkých“ je to veľká výzva pre celý systém vzdelávania, tvorcov politik, univerzity, a pedagógov.

Aby učители uspeli v živote, vo svete, v histórii, potrebujú nielen akademické schopnosti, ale aj osobnosť, nezávislosť mysle a autonómia ducha (Smethurst, 1995).

Literatúra

DABOUS, D. 2015. A framework for globalisation in education to promote lifelong **learning**. 9th International Technology, Education and Development Conference 2015. Proceedings, Spain: Madrid, pp. 75-81. Dostupné na internete: <https://library.iated.org/view/DABBOUS2015AFR>

DELORS, J. 1996. Learning: The treasure within. Paris: UNESCO Publishing.

CHIBIBA, C. A. 2012. Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. Procedia - Social and Behavioral Sciences 46, pp. 1943-1947.

ECD. 2015. *Survey of Adults Skills database (PIAAC) (2012, 2015)*, Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>.

EU. 2021. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01

EU. 2020. Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, rade, európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o vytvorení európskeho vzdelávacieho priestoru do roku 2025. Dostupné na internete:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?qid=1601687240311&uri=CELEX:52020DC0625>

- GALACZI, E. 2018. Anything teachers can do – can technology do better? Dostupné na internete: <https://www.cambridgeenglish.org/blog/anything-teachers-can-do-can-technology-do-better/>
- HELUZ, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105-109.
- HERMANS, F., SLOEP, P., KREIJNS, K. 2017. Teacher professional development in the contexts of teaching English pronunciation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 14, no. 23. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0059-9>
- JARVIS, P. 2009. Lifelong Learning and Globalisation: Towards a Structural Comparative Model. In: COWEN, R., KAZAMIAS, A.M. (eds) *International Handbook of Comparative Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 22. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_3
- KIMMONS, R. 2018. Lifelong Learning. In A. Ottenbreit-Leftwich & R. Kimmons, *The K-12 Educational Technology Handbook*. EdTech Books. Dostupné na internete: https://edtechbooks.org/k12handbook/lifelong_learning
- KLUG, J., KRAUSE, N., SCHÖBER, B., FINSTERWALD, M., SPIEL, C. 2014. How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, no. 1, pp. 119-129.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2000. Celoživotné vzdelávanie ako významný činiteľ pracovnej flexibility a výkonnosti. Bratislava: Ekonóm. 2000. 122 s.
- MITCHELL, R. 2013. What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educators and managers for the purpose of school improvement. *Professional Development in Education*, vol. 39, no. 3 pp. 387-400.
- MINEDU. 2020. Vzdelávanie v profesijnom rozvoji. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/vzdelavanie-v-profesijnom-rozvoji/>
- ÖZCAN, D. 2011. Evaluation of 4th and 5th Classes Teachers' Competence Perceptions towards Lifelong Learning. *International Journal of Learning and Teaching*, vol. 3, no. 1, pp. 1-9.
- Pavlov, I. 2010. Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? *Učiteľské noviny*, roč. 58, č. 4/5, s. 4-5.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydanie. Praha: Portál, 2009.
- POPOVA, A, EVANS, D.K., BREEDING, M.E., ARANCIBIA, V. 2022. Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, vol. 37, no. 1, pp. 107-136.
- SMETHURST, R. 1995. Education: a public or private good? *Royal Society Ars Journal*, vo. 143, pp. 33-45.
- TRACY, B. 2018. Discover the Importance of Lifelong Learning. Dostupné na internete: <http://www.briantracy.com>
- UNESCO. 2020. Embracing a culture of lifelong learning. Dostupné na internete: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/embracing-culture-lifelong-learning>

Kontakt

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA
 Technická univerzita v Košiciach
 Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu
 Oddelenie spoločenských vied
 Vysokoškolská 4
 042 00 Košice

Telefón: 00421/556024339

E-mail: Daniela.Hrehova@tuke.sk

PhDr. Mgr. Zuzana Budayová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Teologická fakulta

Teologický inštitút

Spišská Kapitula 12

Spišské Podhradie

Slovensko

Telefón: 00421907317635

E-mail: zuzana.budayova@ku.sk

Recenzent

doc. Ing. Katarína Čulková, PhD.

TRENDY VO VZDELÁVACEJ SFÉRE

Daniela Hrehová, Ján Mičko

Abstrakt

Svet vzdelávania sa mení rýchlejšie ako kedykoľvek predtým. A v roku 2022 tieto zmeny stále formuje a urýchľuje pandémia COVID-19. Spoločnosť a profesionálny svet sa naďalej vyvíjajú a menia s rastom technológie a začiatkom štvrtej priemyselnej revolúcie. To malo obrovský dopad na vzdelávaciu sféru.

Kľúčové slová

vzdelávanie, edukácia, 4. priemyselná revolúcia

Abstract

The education world is changing faster than ever. And in 2022, these changes are still being shaped and accelerated by the COVID-19 pandemic. Society and the professional world continue to evolve and change with the growth of technology and the beginning of the Fourth Industrial Revolution. This, in turn, has had a tremendous impact on the educational sphere.

Keywords

Education, Students, 4. Fourth Industrial Revolution

Úvod

V posledných rokoch zaznamenali odborníci z priemyslu a akademickej obce na pracovisku alarmujúcu mieru medzery v zručnostiach. Príliš veľa pozícií zostáva neobsadených napriek rozšíreným oznámeniam o voľných pracovných miestach alebo sú obsadené nevhodne zodpovedajúcimi kandidátmi. To je v ostrom kontraste s počtom pozícií, ktoré rýchlo zaplnili prichádzajúci absolventi vysokých škôl, ktorí boli vzdelaní a vyškolení podľa očakávaní zamestnávateľov. Aspoň taká bola vždy myšlienka zosúladiť vysokoškolské vzdelanie s požiadavkami zamestnávateľov. Ale posledná zmena v podnikateľských praktikách, kultúrnom prostredí a demografia študentov spochybňuje túto dlhodobu zavedenú normu.

Vzhľadom na tieto faktory, ktoré vedú k obrovským posunom a najnovšie univerzitné štatistiky, ktoré ich podporujú, musia vzdelávacie inštitúcie urobiť viac práce, aby sa zabezpečilo, že absolventi získajú relevantné vedomosti a zručnosti, ktoré ich lepšie pripraví na budúcu prácu. To sa však ľahšie povie ako urobiť a univerzity aj vysoké školy musia držať krok so súčasnými trendmi vo vysokoškolskom vzdelávaní, aby zosúlادili svoje služby s trhom práce a zároveň si udržali náskok pred konkurenciou. Tento článok má za cieľ diskutovať o súčasných spoločenských, technologických, finančných a akademických trendoch vo vysokoškolských inštitúciách, aby pomohol študentom, pedagógom, aké zmeny môžu očakávať v nasledujúcich rokoch. Poskytuje pohľad na prostredie vysokoškolského vzdelávania, ako aj kľúčové faktory, ktoré budú riadiť tieto zmeny v tomto odvetví.

Sociálne trendy

Vysokoškolskí študenti zohrávajú nemalú rolu v takmer všetkých významných dejinných udalostiach. V súčasnosti máme na Slovensku celkovo 41 vysokých škôl, z toho 20 verejných, 3 štátne, 10 súkromných a 8 zahraničných vysokých škôl, ktoré navštevuje celkovo 133 558 študentov. Slovenské univerzity lákajú aj zahraničných študentov. Aktuálne u nás študuje 18 243 študentov z iných krajín (Minedu, 2021). Európa je najvýznamnejšou destináciou pre zahraničných študentov a pritiahla 52 % z celosvetovej populácie zahraničných študentov. V rokoch 1998 – 2007 môžeme vo vývoji migračných

tokov študentov pozorovať tri významné trendy. V roku 2007 študovalo v Európe vyše 1,4 milióna zahraničných študentov, čo bolo o 90,7 % viac ako v roku 1998. Nárast bol v Európe podstatne vyšší ako v USA (27,1 % v tom istom období). Dve tretiny zahraničných študentov v Európe prišli z iných regiónov a jedna tretina boli vnútroeurópski študenti. Británia, Nemecko a Francúzsko prijali vyše dvoch tretín všetkých zahraničných študentov a táto ich pozícia sa v spomenutom desaťročí nezmenila. Popularita Európy ako študentskej destinácie je daná viacerými faktormi, z ktorých dve majú mimoriadny význam. Prvým faktorom je aplikácia dohody o vyššom vzdelávaní z Bologne. Dohoda umožnila odstrániť mnohé prekážky v harmonizácii štúdia a vzájomnom uznávaní diplomov. Mimoriadny význam má aj podpora mobility študentov prostredníctvom štipendijných programov ako Erasmus, ktorý podporuje aktivity v oblasti vzdelávania, odbornej prípravy (Baláž, 2010). Úlohou univerzít a vysokých škôl je vytvoriť účinné politiky na podporu študijnej a pracovnej mobility, aktívne motivovať vysokokvalifikovaných expertov zo zahraničia, vrátane navrátilcov - študentov k príchodu na Slovensko a benefitovať tým z medzinárodného obehu mozgov. Tiež podporovať úspechy študentov a prípravu na konkurencieschopnosť pracovnej sily. Za týmto účelom by sa inštitúcie mali snažiť podporovať excelentnosť vzdelávania a znižovať medzery v príležitostiach vytváraním príjemných a rôznorodých kampusov. Okrem toho, v súčasnosti, by pedagógovia mali uznať vzdelávaciu hodnotu etnickej a rasovej rozmanitosti a pracovať na prelomení bariér, ktoré bránia správnej diverzifikácii. Ako už bolo povedané, zatiaľ čo mnohé vysoké školy a univerzity tvrdia, že majú jasný cieľ a poslanie diverzifikácie, len niekoľko z nich oddane reflektujú na nové zmeny. Technická Univerzita každý rok víta "talenty" z celého sveta. Zahraniční študenti tvoria viac než 20% všetkých študentov univerzity. Technická univerzita v Košiciach je v rámci programu Erasmus+ zapojená do Kľúčových akcií 103 a 107 určených pre mobility študentov a zamestnancov vysokých škôl. Má podpísaných 264 bilaterálnych dohôd s vysokými školami z 21 krajín EÚ (vrátane Turecka a Macedónska) a 14 dohôd s vysokými školami z 8 krajín mimo EÚ (Brazília, Gruzínsko, Moldavsko, Maroko, Nový Zéland, Taiwan, Srbsko a USA). V roku 2017 študovalo na fakultách TUKE 72 zahraničných študentov z Brazílie, Estónska, Francúzska, Lotyšska, Macedónska, Moldavska, Nemecka, Poľska, Portugalska, Rumunska, Španielska, Taiwanu, Talianska a Turecka. V súčasnosti je na univerzite zastúpených 45 krajín sveta (TUKE, 2022). Tak ako TUKE i inštitúcie univerzitného vzdelávania začali uznávať potrebu rozšíriť možnosti vzdelávania pre študentov všetkých prostredí. Výsledkom je, že vzrastajúci počet zahraničných študentov si udržiava stúpajúcu tendenciu, čo je odvážne vyjadrenie k zvýšenému úsiliu o diverzifikáciu. Rast je poháňaný pokračujúcou globalizáciou a imigráciou, ktoré priniesli bohaté kultúrne prvky a rozmanitosť do všetkých sektorov, vrátane vzdelávania. Každá inštitúcia teraz robí to najlepšie, aby dosiahla rozmanitosť, a to nielen z hľadiska študentských komúní, ale aj administratívy. Funkcie diverzity možno využiť ako efektívny prístup na zaručenie heterogenity študentskej populácie (Mahlangu, 2020).

Zvýšenie počtu netradičných študentov

Vysokoškolský titul sa stal v posledných rokoch samozrejmosťou a v súčasnosti ho už má takmer každý. Tento trend vedie nevyhnutne k tomu, že tí, ktorí si pred meno môžu napísať Mgr. či Ing., v určitom slova zmysle strácajú svoju výhodu na trhu práce a ich tituly sú iba jednou zo splnených požiadaviek uvedených v pracovnom inzeráte. Rovnako ako s angličtinou a ovládaním počítača sa s vysokoškolským vzdelaním dnes nejakým automaticky ráta. Pojmy „vysokoškolák“ sa tradične výslovne týkali 18- až 24-ročných ľudí, ktorí sa imatrikulovali bezprostredne po ukončení stredoškolského vzdelania (Hittepole, 2018). Spoločnosť dlho predpokladala, že vysokoškoláci sú tínedžeri alebo mladí dospelí, ktorí boli podporovaní svojimi rodičmi na vysokoškolské štúdium. Vek bol jedinou premennou, ktorá posilnila

rozdiel medzi tradičnými a netradičnými študentmi. Keď podniky počas veľkej recesie zasiahli, mnoho pracovných miest zaniklo. Zo stratených pracovných miest zastávali viac percent zamestnanci bez formálneho vzdelania mimo strednej školy (Carnevale et al., 2011). Od tohto momentu svitla pracovnej sile vo všeobecnosti dôležitosť vysokoškolského vzdelania a potreba pripraviť sa na budúcnosť pracovných miest. V dôsledku toho ľudia, ktorí žonglovali s množstvom povinností – zamestnanci na plný úväzok, rodičia, opatrovatelia a dôchodcovia – sa pripojili k vysokým školám a univerzitám, aby sa rekvalifikovali alebo zdokonalili. Inštitúcie zmenili svoje politiky a modely, aby pomohli záujemcom o štúdium vyvážiť náročné rozvrhy a konkurenčné priority. Tento krok ešte viac prilákal viac ďalších študentov v kombinovanej či externej forme štúdia. V súčasnosti stále viac ľudí, ktorí chcú kariérne rásť, začína študovať aj popri zamestnaní. Reč pritom o ďalšej vysokej škole, ale i o rôznych kurzoch a seminároch, ktoré sú zamerané na konkrétnu oblasť, čo znamená, že sú v praxi prínosné. Nadobudnuté znalosti sú totiž do praxe, čo je presne to, čo dnešní zamestnávateľia hľadajú. Toto stúpajúce číslo je pripravené udržať stúpajúci trend vďaka nástupu programov, ako je online vzdelávanie či online kurzy na postgraduálnej úrovni so zameraním na špecifické zručnosti. Budúci záujemcovia o vysokoškolské štúdium sa musia pripraviť predovšetkým na to, že štúdium, hoci prebieha online, vyžaduje obetovanie voľného času na štúdium a písanie prác.

Technologické trendy

Vzdelanie a technológie sú vzájomne prepojené. Táto “spolupráca” je schopná zmeniť svet, v ktorom žijeme. Kým inovácia technológií napreduje skokom, vo vzdelávaní inovatívne riešenia sú aplikované postupne, a niekedy zmena v používaných metódach a technikách nenastane aj roky. V súčasnosti pozorujeme zmenu aj v oblasti vzdelávania v nových formách ako sú:

- Online vzdelávanie.
- Inštruktážne videá na internetových stránkach (vlastná, popularizovaná - youtube).
- Dištančné vzdelávanie podporované video-technológiou.
- Virtuálna realita.

Úloha technológií vo vysokoškolskom vzdelávaní nespočíva len vo vybavovaní študentov informáciami, ale aj v premostení prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu. Mala by pomôcť vyhnúť sa časovým a lokálnym obmedzeniam s cieľom podporiť príležitosti na celoživotné vzdelávanie pre všetkých a zároveň podporiť kreativitu, zvedavosť a spoluprácu. Jednou z technológií, ktorá prináša obrovský potenciál na dosiahnutie týchto výhod pre vysokoškolské vzdelávanie, je umelá inteligencia (AI). Odkedy vstúpila do sféry vyššieho vzdelávania, AI vyvolala rozruch, a to vďaka spôsobu, akým transformuje metódy vykonávania vecí v tomto odvetví. Je pochopiteľné, že existuje veľa optimizmu, že táto vznikajúca technológia zautomatizuje a zefektívni pracovné postupy a procesy, ktoré boli únavné a dlhé. Mnoho univerzít a vysokých škôl už využíva umelú inteligenciu na odbremenenie časovo náročných akademických a správcofských úloh, zvýšenie počtu zápisov, zlepšenie IT procesov a zlepšenie skúseností študentov so vzdelávaním. Zatiaľ čo AI predstavuje nevyspytateľný prísľub pre inštitúcie vyššieho vzdelávania, jej prijatie vo vzdelávacom priemysle je stále nízke. Umelá inteligencia zmenila každé odvetvie a technológiu vrátane vzdelávania a učenia. Dnes pomocou AI vo vzdelávaní – si študenti môžu *vybrať*, ako sa chcú učiť. Ešte dôležitejšie je, že nástroje AI môžu analyzovať výkon a návyky študentov, na základe ktorých môžu pochopiť vzdelávacie potreby a preferencie študentov. To umožňuje vytváranie vzdelávacích prostredí s vysokým stupňom personalizácie. Covid výrazne urýchlil zmeny vo vzdelávacom systéme na celom svete vo veľmi krátkom čase. Zručnosti a digitálne technológie zohrávajú teda veľmi dôležitú úlohu vo vysokoškolskom vzdelávaní na celom svete (Stalevska, 2021). Globálne využívanie technológií transformuje vyučovací a vzdelávací proces. Umelá

inteligencia je jedným z radikálnych prístupov, ktoré umožňujú osobné skúsenosti mnohých učiteľov ako ju použiť na zlepšenie a transformáciu študijných procesov nielen pri online vzdelávaní (Seo a kol., 2021).

Online vzdelávanie je široký pojem, ktorý zahŕňa aj iné spôsoby učenia, ako je kombinované učenie a e-learning. Je to podkategória digitálneho vzdelávania, ktorá jednoducho znamená používanie online nástrojov na učenie. On-line vzdelávanie je formou učenia, ktoré prebieha cez internet (Okojie a kol., 2020). Tento typ učenia sa uskutočňuje v netradičnom prostredí, čo umožňuje študentom zapojiť sa do učenia bez ohľadu na časové obmedzenie, vzdialenosť alebo miesto. Inými slovami, lektor a študent nemusia byť v rovnakej miestnosti, aby sa učenie mohlo uskutočniť. Samotná povaha online vzdelávania, ako aj technologický pokrok, vysvetľujú dôvody, prečo sa stáva tak rozšíreným. Tri hlavné výhody online vzdelávania v porovnaní s offline sú: cena, pohodlie a rozsah. Rozsah – schopnosť jedného pedagóga osloviť neobmedzený počet študentov – má obrovský potenciál aj na zvýšenie **kvality** vzdelávania. **Ale ako sa to často stáva v oblasti vzdelávania, cena môže byť nakoniec rozhodujúcim faktorom.** Je podstatne lacnejšie absolvovať online kurz, ako zapísať sa na klasickú štvorročnú vysokú školu. Sociálni teoretici často hovoria o novej generácii ako o „digitálnych domorodcoch“. Ide o skupinu mladých ľudí dnešnej doby vo veku do 35 rokov, ktorí sú odchovaní na technológiách a vďaka tomu sú rýchlejší v učení. Nová generácia študentov je zvyknutá na používanie technológií už od mladšieho veku, dokážu pohodlne používať technické nástroje na získavanie vedomostí a zručností. Táto myšlienka o technicky zdatnejšej generácii sa prvýkrát zrodila v **eseji** z roku 2001a/2001b pedagóga Marca Prenského, ktorý tvrdil, že nová generácia je obzvlášť zručná pri spracovávaní viacerých informácií naraz a pri využívaní najnovších technológií. Podľa Prenského by sa mal vyučovací systém pre túto generáciu prispôbiť. Internetové prostredie, ako také, je dnešným študentom tiež dobre známe, a preto je online vzdelávanie návrhom, ktorý by chceli vyskúšať. V súčasnosti tretina vysokoškolských študentov navštevuje aspoň jednu hodinu online (Ginder a kol., 2019). Navyše, príchod vysokorýchlostného internetu, ktorý uľahčuje všadeprítomné pripojenie, dáva online vzdelávaniu impulz. To v spojení s virtuálnou komunikáciou a technológiou virtuálnej reality znamená, že učitelia môžu poskytovať živé online prednášky študentom vo vzdialených lokalitách. Používanie iba online kurzov v posledných mesiacoch nabralo na intenzite a je pripravené zrýchliť sa aj po usadení COVID-19. Virtuálna realita (VR) je mnohými ohlasovaná ako zmena hry vo vysokoškolskom vzdelávaní. Nie je preto prekvapením, že sa očakávalo, že sektor vzdelávania pritiahne druhé najväčšie investície súvisiace s VR. Ako sa táto pohlcujúca technológia vyvíja, pedagógovia stále viac hľadajú spôsoby, ako začleniť VR do pedagogických prístupov kvôli výhodám, ktoré prináša študentom (Chamekh, Hammami, 2020). Za posledné desaťročie niekoľko univerzít so spoločným cieľom presadzovať inovácie vo vzdelávaní vpred investovalo do centier pre inovácie vzdelávania so zameraním na vznikajúce technológie. Niektoré z najpopulárnejších vznikajúcich vzdelávacích technológií sú okrem iného virtuálna realita, blockchain, internet vecí, umelá inteligencia. Najmä virtuálna realita je v kritickom momente na to, aby bola masívne implementovaná, a to z niekoľkých dôvodov. Niektoré vlastnosti virtuálnej reality z nej robia obľúbeného kandidáta na jej uplatnenie vo výučbe a štúdiu na vysokých školách (Campus a kol., 2022):

- ako technologický nástroj ho možno priamo použiť vo vyučovacom procese,
- jeho súčasná technologická vyspelosť umožnila vývoj hardvéru a softvéru, ktorý možno začleniť do vzdelávacieho kontextu, zároveň sa vo všeobecnosti znížili náklady, čím sa začlenenie do vzdelávacieho kontextu stalo životaschopnejším,
- môže zvýšiť zvedavosť študentov,
- pre väčšinu študentov je univerzita jediným miestom, kde majú prístup k tejto technológii.

Až 94% študentov vidí VR vzdelávanie pozitívne a odporučili by takúto výučbu aj ostatným študentom. Pre pedagógov je vyučovanie pomocou virtuálnej reality výbornou pomôckou. 60% z nich sa vyjadrilo, že VR určite patrí do vyučovania, ďalších 40% taktiež, ale len za určitých podmienok (Schwamberg, 2018).

Zvýšená angažovanosť a motivácia, prieskumné a kontextové učenie a možnosti zážitkového učenia, ktoré by inak mohli byť nedostupné, sú niektoré z výhod, ktoré poskytuje VR. VR zvyšuje motiváciu študentov, smeruje k poznávaniu svojich schopností a pomáha študentom získať prácu. Používanie VR v hĺbkovom vzdelávaní, predovšetkým vo vede a lekárstve, spúšťa empatické reakcie, ktoré dávajú študentom perspektívu, ktorá má obrovský trvalý vplyv.

Trendy vo vzdelávaní a učebných osnovách

Budúcnosť práce sú preteky medzi technológiou a vzdelávaním, jednoducho povedané, s napredovaním technológií by sa vzdelávacie systémy mali metamorfovať, predvídať a pripravovať sa na vplyv digitálnych technológií na pracovnú silu. To znamená, že vysokoškolské inštitúcie by sa mali zamerať na formovanie budúcich zamestnancov odovzdaním vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré sú požadované na trhoch práce. Z tohto dôvodu je naliehavo potrebné prepracovať študijné programy, kurzy a učebné osnovy vo všeobecnosti, aby vyhovovali potrebám moderných študentov a zároveň držali krok s vyvíjajúcou sa pracovnou silou. V prvom rade štvrtá priemyselná revolúcia, vyvolaná rýchlym pokrokom v robotike, AI a ďalších vznikajúcich technológiách, vytvorila medzery v zručnostiach vo všetkých odvetviach. Presnejšie povedané, delba práce medzi strojmí, algoritmi a ľuďmi má do roku 2022 celosvetovo vygenerovať 133 miliónov nových úloh (Hudec, 2022). Podobne vplyv automatizácie poháňanej technológiami, zložitosť pracovných procesov a roztrieštenosť rozhodovania súčasného prostredia na pracovisku spoločne vedú k narastajúcemu dopytu po zručnostiach naprieč podnikateľskými sektormi a odvetvami. Preteky o vyriešenie eskalujúcej krízy zručností sa naďalej formujú, keďže inštitúcie spolupracujú s korporáciami, aby vymysleli dokonalý liek. V súčasnosti dochádza k rýchlemu prijímaniu programov podnikového partnerstva v rámci oddelení kariérových služieb centralizovanej univerzity. Potreba vysokoškolských titulov pre pracovné miesta na základnej úrovni narastá, vzdelávanie založené na kompetenciách získava na popularite u študentov, univerzít a vlády ako jedno z riešení na zníženie nákladov a urýchlenie ukončenia štúdia. Ako najrelevantnejšia a najužitočnejšia zmes zručností pre každého zamestnanca, ktorá sa neustále mení, sa do popredia dostáva vzdelávanie založené na kompetenciách (ang. CBE – competence-based education). Medzi niektoré z bežnejších synonym patrí okrem iného vzdelávanie, výučba a učenie založené na odbornosti, na zvládnutí, na výsledkoch, na výkone a na štandardoch. Tento typ učenia je posunom od modelu „sage-on-the-stage“ k prístupu „guide-on-the-side“ (Dragoo, Barrows, 2016). Burnett (2016) zdôraznil, že vzdelávanie založené na kompetenciách sa zameriava na individuálneho študenta s interdisciplinárnym obsahom informovaným o potrebách priemyslu. Ako model sa zameriava skôr na zvládnutie obsahu ako na dokončenie. Vzdelávanie založené na kompetenciách pomáha inštitúciám riešiť potreby jednotlivých študentov a kladie väčší dôraz na rozširovanie ich rôznorodosti zručností, ktoré môžu študenti využiť ihneď po vstupe do pracovného procesu. Slúžia tomu i masívne otvorené online kurzy (MOOC - Massive Open Online Courses). Sú to otvorené online kurzy vytvorené pre veľký počet účastníkov, poskytujú bezplatný prístup a môžu sa k nim dostať kedykoľvek a kdekoľvek ktokoľvek, ak má internetové pripojenie (Despujol a kol., 2022). Na základe populárnych online kurzov si MOOC vybudovali pevné miesto v sektore vzdelávania. Mnoho univerzít na celom svete začalo pred rokmi experimentovať s kurzami MOOC. Dnes tento revolučný koncept pretvára model vysokoškolského vzdelávania. Keď COVID-19 zasiahol svet začiatkom roka 2020, mnohé

krajiny vynútili masívne blokády, aby zastavili šírenie choroby, väčšinou vrátane zatvorenia škôl a univerzít (Hale a kol., 2021). V tomto scenári boli MOOC vynikajúcou možnosťou na riešenie potreby kvalitného online materiálu pre inštitúcie vysokoškolského vzdelávania (Duan, 2021). Aby sme lepšie pochopili, čo posunulo tento rušivý vzdelávací model do jeho súčasnej podoby, musíme najprv pochopiť výhody MOOC. Po prvé, na rozdiel od tradičných online kurzov, MOOC prinášajú výhodu neobmedzeného zápisu, menšieho počtu požiadaviek a sú dostupné v globálnom meradle. Po druhé, MOOC sa ponúkajú za minimálnu cenu, takže sú najbezpečnejšou stávkou na zvrátenie vysokých nákladov na vzdelávanie. Ďalšou zaujímavosťou je, že MOOC nie sú zafixované do tradičných semestrálnych modelov univerzít. To znamená, že študenti môžu začať kurz kedykoľvek a môže byť ľubovoľne dlhý. Ešte lepšie je, že väčšina kurzov je krátka a vysoko zameraná na konkrétnu tému. To z nich robí presvedčivú perspektívu pre študentov, ktorí chcú hlbšie porozumieť jednej oblasti. Špičkové univerzity čoraz častejšie spúšťajú MOOC nielen preto, aby si udržali náskok, ale aj preto, aby zlepšili prístup k vzdelávaniu. Len v roku 2019 spustili poskytovatelia MOOC približne 2 500 kurzov, 170 mikropoverení a 11 online titulov (Cunningham et al., 2016).

Finančné trendy

Financovanie vysokého školstva je nevyhnutným predpokladom pre to, aby vysoké školy mohli plniť svoju funkciu rozvoja vzdelanosti, vedy a kultúry. Dostali boli pre univerzity známe kritériá už na prelome októbra a novembra v danom roku. Jednotlivé vysoké školy tak mohli začať plánovať svoje výdavky, investície a najmä rozvoj na ďalší rok efektívne a v rámci zaužívaných štandardov. Východisko pre rok 2022 neexistuje. Vysoké školy potrebujú systémové riešenia. Zmena financovania je jedna z naliehavých tém (Vaňková, 2022). Finančná podpora poskytovaná verejným vysokým školám na základe zmluvy sa skladá zo štyroch dotácií (metodika MŠSR, Minedu 2022):

- dotácia na uskutočňovanie akreditovaných študijných programov,
- dotácia na výskumnú, vývojovú alebo umeleckú činnosť,
- dotácia na rozvoj vysokej školy,
- dotácia na sociálnu podporu študentov.

Už dnes univerzity v susednej krajine ako Česko vedia spoľahlivo odhadnúť dotáciu na budúci kalendárny rok. Vedia, čo si môžu dovoliť, vedia plánovať rozvoj ľudských, výskumných, ako aj vzdelávacích aktivít. Potom nemusia improvizovať a môžu sa sústrediť na prácu.

Keďže tlak na nájdenie financovania stúpa, verejné univerzity a vysoké školy sa vrátili k rysovej doske. Cieľom je vytvoriť iniciatívy, ktoré môžu vzbudiť záujem podnikov a súkromných subjektov o financovanie vzdelávania.

Záver

Prostredie vysokého školstva sa rýchlo mení. Je zo všetkých strán zasiahnuté sociálnymi, kurikulárnymi, technologickými a finančnými zmenami. Inštitúcie, ktoré si chcú udržať náskok pred konkurenciou a lepšie sa prispôbiť svojmu cieľu produkovať „predajných“ budúcich zamestnancov, by mali byť pripravené prispôbiť sa týmto trendom.

Zmeny zaznamenané vo vysokoškolskom vzdelávaní priniesli hmatateľné výhody. Napríklad vznikajúce technológie, ako je VR, zjednodušili učenie, vďaka čomu je ľahko dostupné pre všetkých študentov bez ohľadu na to, kde sa nachádzajú. Umelá inteligencia navyše umožnila inštitúciám ponúkať personalizované vzdelávanie, ktoré študentom pomôže získať dokonalú zmes zručností. Všetky tieto vývojové trendy vysvetľujú, prečo snahy o vysokoškolské vzdelávanie, ako je online magisterský titul

vo vzdelávacích technológiách, získavajú na sile, s cieľom ovládnuť všetky tieto technológie a premeniť ich na zmysluplné súčasti moderného vzdelávania.

Tieto technológie sú však v ich súčasnom spôsobe použitia veľmi drahé. Z tohto dôvodu z nich mnohé inštitúcie nedokážu vyťažiť maximum. Na prekonanie tejto prekážky by univerzity a vysoké školy mali výrazne investovať do výskumu, aby prišli s inovatívnymi, ale lacnejšími spôsobmi, ako prijať nové technológie. Odhliadnuc od technológií, je potrebný ďalší výskum, aby sa určilo, ktoré kurikulum bude pre budúcich študentov najlepšie fungovať. Okrem toho by zainteresované strany mali zapojiť vládu a vyriešiť problémy, ktoré spôsobujú pokles počtu zahraničných študentov. Univerzity by mali zdvojnásobiť poskytovanie lepších podporných služieb.

Literatúra

BALÁŽ, V. 2010. Migrácia študentov v Európe: súťaž o ľudský kapitál. Sociológia, roč. 42, č. 4, pp. 356-382. Dostupné na internete:

<https://www.sav.sk/journals/uploads/05130907Balaz%20OK.pdf>

BURNETTE, D. M. 2016. The renewal of competency-based education: A review of the literature. The Journal of Continuing Higher Education, 64(2), 84-93.

CARNEVALE, A.P., JAYASUNDERA, T., CHEAH, B. 2011. The College Advantage Weathering Economic Storm. Washington, DC: Georgetown University. Dostupné na internete:

<https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/CollegeAdvantage.FullReport.081512.pdf>

CAMPOS E, HIDROGO, I., ZAVALA, G. 2022. Impact of virtual reality use on the teaching and learning of vectors. Front. Educ. 7:965640. doi: 10.3389/educ.2022.965640

CUNNINGHAM, J., KEY, E., CAPRON, R. 2016. An evaluation of competency-based education programs: A study of the development process of competency-based programs. The Journal of Competency-Based Education, vol. 1, no. 3, pp. 130-139.

DESPUJOL, I., CASTAÑEDA, L., TURRÓ, C. 2022. MOOCs as a massive learning resource for a Higher Education Community. The Universitat Politècnica de València experience using the EdX remote access program. Educ Inf Technol, vol. 27, pp. 12999-13020.

DUAN, P. 2021. The social presence of online education: How MOOC platforms in China cope with collective trauma during COVID-19. Asian journal of communication, vol. 31, no. 5, pp. 436-451.

DRAGOO, A., BARROWS, R. 2016. Implementing competency-based education: Challenges, strategies, and a decision-making framework. The Journal of Continuing Higher Education, vol. 64, no. 2, pp. 73-83.

CHAMEKH, Y., HAMMAMI, M.A. 2020. Impact of Virtual Reality on Modern Education. International Journal of Sciences: Basic and Applied Research, vol. 50, no. 2, pp. 1-8.

GINDER, S.A., KELLY-REID, J.E., MANN, F.B. 2019. Enrollment and Employees in Postsecondary Institutions, Fall 2017; and Financial Statistics and Academic Libraries, Fiscal Year 2017. Washington, DC. Dostupné na internete: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019021REV.pdf>

HALE, T., ANGRIST, N., GOLDSZMIDT, R. 2021. A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 government response tracker). Nature human behaviour, vol. 5, pp. 529-538.

Hittepole, C. 2018. Nontraditional Students: Supporting Changing Student Populations. NASPA. Dostupné na internete:

https://www.naspa.org/images/uploads/main/Hittepole_NASPA_Memo.pdf

Hudec, M. 2019. Sme pripravení na revolúciu v preškolení? Automatizácia mení spôsob práce aj potrebné zručnosti – euractiv.sk Dostupné na internete:

<https://euractiv.sk/section/spolocnost/news/sme-pripraveni-na-revoluciu-v-preskolovani-automatizacia-meni-sposob-prace-aj-potrebne-zrucnosti/>

MAHLANGU, V.P. 2020. Rethinking student admission and access in higher education through the lens of capabilities approach. *International Journal of Educational Management*, vol. 34, no. 1, pp. 175-185.

Minedu. 2021. Na Slovensku študuje 133 558 vysokoškolákov. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/na-slovensku-studuje-133-558-vysokoskolakov/>

Minedu. 2022. Vysoké školstvo. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/vysoke-skolstvo/>

OKOJIE, MABEL, C. P. O., TINUKWA, C. 2020. *Handbook of Research on Adult Learning in Higher Education* (pp. 344). Hershey, PA: Information Science Reference/IGI Global. Dostupné na internete: https://books.google.co.ke/books?id=PrzTDwAAQBAJ&dq=%22Online+Learning+A+form+of+distance+learning+that+occurs+over+the+internet%22&source=gbs_navlinks_s

PRENSKY, M. 2001a. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*, vol. 9, no. 5, ISSN 1074-8121. Dostupné na internete: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PRENSKY, M. 2001b. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, vol. 9, no. 6. Dostupné na internete: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

SEO, K., TANG, J., ROLL, I. et al. 2021. The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *Int J Educ Technol High Educ*, vol. 18, no. 54. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>

STALEVSKA, J. 2021. How AI is transforming eLearning in 2021: Examples of AI in Education. Dostupné na internete: <https://redvike.com/examples-of-ai-in-education/>

SCHWAMBERG, M. 2018. Vyučovanie prostredníctvom virtuálnej reality prinieslo pozitívne skúsenosti. Dostupné na internete: <https://www.mojandroid.sk/virtualna-realita-vyucovanie-pozitivne-skusenosti/>

TUKE. 2022. Významní partneri vo svete. Dostupné na internete: <https://www.tuke.sk/wps/portal/tuke/university/usek-pre-zahranicne-vztahy>

VAŇKOVÁ, V. 2022. Vysoké školy čakajú na záchranu. Pomôcť má zmena financovania a dôraz na uplatnenie študentov. Dostupné na internete: https://www.trend.sk/ekonomika/vysoke-skoly-cakaju-zachranu-pomoze-zmena-financovania-graduate-tracking-research-com.translate.google/education/trends-in-higher-education?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=cs&_x_tr_hl=cs&_x_tr_pto=sc

Kontakt

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA
Technická univerzita v Košiciach
Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu
Oddelenie spoločenských vied
Vysokoškolská 4
042 00 Košice

Telefón: 00421/556024339

E-mail: Daniela.Hrehova@tuke.sk

PhDr., ThLic, Mgr. Ján Mičko, PhD.

Technická univerzita v Košiciach

Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu

Oddelenie spoločenských vied

Vysokoškolská 4

042 00 Košice

Telefón: 00421/556024307

E-mail: Jan.Micko@tuke.sk

Recenzent

Mrg. Gizela Brutovská, PhD.

MOŽNOSTI SPIRITUÁLNYCH PRESAHOV VO VZDELÁVACOM PROCESE (Eutanázia a asistovaná samovražda vo svete)

Ján Mičko

Abstrakt

Predkladaná práca je zložená z dvoch na seba nadväzujúcich častí. Prvá časť pojednáva o rôznych druhoch eutanázie, asistovanej samovraždy a paliatívnej sedácii. Zároveň sprostredkúva ich základné charakteristiky, spoločné znaky i vzájomné diferencie. Túto časť uzatvára ich legislatívne zakotvenia. Ďalšie časti poukazujú na realizáciu eutanázie vo svete a vzťah najrozšírenejších náboženstiev k eutanázii, asistovanej samovraždy a paliatívnej sedácii. Cieľom tejto práce nie je iba charakterizovať rôzne druhy eutanázie, asistovanej samovraždy a paliatívnej sedácii a ich vzájomné vzťahy a objasniť vzťahy medzi skúmanými témami a ich religióznymi presahmi v živote človeka, ale najmä nájsť vhodný spôsob začlenenia tejto témy do edukačného procesu.

Kľúčové slová

človek, diferencia, svet, vzdelávanie

Abstract

The presented work consists of two consecutive parts. The first part deals with various types of euthanasia, assisted suicide and palliative sedation. At the same time, it conveys their basic characteristics, common features and mutual differences. This section concludes with their legislative anchors. Other parts point to the implementation of euthanasia in the world and the relationship of the most widespread religions to euthanasia, assisted suicide and palliative sedation. The aim of this work is not only to characterize the different types of euthanasia, assisted suicide and palliative sedation and their mutual relations and to clarify the relations between the researched topics and their religious overlaps in human life, but especially to find a suitable way of including this topic in the educational process.

Keywords

Difference, Education, Man, The world

Úvod

Súčasná spoločnosť si kladie otázku, ako pristupovať k smrteľne chorému človeku, ktorého zdravotný stav je nevyliciteľný a pomaly sa približuje k smrti. Kým však takýto okamih nastane prechádza človek veľkým fyzickým utrpením prejavujúcim sa v bolestiach a mnohokrát aj v strate ľudskej dôstojnosti. Nebolo by lepšie jeho trápenie ukončiť eutanáziou?

S otázkou zachovania alebo ukončenia ľudského života zápasia etické a náboženské systémy na celom svete. O to naliehavejšou sa stáva otázka, akým spôsobom majú učitelia etickej výchovy, prípadne humanitných vied pristúpiť k efektívnej reflexii a následného zvolenia príslušných vyučovacích metód pri sprostredkovaní obsahu tejto etickej otázky. Z objektívneho hľadiska sa ako najvhodnejší javí komparatívny prístup pri ktorom sa študent oboznámi s rôznymi (často protikladnými) prístupmi k riešeniu tohto problému. Predkladaný príspevok nás výkladovou formou oboznámi so základnými prístupmi filozofických smerov a najrozšírenejších náboženstiev s riešením tejto závažnej etickej otázky. Sekundárne sa týmto príspevkom zvýrazní aj rozmanitosť prístupov a následných riešení.

I. Spôsoby ukončenia ľudského života

Každý ľudský život sa končí smrťou. Práve v tomto aspekte sú si všetci ľudia rovní. Narodiť sa nemusí každý, umrieť už áno. V predchádzajúcich historických obdobiach ľudia umierali prirodzenou smrťou, ktorú častokrát urýchlil hlad, nedostatočná hygiena, choroby, epidémie, vojny. Od druhej polovice

dvadsiateho storočia zápasíme s úplne iným fenoménom, dobrovoľným ukončením vlastného života, prípadne vyjadrením súhlasu, potrebným k jeho ukončeniu. Rozlišujeme niekoľko spôsobov dobrovoľného odchodu z tohto sveta: *eutanázia, asistovaná samovražda, paliatívna sedácia*.

1. Otázka eutanázie

Eutanázia pochádza z gréckeho výrazu „*euthanasia*“, ktoré je tvorené dvomi gréckymi slovami *EU* – dobrá a *THANATOS* – smrť (Letellier, 2004, s.41) a je esenciálne prepojená s bioetikou, nakoľko bezprostredne súvisí s kvalitou života ľudského jedinca.⁴¹ Jedná sa o usmrtenie pacienta na jeho vlastnú žiadosť, ktorý trpí nevyliciteľnou alebo smrteľnou chorobou (Euthanasia, 2020). Za termínom eutanázia sa skrýva myšlienka zbavenia pacienta zbytočného bolestivého trápenia sa z príčiny choroby a dovolenie mu dôstojného ukončenie života. (Euthanasia, 2020). Pre dané ukončenie života je potrebné lekárske potvrdenie, v ktorom je obsiahnuté, že pacient je nevyliciteľné chorý a jeho zdravotný stav mu bráni alebo bude brániť žiť plnohodnotný bezbolestný život. Vykonať eutanáziu môže výlučne lekár, ak by k nej došlo bez splnenia týchto podmienok jednalo by sa o vraždu alebo o asistovanú samovraždu. Eutanáziu môžeme rozdeliť na *priamu (aktívna)* a *nepriamu (pasívnu)*.

Druhy eutanázie

Eutanáziu môžeme rozdeliť na *priamu (aktívna)* a *nepriamu (pasívnu)*.

Priama (aktívna)

Priama (aktívna) eutanázia je zákrok, ktorý si kladie za cieľ usmrtenie pacienta. Môže k nej dochádzať napr. použitím jedu a jej cieľom je ukončiť život pacienta. Ide o činnosť, ktorá má pacientovi privodiť smrť. Priama eutanázia má okrem svojich zástancov aj veľké množstvo odporcov, ktorí využívajú nasledujúce argumenty (Jemelka, 2016, s. 52):

1. Ľudský život je *posvätný*. Táto skutočnosť nedovoľuje priame usmrtenie človeka iným človekom.
2. *Náboženský postoj*. Je prezentovaný v názore, že ide o nedobrovoľné a neprirodzené ukončenie ľudského života a tým aj prekročenie ľudských kompetencií.
3. *Možnosť zneužitia*. Existuje vysoké nebezpečenstvo zneužitia dôsledkov priamej eutanázie napr. za účelom obohatenia sa na úkor zomrelého, prípadne jeho likvidácia vychádzajúca z iných pohnútok (napr. politických).
4. *Strata dôvery*. Legalizácia tejto možnosti by znamenala výraznú zmenu pôvodnej podoby vzťahu medzi lekárom a pacientom.

Argumenty podporujúce priamu eutanáziu:

1. *Pomoc človeku* ktorý umiera a nemôže sám realizovať svoje pranie zomrieť.
2. *Ukončenie utrpenia* (napr. pacient s rakovinou, alebo v kóme).
3. *Pomoc rodine* (zbavíme rodinu „trápenia“ sa s ťažko chorým človekom.)
4. *Zavedenie novej podpory dôvery k lekárovi* (práve lekár je ten, kto pomáha)

Nepriama (Pasívna)

⁴¹ Bioetika má niekoľko definícií. Pre potreby tohto textu je najvhodnejšia definícia od Daniely Kovalovej, kde sa bioetika chápe ako vedná disciplína, ktorá sa zaoberá kvalitou života (bios) s ohľadom na prežitie človeka na zemi. (Porov. Komenská, , s.8)

Pri *nepriamej eutanázii* nedochádza k zabráneniu smrteľného procesu, o nespomaľovanie umierania terapeutickými zásahmi, ktoré je už aj tak nezvratné (Jemelka, 2016, s. 53). Cieľom je nepredlžovať utrpenie. Rozlišovanie medzi priamou a nepriamou eutanáziou môžeme vnímať ako zvažovanie kritéria aktivity, alebo pasivity v oblasti starostlivosti o smrteľne chorého pacienta. Nejedná sa tu o dostupnosť špičkových, alebo drahých liekov, ale o najprirodzenejšie formy starostlivosti o ťažko chorého pacienta ako je napr. podávanie potravy, vody, alebo vysokého množstva prípravkov na tíšenie bolesti, ktoré môžu tiež zapríčiniť smrť pacienta.

Z *legálnej stránky sa eutanázia rozdeľuje na tri druhy*:

- a) *dobrovoľná* – jedná sa o eutanáziu pri ktorej pacient sám dobrovoľne žiada o ukončenie svojho života. Tento druh je legálny vo všetkých krajinách, kde je eutanázia legálna.
- b) *nedobrovoľná* – jedná sa o eutanáziu proti žiadosti pacienta, tento druh eutanázie je v každej krajine vnímaný ako vražda.
- c) *nevedomá* – pri tomto druhu chýba súhlas pacienta, prípadne možnosť jeho získania. Vo väčšine krajín sveta je tento druh eutanázie nelegálny a taktiež ako pri nedobrovoľnej eutanázii je vnímaný ako vražda. Výnimkou je Holandsko. (Euthanasia, 2020). V Holandsku je tento druh legálny pod záštitou Groningenského protokolu o eutanázií novorodencov, ktorý bol vypracovaný v septembri roku 2005 *Verhagenom* a *Sauerom* v univerzitnom lekárskom centre a definuje tri skupiny novorodencov:
 - 1. *Bez šance na prežitie,*
 - 2. *Tí ktorí by prežili po určitej dobe intenzívnej liečby s ponurou budúcnosťou,*
 - 3. *Ktorí by prežili bez prístrojov, ale žili by v utrpení bez šance uľahčenia od bolesti.*

Tento protokol má pomôcť ukončiť život novorodencom, ktorých zdravotný stav je natoľko zlý, že by ani ich umieranie nemalo trvať dlho. Protokol taktiež poukazuje na to, že rodičia by nemali voliť interrupciu, ale mali by počkať na narodenie dieťaťa, aby mohli s určitosťou zistiť zdravotný stav dieťaťa, a až tak vykonať to „správne“ rozhodnutie. (Gronigen Protocol, 2005, s. 8).

2. Asistovaná samovražda

Okrem eutanázie rozlišujeme aj termín *Asistovaná samovražda*. Asistovaná samovražda je definovaná ako „*akt úmyselnej samovraždy s asistenciou iného človeka, ktorý vedome poskytuje znalosti, prostriedky, alebo oboje*“ (Vácha, 2019, s. 13). Myslia sa tým rôzne rady, alebo jedy, ktoré pacient použije sám na ukončenie svojho života. (Spišák, 2018, s. 1) V prípade asistovanej samovraždy pacient s lekárom tvoria tím, eutanázia je realizovaná výlučne lekárom, bez pričinenia pacienta. (Vácha, 2019, s. 14). Ďalší rozdiel medzi eutanáziou a asistovanou samovraždou je v tom, že asistovanú samovraždu nemusí vykonať iba smrteľne, alebo nevyliciteľne chorý pacient, ale ktokoľvek, kto sa týmto spôsobom rozhodne ukončiť svoj život (Spišák, 2018, s. 1). V snahe predĺžiť si život sa človek dostáva aj do akejsi „slepej uličky“, kde túži, aby jeho dlhý život skončil. Túto túžbu vyvoláva ochorenie v pokročilom stave (napr. zhubné nádorové ochorenia), keď je pacient pod tlakom bolesti presvedčený o nevyhnutnosti ukončenia svojho života. V európskom priestore v niektorých štátoch existujú (a sú aj legislatívne upravené napr. vo Švajčiarsku) spôsoby ukončenia ľudského života. Pri eutanázii sa na ukončení života podieľajú lekári (pri priamej) a vzájomne lekári a pacienti (pri asistovanej). Zaujímavým fenoménom je aj paliatívna sedácia, pri ktorej ide o pomoc pri umieraní, nie pri samotnej smrti.

3. Paliatívna sedácia

Paliatívna sedácia, alebo terminálna analgosedácia je definovaná ako podávanie liečiv chorému s cieľom udržať ho v stave kómy až do smrti, bez podávania umelej výživy či hydratačných infúzií (Vácha, 2019, s. 14). Ide o *užitie sedatív k zníženiu úrovne vedomia pacienta s cieľom zmierniť utrpenie, ale nie urýchliť koniec jeho života* (AAHPM, 2002 in Cooney, 2007: In. Vácha, 2019). Vácha uvádza aj definíciu hospicových a paliatívnych sestier, ktorá zmienené definície dopĺňa. *Kontrolované užitie liekov so zámerom navodiť rôznu stupeň bezvedomia, ale nie smrť pre zmiernenie refraktorných a neznositelných symptómov u bezprostredne umierajúcich pacientov* (HPNA, 2003 in Cooney, 2007: In. Vácha, 2019). Smrť zvyčajne nastáva v horizonte niekoľkých dní. Túto metódu možno aplikovať vtedy, ak sa po vyčerpaní všetkých možností liečenia, či utlmenia bolesti nedarí zmierniť utrpenie umierajúceho chorého. S jej zahájením musia súhlasiť všetci členovia multidisciplinárneho tímu (Vácha, 2019, s. 14). V tejto zamýšľanej pomoci pacientovi uľaviť mu od bolesti, nesmie byť primárna snaha usmrtiť pacienta, ale iba ako možný dôsledok pokusu zmierniť pacientove bolesti. Na rozdiel od eutanázie či asistovanej samovraždy uskutočňuje paliatívna sedácia pomoc pri umieraní a nie dopomôcť umrieť.

II. Realizácia eutanázie v jednotlivých štátoch sveta

Eutanázia vo svete je veľmi ovplyvňovaná kultúrou a náboženstvom, preto je vo väčšine mimoeurópskych krajín, akákoľvek forma eutanázie nelegálna⁴².

Aktívna eutanázia v Európe

V Európe je eutanázia legálna len v 4 krajinách. Prvou európskou krajinou, ktorá legalizovala aktívnu eutanáziu sa stalo Holandsko, a to 1.4.2002. Po ňom nasledovalo Belgicko s jej legalizáciou 28.5.2002. Ďalšou krajinou bolo Luxembursko, kde legalizácia prebehla 19.3.2009. Koncom roka 2020 španielska vláda odhlasovala právo na aktívnu eutanáziu, ktorá nadobudla platnosť od 16.6.2021. Začiatkom roka 2021 portugalská vláda začala hlasovať o legalizácii aktívnej eutanázií, toto hlasovanie ešte nie je ukončené.

Aktívna eutanázia mimo Európy

V mimoeurópskych krajinách je aktívna eutanázia legálna v štyroch štátoch Kanady, Kolumbii Západnej Austrálii a v roku 2021 sa k ním pridala Nový Zéland. V Kanade je legalizovaná od 17.6.2016, pričom je výraz eutanázia nahradený termínom MAiD⁴³. Kanadský systém opatrení je pod drobnohľadom Veľkej Británie. (Euthanasia, 2020, s.1) V Kolumbii je dobrovoľná eutanázia legálna od roku 1997. Na schválenie žiadosti o eutanáziu je potrebný posudok nezávislej komisie. Prvá Eutanázia na území Kolumbie bola realizovaná v roku 2015. V Západnej Austrálii bol v roku 2019 odsúhlasený zákon o dobrovoľnej eutanázií (porov. *My death – My decision*, 2020,1) Koncom roka 2020 bolo na území Nového Zélandu odhlasované referendum o zákone o dobrovoľnej eutanázií s úspešnosťou 65,2%. Tento zákon sa stal platným v 13. novembra 2021. O schválenie eutanázie môže žiadať pacient ktorý je smrteľne chorý, ostáva mu maximálne 6 mesiacov života a schváliť jeho žiadosť musia dvaja lekári (McCarthy, 2020).

⁴² V celosvetovom meradle do roku 2020 legalizovali aspoň jednu formu z eutanázií, alebo asistovaná samovraždu na svojom území 28 krajín. Do spomínanej skupiny štátov patria: Argentína, Grécko, Kolumbia, Rakúsko, Austrália, Holandsko, Luxembursko, Spojené kráľovstvo, Belgicko, India, Mexiko, Španielsko, Čile, Írsko, Nemecko, Švajčiarsko, Dánsko, Izrael, Nórsko, Švédsko, Fínsko, Južná Kórea, Nový Zéland, Taliansko, Francúzsko, Kanada, Portugalsko, USA.

⁴³ *Medical Aid in Dying*.

Právna úprava eutanázie na Slovensku

Na Slovensku je eutanázia považovaná za nelegálnu keďže neexistuje právny poriadok, ktorý by bránil postihu vykonávajúceho eutanáziu. Právnym predpisom s najvyššou právnou silou v slovenskom právnom poriadku je Ústava Slovenskej republiky. Ústavodarca definuje právo na život v druhom oddieli druhej hlavy Ústavy v čl. 15 v odsekoch 1 a 2 nasledovne: *1. Každý ma právo na život. Ľudský život je hodný ochrany už pred narodením. 2. Nikto nesmie byť pozbavený života* (Ústavný zákon č. 460/1992 Zb.). Z tohto ustanovenia by sa dalo predpokladať, že z hľadiska ústavného práva by akákoľvek úprava eutanázie, nebola možná. Zároveň však v odseku 4 článku 15 Ústava ustanovuje, že *„nie je porušením práv, ak bol niekto pozbavený života v súvislosti s konaním, ktoré podľa zákona nie je trestné“*. Toto ustanovenie sa v súčasnosti použije ak je niekto pozbavený života v súvislosti s okolnosťou vylučujúcou protiprávnosť podľa Trestného zákona. (Giertl, 2009). Na Slovensku na rozdiel od ostatných európskych krajín neprebehla aktívna diskusia týkajúca sa otázky eutanázie. Aktuálna ústava Slovenskej republiky akýkoľvek akt ktorý by zapríčinil predčasné ukončenie života vníma ako trestný čin „vraždy, úkladnej vraždy, neposkytnutia pomoci a účasti na samovražde“. Podľa slovenského právneho poriadku je skutok eutanázie (rovnako aktívnej aj pasívnej) postihnuteľný trestným právom a môžeme ho priradiť pod skutkovú podstatu trestného činu úkladnej vraždy podľa § 144 trestného zákona č. 300/2005 Z.z: *„Kto iného úmyselne usmrtí s vopred uváženou pohnútkou, potrestá sa odňatím slobody na dvadsať rokov až dvadsaťpäť rokov“*, alebo vraždy podľa § 145 TZ: *„Kto iného úmyselne usmrtí, potrestá sa odňatím slobody na pätnásť rokov až dvadsať rokov.“* Jediným rozdielom, ktorý odlišuje dané skutkové podstaty je prítomnosť vopred uváženej pohnútky. Ak by malo dôjsť k legalizácii eutanázie na území Slovenskej republiky bude na to potrebné úspešné referendum s najväčším počtom zúčastnených z odborných aj laických kruhov (Giertl, 2009). Lekár na Slovensku je povinný poskytnúť pacientovi neodkladnú zdravotnú starostlivosť. Ale keďže pacient ma právo túto starostlivosť na základe zákona č. 576/2004 Z.z. *o zdravotnej starostlivosti* odmietnuť, môže v momente zakročenia lekára dôjsť k porušeniu tohto zákon. Preto lekár musí dôkladne pacientovi vysvetliť aké následky nesie jeho zdravotný stav. V prípade písomného prehlásenia pacienta o odmietnutí zdravotnej starostlivosti je nádej že lekár nebude trestne stíhaný za nedodržanie svojho kódexu. Z toho vyplýva, že pacientove odmietnutie liečby je ekvivalentom pasívnej eutanázie. (Spišák, 2018, s.1)

III. Eutanázia a náboženstvá

Náboženské systémy veľmi výrazným spôsobom zasahujú do vnímania a tým de facto závažným spôsobom ovplyvňujú problematiku eutanázie, nakoľko sa táto problematika konfrontuje s témou posmrtného života, alebo s rôznymi náboženskými pravidlami.

Kresťanstvo

Kresťanstvo vníma život ako posvätný a ako dar od Boha, preto len Boh môže rozhodnúť kedy sa ľudský život skončí. Z Desatora výrazne rezonuje *„Nezabiješ“*, a taktiež prikázanie lásky *„miluj blížneho ako seba samého“*. Pri akceptácii druhého pravidla v praxi dochádza k vzniku zásadného významového rozporu. Nevykonáš eutanáziu, pretože porušíš piate prikázanie, alebo ju zrealizuješ, pretože miluješ druhého ako seba samého a sám by si nechcel žiť v bolestiach? Pápež Benedikt XVI. vníma eutanáziu ako chybnú odpoveď na otázku utrpenia a voľba tak závažnej otázky neprislúcha človeku. Mnoho kresťanov súhlasí s dobrovoľnou, ale len pasívnou eutanáziou pod zámkou, že sa jedná o slobodnú vôľu pacienta. Odpoveďou by azda mohla byť §2280 z Katechizmu katolíckej cirkvi, v ktorom sa hovorí: *„Každý je zodpovedný za svoj život pred Bohom, ktorý mu ho dal. Život máme prijímať s vďačnosťou*

a ochraňovať ho k jeho cti a ku spásu všetkých duší. Sme správcovia, a nie vlastníci života, ktorý nám Boh zveril. Nedisponujeme ním“ (Vácha, 2019, s. 90).

Islam

Islamská tradícia vychádza z podobných konotácií. Korán nevníma eutanáziu ako právo na smrť. Poukazujú na to dve základné vety Islamu obsiahnuté v Koráne.

- a) Život je svätý a eutanázia a samovražda nesú súčasťou dôvodov na ukončenie života v Islame,
- b) Allah rozhoduje ako dlho bude človek žiť. Na to poukazujú dva verše Koránu. (Narimisa, 2014, s. 170)

Islamskí učenci považujú eutanáziu za zakázanú. Rovnako vnímajú eutanáziu obidve smery islamu Suniti a Šiiti. Moment smrti „*Ajal*“ je v rukách Alaha a ľudstvo nemá právo vkročiť a urýchliť, prípadne oneskoriť (*Ajal*). Islam nedáva slobodu, právo a voľbu ľuďom vziať si život. Vychádza pritom z dvoch zásad:

- a) Život nepatrí ľuďstvu.
- b) Odobratie života spôsobí bolesť rodine a všeobecnej spoločnosti (Narimisa, 2014, s. 171).

Judaizmus

Judaizmus vnímal eutanáziu ako nesprávnu, keďže život je svätý, je nesprávne ukrátiť niekoho o život, pretože právo zbaviť sa života nepatrí človeku, ale vyššej moci (Euthanasia and suicide, Judaism, 2009). Boh, stvoriteľ všetkého jediný môže disponovať ľudským životom a taktiež ako Stvoriteľ nebude poškodzovať svoje stvorenia (Vácha, 2019, s. 87). Lekár, ktorý by úmyselne usmrtil pacienta, hoci len z dôvodu skrátenia bolesti je považovaný za vraha („*Nezabiješ Exodus 20,13*). Kto by napomáhal asistovanej samovražde, porušuje prikázania z knihy *Leviticus (19,14)*: „*Nebudeš zlorečiť hluchému a slepému nepoložíš do cesty prekážku*. Skrátenie života z dôvodu bolesti alebo choroby, aj kebyže sa *jedná o krátku dobu je nevhodné keďže jeho život je len krátkou časťou nekonečného posmrtného života*“ (Vácha, 2019, s. 87). Židovská tradícia silne zdôrazňuje božskú kvalitu života postihnutých osôb, pretože každý človek bol stvorený na Boží obraz. Silným argumentom sa stáva aj skutočnosť, že život je darom od Boha a človeku neprislúcha o ňom rozhodovať. (Vácha, 2019, s. 87).

Buddhizmus

Pre buddhizmus je dôležité mať v okamihu smrti čo najčistejšiu myseľ, pretože takáto smrť vedie k lepšiemu znovuzrozeniu. (Porov. *Euthanasia: What does Buddhism teach about euthanasia?*) Z tohto dôvodu môžu niektorí buddhisti odmietať sedatíva a utišujúce lieky. Aj ťažšie stavy môžu odmietať analgetiká. Smrť je súčasť života a po nej príde znovuzrodenie, každý človek ju prežije niekoľkokrát. Eutanáziu väčšina buddhistov odmieta, pretože odporujú zabíjaniu živých tvorov. Smrť je súčasť života a preto by nemala byť odďaľovaná. Ak človek pocíti moment jej príchodu, lekári by ho nemali za každú cenu odďaľovať, ale mali by mu pomôcť odísť. Tento prístup sa nepovažuje za amorálny. (Vácha, 2019, s. 96).

Hinduizmus

Pre hinduizmus je charakteristická idea reinkarnácie – prevteľovania. Smrť môže byť cestou k opätovnému spirituálne aj sociálne kvalitnejšiemu zrozeniu. Vychádzajúc z idey prirodzeného odchodu z tohto sveta je eutanázia neprípustná. ((Euthanasia and suicide, Hinduism, 2009).

Záver

Vzájomný vzťah medzi eutanáziou, asistovanou samovraždou a paliatívnou sedáciou je značne diferencovaný. Pri eutanázii sa na ukončení života podieľajú lekár (pri priamej) a vzájomne lekár a pacient (pri asistovanej). Zaujímavým fenoménom je aj paliatívna sedácia, pri ktorej ide o pomoc pri umieraní, nie pri samotnej smrti. Všetky skúmané náboženstvá kresťanstvo, islam, judaizmus, buddhizmus a hinduizmus spoločne odmietajú eutanáziu, asistovanú samovraždu i paliatívnu sedáciu ako čosi neprípustné, nakoľko vychádzajú z pravidla, že človek nie je darcom svojho života. Pri buddhizme môžu nastať situácie, keď sa nevyliciteľne chorému človeku v čase „príchodu smrti“ ponechá priestor na dôstojný odchod z tohto sveta, bez zbytočného odďaľovania smrti. Na základe prezentovaného možno skonštatovať, že neexistuje striktná formulácia (právna, náboženská) vedúca k prinúteniu, prípadne k absolútnej ľahostajnosti k fenoménu ukončenia ľudského života. Je len na subjekte ako sa rozhodne. Pri predložení spôsobu prezentácie skúmaného problému skúsený pedagóg dosiahne nielen určitý stupeň odbornej erudície u svojich študentov, ale aj komplexnejšie uchopenie preberanej problematiky. A práve tento spôsob je prvým krokom, počiatkom vedúcim k samostatnému kritickému mysleniu zverených žiakov. Podieľa sa tak de facto, na formácii vlastného názoru u študenta. A to je pre pedagóga i celý pedagogický proces to najdôležitejšie.

Tento text vznikol na Katedre filozofie FF TU v Trnave ako súčasť riešenia projektu VEGA č. 1/0174/21.

Literatúra

- JEMELKA, P. 2016. *Bioetika*. Brno: Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta, 70 s. ISBN 978-80-210-8307-3
- KOMENSKÁ, K. 2019. *Bioetika ako systematická etika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 65 s. ISBN 978-80-555-2363-7
- LETELLIER, Ph. 2016. *Ethical and Human Aspects By Council of Europe* odsek: History and Definition of a Word, in *Euthanasia*, 41- 56 s.
- NARIMISA, N. 2014. *Euthanasia in Islamic Views*. European Scientific Journal June 2014 /SPECIAL/ edition vol.2, 170-173. ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431 [cit.2022-01-07], dostupné na internete <https://core.ac.uk/download/pdf/236407378.pdf>
- VÁCHA, M. 2019. *Eutanásie (definície, historie, legislativa, etika)*. Praha: GRADA PUBLISHING. 112 s. ISBN 978-80-271-2575-3 (print).
- Články v periodikách
- Euthanasia: Evolving role of the psychiatrists in India*. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3440903/>
- Euthanasia: What does Buddhism teach about euthanasia?* BBC. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zgygjxs/revision/4>
- Euthanasia and suicide*. Religions – Hinduism. BBC 25.8.2009. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/hinduethics/euthanasia.shtml>
- Euthanasia and suicide*. Religions – Judaism. BBC 21.7.2009. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.bbc.co.uk/religion/religions/judaism/jewishethics/euthanasia.shtml>
- GIERTL, A.: *Eutanázia, právo na smrť?* In. SME 30.9.2009 [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <http://www.pravo-medicina.sk/aktuality/18/eutanazia--pravo-na-smrt>.

McCARTHY, J.: *New Zealand Supports The Right To Die, But Rejects The Right To Get High*. npr (press) 30.10.2020: Christchurch. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.npr.org/2020/10/30/929709055/new-zealand-supports-the-right-to-die-but-rejects-the-right-to-get-high?t=1618294543949>

Dokumenty:

EUTHANASIA. 2020. Center for Healths Ethics, Medicine Faculty University of Missouri. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://medicine.missouri.edu/centers-institutes-labs/health-ethics/faq/euthanasia>

EUTHANASIA OF NEWBORNS AND THE GRONINGEN PROTOCOL. 2020. Bruxelles. s.10. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.ieb-eib.org/ancien-site/pdf/20150204-groningen-eng.pdf>

Zákony:

Ústavný zákon č. 460/1992 Zb. - *Ústava Slovenskej republiky*.

Zákon č. 300/2005 Z.z - *Trestný zákon*.

Zákon č. 576/2004 Z.z. *O zdravotnej starostlivosti*.

My death – My decision. Campaign in parliament champion legal cases broaden the debate. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.mydeath-mydecision.org.uk/info/assisted-dying-in-other-countries>.

SPISÁK, Martin: *Majú Slováci právo na smrť?* 4.1.2018. [cit.2022-01-07], dostupné na internete: <https://www.medipravnik.sk/pravne-clanky/maju-slovaci-pravo-na-smrt-alebo-ako-sa-na-eutanaziu-pozera-pravo-286/>

Kontakt

PhDr. Mgr. Ján Mičko

Trnavská univerzita v Trnave

Filozofická fakulta

Katedra filozofie

Hornopotočná 23

918 43 Trnava, Slovensko

Email: jan.micko@tuke.sk

Telefón: 00421/556024301

Recenzent

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

FENOMÉNU PLAGIÁTORSTVA A JEHO KONKRÉTNE PRESAHY V PRAXI

Ján Mičko, Daniela Hrehová

Abstrakt

Tento príspevok nás oboznámi s rôznymi typmi plagiátov i spôsobmi, ako ich čo najefektívnejšie odhaľovať. Plagiát je teda neoprávnené prebratie myšlienky (teórie, záverov, hypotéz, metafor), a to nielen úplné, ale i čiastočné, bez odkazu na ich pôvodcu. Je to cudzie dielo (alebo jeho časť), ktoré autor vysokoškolskej práce prehlasuje za vlastné a uvádza ho (ju) za vlastné. (Roig, 2006). Je prejavom hrubej arogancie na pôde univerzít, prípadne komplexnejšie, v celom akademickom prostredí. Ide o nebezpečný jav ktorý ničí tvorivú akademickú prácu, kooperáciu a vzájomné medziľudské vzťahy medzi študentom, pedagógom či pedagógmi navzájom.

Kľúčové slová

autor, dielo, plagiát, študenti, vzdelávanie

Abstract

This post will introduce us to different types of plagiarism and ways to detect them as effectively as possible. Therefore, plagiarism is the unauthorized transfer of an idea (theory, conclusions, hypotheses, metaphors), not only complete, but also partial, without reference to their originator. It is someone else's work (or part of it) that the author of the university thesis declares as his own and lists it as his own. (Roig, 2006). It is a manifestation of gross arrogance at universities, or more comprehensively, in the entire academic environment. This is a dangerous phenomenon that destroys creative academic work, cooperation and interpersonal relationships between students, teachers and teachers.

Keywords

Author, Education, Plagiarism, Students, Work

Úvod

Pri odbornom hodnotení seminárnych prác študentov sa v čoraz väčšom rozsahu stretávame s využívaním metódy plagiátu. Z terminologického hľadiska je plagiát odvodený z pôvodného latinského výrazu *plaga*, ktorý označoval pascu, osídlo, sieť (Harper, 2001 – 2010, heslo plagiarism), do ktorej pytliaci chytajú zver (Vydra, 2010, s. 133). Ide teda o neoprávnené prebratie myšlienky (teórie, záverov, hypotéz, metafor), a to nielen úplné, ale i čiastočné (teda len s malými či povrchnými úpravami), bez odkazu na ich pôvodcu. Plagiát je cudzie dielo (alebo jeho časť), ktoré autor vysokoškolskej práce prehlasuje za vlastné a uvádza ho (ju) za vlastné. (Roig, 2006). Je prejavom hrubej arogancie na pôde univerzít, prípadne komplexnejšie, v celom akademickom prostredí. Tento príspevok nás oboznámi s rôznymi typmi plagiátov i spôsobmi, ako ich čo najefektívnejšie odhaľovať.

I. Vznik plagiátu

Vznik plagiátu možno zrealizovať niekoľkými variabilnými spôsobmi. Akoby platila ľudová múdrosť: „*Koľko ľudí, toľko chutí*“. Základné atribúty však zostávajú zachované a preto sa im v nasledujúcej časti budeme venovať.

Autor sa dopúšťa plagiátorstva:

- Keď doslovne preberie text a neoznačí ho úvodzovkami, prípadne iným zaužívaným spôsobom a neuvedie odkaz na jeho pôvodcu (autora);

- do svojho textu plynulo zaradi čo i len krátku formuláciu cudzej myšlienky (teórie, výroku) bez uvedenia pôvodcu (autora);
- do textu zaradi väčšiu časť cudzieho textu – aj napriek odkazu ostáva zaradenie veľkej časti cudzieho textu do práce problémom;
- do textu zaradi parafrázované (preformulované) myšlienky iného autora bez uvedenia zdroja a pôvodcu;
- do textu zaradi väčšiu časť textu z elektronického/internetového zdroja – elektronický voľne dostupný zdroj má tiež svojho autora a nie je všeobecným verejným majetkom;
- do textu zaradi schému, tabuľku alebo obrázok bez uvedenia zdroja;
- do textu zaradi obrázok s označením copyrightu bez súhlasu nositeľa copyrightu (Roig, 2006).

Pri výpočte týchto znakov je potrebné sa zamyslieť nad vnútorným svetom plagiátora z etického aspektu. Necíti sa po krádeži textu ako zlodej? Keďže sa nám doposiaľ nepodarilo objaviť štúdiu, prípadne výskum zaoberajúci sa načrtnutou dilemou, nemôžeme relevantne odpovedať na túto etickú otázku. Preto ju ponechávame otvorenú k prípadnej následnej reflexii čitateľov.

Okrem plagiátorstva ako nežiadúceho javu rozoznávame niekoľko druhov plagiátov (Roig, 2006).:

- jednojazyčný („monolingual“) plagiát – neetické kopírovanie a preberanie textov v rámci jedného jazyka,
- plagiát naprieč jazykmi („cross - language“) – plagiát v rámci dvoch jazykov:
 - doslovný preklad bez uvedenia pôvodného autora
 - voľný (parafrázovaný) preklad bez uvedenia pôvodného autora,
- neprimerane rozsiahle prebratie častí textu iného autora (aj keď je uvedený),
- autoplagiátorstvo, sebaplagovanie – využívanie svojho vlastného, už publikovaného, textu (vytvoreného za iným účelom),
- „patchwriting“ a mozaikový plagiát – text zostavený z cudzích textov z rozličných zdrojov (rozličných autorov) bez uvedenia pôvodného autora (pôvodných autorov) alebo aj s ich uvedením.
- kyberplagiátorstvo – sťahovanie dokumentov z internetu v celku, alebo ich časti a ich uvádzanie za svoju pôvodnú prácu.

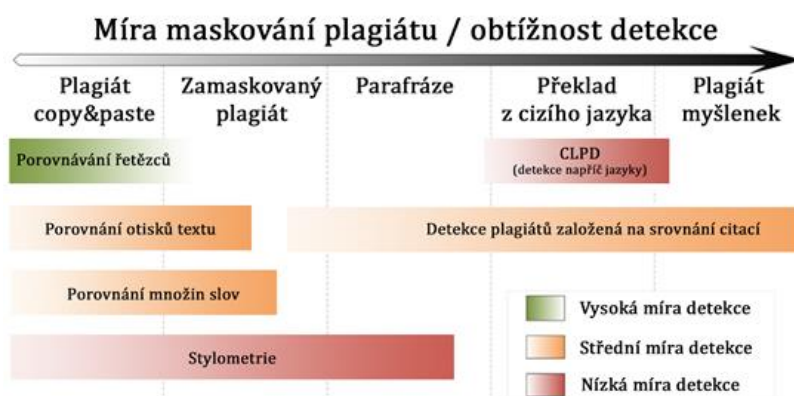
Z uvedeného vyvstáva otázka smerujúca k problému vzniku plagiátu. Aké sú najčastejšie dôvody vzniku takéhoto textu? Podľa *Hrdinákovej* a *Duchoňovej* vedie k tomu niekoľko rôznorodých faktorov:

- nedostatok alebo absencia prieskumových informačných schopností, ktoré sa týkajú prehľadávania tradičných i e–katalógov knižníc, vyhľadávania v databázach článkov časopisov, prehľadávania referenčných zdrojov;
- nedostatok alebo absencia schopností vyhodnocovania internetových zdrojov a následná chybná selekcia pramenných materiálov a informačných zdrojov, z ktorých študent vychádza;
- nedostatok schopností začleniť zdrojový materiál do svojich vlastných zistení, tvrdení;
- terminologická zámena a neúmyselné plagiátorstvo – výskumy ukazujú, že až 60% študentov nedokáže rozlíšiť medzi parafrázou a plagiátom;
- nedôslednosť pri excerpovaní a extrahovaní (alebo i nedostatočná schopnosť);

- zabúdanie na záznam pôvodného (excerpovaného, použitého) zdroja;
- mylná interpretácia plagiátorstva a jeho vzťahovanie len na písaný text, neznalosť, že je potrebné citovať aj fakty, ilustrácie, čísla a nápady preberané z iného pôvodného zdroja;
- mylná interpretácia duševného vlastníctva (nerozlišovanie verejných informácií a nápadov chránených autorským právom), t.j. mylnú interpretáciu pojmu „všeobecne známe“ myšlienky a fakty;
- vnímanie on-line informácií ako vlastníctva verejnosti;
- neznalosť pravidiel citovania a odkazovania na použité zdroje;
- neznalosť citovania sieťových elektronických informačných zdrojov;
- objektívne problémy s citovaním internetových zdrojov;
- nedostatok času – zlé hospodárenie s časom a zlá organizácia práce, z nedostatku času plynúca úzkosť, tieseň, panika (Hrdináková, Duchoňová, 2014).

Po načrtnutých bodoch sa vynára ďalšia, nemenej dôležitá rovina správania plagiátora. Do tejto roviny spadá „kompetencia maskovania“ plagiátu. Každý plagiátor netúži byť odhalený, a tak sa snaží o čo najúčinnejšie krytie za použitia čo najsofistikovanejších nástrojov. V súčasnosti existujú rozmanité formy ukrytia ukradnutého textu ako nás o tom informuje nasledujúci obrázok.

Obrázok 1. Metódy odhaľovania plagiátov a ich úspešnosť proti rôznym typom odpisovania



Zdroj: Kasík, 2018

Metóda porovnávania textových reťazcov, respektíve ich odtlačkov, bezpečne odhalí iba skopírovanie celých pasáží (teda ono povestné Ctrl+C, Ctrl+V). Študent by však mohol len poprehadzovať niekoľko slov alebo nahradiť slová nejakými synonymami (maskovanie plagiátu) a počítačový systém fungujúci na princípe porovnávania textových reťazcov by taký plagát najskôr neodhalil (Kasík, 2018).

Programátori preto vyvinuli metódu, v ktorej porovnávajú slovnú zásobu jednotlivých častí dokumentov. Pokiaľ sa štýl textu (napríklad používaná slovná zásoba, zložitosť viet a ďalšie parametre) zásadne odlišujú v rámci dokumentu, alebo naopak podozrivo podobajú na časti cudzieho dokumentu, môže takýto systém označiť zhodu. Táto metóda však nie je spoľahlivá, pretože je takmer nemožné vyvážiť parametre takým spôsobom, aby neoznačovala ako podozrivé pasáže, pri ktorých to nie je na mieste. Aj takejto detekcii sa podľa Kasíka, študent môže vyhnúť tým, že preloží „ukradnutú“ časť z iného jazyka. Pretože takmer akákoľvek veta môže byť preložená viac ako jedným spôsobom, je takmer

nemožné takéto preložené pasáže v súčasnosti zachytiť. V budúcnosti si však možno predstaviť, že systémy založené napríklad na prekladateľských službách typu Google Translate by mohli odhaliť aj preložené pasáže existujúcich textov. Rozpoznať plagiát nedokáže stopercentne žiadny stroj (a už vôbec nie človek). Pokiaľ sa študent rozhodne podvádzať a neuviesť zdroj svojich informácií, má veľkú šancu, že mu to v čase odovzdania práce prejde. Zvlášť keď si sám môže vopred zadarmo vyskúšať, čo systém na detekciu plagiátov odhalí a čo už nie.

Vzhľadom na to, že sa nástroje na detekciu plagiátov neustále vylepšujú, je celkom pravdepodobné, že systém môže odhaliť opísanú pasáž spätne. Prakticky všetky absolventské práce sa archivujú v digitálnej podobe, takže s každým rokom sa zvyšuje pravdepodobnosť, že nejaký nový algoritmus plagiát zaznamená.

Jedinou obranou proti detekcii plagiátov tak zrejme zostáva nudná poctivosť. Vo chvíli, keď opísanú pasáž priznáte a uvediete jej zdroj, sa z nej totiž stáva legitímna citácia. Len potom asi nemôžete tak ľahko použiť celé stránky cudzích textov, pretože to ihneď pôsobí máličko lajdácky, tvrdí Kasík. (Kasík, 2018).

Po komplexnej definícii a poukazu na druhy plagiátorstva sa následne zameriame na správanie pedagóga, ktoré nasleduje bezprostredne po kontakte s plagiátom. Primárne dochádza k zmene „pracovnej náplne“ vyučujúceho, ktorý sa z pozície pedagóga do úplne odlišnej sféry. Plagiátor je *človek, ktorý núti pedagóga, aby na nejaký čas opustil svoju pôvodnú úlohu a stal sa vyšetrovateľom* (Vydra, 2010, s.132). Úlohou pedagóga by malo byť ohodnotiť tvorivú aktivitu študenta a nie prácu niekoho iného. A práve v tomto bode sa vyučujúci dostáva k etickej dileme vyplývajúcej zo študentovho textu.

Porušenie *etickeho rozmeru* sa podľa Vydru prejavuje v niekoľkých rovinách:

1. Úlohou pedagóga je pomáhať študentom rásť v odborných zručnostiach. Je to obrovský nevďak voči jeho vynaloženému úsiliu.
2. Študent núti vyučujúceho čítať text, ktorý priamo nevytvára o študentovom myslení. Ak na to pedagóg príde, vzniká trhlina vo vzťahoch medzi pedagógom a študentom.
3. Je ľahké predložiť staršiemu pedagógovi prácu stiahnutú z internetu, najmä ak vieme, že pedagóg nevyužíva internet na kontrolu odovzdaných študentských prác.
4. Najväčšou hanobnosťou sa však stáva skutočnosť ku ktorej dochádza, ak pedagóg vyhodnotí prácu ako vynikajúcu a plagiátora postupne posúva ako odborníka po stupienkoch akademickej kariéry. Buduje jeho odborné renomé vychádzajúce práve z publikovanej práce študenta. Študent to neprizná a vezie sa na vlne úspechu, alebo prípadného akademického rastu. (Vydra, 2010, s. 132 – 133)

Záver

Etická stránka býva mnohokrát porušovaná nielen zo strany študentov, ale aj zo strany učiteľov. A to sa prejavuje najmä vtedy, ak plagiáty väčšieho či menšieho formátu u študentov tolerujú. Nepostačí ospravedlnenie (a to sa týka najmä humanitných fakúlt), že toho študenti majú veľa, že obdobie semestra je z časového hľadiska príkrátke na vytvorenie kvalitnej seminárnej práce či seminárnych prác, alebo tvrdenie, že študenti prvého ročníka nie sú vzhľadom na ich krátke vysokoškolské skúsenosti schopní vytvoriť požadovaný vlastný kvalitný text. *„Vysoké školy potom produkujú nemlúvňatá, nemlúvňatá v doslovnom zmysle – ľudí neschopných hovoriť za seba, vyjadrovať vlastné postoje a názory tak, aby tomu iní rozumeli, aby ich reč iní prijali. Kto chce tolerovať spoločenskú nezrelosť, robí to z bezohľadnosti, z vypočítavosti, alebo z nezáujmu, a teda z nezrelosti. Opakujem, je*

to infekcia (Vydra, 2007, s. 50), ktorá zo študentov, ale aj de facto zo Slovákov vytvára priemerných nedoukov (Satinský, 2002, s.47), neschopných s nadhľadom komplexne obsiahnuť skúmané odborné, či vedecké problémy. Výsledkom je amaterizmus hrubého zrna s domnelou nálepkou profesionality. Po konfrontácii s odborníkom pravda napokon vyjde na povrch. Otázkou zostáva čo sa deje s vnútrom plagiátora po absolvovanej konfrontácii. Zostáva chladným?

Literatúra

Discouraging Plagiarism. 2011 [online]. Bloomington: University of Indiana, 2011 [cit.2011-05-04]. Dostupné na: <http://www.iub.edu/~citi/services/writing/plagiarism.php>

HRDINÁKOVÁ, Ľ., DUCHOŇOVÁ, 2014. L. Plagiátorstvo. [online]. Univerzita Komenského v Bratislave. Výstup z KEGA 133UK-4/2013. [cit. 2022-12-12]. Dostupné na: <https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-plagiatorstvo.pdf>

KASÍK, P. 2018. Jak se odhalují plagiáty? Přeházet slova nestačí, překlad ale stroj ošálí. [online] [cit. 2023-03-21]. Dostupné na: https://www.idnes.cz/technet/veda/plagiat-opisovani-diplomova-prace-overeni.A180709_124447_veda_pka

LETTERMAN, D., 2006. Top Ten Reasons Students Plagiarize & What You Can Do? In: Writing News [online]. February 2006 [cit. 2023-03-12]. Dostupné na: <http://academicintegrity.depaul.edu/Top10.pdf>

McKENZIE, J. 1998. The New Plagiarism: Seven Antidotes to Prevent Highway Robbery in an Electronic Age. In: From Now On: The Educational Technology Journal [online]. 1998, vol., issue 8 [cit. 2014-03-01]. Dostupné na: <http://fno.org/may98/cov98may.html>

McMURTRY, K., 2001. E-cheating: combating a 21st century challenge. In: THE Journal [online]. 2001, vol. 11, issue 1 [cit. 2023-03-19]. Dostupné na: <http://thejournal.com/Articles/2001/11/01/echeating-Combating-a-21st-Century-Challenge.aspx>

ROIG, M., 2006. Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices : A guide to ethical writing. New York : St. John's University, Department of Psychology 2006 [online] [cit. 2023-03-04]. Dostupné na: <http://facpub.stjohns.edu/~roigm/plagiarism/Index.html>

SHERRY, L., 2005. Keeping Kids Honest in the Information Age: Dealing with Cyber- Plagiarism [online]. Denver: RMC Research Corporation, April 2005 [online] [cit. 2014-03-19]. Dostupné na: <http://web.archive.org/web/20050405202945/http://www.rmcdenver.com/starcenter/plagiarism.htm>

VYDRA, A., 2010. Akademické písanie. Ako vzniká akademický text. Studia minora – Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. 2010, s. 200. ISBN 978-80-8082-414-3

Kontakt

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA.

Technická univerzita

Rektorát

Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu

Oddelenie spoločenských vied

Vysokoškolská 4

040 02 Košice, Slovensko

E-mail: daniela.hrehova@tuke.sk

ThLic. PhDr. Mgr. Ján Mičko, PhD.
Technická univerzita
Rektorát
Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu
Oddelenie spoločenských vied
Vysokoškolská 4
040 02 Košice, Slovensko
E-mail: jan.micko@tuke.sk

Recenzent

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

FAKTORY MIGRÁCIE MLADÝCH ĽUDÍ ZO SLOVENSKA

Tomáš Pechočiak

Abstrakt

Množstvo súčasných vysokoškolákov, ale aj absolventov VŠ chce žiť a pracovať v zahraničí. Hlavne po vstupe Slovenskej republiky do Európskej únie začal rásť podiel dlhodobých vysídencov a takmer polovica z týchto ľudí sa nevrátila. Zarážajúce je hlavne to, z končiacich vysokoškolákov odchádza do zahraničia približne každý desiaty. Ide hlavne o absolventov technických fakúlt, fakúlt so zameraním na informačné technológie a lekárske fakulty. Odchod mladých ľudí do zahraničia zapríčiňujú push faktory aj pull faktory. Aj preto dnes sledujeme negatívne trendy v nedostatku kvalifikovaných ľudí v rôznych oblastiach ekonomiky a služieb, hlavne v zdravotníctve, školstve, sociálnych službách, ale zaostávame aj vo vede a výskume a pod. V našom príspevku chceme ukázať, aké sú dôvody a motívy migrácie študentov a absolventov vysokých škôl na Slovensku.

Kľúčové slová

migrácia, dôvody a motívy migrácie, faktory migrácie

Abstract

Many current university students, as well as university graduates, want to live and work abroad. Especially after the entry of the Slovak Republic into the European Union, the share of long-term displaced people began to grow, and almost half of these people did not return. What is particularly striking is that approximately one in ten of the graduating university students goes abroad. These are mainly graduates of technical faculties, faculties focusing on information technology and medical faculties. The departure of young people abroad is caused by both push and pull factors. This is also why today we are following negative trends in the lack of qualified people in various areas of the economy and services, mainly in healthcare, education, social services, but we are also lagging behind in science and research, etc. In our contribution, we want to show what are the reasons and motives for the migration of students and graduates of universities in Slovakia.

Keywords

Migration, Reasons and motives for migration, Factors of migration

Úvod

V minulom príspevku sme sa zaoberali odchodom slovenských študentov študovať na zahraničné vysoké školy (Pechočiak, Pechočiaková, 2022). Na internete ma zaujala štúdia s podobnou tematikou od autora Mariána Velšica Únik Mozgov – migračný potenciál mladých na Slovensku (2021). Zaoberal sa v nej postojmi vysokoškolákov a absolventov vysokých škôl k migrácii, dôvodmi a motívmi migrácie a čo ich ovplyvňuje v úvahách o migrácii. Skúmal to na vzorke 512 respondentov vo veku 19 až 29, pričom 257 z nich boli aktuálny študenti vysokých škôl. V inej štúdii Inštitútu finančnej politiky MF SR sme sa dočítali, že Slovensko čelí okrem demografickej krízy aj veľmi významnému úniku mozgov (HALUŠ, M., HLAVÁČ, M., HARVAN, P., HIDAS, S., 2017). Z registra zdravotných poisťovní sa dá zistiť, že počet ľudí žijúcich na Slovensku za posledných 15 rokov klesol o takmer 300-tisíc, pričom viac ako polovica odchádzajúcich má menej ako 30 rokov. Pre Slovensko je však zarážajúce, že až polovica týchto odídencov sa nevrátila a ani sa nemieni vrátiť. Podľa nás je ale najväčším problémom fakt, že z vysokoškolských študentov odchádza do zahraničia takmer každý desiaty, čím sú „zmarené“ investície štátu do vzdelania vo výške niekoľkých desiatok miliónov eur. Ide hlavne o absolventov technických fakúlt, fakúlt so zameraním na informačné technológie a lekárske fakulty, ktorých nedostatok už pociťujeme aj u nás. V našom príspevku sme sa preto rozhodli skúmať faktory migrácie mladých ľudí tejto vekovej kategórie (19 až 29 rokov), či už ide o faktory, ktorými láka zahraničie týchto mladých, alebo naopak, faktory, ktoré tzv. vyháňajú mladých zo Slovenska.

Koncepcie migrácie mladých

Sociológia skúma migráciu dlhé desaťročia. Pri tomto výskume vzniklo množstvo koncepcií, jednou z nich je koncepcia úniku mozgov, po anglicky Brain drain. Bystrianska (2018, s.3) píše: „Výraz Brain drain - únik mozgov prvýkrát definovala v roku 1963 britská The Royal Society ako exodus britských vedcov do USA, ktorí podľa nich vážne ohrozoval britskú ekonomiku. Tento prístup k medzinárodnej migrácii kvalifikovaných pracovníkov z perspektívy úniku mozgov je chronologicky najstarší a je do značnej miery pesimistický. V súčasnosti, keď hovoríme o úniku mozgov, hovoríme o trvalom odlive vysokokvalifikovanej pracovnej sily vrátane vysokoškolských študentov do zahraničia, pričom tento je vnímaný predovšetkým cez svoj (negatívny) ekonomický efekt. Dôsledkom tohto javu je totiž nízka návratnosť investícií do ľudského kapitálu vynaložených predovšetkým z verejných zdrojov na štúdium. Tento prístup predpokladá, že celý tento jav sa odrazí na negatívnom dopade na ekonomiku krajiny a na nižšom výbere daní.“

Odliv mozgov sa často vníma ako negatívny jav pre spoločnosť. Ale podľa inej koncepcie môže byť aj pozitívny, pre spoločnosť prínosný a žiaduci, ak sa jedná o migráciu za štúdiom, prácou, kariérou a pod., ale s podmienkou, že krajinu chce mladý človek opustiť len na určitý čas a potom sa vráti. Takto získané vedomosti, zručnosti, ale aj skúsenosti ich návratom rozšíria ekonomický a ľudský potenciál, vytvoria konkurenčné prostredie a pod.

Faktory migrácie mladých zo Slovenska

Migráciu mladých, vzdelaných a kvalifikovaných ľudí do zahraničia ovplyvňuje viacero príčin. Rozoznávame dva základné druhy faktorov: push faktory a pull faktory.

Medzi *push faktory*, čiže také, na základe ktorých sú mladí ľudia takpovediac vyhánaní zo Slovenska, patrí nedostatok pracovných príležitostí, nízke predpoklady profesijného rastu a kariéry, ale aj politická situácia (nacionalizmus, intolerancia, extrémizmus), nedostatočne fungujúce inštitúcie štátu a podobne.

Pull faktory sú faktory, ktoré lákajú, priťahujú mladých ľudí do zahraničia. Medzi tieto faktory mladí zaraďujú kvalitnejšie štúdium, možnosť zlepšiť si jazykové schopnosti, vyšší príjem, práca v odbore, ktorý študovali, vyššia úroveň životného štýlu. Medzi ďalšie takéto faktory zaraďujeme aj vyššiu toleranciu, demokraciu, zdravšie životné prostredie, fungujúci trh a podobne.

U každého mladého človeka môže byť migrácia zo Slovenska ovplyvnená vnútornou motiváciou a súhrou oboch druhov vyššie uvedených faktorov.

Medzi push faktory, „vďaka“ ktorým mladí ľudia chcú odísť zo Slovenska, by sme mohli zaradiť sociálno-ekonomickú situáciu, vidinu pohodlného života, možnosti sebarealizácie a osobné ambície, ale aj nespokojnosť s pomermi a podmienkami na Slovensku. Velšic (2021, s.12) uvádza na vzorke 512 respondentov, nakoľko je daný dôvod závažný pri úvahách o odchode zo Slovenska. Pri svojich odpovediach mohli respondenti použiť škálu odpovedí od 1 po 5, pričom 1 znamená, že je to úplne nepodstatný dôvod a 5, že je to veľmi závažný dôvod. Z tohto prieskumu vyberáme prvých 10 dôvodov s najvyšším priemerným skóre. Výsledky uvádzame v tabuľke 1 a názorne v grafe 1.

Ako vidíme, najzávažnejší dôvod odchodu mladých zo Slovenska je nízka životná úroveň. Sem patria hlavne nízke platy a vysoké ceny, problémy s bývaním a pod. Na druhom mieste to boli nefunkčné štátne a verejné inštitúcie a na treťom mieste nedostatočná ponuka pracovných príležitostí. Ale dôvodmi môžu byť aj deficity v demokracii, s čím je spojená aj vysoká miera korupcie a klientelizmu. Aj deficity v sociálnom systéme, sem by sme mohli zaradiť podporu v nezamestnanosti, sociálne dávky,

ale aj dôchodkové zabezpečenie, má vysoké priemerné skóre. Medzi vážne dôvody môžeme zaradiť aj nízku úroveň školstva, ale aj nízku úroveň zdravotnej starostlivosti.

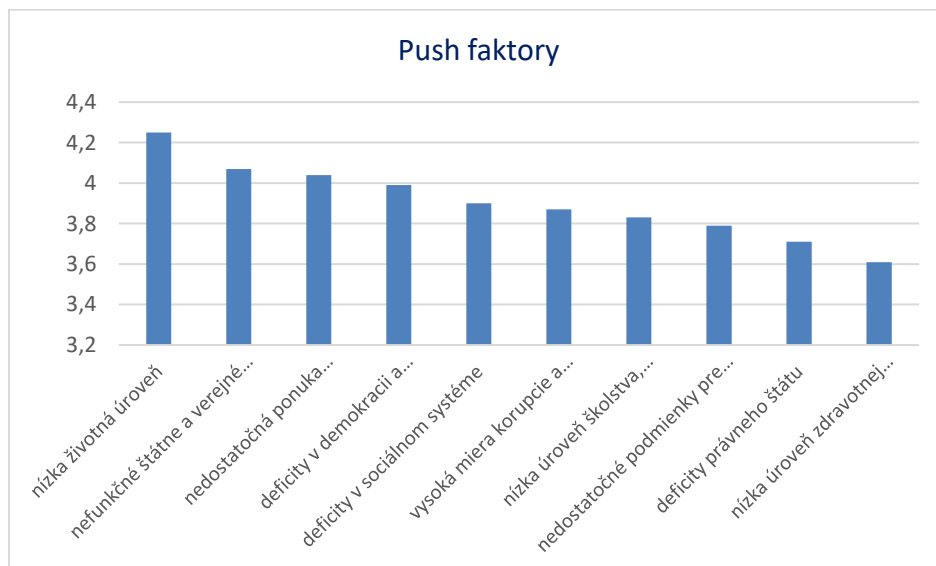
Hoci sme to v tabuľke neuviedli, ale na 15. mieste je vysoká miera kriminality, organizovaného zločinu s priemerným skóre (2,67), resp. 16. mieste je prílev migrantov a neochota menších integrovať sa so skóre 2,56, čo nás dosť prekvapilo. Tieto dva dôvody by sme očakávali vyššie.

Tabuľka 1 Dôvody na odchod zo Slovenska - push faktory

	Push faktory	Priemerné skóre
1.	nízka životná úroveň	4,25
2.	nefunkčné štátne a verejné inštitúcie	4,07
3.	nedostatočná ponuka pracovných príležitostí	4,04
4.	deficity v demokracii a politickej kultúre	3,99
5.	deficity v sociálnom systéme	3,90
6.	vysoká miera korupcie a klientelizmu	3,87
7.	nízka úroveň školstva, vzdelávacieho systému	3,83
8.	nedostatočné podmienky pre podnikanie	3,79
9.	deficity právneho štátu	3,71
10.	nízka úroveň zdravotnej starostlivosť	3,61

Zdroj: Velšic, 2021

Graf 1 Priemerné skóre pri úvahách o odchode zo Slovenska



Zdroj: Velšic, 2021, vytvoril autor

Medzi pull faktory, ktorými zahraničie „priťahuje“ mladých ľudí, by sme mohli zaradiť túžbu po kvalitnom vzdelaní a skutočných odborníkoch z akademických radov, samozrejme potreba zdokonaľiť sa v cudzom jazyku, presadiť sa v konkurenčnom prostredí. Medzi hlavné pull faktory mladí zaraďujú aj

fungujúci trh, demokraciu, kultúru tolerantnosti, zdravé životné prostredie, slušnú prácu a slušný príjem, samostatné bývanie, moderný životný štýl. Ale môže to byť jednoducho len túžba cestovať, spoznávať svet, iné národy, ich kultúru.

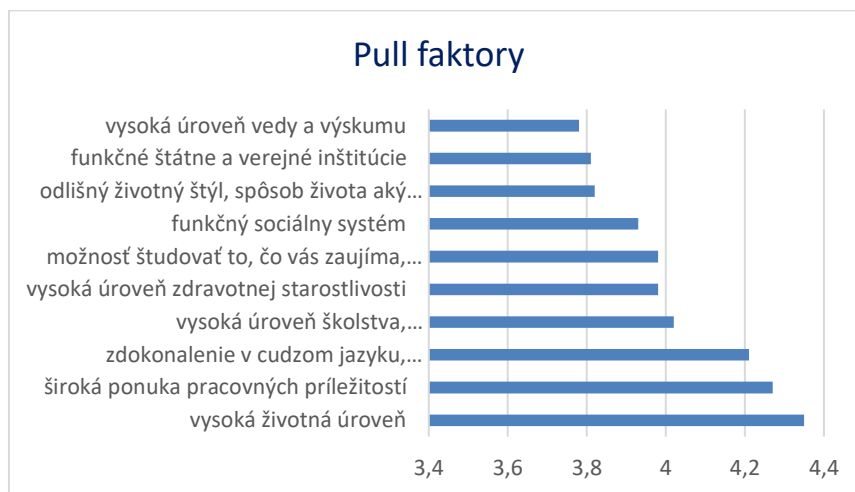
Respondenti pri svojich odpovediach zase použili škálu odpovedí od 1 po 5, pričom 1 znamená, že je to úplne nepodstatný dôvod a 5, že je to veľmi závažný dôvod. Znovu vyberáme prvých 10 dôvodov s najvyšším priemerným skóre. Výsledky prieskumu uvádzame v tabuľke 2 a názornejšie v grafe 2.

Tabuľka 2 Dôvody na odchod zo Slovenska – pull faktory

	Pull faktory	Priemerné skóre
1.	vysoká životná úroveň	4,35
2.	široká ponuka pracovných príležitostí	4,27
3.	zdokonalenie v cudzom jazyku, spoznávanie novej krajiny, ľudí, ich kultúry	4,21
4.	vysoká úroveň školstva, vzdelávacieho systému	4,02
5.	vysoká úroveň zdravotnej starostlivosti	3,98
6.	možnosť študovať to, čo vás zaujíma, ďalej sa vzdelávať v odbore	3,98
7.	funkčný sociálny systém	3,93
8.	odlišný životný štýl, spôsob života aký mi vyhovuje	3,82
9.	funkčné štátne a verejné inštitúcie	3,81
10.	vysoká úroveň vedy a výskumu	3,78

Zdroj: Velšic, 2021

Graf 2 Priemerné skóre pri úvahách o odchode zo Slovenska



Zdroj: Velšic, 2021, vytvoril autor

Ako vidíme v tabuľke 2 a grafe 2, mladí ľudia uvádzajú za najdôležitejší dôvod toho, čo ich do zahraničia priťahuje, vysokú životnú úroveň. Ide o vyššie platy, prijateľné ceny vzhľadom na vyššie príjmy a pod. Na druhom mieste je široká ponuka pracovných príležitostí a tretom zdokonalenie sa v cudzom jazyku.

Na ďalších miestach uviedli vyššiu úroveň školstva a vzdelávacieho systému a vysokú úroveň zdravotnej starostlivosti. Na siedmom mieste uvádzajú s priemerným skóre ešte takmer 4 (3,93) funkčný sociálny systém, do čoho spadá podpora v nezamestnanosti, sociálne dávky, dôchodkové zabezpečenie a pod. V niektorých oblastiach sú push a pull faktory na rovnakých miestach, majú podobné skóre úvah, inde sa líšia či už poradím alebo skóre úvah. Velšic (2021, s.16) taktiež uvádza: „Pri push aj pri pull faktoroch možno nájsť rozdiely medzi jednotlivými kategóriami mladých podľa pohlavia, sídla, regiónu, zamestnania či oblasti a stupňa štúdia. Napríklad ženy väčšmi ako mužov priťahuje odlišný životný štýl a spôsob života, zdokonalenie v cudzom jazyku, spoznávanie novej krajiny, ľudí, ich kultúry, ale aj vysoká životná úroveň či funkčný sociálny systém. Mužov naopak dobré podmienky na podnikanie a nízka miera korupcie a klientelizmu. Mladých z miest na rozdiel od vidieka zasa o čosi väčšmi láka dôraz na životné prostredie, vysoká životná úroveň a funkčný sociálny systém krajiny, kde chcú odísť. V regionálnom pohľade sú najväčšie odlišnosti v akcente na funkčné štátne a verejné inštitúcie, funkčný sociálny systém či právny štát. Tie viac lákajú respondentov zo stredného Slovenska. Absolventov magisterského a doktorandského štúdia viac priťahuje vysoká úroveň školstva, resp. vzdelávacieho systému, vysoká úroveň vedy a výskumu alebo nízka miera korupcie a klientelizmu. Naopak absolventi bakalárskeho stupňa považujú za dôležité (okrem iných) aj osobné a rodinné dôvody.“

Záver

S migráciou zo Slovenska sa stretávame už druhé storočie. Na začiatku minulého storočia to bola hospodárska kríza a obrovská chudoba, ktorá vyháňala ľudí z našej krajiny. Po februári 1948 to zase bola ekonomická, ale hlavne politická nesloboda. Po zmene politického režimu po novembri 1989 sa svet „otvoril“ pre všetkých Slovákov. Obyvatelia našej krajiny sa môžu slobodne rozhodnúť, kde chcú študovať, pracovať, resp. kde chcú prežiť svoj život. Majú možnosť cestovať za poznávaním nových krajín, získavať nové skúsenosti.

V súčasnosti je migrácia spojená hlavne s mladými ľuďmi. Môžu získavať vedomosti a skúsenosti, ktoré nie sú len ich osobným obohatením, ale môžu byť prínosom aj pre spoločnosť. Avšak negatívnym signálom pre Slovensko je to, že títo mladí ľudia uvažujú o trvalom odchode zo Slovenska, ale aj to, že tí čo odišli len na kratší pobyt, sa potom rozhodujú o trvalom pobyte v zahraničí. Preto treba apelovať na vedenie našej krajiny a celú spoločnosť, aby sa vytvorili hlavne pre mladých ľudí také podmienky a perspektívy, aby ich mobilita sa nezmenila na trvalú emigráciu.

Medzi hlavnými dôvodmi, ktoré mladých ľudí zo Slovenska vyháňajú, tzv. push faktory, ale aj dôvody, ktorými zahraničie priťahuje týchto ľudí, tzv. pull faktory sú hlavne funkčný štát, s tým spojená nízka miera korupcie a klientelizmu, politická kultúra, právny štát s nízkou mierou kriminality, dôraz na životné prostredie, rozvinutá demokracia. Ďalšími faktormi sú funkčný sociálny systém, dobré podmienky pre podnikanie, vysoká úroveň vzdelávania a zdravotnej starostlivosti. Nemenej dôležitými faktormi sú zdokonalenie v jazyku, spoznávanie krajiny, jej kultúry a pod.

Literatúra

BYSTRĀNSKA, M. 2018. Tri konceptualizácie medzinárodnej migrácie študentov: Prípady Slovensko. Working Papers in Sociology 1/2018. Sociologický ústav SAV. 3.s. [online]. [cit. 2022-10-23]. Dostupné na internete: <https://sociologia.sav.sk/static.php?id=2277>

HALUŠ, M., HLAVÁČ, M., HARVAN, P., HIDAS, S. 2017. Odliv mozgov po slovensky – Analýza odchodov Slovákov do zahraničia od roku 2000. Inštitút finančnej politiky MF SR, 2017. [online]. [cit. 2022-10-24]. Dostupné na internete: <https://www.mfsr.sk › archiv › priloha-stranky › 2>

PECHOČIAK, T., PECHOČIAKOVÁ SVITAČOVÁ, E. 2022. Odchod slovenských vysokoškolákov na zahraničné vysoké školy. In Rozmanitosť zručností postmodernej spoločnosti. Košice: Technická univerzita. 2022, s. 79--84. ISBN 978-80-553-4116-3.

VELŠIC, M. 2021. Únik mozgov – migračný potenciál mladých na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2021. 21s. ISBN 978-80-89345-89-2.

Kontakt

PaedDr. Tomáš Pechočiak, PhD.

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre

Ústav štatistiky, operačného výskumu a matematiky

Trieda A. Hlinku 2

949 76 Nitra

Slovensko

Telefón: 00421/376414186

E-mail: tomas.pechociak@uniag.sk

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA SÚČASNÉHO ČLOVEKA A PROPRÍRODNÉ VZDELÁVANIE V ZÁUJME UDRŽATEĽNOSTI

Eva Pechočiaková Svitačová, Igor Lomnický

Abstrakt

Súčasný človek pristupuje k ochrane prírody s odkazom na potreby a záujmy človeka, čo je prejavom antropocentrizmu. Nechápe vzácne prírodné zdroje ako „hodnoty o sebe“ ale ako inštrumentálne hodnoty, pomocou ktorých sú napĺňané cieľové hodnoty. Vzhľadom na hodnotové nadradenie záujmov súčasného človeka nad prírodu dochádza k ohrozeniu prírody ale aj kultúry, a tak sa vynára potreba zodpovednejšie chrániť tie hodnoty, ktoré umožňujú udržateľný rozvoj človeka a spoločnosti. V tejto súvislosti je zdôvodnená potreba hodnotovej reorientácie človeka a upriamená pozornosť na vzdelávací systém. Proprirodné vzdelávanie možno pokladať za jeden z prostriedkov, ktorý v záujme udržateľnosti podporí hodnotovú reorientáciu súčasných ľudí.

Kľúčové slová

Proprirodné vzdelávanie, udržateľnosť, hodnoty, príroda

Abstract

Contemporary man approaches the protection of nature with reference to human needs and interests, which is a manifestation of anthropocentrism. He does not understand rare natural resources as „values in themselves“ but as the instrumental values with the help of which are fulfilled the target values. There is a threat to nature as well as to culture due to the value superiority of the interests of contemporary Man. Thus, the need arises to more responsibly protect those values that enable the sustainable development of Man and society. In this context, the need for value reorientation of a person and attention to the educational system is justified. Pro-nature education can be considered as one of the means that, in the interests of sustainability, will support the value reorientation of contemporary people.

Keywords

Pro-nature education, sustainability, values, nature

Úvod

Všeobecne je známe, že povinnosťou ľudí je zachovať sociálnu a ekologickú rovnováhu vo svete, lebo bez nej bude svet upadať do krízy. V každej dobe je na nich, aby sa usilovali uspokojovať potreby a zasadzovali sa o socio-ekonomický rozvoj bez toho, že budú ohrozovať prežitie ľudstva a celkovo udržateľnosť života na Zemi. Ide o problém, ktorý trápí aj súčasnú generáciu, pričom hlavným dôvodom je správanie súčasných ľudí, ktoré je čoraz necitlivejšie a nezodpovednejšie najmä voči prírode a životnému prostrediu, a tak aj voči kultúre. Spolu s nesprávnym využívaním slobody, vlastných schopností a moci sa medzi dôvody zaraďuje nesprávne chápanie niektorých hodnôt, potrebných pre život a hodnotová orientácia súčasného človeka. Ten túži po čoraz väčšom zisku a blahobyte, čo ho vedie k čoraz väčšej spotrebe a konzumu, a tak dochádza k tomu, že sa odkláňa od hodnôt, ktoré by mal ochraňovať v záujme svojho rozvoja, rozvoja spoločnosti a celej kultúry. Napokon, aj globálna ekologická kríza sa poníma aj ako kríza spolunažívania ľudí s prírodou. Svedčí o tom, že človek sa odcudzil prírode, odcudzil sa jemu prirodzenému svetu. Nedokáže zachovávať hodnoty, od ktorých závisí ďalší rozvoj na Zemi, a tak sa naskytá potreba hodnotovej reorientácie.

Vychádzajúc z kritického pohľadu na to, ako mnohí súčasní ľudia ponímajú prírodu a ako sa snažia o rozvoj kultúry, v príspevku zdôvodňujeme neudržateľnosť takéhoto správania, potrebu hodnotovej reorientácie v záujme zmiernenia environmentálnej krízy a podpory udržateľného rozvoja. Následne poukážeme na potrebu nanovo špecifikovať minimálne fenomény - príroda, kultúra a environment

tak, aby človek dokázal pochopiť ich význam pre život a následne sa mohol zodpovedne zasadzovať nielen o vlastný rozvoj a zdokonaľovanie, ale i o rozvoj kultúry bez toho, aby boli ohrozované ďalšie generácie. Tejto úlohy by sa mali zhostiť vzdelávacie systémy v jednotlivých krajinách. Do edukácie by mali implementovať vhodné formy prírodného vzdelávania. Jednou z úloh tohto vzdelávania, na ktorú v príspevku upozorňujeme, je podieľať na hodnotovej reorientácii súčasného človeka v záujme udržateľnosti.

Príroda a kultúra v ponímaní súčasného človeka

Novovekú teóriu hodnôt ovplyvnila novoveká ekonomická teória, ktorá na základe ekonomických utilitaristických kritérií vyšpecifikovala nazeranie na hodnotu ako ekonomickú kategóriu. A tak z pohľadu ekonomických utilitaristických kritérií sa príroda pokladá za prostriedok alebo za tovar, ktorý možno vyjadriť cenou, pričom cena sa pokladá za výsledok odhadovanej výšky úžitku tovaru. Podľa Šmajsa príroda zatiaľ v ekonomickej teórii hodnotu „o sebe“ nemá a v pracovnej teórii hodnoty pridáva hodnotu prírodným štruktúram až ľudská práca, tj. účelovo zamerané prírodné sily vo vnútri človeka. Súčasní ľudia nazerajú na prírodu „ako na vlastníctvo človeka, iba ako na kulisu sociálno-politického diania, oblasť mocenských záujmov veľkej i malej politiky, zásobáreň potravín a zdrojov...“ (Šmajš, 2006, s. 67).

S. Komárek otvorene označuje za barbarstvo keď ľudia nazerajú na mimoludskú prírodu ako na „substrát bez ceny“ ako tak činia novoveké ekonomické teórie (kvetina nemá hodnotu na lúke, až v kvetinárstve, a to rovnú nákladom na utrženie a prinesenie človekom)(bližšie pozri Komárek, 2008) K týmto mysliteľom, ktorí zjavne nesúhlasia s hodnotovým nadradením ekonomických záujmov nad prírodu, v dôsledku čoho v praxi dochádza k ohrozovaniu prírody, ale aj kultúry sa prikláňame a zastávame názor, že prírodu ani prírodné zdroje nemožno pokladať za tovar. Mali by byť primárnou hodnotou pre ľudí, a to aj vtedy, keď si majú voliť medzi ekonomickými a inými ďalšími záujmami človeka (Smolková, 2004). K ochrane prírody sa žiaľ často pristupuje s odkazom na potreby a záujmy človeka, čo je prejavom antropocentrizmu.

Ako konštatujú niektorí súčasní filozofi (Stáhel 2021, Višňovský, 2020) žijeme v novej geologicko-klimatickej epoche, ktorá je definovaná z pohľadu prírodných vied ako antropocén⁴⁴. Vstúpili sme do nej v dôsledku ľudských aktivít, predovšetkým však z dôvodu masívneho využívania fosílnych palív v posledných dvoch storočiach. Človek postavil sám seba do centra kultúry a vyhlásil svoj život za najvyššiu hodnotu, v dôsledku čoho je kultúra moderného človeka antropocentrická a humanistická. Lorenz v tejto súvislosti kriticky podotýka, že: „Predstavu, že človek je od začiatku stanoveným cieľom každého vývoja, pokladám za paradigmu onej zaslepujúcej pýchy, ktorá predchádza pád.“ (Lorenz, 1997, s. 186) Podobne kriticky sa na adresu súčasného človeka vyjadril napríklad Y. N. Harari, ktorý poukázal na to, že humanizmus sa stal svetovým náboženstvom, pričom zároveň upozorňuje, že pokusy o naplnenie humanistického sna môžu spôsobiť jeho rozklad. Človek sa totiž podieľa na rozvoji nových technológií, ktoré nielenže vylepšujú ľudí, ale narušujú ľudskú podstatu, robia za ľudí životné rozhodnutia, pričom homo sapiens postupne stráca kontrolu nad svojim životom (bližšie pozri: Harari, 2019).

Zaiste, okrem toho, že človek má záujem na rozvoji ekonomiky, má záujem aj na rozvoji techniky, ktorá je rovnako jedným zo subsystémov kultúry. Možno ju chápať ako prírodu, zmenenú prostredníctvom

⁴⁴ Pojem antropocén sa skladá z gréckych slov *anthropos* (človek) a *kainos* (nový). Zjednodušene teda ide o „vek človeka“, alebo ešte presnejšie o „vek spôsobený človekom“.

ľudského vedomia (Špirko, 1999). Jej prvotnou úlohou je pracovať pre človeka, pričom problémom sa stáva to, že človek je na ňu čoraz viac odkázaný. Vedome ju používa pri rozvoji kultúry, a to na úkor ostatných systémov biosféry.

Prikláňame sa k názoru, že v súčasnosti je problémom, keď sa rozvoj kultúry opiera o technológie, pomocou ktorých človek dokáže „manipulovať prírodným svetom tak, že ho premieňa na zdroj vlastného blahobytu, bohatstva a prosperity.“ (Višňovský, 2020, s. 77). Aj to potvrdzuje, že súčasný človek nechápe vzácne prírodné zdroje ako hodnoty o sebe. Predstavujú preňho takzvané inštrumentálne hodnoty, odvodené hodnoty, pomocou ktorých sa napĺňajú cieľové hodnoty. Inštrumentálne hodnoty síce umožňujú dosahovať požadované ciele a uspokojovať ľudské potreby, ale problém tkvie v tom, že príroda ale aj človek sú dnes podriaďované produkcii tovarov a služieb za účelom zisku. Redukovanie hodnoty - prírody - na finančný zisk, má za následok nezodpovedné plytvanie prírodnými zdrojmi i k poškodzovanie environmentu. Takýto prístup k prírode a všeobecne k hodnotám, ktoré sú pre život človeka nevyhnutné a sú ťažko obnoviteľné, nie je udržateľný, a preto je potrebná hodnotová reorientácia človeka a civilizácie.

Hodnotová orientácia a reorientácia súčasného človeka

Chápanie hodnôt v súčasnom svete a hodnotová orientácia ľudí je ovplyvnená postmodernou kultúrou a rozvojom ekonomiky, a tak medzi súčasné hodnoty sa najčastejšie zaraďujú - pokrok, kult veľkosti, rastu alebo všeobecnejšie – množenie všetkého.

Pod *hodnotovou orientáciou* rozumieme pomerne stály, spoločensky podmienený súbor postojov subjektov k osobám, situáciám či k iným materiálnym alebo nemateriálnym predmetom ľudského myslenia, cítenia a správania, pričom tieto postoje sa zakladajú na určitej uznávanej hodnotovej hierarchii (Encyklopaedia Beliana, 2010). Tento súbor postojov je obsiahnutý vo vedomí človeka, vo vedomí ľudí. Zmena situácie a podmienok v spoločnosti sa ale rovnako odráža vo vedomí ľudí a vyžaduje si hodnotovú reorientáciu. Musí sa opierať o vnímanie zmenenej spoločenskej reality, aktuálne vnímanie hodnôt a ich chápanie, pričom vyžaduje, aby človek uznávané hodnoty prehodnocoval, a súčasne prijímal nové hodnoty.

K hodnotovej reorientácii či k znovupremýšľaniu hodnôt, vyzýva napríklad H. Skolimowski, a to v súvislosti s hromadiacimi problémami v biosfére. Nabáda ľudí k znovupremýšľaniu hodnôt, ktoré spájajú zmyslové konanie s vedomím, a to v súvislosti s nesprávnym „čítaním“ prírody, čo sa stalo príčinou viacerých problémov vo svete. V tejto súvislosti požaduje „recyklovať naše mysle“ (Skolimowski, 1999, s.180).

Prikláňame sa k názoru, že: „Je to predovšetkým naše hodnotové vedomie, ktoré si zasluhuje pozornosť, kritiku a obnovu. V čase nebyvalej prosperity – i keď nie v rovnakej miere pre všetkých – a netušených technologických možností, akoby nám došli idey aj ideály. Žiť pre materiálny prospech či pre technologické „zázraky“ znamená zamieňať si ciele s prostriedkami, hodnoty s pôžitkami.“ (Višňovský, 2020, s. 9)

Hodnotové vedomie ako problém si už dávnejšie uvedomil aj M. Šikula, ktorý by rovnako uvítal výraznejší posun environmentálnom myslení a konaní generácií. Vyjadril sa kriticky, k tomu, že: „Kým naši predkovia chápali Zem ako svoju matku živiteľku, dnes, pod vplyvom krátkozrakej koristníckej ekonomiky povyšujúcej zisk na najvyššie božstvo, k nej človek pristupuje ako k mŕtvemu objektu svojich zištných záujmov, ktorý možno ľubovoľne drancovať.“ (Šikula, 2003, s.258)

A tak prírodu, vzhľadom na závislosť človeka od nej, je potrebné pokladať za existenčnú hodnotu. Napokon, z pohľadu evolučnej ontológie je príroda pokladaná za nutnú podmienku bytia človeka (pozri

napr. Šmajš, 2006, 2014). Príroda je hodnotou ako celok a tiež i prírodné entity a objekty, ale aj procesy (napríklad biodiverzita, stabilita a i.) sú hodnoty samy o sebe, nezávislé od vedomia človeka, a tiež nezávislé od ekonomického ohodnocovania prírodných entít. Takéto chápanie prírody vyžaduje zmenu vízie pokorenia prírody v pokoru pred prírodou, čo umožní existenciu a rozvoj kultúry.

Spolu s prírodou sa naskytá potreba nanovo špecifikovať fenomén kultúry a environmentu. Kultúra pokladá za akýsi prírodnoadaptačný mechanizmus, ktorý si človek vytvoril na to, aby mohol prežiť. Umožnila mu prekonať čisto prírodnú existenciu. Bauman to vyjadril slovami, že: „Kultúra chce nahradiť a doplniť ‚poriadok prírody‘ (teda stav vecí, aké sú bez ľudského zásahu) poriadkom umelým, zámerným“ (Bauman, 1996, s. 138). Zasahuje do prírody tak, že v nej vytvára nové štruktúry, ktoré by príroda nebola schopná sama vytvoriť.

Človek sa pokladal za „nehotovú“ či „nedostatkovú bytosť“, ktorá sa adaptovala na svoje prostredie pomocou kultúry a stala sa kultúrnou bytosťou. J. G. Herder (2020) vo svojom diele - *Idey k filozofii dejín ľudstva* (Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit) rozvinul hypotézu, že fyzická nedostatočnosť človeka je v boji o existenciu suplovaná špecifickým adaptačným nástrojom – kultúrou. Tato idea sa objavila aj u niektorých predstaviteľov nemeckej filozofickej antropológie (A. Gehlen, H. Plessner).

Kultúra sa pokladá za to, „čo človek svojím plánovitým a tvorivým zasahovaním vyvíja zo seba, je vecou, v ktorej sa človek uskutočňuje ako dejinná bytosť v zápole o neustále vyššie sebarozvinutie“ (Brugger, 1994, s. 351). Na jednej strane vyjadruje špecifickosť ľudského druhu, to, čo nás odlišuje od iných biologických druhov, a na druhej strane vyjadruje rozmanité formy sociálnej existencie, rozličné podoby bytia človekom (Sedová, 2017).

Podľa J. Šmajša je kultúra pokračovaním prírody. Pokladá sa nielen za najvyššiu hodnotu a ale aj za prirodzenú matku všetkých ľudí a kultúr. Napokon, aj človek je jej súčasťou, pričom ako uvádza E. Višňovský (2020) dôkazom našej prírodnosti, biologickosti, animálnosti je to, aká dôležitá je pre život každého potrava, zdravie, ochrana, životný režim, spánok, a napokon všetko, čo je nutné k zachovaniu a udržaniu života, hoci len v jeho holej podobe. Človek sa nikdy nedokáže zbaviť svojej prírodnosti, nikdy jej neunikne tak, ako neunikne z prírody. Všetky pokusy uniknúť od prírody, prekonať ju alebo ovládnuť mu v konečnom dôsledku škodia.

Cieľom kultúry má byť zdokonaľovanie človeka, no máme pochybnosti, či súčasná kultúra naozaj k tomu cieľu smeruje. Šmajš podobne ako napríklad M. Timko (2006) označili kultúru ako protiprírodnú ľudsky adaptívnu stratégiu, ktorá sa v každej dobe vymedzuje voči prírode nepriateľsky. A podobne, súčasnú ekonomiku⁴⁵, ktorá predstavuje dominantný subsystém kultúry, Šmajš označil za nezlučiteľnú s prostredím, nakoľko sa síce pokladá za „prostriedok kultúrneho zhodnocovania prírody“. (Šmajš, 2010, s. 134). Rozvíja sa na úkor prírody, na ktorej je človek závislý. E. Višňovský (2003) ale podotýka, že ak by kultúra bola nekompatibilná s prírodou, ak by jej bola úplne cudzia, alebo by bola svojou podstatou absolútne protiprírodná, sotva by bola mohla vzniknúť a sotva by ju človek mohol úspešne používať ako systémový prostriedok svojej adaptácie a prežitia. Zároveň ale priznáva, že kultúrou zvládame prírodu, hoci zatiaľ sme nezvládli samotnú kultúru. Odvolávajúc sa na Mulherna⁴⁶ uznáva, že potrebujeme čosi ako „metakultúru“, t. j. kritickú sebareflexiu kultúry alebo „metakultúrny diskurz, v

⁴⁵ Pritom mal Šmajš na mysli tradičný model ekonomiky - lineárny model, resp. lineárnu ekonomiku, ktorá sa opiera o jednosmerný lineárny proces: „zdroje – produkty – odpad“ Ten sa zameriava na maximalizáciu spoločenského bohatstva a zisku, pričom nadmerne spotrebovávajú prírodné zdroje, produkuje nekontrolovateľné množstvo odpadov s negatívnym vplyvom na prírodné zdroje a životné prostredie.

⁴⁶ Bližšie pozri: Mulhern, 2000.

ktorom kultúra, hovorí sama o sebe“. Jeho cieľom je poukázať na fundamentálnu súvislosť kultúry s prírodou a tiež na ich ohrozenie. Zdokonaľovanie človeka, ktoré má byť cieľom kultúry sa totiž spája s nedostatočným oceňovaním prírody, ekosystémov a celého životného prostredia, a tak aj so vznikom environmentálnych problémov, rizík a hrozieb. A toto zaiste vyžaduje prehodnotenie prístupu človeka k uvedeným hodnotám. Všetci ľudia by si tak mali uvedomovať, že „Pozemskú prírodu je potrebné konečne uznať ako najvyššiu hodnotu vôbec.“ (Šmajš, 2006, s. 22)

Na ontologickú väzbu kultúry na prírodu upozorňujú viacerí. Napríklad Leakey (1996) objasnil, že zánik kultúry totiž neznamená zánik prírody, kým zánik prírody znamená zánik kultúry.. Podobne Šmajš (2014) zdôrazňuje, že kultúra musí reflektovať svoju ontologickú väzbu na prírodu, lebo bez ohľadu na túto väzbu ju dlhodobo nie je možné rozvíjať. Geneticky vyrástla z prírody, nie opačne; príroda „stvorila“ kultúru, nie opačne; kultúra nemôže vytvoriť prírodu, môže ju len modifikovať. Aj H. Rolston (1988) si uvedomuje, že hodnoty obsiahnuté v prírode sú existenčné a existencia prírody ako celku umožňuje existenciu „humánnej“ vrstvy, čo súčasne kladie na človeka zodpovednosť nielen za seba, ale za systém. A tak napriek tomu, že príroda je z veľkej časti pretransformovaná ľudskou činnosťou vzhľadom na potreby človeka, naďalej zostáva nezastupiteľným systémom, resp. biotickým existenčným habitatom.

Spolu s prírodou a kultúrou vzniká potreba uvedomovať si hodnotu environmentu, resp. životného prostredia. Zahŕňa všetko, čo vytvára prirodzené podmienky existencie organizmov vrátane človeka a je predpokladom ich ďalšieho vývoja. V každej dobe je v záujme ľudského a kultúrneho rozvoja zabezpečovať zdravé životné prostredie, ktoré sa opiera o súčinnosť 3 faktorov, resp. zložiek- abiotickej, biotickej a sociálnej, čo je ale v súčasnom svete neľahká úloha.

Prikláňame sa k názoru, že transformácia myslenia o zodpovednosti za životné prostredie sa na prvý pohľad zmenila. Zdá sa, že existuje spolupráca medzi vládou a občanmi, no prevažne ide iba o dobrovoľníkov (Vadíková, 2022). Stále uvažujeme o kríze životného prostredia, ktorú je možné vnímať ako krízu ľudskosti. Aj V. Spousta uvádza, že: „Ak poprední myslitelia (najmä tí, ktorí sa zaoberajú etikou a axiológiou) upozorňujú na krízu duchovných hodnôt, ktoré sa zo života jedinca i spoločnosti postupne vytrácajú, s predstihom poukazujú na kritický stav súčasnej spoločnosti, ktorej prevažná časť tieto skutočnosti mnohokrát ani nevníma a neuvedomuje si ich možné dôsledky“ (Spousta, 2008, s. 241).

Zastávame názor, že porozumenie vyššie uvedeným hodnotám, by mladí ľudia mohli získavať pomocou proprírodného vzdelávania. A rovnako, toto vzdelávanie ich môže nabádať k hodnotovej reorientácii v záujme udržateľnosti.

Propřírodné vzdelávanie zamerané na hodnotovú reorientáciu človeka

Hromadiace sa nezodpovedné zásahy ľudí do prírody a redukovanie tejto hodnoty hlavne na finančný zisk, má za následok poškodzovanie prírodných zdrojov, plytvanie nimi, a tiež poškodzovanie environmentu. Takýto prístup k prírode a všeobecne k hodnotám, ktoré sú pre život človeka nevyhnutné a sú ťažko obnoviteľné, je neudržateľný. Ako už bolo uvedené, problémom je i to, keď súčasný človek pristupuje k ochrane prírody iba s odkazom na vlastné potreby a záujmy a záujmy ostatných ľudí.

V snahe zabezpečiť, aby ľudia pristupovali k voči prírode, ale i k environmentu citlivejšie a zodpovednejšie, a tak zabránili prehľbovaniu environmentálnych problémov a podporovali udržateľný rozvoj, sa naskytá potreba hodnotovej reorientácie. V tomto smere sa zároveň črtá úloha pre vzdelávacie systémy v jednotlivých krajinách, aby reagovali na stav, v ktorom sa nachádza príroda

a životné prostredie a usilovali sa pripravovať ľudí ako odborníkov, ktorí budú rozvíjať spoločnosť a kultúru tak, aby pritom neohrozovali ďalšie generácie.

Zdieľame názor, že k tomu, aby človek naďalej existenčne neohrozoval vlastnú biologickú budúcnosť, je potrebná biofilná prestavba vzdelávania. Potrebujeme také vzdelanie, ktoré v nás prebudí nový patriotizmus a lásku k Zemi ako jedinému možnému domovu živých systémov vrátane ľudskej kultúry (Šmajš et al. 2012). Takýmto vzdelaním je *proprirodné vzdelávanie*⁴⁷, ktoré reaguje na protiprirodnosť kultúry, ohrozuje prírodu, a tak aj človeka a jeho kultúru (bližšie pozri: Šmajš, 2006). Pokladá sa za vzdelávanie k udržateľnosti, pričom niekedy sa kladie do protikladu s tradičným vzdelaním, antropocentrickým vzdelaním, v ktorom je v centre človek so svojimi potrebami, záujmami. Nemožno ale zabúdať ani na to, že žiaci a študenti si musia uvedomovať potrebu zachovávať prírodnú rovnováhu pre existenciu živých sústav, vrátane človeka. To je jeden z hlavných dôvodov pre implementáciu vhodných foriem proprirodného vzdelávania do nášho vzdelávacieho procesu. Konkrétnejšie to predpokladá správne chápať environmentálne ale aj humánne hodnoty, čo je predpokladom voľby zodpovedných krokov pri realizácii konkrétnych činností ľudí, ktoré sa týkajú uspokojovania rôznych potrieb zvyšovania ich kvality života. Bez toho, aby boli ohrozované podmienky pre ďalšie generácie, teda udržateľným spôsobom.

Proprirodné vzdelávanie môže byť realizované v rámci sekundárneho a terciálneho vzdelávania, a to prostredníctvom viacerých predmetov (napríklad ekológia, environmentalistika, ale aj pomocou spoločenskovedných predmetov – ekofilozofia, environmentálna filozofia, ekologická etika, environmentálna etika i.) a v neposlednom rade pomocou prierezových tém, ktoré sa spravidla prelínajú cez vzdelávacie oblasti⁴⁸.

Všeobecne, úlohou proprirodného vzdelávania je najprv poukázať na to, že súčasní ľudia sa podieľajú na rozvoji kultúry, ktorá nadobúda protiludský charakter, a tak sa vlastne správajú sebadeštruktívne. Následne by sa malo zameriavať na to, aby žiaci a študenti získavali ekologické znalosti, znalosti z oblasti životného prostredia, ale tiež kognitívne schopnosti. Objekty vzdelávania by totiž mali získavať také vedomosti a schopnosti, pomocou ktorých budú realizovať jednotlivé činnosti v každom spoločenskom prostredí s ohľadom na prírodu, životné prostredie a ľudí v ňom. Takto ich má proprirodné vzdelávanie nabádať k ekologicky šetrnému konaniu v prírodnom a kultúrnom svete, ktorý neobsahuje iba človeka, ale usiluje sa o redefinovanie vyváženejších vzťahov medzi človekom (kultúrou) a prírodným svetom (bližšie pozri napr. Vladyková, 2015).

Za dôležitú úlohu, na ktorú by sa malo proprirodné vzdelávanie zameriavať pokladáme najprv priblíženie stavu, v akom sa nachádzajú príroda a environment, a tak aj ľudia, ktorí sú od nich existenčne závislí. Následne, v záujme udržateľnosti, pokladáme za dôležité zdôvodňovať potrebu ich hodnotovej reorientácie. Predpokladáme, že vďaka porozumeniu príčinám stavu, v ktorom sa dnes nachádza príroda, a to zvlášť v niektorých častiach našej planéty a tiež životné prostredie, získajú objekty vzdelávania potrebnú motiváciu k tomu, aby si uvedomili potrebu zmeniť svoje správanie, prehodnotiť uznávané hodnoty a pôsobiť na ľudí v okolí, aby urobili taktiež.

Za dôležitú súčasť proprirodného vzdelávania tak pokladáme jednak vyvrátiť súčasné chápanie ľudského šťastia a následne explikovať najmä hodnoty - príroda, kultúra, environment s poukázaním

⁴⁷ Proprirodnosť je cestou k harmónii človeka a Zeme a snahou nazerať na svet prírody a kultúry na pozadí holistickej perspektívy (Klimková, 2015, s. 126).

⁴⁸ Na ZŠ i niektorých SŠ sa do edukačného procesu zaraďujú prierezové témy environmentálnej výchovy (bližšie pozri napr. ŠPU. 2017).

na ich význam pre súčasného aj budúceho človeka. Pokladáme to za veľmi dôležitý predpoklad pre hodnotovú reorientáciu. Rovnako sa žiada kriticky poukázať napríklad na to, že do hodnotových vzorcov spoločnosti prenikla spotreba, ktorá sa ale spája s nadmerným sociokultúrnym zaťažením prírody, poškodzovaním životného prostredia, pričom očakávané zlepšovanie kvality života ľudí neprináša a zaraďuje sa medzi hlavné prekážky k udržateľnosti. *Zámerom je dosiahnuť, aby žiaci a študenti chápali ľudí ako tvorcov kultúry, ktorá má vlastne protiludský charakter, a tak sa v dôsledkoch správajú sebadeštruktívne.* Až následne by sa malo proprírodné vzdelávanie *zameriavať na to, aby žiaci a študenti získavali ekologické znalosti, znalosti o stave životného prostredia, ale i kognitívne schopnosti, ktoré by ich nabádali k ekologicky šetrnému konaniu v prírodnom a kultúrnom svete, a to nielen s ohľadom na ľudí.* Ako uvádza Ľ. Vladyková, proprírodné vzdelávanie sa má usilovať o redefinovanie vyváženejších vzťahov medzi človekom (kultúrou) a prírodným svetom (bližšie pozri napr. Vladyková, 2015). S cieľom, aby absolventi škôl pristupovali zodpovedne voči prírode, spoločnosti a voči sebe samým, ale aj voči budúcim obyvateľom planéty.

V našich podmienkach sa najčastejšie k proprírodnému vzdelávaniu zaraďuje environmentálne vzdelávanie (Environmental education)⁴⁹, vzdelávanie k udržateľnému rozvoju (Education for sustainable development, ESD)⁵⁰ a udržateľné vzdelávanie (Sustainability education, SE)⁵¹. Tieto typy vzdelávania sa zameriavajú na podporu trvalo udržateľného rozvoja (TUR), resp. udržateľného rozvoja či udržateľnosti, i keď je nutné uviesť, že v slovenských podmienkach je zatiaľ tak udržateľné vzdelávanie, ako aj vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (ESD) okrajovou témou. Hlavný dôraz je v našom vzdelávacom systéme kladený na environmentálnu výchovu, ktorá si kladie za cieľ naučiť žiakov chápať sociálne a kultúrne vplyvy, ktoré determinujú ľudské hodnoty a správanie k nim, posilňovať vedomie individuálnej zodpovednosti za vzťah človeka k prostrediu ako spotrebiteľa a výrobcu, učiť objektívne hodnotiť informácie o stave životného prostredia, racionálne ich obhajovať a zdôvodňovať ale aj využívať informačné a komunikačné technológie a prostriedky pre získavanie informácií o životnom prostredí a pod. (Inštitút environmentálnej politiky, 2021).

Zostáva veriť, že v budúcnosti budú nielen environmentálna výchova, ale aj ďalšie typy proprírodného vzdelávania aktívne napomáhať pri hodnotovej reorientácii súčasného človeka tak, aby prispieval k rozvíjaniu spoločnosti a celkovo kultúry udržateľnými spôsobmi.

Záver

Zasadzovať sa o rozvoj kultúry bez toho, aby boli ohrozované ďalšie generácie je náročná úloha pre každú generáciu, pričom sa nazdávame, že v podmienkach, v akých sa nachádza nielen súčasná spoločnosť, ale aj príroda a environment, sa táto úloha stáva čoraz naliehavejšou. V záujme udržateľnosti je dôležité dosiahnuť, aby súčasný človek zmenil svoje správanie, a napríklad bol schopný vzdať sa krátkodobých úžitkov za cenu zbytočného plytvania zdrojmi, ktoré budú potrebovať budúce generácie.

⁴⁹ Dôležitým východiskovým dokumentom pre environmentálnu výchovu je *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025* (RK EVVO). Jej hlavným cieľom je vytvorenie uceleného systému environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu v rezorte životného prostredia (bližšie pozri: MŽP SR, 2015).

⁵⁰ O vzdelávanie k udržateľnému rozvoju má záujem aj UNESCO, a tak vyzvalo všetky krajiny sveta, aby do roku 2025 zaradili toto vzdelávanie do učebných osnov (bližšie pozri: UNESCO, 2021).

⁵¹ Termín „udržateľný rozvoj“ je pedagógmi ponímaný ako proces smerujúci ku koncovému bodu – k udržateľnosti a vzhľadom na to aj udržateľné vzdelávanie pokladajú za proces opierajúci sa o víziu udržateľnosti (Wade, 2016).

V tejto súvislosti bola zdôvodnená potreba zachovania prírodnej rovnováhy pre existenciu živých sústav, vrátane človeka a spolu s tým potreba nanovo špecifikovať fenomény - príroda, environment ako i kultúra, ktorej nemožno uprieť, že vytvára v prírode nové štruktúry, i keď nie vždy je jej cieľom zdokonaľovanie človeka. Za zvlášť dôležité pokladáme to, aby kultúra reflektovala svoju ontologickú väzbu na prírodu, ktorá je existenčnou hodnotou, lebo inak nie je možný jej dlhodobý rozvoj.

Práve proprírodné vzdelávanie, na ktoré sme upriamili pozornosť, je zamerané na podporu udržateľnosti, pričom sa musí opierať o správne chápanie niektorých environmentálnych hodnôt, ktoré sú univerzálnymi hodnotami aj existenčnými hodnotami. Pomocou tohto vzdelávania, ktoré sa doposiaľ v našom edukačnom systéme realizuje hlavne prostredníctvom environmentálnej výchovy, by malo dochádzať k postupnému eliminovaniu hodnotovej irelevancie prírody, a rovnako hodnoty životného prostredia a celkovo k hodnotovej reorientácii súčasného človeka tak, aby dokázal udržateľným spôsobom rozvíjať seba, spoločnosť a kultúru. Proprírodné vzdelávanie pokladáme za vzdelávanie, ktoré má za úlohu podporiť a motivovať a usmerniť budúcich absolventov k tomu, aby zušľachtľovali a kultivovali prírodnú základňu tak, aby vytvárala s kultúrou vyvážený celok. Súčasne ale podotýkame, že spolu s environmentálnou výchovou by do edukačného procesu na školách mali byť implementované aj niektoré ďalšie formy proprírodného vzdelávania, o ktorým sa doposiaľ nevenuje dostatočná pozornosť.

Literatúra

BAUMAN, Z. 1996. Myslet sociologicky. Netradiční uvedení do sociologie. 1. vyd. Praha: SLON. 233 s. ISBN 80-85850-14-1.

BRUGGER, W. 1994. Filozofický slovník. Praha: Naše vojsko. 640 s. ISBN: 80-206-0409-X.

ENCYKLOPAEDIA BELIANA. 2010. Hodnotová orientácia. [online]. [2022-12-12]. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/hodnotova-orientacia>.

[HARARI, Y. N. 2019. Homo Deus. Stručná história zajtrajška. Bratislava: Aktuell. 399 s. ISBN 978-80-8172-033-8.](https://beliana.sav.sk/heslo/hodnotova-orientacia)

HERDER, J. G. 2017. Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. [Hofenberg](https://www.hofenberg.com/). 542 s. EAN: 9783743707474.

Inštitút environmentálnej politiky. 2021. Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku. [online]. Ministerstvo životného prostredia SR, Apríl 2021. Diskusná štúdia 11. [cit. 2022-05-22]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/20816.pdf>

KLIMKOVÁ, A. 2015. Praktikum koordinátora environmentálnej výchovy: „Viac, než len ľudský svet“. Edukácia. Roč. 1, číslo 2, s. 125-130. ISSN 1339-8725.

KOMÁREK, S. 2008. Příroda a kultura. Svět jevů a svět interpretací. 2. vyd. Praha: Academia. 312 s. ISBN 8020015822.

LEAKEY, R. 1996. Pôvod ľudstva. Bratislava: ARCHA. 167 s. ISBN 8071151033.

LORENZ, K. 1997. Odumírání lidskosti. Mladá fronta. 200 s. ISBN 80-204-0645-X.

MULHEN, F. 2000. Culture/Metaculture. Routledge, London and New York. 224 p. ISBN 9780203129821.

MŽP SR. 2015. Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025. [online]. Bratislava. 53 s. [cit. 2022-05-12]. Dostupné na internete: <https://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategicke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf>

- ROLSTON, H. 1988. Environmental Ethics. Duties to and Values in the Natural World. Philadelphia: Temple University Press. 391 p. ISBN 087722501X.
- SEDOVÁ, T. 2017. K metodologickému významu pojmu kultúry. In *Filozofia*, Vol. 72, No. 8, p. 632-644. ISSN 0046-385X.
- SKOLIMOWSKI, H. 1999. Živá filozofia. Ekofilozofia ako strom života. Prešov: Slovacontact. 240 s. ISBN 8088876052.
- [SMOLKOVÁ, E. 2004. K otázke možných dôsledkov environmentálneho skepticizmu. *Filozofia*. roč. 59. s. 641-653.](#) ISSN 0046-385X.
- SPOUSTA, V. 2008, Krize súčasnej spoločnosti a proměny hodnot na přelomu tisícletí. In *Pedagogika*, roč. 18, č.3, s. 241–252. ISSN 0031-3815.
- [ŠTAHEL, R.: Antropocén alebo ako sa vrátiť na Zem.](#)[online]. [2022-06-23. Dostupné na internete: <https://mloki.sk/antropocen-alebo-ako-sa-vratit-na-zem>
- ŠIKULA, M.: Globalization and Illusions in Approaches to Sustainable Development. In *Životné Prostredie*, 2003, Vol. 37, No. 5, p. 258-261. ISSN 0044-4863.
- ŠMAJS, J. 2006. Ohrozená kultúra. Od evolučnej ontológie k ekologickej politike. Banská Bystrica: PRO. 226 s. ISBN 80-89057-12-8.
- ŠMAJS, J. 2010. Ekonomika a príroda – filosofická reflexe problému. *Ekonomický časopis*. 58, 2010, č. 2, s. 126 – 143. ISSN 0013-3035.
- ŠMAJS, J. 2014. Souvisí ekologická krize s predátorským duchovným paradigmom kultury? In *Britské listy*. [online]. [2021-06-23]. Dostupné na internete: <https://legacy.blisty.cz/art/72888.html>
- ŠMAJS, J. – BINKA, B. – ROLNÝ, I. 2012. Etika, ekonomika, príroda. Praha: Grada Publishing a.s. 190 s. ISBN 978-80-247-4293-9.
- ŠPIRKO, D. 1999. Základy environmentálnej filozofie. 1.vyd. Bratislava: STU. 148 s. ISBN 80-227-1232-9.
- ŠPU. 2017. ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA. Metodické usmernenie k zavádzaniu prierezovej témy do iškVP. [online]. [cit. 2022-06-25]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/prierezove-temy/metodicke-usmernenie-k-prierezovej-teme-environmentalna-vychova.pdf>
- TIMKO, M. 2006. Globalizácia prírody či globalizácia kultúry? In *Životné prostredie*, Vol. 40, No. 6, p. 292-294. ISSN 0044-4863.
- UNESCO. 2021. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj – konferencia UNESCO. [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné na internete: <http://www.unesco.sk/a/Vzdelavanie-pre-udrzatelny-rozvoj--E2-80-93-konferencia-UNESCO>
- VADÍKOVÁ, K.M. 2022. On the Transformation of Thinking on Personal Responsibility Towards Requirements of Environmental Ethics in Slovakia. In *Studia Ecologiae et Bioethicae*. Vol. 20, no 2. p.15-25. ISSN 1733-1218; e-ISSN 2719-826.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2003. Človek by mal žiť v záhrade... [online]. [cit. 2022-06-28]. Dostupné na internete: http://publikacie.uke.sav.sk/sites/default/files/2003_5_236_239_visnovsky.pdf
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2020. Spytovanie sa na človeka. Bratislava: UK. 90 s. ISBN 978-80-223-5006-8.
- VLADYKOVÁ, Ľ. 2015. Úvod do filozofie ekológie. Košice: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikianae. 167 s. ISBN 978-80-8152-276-5.
- WADE, R. 2016. Education for sustainability: Challenges and opportunities. In CORIDDI, J. (ed). *Policy & Practice: Education for Sustainable Development*. p. 30–48. ISSN 1748-135X.

Kontakt

doc. Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.
Ústav marketingu, obchodu a sociálnych štúdií
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Tr. Andreja Hlinku 2
949 76 NITRA
Telefón: 00421 /37 641 4897
E-mail: eva.svitacova@uniag.sk
ORCID 0000-0001-7201-6691

doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
Katedra etiky a estetiky
Filozofická fakulta
UKF v Nitre
Hodžova 1
949 74 Nitra
E-mail: ilomnicky@ukf.sk

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

ZASTÚPENIE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTIEK NA TECHNICKEJ UNIVERZITE V KOŠICIACH

Alena Rusnáková, Dana Paľová

Abstrakt

Cieľ: Príspevok sa zameriava na kvantitatívnu analýzu sekundárnych dát zastúpenia zahraničných študentiek na Technickej univerzite v Košiciach (TUKE). Prezentované sú trendy ich dlhodobého vývoja a súčasného stavu, ktoré sú komparované s výsledkami zastúpenia domácich študentiek na TUKE. Problematika je zasadená do kontextu súčasného stavu zastúpenia žien v terciárnom vzdelávaní na Slovensku.

Metódy: Využité boli dáta zo štatistických ročeniek vysokých škôl Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky, z výročných správ o činnosti univerzity TUKE a z interných dát poskytnutých Útvarem informačných systémov TUKE.

Výsledky a závery: Výsledky odkazujú na podobnú podprezentáciu zahraničných študentiek v populácii zahraničných študujúcich TUKE ako v prípade domácich študentiek v populácii domácich študujúcich TUKE, v prípade zahraničných študentiek je podprezentácia mierne väčšia. Z dlhodobého hľadiska je však viditeľný trend rastu zastúpenia zahraničných študentiek v populácii zahraničných študujúcich s paralelným postupným klesaním zastúpenia domácich študentiek v populácii domácich študujúcich. Hodnoty zastúpenia zahraničných a domácich študentiek smerujú v najbližších rokoch ku vzájomnému stretu. Identifikovaná bola horizontálna rodová segregácia naprieč fakultami TUKE a čiastočná vertikálna rodová segregácia v stupňoch štúdia zahraničných študujúcich osôb. V treťom stupni štúdia je však celkovo vyššie zastúpenie zahraničných aj domácich študentiek oproti nižším kvalifikačným stupňom, u zahraničných študentiek je rozdiel medzi tretím a nižšími stupňami výraznejší.

Kľúčové slová

rodová rovnosť, rodová segregácia, zahraniční študenti a študentky, zastúpenie žien a mužov

Abstract

Aims: The paper focuses on the quantitative analysis of secondary data of the representation of foreign female students at the Technical University of Košice (TUKE). The trends of their long-term development and current state are presented, which are compared with the results of the representation of domestic female students at TUKE. The issue is set in the context of the current state of representation of women in tertiary education in Slovakia.

Methods: Data were used from the statistical yearbooks of the universities of the Slovak *Centre of Scientific and Technical Information*, from the annual reports on the activities of the TUKE University and from internal data provided by the TUKE Information Systems Department.

Results and conclusions: The results refer to a similar underrepresentation of foreign female students in the population of foreign students at the TUKE as in the case of domestic female students in the population of domestic students at the TUKE, while in the case of foreign female students the underrepresentation is slightly larger. From a long-term perspective, however, there is a visible trend of increasing the representation of foreign female students in the population of foreign students with a parallel gradual decrease in the representation of domestic female students in the population of domestic students. The values of the representation of foreign and domestic students lead to a clash in the coming years. Horizontal gender segregation across TUKE faculties and partial vertical gender segregation at the study levels of foreign students were identified. However, in the PhD. study, there is an overall higher proportion of foreign and domestic students compared to bachelor and master's degree, but the difference between the PhD. and lower levels of study is more pronounced for foreign students.

Keywords

Gender equality, Gender segregation, Foreign students, Representation of women and men

Úvod

Hrubá miera zápisu žien (v %) vo vysokoškolskom vzdelávaní je v súčasnosti v celosvetovej populácii najvyššia v histórii, od roku 2001 preyšujúca mieru mužov. Za posledných 50 rokov stúpla viac ako päť násobne v porovnaní so skupinou mužov, ktorých miera zápisu sa za túto periódu len viac ako

strojnásobila (The World Bank, 2021). Ako uvádza Inštitút pre medzinárodné vzdelávanie (Institute of International Education [IIE], 2017), je to najmä z dôvodu zlepšujúceho stavu rodovej rovnosti, zlepšenia príjmovej situácie žien a medzinárodne uznávaného imperatívu zmenšiť rodovú priepasť na všetkých úrovniach vzdelávania a spolu so stúpajúcim podielom žien v terciárnom vzdelávaní upozornil na zvyšujúcu sa účasť študentiek aj na celosvetovej akademickej mobilite. Tá má dlhodobý výrazný rastúci trend, kedy za posledných 20 rokov celosvetovo stúpol spolu počet mužov a žien študujúcich v terciárnom vzdelávaní v zahraničí z 2,1 milióna pre rok 2000 na takmer 6,1 milióna pre rok 2020, odrážajúc sa podobne v postupnom náraste medzinárodných študentov a študentiek aj v Európe a výraznejšie od roku 2008 aj na Slovensku (UNESCO Institute for Statistics, 2021).

V Slovenskej republike sa počet zahraničných študentov a študentiek od roku 2003 do roku 2020 zvýšil približne sedemnásobne⁵², čo je vítané vzhľadom na to, že od roku 2008 až do roku 2019 celkový počet študujúcich osôb v terciárnom vzdelávaní klesal a kompenzácia tohto stavu zahraničnými študentami a študentkami je pre univerzity z finančného hľadiska prínosná. Podobne rastie od roku 2000 počet zahraničných vysokoškolských študentov a študentiek aj v Českej republike, kde tiež zároveň klesá počet vysokoškolských študujúcich s českým občianstvom (Liška & Hrehová, 2021). Avšak rast podielu medzinárodne mobilných študentiek z celkového počtu medzinárodne mobilných študujúcich osôb je možné vnímať len do roku 2012 (ženy dosiahli 47,56% zastúpenie z celkového počtu medzinárodne mobilných študujúcich), odkedy veľmi miernym tempom postupne klesá (UNESCO Institute for Statistics, 2021). Pre priemer vysokopríjmových krajín je možné zaznamenať rastúci trend do roku 2013 (49,12%), pre priemer európskych krajín do roku 2014 (51,17%) a pre Slovensko do roku 2015 (57,88%). Ako upozornil Inštitút medzinárodného vzdelávania (IIE, 2017) príčinou môže byť nízke zastúpenie žien v postupne rastúcej skupine študujúcich osôb z krajín južnej a západnej Ázie a zvyšujúci sa záujem o štúdium v disciplínach STEM⁵³, v ktorých študuje najmenej žien. V roku 2019 študovalo globálne v skupine vysokopríjmových krajín 4,5 milióna zahraničných študentov a študentiek (zo 6,1 milióna na celom svete), čo tvorí viac ako 2/3 svetovej populácie všetkých medzinárodných študujúcich, zároveň bol počet osôb odchádzajúcich študovať do zahraničia z krajín so stredným príjmom 3,7 milióna (UNESCO Institute for Statistics, 2021). Podiel žien zo skupiny odchádzajúcich ľudí za štúdiom do zahraničia z krajín so stredným príjmom je pritom výrazne nižší ako vo vysokopríjmových krajinách a trendy naznačujú celkový rast podielu zahraničných študentov zo stredopríjmových krajín.

Sledovanie zastúpenia žien a mužov v terciárnom vzdelávaní je dôležitým indikátorom rodovej rovnosti vo vzdelávaní aj v spoločnosti. Nižšie zastúpenie jednej skupiny v prvom a druhom stupni štúdia ovplyvňuje jej nerovnovážne zastúpenie v treťom stupni štúdia, ktoré je dôležitým zdrojom sociálneho kapitálu vysokoškolských vyučujúcich a osôb pracujúcich vo výskume a vývoji. Takýto nerovnovážny stav potom cirkulárne podporuje udržiavanie tohto nerovnovážneho zastúpenia alebo ho aj prehľbuje. Situácia v zložení študentskej populácie krajiny taktiež v krátkodobom horizonte niekoľkých rokov prognózuje do istej miery situáciu na trhu práce, na ktorú sa snažia reagovať svojimi službami organizácie poskytujúce ďalšie vzdelávanie. Týka sa to aj zloženia študentstva podľa pohlavia a rodu ako aj podľa štátneho občianstva, keďže všetky skupiny majú svoje špecifiká a individuálne potreby. Rodová rovnosť pritom zvyšuje hospodársky rast krajiny (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2021a), preto si jej dôležitosť pre vzdelávanie dospelých uvedomila aj Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých. Tá napr. v najnovšej publikácii v rámci témy rodovej rovnosti poukazuje na

⁵² Zdroj: vlastné spracovanie (Centrum vedecko-technických informácií [CVTI], 2021b).

⁵³ Veda, technológia, inžinierstvo a matematika.

potrebu začlenenia rodovo-citlivého prístupu k učeniu (Devlin, 2020). Vzdelávanie dospelých tak môže svojou činnosťou prispievať k znižovaniu rodových nerovností, zároveň monitorovaním stavu rodovej rovnosti vo vysokom školstve môže dizajnovať obsahové zameranie svojho vzdelávania.

Technická univerzita v Košiciach (ďalej len TUKE) patrí na Slovensku za posledné roky medzi univerzity s najväčším nárastom študujúcich osôb zo zahraničia (CVTI, 2021b). Vzhľadom na to, že študijná profilácia TUKE je zameraná prevažne na disciplíny STEM, v ktorých je na úrovni krajín OECD, Európy a Slovenska výrazne nižšie zastúpenie študujúcich žien ako mužov v porovnaní s priemerom pre všetky disciplíny (OECD, 2021), chceli sme zistiť, či sa tento nárast v populácii študujúcich osôb pochádzajúcich zo zahraničia na TUKE odzrkadľuje na úrovni žien podobne klesajúcim trendom ako v prípade svetového a európskeho vývoja. Cieľom príspevku je prezentácia výsledkov kvantitatívnej analýzy sekundárnych dát zastúpenia žien v populácii zahraničných študentov a študentiek na Technickej univerzite v Košiciach a diskusia zistení v kontexte súčasného stavu na Slovensku. Pre analýzu sekundárnych dát boli využité štatistické ročenky vysokých škôl Centra vedecko-technických informácií SR, výročné správy o činnosti TUKE a interné dáta univerzity poskytnuté Útvarem informačných systémov TUKE v anonymizovanej podobe.

Zahranční študenti a študentky na Slovensku: kontext a vývoj

Ako uvádza Portál dát o celosvetovej migrácii Medzinárodnej organizácie pre migráciu (Global Migration Data Portal, 2021), je treba rozlišovať medzi pojmami „medzinárodní študujúci alebo medzinárodne mobilní študujúci“, „zahranční študujúci“ a „študujúci programov študentských mobilit s kreditovým systémom“. Od roku 2015 sa UNESCO, OECD a EUROSTAT zhodli na jednotnej definícii medzinárodne mobilných študentov a študentiek, označujúc ich za osoby, ktoré fyzicky prekročili medzinárodnú hranicu medzi dvoma krajinami s účelom zúčastniť sa vzdelávacích aktivít v cieľovej krajine, ktorá je iná ako krajina ich pôvodu⁵⁴. Zahrančných študentov a študentky definuje odlišná štátna príslušnosť ako občanov a občianky krajiny, v ktorej študujú. Táto definícia však nerozlišuje medzi študujúcimi, ktorí sú držiteľmi nerezidentských víz a študujúcimi so štatútom trvalého pobytu. Na Slovensku sa najčastejšie zbierajú a zverejňujú štatistiky práve o tejto skupine študujúcich. Štatistické ročenky vysokých škôl SR ale uvádzajú v zhrňujúcom sumári za jednotlivé krajiny aj počty študujúcich cudzincov a cudzinek s trvalým pobytom v Slovenskej republike, táto informácia však už nie je rozlišovaná na úrovni jednotlivých vysokých škôl, ich fakúlt, jednotlivých stupňov, ročníkov, študijných odborov a programov. Študujúci cez programy študentských mobilit s kreditovým systémom predstavujú skupinu ľudí, ktorí zostávajú zapísaní na vysokých školách vo svojich domovských krajinách a absolvujú na zahraničnej škole len časť svojho štúdia, pričom získajú z tejto zahraničnej školy určitý počet kreditov. Kategória zahŕňa študujúcich na výmenných študijných pobytoch ako napr. Erasmus+. Táto študentská skupina väčšinou nie je zahŕňaná do štatistík o medzinárodných a zahraničných študujúcich.

K 31.10.2021 (CVTI, 2021b) študovalo na všetkých slovenských vysokých školách⁵⁵ vo všetkých stupňoch štúdia spolu 16653 osôb s iným štátnym občianstvom ako slovenským (zahranční študenti a študentky), z toho 55,01% (9160 osôb) bolo žien. Z celkového počtu študujúcich osôb na Slovensku

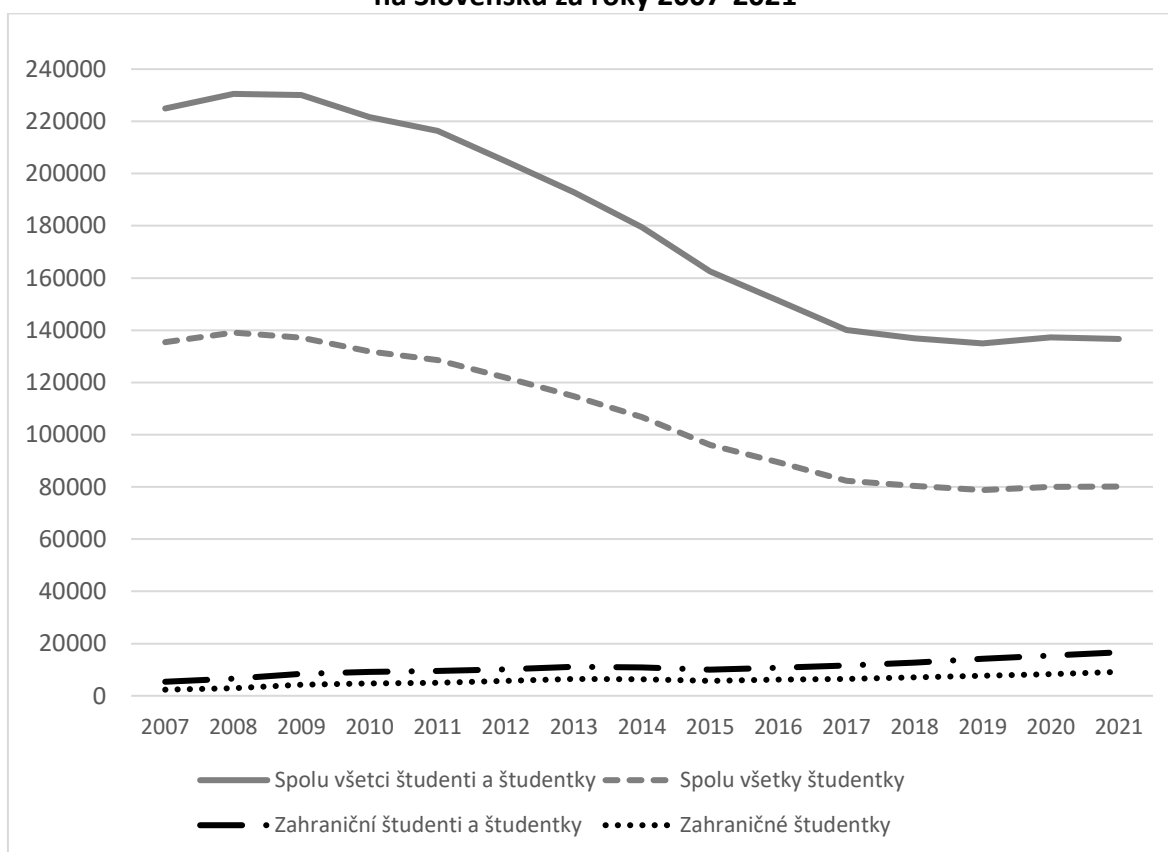
⁵⁴ Definícia ešte nereflektuje situáciu núdzového prechodu mnohých univerzít do virtuálneho priestoru počas pandémie Covid-19, ktorá znemožnila mnohým medzinárodným študentom a študentkám fyzicky prekročiť medzinárodné hranice a museli absolvovať štúdium alebo časť štúdia na univerzite v cudzej krajine dištančným spôsobom.

⁵⁵ Verejných, súkromných aj štátnych.

predstavoval podiel zahraničných študentov a študentiek 12,19%⁵⁶. Podiel študentov a študentiek s iným štátnym občianstvom s trvalým pobytom v SR činil len 3,42% (569 osôb) z počtu všetkých zahraničných študujúcich, z toho bolo 51,32% (292 osôb) žien. Z dlhodobého hľadiska je na Slovensku za posledných 15 rokov možné vnímať rast počtu zahraničných vysokoškolských študentov aj študentiek zatiaľ čo bol tento časový úsek ovplyvnený značným poklesom celkového počtu študujúcich na vysokých školách, mierne väčším v skupine mužov ako v skupine žien. Opätovný mierny rast všetkých študentov a študentiek bol zaznamenaný až od roku 2019 (obr. 1)⁵⁷.

Pokles celkového počtu vysokoškolských študentov a študentiek od roku 2008 je ovplyvnený populačným vývojom na Slovensku, keď od pádu socializmu až do roku 2003 klesal počet novonarodených detí (Herich, 2019). Rast počtu zahraničných študentov a študentiek zase ovplyvnilo v roku 2014 uzavretie Dohody medzi vládou Slovenskej republiky a Kabinetom ministrov Ukrajiny o akademickom vzájomnom uznávaní rovnocennosti dokladov o vzdelaní vydaných v Slovenskej republike a na Ukrajine (*Oznámenie č. 318/2015 Z. z.*), čo je viditeľné najmä v dennom štúdiu od roku 2015 (obr. 2).

Obr. 1 Dlhodobý vývoj počtu všetkých a zahraničných študentov a študentiek vo vysokom školstve na Slovensku za roky 2007-2021⁵⁸

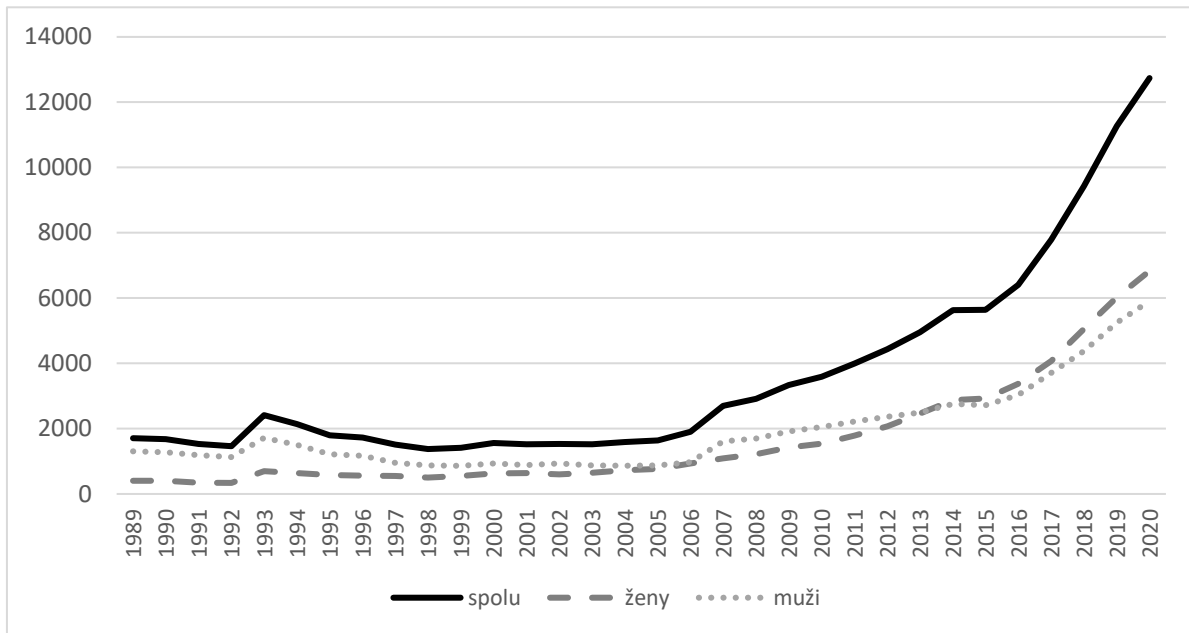


⁵⁶ Z celkového počtu študentiek na Slovensku predstavovali študentky s cudzím občianstvom 11,43%.

⁵⁷ Zahŕňa všetky formy a všetky stupne štúdia na všetkých vysokých školách v Slovenskej republike (verejných, súkromných a štátnych).

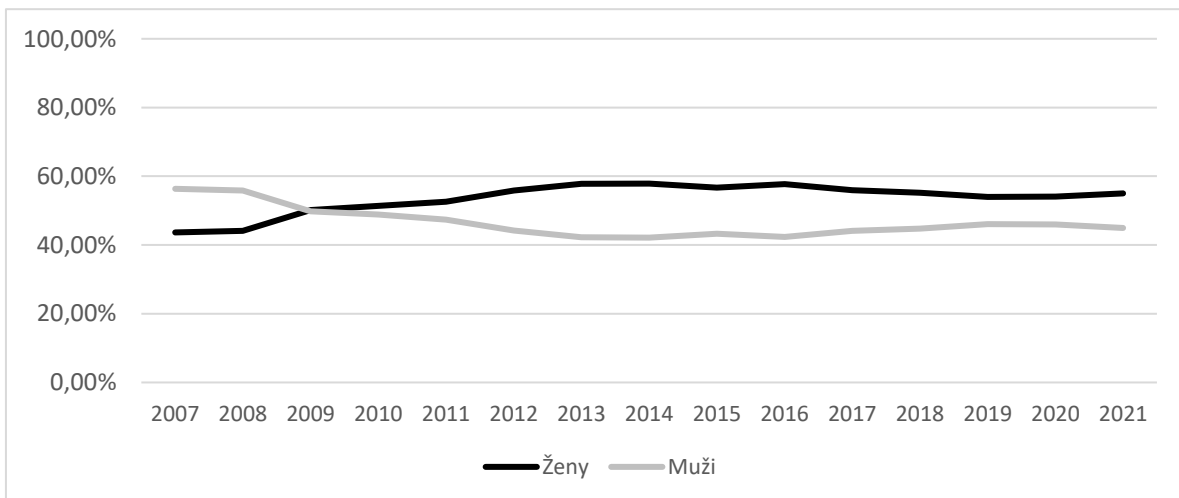
⁵⁸ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

Obr. 2 Dlhodobý vývoj počtu zahraničných študentov a študentiek v dennom štúdiu na Slovensku za roky 1989-2020⁵⁹



Celkovo pritom počet zahraničných študentiek na Slovensku prekročil hranicu 50% zastúpenia zo všetkých študujúcich v roku 2009. Podobne však ako v prípade celosvetového a európskeho trendu vývoja zastúpenia medzinárodne mobilných študentiek je možné v polovici minulej dekády zaznamenať mierne klesajúci trend počtu zahraničných študentiek aj na Slovensku, ktorý sa zastavil v roku 2019 (obr. 3).

Obr. 3 Dlhodobý vývoj zastúpenia zahraničných študentiek a študentov na Slovensku za roky 2007-2021⁶⁰

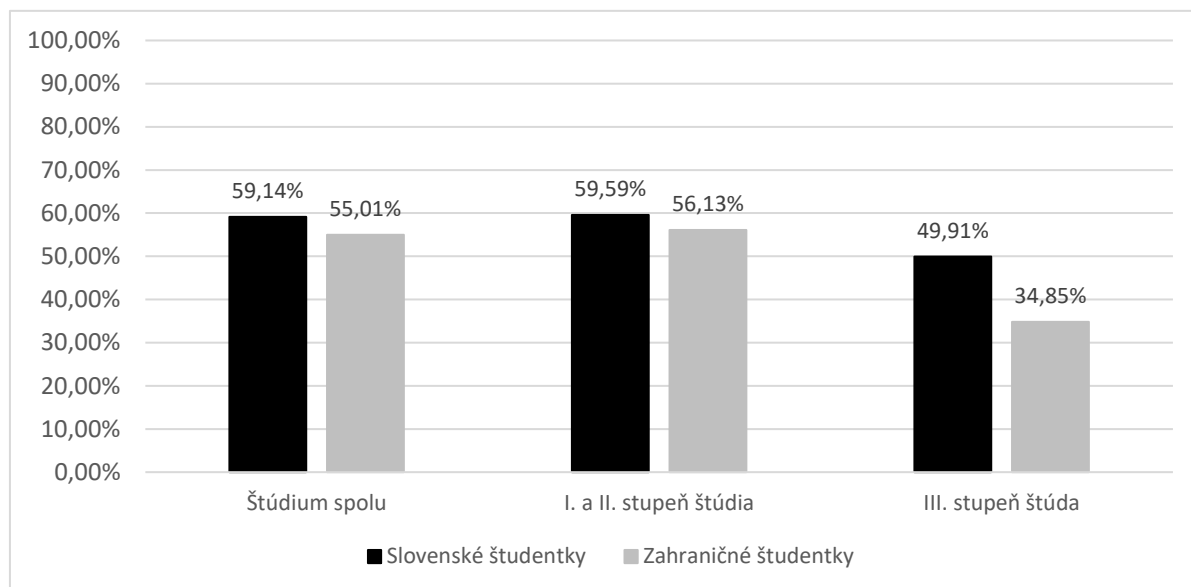


⁵⁹ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021a).

⁶⁰ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

Napriek pozitívnemu trendu zastúpenia žien v zahraničnej študujúcej populácii na Slovensku, je v tejto skupine viditeľná vertikálna a horizontálna segregácia⁶¹, podobne ako aj v celej študujúcej populácii na Slovensku a v Európe (Eurostat, 2020). Aj keď je celkové zastúpenie žien v študujúcej populácii vyššie ako zastúpenie mužov, v treťom stupni štúdia, ktoré je vstupom pre akademickú kariéru vo vede a výskume, je zastúpenie žien nižšie. V prípade zahraničných študujúcich osôb je zastúpenie žien v PhD. štúdiu výrazne nižšie ako zastúpenie mužov a teda je prítomná aj výraznejšia vertikálna segregácia (obr. 4).

Obr. 4 Zastúpenie slovenských a zahraničných študentiek z počtu slovenských a zahraničných študujúcich na Slovensku v roku 2021⁶²



V prípade zastúpenia zahraničných študentiek na Slovensku, v oblastiach vzdelávania je možné vnímať horizontálnu segregáciu podobne ako v slovenskej a európskej populácii. Kým v technických vedách a náukách⁶³ študovalo v roku 2021 na Slovensku len 27,5% zahraničných študentiek, v oblasti zdravotníctva ich študovalo 56,1% a v spoločenských vedách, náukách a službách 64%. V spoločenských vedách, náukách a službách, ktoré zahŕňajú historické vedy, publicistiku, filologické vedy, pedagogické vedy, učiteľstvo, spoločenské a behaviorálne vedy a vedy a náuky o kultúre a umení, ich študovalo dokonca 73%⁶⁴.

Slovensko sa radí ku krajinám, ktorých vzorec medzinárodnej študentskej mobility charakterizuje blízkosť a viac ako 55% medzinárodných študentov a študentiek pochádza zo susedných krajín (OECD, 2020). Najpočetnejšími skupinami boli v roku 2021 ľudia z Ukrajiny (5738 osôb), z Českej republiky (3283 osôb), z Nemecka (903 osôb), z Maďarska (795 osôb), z Ruska (713 osôb) a zo Srbska (706 osôb).

⁶¹ Vertikálnu segregáciu môžeme chápať ako nedostatočné alebo nadmerné zastúpenie mužov a žien pracujúcich na pracovných pozíciách alebo v odvetviach, ktoré sú na popredných miestach rebríčka, založenom na „žiadúcich“ atribútoch (príjem, prestíž, pracovná stabilita atď.), a to nezávisle od odvetvia činnosti. Horizontálnu segregáciu reprezentuje nedostatočné alebo nadmerné zastúpenie mužov alebo žien v odvetviach alebo povolaniach, ktoré nie sú zoradené podľa žiadnych kritérií (EIGE, 2021b).

⁶² Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

⁶³ Korešpondujú s disciplínami STEM.

⁶⁴ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

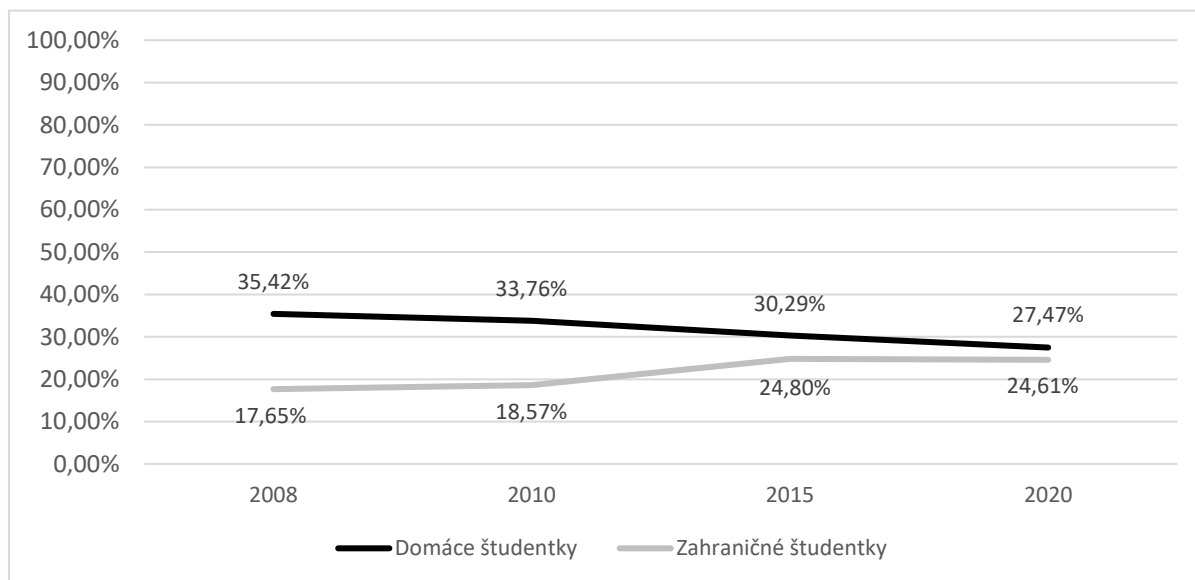
V prípade najpočetnejšej skupiny študujúcich z Ukrajiny bolo zastúpenie žien a mužov takmer vyrovnané, hodnota 50,8% reprezentovala podiel študentiek a hodnota 49,2% reprezentovala podiel študentov⁶⁵.

Zahraničné študentky na Technickej univerzite v Košiciach

Na TUKE študovalo k 31. 10. 2021 (CVTI, 2021b) na všetkých stupňoch a vo všetkých formách štúdia spolu 9 588 študentov a študentiek, z čoho bolo 72,9% mužov (6990 osôb) a 27,1% žien (2598 osôb). Počet zahraničných študujúcich predstavoval 2184 osôb, čo tvorilo 22,78% podiel z celkového počtu študujúcich osôb na TUKE. Zahraničné študentky tvorili 22,13% podiel zo všetkých študentiek na TUKE. Podiel zahraničných študentiek z celkového počtu študujúcich osôb s iným štátnym občianstvom na TUKE sa pritom hodnotou 26,33% (575 osôb) blížil zastúpeniu všetkých študentiek na TUKE. Vzhľadom na 58,6% zastúpenie študentiek v celoslovenskom priemere všetkých slovenských vysokých škôl (CVTI, 2021b)⁶⁶ to poukazovalo na podprezentovanosť žien v štúdiu na TUKE, čo v kontexte študijnej profilácie univerzity prevažne v disciplínach STEM, zodpovedá aj situácii v celoslovenskom, európskom aj globálnom priestore.

Z diachronického hľadiska je možné vidieť, že zahraničné študentky sú dlhodobo viac podprezentovanejšie na TUKE ako domáce študentky ale postupom rokov sa im zastúpením vo svojej referenčnej skupine vyrovnávajú (obr. 5). Zastúpenie domácich študentiek pritom dlhodobo klesá.

Obr. 5 Vývoj zastúpenia domácich a zahraničných študentiek na TUKE za roky 2008-2020⁶⁷



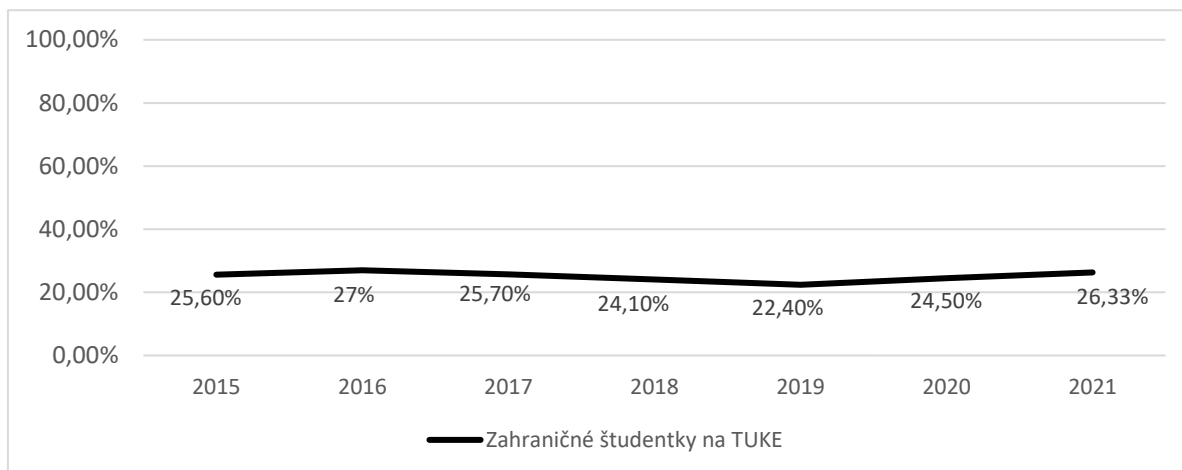
Aj tu je však možné vnímať obdobie mierneho poklesu percentuálneho zastúpenia zahraničných študentiek za roky 2016-2019 (obr. 6) podobne ako v celosvetovom, európskom aj slovenskom meradle. Od roku 2019 je prítomný opätovný nárast, ktorý by mohol byť do istej miery výsledkom intenzívnych snáh nadnárodných politických štruktúr o podporu zvýšenia záujmu žien a dievčat o disciplíny STEM, presné príčiny by však bolo potrebné hlbšie preskúmať.

⁶⁵ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

⁶⁶ V roku 2019 bol v EU-28 podiel žien v terciárnom vzdelávaní 54,2%, pričom Slovensko patrilo medzi 3 krajiny s najvyšším zastúpením žien študujúcich na vysokých školách (Eurostat, 2021).

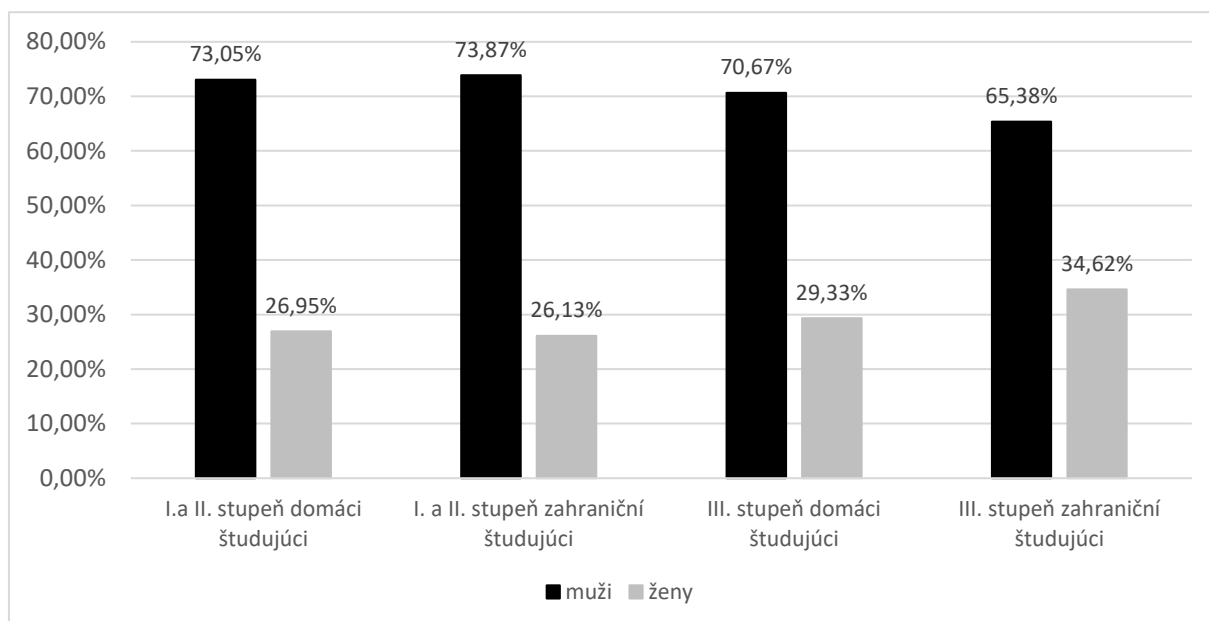
⁶⁷ Zdroj: vlastné spracovanie, interné dáta univerzity (Útvár informačných systémov TUKE, stav k 31.10. príslušných rokov).

Obr. 6 Vývoj zastúpenia zahraničných študentiek na TUKE za roky 2015-2020⁶⁸



Na TUKE je možné reflektovať fenomén vyššieho zastúpenia žien v PhD. štúdiu (z počtu všetkých študujúcich osôb v PhD. štúdiu) oproti zastúpeniu žien v prvom a druhom stupni štúdia (z počtu všetkých študujúcich osôb v I. a II. stupni štúdia), pričom v skupine zahraničných študentiek je rozdiel výraznejší (obr. 7). Výsledky kontradijú slovenskému aj európskemu priemeru pre percentuálne zastúpenie študentov a študentiek v kvalifikačných stupňoch štúdia vo vysokom školstve, kde majú ženy dlhodobo nižšie zastúpenie v treťom stupni štúdia ako v prvom a druhom. Hodnoty na TUKE však stále reprezentujú nižšie zastúpenie žien na treťom stupni štúdia oproti mužom, približne 15% pod rovnovážnym stavom.

Obr. 7 Zastúpenie domácich a zahraničných študentov a študentiek v stupňoch štúdia na TUKE v roku 2021⁶⁹

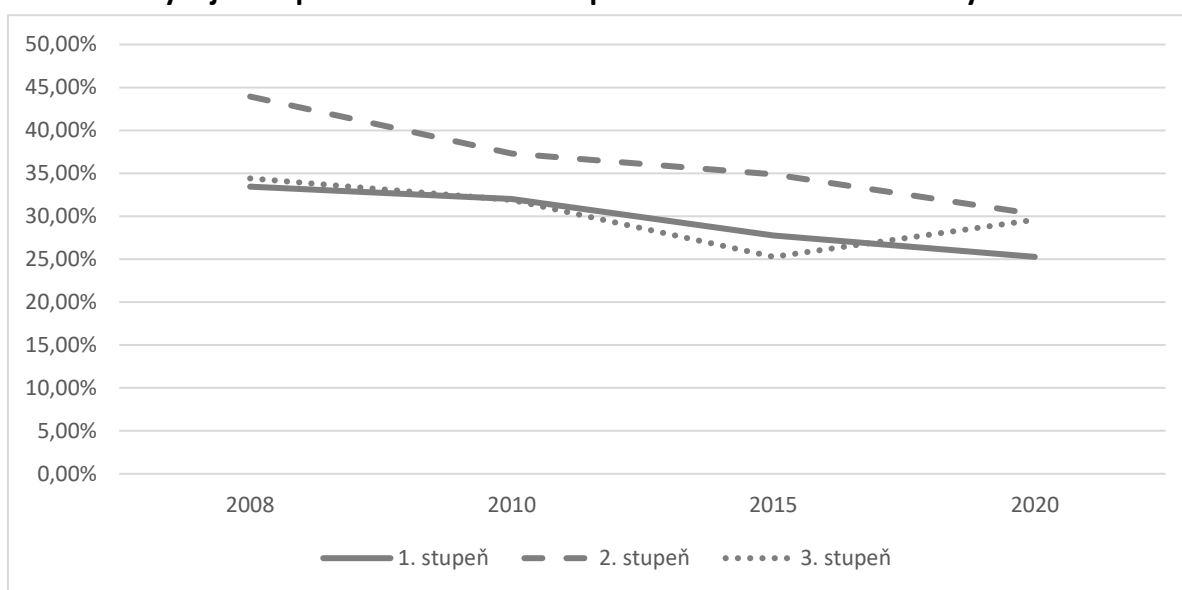


⁶⁸ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

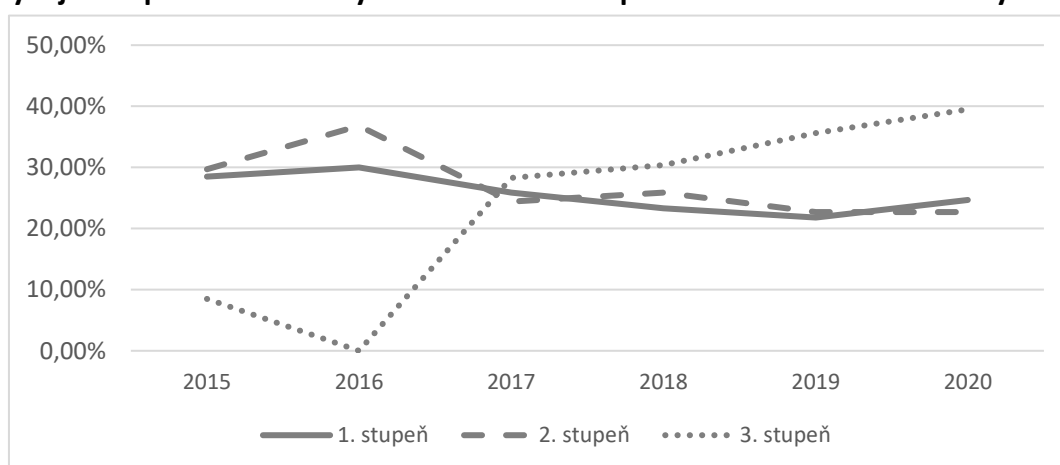
⁶⁹ Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

Keď sa pozrieme na dlhodobý vývoj, tak je možné pozorovať, že zmena trendu v zastúpení žien v PhD. štúdiu nastala v druhej polovici minulej dekády, keď nastalo prudšie zvyšovanie počtu zahraničných študentov a študentiek v slovenskom vysokom školstve (obr. 8). V prípade zahraničných študentiek na TUKE nastalo prudké zvyšovanie zastúpenia žien v PhD. štúdiu od roku 2016 a v roku 2017 presiahlo ich zastúpenie v prvom a druhom stupni štúdia (obr. 9). Konkrétne príčiny by bolo vhodné zistiť v ďalšom výskume, je možné, že ženy sa častejšie rozhodujú absolvovať bakalárske a magisterské štúdium vo svojej domovskej krajine a keď sú staršie a skúsenejšie a rozhodli sa pre akademickú kariéru prostredníctvom PhD. štúdia, vyberajú si zahraničnú univerzitu a krajinu, ktorá im môže ponúknuť viac možností ako štúdium na univerzite v ich domovskej krajine. Možnými príčinami by mohli byť aj faktory na strane rodiny zahraničných študentov a študentiek, ako rodové stereotypy a odlišné očakávania voči dievčatám/ženám/ich dcéram a chlapcom/mužom/ich synom čo sa týka odchodu z domu a do zahraničia.

Obr. 8 Vývoj zastúpenia študentiek v stupňoch štúdia na TUKE za roky 2008-2020⁷⁰



Obr. 9 Vývoj zastúpenia zahraničných študentiek v stupňoch štúdia na TUKE za roky 2015-2020⁷¹



⁷⁰ Zdroj: vlastné spracovanie, interné dáta univerzity (Útvár informačných systémov TUKE, stav k 31.10. príslušných rokov).

⁷¹ Zdroj: vlastné spracovanie (TUKE 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

V prípade porovnania zastúpenia zahraničných študentiek na jednotlivých fakultách TUKE, je viditeľná horizontálna segregácia podobne ako v prípade domácich študentiek (tab. 1). Najvyššie zastúpenie domácich aj zahraničných študentiek je na Fakulte umení a Economickej fakulte. Čo sa týka zahraničných študentiek, najnižšie zastúpenie majú na Fakulte elektrotechniky a informatiky, nasledujúc Strojníckou fakultou. Čo sa týka domácich študentiek, najnižšie zastúpenie majú na Fakulte výrobných technológií, nasledujúc Fakultou elektrotechniky a informatiky. Najväčší rozdiel v preferenciách študijnej profilácie medzi domácimi a zahraničnými študentkami na TUKE je na úrovni Fakulty výrobných technológií. Zaujímavým je hlavne porovnanie domácich a zahraničných študentiek v PhD. štúdiu, kde je významne vyššie zastúpenie žien medzi zahraničnými študujúcimi oproti domácimi. Ide ale o jedinou fakultu, kde študuje celkovo viac zahraničných študentov a študentiek ako domácich čo môže byť príčinným faktorom. Opačná situácia je na Fakulte umenia, kde pri takmer 74% zastúpení zahraničných študentiek v I. a II. stupni je nulové zastúpenie zahraničných študentiek v III. stupni štúdia. Podobná situácia je aj na Economickej fakulte. V ďalšom výskume by bolo vhodné zamerať sa na príčiny voľby týchto študijných programov práve zahraničnými študentkami. Mohlo by ísť napr. o profiláciu, ktorá má najmä v technických disciplínach pre ženy v ich domovskej krajine priaznivé uplatnenie a je momentálne žiadané. Medzi ovplyvňujúcimi faktormi by mohla byť aj náborová politika a politika pre doktorandské štúdium zahraničných študentov a študentiek na jednotlivých fakultách. Výsledky tiež môžu byť skreslené celkovým nízkym počtom všetkých zahraničných študujúcich v III. stupni štúdia. Na viacerých fakultách je viditeľná vertikálna segregácia medzi zahraničnými študentami a študentkami v neprospech žien, na troch fakultách v neprospech mužov.

Tab. 1 Zastúpenie domácich a zahraničných študentiek v stupňoch štúdia na fakultách TUKE v roku 2021.

	Domáce študentky						Zahraničné študentky					
	Štúdium I. a II. stupňa		Štúdium III. stupňa		Spolu		Štúdium I. a II. stupňa		Štúdium III. stupňa		Spolu	
Fakulta výrobných technológií	25	7,55%	3	11,54%	28	7,84%	10	24,21%	3	75,00%	11	24,66%
Fakulta baníctva, ekológie, riadenia a geotechnológií	32	38,25%	2	35,29%	35	38,03%	13	37,37%	3	27,27%	14	37,08%
Fakulta materiálov, metalurgie a recyklácie	31	18,90%	1	38,46%	46	22,66%	3	20,00%	5	83,33%	8	38,10%
Strojnícka fakulta	17	21,30%	1	20,65%	19	21,24%	60	19,23%	1	16,67%	61	19,18%
Stavebná fakulta	19	32,77%	1	39,02%	21	33,18%	43	46,74%	3	75,00%	46	47,92%

Fakulta elektrotechniky a informácií	29 3	11,33 %	1 1	13,41 %	30 4	11,40 %	86	14,78 %	3	30,00 %	89	15,03 %
Ekonomická fakulta	56 5	64,20 %	2 0	64,52 %	58 5	64,22 %	65	54,62 %	0	0,00%	65	50,78 %
Fakulta umení	17 6	68,22 %	4 4	44,44 %	18 0	67,42 %	14	73,68 %	0	0,00%	14	73,68 %
Letecká fakulta	10 8	22,74 %	1 5	33,33 %	12 3	23,65 %	40	22,35 %	0	0,00%	40	22,10 %

Zdroj: vlastné spracovanie (CVTI, 2021b).

Z hľadiska domovskej krajiny, z ktorej pochádzajú zahraniční študenti a študentky na TUKE, je situácia relatívne podobná ako na celoslovenskej úrovni a podiel žien väčšinou korešponduje podielu domácich študentiek na TUKE. Výraznejšie rozdiely sú pri krajinách India, kde je výrazne nižšie zastúpenie žien a Bielorusko, kde je výrazne vyššie zastúpenie žien, ako priemer TUKE. K 31.10.2020⁷² pochádzalo významne najviac zahraničných študentov a študentiek z Ukrajiny (1512 osôb) z toho 26% (393 osôb) tvorili ženy, čo je porovnateľné s celkovým podielom študujúcich žien na TUKE. Vzhľadom na geografickú polohu TUKE na východnom Slovensku je záujem ukrajinských študentov a študentiek o štúdium na TUKE pochopiteľný. Medzi druhú najpočetnejšiu skupinu zahraničných študentov a študentiek patrili osoby so štátnym občianstvom z Indickej republiky (178 osôb), ktoré sa zameriavali najmä na štúdium strojného inžinierstva a automobilovej výroby. TUKE pritom dlhoročne udržiava s Indiou spoluprácu pre poskytovanie štúdia ich občanom a občiankam a India je tiež celosvetovo po Číne na druhom mieste v počte vysielajúcich študentov a študentiek do zahraničia (UNESCO Institute for Statistics, 2021). Indickí študujúci zároveň patria medzi študentov a študentky s najväčším záujmom o disciplíny STEM (IIE, 2020)⁷³ a ceny slovenského školného ako aj životných nákladov sú pre nich výhodnejšie ako vo väčšine ostatných krajín Európskej únie. Ženy ale tvorili na TUKE v roku 2021 len 6,5% (12 osôb) zo skupiny študujúcich osôb s indickým štátnym občianstvom, hoci India patrí medzi krajiny s výrazne väčším podielom absolventiek študujúcich disciplíny STEM v terciárnom vzdelávaní v ich domovskej krajine (42,7% v roku 2018⁷⁴) ako Slovensko (The World Bank, 2022). Medzi ďalšie krajiny s relatívne početným zastúpením študujúcich osôb patrilo Rusko (43 osôb, z toho 30,2% žien), Bielorusko (26 osôb, z toho 50% žien) a Česko (14 osôb, z toho 28,6% žien). Bližšie príčiny výrazne odlišného zastúpenia žien v skupinách zahraničných študujúcich z jednotlivých krajín by bolo vhodné zistiť prostredníctvom ďalšieho výskumu.

Záver

Situácia ohľadom zastúpenia zahraničných študentov a študentiek na TUKE reflektuje výraznú podreprezentáciu žien na fakultách poskytujúcich študijné programy v disciplínach STEM, podobne ako v prípade domácich študentiek. Stav podreprezentácie zahraničných študentiek je pritom mierne výraznejší ako u domácich študentiek, z dlhodobého hľadiska sa však vyrovnáva stavu domácich

⁷² Zdroj: vlastné spracovanie, interné dáta TUKE (Útvar informačných systémov TUKE).

⁷³ V USA napr. v študijnom roku 2019/2020 až 78,3% študujúcich z Indie študovalo alebo pracovalo v disciplínach STEM. Celosvetové, európske či slovenské štatistiky nie sú k dispozícii.

⁷⁴ Reprezentuje posledný aktuálny údaj.

študentiek. Aj na TUKE sa potvrdilo obdobie poklesu zastúpenia žien v populácii zahraničných študujúcich osôb v druhej polovici druhej dekády 21. storočia, od roku 2019 bol však znova zaznamenaný rast. Pre ďalší výskum odporúčame preskúmať príčiny tohto poklesu z pohľadu intersekcie rôznych disciplín. Na TUKE sa tiež potvrdila horizontálna segregácia tak domácich ako aj zahraničných študentov a študentiek a na viacerých fakultách aj vertikálna segregácia zastúpenia študentov a študentiek v stupňoch štúdia. Najvýznamnejším výsledkom analýzy je zistenie, že na TUKE je zastúpenie žien vyššie v PhD. štúdiu (z počtu všetkých študujúcich osôb v PhD. štúdiu) oproti zastúpeniu žien v prvom a druhom stupni štúdia (z počtu všetkých študujúcich osôb v I. a II. stupni štúdia) pričom v skupine zahraničných študentiek a študentov je rozdiel výraznejší. Zistenie nekorešponduje s celoslovenskými a európskymi hodnotami zastúpenia študentiek, ktoré poukazujú naopak na značne nižšie zastúpenie žien v PhD. štúdiu oproti nižším kvalifikačným stupňom a v prípade zahraničných študentiek je rozdiel signifikantnejší. V ďalšom výskume odporúčame preskúmať príčiny tohto fenoménu na TUKE ako aj príčiny záujmu o vybrané študijné programy, najmä na Fakulte výrobných technológií. Zo všetkých fakúlt je na nej najvyššie zastúpenie študujúcich s iným štátnym občianstvom, dokonca vyššie ako v prípade domácich študentov a študentiek. Pre ďalší výskum odporúčame zamerať sa na využívané politiky náborového procesu tejto fakulty a v prípade možnosti komparáciu zastúpenia zahraničných študentov a študentiek na podobnej fakulte iných technických univerzít na Slovensku.

Príspevok vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy KEGA č. 049TUKE-4/2019 *Edukácia zahraničných študentov s dôrazom na kreovanie kľúčových kompetencií v kontexte budovania pracovnej kariéry a inklúzie do trhu práce na Slovensku*.

Príspevok vznikol v rámci riešenia úlohy projektu ULYSSEUS č. 101004050.

Literatúra

- CVTI. 2021a. Časové rady. Info o školstve: štatistiky [online]. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724>
- CVTI. 2021b. Štatistická ročenka: vysoké školy. Info o školstve: štatistiky [online]. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596>
- DEVLIN, A. 2020. Adult learning and gender [online]. European Association for the Education of Adults [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/08/ALE-and-Gender-EAEA-background-paper-July-2020_final.pdf?fbclid=IwAR1IAV1pkbfhi4m5JIQ-e-zLI_Xct_I9bi94EGsWoDwufm0vSwnAzwQA80w>
- EIGE. 2021a. Economic Benefits of Gender Equality in the European Union [online]. Vilnius: European Institute for Gender Equality [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <<https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/policy-areas/economic-and-financial-affairs/economic-benefits-gender-equality>>
- EIGE. 2021b. Glossary & Thesaurus. Vilnius: European Institute for Gender Equality [cit. 2022-01-15]. (Online). Dostupné z: <<https://eige.europa.eu/thesaurus/overview>>.
- EUROSTAT. September 2020. Tertiary education statistics. Luxembourg: Statistical Office of the European Union. (Online). Dostupné z <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics#Participation_by_level>

Global Migration Data Portal. 2021. International students. Migration data portal: types of migration. Berlin: IOM's GMDAC. (Online). Dostupné z <www.migrationdataportal.org/themes/international-students>

Herich, J. 2019. Prognóza výkonov regionálneho školstva do roku 2025. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. (Online). Dostupné z <www.cvtisr.sk/buxus/docs/JH/Vykony_RS19.pdf>

Institute of International Education. 2017. Women on the Move. The Gender Dimensions of Academic Mobility. © 2017 Institute of International Education. (Online). Dostupné z <www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Women-on-the-Move-The-Gender-Dimensions-of-Academic-Mobility>

Institute of International Education. 2020. Open Doors 2020. Report on International Educational Exchange. (Online). Dostupné z <www.opendoorsdata.org>

Liška, V., & Hrehová, D. 2021. Zahraniční studenti a český trh práce. In: D. Hrehová a A. Seňová (Eds.), Edukácia orientovaná na študenta VŠ: adaptácia študentov na vysokoškolské štúdium a národný trh práce (s. 247-254). Košice: Technická univerzita v Košiciach.

OECD. 2021. Education at a Glance 2021: OECD Indicators [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2021-11-12]. Dostupné z WWW: <<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>>

Oznámenie č. 318/2015 Z. z. Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky o uzatvorení Dohody medzi vládou Slovenskej republiky a Kabinetom ministrov Ukrajiny o vzájomnom uznávaní rovnocennosti dokladov o akademickom vzdelaní vydaných v Slovenskej republike a na Ukrajine, čiastka 90/15.

The World Bank. 2021. School enrollment: tertiary education. World Bank data indicators. The World Bank Group. (Online). Dostupné z <<https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR.FE?end=2020&start=1970&view=chart>>

The World Bank. 2022. Female share of graduates from Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) programmes, tertiary (%). In: Gender Indicators Report. Gender Statistics. The World Bank Group. (Online). Dostupné z <https://databank.worldbank.org/indicator/SE.TER.GRAD.FE.SI.ZS?id=2ddc971b&report_name=Gender_Indicators_Report&populartype=series>

UNESCO Institute for Statistics. 2021. Number and rates of international mobile students (inbound and outbound). In: Sustainable Development Goals: Other policy relevant indicators. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. (Online). Dostupné z <<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>>

Kontakt

Mgr. Alena Rusnáková

Technická univerzita v Košiciach

Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu

Oddelenie spoločenských vied

Vysokoškolská 4

042 00 Košice

Telefón: 00421/556024149

E-mail: Alena.Rusnakova@tuke.sk

Ing. Dana Paľová, PhD.

Technická univerzita v Košiciach

Ekonomická fakulta
Katedra aplikovanej matematiky a hospodárskej informatiky
E-mail: dana.palova@tuke.sk

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

II. ČASŤ

**PRÍSPEVKY ZAHRANIČNÝCH AUTOROV
ARTICLES OF EXTERNAL AUTHORS**

ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ АНГЛОМОВНИМИ ТА АРАБОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ

Юлія Авдеєнко

Анотація

У контексті активного поширення та популяризації української мови, в тому числі вивчення її як іноземної, постає необхідність у проведенні більш детального аналізу особливостей її вивчення іноземними студентами. Іноземні студенти, які приїждять до України на навчання в більшій кількості володіють англійською мовою, але достатньо часто зустрічаються студенти, які не знають жодної європейської мови, а володіють лише арабською. У статті проводиться аналіз схожостей та відмінностей між українською й англійською мовами та українською й арабською мовами. Ростежуються особливості сприймання та засвоєння студентами української мови, у яких рідна мова з семітської групи мов. Наводяться рекомендації щодо засвоєння арабомовними студентами української мови як іноземної.

Ключові слова

іноземні студенти, українська мова як іноземна, англійська мова, арабська мова, індоевропейські мови, семітські мови

Abstract

In the context of the active spread and popularization of the Ukrainian language, including its study as a foreign language, there is a need to conduct a more detailed analysis of the peculiarities of its study by foreign students. Most foreign students who come to Ukraine to study speak English, but quite often there are students who do not know any European language and only speak Arabic. The article analyzes the similarities and differences between the Ukrainian and English languages and the Ukrainian and Arabic languages. Language analysis is carried out at the grammatical and speech levels. The article describes the peculiarities of learning the Ukrainian language as a foreign language by Arabic-speaking students. Recommendations are given for the acquisition of Ukrainian as a foreign language by Arabic-speaking students.

Keywords

Foreign students, Ukrainian as a foreign language, English, Arabic, Indo-European languages, Semitic languages

Вступ

Під час широкого впровадження та доопрацювання україномовних та англомовних програм для іноземних студентів актуальності набуває проблема більш детального вивчення особливостей навчання іноземних студентів української мови як іноземної. Підготовка іноземних студентів у вищих навчальних закладах європейських країн засвідчує, що однією з основних тенденцій є збільшення частки програм для іноземних студентів мовами міжнародного спілкування. Тому актуальність створення умов для навчання іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах мовами міжнародного спілкування безумовна.

В першу чергу мова йде про створення навчальних програм де викладання відбуватиметься англійською мовою. Навіть навчання іноземних студентів по цим програмам вимагає виділення часу на вивчення національної мови країни, в якій вони навчаються – української мови. Тому набуває актуальності вивчення особливостей навчання іноземних студентів українській мові. Контингент іноземних студентів, який приїждить на навчання до України є різний, хтось має великий багаж знань, а хтось потребує більше часу на вивчення профільних дисциплін. Добре, коли студент володіє англійською або іншою європейською мовою, але є іноземні студенти, які володіють лише своєю рідною мовою. Для більш якісного навчання таких студентів необхідно

розуміти особливості засвоєння та навчання арабомовних іноземних студентів українській мові як іноземній. Тому при навчанні таких студентів потрібно розуміти принципову різницю між англійською та арабською та українською й арабською. Ми робимо саме таке співставлення тому, що часто іноземні студенти, які вже володіють англійською мовою та іноземні студенти, які володіють лише арабською мовою, навчаються в одній групі та таким студентам потребується більша кількість часу, щоб засвоїти мовний матеріал, ніж студентам із знанням англійської мови, які засвоюють новий матеріал скоріше. Це впливає на якість навчання студентів.

Основна частина

Концепція мовної освіти іноземних громадян у вищих навчальних закладах України визначає мету мовної підготовки у формуванні комунікативної компетентності для забезпечення комунікативних потреб іноземних громадян у різних сферах мовленнєвої діяльності: по-перше у навчальній та науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за фахом), культурній та соціальній (для адаптації в новому соціально-культурному середовищі), побутовій (для потреб повсякденного життя). Якщо казати про навчання іноземних студентів англійської форми навчання, варто відзначити, що одне із найважливіших завдань мовної підготовки не є таким актуальним, як було раніше. Це стосується формування необхідних мовних і мовленнєвих умінь для обслуговування у професійній та навчальній діяльності. На відміну від англійської мови, яка потрібна їм для навчання професійним дисципліна, спілкування українською іноземні студенти здійснюють переважно в соціально-побутовій і соціально-культурній сферах спілкування. Більша кількість іноземних студентів англійської форми навчання обирають своїм фахом медицину.

В першу чергу необхідно сформувати комунікативні компетентності у іноземних студентів англійської форми навчання для культурного і побутового спілкування в умовах життя україномовного середовища.

Велику роль при вивченні будь-якої мови грає мотивація, яку мають студенти. Агеєва А.О. виділяє три рівня мотивації іноземних студентів. Студент свідомо обрав професію якій він буде навчатися та країну, де саме він буде це робити та форму навчання, коли навчання усім дисциплінам буде проводитися українською мовою. Студент прагне вивчити українську мову, щоб добре засвоїти знання про професію, якій він навчається та багато докладає самостійних зусиль для вивчення мови – це високий рівень мотивації. Студент сам обирає фах, за яким буде навчатися, але мовою навчання обирає наприклад, англійську. Вивчення основних дисциплін при такій формі навчання буде англійською, тому бажання вивчати українську мову в нього може з'явитися завдяки мотивації викладача або власного бажання адаптуватися до нового середовища – це середній рівень мотивації. Студент, який обирає фах навчання не свідомо, а наприклад за бажанням батьків, скоріше буде мати невелику мотивацію взагалі до навчання й відповідно до вивчення української мови – це низький рівень мотивації. Але такому студенту також потрібно адаптуватися у новому середовищі, спілкуватися з людьми для вирішення побутових питань. Якщо у такого студента буде помітно проявлення інтересу до української мови, йому можна запропонувати додаткові засоби вивчення української мови: відвідування екскурсій, перегляд фільмів українською мовою тощо (Агеєва, 2022, с. 3-4).

Відбираючи навчальний матеріал, відповідно до комунікативних потреб, зробимо невеликий аналіз кола ситуацій спілкування. В таких ситуаціях передбачається комунікативна взаємодія для цієї групи іноземних студентів. Найтипівішими ситуаціями мовленнєвої діяльності для іноземних студентів, які вивчають українську мову є проживання в гуртожитку, харчування у суспільних

місцях, покупки у магазинах, поїздки міським транспортом, відвідування лікарів, нові знайомства з носіями української мови та підтримання спілкування з українськими людьми і т.д. Таким чином, лексичний матеріал складається із загальноновживаної лексики. Тому на заняттях з української мови в першу чергу вивчаються наступні тематичні блоки: Моя родина, країна; життя у місті; знайомство, мої друзі; навчання в університеті тощо (Проскуріна, 2020, с. 55).

Навчальні програми з української мови як іноземної розроблені таким чином, щоб актуалізувати знання, що вже є у студента, тобто допомогти йому скоріше адаптуватися до нової мови. Тому під час навчання іноземних студентів в першу чергу застосовують слова іншомовного походження: студент (student), комп'ютер (computer), банк (bank), парк (park), фільм (film) тощо. Також на початкових етапах вивчення української мови як іноземної, викладачі залучають слова іншомовного походження, які трішки відрізняються від українського перекладу: інформація (information), автобус (bus), стадіон (stadium) та інші. Це робить процес вивчення української мови для іноземних студентів легшим (Сташкевич, 2020, с. 5).

Іноземні студенти, які володіють лише арабською мовою повинні навчатися по тим самим навчальним програмам, що й іноземні студенти із знанням арабської мови. Але першим студентам значно складніше. По-перше, велика складність полягає у тому, що арабське письмо не схоже ні на латиницю, ні на кирилицю. В арабській мові, на відміну від української, потрібно писати справа наліво («арабська в'язь»). По-друге, значна різниця між цими двома мовами полягає у структурах мов, зокрема в морфології та граматиці.

В українській мові є запозичення з арабської мови, наприклад: кишмиш, лимон, диван, хурма, кіоск, халат та інші. Але ці запозичення, на відміну від інтернаціональних запозичень, не допомагають студентам скоріше засвоїти лексику української мови. Вони сильно відрізняються на письмі та деякі слова в українській мові можуть мати інше значення, ніж в арабській. Наприклад, слово «касир» (كاسير) означає «будівельник» в арабській мові, українське слово каса – це «склянка» арабською мовою (كاسا), українське слово «день» - це «борг» по-арабськи (.دين.), а «фундук» (тип горіхів) в арабській мові означає «готель» (.فندق). Дія, яку позначає українське дієслово бігти, арабською мовою звучить як (فارا) «фара» (Ал-Ріахнах А, 2019, с. 303).

Відзначимо принципову різницю між англійською, українською та арабською. Для цього звернемося до джерел формування цих мов. Англійська мова належить до західногерманської підгрупи індоєвропейської мовної сім'ї. Граматика в англійській мові за час розвитку та формування зазнала поступових змін. Від типового індоєвропейського шаблону з багатою флективною морфологією та відносно вільним порядком слів, англійська мова перейшла до переважно аналітичної мови з невеликою флексією та досить фіксованим порядком слів (підмет – присудок – додаток). Для вираження часів, аспектів, настрою сучасна англійська мова більше покладається на допоміжні дієслова, порядок слів, пасивні та питальні конструкції. Українська мова сформувалася на основі діалектів давньоруської мови. Українська мова належить до східнослов'янської групи слов'янських мов, що входять до індоєвропейської мовної сім'ї. Важливою відмінністю від англійської та арабської мов є те, що для запису української мови використовують кирилицю. Власну специфіку мова виявляє на рівні словотворчих моделей і лексики. Арабська мова це семітська мова, що походить із Аравійського півострова. Дата її виникнення дуже приблизна – між 1 і 4 століттям. Ця мова поділяється на три види: класичну літературну арабську мову, сучасну літературну арабську мову та мову Карану. Усі ці різновиди арабської мови мають досить значні відмінності між собою. Наприклад синтаксичні відмінності є між класичним та сучасним варіантами арабської мови, де в сучасній арабській мові порядок слів

має послідовність «підмет – присудок – прямий додаток», а в класичній арабській мові «присудок – підмет – прямий додаток». Ще суттєвою відмінністю є значні відмінності між усною та письмовою мовами. На письмі голосні букви не пишуться, але вимовляються при усному спілкуванні. В арабській мові існує три голосних букви, які позначають різні звуки. Таких відмінностей велика кількість. Але важлива відмінність цієї мови від англійської та української полягає у письмі. Воно відбувається справа наліво та арабським письмом. Відмітимо, що у діалектах арабської мови, які стають все більш самостійними, багато запозичень з інших мов. Наприклад, у марокканському діалекті арабської мови багато французьких слів, тому він майже не зрозумілий арабам з інших країн. У єгипетському діалекті залишилося багато турецьких слів (А. Ал-Ріахнах, 2019, с. 301).

Для якісного вивчення української мови як іноземної, як і для будь-якої іншої дисципліни, необхідна мотивація. Студент практично з будь-яким багажем знань, зможе вивчити все, якщо буде бажання це зробити. Потрібно, щоб у студента була мотивація, але, якщо її не має чи вона слабка, викладач може спробувати додати йому мотивації. Для цього є наступні напрямки підвищення мотивації: використання інноваційних методів і технологій у процесі викладання української мови; ознайомлення і залучення до традицій українців через інтерес до традицій іноземців; ознайомлення студентів-іноземців з національними й культурними символами України; забезпечення постійної психологічної підтримки та наставництва для кращої адаптації студентів у суспільстві; організація екскурсій у місті, де живуть студенти-іноземці та інші засоби підвищення мотивації у іноземних студентів (Бірюкова, 2022, с. 10).

Таким чином, комунікативні уміння формуються переважно на основі діалогічного мовлення, без долучення до навчання складних граматичних конструкцій. На наступному етапі навчання української мови як іноземної вже більше орієнтується на навчально-професійні потреби. Це робиться з метою формування комунікативних умінь для професійної розмови. Звісно, з часом, студентів, які володіють окрім арабської ще й англійською мовою стає більше. Це відбувається завдяки ще більшому розповсюдженню англійської мови по усьому світу. Але арабська мова помітно відрізняється від англійської та української мов. Тому це необхідно враховувати при навчанні іноземних студентів, які володіють лише арабською мовою.

Література

- АГЕЄВА А.О. Класифікація рівня мотивації іншомовних студентів при вивченні української мови як іноземної: залежність форм навчання, урахування цього феномена в навчальному процесі. Матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро. 2022. С. 3-4.
- АЛ-РІАХНАХ А. Українсько-арабські лексичні паралелі. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції. Суми. 2019. С. 298-305.
- БІРЮКОВА Д.Е. Шляхи підвищення мотивації в іноземців до вивчення української мови. Матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро. 2022. С. 9-10.
- ПРОСКУРКІНА Я.І. Особливості навчання української мови іноземних студентів на англомовних програмах. Київ. Інноваційна педагогіка. Вип. 22. Т. 2. 2020, с. 55-58.
- СТАШКЕВИЧ І.А., ГАРЕТ А.С. Арабізми в українській мові. Матеріали XLIX науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ. Вінниця, 27-28 квітня 2020 р. С. 3-5.

Контакти

Авдеєнко Юлія Ігорівна
Старший викладач
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
Кафедри мовної підготовки
вул. Ярослава Мудрого, 25
61002, г. Харків
Україна
тел. +380953077843
E-mail: avsha07@gmail.com

Contact

Avdeenko Yulia Ihorivna
Senior Lecturer
Kharkiv National Automobile and Highway University
Department of Language Training
Yaroslava Mudrogo st, 25, Kharkov
Kharkov region, 61002, Ukraine
Phone: +380953077843
E-mail: avsha07@gmail.com

Рецензент

доцент, кандидат педагогічних наук Семененко І.Є.

МОВНА ПІДГОТОВКА ТА КОМУНІКАТИВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ

Юлія Авдеєнко

Анотація

У статті досліджується особливості здійснення мовної підготовки іноземних студентів (переважно студентів з рідними мовами семітських сімей мов) та формування комунікативних компетенцій. Окрема увага приділяється взаємодії здійснення мовної підготовки та комунікативних компетенцій. Наводиться обґрунтування необхідності формування комунікативних компетенцій у іноземних студентів. Дослідження проводиться у педагогічному та лінгвістичному аспектах формування комунікативних компетентностей учнів. Окрема увага приділяється опису психологічних та соціально-культурних чинників, які впливають на студентів, які проходять мовну підготовку. Аналізуються наукові роботи українських дослідників у галузі методики викладання УМІ. Перераховуються всі завдання, які потрібно вирішити, щоб сформувані комунікативні компетенції. Обґрунтовується необхідність вирішення кожного завдання. Наприкінці статті запропоновано можливі шляхи розв'язання задач з метою розвитку методологічної бази викладання української мови як іноземної.

Ключові слова

речевые навыки, іноземні студенти, УКИ, методологія, комунікативні компетенції

Abstract

The article examines the peculiarities of language training of foreign students (mostly students with native languages of Semitic language families) and the formation of communicative competencies. Particular attention is paid to the interaction of language training and communicative competencies. The substantiation of necessity of formation of communicative competences at foreign students is resulted. The research is conducted in the pedagogical and linguistic aspects of the formation of communicative competencies of students. Particular attention is paid to the description of psychological and socio-cultural factors that affect students undergoing language training. Scientific works of Ukrainian researchers in the field of methods of teaching UFL are analyzed. Lists all the tasks that need to be solved to form communicative competencies. The necessity of solving each task is substantiated. At the end of the article, possible ways of solving problems are proposed in order to develop the methodological basis for teaching Ukrainian as a foreign language.

Keywords

Speech skills, Foreign students, UFL, Methodology, Communicative competencies

Вступ

В інформаційному суспільстві фахівець повинен швидко сприймати будь-яку форму мовлення, засвоювати необхідну інформацію, створювати й вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетентності тощо. Від багатства словникового запасу, рівня культури мови і техніки мовлення значною мірою залежать професійна майстерність, імідж та успіх особистості.

Вивчення української мови як іноземної зазнало багатьох змін за останні кілька десятиріч. Зміни торкнулися різних сфер мовного навчання, у тому числі і його орієнтації на мовленнєвий розвиток та формування комунікативних компетенцій, забезпечення можливості здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови у новому культурному середовищі. Метою вивчення української мови, мов національних меншин як мов навчання є формування у студентів комунікативної компетентності, шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

У статті дається опис факторів методики навчання іноземних студентів українській мові як іноземній. У статті наводяться базові терміни методики викладання іноземної мови: «методики

викладання української мови як іноземної» та «методики викладання української мови як рідної» (Паламар, 2008).

Основний текст

Якщо спиратися на прийняту у соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти (Андреева, 2000), то комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами» (КПС, 1985). Тобто, виникає «вузьке» поняття «комунікація». Однак часто «комунікацію» розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що «комунікативний вплив є ... психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки» (Андреева, 2000). Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікацій. Є й широке розуміння «комунікації», яке застосовується у зв'язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві.

О. Бронська доповнила методологічну базу для підготовки викладачів української мови як іноземної (Бронська, 2002). Г. Онкович у своїх наукових працях наводить приклади проблем, які можуть виникати у студентів у процесі вивчення української мови як іноземної (Онкович, 1998). Методика викладання української мови як іноземної передбачає виконання на кожному занятті чотирьох видів навчальної діяльності: читання, аудіювання, мовлення, письма. Однак співвідношення зазначених видів діяльності на різних заняттях залежно від теми, мети заняття, комунікативних потреб студентів та інших аспектів може змінюватись. Баран Н.А. звертає увагу на широку різноманітність видів діяльності на заняттях, які викладач може використати, користуючись власними творчими можливостями (Баран, 2019; Онкович, 1998).

При вивченні нової, нерідної мови іноземними студентами, викладачу мови необхідно робити акцент на формуванні у студентів комунікативних компетенцій. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

При вивченні іноземної мови розвиток такої комунікативної компетенції як говоріння є надзвичайно важливим для досягнення певного рівня володіння мовою. Застосування навичок говоріння часто досить ситуативне, самостійне, адже той, хто говорить, змушений формулювати власні думки. Мова того, хто говорить, вимагає від нього активної участі в розмові, тому він повинен навчитися вдало висловлювати свої думки і розуміти співрозмовника. Формування навичок однієї з видів мовної діяльності неминуче пов'язані з розвитком інших видів промови (Курушина, 2019, с. 31).

Для вирішення питання щодо формування комунікативних компетенцій, передбачається виконання таких завдань:

- формування у студентів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

Питання про розвиток комунікативної компетентності можна розглядати в двох аспектах: по-перше, в процесі соціалізації і виховання; по-друге, засобом спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу.

Щодо першого, то людина черпає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм, як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати різноманітні епізоди соціальної взаємодії. Зрозуміло, що у ході стихійного оволодіння «мовою» соціально-перцептивної сфери можуть утворюватись неадекватні пізнавальні схеми, як причини неадекватних комунікативних дій, що, в свою чергу, може призвести до неефективності в ситуації спілкування. Найчастіше це відбувається за умови «однобокого» залучення людини до специфічної субкультури, освоєння нею лише окремих прошарків культурного багатства, і тільки розширення сфери соціальних контактів і включення в нові канали комунікації можуть скорегувати існуючі деформації. «Свою роль може зіграти знайомство із соціально-психологічною літературою: це збагачує «словник», упорядкує класифікаційні засоби» (Жуков, 1990).

На думку Л.А. Петровської, аналітичне спостереження комунікативної взаємодії, як реальної, так і поданої в художній формі, дає не тільки можливість «тренування» набутих пізнавальних засобів, але й сприяє оволодінню засобами регуляції власної комунікативної поведінки. Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організують свою взаємодію. Орієнтуючись на вихід взаємодії, спостерігач може зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному протіканню комунікативних процесів. Це може послужити основою формування власної системи «правил ефективної комунікації». Ще в більшій мірі аналітичне спостереження впливає на операціональний склад комунікативних дій (Петровская, 1989).

Формування соціокультурної компетенції у сучасній лінгводидактиці вирішується з позиції соціокультурного підходу до навчання. Основу такого підходу становить виділення особливої кумулятивної (або накопичувальної) функції мови – здатності мови фіксувати та зберігати у мовних одиницях екстралінгвістичну інформацію. Навчання мовним навичкам нової мови з позиції соціокультурного підходу проводиться у контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей та особливостей сприйняття мови, що вивчається учнями.

На заняттях з практики мови знайомство з соціокультурними засобами спілкування та формування соціокультурної компетенції повинні бути спрямовані на ознайомлення учнів з фактами іншомовної культури, усвідомлення їх місця у світовій культурі у порівнянні з фактами рідної культури, включення таких фактів до системи своїх цінностей, уміння користуватися фактом у мовному спілкуванні відповідно до норм мови.

Одним із суттєвих завдань навчання мови з погляду соціокультурного підходу є формування сталої мотивації до вивчення мови та іншомовної культури у діалозі з рідною культурою. При

такому підході акцент робиться на виявленні загальних моральних орієнтирів у житті двох народів та на відмінності, що існують між ними.

Під час навчання іноземних студентів української мови викладачі звертаються до основ культурознавства. Також як засоби навчання УКІ викладачі звертаються до невербальних засобів навчання. Найбільш значущими спілкування є кінесичні невербальні засоби спілкування – руху людини. Вони сприймаються людиною зорово, виявляються як рукостискання, жесту, пози, висловлювання особи.

У процесі комунікації та встановлення початкового контакту з метою подальшого спілкування важливу роль відіграють погляд та посмішка. Погляд постає як встановлення зорового контакту. Зоровий контакт означає довіру співрозмовників. Різний характер точок зору, частота, тривалість та інші риси впливають на якість спілкування людей.

Посмішка у процесі спілкування – це показник доброзичливого ставлення до співрозмовника. Характер усмішки, щирість та інші фактори також впливають на встановлення контакту з людиною. Посмішка супроводжує слова привітання, за її допомогою демонструється симпатія до партнера, може бути ослаблене негативне ставлення до нього.

Істотна відмінність посмішки в українців та західних народів полягає у вираженні емоцій. Посмішка українців насамперед демонструє радість, задоволення, гарний настрій. У західних народів посмішка насамперед демонструє ввічливість. Українці рідко посміхаються незнайомим людям, найчастіше усмішка адресується знайомим та близьким людям. Іноземні студенти часто сприймають відсутність посмішки в негативному ключі, як суворість та надмірна серйозність людей, що може впливати на виникнення внутрішнього дискомфорту у студента під час спілкування з місцевими жителями. Всі ці фактори впливають на іноземного студента, який вивчає українську мову поза навчальним закладом у повсякденному житті (Пассов, 2006).

Зусилля викладача та сумлінність студентів не гарантують повного успіху у вивченні української мови як іноземної. На це може впливати мовний бар'єр, який іноді виникає навіть у виконавчих та сумлінних студентів. Існує кілька способів подолання мовного бар'єру. По-перше, наявність мовного бар'єру – це брак практики спілкування. Тому потрібно збільшити кількість аудиторної роботи без прилучення сторонньої уваги до того, хто говорить. По-друге, потрібно переконатися, що студент здатний використовувати отримані знання на практиці та застосовувати знання під час спілкування з носіями мови в житті. Отже, подолання мовного бар'єру сприяє вивченню та покращенню мовленнєвих навичок та комунікативних компетенцій у іноземних студентів. Комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Висновок

Таким чином, комунікативна компетентність має декілька джерел розвитку в процесі становлення особистості людини: трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми, оволодіння культурною спадщиною, спостереження за поведінкою інших людей і аналіз актів комунікації, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Розвиток комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу можливий з погляду двох підходів: спрямованість на знаходження багатої різноманітної палітри спілкування та подолання труднощів, що можуть виникати у процесі спілкування.

На підставі вищесказаного можна зробити такі висновки з проблеми комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування - це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. В цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування і адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу. У вітчизняній соціальній психології існують дві підстави для побудови такого роду тренінгів: спрямованість на знаходження багатой і різноманітної палітри спілкування та тренінг психологічного консультування з труднощів у спілкуванні. Таким чином, на формування комунікативних компетенцій впливає багато факторів методики викладання української мови як іноземної та методів навчання студентів, які використовує викладач на мовних заняттях. Формування та вдосконалення навичок говоріння українською мовою у студентів-іноземців потребує постійної та різноаспектної роботи насамперед студентів, а також викладачів. Також велике значення має творчий підхід до організації занять, який забезпечить розвиток не тільки вмінь та навичок говоріння, але й інших видів мовної діяльності студентів.

Література

- АНДРЕЕВА Г.М. Социальная психология., М, изд. «спект прогресс», 2000.
- БАРАН Н.А. Окремі аспекти викладання української мови як іноземної. Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: тези доп. Міжнар. конф. (Біла Церква, 19 квіт. 2019 р.). Біла Церква, 2019. С. 3-6.
- БРОНСЬКА А.А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних. Київ. 2002, с. 15.
- ЖУКОВ Ю.М., ПЕТРОВСКАЯ Л.А., РАСТЯННИКОВ П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении, М., 1990.
- Краткий психологический словарь (под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского), М., Политиздат, 1985.
- КУРУШИНА М.А., ПОЛЯКОВ Д.А. Комплексний підхід до навчання говоріння у викладанні української мови як іноземної. Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: тези доп. Міжнар. конф. (Біла Церква, 19 квіт. 2019 р.). Біла Церква, 2019. С. 30-33.
- ОНКОВИЧ Г. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів. Київ, 1998.
- ПАЛАМАР Л. Принцип активної комунікації у процесі навчання української мови у ВНЗ. Нова пед. думка, 2008. № 2. С. 71-73.
- ПАССОВ Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
- ПЕТРОВСКАЯ Л.А. Компетентность в общении, М., 1989.

Contact

Avdeenko Yulia Ihorivna

Senior Lecturer

Kharkiv National Automobile and Highway University

Department of Language Training

Yaroslava Mudrogo st, 25, Kharkov

Kharkov region, 61002, Ukraine

Phone: +380953077843

E-mail: avsha07@gmail.com

Рецензент

доцент, кандидат філологічних наук Божко Н.М.

МОВНА ПІДГОТОВКА ТА РЕАЛІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Natalia Bozhko

Анотація

У статті розглядаються певні особливості процесу навчання за умов сучасної складної епідеміологічної та політичної ситуації. Автор наводить певні характеристики та особливості сучасної освіти, яка є частиною всесвітньої глобалізації та формування всесвітнього ринку освітніх послуг. Головна увага приділяється студентам-іноземцям, які проходили навчання в Україні, та мали виїхати у зв'язку з військовими діями. Надається інформація відносно особливостей та готовності вивчення української мови різними категоріями іноземців. Автор наводить позитивні і негативні характеристики дистанційного навчання та надає його оцінки міжнародною викладацькою спільнотою. У статті наведені приклади використання навчальних матеріалів у вигляді віршів жартівливого характеру. Така робота, на думку автора, спрямовує на підвищення цікавості студентів до вивчення української мови за кордоном. Вона притягує увагу учнів та хоча б на певний час відволікає їх від своєї рідної навчальної депресії.

Ключові слова

дистанційне навчання, українська мова, іноземні студенти, лексико-фонетична розминка, жарт

Abstract

The article considers certain features of the learning process in the current complex epidemiological and political situation. The author cites certain characteristics and features of modern education, which is part of globalization and the formation of a global market for educational services. The main focus is on foreign students who studied in Ukraine and had to leave in connection with hostilities. The article gives some information on the features and readiness to learn the Ukrainian language by different categories of foreigners. The author cites the positive and negative characteristics of distance learning and provides its assessment by the international teaching community. The article gives examples of the use of educational materials in the form of poems of a humorous nature. Such work, according to the author, aims to increase students' interest in learning the Ukrainian language abroad. It attracts the attention of students and at least for a while distracts them from a kind of learning depression.

Keywords

Distance learning, Ukrainian language, Foreign students, Lexical and phonetic warm-up, Joke

Постановка проблеми

Освіта вже давно є однією з головних складових суспільства. Вже з початку ХХ століття аналіз та оцінка його досягнень проводиться з урахуванням не лише рівня розвитку промисловості та науки країни, а обов'язково ще додається оцінка рівня її освіти. Хоча вже давно відомо, що освіта, яка зараз претендує на одне з ведучих місць у досягненнях сучасного світу, водночас є одним з найбільш консервативних інституцій суспільства, зміни якого здійснюються надзвичайно складно. При чому слід відмітити, що це стосується усіх регіонів і країн світу та не завжди залежить від історичних, релігійних та національних традицій. Частина змін, що відбуваються, знаходяться під впливом загально світових тенденцій, що спровоковані світовими суспільними проблемами. Ніхто зараз не має сумніву, що освіта ніби вбудована у процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації, яка відбувається у всьому світі в останні десятиліття. Це призвело, в першу чергу, до уніфікації знання, інтернаціоналізації освіти та формування єдиного освітнього простору та ринку освітніх послуг. Все це не втрачає значення навіть за умов сьогоденної складної політичної ситуації.

Не зважаючи на те, що різні країни, особливо спочатку, по-різному оцінювали наслідки та результати цього, але зараз всі їх представники мають визнати необхідність та неминучість цього

процесу. Це має назву «глобалізації освіти», яка проявляється в гармонізації систем освіти усіх країн, уніфікації рівнів освіти та її кваліфікаційних оцінок. Дуже важливим моментом є відкритість та можливість отримання обраної освіти у різних куточках світу для людей різного віку. Яскравим проявом цього є створення єдиного європейського освітнього простору, яке отримало назву Болонського процесу. Сьогодні до нього приєдналися освітні системи не лише Європи. Тому інформаційні технології та цифровізація освіти, що руйнують національні кордони, вже продемонстрували всім створення єдиного світового освітнього простору та розкривають для всіх учасників нові можливості існування у достатньо складних умовах сучасного світу.

Ще однією важливою характеристикою цього процесу є можливість отримання освіти на протязі всього життя, яка надає кожній людині довгострокову перспективу на постійний розвиток. Така освіта може відбуватися у різних формах та на різних рівнях.

Мета статті - розглянути певні особливості дистанційного вивчення української мови як іноземної у сучасних умовах, пов'язаних зі складною епідеміологічною та політичною ситуацією. Така інформація може допомогти викладачеві, який працює з студентами-іноземцями, що почали навчання в Україні, та потім були вимушені виїхати за кордон та навчатися онлайн.

Виклад основного матеріалу

Системи освіти різних країн зараз потерпають від дуже важких наслідків не лише пандемії, а і військових дій. Все це дуже негативно впливає на ринок вищої освіти, тому що, у першу чергу, обмежило можливості міжнародної академічної мобільності. Почалося з пандемії, яка призвела лише у США до скорочення кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти на 25%.

Звичайно, це вплинуло і на кількість студентів-іноземців у навчальних закладах України. Так, на початок листопада 2021 року тут навчалися 76 548 студентів-іноземців – це було на кілька тисяч менше ніж у попередні 2 роки, коли ця кількість лише збільшувалася.

До того ж слід констатувати і той факт, що всі країни, що перейшли на онлайн-навчання, визнають, що результативність цього процесу значно погіршилася. Наприклад, про це свідчить опитування, проведене інститутом Gallup, проведене в осіні 2020 року. Воно зафіксувало, що 44% опитуваних заявили, що навчання у зв'язку з переходом на онлайн-формат стало гіршим, а ще 16% стверджували, що воно стало набагато гіршим.

Саме тому певним рішенням цієї проблеми на певний час стало змішане навчання, тобто поєднання офлайн та онлайн-навчання, яке активно використовувалося в Україні до початку бойових дій. Хоча всі викладачі-практики констатували той факт, що онлайн-навчання, особливо з мовної підготовки, за умов пандемії значно знижувало його ефективність.

Слід відмітити, що проблеми дистанційного вивчення іноземної мови вже достатньо довгий час були у центрі уваги дослідників. Цім займалися Є.Г. Азимов, О.М.Богомолів, В.П.Беспалько, Ю.С.Брановський, М.Ю.Бухаркіна, Б.С.Гершунській, М.Ю.Моїсеєва, І.В.Роберт, О.С.Полат, Е.Г.Азимов, П.В.Стефаненко, І.М. Кушнир, О.С.Валіт, С.В.Фадєєв, І.Є. Семененко та інші.

Харківська викладацька спільнота приділяє цьому питанню найактивнішу увагу, тому що Харків вже достатньо довгий час займає перше місце за кількістю іноземних студентів в Україні. Цією роботою сьогодні активно займаються і усі викладачі-мовці Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, тому що вона за умов сучасних трагічних обмежень, завданих карантинном та військовими діями, є надзвичайно актуальною. При цьому слід

враховувати, що такі дослідження, хоча і демонструють достатню наукову базу щодо дистанційного навчання, але, нажаль, не можуть вирішити усіх проблем.

Зупинимося на деяких гострих питаннях, які постають перед дослідниками цього процесу.

Важливим моментом який треба враховувати, є національна приналежність студентів та їхня власна готовність до навчання за умов віртуальної присутності викладача. Якщо студенти не мають хоча б невеликого досвіду такої роботи на батьківщині, вони опиняються у достатньо складній ситуації, коли мовна підготовка, яка почалася у нерідному мовному оточенні, у значних обмеженнях пересування та звичних не лише мовних, а і соціальних контактів, ще й була вимушена продовжуватися після вимушеного виїзду за межі України. А цей процес для багатьох учнів дуже розтягнувся у часі, тому що значна кількість, наприклад, марокканських студентів на певний час затрималася у Європі, де взагалі не дуже приділяла увагу навчанню. А деякі з них і сьогодні знаходяться там і не дуже переймаються підвищенням рівня володіння українською мовою. Хоча тут слід згадати студентів з Індії (перше місце за чисельністю серед контингенту іноземних студентів в Україні), які практично всі повернулися на батьківщину та зорієнтовані на продовження навчання.

Добре відомо, що навчальне спілкування є набагато результативнішим, якщо воно здійснюється за участю викладача, а потім підкріплюється у практиці реальних побутових або навчальних контактів. Відсутність зворотнього зв'язку або особистого контакту з викладачем за умов навчальної аудиторії і суто предметного навчального оточення, яке він звик сприймати навколо себе, може викликати проблеми з самооцінкою та впевненістю у власних знаннях. Присутність на занятті представників свого земляцтва також надає студенту впевненості у власних можливостях у спілкуванні новою мовою.

Досвід дистанційної освіти мають студенти частини африканських країн (Алжиру, Танзанії, Кенії, Нігерії, Замбії та ін.). Хоча дуже важливою негативною характеристикою цих студентів, як правило, є низька самодисципліна та небажання брати участь у такому навчанні без певного примусу родини, яка це навчання фінансує, але не завжди може цей процес контролювати.

Але на першому місці стоїть проблема відсутності безпосереднього контакту з викладачем, який є дуже важливим для досягнення максимальної успішності у навчанні. Особливе значення це має для вивчення мови. Крім того слід пам'ятати, що, хоча спілкування відбувається через Інтернет, не всі студенти мають можливість робити це з допомогою комп'ютера, тому що не всі мають фінансові можливості для його придбання. Це знижує результативність, заважає сприйняттю частини візуальної інформації та погіршує засвоєння нового матеріалу.

На другому за значущістю місці науковці називають наявність певного відчуття ізоляції студентів від навчального процесу як ритуалу. Це породжує третю негативну рису дистанційного процесу навчання – порушення дисципліни. Не треба входити в аудиторію, дотримуватися певного dress-коду, вставати, коли з'являється викладач, запитувати про можливість вийти або увійти, тощо. Але можна спізнюватися, розмовляти, сидіти у домашньому одязі, вставати і виходити з зони видимості, відволікатися на сторонні об'єкти та інше.

За таких умов величезне значення мають певні моменти самого уроку, які можуть притягувати увагу студентів-учасників навчального дійства. Не просто примушувати їх до участі у ньому, а пропонувати певні завдання, спрямовані на розвиток словникового, предметного та логічного розуміння, а також слухової та логічної пам'яті, що необхідно для сприйняття говоріння на слух (аудіювання). Тому що аудіювання тісно пов'язано з говорінням, такі вправи допомагають засвоєнню нової мови, а певна ритміка текстів, які представлені у вигляді віршів, сприяє кращому запам'ятовуванню слів, мовних зворотів, нормативних речень та дозволяє швидше засвоювати

пропонований матеріал. До того ж певні відступи від класичної наукової тематики та іноді звертання до жартівливих сюжетів притягує увагу учнів.

Наприклад, кафедрою мовної підготовки ХНАДУ при вивченні певної лексичної тематики та для закріплення навичок використання потрібних відмінків пропонується власні оригінальні матеріали, створені викладачами. Вони спираються на думку деяких вчених, що представлений на занятті матеріал має бути не лише актуальним, а і представленим таким чином, що сприймається як цікавий та може легко засвоюватися.

Так, при проведенні лексико-фонетичної розминки можна використовувати такі строфи:

Я зайшов у кімнату брата.

Бачу : там речей багато!

Рахувати не берусь!

А навколо подивлюсь!

.....

Запитаємо його:

Нащо стільки й для чого?

Що ти їж і що вдягаєш?

Яку каву любиляєш?

Де й коли гуляєш, з ким?

Розібратись хочу з ним.

А вивчаючи лексичну тему, присвячену назвам календаря та днів тижня, студенти з задоволенням читають та легше запам'ятовують це у такому вигляді:

У наступний день – суботу

Відкладаю всю роботу!

До обіду можу спати

І коли завгодно встати!

Можу з друзями гуляти,

У кафе відпочивати.

Розважатись буду рад!

Й не писати реферат!

Звичайно, читання таких текстів супроводжується необхідною передтекстовою роботою, яка включає низку вправ (слово - словосполучення - речення), які спрямовані на напрацювання певних навичок використання даного лексичного та речового матеріалу. А після читання текстів пропонується низка завдань, спрямованих на активізацію лексичного, граматичного, комунікативного матеріалу уроку з метою його закріплення та активізації використання.

Така робота притягує увагу учнів та хоча б на певний проміжок часу відволікає їх від своєї рідної навчальної депресії - дуже розповсюдженої байдужості та певної незацікавленості у самому занятті. Бо частина студентів демонструє ще один негативний наслідок дистанційного навчання – сприйняття цього періоду в якості канікул, коли студенти практично відмовляються від регулярної системної роботи (не лише з вивчення мови). Нажаль, такий підхід ми можемо бачити у частини студентів з арабських країн. Хоча, наприклад, студенти з Індії, як правило, демонструють достатньо серйозне відношення до участі у дистанційному навчанні, тому мають більші успіхи у підсумковому контролі.

Висновки

Сучасні науковці прийшли до висновку, що ефективність навчання, яке складається головним чином з самостійної роботи, на 95% залежить від самих учнів, їх бажання, уваги, самоконтролю. І це представники різних регіонів демонструють під час виконання підсумкових тестів з української мови. Найкращі показники таких результатів завжди можна передбачити, проаналізувавши відвідування студентами дистанційних занять, контроль за яким з боку викладача є обов'язковим.

Нажаль, всі викладачі, які сьогодні працюють з іноземними студентами, констатують той факт, що як відвідування занять (не лише з мовної підготовки), так і результативність модульних контролів не покращується. А зараз цей процес ще більш ускладнюється у зв'язку з проблемами, пов'язаними з військовими діями та тимчасовим переміщенням не лише студентів, а і викладачів..

Опитування викладачів закладів вищої освіти з різних країн демонструють головним чином негативну оцінку результативності дистанційного навчання більшою частиною фахівців. А велика кількість опитуваних студентів назвали у якості негативної характеристики дистанційного навчання втрату такої важливої особливості та цінності університетської освіти, як допомогу у соціальній адаптації молодих людей, коли університетське життя та аудиторне навчання допомагали їм становитися незалежними та впевненими у собі та вчили працювати у постійному контакті та зв'язку з іншими.

Названі причини, на думку дослідників цього питання, впливають на зниження ефективності цього процесу у всіх студентів. Нажаль, це знижує мотивацію до навчання частини студентства, яка може не лише погіршити його результативність, а й навіть кинути його взагалі.

Саме тому ЮНЕСКО у своїх рекомендаціях для університетів пропонує продовжити розробку ефективних методів онлайн-навчання для забезпечення якості та рівноцінного доступу до освіти. Також сучасна складна ситуація ставить питання необхідності оновлення системи навчання та викладання у цілому.

Література

ГАВРИЛЮК Н. М. Дистанційна освіта як засіб професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць / Херсонський державний університет. Херсон, 2018. Вип. LXXXIII, т. 2. С. 121–124.

КАРПИНСКАЯ Елена. COVID-19: эффекты для высшего образования. <https://kpfu.ru> › obrazovanie

БИКОВ В., СПИРИН О., ПИНЧУК О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти.

Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» 2020. Вип. 1. С. 27-36.

ШАГАЕВ Игорь E-LEARNING – Проблемы и решения. Часть 1.

E-LEARNING В сфере высшего образования. Необходимые знания, их передача и оценка.

Перевод с английского и редакция: Ольга Бакшеева

IT-ACS LIMITED UK 2020 978-0-9575049-4-3 Russian Version:

https://www.academia.edu/43790187/E_LEARN_ПРОБЛЕМЫ_И_РЕШЕНИЯ

<https://lingvistov.com/catalog/education-e-books/igor-schagaev-e-learning-enchapter-4>.

Contact

PhDr. Natalia Bozhko, PhD in Filology
Kharkiv National Automobile and Highway University Yaroslava Wise st, 25
61002 Kharkiv
Ukraine
Phone: 380 50 300 65 25
E-mail: nmb51mail@gmail.com

Recenzent

PhDr. Helena Kucherenko PhD in Filology

CURRICULUM SETTINGS IN CHINESE HIGH CALLIGRAPHY EDUCATION

Yang Honghao

Анотація

Стаття присвячена детальному опису навчальних планів спеціальності «Китайська каліграфія» в китайських коледжах та університетах. У Китаї сформовано систематичну, ієрархічну та ідеологічну концепцію та систему каліграфічної освіти, а також удосконалюється та розвивається розуміння, зміст, методи впровадження та підходи до мети та значення каліграфічної освіти. Цінність і функція навчання каліграфії також відображає справжню природу китайської художньої освіти. У статті не лише розкривається зміст навчання китайської каліграфії, а й обговорюються сучасні проблеми навчання китайської каліграфії з точки зору складання навчального плану. Автор висловлює думку про необхідність реформування навчальної програми для вдосконалення підготовки вчителів китайської каліграфії та визначає загальний напрям реформування навчальних програм.

Ключові слова

каліграфія, освіта, навчання, навчальна програма, курс.

Abstract

This article details the curriculum of Chinese calligraphy majors in Chinese colleges and universities. China has formed a systematic, hierarchical and ideological calligraphy education concept and system, and the understanding, content and implementation methods and approaches of the purpose and meaning of calligraphy education are also being improved and developed. The value and function of calligraphy education also reflects the true nature of Chinese art education. This article not only reveals the learning content of Chinese calligraphy majors, but also discusses the current problems of Chinese calligraphy training from the perspective of curriculum setting. This article discusses the necessity of curriculum reform in improving the training of Chinese calligraphy teachers. It also pointed out the general direction of curriculum reform.

Keywords

Calligraphy, Education, Training, Curriculum, Course

Introduction

As the carrier of Chinese culture, Chinese calligraphy has been a compulsory course for Chinese cultural education since ancient times, and calligraphy education is still an important part of humanistic cultivation and art aesthetics in contemporary times. At present, hundreds of universities in China have set up calligraphy majors. However, in terms of the rapid development of calligraphy education, there is still room for improvement and improvement in the course settings of calligraphy education. With the implementation of relevant national policies, the reform of professional calligraphy courses in Chinese universities is gradually being promoted.

I am a college teacher majoring in calligraphy, and 90% of my students will enter primary and secondary schools to teach calligraphy. However, most of their teaching practice is not satisfactory, which is also a common problem in the process of Chinese calligraphy teacher training. Through research and analysis, I found that their knowledge and skills in the professional field are well learned, but their problem lies in the general lack of pedagogy-related theory and practice.

Discussion

The calligraphy major aims to cultivate a broad professional knowledge of calligraphy, strong professional skills of calligraphy, a relatively broad cultural vision, and good comprehensive quality and innovation ability, capable of being competent in calligraphy creation, calligraphy theoretical research,

calligraphy teaching and calligraphy art. Practical senior professionals for comprehensive application and other work. This major requires students to systematically master the basic theory, knowledge and skills of calligraphy, have the basic ability of calligraphy creation and research, and the ability to appreciate and evaluate calligraphy. Through the four-year undergraduate training and education, we hope that future calligraphy teachers can have the following abilities:

1. Master the scientific calligraphy education theory and teaching methods, have the ability to carry out calligraphy teaching, and be competent for calligraphy teaching in various schools;
2. Have high cultural literacy, master certain information technology application ability, and have a broad cultural vision
3. Preliminarily understand a foreign language, and have strong reading ability of ancient Chinese;
4. Master the basic methods of document retrieval and data query, and have strong learning ability;
5. Understand the theoretical status and development trend of this major.

In order to achieve the expected goals, we fully consider the characteristics of the calligraphy major itself, combined with the Chinese education department's regulations on undergraduate education and the specific requirements for the calligraphy major, we divide the calligraphy major's curriculum into four aspects:

1. In terms of calligraphy skills, it mainly teaches professional skills and knowledge, including calligraphy skills (regular script, official script, running script, cursive script, seal script), Chinese painting skills, Chinese seal carving skills, Chinese engraving skills, commonly used pen calligraphy, etc.
2. In terms of calligraphy theory, it mainly teaches the theoretical knowledge related to calligraphy, which is divided into the history of Chinese calligraphy, the ancient theory of Chinese calligraphy, the ancient Chinese language, the research on the evolution and development of Chinese characters, the history of Chinese and foreign art, etc.
3. In terms of pedagogy training, it mainly trains future calligraphy teachers how to become qualified educators, including pedagogy, psychology, speech and eloquence, etc.
4. Basic public courses, it mainly trains the comprehensive quality of future calligraphy teachers, including English, computer (including basic computer knowledge and application of art and character design software), political science (required by the Chinese education department) and so on.

The above is the general situation of the curriculum setting of the calligraphy major of the Academy of Fine Arts, Shanxi University of Applied Science and Technology. The core issue of the curriculum setting of the calligraphy major is to focus on the characteristics of calligraphy, the traditional Chinese art training and education. Calligraphy skills are the core of the training of calligraphy teachers. Teachers without professional skills in calligraphy are not qualified to become calligraphy teachers. Calligraphy theory is an important supplement to the knowledge reserve and professional quality of calligraphy teachers, and it is related to the construction of knowledge framework and the development of academic research ability of calligraphy teachers in the future. The relevant theories of pedagogy are the necessary conditions for students to grow into qualified calligraphy teachers in the future. The theory of pedagogy plus a certain degree of teaching practice can cultivate their practical teaching ability. Basic public courses are set up to ensure the comprehensive development of students and to comply with the regulations of the education department.

These four courses complement each other and are indispensable. The purpose and significance of each course are described in detail below.

In terms of calligraphy skills. As the absolute core of calligraphy teacher training, calligraphy professional skills are the most important education and training content, so the curriculum in this aspect is the most. We hope that after four years of professional skills training, our students will have solid professional basic skills. This is the basic condition for them to grow into qualified calligraphy teachers. The courses of this part include: "Copy of Seal Script", "Creation of Seal Script", "Copy of Official Script", "Creation of Official Script", "Copy of Regular Script", "Creation of Regular Script", "Copy of Running Script", "Creation of Running Script", "Copy of Cursive Script", "Creation of Cursive Script", "Chinese Character Sculpture", "Flower and Bird Painting Techniques of Chinese Painting", "Character Drawing Techniques of Chinese Painting", "Landscape Painting Techniques of Chinese Painting", "Seal Carving", "Handwriting calligraphy".

The 16 courses listed above are the main courses in calligraphy skills, and some elective courses are not listed in this article due to space constraints. After all, compared to the 16 core courses, the elective courses will be much less important. Calligraphy skills are a long-term training and educational process that takes a lot of time and effort to complete. But these skills are necessary to become calligraphy teachers, so these core subjects will appear in students' lesson plans more than once over the course of four years of study. These courses will equip students with the skills of calligraphy on Chinese paper, Chinese painting on Chinese paper, calligraphy on wood, and calligraphy on pyrophyllite (a kind of soft stone). Students who become calligraphy teachers in the future will gradually master these calligraphy skills through a lot of repetition. Build a solid foundation for their future growth as a qualified calligraphy teacher.

In terms of calligraphy theory. The curriculum of calligraphy theory is also very important. It is a summary of experience and theoretical guidance for calligraphy practice with a history of thousands of years. The content of this part is theoretical and philosophical. Only students who have mastered these theoretical knowledge can build a knowledge framework for calligraphy, this theoretical knowledge can not only help them in the process of learning calligraphy, but also can be of great help in their future classroom speeches. For some students who want to conduct academic research, theoretical knowledge is even more important, and this knowledge will be the main object of their academic research and discussion. The courses of this part include: "Ancient Chinese", "Paleography", "Theory of Ancient Chinese Calligraphy", "History of Chinese Calligraphy", "Study on Ancient Stone Steles and Copybooks".

The five courses listed above are a core part of the calligraphy theory course, but not all. We also have "Chinese and Foreign Art History" for comparative research, "Chinese Ancient Bibliography" to supplement and supplement "Ancient Chinese", "Chinese Ancient Poetry Appreciation and Writing" for cultivating students' literary ability, and so on. These courses are all elective courses used for development training. They all have a certain positive effect and have made considerable contributions to improving the comprehensive ability of future calligraphy teachers.

In terms of pedagogy training. In the classroom, we often call our students future calligraphy teachers, because most of them will enter primary or secondary schools to engage in calligraphy teaching, so knowledge and training in pedagogy are important to them. For their employment prospects, in order to equip them with the conditions to become qualified calligraphy teachers. We have specially added

knowledge content and training plans related to pedagogy in the curriculum. The courses of this part include: "Pedagogy", "Educational Psychology".

Pedagogy and educational psychology are necessary courses in normal colleges and universities. They are the basic theoretical knowledge for teachers, but theory must be combined with practice. If students only have educational theoretical knowledge without practical training, then it is difficult for them to become a qualified teacher. Therefore, we specially introduced the mode of student lectures in the class of calligraphy skills training. But in the process of practice, we found that students have big problems in language expression, so we plan to set up a special course called "Speech and Eloquence", hoping that this course can improve students' language expression ability.

Basic public courses. The establishment of basic public courses is for the all-round development of students and to meet the requirements of the education sector for higher education. To be honest, their establishment is not within the scope of our curriculum planning, public courses are compulsory courses that students of all majors in the university must take part in, these courses mainly include English, computer and political courses. These courses are also very useful. For example, English classes can equip future calligraphy teachers with the ability to communicate with foreign scholars or to spread traditional Chinese culture and art outside China. Another example is computer courses, which can train them to be proficient in operating computers. In the context of today's era, almost everything requires the use of computers. In the education industry, online teaching has become more and more important. For those who will become teachers in the future, the ability to use a computer proficiently is already indispensable.

From the curriculum of calligraphy majors in Chinese universities, we can see the proportion of calligraphy majors. 60 % of the courses are calligraphy skills courses, 20 % of courses are calligraphy theory courses, 4 % of education related courses and 16 % basic public courses. Professional teachers have devoted most of their time and energy to the learning and training of professional knowledge and skills in calligraphy.

Conclusion

However, as a future calligraphy teacher, the learning of pedagogy-related knowledge is not sufficient. From the curriculum setting, we can see that the problem in the training of Chinese calligraphy teachers is the unreasonable proportion of the curriculum setting. Teachers should have the theoretical and practical knowledge of their major, but at the same time they should also have the basic theoretical and practical literacy of the teaching profession. From this, we can see that the improvement direction of Chinese calligraphy teacher training is to increase the proportion of pedagogy-related theory and practice. Then, the proportion of curriculum setting in the process of calligraphy teacher training is the main issue and direction that we should study and discuss. It will be a serious and scientific question how to take into account the particularity of the calligraphy profession and the universality of the teaching profession.

Literature

ГРУЦЯК, В.І. 2015. Деякі особливості навчання китайських учнів на підготовчому відділенні для іноземних громадян. In: Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Вип. 27. С. 16-24. ISSN 2073-4379.

- ЗОЗУЛЯ, І. Є. & ПОЗДРАНЬ, Ю. В. & СЛОБОДЯНЮК, А. А. 2020. Роль дистанційного навчання у вивченні української мови як іноземної. Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Том 31 (70). № 1. Ч. 1. С. 33-38. ISSN 2663-6069.
- ХУ, Жунсі. 2013. Соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». № 1 (5). С. 36-31. ISSN 2222-5501.
- ЦІСАР, Н. 2014. Українська мова як іноземна в китайській аудиторії. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Випуск 10. С. 214-219. ISSN 2078-5119.
- YI, Lin. 2012. Chinese International Student's Intercultural Communication Competence and Intercultural Communication Apprehension in the USA. East Tennessee State University. [online]. In: Electronic Theses and Dissertation. Dostupné na internete: <http://ds.etsu.edu/etd/1516>
- CHEN Zhenlian. 2019. Research on the Discipline of Calligraphy. In: Jiangsu Phoenix Art Publishing House, Nanjing.
- ZHU Suizhi. 2003. Forty Years of Higher Calligraphy Education. In: China Academy of Art Press, Hangzhou.
- XUE Zhufeng & ZHOU Hongpeng. 2020. The Value Orientation of Calligraphy Education in Colleges and Universities.
- MEI Yiqi. 2014. Mei Yiqi on Education. In: Liaoning People's Publishing House, Shenyang.
- SHAO Zifeng. 2021. Analysis on the Problems of Calligraphy Curriculum Setting in Colleges and Universities. In: Painting and Calligraphy World, no. 8, pp.82-83.
- OUYANG Wei. 2020. Research on the Calligraphy Teaching Mode of Teachers' Majors in Colleges and Universities. In: Journal of Kashgar University, no. 41 (05), pp.90-93.
- DENG Hongyu. 2019. Research on the Current Situation and Countermeasures of Higher Calligraphy Education. In: Sichuan Opera, no. 11, pp. 167-169.
- XIANG Bin. 2021. On the Opening and Teaching of Calligraphy History Courses in Undergraduate Education. In: College Calligraphy, no. 1, pp. 48-52.
- FANG Kepeng. 2021. On the Improvement of the Curriculum System of Calligraphy Major in Colleges and Universities. In: Cultural and educational materials. no. 16, pp. 237-238.

Contacts

Yang Honghao
PhD student of the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Xinglongyuan Community 07, Gucheng Street
Jiancaoping District, Shanxi Province, China
Phone: +380985221812
E-mail: yanghonghao1989@163.com

Reviewer

PhDr. Inga Semenenko, PhD in Pedagogy

PŘÍNOS SPOLEČENSKOVĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ JAKO DOVEDNOST PRO PRAXI

Jaroslav Lindr

Abstrakt

Nároky na připravenost absolventů vysoké školy do praxe rostou. Na technické univerzitě jde o zvládnutí sociální komunikace, soft-skills, cizích jazyků a prezentačních dovedností ad. Aby byl budoucí absolvent na tyto výzvy a klíčové kompetence 21. století připraven, je třeba jim věnovat náležitou pozornost i v teoretické přípravě na školách. Zhodnocení významu společenskovedních předmětů ve vazbě na přínos se věnuje jednak teoretická část příspěvku, jednak část praktická. V rámci průzkumu týkajícího se hodnocení kvality výuky je u vybraných společenskovedních předmětů sledován přínos, resp. celkový dojem společenskovedních předmětů. Zjištěné údaje jsou shromážděny za roky 2012–2021, což umožňuje pohlédnout na dosavadní zkušenosti s výukou těchto předmětů realisticky a s odpovídajícím časovým odstupem. Zároveň umožní se zamyslet nad zvýšením efektivity výuky a její modernizace pro budoucí edukaci.

Klíčová slova

prezentační dovednosti, sociální komunikace, přínos, statistické zpracování

Abstract

The demands on the readiness of university graduates for praxis are growing. At the technical university, they manifest in mastering social communication, soft-skills, foreign languages and presentation skills etc. In order for the future graduate to be prepared for these challenges and key competencies of the 21st century, it is necessary to pay attention to them even in theoretical training at schools. To the evaluation of the importance of social science subjects in relation to the course benefit is addressed both in the theoretical part of the paper and in the practical part. As part of the survey regarding the evaluation of the quality of teaching, the benefit and overall impression of selected social science subjects is monitored. The data are collected for the years 2012–2021 which allows us to look at the previous experience with teaching these subjects realistically and with an appropriate time interval. At the same time, it will make it possible to think about increasing the effectiveness of teaching and its modernization for the future education.

Keywords

Presentation skills, Social communication, Course benefit, Statistical processing

Dichotomie všeobecnosti a odbornosti

Praxe vyžaduje absolventa vysoké školy erudovaného a zároveň takového, který zvládl osvojení tzv. měkkých dovedností. Proto z hlediska edukace hraje v tomto pohledu významnou roli kromě odbornosti také rozvoj všech klíčových kompetencí, zejména komunikativní, jazykové, sociální, personální a občanské. Uspěje absolvent nejen odborně erudovaný, ale též obecně psychologicky vyzrálý, schopný sociální interakce, který je už z vysoké školy vybaven potřebnými dovednostmi pro samostatnou a týmovou práci, včetně komunikativních, prezentačních a jazykových dovedností. Jak však tohoto ideálu všestranně rozvinutého absolventa dosáhnout?

Cesta vede přes začlenění předmětů zaměřených na rozvoj soft-skills do akademických studijních plánů na univerzitách. Cílem začlenění je nenechávat všestranný rozvoj „stranou“ a spoléhat na to, že až praxe absolventa všemu potřebnému naučí a že se bude sám modulovat v budoucnosti podle oblasti, ve které bude působit.

V příspěvku se podíváme na tam, kde se již podařilo uskutečnit začlenění společenskovedních předmětů do studia, přičemž ze zkušeností s touto výukou je možné zhodnotit přínos předmětů pro osobní rozvoj studentů. Jako reprezentativní příklad byly zvoleny dva předměty, a to *Prezentační dovednosti* a *Sociální komunikace*, jejichž zaměření je orientováno na rozvoj především komunikativních, jazykových a rétorických dovedností.

Jak bylo výše řečeno, jsou známy výsledky, jak samotní studenti vnímají výuku příslušných společenskovedních předmětů. Ze získaných údajů lze pomocí metod základní popisné statistiky, např. regresní analýzy trendu určit, jak se tento přínos vyvíjí v čase, co lze z těchto údajů vysledovat, příp. jak lze nasměrovat další cestu rozvoje předmětů směrem ke zvýšení jejího poslání, efektivity a celkové modernizace.

Nepochybně se ukazuje, že dichotomie všeobecnosti a odbornosti je a bude stále předmětem pedagogických diskusí a výzkumu, jak se vše daří zvládnout v edukační realitě. Najít optimální hranici mezi zastoupením všeobecně vzdělávacích předmětů formujících osobnost studenta celkově a mezi odborností, která klade důraz na profesní připravenost, není snadné. Přesto nelze stavět do extrémů ani jeden z pohledů, nebo naopak tvrdit, že spojitost všeobecnosti a odbornosti není potřebná. Sledujme tedy dále ideu propojení všeobecnosti a odbornosti skrze společenskovední předměty na technické univerzitě.

Důležitost rozvoje kvality výuky ve všestranném rozvoji studentů

Podívejme si nyní na některá teoretická východiska u autorů, kteří se problematice věnují. Dichotomie teorie a praxe, všeobecnosti a odbornosti, extenzivního a intenzivního přístupu, vyšší či nižší kvality výuky apod. je vždy předmětem širokých diskusí na pedagogickém vědním poli. Vzpomeňme proto alespoň část pohledů, které sledují kvalitu výuky ve vazbě na odpovědnost, kterou škola jako vzdělávací instituce má vůči všem aktérům spojených s jejím chodem a fungováním. „*V situaci, kdy nezřídka chybějí jasné ukazatele efektivity... snaží se proto školy udržovat si image „profesionálních“ organizací, které fungují hladce a účinně a někdy jsou k takovému chování i nepřímo vybízeny.*“ (Pol, 2009, s. 19).

Multidisciplinarita vzdělávání ve školách a univerzálnost absolventů může být chápána jako faktor kvality škol. „*Odborné vzdělání nebylo pojímáno jako uzavřená vzdělávací cesta... To vyžaduje zdůraznění a rozvoj přitažlivých rysů, což je chápáno jako vícezdrojové vzdělávání s větším důrazem na kvalitu.*“ (Irdac, 1998, s. 39). Ze zprávy je dále parná výzva k zatraktivnění odborného technického vzdělávání s cílem poukázat na jeho propojenost s jinými součástmi bohatého vzdělanostního spektra. S časovým odstupem od vydání publikace můžeme hodnotit, co se podařilo a co zůstalo pouze nenaplněným cílem. Každopádně ústřední myšlenka textu odvolávající se na propojenost technického a společenskovedního světa, je zřejmá.

V edukační praxi jde o to, aby absolvent zvládal odbornost a ostatní klíčové kompetence jako plně funkční. Odbornost neboli gramotnost, jak uvádí Slavík, znamená, že student je erudován ve svém oboru, jinak hrozí, že se vytrácí smysl edukace, žák „neví, že neumí“, přičemž ani „neví, že neví“. (srv. Slavík a kol, 2017, s. 193n.). Slavíkův pohled je orientován především didakticky. Autor hledá didaktickou dokonalost, která povede ke znalosti obsahu oboru, ale zároveň vyzývá ke kvalitě, která může být dosažena osvojením dalších kompetencí. Odhaluje skutečnost, že kvalita je jednak pojem chápáný subjektivně, je problém ji definovat a stanovit jasný obsah, jak kvalitu modelovat, konstruovat, definovat a řídit tak, aby odpovídala standardům, které v edukaci chceme, máme či musíme dosáhnout. Pro výuku to znamená sladění všeho užitečného. Poučným příkladem je to, že absolventa nenaučíme např. pouze to, jak táhnou jednotlivé figurky na šachovnici, ale že ho naučíme i správnému myšlení o strategii hry, o schopnosti reflektovat chyby, a dáme mu recept, jak zdokonalit naučené, jak to vše uplatnit obrazně řečeno v další hře, tj. v praxi.

Z hlediska pedagogické teorie můžeme hledat pojem „kvalita výuky“ tak, že se logicky vzato předpokládá rozlišení vyšší a nižší kvality. To závisí na průběhu výuky a na faktech, která by měl po

skončení výuky student znát. Obsahový přístup ke kvalitě výuky znamená „podporu profesionalizace učitelů a spojení teorie se vzdělávací praxí tím, že vychází vstříc hlavnímu profesnímu zájmu učitele; jak vnášet do výuky kvalitní obsah a jak jej hodnotit v učení“. (Janík, 2013, s. 263). Jak dále autor zdůrazňuje, smyslem hodnocení kvality je možnost jejího zlepšování na základě popisu, analýzy a hodnocení výukové situace. Společně s obsahovým hodnocení kvality výuky se autor věnuje také didaktické analýze obsahově chápané výuky přes abstrakci a zvládnání pojmů určitého oboru, dále přes transdidaktickou a transdisciplinární didaktiku až po subjektivní, intersubjektivní a objektivní existenci obsahu.

O tom, že vymezení pojmu kvalita výuky je opravdu složité, svědčí též další studie Janíka (srv. Janík, 2012, s. 244n), ve které se formou historického exkurzu a spojením řady výzkumných proudů (filozofických, psychologických, sociologických a pedagogických) společně s dalšími faktory jako je vyučování a učení, klima školy a výzkum kvality výuky dostává k podstatě věci. Ukazuje, že najít správné vymezení fenoménu kvality výuky společně s metodologickým uchopením a teoreticko-empirickými studii je a bude předmětem dalšího výzkumu, úvah a širších perspektiv rozvoje školství.

Obdobně v širším kontextu kvality lze pohlížet také na kvalitu školy jako instituce, fakulty, univerzity jako celku. Cílem školy z tohoto pohledu je přiblížit se ideálu „dobré školy“, což s sebou nese jednak tvorbu účinných nástrojů k vlastnímu sebehodnocení a posunu, jednak potřebu tyto inovativní změny efektivně prosazovat (srv. Rýdl, 2003, s. 45–47). Cestu k tomu autor vidí skrze analýzu vnitřního fungování školy, přístupu učitelů ke své profesi, k výuce, k instituci. Dále také jako otevírání školy směrem k vnějšímu prostředí a ke všem zúčastněným, kteří se na rozvoji školy jakkoliv podílí, tj. řídicí, správní orgány a zřizovatelské orgány, veřejnost, rodiče aj.

Možnostem vyhodnocení kvality výuky se věnuje také Michek (2009, s. 8n), který navrhuje užití metody benchmarkingu známého z ekonomických teorií jako nástroje kritériálního hodnocení či srovnávání jevů, vyhledávání nejlepších praktik a jejich následné zavedení. Jde o jakousi faktorovou analýzu silných a slabých stránek výuky.

„Od absolventov vysokých škôl s odbornými kvalifikáciami sa v súčasnosti očakáva, že pri vstupe na trh práce budú disponovať aspoň niektorými medzinárodnými kompetenciami. Z tohto dôvodu čoraz viac kvalifikácií zdôrazňuje jazykové a sociálne zručnosti... Tieto požiadavky sa pridávajú k už existujúcim súborom odborných zručností.“ (Hrehová, Béreš, 2020, s. 89). S tím nelze než souhlasit. Široce erudovaný člověk si sám uvědomuje, že nestačí pouze odborné hledisko, byť je nesporně vysoce důležité, ale že je zapotřebí také dbát na schopnost účinně a efektivně prezentovat zjištění, své názory, postupy, vědecké závěry, odborná stanoviska. Bez této kvality se úspěšný projev neobejde, i kdyby byl odborně vysoce kvalifikovaný.

Vyhodnocení výsledků u přínosu společenskovedních předmětů na technické univerzitě

Nejprve byl rozboru byl předmět *Prezentační dovednosti* za roky 2016–2021. Byl sledován ukazatel zvaný „celkový dojem“ z předmětu, který informuje o tom, jaký přínos studenti předmětu přisuzují a jak výsledek výuky sami vnímají. Jde tedy čistě o zpětnovazební vyjádření studentů.

Připomeňme, že základním posláním předmětu je zlepšit prezentační dovednosti studentů. Proto si tento předmět volí zejména ti, kteří pocítují jisté nedostatky v této oblasti nebo ti studenti, kteří se chtějí ve stávajících dovednostech ještě někam dále posunout. Předmět se snaží tematicky uspokojit obě tyto skupiny studentů tak, aby pomohl v rozvoji všem.

Důraz je kladen na zvládnutí prezentace nejen po stránce technické, graficko-estetické či formální (citace zdrojů atp.), ale zejména po stránce psychosociální, rétorické, komunikativní, práce s publikem,

zefektivnění prezentování, boji s prezentační nervozitou, struktura prezentace, schopnosti řídit diskusi nad tématy, vybízet publikum k dotazům, k zamyšlení apod. Pozornost je věnována též otázkám efektivního úvodu a závěru prezentace, zlepšení orientace v toku prezentace, schopnosti regulovat čas prezentování a jejích jednotlivých částí, schopnosti tematicky uchopit výklad tak, aby vybral to nejpodstatnější a zároveň neubral na kvalitě sdělení apod. To všechno jsou náměty k přemýšlení, které se mohou jevit jako banální a samozřejmé, ale jak se ukazuje, mnohdy tomu tak není.

Přehled získaných údajů týkajících se celkového dojmu shrňme v tabulce č. 1 a vizuálně v grafu č. 1.

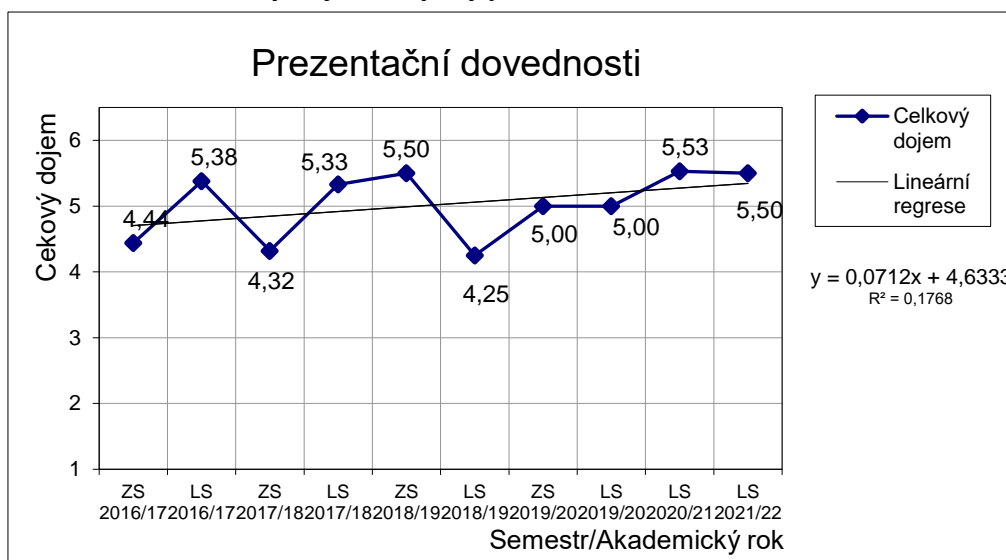
Table 1 Celkový dojem z výuky předmětu *Prezentační dovednosti*

Společenskovední předmět/Období		Celkový dojem z předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
Prezentační dovednosti	ZS 2016/17	4,44
Prezentační dovednosti	LS 2016/17	5,38
Prezentační dovednosti	ZS 2017/18	4,32
Prezentační dovednosti	LS 2017/18	5,33
Prezentační dovednosti	ZS 2018/19	5,50
Prezentační dovednosti	LS 2018/19	4,25
Prezentační dovednosti	ZS 2019/20	5,00
Prezentační dovednosti	LS 2019/20	5,00
Prezentační dovednosti	LS 2020/21	5,53
Prezentační dovednosti	LS 2021/22	5,50
<i>Průměr</i>		<i>5,03</i>

počet respondentů: n = 96

Source: zpracováno autorem

Graf 1 Celkový dojem z výuky předmětu *Prezentační dovednosti*



počet respondentů: n = 96

Source: zpracováno autorem

Z pohledu na aritmetický průměr celkového dojmu je patrné, že studenti vidí předmět nadprůměrně. Celkový dojem vykazuje průměr $m = 5,03/6,00$ a mírně rostoucí lineárně regresní trend, což je potěšující a což svědčí o tom, že úroveň výuky se neustále posouvá dopředu.

Nejpodstatnější závěr plyne ze samotných čísel, tj. ze skutečnosti, že studenti předmět vnímají pozitivně, že si uvědomují jeho potřebnost a že jim dává skutečně to, co dávat má – tedy rozvoj prezentačních dovedností. Kdyby tomu tak nebylo, zřejmě by studenti tento fakt vyjádřili. Poučení z výsledků tedy hledejme ve skutečnosti, že studenti rozvoj svých prezentačních dovedností vítají. Každé zdokonalení v této oblasti je inovátorské, pro studenty potřebné a užitečné.

Dále byl rozboru podroben předmět *Sociální komunikace* za roky 2011–2022. Opět byl sledován ukazatel zvaný „celkový dojem“ z předmětu, který vypovídá o tom, jaký přínos studenti předmětu přisuzují.

Přehled získaných údajů týkajících se celkového dojmu shrňme v tabulce č. 2 a vizuálně v grafu č. 2.

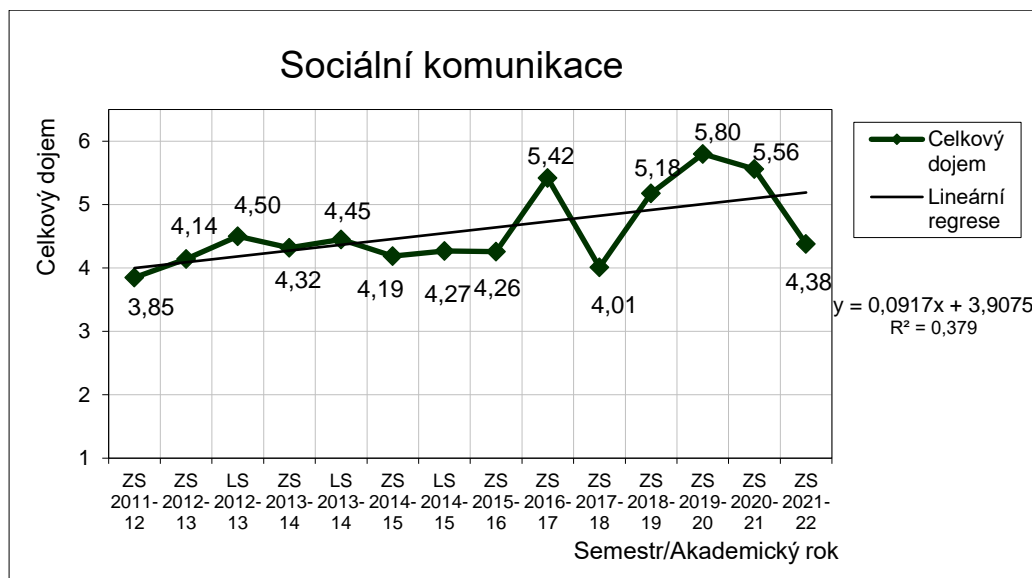
Table 2 Celkový dojem z výuky předmětu *Sociální komunikace*

Společenskovědní předmět/Období		Celkový dojem z předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
Sociální komunikace	ZS 2011/12	3,85
Sociální komunikace	ZS 2012/13	4,14
Sociální komunikace	LS 2012/13	4,50
Sociální komunikace	ZS 2013/14	4,32
Sociální komunikace	LS 2013/14	4,45
Sociální komunikace	ZS 2014/15	4,19
Sociální komunikace	LS 2014/15	4,27
Sociální komunikace	ZS 2015/16	4,26
Sociální komunikace	ZS 2016/17	5,42
Sociální komunikace	ZS 2017/18	4,01
Sociální komunikace	ZS 2018/19	5,18
Sociální komunikace	ZS 2019/20	5,80
Sociální komunikace	ZS 2020/21	5,56
Sociální komunikace	ZS 2021/22	4,38
<i>Průměr</i>		<i>4,60</i>

počet respondentů: $n = 224$

Source: zpracováno autorem

Graf 2 Celkový dojem z výuky předmětu *Sociální komunikace*



počet respondentů: $n = 224$

Source: zpracováno autorem

Výsledky ukazují, že přínos předmětu osciluje kolem regresní přímky se vzrůstajícím trendem. Když uvážíme, co toto zjištění v sobě obnáší, můžeme konstatovat, že přínos výuky v čase vzrůstá. Oscilace mohou být způsobeny a nepochybně způsobeny jsou rozdílností studentů, ročníků a tím, jak konkrétní skupina vnímá výuku, jak cítí její potřebnost apod. Průměrně hodnotí studenti přínos předmětu $m = 4,60/6,00$, což lze považovat jako mírně nadprůměrné.

Z empirické zkušenosti vyučujících s výukou tohoto předmětu lze upozornit na skutečnost, že studenti mají rádi psychologické části výkladu. Pro své seminární práce či praktická cvičení volí nejčastěji témata z oblasti teorie komunikace, psychologie, sociologie i – možná překvapivě – témata „filozoficky“ zaměřená (např. souvislost komunikace se společenským životem, s hudbou a tancem, přesahem k živé přírodě, ke krajině, k architektuře, ke kultuře obecně, k omezenosti času, života, k nečastějším omylům a mýtům v oblasti psychologie apod.). V neposlední řadě se jedná o témata, která souvisí s manažerskou komunikací, např. styly řízení, principy efektivní komunikace, komunikace „na úrovni“, komunikace ve firemní praxi, úloha personalistiky coby manažerské kompetence aj.

Rozsah témat je široký, bohatý a mnohvrstevnatý, tudíž studenti mohou volit rozmanitě a sami postupně poznávají, jak do témat postupně hlouběji pronikají, že témata je oslovují, jsou pro ně zajímavá a užitečná, přinášejí to, co potřebujeme a chceme, aby celkově výuka přinášela.

Na tomto místě připomeňme, že pracujeme s mladými lidmi, i když technicky orientovanými, ale s mladými lidmi, kteří tento psychologický, sociologický a kulturní rozměr sociální komunikace vítají, a hlavně potřebují, aby se již v době vysokoškolských studií postupně dověděli potřebné teoretické vědomosti a mohli na ně posléze navázat v praxi. Lépe se navazuje na něco, co již bylo ve škole sděleno než na to, o čem studenti nikdy neslyšeli vůbec nic.

Shrnutí, poučení z teorie a průzkumu

Cílem příspěvku bylo především pohlédnout na kvalitu výuky společenskovedních předmětů na technické univerzitě a posoudit její přínos pro studenty u vybraných společenskovedních předmětů.

Chceme, aby též společenskovední předměty zaujímaly své nezastupitelné místo v akademickém studijním plánu u každého oboru, a zařadily se tak úspěšně po bok předmětů teoretického základu a odborného zaměření.

Zpětnovazební reflexe ukazují, jak zdárně se daří tento vytčený cíl naplňovat. Jde především o to, aby studenti sami pochopili význam a smysl společenskovedních předmětů a aby je vyučující, rozsah, obsah výuky, a hlavně její smysluplná realizace přesvědčila o tom, že tyto předměty jsou potřebné, nutné a užitečné. Ukázalo se, že i studenti technické univerzity jsou vnímaví k dovednostem, které jim předměty jako jsou *Prezentační dovednosti* nebo *Sociální komunikace* předávají. Jen odbornost pro praxi nestačí. Proto je zapotřebí, aby se studenti seznámili i s tzv. měkkými dovednostmi, které jim mohou do profesního a do osobního života napomoci zvládnout lépe nástup do praxe a působení v ní. Zaměřili jsme se především na to, jak je v edukační realitě naplněn cíl předmětů, resp. do jaké míry se podařilo teoretický záměr realizovat v edukační praxi. Jelikož jde ve výuce především o studenty, je třeba reflektovat jejich mínění a postoj ke společenskovedním předmětům, abychom dostali hlubší představu o tom, jaký smysl jim studenti přisuzují. Hlubší zamyšlení nad získanými výsledky může napomoci zlepšení, zefektivnění a zkvalitnění výuky po stránce obsahové, vědecko-metodické a pedagogicko-didaktické.

Společenskovední předměty mají své nezastupitelné místo v celkovém rozvoji studentů. V jejich zaměření na rozvoj těch klíčových kompetencí, které nejsou zcela zastoupeny v předmětech odborných, lze shledávat jejich hlavní přínos. Přispívají tak k rovnováze mezi zastoupením předmětů teoretického rámce, odborných předmětů a předmětů doplňujících. Schopnosti jako účinně prezentovat, argumentovat, vyjadřovat myšlenky, vést odbornou diskusi či efektivně hájit stanoviska nepochybně patří k dovednostem, které by měl absolvent vysoké školy zvládat, a to nejen pro budoucí působení ve firemní, technické či jiné praxi.

Ukazuje se, že sami studenti jsou si potřebnosti těchto dovedností vědomi. Společenskovední předměty je k dosažení těchto kvalit úspěšně vedou. Neměli bychom proto dopustit, aby se tento zájem vytratil. Je třeba dosáhnout žádoucího všestranného rozvoje vyplývajícího z profilu absolventa. Zastoupení společenskovedních předmětů v repertoáru předmětů odborných se proto jeví jako zcela opodstatněné.

Literatura a zdroje

HREHOVÁ, D., BÉREŠ, M. 2020. Kompetencie pro úspěšné štúdium a pracovnú kariéru. In: *Vzdelávaním k perpektívnemu uplatneniu*. Košice: TU Košice, 2020, s. 89–94. ISBN 978-80-553-3654-1.

Hodnocení kvality výuky 2021/22. Fakulta stavební VUT v Brně [online]. 2022 + archiv výsledků [cit. 2022-11-28]. Dostupné na:

<https://intranet.fce.vutbr.cz/pedagog/prehledy/hkv/hkv_vysledky.asp>.

JANÍK, T. 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*. 2012, roč. 62, č. 3, s. 244–261. ISSN 0031-3815.

JANÍK, T., SLAVÍK, J. 2013. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU, 2013, 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

MICHEK, S. Možné výzkumné strategie při hledání vazeb mezi autoevaluací a kolegiální evaluací škol. In V. Fuglík, *Kvalita vzdělávání v reflexi pedagogických teorií a výzkumů* (s. 1–11). Praha: Pierot. 2009. ISBN 978-80-5625-14-3.

POL, M. 2009. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2009, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

RÝDL, K. 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

SLAVÍK, J. a kol. 2017. *Transdisciplinární didaktika*. Brno: MU, 2017. 455s. ISBN 978-80-210-8568-8.
Zpráva IRDAC. 1998. *Kvalita vzdělání – odpověď na výzvy budoucnosti*. Praha: ÚIV, 1998. 94 s. ISBN 80-211-0285-3.

Kontakt

RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D.

Fakulta stavební VUT v Brně

Ústav společenských věd

Veveří 331/95

602 00 Brno

Česká republika

Telefon: 00420/541147693

E-mail: lindr.j@fce.vutbr.cz

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

DIGITÁLNÍ VÝUKA A UČENÍ

Václav Liška, Daniela Hrehová

Abstrakt

Článek si klade za cíl posílit vaše chápání učení v digitálním věku a prozkoumat, jak mohou digitální technologie transformovat výuku a učení. Poskytuje pohled na teorie a výzkum, které jsou základem úspěšného učení, výuky a inovací v rychle se měnícím digitálním světě.

Klíčová slova

digitální éra, učení, student, učitel, univerzita

Abstract

The article aims to strengthen your understanding of learning in the digital age and explore how digital technology can transform the teaching and learning experience. It provides a perspective on the theories and research that underpin successful learning, teaching and innovation within the fast-moving digital world.

Keywords

Digital era, Learn, Student, Teacher, University

Úvod

Všezahrnující myšlenka celoživotního učení změnila chápání vzdělávání v různých kontextech a zvýšila důraz na kvalitu výuky a učení na univerzitách. Celoživotní učení posouvá těžiště z institucionálního pohledu na studenta a jeho učení, které zahrnuje celoživotní, neformální a informální procesy učení. Vychází z předpokladu, že jednotlivci potřebují aktualizovat a zdokonalovat své dovednosti a kompetence po celý život, a proto musí znovu vstupovat do vzdělávacích procesů v různých fázích svého (pracovního) života. Pro vysoké školy to znamená posun od tradiční role vzdělávání mladých studentů přicházejících přímo ze školy k navigaci širokého spektra studentů, kteří v různých fázích svého života znovu vstupují na vysoké školy.

Student a učitel versus učení a výuka

V rámci paradigmatu celoživotního učení jsou studenti v popředí: přesněji řečeno, všichni mají různé zázemí a různé studijní cesty, které je (zpět) přivádějí na univerzity jako celoživotní studenty (Schuetze, 2014). Univerzity musí pružněji reagovat na potřeby jednotlivých studentů a měnit se požadavky trhu. To se projevuje mnoha způsoby, pokud jde o diferenciaci programů, od výzkumu po odborné tituly, moduly, certifikáty, které mohou vést k bakalářským nebo magisterským programům, které doprovázejí jejich práci. Digitální technologie podporují výuku a učení tím, že umožňují různé způsoby poskytování vzdělávání. Ty sahají od výuky ve třídě využívající digitální technologie jako výukové a učební pomůcky až po online výuku, kde celý proces výuky a učení probíhá prostřednictvím digitální technologie. Někde uprostřed jsou různé typy kombinované výuky a učení, kde digitální zdroje hrají významnou roli (McKnight, K. at al. (2016). Zatímco různé způsoby poskytování podporují učení studentů podle jejich geografické polohy, stylů učení a časových omezení, příslušná pedagogika umožňuje digitálním technologiím rozvinout jejich plný potenciál pro výuku a učení. S důrazem na rozmanitost studentů jako celoživotních studentů se konstruktivistické přístupy a učení zaměřené na studenta staly základními prioritami vedenými politikou, které nově definují příslušné role učitelů ve vysokoškolském vzdělávání (Gaebel, Zhang, 2018). Digitální technologie jsou prostředkem ke zvýšení flexibility výuky a učení, a proto poskytují nové možnosti, kde a kdy se učit a učit. Digitální technologie

ale automaticky nezlepšují procesy výuky a učení. Lze je používat pouze jako úložiště pro stahování a stahování, což umožňuje jednosměrnou komunikaci mezi učiteli a studenty, ale nemění kvalitu výukových a učebních procesů s ohledem na výuku a učení více zaměřenou na studenta. Navíc díky vzdálenosti, různým nástrojům a rozmanitým možnostem médií se vedení a interakce stávají ještě důležitějšími (Haleem, A. et al., 2002). Učitelé v prostředí digitálního učení jako takoví hrají důležitou roli: Podporování technologiemi dostávají prostor a čas, aby poskytli kontext a působili jako mentoři a podporovali reflexi a diskusi tím, že mají se studenty vysoce hodnotné interakce. To klade důraz a vykazuje více podobností se starším zdrojem (Kember, 1997): Koncepce zaměřená na obsah učitele a koncepce zaměřená na učení studenta tvoří póly kontinua pěti dimenzí koncepcí výuky: Výuka jako (1) předávání informací, (2) předávání strukturovaných znalostí, (3) interakce mezi učitelem a studentem, (4) usnadnění porozumění ze strany studenta a konečně (5) vyvolání koncepční změny a intelektuálního rozvoje studenta. V každé koncepci učitelé vystupují v různých rolích: od prezentátorů znalostí (1 a 2) po tutor, zvoucí studenty, aby se aktivně účastnili interaktivního procesu (3), až po facilitátory učebních procesů studentů (4) a jako činitelé změny nebo vývojáři. podpora rozvoje a (měnících se) koncepcí studentů (5).

Obr. 1 Koncepce vyučování

(1) předávání informací	(2) předávání strukturovaných znalostí	(3) interakce učitel-student	(4) usnadňující porozumění	(5) koncepční změna
moderátor	moderátor	tutor	facilitátor	agent změny a vývojář

Source: Kember, 1997

Kemberova systemizace se stále používá pro konceptualizaci rolí učitelů ve vysokoškolském vzdělávání. Výzkum jak studenti vnímají učitele jako přispěvatele k jejich učení, a přitom jim přidělují role ukazuje, jak důležité je propojit pohledy učitelů a studentů při zkoumání vyučovacích a učebních postupů. To je ještě důležitější, protože se mění vztahy mezi studenty a učiteli a jim přidělené role ve vysokoškolském vzdělávání; nové koncepty síťového učení podporované digitálními technologiemi a rozmanitost studentů jako celoživotních studentů vedou k posouvání dosud jasných hranic mezi studenty a učiteli (Ahmed, Y. et al., 2018). Cílem tohoto příspěvku je tedy osvětlit výukové a studijní postupy ve vysokoškolském vzdělávání se zvláštním důrazem na vysokoškolské studijní programy dalšího vzdělávání. Doposud byl v programech celoživotního vzdělávání málo výzkumů o výukových a učebních postupech. Tento příspěvek se zaměřuje na jedné straně na perspektivu (celoživotně) studujících, jak vychází z longitudinálního kvalitativního studia na univerzitě pro odborná studia, a na straně druhé na perspektivu učitelů a jejich výuky v takových programy založené na explorativní kvalitativní studii o učitelích ve vysokoškolském vzdělávání. V následujícím textu jsou uvedeny výsledky výzkumu studie a vzájemně porovnány, také jsou nastíněny perspektivy pro výuku a učení a různé cesty vyučování a učení.

Studie

Tento článek spojuje výsledky výzkumu v kontextu výuky a učení ve studijních programech doprovázejících zaměstnání, které jsou poskytovány v režimu kombinovaného učení. Výzkumné studie byly provedeny v oblasti vysokoškolského dalšího vzdělávání nebo odborného studia a měly

explorativní charakter, protože v této oblasti bylo dosud provedeno jen málo výzkumů. Jedna studie se zaměřila na perspektivu studentů jako profesionálně zkušených studentů, kteří studují na částečný úvazek v magisterských programech doprovázejících zaměstnání v modelu blended learning na téže německé univerzitě specializované na odborná studia. Druhý výzkum se zaměřil na perspektivu zkušených učitelů ve vysokoškolském vzdělávání a jejich výuku s dospělými studenty v profesním studiu. Výzkumná studie o perspektivách studentů byla koncipována jako explorativní, kvalitativní longitudinální výzkum (2019-2020), doprovázející studenty během jejich studia. Soubor tvořili všichni studenti čtyř magisterských programů – celkem 76 studentů ve věku od 25 do 55 let. Většina z nich měla první akademický titul a nejméně dva roky odborné praxe, někteří studenti měli téměř 10 let odborné praxe. Jejich akademické a profesní zázemí se značně lišilo. Polovina studentů měla rovněž ukončené odborné vzdělání, včetně 10 studentů bez prvního akademického titulu. Studenti studovali ve čtyřech interdisciplinárních navazujících programech, v oborech ekonomika a management. Všechny studijní programy sledovaly stejný model kombinovaného studia jako forma hybridního učení. Model byl organizován jako strukturovaný rotační model se střídající se distanční výukou (tištěné studijní brožury a jako e-knihy), online moduly, prezenční semináře. Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jak studenti vnímají svůj vývoj a svou reflexi v studiu. Výzkumná studie o pohledu učitelů na výuku byla se zkušenými vysokoškolskými učiteli, kteří vyučují v odborných studiích, tedy pracují se studenty, kteří mají odbornou praxi.

Pohledy a analýza

Studenti se potýkali s organizací studia a jeho integrací do pracovního a soukromého života a s vlastní rovnováhou mezi pracovním, soukromým a studijním životem. Někteří již vyvinuli počáteční strategie zvládnutí, jako je práce na snížení osobních očekávání, snaha o disciplinovanost při studiu a přejímání strategií učení od spolužáků. První měsíce byly také důležité, aby studenti poznali svůj typ učení a vytvořili (nové) učební strategie. Studenti uváděli, že jako učební strategii zřizují učební skupiny v tandemech – a to jak v prezenčních setkáních, tak v pravidelných skype a telefonických relacích. Také to vedlo k nespokojenosti nebo dokonce frustraci některých studentů, hledali a nenacházeli souvislosti mezi znalostmi získanými během studia a svou odbornou praxí. Někteří studenti popisovali rostoucí povědomí o mezerách, věcech, které neznají, a svých vlastních omezeních, která je dráždila a zpomalovala jejich výkon. Studenti se nejen kritičtěji podívali na sebe, ale také na kolegy a nadřízené a jejich chování v rámci organizačního kontextu. Popsali aktivnější pozorování, vybočování ze situací, pohled z ptáčích perspektivy, více času na přemýšlení a přemýšlení, než začnete jednat, ale také zvýšené sebevědomí a sebevědomí. S ohledem na svou roli studentů si více uvědomovali své učební strategie. Studenti objevili svá ideální místa ke studiu (např. v kanceláři po práci), dokázali lépe rozlišovat mezi studiem a volným časem a většinou byli schopni přijmout a vypořádat se se svými učebními rytmy a styly učení a pracovali ve svých zavedených učebních skupinách. Spolužáci byli vnímáni jako ústřední protějšky ve společenské výměně a s ohledem na výměnu znalostí. Na jedné straně to byli oni, kdo poskytoval stabilitu, podporu a pozitivní zpětnou vazbu v průběhu studia; na druhé straně díky svým znalostem a odborným znalostem v různých profesních oblastech umožnili spolužáci interaktivní výuku a nové pohledy na příležitosti ve vlastní profesní oblasti a praxi. Učitelé byli vnímáni jako důležití pro vlastní rozvoj žáků. Různorodost učitelů a jejich různé přístupy a styly výuky byly užitečné v závislosti na individuálních potřebách. Zejména učitelé byli důležití pro poskytování povzbuzující a kritické zpětné vazby a jako vzory, od kterých se studenti mohli učit. Studenti zpětně identifikovali učitele jako podpůrné partnery v procesech učení. Učitelé dodržují různé vyučovací strategie, aby se vztahovali k fenoménu čerpání ze zkušenosti:

- vytváření atmosféry pro učení;
- prezentace znalostí;
- stimulace učení se jeden od druhého;
- otevření se novým přístupům;
- stimulace reflexe.

První a poslední z těchto strategií učení má zvláštní postavení, protože jsou také předpokladem úspěchu čerpání zkušeností. Těchto pět strategií výuky nelze považovat za samostatné nebo nezávislé entity, protože některé jsou úzce propojeny a jsou vědomě kombinovány v rámci konkrétní vyučovací praxe.

Ústřední výukovou činností v rámci této strategie je vytváření důvěry, protože je předpokladem výměny. Učitelé vytvářejí prostředí, které umožňuje studentům zapojit se (s ostatními) a přispívat a sdílet své zkušenosti. Výukové aktivity, které přispívají k atmosféře pro učení, zahrnují poskytování prostoru pro zkušenosti a příspěvky studentů a oceňování jejich různých skutečností a příspěvků. V důsledku těchto výukových aktivit učitelé doufají, že se studenti otevřou.

Učitelé poskytují prostor pro vzájemnou výměnu zkušeností a stimulací umožňují učení se jeden od druhého. Jejich výukové aktivity zahrnují iniciování této výměny, její vedení strukturovaným i méně strukturovaným způsobem a v případě potřeby její moderování. V ideálním případě to vede ke zvýšenému zapojení a vzájemné výměně mezi studenty na základě jejich odlišných zkušeností, což obohacuje studijní zkušenost.

Také vyučovací aktivity zahrnují konfrontace, např. prostřednictvím náročných teorií nebo obsahu, které jsou v rozporu se zkušenostmi studentů nebo je zpochybňují. Aktivity vyvolávají zájem o nové přístupy, i když je nelze okamžitě převést do praxe studentů. Systematickým kladením otázek se učitelé snaží podnítit u studentů reflexi své praxe, jejích omezení a jejích možností. Další aktivitou je práce s případovými studii: fiktivními, ale autentickými případovými studii nebo případovými studii z praxe studentů (tzv. 'živé případy'), zpracované buď samostatně, nebo ve spolupráci. Učitelé podporují proces kladením kritických otázek, a tím stimulují kritické hodnocení a kritické myšlení. Zamýšleným důsledkem této strategie je, že studenti získají schopnost sebevedení a rozvíjejí zralou sebereflexivní osobnost.

Některé obecné závěry

Prezentované výsledky využívající model paradigmatu čerpání ze zkušenosti a souvisejících výukových strategií a aktivit, umožňují bližší pohled na role učitelů a jejich postoje k výuce.

Popsané výukové strategie a aktivity naznačují různé role učitelů. Učitelé při plnění těchto rolí používají různé způsoby řízení v rámci učebních procesů: Působí jako klasičtí lektoři ve smyslu odborníků ve svém akademickém nebo profesním oboru, jako moderátoři a jako společníci při učení nebo lektoři a jako zprostředkovatelé a poradci při učení, kteří podporují studenty k samoučení. Výše uvedené role nejsou vázány výhradně na konkrétní vyučovací strategie, ale místo toho lze v rámci jedné strategie plnit různé role.

Učitelé předpokládají, že studenti jsou ochotni se učit jeden od druhého, a nejen od učitele – aniž by zásadně zpochybňovali hierarchický vztah mezi učiteli a studenty. Učitelé projevují všímavost ve svých strategiích a činnostech, například když popisují činnosti k vytvoření atmosféry důvěry jako předpoklad pro otevřený diskurz a sdílení zkušeností. Konečně se objevuje základní chápání výuky na vysokých školách, které podporuje kritické myšlení, kritickou reflexi a osobní rozvoj studentů, a tudíž daleko přesahuje pouhou prezentaci znalostí a jejich aplikaci.

Výsledky učení a rozvoje studentů v průběhu studia z jejich pohledu ukazují různý vývoj a různá pojetí učení. S ohledem na jejich studijní protějšky je pozoruhodné, jak důležitými se během studia stávají spolužáci, jejich zkušenosti a perspektivy. Zatímco získávání znalostí, a tím i odbornost učitelů je zásadní na začátku jejich studia, zpětně jsou učitelé považováni spíše za jednotlivce, od nichž lze získat hodnotné učení, a za podpůrné partnery v učebních procesech studentů, kteří poskytují povzbuzující a kritická zpětná vazba. Studenti tak získávají autonomii pro své vlastní učení a rozhodují se, co a s kým se budou učit. Co lze vyvodit z výsledků pro budoucí perspektivy vyučování a učení? Vezmeme-li jako referenční bod měnící se vztah mezi učiteli a studenty a tři sady hraničních problémů kolem - odbornosti, - vzdělávacích komunit a - obsahu a komunikace navržené pro digitální výuku a učení – to lze propojit.

Odbornost v digitální výuce a učení mají studenti i učitelé a stávají se „pohybující se kvalitou závislou na aktivitě, rolích, které účastníci zastávají, a technologickém kontextu, ve kterém je učení usnadněno“. Jak ukazuje pohled studentů, studenti čerpají své odborné znalosti z různých prostředí, tj. ze svého profesního povolání, z odbornosti ve skupině postavené na individuálních zkušenostech a zázemí zúčastněných. Učitel jako spoludržitel odbornosti přináší její akademické znalosti a dovednosti. Z pohledu učitelů je ústředním předpokladem spolupráce a společného vytváření znalostí na základě sdílených odborných znalostí ve výukové strategii vytváření atmosféry pro učení. Studenti jsou zvaní, aby sdíleli své zkušenosti a své odborné znalosti na stejné úrovni s učiteli jako odborníky.

V rámci dalšího vzdělávání na univerzitě se studenti pohybují mezi různými prostředími: mezi svými profesními komunitami, akademickými komunitami a komunitami pracovního života. Tyto přechody pro ně představují výzvy. Jedním z ústředních témat v průběhu studia pro studenty je převádění zkušeností a učení získaných v profesionálním světě do světa akademického a naopak. Role učitele v tomto úsilí je ukázána ve strategii „podněcování reflexe“, která zahrnuje všechny vyučovací strategie: jejich cílem je podporovat studenty, aby se stali reflexivními studenty a mohli transformovat své zkušenosti a učení do praxe.

V digitální výuce a učení učitel se stává navigátorem obsahu a procesu učení. Učitel působí jako moderátor učení. Obsah je tedy zakotven v dialogu mezi učiteli a studujícími, stejně jako mezi studujícími a studujícími, přičemž vždy bere jako referenční bod „čerpání ze zkušeností“. Umění výuky se ukazuje v situační variaci výukových akcí, aby se propojil obsah se zkušeností studentů. Vytváření a šíření obsahu tedy není podporováno pouze komunikací.

Závěry

Propojení pohledů studentů a učitelů na vysokoškolské další vzdělávání v tomto příspěvku ukazuje, že vztahy mezi učiteli a studenty se v průběhu studia mění. Proto jsou zapotřebí různé a nové způsoby chápání rolí učitele a pro porozumění vyučování a učení. S pohledem na budoucí perspektivy výuky a učení v éře digitalizace se to může ubírat různými cestami, jak naznačují výsledky tohoto článku. Struktura pro učení je důležitou součástí na straně studentů, kteří musí po určitou dobu vyvážit svůj profesní a studentský život. Strukturované studijní cesty v průběhu studia podporované digitálními technologiemi se proto ukázaly jako dobrý způsob, jak poskytnout studentům organizační rámec, ve kterém se mohou jako studenti rozvíjet a získat autonomii ve svém učení, samoregulované učení. Jak ukazují výsledky, zkušenosti učitelé zobrazují různé role a různé strategie a jsou také potřebné z pohledu studentů. Málokdy se u jednoho učitele snoubí všechny silné stránky. Kromě toho, zatímco integrace učitelů z oblastí mimo vysokoškolské vzdělávání pomáhá propojovat profesní a akademický svět, učitelé přinášejí odborné znalosti konkrétních předmětů, ale méně často zkušenosti s výukou na

vysokých školách. Proto je potřeba diferenciací rolí učitelů. Dobrý přednášející znalostí nebo strhující (e-) přednáška je tedy stejně důležitá jako dobrý facilitátor nebo tutor. Tato diferenciací může být použita jako vodítko pro mladé a méně zkušené učitele při rozvíjení jejich učitelství a vést odborníky mimo akademickou sféru k nalezení adekvátních rolí ve výuce. To nakonec vede k otázce podpory učitelů pedagogickými a technickými způsoby. V rámci digitálního učení to může znamenat převedení konceptů výuky do různých způsobů poskytování, podporu používání webových nástrojů, a tím minimalizaci technického a administrativního úsilí pro učitele.

Literatura

- Ahmed, Y. et al. (2018). Students' perception of the learning environment and its relation to their study year and performance in Sudan. *Int J Med Educ.* 2018; vol. 9, pp. 145–150.
- Gaebel, M., Zhang, T. (2018). *Learning and Teaching in European highet education area.* Brussel: European University Association, 109p. ISBN 9789078997658.
- Haleem, A. et al. (2002). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, vol. 3, pp. 275-285.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, vol. 7, no. 3, pp. 255-275.
- McKnight, K. et al. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 48, no. 3, pp. 194-211.
- Schuetze, H. G. (2014). From Adults to Non-Traditional Students to Lifelong Learners in Higher Education: Changing Contexts and Perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 20, no. 2, pp. 37-55.

Kontakt

prof.h.c. Dr. Ing. Václav Liška, Dr.h.c., PhD.
České vysoké učení technické v Praze
Fakulta stavební
Katedra společenských věd
Thákurova 2077/7
Praha
Česká republika
Telefon: +420 22435 7132
E-mail: liska@fsv.cvut.cz

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA
Technická univerzita
Oddelenie spoločenských vied
Vysokoškolská 4
040 02 Košice
Slovensko
Telefón: 00421/556024339
E-mail: daniela.hrehova@tuke.sk

Recenzent

RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З КИТАЙСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Надія Моргунова, Станіслава Приходько

Анотація

Стаття присвячена розгляду особливостей педагогічного спілкування, які необхідно враховувати при створенні ефективних методик навчання української мови як іноземної представників китайського етносу. Автори стверджують, що специфіка навчання іноземної мови пов'язана не тільки з психологічними особистісними характеристиками студента, але й з етнопсихологічними особливостями нації, своєрідністю рідної мови та культури. Саме цим пояснюються безумовні переваги використання у процесі навчання іноземців етноорієнтованого підходу, що забезпечує більш високий рівень ефективності та інтенсивності навчального процесу, збільшення об'єму навчального матеріалу та скорочення терміну його вивчення. Особлива увага приділяється розгляду дидактичного потенціалу онлайн-навчання цього контингенту іноземних студентів у психолого-педагогічному аспекті.

Ключові слова

національно-орієнтована методика навчання, китайські студенти, онлайн-навчання

Abstract

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of pedagogical communication, which must be taken into account when creating effective methods of teaching the Ukrainian language as a foreign representative of the Chinese ethnic group. The authors claim that the specificity of learning a foreign language is related not only to the psychological personal characteristics of the student, but also to the ethno-psychological features of the nation, the uniqueness of the native language and culture. This explains the unconditional advantages of using an ethno-oriented approach in the process of teaching foreigners, which ensures a higher level of efficiency and intensity of the educational process, an increase in the volume of educational material and a reduction in the period of its study. Special attention is paid to the consideration of the didactic potential of online education of this contingent of foreign students in the psychological and pedagogical aspect.

Keywords

Nationally oriented teaching method, Chinese students, Online education

Introduction

Сьогодні, коли Україна офіційно визнана кандидатом у члени Європейського союзу, одним з найважливіших напрямків інтеграції системи її вищої освіти до освітнього простору Європи є підготовка іноземних студентів. Для досягнення цього необхідним є формування належного рівня їх мовної підготовки, оскільки саме він визначає результативність отримання іноземними студентами повноцінної професійної освіти українською мовою, оскільки є засобом формування професійних вмінь майбутніх фахівців, а також визначає успішність соціалізації особистості іноземного студента у країні навчання.

Специфіка навчання будь-якої іноземної мови пов'язана не лише з психологічними особливостями особистості, а й з етнопсихологічними особливостями нації та своєрідністю рідної мови, культури іноземних студентів тощо. Стосовно іноземців, які вивчають українську мову, це правило є найбільш актуальним для китайських студентів через принципову різницю між китайцями та українцями як представниками двох культур: східної та західної. За даними Українського державного центру міжнародної освіти МОНУ до пандемії у 2020-2021 навчальному році вищу освіту в Україні здобували 4055 китайських студентів. У зв'язку з пандемією та

початком війни в Україні абсолютна більшість китайських студентів залишила нашу країну та зараз продовжують навчання дистанційно. Цей факт обумовлює необхідність розробки спеціальних методичних прийомів онлайн-викладання української мови як іноземної китайським студентам.

Literature review

Останніх досліджень науковців свідчить про їхній інтерес до пошуку шляхів створення ефективних методик навчання представників різних етносів з урахуванням специфіки їх ментальності, етнокультурних особливостей, соціопсихічних домінант поведінки, пов'язаних з загальнонаціональними рисами. Так, цим питанням присвячені дослідження Т. Балихіної, О. Білик, І. Бобришевої, Н. Божко, Т. Кротової, М. Карцевої, М. Крюкової, П. Луньо, А. Львовичіної В. Павленко, С. Тагліна, В. Тихонової, М. Федюковської, Ю. Форманюк, О. Фролова, О. Цюняк та ін. Науковці підкреслюють безумовні переваги використання у процесі навчання іноземців етноорієнтованого підходу, що забезпечує більш високий рівень ефективності та інтенсивності навчального процесу, збільшення об'єму навчального матеріалу та скорочення терміну його вивчення.

У своїх роботах науковці наполягають на необхідності врахування національно-культурної специфіки інофонів, визначенні їх культурно-психологічних стилів навчально-пізнавальної діяльності (І. Бобришева, Г. Швець), аналізують лінгводидактичні основи етноорієнтованого навчання іноземної мови представників окремих етносів в умовах мовного середовища та поза ним (Т. Балихіна, Батсуурі Батчімег, Чень Чунься, Чжао Юйцзяо, О. Биков тощо), досліджують дидактичні та соціально-педагогічні обставини адаптації студентів-іноземців до умов навчання у ЗВО (Н. Василенко, Т. Павлушкіна, Д. Порох, О. Синявська, Т. Аль Крад та ін.), розглядають психологічні особливості навчання представників різних етносів (С. Альохіна, М. Бондарчук, Є. Гейченко, А. Косталес, Ле Куанг Шон тощо). Питання дистанційного навчання української мови як іноземної розглянуто у працях О. Гриценко, І. Довгого, І. Зозулі, Ю. Поздрань, А. Слободянюк та ін.

Хоча національно орієнтовані методики навчання мов іноземців є актуальним питанням у філології та психолого-педагогічних науках, здійснений нами аналіз наукових праць показав, що лише кілька авторів (Н. Божко, В. Груцяк, А. Дем'янчук, Ма Яньфей, Н. Цісар тощо) досліджують особливості навчання саме китайських студентів української мови як іноземної. Ще зовсім відсутні публікації, в яких розглядається дидактичний потенціал дистанційного навчання цього контингенту іноземних студентів у психолого-педагогічному аспекті.

Discussion

Загальновизнаним науковим фактом є те, що опора на етнопсихологічні та етнокультурні основи особистості іноземних студентів дозволяє врахувати як вплив рідної мови, так й особливості, зумовлені специфікою їхньої мовної картини світу, що лежить в основі глибинних процесів сприйняття, обробки, зберігання та використання одержуваної ними інформації, а значить, і сприяє підвищенню ефективності навчання іноземної мови та культури. Якщо викладач володіє знаннями про ментальні відмінності, що визначають емоційні реакції студентів, їх спосіб мислення, особливості національної поведінки, він спроможний створити для студентів сприятливу психологічну атмосферу, методично грамотно та ефективно організувати навчальний процес, визначити стратегію навчання іноземних студентів.

Однією з основних причин труднощів в оволодінні іноземною мовою для студентів з Китаю є розбіжність культур. Як вказує В. Груцяк, традиційні методики навчання української мови як іноземної китайських студентів не приносять бажаних результатів через істотні розходження типологічно далеких китайської та слов'янських мов, не комунікативного, а раціонально-логістичного стилю оволодіння мовою китайцями, розбіжностей у ментальності слов'янського та східного психотипів особистості, принципових відмінностей систем освіти України та Китаю (Груцяк, 2015, с. 17).

З метою визначення особливостей педагогічного спілкування з китайськими студентами звернемося до більш детальної характеристики ментальності китайців, визначення головних рис їх національного характеру. Серед національних особливостей китайців у першу чергу можна назвати такі риси, як стриманість, що межує з холодністю, дисциплінованість, цілеспрямованість, закритість, які сформовані протягом тисячоліть і є результатом виховання. Для китайського менталітету властивий традиціоналізм, консерватизм, перевага інтровертних орієнтації над екстравертними. Слід згадати і про такі особливості комунікативної поведінки китайців, як культ вшанування старшого, що вплинуло на такі національні риси, як ввічливість, чемність (звідси вираз «китайські церемонії»), поважне ставлення до вчителя.

Представник китайського етносу, Лін Ї, вважає, що для китайців більш характерний колективізм, ніж тяжіння до індивідуальності, безумовна готовність індивідуального «я» розчинятися в загальному «ми», дуже розвинутим є почуття колективної відповідальності, чим пояснюються близькі стосунки у сім'ї, трудовому колективі, соціальній групі тощо, повага до колективної праці та особиста скромність (Yi Lin, 2012). У китайців яскраво виявляються такі національно-психологічні якості, як висока залежність від групи, специфічна єдність на основі чіткого розподілу ролей, висока ступінь довіри до думки групи, а також особливий характер співчуття та переживання. Своєрідність історичного, соціально-політичного, економічного та культурного розвитку Китаю вплинула на формування таких рис, як працелюбність, терплячість, витривалість, завзятість, наполегливість, витримка, холонокровність, спокійність. Невибагливість, помірність, пристосовуваність стали комплексом національного характеру китайців (Ху Жунсі, 2013, с. 38).

З метою кращого розуміння проблеми, що розглядається нами, необхідно окреслити розбіжності у підході до навчання мови української та китайської освітніх систем, які позначаються на успішності вивчення китайськими студентами української мови як іноземної. Китайська система середньої освіти вважає головним завданням учня запам'ятовування великої кількості матеріалу та його відтворення, що не передбачає ні його аналізу, ні висловлювання свого ставлення до нього. Велика кількість учнів у класі (50-70 осіб), щоденні контрольні тестові роботи, у яких учень використовує здебільшого логіку, не надає можливості для розвитку індивідуальних творчих особливостей. У процесі навчання у китайській школі не формуються навички прогнозування змісту тексту за його назвою, за ключовими словами; переважають завдання на виконання лексико-граматичних вправ, читання та переклад, а система контролю знань культивує письмові форми відповідей, тому китайські студенти краще виконують роботи, пов'язані з письмовим контролем та зоровою опорою.

Більшість китайців мають некомунікативний стиль вивчення іноземних мов, ситуація реального спілкування викликає в них проблеми: вони легко виконують підстановочні вправи, але насилу

опановують мовленнєві навички. Комунікативно-орієнтовані уроки в китайській аудиторії сприймаються як щось зовсім нове та на початку незрозуміле для них. Формулювання власної думки чи власного висловлювання іноземною мовою без заучування мовних кліше вимагає від них багато зусиль (Цісар Н., 2014, с. 218). Складність викликає подолання психологічного бар'єру у процесі комунікації до появи в студента повної впевненості в отриманні належного рівня засвоєння лексики та граматичної системи. З психологічної точки зору це є наслідком однієї з рис китайського менталітету, більш орієнтованого на внутрішню психічну та інтелектуальну діяльність, та побоюванням «втратити обличчя», що є для китайців недопустимим. Тому китайським студентам необхідна регулярна практика для автоматизації мовленнєвих зразків, а викладач, виправляючи їх помилки, повинен пам'ятати про цю особливість національної поведінки китайців та проявляти по відношенню до них стриманість і такт.

У порівнянні з китайською системою викладання новими є для іноземних студентів і форми навчання, що активно використовують на заняттях викладачі українських закладів вищої освіти. Так, головною формою роботи на занятті українські викладачі часто обирають бесіду, намагаючись з кожним студентом проводити повноцінний діалог, залучити його до предмета дискусії. Але ця форма є спочатку неприйнятною для китайців, що пов'язане з особливостями взаємин між викладачами та учнями в Китаї, де зі школи виховують шанобливе ставлення до викладача, його безапеляційний авторитет. І тому побудовані у формі дискусії заняття, що природно може призвести до виникнення суперечок між викладачем та студентом, викликають у них психологічний дискомфорт. Також проблемою для використання такої форми на заняттях може стати те, що представникам китайської культури властивий розвиток аргументів за спіраллю, за рахунок чого вони поступово їх розширюють та поглиблюють. Для представників європейської культури типовими є просторові відхилення від основного предмета розмови, непрямий шлях до мети своїх висловлювань.

Особливими є також взаємини між викладачем та студентом з точки зору китайців. Викладач є головним суб'єктом навчального процесу для китайських студентів. Для китайських студентів не може бути ефективною прийнята в українській освіті «педагогіка співробітництва». Демократична, творча модель спілкування викладача зі студентом викликає протидію у зв'язку зі сформованими стереотипами. Можливість діалогу з викладачем китайській учень сприймає як слабкість і неавторитетність викладача. Спроби викладача при поясненні нового матеріалу спиратися на зворотній зв'язок зі студентами судячи з їх реакції викликає в них неприйняття й здивування. Китайські студенти не схильні до рольової гри, закриті до імпровізації, змагань на уроці. Саме тому в китайській аудиторії важливо формувати почуття індивідуального успіху в групі, яке б надавало змогу студентам долати природну сором'язливість і відчуження.

Для китайських студентів важливим є отримати від викладача не стільки схвалення, скільки акцентування уваги на зроблених ними помилках. Китайці вважають, що викладач повинен розуміти складнощі, що виникають у їхньому навчанні, турбуватися про студента як про особистість. Науковці зазначають, що у традиційній китайській школі учні на питання викладача «зрозуміло?» ніколи не дадуть відповіді «ні», навіть якщо у них дійсно виникли складності в процесі вивчення нового матеріалу (Ху Жунсі, 2013; Груцяк, 2015). Тому у роботі з китайськими студентами завжди потрібно ставити непрямі запитання стосовно правильного розуміння ними навчального матеріалу.

Для китайців властивим є імпліцитне навчання, що відбувається без усвідомлення того, що саме є його предметом, і є незалежним від мети та обізнаності студента щодо засвоєваних знань. Тому у процесі навчання для них є важливим невербальне мовлення у вигляді сигналів очима, жестів. Для китайців основним каналом сприйняття та зберігання інформації є зоровий. Під впливом національних традицій у китайців сформований контекстно-залежний стиль когнітивної поведінки у навчанні (використання індивідуальних пізнавальних стратегій), при якому навчальний матеріал засвоюється у контексті, тобто відбувається зв'язок нової інформації з ситуацією, подіями, фоновими знаннями. Такий тип когнітивної поведінки обумовлений рідною для них ієрогліфічною писемністю, що спирається на візуалізацію, тому китайським студентам значно важче, ніж носіям інших типів культур, виділити та проаналізувати якийсь об'єкт, ігноруючи навколишній контекст.

Різносистемність української та китайської мов (принципові відмінності у фонетичних системах, алфавітна та ієрогліфічна писемність, образність як основа усієї системи китайської мови, відсутність інтернаціонального пласта лексики у китайській мові, що в окремих технічних підмовах складає до 50% усієї терміносфери – це лише незначна частка відмінностей) викликає велику низку труднощів, що виникають у китайських студентів під час вивчення української мови.

При усіх названих розбіжностях педагогічних систем і методів, китайський контингент студентів відрізняється низкою позитивних академічних якостей, що дають змогу значно підвищити процес їх навчання української мови. Це працьовитість, системність мислення, гарно розвинені мнемічні навички, навички письма, вміння працювати зі словником тощо.

У сьогоденних умовах навчання іноземних студентів, у тому числі і китайських, здійснюється онлайн, тому усі наведені вище особливості педагогічного спілкування з китайськими студентами необхідно враховувати у процесі реалізації цієї освітньої форми, що передбачає синхронне дистанційне навчання, за якого студенти мають бути присутніми біля мобільних пристроїв одночасно з викладачем за розкладом.

На думку українських науковців (І. Зозуля, Ю. Поздрань, А. Слободянюк), дистанційне навчання української мови як іноземної повинно здійснюватися шляхом особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання. Зокрема, вчені зазначають, що «у центрі педагогічного процесу має бути конкретний іноземний студент, його навчально-пізнавальна діяльність, що здійснюється згідно з індивідуальною програмою навчання; навчання будується на основі педагогічного спілкування з викладачем і комунікативної взаємодії студентів між собою, співпраці в процесі пізнавальної діяльності; студент самостійно здобуває знання, використовуючи новітні педагогічні технології, що підвищують мотивацію та розкриття внутрішніх резервів кожного студента; контроль має систематичний характер і побудований на основі оперативного зворотного зв'язку, закладеного в тексті навчального матеріалу, або відстроченого контролю» (Зозуля, 2020, с. 37).

У процесі онлайн-навчання слід пам'ятати, що китайські студенти на заняттях зазвичай працюють повільніше, порівняно з іншими іноземними студентами, довго розмірковують, щоб правильно зрозуміти навчальний матеріал. Тому викладачу необхідно враховувати ці моменти та відводити більше часу на обмірковування нового матеріалу, його осмислення. Дуже продуктивною у

дистанційній формі навчання мови китайських студентів є використання презентацій, що уможлиблює опору на аудіально-візуальний ряд, оскільки дублювання лексико-граматичного матеріалу на екрані допомагає студентам сконцентрувати увагу на виконуваних завданнях.

Особливо проблемним є для китайців оволодіння таким видом мовної діяльності, як «говоріння». Для подолання цих труднощів викладачеві необхідно планувати навчальний процес так, щоб усі види мовної діяльності були органічно пов'язані. Важливим етапом в оволодінні українською мовою є такий вид мовної діяльності, як «читання». Різниця у сприйнятті картин світу призводить до того, що доволі часто китайські студенти не розуміють логіки українського тексту, його причинно-наслідкових, асоціативних, часом інтуїтивних зв'язків. Не вміють здійснювати логічні операції, а елементарні питання викладача можуть викликати труднощі. Це теж необхідно враховувати при відборі навчального матеріалу для онлайн-роботи з китайськими студентами. У китайців добре розвиненими є візуальний та аудіальний канали сприйняття, тому що ієрогліфи первинно сприймаються саме через зоровий та слуховий аналізатори. Наслідком цього є те, що у процесі читання для них необхідним є співвідношення візуальної та аудіальної інформації. У процесі говоріння домінує аудіальний канал сприйняття, а у процесі письма – візуальний в поєднанні з кінестетичним. Кінестетичний канал сприйняття є також добре розвиненим, тому що від носія китайської мови потрібно чітко знання та розуміння порядку написання ієрогліфа. Ці операції постійного співвіднесення інформації, що надходять від аналізаторів, виконує права півкуля мозку, що забезпечує опосередковане мовою цілісне сприймання образу предмета.

Отже, можна визначити такі особливості у онлайн-роботі з китайськими студентами: візуальні образи подачі інформації краще сприймаються ними, ніж текстові чи виключно звукові способи подання інформації; більш ефективною є подача матеріалу, систематизованого у вигляді схем та таблиць, використання ілюстрацій, відео- та аудіоматеріалів; за наявності зорової опори вони сприймають текст як цілісний образ, легше виділяють частину з цілого, ніж навпаки; закріплення набутих знань краще здійснювати через кінестетичний канал сприйняття за допомогою маніпуляцій з ілюстраціями, інсценуванням тощо.

Ефективним є зіставлення україномовного матеріалу з матеріалом китайської мови у випадках, коли таке зіставлення можливе. Необхідним є також комплексне навчання усім видам мовної діяльності, але головну увагу треба приділяти аудіюванню та говорінню. Успішним може стати використання таких накопичувачів інформації, як електронні словники, граматичні довідники. Викладачу треба усіма можливими засобами заохочувати студентів до навчальної активності на занятті.

Наведемо деякі варіанти завдань, що підтвердили свою ефективність у процесі онлайн-навчання китайських студентів. На початковому етапі онлайн-навчання української мови для презентації інформації нами використовуються таблиці-зіставлення, що лежать в основі вправ. Так, з метою засвоєння вербальної сторони мовленнєвого етикету у ситуації «привітання» ми пропонуємо студентам таблицю-зіставлення найбільш стандартних виразів (табл. 1). Цей вид презентації інформації спирається на головний канал сприйняття (візуальний) та активність правої півкулі мозку.

Table 1 «Привітання»

Китайські привітання	Українські привітання
你好	1. ЗДРАСТУЙ! 2. ПРИВІТ!
您好	3. ЗДРАСТУЙТЕ!
非常高兴您的到来!	4. РАДИЙ ВАС ПРИВІТАТИ!
早上好	5. ДОБРОГО РАНКУ!
中午好	6. ДОБРИЙ ДЕНЬ!
晚上好	7. ДОБРИЙ ВЕЧІР!

Source: Autor, 2022

Змінимо цю таблицю, порушивши розташування фраз, та запропонуємо студентам знайти відповідності між українськими та китайськими привітаннями (табл. 2). У такий спосіб на базі інформаційної таблиці ми отримали завдання, зроблене з опорою на закономірності сприйняття інформації китайськими студентами. Ключ до таблиці: 1–4; 2–1, 2; 3–3; 4–6; 5–7; 6–5.

Table 2 «Знайдіть відповідності»

Китайські привітання	Українські привітання
晚上好	1. ЗДРАСТУЙ!
你好	2. ПРИВІТ!
您好	3. ЗДРАСТУЙТЕ!
非常高兴您的到来!	4. ДОБРИЙ ВЕЧІР!
早上好	5. ДОБРИЙ ДЕНЬ!
中午好	6. РАДИЙ ВАС ПРИВІТАТИ!
	7. ДОБРОГО РАНКУ!

Source: Autor, 2022

За такими ж принципами складаються завдання на відновлення схем, створення ментальних карт тощо. Наприклад, якщо у відео було багато питальних речень, можна запропонувати китайським студентам завдання, спрямоване на відпрацювання інтонаційних конструкцій.

Прочитайте речення з правильною інтонацією (вам допоможуть виділені слова):

КОЛИ ти закінчив роботу?

Коли ТИ закінчив роботу?

Коли ти ЗАКІНЧИВ роботу?

Коли ти закінчив РОБОТУ? та інші.

У такий спосіб досягається одночасний вплив на основні канали сприйняття.

Корисним може стати також використання у якості завдань для самостійної роботи у першу чергу з аудіювання, читання інтернет-ресурсів для вивчення іноземними студентами української мови. Це можуть бути, наприклад, Ukrainian lessons (сайт, що містить цифрові записи радіо- та телепередач, лінгвокультурознавчі тексти), Internet Polyglot (ресурс, на якому можливе пояснення українських слів китайською мовою), Hosgeldi.com (словниковий тренажер),

50Languages (100 уроків, кожен з яких містить аудіофайли, тексти яких озвучили носії української мови), «Крок до України» (освітній сайт, на якому розміщено матеріали для вивчення української мови й культури), Корпус української мови (ресурс, що дає змогу ознайомитися з реалізацією українських лексем у конкретних контекстах) тощо.

Conclusion

Здійснений нами аналіз особливостей педагогічного спілкування з китайськими студентами в умовах онлайн-навчання української мови дає змогу зробити наступні висновки. Переорієнтація китайських студентів на нові навчальні стратегії повинна відбуватися на основі методично доцільного використання лінгводидактичних традицій Китаю, що характеризуються пріоритетом читання, письма, граматики, накопичення словника, системного контролю та з опорою на розвинені національні характеристики китайців: високий рівень мнемічних здібностей (запам'ятовування, класифікування), перевагу зорового та аудіального каналів сприйняття інформації та ін. Звільнення від національних дидактичних стереотипів (обов'язкової зорової наочності, використання перекладу, чіткого інструктування, дедуктивного способу викладу матеріалу, використання питально-відповідальної форми) повинно відбуватися поступово. Особливості китайського менталітету, такі, як жорстка ієрархія та контроль, схильність до монотонної праці, уточнення, деталізація, конкретизація, прагматизм вимагають від викладача поєднання індивідуальних та колективних форм роботи у китайській аудиторії. Також необхідно пам'ятати, що результатом систематичного контролю на занятті здебільшого має бути аналіз, ніж критика.

Literature

- ГРУЦЯК, В.І. 2015. Деякі особливості навчання китайських учнів на підготовчому відділенні для іноземних громадян. In: Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Вип. 27. С. 16-24. ISSN 2073-4379.
- ЗОЗУЛЯ, І. Є. & ПОЗДРАНЬ, Ю. В. & СЛОБОДЯНЮК, А. А. 2020. Роль дистанційного навчання у вивченні української мови як іноземної. Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Том 31 (70). № 1. Ч. 1. С. 33-38. ISSN 2663-6069.
- ХУ, Жунсі. 2013. Соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». № 1 (5). С. 36-31. ISSN 2222-5501.
- ЦІСАР, Н. 2014. Українська мова як іноземна в китайській аудиторії. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Випуск 10. С. 214-219. ISSN 2078-5119.
- YI, Lin. 2012. Chinese International Student's Intercultural Communication Competence and Intercultural Communication Apprehension in the USA. East Tennessee State University. [online]. In: Electronic Theses and Dissertation. Dostupné na internete: <http://ds.etsu.edu/etd/1516>

Contacts

PhDr. Nadiia Morhunova, PhD in Psychology
Head of the Department of Language Training
Kharkiv National Automobile and Highway University
Yaroslav Mudry st, 25, 61002 Kharkiv, Ukraine
Phone: +380934873384
E-mail: morgan.ns777@gmail.com

PhDr. Stanislava Prykhodko, PhD in Pedagogy
Kharkiv National Automobile and Highway University
Yaroslav Mudry st, 25, 61002 Kharkiv, Ukraine
Phone: +380934873385
E-mail: prikhodkosa92@gmail.com

Reviewer

doc. PhDr. Inga Semenenko, PhD in Pedagogy

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ

Daria Riazantseva

Abstract

Міжкультурна комунікація є важливою складовою у навчанні студентів технічних спеціальностей іноземним мовам та містить в собі величезний освітній і виховний потенціал. На заняттях, присвячених вивченню української мови як іноземної, доцільно використовувати комплекс вправ, що дозволяє інофонам в повній мірі засвоїти запропоновану тему і сформувані навчальні навички та вміння. Метою статті є визначення ролі таких вправ у формуванні даних навичок і умінь у інофонів. Для вирішення обраного завдання автор пропонує використовувати такі комунікативні заходи на заняттях з української мови: рішення проблемних завдань, дискусії, складання діалогів і оповідань, рольові ігри. Кожне з даних заходів детально розглядається і аналізується.

Keywords

комунікація, культура, компетенція, іноземний студент, мова

Abstract

This article is devoted to the consideration of the problem of intercultural communication in the context of teaching foreign language for non-linguistic students. The concepts of communicative competence, intercultural communication, their tasks and use in the learning process are considered. Various scientific approaches to the problem are analyzed. The ways of simultaneous teaching of language and culture, taking into account the peculiarities of foreign students, are proposed, practical tasks for foreign students are considered. The materials of the article can also be used for extracurricular work of foreign students.

Keywords

communication, culture, competence, foreign student, language

Introduction

Іноземна мова виступає нині важливим засобом не тільки міжособистісної комунікації, а й (що не менш важливо) міжкультурного спілкування. Вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим стає актуальною позиція, за якої здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від коректного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь зрозуміти норми його культури, у тому числі мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування. Це зобов'язує розглядати іноземну мову як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень гуманітарної освіти. Зазначене зумовлює необхідність перегляду цілей і змісту навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей у контексті актуальної нині компетентнісної парадигми іншомовної освіти.

Literature review. Звернення до компетентнісної освітньої парадигми у змісті іншомовної освіти обумовлено цілим рядом об'єктивних обставин, серед яких найбільш значущою, на нашу думку, є наступна. Як відомо, сучасна економічна і культурна ситуації вимагають від людини уміння співіснувати в загальному життєвому просторі, що означає бути здатним будувати діалог з усіма суб'єктами цього простору, уміти налагоджувати гуманітарні міжкультурні зв'язки між представниками різних культур і країн. Важливу роль у цьому відіграє іноземна мова, яка

виступає, мабуть, єдиним можливим інструментом, за допомогою якого і стає реальним створення зв'язків взаєморозуміння і взаємодії між представниками різних лінгвоетносільнот. Звідси цілком очевидно є переорієнтація викладачів на проблеми міжкультурної комунікації, а точніше, на проблеми формування у студентів здатності ефективно брати участь у ній, практично використовувати іноземну мову в майбутній професійній діяльності. Викладання іноземної мови має вийти на рівень міжкультурної іншомовної освіти й розвивати у студентів міжкультурну свідомість як здатність бачити в собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, прийняти «іншість» один одного, поважати право на культурну відмінність, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж. В умовах компетентнісної парадигми іншомовної освіти студент виступає суб'єктом і навчального процесу, і міжкультурної комунікації. Н. Д. Гальскова зазначає, що, використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національнокультурні звичаї і традиції, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається врахувати не лише інший мовний код (розвиток мовленнєвого досвіду), а й інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, усвідомлюючи при цьому факт їх чужоземності. Саме ця обставина, на нашу думку, дає підстави стверджувати, що міжкультурна компетенція охоплює в основному онтологічний та соціальний аспекти становлення особистості, у той час як комунікативна – її мовні і мовленнєві здібності. Добір підходів до навчання української мови іноземних громадян визначається як призначенням мови бути найважливішим засобом спілкування, пізнання та впливу, так і суспільним замовленням формувати розвинену, соціально активну особистість, що володіє культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, дотримується норм і правил мовленнєвої поведінки притаманної представникам певного суспільства, спирається на відомості про рівень розвитку особистості, її культурні та соціальні особливості та відмінності. Відповідно, метою мовної підготовки іноземних громадян є формування компетентностей, необхідних для їхнього гармонійного співіснування в «чужому» суспільстві. Проблема вдосконалення системи освіти через упровадження компетентнісного підходу знаходить відображення у працях педагогів (Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Введенський, І. Ісаєва, О. Овчарук, Л. Паращенко, Р. Пастушенко, Ю. Татур, А. Хуторський); лінгводидактів (З. Бакум, О. Горошкіна, В. Дороз, М. Пентилюк, О. Пометун); психологів (І. Бех, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова); мовознавців (Є. Верещагін, В. Манакін, С. Тер-Мінасова). Реалізація компетентнісного підходу зумовлена такими чинниками: переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя; необхідністю інтегруватися в різні соціуми, бути конкурентноспроможним на світовому ринку праці; переорієнтацією стандартів освіти з отримання «знань, умінь, навичок» на формування умінь розв'язувати проблеми різної складності на основі отриманих знань. На думку М. Пентилюк, З. Слєпкань, упровадження компетентнісної парадигми на заняттях з української мови дає змогу формувати мовну, мовленнєву, лінгвокультурознавчу, дослідницьку компетентності, прищеплювати мовний смак, виробляти практичні навички володіння культурою мови. Відповідно, формуються знання про мову як засіб вираження думок, національно-культурний феномен, розширюється філологічний кругозір, покращується мовлення. Важливість формування компетентностей у процесі навчання української мови як іноземної є беззаперечною, оскільки володіння знаннями й вміннями з української мови і культури, вміння виокремити розбіжності, які перешкоджають розумінню під час спілкування, автоматизація навичок використання повідомлень у конкретних ситуаціях є запорукою успішного розвитку особистості в іншому

соціокультурному середовищі. Відтак постає завдання виокремити компетентності, необхідні для формування міжкультурної комунікації під час навчання української мови в іншомовній аудиторії, що передбачає не лише володіння мовною формою, а й культурним компонентом висловленого.

Discussion. Міжкультурне спілкування зумовлює переосмислення змісту навчання іноземної мови. Для здійснення міжкультурного спілкування студенти повинні оволодіти таким уміннями, як: 1) вживати іноземну мову (в усіх її проявах) в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування (процес формування умінь і навичок); 2) пояснювати і засвоювати (на певному рівні) інший спосіб життя/поведінки (процеси пізнання); 3) розширювати індивідуальну картину світу за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв мови, що вивчається (процеси розвитку). Як відомо, уміння і навички, пізнання і розвиток є важливими елементами у формуванні особистості. Тому можна стверджувати, що головна мета навчання іноземної мови в контексті нової парадигми іншомовної освіти виступає інтегративним цілим, що впливає на особистість студента, здібності й особистісні якості, які дозволяють йому здійснювати різні види мовленнєвомислительної діяльності в умовах соціальної взаємодії з представниками інших лінгвоетносоціумів і їх культурою. У контексті сучасної іншомовної освіти необхідним є не лише оновлення змісту навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, а й широке використання інноваційних технологій при формуванні міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Це, зокрема, застосування методу проектів, технології розвитку критичного мислення через читання і листування, методу дебатів, ігрових технологій (мовних, рольових та ділових ігор), проблемних дискусій, технології інтерактивного навчання (у парах, малих групах). Звичайно, слушною є точка зору, відповідно до якої формуванню у студентів немовних спеціальностей здатності ефективно брати участь у міжкультурній комунікації сприяє активізація вивчення ними іноземних мов, джерелами якої виступають: 1) пізнавальний і професійний інтерес; 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; 3) змагальність; 4) ігровий характер проведення занять; 5) емоційний вплив інтерактивного іншомовного середовища (реального або штучно створеного); 6) особистість викладача іноземної мови та засоби його роботи; 7) форми взаємовідносин і взаємодії викладача та студента.

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти компетентності поділено на дві групи: загальні та комунікативні. До першої групи відносять декларативні знання, уміння та навички (практичні й міжкультурні), компетенцію існування, уміння навчатися. Комунікативна компетентність має такі компоненти: лінгвістична компетенція; соціолінгвістична компетенція; прагматична компетенція. З огляду на зазначені рекомендації навчання української мови як іноземної має переслідувати таку мету: сформувати компетентності, необхідні для участі в комунікативному акті з представниками іншої культури, та полегшити сам процес спілкування. У науковій літературі знаходимо таке визначення міжкультурної комунікації – функційно зумовлена комунікативна взаємодія людей як носіїв різних культурних спільнот, що орієнтована на взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереженням «національної картини світу», їх взаємозбагачення в соціокультурному й духовному аспектах. Наведена детермінація дає змогу визначити, що зміст міжкультурної комунікації базується на взаємодії трьох складових: мови (відображає культуру народу); культури (передає особливості суспільно-історичних умов); особистості (формується під

час освітньої та соціальної діяльності). Кожен з компонентів передбачає формування специфічних компетентностей. І. Зимня, С. Мурєєва, Т. Парфьонова, Т. Пермякова визначають такі основні компетентності у структурі міжкультурної комунікації: загальнокультурні (поінформованість про норми та цінності різних країн); соціокультурні (наявність умінь спілкування з представниками інших культурних спільнот); лінгвосоціокультурні (знання особливостей мови інших країн та їх доречне використання). Апелюючи до праць науковців, вважаємо, що міжкультурна комунікація поєднує: стратегічну, мовну (лінгвістичну), мовленнєву, комунікативну, соціокультурну та міжкультурну компетентності.

За визначенням М. Кенела та М. Свейна, стратегічна компетентність – це досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування задля компенсації браку мовних і мовленнєвих засобів у процесі спілкування. Завдання стратегічної компетентності полягають у тому, щоб: поповнювати в процесі спілкування знання з мови; набувати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування; уміти долучитися до спілкування, добираючи правильну стратегію; досягати мети спілкування; підвищити ефективність процесу спілкування; запобігти припиненню спілкування; компенсувати недостатню комунікативну компетентність. Мовна (лінгвістична) компетентність пов'язана із знаннями мовних одиниць та особливостями їх функціонування. О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, С. Ніколаєва під мовною компетентністю розуміють опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики та орфографії) та формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних, синтаксичних, орфографічних, графічних та каліграфічних.

Отже, мовна компетентність студентів-іноземців – це якість, що характеризується набуттям знань, умінь й навичок уживати слова і синтаксичні конструкції, правильно використовувати засоби мови відповідно до норм літературної мови. Особливу роль у процесі свідомого володіння мовою, здатності послуговуватися нею у різних комунікативних ситуаціях відіграє мовленнєва компетентність. За визначенням М. Пентилюк це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях з наперед заданою метою; діяльність пов'язана з функціонуванням мови. До найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетентності науковець залучає: уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету; уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог; уміння створювати письмові тексти різних стилів і жанрів; уміння користуватися різними видами читання. Отже, мовленнєва компетентність студентів-іноземців – знання сполучуваності мовних одиниць з метою їх практичного використання у конкретних ситуаціях спілкування. Третью складовою у процесі оволодіння мовою є комунікативна компетентність, яка, на думку науковців (В. Абраменкова, Л. Артемова, А. Бодальов, Ю. Ємельянов, М. Кенела, А. Кідрон, М. Свейна Є. Щербакова), складається з когнітивного (пізнання іншої людини, уміння поділяти точку зору іншої людини), емоційного (емоційна чуйність, чутливість до іншого), поведінкового (здібність до співпраці, ініціативність, адекватність у спілкуванні) компонентів.

Таким чином, комунікативна компетентність студентів-іноземців – це комунікативні якості, необхідні для взаємодії з іншими людьми та потоками інформації, уміння знаходити та інтерпретувати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі. Результатом навчання іноземної мови є формування особистості, готової до міжкультурного спілкування, до участі у діалозі культур, що неможливо без соціокультурних знань. Аналізуючи структуру соціокультурної компетентності, В. Сулейманова виокремлює такі компоненти: когнітивний; мотиваційно-ціннісний; діяльнісно-поведінковий, що передбачає здатність до діалогу культур, адекватну поведінку в ситуаціях міжкультурного спілкування. На відміну від соціокультурної

компетентності, що передбачає володіння соціально значущими знаннями, необхідними для адекватного функціонування у певній культурі та успішної взаємодії з її представниками, міжкультурна компетентність – це володіння комплексом знань як про рідну культуру так і про інші культури, та вміння використовувати ці знання під час контактів з представниками інших культур. Аналіз визначень поняття «міжкультурна компетентність» дає змогу зробити висновок, що цей термін розглядається в таких площинах: якість, яка дозволяє реалізовуватися в межах діалогу культур та пристосовуватися до умов іншої культури; здатність орієнтуватися в різних видах культури, системах цінностей та відповідних до них комунікативних норм; сукупність якостей: теоретичні знання щодо національних культур і моделей виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, терпимість); знання іноземної мови). Отже, запровадження компетентнісного підходу під час навчання української мови студентів-іноземців передбачає ефективне створення умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують розв'язання професійних завдань на основі отриманих знань, сформованих умінь та навичок; виховання особистості з розвиненим інтелектом, що здатна конструктивно спілкуватися в багатофакторному світі, ефективно обробляти інформацію, продукувати ідеї, долати конкретні життєві та професійні проблеми. Метою запровадження компетентнісного підходу є набуття іноземними громадянами мовної, мовленнєвої, комунікативної, міжкультурної та стратегічної компетентностей задля формування особистості здатної до міжкультурного діалогу в особистісній та професійній сферах.

Conclusion. Таким чином, готовність студентів немовних спеціальностей до міжкультурної комунікації є інтегративною якістю особистості, що характеризується високим рівнем знань про сферу соціальної діяльності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур та вмінням спілкуватися з їх представниками.

Literature

AKISHINA A., 2008. Uchimsia učit. In: Lihvistichni doslidzhennia, vol.1, no. 34, 2008, pp. 250-255. ISSN 0214-4567.
DUDARENKO O., 2001. Ukrainski paremii. Kharkiv: HDP, 2001. 300 p. ISBN 70-345-4555-0

Contacts

PhDr. Daria Riazantseva, PhD in Philology
Kharkiv National Automobile and Highway University
Department of Language Training
Yaroslava Mudroho st, 25
61000 Kharkiv
Ukraine
Phone: +38(057)707-36-81
E-mail: kafmp@ukr.net

Reviewer

PhDr. Nadiia Morhunova, PhD in Psychology

KOMPLEXNOST VÝUKY JAKO PŘEDPOKLAD AKTIVNÍHO ZAČLENĚNÍ ABSOLVENTŮ DO PROFESNÍHO A SPOLEČENSKÉHO DĚNÍ

Radim Valenčík

Abstrakt

Posláním univerzit není jen vzdělávání studentů, ale i jejich všestranná příprava na odborné a společenské uplatnění. Její důležitou součástí a v určitém smyslu i základem je ucelený systém poznatků, který je otevřený vůči novým poznatkům a zkušenostem získaných studiem, kontaktem s praxí, komunikací s ostatními lidmi, vnitřně konzistentní, dává představu o tom, co se ve společnosti děje a jak se do společenského dění zapojit, umožňuje efektivní komunikaci s jinými lidmi, motivuje člověka k rozvíjení a uplatnění jeho schopností. V příspěvku jsou uvedeny některé nejdůležitější předměty.

Klíčová slova

vzdělání, matematika, filozofie, ekonomie, metody myšlení

Abstract

The mission of universities is not only to educate students, but also to prepare them for professional and social employment. Its important part and in a sense its basis is a comprehensive system of knowledge that is open to new findings and experience gained through study, contact with practice, communication with other people, internally consistent, gives an idea of what is happening in society and how to participate in social events, enables effective communication with other people, motivates people to develop and apply their abilities. The paper lists some of the most important subjects.

Keywords

Education, Mathematics, Philosophy, Economics, Methods of thinking

Posláním univerzit není jen vzdělávání studentů, ale i jejich všestranná příprava na odborné a společenské uplatnění (Farkašová, Sedláček, Valenčík 2022). Základem je ucelený systém poznatků, který je:

- Otevřený vůči novým poznatkům a zkušenostem získaných studiem, kontaktem s praxí, komunikací s ostatními lidmi.
- Vnitřně konzistentní.
- Dává představu o tom, co se ve společnosti děje a jak se do společenského dění zapojit.
- Umožňuje efektivní komunikaci s jinými lidmi.
- Motivuje člověka k rozvíjení a uplatnění jeho schopností.

Z tohoto hlediska jsme vytipovali nejdůležitější předměty, které by se na tvorbě uceleného a otevřeného systému měly podílet, v rámci nich pak to, co považujeme za nejdůležitější jak z hlediska obsahu, tak i způsobu výuky.

Svou představu budeme dále konkretizovat a návazně na to připravujeme pokrytí toho, co je nejdůležitější, jak studiovými videonahrávkami, tak i záznamy z přímé výuky. Cílem je postupně pokrýt všechna témata odpovídající kompletnímu vysokoškolskému vzdělání, které bude mít následující přednosti:

- Mnohem vyšší míru provázanosti poznatků.
- Rozchod s rigidními a nefunkčními prvky.
- Vysoká míra přitažlivosti a originality přednášek.

Předmět a metoda

Ke stručnému nastínění toho, jak by se mohly a měly přednášet předměty, které přispívají k vytváření ucelené představy o tom, co se ve společnosti děje a jak se do společenského dění zapojit, je využita analýza dlouholetých zkušeností z výuky na univerzitní půdě. K omezení subjektivních zkreslení byly využity diskuse na teoretických seminářích pořádaných VŠFS.

Začínáme matematikou

Proč začínáme právě matematikou? Jedním z obecně oblíbených omylů je, že matematika je o "počítání", že je "těžká" a "nezábavná".

Pokud by někdo učil matematiku tak, že by u konzumentů jeho výuky vznikl tento dojem, učil by matematiku špatně, přesněji učil by něco jiného než matematiku. Výuka matematiky z hlediska námi sledovaného cíle vzdělání plní tři funkce, které nejdříve vyjmenuji a po té rozeberu každou z nich:

1. Hlavní funkcí matematiky je rozvíjení představivosti.
2. Nejatraktivnější součástí výuky matematiky je, že nám umožňuje kontakt s nekonečnem.
3. Nejpraktičtější vyústěním výuky matematiky je, že víme, kde a jak lze matematiku použít.
4. Kromě toho, jako vedlejší funkce, nás výuka matematiky vede k určité sebekritičnosti.

a) Matematika jako hlavní opora naší představivosti

Člověk nemyslí formou logických kalkulů, ale tím, že si vytváří představy a pracuje s nimi. Matematika je z tohoto hlediska oporou či ještě názorněji kostrou utváření představ. A to ať již jde o geometrickou složku matematiky či aritmetickou. Graf či vzoreček jsou jednou z hlavních opor našeho chápání té či oné součásti reality. Úměrně naší schopnosti pracovat s grafy a vzorečky (ne pamatovat si je, ale pracovat s nimi, představovat si prostřednictvím nich, o co jde) jsme schopni v té či oné oblasti používat náš rozum. Velmi dobře popisuje význam rozvíjení představivosti ve výuce Bascoro (2021).

b) Matematika jaká nástroj našeho kontaktu s nekonečnem

Svět, ve kterém žijeme, je mnohem „nekonečnější“, než si dovedeme představit. Dokonce i ten, kdo si tuto skutečnost uvědomuje a chápe ji, bude mít o nekonečnosti našeho světa vždy jen neúplnou a povrchní představu.

Přestože o nekonečnosti můžeme hovořit v mnoha směrech, můžeme o ní uvažovat v mnoha podobách a na mnoho způsobů, je jednou z hlavních vlastností světa, ve kterém žijeme, nemůžeme se žádného z mnoha nekonečen "dotknout". Dokonce si ho ani nedokážeme představit jiným způsobem, než v podobě různých typů matematických nekonečen. Těch je habaděj, což zpravidla člověk ani netuší. Matematika nám umožňuje nejen s různými typy nekonečen pracovat, ale dokonce i dojít až do nekonečna, tj. uskutečnit přechod k nekonečnu (a to opět v mnoha oblastech a na mnoho způsobů), což má významné praktické aplikace. V této souvislosti stojí za připomenutí dosud aktuální odkaz českého osvícence, matematika a filozofa B. Bolzana (Bolzano 1963)

Pro vztah člověka ke světu má poznání nekonečna (v jeho různých podobách) naprosto zásadní význam. Vše, co se kdy v dějinách snažilo omezit svobodu člověka (ať už to byly instituce, různé nástroje duchovního útlaku, osoby, které se snažily prosadit se na úkor druhých), pěstovalo představu omezenosti světa, ve kterém žijeme. Mj. jedním z hlavních důvodů, proč byl na počátku novověku v roce 1600 upálen Giordano Bruno, bylo to, že rozvíjel a propagoval myšlenku nekonečnosti světů. Myšlenku, která – pokud je pochopena – neumožňuje s racionálně uvažujícím člověkem manipulovat různými typy nástrojů duchovního útlaku.

Mj. i to, co se dnes považuje téměř za samozřejmost, tj. to, že jde o "trvale udržitelný rozvoj" není přesné. Správně bychom měli říkat, že jde o kvalitativně neomezený rozvoj. Bez opory v pochopení matematických podob nekonečna si to člověk neuvědomí a ani mu to nelze vysvětlit.

Mj. otázka typů nekonečen bezprostředně souvisí s otázkou konečnosti či nekonečnosti existence lidstva a individua.

c) Matematika jako znalost postupů, které fungují

Ten, kdo studuje matematiku, by jako důležitý přínos pro své profesní uplatnění, ale třeba i v běžném životě (například když porovnává různé možnosti uložení či investování peněžních prostředků) měl vědět, jaké matematické prostředky jsou k dispozici. Nemusí sám nic počítat, stačí vědět, po čem sáhnout. Například když pracujeme s většími soubory dat apod. Většina z toho, co potřebujeme, je dostupná prostřednictvím internetu či dokonce může fungovat jako aplikace v mobilu.

d) Matematika jako faktor sebekritičnosti

Matematika je jednou z disciplín, prostřednictvím které si můžeme ověřit, co skutečně umíme a zda tomu rozumíme. Prostě tím, že umíme provést výpočet či důkaz. Při studiu na fakultách matematiky se právě na to klade hlavní důraz. Student na těchto fakultách má neustálou představu toho, co umí a co ne. A musí ji mít, pokud chce fakultu absolvovat. Takto pojatá výuka matematiky "ukázňuje", vede k sebekritičnosti a skromnosti. Od studia matematiky na fakultách, kde je jen jednou ze součástí přípravy člověka na profesní a společenské uplatnění plné využití této funkce z časových, kapacitních i jiných důvodů nelze očekávat. Ale alespoň dílčí prvky toho by ve výuce měly být obsaženy.

Co ve výuce zdůraznit a jak postupovat?

Zde uvedeme jen několik námětů, jak postupovat, pokud má být výuka matematiky atraktivní:

- Nejlépe je začít přirozenými čísly a ukázat (jako když kouzelník vytahuje králiky z klobouku), jak přirozená čísla porodila ostatní čísla (nulu, záporná čísla, racionální čísla, iracionální čísla, transcendentní čísla, imaginární čísla, kardinální čísla, vektory, matice). Je to fascinující příběh o roli symetrie, různých typech přesahu.

- Návazně seznámit posluchače s "matematickou matematikou", tj. matematickou logikou (včetně axiomatické výstavby matematických disciplín a problémy v samotných základech matematiky).

- Pojednat o nekonečno, různých typech nekonečna a ukázat jednu z nejdůležitějších cest do nekonečna – limitní přechod jako základ tzv. "vyšší matematiky", vytvořit určitou představu o tom, co vše vyšší matematika obsahuje (a pro ty, kteří budou studovat i ekonomii, ukázat souvislost limitního přechodu s mezními veličinami).

Filozofie a její dějiny – co je zde nejdůležitější?

Hned na druhém místě se věnujeme významu filozofie. Ta je pro zájemce o nějakou systematičtější formu vzdělání, která dosahuje úroveň akademického, mnohem přitažlivější. Jedná se však o velmi rozmanitou oblast a její výklad lze pojmout velmi odlišně. Velmi oblíbené (ze strany konzumentů) pojetí výkladu filozofie jako dějin tohoto oboru formou prezentace inspirujících historek spojujících přínos toho či onoho filozofa s nějakou událostí z jeho života. To pochopitelně lze, přispívá to k rozpohybování myšlení a zvyšuje atraktivnost výkladu.

Pokud si však klademe za cíl využít přirozenou autoritu vzdělání k "rozpohybování" myšlení (abychom se vymanili z pasti stereotypu a uzavřenosti do schémat), je potřeba soustředit se na něco jiného. Na otázky typu: V čem máme jistotu? Co je tím, na čem můžeme stavět? Která tvrzení jsou nezpochybnitelná? Apod.

Výklad dějin filozofie vedený pod tímto zorným úhlem je pro konzumenta mnohem náročnější. Dokonce ho může stát více úsilí (i protrpěné bolesti) než atraktivně pojatý výklad matematiky.

Zde považuji za vhodné začít Descartovou metodickou skepsí. Descartes upozorňuje na to, že smysly nás mohou klamat, rozumem se mohu mýlit, jedinou jistotu mám ve své schopnosti pochybovat, kterou musím "očistit" své myšlení (rozpohybovat, vyjít ze zajetí stereotypů) a opřít se o to, co nalézám jako jasné a zřetelné. Návazně na něj na Humovu skepsi, která inspirovala Kanta k hledání odpovědi na otázku: "Jak jsou možné syntetické apodiktické soudy apriori", tj. na základě čeho lze tvrdit něco, co obsahuje nějaký poznatek, s naprostou jistotou, něco, co je nezpochybnitelné, a přitom nevycházet ze zkušenosti (která podle Huma není dostatečně spolehlivým zdrojem poznání).

Zde jsme u zcela klíčového a zásadního tématu: Pochopení vydřeného a fascinujícího řešení dané otázky v Kantově Kritice čistého rozumu a velmi silné Hegelovo překonání Kanta a založení tradice odpovědi na otázku "nezpochybnitelného" na pochopení vztahu mezi vývojem lidského myšlení jako uceleného a současně otevřeného, vzájemně provázaného systému poznatků a praktické, společenské činnosti člověka, která vyúsťuje v přetváření přírody. Přetváření přírody, které se jako takové stává zdrojem nových poznatků a přesahu stávajícího poznání (Koch 2021).

Je to dřina takto vykládat to nejdůležitější z dějin filozofie a způsobu filozofického přístupu. Stejně taková dřina je výklad pochopit. Ale ten, kdo projde touto fází kultivace svého myšlení, kdo se tímto nechá "potrápiti", využije příležitost, kterou nabízí přirozená autorita vzdělání k otevření své mysli a vymanění se ze stereotypů. Proto je sledování linie Descartes-Hume-Kant-Hegel tak významné.

Pochopitelně Hegelem vývoj filozofie nekončí a samotný Hegel posun, o který se rozhodující měrou zasloužil, oděhl do hávu s významným příděchem mystiky. Pozornost je nutné věnovat mnoha různým hledáním cesty vpřed i zpět (mnohokrát zkoušené "zpět ke Kantovi" apod.), pojetí vývoje společnosti jako přírodně historického procesu (v široké škále přístupů od Marxe až k Fukuyamovi) až k různým formám relativizace pravdy a zpochybnění možnosti pravdivého poznání (včetně postmodernismu a jeho mutací). Zde lze akcenty při výkladu rozmístit různým způsobem.

To hlavní, vývoj filozofie vyúsťující v pochopení pravdivého poznání jako rozvíjejícího se systému spojeného s reflexí vztahu teorie a praxe (tj. rozvíjení poznání jako perspektivní, realistické a přitažlivé vize) lze vyložit i během jedné jediné přednášky. Vytěžit vše pro zvýšení efektivity myšlení si vyžaduje mnohem delší studium a samostudium.

Teoretická ekonomie a její dvě části

a) Mikroekonomie jako věda o lidském chování

Když to pojmenujeme takto, nebude o příslušný předmět příliš velký zájem. Teoretická ekonomie, resp. mikroekonomie bude považována za předmět obtížný a vzdálený od života. Tak to zkusme jinak a nazvěme tento předmět Teorie preferencí a lidského rozhodování. Moderní ekonomie spadající pod oblast, která se tradičně nazývá mikroekonomií, je skutečně věda o lidském chování a disponuje k tomu teoretickým arzenálem, který by měl znát každý člověk, který chce pochopit, o co ve společnosti jde. Jejím základem je vyjádření preferencí člověka prostřednictvím indiferencí, tj. prostřednictvím jeho ochoty směniti něco za něco. K tomu využívá jednoduchá grafická vyjádření, například aparát indiferenčních křivek a další nástroje, které jsou založeny na vztahu celkových a přírůstkových (mezních veličin). Není jednoduché si tento aparát osvojit, naučit se s ním ve své hlavě pracovat, ale je to důležité. Významným způsobem to rozvíjí naši představivost a umožňuje pochopit, proč se lidé chovají tak, jak se chovají.

Svémi preferencemi se vždy vztahujeme k budoucnosti. Do svých současných prožitků promítáme naši představu o prožitcích budoucích. To si může každý ověřit sebezpozorováním. Aktuální prožívání každého z nás má svůj původ v naší (prožívané) představě o budoucnosti. Ten, kdo si tuto skutečnost uvědomí, je schopen významným způsobem ovlivnit (kultivovat) svoji psychiku. V této oblasti se mikroekonomie jako věda o lidském rozhodování dotýká, resp. velmi těsně propojuje s psychologíí. Velmi dobrý článek k tomu v tomto roce napsal S. Konečný (2022).

Prostřednictvím poznatků mikroekonomie lze ukázat, že člověk se například významně orientuje podle toho, jaké budoucí příjmy očekává od toho, co se jeví jako spotřební aktivity. A to nejen v případě, že si pořizujeme něco, co přímo slouží k rozvoji a uchování našich schopností (když investujeme do vzdělání či zdraví), ale i v případě, když si pořizujeme statky (včetně služeb, které jsou také určitým typem statků), které nám umožňují demonstrovat naši pozici, zvyšují naši bezpečnost, zvyšují naši prestiž, umožňují rozšířit naše společenské kontakty apod. Ve všech těchto případech je naše aktuální prožívání odvozeno od naší a námi prožívané představy toho, jaké prožitky budeme mít v budoucnu. Za zjednodušenou formulaci neoklasické ekonomie, ze které současná mikroekonomie vychází, tj. že "člověk jako spotřebitel maximalizuje svůj užitek", se skrývá to, že prožitkový mechanismus člověka (to, co subjektivně pociťuje jako "užitek") mu umožňuje orientovat se v čase tak, aby svůj současný příjem co nejefektivněji měnil v příjem budoucí. Jakmile si ten, kdo si osvojuje teoretickou ekonomii, tuto skutečnost uvědomí, stává se tento obor jedním z nejatraktivnějších a nejužitečnějších. Mj. součástí mikroekonomie je i behaviorální ekonomie, která se zabývá identifikováním a objasněním příčin selhání lidské psychiky.

A ještě jeden důležitý moment je v této souvislosti nutné zmínit. Člověk se zpravidla nechová "krátkozrace", vidí poměrně dost dopředu, i když budoucí situace odhaduje velmi obtížně. Tak například když se s někým dělí o výsledek společné akce, nezajímá ho jen to, kolik bude mít on sám, ale také kolik bude mít ten druhý. To, co může pociťovat například jako "nespravedlivé" může být dáno pociťovanou obavou, že ten druhý může majetkovou výhodu přeměnit v posílení své pozice a v diskriminaci toho, kdo získá méně. Proto kromě indiferenčních křivek, které (zjednodušeně a obrazně řečeno "nosíme ve své hlavě" a které odpovídají ochotě směnit něco za něco) při našem každodenním rozhodování hrají významnou roli i křivky neutrality pozičního investování (které rovněž "nosíme v naší hlavě" a které říkají, jaká rozdělení výnosů jsou pro nás přijatelná a jaká nikoli). To, že se rozhodujeme tímto způsobem, si může každý rovněž ověřit rovněž sebezpozorováním.

b) Makroekonomie

Poměrně náročná disciplína. Odměnou za její studium je, že nás naučí chápat, jakým způsobem stát zastupovaný vládou a centrální bankou působí na ekonomiku.

Na každý reálný problém prizmatem makroekonomie jako jedné z teoretických ekonomických disciplín nahlížíme:

1. Prostřednictvím ekonomických ukazatelů, z nichž hlavními jsou:

- Hrubý domácí produkt (Y), cenová hodnota všech finálních statků daných výdajovou strukturou definovanou jako $Y=C+I+G+NX$ vytvořených v určité zemi během roku (spotřeba domácností, investice firem, vládní nákupy, čisté exporty).
- Inflace (π), procentuální změna cenové hladiny (zpravidla měřené prostřednictvím indexu spotřebitelských cen),
- Nezaměstnanost (U), procentuální podíl nezaměstnaných ke všem práceschopným osobám

2. Jako na ekonomický koloběh neustále přeměny příjmů ve výdaje a výdajů v příjmy mezi domácnostmi a firmami, do kterého vstupuje stát a zahraničí, čemž odpovídají čtyři ekonomické sektory, na základě kterých definujeme finální statky.

3. Při rozlišení:

- krátkodobého kolísání (\uparrow či $\downarrow Y$), na které z důvodu stabilizace ekonomiky reagují více uvedené politiky

- dlouhodobého ekonomického růstu Y (který má exponenciální charakter)

4. Z hlediska role subjektů zastupujících stát v makroekonomické politice:

- Vlády, která dělá:

- expanzivní, tj. prorůstovou fiskální politiku: $\uparrow G$, $\downarrow TA$, $\uparrow TR$

- restriktivní, tj. protiinflační fiskální politiku: $\downarrow G$, $\uparrow TA$, $\downarrow TR$

(zvyšování či snižování – podle šipek – vládních nákupů, daní, transferů)

- Centrální banky, která dělá:

- expanzivní, tj. prorůstovou monetární politiku: $\uparrow M$

- restriktivní, tj. protiinflační monetární politiku: $\downarrow M$

(zvyšování či snižování – podle šipek – množství peněz v oběhu)

5. Při respektování možností a významu:

- stimulace (agregátní) poptávky (AD)

- podpory dlouhodobého ekonomického růstu (podporou agregátní nabídky, tj. AS)

6. Na základě pochopení a analýzy role výdajového multiplikátoru ($1/(1-c(1-t)+m)$), včetně toho, co snižuje jeho účinnost (s , t , m ; vytěsňovací efekt – domácí i zahraniční, konzervování setrvačného vývoje Y)

Jinak řečeno: Na společenskou realitu se z makroekonomického hlediska díváme prostřednictvím základních ukazatelů jako na permanentní přeměnu příjmů ve výdaje, kdy výdaje za statky se stávají příjmem dalších subjektů (jde o koloběh mezi sektorem domácnosti a sektorem firmy, do kterého svými daňovými příjmy a nákupy vstupuje sektor vláda, vývozy a dovozy sektor zahraničí). V rámci dlouhodobého ekonomického růstu dochází ke krátkodobému kolísání, v důsledku poptávkových a nabídkových šoků (tyto šoky graficky posouvají křivky AD a AS, zjednodušeně při růstu produktu tedy pozitivně vpravo, při poklesu produktu tedy negativně vlevo). Zejména poptávkové šoky jsou ovlivněny výdajovým multiplikátorem (= prvotní šok se násobí a je ve výsledku tudíž větší) jak z hlediska poklesu, tak i růstu v míře, která si vyžaduje určitou stabilizační roli ze strany subjektů zastupujících stát, konkrétně vlády provádějící fiskální politiku a centrální banky provádějící monetární politiku s využitím nástrojů, kterými tyto subjekty disponují. Jedná se zejména o stimulaci (případně i tlumení) agregátní poptávky (protože v makroekonomickém systému nejsou zabudovány spontánní mechanismy obnovy makroekonomické rovnováhy) a podpory dlouhodobého ekonomického růstu, který je atributem civilizačního vývoje (daným kvantitativně, tj. růstem měřeným hrubým domácím produktem) a kvalitativně (charakterem ekonomického růstu, který se mění v důsledku technického pokroku a změnou produkční role člověka v ekonomice).

Metody myšlení

Jako takto pojmenovaný předmět většinou na akademické půdě chybí, resp. v nějaké podobě se objevuje jen zřídka. Příčin tohoto jevu existuje více, ale tou hlavní je, že projít složitou cestou až k tomu, že lze

druhému člověku sdělovat využitelné poznatky týkající se jeho vlastního myšlení, dokáže málokdo. Druhou příčinou je, že existuje matematická logika (výroková a predikátová), což je čistě matematická disciplína a podstatná část této logiky je součástí disciplíny, která se nazývá univerzální algebra, ta je však velmi vzdálena lidskému myšlení, ve kterém mimořádně významnou roli hraje schopnost tvorby představ (spojené s "uchováním všech současných stavů a jejich paralelním využitím v transformaci informací"). Jednu z pozitivních výjimek najdeme u Berestova, Kolosov, Tsvetkova, Grib (2022).

Studijní oporou pro tuto disciplínu může být řada textů, ale žádný není patrně ideální. Lze však jít poměrně jednoduchou cestou:

1. Ukažme si na příkladech, že vše, "co se má tak a tak a ne jinak", může "být i jinak". Tj. ke každému tvrzení, které sděluje něco nového, lze nalézt interpretaci jeho popření ("přesah", jak je to vhodné nazývat).

2. Hledání přesahu stávajících tvrzení (které tvoří obsah našeho poznání) je:

- Specificky lidský myšlenkový úkon (umělá inteligence jej nedokáže).

- Má fázi formální (vytvoříme negaci tvrzení, o které jde, tvrzení, v jehož podobě poznatek existuje, toto ještě umělá inteligence svede).

- Zásadní význam má fáze interpretační, kdy říkáme, "jak jinak" to může mít, kdy dáváme logickému doplňku původního tvrzení reálnou interpretaci, tj. interpretaci, pod kterou si dokážeme představit, o co jde (to už umělá inteligence nedokáže).

- Návazně pak začleňujeme poznatek do systému stávajících poznatků (říkáme, za jakých podmínek je to "tak a tak" a za jakých podmínek "se to má jinak").

3. Nejlépe se lze učit umění přesahu na dějinách libovolné vědy.

(Srov. Valenčík a kol. 2017 kapitola 7)

Shrnutí a diskuse

Ukázali jsme, že ve výuce předmětů, které by měly tvořit základ poznání, sloužícího člověku k orientaci ve společenském dění, existují významné možnosti zvýšení jejich přitažlivosti a následně i využitelnosti poznatků v profesním i společenském životě absolventů. Samostatnou otázkou k diskusi je, proč tyto možnosti nejsou dostatečně využívány.

Závěr

Žijeme v době, ve které se na jedné straně problémy nejrůznějšího typu vyhrocují, na druhé straně se otevírá cesta ke společnosti, jejímž dominantním sektorem budou produktivní služby, tj. služby orientované na rozvoj, uchování a uplatnění schopností člověka. Čím budeme mít konkrétnější představu o tom, jak zvýšit efektivnost těchto služeb, mezi nimiž mimořádně důležitou roli hrají univerzitní vzdělávací služby, tím lépe se budeme moci orientovat turbulentním dění, do kterého vstupujeme.

Afilace: V příspěvku jsou využity výsledky řešení studentského projektu „Možnosti podpory mezigenerační spolupráce na pracovišti“ s využitím účelové podpory na specifický vysokoškolský výzkum Vysoké školy finanční a správní.

Literatura

- BASKORO, I. 2021. Variation theory-based mathematics teaching: The new method in improving higher order thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*; Bristol, No. 1.
- BERESTOVA, A., KOLOSOV, S., TSVETKOVA, M., GRIB, E. 2022. Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in students, *Journal of Applied Research in Higher Education*; Bingley Vol. 14, No. 3, pp. 1041-1054.
- BOLZANO, B. 1963. Paradoxy nekonečna. Československá akademie věd – ČSAV. (Německý originál byl vydán v roce 1851.)
- FARKAČOVÁ, L., SEDLÁČEK, P. VALENČÍK, R. 2021. Příprava k působení absolventů v tvůrčích týmech při zpracování závěrečných prací. In Daniela Hrehová. *Vedecký recenzovaný zborník Štúdium, život a práca v zahraničí*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, s. 115-127.
- KOCH. K. 2021. Purposiveness, Intelligibility and Kant's Scepticism: Reconsidering Ng's Account of Hegel's Response to Kant. *Hegel Bulletin*, Brighton Vol. 42, No. 3.
- KONEČNÝ, S. Education Policy in the Context of Economic Sciences – Human Capital in the Process of Production and Consumption. *TEM Journal*. Novi Pazar Vol. 11, No. 2, pp. 964-970.
- VALENČÍK, R. a kol. 2017. Ekonomický základ odvětví produktivních služeb a zahájení komplexních reforem. EUPRESS.

Kontakt

Doc. Radim Valenčík, CSc.
Vysoká škola finanční a správní
FES KEM
Estonská 500
101 00 Praha 10
Česká republika
Telefon: 00420/602338221
E-mail: valencik@seznam.cz

Recenzent

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

Recenzenti

RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D.

PhDr. ThLic. Ján Mičko, PhD.

PhDr. Daniela Hrehová, PhD., MBA

PhDr. Gizela Brutovská, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

doc. Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.

доцент, кандидат філ. наук Божко Н.М.

PhDr. Helena Kucherenko PhD in Filology

PhDr. Nadiia Morhunova, PhD in Psychology

doc. Ing. Katarína Čulková, PhD.

доцент, кандидат педагогічних наук Семененко І.Є.

PhDr. Inga Semenenko, PhD in Pedagogy

Názov: Edukácia vo vysokoškolskom prostredí
- vedecký recenzovaný zborník príspevkov s medzinárodnou účasťou
- scientific peer-reviewed proceedings

Počet strán: 163

Náklad: 100 ks

Rok: 2022

© Oddelenie spoločenských vied, ÚJSS, Technická univerzita v Košiciach, Košice 2022

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho žiadnu časť nemožno reprodukovat', ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN: 978-80-553-4372-3