

# LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 14, 2024, No. 1

Mendelova univerzita v Brně  
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

ISSN 1804-536X (Print)  
ISSN 1805-8868 (Online)



## OBSAH

### Studie

#### Empirická studie

ALENA BENDOVÁ, MARIE HORÁČKOVÁ

Vnímání úrovně vlastních měkkých kompetencí u učitelů odborného  
výcviku a pohled ředitelů a jejich zástupců na tuto problematiku..... 7

MAGDALÉNA KREMnickÁ, LENKA ROVNĀNOVÁ

Profesijná pripravenosť učiteľov stredných pedagogických škôl v ob-  
lasti implementácie prierezových tém do vyučovania..... 31

#### Teoretické studie

ANNA BALÁŽ ĀURECHOVÁ

Komparácia systémov profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku,  
vo Fínsku a v Holandsku..... 65

#### Recenze

DOMINIKA PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, MILUŠE RAŠKOVÁ, EVA ŠMELOVÁ

Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik  
v kontextu zajištění rovných příležitostí  
(autor recenze: Radmila Burkovičová)..... 85

## CONTENTS

### Articles

#### Empirical Study

ALENA BENDO VÁ, MARIE HORÁČKOVÁ

Perceived Level of Soft Skills Among the Vocational Training Teachers as Viewed by Themselves, the School Directors and their Deputies..... 7

MAGDALÉNA KREM NICKÁ, LENKA ROVŇANOVÁ

Professional Readiness of Secondary Pedagogical School Teachers in the Implementation of Cross-curricular Themes in Teaching..... 31

#### Theoretical Studies

ANNA BALÁŽ ĎURECHO VÁ

Comparison of Teacher Professional Development Systems in Slovakia, Finland and the Netherlands..... 65

#### Review

DOMINIKA PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, MILUŠE RAŠKOVÁ, EVA ŠMELOVÁ

Primary and Pre-primary Education with an Emphasis on Risk Elimination in the Context of Providing Equal Opportunities (Review author: Radmila Burkovičová)..... 85

---

## STUDIE / ARTICLES



# VNÍMÁNÍ ÚROVNĚ VLASTNÍCH MĚKKÝCH KOMPETENCÍ U UČITELŮ ODBORNÉHO VÝCVIKU A POHLED ŘEDITELŮ A JEJICH ZÁSTUPCŮ NA TUTO PROBLEMATIKU

Alena Bendová<sup>1</sup>, Marie Horáčková<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,  
Poříčí 997/31a, 603 00 Brno, Česká republika

<sup>2</sup>Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5,  
614 00 Brno, Česká republika

Podáno: 30. 10. 2023, Přijato: 25. 1. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241401007>

To cite this article: BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE. 2024. Vnímání úrovně vlastních měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku a pohled ředitelů a jejich zástupců na tuto problematiku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (1): 7–30.

## Abstrakt

Předkládaná studie se zaměřuje na osvojování si měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku. Cílem bylo pomocí dotazníku zjistit jak pohled na vlastní měkké kompetence u učitelů odborného výcviku, tak názory ředitelů a zástupců ředitelů na úroveň měkkých kompetencí této skupiny jejich zaměstnanců. Východiskem pro tvorbu dotazníku byl popis klíčových měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku podle Národní soustavy povolání. Výsledky ukázaly, že za nejdůležitější měkké kompetence pro svoji profesi považují učitelé především výkonnost, schopnosti řešit problémy a efektivní komunikaci. Z pohledu

ředitelů škol a jejich zástupců se jedná o podobné priority. Za klíčovou kompetenci považuje vedení školy u této skupiny učitelů jednoznačně efektivní komunikaci. Při srovnání obou skupin respondentů jsou patrné významné rozdíly v pohledu na ideální hodnoty (měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku) a v jejich představě o skutečné úrovni těchto kompetencí u učitelů odborného výcviku.

Klíčová slova: měkké kompetence, učitel odborného výcviku, střední odborné vzdělávání

## PERCEIVED LEVEL OF SOFT SKILLS AMONG THE VOCATIONAL TRAINING TEACHERS AS VIEWED BY THEMSELVES, THE SCHOOL DIRECTORS AND THEIR DEPUTIES

**Abstract:** The presented study focuses on the process of gaining soft skills and competencies among vocational training teachers. The main goal of the study was to find out how the teachers themselves perceive the level of their soft skills as well as how the school directors and their deputies perceive the soft skills of their employees. The questionnaire created for this purpose was based on the description of the soft skills for vocational training teachers by the National Qualifications System. The results show that the most important soft skills the teachers themselves consider necessary for the profession of a teacher are productivity, the ability to solve problems, and effective communication. The viewpoints of the directors and their deputies were mostly similar, the most important skill being effective communication. A comparison of the data from the teachers and the directors (and their deputies) revealed significant differences between these two groups of respondents in their opinion on the ideal level of soft skills and their ideas about the realistic level of soft skills among vocational training teachers.

**Keywords:** soft skills, vocational training teacher, secondary vocational education



## ÚVOD

V dnešní době není pochyb o tom, že měkké kompetence (dovednosti) určují úspěch jedinců při výkonu většiny povolání. U učitelů stejně jako i u jiných povolání se dříve kladl důraz na tzv. tvrdé kompetence, zjistilo se však, že pro úspěch ve vzdělávání žáků jsou stejně důležité i kompetence měkké (Hattie, 2015; Cimatti, 2016). V českých podmínkách jsou měkké kompetence součástí různých kompetenčních modelů učitelů (např. Kratochvílová & Svojanovský, 2020; MŠMT, 2023). Stále více se tedy objevují tendence je implementovat do kurikulárních dokumentů ve vzdělávání učitelů. Skupina učitelů odborného výcviku však v tomto smyslu stojí tak trochu v pozadí. Je to způsobeno zřejmě tím, že se jedná o velmi nesourodou skupinu, jednak co se týká úrovně vzdělání (setkáváme se s absolventy jak různých středních odborných škol, středních odborných učilišť, tak s učiteli s vysokoškolským vzděláním), jednak i délky získané praxe v rámci jejich profese. Tito učitelé procházejí tréninkem měkkých kompetencí na velmi rozdílné úrovni, a to jak v období studia, tak v průběhu své pedagogické praxe. Přitom odpovědnost za výchovu žáka, který bude schopen se úspěšně vyrovnávat s požadavky světa nejen dnes, ale především v budoucnosti, je stejná, ne-li větší než u učitele všeobecných předmětů, protože tito učitelé vybavují žáky kompetencemi souvisejícími přímo s jejich profesí. Jen kompetentní učitel podporuje žákův proces učení, napomáhá mu a buduje dovednosti, bez kterých se absolvent střední odborné školy neobejde.

Z uvedeného vyplývá, že nelze rozvíjet měkké dovednosti u žáka, aniž by jimi učitelé sami disponovali.

## 1 TEORETICKÝ RÁMEC

### 1.1 Měkké kompetence

Vzhledem k situaci na trhu práce jsou měkké dovednosti velmi diskutovaným tématem. V 21. století si zaměstnavatelé stále častěji stěžují na deficity svých zaměstnanců v oblasti komunikačních dovedností, motivace nebo kritického myšlení (Peddle, 2000).

Měkké kompetence jsou často popsány jako umění, které vyžaduje vysokou úroveň emoční a sociální inteligence (Conger, 1998; Belzer, 2004; Baron & Parker, 2000). Na základě zkušeností a prováděných šetření se ukazuje,

že emocionální a sociální inteligence a s tím velmi úzce propojené tzv. *soft skills* (dále jen měkké kompetence) jsou základním předpokladem úspěšného profesního uplatnění, které bude nejen efektivní z hlediska výkonu pracovníka, ale povede i k jeho emocionálnímu naplnění, uspokojení a lepší motivaci. (Goleman, 2000).

Goleman (2000) uvádí model emoční inteligence, který zdůrazňuje její roli ve světě práce. Pro pracovní úspěch je pak nezbytných pět základních emočních a sociálních schopností: sebeuvědomění, sebeovládání, motivace, empatie a společenská obratnost.

Někteří odborníci rozlišují intrapersonální a interpersonální měkké kompetence. Příkladem intrapersonálních měkkých kompetencí je např. sebeřízení, sebepoznání či hodnoty, příkladem interpersonálních měkkých kompetencí jsou např. týmovost nebo efektivní komunikace (srov. Collet, Hine, & du Plessis, 2015). Vzhledem k tomu, že měkké kompetence v sobě zahrnují řadu složek, jako jsou schopnosti, zvyky, postupy či přístup za účelem dosažení maximální efektivity práce, nejsou ani definice pojmu zcela jednotné. Rozdílné názory jsou i na to, které ze složek lze považovat za prioritní. Fleischmanová (2013, s. 6) například definuje měkké dovednosti jako „interpersonální, lidské nebo behaviorální dovednosti potřebné pro aplikaci technických dovedností a znalostí na pracovišti“. Peters-Kühlinger a Friedel (2007, s. 9) zdůrazňují, že jde o „schopnosti, které přesahují vědomosti a patří do oblasti emocí a komunikace“, a považují je za určující předpoklad pro získání a udržení zaměstnání. Jako nejdůležitější měkké kompetence uvádějí komunikační dovednosti, zdravé sebevědomí, schopnost vcítit se, schopnost týmové spolupráce, schopnost přijímat kritiku a účinně kritizovat, analytické myšlení, důvěryhodnost, disciplínu a sebeovládání, zvědavost, schopnost zvládat konflikty a schopnost prosadit se. Robles (2012) považuje měkké kompetence za dovednosti 21. století a vymezuje deset nejdůležitějších, a to integritu, komunikaci, zdvořilost, odpovědnost, sociální dovednosti, pozitivní postoj, profesionalitu, flexibilitu, týmovou práci a pracovní etiku.

Belzer (2004) řadí mezi měkké kompetence komunikační kompetence, kompetence spojené s budováním týmu, dovednosti v oblasti flexibility a tvořivosti a schopnosti zvládat stres a konflikty.

Z uvedeného vyplývá, že většina autorů zabývající se touto problematikou neopomene zmínit úspěšnou spolupráci, předcházení konfliktům a vzájemnou kvalitní komunikaci (srov. DeVito, 2008; Heinová, 2008). Podobně

v českém prostředí např. Plamínek (2014) rozděluje měkké dovednosti do tří kategorií. Za prioritní považuje komunikační dovednosti, jejichž součástí je prezentace a sdělování, naslouchání a empatie a vedení porad, dále vztahové dovednosti, kam patří zvládání konfliktů, týmová spolupráce a vyjednávání, třetí kategorií je pak vedení lidí. Do této kategorie zahrnuje motivaci jednotlivců, usnadňování spolupráce a využívání lidských zdrojů. V této souvislosti Daigeler (2008) upozorňuje, že nepostradatelnou součástí měkkých dovedností je také schopnost sebereflexe a sebeřízení, neboť pokud není člověk schopný reálné sebereflexe, mohou pak vznikat problémy i v ostatních oblastech, jako je efektivní komunikace, spolupráce s ostatními a vůbec navazování kvalitních vztahů s druhými lidmi. Toulomakovská (2020) na základě rešerše rozsáhlé literatury zabývající se měkkými kompetencemi uvádí ještě další vlastnosti mimo dosud zmíněné. Jsou jimi například zdvořilost, vůle, důvěryhodnost, estetika a jiné. Z uvedeného vyplývá, že stále dochází k rozšiřování této kategorie, což přispívá k další nejednoznačnosti pojmu.

V českém prostředí jsou využívány různé kompetenční modely. Berková, Frenlovská a Kubišová (2021) vycházejí z poznatků Národní soustavy povolání (NSP, 2017). Daný souhrn kompetencí v sobě obsahuje všechny znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou zcela nezbytné v profesním i osobním životě jedince. NSP přichází s koncepcí popisu jednotlivých měkkých kompetencí. Mezi ně patří především efektivní komunikace, kooperace, kreativita, flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, výkonnost, samostatnost, řešení problémů, plánování a organizování práce, celoživotní učení, aktivní přístup, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, vedení lidí (leadership), aktivní přístup.

## 1.2 Oblasti měkkých kompetencí učitelů v pedagogické literatuře

V dnešní době jsou měkké kompetence chápány jako nezbytné pro každého učitele a je dokázáno, že tito učitelé jsou efektivnější v plnění svých pracovních úkolů (srov. Lavilles & Robles, 2017). Melsel (2019) konkretizuje měkké kompetence, které popisuje jako atributy umožňující učitelům efektivní a harmonickou interakci s žáky a ostatními ve vzdělání. Pomáhají jim komunikovat, řídit sami sebe i ostatní a zvládat změny a inovace. Kvalita studijních výsledků žáků navíc silně souvisí s měkkými dovednostmi učitelů (srov. Hattie, 2015). Je tedy důležité, aby měkké kompetence byly součástí kurikula pro vzdělávání učitelů (např. Pachauri & Yadav, 2014).

Stejně jako v obecné rovině, ani pro učitele neexistuje žádná univerzální sada měkkých kompetencí (Matteson, Andreson, & Boyden, 2016). S tímto souhlasí Grisi (2014), neboť uvádí, že tyto kompetence nejsou spojeny s konkrétními vyučoványými předměty, ale jsou chápány jako průřezové. Tyto myšlenky doplňuje Hattie (2015), protože zdůrazňuje, že se jedná o konkrétní schopnost být proaktivní, spolupracovat, srozumitelně komunikovat, být inovativní a přizpůsobit se prostředí školy. Rozvoj měkkých kompetencí byl dříve řešen především v oblasti managementu. Dnes už je však i u učitelů popsána souvislost mezi měkkými a tvrdými kompetencemi (Tabieh, Abuzagha, & Al Ghou, 2021).

V naší pedagogické literatuře jsou jednotlivé oblasti měkkých kompetencí od devadesátých let zpracovány nejčastěji jako součást tématu sociálních dovedností učitele (Spilková, 1996; Helus, 2001; Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Švec, 2002). Velkou míru shody lze sledovat mezi autory, kteří zmiňují ve svých kompetenčních (dovednostních) modelech efektivní komunikaci, tvořivé zvládání konfliktů, schopnost sebereflexe, empatii nebo řízení ostatních (Vališová & Kasíková, 2007; Spilková & Vašutová, 2008).

Tyto poznatky výrazným způsobem rozšiřují Gillernová a Krejčová (2003), protože předkládají následující velmi podrobný inventář profesních sociálních dovedností učitele. Jsou jimi akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů; autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům; naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání; porozumění neverbálním projevům jedince; rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; vedení ke spolupráci; vyjadřování se ke konkrétním situacím; zvládání konfliktních situací.

V posledních letech je tendence k vytvoření Rámce profesních kvalit učitele (dále jen RPKU), který charakterizuje kvalitu a profesionalitu učitele, zahrnující mimo jiné i některé měkké kompetence. Podrobně se tímto tématem zabývá Tomková, *et al.* (2012), která zpracovává RPKU jako podporu pro profesionalizaci a rozvoj učitelské profese. V jejím podání se jedná především o vytvořený evaluační nástroj, sloužící jako podpora komplexní sebereflexe, jehož významnou součástí je i zaměření na měkké kompetence, především efektivní komunikaci. Jedním z východisek se RPKU stal i pro Standard

kvality profesních kompetencí studenta učitelství, zpracovaný Kratochvílovou a spolupracovníky (Kratochvílová, Svojanovský *et al.*, 2020). Zmíněný materiál, který je zaměřen na budoucí učitele, zdůrazňuje důležitost měkkých kompetencí. Gillernová a Šírová (2012) tuto problematiku řeší z jiného pohledu, v mnohém se však jejich poznatky shodují s poznatky výše uvedených autorů (srov. Tomková, *et al.*, 2012; Kratochvílová, Svojanovský *et al.*, 2020). Autorky se zabývají sociálními dovednostmi učitele a mezi jiným kladou velký důraz na činnosti učitele vztahující se ke komunikaci, sebereflexi a zvládnutí řešení konfliktů, což zcela koresponduje s výše uvedeným.

Významným zastřešujícím materiálem vztahujícím se k přípravě učitelů je nově vzniklý Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Hlavní myšlenkou je snaha o výrazné zlepšení vybavenosti učitelů potřebnými kompetencemi a tím podpoření profesionalizace učitelského povolání. V Kompetenčním rámci je podrobně popsáno osmnáct kompetencí včetně těch měkkých. Popsané kompetence jsou rozděleny do šesti oblastí, které mají vzájemnou logickou návaznost (MŠMT, 2023).

### **1.3 Specifika měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku**

Východiskem pro naše zkoumání je soubor měkkých kompetencí charakterizujících učitele odborného výcviku. Ty specifikuje NSP (2017), která vychází z centrální databáze kompetencí (dále jen CDK). V souladu s názorem Hroníka (2007) pro nás bylo klíčové, aby jednotlivé kompetence byly srozumitelně popsány a odkazovaly na využitelnost v praxi. Ve shodě s tím, jak bylo zmíněno v předchozím textu, jsou některé měkké dovednosti pro učitele odborného výcviku označením podobné, či dokonce totožné s kompetencemi definovanými. Ovšem je nutné zdůraznit, že konkrétní vymezení měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku má své typické zvláštnosti, které souvisejí s náplní jeho práce. Z tohoto pohledu mezi nejdůležitější měkké kompetence byly zařazeny zvláště kompetence uvedené v tabulce I.

Tabulka I: Vymezení měkkých kompetencí pro učitele odborného výcviku

Požadovaná kompetence	Popis kompetence
Efektivní komunikace	<p>Učitel zvládá na vynikající úrovni formulaci myšlenek v písemné i ústní podobě. Vedle toho umí naslouchat svým komunikačním partnerům, se kterými přichází do styku. Umí se zdravě a přiměřeně prosadit. Je schopen prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit a přitáhnout jejich pozornost. Také akceptuje názory jiných a následně s těmito názory pracuje. Konflikty nezavrhuje, ale spíše z nich umí vytěžit jejich pozitivní potenciál a vnímá je jako podnět ke zlepšení komunikace. Reflektuje komunikaci formou zpětné vazby. Vedle toho je schopen, jak to ostatně vyžaduje dnešní aktuální společenská situace, komunikace s jinými kulturami.</p>
Samostatnost	<p>Pedagog je schopen transformovat cíl na jednotlivé kroky (úkoly), které vedou k dosažení cíle. Při tom je ale připraven řídit sám sebe. Zná reálně své možnosti, umí své síly odhadnout a rozložit. K tomu využívá plánování a dlouhodobou koncentraci. Jeho rozhodnutí mají být rychlá a pružná. Pokud je potřeba, požádá o pomoc, kdy využívá veškeré potřebné a přístupné zdroje informací. Není pro něj problém nést osobní riziko, protože ho umí dobře posoudit a zvážit.</p>
Řešení problémů	<p>Je mu vlastní jak samostatné, tak týmové řešení problémů. Umí se adekvátně chovat v roli vedoucího řešitelského týmu. Vychází ze svých zkušeností, ale nepodceňuje ani svou intuici a využívá při tom a rozvíjí kreativní myšlení. Buduje motivující prostředí pro řešení problémů. Sám vytváří standardy či se podílí na jejich tvorbě a tím předchází vzniku problémů. Má také schopnost překonávat předsudky a stereotypy myšlení.</p>
Aktivní přístup	<p>Staví se pozitivně k životu i práci a je přirozeně a přiměřeně aktivní. Zvládá ovlivňovat dění kolem sebe, aktivně vyhledává řešení, nové aktivity, postupy a možnosti. Také realisticky podstupuje osobní riziko, aby mohl dosáhnout cíle. S tím souvisí předvídání rozličných situací a přijímání opatření. Následně pak hledá řešení, dívá se dopředu, aby mohl vytvářet příležitosti. Přitom nepreferuje pouze sebe, ale zapojuje ostatní do svých projektů.</p>

Požadovaná kompetence	Popis kompetence
Kooperace	Lze ji popsat jako aktivní působení na atmosféru a potřeby skupiny. Základem je přispívat k dosahování skupinových cílů. Učitel se nezděkuje přebírat zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti. Také sdílí, aktivně vyhledává a nabízí relevantní informace, které vedou ke kvalitním výstupům skupinové práce.
Flexibilita	Je typická tím, že pedagog vítá změny a vnímá je jako příležitosti. Sám aktivně vyhledává nové myšlenky a podněty. Je vstřícný a otevřený ke všemu novému, neobává se ani nepoznaných cest. S tím úzce souvisí jeho ochota stále se učit. Má zájem se dále rozvíjet, obohacovat své znalosti a dovednosti a také přispívat svými náměty k vylepšení stávajícího stavu. Je flexibilní v tom smyslu, že umí reagovat v nepředvídaných situacích a dokáže improvizovat.
Výkonnost	Ve výkonech je vysoce spolehlivý a stabilní. Ostatním je příkladem v osobním nasazení. Orientuje se na výkon a na výsledek (přínos). Zpětnou vazbu akceptuje konstruktivně. Zároveň jsou jeho osobní a týmové nebo firemní cíle navzájem v souladu. S tím pak souvisí zvyšující se efektivita výkonu. Zvládá sebekontrolu. Umí sám sebe motivovat a pak navazuje procesem sebezdokonalování.
Plánování a organizování práce	Plánovat umí jak v krátkodobém, tak dlouhodobém horizontu a respektuje plány a potřeby okolí. Svůj výkon se snaží stále zlepšovat. Jeho rozhodování je v souladu s prioritami, kdy umí rozlišit a následně preferovat důležité před naléhavým. Koncipuje varianty plánu tak, aby efektivně směřovaly ke stanovenému cíli. Počítá s riziky a umí s nimi pracovat. Plánuje a využívá potřebné zdroje i jejich efektivní využití a efektivní využití času. Poskytuje si zpětnou vazbu, kdy vyhodnocuje naplňování cílů, plánů a aktivit. Podle toho pak koriguje své jednání, organizuje svou činnost. Umí také účinně zorganizovat činnost druhých.
Celoživotní učení	V souladu s potřebou trendu celoživotního učení vymezuje své budoucí vzdělávací potřeby. K celoživotnímu vzdělávání přistupuje aktivně. Rozšiřuje portfolio svých poznatků (i z jiných oborů), je schopen je následně aplikovat do své praxe. Motivuje sám sebe ke vzdělávání. Nové poznatky aktivně vyhledává a přijímá a také postupně zavádí do praxe. Ostatním je schopen poskytovat potřebné zdroje informací. Také si je ovšem vědom svých slabín a dokáže je účinně kompenzovat svými silnými stránkami, na kterých staví. Své úspěchy a neúspěchy aktivně vyhodnocuje a vytváří si akční plán dalšího vzdělávání.

**Požadovaná  
kompetence**

**Popis kompetence**

<p>Zvládnání zátěže</p>	<p>Je schopen podat velmi dobrý výkon i v zátěžových situacích, přitom ho charakterizuje vytrvalost. Neúspěch ho neodradí, ale naopak je pro něj stimulem, jak to příště udělat lépe. Změny akceptuje jako samozřejmost, když překonává překážky. Zvládá analyzovat situaci, hledá alternativy a volí nejhodnější řešení. Obtíže ho neodradí. Umí se vyrovnat i s rutinními úkoly, které dokáže vykonávat po dlouhou dobu, což souvisí s pevnou vůlí. Svě emoce je schopen ovládat, ale nepotlačuje je a umí je adekvátně vyjádřit. Věří ve své schopnosti, ví, co je schopen zvládnout.</p>
<p>Orientace v inform.</p>	<p>Informace vyhledává cíleně, zároveň si ověřuje jejich důvěryhodnost vzhledem ke zdrojům, ze kterých čerpá. Nevyhýbá se ani netradičním zdrojům informací. Informace strukturuje a dokumentuje inovativním způsobem. Umí pracovat s technologiemi novým způsobem.</p>
<p>Vedení lidí</p>	<p>Jednoznačně přebírá zodpovědnost za skupinový výkon, a to i v případě neúspěchu. Analyzuje, co bylo úspěšné a co ne, a následně navrhuje opatření pro zlepšení. Má snahu, aby všichni členové týmu pochopili skupinový cíl a ztotožnili se s ním, s jeho posláním a programem – organizuje strategické mítinky. Je vzorem (příkladem) pro druhé. Přebírá roli vůdce – nezalekne se obtíží, nevyhýbá se komplikovaným situacím. Ostatní vědí, že se na něj mohou spoléhat, je věrohodný a spolehlivý. Jednotlivé členy zapojuje do vedení porad a řízení. Má roli jako školitel a trenér podřízených. Umí vytvořit vhodné studijní materiály pro školení. Dokáže delegovat na podřízené určité úkoly a pravomoci. Dává jim prostor a možnost převzít zodpovědnost za dílčí úkoly. Hodnotí kompetence svých podřízených a následně navrhuje možnosti a příležitosti k osvojení dalších poznatků a k rozvoji jejich kompetencí. Je schopným koučem.</p>
<p>Ovlivňování ostatních</p>	<p>Umí se přizpůsobit ve svém jednání a prezentaci danému posluchači s cílem jej ovlivnit nebo přesvědčit. Přípravuje se a předvádí reakce posluchačů. Formuje koalice, využívá třetích stran nebo poradců k ovlivňování druhých. Zvládá záměrné poskytovat nebo naopak neposkytovat informace, aby získal specifický vliv. Jeho verbální prezentace v mateřském jazyce je skvělá. Také neverbální projev dokáže výrazně zaujmout posluchače. Umí pracovat s trémou, neovlivňuje výrazně jeho výkon v oblasti zaujmout posluchače a přesvědčit je. Pokud je potřeba, dokáže po přípravě prezentovat a jednat v cizím jazyce. Zná a využívá různých forem a metod ovlivňování a přesvědčování.</p>

Zdroj: NSP (2017). Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>



## 2 METODOLOGIE

Pro naši studii bylo důležité zjistit, jak učitelé odborného výcviku chápou měkké kompetence, jakou důležitost jednotlivým kompetencím přiřkládají, a hlavně jak sami hodnotí svoje vlastní měkké kompetence a jak tyto jejich kompetence chápou a hodnotí jejich ředitelé a zástupci ředitelů. Naším cílem bylo posoudit potřeby rozvoje měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku jak z hlediska pohledu samotných učitelů, tak z hlediska pohledu jejich vedoucích pracovníků.

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Jak učitelé hodnotí úroveň vlastních měkkých kompetencí?
- Které kompetence považuje tato skupina respondentů za prioritní pro výkon svého povolání?
- Jak hodnotí ředitelé a zástupci ředitelů úroveň měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku?
- Které kompetence považují ředitelé a jejich zástupci za nejdůležitější pro výkon profese učitele odborného výcviku?
- Jaký je rozdíl mezi vnímáním měkkých kompetencí učitelů u těchto dvou skupin?

Vzorek respondentů se skládá ze dvou skupin. První skupinou jsou učitelé odborného výcviku, druhou pak ředitelé a zástupci ředitelů (dále jen ředitelé). Prostřednictvím databáze <https://www.stredniskoly.cz> byly osloveny náhodně vybrané střední odborné školy napříč celou Českou republikou.

Školám byly zaslány dva dotazníky, jeden byl určený vedení školy a druhý učitelům odborného výcviku. Vedení školy bylo požádáno o vyplnění dotazníku a další distribuci učitelům. Spolupráce závisela na ochotě a možnostech ředitelů školy, proto byla návratnost dotazníku velmi různorodá. Zatímco učitelé se zaměřovali na svoje vlastní měkké kompetence, odpovědi ředitelů se týkaly jejich učitelů odborného výcviku v obecné rovině. Obě skupiny se vyjadřovaly jak k „reálné“ hodnotě kompetencí u učitelů odborného výcviku, tak k tomu, jakou ideální hodnotu by měly jednotlivé kompetence u této skupiny učitelů mít. Nebylo možné zajistit párování.

Sběr dat začal již v roce 2020, poté byl přerušeno koronavirovou epidemií, definitivně byl uzavřen až v roce 2022. Finální počet respondentů mezi

řediteli škol byl 137 a konečný počet respondentů učitelů odborného výcviku byl 327.

Při vytváření výzkumného nástroje, kterým byl dotazník, jsme vycházely z měkkých kompetencí, které uvádí NSP (2017). Jak již bylo uvedeno výše, důvodem byla jednoduchost a srozumitelnost popisu obsahu jednotlivých kompetencí, které pro nás byly přímo použitelné. Další inspirací byl výzkum měkkých kompetencí u absolventů VŠ v České republice (Balzar, Karásek, Šimek *et al.*, 2014), který se zabýval tím, jak hodnotí zaměstnavatelé absolventy vysokých škol. Stejně jako v tomto výzkumu se námi oslovení respondenti vyjadřovali k jednotlivým položkám (viz tabulka I) prostřednictvím Likertovy škály v rozmezí 1–7, přičemž 1 znamenalo minimální kompetenci a 7 představovalo maximální úroveň dosažené kompetence. Každá z uvedených kompetencí byla respondentům v dotazníku podrobně popsána. Data byla analyzována v programu SPSS. Signifikanci rozdílů mezi hodnotami ředitelů a učitelů jsme ověřovali pomocí T-testu.

### 3 PREZENTACE ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ

Z celkového počtu 137 respondentů ze skupiny ředitelů bylo 79 mužů, což odpovídá 58 %, a 58 žen (42 %). Jejich průměrný věk byl 53 let, průměrná délka pedagogické praxe pak byla 26,5 let. Ve skupině učitelů odborného výcviku bylo celkem 328 respondentů, 141 mužů (43 %) a 187 žen (57 %), průměrný věk byl 42 let, délka pedagogické praxe 14 let.

Nejdříve jsme se zaměřily na to, jak učitelé odborného výcviku vnímají úroveň vlastních měkkých kompetencí. Tito respondenti nejvyšší hodnotu přisuzují plánování a organizaci práce (5,95), za nimi hned následuje samostatnost (5,90) a dále výkonnost (5,84).

Ve výčtu těchto tří měkkých kompetencí se učitelé odborného výcviku a ředitelé téměř shodují. Nejvyšší hodnotu přisuzují vedoucí pracovníci učitelům odborného výcviku v oblasti výkonnosti, následuje samostatnost, třetí nejvyšší hodnotu dávají plánování a organizaci práce. Z výsledků je zřejmé, že ředitelé však dávají reálným kompetencím učitelů výrazně nižší hodnoty (viz tabulka II). Statisticky významné rozdíly jsou u všech měkkých kompetencí, nejvíce pak u efektivní komunikace (1,4), celoživotního učení, kooperace (1,3), flexibility (1,3) a kreativity (1,3) (viz tabulka III).

Tabulka II: Průměry „reálných“ hodnot měkkých kompetencí u učitelů odborného vyučování z pohledu učitelů a ředitelů

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Efektivní komunikace</b>	učitelé	328	5,90	1,220	,067
	ředitelé	142	4,47	1,500	,126
<b>Kooperace (spolupráce)</b>	učitelé	328	5,76	1,261	,070
	ředitelé	142	4,47	1,476	,124
<b>Kreativita</b>	učitelé	328	5,70	1,272	,070
	ředitelé	142	4,41	1,420	,119
<b>Flexibilita</b>	učitelé	328	5,75	1,224	,068
	ředitelé	142	4,49	1,433	,120
<b>Uspokojování zákaznických potřeb</b>	učitelé	328	5,51	1,372	,076
	ředitelé	142	4,64	1,365	,115
<b>Výkonnost</b>	učitelé	328	5,84	1,2005	,067
	ředitelé	142	4,83	1,238	,104
<b>Samostatnost</b>	učitelé	328	5,90	1,230	,068
	ředitelé	142	4,72	1,323	,111
<b>Řešení problému</b>	učitelé	328	6,03	1,156	,064
	ředitelé	142	4,51	1,367	,115
<b>Plánování a organizován práce</b>	učitelé	328	5,95	1,311	,072
	ředitelé	142	4,66	1,331	,112
<b>Celoživotní vzdělávání</b>	učitelé	328	5,72	1,283	,071
	ředitelé	142	4,25	1,512	,127
<b>Aktivní přístup</b>	učitelé	328	5,71	1,236	,068
	ředitelé	142	4,42	1,364	,114

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zvládání zátěže	učitelé	328	5,67	1,352	,075
	ředitelé	142	4,54	1,183	,099
Objevování a orientace v informacích	učitelé	328	5,59	1,127	,062
	ředitelé	142	4,29	1,206	,101
Vedení lidí	učitelé	328	5,52	1,301	,072
	ředitelé	142	4,46	1,377	,116
Ovlivňování ostatních	učitelé	328	5,34	1,285	,071
	ředitelé	142	4,27	1,311	,110

Tabulka III: Rozdíly mezi průměry „reálných“ hodnot měkkých kompetencí (T-test)

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Efektivní komunikace	10,820	468	,000	1,425	,132	1,166	1,683
	9,977	225,278	,000	1,425	,143	1,143	1,706
Kooperace (spolupráce)	9,638	468	,000	1,287	,134	1,025	1,550
	9,057	234,046	,000	1,287	,142	1,007	1,567
Kreativita	9,764	468	,000	1,293	,132	1,033	1,553
	9,347	243,249	,000	1,293	,138	1,020	1,565
Flexibilita	9,673	468	,000	1,254	,130	,999	1,509
	9,091	234,102	,000	1,254	,138	,982	1,526
Uspokojování zákaznických potřeb	6,331	468	,000	,871	,138	,601	1,142
	6,344	269,212	,000	,871	,137	,601	1,142
Výkonnost	8,257	468	,000	1,007	,122	,768	1,247
	8,169	261,414	,000	1,007	,123	,765	1,250

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
<b>Samostatnost</b>	9,364	468	,000	1,184	,126	,936	1,433
	9,099	251,170	,000	1,184	,130	,928	1,440
<b>Řešení problému</b>	12,373	468	,000	1,520	,123	1,276	1,762
	11,582	232,172	,000	1,520	,131	1,262	1,779
<b>Plánování a organizace práce</b>	9,721	468	,000	1,286	,132	1,026	1,546
	9,663	164,247	,000	1,286	,133	1,024	1,548
<b>Celoživotní učení</b>	10,814	468	,000	1,473	,136	1,205	1,741
	10,136	232,829	,000	1,473	,145	1,187	1,759
<b>Aktivní přístup</b>	10,102	468	,000	1,295	,128	1,043	1,547
	9,715	245,602	,000	1,295	,133	1,032	1,557
<b>Zvládání zátěže</b>	8,641	468	,000	1,132	,131	,874	1,389
	9,110	303,825	,000	1,132	,124	,887	1,376
<b>Objevování a orientace v informacích</b>	11,235	468	,000	1,300	,116	1,072	1,527
	10,937	252,205	,000	1,300	,119	1,066	1,534
<b>Vedení lidí</b>	7,970	468	,000	1,061	,133	,799	1,322
	7,795	254,768	,000	1,061	,136	,793	1,328
<b>Ovlivňování ostatních</b>	8,237	468	,000	1,070	,130	,815	1,325
	8,173	263,111	,000	1,070	,131	,812	1,328

Co se týká ideální představy o úrovni měkkých kompetencí, nejvyšší ideální hodnotu přisuzují ředitelé efektivní komunikaci (6,25). Druhou nejvýznamnější hodnotu přisuzují plánování a organizaci práce (6,09). Další významnou kompetencí je pro ředitele schopnost řešení problémů (6,08).

Učitelé chápou nejdůležitější měkké kompetence podobně jako ředitelé, přisuzují jim však nižší hodnoty týkající se ideální představy. Statisticky významné rozdíly se objevují téměř ve všech položkách kromě uspokojování

zákaznických potřeb a objevování a orientace v informacích. Ředitelé požadují výrazně vyšší hodnoty u efektivní komunikace, kooperace, kreativity, flexibility, než jaké považují za ideál učitelé (viz tabulka IV).

Tabulka IV: Průměry ideálních hodnot měkkých kompetencí u učitelů odborného vyučování z pohledu učitelů a ředitelů

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Efektivní komunikace</b>	učitelé	328	5,38	1,296	,072
	ředitelé	142	6,25	,818	,069
<b>Kooperace (spolupráce)</b>	učitelé	328	5,41	1,303	,072
	ředitelé	142	5,89	,923	,077
<b>Kreativita</b>	učitelé	328	5,20	1,417	,078
	ředitelé	142	5,28	,932	,078
<b>Flexibilita</b>	učitelé	328	5,39	1,268	,070
	ředitelé	142	6,04	,766	,064
<b>Uspokojování zákaznických potřeb</b>	učitelé	328	5,37	1,415	,078
	ředitelé	142	5,46	1,083	,091
<b>Výkonnost</b>	učitelé	328	5,76	1,332	,074
	ředitelé	142	6,04	,811	,068
<b>Samostatnost</b>	učitelé	328	5,72	1,393	,077
	ředitelé	142	6,05	,756	,063
<b>Řešení problému</b>	učitelé	328	5,48	1,287	,071
	ředitelé	142	,08	,812	,068
<b>Plánování a organizován práce</b>	učitelé	328	5,51	1,372	,076
	ředitelé	142	6,09	,789	,066
<b>Celoživotní učení</b>	učitelé	328	5,48	1,455	,080
	ředitelé	142	5,82	,880	,074

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Aktivní přístup</b>	učitelé	328	5,33	1,455	,080
	ředitelé	142	5,66	,974	,082
<b>Zvládání zátěže</b>	učitelé	328	5,07	1,391	,077
	ředitelé	142	5,94	,877	,074
<b>Objevování a orientace v informacích</b>	učitelé	328	5,24	1,206	,067
	ředitelé	142	5,42	,925	,078
<b>Vedení lidí</b>	učitelé	328	5,03	1,464	,081
	ředitelé	142	5,73	,945	,079
<b>Ovlivňování ostatních</b>	učitelé	328	4,96	1,352	,075
	ředitelé	142	5,49	,913	,077

Za nejvýznamnější kompetenci pro své povolání považují učitelé schopnost řešit problémy (6,03), reálně si však uvědomují, že této ideální hodnoty nedosahují (5,48). Naopak kompetenci, která se týká plánování a organizace práce, ideálně přisuzují hodnotu 5,95, která se blíží jejich vnímání vlastní reality (5,51). Co se týká kompetence zaměřené na efektivní komunikaci, obě skupiny se shodnou na jejím významu, ovšem ideální představa učitelů je podstatně nižší (5,90) než představa ředitelů (6,25).

Tabulka V: Rozdíly mezi průměry ideálních hodnot měkkých kompetencí (T-test)

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
<b>Efektivní komunikace</b>	-7,373	468	,000	-,868	,118	-1,100	-,637
	-8,758	406,740	,000	-,868	,099	-1,063	-,637
<b>Kooperace (spolupráce)</b>	-3,993	468	,000	-,482	,121	-,719	-,245
	-4,557	370,245	,000	-,482	,106	-,690	-,274

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
<b>Kreativita</b>	-4,804	468	,000	-,623	,130	-,877	-,368
	-5,627	394,070	,000	-,623	,111	-,840	-,405
<b>Flexibilita</b>	-5,629	468	,000	-,645	,115	-,870	-,420
	-6,783	419,356	,000	-,645	,095	-,832	-,458
<b>Uspokojování zákaznických potřeb</b>	-,698	468	,485	-,093	,133	-,354	-,168
	-,775	345,165	,439	-,093	,120	-,329	-,143
<b>Výkonnost</b>	-2,292	468	,022	-,276	,120	-,513	-,039
	-2,755	417,076	,006	-,276	,100	-,473	-,079
<b>Samostatnost</b>	-2,656	468	,008	-,330	,124	-,574	-,086
	-3,308	445,158	,001	-,330	,100	-,526	-,134
<b>Řešení problému</b>	-5,152	468	,000	-,603	,117	-,833	-,373
	-6,122	406,971	,000	-,603	,098	-,796	-,409
<b>Plánování a organizace práce</b>	-4,728	468	,000	-,582	,123	-,824	-,340
	-5,787	432,368	,000	-,582	,101	-,780	-,385
<b>Celoživotní učení</b>	-2,597	468	,010	-,341	,131	-,600	-,083
	-3,128	418,961	,002	-,341	,109	-,556	-,127
<b>Aktivní přístup</b>	-2,516	468	,012	-,336	,133	-,598	-,074
	-2,930	388,582	,004	-,336	,115	-,561	-,110
<b>Zvládnání zátěže</b>	-6,876	468	,000	-,870	,126	-1,118	-,621
	-8,175	407,121	,000	-,870	,106	-1,079	-,660
<b>Objevování a orientace v informacích</b>	-1,602	468	,110	-,182	,113	-,405	,041
	-1,776	344,572	,077	-,182	,102	-,383	,020
<b>Vedení lidí</b>	-5,235	468	,000	-,699	,133	-,961	-,437
	-6,173	400,073	,000	-,699	,113	-,921	-,476
<b>Ovlivňování ostatních</b>	-4,265	468	,000	-,530	,124	-,774	-,286
	-4,951	385,858	,000	-,530	,107	-,740	-,319



Ze zjištěných výsledků je zřejmé, že vnímání vlastní reality je u učitelů podstatně vyšší (5,38), než ji u učitelů vnímají ředitelé (4,47). Na základě uvedených hodnot můžeme konstatovat, že u obou skupin nedosahuje vnímaná realita jejich ideálních představ (viz tabulka V).

## 4 DISKUSE

Cílem našeho výzkumu bylo posoudit potřeby rozvoje měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku jak z hlediska samotných učitelů, tak z hlediska jejich vedoucích pracovníků.

Při studiu odborných zdrojů jsme došli k závěru, že autoři nejsou zcela jednotní nejen při definování měkkých kompetencí, ale také se výrazně liší jejich názory i na to, které ze složek je vhodné považovat za prioritní (srov. Goleman, 2000; Belzer, 2004; Peters- Kühlinger & Friedel, 2007; Robles, 2012; Fleischmann, 2013, Touloumakos, 2020). Vzhledem k tomuto zjištění jsme se rozhodly pracovat s měkkými kompetencemi definovanými NSP (2017), kde je možné nalézt i kompetence přímo náležící učitelům odborného výcviku.

Čtyřmi nejdůležitějšími kompetencemi dle NSP (2017) pro toto povolání jsou efektivní komunikace, samostatnost, řešení problémů a aktivní přístup. To je v souladu s tím, co považují za nejdůležitější naši respondenti z řad ředitelů. Mezi pět kompetencí, které u učitelů odborného výcviku považují za nejdůležitější (tyto kompetence přesahují hodnotu 6) patří zejména efektivní komunikace, organizace práce, řešení problémů, flexibilita a samostatnost. To se shoduje také s výsledky Balcara, Šimka a Filipové (2018), ve kterém zaměstnavatelé požadují od svých zaměstnanců především samostatnost, výkonnost, efektivní komunikaci, flexibilitu a proaktivní přístup. Schopnost řešit problémy a efektivní komunikaci považují za prioritní u učitelů odborného výcviku také sami učitelé, kteří je dále doplňují o plánování a organizaci práce a také flexibilitu.

Z uvedeného vyplývá, že za prioritní měkké kompetence považuje efektivní komunikaci i řešení problémů většina výzkumnů. Souhlasíme tedy s tvrzením DeVita (2008) a Heinové (2008), kteří se shodují v tom, že prevence vzniku mezilidských konfliktů velmi úzce souvisí se zvládnutím vzájemné komunikace.

Výrazný rozdíl je v ideálních hodnotách měkkých kompetencí u učitelů a ředitelů. Tento nesoulad se nejvíce projevuje právě u efektivní komunikace.

Ředitelé této kompetenci dávají nejvyšší hodnotu a také vidí výrazný rozdíl mezi ideálem a realitou u učitelů. Učitelé naopak efektivní komunikaci nepřikládají tak velkou důležitost a ani rozpor mezi ideálem a realitou z jejich pohledu není tak velký. K dalším kompetencím, u nichž ředitelé vidí velký nesoulad mezi ideálem a realitou, patří schopnost řešení problémů, celoživotní učení a flexibilita. To odpovídá tomu, co uvádí Peddle (2000), a v podstatě to potvrzuje i zjištění, které vyplývá z výzkumné studie MŠMT (Balzar, Karásek, Šimek *et al.*, 2014), která dospívá ke stejným závěrům při zkoumání úrovně měkkých kompetencí zaměstnanců pohledem jejich zaměstnavatelů. Z výsledků této výzkumné studie vyplývá, že zaměstnavatelé vidí absolventy kritičtěji, než oni vidí sami sebe.

Jak už bylo výše uvedeno, učitelé se vyjadřovali k úrovni svých měkkých kompetencí na základě vlastní reflexe, což nemusí odpovídat skutečné realitě. Na tuto skutečnost upozorňuje i Daigeler (2008) a Hartl & Hartlová (2010), neboť shodně uvádějí, že bez dokonale zvládnuté dovednosti sebe-reflexe se nelze reálně zhodnotit. To také považujeme za limit našeho výzkumu, protože skutečná úroveň měkkých kompetencí, která by byla zjišťována nezávislým způsobem bez subjektivity respondentů, nebyla z naší strany ověřována.

## ZÁVĚR

Odborníci se shodují v potřebě rozvíjení kurikula v oblasti měkkých dovedností v pregraduálním studiu (např. States, Detrich, & Keyworth, 2018). I náš výzkum dokládá potřebu zlepšování úrovně měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku, zvláště pak v oblastech efektivní komunikace a řešení problémů. Objevuje se velké množství výzkumů zaměřených na implementaci měkkých dovedností do studijních programů a také důkazy o úspěšnosti těchto programů (např. Lavilles & Robles, 2017). Ideální je samozřejmě zařazení různých programů do pregraduálního studia učitelů, např. ve formě integrace měkkých kompetencí do studovaných předmětů, zařazení speciálních týdnů během semestru apod. (Cimatti, 2016). To je však u učitelů odborného výcviku mnohdy obtížné vzhledem k jejich odlišné studijní dráze.

Naším cílem bylo upozornit na tuto problematiku a důležitost dalšího vzdělávání v oblasti měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku, neboť jak již bylo řečeno, jen učitel, který sám má dokonale osvojené měkké

kompetence a dokáže s nimi pracovat ve svém životě a v profesní praxi, je může na požadované úrovni předat žákům.

Na základě našich zjištění se domníváme, že mezi měkké kompetence s největší potřebou rozvoje u učitelů odborného výcviku patří efektivní komunikace, řešení problémů, plánování a organizace a flexibilita. Z prezentovaných závěrů vychází i doporučení pro ředitele škol, kteří by měli své zaměstnance podporovat ve zdokonalování těchto dovedností. Jednou z možností, která se v současnosti nabízí, je především další vzdělávání pedagogických pracovníků. Určitě by bylo vhodné i využití vzájemného setkávání učitelů různých škol k předávání příkladů dobré praxe, dále semináře s odborníky, kteří se touto problematikou zabývají, popř. i poskytnutí různých odborných zdrojů a literatury na toto téma pro potřeby učitelů.

## LITERATURA

- Balcar, J., Šimek, M., & Filipová, L. (2018). Soft skills of Czech graduates. *Národohospodářský obzor*, 18(1), 45–60. <https://doi.org/10.2478/revecp-2018-0003>.
- Balzar, J., Karásek, Z., Šimek, M., & Hodulík, M. (2014). Metodika „Hodnocení výstupů ze vzdělání a jiných aspektů vzdělávacího procesu absolventy a zaměstnavateli“, MŠMT.
- Baron, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Belzer, A. (2004). It's Not Like Normal School: the Role of Prior Learning Contexts in Adult Learning. *Adult Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0741713604268893>
- Berková, K., Frenđlovská, D., & Kubišová, A. (2021). *Modely hodnocení rozvoje profesních a měkkých kompetencí v sekundárním vzdělávání*. Praha: Extrasystém.
- Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and their Role for the Quality of Organisations and Enterprises. *International Journal of Quality Research*, 10(1), 97–130.
- Collet, C., Hine, D., & du Plessis, K. (2015). Employability Skills: Perspectives from a Knowledge-intensive Industry. *Education & Training*, 57(5), 532–559.

- Conger, J. A. (1998). The Necessary Art of Persuasion. *Harvard Business Review*, květen. Dostupné z: <https://hbr.org/1998/05/the-necessary-art-of-persuasion>.
- Daigeler, T. (2008). *Vedení lidí v kostce: techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada Publishing.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Fleischmann, E. M. (2013). *Soft Skills of Excellent Teachers in Diverse South African Schools in the Western Cape*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. a kol. (2003). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing.
- Gillernová, I., & Šírová, E. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing.
- Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus.
- Grisi, C. G. A. (2014). Soft Skills: A Close Link between Enterprises and Ethics. „Speech at Soft Skills and their Role in Employability: New Perspectives in Teaching, Assessment and Certification“. In Cimatti, B. (2016), Definition, Development, Assessment of Soft Skills and their Role for the Quality of Organisations and Enterprises. *International Journal of Quality Research*, 10(1), 97–130.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hattie, J. A. C. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Heinová, H., et al. (2008). *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání*. Praha: Educa Service.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl, 44–49. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hroník, F. (2007). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Kratochvílová, J., & Svojanovský, P., et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Lavilles, H. L., & Robles, A. C. (2017). Teachers' Soft Skills Proficiency Level and School Performance of Selected Schools in Sultan Kudarat Division. *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences*, 3(1), 10–28.
- Matteson, M., Andreson, L. & Boyden, C. (2016). Soft Skills: A Phrase in Search of Meaning. *Portal Libraries and the Academy*, 16(1).

- Melser, N. A. (2019). *Teaching Soft Skills in a Hard World: A Guide for Beginning Teachers*. Lanham Maryland.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: společné profesní kompetence*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>.
- Národní soustava povolání (2017). *CDK/Měkké kompetence*. Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>.
- Pachauri, D. & Yadav, A. (2014). Importance of Soft Skills In Teacher Education Programme. *International Journal of Education Research and Technology*, 5(1), 22–25.
- Peddle, M. T. (2000). *Frustration at the Factory: Employer Perceptions of Workforce*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/228599830\\_Frustration\\_at\\_the\\_Factory\\_Employer\\_Perceptions\\_of\\_Workforce\\_Deficiencies\\_and\\_Training\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/228599830_Frustration_at_the_Factory_Employer_Perceptions_of_Workforce_Deficiencies_and_Training_Needs).
- Peters-Kühlinger, G., & Friedel, J. (2007). *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 2(5).
- Spilková, V., & Vašutová, J., et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2018). *Overview of Teacher Soft Skills*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Tabieh, A. A. S, Abuzagha, H. Y., & Al Ghou, K. A. (2021). In-demand Soft Skills and Employability during and Post COVID-19: Evidence from EFL Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), s. 219–229.
- Tomková, A. a kol. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Front. Psychol.*, 11:2207.
- Vališová, A., & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

#### Kontakt

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.: bendova@ped.muni.cz

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20241401007>



# PROFESSIONAL READINESS OF SECONDARY PEDAGOGICAL SCHOOL TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF CROSS-CURRICULAR THEMES IN TEACHING

Magdaléna Kremnická<sup>1</sup>, Lenka Rovňanová<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Podáno: 23. 1. 2024, Prijato: 25. 3. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241401031>

To cite this article: KREMnická MAGDALÉNA, ROVňANOVÁ LENKA. 2024. Professional Readiness of Secondary Pedagogical School Teachers in the Implementation of Cross-curricular Themes in Teaching. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (1): 31–63.

## Abstract

The study analyses the issue of professional preparation and education of teachers of selected secondary pedagogical schools in Slovakia in the field of cross-curricular themes and the implementation of their content in teaching with an emphasis on the development of functional literacy and key competencies of students, which are a solid basis for lifelong learning in any area of professional and personal life. The aim of the scientific study is to analyse teachers' attitudes and opinions on (self-)education and its necessity in the field of implementation of cross-curricular themes into teaching with the intention of developing functional literacy and key competencies of their students. We chose a non-standardised electronic questionnaire of our own design as

the research instrument. The research sample consisted of 72 teachers from selected secondary pedagogical schools in Slovakia, 25 to 62 years old. We processed the collected data using Excel, and for quantitative analysis, we used mathematical and statistical methods of univariate and multivariate inductive and descriptive statistics and the nonparametric Mann-Whitney U-test from the IBM SPSS Statistics statistical software toolbox, version 19. Our findings confirmed a significant difference ( $p$ -value  $< 0.05$ ) in the professional preparedness of the participants to implement the cross-curricular theme “*Protection of life and health*” in their own teaching, with respondents with 15 or more years of teaching experience rating their professional preparedness higher (Mdn = 3; AM = 3.25) than respondents with less than 15 years of experience (Mdn = 2; AM = 2.56). The results further showed that most of the participants in our dataset (26.4%) had received training in the implementation of the cross-curricular theme of “*Presentation skills and project development*” in the classroom in the past 10 years, and this interest remains with them in the future, as 66.1% of them plan to receive further training in the topic. The lowest number of participants (2.7%) participated in training on the implementation of the cross-curricular themes “*Protection of life and health*” and “*Education for marriage and parenthood*”.

Keywords: cross-curricular themes, functional literacy, key competencies, education

## PROFESIJNÁ PRIPRAVENOSŤ UČITEĽOV STREDNÝCH PEDAGOGICKÝCH ŠKÔL V OBLASTI IMPLEMENTÁCIE PRIEREZOVÝCH TÉM DO VYUČOVANIA

Štúdia analyzuje problematiku odbornej pripravenosti a vzdelávania učiteľov vybraných stredných pedagogických škôl na Slovensku v oblasti prierezových tém a implementácie ich obsahu do vyučovania s dôrazom na rozvoj funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov, ktoré sú pevným základom pre celoživotné vzdelávanie sa



človeka v ktorejkoľvek oblasti pracovného i osobného života. Cieľom vedeckej štúdie je analyzovať postoje a názory učiteľov na (seba)vzdelávanie a jeho potrebu v oblasti implementácie prierezových tém do výučby so zámerom rozvíjať funkčnú gramotnosť a kľúčové kompetencie svojich žiakov. Za výskumný nástroj sme zvolili neštandardizovaný elektronický dotazník vlastnej konštrukcie. Výskumný súbor tvorilo 72 učiteľov vybraných stredných odborných škôl pedagogických na Slovensku vo veku od 25 do 62 rokov. Získané údaje sme spracovali pomocou Excelu a na kvantitatívnu analýzu sme použili matematicko-štatistické metódy jednorozmernej a viacrozmernej indukčnej a deskriptívnej štatistiky a neparametrický Mannov-Whitneyho U-test z balíka nástrojov štatistického softvéru IBM SPSS Statistics, verzia 19. Naše zistenia potvrdili signifikantný rozdiel ( $p$  hodnota  $< 0,05$ ) v odbornej pripravenosti participantov pre implementáciu prierezovej témy „*Ochrana života a zdravia*“ do vlastnej výučby, pričom respondenti s 15 a viacročnou pedagogickou praxou hodnotili svoju odbornú pripravenosť vyššie ( $Mdn = 3$ ;  $AM = 3,25$ ) než respondenti s menej ako 15 ročnou praxou ( $Mdn = 2$ ;  $AM = 2,56$ ). Výsledky ďalej ukázali, že najviac participantov nášho súboru (26,4 %) sa za posledných 10 rokov zúčastnilo vzdelávania v oblasti implementácie prierezovej témy „*Prezentačné zručnosti a tvorba projektov*“ do vyučovania a tento záujem u nich pretrváva aj do budúcnosti, keďže 66,1 % z nich má v pláne sa v danej téme ďalej vzdelávať. Najmenej participantov (2,7 %) sa zúčastnilo na vzdelávaní v oblasti implementácie prierezových tém „*Ochrana života a zdravia*“ a „*Výchova k manželstvu a rodičovstvu*“.

Kľúčové slová: prierezové témy, funkčná gramotnosť, kľúčové kompetencie, vzdelávanie

## 1 INTRODUCTION

### 1.1. Cross-curricular themes in education

Cross-curricular themes positively influence the process of formation and development of functional literacy and key competencies of students. They can be implemented as part of the teaching content of subjects or through

individual projects, seminars, teaching blocks, courses, etc. At the same time, cross-curricular themes can form a separate subject from the available lessons. The different forms can also be freely combined. The effectiveness of cross-curricular themes is enhanced by relevant extra-curricular and co-curricular activities (ŠPÚ, 2017).

In the context of full secondary general education, the following topics have a cross-curricular character: personal and social development, environmental education, media education, multicultural education, and protection of life and health (ŠPÚ, 2017).

### ***1.1.1 Cross-curricular theme: Personal and social development***

In secondary pedagogical schools (MŠVVaŠ SR, 2013), this cross-curricular theme is implemented as a separate teaching subject called “social-psychological training”, where students are practically acquainted with topics such as:

- discovering oneself and the world around us,
- the rules of good group functioning,
- needs aspirational level, life goals,
- interests, attitudes and values,
- social proximity scale,
- self-assessment and self-concept,
- possibilities of determining temperament,
- personality typologies,
- emotional development programme (feelings and emotions, love and sensuality, acceptance and closeness, joy and sadness, fear and apprehension, exercises, and training in empathy),
- me and my family (communication between family members, division of roles in the family, family myths and rituals, family crest),
- active listening (practice of active listening, its rules and techniques),
- verbal and non-verbal social communication - its specifics,
- assertiveness as a desirable form of behaviour in social communication,
- manipulation (types of manipulators),
- criticism (giving and receiving constructive criticism),
- communication and transactions (tactics and principles of effective contact with people),
- positive image of the teacher (personality of the teacher and the educator).

### ***1.1.2 Cross-curricular theme: Environmental education***

The contribution of environmental education to the development of student's personal knowledge, skills, and abilities (ŠPÚ, 2023):

- the ability to understand, analyse, and evaluate the relationships between humans and their environment based on knowledge of the laws governing life on Earth;
- to know and understand the links between the evolution of human populations and their relationship to the environment in different regions of the world;
- the ability to understand the links between local and global issues and their own responsibilities in relation to the environment;
- to provide knowledge, skills, and habits that are essential for everyday actions and attitudes towards the environment;
- to develop cooperation in the protection and creation of the environment at the local, regional, and international levels;
- to understand the social and cultural influences that determine human values and behaviour, and to be aware of individual responsibility for one's relationship with the environment as a consumer and producer;
- to be able to evaluate the objectivity and relevance of information about the state of the environment and communicate it, defend it rationally, and justify their views and opinions;
- the ability to use information and communication technologies and tools in the acquisition and processing of information and in the presentation of their own work.

### ***1.1.3 Cross-curricular theme: Media education***

How to develop media awareness in students is stated in the ISCED 3 State Curriculum (ŠPÚ, 2023) in the specific objectives of media education. The students should be guided to:

- competent handling of the media, critical and active use of the media and its products,
- learning the principles of self-regulation and legal regulation of the media, awareness of the specific features of contemporary media,
- orientation in the media offer to assess the quality and relevance of information sources and products,

- understanding the commercial nature of the media and the resulting negatives and threats, awareness of the impact of the media on the lives of individuals and society, on public opinion, and the relationship between media and politics (linking media content to politics),
- the creation of own media products, the ability to express verbally the author's intentions, thoughts, values, and social context (to see issues in a broader context),
- the practical ability to defend one's opinion, to argue, to debate, to speak in public,
- to take a rational attitude towards the 'new media', to know how to use them, to know the dangers of their misuse, and to be able to defend oneself effectively.

#### ***1.1.4 Cross-curricular theme: Multicultural education***

The main objectives of the cross-curricular theme of multicultural education in upper secondary education (full secondary education) according to the ISCED 3A State Curriculum (ŠPÚ, 2023) are:

- to help students understand and respect the facts of cultural diversity;
- to develop self-reflection leading to an awareness of the roots, possibilities, limitations, and transformations of one's own cultural identity;
- to encourage and develop tolerant attitudes toward those of different cultures;
- to develop an understanding of different cultures and lifestyles;
- to develop tolerant attitudes towards members of other cultures while being aware of and maintaining their own cultural identity;
- to develop an understanding of the cultures with which students come or may come into contact;
- to provide stimuli for the development of reasoned attitudes toward different cultures. Encourage independent critical thinking;
- to develop the ability to communicate and cooperate with followers of other cultures in a safe environment of tolerance and mutual respect.

#### ***1.1.5 Cross-curricular theme: Protection of life and health***

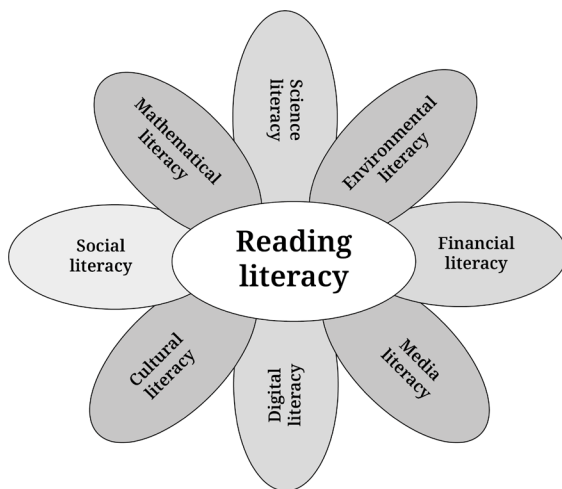
The aim of applying this cross-curricular theme according to the State Curriculum (ŠPÚ, 2023) is to contribute to the student's ability:

- to identify and characterise dangerous situations that threaten life and health;
- to develop practical self-protection skills;
- to actively provide assistance to others in the event being a threat to health and life;
- to be able to provide premedical first aid;
- to purposefully increase physical fitness and resistance to physical and mental stress in difficult life situations.

## 1.2 Functional literacy and its importance in education

As a kind of a model, functional literacy can be represented in the form of a flower (Figure 1), the centre of which is reading literacy as a prerequisite for the quality mastery of all other types of functional literacy. This model formed one of the theoretical bases of our research.

In our model of functional literacy, reading literacy, like a flower, grows petals that form different types of functional literacy. The petals may grow or fall off as different kinds of literacy come to the fore or become more



1 Figure: *Functional literacy model*

Nogová, 2010, p. 83

marginal, according to the demands of the times, which require members of society to deal with specific life situations (Nogova, 2010, p.83).

In the figure, only the most basic types are shown. In addition to them, we can encounter the notions of statistical literacy, information literacy, sports literacy, multicultural literacy, language literacy, visual literacy, document literacy, movement literacy, internet literacy, cartographic literacy, health literacy, and others. It is difficult to find a strict boundary between them; they are intertwined. For example, mathematical, financial, and natural sciences literacy, and all above-mentioned ones, use elements of digital media literacy at the same time (Zubáková, 2015).

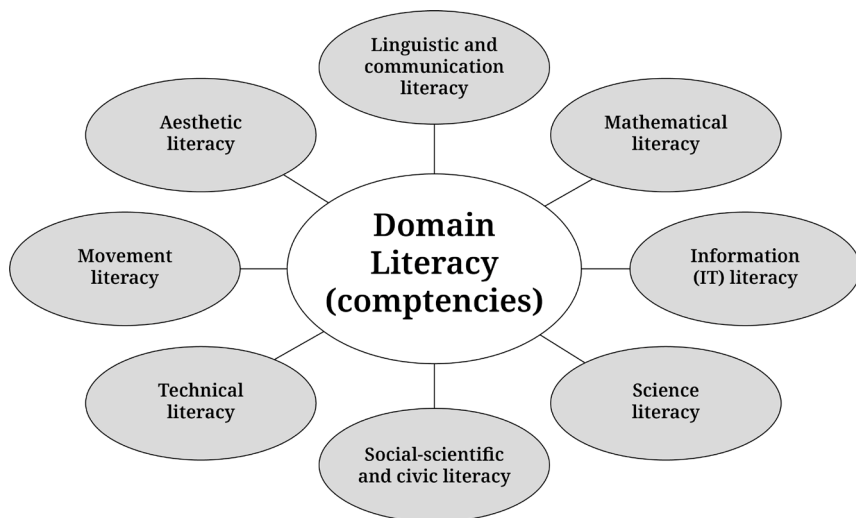
If we want to make the implementation of cross-curricular themes into teaching more effective, and thus develop functional literacy in upper secondary education, it is essential to start with it already in primary and lower secondary education.

In the context of the current changes to the primary education curriculum, its internal structure will allow gradual development and reflection of the necessary diversity of students' learning pathways, by organising it into three successive and interrelated learning cycles (ŠPÚ, 2021):

- The first cycle - introduction to literacy (covering years 1–3 of primary school),
- The second cycle - mastering the basics of literacy (covering years 4–5 of primary school),
- The third cycle - developing literacy (covering years 6 to 9 of primary school).

Cycles set the expected learning outcomes for students in the different learning areas and their components (performance standards at the end of each cycle) and set the content of learning (content standards). Literacy is understood in a broader sense and includes all types of literacy (illustrated below in Figure 2) linked to different areas of educational content areas (ŠPÚ, 2021).

In the school year 2021/2022, the eighth cycle of the international PISA study was conducted in Slovakia. PISA has been conducted regularly in 3-year cycles since 2000, and PISA was measured in Slovakia for the first time in 2003. In addition to the areas that are a standard part of each cycle of measurement (numeracy, literacy, science literacy), in 2022, the innovative area of creative thinking was also included in the PISA study (NÚCEM, 2023). “Compared to the previous PISA 2018 cycle, there was a statistically



2 Figure: *Domain literacy*  
ŠPÚ, 2022, p.16

significant decrease in the average score of Slovak students in mathematical literacy, by up to 22 points. There was also a significant decrease in the average score of Slovak students on reading literacy by up to 11 points compared to 2018. The performance of Slovak students in science literacy is at the same level as found in PISA 2018” (NÚCEM, 2023, p. 21).

### **1.3 Key competencies, a pillar of lifelong learning**

Act of the National Assembly of the Slovak Republic No. 245/2008 Coll. On education and training (School Act, § 2, letter t) defines competency as “the demonstrated ability to use knowledge, skills, attitudes, values, orientation, and other competencies for the performance and fulfilment of functions according to the standards in work, in the study, in the personal and professional development of the individual and in his active participation in society, in future application in working and non-working life, and for his further education”.

Zelina (2009) perceives the concept of competency in a broader context, more future-orientated, namely, as a right and duty, the ability to do something, to have the possibility and power to fulfill oneself, to know, to have personal prerequisites, desires, interests, motivation, and finally to have a realistic life goal. Competency and literacy are closely related in the pursuit of achieving and experiencing a good life.

The European Union (Veteška & Tureckiová, 2008, p. 66) identified the following key competencies:

- communication in mother tongue,
- communication in a foreign language,
- mathematical literacy and competencies in science and technology,
- competencies in information and communication technologies,
- competency for learning - learning to learn
- interpersonal, social, and civic competencies,
- entrepreneurial competencies,
- cultural perspective.

These form the concept for the creation of the state educational programme valid for the entire network of schools in the Slovak Republic, based on which individual schools create their own school educational programmes. The State Educational Programme for Vocational Education and Training for the Study Field Group 76 Teaching defines individual competencies as follows (Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2013):

Turek (2003), Suchožová (2014), Rovňanová (2015), and others consider the acquisition and improvement of key competencies as a lifelong learning process, not only in school, but also in employment, family, cultural, social and political life. That requires personal effort, not only on the part of the individual but also on the part of the society as a whole, to create a favourable social and ecological environment. The reason why the school by its actions is not sufficient for the development of competencies in its students is, as Rovňanová (2015) further states, that it is a very dynamic process, which involves constantly evolving and changing competencies during life, which a person can gain or lose during adolescence, and according to the findings of ontogenetic psychology, the development of competency does not end with adolescence, but continues even in adulthood. Therefore, there are important implications for the education and assessment not only of children but also of adults in all forms of formal and nonformal education.



Table I: *Definitions of key competencies of the State Educational Programme for Vocational Education and Training for the Study Field Group 76 Teaching*

Key competencies	Definition of individual competencies for students in the study field group 76 Teaching
<p><b>Competencies to act independently in social and work life</b></p>	<p>They are the basis for the further acquisition of knowledge, skills, attitudes, and value orientation. They include the skills necessary to manage and organise your personal, social, and work life in a purposeful and responsible way. Individuals need to develop their personal identity in relation to their living conditions, occupation, work and environment, social norms, social and economic institutions, and make the right decisions, choices, actions, and practices. These competencies are very closely related to the acquisition of a culture of thinking and cognition.</p>
<p><b>Competencies in using knowledge, information, and communication technologies interactively, communicating in national, native, and foreign languages.</b></p>	<p>These are the competencies that a student acquires in order to participate actively in a knowledge-based society with a clear sense of his/her own identity and direction in life, self-improvement and performance enhancement, rational and independent education and learning throughout life, updating and maintaining the necessary basic levels of language, information, and communication skills. The student is required to effectively use the written and spoken language, native and foreign languages, to possess reading and mathematical literacy, to review basic skills, and to self-create.</p>
<p><b>Competencies in working in diverse groups</b></p>	<p>These skills are used to manage interpersonal relationships and to form new types of cooperation. They are skills that emerge under more difficult conditions, also in solving problems of people who cannot fit into social life. Students must be able to learn, live and work not only as individuals but also in a socially balanced group. Therefore, these are skills that, on the basis of acquired knowledge, social skills, intercultural competencies, attitudes, and value orientation, enable them to establish simple algorithms to solve problematic tasks, phenomena, and situations, and to use the knowledge acquired in their personal life and profession.</p>

Source: Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2013.

## **2 METHODOLOGY OF RESEARCH**

In the empirical part, we will focus on exploring the opinions of respondents, teachers of selected secondary pedagogical schools in Slovakia, on the issue of implementation of the content of cross-curricular themes in teaching as one of the important means of developing key competencies and functional literacy of students. Specifically, we will be interested in the education of the respondents and the need for further education in this area.

### **2.1 Research problem and research objectives**

The research problem is formulated into the question “How do the respondents perceive and evaluate their own professional preparedness and further education in the field of cross-curricular themes and implementation of their content in their own teaching at selected secondary pedagogical schools in Slovakia as an important means of developing functional literacy and key competencies of students?”.

The research objectives arising from the research problem are as follows:

- 1) Determine whether there is a statistically significant difference in the professional readiness of respondents to implement the content of cross-curricular themes in teaching in terms of the length of their teaching experience.
- 2) Determine whether there is a statistically significant difference in the professional preparedness of the respondents to implement the content of the cross-curricular themes into teaching in terms of their career level as a teaching staff member.
- 3) To determine the proportion of respondents' participation in training on particular, specific cross-curricular themes and the implementation of their content into their own teaching.
- 4) Determine to what extent the training received in the area of cross-curricular themes met the expectations of the respondents.
- 5) Identify the reasons for meeting/not meeting the respondents' expectations of the training received in the area of cross-curricular themes as a means of developing functional literacy and key competencies of students.
- 6) Determine to what extent the respondents who have received training in the implementation of the content of cross-curricular themes in teaching are satisfied with the linking of theoretical information to practice in the training provided.

- 7) Determine to what extent the respondents are interested in receiving further training in the implementation of cross-curricular themes in teaching as a means of developing functional literacy and key competencies of students in the future.
- 8) Identify the reasons for the non-participation of respondents in training in the implementation of cross-curricular themes in teaching as a means of developing functional literacy and key competencies of students.
- 9) To determine to what extent respondents perceive the support of the management of selected secondary pedagogical schools in Slovakia in the education of respondents in the implementation of cross-curricular themes in their own teaching as a means of developing functional literacy and key competencies of students.
- 10) Determine the level of interest of the respondents in further education in the field of specific cross-curricular themes as a means of developing functional literacy and key competencies of students.

## **2.2 Set of research**

From a methodological point of view, it was a deliberate available selection of respondents in a group of teachers from secondary pedagogical schools from 18 schools of this type in Slovakia. The selection of teachers for the research sample depended on the success in finding willing collaborators among secondary school teachers in the individual secondary pedagogical schools in Slovakia, with the endorsement of the subject playing no role.

To preserve the anonymity of the research participants, we do not provide the names of the secondary pedagogical schools where they work.

The means of communication that we chose were telephone and email, as well as communication through social networks or face-to-face meetings.

Finally, the total research sample consisted of 72 respondents selected from a base set of 441 teachers in various subject areas who worked in secondary pedagogical schools in Slovakia.

We consider it necessary to mention that the research set ( $N = 72$ ) is not a representative sample; therefore, the results obtained cannot be generalised to the base set, and the above-mentioned is taken into account in the analysis and interpretation of the data obtained. Therefore, due to

Table II: *Structure of the research sample by gender and average age*

Age	n	%	AM	Min	Max
<b>Men</b>	8	11,1	34,9	26	44
<b>Women</b>	64	88,9	34,2	25	62
<b>Total</b>	72	100,0	42,5	25	62

Note: AM – the arithmetic mean; Min - minimum; Max - maximum.

Table III: *Structure of the research sample according to the length of teaching experience*

Age	n	%	AM	Min	Max
<b>Men</b>	8	11,1	16,8	0	30
<b>Women</b>	64	88,9	15,4	0	35
<b>Total</b>	72	100,0	15,5	0	35

Note: AM – the arithmetic mean; Min - minimum; Max - maximum.

Table IV: *Structure of the research sample according to the group of subjects taught*

	n	%
<b>Social science subjects</b>	65	90,3
<b>Natural science subjects</b>	20	27,7
<b>Total</b>	72	100,0

Note: AM – the arithmetic mean; Min - minimum; Max - maximum.

the small number of respondents (N = 72), our objective is not to compare individual secondary pedagogical schools in Slovakia but to determine the opinions of teachers (respondents) of this type of schools on the issue of implementation of cross-curricular themes in teaching.

### 2.3 Methods of data collection

The research was carried out using empirical methods of pedagogical research. As a research instrument, we chose a non-standardised electronic

questionnaire of our own construction as the main research method to measure questionnaire variables for all groups of respondents, male and female teachers of selected secondary pedagogical schools in Slovakia. When compiling it, we followed the methodological rules (Gavora *et al.*, 2010) and the intentions of statistical processing (the use of descriptive statistics). We chose the electronic questionnaire as a research tool with the aim of conducting a relatively quick and large survey on how respondents think, evaluate, and experience the problem under study. Its design was based on the research project and its related objectives.

When defining the various cross-curricular themes in the questionnaire items, we based ourselves on the National Curriculum (ŠPÚ, 2015), which defines the following five cross-curricular themes in the context of full secondary education: personal and social development, environmental education, media education, multicultural education and protection of life and health. Family and parenthood education is considered part of personal and social development, and the topic of presentation skills and project development is not defined separately in this document, but from our point of view it can be partly included in media education, where students learn to present their work both in writing and verbally using information and communication technologies, thus deepening their technical skills necessary for using the media. For this reason, to make the respondents' understanding of the content of each cross-curricular theme clearer, we decided to present in the questionnaire, in addition to the original 5 cross-curricular themes (ŠPÚ, 2015), the other two above-mentioned themes, thus totaling 7.

## 2.4 Data analysis methods

The data obtained were analysed, processed and evaluated using an Excel spreadsheet and for the quantitative analysis of the data obtained we used mathematical and statistical methods of univariate and multivariate inductive and descriptive statistics (sum, percentages, arithmetic mean, median, mode, modus, modus frequency, standard deviation, minimum, maximum) and non-parametric Mann-Whitney U test from the IBM SPSS Statistics toolbox, version 19. Frequency tables were used to present the data obtained.

### 3 RESULTS

#### 3.1 Professional readiness of respondents to implement cross-curricular themes in their own teaching

From the research population ( $N = 72$ ), we formed two bands: the first group consists of *“beginning and independent teaching staff”* ( $n=33$ ) in terms of career stage, the second group consists of *“teaching staff with the first and second certifications”* ( $n = 39$ ).

Two groups of probands were also formed according to the duration of their previous teaching experience: the first group consists of *“teachers with acquired teaching experience of up to 15 years”* (exactly 14.99 years) ( $n = 36$ ), and the second group consists of *“teachers with acquired teaching experience of 15 years or more”* ( $n=36$ ). We decided to make this division based on the results of the OECD TALIS 2018 international research on teaching and education (in NUCEM, 2018, p. 15), where *“within OECD countries, both novice teachers and teachers with 15 years of experience in state-established schools in the Slovak Republic, Latvia and Hungary are among the countries with the lowest annual income in USD in purchasing power parity terms”*. Based on the above statement, we assume that teachers with more than 15 years of experience might, among other things, be more competent in implementing the content of cross-curricular themes in their own teaching. The second reason for the formation of the groups was the limiting research sample ( $N = 72$ ). Therefore, our aim was to create two cohorts that were equally or at least approximately represented in terms of their size and could be statistically compared. The existence of statistically significant differences between the groups was investigated using the non-parametric Mann-Whitney U test. We present the results in Tables V and IV.

The Mann-Whitney U test did not confirm a statistically significant difference ( $p\text{-value} > 0.05$ ) in professional readiness to implement individual cross-curricular themes in their own teaching between the group – novice and independent teaching staff and the group - teaching staff with the first and second certification. On the basis of these findings, we conclude that despite the deepening and improvement of their pedagogical education, which the respondents – teachers in the 1st and 2nd attestation underwent within the framework of attestation education, they cannot, within the framework of our research findings, be considered more professionally

Table V: Differences in professional preparedness for the implementation of cross-curricular themes in own teaching in terms of the career level of a teaching staff member

Cross-curricular Themes	Mann-Whitney U test					
	Career level of teaching staff (N = 72)				p	Z
	Starting and independent teaching staff (n=33)		Teaching staff with the first and second certifications (n = 39)			
	AM	Mdn	AM	Mdn		
<b>Personal and social development</b>	3,12	3,00	3,31	3,00	0,491	-0,689
<b>Environmental education</b>	2,27	2,00	2,21	2,00	0,925	-0,095
<b>Media education</b>	2,81	3,00	2,95	3,00	0,630	-0,482
<b>Multicultural education</b>	2,64	2,00	2,82	3,00	0,447	-0,760
<b>Protection of life and health</b>	2,85	3,00	2,95	3,00	0,790	-0,267
<b>Family and parenthood education</b>	2,45	2,00	2,92	3,00	0,067	-1,833
<b>Presentation skills and project creation</b>	3,30	3,00	3,54	3,00	0,452	-0,751

Note: Mdn – median, AM – arithmetic mean; Statistical significance level  $p \leq 0,05$

prepared for the implementation of individual cross-curricular themes in teaching, as well as the novice or independent pedagogical employees participating in our research, can be considered less professionally prepared for the given area.

Based on our findings, we reason that the education (knowledge) acquired by completing the first and second attestation cannot be considered as a predictor of determining higher professional preparedness in implementing each cross-curricular theme in teaching, although this statement cannot be generalised to the baseline population, only to our research sample.

In the next table (Table VI), we look at the difference in professional preparedness to implement the cross-curricular themes in their own teaching between the two groups of probands, in terms of the duration of their teaching experience.

The Mann-Whitney U test gave us an interesting finding; it confirmed a statistically significant difference ( $p$ -value  $< 0.05$ ) in the professional readiness to implement the cross-curricular theme 'Protection of life and health'

Table VI: *Differences in professional preparedness for the implementation of cross-curricular themes in their own teaching in terms of the length of teaching experience of the respondents*

Cross-curricular themes	Mann-Whitney U test					
	Length of teaching experience of respondents (N = 72)				p	Z
	Respondents with teaching experience up to 15 years* (n=36)		Respondents with teaching experience of 15 years or more (n=36)			
	AM	Mdn	AM	Mdn		
<b>Personal and social development</b>	3,31	4,00	3,14	3,00	0,422	-0,803
<b>Environmental education</b>	2,17	2,00	2,31	2,00	0,851	-0,188
<b>Media education</b>	2,72	3,00	3,06	3,00	0,127	-1,525
<b>Multicultural education</b>	2,56	2,00	2,92	3,00	0,192	-1,305
<b>Protection of life and health</b>	2,56	2,00	3,25	3,00	0,019	-2,352
<b>Family and parenthood education</b>	2,69	2,00	2,72	3,00	0,749	-0,320
<b>Presentation skills and project creation</b>	3,31	3,50	3,56	3,00	0,525	-0,835

\* means up to 14.99 years; Mdn - median, AM - arithmetic mean; Statistical significance level  $p \leq 0.05$



in their teaching between respondents with 15 or more years of teaching experience and respondents with less than 15 years of teaching experience. Respondents with 15 or more years of teaching experience rated their readiness to implement the cross-curricular theme “Protection of life and health” in their teaching higher, exactly as average (Mdn = 3; AM = 3.25) than respondents with less than 15 years of experience, exactly as low (Mdn = 2; AM = 2.56). We note that teachers (of various qualifications) with more than 15 years of experience have been participating in compulsory outdoor exercises, the so-called special-purpose exercises, intended for all students of the school every year for more than 15 years. That may be one of the reasons why they feel more confident in the professional implementation of the cross-curricular theme than their colleagues with less than 15 years of experience. Purposeful exercises, according to the State Educational Programme for ISCED 3 (ŠPŮ, 2023), integrate the knowledge and skills acquired by students in compulsory subjects, extend and consolidate them, and are also a means of verifying them. The content consists of thematic units such as (1) current problems of mankind and their solution; (2) dealing with emergencies, civil protection; (3) health training; (4) stay and movement in nature; (5) technical activities of interest and sports.

In practice, this means that teachers and their students set up posts with tasks in the field, where other students of the school, together with their class teachers, complete these tasks and perform specific tasks, e.g. that includes: first aid for a person in danger, a mock alarm – evacuation of people from a building in cooperation with rescuers and firefighters, orientation in unfamiliar terrain using a compass or mobile apps, emergency calls, identification of plants and animals, handling a gas mask, and more. Another reason for the difference between the groups of participants in terms of the length of teaching experience may be our other research finding, namely that the least number of participants from our research set (2.7%) participated in the training on the implementation of the cross-curricular theme “Protection of life and health” together with the theme “Family and parenthood education”.

In the other cross-curricular themes, there were no statistically significant differences ( $p$  value > 0.05) in the variable between the two groups of probands. Again, with respect to our research sample ( $N = 72$ ), it can be concluded that the length of teaching experience is not directly proportional to the professional readiness to implement the cross-curricular themes in one’s teaching, except for the cross-curricular theme “Protection of life

and health”, in which we confirmed a statistically significant difference ( $p$  - value  $< 0.019 < 0.05$ ).

These findings suggest that the need for lifelong learning is a necessity, not only in the area of cross-curricular themes and their implementation in teaching. Therefore, in the next part of our research, we focused on examining the respondents' participation in training in the area of incorporating each cross-curricular theme into teaching over the past 10 years.

### 3.2 Participation of respondents (selected teachers) in training in cross-curricular themes

The results (Table VII) show that most of the respondents (26.4%) have received training in the implementation of the cross-curricular theme “Presentation skills and project development” in the classroom in the last 10 years. The fewest (2.7%) had received training in the implementation of the cross-curricular themes “Protection of life and health” and “Family and parenthood education”. Nine of all respondents (12.5%) had participated in training in the implementation of more than one cross-curricular theme in teaching (exactly two cross-curricular themes), 1 respondent (1.4%) up to 3 cross-curricular themes.

Table VII: *Teachers' participation in training on the implementation of cross-curricular themes in their own teaching (N = 72)*

<b>Cross-curricular themes</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Presentation skills and project creation</b>	19	26,4
<b>Media education</b>	12	16,6
<b>Multicultural education</b>	5	6,9
<b>Personal and social development</b>	4	5,5
<b>Environmental education</b>	3	4,2
<b>Protection of life and health</b>	2	2,7
<b>Family and parenthood education</b>	2	2,7
<b>Non-participating</b>	36	50,0

What surprised us was the number of respondents who had not received training in any of the cross-curricular themes and their implementation in the classroom, which represents up to 50% of our research sample.

### 3.3 Responses reflecting respondents' expectations of the training received on cross-curricular themes

Respondents who participated in the training (Table VIII) related to the implementation of one/some of the cross-curricular themes in the classroom ( $n = 36$ ) were asked to indicate in the item 10 of the questionnaire, on a scale of 1 to 5, to what extent this training met their expectations, with 1 - *did not meet my expectations at all*, 2 - *did not meet my expectations*, 3 - *partially met my expectations*, 4 - *met my expectations*, 5 - *met my expectations completely*.

The mean value ( $Mdn = 3$ ) and the most frequently chosen value ( $Mod = 3$ ) together with the arithmetic mean ( $AM = 3.4$ ) show that the training regarding the implementation of one/some of the cross-curricular themes in

Table VIII: *Level of expectations from the completed training (n=36)*

Level of expectations from completed training	n	%					
<b>It did not meet my expectations at all.</b>	0	0,0					
<b>It did not meet my expectations.</b>	8	22,2					
<b>Partially met my expectations.</b>	12	33,3					
<b>It fulfilled my expectations.</b>	10	27,8					
<b>It met all my expectations</b>	6	16,7					
	36	100,0					
<b>Total</b>	AM	SD	Mdn	Mod	n Mod	Min	Max
	3,4	1,0	3,00	3	12	2	5

AM – arithmetic mean, SD – standard deviation, Mdn – median, Mod – mode, n Mod – number of modes, Min – minimum, Max – maximum

the classroom only partially met the expectations of the respondents who participated in this training. However, we consider it necessary to point out that up to 27.8% of respondents had their expectations fulfilled.

We were interested in why some respondents thought that the training met their expectations and others did not. Here, respondents were free to express their views. We then analysed those and created six main categories summarising their statements (Table VIX). We ranked the response categories in descending order.

We also provide specific statements, in quoted form, from some selected respondents.

The following can be considered positive: “the trainer used to be a teacher himself, so he knew very well what he was talking about and he had no problem responding to any questions”, “I met a lot of new people, gained new contacts, and exchanged experiences”, “the best training I have ever attended, I appreciate the exchange of information between the teachers - participants of the training”, “I particularly appreciated the training on MKV (note: multi-cultural education), which covered current events in Europe and its application in school”, “maximum satisfaction, clarity, conciseness, quality, adequate quantity of information”.

The following can be considered negative: “we did not learn to use any software as there were teachers with minimal computer skills”, “time-consuming

Table IX: *Reasons for meeting / not meeting the expectations of the respondents about the training received (n = 36)*

<b>Reasons</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Predominance of useful information (applicable in practice)</b>	14	38,8
<b>Predominance of useless information (not usable in practice)</b>	10	27,7
<b>Lecturer, an excellent expert in the field</b>	8	22,2
<b>Exchange of experiences with trainees</b>	6	16,6
<b>Lecturer - weak expert in the field</b>	5	13,8
<b>Too large training group</b>	2	5,5

training and not very comprehensive”, “all theoretical information”, “after the training, I don’t know how to fit the cross-curricular topic into my subject”, “pure standard, nothing special, I have read what was presented at the training on the net, so not anymore”, “the trainer was poorly prepared, he could not respond adequately to questions from the plenary”.

### 3.4 Degree of integration of theory and practice in education in the field of cross-curricular themes

We present the findings in Table X. The mean value (Mdn = 3) and the most frequently chosen value (Mod = 3) together with the arithmetic mean (AM = 3.2) reflect the partial satisfaction level of the respondents (n = 36) and the adequate level of the link between theory and practice in education to implement the selected cross-curricular themes in the classroom.

The basis of learning is the desire for knowledge, a kind of natural curiosity to explore and discover the properties of things and phenomena that surround us every day. We wanted to know to what extent respondents (n=36) are willing to continue learning to continuously educate themselves on the implementation of selected cross-curricular themes in the classroom.

Table X: *Degree of connection between theory and practice in completed courses (n=36)*

Degree of integration of theory and practice	n	%
<b>I am very dissatisfied (very low level of connection)</b>	1	2,8
<b>I am unhappy (low level of connection)</b>	9	25,0
<b>I am partially satisfied (adequate level of connectivity)</b>	13	36,1
<b>I am satisfied (high level of connection)</b>	9	25,0
<b>I am very satisfied (very high level of connection)</b>	4	11,1
	36	100,0
<b>Total</b>	AM	SD
	3,2	1,0

AM – arithmetic mean, SD – standard deviation

### 3.5 The interest of the respondents in learning about cross-curricular themes

The research showed that respondents who had already received this type of training (focused on cross-curricular themes and their implementation in the classroom) did not show much interest in it in the future. 16 out of 36 respondents (44.4%) expressed that they do not want or certainly do not want to receive this kind of training in the future. A positive finding for us is that up to 33.3% of the respondents still want or definitely want to participate in this kind of training. That leaves the last 22.2% of the respondents still undecided whether they want or not (see more in Table XI).

Table XI: *Level of interest in learning to implement cross-curricular themes in future teaching (n = 36)*

Interest in continuing education	n	%							
Certainly not	7	19,4							
No	9	25,0							
Don't know yet, maybe yes	8	22,2							
Yes	6	16,7							
Definitely yes	6	16,7							
	36	100,0							
Total			AM	SD	Mdn	Mod	n Mod	Min	Max
			2,9	1,4	3,00	2	9	1	5

AM – arithmetic mean, SD – standard deviation, Mdn – median, Mod – mode, n Mod – number of modes, Min – minimum, Max – maximum

### 3.6 Reasons for the nonparticipation of respondents in training on cross-curricular themes

We also looked at the respondents who had not participated in cross-curricular themes training and their inclusion in teaching (n=36). We focused on finding the reasons for why they decided not to undertake this type of

training. Respondents received four statements for which they were asked to indicate their level of agreement or disagreement on a scale of 1 to 5, with 1 not at all agreeing, 2 disagreeing, 3 partially agreeing, 4 agreeing, and 5 strongly agreeing. We summarise their responses in descending order in Table XII.

The mean values (Mdn, AM) show the level of agreement/disagreement of the respondents with a given statement. For a clearer depiction of the phenomenon (specific reasons), we also provide the absolute and relative frequencies in the table. These reflect the frequency of respondents who expressed a real lack of interest in the issue; they admitted that the school management did not allow them to be trained in this area; they did not receive an offer with this training focus and are unfamiliar with the institutions that deal with this type of training (aimed at the implementation of cross-curricular themes in the classroom) or organise these trainings. The question remains for us: If more than 80% of the respondents who admitted that they have not received an offer for training in the field of cross-curricular themes or have not yet met an institution that provides this training in the near future received this offer and became familiar with the relevant educational institution, how

Table XII: *Reasons for not participating in the training on the implementation of cross-curricular themes in teaching (n = 36)*

<b>Reasons for non-participation</b>	<b>AM</b>	<b>SD</b>	<b>Mdn</b>	<b>Mod</b>	<b>nMod</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Ignorance of the institution that provides the training</b>	3,6	1,0	4,00	4	15	1	5	30	83,3
<b>There was no offer</b>	3,6	1,2	4,00	4	12	1	5	29	80,5
<b>Not interested</b>	2,9	1,6	3,00	1	11	1	5	20	55,6
<b>Not facilitated by school management</b>	2,0	1,0	2,00	1	14	1	5	9	25,0

AM – arithmetic mean, SD – standard deviation, Mdn – median, Mod – mode, n Mod – number of modes, Min - minimum, Max - maximum

much would it change their decision to undergo this training, or how much would they be willing to “go for it”? That is, more than half of the respondents (n=36), 55.6% to be precise, expressed disinterest in learning about cross-curricular themes and their inclusion in teaching.

In addition to the scaled questions, respondents were also free to express their opinion and to give ‘another reason’ for not participating in the described training. ‘Other reason’ was given by 6 respondents, their responses are presented unedited as follows: “I have been in education for a short time, so I am still looking around for further education opportunities”, “I succumbed to the halo effect that these trainings are just a pure collection of credits, one does not learn anything there”, “I have attended trainings of this type a long time ago and I was not satisfied, they were too theoretical and artificially stretched the time at the expense of the content”, “I would have preferred a mentor directly in the classroom through the Comenius Institute”, “I would have preferred a mentor directly in the classroom through the Comenius Institute, teachers praise it”, “we are constantly offered training courses that do not provide education in my field, on what I need to learn”, “the training courses are just for collecting credits, we do not learn anything new there, and I already have enough credits, moreover, supposedly they are supposed to be cancelled now, so I refuse to spend time on useless information”, “I don’t like the training courses in general, because they are maximally ineffective”.

### **3.7 Support of respondents in education by school management**

Our findings (Table XIII) revealed that up to 33.3% of all respondents (N = 72) perceived that the support of school management for education on cross-curricular issues was sporadic.

### **3.8 Respondents’ interest in further education on specific cross-curricular themes**

Respondents (N = 72) were asked to express their attitude to the following question on a scale of 1 to 5 (1 - definitely not, 2 - no, 3 - not sure, 4 - yes, 5 - definitely yes): If you had the opportunity in the near future (3-5 years) to receive training in the area of incorporating cross-curricular themes into your own teaching, would you take it up? We present the data obtained by this item in descending order (with respect to Mdn and AM) in Table XIV.



Table XIII: *School management support for teacher training on cross-curricular themes (N = 72)*

<b>Level of support for teacher training in school management</b>	<b>N</b>	<b>%</b>					
<b>Not supported at all</b>	3	4,2					
<b>Does not support</b>	18	25,0					
<b>Only sporadically supported</b>	24	33,3					
<b>Supports</b>	20	27,8					
<b>Maximum support</b>	7	9,7					
	72	100,0					
<b>Total</b>	AM	SD	Mdn	Mod	n Mod	Min	Max
	3,1	1,0	3,00	3	24	1	5

AM – arithmetic mean, SD – standard deviation, Mdn – median, Mod – mode, n Mod – number of modes, Min – minimum, Max – maximum

 Table XIV: *Level of interest in education in each cross-curricular theme (N = 72)*

<b>Cross-curricular themes</b>	<b>AM</b>	<b>SD</b>	<b>Mdn</b>	<b>Mod</b>	<b>nMod</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Presentation skills and project creation</b>	3,8	1,2	4,00	5	27	1	5
<b>Media education</b>	3,3	1,2	3,00	3	25	1	5
<b>Personal and social development</b>	3,1	1,4	3,00	3	18	1	5
<b>Multicultural education</b>	3,1	1,4	3,00	4	20	1	5
<b>Protection of life and health</b>	3,0	1,2	3,00	4	24	1	5
<b>Family and parenthood education</b>	2,8	1,4	3,00	3	19	1	5
<b>Environmental education</b>	2,5	1,3	2,00	1	20	1	5
<b>Total</b>	3,1	1,3	3,00	3	134	1	5

AM – arithmetic mean, SD – standard deviation, Mdn – median, Mod – mode, n Mod – number of modes, Min – minimum, Max – maximum

We found that the respondents (teachers of selected secondary pedagogical schools in Slovakia) are interested in the nearest future (3–5 years) in training on the cross-curricular topic “Presentation skills and project creation” (Mdn = 4; AM = 3,8) and its implementation in their own teaching. In terms of absolute and relative abundance, up to 44 probands out of a total of 72, representing 66.1% of our research sample, expressed a genuine interest (“yes”, “definitely yes”) in this cross-curricular topic. In contrast, the respondents expressed a low level of interest (Mdn = 2; AM = 2.5) was expressed by the respondents expressed in the cross-curricular topic “Environmental education” and the education related to its implementation in the classroom. More than 50% (exactly 51.4%) of the respondents expressed the opinion that they do not want or definitely do not want to participate in education related to this cross-curricular theme. Respondents expressed uncertain interest (Mdn = 3) in other cross-curricular themes and training in this area.

#### 4 DISCUSSION

Our findings showed, among other things, that teachers of selected secondary schools in Slovakia, who formed our research sample, are not sufficiently professionally prepared to implement the content of cross-curricular themes in their teaching. Research conducted by staff from the Department of Ethics and Civic Education of the Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica - Baďurová *et al.* (2016), focused on cross-curricular themes in ethics education, showed that teachers theoretically know what and how they should teach to meet the objectives of cross-curricular educational themes, but lack appropriate teaching materials that would increase the effectiveness of their work. Although this finding is not consistent with ours, which may be due to the fact that we did not focus our research only on ethics education but conducted it in a broader context in practice, we nonetheless encountered a lack of knowledge of cross-curricular themes in education among most of the teachers we came into contact with. What is striking is the fact that more than half of the research sample is not even interested in education of this type and focus.

Sečková (2011), an employee of the Department of Didactics of Chemistry at the Institute of Chemical Sciences, Faculty of Natural Sciences, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, focused on the cross-curricular themes

of the State Educational Programmes “Project creation and presentation skills” and “Environmental education” implemented in the form of project-based learning. She argues that curriculum reform emphasises the acquisition of key competencies (competencies) as a product of general education and self-education, on cross-curricular themes (e.g. energy, water, etc.) and on methods of active cognition. One of these is the project-based learning method. Research in the field of teacher education for project-based teaching on the topic of Sustainable Development has been carried out at the Department of Didactics of Chemistry of the Faculty of Science of the University of Pavol Jozef Šafárik in Košice in cooperation with colleagues for several years within the framework of many projects KEGA No. 3/3004/05, LPP 0131-06, KEGA No. 3/6301/08. The projects have shown that many teachers need help in the implementation of this method because they have little or no experience with it. For these reasons, at the request of the State Pedagogical Institute in Bratislava, she prepared for chemistry teachers a methodological manual for teaching the newly conceived elective course of the State Educational Programme Project Teaching in Chemistry as a form of teaching the cross-curricular theme “Project creation and presentation skills”.

According to the results of the TALIS 2018 study (MŠVVaŠ, 2018), Slovak teachers declare a high level of need for further education in the areas of teaching students with special educational needs (26.5%), student behaviour and classroom management (19.1%), ICT skills in teaching (16.6%) and teaching cross-curricular skills (16.3%). On average, in the OECD countries and in the Slovak Republic, more than 90% of teachers have participated in at least one type of in-service training in the last 12 months, and the percentage of principals is even higher, at around 99%. On average, teachers in the Slovak Republic have participated in 3.4 activities (OECD 4 activities) of further training in the last year and principals 5.5 activities (OECD 6 activities). Most Slovak teachers (almost 43%) agree that they are mainly hindered in their continuing education by the fact that continuing education is too expensive and there are no incentives to participate in continuing education. More than 40% of our principals agree that the fact that there is no suitable offer of further education (47.2%) and 41.3% of them agree that there are no incentives to participate in further education is a barrier to their further education.

## CONCLUSIONS

In order to be able to do “new things”, we first need to be aware of the phenomena in order to be sufficiently informed. This implies one thing, that of raising teachers’ awareness of the possibilities of learning about cross-curricular themes and, through competent institutions, to prepare them professionally to implement them in their own teaching. To the extent possible, the methodological and pedagogical centres and other institutions that provide such training should ensure, through qualified and experienced lecturers, the quality of the information provided in terms of linking the theoretical information defined by the national curriculum with the practical information. In our research, it turned out that one of the reasons teachers are not interested in this or any other type of education is the prevalence of theoretical information, which they can hardly apply in practice.

We also appeal to head teachers and school leaders to support teachers in continuing education (to arouse their interest in it), and thus facilitate the complex process of learning, and improving the implementation of cross-curricular themes in their own teaching, which in parallel can contribute to improving the quality of the teaching process itself, the preparation of students for life and profession, and, finally, the interest of students in learning. One of the proven alternatives is the participation of teachers in mentoring programmes, such as those run in Slovakia by the Comenius Institute or newly established regional centres for teacher support. Teaching at the Comenius Institute takes the form of experiential and practical workshops, informal talks and lectures, and online webinars. The study lasts for one school year, during which teachers and students attend 6 workshops covering thematic areas that have long been absent from the Slovak education system. Workshops are led by highly experienced lecturers who will empower them in their role as teachers. As part of their studies, teachers carry out their own pedagogical projects. They get their own consultant who accompany them during the implementation of the project. The Comenius Institute also offers training for beginning teachers, providing some support to bridge the difficult stages of a beginning teacher’s entry into the educational process, and many other interesting forms of training.

We consider it important that teachers, in their efforts to improve the quality of students' knowledge, do not put the content of the subject taught first but leave this place to the student and his personality. We believe that if the teacher puts the student and his/her individual personality first (which is not always easy), he/she will be able to better understand, on the basis of his/her needs, aspirations, and interests, the importance of functional literacy and key competencies not only in school but also outside school, and will understand why and how to develop these elements in students. We believe that only a teacher who knows his students, takes account of their personal characteristics and not only likes them but also shows his affection for them, can 'awaken in them the spirit of free thinking, which is open to learning.

We also recommend that teachers, at least once a month in their subject areas, set aside sufficient time (at least 60 minutes) and a suitable space for the exchange of information and valuable experiences (both positive and negative) in the implementation of the content of the cross-curricular themes in the classroom, depending on the development of key competencies and functional literacy of the students. In addition to their own psychohygiene, they thus educate each other.

Finally, we recommend that teachers implement cross-curricular themes effectively so that they have a real contribution to the development of students' key competencies and functional literacy and do not have a burdensome effect on students. By this, we mean that the teacher should find topics, stimuli, through which to explain to students the meaning and purpose of what they are learning. This way, he will answer the often-asked question 'what good will it bring us?' A skilled teacher does not consider cross-curricular themes as an obstacle to teaching; on the contrary, he or she sees them as a means of making the subject, the material, more accessible and explainable to the students. From our own experience, we can confirm that the cross-curricular theme "Family and parenthood education", which we implemented in the subject of pedagogy, aroused such interest among students that they asked for it in many other lessons. They actively participated in the discussion, suggested topics for group projects, searched for information on the Internet on their own, and even suggested a discussion with a marriage counsellor.

## REFERENCES

- Badurová, B., Balážová, E., Čižmárová, K., Kaliský, J., Kyselová, J., Niklová, M., Poláková, E. a Stehlíková, J. (2016). *Prierezové témy v etickej výchove. Metodická príručka pre učiteľov základných škôl*. Belianum.
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., Moravčík, M. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- MŠVVaŠ SR. (2013). *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu pre skupinu študijných odborov 76 Učiteľstvo*. [https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP\\_76\\_Ucitelstvo.pdf](https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_76_Ucitelstvo.pdf)
- MŠVVaŠ SR. (2018). *Najnovšie zistenia o slovenských učiteľoch. Najnovšie zistenia o slovenských učiteľoch - Slovensko sa už po tretíkrát zapojilo do medzinárodného výskumu OECD TALIS o vyučovaní a vzdelávaní*. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://www.minedu.sk/najnovsie-zistenia-o-slovenskych-uciteloch-slovensko-sa-uz-po-tretikrat-zapojilo-do-medzinarodneho-vyskumu-oecd-talis-o-vyucovani-a-vzdelavani/>
- Nogová, M. (2010). Ako rozumieme funkčnej gramotnosti. In *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. (s. 83–87). ŠPÚ.
- NÚCEM. (2018). *Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018 2. časť*. [https://www2.nucem.sk/dl/4804/TALIS2018\\_2\\_cast.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/4804/TALIS2018_2_cast.pdf)
- NÚCEM. (2023). *Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR*. [PISA\\_2022\\_Kratka\\_sprava\\_SVK.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/4804/PISA2022_Kratka_sprava_SVK.pdf)
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Belianum.
- Sečková, J. (2011). Tvorba a implementácia digitálnej knižnice pre výučbu prierezových tém štátneho vzdelávacieho programu. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov Prešov 2011. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Seckova.pdf>
- Suchožová, E. (2014). *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/suchozova.pdf>
- Štátny inštitút odborného vzdelávania. (2013). *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu pre skupinu študijných odborov 76 Učiteľstvo*. [https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP\\_76\\_Ucitelstvo.pdf](https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_76_Ucitelstvo.pdf)

- ŠPÚ. (2015). *Štátny vzdelávací program ISCED 3A*. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf)
- ŠPÚ. (2017). *Metodické usmernenie k zavádzaniu prierezových tém do školských vzdelávacích programov*. [https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/gymnazuim\\_metodicke-usmernenie-k-zavadzaniu-prierezovych-tem-do-iskvp\\_gymnazium.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/gymnazuim_metodicke-usmernenie-k-zavadzaniu-prierezovych-tem-do-iskvp_gymnazium.pdf)
- ŠPÚ. (2021). *Východiská zmien vo vzdelávacích oblastiach. Charakteristika a ciele vzdelávacích oblastí pre základné vzdelávanie*. SPU-Vychodiska-zmien\_s96.pdf
- ŠPÚ (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>
- ŠPÚ. (2023). *Štátny vzdelávací program ISCED 3A*. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf)
- To dá rozum. (2020). *Základné gramotnosti a vedomosti z predmetov. Základné gramotnosti a vedomosti z predmetov*. <https://analyza.todarozum.sk/docs/391340001nr1a/>
- Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada Publishing, a.s.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) (2024). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190901>
- Zelina, M. (2009). Miesto funkčnej gramotnosti v školskej reforme. In *Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti :matematická a čitateľská gramotnosť* (s. 13–16). Štátny pedagogický ústav, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Metodicko-pedagogické centrum.
- Zubáková, A. (2015). *Rozvoj funkčnej gramotnosti žiakov SOŠ*. [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16\\_ops\\_zubakova\\_anna\\_-\\_rozvoj\\_funkcnej\\_gramotnosti\\_ziakov\\_sos.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16_ops_zubakova_anna_-_rozvoj_funkcnej_gramotnosti_ziakov_sos.pdf)

#### Contact

PaedDr. Magdaléna Kremnická: [magdalena.kremnicka@umb.sk](mailto:magdalena.kremnicka@umb.sk)

Doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.: [lenka.rovnanova@umb.sk](mailto:lenka.rovnanova@umb.sk)

<https://doi.org/10.11118/lifele20241401031>







# KOMPARÁCIA SYSTÉMOV PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV NA SLOVENSKU, VO FÍNSKU A V HOLANDSKU

Anna Baláž Ďurechová<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Mateja Bela, Katedra pedagogiky a andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Podáno: 24. 10. 2023, Prijato: 24. 3. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241401065>

To cite this article: BALÁŽ ĎURECHOVÁ ANNA. 2024. Komparácia systémov profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku, vo Fínsku a v Holandsku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (1): 65–81.

## Abstrakt

Cieľom komparatívnej štúdie je porovnať systémy profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku, vo Fínsku a v Holandsku na základe 3 komparatívnych kritérií: a) národná politika a predpisy, b) obsah a formy c) poradenstvo a podporné systémy v profesijnom rozvoji učiteľov. Informácie boli získavané z vedeckých článkov publikovaných v online databázach ERIC, EBSCO, Education Source, Google Scholar, ako aj z národných legislatívnych dokumentov dostupných na webových stránkach konkrétnych krajín. Výsledky štúdie poukazujú na opodstatnenosť implementácie andragogického poradenstva do profesijného rozvoja učiteľov ako neformálnej súčasťi ich celoživotného učenia sa a zároveň zdôrazňujú požiadavky Európskej komisie v rámci ich legislatívnych dokumentov.

Kľúčové slová: profesijný rozvoj učiteľov, komparatívna štúdia, andragogické poradenstvo, celoživotné vzdelávanie

# COMPARISON OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEMS IN SLOVAKIA, FINLAND AND THE NETHERLANDS

## Abstract

The aim of the comparative study is to compare teacher professional development systems in Slovakia, Finland and the Netherlands on the basis of 3 comparative criteria: a) national policies and regulations, b) content and forms, c) counselling and support systems in the professional development of teachers. Data were obtained from scientific articles published in the online databases ERIC, EBSCO, Education Source, Google Scholar and from national legislative documents available on the websites of the countries. The results point to the validity of implementing andragogical counselling in teachers' professional development as a non-focal part of lifelong learning while highlighting the requirements of the European Commission in their legislative documents.

Keywords: teacher professional development, comparative study, andragogical counselling, lifelong learning

Profesijný rozvoj učiteľov predstavuje dôležitý aspekt ich kariérneho rastu a efektívneho výkonu profesie. Postholm (2012) tvrdí, že učitelia, ktorí sa zapájajú do nepretržitého profesijného rozvoja, sú lepšie pripravení efektívne naplňať intelektuálne, ako aj socio-emocionálne potreby svojich žiakov. Okrem uvedeného je profesijný rozvoj učiteľov efektívnym nástrojom adaptácie učiteľov na nové trendy a výzvy vyplývajúce zo stavu školstva a spoločnosti (Wabule, 2016). Tento rozvoj im taktiež umožňuje zdokonaľovať svoje pedagogické kompetencie, pričom získavanie nových vedomostí, zručností a postupov následne prispieva k vytváraniu efektívnejších vzdelávacích prostredí (Opfer & Pedder, 2010). Profesijný rozvoj učiteľov je vo svete definovaný prostredníctvom dvoch základných línií:

- 1) ide o profesijný rozvoj učiteľov vnímaný ako séria procesov, vzdelávaní, kurzov a školení, ktoré učitelia absolvujú po ukončení pregraduálnej prípravy a po nástupe do učiteľskej praxe (Bruce *et al.*, 2010; Hofman & Dijkstra, 2010).

2) ide o profesijný rozvoj učiteľov chápaný ako celoživotný proces, ktorý začína počiatočným vzdelávaním učiteľov a končí odchodom do dôchodku. V našej štúdií vychádzame práve z tohto chápania profesijného rozvoja učiteľov, pričom Európska komisia (2011) zdôrazňuje tento prístup cez 3-fázový model:

- *Prvá fáza* sa týka prípravy učiteľov v rámci počiatočného vzdelávania učiteľov a získavania kvalifikácie – pregraduálna príprava,
- *Druhá fáza* tvoria prvé samostatné kroky učiteľa v konfrontácii s edukačnou realitou (adaptácia),
- *Tretia fáza* je fázou kontinuálneho profesionálneho rozvoja učiteľov, ktorí prekonalí počiatočné výzvy stať sa učiteľom.

V Slovenskej republike upravuje profesijný rozvoj učiteľov zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa tohto zákona ide o proces, prostredníctvom ktorého môžu pedagogickí a odborní zamestnanci rozvíjať, prehĺbovať, zdokonaľovať a rozširovať vlastné profesijné kompetencie a to za účelom vykonávania rôznych špecializovaných činností alebo výkonu činnosti vedúceho zamestnanca, či zaradenia do vyššieho kariérového stupňa. Prostredníctvom profesijného rozvoja môžu pedagogickí a odborní zamestnanci taktiež získať vzdelanie na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti, ako aj využívanie a hodnotenie získaných profesijných kompetencií (Zákon č. 138/2019 Z. z.).

Podľa Pavlova (2020) sa systém zameraný na podporu učiteľov v slovenských podmienkach týka najmä profesijného rozvoja a kariérneho rastu. Pavlov (tamtiež) je presvedčený, že takto nastavené formálne vzdelávanie sústredené najmä na kogníciu učiteľov nedokáže adekvátne a flexibilne reagovať na zmeny a problémy, ktoré sa týkajú dynamicky sa meniacich podmienok a ich odrazu v školskej praxi.

Ako možné východisko tohto nedostatku vnímame potrebu rozšírenia ponuky formálneho vzdelávania v profesijnom rozvoji aj o širokú škálu možností neformálneho učenia sa učiteľov. Ide o východisko, ktoré nadväzuje na aktuálne trendy a požiadavky kladené na celoživotné učenie sa. Na Európskej úrovni sa jedná najmä o Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000) a Európsky referenčný rámec- Kľúčové kompetencie pre celoživotné učenie (2018), pričom na národnej úrovni možno spomenúť dokumenty ako napríklad Zákon o celoživotnom vzdelávaní (568/2009 Z.z.), ako aj Stratégiu

celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021-2030. Zvyšujúcu sa potrebu neformálneho vzdelávania a poradenstva v rôznych profesijných oblastiach deklaruje aj Stratégia Európa 2020 a na ňu nadväzujúca implementácia Globálnej agendy 2030. Tieto dokumenty poukazujú na potrebu uznať úlohu, prínosy a význam neformálneho vzdelávania dospelých vo všetkých oblastiach navrhovaných Európskou úniou s cieľom posilniť vplyv celoživotného učenia sa nielen na jednotlivca, ale aj na demokraciu a spoločnosť.

Opäť sa odvolávame na Pavlova (2020), ktorý tvrdí, že len tradične podporované formálne vzdelávanie v profesijnom rozvoji učiteľov zväčša nezasiahne hlbšie štruktúry ich profesijných kompetencií.

## 1 CIEĽ ŠTÚDIE

Cieľom štúdie je komparovať systémy profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku, vo Fínsku a v Holandsku prostredníctvom zvolených komparatívnych kritérií, ako aj navrhnúť odporúčania v zmysle podpory profesijného rozvoja slovenských učiteľov.

## 2 METÓDY ZBERU A SPRACOVANIA DÁT

Komparatívnu analýzu sme realizovali ako synchronnú komparáciu založenú na prehľade informácií čerpaných z vedeckých článkov publikovaných v online databázach ERIC, EBSCO, Education Source (široká škála publikácií týkajúcich z edukačného prostredia), Google Scholar, ako aj z národných legislatívnych dokumentov dostupných na webových stránkach konkrétnych krajín. Pre účely komparácie sme si stanovili nasledujúce kritéria:

- **výber krajín:** podľa príslušnosti k členským štátom Európskej Únie, ktoré sú riadené identickými nadnárodnými dokumentmi a legislatívnymi rámcami. Do užšieho výberu sme zaradili dve krajiny (Fínsko a Holandsko) s približne rovnakým priemerným rozdielom medzi absolvovanými aktivitami v rámci profesijného rozvoja učiteľov a ich vnímaným pozitívnym dopadom na vlastnú pedagogickú prax (Fínsko AM = 3,4; Slovensko AM = 3,4; Holandsko AM = 4,3; OECD, 2019). Tieto dve krajiny patria zároveň medzi tie, ktoré sa nachádzajú vo svetovom rebríčku hodnotenia kvality vzdelávacích systémov a spokojnosti učiteľov na vyšších priečkach ako Slovensko (Fínsko 2. miesto; Holandsko 12. miesto; Slovensko 34. miesto; World Population Review, 2023).

- **vyhľadávané kľúčové pojmy:** professional development of teachers, teacher career growth, mentoring and teacher development, continuous teacher education;
- **výber komparatívnych prvkov** v rámci analýz systémov profesijného rozvoja učiteľov v konkrétnych krajinách:
  - a) národná politika a predpisy,
  - b) obsah a formy vzdelávania v profesijnom rozvoji učiteľov,
  - c) poradenstvo a podporné systémy.

Štúdiu sme koncipovali ako sériu na seba nadväzujúcich fáz:

1. Konceptualizačná fáza (kroky 1–2), 2. Analyticko-syntetická fáza (kroky 3–4), 3. Komparatívna fáza (krok 5), 4. Syntetická fáza (kroky 6–7):
  - 1) Štúdium nadnárodných dokumentov Európskej komisie (Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov, 2011; Rozvoj škôl a excelentnosti výučby, 2017; European ideas for better learning, 2018)
  - 2) Štúdium národných dokumentov/ legislatív konkrétnych krajín a publikovaných štúdií
  - 3) Analýza získaných údajov
  - 4) Zadefinovanie komparatívnych prvkov
  - 5) Samotná komparácia systémov profesijného rozvoja učiteľov podľa zadefinovaných komparatívnych prvkov
  - 6) Tvorba záverov a diskusia vrátane návrhu implementácie andragogického profesijného poradenstva do tretej fázy profesijného rozvoja slovenských učiteľov

### 3 VÝSLEDKY A DISKUSIA

V nasledujúcej časti prezentujeme výsledky komparatívnej analýzy.

#### 3.1 Analýza národných politík a predpisov o profesijnom rozvoji učiteľov

Na **Slovensku** za tvorbu vzdelávacích politík a predpisov pre profesijný rozvoj učiteľov zodpovedá *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu*. Profesijný rozvoj učiteľov je bližšie špecifikovaný v *Zákone č. 138/2019 Z.z.*, pričom v § 40 tohto zákona sa profesijný rozvoj učiteľov definuje ako

proces rozvíjania, prehľbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií pre plynulý prechod do vyššieho kariérneho stupňa. Profesionálny rozvoj učiteľov sa uskutočňuje prostredníctvom: 1. *vzdelávania* (adaptačného, kvalifikačného, funkčného, špecializačného, aktualizáčného, alebo predatestačného), 2. *tvorivej činnosti* súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti (najmä vedeckej, výskumnej, publikačnej alebo umeleckej), 3. *seba-vzdelávania a výkonu pracovnej činnosti*. Podľa vyššie spomenutého Zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, je na Slovensku každý pedagogický a odborný zamestnanec povinný udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania alebo seba-vzdelávania. Konkrétne vzdelávacie aktivity v rámci formálneho profesijného rozvoja učiteľov zabezpečujú univerzity, ako aj ďalšie vzdelávacie inštitúcie (napr. *Národný inštitút vzdelávania a mládeže*) po schválení Ministerstvom vedy, výskumu a športu. Ministerstvo taktiež stanovuje priority odborného rozvoja, pripravuje vzdelávacie programy a poskytuje finančné prostriedky na uvedené aktivity (Pavlov, 2020). Systém profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku je *centralizovaný*, pričom učiteľov pripravuje a vzdeláva najmä v oblasti vedomostí a zručností, ktoré potrebujú na efektívnu implementáciu národných politík a nariadení. Vo všeobecnosti platí, že ponuka formálneho vzdelávania v profesijnom rozvoji učiteľov pozostáva z krátkodobých kurzov trvajúcich spravidla niekoľko hodín alebo dní. Sú to napríklad kurzy o používaní nových informačno-komunikačných technológií v triede, o zvyšovaní motivácie žiakov, o implementácii nových štandardov učebných osnov, alebo o rôznych prístupoch v hodnotení žiakov v súlade s národnými hodnotiacimi rámcami a iné (NIVaM, 2022).

Vo **Fínsku** je profesijný rozvoj učiteľov zabezpečovaný *Národnou agentúrou pre vzdelávanie (Finnish National Agency for Education/ Opetushallitus)*, ktorá priamo pôsobí pod fínskym *Ministerstvom školstva a kultúry*. Táto agentúra spolupracuje s medzinárodnými partnermi na zdieľaní osvedčených postupov, ako aj na poskytovaní poradenstva a podpory pedagógom, či vzdelávacím inštitúciám. Profesionálny rozvoj fínskych učiteľov je bližšie špecifikovaný v zákone *Laki opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1150/2017*, ktorý možno vo voľnom preklade preložiť ako Zákon o kvalifikačných požiadavkách na pedagogický a odborný personál. Podľa tohto zákona sú všetci učitelia povinní podieľať sa na profesijnom rozvoji z dôvodu udržania a zlepšovania vlastných odborných zručností a vedomostí. Systém

profesijného rozvoja vo Fínsku je *decentralizovaný* a učelia majú autonómiu pri výbere príležitostí na vlastné učenie sa a rozvoj (Niemi, 2015). Od fínskych učiteľov sa očakáva, že aktuálne informácie o nariadeniach vo vzdelávaní a implementácii vzdelávacích politík budú získavať na základe vlastného záujmu, pričom obsah profesijného rozvoja sa sústreďuje najmä na zlepšovanie zručností vo využívaní inovatívnych vyučovacích metód, ako aj vo vyučovaní zameranom na študenta (Maaranen *et al.*, 2018). V ponuke formálneho vzdelávania v rámci profesijného rozvoja učiteľov sa zvyčajne nachádzajú dlhodobejšie programy, ktoré môžu trvať niekoľko mesiacov až rokov. Tieto programy majú za cieľ hlbšie rozvíjať všeobecné pedagogické zručnosti učiteľov. Filozofia takto nastavenej koncepcie profesijného rozvoja vychádza z veľkého dôrazu fínskej vlády na rozvoj učiteľov ako individuálnych profesionálov, ktorí sú schopní prispôbiť svoje vyučovacie metódy potrebám jednotlivých žiakov (Carlo *et al.*, 2013). Za konkrétnu ponuku programov profesijného rozvoja učiteľov zodpovedá *Národná agentúra pre vzdelávanie*, ktorá schvaľuje výlučne iba vzdelávacie programy podložené výskumom. Realizácia konkrétnych vzdelávacích programov je podporovaná financovaním vlády a uskutočňuje sa na úrovni univerzít, ako aj ďalších vzdelávacích inštitúcií (Yada *et al.*, 2021).

Profesijný rozvoj **holandských** učiteľov sa riadi zákonom *Wet op het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en de expertisecentra (Zákon o primárnom a strednom vzdelávaní a o expertných centrách, 2005)*. Podľa tohto zákona sú všetci učelia povinní udržiavať a zlepšovať svoje odborné kompetencie prostredníctvom pravidelných školení a kurzov. Profesionálny rozvoj učiteľov tvorí podľa holandského *Ministerstva vzdelávania, kultúry a vedy (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap)* dôležitú súčasť profesijnej identity učiteľov a jeho plnenie je nevyhnutné taktiež pre dosiahnutie a udržanie vysokej kvality výchovy a vzdelávania v krajine (Ovcharuk, 2020). V oblasti profesijného rozvoja učiteľov existuje kombinácia *centralizovaných* a *decentralizovaných* prvkov. *Národný inštitút pre odborné vzdelávanie (Nederlands Instituut voor onderwijs en opvoedingszaken)* na národnej úrovni realizuje odborné vzdelávanie pre učiteľov v rôznych oblastiach (napríklad odborné vzdelávanie pre začínajúcich učiteľov, rozvoj učiteľských kompetencií v oblasti komunikácie s rodičmi, profesijné vzdelávanie pre riaditeľov a vedúcich pracovníkov a iné). Na úrovni škôl sa zasa jedná o realizáciu vlastných programov odborného vzdelávania a rozvoja, ktoré sa zameriavajú na potreby konkrétnych učiteľov a okolitých škôl (Fred, 2020). Organizácie, ktoré

zabezpečujú vzdelávanie v profesijnom rozvoji holandských učiteľov, nemusia byť schválené Ministerstvom vzdelávania, kultúry a vedy (mimo akreditovaného vzdelávania poskytujúceho oprávnenie na vykonávanie učiteľskej praxe). Napriek tomu však existujú určité kvalitatívne a organizačné štandardy, ktoré tieto organizácie musia splniť, aby mohli poskytovať vzdelávanie pre učiteľov, pričom ministerstvo môže poskytnúť podporu a financovanie pre organizácie, ktoré tieto štandardy dodržiavajú (*Zákon o primárnom a strednom vzdelávaní a o expertných centrách*<sup>1</sup>). V ponuke formálneho vzdelávania sa v rámci profesijného rozvoja učiteľov zvyčajne nachádzajú dlhodobé programy, ktoré môžu trvať niekoľko mesiacov až celý akademický rok. V Holandsku sa často využíva tzv. modulárny prístup, ktorý umožňuje učiteľom výber kurzov podľa ich záujmov a potrieb. Celkovo je v Holandsku kladený veľký dôraz na individualizovaný prístup k profesijnému rozvoju učiteľov, ktorý umožňuje učiteľom naplánovať si svoj profesionálny rozvoj s ďalšími aktivitami a záujmami, pričom kurzy sa zvyčajne realizujú najmä vo večerných hodinách, počas víkendov alebo počas letných prázdnin.

### 3.1.1 Zhrnutie

Profesijný rozvoj učiteľov tvorí povinnú súčasť vykonávania učiteľskej profesie vo všetkých troch krajinách. Holandsko a Fínsko má v porovnaní so Slovenskom vyššie investície a koordinované opatrenia na podporu profesijného rozvoja učiteľov. Tieto krajiny sa tiež viac zameriavajú na individualizovaný a výskumom podporený dlhodobý prístup k ponuke vzdelávania v profesijnom rozvoji učiteľov, zatiaľ čo na Slovensku je profesijný rozvoj učiteľov viac decentralizovaný a založený na iniciatívach vzdelávacích politík realizovaných prostredníctvom prevažne krátkodobých kurzov.

## 3.2 Analýza obsahu a foriem vzdelávania v profesijnom rozvoji učiteľov

Vzdelávanie v profesijnom rozvoji **slovenských** učiteľov pokrýva na formálnej úrovni širokú škálu tém, vrátane pedagogických zásad, inovatívnych metód, metód hodnotenia, riadenia triedy, využívania informačno-komunikačných technológií v triede a iné (minedu.sk). Okrem toho sa kladie veľký dôraz na profesijný rozvoj súvisiaci s implementáciou politík a nariadení stanovených Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu. V praxi to



znamená, že učitelia môžu absolvovať vzdelávanie napríklad o tom, ako efektívne implementovať nové štandardy učebných osnov, ako hodnotiť žiakov pomocou národných hodnotiacich rámcov a iné. Okrem uvedeného existujú na Slovensku aj rôzne nezávislé organizácie, ktoré sa zameriavajú na odborný rozvoj učiteľov. Ide napríklad o Komenského inštitút, ktorý ponúka odbornú-praktické semináre, tréningy, konferencie, workshopy a ďalšie podujatia pre učiteľov a pedagogických zamestnancov. Tieto aktivity sú zamerané na rôzne témy, ako sú napríklad inovácie metód, hodnotenie a hodnotiace nástroje, osobnostný rozvoj, multikultúrna výchova, digitálne vzdelávanie, inkluzívne vzdelávanie a iné. Ďalšou organizáciou je napríklad Teach for Slovakia, ktorá zabezpečuje intenzívny dvojročný profesijný rozvoj pre mladých absolventov, ktorí sa stávajú učiteľmi na základných školách s vyšším podielom znevýhodnených žiakov.

Obsah profesijného rozvoja učiteľov vo **Fínsku** sa zameriava na viaceré aspekty, vrátane posilňovania pedagogických zručností a metód, ktoré sú založené na výskume, ako aj na základe povzbudzovania k reflexii vlastnej pedagogickej praxe, rozvíjaniu sebavedomia, sebahodnotenia a sebareflexie. Ďalšie oblasti záujmu tvorí (Maaranen *et al.*, 2018; Niemi, 2015): podpora inklúzie, podpora profesionálneho spoločenstva (spolupráca s ostatnými učiteľmi), podpora vedomostí zo špecifických tém (matematika, prírodné vedy, umenie, ...), **osobnostný a emocionálny rozvoj**, ale aj podpora edukačných postupov založených na dôkazoch (akčný výskum, experimenty, ...). Obsah profesijného rozvoja učiteľov sa vo Fínsku okrem účasti na odborných kurzoch, seminároch alebo workshopoch orientuje aj na podporu angažovanosti učiteľov v akčných výskumoch a experimentoch, kde si učitelia stanovujú inovácie edukačné ciele, navrhujú a implementujú nové metódy výučby, zhromažďujú dáta, analyzujú výsledky a vyvodzujú z nich závery. Tieto akčné výskumy a experimenty sú obvykle zamerané na zlepšenie konkrétnych aspektov ich vlastnej výučby a prispievajú k rozvoju nových postupov a inovácií vo vzdelávaní. Veľmi významná je aj spolupráca s kolegami, kde sa učitelia delia o svoje skúsenosti, rady a inovácie prístupy vo výučbe. Obsah profesijného rozvoja učiteľov vo Fínsku je neustále aktualizovaný tak, aby reflektoval aktuálne potreby vzdelávania a zabezpečoval prípravu kvalifikovaných a kompetentných učiteľov pre fínsky vzdelávací systém (Hilti, 2011).

Profesijný rozvoj učiteľov v **Holandsku** sa zameriava na rôzne témy, ktoré sú relevantné pre súčasnú edukačnú realitu. Medzi tieto témy patrí napríklad:

inkluzívne vzdelávanie, hodnotenie a spätná väzba, digitálne vzdelávanie, diverzita a inklúzia, metódy diferencovanej výučby pre rôznorodú populáciu žiakov, rozvoj komunikatívnych zručností učiteľov, efektívne využívanie skupinovej práce a projektového učenia, rozvoj emocionálnej a sociálnej inteligencie učiteľov a iné. Významným špecifikom je, že profesijný rozvoj holandských učiteľov je orientovaný najmä na praktickú aplikáciu overených poznatkov v školskom prostredí (Ovcharuk, 2020). Holandská vláda sa tiež snaží podporovať učiteľov v ich profesijnom raste a kariérom postupe, napríklad prostredníctvom preplácania programov na rozvoj líderských zručností, mentorstva a odborného hodnotenia (Fred, 2020). Rozvoj profesijných kompetencií holandských učiteľov prebieha na seba nadväzujúcimi krokmi a fázami. V prvých rokoch učiteľskej praxe sa učitelia zameriavajú najmä na rozvoj didaktických a pedagogických zručností. Neskôr prechádzajú na cieľný rozvoj kompetencií v oblasti vedenia triedy, riešenia konfliktov, zlepšovania komunikácie s rodičmi žiakov a iné. Poslednú a najvyššiu fázu tvorí profesijné vzdelávanie pre riaditeľov a vedúcich pracovníkov, ktoré pozostáva z podpory zručností pri efektívnom riadení a organizácii školy, ako aj zabezpečovaní lepších podmienok pre učiteľov a žiakov (Zákon o primárnom a strednom vzdelávaní a o expertných centrách, 2005).

### **3.2.1 Zhrnutie**

Každá vymenovaná krajina má svoje špecifické prístupy a priority v oblasti obsahu profesijného rozvoja učiteľov, ktoré sú ovplyvnené miestnymi kontextmi a systémami vzdelávania. Vo Fínsku v porovnaní so Slovenskom a s Holandskom prevláda silný dôraz na aplikáciu výskumných poznatkov do praxe prostredníctvom spolupráce medzi učiteľmi, zdieľania osvedčených postupov a reflektívneho učenia. Takáto spolupráca medzi učiteľmi na Slovensku a v Holandsku je taktiež veľmi dôležitá, avšak menej systémovo podporovaná a organizovaná. Čo sa týka tematického zamerania obsahu profesijného rozvoja učiteľov, vo Fínsku a v Holandsku sa profesijný rozvoj učiteľov zameriava na nadobúdanie a zdokonaľovanie praktických zručností, ktoré sú relevantné vzhľadom na aktuálny stav a potreby školstva v danej krajine (inklúzia, multikulturalizmus, IKT, mäkké zručnosti, ...), ako aj na osobnostný a sociálny rozvoj učiteľov, pričom na Slovensku prevláda väčší dôraz na pedagogické metódy, štandardy a kognitivizáciu.

### 3.3 Poradenstvo a podporné systémy v profesijnom rozvoji učiteľov

Typickým príkladom poradenstva a podporných systémov v profesijnom rozvoji **slovenských** učiteľov je proces adaptačného vzdelávania. Toto vzdelávanie má povinnosť absolvovať každý odborný a pedagogický zamestnanec po nástupe na novú pracovnú pozíciu (Zákon č. 138/2019 Z.z.). Každý nastupujúci učiteľ je tak priradený skúsenému učiteľovi (uvádzajúcemu učiteľovi), ktorý mu poskytuje odbornú pomoc a podporu pri riešení problémov a otázok súvisiacich s výučbou a prácou na škole. Noví učitelia majú rovnako možnosť sledovať a učiť sa od skúsených učiteľov priamo v triedach. Každý učiteľ je povinný adaptačné vzdelávanie absolvovať a ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku prvého pracovného pomeru, v osobitných prípadoch (materská dovolenka, rodičovská dovolenka, dočasná pracovná neschopnosť trvajúca dlhšie ako 90 kalendárnych dní) riaditeľ lehotu na ukončenie adaptačného vzdelávania predĺži. Po úspešnom absolvovaní adaptačného vzdelávania sa učiteľ označuje novým kariérnym stupňom ako samostatný učiteľ. (Zákon č. 138/2019 Z.z.). Dostupnosť ďalších podporných a poradenských systémov v profesijnom rozvoji slovenských učiteľov je viazaná na: 1. *priamo riadené organizácie Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu* (Centrum poradenstva a prevencie, Národný inštitút vzdelávania a mládeže a iné); 2. *súkromných poskytovateľov*. Okrem uvedeného bol v roku 2021 vytvorený model andragogického poradenstva aplikovateľný pre potreby učiteľskej profesie (Pavlov *et al.*, 2021), ktorý sa následne začal prakticky uplatňovať prostredníctvom poradenských a vzdelávacích aktivít národného projektu – Teachers (2022).

Jednou z najdôležitejších foriem podpory učiteľov v profesijnom rozvoji vo **Fínsku** sú tzv. *“In-training courses”* alebo *“in-service days”*. Ide o školenia a workshopy organizované pre učiteľov na ich školách alebo v rámci celého školského okresu. Tieto kurzy sa zameriavajú na podporu aktuálnych tém týkajúcich sa oblastí vzdelávania a výučby, s ktorými sa stretávajú konkrétni učitelia (Maaranen *et al.*, 2018). Dôležitú úlohu z hľadiska poradenstva a podporných systémov v profesijnom rozvoji fínskych učiteľov zohráva taktiež program, ktorý poskytuje podporu a mentoring pre novoprijatých učiteľov: *“National Mentoring Programme for Newly Appointed Teachers”*. Noví učitelia sú pridelení pod *“záštitu”* skúsených učiteľov, ktorí im poskytujú

komplexnú podporu a konzultácie. Tento program však nie je povinný, pričom zvyčajne trvá tri roky. Mentori sa stretávajú s novými učiteľmi pravidelne a pomáhajú im s plánovaním vyučovacích hodín, hodnotením výkonov, riadením triedy a riešením problémov (Fred, 2020). V súčasnosti existuje vo Fínsku taktiež viacero organizácií, ktoré ponúkajú „učiteľské koučovanie“ alebo „učiteľské poradenstvo“. Ide napríklad o Fínske združenie učiteľov (OAJ) alebo Fínsku asociáciu koučov (ICF Finland). Cieľom koučingu a poradenstva pre fínskych učiteľov je pomôcť im zlepšiť pedagogické zručnosti a zvyšovať ich sebavedomie v triede. Kouči a poradcovia pomáhajú učiteľom taktiež objavovať nové perspektívy a nápady v edukačnom procese, ako aj dosahovať stanovené ciele, či podieľať sa na vlastnom socio-emocionálnom rozvoji (Maaranen *et al.*, 2018).

Podporné a poradenské systémy učiteľov v **Holandsku** sa týkajú najmä mentorských programov (mentor = skúsený učiteľ, ktorý poskytuje podporu novým alebo menej skúseným učiteľom). Mentoring holandských učiteľov nie je povinný, avšak aj napriek tomu existuje množstvo iniciatív a inštitúcií na podporu tohto procesu (Fred, 2020). Ide napríklad o *National Mentoring Programme for Newly Appointed Teachers* (Národný mentorský program pre novoprijatých učiteľov) *Nederlandse Vereniging van Leraren (NVL)*, *Nederlands Instituut voor onderwijs en opvoedingszaken (NIVOZ)*, *Vereniging van Christelijke Leraren in het Voort* a iné. Naproti tomu existuje v Holandsku aj podrobne rozpracovaný systém zameraný na koučing učiteľov. Koučing predstavuje v porovnaní s mentoringom krátkodobejší proces, ktorý sa zameriava na riešenie konkrétnych problémov, ako aj na zlepšenie špecifických zručností, pričom Ministerstvo vzdelávania, kultúry a vedy zriadilo organizáciu s názvom *Opleidingen tot Coach*, ktorá ponúka školenia pre koučov pracujúcich s učiteľmi. Tieto školenia zahŕňajú napríklad programy na rozvoj koučovacích zručností, ako aj kurzy zamerané na konkrétne témy, ako je napríklad efektívna komunikácia, riešenie konfliktov a socio-emocionálny rozvoj.

### 3.3.1 Zhrnutie

Poradenstvo a podporné systémy tvoria dôležitú súčasť profesijného rozvoja učiteľov vo všetkých troch krajinách. Na Slovensku sa jedná najmä o realizáciu povinného adaptačného vzdelávania pre začínajúcich učiteľov. Vo Fínsku a v Holandsku je mentoring novoprijatých učiteľov dobrovoľný, pričom zvýšená pozornosť je v týchto krajinách venovaná poradenstvu, mentoringu

a koučingu počas celej dĺžky výkonu učiteľskej profesie (s dôrazom na riešenie konkrétnych a aktuálnych problémov, tréning didaktických či socio-emocionálnych zručností a iné). Naopak, v systéme komplexného a celoživotného poradenstva pre slovenských učiteľov evidujeme zatiaľ závažné nedostatky a to i napriek pilotnej implementácii andragogického poradenstva, ktoré však v aktuálnom období netvorí systémovú súčasť profesijného rozvoja učiteľov.

V rámci uvedenej komparatívnej štúdie možno identifikovať rôzne prístupy, politiky a kultúry, ktoré ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľov v konkrétnych krajinách. Vo Fínsku a Holandsku sa kladie veľký dôraz na inštitucionálnu podporu profesijného rozvoja učiteľov. Programy poradenstva a podporných sietí sú dobre štruktúrované a financované zo štátnych alebo miestnych zdrojov. Učitelia majú prístup k rôznym profesijným rozvojovým programom, ktoré im poskytujú podporu v ich profesijnom, ako aj osobnostnom raste a rozvoji pedagogických zručností (nie len z hľadiska kognície, ale aj z hľadiska socio-emocionálneho rozvoja učiteľov). Na Slovensku je profesijný rozvoj učiteľov zabezpečovaný predovšetkým prostredníctvom formálneho vzdelávania. Financovanie profesijného rozvoja môže byť obmedzené a závisieť od rozpočtu školských zriaďovateľov, čo môže mať vplyv na dostupnosť a kvalitu ponúkaných programov. Zároveň však možno identifikovať aj pozitívne trendy a iniciatívy na zlepšenie profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku (napr. Národný projekt: Profesijný rozvoj učiteľov- TEACHERS, 2022).

Výsledky tejto komparatívnej štúdie majú potenciál poskytnúť základ pre sformovanie vzdelávacích politík a opatrení na podporu profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku.

Navrhované opatrenia:

- a) zaradiť po fínskom a holandskom vzore do profesijného rozvoja učiteľov *vzdelávacie programy založené na teoreticky a empiricky overených východiskách*, ktoré vychádzajú aj z vlastnej proveniencie,
- b) zaradiť po fínskom a holandskom vzore do profesijného rozvoja učiteľov *viaceré vzdelávacie programy zamerané na socio-emocionálny rozvoj*. Toto odporúčanie je v súlade s odporúčaniami MPC (2021): rozšírenie ponuky vzdelávania učiteľov v profesijnom rozvoji o 2-3 programy ročne zamerané na: podporu duševného zdravia a duševnej hygieny, zvládanie záťažových

situácií v praxi, zvyšovanie kompetencií v medziludských vzťahoch, seba-poznanie a seba prijatie.

- c) zaradiť po fínskom a holandskom vzore do profesijného rozvoja učiteľov systematickú podporu a poradenstvo. Ako jedno z východísk sa javí implementácia *andragogického poradenstva pre učiteľov* budovaného na princípoch individualizovanej, dostupnej, operatívnej, kontinuálnej a odbornej pomoci.

Tieto opatrenia zároveň nadväzujú na trendy a nariadenia Európskej komisie, Globálnej agendy 2030 ako aj ďalšie nadnárodné a národné dokumenty/ legislatívu (Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov, 2011; Rozvoj škôl a excelentnosti výučby, 2017; European ideas for better learning, 2018).

### 3.4 Limity výskumu

Za hlavný limit považujeme absentujúci komplexný náhľad na historický a socio-kultúrny kontext profesijného rozvoja učiteľov v konkrétnych krajinách. Ďalším limitom je nízky počet preskúmaných databáz, pričom použitý kvalitatívny prístup môže byť napriek zabezpečeniu objektivizácie výsledkov do určitej miery ovplyvnený rôznymi formami biasu výskumníka.

## ZÁVER

V komparatívnej štúdií sme sa zaoberali systémami profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku, vo Fínsku a v Holandsku. Naším hlavným cieľom bolo identifikovať prístupy k profesijnému rozvoju učiteľov v konkrétnych krajinách a na základe týchto prístupov navrhnúť odporúčania pre podporu profesijného rozvoja slovenských učiteľov.

Ukázalo sa, že ponuka formálneho vzdelávania v profesijnom rozvoji slovenských učiteľov len v obmedzenej miere reaguje na aktuálne potreby a odraz meniaceho sa sveta v školskej praxi. Ako relevantná možnosť ich osobnostného a profesijného rozvoja sa tak javí systémová podpora a implementácia andragogického poradenstva, s cieľom zmierniť „priepasť“ medzi ponukou formálneho vzdelávania a aktuálnymi požiadavkami/ problémami učiteľskej profesie. Vzhľadom na to, že andragógovia disponujú výlučne

edukačnými prostriedkami považujeme za nevyhnutné hľadať také faktory podpory kognitívnych, didaktických a socio-emocionálnych zručností slovenských učiteľov, ktorých úroveň môžu facilitovať aj andragógovia (napr. v oblasti socio-emocionálneho rozvoja ide o: efektívnu komunikáciu, riešenie konfliktov, emocionálnu inteligenciu, efektívne zvládanie záťažových situácií, kritické myslenie a iné).

## LITERATÚRA

- Bruce, C. *et al.* (2010). The Effects of Sustained Classroom-embedded Teacher Professional Learning on Teacher Efficacy and Related Student Achievement. *Teaching and Teacher Education* 26(8), 1598-1608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>
- Carlo, A., *et al.* (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. [https://www.researchgate.net/publication/281159483\\_Study\\_on\\_Policy\\_Measures\\_to\\_Improve\\_the\\_Attractiveness\\_of\\_the\\_Teaching\\_Profession\\_in\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/281159483_Study_on_Policy_Measures_to_Improve_the_Attractiveness_of_the_Teaching_Profession_in_Europe)
- Education*. (n.d.). <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/topic/education>
- Európska komisia (2011). *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Európska komisia (2017). *Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN>
- Európska komisia (2018). *European Ideas for Better Learning: The Governance of School Education Systems*. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- Európsky referenčný rámec - Kľúčové kompetencie pre celoživotné učenie (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=IT>
- Fred, H. (2020). How to Enhance Teachers' Professional Learning by Stimulating the Development of Professional Learning Communities. *Professional Development in Education*, 46(5), 751–769. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634630>
- Globálna agenda 2030 (2015). <https://www.minzp.sk/agenda-2030/>

- Hofman, R. H. & Dijkstra, B. J. (2010). Effective Teacher Professionalization in Networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031–1040. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.046>
- Hilti, E. B. (2011). *Teacher Leadership. The “New” Foundations of Teacher Education*. New York: Peter Lang.
- Laki opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1150/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150>
- Maaranen, K., et al. (2018). Do You Mean besides Researching and Studying? ‘Finnish Teacher Educators’ Views on Their Professional Development. *Professional Development in Education*, 46(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555184>
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000). [https://www.minedu.sk/data/files/2607\\_2000\\_memorandum\\_o\\_celozivotnom\\_vzdelavani.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf).
- MPC (2021). *TEACHERS*. <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers>
- Niemi, H. (2021). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 279–294. <https://doi.org/10.21071/psye.v7i3.13809>
- NIVaM (2022). *Katalóg programov vzdelávania a podporných činností na školský rok 2022–2023*. <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2022/06/KATALOG-NIVAM-FINAL-2022-2023.pdf>
- OECD (2016). *Enhancing Teacher Professional Development in the Netherlands*. <https://lnk.sk/hfl8>
- OECD (2019). *Teachers’ Professional Learning (TPL) Study*. <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/>
- OECD (2020). *Education Policy Outlook Finland*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/Education-Policy-Outlook-Finland.pdf>
- Ovcharuk, O., et al. (2020). The Use of Digital Learning Tools in the Teachers’ Professional Activities to Ensure Sustainable Development and Democratization of Education in European Countries. *Web of Conferences*, 166, 10019. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610019>
- Pavlov, I. (2020). *Andragogické poradenstvo učiteľstvu (1. časť)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers’ Professional Development: A Theoretical Review. *Educational Research*, 54(3), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>



- Wabule, A. (2016). Continuous Professional Development: What Role and Who Benefits? Reflections on Teacher Development in Uganda. *Africa Education Review*, 13(3–4), 141–156. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1229575>
- Wet op het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en de expertisecentra. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003549/2023-08-01>
- Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021–2030. <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>
- Stratégia Európa 2020. <https://www.eesc.europa.eu/sk/sections-other-bodies/other/europe-2020-steering-committee>
- Yada, A., et al. (2021). Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Practices and Resilience in Finland Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 105(103398). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- Zákon č. 568/2009 Z. z., Zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.epi.sk/zz/2009-568>
- Zákon č. 138/2019 Z. z., Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

#### Kontakt

Mgr. Anna Baláž Ďurechová: [anna.durechova@umb.sk](mailto:anna.durechova@umb.sk)

<https://doi.org/10.11118/lifele20241401065>





---

## RECENZE / REVIEW



## PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ S AKCENTEM NA ELIMINACI RIZIK V KONTEXTU ZAJIŠTĚNÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D., RAŠKOVÁ, M., & ŠMELOVÁ, E., 2021. *Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2021. 69 s. ISBN 978-80-244-6099-4.

Kniha vznikla v souvislosti s výzkumným projektem „Společenské aspekty inkluze v základním vzdělávání v kontextu mezinárodního výzkumu“ č. 4401/11, řešeným členy katedry primárního a preprimárního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem výzkumného projektu bylo zjistit, jaký je v současnosti stav ve školách z hlediska připravenosti školního i společenského prostředí jako základní podmínky vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku.

V úvodu autorky směřují pozornost k Národnímu akčnímu plánu inkluzivního vzdělávání, jehož záměrem je hledání příležitostí pro eliminování rizik a podpora rovných příležitostí pro vzdělávání, kdy determinantou je řešení přístupu k inkluzivnímu vzdělávání.

Publikace má pět kapitol. V první kapitole Česká škola v proměnách aneb Víze její transformace v moderní systém autorky na základě vývoje české školy ve 20. století krátce charakterizují nynější školské uspořádání, vysvětlují vztah pojmů integrace a inkluze a jejich působení ve školním prostředí.

Ve druhé kapitole Činitelé edukačního procesu v kontextu proměny jejich pojetí autorky poukazují na to, že dochází k proměně pojetí dítěte a jeho vzdělávacích potřeb a jedním z hlavních cílů vzdělávání se stává socializace dítěte. Konstatují, že je potřeba znát názory a postoje učitelů, poněvadž ti jsou hlavními aktéry všech reforem, přiměřeného způsobu prezentace informací, konstruktivistického pojetí vzdělávání, učiva, průřezových témat. Krátce se zmiňují i o pozici školního asistenta a jeho náplni práce.

Kroky směrem k transformaci české školy deklarující zajištění rovných příležitostí dětí a žáků ve vzdělávání je název třetí kapitoly. Jako tyto kroky autorky označují odklon od encyklopedismu ve vzdělávání a ztotožnění se s trendem rozvoje kompetencí pro život, rovné příležitosti ve vzdělávání, integraci a inkluzi, návaznost mateřské školy (dále jen MŠ) a prvního stupně ZŠ – povinné předškolní vzdělávání v roce života dítěte, který předchází jeho nástupu do povinného školního vzdělávání.

Ve výzkumném šetření, jež se zaměřilo na integraci (výzkum byl uskutečněn před novelou školského zákona o inkluzi), byla zjišťována oblíbenost integrovaných žáků a zda tito žáci ovlivňují charakterovou strukturu třídy na prvním stupni ZŠ. Šetření probíhalo ve čtyřech třídách čtyři vyučovací hodiny. Autorky každou třídu, která byla zařazena do výzkumu, charakterizovaly a speciálně se vyjádřily k integraci v této třídě před výzkumem. Zvolily a uplatnily výzkumné techniky, jimiž byl sociometrický dotazník na téma „zakládání firmy“, neřízené pozorování a rozhovor s třídním učitelem. Není však uvedeno, ve kterých třídách podle stupně byl dotazník zadán. V jedné ze čtyř tříd uskutečnily autorky kazuistiku integrovaných dětí, uvedly zjištěné sociální vazby a jejich podstatné znaky. Popsaná zjištění ukazují, že situace žáků, kterých se integrace týká, není jednoduchá. Jsou považováni za neoblíbené a ani jednou je nikdo neuvedl jako dobrého kamaráda.

Položky sociometrického dotazníku jsou uvedeny v příloze 1 a je pozitivní, že u každé z otázek je uvedeno, k jakému zjištění otázka směřovala. Výsledky, tedy odpovědi žáků, však uvedeny nejsou, což je škoda, poněvadž poznat je by bylo velmi pedagogicky přínosné. Kapitola je doplněna tabulkami s doprovodnými daty.

Čtvrtá kapitola se nazývá Podpora vize inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Autorky popsaly výzkumné šetření u 53 dětí předškolního věku – odpovědi na 10 otázek zaměřených na význam slov **láska mezi lidmi, způsoby projevů lásky dětí a způsoby projevů lásky k dětem** – nestrukturovaným individuálním interview a uvedly výsledky. U předškolních dětí se objevují nejprve jednostranná přátelství, jež ovlivňuje prostředí. Podařilo se jim také zjistit, že děti s vytvořenými vazbami vzájemného přátelství bývají společensky více interaktivní. Hlavním aktérem, který podporuje internalizaci, podílí se na vytváření konceptu kamarádství, vytváření příležitostí k chápání a uvědomění si místa ve skupině, je učitel.

Pátá kapitola nese název Výzkumné pojetí internalizace v podmínkách mateřské školy. Extenzivní výzkumnou metodou strukturovaného

interview byly dětem předškolního věku a žákům 1. a 4. třídy ZŠ tentokrát pokládány otázky v souladu se záměrem poznat jejich **pojetí kamarádství**, tedy co si pod kamarádstvím představují, a to v kontextu důrazu na společnou činnost, uspokojování vlastních potřeb a posílení vlastního statusu. Jsou uvedeny srozumitelné grafy s doplňujícím označením, komparace a interpretace výsledků, a poněvadž se jedná o kvalitativní výzkumný přístup, rovněž ilustrativní výběr z odpovědí dětí. Shrnutí výsledků výzkumného šetření je zasazeno do teoretického rámce, který se opírá o psychologické teze. Výsledky, tj. odpovědi pěti dětí předškolního věku, jsou uvedeny v příloze 2.

Následně je popsán experiment, jehož cílem bylo zjistit možnosti podpory učitelem řízeného rozvoje pozitivních vztahů dětí v inkluzivním prostředí školy. Byl realizován v 15 MŠ, v nichž učitelé uskutečnili cílenou činnost zaměřenou na rozvoj sociálně-emočních kompetencí u dětí předškolního věku, a v 15 MŠ jakožto kontrolní skupině. Obsahem 15 řízených aktivit byla nejprve motivační slovní rozcvička, poté děti vyslechly příběh a následovala diskuse s dohlížením na dodržování pravidel. Autorky připomínají, že zcela jistě se i v kontrolní skupině podporoval rozvoj emočních kompetencí. Toto však nebylo cíleně plánovitě zařazeno do aktuální vzdělávací nabídky. U experimentální skupiny se ukázalo, že téma rozpoznávání a regulace emocí je pro děti předškolního věku zajímavé a že učitelky pracují s těmito tématy s uspokojením. Přidávaly další způsoby rozvíjení sociálně-emočních kompetencí a získávaly pro toto rozvíjení i rodiče. Výsledky byly diskutovány s psychology, se speciálními pedagogy a s didaktiky pro předškolní vzdělávání, kteří se podíleli na vytváření metodických postupů.

Celkové uspořádání publikace splňuje hned dvojí vzor pro psaní závěrečné práce pro studující učitelství pro mateřské školy a učitelství 1. stupně ZŠ. Zpracování informací o tématu v teoretické části je dobrým příkladem zpracování obsahu. Výzkumná šetření i zpracování výsledků mohou být metodologickou oporou. Nabízí se také možnost využít publikaci v seminářích, přinejmenším pro studující obou výše jmenovaných oborů. Seznam použité literatury může být nejen studujícím, ale i učitelům obou stupňů vzdělávání dobrým vodítkem při hledání odborných zdrojů k tématu inkluze. Vzhledem k individualizaci vzdělávání, která na školách obou stupňů probíhá, ale po jejímž ještě větším zintenzivnění se stále volá, jsou i oba dotazníky zařazené v přílohách dobrým příkladem, popř. využitelným vzorem nejen pro

studující, ale opět i pro učitele na těchto stupních škol, kteří se budou zamýšlet nad tématem kamarádství mezi dětmi (žáky) či tématy jinými nebo při zpracovávání některých morálních problémů.

Téma inkluze, vytváření a udržování inkluzivního prostředí ve školách jako její nezbytné podmínky je a bude stále aktuální. Děti odrůstají a ze školského systému odcházejí, ale přicházejí děti nové a opět musí učitelé MŠ i prvního stupně ZŠ intenzivně, systematicky, soustavně a promyšleně s dětmi pracovat tak, aby v prostředí pro vzdělávání v zájmu inkluze eliminovali rizika v kontaktech mezi dětmi, zajišťovali rovné příležitosti pro všechny a cíleně podporovali prosociální chování, což je pro úspěšnou socializaci a personalizaci jak dětí intaktních, tak inkludovaných nezbytné.

### **Autor recenze**

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika

e-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

Přijato: 10. 5. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241401085>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) International License





Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou třikrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

### Redakční rada

- **doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (předseda redakční rady)**  
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**  
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**  
Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**  
Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno

- 
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,  
Slovenská republika
  - **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**  
Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov, Slovenská republika
  - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**  
Silesian University of Technology, Institute of Education  
and Communication Research, Gliwice, Polsko
  - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**  
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií
  - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**  
Policejní akademie České republiky v Praze, Fakulta bezpečnostního  
managementu, Praha
  - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
  - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**  
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
  - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických  
a psychologických studií
  - **doc. PhDr inž. Lukasz Tomczyk PhD**  
Jagellonská univerzita, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
  - **prof. Péter Tóth**  
Technická a ekonomická univerzita v Budapešti, Oddělení technického  
vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
  - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**  
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Slovenská republika
  - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

---

**Redakce:**

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Názory prezentované autory v publikovaných příspěvcích se nemusí shodovat s názorem redakce časopisu.

**Jazykové korektury:**

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

**Vydavatel:**

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,  
Zemědělská 1, 613 00 Brno,  
IČ 62156489

Vychází třikrát ročně

Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

**Sazba:**

Bc. Eliška Kovářová

**Webové stránky časopisu:**

<https://lifelonglearning.mendelu.cz>

**Facebook:**

<http://www.facebook.com/ljournal>

**Adresa redakce:**

Časopis Lifelong Learning

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně

Zemědělská 5, 613 00 Brno

e-mail: [lifelonglearning@mendelu.cz](mailto:lifelonglearning@mendelu.cz)

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)

The Lifelong Learning journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published three times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included in EBSCO and ERIH PLUS databases.

### Editorial Board

- **doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (Editor-in-Chief)**  
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**  
Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Czech Republic
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**  
University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**  
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **doc. PhDr. Petr Hladó, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**  
Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic

- 
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**  
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
  - **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**  
University of Presov, Faculty of Pedagogy, Slovak Republic
  - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**  
Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
  - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**  
University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology, Czech Republic
  - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**  
Police Academy of the Czech Republic in Prague, Faculty of security management, Czech republic
  - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**  
Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
  - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**  
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
  - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**  
Silesian University, Faculty of public policies ,Institute of Pedagogical and Psychological Sciences
  - **doc. PhDr inż. Lukasz Tomczyk PhD**  
Jagiellonian University, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
  - **prof. Péter Tóth**  
Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education, Budapest, Hungary
  - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**  
University of Presov, Faculty of Arts, Slovak Republic
  - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**  
Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

---

**Editorial Office:**

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Opinions presented by the authors in their contributions need not necessarily be in accordance with opinions of the editors of the journal.

**Language Editors:**

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

**Publisher:**

Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,  
Zemědělská 1, 613 00 Brno,  
ID 62156489

It is published three times a year.

The journal is registered by the Ministry of Culture of the Czech Republic under No. E 20235.

**Typesetting:**

Bc. Eliška Kovářová

**Journal Website:**

<https://lifelonglearning.mendelu.cz>

**Facebook:**

<http://www.facebook.com/ljournal>

**Contact:**

Journal of Lifelong Learning  
Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno  
Zemědělská 5, 613 00 Brno  
e-mail: [lifelonglearning@mendelu.cz](mailto:lifelonglearning@mendelu.cz)

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)