



2025



UČITELIA PRE UDRŽATEĽNÚ BUDÚCNOSŤ

Národná správa z výskumu – Slovensko

*Kristína Rankiová,
Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko*

Projekt „Učitelia pre udržateľnú budúcnosť“ je kofinancovaný vládami Česka, Maďarska, Poľska a Slovenska prostredníctvom Vyšehradských grantov z Medzinárodného vyšehradského fondu. Cieľom Fondu je rozvíjať koncept trvalo udržateľnej regionálnej spolupráce v strednej Európe. Za obsah sú výlučne zodpovední autor a vydavateľ a nemusia nevyhnutne odrážať názory Vyšehradského fondu.

UČITELIA PRE UDRŽATEĽNÚ BUDÚCNOSŤ

Národná správa o globálnom vzdelávaní v príprave budúcich učiteľov v Slovenskej republike

1. vydanie
2025

Autor: Kristína Rankovová (Univerzita Komenského v Bratislave)

Recenzent: Zuzana Labašová (CEEV Živica)

Korektúra: Katarína Ruttkayová (CEEV Živica)

Sadzba: René Říha

Vydavateľ: Komenského inštitút, CEEV Živica

Račianska 78, 83102 Bratislava

www.komenskehoinstitut.sk, info@komenskehoinstitut.sk

www.facebook.com/Komenskehoinstitut

www.teachers4sd.org

Projekt „Učitelia pre udržateľnú budúcnosť“ realizujú štyri mimovládne organizácie v krajinách V4: HAND (Maďarsko), Stredisko ekologické výchovy SEVER (Česko), Grupa Zagranica (Poľsko), CEEV Živica (Slovensko).



supported by
• Visegrad Fund
• •

1. ÚVOD	6
1.1 Definície a vývoj pojmov „globálne vzdelávanie“ a „vzdelávanie pre udržateľný rozvoj“	7
1.2 Stručný opis projektu	10
1.3 Prehľad dát použitých v národnom reporte	11
2. ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV NA UNIVERZITNEJ ÚROVNI NA SLOVENSKU	13
3. KONTEXT: GLOBÁLNE VZDELÁVANIE VO VYSOKOŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ A V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV	18
3.1 Globálne vzdelávanie na okraji politických záujmov	18
3.2 Očakávané výsledky absolventov pregraduálnej prípravy v učiteľských odboroch vo vzťahu ku globálnemu vzdelávaniu	19
3.2.1 Dokumenty, ktoré nie sú priamo zamerané na vzdelávanie budúcich učiteľov - očakávané výsledky absolventov pregraduálnej prípravy v učiteľských odboroch	19
3.2.2 Dokumenty priamo zamerané na vzdelávanie budúcich učiteľov - očakávané výsledky absolventov pregraduálnej prípravy v učiteľských odboroch	20
3.3 Požiadavky a očakávania týkajúce sa učiteľov, ktorí sú absolventmi učiteľských odborov	23
3.4 Kontextualizácia analýzy legislatívnych a organizačných rámcov a dokumentov s existujúcim výskumom týkajúcim sa globálneho vzdelávania, vysokých škôl a vzdelávania budúcich učiteľov	26
3.5 Zhrnutie existujúcich kontextuálnych, právnych a organizačných skutočností týkajúcich sa uplatňovania globálneho vzdelávania vo vzdelávaní budúcich učiteľov na vysokých školách	29
4. GLOBÁLNE VZDELÁVANIE V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV NA SLOVENSKU – VÝSLEDKY	30
4.1 Konceptualizácia globálneho vzdelávania a aké kompetencie by malo globálne vzdelávanie rozvíjať	30
4.2 Motivácia pre začlenenie globálneho vzdelávania	32
4.2.1 Osobné motivácie a ciele pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov	32
4.2.2 Inštitucionálne motivácie a ciele pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov	35

4.3 Uplatňovanie globálneho vzdelávania v príprave budúcich učiteľov na vybraných inštitúciách	39
4.3.1 Globálne vzdelávanie v strategických dokumentoch	41
4.3.2 Pracovné skupiny pre globálne vzdelávanie	41
4.3.3 Konkrétne praktické kroky a iniciatívy týkajúce sa globálneho vzdelávania	42
4.3.4 Globálne vzdelávanie v predmetoch	43
4.3.5 Celkový prístup ku globálnemu vzdelávaniu v predmetoch	45
4.3.6 Podpora vedenia a manažmentu fakulty	45
4.3.7 Interdisciplinárny prístup ku globálnemu vzdelávaniu a úloha spolupráce pri realizácii globálneho vzdelávania	46
4.3.8 Spätná väzba a jej využitie	47
5. ÚSPECHY A PRÍLEŽITOSTI PRE ZAČLENENIE GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA DO PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV	49
5.1 Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Individuálna úroveň	49
5.2 Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Inštitucionálna úroveň	50
5.3 Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Národná úroveň	51
6. PREKÁŽKY A HROZBY PRE ZAČLENENIE GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA DO PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV	53
6.1 Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Individuálna úroveň	54
6.2 Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Inštitucionálna úroveň	54
6.3 Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Národná úroveň	56
7. ZHRNUTIE A ODPORÚČANIA	60
7.1 Odporúčania na národnej úrovni	61
7.2 Odporúčania na inštitucionálnej úrovni (univerzitnej, fakultnej)	63
BIBLIOGRAFIA	65
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	65
ZOZNAM RELEVANTNÝCH OFICIÁLNYCH DOKUMENTOV TÝKAJÚCICH SA GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA A VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ A VZDELÁVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV, KTORÉ BOLI ANALYZOVANÉ	68

ZOZNAM SKRATIEK

Ciele udržateľného rozvoja (Sustainable Development Goals) – SDGs

Európska únia – EÚ

Globálne vzdelávanie – GV

Global Education Network Europe – GENE

Medzinárodný vyšehradský fond – MVF

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže – MŠVVaM

Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí – MZVaEZ

Mimovládne organizácie – MVO

Oficiálna rozvojová pomoc (Official development assistance) – ODA

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) – OECD

Rozvojové vzdelávanie – RV

Slovenský kvalifikačný rámec – SKR

Univerzita Komenského v Bratislave – UK

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici – UMB

Riadiaca a manažérska pozícia na inštitúcii vysokoškolského vzdelávania – R

Vysoká škola – VŠ

Vysokoškolský učiteľ – U

Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj – VUR

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1: Postupy a prístupy ku GV v príprave budúcich učiteľov na UMB a UK 40

Tabuľka 2: Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov 49

Tabuľka 3: Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov 53

1.ÚVOD

Globálne vzdelávanie (GV) je vzdelávanie, ktoré zahŕňa globálny rozmer vzdelávania a poskytuje študentom nové zručnosti, vedomosti a hodnoty potrebné na to, aby sa stali zodpovednými globálnymi a lokálnymi (tzv. globálnymi) občanmi. GV sa zrodilo z potreby pochopiť zrýchľujúcu sa globalizáciu a vzájomnú prepojenosť spoločností, kultúr či ekonomík. Keďže klasické frontálne vzdelávacie systémy neboli schopné túto komplexnosť a prepojenosť zmysluplne uchopiť, GV bolo navrhnuté ako alternatívny pedagogický prístup. Podľa Európskej deklarácie o globálnom vzdelávaní do roku 2050, tzv. Dublinskej deklarácie (2022), ktorá je smerodajným dokumentom týkajúcim sa GV v európskom kontexte, GV možno definovať ako:

II [...] vzdelávanie, ktoré umožňuje ľuďom kriticky reflektovať svet a svoje miesto v ňom; otvoriť svoje oči, srdcia a mysle realite sveta na miestnej a globálnej úrovni. Umožňuje ľuďom pochopiť, predstaviť si, dúfať a konať tak, aby nastolili svet sociálnej a klimatickej spravodlivosti, mieru, solidarity, rovnosti, planetárnej udržateľnosti a medzinárodného porozumenia. Zahŕňa rešpektovanie ľudských práv a rozmanitosti, inklúziu a dôstojný život pre všetkých teraz aj v budúcnosti. Globálne vzdelávanie zahŕňa širokú škálu poskytovania vzdelávania: formálneho, neformálneho a informálneho učenia sa; celoživotného a prierezového. Považujeme to za nevyhnutné pre transformačnú silu, a transformáciu, vzdelávania. (p. 2)

Celkovo sa GV usiluje o osobnú a spoločenskú zmenu (Jančovič a Penfold, 2017). Okrem toho je GV aj v centre Cieľov trvalo udržateľného rozvoja (SDGs) Organizácie Spojených národov ako kľúčový faktor umožňujúci dosiahnutie cieľa č. 4.7. Aby však GV naplnilo svoj transformačný potenciál, musí byť dobre implementované a uchopené na všetkých úrovniach vzdelávania. V opačnom prípade sa môže stať, že jeho ciele nebudú naplnené. Ako ukazujú zistenia z predchádzajúceho projektu Medzinárodného vyšehradského fondu (MVF) č. 22020499, práve to je prípad Slovenska, kde GV zostáva na okraji vzdelávacieho systému a nie je riadne inštitucionalizované (Jendeková a kol., 2021).

Ako odporúča predošlý projekt, aj napriek rôznym výzvam môže vzdelávanie budúcich učiteľov zohrávať významnú úlohu pri pozitívnej spoločenskej zmene smerom k udržateľnej budúcnosti, keďže (budúci) učelia zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri podpore udržateľnosti a globálnej zodpovednosti, čím vytvárajú silný multiplikačný efekt (Bourn, 2015). Okrem toho, hoci existuje rozsiahly výskum o príprave učiteľov na vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (VUR) a GV, literatúra sa zväčša zameriava na západoeurópske kontexty (Brundiers a kol., 2021; Wiek a kol., 2016), kde majú tieto iniciatívy dlhšiu tradíciu. Naopak, VUR a GV zostávajú nedostatočne preskúmané v stredovýchodnej Európe, kde sa spoločensko-politické a historické kontexty výrazne líšia (Hodorovská a Rankovová, 2024; Kuleta-Hulboj, 2020; Mónus, 2020; Müller, 2018; Varga, 2020). Skúmanie postavenia GV v príprave budúcich učiteľov je zmysluplnou snahou aj preto, že vysoké školy (VŠ) a fakulty disponujú relatívne vysokou mierou autonómie, ktorá im umožňuje meniť a aktualizovať študijné programy a sylaby s cieľom začleniť GV, a tak pripraviť budúcich učiteľov, aby boli schopní GV vyučovať.

Práve z tohto dôvodu je cieľom súčasného projektu s názvom *Učitelia pre udržateľnú budúcnosť*¹ (www.teachers4sd.org) preskúmať súčasné postavenie GV v príprave budúcich učiteľov v krajinách Vyšehradskej skupiny (Česko, Maďarsko, Poľsko a Slovensko). I z toho dôvodu táto národná správa skúma konkrétne to, ako je GV/TUR začlenené do pregraduálnej prípravy učiteľov v kontexte Slovenska.

Pokiaľ ide o štruktúru tohto reportu, najprv report definuje, ako je GV chápané a ako sa k nemu pristupuje v slovenskom kontexte. Po druhé, správa poskytuje čitateľovi opis a zdôvodnenie projektu, ktorý zahŕňa výskum zo štyroch vyšehradských krajín. Po tretie, report stručne vysvetľuje metodiku zberu a analýzy dát. Ďalšia kapitola je venovaná vysvetleniu kontextu pregraduálnej prípravy učiteľov na Slovensku. Nasleduje opis súčasného stavu GV na Slovensku s osobitným zameraním na prípravu budúcich učiteľov. Potom správa ponúka analýzu zistení – ako sa GV v príprave budúcich učiteľov konceptualizuje, ako sa praktizuje a aké ciele a motivácie vedú k implementácii GV v príprave budúcich učiteľov. Správa tiež mapuje hlavné úspechy a možnosti ďalšej inštitucionalizácie GV. Tieto skutočnosti sú potom konfrontované s prezentáciou hlavných prekážok a výziev, ktorým GV čelí v príprave budúcich učiteľov. Na záver správa poskytuje čitateľovi zoznam odporúčaní, ktorých cieľom je riešiť, ako možno GV ďalej a hlbšie inštitucionalizovať, a to tak na národnej úrovni, ako aj na úrovni konkrétnych inštitúcií (VŠ).

1.1 Definície a vývoj pojmov „globálne vzdelávanie“ a „vzdelávanie pre udržateľný rozvoj“

Hoci sa projekt MVF rovnako zameriava na globálne vzdelávanie (GV) a vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (VUR), je nevyhnutné spomenúť, ako sa tieto pojmy chápu, ako sa k nim pristupuje v slovenskom kontexte a prečo GV zostáva referenčným rámcom. Z tohto dôvodu sa prvá časť tejto správy zameriava na objasnenie viacerých pojmov a definícií, ktoré možno použiť pri diskusii o tomto fenoméne.

Na Slovensku má GV svoje korene v rozvojovom vzdelávaní (RV). Od vstupu Slovenska do Európskej únie (EÚ) sa systém rozvojovej pomoci a spolupráce pretváral na základe príkladov a skúseností západoeurópskych krajín (Nadácia Pontis, 2011). Na základe týchto modelov bolo RV zaradené pod agendu Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí (MZVaEZ). Následne bolo RV formulované ako nástroj, ktorý môže zvýšiť povedomie o globálnych problémoch a zároveň upozorniť na význam rozvojovej pomoci a spolupráce (Národná stratégia globálneho vzdelávania, 2012). **Zákon o oficiálnej rozvojovej pomoci** z roku 2007, ako aj **Zákon o rozvojovej spolupráci** z roku 2015, ktorý ho nahradil, podporujú túto skutočnosť tvrdením, že RV je súčasťou oficiálnej rozvojovej pomoci (Official Development Aid – ODA) spolu s rozvojovou spoluprácou a humanitárnou pomocou. Okrem toho sa v **Strednodobej stratégii rozvojovej spolupráce Slovenskej republiky na roky 2019 - 2023**² (MZVaEZ, 2019) tiež spomína, že RV by malo slúžiť ako nástroj, prostredníctvom ktorého možno rozvojovú problematiku začleniť do učebných plánov a osnov slovenských vzdelávacích inštitúcií. Rovnako dôležité je však spomenúť, že v novej **Strednodobej stratégii rozvojovej spolupráce SR na roky 2025 -**

¹ V anglickom origináli: *Teachers for a Sustainable Future*.

² Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce Slovenskej republiky na roky 2019-2023 (2019) bola predĺžená do konca roka 2024 (SlovakAid, 2023).

2030 (MZVaEZ SR, 2025) sa o tomto nehovorí a GV je vnímané skôr ako nástroj, prostredníctvom ktorého MZVaEZ SR zvyšuje povedomie o rozvojovej spolupráci a humanitárnej pomoci. Navyše, projekty RV sú väčšinou vnímané ako vzdelávacie projekty realizované v partnerských krajinách SR, nie na Slovensku ako takom.

Súčasne s týmto legislatívnym vývojom bol v roku 2012 termín „globálne vzdelávanie“ oficiálne zavedený do vôbec prvej **Národnej stratégie globálneho vzdelávania na roky 2012 - 2016**, ktorú následne schválila vláda. Stratégia definuje GV ako typ vzdelávania, ktorý „zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa). Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta. Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilňujú uvedomenie si vlastnej úlohy vo svete. Motivuje ľudí k zodpovednosti a vychováva smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana“ (s. 1). Ešte dôležitejšie je, že Národná stratégia objasňuje úlohu **GV ako zastrešujúci pojem**, ktorý zahŕňa aj iné príbuzné vzdelávania, a teda terminologicky stavia GV do pozície hlavného termínu, ktorý sa má používať pri označovaní takéhoto typu vzdelávania. V súlade s tým uvádza, že GV zahŕňa „globálne rozvojové vzdelávanie (vzdelávanie o problematike rozvojových krajín a chudoby vo svete), environmentálne vzdelávanie, multikultúrne vzdelávanie, mierové vzdelávanie, ako aj vzdelávanie ľudským právam v globálnom kontexte“ (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie, 2012, s. 1).

Následne od roku 2012 pozorujeme zjednotenie príslušných mimovládnych organizácií (MVO) (ktoré zostávajú hlavnými aktérmi popri učiteľoch, pokiaľ ide o tvorbu učebných materiálov, školení, osvetových aktivít súvisiacich s GV) pri používaní terminológie GV. Podobne aj vládna agentúra SlovakAid, ktorá má na starosti ODA, a teda poskytuje finančné prostriedky súvisiace s GV, keďže GV oficiálne patrí pod ODA, používa termín GV. Ambrela, slovenská „strešná“ organizácia združujúca mimovládne organizácie zaoberajúce sa rozvojovou agendou vrátane GV, taktiež používa tento termín. Ambrela má aj pracovnú skupinu pre GV, v rámci ktorej sa stretávajú relevantní aktéri, ktorí používajú ten istý pojem; chápanie GV teda existuje aj na tejto úrovni. Popri týchto inštitúciách používa termín GV aj Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže (MŠVVaM), pod ktorého agendu sa GV od roku 2020 presunulo vďaka trojstrannej dohode medzi MŠVVaM, MZVaEZ a (Global Education Network Europe) GENE (Dolejšová 2021, cit. podľa Halászová, 2021). Podobne aj Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM), ktorý je vládnu inštitúciou spadajúcou pod MŠVVaM, používa dôsledne termín GV. Okrem toho aj v slovenskej akademickej obci prevláda termín GV, ktorý sa používa pri výskume tohto typu vzdelávania (Rankovová a Hodorovská, 2022, 2024).

Rovnako dôležité je poznamenať, že Národná stratégia pre globálne vzdelávanie bola zverejnená v roku 2012, teda ešte pred zavedením dokumentu Premena nášho sveta: Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj (Agenda 2030). Práve táto Agenda 2030 (2015) predstavuje odklon od predchádzajúcej paradigmy Miléniových rozvojových cieľov a prináša koncept *udržateľného rozvoja*, ktorý sa stal novým prvkom mnohých politík a stratégií na celom svete vrátane Slovenska. Keďže však Národná stratégia pre globálne vzdelávanie (2012) nebola aktualizovaná, aj keď jej platnosť bola oficiálne ukončená v roku 2016, oficiálne

zmienky o udržateľnom rozvoji zostávajú minimálne. Následne s tým súvisí aj to, že pojem „vzdelávanie pre udržateľný rozvoj“ sa v praxi príliš nepoužíva - ani zo strany MVO a učiteľov, ani v kľúčových strategických dokumentoch. Z tohto dôvodu sa v praxi, ako aj oficiálne, **naďalej používa len pojem GV.**

Napriek tomu je nevyhnutné spomenúť, že už v **Národnej stratégii globálneho vzdelávania** z roku 2012 sa uvádza, že jedným z princípov GV je udržateľný rozvoj, ktorý sa chápe ako „prispôsobenie životného štýlu smerujúceho k zachovaniu a zlepšeniu životného prostredia pre ďalšie generácie“ (s. 8). Rovnako sa v stratégii tvrdí, že „hlavným cieľom [GV] je poskytnúť cieľovým skupinám informácie, ktoré uľahčujú porozumenie sociálnym, *environmentálnym*, ekonomickým a politickým procesom vo svete, rozvíjajú kritické myslenie a formujú globálne občianske postoje“ (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie, 2012, s. 7, zdôraznenie pridané autorkou). Zameranie sa na environmentálne aspekty globálnych problémov a tém možno považovať za dôležitý odrazový mostík pre začlenenie konceptu VUR. Rovnako tak aj MVO, ktoré pripravujú vzdelávacie materiály a učebnice pre GV, často pracujú s témami udržateľného rozvoja.³

Okrem toho sa v čase písania tejto správy pripravuje aj nová Národná stratégia pre globálne vzdelávanie. Návrh preberá chápanie GV tak, ako ho navrhuje Dublinská deklarácia (2022), ktorá opätovne potvrdzuje, že GV sa má chápať ako zastrešujúci pojem pre antirasistické vzdelávanie, rozvojové vzdelávanie, inkluzívne vzdelávanie, vzdelávanie k rodovej rovnosti, vzdelávanie ku globálnemu občianstvu, vzdelávanie k udržateľnému rozvoju, globálne rozvojové vzdelávanie, globálne vzdelávanie, vzdelávanie k ľudským právam, medzikultúrne vzdelávanie, vzdelávanie k environmentálnej udržateľnosti alebo mierové vzdelávanie (s. 13).

V tomto bode je teda možno vyvodiť dva závery, ktoré ovplyvnili spôsob, akým sa ku GV a VUR pristupovalo počas tohto výskumného projektu v slovenskom kontexte. Po prvé, je zrejmé, že **v kontexte Slovenska sa GV chápe ako zastrešujúci pojem, ktorý zahŕňa VUR.** Z tohto hľadiska, aj keď sme si vedomí cieľov projektu MVF – t.j., zmapovanie prítomnosti GV a VUR vo vzdelávaní budúcich učiteľov - **táto správa bude pracovať prevažne s termínom GV** (a nie s VUR), ktorý sa používa v existujúcich oficiálnych dokumentoch, ako aj v praxi. Po druhé, a to bude zrejmejšie v nasledujúcich častiach, GV stále zostáva na okraji záujmu, pokiaľ ide o jeho uznanie a inštitucionalizáciu. V praxi to znamená, že mnohí pedagógovia, ako aj iné zainteresované strany, sú implicitne oboznámené s témami GV, ale nevedia, že to, čo robia v praxi, je spojené s alebo označené ako GV (Človek v ohrození a kol., 2019). Tento jav je prítomný aj v mnohých právnych a organizačných dokumentoch, ktoré požadujú mnohé zásady a témy súvisiace s GV, ale explicitne ich nespájajú. **Aj keď teda uznávame to, že GV sa v slovenskom kontexte používa primárne, nebolo by racionálne rámcovať tento výskum len v rámci obmedzení explicitných zmienok GV.** V záujme komplexnejšieho zmapovania súčasného stavu na Slovensku boli teda skúmané aj dokumenty, ktoré implicitne odkazujú na princípy a témy GV. Podobne pri realizácii rozhovorov s relevantnými respondentmi sme GV rámcovali rôznymi spôsobmi (napr. kladením otázok týkajúcich sa tém udržateľnosti), aby sme získali komplexné predstavy o fungovaní GV v príprave budúcich učiteľov vo

³ Pokiaľ ide o témy súvisiace s trvalo udržateľným rozvojom, pozrite si napr. webovú stránku <https://globalnevzdelavanie.sk/kategoria/kniznica/>, ktorá je oficiálnym úložiskom zdrojov, materiálov a obsahu, ktoré vytvorili MVO a ktoré sa týkajú GV.

všeobecnosti. Na druhej strane nám tento prístup pomohol pochopiť, ako sa GV chápe a praktizuje, a to explicitne aj implicitne, a aké kroky by sa mali podniknúť na ďalšiu inštitucionalizáciu GV.

1.2 Stručný opis projektu

Ako sa uvádza v úvode, tento národný report je súčasťou väčšieho projektu „*Učitelia pre udržateľnú budúcnosť*“ (www.teachers4sd.org), ktorého cieľom je posilniť rôzne zainteresované strany v oblasti vzdelávania učiteľov s cieľom zvýšiť zastúpenie a integráciu VUR a GV v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov na univerzitnej úrovni vo vyšehradských krajinách.

Projekt bol spolufinancovaný Medzinárodným vyšehradským fondom (MVF) a projektom predsedníctva Európskej únie pre Maďarsko (EUPP4), koordinovaný [združením HAND](#) (Maďarská asociácia mimovládnych organizácií pre rozvoj a humanitárnu pomoc) a realizovaný vo vyšehradských krajinách (Česko, Maďarsko, Poľsko a Slovensko). Partnermi konzorcia boli [Grupa Zagranica, Poľsko, Živica, Slovensko](#) a [Stredisko environmentálnej výchovy SEVER, Česká republika](#).

S cieľom zlepšiť pochopenie súčasnej situácie, praxe a prebiehajúcich zmien v oblasti VUR a GV v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov uskutočnil tím výskumníkov zo zúčastnených krajín v rámci projektu spoločný empirický výskum vo všetkých vyšehradských krajinách. Súčasťou projektu bolo aj sieťovanie odborníkov, zdieľanie odborných znalostí a poznatkov v rámci témy GV a VUR medzi odborníkmi na národnej aj medzinárodnej úrovni. Projekt vytvoril príležitosti na konzultácie a spoluprácu, čím sa podporila silnejšia spolupráca medzi univerzitami, odborníkmi a medzi jednotlivými sektormi. Okrem toho projekt zahŕňal zhromažďovanie a šírenie osvedčených postupov a iniciatív v tematike GV.

Počas spoločného výskumu sa v každej zo štyroch krajín uplatňovala rovnaká konceptualizácia a výskumné metódy. Spoločnými **konceptuálnymi východiskami** boli Ciele trvalo udržateľného rozvoja (Agenda 2030) a Dublinská deklarácia o GV (2022). Dáta sa zbierali primárne pomocou **polo-štruktúrovaných rozhovorov** (N = 45 v štyroch krajinách) so zástupcami inštitúcií, ktoré pripravujú budúcich učiteľov. Rozhovorom predchádzali pilotné rozhovory (N = 4) a predbežná analýza. Počas pilotnej analýzy bol vytvorený systém kategórií na kódovanie využívajúci deduktívno-induktívny prístup, pričom na základe skúseností s kódovaním boli vypracované manuály pre partnerov výskumu. Vo finálnej verzii rozhovorov boli použité spoločné smerodajné otázky, ktoré umožnili, že výskumy v rámci štyroch krajín sa dajú porovnávať. V rozhovore sme sa zamerali na päť základných dimenzií: 1) profesionálna angažovanosť respondentov a ich motivácia pre začlenenie GV/VUR do prípravy učiteľov; 2) univerzitný kontext, univerzitné stratégie a snahy o udržateľnosť, v ktorých vzdelávanie učiteľov funguje; 3) začlenenie GV/TUR do študijných programov a požiadaviek na vzdelávanie učiteľov; 4) osvedčené postupy; 5) odporúčania. Zozbierané údaje boli analyzované metódou **šablónovej analýzy**⁴ (Brooks a kol., 2015), ktorá „je formou tematickej analýzy, ktorá kladie dôraz na použitie hierarchického kódovania, ale vyvažuje relatívne vysoký stupeň štruktúry v procese analýzy

⁴ V anglickom jazyku: *template analysis*.

textových údajov s flexibilitou prispôbiť ju potrebám konkrétnej štúdie. Ústredným prvkom tejto techniky je vypracovanie kódovacej šablóny, zvyčajne na základe prelimiárnej vzorky dát, ktorá sa potom aplikuje na ďalšie dáta, reviduje a spresňuje“.

Okrem analýzy rozhovorov (Roulston, 2014) sme vykonali **analýzu dokumentov** (Rubin a Babbie, 2000) s cieľom preskúmať regulačné prostredie a inštitucionalizáciu GV/VUR. Pomocou metódy **participatívneho mapovania systému**⁵ (Barbook a Penn, 2021; Pomeroy-Stenens, Goldman, a Grattan, 2022) s malou medzinárodnou skupinou expertov sme skúmali, aké sú najčastejšie faktory, ktoré podporujú a brzdia začlenenie GV/VUR do prípravy budúcich učiteľov.

Celý výskumný proces získal etické povolenie od Školskej etickej komisie doktorandského programu pedagogických vied na Debrecínskej univerzite.

Zistenia zo všetkých štyroch vyšehradských krajín boli zhrnuté v štyroch národných správach a jednej porovnávacej štúdii.

Táto národná štúdia prezentuje výsledky, získané z výskumu, na základe skúmaných slovenských inštitúcií pripravujúcich budúcich učiteľov, a na základe slovenského kontextu. Výskum skúma motivačné faktory, organizačné stratégie a rámce, postupy implementácie a možnosti rozvoja GV a VUR, a jeho cieľom je prispieť k podpore integrácie VUR a GV do prípravy budúcich učiteľov odporúčaniami založenými na výsledkoch z výskumu. Vďaka odporúčaniam je táto národná správa vhodná pre tvorcov politík na inštitucionálnej, národnej aj medzinárodnej úrovni a môže napomôcť efektívnej advokačnej činnosti.

1.3 Prehľad dát použitých v národnom reporte

V rámci výskumu na Slovensku sa zozbieralo niekoľko druhov dát:

- 1. Zákony, oficiálne dokumenty, stratégie a/alebo usmernenia, ako aj predchádzajúce výskumy, ktoré by pomohli zmapovať stav GV v príprave budúcich učiteľov.** Tieto dokumenty zahŕňali Národnú stratégiu pre GV (2012), širšie právne a organizačné rámce (explicitne alebo implicitne) súvisiace s GV (napr. Profesionálne štandardy pre pedagogických zamestnancov, Sústava študijných odborov), strategické dokumenty vybraných VŠ a fakúlt, predchádzajúce výskumné správy týkajúce sa GV.
- 2. Polo-štruktúrované rozhovory so zástupcami vybraných VŠ.** Podľa pokynov projektu boli vybrané dve vysokoškolské inštitúcie (VŠ), ktoré pripravujú budúcich učiteľov. Na Slovensku boli vybrané Univerzita Komenského v Bratislave a Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Boli vybrané, pretože majú v príprave budúcich učiteľov dlhoročnú tradíciu a pretože CEEV Živica, organizácia zodpovedná za projekt, má dlhodobé kontakty so zástupcami oboch týchto VŠ. Keďže hlavným cieľom projektu bolo zistiť, ako sa GV chápe a ako sa k nemu pristupuje na VŠ, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, bolo dôležité nájsť respondentov, ktorí už majú skúsenosti s princípmi alebo témami GV. V tomto zmysle sa pri hľadaní respondentov použil účelový výber vzorky, ktorý zúžil výber relevantných VŠ.

⁵ V anglickom jazyku: *participative system mapping*.

Ako už bolo povedané, cieľom bolo uskutočniť polo-štruktúrované rozhovory s dvoma typmi relevantných respondentov - vysokoškolskými učiteľmi pripravujúcimi budúcich učiteľov, ktorí budú učiť na stredných školách, a druhým typom respondentov boli tí, ktorí mali na fakulte rozhodovacie alebo riadiace funkcie. Všetci respondenti, ktorí predstavovali rozhodovacie/manažérske pozície, sa zároveň podieľali na príprave budúcich učiteľov stredných škôl. Celkovo sa uskutočnilo sedem rozhovorov; štyri rozhovory sa uskutočnili s vysokoškolskými učiteľmi a tri so zástupcami VŠ rozhodovacími alebo manažérskymi funkciami. V prípade Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB) boli rozhovory s ľuďmi, ktorí mali rozhodovacie alebo riadiace funkcie na VŠ, vedené s dvoma zástupcami Pedagogickej fakulty a rozhovory s vysokoškolskými učiteľmi boli realizované s jedným respondentom z Filozofickej fakulty a jedným respondentom z Prírodovedeckej fakulty, keďže tieto fakulty sa zaoberajú prípravou budúcich učiteľov stredných škôl.

Pokiaľ ide o Univerzitu Komenského v Bratislave (UK), všetky tri rozhovory sa uskutočnili na Pedagogickej fakulte, jeden so zástupcom rozhodovacích orgánov a dva s vysokoškolskými učiteľmi.

V texte na rozlíšenie výrokov zástupcov vedenia používame R, ktoré označuje predstaviteľa VŠ majúceho riadiacu a manažérsku pozíciu, a U, ktoré označuje respondenta z radov vysokoškolských učiteľov.

3. **Ďalšie dáta získané v procese prezentácie predbežných výsledkov projektu.** Tieto dáta pozostávali najmä z výskumných poznámok a pozorovaní uskutočnených počas konzultačných a advokačných stretnutí s rôznymi relevantnými zainteresovanými stranami, ako sú zástupcovia Global Education Network Europe (GENE), MŠVVaM, relevantné MVO zaoberajúce sa GV, zástupcovia vysokoškolských učiteľov a tvorcovia politík či zástupcovia stredných a základných škôl. Dodatočné dáta pomohli objasniť niektoré aspekty prístupu ku GV v príprave budúcich učiteľov a prispeli k nasledovným záverom a odporúčaniam uvedeným na konci správy.

2. ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV NA UNIVERZITNEJ ÚROVNI NA SLOVENSKU

Vzhľadom na vysokú mieru autonómie VŠ je ťažké komplexne posúdiť, ako sa pristupuje k príprave a vzdelávaniu budúcich učiteľov alebo ako je táto príprava koncipovaná. Napriek tomu sa viacerí autori (Kosová a Tomengová, 2015; Burjan a kol., 2017; Tóblová a Krištofiaková, 2021; Hall a kol., 2019) zhodujú v tom, že po roku 1989 systém prípravy budúcich učiteľov na Slovensku zaznamenal rôzne zmeny - pozitívne aj negatívne. Teoretická príprava budúcich učiteľov sa vo všeobecnosti považuje za približujúcu sa k medzinárodnej úrovni a štandardom, čo je vnímané ako pozitívny vývoj (Kosová a Tomengová, 2015).

Na druhej strane sa praktická⁶ a didaktická príprava na väčšine fakúlt považuje za nedostatočnú. Sú za tým rôzne dôvody. Po prvé, po roku 1989 praktickú výučbu ovplyvnil najmä hospodársky pokles a nedostatočná finančná podpora, ktorú VŠ pocítovali. Spolu so snahou o vytvorenie vysokej vedeckej a teoretickej úrovne štúdia, aby sa vyrovnalo zahraničným univerzitám, praktická príprava trpela nedostatkom finančných prostriedkov a pozornosti (Kosová a Tomengová, 2015). Nedostatočné zameranie na praktickú prípravu dodnes zostáva jedným z ústredných problémov, na ktoré poukazujú tak študenti učiteľských programov, ako aj školy, na ktorých absolventi následne pracujú (Burjan a kol., 2017). Napríklad v porovnaní s krajinami ako Holandsko, Fínsko, Írsko, Francúzsko, Rakúsko alebo Portugalsko, kde je praktickej príprave venovaných 30 % štúdia (v Nórsku je to dokonca 40 %) (Tóblová a Krištofiaková, 2021), na Slovensku tvorí praktická príprava v priemere 5 - 8 % študijného programu (Kosová a Tomengová, 2015).

Jedným z dôvodov, prečo je praktická príprava odsunutá na druhú koľaj v príprave budúcich učiteľov, je skutočnosť, že opisy pedagogických študijných odborov schválené MŠVVaM nedefinujú žiadne konkrétne požiadavky na rozsah praktickej prípravy, ktorú by mali študenti absolvovať pred ukončením štúdia. Z tohto dôvodu mnohé učiteľské programy nekladú dôraz na praktickú prípravu (Kosová a Tomengová, 2015).

S tým súvisí aj skutočnosť, že povinný prechod na tzv. Bolonský proces, ktorý zaviedol trojstupňový systém vysokoškolského vzdelávania pozostávajúci z bakalárskeho, magisterského a doktorandského štúdia, zároveň stanovil, že učiteľské povolanie na základných a stredných školách môže vykonávať len ten, kto má vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, t. j. magisterský titul, v príslušnom pedagogickom odbore, alebo v neučiteľskom odbore, ale s ukončeným doplňujúcim pedagogickým štúdiom (Burjan a kol., 2017). Z tohto dôvodu sa bakalárske štúdium v učiteľských odboroch čoraz viac zameriava na pedagogicko-psychologický a spoločensko-vedný základ. Následne sa praktická a didaktická príprava zaviedla vo väčšej miere až na magisterskom stupni štúdia. Ako poznamenávajú Kosová a Tomengová (2015), „[t]ým došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality v učiteľskom štúdiu, a to najmä: izolovaním teoretickej

⁶ Praktickú prípravu treba chápať ako proces, počas ktorého majú študenti učiteľských študijných programov možnosť prakticky realizovať to, čo sa predtým naučili, vyskúšať si rôzne vyučovacie metódy, stratégie, techniky vyučovania, vyskúšať si, ako riadiť triedu a žiakov v rámci rôznych organizačných foriem, ako aj vyskúšať si ďalšie činnosti spojené s prácou učiteľa v reálnych pedagogických podmienkach. Táto praktická príprava sa realizuje na samotných vysokých školách a v cvičných školách, ktorými sú reálne základné alebo stredné školy, ktoré tiež pripravujú vysokoškolských študentov na povolanie učiteľa (Kosová a Tomengová, 2015).

prípravy v predmetoch od predmetových didaktík; izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, čo neumožňuje vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu a nadväzujúcu štruktúru prepojenú s teoretickou prípravou a s odbornou reflexiou skúseností z praxe“ (s. 40). Hall a kol. (2019) navyše konštatujú, že riaditelia škôl, ktorí prijímajú do zamestnania absolventov učiteľských programov, konštatujú, že začínajúci učitelia nie sú dostatočne pripravení, pokiaľ ide o praktické využitie ich zručností vo vyučovaní, a že sústredenie väčšiny praktickej prípravy na magisterskom stupni štúdia znižuje celkový čas, ktorý majú študenti na prax ako takú.

Druhým dôvodom, prečo je praktická odborná príprava stále nedostatočná, sú aj určité problémy spojené s tzv. cvičnými školami. Cvičné školy, ktorými sa rozumejú skutočné školské zariadenia (v kontexte tohto reportu sú najpodstatnejšie základné a stredné školy), kam sú študenti učiteľských programov vysielaní na prax pod dohľadom cvičného učiteľa. Spolupráca medzi cvičnou školou a VŠ je vecou zmluvy o spolupráci, ktorú tieto inštitúcie uzatvárajú (Zákon o vysokých školách, 2002). Ako však tvrdia Kosová a Tomengová (2015), právne nie sú stanovené žiadne konkrétne požiadavky na kvalitu a typy služieb, ktoré majú cvičné školy poskytovať, a to isté platí aj pre cvičných učiteľov. Cvičnou školou teda môže byť prakticky akákoľvek škola na základe uzatvorenej zmluvy s VŠ, hoci, ako upozorňujú Hall a kol. (2019), v niektorých prípadoch tieto dohody ani nie sú uzatvorené a cvičná škola a VŠ spolupracujú len na základe dobrých vzťahov a dôvery. V porovnaní napr. s Fínskom, kde sa na prípravu budúcich učiteľov zameriava 8 VŠ a každá má 1-2 cvičné školy (spolu majú 10 cvičných škôl), ktoré sú financované ministerstvom školstva a riadené ako súčasť univerzity s dôkladne vybranými cvičnými učiteľmi, ktorí sú pravidelne pozývaní na stretnutia s didaktikmi a garantmi praxe a univerzity pripravujú tzv. supervízny kurz pre mentorov na jeden rok (FTTS - Finnish Teacher Training Schools, bez dátumu), sa zdá, že slovenský systém zaostáva. Je to preto, že slovenský systém sa nespolieha na budovanie siete dobre pripravených a vybavených cvičných škôl s odbornou reputáciou, ktoré by pomáhali pripravovať budúcich učiteľov. Namiesto toho sa spolieha na sebestačnosť VŠ, ktoré by mali zvládnuť nájsť svoje vlastné cvičné školy. V skutočnosti im však tieto VŠ nie sú schopné ponúknuť potrebné - finančné alebo iné - stimuly na účasť v programoch cvičných škôl ako takých. To následne znižuje kvalitu celkovej praktickej prípravy a vzdelávania, ktoré by mali budúci učitelia absolvovať.

Navyše, na Slovensku, pokiaľ ide o cvičných učiteľov, tí nie sú dobre odmeňovaní. Okrem mnohých iných vecí sa to odráža aj v nedostatočnej motivácii cvičných učiteľov spolupracovať so študentmi učiteľských programov, ktorí majú absolvovať prax v cvičnej škole. Podľa výskumu Hall a kol. (2019) mnohí študenti poznamenávajú, že cviční učitelia sú tí, ktorí sa ich snažia odradiť od vyučovania ako takeého, pretože ide o slabo platenú prácu:

// Tí učitelia, pri ktorých sme absolvovali prax, boli väčšinou viac demotivujúci ako motivujúci. Už hneď v prvý deň nás víтали s otázkou “Naozaj chcete učiť? Nerobte to, je to hrozná práca,” a doslova nás chceli od toho odradiť. (Hall a kol., 2019, s. 193).

Okrem týchto problémov je ďalším problémom, ktorý je pre prípravu budúcich učiteľov na Slovensku charakteristický, presýtenosť študijných programov, ktoré sa v učiteľských

odboroch ponúkajú. Podľa údajov Centra vedecko-technických informácií SR za akademický rok 2016/2017 (citované v Hall a kol., 2019) je na Slovensku celkovo sedem pedagogických fakúlt. Ak nepočítame doplnkové pedagogické štúdium, ale len bakalárske a magisterské študijné programy, celkovo 11 VŠ a 28 fakúlt pripravilo takmer 15 000 študentov na učiteľské povolania. Toto číslo sa zdá byť pomerne vysoké, ak si uvedomíme, že v regionálnom školstve na Slovensku pôsobí približne 78 000 učiteľov (Centrum vedecko-technických informácií SR, 2018, citované v Hall a kol., 2019). Zároveň len 55 % učiteľov, ktorí končia učiteľské povolanie, sú absolventmi pedagogických fakúlt, zvyšných 45 % tvoria absolventi pochádzajúci z nepedagogických fakúlt (Hall a kol., 2019).

S tým súvisí aj ďalší jav, ktorý možno pozorovať v slovenskom vzdelávacom systéme. Pre mnohých študentov učiteľských odborov nie sú odbory pedagogického zamerania ich prvou voľbou (Hall a kol., 2019; U4_SK, 2024). To sa potom odráža aj v nedostatočnom zámere študentov vykonávať povolanie učiteľa - len 64,7 % študentov magisterského stupňa učiteľských odborov má v úmysle po ukončení štúdia učiť. Okrem toho 55,2 % z tých, ktorí sa rozhodli študovať pedagogické smery, tvrdí, že hlavným dôvodom výberu programu je získanie titulu, pretože bez titulu je ťažké získať prácu. Ako už bolo uvedené, získanie titulu neznamena, že absolventi budú pokračovať v kariére v oblasti vzdelávania. Len 30,1 % študentov tvrdí, že sa rozhodli pre učiteľské odbory, aby si rozšírili svoje vedomosti a zručnosti. Pre porovnanie, z tých, ktorí sa rozhodli študovať prírodné vedy, 26,4 % tvrdí, že dôvodom ich štúdia je získanie titulu, a 32,7 % uvádza, že si chcú rozšíriť svoje vedomosti a zručnosti (Hall a kol., 2019).

Učiteľské odbory sú zároveň relatívne málo konkurencieschopné, pretože väčšina učiteľských odborov nemá prijímacie skúšky a skoro všetci študenti, ktorí sa na takéto štúdium prihlásia, sú prijatí. Je to preto, že fakulty sú čiastočne financované na základe počtu študentov, a keďže pedagogické fakulty sa netešia takej veľkej popularite, sú nútené prijať všetkých študentov. Podľa dekanov pedagogických fakúlt to znižuje kvalitu vzdelávania. Navyše, ako poznamenávajú niektorí dekaní a vysokoškolskí učitelia, v porovnaní s minulosťou, keď väčšina študentov pedagogických fakúlt pochádzala z gymnázií alebo stredných pedagogických škôl, dnes väčšina študentov prichádza z bežných stredných škôl. Podľa jedného z respondentov „[t]o znamená, že aj úroveň prípravy našich študentov, ktorí sa hlásia na naše [pedagogické] fakulty, už proste nedosahuje tú úroveň, ktorá by bola prirodzene očakávaná“ (Hall a kol., 2019, s. 191; pozri tiež R3_SK, 2024). To znamená, že mnohí študenti sú pripravovaní na školách „s oslabenou zložkou spoločenskovedných predmetov a s celkovo nižšími akademickými či analytickými nárokmi na svojich absolventov [a] štartová čiara schopností, zručností a vedomostí študentov učiteľstva je výrazne nižšia než v minulosti“ (Hall a kol., 2019, s. 191). Podobne aj respondent z nášho výskumu konštatuje, že študentom zvyčajne chýbajú verbálne, čitateľské a jazykové kompetencie, majú problém rýchlo, jasne a plynulo komunikovať a chýba im sebadôvera, pokiaľ ide o vyjadrenie vlastného názoru. Z tohto dôvodu musia vysokoškolskí učitelia venovať viac času nácviku týchto zručností a kompetencií než výučbe príslušných tém vrátane GV (U4_SK, 2024).

Pokiaľ ide o financovanie pedagogických fakúlt, ako už bolo spomenuté, sú čiastočne financované na základe počtu študentov podľa modelu kvantita nad kvalitu. Okrem toho

sú fakulty čiastočne financované na základe množstva a kvality výskumu, ktorý produkujú. Na základe tejto logiky sa na všetky verejné VŠ vzťahujú rovnaké štandardy financovania. Ako tvrdia respondenti z nášho výskumu, znamená to, že pedagogické fakulty a ich výskumné výstupy sa porovnávajú s fakultami technického alebo prírodovedného zamerania. Podľa respondentov by sa mala prehodnotiť úloha pedagogických fakúlt a vysokoškolských učiteľov pôsobiach na pedagogických fakultách. Ako zdôrazňujú, ich primárnou úlohou nie je produkovať kvalitný výskum, ale mali by sa skôr zamerať na výučbu študentov, ktorí by využívali najnovšie metodické, praktické a didaktické inovácie v učení (sa). Tento aspekt sa však neustále prehliada a vysokoškolskí učitelia v učiteľských odboroch sú stavaní do úlohy výskumníkov. V dôsledku toho je praktická výučba opäť v úzadí a učitelia sa sťažujú, že niekedy nemajú dostatok času na skúmanie najnovších inovácií vo vyučovaní, hoci *učiť ako učiť*, by malo byť ich hlavnou úlohou (U3_SK, 2024; U4_SK, 2024).

Okrem toho učiteľské povolanie nie je na Slovensku dobre ohodnotené. Je známe, že učitelia nie sú dobre platení a vo všeobecnosti nie sú vnímaní ako vzory a aktívni tvorcovia zmien. Ako uviedol jeden z respondentov, s ktorým sme viedli rozhovor, mnohí študenti sa nechcú venovať kariére v školstve a nemajú vzťah k hodnotám a úlohám, ktoré by mali učitelia mať - kvôli tomu musia vysokoškolskí učitelia pripravujúci budúcich učiteľov investovať ďalšiu energiu do snahy vštepiť študentom takéto hodnoty (U4_SK, 2024).

Nakoniec by sme si mali položiť otázku, akých absolventov učiteľské odbory produkujú, najmä pokiaľ ide o kompetencie, hodnoty a postoje, ktoré majú. Pokiaľ je mi známe, žiadny takýto výskum nebol publikovaný. Napriek tomu bola v roku 2019 zverejnená štúdia výskumnej agentúry Focus, ktorá merala extrémistické tendencie medzi učiteľmi. Z výskumu vyplynulo, že 40 % praktizujúcich učiteľov údajne prechováva predsudky voči inakosti (napr. migrantom, LGBTQI+ komunite, Rómom) (Focus, 2019, citované podľa Gehrerová, 2019), 16 % pedagógov výrazne nedôveruje systémovým demokratickým inštitúciám a celkovo 7 % učiteľov má predispozície k pravicovo-extrémistickej politickej orientácii. K postojom praktizujúcich učiteľov môžu prispievať aj iné faktory, avšak k danému javu môže prispievať aj nedostatočná príprava budúcich učiteľov v rôznych témach.

Na záver tejto časti možno konštatovať, že hoci je príprava budúcich učiteľov na Slovensku teoreticky relatívne dobre rozvinutá, trpí nedostatkom praktického vzdelávania, t. j., pedagogickej praxe. Budúci učitelia nie sú dostatočne pripravení na vyučovanie v triedach. Čiastočne je to spôsobené reštrukturalizáciou VŠ systému po implementácii Bolonského procesu, ktorý sústredil praktickú prípravu na úroveň magisterského štúdia. Okrem toho sa zdá, že relatívne neregulované prostredie, v ktorom pôsobia cvičné školy a cviční učitelia, nepodporuje kvalitnejšiu praktickú prípravu. Kvalitu prostredia v príprave budúcich učiteľov ovplyvňuje aj skutočnosť, že vysokoškolskí učitelia musia balansovať medzi funkciou výskumníka a učiteľa, pričom financovanie fakúlt sa meria výstupmi výskumu, čím úloha učiteľa ustupuje do úzadia. Celkovo oblasť prípravy budúcich učiteľov trpí aj tým, že nie je dostatočne atraktívna pre budúcich vysokoškolských študentov, čo súvisí s celkovým negatívnym vnímaním učiteľstva ako profesie.

Ako bude vysvetlené v nasledujúcich častiach, pri úvahách o výzvach, ktorým GV čelí pri v pregraduálnej príprave učiteľov na univerzitnej úrovni, sa mnohí respondenti odvolávajú na tieto širšie výzvy, ktorým čelí systém prípravy budúcich učiteľov, pretože aj tie nechtiac negatívne ovplyvňujú postavenie GV. Napríklad GV by nemalo byť založená len na kombinácii kognitívnych a vedomostných aspektov, ale malo by rovnako podporovať afektívnu a psychomotorickú oblasť a malo by fungovať aj prostredníctvom rôznych prístupov k učeniu (sa), nielen prostredníctvom frontálnych modelov vzdelávania. Ak však v príprave budúcich učiteľov ako takej chýba praktická príprava, ktorá je potrebná na rozvoj všestranného učiteľa, rovnako sa očakáva, že GV bude trpieť v systéme, ktorý sa zameriava na reprodukciu teoretických poznatkov. To isté platí aj o postojoch a hodnotách, ktoré vzdelávanie vstiepuje budúcim učiteľom - ak sa nekladie dostatočný dôraz na rozvoj rôznych hodnôt a postojov a systém sa zameriava prevažne na teoretické vedomosti, budúci učelia sa nedokážu odnaučiť stereotypom a predsudkom, ktoré môžu mať, alebo majú problém s moderovaním, častokrát náročných, triednych diskusií v praxi (Človek v ohrození a kol., 2019). S ohľadom na tieto štrukturálne a systematické výzvy ponúka nasledujúca časť prehľad postavenia GV vo vysokoškolskom vzdelávaní a v pregraduálnej príprave učiteľov na univerzitnej úrovni.

3. KONTEXT: GLOBÁLNE VZDELÁVANIE VO VYSOKOŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ A V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

Táto časť poskytuje čitateľovi prehľad o GV v slovenskom kontexte. Najprv načrtáva, ako sa na Slovensku pristupuje ku GV ako takému, pretože to - do značnej miery - určuje spôsob, akým sa k nej pristupuje aj vo vzdelávaní budúcich učiteľov. Následne sa venujeme relevantným právnym a organizačným rámcom súvisiacim s GV, pričom sa naďalej sústredíme na tie rámce, ktoré ovplyvňujú vzdelávanie budúcich učiteľov. Keďže GV nie je v príslušných dokumentoch vždy explicitne spomenuté, skúmame aj dokumenty, v ktorých sú princípy a témy GV spomenuté len implicitne alebo čiastočne. Keďže správa sa zameriava na pregraduálnu prípravu učiteľov poskytovanú VŠ, ktéme je potrebné pristupovať z dvoch vzájomne prepojených uhlov pohľadu. Najprv sa pozrieme na požiadavky na absolventov učiteľských študijných programov stanovené v rámci a dokumentoch - teda sa pozrieme na profil absolventov a súvisiace dokumenty. Po druhé sa zameriavame na rámce a dokumenty, ktoré stanovujú požiadavky alebo očakávania kladené na učiteľov (ktorí začínajú vykonávať svoje povolanie po ukončení štúdia) alebo na vzdelávací systém ako taký a na to, ako by mal pripraviť študentov na novú realitu. Aplikácia tohto „dvojstranného“ prístupu nám umožňuje zmapovať, kde sa princípy, témy, hodnoty alebo postoje GV dostávajú alebo môžu dostať do vzdelávania budúcich učiteľov a ďalej, či a ako je GV inštitucionalizované vo vzdelávaní budúcich učiteľov. Zároveň nám takýto prístup umožňuje zmapovať (ne)súlady a (ne)kompatibilitu dvoch strán tej istej mince (výsledky učiteľských odborov verzus požiadavky a očakávania od (začínajúcich) učiteľov).

3.1 Globálne vzdelávanie na okraji politických záujmov

Vo všeobecnosti možno povedať, že GV sa nachádza na okraji politických záujmov. Ako už bolo načrtnuté, po vstupe do EÚ Slovensko prijalo nový systém rozvojovej spolupráce, ktorého súčasťou bolo aj GV (vtedy nazývané rozvojové vzdelávanie) (Nadácia Pontis, 2011). Od roku 2004 tak GV patrí pod agendu MZVaEZ. Prakticky je však možné povedať, že GV funguje na Slovensku len vďaka MVO, ktoré pripravujú učebné materiály a školenia pre učiteľov alebo iných zainteresovaných aktérov. V roku 2010 sa totiž v Memorande o porozumení medzi MZVaEZ a Platformou mimovládnych organizácií, ktoré sa zaoberajú rozvojovou spoluprácou⁷ (2010), uvádza, že tieto MVO „budú spolupracovať [...] pri podpore rozvojového vzdelávania“⁸ (s. 2) s MZVaEZ.

V roku 2012 bola prijatá prvá oficiálna Národná stratégia pre GV, v ktorej sa uvádza definícia GV, zodpovední aktéri a ciele na obdobie rokov 2012 - 2016. Od oficiálneho ukončenia platnosti Národnej stratégie pre GV v roku 2016 však nebola prijatá žiadna nová stratégia. Hoci sa uskutočnilo viacero pokusov o prijatie novej stratégie pre GV a jeden návrh novej stratégie sa pripravuje aj v súčasnosti, žiadna z nich zatiaľ nebola oficiálne

⁷ Platforma mimovládnych organizácií, ktoré sa zaoberajú rozvojovou spoluprácou, bola premenovaná na „Ambrelu“, ktorá je zastrešujúcou organizáciou pre MVO, a ktorá bola spomenutá v predchádzajúcich častiach správy.

⁸ Upozorňujeme, že Memorandum bolo zverejnené v roku 2010, teda ešte pred prijatím Národnej stratégie pre GV (2012) a používal sa v ňom starší termín „rozvojové vzdelávanie“, keďže termín „globálne vzdelávanie“ bol oficiálne zavedený až po prijatí Národnej stratégie pre GV.

schválená a prijatá. Dôvodov je viacero, ale tie zjavnejšie sú nasledovné: 1) nedostatok politického záujmu a vôle; 2) nedostatočná informovanosť a záujem verejnosti; 3) nejasnosti ohľadom „inštitucionálneho vlastníctva“ GV, keďže agenda GV sa postupne presúva pod MŠVVaM vďaka trojstrannej dohode medzi MŠVVaM, MZVaEZ a GENE z decembra 2020 (Dolejšová 2021, citovaná podľa Halászová, 2021), ale z hľadiska financovania je GV stále financované MZVaEZ v rámci rozvojovej spolupráce (ročne cca 150 000 - 250 000 €) a MŠVVaM nemá samostatný rozpočet pre GV, hoci je zodpovedné za prípravu novej Národnej stratégie pre GV; 4) aj v prípade MŠVVaM je „vlastníctvo“ nad GV nejasné, keďže jeho agenda sa presúva medzi rôznymi oddeleniami a zodpovednými pracovníkmi. V neposlednom rade treba poznamenať aj to, že tieto problémy sa opäť stali vypuklými aj v čase písania tohto reportu, kedy nielenže odišiel človek, ktorý bol zodpovedný za najnovší draft Národnej stratégie pre GV, ale je vysoko pravdepodobné, že Národná stratégia pre GV nebude schválená, keďže MŠVVaM interne vyhlásilo, že GV nie je politická priorita.

Z praktického hľadiska je GV tiež na okraji vzdelávacieho systému - v súčasnosti sa GV implementuje *ad hoc* a nie systematicky na všetkých úrovniach vzdelávania vrátane vzdelávania budúcich učiteľov. Ak sa GV vyučuje, do vzdelávania sa dostáva skôr prostredníctvom motivovaných jednotlivcov a MVO než systematickými opatreniami (Jančovič a Penfold, 2017; Jendeková a kol., 2021; Človek v ohrození a kol., 2019).

3.2 Očakávané výsledky absolventov pregraduálnej prípravy v učiteľských odboroch vo vzťahu ku globálnemu vzdelávaniu

V tejto časti sa zameriavame na očakávané výsledky uvedené v príslušných dokumentoch a stratégiách týkajúcich sa prípravy budúcich učiteľov. Táto časť preskúmava profil absolventov a ďalšie relevantné dokumenty vo vzťahu ku GV.

3.2.1 Dokumenty, ktoré nie sú priamo zamerané na vzdelávanie budúcich učiteľov - očakávané výsledky absolventov pregraduálnej prípravy v učiteľských odboroch

Už v roku 2012 sa v **Národnej stratégii pre GV** zdôrazňuje potreba „zohľadniť témy globálneho vzdelávania v príprave budúcich pedagogických zamestnancov“ (s. 10). Okrem toho „vysoké školy pedagogického zamerania môžu začleňovať ciele, témy a princípy GV do študijných programov pre vzdelávanie budúcich učiteľov a môžu sa venovať výskumu v oblasti výučby GV“ (s. 6). Na to, aby bolo možné začleniť ciele, princípy a témy GV, je dôležité „kontinuálne vzdelávať pedagogických zamestnancov, aby reflektovali princípy, ciele a témy GV a rozvíjať vedomosti, zručnosti a postoje učiteľov potrebné pri začleňovaní GV do výučby“ (s. 10). Z tohto dôvodu Národná stratégia tvrdí, že „akreditovaný program kontinuálneho vzdelávania by mal umožniť dôkladné vzdelávanie učiteľov v oblasti princípov, obsahu a metodiky globálneho vzdelávania“ (s. 10).

Komponent 7 nového **Plánu obnovy a odolnosti: Vzdelávanie pre 21. storočie** (2021), síce GV explicitne nespomína, ale uvádza sa v ňom, že plánované reformy by mali priniesť aj zmeny, ktoré povedú ku komplexnejšiemu pochopeniu podstaty GV. V sekcii 1.6.1 komponentu 7 sa predpokladajú dve reformy. Prvá reforma sa týka obsahu a foriem vzdelávania, teda prebiehajúcej kurikulárnej a učebnicovej reformy. Podľa tejto reformy by sa mal dôraz klásť na to, aby vyučovanie nemalo formu odovzdávania hotových informácií, ale aby dlhodobou vytváralo situácie, v ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou. To úzko súvisí aj s druhou reformou, ktorá je relevantná pre tento text, a ktorá sa volá „Príprava a rozvoj učiteľov na nové obsahy a formy výučby (zmena vysokoškolskej prípravy učiteľov a posilnenie profesijného rozvoja učiteľov)“. Cieľom tejto reformy je posilniť „kvalitu zručností pedagogických a odborných zamestnancov a bude ich motivovať k celoživotnému profesijnému rozvoju“ (s. 266). Dôraz by sa preto mal klásť aj na inkluzívne vzdelávanie a rozvoj digitálnych zručností. Celkovo by reformy mali prispieť k lepšej príprave (budúcich) učiteľov, aby boli schopní uplatňovať zmeny v praxi a odovzdávať žiakom vedomosti, ktoré zodpovedajú potrebám súčasnej spoločnosti.

Hoci sa v oboch dokumentoch implicitne alebo explicitne spomína dôležitosť GV vo vzdelávaní budúcich učiteľov, ani v jednom sa neuvádza, ako presne by sa mala implementovať, pravdepodobne preto, že sa spolieha na myšlienku VŠ autonómie pri riadení vlastných študijných programov. V tomto zmysle sme sa pozreli aj na dokumenty, ktoré hovoria o požiadavkách na absolventov učiteľského štúdia, z pohľadu dokumentov, ktoré sa zameriavajú priamo na VŠ.

3.2.2 Dokumenty priamo zamerané na vzdelávanie budúcich učiteľov - očakávané výsledky absolventov pregraduálnej prípravy v učiteľských odboroch

Celkovo sa vysokoškolský systém na Slovensku riadi **Zákonom o vysokých školách** (2002). V§ 1 ods. 2 tohto zákona sa uvádza, že predmetom hlavnej činnosti vysokých škôl je plnenie ich poslania, ktorým je „prispievať k rozvoju vzdelanosti, poznania, vedy a kultúry v súlade s potrebami spoločnosti, rozvíjať vedomosti, zručnosti, múdrosť, tvorivosť a dobro človeka a tým prispievať k rozvoju vedomostnej spoločnosti“. Popri tomto hlavnom celi odkazujú na zásady a témy GV aj ďalšie ciele VŠ. V zákone sa napríklad uvádza, že VŠ majú naplňovať svoje poslanie prostredníctvom výchovy absolventov a odborníkov, ktorí majú vysoké morálne zásady, občiansku a spoločenskú zodpovednosť. Svoje poslanie by mali naplňovať aj prostredníctvom vzdelávania, ktoré je založené na hodnotách demokracie, humanizmu a tolerancie a ktoré následne vedie študentov k tvorivému, kritickému a nezávislému mysleniu. Poslanie naplňujú aj rozvíjaním, uchovávaním a šírením poznatkov prostredníctvom výskumu, vývoja alebo umeleckej a inej tvorivej činnosti, zabezpečovaním ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a prispievaním k rozvoju vzdelávania na všetkých úrovniach, od základného až po vysokoškolské. Univerzity by mali byť schopné zapájať sa aj do verejných diskusií o sociálnych a etických otázkach a do budovania občianskej spoločnosti. Všetky uvedené hodnoty a princípy sa dajú ľahko prepojiť s GV.

Avšak aj napriek tomu VŠ trápí podľa ***Dlhodobého zámeru vzdelávacej, výskumnej, vývojovej, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2023 – 2028*** (MŠVVaM, 2023a, s. 4) „pomerné nízka otvorenosť voči potrebám spoločnosti“, čím môže dochádzať k opomínaniu alebo podceňovaniu princípov GV – čo je, ako postupne v tomto reporte ukazujeme, realita vzdelávania budúcich učiteľov.

Napriek tomu majú vysokoškolské inštitúcie vysokú mieru autonómie, keďže si organizujú vlastné programy, študijné plány či sylaby kurzov a ich štruktúru. Aby však VŠ mohli poskytovať vysokoškolské vzdelávanie, musia byť študijné programy akreditované v rámci tzv. ***Registra študijných odborov***, na ktorý dohliada MŠVVaM. Ako stanovuje Zákon o vysokých školách (2002), študijný odbor je definovaný obsahom daného študijného odboru a tiež rozsahom vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré profilujú budúceho absolventa. V tomto zmysle zriadilo MŠVVaM Sústavu študijných odborov, ktorá obsahuje zoznam študijných odborov s ich opismi, v ktorých môžu VŠ na Slovensku poskytovať vysokoškolské vzdelávanie v rámci akreditovaných študijných programov. Tejto Sústave študijných odborov sa budeme venovať neskôr v tejto časti. Je to preto, že na pochopenie rámca Registra je dôležité najprv predstaviť všeobecnejší ***Slovenský kvalifikačný rámec*** (SKKR).

Ako už bolo spomenuté, ďalším dôležitým dokumentom je ***Slovenský kvalifikačný rámec*** (SKKR), ktorý vytvára transparentný a otvorený prehľad kvalifikačného systému na Slovensku. Tento Rámec rozdeľuje slovenský vzdelávací systém do niekoľkých úrovní (pre túto správu sú dôležité úrovne SKKR 6 – bakalársky stupeň, SKKR 7 – magisterský stupeň, SKKR 8 – doktorandský stupeň), a tým umožňuje „spoločné porozumenie a spresnenie vzdelávacích výstupov pri zohľadnení rôznych vzdelávacích ciest“ (MŠVVaM, 2017, s. 7), rešpektujúc tak princíp, že získané kvalifikácie sa prispôbujú potrebám trhu práce a spoločnosti. Na úrovni SKKR 6 by mal mať absolvent VŠ okrem všeobecných teoretických, praktických a metodických vedomostí získaných štúdiom v odbore aj schopnosť samostatne a zodpovedne navrhovať a realizovať riešenia konkrétnych problémov s využitím získaných vedomostí a metód. Na úrovni SKKR 7 by mal byť absolvent zároveň schopný využívať získané odborné a metodologické poznatky pre inováciu a rozvoj pracovnej alebo vednej oblasti. Absolvent by mal byť tiež schopný formulovať hodnotiace odporúčania pre danú oblasť práce, pričom by mal využívať inovatívne a tvorivé myslenie pri prezentácii výsledkov vlastného štúdia alebo práce. Na úrovni SKKR 8 by absolvent mal byť schopný formulovať hypotézy, úsudky a stratégie pre ďalší rozvoj odbornej oblasti. Okrem toho by mal byť schopný analyzovať, skúmať a podávať komplexné alebo interdisciplinárne odporúčania. Absolvent by mal mať schopnosti kritického, nezávislého a analytického myslenia, ktoré by mal byť schopný využiť pri analýze budúceho smerovania spoločnosti. Je zaujímavé, že až na úrovni SKKR 8 sa dôraz kladie na aplikovanie interdisciplinárneho prístupu k obsahu (ktorý je základom GV) a na to, aby absolventi mali dobre rozvinuté schopnosti kritického myslenia. Väčšina pedagogických zamestnancov, ktorí ukončia štúdium, však končí magisterským titulom (SKKR 7), a tak podľa SKKR títo absolventi nie sú povinní tieto zručnosti dosiahnuť. Z pohľadu SKKR je teda vysokoškolský učiteľ učiteľstva a pedagogických vied jediným článkom systému, ktorý by mal mať tieto zručnosti, keďže absolvent sa môže stať vysokoškolským učiteľom len vtedy, ak dosiahol SKKR 8.

Tieto zásady definovania výsledkov vzdelávania sú základnou súčasťou **Kritérií akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania** (2013), ktoré vyžadujú, aby definícia absolventa zahŕňala „najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré musí absolvent študijného programu v danom študijnom odbore získať“ (s. 11). Výsledky vzdelávania vo vysokoškolskom vzdelávaní sú definované vo **Vyhláske Ministerstva školstva SR o kreditovom systéme štúdia** (2002) ako „opis toho, čo by mal študent vedieť, čomu by mal rozumieť a čo by mal byť schopný robiť po úspešnom ukončení procesu vzdelávania“.

Ak sa vrátíme k **Sústave študijných odborov**, od roku 2019 je táto Sústava záväzným právnym predpisom podľa Zákona o vysokých školách (2002). V rámci nej môžu VŠ poskytovať vysokoškolské vzdelávanie a táto Sústava takisto určuje oblasti a rozsah vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré by mali absolventi jednotlivých študijných odborov na konci štúdia dosiahnuť. Budúci učelia sú absolventmi študijného odboru *Učiteľstvo a pedagogické vedy* v súlade s príslušnou úrovňou Slovenského kvalifikačného rámca (SKKR) (konkrétne úrovne SKKR 6, 7, 8). Nosné témy v rámci základných vedomostí, ktoré by mali absolventi tohto študijného odboru získať, sa týkajú „poznania súvisiace(ho) s organizáciou a riadením výchovy a vzdelávania, tvorbou výchovných a vzdelávacích programov, psychologickými a sociologickými aspektmi výchovy a vzdelávania, a sociálnou a pedagogickou inklúziou. Súčasťou jadra sú aj oblasti zamerané na rozvoj kultúrnej a jazykovej gramotnosti a spôsobilosti efektívnej evalvácie výchovy a vzdelávania v rámci príslušného zamerania pedagogickej práce. Neodmysliteľnou súčasťou jadra je aj rozvoj digitálnych zručností“ (s. 130). Vo všeobecnosti by absolvent mal byť schopný uplatňovať zásady inkluzívnosti. Konkrétne na úrovni SKKR 6 by mal mať absolvent „základný prehľad v sociálnej štruktúre spoločnosti, jej vzťahu a dopade na život jednotlivcov, na ich socializáciu, výchovu a vzdelávanie. Rozumie vzdelávacím a výchovným potrebám rôznorodých sociálnych, vekových, kultúrnych a jazykových skupín a disponuje základnými poznatkami o odlišnostiach vývinu jednotlivcov vyplývajúcich z týchto špecifik alebo zdravotných znevýhodnení, nadania a talentu tak, aby vedel uplatňovať princípy inkluzívneho, diferencovaného či individuálneho vzdelávania“ (s. 132). Na úrovni SKKR 7 by mal mať absolvent „široký kultúrny prehľad, disponuje rozvinutou digitálnou zručnosťou, ktorú cielene využíva na rozvoj digitálnej zručnosti detí, žiakov a klientov, s ktorými bude pracovať. Absolvent učiteľského študijného programu je pripravený rozvíjať všestrannú gramotnosť detí a žiakov, podporovať rozvoj ich občianskej angažovanosti, bezpečnosti a zodpovednosti, viesť ich k zodpovednému prístupu k životnému prostrediu a k zdraviu ľudí“ (s. 134) a na úrovni SKKR 8 by sa mal absolvent vyznačovať „nezávislým, kritickým a analytickým myslením“ (s. 135).

Napokon, všetky programy vzdelávania budúcich učiteľov, rovnako ako všetky ostatné študijné programy, majú špecifické dokumenty opisujúce obsah programu a profil absolventa. Tieto dokumenty sú záväzné. Zároveň sú však tieto dokumenty dosť všeobecné a okrem implicitných narážok na určité témy alebo princípy GV, ako sú napríklad zručnosti kritického myslenia, sa v nich GV nijako nespomína.

Celkovo sa pri pohľade na najdôležitejšie právne a organizačné rámce týkajúce sa VŠ a vzdelávania budúcich učiteľov zdá, že hoci niektoré požiadavky na budúcich absolventov sú v súlade so širšími témami a zásadami GV, takmer v žiadnom z nich sa GV výslovne neuvádza.

3.3 Požiadavky a očakávania týkajúce sa učiteľov, ktorí sú absolventmi učiteľských odborov

Na druhej strane sa zameriavame na učiteľov v školách, najmä začínajúcich učiteľov, a na požiadavky, ktoré by mali spĺňať, alebo všeobecne na to, čo hovoria dokumenty a stratégie o vzdelávacom systéme a o tom ako pripravuje žiakov na novú realitu (teda čo majú učitelia učiť žiakov na základných a stredných školách). Cieľom je zmapovať kompatibilitu a potenciálnu komplementaritu s vyššie popísanými rámcami a dokumentmi zameralými na prípravu budúcich učiteľov.

Ako už bolo spomenuté vyššie, v oblasti formálneho vzdelávania je to **Zákon o rozvojovej spolupráci** (2015), v ktorom sa spomína potreba propagovať rozvojové vzdelávanie a začleniť ho do učebných osnov s cieľom šíriť povedomie o rozvojovej spolupráci, i keď sa presne neuvádza to, ako presne by sa to malo realizovať. Podobne ani **Národná stratégia globálneho vzdelávania** (2012) neuvádza, ako presne by mali učitelia zahrnúť GV do učebných osnov a učebných plánov, i keď je explicitne povedané, že učitelia by mali GV do výučby zahrnúť.

Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021-2028 výslovne uvádza potrebu rozvoja GV. Medzi jej cieľmi sa uvádza potreba „vytvárať nástroje na vzdelávanie mladých ľudí so zameraním na globálne environmentálne problémy a ekologické deje, vrátane budovania pozitívneho vzťahu k svojmu okoliu“ a „prepájať formálne a neformálne vzdelávanie v oblasti globálneho vzdelávania, environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu s prihliadnutím na význam zážitkového učenia“ (MŠVVaM, 2021a, s. 39).

Podľa **Profesijných štandardov pre pedagogických zamestnancov** (MŠVVaM, 2022) by mali byť začínajúci učitelia schopní „realizovať vyučovací/výchovný proces/výcvik formami, metódami a prostriedkami podporujúcimi aktívne učenie sa žiaka, kritické myslenie a globálnu výchovu“ (s. 5, zdôraznenie pridané autorkou). Nielenže by mal byť učiteľ, ktorý končí svoje pedagogické vzdelanie, schopný uplatniť svoje kritické myslenie (o čom sa SKKR nezmieňuje), ale čo je ešte dôležitejšie, v tomto dokumente sa explicitne spomína pojem „globálna výchova“⁹ a skutočnosť, že by sa mala uplatňovať.

To isté platí aj pre **Sprievodcu školským rokom 2023/2024** (MŠVVaM, 2023), čo je dokument, ktorý každoročne vydáva MŠVVaM pre učiteľov základných a stredných škôl. Aj v tomto dokumente sa výslovne uvádza, že učitelia by mali GV začleniť do vyučovacích predmetov, aby zvýšili „povedomie žiakov o globálnych témach“ (s. 39). Sprievodca ďalej uvádza, že GV „vedie k rozvoju kritického myslenia a hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta, prebúdza potrebu prispieť k väčšej spravodlivosti,

⁹ Nie je jasné, odkiaľ pochádza pojem „globálna výchova“ a prečo Profesionálne štandardy nepoužívajú zaužívaný pojem GV, keďže tento pojem sa v slovenskom kontexte nepoužíva žiadnymi relevantnými aktérmi. Napriek terminologickým nejasnostiam je obsahom identická s GV.

rovnosti a ľudským právam pre všetkých. [GV] [...] podporuje viaceré perspektívy a od-búravanie stereotypov a stavia na prístupe zameranom na študenta s cieľom podporiť kritické povedomie o globálnych výzvach a angažovanosť pre udržateľný životný štýl“ (s. 39). Sprievodca následne poskytuje učiteľom dlhý zoznam vzdelávacích materiálov a zdrojov na vyučovanie GV. Tento dokument teda poukazuje na to, že existuje konkrét-na požiadavka na učiteľov, aby realizovali GV.

Vidíme, že na strane očakávaní, ktoré sa kladú na učiteľov a vyučovanie ako také, sa termín GV používa častejšie a explicitnejšie napriek tomu, že nie je uvedený v dokumen-toch, ktoré pojednávajú o očakávaných výsledkoch programov vzdelávania budúcich učiteľov. V ďalšej časti kapitoly sa venujeme aj oficiálnym dokumentom a stratégiám, v ktorých sú princípy a témy GV oveľa implicitnejšie.

Implementácia Agendy 2030 na Slovensku si vyžiadala vypracovanie dokumentu **Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030 - Dlhodobá stratégia trvalo udržateľného rozvoja Slovenskej republiky - Slovensko 2030** (Ministerstvo investícií, regionálneho roz-voja a informatizácie, 2020). Tento dokument vyzýva na potrebu „[z]meniť obsah vzde-lávania v školách so zameraním na rozvíjanie vedomostí, zručností a postojov uplatniteľ-ných v ďalšom živote (napr. čitateľská gramotnosť, kritické myslenie, digitálne zručnosti atď.) a podporiť tvorbu kvalitných učebných zdrojov (učebnice, pracovné zošity, didaktic-ké materiály) prostredníctvom otvorenia učebnicového systému a aplikovania inovatív-nych a aktivizujúcich metód vzdelávania [...], s osobitným dôrazom na inkluzívne vzde-lávanie“ (s. 17). Zároveň je nevyhnutné, aby učitelia podporili „výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, k trvalej udržateľnosti a dopadom zmeny klímy, environmentálnej výchove a k aktívnemu občianstvu vo formálnom, neformálnom a celoživotnom vzdelá-vaní (s. 18).

V podobnom duchu, ako je uvedené vyššie, sa nesie aj Komponent 7 nového **Plánu ob-novy a odolnosti (2021): Vzdelávanie pre 21. storočie**. Hoci sa v ňom GV výslovne ne-spomína, uvádza, že plánované reformy by mali priniesť aj zmeny, ktoré povedú ku komplexnejšiemu uchopeniu podstaty GV. Reforma kladie dôraz na to, aby vyučovanie nemalo podobu odovzdávania hotových informácií, ale aby dlhodobo vytváralo situácie, v ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou.

Aj v ďalších dokumentoch sa spomína význam princípov a tém, s ktorými je GV spoje-né. Napríklad **Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej re-publike** (2014) spomína „nevyhnutnosti celospoločenského a celoživotného vzdelávania a odbornej prípravy v oblasti demokratického občianstva a ľudských práv ako kľúčových predpokladov uznania, uplatňovania a obhajoby všetkých ľudských práv“ (s. 23). Tvrdí tiež, že „je nevyhnutné ustanoviť [...] celoštátnu komisiu, ktorej prvou a neodkladnou úlohou bude pripraviť celoštátny plán predmetného vzdelávania a zabezpečiť jeho ges-torovanie a výkon“ (s. 23).

Niektoré ďalšie dokumenty, ktoré – do určitej miery – spomínajú niektoré princípy, témy a hodnoty, ktoré súvisia s GV a boli rovnako spomenuté v drafte novej Národnej stra-tégii pre globálne vzdelávanie, sú **Stratégia inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní a vý-chove** (MŠVVŠM, 2021b), ktorá podporuje inkluzívne vzdelávanie so silným dôrazom

na destigmatizáciu, debarierizáciu a desegregáciu v školách. **Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva 2021 - 2030** (MŠVVaM, 2021c) vyzýva na komplexnejšie občianske vzdelávanie. **Stratégia environmentálnej politiky Slovenskej republiky do roku 2030** (2018) vyzýva na hlbšie začlenenie environmentálnej výchovy, ktorá by poskytla občanom schopnosti riešiť otázky spojené so „životným prostredím a jeho udržateľným rozvojom“ (s. 61), a zároveň na rozvoj zručností ako „systémové myslenie, predvídavosť, strategické myslenie, kritické myslenie, normatívna spôsobilosť, ako aj integrovaný prístup k riešeniu problémov“ (s. 60). **Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025** (2015) ide ešte o krok ďalej a zdôrazňuje význam vzájomných väzieb a globálny charakter environmentálnej politiky a vyzýva na vzdelávanie, ktoré je schopné riešiť klimatické zmeny, modely spotreby a pochopiť, že „takéto megatrendy súvisia s demografiou, hospodárskym rastom, modelmi výroby a obchodu, technologickým pokrokom, degradáciou ekosystémov a zmenou klímy“ (s. 23). **Akčný plán koordinácie boja proti hybridným hrozbám na roky 2022 - 2024** (2022) sa oveľa viac zameriava na vytváranie „odborných vedomostí, zručností a kompetencií pre všetky vekové skupiny obyvateľstva, rozvoj ich schopností flexibilne reagovať na zmeny, spolupracovať, kriticky myslieť a využívať technológie vo svoj prospech“ (s. 13) s cieľom budovať odolnosť spoločnosti.

Napokon, nová kurikulárna reforma, ktorú stelesňuje **Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie** (MŠVVaM, 2023c), nepriamo otvára učiteľom aj nové možnosti začlenenia GV, najmä prostredníctvom vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (ktorá sa rovná predmetom dejepis, geografia, občianska výchova, etika a náboženstvo), kde sa hovorí, že vzdelávanie:

// [u]možňuje porozumieť geografickým, historickým, kultúrnym, náboženským, hospodárskym a politickým špecifikám v rôznych častiach sveta, čo vedie k rešpektu a ohľaduplnosti voči iným ľuďom, kultúram a duchovným hodnotám, ako aj voči sebe. U žiakov rozvíja pozitívny vzťah k demokratickej spoločnosti, krajine a k potrebe udržateľnosti života na Zemi. Posilňuje ich aktívny postoj k riešeniu aktuálnych výziev a problémov. Rozvíja uvedomenie si vlastnej identity v globalizovanom svete. Okrem vedomostí rozvíja u žiakov aj spôsobilosti získavať, vyhľadávať, analyzovať a interpretovať informácie v rôznej podobe. (MŠVVaM, 2023c, s. 515)

Celkovo teda možno konštatovať, že požiadavky a očakávania, ktoré sa kladú na vzdelávací systém, najmä na učiteľov základných a stredných škôl, sú čoraz zložitejšie a komplexnejšie. Mnohokrát sa od nich vyslovene žiada, aby do vyučovania zapracovali témy, hodnoty a princípy GV. Zdá sa však, že medzi týmito očakávaniami a požiadavkami, ktoré sa od učiteľov očakávajú, a výsledkami, ktoré absolventom poskytujú študijné programy v rámci učiteľských odborov, existuje priepasť. V poslednej časti tejto kapitoly bude analýza dokumentov kontextualizovaná s existujúcou odbornou literatúrou o GV na Slovensku, zameranou najmä na vzdelávanie budúcich učiteľov.

3.4 Kontextualizácia analýzy legislatívnych a organizačných rámcov a dokumentov s existujúcim výskumom týkajúcim sa globálneho vzdelávania, vysokých škôl a vzdelávania budúcich učiteľov

Ako je uvedené vyššie, existujú určité paradoxy a rozpory medzi tým, ako je vzdelávanie budúcich učiteľov koncipované vo vzťahu ku GV, a tým, čo sa v skutočnosti očakáva alebo vyžaduje od praktizujúcich učiteľov. V tejto časti budú tieto predbežné zistenia bližšie rozpracované a rovnako budú porovnané s predchádzajúcim akademickým výskumom na túto tému.

Celkovo sa dá konštatovať, že v súvislosti s GV v príprave budúcich učiteľov dochádza k niekoľkým vzájomne prepojeným paradoxom. Po prvé, ako budeme demonštrovať nižšie, zatiaľ čo existuje mnoho dokumentov, ktoré vyzývajú k implementácii (do určitej miery) tém, princípov alebo postojov GV, najmä na úrovni základných a stredných škôl (pozri napr. Národnú stratégiu pre globálne vzdelávanie, 2012; Sprievodca školským rokom 2023/2024, 2023), v praxi sa zdá, že máloktorý učiteľ pozná GV, alebo ak ho pozná, necíti sa dostatočne kompetentný ho učiť (Človek v ohrození a kol., 2019). Následne, aj keď napr. **Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch** (2019) stanovuje, že pedagogickí a odborní zamestnanci majú „vykonávať pracovnú činnosť prostriedkami, metódami, formami a postupmi, ktoré zodpovedajú súčasným vedeckým poznatkom, hodnotám a cieľom školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu“, reálne sa veľa zmien v snahe nájsť zmysluplný priestor, kde by sa témy a princípy GV mohli zakomponovať, neudialo. V súlade s tým majú pedagogickí a odborní zamestnanci právo na „predkladanie návrhov na skvalitnenie výchovy a vzdelávania“, „výber a uplatňovanie pedagogických metód, foriem, didaktických prostriedkov výchovy a vzdelávania a na výber odborných metód“ a „profesijný rozvoj“. Hoci však môžu byť v oblasti GV aktívni, neexistuje žiadny zastrešujúci mechanizmus, ktorý by zabezpečil systematickejšie presadzovanie GV. Z tohto dôvodu je GV namiesto systematického prístupu k ďalšiemu profesijnému rozvoju založené na *ad hoc* školeniach pre učiteľov organizovaných väčšinou relevantnými MVO. To znamená, že systematicky študenti učiteľských študijných programov neprichádzajú dostatočne do kontaktu s GV. Zdá sa teda, že by sa mal klásť väčší dôraz na implementáciu GV na úrovni vzdelávania budúcich učiteľov (Jančovič a Penfold, 2017; Jendeková a kol., 2021).

Avšak, a to je druhý paradox, budúci učelia nie sú dostatočne pripravení a/alebo sa necítia byť dostatočne pripravení alebo schopní začleniť princípy a témy GV do vyučovania (Človek v ohrození a kol., 2019). V skutočnosti, najmä pokiaľ ide o kontroverzné alebo „ťažké“ témy, ako sú extrémizmus, rasizmus alebo migrácia, mnohí učelia sa necítia byť „dostatočne zdatní ani pripravení vo svojom profesionálnom výcviku a preto si radšej volia menej kontroverzné témy na výučbu, ako sú environmentálne témy a ľudské práva“ (Labašová, 2019, s. 4). To úzko súvisí s tým, že v požiadavkách na absolventov príslušných programov sa explicitne neuvádza potreba poznať princípy, hodnoty či témy GV; v rámci prípravy budúcich učiteľov, ktorá je najdôležitejšou časťou prípravy (budúcich) učiteľov, sa teda študenti nezaobierajú mnohými témami, o ktorých by mali diskutovať na hodinách, keď sa stanú učiteľmi v praxi (Jendeková a kol., 2021).

V tom spočíva tretí paradox. Vysokoškolskí učitelia, ktorí sú často vnímaní ako agenti zmeny v tejto oblasti, pretože majú právomoc pripravovať budúcich učiteľov sohľadom na princípy, postoje a témy GV, nemajú veľa prostriedkov a zdrojov na to, aby sa s GV oboznámili. Ako tvrdia Brozmanová Gregorová a kol. (2019), „v súčasnosti sú témy globálneho vzdelávania v rámci univerzít aplikované skôr okrajovo alebo minimálne“ (s. 39). Hoci autorky uvádzajú niekoľko VŠ, kde sa GV v určitej miere uplatňuje - Trnavská univerzita, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Univerzita Komenského v Bratislave, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Paneurópska vysoká škola v Bratislave, Ekonomická univerzita v Bratislave, Technická univerzita vo Zvolene či Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce svätej Alžbety v Bratislave – samé konštatujú, že ide zväčša o okrajovú aktivitu. Potvrdzujú to aj Rankovová a Hodorovská (2022), ktoré konštatujú, že pokiaľ ide o publikácie v rámci oblasti GV, GV ako také nie je v slovenskom akademickom prostredí etablovanou vednou (sub-) disciplínou, keďže neexistuje stabilne rastúca tendencia publikovať vedecké práce o GV. Ďalej možno konštatovať, že publikácie o GV dosahujú vyššie čísla iba vtedy, keď sú podporené grantovými a projektovými schémami (v slovenskom kontexte najmä prostredníctvom KEGA, VEGA alebo APVV¹⁰). Ak však tieto projekty nie sú financované, výskum týkajúci sa GV klesá.

To úzko súvisí so skutočnosťou, že vysokoškolskí učitelia pôsobiaci v oblasti vzdelávania budúcich učiteľov sú síce agentmi zmeny, ale zároveň zostávajú na okraji oblasti GV. Veľmi prakticky povedané, vysokoškolskí učitelia sa zvyčajne v tejto oblasti kontinuálne nevzdelávajú, keďže väčšina školení, programov a učebných materiálov súvisiacich s GV je určená pre učiteľov základných alebo stredných škôl (Jančovič a Penfold, 2017; Jendeková a kol., 2022). V praxi to znamená, že tí vysokoškolskí učitelia, ktorí sa zaujímajú o GV a chcú ho vyučovať alebo o ňom robiť výskum, tak robia z vlastnej iniciatívy, motivácie alebo preto, že sú úzko prepojení s MVO v oblasti GV. Podpora vysokoškolských učiteľov je teda pomerne *ad hoc* a nesystematická. S tým súvisí aj skutočnosť, že väčšina študijných programov, ktoré sa GV venujú komplexnejšie alebo hlbšie, je zameraná buď na ekonomické fakulty, alebo na fakulty zamerané na environmentálne témy (Svitačová a kol., 2014; Šebeň-Zatková a kol., 2014; Svitačová a kol., 2016; Gallayová a kol., 2018, citované v Brozmanová Gregorová a kol., 2019). To môže spôsobiť ďalšiu fragmentáciu GV vo vzdelávaní budúcich učiteľov, keďže sa zameriava len na konkrétne témy a nie je vnímané ako holistický a komplexný prístup k vzdelávaniu, alebo to môže viesť k tomu, že odbornými znalosťami budú disponovať len niektoré fakulty, zatiaľ čo iným budú chýbať.

Chýbajúcu systémovú inštitucionalizáciu GV potvrdzuje aj skutočnosť, že hoci existujú výskumné projekty zamerané na GV a jedným z ich výstupov je zvyčajne poskytnutie učebných materiálov alebo učebníc zaoberajúcich sa témami GV, neexistuje špecializovaná webová stránka alebo databáza, kde by boli všetky materiály verejne dostupné (Brozmanová Gregorová a kol., 2019) tak, ako je to v prípade učebných materiálov a učebníc vytvorených MVO, ktoré využívajú webovú stránku stanovenú Národnou stratégiou pre globálne vzdelávanie (2012) s názvom www.globalnevzdelavanie.sk, a ktorá

¹⁰ Kultúrna a edukačná grantová agentúra (KEGA), Vedecká grantová agentúra (VEGA) a Agentúra na podporu výskumu a vývoja (APVV) sú hlavnými grantovými agentúrami spadajúcimi pod MŠVVaM na podporu výskumu a vývoja na Slovensku.

je určená pre učiteľov základných a stredných škôl. Tieto učebné materiály a metodiky sú preto buď využívané len veľmi úzkym okruhom učiteľov a/alebo výskumníkov, ktorí ich v prvom rade vytvorili, alebo sa po skončení projektu prestanú používať.

Ďalším výrazným problémom je skutočnosť, že projekty spojené s GV sú – vo viac ako polovici prípadov – realizované nepedagogickými fakultami a inštitúciami, a teda prístup pedagogických fakúlt k poznatkom vytvoreným v rámci týchto projektov je obmedzený (Brozmanová Gregorová a kol., 2019).

Ako poznamenávajú Jančovič a Penfold (2017), nedostatok vysokoškolských učiteľov je rovnako ovplyvnený nedostatkom iniciatív zameraných na vytváranie priestoru pre vysokoškolských učiteľov na výmenu skúseností v oblasti GV s cieľom urýchliť prechod k prístupu kvzdelávaniu viac zameranému na GV.

Celkovo sa teda zdá, že učitelia základných a stredných škôl majú dostatočný priestor na to, aby do vyučovania začlenili témy a princípy GV. VŠ však neposkytujú svojim študentom/absolventom dostatočné vedomosti, hodnoty a postoje a (začínajúci) učitelia sa potom necítia dostatočne kompetentní na to, aby GV vyučovali. A hoci sa učitelia môžu zúčastňovať na ďalších školeniach a seminároch týkajúcich sa GV a majú prístup k učebným materiálom, nie je to systematické a skôr sa s týmito zdrojmi stretávajú len niektorí učitelia – pretože sa o tieto témy zaujímajú z vlastnej iniciatívy alebo o nich počuli od iných kolegov. Úloha VŠ a vzdelávania budúcich učiteľov je teda pri ďalšej systematizácii a inštitucionalizácii GV kľúčová. Najmä preto, že VŠ majú relatívne vysokú mieru autonómie, pokiaľ ide o ich študijné programy a predmety, môžu témy a princípy GV voľne a systematickejšie začleňovať do svojich programov. Dôvody, prečo tak nerobia, však zrejme pramenia z nedostatočných požiadaviek na absolventov stanovených príslušnými dokumentmi, stratégiami a rámcami, ako aj z nedostatku dostupných programov, ktoré by zabezpečovali kontinuálne vzdelávanie v oblasti GV pre vysokoškolských učiteľov, ktorí následne pripravujú budúcich učiteľov.

3.5 Zhrnutie existujúcich kontextuálnych, právnych a organizačných skutočností týkajúcich sa uplatňovania globálneho vzdelávania vo vzdelávaní budúcich učiteľov na vysokých školách

Stav GV v pregraduálnej príprave učiteľov možno zhrnúť takto:

- GV nie je systematizované a nachádza sa na okraji vzdelávacieho systému a politických záujmov.
- Požiadavky a očakávania kladené na vzdelávací systém, najmä na učiteľov základných a stredných škôl (vrátane začínajúcich učiteľov), sú čoraz zložitejšie. Často sa od nich vyžaduje, aby do svojho vyučovania explicitne aj implicitne začlenili témy, hodnoty a princípy GV.
- Spôsob, akým sa budúci učitelia pripravujú na VŠ, však nezodpovedá očakávaniam a/alebo požiadavkám kladeným na učiteľov v praxi.
- **Zdá sa teda, že medzi týmito očakávaniami a požiadavkami, ktoré by mali spĺňať učitelia v praxi, a výsledkami, ktoré absolventom univerzít poskytujú programy pregraduálnej prípravy učiteľov, existuje priepať.**

4. GLOBÁLNE VZDELÁVANIE V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV NA SLOVENSKU – VÝSLEDKY

Táto kapitola sa venuje prehľadu empirických zistení z výskumu, ktorý sa uskutočnil s respondentmi zapojenými do vzdelávania budúcich učiteľov, či už ako vysokoškolskí učitelia, alebo ako osoby zastávajúce rozhodovacie alebo riadiace funkcie na VŠ. Empirická časť následne vychádza najmä z polo-štruktúrovaných rozhovorov s respondentmi, ale aj z následnej analýzy relevantných univerzitných a fakultných dokumentov či stratégií UK a UMB, ako aj z pozorovaní a konzultácií s relevantnými zainteresovanými stranami, ktoré sa podieľali na predbežnej prezentácii výsledkov výskumu.

Celkovo kapitola skúma tri zastrešujúce témy, ktoré rezonovali vo všetkých rozhovoroch: po prvé, silná individuálna motivácia respondentov začleniť GV do svojej výučby, výskumu alebo celkovej akademickej praxe; po druhé, výzvy, ktorým GV súčasne čelí vzhľadom na to, že je založené skôr na individuálnej motivácii ako na systematickom prístupe; a po tretie, rozhodujúca úloha, ktorú môže zohrávať inštitúcia pri podpore a ďalšej inštitucionalizácii GV.

Tieto témy sa budú v priebehu kapitoly priebežne skúmať. Čo sa týka štruktúry kapitoly, najprv predstavíme rôzne individuálne konceptualizácie GV; po druhé predstavíme individuálne motivácie respondentov pre zakomponovanie GV do prípravy budúcich učiteľov; po tretie preskúmame inštitucionálny rozmer so zameraním na každodennú prax, témy, spoluprácu a spätnú väzbu súvisiacu s GV.

4.1 Konceptualizácia globálneho vzdelávania a aké kompetencie by malo globálne vzdelávanie rozvíjať

Pokiaľ ide o konceptualizáciu, hoci všetci respondenti poznajú pojem GV alebo TUR, je dôležité poznamenať, že nikto z nich nemá tendenciu používať tento pojem explicitne. GV sa v ich odpovediach vyskytuje skôr ako implicitný termín, ktorý opisuje vyučovanie rôznych tém, prístupov alebo hodnôt s ním spojených.

To, že respondenti explicitne nepomenovali to, čo robia, ako GV, sa nemusí považovať za veľký problém, najmä preto, že všetci respondenti sa zhodli na tom, že neexistuje potreba ani dôvod, aby sa GV vyučovalo ako samostatný predmet, ale skôr by sa malo uplatňovať holisticky v rôznych témach. Avšak skutočnosť, že GV nie je oficiálne súčasťou legislatívnych a organizačných rámcov a rovnako nie je explicitne súčasťou požiadaviek na absolventov, znamená, že respondenti majú niekedy pocit, že nemajú podporu zhora, či už je to MŠVVaM alebo z nejakej špecifickej oficiálnej stratégie, ktorá by zdôrazňovala význam GV. Táto skutočnosť im potom sťažuje obhajovať pred študentmi a kolegami, prečo by mala byť výučba GV vôbec začlenená do vyučovania, keďže sa to od nich oficiálne nevyžaduje.

Ak sa vrátíme k tomu, ako respondenti chápu GV, vo všeobecnosti ho chápu ako holistický prístup, ktorého cieľom je prepojiť rôzne politické, ekonomické, sociálne, environmentálne alebo kultúrne témy a nájsť a následne pochopiť vzájomné závislosti na globálnej

scéne (R2_SK, 2024; U2_SK, 2024; R3_SK, 2024; U4_SK, 2024). Niektorí respondenti spájajú GV priamejšie s udržateľným rozvojom, pričom tvrdia, že takéto vzdelávanie by mohlo prispieť k napĺňaniu cieľov udržateľného rozvoja (U3_SK, 2024; R2_SK, 2024), iní ho spájajú s prierezovými gramotnosťami¹¹ (R1_SK, 2024). GV by zároveň malo pomôcť študentom stať sa samostatnými a plnohodnotnými aktívnymi členmi globálnej spoločnosti, tzv. globálnymi občanmi, ktorí *kriticky* pristupujú k ľudom, perspektívam, javom či udalostiam okolo seba (R1_SK, 2024; R2_SK, 2024).

S tým úzko súvisí aj dôraz na rozvoj kritického myslenia ako jednej z najdôležitejších kompetencií, ktoré by malo GV rozvíjať (U3_SK, 2024; U4_SK, 2024; R3_SK, 2024). Okrem toho niektorí respondenti zdôrazňujú, že zručnosti kritického myslenia by sa mali rozvíjať prostredníctvom komplexného procesu učenia sa počúvať druhých, byť otvorený a chápať pluralitu názorov bez toho, aby sme nevyhnutne presadzovali len jeden z nich ako nadradený alebo správny, učiť sa sebakritike a sebareflexii, chápať vlastné postavenie vo svete, učiť sa pozeráť na svet očami iných (R1_SK, 2024; R2_SK, 2024; R3_SK, 2024) a učiť sa vytvárať tzv. bezpečný priestor pre druhých a vcítiť sa do nich, aby bolo možné vyjadriť všetky názory bez strachu z odsúdenia (R3_SK, 2024). Takýto prístup ku GV odzrkadľuje kľúčovú metodiku GV „Learning through Other Eyes (Učiť sa očami iných)“, ktorú vypracovali popredné autorky v téme GV, Andreotti a de Souza (2008). Niektorí respondenti zároveň zdôrazňujú, že GV musí učiť budúcich učiteľov, ako nezávisle vyjadriť vlastný názor bez toho, aby nevyhnutne reprodukovali názory iných (R3_SK, 2024; U4_SK, 2024).

Okrem toho by mal podľa respondentov človek vďaka GV získať aj ďalšie kompetencie – GV by malo viesť k zlepšeniu mäkkých zručností, digitálnych a komunikačných kompetencií, kultúrnych a občianskych kompetencií, k posilneniu mediálnej gramotnosti a schopnosti samostatne si overovať údaje, schopnosti hovoriť anglicky alebo inými svetovými jazykmi (U3_SK, 2024; R1_SK, 2024; R2_SK, 2024; U1_SK, 2024). Tieto kompetencie do istej miery kopírujú hlavné prierezové gramotnosti, ktoré by si mal študent rozvíjať, ako je to stanovené v Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (MŠVVaM, 2023c).

Ak respondenti spomínajú nejaké konkrétne témy, na ktoré by sa GV malo zameriavať v príprave budúcich učiteľov, zvyčajne sú to témy vojny a mieru, migrácie a utečenectva, environmentálne témy a témy udržateľného rozvoja či udržateľného rastu, politické a ekonomické témy, rodová rovnosť, chudoba a nerovnosti, kvalita života a duševné zdravie (R2_SK, 2024; U4_SK, 2024). Napriek tomu respondenti tiež zdôrazňujú, že ku GV by sa malo pristupovať interdisciplinárne, aby sa zachytila komplexnosť tém, ktoré GV pokrýva (U1_SK, 2024).

Okrem toho GV pre mnohých respondentov predstavuje odklon od „tradičného“ systému vzdelávania. Z tohto pohľadu by sa podľa respondentov malo čo najviac upustiť od memorovania faktov a skôr by sa mal klásť dôraz na podporu samostatného a kritického prístupu kučeniu a mysleniu tým, že teoretické informácie by sa mali viesť

¹¹ Prierezové gramotnosti sú prítomné v novoprijatom Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (MŠVVaM, 2023c), ktorý bude v školskom roku 2026/2027 plne platný pre všetky základné školy na Slovensku. Prierezové gramotnosti sú charakterizované ako hlavné ciele, ktoré by sa mali rozvíjať počas základného vzdelávania. Prierezovými gramotnosťami sú: matematická gramotnosť, počítačová gramotnosť, environmentálna gramotnosť, sociálna gramotnosť, technická a odborná gramotnosť, zdravotná a pohybová gramotnosť, umelecká gramotnosť, jazyková a komunikačná gramotnosť.

pretaviť do praktického prístupu (U3_SK, 2024) a mali by rozvíjať „životné kompetencie“ (R3_SK, 2024). To ide ruka v ruku s novými učebnými osnovami pre základné školy, ktoré zdôrazňujú schopnosť myslieť a konať samostatne aj v tíme, čo by malo byť dôležitejšie ako memorovanie (MŠVVaM, 2023c). V konečnom dôsledku, ako uvádza R4_SK (2024), cieľom GV by mala byť senzibilizácia budúcich učiteľov na kontexty detí, ktoré budú učiť – vo formálnom, neformálnom aj informálnom vzdelávaní.

Ak to zhrnieme, podľa respondentov by GV nemalo byť len o kognitívnych a vedomostných cieľoch, ale malo by rovnako podporovať afektívne (postoje a hodnoty) a psychomotorické ciele (zručnosti a schopnosti), čo zdôrazňuje aj bývalá Národná stratégia pre GV (2012), ako aj medzinárodné organizácie zaoberajúce sa GV, napríklad UNESCO (2018).

Na otázku, akú úlohu by malo GV zohrávať v príprave budúcich učiteľov, sa všetci respondenti zhodli, že GV v prvom rade nezohráva dostatočne silnú úlohu. Ako uvádza jeden z respondentov, na Slovensku je inkluzívnejším a inovatívnejším modelom vzdelávania a výučby všeobecne venovaný nedostatok priestoru a pozornosti (R1_SK, 2024). V tomto zmysle, aj keď by GV malo zohrávať významnejšiu úlohu, nedeje sa tak. Dôvody tohto stavu budú skúmané v nasledujúcich častiach. Ešte predtým je však časť venovaná skúmaniu motivácií, ktoré vedú respondentov a inštitúcie k začleneniu GV do svojej práce a výučby.

4.2 Motivácia pre začlenenie globálneho vzdelávania

Časť o motivačných faktoroch, ktoré vedú inštitúcie a jednotlivcov k začleneniu GV do prípravy budúcich učiteľov, je rozdelená do dvoch častí. Keďže motivácie pre začlenenie GV do pregraduálnej prípravy učiteľov vychádzajú najmä z osobných motivácií, ktoré určujú smer začlenenia GV do prípravy budúcich učiteľov zdola nahor, tieto motivácie sú skúmané ako prvé. Následne v druhej časti rozoberáme inštitucionálne motivácie a ciele uľahčujúce začlenenie GV do prípravy budúcich učiteľov zhora nadol, hoci tie sú menej časté.

4.2.1 Osobné motivácie a ciele pre začleňovanie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov

Keď sme sa respondentov pýtali na to, aké sú ich motivácie pre začlenenie GV do prípravy budúcich učiteľov, ich dôvody sa líšili. Základným faktorom, ktorý spája všetkých respondentov, je však ich osobná motivácia a nadšenie pre témy a princípy GV. Všetci sa zhodujú na tom, že ak by neboli osobne zaangažovaní do realizácie GV, neučili by ho. V praxi to znamená, že **GV sa do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov zavádza smerom zdola nahor.**

Vo všeobecnosti možno povedať, že motivačné faktory, ktoré sa zdajú byť pre respondentov najdôležitejšie, sú tieto: 1) osobná angažovanosť vo vyučovaní globálnych tém; 2) dlhodobé vzdelávacie, profesionálne skúsenosti a výskumné záujmy spojené s GV; 3) sebaidentifikácia s úlohou učiteľa ako niekoho, kto formuje budúce generácie, a s tým spojená zodpovednosť.

Po prvé, pri diskusii o ich osobnej angažovanosti v globálnych témach viacerí respondenti poznamenávajú, že sa vždy zaujímali o témy GV, aj keď tento pojem možno konkrétne nepoznali. Jedna respondentka uvádza, že vždy „prirodzene“ inklinovala k témam udržateľnosti (U2_SK, 2024). Ďalšia respondentka spomína, že ešte dávno pred vstupom do systému VŠ vzdelávania zvykla organizovať aktivity v rámci neformálneho a informálneho vzdelávania, napríklad tábory pre deti zamerané na zmenu klímy a udržateľnosť (U1_SK, 2024).

Tento osobný záujem o témy spojené s GV sa často premietol aj do ďalších krokov v profesionálnej kariére respondentov. V tomto zmysle sú teda osobné a profesionálne motivácie úzko prepojené. Vďaka záujmu o témy udržateľnosti sa jedna z respondentiek rozhodla ísť na environmentálne orientovanú strednú školu a neskôr počas VŠ štúdia študovala súvisiace odbory vrátane doktorandského štúdia (U2_SK, 2024). Podobne aj iní konštatujú, že ich výskumné záujmy, napríklad environmentálna udržateľnosť alebo rodová rovnosť sú multidisciplinárne a/alebo interdisciplinárne, a teda vo svojej podstate zodpovedajú tomu, o čom by GV malo byť z hľadiska tém aj hodnôt.

Potreba a motivácia vyučovať spôsobom, ktorý je v súlade s cieľmi GV, sa odráža aj v negatívnych skúsenostiach respondentov s bežným fungovaním vzdelávacieho systému na Slovensku. Napríklad jeden z respondentov uvádza, že po ukončení štúdia a nástupe do zamestnania, kde pracoval s deťmi umiestnenými v nápravno-výchovnom zariadení, si uvedomil, že nie je pripravený na prácu s deťmi, ktoré majú traumu. Vďaka tomu si uvedomil, že sa musí zúčastniť na špecializovanom vzdelávaní, aby sa naučil riešiť problémy, s ktorými sa stretne v praxi. Táto skúsenosť bola navyše formatívna v neskorších rokoch, keď sa respondent stal vysokoškolským učiteľom. Rozhodol sa totiž učiť spôsobom, ktorý zdôrazňoval potrebu spojiť teoretické vedomosti s praktickými problémami v triede, s ktorými sa budúci učitelia môžu stretnúť. Neskôr ho to viedlo k objavu GV, keďže hľadal ďalšie inovatívne prístupy k vzdelávaniu a učeniu (sa) (U3_SK, 2024).

Táto skúsenosť odráža širší trend medzi respondentmi. Viacerí implicitne tvrdia, že sú motivovaní učiť o GV práve preto, že rieši problémy, ktoré má vzdelávací systém tendenciu prehliadať práve kvôli tomu, ako je v súčasnosti nastavený. Tento typ motivácie súvisí s chápaním vlastnej úlohy (vysokoškolského) učiteľa. Keďže učitelia stelesňujú úlohu tvorcov zmien a „influencerov“ budúcich generácií, respondentov motivuje aj ich chápanie toho, čo táto úloha so sebou prináša. V tomto zmysle respondenti tvrdia, že ako vysokoškolskí učitelia sa cítia zodpovední za to, aby hovorili o globálnych témach a problémoch, ktoré považujú za dôležité, pretože súčasný školský systém sa im dostatočne nevenuje.

Podľa jednej z respondentiek táto osobná motivácia učiť o GV vychádza z pochopenia, že globálne témy a problémy sú „tu, je to na stole, je to každodenné“ (U1_SK, 2024), a preto by mal byť vzdelávací systém a učitelia pripravení na ne reagovať, pretože sa s nimi stretnú, či chcú alebo nie. Ďalšia respondentka poznamenáva, že aj keď sú niektoré témy, ktoré GV rieši, „ťažké“ alebo „kontroverzné“, je motivovaná o nich učiť, pretože budúci učitelia sa s nimi nakoniec stretnú v triedach (R1_SL, 2024). S tým súvisí aj fakt, že školy sa stávajú čoraz heterogénnejším a komplexnejším prostredím, kam prichádzajú

žiaci z rôznych prostredí a s rôznymi skúsenosťami – ak sa chce (budúci) učiteľ týmto komplexným problémom adekvátne venovať, mal by uplatňovať GV (R1_SK, 2024; U1_SK, 2024; U3_SK, 2024; U4_SK, 2024).

Ako uvádza ďalšia respondentka, jej záujem o GV je „reflexiou (jej) bytia v tomto svete“, keďže cíti akúsi osobnú a občiansku zodpovednosť voči budúcim generáciám a myslí si, že práve prostredníctvom vzdelávania, konkrétne GV, je možné a potrebné riešiť mnohé z problémov, ktorým budú budúce generácie čeliť (R2_SK, 2024).

Na jednej strane teda pozorujeme vysokú mieru individuálnej motivácie vniesť témy a prístupy GV do prípravy budúcich učiteľov. Na druhej strane však takéto úsilie motivovaných jednotlivcov často podkopáva skutočnosť, že GV nie je inštitucionalizované alebo systematizované na úrovni fakúlt alebo VŠ, ako bude preskúmané v nasledujúcej časti. Z tohto dôvodu učitelia často spomínajú, že sa v konečnom dôsledku pri snahe o začlenenie GV do prípravy budúcich učiteľov cítia osamelo a ako tzv. „solitéri“ (U1_SK, 2024). Je to práve preto, že títo motivovaní jednotlivci nemajú podporu vedenia, kolegov a niekedy ani študentov. Pokiaľ ide o kolegov, niektorí respondenti poznamenávajú, že niektorí ich kolegovia vo všeobecnosti nie sú otvorení GV a iným inováciám vo vzdelávaní (U1_SK, 2024). Ďalšia respondentka poznamenáva, že niektorí starší kolegovia označujú tých, ktorí sa snažili vyučovať GV, za „sorosových a amerických agentov“, ktorých cieľom je „vymývať mozgy“ študentov (R2_SK, 2024). Podobne, keďže GV nie je oficiálne súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu, jedna z respondentiek poznamenáva, že študenti majú tiež tendenciu pýtať sa, prečo sa učia veci súvisiace s GV, keď v konečnom dôsledku nie sú vyžadované alebo povinné (U4_SK, 2024). Následne sa respondentka pýta:

// Otázka je, či to [GV] mám robiť ďalej, napriek tomu, že môžem očakávať aj negatívne reakcie, alebo s tým mám pokračovať. Lebo je to niečo, čo študentov rozvíja dopredu napriek tomu, že je to pre nich náročné a istým spôsobom zatažujúcejšie ako len sedieť na prednáškach a zapisovať si. (U4_SK, 2024)

V dôsledku toho môže byť zapojenie sa do aktivít a iniciatív, ktoré podporujú rozvoj GV v príprave budúcich učiteľov, činnosťou, ktorá môže viesť k vyhoreniu (tzv. burnout). Viacerí respondenti poznamenávajú, že sa často cítia vyčerpaní a pretiažení, keďže okrem bežnej výučby a výskumu majú veľa administratívnych a byrokratických úloh, ktoré musia splniť (R3_SK, 2024; U3_SK, 2024; U4_SK, 2024; U1_SK, 2024). Ako niektorí z nich uviedli:

// Naozaj mám taký dojem, že tým, že väčšina učiteľov je prepracovaných, má toho príliš veľa a sú neustále ďalšie byrokratické požiadavky, vyplňanie tabuliek. Už nechceme o ničom viac počuť, dajte nám svätý pokoj. (U4_SK, 2024)

// Druhá vec je, že mnohí ľudia, naozaj tí, ktorí sa aktivizujú v týchto [GV] oblastiach, sa potom aktivizujú vo veľa oblastiach. Lebo keď ich niečo baví a majú ten svoj vnútorný motor a motiváciu, sú tí aktívni, tak jednoducho majú potom toho veľa, sú vyčerpaní. (R3_SK, 2024)

Tieto citáty dokonale vystihujú, že hoci respondenti veľmi podporujú systematickejšie zavádzanie GV do prípravy budúcich učiteľov a osobne sa aj snažia GV do vyučovania začleniť, zároveň sú zahltení každodennými pracovnými povinnosťami a požiadavkami. Keďže GV nie je povinné, venujú sa mu len vtedy, keď majú prebytok času a energie. GV tak zostáva vo veľkej miere závislá od úsilia motivovaných jednotlivcov, ktorí čelia reálnemu riziku vyhorenia alebo majú pocit, že nie sú vo svojom úsilí o GV dostatočne podporovaní (U1_SK, 2024). Podobne aj iná respondentka poznamenáva, že síce dostávajú ponuky na účasť na rôznych projektoch, ktoré by sa dali ľahko prepojiť s témami GV, často musia takéto príležitosti odmietnuť, pretože im na ne nezostávajú dostatočné kapacity (R3_SK, 2024).

Ak to zhrnieme, GV vstupuje do prípravy budúcich učiteľov väčšinou zdola prostredníctvom úsilia motivovaných jednotlivcov, ktorí však čelia riziku vyhorenia, osamelosti, nedostatku času a energie a nedostatku celkovej podpory. Všetky tieto faktory prispievajú k tomu, že GV zostáva na okraji pregraduálnej prípravy učiteľov. Ako poznamenávajú mnohí respondenti, túto situáciu ovplyvňuje skutočnosť, že GV nie je riadne inštitucionalizované a systematizované.

4.2.2 Inštitucionálne motivácie a ciele pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov

Keď sme zisťovali, či existujú strategické ciele, ktoré by podporovali začlenenie GV do prípravy budúcich učiteľov na UK a UMB, pozerali sme sa na Dlhodobé zámery na úrovni univerzity aj fakúlt, keďže tieto strategické dokumenty definujú ciele a zameranie inštitúcií na najbližšie roky. Celkovo môžeme konštatovať, že inštitucionalizácia GV zhora nadol je minimálna a v skutočnosti sa GV v týchto dokumentoch vôbec explicitne nespomína.

Dlhodobý zámer Univerzity Komenského v Bratislave na roky 2024-2029 (UK, 2024) si kladie za cieľ udržať si status „spoločensky zodpovedn(ej) výskumn(ej) univerzit(y) s kvalitnými absolventmi a medzinárodnou reputáciou“ (s. 11). V príslušných strategických cieľoch sa uvádza, že UK „svojou činnosťou vedome prispieva k udržateľnému rozvoju celej spoločnosti“, „neustále aktualizuje obsahy a formy vzdelávania, reagujúc na aktuálne a nové problémy a výzvy v spoločnosti“ a zároveň UK aj „systematicky prináša a implementuje nové trendy vo vede a výskume, inovácie a technológie s dôrazom na atribúty zelenej a digitálnej transformácie univerzity vo všetkých oblastiach svojej činnosti“ (s. 11, zdôraznenie pridané autorkou).

Neskôr sa v dokumente uvádza, že UK by sa mala:

- zviditeľniť pri riešení spoločenských a regionálnych problémov, využiť svoj potenciál na sprostredkovanie základných tém a postojov verejnosti,
- poskytovať verejnosti relevantné mienkotvorné, odborne podložené informácie a vyjadrenia, vykonávať cieľavedomé vzdelávacie aktivity, šíriť vedecky podložené fakty a zabráňovať šíreniu nepravdivých alebo vymyslených informácií,

- podporovať pedagogické a vedecké aktivity zamerané na riešenie aktuálnych globálnych environmentálnych výziev a výziev v národnom hospodárstve,
- zvyšovať povedomie, vedomosti a odbornosť svojich študentov a zamestnancov v oblasti životného prostredia, ochrany prírody a vzťahu človeka k živej a neživej prírode, a to aj v študijných programoch, ktoré nie sú priamo zamerané na výskum alebo ochranu krajinnej sféry (UK, 2024, s. 33).

Všetky tieto strategické ciele by sa dali ľahko prepojiť s GV. Je však dôležité spomenúť, že väčšina cieľov je orientovaná na životné prostredie a chýba výraznejší dôraz na spoločenské problémy a sociálnu spravodlivosť, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou GV. Toto je podmienené skutočnosťou, že uvedené ciele by mali byť koordinované „zelenou kanceláriou“ na úrovni univerzity. Táto kancelária zatiaľ nie je zriadená a v dokumente sa neuvádza ako by mala fungovať a čo presne bude podporovať, ale je jasné, že by sa mala zameriavať predovšetkým na témy udržateľnosti. Okrem týchto cieľov v dokumente chýbajú akékoľvek ďalšie zmienky o udržateľnosti, a tak sa v konečnom dôsledku zdá, že je dosť abstraktný, pokiaľ ide o načrtnutie konkrétnych spôsobov, ktorými by univerzita mala prispievať k udržateľnému rozvoju.

Pokiaľ ide o Pedagogickú fakultu UK, jej Dlhodobý plán rozvoja na roky 2021-2027 (2021) sa o téme GV rovnako nezmieňuje. Udržateľný rozvoj je spomenutý raz – hovorí sa, že Pedagogická fakulta chce prispieť k udržateľnému rozvoju tak, že bude „široť vzdelanosť, podporovať slobodné myslenie, nezávislé vedecké bádanie, samostatnú tvorivú činnosť“ (s. 1). Pokiaľ ide o hodnoty, ktoré by mala Pedagogická fakulta podporovať a propagovať, poslednou hodnotou, ktorá sa spomína, je aj „environmentálne/ekologické zmýšľanie“ (s. 1).

V porovnaní s UK, ktorá zostáva v súvislosti s udržateľným rozvojom skôr abstraktná, sa strategické dokumenty UMB zdajú byť konkrétnejšie. Pri analýze Dlhodobého zámeru Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na roky 2021 - 2026 (2021a) a jeho aktualizácie (UMB, 2024a) univerzita načrtáva, že súčasťou jej poslania je prispievať a podporovať odolnú občiansku spoločnosť, rozvoj sociálneho kapitálu a udržateľný rozvoj, pričom reflektuje aj na Agendu 2030 a ciele udržateľného rozvoja. Dôležité v týchto dokumentoch je explicitné prepojenie s označením „Zelená univerzita“, ktoré UMB prijala s cieľom propagovať a podporovať environmentálne vedomie a povedomie. Od roku 2024 má univerzita každoročne vypracovaný aj Akčný plán na podporu environmentálnej uvedomelosti na UMB (UMB, 2023, 2024b). Tieto akčné plány podrobne a v konkrétnych krokoch opisujú, ako v dlhodobom, strednodobom a krátkodobom horizonte rozvíjať environmentálnu uvedomelosť na univerzite aj mimo nej.

Medzi krátkodobé ciele na roky 2024 a 2025 patrí zapojenie univerzity do iniciatív a spoluprác (UMB sa zapojila do národnej iniciatívy Do práce na bicykli a kampane Race to Zero); popularizácia udržateľného správania prostredníctvom webu a sociálnych sietí (UMB vytvorila webovú stránku Zelená univerzita, kde pravidelne informuje o svojich aktivitách a projektoch prispievajúcich k udržateľnosti, zverejňuje eko tipy a odporúčania, okrem toho plánuje aj podcast venovaný týmto témam); podpora udržateľného správania prostredníctvom strategických a interných dokumentov (UMB plánuje prijať „Ekomanuál“

a „Ekokódex pre zamestnancov“); podpora a propagácia udržateľného správania prostredníctvom digitalizácie a informatizácie (UMB začala vydávať svoj časopis v digitálnej podobe, vytvorila elektronickú schránku na zasielanie podnetov, pripomienok a návrhov na zvýšenie environmentálneho povedomia a zlepšenie environmentálneho prostredia na UMB, vytvorila aj profil na Instagrame, kde informuje o udržateľnom správaní); podpora udržateľného spotrebiteľského správania prostredníctvom popularizácie lokálnych dodávateľov výrobkov a služieb (UMB vytvorila „Eko-mapu“ s lokálnymi ekologickými výrobcami a dodávateľmi); podpora udržateľného správania prostredníctvom vzdelávacích a projektových aktivít (UMB uskutočnila prieskum zameraný na environmentálne povedomie študentov, vypracovala projektové zámery podporujúce environmentálnu uvedomelosť s cieľom získať ďalšie finančné a materiálne zdroje); podpora študentov a zamestnancov v oblasti udržateľného hospodárenia (UMB vytvorila iniciatívu študentských zelených ambasádorov, ktorí sa zameriavajú na šírenie povedomia o environmentálnych témach, inšpirujú akademickú obec a zapájajú ju do ekologických aktivít, UMB vytvorila Klimatické átrium, ktoré je vzdelávacím a komunitným priestorom, kde sa napr. zorganizovala prednáška o dažďových záhradách, UMB zrevitalizovala zelené plochy v okolí univerzity) (UMB, 2023, 2024b).¹²

Navyše, ak sa pozrieme na Dlhodobý zámer Pedagogickej fakulty UMB na roky 2021-2026 (UMB, 2021b), jedným z jej strategických cieľov je „[r]ozvíjať aktivity reagujúce na aktuálne potreby komunity a spoločnosti a prepájať ich so vzdelávaním a vedecko-výskumnou činnosťou“ (s. 12). Jedným zo spôsobov, ako tento cieľ dosiahnuť, je „[p]odporovať inštitucionalizáciu a implementáciu stratégie Service Learning“ (s. 12). Podľa všetkých respondentov z UMB, s ktorými sme realizovali výskum, je Service Learning jedným z najhmataateľnejších príkladov GV v rámci univerzity. Service Learning je celouniverzitný predmet, ktorý spája učenie s reagovaním na reálne potreby komunity. Ako sa uvádza na webovej stránke univerzity, Service Learning je „vopred naplánovaná a organizovaná skúsenosť študentov a študentiek získaná prostredníctvom služby, ktorá reaguje na autentické potreby komunity. [...] Service Learning je založený na aktívnom zapojení študentov a študentiek do všetkých fáz realizácie, od plánovania až po hodnotenie. Študenti a študentky by mali cítiť zodpovednosť za projekt, ktorý realizujú, a pôsobiť ako lídri, nielen ako ich realizátori či vykonávatelia“ (UMB, bez dátumu c). Respondenti sa zhodujú, že Service Learning je reprezentatívnym príkladom toho, ako by sa malo GV realizovať, pretože sa opiera nielen o modely vzdelávania, ktoré presahujú rámec vyučovania, ale je zameraná aj na riešenie skutočných *glokálnych* problémov a výziev, ktorým komunita čelí. Dokonca aj jeden z respondentov z UK uviedol, že považuje Service Learning na UMB za dobre rozvinutý prístup k začleneniu GV do prípravy budúcich učiteľov (U3_SK, 2024). V tomto zmysle to, že Service Learning je jedným zo strategických cieľov inštitúcie, poukazuje na jasnú motiváciu zhora nadol, aby sa GV realizovalo.

¹² Toto nie sú všetky aktivity a iniciatívy, ktorých je UMB súčasťou a/alebo ktoré organizuje. Navyše, väčšina opísaných aktivít je súčasťou krátkodobých cieľov, ktoré si univerzita stanovila. Úplný zoznam aktivít a iniciatív a krátkodobých, strednodobých a dlhodobých cieľov nájdete v Akčnom pláne podpory environmentálnej uvedomelosti na UMB na rok 2024 (UMB, 2023), Akčnom pláne podpory environmentálnej uvedomelosti na UMB na rok 2025 (UMB, 2024b) a na webovej stránke UMB Zelená univerzita: <https://www.umb.sk/univerzita/zelena-umb/>.

Okrem toho existujú aj ďalšie strategické ciele, ktoré je vhodné spomenúť v súvislosti s GV, pretože si vyžadujú začlenenie tém, ktoré sú s ním bežne spojené. V Dlhodobom zámere sa napríklad spomína aj to, že Pedagogická fakulta by mala „[p]odporovať a oceňovať dobrovoľnícke a komunitné aktivity zamestnanectva a študentstva [...] [p]odporovať zapojenie študentstva a zamestnanectva do aktivít zameraných na boj proti extrémizmu a intolerancii a podporu sociálnej inklúzie, [...] [r]ealiz(ovať) [...] aktivity zamerané na podporu osôb s postihnutím a znevýhodnením v priestoroch, [...] [p]odporovať aktivity zamerané na scitlivovanie voči inakosti a jej destigmatizáciu“ (UMB, 2021b, s. 12). Napokon sa v Dlhodobom zámere spomínajú aj strategické ciele súvisiace s trvalo udržateľným rozvojom.

Ak to zhrnieme, žiadna z inštitúcií sa o GV výslovne nezmieňuje. UMB však vyslovene hovorí o Service Learning, ktoré respondenti považujú za súčasť úsilia v téme GV na UMB. Okrem toho sa v stratégiách oboch inštitúcií viackrát spomína udržateľný rozvoj a UMB tiež explicitne uvádza potrebu konať tak, aby sa napĺňala Agenda 2030. Okrem toho, zatiaľ čo prístup UK k udržateľnému rozvoju sa zdá byť oveľa abstraktnejší, UMB má dobre vypracovanú stratégiu s konkrétnymi krokmi, ktoré vyplývajú z jej vlastnej značky „Zelená univerzita“. Napriek tomu je potrebné povedať, že hoci existujú určité pokusy na UMB a UK o vytvorenie priestoru (najmä) pre udržateľnosť v strategických dokumentoch, respondenti poznamenávajú, že väčšina pokusov o zavedenie GV do prípravy budúcich učiteľov vychádza skôr z ich strany než od vyššieho vedenia inštitúcií. V tomto zmysle GV v príprave budúcich učiteľov stále vo veľkej miere závisí skôr od motivácie jednotlivcov než od nadradenej inštitucionálnej stratégie.

To môže opäť súvisieť s nedostatkom zmienok o GV v existujúcich právnych a organizačných rámcoch – ak národné rámce explicitne nepožadujú zavedenie GV do príprav budúcich učiteľov alebo do vzdelávacieho systému ako takého, neexistuje ani priama inštitucionálna motivácia, aby sa tak stalo. To opäť potvrdzuje úlohu motivovaných jednotlivcov, na ktorých pleciach GV stojí. GV však rovnako trpí tým, že sa spolieha na úsilie jednotlivcov, pretože, ako sa už uviedlo, títo jednotlivci často nemajú podporu, cítia sa osamelí a zažívajú vyhorenie v dôsledku nadmerného množstva energie, ktorú musia GV venovať. Táto energia nesmeruje len do prípravy kurzov, aktivít alebo iniciatív explicitne alebo implicitne spojených s GV, ale aj do presviedčania kolegov alebo študentov, ktorí môžu pochybovať o tom, či je GV vôbec nevyhnutnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov.

4.3 Uplatňovanie globálneho vzdelávania v príprave budúcich učiteľov na vybraných inštitúciách

Ako už bolo spomenuté, vysokoškolské inštitúcie a ich fakulty majú pomerne veľkú autonómiu v spôsobe riadenia svojej inštitúcie. Dobré to ilustruje príklad strategických dokumentov, ktoré sme opísali vyššie a ktoré ukazujú, že prístup k udržateľnosti a (implicitne) ku GV sa na týchto dvoch inštitúciách – UK a UMB – výrazne líši. UMB má oveľa rozvinutejšie a prepracovanejšie strategické ciele pokiaľ ide o tému udržateľnosti, a implicitne aj o GV prostredníctvom zmienky o Service Learning. Vďaka tomu UMB načrtáva konkrétne kroky, ktoré je potrebné podniknúť, a dokonca sa označuje za „Zelenú univerzitu“. V porovnaní s tým je UK v súvislosti s udržateľnosťou a GV abstraktnejšia a menej konkrétna.

Keďže každá inštitúcia riadi svoje záležitosti inak, odráža sa to aj v každodennej praxi. Celkovo je zaujímavé pozorovať rozdielne, ale niekedy aj vzájomne komplementárne prístupy k tomu, ako obe skúmané vysokoškolské inštitúcie praktizujú GV. Tieto rozdielne prístupy ku GV sú ovplyvnené: 1) celkovými strategickými cieľmi prijatými na úrovni univerzity a fakulty, ktoré boli opísané vyššie; 2) úlohou vedenia fakulty, ktorá, ako ukazujeme nižšie, sa zdá byť kľúčová pri presadzovaní GV v príprave budúcich učiteľov; 3) motivovanými jednotlivcami, ktorí sú hlavnými hnacími silami iniciatív GV v pregraduálnej príprave učiteľov. Cieľom tejto časti je preto opísať, ako sa GV uplatňuje na UK a UMB.

V nasledujúcej tabuľke sú zhrnuté niektoré hlavné črty týchto prístupov, ktoré budú následne podrobnejšie vysvetlené.

Tabuľka 1: Postupy a prístupy ku GV v príprave budúcich učiteľov na UMB a UK

	Univerzita Mateja Bela v Ban- skej Bystrici (UMB)	Univerzita Komenského v Bratislave (UK)
Oficiálne strategické ciele na úrovni univerzity a fakulty	Značka "Zelená univerzita", konkrétne kroky smerom k udržateľnému rozvoju a cieľom trvalo udržateľného rozvoja	Abstraktné kroky k trvalo udržateľnému rozvoju
Pracovná skupina pre GV/udržateľnosť	Áno – Zelený tím	Nie – ale plány na Zelenú kanceláriu
Podpora vedenia a riadenia fakulty	Áno – dlhodobo, od roku 2005/2006	Áno – ale nedávna
Interdisciplinárny prístup ku GV/udržateľnosti a úloha spolupráce pri realizácii GV	Spolupráca s ostatnými kolegami z univerzity, MVO	Spolupráca s MVO a podnikateľským sektorom
Praktický prístup ku GV/udržateľnosti	Zodpovedná spotreba a životný štýl, ekologická jedáleň, popularizácia udržateľného správania (zelení ambasádori), predmety	Zodpovedná spotreba, predmety
Predmety s GV komponentom	Service Learning – celouniverzitný, povinne voliteľný predmet (B) Hra o planétu – výberový predmet (C) Prierezové témy v edukácii – výberový predmet (C)	Zvedavé učenie – výberový predmet (C) + ťažkosti so začlenením GV do predmetov
Celkový prístup ku GV v predmetoch	Zameranie na hodnoty, zručnosti, prístupy, obsah a témy	Väčšinou zameranie na hodnoty, zručnosti a prístupy
Spätná väzba a jej využitie	Áno – od rôznych zainteresovaných strán	Áno – od rôznych zainteresovaných strán

Celkovo treba povedať, že keď sme respondentov požiadali, aby opísali, ako sa GV uplatňuje na ich inštitúciách, väčšinou sa odvolávali na postupy alebo iniciatívy, ktoré majú viac spoločného so zelenými témami, udržateľnosťou a udržateľným rozvojom. Naopak, ostatné témy GV boli spomenuté okrajovo. Dôvodov, prečo dominuje zameranie na zelené témy, môže byť viacero – strategické dokumenty na UMB a UK zdôrazňujú najmä tieto aspekty; v spoločnosti sa venuje zvýšená pozornosť zeleným témam ako takým; klimatická a environmentálna výchova je na Slovensku na vzostupe; mnohé z tém GV, ako napríklad rasizmus či rodová rovnosť, sú v mnohých kontextoch kontroverzné a učitelia majú z ich výučby určité obavy (Človek v ohrození a kol., 2019) a v porovnaní s nimi sa zelené témy môžu javiť ako ľahšie diskutovateľné.

4.3.1 Globálne vzdelávanie v strategických dokumentoch

Ako už bolo spomenuté vyššie, pri otázke o strategických dokumentoch, respondenti zdôraznili, že ak sa v nich spomína GV, tak prostredníctvom strategických cieľov týkajúcich sa udržateľnosti. Ako bolo uvedené, na UMB sa toto prepojenie uskutočňuje prostredníctvom sebaoznačenia „Zelená univerzita“ prijatého v strategických dokumentoch. Na UK sú princípy a témy GV oveľa všeobecnejšie. Napriek tomu je základ GV na oboch inštitúciách stále položený prostredníctvom zelených tém.

4.3.2 Pracovné skupiny pre globálne vzdelávanie

Na otázku o existencii pracovných skupín, ktoré by koordinovali GV, respondenti z UK poznamenali, že v súčasnosti žiadna takáto skupina neexistuje. To potvrdzuje, že ak existujú nejaké snahy o zavedenie GV do prípravy budúcich učiteľov, spoliehajú sa na prácu motivovaných jednotlivcov.

Na druhej strane, pokiaľ ide o UMB, hoci neexistuje pracovná skupina, ktorá by sa zaoberala konkrétno GV a rovnako nie výlučne v príprave budúcich učiteľov, respondenti uvádzajú, že nedávno bola vytvorená nová pracovná skupina. Vzhľadom na to, že sa UMB sama označuje ako „Zelená univerzita“, vytvorila pracovnú skupinu s názvom „zelený tím“ (tzv. green team). Táto skupina je zložená zo zástupcov vedenia univerzity, zástupcov rektorátu a zástupcov rôznych fakúlt a pôsobí teda na úrovni univerzity (U2_SK, 2024). Tento zelený tím má na starosti implementáciu Akčných plánov na podporu environmentálnej uvedomelosti na UMB (UMB, 2023, 2024b) a premýšľa, ako študentom priblížiť témy udržateľnosti. O týchto témach sa diskutuje na univerzitnej úrovni a členovia zeleného tímu následne informujú o výsledkoch diskusie na svojich fakultách, kde ďalej hovoria o tom, ako tieto témy prakticky priblížiť. V minulosti zelený tím zorganizoval aj workshopy na konkrétne zelené témy. Nedávno tiež zorganizoval minikonferenciu, ktorá bola súčasťou projektu s názvom „Možnosti využitia výsledkov vedy a výskumu na podporu environmentálnej uvedomelosti UMB a jej širšieho okolia“ a je tiež súčasťou kampane Race to Zero, do ktorej sa UMB zapája. Počas minikonferencie bola na Tajovského ulici v Banskej Bystrici vysadená lipa, ktorá prispieva k širším revitalizačným snahám UMB. Okrem akademických pracovníkov a študentov sa konferencie zúčastnili aj zástupcovia Slovenskej agentúry životného prostredia, ako

aj zástupcovia ďalších slovenských a poľských univerzít, ktorí hovorili o svojich skúsenostiach a o svojom prístupe k témam udržateľnosti (U2_SK, 2024). V tomto zmysle konferencia poslúžila aj ako priestor na výmenu dobrej praxe v oblasti udržateľnosti.

Zároveň je dôležité spomenúť, že ďalšia respondentka bola čiastočne kritická k úlohe zeleného tímu – kritizovala, že nebola informovaná o niektorých aktivitách tímu a nebola do neho ani prizvaná, hoci sa zaoberá témami udržateľnosti. Respondentka však uvádza, že to bolo čiastočne spôsobené aj tým, že zelený tím je novovzniknutý orgán univerzity a ešte stále sa len zisťuje ako funguje, ale zároveň odvtedy respondentka s niektorými členmi zeleného tímu hovorila (U1_SK, 2024).

Napriek tomu sa zdá, že v porovnaní s UK, ktorá takýto orgán nemá, má UMB lepšie vypracovanú stratégiu implementácie. Zároveň je dôležité spomenúť, že hoci UK v súčasnosti nemá pracovnú skupinu, vo svojom Dlhodobom zámere (UK, 2024) uvádza, že sa plánuje zriadenie zelenej kancelárie na úrovni univerzity.

4.3.3 Konkrétne praktické kroky a iniciatívy týkajúce sa globálneho vzdelávania

Pri otázke o tom, aké konkrétne praktické kroky a iniciatívy súvisiace s GV respondenti spozorovali na inštitúciách, sa respondenti z oboch VŠ najčastejšie odvolávajú na rôzne ekologické kroky, ktoré ich inštitúcie podnikajú. Vzhľadom na určitú mieru vágnosti Dlhodobého plánu UK (2024) respondenti uvádzajú, že okrem recyklácie nepozorujú veľa konkrétnych krokov smerujúcich k udržateľnosti alebo ku GV. Jeden z respondentov však uvádza aj niektoré ďalšie postupy, ktoré považuje za dôležité, pretože prispievajú k otvorenejšej, demokratickejšej atmosfére na fakulte, a tým prispievajú k cieľom GV ako takým. Jedným z nich je využívanie menej formálneho spôsobu rozhovoru so študentmi (tzv. tykanie), ktorý praktizujú niektorí učitelia (tí, ktorí vyučujú predmet Zvedavé učenie opísaný nižšie). Ako tvrdí tento respondent, používanie tykania so študentmi vytvára pocit rovnosti medzi študentmi a učiteľmi a študenti sa potom cítia istejšie, keď sa vyjadrujú (U3_SK, 2024). Zároveň sa so zmenou vedenia fakulty na chodbách zaviedli stoly a pohovky, čo tiež zlepšilo úroveň vzájomného kontaktu a interakcie a môže byť prepojené aj so širšími cieľmi GV (U3_SK, 2024).

Na druhej strane respondenti z UMB uviedli rôzne aktivity, ktoré zaznamenali – aj keď väčšina z nich súvisí výlučne so zelenými témami a udržateľnosťou. Spomenieme len niektoré, ktoré respondenti vyzdvihovali najviac. Okrem recyklácie a dôrazu na zodpovednú spotrebu sú to kampane ako Race to Zero a Do práce na bicykli. Univerzita má tiež eko bufet. Respondenti spomínali aj prácu zelených ambasádorov, čo sú študenti z rôznych fakúlt, ktorí propagujú udržateľnosť a zelené témy na sociálnych sieťach alebo na webových stránkach univerzity. UMB tiež vytvorila eko mapu so všetkými miestnymi výrobcami a poskytovateľmi služieb, ktorí sú v meste Banská Bystrica šetrní k životnému prostrediu, čím efektívne prepojila (problematiku) udržateľnosti so širším priestorom, v ktorom sa akademická obec nachádza. Respondenti tiež poznamenávajú, že univerzita podporuje študentov v účasti na mimoškolských aktivitách, ktoré buď podporujú udržateľnosť alebo riešia potreby a problémy komunity, a v prípade účasti na týchto aktivitách sa udeľujú kredity ECTS, čo nie je na VŠ na Slovensku bežná prax. Pedagogická fakulta

UMB sa tiež aktívne zapája do rôznych medzinárodných dní (napr. Medzinárodný deň zaoberajúci sa šírením povedomia o násilí páchanom na ženách). Okrem toho Pedagogická fakulta UMB ponúka rôzne vzdelávacie aktivity na témy ako rodová rovnosť, chudoba, nezamestnanosť alebo udržiateľnosť. Témy súvisiace s GV možno väčšinou nájsť v rámci povinne voliteľných predmetov (predmety typu B) alebo výberových predmetov (predmety typu C).

4.3.4 Globálne vzdelávanie v predmetoch

Na otázku, či sú v programoch prípravy budúcich učiteľov zahrnuté nejaké špecifické predmety súvisiace s GV, sa všetci respondenti zhodli, že nie je veľa predmetov, ktoré by sa zaoberali GV. Navyše, ako tvrdí jedna z respondentiek, na Slovensku neexistujú „metodické usmernenia a metodická podpora pre to, aby sa to [GV] robilo v rôznych aprobáciách“ (U1_SK, 2024), čo môže tiež prispieť k relatívne nízkemu počtu predmetov, ktoré by obsahovali aspekty GV. Podľa respondentov, ak sa do nejakých predmetov podarí zahrnúť prvky GV, sú to všetko povinne voliteľné (typ B) alebo výberové predmety (typ C). Ani jeden z týchto typov predmetov nie je povinný pre všetkých študentov. To znamená, že ich navštevujú len tí, ktorí si tieto predmety špeciálne vyberú. To znamená, že nie všetci študenti majú možnosť stretnúť sa s GV počas svojho štúdia.

Na UMB je päť predmetov s prvkami GV: Service Learning (povinne voliteľný predmet), Hra o planétu (výberový predmet), Prierezové témy v edukácii (výberový predmet), Rod, identita a spoločnosť (výberový predmet) a Limity intimity: o zodpovedných vzťahoch (výberový predmet). Prvý predmet sa vzťahuje na také stratégie vyučovania a učenia, ktoré spájajú zmysluplnú službu v komunite so vzdelávaním a reflexiou. Service Learning ako predmet existuje na UMB od akademického roka 2005/2006 a od roku 2017 bol oficiálne zaradený do Dlhodobého zámeru UMB. Všetci respondenti z UMB sa tiež zhodli, že Service Learning je asi najhmataateľnejším príkladom GV v príprave budúcich učiteľov na univerzite. Navyše, podľa univerzitnej webovej stránky bola UMB uznaná ako jeden z lídrov v oblasti Service Learning v strednej a východnej Európe (UMB, bez dátumu b). Tento predmet je síce organizovaný Pedagogickou fakultou, ale v skutočnosti je to predmet celouniverzitný, teda otvorený pre všetkých študentov. Cieľom predmetu je poskytnúť študentom okrem získaných teoretických vedomostí aj praktické skúsenosti. V tomto zmysle rieši hlavný problém programov v pregraduálnej príprave učiteľov na Slovensku - typický nedostatok praktickej výučby. Pridanou hodnotou Service Learning je aj to, že umožňuje študentom riešiť autentické potreby komunity v jej prirodzenom prostredí navrhnutím konkrétnej aktivity. Dôraz sa teda kladie nielen na službu, ktorá sa poskytuje komunite, ale aj na učenie a sebarozvoj študentov, ku ktorému dochádza počas samotnej služby. Podľa respondentov a webovej stránky UMB je „Service Learning založený na aktívnom zapojení študentov do všetkých fáz realizácie, od plánovania až po hodnotenie. Študenti by mali cítiť zodpovednosť za projekt, ktorý realizujú, a mali by vystupovať ako lídri, nielen ako realizátori alebo vykonávatelia“ (UMB, bez dátumu c). V tomto zmysle môže Service Learning rovnako prispieť k rozvoju občianskej zodpovednosti študentov, ktorá sa trénuje častým zapájaním sa do života komunity. Na UMB sú študentské projekty často financované z univerzitného grantu a medzi príklady

projektov z posledného obdobia patrí tvorba kultúrne a jazykovo citlivých materiálov na vyučovanie anglického jazyka so slovenskými a americkými učiteľmi pregraduálnej prípravy s následnou pedagogickou praxou na základných a stredných školách; vytvorenie čajového kútika v zariadení pre seniorov s cieľom zvýšiť sociálnu angažovanosť starších klientov a zlepšiť medziludské vzťahy medzi nimi; projekt zameraný na aktivizáciu klientov v zariadení pre seniorov, ktorý pomohol zapojiť ich do aktivít zameraných na rozvoj a udržanie kognitívnych funkcií (pamäť, myslenie, koncentrácia, motorika) a zároveň skvalitnenie trávenia voľného času klientov; projekt zameraný na sociokultúrne potreby ukrajinských utečencov; inštalácia osvetlenia v komplexe bytových domov, ktoré zvýšilo bezpečnosť miesta počas noci; skvalitnenie práce asistentov učiteľa; organizovanie fokusových skupín s občanmi mesta Banská Bystrica s cieľom diskutovať o revitalizácii mestského parku (UMB, bez dátumu d).

Druhý predmet s názvom Hra o planétu je dvojsemestrálny predmet, ktorý sa zaoberá rôznymi témami súvisiacimi s GV a udržateľným rozvojom. Cieľom predmetu je pomôcť študentom zamyslieť sa nad tým, ako každý z nich ovplyvňuje ostatných ľudí a životné prostredie. V druhom semestri majú študenti navrhnuť a realizovať projekt s využitím princípov Service Learning, ktorý by sa mal zaoberať témami udržateľného rozvoja. Navyše, informačný list predmetu obsahuje explicitné odkazy na GV a v odporúčanej literatúre sú uvedení autori ako Vanessa Andreotti, ktorá publikovala dôležité štúdie v oblasti GV (UMB, 2024b).

Tretí predmet s názvom Prierezové témy v edukácii je zameraný na prierezové gramotnosti a kompetencie, ktoré sa výraznejšie prejavujú v novom Štátnom vzdelávacom programe (MŠVVaM, 2023c). Cieľom predmetu je pomôcť študentom uchopiť tieto témy v nadchádzajúcej praxi. Zároveň sa predmet výrazne zameriava na rôzne typy vzdelávania, ktoré sú súčasťou GV, ako napríklad mediálna gramotnosť, multikultúrna či environmentálna výchova. Zároveň je cieľom aj pomôcť rozvíjať kompetencie zamerané na rozvoj osobnosti, sociálny rozvoj, tvorbu projektov a prezentačné zručnosti alebo zručnosti kritického myslenia (R3_SK, 2024).

Okrem toho jedna z respondentiek (R2_SK, 2024) uviedla, že aj predmety Rod, identita a spoločnosť a Limits intimacy: o zodpovedných vzťahoch, obsahujú niektoré prvky GV, najmä preto, že sú zamerané na diskusiu o rodovej (ne)rovnosti, na ktorú sa GV tiež zameriava.

Na otázku o prítomnosti GV v existujúcich predmetoch na Pedagogickej fakulte UK respondenti poukázali na existenciu výberového predmetu s názvom Zvedavé učenie. Tento relatívne nový predmet sa otvoril počas pandémie Covid-19 a možno ho chápať ako projektové vyučovanie. Ako poznamenáva respondent, predmet vznikol z rastúcej potreby niečo na fakulte zmeniť. Rastúca potreba zaviesť nové prístupy k vzdelávaniu v kombinácii so zmenou vedenia fakulty, ktoré bolo oveľa otvorenejšie témam GV alebo udržateľného rozvoja viedli k otvoreniu predmetu. Počas pandémie COVID-19 sa predmet vyučoval online a spočiatku ho nevyučovali vysokoškolskí učitelia, ale rôzni odborníci z mimovládneho a podnikateľského sektora. V skutočnosti respondent hovorí, že predtým, ako sa k výučbe predmetu dostali vysokoškolskí učitelia, prebehli tri iterácie,

ktoré robili odborníci zo súkromného sektora spolupracujúci na vývoji predmetu. Títo odborníci boli kľúčoví pri poskytovaní usmernení a spätnej väzby potrebnej na úplné zavedenie predmetu. V súčasnosti je predmet stále vedený tak, že tí, ktorí ho vyučujú, sa vždy po prednáške stretnú a navzájom si poskytujú spätnú väzbu, aby sa zlepšili. Zároveň sú vysokoškolskí učitelia stále v úzkom kontakte s odborníkmi mimo akademickej obce, ktorí pomáhali predmet rozvíjať. Takto je kurz schopný v každom okamihu priniest nové metodiky a inovácie. Na záver respondent poznamenáva, že kurz, hoci je relatívne mladý, sa teší určitej popularite, hoci je výberový (U3_SK, 2024).

Počas trvania predmetu majú študenti možnosť osvojiť si základy programovania, naučiť sa uplatňovať stratégie založené na hrách vo vzdelávaní alebo pracovať s inováciami, ako sú makey makey alebo micro:bits (malé počítačové zariadenia určené na zlepšenie zručností tvorivého myslenia detí). Môžu si tiež zlepšiť svoje digitálne či prezentačné zručnosti, naučiť sa pracovať v tímoch a zároveň sa oboznámiť s rôznymi inovatívnymi metódami vyučovania a učenia. Ako tvrdí jeden z respondentov, konečným cieľom je zlepšiť ich mäkké zručnosti, a aj keď sa napr. programovanie nemusí zdať ako obzvlášť dôležitá zručnosť pre štandardných učiteľov, môže pomôcť budúcim učiteľom zlepšiť ich zručnosti tvorivého a kritického myslenia, ktoré môžu preniesť na žiakov základných a stredných škôl (U3_SK, 2024).

4.3.5 Celkový prístup ku globálnemu vzdelávaniu v predmetoch

Je zaujímavé pozorovať, že kurzy na UMB a UK, ktoré obsahujú niektoré aspekty GV, sa líšia v celkovom prístupe ku GV. Zatiaľ čo Zvedavé učenie na UK je kurz, ktorý sa primárne zameriava na rozvoj konkrétnych zručností a prístupov kvzdelávaniu, ktoré možno využiť pri praktizovaní GV (a vzdelávania vo všeobecnosti), ako sú napríklad zručnosti kritického a tvorivého myslenia, princípy nenásilnej a otvorenej komunikácie (napr. princípy Radical Candor), tímová práca či digitálne zručnosti, kurzy na UMB sa oveľa viac zameriavajú na tematické aspekty. V istom zmysle sa teda UMB viac zameriava na rôzne témy, ako je rodová rovnosť alebo trvalo udržateľný rozvoj, ktoré sa dajú vyučovať v rámci GV, ale zároveň majú študenti možnosť rozvíjať svoje hodnoty a zručnosti tým, že sa zapájajú do práce s rôznymi komunitami, pre ktoré poskytujú rôzne služby na základe ich autentických potrieb.

4.3.6 Podpora vedenia a manažmentu fakulty

V tomto bode by malo byť čitateľom zrejmé, že spôsob, akým sa ku GV pristupuje na UMB, je oveľa rozvinutejší či komplexnejší ako na UK. Rovnako to priznávajú aj respondenti, ktorí boli oslovení na UK – jeden z respondentov spontánne tvrdí, že prostredie GV na UK nie je dostatočne rozvinuté v porovnaní s UMB, ktorá je považovaná za priekopníka v týchto témach na Slovensku (U3_SK, 2024). Tento pokročilý level angažovanosti v oblasti GV a/alebo tém udržateľného rozvoja na UMB v porovnaní s UK prechádza takmer všetkými analyzovanými aspektmi – strategickými dokumentmi a strategickými cieľmi, ktoré majú oveľa väčšiu hĺbku a konkrétnosť, aj keď sú zamerané najmä na zelené témy; prítomnosťou zeleného tímu; konkrétnejšími praktickými iniciatívami a krokmi

súvisiacimi s GV; prítomnosťou GV vo viacerých predmetoch a v programoch pregraduálnej prípravy učiteľov; zameraním na témy a obsah, ako aj na hodnoty, prístupy a zručnosti. Následne by sme si teda mali položiť otázku, *prečo sa zdá, že UMB viac podporuje zavádzanie prvkov GV v príprave budúcich učiteľov?*

Pri robení rozhovorov s respondentmi sa čoraz viac ukazovalo, že úloha manažmentu a vedenia fakulty je kľúčová pri vysvetľovaní toho, prečo sa zdá, že GV v príprave budúcich učiteľov v mnohých aspektoch chýba. Respondenti na UMB totiž tvrdia, že fakulta vo všeobecnosti veľmi podporuje rôzne iniciatívy spojené s GV – nedávno napríklad zorganizovala konferenciu o udržateľnosti (U2_SK, 2024). Jedna z respondentiek tvrdí, že fakulta dlhodobo podporuje Service Learning, označovaný za najreprezentatívnejší príklad GV v príprave budúcich učiteľov, a to už od roku 2005/2006 (R1_SK, 2024). Hoci fakulta nemá osobitný rozpočet určený na aktivity súvisiace s GV a/alebo udržateľným rozvojom, stále financuje študentské projekty Service Learning. Okrem toho sa respondentom javí ako mimoriadne dôležitá miera otvorenosti a podpory vedenia fakulty voči rôznym spoluprácam s neakademickou sférou (napr. s MVO alebo štátnymi inštitúciami). Tieto spolupráce môžu zároveň pomôcť vytvoriť efektívne prepojenia s praxou, najmä v témach udržateľnosti (U2_SK, 2024; R2_SK, 2024).

Pre porovnanie, na UK respondenti tvrdia, že sa im podarilo rozvinúť iniciatívu GV (najvýznamnejšou z nich je predmet Zvedavé učenie) len preto, že sa nedávno zmenilo vedenie fakulty. Jedna respondentka tvrdí, že veci súvisiace s GV môžu praktizovať len preto, že nové vedenie je „dostatočne mentálne flexibilné“ (U4_SK, 2024), čo v prípade predchádzajúceho vedenia fakulty chýbalo. Aj ďalší respondent potvrdzuje, že „keď vlastne prišlo [nové] vedenie, ktoré je veľmi naklonené takémuto niečomu [GV]“ atmosféra na fakulte sa zmenila, čo viedlo aj k „vťahovaniu študentov do [...] procesov participatívneho rozhodovania, čo je tiež kľúčové v oblasti trvalo udržateľného rozvoja a [...] v rámci globálneho vzdelávania“ (U3_SK, 2024). Od zmeny vedenia sa zároveň ešte viac kolegov zapojilo do aktivít, ktoré možno implicitne spojiť s GV alebo inými, progresívnejšími prístupmi k výučbe.

Príklad UK teda celkom dobre ilustruje, že rovnako zmýšľajúce vedenie je kľúčové pri zavádzaní akýchkoľvek iniciatív v oblasti GV v príprave budúcich učiteľov. Navyše od nástupu nového vedenia do funkcie zaviedli nový predmet (Zvedavé učenie) a uvažujú aj o zavedení nového študijného programu, ktorý by oveľa viac odrážal potreby vzdelávacieho systému (U4_SK, 2024).

4.3.7 Interdisciplinárny prístup ku globálnemu vzdelávaniu a úloha spolupráce pri realizácii globálneho vzdelávania

Ako už bolo spomenuté, pre obe inštitúcie je pri realizácii GV kľúčová spolupráca s rôznymi aktérmi v rámci akademickej obce aj mimo nej. V rámci akademickej obce väčšina respondentov tvrdí, že sú spokojní s fungovaním takýchto spoluprác. Napríklad väčšinu opísaných predmetov vedie tím učiteľov a v prípade Zvedavého učenia ide dokonca o zmiešaný tím učiteľov a odborníkov z mimovládneho a súkromného sektora. To už automaticky zaručuje určitú úroveň interdisciplinarít. Respondenti pozitívne hodnotia aj

spoluprácu, výskum a výmeny poznatkov o učení, na ktorých sa majú možnosť zúčastniť, hoci je dôležité spomenúť, že tieto spolupráce nemusia byť nevyhnutne spojené s GV. Iba jedna respondentka uviedla, že pociťuje nedostatok spolupráce s inými kolegami. Tvrdí však, že to bolo aj preto, lebo bola posledné mesiace veľmi zaneprázdnená, a tak jej na nadväzovanie kontaktov nezostávalo veľa času (U1_SK, 2024).

Pokiaľ ide o rôzne formy spolupráce s aktérmi mimo akademickej obce, tie sú rovnako dôležité. UMB dokonca podporuje študentov a zamestnancov, aby sa zapájali do aktivít s mimovládnyimi a dobrovoľníckymi organizáciami, a študentom, ktorí tak robia, udeľuje ECTS (UMB, 2024a). Navyše, celý predmet Service Learning je založený na myšlienke spolupráce s rôznymi inými organizáciami s cieľom riešiť potreby komunity. Čo sa zdá byť odlišné, je základný dôvod interakcie s aktérmi mimo akademickej obce. Zatiaľ čo v prípade UMB sa zdá byť spolupráca s MVO a celkovo neakademickými aktérmi takmer prirodzená, keďže spolupráca, najmä v rámci predmetu Service Learning, ale aj mimo neho, je dlhodobá, v prípade UK zohrávajú aktéri z podnikateľskej sféry a z MVO kľúčovú úlohu pri samotnej tvorbe predmetu Zvedavé učenie. Zdá sa teda, že pre UMB sú aktéri mimo akademickej obce vnímaní ako takí, ktorí prispievajú k hladkému priebehu aktivít súvisiacich s GV, zatiaľ čo pre UK sú títo aktéri skôr tými, ktorí realizáciu mnohých aktivít umožňujú a bez ktorých by mnohé aktivity súvisiace s GV vôbec neprebiehali.

Súvisí to aj s úlohou, ktorú vedenie fakúlt zohráva pri (ne)podpore GV a ďalších súvisiacich iniciatív. Keďže na UK bolo vedenie až donedávna relatívne odmietavé voči GV a iným progresívnym prístupom vo vzdelávaní, hľadanie podpory pre GV mimo inštitúcie sa javilo ako racionálne východisko. Navyše, ako tvrdí jeden z respondentov, vysokoškolskí učitelia pomerne dlho len pozorovali, ako nový kurz Zvedavé učenie realizujú odborníci z neakademického prostredia, a až potom sa rozhodli sami učiť, čo len podčiarkuje kľúčovú podpornú úlohu externých aktérov. Pre porovnanie – zdá sa, že na UMB dlhodobá implicitná podpora GV pomohla vytvoriť prostredie, v ktorom katalyzátorom nemusí byť externý aktér, pretože samotní učitelia už majú potrebné odborné znalosti.

Obe inštitúcie zároveň profitujú zo spolupráce s inými univerzitami. Táto spolupráca je zameraná na študentov prostredníctvom rôznych možností študijnej výmeny a tiež na učiteľov prostredníctvom výskumných a projektových príležitostí. Poskytuje im ďalšiu inšpiráciu pre spôsoby, akými možno GV implementovať v príprave budúcich učiteľov.

4.3.8 Spätná väzba a jej využitie

Spätná väzba (tzv. feedback) je tiež dôležitým aspektom overenia si toho, či vyučovanie GV funguje. Z tohto dôvodu sme sa respondentov pýtali aj na to, či zbierajú nejakú spätnú väzbu o svojich aktivitách súvisiacich s GV a či sú schopní spätnú väzbu následne implementovať späť do aktivít s cieľom ich zlepšenia. Väčšina spätnej väzby, ktorú inštitúcie zbierajú, je však všeobecnejšia, takže priame prepojenie s GV je ťažšie nájsť.

Napriek tomu je dôležité poznamenať, že spätná väzba od študentov sa s novým akreditačným systémom stáva dôležitejšou. Aj keď niektorí respondenti tvrdia, že ju v minulosti systematicky nevyužívali (U1_SK, 2024; R2_SK, 2024), vítajú ju. Na druhej strane niektorí

respondenti tvrdia, že spätná väzba, ktorú dostávajú na konci semestra od študentov, nie je veľmi reprezentatívna, pretože zvyčajne napíšu negatívnu spätnú väzbu len tí, ktorým sa niečo naozaj nepáčilo, a tí, ktorí s predmetmi nemali problémy, sa nezúčastňujú (U2_SK, 2024). Z tohto dôvodu spätná väzba, ktorú musia fakulty zbierať, nemá veľmi vysokú návratnosť (R3_SK, 2024). Napriek tomu respondenti tvrdia, že okrem tohto typu spätnej väzby využívajú aj iné formy – niektorí používajú vlastné formuláre, ktoré sú viac prispôsobené konkrétnym predmetom (U2_SK, 2024; U3_SK, 2024), alebo sa pýtajú študentov na spätnú väzbu hneď po hodine. Jeden z respondentov zároveň upozorňuje, že si uvedomili, že študenti môžu mať problém s poskytovaním úprimnej spätnej väzby, pretože medzi učiteľmi a študentmi nie je vytvorená dostatočná dôvera a študenti sa mnohokrát obávajú, že budú potrestaní. Z tohto dôvodu pre študentov, ktorí navštevujú kurz Zvedavé učenie na UK, učelia požiadali o externú facilitáciu (bez učiteľov), aby študentom uľahčili poskytovanie úprimnej spätnej väzby, a po facilitácii sa študenti cítili ochotnejší poskytovať úprimnú spätnú väzbu (U3_SK, 2024).

Kurz Zvedavé učenie je špeciálnym prípadom aj v tom, že samotní učelia si po každej prednáške poskytujú spätnú väzbu medzi sebou. Keďže predmet vyučujú viacerí ľudia, niektorí učia a niektorí len pozorujú. Po každej prednáške sa koná hodnotiace stretnutie, na ktorom tí, ktorí pozorovali, poskytujú spätnú väzbu tým, ktorí učili. Okrem toho, ako už bolo spomenuté, praktizuje sa pravidelná spätná väzba od odborníkov mimo akademickej obce (U3_SK, 2024).

Na UK existuje aj ďalší typ spätnej väzby medzi kolegami. Deje sa to prostredníctvom tzv. hospitácií. Ide o interné návštevy jedného alebo viacerých kolegov, ktorí pozorujú a poskytujú spätnú väzbu na prednášku a predmet iného kolegu. Jeden z respondentov tvrdí, že aj tieto typy feedbacku pomáhajú prelomiť určité hierarchické štruktúry na Pedagogickej fakulte – napríklad mladší vysokoškolskí učelia môžu poskytovať spätnú väzbu aj starším kolegom alebo tým, ktorí sú od nich vyššie postavení.

Respondenti tvrdia, že žiadajú a dostávajú spätnú väzbu aj od externých inštitúcií a subjektov. Po prvé, sú v kontakte s cvičnými školami. Od nich niekedy dostávajú spätnú väzbu, že študenti nie sú dostatočne prakticky pripravení. Na oplátku sa snažia túto spätnú väzbu zapracovať do výučby, aby zlepšili zručnosti budúcich učiteľov (R1_SK, 2024). Okrem toho je rovnako dôležitá aj spätná väzba, ktorú dostávajú od MVO alebo subjektov zo súkromného sektora. Obe inštitúcie takúto spätnú väzbu aj aktívne vyhľadávajú, čo opäť poukazuje na kľúčovú úlohu MVO pri podpore VŠ pri príprave budúcich učiteľov, vrátane oblasti GV, najmä v predmetoch Service Learning a Zvedavé učenie.

Teraz, keď sme predstavili spôsob, akým je GV koncipované a ako sa k nej pristupuje v príprave budúcich učiteľov na Slovensku, bude ďalšou úlohou tohto národného reportu zhrnúť a zhodnotiť, ktoré faktory poskytujú ďalšie príležitosti a ktoré faktory naopak predstavujú ďalšie prekážky a výzvy pre inštitucionalizáciu GV v pregraduálnej príprave učiteľov.

5. ÚSPECHY A PRÍLEŽITOSTI PRE ZAČLENENIE GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA DO PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV

Úspechy a príležitosti pre ďalšiu inštitucionalizáciu GV v príprave budúcich učiteľov tak, ako ich identifikovali respondenti, možno rozdeliť na tri úrovne, na ktorých pôsobia a na ktorých by mohli byť ďalej podporované dobre cielenými riešeniami. Ide o individuálnu, inštitucionálnu (univerzitnú, fakultnú) a národnú úroveň. V nasledujúcej tabuľke sú zhrnuté úspechy a príležitosti identifikované na týchto troch úrovniach a v ďalších častiach tejto kapitoly poskytujeme vysvetlenie toho, čo tieto príležitosti a úspechy znamenajú.

Tabuľka 2: Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov

Individuálna úroveň	• motivovaní jednotlivci zastupujúci zamestnancov a študentov univerzity
Inštitucionálna úroveň	• otvorené a podporujúce vedenie a manažment univerzity/fakulty • silné (interdisciplinárne) tímy zaoberajúce sa témami GV na úrovni univerzity/fakulty alebo pracovné skupiny • existencia výberových kurzov zaoberajúcich sa GV • spolupráca s MVO a súkromným sektorom • spolupráca s inými univerzitami • odstraňovanie hierarchií medzi učiteľmi a študentmi a/alebo učiteľmi a vedením
Národná úroveň	• prítomnosť globálnych tém a výziev, ktoré musí vzdelávací systém riešiť • možnosti integrácie GV v rámci kurikulárnej reformy (prierezové gramotnosti)

5.1 Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Individuálna úroveň

Na individuálnej úrovni sa respondenti zhodli, že veľkým úspechom je už to, že čoraz viac vysokoškolských učiteľov pozná GV a je ochotných začleniť prvky GV do svojej výučby, výskumných projektov alebo iných iniciatív. Ako sme videli, práve vďaka úsiliu týchto motivovaných jednotlivcov vznikol napr. úplne nový kurz s názvom Zvedavé učenie, ktorý obsahuje prvky GV. Podobne ďalšia respondentka tvrdí, že sa jej podarilo zorganizovať konferenciu pre študentov, na ktorej sa diskutovalo o témach globálnej migrácie, čo považuje za úspech (U4_SK, 2024). Iná respondentka zase poznamenáva, že vnášať

témy GV do prípravy budúcich učiteľov je možné najmä vďaka motivovaným jednotlivcom, ktorí sú zapálení pre tento koncept (R3_SK, 2024). Ako pokračuje, títo motivovaní kolegovia sú potom „aktívatormi aj tých ostatných [kolegov]“ (R3_SK, 2024), čím sa vytvárajú ďalšie príležitosti pre GV.

Rovnako aj skutočnosť, že existujú študenti, ktorí sú motivovaní učiť sa o týchto témach, a ktorí sa zúčastňujú na kurzoch zameraných na GV (aj keď sú to len výberové kurzy) alebo na mimoškolských aktivitách, sa považuje za úspech a zároveň za príležitosť pre budúce snahy v oblasti GV. Ukazuje to totiž, že aj zo strany študentov učiteľských odborov, teda budúcich učiteľov, existuje dopyt po týchto témach a prístupoch. Dobrým príkladom toho, ako sa študenti zapájajú do GV, je napríklad koncept zelených ambasádorov, čo sú študenti, ktorí informujú o témach udržateľnosti a udržateľného rozvoja na sociálnych sieťach univerzity UMB.

5.2 Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Inštitucionálna úroveň

Na inštitucionálnej úrovni je najvýznamnejším úspechom, ako aj príležitosťou pre ďalší rozvoj GV v pregraduálnej príprave učiteľov, vedenie a riadenie fakulty a/alebo univerzity, ktoré je otvorené týmto snahám, respektíve, ich aj (ne)priamo podporuje. Ako hovorí jedna z respondentiek, „naozaj silnou stránkou je aj naše vedenie a to, že nás podporuje [v našom úsilí]“ (U2_SK, 2024). Ako sme videli, ak má inštitúcia silné strategické ciele, ako je to v prípade UMB, ktorá má dobre vypracované Dlhodobé plány, ako aj celkovú koncepciu Zelenej univerzity, je oveľa pravdepodobnejšie, že inštitúcia ako taká bude iniciatívy GV aj realizovať. Platí to najmä vtedy, ak sú tieto GV iniciatívy zakotvené priamo v strategických dokumentoch. To je prípad kurzu Service Learning, ktorý je označený za najhmatateľnejší príklad GV na inštitúcii a ktorého realizácia je v týchto dokumentoch garantovaná. Okrem toho je rovnako dôležité mať pracovnú skupinu, ktorá riadi spôsob implementácie týchto stratégií, pretože vytvára tím odborníkov venujúcich sa daným témam.

Skutočnosť, že otvorené a podporné riadenie je kľúčom k inštitucionalizácii GV v príprave budúcich učiteľov, je o to jasnejšia, keď si zoberieme príklad UK. Všetci respondenti z tejto inštitúcie sa vyjadrili, že boli frustrovaní z toho, ako bolo GV za predchádzajúceho vedenia odsúvané na vedľajšiu koľaj. S príchodom nového vedenia sa však Pedagogickej fakulte UK podarilo zaviesť nový predmet, ktorý má prvky GV, s názvom Zvedavé učenie. Respondenti tiež chvália vedenie fakulty za to, že je vo všeobecnosti otvorenejšie témam ako je udržateľný rozvoj alebo GV, vytvára na fakulte demokratickejšie a komunitnejšie prostredie, napr. tým, že na chodbách zaviedlo pohovky a stoly, aby sa študenti mohli stretávať a diskutovať. Podobne jedna z respondentiek chváli nové vedenie aj za to, že je otvorené zavedeniu nového študijného programu zameraného na prípravu budúcich učiteľov, ktorý by mal prvky GV (U4_SK, 2024). Iný respondent spomína, že vedenie je teraz otvorenejšie zaviesť „projektové týždne“ (podobné ako Service Learning), počas ktorých sú študenti školení v interdisciplinárnom riešení problémov reálneho sveta a konkrétnej komunity. Táto iniciatíva je inšpirovaná praxou, ktorú odpozorovali v Estónsku, ale momentálne je na UK iba v procese vývoja (U3_SK, 2024).

Vo všeobecnosti teda možno konštatovať, že otvorené a naklonené vedenie a manažment môžu pozitívne ovplyvniť organizovanie podujatí, ako je konferencia o udržateľnosti na UMB a o globálnej migrácii na UK, spoluprácu s inými VŠ v súvislosti s GV iniciatívami, alebo podporu výmenných pobytov študentov. Podobne pozitívne hodnotia respondenti aj podpornú úlohu, ktorú vedenie zohráva pri nadväzovaní spolupráce s MVO, súkromným alebo podnikateľským sektorom. Na oplátku môžu tieto organizácie prinášať nové a inovatívne prístupy k vyučovaniu o GV, poskytovať dodatočnú (praktickú) odbornú prípravu pre budúcich učiteľov a ponúkať potrebné odborné znalosti, pokiaľ ide o rozvoj kurzov alebo iniciatív súvisiacich s GV.

Pokiaľ ide o kurzy súvisiace s GV, ďalším úspechom, ktorý respondenti identifikovali, je existencia výberových alebo povinne voliteľných predmetov, ktoré sa do určitej miery zaoberajú GV, či už ide skôr o obsah a témy alebo o rozvoj hodnôt, zručností a kompetencií.

Napokon, respondenti tiež tvrdia, že skutočnosť, že inštitúcia ako taká sa nebráni takým veciam ako je odstraňovanie bariér a hierarchií medzi učiteľmi a študentmi (prostredníctvom tykania alebo zavedením spätnej väzby) alebo medzi učiteľmi a vedením (prostredníctvom hospitácií alebo spätnej väzby), v konečnom dôsledku prispieva k zlepšeniu predmetov alebo iniciatív súvisiacich s GV v príprave budúcich učiteľov.

5.3 Úspechy a príležitosti pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Národná úroveň

Keď hovoríme o národnej úrovni, respondenti sa zhodujú, že azda najväčšou príležitosťou pre ďalšiu inštitucionalizáciu GV v pregraduálnej príprave učiteľov je skutočnosť, že existuje mnoho globálnych tém a výziev. Ako hovorí jedna respondentka, globálne problémy a otázky sú „tu, je to na stole, je to každodenné“ (U1_SK, 2024). V tomto zmysle sa nimi vzdelávací systém jednoducho bude musieť zaoberať, aj keď niektorí kolegovia môžu byť proti. To samo o sebe vytvára obrovskú príležitosť pre zavedenie GV do prípravy budúcich učiteľov, pretože mnohí respondenti tvrdia, že práve GV je ideálne na riešenie týchto globálnych problémov a využíva na to aj inovatívne metódy, čo je tiež niečo, čo je v súčasnom systéme vzdelávania žiadané a potrebné.

Ďalšou veľkou príležitosťou na inštitucionalizáciu GV v príprave budúcich učiteľov je skutočnosť, že nová kurikulárna reforma skutočne obsahuje mnohé z tém, ktorými sa zaoberá aj GV, najmä časť vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ (MŠVVaM, 2023c). Hoci nový Štátny vzdelávací program tieto témy explicitne nespája s GV, sú v učebných osnovách prítomné – na túto skutočnosť poukázali nielen niektorí respondenti, ale aj niektoré zo zainteresovaných strán, ktoré boli prítomné počas konzultácií realizovaných v rámci tohto projektu. Podobne, ako už bolo spomenuté, nový Štátny vzdelávací program pracuje s prierezovými gramotnosťami. Tie zodpovedajú gramotnostiam a kompetenciám, ktoré má GV tiež priniesť.

Počas konzultačného procesu iná zainteresovaná strana zastupujúca MŠVVaM poukázala aj na to, že ďalšia príležitosť na zavedenie GV do prípravy budúcich učiteľov spočíva

v systéme mikro osvedčení, ktoré sa majú zaviesť v druhej polovici roku 2025. Mikro osvedčenia budú výsledkom školení a vzdelávaní poskytovaných akreditovanými inštitúciami (VŠ alebo inými inštitúciami, ako sú MVO). Týmto spôsobom budú môcť inštitúcie poskytovať učiteľom pregraduálnej prípravy (alebo aj učiteľom v praxi) ďalšie kurzy súvisiace s GV, ktoré budú oficiálne uznané. Keďže MVO aj tak ponúkajú vzdelávanie v téme GV a disponujú odbornými znalosťami v tejto oblasti, no mnohokrát nie sú uznané ako rovnocenní partneri, ktorí môžu udeľovať kredity, systém mikro osvedčení by mohol viesť k zlepšeniu príležitostí ako získať odbornú prípravu v oblasti GV.

6. PREKÁŽKY A HROZBY PRE ZAČLENENIE GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA DO PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV

Podobne ako v predchádzajúcej časti, aj táto časť poskytuje čitateľom prehľad prekážok a hrozieb, ktorým GV čelí v pregraduálnej príprave učiteľov. Odpovede respondentov možno opäť rozdeliť do troch úrovní – individuálnej, inštitucionálnej a národnej. V nasledujúcej tabuľke sú prekážky a výzvy zhrnuté a v ďalších častiach sa venujeme ich hlbšej analýze.

Tabuľka 3: Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov

Individuálna úroveň	• pocity osamelosti, vyhorenia, nedostatok času • nedostatok motivácie a záujmu zo strany kolegov a/alebo študentov • nedostatok vedomostí, schopností, zručností alebo kompetencií u kolegov • predsudky a nedostatok otvorenosti voči témam GV medzi kolegami
Inštitucionálna úroveň	• izolované iniciatívy, nedostatok spolupráce a/alebo komunikácie medzi kolegami/fakultami • GV sa väčšinou praktizuje vo výberových predmetoch a ad hoc • vysokoškolskí učitelia sú nadmerne zaťažení mnohými úlohami (byrokracia, administratívne úlohy) • nedostatok financií, zamestnancov • autonómia univerzity/fakulty – riadenie a vedenie, ktoré nie je naklonené
Národná úroveň	• nastavenie slovenského vysokoškolského systému: dilema učiteľ vs. výskumník, nezáujem študentov, nedocenenie úlohy učiteľa • nedostatok politickej a verejnej podpory pre GV – riziko politizácie GV • nedostatočná podpora zhora: chýbajúca Národná stratégia pre GV, nedostatočná centralizácia dokumentov, stratégií • nedostatočná odborná príprava vysokoškolských učiteľov (uznanie mimovládneho a súkromného sektora)

6.1 Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Individuálna úroveň

Skutočnosť, že GV nie je systematicky implementované, znamená, že stojí na úsilí motivovaných jednotlivcov, ako bolo uvedené vyššie. To však vytvára aj značné riziko, keďže väčšina respondentov uviedla, že sa cítia osamelí, zažívajú vyhorenie alebo nemajú dostatok času a energie na riadne vyučovanie GV, keďže ho vykonávajú len na dobrovoľnej báze. V kombinácii s ostatnými povinnosťami a úlohami, pričom administratívne a byrokratické úlohy sú ďalšou záťažou (o ktorých píšeme viac v časti venovanej inštitucionálnej úrovni), GV často čelí riziku, že bude v príprave budúcich učiteľov ďalej marginalizované. Ako hovorí jeden z respondentov, „[j]e jedna vec, že [učitelia] sú preťažení, vyčerpaní, majú toho už plné zuby a povedzme si otvorene, väčšinou učiteľov má burnout (syndróm vyhorenia)“ (U4_SK, 2024). Je to práve preto, že väčšina vysokoškolských učiteľov nesie zodpovednosť za GV na svojich pleciach a nemajú žiadnu systematizovanú podporu.

Pocit osamelosti a toho, že nie sú podporení, posilňuje aj skutočnosť, že zo strany ostatných kolegov chýba nadšenie a záujem o GV. K tomu sa často pridružujú predsudky a falošné predstavy o tom, čo by GV malo byť – niektorí respondenti tvrdia, že najmä niektorí starší kolegovia odmietajú GV podporovať, pretože si myslia, že je spojené s globalizáciou a liberálnou „ideológiou“ (R1_SK, 2024; R2_SK, 2024). Existuje tiež riziko, že tí, ktorí majú predsudky voči témam GV, môžu potom ovplyvňovať študentov učiteľských odborov, a tak vytvárať predsudky voči GV u mladšej generácie učiteľov.

Niektorí respondenti dokonca tvrdia, že musia pred svojimi študentmi zdôvodňovať, prečo by sa GV malo vôbec praktizovať. Súvisí to však s hlbším problémom – to, že GV nie je explicitne zahrnuté v Štátnom vzdelávacom programe, vedie k dojmu, že budúci učitelia sa učia niečo, čo nebudú potrebovať, keď začnú reálne učiť.

Napokon, ďalšou identifikovanou prekážkou GV v pregraduálnej príprave učiteľov je aj proklamovaný nedostatok vedomostí alebo zručností potrebných pre praktizovanie GV. Niektorí respondenti nielenže tvrdia, že majú problém zaradiť témy GV do svojich kurzov, ale uvedomujú si aj to, že sami nemajú dostatočné vzdelanie na to, aby GV učili (U4_SK, 2024; U1_SK, 2024; U2_SK, 2024). Okrem toho jeden z respondentov poukazuje aj na to, že vysokoškolskí učitelia síce pripravujú budúcich učiteľov na konkrétne zamerania (napr. prírodovedné), ale oni sami nemuseli byť absolventmi učiteľských odborov, pretože mohli študovať na iných fakultách. V tomto zmysle vysokoškolským učiteľom niekedy chýbajú vedomosti o tom, ako učiť (U2_SK, 2024). Z tohto dôvodu by boli viac ako vítané ďalšie školenia pre učiteľov, ako je uvedené nižšie.

6.2 Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Inštitucionálna úroveň

Pokiaľ ide o inštitucionálnu úroveň, respondenti poukazujú na to, že hoci existujú nejaké iniciatívy GV, stále sa zdajú byť dosť izolované a zvyčajne ich vedú jednotlivci. Nie sú teda zakotvené v inštitucionálnych praktikách. Podobne jedna z respondentiek tvrdí,

že existuje určitý nedostatok komunikácie medzi kolegami, fakultami alebo iniciatívami súvisiacimi s GV, čo ešte viac posilňuje pocit izolácie (U1_SK, 2024). Respondenti tiež poznamenávajú, že by bolo ideálne mať viac (interdisciplinárnej) spolupráce v oblasti GV. V opačnom prípade, ako sa ukázalo vyššie, môže snaha o výučbu GV skĺznuť do výučby o jednej konkrétnej tematickej oblasti, ako sú zelené témy a udržateľnosť. Hoci udržateľný rozvoj tvorí značnú časť toho, o čom by GV malo byť, existuje mnoho ďalších tém a prístupov, ktoré by sa tiež mohli skúmať.

Ďalšou prekážkou pre inštitucionalizáciu GV v príprave budúcich učiteľov je skutočnosť, že všetky predmety, ktoré obsahujú prvky GV, sú výberové (C) alebo povinne voliteľné (B). Oba typy kurzov znamenajú, že nie všetci študenti učiteľských odborov si ich nevyhnutne vyberú. Preto namiesto systematickej implementácie GV do pregraduálnej prípravy učiteľov systém závisí od toho, čo si študenti vyberú. V tomto zmysle sa tiež vraciame k tomu, že GV závisí od motivovaných jednotlivcov, ktorí musia vynaložiť mimoriadne úsilie na propagáciu svojho predmetu, inak si ho študenti nevyberú a predmet sa môže aj úplne zrušiť. Okrem toho niektorí respondenti tvrdia, že spôsob, akým vyučujú GV, je do veľkej miery postavený na *ad hoc* báze, čo znamená, že s GV pracujú, keď je to potrebné, ale neexistuje žiadna systematizovaná schéma, ktorú by mali pri jeho výučbe dodržiavať (U1_SK, 2024; U4_SK, 2024).

Na inštitucionálnej úrovni sa GV tiež stretáva s nedostatkom financií, kapacít a zamestnancov, ktorí by sa mu venovali. Znižovanie počtu zamestnancov vedie k tomu, že je menej motivovaných jednotlivcov, a navyše aj zostávajúci učelia majú viac povinností a úloh, a teda menej času venovať sa GV (U1_SK, 2024; U3_SK, 2024). Ide však o širší problém, ktorý nemusí nevyhnutne súvisieť s GV ako takým, ale inštitúcie ako také s ním takisto bojujú. Napriek tomu to inštitucionalizácii GV nijako nepomáha.

Zároveň je tu aj problém preťaženia vysokoškolských učiteľov. Ako tvrdia všetci respondenti, majú veľa administratívnych a byrokratických úloh. Tie im zabierajú veľa času a energie. Uvedieme príklad. Slovenský vysokoškolský systém prešiel v posledných rokoch novým akreditačným procesom. V dôsledku toho inštitúcie dodatočne byrokraticky zaťažili vysokoškolských učiteľov, ktorí museli vyplniť množstvo formálnych dokumentov. To ich demotivovalo a vyčerpalo (U1_SK, 2024; U3_SK, 2024; U4_SK, 2024). Ako však ukazujeme nižšie, tieto problémy treba vnímať v kontexte celkového nastavenia systému VŠ a jeho fungovania na národnej úrovni.

V neposlednom rade, aj autonómia univerzity/fakulty sa zdá byť dvojsečnou zbraňou. Na jednej strane je síce podporujúce a otvorené vedenie fakulty kľúčové pri presadzovaní GV v príprave budúcich učiteľov, ako sme videli na príkladoch UMB a nedávno aj UK. Avšak na druhej strane, ak vedenie nie je dostatočne otvorené, alebo ako hovorí jedna respondentka, nie je „dostatočne mentálne flexibilné“ (U4_SK, 2024), aby podporilo GV, GV sa môže dostať úplne do úzadia, ako ukázal prístup predchádzajúceho vedenia UK.

6.3 Prekážky a hrozby pre začlenenie globálneho vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov: Národná úroveň

Keď hovoríme o národnej úrovni, aj tu čelí GV rôznym výzvam. Najvýznamnejšou prekážkou je podľa respondentov spôsob, akým je celý systém prípravy budúcich učiteľov nastavený. Ako hovorí jeden z respondentov:

// Mňa veľmi frustrujú tieto veci, keď sa ich dozvedám, [...] ja sa môžem venovať [príprave] špičkových [budúcich] učiteľov ako mentor v praxi, mám dobré kontakty so školami, vedel by som pritiahnuť dobrých učiteľov, ale systém mi to do veľkej miery neumožňuje a tým systémom nemyslím univerzitu. *Tým systémom, myslím nastavenie vzdelávacej politiky na Slovensku alebo nastavenie celkovej politiky prípravy budúcich učiteľov.* (U3_SK, 2024, zdôraznenie pridané autorkou)

Jedným z problémov, ktorý pretrváva na národnej úrovni, je spôsob financovania VŠ a fakúlt. VŠ a fakulty sú do veľkej miery financované na základe objemu a kvality výskumu, ktorý produkujú, a počtu študentov. Respondenti kritizujú financovanie na základe výskumu – ako uvádzajú, primárnou úlohou pedagogických fakúlt by malo byť *učiť, ako učiť*, a nie publikovať výskum. To sa odráža aj v množstve výučby, ktorú učitelia na pedagogických fakultách vykonávajú, ktoré je v porovnaní s ostatnými fakultami oveľa vyššie. Z tohto dôvodu im zostáva menej času na výskum. Ako hovorí jeden z respondentov:

// Keď som hovoril s kolegom z Prírodovedeckej fakulty, tak ten bol prekvapený, koľko učíme [na Pedagogickej fakulte]. Oni toľko neučia. [...] Chápem, že keď menej učí, tak sa môže viac venovať iným veciam [výskumu], ale sme hodnotení všetci vlastne rovnako. (U3_SK, 2024, zdôraznenie pridané autorkou)

Ďalšia respondentka tiež uvádza, že na výskum v oblasti vzdelávania sa pozerá s dešpektom a je menej cenený. Okrem toho málokto vidí prácu, ktorá ide do takéhoto typu výskumu – zahŕňa mnohé etické výzvy, ako napríklad budovanie vzťahov s učiteľmi, deťmi a ich rodičmi. V prostredí, v ktorom vládne vyššia miera spoločenskej nedôvery a nedôvery voči výskumu, majú vysokoškolskí učitelia problémy s realizáciou výskumu na školách. V tomto zmysle sa výskum, ktorý sa týka pedagogických vied, nedá porovnať s prírodnými alebo technickými vedami, kde sa výskum nevykonáva s ľuďmi a mnohé etické aspekty sú jednoducho irelevantné. Ako to zhrnula jedna z respondentiek:

// Príprava [budúcich] pedagógov a výskum, ktorý sa tohto týka, je vždy menej hodnotený ako akýkoľvek iný výskum a vždy sa robí oveľa ťažšie ako akýkoľvek iný [výskum]. Takže ja by som povedala... keby som chcela byť férová, tak by sme mali povedať fyzikom, že predtým, ako budú rozbiť atóm, nech si od neho vypýtajú písomný informovaný súhlas, že je ochotný sa nechať rozbiť na malé kúsky. Ak toto fyzik zvládne, potom je na rovnakej úrovni, ako sme my. Keď chceme zistiť niečo, čo sa deje v škole a pracovať s rodičmi a s deťmi, kde potrebujeme najskôr získať súhlas detí, kde potrebujeme prelomiť nedôveru a neochotu. [...] Čiže

čo sa týka výskumu, sme povedzme, na Titanicu. A neviem, dokedy ešte budeme vládvať vylievat' tú vodu z lode, lebo jednoducho sa potápame a takýmto spôsobom to nejde. V podstate, ja vnímam túto nedôveru ako veľký problém. (U4_SK, 2024)

Navyše, ak učitelia z pedagogických fakúlt píšú učebnice a rôzne metodické publikácie, tieto výstupy sú menej cenené:

- // Atakým celkom zaujímavým paradoxom je to, že momentálne externý systém hodnotenia vedecko-výskumnej činnosti s nimi [učebnicami, metodikami pre výučbu] vôbec nepočíta. [...] Ja síce mám vydané 3 metodiky, [...] ale mne sa to nepremietne napr. do hodnotenia, a tým pádom [...] klesám v hodnotení, čiže som nútený publikovať [viac].
- // Teraz nám vyšla knižka v Londýne [...] zameraná na mäkké zručnosti s dvoma výskumami, ale my sme ju publikovali len preto, lebo sme potrebovali zvýšiť hodnotenie. A kolega mi hovorí, že či to nemáme napísané v slovenčine. [...] Ale ja viem, že v angličtine to jednoducho bude mať vyššie hodnotenie. Môžem to zavesiť do medzinárodného kontextu a teda do Research Gate, a bude ma viac ľudí citovať. To je pravda. Ale pre samotný výkon praxe je to v podstate len vyrobené kvôli tomu, že sme to potrebovali [dostať lepšie hodnotenie]. (U3_SK, 2024)

Citát tohto respondenta dokonale vystihuje daný paradox – všetci vysokoškolskí učitelia sú hodnotení na základe rovnakých kritérií. Vysokoškolskí učitelia z pedagogických fakúlt však čelia dileme – ich hlavným cieľom by malo byť *učiť, ako učiť*, čo zahŕňa aj vydávanie metodických pokynov či učebníc. Tieto typy publikácií sa však do hodnotenia nezapočítavajú s rovnakou váhou ako iné typy publikácií. V dôsledku toho musia títo učitelia publikovať ešte viac. Druhým paradoxom je, že ak sa usilujú o lepšie publikácie s vysokým dopadom, musia publikovať v angličtine. To môže podvedome vylúčiť mnohých slovenských učiteľov základných a stredných škôl, ktorí by mohli mať z týchto publikácií prospech, ale kvôli jazykovej bariére nemôžu.

V konečnom dôsledku si respondenti kladú otázku, či by ich úloha mala byť vysokoškolský učiteľ alebo výskumník. Tvrdia, že by mali byť tým prvým, ale stávajú sa tým len výskumníkmi, aby si zabezpečili financovanie. Následne to znamená, že nemajú dostatok času na vyučovanie a ešte menej času na iniciovanie aktivít alebo kurzov - aj napríklad v téme GV, ktoré sa od nich nevyhnutne neočakávajú.

Druhým problematickým aspektom fungovania slovenského vysokoškolského systému je spôsob financovania podľa počtu študentov. Ako už bolo uvedené, slovenské pedagogické fakulty nie sú prvou voľbou pre väčšinu študentov, ktorí na nich nakoniec študujú (Hall a kol., 2019). Ako tvrdia respondenti, študenti väčšinou chcú študovať v zahraničí alebo študovať iné programy. Pedagogické fakulty sa teda netešia veľkej popularite. Z tohto dôvodu majú pedagogické fakulty často tendenciu prijať skoro každého, kto sa prihlási. Na druhej strane to však znamená, že mnohí študenti nie sú pre štúdium skutočne zapálení. Horšie je, že mnohí študenti neočakávajú, že po skončení štúdia budú učiteľmi. Z tohto dôvodu je s niektorými študentmi ťažké pracovať, keďže nechápu, akú

úlohu by mali ako učitelia v spoločnosti zohrávať. Vplýva na to aj fakt, že na učiteľov sa na Slovensku pozerá s dešpektom a nevážia si ich tak, ako by si zaslúžili. Jedna z respondentiek hovorí, že často musí venovať extra veľa času a energie na to, aby študentom vysvetlila, prečo je byť učiteľom také dôležité povolanie. Z tohto dôvodu vysokoškolskí učitelia niekedy nemajú čas na inovatívne prístupy akým je aj GV, nakoľko musia venovať viac času naliehavším otázkam, ako je napríklad vštepovanie identity učiteľa študentom. Zároveň kvôli prijímaniu takmer všetkých záujemcov počas prijímacích skúšok a kvôli tomu, že štúdium učiteľských odborov je ich poslednou možnosťou, mnohí študenti majú menej rozvinuté kompetencie, ako sú verbálne, čitateľské, jazykové, komunikačné schopnosti či kritické myslenie. Tieto sa musia naučiť dodatočne k celému obsahu, ktorým musia prejsť, čo ide na úkor GV alebo iných inovatívnych prístupov k výučbe (U3_SK 1, 2024; U4_SK, 2024; R3_SK, 2024).

Okrem toho respondenti poznamenávajú, že GV v príprave budúcich učiteľov nie je politickou prioritou ani prioritou širšej verejnosti. Z tohto dôvodu nie je prítomný tlak alebo dopyt po vyučovaní GV. Niektorí respondenti dokonca tvrdia, že akonáhle by začali GV výraznejšie presadzovať, obávajú sa politickej reakcie, ktorá by mohla nasledovať. Táto politizácia GV by mohla byť nebezpečná, pretože mnohí politici nerozumejú, čo to GV je, a zneužili by ju na vlastné politické ciele:

// No a v čom vidím [...] skôr ohrozenie, to je politický diskurz vo vzťahu ku globálnemu vzdelávaniu, ktorý je znevažujúci a je založený podľa mňa na absolútnej absencii poznania toho, o čo globálnemu vzdelávaniu ide. A to je možno aj preto, akí sú ľudia na politických postoch. Sú tam takí, ktorých sme si zvolili a tí nimi ďalší nominovaní... Mám pocit, že sú v týchto otázkach totálne nevzdelaní a to vnímam ako veľké ohrozenie nielen témy globálneho vzdelávania, ale vôbec zmyslu a hodnôt vzdelávania ako takého. Lebo sa mi zdá, že skôr vnímajú ten politický diskurz. Vnímajú vzdelávanie ako rýchlu prípravu flexibilnej pracovnej sily pre trh práce a uniká im filozofický rozmer a zmysel vzdelávania [...]. Ono chrániť všeobecne uznávané ľudské hodnoty, vedieť sa za ne postaviť a prostredníctvom nich chrániť aj kvalitu demokratickej spoločnosti. Takže v politickom diskurze vnímam aj obrovské ohrozenie a to má samozrejme dopad potom na ten laický diskurz, [...] ktorý ide s ním ruka v ruke. Pretože tam chýba štandardná minimálna úroveň kritického myslenia. Ľudia skôr fungujú na prvosignálovej sústave, a preto [...] aj viac načúvajú konšpiračným teóriám a tomu, čo útočí na ich emócie, než tým, ktorí hovoria logikou. Takže v tomto vnímam naozaj jednak ohrozenie, ale na druhej strane aj možnosť zmeny prostredníctvom sofistikovaných nástrojov moderného vzdelávania. Máme jednoducho smolu, že politický diskurz má vplyv na vzdelávanie. (R2_SK, 2024)

S tým súvisí aj skutočnosť, že respondenti nepocitujú žiadnu osobitnú podporu zo strany MŠVVaM, pokiaľ ide o GV v pregraduálnej príprave učiteľov. Niektorí respondenti volajú po novej Národnej stratégii pre GV (U1_SK, 2024), niektorí poznamenávajú, že neexistuje centralizácia dokumentov a stratégií, z ktorých by mali čerpať pri snahe

o implementáciu GV (U1_SK, 2024; U2_SK, 2024). Iní tiež tvrdia, že komunikácia s MŠV-VaM je náročná a ministerstvo im často nedáva návod, ako postupovať pri príprave budúcich učiteľov, aj keď je aktuálne zavedený nový Štátny vzdelávací program. Práve preto by mali byť učitelia v predgraduálnej príprave pripravovaní na vyučovanie iným spôsobom ako doteraz (R3_SK, 2024). Navyše aj mnohé stratégie a právne dokumenty nie sú harmonizované a zjednotené – napríklad to, čo je záväzné pre stredné školy, nie je záväzné pre programy pripravujúce budúcich učiteľov a preto sa môže stať, že VŠ nepripravujú učiteľov v predgraduálnej príprave spôsobom, ktorý zodpovedá systému základných/stredných škôl (U3_SK, 2024). Respondenti tiež tvrdia, že nemajú dostatok školení o GV pre seba ako vysokoškolských učiteľov, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Taktiež nemajú „metodické usmernenia a metodick(ú) podpor(u)“ zo strany MŠV-VaM (U1_SK, 2024). Av prípade, že nejaké školenia alebo podpora existujú, nepochádzajú od štátnych subjektov, ale od MVO alebo súkromného sektora, ktoré majú odborné znalosti v oblasti GV, pokiaľ ide o výučbu, učebnice alebo usmernenia.

V neposlednom rade, ako sa vyjadrila jeden z respondentiek, mnohí vysokoškolskí učitelia pripravujúci budúcich učiteľov pociťujú akési „sklamanie“ alebo „frustráciu“, pretože nielenže „my už asi 40 rokov [čakáme] na nejakú premyslenú dlhodobú stratégiu v štátnej školskej a vzdelávacej politike v kontexte naplňania tém udržateľného rozvoja, ale zatiaľ žiadna nie je“. Čo je ešte horšie, podľa respondentky „sa zdá, že cestujeme v čase a vraciame sa ako keby na začiatok práce s niektorými témami“ (R2_SK, 2024). Celkovo majú teda respondenti pocit, že nemajú dostatočnú podporu, a niekedy majú dokonca pocit, že štátni aktéri konajú proti záujmom programov pripravujúcich budúcich učiteľov. V dôsledku toho je v takomto prostredí ťažké praktizovať GV v pregraduálnej príprave učiteľov.

7. ZHRNUTIE A ODPORÚČANIA

Na záver možno konštatovať, že hoci sa čoraz viac uznáva, že GV zohráva v príprave budúcich učiteľov (a vo vzdelávaní ako takom) kľúčovú úlohu a čoraz viac ľudí sa zapája do iniciatív súvisiacich s GV, jeho implementácia v príprave budúcich učiteľov je stále okrajová a *ad hoc*. Je to najmä preto, že GV sa do prípravy budúcich učiteľov dostáva vďaka úsiliu motivovaných a zanietených jednotlivcov. Títo jednotlivci riadia zavádzanie GV do prípravy budúcich učiteľov smerom zdola nahor. Avšak kvôli rôznym administratívnym a byrokratickým záťažiam, ako aj nutnosti vyvážiť úlohu výskumníka, ktorý publikuje (na ktorú sa kladie dôraz), a úlohu vysokoškolského učiteľa, ktorý vyučuje (ktorá je druhoradá), mnohí motivovaní jednotlivci čelia vyhoreniu, vyčerpaniu, nedostatku času a energie alebo frustrácii. Keďže GV závisí od týchto motivovaných jednotlivcov, jeho pozícia je neustále ohrozená. Je to hlavne preto, že GV nie je dostatočne inštitucionalizované.

Hoci obe analyzované inštitúcie – UMB a UK – majú dva odlišné prístupy ku GV a udržateľnosti, pričom prístup UMB je konkrétnejší a prístup UK abstraktnejší, väčšina ich úsilia smeruje k podpore aktivít a iniciatív mimo prípravy budúcich učiteľov, ktoré sú prevažne zamerané na témy udržateľnosti (napr. revitalizácia, recyklácia, ekologická jedáleň, zelený tím, osvetové aktivity). Ak existujú nejaké snahy zhora nadol súvisiace s GV v príprave budúcich učiteľov, väčšinou sa realizujú prostredníctvom kurzov (ako napríklad Service Learning na UMB alebo Zvedavé učenie na UK). Okrem toho sú všetky predmety, do ktorých sa GV začleňuje, povinne voliteľné alebo výberové. To zároveň znamená, že nie všetci študenti sa v rámci svojej prípravy s nimi počas svojho štúdia stretnú.

Celkovo možno teda konštatovať, že o úrovni prioritizácie aktivít súvisiacich s GV rozhoduje do značnej miery konkrétna fakulta, keďže fakulty a VŠ majú pomerne veľkú autonómiu v spôsobe riadenia svojich záležitostí. Z tohto dôvodu je pre ďalšiu inštitucionalizáciu GV kľúčové otvorené, naklonené a podporujúce vedenie fakulty. Najmä príklad UK ukazuje, že ak je vedenie podporujúce, mnohé veci sa dajú dosiahnuť relatívne rýchlo – napríklad zriadenie nového predmetu a prebiehajúce debaty o potenciálnom novom študijnom programe, ktorý by oveľa hlbšie zdôrazňoval prvky GV.

Napriek mnohým možnostiam, ktoré autonómia univerzít/fakúlt poskytuje pre rozvoj GV v príprave budúcich učiteľov, je tento systém stále obmedzený tým, že by mal zodpovedať širším inštitucionálnym a legislatívnym rámcom na národnej úrovni. Ako sa však ukázalo, v týchto rámcoch zväčša chýbajú akékoľvek (explicitné) zmienky o GV. Navyše tieto rámce nie sú jednotné a harmonizované – to, čo sa vyžaduje od začínajúcich alebo praktizujúcich učiteľov, nie je v súlade s výstupmi, ktoré poskytujú absolventom VŠ programy pregraduálnej prípravy učiteľov. To vytvára ďalšiu výzvu – pokiaľ MŠVVaM nešpecifikuje, či majú programy prípravy budúcich učiteľov pripravovať študentov tak, aby zohľadňovali GV, nemôžeme očakávať, že tak budú robiť VŠ (pokiaľ to nebudú robiť jednotlivci v rámci VŠ, čo je opäť dlhodobou neudržateľnosťou). Súdiac podľa toho, že už viac ako osem rokov neexistuje Národná stratégia pre GV, problémom je, že GV zrejme nie je politickou prioritou, a tak sa zdá, že žiadna výrazná zmena zhora nie je na obzore.

A aj keď v blízkej budúcnosti nedôjde k inštitucionalizácii GV zhora nadol, spolupráca medzi VŠ a mimovládny, súkromným a podnikateľským sektorom môže byť plodná. Je to preto, lebo tieto subjekty majú dlhodobé odborné znalosti a skúsenosti v oblasti GV a môžu podporiť motivovaných jednotlivcov štruktúrovanejším prístupom.

Na základe týchto zistení môžeme povedať, že odporúčania by sa mali zamerať na dve úrovne – národnú a inštitucionálnu. Na národnej úrovni by mali opatrenia vychádzať najmä z MŠVVaM a čiastočne z MZVaEZ, ktoré spoločne zdieľajú agendu GV. Na inštitucionálnej úrovni hovoríme o VŠ a fakultách a o ich opatreniach. Tieto dve úrovne sú síce vzájomne prepojené, ale zároveň je dôležité poznamenať, že vzhľadom na relatívnu autonómiu, ktorú majú VŠ a fakulty pri riadení svojich záležitostí, sa zmeny môžu realizovať na tejto úrovni rýchlejšie. Opatrenia na národnej úrovni sú zároveň dôležité pri ďalšom zjednocovaní existujúcich právnych a organizačných rámcov, pretože v súčasnom stave nie je potrebné umelo vytvárať nové rámce, skôr je dôležité zdôrazniť, že témy a princípy relevantné pre GV už existujú v mnohých z týchto dokumentov (napr. v Štátnom vzdelávacom programe). V tomto zmysle by opatrenia na národnej úrovni mali vytvoriť potrebné prepojenie medzi existujúcimi právnymi dokumentmi a stratégiami a GV, aby si VŠ a jednotliví vysokoškolskí učitelia nemysleli, že požiadavka na zavedenie GV do prípravy budúcich učiteľov si vyžaduje zavedenie úplne nových koncepcií.

Na základe našich zistení navrhujeme tieto odporúčania:

7.1 Odporúčania na národnej úrovni

- Schválenie novej **národnej stratégie pre globálne vzdelávanie** s cieľom definovať konkrétne ciele – aj vo vzťahu ku GV v príprave budúcich učiteľov
 - Schválenie národnej stratégie pre GV by znamenalo, že GV sa stane politickou prioritou. Národná stratégia pre GV by zároveň mohla ešte viac posilniť úlohu a význam GV v príprave budúcich učiteľov tým, že by VŠ a fakulty boli vymenované za zodpovedné za implementáciu GV.
- Zahrnutie **tém a princípov globálneho vzdelávania do opisu študijných programov prípravy učiteľov** a následný apel na interdisciplinárne chápanie vyučovania v súvislostiach
 - Keďže tzv. opisy študijných programov sú záväzné, ak je v nich GV zahrnuté, šanca, že GV bude z prípravy budúcich učiteľov vynechané, je oveľa nižšia.
- **Zjednotenie a harmonizácia existujúcich právnych a organizačných rámcov** vrátane požiadaviek na absolventov vysokých škôl, opisov študijných programov a profesijných štandardov pre učiteľov základných a stredných škôl
 - V súčasnosti nie sú existujúce právne a organizačné rámce harmonizované. Ak by sa implementácia GV v príprave budúcich učiteľov explicitne uviedla v opiso študijných programov a v požiadavkách na absolventov a podobné očakávania by sa kládli aj na praktizujúcich učiteľov základných a stredných škôl, GV by získalo na význame a dôležitosti. Zároveň by sa motivovaní jednotlivci mohli oprieť

o existujúce rámce, keď by sa stretli s protichodnými názormi vedenia fakulty, kolegov alebo študentov univerzity.

- Príprava **metodických a obsahových usmernení pre chápanie globálneho vzdelávania** v existujúcich prierezových gramotnostiach
 - Témy, princípy a kompetencie GV sú implicitne súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu v podobe prierezových gramotností, ktoré musia učitelia implementovať. Ak by bolo prepojenie medzi prierezovými gramotnosťami a GV explicitné, implementácia GV do prípravy budúcich učiteľov by bola jednoduchšia.
- **Uznanie mimovládneho, súkromného a podnikateľského sektora ako plnohodnotných partnerov**, nielen ako partnerov pri realizácii univerzitných aktivít v rámci tretej misie
 - Mimovládny, súkromný a podnikateľský sektor disponuje vedomosťami, odbornými znalosťami a skúsenosťami v oblasti GV. Ak by boli schopní (spolu)viest' predmety a udeľovať študentom kredity (ECTS), skupina odborníkov na GV schopných vyučovať by sa značne rozšírila. Preto aj v prípade znižovania počtov zamestnancov v rámci VŠ by tieto subjekty mohli doplniť úlohu vysokoškolských učiteľov.
- Ponuka systematickej možnosti **priebežného vzdelávania vysokoškolských učiteľov v témach GV** (napr. prostredníctvom mikro osvedčení)
 - Je dôležité, aby vysokoškolskí učitelia mali stály prístup k školeniam v oblasti GV. To sa dá zabezpečiť spoluprácou s MVO, súkromným a podnikateľským sektorom, ktoré takéto školenia poskytujú. Rovnako mikro osvedčenia, čo sú krátke programy terciárneho vzdelávania, by mohli poskytnúť ďalšiu príležitosť, prostredníctvom ktorej by sa vysokoškolskí učitelia mohli ďalej vzdelávať v témach GV.
- **Silnejšie prepojenie a sieťovanie vysokoškolských učiteľov a/alebo budúcich učiteľov zapojených do GV**
 - Mnohí učitelia zažívajú pocit osamelosti alebo vyhorenia. Tomu by sa dalo predísť, keby cítili väčšiu podporu. Tá sa dá dosiahnuť kladením väčšieho dôrazu na networking a spoluprácu medzi vysokoškolskými učiteľmi a/alebo budúcimi učiteľmi v témach GV. Vhodnou platformou na stretávanie sa učiteľov aplikujúcich GV do prípravy budúcich učiteľov by mohol byť nový subjekt zainteresovaných strán založený s pomocou MŠVVaM s názvom Asociácia pedagogických fakúlt.
- Dôraz na **postavenie vysokoškolských učiteľov v programoch prípravy učiteľov nielen ako výskumníkov, ale aj ako pedagógov**, s následnou zmenou financovania programov prípravy budúcich učiteľov
 - Je dôležité, aby učitelia získali uznanie za svoju rolu učiteľov a vychovávateľov budúcich učiteľov. Ak bude ich hlavná úloha vnímaná ako proces *učenia ako učiť*, nebude na nich vyvíjaný taký veľký tlak, aby tvorili výskumné publikácie. Učitelia sa tak budú môcť skôr zamerať na inovatívne prístupy vo výučbe a na prípravu metodických a didaktických pokynov pre vyučovanie (vrátane GV). Transformáciu vnímania vysokoškolského

učiteľa v programoch prípravy budúcich učiteľov ako učiteľa, a nielen ako výskumníka, musia sprevádzať príslušné zmeny v spôsobe financovania programov prípravy budúcich učiteľov - napr. financovanie na základe publikácií metodických usmernení pre výučbu alebo inovatívnych vyučovacích postupov.

- Podpora a posilnenie **úlohy učiteľov ako tvorcov verejnej mienky a aktérov zmien v spoločnosti**
 - Je potrebné systematicky zmeniť spôsob, akým sú učitelia vnímaní. Ak by boli učitelia v spoločnosti vnímaní ako nositelia zmeny, viac študentov by bolo ochotných prihlásiť sa do programov prípravy budúcich učiteľov.
- Vytvorenie **centralizovanej databázy s príkladmi dobrej praxe** v oblasti GV v príprave budúcich učiteľov
 - Vytvorenie databázy s príkladmi dobrej praxe v oblasti GV by nielen zvýšilo povedomie o tejto téme ako takej, ale slúžilo by aj ako zdroj inšpirácie pre tých, ktorí by chceli GV začleniť do prípravy budúcich učiteľov. Centralizovaná databáza by mohla byť vytvorená pod webovou stránkou www.globalnevzdelavanie.sk, ktorá je už používaná a známa mnohým učiteľom.

7.2 Odporúčania na inštitucionálnej úrovni (univerzitnej, fakultnej)

- **Začlenenie prvkov a tém GV do dlhodobých plánov, cieľov a iných strategických dokumentov** univerzít a fakúlt
 - Ak sa GV explicitnejšie začlení do strategických cieľov VŠ, je väčšia šanca, že sa bude v príprave budúcich učiteľov realizovať systematickejšie.
- Podpora **vytvárania pracovných skupín, interdisciplinárnych tímov alebo centier zameraných na GV**
 - Vytvorenie orgánu venujúceho sa GV posilní jeho pozíciu na VŠ. Zoskupenie zaniatených jednotlivcov na univerzitnej úrovni zabezpečí nielen interdisciplinárnosť, ale tiež zabráni pocitom osamelosti, ktoré vysokoškolskí učitelia často pociťujú, keď sa snažia realizovať GV. Existencia týchto centier pre GV vo finále zabezpečí aj väčšiu viditeľnosť GV ako takého.
- Podpora **spolupráce medzi vysokými školami, mimovládnyimi organizáciami a súkromným sektorom**
 - VŠ musia aktívne podporovať spoluprácu s MVO a súkromným sektorom. Tieto spolupráce by mali vychádzať zo strategických cieľov VŠ. Obzvlášť dôležitá je pomoc pri tvorbe predmetov súvisiacich s GV v programoch prípravy budúcich učiteľov.
- Podpora **internacionalizácie a spolupráce so slovenskými/zahraničnými univerzitami, ktoré majú dobre rozvinuté portfólio GV**
 - Väčšina inšpirácie v rámci výučby GV v príprave budúcich učiteľov pochádza

z aktivít realizovaných v spolupráci s inými vysokými školami. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby sa do prípravy budúcich učiteľov zapojilo viac VŠ alebo iných vzdelávacích a výskumných inštitúcií, ktoré sa zaoberajú témami GV.

- Zahrnutie **prvkov GV do všetkých študijných programov prípravy učiteľov**
- Zahrnutie **prvkov GV do povinných predmetov v programoch prípravy budúcich učiteľov**
 - V súčasnosti je GV zahrnuté len v niekoľkých výberových predmetoch. Aby sa zabezpečilo, že všetci študenti v programoch prípravy budúcich učiteľov sa počas svojho štúdia stretnú s GV, je potrebné zahrnúť GV aj do povinných predmetov. Na druhej strane sa tým zvýši aj povedomie o témach GV ako takých.
- Zahrnutie **prvkov GV do kurzov v rámci prípravy budúcich učiteľov, ktoré sa zameriavajú na rôzne témy** (nielen ekologické témy, ale aj témy sociálnej spravodlivosti, nielen vedomosti, ale aj zručnosti)
 - GV sa do prípravy budúcich učiteľov dostáva väčšinou prostredníctvom tém udržateľnosti, preto je potrebné, aby sa GV vyučovalo v rámci kurzov zameraných na rôzne témy. Tým sa študentom v programoch prípravy budúcich učiteľov ukáže rozmanitosť spôsobov a tém, ktoré GV môže zahŕňať. Nápodobne by sa mal klásť dôraz aj na budovanie zručností, kompetencií, hodnôt či postojov, nielen vedomostí o GV.
- Podpora **začlenenia inovatívnych prvkov vzdelávania do prípravy budúcich učiteľov** (napr. Service Learning)
 - GV je úzko spojené so zavádzaním inovatívnych metód do vyučovania a učenia (sa). Na to, aby sa GV hladko začlenilo do prípravy budúcich učiteľov, musia VŠ zdôrazniť potrebu inovatívnych vyučovacích metód. To sa dá dosiahnuť zahrnutím týchto cieľov do strategických dokumentov ako sú napr. Dlhodobé plány.
- Podpora **získavania spätnej väzby** (od študentov, absolventov, vysokoškolských učiteľov, cvičných škôl, mimovládnych organizácií, súkromného sektora a iných relevantných aktérov)
 - Spätná väzba v procese rozvoja a zlepšovania kurzov súvisiacich s GV v príprave budúcich učiteľov je kľúčová. VŠ by mali neustále požadovať spätnú väzbu od všetkých relevantných zainteresovaných strán, nielen od študentov a cvičných škôl.
- Podpora **vzájomného učenia (sa)** (študenti študentom), **aktivizácia študentov a diskusie o globálnych témach a témach GV** v príprave budúcich učiteľov
 - Vzájomné učenie (sa) a aktivizácia študentstva sú kľúčové prvky pri zavádzaní globálnych tém smerom zdola nahor a dávajú študentom možnosť ovplyvniť spôsob, akým sa bude GV v inštitúcii praktizovať. Zároveň, ak je v programoch prípravy budúcich učiteľov dostatok študentov, ktorí žiadajú hlbšie zapojenie sa do GV, vytvára to ďalší tlak zdola, keďže momentálne dopyt po GV prichádza najmä od vysokoškolských učiteľov.

BIBLIOGRAFIA

Zoznam použitej literatúry

Andreotti, V., a de Souza, L. M. (2008). Translating theory into practice and walking minefields: Lessons from the project 'Through Other Eyes' [Z teórie k praxi a prechádzanie mínovými poľami: Poznatky z projektu „Inými očami“]. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 23-36. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.03>

Barbrook-Johnson, P., a Penn, A. (2021). Participatory systems mapping for complex energy policy evaluation [Participatívne mapovanie systémov pre komplexné hodnotenie energetickej politiky]. *Evaluation*, 27(1), 57-79. <https://doi.org/10.1177/1356389020976153>

Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change [Učitelia ako aktéri sociálnej zmeny]. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>

Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., a King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research [Užitočnosť šablónovej analýzy v kvalitatívnom psychologickom výskume]. *Qualitative research in psychology*, 12(2), 202-222. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>

Brozmanová Gregorová, A., Galková, L., Kurčíková, K., a Šolcová, J. (2019). *Globálne vzdelávanie na slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum. https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/07/monografia_FINAL.pdf

Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G. et al. (2021). Key competencies in sustainability in higher education - toward an agreed-upon reference framework [Kľúčové kompetencie v oblasti udržateľnosti vo vysokoškolskom vzdelávaní - smerom k dohodnutému referenčnému rámcu]. *Sustainability Science*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>

Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., a Vozár, L. (2017). *Učiaci sa Slovensko*. MŠVVaM. https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf

Človek v ohrození, PDCS, Živica, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, a výskumná agentúra Krajinka. (2019). *Analýza stavu globálneho vzdelávania na Slovensku 2018-2020*. <https://globalnevzdelavanie.sk/analyza/>

FTTS – Finnish Teacher Training Schools [Fínske školy pre prípravu učiteľov]. (bez dátumu). <https://ftts.fi/#briefly>

GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050* [Európska deklarácia o globálnom vzdelávaní do roku 2050. Dublinská deklarácia. Európsky strategický rámec na zlepšenie a zvýšenie globálneho vzdelávania]

v Európe do roku 2050.]. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>

Gehrerová, R. (2019, April 19). Prieskum: Aj medzi učiteľmi sú takí, ktorým sa páčia myšlienky pravicového extrémizmu. *Denník N*. <https://dennikn.sk/1443869/prieskum-aj-medzi-ucitelmi-su-taki-ktorym-sa-pacia-myslienky-pravicoveho-extremizmu/>

Halászová, F. (2021). *Budúcnosť (globálneho) vzdelávania na Slovensku*. [Video]. <https://www.facebook.com/130961533581015/videos/3227213880714082>

Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., a Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. MESA10. <https://analiza.todazorzum.sk/analiza-zisteni-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf>

Hodorovská, M., a Rankovová, K. (2023). Reproducing hierarchisation and depoliticisation: exploring discursive micro processes in global education [Reprodukcia hierarchizácie a depolitizácie: skúmanie diskurzívnych mikroprocesov v globálnom vzdelávaní]. *Critical Studies in Education*, 65(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2249034>

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

Jendeková, M., Hodorovská, M., Rankovová, K., a Šolcová, J. (2021). *Učiteľia ako nositelia zmeny*. Academia Istropolitana Nova. https://ainova.sk/wp-content/uploads/2022/01/V4_Globalne-vzdelanie_Sprava-z-vyskumu.pdf

Kosová, B., a Tomengová, A. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Vydavateľstvo Belianum.

Kuleta-Hulboj, M. (2020). Critical and Postcolonial Perspectives on Global Education: The Case of Poland [Kritické a postkoloniálne perspektívy globálneho vzdelávania: Prípad Poľska]. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 8-22. <https://doi.org/10.4119/jsse-3467>

Labášová, Z. (2019). Fokusové skupiny – správa. In Človek v ohrození, PDCS, Živica, Pedagogical Faculty of Matej Bel University, a výskumná agentúra Krajinka (Eds.), *Analýza stavu globálneho vzdelávania na Slovensku 2018-2020*. https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/07/Fokusove-skupiny-sprava_Zuzana-Labasova_final.pdf

MŠVVaM. (2020). *Hodnotenie globálnych kompetencií žiakov na Slovensku v medzinárodnej štúdii PISA 2018*. <https://www.minedu.sk/data/att/17662.pdf>

MŠVVaM. (2022a). *LP/2022/856 Stratégia globálneho vzdelávania na roky 2023 – 2030*. <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/-/SK/dokumenty/LP-2022-856>

Mónus, F. (2020). *Afenntarthatósággra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép.és felsőoktatásban* [Trendy, príležitosti a praktiky vzdelávania pre udržateľnosť na stredných a vysokých školách]. Oktatáskutatók köznyvtára 9. <https://mek.oszk.hu/21700/21797/21797.pdf>

Müller, M. (2018). In Search of the Global East: Thinking between North and South [Hľadanie globálneho východu: Premýšľanie medzi Severom a Juhom]. *Geopolitics*, 25(3), 157-186. <https://doi.org/10.1080/14650045.2018.1477757>

- Nadácia Pontis. (2011). *Globálne rozvojové vzdelávanie na Slovensku. Newsletter o rozvojovej pomoci*. https://www.nadaciapontis.sk/data/files/02Newsletter_1_2011.pdf
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže Bratislava (NIVaM). (2022). *O nás*. <https://mpc-edu.sk/sk/o-nas>
- OSN. (2000). *United Nations Millennium Declaration* [Miléniová deklarácia OSN]. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>
- OSN. (2015). *Transforming Our World: Agenda 2030 for Sustainable Development* [Premena nášho sveta: Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj]. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Pomeroy-Stevens, A., Goldman, B., a Grattan, K. (2022). Participatory systems mapping for municipal prioritization and planning [Participatívne mapovanie systémov pre stanovovanie priorít a plánovanie v obciach]. *Journal of Urban Health*, 99(4), 738-748. <https://doi.org/10.1007/s11524-022-00654-2>
- Rankovová, K., a Hodorovská, M. (2022). Global Education Digest 2022. Slovak Language [Global Education Digest 2022. Slovenský jazyk]. In C. Inguaggiato (Ed.), *Multilingual Global Education Digest 2022* (pp.148-163). Development Education Research Centre. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/1/Digest%202022%20%281%29.pdf>
- Rankovová, K., a Hodorovská, M. (2024). Global Education Digest 2024. Slovak Language [Global Education Digest 2024. Slovenský jazyk]. In ANGEL (Ed.), *Multilingual Global Education Digest 2024* (pp. 100-115). Development Education Research Centre.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews [Analýza rozhovorov]. In F. Uwe (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 297-312). SAGE.
- SlovakAid. (2023). *Predĺženie platnosti Strednodobej stratégie*. <https://slovakaid.sk/predlzenie-platnosti-strednodobej-strategie/>
- Tóblová, E., a Krištofiaková, L. (2021). *Praktická príprava budúcich učiteľov*. Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom.
- UNESCO. (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template* [Príprava učiteľov na vzdelávanie ku globálnemu občianstvu: Návod]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>
- Varga, A. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése* [Teoretické základy a celoinštitucionálny prístup k vzdelávaniu o udržateľnosti]. Habilitációs dolgozat - Tanulmánykötet, 212 p. ELTE PPK. Doctoral School of Education.
- Wiek A., Bernstein M. J., Foley R. W., Cohen M., Forrest N., Kuzdas C., Kay B., Withycombe Keeler L. (2016). Operationalising Competencies in Higher Education [Operacionalizácia kompetencií vo vysokoškolskom vzdelávaní]. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann., a I. Thomas (Eds.), *Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 241-260). Routledge.

Zoznam relevantných oficiálnych dokumentov týkajúcich sa globálneho vzdelávania a vzdelávania pre udržateľný rozvoj a vzdelávania budúcich učiteľov, ktoré boli analyzované

MŠVVaM. (2002). *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kreditovom systéme štúdia*. <https://www.epi.sk/zz/2002-614>

MŠVVaM. (2013). *Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania*. <https://www.minedu.sk/data/files/2545.pdf>

MŠVVAM. (2017). *Slovenský kvalifikačný rámec*. <https://www.minedu.sk/slovensky-kvalifikacny-ramec-a-narodna-sustava-kvalifikacii/>

MŠVVaM. (2019). *Sústava študijných odborov SR*. <https://www.minedu.sk/sustava-studijných-odborov-sr/>

MŠVVaM. (2022b). *Profesijné štandardy*. https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Zacinajuci_pedagogicky_zamestnanec_web.pdf

MŠVVaM. (2021a). *Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021 - 2028*. https://www.minedu.sk/data/files/11043_strategia-slovenskej-republiky-pre-mladez-na-roky-2021-2028.pdf

MŠVVaM. (2021b). *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. https://www.minedu.sk/data/apríprave_budúcich_učiteľov/23120.pdf

MŠVVaM. (2021c). *Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 - 2030*. https://www.minedu.sk/data/apríprave_budúcich_učiteľov/22182.pdf

MŠVVaM. (2023a). *Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2023-2028*. <https://www.minedu.sk/dlhodoby-zamer-ministerstva-a-jeho-aktualizacie/>

MŠVVaM. (2023b). *Sprievodca školským rokom 2023/2024*. <https://www.minedu.sk/sprievodca-skolskym-rokom-20232024/>

MŠVVaM. (2023c). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

MZVaEZ. (2010). *Memorandum o porozumení medzi Ministerstvom zahraničných vecí Slovenskej republiky a Platformou mimovládnych rozvojových organizácií*. <https://ambrela.org/?mdocs-file=765>.

MZVaEZ. (2019). *Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce SR na roky 2019-2023*. https://slovakaid.sk/wp-content/uploads/2020/12/strednodoba_strategia_rozvojovej_spoluprace_sr_2019-2023.pdf

MZVaEZ. (2025). *Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce SR na roky 2025-2030*. <https://slovakaid.sk/wp-content/uploads/2025/01/3.-Vlastny-material.pdf>

Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie. (2020). *Návrh Vízie a stratégie rozvoja Slovenska do roku 2030 - dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky - Slovensko 2030 - nové znenie*. <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2021/01/SLOVENSKO-2030.pdf>

Ministerstvo obrany Slovenskej republiky. (2022). *Akčný plán koordinácie boja proti hybridným hrozbám 2022 - 2024*. <https://www.nbu.gov.sk/wp-content/uploads/2022/08/AK-CNY-PLAN-KOORDINACIE-BOJA-PROTI-HYBRIDNYM-HROZBAM.pdf>

Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. (2015). *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025*. <https://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategicke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf>

Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. (2018). *Stratégia environmentálnej politiky Slovenskej republiky do roku 2030*. https://www.minzp.sk/files/iep/publikacia_zelensie-slovensko-aj_web.pdf

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 - 2016. (2012). <https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/09/National-Strategy-for-Global-Education-for-2012-2016.pdf>

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. (2021). *Dlhodobý zámer rozvoja Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave na obdobie 2021 - 2027*. https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/O_fakulte/Dlhodoby_zamer/DZ_PdF_2021_2027.pdf

Rada vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť. (2014). *Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike*. <https://www.radavladyp.gov.sk/celostatna-strategia-ochrany-a-podpory-ludskych-prav-v-sr/>

Plán obnovy a odolnosti. (2021). *Vzdelávanie pre 21. storočie*. <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1019/kompletny-plan-obnovy.pdf>

UMB. (2021a). *Dlhodobý zámer Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na roky 2021-2026*. <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=6525>

UMB. (2021b). *Dlhodobý zámer Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na obdobie rokov 2021 až 2026*. <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=5273>

UMB. (2023). *Akčný plán na podporu environmentálnej uvedomelosti na UMB na rok 2024*. <https://www.umb.sk/app/cmsSiteBoxAttachment.php?ID=8760&cmsDataID=0>

UMB. (2024a). *Aktualizácia Dlhodobého zámeru Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na roky 2021-2026*. <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=7525>

UMB. (2024b). *Akčný plán na podporu environmentálnej uvedomelosti na UMB na rok 2025*. <https://www.umb.sk/app/cmsSiteBoxAttachment.php?ID=9312&cmsDataID=0>

UMB. (2024c). *Výberové predmety v slovenskom jazyku pre 1. stupeň štúdia v akademickom roku 2024/2025*. <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=6103>

UMB. (bez dátumu a). *Úvod*. <https://servicelearningumb.sk/>

UMB. (bez dátumu b). *Info o SL na UMB*. <https://servicelearningumb.sk/co-je-sevice-learning/info-o-sl-na-umb>

UMB. (bez dátumu c). *Čo je service learning*. <https://servicelearningumb.sk/co-je-sevice-learning/info-o-sl>

UMB. (bez dátumu d). *Študentské SL projekty*. <https://servicelearningumb.sk/student-ske-projekty>

UK. (2024). *Dlhodobý zámer Univerzity Komenského v Bratislave na roky 2024-2029*. https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/O_fakulte/Vnutorny_system_kvality/Dokumenty_a_legislativa/Dlhodoby_zamer_UK_v_Bratislave_2024_2029.pdf

Zákon o rozvojovej spolupráci. (2015). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/392/20191001.html>

Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2002). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20230101>

Zákon o oficiálnej rozvojovej pomoci. (2007). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2007/617/20110101.html>

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901.html>

UČITELIA PRE UDRŽATEĽNÚ BUDÚCNOSŤ
Národná správa z výskumu – Slovensko

www.teachers4sd.org

