

Mladá veda

Young Science



Mladá veda

Young Science

MEDZINÁRODNÝ VEDECKÝ ČASOPIS MLADÁ VEDA / YOUNG SCIENCE

Číslo 2, ročník 11., vydané v júni 2023

ISSN 1339-3189, EV 167/23/EPP

Kontakt: info@mladaveda.sk, tel.: +421 908 546 716, www.mladaveda.sk

Fotografia na obálke: Saint-Tropez. © Branislav A. Švorc, foto.branisko.at

REDAKČNÁ RADA

doc. Ing. Peter Adamišín, PhD. (Katedra environmentálneho manažmentu, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Dr. Pavel Chromý, PhD. (Katedra sociálnej geografie a regionálneho rozvoje, Univerzita Karlova, Praha)

Mgr. Jakub Köry, PhD. (School of Mathematics & Statistics, University of Glasgow, Glasgow)

prof. Dr. Paul Robert Magocsi (Chair of Ukrainian Studies, University of Toronto; Royal Society of Canada)

Ing. Lucia Mikušová, PhD. (Ústav biochémie, výživy a ochrany zdravia, Slovenská technická univerzita, Bratislava)

doc. Ing. Peter Skok, CSc. (Ekomos s. r. o., Prešov)

prof. Ing. Róbert Štefko, Ph.D. (Katedra marketingu a medzinárodného obchodu, Prešovská univerzita, Prešov)

prof. PhDr. Peter Švorc, CSc., predseda (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Petr Tománek, CSc. (Katedra verejnej ekonomiky, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava)

Mgr. Michal Garaj, PhD. (Katedra politických vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava)

REDAKCIA

Mgr. Branislav A. Švorc, PhD., šéfredaktor (Vydavateľstvo UNIVERSUM, Prešov)

Mgr. Martin Hajduk, PhD. (Banícke múzeum, Rožňava)

PhDr. Magdaléna Keresztesová, PhD. (Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF, Nitra)

RNDr. Richard Nikischer, Ph.D. (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha)

PhDr. Veronika Trstianska, PhD. (Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSS UKF, Nitra)

Mgr. Veronika Zuskáčová (Geografický ústav, Masarykova univerzita, Brno)

VYDAVATEĽ

Vydavateľstvo UNIVERSUM, spol. s r. o.

www.universum-eu.sk

Javorinská 26, 080 01 Prešov

Slovenská republika

ANALÝZA IDENTIFIKÁCIE SÚČASNÝCH TRENDOV CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA STREDOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV

ANALYSIS OF THE IDENTIFICATION OF CURRENT TRENDS OF LIFELONG
EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS OF VOCATIONAL SUBJECTS

Mária Doričková, Lívia Hasajová ¹, Slávka Čepelová ²

Mária Doričková pôsobí na rektoráte Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom a venuje sa problematike didaktiky odborných technických predmetov a kvality vzdelávania. Slávka Čepelová pôsobí ako docent na rovnakej vysokej škole, na Katedra školskej pedagogiky a psychológie, jej výskum je zameraný na skúmanie oblasti psychológie. Lívia Hasajová pôsobí ako docent na Katedra školskej didaktiky v oblasti didaktiky matematiky a štatistiky.

Mária Doričková works at the rectorate of the DTI University in Dubnica nad Váhom and deals with the didactics of vocational technical subjects and the quality of education. Slávka Čepelová works as an associate professor at the same university, at the Department of School Pedagogy and Psychology, her research is focused on examining the field of psychology. Lívia Hasajová works as a docent at the Department of School Didactics in the field of mathematics and statistics didactics.

Abstract

The contribution concerns the issue of lifelong education of teachers of vocational subjects at secondary vocational schools. It aims to summarize the knowledge of empirical findings focused on the lifelong education of secondary school teachers published in the professional literature with an emphasis on the identification of current trends / the trend of lifelong education of secondary school teachers of vocational subjects.

Key words: teachers of professional subjects, lifelong learning, professional education, formal and informal education

¹ Adresa pracoviska: PaedDr. Mária Doričková, PhD., doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD., Vysoká škola DTI, Katedra školskej didaktiky, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: dorickova@dti.sk, hasajova@dti.sk

² Adresa pracoviska: doc. PhDr. Slávka Čepelová, PhD., Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Email: cepelova@dti.sk

Abstrakt

Príspevok sa týka problematiky celoživotného vzdelávania učiteľov odborných predmetov na stredných odborných školách. Kládie si za cieľ zhrnúť poznatky empirických zistení zameraných na celoživotné vzdelávanie stredoškolských učiteľov publikovaných v odbornej literatúre s dôrazom na identifikáciu súčasných trendov / trendu celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov.

Kľúčové slová: učitelia odborných predmetov, celoživotné vzdelávanie, profesijné vzdelávanie, formálne a neformálne vzdelávanie

Úvod

Význam dôležitosti vzdelávania narastá aj v období dvadsiateho prvého storočia. Vzdelávanie už nie je chápané, len ako úroveň dosiahnutého vzdelávania ľudí, ale taktiež ako ukazovateľ kvality spoločnosti, spoločenskej prosperity. Edukácia, teda výchova a vzdelávanie sa už neobmedzuje len vstupné obdobie života, ale stáva sa súčasťou celého nášho života. Do centra spoločenského záujmu sa dostávajú vzdelávacie stratégie, tie sa stávajú politickou prioritou. V živote človeka má výchova, vzdelávanie nezanedbateľnú hodnotu nielen v profesijnej ale taktiež v sociálnej rovine. Výchovu a vzdelávanie Bartak (2003, s.13) vysvetľuje, ako *„cieľavedomý riadený proces, ktorý smeruje k rozvoju poznania, taktiež praktickému uplatneniu nadobudnutých znalostí v medziľudských a pracovných vzťahoch. Výchova a vzdelávanie predstavuje zámerné plánovité organizované pôsobenie na človeka, ako jednotlivca, alebo príslušníka inej sociálnej skupiny, ktorá sa prelína i s pôsobením samovoľným, neorganizovaným (napríklad pracovný proces) nemenej podstatným k utváraniu osobnosti človeka. Na sociálne zrenie človeka majú vplyv nástroje priamej výchovy, napríklad médiá. Základ výchovného procesu spočíva v tom, aby si vzdelávaný vytvoril a upevnil hodnotovú orientáciu, dopracoval sa k harmonickému, vnútorne nesúrodému systému motivácií, postojov a orientácií“.*

Významnú hodnotu nadobúda seba určené, seba riadené a skúsenostné učenie, pretože podľa výskumov získava dospelý človek väčšinu kompetencií mimo inštitucionalizované formy učenia. (Barnová, 2019, s. 20) Okrem individuálneho učenia za významné považujeme kooperatívne vyučovanie v rôznorodých kolektívoch. Učenie vnímame ako homogénny celok, ktorý umožňuje človeku získavať rôzne kvalifikácie a kompetencie rôznymi spôsobmi, kedykoľvek v priebehu života. Môžeme konštatovať, že učenie predstavuje celoživotný proces „*Lifelong learning*“ v akejkol'vek etape nášho života, tak i celoživotným „*Lifewide learning*“ bez ohľadu na miesto, čas a formu do jeho realizácie a naplňovania sú zapojené i medzinárodné vládne organizácie, napríklad Európska únia, OECD alebo UNESCO.

Národné a medzinárodné orgány vzdelávacej a sociálnej politiky operujú s pojmami celoživotné vzdelávanie so samozrejmosťou. (Gabrhelová, Lajčín, 2021, s.19) Netreba zabúdať na základné problémy, ktoré sa vzťahujú k samotnej realizácii celoživotnej výučby - orientácia v pojmoch súvisiacich s celoživotným vzdelávaním. Medzi pojmami celoživotné vzdelávanie a celoživotná výučba sú rozdiely. Podľa Beneša (2014, s. 17) sa človek môže do určitej miery musí učiť celý život, ale nepretržite sa vzdelávať po celý život nemožno. Šerák (2009, s. 15) tiež hovorí o celoživotnom vzdelávaní ako o kontinuálnom procese

individuálneho učenia sa človeka, ktorý používa vlastnú aktivitu učenia sa, ako účinný nástroj pre adaptáciu na zmeny spoločnosti.

Systém celoživotného vzdelávania predstavuje podľa Palána (2006, s. 25) zásadné koncepčné zmeny poňatia vzdelávania jeho organizačného princípu, kde všetky možnosti učenia (v tradičných vzdelávacích inštitúciách i mimo nich), predstavujú prepojený celok umožňujúci získavať kvalifikácie kompetencie rôznymi cestami a to kedykoľvek v priebehu života. To pomáha človeku orientovať sa v zmenách spoločnosti, aktívne sa zapájať do občianskeho a profesijného života. Celoživotné učenie môžeme vnímať, ako „*všetky účelné formalizované i neformalizované činnosti súvisiace s učením, ktoré sa realizujú priebežne so zámerom dosiahnuť zdokonalenie znalostí a zručností, a to v rámci občianskeho, záujmového alebo profesijného vzdelávania. V ideálnom poňatí je celoživotné vzdelávanie nepretržitý proces, ktorý možno deliť na formálne a neformálne vzdelávanie a informálne učenie*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 9-10).

Formálne vzdelávanie sa viaže na inštitúcie určené na vzdelávanie a odbornú prípravu, vedie k získaniu stupňa vzdelania oficiálne uznávaných dokladov a kvalifikácie. Ciele a obsah vzdelávania sú vymedzené záväznými predpismi. To vedie k získaniu kvalifikácie pre výkon profesie, teda prípravné vzdelávanie pre výkon povolania. V rámci profesijného rozvoja predstavuje formálne vzdelávanie akreditované kurzy, ktorých sa učiteľ zúčastňuje v rámci svojej pracovnej doby, ktoré sú hradené zamestnávateľom.

Neformálne vzdelávanie sa zameriava na získavanie vedomostí zručností a kompetencií, ktoré umožnia človeku zlepšiť svoje spoločenské a pracovné uplatnenie. Absolvovaním neformálneho vzdelávania jedinec nezíska stupeň vzdelania. Jedná sa predovšetkým o kurzy školenia prednášky a ďalšie vďaka, ktorým si učiteľ môže zlepšiť pracovné uplatnenie alebo spoločenské postavenie. (Barnová, Krásna, Čepelová, 2020, s. 36)

Informálne učenie je definované, ako „*proces získavania vedomostí zručností a kompetencií s každodenných skúseností činností v práci, v rodine, vo voľnom čase, kedy učiaci sa nemá možnosť overiť si získané znalosti*“ (Pisoňová, 2017, s. 99), napriek tomu má informatívne učenie prínos pre celkový rozvoj osobnosti. Učenie prebieha neorganizovane, často i nezámerne, je inštitucionálne nekoordinované a prebieha po celý život.

Učenie predstavuje „*aktívnu činnosť vzdelávaného*“ (Plamínek, 2010, s. 32) a je východiskom pre zvládanie životných problémov i situácií. Východisko pre učenie tvorí skúsenosť učiaceho sa, pretože dospelý si do vzdelávania prináša svoje profesijné a osobnostné skúsenosti. Táto skúsenosť môže priebeh vzdelávania nepriaznivo ovplyvniť, v dôsledku odlišných názorov získaných z praktickej skúsenosti. (Zapletal, Porubčanová, 2016, s.28)

Profesionalizácia celoživotného vzdelávania učiteľov odborných predmetov

V rámci učiteľskej profesie sa stretáme s termínmi profesionalizácie a celoživotného vzdelávania. Je nutné tieto termíny nezamieňať, pretože profesionalizácia predstavuje zvyšovanie statusu konkrétnej oblasti ľudskej činnosti, zatiaľ čo celoživotné vzdelávanie umožňuje zlepšovať schopnosti (prípadne kompetencie) konkrétneho nositeľa danej profesie. (Zapletal, Porubčanová, Rozvadský Gugová, 2020, s. 65) Samotný pojem celoživotné vzdelávanie učiteľov býva mylne považovaný za synonymum pojmu ďalšie vzdelávanie

učiteľov. Celoživotné vzdelávanie učiteľa je pojem zastrešujúci akúkoľvek činnosť, ktorou sa rozvíjajú individuálne schopnosti, znalosti a ďalšie charakteristiky učiteľa.

Celoživotné vzdelávanie učiteľov plní podľa Pisoňová (2017, s. 98) nasledujúce funkcie:

- *kompenzačné*: slúži na predchádzanie rutiny a udržanie primeranej úrovne profesijných kompetencií po celú dobu profesijnej dráhy;
- *rozširujúca*: odbornú a pedagogickú spôsobilosť, či získanie špecializácie potrebnej pre výkon špecifických úloh;
- *adaptačné*: zaisťujúce prepojenie medzi pedagogickou teóriou a praxou;
- *motivačné*: vytvárajúce potrebu vzdelávania, sebvzdelávania s cieľom celoživotného profesného a osobnostného rozvoja.

Ciele celoživotného vzdelávania učiteľov možno rozlíšiť podľa zamerania, ktoré predstavuje jeho podpornú funkciu – ciele zamerané na rozvoj odborových a didaktických inovácií; ďalšie vzdelávanie učiteľov zamerané na prekonávanie odborných i sociálnych problémov v školskej a vyučovacej praxi; a nemenej významná oblasť osobnostnej orientácie a psychohygieny, ktorá je zameraná na osobnostný rozvoj v širokom zmysle slova sledujúci individuálnu psychickú regeneráciu. Spoločenským cieľom celoživotného vzdelávania je vzdelaný učiteľ, nielen po odbornej stránke, pretože potom je taký učiteľ zárukou, že bude vzdelaná aj naša spoločnosť. Znalosti získané z vlastnej učiteľskej praxe zaujímajú v profesnom rozvoji učiteľa významné miesto. (Čepelová, 2017, s. 6)

Na stredných odborných školách majú učitelia väčšie problémy s aktívnym prístupom k ich profesijnému rozvoju a s odbornou kvalifikovanosťou, pretože získavanie nových odborne kvalifikovaných učiteľov odborných predmetov predstavuje dlhodobý problém. Navyše je potvrdený trend starnutia a malej prirodzenej generáčnej obmeny stredoškolských pedagogických zborov. Pretrváva nezaujím o učiteľské povolanie zo strany absolventov pedagogických fakúlt, čo riaditelia škôl dočasne a opakovane riešia prijímaním pedagogických pracovníkov, ktorí nespĺňajú podmienku odbornej kvalifikácie, alebo zamestnávajú učiteľov v dôchodkovom veku (Gabrhelová, 2017, s. 3).

Ďalším dôležitým prvkom celoživotného vzdelávania je osobnostný rozvoj, ktorý je zameraný na starostlivosť sám o seba. Učiteľstvo je považované za pomáhajúcu profesiu, v ktorej sú ľudia veľmi silne vystavení dlhodobému stresu. Výskumy hovoria až o desiatkach percent učiteľov postihnutých syndrómom vyhorenia (Švamberk Šauerová, 2018, s. 45).

Profesijné učenie a profesijný rozvoj je vnímaný nielen ako proces individuálny, ale zahŕňajúci aj rovinu komunitného učenia a je tiež súčasťou širšieho spoločenského kontextu najmä v dobe meniacich sa podmienok práce učiteľov v súvislosti s pandemiou.

Závery analýzy identifikácia súčasných trendov celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov

Na základe analýzy dát formuluje táto podkapitola závery a odpovedá na výskumné otázky, ktoré boli stanovené v úvode obsahovej analýzy. Bolo položených nasledujúce výskumné otázky: Akými témami v kontexte celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov sa autori empirických prác zaoberali? O aké výskumné dizajny (metódy) v kontexte celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov sa autori empirických prác opierali? Ako je možné na základe publikovaných

zistení charakterizovať celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov? Čo je súčasným trendom v celoživotnom vzdelávaní stredoškolských učiteľov odborných predmetov?

Prvá výskumná otázka sa pýtala: „Akými témami v kontexte celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov sa autori empirických prác zaoberali“?

Získané dáta ukázali, že sa autori empirických prác publikovaných v slovenských a českých vedeckých časopisoch vo vedách o výchove v kontexte celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov najviac zaoberali témou učenia na pracovisku, zastrešujúcim aj oblasť organizačného učenia, učenia medzi učiteľmi a medzigeneračné učenia. Tejto téme sa venovalo 27,0 % publikovaných empirických prác v kontexte celoživotného vzdelávania učiteľov stredných škôl v odborných vedeckých časopisoch vo vedách o výchove v rokoch 2010-2020. Téma špecifických rolí vo vzdelávaní učiteľov (zaoberajúca sa podporou profesijného rozvoja učiteľov lektormi, tútormi, mentormi, supervízormi a uvádzajúcimi učiteľmi), zaujíma 18,9 %. Téma profesijnej kompetencie je treťou najviac zastúpenou témou v kontexte profesijného rozvoja učiteľov a zaberá 16,2 %. Téma profesijnej dráhy učiteľov zaberá 13,5 %. Téma reflexie a sebareflexie učiteľov sa venuje 10,8 % analyzovaných empirických prác. Témou videoklubov ako formy profesijného rozvoja učiteľov sa zaoberali autori u 8,1 % analyzovaných empirických prác. Téma zaoberajúca sa motiváciou učiteľov k celoživotnému vzdelávaniu zaujíma 5,4 % z celkového počtu všetkých analyzovaných empirických prác v kontexte profesijného rozvoja učiteľov stredných škôl publikovaných v časopisoch výberového súboru za poslednú dekádu.

Možno teda zhrnúť, že v kontexte celoživotného vzdelávania učiteľov stredných škôl sa autori empirických prác publikovaných v odborných vedeckých časopisoch vo vedách o výchove v rokoch 2010 – 2020 zaoberali nasledujúcimi siedmimi témami (kategóriami):

1. učenie na pracovisku,
2. profesijné kompetencie,
3. videokluby ako forma profesijného rozvoja,
4. reflexie,
5. špecifické role učiteľov v profesnom rozvoji učiteľov,
6. motivácia učiteľov k profesnému rozvoju,
7. profesijná dráha.

Pri týchto kategóriách/témach boli následne zisťované ďalšie aspekty či už z hľadiska metodológie skúmania a stavu poznania.

So snahou taxatívne identifikovať trendy súčasného celoživotného vzdelávania učiteľov. Súčasne navrhujeme, ako skúmať hodnotu tejto konkrétnej formy celoživotného vzdelávania a následne na základe výstupov a zistení hodnoty tejto formy celoživotného vzdelávania v prípade jej dostatočnej relevantnosti a pridanej hodnoty pre ďalší profesijný rozvoj učiteľov sa pokúšame navrhnúť implementáciu tejto formy celoživotného vzdelávania medzi vzdelávacie aktivity VŠ DTI v Dubnici nad Váhom. Pridanú hodnotu daného MBA štúdia zisťujeme pomocou metódy komparácie dát získaných na základe pološtruktúrovaného rozhovoru vedeného s dvoma absolventmi štúdia a najmä potom na základe dotazníkového šetrenia. Ďalej je využívané matematicko-štatistické metódy, pri vybraných premenných

spracované, analyzované prostredníctvom štatistického programu SPSS Statistics 22.0 s použitím matematicko-štatistických metód deskriptívnej, induktívnej, exploračnej štatistickej analýzy, konkrétne neparametrickeho poradového Wilcoxonovho testu (resp. Mann – Whitneyov U-test). Vo väčšine prípadov sú porovnávané výsledky jednotlivých analýz medzi respondentmi a ďalej podľa ďalších faktorov.

Dotazníkové šetrenie sme realizovali medzi učiteľmi odborných predmetov na stredných odborných školách v Trenčianskom kraji. O spoluprácu v tomto dotazníkovom vyšetrení sme požiadali tieto stredné odborné školy: Stredná škola obchodu a služieb Trenčín, Stredná zdravotnícka škola Celestíny Šimurkovej v Trenčíne, Gymnázium Ľ. Štúra Trenčín, Súkromná stredná škola, s.r.o., Stredná priemyselná škola stavebná Emila Belluša Trenčín, Obchodná akadémia Trenčín, Škola umeleckého priemyslu Trenčín. Celkom bolo oslovených 100 učiteľov, a to z dôvodu zľahčenia prípadných výpočtov. Vo výsledku sa vrátilo 75 dotazníkov z prvého vedomostného. Z celkových odpovedí potom bolo 36 mužov a 39 žien. Vek respondentov sa pohyboval od 25 do 56 rokov. Táto skupina vybraných pedagogických pracovníkov bola označená ako kontrolná skupina.

V druhom kroku boli oslovení tí pedagogickí pracovníci, ktorých označujeme ako experimentálna skupina. Títo učelia boli priamo tí, ktorí sa prihlásili k manažérskemu vzdelávaniu a poslúžia v experimente na overenie výsledkov. Celkom sa v tejto sledovanej skupine jednalo o 71 učiteľov. Vo výsledku išlo o 32 mužov a 39 žien. Vek respondentov sa pohyboval rovnako ako u experimentálnej skupiny od 25 do 56 rokov.

Samotnej tvorbe dotazníkov predchádzalo vytvorenie štruktúrovaného dotazníka, ktorý mal získať základné odpovede na otázku, ktoré boli skôr volené na osobné rozhovory. Z osobných rozhovorov a priateľského posedenia neskôr vznikali otázky ako pre pretest, tak aj pre posttest. Je potrebné na dokreslenie celého procesu prípravy a vzniku dotazníkov zdôrazniť, že cesta nebola jednoznačná a počas celého behu bolo potrebné vykonať niekoľko samostatných stretnutí a rozhovorov, ktoré nás priviedli až k samotnému výslednému dotazníku.

Výskum sa primárne vykonával v dvoch etapách v roku 2019/2020 av roku 2021/2022. Dotazník bol rozdelený na pretest a posttest av danom dotazníku figurovali dve skupiny experimentálne a kontrolné. Takto zozbierané výsledky slúžili na záverečné vyhodnotenie stanovených hypotéz.

V kontexte riešenia identifikácie súčasných trendov v celoživotnom vzdelávaní stredoškolských učiteľov odborných predmetov sme dokazovali stanovené hypotézy. Predpokladáme, že skúmané súbory majú približne normálne rozdelenie. Z toho dôvodu sme použili neparametrický poradový Wilcoxonov test (resp. Mann – Whitneyov U-test), prostredníctvom štatistického programu SPSS Statistics 22.0.

H1: Predpokladáme, že mladší muži nastupujúci alebo pôsobiaci v školstve majú túžbu dosadnúť v budúcnosti riadiaci post, aby títo boli schopní zabezpečiť ako živitelia svojej rodiny. Na základe toho predpokladáme, že muži budú dosahovať lepšie výsledky v znalostných otázkach proti ženám.

Keďže p -hodnota $> \alpha$, H_0 nemožno zamietnuť. Predpokladá sa, že náhodne vybraná hodnota zo skupiny žien sa rovná náhodne vybranej hodnote zo skupiny mužov. Inými slovami, rozdiel medzi náhodne vybranou hodnotou skupiny žien a skupiny mužov nie je

dostatočne veľký na to, aby bol štatisticky významný. P-hodnota sa rovná 0,1079 , ($p(x \leq Z) = 0,05397$). Znamená to, že pravdepodobnosť chyby I. typu, odmietnutia správneho H_0 , je príliš vysoká: 0,1079 (10,79 %).

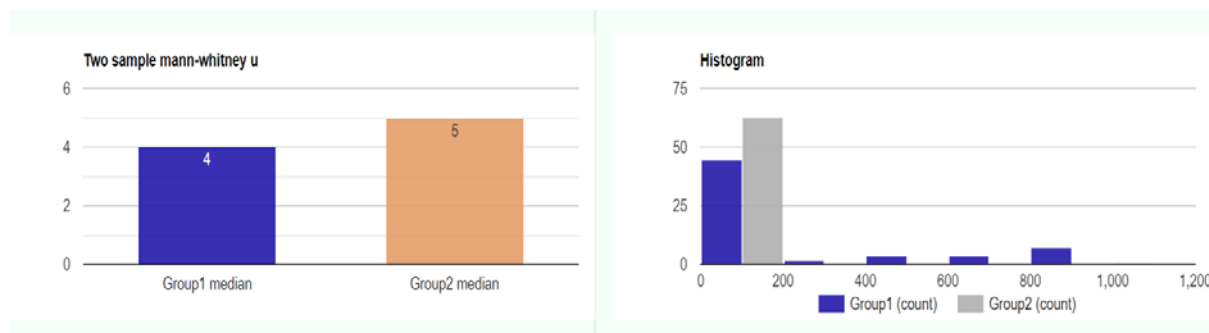
Čím väčšia je p-hodnota, tým viac podporuje H_0 . Pozri tabuľku 1.

Sample average (x):	3.860465	4.088889
Sample size (n):	71	75
Sample SD (S):	0.861378	1.144596
Median:	4	5
Skewness:	-0.423463	-0.942206
Skewness Shape:	Potentially Symmetrical (pval=0.241)	Asymmetrical, left/negative
Normality:	0.00005782	4.792e-7
Outliers:	1, 1	
Outlier count:	2	0
Rank:	1730	2186
U:	1151	784
Ties Correction:	0.09701137684477475	
Exact:	false	

Tabuľka 1 – Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie znalostných otázok vzhľadom na rod
Zdroj: vlastné spracovanie

Hodnota testu Z sa rovná -1,6076, čo je v 95% oblasti prijateľnosti: $[-1,96 : 1,96]$. $U = 784$, je v 95% oblasti prijateľnosti: $[744.3823 : 1190.6177]$. Pozorovaná štandardizovaná veľkosť účinku, predstavuje malý účinok (0,17). To znamená, že veľkosť rozdielu medzi hodnotou zo skupiny žien a hodnotou zo skupiny mužov je malá. Pozorovaná veľkosť efektu je 0,41, čo je pravdepodobnosť, že náhodná hodnota zo skupiny mužov je väčšia ako náhodná hodnota zo skupiny žien.

Graf 1 Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie znalostných otázok vzhľadom k rodu



Graf – Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie pedagogických pracovníkov vzhľadom na rod
Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe prezentovaných záverov analýz môžeme považovať platnosť stanovenej hypotézy H_1 : Predpokladáme, že mladší muži nastupujúci alebo pôsobiaci v školstve majú túžbu dosadnúť v budúcnosti riadiaci post, aby títo boli schopní zabezpečiť ako živitelia svojej

rodiny. Na základe toho predpokladáme, že muži budú dosahovať lepšie výsledky v znalostných otázkach proti ženám, za nepotvrdenú.

Záver

Vysoká škola DTI niekoľkoročnej práci priniesla projekt, ktorý sa nemusí opierať o akreditácie či štátne povolenie. Legitímnosť vzdelávania sa opiera o medzinárodné štandardy klasifikácie vzdelania ISCED vytvorené pri organizácii OSN, oficiálne prijaté Generálnou konferenciou členských štátov UNESCO a o Európsky kvalifikačný rámec EQF, ktorý je spoločne prijatý krajinami Európskej únie a je integrovaný do vzdelávacieho systému všetkých členských štátov EÚ. Spoločnosť VŠ DTI má akreditácie a ďalšie dokumenty preukazujúce jej činnosť na spoločensky požadovanej úrovni, jedná sa o kostru zloženú z troch základných oblastí vzdelávania. V týchto oblastiach má VŠ DTI snahu priniesť poslucháčom aktuálne informácie a poznatky z oblastí: pedagogiky, psychológie, spoločensko-právnych, ekonomických a z oblasti manažmentu. Dôležitou zložkou pre celoživotné vzdelávanie je podpora a motivácia vedením školy. Záujem o vzdelávanie učiteľa riaditeľa školy je rovnako podstatný ako spätná väzba k učiteľskej práci. Dôležitá je tiež zohranosť pedagogického zboru a vzájomná inšpirácia, jak všetky moderné metódy rýchlo posunúť do výuky. Učiteľ je hráč, a ak nebude dostatočne cítiť motiváciu od vedenia školy alebo nebude mať dostatok priestoru k tomu, aby sám seba vzdelával, nemôže nikdy tento zápas s učiteľom vs. rýchlo sa meniacu spoločnosť školstvo, hrať. Z výskumu môžeme usúdiť, že učitelia sú si vedomí zodpovednosti za rozširovanie svojej profesijnej role. Je preto dôležité, aby školy vytvorili priestor pre kreatívnu prácu učiteľa a jeho iniciatívu sa vzdelávať, aby nevznikla situácia, že učiteľ si pracovné voľno pre celoživotné vzdelávanie vyčerpáva v dobe vedľajších prázdnin alebo víkendu, namiesto toho, aby mu v takej dobe bol vymedzený priestor pre jeho osobné voľno a odpočinok. Je preto podstatné, aby sa vedenie školy rovnako ako oblasť politiky školstva viac týkalo konkrétnej stratégie, ktoré môžu v oblastiach celoživotného vzdelávania učiteľom výrazne pomôcť, ako je napr. organizácia v časovom harmonograme učiteľa, zníženie dvojitej administratívy apod. Navyše, súčasná situácia súvisiaca s pandémiou reformuje slovenské školstvo. Mnoho učiteľov prepadlo úzkosti, pričom keby v obsahu organizácií bolo dostatok programov, zaručujúcich rozvoj učiteľov stredných škôl vo svojich „konkrétnych špecializáciách“ alebo viac dostupných programov zaručujúcich rozvoj gramotnosti v IKT a učitelia SŠ mali celoživotný priestor organizovaného vedenia školy pre vzdelávanie v predmetnej oblasti, nemusela by sa väčšina škôl nad aktuálnym stavom toľko znižovať. Učitelia odborných predmetov by boli viac pripravení a vedeli ovládať do väčšej miery, čo je pre konkretizáciu takej výučby na ďalšiu potrebu. Touto myšlienkou upozorňujeme na to, že učiteľom pribudla ďalšia rola, z mnohých sa aktuálne stali IT – špecialisti a väčšina z nich doteraz nijako techniky pripravená ani školou vedená k využívaniu ICT. (Gabrhelová, 2017, s. 32) Možno to povedať, že možná doposiaľ bolo pre niektorých učiteľov celoživotné vzdelávanie vzdialenejšie, teraz konštatujeme, že nikomu nie je cudzie. Sme si vedomí, že aktuálna situácia môže do určitej miery ovplyvniť aktuálny pohľad učiteľov na celoživotné vzdelávanie a výsledky môžu byť odlišné od výsledkov za normálnu bežnú situáciu.

*Tento článok odporúča na publikovanie vo vedeckom časopise Mladá veda:
doc. PaedDr. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP*

Použitá literatúra

1. BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S., & ČEPELOVÁ, S. 2020 Digital technologies as a means of teachers' professional development. R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education Special Issue 18, 11-17 s. ISBN 978-80-7612-148-5.
2. BARNOVÁ, S. a kol. 2019. Školská pedagogika II. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2019. 347 s. ISBN 978-80-89732-85-2.
3. BARTÁK, J. 2003. Základní kniha lektora / trenéra: [jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé]. Votobia ISBN 80-85165-82-3.
4. BENEŠ, M. 2014. Andragogika (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada ISBN 80-89018-41-6.
5. ČEPELOVÁ, S. 2017. Postoje učiteľov profesijných (odborných) predmetov v stredných odborných školách k inkluzívnemu vzdelávaniu. 1. vyd. Týn nad Vltavou - Malá Strana : Nová Forma, 2020b. 177 s. ISBN 978-80-7612-284-0.
6. GABRHELOVÁ, G. 2017. Innovation in educational process. 1. vyd. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, 2017. 68 s. ISBN 978-3-945862-16-2.
7. GABRHELOVÁ, G. - LAJČIN, D. 2021. Manažment triedy v odbornom vzdelávaní a príprave ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy. 1. vyd. Týn nad Vltavou - Malá Strana : Nová Forma, 2021. 121 s. ISBN 978-80-7612-383-0.
8. PALÁN, Z. 2006. Celoživotní učení. In Kalous, J., Veselý, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7291-422-4.
9. PISOŇOVÁ, M. 2017. Development of Professional Competencies of Teachers in the Slovak Republic through Update Training. Lifelong Learning, 7(1), 92–117. <https://doi.org/10.11118/lifele2017070192>
10. PLAMÍNEK, J. (2010). Vzdelávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Grada. ISBN 978-80-7290-423-5.
11. ŠERÁK, M. 2009. Zájmové vzdělávání dospělých. Portál. ISBN 80-89023-69.
12. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. Kompetence ve vzdělávání. Grada ISBN 80-8094-046-0.
13. ZAPLETAL, L., PORUBČANOVÁ, D. OBERUČ. 2016. Education as returnable investment for both individuals and society In: Vadyba Journal of Management.- Lithuania: Klaipeda University Press, 2016.- Vol. 28, no. 1 s. 43-51. ISBN 978-80-87570-44-9.
14. ZAPLETAL, L., PORUBČANOVÁ, D. ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2020. Uvedení do sociologie pro pedagogy Veřejnosprávní vzdělávací institut, o.p.s. Strážní, s.239. ISBN 978-80-8118-196-2.

Mladá veda

Young Science

ISSN 1339-3189