

Príprava učiteľov na výchovu k ľudským právam Prípadová štúdia

Katarína Vančíková, Barbara Basarabová, Lýdia Simanová - Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Prípadová štúdia je výstupom projektu „Ľudskejší prístup k vzdelávaniu k ľudským právam na Slovensku“, v rámci ktorého riešiteľský tím analyzoval otázky prípravy učiteľov na výchovu k ľudským právam v konfrontácii so situáciou v Nórsku, kde má táto problematika omnoho dlhšiu tradíciu. Na rozdiely medzi týmito dvomi krajinami upozornili vo svojej analýze E. Gallová Kriglerová a M. Píšová (2022). Pre potreby tejto štúdie vyberáme niekoľko silných zistení:

- „Nórski žiaci sa stretávajú s ľudskými právami oveľa skôr ako slovenskí žiaci.“ (s. 35)
- „...v Nórsku sa oveľa viac stretávame pluralitou v oblasti ľudských práv. Kým na Slovensku sa výchova k ľudským právam obmedzuje skôr na memorovanie názvov dokumentov či jednotlivých práv.“ (s. 35).
- „Učenie sa tam tiež viac zameriava na praktické zručnosti, prácu na projektoch, argumentáciu a kritické myslenie či empatiu.“ (s. 35) .
- „V Nórsku sa venuje pozornosť témam, ktoré sú na našich školách stále tabu, a ak nie sú popísané v učebných osnovách, učitelia si s nimi nevedia poradiť alebo sa im nechcú venovať.“ (s. 35).
- „Na Slovensku sa ľudské práva vyučujú v rámci školských predmetov ako je občianska výchova, v Nórsku sú viac zakotvené v kurikulu ako celku.“ (s. 38)

Príčiny zisteného stavu sú veľmi komplexné. Významne sa však na ňom podieľa aj úroveň pripravenosti učiteľov. V roku 2016 diskutovali o tomto probléme odborníci pri okrúhlym stole a konštatovali niekoľko zásadných prekážok na strane učiteľov a ich prípravy (Vančíková, 2016):

1. Slovenskí učitelia nepreukazujú zručnosť pracovať s rámcovými vzdelávacími programami. Volajú po návodoch, zadaniach, presných inštrukciách. V dôsledku toho nedokážu zachytiť implicitné obsahy výchovy k ľudským právam a integrovať prierezové témy do svojich predmetov. Obsahy svojich predmetov vnímajú ako primárne ciele, kvôli ktorým v škole sú.
2. V školách prevláda transmisívny spôsob výučby. Toto tvrdenie podporujú aj výsledky rozsiahleho prieskumu iniciatívy Learning makes sense, podľa ktorých v našich školách prevládajú skôr pasívne formy učenia (Fridrichová, 2019).
3. V našich školách prevláda disciplinovanie. Učitelia používajú prevažne také formy práce, ktoré neumožňujú demokratický život v triede.
4. Študenti nezískavajú na vysokých školách potrebný rozhľad a nadhľad, preto z nich vychádzajú „predmetári“, ktorí nedokážu realizovať prierezové témy.
5. V príprave učiteľov je výrazne poddimenzovaná pedagogicko-psychologická a didaktická zložka (Turek 2001; Černotová a Vincejová 2009; Miškolci 2019, Vančíková, Basarabová, 2022). Študenti učiteľstva sa učia najmä obsahy a metodológie jednotlivých vedných odborov a neučia sa to, čo budú ako učitelia v reálnej praxi skutočne potrebovať (Porubský 2010).

6. Štruktúrovanie učiteľského vzdelávania na dva stupne umocnilo trend oslabovania pedagogickej praxe. V prvých troch rokoch štúdia sa študenti takmer nestretávajú so školskou realitou (Miškolci, 2019).
7. Učiteľov vysokých škôl systém nemotivuje rozvíjať svoje pedagogické spôsobilosti. Dôraz je položený na kvantitu publikačných výstupov (pozri tiež Miškolci, 2019).
8. V prostredí, v ktorom sa študenti stávajú učiteľmi, vládne stále duch autority a silná hierarchia.
9. Do učiteľských študijných programov sa dostáva väčšina študentov bez prijímacieho konania a preverenia ich predpokladov pre výkon tejto profesie.

Všetky menované problémy majú priamy či nepriamy dopad na to, ako učitelia dokážu uchopiť a realizovať výchovu k ľudským právam. Pozreli sme sa na to, ako sa to darí jednej konkrétnej univerzite. Bez nároku na úplnosť prinášame zistenia o príprave učiteľov na výchovu k ľudským právam na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej UMB).

Univerzita sídli v strede krajiny a pozostáva zo šiestich fakúlt, pričom učiteľské študijné programy ponúkajú tri z nich. V ak. roku 2022/23 bolo aktívnych 19 učiteľských programov (tabuľka 1). V roku 2021 sa na profesiu učiteľa pripravovalo na UMB 1780 študentov a študentiek.

Učiteľské vzdelávanie na univerzite je založené na fakultnej kooperácii. Predmety študijného programu učiteľstva pre predprimárne (ISCED 0) a primárne vzdelávanie (ISCED 1)¹ garantujú a učia učitelia z pedagogickej fakulty, ktorá zároveň zabezpečuje výučbu predmetov v rámci tzv. pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu pre všetky učiteľstvá zamerané na sekundárne vzdelávanie (ISCED 2 a ISCED 3).

Tabuľka 1: Učiteľské študijné programy na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta	
Predškolská a elementárna pedagogika (učiteľstvo pre predpr. vzdel.)	denná a externá forma
Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie	denná a externá forma
Učiteľstvo psychológie	denná forma
Filozofická fakulta	
Učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry	denná forma
Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry	denná forma
Učiteľstvo ruského jazyka a literatúry	denná forma
Učiteľstvo francúzskeho jazyka a literatúry	denná forma
Učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry	denná forma
Učiteľstvo filozofie	denná forma
Učiteľstvo histórie	denná forma
Učiteľstvo telesnej výchovy	denná a externá forma
Učiteľstvo telesnej výchovy a trénerstvo	denná a externá forma
Fakulta prírodných vied	
Učiteľstvo matematiky	denná forma
Učiteľstvo informatiky	denná forma
Učiteľstvo techniky	denná forma
Učiteľstvo biológie	denná forma

¹ Názov uvádzame zjednodušene pre jednoduchšie porozumenie výsledkov. Príprava učiteľov predprimárneho (ISCED 0) a primárneho vzdelávania (ISCED 1) je zabezpečovaná cez bakalársky študijný program Predškolská a elementárna pedagogika, ktorého absolventmi sú učiteľky MŠ, vychovávateľky ŠKD a pedagogický asistenti. V nadväzujúcom študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie získava študent kvalifikáciu pracovať ako učiteľ na 1. stupni ZŠ.

Učiteľstvo fyziky	denná forma
Učiteľstvo geografie	denná forma
Učiteľstvo chémie	denná forma

V prípadovej štúdií sme hľadali odpovede na niekoľko otázok:

- O1: Ako sú sýtené tematické oblasti výchovy k ľudským právam vo formálnom kurikule vybraných učiteľských programov na UMB?
- O2: Aké sú predstavy študentov a študentiek učiteľstva o výchove k ľudským právam na začiatku ich štúdia?
- O3: Aké sú očakávania študentov a študentiek učiteľstva vo vzťahu k ich príprave na realizáciu výchovy k ľudským právam?
- O4: V čom zlyháva pregraduálna príprava učiteľov v oblasti výchovy k ľudským právam?

Použitá metodológia:

Ako ilustrujeme v tabuľke 2, odpovede na položené otázky sme hľadali prostredníctvom kvalitatívnych procedúr. Využité boli tri metódy: 1) obsahová analýza dokumentov, 2) individuálne pološtrukturované interview a 3) skupinové pološtrukturované interview – focus group.

Tabuľka 2: Metodologické postupy a vzorka

otázka	Metódy a techniky	vzorka
O1	Obsahová analýza dokumentov	informačných listov
O2	Individuálne pološtrukturované interview	10 študentiek 1. ročníka
O3	Individuálne pološtrukturované interview	10 študentiek 1. ročníka
O4	Skupinové pološtrukturované interview – focus group	9 učiteľov ZŠ z regiónu

O1: Ako sú sýtené tematické oblasti výchovy k ľudským právam vo formálnom kurikule vybraných učiteľských programov na UMB?

Prítomnosť tém, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s výchovou k ľudským právam, sme zisťovali prostredníctvom obsahovej analýzy informačných listov predmetov (ďalej IL), ktoré sú súčasťou akreditačného spisu a predstavujú pre vyučujúcich záväzok. Pracovali sme s vyučovacími predmetmi v rámci povinnej a povinnej voliteľnej skladby. Informačný list vymedzuje (okrem iného) výsledky vzdelávania v podobe nadobudnutých kompetencií (výkonové štandardy) a stručnú osnovu predmetu (obsahové štandardy). Tieto časti IL boli predmetom analýzy.

Teoretickým rámcom kódovania významov bol širšie postavený koncept výchovy k ľudským právam autorského tímu príručky KOMPAS (2008), ktorý pozostáva z niekoľkých tematických oblastí: 1) Osobnostná a sociálna výchova; 2) Výchova k občianstvu; 3) Environmentálna výchova; 4) Právna výchova; 5) Výchova k mieru; 6) Interkultúrne vzdelávanie a výchova proti rasizmu; 7) Globálne vzdelávanie; 8) Rozvojové vzdelávanie. Využité bolo otvorené kódovanie nielen zjavného, ale aj latentného obsahu. Inak povedané, prítomnosť učiva, ktoré súvisí s prípravou študentov na výchovu k ľudským právam, sme indikovali všade tam, kde sme videli obsahový priestor pre jednotlivé okruhy tém. Do úvahy sme pritom brali nielen poznatky, ale aj zručnosti a postoje budúcich učiteľov. Výsledky je potrebné interpretovať v kontexte formálneho, nie realizovaného kurikula. Tzn. naše zistenia nie sú

odpoveďou na otázku, ako sa deklarované obsahy jednotlivých predmetov v učebniach skutočne naplňajú.

Predmetom obsahovej analýzy boli informačné listy predmetov (ďalej IL):

- študijného programu Učiteľstvo pre predprimárne a primárne vzdelávanie (pre ISCED 0 a 1);
- študijného programu Učiteľstvo histórie (pre ISCED 2 a 3);
- študijného programu Učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry (pre ISCED 2 a 3).

Pri výbere študijných programov boli uplatnené dve kritériá: 1) získanie obrazu o príprave učiteľov, ktorí budú pôsobiť na rôznych stupňoch vzdelávania (ISCED 0, 1, 2, 3) a 2) zámerný výber takých študijných programov, ktoré svojou povahou vytvárajú väčší priestor pre ľudskoprávne témy. Vzhľadom k tomu, že UMB nemá aktuálne práva ponúkať študijný program zameraný na prípravu učiteľov etickej a občianskej výchovy, vybrali sme učiteľstvo histórie a učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry.

Tabuľka 3: Počet analyzovaných informačných listov a kvantitatívne zistenia

Študijný program/resp. časť	Počet analyzovaných IL	Počet IL s identifikovaným obsahom LP	Podiel IL s identifikovaným obsahom LP
Učiteľstvo pre predprimárne a primárne vzdelávanie (ISCED 0 a 1)	74	22	30%
Učiteľstvo histórie (ISCED 2 a 3)	84	26	31%
Učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry (ISCED 2 a 3)	106	13	12%
SPOLU*	264	61	23%

* V študijných programoch učiteľstva histórie a slovenského jazyka a literatúry je započítaných 18 IL pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu.

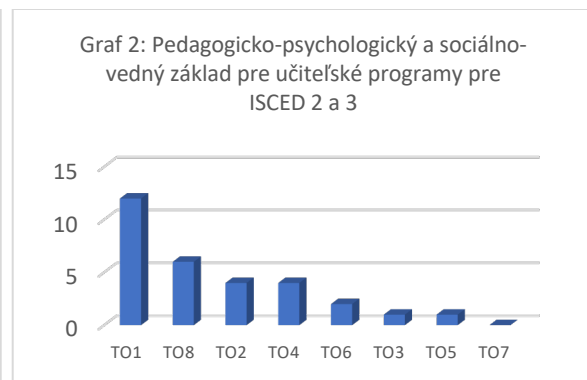
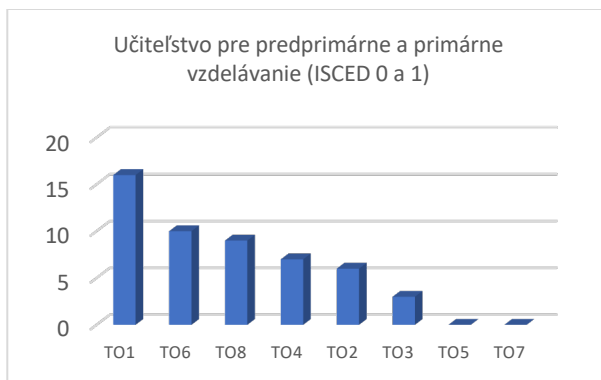
Ako vidieť v tabuľke 3, analyzovaných bolo 264 informačných listov. Najvyšší podiel IL, v ktorých bol zaznamenaný aspoň jeden výskyt obsahu ľudskoprávnych tém, bol identifikovaný v študijnom programe učiteľstva histórie (31 %). V tomto prípade je však potrebné zdôrazniť, že započítané boli IL všetkých predmetov, ktoré odkazovali na historické obdobia sprevádzané vojnami. Z IL predmetu je ťažké usudzovať, či je učivo podané skôr faktograficky alebo učiteľia vytvárajú priestor aj pre riešenie dilem ohľadne dotknutých slobôd človeka a ľudských práv, a realizujú tak výchovu k mieru. Podobný výsledok (30 %) sme zaznamenali v študijných programoch zameraných na prípravu učiteľov a učiteľiek predprimárneho a primárneho vzdelávania. V prípade učiteľstva slovenčiny a literatúry sme implicitné odkazy na sledovanú problematiku indikovali v 12 % IL.

Je dôležité poukázať na to, že v prípade učiteľstva histórie a učiteľstva slovenského jazyka a literatúry sme do analýzy zaradili aj predmety tzv. pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu (ďalej PPSVZ). Ide totiž o povinný komponent všetkých učiteľských študijných programov pre ISCED 2 a 3 na univerzite. Práve to mohlo mať významnejší vplyv na výskyt hľadaného obsahu. V časti PPSVZ bolo totiž identifikovaných až 60 % predmetov, v ktorých sa ukrýval odkaz na výchovu k ľudským právam. Avšak predmety PPSVZ predstavujú z hľadiska počtu ponúkaných predmetov menšinovú zložku. V programe učiteľstva histórie tvorí ponuka povinných a povinne voliteľných predmetov PPSVZ len necelých 40 %. V učiteľstve slovenského jazyka a literatúry len 30 %.

Uvedené výsledky nám modelujú určitú mapu priestoru pre ľudskoprávne témy v príprave učiteľov. Pozreli sme sa aj na to, akým problémom je venovaná väčšia či menšia pozornosť.

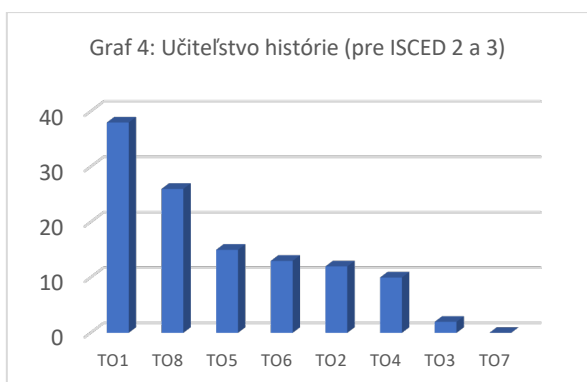
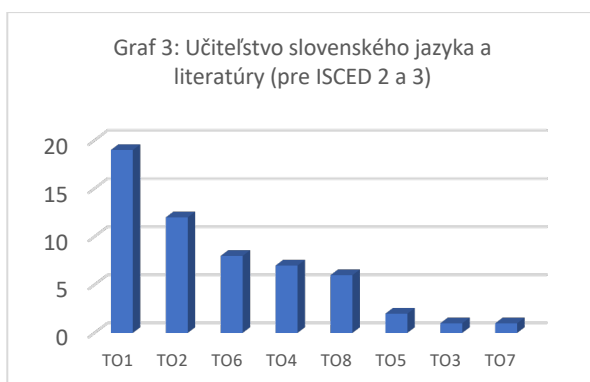
Ako vidíme v grafe 1 v učiteľstve pre predprimárne a primárne vzdelávanie sa zrejme venuje najväčší priestor **výchove k osobnostným a sociálnym hodnotám**, čo je vzhľadom na cieľovú skupinu detí prirodzené. Ďalšími výraznejšie sýtenými témami sú interkultúrna a rozvojová výchova. Obsahová analýza tiež poukazuje na prítomnosť tematiky právnej výchovy a výchovy k občianstvu. Na základe obsahu IL nemožno konštatovať, že sa v týchto študijných programoch vytvára priestor pre **výchovu k mieru a globálnu výchovu**.

Vo vzťahu k príprave učiteľov pre ISCED 2 a 3 je zaujímavé pozrieť sa na zastúpenie oblastí výchovy k ľudským právam v PPSVZ. Ako vidíme v grafe 2, fokus je v ňom položený na **výchovu k osobnostným a sociálnym hodnotám**. V IL predmetov boli výdatnejšie zastúpené aj témy rozvojovej a právnej výchovy. Minimálny alebo žiadny výskyt sme zaznamenali vo vzťahu ku globálnej, environmentálnej výchove a výchove k mieru.



Tematické oblasti výchovy k ľudským právam: TO1 Výchova k osobným a sociálnym hodnotám; TO2 Výchova k občianstvu; TO3 Enviromentálna výchova; TO4 Právna výchova; TO5 Výchova k mieru; TO6 Interkultúrna výchova výchova proti rasizmu; TO7 Globálna výchova; TO8 Rozvojová výchova.

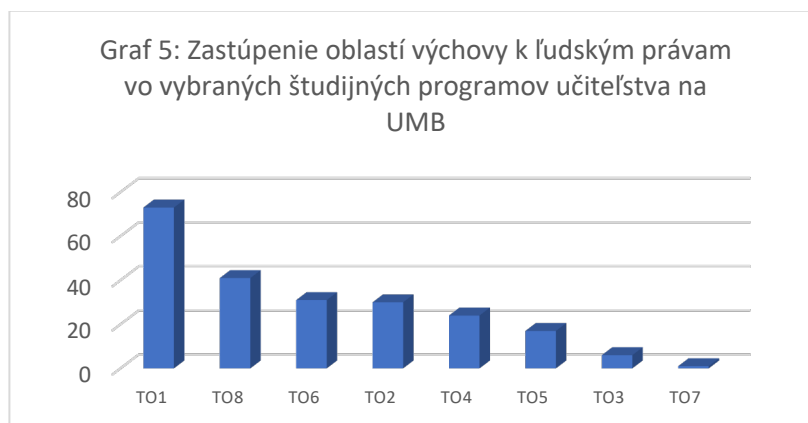
V štúdiu učiteľstva slovenského jazyka a literatúry bola v IL predmetov (vrátane predmetov PPSVZ) najviac zastúpená **výchova k osobnostným a sociálnym hodnotám** (graf 3). Veľmi výrazná bola aj občianska výchova, čiastočne aj interkultúrna výchova. Okrajová pozornosť je zrejme v tomto študijnom programe venovaná výchove k mieru, globálnej či enviromentálnej výchove.



Tematické oblasti výchovy k ľudským právam: TO1 Výchova k osobným a sociálnym hodnotám; TO2 Výchova k občianstvu; TO3 Enviromentálna výchova; TO4 Právna výchova; TO5 Výchova k mieru; TO6 Interkultúrna výchova/ výchova proti rasizmu; TO7 Globálna výchova; TO8 Rozvojová výchova.

Odlíšne rozloženie tém nájdeme v učiteľstve histórie. Aj v tomto prípade boli do analýzy zaradené aj IL predmetov z PPSVZ. Ako vidíme v grafe 4, aj tu patrí, v zhode s ostatnými študijnými programami medzi dominantné témy **výchova k osobným a sociálnym hodnotám**, no do popredia sa dostáva aj **rozvojová výchova** a **výchova k mieru**. Avšak ako uvádzame vyššie, v tomto prípade boli kódovanými obsahmi aj vojnové udalosti, na ktoré IL predmetu odkazujú. Vo vzťahu k povahe štúdia je očakávané, že v predmetoch rezonuje aj interkultúrna a občianska výchova. Otázky enviromentálnej výchovy boli zachytené v minimálnej miere. Nulový výskyt sme zaznamenali pri globálnej výchove.

Zhrnutím výsledkov troch učiteľských študijných programov na UMB, ktoré pripravujú učiteľov pre ISCED 0 až ISCED 3, môžeme konštatovať, že vo formálnom kurikule, ktoré predstavujú informačné listy predmetov, bolo identifikovaných najviac tém, ktoré spadali do oblasti **osobnostnej a sociálnej výchovy** (graf 5). Môžeme tiež predpokladať, že študenti a študentky prichádzajú do kontaktu aj s témami rozvojovej výchovy, výraznejšie tiež s interkultúrnou výchovou a občianskou výchovou. Najmenší výskyt obsahov bol zaznamenaný vo vzťahu ku **globálnej a enviromentálnej výchove**.



Tematické oblasti výchovy k ľudským právam: TO1 Výchova k osobným a sociálnym hodnotám; TO2 Výchova k občianstvu; TO3 Enviromentálna výchova; TO4 Právna výchova; TO5 Výchova k mieru; TO6 Interkultúrna výchova/ výchova proti rasizmu; TO7 Globálna výchova; TO8 Rozvojová výchova.

O2: Aké sú predstavy študentov a študentiek učiteľstva o výchove k ľudským právam na začiatku ich štúdia?

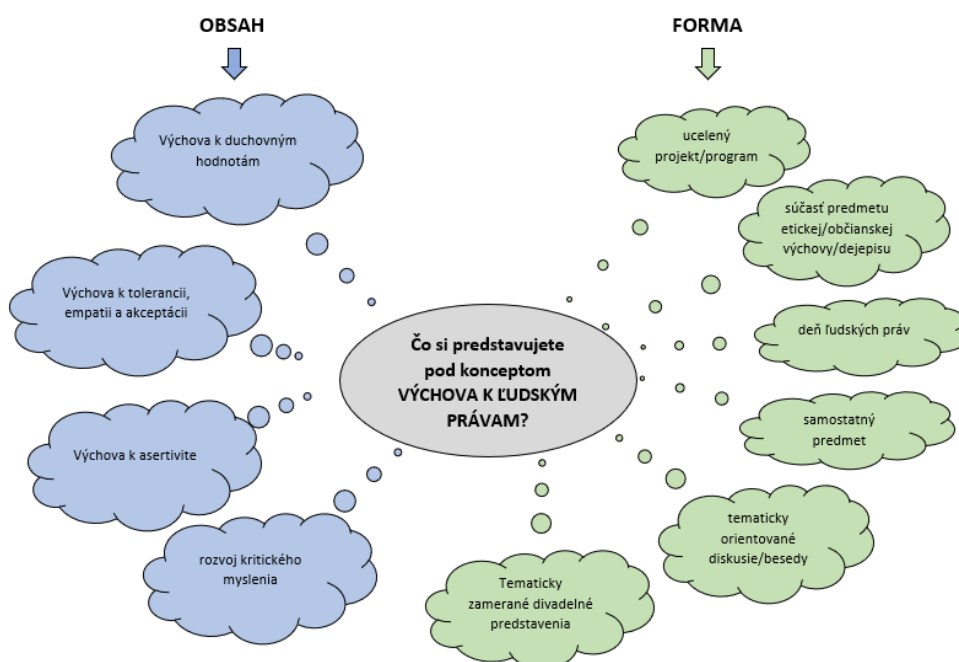
Predstavy študentiek o koncepte výchovy k ľudským právam sme identifikovali na základe obsahovej analýzy prepisov individuálnych rozhovorov. V odpovediach sme zachytili ich pohľad na obsah i organizačnú formu tejto výchovnej problematiky.

Ako vidieť na obrázku 1, z hľadiska obsahu ju interpretovali ako výchovu k tolerancii, empatii a akceptácii, výchovu k asertivite a výchovu k duchovným hodnotám. Výchova k ľudským právam bola tiež opísaná ako stratégia zameraná na rozvoj kritického myslenia. Z hľadiska formy sa pohľady líšili. Niektoré študentky si predstavovali ucelený výchovný program alebo projekt, ktorý sa systematicky v škole realizuje. Viaceré sa domnievali, že ide o učivo konkrétnych predmetov, pričom zmieňovali občiansku výchovu, etickú výchovu a dejepis. V jednom prípade si predstavovali realizáciu výchovy k ľudským právam cez samostatný predmet. Opisovali aj možnosti usporiadania dňa ľudských práv a tiež tematicky zamerané diskusie, besedy či divadelné predstavenia.

V ďalšej otázke sme zisťovali, či je vo vnímaní študentiek výchova k ľudským právam určená pre všetky vekové kategórie. Pýtali sme sa, či patrí aj na 1. stupeň základnej školy. Niektoré respondentky odmietli

myšlienku, že by mali byť niektoré témy obchádzané: „Myslím si, že na túto otázku je ťažko odpovedať, ktoré patria a nepatria, pretože podľa môjho názoru už aj s deťmi by sme mali hovoriť o všetkých ľudských právach. Mali by sme hlavne nechať deti samé prichádzať na to, čo sa v dnešnom svete deje, počúvať ich“ (Š5); „Ja si myslím že neexistuje téma, ktorá doslovne nepatrí na prvý stupeň. Záleží, ktorému ročníku danú tému podávaš a ako. Myslím si, že deti by sme mali informovať o všetkom hneď od začiatku. Možno nie hneď v prvom ročníku, ale na konci prvého stupňa sú schopné prijať aj takéto druh informácií.“ (Š1) Vek, ako faktor, ktorý ovplyvňuje výber tém, študentky vnímali: „Na prvý stupeň základnej školy by som asi zaradila také ľudské práva, ktoré by deti tak najľahšie pochopili....Také základné, to je, sa mi zdá, prvá kategória ľudských práv. To sa deťom asi tak najlepšie pochopí.“ (Š7)

Obrázok 1: Predstavy študentiek o koncepte výchovy k ľudským právam

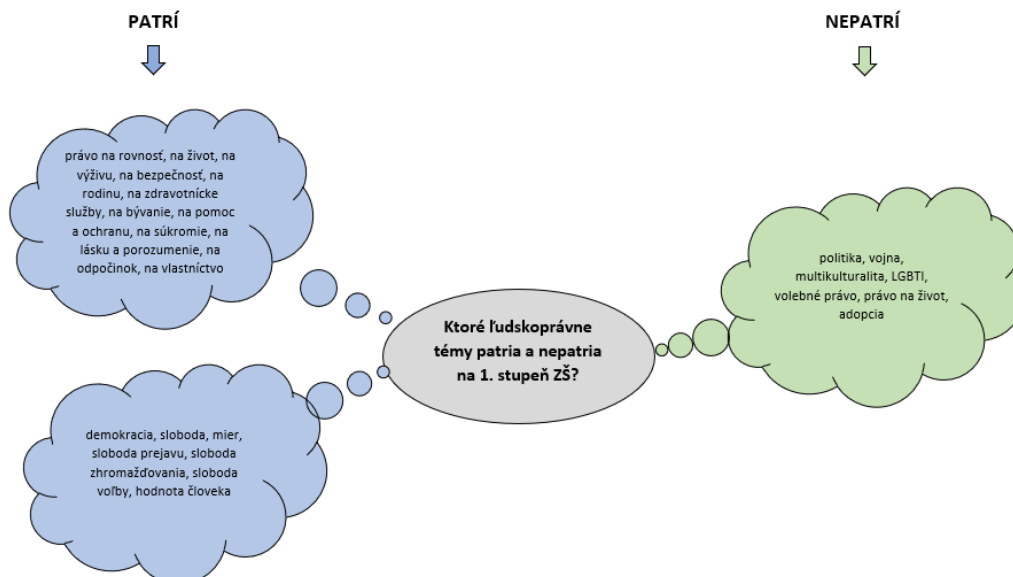


V rozhovoroch zazneli aj konkrétne odporúčania na to, čo by sa malo a nemalo ponúkať deťom v rámci primárneho vzdelávania. Ako vidieť v obrázku 2, respondentky prezentovali názor, že deti vo veku 6 – 10 rokov by sa mali v školách dozvedieť viac o konkrétnych právach, ktoré sa podľa ich slov bezprostredne dotýkajú ich života (právo na rovnosť, zdravotnú starostlivosť, rodinu, súkromie, vlastníctvo a i.). Tiež boli presvedčené, že obsahom výchovy k ľudským právam na tomto stupni vzdelávania, by mali byť základné piliere demokracie a humanizmu. Zmieňovali samotný pojem demokracie, slobody i hodnoty človeka.

Na ľavej strane obrázka 2 vidíme témy, ktoré sú podľa ich názoru príliš náročné alebo kontroverzné, a preto na 1. stupeň ZŠ nepatria. Dôvodili argumentom, že sa daný problém detí v tomto veku ešte netýka „No, určite by nebolo treba deťom asi spomínať volebné právo, petičné právo, to sa ich ešte vôbec podľa mňa netýka.“ (Š6) Vyhýbali by sa tiež témam, o ktorých nie je spoločenská zhoda a vyžadujú si premyslenú stratégiu učenia. Takto napríklad obhajovala študentka svoj názor, že téma LGBTI do školských lavíc tzv. prvostupniarov nepatrí: „Aj keď je dôležité sa o tom rozprávať, ale možno by bolo fajn sa najprv nejako zjednotiť v spoločnosti alebo možno aj na vedeckej pôde pristúpiť k nejakým usmerneniam, ako to deťom predostrieť.“ (Š6)

Analýza interview priniesla aj protichodné názory. Týkali sa tém multikulturality, práv LGBTI komunity a práva na život.

Obrázok 2: Názory študentiek na ľudskoprávne témy, ktoré patria a nepatria na 1. stupeň ZŠ



O3: Aké sú očakávania študentov a študentiek učiteľstva vo vzťahu k ich príprave na realizáciu výchovy k ľudským právam?

V ďalšej časti interview sme sa študentiek pýtali na to, čo by malo byť obsahom ich vzdelávania na vysokej škole, aby boli pripravené realizovať výchovu k ľudským právam vo svojej praxi. Pýtali sme sa aj na metódy, ktoré by mali ich učители na vyučovaní uplatňovať, a tiež na osobnostné vlastnosti vysokoškolského učiteľa, ktorý by mal zosobňovať ľudské práva.

Názory študentiek na obsah ich vysokoškolskej prípravy je možné rozdeliť do dvoch oblastí. Prvá odkazuje na dôležité spoločenské témy, ktoré by mali byť na hodinách diskutované. Ide o témy ako **sociálne nerovnosti, segregácia vo vzdelávaní, práva ľudí s rôznou sexuálnou orientáciou, otázky identity** či **multikulturality**. Aktuálne dianie ich viedlo k zdôrazňovaniu témy **vojny a okupácie**, ale tiež otázky **slobody slova v kontexte sociálnych sietí**. V štúdiu by mala rezonovať aj rozprava **o slobode a zodpovednosti**. Druhá oblasť sa týka pedagogicko-psychologických tém. Respondentky očakávajú, že si osvoja **stratégie ako realizovať výchovu k ľudským právam**, naučia sa **ako pracovať s multikulturalitou v rámci triedy, ako nadväzovať vzťahy so žiakmi**, ako aj to, **ako zvládať komunikáciu s rodičmi**.

Z pohľadu využívania vhodných metód zdôrazňovali študentky najmä potrebu **otvorenej diskusie**: „Myslím si, že by mali so študentmi veľa komunikovať. Viest diskusie na túto tému.“ (Š1); „Kedže vysoká škola už nie je taká, že učiteľ učí a žiaci počúvajú, ale je to skôr o diskusiis s tým učiteľom.“ (Š2) Zdôrazňovali význam bezpečnej klímy, ktorá umožní študentom vyjadriť svoj názor: „Myslím si, že pri týchto témach by sa mali študenti, ktorí majú negatívny alebo pozitívny názor, vedieť vyjadriť, nemali by sa báť povedať svoj názor.“ (Š5)

Akcent na diskusiu bol citelný aj v apelovaní na **obmedzenie monologických metód**: „[...] tak si myslím, že by to už nemalo byť také, že nám učiteľ rozpráva o tých právach a my ho vlastne počúvame a

zvnútorňujeme si“ (Š2). Uvítali by **kritickú analýzu modelových alebo reálnych situácií**: „Študentom by učitelia mohli dávať také situácie, ktoré sa v realite môžu stať alebo sa stali a úlohou študentov by bolo vyhodnotiť z hľadiska ľudských práv, čo by sa malo stať a čo by sa teda nemalo stať.“ (Š2). V učiteľskej príprave vidia priestor aj pre zážitkové učenie, napríklad prostredníctvom **dramatizácie fiktívnych či reálnych situácií**. Očakávajú aj možnosť zúčastniť sa vzdelávacej exkurzie, zameranej na ľudskoprávne témy, lebo „to je najrýchlejší spôsob, ako si to potom dostane ten človek do hlavy“ (Š6).

Opýtané študentky mali aj jasný názor na to, aké vlastnosti by mal mať vysokoškolský učiteľ, aby zosobňoval hodnoty, ktoré sú piliermi ľudských práv. Okrem toho, že by mal byť **zorientovaný v spoločenskom dianí**, mal by byť pre študentov **partnerom**, ktorý uplatňuje **rešpektujúcu komunikáciu**, mal by **dôverovať** a byť **otvorený** rôznym pohľadom na svet, mal by byť **spravodlivý** a rešpektovať princíp rovnosti, mal by byť **citlivý na individuálne odlišnosti** svojich študentov, **ľudský, empatický, ústretový a autentický**.

O4: V čom zlyháva pregraduálna príprava učiteľov v oblasti výchovy k ľudským právam?

Odpovede na túto otázku sme hľadali v skupinovom rozhovore s učiteľmi z praxe. Najprv sme sa ich však spýtali, prečo sa v školách nevenuje pozornosť výchove k ľudským právam. V ich odpovediach často rezonoval ako dôvod **strach**. Mnohí učitelia sa, podľa ich názoru, boja reakcií manažmentu školy, kolegov, no najmä rodičov. Niektorí vidia tieto strachy u svojich kolegov: „Učitelia sa boja, že ich napadnú rodičia, keď otvoria nejakú tému, ktorú oni neakceptujú alebo nie je v tejto spoločnosti zadefinovaná, že sa o nej vôbec môže rozprávať“. Obavy však komunikovali aj samotní účastníci fokusovej skupiny: „Vyskakujú nám pri tých témach obavy a strachy z toho, že ako budú reagovať rodičia, ako budú reagovať kolegovia, ako bude reagovať manažment školy“; „Ja som sa v poslednom období stretla aj s tým, že učitelia otvorili nejakú tému, no neboli pochopení ostatnými kolegami.“

Analýza rozhovoru poukázala aj na zdroje strachu. Podľa niektorých to súvisí s **klímou spoločnosti**, ktorá je konzervatívna. Vidíme v nej veľa xenofóbnych prejavov a čiernobiele videnie sveta. Takto ju komentovali účastníci rozhovoru:

- „Máme tu zadefinované absolútne pravdy.“
- „To, čo sa v spoločnosti deje, je čierne alebo biele, a nič medzi tým. A tej xenofóbie, čo máme v našej spoločnosti!“
- „V spoločnosti máme nastavené nejaké normy pri tých jednotlivých hodnotách a ľudských právach, a to môže byť ten kameň úrazu.“

Ďalším dôvodom, prečo majú učitelia strach venovať sa ľudským právam alebo to jednoducho nerobia, je ich **nepripravenosť**. Účastníci rozhovoru zmieňovali najmä **slabú schopnosť učiteľov facilitovať diskusie** a vytvárať tak priestor pre výmenu názorov a pohľadov:

- „Učiteľ nie je možno ani tak pripravený. Možno by aj chcel robiť nejakú diskusiu s deťmi, ale môže mať takú obavu, že deti prídu s rôznymi názormi a možno nebude vedieť tú diskusiu nejak ukočírovať.“
- „Ak nevieme facilitovať diskusiu, môžeme ho dostať do situácie, že si nevie dať rady...“
- „Učitelia nevedia facilitovať rozhovory tak, aby deti cítili, že je to diskusia o živote a o tom, ako to oni vnímajú a ako to cítia.“

Za ďalšie prekážky realizácie výchovy k ľudským právam označili učitelia **uzavretosť voči inému názoru, výchovné stereotypy**, ktoré ich nútia nazerať na dieťa ako objekt výchovy či **pohodlnosť a neochota vystúpiť z komfortnej zóny**:

- „*Deti sú viac otvorené a pripravené na diskusiu ako my samotní.*“
- „*Povedzme si tak, ako to je, ide o osobnú zmenu prístupu k dieťaťu z objektu vzdelávania na partnera vzdelávania. A niektorí si to nevedia ani len predstaviť.*“
- „*Veľmi ťažko sa nám vystupuje z pohodlia, z toho zažitého, z tej komfortnej zóny. Nechce sa nám viac sa pripraviť, hľadať si nové cesty.*“

Aj z tejto časti rozhovoru môžeme usudzovať o určitých problémoch v príprave učiteľov. Na základe priamej otázky *V čom zlyháva príprava učiteľov v oblasti výchovy k ľudským právam?* identifikovali účastníci rozhovoru konkrétne problémy. Komentovali pritom vlastnú prípravu na vysokej škole alebo tlmočili svoje skúsenosti s čerstvými absolventami či praktikantmi. Kritika sa týkala **silnej orientácie na vedomosti z predmetu**, na učenie ktorého sa študent pripravuje: „*Náročnosť toho predmetu pre potreby základnej školy je na úkor toho, že by sa s týmito ľuďmi mohlo pracovať, napríklad v oblasti rozvoja ich osobnosti. Ten predmet je tak náročný pre nich, že to, čo sa naučia na PF, v živote nebudú na tej základnej škole potrebovať.*“ Podľa slov účastníkov a účastníčok to ide na úkor rozvoja zručností, ktoré sú pre prax a výchovu k ľudským právam omnoho dôležitejšie: „*Deti nie sú nastavené tak, že 45 minút sedia a niekoho počúvajú. Nedokážu ich veľmi zaujať, využívať iné formy práce. Chýba im fokus na tie mäkké zručnosti a techniky - nemajú nadobudnuté koordinačné či facilitačné zručnosti z VŠ.*“

Rezervy vidia aj v **pedagogicko-psychologickej príprave**. Aj tá je viac teoretická, v dôsledku čoho síce absolventi učiteľstva vedia naučiť ten svoj predmet, ovládajú didaktiku či postupy ako urobiť nejakú štruktúru prípravy, „*ale častokrát ich prekvapia také tie bežné veci, že nevedia pracovať s disciplínou, so skupinovú prácou, hodnotením [...]. Sú prekvapení, že nevedia zvládnuť triedu ako celok.*“ Za problém považujú aj **pedagogickú prax**. Spomínali na svoju príležitosť nazrieť do školskej praxe so sklamaním: „*Keď som chodila na prax, nezažila som iné učenie ako žiak pred tabuľou, žiaci počúvajú. Videla som veľa žiakov v triede, no neviem, či som vôbec zažila otázku od žiaka.*“ Za veľký problém považujú fakt, že študenti učiteľstva sa neučia ako facilitovať diskusie a ani pedagógovia im nie sú v tomto príkladem: „*Ja som nezažila žiadnu výmenu skúseností, žiadnu facilitáciu. Len jediný učiteľ semináre facilitoval, priniesol pravidlá na diskusiu. Musíš to zažiť, aby si vedel, že to existuje.*“

Prevažovanie monologických metód na vysokých školách, na ktoré poukazujú prieskumy (Miškolci, 2019), sa netýka len sprostredkovania učiva, ale aj **skúšania**. Podľa účastníčky rozhovoru je študent stále len bodovaný a nemá dostatočný priestor na prezentovanie svojich názorov a pohľadov: „*Ja som teda písala vždycky iba testy, mali sme len pár ústnych skúšok [...] Prijala by som aj iný spôsob ako overiť poznatky. Ja by som sa chcela rozprávať, ukázať tú svoju osobnosť, ako sa pozerám na tie veci. Tam sa otvára priestor na názorovú odlišnosť aj individuálny prístup a rešpektovanie jeho jedinečnosti.*“

Okrem uvedených problémov považovali účastníci fokusovej skupiny za príčinu aj **nezáujem mladých ľudí o učiteľskú profesiu**: „*Stále menej a menej mladých ľudí chce učiť... Málokto chce ísť učiť, keď skončí vysokú školu.*“ Vnímajú aj realitu **slabého výberu uchádzačov** o učiteľské vzdelávanie. Keďže vysoké školy nepreverujú ich predpoklady pre túto profesiu, do štúdia sa dostanú aj takí, ktorí ani zďaleka nereprezentujú elitu krajiny. Túto situáciu s trpkosťou okomentoval jeden z učiteľov: „*Na VŠ sa robí ešte menší výber, resp. žiadny. Takže ten priemerný absolvent je ako priemerný Slováč. A vieme, že polovica Slovenska by rada žila v Moskve.*“

SUMARIZÁCIA ZISTENÍ

Prítomnosť tém zameraných na výchovu k ľudským právam v učiteľských programoch

Prostredníctvom obsahovej analýzy informačných listov predmetov sme zistili, že výchova k ľudským právam má vo formálnom kurikule učiteľskej prípravy na UMB v Banskej Bystrici zastúpenie. V niektorých programoch je sýtená viac, inde menej. Najviac zjavných či latentných odkazov sme našli v učiteľstve pre primárne a predprimárne vzdelávanie, kde dominovala osobnostná a sociálna výchova. Najmenej obsahov bolo identifikovaných v programe, ktorí pripravuje učiteľov na výučbu slovenského jazyka a literatúry. Aj v prípade tohto programu bolo najviac odkazov na osobnostnú a sociálnu výchovu.

V predmetoch pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu, ktorý je povinným komponentom všetkých učiteľstiev pre ISCED 2 a ISCED 3 dominovala okrem tejto problematiky aj rozvojová výchova. Interkultúrna výchova a výchova proti rasizmu bola v IL predmetov vybraných programov prítomná, ťažko sa však identifikovala výchova k mieru. Tá bola výraznejšie sýtená v učiteľstve histórie.

Náhľad na výsledky analýzy všetkých troch programov pripravujúcich učiteľov do materských, základných a stredných škôl ukázal, že v obsahu vysokoškolskej prípravy sa najviac počíta s **osobnostnou a sociálnou výchovou**. Vo výraznejšej miere sú zastúpené aj témy súvisiace s **rozvojovou, interkultúrnou a občianskou výchovou**. Na základe výsledkov by bolo možné stanoviť predpoklad, že na úrovni týchto programov sa najmenej pozornosti venuje otázkam **globálnej, environmentálnej výchovy a výchovy k mieru**.

Predstavy začínajúcich študentov učiteľstva o výchove k ľudským právam

Obsahová analýza prepisov individuálnych interview so študentkami, ktoré práve ukončili 1. semester štúdia, možno konštatovať, že **budúce učiteľky majú realistickú predstavu** o tom, čo je to výchova k ľudským právam, hoci z ich zorného poľa vypadli niektoré dôležité oblasti. Dá sa povedať, že v ich predstavách dominuje **skôr zúžený koncept**, ktorý počíta s interkultúrnou výchovou a s osobnostnou a sociálnou výchovou. Ich **predstavy o organizačných formách výchovy k ľudským právam** sa do veľkej miery **zhodujú s pohľadmi tvorcov národného kurikula**, s výnimkou názoru, že ide o samostatný predmet. Pohľady na to, kedy začať, sa líšili. Študentky **sa zamýšľali nad vekovými limitmi** a niektorým témam, ako napríklad vojna, právo na život, sexuálna orientácia a pod., by sa na 1. stupni ZŠ radšej vyhli.

Predstavy začínajúcich študentov učiteľstva o ich príprave na výchovu k ľudským právam

Vo vzťahu k učiteľskej príprave formulovali účastníčky rozhovorov pomerne jasné očakávania. Na prednáškach a seminároch **by radi diskutovali** o dôležitých **spoločenských témach a problémoch**, no ako budúce učiteľky by si rady odniesli **poznatky a zručnosti zmysluplne realizovať výchovu k ľudským právam**, komunikovať s deťmi i rodičmi a pracovať s diverzitou v rámci triedy. Tieto kompetencie by mali nadobudnúť prostredníctvom **aktivizujúcich stratégií výučby**, ktoré by mali podľa nich učiteľia na VŠ čo najviac využívať. Monologické metódy by mala nahradiť živá a **otvorená diskusia** v atmosfére dôvery. Aj preto volajú po **partnerskom vzťahu** medzi učiteľom a študentom a zdôrazňujú také vlastnosti ako spravodlivosť, ústretovosť, ľudskosť, empatia a pod. Zdôrazňovali dôležitosť **rešpektujúcej komunikácie**.

Problémy pregraduálnej prípravy učiteľov v kontexte výchovy k ľudským právam

Skupinový rozhovor s učiteľmi z praxe pomohol odhaliť niektoré problémy v príprave učiteľov na vysokých školách. Upozornili na príliš **silnú orientáciu na osvojovanie si vedomostí o predmete**, ktorý budú vyučovať (história, fyzika...), na úkor rozvíjania dôležitých učiteľských zručností. Podľa účastníkov fokusovej skupiny **nevedia** učители pracovať s triedou **a facilitovať diskusie**. Aj preto sa boja otvárať kontroverznejšie témy a vytvárať priestor pre otvorenú diskusiu. Z výsledkov je možné usudzovať aj o chýbajúcich zručnostiach **spolupráce s rodičmi**, ktorí sa pre nich stávajú pri niektorých témach hrozbou. Zmeniť by sa podľa nich mali aj metódy výučby a skúšania na vysokých školách. V oboch prípadoch **by mali ustúpiť do úzadia monologické metódy**. Učители z praxe si však myslia, že situáciu v školách ovplyvňuje aj celková **spoločenská klíma** na Slovensku, ktorá je skôr **konzervatívna**. Výchova k ľudským právam si zároveň vyžaduje **motivovaných a zaniietených učiteľov**, ktorí vedú vystúpiť z komfortnej zóny, a tých je, podľa ich názoru, **stále menej**.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA

1. Obsahová analýza formálneho kurikula vybraných učiteľských študijných programov ukázala, že v približne štvrtine povinných a povinne voliteľných predmetov sa nachádzajú obsahy, ktoré vytvárajú predpoklad pre výchovu k ľudským právam. Podiel takýchto predmetov sa však v jednotlivých programoch líši, v závislosti od ich zamerania. Je dôležité zdôrazniť, že výskumníčky pri kódovaní započítali všetky obsahy, ktoré vnímali ako príležitosť pre výchovu k ľudským právam. Odporúčame túto príležitosť v dostatočnej miere využívať a **obsahy identifikované v informačných listoch predmetov sprostredkovať tak, aby sa rozvíjalo nielen poznanie, ale aj zručnosti a postoje potrebné pre implementáciu výchovy k ľudským právam do školskej praxe**.
2. V prípade programov, ktoré pripravujú učiteľov na ISCED 2 a 3, boli predmety s obsahmi ľudskoprávnej tematiky sýtené najmä v komponente študijných programov pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu. Odporúčame, aby **tvorcovia kurikula hľadali priestor aj v predmetoch v rámci odboru** (história, matematika, slovenský jazyk a literatúra a pod.). Zároveň **odporúčame zvýšiť podiel predmetov pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu** v záujme lepšieho rozvoja učiteľských spôsobilostí.
3. Zistili sme, že v študijných programoch dominujú niektoré oblasti výchovy k ľudským právam a iné nie sú zastúpené. Odporúčame **pracovať** pri projektovaní i realizácii učenia so **širším konceptom výchovy k ľudským právam**, reflektujúc aj otázky globálnej výchovy, výchovy k mieru či enviromentálnej výchovy. Je to zároveň cesta, ako vytvárať správne koncepty o obsahu a formách výchovy k ľudským právam u budúcich učiteľov.
4. Odporúčame **posilňovať vedomie dôležitosti výchovy k ľudským právam** na všetkých stupňoch vzdelávania a veku primerane sprostredkovať deťom **filozofiu tohto konceptu**. Odporúčame cielene **rozvíjať odvahu a schopnosti** budúcich učiteľov **nachádzať** vo svojom učení **priestor** pre túto prierezovú tému, **citlivo sprostredkovať** jej **obsahy**. Zároveň zdôrazňujeme potrebu venovať pozornosť otázke **rozvíjania schopnosti** budúcich učiteľov, **podporovať identitu** žiakov, pracovať s **multikultúrnou triedou** a **komunikovať s rodinami detí a žiakov**.

5. V študijných programoch učiteľstva predprimárneho (ISCED 0) a primárneho (ISCED 1) vzdelávania odporúčame vytvárať **širšiu diskusiu o tom, ktoré obsahy ľudských práv** sú pre deti danej vekovej kategórie **prístupné** a **ako ich zmysluplne sprostredkovať**.
6. Vo vzťahu k identifikovaným očakávaniam študentov odporúčame **zrealizovať na pedagogickej fakulte workshop** (k 10. decembru) **k rôznym ľudskoprávnym témam**, v podobe besedy, pozvaného hosťa, živej knižnice, filmovej projekcie. Predmetom diskusie majú byť témy demokracie, ľudských práv ale aj vytváranie občianskeho priestoru, ktoré vnímame ako dôležité pri budovaní lepšej spoločnosti pre súčasné a budúce generácie.
7. Študenti učiteľstva volajú po širšej diskusii k dôležitým spoločenským témam. Odporúčame vytvárať väčší priestor pre **kritickú analýzu aktuálneho spoločenského diania** a uplatňovanie metód a stratégií, ktoré sprostredkujú budúcim učiteľom **skúsenosť s facilitovaním diskusií** s protichodnými názormi.
8. Na základe výsledkov diskusií so študentkami a diskusie s učiteľmi odporúčame **posilniť** v príprave učiteľov **dôraz na rozvoj širokej škály učiteľských zručností**, na úkor odovzdávania poznatkov z predmetov, vytvárať v učiteľskej príprave **väčší priestor na uplatňovanie zážitkových a aktivizujúcich foriem učenia** na úkor monologických metód.
9. Príprava na výchovu k ľudským právam sa nerealizuje nielen cez formálne, ale najmä cez skryté kurikulum, v rámci ktorého zohráva dôležitú rolu osobnosť vysokoškolského učiteľa. Odporúčame **monitorovať kvalitu vzdelávania** aj prostredníctvom otázok, ktoré cielia na kvalitu **osobnostný rozmer vyučujúcich** s dôrazom na partnerský vzťah, rešpektujúcu komunikáciu a uplatňovanie hodnoty ľudskej dôstojnosti.
10. Odporúčame **posilniť výber uchádzačov** o učiteľské študijné programy a **preverovať ich predpoklady na výkon učiteľskej profesie** na vstupe do vysokoškolského vzdelávania.
11. V spolupráci so študentmi **tvoriť metodickú podporu** (metodiky) pre jednotlivé študijné programy **pre posilňovanie vedomia a významu ľudských práv**.

Použitá literatúra

Černotová, M. a E. Vincejová, 2009. Hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In: J. Danek et al., edit. Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti. Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 440-448. ISBN 9788081051067.

Fridrichová, P. 2019. Metódy a formy výučby v MŠ, ZŠ a SŠ vrátane špeciálnych. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10, 2019. Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/449891001dk1a/>

Gallová Kriglerová, E., M. Pišová, 2022. *Ľudské práva na slovenských a nórskech školách. Ako to vidia deti?* Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry CVEK, 2022. Dostupné na: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2022/10/Ludske_prava_skoly_final_CVEK.pdf

Kompas. Príručka výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam. 2008. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/kompas_plna_verzia.pdf

Miškolci, J. 2019. VŠ pripravujú budúcich učiteľov primárne na to, čo učiť, a nie ako to učiť. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10, 2019. Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/329254001pg1a/>

Porubský, Š., 2010. Problém profesijných kompetencií učiteľa primárneho stupňa školy vo vzťahu k jeho znalostiam obsahu učiva. In: Burkovičová, R. Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání. Ostrava: PF OU, s. 416-423. ISBN 978-80-7368-771-7.

Turek, I. 2001. Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-805-2112-7.

Vančíková, K., Výchova a vzdelávanie k ľudským právam vo svetle formálneho a skrytého kurikula – ako ďalej? In: Čáčová, Z., Lenčo, P., edit. *Ľudské práva vo výchove a vzdelávaní: aktuálny stav, výzvy a inšpirácie*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, s. 62-82

Vančíková, K., Basarabová, B. 2022. Mnohoraké podoby inkluzívnej školy: predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-2001-2.

Článok vznikol a bol financovaný v rámci projektu s názvom „Ľudskejší prístup k vzdelávaniu k ľudským právam na Slovensku“, ktorý je podporený v rámci Grantov EHP a Nórska 2014 – 2021 a štátneho rozpočtu Slovenskej republiky.

Spoločným úsilím k zelenej, konkurencieschopnej a inkluzívnej Európe.

#eeagrants

© Nadácia otvorenej spoločnosti
Baštová 5, 811 03 Bratislava
www.osf.sk
2023