Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, SR

EDUCATION - RESEARCH - EVALUATION

EDUKÁCIA – VÝSKUM - EVALVÁCIA

DANA HANESOVÁ (ed.)

Banská Bystrica 2015

Zborník zo záverečnej medzinárodnej vedeckej konferencie
konanej dňa 12. novembra 2014 v Banskej Bystrici vznikol vďaka podpore projektu
'Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na Univerzite Mateja Bela',
kód ITMS: 26110230082, aktivita 1.3, v rámci operačného programu Vzdelávanie,
spolufinancovaného zo zdrojov Európskeho sociálneho fondu.

Proceedings from an international scientific conference
held on 12 November 2014 in Banská Bystrica supported by the project
'Mobility – enhancing science, research and education at the Matej Bel University',
ITMS code: 6110230082, activity 1.3, under the Operational Program Education
cofinanced by the European Social Fund.

Editor: Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Vedecký redaktor: Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Výkonný redaktor: Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Recenzenti: Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Prof. PhDr. Milan Portík, PhD.

Vydala: © Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Vydanie prvé, 2015
Zborník neprešiel jazykovou korektúrou.

ISBN: **978-80-557-0884-3**

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

OBSAH / CONTENTS

PLENÁRNE PRÍHOVORY/PLENARY PRESENTATIONS:

Hanesová Dana: ..... **s. 6**
Rozvoj vedy, výskumu a vzdelávania na vysokej škole prostredníctvom európskeho projektu / Development of Science, Research, Education at Higher Education Institution via a European Project (Introduction)

Saari Seppo: ..... **s. 11**
PhD Education and Generic Skills of PhD students /PhD vzdelávanie a generické zručnosti PhD študentov

Nissilä Säde-Pirkko: ..... **s. 32**
Working Community and Teachers´ Professional Identity in Dialogue / Pracovná komunita a diskusia o profesionálnej identite učiteľov

Kasáčová Bronislava: ..... **s. 44**
Niektoré problémy doktorandov pri tvorbe dizertačných prác: Blúdenie po neznámom teréne alebo túra po vyznačenej ceste/ Some Problems of PhD Students during Writing PhD Thesis: Wandering over unfamiliar terrain, or hiking along a marked path

WORKSHOP - PREZENTÁCIE /WORKSHOP PRESENTATIONS:

Brišová Alžbeta: ..... **s. 52**
A View on CLIL Experience in Secondary Education / Pohľad na skúsenosť s CLIL v sekundárnom vzdelávaní

Čižmáriková Katarína: ..... **s. 58**
Hodnoty budúcich učiteľov etickej výchovy / Values of Future Teachers of Ethics Education

Výskum morálnej zrelosti osobnosti detí mladšieho školského veku/ Research of Moral Maturity of Young Learner's Personality ..... **s. 65**

Doušková Alena, Lynch Zuzana: ..... **s. 73**
Cudzí jazyk ako jedna z kľúčových kompetencií v primárnom a predprimárnom kurikule / Foreign Language as One of Key Competences in Primary and Pre-Primary Education

Nissilä Säde-Pirkko: ..... **s. 81**
Designing and Testing an Educational Program for Professional Development in Work Places - Sharing expertise in teachers´ peer group mentoring / Tvorba a testovanie vzdelávacieho programu pre profesionálny rozvoj na pracovisku – Skúsenosti z mentoringu učiteľskej profesionálnej podpornej skupiny

Nováková Andrea: ..... **s. 100**
S. O. S. balíček neskúseného výskumníka v džungli výskumu (reflexia) / S. O. S. Package for an Inexperienced Researcher in the Jungle of Research (Reflection)

Pecníková Jana: ..... **s. 103**
Aktívne Európske občianstvo ako súčasť (nielen) vysokoškolského vzdelávania / Active European Citizenship as a Component of (not only) Tertiary Education

Slatinská Anna: ..... **s. 111**
Univerzitné vzdelávanie v súčasnosti z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka / Current University Education from the Perspective of Protection and Revitalization of Irish Language
How to Get 'Organized' in the Doctoral Study /Ako sa 'zorganizovať' počas doktorandského štúdia ..... **s. 120**

Prílohy/Appendices I., II., III., IV. ..... **s. 126**

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Plenárne príhovory

Plenary Presentations

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Rozvoj vedy, výskumu a vzdelávania na vysokej škole prostredníctvom európskeho projektu (úvodné slovo)

Development of Science, Research, Education at Higher Education Institution via a European Project (Introduction)

Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
dana.hanesova@umb.sk

Abstract: *The author of this paper has been actively involved in the implementation of the European project called Mobility - enhansing science, research and education at UMB "(ITMS code: 26110230082), Activity 1.3, since January, 2013. She has participated in the project in two positions - as a coordinator and as one of the Slovak experts. In her report she presents introductory information about the project, its objectives and activities; as well as about the final conference; and a brief introduction into the contributions presented in this Conference Proceedings.*
Key words: *Proceedings, EU project, conference, science, research, evaluation*
Abstrakt: *Autorka príspevku sa v pozícii koordinátorky a expertky slovenského tímu európskeho projektu Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB" (ITMS kód: 26110230082), aktivita 1.3, aktívne zúčastňovala na jeho realizácii v rokoch 2013 - 2014. V tejto správe autorka predstavuje úvodné informácie o projekte, jeho cieľoch a priebehu; o priebehu záverečnej konferencie; ako aj stručný úvod do jednotlivých príspevkov, prezentovaných v tomto konferenčnom zborníku.*
Kľúčové slová: *zborník, projekt EÚ, konferencia, veda, výskum, evalvácia*

Predkladaný zborník je výstupom záverečnej konferencie, ktorú zorganizoval tím expertov aktivity 1.3 „Edukácia - výskum – evalvácia“ v rámci projektu “Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB” (ITMS kód: 26110230082, spolufinancovaného Európskym sociálnym fondom, a prebiehajúceho na UMB od 1.1.2013) dňa 12. novembra 2014 v priestoroch Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Jej cieľom bolo informovať o priebehu tohto projektu a jeho výstupoch.

Informácie o projekte

O čo v projekte išlo?

Hlavným zámerom projektu bolo prostredníctvom medzinárodných mobilít zvýšiť zapojenie UMB do spolupráce so zahraničnými expertmi s cieľom dosiahnuť konkrétne výsledky vo výskume a vzdelávaní. Inými slovami, zámerom bolo prostredníctvom spolupráce s medzinárodne uznávaným expertom na medzinárodné evalvácie vzdelávania a výskumu z Fínska priblížiť kvalitu vzdelávania

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

a výskumu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici UMB európskym štandardom vzdelávania. Konkrétnym cieľom bolo osvojenie si nových výskumných postupov, evalvačných nástrojov a kompetencií manažmentom univerzity, vysokoškolskými učiteľmi, doktorandmi a vedecko-výskumnými pracovníkmi univerzity, za účelom zvýšenia kvality prípravy budúcich profesionálov.

Zámerom aktivity 1.3 projektu bolo porozumieť úspechu edukačného systému vo Fínsku; prostredníctvom komparácie výskumných a evalvačných postupov uplatňovaných v edukačnom systéme SR nastaviť 'zrkadlo' výskumu a vzdelávaciemu systému na Univerzite Mateja Bela, a hľadať možnosti skvalitňovania edukačného prostredia v SR. Prítomnosť medzinárodne uznávaného experta s dlhoročnými skúsenosťami s evalváciou v rôznych krajinách poskytlo UMB možnosť komparácie fínskeho vzdelávacieho systému, ako aj systémov ďalších krajín, so slovenským edukačným systémom.

Fínsky expert počas rokov 2013 a 2014 poskytol UMB výskumné a evalvačné know-how predovšetkým zo skúseností zo zapojenia sa do výskumnej a evalvačnej činnosti v rámci dvoch univerzít, na ktorých najdlhšie pôsobil (Helsingin yliopisto – Univerzita v Helsinkách a Tampereen yliopisto – Univerzita v Tampere), ale aj iných fínskych univerzít ako aj fínskeho ministerstva školstva a vedy a rôznych medzinárodných organizáciach (najmä v EÚ - v škandinávskych krajinách, vo Švajčiarsku a v Juhoafrickej republike).

Prečo práve spolupráca s fínskym expertom?

Všeobecne sa Fínsko pokladá za jednu z najúspešnejších krajín EÚ v oblasti evalvačných postupov uplatňovaných v edukačnom systéme, konkrétne pri hodnotení výkonov nižších stupňov škôl (hodnotenie OECD, PISA), ale aj terciárnych inštitúcií pripravujúcich edukačných profesionálov. Cieľom týchto evalvačných postupov na medzinárodnej úrovni je monitorovať výsledky vzdelávacieho systému, porovnávať ich zmeny v čase a prinášať námety na zlepšenie vzdelávacej politiky, zvyšovať úroveň internacionalizácie danej inštitúcie.

Dvojročná účasť fínskeho experta v projekte umožnila pozrieť sa na takto proklamované úspechy Fínska z iného, hlbšieho pohľadu: Čo znamená fínsky úspech pre Fínsko samotné a čo pre ostatné krajiny, je možné /potrebné príklad Fínska nasledovať? Ak áno, čo konkrétne?

Z čoho projekt pozostával?

Projekt naštartoval prípravou "fóra" pre zdieľanie vedomostí a skúseností fínskeho experta na UMB v prvom polroku 2013. Projektový tím vytvoril plán prednášok pre doktorandov a akademickú obec, plán skupinových a individuálnych konzultácií a kurikulum dvoch výberových predmetov pre doktorandov. Akademická obec bola informovaná o aktivitách experta a riešenej problematike prostredníctvom informačnej kampane, ktorá vyvrcholila prednáškou fínskeho experta, poskytujúcou úvodné informácie týkajúce sa problematiky evalvácie edukačnej činnosti na univerzitách a skúsenosti s evalváciou z Fínska.

V ďalšej fáze aktivity sa uskutočnilo stretnutie fínskeho experta s manažmentom UMB o otázkach evalvácie pracoviska a stretnutie s prodekanmi pre vedu a štúdium o možnostiach implementácie nových predmetov, resp. prednášok o vedeckom výskume a jeho evalvácie. Manažmentu UMB ako aj

pracovnej skupine Akreditačnej komisie SR bolo poskytnuté poradenstvo týkajúce sa procesu sebaevalvácie univerzity (ako môže manažment inštitúcie skutočne kvalitne hodnotiť výkon svojho pracoviska), a to najmä v kontexte akreditácie univerzít.

Počas ďalších dvoch semestrov prezentoval fínsky expert desať prednášok, seminárov a workshopov pre akademickú obec (vedecko-výskumných pracovníkov, univerzitných učiteľov a študentov – doktorandov a ich školiteľov a konzultantov) na tému evalvácie inštitúcií, výskumu, sebaevalvácie a evalvačných nástrojov, metodík a kompetencií. Prezentované boli najmä otázky a problémy týkajúce sa hodnotení PISA, fínskeho edukačného systému, prípravy učiteľov ako jednej zo súčastí úspechu v hodnotení PISA. Prednášky sa týkali aj otázok kvality učiteľskej prípravy, systému zabezpečenia kvalitnej prípravy učiteľov či expertov iných sociálnych vied. Fínsky expert prezentoval témy týkajúce sa praxe, trendov, skúseností s vedecko-výskumnou činnosťou univerzít a doktorandským štúdiom; plánovaním, realizáciou a priebežnou evalváciou vedeckého výskumu na pedagogických fakultách vo Fínsku; hodnotenia úspešnosti výskumu realizovaného na vysokoškolskom pracovisku: význam internacionalizácie, diverzity a kooperácie.

Fínsky expert spolu s domácimi expertami pripravili kurikulum dvoch nových výberových predmetov v anglickom jazyku pre doktorandov: a) Research in educational context, b) Evaluation of schools and universities“, ktoré boli realizované v zimnom a letnom semestri 2013/2014. Počas ich výučby odovzdal fínsky expert PhD. študentom - budúcim pedagógom, sociálnym pracovníkov a vedeckým pracovníkom v rôznych vedných oblastiach - svoje skúsenosti z dlhoročnej profesionálnej praxe v oblasti evalvácie univerzít, pedagogických inštitúcií, prípravy učiteľov. Zároveň prezentoval aj dotazník všeobecných zručností pre doktorandov a školiteľov doktorandských prác. Veľkým prínosom bola analýza rozhovorov a písomných spätných väzieb ako zo strany doktorandov tak aj školiteľov a vedeckých pracovníkov UMB.

Okrem prednášok veľká časť projektovej činnosti bola zameraná na konzultácie, poradenstvo, či mentoring niektorých doktorandov, ktorých fínsky expert počas svojho pôsobenia na UMB „sprevádzal“ v ich vedecko-výskumných aktivitách. Záujem o poradenstvo prejavili aj niektorí školitelia doktorandov, ktorým fínsky expert tiež poskytol svoje know-how, kontakty s fínskymi inštitúciami, či rešerše fínskych vedeckých publikácií. Oboznámil ich s evalvačnou maticou prípravy učiteľov vo vyššom (terciárnom) kontexte. Fínsky expert pripravil expertom zo SR príležitosť oboznámiť sa s fínskym know-how aj prostredníctvom zorganizovania týždňovej pracovnej cesty na niekoľkých univerzitách vo Fínsku.

Priebeh záverečnej konferencie

Záverečnej konferencie sa zúčastnilo cca 80 domácich a zahraničných expertov v oblasti edukačného výskumu a univerzitného vzdelávania zo SR, ČR, Poľska, Nórska a Fínska. Konferenciu otvoril prof. PaedDr. V. Korim, CSc. - dekan Pedagogickej fakulty UMB, ktorý privítal všetkých účastníkov konferencie.

Plenárnu časť konferencie moderovala expertka v projekte prof. PhDr. B. Kasáčová, PhD., ktorá predstavila aj štyroch zahraničných prednášateľov (z ČR, Nórska a Fínska) ako aj projekt “Mobility –

podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB". Prof. S. Saari, PhD. predniesol prednášku na tému Research in Social Sciences as a Factor of the Society Development. Vďaka zahraničnej mobilite v tomto projekte v septembri 2013 sa domáce expertky zoznámili aj s ďalšou fínskou expertkou prof. Säde-Pirrko Nissilä z University of Oulu, ktorá bola tiež pozvaná na záverečnú konferenciu a vystúpila s príspevkom na aktuálnu tému Working community and Teacher's Identity. Po príspevkoch bola možnosť diskutovať na dané témy v pléne.

Druhá časť konferencie prebiehala formou viacerých paralelných workshopov. Medzinárodný workshop venovaný záverom projektu si dal za cieľ sumarizovať a oboznamovať s výsledkami dvojročnej práce v rámci aktivity 1.3 v projekte vzhľadom na súčasné potreby a trendy v oblasti výskumu doktorandov, vedenia doktorandov a evalvácie. Išlo o workshop s výstižným názvom „How to Survive in the Jungle of Unknown Paths of Research" (Ako prežiť v džungli neznámych ciest výskumu), moderovali ho všetci traja experti v projekte. Prejavilo oň záujem 17 účastníkov konferencie zo SR, Poľska, Nórska a Fínska. Najskôr Doc. PaedDr. D. Hanesová, PhD. predstavila výsledky v projekte a otvorila k nim diskusiu. Účastníci workshopu mali možnosť v otvorenej diskusii prezentovať svoje výskumné východiská, ako aj zdieľať sa s kladnými a zápornými skúsenosťami počas vlastného výskumu, tiež so spôsobom vedenia doktorandov. Diskusné príspevky sa týkali prístupov k formulácii výskumného problému, výberu a modifikáciám výskumných metód, spätnej väzby z výskumného terénu a pod.

Hodnotiace odozvy účastníkov workshopu boli veľmi povzbudzujúce. Oceňovali najmä možnosť diskutovať so zahraničnými expertami, otvorený prístup organizátorov konferencie a workshopu, rozsah podnetov pre zlepšenie prístupu k doktorandskému výskumu ako aj mentoring PhD. študentov. Vyzdvihli potrebu znovuotvorenia centra doktorandov.

Úvodné slovo k zborníku

Je mi potešením predstaviť čitateľom konferečný zborník, ktorý sa mi v určitých ohľadoch javí ako 'unikátny'. Dovolím si tento svoj pohľad objasniť. Zborník pokladám za odraz reálneho diskurzu prebiehajúceho v európskom univerzitnom prostredí – diskurzu, ktorý sa denne odohráva medzi študentami (najmä doktorandmi) a ich školiteľmi; diskurzu medzi výskumom, teóriou a praxou v časopriestore od myšlienky cez výskumný problém, výskumné skúmanie, inováciu, edukáciu až po evalváciu. Tento zborník skutočne odráža širokú tému projektu, týkajúcu sa práve týchto významných procesov, prebiehajúcich v univerzitnom prostredí a v procese odovzdávania jej výstupov rôznym sféram spoločnosti. Samozrejme, vzhľadom na takúto masívnu tému projektu nebolo ambíciou autorov zborníka pokryť celú jej problematiku, skôr uskutočniť určitú sondáž do jej najakútnejších oblastí, tak ako ich 'precítili' jednotliví účastníci konferencie, či už pedagógovia alebo samotní doktorandi.

Zborník tak pozostáva z príspevkov, ktoré možno zaradiť do niekoľkých kategórií, či priam žánrových skupín. Plenárne príspevky sa okrem samotného informovania o projekte (D. Hanesová) venujú priamo téme konferencie, avšak každý z úplne iného uhla pohľadu – od zdieľania informácií o požiadavkách na kľúčové kompetencie doktorandov ako predstaviteľov pokroku v oblasti výskumu vo Fínsku ako aj v rámci EÚ (S. Saari), cez hlboký ponor do procesu vedeckého rastu prostredníctvom

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

porozumenia a mentoringu medzi univerzitnými učiteľmi navzájom ako aj s univerzitnými študentami (S.-P. Nissilä), po dôsledné, presvedčivé, a zároveň priam poeticky formulované charakterizovanie toho, čo spôsobuje doktorandom najväčšie problémy počas ich výskumnej práce (B. Kasáčová).

Príspevky, ktoré si pripravili učitelia a doktorandi pre prezentáciu počas workshopu, zozbierané v abecednom poradí, možno zaradiť prinajmenšom do dvoch kategórii. Jednou z nich sú prezentácie rôznych tém/častí/fragmentov výskumných výstupov doktorandských prác viacerých doktorandov (A. Brišová, Z. Lynch, J. Pecníková, A. Slatinská) , resp. ďalších výskumov vysokoškolských učiteľov (A. Doušková, S.-P. Nissilä, K. Čižmáriková). Vzácne na týchto príspevkoch je to, že nám umožňujú sledovať myšlienkový postup jednotlivých autorov, samotné výsledky výskumov, hoci je jasné, že pre malý priestor v zborníku nebolo možné detailne prezentovať celú metodológiu či možné odporúčania pre prax. Ako „chuťovky“ však možno uviesť informácie o výsledkoch zaujímavej komparácie súčasného testovania morálnej zrelosti osobnosti s podobným testom pred 30 rokmi, zaujímavé informácie o výskume poskytujúcom reálny obraz zavádzania CLIL do stredných škôl, či čerstvé údaje o trendoch v kurikulárnej politike EÚ v oblasti jazykovej prípravy súčasných žiakov a ‘čiernych dierach’ v nej, o výskume integrácie konceptu aktívneho občianstva do vzdelávacieho systému na Slovensku na všetkých troch vzdelávacích stupňoch, o funkcii univerzít v Írsku chrániť a revitalizovať írsky jazyk a ukázaní cesty, ako môžu aj pedagogické fakulty napĺňať zatiaľ len frázu o plurilingválnom prístupe k všetkým národným jazykom v EÚ.

Poslednou, veľmi osviežujúcou kategóriou už aj počas samotného workshopu, boli akési reflexie vlastného ‘tápania’ a hľadania sa počas prípravy dizertačnej práce dvoma doktorandkami, formulované formou určitého peer-mentoringu ostatným doktorandom (A. Poliaková, A. Slatinská). Autorky sa zdieľajú s charakteristikou potrieb špecifických sebariadiacich a reflexívnych zručností doktorandov. Výskumník je predstavený ako pýtajúci sa, skúmajúci človek, dokumentarista, detektív a dizajnér.

Na záver by som chcela poďakovať všetkým účastníkom konferencie, a najmä prezentujúcim, za to, že boli ochotní zúčastniť sa konferencie, otvorene prezentovať svoje reálne hľadanie sa v ‘džungli’ výskumu a diskutovať o témach, ktorými ‘žijú’, nebáť sa odhaliť svoje zápasy, pretože, ako vo svojom príspevku nadchýňajúco vyjadruje prof. B. Kasáčová, “dôležité je nebáť sa spochybňovania - niekedy je to ako použitie mapy a jej natočenie správnym smerom ... V debatách s odborníkmi sa dá spoznať skúsenosť iných, a vedieť rozpoznať, kedy je užitočné vracať sa k osvedčeným spôsobom a s ich pomocou hľadať svoju vlastnú cestu. Je to ako nastaviť tvár nielen vlastnému zrkadlu, ale zistiť si pohľad na seba aj od iného ... použitím dvoch a viacerých zrkadiel.“

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

PhD Education and Generic Skills of PhD students

PhD vzdelávanie a generické zručnosti PhD študentov

Seppo Saari, PhD.

Adjunct professor - University of Tampere, Finland

Visiting professor – Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

seppoojsaari@kolumbus.fi, seppo.o.saari@helsinki.fi

Abstract: *The author shows the need to develop general, key skills also during doctoral studies. He starts with the latest statistics on rising unemployment of PhD graduates in Finland (r. 2014). He arguments in favour of such a doctoral education curriculum that will actively develop generic skills of PhD students and also evaluate them (see Appendices 1-3). Then the author lists and describes various generic skills that are valued by future employers but also by the students.*
Key words: *generic skills, doctoral studies, profile, university student*

Abstrakt: *Autor približuje potrebu rozvíjania všeobecných, kľúčových zručností aj v doktorandskom štúdiu. Vychádza z najnovších štatistík o stúpajúcej nezamestnanosti absolventov doktorandského štúdia vo Fínsku (v r. 2014). Argumentuje smerom k takému kurikulu doktorandskej prípravy, ktoré bude aktívne tieto generické zručnosti u doktorandov rozvíjať a aj vyhodnocovať (Prílohy 1-3). Autor vymenúva a popisuje jednotlivé generické zručností, ktoré sú oceňované ako budúcimi zamestnávateľmi, tak aj samotnými študentami.*
Kľúčové slová: *generické zručnosti, doktorandské štúdium, profil, univerzitný študent*

Introduction

Educational institutions across the world are being challenged to improve instruction so that tomorrow's workforce will have the knowledge and skills necessary to meet the demands of modern careers and contribute to the global economy. The skills developed in higher education are changing: less emphasis is placed on content-specific knowledge and more is placed on generic skills such as analytic reasoning and evaluation, problem solving, and written communication.

The academic news in November 2014, in Finland by Acatiimi – "Team of Academics" Magazine of Trade Union of University Academics, discusses the problematic amount of PhDs because of unemployment situation:

> *"At present there are 900 PhDs unemployed in Finland. Increase of unemployment is 30 per cent compared to the previous year. The worst unemployment situation is in biology, biochemistry*

chemistry and physics. The annual target of PhD graduations in Finland has been 1,635. The target has been negotiated between the Ministry and Universities. The agreement discussions are called being negotiations, but in practice, universities do not have much free space or power in negotiations. Today the Ministry states that the needs of doctors were estimated making throughout survey. This year the new discipline-specific numerical targets of PhDs depend on universities, not any more on the Ministry. The Ministry has set up a committee, which discusses about the future needs of doctors." (Acatiimi No 8/2014, 6–7[1])

In some working sectors, doctorate is considered to be a demerit. The Chair of Finnish Professors' association, Maarit Valo addresses the problem back to the universities in the Magazine Acatiimi: universities should actively market the know-how of their doctors. The first step is to renew the present diploma, which does not tell anything about what PhD is able to do and what are the qualifications they have (Acatiimi No 8–2014, 8).

The article includes main findings of three evaluations of doctoral training in Finland and documents used in Bologna process, but the focus of the article is mainly on generic skills. The relevance of the national evaluations were confirmed by background questionnaires, by experts and students in steering group by interviews and cooperation with several partners taking part in the planning and implementation of the surveys and interviews, such as students union, the Academy of Finland, Ministry of Education (and Culture), Finnish Higher Education Evaluation Council, university representatives, questionnaires addressed to all universities in Finland. In the background material there were also international surveys and comparable data in the planning phase of these evaluations (e.g. Doctorand Spegeln – Doctoral Mirror 2003 and 2008) by Swedish Evaluation Agency/ Högskoleverket[2]). The Bologna process itself has challenged the need to develop doctoral training according to the European standards and find common targets internationally, too. The referenced documents are fair new and are based on large surveys and interviews.

This article concentrates mainly on generic skills or transferable skills or skills required in the working life - also outside the academic world. University itself represents as an employer, working life. At the end of this Proceedings there are questionnaires (for supervisors and PhD students). They can be benefitted for surveys of doctoral education. The questions are actual and their relevance has been tested in several surveys. The main part of the questionnaires has been used in 2005 (national evaluation) and a new combination of questions has been revised in 2011 (Saari & Moilanen, 2012). The Swedish Mirror for Postgraduate Students reflects the views of students. The study was intended to show whether and to what extent postgraduate programmes live up to their fundamental objectives. It aimed to provide the basis for a general discussion of how well postgraduate studies in Sweden functioned (Högskoleverket, 2003, 2008[3]).

---

[1] Acatiimi 8-2014. Magazine of Trade Union of University Academics (Finland)
[2] Högskoleverket 2008. Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.
Högskoleverket 2003. *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.
[3] Högskoleverket (2008). Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Today we can define that the science benefits the economy when promoting innovation in science, science and progress for increasing the international reputation of excellence in science, politicians and other decision-makers about the acquisition in science, benefits the economy when promoting innovation in science, the progress for increasing the international reputation of excellence in science, the politicians and other decision-makers about the acquisition in science, the professional development of researchers, but all citizens because the publicity of science. (Muhonen & Puuska, 2014).

Doctoral education reform in Finland

In order to develop as a knowledge-based society, Europe needs to train creative workers to meet new demands in all sectors of the economy and society. The skills required are gained through an experience of research. This leads to the development of a new concept of the doctorate. The core of the doctorate is a professional experience acquired through the management of an original research project in a high quality scientific environment. This should be reinforced by a personalised training plan in order to bring to fruition a professional project and to formalise transferable and specific skills. Universities need to develop doctoral policies in order to implement this new concept of doctorate. Structured doctoral programmes, based around a scientific critical mass, represent an operational response to the implementation of these policies (Jean Chambaz et al.).

In Finland a new structure of PhD education is implemented in 2014. It includes university-specific graduate schools and under them doctoral programs. Enhanced university autonomy and improved governance and accountability of institutions are crucial to enable them to open up to non-traditional learners and to diversify income. University-business partnerships can create appropriate conditions for a higher share of private sector funding from enterprises and – in line with the "New Skills for New Jobs" initiative – help universities in developing curricula and qualifications which are more relevant to the competences needed for the labour market and by students (Education and Training 2010, 9[4]). Universities according to Act (Finland 558/2009) promote free research and scientific and artistic education, provide education based on research, and educate students to serve their country and humanity.

One example is the new structure at the University of Helsinki as titled on websites: D*octoral education reform – University of Helsinki*[5]. The University of Helsinki introduced a new doctoral education system consisting of four doctoral schools at the beginning of 2014. The model is one consequence of national evaluations of doctoral education.

The new doctoral schools are:

Högskoleverket (2003). *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.

[4] Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme".

[5] Doctoral schools and programmes at the University ofHelsinki: http://www.helsinki.fi/doctoral-schools/

- Doctoral school in the humanities and social sciences
- Doctoral school in the natural sciences
- Doctoral school in health sciences
- Doctoral school in biological, environmental and food sciences

A total of 32 doctoral programmes under four doctoral schools encompass all of the University´s research fields. The research fields of the four schools will not follow faculty or campus structures but will, instead, be based on cooperation in research and doctoral education.

Generic / transferable skills in doctoral education

The news, presented in the ingress of this article (and Appendix 2), provides good start for this review i.e., what kind of generic qualifications or skills PhD students should master. Documents discussing about this topic, use the terms such as generic or general skills and competences or transferable skills. There are also several overlapping expressions of the PhD education of universities such as doctoral schools or programs and graduate school, whether we are discussing about every university-specific graduate school or a single doctoral program. National evaluation report stated in 2006: *Finnish doctoral education is a complex organization involving a student, a supervisor, a funding agency, a department, a degree-granting faculty, a GS, and a university* (Dill et al, 2006).

One interest in Bologna process are students' qualifications and curriculum: such as learning outcomes, EFQ (European Qualifications Framework): transparent descriptions of knowledge, skills and competences, promoting life-long learning and equal opportunities in the knowledge-based society. EFQ[6] includes: communication in mother tongue and foreign languages, learning to learn, social and civil competence, mathematical competence and basic competence in science and technology, sense of initiative and entrepreneurship, digital competence, cultural awareness and self-expression (European Parliament, 2008[7]).

European Charter of Researchers and Code of Conduct for the Recruitment of Researchers includes a good collection of qualifications, which PhDs as researchers should master. Actually the charter does not define requirements, which PhD education should contain, but tells about expectations and qualifications, which PhDs should be able to benefit in their academic work. Actually the general parts of the requirements are the same, which enlightened and responsible workers should master also in other than academic working places. The emphasis and terminology in European Charter is entirely

[6] The European Framework for Key Competences for Lifelong Learning.
[7] Working Group on Qualifications Frameworks Report, 2005 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf Qualifications Frameworks Working Group Report, 2007 http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/WGQF-report-final2.pdf

from academic world (European Charter, 2005[8]). European doctoral program project is also designed to reflect the European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers (European Commission, 2005), which all European universities are encouraged to ratify and implement. Consequently, the term "early stage researchers" (ESRs) is used to designate doctoral candidates "in the first four years (full-time equivalent) of their research activity, including the period of research training" (European Commission, 2005, p. 28). In UK in a review chaired by Gareth Roberts included recommendation: there is insufficient access to training in interpersonal and communication skills, management and commercial awareness. Training intransferable skills need to be strengthened considerably (Ritter, M 2008[9]).

As a professional experience, the doctorate should encompass not only scientific knowledge and technical skills, but also generic skills (team work, networking, time management, autonomy, etc.) and more specific skills attached to research activity (management of uncertainty and failure, ability to convince others of the relevance of a hypothesis, lifelong learning, etc.).

These skills are acquired through the doctoral experience and represent the added value of training through research. Nevertheless, ESRs need to be aware of these skills and able to sell them to future employers. This also implies a good knowledge of job market mechanisms and some reflection on one's own professional development.

The doctorate can no longer be considered merely as a continuation of academic studies (i.e. an essentially "non-productive" process), or as a personal accomplishment or opus within an exclusive mentor-disciple relationship. Indeed, such a concept no longer corresponds to the daily reality of most ESRs, who are already greatly contributing to scientific production and who should therefore be considered as researchers, according to the European Charter of Researchers (Chambaz, Biaudet & Collonge[10]).

---

[8] European Charter of Researchers - Code of conduct for the Recruitment of Researchers. 2005. Directorate-General for Research Human resources and mobility - Marie Curie Actions. http://www.esf.org/working-at-esf/european-charter-of-researchers-and-code-of-conduct-for-the-recruitment-of-researchers.html

[9] Ritter, M. 2008. Doctoral schools and transferable skills (pp-presentation in Helsinki 2008) 3rd CYCLE DEGREES: COMPETENCES AND RESEARCHER CAREER. Bologna seminar Helsinki. CIMO Publications 1 – 2009. Centre for International Mobility CIMO.

[10] Jean Chambaz, Paule Biaudet, Sylvain Collonge. Developing the Doctorate. Implementing Bologna in your institution. Planning and implementing the three cycles.
http://www.ifd.upmc.fr/modules/resources/download/ifd/Publications/handbook.pdf

Bergen Communiqué (2005), *The European Higher Education Area – Achieving the Goals:* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen: May 19-20, 2005

European Commission (2005), *European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers,* http://europa.eu.int/eracareers/pdf/ am509774CEE_EN_E4.pdf

European University Association (2005), *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society,* http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_ Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

European University Association (2004), *Developing an Internal Quality Culture in European Universities,* http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII% 20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf

In 2010 OECD launched project AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) aimed to develop and prove instruments for direct measurement of learning outcomes in an international context. There were three strands in AHELO: Engineering, Economics and Generic skills[11]. It tried to clear up whether it was possible internationally to measure students' learning and knowledge. The preliminary study had four components: generic skills (general ability), subject specific science and technology, as well as contextual factors. Finland was involved in section of generic skills.

Transferable skills such as project management, communication skills, language skills pedagogy and internationalization of training also underlined the importance of international education and non-academic career preparatory education in the courses. The supervisors and supervisee have considered them important, but drew more attention to the diversity of the rest of the training. All in all, universities should pay more attention, in particular to the development of skills and knowledge and evaluate the performance (Dill et al. 2006, p. 40). General skills in graduate schools are such as language studies, research ethics, immaterial rights, funding application, international cooperation, career and working life requirements, management and steering of the research project, scientific writing and publishing and pedagogical skills (Niemi et al, 2011).

Harvey presents generic skills as social skills, quality assurance skills, problem solving skills, learning efficiency, flexibility and communication skills. These are in addition to shortages of critical scientific and technological skills. There will be a greater proportion of workers needing communications, language, management and organizational skills. More polyvalent forms of education and training will be necessary in order to enable workers to contribute to the objectives of successful innovation, high quality products and processes, flexibility in meeting consumer needs and adaptability to new technologies, new forms of industrial organization and higher productivity (Harvey & Knight 1996, 55-60).

The attributes that are regarded as most important are willingness to learn, teamwork, communication skills, problem solving, analytic ability, logical argument, ability to summarize key issues:

- Most employers are satisfied with the core content of courses although some are concerned about the apparent cut-back in core principles in modular programs; the willingness to learn of graduates, the single most important factor for employers; the commitment, self-motivation, drive and desire to achieve of graduates; graduates' ability to be analytic, logical, numerate, to conceptualize issues rapidly and to deal with large amounts of information; graduates' ability to work in teams and to cooperate: although some employers noted that graduates are often more comfortable communicating with computers than with people.
- Employers are only moderately satisfied with the technical ability of graduates; as well as the

[11] Educational institutions across the world are being challenged to improve instruction so that tomorrow's workforce will have the knowledge and skills necessary to meet the demands of modern careers and contribute to the global economy. The skills developed in higher education are changing: less emphasis is placed on content-specific knowledge and more is placed on generic skills such as analytic reasoning and evaluation, problem solving, and written communication.

critical ability of graduates.

- Employers are somewhat dissatisfied with the innovation of graduates, impart due to the insensitiveness of graduates to the implications of innovation; the lateral thinking and synthetic ability of graduates.
- Employers are dissatisfied with oral communication skills of graduates, who seem to have had little experience of making presentations or of having the attribute assessed, despite its very high importance; written communication skills of graduates; the arrange of writing abilities is limited as is the ability to write for diverse audiences (Harvey & Knight, 1996).

Evaluation of PhD studies at the University of Helsinki

According to Pyhältö 2012 (in Saari & Moilanen, 2012), the students reported that gaining expertise in one's field was the most important element of their degree whereas career planning, applying for funding, as well as acquiring business, entrepreneurship skills, and IPR skills were seldom considered to be important. Principal investigators considered gaining academic expertise in one's field to be the most important element of a doctoral degree, and considered business skills and marketing of research results as the least important aspects of expertise gained from a doctoral degree. Altogether they considered the different aspects of expertise to be more important than did the doctoral students (Pyhältö 2012 in Saari & Moilanen 2012, see also Appendix 3).

The doctoral students typically reported that their studies supported the research work rather well in addition to providing expertise for the work and other expert tasks. However, the students also reported that the studies were less likely to provide the skills needed in work outside of university. The students felt that the studies had progressed as planned and to some degree agreed that it was possible to complete studies within four years. As well, a majority did not consider the workload to be too high.

Principal investigators, on the other hand, agreed that the doctoral studies supported the doctoral research work quite well. Further, they felt that the studies provided more expertise for research or other expert work than for working generally outside of university. They evaluated rather well their students' studies progressing as planned and on average did not consider the studies to be overly extensive considered gaining academic expertise in one's field to be the most important element of a doctoral degree, and considered business skills and marketing of research results as the least important aspects of expertise gained from a doctoral degree. Altogether they considered the different aspects of expertise to be more important than did the doctoral students (Pyhältö 2012 in Saari & Moilanen, 2012). Here is the students' evaluation in more details:

Communicative skills (expressing oneself in speech and writing)

It is not just knowledge, which is important for countries' doctoral studies and future careers. Being able to express oneself well in both speech and writing are important. The survey asked graduate

students which research studies increased their ability to write clearly and understandably and orally present their material.

One fifth (20%) of the students stated that research studies in minor extent meant that they increased their knowledge when it comes to expressing themselves well in speech and writing. The corresponding result in 2003 was 25 %. The survey results indicate no significant difference between disciplines (Högskoleverket 2003, 2008[12]).

Learning the methods

A relatively large proportion of the students (17%) say they have acquired knowledge of scientific methods only to a "small extent" or "very little / not at all" and of scientific theory (25%) or how to independently conduct research (13%). The proportion, which says the acquired skills in the scientific methods and theory are negligible in extent are slightly larger than in 2003 (Högskoleverket 2003, 2008[13]).

Even within the group of students who are in the final stages of post-graduate studies is an almost equal proportion, who answered that they did not acquire knowledge in the scientific method and theory to any appreciable extent. Because such knowledge is a prerequisite for conducting good research, these results can be seen as a threat to the quality of both graduate education and research (Högskoleverket 2003, 2008[14]).

International cooperation

National/International Cooperation in doctoral education is one part of generic skills. It means in practice several types of activities and skills: cooperation, negotiations, discussions, public presentations, funding applications, travelling, making agreements, time allocation, different kinds of planning, asking and giving feedback and advice, responsibilities in finances, accounting, understanding about human behaviour and building relationships, correct and polite behaviour, knowing and honouring different local cultures, working cultures and action cultures, knowing legislation and its interpretations. Another skill is how to write a good agreement in foreign culture, knowing ethics and ethnic aspects. In international cooperation the PhD student should know national and European legislation, taxation practices, social security questions and common responsibilities in foreign cultures and environments.

Many of these skills could be learnt during the PhD studies – most of these skills, however, are skills needed everywhere in conceptual or contemplative work.

---

[12] Högskoleverket 2008. Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.
Högskoleverket 2003. *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.
[13] Högskoleverket 2008. Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.
Högskoleverket 2003. *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.
[14] Högskoleverket 2008. Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.
Högskoleverket 2003. *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Cooperation with foreign universities provides also good experience about working life. Finnish research appears to be well embedded in the international research system, e.g., use of foreign lecturers, student participation in international conferences, student exchanges, participation in Nordic/EU doctoral networks, international joint research programs.

Publishing practices

Doctoral students need to acquire information and skills about publishing practices i.e. where to publish, how to publish and with whom to publish, what the rules are, restrictions and rights when publishing internationally in journals and also on the web (e.g. Sherpa Romeo provides information for this[15]). One should publish at least summaries in English (and do it so that the summaries can be found by using common search engines (e. g. Google, Google scholar).

University's open access publishing practice provides a remarkable tool to reach international audience and contacts. Researchers' own web-sites accelerate international visibility. Monograph writers can publish shorter website articles or abstracts about their research topics. Publishing a book can be nowadays accelerated by publishing preparatory articles or just actual topics in the net, although the entity and main topic will be published later as a book.

Senior researchers can assist PhD students to understand agreements with publishing houses and to find relevant media for articles, to learn about legal rights to publish some part or similar about a book or an article already published in a journal or publishing house (some part, new aspect, revised or updated results).

Senior researchers should also show PhD students how to accelerate to receive citations in a modest and transparent way already'' during the PhD studies. They can help PhD students in finding partners whose reputation is high and who are willing to take new partners. Often new partners provide new aspects or new ground or combination for research – such as interdisciplinary, transdisciplinary or multidisciplinary approaches in research topics are valid. Very often it happens that the same kind of research is done in other faculties. Sometimes the starting points can be different but the interests can be the same. This kind of cooperation should be increased based on win-win principle. Often the researchers fear competition and protect their core ideas. Cooperation enriches more often than ruins the original ideas.

Marginal research topics, which are sometimes called 'orchid fields', can be interesting for global academics and perhaps for public audience. It is mainly a question how to make visible or to 'market' marginal topics. Marginal topics in a small country can be very interesting just because of being marginal and the phenomenon can be perhaps unique. Application of marginal phenomenon can open new interest wherever, theoretically and in practice. The phenomenon which seems to be unique and rare is on the contrary often quite universal and common.

---

[15] Publisher copyright policies & self-archiving. http://www.sherpa.ac.uk/romeo/ The journals are categorized in four types: green, blue, yellow and white.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Funding

The key question for PhD students and their future researcher career is success in funding application. Professors have much silent knowledge which is seldom shared in academic community. Master–journeyman-model will be needed with novice researchers. PhD students should know the central funding instruments and the procedures in writing applications. Universities usually have special offices for European level applications. Inside the university public funding, applications are often first evaluated according to university's review system. The skills to write a good funding application and the knowledge about publishing policy of journals should be developed (e.g. journals which do not publish the same kind of title as published earlier, in spite of the new aspect it may be included). There is a wide variety in publishing policy in Journals, only experts can know what the real chance of getting published is. Doctrine differences or restrictions in journals should be well known as well. The experts have also knowledge, which topics are relevant from the industry, business and society point of view.

A researcher should know, how to get published in a moderate time: the optimal relation between the impact of a journal and throughput percentage taking care of the realistic waiting time before the article will be published.

Leadership and management in PhD education

Both in the academic world as well outside of it there are needed the same working life skills such as leadership and management, project management, working in a network and teams.

Many graduate schools in Finland were governed by a board comprising members of academic staff and some had student members. Some graduate school directors exerted strong leadership, which occurred most often in university-based graduate schools. It seems that graduate schools required appropriate authority relationship between a graduate school and the involved departments and faculties (Dill et al. 2008[16]).

Teamwork is always needed in academic work, as it is needed in other workplaces, too. Leadership ability requires psychological attitude and means responsibility to lead personnel and human relationships and respective affairs.

Management is closer to matters and more technical than leadership. Management includes, e.g., to apply effective project management through the setting of research, its goals, intermediate evaluation and prioritisation of activities. Management skills also involve ability to design and execute systems for the acquisition and collation of information through the effective use of appropriate resources and equipment; to identify and access appropriate bibliographical resources, archives, and other sources of relevant information; to use information technology appropriately for database

[16] Dill, D., Mitra, S.K., Jensen, H.S., Lehtinen, E, Mäkelä, T., Parpala, A. Pohjola, H., Ritter, M.A. and Saari, S. (2006). PhD Training and the Knowledge-based Society. http://www.kka.fi/files/78/KKA_106.pdf

management, recording and presenting information. Project management means also the skill of delivering the main idea within time and budget limits. Learning should include creation, design of complex studies and projects; implementation and management of all phases of complex projects and follow through to completion. Very often multi-tasking is required.

Working life relevance of PhD education

Dill et al. (2006) report also highlighted accountability of universities in increasing the input of working life. The general workplace skills enhancement and promotion has evolved in recent years.

According the above-mentioned Finnish survey - its group interviews - it became clear that the universities themselves felt that doctoral education should be diversified more in cooperation with working life - with non-university employers. Employers need to be aware of doctor's expertise and doctoral students, in turn, expand their views on career opportunities and the skills necessary for working life. Group interviews suggested to appoint deans of industry in various fields of sciences. Their task would be to respond to the active co-operation with the outside world of work. Otherwise, cooperation becomes an easy haphazard and highly individual (Niemi et al, 2011).

Bilateral relationships between PhD education and working life should be enriched being a natural part of the working culture in research. Group interviews and survey responses revealed that the promotion of professional skills was often seen in the course of providing a service. To some extent, it was also highlighted that professional skills were formed spontaneously and did not require a special effort. Working life skills promotion is still missing to a large extent and systematic planning and approach are needed.

Doctoral students who work in universities funded by projects are usually given a broad range of skills in various jobs because the projects have often a strong link to practice. Thus a part of the doctoral trainees gets a good picture of the needs in labour market outside the academia and are able to create useful connections.

Students, who study besides their work, have a strong work life relevance and it is usually built-in study, for example, through the research topic and the work connection. While part-time employed doctoral students have more working contact possibilities outside the academic world and the can create networks with work life. The theoretical background can be experienced to be different after the practical experience. This kind of a natural working life connection, however, is not well benefitted (Niemi et al., 2011).

One of the most important factors in doctoral education, from the perspective of working life, is also the environment, in which the new doctor moves after graduation. It is unrealistic to imagine that all graduated doctors could be located only on academic tasks. Therefore, it is reasonable to ask what kind of doctoral graduates the programs produce. From the beginning of the studies, doctoral education should be directed to the areas where PhD student will work after the graduation.

Follow-up evaluation revealed clearly that "speed" of business life is accelerating. Current doctoral training was seen as partly badly being able to respond for this challenge. Business and industry

seems to want increasingly top-level large-scale specialists who are able to combine complicated information in the complex environment and manage multi-processes. For this reason doctoral studies were considered to provide insufficient training. In particular, the narrowness of research topic was considered to be in conflict with wide-ranging requirements (Niemi, 2011).

Dill et al. (2006) emphasized the responsibility of universities in career planning in the same way as in the promotion of working life in education. On the basis of interviews the support was experienced to be still quite limited. Doctoral students experienced that the actual career tutoring was not provided at the present.

Full-time doctoral students, who are aimed to academic career, seem to have most support for career planning. Universities have typically deficient career knowledge beyond academia. The students who work on the basis of grants if being weakly integrated to university are most disadvantaged.

It is clear that the doctoral students themselves have a primary responsibility for career planning but the university should support the trainees. At the moment, in doctoral training strong emphasis is, for obvious reasons, on academic career. Although more and more expected to be employed outside the universities, the support for other choices is not available enough.

PhD candidates produce the results of research performance

It seems to be practice everywhere that the PhD candidates are money makers in universities. The funding is based (in addition to masters) on doctoral graduates. From ethical and quality point of view it is important that the graduation process is fluent and quality is considered more important than the quantity of graduates.

Much of the research at universities is conducted by doctoral candidates. In Sweden in the year 2005, they performed about 40% of research volume. Proportion varies between areas of activity from 30–50 % (Högskoleverket 2003, 2008[17]).

Research ethics

Research ethics concerns problems and issues surrounding how to conduct research. How far to go in risking other people's privacy and security to reach the knowledge which is in target? Research ethics is also about the researcher's own honesty and openness. This aspect of quality in research justifies its place in the graduate program. It is important that graduate students understand the value of good research ethics, not least in the future career (Högskoleverket 2003, 2008[18]).

Motivation to study PhD degree

[17] Högskoleverket 2008. Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.
Högskoleverket 2003. *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.
Högskoleverket 2008. Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.

Significantly from 36% to 18%, students responded without mentioning that a teaching or research career was the main motivation for their research training (Högskoleverket 2003, 2008[19]). Thinking this aspect it emphasizes the generic skills and competences outside the scientific work.

Scientific and critical thinking – from theoretical approaches to practices in university context (2014)

Critical thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It presupposes assent to rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities and commitment to overcome our native egocentrism and sociocentrism (Paul & Elder, 2008[20]).

On the level of doctoral education we aim to develop qualifications which make PhD students independent in their thinking, argumentation and analytic reasoning. They should be able to argue their choices, in using scientific concepts and understand basic requirements in making scientific research.

From my experience most difficulties have PhD students who do not have metacognitive skills. Also then their critical thinking is often undeveloped. One part of scientific thinking is critical thinking. Critics should be addressed to the researcher's own thinking and argumentation as well. A well cultivated critical thinker:

- raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely;
- gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards;
- thinks open-mindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and
- communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems.

Subjectivity and objectivity is often misunderstood. In qualitative research objectivity can be increased when subjectivity is described making it transparent. Then the researcher's restrictions are described. Values, attitudes, emotions, and experiences impact upon one's critical thinking. Writing these open, makes the research more reliable. Therefore it is important to describe the basic scientific presumptions the researcher is using. The readers have then possibility to evaluate how the presumptions have affected the research results. Let us give an example of research topic is from philosophy or religion. Then some presumptions are not questioned in the research setting but they have been taken as they are. Presumption would be, e.g., that the third world exists and the conclusions of the research are made based on that.

Scientific traditions play an important role in the research procedure. Students should know the tradition they are following. It does not diminish the scientific requirements of the research. If the

[20] Paul R. and Elder, L. (2008) *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools,* Foundation for Critical Thinking Press.

tradition is exceptional, then the researcher must be especially capable of convincing the readers that the research setting and results are reliable in the theoretical context chosen.

The researcher should understand and define his/her basic starting points of knowledge, what the ontological, epistemological, axiological and teleological presuppositions in research are, what kind of knowledge is considered as knowledge in his/her research. According to Galilean reasoning, everything should be changed to measures using mathematic symbols (1564 – 1642). As counterargument of that, reductionism changes the reality into "unreal" as colours are not only objective waves (longitude of waves), but a sense of colours in human mind (Goethe). According to Plato, knowledge is well justifiable, true belief, which differs from suppositions, myths and guess (Plato: Theaitetos dialogue). Plato drew a sharp distinction between knowledge, which is certain, and mere true opinion, which is not certain. What is knowledge – where is it or where does it happen, where is the "real" world? How can the true knowledge be reached in reality?

Nowadays we want to know surely, but the result is "quite a lot, almost, not at all" - certainty depends on something else than the objective evidence – whose objectivity or evidence is it at last? One solution to the dilemma has been to categorize knowledge according to the source of the knowledge: measured, reasoned, discovered, observed, believed, common opinion and view, etc. The results and conclusions are based on the origin of the knowledge, thus the knowledge is contextual with its origin. Justification and rebuttal of the knowledge differ because of its origin. We tolerate uncertainty, because our knowledge is limited and depends on many presuppositions. If we dare to be unsure, we can discover something interesting - perhaps something totally new.

Instead of Conclusion: A brief overview of skills of PhD students

Finally I would like to present a list of PhD students skills composed from PhD evaluation reports and European Bologna Process documents. Dublin descriptors form a good collection of competences when speaking about the third level scientific qualifications. (See Appendix 1). The list was created as a collection of qualifications from various above mentioned documents[21]:

Communicative competence and public presentations

- Communication skills including conceptualizing
- Communication through different information media for different audiences

[21] The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) (second edition, revised August 2008). Descriptor for a higher education qualification at level 8: Doctoral degree; Saari & Moilanen, 2012; Dill et al., 2006; European Commission documents. Several Policy documents by EUA (European University Association) point of view: http://www.eua.be/cde/publications.aspx. Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe "Towards a common approach" 2011.
http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf
Development of doctoral education – Tohtorikoulutuksen kehittäminen Committee of the development of researcher training. (2006). Ministry of Education; Helsinki University Press.

- Defence - Constructively defend research outcomes at seminars and viva examination
- Confidence - Gaining confidence and knowing how to work towards solutions
- Develop and maintain co-operative networks and working relationships with supervisors, colleagues and peers, within the institution and the wider research community
- Handle ambiguity and differing views
- Media - Web, email and social media
- Oral communication
- Presentation skills and expression, present one's skills, personal attributes and experiences through effective CVs, applications and interviews
- Publicity and PR
- Speaking skills – speaking in public
- Teaching ability in a broad sense
- Writing clearly and in a style appropriate to purpose, e.g. progress reports, published documents, and thesis.
- Writing skills - Report writing and thus presenting scientific and technical documents (scientific papers, summaries, reports, figures, graphics, etc.)

Working in teams and other compositions

- Networking - Build and lead networks and teams
- Team working
- Work with the committee process

Ethics and expertise

- Ethics - Rights and duties - Ethical issues, attribution, copyright, malpractice, plagiarism, ownership of data and the requirements of the Data Protection Act.
- Expertise in one’s field - Aspects of expertise to be more important
- Health and safety - Understanding relevant health and safety issues and responsibility - demonstrating responsible working practices
- Rights and duties - Awareness of issues related to the rights of other researchers, of research subjects, and of others who may be affected by the research, e.g. confidentiality
- Standards - Appreciation of standards of good research practice in one’s institution and/or discipline

Financial responsibilities and working life outside of academia

- Applying for funding
- Bidding for funding
- Business skills, acquiring business
- Commercial Awareness
- Entrepreneurship skills

- Investigating (ability)
- Marketing of research results as the least important aspects of expertise
- Processes for funding and evaluation of research
- Resourcefulness
- Working life - skills needed in work outside of university

Leadership and management skills

- Leadership
- Learning and acquiring knowledge
- Managing failure and bounce back
- Managing time and material/human/financial resources
- Management - Applying effective project management through the setting of research goals, intermediate milestones and prioritisation of activities
- Management - Project management: delivering within time and budget limits
- Managing budgets
- Multi-tasking, and time management skills
- Organising meetings and events
- Organization issues
- Planning and organisation
- Stakeholder management
- Teamwork and leadership

Skills related to personal orientation

- Adaptability and intellectual flexibility
- Advocacy work (ability to do it)
- Analytical - the ability to analyse critically and evaluate one's findings and those of others
- Anticipate changes and problems
- Autonomy
- Behaviour - Understand one's behaviours and impact on others when working in and contributing to the success of formal and informal teams
- Commitment – appreciation of the need and showing commitment to continued professional development
- Commitment and drive
- Competitiveness
- Completing studies within four years
- Creative – being creative, innovative and original in one's approach to research
- Creativity

- Cultural Sensitivity
- Curiosity
- Diligence, stress control
- Effectively supporting the learning of others when involved in teaching, mentoring or demonstrating activities
- Endurance - Capacity for endurance, boldness, tenacity, rigour
- Enjoyment of challenge
- Flexibility and adaptability and open-mindedness
- Functioning independently in a variety of environments and roles;
- Independence and initiative
- Initiative, independency - Showing initiative, working independently and being self-reliant
- Innovation
- Innovation and knowing how to work towards the result
- Innovative - developing innovative solutions by combining different original strategies
- Learning quickly
- Listening, giving and receiving feedback and responding perceptively to others
- Maturity - Professional maturity
- Memory
- Motivation
- Motivation and enthusiasm
- Multi-tasking
- Persevere ability
- Recognition of skills that already have
- Responsibility for one's work
- Responsibility for society
- Rigor
- Risk-taking/enterprise
- Self-awareness and recognizing what is able to offer
- Self-awareness and the ability to identify own training needs
- Self-limitations – awareness about limitations
- Self-discipline, motivation, and thoroughness
- Self-management, initiative, concentration
- Uncertainty - Face the unknown
- Versatility
- Willingness to work hard
- Work under pressure

Academic abilities and skills

- Abilities to construct knowledge entities
- Abilities to process new knowledge and to combine with existing knowledge
- Ability to process knowledge, to find the key points
- Academic expertise in one's field important element of a doctoral degree
- Academic process - Understanding the process of academic or commercial exploitation of research results
- Acknowledge of recent advances within one's field and in related areas
- Analytical thinking and general thinking skills
- Argumentation – Construction of coherent arguments and articulation of ideas clearly to arrange of audiences, formally and informally through a variety of techniques
- Argumentative - Supporting a position with argumentation and logic
- Conceptual thinking
- Contextual - Showing a broad understanding of the context, at the national and international level, in which research takes place
- Contributing to promoting the public understanding of one's research field
- Creation, design of complex studies and projects; implementation and management of all phases of complex projects and follow through to completion
- Creativity, to create own perspectives
- Critical thinking
- Critical, analytical and creative thinking
- Critical analysis of data using scientific methods and statistics
- Design and execution of systems for the acquisition and collation of information effective use of appropriate resources and equipment
- Design of complex studies and projects
- Explaining
- Formalize - Capacity to formalize problems and generalize solutions
- Implementation and management of all phases of complex projects and follow through to completion
- Improving standard models and approaches
- Information - Find, extract, organise and synthesize information quickly from a variety of sources, whether plentiful or inadequate
- Information use - Using information technology appropriately for database management, recording and presenting information
- Justifying the principles and experimental techniques used in one's own research
- Knowledge acquisition
- Knowledge application
- Knowledge-based: learning and generating scientific knowledge

- Logical reasoning and problem-solving
- Logical thinking, cause and effect, reasoning
- Metacognitive skills
- Methodological knowledge
- Methodological: formulating a problem and knowing how to work towards its solution
- Methods - Relevant research methodologies and techniques and their appropriate application within one's research field
- Methods - Understanding the limitations of methods
- Monitor technological development
- Numeracy
- Objectivity
- Original, independent and critical thinking, and the ability to develop theoretical concepts
- Premises - Understanding the importance of premises to the results
- Problem solving - solving complex problems by setting up new technical tools or methods
- Problems validation, formulation - The ability to recognise and validate problems and to formulate and test hypotheses
- Recognise boundaries and draw upon/use sources of support as appropriate
- Research results - Tie the research results to the real life context – the statistical significance and significance in real life are often totally different things
- Research skills - Demonstrate an insight into the transferable nature of research skills to other work environments and the range of career opportunities within and outside academia
- Scientific competence
- Scientific knowledge - Understanding the process of generating scientific knowledge
- Scientific thinking
- Setting up rational implementation plans in order to bring new ideas to fruition
- Skills (new) and knowledge quickly
- Stand back from an environment and look at it with a fresh eye
- Summarise, document, report and reflection progress
- Synthesize information from disparate sources
- Theoretical and content knowledge (including common, mathematical skills, language)
- Theoretical thinking
- Writing theoretical, but clear, logical and understandable text – thesis writing and completing

Technical skills

- Access (identify) - appropriate bibliographical resources, archives, and other information - sources of relevant information
- Learning techniques, abilities of learning to learn

- Technical know-how
- Time management skills

Career planning

- Career management
- Career planning
- Career progression - Take ownership for and manage one's career progression, set realistic and achievable career goals, and identify and develop ways to improve employability
- Effective presentation – CVs, applications, interviews
- International experience
- Identify realistic goals
- Ownership
- Realistic goals

References

Acatiimi: Magazine of Trade Union of University Academics (Finland), 2014, No. 8.

Bergen Communiqué: *The European Higher Education Area – Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen: May 19-20, 2005

CHAMBAZ, J. BIAUDET, P. COLLONGE, S. Implementing Bologna in your institution. Planning and implementing the three cycles. Developing the Doctorate. [year not published].

DILL, D., MITRA, S.K., JENSEN, H.S., LEHTINEN, E, MÄKELÄ, T., PARPALA, A., POHJOLA, H., RITTER, M.A., SAARI, S. (2006). PhD Training and the Knowledge-based Society. Available: http://www.kka.fi/files/78/KKA_106.pdf

Doctoral schools and programmes at the University ofHelsinki: http://www.helsinki.fi/doctoral-schools/

Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme" (Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions).

European Charter of Researchers - Code of conduct for the Recruitment of Researchers. 2005. Directorate-General for Research Human resources and mobility - Marie Curie Actions. Available: http://www.esf.org/working-at-esf/european-charter-of-researchers-and-code-of-conduct-for-the-recruitment-of-researchers.html

European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. European Commission (2005). Available: http://europa.eu.int/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf

Developing an Internal Quality Culture in European Universities, European University Association (2004), http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf

European University Association (2005), Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

HARVEY, L., KNIGHT, P. T. 1996. *Transforming Higher Education. Society for Research into Higher Education*. London : OpenUniversity Pres, Taylor&Francis, 1996, pp. 55–60 .

Högskoleverket (2003). *Doktorandspegeln 2003.* Högskoleverkets rapportserie 2003:28 R.

Högskoleverket (2008). Doktorandspegeln 2008. Högskoleverkets rapportserie 2008:23 R.

CHAMBAZ, J., BIAUDET, P., COLLONGE, S. 2006. *Developing the Doctorate. Implementing Bologna in your institution. Planning and implementing the three cycles*. Available: http://www.ifd.upmc.fr/modules/resources/download/ifd/Publications/handbook.pdf

MUHONEN, R. & PUUSKA, H.M. 2014. *Tutkimuksen kansallinen tehtävä*. (National task of research) Vastapaino. Wahlstedt, P. 2014. Book review published in Acatiimi, 2014, No. 8, 43.

NIEMI, H., AITTOLA, H., HARMAAKORPI, V., LASSILA, O., SVÖRD, S., YLIKARJULA, J., HILTUNEN, K., TALVINEN, K. 2011. *PhD Training in Transition – A National Follow-up Evaluation of Doctoral Education in Finland.* FINHEEC, 15/2011.

PAUL, R., & ELDER, L. 2000. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Publishers, 2000.

Publisher copyright policies & self-archiving. January 2015. Available http://www.sherpa.ac.uk/romeo/

Qualifications Frameworks Working Group Report, 2007
http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/WGQF-report-final2.pdf

RITTER, M. 2008. *Doctoral schools and transferable skills (pp-presentation in Helsinki 2008: 3rd cycle degrees: competences and researcher career)*. Bologna seminar Helsinki. Helsinki : CIMO Publications 1 – 2009, Centre for International Mobility CIMO, 2008.

SAARI, S. & MOILANEN, A. (eds.) 2012. *International evaluation of Research and doctoral Training at the University of Helsinki 2005–2010*. Helsinki : University of Helsinki, Administrative Publications 81, 2012.

The European Framework for Key Competences for Lifelong Learning. Working Group on Qualifications Frameworks Report, 2005. Available: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

Working Group on Qualifications Frameworks Report, 2005. Available: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

Working Community and Teachers´ Professional Identity in Dialogue

Pracovná komunita a diskusia o profesionálnej identite učiteľov

Säde-Pirkko Nissilä, MA, PhD, Principal Lecturer Emerita
Oulu University of Applied Sciences, School of Vocational Teacher Education, Oulu, Finland
sade-pirkko.nissila@oamk.fi

Abstract: *Regardless of cultural or national specialities, the implications of higher education teaching are a very special task. University organization is not just an ordinary learning environment. It is also a research oriented scientific community, being responsible for global knowledge development and education of high quality professionals, including teachers.*
Training higher education teachers pedagogically will lead them to do a better job than untrained ones might do. Pedagogical competence will add to a teacher´s self-reliance. Since teaching is certainly one of the most complex duties, the work community is expected to foster the developers of the field. How is a teacher´s self-constructed? Authentic collaboration and sharing experiences in teacher communities would promote personal professional growth.
The affective domains and identity development of professionals should be nurtured. The social learning theory offers a good framework. It is important to make models of practical implementations based on theory.
Key words: *communication, professional awareness, reflection, self-concept, social learning*

Abstrakt: *Bez ohľadu na kultúrne či národné špecifiká zohráva vysokoškolská výučba významnú úlohu. Univerzita ako organizácia nie je len edukačným prostredím. Je to zároveň výskumne orientovaná vedecká komunita, zodpovedná za globálny rozvoj poznatkov a vzdelávanie vysoko kvalitných odborníkov, vrátane učiteľov.*
Vysokoškolskí učitelia, ktorí sa ďalej rozvíjajú v oblasti učenia druhých (napr. cez školenia), podávajú lepší výkon svojej profesie než tí, ktorí sa takýchto školení nezúčastňujú. Rozvíjajúca sa kompetencia učiť prispieva k zvýšeniu učiteľskej profesijnej sebadôvery. Vzhľadom k tomu, že učenie je jednou z najzložitejších úloh, sa od tejto pracovnej komunity očakáva, že bude podporovať tých, ktorí prispievajú k rozvoju tejto oblasti. Ako sa rozvíja učiteľské "ja"? Ich osobný profesionálny rozvoj sa rozvíja prostredníctvom autentickej spolupráce a zdieľaním skúseností.
Je potrebné podporovať rozvoj afektívnej domény a identity profesionálov. Teória sociálneho učenia sa ponúka dobrý rámec. Je dôležité, aby modely praktických implementácií boli založené na teórii.
Kľúčové slová: *komunikácia, profesionálne uvedomenie, reflexia, seba-poňatie, sociálne učenie sa*

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Introduction

Recently there has been an increased interest in how the teacher´s self is constructed and re-constructed through the social interactions which teachers have in particular in socio-cultural, historical, and institutional contexts. Entering professional practice requires that novices construct identities that fit into that world. During the transitional time represented by pedagogical education, novice teachers negotiate their images of themselves as persons and teachers.

Teacher identity is related to earlier occupational and personal identities and connected to pedagogical identity with conceptions of learning, human persons and knowledge which together are called mental models. Identity is also concerned with emotions, self-knowledge and reflected experiences. Social group identities are construed through the feeling of belonging. Identities are dynamic, always "becoming" and constantly redefined during the course of time. Studying one´s self-concepts and verbalizing one´s self-efficacy views are central in thinking. Transformative learning, networking with work life, outside experts and teacher communities are felt important.

In this presentation we will have a look at the development of professional identities of academically educated teachers. The quotations which illustrate professional development are taken from the student teachers´ / competent teachers´ essays concerning personal professional growth during basic and continuing teacher education courses in Oulu University of Applied Sciences, The School of Vocational Teacher Education in 2006 – 2011.

Identity development: emotional, cognitive and social constructs

The teacher´s self is constructed and reconstructed through social interactions which take place in socio-cultural, historical and institutional contexts. The search for understanding teacher identity requires the connection of emotion with self-knowledge and personal experiences. Teacher identity reflects concern with the role of emotion in identity formation and change. It also reflects an interest in how social constructs such as individual and group identity in teaching communities create and maintain certain ideas about teachers´ emotions. (Nias 1989, Kelchtermans 1996, Little 1996, Zembylas 2003).

The construction of teacher identity is in essence affective and is dependent upon power and agency. Investigating how teachers´ emotions can become sites of resistance and self-transformation suggests attention to both the multiplicities and complexities of teacher identity and the situatedness of emotions (Kelchtermans 1996). Change in perspective happens through a combination of emotions, cognitive thought and the unconscious.

Traditional dichotomies suggest that there is a difference between private – public –dimensions. Also the assumptions that there is a singular "teacher self" and an essential "teacher identity" as implied in popular cultural myths about teaching, will be challenged. Instead, several approaches to the topic are intertwined (Erikson, 1964; Vygotsky, 1882; Bhaba, 1987).

A teacher´s individual self-conception is his/ her perception of him/ herself. It contains perceptions relating to standards of characteristics such as traits, competencies, values, beliefs and

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

attitudes that the person has internalized. These make up who the person is, and will influence how s/he interprets stimuli and behaves in response to these. The self-concept of an individual is a determinant of the outcome s/he will seek to attain in order to satisfy them (Leonard, Beauveais & Scholl, 1995).

It is agreed, though, that a self-concept is a highly individualized conceptualization resulting from experiences throughout life and interactions with others (Wood & Bandura 1989). This suggests that others, especially "important others" can affect the self-concept. One´s working community and colleagues are included in them. Because an individual´s self-concept influences on how they interpret stimuli, it subsequently influences the affirmation or enhancing of their self-concept through identification and internalisation (Ashforth & Mael, 1989).

According to the social identity theory a person has not one "personal self", but several selves that correspond to widening circles of group members. Different social contexts may trigger an individual to think, feel and act on the basis of his/her personal, family or national "level of self". Apart from the "level of self", an individual has multiple social identities. Social identity is the individual´s self-concept derived from perceived memberships of social groups (Hogg & Vaughan 2002). This can be distinguished from the personal identity which refers to self-knowledge that derives from the individual´s unique attributes.

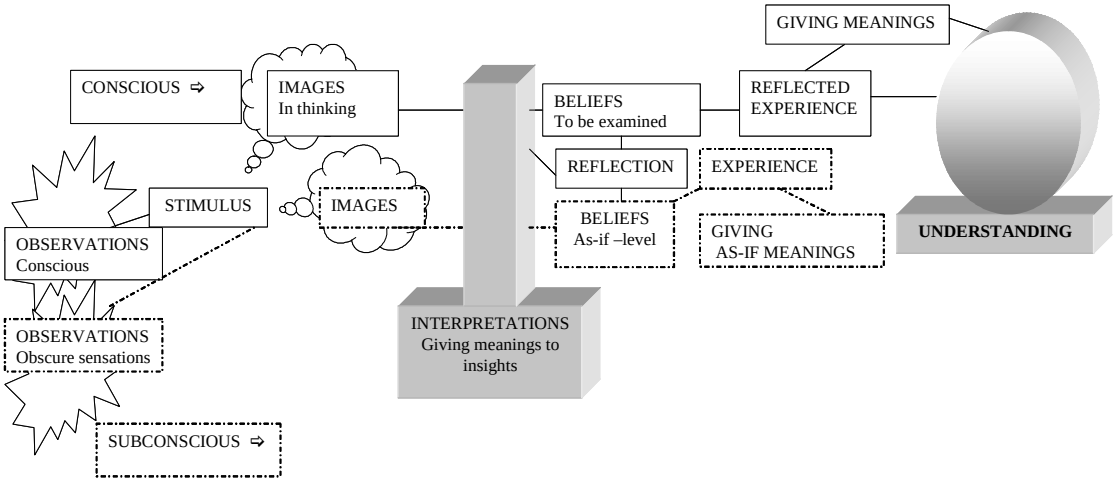
Teacher identity and experiences: what characterizes the identity of experienced expert teachers?

Many researchers are concerned with how identities are constantly "becoming", how they are constantly redefined. It suggests the incompleteness of identity and dynamic identity construction. Narrative stories of teacher lives provide accounts for dynamic interpersonal identity constructions that blur the boundaries between the personal versus social character of identity formation. This dynamic process emphasizes its affective character by providing meaning to experiences.

Learning from experiences is based on subjective experiences which we have interpreted from our own points of view and on their reflections. Thus we remember events, once our minds have become aware of them and attached meanings to them. Since recollecting experiences can only take place in our consciousness and since recollections are abstract, they can be given different meanings in different times and situations. This means that the same or similar experiences may have different meanings in different situations and life phases. It is typical of people to continuously seek for meanings in their lives.

Personal self arranges and rearranges meanings which bring forth attitudes and expectations concerning the environment, the self and personal action. However, it is difficult to know exactly how the information that people achieve through their senses becomes an experience in the human mind. Experience is the result of a process which will hopefully lead to understanding. Interpretation and giving meanings are formed on the basis of earlier observations and expectations. Besides facts, the quality of experience is coloured by images and beliefs (Toskala 1989). Every experience prepares a person in one way or another to later experiences and thus leads to growth, continuity and new meanings.

Figure 1: Learning from experiences (Nissilä 2007).



Beliefs that are connected to experiences will emerge continuously. They can be examined only when they have become conscious. Until then they are on "as if"–level, and people tend to conceive them as truths. When examined they are liable they can become more trustworthy. When one becomes aware of his/ her beliefs, conscious thinking and intuition will be connected.

Collaboration for professional development as well as identity development means sharing power and mutual interaction. Personal or collective reflection means an interactive process between earlier experiences, actions, personal theorizing and understanding theories. Its significance is making implicit things explicit.

People often think that a long career makes a teacher an expert. Still it has been stated in many contexts that there are experienced expert teachers and experienced non-expert teachers (Tsui ,2009). A mere experience does not develop, but a reflected experience will do that. In addition to continuous reflection, a teacher has to have an integrated, holistic conception of his/ her work, develop his/ her situational sensitivity, ability to problematize the unproblematic, look for challenges, engage in experimentation and exploration, theorize the practical knowledge and interpret the theoretical knowledge in practice. In general, an expert will engage in the kind of learning that extends one´s competence (Tsui, 2009; Nissilä, 2006).

"Communities of practice" and teacher identity

Since work is an increasingly important environment for learning, new methods for supporting personal development in work places are needed. Experienced teachers can share their contextual knowledge and competences with newcomers and peers. In this process experienced teachers become strengthened and newcomers heard. Their discussions aim at solving professional problems together, setting future goals and supporting the growth of personality.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Thinking is important in all employments and professions. It is difficult to teach. You can share only what you have collected, sometimes I feel that it is not much.

> *"As a teacher I rely on intuition, but it can be experienced only in the classroom when you start a lesson and think hard how to start with this group. Intuition is the so called tacit knowledge the acquisition of which demands knowledge, experiences, reflection, analyzing, self-efficacy, or instinct. Can these things be transferred to others? I don't now, but you can listen and ask questions, share experiences and tell which path is not worth taking."* (A student of Social and Health Science M. A. studies.)

A way of transforming individuals and communities of practice is reshaping the central aims and goals into a reflective capacity, critical-mindedness, other-directness, interpersonal attitude and pedagogical sensitivity. Novice teachers regard situational sensitivity and interpersonal skills as very significant. Other important characteristics are the ability to create a safe atmosphere in the learning situation and the ability to listen to students and appreciate them. These presuppose seeing the students as individuals and able to receive feedback. All these features can be connected to pedagogical thinking (Nissilä, 2006).

Pedagogical thinking is here defined as decision-making based on personal belief systems and results from combined rational and intuitive thinking. It becomes concrete in planning, implementation and especially in the situations that demand immediate reaction. The term 'knowledge', in connection with personal knowledge, does not refer to an objective, scientifically proven knowledge base, but to teachers' individual constructions. 'Formal knowledge' is generated by educational researchers and 'practical knowledge of teaching' by teachers, as the result of their work experiences (Fenstermacher 1994).

> *"Pedagogical theory knowledge (…): planning, implementation and evaluation of teaching as well as some special areas of teaching were studied, but the holistic view of teachership and teaching is created and formed only along work experience."* (A student of M. A. of Engineering)

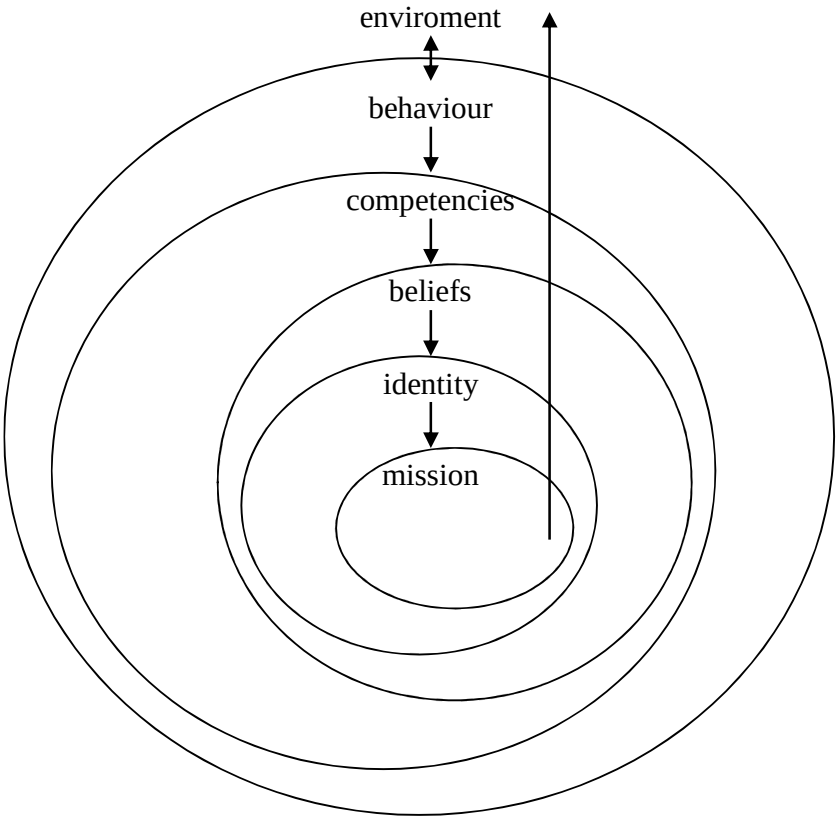
Transformative learning is most likely to occur when teachers become personally engaged and perceive the subject matter to be directly relevant to their own lives. Understanding the diversity of learning and finding new meanings to their previous experiences are keys to enhancing the engagement. For learners to change their specific beliefs, attitudes and emotional reactions (meaning schemes) means that they must engage in critical reflection of their experiences, which in turn leads to a perspective transformation. Teaching at its best is igniting transformative learning (Mezirow, 1991, 1995; Talvio, 2002).

Collaboration for professional development means sharing power and mutual interaction. It presupposes shared aims and interests, collective responsibility and coherent needs. It means a challenge in teacher culture. Its significance is in the gradual construction of personal and shared

collective knowledge and meanings as well as making implicit things explicit. The following experience concerns both collective reflection and consultation:

> *As a student teacher in a vocational institute I was taken along to all activities. I felt I was welcome. I felt that I was in a unique situation when I was allowed to observe and learn from another teacher and her teaching. I also discussed with the students about their experiences in on-the-job learning, and I could hear many interesting stories about how work life teaches them. This adds to the reliance on a teacher, when the students tell willingly of their thoughts.* (A student of Bachelor in Tourism.)

Figure 2: The description of the different levels of core reflection.



In reality, things can be complicated (Figure 2). Beliefs are often deep-rooted and persistent. A significant issue in the change process is how a novice teacher views his/her professional identity, what kind of teacher s/he wants to be. Or the problems may be even more complex: the student teacher may be enthusiastic in his/her discipline (mathematics, science, philology, etc.) and finds his/her inspiration in it rather than in building and maintaining relationships with learners. The problem may also be a

limiting self-concept interfering with the development of a number of personal qualities. To get the process of identity development moving, it is not enough to reflect only on the environment, behaviour and competencies, which form the outer level, but to try also to understand the lived experiences and give meanings to them. The inner levels should also be recognised and reflected on.

The so-called onion model above (Korthagen, 2004) shows how the inner levels of reflection (beliefs, identities and missions) determine the individual functions on the outer levels (environment, behaviour and competencies) and allow also a reverse influence.

Human relationships and communication in work communities

Much knowledge of *other people* is tacit: although one might gossip about them, s/he does not often have to put knowledge of people into words unless it is a specific part of one´s job. Yet some knowledge provides the basis of unhesitating daily interactions with others (Horvath et al 1996). Knowledge about another person is mainly collected from series of encounters set up for other purposes: only a small percentage of meetings will lead to getting to know that person as an objective, most often it is an incidental side effect. The knowledge gathered in this way is not questioned and is not likely to be created under one´s critical control. Explicit knowledge can be created through reflection or from other sources, but is not supposed to replace the tacit knowledge which enables one instantly to respond to people one knows. Tacit knowledge continues to influence, because it is available. It is seldom as valid and unbiased as we like to assume (Eraut, 1994).

Communication in learning environments is another feature to pay attention to. It can serve purposes other than making knowledge or actions explicit. Learning to talk to students, colleagues or managers may be a semi-conscious process during which the latent functions of the discourse are not revealed and may even remain hidden from qualified professionals. Latent functions may tend to maintaining good relations with colleagues while preserving personal freedom, asserting one´s professional prestige and rendering account of it to the administration, keeping managers aware of your actions while keeping the foremen behind your back. Implicitly acquired discourse has been developed for that very purpose (Eraut 1994). Communication is one area that should be analyzed to help teachers understand its functions.

Teaching as an ethical practice presupposes self-respect, respect of the others, empathy and ethics. In work contexts the ability to think and talk about the work situations as well as to analyze the sequences of events is supported (Wenger, 1998). It is important to be able to talk about personal experiences without blaming other persons or talk about the feelings without addressing the persons absent.

> *I want to walk with my students a passage of life together; spending time for it does not mean wasting time. I would like to be more flexible… A good teacher is courageous; I am such, too, but that kind of courage is still too hidden in me*. (A student of M. A. in Social Sciences.)

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Teachers´ practical theory tends to be experiential and is preserved as tacit knowledge. It has many sources from biographical events to integrated values. How they get integrated into a person is defined by the learning situations and their interpretations. The gained knowledge is filtered to the conceptual frame of teachers (Eraut, 1994). The change of conceptions will be conscious, if the process is supported by thinking, reasoning and theoretical knowledge.

Leadership and management supporting teachers´ professional growth

In the field of education, as in many other institutional contexts, leadership has taken on an increased importance in recent years. Harris (2004) writes about transactional leadership which prevails in educational contexts in challenging circumstances. In them teachers are expected to obey orders without any explanations and are motivated through rewards and punishments. The leadership style is thus strong, directive and revolves around curriculum and instruction (Harris, 2004).

> *Collaboration in my work context is rather weak, since the issues are attended through the leadership and their orders …The leaders and support staff determine and decide about everything, there is no democracy, and teachers can´t influence on the things*. (A student of M. A. in Arts.)

In transformational leadership teachers are committed and self-motivated to respond to changes in the long term. Lieberman and Pointer Mace (2009) described the role played by accomplished, experienced teachers in professional learning communities, and the importance of the fact that these practitioners made their teaching public and shared. This resulted in the conclusion that the robust, lasting professional development must begin with what teachers know and do, effecting educational reform from inside the educational units (Lieberman et al, 2009).

> *New teachership includes mentoring and support in learning and knowing. Team teaching eases the burden of a single teacher. - School leadership should understand that team teaching does not need more resources than individual teaching. The question is about a different kind of organizing teaching.* (A student of M. A. in Economics.)

Thus the whole community can be engaged in the sharing of knowledge that enhances the creation of professional knowledge. The reciprocal dynamics create an environment larger than the task and the individual. It creates a web of relationships and constructs individual and organizational identities (Harris, A. & Muijs, D., 2003; Mitchell, C. & Sackney, L., 2000). Transformational leadership presupposes pedagogical approaches from the administration and the teachers.

Promoting professional awareness and identity of teachers

When starting their pedagogical studies, the student teachers see the profession mainly as having sufficient professional competence ('doing certain acts well'), having a positive and rightful attitude towards the students as well as showing good interpersonal skills and situational sensitivity, self-esteem and the knowledge of teaching contents. This is clearly identified in the research material of beginning teachers and mentees in peer group mentoring (Nissilä et al, 2011, 2012).

After gaining experiences in teaching and reflecting on them, the experienced teachers specify the components of teacher identity in a more conceptual, and thus more flexible way. The emphasis is moved from single acts (what the teacher is able to do) to aims, targets, values and principles. The higher the relevance of the experiences, the more likely are they to aid involvement, motivation and enthusiasm (Nissilä et al, 2011, 2012).

Since work is an increasingly important environment for learning, new methods for supporting personal development in workplaces are needed. Experienced teachers can share their contextual knowledge and competences with newcomers in peer group mentoring which aims at solving professional problems together, setting future goals and supporting the growth of personality.

The social dimension of learning is thus in many other ways tied to community and practice and creates meaning and identity (Wenger 1998). Therefore, learning presupposes action and participation and converts both into experience and development. Although learning in the workplace is not always recognised as the primary source of higher education teachers' professional competence, it is highly relevant to students, student teachers and in-service teachers. The optional case is that the dichotomy between theory and practice should be abandoned and a more seamless notion of professional development should emerge instead. The expertise is supposed to dignify the 'wisdom of practice' and help open the doors to a professional learning community. New aspects can be realised: supporting colleagueship, paying attention to the ethics of teachers' work and looking beyond the walls of lecture room, i.e. understanding the learning organisation as a systemic unit.

The dialogue between persons, environments and cultures is constantly shaping and reshaping personalities, cognitive and metacognitive capacities, emotions, social competences and work identities.

Discussion and conclusion: teacher identities in the change process

In times of rapid change the professional identity of teachers cannot be seen as being fixed. It is negotiated, open, shifting, ambiguous, the result of culturally available meanings and open-ended power-laden enactment of those meanings in everyday situations (Kondo 1990, 24). Wenger (1998, 149) identifies five dimensions of identity. These are identity as negotiated experiences, identity defined through community membership, identity as a learning trajectory, identity as a nexus of multi membership and identity as a relation between the local and the global. These characteristics could be incorporated in any reconceptualization of professional identity. Identity and practice mirror each other in them, for developing practice requires the formation of a community whose members can engage with one another and thus acknowledge each other as participants (Ibid).

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Teachers are regarded as reflective practitioners and professional. They should be given enough autonomy over their work. The results of recent studies provide evidence that the quality of education depends on the ability to take seriously the scholarship of practice and on a new kind of interaction between educational research and practice (Lauriala, 2002, Nissilä, 2006; Karjalainen & Nissilä, 2011).

From the scientific view it is important to make models of practical implementations based on theory. From the practical point of view the shared responsibility of various actors should be arranged on a stable cooperative basis to promote learning in work places.

Being able to communicate with others and exert dialogical skills, i.e. speaking and listening, is a core competence of teachers. Experiences are connected to the formation of professional identity. This process needs space and time as well as the feeling of safety and the control of inner and outer anxiety. A professional is able to combine the demands from outside, his/ her own expectations of others and his/ her ideal self-image which s/he can compare to his/ her real self-image. Professional development is constructed in collegial interaction through individual reflection on conscious wishes and observations. In this autonomous process personal impulses and objectively observed ideal self-image should be balanced (cf. Nias, 1989; Kelchtermans, 1996, 2009; Little, 1996; Zembylas, 2003). It will lead to understanding that the issues of collegiality and their impacts on a teacher´s self-image should be dealt with in detail hopefully in collegial discussion.

Kelchtermans (1993) has identified five aspects through which teachers´ professional identity can be grasped. First is the vision of oneself as a teacher, *self-image*. Second, a vision of oneself is closely connected to valuing and evaluating oneself as a teacher, i.e. to *self-esteem*, which is connected to and driven by comparisons with others. It can be defined as the result of balancing the self-image and professional norms. The third identity factor, *job motivation*, includes motives for entering and staying in teaching. Understanding one´s tasks as a teacher, *task perception*, is the fourth factor indicating how teachers define their work. Besides students and didactical abilities, also cooperation with colleagues and situational sense in teaching are related to this factor. Fifth*, future perspectives*, i.e. expectations for future work development and evaluation of options and opportunities are also one of the means of grasping teachers´ professional selves. These views can be practiced, visualized and illustrated in many pragmatic ways.

References

ASHFORTH, B. E. & MAEL, F. 1989. Social Identity Theory and the Organization. In *The Academy of Management Review*, 1989, Vol. 14, No 1. Jan, pp. 20-39.

BHABA, H. 1987. Interrogating identity. In L. Appignaesi (Ed), *Identity*. London: Institute of Contemporary Art, 1987, pp. 5-11.

ERAUT, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

ERIKSON, E. H. 1964. *Insight and Responsibility*. London: Faber & Faber, 1964.

FENSTERMACHER, G.D. 1994. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In *Review of Research on Teaching*, 1994, Vol. 20, pp. 1-54.

HARRIS, A. 2004. Distributed leadership and school improvement. In *Educational Management, Administration and Leadership*, 2004, Vol. 31, No. 1, pp. 11-17.

HARRIS, A. & MUIJS, D. 2003. *Teacher Leadership Improvement through Empowerment? An overview of the literature*. London: Sage, 2003.

HOGG, M. A. & VAUGHAN, G. M. 2002. *Social Psychology*. London: Prentice Hall, 2002.

HORVATH, J. A., STERNBERG, R, J., FORSYTHE, E. B., BULLIS, R. C., WILLIAMS, W.M. & SWEENEY, P.J. 1996. *Implicit Theories of Leadership Practice.* A conference paper. New York, 1996.

KARJALAINEN, A. & NISSILÄ, S-P. 2011. Challenge for Teachers´ Professional Growth. How to become Change Agents in HE Organizations? In I. Zogla, Lucija Rutka & Linda Daniela (Eds), *Teachers´ Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional*. Riga: University of Latvia, Department of Pedagogy, faculty of education, psychology and art, 2011.

KELCHTERMANS, G. 2009. Who I am in how I teach the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009, Vol. 15, pp. 257-272.

KELCHTERMANS, G. 1996. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. In *Cambridge Journal of Education*, 1996, Vol. 26, pp. 307-324.

KELCHTERMANS, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teahcers´ professional development. In *Teaching and Teacher Education*, 1993, Vol. 22, No., p.1020-1041.

KONDO, D 1990. *Crafting Selves*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

KORTHAGEN, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 2004, Vol.20, No.1, p.77-97.

LAURIALA, A., 2002. Teacher autonomy and pedagogy. In T. Kuurme & S. Priimägi (Eds.) *Competing for the Future: Education in Contemporary Societies. Contributions of the Colloqium of the European Forum for Freedom in Education*. Tallinn: Tallinn Pedagogical University, 2002, pp. 127-146.

LIEBERMAN, A. & POINTER MACE, D. H. 2009. The role of `accomplished teachers` in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. In *Teachers and Teaching. Theory and Practice,* 2009, vol. 15, No. 4, pp. 459-470.

LEONARD, N. H., BEAUVAIS, L. L. & SCHOLL, R. W. 1995. A self concept based model of work motivation. In *Academy of Management Proceedings,* 1995, Vol. 55, pp. 322-326.

LITTLE, J. 1996. The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. In *Cambridge Journal of Education*, 1996, vol. 26, pp. 345-359.

MEZIROW, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä [Critical reflection as a trigger for reform in learning]. In J. Mezirow (Ed.), Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. [*Reforming Learning. Critical reflection in Adult Education*.] Helsinki: Helsingin yliopisto, 1995.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

MITCHELL, C. & SACKNEY, L. 2000. *Profound Improvement: Building capacity for a learning community.* Lisse: Swets and Zeitlinger, 2000.

NIAS, J. 1989. *Primary Teachers Talking: a study of teaching and work*. London: Routledge, 1989.

NISSILÄ, S-P. 2006. Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education. In *Acta Universitatis Tamperensis* 1179. http://acta.uta.fi/teos.phtm/?10698

NISSILÄ, S-P. 2007. How can we learn from experiences? In S. Saari & T. Varis (Eds.), *Ammatillinen kasvu. Professional Growth.* Tampere: Tampereen Yliopisto, 2007, pp. 400-413.

NISSILÄ, S-P., PAASO, A. & LIUKKONEN, M. 2011. *Osaava verme II – Ammatillinen mentori – koulutusohjelma. Loppuraportti* (Competent peer groups mentor II – Vocational peer group mentor education. Final report) 30.11.2011. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 2011.

NISSILÄ, S-P., PAASO, A. & LIUKKONEN, M. 2012. *Osaava verme II – Ammatillinen mentori – koulutusohjelma. Loppuraportti* (Competent peer group mentori – Vocational peer group mentor education. Final report) 30.8.2012. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 2012.

TALVIO, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? [Research in teaching – who what and why]. In P. Kansanen & K. Uusikylä (Eds.), *Luovuutta, motivaatiota tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* [Creativity, Motivation and Emotions. New trends in educational research]. Jyväskylä: PS – kustannus, 2002, pp. 151-172.

TAYLOR, C. 1989. *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

TOSLAKA,A. 1989. Itsetuntemus ja johtajuus [Self-knowledge and leadership], Jyväskylä: Odeco, 1989.

TSUI, A.B.M., 2009. Distinctive qualities of expert teachers. In *Teachers and Teaching. Theory and Practice,* 2009, Vol. 15, No. 4, pp. 421-440.

VYGOTSKY, L.S. 1986. *Thought and Language*. Cambridge MA: The MIT Press, 1986.

WENGER, R. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOOD, R. & BANDURA, A. 1989. Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. In *Journal of Personality and Social Psychology,* 1989, vol. 6, pp. 407-415.

ZEMBYLAS, M. 2003. Interrogating teacher identity: emotions, resistance and self-formation. In *Educational Theory*, 2003, Vol. 53, pp. 97- 127.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Niektoré problémy doktorandov pri tvorbe dizertačných prác: Blúdenie po neznámom teréne alebo túra po vyznačenej ceste

Some Problems of PhD Students during Writing PhD Thesis: Wandering over unfamiliar terrain or hiking along a marked path

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, PF UMB v Banskej Bystrici
bronislava.kasacova@umb.sk

Abstract: *The process of writing a doctoral thesis has several stages, one of the most complex of these is the formulation of the research problem. Unlike the theme of the thesis, which is largely predetermined, the PhD candidate's role in setting the research problem is inherent in 'route planning on hitherto unknown territory'. It significantly affects an important factor - and that is the consistency, resp. discrepancy between the level of student's creativity and ability of disciplined thinking. The author highlights the tension between divergent and convergent way of thinking. Most attention is paid to the characteristics of the research problem, to the demands on the scientific approach towards its determination and to the common mistakes of PhD students during its determination.*
Key words: *PhD thesis, doctoral studies, research problem*

Abstrakt: *Proces tvorby dizertačnej práce má niekoľko fáz, pričom jedna z najzložitejších z nich je práve formulácia výskumného problému. Na rozdiel od témy práce, ktorá je zväčša vopred daná, doktorandovou úlohou pri stanovovaní výskumného problému je vlastné 'plánovanie trasy na doposiaľ neznámom území'. Výrazne ju ovplyvňuje významný faktor – a tým je súlad, resp. nesúlad medzi úrovňou doktorandovej tvorivosti a schopnosťou disciplinovaného myslenia. Autorka upozorňuje na napätia medzi divergentným a konvergentným spôsobom myslenia. Najviac priestoru venuje charakteristike výskumného problém, nárokom na vedecký prístup k jeho stanoveniu ako aj častým chybám doktorandov pri jeho určovaní.*
Kľúčové slová: *dizertačná práca, doktorandské štúdium, výskumný problém*

Úvod

Záverečná konferencia aktivity 1.3 "Education – Research - Evaluation" projektu „Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB" (ITMS kód 26110230082), realizovaná dňa 12. novembra 2014 v priestoroch Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, ktorá vytvorila doktorandom priestor pre reflektovanie vlastných skúseností pri ceste doktorandským štúdiom, bola zároveň zavŕšením pôsobenia hosťujúceho profesora Seppo Sarri z Fínska. Jeho predmety, ktoré ponúkol v rámci pôsobenia v projekte v r. 2013-2014, pomohli doktorandom UMB najmä rozšíriť medzinárodný rozmer ich tém,

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

ktoré riešia v rámci dizertačných prác. Na jeho predmetoch sa zúčastnili s nebývalým záujmom a ťažisko jeho predmetov spočívalo okrem iného aj v reflektovaní ťažkostí a odkrývaní „netušených“ príležitostí pre skvalitnenie. Akvizícia zahraničného experta v rámci vyššie spomínaného projektu, koordinovaného doc. PaedDr. D. Hanesovou, PhD. z PF UMB, nadväzovala na domáce skúsenosti vedenia doktorandov v rozvoji ich výskumných kompetencií riešiteľkou projektu Prof. PhDr. B. Kasáčovou, PhD. Tieto sa rozvíjajú cyklicky počas celého doktorandského štúdia a majú niekoľko etáp: 1. Prijímacie skúšky, kde uchádzači predkladajú prvotný vlastný projekt dizertačnej práce na zvolenú tému; 2. Príprava projektu a jeho prezentácia po absolvovaní prednášok a samoštúdia v rámci predmetu Metodológia edukačných vied; 3. Vlastný výskum v spolupráci so školiteľom; 4. Dizertačná skúška a prezentácia rozpracovaného výskumu, v niektorých prípadoch už aj čiastkových výsledkov; 5. Obhajoba dizertačnej práce.

V rámci tohto cyklu prechádza každý študent výrazným vývojom nielen v získavaní poznatkov k téme svojej dizertačnej práce, ale aj v rozvíjaní schopnosti tvoriť výskumný projekt, realizovať relevantné bádanie a vyhodnocovať výsledky svojho výskumu. Za najproblematickejšie v reflexiách študentov pri 2. etape považujeme uvažovanie nad výskumným problémom. Téma, ktorú spracúvajú, je zväčša vopred daná a zvolí si ju študent po jej zverejnení. Školiteľ viac, alebo menej načrtne výskumné zámery, avšak formulácia výskumného problému a konštruovanie projektu je úlohou doktoranda. Pri tomto procese sa ukazuje, že najdôležitejšie je naučiť sa vedecko-výskumne uvažovať, usudzovať, vyberať podstatné a odlíšiť čiastkové javy od všeobecného pozadia. Za samozrejmé treba považovať, že študent je vybavený poznatkami z metodológie pedagogických vied. Teoreticky je teda pripravený, mal by poznať „terén“ a mať základnú výbavu na túto cestu. Preto aj tento proces prirovnávame k putovaniu v (ne)známom prostredí, ktoré môže mať rozmanité podoby a ťažkosti. Spomenieme dve krajnosti, medzi ktorými existuje pestrá škála. Táto cesta (zväčša 3-ročná) sa môže podobať blúdeniu a hľadaniu stále nových chodníčkov, ktoré môžu byť slepou uličkou, ale môžu nás doviesť k nečakaným prekvapeniam a nálezom, možno aj k pokladu. Môže sa však podobať aj kráčaniu po presne vyznačkovanom chodníku, kde je jasná celá trasa, všetky užitočné a hodnotné zastávky, odbočky, časové parametre, prevýšenie, nebezpečenstvá a dovedú nás presne k cieľu v stanovenom limite. Ťažko jednoznačne povedať, ktorá je správna a lepšia, je to individuálny proces, závisiaci od vedomostnej úrovne, osobnosti študenta, jeho spolupráce so školiteľom, prípadne inými členmi pracoviska, témy samotnej kontaktu s odbornou problematikou v reálnej praxi.

Tvorba výskumného projektu je vlastné plánovanie trasy na doposiaľ neznámom území. Je veľmi individuálnou snahou, plánovaným konaním a myslením. Naplno využíva všetky vedomosti, schopnosti, ale aj vynaliezavosť doktoranda. V tejto štúdii sa síce nemienim venovať rozdielnostiam, ktoré spôsobujú osobnostné predpoklady študentov. Napriek tomu chcem upozorniť na jeden významný faktor, ktorý silne ovplyvňuje spôsob práce, prístupu k vynárajúcim sa problémom a nakoniec aj výsledky výskumu, a samozrejme celého produktu. Tým máme na mysli nielen dizertačnú prácu samotnú, ale aj publikačnú a tvorivú prácu doktoranda. Tým významným faktorom sú dve niekedy protichodné tendencie: tvorivosť a disciplinované myslenie. Môžu, ale nemusia sa navzájom podporovať, a mnohí študenti reflektujú tento pocit ako vnútorne protirečivý.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Tvorivosť verzus vedecky disciplinované myslenie

S tvorivosťou má vedecká práca nesmierne veľa spoločného, pomáha navrhovať a formulovať výskumné otázky, riešiť vzniknuté problémy, prekonávať prekážky, hľadať nové riešenia. Ale môže byť aj v kontroverznom postavení voči metodologickým princípom v prípade, že študent nie je dostatočne pevný v systéme poznatkov o svojej téme, alebo v systéme metodologických vedomostí. Tvorivosť je nadšením nepoučeného a skepsou vzdelaného. Tvorivosť má zvláštne postavenie v procese vedeckej práce, lebo ak nie je úzko spojená s vedeckou disciplínou a systematickým poznávaním, privádza doktoranda do situácie, že objavuje objavené, alebo podlieha lákadlám pridružených tém a problémov. Poznáme to v situáciách, keď sa študent pre všetko nadchne a podľahne pocitu, že každá alternatívna myšlienka je lepšia, ako tá včerajšia. Často sa stretávame najmä u tvorivých výskumníkov s množstvom nápadov, ktoré sú obdivuhodne košaté, avšak nie sú reálne vyriešiteľné; zbytočne študenta odvádzajú od jeho výskumného problému. Práve výskumný problém si treba čo najskôr jasne uvedomiť, logicky sformulovať, akoby „vylúpnuť zo škrupinky“, alebo nájsť v „kope sena“. Tieto dve metafory nie sú náhodné, pretože vystihujú dva krajné prípady zaobchádzania s témou dizertačných prác. Buď je potenciálny výskumný problém ukrytý v nepoddajnom obale a treba sa k nemu dostať bez porušenia vzácneho obsahu, alebo téma obsahuje množstvo možností, ktoré sa dajú rozprestrieť, ale nie je možné skúmať všetky. Tvorivosť je nevyhnutným hnacím motorom, ktorý však treba majstrovsky ovládať a nie sa ním nechať ovládať. Má svoje dôležité miesto pri formulácii výskumného problému, otváraní výskumných otázok, ďalej však nastupuje „poslušné“ a dôsledné hľadanie možných výskumných metód a disciplinované vedenie výskumnej procedúry až po finálne interpretácie a konklúzie.

Spôsob myslenia divergentnosť verzus konvergentnosť

Študenti často začínajú pracovať s témou, ktorú majú zvolenú, alebo určenú dosť divergentne. Často sa až prostredníctvom ďalšieho štúdia a konzultácií rozhodnú, ktorou cestou sa bude uberať ich výskumné uvažovanie. Teda spočiatku ešte nezužujú pohľad konvergentne na zacielenú problematiku, ktorú budú môcť fakticky skúmať, potrebujú poznať viac súvislostí a preniknúť do širších vzťahov svojej témy. Divergentný prístup je tiež veľmi potrebný, je však užitočný najmä pri štúdiu problematiky. Je dôležitý preto, aby študent nezužoval tému na jednostranné alebo príliš deskriptívne spracovanie. Divergentné myslenie je potrebné tiež v závere výskumu, kde je potrebné navrhnúť možnosti využitia výsledkov v čo možno najširších uplatniteľných situáciách, cieľových skupinách a podobne. Avšak konvergentné zameranie myslenia o probléme znamená, že doktoranda dokáže udržať pri zvolenej, zásadnej postupnosti vhodnej pre konkrétny výskum. Konvergentne treba uvažovať aj v procese interpretácie výsledkov, ktoré by mali byť odpoveďou na výskumný problém, ktorý bol špecifikovaný výskumnými otázkami. Je reálne, že tieto dva spôsoby sa navzájom prelínajú v myšlienkových procesoch; vedecké uvažovanie je v tom iné od bežného myslenia, že si človek metakognitívne uvedomuje, čo z tejto úvahy má vzísť, aký má úvaha účel, zmysel a zároveň posudzuje, či je jeho uvažovanie logicky správne a metodologicky vhodné.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Výskumný problém verzus téma dizertačnej práce

Možno tiež povedať inak: kardinálnym problémom dobre riešenej a napísanej dizertačnej práce a dobre koncipovaného, realizovaného a spracovaného výskumu je výskumný problém. Výskumný problém nie je cieľom, ale odborným dôvodom, prečo sme sa vydali práve touto cestou. Nemožno ho s témou stotožňovať, pretože téma dizertačnej práce (nesprávne nazývaná: názov dizertačnej práce) je širšie teoreticko-praktické pole záujmu, inšpirujúce k rozširovaniu a zhromažďovaniu poznatkov. Zvyčajne je terénom, ktorý je známy a relatívne spracovaný a doktorand má preukázať, že ho svedomito a nezaujate preštudoval a svoje poznanie prezentuje v teoretickej časti svojej práce. Téma je omnoho širšie poňatým výsekom riešenej problematiky, v rámci ktorej existuje viac možnosti pre voľbu problému. Často znamená, že pri výbere konkrétneho problému, ktorý doktorand bude riešiť, sa bude musieť vzdať iných možných ciest, alebo ich odložiť pre budúcnosť, či už svoju, alebo iných študentov. Výber podlieha viacerým kritériám, o ktorých hovoríme nižšie aj v súvislosti s rizikami a chybami, ktorých sa doktorandi niekedy dopúšťajú. Výskumný problém je tá oblasť relevantne derivovaná od témy, na ktorú neexistuje platná alebo poznaná odpoveď, alebo existujúca odpoveď neplatí v špecifických podmienkach. V niektorých prípadoch (a toho sme v súčasnosti svedkami) meniace sa všeobecné podmienky a javy (spoločenské, edukačné ekonomické, a iné) spôsobujú, že doposiaľ prijaté pravidlá, zásady a zvyklosti prestali platiť, fungovať, ba dokonca niektoré už vôbec neexistujú.

Počas hlbokého štúdia relevantných okruhov k téme a v snahe o voľbu alebo konštruovanie výskumného problému môže nastať aj situácia, že tému treba modifikovať, aby nedošlo k autorskému protirečeniu. Na hotovej práci niekedy býva až príliš zreteľné, že niektoré časti akoby písal niekto iný. Je to preto, že v procese vedeckovýskumného zrenia študent dospel až počas finalizácie výskumu, „prerástol“ sám seba a nestihol už prekoncipovať svoje prvotné – východiskové formulácie.

Čo teda je výskumný problém a ako môžu byť konštruované výskumné problémy. Gavora (2010) zdôrazňuje, že „je to určitá konkrétna úloha, ktorú je potrebné vyriešiť. V rámci každej témy je obyčajne možné stanoviť viacero výskumných problémov. Je na výskumníkovi, ako dokáže tieto problémy vystihnúť a naformulovať.“ Vo formulácii samotnej je ukrytá úvaha, ktorá odhaľuje, ako výskumník pochopil aktuálne teórie a doterajšie výskumy, ako dokáže konštruovať vedecké vzťahy a ako chápe empirické súvislosti medzi javmi, procesmi a subjektmi, ktoré mieni skúmať, aby tak nadviazal na známu teóriu. Vo výskumnom probléme sa de facto konkretizujú vedecké ambície, ktoré si výskumník stanovuje, na ktoré si trúfa a následne má aj dokázať, že ich vyriešil, či našiel odpovede.

Výskumný problém je jadrom výskumu. Je esenciou doposiaľ poznaného s kľúčovým miestom: identifikovaním toho, čo nevieme, teda odhalením bieleho miesta na mape. Tam, kde sú jasné chodníčky, už určite niekto bol, a buď poklad objavil, alebo už zistil, že tam nič zaujímavé nie je. Ale tam, kde nikto nebol, alebo len ľudia prechádzajú a neskúmajú skutočnosť, tam máme šancu objaviť niečo nové. Možno skepticky, ale na základe mnohých skúseností možno parafrázovať skúsenosť doktoranda: *kým nie je známy problém, neviem, čo mám riešiť. Keďže však treba niečo robiť, lebo čas beží a práca stojí, začnem zúfalo konať*. Obyčajne chybne, bez nádeje na zmysluplný cieľ.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Aké sú teda **požiadavky na výskumný problém, na jeho vedeckosť** a pochybenia mladých výskumníkov? Výskumný problém:

- má byť v prvom rade problémom, teda nastoľuje zatiaľ nezodpovedaný jav, ktorý je nový, alebo existujúci známy jav nastavuje z nového uhla pohľadu. Dosť často sa v dizertačných prácach vyskytujú problémy, ktoré sú „recyklované“, výskum síce má nový dizajn, avšak nehľadá nové/neznáme v známom, alebo známe javy v neznámom kontexte, ale skúma takzvaný predikovaný problém. Celá námaha študenta je vlastne len zopakovaním resp. potvrdením toho, čo bolo a je nám známe a jasné, pričom sa študent poteší, že hypotézy sa potvrdili: bodaj by nie, veď sme to už vedeli. Príčiny môžu byť rôzne, buď nedostatočná znalosť doterajších výskumov, ale prílišné podliehanie vzorom, bez vlastnej tvorivosti.
- *má byť riešiteľný v stanovenom čase, resp. skonštruovaný tak, aby sa dal vyriešiť.* Vždy si výskumník musí uvedomiť čas, a na to súži harmonogram. Nejde len o konečný termín, ale aj o dobu, v ktorej sa dá výskum reálne uskutočniť v súvislosti so skúmanou problematikou (napr. cyklus problematického javu, procesu, vývojových javov). Študenti veľa času strávia „rozbiehaním“ a to podstatné – vlastný zber a spracovanie dát – sa deje v časovom strese. Aby sa dal výskum uskutočniť a vyriešiť problém znamená, že si treba vybrať ten jav, ku ktorému sa študent vie dostať. Určite študent nestihne skúmať príliš široko poňatý jav, ani taký proces, ktorý sa zavŕši o tri a viac rokov. Chyby bývajú už vo formulácii: napr. vplyv „čohokoľvek“ na rozvoj dieťaťa, vplyv predškolského vzdelávania na školskú úspešnosť a pod. Takéto formulácie treba racionalizovať z hľadiska šírky záberu, alebo času.
- *má byť vedecky zvládnuteľný, teda javy, v ňom obsiahnuté, majú byť jasne identifikované a skúmateľné.* Toto súvisí s horeuvedeným a tu je namieste upozorniť na limity študentov. Vedecky totiž môžu zvládnuť problematiku, ktorá patrí do ich profesijného rozsahu. Problémovými sú témy interdisciplinárne, kde študent - absolvent pedagogického zamerania -rieši sociologickú, medicínsku alebo psychologickú problematiku, resp. problém, ktorý je na pomedzí týchto vied. Zvyčajnou chybou je, že oblasť, v ktorej nie je odborníkom a nadšene sa o ňu zaujíma, je zvyčajne jeho slabinou a prirodzene ide po povrchu, nerozumie problémom, ktoré príbuzná veda už rieši zo svojho uhla pohľadu. Tento typ ťažkostí sa dá revidovať konzultáciami z oblasti dotknutej vednej oblasti, alebo sa radšej vrátiť k svojmu odbornému terénu.
- *má byť naozaj problémom, teda sformulovať kognitívny konflikt relačnej alebo kauzálnej povahy*. Môžeme samozrejme považovať za vedecky prínosný aj problém, ktorý sa zameriava na deskripciu javov, no je to vhodné vtedy, ak ešte nie sú známe podstatné faktory v ich naturálnom prostredí, alebo doteraz známe a popísané už nie sú pravdivé. Deskriptívnosť ako cieľ nie je problémom, tvorí len procedúru k vstupnému objasneniu, potrebnú k ďalšiemu výskumnému postupu. Ako taká má svoje miesto najmä v prvotných fázach výskumu pred aj počas precizovania problému.
- *má byť sformulovaný vedecky kompetentne*, to znamená, že je konštruovaný na základe poznania už existujúcich výskumov a nie objavený „vďaka neznalosti“ doktoranda. Nezriedka už vo formulácii výskumného problému, s ktorou študent príde ku skúške z metodológie, je zrejmá školácka chyba: jeho nadšenie pre problém vysoko prevyšuje jeho poznanie výskumov, ktoré s problematikou súvisia

a súviseli. Pritom časový rámec týchto je rozdielny, ale nemal by sa zužovať len na súčasnosť, ale poznať riešenia problému aj v minulosti. Niekedy bývalo zvykom, že prvá etapa prípravy doktoranda (predtým ašpiranta) spočívala v povinnosti predložiť rešerš a anotáciu doterajších výskumov. Niektoré pracoviská s touto zvyklosťou neprestali, no stáva sa, že doktorand pozná práce svojho školiteľa, ale iných jeho kolegov, či práce z iných pracovísk ani netuší. Toto je chybou nielen jeho, ale aj chybou vedenia zo strany školiteľa. Okrem toho, že fakticky ide o vedecko-výskumne neprijateľný postup, ide aj o vedeckú ignoranciu, čo možno považovať za vážnu chybu. Pritom máme na mysli, že stav poznania skúmanej problematiky by určite nemal byť ohraničený len česko-slovenskou situáciou, ale doktorand má svoju problematiku študovať aj vo svetovom jazyku. Tento postup má pre doktoranda aj vopred založenú devízu: keď dospeje k vlastným zisteniam na základe dôkladného poznania empirických výskumov iných, vie, s čím môže porovnávať, má právo aj k vedeckej kritike, a hlavne bude schopný argumentovať, prečo je jeho výsledok prínosom pre vedu výskum a príslušnú prax. Zvyšuje sa jeho vedecká kompetencia.

- *má mať primeraný záber.* Chybou býva, ak výskumný problém je príliš široký alebo príliš všeobecný. Tento prípad sa vyskytuje najčastejšie v prvotných fázach doktorandského štúdia. Ak študent dostatočne včas nezúži svoje výskumné zameranie (niekedy je potrebné upraviť aj tému), stráca čas potrebný na realizáciu, štatistické vyhodnotenie, spracovanie a interpretáciu výsledkov. Nebezpečenstvom je to, že sa vo svojej téme akoby utopí a nedospeje včas ku konkrétnemu zameraniu výskumného problému. Primeranosť zámeru predznačuje aj uvažovanie o výskumnej vzorke a jej ukazovateľoch – nielen čo sa týka počtu, ale aj zloženia (z rôznych hľadísk), ak sa výskumný problém tým zaoberá. Krajnosťami je tak uvažovanie o základnom súbore, ak študent nemá predstavu, ako sa dostane k dátam takej vysokej náročnosti, ale aj uspokojenie sa s dostupným výberom, ak má ambície generalizovať svoje výsledky na širšiu populačnú vzorku.

Spochybňovanie verzus upevňovanie - cesta k vyjasňovaniu

Tri roky strávené v doktorandskom štúdiu sú obdobím, keď študent žije svojím výskumným problémom. Sprevádzajú ho myšlienky o svojej práci aj v každodennom živote, potrebuje o ňom diskutovať, preverovať svoje úvahy, zámery, inšpirácie a plány. Bežne sú to kolegovia zo štúdia, ale aj iní odborníci a cenné sú aj diskusie s „laikmi“, teda osobami, ktoré sa problémom zaoberajú z „pohľadu užívateľa, insidera“. Študent sa niekedy utieka k diskusiám „pod svoju úroveň“, tam kde dostáva pozitívnu a lichotivú odozvu, potrebuje sebapotvrdenie. Vyhýba sa kritike náročnejších oponentov, pretože spochybňovanie nie je nič príjemné, na druhej strane však vopred nás posúvajú skôr dilemy, otázky, pochybnosti a nie lichotenie. Preto je také dôležité trénovať si odborné diskusie, vedieť argumentovať vecne, a bez pocitu osobného ohrozenia.

Dôležité je nebáť sa spochybňovania, niekedy je to ako použitie mapy a jej natočenie správnym smerom. Upevňovanie je vtedy užitočným, ak nás posúva a nenecháva stáť. Diskusie nemajú povahu návodov na použitie, ale pomáhajú vidieť svoju vlastnú úvahu očami druhého, vrátane chýb vo svojom uvažovaní, alebo otváraním iných perspektív. V debatách s odborníkmi sa dá spoznať skúsenosť iných,

a vedieť rozpoznať, kedy je užitočné vracať sa k osvedčeným spôsobom a s ich pomocou hľadať svoju vlastnú cestu. Je to ako nastaviť tvár nielen vlastnému zrkadlu, zistiť si pohľad na seba od iného, alebo použitím dvoch a viacerých zrkadiel. Je potrebné diskutovať nielen so školiteľom, ale aj s inými odborníkmi, a nielen z akademického prostredia, ale aj z príslušnej oblasti praxe, vypočuť si rady a nechať si poradiť. Avšak s porozumením, čo je vhodné a prijateľné pre vlastný zámer, aby nás to neodviedlo od zámeru a by sme si udržali vlastný smer.

Literatúra

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online] Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4 Dostupné na http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/volba-vyskumnej-temy/vyskumny-problem.php?id=i5p4

Prezentácie v rámci workshopu

Workshop presentations

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

A View on CLIL Experience in Secodary Education

Pohľad na skúsenosť s CLIL v sekundárnom vzdelávaní

Mgr. Brišová Alžbeta
Department of Mathematics, Faculty of Sciences, Matej Bel University, Banská Bystrica,
alzbeta.brisova@umb.sk

Abstract: *The article provides readers with information about CLIL approach which is considered to be an appropriate response to certain educational issues, not only those related to the foreign language education. The flow of the article moves from general information and status of CLIL to the individual character of cognition and learning. Firstly, the paper deals with the experience of Slovakia with the CLIL phenomenon with the main focus of attention placed on the secondary education. Author's own observations as well observations of students participating in this type of tuition are present as well. They are followed by an analysis of two main aspects of CLIL, namely constructivism and just-in-time attributes, restricted to the given context. The problems related to intrinsic motivation of students towards learning are also addressed in the article.*
Key words: *CLIL, Mathematics, secondary education, constructivism.*

Abstrakt: *Článok oboznamuje čitateľa s CLIL prístupom, ktorý sa považuje za vhodnú odpoveď na určité edukačné otázky, týkajúce sa nielen výučby cudzieho jazyka. Obsah článku napreduje od všeobecných informácií a štatúte CLIL metódy až postupne k zdôrazneniu individuálneho charakteru poznávania a učenia. Článok ponúka v úvode pohľad na skúsenosť Slovenska s CLIL fenoménom, pričom pozornosť je zameraná na sekundárne vzdelávanie. Prítomné sú aj vlastné pozorovania a pozorovanie študentov participujúcich na výučbe touto metódou. Za nimi nasleduje analýza dvoch hlavných aspektov CLIL metódy, menovite konštruktivizmu a 'just-in-time' vlastnosti, zúženej na daný kontext. Spomínané sú aj vyskytujúce sa problémy súvisiace s vnútornou motiváciou študentov k učeniu sa.*
Kľúčové slová: *CLIL, matematika, sekundárne vzdelávanie, konštruktivizmus.*

Introduction

Education not only reflects the demands of society but it is also the most powerful way to be used to change it. Integration, convergence and participative learning are the key elements of organizations which influence the current stream in education (Maasen, P. & Stensaker, B., 2010). One of the most important part of European culture is multilingualism. Education authorities have recognized the value of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method in helping European citizens to cope with requirements of the world around them. Consequently, the CLIL approach is becoming

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

increasingly widespread across the Europe since it not only satisfies demands on mainstream education but also meets core standards within the European context (Baïdak et al., 2006). The influence between society and education linked with CLIL works in both directions: CLIL approach, if applied appropriately, has the potential to be an appropriate response to changes and globalization for which students are prepared in the process of education; moreover, it has a potential to help Slovak students to acquire desirable competencies which, in some cases, would enable them to change the face of society.

Slovak CLIL experience

The membership of Slovakia in the EU, dated since 2004, has served as a catalyst for more intense pursuit of educational aims related to multilingualism. With CLIL approach, being one of the tools which is believed to reach these aims, Slovakia has been paving its way towards better quality language education for its citizens which can help them to become successful in their occupations and contributes to the mobility which should be within the reach of everyone. The promotion of multilingualism is anchored in the supreme educational document *The Slovak Curriculum (Štátny vzdelávací program)*. It is also supported by valid documents such is *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2014/2015 NUCEM* in which the provision of this phenomenon is directly recommended.
Although the term CLIL, which has been passing the test of time, was introduced by David Marsh in 1994, it also comprises 'old practice'. In Slovakia, this type of provision is realized at bilingual and non-bilingual CLIL schools. Bilingual education has been provided since the early 1950s in minority languages and since 1990s in foreign languages; so this experience could serve as the base for successful CLIL implementation at all stages of education. However, despite many positive impacts of CLIL in secondary education, the number of secondary school applying CLIL is lower than of primary schools (based on Škodová 2011, Veselá 2012). Many advantages of CLIL approach acknowledged by education authorities have had an impact on top-down pressure to implement CLIL approach but there are some obstacles which prevent its provision. Some of them are the shortage of training and recruitment of appropriate teachers; the lack of teaching and learning materials for CLIL lessons based on *The Slovak Curriculum* and adapted directly for Slovak teachers; insufficient cooperation among schools and exchanging and sharing experiences; vague assessment procedures and lack of standardized evaluation instruments; and others (Kubeš, 2011, Lauková, 2007, Gondová, 2012, Pokrivčáková, 2013).

We found a significant step towards its further and successful implementation the recognition of its advantages by teachers and students. In our country, some researches have been conducted, many of them investigating the attitude, motivation and feeling of comfort of students and teachers at all stages of education (Pokrivčáková, 2013) but profound cognitive and psychological effects of CLIL are not sufficiently supported by reasonable research findings. It is important that Slovakia is building its own research base because not all the results of foreign researches are valid for Slovak context.

It is not surprising that the obtained results have the form of generalization. Notwithstanding their importance to educational process, we cannot neglect the case studies, as is one presented in this article. It can provide the framework for making inferences from quantitative case-study data and it can

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

serve as a source for further quantitative or qualitative study. By doing this we want to emphasize the individual character of cognition and learning although the education process is realized in a collective form. The confrontation of collective and individual can be the cause of many fundamental educational problems and misunderstandings (Kuřina, 2009) and they can occur in a significant extent throughout CLIL tuition. We will try to point out at some aspects of CLIL tuition with regard to a learner and his/her world.

Participants' characterization

Under our guidance altogether three different grammar schools classes (76 students) had got an opportunity to participate in teaching and learning Mathematics via CLIL. The immersion program was meant to be a unit of subject matter. The educational process covered a considerable part of the thematic areas but not all of them. After the lessons, the students filled out the questionnaire with open and closed questions which aimed at acquiring students' close observations of the tuition.

Students' approach towards both integrated subjects served as the stepping point for further observations. To characterize the classes, it has to be noted that almost half of the students had already adopted negative attitude towards Mathematics. The rest of the students liked Mathematics and were convinced of its good impact on their thinking and its usefulness in real life. Almost all students have adopted positive attitudes towards English language. They explained their attitudes by the acknowledgment of the necessity of being proficient in English for the sake of the future. Nevertheless the level of their proficiency in English varied from beginner to intermediate level.

Students' perspectives

Some advantages and disadvantages linked with CLIL which were acknowledged by students are as follows:

- It is new, motivating and demanding at the same time.
- Some students noticed that this kind of tuition seemed to 'save time'– simultaneous improvement in language and content but, on the other hand, there were students who were afraid that the quantity of Mathematics would be lowered.
- In order to communicate it is necessary to produce the language so the students were exposed to situations which required genuine and spontaneous communication.
- The enhancement of linguistic competency, which they became aware of, had an impact on building their self-esteem.
- They enjoyed experiencing 'the language in practice'.
- The demand on profound reading and listening comprehension was noticeable.
- The language barrier can reduce the time initially intended to spend on Mathematics and slow down the pace of the lesson.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

- Less proficient students in English felt obstacles to the content comprehension and it either led to their passivity or considerable struggling throughout the tuition.

Discussion

In the discussion we want to concentrate on two aspects of CLIL – one is its attribute known as its *just-in-time* approach and the other is the constructivism related to CLIL as well as to Mathematics.

One of the most highlighted and by students recognized feature of CLIL is its *just-in-time* approach realized by putting just learnt language to immediate use while learning and manipulating content. Students are not learning a language for the sake of the language learning and future use (Coyle et al., 2010). Its importance is connected not only but also and importantly with motivation. On the other hand, *just-in-case* approach cannot be neglected as something undesired. It plays an important role because it makes students future-oriented. The future is open and to certain extent unpredictable (Popper, 1994). A teacher and his/her students never know what kind of challenges they will have to face and s/he tries to provide learners with opportunities which would enable them to enhance important competencies.

In its nature CLIL represents a constructivist approach as there is a demand for allowing individuals to construct their own understanding (Coyle et al., 2010). Constructivist teaching assume active students who want to learn (Hejný, 2009). Unless the majority of class are such students the problems can occur. In our classes there were students who did not want to deal with Mathematics. Their intrinsic motivation was very low. It cannot be attributed to CLIL but rather to the class context. Although we tried to motivate and engage weak learners into activities, they kept resisting for some time. We could observe that these lower-achieving students began to see success as something they cannot attain. When facing a challenging task, they seemed to display lower achievement than could be attributed to their ability. As it is generally acknowledged, this method, if not applied appropriately, becomes too difficult and de-motivating for some groups of learners – learners with limited proficiency in first language of instruction (Pokrivčáková 2012). A teacher should be prepared to come across special needs of his/her learners. It is a great challenge for many teachers.

Conclusions

The flow of the article moved from general information and status of CLIL to the individual character of cognition and learning. We offered our observations and observations of our students participating in our lessons.

We believe that CLIL has an impact on holistic personality development of learners and teachers. However, simply implementing CLIL approach into a course does not guarantee the class as a whole will do better or understand more. The teacher's knowledge, expertise, and attitude can have an impact on the success or failure of his/her students. CLIL and Mathematics, which are in their nature constructivist, assume an active student – a student who wants to learn and works in order to reach this aim. It can

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

occur that this condition is not met and the process of tuition becomes very demanding for a teacher as well as for a learner. Moreover, though students are expected to be at the certain level of proficiency in the target language, the reality is different and it is teacher's challenging task to keep them motivated and involved in the educational process. Nevertheless, a teacher should not abandon the language demands but (s)he can lower them. Less proficient students in English should be prepared to work harder than in the previous courses. It seems that if students succeed in the tuition, it has a profound impact on their self-esteem and self-confidence, as we had the privilege to experience it. We assume that for students who are fond of English language the success in language can serve as the incentive to the meaningful understanding of content and vice versa. The observations mentioned in this article can serve as the stepping-stone for further qualitative or quantitative research.

References

BAÏDAK, N., MÍNGUEZ, L.G. & OBERHEIDT, S. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Brussels: Eurydice. Retrieved January, 18, 2014, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf

COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

KUBEŠ, M. 2011. CLIL in Slovakia. In *Challenges in Foreign Language Education*. Bratislava: Z-F Lingua. Retrieved March 22, 2014 from https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYXRlamt1YmVzfGd4OjU4ZGM0NDY5NjE4YTk5OGY.

GONDOVÁ, D. 2012. CLIL očami žiakov. In Z. Kráľová (Ed.) *CLIL – nová výzva*. Ústí nad Labem: UJEP, 2012, pp. 7-36.

HEJNÝ, M. & KUŘINA, F. 2009. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování.* Praha: Portál, 2009.

LAUKOVÁ, D. 2007. Slovakia. In *Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education, 2007, p. 154-159. Retrieved March 22, 2014 from http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/docs/windows/windows%20on%20clil%20slovakia.pdf.

MAASEN, P. & STENSAKER, B. 2010. *The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications.* Retrieved January 18, 2014 from http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-010-9360-4#page-9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SR. 2013. *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2014/2015*. Retrieved December 1, 2014. From https:// http://www.minedu.sk/data/att/6148.pdf

POKRIVČÁKOVÁ, S., MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E. 2010. Creating Conditions for Effective Application of CLIL Methodology in Slovakia. In *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*, pp. 7-20. Retrieved September 6, 2014 from

http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/Publikacie/Modernization%20of%20Teaching%20Foreign%20Languages.pdf

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2013. Bilingual Education in Slovakia: A Case Study. In *Journal of Arts and Humanities,* 2013, vol. 7, No. 5, pp. 10-19.

POPPER, K.R. & LORENZ, K. 1994. *Die Zukunf ist offen.* Munich: R. Piper GmbH & Co. KG, 1994.

ŠKODOVÁ, T. 2011. Možnosti implementácie metodiky CLIL na stredných odborných školách ekonomického zamerania. In K. Veselá et al., *CA-CLIL: Blending the Unbledable?* Nitra: UKF, 2011, pp. 203-248.

VESELÁ, K. 2012. *Teaching ESP in New Environments.* Nitra: ASPA, 2012.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Výskum morálnej zrelosti osobnosti detí mladšieho školského veku

Research of Moral Maturity of Young Learner's Personality

PaedDr. Katarína Čižmáriková, PhD.
Katedra etickej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici
katarina.cizmarikova@umb.sk

Abstact: *In this paper the author provides insight into her experience obtained by testing younger school age children with a test of personal moral maturity (authors Kotásková and Vajda). The author compares the level of moral maturity of the present generation of children with the generation 30 years ago. The author points out the methodological difficulties in testing of the present children.*
Key words: *child, moral maturity, test*

Abstrakt: *Autorka v príspevku prináša pohľad na skúsenosti získané testovaním detí mladšieho školského veku prostredníctvom Testu morálnej zrelosti osobnosti od autorov Kotáskovej a Vajdu. Porovnáva úroveň morálnej zrelosti súčasných detí s úrovňou morálnej zrelosti detí spred 30. rokov. Autorka v závere práce poukazuje na metodologické problémy pri testovaní súčasných detí.*
Kľúčové slová: *dieťa, morálna zrelosť, test*

Teoretické východiská

V súčasnej dobe z úst laickej i odbornej verejnosti počuť o zmenách v správaní sa mladých ľudí. Hovoria o nerešpektovaní akýchkoľvek pravidiel, o arogancii i absencii úcty voči iným, o vulgarizmoch, o strate schopnosti pomôcť iným bez zisku, o konzumnom spôsobe života, no v neposlednom rade i o vysokej miere agresivity detí i dospievajúcich voči sebe navzájom i voči autoritám. Zisťovať, ako sa deti i mladí ľudia skutočne správajú, aké hodnoty vyznávajú, aký majú charakter, ako sa morálne správajú a vyvíjajú a či sú morálne zrelí, je na jednej strane lákavé, no na strane druhej nesmierne komplikované. Zisťovaním morálnej zrelosti človeka sa totiž otvára veľké množstvo problémových oblastí, akými sú napr. morálny charakter, morálne presvedčenie, morálna inteligencia, morálna kompetencia, morálna identita a iné. V súčasnosti sa spomínanou problematikou už zaoberá viacero domácich i zahraničných autorov, napr. J. Grác (2008), P. Lajčiaková (2008), P. Babinčák (2012), L. Kaliská a J. Kaliský (2014), P. Vacek (2011), J. Dvořáková (2007) a iní.

Z hľadiska merania mravnosti ľudských skutkov je podľa Millera (In Babinčák, 2012) možné problematiku morálky skúmať z troch tradičných aspektov: behaviorálneho, emocionálneho a kognitívneho. Behaviorálna úroveň vyžaduje definovanie morálneho konania, a teda vymedzenie kritérií, podľa ktorých je možné správanie klasifikovať. Za morálne konanie nemožno považovať také,

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

ktoré je nedobrovoľné a ani také, ktoré vychádza z vlastných záujmov človeka. Emocionálny aspekt morálky predstavuje to, ako sa deti cítia v morálne relevantných situáciách. Pozitívne i negatívne emócie sa však nie vždy zhodujú s ich verbálnou výpoveďou. Behaviorálne i emocionálne aspekty skúmania morálnosti teda neprinášajú dostatočne komplexné informácie o morálnom správaní. Dominantný prístup preto predstavuje sledovanie kognitívnej stránky pri riešení morálnych dilem, a teda zisťovanie úrovne morálneho usudzovania (Babinčák, 2012).

Kognitivistické teórie sú reprezentované prácami Piageta a Kohlberga (Heidbrink, 1997, Lajčiaková 2008, Vacek, 2011). Zdôrazňujú význam myslenia a usudzovania, pričom do úvahy berú aj zámer konajúcej osoby. Piaget sa snažil porozumieť podstate morálneho usudzovania detí cez analýzu vzťahu detí k pravidlám. Skúmal, do akej miery sa dieťa riadi pravidlami a podriaďuje sa autorite. Kohlberg svoju teóriu postavil na základe argumentov pri hypotetickom riešení morálnych dilem týkajúcich sa spravodlivosti. V nástrojoch, ktoré na zisťovanie úrovne morálneho usudzovania používajú dilemy, je testovaná osoba vtiahnutá do príbehu a jej úlohou je vybrať si vhodné riešenie zo zoznamu možností, alebo vyjadriť mieru súhlasu či nesúhlasu so zdôvodnením riešenia. V prvých dilemách šlo o situácie, v ktorých bola porušená nejaká morálna norma, neskôr šlo o prosociálne dilemy, v ktorých išlo o poskytovanie pomoci.

Metodiky skúmania morálneho usudzovania

Najčastejšie používané metodiky merania úrovne morálneho usudzovania sú *Defining Issues Test* od J. Resta a *Moral Judgement Interview*, ktorého autorom je G. Lind (Lajčiaková, 2008). Obidve metodiky však skúmajú morálne usudzovaní človeka približne od 12. roku života a nie sú zamerané na deti mladšieho školského veku. Jediná štandardizovaná metodika zameraná na zisťovanie morálneho vývinu osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku je *Test morální zralosti osobnosti* z roku 1983 od autorov J. Kotáskovej a I. Vajdu, ktorí sa v bývalom Československu ako jedni z mála autorov zaoberali morálnym vývinom detí. Po vytvorení testu bola vtedajšia vybraná vzorka populácie detí mladšieho školského veku uvedeným testom testovaná. Nás zaujímalo, akým smerom sa posunula úroveň morálnej zrelosti detí mladšieho školského veku po 30 rokoch od vzniku testu.

Táto metóda vychádzajúc z vývinového postupu dieťaťa od morálnej heteronómie k morálnej autonómii v ontogenéze je zameraná na poňatie vlastnej kompetencie, hovoriacej o tom, ako by sa každý v danej situácii angažoval, ako by ju vyriešil, čo by urobil. Dieťaťu je predložených 11 poviedok, ktoré sú špecifikované zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá. Poviedkami sú navodené určité situácie, ktoré dieťa rieši. V uvedenej metóde sú 4 druhy situácií: agresia voči sebe, agresia voči veci, predmetom, krádež a lož (resp. podvod). V metóde je variované ponúknuté riešenie od autonómneho, cez heteronómne až po žiadne riešenie. Aby bola rozlíšená miera vplyvu identifikácie s jednajúcou osobou, je do riešenia situácie vsunutá rola obete (mne sa stalo) a rola pozorovateľa (stalo sa inému). V oblasti interpersonálnych vzťahov v jednotlivých položkách dotazníka dieťa vyjadruje svoju aktivitu, respektíve pasivitu, a to ako k autorite, zastúpenej najmä rodičmi či učiteľmi, tak k vrstovníkom. Pričom pod aktivitou je ponímané uplatňovanie svojho vplyvu na ostatných, presadzovanie seba, schopnosť pôsobiť

na ostatných, ale aj vlastná aktívna obrana, schopnosť obhájiť svoj postoj. Pasivita ja chápaná ako prijímanie vplyvu, podrobenie sa iným, spoliehanie sa na vonkajší zásah. Metóda obsahuje položky, ktoré sa zaoberajú vzťahom dieťaťa k vlastnému ja, zachytávajú úroveň vnímania seba samého, svoju sebadôveru, vnútornú integritu, sebavedomie, samostatnosť v rozhodovaní.

Metóda diagnostikuje úroveň morálneho usudzovania nadväzujúc na ukazovatele sociálnej zrelosti a ďalšie dôležité zložky osobnostných postojov. Odpovede detí boli klasifikované podľa nasledovnej schémy:

ODV: odvolávanie sa na autoritu, s bodovým hodnotením 0 sa najčastejšie prejavuje vo výrokoch typu: „Poviem to pani učiteľke, poviem to rodičom“.

VER: verbalizácia s bodovým hodnotením 2 sa prejavuje v nasledovných výrokoch: „Poviem mu, aby to už nerobil, spýtala by som sa jej na to, vynadal by som mu...“.

REC: reciprocita má 7 bodové hodnotenie, pričom v recipročnom správaní sú najčastejšie prejavené nasledovné výroky: „Urobím mu to isté, vrátim jej to tiež, roztrhnem jej to tak isto, tiež jej to ukradnem, vyriešim si to s ním vonku, pomstím sa mu, bežala by som za ňou a roztrhla to jej, zjedla by som jej desiatu...“

Recipročné správanie autori ďalej špecifikujú na recipročné správanie s pridanými prejavmi pomoci (h) a s pridanými prejavmi agresie (a). Špecifikačné dáta však bodovo nehodnotia, zvažuje sa len ich počet v celom teste (Kotásková & Vajda, 1983, s. 11).

TRE: zdôraznenie funkcie trestu a odvolanie sa na normy s bodovým hodnotením 9 sa najčastejšie prejavuje výrokmi typu: „Ja by som jej to nevrátila, lebo je slabšia a nechcela by som jej ublížiť, vypočul by som oboch a spravodlivo by som ich rozsúdil, prestala by som sa s ňou kamarátiť, povedal by som, že škodu musí nahradiť, museli by sa ospravedlniť a veci si vrátiť, rozdelil by som ich, aby sa nebili a uzmieril by som ich...“

NIC: odmietnutie riešenia s bodovým hodnotením 0 znamená neangažovanie sa v konflikte a neriešenie situácie: „Nemiešal by som sa do nich, nevšímala by som si ich, išla by som preč, nechal by som ich, aby si to vyriešili sami, nič...“

Ø: neriešenie s bodovým hodnotením 3.

V prípade, že respondent uvedie viac riešení, berie sa do úvahy to riešenie, ktoré má vyššie bodové hodnotenie. Súčet bodov reprezentuje skóre, ktoré je meradlom úrovne morálneho usudzovania. Čím vyššie je u detí celkové skóre, tým vyššia je úroveň ich morálneho usudzovania a naopak. Autori testu udávajú, že ak hodnota skóre je menšia alebo rovná 50, u dieťaťa prevažuje heteronómna morálka nad autonómnou, dieťa s celkovým skóre väčším ako 50 sa nachádza vo fáze prechodu z heteronómnej morálky na autonómnu. U dieťaťa, ktoré má skóre vyššie ako 100, prevažuje autonómny typ morálneho usudzovania.

Extrémne nízke skóre poukazuje na zaostávanie v socio-morálnom vývine, ktoré sa prejavuje závislosťou na autorite, nekompetenciou a neangažovanosťou seba na riešení problému. Nízke skóre hovorí aj o nízkom sebahodnotení, nízkej sebadôvere či sebaistote. Extrémne vysoké skóre znamená zrýchlenie v socio-morálnom vývine, ktoré je charakterizované samostatnosťou, rozhodnosťou, ochotou

riešiť problémy, vysokým poňatím vlastnej kompetencie. Odmietanie zásahu v kritickej situácii je známkou disociability alebo veľmi ľahostajným prístupom (Kotásková & Vajda, 1983).

Výskumné zistenia

Cieľom nášho skúmania bolo zistiť úroveň morálneho usudzovania vybranej vzorky súčasných detí mladšieho školského veku a získané výsledky porovnať s výsledkami testu detí skúmaných v roku 1983.

Našu výskumnú vzorku tvorilo 202 detí navštevujúcich štvrtý ročník ZŠ náhodne vybraných škôl v mestách v Banskej Bystrici a v Bratislave. Z toho bolo 103 chlapcov a 99 dievčat. Deti boli testované prostredníctvom *Testu morální zralosti osobnosti*. Pred aplikovaním uvedeného testu na vybranej vzorke detí mladšieho školského veku musel byť modifikovaný upravením termínov, ktoré sa po transformačnej premene spoločnosti považujú za zastarané so zachovaním podstaty štyroch druhov situácií. Dotazník bol vypĺňaný v triede po prečítaní morálnej dilemy a porozumení problémovej situácii. Každé dieťa svoj pohľad samostatne zapísalo do pripraveného dotazníka. Keďže ide o psychologický diagnostický nástroj, odpovede boli vyhodnocované za pomoci psychológa.

Z výsledkov výskumu sme zistili, že stredná hodnota hrubého skóre úrovne morálneho usudzovania súčasných detí je 74.7 (pozri tabuľku č. 1). Podľa klasifikácie Kotáskovej a Vajdu sa súčasné deti nachádzajú v prechodnom štádiu z heteronómneho typu morálky k autonómnemu, lebo nameraná hodnota je v rozmedzí od 50 do 100.

Tabuľka 1: Porovnanie úrovne morálneho usudzovania (Kotásková & Vajda (1983), vlastné spracovanie

Štatistika	Minulosť	Súčasnosť
Počet	946	202
Stredná hodnota	89.8	74.7
Štandardná odchýlka	27.1	24.8

Porovnaním výsledkov s údajmi získanými spred 30. rokov zistíme, že aj vtedajšie deti mladšieho školského veku sa nachádzali v štádiu prechodu z heteronómnej morálky na autonómnu. Avšak stredná hodnota hrubého skóre úrovne morálneho usudzovania nimi nameraná bola 89.8. Hoci úroveň morálneho usudzovania v minulosti a dnes je zhodná, stredná hodnota súčasných detí je na nižšej úrovni. Je možné povedať, že testované deti v roku 1983 preukázali vyššiu morálnu zrelosť ako súčasné deti.

Tu je dobré zamyslieť sa nad možnými vplyvmi na morálnu zrelosť detí kedysi a dnes. Súčasná spoločnosť charakterizovaná prívlastkami ako egoistická, pasívna, ľahostajná, masmediálna či bezohľadná zanecháva vplyv i na detskom správaní. Deti, ktoré vyrastajú v rozvrátených rodinách sa často stretávajú s krízou autority rodiča. Z médií sa šíria mnohé negatívne správy, ktoré ovplyvňujú schopnosť (ne)angažovanosti sa v prospech iných a znecitlivujú detskú dušu voči iným a ich potrebám. Pasivita v trávení voľného času je tiež významným faktorom, ktorá ovplyvňuje morálne správanie detí.

U súčasných detí mladšieho školského veku teda prevládal heteronómny typ správania charakterizovaný značným výskytom pasivity, teda neúčasti detí na riešení problému spolu

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

s autonómnym typom, charakterizovaným recipročným správaním. Výskumnú vzorku charakterizoval nižší podiel verbalizačného správania a nízka početnosť autonómneho správania. Podobné výsledky vo svojich výskumoch v našich podmienkach opisujú aj Kotásková s Vajdom (1983) a Vacek (1997).

Je zarážajúce, že už pri desaťročných deťoch sa stretávame s pasívnym správaním, s neochotou angažovať sa v prospech skupiny. Do značnej miery je táto pasivita prejavovaná prenášaním zodpovednosti na inú autoritu, na rodiča, učiteľa, no i jednoduchým nereagovaním. Možno je tento stav zapríčinený poklesom spoločných hier detí v mimoškolskom prostredí, vysedávaním pred televíznou obrazovkou, či počítačovými hrami a internetom, ale aj malou zodpovednosťou za svoje správanie v rodine i v škole. Pasivita, odmietanie vlastnej angažovanosti a vnímanie svojej nekompetentnosti, ktorá je charakteristická pre typ heteronómnej morálky, poukazuje na morálnu nezrelosť. Ak je možné hovoriť o uvedomovaní si dôsledkov správania sa detí a zároveň o zdôrazňovaní funkcie trestu a o odvolávania sa na normy správania, dieťa vstupuje do vyššej úrovne morálneho usudzovania. Dieťa na seba preberá väčší diel zodpovednosti za svoje konanie, ale aj za konanie iných. A práve k tomuto je potrebné deti viesť.

Pri vyhodnocovaní dotazníkových položiek nás zaujal fakt, ktorý poukazoval na značný výskyt agresívnych reakcií v rámci recipročného správania (pozri tabuľku č. 2).

Tabuľka 2: Výskyt recipročných a autonómnych odpovedí detí v súčasnosti (zdroj: vlastné spracovanie)

ANTE	Celkový počet	Reciprocita	Agresívna r.	Prosociálna r.	Autonómnosť
Spolu	**4646**	**1449**	**869**	**192**	**314**
V %	100.0%	31.2%	18.7%	4.1%	6.8%
Reciprocita v %	x	100.0%	60.0%	13.3%	X
Dievčatá	**2277**	**584**	**274**	**81**	**179**
V %	49.0%	40.3%	31.5%	42.2%	57.0%
Podiely v %	x	12.6%	5.9%	1.7%	3.9%
Reciprocita v %	x	100.0%	18.9%	5.6%	X
Chlapci	**2369**	**865**	**595**	**111**	**135**
V %	51.0%	59.7%	68.5%	57.8%	43.0%
Podiely v %	100.0%	18.6%	12.8%	2.4%	2.9%
Reciprocita v %	x	100.0%	41.1%	7.7%	X

Z tabuľky č. 2 vyplýva, že z celkového počtu 4646 všetkých odpovedí v celom teste bolo 49 % dievčenských a 51 % chlapčenských. Vysoký počet recipročných odpovedí poukazuje na to, že deti mladšieho školského veku sa nachádzajú v prechodnom stupni medzi heteronómnou a autonómnou morálkou. Vysoké percento recipročno-agresívnych odpovedí (68,5 % chlapcov a 31,5 % dievčat) posudzovalo situáciu v teste agresívnym spôsobom. Vzhľadom k ostatným otázkam testu agresívne posudzovalo situácie 5,9 % dievčat a až 12,8 % chlapcov. Dievčenských agresívnych odpovedí vzhľadom k recipročným odpovediam bolo 18,9 %, chlapčenských až 41,1 %. Tieto údaje v porovnaní

s prosociálnymi a autonómnymi odpoveďami sú alarmujúco vysoké. Tu sa odzrkadľuje fakt, že deti vychovávané bez hodnôt a živené televíznou komerciou, sociálnymi sieťami a internetom dokážu v menšej miere správať prosociálne s ohľadom na dobro iných. Správanie s vysokou dávkou agresie a bez zreteľa na dôsledky činov je charakteristické pre ľudí, ktorí chcú „mať“ oveľa viac ako „byť“.

Samotní autori testu pridané prejavy agresie a pomoci hodnotia s rezervou, nebodujú ich, zvažujú len ich počet v celom teste (Kotásková, Vajda, 1983). Skúsenosti s využitím dotazníka však nútia bližšie špecifikovať problematiku reciprocity:

V recipročnom správaní boli rozlišované tri typy možných odpovedí:

- Reciprocita s dávkou agresie: „Dolámem mu všetky kosti, zhodím ho z balkóna, zmlátim ho so staršími kamarátmi, rozbijem mu nos, zbijem ju do krvi, zabil by som ho, poriadne ju vyfackám, odrežem mu prsty na pravej ruke, odtrhnem jej hlavu...“ .
- Reciprocita v pravom slova zmysle: „Urobím mu to isté, vrátim jej to tiež, roztrhnem jej to tak isto, tiež jej to ukradnem, vyriešim si to s ním vonku, pomstím sa mu, bežala by som za ňou a roztrhla to jej, zjedla by som jej desiatu...“.
- Reciprocita s dávkou pomoci: „Pomohol by som mu, ochraňovala by som ho, pomohol by som mu tým, žeby som mu knižku vzal, rozdelil by som sa so svojou desiatou...“.

Na povrch sa vynára otázka, či v odpovediach prejavená agresivita je skutočným odrazom správania sa detí mladšieho školského veku, alebo či agresívne správanie je len zvláštnou jazykovou figúrou, situačne podmienenou rutinou, ktorej sa dá porozumieť len hlbšou analýzou diskurzných praktík súčasných detí.

Ak pasívny a verbalizačný typ odpovedí je charakteristický pre heteronómnu morálku, recipročný typ poukazuje na prechod od heteronómnej k autonómnej morálke, tak odvolávanie sa na normy spoločnosti či funkcie trestu ako aktívneho typu odpovedí je charakteristické pre autonómnu morálku. Morálna zrelosť je tým vyššia, čím viac sa usudzovanie dieťaťa približuje k autonómnosti a je realizované prostredníctvom prosociálnych, autonómnych a na dobro zameraných aktivít. Transponujúc sa do polohy testu je vidieť, že čím je viac odpovedí, v ktorých dieťa rieši situáciu odvolávaním sa na normy a zdôrazňovaním funkcie trestu, tým skôr sa nachádza v rovine autonómneho morálneho usudzovania. Je potešiteľné, že už aj 10 ročné deti sa v niektorých prípadoch dokážu rozhodnúť pre autonómne správanie.

Záverečné zhrnutie

Pre učiteľa, ktorý chce pomôcť pri rozvíjaní zrelých osobností, je nesmierne dôležité poznanie úrovne ich morálneho usudzovania. Veľmi dobrým nástrojom na zisťovanie je práca s príbehmi s morálnym obsahom. Práve toto je využité v *Teste morálnej zrelosti osobnosti*. Pri aplikácii testu sa však môžeme stretnúť s určitými metodologickými problémami:

Test v dostatočnej miere neodlišuje kvalitu detských výpovedí zaradených v tej istej „bodovacej“ kategórii (napr. stupeň agresie, mieru pomoci, prosociálnosti, čestnosti). Tak sa môže stať, že 7-bodové

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

hodnotenie získa dieťa, ktoré poškodenie svojej veci recipročne odplatí s veľkou dávkou agresie, či dieťa, ktoré je ochotné riskovať svoje „pohodlie“, aby pomohlo svojmu kamarátovi. Tieto aspekty autori testu odporúčajú individuálne sledovať pri klinickom využití testu (Kotásková & Vajda, 1983, s. 19). Podobne je to pri bodovom hodnotení 3, ktoré dieťa získa, keď situáciu vôbec nerieši. Je to vyšší počet bodov, ako získa dieťa, ktoré sa aspoň verbálne zapojí do riešenia problematiky. Tak v konečnom dôsledku do vyššej morálnej úrovne sa dostane skôr pasívne dieťa, ako dieťa, ktoré vyvinulo aspoň nejakú snahu o riešenie problému. Pri vyhodnocovaní je potrebná prítomnosť psychológa. Pred zadaním testu je potrebné mikropríbehy upraviť (zameniť archaizmy, zmeniť mená účinkujúcich postáv tak, aby sa menovci nenachádzali v triede, príbeh umiestniť do súčasnej doby a i.).

Dieťa sa pri vypĺňaní dotazníka nachádza v tzv. „kvázirealite“, v ktorej chýba reálny kontext, dieťa nie je rušené situačnými zvodmi, a tak môže vyplniť dotazník tak, ako sa od neho očakáva. Na druhej strane ho môže vyplniť s prílišnou dávkou agresie. Bolo by dobré, aby malo dieťa dostatok príležitostí, situácií v triede, v ktorých bude môcť skutočne reagovať. Preto za dosť závažnú prekážku v zhode s Vacekom (1997, s. 147) považujeme frontálnu formu vyučovania, ktorá žiakom ponúka minimum príležitostí kooperovať, vymieňať si názory, presadzovať, či obhajovať svoj názor, argumentovať. Naproti tomu vyučovanie postavené na zážitku, skúsenostnom a kooperatívnom učení vedie žiakov k rozvoju schopnosti citlivejšie diferencovať v prejavoch spolužiakov rôzne postoje a názory a v konečnom dôsledku pomáha pri rozvíjaní morálnej zrelosti detí.

Literatúra

BABINČÁK, P. 2012. Meranie morálneho usudzovania – prehľad metodík. In Babinčák, P. (eds.). *Meranie morálneho usudzovania.* Prešov: PU, 2012. s. 5 – 19. ISBN 978-80-555-0508-4. [online]. [cit. 17. 9. 2014]. Dostupné na: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf_doc/1.pdf.

DVOŘÁKOVÁ, J. 2007. *Morální usuzování: Vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací.* [Disertační práce]. Brno: FF MU, 2007.

GRÁC, J. 2008. *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008. ISBN 978-80-8082-154-8.

HEIDBRINK, H. 1997. *Psychologie morálního vývoje.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

KALISKÁ, L., KALISKÝ, J. 2014. Morálne usudzovanie merané testom DIT u stredoškolákov (vo vzťahu k pohlaviu, veku a vierovyznaniu). In *Pedagogika,* 2014, roč. 64, č. 4, s. 393-406.ISSN 2336-2189.

KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I. 1983. *Test morální zralosti osobnosti.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.

LAJČIAKOVÁ, P. 2008. *Psychológia morálky.* Brno: CERM, 2008. ISBN 978-80-7204-569-3.

VACEK, P. 1997. *K problematike morálního vývoje a morální výchovy žáků.* [Disertčná práca]. Brno: PF MU, 1997.

VACEK, P. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Hodnoty budúcich učiteľov etickej výchovy

Values of Future Teachers of Ethics Education

PaedDr. Katarína Čižmáriková, PhD.
Katedra etickej výchovy, PF UMB v Banskej Bystrici
katarina.cizmarikova@umb.sk

Abstract: *The paper provides insight into issues of values and value orientation of young people. It is focused on students in teaching programmes – future teachers of ethics as their professional mission is to lead others to live according to moral values. The author used the survey by Schwartz. She compared male and female preferences. She also compared the values of students from urban areas with values of students from rural areas.*
Key words: *values, teacher, ethic education*

Abstrakt: *Príspevok prináša pohľad na problematiku hodnôt a hodnotovej orientácie mladých ľudí. Je zameraný na budúcich učiteľov etickej výchovy, pretože ich profesionálnym poslaním bude viesť iných k hodnotám. Vo výskume je použitý Schwartzov dotazník, prostredníctvom ktorého sú porovnané hodnotové mužské i ženské preferencie. Výskumne sú porovnané aj hodnoty študentov pochádzajúcich z mesta i vidieka.*
Kľúčové slová: *hodnoty, učiteľ, etická výchova*

Teoretické východiská

V dnešnej dobe, v ktorej prevláda pluralizmus, kvantita, konzum, matéria a peniaze, mnohí strácajú zmysel pre orientáciu v živote. Kým v modernej dobe sa výchova zakladala na kontinuite hodnôt, na tradícii, na autorite založenej na veku, poznaní, skúsenostiach a bola smerovaním k vyššiemu cieľu, k dobru a k pravde, dnešná doba je charakterizovaná diskontinuitou. Problémom mladých ľudí nie je ani tak nedostatok hodnôt, ako skôr ich množstvo a neujasnenosť. Hodnota je interdisciplinárny pojem a z pedagogického hľadiska sa chápe ako „obraz významu skutočnosti pre človeka, pre jeho potreby, záujmy. Vyjadrujú vzťah človeka k skutočnosti, k prírode, k sebe. Hodnoty sú základom štruktúry mravného vedomia človeka, zahŕňajú objektívne spoločenské normy správania, vrátane vzťahu cieľa a prostriedku, motivácie a hodnotovú orientáciu človeka i schopnosti analýzy konkrétnej situácie a sebahodnotenia svedomia“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 130). Je to teda subjektívne priradenie dôležitosti, ktorú človek prisudzuje určitým veciam, javom, ale aj ľuďom. Táto práca vychádza zo Schwartzovho poňatia hodnôt (Schwartz, 2006, s. 1), na ktoré nadväzuje výskumná časť práce. Schwartz definuje hodnoty ako „želateľné, transsituačné ciele, variujúce v dôležitosti, ktoré slúžia ako vedúce princípy

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

v ľudských životoch“. „Hodnoty ako názory o želateľnom, žiadúcom sa často charakterizujú aj ako najvyššia motivačná úroveň“ (Boroš, 1996, s. 258). Hodnoty teda vyjadrujú to, čo mladý človek považuje vo svojom živote za dôležité. Hodnotový systém je potom podľa Průchu, Walterovej a Mareša (1998, s. 81) „hierarchicky usporiadaný zoznam hodnôt, ktorý odráža reálne poradie (dôležitosť) hodnôt zdieľaných určitou skupinou populácie v určitom období“. Následne hodnotová orientácia je podľa Brožíka (2007, s. 130) „výberová zameranosť osobnosti na tvorbu a osvojovanie si celkom určitých hodnôt“.

Prvým a základným činiteľom v hodnotovej výchove detí je rodina, pretože tam dieťa získa základné mravné postoje i cieľové zameranie svojho života. Popri rodine je to práve škola, ktorá má aj v súčasnej dobe veľké poslanie. Cieľom vzdelávacej oblasti človek a hodnoty je pomôcť pri výchove osobnosti s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou práve cez predmety etickej a náboženskej výchovy. Tie sa snažia o výchovu svedomia, rozvoj etických postojov a prosociálneho správania. Dôležitú funkciu v tejto zodpovednej úlohe majú práve učitelia. A aké hodnoty vyznávajú? Čomu veria? Čomu pripisujú v živote význam a dôležitosť práve tí mladí ľudia, ktorí študujú etickú výchovu a v budúcnosti sa stanú učiteľmi, ktorí budú prioritne ovplyvňovať hodnotovú orientáciu im zverených žiakov? To sú otázky, ktorí sa stali predmetom skúmania.

Výskum hodnotovej orientácie budúcich učiteľov etickej výchovy

Hodnotami a hodnotovou orientáciou mladých ľudí sa zaoberalo mnoho domácich i zahraničných autorov (J. Boroš (1996), Kučerová (1996), V. Gluchman (1996), S. H. Schwartz (2006), V. Brožík (2007), V. Poliach a V. Salbot, (2007), M. Valihorová a E. Živčicová (2009), P. Vacek (2011), S. L. Prudký (2009), L. Koldeová (2013) a mnohí ďalší.

Cieľom tejto práce nie je zistiť hodnotovú orientáciu vysokoškolských študentov vo všeobecnosti, ale konkrétne študentov etickej výchovy, ktorí ako učitelia budú ovplyvňovať hodnotovú orientáciu ďalšej generácie.

Vo vzťahu k zvolenej problematike sme si stanovili nasledovné **ciele:**

- zistiť, aká je hodnotová orientácia súčasných študentov etickej výchovy na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici;
- zistiť, či je rozdielna hodnotová orientácia mužov a žien;
- zistiť, či je rozdielna hodnotová orientácia študentov pochádzajúcich z mesta a študentov pochádzajúcich z dediny.

Pre dosiahnutie cieľov sme si stanovili nasledujúce výskumné **hypotézy:**

H1: Predpokladáme, že muži budú preferovať hodnoty otvorenosti voči zmene.

H2: Predpokladáme, že ženy budú preferovať hodnoty sebatranscendencie.

Uvedené hypotézy H1 a H2 vychádzajú z poznania Kohlbergovej teórie morálneho vývinu i z kritických ohlasov na ňu. Stanovenie hypotéz podporili i poznatky z vývinovej psychológie a charakteristika súčasnej generácie mladých ľudí.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

H3: Predpokladáme, že nebude štatisticky významný rozdiel v hodnotovej orientácii študentov pochádzajúcich z mesta a študentov pochádzajúcich z dediny. Pri stanovení hypotézy H3 sme vychádzali z poznatkov o migrácii obyvateľstva z dedín do mestských aglomerácií a naopak, čím dochádza k stieraniu rozdielov medzi mestským a vidieckym obyvateľstvom. Dostupnosť masovokomunikačných prostriedkov a internetu tak mestskému i vidieckemu obyvateľstvu tiež potvrdzuje stanovenú hypotézu.

Metodika výskumu a charakteristika výskumnej vzorky

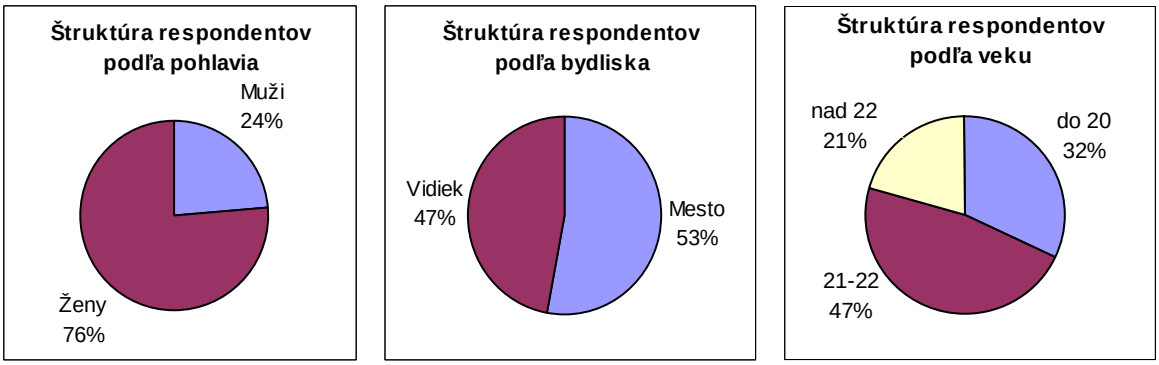
Študenti boli testovaní prostredníctvom Schwartzovho dotazníka hodnôt, ktorý na naše podmienky upravili Salbot s Poliachom (2007). Schwartzov dotazník pozostáva z dvoch častí. V prvej časti respondenti hodnotia pomocou stupnice 1 – 5, aký dôraz prikladajú jednotlivým životným hodnotám. V druhej časti pomocou poradových číslic 1 – 10 respondenti určujú poradie životných smerovaní podľa toho, ako sa budú o ne usilovať.

Schwartzov dotazník tvorí 10 položiek v nasledovnej štruktúre. Položka č. 1 predstavuje hodnotu univerzalizmus a spolu s druhou hodnotou, ktorou je benevolencia, zisťujú výskyt javu sebatranscendencia. Hodnota č. 3. je tradícia, č. 4. konformita, a č. 5. bezpečie a spolu prestavujú jav konzervativizmus. Sebazdôrazňovanie predstavujú položky č. 6, č. 7 a č. 8 s hodnotami moc, úspech a hedonizmus. Hodnota hedonizmus sa však nachádza aj v hodnotovej orientácii otvorenosť voči zmene. Tento pól je ďalej tvorený hodnotou č. 9, ktorou je stimulácia a hodnotou č. 10, ktorú predstavuje sebaurčenie.

V šiestom týždni semestra bolo rozdaných 112 dotazníkov. Návratnosť dotazníkov bola 100%, čo bolo podmienené našou prítomnosťou. Po vylúčení neúplných dotazníkov sme získali výberovú vzorku, ktorú tvorilo 106 študentov, z toho 25 mužov a 81 žien. Študentov z mesta bolo 56, z dediny 50. Výberovú vzorku vo veku do 20 rokov tvorilo 34 študentov, vo veku 21 – 22 rokov 50 študentov a vo veku nad 22 rokov 22 študentov. Percentuálne zloženie výberovej vzorky študentov podáva graf č. 1.

f

Graf 1: Percentuálne zloženie výberovej vzorky študentov (Zdroj: vlastné spracovanie)

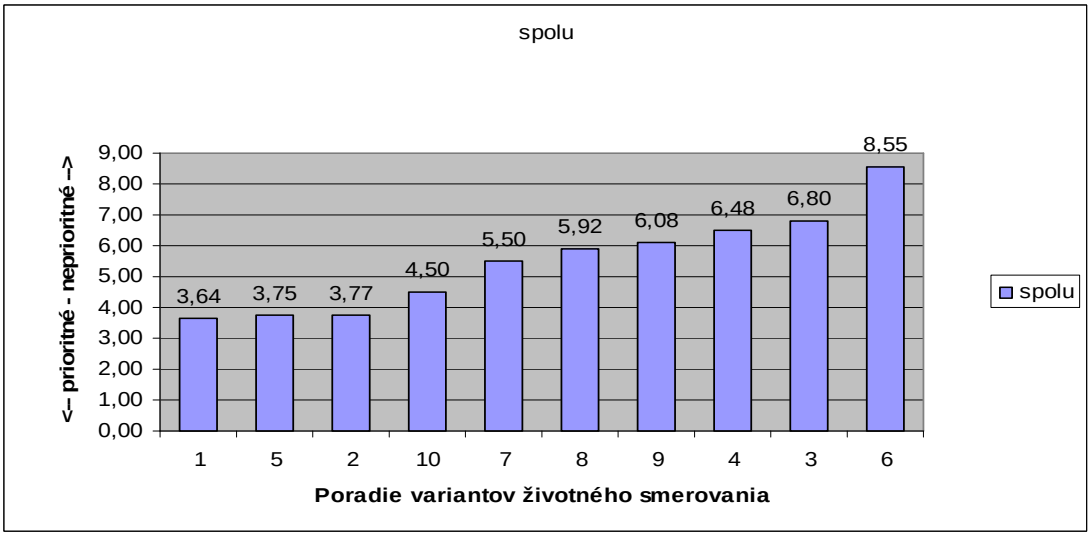


Na základe štatistického spracovania údajov je možné konštatovať, že výberová vzorka je reprezentatívna z hľadiska pohlavia i pôvodu a nie je reprezentatívna z hľadiska veku. S týmto vedomím je vnímaná interpretácia získaných výsledkov.

Interpretácia výsledkov výskumu

Nami testovaní študenti etickej výchovy vykazujú nasledovné poradie hodnotových preferencií: 1. univerzalizmus, 2. bezpečie, 3. benevolencia, 4. sebaurčenie. 5. úspech, 6. hedonizmus, 7. stimulácia, 8. konformita, 9. tradícia, 10. moc. Výsledky sú prehľadne spracované v grafe č. 2.

Graf 2: Poradie variantov životného smerovania mužov a žien spolu (Zdroj: vlastné spracovanie)



Štatisticky významné sú však len štyri skupiny, ktoré sa od seba navzájom štatisticky významne líšia. V prvej skupine sú hodnoty univerzalizmus, bezpečie, benevolencia, a sebaurčenie. Druhú skupinu tvoria hodnoty úspech, hedonizmus, stimulácia a konformita. V tretej skupine je hodnota tradícia a v štvrtej moc. To znamená, že študenti na prvé miesta umiestnili hodnoty sebatranscendencie a otvorenosti voči zmene, čo vysvetľuje aj Kohlbergova teória morálneho usudzovania a aj Gilliganovej kritika tejto teórie (In Heidbrink, 1997).

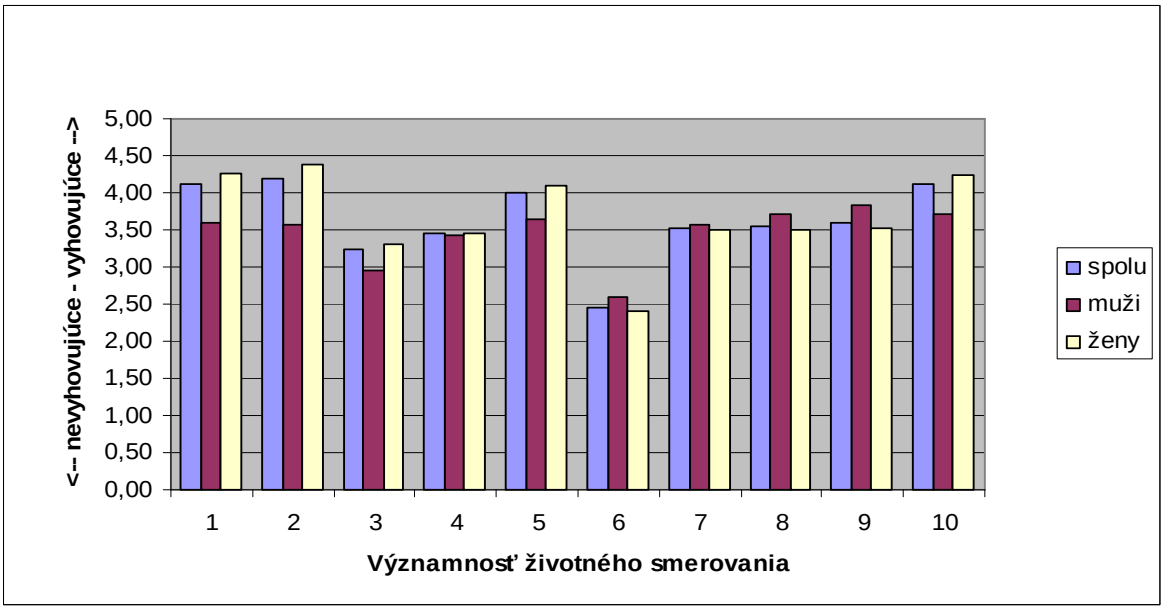
Ak sa pozrieme na grafické znázornenie významnosti hodnôt v živote mužov a žien (graf č. 3), vidíme isté rozdiely. Kým ženy najväčšiu významnosť pripisujú hodnotám sebatranscendencie, muži za najväčšiu dôležitosť pripisujú hodnote stimulácie, sebaurčeniu a hedonizmu, čo sú hodnoty otvorenosti voči zmene. Dôraz žien na kvalitu medziľudských vzťahov potvrdzujú mnohé výskumy. Harmonický vzťah k celému svetu, mier, tolerancia, dôraz na blaho iných ľudí, starostlivosť, čestnosť, vernosť, odpúšťanie a zodpovednosť sú hodnoty, ktoré u dievčat sú na prvom mieste. Muži naproti tomu preferujú vzrušujúce výzvy, zmeny, pohyb v živote, majú chuť popasovať sa s problémami, obľubujú dobrodružstvo a do istej

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

miery aj riziko. K tejto hodnote je priradená aj hodnota hedonizmu, ktorá je u mužov na 2. mieste spolu s hodnotou sebaurčenia. Ženy hedonizmus odsunuli až na 6. priečku spolu s hodnotou úspechu. Preferencia týchto hodnôt súvisí s úlohami v živote, v ktorých ženy sú zamerané na starostlivosť a výchovu detí a muži na ekonomické zabezpečenie rodiny.

Graf 3: Hodnotové preferencie mužov a žien (Zdroj: vlastné spracovanie)



Zaujímavý je aj ten fakt, že obidve skupiny aj mužov aj žien za nevyhovujúce životné smerovanie označili hodnotu moc. Neláka ich život, v ktorom by mohli ovplyvňovať a riadiť životy iných ľudí, mať vplyv, vlastniť informácie, veci i peniaze. Je možné, že študenti majú s mocou negatívne skúsenosti zo školských čias v podobe šikanovania. Na druhej strane ešte nemusia mať priame skúsenosti s peniazmi a následne silou moci, keďže sa ešte na budúce povolanie len pripravujú.

Ak rozoberieme významnosť jednotlivých hodnôt zvlášť pre mužov a zvlášť pre ženy, zistíme, že muži rozdelili uvedené hodnoty na dve štatisticky významné skupiny. V prvej skupine sú stimulácia, sebaurčenie, hedonizmus, bezpečie, benevolencia, univerzalizmus, úspech a konformita, ktoré medzi sebou nevykazujú štatisticky významné rozdiely. Od nich sa štatisticky významne líši druhá skupina hodnôt zastúpená hodnotami tradícia a moc.

Ženy vytvorili tri štatisticky významné skupiny hodnôt. Za najvýznamnejšie hodnoty v živote považujú benevolenciu, univerzalizmus, sebaurčenie a bezpečnosť. Druhú štatisticky významnú skupinu tvoria hodnoty: stimulácia, hedonizmus, konformita, úspech a tradícia. Do poslednej štatisticky významnej skupiny je zaradená hodnota moci.

Pri vyhodnocovaní významnosti životného smerovania podľa kritéria mesto verzus vidiek zistíme, že tieto dve skupiny sa od seba líšia vo veľmi malej miere. Študenti z mesta za najvýznamnejšie vo svojom živote považujú hodnoty benevolencie, univerzalizmu, sebaurčenia a bezpečia. Študenti z vidieka za

najvýznamnejšie vo svojom živote považujú sebaurčenie, benevolenciu, univerzalizmus a bezpečie. Hoci poradie týchto hodnôt je rozdielne, štatisticky významné rozdiely to nie sú, a preto môžeme obidve skupiny považovať za rovnaké. Mestskí študenti do druhej štatisticky významnej skupiny zaradili hodnoty stimulácie, hedonizmu, konformity a úspechu. Totožné hodnoty zvolili aj vidiecki študenti, ktorí do tejto skupiny navyše priradili aj hodnotu tradície. V poslednej štatisticky významnej skupine u študentov z mesta i vidieka je hodnota moc.

Hoci naša vzorka študentov nie je reprezentatívna podľa veku, pre zaujímavosť je dobré nahliadnuť na ich hodnotové preferencie. Najmladšia skupina respondentov vo veku do 20 rokov úplne rozbila Schwartzove členenie hodnôt na dimenzie, pretože z každého pólu preferuje inú hodnotu. Za najdôležitejšie považuje hodnoty univerzalizmu, bezpečia a sebaurčenia, za najmenej významné životné smerovanie považuje hodnoty moci, tradície a konformity. Tu sa odzrkadľujú vývinové charakteristiky obdobia adolescencie, v ktorom mladý človek hľadá svoje miesto v živote, skúša nové veci a následne je jeho životná orientácia „rozhádzaná“.

Študenti vekovej skupiny od 21 do 22 rokov predstavujú najpočetnejšiu skupinu našej výberovej vzorky, a možno práve preto ich hodnotové preferencie sú totožné s hodnotou orientáciou žien z celej vzorky. To znamená, že preferujú hodnoty sebatranscendencie, sebaurčenia a bezpečia. Za najmenej významné považujú hodnoty moci a tradície.

Posledná skupina študentov vo veku nad 22 rokov za najvýznamnejšie životné smerovanie považuje sebaurčenie z pólu otvorenosť voči zmene. Kladie dôraz na slobodu a samostatnosť pri riadení vlastného života, tvorivosť a má dostatočnú sebadôveru. Je to najstaršia veková skupina z našej vzorky a dokazuje, že je vo fáze prechodu z obdobia neskorej adolescencie do ranej dospelosti. Snaha o osamostatnenie a finančné zabezpečenie je toho dôkazom. Potom nasledujú hodnoty sebatranscendencie. Mladí ľudia si uvedomujú významnosť hodnoty bezpečia rodiny, národa i celej spoločnosti, lebo ju prikladajú značnú dôležitosť. A spolu s hodnotami konformita a tradícia dávajú dôležitosť hodnotám pólu konzervativizmu. Na chvoste sa aj v tomto prípade našla hodnota moci.

Zhrnutie výsledkov výskumu

Na základe vyššie prezentovaných výsledkov výskumu hodnotovej orientácie študentov etickej výchovy Pedagogickej fakulty UMB môžeme vysloviť nasledovné závery:

Hypotéza H1, v ktorej predpokladáme, že muži budú preferovať hodnoty otvorenosti voči zmene sa nepotvrdila. Pri mužskom hodnotení významnosti hodnôt síce jednoznačne vyhrávajú hodnoty otvorenosti voči zmene, pretože za najvýznamnejšiu hodnotu vyznačili hodnotu č. 9 – stimuláciu s priemerným bodovým hodnotením 3,84 a hneď za ňou hodnoty sebaurčenia a hedonizmu s priemerným bodovým hodnotením 3,72 rovnako pre obe hodnoty pred hodnotami sebatranscendencie s priemerným bodovým hodnotením 3,60 za univerzalizmus a 3,56 za benevolenciu. No keď vyznačovali poradie jednotlivých hodnôt, na prvé miesto sa dostala hodnota bezpečia s priemerným bodovým hodnotením 3,68 a následne hodnotami sebatranscendencie s hodnotením 4,32 pre obe hodnoty.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Uvedené fakty potvrdzujú, že muži považujú hodnoty hedonizmu, stimulácie a sebaurčenie za významné životné hodnoty, lebo im pomáhajú žiť v stále sa meniacom pracovnom prostredí plnom nových výziev, nebezpečenstiev, nepredvídateľných situácií, zážitkov, radosti, ale aj rizík. To sú atribúty, ktoré sú z pohľadu mužov dôležité pre získanie a udržanie si pracovných pozícií a následného ekonomického zabezpečenia rodiny v spoločnosti. Na druhej strane však v celkovom poradí hodnôt sa hodnoty otvorenosti dostali až za hodnoty bezpečia a sebatrancsendencie, čo poukazuje na istú zodpovednosť mužov za im zverených ľudí.

Hypotéza H2, v ktorej predpokladáme, že ženy budú preferovať hodnoty sebatranscendencie, sa jednoznačne potvrdila. Ženami volené hodnoty sú nevyhnutné pre harmonický, pokojný život s pozitívnym vzťahom k sebe, k iným ľuďom i k svetu a pre výchovu ďalšej generácie.

Hypotéza H3, v ktorej predpokladáme, že nebude štatisticky významný rozdiel v hodnotovej orientácii študentov pochádzajúcich z mesta a študentov pochádzajúcich z dediny, sa potvrdila. Tradičné ponímanie vidieckeho obyvateľstva sa v súčasnosti zmenilo. Stretávame sa s miešaním vidieckeho obyvateľstva, ktoré dochádza za prácou mnoho kilometrov a so sťahovaním mestského obyvateľstva do dedín. V mestách žijú ľudia, ktorí sa presťahovali z vidieka, no tým, že žijú na inom území, ešte nie je jednoznačne povedané, že sa im aj zmenili hodnotové orientácie.

Záver

Hodnotová výchova je nesmierne zložitý proces, do ktorého vstupuje mnoho faktorov: rodina, vrstovníci, okolie, masovo-komunikačné prostriedky a i. Z pohľadu odborníkov je v procese hodnotovej výchovy nespochybniteľná rola školy, kde sa hodnotová problematika môže vyskytovať v dvoch rovinách: implicitnej a explicitnej. Explicitná rovina sa v našich podmienkach prejavuje v koncepcii vyučovacieho predmetu etická výchova. Implicitná rovina sa prejavuje v témach iných vyučovacích predmetov, či realizovaním rôznych programov výchovy charakteru a hodnôt. Kľúčovú úlohu v oboch rovinách hrá práve učiteľ. Učiteľ sa pre svojich zverencov stáva vzorom. Aby bol učiteľ v tejto oblasti pôsobenia úspešný, musí byť vzorom v správaní, vo vystupovaní, v riešení problémov, ochote pomôcť i v ochote dať druhú šancu na zmenu k lepšiemu. Jednoducho povedané, musí mať také osobnostné kvality, ktoré sú hodné nasledovania. Základným predpokladom takéhoto správania je mať ochotu na sebe neustále pracovať, denne reflektovať svoju činnosť a ak treba, nebáť sa zmeniť zaužívané spôsoby práce. Je dobré, že súčasní mladí ľudia i napriek tomu, že vyrastajú v hodnotovo rozháranom prostredí, preferujú hodnotovú orientáciu sebatranscendencie, že chcú s hodnotami pracovať a v živote ich odovzdávať ďalej.

Literatúra

BOROŠ, J. 1996. K problematike hodnôt adolescentov (stredoškolákov a vysokoškolákov). In *Pedagogická revue*, 1996, roč. 48, č. 5-6, s. 257-266.

BROŽÍK, V. 2007. *Hodnotové orientácie.* Nitra: FF UKF, 2007. ISBN 80-8050-958-1.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

GLUCHMAN, V. 1996. Hodnoty a mravné hodnoty slovenských vysokoškolákov. In *Pedagogická revue*, 1996, roč. 48, č. 5-6, s. 237-246.

HEIDBRINK, H. 1997. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLDEOVÁ, L. 2007. Hodnotový systém stredoškolskej mládeže v súčasnosti. In *Pedagogická revue,* 2007, roč. 59, č. 1, s. 52-66.

KOLDEOVÁ, L. 2013. Hodnotový systém stredoškolskej mládeže v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike v súčasnosti. In *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Zborník vedeckých štúdií.* Banská Bystrica: PF UMB, 2013. (CD). ISBN 978-80-557-0538-5.

KUČEROVÁ, S. 1996. *Človek – hodnoty – výchova*. Prešov: Grafotlač, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

POLIACH, V., SALBOT, V. 2007. Pokus o teoretické vymedzenie „osobných hodnôt“. In SALBOT, V. (ed.). *Psychologické pohľady na osobné hodnoty.* Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-534-7.

PRUDKÝ, L. et al. 2009. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

SCHWARTZ, H. S. 2006*. Basic Human Values: An Overview. Basic Human Values: Theory, Methods, and applications*. [online] [Cit. 2013-03-10].

Dostupné na <http://www.yourmorals.org/schwartz.2006.basic%20human%20values.pdf>

SCHWARTZ, H. S. 2009. *Basic Human Values* [online] [Cit. 2013-03-10]. Dostupné na <http://ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2009-06-10/documents/Shalom_Schwartz_1.pdf>

VACEK, P. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

VALIHOROVÁ, M., ŽIVČICOVÁ, E. 2009. *Stredoškolská mládež a jej hodnotová orientácia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-802-7.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Cudzí jazyk ako jedna z kľúčových kompetencií v primárnom a predprimárnom kurikule

Foreign Language as One of Key Competences in Primary and Pre-Primary Education

Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD., Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, PF UMB v Banskej Bystrici
alena.douskova@umb.sk, zuzana.lynch@umb.sk

Abstract: *This paper offers a brief look at the current European trends in foreign language education, and their influences on primary and pre-primary school curricula. The authors based on the goals and vision outlined in the strategic documents of the European Commission illustrate the current state in Slovakia, touching in particular issues related to ensuring continuity between primary and pre-primary level (ISCED 0 and ISCED 1) as well as issues of ensuring qualifications of teachers - their pre-graduate training.*
Key words: *teaching foreign languages, curriculum, primary education, pre-primary education*

Abstrakt: *Príspevok prináša stručný pohľad na aktuálne európske trendy v cudzojazyčnom vzdelávaní a ich vplyv na zmenu kurikulárnych dokumentov určených pre primárny a predprimárny stupeň. Autorky vychádzajúc zo zámerov a vízií spracovaných v strategických dokumentov Európskej komisie mapujú súčasný stav na Slovensku, dotýkajú sa predovšetkým otázok týkajúcich sa zabezpečenia kontinuity medzi primárnym a predprimárnym stupňom (ISCED 0 a ISCED 1) ako i problematiky zabezpečenia kvalifikovanosti učiteľov – pregraduálnej príprave.*
Kľúčové slová: *výučba cudzieho jazyka, kurikulum, primárne vzdelávanie, predprimárne vzdelávanie*

Úvod

Spolužitie v mnohonárodnej Európe si vyžaduje od jej obyvateľov získavanie komunikačných zručností potrebných pre spoločné dorozumievanie sa. V roku 2012 sa komisárka pre vzdelávanie, kultúru, viacjazyčnosť a mládež Androulla Vassilliou v tlačovej správe Európskej komisie vyjadrila nasledovne: „Jazyková a kultúrna rozmanitosť je jedna z hlavných predností Európskej únie. Štúdium jazykov uľahčuje komunikáciu medzi ľuďmi a krajinami a takisto podporuje cezhraničnú mobilitu a integráciu migrantov. Teší ma, že i naši najmladší občania majú možnosť zažívať radosť z objavovania cudzích jazykov“ (*Európska Komisia, IP/12/990, 2012).*

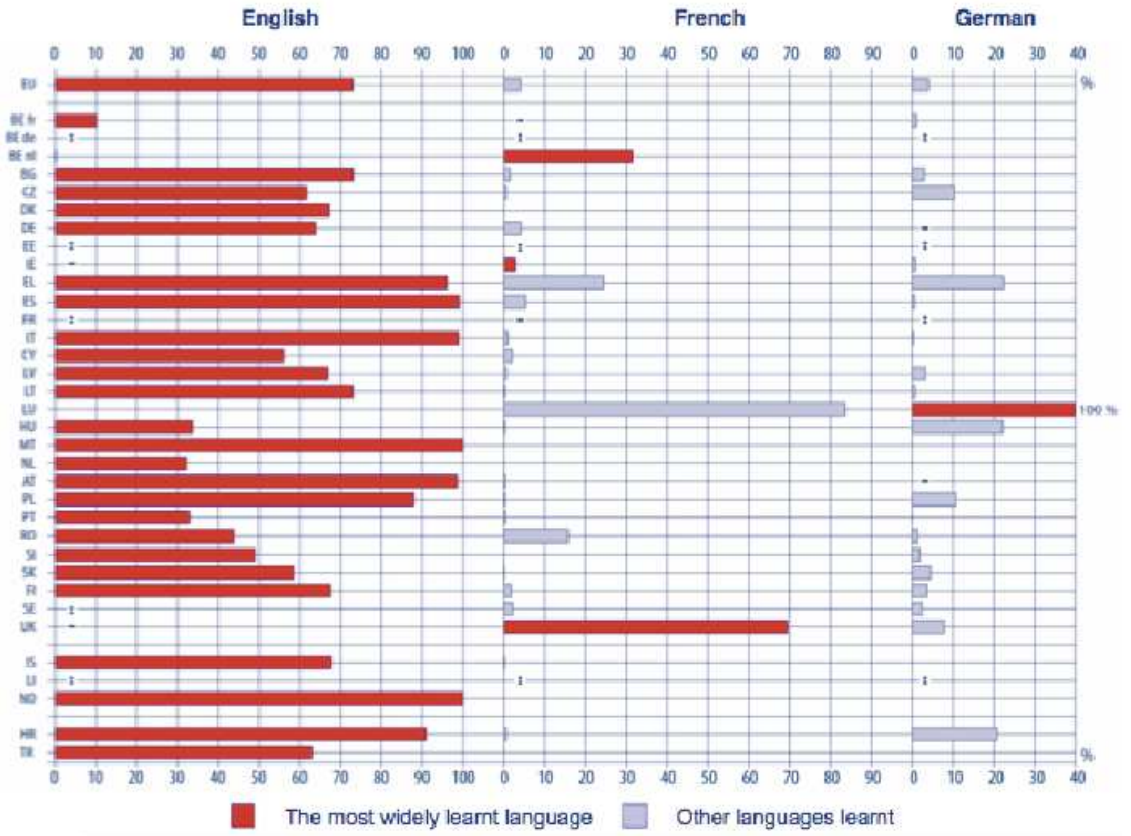
Škola by mala reagovať pružne na aktuálne požiadavky spoločnosti, preto zavedenie celoplošného, systematického a cieleného vyučovania cudzích jazykov je prirodzenou reakciou na nové

Európska únia
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

vonkajšie sociokultúrne podmienky. Podľa prieskumu Európskej komisie[22] (Kľúčové údaje o výučbe jazykov na školách v Európe, 2012) je najviac vyučovaným cudzím jazykom v európskych krajinách angličtina – percentuálny podiel študentov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania učiacich sa tento jazyk presahuje 90 % (pozri graf 1).

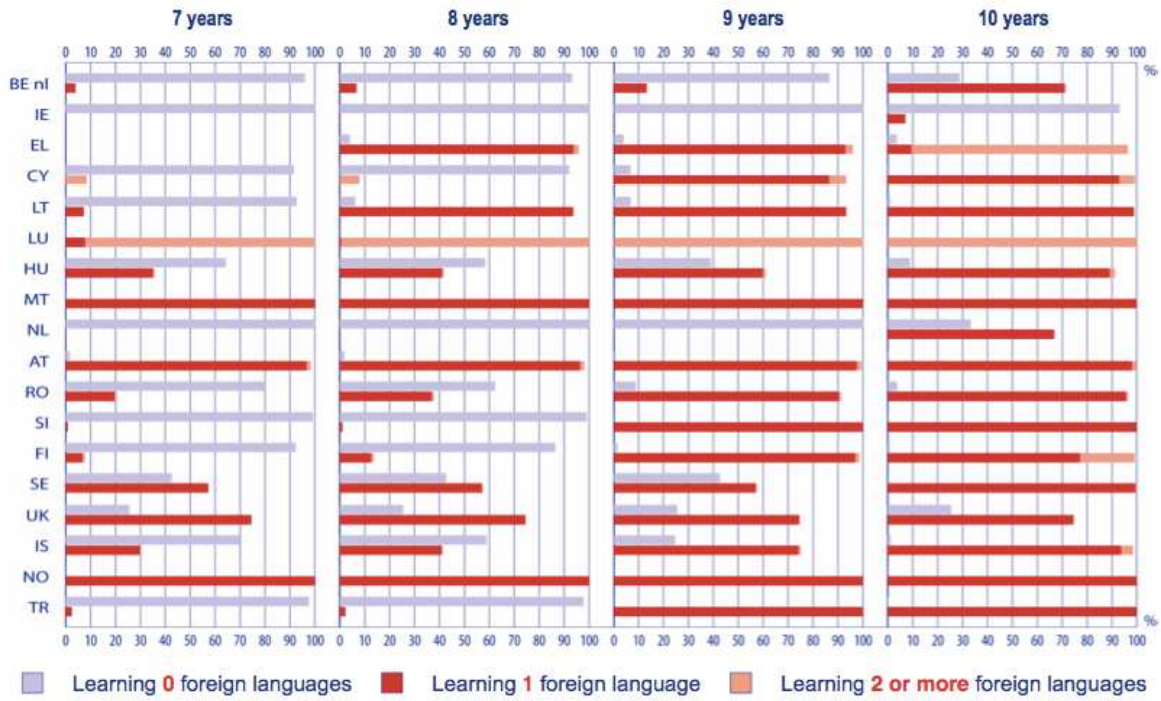
Graf 1: Percentuálne zobrazeniu podielu všetkých žiakov primárneho vzdelávania učiacich sa anglický, francúzsky alebo nemecký jazyk – krajiny, v ktorých sú tieto jazyku vyučované najviac v školskom roku 2009/2010 (Zdroj Eurydice: Kľúčové údaje o výučbe jazykov na školách v Európe, 2012)



V správe sa taktiež konštatuje, že vo väčšine krajín bola v posledných 15 rokoch znížená veková hranica povinnej výučby cudzieho jazyka (pozri graf 2). Správa informuje i tom, že vek študentov síce poklesol, no vo všeobecnosti sa počet vyučovacích hodín cudzieho jazyka výrazne nezvýšil, správa časovú dotáciu pokladá za pomerne nízku v porovnaní s inými predmetmi (Kľúčové údaje o výučbe jazykov na školách v Európe, 2012).

[22] Prieskum sa uskutočnil v 32 krajinách (27 štátoch EÚ plus Chorvátsko, Island, Lichtenštajnsko, Nórsko a Turecko).

Graf 2: Percentuálne zobrazenie žiakov vo veku 7, 8, 9 a 10 rokov, ktorí sa učia 0, 1 alebo 2 cudzie jazyky (Zdroj Eurydice: Kľúčové údaje o výučbe jazykov na školách v Európe, 2012)



V súčasnosti reformné úsilia v európskom kontexte smerujú k rozvíjaniu komunikačných schopností v dvoch cudzích jazykoch. Európska komisia v tomto smere určila novú métu (benchmark), na základe ktorej chce dosiahnuť prioritný cieľ, a to aby okolo roku 2020 najmenej 50 % 15-ročných malo dobrú znalosť[23] prvého cudzieho jazyka (zo súčasných 42 %) a najmenej 75 % (zo súčasných 61 %) by malo študovať druhý cudzí jazyk (Rethinking Education – country analysis, 2012). Podporovaním viacjazyčnosti Európska komisia smeruje k naplneniu nasledujúcich cieľov:

- propagovať medzikultúrny dialóg a inkluzívnejšiu spoločnosť;
- pomôcť verejnosti vybudovať si zmysel pre občianstvo EÚ;
- vytvoriť pre mladých ľudí viac príležitostí na štúdium a prácu v zahraničí;
- vytvoriť nové trhy pre podniky EÚ, ktoré sú konkurencieschopné na celosvetovej úrovni (Európska Komisia, IP/12/990, 2012).

[23] Spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové zručnosti (Common European Framework of Reference) definuje tri širšie úrovne ovládania cudzieho jazyka, ktoré sa ešte delia na dva stupne – nižší stupeň danej úrovne, a vyšší stupeň danej úrovne. Úroveň A charakterizuje „používateľa základov jazyka“, úroveň B „samostatného používateľa“ a úroveň C dosahuje „skúsený používateľ.“

Uvedené priority Európskej únie v jazykovom vzdelávaní sa premietajú do kurikulárnych dokumentov jej členských štátov. Janíková (2006, s. 203) v tomto procese *spoločenskej objednávky* vidí jednak pozitívnu rovinu (v demokratických spoločenstvách), ale upozorňuje aj na negatívne dôsledky – napríklad v diktatúre silnej ideologizácie a v presycovaní výučby jazykov v učebných osnovách, čiže na preťažovanie žiaka.

Je zrejmé, že v tomto smere je nevyhnutné sledovať aktuálne trendy v členských krajinách a snažiť sa ich zachytiť, no zároveň je nutné aj vyvažovať vplyvy týchto trendov na naše školy a na žiaka. Ak nazrieme ešte raz na zámery Európskej komisie vo vzťahu k ranému vzdelávaniu cudzích jazykov, zistíme, že komisia pripravila strategické dokumenty, na základe ktorých odporúča členským štátom rozvíjať kľúčové kompetencie v komunikácii v cudzom jazyku od útleho veku. Strategický plán - *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Traininig (ET 2020)* zdôrazňuje práve jazykové kompetencie ako základnú požiadavku efektívnych a kvalitných vzdelávacích systémov. Cieľom menovanej stratégie je, aby do roku 2020 najmenej 95 % detí od veku 4 rokov až do obdobia začatia povinnej školskej dochádzky začali navštevovať predprimárne inštitúcie, a zároveň, aby sa v tomto období začali oboznamovať aj s cudzím jazykom.

Aj v našej spoločnosti od 90. rokov minulého storočia pozorujeme zvýšený záujem o výučbu cudzích jazykov nielen žiakov mladšieho školského veku, ale aj detí predškolského veku. Osvojovanie cudzieho jazyka v súčasnosti chápeme v celoživotnej perspektíve a do popredia spoločenského záujmu sa dostávajú jednak otázky týkajúce sa vhodnej stratégie implementácie koncepcie výučby cudzích jazykov (jazykové kurikulum), ako i otázok pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho i predprimárneho stupňa. Nie je zanedbateľná ani problematika formovania pozitívneho vzťahu k učeniu sa jazyka.

Ak sa opätovne vrátime k slovám Androully Vassilliou: *„Teší ma, že i naši najmladší občania majú možnosť zažívať radosť z objavovania cudzích jazykov“,* nemali by sme pri výučbe zabúdať na posilňovanie vnútornej motivácie detí a vytváranie radostnej, podpornej atmosféry vo výučbe. Výučba cudzieho jazyka v mladšom školskom veku ako i detí predškolského veku by mala stavať na zážitkovom a hravom učení sa.

Deti predškolského veku ako i mladšieho školského veku majú schopnosť učiť sa napodobňovaním a schopnosťou jednorazového učenia sa bez opakovania, čiže imprinting – vtláčania. Deti sú v tomto období citlivejšie na vonkajšie podnety, ktoré sú ľahšie vtláčané do pamäti bez nutnosti zvýšiť úsilie, pričom to, čo sa naučia, je vo veľkej miere odolné voči zabúdaniu (Ježková, 2006). Prednosti detí by preto mali byť vo výučbe chápané ako výhody, ktoré je potrebné rozvíjať vhodnými stratégiami a učebnými metódami. Lojová (in Pokrivčáková a kol, 2008, s.33) dopĺňa, že každý vek má svoje výhody i nevýhody z pedagogického i psychologického hľadiska, preto vyzýva k aplikačnému rozpracovaniu nasledujúcich základných vývinovo-psychologických faktov pre podmienky slovenského školstva (kurikulárnych dokumentov pre školy) vo vzťahu k vyučovaniu cudzieho jazyka:

- 8-9 ročné deti sú vývinovo zrelé pre vytváranie vnútorných reprezentácií ďalšieho jazyka a na učenie sa cudzieho jazyka v podmienkach školského vyučovania po stránke kognitívnej,

osobnostnej, emocionálnej a sociálnej.

- Pri výučbe cudzieho jazyka v mladšom školskom veku sú podstatné nielen kognitívne, ale predovšetkým afektívne činitele ovplyvňujúce úspešnosť a efektívnosť výučby.
- Úspešnosť je v motivácii, ktorá vytvára pozitívny vzťah k učeniu sa jazyka. Dôležité je využívať vnútornú motiváciu – zvedavosť, potrebu objavovať, experimentovať.
- Neuropsychológia upozorňuje na zmysluplnosť výučby, prepojenie so životom detí – relevantné poznatky aktivity.
- Efektívna výučba musí byť založená na využívaní všetkých zmyslov, prepájaní zážitkov a skúseností s učivom.
- Rýchlosť a tempo napredovania má svoje osobitosti. Mladší žiaci postupuje relatívne pomaly, postupne sa učenie zintenzívňuje a tempo zrýchľuje (u dospelých je opačný trend). Učitelia by sa nemali dať odradiť zdanlivo pomalým napredovaním žiakov.
- Pri výučbe jazykov platí zásada: Radšej menej, ale poriadne. Naučené frázy a slová je potrebné neustále opakovať a precvičovať v rôznych kombináciách a súvislostiach, až kým nedôjde k automatizácii, čím sa položia základy pre sebaistotu v cudzojazyčnej komunikácii.
- Teória kritického obdobia upozorňuje, že predškolský a mladší školský vek je najvhodnejším obdobím na rozvoj fonetických aspektov. Napodobňovaním vhodného jazykového vzoru získa dieťa kvality, ktoré by v neskoršom období nadobudlo len so značnými problémami.
- Zvyšovanie sebaistoty v komunikácii v cudzom jazyku prostredníctvom pozitívnych hodnotiacich metód je potrebné neustále.
- Deti sa učia jazyk ľahšie len pri osvojovaní, teda neuvedomovanými prirodzenými mechanizmami, nie vo formálnom uvedomovanom učení sa, ktoré v škole často dominuje (Lojová, 2008, s.33 - 34).

Vo všeobecnosti, rovnako odborná i laická verejnosť pozitívne podporuje včasné zavedenie cudzieho jazyka do kurikulárnych dokumentov primárneho i predprimárneho vzdelávania, i keď ako uvádzajú Hanušová a Najvar (2008, s.17), napriek mnohým empirickým výskumom stále nebol určený „optimálny vek“ pre začiatok cudzojazyčného vzdelávania. Autori sa odvolávajú na rozsiahly výskumný projektu Edelenbosa, Johnstona a Kubánka z roku 2006, v ktorom sa zdôrazňuje, že včasné zavedenie výučby cudzieho jazyka nezaručuje neskorší úspech. Ten je potrebné hľadať a zabezpečiť predovšetkým v kvalitnej výučbe ako i v zabezpečení kontinuity vo vzdelávaní.

Stotožňujeme sa s odporúčaním výskumníkov vo vyššie spomenutej výskumnej správe a prihovárame za **systémovú prepracovanosť**, **kvalitu** a predovšetkým **kontinuitu**, ktorá najmä medzi predprimárnym a primárnym stupňom v tejto oblasti úplne absentuje.

V súčasnosti sa na Slovensku takmer v každej materskej škole realizuje oboznamovanie detí s cudzí jazykom, no koncepcia vyučovania, či oboznamovania s cudzím jazykom na tomto stupni neexistuje. Táto bola vytvorená len pre vyššie stupne škôl (Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ, 2007) na základe programových úloh Milénia z roku 2001. V súlade s cieľmi tejto koncepcie začala povinná výučba prvého cudzieho jazyka v základných školách prebiehať od 1. septembra 2010, vyplynula

školám zo zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED I. Prvý povinný cudzí jazyk bol zaradený do učebného plánu pre žiakov 3. ročníkov základnej školy (ďalej aj „ZŠ"). Druhý cudzí jazyk sa (pôvodne ako povinný, teraz ako voliteľný) vyučuje od 6. po 9. ročník základnej školy, pričom stanovenie počtu jeho vyučovacích hodín je v kompetencii školy (www.minedu.sk). Školský zákon síce umožňuje uskutočňovať v materských školách výchovno-vzdelávaciu činnosť aj v cudzom jazyku (bližšie vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole ako aj vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov), avšak pregraduálnu prípravu učiteľov materských škôl v tomto smere nemožno pokladať za uspokojivú. Výučba v materských školách je zabezpečovaná najčastejšie externými organizáciami, lektormi, ktorí nie vždy dokážu zohľadniť vekové osobitosti detí predškolského veku. Navyše organizačná forma zabezpečenia výučby formou krúžku neutralizuje výhody špecifického prostredia materskej školy, ktoré poskytuje tie najoptimálnejšie podmienky pre neuvedomované osvojovanie cudzieho jazyka.

O kritériách podmieňujúcich kvalitu výučby cudzieho jazyka uvažujú mnohí odborníci. Djigunovich a Vilke (2000, In Hanušová a Najvar, 2008, s.21) uvádzajú štyri kritériálne podmienky, pričom Nikolovová (2000, In Hanušová a Najvar, 2008, s.21) dodáva, že pri nesplnení už len jednej z nich by vyučovanie v ranom veku nemalo ani začať:

- intenzívna interakcia v triede,
- 45 minútová časová dotácia denne, 5 dní v týždni,
- skupiny 10 až 15 detí,
- učiteľ s plynulou znalosťou jazyka, s dobrou výslovnosťou a intonáciou.

Deti predškolského a mladšieho školského veku sú schopné zapamätať si množstvo nových slov, piesní a riekaniek, no zámer učiteľa nemôže byť zúžený len na rozvoj slovnej zásoby či dobrú intonáciu. Zámerom učiteľa by malo byť rozvíjanie kompetencií dieťaťa v prirodzenej komunikácii v cudzom jazyku, v bežných životných situáciách. Dôraz vo výučbe by sa mal preto klásť predovšetkým na vhodné didaktické postupy, ktoré u detí predškolského veku ako i žiakov mladšieho školského veku nespôsobia nechuť k učeniu sa cudzieho jazyka, práve naopak. Výber metód by mal stimulovať k rozvíjaniu komunikatívnych schopností ako i k vytváraniu atmosféry podporujúcej učenie sa detí/žiakov. Z takýchto metód možno menovať (Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008) napríklad:

- naratívnu audiolingválnu metódu (učenie sa počúvať príbehy, imitovať situácie z príbehov, hovoriť);
- komunikatívnu metódu (prezentovanie slovných spojení a vetných celkov v zmysluplnom kontexte, uplatniteľných v bežnom živote);
- metódu TPR (Total Physical Response, čiže celková fyzická reakcia, zapojenie viacerých zmyslov do procesu učenia sa, takto sú podporované rôzne centrá v mozgu, metóda

podporuje lepšie zapamätávanie, uchovanie rôznych informácií);

- metódu CLIL (Content and Language Integrated Learning - obsahové a jazykovo integrované vyučovanie).

Okrem otázok týkajúcich sa zabezpečenia kontinuity medzi jednotlivými stupňami škôl či otázok týkajúcich sa samotného jazykového kurikula (obsah, učebné stratégie, integrácia, multikulturalita a pod.) na vrchol „plávajúceho ľadovca“ dostáva sa otázka kvalifikovanosti učiteľov, ich pregraduálnej príprave. Na Slovensku sme predovšetkým po prijatí *Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ vládou SR, dňa 12. septembra 2007 pod číslom 767/2007* zápasili s nekvalifikovanosťou učiteľov vo výučbe cudzích jazykov. Vzniknutú situáciu sa pokúsilo zmierniť niekoľko projektov. Predovšetkým to bol Národný projekt *Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov*, ktorý bol schválený v septembri 2008. Projekt prispel k rozšíreniu skupiny učiteľov spĺňajúcich kvalifikačné predpoklady na vyučovanie cudzieho jazyka v základných školách. Podľa dokumentu ŠPÚ (2010, s. 7) sa počet učiteľov cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ zvýšil od roku 2001 z 1 726 na 3 511 do roku 2009 (Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008). Mnohé realizované projekty však boli cieľovo orientované na primárny stupeň základných škôl, problematiku vyučovania cudzieho jazyka v materských školách nepokryli vôbec. Ako uvádza Portíková (2012), zo siedmych univerzít zabezpečujúcich pregraduálnu prípravu učiteľov predprimárneho a primárneho stupňa sa komplexnej príprave v oblasti cudzích jazykov venujú len dve fakulty – Pedagogická fakulta PU v Prešove a Pedagogická fakulta UKF v Nitre. Práve tento fakt poukazuje na potrebu riešiť rozvíjanie kompetencie v komunikácii v cudzom jazyku komplexne a vytvoriť skutočnú stratégiu jeho osvojovania v celoživotnej perspektíve s dôrazom štartu v období raného detstva.

Literatúra

EACEA P9 Eurydice. 2011. *Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách 2011.* Brusel : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. ISBN 978-92-9201-203-8.

EUROPEAN-COMMISSION. 2012. Deti v Európe sa začínajú učiť cudzie jazyky v čoraz útlejšom veku. *European Commission Press Release.* [Online] 20. September 2012. [Dátum: 9. January 2015.] http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_sk.htm.

—. 2012. Strategic Framework for European Cooperation in Education and Traininig (ET 2020). [Online] 2012. [Dátum: 12. September 2014.] hhttp://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/slovakia-rethinking-060913_sk.pdf.

FENCLOVÁ, M. 2004. Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. In *Pedagogika.* 2004, Zv. 3, 54, s. 251-260.

HANUŠOVÁ, S. a NAJVAR, P. 2008. Raná výuka cizího jazyka. In S. Pokrivčáková a kol. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiaov mladšieho školského veku.* Nitra : Univerzita KF v Nitre, 2008, s. 13-25.

JANÍKOVÁ, V. 2006. Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21.století. In J. MAŇÁK a T. JANÍK. [ed.] *Problémy kurikula základní školy.* Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 203-215.

JEŽKOVÁ, V. 2006. Výuka cizím jazykům v mladším školním věku. In J. MAŇÁK a T. JANÍK. *Problémy kurikula základní školy.* Brno : PF Masarykova univerzita, 2006, s. 216-222.

LOJOVÁ, G. 2008. Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania. In S. Pokrivčaková a kol. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiaov mladšieho školského veku.* Nitra : Univerzita KF v Nitre, 2008, s. 26-37.

LUKÁŠOVÁ, H. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika.* Praha : Portál, 2010. p. 208. ISBN 978-80-7367-784-8.

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S.,. 2008. Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. [Online] 2008. [Dátum: 16. September 2014.] http://www.statpedu.sk/documents//31/clil.pdf .

PORTÍKOVÁ, Z. 2012. *Model prípravy učiteľa anglického jazyka v predškolskej a elementárnej pedagogike.* Prešov : Prešovská univerzita, 2012. s. 116. ISBN 978-80-555-0514-5.

Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A. Et al. 2014 : *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte.* Banská Bystrica : PF UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0838-6

POKRIVČÁKOVÁ S., a kol. 2008. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku.* Nitra : Univerzita KF v Nitre, 2008. ISBN 978-80-8094-417-9.

Perspektívy zavedenia povinného anglického jazyka v základných a stredných školách. Kvalifikovanosť učiteľov a dopad na kvalitu vzdelávania v oblasti cudzích jazykov. 2010. ŠPÚ. [Online] 20. 09. 2010. [Dátum: 17. 9. 2014.] http://www.educj.sk/buxus/docs/Povinny_AJ_FINAL.pdf.

TANDLICHOVÁ, E. 2008. Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem. In S. Pokrivčáková a a kol. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku .* Nitra : PF UKF v Nitre, 2008.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Designing and Testing an Educational Program for Professional Development in Work Places: Sharing expertise in teachers´ peer group mentoring.

Tvorba a testovanie vzdelávacieho programu pre profesionálny rozvoj na pracovisku: Skúsenosti z mentoringu učiteľskej profesionálnej podpornej skupiny

Säde-Pirkko Nissilä, MA, PhD, Principal Lecturer Emerita
Oulu University of Applied Sciences,
School of Vocational Teacher Education, Oulu, Finland
sade-pirkko.nissila@oamk.fi

Abstract: *Teaching is a profession notorious for high `burn-out`, with some describing this process beginning as early as student teaching. Struggling teachers feel disconnected and uninspired. On the side of them, new teachers make their way through their induction years. At schools and in universities experienced teachers and researchers have a lot of contextual knowledge and competences. Value increasing projects like peer group mentoring are needed to enhance both conceptual and practical implications for understanding learning in professional communities. The present study is aimed at investigating factors which contribute to variations of teachers and researchers coping through the stages of their professional lives. The idea of sustaining the commitment goes back to the conception of social learning in communities of practice (Wenger, 1998). The 14-month program of 15 ECTS credits (400 hours) was started in 2010 in Oulu University of Applied Sciences (Oulu UAS), in the School of Vocational Teacher Education (SVTE) and is continuing still, starting with slight alterations every year. Each year a group of about 10 experienced professionals are educated to act as peer group mentors in their work places. Yearly their expectations, feedbacks and overall evaluations are collected to form a data basis for research. Among the most convincing features expressed in the research material which support the planned aims was the acquisition of fresh attitudes towards work places, their functions and the employees´ roles in them. Besides widened perspectives, feelings of collegial respect, sense of professional ethics and personal positive attitudes to professional growth were apparent. (See also Appendix 4).*

Key words: *emotions, interaction, professional growth, satisfaction with work*

Abstrakt: *Učiteľstvo je profesia, ktorá je notoricky známa vysokým rizikom vyhorenia, pričom niektorí autori popisujú tento proces už v obdobiach prvých skúsenostiach s učením. Učitelia zmietajúci sa v tomto stave sa cítia neisto a bez inšpirácie. Často práve pri nich začínajú svoju učiteľskú dráhu noví učitelia. Na školách a univerzitách majú skúsení učitelia a výskumníci mnoho kontextuálnych vedomostí a kompetencií. Ak chceme posilniť dopad teoretickej ako aj praktickej prípravy na porozumenie učeniu sa v profesionálnych komunitách, sú potrebné projekty, zvyšujúce hodnotu učenia sa, napr. rovesnícky mentoring. Táto štúdia je zameraná na skúmanie faktorov, ktoré prispievajú k rôznym spôsobom, akým*

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

sa učitelia či výskumní pracovníci vyrovnávajú s výzvami učiteľskej profesie v jej jednotlivých fázach. Myšlienka vytrvať v profesionálnom učiteľskom záväzku sa spája s konceptom sociálneho učenia v reálnej komunite (Wenger, 1998). 14-mesačný program za 15 ECTS kreditov (400 hodín) sa začal aplikovať v r. 2010 v Oulu University of Applied Sciences (Oulu UAS) na Fakulte prípravy učiteľov odborných predmetov (School of Vocational Teacher Education – SVTE) a s drobnými inováciami sa realizuje sa doteraz. Každý rok je skupina cca 10 skúsených odborníkov pripravovaná na pozície mentorov rovesníckych skupín (peer groups) v rámci svojich pracovísk. Každoročne sa pre účely výskumu zbierajú dáta o ich očakávaniach, spätných väzbách a celkovom hodnotení. K najpresvedčivejším dopadom zisteným v rámci výskumného materiálu zameraného na stanovené ciele patrí získanie čerstvých postojov voči pracovisku, funkcii a role zamestnanca. Okrem otvorenejšieho prístupu, utvárania rešpektu voči kolegom či zmyslu pre profesijnú etiku treba vyzdvihnúť najmä pozitívne postoje k profesijnému rastu. (Pozri tiež Príloha 4).
Kľúčové slová: *emócie, interakcia, profesionálny rast, spokojnosť s prácou*

Introduction: Sharing professional expertise of teachers

Since work is more and more important environment of learning, new methods for supporting personal development in work places are needed. Teaching is a profession notorious for high `burn-out`, with some describing this process beginning as early as student teaching (Fives, Hamman & Olivarez, 2007). Struggling teachers feel disconnected and uninspired. A scenario is easily envisioned in which the teacher after years of work is bitterly considering leaving the profession. On the side of them, new teachers make their way through their induction years. Before getting teacher´s jobs, Master and PhD students in universities try to find their paths to their destinations feeling sometimes very lonely.

At schools and universities experienced teachers have a lot of contextual knowledge and competences. Value-increasing projects like peer group mentoring are supposed to have both conceptual and practical implications for understanding teachers´ learning in professional communities and in the subsequent mentor- or mentee relationships. Peer group mentoring is one of the methods of sharing experiential knowledge among experts and newcomers.

Peer group mentoring does not only aim at solving everyday problems or act as a means of setting future goals, but it is also intended to support the growth of personality. Thus the contents of peer group mentoring should not be teaching what the mentor knows but support the professional development of the mentees. If the peer group mentoring situation can be seen as a guided participation, it will create fellowship contracts between the mentor and mentees. The mentor creates the structure of the occasion, but the mentees bring the contents, individual problems and views to it and participate actively in reflecting on different solutions.

Learning at work places means that skills, knowledge and competence should be dated continuously through flexible processes. Work life changes set challenges to develop one´s competence throughout the career as well. Learning the job is not realized only by doing professional work from day

to day, but it needs flexible opportunities to express experiences, reflect on them and give them meanings. Tacit knowledge and metacognitive skills of the mentors must be paid attention to as well.

Since a mere experience does not develop, reflection must be given time and space. In addition to continuous reflection, a teacher or a professional has to have an integrated, holistic conception of his/ her work, develop his/ her situational sensitivity, ability to problematize the unproblematic, look for challenges, engage in experimentation and exploration, theorize the practical knowledge and interpret the theoretical knowledge in practice. In general, an expert will engage in the kind of learning that extends one´s competence. (Tsui 2009, Nissilä 2006.)

These views in mind, peer group mentoring seemed to be one of the ways of sharing knowledge, practices and skills between newcomers and experienced teachers. Mentors´ knowledge was supposed to dignify the `wisdom of practice` and help open the doors to a professional learning community. Two main aspects of the development of professional learning communities of teachers were highlighted here: what people learn by examining their practices and how they learn to participate in local, national and international positions of teaching organizations.

In the following presentation, some aspects of communities of practice are explained, important factors of peer group mentoring examined and finally the principles of planning the education of mentor teachers are described and clarified. Thus the theoretical background of designing the model is given before presenting the model itself. The research part, which concentrates on the function of the model in practice, is reported after the theoretical principles of the model.

The word `teacher` in this research refers to the professionals at all levels of education, mainly referring to secondary and tertiary (=university) teachers. The students/ novice researchers/ novice teachers/ mentees/ are mostly referred to by calling them learners. Mentors/ peer group mentors are experienced teachers or professionals chosen to be trained to mentors. In the training contexts they may also be called students.

Theoretical framework: peer group mentoring in communities of practice

Four main conditions of learning are placed around the central concept of learning: (1) practice, (2) community, (3) meaning and (4) identity. The first two relate to the social context, while the latter two reach towards the individual dimensions seen from the social perspective. The first two create social processes, and the latter two are explained as participation in the social process of learning and knowing. Meaning is characterized as “a way of talking about learning individually and collectively” and experiencing learning and the world as meaningful. Identity, again, is a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in our social contexts. (Wenger, 1998.)

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

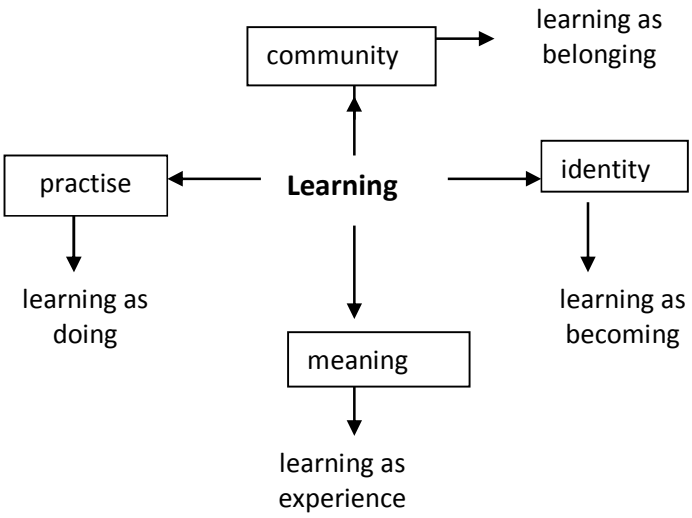


Figure 1: A social theory of learning (Wenger 1998, 5).

A discourse that centres on collaboration and mutual responsibility complements the individually centred discourse. Since the 1970´s the collaborative dialogue revealed various perspectives of the issues and attitudes towards them. Learning communities that were based on the needs and values of learners were established. The majority of the international research community acknowledges that the context is inseparable from what is learned, and, moreover, it is an intrinsic part of the learning situation with respect to the activities and processes (Davis & Sumara 1997). This approach claims that the process of learning does not reveal the meaning that is inherent in reality, but rather confers meaning upon reality. Thus the subjective conceptions of those involved in the inquiry process, their worldviews, values and attitudes, all colour the constructed knowledge. (Ibid.) For these reasons it is natural that teachers´ peer group mentoring is not separate from the contexts of their everyday work.

Van Oers (1998) provides three interpretations for ´context´ as providing meaning. He sees the context 1) as a *mental environment*. This refers to a learner´s previous knowledge that is brought to a learning situation and enables the construction of meaning.

Secondly, van Oers sees the context as a 2*) meaningful learning situation* which draws the meaning from external-social situations. As the meaningfulness of a situation may be different for different people, it is liable to lead to different understandings and different actions. It also guides authentic learning and assessment.

3) *Activity* as a context integrates human actions into a coherent whole and provides the basis for the learner´s meaningful interpretations and actions. Consequently, knowledge is not an aim to be acquired for its own sake, but an instrument to be applied to the investigation of problems.

Research questions

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

To make the planning of a new educational contribution possible, the framework was to be designed carefully. The social theory of learning seemed to offer the best way to manage the course of planning, since it appeared systematic, group-oriented, autonomous, practical and theoretical enough to reach the deep level of learning and identity formation. It also allowed to connect the planning to other theoretical approaches and thus enrich the model.

Explicit research questions were:

- Which approaches and themes were most inspiring according to the participants´ expressions?
- What meanings do the trained mentors give to peer group mentoring?
- How did the designed model work in practice?

Context, target group and methods

The present research material concerns the peer group mentor education in 2010-2011. The ongoing education is financed by the Ministry of Education and Culture, coordinated by the University of Jyväskylä and carried out by Oulu UAS, SVTE as a part of the national project. The participants of the research group were 10 experienced teachers and their groups of mentees (N=71) representing 9 vocational institutes. Mentors´ expectations and feedback sheets (N=10) were written including both structured (scale 1-5) and open-ended questions as well as free writing. The data were collected at the beginning, middle and end of peer group mentor education.

The program consisted of 96 contact teaching hours during 14 months, autonomous assignments plus supervised practice of mentee group guidance, the total of 15 ECTS credits. The mentoring hours of both mentors and mentees were included in their work agreements. The mentee groups decided themselves about their plans of action and places of meeting.

The research approach was phenomenographic supported by some numerical data, the analysing method was qualitative content analysis. The analysis unit was one meaning. The analyses were made by the researcher twice with an interval and compared to those of a colleague who also went through the material.

Designing the plan of peer group mentor education of 15 ECTS credits

Reflection is a key element in learning and understanding. A process of critical reflection will often start due to a surprising experience which is found to be difficult to interpret on the basis of earlier experiences (Courtenay et al, 1998). Reflection leads to giving meanings to experiences.

Meaning and identity in work community

Reflected experiences seem to increase motivation, self-understanding and self-efficacy (Ruohotie 1996). There is a reason to suppose that significant experiences of learning, though important for the rational skills, are even more important for emotional competencies, personal growth and social

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

development (Nias 1991). As contributors to professional development, emotional competencies are considered more important than pure intellect, knowledge and expertise (Goleman 1999, Nissilä 2006). When the experience or belief is verbalized and conceptualized, the conception is supposed to support and promote understanding.

These aspects are connected by reflection, both by individual and collective reflection on shared aspects (Senge 1990; Mezirow 1995; Boud et al 1988). Collective reflection means free and creative exploration of complex and subtle issues, a deep listening to one another and suspending one´s own views. By contrast, in discussion different views are presented and defended, and there is a search for the best view. Collective dialogue and discussion are potentially complementary (Senge 1990). The new knowledge created through reflection is, hopefully, connected to the epistemic structures of the person. In this way reflection promotes the process of giving meanings to experiences and identity construction as well. The following figure illustrates the process of change.

EXPERIENCE	REFLECTION	OUTCOME
action		
interaction	1. recollection of the situation:	
thinking	“What happened?”	new perspectives
	2.Analyzing the feelings:	
	“What kind of feelings did I have?”	
	fading out disturbing feelings	commitment
	3.Re-evaluation of the experience:	
	connecting to earlier experiences	
	self-criticism	
	“What have I been avoiding? Why?”	change

Table 1: Reflecting experiences and achieving changes in professional growth (cf. Boud 1995).

Recognizing and verbalizing one´s emotions is important to personal growth and professional growth alike. We can communicate feelings not only through words but also through music and visual arts, for instance. Although we cannot describe the situations completely to others, we can try to reflect on them, gain new understanding and, consequently, change our beliefs and action.

Similarly transformation as a development strategy tends to achieve changes in problem solution models, and widening consciousness will lead to integration of personality (Boyd et al.1988; Cranton

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

1994; Taylor 1989). Mezirow (1995, 50) emphasizes the rational quality of transformation. However, most researchers argue that transformative learning is an intuitive and creative process and influenced by both cognition and the sources which are outside logical reasoning like symbols, images and feelings, when creating meanings. Although the work organization has an essential role in supporting transformation, individual transformation and empowerment are hopeful targets of peer group mentoring education, attained by experiencing, verbalizing and developing.

Professional growth of teachers

Kelchtermans (1996) has identified five aspects through which teachers´ professional identity can be grasped. First, the vision of oneself, *self-image* reveals how one describes oneself as a teacher. Second, the vision of oneself is closely connected to valuing and evaluating oneself as a teacher, i.e. to *self-esteem*, which is connected to and driven by comparisons with others. It can be defined as the result of balancing the self-image and professional norms. The third identity factor, *job motivation*, includes motives for entering and staying in teaching. Understanding one´s tasks as a teacher, *task perception*, is the fourth factor indicating how teachers define their work. Besides students and didactical abilities, also cooperation with colleagues and situational sensitivity in teaching are related to this factor. Fifth*, future perspectives*, i.e. expectations for future work development and evaluation of options and opportunities are also one of the means of grasping teachers´ professional selves.

These views are most important in mentor education and also in mentee groups. They can be practiced, visualized and illustrated in many pragmatic ways. Mentees (e.g. beginning teachers and other beginning professionals) can find supporting conceptions through which they can analyse their development.

Communication skills

Mentors and mentees use interaction as their tool in working. Much knowledge of *other people* is tacit: although one might gossip about them, s/he does not often have to put knowledge of people into words unless it is a specific part of one´s job. Yet some knowledge provides the basis of unhesitating daily interactions with others (Horvath et al. 1996). Knowledge about another person is mainly collected from series of encounters set up for other purposes: only a small percentage of meetings will lead to getting to know that person as an objective, most often it is an incidental side effect. The knowledge gathered in this way is not questioned and is not likely to be created under one´s critical control. Explicit knowledge can be created through reflection or from other sources, but is not supposed to replace the tacit knowledge which enables one instantly to respond to people one knows. Thus knowledge of other people is taken-for-granted, is self-confirming and includes:

- our encountering with another person, which may be influenced by situational factors;
- remembering most obviously the immemorial events connected to the person in question;
- pre-conceptions created by earlier encounters; the sample is not constructed from genuinely independent events;

- personal constructs by people (Kelly 1955) as the result of their life experiences; they affect
- people´s understanding of those whom they meet (Eraut 1994).

Communication in schools and universities is another feature to be paid attention to. It can serve purposes other than making knowledge or actions explicit. Learning to talk to students, colleagues or managers may be a semi-conscious process during which the latent functions of the discourse are not revealed and may even remain hidden from qualified professionals. Latent functions may often mislead, because implicitly acquired discourse has been developed for that very purpose. Communication in work places is one of the areas that peer group mentors should be able to analyse and understand its functions.

Communication supporting cross-cultural understanding is a new duty of mentors and mentees in most European countries today. Teachers need to understand that cultural identity is not only the way of speaking, but it is connected deeply with identities. It is the representation of one´s world view. For that reason, multicultural learning is not only language lessons, but a more complicated theme.

New knowledge of things and persons can be acquired when existing knowledge is used in a new context or combination. It also contains transfer (Heikkinen et al. 2008). This is what is expected to happen in dialogue and shared action of peer group mentoring.

A professional is able to combine the demands from outside, his/ her own expectations of others and his/ her ideal self-image vs. his/ her real self-image. Professional development is constructed in collegial interaction through individual reflection on conscious wishes and observations. In this autonomous process personal impulses and objectively observed self-image should be balanced. It will lead to understanding that the issues of collegiality and their impacts on mentors´ self-images should be dealt with in detail when educating peer group mentors.

Although on-the-job learning is not always recognized as the primary source of teachers´/ researchers´ professional competence, it is highly relevant today. In work place learning the contacts with specialists of the field and up-to-date knowledge thus gained are factors which blur the lines between traditional lecturing and work place learning.

The cognitive, emotional and experiential in mentors´ professional growth

In the beginning peer group mentoring is tied to the **mentor´s personal knowledge** and awareness which are claimed to have influence on the mentees´ attitudes. Personal knowledge includes the codified – or justified - knowledge in its personal form, knowledge of oneself as a person as well as task and process knowledge, integrated in professional knowledge (Nissilä 2006). Experiential knowledge and impressions are in the episodic memory. Skills are part of this knowledge, and they bring the representations of knowledge to the situations in which the use of the skill and situational knowledge are combined. While explicit knowledge is defined, personal knowledge is either obvious or tacit (Eraut 2000).

Informal learning takes place in life in general. Non-formal learning is connected to other learning situations than the ones organized for learning. Besides reflection, non-formal learning can be purposeful, as the following table shows.

Time of Stimulus	**Implicit Learning**	**Reactive Learning**	**Deliberative Learning**
Past Episode(s)	Implicit linkage of past memories with current experience	Brief *near-spontaneous reflection* on past episodes, communications, events, experiences	*Review* of past actions, communications, events, experiences More systematic reflection
Current Experience	A selection from the experience enters the memory	*Incidental* noting of facts, opinions, impressions, ideas *Recognition of* learning opportunities	*Engagement* in decision-making, problem-solving, planned informal learning
Future Behaviour	Unconscious effects of previous experiences	Being prepared for *emergent* learning opportunities	*Planned* learning goals *Planned* learning opportunities

Table 2: Non-formal learning (Eraut 2000, p. 116).

Planned non-formal learning is clearly deliberative, while implicit learning can be explained resulting from accumulated experience of several episodes. There is still no conscious awareness of the memories of these episodes having been combined to form tacit knowledge base which enables future action (Eraut 2000). In peer group mentoring the direction is from recognizing implicit experiences, being prepared for emergent occasions, moving towards systematic reflection and planning non-formal learning goals.

Experiences are preserved in the form of images, as the visual elements of language. Images are situated between external or internal sensual observation and personal internal life. Typical of them are holistic memory tracks of experiences which can be received again mentally (Turunen 1998). Images will never be exact copies of the events, but are rather interpretations. In peer group mentor education efforts are made to catch these memory tracks of non-formal or informal learning. Giving meanings to experiences is connected to becoming conscious of them. Emotions connected to experiences influence the given meanings. The bulk of our emotional experience is constituted by conscious feelings that derive from social, cognitive, bodily and discourse-pragmatic factors (Nissilä 2006; 2007).

While the cognitive and emotional dimensions of learning are primarily rooted in the individual´s biological-genetic constitution, and influenced both by individual and societal developments, the social-societal dimension is rooted in the social/societal contexts of which the individual forms a part. For the *internal* psychological dimensions, the individual is the setting, while the action takes place through the individual´s meeting with the surrounding world. For the *interaction* dimension, it is the surrounding world that is the setting, and the action is the individual´s deeds in relation to this surrounding world. Since cognitive structures are always emotionally obsessed, and the emotional patterns are always

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

affected by cognitive influences, it is thus the totality of the two internal psychological dimensions that is in the interaction with the surrounding world and the social-societal dimension, as follows:

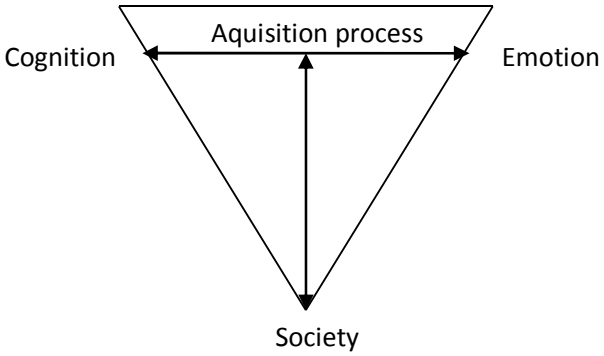


Figure 2: The interaction between the dimensions in learning (Nissilä, 2006).

As personality is a significant factor in the profession of teaching, the personal features mark the professional self. Its core is, supposedly, a hierarchy of values, goals and standards which the individual has developed in order to make decisions.

Empathy and self-esteem are intertwined. Kalliopuska (1994) claims that only the persons with sound self-esteem can adopt the other's role and see the situation from the other's point of view. Emotion, especially *empathy* (Hautamäki 1996) is the natural habitat of moral and ethics. Because mentoring is strongly linked with a teacher´s own identity, only the teacher who is conscious of him/herself and has self-esteem can stand for diversity, insecurity and get along with contradictions. Thus teaching as an ethical practice presupposes self-respect, respect of the others, empathy and ethics.

Consequently, becoming a mentor is not just an intellectual and rational matter of learning. It is also a question of undertaking the necessary **emotional work** inherent in any major changes or new professional tasks. Changes imply new attitudes, skills and understandings. In a way, learning to act as a mentor may pose a threat to the teacher´s self-understanding and belief systems. It requires modifications in the beliefs and assumptions of the role identity. (cf. Kohonen 2002.)

The role of emotions is connected to professional identity in two ways. (1) They shall be recognized and the knowledge must be included in self-knowledge. Emotions can become either an obstacle of development or the power of change, and in this way they reveal the multiple construction of teacher identity and the situationality of emotions (Kelchtermans 1996). (2) Emotions are indispensable even in rational action. Heikkinen (2000, 10) sees a reflective teacher as a problem solver, not a technical rationalist (`bricoleur`).

Expert teachers are those that open themselves up to the **process of inquiry** into their own practice; they accept it as part of teaching and learning for themselves (and others). The idea is that

inquiring into one´s practice helps teachers articulate what they are doing: where it goes right and wrong; and help them uncover how to improve their practices. This is how teachers break the isolation of their world and become part of an intellectual community: finding out that they can learn from their peers, and in so doing become members of a collaborative group (Lieberman & Pointer Mace 2009). This is not only a question of newcomers but also of the conditions which help experienced teachers sustain their commitment to high-quality teaching over time.

With these views in mind, peer group mentoring seems to be one of the ways of sharing knowledge, practices and skills between newcomers and experienced teachers. Peer group mentors and expert teachers can become the source of support, knowledge partners, and colleagues in a quest to know more, to do more and to internalize the idea that teaching is a `learning profession`. In this process mentors become strengthened and mentees heard.

In continuing education, which peer group mentor education represents, the ability to think and talk about the work situations as well as to analyse the sequences of events is supported. It is important to be able to talk about personal experiences without blaming other persons or talk about the feelings without addressing the persons absent. The peer group mentors are provided with ways of talking about the aspects of experiences and concepts and theories which help make sense of the experiences and understand the issues and alternative conceptions as well, and do this according to mentors´ ethical principles (EMCC, European Mentoring & Coaching Council).

Towards enhancing collegiality

A research (Eilam, 2009) found different profiles of expert teachers, and revealed three types of survival strategies: 1) transforming teachers who adapt to changes, 2) non-transforming teachers who resist change, and 3) teachers who move into new roles and `regenerate` themselves. Schonmann (2009) concluded the difference of new and experienced teachers in three aspects: 1) novice teachers have concerns with self, 2) expert teachers have concerns with students, and 3) teachers have concerns with the system that bothers teachers in central points of their work (Fuller 1969; Nissilä 2006). It is obvious that experienced teachers operate on all three dimensions simultaneously. They are constantly searching for building their professional identity; they are far away from any stagnation (Schonmann 2001). Peer group mentoring can give opportunities to share the best practices of novice and expert teachers.

In tertiary education the teachers´ professional lives are twofold: as teachers and experts of their disciplines they try to find the ways to include both scientific and pedagogical aspects in their teaching. The process of professional development should enable the dialectic of interaction between the forces of autonomy and dependence, of being able to work in an educational system with its constraints and in the field of disciplines and networks. Peer group mentoring should be able to nurture collegiality in these environments.

Collegiality and collaboration were emphasized by Mockler & Sachs (2002) when they wrote about transformative professionalism. They also wrote about the erosion of social trust which in education is seen in standards and accountability. Giddens (1994), on the other hand, wrote about active

trust which involved a deliberate leap of faith. In peer group mentoring trust is seen as an essential element. It requires trust and allows teachers to act with autonomy, express their learning needs and work collaboratively with other teachers to develop their expertise. To be able to collaborate, teachers need tolerant work community, authentic relationships with colleagues, critical and innovative practice, courage and trust on one another. Real autonomy and professional ethics foster trust and collegiality.

Outcomes: mentor education program in planning and in real life

The theories explained on the previous pages are presented in the mentoring "top" (Figure 4) and realized the practices of education. The model was designed to act as an overall curriculum of peer group mentor education and was composed according to the principles of social learning (Wenger 1998), reflective practice (e.g. Mezirow 1995), professional learning theories (e.g. Kelchtermans 1996), communication and informal learning theories (e.g. Eraut 1994; 2000) and cognitive and emotional dimensions of experiential learning and collegiality (e.g. Lieberman & Pointer Mace 2009, Kohonen 2002, Giddens 1994). Emotional intelligence (i.e. intra- and interpersonal skills, adaptation, perseverance and general well-being) was included as an important factor in practicing mentoring (Goleman, 1999; Nissilä 2006).

The plan

The reading of the action plan is advised to start from the center of the circle, from getting to know each other, the peers and oneself, i.e. from personal identities (Seagal & Horne, Human dynamics, 1997) proceeding via narratives, listening to other people´s stories, reflecting, asking, answering, communicating and practicing overall interaction skills and dialogues. The process advances to communities, colleagues, coping at work, networking and substance & pedagogical competencies. An important issue is values and ethics and the role of empathy in meeting diversities. Planning lifelong learning, keeping up professional competence as well as systemic understanding of organizations are modern tools in keeping up competent approaches and future perspectives at work. The methods of education are discussions, dialogues, narratives, pair interviews, team work, drawing and pedagogical drama. The purpose is to create multi-sense experiences in the training group. (Figure 3.)

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

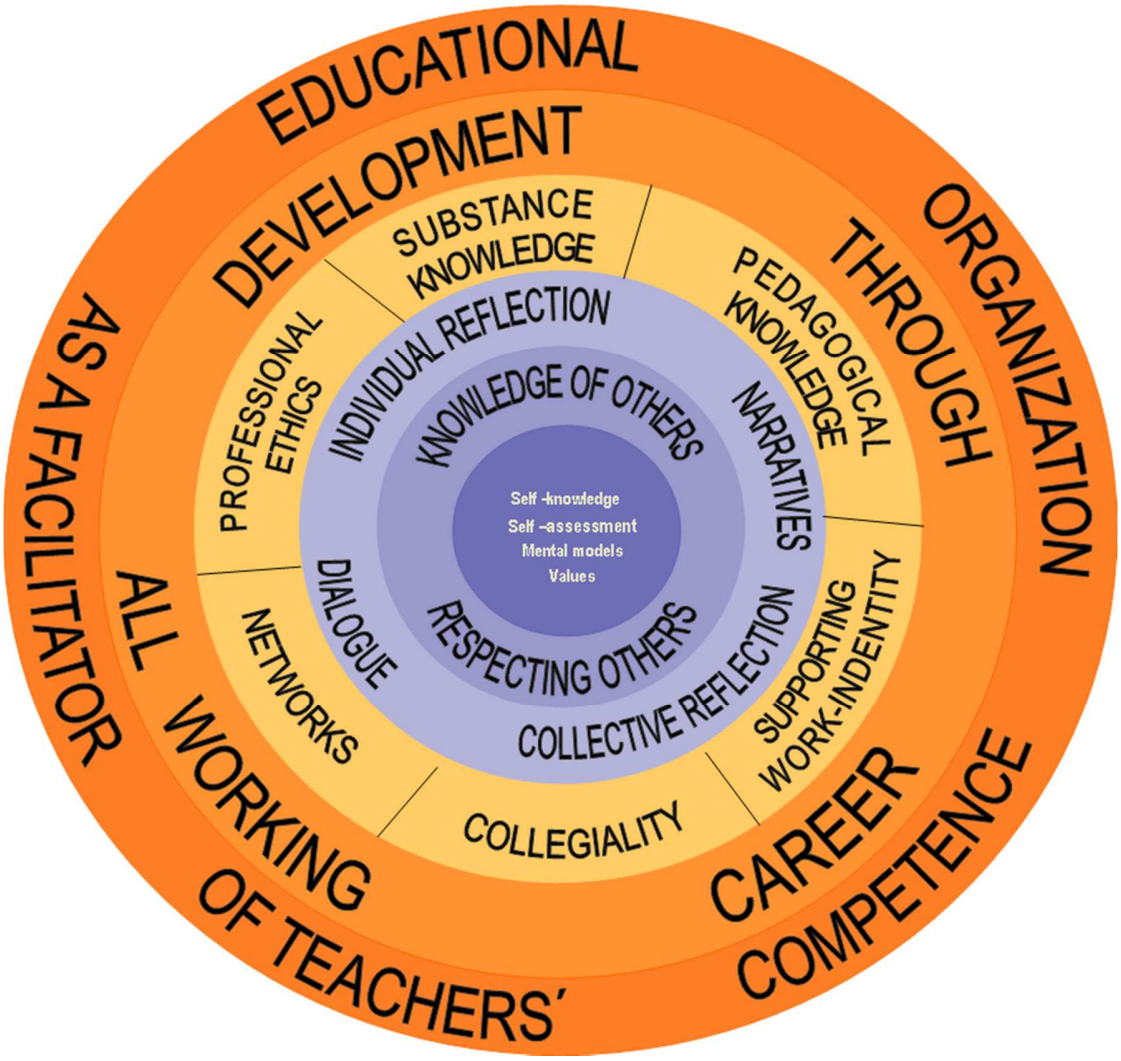


Figure 3: The mentoring top as the curriculum of peer group mentor education in Oulu University of Applied Sciences, in the School of Vocational Teacher Education (Nissilä & Paaso, 2010).

Answers to research questions

The research questions will now be answered on the basis of the mentors´ feedbacks and reports, the researcher´s note taking and observations:

In general the findings show that the preconceptions and attitudes were very positive. The feedback in the middle and after the education showed satisfaction. Small diversities were observed concerning the themes. Important things were that peer group mentors were given time to share

experiences, give meanings to them, strengthen interpersonal relations and learn to listen to their colleagues´ meanings. In a multi-disciplinary group peer group mentors realized that their roles were important in all the organization and they saw themselves as developers of knowledge.

Which approaches and themes were most inspiring according to the participants´ expressions?

The peer group mentors´ **expectations** expressed in the questionnaires were high. In the structured answers (scale 1-5) the expectations concerning the contents of education, the peer group mentors expected to learn self-knowledge, interaction skills and working as mentors (M 4,2). They supposed that the dialogues and discussions in the group would give them support and feeling of belonging (M 4, 2). For that reason they also wanted to become more conscious of their share in the work community (M 4,3) and also pay attention to their ethical perspectives and that of the working community members (M 4,3). (Attachment 1.) Open questions yielded 79 statements of expectations with similar contents as above.

The feedback collected at the end of the course with the similar structuring as expectations showed similar results (M 3, 84, SD 0, 42). The smallest figure 2, 8 refers to the unsuccessful adoption of social media in the course. The intended learning base was not ready to be used when the education began. (Attachment 1.) Open questions yielded 125 feedback statements concerning the contents, ranging from increasing self-knowledge, and self-respect, getting support, sharing professional aspects and enjoying collegial dialogues to becoming better aware of coping at work. A special praise was addressed to the studies of human dynamics dealt with at the beginning of the education. It was referred to during the education and again in all feedback discussions.

About the ways how the themes were put into practice the mentors wrote that interaction with other participants was ample and that they had numerous occasions to practice interaction skills (22/125). Support, collective reflection, discussions and peer support were mentioned as the most important results in 30 statements out of 125. Coping at work was the target of interest in the majority of comments either explicitly or implicitly. It was seen to be connected to the well-being of all work community. Various ways of engaging colleagues in shared plans and activities were reflected on (23/125.) In general, peer group mentoring was considered a very motivating and enhancing way of developing one´s and the colleagues´ professional competence.

Group feedbacks (3 groups, both oral and literal) stressed the importance of absolute confidentiality and building a shared discussion forum to add to the courage among the novices. The discussions should preferably be concentrated on reflecting professional aspects, development of identities and daily school practices.

What meanings do the trained mentors give to peer group mentoring?

To start with, the mentors stressed that nobody should be compelled to become a peer group mentor without the personal consent, although s/he were chosen by the colleagues. The mentees should also join the group of mentees on voluntary basis and/or after the initiation lectures of the organization. In general the mentors said that they had gained more of the education than they had expected.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

1) The first central meaning is that of a **recognition** when being chosen a mentor.
2) The second meaning is the **feeling of belonging**, as the following quotation tells:

"I have found it empowering to discuss and listen to others´ experiences … That others have similar experiences seems to join us together. And odd enough, it feels nice to belong to a nice group." (2011)

3) The third meaning is **the respect** towards colleagues and students:

"… people´s diversity begins to become revealed in many ways. Who understands the language of pictures doesn't understand the meaning of words and vice versa. … My empathy towards a new teacher has increased and the feeling of my own brilliance has decreased. Both things are necessary to learn." (2011)

4) The fourth meaning comes from **sharing and caring**:

"Intuition is the so called tacit knowledge the acquisition of which demands knowledge, experiences, reflection, analysing, self-efficacy, instinct … Can these things be transferred to others? I don't know, but you can listen and ask questions, share experiences and tell which path is not worth taking … " (2011)

Important things were that mentors were given time and scope to share experiences, give meanings to them, clarify self-images, strengthen interpersonal relations and learn to listen to their colleagues´ meanings, not only to words. In a multi-subject group mentors had realized that their roles were important in all the organization and they saw themselves as developers of knowledge.

The most important experiences were discussions on various daily phenomena at school, practical skills, human relationships and increasing self- knowledge. When the novices concentrated on themselves and their coping with different situations and the students, the mentors had their focus on the aims of teaching, professional competences, ethics and satisfaction with work. An overall notion was the importance given to affective experiences. The feeling of becoming empowered in the atmosphere of warm acceptance was prevailing. The mentors wished that they could mediate similar experiences of *togetherness and empathy* to their mentees.

How did the designed model work in practice?

The model appeared to be a splendid tool: it was both elaborate and flexible. Careful planning created a reliable *structure* to education: the participants knew what themes were to be dealt with in the meetings. They also knew that although the leader of the team prepared lectures and activities for each session, the participants had the right to change the pre-planned theme, if something of interest or importance appeared.

The structure brought the "bones" also from the viewpoint of global contents of mentor education. The necessary themes were based on research literature and the views of experienced expert teachers. The direction from oneself towards the others and the community through various themes concerning personal mastery, team learning, mental models and systemic understanding to the

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

organization and future perspectives of competences was rewarding. The “flesh” of the composition was created by the participants themselves who brought their experiences, opinions and commitment to the model.

The model is *flexible* in the sense that it can be tailored according to the group in education. According to the literal and oral feedback of group of 2010-2011 the social media practices have been stressed much less later on. The next year group (2011-2012) suggested that multicultural learning should be given less weight, and so it happened. As the model has been used since 2010 and will be utilized until 2016, other changes are possible in the future.

Discussion and conclusion

A deep analysis revealed that the most important single factor in positive experiences was the increase of self-knowledge, self-efficacy and nurturing the emotional needs of feeling accepted and respected as well as belonging to a community. The role of dialogue showed to be more important than expected, it appeared to be the key element throughout the education. The research also showed that the “top” of peer-mentoring, i.e. the model built for realizing the program (Figure 3) was both deeply thought and practical.

The later peer group mentoring courses in 2011-2012, 2012—2013, 2013-2014 (without closer analyses in this presentation) show similar results. The results are neatly parallel with the conception of communities of practice introduced in the beginning: learning as doing, experiencing, becoming and belonging.

The research of peer group mentoring strengthened the ideas of different modes of belonging: engagement, imagination and alignment, for identity formation takes place in the doing, in mutual engagement in activities, in constructing common understandings and in developing shared repertoire of routines.

It is also critically important to understand what keeps novice teachers in the profession. What promotes teacher resilience and retention in the first years of teaching? According to several research projects it seems that it is the relationship with principals and colleagues that influence novice teachers´ feelings of personal and professional well-being (Peters & Pearce 2012).

Considering the student- teacher relationships of novice teachers it is evident that they need positive experiences that support identity development. The reality in teaching may require new teachers the ability to cope with whatever the situations offer them. For that they must have developed sufficient reflective tools. Through reflection they become aware of their sense of self, their beliefs, emotions and strategies of coping with different challenges. These will be key factors to success in their professions as teachers. For that reason it is of utmost importance that a novice teacher has an access to a community/mentoring peer group in which they have a foundation of knowledge and a pool of experience to reflect upon (Cf. Anspal et al, 2012).

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Competence to teach and work in educational communities is neither an inborn talent nor a result of expertise in a professional skill. Ability to act and socialize in teacher communities needs special support. What was the most convincing in sharing the present peer group mentors´ experiences was the thoroughgoing sense of mutual respect. The title of this report could therefore have been "sharing and caring" in the school community.

References

ANSPAL, T., EISENSCHIDT, E. & LÖFSTRÖM, E., 2012. Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers´ narratives. In *Teachers and teaching: theory and practice*. Vol. 18, No. 2, 197-216.

BOUD, D. 1995. *Enhancing Learning through Self-Assessment.* London: Kogan Page.

BOYD, R. & MYERS, J. 1988.Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education* 7, (3), 261-284.

COURTENAY, B.C., MERRIAM, S.B. & REEVES, P.M. 1998. The centrality of meaning-making in transformational learning. *Adult education Quarterly* 48 (2), 65-84.

CRANTON, P. 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

DAVIS, B. & SUMARA, D. 1997. Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67(1), 105-125.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. 1987. *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis MN: University of Minnesota Press

EILAM, B., 2009. The secrets of successful veteran biology teachers; metaphors of evolution, regeneration, and adaptation. In *Teachers and Teaching: theory and practice.* Vol. 15, No 4, 2009, 493-513.).

EMCC, European Mentoring and Coaching Council. http://wwww.emccouncil.org/ read 02032012

ERAUT, M.2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

ERAUT, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

FEIMAN-NEMSER, S. 2001. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*, 1055-1113.

FIVES, H., HAMMAN D., & & OLIVAREZ, A., 2007. Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 23(6), 916-934.

FULLER, F. 1969. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal,* 6(2), 207-226.

GIDDENS, A. 1994. *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.

GOLEMAN, D. 1999. *Working with Emotional Intelligence*. London: Falmer.

HAUTAMÄKI, A. 1996. Individualismi on humanismia. [Individualism is humanism.] In A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki, (Eds.) *Yksilö modernin murroksessa,[An individual breaking the modern]*, 29-46. Helsinki: Gaudeamus.

HEIKKINEN, H.L.T., JOKINEN, H. TYNJÄLÄ,P. & VÄLIJÄRVI, J. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. [Tacit knowledge, mentoring and peer-support.] In A. Toom, J. Onnismaa & A. KAjanto (Eds.), *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta.[Tacit knowledge, knowing, acting, competence*]. Aikuiskasvatus 47. Helsinki: Kansanvalistusseura.

HEIKKINEN, H.L.T. 2000. *Opettajan professiosta. [About the teacher´s profession.*] Artikkelisarja. Vuosikirja no 1. Helsinki: OKKA-säätiö.

HORVATH, J.A., STERNBERG, R.J., FORSYTHE, E.B., BULLIDS, R.C., WILLIAMS, W.M. & SWEENEY, P.J. 1996. *Implicit theories of leadership practice*. New York: Aera conference.

KALLIOPUSKA, M. 1994. *Itsetunto. [The sense of self].* Tampere: Tammer-Paino.

KELCHTERMANS, G. 1996. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-324.

KELLY, G.A. 1955. *The psychology of personal constructs* (Vols. 1&2). New York: W.M. Norton.

KOHONEN, V. 2002. *Student autonomy and the teacher´s professional growth: fostering collegial culture in language teacher education*. Paper presented in Dublin University, Trinity College, at a learner autonomy symposium, March 2002

LIEBERMAN, A. & POINTER MACE, D. H. 2009. The role of `accomplished teachers` in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. In *Teachers and Teaching: theory and practice.* Vol. 15, No 4, 2009. 459-470.

MEZIROW, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä [Critical reflection as a trigger for reform in learning]. In J. Mezirow (Ed.), *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.[Reforming Learning . Critical reflection in adult education*.] Helsinki: Helsingin yliopisto.

MOCKLER, N. & SACHS, J. 2002. *A Crisis of Identity? Teacher Professional Identity and Evidence* Based Practice. Brisbane: University of Queensland.

NIAS, J. 1991. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In R. Burgess (Ed.) *Educational Research and Evaluation*. London: Falmer Press.

NISSILÄ, S-P. 2006. *Dynamic Dialogue. Towards transformation in vocational teacher education*. Tampere: University of Tampere.

NISSILÄ, S-P. 2007. How can we learn from experiences? In S. Saari & T. Varis (Eds.), *Ammatillinen kasvu. Professional Growth.* Tampere: Tampereen Yliopisto, 400–413.

NISSILÄ, S-P. & Paaso, A. 2010. *Peer-mentors´ educational plan* (unprinted). Oulu: Oulu University of Applied Sciences.

PETERS, J. & PEARCHE, J. 2012. Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. In *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 18, No. 2, 249-262.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

RUOHOTIE, P. 1996. Professional Growth and Development in Organizations. In P. Ruohotie & P. Grimmet (Eds.), *Professional Growth and Development*. Career Education Books. Tampere: Career Education Development Finland, 9-69.

RUOHOTIE, P. 2005. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. [The change of self-conception and –identity as the aim of management]. In M. Tuominen & J. Wihersaari (Eds.), *Ammatti ja kasvatus. [Profession and education*]. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004. Tampere: Tampereen yliopisto.

SCHONMANN, A. 2009. The game veteran theatre teachers are playing: anatomy of meetings. in *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 15, No 4, 2009, 515-538.

SCHONMANN, S. 2001. Theatrical modes of knowing. In N. Sabar (Ed.) *Genres and traditions in qualitative research.*(In Hebrew) Tel Aviv:Zemorah-Bitan, 551-584.

SEAGAL, S. & HORNE, D. 1997. *Human Dynamics*. Waltham, MA: Pegasus Communications.

SENGE, P. 1990. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/ Currency.

TAYLOR, C. 1989. *Sources of the self*. Cambridge: Harvard University Press.

TURUNEN, K. 1998. *Minusta näyttää: johdatusta reflektiiviseen tutkimukseen. [It seems to me: introduction to reflective research*.] Jyväskylä: Atena.

TSUI, A.B.M. 2009. Distinctive qualities of expert teachers. In *Teachers and Teaching: theory and practice.* Vol. 15, No4, 421-440.

VAN OERS, B. 1998. From context to contextualizing. In *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.

WENGER , E. 1998. Communities of practice. Learning as a social system. *The Systems Thinker*, Vol. 9, No 5.

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

S.O.S. balíček neskúseného výskumníka v džungli výskumu (reflexia)

S. O. S. Package for Inexperienced Researcher in the Jungle of Research (Reflection)

Mgr. Andrea Nováková, PhD.
ZŠ s MŠ. Š. Moysesa v Banskej Bystrici
andrea.andy.novakova@gmail.com

Abstract: *This contribution by a successful PhD studies graduate focuses on a personal experience with research during her PhD study. Her aim was not a scientific description of her project, but a set of encouraging pieces of advice directed at other PhD students, struggling with the continuous development of their research work. The form of the presentation is purposefully written in a form of authentic personal recommendations of a 'fresh' PhD graduate and at the same time a team member of the project "Mobility – enhancing research, science and education at the Matej Bel University".*
Key words: *research, researcher, development*

Abstrakt: *Príspevok úspešnej PhD. študentky sa zameriava na osobnú skúsenosť s výskumom v rámci PhD. štúdia. Cieľom autorky nebol vedecký popis realizovaného projektu, ale súbor niekoľkých povzbudzujúcich rád pre ostatných PhD. študentov, zápasiacich s postupným rozvojom svojej výskumnej práce. Išlo zámerne o prezentáciu autentických vlastných odporúčaní 'čerstvej' absolventky PhD. štúdia a zároveň členky projektového tímu v projekte "Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania" na UMB.*
Kľúčové slová: *výskum, výskumník, rozvoj*

Nadšenie a ambície

Práca na výskume je nepopierateľne veľmi atraktívny a vysoko kreatívny druh práce, ktorý je spojený s vysokými ambíciami každého začínajúceho - neskúseného výskumníka. Hneď ako v človeku vznikne myšlienka výskumu a prvotný, veľmi široko formulovaný výskumný problém, u nadšenca sa začínajú formovať primárne predstavy realizácie výskumu. Ide o dôležitú súčasť výskumu aj napriek veľmi vysokej pravdepodobnosti, že tieto predstavy sa vo finálnej podobe výskumu budú na prvý pohľad diametrálne odlišovať od pôvodnej predstavy. Zdôrazneným slovným spojením „prvého pohľadu" poukazujem na dôležitosť danej fázy, ktorá je základom pre dôkladnú analýzu, následnú syntézu, opätovnú analýzu, opätovnú syntézu, „opätovno opätovnú" analýzu, syntézu atď. problematiky. Zistíme totižto, že postupným otváraním nových dvier, nám do výskumu neustále pribúdajú rôzne nové faktory. Niekedy už ani nemáme chuť tie ďalšie dvere otvárať, lebo sa obávame, čo cez ne do výskumu zas príde, a prajeme si, aby za nimi bol len otvorený priestor, do ktorého máme občas chuť ujsť a už sa nikdy

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

nevrátiť, pretože sa v tej spleti stále viac zamotávame. Svoju prvotnú predstavu výskumu by sme mali preto neustále obmieňať tak, aby sme výskum realizovali čo možno najreprezentatívnejšie, aby sme si v závere mohli povedať: „Malo to zmysel i prínos a nebol to zabitý čas“.

Z fázy prvotného nadšenia sa neskúsený začiatočník, mysliaci si, že svojimi pôvodnými predstavami, plánmi, štruktúrami a stanovenými cieľmi zmení chod fungovania spoločnosti, sa zrejme vo väčšine prípadov (ak nie v každom ?!) dostane do fázy, keď narazí na múr, v prvom momente zdajúci sa neprekonateľný. V samotnom závere výskumu však budeme vďační, ak sa nám v porovnaní s prvotným plánom nájsť vakcínu na svetovo rýchlo sa šíriaci, doposiaľ smrteľný vírus podarí potvrdiť aspoň nezmyselná hypotéza pojednávajúca o možnej existencii danej vakcíny. Hoci ide o nadnesený obraz, resp. nonsens, poukazujem v ňom na to, ako sa mení pohľad výskumníka v procese plánovania, prípravy a realizácie výskumu.

„SOS balíček“ začínajúceho - neskúseného, ale i skúseného výskumníka

Našťastie je človek tvor spoločenský a dostal do vienka prirodzené dary, ktoré má k dispozícii aby ich využíval. V roli výskumníka sú práve tieto dary jeho „SOS balíčkom“ v prípade potopy vo vlastných výskumných predstavách a ambíciách.

Základom každého začiatočníka je **pýtať sa**. Pýtať sa skúsených, starších, „spoluplavcov“, skúmajúcich samých seba, každého, aj keď v prvom momente máme pocit, že nám nezainteresovaní nemajú ako pomôcť. Práve ich nestrannosť a nezaujatosť voči skúmanej problematike je často kľúčom štartujúcim zamýšľanie sa nad problémom z výskumného uhla pohľadu. Pýtajme sa až dovtedy, kým nedostaneme odpoveď. Obmieňajme otázky, pýtajme sa rôznymi spôsobmi. Pravdepodobne neprídeme do tej fázy, že by sme nevedeli sformulovať otázku, a to je krása výskumu a znak správneho výskumníka. Čím viac sa pýtame, tým viac vieme a čím viac vieme, tým viac sa chceme ešte pýtať! Zúčastňujme sa stretnutí, konzultácií, diskutujme o výskume, o ťažkostiach, s ktorými sa stretávame, nebojme sa hovoriť i o tých problémoch, ktoré sa nám zdajú byť banálne, lebo napokon práve v nich môžeme nájsť významné riešenie.

Staňme sa **dokumentaristom, archivárom, zapisovateľom**. Všetko, každú myšlienku, ktorá nám v danej výskumnej súvislosti napadne, zaznamenávajme. Založme si denník výskumníka, do ktorého si zapíšeme všetko, čo sa týka nášho výskumu, kdekoľvek nám to napadne a ihneď v tom momente. Neodkladajme to, ale zapisujme, lebo ten moment aj tie okolnosti, za ktorých idea vznikla, sa už nikdy nevrátia. Všetky otázky, na ktoré hľadáme odpoveď, všetko nové, čo sa dozvieme, všetko čo pokladáme za súvisiace s výskumom ... zapisujme!

Vo výskume sme potrebným **detektívom**, ktorý pátra po medzerách v danej oblasti, ktoré je potrebné skúmať. Zväčša nejde o veľké medzery. Na tie ako jednotlivec - doktorand - ani nemá dostatok možností a ani dostatok časového priestoru. Hľadajme malé prázdne miesta. Radšej si stanovme menší cieľ a prebádajme cestu k nemu poctivo a relevantne než veľký výskum a široký výskumný problém, ktorý sa nám však ani z polovice neporadí adekvátne vyriešiť.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Z toho všetkého, čo nadobudneme, napokon **zvažujme a filtrujme**, čo je dôležité pre náš výskum a čo výrazne ovplyvňuje jeho smerovanie a podobu. To, čo zaradíme do kategórie „menej dôležité“, však nezahadzujme. Je veľmi prínosné, ak aj o tom „menej dôležitom“ vieme, lebo nezostaneme pristihnutí nepripravení a prekvapení. Doposiaľ uvedené fázy pokladám v realizácii výskumu za najnáročnejšie z časového hľadiska.

Na rozdiel od architektúry, vo výskume sme potrebným **dizajnérom,** až keď máme vystavaný pevný základ informácií, dokumentov, naštudovanej literatúry. V tejto fáze veľa **kreslime.** Nakreslime si jasný systém a štruktúru a dajme svojmu výskumu vzhľad. Spotrebujeme pri tom veľké množstvo papiera, avšak vizualizácia toho, čo zbierame a čo nadobúdame, nám v zdanlivej nesúrodej spleti pomôže ukázať cestu, ktorou sa máme vydať. V chaose sa začne črtať systém. Kde je systém, prichádza svetlo a jasné napredovanie. V súvislosti s navrhovaním dizajnu výskumu platí všeobecné pravidlo: **v jednoduchosti je krása.** Slovami mojej vedúcej dizertačnej práce: „Nekomplikujte si život“. Akceptovanie tohto pravidla zvýši efektivitu jednotlivých krokov v procese realizácie výskumu, pretože v komplikovanej situácií budeme nútení hľadať jednoduché spôsoby riešenia.

Povzbudenie na záver

Vo výskume je potrebné byť idealistom. Bez ideálu by nebolo snahy niečo meniť k lepšiemu a na základe toho ani skúmať. Je však nevyhnutné stáť nohami na zemi a uvedomiť si možnosti, ktoré na prahu výskumu máme a zhodnotiť, čo je vo mne, v nás. Hoci možno príspevok vyznieva miestami skepticky až pesimisticky, snahou je priviesť počúvajúcich k reálnemu uvažovaniu o sebe a o svojich možnostiach ako výskumníka. K výskumu na základe osobných skúseností pristupujem svojou optimisticko-pesimistickou teóriou: radšej pesimista príjemne prekvapený, než optimista nepríjemne sklamaný.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Aktívne Európske občianstvo ako súčasť (nielen) vysokoškolského vzdelávania

Active European Citizenship as a Component of (not only) Tertiary Education

Mgr. Jana Pecníková
Katedra európskych kultúrnych štúdií, Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici
jana.pecnikova@umb.sk

Abstract: *The processes of the European integration are connected with a relatively new topic of the European active citizenship. The formation of active citizens in Europe is linked to education systems in the EU member countries. The article deals with the need to integrate the concept of active citizenship into Slovak education system in all three levels, as well as to broaden the concept in terms of civic competencies and practices acquired by formal and non-formal educational activities. In the last part of scientific paper, we focus on values presented in the citizens´ attitude construction, and we emphasize the development of democratic identity of European active citizens.*
Key words: *European citizenship, active citizenship, education system, European Union, democratic identity*

Abstrakt: *Európske aktívne občianstvo je relatívne novou témou súvisiacou s procesom európskej integrácie. Jeho formovanie je priamo prepojené so vzdelávacím systémom v členských krajinách EÚ. V príspevku poukazujeme na potrebu integrovať koncept aktívneho občianstva do vzdelávacieho systému na Slovensku na všetkých troch stupňoch, ako aj rozšíriť tento koncept o občianske kompetencie a praktické skúsenosti získavané prostredníctvom formálneho i neformálneho vzdelávania. V závere príspevku poukazujeme na úlohu hodnôt pri formovaní občianskeho postoja, a s tým spojeného rozvoja demokratickej identity.*
Kľúčové slová: *Európske občianstvo, aktívne občianstvo, vzdelávací systém, Európska únia, demokratická identita*

Úvod

V úvode nášho príspevku by sme chceli uviesť, že vzdelanie a vzdelávanie vo veľkej miere podporujú občianstvo. „Všeobecne akceptovaným a dostatočne overeným faktom je i skutočnosť, že aktívna občianska angažovanosť a participácia stúpa s úrovňou, resp. súvisí s početnými ukazovateľmi, vzdelania, a to tak na úrovni jednotlivcov, ako aj na úrovni spoločnosti“ (Plichtová, 2010, s. 313). Aj výsledky výskumu *Občianstvo a participácia na Slovensku* (2008) potvrdzujú, že občianstvo je úzko spojené so vzdelávaním a vzdelaním, či už na úrovni dosiahnutého vzdelania, formálnych i neformálnych ukazovateľov.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Rada Európy prostredníctvom svojich programov občianske vzdelávanie podporuje, deklaruje, že je to jednou z jej priorít. Pri ich napĺňaní hrá dôležitú úlohu napr. aj znalosť cudzích jazykov. Európska občianska spoločnosť vyžaduje znalosť cudzích jazykov, ktoré sú podmienkou účasti na medzinárodných diskusiách, tvorbe spoločných projektov a pod. Pokiaľ absentujú tieto znalosti, tak občianska spoločnosť síce funguje na lokálnej úrovni, ale neprekračuje ju. Vtedy je pre mnohých občanov jedinou formou prejavu občianskej angažovanosti účasť na voľbách. Obmedzené poznanie občianskych možností vedie následne k slabej občianskej spoločnosti.

Občianske vzdelávanie v EÚ

Vychádzajúc z predpokladu, že budovanie európskej identity a európskeho občianstva v priestore Európskej únie je determinované usporiadaním spoločnosti a súvisí s kultúrnym prostredím jednotlivých krajín, sledujeme, že aj v tomto, dnes už, zjednotenom priestore sa prejavujú odlišnosti. V prípade vzdelávacích systémov a predmetov zameraných na občianstvo sa krajiny strednej a východnej Európy zameriavajú prevažne na hodnoty a princípy fungovania demokratickej spoločnosti, v západnej Európe je pozornosť skôr zameriavaná na imigráciu a kultúrnu diverzitu. Odlišnosť kultúr zahrnutá do občianskej výchovy vedie k tolerancii, ale na druhej strane nepriamo podporuje aj posilňovanie národnej identity.

Občianske vzdelávanie v krajinách EÚ sa v prvom rade formuje na národných úrovniach. Silné presadzovanie európskeho rozmeru na úkor národných špecifík môže skôr viesť k ohrozovaniu pocitu vlastnej príslušnosti a vykoreneniu z národnej tradície či kultúry. V slovenskom vzdelávacom systéme stále absentuje koncept aktívneho občianstva. Samotný občan sa stráca v štruktúrach systému štátu. Vzdelávací systém tvorí pasívneho občana, ktorý sa na štát spolieha, je mu podriadený a v podstate bezmocný voči systému. Ollos (2009) upozorňuje, že občianska výchova, v ktorej absentuje európsky resp. nadnárodný rámec, môže viesť negatívne k posilňovaniu lokálpatriotizmu a etnocentrizmu. V súčasnej interkultúrnej spoločnosti je potrebné integrovať do výučby občianstva i nové koncepty, ktoré vychádzajú zo premeny globálnej kultúry. Súčasný koncept občianskej výchovy založenej na národnej dimenzii je z tohto pohľadu neudržateľný.

Podľa Lawsona (2010) je prekonaný koncept občianskej výchovy, ktorý má svoj základ len v eticko-morálnych štandardoch a hodnotách ako bezvýhradná úcta k autoritám, normatívne „dobré“ správanie a pod. Takáto výchova nemôže podporovať aktívne občianstvo a pluralitu jeho foriem. Aktívny občan by mal vedieť konať, inteligentne sa rozhodovať a zapájať do procesov zmien. Poslušní a príliš svedomití občania (*dutiful citizens, angl.*) tvoria zvyčajne len ochotne načúvajúce a pasívne publikum.

V celoeurópskom priestore členských krajín EÚ je dnes občianska výchova predmetom polemík. Občianska participácia vyžaduje fungujúcu občiansku spoločnosť, pričom sama slúži ako dôležitý nástroj sociokultúrneho vývoja identity členov komunity, ktorý sa neorientuje len na individuálny rozvoj, ale na širšie vzťahy. Neformálne občianske vzdelávanie má poskytovať priame, autentické skúsenosti s touto participáciou a posilňovať pocit spolupatričnosti (*sense of community, angl.*).

Aktívne občianstvo a občianske kompetencie

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Na základe vyhodnotenia *Lisabonskej stratégie* (*Lisbon Strategy*, 2010, s. 3), „fakty potvrdzujú, že reformy mali význam“ v oblasti zlepšenia občianskej situácie v priestore EÚ. Táto stratégia obsahovala aj dve dôležité vzdelávacie reformy. Prvá bola zameraná na modernizáciu európskych univerzít, ktoré mali pomôcť budovať vzdelanostnú spoločnosť v Európe. Druhá reforma sa týkala zlepšenia sociálnej kohézie a najmä vzdelávania vedúcemu k aktívnemu občianstvu (Humphreys, 2011). Pozorovaním snahy o jednotnú identifikáciu adekvátnych indikátorov aktívneho občianstva zisťujeme však len malý progres.

Problémom aktívneho občianstva ostáva tiež fakt, že „Rada Európy identifikovala občianske práva a kompetencie ako základné ľudské zručnosti, avšak dialóg o tom, ako by sa mohli uplatniť vo vyššom vzdelávaní, prakticky neexistuje“ (Humphreys, 2011, s. 218). Ako ďalej uvádza autorka tohto citátu, v skutočnosti máme len veľmi málo overených výskumov, ktoré by poukazovali na zmenu občianskeho správania v krajinách strednej a východnej Európy a na transformáciu vzdelávacieho systému smerom k aktívnemu občianstvu.

V súčasnosti sa pozornosť občianskeho vzdelávania zameraného na aktivitu študenta (občana) sústreďuje na kozmopolitizmus. Ako uvádza Osler (2011, s. 1), dnes sa občianstvo často prejavuje skôr v *„širšej globálnej komunite“* s využitím moderných technológií. Študenti sa oboznamujú s statusom občana a jeho právami zvyčajne na národnej úrovni krajiny, v ktorej žijú. Avšak neskôr sa vďaka znalosti cudzích jazykov a virtuálnemu priestoru môžu zapájať do občianskych aktivít bez obmedzení. Ako uvádzame v prvej kapitole, pojem kozmopolitné občianstvo nemusí byť totožné s pojmom globálne občianstvo, ale i toto občianstvo v sebe zahŕňa viaceré roviny. Spája do jedného celku status, pocit i prax na všetkých úrovniach od lokálnej po globálnu.

Toto kozmopolitné občianstvo tak stavia na vzájomnej ľudskosti a solidarite a hľadá spoločné znaky. Aj lokálnu identitu považuje za dôležitú a nepopiera ju. Tradičné občianske vzdelávanie prirodzene vychádza z národného štátu, avšak v globalizovanom svete a v národnom štáte charakterizovanom diverzitou je potreba upriamiť novú pozornosť na formy občianskeho vzdelávania, ktoré nepopierajú národnú príslušnosť a lojalitu, ale akceptujú aj to odlišné, iné (minority, migrácie, a i.). Zjednotená Európa sa dnes pokúša o aplikáciu projektu, ktorý by šíril tento supranárodný model občianstva.

Aj keď kozmopolitné občianstvo stavia na vzájomnosti medzi ľuďmi rôznych národov, skupín či komunít, pričom sa opiera o ľudské hodnoty, jeho dôležitou súčasťou sú práve znalosti a poznatky o národných identitách. Aj európske občianstvo v aktívnej forme (osobných skúseností) môže byť prežívané rôznymi spôsobmi. Celá myšlienka európskeho občianstva je značne problematická v niektorých teoretických rovinách. Prikláňame sa k názoru, že hovoríme o európskom občianstve členských krajín EÚ, ktoré však nie je nevyhnutne limitované len týmito štátmi. Európska únia ako celok zaručuje rovnaké práva a povinnosti všetkým občanom EÚ, ale Rada Európy podporuje dodržiavanie Európskej konvencie ľudských práv pre všetkých občanov i ne-občanov Európy, pričom posilňuje vzájomnú solidaritu a tým i myšlienku kozmopolitného občianstva.

Meniace sa európske a národné formy občianskeho vzdelávania privádzajú učiteľov k práci s novými témami a multikultúrnymi kontextami globálneho veku. Základnou témou popri kozmopolitnom občianstve, ako nosnej myšlienke, ostáva otázka občianskych kompetencií, ktoré by si

mal študent osvojiť, aby mal nielen teoretické, ale najmä praktické zručnosti participovať na chode občianskej spoločnosti. Tieto kompetencie by mal získavať počas celého štúdia, a to nielen v rámci vybraných predmetov.

Tieto občianske kompetencie sú súborom rôznych výučbových prístupov, nevyhnutých k tomu, aby sa jedinec mohol stať aktívnym občanom. Aktívne občianstvo si vyžaduje účasť na chode spoločnosti, komunity a/alebo politickom živote, charakterizovanom vzájomným rešpektom, bezpečnosťou v súlade s ľudskými právami a demokratickými princípmi (Hoskins & Crick, 2010). Európska komisia vo svojom pracovnom programe v roku 2010 (*Commission Work Programme*, 2010, s.7) mala stanovenú ako jednu z priorít práve podporu aktívneho občianstva, ktoré „musí pozostávať nielen z rozvoja interkultúrneho porozumenia, ale tiež z osvojenia si operatívnych kompetencií a obe najlepšie získať praxou a skúsenosťou.“ Po preštudovaní pracovných programov Európskej komisie na roky 2014 a 2015 možno konštatovať, že táto podpora už nie je zahrnutá, čiastočne ju môžeme nájsť v agende týkajúcej sa migrácie do EÚ.

Ako sa ďalej uvádza v tomto programe (*Commission Work Programme*, 2010), vzdelávanie k aktívnemu občianstvu vedie k nadobudnutiu zručností a schopností potrebných pre efektívnu ekonomickú participáciu s využitím technologických modernizácií, v ekonomickej globalizovanej spoločnosti a na európskom pracovnom trhu. Tiež sú to sociálne a komunikačné kompetencie, ktoré vznikajú z nových potrieb mobilít (pracovných, študijných a i.), a ktoré vedú k životu v kultúrne, etnicky a lingvisticky pluralitnom svete. Tieto kompetencie nie sú určené len pre istú skupinu, ale pre všetkých. Je otázkou pre celý školský systém nielen na Slovensku, akým spôsobom dokáže reagovať na túto potrebu a integrovať koncept aktívneho občianstva do vzdelávacieho procesu.

Občianske kompetencie sú z vyššie uvedených hľadísk založené na konceptoch demokracie, práv, rovnosti, občianstva, tak ako sú uvedené aj v *Charte základných práv Európskej únie* (*Charter of the Fundamental Rights of the European Union*, 2014), a iných medzinárodných deklaráciách. Na ich dodržiavanie v praxi dohliadajú viaceré inštitúcie na lokálnej, regionálnej, národnej, európskej či medzinárodnej úrovni. Toto vzdelávanie by malo rozvíjať taktiež povedomie o hlavných historických udalostiach v svetových dejinách, poznanie politických a sociálnych hnutí, základné poznatky o európskej integrácii, štruktúrach EÚ a o diverzite a kultúrnych identitách v Európe.

Bez týchto poznatkov je občan v pasívnej roli v spoločnosti a nie je schopný angažovať sa v lokálnej či svetovej občianskej spoločnosti. Detailný výskum kompetencií aktívneho občana v Európe pod názvom *The Characterization of Active Citizenship in Europe* z roku 2009 presne stanovuje rozdelenie jednotlivých občianskych kompetencií.

K základným znalostiam podľa tohto dokumentu je zaradené poznanie ľudských práv a povinností, znalosti o politickom systéme, historické vedomosti, prehľad aktuálneho diania, diverzita, kultúrne dedičstvo, legálny systém, vplyv politiky na spoločnosť. Občan má mať zručnosti vedúce k riešeniu konfliktov, interkultúrne kompetencie, má byť schopný rozhodovať sa na základe relevantných informácií, viesť kritické reflexie, vie aktívne počúvať, spolupracovať a má byť schopný pracovať aj s rizikom. Ako hlavné postoje, ktoré má ako aktívny občan, patria záujem o spoločensko-politické dianie, kultúrne povedomie, zodpovednosť a otvorenosť k aktívnej účasti. Medzi hodnoty, ktoré uznáva ako člen

spoločnosti, patria ľudské práva, demokracia, rodová rovnosť, udržateľnosť, mier, férovosť, hodnotovo orientované angažovanie sa. Jeho identita je tým pádom rozšírená o zmysel pre komunitu a môže sa rozšíriť z národnej na globálnu úroveň (*The Characterization of Active Citizenship in Europe,* 2009*)*.

Pri tomto vzdelávacom procese sa využíva koncept zvaný *učenie učiť sa* (*learning to learn, angl*.) byť občanom, vyžadujúci schopnosť manažovať vzdelávanie tak, aby sa efektívne využíval čas a informácie, či už v prípade jednotlivca alebo skupiny. Učenie učiť sa aktívnemu občianstvu si vyžaduje nielen teoretickú bázu, ale najmä praktické využitie týchto zručností v rôznych kontextoch, ako napr. doma, v práci, vo vzdelávaní. Dôležitými faktormi je stupeň dôvery a motivácia. „Ak diskutujeme o kľúčovej kompetencii pre život v 21. storočí, Haste (2001) rozpoznáva prekleňujúcu metakompetenciu, ktorou je byť schopným spracovať napätie medzi inováciou a kontinuitou“ (Hoskins & Crick, 2010, s. 129). Aktívne občianstvo je súčasťou celoživotného vzdelávania, nepostačuje, ak je zaradené len do teoretických osnov na základných či stredných školách. Jeho poznanie, a najmä osvojenie si kompetencií, je dôležitou súčasťou jedinca ako člena spoločnosti. V dnešnej dobe sú občianske kompetencie podmienkou inovovanej globálnej spoločnosti, ktorá nemá byť ľahko manipulovateľná. *„Ľudia musia byť schopní porozumieť problému a využiť samohodnotenie na kontrolu smeru. Intenzita a štandardy ich práce majú prispievať k udržateľnosti života na tejto planéte“* (Hoskins & Crick, 2010, s. 130). Naučiť sa učiť aktívnemu občianstvu sa tak stáva výzvou nielen slovenského, ale európskeho vzdelávacieho systému.

Aktívne občianstvo ako súčasť formálneho a neformálneho vzdelávania

Na základe *Uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 216* zo 16. marca 2005 je prioritou vlády podpora vzdelávania k aktívnemu občianstvu a participácia mládeže. Toto uznesie vychádza z predpokladu, že medzi občianskou a politickou participáciou a aj vedomosťami získanými počas školského procesu je zrejmá súvislosť. Základná občianska gramotnosť sa dá získať počas hodín občianskej edukácie v škole, avšak mimoškolská občianska participácia v neformálnych skupinách, hnutiach či iniciatívach dáva priestor pre získanie skutočných skúseností. „Moderná koncepcia výchovy mládeže k demokratickému občianstvu v škole nielenže umožňuje, ale aj vyžaduje, aby sme si uvedomili, že v tomto priestore sa vzájomne prelínajú vplyvy informálneho, neformálneho a formálneho vzdelávania“ (Macháček & Krošlák, 2013, s. 9).

Študent sa s pojmom občianstvo stretáva prvýkrát na predmete Občianska výchova, ktorý poskytuje túto tému prierezovo a kurikulárne. V ostatných predmetoch na základnej, strednej či vysokej školy sa téma občianstvo spomína len okrajovo. Skúsenosti z prežitého voľného času by mali byť konfrontované s tým, aký obraz o spoločnosti prinášajú napr. médiá (správanie sa politikov, más, mýty a pod.). Na slovenských školách však stále absentuje dobrovoľnícka práca a voľnočasové projekty, ktoré by študentom poskytli reálne možnosti vyskúšať si teoretické znalosti v praxi.

Analýza stavu na základe hodnotiacej správy *Eurydice* z roku 2012 s názvom *Citizenship Education in Europe* nás privádza k záverom, že pri snahe o zvýšenie angažovanosti a participácie na chode občianskej spoločnosti musia občania poznať svoje občianske kompetencie, medzi ktoré patria hlavne

sociálne hodnoty, politické koncepty a európske štruktúry. Propagácia občianstva ako súčasti vzdelávania je jednou z hlavných priorít strategického dokumentu EÚ – *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*, ktorý platí do roku 2020. Na základe ďalšieho strategického dokumentu *Charter of Council of Europe on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* z roku 2010 členské štáty EÚ podporili implementáciu aktívneho občianstva do vzdelávacích systémov v EÚ.

Študenti by mali počas svojho štúdia získavať už v škole občianske zručnosti a vedomosti s cieľom nachádzať nové spôsoby organizácie výučby s dôrazom na praktické zručnosti v reálnych situáciách. *Centre for Research on Lifelong Learning* (CRELL) stanovilo v roku 2010 indikátory občianskych kompetencií mladých Európanov, na základe ktorých bola ustanovená stratégia *The EU Youth Strategy* s pôsobnosťou do roku 2018, ktorá posilňuje aktívne občianstvo, podporuje sociálnu inklúziu a solidaritu medzi mladými.

V priestore EÚ sledujeme, že občianstvo je súčasťou vzdelávania v troch formách: v podobe samostatného predmetu, alebo je súčasťou iného predmetu, alebo čiastočne je zastúpené na niekoľkých predmetoch (*cross-curricular dimension, angl.*). Najčastejšie sa vyskytuje na prvom alebo druhom stupni školy. Ako uvádza správa *Eurydice* (2012), v niektorých krajinách sa učí iba jeden rok (napr. Bulharsko). Základnými témami, ktoré tvoria jadro tohto predmetu v krajinách EÚ, sú základné princípy demokracie, kultúrna diverzita, udržateľný rozvoj, európske a medzinárodné témy. Správa potvrdzuje, že výchova k občianstvu je efektívne, len ak ju podporuje aj školské prostredie.

Posilnenie kompetencií učiteľov občianskej výučby by malo pomôcť k rozvoju povedomia o aktívnom občianstve, ktoré by v každej krajine malo tvoriť obsahovú kostru predmetu. V prvom rade je to rozvoj politicko-občianskeho povedomia, kritického myslenia a analyzovania, rozšírenie znalosti o hodnotách a postojoch, a v neposlednom rade je to aktívne participovanie. Každá krajina EÚ si aj vzhľadom na kultúrne rozdiely a regionálne špecifiká volí vlastný spôsob implementácie do vzdelávacieho systému. Cieľom je rozvíjať občianske, sociálne, komunikačné a interkultúrne zručnosti už od začiatku školskej dochádzky.

Ako vyplýva zo záverov štúdie *Eurydice* (2012), slovenskí študenti dosiahli najlepšie výsledky v kategórii znalosti občianskych práv (62,9%). Pod 50% skončili kategórie ako starostlivosť o životné prostredie (49,9%), riešenie konfliktov (43,3%), kritické myslenie (41,2%) a znalosti o inštitúciách (38%). Slabé výsledky dosiahli v okruhoch schopnosť obhájiť si svoj názor (17,7%), praktické skúsenosti z lokálnej komunity (12,5%), participovanie na školskom živote (15,4%) a efektívne stratégie proti xenofóbii a diskriminácii (16,4%). Výsledky slovenských študentov nemožno považovať za uspokojivé. Povedomie o širšom ponímaní občianstva sa u nás zatiaľ neudomácnilo, na čo poukazujú aj tieto medzinárodné merania.

Hodnoty v občianskej výchove

Ako uvádzame v tomto príspevku, občianska výchova, ktorá je zameraná len znalosti o politickom systéme, mala svoje opodstatnenie v období po roku 1989, teda po transformácii na demokratické

štruktúry na Slovensku. Dnes je tento predmet a model potrebné dopĺňať o nové znalosti a rozširovať smerom k aktívnemu občianstvu a interkultúrnemu modelu. Jadrom každej kultúry sú podľa Hofstedeho modelu (2006) hodnoty. Aj v prípade transformácie spoločnosti sa hodnoty menia najpomalšie, zvyčajne ostávajú stabilné a odovzdávajú sa z generácie na generáciu. Sú základom kultúrnej identity jedinca. Poznaním hodnôt (osobných, spoločenských i demokratických) sa človek vie zaradiť do systému a určiť si v ňom svoju pozíciu. V prípade ohrozenie hodnôt hrozí pocit vykorenenia.

Občianska výchova pripravuje žiaka nielen na rolu budúceho občana v politickom koncepte, ale výchova k občianstvu by mala byť súčasťou kultúrnej výchovy. *„Multikultúrnu výchovu (...) chápeme ako syntézu možností, prostriedkov a cieľov výchovy k občianstvu“* ako sa uvádza ďalej: *„(...) k schopnostiam zodpovedného občana patrí aj vnímanie kultúrnej tradície vlastnej krajiny“* (Mistrík, 1999, s. 140 - 142). Zdôrazňujeme fakt, že rozdielne vnímanie občianstva súvisí s odlišnou kultúrnou a historickou tradíciou v jednotlivých štátoch.

Občianska výchova z tohto pohľadu obsahuje prvky hodnotovej výchovy. Tou základnou hodnotou je ľudská dôstojnosť, nakoľko v centre výchovy je človek. Občianska výchova integrovaná do vzdelávacieho systému má rozvíjať občianske schopnosti, občianske zručnosti, občianske vedomosti a občianske cnosti. Občan má byť schopný participovať na chode spoločnosti, pričom má dostatok potrebných a užitočných informácií, na základe ktorých sa rozhoduje. „Výchova k občianstvu nie je sama o sebe bránou k abstraktným kategóriam osvieteneckej racionality. Výchova k občianstvu skôr učí, ako si osvojiť a vyjadrovať tie vlastnosti, ktoré umožňujú príslušníkom ústrednej skupiny presvedčivo a legitímne vystavovať na obdiv svoju občansku spôsobilosť“ (Marada, 2006, s. 61). Občianstvo sa netýka len študentov na prvých troch stupňoch vzdelávania, zasahuje do celoživotného vzdelávanie všetkých generácií.

Výchova k občianstvu preto závisí nielen od nastavenia vzdelávacieho systému, ale celkovo je spojená s úrovňou občianskej spoločnosti. Pokiaľ v nej môžeme identifikovať isté dysfunkcie, tak tie sa priamo odrážajú aj na možnosti realizovať občianske aktivity a participovať na chode spoločnosti. Avšak, bez toho, aby si študent osvojil základné občianske kompetencie už počas štúdia na prvom, druhom a prípadne aj treťom stupni škôl, nemôžeme očakávať, že bude schopný aktívne participovať a zapájať sa do verejného života.

Literatúra

Charter of Fundamental Rights of the European Union. 2014. [cit. 2014-12-02]. Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

Commission Work Programme. 2010. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na:http://ec.europa.eu/atwork/pdf/cwp2010_en.pdf

Eurydice. 2012. Citizenship Education in Europe. Brussels: EACEA, 2012. 142 s. ISBN 978-92-9201-264-9.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2006. *Kultury a organizace: Software lidské mysle.* Praha: Linde, 2006. 335 s. ISBN 80-86131- 70-X.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

HOSKINS, B., CRICK, R. D. 2010. Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? In Oxford: *European Journal of Education*, 2010, roč. 45, č. 1. časť II., s. 121-137. ISSN 0141 – 8211.

HUMPHERYS, M. J. 2011. A new generation of leaders for Eastern Europe: Values and attitudes for active citizenship. In *Christian Higher Education*. California: Lutheran University, 2011, s. 215-236. ISSN 1536-3759.

LAWSON, H. 2010. Active citizenship in schools and the community. In *Curriculum journal* online. London: Routledge, 2010, roč. 12, č. 2., s. 163-178. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585170122413

Lisabonská zmluva. 2007. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/;ELX_SESSIONID=TDvlJLWTwrFDy8wjBljYQnR9mzhTpTNKxzHNP2KhfSHxnyfnZ7pY!2146218704?uri=OJ:C:2007:306:TOC

Lisbon Strategy (evaluation). 2010. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf

MACHÁČEK, L., KROŠLÁK, S. 2013. *Dve „školy" demokracie*. Olomouc: UPOL, 2013. 81 s. ISBN 978-80-244-3429-2.

MARADA, R. 2006. *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: CPSD, 2006. 310 s. ISBN 80-7325-111-6.

MISTRÍK, E. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova.* Bratislava: Iris, 1999. 347 s. ISBN 80-88778-81-6.

OLLOS, L. 2009. *Národná identita slobodného človeka.* Nitra: UKF, 2009. 156 s. ISBN 978-80-8094-649-4.

OSLER, A., STARKEY, H. 2005. *Changing Citizenship*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2005. 240 s. ISBN 978-1335-2118-14.

OSLER, A. 2011. Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitam ideals, and political realities. In *Journal of Curriculum Studies*. London: Routledge, 2011, roč. 43, č. 1, s. 1 – 24. ISSN 0022 - 0272.

PLICHTOVÁ, J. 2010. *Občianstvo, participácia a deliberalizácia na Slovensku: teória a realita.* Bratislava : VEDA, 2010. 610 s. ISBN 978-80-24-1173-8.

The Characterization of Active Citizenship in Europe. 2009. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC54065/reqno_jrc54065_the_characterization_of_active_citizenship_in_europe%5B1%5D.pdf

Univerzitné vzdelávanie v súčasnosti z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka

Current University Education from the Perspective of Protection and Revitalization of Irish Language

Mgr. Anna Slatinská
Katedra európskych kultúrnych štúdií FF UMB v Banskej Bystrici
anna.slatinska@umb.sk

Abstract: *Primary aim of the article is based on the contemporary university education in the Republic of Ireland from the point of view of protection and revitalization of Irish language. Irish language is the first official and national language in the Republic of Ireland. It is the key element in the context of cultural and national identity of the Irish. Irish language belongs to the group of lesser-used languages spoken in the European Union. Irish language is autochthonous language of the Irish (since 2007 it is one of the official languages of the EU) dominant in the past. Historical consequences caused decrease of native Irish language speakers (economic and political consequences connected with English imperialism). The aim of the article is to present those study programs which are aimed at advanced acquisition of the Irish language and Irish studies as they educate future teachers, translators/interpreters, cultural mediators or cultural tourism agents. From the perspective of protection and revitalization of the Irish language, such study programs are of crucial importance in keeping the language alive.*
Key words: *university education, Irish language, revitalization, identity.*

Abstrakt: *Primárnym cieľom príspevku je reflektovať súčasné univerzitné vzdelávanie v Írskej republike z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka. Írsky jazyk ako prvý oficiálny a národný jazyk v Írskej republike je kľúčovým elementom kultúrnej a národnej identity Írov. Írsky jazyk patrí do skupiny menej používaných jazykov Európskej únie (od roku 2007 je jedným z oficiálnych jazykov EÚ), avšak v írskom kontexte je autochtónnym jazykom, ktorý bol v minulosti dominantným jazykom Írov. Historické súvislosti, ktoré sa podpísali pod pokles rodilých hovoriacich írskym jazykom (ekonomické i politické súvislosti spojené s anglickým kolonializmom) mali za následok prechod od írskeho jazyka k anglickému jazyku. Cieľom príspevku je reflektovať význam študijných programov zameraných na írsky jazyk, resp. írske štúdiá, ktoré vzdelávajú budúcich učiteľov írskeho jazyka, prekladateľov/tlmočníkov, interkultúrnych mediátorov či pracovníkov v oblasti kultúrneho priemyslu. Z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka sú takého študijné programy v rámci vysokoškolského vzdelávacieho priestoru jedným z viacerých predpokladov udržania životaschopnosti resp. vitality írskeho jazyka v Írskej republike.*
Kľúčové slová: *univerzitné vzdelávanie, írsky jazyk, revitalizácia, identita.*

Úvod

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Renesancia írskeho jazyka v Írskej republike sa stala kľúčovým faktorom národnej a kultúrnej identifikácie Írov. Ako dôsledok snáh o revitalizáciu sa írsky jazyk stal jedným z obligatórnych predmetov na primárnej a sekundárnej úrovni školského vzdelávania. Potrebu šírenia írskeho jazyka a edukáciu prostredníctvom írskeho jazyka reflektuje i vysokoškolský vzdelávací systém v Írskej republike a to v rámci vybraných študijných programov, ktoré sú zamerané na výchovu pedagógov, profesionálnych tlmočníkov, prekladateľov či interkultúrnych mediátorov. Jedným z primárnych cieľov daných študijných programov je zaplniť na trhu práce voľné pracovné miesta vzniknuté práve na základe nedostatku kvalitných prekladateľov/tlmočníkov či vyučujúcich írskeho jazyka. Absolventi vysokoškolských študijných programov zameraných na írsky jazyk, írske štúdiá resp. írske kultúrne štúdiá tak majú možnosť zamestnať sa v rámci školského systému na rôznych stupňoch a typoch škôl, v rámci prekladateľských a tlmočníckych agentúr v Írskej republike či v rámci európskych inštitúcií, nakoľko írsky jazyk je od roku 2007 jedným z oficiálnych jazykov Európskej únie. Ďalšou perspektívnou oblasťou pre budúcich absolventov je verejný sektor a oblasť kultúrneho turizmu.

Jednou z možností ako zvýšiť záujem o írsky jazyk je prostredníctvom implementácie nových inovatívnych prvkov v rámci primárneho a postprimárneho vzdelávania ako i študijných programov rámci terciárneho vzdelávania. V našom príspevku reflektujeme práve terciárnu sféru vzdelávania, pričom predpokladáme, že práve prostredníctvom zavádzania vysokoškolských študijných programov zameraných na profesionálnu výučbu írskeho jazyka sa daný ambiciózny cieľ môže do určitej miery naplniť. Dané tvrdenie je i leitmotívom oficiálnej štátnej jazykovej politiky s cieľom zvýšiť záujem obyvateľov o autochtónny jazyk. Írsky jazyk tak zohráva dôležitú úlohu pri pracovných výberových konaniach a ovládanie írskeho jazyka sa stáva nesmiernou devízou pre potenciálnych uchádzačov i zamestnávateľov. Tento fakt je nevyhnutné brať na vedomie pri kreovaní nových študijných programov zameraných na ochranu a revitalizáciu írskeho jazyka v Írskej republike.

Írsky jazyk ako súčasť kultúrnej identity Írov

Írsky jazyk na základe spomenutých faktov vnímame ako kľúčový element v procese formovania kultúrnej identity Írov, preto i jedným z principiálnych cieľov štátnej jazykovej politiky je transmisia írštiny do všetkých kútov Írska v celonárodnom kontexte, čím by došlo k rozšíreniu írskeho jazyka z oblasti Gaeltachtu, situovanej v západnej časti krajiny do ostatných častí Írska (Schröder, 1995).

Úcta k írskemu jazyku je zosobnená i v povedomí obyvateľov, ktorí írsky jazyk vnímajú ako súčasť vlastnej identity. O preferencii írskeho jazyka svedčí i rozhodnutie viacerých rodičov prihlásiť svoje deti na školy, kde vyučovanie prebieha cez médium írskeho jazyka. Íri dokonca uprednostňujú pri výbere mien detí írske ekvivalenty anglických vlastných mien (Sean miesto John, Aine miesto Anne, Padraig miesto Patrik, Cait miesto Kate, atď.). Rovnako preferujú i vlastné kultúrne tradície, oslavy, kultúrne aktivity ako etnickú hudbu, tanec, noviny, hodnoty atď. Dané kultúrne špecifiká demonštrujú integratívno – diferenciačnú funkciu kultúry (Mistrík, 1999). Podobne je preferencia velšských ekvivalentov anglických vlastných mien rovnako charakteristická i pre Wales (Storry, Childs, 2007).

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

V súčasnosti sa počet obyvateľov hovoriacich írskym jazykom v Írskej republike rovná približne 2% (skupina plynulo hovoriacich írskym jazykom) resp. 40% obyvateľov, ak zoberieme do úvahy všetkých hovoriacich írskym jazykom (i tých, ktorí udávajú čiastočnú znalosť írskeho jazyka) (O´Riain, 2010). V rámci ostrova Írsko tak dochádza k revitalizácii írskeho (keltského) jazyka na rôznej úrovni, berúc do úvahy lokál – patriotizmus či celonárodné snahy o ochranu írštiny, ktorých cieľom je limitovať súčasný pokles írsky hovoriacich a rodilých írsky hovoriacich nielen v oblasti Gaeltachtu (Ó Laoire, 2012). Podobnému problému čelia i iné minoritné jazyky v európskom i celosvetovom kontexte (baskický, katalánsky, galícijský jazyk v Španielsku či maorijský jazyk na Novom Zélande, atď).

Výučba írštiny v terciárnej sfére školského systému

Prehĺbenie znalostí v írskom jazyku je možné i v rámci vysokých škôl a univerzít v Írskej republike. V rámci najznámejšej írskej národnej univerzity NUI (National University of Ireland) v meste Galway a Trinity College v Dubline sú otvorené rôzne študijné programy zamerané na írsky jazyk a írske štúdiá, resp. írske kultúrne štúdiá, ktorých absolventi ovládajú írsky jazyk na profesionálnej úrovni. NUI Galway je špecifická svojím Centrom pre írske štúdia (Centre for Irish Studies), podporujúc šírenie írskeho jazyka v celoírskom kontexte. Jednou z aktivít je organizácia kultúrnych podujatí s cieľom zvýšiť povedomie obyvateľov o špecifikách írskej kultúry (NUI Galway, 2014). Pre absolventov takýchto študijných programov sa tak otvárajú početné možnosti na lokálnom i európskom trhu práce, v rámci získania perspektívnych postov v európskych inštitúciách.

Študijné programy realizované prostredníctvom írskeho jazyka resp. zamerané na prehĺbenie vedomostí z oblasti írskych kultúrnych štúdií, reálií a jazykových kompetencií v írskom jazyku sú integrálnou súčasťou oficiálnej jazykovej vládnej politiky v Írskej republike. Študijné programy akými sú napríklad írske štúdiá v rámci Národnej univerzity v meste Galway tvoria integrovaný a interdisciplinárny študijný program, ktorého cieľom je reflektovať kľúčové aspekty írskej kultúrnej a národnej identity berúc do úvahy historický i súčasný pohľad na vybrané fenomény súvisiace s ochranou a revitalizáciou írskeho jazyka s prihliadnutím na možné perspektívy zatraktívnenia jazyka pre budúce generácie vysokoškolských študentov. Vedecko-výskumná činnosť pedagógov na írskych univerzitách sa preto primárne orientuje i na problematiku významu írskeho jazyka a identity.

Katedry írskeho jazyka resp. írskych štúdií organizujú každý rok odborné medzinárodné vedecké konferencie a workshopy zamerané na prehĺbenie povedomia akademických zamestnancov i verejnosti o rôznych témach asociovaných s dôležitým postavením írskeho jazyka v spoločnosti, neopomínajúc také elementy, akými sú írska tradičná hudba, otázka emigrácie, krajina ako súčasť identity, kultúrna geografia, írska literatúra či írske prekladateľské štúdiá (NUI Galway, 2014). Niektoré študijné programy zamerané na írske štúdiá je možné študovať i prostredníctvom anglického jazyka, pričom výber írskeho jazyka je podmienený pokročilou úrovňou írštiny.

Študijné programy zamerané na írsky jazyk kreujú budúcich učiteľov, prekladateľov/tlmočníkov či interkultúrnych mediátorov, ktorým nadobudnuté kompetencie v írskom jazyku pomôžu pri budúcom uplatnení sa v edukačnej či inej verejnej sfére na lokálnej i európskej úrovni. Devízou takýchto

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

programov je aj ich interdisciplinarita, ktorá predpokladá participáciu vyučujúcich z rôznych katedier na výučbe resp. integráciu poznatkov z rôznych vedných oblastí (Trinity College Dublin, 2014). Okrem daných študijných programov v rámci terciárnej edukácie šírenie a kultivovanie írskeho jazyka zabezpečujú i rôzne celonárodné inštitúcie, ktoré sa podieľajú i na podpore výskumu a organizovaní hosťovských prednášok v rámci vysokoškolskej vzdelávacej sféry.

Inštitucionálna podpora írskeho jazyka v Republike Írsko v súčasnosti

V súčasnosti existujú v Írsku viaceré inštitúcie, ktoré podporujú národnú a kultúrnu identitu Írov prostredníctvom kultivovania a ochrany írskeho jazyka. Dve najvýznamnejšie organizácie sú Údarás na Gaeltachta a Foras na Gaelige. Prvá zo spomenutých organizácií Údarás na Gaeltachta bola založená v roku 1980 a ako jej názov indikuje, jej pivotnou úlohou je podpora, ochrana a šírenie írskeho jazyka v oblasti Gaeltachtu, pričom finálnym cieľom je zachovanie životaschopnosti írskeho jazyka pre budúce generácie. Ďalšími parciálnymi cieľmi je zabezpečenie výučby írskeho jazyka na školách. Členovia organizácie vyvinuli viaceré iniciatívy v snahe podporiť írsky jazyk na predprimárnom stupni škôl ako i vzbudiť záujem verejnosti o írsky jazyk, prostredníctvom organizovania jazykových kurzov írskeho jazyka a poskytovania služieb v írskom jazyku (Údarás na Gaeltachta, 2013).

Pokiaľ ide o v poradí druhú organizáciu Foras na Gaelige, ako názov indikuje, organizácia je zodpovedná za podporu a šírenie írskeho jazyka v celoírskom kontexte nevynímajúc oblasť Severného Írska. Organizácia bola založená v roku 1999 a jej principiálnymi cieľmi, paralelnými s predchádzajúcou organizáciou je propagácia írskeho jazyka, podpora vzdelávania prostredníctvom írskeho jazyka, ako i realizácia rôznych podporných a vedeckých projektov v danej jazykovej oblasti (Foras na Gaelige, 2013).

Írsky jazyk je rovnako inštitucionálne podporovaný i prostredníctvom vysielania írskeho televízneho kanálu TG4, rádia RTÉ Raidió na Gaeltachta a množstvom novín vydávaných v írskom jazyku (Gaelscéal, Foinse, Saol, Nuacht24). Prítomnosť írskeho jazyka nechýba ani na stránkach národných (The Irish Times, The Irish News) a lokálnych novín v anglickom jazyku, kde je írštine vždy strategicky venovaná určitá časť obsahu (Foras na Gaelige, 2013, Ó Riain, 2010).

Ako už bolo uvedené, k podpore írskeho jazyka dochádza i v edukačnom kontexte na primárnom, sekundárnom a terciárnom stupni škôl. Na viacerých írskych univerzitách sa konkrétne etablovali špecifické študijné programy, ktoré reflektujú význam írskeho jazyka v kontexte kultúrnej identity Írov ako napr.: írske kultúrne štúdiá a írsky jazyk. Írske národné univerzity (National Universities of Ireland) organizujú jazykové kurzy a letné školy pre tých, ktorý sa zaujímajú o írsky jazyk, prípadne sa v ňom chcú zdokonaliť (Národná univerzita v meste Galway, Trinity College v Dubline).

V neposlednom rade sa v Írsku organizujú rôzne festivaly, ktoré propagujú význam írskeho jazyka a kultúry ako napr.: Festival írskeho jazyka (Irish Language Week festival) (Seachtain na Gaelige, 2013) alebo Festival írskej literatúry IMRAM (Irish Language Literature Festival) (IMRAM, 2013) a mnohé iné organizované i v európskom kontexte prostredníctvom inštitúcií Európskej únie.

Jazyková politika v rámci oficiálnych vládnych dokumentov

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Pokiaľ ide o jazykovú a edukačnú politiku, írska vláda vydala za účelom zvýšenia počtu hovoriacich írskym jazykom dokument nazvaný 20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030 (20-ročná stratégia pre írsky jazyk, 2010-2030), ktorého principiálnym cieľom je posilnenie statusu írskeho jazyka v rámci edukačného systému, berúc na vedomie fakt, že kľúčovým cieľom v tejto oblasti je práve transmisia írskeho jazyka ako živého/životaschopného jazyka v rámci rodín a medzigeneračne. Stratégia vytvára podporný rámec a príležitosti pre používanie írskeho jazyka v rámci domácností a celkovo i vo verejnej sfére v celoírskom kontexte (nielen v oblasti Gaeltachtu, kde je írska gaelčina dominantným jazykom) (20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010).

V súvislosti s bližšou špecifikáciou 20-ročnej stratégie pre írsky jazyk 2010-2030 je nevyhnutné spomenúť, že kľúčovým zameraním stratégie je posilnenie írštiny v edukačnom systéme, pričom hlavným cieľom je dosiahnutie bilingválnej spoločnosti, spoločnosti, v ktorej obyvatelia budú hovoriť oboma jazykmi, t.j. írštinou a angličtinou plynulo. Tento cieľ je výzvou nielen pre vládu a vládnu politiku, ale i samotných obyvateľov Írska, keďže v súčasnosti írštinou hovorí na regulárnej úrovni približne 3% obyvateľov situovaných v Gaeltachte a praktické využitie írštiny mimo Gaeltachtu je ojedinelé. Preto sa vzniknutá situácia kompenzuje prostredníctvom edukačného systému, nakoľko prirodzená transmisia jazyka mimo Gaeltachtu zlyhala (Ó Laoire, 2012).

”Dvadsaťročná stratégia pre írsky jazyk 2010-2030” vznikla na základe Vládneho vyhlásenia pre írsky jazyk (Government Statement on the Irish Language) z decembra roku 2006. Vládne vyhlásenie obsahuje trinásť hlavných bodov zameraných na podporu rozvoja a ochrany írskeho jazyka a Gaeltachtu, regiónu, ktorý tvorí súčasť kultúrneho dedičstva národa. (Government Statement on the Irish Language, 2006) Za účelom explikácie obsahu 20-ročnej stratégie pre írsky jazyk, ktorá sa má zrealizovať v časovom horizonte dvadsiatich rokov sme vyselektovali konkrétne modálne body týkajúce sa írskeho jazyka a vzdelávania prostredníctvom írskeho jazyka.

Prvým signifikantným bodom je bod č. 2, nakoľko obsahuje informácie o Zákone o oficiálnych jazykoch (Official Languages Act, 2003). Podľa daného zákona majú Íri právo používať írštinu v rámci komunikácie so štátom/štátnymi inštitúciami a za týmto účelom sú zrealizované všetky náležité nariadenia a opatrenia v snahe zabezpečiť úspešnú realizáciu tohto práva vo verejnej sfére a službách (Official Languages Act, 2003). Na základe daného ustanovenia si občania môžu vybrať jazyk komunikácie na úradoch či iných verejných inštitúciách, pričom výber jazyka komunikácie (írština, angličtina) reflektuje požiadavky zákazníka/občana (O´Toole, Fletcher, 2010). Za účelom monitoringu a kontroly dodržiavania poskytnutých verejných služieb v írskom jazyku bola vytvorená i funkcia jazykového komisára, ktorý dohliada na rešpektovanie daného ustanovenia zahrnutého v Zákone o oficiálnych jazykoch z roku 2003 (McCubbin, 2010, Moriarty, 2009).

Ďalšími významnými bodmi stratégie, ktoré sa vzťahujú k téme edukácie sú body resp. ciele č. 5., 6., a 7. Bod č. 5 stanovuje, že írština sa bude vyučovať ako povinný predmet na primárnom a sekundárnom stupni škôl. Bod č. 6. uvádza, že profesionálna úroveň vyučovania prostredníctvom írskeho jazyka bude zabezpečená na základe žiadosti rodičov/poručníkov študentov. Rovnako sa budú podporovať i tie školy (Gaelscoileanna), v ktorých ako vyučovací jazyk dominuje írština (Gaelscoileanna,

2012). Takéto školy sa budú naďalej podporovať na primárnom stupni, ako i na post-primárnom stupni v snahe uspokojiť budúci dopyt po takýchto typoch škôl. V bode č. 7 sa kladie dôraz na podporu vzdelávania v írskom jazyku v rámci predškolskej výchovy a terciárneho stupňa vzdelávania (20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010).

V súvislosti s bodmi stratégie zacielenými na oblasť edukácie musíme podotknúť, že v dnešnej dobe už neplatí názor, že revitalizácia jazyka je možná jedine prostredníctvom vzdelávacieho systému, nakoľko extrakurikulárne aktivity študentov a ich vlastná participácia na podujatiach v írskom jazyku ako i úloha rodiny sú v tomto prípade kľúčové pri revitalizácii jazyka. Zvýšený záujem u rodičov môžeme vidieť v rámci ich vlastnej angažovanosti v školách s vyučovacím írskym jazykom. Mnohí z rodičov sa zapísali na kurzy írskeho jazyka v snahe získať prácu v štátnej sfére, kde je írština potrebná. Prevažná väčšina obyvateľov si síce uvedomuje silnú etno-kultúrnu hodnotu írskeho jazyka ako symbolu írskej identity, resp. kultúrnej identity Írov, avšak dilema rodičov nad dosiahnutým vzdelaním ich detí v rámci gaelscoileanna je stále prítomná. Na jednej strane variuje viera rodičov, že angličtina je oknom do sveta sociálnych a ekonomických výhod, pričom na druhej strane írština ako subordinovaný jazyk dáva predpoklady pre kreovanie špecifickej kultúrnej identity (Ó Laoire, 2012).

Vo všeobecnosti sa teda stratégia nezameriava len na študentov a učiteľov, ale i rodinu a podporu rodiny ako základnej jednotky spoločnosti, ktorá je primárnym ohnivkom pri transmisii írskeho jazyka v rámci rodiny a medzigeneračne. Preto je aj jedna z oblastí v rámci stratégie venovaná kontinuálnej podpore a pomoci rodinám pri výučbe a zvyšovaní záujmu detí o írsky jazyk (20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010). Úloha rodiny je v tejto oblasti nezanedbateľná, nakoľko rodina je jedným z intímnych priestorov tranformácie, kreovania a reprodukcie národnej a kultúrnej identity (Ní Maolalaidh, Stevenson, 2014).

Bod č. 9 je rovnako dôležitý pre ochranu a kultivovanie írskeho jazyka práve prostredníctvom podpory vysokokvalitných vysielacích služieb realizovaných v írskom jazyku. Vysielacie služby v írštine sa uskutočňujú v rámci televízie TG4 a rádia RTÉ Raidió na Gaeltachta (Government Statement on the Irish Language, 2006).

Významným samostatným cieľom je i cieľ vlády propagovať výučbu írskeho jazyka v zahraničí s pomocou Ministerstva zahraničných vecí (Department of Foreign Affairs) a Ministerstva pre záležitosti Gaeltachtu (Department of Community, Equality and Gaeltacht Affairs). Jedným z kľúčových elementov je výučba írskeho jazyka na vysokých školách v rôznych krajinách (Government Statement on the Irish Language, 2006). McCubbin (2010) poznamenáva, že súčasne s etnolingvistickou diverzitou sa spájajú snahy o revitalizáciu írštiny doma i v zahraničí reflektujúc primárny cieľ sfunkčniť írštinu resp. preklenúť obrovskú priepasť medzi symbolickou a inštrumentálnou dôležitosťou írštiny.

Tento bázový cieľ by sa mal zrealizovať i s pomocou zmien uskutočnených v rámci vyučovacieho procesu a implementáciou inovatívnejších metód na hodine írskeho jazyka. Nárast bežných používateľov írštiny bude prebieha pomocou cielenej stratégie „normalizácie“ jazyka, pričom nodálnym cieľom je implementovanie írštiny ako akceptovaného a bežného jazyka v rámci rôznych spoločenských domén akými sú rodina, komunita, podnikanie, vzdelávanie a vláda. Rovnako ako vyhlásenie vlády z roku 2006 i stratégia afirmuje dôležitosť Gaeltacht regiónov, podporujúc kontinuitu politiky poskytovania všetkým

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

študentom v Gaeltacht školách možnosť a príležitosť vyučovania prostredníctvom írskeho jazyka. Práve pre kultúrnu a jazykovú dištinktívnosť Gaeltachtu je vzdelávaniu cez írsky jazyk v týchto regiónoch pripísaná špecifická úloha a dôležitosť (Warren, 2012). Politickým projektom je teda podpora gaelskej etnokultúry v Gaeltachte a prevencia voči postupnému poangličťovaniu územia. Podobnú situáciu v Belgicku vykresľuje i Gosseye (2012) v súvislosti so zachovaním flámskej kultúrnej identity s charakteristickým flámskym jazykom i prostredníctom rôznych kultúrnych spoločenských aktivít zacielených na posilnenie danej identity.

Berúc na vedomie nové inovatívne metódy používané v 21. storočí a humanistický prístup k vzdelávaniu, každý žiak by mal mať možnosť prejaviť svoju individualitu resp. jedinečnú identitu. Ako uvádza Kosová (2011, s. 89), „hlavným cieľom transformácie školy by mal byť odklon od encyklopedického memorovania a direktívneho vyučovania smerom ku kreatívno-humánnemu vyučovaniu s dôrazom na aktivity a slobody jednotlivca v snahe vytvorenia progresívneho, kreatívneho životného štýlu v novom miléniu“. Z daného vyplýva, že i úspech edukačného procesu v Írsku závisí hlavne na posune ku kreatívnejšiemu vyučovaniu nielen počas výučby írskeho jazyka.

Jazyková politika bilingvizmu v Írskej republike v súčasnosti reflektuje prechod od bilingvalizmu k multilingvizmu, ktorý je výsledkom príchodu imigrantov z iných krajín Európskej únie nehovoriacich po írsky a často ani anglicky. Imigranti majú možnosť nezapísať svoje deti na hodiny írštiny, čím strácajú pochopenie kultúrnych a oficiálnych jazykových aspektov každodenného života Írov (Ó Laoire, 2012).

Záver

Primárnym cieľom príspevku bolo reflektovať súčasné univerzitné vzdelávanie v Írskej republike z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka. V súčasnosti prebieha v Írskej republike revitalizácia írskeho jazyka. Írsky jazyk je jedným z povinných predmetov na írskych školách v rámci primárnej a sekundárnej sféry edukácie, pričom absolventi stredných škôl majú možnosť študovať írštinu i v rámci terciárnej sfére edukácie. Jednou z oblastí, ktorú sme reflektovali v príspevku, bola práve oblasť vysokoškolského vzdelávania, ktoré je charakteristické rôznymi študijnými programami zameranými na írsky jazyk, resp. írske kultúrne štúdiá.

Pivotnou úlohou takýchto študijných programov je oboznámiť študentov s významom írskeho jazyka v rámci kreovania identity a ponúknuť širšie vedomosti z rôznych vedných oblastí, ktoré zahŕňajú témy ako írsky jazyk, írska literatúra, írska hudba atď., a tak rozšíriť ich jazykové a iné odborné kompetencie súvisiace s prácou učiteľa, prekladateľa/tlmočníka či interkultúrneho mediátora.

Študijné programy zamerané na írsky jazyk sú integrálnou súčasťou univerzitného vzdelávania v Írskej republike a jedným z cieľov oficiálnej vládnej jazykovej politiky je otvoriť podobné študijné programy i na iných zahraničných univerzitách v európskom i celosvetovom kontexte. Z daného vyplýva, že univerzitné vzdelávanie plní dôležitú úlohu v oblasti ochrany a revitalizácie írskeho jazyka v Írskej republike.

Literatúra

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

GOSSEYE, J. 2012. Leisure Politics: The Construction of Social Infrastructure and Flemish Cultural Identity in Belgium, 1950´s to 1970´s. In *Journal of Urban History*, 2012, roč. 38, s. 271-293.

KOSOVÁ, B. et.al. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9.

McCUBBIN, J. 2010. Irish-language policy in a multiethnic state: competing discourses on ethnocultural membership and language ownership. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 2010, roč. 31, č. 5, s. 457-478. ISSN 0143-4632.

MISTRÍK, E., et al. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 347 s. ISBN 80-88778-81-6.

MORIARTY, M. 2009. Normalising language through television: the case of the Irish language television channel, TG4. In *Journal of Multicultural Discourses*, 2009, roč. 4, č. 2, s. 137-149. ISSN 1744-7143.

NÍ MAOLALAIDH, M., STEVENSON, C. 2014. National identity in a foreign context: Irish women accounting for their children´s national identity in England. In *Discourse and Society*, 2014, roč. 25, s. 245-262.

Ó LAOIRE, M. 2012. Language policy and minority language education in Ireland: re-exploring the issues. In *Language, Culture and Curriculum*, roč. 25, č. 1, s. 17-25. ISSN 0790-8318.

Ó RIAIN, S. 2010. Irish and Scottish Gaelic. A European Perspective. In *Naukovij visnik Volinskogo nacionaľnogo universitetu imeni Lesi Ukrainki,* s. 262-267.

Ó TOOLE, C, FLETCHER, P. 2010. Validity of a Parent Report Instrument for Irish-Speaking Toddlers. In *First Language*, 2010, s. 199-217.

SCHRÖDER, K. et al. 1995. *What is Europe? Aspects of European Cultural Diversity*. Routledge, 1995, 274 s. ISBN 9780415124171.

STORRY, M., CHILDS, P. 2007. *British Cultural Identities*. London: Routledge, 303s. ISBN 0-415-27861-9.

WARREN, S. 2012. The Making of Irish-speaking Ireland: The cultural politics of belonging, diversity and power. In *Ethnicities*, 2012, s. 317-334.

Internetové zdroje

Foras na Gaelige. 2013. [online]. 2013. [cit. 2013. 12. 15]. Dostupné na internete: http://www.gaeilge.ie/Foras_na_Gaeilge/About_Foras_na_Gaeilge.asp

Gaelscoileanna. 2012. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: http://www.gaelscoileanna.ie/?lang=en

Gaelscoileanna. *What is Immersion Education?* 2012. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: http://www.gaelscoileanna.ie/en/immersion-education/cad-e-tumoideachaswhat-is-immersion-education/

Government Statement on the Irish Language. 2006. [online] 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: http://www.pobail.ie/en/IrishLanguage/StatementontheIrishLanguage2006/

IMRAM IRISH LANGUAGE LITERATURE FESTIVAL. 2013. [online]. 2013. [cit. 2013. 12. 15]. Dostupné na internete: http://www.imram.ie/en.html

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

NUI Galway, 2014 [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: http://www.nuigalway.ie/

Official Languages Act. 2003. [online] 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: http://www.irishstatutebook.ie/2003/en/act/pub/0032/index.html

Ó RIAIN, S. 2010. How a Member State can influence EU Language Policy ? – The Case of the Irish Language. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: http://www.docstoc.com/docs/47414367/THE-IRISH-LANGUAGE---DOC

Trinity College Dublin. 2014. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: https://www.tcd.ie/courses/irishstudies/

Seachtain na Gaelige. 2013. [online]. 2013. [cit. 2013. 12. 10]. Dostupné na internete: http://gaeilge2013.ie/en/whats-on/national-events/seachtain-na-gaeilge-irish-language-week/

Údarás na Gaeltachta. 2013. [online]. 2013. [cit. 2012. 12. 15]. Dostupné na internete: http://www.udaras.ie/en/faoin-udaras/ar-rol

20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030. 2010. [online] Available from: http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/20-Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf [cit. 2013. 12. 10].

How to Get Organized in the Doctoral Study

Ako sa ‘zorganizovať’ počas doktorandského štúdia

Mgr. Anna Slatinská
Katedra európskych kultúrnych štúdií FF UMB v Banskej Bystrici
anna.slatinska@umb.sk

Abstract: *Nowadays PhD candidates must face different challenges which are connected with their own research direction, multiplicity of tasks as well as new requirements specific for the labour market. All the mentioned challenges are based on the skills required from the future job applicants referring to the ability of making plans in the long-term period, setting priorities, recognizing urgent and important tasks and increasing awareness in the latest methods within own self-management. The primary aim of the contribution is to reflect strengths and weaknesses during PhD study through the medium of own experience applying the technique of introspection (self-critical thinking) and brainstorming. We were successful in excerpting those items which might seem problematic and difficult to cope with from the point of view of PhD student. Both sides of the doctoral study, namely, strengths and weaknesses play a huge role in the future direction of PhD candidates. Therefore, they should be treated with utmost care and self-criticism. We do not omit suggestions, advice or further recommendations how to improve different self-organization skills in PhD study as they might be of help to the future daily or external students as well as to current students trying to survive in the jungle of foreign paths of research. Hopefully, they will find their place in the long run to elaboration and successful defence of PhD project.*
Key words*: university education, doctoral study, self-management skills, strengths and weaknesses, inventory of best practices.*

Abstrakt: *Študenti doktorandského štúdia čelia v súčasnosti rôznym výzvam, ktoré súvisia s ich vlastným vedeckým smerovaním, multiplicitou úloh, ako i s novými požiadavkami na trhu práce, ktoré vyžadujú od budúcich uchádzačov o zamestnanie schopnosť plánovať v dlhodobom horizonte, vedieť si stanoviť priority, rozpoznať urgentné a dôležité úlohy a ovládať najnovšie metódy v rámci vlastného self-managementu. Primárnym cieľom príspevku je reflexia silných a slabých stránok doktorandského štúdia cez prizmu vlastných doterajších skúseností. Na základe introspekcie a techniky brainstormingu sme získali prehľad o tých stránkach doktorandského štúdia, ktoré sa javia byť z pohľadu doktoranda problematické a ťažko zvládnuteľné v rámci doktorandského štúdia. Kľúčovými aspektmi príspevku sú rady a usmernenia v doktorandskom štúdiu, ktoré budúcim denným i externým študentom môžu uľahčiť náročnú cestu v rámci elaborácie a realizácie vlastného PhD. projektu.*
Kľúčové slová: *univerzitné vzdelávanie, doktorandské štúdium, organizačné zručnosti, silné stránky a slabé stránky, odporúčania.*

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Introduction

The topic of enhancing doctoral study in the best possible way is of crucial importance nowadays not only in the Slovak and European context but also worldwide. On the one hand, it is a hotly debated topic rich in different opinions and suggestions by the experts from different study and research areas. On the other hand, no exact solution how to make the PhD study more efficient and effective has been found yet.

There are many examples taken from the Slovak context referring to what improvements or initial steps could be realized in the future in order to make PhD study more flexible, efficient and effective. PhD candidates or future PhD holders must face a range of different challenges today based on the skills required from the future job applicants related to the ability of making plans in the long-term period, setting priorities, recognizing urgent and important tasks and increasing awareness in the latest methods possibly used within own self-management (Bitušíková, 2003).

Currently, the doctoral students also have to cope with different problems connected with self-balance and psychological hygiene. Therefore, many questions arise on how to manage the time not only efficiently but also effectively in order to reach the set goals. Recognition of the time allocation to specific tasks is of crucial importance. Thus, time organization or time management belongs to those aspects that PhD candidates cannot cope with easily (Wann, 2014).

The second great challenge except for time issue is connected with the fact that there are various tasks demanded from PhD students at the same time. These demands include high-quality research output and excellent organization skills not only in terms of time management.

In the next section of our contribution which emerged as a result of the conference held at the Faculty of Pedagogy within Matej Bel University on 12th November 2014, we will try to outline some of the needs and finally best practices which might seem useful for current and future daily and external PhD candidates.

The subsequent ideas and suggestions were also inspired by author´s participation in the core-team within the project Aktion Österreich-Slowakei in the academic year 2014/2015 which has been aimed at enhancing personal development planning and self-management skills training for PhD candidates.

Description of Particular Needs Aimed at Enhancing Self-management Skills of PhD students

Need of Introspection

As it was mentioned previously, the path to PhD title is a long process, sometimes even a path in the unknown area which might be full of challenges and surprises, both positive and negative. First of all, it is important for each PhD candidate to recognize own strengths and weaknesses. Without them being identified, even a good plan can become a failure. This identification can be explained in terms of being a prerequisite for good self-management skills. Identification of strengths and weaknesses can help students on the way to accomplish all self-set goals and move forward.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Therefore, it is very important to have a look inside ourselves, into our inner world and try to introspect deeply and very carefully what our strengths and weaknesses are. It might be useful to note all of the examples into personal diary so we can add new items if they arise in the process of time. However, the given exercise is also time-consuming as we have to study self-critically what we are good and bad at. So, certain amount of time should be allocated in order to perform this exercise. It is also very important not to forget that we should make the list calmly or with cool head as there is no need to rush if we really want to make positive steps in our personal development planning. So, specific allocation of time for each activity seems to be of great importance. Introspection within PhD study in terms of our weaknesses and strengths might be of huge benefit in order to accomplish first successful steps in doctoral project and get it finalized in the right time.

Need to Perform Multiple Roles

PhD candidates must perform several roles during their doctoral studies. Just to mention a few of them, they have to be good (or excellent!) lecturers, researchers, peers, colleagues, role models, motivators, trainers, organizers and many times they have to fulfil the roles of intercultural mediators as well as psychologists. For some PhD students it is not easy to grasp all of the roles at once as some students can be excellent researchers but bad lecturers or excellent organizers but bad motivators. Some might favour teaching or having lectures with students than writing articles or presenting topics during conferences while others might have a liking for presenting themselves and their research findings in public. Some can be fond of working together in a team while others might be fond of working alone. This is also the question of identity and multiplicity or complexity of identity and PhD candidates as lecturers or teachers are also acquiring their teacher´s or researcher´s identity. So, realization of each role brings with itself the question of identity and flexibility of identity.

Need for Self-Balance

The issue of self-balance is extremely important not only for PhD candidates as the lack of it can result in different psychological and physical problems. Keeping self-balance is very closely connected with good self-management skills as many of the needs go hand in hand together. They are interconnected. Creating a self-balance means having a good navigation in our lives, in terms of our contribution it can be having a good navigation on the personal path to doctoral thesis elaboration and defence. Some students see it as a personal mission they have to realize. Therefore, building an inventory of healthy habits is inevitable. Self-balance does not include only physical but also psychological well-being while not respecting our psychological health can have a negative impact on our performance in terms of physical skills.

There is a plethora of psychological aspects we could describe. Some of those aspects are connected with the commonly known division of people into two categories depending on what persons they are according to their working habits on the axis of different time periods. If we have a closer look at PhD candidates, some prefer staying up all the night, studying, writing articles, preparing for lectures, while others might prefer getting up in the very early morning while everyone is still in bed. These people

can be classified into two groups. The former group belongs to the category of night owls, while the second is characterized as belonging to the group of morning larks. However, there are also people who do mind starting work very early or working till night hours. Again, introspection might help in realizing what group we belong to in the age of diversity and multiculturalism (Haaland, 2014).

The mentioned characteristics is important from the point of view of PhD candidates as they can make a plan according to what type of persons they identify themselves with so their work can be done in the best possible way.

Keeping self-balance is also connected with ability to say no if we are really not able to realize the given task, when we have too many tasks not finished yet or if there is not enough time to realize it. This can be the case of PhD students who work in small-teams where each helping hand is needed. Sometimes their work can be even exploited. Therefore, saying no does not imply being rude. It just says a lot about our assertiveness and knowing ourselves.

In short, keeping own self-balance can limit stress. There are many PhD candidates who hate coping with stressful situations. They get nervous and then they cannot concentrate properly on the set tasks. This is the case of distress which reduces individual´s performance. On the other hand, for some PhD candidates it can have an opposite effect. These people do not mind doing too many tasks at the same time. For them, stress is positive (eustress). Finding a way how to cope with stress can be a step forward to effective personal development planning and self-organization of PhD candidates. This can be also realized on the basis of our own introspection in order to realize if doing things in a very tight way (under stress) makes us nervous or positively activated.

Need to Avoid/Reduce Procrastination

Procrastination seems to be a nightmare of the 21st century because many people do not realized that they are actually procrastinating. Procrastination is a dangerous thing and no cure for that has been found yet. Many people think that putting more urgent tasks for tomorrow or the week after can help them get started but the truth is that time flies so quickly that some things we simply cannot catch up after spending time doing less important things. Procrastination might be suicidal for the assigned tasks and work which should be done on time. My personal experience is that putting off what you can do today does not bring any good as the workload keeps increasing with time.

Procrastination can be also the result of burnout effect. Then, it might be simply easier to have a break and assign some time to relax in order to put oneself together. Even asking a friend or colleague can be helpful.

Need to Give Oneself a Treat

Each demanding task which is successfully realized should be rewarded in some way and each individual knows what the best treat for him/her is. There are also certain assigned tasks which are compulsory for the PhD students. These particular tasks are connected with writing and publishing of articles, giving active presentations at the domestic and international conferences, having lectures with students, defending PhD project, organizing conferences, working in a project team, etc. For each of

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

those activities outlined, one should surely give oneself a treat in order to appreciate all the effort given to that task. It can be even a stimulus or motivation to further work and to getting things done on time.

Conclusion

As a conclusion we would like to give a few general suggestions on how to get better organized in PhD study or on the path to successful PhD program completion and doctoral thesis elaboration. Many students are at loss with how to overcome problems in their study. Hopefully, the following suggestions might be of help during their personal mission.

We selected the most important tips which current or future students might appreciate. They are just suggestions and should not be considered as final but just as possible best practices. The list of our recommendations is not complete and many other tips for enhancing self-management skills of PhD candidates might be added in the process of time. Many of the ideas or techniques mentioned below could be beneficial in the course of doctoral study. They cost no money. They just need to be practiced regularly in order to be lived. These include:

- Acquiring good self-management skills (there are various possibilities which might be of help in learning how to manage time effectively like personal diaries, computer applications, whiteboards with written tasks, etc.)
- Using introspection as much as possible to realize where our weaknesses and strengths are
- Practicing vizualisation (thought action)
- Creating mind maps
- Using a toolbox of other methods (making a list of urgent and important tasks – urgency based system)
- Practicing self-motivation (also motivation of others)
- Getting started (once we enter the flow we continue)
- Getting things done
- Paying attention to our physical and psychological well-being (it is important to make breaks during work), ideal would be dividing time in the following way: Work time/break time/free time
- Creating a habit of working properly
- Giving oneself a treat (Reward based system)
- Setting priorities in professional and personal life (Work & personal life balance)
- Self-reflection (the need of critical thinking)
- Having aesthetic work environment which suits our tastes and needs
- Building (not losing) enthusiasm

References

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

BITUŠÍKOVÁ, A. 2003. Urbánna antropológia. Banská Bystrica: UMB, 96 s. ISBN 80-8055-837-X.

HAALAND, Ø., et al. 2014. Concerns of Diversity. Lillehammer: Lillehammer University College, 121 p. ISBN 978-82-999494-0-8.

WANN, K. 2014. The Importance of Personal Development Planning. In A. Bitušíková, D. Meško, L. Zinner (editors) Empowering Doctoral Candidates through Personal Development Planning, Proceedings. Matej Bel University, Commenius University Bratislava, University of Vienna. (A part of SAIA – Proposal: Get Organized! – Self-Management Training for PhD Candidates)

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operačný program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

APPENDIX 1

Dublin Descriptors[24] (Extract from Working Group on Qualifications Frameworks Report, 2005)

Table 1

Short Cycle Qualification (within or linked to the first cycle)*	First Cycle	Second Cycle	Third cycle
Qualifications that signify completion of the **higher education short cycle (within or linked to the first cycle)** *are awarded to students who:* • have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle; • can apply their knowledge and understanding in occupational contexts; • have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems; • can communicate about their understanding, skills and	*Qualifications that signify completion of* **the first cycle** *are awarded to students who:* • have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study; • can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;	*Qualifications that signify completion of* **the second cycle** *are awarded to students who:* • have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; • can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; • have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical	*Qualifications that signify completion of* **the third cycle** *are awarded to students who:* • have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; • have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; • have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;

[24] Working Group on Qualifications Frameworks Report, 2005 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf; Qualifications Frameworks Working Group Report, 2007 http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/WGQF-report-final2.pdf
THE BOLOGNA FRAMEWORK AND NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS – AN INTRODUCTION. http://www.ehea.info/Uploads/QF/Bologna_Framework_and_Certification_revised_29_02_08.pdf

activities, with peers, supervisors and clients; • have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.	• have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; • can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;	responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements; • can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non- specialist audiences clearly and unambiguously;	• are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; • can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; • can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society.

4

	• have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.	have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.	
Approximately 120 ECTS credits	Typically include 180-24- ECTS credits	Normally carry 90-120 ECTS credits – minimum of 60 ECTS credits at the second cycle level	Credits not specified

*This is not formally part of the Bologna Framework – In adopting the Bologna Framework, Ministers agreed that the Framework would include, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications.

OBJ

APPENDIX 2: PhD student survey

Questions for doctoral students

QUESTIONNAIRE ON DOCTORAL EDUCATION AND THE IMPLEMENTATION OF GUIDELINES FOR POSTGRADUATE DEGREES AT THE UNIVERSITY OF HELSINKI

Background information

Gender

- ☐ **female**
- ☐ **male**

Age

- ☐ **under 25**
- ☐ **25–29**
- ☐ **30–34**
- ☐ **35–39**
- ☐ **40–44**
- ☐ **45–49**
- ☐ **50 or over**

Faculty

- ☐ **Faculty of Agriculture and Forestry**
- ☐ **Faculty of Arts**
- ☐ **Faculty of Behavioural Sciences**
- ☐ **Faculty of Biological and Environmental Sciences**
- ☐ **Faculty of Law**
- ☐ **Faculty of Pharmacy**

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

- ☐ **Faculty of Medicine**
- ☐ **Faculty of Science**
- ☐ **Faculty of Social Sciences**
- ☐ **Faculty of Theology**
- ☐ **Faculty of Veterinary Medicine**

Independent institutes

- ☐ **Aleksanteri Institute**
- ☐ **Finnish Museum of Natural History**
- ☐ **Helsinki Center of Economic Research (HECER)**
- ☐ **Helsinki Institute for Information Technology**
- ☐ **Helsinki Institute of Physics (HIP)**
- ☐ **Institute of Biotechnology**
- ☐ **Institute for Molecular Medicine Finland (FIMM)**
- ☐ **IPR University Center**
- ☐ **Ruralia-institute**
- ☐ **Neuroscience Center**

Field of education/major subject

- ☐ **Agriculture and Forestry**
- ☐ **Dentistry**
- ☐ **Education**
- ☐ **Humanities**
- ☐ **Law**
- ☐ **Medicine**
- ☐ **Natural Sciences**
- ☐ **Pharmacy**
- ☐ **Psychology**

- ☐ **Social Sciences**
- ☐ **Theology**
- ☐ **Veterinary Medicine**

Year of starting postgraduate studies ____

Year of receiving the right to pursue postgraduate studies ____

Estimated year of completing the doctorate_____

I am completing my doctorate in a doctoral programme/graduate school

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**

At the moment, I am completing my doctorate

- ☐ **full time**
- ☐ **part time**

If you plan to pursue an academic career, are you mainly interested in teaching or research?
Select one only

- ☐ **Mainly in teaching**
- ☐ **Both, but mainly in teaching**
- ☐ **Both, but mainly in research**
- ☐ **Mainly in research**

In your estimate, how much time are you currently devoting to teaching and its preparation?

- ☐ **None**
- ☐ **Less than 5 %**
- ☐ **5-10 %**
- ☐ **10–20 %**
- ☐ **20–40 %**

- ☐ **40–60 %**
- ☐ **More than 60 %**

In your estimate, how much time are you currently devoting to administrative tasks?

- ☐ **None**
- ☐ **Less than 5 %**
- ☐ **5-10 %**
- ☐ **10–20 %**
- ☐ **20–40 %**
- ☐ **40–60 %**
- ☐ **More than 60 %**

How are you financing your doctoral studies?
Select one or several alternatives below

- ☐ **Doctoral programme position funded by the Academy of Finland/the Ministry of Education and Culture**
- ☐ **Other employment at the University of Helsinki**
- ☐ **Personal grant**
- ☐ **Project funding**
- ☐ **Student financial aid**
- ☐ **Employment outside the University**
- ☐ **Other, please specify**

Which funding has been the longest in duration?_____

The duration of funding (in the case of grants, give the total duration of grant periods)_____

I work on my dissertation

- ☐ **On my own**
- ☐ **In a research group**
- ☐ **Both on my own and in a group**

My dissertation will be in the form of

- ☐ **monograph**
- ☐ **summary of articles**
- ☐ **I don't know**

The language of my dissertation is

- ☐ **Finnish**
- ☐ **Swedish**
- ☐ **English**
- ☐ **Other, please specify_____**

What is the significance of the following factors for your dissertation project?

1= not important… 5= very important, I don't know	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**don't know**
My supervisor	o	o	o	o	o	o
My research group	o	o	o	o	o	o
My doctoral programme/graduate school	o	o	o	o	o	o
Other doctoral students	o	o	o	o	o	o
My field	o	o	o	o	o	o
My department/institute or division at the University of Helsinki	o	o	o	o	o	o
My Faculty or independent institute	o	o	o	o	o	o
The University of Helsinki or a (sectoral)research institute	o	o	o	o	o	o
Another group or institute, please specify	o	o	o	o	o	o

Which factors have affected your motivation to engage in doing a doctoral degree?

1= not important… 5= very important	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

The doctoral degree was my objective already at the beginning of Master's studies	o	o	o	o	o
I embarked on the research topic when writing my Master's thesis	o	o	o	o	o
Interest in a particular research topic	o	o	o	o	o
Interest in research in general	o	o	o	o	o
A natural continuation of previous studies or work	o	o	o	o	o
Encouragement from the academic staff	o	o	o	o	o
Encouragement by the employer or some other expert	o	o	o	o	o
Obtaining qualifications	o	o	o	o	o
Professional development	o	o	o	o	o
Improved career prospects after the doctorate	o	o	o	o	o
Improved professional status after the doctorate	o	o	o	o	o
Higher salary after the doctorate	o	o	o	o	o
No other career prospect in sight	o	o	o	o	o
Coincidence	o	o	o	o	o
Other factor, please specify	o	o	o	o	o

Please name the three most important factors that have <u>contributed</u> to the progress of your postgraduate studies and doctoral dissertation.

1_____

2_____

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

3_____

Please name the three most important factors that have hindered the progress of your postgraduate studies and doctoral dissertation.

1_____

2_____

3_____

Selection of doctoral students

Please assess how the factors below were implemented when you were selected as a doctoral student?

1= fully disagree… 5= fully agree..., I don't know	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**don't know**
Predetermined criteria were implemented in the selection.	o	o	o	o	o	o
The selection criteria were openly available.	o	o	o	o	o	o
The selection process was transparent.	o	o	o	o	o	o
During the selection process, the availability of supervision and support in the field of my dissertation was ensured.	o	o	o	o	o	o
The selection was decided by a postgraduate admissions committee or an equivalent group.	o	o	o	o	o	o

Do you think the selection process of doctoral students should be developed further?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**

If yes, how should the selection process be developed? _____

Supervision and the personal study plan (PSP) / research, education and career plan

Who supervises your postgraduate studies and doctoral dissertation?

- ☐ **One appointed supervisor**
- ☐ **Several appointed supervisors/a supervisory group**
- ☐ **I have no supervisor**
- ☐ **I don't know**
- ☐ **Someone else, please specify _____**

Please assess the significance of the below individuals or groups for the supervision of your postgraduate studies and dissertation.

1= not important… 5= very important, I don't know	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**don't know**
First supervisor/senior researcher	o	o	o	o	o	o
Co-supervisor/junior researcher	o	o	o	o	o	o
Other members of the supervisory group	o	o	o	o	o	o
Support/follow-up/advisory group	o	o	o	o	o	o
Other postgraduate students	o	o	o	o	o	o
Other members of the research group	o	o	o	o	o	o
Someone else/another group, please specify	o	o	o	o	o	o

How often do you receive supervision?

- ☐ **Daily**
- ☐ **Weekly**
- ☐ **Once a month**
- ☐ **Once every two months**
- ☐ **Once every six months**
- ☐ **Less frequently**

In your opinion, what are a supervisor's three most important tasks?

1_____

2_____

3_____

Have you changed supervisors in the course of your postgraduate studies and dissertation project?

- ☐ **Yes, of my own initiative**
- ☐ **Yes, for some other reason**
- ☐ **No**
- ☐ **I have considered changing supervisors**

If you have changed or considered changing your supervisors, please state the reason. _____

At the beginning of postgraduate studies and the dissertation project, I received supervision and orientation in the following aspects.

1= none… 5= a great deal	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Postgraduate studies in general	o	o	o	o	o
Teaching related to doctoral education	o	o	o	o	o
Drafting of the PSP or the research, education and career plan	o	o	o	o	o
Integration into the scholarly community	o	o	o	o	o
International cooperation	o	o	o	o	o
Other points relevant at the initial stage of studies, please specify	o	o	o	o	o

Have you done with your supervisor(s)a personal study plan (PSP) for doctoral education and/or a research proposal (including a plan for the progress of studies and the possible education and career plan)?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**

☐ **I don't know**

Have you updated the PSP and/or the research proposal (including a plan for the progress of studies) and the possible education and career plan regularly with your supervisor(s)?

☐ **Yes, I am happy with the updates**
☐ **Yes, I am not happy with the updates**
☐ **No updates have been made**

Do you have comments or suggestions for further development of PSP in doctoral education?

_____
_____

As my postgraduate studies and dissertation project have <u>progressed further</u>, I have received supervision and orientation in the following aspects.

1= none… 5= a great deal	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Planning and methods of research	o	o	o	o	o
Literature and theories	o	o	o	o	o
Analysis of research material and presentation of results	o	o	o	o	o
Academic writing	o	o	o	o	o
Research ethics, applications for research approval	o	o	o	o	o
Developing as a researcher	o	o	o	o	o
Developing new ideas	o	o	o	o	o
Acquisition of funding	o	o	o	o	o
Networking nationally	o	o	o	o	o
Networking internationally	o	o	o	o	o

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Career planning	o	o	o	o	o
General supervision policies	o	o	o	o	o
The rights and obligations of doctoral students	o	o	o	o	o
The rights and obligations of supervisors	o	o	o	o	o
Other points relevant for postgraduate studies, please specify	o	o	o	o	o

The following section concerns supervision and the conditions of doctoral education

1=fully disagree… 5= fully agree	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
I often receive constructive criticism for my SKILLS and expertise	o	o	o	o	o
My expertise is put to use in the research community	o	o	o	o	o
I feel that I am treated with respect	o	o	o	o	o
I feel that the other members of the research community appreciate my work	o	o	o	o	o
I receive encouragement and personal attention from my supervisors	o	o	o	o	o
I feel that my supervisors are interested in my opinions	o	o	o	o	o
The relationships between doctoral students are marked by competition	o	o	o	o	o
I feel accepted by the research community	o	o	o	o	o
I feel appreciated by my supervisors	o	o	o	o	o
There is a good sense of collegiality between researchers	o	o	o	o	o
I feel like an outsider in my own research community	o	o	o	o	o

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

I can discuss openly any problems related to my doctoral education with my supervisors	o	o	o	o	o
Rights and responsibilities between me and the other doctoral students in my immediate surroundings are equally distributed	o	o	o	o	o
I receive encouragement and support from the other doctoral students	o	o	o	o	o
My research community addresses problems in a constructive way	o	o	o	o	o
I have been bullied during my doctoral education	o	o	o	o	o
I am treated equally in my research community	o	o	o	o	o
I can influence matters concerning doctoral education in my research community	o	o	o	o	o
I have the facilities and equipment I need at my disposal	o	o	o	o	o
Supervision has been based on the general guidelines for the supervision of research and studies issued by the faculty/doctoral programme	o	o	o	o	o

Are you satisfied with your supervision?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**
- ☐ **Partly**

Please state the reasons_____

How would you improve the supervision of doctoral studies? _____

Studies leading to the doctoral degree

Besides the dissertation, the requirements for the doctoral degree include 60-80 credits worth of postgraduate studies.
(40-60 credits in medicine, dentistry and veterinary medicine.)

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

To what extent do the following areas of expertise form a part of your doctoral degree either as independent courses or as part of the dissertation research project?

1= to no extent… 5= to a great extent	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Expertise related to the research field	o	o	o	o	o
Expertise related to research methods	o	o	o	o	o
Research ethics	o	o	o	o	o
Philosophy of science	o	o	o	o	o
Academic communication SKILLS	o	o	o	o	o
Academic writing	o	o	o	o	o
Popularisation of science	o	o	o	o	o
International activities	o	o	o	o	o
Language SKILLS	o	o	o	o	o
Information literacy	o	o	o	o	o
Technology SKILLS	o	o	o	o	o
Presentation and interaction SKILLS	o	o	o	o	o
University pedagogics (teaching SKILLS)	o	o	o	o	o
Career planning	o	o	o	o	o
Expertise related to project work	o	o	o	o	o
Leadership SKILLS	o	o	o	o	o

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Applying for funding	o	o	o	o	o
Business SKILLS	o	o	o	o	o
Expertise in IPR (intellectual property rights)Expertise in IPR (intellectual property rights)	o	o	o	o	o
Entrepreneurship	o	o	o	o	o
Commercialisation of research results	o	o	o	o	o
Other area of expertise, please specify	o	o	o	o	o

What kind of training should be more readily available? _____

Assess how well the below factors have worked for you.

My studies required for the doctoral degree

1= fully disagree… 5= fully agree	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
have supported the research work conducted for the doctoral dissertation	o	o	o	o	o
have provided SKILLS for research work	o	o	o	o	o
have provided SKILLS for other expert assignments	o	o	o	o	o
have provided SKILLS necessary on the labour market outside academia	o	o	o	o	o
have progressed as planned	o	o	o	o	o
are too broad in scope (no. of credits)	o	o	o	o	o
are of appropriate scope so that full-time students are able to complete the degree in four years	o	o	o	o	o

Are the grounds for the grading scale of doctoral dissertations publicly available?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**
- ☐ **I don't know**

Have you considered withdrawing from your doctoral studies?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**

If yes, please state the reasons._____

Please assess the level of your satisfaction with your doctoral education.

1= very dissatisfied... 5= very satisfied	1	2	3	4	5
Please assess the level of your satisfaction with your doctoral education	o	o	o	o	o

How would you develop doctoral education?

_____
_____

APPENDIX 3. Principal Investigators (PI) Survey

Questions for principal investigators

QUESTIONNAIRE ON DOCTORAL EDUCATION AND THE IMPLEMENTATION OF GUIDELINES FOR POSTGRADUATE DEGREES AT THE UNIVERSITY OF HELSINKI

Background information

Gender

☐ **female**
☐ **male**

Age

☐ **under 25**
☐ **25–29**
☐ **30–34**
☐ **35–39**
☐ **40–44**
☐ **45–49**
☐ **50-54**
☐ **55–59**
☐ **60–64**
☐ **65 or over**

Position at the University

☐ **Postdoctoral Researcher/University Instructor**
☐ **University Researcher/University Lecturer**
☐ **Professor/Research Director**

Faculty

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

- ☐ **Faculty of Agriculture and Forestry**
- ☐ **Faculty of Arts**
- ☐ **Faculty of Behavioural Sciences**
- ☐ **Faculty of Biological and Environmental Sciences**
- ☐ **Faculty of Law**
- ☐ **Faculty of Pharmacy**
- ☐ **Faculty of Medicine**
- ☐ **Faculty of Science**
- ☐ **Faculty of Social Sciences**
- ☐ **Faculty of Theology**
- ☐ **Faculty of Veterinary Medicine**

Independent institutes

- ☐ **Aleksanteri Institute**
- ☐ **Finnish Museum of Natural History**
- ☐ **Helsinki Center of Economic Research (HECER)**
- ☐ **Helsinki Institute for Information Technology**
- ☐ **Helsinki Institute of Physics (HIP)**
- ☐ **Institute of Biotechnology**
- ☐ **Institute for Molecular Medicine Finland (FIMM)**
- ☐ **IPR University Center**
- ☐ **Ruralia-institute**
- ☐ **Neuroscience Center**

Field of education/major subject

- ☐ **Agriculture and Forestry**
- ☐ **Dentistry**
- ☐ **Education**

- ☐ **Humanities**
- ☐ **Law**
- ☐ **Medicine**
- ☐ **Natural Sciences**
- ☐ **Pharmacy**
- ☐ **Psychology**
- ☐ **Social Sciences**
- ☐ **Theology**
- ☐ **Veterinary Medicine**

I have supervised doctoral dissertations since_____

The number of completed doctoral dissertations under my supervision from 2005 to 2010_____

The number of doctoral students currently under my supervision (incl. other students than University of Helsinki)_____

In my opinion, the number of students under my supervision is

- ☐ **too high**
- ☐ **too small**
- ☐ **suitable**

The primary source of funding of the doctoral students under my supervision
Select one or several alternatives below

- ☐ **Doctoral programme position funded by the Academy of Finland/the Ministry of Education and Culture**
- ☐ **Other employment at the University of Helsinki**
- ☐ **Personal grant**
- ☐ **Project funding**
- ☐ **Student financial aid**
- ☐ **Employment outside the University**
- ☐ **Other, please specify**

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

On average, how long do your students take to complete their doctoral degree?

- ☐ **4 years of less**
- ☐ **4-6 years**
- ☐ **More than 6 years**

The students under my supervision typically work on their dissertations

- ☐ **On their own**
- ☐ **In a research group**
- ☐ **Both on their own and in a group**

The students under my supervision typically work on

- ☐ **monograph**
- ☐ **summary of articles**

The students under my supervision typically write their dissertations in

- ☐ **Finnish**
- ☐ **Swedish**
- ☐ **English**
- ☐ **Other, please specify_____**

Please name the three most important factors that contribute to the progress of postgraduate studies and the doctoral dissertation.

1_____

2_____

3_____

Please name the three most important factors that hinder the progress of postgraduate studies and the doctoral dissertation.

1_____

2_____

3_____

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Selection of doctoral students

Please assess how the factors below are implemented in the selection of your own doctoral students.

1= fully disagree… 5= fully agree, I don't know	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**don't know**
Predetermined criteria are implemented in the selection.	o	o	o	o	o	o
The selection criteria are openly available.	o	o	o	o	o	o
The selection process is transparent	o	o	o	o	o	o
During the selection process, the availability of supervision and support for students is ensured.	o	o	o	o	o	o
The selection of doctoral students is decided by a postgraduate admissions committee or some other equivalent group.	o	o	o	o	o	o

Do you think the selection process of doctoral students should be developed further?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**

If yes, how should the selection process be developed? _____

Supervision and the personal study plan (PSP) / research, education and career plan

In your researcher community, who is primarily responsible for the provision of supervision and support for doctoral students?
Select one or several alternatives below

- ☐ **Each doctoral student has one appointed supervisor**
- ☐ **Each doctoral student has several appointed supervisors/a supervisory group**
- ☐ **I don't know**
- ☐ **Someone else, please specify**

Please assess the significance of the below individuals or groups for the supervision of dissertations in your unit.

1= not important… 5= very important... I don't know	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**don't know**
First supervisor/senior researcher	o	o	o	o	o	o
Co-supervisor/junior researcher	o	o	o	o	o	o
Other members of the supervisory group	o	o	o	o	o	o
Support/follow-up/advisory group	o	o	o	o	o	o
Other postgraduate students	o	o	o	o	o	o
Other members of the research group	o	o	o	o	o	o
Someone else/another group, please spesify_____	o	o	o	o	o	o

On average, how often does your individual doctoral student receive supervision?

- ☐ **Daily**
- ☐ **Weekly**
- ☐ **Once a month**
- ☐ **Once every two months**
- ☐ **Once every six months**
- ☐ **Less frequently**

In your opinion, what are a supervisor's three most important tasks?

1_____

2_____

3_____

Please estimate the amount of attention you give to the following aspects in supervision and orientation at the beginning of postgraduate studies.

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

1= none… 5= a great deal	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Postgraduate studies in general	o	o	o	o	o
Teaching related to doctoral education	o	o	o	o	o
Drafting of the PSP or the research, education and career plan	o	o	o	o	o
Integration into the scholarly community	o	o	o	o	o
International cooperation	o	o	o	o	o
Other points relevant at the initial stage of studies, please specify	o	o	o	o	o

Please estimate the amount of attention you give to the following aspects in supervision and orientation as postgraduate studies progress further.

1= none… 5= a great deal	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Planning and methods of research	o	o	o	o	o
Literature and theories	o	o	o	o	o
Analysis of research material and presentation of results	o	o	o	o	o
Academic writing	o	o	o	o	o
Research ethics, applications for research approval	o	o	o	o	o
Developing as a researcher	o	o	o	o	o
Developing new ideas	o	o	o	o	o
Acquisition of funding	o	o	o	o	o
Networking nationally	o	o	o	o	o

Networking internationally	o	o	o	o	o
Career planning	o	o	o	o	o
General supervision policies	o	o	o	o	o
The rights and obligations of doctoral students	o	o	o	o	o
The rights and obligations of supervisors	o	o	o	o	o
Other points relevant for postgraduate studies, please specify_____	o	o	o	o	o

Have you done with your doctoral students personal study plan (PSP) for doctoral education and/or a research proposal (including a plan for the progress of studies and the possible education and career plan)?

☐ **Yes**
☐ **No**

Have you updated the PSP and/or the research proposal (including a plan for the progress of studies) and the possible education and career plan regularly with your students?

☐ **Yes**
☐ **No**

Do you have comments or suggestions for further development of PSP in doctoral education?

_____
_____

Do you wish to receive support or training for your duties as supervisor?

☐ **Yes**
☐ **No**

If yes, what kind of support or training do you wish to receive? _____

How would you improve the supervision of doctoral studies? _____

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Studies leading to the doctoral degree

Besides the dissertation, the requirements for the doctoral degree include 60-80 credits worth of postgraduate studies. (40-60 credits in medicine, dentistry and veterinary medicine.)

How do you rate the significance of the below areas of expertise in the doctoral degree either as independent courses or as part of the dissertation research project?

1= to no extent… 5= to a great extent	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Expertise related to the research field	o	o	o	o	o
Expertise related to research methods	o	o	o	o	o
Research ethics	o	o	o	o	o
Philosophy of science	o	o	o	o	o
Academic communication SKILLS	o	o	o	o	o
Academic writing	o	o	o	o	o
Popularisation of science	o	o	o	o	o
International activities	o	o	o	o	o
Language SKILLS	o	o	o	o	o
Information literacy	o	o	o	o	o
Technology SKILLS	o	o	o	o	o
Presentation and interaction SKILLS	o	o	o	o	o
University pedagogics (teaching SKILLS)	o	o	o	o	o
Career planning	o	o	o	o	o

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Expertise related to project work	o	o	o	o	o
Leadership SKILLS	o	o	o	o	o
Applying for funding	o	o	o	o	o
Business SKILLS	o	o	o	o	o
Expertise in IPR (intellectual property rights)Expertise in IPR (intellectual property rights)	o	o	o	o	o
Entrepreneurship	o	o	o	o	o
Commercialisation of research results	o	o	o	o	o
Other area of expertise, please specify_____	o	o	o	o	o

What kind of training should be more readily available for the doctoral students? _____

Assess how well the below factors work for the doctoral students under your supervision.

The studies required for the doctoral degree

1= fully disagree… 5= fully agree	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
have supported the research work conducted for the doctoral dissertation	o	o	o	o	o
have provided SKILLS for research work	o	o	o	o	o
have provided SKILLS for other expert assignments	o	o	o	o	o
have provided SKILLS necessary on the labour market outside academia	o	o	o	o	o
have progressed as planned	o	o	o	o	o

are too broad in scope (no. of credits)	o	o	o	o	o
are of appropriate scope so that full-time students are able to complete the degree in four years	o	o	o	o	o

Does a clear description of the grading scale of doctoral dissertations exist?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**
- ☐ **I don't know**

Are the grounds for the grading scale of doctoral dissertations publicly available?

- ☐ **Yes**
- ☐ **No**
- ☐ **I don't know**

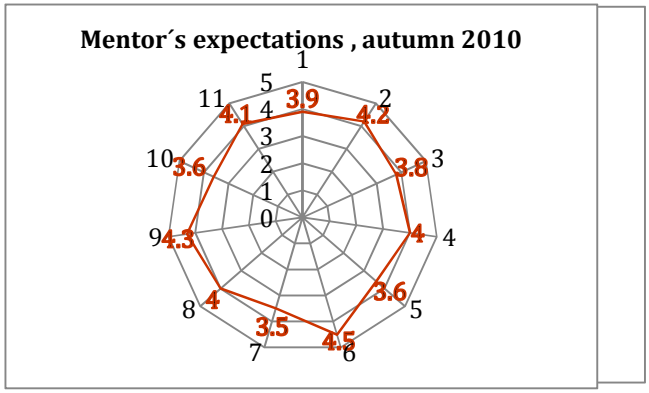
The monitoring of postgraduate study progress

1= fully disagree… 5= fully agree, I don't know	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**don't know**
supports the progress of postgraduate studies and the doctoral dissertation	o	o	o	o	o	o
facilitates the resourcing of supervision	o	o	o	o	o	o

How would you develop doctoral education?

_____
_____

APPENDIX 4



Questionnaire 1, Expectations: I expect of peer-mentoring education…

1 …increase of self-knowledge, self-respect and interaction skills	7 …shared support in developing myself
2 …new models of action and learning in the learning community	8 … discussions and experiences of how to act ethically and well as a member and representative of the working community in networks
3 …reflection on significant experiences together with the peer-mentor group	9 …discussions and shared experiences of how to take care of one´s and the others´ coping at work in different organizations
4 …learning and deepening the social media skills	10 …learning to act in multicultural and heterogeneous groups
5 …the support of the group in my professional work	11 …construction of a holistic conception of the possibilities of developing my competence and that of the others in all organization
6 …discussions from which I could learn and which would enhance me to grow as a peer-mentor	

Questionnaire 2, Feedback: Peer-mentoring education has …

1 …increased my self-knowledge, self-respect and interaction skills	7. …has acted as a community in which I can talk of the themes that I feel interesting
2 …given me new models of action and learning in the learning community	8. …helped see myself as an important part of a wider work community and pay attention to the ethical action of work community members
3 …offered me opportunities to reflect on significant experiences together with the peer-mentor group	9. …given provisions to take care of my own and the others´ well-being at work
4 …has given me chances to learn and deepen my social media skills	10 …given knowledge of meeting multicultural and heterogeneous groups
5 …supported my development as a teacher and peer-mentor during the school year	11 … helped me construct a holistic conception of the educational organization and pay attention to the colleagues´ possibilities to develop
6. …the contents of peer-mentor education have met my expectations and motivated me to develop myself	12 … helped me develop the following competences/ qualities/ aspects (open answers)

Európska únia
Európsky sociálny fond
Operačný program VZDELÁVANIE
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ