

VYSOKÁ ŠKOLA DTI

**MOŽNOSTI ĎALŠIEHO PROFESIJNÉHO
VZDELÁVANIA UČITEĽOV**

DIZERTAČNÁ PRÁCA

Študijný program: **Didaktika technických a profesijných predmetov(7553V04)**

Študijný odbor: **Učiteľstvo a pedagogické vedy**

Vedúci práce: **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, PhD., MBA**

Dubnica nad Váhom 2024

PaedDr. Adriana Neuwirth



Vysoká škola DTI

DTI University

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovakia

ZADANIE DIZERTAČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: Adriana Neuwirth

Názov dizertačnej práce: Možnosti ďalšieho profesijného vzdelávania učiteľov

Akademický rok: 2023/2024

Anotácia:

Dizertačná práca súvisí s problematikou vzdelávania učiteľov SŠ v Českej republike v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja (OSR). Hlavným cieľom bolo vytvoriť ucelenú štruktúru determinantov, ktoré motivujú učiteľov k vzdelávaniu v OSR. Na základe toho získať prehľad o úrovni vzdelanosti v oblasti osobnostného rozvoja učiteľov v každej oblasti ich vnútorného aj vonkajšieho sveta a určiť, čo je hlavnou bariérou pre ich ďalšie vzdelávanie. Zámerom bolo tiež predstaviť pilotnú štruktúru - model ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti OSR ako jeden z hlavných determinantov k motivácii a vzdelávaniu. Dizertačná práca popisuje aj metodiku výskumu, kde sme ako prioritnú metódu skúmania zvolili výskum kvantitatívny, doplnený metódou perцепčného pozorovania. Zisťovali sme motívy, postoje a bariéry cieľovej skupiny učiteľov SŠ v oblasti ďalšieho vzdelávania v OSR. Výsledky, ku ktorým sa výskum dopracoval, poskytlí náhľad do reálneho života učiteľov, zameral sa na problémy, ktoré majú bezprostredný vzťah k postojom, motivačným faktorom a niektorým osobnostným predpokladom pre ich vlastný rozvoj.

Vedúci dizertačnej práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, PhD., MBA

Rektor: doc. PaedDr. Tomáš Lengyelfalussy, PhD., MBA

Čestné vyhlásenie

Čestne vyhlasujem, že túto dizertačnú prácu som vypracovala samostatne na základe vlastných teoretických a praktických poznatkov, štúdia a použitia publikačných a iných zdrojov uvedených v zozname na konci práce.

V Dubnici nad Váhom, dňa

.....
podpis študenta

Pod'akovanie

Ďakujem profesorovi Jaroslavovi Veteškovi za odborné vedenie, spoluprácu, pomoc, ochotu a poskytnutie cenných a užitočných rád pre spracovanie tejto dizertačnej práce. Ďalej ďakujem vedeniu stredných škôl a ich zamestnancom, ktorí sa zúčastnili môjho výskumu a poskytli dôležité dáta pre empirickú časť mojej práce. V neposlednej rade patrí poďakovanie môjmu mužovi za trpezlivosť, veľkú oporu a technickú pomoc.

Abstrakt

NEUWIRTH, Adriana: *Možnosti ďalšieho profesijného vzdelávania učiteľov*. [Dizertačná práca]. Vysoká škola DTI. Vedúci práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, PhD., MBA. Stupeň odbornej kvalifikácie: Doktor pedagogiky. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2024. 168 strán, 9 príloh (42strán).

Predkladaná dizertačná práca súvisí s problematikou vzdelávania učiteľov v Českej republike v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja (ďalej iba OSR). Kládla si niekoľko cieľov. Hlavným cieľom bolo nájsť a vytvoriť základné determinanty pre ucelenú štruktúru a motiváciu k vzdelávaniu v OSR a získať prehľad o úrovni vzdelanosti v osobnostnom a sociálnom rozvoji učiteľov stredných škôl, a to v oblasti pracovnej, rodinnej a spoločenskej. Hľadali sme, čo je motiváciou a čo bariérou pre ich ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti. Naším zámerom bolo tiež predstaviť pilotnú štruktúru - model ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti OSR.

Dizertačná práca oboznamuje čitateľa o získanom prehľade autorky k danej problematike vo všeobecnosti z hľadiska iných domácich aj zahraničných autorov. V ďalšej časti sa dotýkame aktuálnosti osobnostného a sociálneho rozvoja, predstavujeme ho v prepojení s vednými disciplínami (psychológia, pedagogika, sociológia) a priamo sa dotýkame života učiteľa nielen cez jeho profesiu, ale aj jeho osobný život. V ďalšej časti sa práca ubera horizontálnym a vertikálnym členením ďalej predstavované štruktúry - modelu OSR, pričom horizontálne členenie nám ukáže problematiku z perspektívy nástroja pre budovanie vlastného života učiteľa cez tzv. „šesťsten“, ktorý názorne stvárňuje potreby jeho jednotlivých oblastí života, ktoré by si mal chrániť a rozvíjať. Vertikálne členenie nás zavedie k emocionálnym oblastiam ovplyvňujúcim mieru jeho osobnostného rozvoja: sebauvedomenie, sebaregulácia, sebamotivácia, empatia, sociálne kompetencie. Tato grafická štruktúra s horizontálnym a vertikálnym členením tvorí tzv. **Model ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja** (ďalej iba MODEL OSR), ktorý je v predkladanej práci pilotne predstavený. V dizertačnej práci popisujeme ciele a metodiku výskumu, kde ako prioritnú metódu skúmania sme zvolili kvantitatívny výskum doplnený metódou participačného pozorovania, zisťovali sme úroveň oblastí

emocionálnej inteligencie u učiteľov, hľadali sme motivácie, bariéry a postoje cieľovej skupiny učiteľov v oblasti ďalšieho vzdelávania v OSR.

Výsledky, ku ktorým sme sa dopracovali a v empirickej časti interpretovali, poskytnú obraz k pochopeniu reálneho sveta učiteľov, vo vzťahu k ich prežívaniu života, bezprostredného vzťahu k problémom pracovným i osobným a vykresľujú ich postoje k motivačným zdrojom, bariéram a niektorým osobnostným predpokladom.

Kľúčové slová: učiteľ, ďalšie vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie, profesijné vzdelávanie, škola, osobnostný a sociálny rozvoj, model vzdelávania, emocionálna inteligencia, životná stabilita, semináre

Abstract

NEUWIRTH, Adriana: Possibilities of further professional education of teachers. [Dissertation thesis]. DTI University. Supervisor: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, PhD., MBA. Degree of Qualification: Doctor of pedagogy. Dubnica nad Váhom: VS DTI, 2024. 168 pages, 16 attachments (42 pages).

The present dissertation is related to the issue of teacher education in the Czech Republic in the field of personal and social development. It has several objectives. The main aim was to find and establish the basic determinants for a comprehensive structure and motivation for education in personal and social development and to get an overview of the level of education in the personal and social development of secondary school teachers, namely in the field of work, family and social. We looked for what is a motivation and what is a barrier for their further education in this area. Our intention was also to present a pilot model for teacher training in the area of personal and social development.

The dissertation informs the reader of the author's acquired overview of the subject in general from the point of view of other domestic and foreign authors. In the next section, we touch upon the relevance of personal and social development, presenting it in connection with the scientific disciplines (psychology, pedagogy, sociology) and directly touching upon the life of a teacher not only through his/her profession, but also through his/her personal life. In the next part, the thesis follows the horizontal and vertical articulation of the OSR. Model presented below, while the horizontal articulation shows us the issue from the perspective of a tool for building the teacher's own life through the so-called "six walls", which illustrate the needs of his/her different areas of life, which he/she should protect and develop. The vertical breakdown takes us to the emotional areas that influence the degree of his personal development: self-awareness, self-regulation, self-motivation, empathy, social competences. This horizontal and vertical articulation constitutes the Model of teachers' further education in the field of personal and social development, which is piloted in the present work. In this dissertation, we describe the objectives and methodology of the research, where we chose quantitative research as a priority method of investigation, complemented by the method of participant observation, we investigated the level of

emotional intelligence areas in teachers, we searched for motivations, barriers and attitudes of the target group of teachers in the field of further education in PSD.

The results arrived at and interpreted in the empirical section provided a picture to understand the real world of teachers, in relation to their experience of life, their immediate relationship to professional and personal problems, and portray their attitudes towards motivational resources, barriers and some personality assumptions.

Key words: teacher, continuing education, lifelong learning, professional education, school, personal and social development, educational model, emotional intelligence, life stability, seminars

OBSAH

ZOZNAM TABULIEK A ILUSTRÁCIÍ.....	11
ZOZNAM SKRATIEK A ZNAČIEK.....	14
ÚVOD	15
1 SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY DOMA I V ZAHRANIČÍ	19
1.1 ZÁKLADNÉ POJMY.....	20
1.2 CIELE A ÚLOHY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA.....	24
1.3 LEGISLATÍVNY RÁMEC ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV V ČR	26
1.4 POROVNANIE S EURÓPSKYMÍ KRAJINAMI.....	28
1.5 VÝSKUMY V OBLASTI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V ČR	31
1.6 METÓDY A FORMY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV.....	34
1.7 MOTIVÁCIE K ĎALŠIEMU VZDELÁVANIU UČITEĽOV	36
1.8 BARIÉRY V ĎALŠOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV	38
2 OSOBNOSTNÝ A SOCIÁLNY ROZVOJ.....	40
2.1 OSOBNOSTNÝ - SOCIÁLNY ROZVOJ A UČITEĽ.....	45
2.2 OSOBNOSTNÝ - SOCIÁLNY ROZVOJ A PSYCHOLÓGIA	46
2.3 OSOBNOSTNÝ - SOCIÁLNY ROZVOJ A PEDAGOGIKA	48
2.4 OSOBNOSTNÝ - SOCIÁLNY ROZVOJ A SOCIOLOGIA	51
3 MODEL ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV V OSOBNOSTNOM A SOCIÁLNO M ROZVOJI	53
3.1 ŠTRUKTÚRA MODELU OSR.....	54
3.2 HORIZONTÁLNE ČLENENIE	54
3.2.1 <i>Budúcnosť</i>	56
3.2.2 <i>Rodina</i>	57
3.2.3 <i>Priatel'ia</i>	60
3.2.4 <i>Práca</i>	61
3.2.5 <i>Základňa</i>	62
3.2.6 <i>Duchovno</i>	63
3.3 VERTIKÁLNE ČLENENIE	65
3.3.1 <i>Sebapoznanie</i>	68
3.3.2 <i>Sebaregulácia</i>	69
3.3.3 <i>Sebamotivácia</i>	70
3.3.4 <i>Empatia</i>	71
3.3.5 <i>Sociálne kompetencie</i>	72
EMPIRICKÁ ČASŤ	74
4 CIELE DIZERTAČNEJ PRÁCE	74

5	METODIKA VÝSKUMU A METÓDY SKÚMANIA	75
6	ORGANIZÁCIA VÝSKUMU	79
6.1	PRÍPRAVA VÝSKUMU	79
6.2	ĎALŠIE ZÁKLADNÉ KROKY VÝSKUMU	80
7	VÝBER VZORKY VÝSKUMU	83
8	TVORBA VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV	84
8.1	TVORBA MODELU OSR.....	84
8.2	TVORBA DOTAZNÍKU OSR.....	85
8.2.1	<i>Jednotlivé časti DOTAZNÍKA OSR.....</i>	<i>85</i>
8.2.2	<i>Podmienky zapisovania a vzhľad.....</i>	<i>87</i>
8.3	APLIKÁCIA VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV	88
9	PILOTNÉ OVERENIE METODIKY VÝSKUMU	89
9.1	SKÚŠOBNÉ DOTAZOVANIE	89
9.2	PSYCHOLOGICKÁ KONZULTÁCIA	89
9.3	NÁVRHY K ÚPRAVE	90
10	REALIZÁCIA VÝSKUMU.....	91
11	SPRACOVANIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU.....	92
12	INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU.....	94
12.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY.....	94
12.1.1	<i>Všeobecné výsledky</i>	<i>94</i>
12.1.2	<i>Analýza úrovne EI</i>	<i>120</i>
12.1.3	<i>Analýza úrovne ŽS.....</i>	<i>124</i>
12.1.4	<i>Porovnanie výsledkov EI medzi školami</i>	<i>127</i>
12.1.5	<i>Porovnanie výsledkov ŽS medzi školami.....</i>	<i>134</i>
12.1.6	<i>Záver.....</i>	<i>140</i>
12.2	UKÁŽKA VÝSLEDKOV JEDNEJ ŠKOLY	141
12.2.1	<i>Analýza úrovne EI</i>	<i>141</i>
12.2.2	<i>Analýza úrovne ŽS.....</i>	<i>144</i>
12.2.3	<i>Záver.....</i>	<i>147</i>
12.3	HYPOTÉZY.....	148
13	DISKUSIA	154
	ZÁVER.....	159
	PUBLIKAČNÉ ZDROJE (APA).....	162
	PRÍLOHY	168

ZOZNAM TABULIEK A ILUSTRÁCIÍ

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1	Hodnotové pásma	93
Tabuľka 2	Zaradenie do vekovej kategórie	94
Tabuľka 3	Genderové zaradenie	96
Tabuľka 4	Máte deti?	98
Tabuľka 5	Rodinný stav	100
Tabuľka 6	Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	102
Tabuľka 7	Dĺžka pedagogickej praxe	104
Tabuľka 8	Povedomie o vzdelávaní v OSR	106
Tabuľka 9	Forma vzdelávania v OSR	107
Tabuľka 10	Záujem zlepšiť kvalitu vlastného života	108
Tabuľka 11	Záujem o vlastný OSR	109
Tabuľka 12	Bariéry vo vzdelávaní OSR	110
Tabuľka 13	Pozitívna pracovná komunikácia	111
Tabuľka 14	Negatívna pracovná komunikácia	112
Tabuľka 15	Vlastné príčiny nedorozumenia v komunikácii	113
Tabuľka 16	Pozitívne pracovné činnosti	114
Tabuľka 17	Negatívne pracovné činnosti	116
Tabuľka 18	Pozitívna rodinná komunikácia	117
Tabuľka 19	Negatívna rodinná komunikácia	118
Tabuľka 20	Príčiny z druhej strany pri nedorozumení v komunikácii	119
Tabuľka 21	Úroveň roviny EI – celkové výsledky	120
Tabuľka 22	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI – celkovo	122
Tabuľka 23	Absolútne a relatívne údaje pásma v jednotlivých oblastiach EI	123
Tabuľka 24	Úroveň roviny ŽS – celkové výsledky	124
Tabuľka 25	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS – celkovo	125
Tabuľka 26	Absolútne a relatívne údaje pásma v jednotlivých oblastiach ŽS	127
Tabuľka 27	Úroveň EI – porovnanie medzi školami	128
Tabuľka 28	Úroveň ŽS – porovnanie medzi školami	134

Tabuľka 29	Úroveň roviny EI – Škola 1	141
Tabuľka 30	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI Škola 1	143
Tabuľka 31	Úroveň roviny ŽS – Škola 1	144
Tabuľka 32	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS Škola 1	146
Tabuľka 33	Hypotéza č. 1: Vzťah EI k veku	148
Tabuľka 34	Hypotéza č. 2: Hodnota EI pre oblasti ŽS	149
Tabuľka 35	Hypotéza č. 3: Úrovne EI pre oblasť práce	151
Tabuľka 36	Hypotéza č. 4: Úroveň EI a ŽS vo vzťahu k záujmu o vzd. v OSR	152

Zoznam grafov

Graf 1	Zaradenie do vekovej kategórie	94
Graf 2	Vzťah EI a ŽS k veku	95
Graf 3	Genderové zaradenie	96
Graf 4	Vzťah EI a ŽS k pohlaviu	97
Graf 5	Máte deti?	98
Graf 6	Vzťah EI a ŽS k starostlivosti o deti v rodine	99
Graf 7	Rodinný stav	100
Graf 8	Vzťah EI a ŽS k rodinnému stavu	101
Graf 9	Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	102
Graf 10	Vzťah EI a ŽS k vzdelaniu	103
Graf 11	Dĺžka pedagogickej praxe	104
Graf 12	Vzťah EI a ŽS k dĺžke pedagogickej praxe	105
Graf 13	Povedomie o vzdelávaní v OSR	106
Graf 14	Forma vzdelávania v OSR	107
Graf 15	Záujem zlepšiť kvalitu vlastného života	108
Graf 16	Záujem o vlastný OSR	109
Graf 17	Bariéry vo vzdelávaní OSR	110
Graf 18	Pozitívna pracovná komunikácia	111
Graf 19	Negatívna pracovná komunikácia	112
Graf 20	Vlastné príčiny nedorozumenia v komunikácii	113
Graf 21	Pozitívne pracovné činnosti	114
Graf 22	Negatívne pracovné činnosti	116
Graf 23	Pozitívna rodinná komunikácia	117
Graf 24	Negatívna rodinná komunikácia	118

Graf 25	Príčiny z druhej strany pri nedorozumení v komunikácii	119
Graf 26	Úroveň roviny EI – celkové výsledky	120
Graf 27	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI – celkovo	122
Graf 28	Úroveň roviny ŽS – celkové výsledkov	124
Graf 29	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS – celkovo	126
Graf 30	Úroveň EI – porovnanie medzi školami	128
Graf 31	EI – porovnanie medzi školami: Sebauvedomenie	129
Graf 32	EI – porovnanie medzi školami: Sebaregulácia	130
Graf 33	EI – porovnanie medzi školami: Sebamotivácia	131
Graf 34	EI – porovnanie medzi školami: Empatia	132
Graf 35	EI – porovnanie medzi školami: Sociálne zručnosti	133
Graf 36	Úroveň ŽS – porovnanie medzi školami	134
Graf 37	ŽS – porovnanie medzi školami: Rodina	135
Graf 38	ŽS – porovnanie medzi školami: Priatelia	136
Graf 39	ŽS – porovnanie medzi školami: Práca	137
Graf 40	ŽS – porovnanie medzi školami: Základňa	138
Graf 41	ŽS – porovnanie medzi školami: Budúcnosť	139
Graf 42	ŽS – porovnanie medzi školami: Duchovno	140
Graf 43	Úroveň roviny EI – Škola 1	142
Graf 44	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI Škola 1	143
Graf 45	Úroveň roviny ŽS – Škola 1	145
Graf 46	Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS Škola 1	146
Graf 47	Hypotéza č. 1: Vzťah EI k veku	148
Graf 48	Hypotéza č. 2: Hodnota EI pre oblasť ŽS	150
Graf 49	Hypotéza č. 3: Úrovne EI pre oblasť práce	151
Graf 50	Hypotéza č. 4: Úroveň EI a ŽS vo vzťahu k záujmu o vzd. v OSR	152

Zoznam obrázkov

Obr. 1	Celoživotná previazanosť počiatočného a ďalšieho vzdelávania v ČR	21
Obr. 2	Podiel dospeljej populácie na ďalšom vzd. v ČR a EÚ v r.2008-2019	30
Obr. 3	Grafický model vzdelávania učiteľov v OSR	53
Obr. 4	Názorný „Šesťsten“ budovania života človeka v jeho oblastiach	55
Obr. 5	Základné kroky výskumu	80

ZOZNAM SKRATIEK A ZNAČIEK

AES	Výskum: Adult Education Survey
a pod.	a podobne
atd	a tak ďalej
CŽV	celoživotné vzdelávanie
CAPI	druh elektronického dotazníka
CATI	druh elektronického dotazníka
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČSÚ	Český statistický úřad
DzP	dizertačná práca
EI	emocionálna inteligencia
EÚ	Európska Únia
ES	Education Survey (výskum vzdelávania)
H	hypotéza
napr.	napríklad
OECD	Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj
OSR	osobnostný a sociálny rozvoj
PAPI	druh papierového dotazníka
resp.	respektíve
SŠ	stredné školy
ŠkVP	Školský vzdelávací program
tj	to jest
tzv.	takzvané
tzn	to znamená
VO	výskumná otázka
ŽS	životná stabilita
%	percentá

ÚVOD

" Lepšie, ako tisíce dní svedomitého štúdia, je jeden deň strávený s úžasným učiteľom.

Staň sa ním aj ty a vzdelávaj nielen svoju myseľ, ale aj svoje srdce." Autorka

Z hľadiska spoločnosti je vzdelávanie nevyhnutnou podmienkou jej prežitia a vývoja. Pojem vzdelávanie môžeme v odbornom význame označiť aj termínom edukácia, teda procesom riadeného učenia a vyučovania, ku ktorému dochádza v edukačnom prostredí školy, alebo v inom edukačnom prostredí v rámci vzdelávania dospelých. V súčasnej civilizácii sa pripisuje vysoká dôležitosť vzdelávaniu dospelých v rámci celoživotného či ďalšieho vzdelávania dospelých. Ide o proces, ktorý zahŕňa edukačné aktivity realizované dospelými jedincami v rámci formálneho a neformálneho vzdelávania. Jedinec pri formálnom vzdelávaní získava určitý stupeň vzdelania v školskom systéme, ale oveľa väčšie spektrum vzdelávacích príležitostí existuje v rámci neformálneho vzdelávania, ktoré v posledných rokoch vystupuje do popredia v súvislosti s kurikulárnymi reformami. To dáva najmä učiteľom široké možnosti ich rozvoja v rámci ďalšieho vzdelávania. Problematika vzdelávania sa považuje za aktuálny a významný artikel v rozvoji človeka a učiteľa obzvlášť. Trh práce poskytuje množstvo možností pre ich profesijný i osobný rozvoj a je iba otázka toho, ako jednotlivé inštitúcie obstoja v konkurencii s motivujúcimi komponentmi. Proces vzdelávania v systéme školstva, ktorého súčasťou je nielen rozvoj pedagogických i nepedagogických zamestnancov, ale aj samotných inštitúcií (materských, základných, stredných i vysokých škôl), je teda základným prostriedkom rozvojového procesu.

Problematikou predkladanej dizertačnej práce sú **možnosti ďalšieho profesijného vzdelávania**, zamerali sme sa konkrétne na vzdelávanie **učiteľov** v Českej republike a to **v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja** (ďalej iba OSR).

Prečo práve oblasť osobnostného a sociálneho rozvoja ? Všetci žijeme v dobe, ktorá je neustále v pohybe a centrom tejto meniacej sa doby vo svete vzdelávania je predovšetkým učiteľ, ktorý je však najprv človekom. A človek je teda nielen tvorcom zmien, ale dokáže ich aj ovplyvňovať a zároveň je sám nimi ovplyvňovaný. Každý človek nachádzajúci sa v akomkoľvek centre svojho života, je neustále vystavovaný rôznym vplyvom vonkajšieho sveta, sú na neho kladené prekážky a úlohy rôzneho charakteru, ktoré musí

zdoľávať. Niektorí ich zdoľá s nadhľadom, niektorí obtiažne, ale zvládne ich, a niektorí sa stane ich obeťou. Život každého človeka privádza do rôznych situácií a vystavuje ho často negatívnym faktorom ovplyvňujúcim jeho vlastné bytie. Potom hľadá nové a nové riešenia, snaží sa čo najlepšie orientovať v nečakaných situáciách, vytvára si vhodné podmienky pre vlastný život a tým sa stáva súčasťou zmien. Dochádza tým k progresívnej zmene v jeho osobnosti. Tomuto procesu hovoríme osobnostný rozvoj.

V našej práci je ukázané, ako sa osobnostný rozvoj etabluje do pedagogického sveta, je poskytnutý vhl'ad do života pedagógov v profesijnej i osobnej rovine a prehľad o tom, aká široká je téma osobnostného rozvoja, ktorú popisujeme z rôznych pohľadov. Je poskytnutý prehľad o vybraných metódach a prostredníctvom výskumu je hľadaná odpoveď na **hlavnú otázku**: "Ako a ktoré **determinanty** motivujú učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja?" Tú ďalej spresňuje a viac zaostruje nasledujúca **špecifická otázka**: "Aké **bariéry** bránia k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja? "

Práca je rozdelená do niekoľkých kapitol. Prvá kapitola oboznamuje čitateľa o súčasnom stave danej problematiky ďalšieho vzdelávania vo všeobecnosti z pohľadu rôznych autorov. Vysvetľujeme základné pojmy, popisujeme legislatívny rámec ďalšieho vzdelávania v ČR, vývoj profesijného rozvoja, porovnávame vzdelávanie dospelých v ČR s európskymi krajinami, analyzujeme niektoré výskumy v oblasti vzdelávania dospelých v ČR, predstavujeme metódy, formy, motivácie a bariéry v ďalšom vzdelávaní v ČR z hľadiska iných autorov. V ďalšej kapitole venujeme pozornosť osobnostnému a sociálnemu rozvoju a popisujeme súvislosť osobnostného a sociálneho rozvoja vo vzťahu k ďalším vedným disciplinám ako je psychológia, pedagogika a sociológia, ktoré spolu veľmi úzko súvisia. Nahliadneme aj do histórie, odkiaľ pramenia východiská so svojím základom vo filozofii.

Ďalšia kapitola predstavuje model ďalšieho vzdelávania učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji v rámci horizontálnej a vertikálnej roviny. **Horizontálna rovina** bola vo výskume rozobraná a analyzovaná, vyjadruje dôležitý nástroj určujúci úroveň kvality komplexného života učiteľa a zároveň nám oznamuje stav jeho životnej situácie. Taktiež dokáže osloviť a naštartovať k hľadaniu nového zmyslu života. Táto rovina symbolizuje oblasti človeka, ktoré by si mal chrániť a rozvíjať ich. Jedná sa o oblasti charakterizujúce budúcnosť-perspektívu, zázemie životné, rodinné, pracovné, priateľov a niečo, čo ho

presahuje - duchovno. **Vo vertikálnej rovine** sú rozobrané oblasti vychádzajúce z emocionálnej inteligencie. Rozdelili sme ich na **vnútorné**: sebauvedomenie, sebaregulácia a sebamotivácia a **vonkajšie**: empatia a sociálne kompetencie. Sú to oblasti, ktoré ovplyvňujú mieru spokojnosti jeho vnútorného sveta (vnútorné), čiže jeho prežívanie vo vzťahu k sebe samému a jeho prežívanie smerujúce k vonkajšiemu svetu (vonkajšie). Na základe vhodne zvolených metodík nám dizertačná práca ukáže obraz o tom, ako s nimi učiteľ pracuje, pretože od schopnosti ovládania uvedených emocionálnych oblastí sa odráža kvalita jeho života v interakcii s vonkajším svetom.

V empirickej časti zoznamujeme čitateľa s cieľom dizertačnej práce, s cieľom výskumu a predstavujeme empirickú časť kvantitatívneho výskumu pomocou modelu vzdelávania a dotazníku. Realizácia výskumu nám priblížila špecifiká role učiteľa, zanalyzovala ich problémy, skúmala determinanty k motivácii a hľadala bariéry v ich vzdelávaní. Tiež predstavujeme semináre s programovými a individuálnymi témami, ktoré je možné si voľiť na základe výsledkov dotazníkov pre školy, ale ktoré nie sú nosnou časťou dizertačnej práce, preto sú súčasťou iba príloh. Celý systém – program ďalšieho vzdelávania učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji prezentovaný v empirickej časti a záveru dizertačnej práce je teda postavený na troch základných pilieroch: 1. Model - predstavenie základu a podstaty vzdelávania v osobnostnom a sociálnom rozvoji s vytvorenými determinantmi - oblasťami, 2. Dotazník - testovanie úrovne oblastí emocionálnej inteligencie u učiteľov vo vzťahu k interakcii k vonkajšiemu svetu, a 3. Semináre - výber vzdelávacích seminárov z programu, ktoré môžu byť volené individuálne, alebo ako celý program siedmich na seba naväzujúcich seminárov. Tento proces ovplyvňuje štart nového spôsobu myslenia a hľadania novej cesty k zmysluplnému životu učiteľa, ktorý sa rozhodne svoj život skvalitňovať. Predstavujeme použitú metodológiu a metódy skúmania, pričom sme zvolili ako najvhodnejšiu metódu kvantitatívnu, a doplnili sme ju perцепčným pozorovaním. Popisujeme výskumný problém a predpoklady, taktiež interpretáciu výsledkov s využitím v praxi. Postupovali sme analytickou metódou a pracovali sme so zdrojmi odbornej literatúry, predovšetkým pedagogickej, psychologickéj a sociologickej a to ako od českých, tak aj zahraničných autorov.

Očakáva sa, že dizertačná práca ukáže učiteľom cestu, ako je možné cez ďalšie vzdelávanie získať dostatok energie pre zmysluplný život, ako kráčať za svojim cieľom, ako si uvedomiť, že je dôležité mať radosť a lásku v srdci. Práca učiteľa nesmie byť postavená

iba na jeho intelekt, ale aj na úrovni emocionálnej inteligencie jeho vnútorného sveta. Práca prekladá dôležitosť pochopenia predovšetkým samého seba, naučiť sa regulovať svoje správanie, zvýšiť si úroveň vlastnej empatie a získať potrebné sociálne kompetencie. Iba tak budú učitelia schopní kvalitne vychovávať nové generácie pre tento svet, v ktorom chýba láska, pochopenie a tolerancia.

1 SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY DOMA I V ZAHRANIČÍ

Hlavnými a základnými pojmami, s ktorými sa budeme najčastejšie stretávať v predkladanej práci je: **ďalšie vzdelávanie, učiteľ a osobnostný a sociálny rozvoj (OSR).**

Ďalšie vzdelávanie, je druhou základnou etapou celoživotného vzdelávania naväzujúcou na prvú počiatočnú etapu vzdelávania (Veteška, 2014), a kľúčovým aktérom je učiteľ. V laickej podobe je učiteľ vnímaný ako osoba, ktorá vyučuje v škole (Průcha, 2002). Z odborného hľadiska je učiteľ chápaný ako osoba, ktorej profesijná aktivita zahŕňa odovzdávanie poznatkov, zručností a postojov, ktoré sú špecifikované v kurikulárnych dokumentoch (Průcha, 2002). Z uvedenej definície vyplýva, že učiteľ by mal pre úspešné zvládnutie profesijnej aktivity zvládať predovšetkým svoje odborné oblasti a to ho evokuje sa celoživotne vzdelávať. Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádzajú, že pojmom učiteľ sa myslí všeobecný pojem označujúci osobu, ktorá podnecuje a riadi učenie iných osôb, na ktorom do veľkej miery závisia výsledky vzdelávania. Ide o jedného z hlavných aktérov vzdelávacieho procesu, ktorý musí mať zodpovedajúcu kvalifikáciu pedagogického pracovníka.

V historickom kontexte sa ale neustále zvyšujú nároky kladené na prípravu učiteľa a aby dokázal kráčať so vzrastajúcim trendom nárokov, musí sa permanentne vzdelávať. Ide vlastne o proces, ktorý zahŕňa učenie na tvorivé zdokonaľovanie kvality odborného výkonu jeho profesie k edukácii žiakov. K tomu, aby služby učiteľa boli naozaj kvalitné, nestačí mať dôkladne rozvinutú iba odbornú stránku, ale rovnako dôležitá je aj dimenzia rozvoja jeho osobnostnej a sociálnej stránky, ktorá vytvára predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti vzdelávať nielen svoju myseľ, ale aj „svoje srdce“. Preto je dizertačná práca venovaná vzdelávaniu učiteľov v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja.

1.1 Základné pojmy

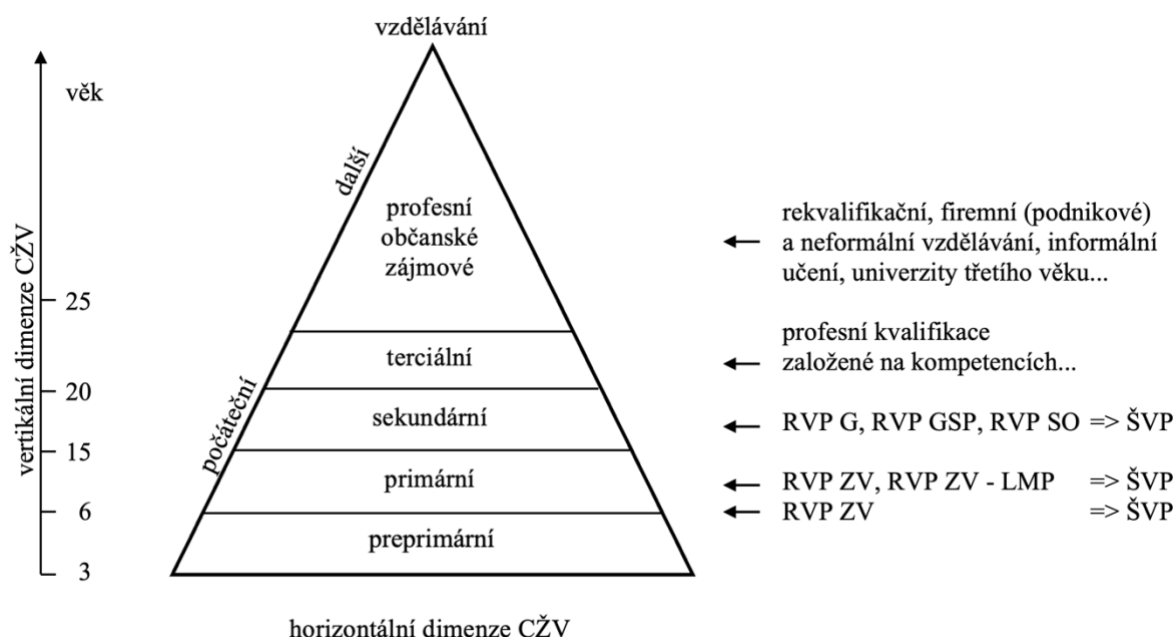
Celoživotné vzdelávanie (CŽV)

Za zakladateľov moderného poňatia celoživotného vzdelávania (na začiatku 20.rokov) sa môžu považovať Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee (Veteška 2014). Ich názory sa dajú zhrnúť do vysvetlenia, že učenie predstavuje integrálnu súčasť života, preto je aj vzdelávanie nikdy nekončiacim procesom, na čo naväzuje aj Veteška, ktorý v Andragogickom slovníku termín CVŽ charakterizuje ako rôzne účelné formalizované i neformálne činnosti súvisiace s učením, ktorých cieľom je dosiahnuť zdokonalenie znalostí a odborných predpokladov jedinca. V podstate ide o nepretržitý proces, ktorý predpokladá komplementaritu a prelínanie uvedených foriem učenia v priebehu celého života. (Veteška, 2014)

Na celoživotnom vzdelávaní sa musí podieľať celý vzdelávací systém a vzdelávacia politika. Jednotlivé nadnárodné subjekty poňali výzvu celoživotného učenia podľa svojich zameraní. Napríklad UNESCO v roku 1970 predstavilo koncept „*lifelong learning*“, RADA EURÓPY v roku 1972 vytvorila koncept „*education permanente*“, a v roku 1973 OECD koncept „*reccurent education*“. Okrem toho UNESCO organizuje od roku 1949/1950 pravidelne medzinárodnú konferenciu o vzdelávaní dospelých pod názvom CONFINTEA. V roku 1982 komisia ministrov školstva Rady Európy uznala vzdelávanie dospelých ako významný faktor spoločenského a hospodárskeho rozvoja. O šesť rokov neskôr, v roku 1988 ministri školstva Rady Európy deklarovali zavedenie európskej dimenzie do vzdelávacích systémov jednotlivých krajín. Po vzniku EURÓPSKEJ ÚNIE v roku 1992 boli spracované strategické postupy, ktoré boli viac špecifikované v Zelenej knihe o európskej dimenzii vo vzdelávaní. Hlavným cieľom konceptu celoživotného učenia a vzdelávania je vytvoriť konkurencieschopnú a dynamickú ekonomiku, ktorá flexibilne reaguje na inovácie, znalosti a nové poznatky. Tak, ako tiež Veteška uvádza vo svojom zdroji, celoživotné učenie sa však dotýka iba otázky časového rozmedzia a preto bol zavedený nový aktualizovaný pojem „všeživotné učenie“ (*life-wide learning*), ktoré sa týka vzdelávania v celej rozmanitosti aktivít života človeka. (Veteška 2014)

Veteška celoživotné učenie a vzdelávanie vyjadril pyramidálnym modelom CŽV, ktoré aplikoval na podmienky ČR. Model rozčlenil na vertikálnu dimenziu (v zmysle *lifelong*) a horizontálnu dimenziu (v zmysle *life-wide*). Jediniec začína spoločenské

vzdelávanie, tretím rokom svojho života, prechádza počiatočným vzdelávaním od predprimárneho, cez primárne, sekundárne, ktoré sú postavené na školských vzdelávacích programoch a nakoniec terciárne, ktoré vychádza z profesijnej kvalifikácie založenej na kompetenciách (obrázok č. 1). Vzdelávanie jedinca po dosiahnutí a zvládnutí terciárnej doby potom prechádza do druhej etapy ďalšieho vzdelávania tzv. profesne-občiansko-záujmovej. Táto druhá etapa je postavená na vzdelávaní v oblasti rekvalifikácie, na firemnom-podnikovom vzdelávaní, na neformálnom alebo informálnom učení, univerzity tretieho veku atď. (Veteška, 2016)



Obrázok č. 1 Celoživotná previazanosť počiatočného a ďalšieho vzdelávania v ČR vo väzbe na kurikulárne dokumenty
Zdroj: Veteška (2016)

Ďalšie vzdelávanie

Dizertačná práca sa zaoberá oblasťou ďalšieho vzdelávania učiteľov. Termín „**ďalšie vzdelávanie**“ špecifikuje Veteška (2014) v Andragogickom slovníku „ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov“ vo všeobecnosti ako základnú etapu vzdelávania, ktorá prebieha po dosiahnutí určitého stupňa formálneho (školského) vzdelania, alebo po opustení vzdelávacieho systému či po prvom vstupe na trh práce. Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov charakterizuje tiež ako celoživotné rozvíjanie profesných kompetencií, ktoré naväzuje na prípravné vzdelávanie. Vyhláška č. 317/2005 Sb. spresňuje podmienky ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov a vymedzuje tri druhy ďalšieho vzdelávania: 1. štúdium k splneniu kvalifikačných predpokladov, 2. štúdium k splneniu ďalších

kvalifikačných predpokladov, 3. štúdium k prehĺbovaniu odbornej kvalifikácie. Štúdium sa ukončuje obhajobou záverečnej písomnej práce a záverečnou skúškou a absolvent získa potom osvedčenie. Pre riaditeľov škôl, školských zariadení a asistentov pedagógov sa vzťahujú zvláštne ustanovenia. (Veteška, 2014)

Lazarová (2006) sa k otázke ďalšieho vzdelávania vyjadruje tak, že ho možno špecifikovať vo všeobecnej rovine, alebo k určitej záujmovej skupine, v našom prípade k učiteľom. Vyjadrujú sa k tomu, že výklad tohto pojmu nie je presne daný a to z toho dôvodu, že ďalšie vzdelávanie môže vyvolať rôznorodé predstavy a býva tiež spojené s príbuznými pojmami, ako je permanentné vzdelávanie, profesionálny rozvoj či rast, a podobne.

Na úrovni sociálnej politiky štátu sa prepojuje vzdelávacia politika s politikou zamestnanosti, politikou sociálneho zabezpečenia a rozvoja a riadenia ľudských zdrojov v kultúrnom, ekonomickom a sociálnom kontexte. Vzdelávanie dospelých je súčasťou vzdelávacieho systému a Jarvis (in Průcha, Veteška, 2014) popisuje vývoj vo vzdelávaní dospelých od 60-tich rokov 20. storočia, ktorý prechádza určitým stupňom vývoja a charakterizujú ho určité špecifiká. Zaznamenáva že, vo vzdelávacom procese sa postupne zvyšuje pozornosť na účastníka, učenie prestáva byť mechanické a stáva sa reflexívnym. Stále viac sa rozširuje dištančné vzdelávanie, liberálnosť je nahradená odbornosťou a vzdelávanie sa stáva skôr tréningom a výcvikom. Zaujímavým zreteľom je aj to, že znalosti získavajú nový status, teda že „pravdu“ si každý účastník musí hľadať sám. Vzdelávanie dospelých nie je orientované na získavanie informácií, ktoré by účastník vedieť mal, ale je orientované na informácie, ktoré účastník potrebuje poznať. To vedie k uspokojovaniu vzdelávacích potrieb, ktoré sa v priebehu života jedinca menia i s ohľadom na vonkajšie prostredie. (Průcha, Veteška, 2014)

Stále pribúdajú **faktory**, ktoré ovplyvňujú prístup ku vzdelávaniu dospelých. Najvýznamnejšiu rolu zohráva ekonomický tlak. Aby ľudia našli uplatnenie na trhu práce, sú nútení zvyšovať svoju kvalifikáciu a svoje vedomosti a preto narastá počet absolventov dištančného vzdelávania, ktoré umožňuje študovať popri práci. Ide tiež o faktory, ktoré Veteška (2016) člení na faktory **subjektívne**, vychádzajúce z postoja jednotlivca, jeho vzdelanosti, motivácie, sociálnej situácie, rodinného prostredia atď., a faktory **objektívne**, ktoré vychádzajú z vonkajšieho sveta, napríklad: požiadavky zamestnávateľa, jeho postoje k zamestnancom, ponuky a podmienky pre využitie rôznych foriem vzdelávania dospelých,

system organizácie ďalšieho vzdelávania, legislatívne zakotvenie, atď. Ďalším dôležitým faktorom na vzdelávanie dospelých je **motivácia** a **vek**. Podľa výsledkov Národnej observatória zamestnanosti a vzdelávania sa najochotnejšie ďalej vzdelávajú najmladší dospelí a s pribúdajúcim vekom sa záujem o vzdelávanie znižuje. (Veteška, 2016)

Ďalšie profesijné vzdelávanie

Termín „**ďalšie profesijné vzdelávanie**“ Veteška vysvetľuje „ďalšie profesijné vzdelávanie pedagogických zamestnancov“ ako: Súčasť profesijného vzdelávania. Označuje všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po skončení odborného vzdelávania a prípravy na povolanie v rámci počiatočného, formálneho vzdelávania. Základnou úlohou je rozvíjať požadované schopnosti a znalosti, jeho postoje a správanie, ktoré je dôležité pri uplatňovaní sa na trhu práce. Je dôležité, aby bol udržiavaný optimálny súlad medzi kvalifikáciou subjektívnou a objektívnou, čo vlastne v praxi znamená neustále sa prispôsobovanie kvalifikácie pracovníka kvalifikovanosti práce. (Veteška, 2014)

V Českom školstve pracuje viac než 160 000 učiteľov (okrem VŠ) s vysokým podielom žien, hlavne v základných školách, o niečo menej v stredných školách. Ich pracovná záťaž sa stále zvyšuje a nároky sa stále zväčšujú. Učitelia sa pripravujú na svoju profesiu na pedagogických fakultách, odkiaľ však študenti neprichádzajú vybavení s dostatočnými kompetenciami pre vykonávanie svojej profesie. (Veteška, 2014)

Pavlov (2018) vo svojom zdroji špecifikuje profesijný rozvoj učiteľov takto: „Profesijný rozvoj je proces permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie.“ (Pavlov, 2018, s. 15)

Zahraniční autori vstupujú do problematiky profesijného rozvoja učiteľov nasledovným pohľadom:

Autori Marcut a Kifor (2017) (vlastný preklad) realizovali výskum na podmienky učiteľov v Rumunsku, kde skúmali dve základné otázky: *1.do akej mieri prispeli rôzne školiace faktory k rozvoju kompetencií učiteľov* a *2. aké sú úlohy učiteľského vzdelávania,*

aby produkovali dobre pripravených učiteľov do budúcnosti. Vyvodili dva závery. Jedným z nich bolo to, že počiatočné vzdelávanie učiteľov zabezpečuje malú časť potrebných kompetencií a učelia musia byť pripravení na rolu celoživotných študentov, aby boli schopní čeliť všetkým výzvam a profesionálnym požiadavkám vo svojej kariére. Druhým záverom bolo zistenie, že ak chceme mať dobre pripravených učiteľov pre ich profesijnú budúcnosť, je potrebné aplikovať princípy celoživotného vzdelávania vo vzdelávaní učiteľov, pri čom mnohé z týchto princípov sú dostupné a praktické na implementáciu, i keď zavedenie povinného kurzu celoživotného vzdelávania sa zdá byť zložité, no nie nemožné. (Marcut a Kifor, 2017)

Scheerens definuje profesijný rozvoj učiteľov ako „jadro systematických aktivít pripravujúcich učiteľa pre výkon do profesie, zahŕňajúce prípravné vzdelávanie, fázu uvádzania do profesie, ďalšie vzdelávanie učiteľov a priebežný profesijný rozvoj v škole (Starý a kol. 2012). Autori uvádzajú, že profesijný rozvoj zahŕňajúci aj prípravné vzdelávanie učiteľov, nie je všeobecne prijímaný a väčšina zdrojov hovorí o profesijnom rozvoji až po vstupe do profesie.

Autori Khan a Afridi (2017) (vlastný preklad) z Palestíny uvádzajú, že proces profesionálneho rozvoja začína po prijatí do povolania, ak má niekto požadovanú kvalifikáciu a spĺňa kritériá spôsobilosti. Počiatočná odborná kvalifikácia teda poskytuje základ pre budúci odborný rast a rozvoj, preto sa riadna odborná kvalifikácia stáva predpokladom budúceho profesionálneho rozvoja. Vzhľadom na to by sa celý proces profesijného rozvoja mohol rozdeliť na tri časti: 1.na odbornú kvalifikáciu učiteľov, 2.uvedenie do učiteľskej profesie a 3.proces profesionálneho rozvoja, čo autorka práce dopĺňa, že profesionálny rozvoj obsahuje jak odbornú, tak i osobnostnú oblasť rovnakým pomerom.

1.2 Ciele a úlohy ďalšieho vzdelávania

Ďalšie vzdelávanie môžeme chápať pomocou rôznych charakteristík. Ide vlastne o proces, ktorý je nepretržitým a koordinovaným procesom naväzujúcim na pregraduálne vzdelávanie a je uskutočňovaný po celú dobu profesijnej dráhy daného učiteľa. Je to celospoločensky významná oblasť vzdelávania dospelých jedincov, pričom hovoríme o celoživotnom rozvíjaní profesijnej kompetencie učiteľa a trvalom osobnostnom rozvoji

pedagogického pracovníka a považuje sa za najefektívnejšiu formu obsahu a metód vzdelávania a výchovy v systéme školstva. (Kohnová, 2004)

Formulovanie cieľov a úloh vrátane ich realizácie je závislé na dvoch základných oblastiach a to na teórii ďalšieho vzdelávania či pedagogického výskumu a na vzdelávacej politike. Kohnová uvádza základné ciele ďalšieho vzdelávania učiteľov nasledovne:

- *zameranie na vnútorný rozvoj školy*
- *zdokonalenie profesionálnych zručností učiteľov*
- *osobný rozvoj a vývoj učiteľov*
- *zdokonaľovanie procesu vyučovacieho a učebného*
- *zmeny vo vzdelávaní a inovačná politika (Kohnová, 2004)*

Jednotlivé ciele, ktoré by mohli pomôcť k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov rozoberá aj Lazarová (2006) a ide napríklad o tieto ciele:

- *stať sa viac zodpovedným pracovníkom*
- *zdieľať kultúru organizácie*
- *zlepšiť vlastné kompetencie a kvalifikácie, snaha dosiahnuť dôveru v seba samého*
- *vedieť zapojiť sa do zmien a do diania v danej inštitúcii*
- *stať sa odborníkom v oblasti dosiahnutia nových cieľov*
- *vedieť vyjednávať*
- *prispôbiť svoju kvalifikáciu novej pozícii*
- *byť pripravený na internú alebo externú mobilitu*
- *zapájať sa do zmien v organizácii*
- *vyhľadať potrebné nástroje, ktoré sú potrebné na účasť na zmenách a inováciách*

Tak, ako ďalšie vzdelávanie pomáha rozvoju príslušného pedagogického pracovníka, tak môže prispieť aj k rozvoju danej organizácie, a to je napríklad:

- *zabezpečenie kolektívnej identity, kultúry organizácie*
- *stimulovanie pracovníkov do nových ambiciózných rolí*
- *vytvorenie skupiny expertov – vzdelávateľov*

Kohnová konštatuje, že je možné stanoviť oblasti a úlohy ďalšieho vzdelávania pomocou formulácie jednotlivých cieľov. Tieto ciele počas realizácie ďalšieho vzdelávania sledujeme. Aby sme mohli definovať všeobecné zásady koncepcie pre ďalšie vzdelávanie, je potrebné položiť si niekoľko základných otázok:

- *Čo je potrebné podporiť v rámci ďalšieho vzdelávania?*
- *Ako motivovať učiteľov pre ďalšie vzdelávanie?*
- *Ako a ktoré bariéry prekážajú pri ďalšom vzdelávaní?*
- *Aký vplyv má ďalšie vzdelávanie na život učiteľov?*

1.3 Legislatívny rámec ďalšieho vzdelávania učiteľov v ČR

Na území Českej republiky je oblasť ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov podrobne rozoberaná v niekoľkých strategických dokumentoch vychádzajúcich hlavne z Bielej knihy o Dlhodobom zámere vzdelávania a rozvoja vzdelávacej sústavy. Oblasť ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov je obsiahnutá v niekoľkých legislatívach, ako je napríklad:

- *zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění*
- *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platnom znení*
- *zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce*
- *vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*

V celej dizertačnej práci pracujeme s termínom „**učiteľ**“, ktorý spadá do systému pojmu „pedagogický pracovník“ a preto si vyšpecifikujeme tento termín na základe **Zákona č. 563/2004 Sb.** o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ktorý považuje pedagogického pracovníka za toho, kto koná priamu vyučovaciu, priamu výchovnú, priamu špeciálne pedagogickú, alebo priamu pedagogicko-psychologickú činnosť priamym pôsobením na vzdelávaného, ktorým uskutočňuje výchovu a vzdelávanie na základe zvláštného právneho predpisu) (ďalej len "priama pedagogická činnosť"); je zamestnancom právnickej osoby, ktorá vykonáva činnosť školy, alebo zamestnancom štátu, alebo riaditeľom školy, ak nie je k právnickej osobe vykonávajúcej činnosť školy v pracovnoprávnom vzťahu, alebo ak nie je zamestnancom štátu. Pedagogickým

pracovníkom je tiež zamestnanec, ktorý vykonáva priamu pedagogickú činnosť v zariadeniach sociálnych služieb.

Pedagogického pracovníka špecifikuje aj **Zákon č. 561/2004 Zb.** o predškolskom, základnom, strednom, vyššom odbornom a inom vzdelávaní (ďalej len „školský zákon“). Podľa tohto zákona sa jedná o osobu konajúcu „priamu vyučovaciu, priamu výchovnú, priamu špeciálne pedagogickú alebo priamu pedagogicko-psychologickú činnosť priamym pôsobením na vzdelávaného, ktorým uskutočňuje výchovu a vzdelávanie na základe osobitného právneho predpisu (ďalej len priama pedagogická činnosť)“. Ide o pracovníka, ktorý je zamestnaný u právnickej osoby vykonávajúcej činnosť školy alebo zamestnancom štátu alebo sa jedná o riaditeľa školy. Priama pedagogická činnosť je podľa vyššie uvedeného zákona vykonávaná učiteľom, pedagógom v zariadení pre ďalšie vzdelávanie pedagogického pracovníka.

Zákon č. 561/2004 Zb., školský zákon - podľa neho riaditeľ školy nesie zodpovednosť za úroveň vzdelávania (odborná a pedagogická úroveň). Povinnosťou riaditeľa školy je zabezpečiť a zorganizovať ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov na základe zostaveného plánu ďalšieho vzdelávania v danom školskom roku. Aj keď zabezpečenie vzdelávania je spojené s určitými finančnými nákladmi, v konečnom dôsledku by jeho realizácia mala priniesť školskému zariadeniu zisk a to v podobe zvýšenej kvality pedagogického pracovníka v oblasti väčšej efektivity práce školy.

Ďalšie uvedené legislatívne predpisy, konkrétne **zákon č. 563/2004 Zb., o pedagogických pracovníkoch** v platnom znení, presne definuje, kto je to pedagogický pracovník a stanovuje predpoklady, ktoré sú potrebné na výkon činnosti pedagogického pracovníka, jeho ďalšie vzdelávanie a kariérny systém. Podľa tohto zákona majú pedagogickí pracovníci povinnosť počas výkonu pedagogickej činnosti realizovať svoje ďalšie vzdelávanie, ktorým dochádza k obnoveniu, doplneniu a upevneniu ich už získaných zručností a znalostí. Pedagogickí pracovníci sa zúčastňujú ďalšieho vzdelávania.

Ďalším vzdelávaním sa zaoberá aj **zákon č. 262/2006 Zb., Zákonník práce**, v platnom znení, v ktorom je uvedené, že zamestnávateľ sa stará o odborný rozvoj svojich pracovníkov a táto starostlivosť zahŕňa:

- *zaškolenie a zaučenie*
- *odborná prax absolventov škôl*

- *prehlbenie a zvýšenie kvalifikácie*

§ 230 Zákonníka práce presne definuje, čo je myslené prehlbovaním kvalifikácie zamestnancov. „Prehlbovaním kvalifikácie sa rozumie jej priebežné doplňovanie, ktorým sa nemení jej podstata a ktoré umožňuje zamestnancovi výkon dohodnutej práce; za prehlbovanie kvalifikácie sa rozumie jej udržiavanie a obnovovanie.“ Povinnosťou zamestnanca je prehlbovanie svojej kvalifikácie, ktorá je potrebná na výkon jeho súčasnej práce. Zamestnávateľ má právo zamestnancovi uložiť povinnosť zúčastniť sa školení, seminárov a štúdií, ktoré povedú k prehlbeniu jeho kvalifikácie alebo od zamestnanca požadovať, aby sa týchto štúdií zúčastnil u inej fyzickej alebo právnickej osoby.

V zákonníku práce je zmienka aj o zvyšovaní kvalifikácie a to konkrétne v § 231, a to nasledujúcim spôsobom: „Zvýšením kvalifikácie sa rozumie zmena hodnoty kvalifikácie; zvýšením kvalifikácie je tiež jej získanie alebo rozšírenie. Zvyšovaním kvalifikácie je štúdium, vzdelávanie, školenie alebo iná forma prípravy vedúca k dosiahnutiu vyššieho stupňa vzdelania, ak sú v súlade s potrebou zamestnávateľa.“

Oblasťou ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov sa konkrétne zaoberá vyhláška č. 317/2005 Zb. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, akreditačnej komisii a kariérnom systéme pedagogických pracovníkov. Podľa vyhlášky č.317/2005 zb. je možné, aby zvyšovanie kvalifikácie pedagogického pracovníka prebiehalo v dvoch podobách:

- *Štúdium na splnenie kvalifikačných predpokladov*
- *Štúdium na splnenie ďalších kvalifikačných predpokladov*

1.4 Porovnanie s európskymi krajinami

Účasť dospelých na celoživotnom vzdelávaní sa v jednotlivých krajinách významne odlišuje. Dejardins a Rubenson (2009) (in. Matouš a kol., 2021), ktorí interpretovali prieskum OECD, rozdelili krajiny v sledovanom probléme na štyri skupiny:

1. **skupina** – patrí tu malá skupina krajín, v ktorých sa na celoživotnom učení zúčastňuje cez 50% dospelých a patria tu nasledovné krajiny: Dánsko, Švédsko, Fínsko, Nórsko a Island.

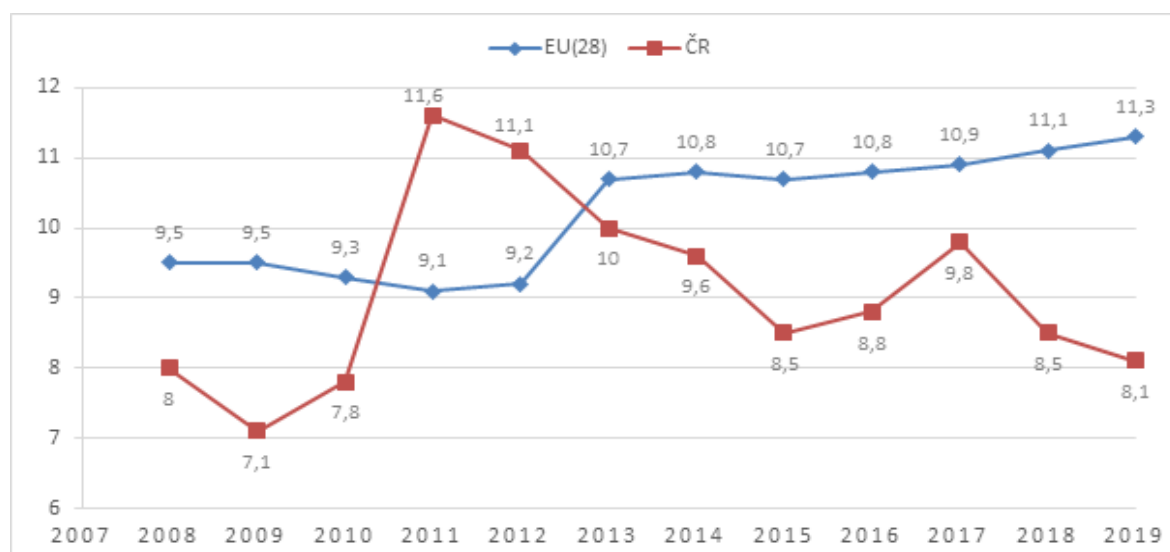
2. **skupina** – sú prevažne anglicky hovoriace európske aj mimoeurópske krajiny, kde sa štatistika pohybuje medzi 35 až 50 % účasti na vzdelávaní dospelých. Patria sem tieto mimoeurópske štáty: Veľká Británia, Austrália, Nový Zéland, Kanada, Spojené štáty Americké a z európskych krajín sem patrí Luxembursko, Nizozemsko a Švajčiarsko.
3. **skupina** – do tejto skupiny patrí okrem Českej republiky tiež Rakúsko, Belgicko, Slovinsko, Francúzsko, Taliansko a Španielsko a sú to krajiny s účasťou v rozmedzí 20 až 35 % účasti dospelých na vzdelávaní.
4. **skupina** – kde je podiel vzdelávania dospelých nižší než 20% patria krajiny Portugalsko, Grécko, Maďarsko a Poľsko. (Matouš a kol., 2021)

Autor ďalej uvádza, že vysoký podiel na celoživotnom učení je pripisované aktívnej politike štátu a v schopnosti či neschopnosti odstraňovania prekážok pre ďalšie vzdelávanie a učenie dospelých. Môžeme konštatovať, že i napriek tomu, že niekoľko krajín Európy dosahuje značný pokrok v zapojovaní dospelých do celoživotného vzdelávania a dosahuje vyššiu úroveň kvalifikácie, sú obrovské rozdiely v Európe ako celku a vyvoláva sa tým potreba reakcie jak na politickej úrovni, tak aj u odbornej verejnosti. Vo svojom zdroji autor prezentoval tabuľku „*Účasť dospelých na formálnom a neformálnom odbornom vzdelávaní v priebehu štyroch týždňov podľa vymedzených charakteristík*“, (Matouš a kol., 2021, s.46) ktorá obsahovala porovnanie účasti dospelých na odbornom vzdelávaní podľa špecifikovaných charakteristík (krajiny, veku, pracovného úväzku, zamestnanosti – nezamestnanosti, vzdelávacích programov atď.) Z danej tabuľky a ďalších medzinárodných porovnávacích výskumov, ktoré prevádzal väčšinou Eurostatem mimo iného vyplynulo, že bez rozdielu na to, v akom podiele sa zúčastnili dospelí rôznych európskych krajín na odbornom vzdelávaní, je možné vysledovať určité obecné tendencie, ku ktorým patrí u odborného vzdelávania napríklad: rozdiely v účasti na ďalšom vzdelávaní a odbornom výcviku ovplyvňujú faktory, ktoré sa prejavujú hlavne v závislosti na veku, druhu zamestnania či dosiahnutí kvalifikácie menej času pri vzdelávaní a v menšej intenzivite trávia starší pracovníci, pracovníci na čiastočný úväzok a pracujúci v profesiách s nízkou vyžadovanou a využívanou odbornosťou.

A ako uvádza autor vo svojom zdroji, údajne tak z monitorovacích a štatistických správ vyplýva, že podobne, ako v prípade formálneho vzdelávania, existujú tak i v oblasti

neformálneho vzdelávania značné rozdiely medzi jednotlivými krajinami a autor tiež uvádza informáciu, že v krajinách EU je preukázateľná až štyri krát vyššia účasť dospelých na neformálnom vzdelávaní než na formálnom vzdelávaní. (Matouš a kol.2021)

Zdroj Ministerstva školstva (online) v dokumente „Porovnanie podielu dospelých na ďalšom vzdelávaní v ČR 2008-2019“ uvádza, výsledky výskumu Labour Force Survey, ktorý monitoruje mieru participácie dospelých na ďalšom vzdelávaní v ČR v porovnaní s Európskou úniou v rokoch 2008 – 2019. Tieto výsledky dokazujú, ako sa v posledných rokoch menila účasť vo vzdelávaní dospelých, čo dokazuje obrázok s grafom (obrázok č. 2). Zatiaľ čo v Európskej únii (EU28) bol od roku 2011 jasný trend zvyšovania úrovni v účasti na ďalšom vzdelávaní, v ČR sa účasť v ďalšom vzdelávaní od roku 2011 do roku 2015 znižovala, ale v rokoch 2016 a 2017 došlo k miernemu nárastu. Zatiaľ, čo priemer EU28 v roku 2019 vykazoval nepatrný nárast účasti v ďalšom vzdelávaní, v Českej republike účasť v ďalšom vzdelávaní už druhým rokom klesla, a to na 8,1 %. (MŠMT, 2021, online)



Obrázok č. 2 Podiel dospeljej populácie na ďalšom vzdelávaní v ČR a EU v rokoch 2008- 2019

Zdroj: online 1 – Ministerstvo školstva mládeže a telovýchovy

1.5 Výskumy v oblasti vzdelávania dospelých v ČR

Výskum spoločností Donath-Burson-Marsteller, Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých ČR a Spoločnosť Factum Invenio

Jednomesačný prieskum sa venoval problematike vzdelávania dospelých. Cieľom tohto prieskumu bolo popísať hlavné aktuálne problémy a príležitosti tohoto segmentu celoživotného vzdelávania v Českej republike. Okrem základného hodnotenia bola skúmaná aj otázka, či toho času fungujúca ekonomická recesia pre rozvoj vzdelávania dospelých je motivujúca, alebo naopak rozvoju bráni. Dospelí boli dotazovaní, čo im v oblasti vzdelávania chýba, o čo je najväčší záujem, aké sú hlavné motivácie a bariéry vo vzdelávaní dospelých a aké sú pre nich vhodné formy vzdelávania. Výsledky skúmania sa zhrnuli do nasledujúceho:

Odborná verejnosť hovorí o **dôležitej úlohe vzdelávania dospelých**, súčasne však upozorňuje, že tejto problematike je venované oveľa menej pozornosti než v zahraničí. Odborníci sa zhodli na tom, že súčasná ekonomická recesia má dva hlavné efekty a to príjmový a motivačný. Dochádza u organizácií k škrtaniu výdajov a znižuje sa tak dopyt po vzdelávaní. Ponuka kurzov ďalšieho vzdelávania je väčšinou považovaná **za nedostatočnú**. Spontánne je komentovaná často **neistá kvalita ponúkaných kurzov a školení**. Odborníci zase hovoria o **neprehľadnej ponuke**, ktorá bráni širšiemu zapojeniu verejnosti do vzdelávania v dospelosti.

Napriek dôležitosti, ktorú vzdelávanie v dospelosti väčšina ľudí prisudzuje, sa ich systematicky vzdeláva iba minimum. Správa z prieskumu vzdelávania v ČR z roku 2009 hovorí, že za hlavné bariéry systematického vzdelávania v dospelosti považujú **finančnú náročnosť** (najmä nezamestnaní a matky na materskej dovolenke), **prioritnú náročnosť** (tvrdenie väčšiny ľudí, prioritou v dospelosti je predovšetkým práca, rodina a odpočinok), ale aj **nedostatok motivácie** (všeobecný problém u mnohých ľudí, niektorí ho nazývajú otvorene ako „lenivosť“). (MŠMT, 2009, online)

Výskum Adult Education Survey (AES)

Zdroj Českého štatistického úradu uvádza z výstupu výskumu Adult Education Survey (AES) 2016, že výskum AES, (v českom jazyku: „Šetření o vzdelávání dospělých“), sa uskutočňuje v členských štátoch Európskej únie na základe Nariadenia

Európskeho parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 o vypracovávaní a rozvoji štatistík o vzdelávaní a celoživotnom vzdelávaní. **Toto nariadenie** ukladá členským štátom povinnosť poskytovať v päťročnej periodicite prostredníctvom výberového zisťovania porovnateľné údaje o účasti a neúčasti dospelých na celoživotnom vzdelávaní vo veku 25 – 64 rokov.

V Českej republike prebehol zber dát prostredníctvom ankety v druhom polroku 2016 v 7.780 domácnosti, v ktorých boli finálne zhromaždené údaje od 12.272 respondentov. Školení anketári ČSÚ získavali od respondentov: dáta pomocou elektronického (CAPI, CATI) či papierového (PAPI) dotazníka, pričom prevažujúcou metódou zberu dát bol osobný rozhovor s anketárom zaznamenaný do elektronického dotazníka (CAPI). Účastníci skúmania boli dotazovaní na vzdelávanie, ktoré absolvovali v posledných 12 mesiacoch. Okrem sociodemografických charakteristík respondentov bolo zisťované najmä ich zapojenie do aktivít formálneho či neformálneho vzdelávania, ktoré tvorilo prevažujúcu časť dotazovania. Doplnkovo boli zisťované aj informácie o získavaní znalostí a zručností prostredníctvom informálneho učenia.

Formálne vzdelávanie predstavuje v porovnaní s neformálnym vzdelávaním a informálnym učením najmenej častý typ vzdelávania v dospelosti. V sledovanom období jedného roka sa formálneho vzdelávania zúčastnilo 9 % osôb vo veku 18 – 69 rokov, medzi ktorými jasne dominovali študenti počiatočného vzdelávania.

Medzi osobami vo veku 25 – 64 rokov sa formálneho vzdelávania v Českej republike zúčastňuje už len 3 % osôb. V medzinárodnom porovnaní krajín Európskej únie je táto hodnota jasne podpriemerná, ČR sa nachádza medzi štyrmi štátmi s najnižším zapojením dospelých do formálneho vzdelávania. Do formálneho vzdelávania, sa v ČR zapájajú predovšetkým vysoko motivovaní jedinci, usilujúci sa o zvýšenie kvalifikácie.

Aspoň jednu aktivitu neformálneho vzdelávania absolvovalo v Českej republike v sledovanom období 40 % dospelých vo veku 18 – 69 rokov. Od roku 2011 táto hodnota vzrástla o 8 percentuálnych bodov, pričom nárast bol viditeľnejší u mužov ako u žien. Podiel účastníkov neformálneho vzdelávania v Českej republike je približne na úrovni európskeho priemeru, ale oproti iným štátom však Česi trávajú vzdelávaním najmenej času zo sledovaných krajín – zúčastňujú sa menšieho počtu vzdelávacích aktivít s kratšou dobou trvania.

Všeobecne tak možno povedať, že veľká väčšina neformálneho vzdelávania v Českej republike je realizovaná v pracovnej dobe a na popud zamestnávateľa, zamestnanci u takmer 70 % svojich pracovne orientovaných aktivít neformálneho vzdelávania uviedli, že účasť v danom vzdelávaní vyžadoval ich zamestnávateľ.

Okrem toho sa zapojenie do mimopracovného (voľnočasového) vzdelávania významným spôsobom odvíja aj od veku, vzdelania a miesta bydliska.

V medzinárodnom porovnaní je v Českej republike viditeľný pomerne nízky potenciál ďalšieho vzdelávania, reprezentovaný nízkym podielom osôb, ktoré by rady svoju doterajšiu účasť vo vzdelávaní rozšírili. (ČSÚ, 2018, online)

Výskum Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity

Pedagogická fakulta Karlovej univerzity realizovala výskum, ktorý prezentovala Smetáčková (2016) ako pilotnú štúdiu na téma: "Protektivní faktory učitelského vyhoření". Hlavným cieľom tohto výskumu bolo zistiť mieru syndrómu vyhorenia (emocionálna, kognitívna a fyzická únava). Bola použitá metóda dotazníkového šetrenia a rozhovory na vzorke 107 učiteľov (83 % žien a 17 % mužov), s priemerným vekom 45,3 roku a priemernou dĺžkou praxe 19,6 roka. Výsledky ukázali v tej dobe nízku mieru vyhorenia, kde závažné, alebo prítomné prejavy vyhorenia vykazovalo "len" cca 5% respondentov. Neboli zaznamenané významné rozdiely medzi mužmi a ženami, boli registrované len mierne rozdiely v trendoch: ženy - fyzická a kognitívna únava, muži - emocionálne vyčerpanie. Výskum potvrdil aj vzťah vyhorenia k negatívnym copingovým stratégiám aj k nízkej self-efficacy.

Výskum spoločnosti SCIO: Mapa školy

Pre možnosť niečo zmeniť, je ale dôležité mať dobre zmapovaný súčasný stav a ten asi najlepšie vystihuje výskum a výstup z dotazníkového prieskumu (11/2022) Mapa školy spoločnosti SCIO a tiež jej mediálne prezentácie v zdroji Dvořáka (2022, online). Relevantnosť tohoto výskumu je daná svojou nadštandardnou dĺžkou (celý školský rok), počtom respondentov (2600 učiteľov z 90 škôl) a z dlhodobej skúsenosti realizátora v danom obore a oblasti. Z pohľadu OSR je až alarmujúce uvádzaných 25% respondentov, ktorí sa cítia ohrození syndrómom vyhorenia, 31 % sa cítí vyčerpaných z práce, 61 % cíti únavu, 12% vníma agresivitu rodičov a vulgaritu žiakov, 20 % nie je spokojných

so zázemím. Určite pozitívnym výsledkom je 90 % pozitívneho hodnotenia k vedeniu školy a vzťahov v učiteľskom zbore, a 54 % sú spokojní s platom. (SCIO, 2020, online)

Pokiaľ ale použijeme k porovnaniu a popisu vývoja tejto problematiky s podobným vyššie uvedeným výskumom Karlovej univerzity, tak sa zvýšil za posledných 6 rokov počet učiteľov s pocitom syndrómu vyhorenia z 5 % na zarážajúcich 25 %, na druhú stranu sa ale zvýšil aj záujem o riešenie tejto problematiky. Aj keď vnímame určitú stigmatizáciu osôb, v prípade riešenia tejto problematiky pomocou psychológa či psychiatra, tak je nutnosť tento problém riešiť a to predovšetkým určitou formou prevencie. Pri využití OSR môžeme hovoriť o ucelených formách, spôsoboch riešenia a osvete v tejto problematike.

Je nutné konštatovať že stres a trvalé napätie v tejto profesii bolo, je a bude. Otázkou iba je, ako ich jednotliví učitelia budú zvládať, ako s týmito situáciami budú pracovať, ako sa na ne budú pripravovať a ako ich budú kompenzovať, pretože v konečnej podobe je to iba a len individuálna zodpovednosť každého jednotlivca k svojmu životu. Nejde totiž iba o materiálne, fyziologické a rozumové potreby, ale ide aj o potrebu niečoho vyššieho ku kvalite prežitého života. Dnešná moderná spoločnosť už tento aspekt síce vníma, ale je vhodné aby to neskončilo iba u konštatovania. Naopak je nutné, aby sa zvýšilo povedomie a poznanie o vzdelávaní v OSR, nie len vo forme určitej prevencie k povolaniu učiteľa, ale následne je nutné zahájiť celospoločenskú a individuálnu prípravu, vzdelávanie a praktické cvičenia vedúce k zvyšovaniu úrovne pripravenosti učiteľov na ich povolanie a aj svoj osobný život.

1.6 Metódy a formy ďalšieho vzdelávania učiteľov

Podľa odbornej literatúry sa môžeme stretnúť s názorom, že metóda je kľúčový faktor, ktorý rozhoduje o úspešnosti vzdelávacieho procesu. Nezáleží ale iba na metóde, ale tiež na správne zvolenej forme vzdelávania, osobnosti vzdelávateľa, prostredia, podmienok a mnoho ďalších faktorov. Měrtlová (2014) diferencuje metódy do dvoch kategórií: Metódy používané na pracovisku – „*on the job*“, a Metódy používané mimo pracoviska – „*off the job*“, (in Skorková, 2020)

Medzi metódy používané na pracovisku patrí: Inštruktáž, Poradenstvo, Koučink, Mentoring, Asistovanie, Pracovné porady, Semináre (Pol, Lazarová, 1999). Medzi metódy

používané mimo pracoviska patrí: Prípadová štúdia, Demonštrovanie, Prednáška, Simulácie, Brainstorming, Workshop, Outdoor training, E-learning. Ako už bolo vyššie spomínané, ďalšie vzdelávanie je delené do troch foriem vzdelávania: formálne, neformálne, informálne vzdelávanie. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Podľa Knolla (in Matouš a kol. 2021, s.14) sa „v segmente vzdelávania dospelých dajú typy vzdelávania a učenia označované ako formálne, neformálne a informálne rozdeliť podľa princípu a to podľa zámeru a miesta, kde učenie prebieha.“

Autorka Anna Marianowska (in Veteška, 2019) (vlastný preklad) realizovala v roku 2018 výskum medzi účastníkmi formálneho a neformálneho vzdelávania - zástupcami poľskej generácie Y. Prezentovaný výskum bol vykonaný na skupine 61 ľudí vo veku 26-34 rokov. Cieľom výskumu bolo získať poznatky o skúsenostiach účastníkov formálneho vzdelávania a tiež názor na prvky výučby, ktoré ovplyvňovali motiváciu a efektivitu učenia účastníka. Výskum bol vykonaný metódou čiastočne riadeného rozhovoru. Boli formulované nasledujúce výskumné otázky:

- *Ako dospelí poľskej generácie Y hodnotia svoje predchádzajúce vzdelávacie skúsenosti s formálnou výukou na strednej škole?*
- *Ktoré prvky didaktického procesu (obsah, metódy, nástroje) používané učiteľmi nemotivovali k zapojeniu do procesu učenia?*
- *Ktoré prvky didaktického procesu (obsah, metódy, nástroje) vyvolali osobné zapojenie a pozitívne ovplyvnili ochotu učiť sa?*
- *Aké sú potreby a očakávania dospelých poľskej generácie Y vo vzťahu k formálnemu a neformálnemu vzdelávaniu?*

Výskum ukázal, že predchádzajúce skúsenosti z formálneho vzdelávania sú hodnotené negatívne. Účastníci prieskumu uvádzajú, že na strednej škole dominuje technologický model vzdelávania, kde najdôležitejšiu úlohu hrajú učitelia a cieľom je dosiahnutie požadovanej úrovne faktických znalostí, ktoré sú často irelevantné a časom sa na nich zabúda. Veľké množstvo obsahu na zapamätanie, množstvo domácich úloh, časté používanie prednášok učiteľov viedli k tomu, že všetci účastníci výskumu dokončili túto etapu vzdelávania s veľkou úľavou. Negatívne sa o svojich skúsenostiach počas štúdia vyjadrilo 21 ľudí.

V oblasti **formálneho vzdelávania** zdôraznili: nutnosť prispôsobenia študijných programov očakávaniam trhu práce, možnosť získať a prehĺbiť odborné znalosti (43 účastníkov), získať kompetencie vedúce k vysokým mzdám (32 účastníkov), získať odbornú prax (54 účastníkov) i väčšiu samostatnosť (12 účastníkov).

Čo sa týka neformálneho vzdelávania, spomenuli nutnosť rozvíjať záujmy (37 účastníkov), možnosti získať alebo prehĺbiť zaujímavé znalosti (49 účastníkov) a rozvíjať zručnosti a kompetencie umožňujúce zvládať každodenné problémy doma, v rodine alebo v práci (38 účastníkov). Väčšina účastníkov (46) uviedla, že hodiny by mali byť vedené zaujímavým spôsobom a mali by poskytovať praktické znalosti. (Marianowska, 2019).

1.7 Motivácie k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov

Na pojem „motivácia“, niekoľko autorov nahliada zo svojho pohľadu. Můžeme povedať, že motivácia predstavuje „hybnú silu“, ktorá vychádza z vnútorných či vonkajších faktorov a následne ovplyvňuje správanie jedinca. Nakonečný (2004) motiváciu definuje ako intrapsychický proces, ktorý má svoj zdroj vo vnútorných a vonkajších situáciách.

Uznávaný odborník na vedenie ľudí, autor Stephan Covey (2020) veľmi zaujímavo spojuje motiváciu so znalosťou, zručnosťou a túžbou. Píše o tom, že znalosť je schopnosť vedieť, čo sa má stať, zručnosť je schopnosť urobiť čo sa má stať a túžba je motivácia urobiť to, čo je treba urobiť. Popisuje sedem motivačných návykov, ktoré by si mali ľudia osvojiť, aby si začali vytvárať harmonické a cieľavedomé integrované osobnosti. Čím väčším zmenám a obťažnejším úlohám musí človek čeliť, tým je naliehavejšia potreba sa týmito návykmi riadiť. Predstavuje týchto sedem návykov: 1. Byť proaktívnym, 2. Zaujať s myšlienkou na koniec, 3. Robiť všetko po poriadku, 4. Myslieť win-win, 5. Najprv sa snažiť pochopiť, potom byť pochopený, 6. Spojiť silné stránky ľudí prostredníctvom pozitívnej tímovej práce, 7. Naštartovať sa a začať rásť. (Covey, 2020)

Motivácia je úzko spojená s potrebami, ktoré zameriavajú a udržiavajú konanie tak, aby smerovalo k dosiahnutiu cieľa. Sú známe rôzne teórie potrieb, častými východiskami sú napríklad hierarchická teória potrieb A. Maslowa, klasifikácia potrieb podľa S. B. Kaverina

(štruktúra potrieb ako indikátor sociálnej zrelosti osobnosti), systematologická analýza potrieb podľa K. B. Madsena a i. (Smékal, 2009, in. Skorková 2020)

Otázke zaradovania motivačnej zložky do vzdelávania sa venoval Langer , ktorý poukazuje na fakt, že vo väčšine prípadov býva motivačná zložka zaradovaná na začiatku vzdelávania. Ak má byť skutočne efektívna, je prínosné zaradovať ju v priebehu celého edukačného procesu. Poukazuje na dôležitú schopnosť vzdelávateľa „vedieť motivovať“. Môže motivovať, napr. tým, že zdôrazňuje význam témy a predovšetkým jej praktické využitie, alebo informuje účastníkov o ich postupoch a úspechu, ďalej tým, že vzdelávanie „tvorí“ spoločne s účastníkmi a priebežne upravuje obsah a formu podľa aktuálnych potrieb a preferencií. (Langer, 2016, in. Skorková, 2020)

Veteška (2016) upozorňuje na skutočnosť, že vzdelávací proces sa odohráva medzi dvoma vzájomne závislými činiteľmi – vzdelávateľom a vzdelávaným a to v dvoch rovinách: 1.fórmálnej a 2.nefórmálnej. Z pohľadu vzdelávateľa sa jedná o vyučovanie, z pohľadu vzdelávaného o proces učenia sa. V rebríčku hodnôt zaujíma vzdelávanie vysoké priečky, charakterizuje osobnosti a súčasne podporuje jej rozvoj. (Veteška, 2016, in Skorková 2020)

Prieskum vnímania problematiky vzdelávania dospelých u laickej a odbornej verejnosti, ktorý uskutočňoval Donath-Burson-Marsteller a ktorému sme venovali pozornosť vyššie, dokazuje, že väčšina ľudí je motivovaných k vzdelávaniu sa v dospelosti najmä z týchto dôvodov:

- *Dosiahnuť svoje profesijné ciele*
- *Otvoriť si obzory a ďalšie možnosti*
- *Mať „dobrý pocit“ z osobného rozvoja*
- *Zaujímavým spôsobom využiť svoj voľný čas*
- *Udržať krok s dobou a byť konkurencieschopný na trhu práce a v spoločnosti*

Rozhodujúcim motívom účasti dospelých v nefórmálnom vzdelávaní je snaha o zvýšenie výkonnosti a prehĺbenie znalostí alebo schopností. Nedostatočná motivovanosť je tiež označovaná za jeden z rozhodujúcich dôvodov pre neúčast vo vzdelávaní. Potreba učiť sa podľa Jarvisa je v ľudskom živote prítomná vždy. Nakonečný uvádza, že pojem motivácie popisuje psychologické dôvody správania sa jedinca, jeho subjektívny význam a tiež vysvetľuje pozorovateľnú variabilitu správania a prečo sa rôzni ľudia orientujú

na rôzne ciele. Motív predstavuje určitú psychickú silu, teda popud, ktorý človeka orientuje určitým smerom, ktorý ho v tom danom smere aktivizuje a v zbudenej aktivite udržuje. Kubíniyho motív predstavuje psychologickú pohnútku alebo príčinu určitého ľudského chovania či prežívania, dáva mu psychologický zmysel. (Kubíniy, 2019)

Průcha (2002) uvádza, že pri skúmaní motivovanosti dospelých je dôležité sledovať nielen osobnostné charakteristiky účastníkov vo vzdelávaní, ale je tiež dôležité sledovať postupy a nástroje, ktoré vychádzajú z vnútorných zdrojov organizácie (školy). Autor taktiež uvádza, že je možné sledovať v postojoch dospelých vo vzdelávaní tri psychologické charakteristiky a to je: motivácia, potreba a záujem. Motivácia účastníkov na vzdelávaní je rozdielna a je mimo iného závislá na kultúre organizácie, ktorá podporuje zamestnancov v ich rozvoji. (Průcha, 2002)

Jedným z cieľov dizertačnej práce je skúmanie motívov vo vzdelávaní učiteľov v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja. V skúmaní uplatníme všetky tri psychologické charakteristiky v postojoch učiteľov pri vzdelávaní.

1.8 Bariéry v ďalšom vzdelávaní učiteľov

Rozlišujeme rôzne subjektívne alebo objektívne prekážky, ktoré zabraňujú jedincovi v ďalšom vzdelávaní a považujú sa za bariéry. Rabušicová (2008) člení bariéry vo vzdelávaní do troch skupín:

- 1 *Osobnostné*
- 2 *Inštitucionálne*
- 3 *Situačné*

Ďalšie členenie špecifikuje Barták (2015), ktorý člení bariéry nasledujúcim spôsobom:

- 1 *bariéry percepčné*
- 2 *bariéry kultúry a prostredia*
- 3 *bariéry pracovného prostredia,*
- 4 *bariéry intelektuálne*
- 5 *bariéry emocionálne*

Správa z prieskumu o vzdelávaní dospelých v ČR u laickej a odbornej verejnosti
Donath-Burson-Marsteller uvádza nasledovné najzásadnejšie bariéry:

- *Nedostatok financií*
- *Iné priority*
- *Nedostatok motivácie (lenivosť)*
- *Náročnosť vzdelávania*
- *Nedôvera v efektívnosť ďalšieho vzdelávania pri hľadaní práce*
- *Nízka informovanosť, príp. nízka motivácia*

2 OSOBNOSTNÝ A SOCIÁLNY ROZVOJ

Skôr ako začneme hovoriť o osobnostnom a sociálnom rozvoji, je dôležité vysvetliť si pojem „osobnosť“, ktorá má nemalé zastúpenie v dizertačnej práci.

Termín osobnosť pochádza z latinského slova „persona“, čo znamená maska, ktorú si nasadzovali herci v starovekom Ríme počas divadelných hier a tá im dávala určitú podobu. Persona bola teda niečo, čo vyjadrovala to, ako človek vyzerá a aj to, akú hrá rolu. Neskôr sa tento pojem začal zahrňovať do popisu podoby človeka – aký človek je a akú má povahu a v súčasnom kontexte sa viaže pojem osobnosť s tvárnosťou a oslavou niekoho, komu sa prejavuje uznanie či obdiv. (Petruželová, 2009)

Osobnosť človeka nemá stály charakter, je to niečo, čo sa stále tvorí, mení a utvára sa pod vplyvom rôznych udalostí a situácií. Tak, ako uvádza Kohoutek (2000) osobnosť je vlastne produktom a zároveň aj spolutvorcom spoločensko–kultúrneho ľudstva, ktorého základ tkvie v genetickej vybavenosti organizmu každého človeka.

Veľkú pozornosť definovaniu tohto pojmu venujú vo svojom zdroji Průcha a Veteška (2014), ktorí vnímajú osobnosť ako jeden zo základných pojmov psychológie s dôležitosťou pre andragogiku, pedagogiku a personalistiku. Tento termín prezentujú ako: *„komplexný a relatívne stabilný systém psychických a telesných vlastností človeka, ktoré fungujú ako celok a prejavuje sa v reakciách na rôzne podnety a situácie, v interakcii s inými subjektami“*, so základným zreteľom na fakt, že osobnosť sa formuje od ranného detstva pod vplyvom rodinného prostredia v priebehu celkovej socializácie človeka. Pripisujú k osobnosti jej **základné rysy** vyjadrujúce predovšetkým 1. vzťah človeka k iným ľuďom, k spoločnosti, k práci, k vzdelávaniu a poňatiu seba samého, 2. intelektové a manuálne schopnosti, 3. temperament, 4. spôsoby myslenia a správania a 5. komunikačné schopnosti.

Smékal (2002), je presvedčený o tom, že zdravá osobnosť je v každom okamihu výsledkom predchádzajúceho procesu a prípravou nasledujúceho spoluutvárania. Človek, ktorý prestane uvedomele hľadať a uskutočňovať svoju životnú dráhu, môže síce ako organizmus prežívať, ale jeho osobnosť odumiera. Z toho vyplýva, že rozvoj má progresívny charakter a podľa Čápa (1996) ide o zlepšovanie a zdokonaľovanie súčasného stavu osobnosti človeka, o jeho rozvoj z jednoduchšej formy na zložitejšiu, dokonalejšiu. Každý človek je originálny a jedinečný a práve tá jeho odlišnosť od všetkých ostatných ľudí je to,

čo tvorí osobnosť pre neho vlastnú. A keď hovoríme o osobnostnom rozvoji, hovoríme zároveň o individuálnom a špecifickom prístupe ku každému človeku.

Neexistujú metódy k rozvoju osobnosti, ktoré by boli vhodné pre všetkých ľudí bez rozdielu. Individualita človeka je na prvom mieste a je preto dôležité rešpektovať rozdielnosť vnímania procesu osobnostného rozvoja u každého človeka iným spôsobom. Vysvetľovať proces osobnostného rozvoja je veľmi zložité, pretože ho vníma každý človek svojim jedinečným a neopakovateľným spôsobom. Ide totiž o individuálny prežitok, ktorý každý človek prežíva inak a preto je prakticky nemožné zmeny tohto procesu popisovať (Mearns, 1999).

Ak však chceme dosiahnuť nejaký rozvoj, je dôležité naučiť sa prispôbovať zmenám a svojmu okoliu. Tak, ako hovorí Toman (1996), celé ľudstvo sa vyvíjalo státisíce rokov, pre ktoré bola vždy charakteristická nespokojnosť s dosiahnutým stavom a ak niekto podľať pocitu trvalej spokojnosti so sebou samým a nič už neurobí pre svoj rozvoj, začne zaostávať.

Človek je sociálnym výtvorom, produktom socializácie v priebehu celých ľudských dejín a takzvané poľudšťovanie človeka v každej historickej dobe je rozvíjanie jeho individuálnej osobnosti. Už v dávnej minulosti grécka filozofia spájala u človeka tri stupne bytia -telesný, duševný a duchovný vo vyššiu hodnotu, pričom človeka označila najprv ako bytosť rozumovú, neskôr spoločenskú a potom politickú. Život bol považovaný za úlohu, v ktorej mal človek získať vzdelanie a rozvíjať sa, pretože všeobecné vzdelanie malo spôsobiť precitnutie duše a nie iba rozumu. Platón považoval precitnutie duše človeka za veľkú cnosť, ktorá existovala ešte pred telom a bola vyhostená do hmotného sveta a prostredníctvom tela sa mala rozvíjať do vyšších stupňov.

Aristoteles považoval dušu za látku a telo za formu. Kategorizoval tri typy duší od najnižšej úrovne po najvyššiu: 1. vegetatívnu, ktorá bola najnižšia pre všetky organizmy, 2. senzitivnu- ktorá bola schopná pohybu, vnímania a cítenia a 3. rozumovú – schopná myslenia a poznania. Rozvoj človeka spojil do troch zložiek výchovy – telesnej, mravnej a rozumovej, a tak ako príroda prepojila vo vnútri človeka všetky tri duše, tak spoločnosť umožnila človeku vzdelávať sa a rozvíjať sa.

V období kresťanského stredoveku bol človek chápaný ako „obraz boží“, ktorý sa od Boha odlišuje hriešnosťou, smrteľnosťou a omylnosťou. Človek bol postavený

uprostred medzi zmyslovo hmotným svetom a duchovným nadzmyslovým svetom a poznanie bolo považované za akt poznania duše. Rozvoj človeka sa spájal s biblickým príbehom Adama a Evy, ktorí spáchali hriech a následne začali vytvárať snahu o spásu. Predstaviteľ tejto doby Aurelius Augustinus, zakladateľ kresťanského novoplatonizmu, vychádzal z toho, že Boh stvoril veci podľa ideí, ktoré sú obsiahnuté v rozume. A tieto ideí môže poznávať iba cnostný človek dobrého srdca, ktorý sa rozvíja a vzdeláva. Tomáš Akvinský rozšíril poznanie, že telo a duša sú dve neoddeliteľné substancie a tvoria bytostnú psychofyzickú osobnosť človeka, ktorá hľadá cestu harmónie viery a rozumu.

Rovnako aj v dnešnej dobe môžeme chápať človeka, jeho osobnosť a osobnostný rozvoj mnohými spôsobmi. Jeho význam sa mení s jednotlivými smermi, v ktorých pracujeme s týmito pojmami, a odlišuje sa aj na základe rôznosti jednotlivých predstaviteľov, ktorí sú osobnostnému rozvoju vystavení pod vplyvom určitých spoločenských tlakov ideológie, kultúry či doby. A preto záleží iba na každom jednotlivcovi, akým spôsobom bude na túto problematiku nahliadať.

Osobnostný a sociálny rozvoj používaný v rôznych odvetviach (pedagogickom, psychologickom, sociologickom, teologickom či politickom), sa niekoľko autorov snažilo o prepojenie a hľadali nejakú ucelenú definíciu, ktorá by mohla byť určitým rámcovým vymedzením a ukotvením, ale nakoniec to vyhodnotili ako nemožné.

Ale autorovi Valentovi (2006) sa podarilo vytvoriť jeden všeobecný cieľ- *premena človeka v zmysle zdokonalenia*, no vyjadril sa i k tomu, že bohužiaľ nie sú rozpracované čiastkové ciele, stratégie, koncepcie či metódy, ako ten vytýčený cieľ dosiahnuť.

Veľmi výstižne špecifikovali osobnostný rozvoj autori Kolář, Nehyba a Lazarová (2011), rozdelili OSR do šiestich inšpirujúcich rovín, ktoré nás inšpirovali pre vznik dizertačnej práce. Označili ich ako:

- *Cesta k naplneniu ideálu*
- *Hýbateľ spoločenských premien*
- *Proces duševného vývoja človeka*
- *Forma aktívneho života*
- *Podpora profesijnej kultivácie*
- *Príprava na kvalitný život*

V rovine **OSR ako cesta k naplneniu ideálu** sa osobnostný a sociálny rozvoj spája s pojmom výchova. Výchova má hlboké korene už v dávnej minulosti, v období starého Grécka bola zdôrazňovaná myšlienka, že výchova musí zohľadňovať a akceptovať záujmy spoločnosti. Platón šíril názor, že výchova zaistí bezproblémové fungovanie spoločnosti a presadzoval verejnú výchovu dievčat aj slobodných občanov. Zdôrazňoval, že jedine výchovou môže byť človek človekom a na rozdiel od spartánskej výchovy, ktorá kladla dôraz vo výchove na pracovnú zložku, Platón zdôrazňoval zložku rozumovú. Spartánska výchova mala za cieľ vychovávať hospodárov a bojovníkov a až keď sa doba zmenila, prevzal Rím od Grékov podstatné veci vo vzdelávaní a zamerali sa na rozvoj rečníctva, ktoré sa stalo veľmi dôležitým odvetvím. Významným predstaviteľom tej doby bol Marcus Fabian Quintilianus pred r.100. Taktiež utopickí socialisti T. Morus a T. Campanella v období humanizmu a renesancie kladli mimoriadny význam výchove pri vytváraní usporiadanej spoločnosti a zdôrazňovali prirodzený rozvoj ľudskej individuality. Veľký priekopník výchovy a vzdelávania J.A. Komenský výchovu chápal ako kultiváciu človeka, či prostriedok pri náprave sveta.

Valenta (2006) a veľa ďalších súčasných autorov spájajú osobnostný rozvoj tiež s výchovou. Napríklad Průcha (2009) špecifikuje výchovu ako proces, v ktorom ide o zámerné a cieľavedomé ovplyvňovanie osobnostného rozvoja vychovávaného človeka. Autori Průcha, Walterová, Mareš, (2009) spoločne charakterizujú výchovu ako dôležitý aspekt pre zdravé spolužitie so sebou a s okolitým svetom. Jirásek (2004), označuje výchovu ako súčasť rozvoja osobnosti a definuje ju ako "všestranný rozvoj k harmónii smerujúcej osobnosti."

Známy klasik a filozof výchovy Brezinka (1996) sa pohrával vo svojich zdrojoch s termínom „edukačné ideály“ a konštatuje, že ak majú byť edukačné ideály využité ako pedagogická pomôcka, musí byť najprv jasne povedané, čo znamenajú a ako ich aplikovať.

V rovine **OSR ako hýbatel' spoločenských premien** sú často používané dokumenty politického rázu. Význam osobnostného a sociálneho rozvoja je tu spravidla spájaný s dosahovaním celospoločenského úžitku, ako napr. plnej zamestnanosti, aktívneho občianstva, optimálna konkurencieschopnosť udržateľného rastu, a pod. (viď napr. Memorandum, 2001)

Ďalšia rovina **OSR ako proces duševného vývoja človeka** je v zmysle psychosociálneho vývoja. OSR v tomto prípade chápeme ako vzájomnú interakciu medzi zrením a učením. V tomto poňatí je OSR akoby do určitej miery vopred naprogramovaný dej, ktorý by mal v nejakom slede udalostí prebehnúť tak, aby sa neskôr otvoril priestor pre ďalšie psychosociálne učenie. Môžeme vychádzať z určitých už existujúcich teórii osobnosti a preto je možné z časti nájsť nejaké pevné zakotvenie, čo nám umožňuje vytvoriť istý ucelený pohľad na štruktúru psychosociálneho vývoja človeka.

Do kategórie **OSR ako forma aktívneho života** možno zaradiť rôzne prístupy a činnosti, ktoré sú orientované na životné aktivity. Zahŕňa zásady zdravého životného štýlu, zmysluplného trávenia voľného času, kvalitu života pod. Ide o účasť na programoch, ktoré prebiehajú neformálnym záujmovým vzdelávaním, alebo ide o aktivity neorganizovaného a informálneho učenia (Knotová, 2006). Radia sa tu aktivity a činnosti, o ktorých sú ich propagátori či účastníci presvedčení, že ľuďom prospievajú.

OSR ako príprava na kvalitný život - v tejto škále autori vychádzajú z predpokladu, že optimálne fungovanie v každodennom živote nie je pre človeka hneď samozrejmé a automatické. Valenta (2006) uvádza, že my ľudia sa nerodíme so súborom tzv. "životných zručností", ktoré nám dávajú schopnosť žiť život založený na dobrých vzťahoch k druhým ľuďom, k svetu aj k sebe samému. Ide o zručnosti, ktoré sú pre kvalitný ľudský život natoľko zásadné, že je potrebné venovať im náležitú pozornosť. V našom výskumnom projekte sa budeme zaoberať touto rovinou prioritne. Prednosti tejto kategórie sú dostatočne teoreticky ukotvené v niektorých z existujúcich teóriách osobnosti (napr. Drapela, 2004; Engler, 2008) alebo vzdelávacej teórii (napr. Bertrand, 1998).

V rovine **OSR ako podpora profesijnej kultivácie** sa nahliada na OSR pohľadom prípravy na budúce či existujúce profesie. Vhodný osobnostný a sociálny profil pracovníka totiž zohráva veľmi významnú úlohu snáď v každom ľudskom povolání. V niektorých z nich je navyše táto rola natoľko zásadná, že sa téma osobnostného a sociálneho rozvoja natrvalo usadzuje do učebných osnov jeho profesijnej prípravy. Pracovník s vhodným osobnostným a sociálnym profilom hrá významnú úlohu v každom ľudskom povolání a preto sa OSR stáva nielen prípravou pre profesie, ale stáva sa bežnou aj špecializovanou osobnostnou prípravou napr. pre manažérov a vedúcich pracovníkov (Smékal, 2008). Preto sa OSR z pohľadu tohto prístupu stáva úlohou vzdelávateľov v inštitúciách (vysoké školy, vyššie odborné školy,

inštitúcie ďalšieho vzdelávania....). Veľký význam nadobúda aj podpora neinštitucionálneho charakteru, ako je supervízia, mentoring, koučing a pod. (Kinkor, Baštecká, 2009).

Hlavným cieľom je zameranie predovšetkým na kvalitné bytie, prevenciu možných životných ťažkostí alebo získanie profesijných zručností, ktoré umožnia čo najefektívnejší pracovný výkon (Lazarová, Knotová, 2008).

2.1 Osobnostný - sociálny rozvoj a učiteľ

Problematika osobnostného rozvoja je v súčasnej dobe diskutovaná téma i v oblasti vzdelávania, ktorá zatiaľ nemá nejaký komplexný charakter a nie je ani základnou vzdelávacou disciplínou, ale má zastúpenie v každej oblasti života nielen učiteľa, ale každého človeka či už v osobnej alebo pracovnej rovine a má svoje korene už v dávnej minulosti. Je to téma populárna aj z toho dôvodu, že dnešný svet je charakteristický neustálymi zmenami a človek sa im musí prispôbovať a reagovať na ne.

Položme si otázku, prečo by sa učitelia mali vzdelávať v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja? Na otázku odpovieme otázkou. Ako pozerá spoločnosť na učiteľov? Ako na ľudí, od ktorých sa očakáva, že sú to jedinci s vyzretou osobnosťou so širokým politickým i kultúrnym rozhľadom, očakáva sa ich vysoká odborná erudovanosť a maximálna psychická vyrovnanosť. Je pravdou, že učiteľ by mal disponovať širokým odborným rozhľadom, súborom pedagogických kompetencií, ktoré sú nevyhnutným východiskom pre dobrú prácu a komunikáciu so žiakmi, dobrú spoluprácu s rodičmi, nadriadenými aj s kolegami. Veľmi pekne charakterizovala učiteľa Nelešovská (2005), ktorá vo svojom zdroji uviedla, že učiteľ by mal byť človekom, ktorý je hnacou silou spoločenských zmien a pokroku a zároveň má odovzdávať tradičné kultúrne hodnoty. Ale pozrime sa objektívnym pohľadom na život učiteľa ako človeka, pretože učiteľ je na prvom mieste človekom a až potom učiteľom.

Vplyv sociálnych vzťahov na fungovanie človeka vyplýva snáď zo samotnej podstaty ľudskej existencie a nie je teda náhodou, že neunikol ani pozornosti sociálnych vied. Yalom a Leszcz (2007) v tejto súvislosti poukazujú na rad výskumných štúdií vykonaných už od päťdesiatych rokov minulého storočia, ktoré pomerne jednoznačne poukazujú na škodlivé následky ľudskej osamelosti, alebo naopak pozitívny vplyv

sociálnych väzieb a integrácie na zdravie človeka. Zrejmý je aj význam medziľudských vzťahov v teóriách osobnosti, predovšetkým interpersonálnych Karen Horneyovej a Harryho Sullivana (porov. napr. Drapela, 1998; Prochaska, Norcross, 1999).

Kurt Lewin už v roku 1946 prispel svojou koncepciou, založenou na téze, že ľudia sa najlepšie učia zo situácií, ktoré sa ich bezprostredne dotýkajú, teda v bezprostrednom a autentickom prostredí, kde sa stretávajú s reálnymi problémami, v reálnych vzťahoch, ktoré ich evokujú k prirodzenému hľadaniu riešenia. Optimálny proces učenia je preto postavený na niekoľkých základných princípoch, medzi ktoré patrí najmä využívanie aktuálne platných skúseností a poskytovanie spätnej väzby. Upozorňoval na zásadný význam, ktorý je súčasťou **procesu učenia sa novému a odnaučenia sa starého**. (Lewin, 1946)

Učiteľ, ktorý sa chce vzdelávať, ktorý chce prechádzať procesom odnaučenia sa starého a učenia sa novému, alebo chce neustále rozvíjať nové a nové poznatky, hľadá vhodné inštitúcie k vzdelávaniu. Je dôležité uvedomiť si, že na trhu existuje previs ponuky vzdelávacích programov nad ich dopytom, a preto sa každá inštitúcia snaží vychádzať v ústrety potrebám záujemcov o ďalšie vzdelávanie. Je veľmi dôležité získať od profesijnej skupiny učiteľov odpovede, čo je ich motiváciou k ďalšiemu štúdiu a čo konkrétne ich oslovilo k výberu tém. Súčasne je tým možné získať aj ich osobné postoje a názory na súčasný systém a stav celoživotného vzdelávania, aj vrátane nahliadnutia k situácii na ich pracovisku a k postojom ich problémov v pracovnom i osobnom živote. Všetky odpovede na tieto otázky potom môžu byť vodítkom pre ďalšie smerovanie vzdelávacích stratégií v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja vo vzdelávacích inštitúciách a vysokých školách.

2.2 Osobnostný - sociálny rozvoj a psychológia

Osobnostný rozvoj nie je samostatnou vednou disciplínou, ale jeho problematika prechádza akoby naprieč všetkými vedami (pedagogika, psychológia, andragogika, filozofia, sociológia...), ktoré sú s človekom a jeho osobnosťou nejakým spôsobom spojené a na ktoré nahliada každá vedná disciplína zo svojho uhlu pohľadu. Termín osobnosť sa môže spájať s významom mimoriadnych a vysoko sa odlišujúcich kvalít človeka. Alebo, ako označuje psychológia, za osobnosť sa nemusí považovať iba človek, ktorý je niečím

výnimočný a nezabudnuteľný, a k tomu je výstižná myšlienka Smékala, ktorá hovorí, že každý človek je osobnosťou, záleží len na tom, či jeho osobnosť je primitívna, jednoduchá, alebo bohato rozvinutá a dotvorená. (Smékal, 2005)

Mnohí vývojoví psychológovia sa zhodujú na tom, že človek sa stáva osobnosťou v momente, keď dôjde k separácii od matky, uvedomeniu si seba samého ako samostatnej bytosti a označeniu vlastnej osoby ako „ja“ (Kohoutek, 2000, Vágnerová, 2005).

„Ja“ človeka sa tvorí počas jeho života na základe jeho vlastných ľudských zdrojov a samozrejme aj vplyvom vonkajšieho sveta. Zároveň človek si vytvára určitú kapacitu odolnosti voči vonkajšiemu svetu a tá je u každého človeka veľmi individuálna. Medzi vlastné ľudské zdroje patria predovšetkým vlastnosti, postoje a schopnosti. **Vlastnosti** sú dedičné a sú človeku prirodzene vlastné a buď sa nemenia po celý život, alebo sa menia spontánne bez priameho vplyvu. Istým spôsobom môže človek s nimi do značnej miery disponovať. Predstavujú hlboko vkorenené zložky ľudskej osobnosti, ktoré sú zdedené. Zatiaľ čo **postoje** nie sú priamo zdedené. Tie si človek osvojuje v priebehu života, pričom toto osvojovanie je väčšinou neuvedomovaným procesom. Postoj môžeme zdediť nepriamo, a to ako vlohu k určitým situáciám. Podstatou postojov je tzv. „vzťahnosť“, ktorá predstavuje akúsi množinu vzťahov človeka k svetu, včetně vzťahu k sebe samotnému. Zmeny postojov sú meniteľné a teda aj vratné, napríklad z vnútorného hľadiska ide o zmeny nálad, z vonkajšieho hľadiska sú napríklad zmeny v módnych vlnách v obliekaní. Postoje zahŕňujú aj dve odlišné podskupiny: názory a motívy, pričom názory sú subjektívnym odrazom toho, čo si ľudia myslia a čomu veria. Motívy sú tiež subjektívnym odrazom, ale toho, čo ľudia chcú (Plamínek, 2010, a). A aj keď väčšina názorov a motívov vzniká nevedomým učením, niektoré z nich si človek plne uvedomuje. Časť postojov je skrytá v nevedomí, alebo si ich uvedomuje len z časti, alebo v rôzne pomenených formách. Toto tzv. „deformované“ vnímanie je pri tom prijateľnejšie pre neho, či jeho okolie, než realita. To často krát môže prenikať do života ako skreslený obraz reality a preto sa vyplatí dobre počúvať, čo ľudia hovoria, premýšľať o tom a riadiť sa svojim vnútorným hlasom, ktorý sa oplatí počúvať (Plamínek, 2010, a). Veľkú rolu zohráva fakt, ako človek dokáže pracovať so svojím „JA“.

Pre základný popis psychickej spôsobilosti sme využili tri roviny podľa zdravotnej koncepcie Nutbeama (2000): 1.základná/funkčná, 2.komunikatívna/interaktívna, 3. kritická, pričom v tejto práci bude akcentovať predovšetkým rovina kritická.

V rovine základnej/funkčnej by mal učiteľ poznať základnú psychologickú terminológiu a korektne ju používať, tzn. rozumieť odporúčaniam odborníkov v psychologickom posudku žiaka, korektne pracovať so psychologickými údajmi o žiakoch a ich diagnózach, neinterpretovať výsledky o nich, a ak k tomu nemá potrebné oprávnenie, mal by dôkladne poznať systém psychologických služieb.

V rovine komunikatívnej/interaktívnej by mal byť schopný uplatňovať psychologické poznatky v každodennej praxi a transformovať ich do svojich učiteľských aj životných kompetencií. Tým sa rozumie aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažovaní svojej triedy a plnení si úloh triedneho učiteľa. Mal by vedieť uplatniť individuálny prístup k žiakom so vzdelávacími potrebami a predovšetkým rozvíjať svoje sebapoznanie a spôsobilosti osobnostné a profesijné.

V tzv. kritickej rovine, teda v oblasti na najvyššej úrovni sa očakáva, že učiteľ dokáže hodnotiť a uplatňovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, ale i svoj osobný život. Tzn., že dokáže kriticky zhodnotiť nepodstatné informácie prezentované napríklad v médiách a vyberá si z nich iba tie informácie, ktoré sú prínosom v oblasti pedagogickej psychológie. Kritická rovina psychickej vzdelanosti vyjadruje osobnú a komunitnú zodpovednosť. Je to najvyšší stupeň kognitívnych spôsobilostí, ktoré pomáhajú človeku kriticky analyzovať informácie a potom je schopný tieto informácie použiť k získaniu väčšej kontroly nad vlastným životom, vlastnou prácou, teda nad situáciami a udalosťami, ktoré sa mu v ňom dejú. Učiteľ získava informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu vonkajšieho sveta i v prevencii duševného zdravia a to potom smeruje k zodpovednému výberu stratégie v jeho osobnom a pracovnom živote. Získava vyššiu odolnosť v oblasti sociálnych kontaktov, pracovných spôsobilostí a v rodinnom živote. Dokáže odstraňovať bariéry, predsudky, mýty a dosahuje schopnosť kriticky hodnotiť verejne prezentovaný obraz tohto sveta a to mu umožňuje vyššiu pripravenosť konať a aktívne sa podieľať na rozvoji komunity a budovania zodpovednosti.

2.3 Osobnostný - sociálny rozvoj a pedagogika

Priekopník českej pedagogiky dnešnej doby Ján Průcha (2000) definuje pedagogiku veľmi výstižne a hovorí o pedagogike ako o vede zaoberajúcej sa edukačným prostredím,

a procesom, ktorý v tom prostredí vzniká, a tiež výsledkami a efektami, ktoré vyplynú na základe daných procesov.

Pedagogika vychádza z filozofie výchovy, zameriava sa hlavne na konkrétne didaktiky vzdelávacích oborov. Rozlišujeme filozofickú pedagogiku, ktorá hľadá, porovnáva a analyzuje zmysel a poňatie filozofických kategórií pre výchovu a učenie v živote a učiteľskú pedagogiku, ktorá je zameraná skôr prakticky, najmä na školské prostredie a vzdelávaciu sústavu (Wikipédia, 2022, online).

V spolupráci s ďalšími vednými disciplínami formuluje nové vývojové trendy pre výchovu a vzdelávanie. Zameriame sa na pedagogiku v súvislosti so sociálnym rozvojom, kde sociálna pedagogika ukazuje pohľad na rozvoj osobnosti ako sociálny jav. Havlík uvádza, že proces rozvoja prebieha v určitom sociálnom prostredí, v konkrétnych skupinách, v konkrétnej komunite a kultúre a ciele sú zamerané smerom k podpore individuality, ktoré sledujú spoločenský zmysel ako „formovanie cnostného občana“ (Havlík, 1994).

Kraus (2007) sa vo svojom zdroji zmieňuje o tom, že tak ako on, tak aj mnoho iných autorov predpokladá, že pedagogická sociológia umožňuje uvažovanie o spoločenských cieľoch a stratégiách v oblasti výchovy a vzdelávania a zohľadňuje podmienky na úrovni makroprostredia.

V spoločenských vedách sa objavuje otázka, čo je pre rozvoj človeka rozhodujúce. Či sú to biologické faktory, alebo naopak sociálne faktory, teda procesy socializácie a výchovy. Zaujímavý názor zastával Wroczyňský (1968), ktorý rozlišoval dva odlišné prístupy a to **pedagogický psychologizmus** (naturalizmus), čo je chápané ako proces individuálneho rastu a vývoja, ktorý má biologický základ a opiera sa o poznatky psychológie. Ďalší prístup je **pedagogický sociologizmus** (sociologizmus) vysvetľovaný ako spoločenský proces rozvíjajúci sa na základe vplyvov spoločenského prostredia. Moderná pedagogika dnes rešpektuje oba vplyvy, biologický aj sociálny.

Na to sa viaže tiež zamyslenie Plamínka (2010), ktorý hovorí, že: „vzorce správania a výkonnostný potenciál si môžeme do života priniesť buď v podstate hotové, teda zdedené od našich evolučných predkov, alebo naučené v priebehu života. Učenie a dedenie sú štandardné cesty, ktorými sa formuje ľudská osobnosť. Vďaka dedičnosti máme od začiatku života k dispozícii predovšetkým základné vzorce správania, overené dlhou biologickou

evolúciou, pre situácie, ktoré rozhodujú o vitalite a prosperite jednotlivcov a rodín.“ (Plamínek, 2010, b, str.18)

Učením sa zdedené spektrum nášho správania rozširuje a naša osobnosť sa formuje. Učením si môžeme vybrať z veľkej zásoby vzorcov správania a dobre reagovať na čoraz väčší počet životných situácií. Učením sa teda stávame celkovo úspešnejšími pri prekonávaní ťažkostí a ohrození, sme schopní predvídať ťažkosti či hrozby a dokonca im predchádzať, alebo ich priamo využívať vo svoj prospech. (Plamínek, 2010, b)

Hovoríme o vzdelávaní učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji, teda o učení učiteľov k harmonickému a vyrovnanému životu a Pavlov (2015) sa vyjadruje, že ide teda o proces, ktorý pôsobí na dospelého človeka v sociálnych situáciách v autentickom prostredí a očakáva sa priaznivý výsledok v posunu jeho osobnosti. Hovoríme teda o andragogickom procese, ktorý je na rozdiel od pedagogického výchovného procesu menej normatívny, regulatívny a smeruje k uvedomelej seba výchove dospelého človeka. Vzdelávaný učiteľ v oblasti OSR získa pomoc a podporu v situáciách, ktorým musí čeliť v živote a práci a ktoré zvládne vďaka novej kvalite osobnostných a charakterových vlastností. (Pavlov, 2015)

Súčasťou pedagogiky je **didaktika**, ktorá sa zaoberá javmi, formami, postupmi a cieľmi vzdelávania. V otázke vzdelávania učiteľov v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja, ktoré budeme realizovať prostredníctvom vzdelávacej agentúry, bude didaktika riešiť tri základné otázky:

1. *Prečo budeme vzdelávať učiteľov, s akým cieľom a čo chceme dosiahnuť?*
2. *Čo bude obsahom vzdelávania?*
3. *Ako budeme vzdelávať, akým spôsobom bude vzdelávanie prebiehať a aké zvolíme prostriedky, metódy a formy?*

Zameriame sa na **afektívne** ciele, ktoré sa týkajú predovšetkým ľudských postojov vzťahujúcich sa k emocionálnej orientácii a na ciele **kognitívne**, zamerané na získanie a osvojovanie si vedomostí, zručností a návykov, čiže na komplexný rast. Pri plnení didaktických cieľov budeme dodržiavať určité zásady a splňovať požiadavky, ako sú napríklad **primeranosť**, to znamená, že cieľ musí byť v súlade s prostredím, v ktorom sa učelia pohybujú, prihliadať na rodinný stav, klímu pedagogického zboru, vek učiteľa atď. Ďalej je to **overiteľnosť**, teda priebežná kontrola toho, či vzdelávanie pre účastníkov je zrozumiteľné a vyhovujúce a pomocou dotazníkov sa overuje úroveň vplyvu vzdelávania

na ich život. Taktiež **konzistentnosť** je nie menej dôležitou zásadou, ktorá sa vyznačuje kompatibilitnosťou obsahu vzdelávania s požiadavkami zúčastnených a s presvedčením lektora o prospešnosti vzdelávania. **Jednoznačnosť** je zásada založená na zrozumiteľnosti a dodržiavaní základných pravidiel vzdelávania (priateľnosť, pochopenie, empatia, vytvorenie príjemného prostredia, kontrola vnútornej klímy atď.). Ďalšou zásadou je **rešpektovanie taxonómie** v afektívnej oblasti, čo znamená podľa Kratwohla (in Turek, 2004) zameranie sa na začlenenie postojovej hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti, integrovanie tejto hodnoty, jej ocenenie a prijatie.

2.4 Osobnostný - sociálny rozvoj a sociológia

Sociálne zručnosti učiteľa sú závislé na prostredí, v ktorom sa realizuje výchovno - vzdelávací proces a v ktorom realizuje svoj osobný život. Ide o interakciu jeho osoby s vonkajším svetom: so žiakmi, rodičmi žiaka, nadriadenými, kolegami a všetkými účastníkmi jeho vlastného osobného života. Hoci výsledok vzájomnej interakcie závisí od všetkých aktérov vstupujúcich do deja, je to práve učiteľ, ktorý chce zo svojej profesijnej úlohy zámerne ovplyvňovať priebeh interakcií v škole. Povolanie učiteľa je na variabilitu sociálnych zručností mimoriadne náročné, na učiteľa sú v tomto smere v porovnaní s inými profesiami, kladené až extrémne nároky.

Sociálne zručnosti možno chápať ako učením získané predpoklady pre adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu. Sociálna inteligencia, interpersonálna inteligencia, emocionálna inteligencia, sociálne zručnosti, pedagogický takt – sú pojmy, ktoré vyjadrujú časť schopností a zručností učiteľa pre psychologicky primerané poznávanie a ovládanie seba a jednanie s ostatnými ľuďmi (Čáp, Mareš, 2001; Goleman, 1997). Napríklad Goleman na základe prístupu Gardnera rozlišuje prvky emocionálnej inteligencie vzťahujúce sa k sebe samému: sebauvedomenie, rozpoznanie, prejavovanie a ovládanie citov, potrieb i myšlienok a pod., a prvky medziľudských vzťahov ako je vcítenie sa do situácie druhého, počúvanie, pochopenie stanoviska druhého človeka atď. Teda sociálne zručnosti učiteľa sú tie, ktoré sa vzťahujú **na komunikáciu, sociálnu percepciu a sociálne poznávanie, sebaopoznanie, sebareflexiu či tvorivé zvládanie konfliktov.**

Naša pozornosť bude venovaná tým zručnostiam, ktoré sa uplatňujú a prispievajú k nadväzovaniu a rozvíjaniu dobrých interpersonálnych vzťahov v škole na rôznych

úrovniach, ale predovšetkým vzťahov k sebe samému a k ľuďom, ktorí sú dôležitými a nevyhnutnými aktérmi pracovného i osobného života učiteľa.

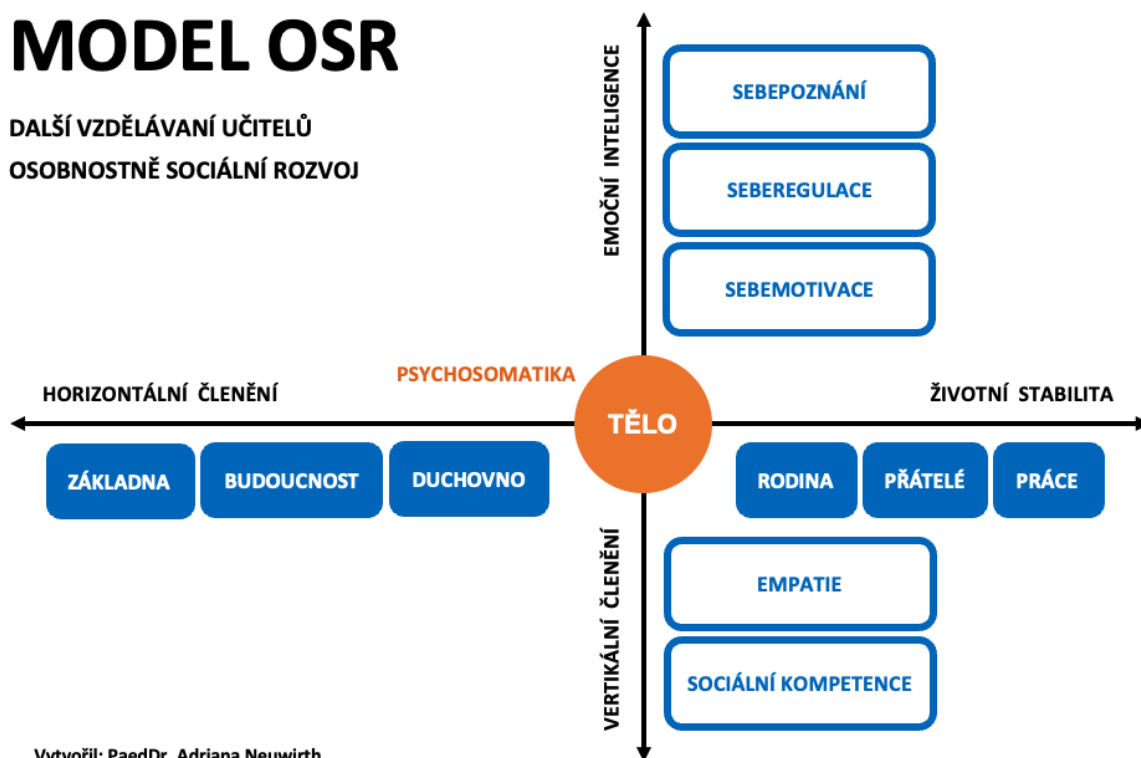
Žiadna zo zručností si nerobí nárok na to, ktorá z nich je dôležitejšia. To napokon ani nie je možné všeobecne určiť, pretože využitie určitej zručnosti vždy záleží nielen na učiteľovi, ale aj na ďalších podmienkach, ako na strane dieťaťa (kolegov, rodičov), tak s ohľadom na celkovú situáciu. Všetky zručnosti sa tiež rôzne prekrývajú a kombinujú. Všeobecnejšie platí, že základné prvky sociálnych zručností, ako sú vzájomné spoznávanie, dôvera, vytváranie priaznivej emocionálnej atmosféry, poskytovanie podpory a pomoci, prejavovanie tolerance i zodpovednosti, hrajú dôležitú úlohu vo všetkých dlhodobějších medziľudských vzťahoch.

3 MODEL ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV V OSOBNOSTNOM A SOCIÁLNO M ROZVOJI

Uvádzaný grafický model ďalšieho vzdelávania učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji ďalej len „MODEL OSR“ (obrázok č. 3 a príloha č. 1), bol pilotne predstavovaný pri vstupnej spolupráci s každou oslovenou SŠ,. Je aplikačnou súčasťou k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, poskytuje štruktúrovaný, logický a ucelený prehľad vzájomnej interakcie vnútorného sveta učiteľa (predovšetkým ako človeka) s vonkajším svetom. Hlavným princípom MODELU OSR je pochopenie, že úroveň vzdelania vlastnej osobnosti sa zrkadlí na vzťahoch s vonkajším svetom, na budovaní si vlastného bezpečia a spokojnosti, či tvorení si šťastnej budúcnosti. To všetko je zároveň odrazom ľudskej psychosomatiky.

MODEL OSR

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ
OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ



Obrázok č. 3 Grafický model ďalšieho vzdelávania učiteľov v OSR
Zdroj: Autorka

3.1 Štruktúra MODELU OSR

MODEL OSR predstavuje vzdelávanie učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji. Vychádza z dvoch rovín: horizontálnej a vertikálnej, a je aplikovaný v rámci výskumnej časti dizertačnej práce.

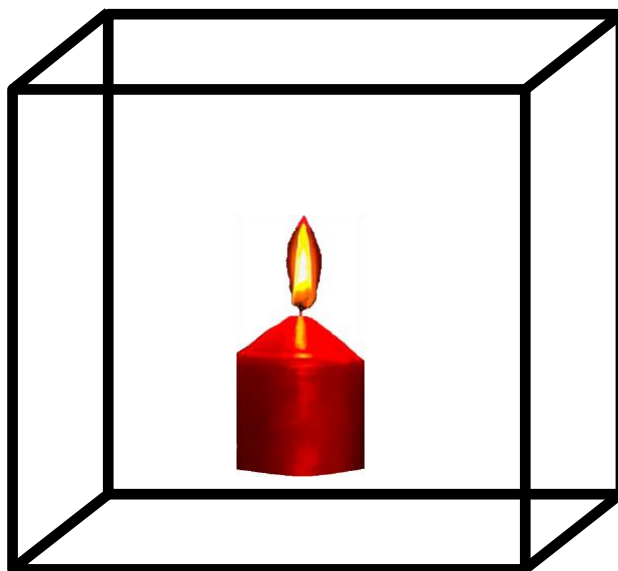
Horizontálna rovina charakterizuje oblasti vonkajšieho sveta človeka podľa Maximiliána Kašparů (2018, online). Táto rovina je bližšie špecifikovaná v ďalšej časti práce. Dotýka sa logického príkladu tzv. „Šesťstenu“, ktorý klientovi objasňuje jednotlivé oblasti jeho vonkajšieho sveta a zároveň poskytuje prehľad o tom, ako sa v týchto oblastiach orientovať.

Vertikálna rovina obsahuje oblasti emocionálnej inteligencie (Loja, 2019) vnútorného sveta človeka a objasňuje klientovi ako sa orientovať sám v sebe. Túto rovinu ďalej delíme na vonkajšiu a vnútornú. Vysvetlenie rovín a úrovní bližšie špecifikujeme v ďalších častiach práce. Zároveň bolo veľmi dôležité jasne špecifikovať a predikovať možný spôsob konečného navrhovaného riešenia ďalšieho postupu, čo sme zapracovali do dotazníka na základe vyššie uvádzaného MODELU OSR. Dotazník nám slúži najmä na jednoznačnejšie zmapovanie prostredia a okolností učiteľa, jeho predstáv, vízií a požiadaviek.

3.2 Horizontálne členenie

Dizertačná práca je postavená na prioritných oblastiach života človeka, ktoré tvoria komplexnosť jeho existencie. Pre základnú horizontálnu orientáciu sme použili tzv. ŠEŠŤSTEN, ktorého autorom je český psychiater, kňaz, pedagóg a spisovateľ Jaroslav Maximilián Kašparů (2018, online). Pod svojim autorským menom Max Kašparů napísal radu duchovných diel. Spolupracoval tiež s Českým rozhlasom a Českou televíziou. Šesťsten je nástroj na udržiavanie duševnej hygieny a autor odporúčal túto techniku k budovaniu vlastného života každému svojmu klientovi a pacientovi. My sme v predkladanej práci použili tento nástroj ako prostriedok na zistenie úrovne kvality života učiteľa v jeho jednotlivých oblastiach.

K popisu tohto nástroja vychádzame z predstavivosti, ktorá kumuluje predstavu geometrického útvaru šesťstenu, v ktorom je umiestnená horiaca sviečka. Každá stena tohto útvaru predstavuje jednu oblasť života (budúcnosť, rodina, práca, priatelia, základňa, duchovno), sviečka uprostred šesťstenu predstavuje človeka a oheň jeho život (obrázok č. 4). Pri predstave, že sa napríklad odchýli jedna stena, do útvaru začne prefukovať vzduch a oheň (teda život) začne byť ohrozený. V prípade, že sa odchýli aj druhá stena, nastáva prievan a oheň je v ohrození, hrozí katastrofa. A takto je to aj so životom každého človeka. Ak sa nebude vedome starať zodpovedne o každú oblasť svojho života, hrozí mu vnútorná nespokojnosť, nekonformnosť, dostane sám seba do stavu nepokoja, smútku, depresie, sociálnej izolovanosti a môže negatívne ovplyvňovať aj svoje okolie.



Obrázok č. 4 Názorný“ Šesťsten“ budovania života človeka v jeho oblastiach
Zdroj obrázku: Autorka

PREDNÁ STENA – **BUDÚCNOSŤ** (ciele, perspektíva)

ZADNÁ STENA – **RODINA** (opora, vzťahy, rodinná klíma)

ĽAVÁ STENA – **PRIATELIA** (vzťahy, väzby)

PRAVÁ STENA – **PRÁCA** (timemanagement, vzťahy, pracovná klíma)

SPODNÁ STENA – **ZÁKLADŇA** (fyziologické potreby a potreby bezpečia)

HORNÁ STENA – **DUCHOVNO** (viera, láska, krása, to čo nás presahuje)

Tak ako v prírode, ani v živote nie je nič ideálne a už vôbec nie dlhodobo. Z toho vyplýva, že je normálne a prirodzené, keď sa nejaká stena (oblasť v živote) odchýli. To sú tie zmeny a nepríjemné situácie, ktoré sú samozrejmosťou života každého človeka v určitej oblasti života a ktoré sú pre niekoho menej príjemné, pre niekoho veľmi nepríjemné. Sú to situácie, ktoré sa niekomu páčia, niekomu nepáčia. Ľudia sa naučili nepriaznivým situáciám hovoriť problémy, pričom to, či ich bude zvládať s depresiou a tragédiou, alebo s ľahkosťou a nadhľadom, je postavené na osobnostnej úrovni daného človeka. Záleží na tom, ako má rozvinutú svoju osobnosť, ako rozumie svojím genetickým danostiam, ako dokáže rozvíjať svoje svetlé stránky, ako pracuje so stránkami temnými a ako má osvojené sociálne zručnosti.

3.2.1 Budúcnosť

Budúcnosť je súhrn všetkého diania, ktoré sa v živote ešte neuskutočnilo. Sú to udalosti, ktoré sa ešte len odohrajú, ktoré sú zatiaľ iba prítomné na časovej osi následnosti javov, teda sú prítomné len potenciálne, musia sa ešte realizovať (Wikipedia, 2013, online).

Každý človek, či už vedome alebo nevedome si formuje svoju budúcnosť a záleží na tom, aké má ciele, akú má vôľu, aký má vzťah k sebe samému a vonkajšiemu svetu, ako pracuje so sebaopoznaním, sebadôverou a predovšetkým, akú má vytvorenú perspektívu, teda vyhliadky do svojej budúcnosti. Na to, aby mu fungovala predná stena číslo 1, je dôležité naučiť sa pracovať so svojimi víziami, cieľmi, ktoré si stanoví a pochopiť dôležitosť v nich vytrvať. Aby bolo dosahovanie cieľov príjemné, je vhodné motivovať sa určitými pravidlami:

- *Vyberať si ciele, ktoré po dosiahnutí budú spôsobovať radosť a úžitok.*
- *Uvedomiť si, že každá radosť z dosiahnutého cieľa je krásna a príjemná, ale netrvá večne a to je inšpirácia pre vytyčovanie nového cieľa, nastavenie si vždy niečoho nového, z čoho sa bude môcť zas znova tešiť a prežívať príjemné pocity.*
- *Je dôležité byť do svojho cieľa zamilovaný a venovať mu každý okamih svojej pozornosti.*
- *Urobiť si nástenku cieľov, ktorá bude konkrétnym obrazom vlastných snov a denne prežívať pocity a emócie s nimi spojené.*

Pri dosahovaní cieľov je potrebné počítať s tým, že nastanú chvíle, kde sa nebude človek v nich cítiť dobre, bude sa chcieť všetkého vzdať a nič mu nebude dávať zmysel. To je ale prirodzené, to sa stáva a striedanie obdobia eufórie a nadšenia s obdobím chaosu a bolesti dáva zmysel a význam. Je dôležité prežiť obe strany cesty, aby mohlo prísť niečo nové.

System pri dosahovaní cieľov je postavený na týchto základoch: príprava, plán, realizácia, dokončovanie, vďačnosť a ocenenie.

PRÍPRAVA – táto časť stojí nad zamyslením sa: kto vlastne sme a aký sme? Kladieme si otázky typu: Prečo som tu? Kdo som? S kým som v živote prepojený? Kde sa nachádzam práve teraz? Kam chcem ísť? Čo chcem? Po čom túžim? Prečo to chcem? Prečo je to pre mňa dôležité? Aké je moje poslanie? Aké mám sny?

PLÁN – v tejto časti pracujeme s otázkami typu: *Aký je môj plán? Ako ho zrealizujem? Aké použijem stratégie? Aké nástroje a systémy použijem? Aké zdroje potrebujem a kde ich získam? Koho iného sa to dotkne? Ak dosiahnem svoj cieľ, pomôže to aj niekomu inému?*

REALIZÁCIA – tu je dôležité uvedomiť si nasledovné: *Presne definovať stanovený cieľ. Má cieľ správnu veľkosť? Je cieľ pre mňa dostatočne atraktívny? Motivuje ma môj cieľ?*

DOKONČOVANIE – zamýšľame sa nad otázkami tohoto charakteru: *Ako poznám, že je cieľ už dosiahnutý? Čo budem vidieť, počuť, cítiť, keď cieľ dosiahnem? Na akých denných aktivitách si budem posilňovať zvyk dokončovania?*

VĎAČNOSŤ A OCENENIE – v závere je dôležité: *napísať si 10 vecí, za ktoré sme v živote vďační, 10 vecí, ktoré si na sebe ceníme a prečo si vážime samých seba.*

3.2.2 Rodina

Druhá stena, ktorá je za nami, znázorňuje oporu v zmysle rodiny, presnejšie tých najbližších, o ktorých sa človek môže oprieť. Táto kapitola je zameraná na rodinné vzťahy. Vzťahy všeobecne sú medziľudské väzby, ktoré robia ľudí šťastnými, naplnenými alebo

naopak smutnými a nešťastnými. „*Vzťahy sú esenciou a zmyslom života mnohých*“ (Kadlec, 2017, s.20). Je to niečo, v čom ľudia excelujú svojim emotívnym správaním a mnohokrát nedomysleným konaním si dokážu skomplikovať situáciu.

Vzťahy s najbližšími ľuďmi sú považované za najdôležitejšie pre každého. Hlavne v rodinnom prostredí, kde sa ľudia prejavujú spontánne, často krát bez sebakontroly, dochádza k narušeniu vzťahov, ktoré by mali byť prioritnými pre bezpečie do ďalšieho života. Prečo k tomu dochádza a ako vieme tomu predísť? Ako vytvoriť v rodine vzťahy, aby boli pružnejšie, pevnejšie, úprimnejšie, zdravšie a napokon sviežejšie? Ako sa dá k tomu dopracovať? Je dôležité si uvedomiť tri základné rodinné vzťahové **princípy**, porozumieť im a naučiť sa s nimi pracovať:

1. V rodine rozlišovať primárne a sekundárne vzťahy a podľa nich nastavovať svoje postoje. Primárny vzťah je medzi manželmi-partnermi, ku ktorému sa z ich minulosti a výchovy pridávajú vzťahy sekundárne napr. s rodičmi a tiež dôležitý vzťah v tejto oblasti-stene je vzťah s vlastnými deťmi. Špecificky môžu tiež pôsobiť ďalšie vzťahy, napríklad s prarodičmi, súrodencami a podobne. Vždy podľa osobných špecifik života daného človeka.

2. Poznať svoju rolu v rodinnom systéme a podľa toho vedieť v prostredí rodiny pracovať. Každý človek je súčasťou svojho rodinného systému, tam má určité svoje zastúpenie, prináleží mu nejaká rola a mal by vedieť so svojou rolou v prostredí rodiny pracovať. Mal by nielen vidieť, ale i rozumieť súvislostiam, ktoré vytvárajú reálny vzťahový stav, vnímať svoju minulosť, svojich predkov, uvedomovať si svoju súčasnosť a nezabúdať na budúcnosť vo vytváraní vzťahov hlavne s deťmi a budúcimi členmi v rodine. Často sa hľadá odpoveď na otázku, prečo dochádza niekedy k manželským-partnerským rozporom. Tu si treba uvedomiť, že každý z partnerov má totiž svoj vlastný sen o živote, preto je potrebné naučiť sa akceptovať rozdiely a rešpektovať sen každého z nich. V roli manželstva, partnerstva sú dve polovice a každý je zodpovedný za tú svoju. Nezáleží na tom, ako človek myslí, alebo ako miluje. Nie je žiadny spôsob, ako byť zodpovedný za to, čo má ten druhý v hlave. Keď sa však jeden z partnerov pokúsi prevziať zodpovednosť za druhú polovicu, výsledkom bude vždy nerovnováha a napätie. Má však aj druhú možnosť, a to vybrať si cestu tímového spoluhráča. Spoluhráči hrajú spoločne, nie proti sebe. Pochopenie manželského či partnerského vzťahu ako tímu, je základom pre dobré spolunažívanie. Vo vzťahu je to ako v hre v ktorej nejde o výhru či prehru, ale v ktorej štedrosť, sloboda a láska vytvárajú ten najkrásnejší vzťah (Ruiz, 2016). A to platí nielen v partnerskom

vzťahu, ale aj v roli rodiča k dieťaťu a jeho samého vo vzťahu k vlastným rodičom a iným vzťahom, ktoré sú súčasťou jeho rodinného systému, či subsystému. Nezabúdať na to, že každý človek v rodine sa riadi svojimi vnútornými obrazmi, ktoré buď podporujú, dávajú silu, alebo oslabujú či brzdia rodinné vzťahy. Preto je veľmi dôležité porozumieť vzťahovým súvislostiam v rodine.

3. Uvedomiť si genetický potenciál svojich predkov a rešpektovať ich minulosť. Každý nosí v sebe určité znaky, vlohy, schopnosti, ktoré sú geneticky podobné ich rodičom, prarodičom i keď nie sú úplne totožné. Predkovia odovzdávajú dedičné informácie, ktoré sa prejavujú vo vzorcoch správania a často krát práve v negatívnych, ktoré človek odmieta prijať. Je dôležité si uvedomiť, že vyhýbaním sa svojim predkom, ich ignorovaním či nepochopením, neprijatím ich minulosti alebo ich vyradením z rodinného systému sa nijak nepomôže, práve naopak, naruší sa tok rodinných energií, čo vyústi v nepochopení vzťahových rodinných súvislostí. Je dôležité si uvedomiť, že vitalita človeka, jeho životná sila prichádzajúca od rodičov sa môže zablokovať, keď človek preruší puto s rodičmi. Ak ich zavrhneme, posudzuje, odsudzuje, pocíti následky sám na sebe. „*Nemusí si to uvedomovať, no ak sa človek vzdiali svojim rodičom, je to to isté, ako keď človek vzdiali časť seba samého*“ (Wolyn, 2020, s.132). Ak napríklad považuje rodičov za ľudí s nie moc cnostnými vlastnosťami, často krát disponuje s podobnými vlastnosťami on sám. Úlohou ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti je nájsť riešenie a spôsob, ako dostať rodičov do svojho srdca a uvedomiť si vlastnosti, ktoré na nich odsudzuje. Potom dokáže premieňať nepríjemné vzťahy v rodine na to, čo mu prinesie silu. „*A aj negatívne vlastnosti, ako je napríklad krutosť, sa môžu stať zdrojom nežnosti*“ (Wolyn, 2020, s.133). Ak chce človek žiť v mieri sám so sebou, jeho cesta začína zmierením sa s rodičmi a učením sa tvoriť si dobré vzťahy v rodine, pretože rodina je oporou človeka.

Pri budovaní tejto steny je dôležité zamyslieť sa nad tým, v akej rodinnej klíme človek žije, v akých vzťahoch prežíva svoj život. Pokiaľ je v nich šťastný a v bezpečí, malo by byť pre neho prirodzenou povinnosťou udržiavať si tento stav, chrániť si ho, nezanedbávať ho a nepovažovať ten stav za samozrejmosť. Vzťahy sú veľmi krehké a tvárne. Ak sa však nežije v dobrých rodinných vzťahoch, je dôležité sa nad tým zamyslieť, hľadať príčiny tohto nepriaznivého stavu, hľadať cestu k narovnaniu a k zblíženiu. V uvedenom MODELI OSR vzdelávania pracujeme s metódami, v ktorých týmto obrazom dávame priestor pre ich vývoj a väčšiu rodinnú harmóniu.

3.2.3 Priatelia

Každý človek je na určitej úrovni majstrom vo vzťahu sám k sebe, pretože má moc tvoriť vlastný život a ovládať ho. Na jednej strane verí, že je pánom svojej vlastnej osobnosti, svojich presvedčení, každého činu, každej reakcie a na druhej strane často krát pochybuje o svojich rozhodnutiach. Nie vždy je spokojný s vlastným modelom svojho života a dostáva do rozporu svoj rozum so svojimi citmi, čo mu spôsobuje vnútorné napätie a psychickú dilemu. Vtedy si uvedomí, že nie je sám, že má priateľov, ktorí mu pomáhajú uľaviť si zo svojej bolesti a prenášať sa cez nepriaznivé životné situácie. Siahne po ľuďoch, ktorí sú súčasťou jeho momentálneho života, váži si ich, obdivuje ich, sú mu vzorom a nazýva ich priateľmi, pretože tak, ako uvádza Werich, priateľstvo je súčasť ľudského šťastia. Je dôležité mať okolo seba ľudí, s ktorými sa dá nielen dobre pobaviť, ale dá sa na nich aj spoľahnúť, poradiť sa s problémom a ktorí dokážu inšpirovať, alebo povzbudiť v ďalších plánoch. Zabúda sa ale na to, že život je meniaci sa proces, a rovnako aj ľudia v ňom menia svoje názory, postoje, presvedčenia. Z priateľa sa niekedy stáva nepriateľ, ktorý bojuje so zbraňami a ktoré mu často krát dobrovoľne v čase priateľstva vkladá do jeho rúk on sám.

Pri budovaní tejto steny je preto veľmi dôležité vedieť pracovať so svojim „JA“, konkrétne s vlastným „SKRYTÝM JA“, ktoré vyplýva z tzv. Johari okna v rámci sebapoznania (autorka bližšie rozoberá v časti „Sebapoznanie“). Plyní otázka, ako žiť s priateľmi tak, aby boli jeho pomocníkmi, nestali sa jeho hrozbou, boli súčasťou jeho radostného života a zdieľali s ním život v pekných i náročných časoch. Súčasťou vzdelávania podľa nastaveného MODELU OSR je naučiť učiteľov pracovať sami so sebou, s každou časťou svojho ja, aby boli potom schopní hľadať do svojho života také priateľské vzťahy, ktoré sú založené na úprimnosti, úcte a dôvere a zároveň aj boli schopní takéto vzťahy ďalej budovať a rozvíjať. V rozvíjaní tejto steny pracujeme v ďalšom vzdelávaní v OSR s nasledujúcimi **desiatimi pravidlami**, ktoré analyzujeme a rozvíjame:

- *Vyberaj si priateľov zo správnych dôvodov*
- *Nedrž nasilu vzťahy, ktoré nefungujú*
- *Ak nepovieš čo si myslíš, neočakávaj, že budeš pochopený*
- *Nemaj prehnané očakávania*
- *Nesnaž sa všetkým vyhovieť*
- *Ovládaj svoje správanie*

- *Nemysli iba sám na seba*
- *Netráv veľa času s negatívnymi ľuďmi*
- *Dávaj priestor novým ľuďom*
- *Neobviňuj zo svojho nešťastia svojich priateľov*

3.2.4 Práca

Fungovanie pracovných vzťahov na pracovisku má vplyv nielen na osobný život učiteľa, ale aj na úspešnosť celej organizácie-školy. Budovanie korektných vzťahov medzi kolegami je zložitý proces, ktorý závisí nielen od profesionality vedenia organizácie-školy, ale predovšetkým je to prioritnou otázkou každého zamestnanca-učiteľa.

Úlohou vedenia je zaistiť vhodné pracovné podmienky a vytvárať kultúru organizácie, čo je základ k budovaniu vzťahov. Samotnú pracovnú atmosféru si vytvárajú zúčastnení zamestnanci-učitelia v kolektíve, ktorí sa podpisujú svojou osobnosťou, svojimi vlastnosťami, temperamentom, charakterom, svojimi postojmi. Každý jeden je určitým tiskom celého komplexu a je na každom z nich, ako pracuje so situáciami vyskytujúcimi sa v danej komunite.

Vzdelávanie v osobnostnom rozvoji pomáha orientovať sa v jeho právach a povinnostiach, učí ho rešpektovať dohodu medzi ním a organizáciou-školou, prirodzene a ohľaduplne presadzovať svoje požiadavky a učí ho zaujať vhodné stanovisko v určitých momentoch, pretože nie je dôležité, aké situácie sa dejú, ale aký k nim zaujme postoj. A to je to, čo tvorí pracovnú klímu, ku ktorej prikladá každý z kolektívu ruku k jej budovaniu. Sebauvedomenie, úcta k sebe samému a úcta ku kolegom, rešpekt k hierarchii a láska k tomu čo tvorí, sú základnými kameňmi, ktoré by mal ovládať každý, kto je súčasťou pracovnej skupiny. Keď sa rozhodne toto všetko sa aspoň učiť, hovoríme, že buduje jednu zo šiestich stien svojho života a to v harmónii, v súlade a s rešpektom k sebe samému a i k ostatným členom v pedagogickom zbore.

Predstavovaný MODEL OSR ponúka možnosti, spôsoby a prístupy vedúce k skvalitňovaniu v tejto oblasti. Učí rozvíjať a pracovať s ďalšou časťou jeho osobnosti „SLEPÉ JA“, ktoré je postavené na informáciách vysielaných o človeku do vonkajšieho sveta a často krát si ich neuvedomuje (zlozvyky, prehnané gestá, postoje tela, mimika

tváre...)). Klient získa pri budovaní tejto steny schopnosť uvedomiť si svoje „slepé ja“ a nácvik **sociálnych zručností**:

- *Konflikt a komunikácia*
- *Zásady verbálnej komunikácie*
- *Neverbálna komunikácia*
- *Aktívne počúvanie*
- *Vyjednávanie*
- *Mediácia*
- *Mediačné simulácie atď.*

3.2.5 Základňa

Za základňu života dospelého človeka sa považuje konštruktívne budovanie základných potrieb a túžob, ktoré si sám zabezpečuje a naplňuje. Známa Maslowova hierarchia potrieb definuje päť základných ľudských potrieb, ktoré tvoria pomyselnú pyramídu. Jej spodná časť predstavuje potreby s najvyššou prioritou, čiže **fyziologické potreby** a hneď nad ňou sú **potreby istoty a bezpečia**.

Nie je dôležité, čo si kto pod týmto predstavuje. Pre niekoho je istota potreby a bezpečia v zmysle komfortného bývania a stabilnej rodiny, niekto iní v tom vidí voľnosť a slobodu vlastného života, niekto moc a rešpekt, či nekonečné cestovanie a spoznávanie tohto sveta. Budovanie vlastnej základne je tiež naplnenie svojho života láskou v rôznych podobách, naplnenie uznania a úcty a vlastnej sebarealizácie. K všetkým týmto potrebám si každý hľadá cestu a tvorí si jej smer.

Pevnú základňu života sme v rámci ďalšieho vzdelávania postavili **na štyroch pilieroch tzv. PIRA**:

PROGRAM – pri prvom vstupe do dospelosti má človek istú predstavu o tom, ako chce žiť svoj život, kde ho chce žiť, čím chce byť, k čomu inklinuje a čo chce rozvíjať. Začína si tvoriť svoj vlastný životný program. Ale čo sa deje, keď život ten program začne meniť? Žiť sa musí i tak. Vtedy je nutné si uvedomiť túto zmenu ako normálny ľudský princíp a naučiť sa správne orientovať v ďalšom pilieri.

IMPROVIZÁCIA – tu človek hľadá spôsoby, ako naplňať svoj životný program. Zisťuje, že sny a realita sa vzdávajú a uplatňuje svoj tvorivý prejav bez prípravy. Samotný život je pre človeka jeho vlastnou školou života. To znamená, že najprv musí život žiť a v rámci žitia svojho života a prežívania vlastných skúseností, hľadá vhodné riešenie pri prekonávaní určitých životných prekážok. Teda improvizuje a prechádza do ďalšieho piliera.

REGENERÁCIA – ide o znovuvytvorenie svojej cesty z ktorej zišiel pri hľadaní riešenia svojho života, pri uplatňovaní rôznych volieb svojho rozhodnutia, ktoré neboli najšťastnejšie a snaží sa uviesť svoj život do ním požadovaného stavu.

ADAPTÁCIA – nadväzuje na improvizáciu a regeneráciu. V tomto pilieri sa človek začína orientovať v realite svojho života, zvažuje prijateľnosť či neprijateľnosť stavu svojho života, selektuje priaznivé podmienky od nepriaznivých a keď nájde ten správny smer svojej vlastnej cesty, začína sa v nej adaptovať.

3.2.6 Duchovno

Túto oblasť možno asi najjednoduchšie v rámci akademického názvoslovnia definovať ako niečo, čo nás presahuje. Jedná sa napríklad o lásku, krásu a ďalšie vnútorné pocity a predstavy človeka, ktoré ho ovplyvňujú a ktoré sa pokúša uskutočniť vo vonkajšom svete a sú často pre každého jedinečné a rozdielne.

Najväčšie rozpory pramenia z prispôbovania sa spoločenským normám a nedostatku lásky k sebe samotnému. Mnoho ľudí sa dostáva do falošných predstáv o dokonalosti samých seba, akí by mali byť, aby boli prijateľní spoločnosťou a často krát aj samým sebou. Je nutné otvoriť oči a rozhliadnuť sa okolo, prijať samého seba a naučiť sa so sebou pracovať. S tým má mnoho ľudí problémy a privádzajú sa do ťažkých emocionálnych bolestí. Lieberman (2022) píše napríklad, že pri fyzickej bolesti človek nie je schopný nechať voľne plynúť svoju myseľ, vtedy býva úplne pohltený bolesťou prítomného okamihu a nevie to nijako zmeniť. Rovnakú schopnosť má i bolesť emocionálna, ktorá človeku dáva príležitosť reagovať jednou z troch možností:

- 1. Otupí bolesť rozptyľovaním a príjemnými pôžitkami (alkohol, drogy, sex...).*

2. *Správa sa ubližene a umocňuje svoje falošné ja, čím si kompenzuje pocity slabosti a zraniteľnosti.*
3. *Alebo jedná zodpovedne, prijíma výsledok a snaží sa nájsť zmysel danej skúsenosti. To znamená, že pokiaľ človek jasne vidí a prijme obtiažnu situáciu a pochopí jej posolstvo, potom bolesť prenikne cez jeho ulitu, teda jeho ego, ktoré často krát tvorí veľmi hrubý ochranný štít k posunu jeho osobnosti. Okrem toho, že skúsenosť dokáže narušiť jeho sebeobraz, dokáže preniknúť ešte ďalej, priamo do jeho duše. (Lieberman, 2022)*

Túto myšlienku potvrdzuje aj výrok známeho rakúskeho psychiatra Viktora Emanuela Frankla (2022), ktorý hovorí, že duša človeka môže byť "*aspoň do určitej miery a do určitých limitov posilnená aj tým, že je vystavená stresu. Je na jednotlivcovi, či má utrpenie zmysluplné alebo nie.*" (Frankl, 2022, str.12)

Túžbou rozumného človeka je spojiť sa s radosťou, šťastím, láskou a všetkým tým, čo patrí k spokojnému duševnému prežívaniu života tu na Zemi. Aby lepšie pochopil určité životné obtiaže, musí preniknúť do svojej hĺbky a pokúsiť sa posúdiť reálny život v širšom kontexte svojej duše, svojho skutočného ja, pretože v skutočnosti človek dušu nemá, on totiž je dušou, ktorá má telo (Lieberman, 2022). Keď už človek nie je schopný žiadnym spôsobom zmeniť určitú situáciu, potom stojí pred výzvou zmeniť samého seba. (Frankl, 2022)

Hľadá rôzne cesty, aby dosahoval vnútornú vyváženosť. Jednak sa snaží dosiahnuť bezpečie cez materiálne potreby k uspokojeniu svojho fyzického života a zároveň hľadá svoje duševného šťastia cez vieru buď v Boha, v Univerzum alebo čokoľvek iné, čo napĺňa jeho dušu vnútornou rovnováhou. Hľadá vieru v niečo, učí sa pracovať s láskou v akejkoľvek podobe, oslobodzuje sa od energií, ktoré obmedzujú jeho slobodnú vôľu. Láska, krása, duchovno, to je niečo, čo človeka presahuje, pomáha k rozpoznaní, pochopeniu a prijatiu všetkých jeho častí vnútornej osobnosti, ktoré on sám nepozná a ktoré vedú jeho vlastný život v hlbokých zákutiach jeho vnútra, kde bez zjavných príčin niekedy až nepochopiteľne pretvára jeho život.

Je nutné si uvedomiť, že šťastie nevychádza odnikiaľ zvonka, ale iba sám človek je zodpovedný za vlastné šťastie. Každý sa narodil s právom byť šťastný, s právom užívať si život. Keď sa ale naučí prevziať zodpovednosť za svoj vlastný život, za svoje jednanie, potom bude mať budúcnosť vo svojich rukách. Je nutné naučiť sa vzdať sa predstáv o tom

ako byť kým nie je, a stať sa tým, kto naozaj je. Dôležité je nevzdávať sa svojej podstaty. (Ruiz, 2016)

3.3 Vertikálne členenie

Život človeka riadi rozum, emócie a pudy. V tejto kapitole budeme hovoriť o emóciách, ktoré činia život plným zaujímavých skúseností, prekvapujú, zaplavujú, otvárajú život do všetkých strán a ukazujú, čo všetko je v človeku skryté. Dizertačná práca vo vertikálnej rovine je zaujímavým sprievodcom objavovania vlastného emocionálneho sveta a umožní nahliadnuť aj do skrytých zákutí a navýšiť hlavne sebauvedomenie. Trendom posledných rokov je rozvoj emocionálnych a sociálnych kompetencií a veľká pozornosť je upriamená hlavne na komunikáciu, rozhodovanie, vnútornú motiváciu, dôležitosť sebapoznania, sebauvedomovania a rozvoj empatie.

Tak ako všetko na tejto planéte, tak aj emócie majú svoj historický základ. Radka Loja vo svojom zdroji uvádza veselú historku, ktorá hovorí, že pred 250 miliónmi rokov sa na Zemi objavili dinosaury a priniesli prvé dve emócie: strach a hnev. Viac nepotrebovali, vystačili si iba s dvomi emóciami. Ich neskorší odchod zo scény bol spôsobený malými hlodavcami, ktorí im žrali vajce. Hlodavce mali radosť z nálezu zdravého chutného vajca a keď nič nenašli boli smutní. Pokiaľ našli vajce zasmradlé, prejavovali údiv a sklamanie. A tak sa tie dve emócie rozšírili o radosť, smútok a sklamanie. (Loja, 2019)

Najzakladanejšie emócie sú strach, hnev, radosť, smútok, odpor a údiv, pretože sú to primárne telesné deje, ktoré nastavujú človeka smerom k nejakej akcii, k nejakému pohybu. Smutný organizmus sa chová úplne inak, než organizmus veselý, alebo vystrašený. Emócie sa odohrávajú v tele človeka a do mysle sú vkladané ako pocity. Emócie prepádajú v návale a tiež sprevádzajú v dlhodobom nastavení a aj keď prichádzajú ako spontánne reakcie na vnútorné aj vonkajšie podnety, dá sa s nimi pracovať a človek sa nemusí dostávať do situácie „bezbrannej obete“. Tak, ako je možné emócie vyvolať, je možné ich aj usmerniť, modelovať, meniť psychosomatickým prístupom a nasmerovať sa na cestu do skl'udnenia, harmónie a do zdravia. Je nutné si uvedomiť, že jediné, čo môže človek v tomto svete bezpečne zmeniť, je on sám. Vychádzame zo starej myšlienky Zigmunda Freuda (in Loja, 2019) ktorá hovorí, že:

„V priebehu vývoja človeka sa kultúra, v ktorej žijeme, vzdialila od našich pudových síl a inštinktov. Ak chceme byť psychicky zdraví, musíme kultivovať pudovú podstatu a našu kultúru približovať našej pudovej prirodzenosti. Pravdepodobne vedie táto cesta cez emócie.“ (Loja, 2019 s. 14)

Človek uplatňuje rozum, emócie, pudy a inštinkty, ale tieto zložky nefungujú a nevyvíjajú sa rovnakou frekvenciou. Od narodenia je rozum človeka akoby pozadu za emóciami. Emócie sú viazané na pudy a inštinkty a sú viac prenášané geneticky než vplyvom sociokultúrneho prostredia v priebehu života. Rozum ide paralelne so vznikom reči a myslenia, s postupným vývojom od predmetného k abstraktnému mysleniu. Výraznejšiu rolu tu hrá vplyv prostredia (výchova, technológie danej doby, vzdelanie), než vplyv génov. Zatiaľ čo pudy a inštinkty sa nevyvíjajú viditeľne, emócie prechádzajú viditeľnými zmenami rovnako ako rozum. I napriek tomu, že obe zložky (rozum a emócie) sa vzájomne ovplyvňujú a premieňajú, tak ich vývoj je rozdielne koncipovaný.

IQ je síce veľmi dôležitá vec, ale aby človek v živote uspel a bol spokojný, potrebuje ešte niečo navyše a tou je **emocionálna inteligencia (EQ)**. Dokazuje to aj výskum psychológa Lewisa Termana zo Stanfordovej univerzity, ktorý v dvadsiatych rokoch 20. storočia zoskupil najinteligentnejších študentov z celej Kalifornie a predpokladal, že keď dospejú, obsadia v spoločnosti vedúce pozície. To sa ale nepotvrdilo, pretože podľa stanovených meraní bola úspešná iba necelá tretina, a dvaja nositelia Nobelovej ceny na fyziku boli z výberu dokonca vyradení, pretože ich výsledky v IQ neboli v testoch dosť dobré. (Loja, 2019)

Ďalší americký psychológ Jack Block urobil porovnanie dvoch typov, človeka s vysokým IQ a človeka s rozvinutou emocionálnou inteligenciou. Výsledky týchto charakteristík boli extrémne, čo dokazovalo to, že v každom človeku sa nachádzajú dané charakteristiky v rôznej intenzite a navzájom sa prelínajú. Napríklad :

Prejavy muža s vysokým IQ: rozsiahle intelektuálne záujmy, ctižiadostivý, ironický, vypočítavý, kritický, povýšený, puntičkár, emocionálne chladný, zachováva si odstup, nerobí si sám zo seba starosti, má zábrany v sexuálnej oblasti a v zmyslovom prežívaní.

Prejavy muža s vysokou EQ: viac času trávi s priateľmi, je zodpovedný, súcitný, nesebecký, má zmysel pre etické jednanie, je spokojný sám so sebou a s ostatnými, má hlboké zmyslové prežívanie.

Prejavy ženy s vysokým IQ: intelektuálne estetické záujmy, dokáže dobre vyjadrovať svoje myšlienky, má sklony k úzkosti, pocitom viny, sklony k skúmaniu vlastného vnútra, ťažko prejavuje svoje emócie, zachováva si odstup.

Prejavy ženy s vysokým EQ: trávi čas s priateľmi, ľahko vyjadruje svoje pocity, nemá sklony k úzkosti, má zdravú sebadôveru, je spontánna, pozitívna k sebe i k svetu, vie sa prispôbovať stresovým situáciám. (Loja, 2019)

Život sa odohráva hlavne vo vzťahoch odrážajúcich sa v emocionálnej inteligencii a emocionálne inteligentní ľudia sú výnimoční tým, že vedia zachádzať so vzťahmi a pocitmi a vo vzťahoch bývajú úspešnejší a šťastnejší. Emócie sú základným prvkom ľudskosti, každý živý a mysliaci človek má emocionálnu vlastnosť a dokáže s ňou aj pracovať. **Sebauvedomenie, sebaovládanie, sebamotivácia, empatia a emocionálna obratnosť** sú základnými oblasťami emocionálnej inteligencie, pričom prvé tri sú prejavom vnútorného sveta človeka a tie ďalšie sú jeho odrazom pre vonkajší svet. Emocionálna inteligencia ako taká, ovplyvňuje všetky aspekty človeka po celú dobu jeho života. Táto inteligencia určuje rozsah toho, ako bude človek v živote prežívať radosť, smútok, stres, zamilovanie, žiarlivosť a ďalšie emócie.

S emóciami sa človek rodí, ale ako hovorí J.J.Rousseau, je potrebné dávať dôraz na samostatnosť citu. V tejto myšlienke Rousseau interpretuje to, že človek by mal byť od prírody samostatný a nemal by sa učiť žiť podľa stanovených noriem emócií. Imanuel Kant zase vo svojej filozofii hovorí o tom, že city sú prirodzené, voľné a poznávacie, teda tie, s ktorými sa človek počas života zoznamuje. Emócie sú teda už od počiatku života súčasťou, a hoci človek chce alebo nechce, tak musí sa v rámci životných ciest učiť s nimi žiť a aplikovať emocionálne pochody do života svojho i druhých.

3.3.1 Sebapoznanie

Sebapoznanie je schopnosť pozorovať sám seba a uvedomiť si sám seba ako individuálnu bytosť v celej svojej celistvosti vnímanú oddelene od ostatných ľudí a od prostredia. Je to schopnosť si zároveň ale uvedomovať svoj vzťah k ostatným ľuďom a k prostrediu. Hovoríme o určitej miere sebahodnotenia a prahu svedomia. Emocionálne uvedomenie pomáha identifikovať sa v akejkolvek situácii, akú emócia práve prežíva a pomáha mu s ňou správne pracovať a rozpoznávať súvislosti medzi vlastným myslením a cítením.

Ľudia, ktorí majú dostatočne vyvinuté sebauvedomenie, sú si vedomí toho, aké presvedčenia, hodnoty a ciele ich ovplyvňujú a to im pomáha k správne sebaoceneniu, sebavedomiu a sebaúcte (Doudera, 2017, online). Celý proces sebauvedomenia začína v pochopení ega, ktoré sa formuje počas života vo vzťahu k iným ľuďom, to znamená, že ego sa formuje v procese tzv. socializácie, čo je vlastne obdobie, kedy sa človek učí, čo ho chráni, čo ho drží v blízkosti sociálnej skupiny a nabaľuje na seba vzorce správania iných ľudí, ktoré sa často vymykajú jeho vlastnej podstate a vzdďaľuje sa sám od seba. Sebauvedomenie začína uvedomovaním si vlastnej osobnosti, zamýšľaním sa sám nad sebou, vnímaním vlastných svetlých aj temných stránok a učením sa s každou polaritou svojej osobnosti pracovať, dáva šancu sa k vlastnej podstate priblížiť. Uvedomenie svetlých a temných stránok osobnosti môžeme prirovnať k svetlu a tieňu. Je skvelé, keď človek objaví svoje pozitíva a rozvíja ich. Ale zároveň sa naučil často potlačovať, alebo úplne ignorovať sám v sebe to negatívne, presúvať to do nevedomia. Je to však veľká chyba, pretože keď je temná stránka potlačená a ignorovaná a nie je jej venovaná pozornosť, tak sa dokáže prejaviť v správaní, ktoré si často človek neuvedomuje. Fragmentovať, teda oddeľovať svetlú stránku od temnej, nie je zdravé a narúša to celistvosť osobnosti človeka. Treba si uvedomiť, že aj temná stránka je súčasť každého človeka a nemusí znamenať skazu v jeho živote. Napríklad, keď je niekto žiarlivý, alebo panovačný, čo si človek málokedy uvedomuje, môžeme hovoriť: „panebože, to je strašný tieň“, ale v súvislosti s tieňom je treba pochopiť to, že ak človek odmieta a popiera niečo, čo mu komplikuje život, neznamená, že je to neviditeľné. Ak tieň je pre neho neviditeľný, neznamená, že ho nevidia ľudia z jeho okolia, ktorí ho svojimi reakciami doženú k pohľadu na svoj tieň. Práca s vlastným tieňom je vlastne proces zvedomovania si svojho nevedomia a prijímanie neprijateľného. Treba si uvedomiť, že stav fragmentácie svetlej stránky od temnej nie je zdravý, pretože to nie je stav

celistvosti. Toto uvedenie je vlastne akt, ktorý sa stáva manažérom jeho vlastného sebauvedomenia.

Veľa učiteľov učí ľudí, ako sa stať dobrými a odstraňovať to, čo je v nich špatné. Našou úlohou, je učiť ľudí pracovať s ich temnou stránkou. Preto pripomínam na záver tejto kapitoly, že sebauvedomenie je schopnosť pozorovať sám seba a uvedomiť si sám seba ako individuálnu bytosť v celej svojej celistvosti a otázka sebauvedomenia je prvým predpokladom sebaregulácie.

3.3.2 Sebaregulácia

Vychádzame z vysvetlenia pojmu regulácia, čo znamená úprava, usmerňovanie, riadenie, zámerný zásah do priebehu niečoho. Teda v kapitole sebaregulácie sa venujeme úprave správania človeka, ktorý vlastným sebauvedomovaním vstupuje zámerne do priebehu svojho života a upravuje svoje správanie smerujúce k jeho sebaúcte a z toho plynúcej úcte k vonkajšiemu svetu. Prostredníctvom vlastnej účinnosti (self-efficacy) je schopný regulovať svoj život s použitím správnych návykov a tým dokáže mať svoj život pod kontrolou a cíti sa byť šťastnejší. Sebaregulácia teda veľmi úzko súvisí so sebaúčinnosťou, ktorá závisí od toho, aký má človek zmysel pre vizualizáciu svojho správania. Tí ľudia, ktorí si dokážu vizualizovať úspešné scenáre svojho života sú schopní sa dopracovať k úspechu a spokojnosti vo svojom živote a tí, ktorí pochybujú o vlastnej účinnosti, si vizualizujú scenáre v ktorých prevláda zlyhanie a to im bráni v ich spokojnosti. Prichádzajú o pôžitky radosti zo seba samých. Ako tomu zabrániť?

Často dochádza k týmto stavom, pretože ľudia vedú vnútorné boje medzi svojim svetlým a temným ja a nedokážu sa prijať a milovať sa vo svojej celistvosti. Sebaregulácia je založená na zmene postoja k sebe samému a následným regulovaním prijať sa, vidieť, počuť, chápať a uspokojovať potreby každej svojej časti. Nemôže byť fragmentovaná žiadna jeho časť a pritom sa pokúšať nechávať ju žiť v princípe lásky. Je to nemožné. Rovnako je nemožné viesť vo vnútri vlastného ja boj medzi svetlou a temnou stránkou, pretože vnútornú vojnu nemožno vyhrať, pokiaľ človek stojí na oboch stranách tejto vojny.

Mnoho ľudí má oveľa väčší problém so sebaopoznaním než s poznávaním okolitého sveta a to im sťažuje vlastnú sebareguláciu. Vytvoriť si bezprostredný vzťah k sebe samému

je založený na sebauvedomení, sebazpoznání, sebahodnotení, čo tvorí tzv. sebakoncepciu, ktorá zahŕňa aj postoje a hodnoty, ktoré prijal za svoje počas života a cez ktoré sa díva na svet a aj na seba samého. Na základe sebakoncepcie si utvára vzťah k iným ľuďom a váži si na nich to, čo si váži obyčajne sám na sebe a odsudzuje na nich to, čo považuje za neprijateľné sám u seba.

Veľkú rolu v sebaregulácii zohráva **svedomie** človeka, ktoré Hartl (1993) definuje ako formu prežívania morálneho hodnotenia vlastných činov, motívov a cieľov a tiež zohráva rolu **sebakritika**, ktorá je založená na hodnotení vlastných nedostatkov, čiže ide o hodnotenie a posudzovanie vlastnej osobnosti, ktorá nastupuje neskôr ako mechanizmus svedomia, respektíve výčitka svedomia. Úprimná kritika v dôsledku verejnej kontroly sa môže stať účinným mechanizmom sebaregulácie.

Autorka Mel Robbins uvádza vo svojom zdroji, že pocit kontroly nad svojím životom vychádza z tzv. „zlatého pravidla návykov“, ktoré hovorí, že ak chce človek zmeniť niečo staré vo svojom správaní, musí to nahradiť novým vzorcom správania. (Robbins, 2017)

3.3.3 Sebamotivácia

Vnútoraná motivácia človeka je závislá na ochote pracovať na rozvoji vlastnej osobnosti, snažiť sa o pochopenie samého seba a svojho postavenia v spoločnosti. Sebamotivácia pomáha pri prekonávaní problémov každodenného života, podieľa sa na osobnej i pracovnej (vzdelávacej) úspešnosti. Záleží na ňom, kedy sa rozhodne urobiť ten prvý základný krok k sebamotivácii a v povolání učiteľov je tento krok veľmi dôležitý. Stojí na rozhodnutí prestať byť nešťastný, demotivovaný a začať chcieť prežívať pocity naplnenia, angažovanosti, šťastia, ktoré mu život prináša. Každý má dané ciele, sny, ktoré sa snaží dosiahnuť. Ale k tomu vedú rôzne cesty. Buď má v sebe chuť a veľké chcenie dosiahnuť cieľ, alebo zostane iba u svojich snoch, predstavách a nemá to úsilie, vôľu, chuť niečo meniť. Táto zvolená cesta ho však do cieľa nedovedie. Je teda na ňom, ktorú z nich si sám zvolí. Nie je to ľahké, vyžaduje to potrebu vynaložiť všetko vlastné úsilie na zmenu. Žiadne plnenie cieľov, snov by nemalo reálne kontúry bez vlastnej sebamotivácie. Človek musí byť sám dostatočne motivovaný, aby mohol čokoľvek meniť a niečo dosiahnuť.

Funkcia sebamotivácie spočíva v uvedení organizmu do stavu aktivity, pri ktorej sú mobilizované vnútorné sily (energie), umožňujúce človeku realizovať určitú činnosť (Pavelková, 2002). Lokšová a Lokša (1999) dopĺňujú, že hlavnými znakmi štruktúry motivácie sú pudy, inštinkty, potreby, teda to, čo aktivuje správanie.

Veľmi zaujímavý zdroj autora Bryana Tracyho (2017) o produktivite a pokonávaní seba samého poskytuje užitočné typy pokrývajúce najúčinnnejšie princípy rozvoja osobnej efektivity v sebamotivácii. Autor predstavuje metódy, techniky a stratégie, ktoré sú praktické, osvedčené a rýchlo pôsobiace, najmä keď sa človek snaží zbavovať sa prokrastinácie a byť oveľa efektívnejším napríklad v stanovovaní vyšších priorít a dosahovaní väčších výsledkov za kratší čas (Tracy, 2017).

Štěrbová (2018) sa inšpirovala témou bádania amerického psychológa Maslowova, ktorá spája motiváciu človeka k životu v súvislosti s jeho potrebami. Maslow sa pri svojom skúmaní sústredil hlavne na svoje správanie a vychádzal z behaviorálnej psychológie, ktorú v tom čase študoval. Došiel tak k svojmu hlavnému objavu. Zostavil hierarchiu potrieb človeka a stupnicu ľudských potrieb zostavil do podoby pyramídy. Platí, že pokiaľ nie je naplnený jeden schod pyramídy, nie je možnosť vyšplhať na ten ďalší. Najskôr musí byť zabezpečené jedlo, voda, zdravie, spánok odpočinok, možnosť telesného pohybu, aby sa uspokojili základné **fyziológické potreby**. Až potom je človek motivovaný napĺňať **potrebu bezpečia, istoty** v stálej práci, trvalého príjmu financií a potrebu spoločenskú. Keď má zabezpečené bývanie a prácu, nadväzuje vzťahy a zakladá si rodinu, čiže tvorí sa **potreby spolupatričnosti**. Úspech, rešpekt, potreba sebadôvery či pochvaly patria medzi **potreby uznania a úcty** a v neposlednej rade sa snaží o dosiahnutie **potreby sebarealizácie**, teda naplňovať svoj talent a všetky svoje schopnosti. Pyramídou potrieb Maslowa sa dá motivovať vo všetkých odboroch ľudskej činnosti. (Štěrbová, 2018, online)

3.3.4 Empatia

Slovo empatie vychádza z gréckeho slova empatheia, ktoré môžeme chápať ako označenie pre vcítenie sa. V pôvodnom význame je možné preložiť ako vášeň. Patrí medzi dôležité zručnosti človeka. Tento výraz má mnoho definícií. Môžeme ho chápať ako vcítenie. Jedna z mnohých definícií nám tento pojem vysvetľuje ako schopnosť vstúpiť do situácie a emocionálnej polohy iného človeka a týmto spôsobom ho chápať citovo aj

kognitívne (Bucková, 2006). Empatia je jednou zo základných emocionálnych zručností a je to schopnosť jedného človeka vcítiť sa do pocitov a konaní druhého človeka. Táto súčasť emocionálnej inteligencie je bezpochyby základným predpokladom pre efektívne fungovanie medziľudských vzťahov, pretože cez empatiu vznikajú skutočné ľudské vzťahy. Prostredníctvom empatie má človek možnosť pochopiť konanie druhého a vo svojej predstavivosti sa pokúsiť prežiť jeho subjektívne pocity na určitú situáciu. Empatia potom človeku poskytuje tzv. emocionálne nápovede, bez ktorých by vzťah dvoch ľudí nemohol správne fungovať. Wood s Tolleyom (2003) vnímajú empatiu ako akúsi sociálnu anténu človeka, ktorá sa vyvíja postupne s rozvojom myšlienkového sveta každého človeka už v detskom veku.

Empatia pozostáva z dvoch súčastí. V prvom rade sa jedná o emocionálne reakcie voči okoliu, ktoré sa postupne rozvíjajú v priebehu prvých šiestich rokoch života človeka. Druhou súčasťou sú kognitívne reakcie, ktoré predstavujú mieru, do ktorej sú ľudia schopní vnímať pocity niekoho iného.

Schopnosť vcítiť sa do situácie niekoho iného je možné veľmi dobre sledovať už v prvých rokoch života dieťaťa. Ide napríklad o situáciu, keď sa dieťa otočí za iným dieťaťom vo chvíli, keď plače a samo sa následne rozplače. Shapiro (1988) v tomto kontexte hovorí o tzv. globálnom vcítení, ktoré je spojené s tým, že dieťa ešte nie je schopné rozlíšiť svoje problémy od problémov ostatných, preto nešťastie iného dieťaťa vníma ako svoje vlastné.

3.3.5 Sociálne kompetencie

Ďalšou oblasťou emocionálnej inteligencie je spoločenská obratnosť, alebo umenie medziľudských vzťahov. Ide o stav, kedy je človek nielen schopný vcítiť sa do druhého, ale následne je schopný prispôbiť tomu aj svoje konanie. V priebehu života sa človek neustále zdokonaľuje a rozvíja na základe interakcie a komunikácie, učí sa novým modelom správania a hľadá spôsoby, ako čo najlepšie zvládať náročné životné situácie. Nemaľý podiel skúsenosti získa človek náhodne, teda spontánne a tie sa stávajú pre život veľmi potrebné, napríklad riešenie konfliktov, nedorozumenie, či spoznávanie seba a sveta. Je dôležité, aby toto učenie sa neponechávalo iba na náhodu a preto by malo byť získavanie sociálnych zručností cielené a pod kontrolou. (Geršicová, 2023)

„Pripravenosť na všedný život nie je iba súhrn vedomostí zo všeobecno-vzdelávacích predmetov, ktoré mladým ľuďom otvárajú cestu k ďalšiemu štúdiu, ani primeraná odbornosť v príprave na ich budúcu profesiu, ale za dôležitú považujeme pomoc v oblasti životnej orientácie a účelného reagovania v rôznych životných situáciách.“ (Geršicová, 2023, str. 8)

Z toho vyplýva, že je nutné venovať pozornosť pripravenosti človeka v rámci spoločenského kontaktu. Každý človek vysiela v priamom kontakte s iným človekom emocionálne signály a treba na ne vedieť správne reagovať. Spoločenská obratnosť je základom k tomu, aby bol človek schopný ovládať signály, ktoré sám vysiela, bez rozdielu na to, v akom rozporení sa nachádza a aby rozumel signálom iných a vedel na ne reagovať. Vzájomná synchronizácia týchto signálov je základom pre lepšiu spoluprácu a porozumenie, poskytuje možnosť človeku zladieť sa s druhým človekom, kedy v konečnom dôsledku dôjde k tomu, že sú si obaja navzájom sympatickí. Sympatie sú totiž základom každého kvalitného spoločenského vzťahu.

Výskumy uskutočňované v tejto oblasti poukázali na skutočnosť, že spoločensky obratní ľudia sa vyznačujú značnou schopnosťou nadväzovania medziľudských vzťahov, keď sú schopní veľmi rýchlo rozpoznať reakcie a emócie druhých. Vďaka tomu sa z nich v rámci ich profesijného života často stávajú vodcovia a organizátori. Ich ďalším pozitívom potom nepochybne je, že dokážu pohotovo reagovať na rozpory druhých, ktoré sa nachádzajú v rámci všetkých ľudských vzťahov (Goleman, 2011).

Treba si uvedomiť, že človek sa formuje už od detstva. Sociálna zručnosť zohráva úlohu vo všetkých oblastiach je života. Patrí sem teda rodinný život, školský vek a profesijný život. Čím lepšia je sociálna zručnosť človeka, tým môže byť úspešnejší. Zlepšovať si ju môže procesom takzvaného sociálneho učenia. Je samozrejmé, že celá táto oblasť sa vyvíja celoživotne. Všetky zručnosti potrebujú na naučenie čas, nedajú sa naučiť hneď. Tiež je potrebné si zároveň uvedomiť, že celá táto oblasť súvisí aj s vekom daného človeka a teda s jeho životnými skúsenosťami a jeho osobnosťou. Veľký vplyv má tiež kultúra, v ktorej vyrastá a je v nej vychovávaný. Na základe toho si formuje zručnosti ako je napríklad komunikácia, asertivita, sociálna percepcia, akademické zručnosti, riešenie problému a mnoho ďalších. Všetky sociálne zručnosti sú spolu prepojené, teda sú na seba viazané. Umenie medziľudských vzťahov je základom spoločenského úspechu.

EMPIRICKÁ ČASŤ

4 CIELE DIZERTAČNEJ PRÁCE

Vo výskumnom projekte sme vytvorili determinanty k vzdelávaniu a zisťovali sme, ako ovplyvňujú učiteľov rozvíjať svoju vlastnú osobnosť v rôznych oblastiach. Odhaľovali sme oblasti vonkajšieho sveta, hlavne tie, ktoré učiteľ nemá dostatočne spracované k vlastnej životnej spokojnosti. Tiež sme sa zamerali na jeho vnútorný svet, ktorého kvalita závisí od jeho budovania vlastnej emocionálnej inteligencie.

Výsledky výskumu poskytli obraz o tom, v ktorej z týchto oblastí má učiteľ rezervy, alebo im chce lepšie rozumieť. Zamerali sme sa aj na problémy, ktoré majú bezprostredný vzťah k postojom, motivačným faktorom a niektorým osobnostným predpokladom v rámci ďalšieho vzdelávania.

Hlavná výskumná otázka, na ktorej sme prostredníctvom realizovaného výskumu hľadali odpoveď, znie: "Ako a ktoré naše determinanty motivujú učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu v osobnostnom a sociálnom rozvoji?"

Túto otázku ďalej spresňuje a viac zaostruje nasledujúca špecifická otázka: "Ktoré bariéry bránia učiteľom v budovaní vlastného osobnostného a sociálneho rozvoja?"

Prioritne bolo potrebné uzavrieť spoluprácu so strednými školami, ktoré participovali na výskume. Analyzovali sme problémy zamestnancov školy a determinovali faktory, ktoré priamo alebo nepriamo ovplyvňovali kvalitu ich učenia i kvalitu ich osobného života. Priblížili sme špecifiká role učiteľa, jeho stratégie riešenia problémov, orientáciu v hektických situáciách a následný dopad jeho postoja pre profesijný i osobný život sledovanej školy v ktorej pôsobil.

5 METODIKA VÝSKUMU A METÓDY SKÚMANIA

Metodika výskumu z odbornej terminológie je súbor metód a postupov používaných výskumníkom v konkrétnom výskume. Výskum je obecné spojovanie s činnosťou typu bádať, niečo zistiť, vypátrať, objasniť. Predmetom pedagogického výskumu ako vedeckej činnosti je edukačná realita a jeho účelom je systematický popis, analýza a objasnenie rôznych druhov edukačnej reality. (Gavora, 1997)

Voľba metodiky výskumu vyplývala zo stanoveného cieľa: Nájsť krízové oblasti v rovine Emocionálnej inteligencie a v rovine Životnej stability učiteľa, ktoré môžeme považovať za potenciálne motivujúce determinanty (faktory) k ďalšiemu vzdelávaniu v osobnostnom a sociálnom rozvoji a hľadať bariéry, ktoré ich v tom brzdia.

Štruktúra k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov v OSR

Skôr ako popíšeme metodiku výskumu, je nutné oboznámiť čitateľa, že pred použitím výskumného nástroja - dotazníku sme vytvorili pre respondentov a tento výskum štruktúru tzv. MODEL OSR, o ktorom sme písali už v kapitole 3 a budeme ho ešte ďalej rozvíjať aj v kapitole 8 „Tvorba výskumných nástrojov“. **MODEL OSR** je "pomôcka" pre jednoznačnejšie a jasnejšie vysvetlenie a orientáciu v celej problematike ďalšieho vzdelávania učiteľov v OSR.

Vzdelávací MODEL OSR bol predstavovaný riaditeľom a respondentom na oslovených stredných školách pred vyplnením dotazníkov v rámci výskumnej časti dizertačnej práce. To znamená, že výsledky výskumu nám poskytlí obraz o tom, v ktorej z oblastí roviny Emocionálnej inteligencie a oblastí roviny Životnej stability má učiteľ rezervy, alebo im chce lepšie rozumieť a to ho potenciálne motivovalo k ďalšiemu vzdelávaniu v osobnostnom a sociálnom rozvoji. Zamerali sme sa aj na problémy, ktoré majú bezprostredný vzťah k postojom, motivačným faktorom a niektorým osobnostným predpokladom v rámci ďalšieho vzdelávania.

Druh výskumu

Pred začatím nastavenia metodiky sme vychádzali z niekoľkých zdrojov a podkladov, použili sme najmä skúsenosti a zdroje, ktoré nás nasmerovali k výberu **kvantitatívneho výskumu** najmä z nasledujúcich hľadísk:

- *cieľom bolo získať predovšetkým objektívne dôkazy s overením hypotéz*
- *výskum vychádzal z teórie, aplikácie navrhovaného vzdelávacieho MODELU OSR a stanovených hypotéz*
- *projekt sme tvorili podľa nastavenej štruktúry*
- *využili sme možnosť väčšieho reprezentatívneho vzorku*
- *použili sme viac než jednu metódu – výklad, dotazník, pozorovanie*
- *relatívne rýchlo a priamočiaro sme získali data*
- *v rámci testovania hypotéz sme použili deduktívnu logiku – najprv sme sformulovali hypotézy a potom sme ich overovali*
- *výsledky neboli závislé na výskumníkovi – autorke práce*

Zároveň sme pred začatím navrhovania metodiky vychádzali z vlastnej dlhoročnej skúsenosti a praxe, kde sme vyhodnotili ako základnú absenciu akejkoľvek „cielenej práce“, ktorá by riešila dlhodobejšie osobnostnú a sociálnu úroveň učiteľov, ich pocity, či momentálne prežívanie ich pracovného a osobného života. Tiež vnímame absenciu nástroja, alebo pomôcky pre jednoduché meranie a následný výber ďalšieho vzdelávania. Z tohoto dôvodu sme vyhodnotili za dôležité primárne zmapovať celkový stav osobnostnej a sociálnej úrovne oslovených učiteľov formou kvantitatívneho výskumu s použitím **dotazníkovej metódy**, ktorej predchádzala **metóda výkladu** a pri tom všetkom sme uplatňovali aj **metódou pozorovania** učiteľov. Učiteľov sme pozorovali pri vyplňovaní dotazníkov a v niektorých prípadoch i následnom kontaktovaní niektorých respondentov z vlastnej iniciatívy s výskumníkom - autorkou práce, za účelom hlbšieho riešenia ich životných situácií. Výber metód tiež vychádzal z koncepčného a strategického spôsobu dosahovania cieľa, a na základe toho boli vybrané už vyššie uvádzané metódy: výklad, dotazník, pozorovanie.

Metóda: Výklad

Pred distribúciou dotazníkov respondentom v stredných školách sme predstavovali všetkým zúčastneným učiteľom (respondentom) MODEL OSR. Vysvetlili sme dôvody rozdielnosti správania sa ľudí odrážajúce sa od individuálneho vnímania a spracovávania vlastného vnútorného sveta (vertikálna rovina – oblasti emocionálnej inteligencie) a rozdielnosti postojov k určitým životným situáciám odohrávajúcim sa vo vonkajšom svete (horizontálna rovina – životná stabilita), čo nás všetkých od seba nepopierateľne odlišuje a zároveň dáva odpoveď k pochopeniu vzájomných vzťahov nielen k vonkajšiemu svetu,

ale predovšetkým aj sám k sebe. Vysvetlili sme, že pomocou dotazníku, ktorý vyplýva z predstavovaného MODELU OSR, sme schopní odokryť ich krízové oblasti a následne vzdelávať k tomu, ako jednotlivé oblasti zlepšovať a rozvíjať pre dosiahnutie vnútornej rovnováhy a pocitu duševnej a telesnej pohody. Zároveň výsledky získaných dát poskytl riaditeľom škôl všeobecný obraz o prežívaní vnútorného aj vonkajšieho sveta ich zamestnancov v jednotlivých ich oblastiach

Metóda: Dotazovania - Dotazník

Pre naše dotazovanie v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov sme navrhli **DOTAZNÍK OSR**, ktorý pozostával zo 70 položiek a zbieral nám informácie, ktoré sme členili do troch základných častí:

- **Prvá časť** (1-6 položka) mapovala vychádzajúci stav učiteľa, ako je vek, genderové zaradenie, rodinný stav, počet detí, najvyššie vzdelanie, prax a pod.
- **Druhá časť** (7-20 položka) zbierala všeobecné informácie o učiteľovi ohľadne vzdelávania v OSR, jeho povedomia v danej problematike, motivácie, bariér, negatívne i pozitívne činnosti či prostredia.
- **Tretia časť** (21-70 položka) je sada už overených otázok k zisteniu úrovne Emocionálnej inteligencie a doplnená o otázky k zisteniu úrovne Životnej stability.

DOTAZNÍK OSR vznikol na základe pripraveného MODELU OSR vzdelávania v OSR s cieľom podchytiť aktuálny stav učiteľa ve vertikálnej rovine, tzn. v oblastiach jeho vnútorného sveta – Emocionálnej inteligencie (sebauvedomenia, sebaregulácie, sebamotivácie, empatie a sociálnych zručností) a horizontálnej rovine, tzn. v oblastiach jeho vonkajšieho sveta – Životnej stability (rodina, priatelia, práca, základňa, budúcnosť, duchovno). Bližšie informácie o DOTAZNÍKU OSR podávame v kapitole 8 "Tvorba výskumných nástrojov".

Metóda: Pozorovanie

Tuto metódu sme využili v štyroch situáciách. Prvá situácia bola pri zoznamovaní, vysvetľovaní problematiky a nastavení spolupráce so školami, konkrétne s jednotlivými riaditeľmi a predstavením MODELU OSR. Druhá situácia nastala pri stretnutí s respondentmi pred začatím vyplňovania DOTAZNÍKU OSR. Tretia bola uplatnená počas vlastného vyplňovania DOTAZNÍKU OSR. Štvrtá situácia nastala následne

po ukončení vyplňovania a to buď individuálne, alebo počas spontánne vytvorených skupiniek diskutujúcich nad už konkrétnou skúsenosťou s problematikou.

Všetky boli veľmi podnetné, s veľkou mierou osobného záujmu, zainteresovanosti a zaujímavých reakcií. Napríklad po úvodnom vstupe sa cítili nadšení tým, že sa prejavuje záujem o analýzu ich pocitov, prežívania ich životov, hlavne v pracovnom prostredí. Po predložení DOTAZNÍKU OSR, ale niektorí učitelia prejavili svojimi gestami nespokojnosť, že sa vyžaduje ich čas k vyplneniu. Bližšie výsledky pozorovania sú zhrnuté a prezentované v kapitole 10.

6 ORGANIZÁCIA VÝSKUMU

Organizácia výskumu vychádzala z niekoľkých základných častí: časť pred zahájením výskumu a ďalšie základné kroky výskumu. Tie pozostávali z teórie, tvorby výskumných otázok a formulácie hypotéz, konštrukcie a distribúcie nástrojov pre zber dát, zberu dát, analýzy dát a na záver z interpretácie dát.

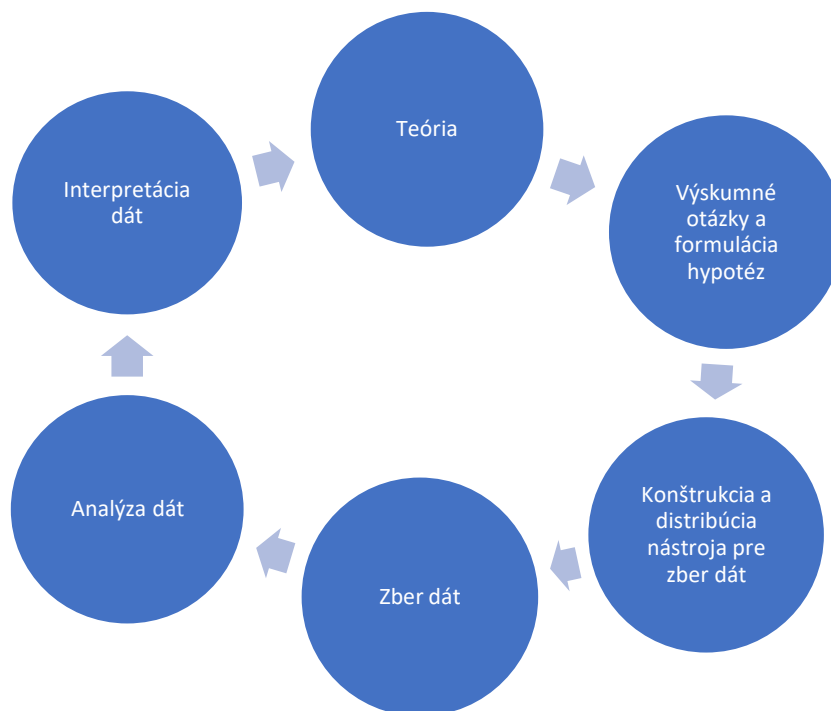
6.1 Príprava výskumu

Pred začatím výskumu bolo potrebné položiť si základné otázky a vedieť si na ne odpovedať:

- **Čo chceme v plánovanom výskume skúmať?** – Zistiť úroveň emocionálnej inteligencie a životnej stability učiteľov a nájsť ich krízové oblasti, ktoré by sa mohli stať potenciálnymi determinantmi (faktormi) k ďalšiemu vzdelávaniu v OSR.
- **Ktorá odborná literatúra je pre daný problém kľúčová?** – Zdroje domácich i zahraničných autorov v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja.
- **Aký druh výskumu a metódy zvolíme?** – Kvantitatívny výskum s metódou výkladu, dotazovania a pozorovania.
- **Aký je harmonogram výskumných prác a etáp výskumu?** - December 2022 – Marec 2023: distribúcia a zber dotazníkov. Marec – Apríl 2023: analýza získaných dát. Apríl - Máj 2023: spracovanie výsledkov a ich interpretácia. Jún 2023: zverejnenie výsledkov v rámci skúšky predmetu, Máj 2024: obhajoba dizertačnej práce.
- **Ako budú využiteľné výsledky výskumu?** – Poskytnú všeobecný prehľad o vnútornom prežívaní vlastného sveta českých učiteľov, ich vzťah k vonkajšiemu svetu v jednotlivých oblastiach životnej stability a tento reálny pohľad bude motivačným faktorom.

6.2 Ďalšie základné kroky výskumu

Ďalšou úlohou bolo pripraviť jednotlivé základné kroky výskumu (obrázok č. 5):



Obrázok č. 5 Základné kroky výskumu

Zdroj: Vlastné spracovanie

Teória

Čítanie odborných textov nás sprevádzalo v zásade po celú dobu tvorby dizertačnej práce, a to nielen v príprave teoretickej časti, ale tak i v časti empirickej. Niektoré knihy sa čítali doslova samé, inými sme sa "prekúsavali" obtiažne a vyžadovalo to väčšie úsilie a sústredenie. Uplatnili sme zásadu J. Šanderovej (2005) opakovaného čítania dôležitých kapitol, ktoré bolo rýchlejšie než poctivé čítanie od začiatku do konca. Vychádzalo to z troch kôl čítania. V prvom kole sme si urobili predstavu o štruktúre textu. V druhom kole sme sa venovali miestam, ktoré sme si označili ako kľúčové a v treťom kole sme zhrnuli obsah. Pracovali sme so zdrojmi domácich (českých, slovenských) i zahraničných autorov, odbornými článkami i s dostupnými internetovými zdrojmi.

Výskumné otázky a formulácia hypotéz

Vzhľadom k tomu, že sme použili kvantitatívny výskum, ktorý sleduje striktné deduktívnu logiku, tak sme si dopredu naformulovali výskumné otázky (VO) a hypotézy(H):

- *VO1/ Aký vplyv má pribúdajúci vek učiteľa na úroveň emocionálnej inteligencie (EI)?*
- *H1/ S pribúdajúcim vekom sa hodnota EI tendenčne zvyšuje.*
- *VO2/ V ktorej oblasti životnej stability (ŽS) sa prejaví najvyššia hodnota EI učiteľov?*
- *H2/ V oblasti rodiny sa prejavuje najvyššia hodnota emocionálnej inteligencie u učiteľov v kontexte životnej stability, než v oblasti práce a rodiny .*
- *VO3/ V ktorej oblasti EI majú učitelia najnižšiu úroveň v rámci pracovného prostredia?*
- *H3/ V rámci pracovného prostredia učitelia vykazujú najnižšiu úroveň emocionálnej inteligencie (EI) v oblasti sociálnych zručností, než v ostatných oblastiach EI.*
- *VO4/ Aký je vzťah medzi úrovňou EI - ŽS a motiváciou k vzdelávaniu v OSR?*
- *H4/ Učitelia s nižšou úrovňou EI a ŽS majú vyšší záujem o vzdelávanie v OSR zlepšovanie kvality svojho života, než učitelia s vyššou úrovňou EI a ŽS.*

Konštrukcia a distribúcia nástroja pre zber dát

K zberu dát sme použili pološtruktúrovaný DOTAZNÍK OSR pozostávajúci zo 70 položiek, ktorý sme už popisovali v kapitole 5 a budeme sa mu ešte venovať v kapitole 8 „Tvorba výskumných nástrojov“. Pred distribúciou a zberom dát bol realizovaný **predvýskum** s učiteľmi, ktorí boli autorkinými kolegami v minulosti. Predvýskum nám pomohol odstrániť určité nejasnosti v pochopení niektorých položiek, preto učitelia vyplňovali DOTAZNÍK OSR bez ďalších dotazov .

DOTAZNÍKY OSR boli distribuované osobným kontaktom v papierovej forme priamo autorkou práce a to hlavne z dôvodu zaistenia metódy pozorovania.

Zber dát

Keďže distribúcia DOTAZNÍKOV OSR prebiehala po osobnom kontakte priamo na škole v papierovej podobe, tak i jeho zber prebiehal hneď po ich vyplnení. Celkovo bolo plánované 20 min na predstavenie, neobmedzený čas na vyplnenie DOTAZNÍKA OSR a podľa potreby sa počítalo s diskusiou. DOTAZNÍK OSR vyplňoval každý sám. Vlastný priebeh zhruba naplnil predstavy, pričom vyplňovanie DOTAZNÍKOV OSR sa pohybovalo v rozpätí 20 – 50 min. Riaditelia škôl prejavili záujem o vyplnenie DOTAZNÍKOV OSR aj pre neprítomných zamestnancov, ktorí následne DOTAZNÍK OSR tiež vyplnili v prítomnosti riaditeľa školy a potom boli zaslané poštou na adresu výskumníka.

Taktiež budeme interpretovať výsledky z pozorovania správania sa učiteľov pri vyplňovaní DOTAZNÍKOV OSR a následnom osobnom kontakte, ktorý prebiehal minimálne 30 min niekedy i cez hodinu. V rámci diskusie bolo hlavne zaznamenané určité nadšenie už len z toho, že niekto koordinovane uchoпил otázku ich osobných problémov a ich vplyv nielen na prácu, rodinu, ale i celkovú kvalitu života.

Analýza a spracovanie dát

Vyplnené DOTAZNÍKY OSR prešli kompletnou kontrolou výskumníka, pričom boli prípadne opravené nezrovnalosti, alebo urobená selekcia pre potreby automatického spracovania. Vlastné spracovanie a vyhodnotenie realizovala externá spolupracujúca firma, ktorá k tomu využila program FileMaker. Pre voľbu vhodného programu pre naše potreby bolo základným kritériom predpokladané množstvo spracovávaných údajov. Pre potreby našej dizertačnej práce bol tento predpoklad cca 150-200 ks dotazníkov – v skutočnosti 203 ks dotazníkov, kde pre 70 vytvorených položiek bolo nutné spracovať 172 údajov pre jeden dotazník, a to podľa druhu a možností odpovedi, čo znamenalo približne 35 tisíc údajov na spracovanie.

Interpretácia dát

Na základe utriedenia, analýzy a vyhodnotenia získaných informácií z dotazníkového šetrenia sú prezentované výsledky výskumu v podobe tabuliek a grafu doplnené príslušnými komentármi. Celkové výsledky z dotazovania aj pozorovania sú podrobne popísané a zhrnuté v kapitole 10 "Realizácia výskumu" a v kapitole 12 „Interpretácia výsledkov“.

7 VÝBER VZORKY VÝSKUMU

Pôvodne bol plán vybrať stredné školy v rámci jednej oblasti a to Moravsko-sliezského kraja, ale veľká pracovná vyťaženosť na školách nás prinútila k prehodnoteniu a osloveniu stredných škôl v rámci celej ČR, najmä v mestách Ostrava, Praha, Brno, Plzeň.

V rámci prípravy bolo najskôr emailom oslovených celkom 78 stredných škôl rôzneho zamerania v rámci ČR a z nich reagovalo 23. Pri telefonickom dohovore sa traja riaditelia rozhodli nevstúpiť do spolupráce a s 20 strednými školami sme absolvovali prvé osobné stretnutia s riaditeľmi a viedli rozhovor o našej predstave vzájomnej spolupráce. Po týchto osobných stretnutiach uzavrelo s nami spoluprácu 9 stredných škôl, kde prebehlo stretnutie s respondentmi za účelom vyplnenia dotazníkov. Bohužiaľ na jednej škole sme pri následnej kontrole údajov zistili ich nepoužiteľnosť z dôvodu veľkého množstva chýbajúcich údajov u 2/3 respondentov. U ostatných škôl to bolo celkom 6 vylúčených dotazníkov.

Po selekcii dotazníkov sme v konečnom dôsledku spolupracovali s 8 školami, ktoré nám poskytli dohromady 203 učiteľov – respondentov.

8 TVORBA VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV

Jedným z dôležitých krokov dizertačnej práce bolo vytvoriť kvalitné výskumné nástroje pre komunikáciu a zmapovanie aktuálneho stavu ďalšieho vzdelávania učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji. Najskôr bol vytvorený MODEL OSR, aby sme pomocou neho mohli učiteľov oboznámiť s našou predstavou o vzdelávaní v osobnostnom a sociálnom rozvoji, a zároveň, aby sa nám následne podarilo od respondentov získať relevantné informácie k výskumu, pretože aj DOTAZNÍK OSR, ktorý sme vytvorili a ktorý učitelia vyplňovali bol postavený na princípe MODELU OSR.

8.1 Tvorba MODELU OSR

MODEL OSR sme popisovali už v predchádzajúcich kapitolách dizertačnej práce. Pre komplexné pochopenie a utvrdenie pre čitateľa zhrnieme základné informácie znovu i v tejto časti:

Dizertačná práca je postavená na prioritných oblastiach života človeka, ktoré tvoria komplexnosť jeho existencie v rámci osobnostného a sociálneho pohľadu a rozvoja. K tomu sme využili dva prístupy, teda pohľad na celú problematiku OSR sme zapracovali do dvoch rovín: vertikálna rovina popisujúca vnútorný stav respondenta z pohľadu Emocionálnej inteligencie (EI) a v horizontálnej rovine popisujúca vonkajší stav človeka z pohľadu Životnej stability (ŽS).

Rovina vertikálna, pozostáva z piatich oblastí EI: *sebauvedomenie, sebaregulácia, sebamotivácia, empatia a sociálne zručnosti* a je neoddeliteľnou súčasťou vnútorného sveta každého človeka. Vychádzali sme zo zdroja Radky Loja (2019), ktorá bola pre nás veľkou inšpiráciou pre tvorbu tejto vertikálnej roviny (oblasti vnútorného sveta). Taktiež sme použili i odborné psychologické otázky z jej dotazníkov a testov týkajúcich sa každej z oblastí EI pre náš DOTAZNÍK OSR, ktorý sme ešte doplnili všeobecnými otázkami pre získanie základných dát k výskumu (poznámka autorky).

Rovina horizontálna pozostáva zo šiestich oblastí ŽS, ktoré sa dotýkajú kontaktu človeka s vonkajším svetom. Sú postavené na vzájomných vzťahoch, o ktoré sa musí každý

človek starať, aby jeho život získal požadovanú konformitu a i kvalitu. Jedná sa o tieto oblasti: *rodina, priatelia, práca, základňa, budúcnosť, duchovno*.

Podchytenie týchto úrovní Emocionálnej inteligencie a Životnej stability učiteľa v jeho jednotlivých oblastiach je graficky zobrazené v predstavovanom MODELÍ OSR.

Zo skúsenosti v rámci spolupráce s VŠ telesnej výchovy a športu, ale aj zo skúseností počas celého predchádzajúceho skoro ročného výskumu, bol v rámci komplexnosti do predstavovaného MODELU OSR doplnený k horizontálnej a vertikálnej rovine tzv. "stredobod", čiže vplyv a súvislosť psychosomatiky. Aktuálny fyzický stav človeka, jeho zdravie, životospráva, životný štýl, spánok a pod. Tento aspekt je síce mimo rámca tejto dizertačnej práce, ale je nutné minimálne sa o ňom zmieniť v rámci výstupov a odporúčaní. Zároveň to je určité skvalitnenie MODELU OSR na jeho ďalšie úspešné využitie v problematike OSR.

8.2 Tvorba DOTAZNÍKU OSR

Ako súčasť procesu dizertačnej práce v rámci tvorby výskumných nástrojov bol vytvorený DOTAZNÍK OSR a to k získaniu dát potrebných k spracovaniu dizertačnej práce v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov v osobnostnom a sociálnom rozvoji. DOTAZNÍK OSR ktorý je zároveň druhým pilierom štruktúry vzdelávania tejto práce, tak vychádza a nadväzuje na prvý pilier MODEL SRO. Základné rozdelenie a popis otázok DOTAZNÍK OSR bol už vykonaný v kapitole 5 „Metodika výskumu“ a v podkapitole popisujeme jeho časti podrobne. Finálna verzia DOTAZNÍKU OSR bola upravovaná podľa potrieb a dotazov v čase predvýskumu.

8.2.1 Jednotlivé časti DOTAZNÍKA OSR

Ako už bolo uvedené skôr, tak vlastný DOTAZNÍK OSR má celkom 70 otázok a skladá sa z troch špecifických častí a možnosti identifikácie.

Prvá časť - pre zaistenie aktuálneho stavu a základnému zaradeniu respondenta bolo vytvorených 6 položiek, ktoré sú hneď v prvej časti ako položky 1-6. Jedná sa o štandardné

štatistické otázky typu ako je vek, genderové zaradenie, rodinný stav, počet detí, najvyššie vzdelanie, prax a pod. a zároveň nám pomohli vyjadriť vzájomný vzťah týchto skutočností k EI a ŽS. Tiež nám odpovede z týchto položiek pomohli pri interpretácii hypotéz.

Druhá časť - táto časť DOTAZNÍKA OSR má 13 položiek a sú pod číslami 7-19. Podkladom pre tvorbu bola požiadavka zistiť všeobecné informácie o učiteľovi ohľadom vzdelávania v OSR, jeho povedomia o OSR, motivácie či bariér k ďalšiemu vzdelávaniu, podáva informácie o negatívnych i pozitívnych činnostiach, ktoré ich naplňajú alebo demotivujú, o podnetnom či nevyhovujúcom prostredí v ktorom pracujú či žijú. Výsledky nám poslúžili najmä na spresnenie určitých postojov, reakcií či pocitov respondentov.

Tretia časť - jedná sa o hlavnú a najobsiahlejšiu časť DOTAZNÍKA OSR pod číslami položiek od 20 do 70. Podkladom pre tvorbu tejto časti bol už spracovaný Model so snahou zaistiť pomocou tejto sady otázok aktuálny stav úrovne Emocionálnej inteligencie a Životnej stability, a to celkovo aj pre jednotlivé oblasti. Základom na zabezpečenie výsledkov úrovne pre EI boli už overené a odskúšané psychologické otázky, ktoré sme získali zo zdroja Radky Loja (2019), ktorý nás inšpiroval už pri tvorbe MODELU OSR, takže tento krok bol logickým pokračovaním. Jedná sa o sadu položiek pre každú z 5-tich oblastí (*na sebauvedomenie, sebareguláciu, sebamotiváciu, empatiu a sociálne zručnosti*). Túto časť nám dopĺňalo a mapovalo prostredie a okolie učiteľa, jeho predstáv, vízií a požiadaviek vo vzťahu k rodine, svojej práci a priateľom. Boli to klasické otázky na určenie prostredia pracovného i osobného života a jeho životných situácií. Týmto krokom sme zároveň dosiahli zaistenie určitého pohľadu na stav učiteľa v danom pracovnom i osobnom prostredí a tiež profesijným stupňom ich výkonu (stredné školy).

Možnosť identifikácie

DOTAZNÍK OSR mal hneď v úvode tabuľku na vyplnenie tzv. "PIN-u" zloženého zo štyroch ľubovoľných znakov, ktoré si respondenti tvorili sami a v prípade osobnej komunikácie s výskumníkom (autorkou dizertačnej práce) sa identifikovali práve pomocou neho. Aj keď je DOTAZNÍK OSR anonymný, tak je nastavený tak, aby bolo možné v prípade záujmu respondenta viesť s ním individuálny rozhovor – konzultáciu. Následne je tak možné dáta vrátane výsledkov využiť na skvalitnenie ďalšej práce a individuálne nastavenie potencionálneho klienta. Podmienkou je, aby si respondent PIN zapísal a uložil na toto využitie.

8.2.2 Podmienky zapisovania a vzhľad

Vstupné podmienky zapisovania

Táto časť bola vyšpecifikovaná spolu so Software (SW) inžinierom z dôvodu nutnosti jednoznačnosti a nadväznosti jednotlivých krokov: zápisu, spracovania a vyhodnotenia pri automatickom spracovaní dát. Pre jednotlivé otázky bol vytvorený pri tvorbe DOTAZNÍKU OSR popis jednotlivých položiek pre zapisovanie dát:

- *Položka 1*
 - štruktúrovaná
 - možnosť len jedna odpoveď z 5
- *Položka 2*
 - štruktúrovaná
 - možnosť len jedna odpoveď z 3
- *Položka 3*
 - štruktúrovaná
 - možnosť len jedna odpoveď z 3
- *Položka 4*
 - štruktúrovaná
 - možnosť len jedna odpoveď z 4
- *Položka 5*
 - štruktúrovaná
 - možnosť len jedna odpoveď z 4
- *Položka 6*
 - štruktúrovaná
 - možnosť len jedna odpoveď z 6
- *Položka 7*
 - pološtruktúrovaná
 - registrujeme texty pre „iné“
 - len jedna odpoveď z 4
- *Položka 8 -19*
 - pološtruktúrovaná
 - registrujeme texty pre „iné“
 - možnosť viacerých odpovedí zo 4 až 9

- *Položka 20-70*
 - štruktúrovaná - hodnotová
 - číselná hodnota je v škále 1 – 9
 - registrujeme vždy 3 údaje pre jednu otázku

Grafický vzhľad

V konečnej fáze sa vykonalo nastavenie grafického vzhľadu DOTAZNÍKA OSR, ktorý bol podriadený jednak druhu otázky a jednak možnosťami odpovedí. Pri otázkach 1- 9 bol DOTAZNÍK OSR pripravený na variabilné označenie prednastavených odpovedí, a to buď jednou alebo viacerými možnosťami. Pri otázkach 20-70 bol DOTAZNÍK OSR pripravený pre možnosť škálovania zápisu číselných hodnôt od 1 do 9 v troch kategóriách (*pre rodinu, priateľov, prácu*).

8.3 Aplikácia výskumných nástrojov

MODEL OSR sme predstavovali jednak riaditeľom jednotlivých škôl pri oboznámení s našim výskumom a následne učiteľom – respondentom na každej strednej škole pred začatím vyplňovania dotazníkov. Tejto časti výkladu sme sa venovali približne 60 minút, odpovedali sme na doplňujúce otázky respondentov a pozorovali sme, ako ich predstavovaný MODEL OSR veľmi zaujal a to najmä z dôvodu jeho jednoduchosti, formy zobrazenia a následnej prehľadnej orientácie v problematike. Následne sme vysvetlili podstatu DOTAZNÍKA OSR, jeho časti a čo sledujeme získaním výsledkov.

9 PILOTNÉ OVERENIE METODIKY VÝSKUMU

Na základnej verzii DOTAZNÍKA OSR, bola pred vytlačením vykonaná korekcia a to podľa informácií a výstupov zo skúšobného dotazovania (predvýskumu) a na základe konzultácie s odborníkom – psychológom.

9.1 Skúšobné dotazovanie

Ku skúšobnému dotazovaniu bola po dohode s riaditeľom jednej spolupracujúcej strednej školy v rámci seminára s autorkou dizertačnej práce vyčlenená jedna hodina času. V rámci tejto hodiny bolo najskôr odprezentované úvodné zoznámenie s výskumom a MODELOM OSR. Následne prebehla diskusia, kde účastníci vnášali otázky, pripomienky a podnety, dožadovali sa chýbajúcich informácií, dali nám príležitosť k selekcii nadbytočných informácií a získali sme ucelený obraz k celkovému pochopeniu jednak výskumu a jednak k MODELU OSR.

V druhej časti bol odovzdaný DOTAZNÍK OSR a postupne pri každej položke sa hodnotilo: zrozumiteľnosť textu, zrozumiteľnosť odpovedí, ich nadbytočnosť, alebo nedostatočnosť a grafická forma pre odpovede.

Výsledkom boli veľmi podnetné výstupy, kedy sme asi pri 1/3 otázok menili alebo dopĺňali texty, komentáre v zátvorkách, a tiež sme zjednocovali grafiku určitých tematicky zhodných skupín položiek.

9.2 Psychologická konzultácia

Po korekcii na základe skúšobného dotazovania bola upravená verzia DOTAZNÍKA OSR a následne konzultovaná so psychológom. Priebeh konzultácie bol obdobný ako pri skúšobnom dotazovaní, len s tým rozdielom, že na psychológa bol jednoznačný dotaz na jednoznačnosť textov otázok a k nim jednoznačných textov odpovedí.

Výsledkom bolo najčastejšie preformulovanie textov z dôvodov zjednodušenia oznámenia a významu jednotlivých slov v nich, čím sa eliminuje nedorozumenie a nejasnosti z následných výsledkov. Približne asi u 5 otázok sa menila aj možnosť počtu odpovedí. Veľmi podnetné bolo upozornenie na všeobecné psychologické princípy pri realizácii tohto druhu a obsahu výskumu. Hlavne sa jedná o zníženia validity výsledkov u respondentov, ktorých hodnoty majú veľké odchýlky od priemeru, a ktoré môžu byť spôsobené naozajstným problémom, alebo nepochopením, alebo neochotou zapisovať svoj aktuálny stav. Respondenti mohli vkladať svoje predstavy o tom, ako by chceli, aby to bolo, alebo skrývať a upravovať svoje odpovede tak, aby sa na niečo neprišlo. Táto skutočnosť viedla k doplneniu úvodného textu o jednoznačnejšie vysvetlenie respondentom pred začatím každého vyplňovania. Podstatné je jednoznačné potvrdenie anonymity s vysvetlením spôsobu podchytenia cez PIN v prípade požiadavky respondenta. Ako nanajvýš vhodné bolo potvrdenie od psychológa využitie už overenej a zavedenej sady otázok od zdroja Radky Loja (2019), ktoré tvoria hlavnú časť DOTAZNÍKA OSR - Emocionálnu inteligenciu a to najmä k šírke a hĺbke výskumu.

9.3 Návrhy k úprave

Aj keď prebehlo vyššie uvedené overenie, tak počas realizácie a najmä po ukončení vyplňovania DOTAZNÍKOV OSR, bola zistená potreba ďalšej úpravy, alebo skôr spresnenie textov pre jednoznačnejší a jasnejší výsledok. Tento fakt je obzvlášť dôležitý v prípade ďalšieho uvažovaného dlhodobého využitia celej štruktúry navrhovaného vzdelávania v OSR touto dizertačnou prácou. Príkladom návrhu je doplnenie predvolenej odpovedi u otázky č.8 o odpoveď „*Nevzdělával/a*“

8. Jakou formou jste se dosavad vzdělával/a v oblasti OSR?

	Vzdělávání na základě navolených šablon ředitelem školy
	Vzdělávání z vlastní iniciativy a na vlastní náklady (kurzy, semináře, školení...)
	Samo vzdělávání přes informace z internetu a vhodné literatury
	Jiné:
	Nevzdělával/a

10 REALIZÁCIA VÝSKUMU

Kvantitatívny výskum - dotazovanie

Vlastná realizácia kvantitatívneho výskumu, tzn. vyplňovanie DOTAZNÍKOV OSR, sa začala návštevou prvej strednej školy 16.12.2022, a to po predchádzajúcej asi trojmesačnej prípravnej fáze, ktorá ale pokračovala ďalej, až do zabezpečenia deviatej strednej školy, na ktorej návšteva prebehla 21.3.2023.

V konečnej podobe boli navštívené všetky participujúce stredné školy priamo výskumníkom a to z viacerých dôvodov: rozsiahlosť, komplikovanosť, ale aj určitá novosť problematiky a tiež možnosť osobne vykonávať výskum pozorovaním. Jednotlivých návštev sa po dohode zúčastnil aj zástupca spoločnosti, ktorá sa podieľala na spracovaní výsledkov a preberal si dotazníky priamo po vyplnení a zároveň hneď na mieste vykonával ich kontrolu. Bolo nutné okamžite reagovať na určitú nedôslednosť pri vyplňovaní, a pri nasledujúcich návštevách škôl dôsledne kontrolovať a odstraňovať neúplnosti vyplňovania ihneď na mieste pred prevzatím dotazníkov. Táto fáza bola veľmi náročná na čas a cestovanie vzhľadom k širokému rozptylu spolupracujúcich stredných škôl.

Pozorovanie

Už počas zoznámenia učiteľského zboru oslovených škôl (respondentov) s výskumom a programom vyplňovania, sme registrovali, až na malé výnimky, úprimný záujem a zainteresovanosť respondentov o danú problematiku. S pozorovaním sme pokračovali počas vyplňovania DOTAZNÍKOV OSR, pričom tu neprebiehala okamžitá ústna komunikácia, ale len zápis postrehov mimiky. Zaujímavé boli výstupy, kedy veľká väčšina bola DOTAZNÍKOM OSR úprimne zaujatá a sústredená. U zvyšnej časti bola z časti pozorovaná určitá nechúť, odpor, obťažovanie a malá časť ľudí prejavovala únavu, apatiu, alebo výraz nepochopenia.

Celkovo možno konštatovať, že hlavnou prvotnou reakciou bolo nadšenie z toho, že sa prejavuje záujem o analýzu ich pocitov, prežívania ich životov, hlavne v pracovnom prostredí. Po predložení DOTAZNÍKA OSR a počas jeho vyplňovania bolo poznať určité rozčarovanie, že sa po nich niečo chce a že tomu musia venovať svoj čas. Čo sa aj potvrdilo následne pri výstupoch, keď až 80% respondentov uvádza nedostatok času, ako hlavnú bariéru k ďalšiemu vzdelávaniu v OSR.

11 SPRACOVANIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Program k spracovaniu dát

Vzhľadom na predchádzajúce predpoklady sme spolu so SW inžinierom zvolili program FileMaker, ktorý má rozsiahly celosvetový systém, zahrňujúci sieť profesionálnych partnerov, školiace materiály a aktívnu online komunitu. Je súčasťou platformy Claris FileMaker, ktorá obsahuje všetko potrebné na vytváranie jedinečných prepojených aplikácií s podporou vyspelých technológií vrátane cloudu, mobilných zariadení a umelej inteligencie.

SW FileMaker je schopný pre naše účely:

- *Používať integrované šablóny a doplnky.*
- *Importovať súbory CSV, XML a tabuľky.*
- *Spúšťať aplikácie na Macu a vo Windows.*
- *Pohotovo generovať zostavy.*
- *Pripájať sa k obľúbeným aplikáciám a existujúcim zdrojom dát.*

Zápis dat

Zápis prebiehal od prvého odovzdania dotazníka z prvej školy 16.12.2022 do 24.3.2023, tzn. 3 dni po odovzdaní posledného dotazníka. Bohužiaľ, i cez vyššie uvedené kontroly dotazníkov ihneď pri preberaní, sme museli v jednom prípade vylúčiť v rámci analýzy výsledkov jednu strednú školu z dôvodu, že viac ako polovica učiteľov sabotovala vyplňovanie dotazníka. Určitým vysvetlením tejto reakcie z pohľadu autorky a jej dlhodobých skúseností bolo to, že väčšina pedagogického zboru bola zložená z učiteľov, ktorí mali síce vysokoškolské vzdelanie v danej odbornosti ktorú vyučovali, ale boli bez pedagogického vzdelania a bez pochopenia učiteľského poslania, čo v konečnej podobe vyústilo k ich rozhodnutiu nepotrebnosti tohto DOTAZNÍKA OSRa a vzdelávania v OSR ako takom. Následne bolo ešte vylúčených ďalších 6 dotazníkov a to najmä z dôvodu nečitateľnosti údajov, alebo veľkého množstva chýbajúcich údajov. Ako hlavný výstup z priebehu zápisu dát je jednoznačné odporúčanie „dôslednejšej“ kontroly vyplnenia všetkých údajov pred prevzatím a odovzdaním na zápis.

V konečnej podobe na spracovanie do tabuliek a grafov bolo využitých 8 škôl a 203 respondentov.

Tabuľky a grafy

Výstupy v podobe pracovných tabuliek a grafov boli jednak pre jednotlivé samostatné otázky a jednak v detailných závislostiach na predvolené jednotlivé oblasti Emocionálnej inteligencie (*sebapoznanie, sebaregulácia, sebamotivácia, empatia, soc. kompetencie*) a Životnej stability (*rodina, priatelja, práca*). Následne boli výskumníkom analyzované a využité do vlastnej dizertačnej práce. Dáta boli vyhodnotené jednak v absolútnej četnosti a jednak v relatívnej četnosti (percentuálne). Grafy boli pre jednoznačnejší prehľad a orientáciu využité iba dva druhy, a to výsekový a stĺpcový. Výsekový bol použitý v prípade položiek, kde bol počet odpovedí rovný počtu respondentov, tzn. 203, stĺpcový bol použitý v prípade, ak bolo možné využiť v položke (otázke) viac ako jednu odpoveď a v prípade škálovania pre EI alebo ŽS v hodnotovom rozsahu 1 - 9.

Hodnotové pásma

Spôsob škálového vyplňovania so zvoleným číselným rozsahom bol zvolený najmä pre jednoduchšiu orientáciu vo výstupných tabuľkách a prehľadoch, a to pomocou tzv. hodnotových pásiem. Jednotlivé pásma sú rozdelené podľa hodnôt úrovně Emocionálnej inteligencie a Životnej stability a pomenované podľa vhodnosti/nevhodnosti ďalšieho využitia výsledkov z DOTAZNÍKU OSR. Pre prehľadnejšiu a rýchlejšiu orientáciu bola tiež jednotlivým pásmam pridelená príslušná farba.

Tabuľka č.1 Hodnotové pásma

pásma	rozsah	barva
výborné	8,0 - 9,0	
vyhovujúci	7,0 - 7,9	
nevyhovujúci	6,0 - 6,9	
alarmujúci	5,0 - 5,9	
nebezpečné	1,0 - 4,9	

Zdroj: vlastné spracovanie

12 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

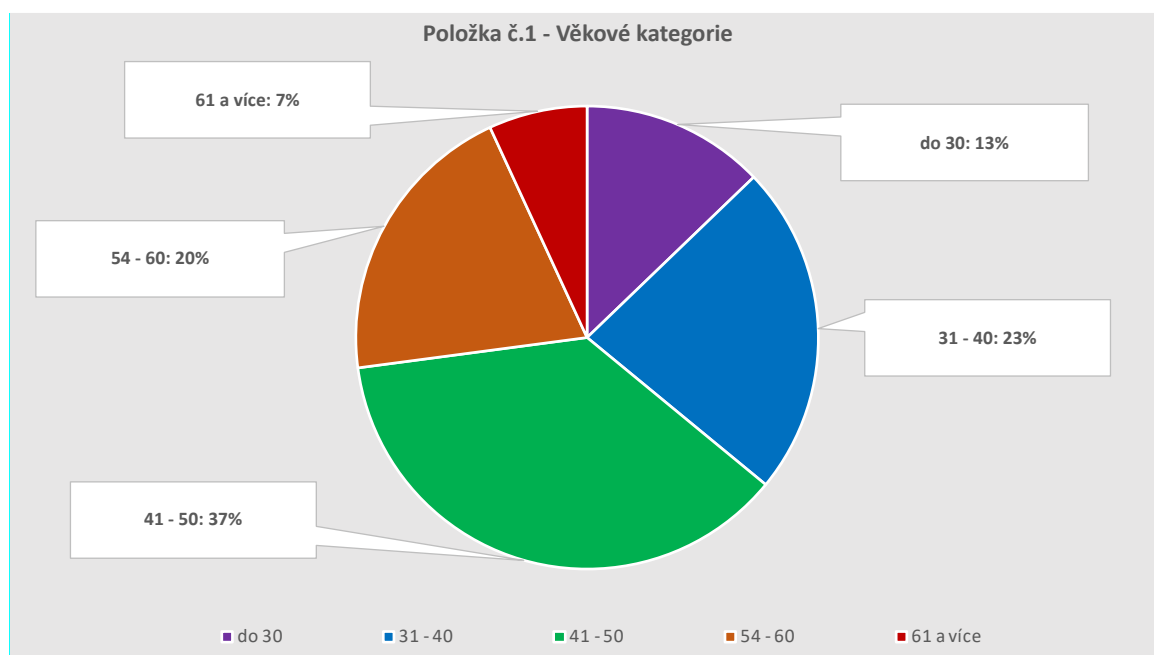
12.1 Celkové výsledky

Všeobecné výsledky

Tabuľka č.2 Zaradenie do vekovej kategórie

odpoveď	počet	%	EI	ŽS
do 30	26	13	6,8	6,9
31 - 40	47	23	6,8	6,9
41 - 50	75	37	6,9	7,0
51 - 60	41	20	7,0	7,0
61 a více	14	7	6,6	6,7

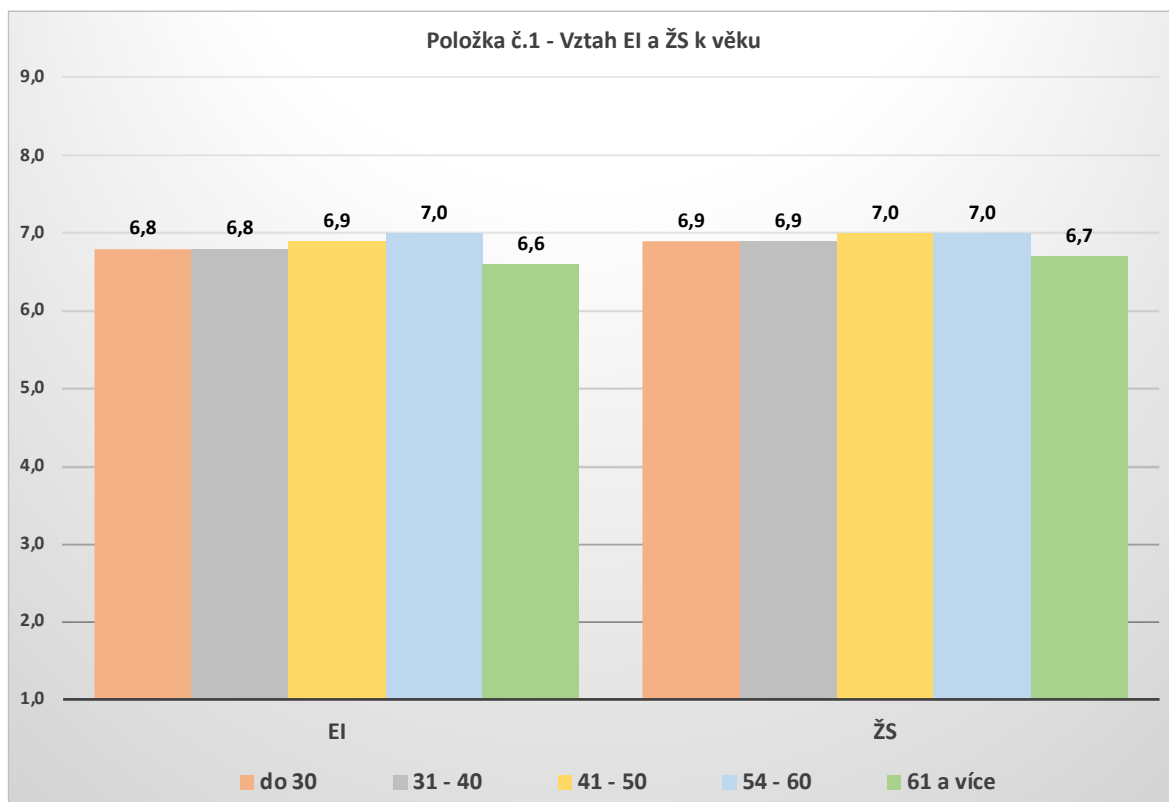
Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 1 Zaradenie do vekovej kategórie

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že najväčšie zastúpenie v rozdelení vekových kategórií z vykonanej vzorky respondentov bolo v kategórii 41-50 rokov (37%), skupina vo veku 31-40 mala zastúpenie 23 %, a vo veku 54-60 rokov bolo 20 % respondentov. Najnižšie zastúpenie respondentov bolo vo veku do 30 rokov (13%) a od 61 rokov a viac bolo 7 % respondentov.



Graf č. 2 Vzťah EI a ŽS k veku

Zdroj: Vlastné spracovanie

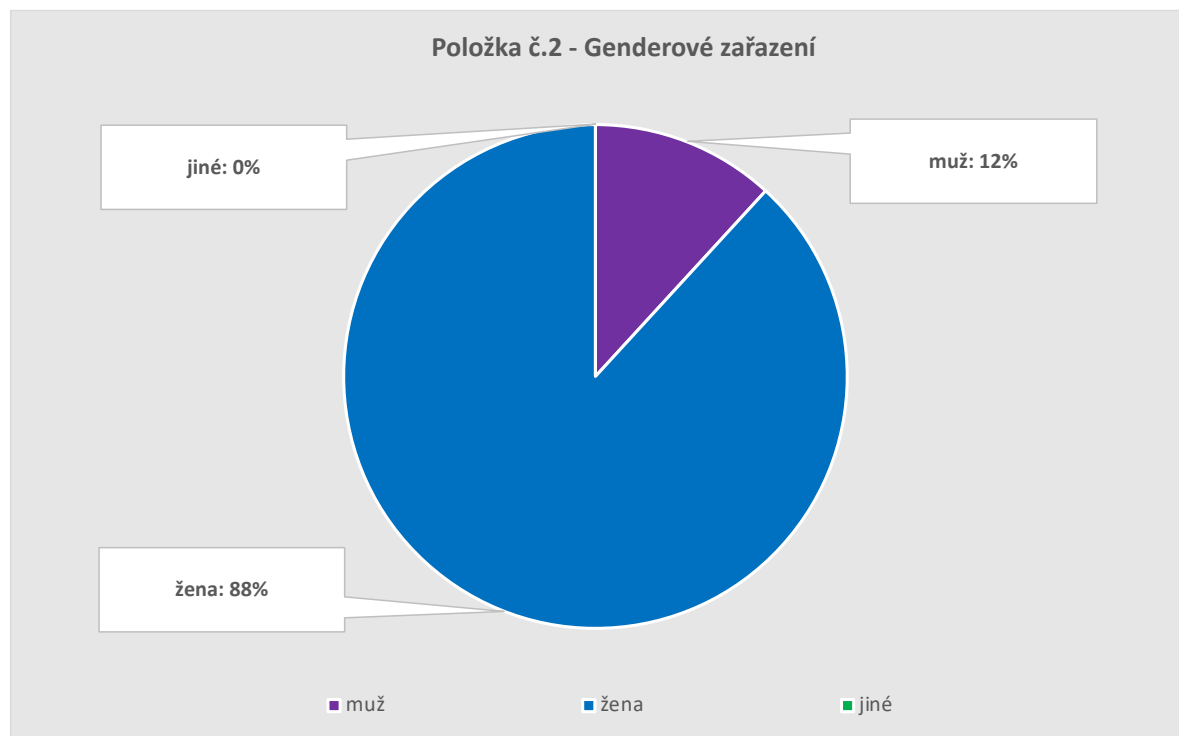
Tento graf nám napovedá, že i keď nie sú veľké rozdiely v úrovni Emocionálnej inteligencie či v úrovni Životnej stability vo vzťahu k veku, tak môžeme konštatovať, že stúpajúcim vekom má (i keď malú), ale predsa mierne stúpajúcu tendenciu EI, tak i ŽS a po 60. roku veku táto tendencia opäť klesá a to z hodnoty 7,0 na hodnotu 6,6 u EI a na 6,7 u ŽS.

Položka č. 2: Označte vaše genderové zaradenie.

Tabuľka č.3 Genderové zaradenie

odpoveď	počet	%	EI	ŽS
muž	24	12	6,4	6,4
žena	179	88	7,0	7,0
jiné	0	0	0	0

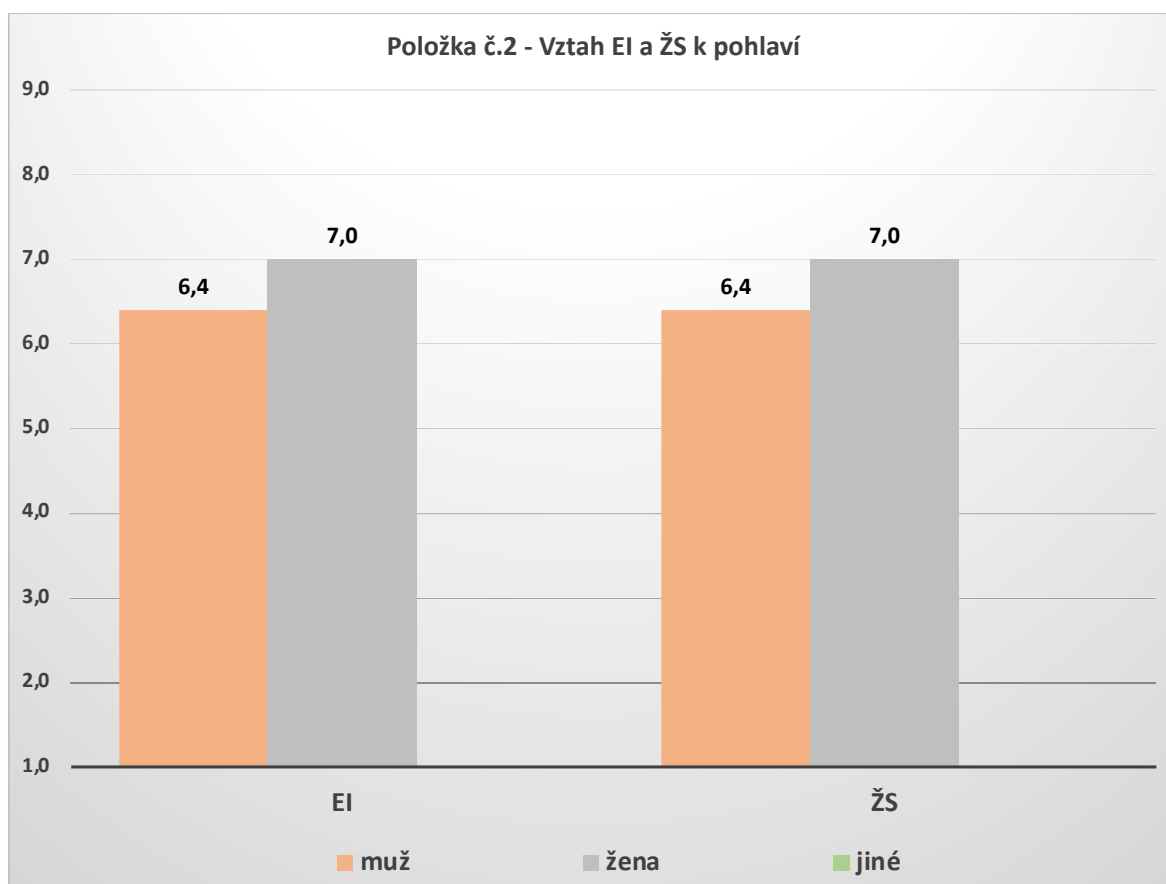
Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 3 Genderové zaradenie

Zdroj: vlastné spracovanie

203 respondentov pozostávalo zo 179 žien a iba 23 mužov. Z uvedených údajov môžeme vyčítať, že ide o jednoznačnú prevahu ženského zastúpenia a to v pomere 88 % žien a 12% mužov.



Graf č. 4 Vztah EI a ŽS k pohlaviu

Zdroj: vlastné spracovanie

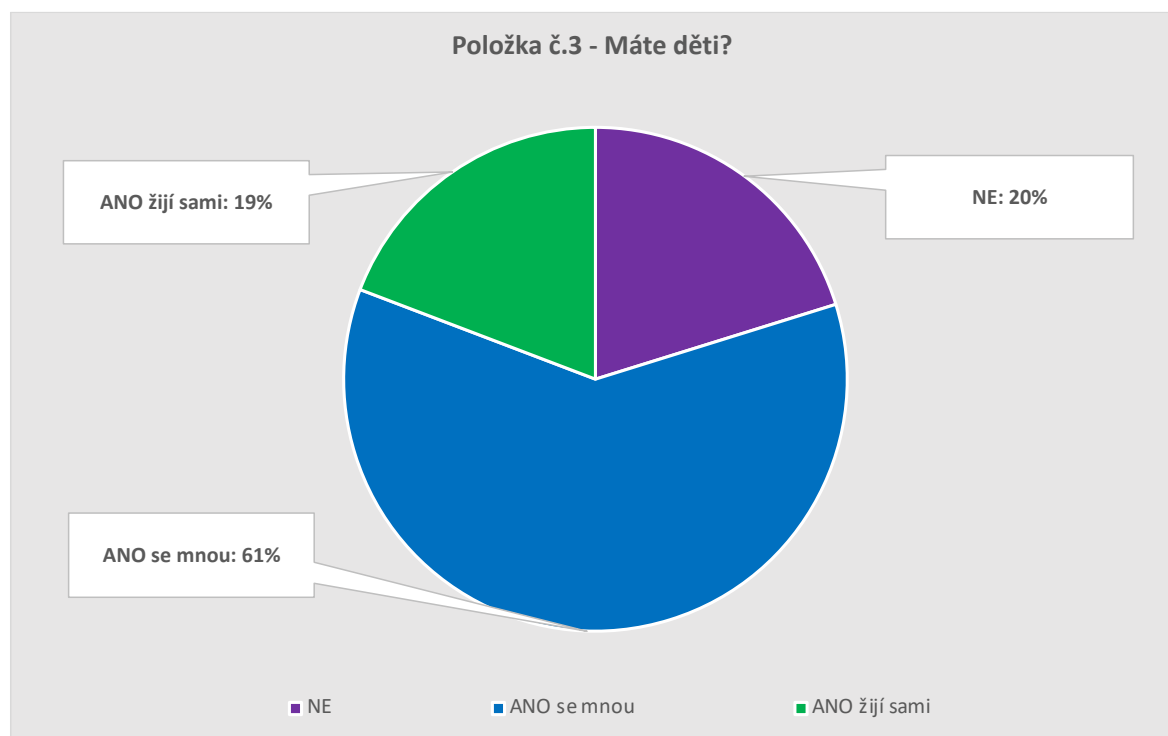
Z priloženého grafu môžeme zistiť, že ženy – učiteľky majú výraznejšie vyššiu hodnotu úrovne Emocionálnej inteligencie i Životnej stability a to obe 7,0. Je ale nutné reflektovať, že u mužov je nižšia validita údajov vzhľadom na malý počet respondentov - mužov (23).

Položka č. 3: Máte deti?

Tabuľka č.4 Máte deti?

odpoveď	počet	%	EI	ŽS
NE	41	20	6,8	6,9
ANO žijí se mnou	123	61	6,9	6,9
ANO žijí sami	39	19	7,0	7,0

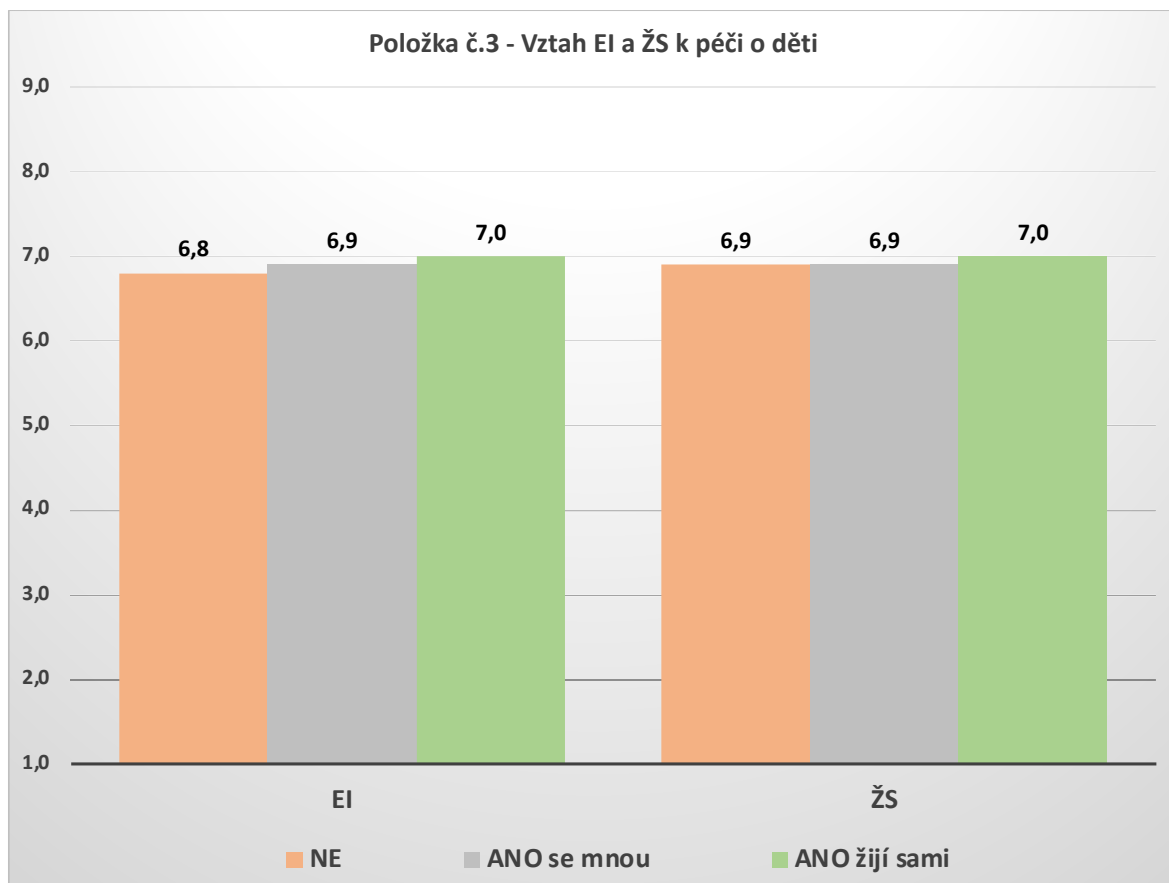
Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 5 Máte deti?

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že jednoznačne prevažuje zastúpenie respondentov, ktorí majú deti a žijú s nimi v spoločnej domácnosti (**61 %**), pričom bezdetných respondentov je **20 %** a tých, ktorí deti majú, ale nežijú s nimi, alebo majú deti už samostatné je **19 %**.



Graf č. 6 Vztah EI a ŽS k starostlivosti o děti v rodině
Zdroj: vlastné spracovanie

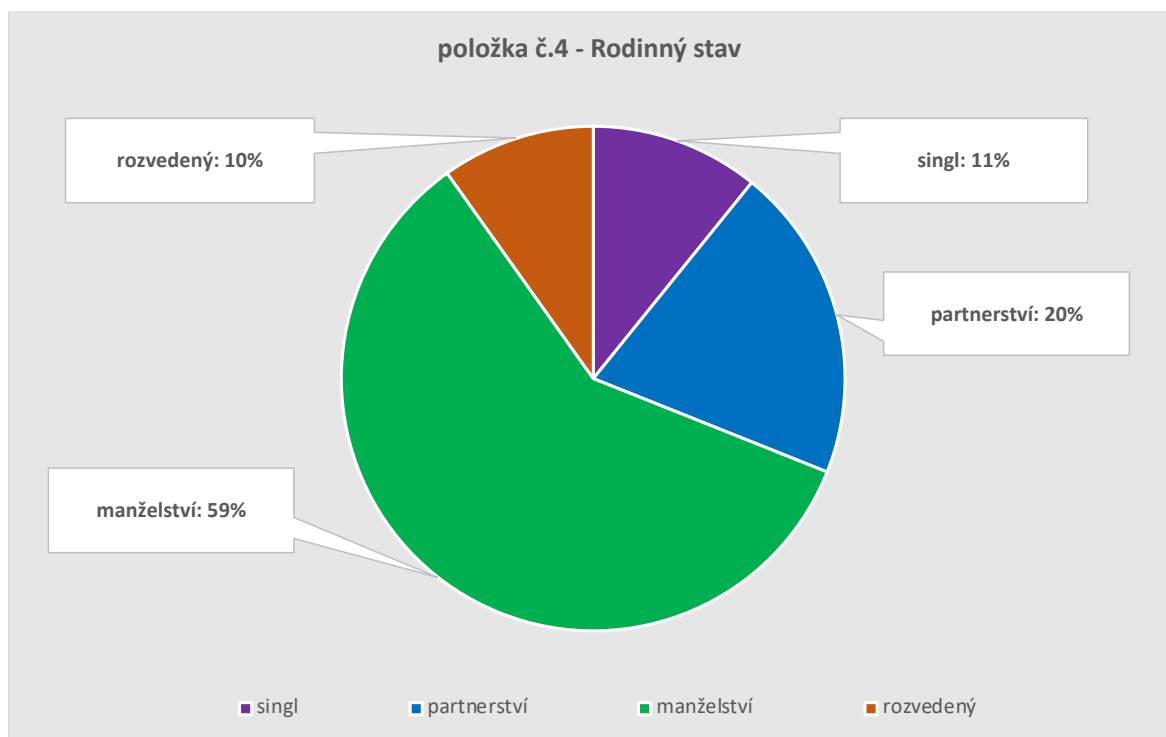
Z uvedeného grafu môžeme zistiť, že rozdiely medzi jednotlivými odpoveďami sú minimálne, tzn. prítomnosť detí nemá vplyv na úroveň EI ani ŽS.

Položka č. 4: Uved'te rodinný stav.

Tabuľka č.5 Rodinný stav

odpoveď	počet	%	EI	ŽS
singl	22	11	6,6	6,6
partnerství	41	20	6,9	6,9
manželství	120	59	7,0	7,0
rozvedený	20	10	6,8	6,9

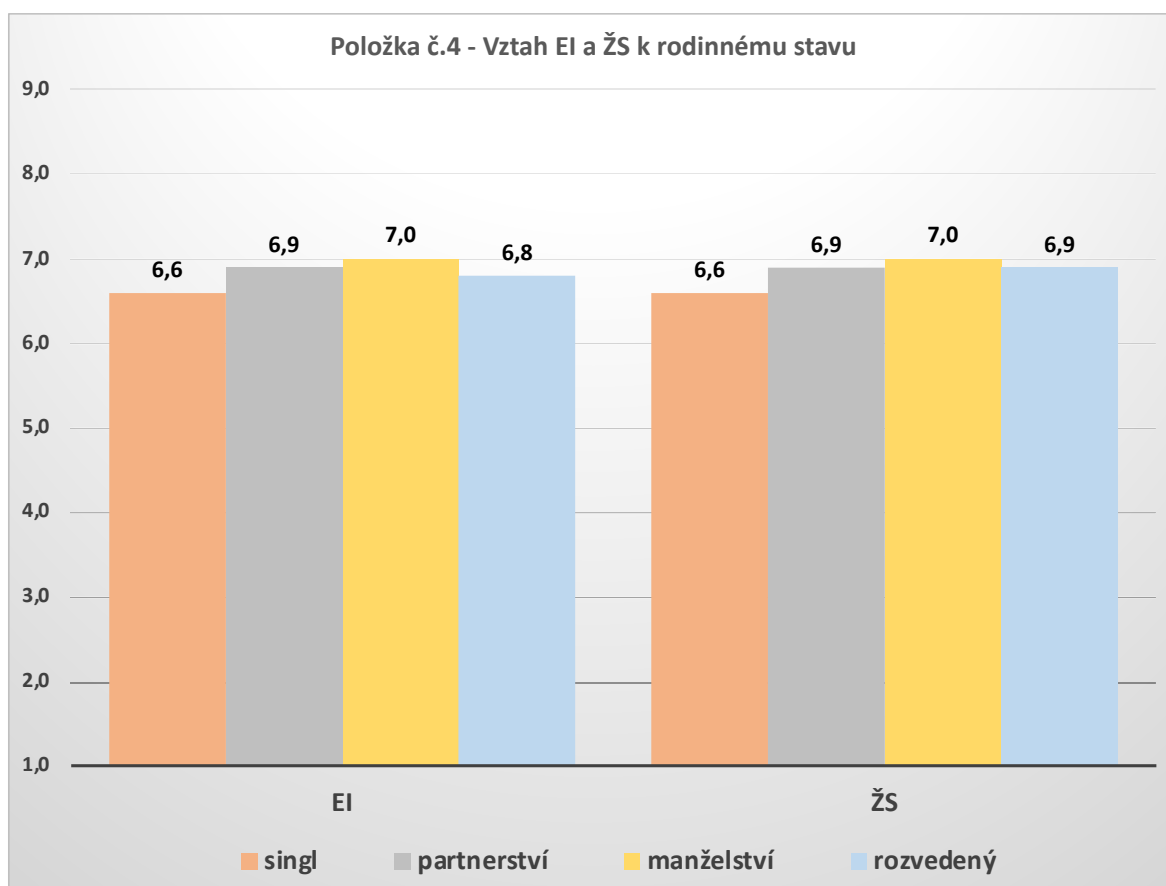
Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 7 Rodinný stav

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že jednoznačne prevažuje zastúpenie respondentov, ktorí sú v manželstve a to **59%**. Zaujímavá je druhá najvyššia hodnota a to **20%** je pre skupinu respondentov, ktorí žijú v partnerstve. Skupina respondentov, ktorí sú singel je **11%** a rozvedených alebo vdovy/vdovci je **10%**.



Graf č. 8 Vzťah EI a ŽS k rodinnému stavu

Zdroj: vlastné spracovanie

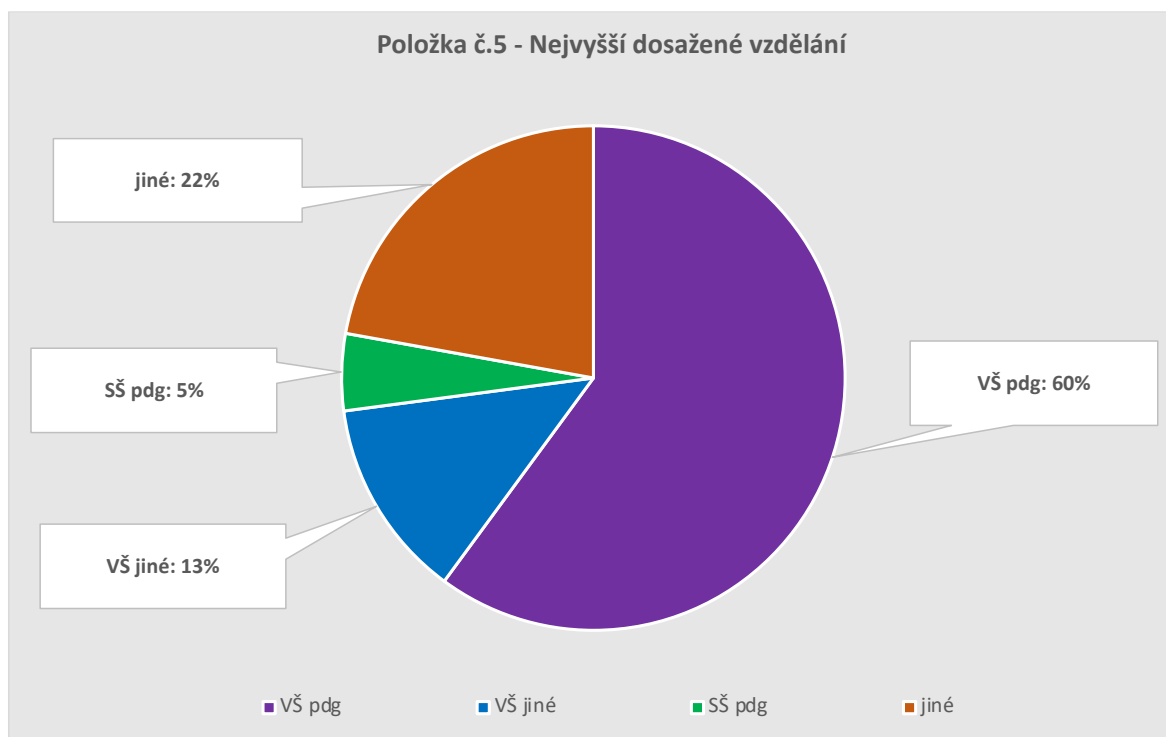
Z uvedeného vidíme, že najvyššie hodnoty Emocionálnej inteligencie sú namerané u respondentov, ktorí žijú v manželstve (7,0), celkom dobre sú na tom s EI aj tí, ktorí žijú v partnerskom zväzku (6,9) a ktorých hodnota je medzi respondentmi žijúcimi v manželstve a rozvedenými. O niečo slabšie to majú rozvedení (6,8) a najnižšie hodnoty sa nemerali u respondentov žijúcich samostatne – singl (6,6). Podobné rozdielne hodnoty boli namerané aj v úrovni Životnej stability.

Položka č. 5: Uved'te najvyššie dosiahnuté vzdelanie.

Tabuľka č.6 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie

odpoveď	počet	%	EI	ŽS
VŠ pdg	122	60	7,0	7,0
VŠ jiné	26	13	6,6	6,7
SŠ pdg	10	5	7,1	7,2
jiné	45	22	6,8	6,8

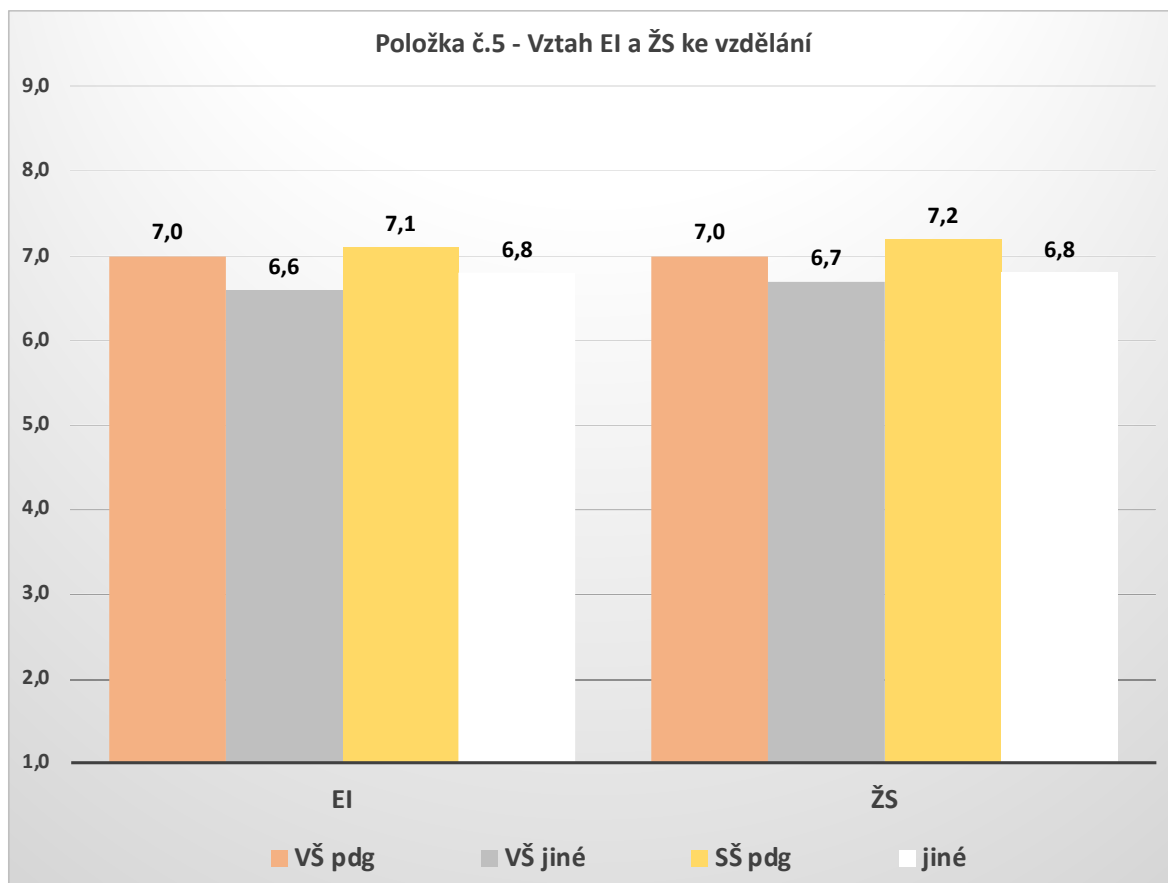
Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 9 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie.

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že iba **60 %** respondentov má požadovanú kvalifikáciu vysokoškolského pedagogického vzdelania a až **35 %** respondentov je úplne bez pedagogického vzdelania, z čoho má vysokú školu iba **13 %** respondentov, ale s iným než pedagogickým zameraním. Zaujímavé je i zistenie, že z 27 % respondentov, ktorí nemajú VŠ vzdelanie, tak iba **5 %** z nich má vzdelanie aspoň stredoškolské pedagogické.



Graf č. 10 Vzt'ah EI a ŽS k vzdelaniu

Zdroj: vlastné spracovanie

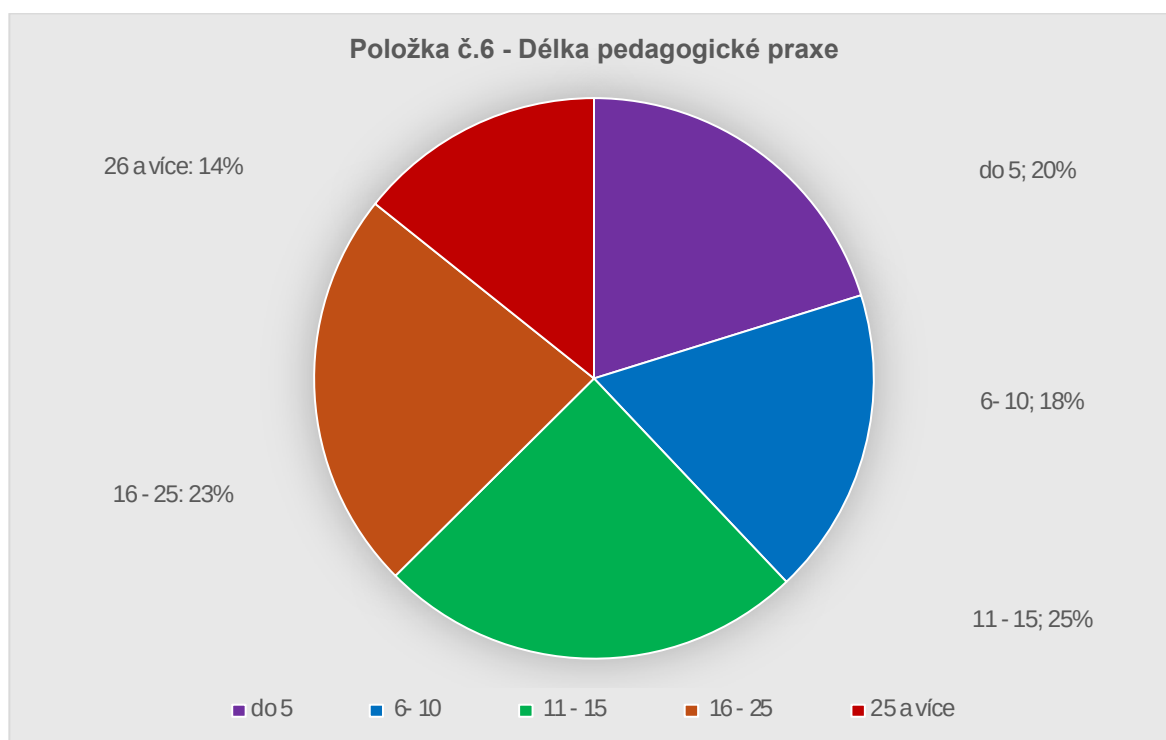
Na základe priloženého grafu vidíme, že hodnoty úrovne Emocionálnej inteligencie s úrovňou Životnej stability sú približne rovnaké. Najvyššie hodnoty EI aj ŽS boli zaznamenané u respondentov s pedagogickým vzdelaním (SŠpg aj VŠpg) (**7,1 EI a 7,2 ŽS**) a najnižšie hodnoty boli namerané u respondentov s VŠ vzdelaním (**6,6 EI a 6,7 ŽS**) iným než pedagogickým, a samozrejme iným vzdelaním v rôznych ďalších stupňoch.

Položka č. 6: Označte počet rokov vašej pedagogickej praxe.

Tabuľka č.7 Dĺžka pedagogickej praxe

odpoveď	počet	%	EI	ŽS
do 5	41	20	6,9	6,9
6- 10	36	18	6,6	6,7
11 - 15	50	25	7,1	7,2
16 - 25	47	23	7	7,1
25 a více	29	14	6,8	6,8

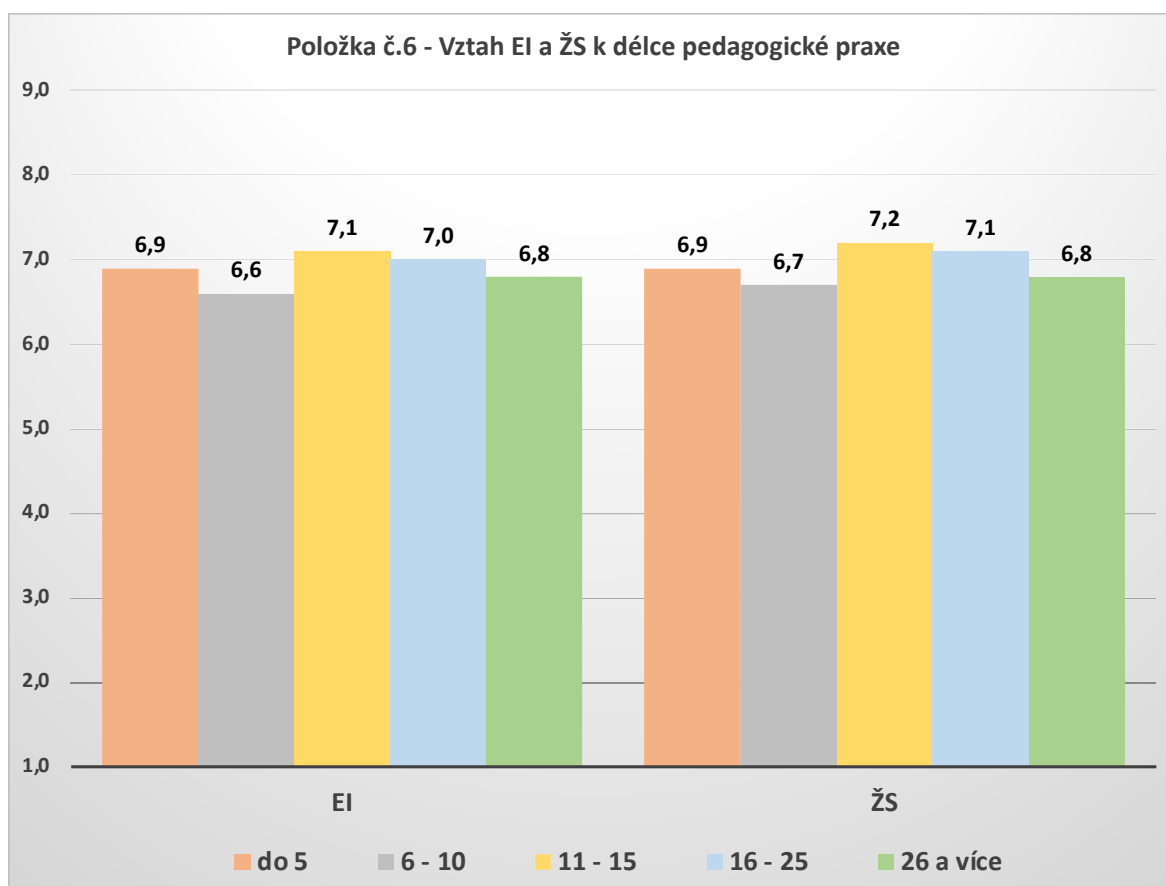
Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 11 Dĺžka pedagogickej praxe

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky a grafu môžeme vyčítať, že percentuálne rozdelenie je pre nami zvolené skupiny rovnomerné. Môžeme tiež konštatovať, že hodnoty zodpovedajú rozdeleniu podľa vekových skupín, vid' položka č. 1, ale je potrebné brať do úvahy prekrývanie údajov jednotlivých skupín, najmä pre vekovú skupinu 40-50 rokov, ktorá sa prekrýva so skupinou dĺžky praxe 11-15 rokov, ale aj 16-25 rokov.



Graf č. 12 Vztah EI a ŽS k délce pedagogickej praxe

Zdroj: vlastné spracovanie

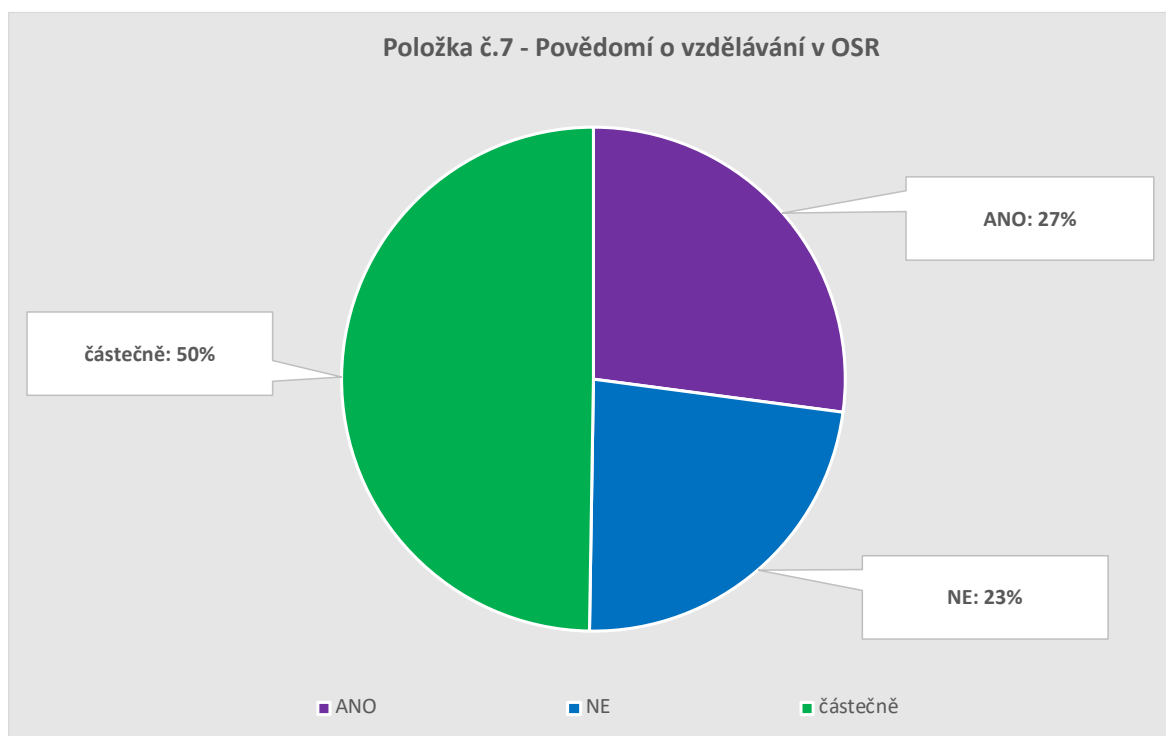
Stúpajúce a klesajúce tendencie sú opäť pre EI a ŽS rovnaké iba s malými odchýlkami vzájomných hodnôt. Najvyššia úroveň EI a ŽS sa namerala u respondentov s pedagogickou praxou 11-15 rokov a o niečo málo menej u respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16-25 rokov. Naopak výrazne nižšiu úroveň (6,6 a 6,7) majú respondenti so 6-10 rokmi praxe, a to je prekvapivé keď hodnoty pred i za sú vyššie.

Položka č.7: Máte nejaké povedomie o vzdelávaní v OSR?

Tabuľka č.8 Povedomie o vzdelávaní v OSR

odpoveď	počet	%
ANO	55	27
NE	47	23
častečne	101	50

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 13 Povedomie o vzdelávaní v OSR

Zdroj: vlastné spracovanie

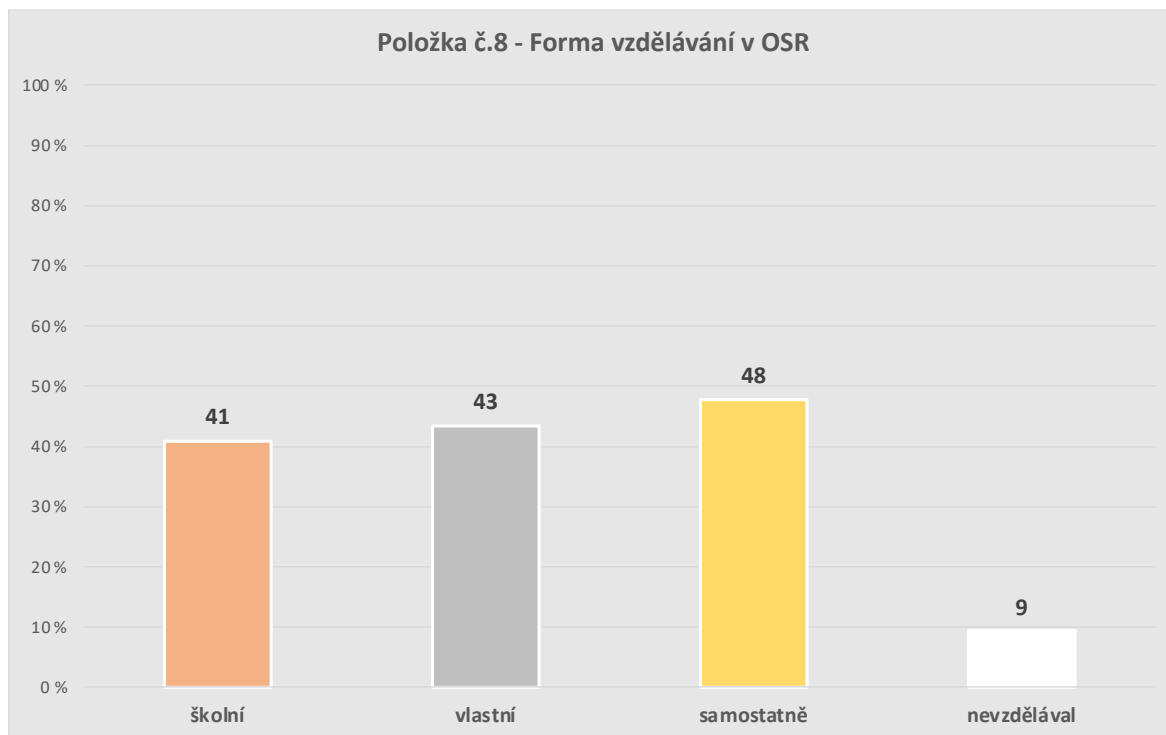
K tejto otázke sa respondenti vyjadrili jasnými odpoveďami ANO, NIE, ČIASTOČNE, pričom jednoznačne najvyššie zastúpenie má skupina respondentov s čiastočným povedomím o vzdelávaní v OSR a to **50 %**, čo na druhej strane je malé množstvo pre skupinu s vyjadrením ANO **27 %** a **23 %** učiteľov nemá o vzdelávaní v OSR žiadne povedomie.

Položka č. 8: Akou formou ste sa doteraz vzdelávali v oblasti OSR?

Tabuľka č.9 Forma vzdelávania v OSR

odpoveď	počet	%
školní	83	41
vlastní	88	43
samostatně	97	48
nevzdělával	19	9

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 14 Forma vzdelávania v OSR

Zdroj: vlastné spracovanie

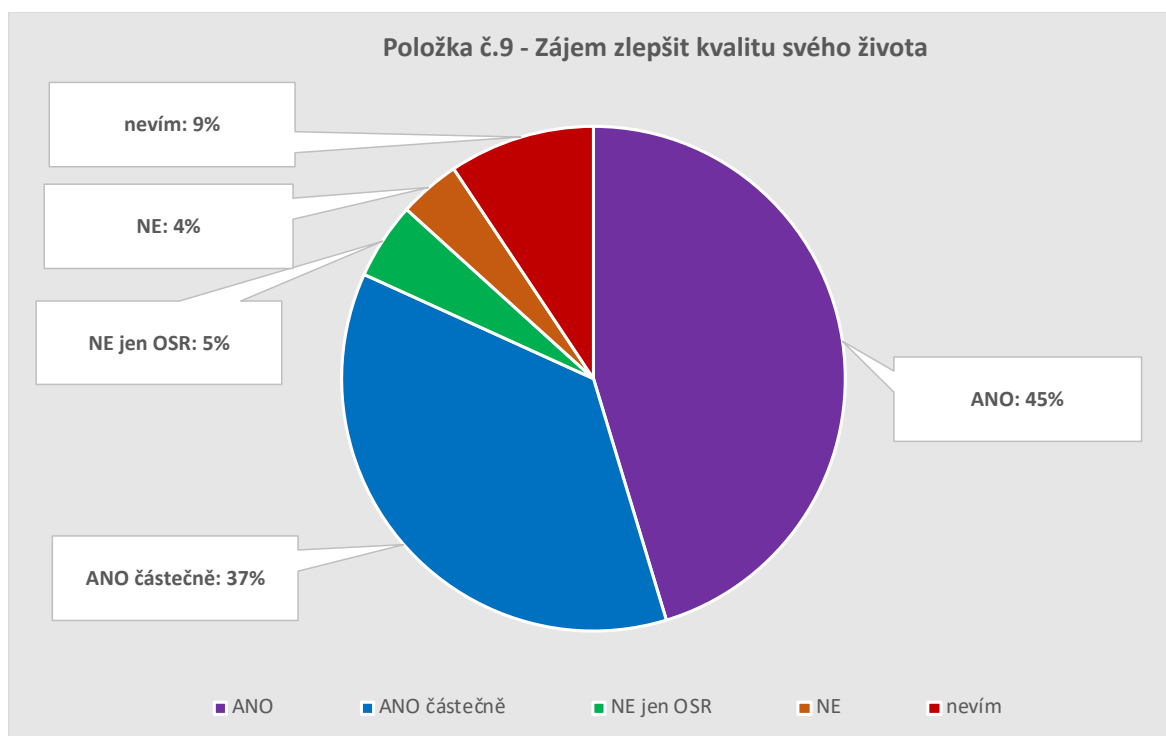
Najväčšie zastúpenie (**48 %**) má skupina respondentov, ktorá označila vzdelávanie samostatne pomocou internetu, knížiek a iných dostupných zdrojov. Zároveň ako ďalšia skupina sú respondenti, ktorí sa vzdelávajú z vlastnej iniciatívy a na vlastné náklady prostredníctvom formálneho i neformálneho vzdelávania, a to **43 %**. Treťou skupinou sú respondenti (**41 %**), ktorí uviedli vzdelávanie OSR na základe plnenia si pracovných povinností a pokynov od vedenia školy vo vzťahu k navoleným šablónam. Nevzdelávanie v OSR uviedlo **9 %** respondentov.

Položka č. 9: Chceli by ste zlepšiť kvalitu svojho života?

Tabuľka č.10 Záujem zlepšiť kvalitu vlastného života

odpoveď	počet	%
ANO	92	45
ANO čiastočne	74	37
NE jen OSR	10	5
NE	8	4
nevím	19	9

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 15 Záujem zlepšiť kvalitu vlastného života

Zdroj: vlastné spracovanie

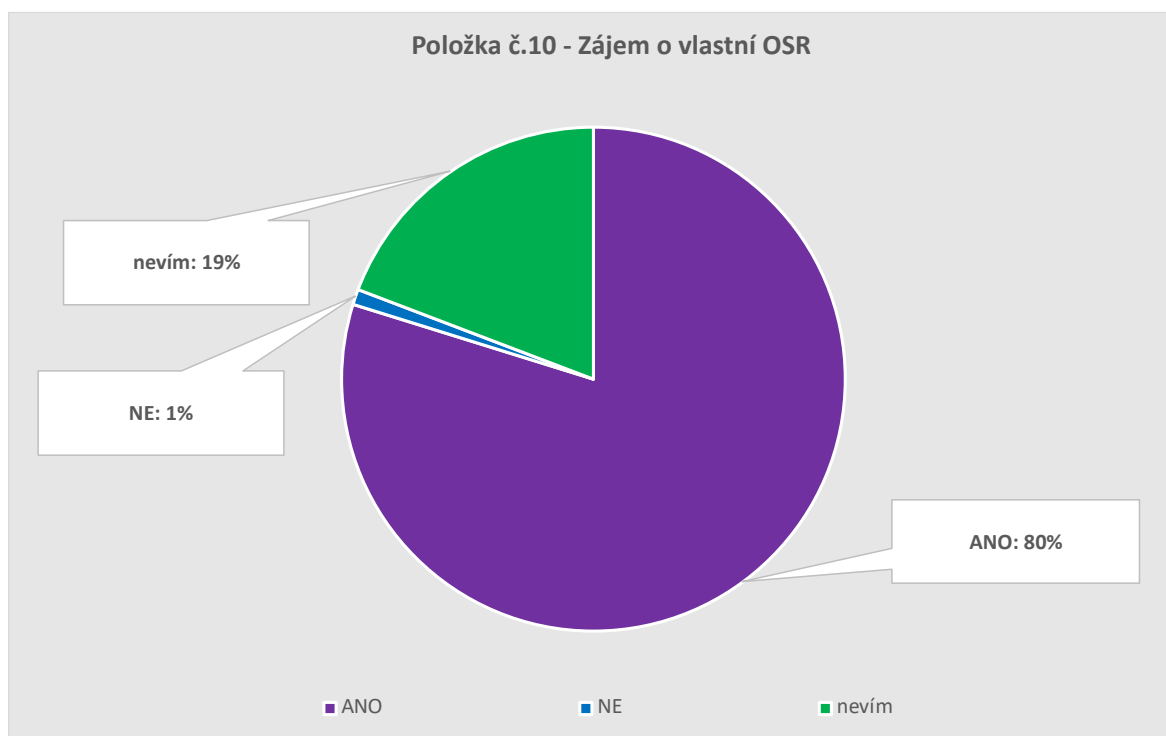
Z údajov môžeme vyčítať, že **45 %** respondentov uviedlo jednoznačný záujem o zlepšenie kvality svojho života, **37 %** uviedli čiastočne, čo dohromady je významných **82 %** respondentov ako potenciálnych záujemcov o vzdelávanie s problematikou zvyšovania kvality života. **5 %** respondentov nechce zlepšovať kvalitu svojho života, ale zaujíma ich tematika osobnostného a sociálneho rozvoja a radi by sa tomu venovali. **4 %** respondentov určite nechce meniť svoj život a **9 %** sa nevedelo k tomu vyjadriť.

Položka č. 10: Máte záujem o vlastný osobnostný a sociálny rozvoj (OSR)?

Tabuľka č.11 Záujem o vlastný OSR

odpoveď	počet	%
ANO	162	80
NE	2	1
nevím	39	19

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 16 Záujem o vlastný OSR

Zdroj: vlastné spracovanie

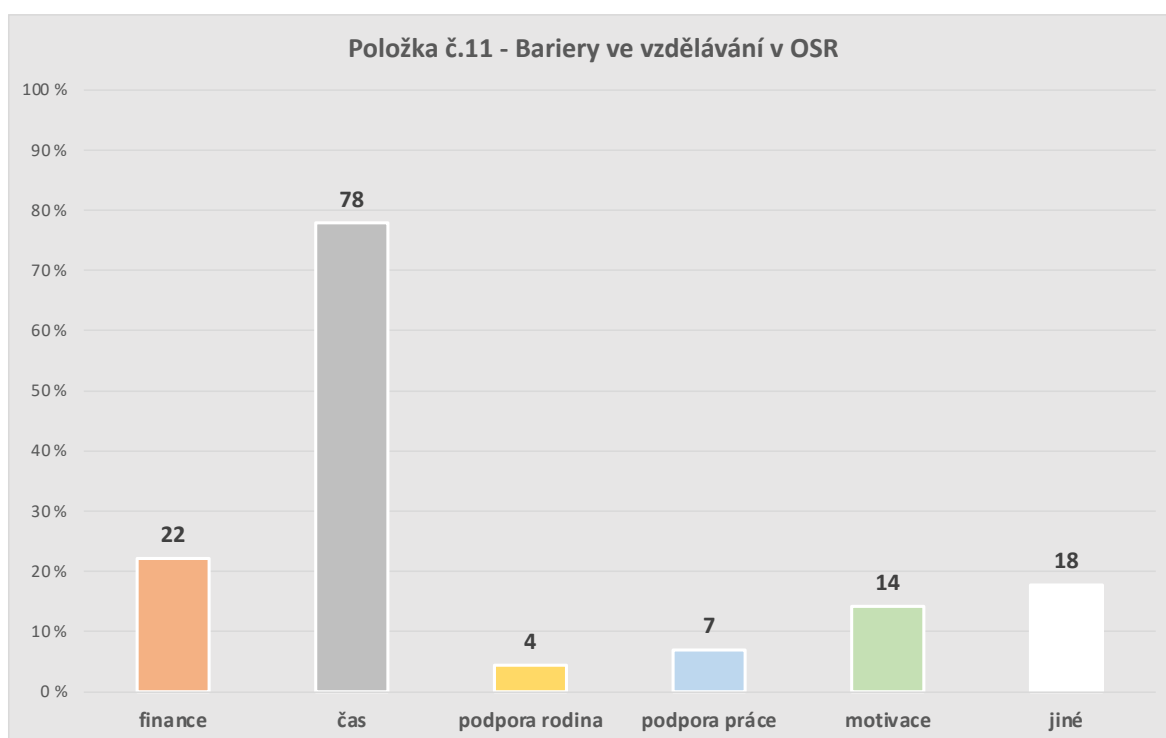
Asi jednou z najzaujímavejších a zároveň pozitívnych informácií z výsledkov výskumu je, že iba **1 %** z opýtaných nemá záujem sa ďalej vzdelávať v OSR. Záujem o vlastný osobnostný a sociálny rozvoj prejavilo **80 %** respondentov. Zaujímavých je tiež až **19%** respondentov, ktorí zvolili odpoveď NEVIEM, pričom z pozorovania a dodatočných otázok u respondentov môžeme vyvodiť na určitú neznalosť problematiky a prípadne nízku osobnostnú sebadôveru.

Položka č. 11: Čo vám bráni v ďalšom vzdelávaní v OSR?

Tabuľka č.12 Bariéry vo vzdelávaní v OSR

odpoveď	počet	%
finance	45	22
čas	158	78
podpora rodina	9	4
podpora práce	14	7
motivace	29	14
jiné	36	18

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 17 Bariéry vo vzdelávaní v OSR

Zdroj: vlastné spracovanie

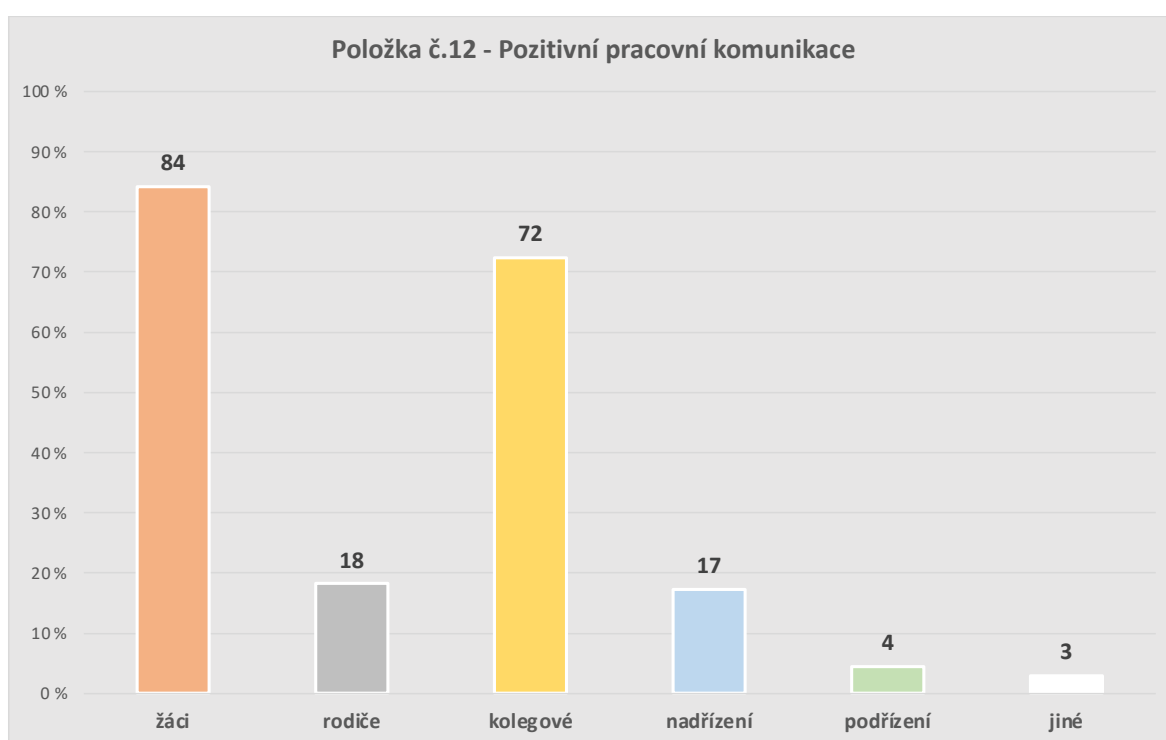
Z údajov môžeme vyčítať, že jednoznačne prevláda ako dôvod bariéry pre ďalšie vzdelávanie v OSR čas, a to celkom u **78 %** respondentov, na druhom mieste sú to financie (**22 %**), ale nepovažujeme to za alarmujúcu bariéru. Ostatné dôvody majú nízke zastúpenie: nízka motivácia (**14 %**), slabá podpora z pracovného prostredia (**7 %**), nepodporujúca rodina (**4 %**) a iné dôvody, ktoré respondenti nekonkretizovali (**18 %**).

Položka č. 12: Ktorá komunikácia v práci vás najviac POZITÍVNE ovplyvňuje?

Tabuľka č.13 Pozitívna pracovná komunikácia

odpoveď	počet	%
žáci	171	84
rodiče	37	18
kolegové	147	72
nadřízení	35	17
podřízení	9	4
jiné	6	3

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 18 Pozitívna pracovná komunikácia

Zdroj: vlastné spracovanie

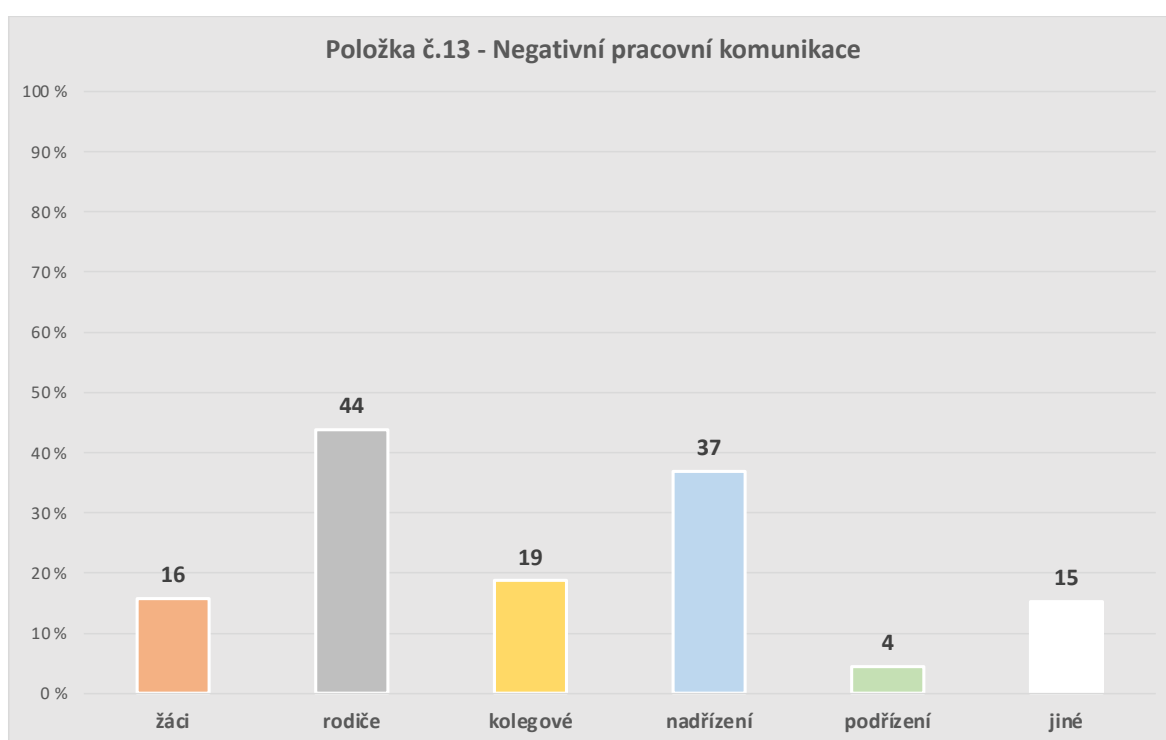
Z údajov môžeme vyčítať, že jednoznačne sú respondenti pozitívne ovplyvnený najviac komunikáciou so žiakmi, a to u **81%** respondentov. Určite zaujímavým zistením je tiež pozitívna komunikácia s kolegami, a to významných **72%**, Ostatné skupiny majú nižšie hodnoty, ale stoja za to, aby im bola venovaná pozornosť: komunikácia s rodičmi **18%**, komunikácia s nadriadenými **17%**, s podriadenými **4%**, a iné pozitívne komunikácie bez bližšieho konkretizovania respondentov **3 %**.

Položka č. 13: Ktorá pracovná komunikácia vás najviac NEGATÍVNE ovplyvňuje?

Tabuľka č.14 Negatívna pracovná komunikácia

odpoveď	počet	%
žáci	32	16
rodiče	89	44
kolegové	38	19
nadřízení	75	37
podřízení	9	4
jiné	31	15

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 19 Negatívna pracovná komunikácia

Zdroj: vlastné spracovanie

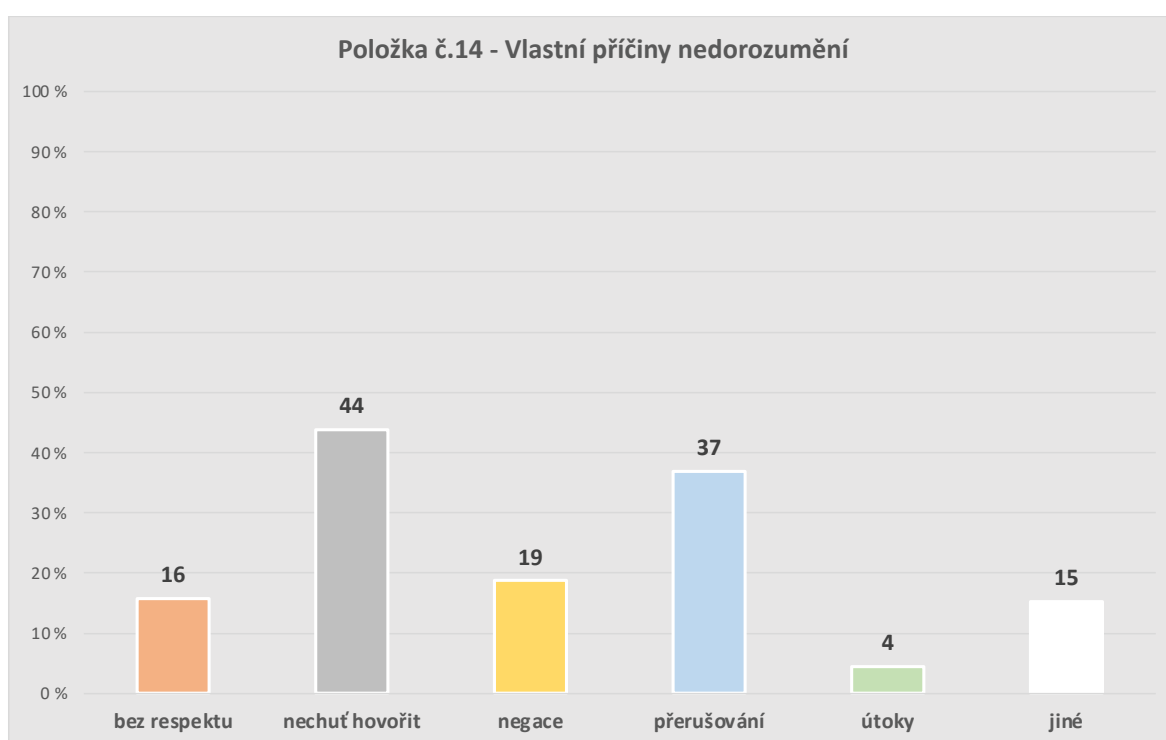
Z údajov môžeme vyčítať zaujímavé zistenie, že za negatívnu komunikáciu považujú učitelia rozhovory s rodičmi žiakov (**44 %**) a tiež komunikáciu s nadriadenými (**37 %**). Vyjadrili sa aj ku komunikačným problémom s kolegami, ale už len **19 %**, a so žiakmi **16 %**. Z pohľadu vedúcich pracovníkov ide o náročnú komunikáciu s podriadenými (**4 %**). Ako iné spôsoby negatívne ovplyvňujúce komunikáciu uviedlo **15 %** respondentov.

Položka č. 14: Vyberte najčastejšie vlastné príčiny pri nedorozumení v komunikácii

Tabuľka č.15 Vlastné príčiny nedorozumenia v komunikácii

odpoveď	počet	%
bez respektu	32	16
nechuť hovoriť	89	44
negace	38	19
prerušovanie	75	37
útoky	9	4
jiné	31	15

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 20 Vlastné príčiny nedorozumenia v komunikácii

Zdroj: vlastné spracovanie

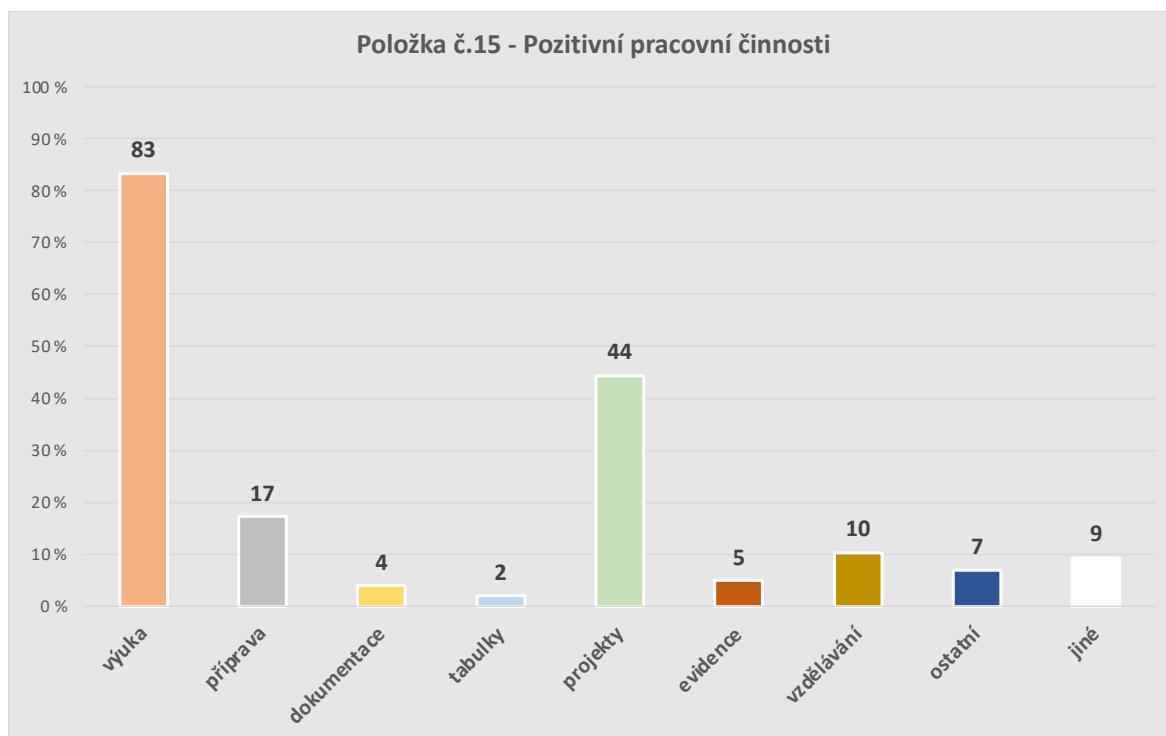
Otázka bola mierená na respondentov z pohľadu ich vlastného sebauvedomenia a schopnosti uvedomovať si svoje vlastné nedostatky v rámci komunikácie s druhými ľuďmi. Z údajov môžeme vyčítať, že jeden z najčastejších dôvodov je ich vlastná nechuť hovoriť resp. nezáujem o komunikáciu (**44 %**) a tiež ako ďalší závažný dôvod uvádzajú vlastné prerušovanie iných (**37 %**). Ostatné dôvody už nie sú výrazné: negácia **19 %** respondentov, neprejavovanie vlastného rešpektu **16 %**, slovné útoky uviedlo **4 %** respondentov. Pod kategóriu „iné“ uviedlo **15 %** respondentov bez bližšej konkretizácie.

Položka č. 15: Ktoré pracovné činnosti vás najviac POZITÍVNE ovplyvňujú?

Tabuľka č.16 Pozitívne pracovné činnosti

odpoveď	počet	%
výuka	169	83
příprava	35	17
dokumentace	8	4
tabulky	4	2
projekty	90	44
evidence	10	5
vzdělávání	21	10
ostatní	14	7
jiné	19	9

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 21 Pozitivne pracovné činnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

Jednoznačne najvyššie zastúpenie má výuka a to pre **83%** respondentov. Zaujímavá je ešte aj odpoveď príprava a vedenie projektov (besiedky, športové, kultúrne a spoločenské akcie a pod.), ktorú uviedlo **44%** respondentov. Za zmienku stojí aj fakt, že **17 %** respondentov sa rado pripravuje na výuku a **10 %** respondentov vidí zmysel v ďalšom sebazvdelávaní. Našli sa tiež medzi respondentmi aj takí, ktorých naplňuje robiť si

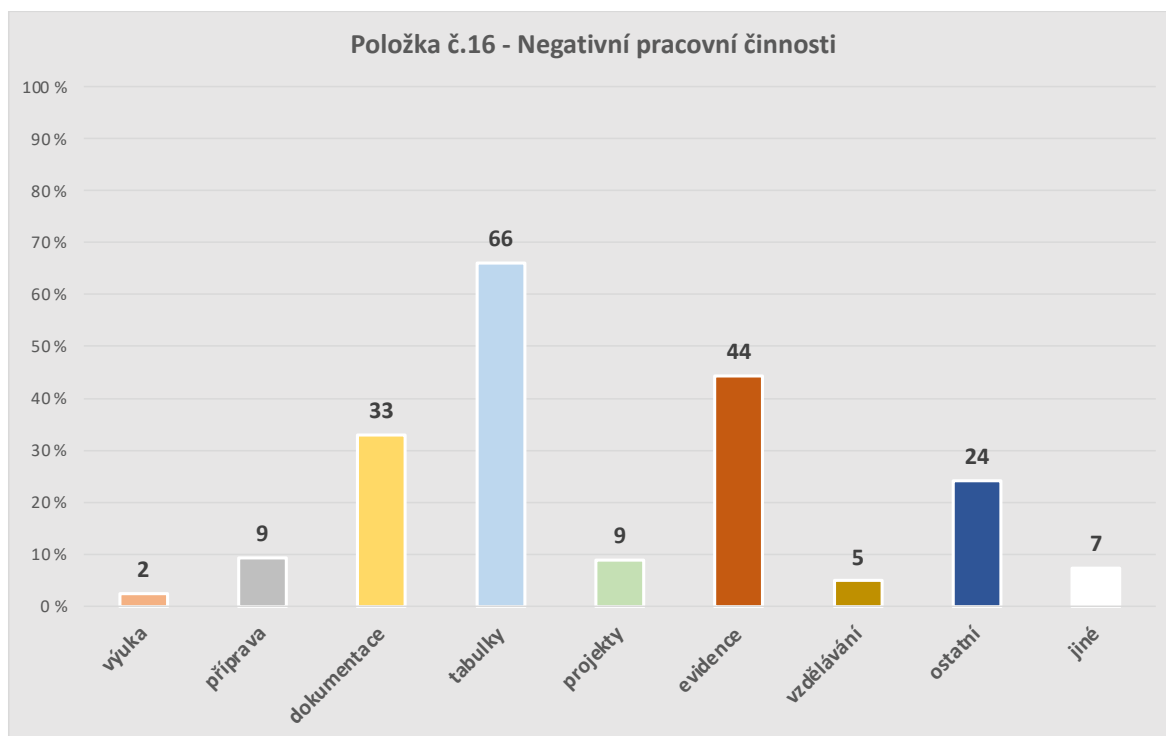
dokumentáciu (4 %), evidencie (5 %), alebo vyrábať tabuľky (2 %). Pre 7 % respondentov sú zaujímavé aj ďalšie iné činnosti (dozory, záskoky a pod.), 9 % uviedlo „jiné“, ale nekonkretizovali.

Položka č. 16: Ktoré pracovné činnosti vás najviac NEGATÍVNE ovplyvňujú?

Tabuľka č.17 Negatívne pracovné činnosti

odpoveď	počet	%
výuka	5	2
příprava	19	9
dokumentace	67	33
tabulky	134	66
projekty	18	9
evidence	90	44
vzdělávání	10	5
ostatní	49	24
jiné	15	7

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 22 Negatívne pracovné činnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

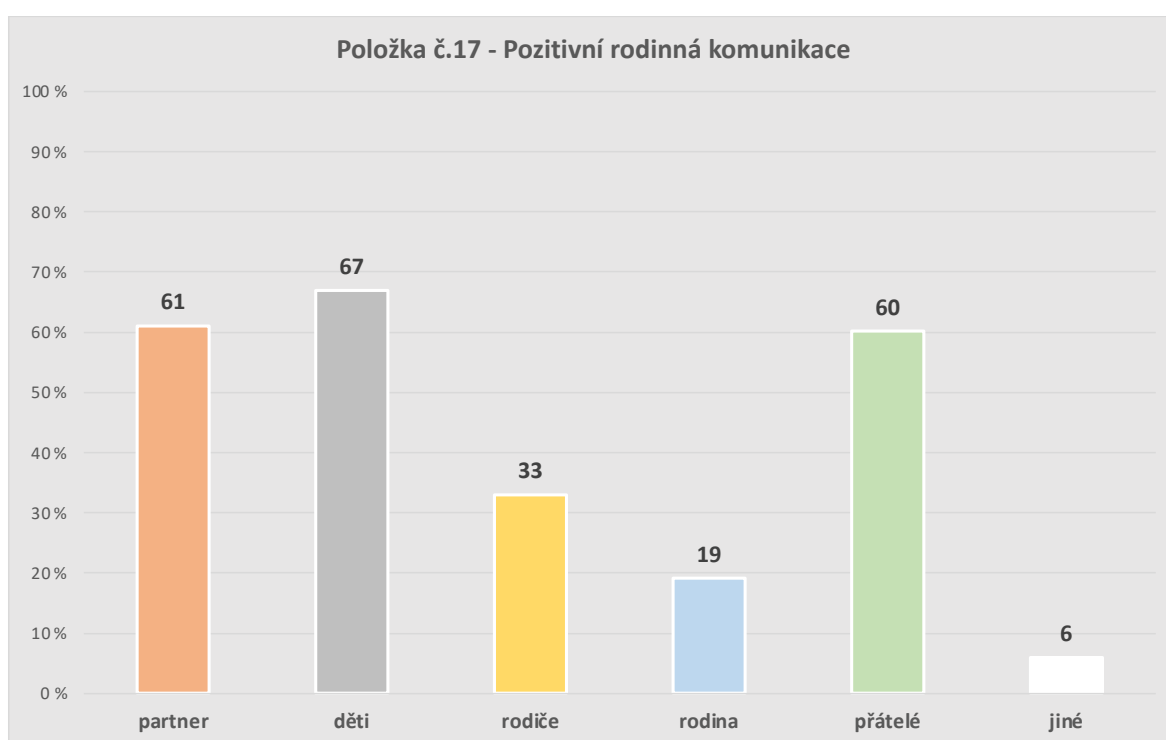
Pri odpovedi k negatívnym činnostiam prevažuje zastúpenie vyplňanie rôznych tabuliek (podľa mnohých vyjadrení nezmyselných) a to u **66 %** respondentov. Za zmienku ešte stojí uviesť ďalšie tri odpovede vyplňovanie evidencie, - **44%**, vedenie dokumentácie - **33%** a ostatná činnosť (dozory, nariadené akcie, zásoky a pod.) - **24%** respondentov. Výuka, ako negatívna činnosť bola iba pre **2 %**, ale ani toto nízke číslo by nemalo existovať.

Položka č. 17: Ktorá komunikácia v rámci rodiny a priateľov vás ovplyvňuje POZITÍVNE?

Tabuľka č.18 Pozitívna rodinná komunikácia

odpoveď	počet	%
partner	124	61
děti	136	67
rodiče	67	33
rodina	39	19
přátelé	122	60
jiné	12	6

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 23 Pozitívna rodinná komunikácia

Zdroj: vlastné spracovanie

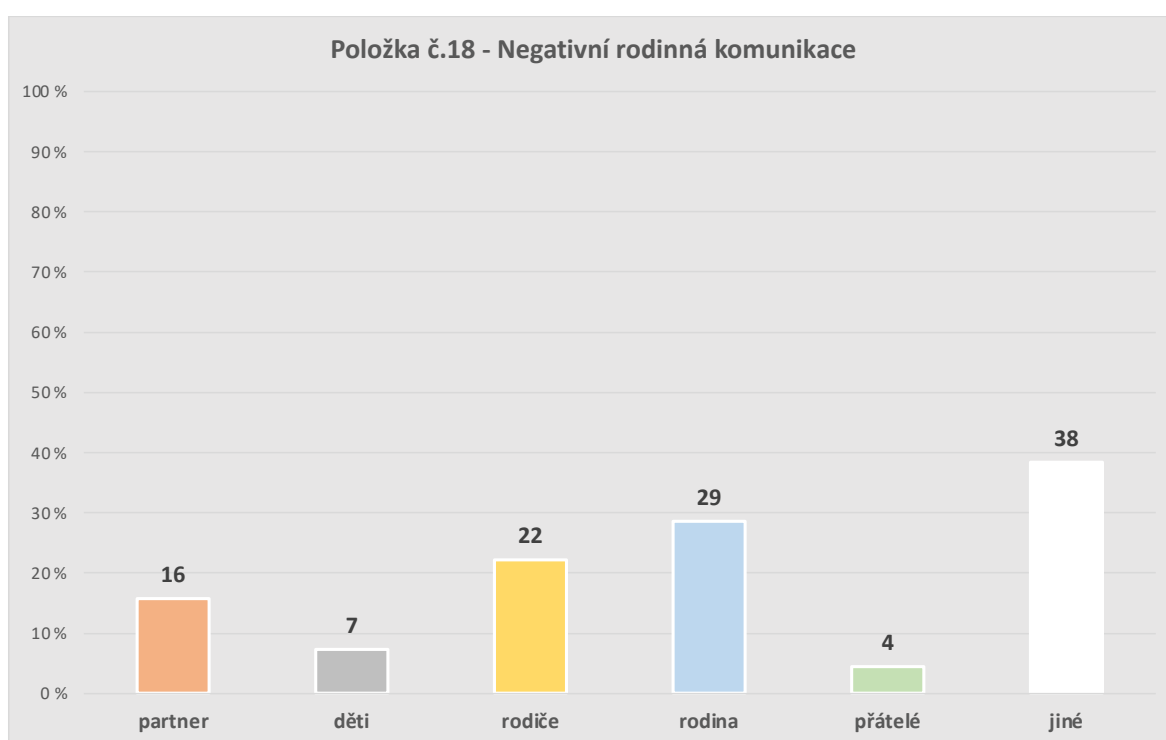
Z údajov môžeme vyčítať, že sú tu tri hlavné odpovede, kde najviac zastúpenou je komunikácia s vlastnými deťmi (alebo deťmi partnera) a to u **67 %** respondentov, nasleduje komunikácia s manželom/partnerom u **61 %** a komunikácia s priateľmi u **60 %**. Zaujímavé je, že komunikácia s vlastnými rodičmi (rodičmi partnera) je až s odstupom zvolená u **33%** respondentov, a tiež komunikácia so širšou rodinou len **19 %**.

Položka č. 18: Ktorá komunikácia v rámci rodiny a priateľov vás ovplyvňuje NEGATÍVNE?

Tabuľka č.19 Negatívna rodinná komunikácia

odpoveď	počet	%
partner	32	16
děti	15	7
rodiče	45	22
rodina	58	29
přátelé	9	4
jiné	78	38

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 24 Negatívna rodinná komunikácia

Zdroj: vlastné spracovanie

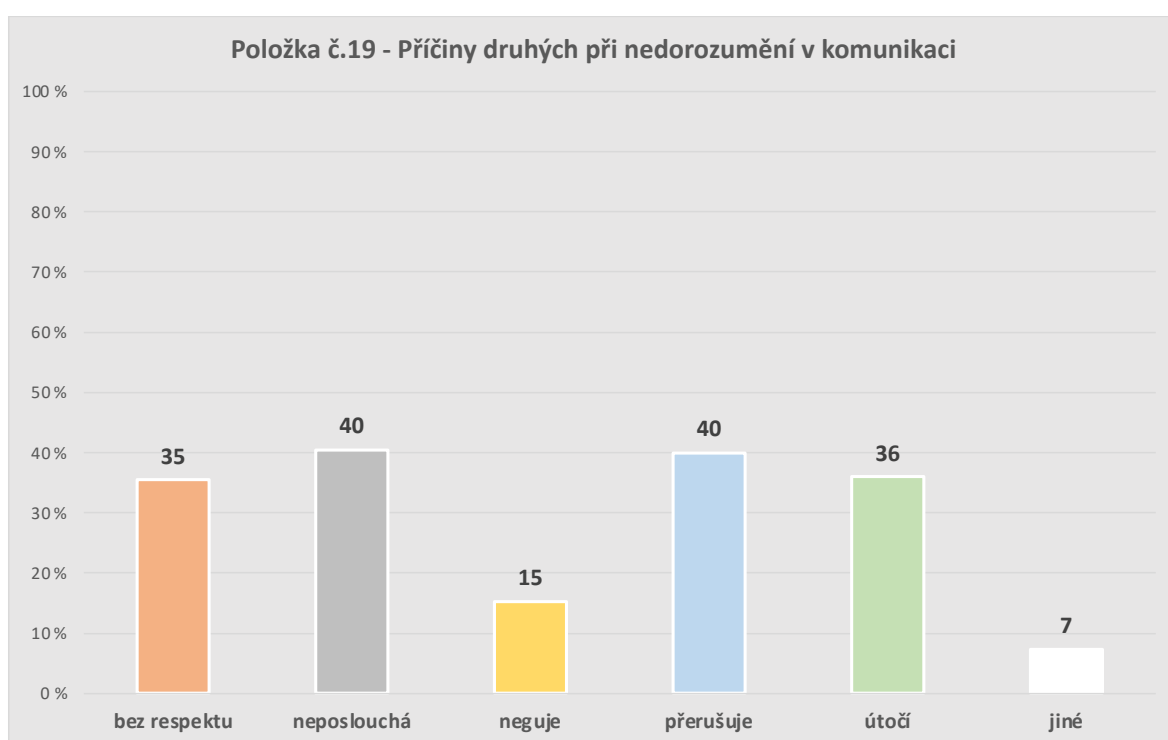
Tento výsledok nám dáva informáciu, že ani jeden z variantov nie je silne zastúpený a jedine neutrálna odpoveď „iné“ má vyššiu hodnotu a to **38%**. Možno len odpoveď „komunikácie so širšou rodinou“ s **29%** stojí za zmienku.

Položka č. 19: Vyberte najčastejšie príčiny druhej strany pri nedorozumení v komunikácii.

Tabuľka č.20 Príčiny z druhej strany pri nedorozumení v komunikácii

odpoveď	počet	%
bez respektu	72	35
neposlouchá	82	40
neguje	31	15
prerušuje	81	40
útočí	73	36
jiné	15	7

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 25 Príčiny z druhej strany pri nedorozumení v komunikácii

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že štyri príčiny zo šiestich predvolených odpovedí majú relatívne zhodné zastúpenie respondentov, a to druhá strana ma nechce počuť (**40 %**) a druhá strana ma prerušuje / presadzuje si svoje (**40 %**), spolu s druhá strana ma nerešpektuje (**36 %**) a druhá strana na mňa útočí (**35 %**).

12.1.1 Analýza úrovne EI

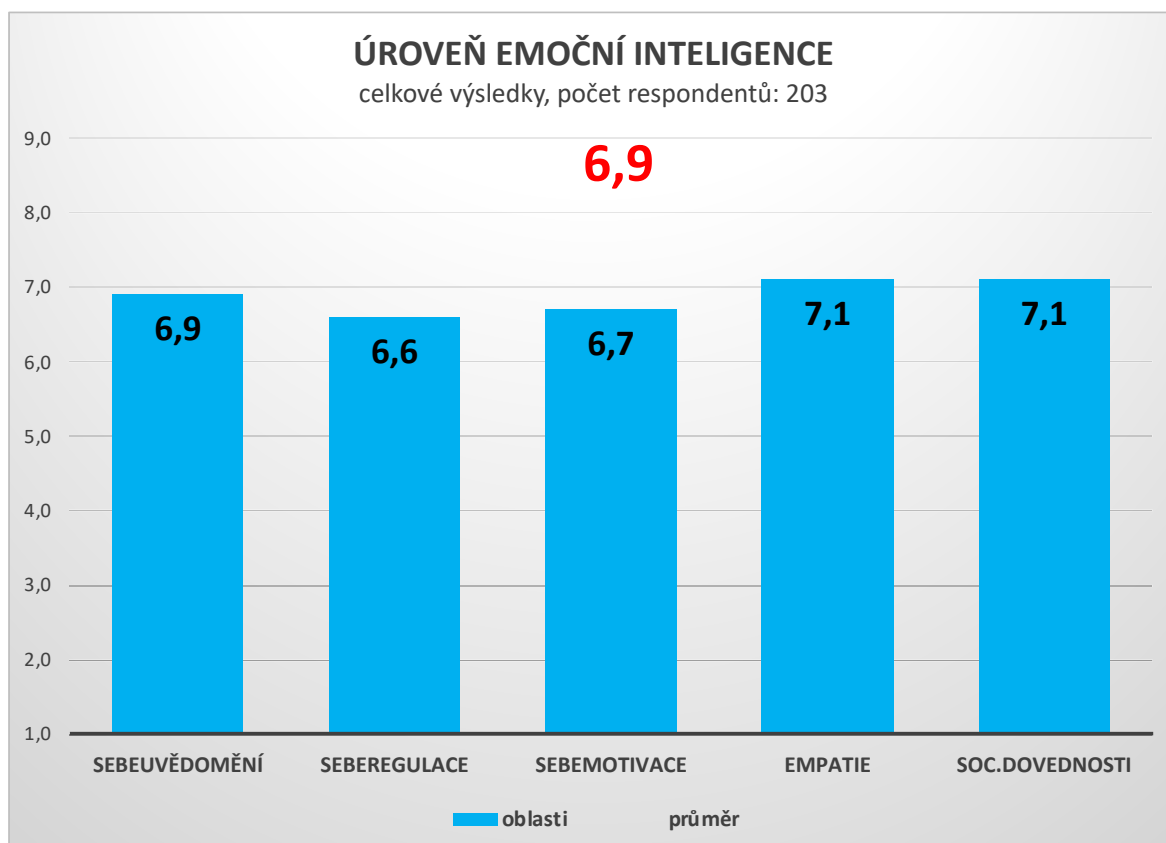
Celkové výsledky

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf.

Tabuľka č.21 Úroveň roviny EI - celkové výsledky

oblasti	hodnoty
SEBEUVĚDOMĚNÍ	6,9
SEBEREGULACE	6,6
SEBEMOTIVACE	6,7
EMPATIE	7,1
SOC.DOVEDNOSTI	7,1
PRŮMĚR	6,9

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 26 Úroveň roviny EI - celkové výsledky

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že priemerná hodnota úrovne **roviny Emocionálnej inteligencie** (EI) je 6,9. To znamená, že sa nachádza síce v pásme "nevyhovujúca", ale len tesne pod hranicou 7,0 (optimálny stav). Tento údaj nie je vyslovene zlý, ale vzhľadom na druh učiteľského povolania a vplyvu na kvalitu povolania, by sa tento údaj očakával aspoň o pár desatinných miest vyšší.

Pozitívne je, že hodnoty pre jednotlivé oblasti EI sú vyvážené, ich tolerancia je max +/- 0,3-0,5. Všeobecné vzdelávanie by teda malo byť zamerané koncepčne na všetky oblasti, snáď len s vyšším zameraním na SEBEREGULÁCIU, ktorá je na úrovni 6,6. Určite príjemné je zistenie, že oblasť EMPATIE a SOCIÁLNEJ ZRUČNOSTI majú hodnotu 7,1 a vychádzajú tak ako najlepšie, čo by sa dalo prisudzovať k všeobecnému faktu, že ľudia s týmito vlastnosťami sa inštinktívne hlásia na štúdium a do zamestnania s pedagogickým zameraním. Je pravda, že tento fakt nás prekvapil, pretože sa hypoteticky predpokladalo, na základe najčastejších požiadaviek riaditeľov stredných škôl, ktoré smerovali k vzdelávaniu hlavne na rozvoj sociálnych kompetencií (komunikácie, riešenie konfliktov, sociálne poznávanie, schopnosť presadiť sa..) s vyjadrením, že učitelia majú v tom veľké nedostatky, tak bude mať najnižšie hodnoty práve oblasť pre SOCIÁLNE ZRUČNOSTI. Opak je však pravdou.

Ale i napriek tomu, tieto výsledky ukazujú, že je stále dôvod na vzdelávanie učiteľov k vlastnému sebarozvoju v oblasti sebapoznania, sebaregulácie či sebamotivácie.

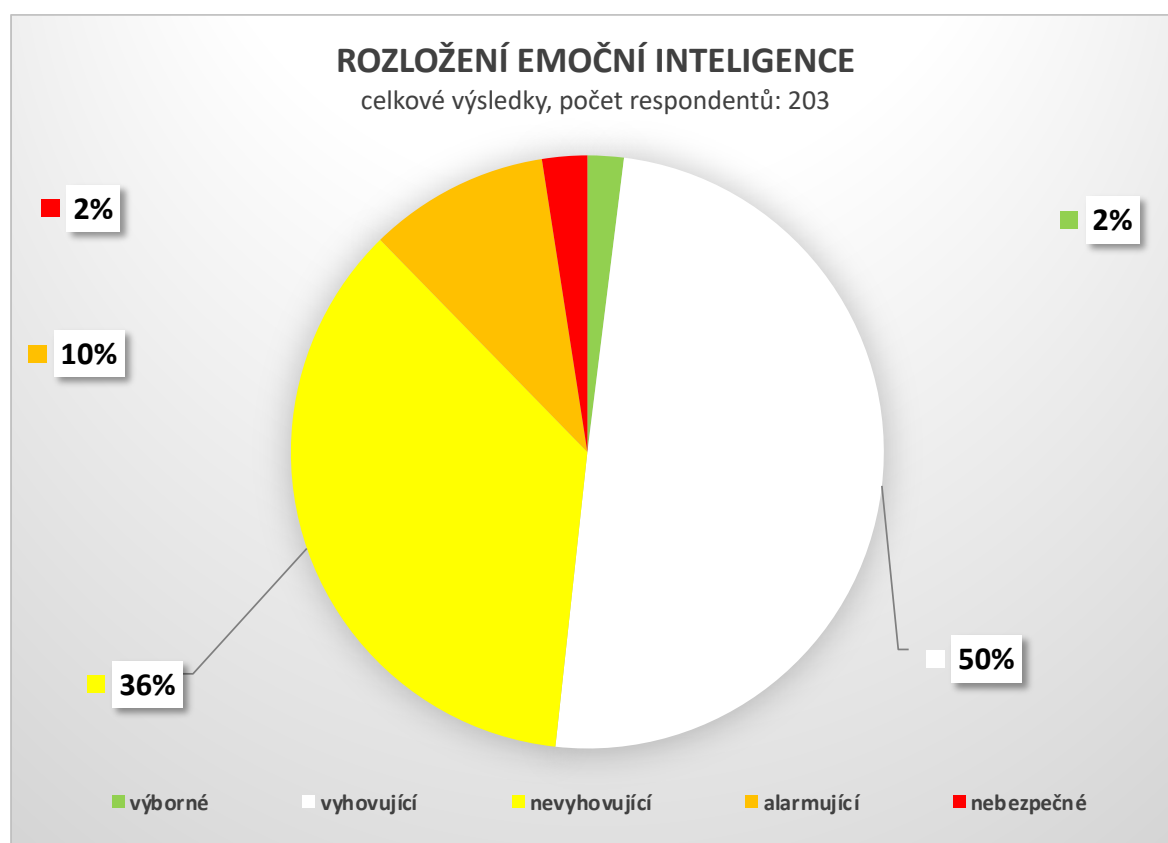
Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI - celkove

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf. Táto informácia nám dáva farebný prehľad, koľko učiteľov obstálo so svojím konečným výsledkom celkovej EI (absolútna a relatívna hodnota) v pásme nasledujúcich stavov: Výborné, vyhovujúce, nevyhovujúce, alarmujúce, nebezpečné.

Tabuľka č.22. Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI- celkove

pásma	rozsah	barva	počet	%
výborné	8,0 - 9,0		4	2
vyhovujúci	7,0 - 7,9		101	50
nevyhovujúci	6,0 - 6,9		73	36
alarmujúci	5,0 - 5,9		20	10
nebezpečné	1,0 - 4,9		5	2

Zdroj: Vlastné spracovanie



Graf č. 27 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI - celkove

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z hodnôt pre finálne rozloženie učiteľov do pásmových stavov v rovine Emocionálnej inteligencie môžeme konštatovať, že sa respondenti delia zhruba na dve polovice vzhľadom na ich úroveň, aj keď sme predpokladali, že skupina "výborné" + "vyhovujúce" bude minimálne 60%. Zároveň tiež 12% respondentov v skupine "alarmujúce" + "nebezpečné" určite nie je vôbec optimálny stav a opäť to potvrdzuje vstupnú domnienku, že celkový stav učiteľov v oblasti EI nie je optimálny.

Rozloženie pásma stavu učiteľ'ov v rovine EI – jednotlivé oblasti

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf.

Tabuľka č.23 Absolútne a relatívne údaje pásma v jednotlivých oblastiach EI

Počet - absolútny údaj

pásma	rozsah	SEBEUVĚDOMĚNÍ	SEBEREGULACE	SEBEMOTIVACE	EMPATIE	SOC.DOVEDNOSTI
výborné	8,0 - 9,0	22	6	3	27	20
vyhovující	7,0 - 7,9	86	75	84	100	95
nevyhovující	6,0 - 6,9	67	81	78	57	67
alarmující	5,0 - 5,9	23	28	33	17	15
nebezpečné	1,0 - 4,9	5	14	5	2	6

Percentil - relativny údaj

pásma	rozsah	SEBEUVĚDOMĚNÍ	SEBEREGULACE	SEBEMOTIVACE	EMPATIE	SOC.DOVEDNOSTI
výborné	8,0 - 9,0	11	3	2	13	10
vyhovující	7,0 - 7,9	42	37	41	49	47
nevyhovující	6,0 - 6,9	33	40	38	28	33
alarmující	5,0 - 5,9	11	13	16	9	7
nebezpečné	1,0 - 4,9	3	7	3	1	3

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z jednotlivých oblastí skupina **pod úroveň** 7,0 je 60% pre SEBEREGULÁCIU (nevyhovujúci + alarmujúci + nebezpečné). Zároveň je potešujúce, že pre oblasť EMPATIE má 62% respondentov **nad úroveň** 7,0 (výborné + vyhovujúce).

12.1.2 Analýza úrovne ŽS

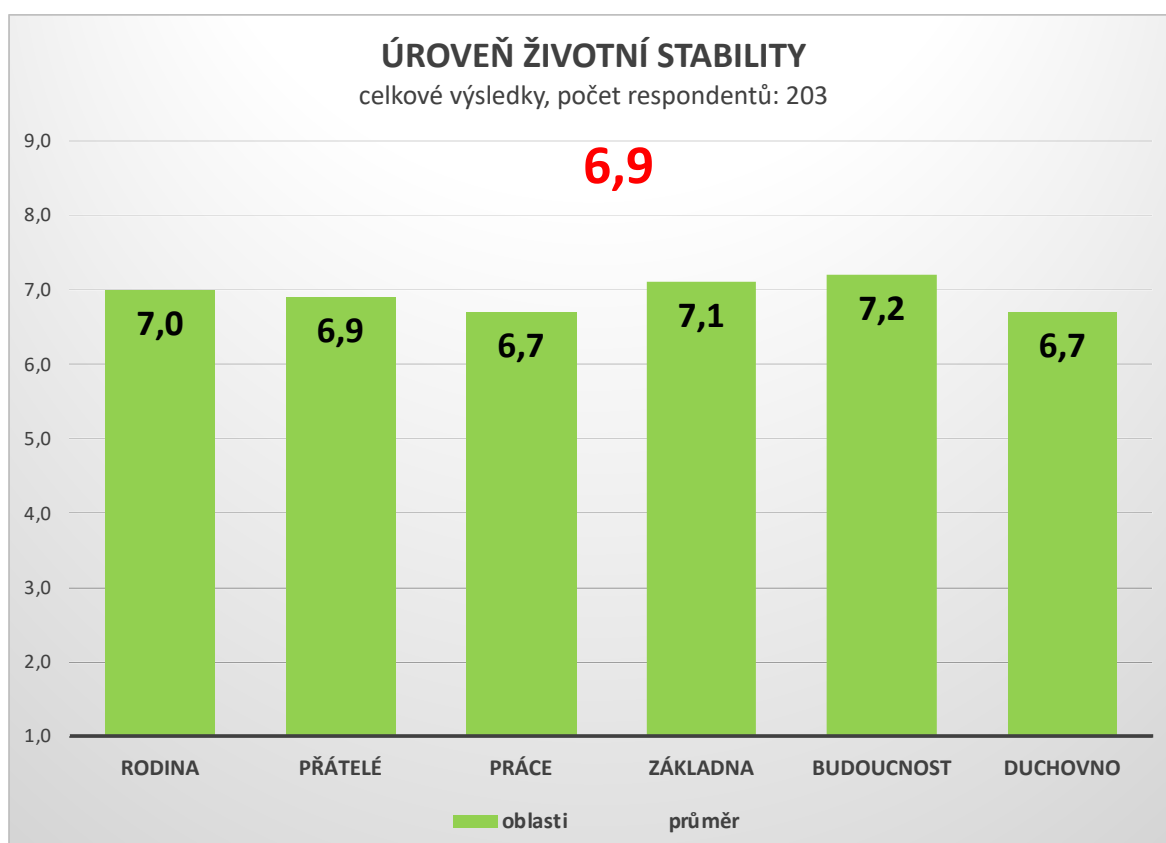
Celkové výsledky

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf.

Tabuľka č.24 Úroveň roviny ŽS - celkové výsledky

oblasti	hodnoty
RODINA	7,0
PŘÁTELÉ	6,9
PRÁCE	6,7
ZÁKLADNA	7,1
BUDOUCNOST	7,2
DUCHOVNO	6,7
PRŮMĚR	6,9

Zdroj: Vlastné spracovanie



Graf č. 28 Úroveň roviny ŽS - celkové výsledky

Zdroj: Vlastné spracovanie

Výsledky z celkovej úrovne **roviny Životnej stability (ŽS)** nám hovoria, že jej hodnota je 6,9. Je zhodná s EI tzn. síce v pásme "nevyhovujúce", ale tiež len tesne pod hranicou 7,0. Podobne ako pri EI, tak aj pri ŽS vidieť potrebu a vhodnosť ďalšieho vzdelávania v OSR. Jednotlivé oblasti Životnej stability sú aj tu len s toleranciou +/- 0,3-0,5 čo je pozitívne, ale na zamyslenie je určite hodnota v oblasti PRÁCE, ktorá je 6,7, a teda tu by bolo všeobecne vhodné zabezpečiť určitý druh osvedčenia a vzdelávania. Táto informácia je zároveň určitým potvrdením základného predpokladu, a aj rozhodnutie sa tejto téme venovať. Zaujímavosťou je hodnota DUCHOVNA 6,7, kde v rámci osobných rozhovorov a pozorovaním počas výskumu a zberu dát, je možné konštatovať, že je to dané všeobecnou opatrnosťou či nejasnosťou, sa tejto téme venovať. Okrem respondentov, ktorí sú veriaci, rastie určitá potreba, a až zvedavosť, sa dozvedieť niečo viac o tom "čo nás presahuje". Pozitívna je určite hodnota pre BUDÚCNOSŤ 7,2, ktorá dáva čiastočnú spätnú informáciu o celkovom optimizme respondentov a vhodný trend učiteľov.

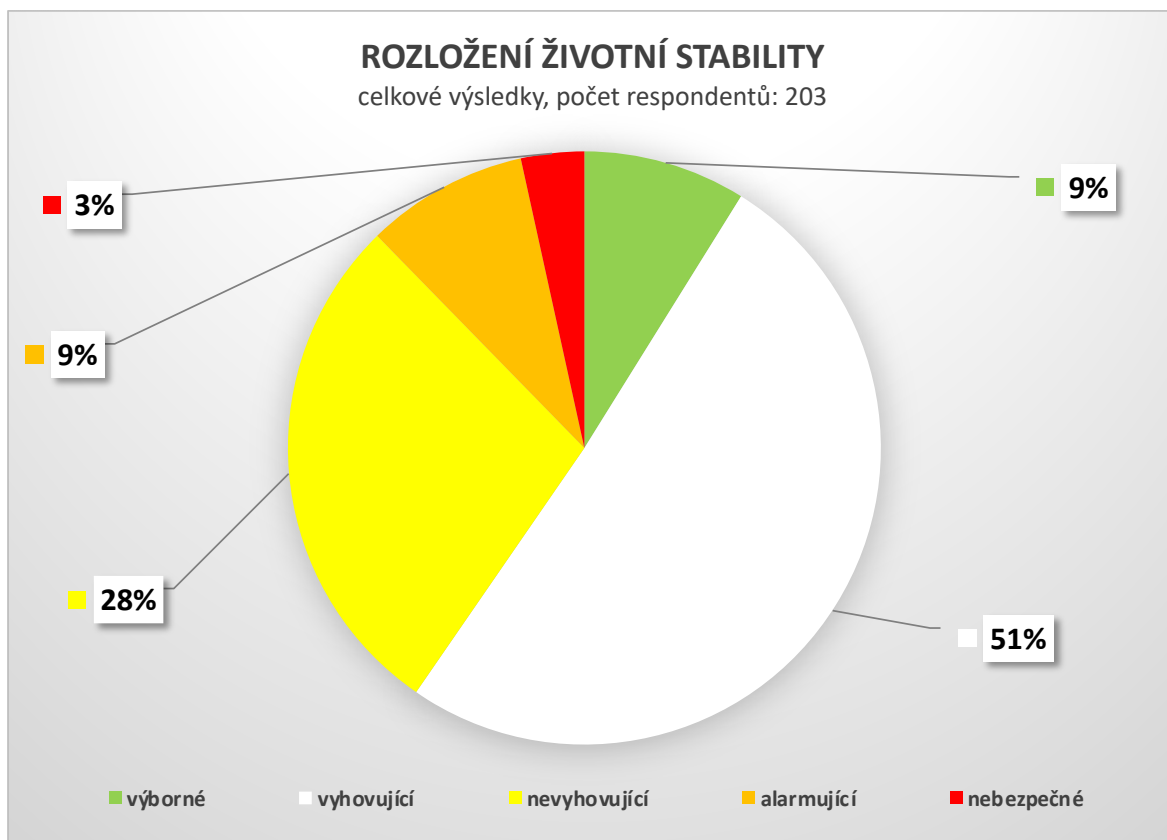
Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS - celkove

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf. Táto informácia nám dáva farebný prehľad, koľko učiteľov obstálo so svojim konečným výsledkom v celkovej ŽS (absolútna a relatívna hodnota) v pásme nasledujúcich stavov: Výborné, vyhovujúce, nevyhovujúce, alarmujúce, nebezpečné.

Tabuľka č.25 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS - celkovo

pásma	rozsah	barva	počet	%
výborné	8,0 - 9,0		18	9
vyhovujúci	7,0 - 7,9		103	51
nevyhovujúci	6,0 - 6,9		57	28
alarmujúci	5,0 - 5,9		18	9
nebezpečné	1,0 - 4,9		7	3

Zdroj: Vlastné spracovanie



Graf č. 29 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS - celkove
Zdroj: Vlastné spracovanie

U hodnôt pre Rozloženie Životnej stability môžeme konštatovať s určitým potešením, že skupina "výborné" + "vyhovujúce" je 60%. Zároveň ale opäť skupina "alarmujúca" a "nebezpečná" vo výške 12% nie je ideálna a zhodne ako pre EI potvrdzuje domnienku, že celkový stav učiteľov nie je optimálny.

Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS – jednotlivé oblasti

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf.

Tabuľka č.26 Absolútne a relatívne údaje pásma v jednotlivých oblastiach ŽS

Počet - absolútny údaj

pásma	rozsah	RODINA	PŔÁTELÉ	PRÁCE	ZÁKLADNA	BUDOUČNOST	DUCHOVNO
výborné	8,0 - 9,0	16	7	5	29	43	24
vyhovujúci	7,0 - 7,9	114	103	72	104	89	74
nevyhovujúci	6,0 - 6,9	54	67	88	49	48	54
alarmujúci	5,0 - 5,9	12	20	33	15	18	35
nebezpečné	1,0 - 4,9	7	6	5	6	5	16

Percentil - relatívny údaj

pásma	rozsah	RODINA	PŔÁTELÉ	PRÁCE	ZÁKLADNA	BUDOUČNOST	DUCHOVNO
výborné	8,0 - 9,0	8	3	3	14	21	12
vyhovujúci	7,0 - 7,9	56	51	35	51	44	36
nevyhovujúci	6,0 - 6,9	27	33	43	24	23	27
alarmujúci	5,0 - 5,9	6	10	16	8	9	17
nebezpečné	1,0 - 4,9	3	3	3	3	3	8

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pre jednotlivé oblasti je najviac alarmujúca PRÁCA, kde 62% má **pod úroveň** 7,0 (nevyhovujúci + alarmujúci + nebezpečné). Naopak **nad úroveň** 7,0 má od 64 % respondentov v oblasti RODINA, ZÁKLADŇA a BUDÚČNOSŤ (výborne + vyhovujúce), čo je veľmi pozitívne.

12.1.3 Porovnanie výsledkov EI medzi školami

Pre túto časť spracovania výsledkov sa použili súhrnné informácie všetkých 8 zúčastnených škôl od spracovateľa dotazníkov vid' príloha č. 5 „Výsledky: Prehľad škôl“. Podkladom boli detailné údaje jednotlivých škôl vid' vzorové prílohy č. 6 – 8 z jednej školy.

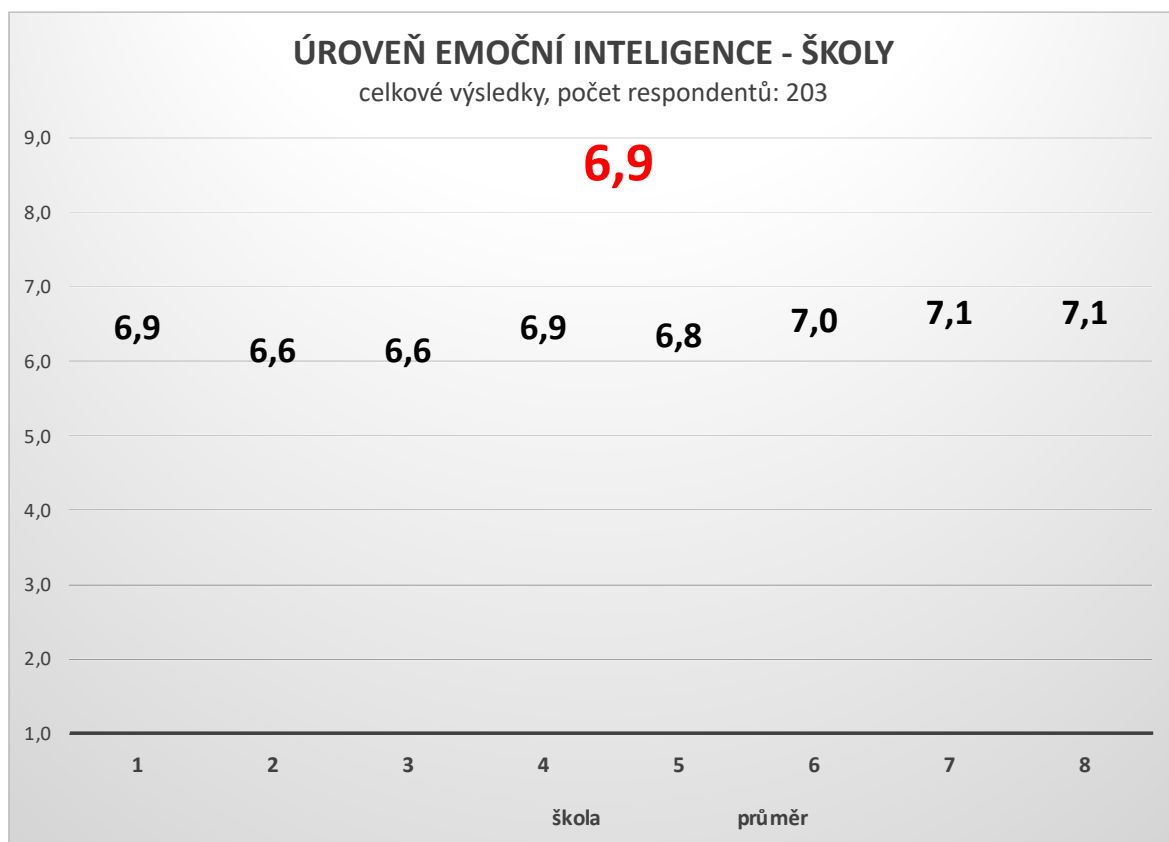
Celkové výsledky

Základom pre interpretáciu výsledkov emocionálnej inteligencie a porovnanie medzi školami je nasledujúca tabuľka s celkovým údajom EI aj s údajmi pre jednotlivé oblasti Emocionálnej inteligencie a to vždy pre 8 jednotlivých škôl.

Tabuľka č.27 Úroveň EI – porovnanie medzi školami

oblasti	celkem	1	2	3	4	5	6	7	8
SEBEUVĚDOMĚNÍ	6,9	7,1	6,7	6,6	6,9	6,8	7,2	7,1	7,1
SEBEREGULACE	6,6	6,6	6,4	6,2	6,7	6,4	6,6	7,0	7,0
SEBEMOTIVACE	6,7	6,7	6,6	6,4	6,6	6,6	6,9	6,9	6,9
EMPATIE	7,1	7,0	6,9	6,9	7,2	7,1	7,3	7,2	7,2
SOC.DOVEDNOSTI	7,1	7,1	6,7	6,9	7,1	7,0	7,2	7,2	7,1
PRŮMĚR	6,9	6,9	6,6	6,6	6,9	6,8	7,0	7,1	7,1

Zdroj: vlastné spracovanie

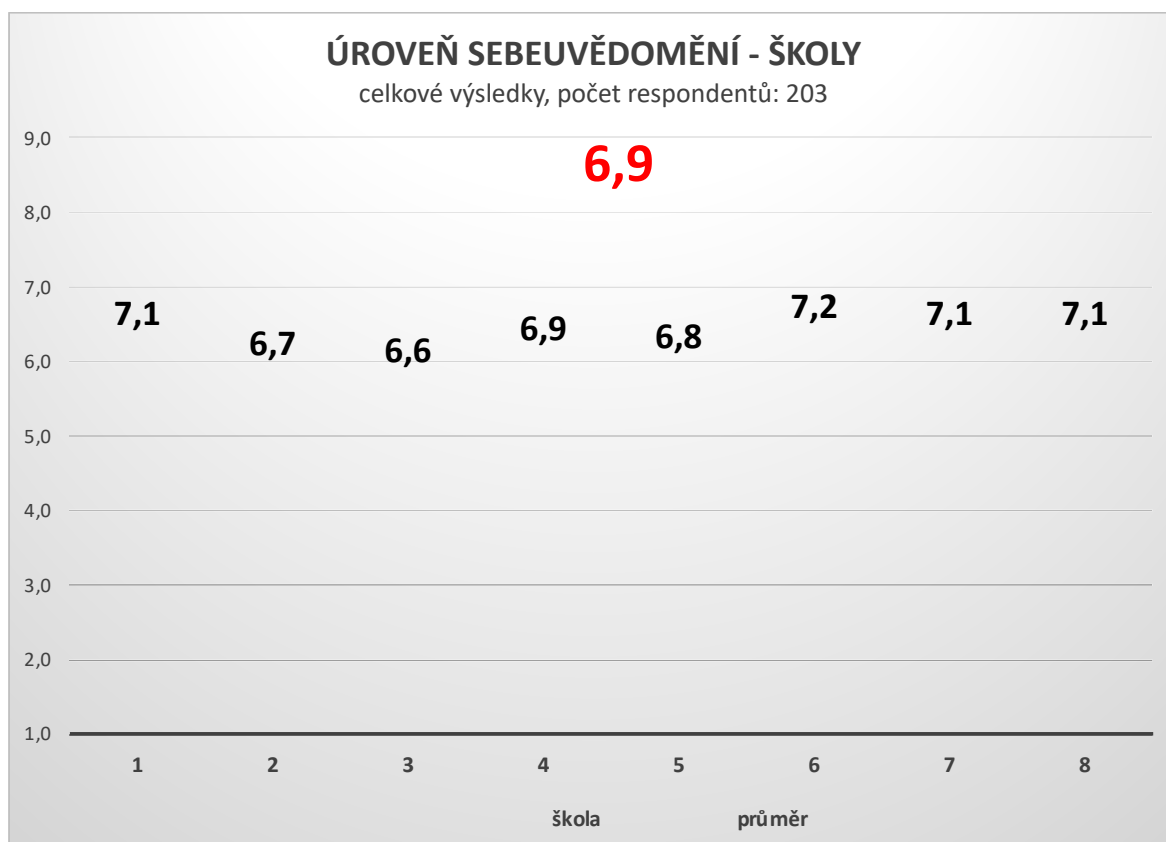


Graf č. 30 Úroveň EI – porovnanie medzi školami

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že z 8 škôl sú len 3 školy na/alebo nad úroveň **7,0 (škola 6, 7, 8)**, tzn. v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,5 čo znamená, že žiadna zo škôl sa neodchyľuje silne od priemeru. Zároveň je možné konštatovať, že dve školy majú veľmi nízku túto úroveň a to na hodnote **6,6 (škola 2, 3)**.

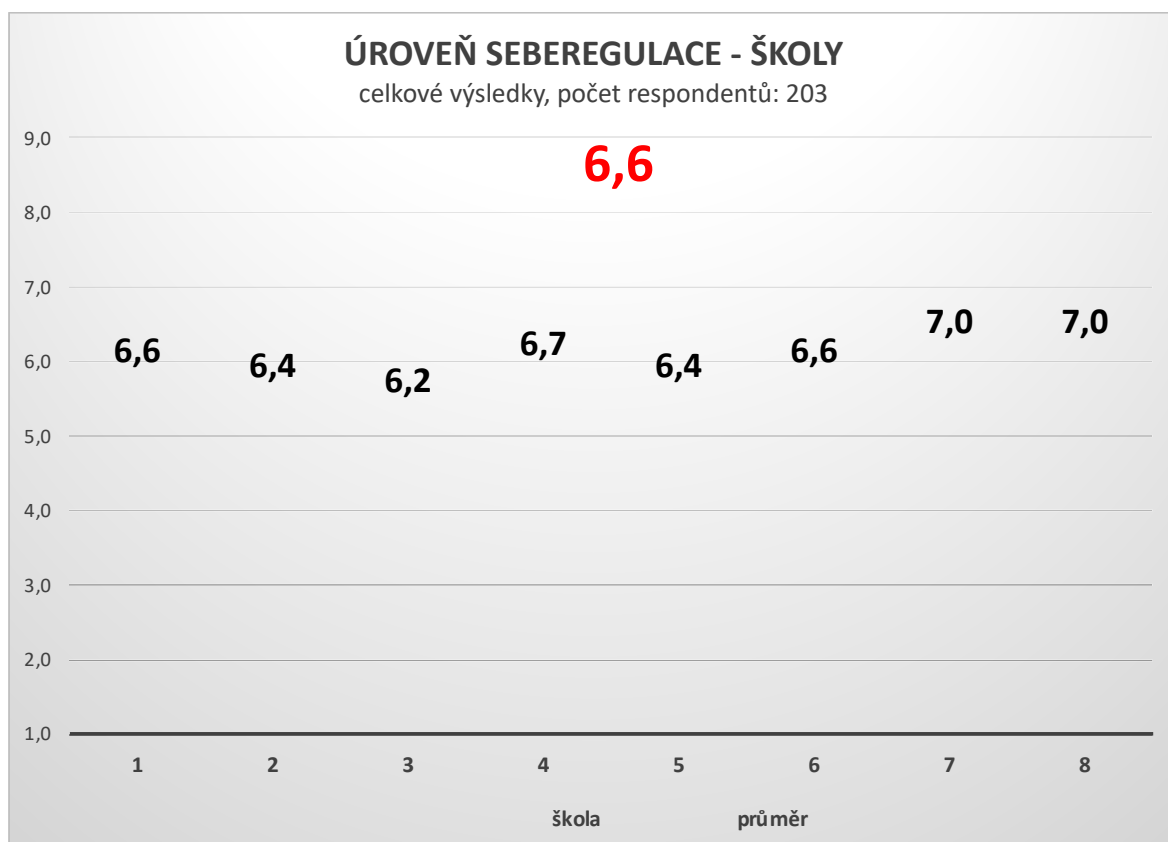
Porovnanie medzi školami - SEBAUVEDOMENIE



Graf č. 31 EI-Porovnanie medzi školami - Sebauvedomenie
Zdroj: vlastné spracovanie

Z 8 škôl sú 4 školy na/alebo nad úroveň 7,0 (škola 1,6,7,8), tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,6 čo znamená, že žiadna zo škôl sa neodchyľuje silne od priemeru. Zároveň je možné konštatovať, že 1 škola má veľmi nízku túto úroveň a to na hodnote 6,6 (škola 3) a 1 škola ju má ľahko vyššiu a to na hodnote 6,7 (škola 2).

Porovnanie medzi školami - SEBAREGULÁCIA

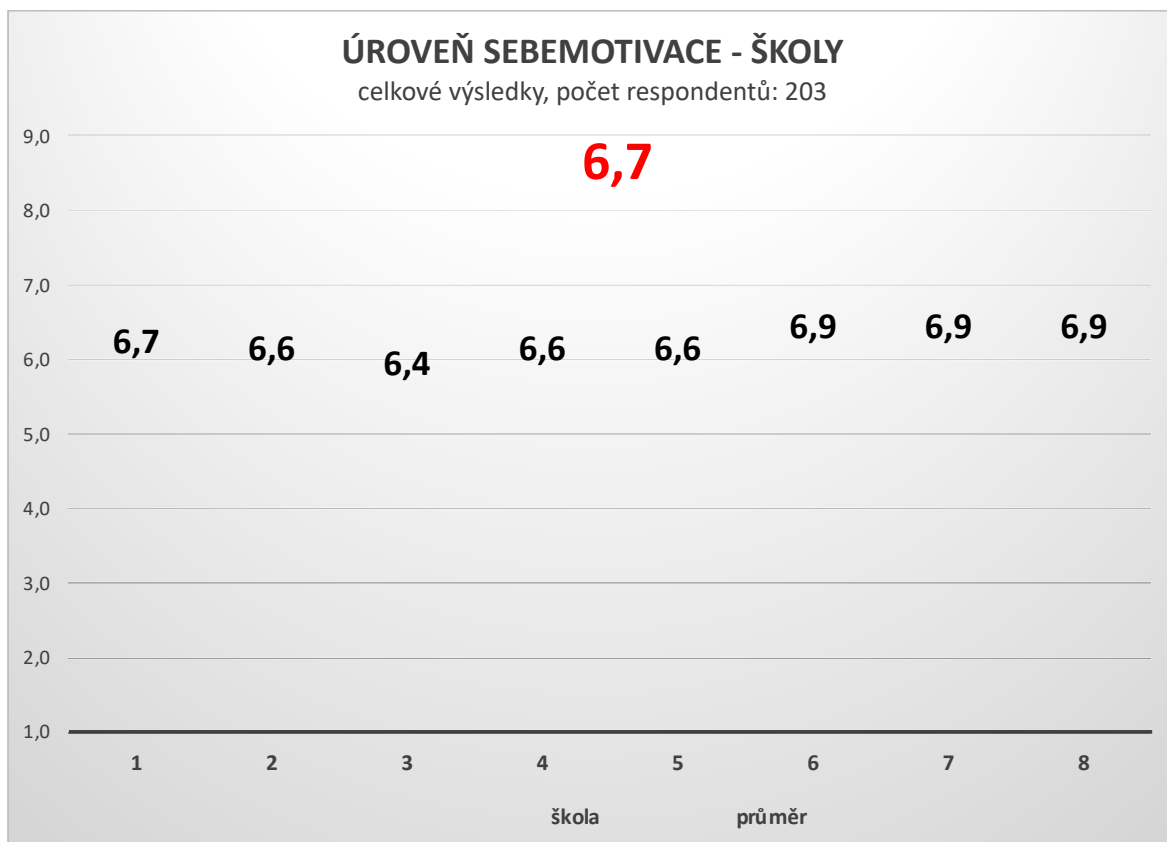


Graf č. 32 EI-Porovnanie medzi školami - Sebaregulácia

Zdroj: vlastné spracovanie

Z 8 škôl sú iba 2 školy presne na úrovni 7,0 (škola 7, 8), tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,8 čo znamená, že je celkom značný a zároveň jedna škola má význačne nízku hodnotu a to 6,2 (škola 3).

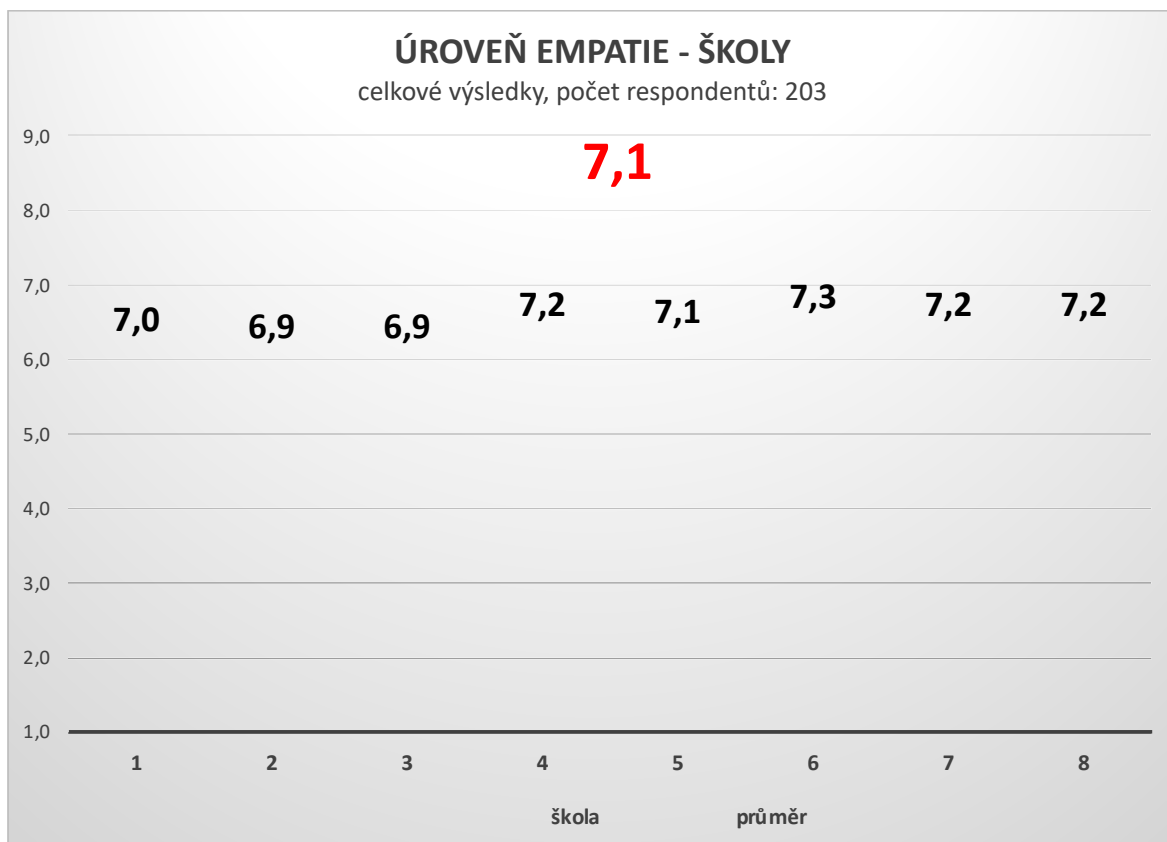
Porovnanie medzi školami - SEBAMOTIVÁCIA



Graf č. 33 EI-Porovnanie medzi školami - Sebamotivácia
Zdroj: vlastné spracovanie

Žiadna z 8 škôl **nie je na/nad úrovni 7,0**, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,5 čo znamená určitý štandard, pričom jedna škola má výrazne nižšiu hodnotu a to **6,4 (škola 3)**.

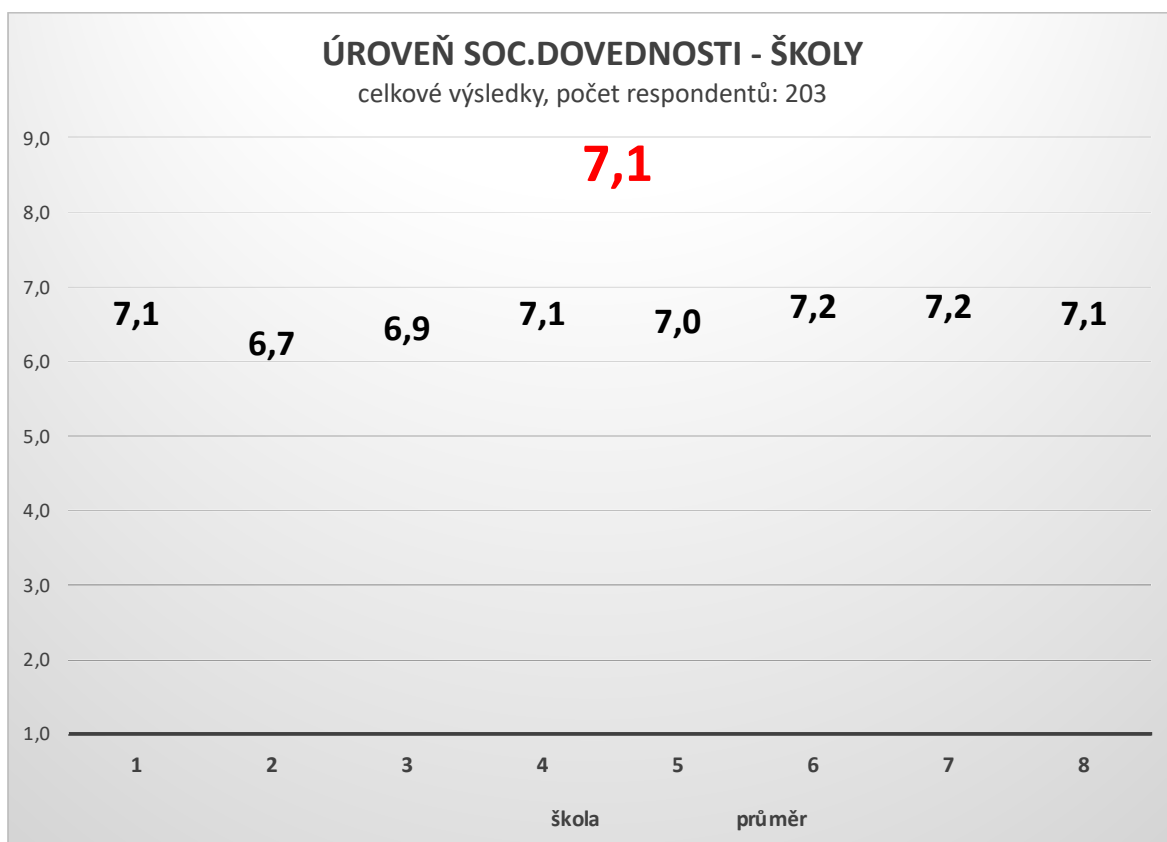
Porovnanie medzi školami - EMPATIA



Graf č. 34 EI-Porovnanie medzi školami - Empatia
Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že okrem 2 z 8 škôl je 6 na/nad úrovni **7,0 (škola 1,4,5,6,7,8)**, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,4 čo znamená určitý štandard, pričom jedna škola má ľahko vyššiu hodnotu a to 7,3 a 2 školy majú hodnotu ľahko nižšiu a to **6,9 (škola 2,3)**.

Porovnanie medzi školami – SOCIÁLNE ZRUČNOSTI



Graf č. 35 EI-Porovnanie medzi školami – Sociálne zručnosti
Zdroj: vlastné spracovanie

Okrem 2 z 8 škôl je 6 na/nad úrovni 7,0 (škola 1,4,5,6,7,8), tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,4 čo znamená určitý štandard, pričom jedna škola má hodnotu výrazne nižšiu a to 6,7(škola 2).

12.1.4 Porovnanie výsledkov ŽS medzi školami

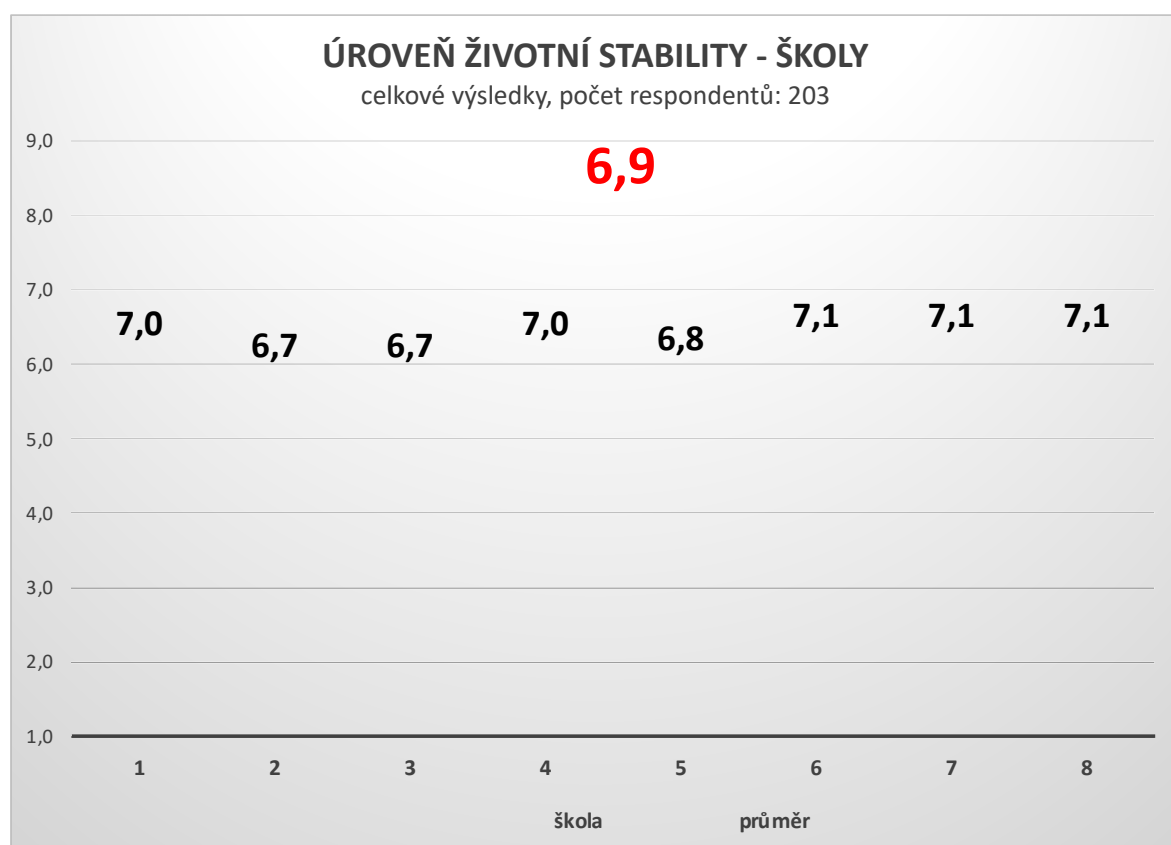
Celkové výsledky

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka s celkovými údajmi aj s údajmi pre jednotlivé oblasti Životnej stability, a to vždy pre 8 jednotlivých škôl.

Tabuľka č.28 Úroveň ŽS – porovnanie medzi školami

oblasti	celkem	1	2	3	4	5	6	7	8
RODINA	7,0	7,1	6,8	6,8	7,0	6,9	7,2	7,2	7,2
PŘÁTELÉ	6,9	7,0	6,6	6,7	6,8	6,8	7,1	7,2	7,1
PRÁCE	6,7	6,7	6,4	6,3	6,9	6,7	6,8	6,9	6,9
ZÁKLADNA	7,1	7,2	6,9	6,9	7,3	7,0	7,1	7,2	7,2
BUDOUCNOST	7,2	7,4	6,9	6,9	7,3	7,1	7,4	7,2	7,1
DUCHOVNO	6,7	7,0	6,5	6,7	6,7	6,3	6,8	6,9	7,0
PRŮMĚR	6,9	7,0	6,7	6,7	7,0	6,8	7,1	7,1	7,1

Zdroj: Vlastné spracovanie

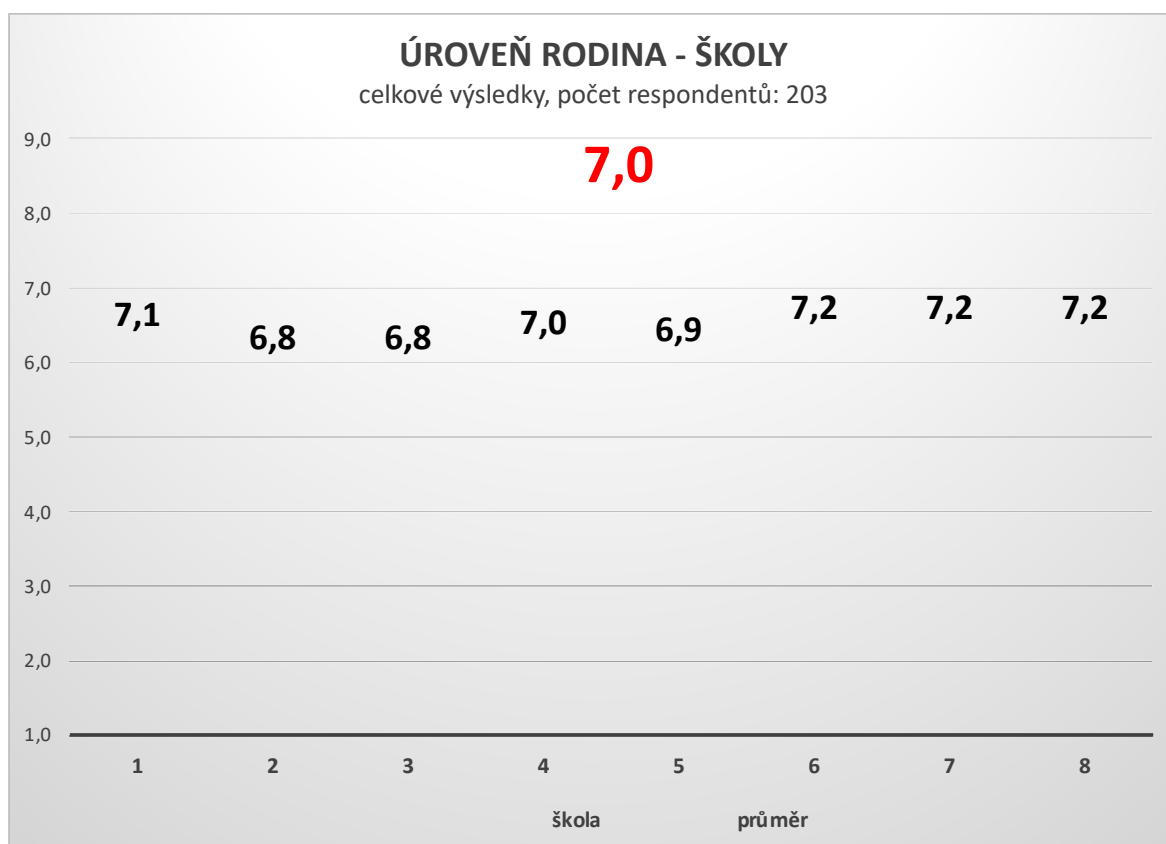


Graf č. 36 Úroveň ŽS – porovnanie medzi školami

Zdroj: vlastné spracovanie

Z 8 škôl je 5 škôl na, alebo nad úrovňou **7,0 (škola 1,4,6,7,8)**, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,4 čo znamená, že žiadna zo škôl sa neodchyľuje silne od priemeru. Zároveň je možné konštatovať, že 2 školy majú pomerne nízku túto úroveň, a to na hodnote **6,7 (škola 2,3,5)**.

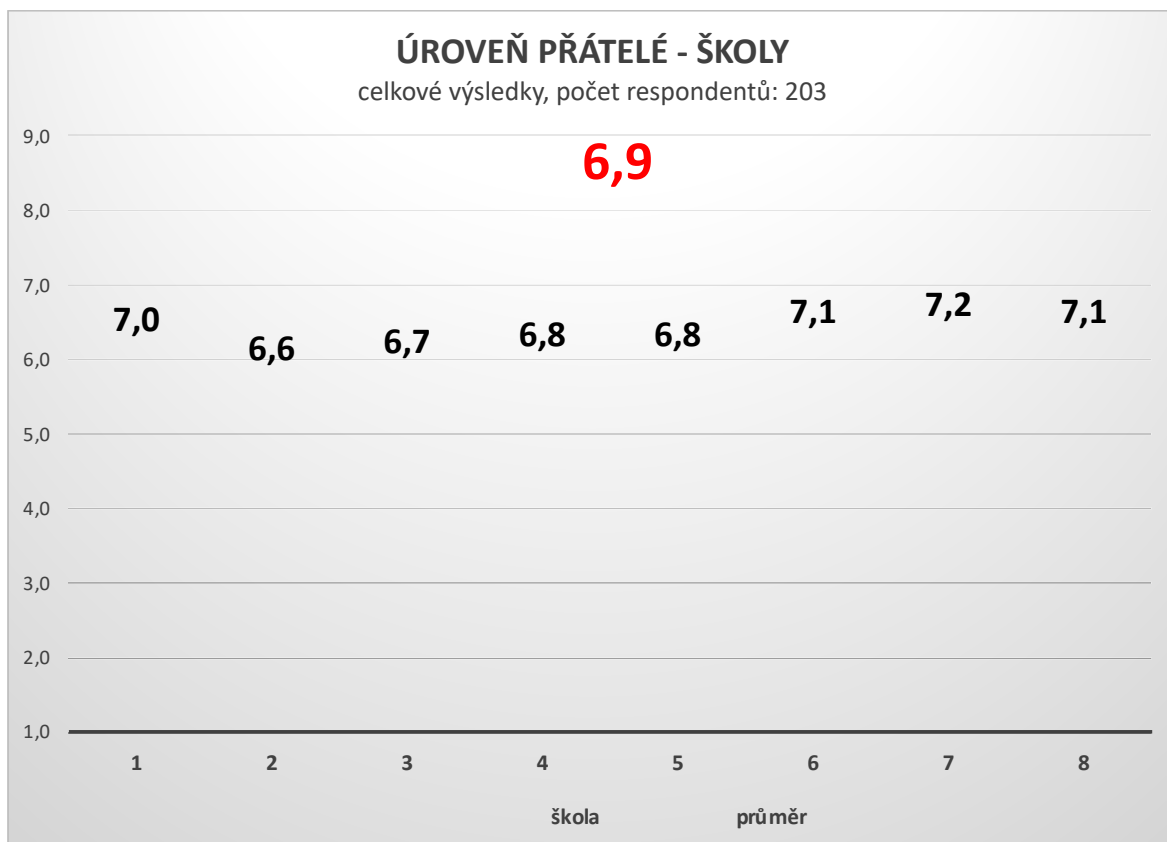
Porovnanie medzi školami - RODINA



Graf č. 37 ŽS-Porovnanie medzi školami - Rodina
Zdroj: vlastné spracovanie

V oblasti Rodina z 8 škôl je 5 škôl na alebo nad úroveň **7,0 (škola 1,4,6,7,8)**, tzn. v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,4 čo znamená, že žiadna zo škôl sa neodchyľuje silne od priemeru. Zároveň je možné konštatovať, že 2 školy majú nízku túto úroveň a to na hodnote **6,8 (škola 2,3)**.

Porovnanie medzi školami - PRIATELIA

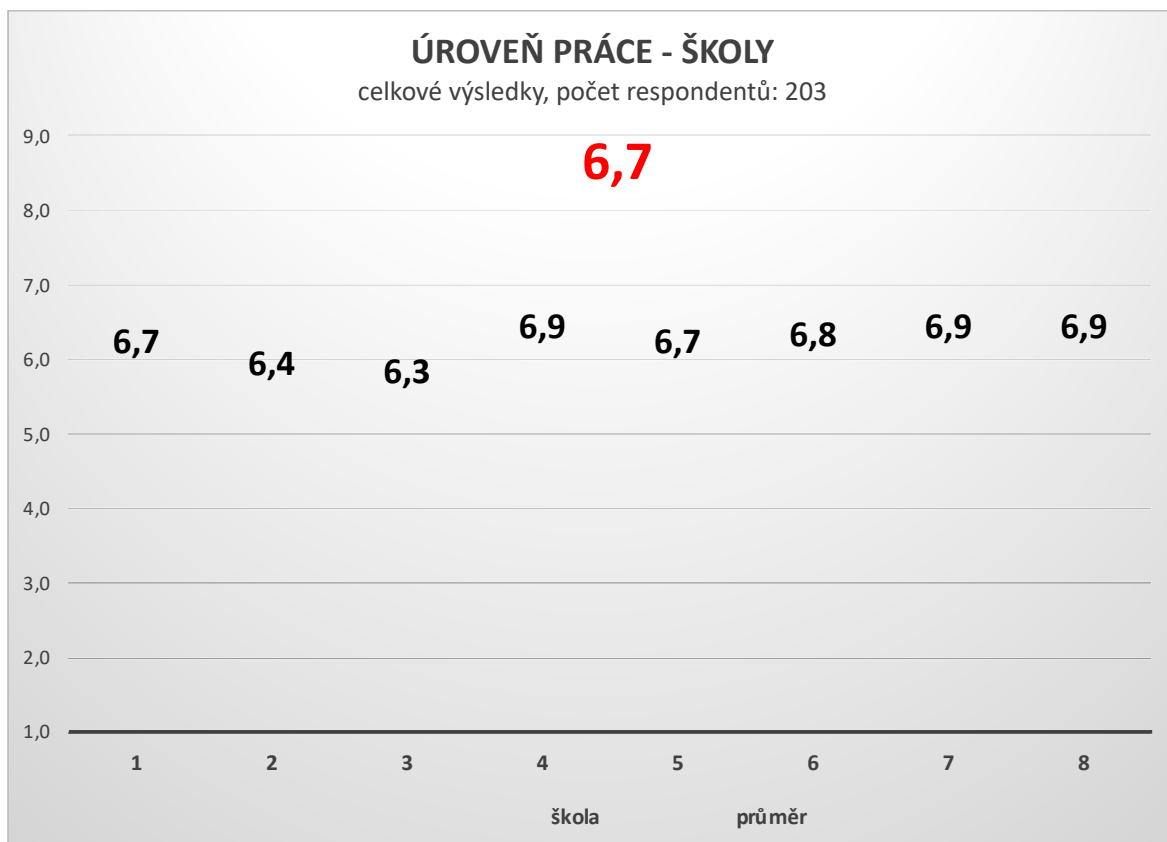


Graf č. 38 ŽS-Porovnanie medzi školami - Priatelia

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že z 8 škôl sú 4 školy na alebo nad úrovni **7,0 (škola 1,6,7,8)**, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,6 čo znamená, že je väčšia a zároveň jedna škola má nižšiu hodnotu a to **6,6 (škola 2,3,4,5)**.

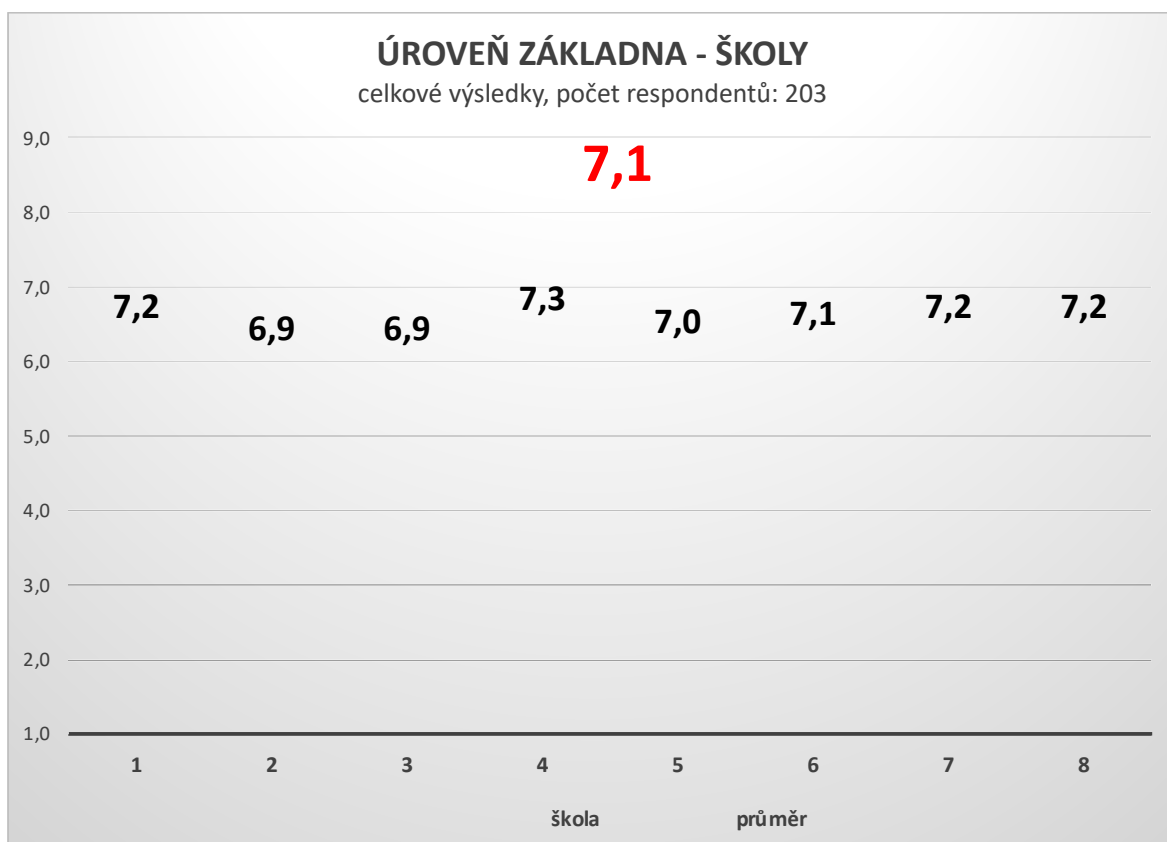
Porovnanie medzi školami - PRÁCA



Graf č. 39 ŽS-Porovnanie medzi školami - Práca
Zdroj: vlastné spracovanie

Žiadna z 8 škôl nie je na/nad úrovni 7,0, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,6 čo znamená že je vyššia, pričom dve školy majú výrazne nižšiu hodnotu a to **6,3 a 6,4 (škola 2,3)**.

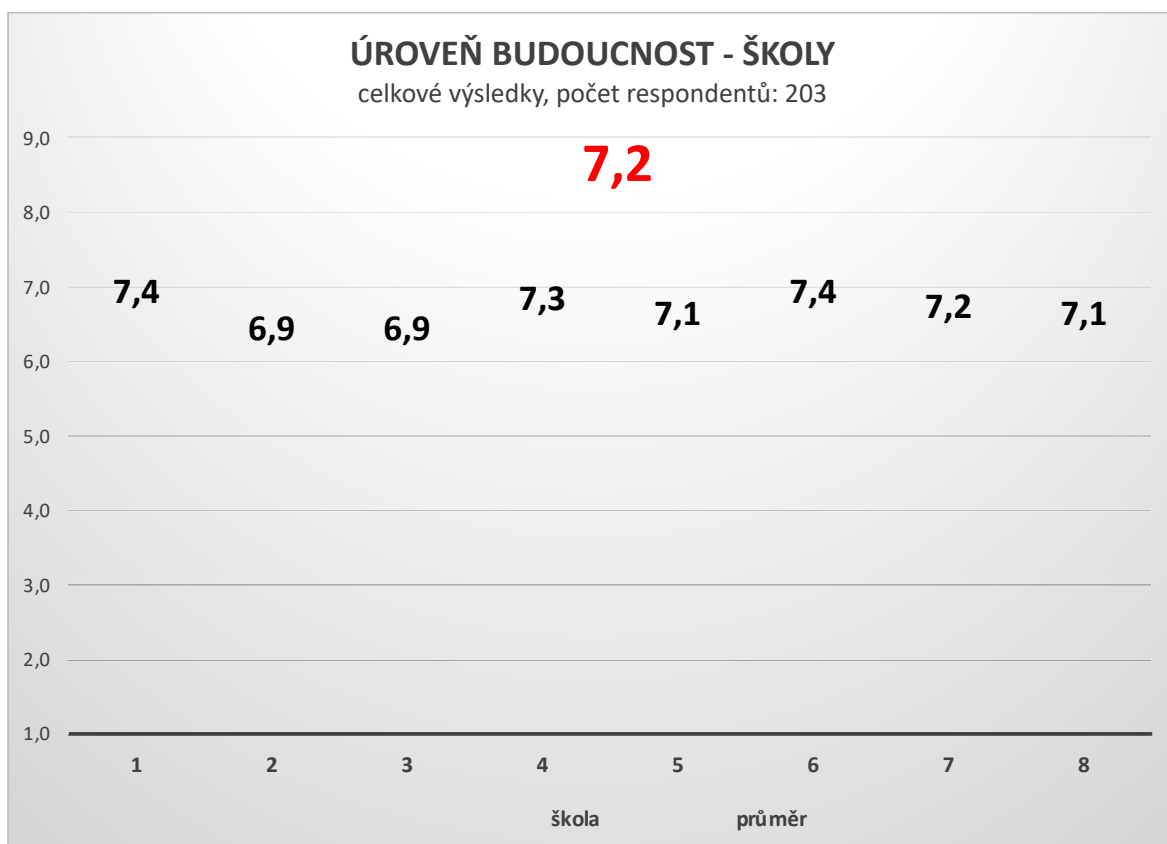
Porovnanie medzi školami - ZÁKLADŇA



Graf č. 40 ŽS-Porovnanie medzi školami - Základňa
Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov môžeme vyčítať, že okrem 2 škôl z 8 škôl je 6 škôl na/nad úrovni **7,0 (škola 1,4,5,6,7,8)**, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,4 čo znamená určitý štandard, pričom (škola 3) má ľahko vyššiu hodnotu a to 7,3 a 2 školy majú hodnotu ľahko nižšiu a to **6,9 (škola 2,3)**.

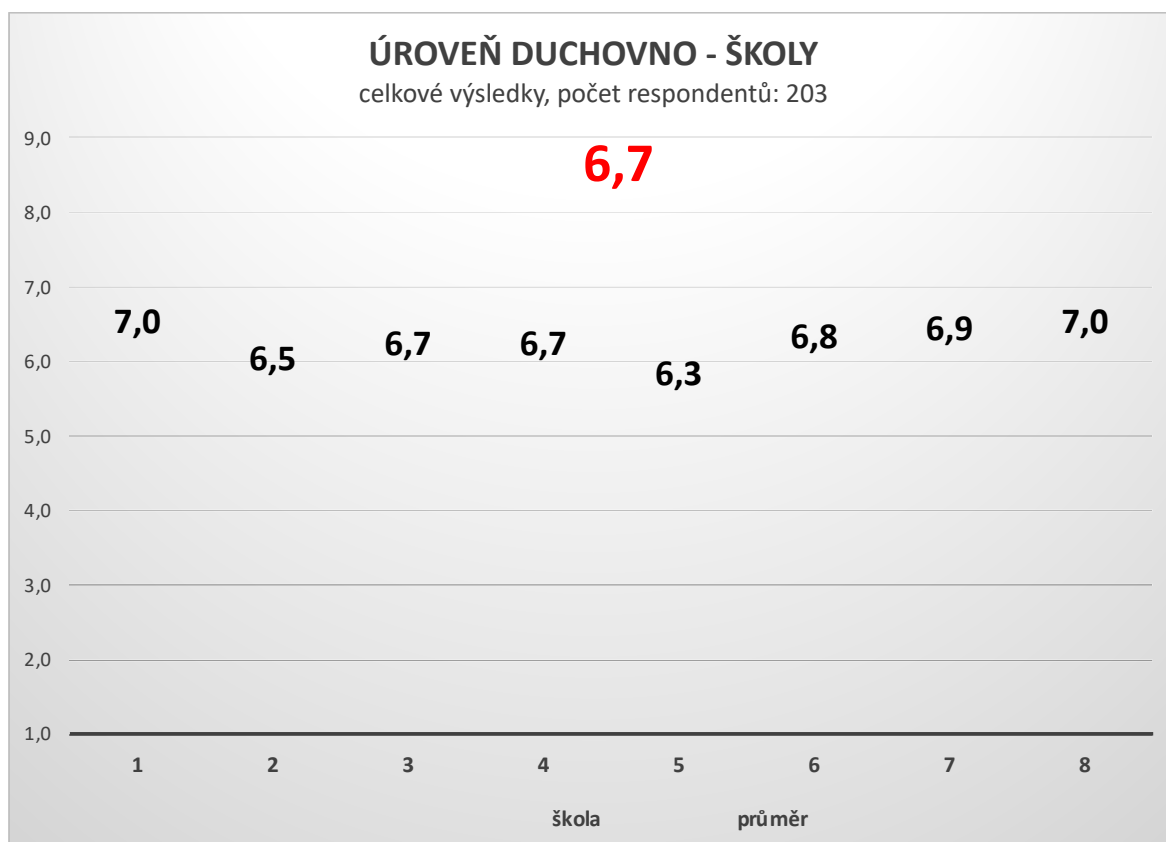
Porovnanie medzi školami - BUDÚCNOSŤ



Graf č. 41 ŽS-Porovnanie medzi školami - Budúcnosť
Zdroj: vlastné spracovanie

I keď oblasť Budúcnosť dosiahla najvyšší údaj zo všetkých oblastí, môžeme z tohto grafu vyčítať, z 8 škôl je 6 škôl nad úrovňou **7,0 (škola 1,4,5,6,7,8)**, tzn v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,5, pričom dve školy majú hodnotu nižšiu a to **6,9 (škola 2,3)**.

Porovnanie medzi školami - DUCHOVNO



Graf č. 42 ŽS-Porovnanie medzi školami - Duchovno
Zdroj: vlastné spracovanie

Rovnako ako Práca aj oblasť Duchovna získalo najnižšie namerané hodnoty, čo je ukazovateľom toho, že tieto oblasti sa stávajú pre človeka ťažko zvládajúcou alebo nepochopenou oblasťou. Z údajov môžeme vyčítať, že iba 2 z 8 škôl sú na úrovni 7,0 (škola 1,8), tzn. v určitom pásme akceptovateľnosti. Rozptyl hodnôt je 0,7, pričom jedna škola má hodnotu výrazne nižšiu a to až 6,3 (škola 5).

12.1.5 Záver

Vyššie uvedené informácie sú teda potvrdením celkovej potreby intenzívne a štrukturálne zaisťovať dlhodobé všeobecné vzdelávanie v tejto oblasti, tj v osobnostnom a sociálnom rozvoji s určitými špecifikami pre jednotlivé školy v rámci ich odchýlok a potrieb. Témy k vzdelávaniu jednotlivých oblastí sú obsahom SEMINÁROV OSR.

12.2 Ukážka výsledkov jednej školy

Pre potreby tejto časti sme náhodne vybrali ako vzorový podklad len jednu školu, aby sme predstavili a priblížili spôsob práce s jednotlivými školami. Pre vyhodnotenie sme použili výsledky pre túto školu vid príloha č. 6 „Výstup pre riaditeľa – základ (vzor)“, príloha č. 7 „Výstup pre riaditeľa – rozloženie EI a ŽS (vzor)“, a príloha č. 8 „Výstup pre riaditeľa – prehľad učiteľov (vzor)“.

12.2.1 Analýza úrovne EI

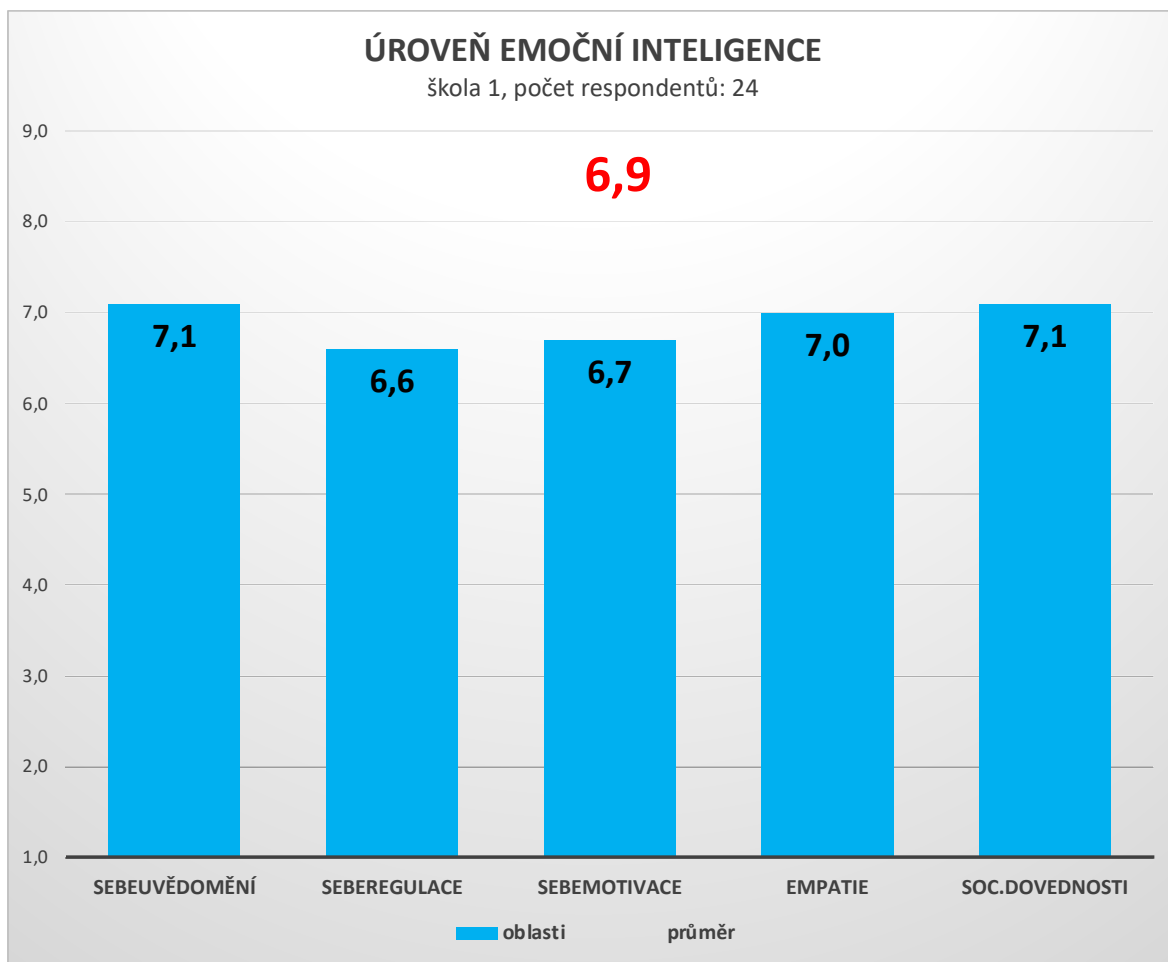
Celkové výsledky – Škola 1

Základom pre interpretáciu sú priložené tabuľky a z nich vyplývajúce grafy. Celkový počet respondentov - učiteľov na tejto škole je: 24.

Tabuľka č.29 Úroveň roviny EI – Škola 1

oblasti	hodnoty
SEBEUVĚDOMĚNÍ	7,1
SEBEREGULACE	6,6
SEBEMOTIVACE	6,7
EMPATIE	7,0
SOC.DOVEDNOSTI	7,1
PRŮMĚR	6,9

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 43 Úroveň roviny EI – Škola1

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pre túto školu č.1 priemerná hodnota úrovne Emocionálnej inteligencie je 6,9, tzn. že je tesne pod vyhovujúcou hranicou. Vzhľadom na druh povolania učiteľa a vplyv na kvalitu povolania, by sa tento údaj očakával vyšší.

Pozitívne je, že hodnoty pre jednotlivé oblasti EI sú vyvážené, ich tolerancia je max +/- 0,3. Všeobecné vzdelávanie by teda malo byť zamerané koncepčne na všetky oblasti, snád' len s vyšším zameraním na SEBEREGULÁCIU, ktorá je na úrovni 6,6, ale aj SEBEMOTIVÁCIU. Určite je príjemné zistenie, že úroveň SEBAUVEDOMENIA a SOCIÁLNEJ ZRUČNOSTI majú hodnotu 7,1 a vychádza tak ako najlepšia, a určite sa dá vzhľadom k tomuto faktu na tejto škole ďalej tvoriť kvalitné interakcie.

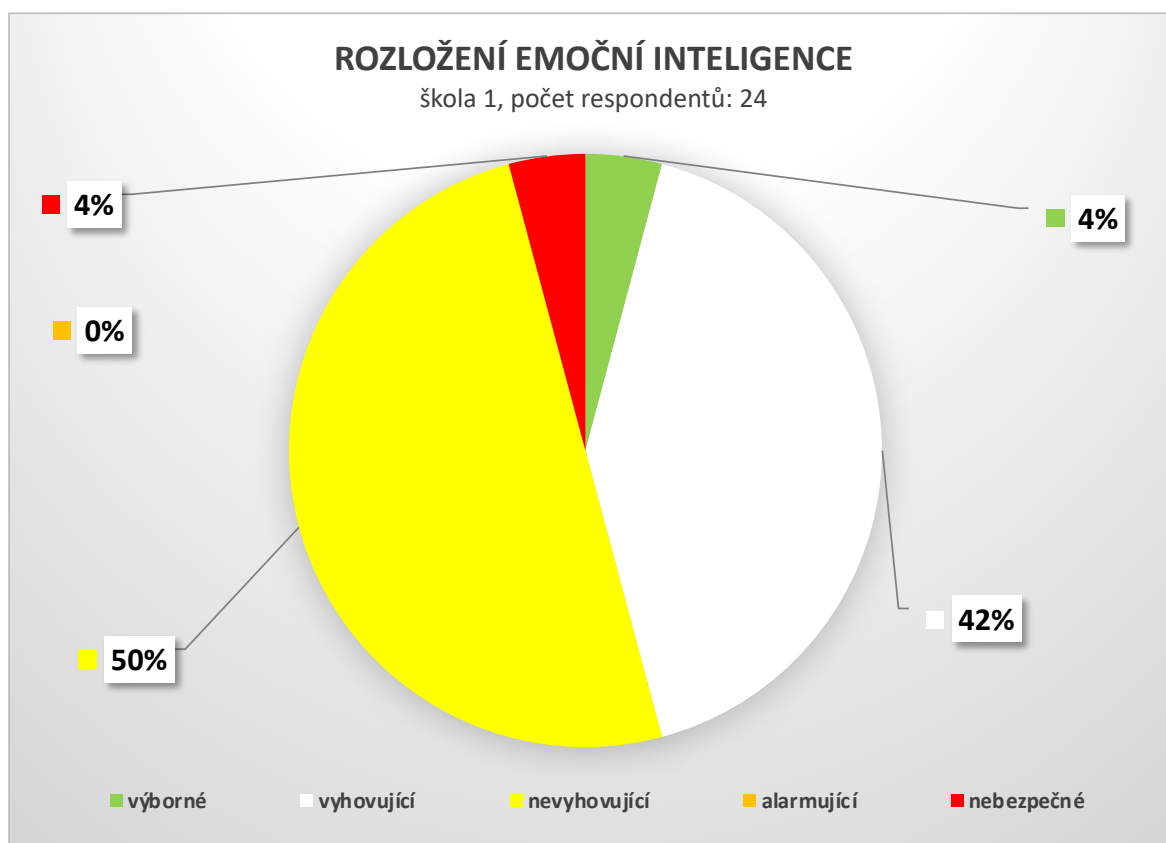
Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI – Škola 1

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf. Táto informácia nám dáva farebný prehľad, koľko učiteľov obstálo so svojim konečným výsledkom celkovej EI (absolútna a relatívna hodnota) v pásme nasledujúcich stavov: *Výborné, vyhovujúce, nevyhovujúce, alarmujúce, nebezpečné.*

Tabuľka č.30 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI – Škola 1

pásma	rozsah	barva	počet	%
výborné	8,0 - 9,0		1,0	4,0
vyhovujúci	7,0 - 7,9		10,0	42,0
nevyhovujúci	6,0 - 6,9		12,0	50,0
alarmujúci	5,0 - 5,9		0,0	0,0
nebezpečné	1,0 - 4,9		1,0	4,0

Zdroj: Vlastné spracovanie



Graf č. 44 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine EI – Škola1

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z hodnôt pre Rozloženie Emocionálnej inteligencie môžeme konštatovať, že sa respondenti delia zhruba na dve časti, pričom „vyhovujúca“ + „výborná“ nám dáva ale o 0,6 desatín menšie percento (48%), než časť „nevyhovujúca“ + „nebezpečná“ (54%). Vzhľadom na ich úroveň a zaradenie do hodnotových pásiem, možno usudzovať o stabilnom kolektíve, aj keď potreba všeobecnej podpory by bola určite vhodná. Zároveň je pozitívne, že v pásme alarmujúce nie je nikto z respondentov, tak na druhú stranu by bolo vhodné podchytiť jedného učiteľa, ktorý sa nachádza v pásme nebezpečné a zistiť mieru, okolnosti a spôsob prístupu k dotazníku a aj všeobecne jeho aktuálny stav.

12.2.2 Analýza úrovne ŽS

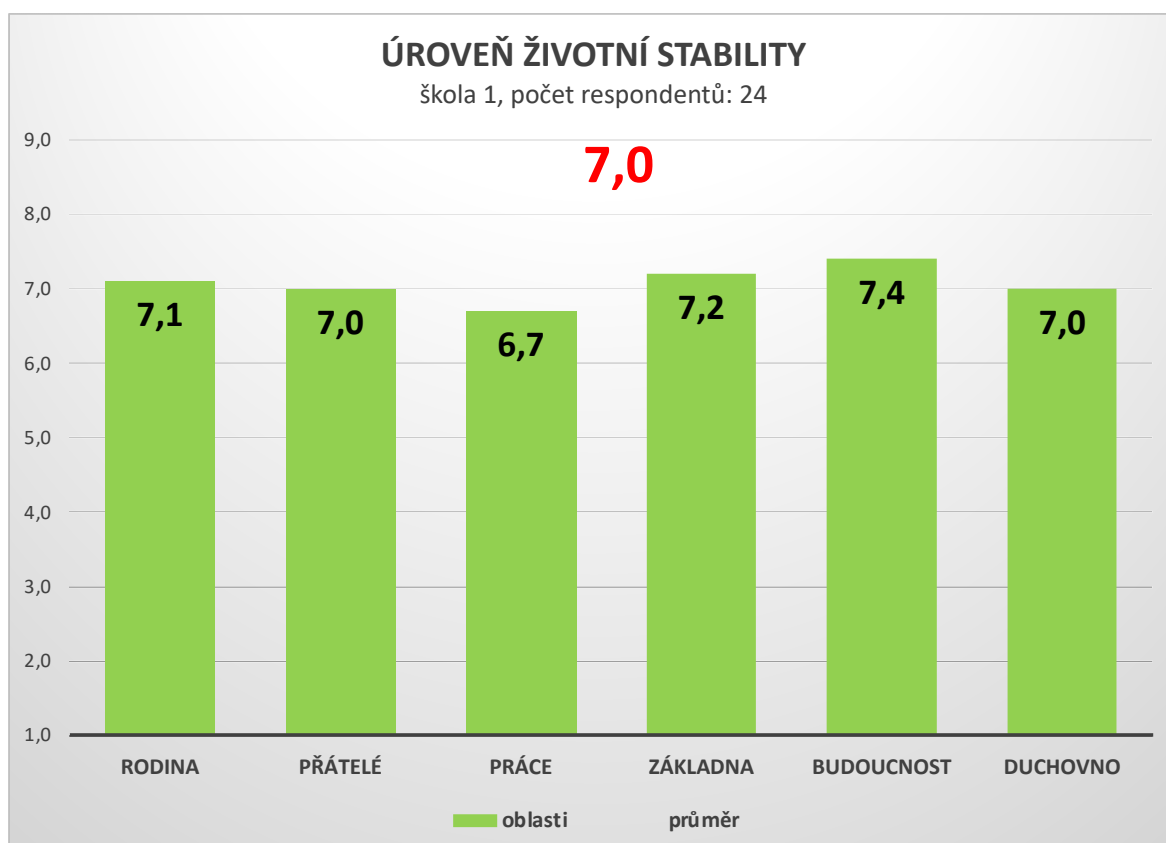
Celkové výsledky – Škola 1

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf.

Tabuľka č.31 Úroveň roviny ŽS – Škola 1

oblasti	hodnoty
RODINA	7,1
PŘÁTELÉ	7,0
PRÁCE	6,7
ZÁKLADNA	7,2
BUDOUCNOST	7,4
DUCHOVNO	7,0

Zdroj: Vlastné spracovanie



Graf č. 45 Úroveň roviny ŽS - celkové výsledky Škola 1
Zdroj: Vlastné spracovanie

Z údajov tejto školy pre celkovú úroveň Životnej stability môžeme vyčítať, že jej hodnota je 7,0. Aj keď je to na hrane pásma vyhovujúce tak je to určite veľmi pozitívne. Zároveň aj tu je vidieť potrebu a vhodnosť ďalšieho vzdelávania v OSR. Jednotlivé oblasti Životnej stability majú síce rozptýl až 0,4, čo znamená určitú nevyváženosť, ale pozitívne je, že túto odchýlku vykazuje do kladnej hodnoty a to v oblasti BUDÚCNOSTI. Zároveň ale je o to viac alarmujúce, že v oblasti PRÁCE je táto hodnota 6,7, a teda tu by bolo konkrétne vhodné pre danú školu zaistiť určitý druh osvetu a vzdelávania. Táto informácia je zároveň určitým potvrdením základného predpokladu, a aj rozhodnutie sa tejto téme venovať.

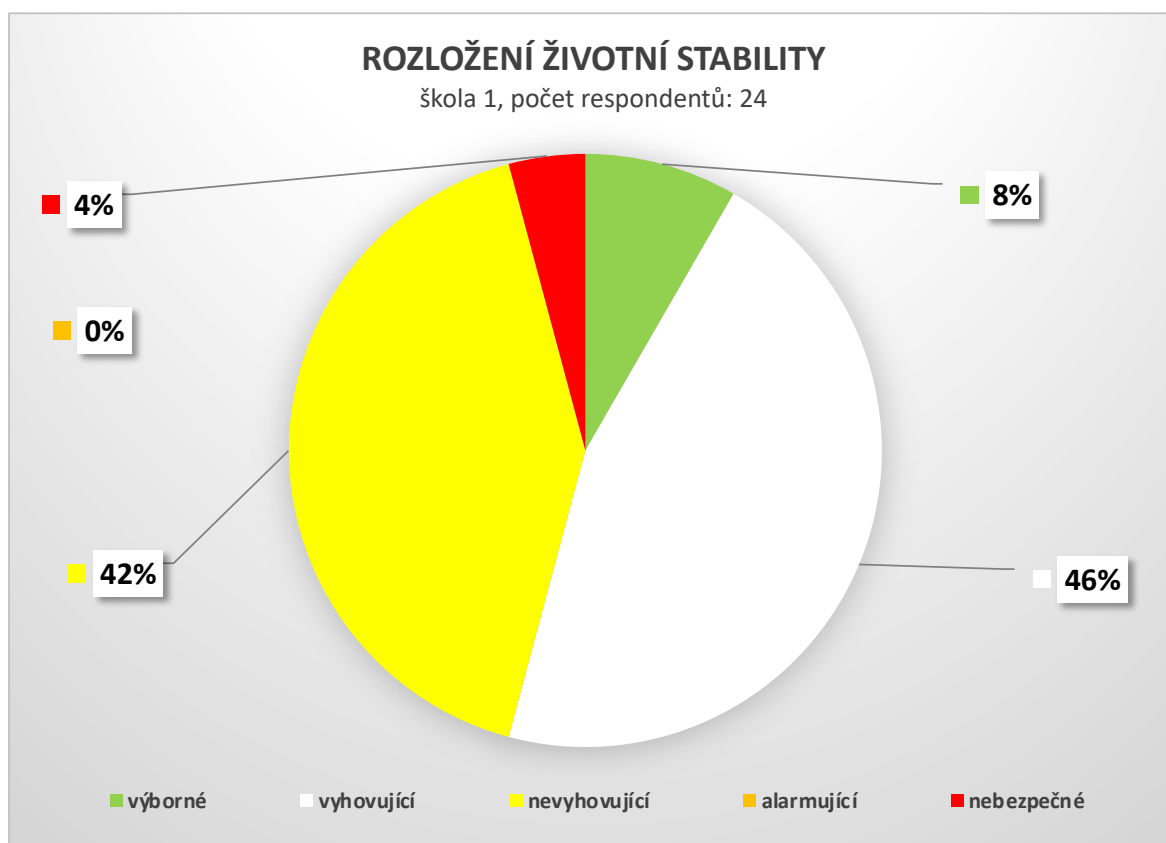
Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS – Škola 1

Základom pre interpretáciu je nasledujúca tabuľka a z nej vyplývajúci priložený graf. Táto informácia nám dáva farebný prehľad, koľko učiteľov obstálo so svojim konečným výsledkom v celkovej ŽS (absolútna a relatívna hodnota) v pásme nasledujúcich stavov: Výborné, vyhovujúce, nevyhovujúce, alarmujúce, nebezpečné.

Tabuľka č.32 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS – Škola1

pásma	rozsah	barva	počet	%
výborné	8,0 - 9,0		2,0	8,0
vyhovujúci	7,0 - 7,9		11,0	46,0
nevyhovujúci	6,0 - 6,9		10,0	42,0
alarmujúci	5,0 - 5,9		0,0	0,0
nebezpečné	1,0 - 4,9		1,0	4,0

Zdroj: Vlastné spracovanie



Graf č. 46 Rozloženie pásma stavu učiteľov v rovine ŽS – Škola1

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri hodnotách pre Životnú stabilitu môžeme konštatovať, že prevažuje skupina "výborné" + "vyhovujúce", čo je dohromady 54% učiteľov. V pásme „nevyhovujúce“ + „nebezpečné“ sa nachádza 46% učiteľov. Aj tu, ako u Emocionálnej inteligencii, nie je nikto v pásme alarmujúci, ale aj tu máme jedného respondenta v pásme nebezpečné, tzn. aj tu by bola vhodná osobná konzultácia.

12.2.3 Záver

Na základe vyššie uvedených informácií je možné konštatovať, že tato vzorovo vybraná škola má relatívne stabilný kolektív, snád' s jedným učiteľom k osobnej intervencii - kontrole. Zároveň by bolo vhodné v oblasti EI doplniť vzdelávanie pre oblasť SEBAREGULÁCIE a MOTIVÁCIE a to v i kontexte najslabšej oblasti Životnej stability v PRÁCI. Zároveň je však určite vhodné stavať na celkovej vysokej úrovni Životnej stability v oblasti BUDÚCNOSTĚ.

12.3 Hypotézy

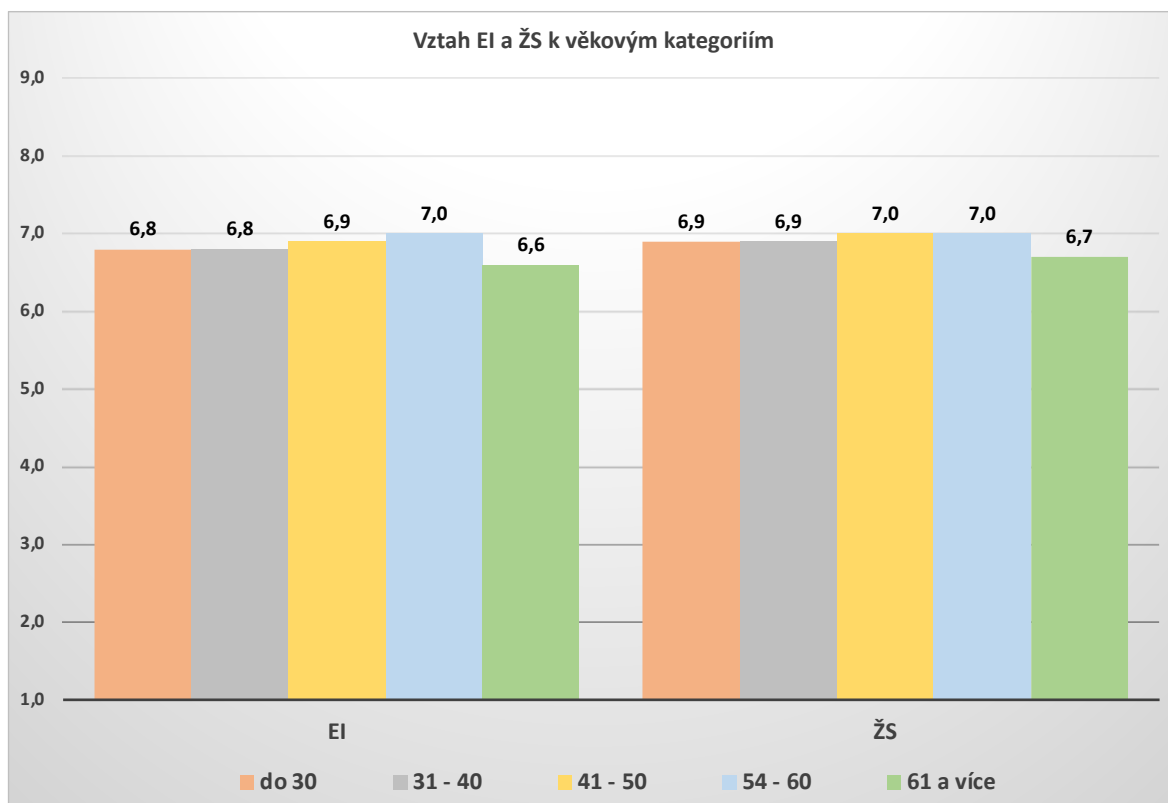
Hypotéza č.1: S pribúdajúcim vekom sa hodnota EI tendenčne zvyšuje.

Na analýzu tejto hypotézy sme využili detailné výsledky položky č.1: Zaradenie do vekových skupín (tabuľka a graf vid' nižšie)

Tabuľka č.33 Hypotéza č.1: Vzťah EI k veku

odpoveď	EI
do 30	6,8
31 - 40	6,8
41 - 50	6,9
51 - 60	7,0
61 a více	6,6

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 47 Hypotéza č.1 - Vzťah EI k veku

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z výsledkov je zrejmé, že aj keď matematicky do veku 60 rokov má úroveň EI stúpajúcu tendenciu, je ale natoľko mierna, že ju možno považovať za štatistickú odchýlku. Každopádne veľmi zaujímavou hodnou je úroveň EI pre skupiny 60 rokov a viac, kde jej

úroveň je presne opačná ako sme predikovali a to 6,6, čo je o 0,4 nižšie ako v predchádzajúcej vekovej skupine 51 – 60, kde je 7,0. Táto veľmi silná informácia povedie k ďalšiemu rozboru a možno aj k určitým opatreniam a odporúčaniam ako s touto skupinou ďalej pracovať. Určite zaujímavou informáciou je aj veľmi podobný výsledok pre ŽS.

Záver je, že sa hypotéza potvrdila iba **ČIASTOČNE**.

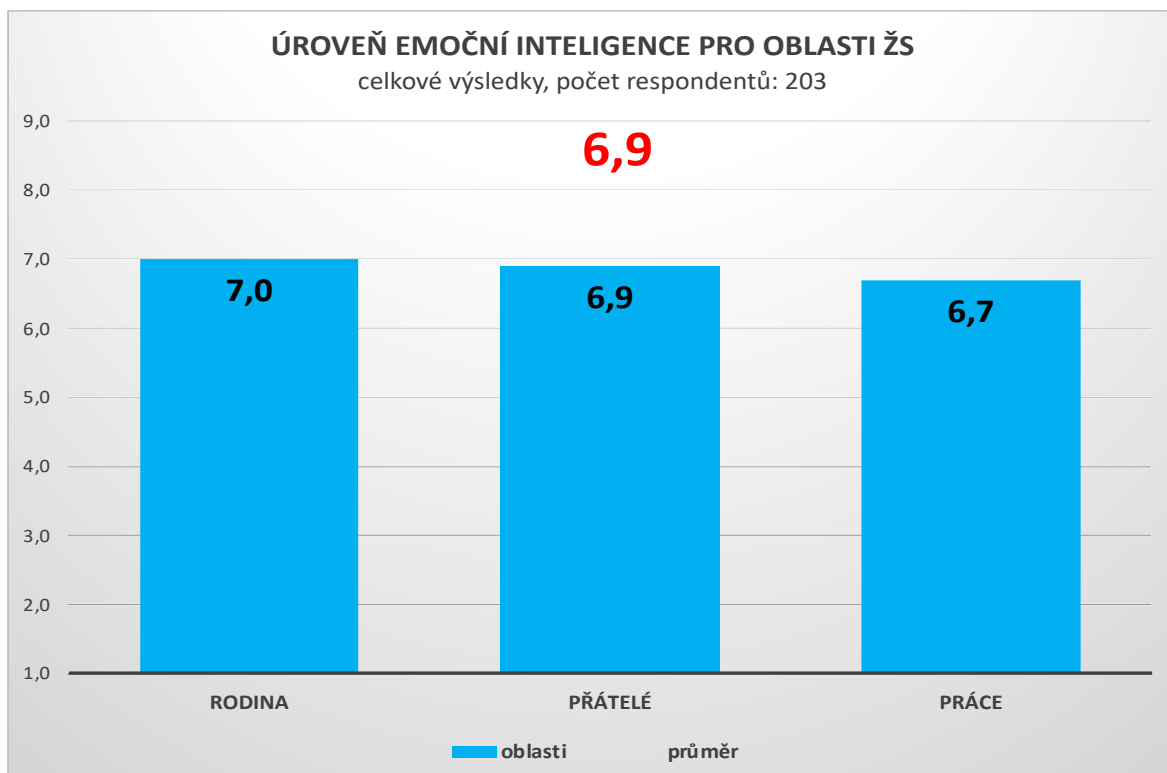
Hypotéza č.2: V oblasti rodiny sa prejavuje najvyššia hodnota emocionálnej inteligencie u učiteľ'ov v kontexte životnej stability, než v oblasti práce a priateľ'ov.

Na analýzu tejto hypotézy sme využili výsledky z celkových výsledkov pre Životnú stabilitu (tabuľka a graf vid' nižšie).

Tabuľka č.34 Hypotéza č.2: Hodnota EI pre oblasti ŽS

oblasti	hodnoty
RODINA	7,0
PŘÁTELÉ	6,9
PRÁCE	6,7
PRŮMĚR	6,9

Zdroj: vlastné spracovanie



*Graf č. 48 Hypotéza č.2 - Hodnota EI pre oblasti ŽS
Zdroj: Vlastné spracovanie*

Z výsledkov je zrejmé, že úroveň pre oblasť - prostredia rodiny je najväčšia z troch sledovaných oblastí. Oblasť prostredia priateľov má úroveň skoro zhodnú. Naopak zaujímavou informáciou je o 03, nižšia úroveň v oblasti práce, a to 6,7, čo nám zároveň potvrdzuje základný cieľ tejto práce, a to, že je nutné sa venovať a zlepšiť túto časť života učiteľov.

Záver je, že sa hypotéza **POTVRDILA**.

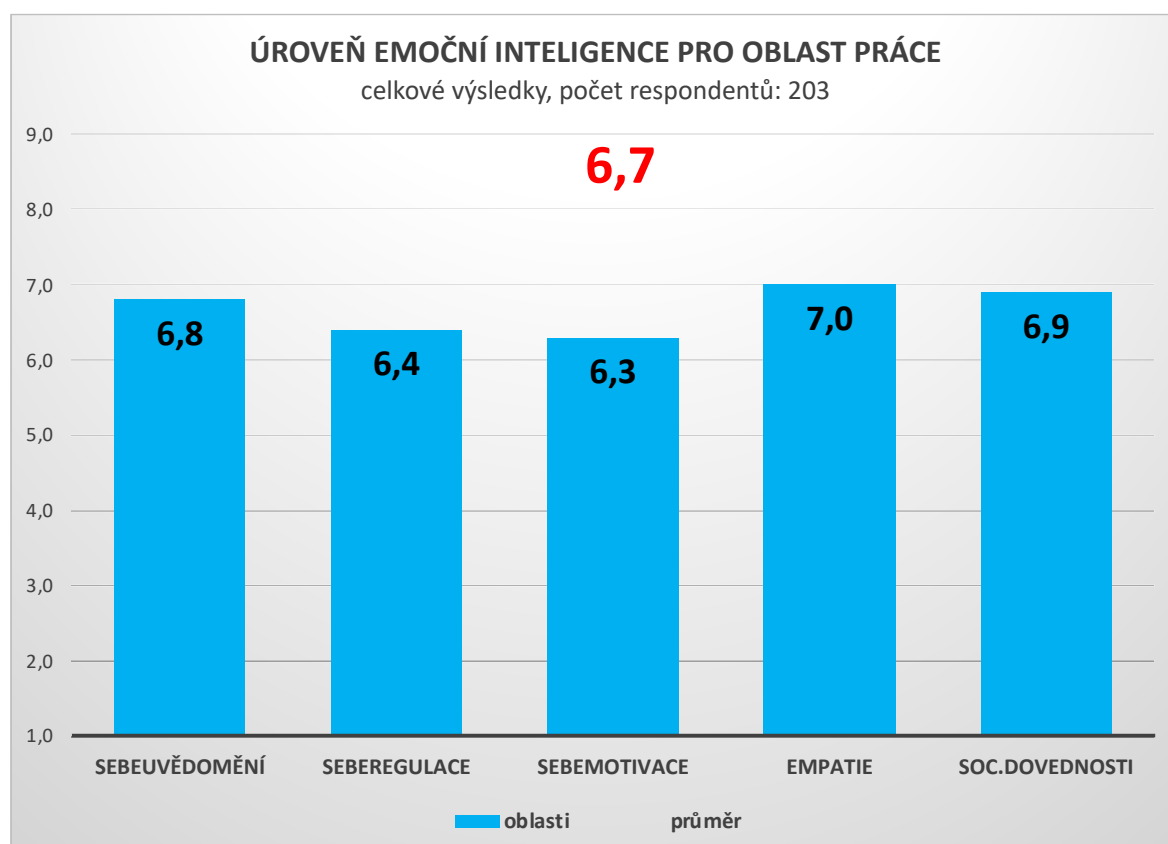
Hypotéza č.3: *V rámci pracovného prostredia učiteľa vykazujú najnižšiu úroveň emocionálnej inteligencie (EI) v oblasti sociálnych zručností, než v ostatných oblastiach EI.*

Na analýzu tejto hypotézy sme využili detailné výsledky z celkových hodnôt pre Emocionálnu inteligenciu (tabuľka a graf vid' nižšie).

Tabuľka č.35 Hypotéza č3: Úrovně EI pre oblasť práce

oblasti	hodnoty
SEBEUVĚDOMĚNÍ	6,8
SEBEREGULACE	6,4
SEBEMOTIVACE	6,3
EMPATIE	7,0
SOC.DOVEDNOSTI	6,9
PRŮMĚR	6,7

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 49 Hypotéza č.3 - Úrovně EI pre oblasť práce

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z výsledkov je zrejmé, že v oblasti práce v rámci hodnotenia ŽS je najnižšia úroveň EI v oblasti sebamotivácie (6,3) a v oblasti sebaregulácie (6,4). Naopak úroveň v oblasti sociálnych zručností je hodnota 6,9, čo spolu s empatiou (7,0) a sebauvedomením (6,8) je výrazne vyššia oproti prvým dvom oblastiam a priemeru, ktorý je 6,7.

Záver je, že sa hypotéza **NEPOTVRDILA**.

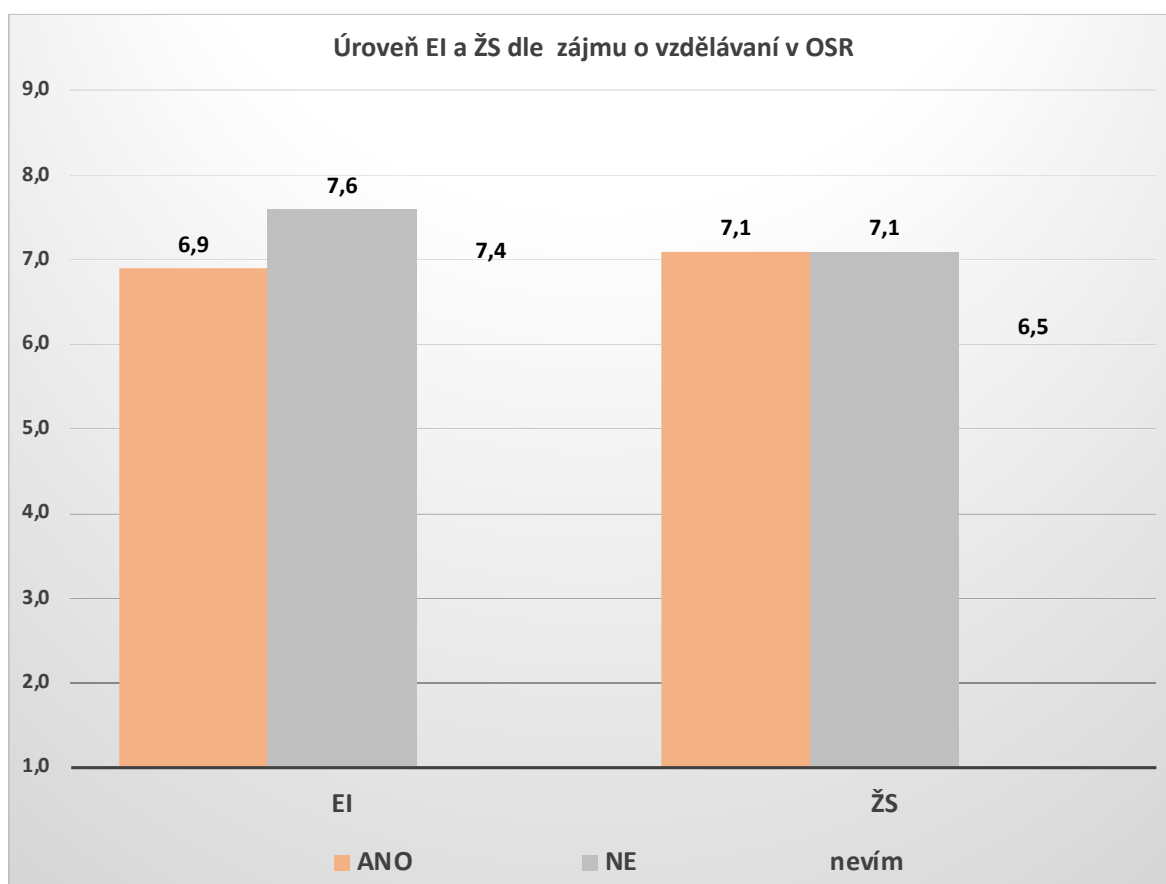
Hypotéza č.4: Učiteľia s nižšou úrovňou EI a ŽS majú vyšší záujem o vzdelávanie v OSR a zlepšovanie kvality svojho života, než učiteľia s vyššou úrovňou EI a ŽS.

Na analýzu tejto hypotézy sme využili detailné výsledky položky č.10: Máte záujem o vlastný osobnostný a sociálny rozvoj? (tabuľka a graf vid' nižšie).

Tabuľka č.36 Hypotéza č.4: Úroveň EI a ŽS vo vzťahu k záujmu o vzdelávanie v OSR

odpoveď	EI	ŽS
ANO	6,9	7,1
NE	7,6	7,1
nevím	7,4	6,5

Zdroj: vlastné spracovanie



Graf č. 50 Hypotéza č.4 - Úroveň EI a ŽS vo vzťahu k záujmu o vzdelávanie v OSR

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z výsledkov je zrejmé, že úroveň EI je pre skupiny respondentov, ktorí sa chcú ďalej vzdelávať v OSR výrazne nižšia (6,9) ako u respondentov, ktorí odpovedali nie (7,6) alebo

neviem (7,4). Zaujímavá je ale informácia, že pre úroveň ŽS to neplatí, kde naopak sú hodnoty pre ÁNO aj NIE zhodné a vyššie ako pre skupinu, ktorá odpovedala neviem (6,5).

K ďalšiemu rozboru a interpretácii bude ale nutné aj prihliadnuť na fakt - výsledok priamo položky č.10, a to, že o záujem sa ďalej vzdelávať v oblasti OSR uviedlo jednoznačných 80% respondentov, iba 2% uviedli že nie, a neutrálnych 19% uviedlo neviem.

Záver je, že sa hypotéza potvrdila, ale iba **ČIASTOČNĚ** (len pre EI),

13 DISKUSIA

Učiteľské povolanie je veľmi krásne a veľmi špecifické. Učiteľ je v ňom vystavený rôznym skúškam, javom, atmosfére, ktoré sú porovnateľné s náročnosťou pilota lietadiel alebo manažéra na vysokých pozíciách. Oproti týmto povolaniam nie sú na toto ale učitelia z osobnostného a sociálneho pohľadu pripravovaní. Výsledkom je, bohužiaľ, stále sa zvyšujúci počet učiteľov, ktorí tento tlak iba vlastnou prirodzenou výchovou a štandardným prístupom k životu neustávajú. V nasledujúcom texte predkladáme námety k diskusii, ako tento stav zlepšiť.

V súčasnosti väčšina dospelých ľudí prisudzuje dôležitosť vzdelávaniu v dospelosti, ale napriek tomu sa systematicky vzdeláva iba minimum dospelých. Otázkou je, ako sa za posledných desať rokov zmenil prístup k tejto disbalancii. V teoretickej časti tejto dizertačnej práce, na základe výskumu spoločností Donath-Burson-Marsteller, Asociácie inštitúcií vzdelávania dospelých ČR a Spoločnosti Factum Invenio, či Správy z prieskumu vzdelávania v ČR 2009, sme konštatovali, že hlavnou bariérou sú „financie“. V našom výskume táto bariéra už nebola prioritná (iba 22% respondentov), ale jednoznačne prioritnú pozíciu má bariéra „čas“. Druhým, veľmi zaujímavým poznatkom k zamysleniu je zistenie, že iba málo učiteľov si naozaj uvedomuje podstatu vzdelávania dospelých, tzn. že vzdelávanie nie je orientované na získanie informácií, ktoré by účastník vedieť mal, ale je skôr orientované na informácie, ktoré účastník potrebuje poznať (Průcha, Veteška, 2014). Bohužiaľ, i v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja a kvality prežívania života je stále určité vzdelanostné vákuum. Nepriamo to potvrdzujú aj naše výsledky, ktoré ukázali, že iba polovica opýtaných má povedomie o vzdelávaní v OSR a vzdelávajú sa skôr formou samoukov informálnym a neformálnym spôsobom. Necelá polovica respondentov by rada zmenila svoj život k lepšiemu, no nevedia ako. Pozitívnym zistením bolo, že až 80 % opýtaných má záujem o vlastný osobnostný rozvoj. Ak teda financie už nie sú hlavnou prekážkou, potom určite stojí za to prehodnotiť využitie vlastného času a v tejto súvislosti aj svoje životné priority a hodnoty zo strany jednotlivca, a formu vzdelávania a prezentácie zo strany škôl a vzdelávacích inštitúcií.

Aktuálnosť vzdelávania v osobnostnej a sociálnej úrovne učiteľov sa jednoznačne prejavila hlavane v posledných rokoch a to vo vzťahu k rýchlosti rozvoja technológií, sociálnych sietí a zmeny spôsobu života počas covidu. Dôležitosť celkovej psychickej

pohody a jej dlhodobej udržateľnosti sa prejavuje čím ďalej tým viac a viac, pričom na základe výsledkov DzP má na psychiku najviac **negatívny vplyv oblasť Práce** z roviny Životnej stability. Tiež oblasť Duchovno je pre nich akoby veľkou neznámou. Zároveň v rovine Emocionálnej inteligencie nám výsledky ukázali, že najslabšou oblasťou bola Sebaregulácia a Sebamotivácia. Naopak pozitívny pohľad sa nám naskytol v tom, že učitelia majú veľmi dobre nastavené svoje vízie do Budúcnosti, vytvorenú pevnú Základňu (zázemie) svojho života a vzťahy v rodine považujú za veľmi dôležité a prioritné, čoho dôkazom sú aj pozitívne výsledky v oblasti ich Empatie a Sociálnych zručností. Celkovo táto nedostatočná, alebo nekvalitná osobnostná a sociálna úroveň je závažným problémom, ktorému je potrebné sa aktuálne venovať, v niektorých prípadoch je to dokonca až nutnosť, pretože jeho neriešením môže dôjsť až k „nenapraviteľným“ zdravotným - psychickým ujám.

Čo sa týka otázky **generačných rozdielov**, tak so zoznámením a rozvojom osobnostnej a sociálnej problematiky je možné samozrejme začať kedykoľvek, ale určite je vo veľkej výhode učiteľ, ktorý dostane základný prehľad už pred zahájením svojej praxe. Každopádne je ale nutné rešpektovať i staršie generácie, hlavne z toho dôvodu, že nemali možnosť tohto vzdelávania v dôsledku podoby minulej vzdelávacej politiky. Naše výsledky ukázali a prekvapilo aj nás zistenie, že učitelia s pribúdajúcim vekom a koncom kariéry (t. j. kategória 60+), ako aj učitelia po počiatočnom nadšení (t. j. kategória 5 - 10 rokmi praxe) majú úroveň EI a ŽS preukázateľne nižšiu. Táto práca sa snaží presne tento nedostatok doplniť, a to prostredníctvom komplexného rozboru problematiky osobnostného a sociálneho rozvoja, jeho štruktúrovanie a hlavne návrhu riešenia, pričom niektoré z nich sú všeobecné, ale niektoré je doslova nutné prezentovať podľa veku a praxe.

Keď by sme chceli hovoriť o osobnostnom a sociálnom rozvoji ako **o prevencii**, tak je nutné konštatovať, že celospoločenská nízka úroveň úcty k učiteľskému povolaniu je mimo iného spôsobená aj dlhodobým preťažením, vedúcim niekedy až k životnej apatii učiteľov. Zlepšenie tohoto stavu nemožno dosiahnuť v podmienkach, kedy učitelia nemajú niekedy ani povedomie o špecifikách osobnostnej a sociálnej úrovne. Väčšinou učitelia riešia jednotlivé excesy a anomálie jednorazovými, alebo krátkodobými opatreniami. Na prvý pohľad to vyzerá ako efektívne riešenie, ale z dlhodobého pohľadu je to veľmi problematické a neúnosné. Navyše, ak ich k tomu doženie aj zdravotná indispozícia, a to nielen fyzická, ale aj psychická. O to viac je určite nutnosť zaistiť a svojim spôsobom šíriť

osvetu a povedomie o výhodách až nutnosti prevencie u učiteľov. A práve predkladaná dizertačná práca svojim spôsobom spracovania a návrhom systémového riešenia, sa zatiaľ úspešne pokúša túto medzeru vyplniť a tak uvoľniť tento začarovaný kruh.

Skoro až v záverečnej fáze spracovania tejto dizertačnej práce, jej výsledkov a priprav pre budúcnosť sme dospeli k rozhodnutiu, že navrhnutý MODEL OSR v rámci určitej celistvosti a komplexnosti je vhodné doplniť ešte o jednu oblasť, ktorá je ako samostatná disciplína jednoznačne uznávaná, ale v kontextu každodennosti ignorovaná a tým je **psychosomatika**. To bolo vo finálnej fáze v MODELI OSR doplnené tzv. stredobodom horizontálnej a vertikálnej štruktúry. Tento stred diania sme nazvali TĚLO a predstavuje fyzický stav človeka a jeho previazanosť so psychickým stavom a je určite neoddeliteľnou súčasťou problematiky OSR.

Ako námet k diskusii k ďalšiemu rozvoju a pokračovaniu vzdelávania v OSR sme vzhľadom k štruktúre problematiky, uhlu pohľadu a možnému zlepšeniu pripravili **odporúčania**, ktoré rozdeľujeme do troch častí: odporúčania všeobecné, odporúčania pre školy a odporúčania pre učiteľov. Konečným cieľom všetkých odporúčaní je zaistenie kvalitných, vyrovnaných a spokojných učiteľov, ktorí sú schopní s prehľadom riešiť rôzne pracovné i životné situácie. Zároveň tak naplniť nielen profesne odbornú časť povolania, ale aj tú druhú v podobe osobnostne sociálneho príkladu a tak byť oporou a príkladom pre žiakov, okolie a v konečnej podobe byť vyrovnaný a spokojný sám so sebou.

Všeobecné odporúčania vyplývajú z dôležitosti, aby vytvorená štruktúra vzdelávania v osobnostnom a sociálnom rozvoji bola podchytená tak, aby zistené výsledky, závery, potreby a aj určité očakávania škôl a ich učiteľov boli čo najlepšie uchopené a naplnené. Toto bolo vo svojej jednoduchosti a komplexnosti zaistené vytvorením a predstavením základnej štruktúry s tromi piliermi: MODEL OSR, DOTAZNÍK OSR a SEMINÁRE OSR. Prostredníctvom MODELU OSR predstavujeme ľahkú orientáciu v multioborovej disciplíne osobnostného a sociálneho rozvoja, pomocou DOTAZNÍKU OSR je možné získať a mať k dispozícii aktuálnu informáciu o úrovni a rozložení kvality života učiteľov a klímy škôl. Následne je tak z výsledkov DOTAZNÍKOV OSR možné cielene vyberať odpovedajúce SEMINÁRE OSR k zlepšeniu a skvalitneniu života v oblastiach, ktoré boli na nízkej úrovni. Prezentácia MODELU OSR bola zároveň aj súčasťou prednášok autorky na vysokých školách a u spolupracujúcich vzdelávacích agentúrach, pretože ponúka i množstvo aktuálnych tém k prednáškam. Témy ktoré si

riaditelia z rôzneho stupňa vzdelávania objednávajú u autorky výskumu sú prezentované v prílohe č. 3 „SEMINÁRE OSR: Programové témy“, a v prílohe č. 4 „SEMINÁRE OSR: Individuálne témy“, ďalej iba „SEMINÁRE OSR“. Pri tvorbe SEMINÁROV OSR sme čerpali nielen z osobných životných skúseností, zo zdrojov domácich, ale i zahraničných autorov, napr.: Mark Manson (2016), Robert Kiyosaki (2001), Marie Kondo (2014) a mnoho ďalších.

Podkladom pre časť **odporúčania pre školy** nám slúžila najmä spätná väzba z rozhovorov a reakcií s jednotlivými riaditeľmi škôl. Na jednej strane bolo pre nich východiskovým bodom ich uvedenie si, že je dôležité zaistiť pre učiteľov vzdelávanie v oblasti osobnostného rozvoja, ale na druhej strane bolo skoro zhodné priznanie, že ich rozhodovanie, aké témy vyberať, je skôr intuitívne. Bola pozitívne prijatá možnosť, v prípade relevantného spracovania a potvrdenia výsledkov výskumu tejto DZP, pokračovať v ďalších navrhnutých krokoch. Za týchto okolností je odporúčaním sa venovať ďalšiemu vzdelávaniu v OSR s možnosťou uplatnenia vzdelávacích programov na základe konkrétnych výsledkov pod odborným vedením. Samozrejme, ideálne by bolo zaistiť možnosť na školách, aby pravidelne raz ročne pozvali kompetentných odborníkov v oblasti vzdelávania v OSR, dali spracovať DOTAZNÍKY OSR k získaniu výsledkov o úrovni života učiteľov školy a na základe toho volili relevantné semináre. Zároveň by riaditelia škôl získavali relevantnú pravidelnú spätnú väzbu a zmysluplný podklad pre ďalšie nastavenie práce s učiteľským zborom ich školy. Každopádne by bolo určite vhodné zaistiť vždy úvodný seminár s názvom: Základy osobnostného a sociálneho rozvoja, kde budú učitelia oboznámení detailnejšie s celou navrhovanou štruktúrou – piliermi programu, tzn. MODELOM OSR – DOTAZNÍKOM OSR - SEMINÁRMÍ OSR a následne tak budú mať lepšiu východiskovú orientáciu v problematike OSR. Tak spoločne budú môcť efektívnejšie a zmyslupľnejšie nadväzovať vo vzdelávaní v jednotlivých oblastiach a špecifikách. Riaditelia škôl budú mať možnosť dať výsledky k dispozícii učiteľom na ich oboznámenie, samozrejme so zachovaním anonymity na základe nastaveného tzv. šifrovacieho kľúča (PIN kódu).

Cieľom tejto práce bolo hľadať determinanty podporujúce vzdelávanie učiteľov, svojím spôsobom sme najskôr zmapovali aktuálnu úroveň emocionálnej inteligencie, životnej stability a povedomia o vzdelávaní v OSR ako celku. Čo a ako môžu urobiť hlavne riaditelia školy, je ovplyvnené tým, že v konečnej podobe ide o stav, ochotu, chuť,

a rozhodnutie každého jednotlivca k vzdelávaniu v OSR individuálne. Je to jeho vnútorný stav a uvedomenie, preto si dovoľíme predložiť aj **individuálne odporúčania pre učiteľov**. V prípade, že sa učiteľ zúčastňuje na vyplnení DOTAZNÍKA OSR, tak bude mať následne možnosť sa zoznámiť nielen s celkovými výsledkami školy, ale podľa vlastného PINu si môže dohľadať svoje individuálne výsledky. Týmto spôsobom je zaistená relevantná východisková pozícia pre individuálnu prácu na skvalitnení svojho života. Zároveň sa dozvie konkrétne a nie intuitívne, v ktorej oblasti svojho života sa treba vzdelávať. V konečnej podobe sa týmto spôsobom dajú odhaliť prvé príznaky a tendencie k nevhodným reakciám, a v konečnej podobe tak všetko podchytiť skôr, ako dôjde k nutnosti riešiť situácie medicínsky. Príklad spracovania výsledkov ku konzultácii pre jedného učiteľa je uvedený v prílohe č. 9 „Výstup pre učiteľa (vzor)“.

Hlavným individuálnym odporúčaním je nepodceňovať túto ponuku určitej prevencie a prípadne využiť a dôjsť s individuálnymi výsledkami na osobné poradenstvo. A tak, ako vyšlo nielen z iných výskumov, ale potvrdilo sa aj z nášho, tak v konečnej podobe ide len o osobnú individuálnu motiváciu, chuť a vnútorné nastavenie, ku ktorej sa týmto výskumom ponúka jednoduchý spôsob orientácie vo vzdelávaní OSR, spôsob mapovania aktuálneho stavu a odporúčaní či spôsob ďalšieho zlepšovania a skvalitňovania pracovného i osobného života.

Problematika osobnostnej a sociálnej úrovne učiteľov je dlhodobo prehliadaná a tak nemožno očakávať, že jednorazovým testovaním, konštatovaním a školením možno zaistiť zlepšenie tohoto stavu. Naopak tým môže dôjsť k presne opačnému efektu a to k určitej forme dezorientácie vedúcej až k odmietnutiu. Rozvoji osobnostnej a sociálnej problematiky je nutné sa venovať dlhodobo a komplexne. Ideálne je vhodné sa s touto tematikou zoznámiť už v dobe rozhodovania sa pre učiteľské povolanie. Prísť do kontaktu s OSR až vtedy, keď vznikne problém a situácia v živote si to vyžaduje, je nevyhovujúce.

ZÁVER

Práca sa zaoberá osobnostným a sociálnym rozvojom stredoškolských učiteľov a podľa predpokladov má táto oblasť pre učiteľa veľký význam na kvalitu jeho osobného i pracovného života. Učiteľ by mal byť pripravený, oboznámený a vzdelávaný tak, aby svoj život prežíval dlhodobo plnohodnotne a tak odovzdával svojim žiakom čo najlepšie a najefektívnejšie nielen odborné znalosti a skúsenosti, ale zároveň aj životné hodnoty a priority. **Byť učiteľom nie je iba povolanie, ale aj poslanie.** Ako už bolo konštatované, prostredie a profesia učiteľa nebola, nie je a nebude jednoduchá a miera psychickej náročnosti a spoločenského vplyvu je v niektorých momentoch až extrémna. Individuálny prístup a zodpovednosť každého je rozhodujúca, každopádne určitá systémová pomoc, zázemie a podpora je daná potrebou širokej osvety a spoločenského dopytu. Je to citlivá záležitosť s mnohými rizikami a podmienkami, na ktoré by sme mali byť pripravení pokiaľ nám nie je ľahostajné, ako sa bude vyvíjať ďalšia generácia. Práve toto **vzdelávanie v OSR vytvára učiteľom podmienky a možnosť pre jej skvalitňovanie.**

Z výsledkov tejto práce, praktických osobných skúseností autorky, zo skúseností kolegov i autorov rôznych zdrojov môžeme konštatovať, že celospoločenské povedomie o význame vzdelávania učiteľov v oblasti OSR v súčasnosti rastie, ale jeho praktické uplatňovanie je stále v začiatkoch. Žiaľ, táto nedostatočnosť sa čoraz viac prejavuje v zhoršujúcom sa psychickom a následne aj fyzickom zdraví učiteľov, čo potvrdila nielen prax a osobná skúsenosť autorky, ale aj prieskumy uvedené v teoretickej časti tejto práce, ako aj náš výskum. Pozitívne možno vnímať zvyšujúci sa záujem učiteľov a vedenia školy, ale naopak **jednoznačne negatívne možno vnímať zvyšujúce sa percento učiteľov fyzicky, psychicky a mentálne na hranici vyčerpania a vyhorenia, respektíve s ich životným štýlom k tomu smerujúcim.**

Pre naplnenie **hlavného cieľa dizertačnej práce**, ktorý bol postavený na hľadaní determinantov motivujúcich učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu v osobnostnom a sociálnom rozvoji, bolo najprv **potrebné pripraviť systematický a štruktúrovaný spôsob prístupu k celej problematike.** Po preštudovaní širokých teoretických zdrojov a najmä osobnej praxe bol vytvorený za týmto účelom **MODEL OSR** (príloha č. 1). Následný krok bol zmapovanie úrovne a povedomia OSR, ktorý bol naplnený vytvorením **DOTAZNÍKU OSR** (príloha č. 2). Kvantitatívnym výskumom na relevantnej vzorke (8 stredných škôl, 203 respondentov,

cez 40 tisíc údajov) bola **stanovená číselná hodnota** úrovne v jednotlivých oblastiach života v rámci OSR. Táto časť bola doplnená metódou pozorovania a neriadenými osobnými rozhovormi s učiteľmi a riaditeľmi o individuálnych poznatkoch a názoroch na celú problematiku. Celkovo nám tu vyšli hodnoty pod hranicu optimálnosti (podľa nami zvoleného škálovania), samozrejme s individuálnymi odchýlkami pre jednotlivé školy aj učiteľov. Pomocou informácii z DOTAZNÍKU OSR, pozorovaním a neriadenými rozhovormi sme tiež hľadali aktuálne **bariéry**, ktoré bránia učiteľom v budovaní vlastného osobnostného a sociálneho rozvoja, kde nám jednoznačne vyšla bariéra „čas“. V rámci hodnotenia a odporúčaní, ako ďalší nadväzujúci a logický krok riešenia celej problematiky, bol vypracovaný komplexný súbor **SEMINÁROV OSR** (príloha č. 3 a 4).

Pomocou nich môžeme zabezpečiť zlepšenie a zvýšenie úrovne nielen všeobecnej celkovej informovanosti, ale i cielenej, tzn. špecifickej pre danú oblasť, napríklad ako pracovať so svojím časom, alebo ako rozvíjať oblasť sebamotivácie atd. Dohromady tak **v konečnej podobe vznikol súbor troch pilierov: MODEL OSR - DOTAZNÍK OSR - SEMINÁRE OSR**, ktoré by sa mali opakovať, rozvíjať a konsolidovať, čo je aj hlavným odporúčaním tejto DZP.

Výsledky nášho výskumu nepotvrdili všetky naše štyri hypotézy. **Potvrdila sa hypotéza č. 2**, ktorá hovorila o tom, že v oblasti rodiny sa prejavuje najvyššia hodnota emocionálnej inteligencie v kontexte životnej stability, než v oblasti práce a priateľov. Rovnako sa **potvrdila aj hypotéza č. 4** a to, že učitelia s nižšími hodnotami emocionálnej inteligencie a životnej stability majú vyšší záujem o vzdelávanie v OSR a zlepšovanie kvality svojho života, než učitelia s vyššími hodnotami emocionálnej inteligencie a životnej stability. **Nepotvrdila sa hypotéza č. 3**, ktorá predikovala, že v rámci pracovného prostredia učitelia vykazujú najnižšie hodnoty (úroveň) emocionálnej inteligencie v oblasti sociálnych zručností, než v ostatných oblastiach emocionálnej inteligencie. Výskum ukázal, že najnižšie hodnoty boli v oblasti sebamotivácie a sebaregulácie. **Čiastočne sa potvrdila hypotéza č. 1**, kde sa očakávalo, že s pribúdajúcim vekom sa hodnota emocionálnej inteligencie tendenčne zvyšuje. Z výsledkov vyplynulo, že aj keď do veku 60 rokov má úroveň EI matematicky stúpajúcu tendenciu, je ale natoľko mierna, že ju možno považovať za štatistickú odchýlku. Každopádne veľmi zaujímavou hodnou je úroveň EI pre skupiny 60 rokov a viac, kde jej úroveň je opačná, než sme predikovali.

Celkový dojem z príprav, priebehu a výsledkov DZP, je optimizmus z nadšenia a odhodlania učiteľov vzdelávať sa v OSR a tým skvalitňovať osobný ale aj pracovný život. Tento záujem autorka pozorovala aj počas svojej praxe za posledný rok na všetkých stupňoch vzdelávania. A nie sú to len riaditelia, ktorí prijímajú a určujú smer a úroveň každej jednotlivcej školy, či jednotliví učitelia so svojimi osobnými jedinečnými radosťami a starosťami, ale v konečnom dôsledku aj vysokoškolskí študenti - budúci učitelia. Od ukončenia výskumu mala autorka **možnosť aplikovať výsledky** a získať tak aktuálnu spätnú väzbu o vhodnosti navrhnutých postupov a vytvorených materiálov. Výstupmi sú dva poznatky:

Po prvé, potvrdil sa cieľ pri tvorbe MODELU OSR, a to jeho užitočnosť a zrozumiteľnosť. Najmä jeho celistvosť a jednoduchá štruktúrovanosť pre pochopenie, udržanie nadhľadu a zabezpečenie určitej komunikačnej línie v dlhodobom horizonte.

Po druhé, je to uznanie potreby veľkej trpezlivosti a porozumenia pri práci v OSR, najmä pri komunikácii s učiteľmi. Sú to síce vysokoškolsky vzdelaní ľudia, ktorí majú vlastné každodenné skúsenosti a zážitky aj v pedagogike, psychológii i v sociológii, ale žiaľ, práve tento aspekt je aj určitou prekážkou v schopnosti zachovať si v každodennom hektickom čase určitý životný nadhľad a otvorenosť novým informáciám. Pomyselnými dverami bolo pragmatické vyhodnotenie DOTAZNÍKA OSR a následná pomoc pri rozhodovaní vo výbere SEMINÁROV OSR.

Zakončenie tejto dizertačnej práce je možné vyjadriť potvrdením zvoleného motta prednášok a prístupu k práci autorky:

*" Lepšie, ako tisíce dní svedomitého štúdia, je jeden deň strávený s úžasným učiteľom.
Staň sa ním aj ty a vzdelávaj nielen svoju myseľ, ale aj svoje srdce." Autorka*

PUBLIKAČNÉ ZDROJE (APA)

- Barták, J. (2015). Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích. Univerzita Jana Amose Komenského, Praha.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*, Portál, Praha.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Zvon, Praha.
- Bucková, J. a kol. (2006). *Slovník analytické psychologie*. Portál, Praha.
- Covey, S. R. (2020). *The 7 habits of highly effective people*. Simon - Schuster.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Institut sociálních vztahů, Praha.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha.
- ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice, Výstupy z výskumu Adult Education Survey 2016*. Český statistický úřad, Praha 2018, [online]. Dostupné na: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>
- Doudera, T. (2017). *Sebeuvědomění*. Akademie osobnostního rozvoje, APAS s.r.o. [online]. Dostupné na: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/sebeuvedomeni/>
- Drapela, J. V. (1998). *Přehled teorií osobnosti*. Portál, Praha.
- Drapela, V. J. (2004). *Přehled teorií osobnosti*. Portál, Praha.
- Dvořák, M. (2022). *Čtvrtina učitelů se bojí vyhoření, práci ale měnit nechtějí*. Aktuálně.cz, [online]. Dostupné na: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ctvrtina-ucitelu-zakladnich-skol-se-citi-ohrozena-syndromem/r~2a1e0910644611ed93abac1f6b220ee8/>
- Engler, B. (2008). *Personality Theories*. Wadsworth Publishing, Boston.
- Frankl, V.E. (2022). *O smyslu života: V každé krizi se skrývá příležitost*. Grada, Praha.
- Gavora, P. (1997). *Výskumné metody v pedagogice*. Vydavatelství UK, dotl. 1.vydání.
- Geršicová, Z. (2023). *Budovanie osobnostných a sociálnych kompetencií v pregraduálnej príprave*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Kuchárska kniha pre život“ 9. ročník. VŠ DTI. Dubnica nad/Váhom. Dostupné na: <https://www.dti.sk/data/files/file-1705390382-65a6312e05196.pdf>

- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Columbus.
- Goleman, G. (2011). *Emoční inteligence*. Portál, Praha.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Jiří Budka.
- Havlík, R. (1994). *Sociologie a sociální pedagogika*. Ethos, 2. roč.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogik. Gymnasion.
- Kadlec, D. (2017). 100 spôsobov, ktorými si zbytočne komplikujeme život. Publishing Copyright
- Kašparů, M. (2018) . *Budujte svůj šestistěn*. Youtooobe. [online]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=L4S6TmlwdEY>
- Kinkor, M., Baštecká, B. (2009). *Supervize v pomáhajících profesích*. In B. Baštecká (ed.), *Psychologická encyklopedie: Aplikovaná psychologie*, Portál. Praha.
- Khan, M. A., Afridi, A. K. (2017). *Professional Development of Teachers and its Future Needs*. Dialogue (Pakistan).
- Kiyosaki, R. T., Lechter, S. L. (2001). *Rich Dad Poor Dad: What the Rich Teach Their Kids About Money-That the Poor and the Middle Class Do Not!*. Business Plus.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., Brno.
- Kolář, J., Nehyba, J., Lazarová, B. (2011). *Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 349–355). Brno. Masarykova univerzita.
- Kondo, M. (2014). *The life-changing magic of tidying: A simple, effective way to banish clutter forever*. Random House.
- Knotová, D. (2006). *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická (U)*. 1. vydání. Brno. Masarykova univerzita.

- Kraus, B. (2007). *Sociálně pedagogické aspekty sociální práce*. In Vašátková, J., Loukotová, V. (eds.). *Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti*. Sborník příspěvků z 1. ročníku konference, 2. dubna 2007 v Olomouci.
- Kubínyi, L., Veteška, J.(ed.) (2019). *Motivace k účasti na dalším neformálním vzdělávání*. in *Vzdělávání dospělých ...* (2018). Česká andragogická společnost, Praha.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lazarová, B., Knotová, D. (2008). *O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji*. In Kolář, J.; Lazarová, B. (eds.) *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno. Masarykova univerzita.
- Lieberman, D.J. (2022). *Nenechte se vytočit, Spolehlivý způsob jak zůstat v klidu v jakékoliv konverzaci nebo situaci*. Grada Publishing.
- Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. Journal of Social Issues.
- Loja, R. (2019). *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Grada.
- Lokšová, I., Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Portál, 1. vyd. Praha:
- Marcut, I. G., Kifor, S. (2017). *How did I become a good teacher? implications for teacher education*. In *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education*.
- Marianowska, A., Veteška, J.(ed.) (2019). *Selected aspects of motivating adults to learn*. in *Vzdělávání dospělých ...* (2018). Česká andragogická společnost, Praha.
- Manson, M. (2016). *The subtle art of not giving a F* ck: a counterintuitive approach to living a good life*. Macmillan Publishers Aus..
- Mearns, D. (1999). *Výcvik člověkem centrovaného poradenstva*. Persona, Modrá.
- MŠMT. (2000). *Memorandum o celoživotním učení - Pracovní materiál Evropské komise*, listopad. [online]. Praha: MŠMT. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>
- MŠMT. (2009). *Zpráva z průzkumu vzdělávání v ČR, 2009*. MŠMT. [online]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>
- MŠMT. (2021). *Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008-2019*. [online] MŠMT. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospale-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>

- Matouš, Z., Paulovčáková, L., Tureckiová, M., Veteška, J. (2021). *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací*. Česká andragogická společnost. Praha.
- Nakonečný, M. (2004). *Motivace lidského chování*. Academia, Dotisk 1. vyd. Praha.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada. Praha.
- Nutbeam, D., Kickbusch, I. (2000). *Advancing health literacy: a global challenge for the 21st century*. Health promotion international.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Pavlov I. (2015). *Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, roč. 5.
- Pavlov, I. (2018). *Učiteľská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve*. Česká andragogická společnost. (2. doplnené a rozšírené vydanie).
- Petruželová, M. (2009). *Cíle a metody osobnostního rozvoje*. Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Brno.
- Plamínek, J. (2010, a). *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Grada. (2., dopl. vyd).
- Plamínek, J. (2010, b). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Grada.
- Pol, M., Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy (Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje)*. Agentura STROM, 1. vyd. Praha.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*, Praha. Grada.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Portál, Praha.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál. Praha.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál. Praha.
- Průcha, J., Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Grada, (2., aktualiz. a rozš. vyd).
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál, (6., aktualiz. a rozš. vyd).

Rabušicová, M., Ladislav Rabušic, ed. (2008). *Učíme se po celý život: o vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita, Brno.

Robbins, M. (2017). *The 5 second rule: Transform your life, work, and confidence with everyday courage*. Simon and Schuster.

Ruiz, D. M. (2016). *Múdrosť z knihy: Lásky, vzťahy, priateľstvo*. Euromedia Group PRAGMA, Praha.

SCIO. (2020). *Mapa školy – Testování – Projekt*. [online]. Dostupné na: <https://www.testovani.cz/Projekt/26/mapa-skoly>

Shapiro, E. L. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál, Praha.

Skorková, G. (2020). *Motivace a bariéry dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol*. Diplomová práce, Praha.

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister, Principal, Studium. Brno.

Smékal, V. (2005). *Psychologie životní cesty - duševní hygiena*. Masarykova univerzita v Brně, Vzdělávací a poradenské centrum.

Smékal, V. (2008). *Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým*. In Kolář, Jan a Bohumíra (eds.) *Lazarová. K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*, 1. vydání. Brno. Masarykova univerzita.

Smetáčková, I. (2016). *Protektivní faktory učitelského vyhoření: pilotní studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [online]. Dostupné z: http://www.pprch.cz/d/doc_file_418_05435ab6396d2a7f6801e3843fbbd683___pdf/Irena-Smetackova-Protektivni-faktory-ucitelskeho-vyhoreni.pdf

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. 1.vydanie Praha: Karolinum.

Šanderová, J., Miltová, A. (2005). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Sociologické nakladatelství – Slon, Praha

Štěrbová, M. (2018). *Zvyšte svoji motivaci osvědčenou metodou pana Maslowa*. Absolvent. ASA- Asociace studentů a absolventa, 2018. Praha. [online]. Dostupné z: <https://www.absolvent.cz/clanek/zvyste-svoji-motivaci-osvedcenou-metodou-pana-maslowa>

Toman, J. (1996). *Jak zdokonalovat sám sebe*. Svoboda. Praha.

Tracy, B. (2017). *Eat that frog!: 21 great ways to stop procrastinating and get more done in less time*. Berrett-Koehler Publishers.

Turek, I. (2004). *Inovácie v didaktike: príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách*. Metodicko-pedagogické centrum.

Turner, J. S., Helms, D. B. (1994). *Lifespan development*. Harcourt College, Pub; 5 edition

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. AISIS. Kladno.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.

Veteška, J. (Ed.). (2014). *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století*. Univerzita Jana Amose Komenského

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál. Praha.

Veteška, J., Tureckiová M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha. Grada Publishnig, a.s.

Wood, R., Tolley, H. (2003). *Testy emoční inteligence*. Computer Press. Praha.

Wollyn, M., (2020). *Nezačalo to vami*. Eastone Books. Bratislava.

Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Wikipédia. (2013). *Budúcnosť*. [online]. Dostupné na:
<https://sk.wikipedia.org/wiki/Budúcnosť>

Wikipédia. (2022). *Pedagogika – štruktúra pedagogiky*. [online]. Dostupné na:
https://cs.wikipedia.org/wiki/Pedagogika#Struktura_pedagogiky

Yalom, I. D.; Leszcz, M. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Portál, Praha.

Zákony

Zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících

Zákon 561/2004 Školský zákon

Zákon 262/2006 Zákonník práce

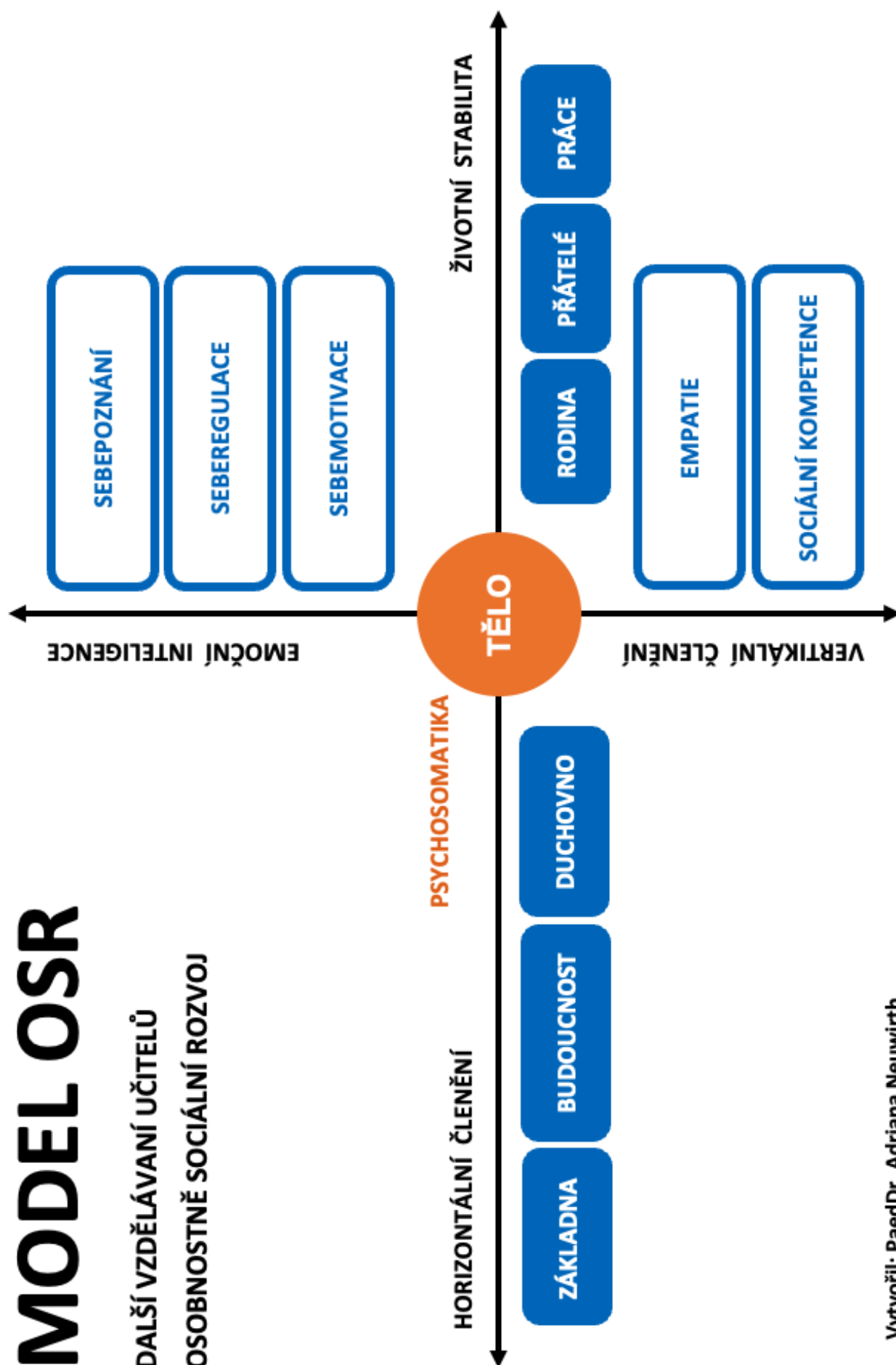
Vyhláška 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

PRÍLOHY

Príloha č. 1	Model OSR	1 strana
Príloha č. 2	Dotazník OSR	8 strán
Príloha č. 3	Semináre OSR: Programové témy	9 strán
Príloha č. 4	Semináre OSR: Individuálne témy	17 strán
Príloha č. 5	Výsledky: Prehľad škôl	1 strana
Príloha č. 6	Výstup pre riaditeľa – základ (vzor)	1 strana
Príloha č. 7	Výstup pre riaditeľa – rozloženie pásem EI a ŽS (vzor)	1 strana
Príloha č. 8	Výstup pre riaditeľa – prehľad učiteľov (vzor)	2 strany
Príloha č. 9	Výstup pre učiteľa (vzor)	2 strany

MODEL OSR

DALŠÍ VZDĚLÁVANÍ UČITELŮ
OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ



Vytvořil: PaedDr. Adriana Neuwirth

DOTAZNÍK OSR: PŘEHLED ŠKOL

počet respondentů: 203

číslo akce: vše

škola	EMOČNÍ INTELIGENCE	SEBEUVĚDOMĚNÍ	SEBEREGULACE	SEBEMOTIVACE	EMPATIE	SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	ŽIVOTNÍ STABILITA	RODINA	PŘÁTELÉ	PRÁCE	ZÁKLADNA	BUDOUCNOST	DUCHOVNO
SUMA	6,9	6,9	6,6	6,7	7,1	7,1	6,9	7,0	6,9	6,7	7,1	7,2	6,7
1	6,9	7,1	6,6	6,7	7,0	7,1	7,0	7,1	7,0	6,7	7,2	7,4	7,0
2	6,6	6,7	6,4	6,6	6,9	6,7	6,7	6,8	6,6	6,4	6,9	6,9	6,5
3	6,6	6,6	6,2	6,4	6,9	6,9	6,7	6,8	6,7	6,3	6,9	6,9	6,7
4	6,9	6,9	6,7	6,6	7,2	7,1	7,0	7,0	6,8	6,9	7,3	7,3	6,7
5	6,8	6,8	6,4	6,6	7,1	7,0	6,8	6,9	6,8	6,7	7,0	7,1	6,3
6	7,0	7,2	6,6	6,9	7,3	7,2	7,1	7,2	7,1	6,8	7,1	7,4	6,8
7	7,1	7,1	7,0	6,9	7,2	7,2	7,1	7,2	7,2	6,9	7,2	7,2	6,9
8	7,1	7,1	7,0	6,9	7,2	7,1	7,1	7,2	7,1	6,9	7,2	7,1	7,0



JÁ UČITEL

vzdělávací agentura

počet respondentů: 24

číslo akce: 0020

DOTAZNÍK OSR

Výstup pro ředitele - VZOR

15.12.2022

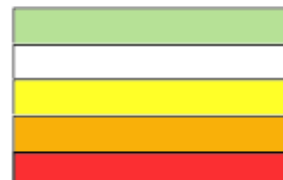
vertikální dělení

EMOČNÍ KOEFICIENT	6,9
SEBEUVĚDOMĚNÍ	7,1
SEBEREGULACE	6,6
SEBEMOTIVACE	6,7
EMPATIE	7,0
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	7,1

horizontální dělení

ŽIVOTNÍ STABILITA	7,0
RODINA	7,1
PŘÁTELÉ	7,0
PRÁCE	6,7
ZÁKLADNA	7,2
BUDOUCNOST	7,4
DUCHOVNO	7,0

hodnocení:	8,0 - 9,0	výborné
	7,0 - 7,9	vyhovující
	6,0 - 6,9	nevyhovující
	5,0 - 5,9	alarmující
	1,0 - 4,9	nebezpečné



DOTAZNÍK OSR: DATA ŠKOLA

počet respondentů: 24

číslo akce: 0020

Výstup pro ředitele - VZOR

15.12.2022

číslo	PIN	EMOČNÍ INTELIGENCE	SEBEUVĚDOMĚNÍ	SEBEREGULACE	SEBEMOTIVACE	EMPATIE	SOCIÁLNÍ DOVEDNOST	ŽIVOTNÍ STABILITA	RODINA	PŘÁTELE	PRÁCE	ZÁKLADNA	BUDOUCNOST	DUCHOVNO
výborné		1	4	1	2	3	2	3	2	1	1	5	9	2
vyhovující		11	12	8	9	11	13	13	14	12	7	13	10	13
nevyhovující		12	6	11	9	8	9	6	8	11	13	5	3	6
alarmující		0	2	4	4	3	0	2	0	0	3	2	3	2
nebezpečné		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	2
výborné		4%	16	4	8	12	8	12%	8	4	4	20	36	8
vyhovující		44%	48	32	36	44	52	52%	56	48	28	52	40	52
nevyhovující		48%	24	44	36	32	36	24%	32	44	52	20	12	24
alarmující		0%	8	16	16	12	0	8%	0	0	12	8	12	8
nebezpečné		4%	4	4	4	0	4	4%	4	4	4	0	0	8

DOTAZNÍK OSR: DATA ŠKOLA

počet respondentů: 24

číslo akce: 0020

Výstup pro učitele - VZOR

15.12.2022

číslo	PIN	EMOČNÍ INTELIGENCE	SEBEUVĚDOMĚNÍ	SEBEREGULACE	SEBEMOTIVACE	EMPATIE	SOCIÁLNÍ DOVEDNOST	ŽIVOTNÍ STABILITA	RODINA	PŘÁTELE	PRÁCE	ZÁKLADNA	BUDOUCNOST	DUCHOVNO
SUMA		6,9	7,1	6,6	6,7	7,0	7,1	7,0	7,1	7,0	6,7	7,2	7,4	7,0
1	2266	8,1	8,2	7,8	8,1	8,0	8,5	8,1	8,0	8,1	8,2	7,7	8,9	7,3
2	9978	7,5	7,7	7,0	6,9	8,0	7,9	7,8	7,7	7,5	7,3	7,8	8,8	7,8
3	A969	7,1	7,2	7,0	6,8	6,6	7,7	7,2	6,8	7,1	7,3	7,1	7,1	7,9
4	2030	7,0	7,1	6,4	6,7	7,1	7,6	6,8	7,4	7,3	6,2	7,0	6,9	6,2
5	0914	6,8	7,5	6,4	5,9	7,4	7,0	7,2	7,0	6,7	6,7	7,1	8,2	7,4
6	1020	6,3	5,9	6,1	6,0	6,3	7,4	6,1	7,0	6,5	5,4	5,8	6,6	4,9
7	2012	7,7	8,4	7,7	7,2	7,8	7,4	7,7	7,7	7,7	7,7	7,3	8,2	7,4
8	4849	6,4	6,7	5,8	6,2	6,6	6,9	6,6	6,5	6,4	6,4	6,7	6,2	7,4
9	D8D1	6,8	7,2	6,7	6,5	6,9	6,9	7,1	7,1	6,5	6,9	7,1	7,3	7,7
10	KJ23	7,3	8,0	6,3	7,2	7,5	7,8	7,2	7,3	7,6	7,1	6,8	7,7	6,4
11	M001	7,9	8,0	8,3	7,0	8,1	8,0	7,9	8,4	7,8	7,6	8,0	8,1	7,7
12	2312	7,3	7,4	6,4	7,6	7,5	7,4	7,3	7,5	7,5	6,8	7,7	7,5	6,8
13	1234	7,3	7,5	6,7	8,2	7,5	6,6	7,9	7,3	7,9	6,7	8,1	8,3	9,0
14	6512	7,6	7,9	7,0	7,5	8,0	7,9	8,0	7,9	7,9	7,1	8,5	8,0	8,6
15	1607	6,4	7,2	6,3	5,7	6,2	6,8	6,9	6,4	6,5	6,3	6,9	8,1	7,1
16	3213	6,5	6,1	5,6	6,6	7,2	6,9	6,7	6,9	6,8	5,8	7,5	7,2	5,9
17	OS17	6,1	6,0	6,8	5,8	5,8	6,3	6,6	6,5	6,0	5,9	7,7	7,1	6,2
18	5550	7,4	7,3	7,3	7,0	7,5	7,5	7,3	7,4	7,3	7,3	7,1	7,8	6,7
19	9796	7,0	6,2	7,5	7,2	6,7	7,6	7,3	7,6	6,8	6,7	8,1	7,7	7,1
20	S878	6,4	6,8	5,5	6,0	6,9	6,7	6,8	6,0	6,1	6,9	7,2	7,2	7,2
21	12AB	4,5	4,7	4,3	4,7	5,4	3,4	4,6	4,5	4,3	4,7	5,1	5,0	4,2
22	2603	6,8	7,4	6,1	7,1	6,5	7,0	6,9	7,2	6,7	6,6	6,8	7,5	6,4
23	1011	6,7	7,0	6,1	6,8	7,3	6,3	6,8	6,7	7,0	6,5	7,5	5,8	7,3
24	xxx1	6,1	6,0	6,0	6,2	5,9	6,6	6,0	6,1	6,1	6,2	6,5	5,5	5,6



JÁ UČITEL

vzdělávací agentura

číslo dotazníku: 0029

DOTAZNÍK OSR

Výstup pro učitele - VZOR

24.01.2023

A54P

vertikální dělení

EMOČNÍ KOEFICIENT	7,7
SEBEUVĚDOMĚNÍ	8,0
SEBEREGULACE	7,3
SEBEMOTIVACE	7,8
EMPATIE	7,6
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	8,0

horizontální dělení

ŽIVOTNÍ STABILITA	7,6
RODINA	7,6
PŘÁTELE	7,7
PRÁCE	7,9
ZÁKLADNA	7,3
BUDOUCNOST	8,0
DUCHOVNO	7,1

hodnocení:

8,0 - 9,0 výborné
 7,0 - 7,9 vyhovující
 6,0 - 6,9 nevyhovující
 5,0 - 5,9 alarmující
 1,0 - 4,9 nebezpečné

