

# Edukácia

---

Vedecko - odborný časopis



**Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach**  
**Ročník 6, číslo 1, 2023. ISSN 1339-8725**  
**DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2023-1-0>**

## Profil časopisu Edukácia

Vedecko-odborný recenzovaný časopis *Edukácia* je zameraný na problematiku vzdelávania a výchovy v oblasti základného, stredného a vysokého školstva. Zreť kladie na súčasný stav a perspektívy edukačnej praxe, aktuálne aspekty pregraduálnej prípravy učiteľov, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, ako aj pedagogické a psychologické aspekty výchovy v základných výchovných inštitúciách z pohľadu širokej pedagogickej verejnosti. Je určený vedeckým pracovníkom, mladým vysokoškolským učiteľom, doktorandom, ako aj odborným a pedagogickým pracovníkom s cieľom prezentovať trendy v edukácii a vyvolať diskusiu k aktuálnym otázkam prezentovaných oblastí výchovy a vzdelávania.

## Ciele vedecko-odborného časopisu Edukácia

- prezentovať súčasné postavenie a funkciu pedagóga v edukačnej praxi a jeho perspektívy,
- prezentovať aktuálne otázky vzdelávania a výchovy z pohľadu učiteľov, sociálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov a psychologov,
- prezentovať inovácie v edukačnej praxi; analyzovať stav a problémy prepájania teórie a praxe výchovy a vzdelávania vo vzťahu k moderným vyučovacím koncepciám,
- prezentovať aktuálne trendy v pregraduálnej príprave pedagógov,
- prezentovať výsledky empirických výskumov z oblasti pedagogiky, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a psychológie v prostredí rodiny, školy a mimoškolských výchovných inštitúcií.

**ISSN 1339-8725**

**DOI:** <https://doi.org/10.33542/EDU2023-1-0>

**Periodicita:** dvakrát ročne v elektronickej podobe

**Evidečné číslo:** EV222/23/EPP

## Výkonný redaktor

**Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

## Redakčná rada

**Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok, Slovensko

**Prof. PaedDr. Jarmila HONZÍKOVÁ, Ph.D.**

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň, Česko

**Prof. UAM dr hab. Michał JARNECKI**

Fakulta pedagogická a výtvarných umení, Univerzita Adama Mickiewicza v Poznani, Kalisz, Poľsko

**Prof. Koval PETRO, DrSc.**

Prykarpatska Národná univerzita Vasyla Stefanyka, Ivano-Frankivsk, Ukrajina

**Prof. Sergii D. RUDYSHYN, DrSc.**

Glukhivska Národná pedagogická univerzita Alexandra Dovzhenka, Hlukhiv, Ukrajina

**Prof. Volodymyr STAROSTA, DrSc.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Doc. PhDr. Mário DULOVICS, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

**Doc. PhDr. Denisa LABISCHOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava, Česko

**Doc. PaedDr. Lenka ROVŇANOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

**PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov, Slovensko

**PaedDr. Michal NOVOCKÝ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Ugrai JÁNOS, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita v Miškolci, Miškolc, Maďarsko

**Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Recenzenti**

Prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Prof. PaedDr. Dana HANESOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Prof. PaedDr. Lenka PASTERŇÁKOVÁ, PhD., MBA (PU Prešov)

Prof. PhDr. Erich PETLÁK, CSc. (KU Ružomberok)

Doc. PaedDr. Silvia BARNOVÁ, PhD., MBA (DTI Dubnica nad Váhom)

Doc. PaedDr. Jana HANULIAKOVÁ, PhD. (DTI Dubnica nad Váhom)

Doc. PhDr. Petra JEDLIČKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PhDr. PaedDr. Martina KOSTURKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. PhDr. Július MATULČÍK, CSc. (UK Bratislava)

Doc. Mgr. Lívia NEMCOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

Doc. RNDr. Janka RAGANOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Lenka ROVŇANOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. Mgr. Zlatica ZACHAROVÁ, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Simona DULOVICS SÁMELOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Erika NOVOTNÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Tímea ŠEBEN ZAŤKOVÁ, PhD. (UCM Trnava)

PhDr. Slavomíra BELLOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

PhDr. Nikoleta IZDENCZYOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PhDr. Gabriela SIVÁKOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

Mgr. Michaela BERAN SLÁDKAYOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Mgr. Karina ZOŠÁKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Text neprešiel jazykovou úpravou. Za údaje a prípadné chyby v jednotlivých príspevkoch sú zodpovední ich autori.

**Kontakt**

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Moyzesova 9, 040 01 Košice

**Tel.** 055/234 7172

**Email:** [casopisedukacia@gmail.com](mailto:casopisedukacia@gmail.com)

**Vydavateľ:**

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Vydavateľstvo ŠafárikPress

## OBSAH

<b>Bernátová, G.:</b> CVIČNÝ UČITEĽ V POZÍCII MENTORA .....	7
<b>Burcl, P.:</b> MODERNITA UČITEĽA ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLY V SLOVENSKOM VZDELÁVACOM SYSTÉME .....	12
<b>Daněk, A.:</b> NAPLŇOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB VYCHOVATELŮ V SOUČASNÝCH DĚTSKÝCH DOMOVECH .....	18
<b>Gejdošová, B. - Velmovská, K.:</b> VPLYV SPÄTNEJ VÄZBY NA FORMULÁCIU VYUČOVACÍCH CIEĽOV BUDÚCICH UČITEĽOV FYZIKY .....	24
<b>Némethová, V. - Ciceková, J.:</b> ONLINE VZDELÁVANIE POČAS PANDÉMIE COVID-19 OČAMI ŽIAKOV GYMNÁZIÍ .....	34
<b>Novocký, M. - Kollárová, S.:</b> NOVÝ POHĽAD NA VÝCHOVNÉ ŠTÝLY VYCHOVÁVATEĽOV – KONŠTRUKTOVÁ VALIDÁCIA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA MAPUJÚCEHO ŠTÝLY EDUKAČNEJ PRÁCE VYCHOVÁVATEĽOV V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ .....	47
<b>Ostradický, P. - Kostrub, D.:</b> ODKRÝVANIE DIDAKTICKEJ REALITY UČITEĽOM – NEDELITEĽNOSŤ DIDAKTICKEJ TEÓRIE A PRAXE .....	63
<b>Šuťáková, V. - Ištvan, I.:</b> PRÍPRAVA A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV DRUHOŠANCOVÉHO VZDELÁVANIA .....	72
<b>Tóthová, M.:</b> DÔVERA A STAROSTLIVOSŤ VO VZDELÁVACEJ PRAXI .....	83
<b>Vangorová, M.:</b> MENTORING – NETWORKINGOVÝ PROJEKT S ESENCIOU ĽUDSKOSTI .....	93
<b>Verešová, M.:</b> MOTIVÁCIA K VOĽBE UČITEĽSKÉHO POVOLANIA U UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V ŠKOLSKEJ PRAXI .....	101

# CVIČNÝ UČITEĽ V POZÍCII MENTORA

## TRAINING TEACHER IN THE POSITION OF MENTOR

**Gabriela Bernátová**

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The goal of our article is to describe the role and work of a trainee teacher in the position of a mentor and at the same time point out the possibility of replacing the term trainee teacher with the term mentor. In the beginning, we will focus on the definition of the term mentor and mentoring and also on their connection with the work of a trainee teacher. We will also briefly focus on the qualities that a mentor should have and also on mentoring in school practice. In the end, we will also briefly mention the problems related to the practice of students at training schools.

### **Key words:**

training teacher, mentor, mentoring in school practice

### **Úvod**

Neodmysliteľnou súčasťou vzdelávania budúcich učiteľov na vysokých školách, a teda praxe študentov učiteľstva, sú tzv. cviční učitelia. Vzhľadom na jednu z ich najdôležitejších úloh – pomôcť pri príprave študentov učiteľstva do reálnej školskej praxe – je ich funkcia mimoriadne dôležitá, aj keď možno často nedostatočne oceňovaná, a to jednak v súvislosti s ich finančným ohodnotením, ale aj v súvislosti s ich spoločenským uznaním. To je však problém, ktorý sa netýka len cvičných učiteľov. Keďže cvičný učiteľ vedie študentov učiteľstva počas ich pedagogickej praxe, usmerňuje ich pri príprave na vyučovanie a pomáha im pri riešení prípadných problémov, môžeme ho nazývať aj mentorom. Ide o terminologické označenie, ktoré možno v našich končinách v súvislosti s cvičnými učiteľmi nie je veľmi zaužívané, avšak vzhľadom na charakter ich práce pomerne výstižné.

V našom krátkom článku sa pokúsime priniest pohľad jednak na rolu a úlohy cvičného učiteľa pri príprave budúcich pedagógov, ale taktiež si priblížime terminologické uchopenie pojmov cvičný učiteľ a mentor.

### **Vymedzenie pojmov**

V *Slovníku súčasného slovenského jazyka* (2015) nájdeme ako prvú definíciu pojmu mentor definíciu s negatívnymi konotáciami – ten „kto mentoruje, často a obyč. nevhodne poučá a napomína, mravokárca.“ (Avramová, Balážová, Hašanová et al. 2015). Toto pejoratívne vysvetlenie termínu mentor teda nekorešponduje s ponímaním cvičného učiteľa ako mentora a do istej miery možno vysvetľuje, prečo u nás termín mentor v súvislosti s cvičným učiteľom nie je zaužívaný. Druhá definícia v *Slovníku súčasného slovenského jazyka* – „kto osobne niekoho vedie, zaučá v nejakom odbore, učiteľ, školiteľ.“ (tamže) – je už v súvislosti s ponímaním mentora ako cvičného učiteľa relevantnejšia, dokonca sa tu priamo spomína termín učiteľ a školiteľ. V *Slovníku cudzích slov* (2005) je mentor definovaný ako ten, „kto mentoruje, mravokárca“, resp. ten, „kto osobne niekoho vedie, zaučá v nejakom odbore.“ (Petráčková, Kraus et al. 2005). V *Synonymickom slovníku slovenčiny* (2004) pod

definíciou termínu mentor nájdeme vysvetlenie: „kto rád, často a najmä nevhodne poučá iných • poučovateľ.“ (Anettová, Hrubaničová, Michalus et al. 2004). Opäť tu teda máme prítomnú definíciu s negatívnymi konotáciami. Vysvetlenia tohto termínu sa teda rôznia. V slovníkoch nájdeme jednak pejoratívne vymedzenia pojmu mentor, ale aj definície s pozitívnymi konotáciami, ktoré pomerne dobre vystihujú charakter práce a úlohy cvičného učiteľa. Zohľadňujúc vyššie spomínané významy termínu mentor, odhliadnuc od tých negatívnych, môžeme konštatovať, že tento pojem je v súvislosti s prácou pedagóga, ktorý vedie študenta učiteľstva počas jeho praxe, veľmi vhodný, ba možno výstižnejší ako pojem cvičný učiteľ.

Podľa Nešpora a Lukáša (2004, s. 43) z Katedry českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci sa s pojmom mentor v súvislosti s označením cvičného učiteľa môžeme primárne stretnúť v anglicky hovoriacich krajinách. Vo svojej štúdii *FAKULTNÍ UČITEL - MENTOR* chápu cvičného učiteľa „ako toho, kto sa podieľa menšou mierou na praxi študenta (...)“, pričom mentor je podľa nich špecialista, „ktorý dlhodobo vedie prax študentov v škole, venuje sa profesionálnemu rozvoju kandidáta a je na túto prácu odborne pripravený.“ V tejto štúdii teda môžeme pozorovať isté významové rozdiely medzi pojmom mentor a pojmom cvičný učiteľ. „ktorý dlhodobo vedie prax študentov v škole, venuje sa profesionálnemu rozvoju kandidáta a je na túto prácu odborne pripravený.“

Podľa Feliciano-Michaela Führera a Colina Cramera možno pod mentoringom v školskej praxi rozumieť dlhodobý dyadický pracovný vzťah medzi skúseným mentorom, resp. mentorkou, a perspektívnym učiteľom. Cieľom tohto pracovného vzťahu je uvedenie perspektívneho učiteľa do profesie a zároveň podpora a rozvoj jeho osobných a profesionálnych vlastností. Pod mentorom sa v tomto prípade rozumie pedagóg, ktorý je poverený vzdelávaním budúcich učiteľov (Führer – Cramer, 2020).

Pluralita vyššie uvedených významov slova mentor dokazuje, že jednoznačné a presné vymedzenie tohto pojmu, aj v súvislosti tohto termínu so školskou praxou, môže byť problematické. Vysvetlenie tohto pojmu tiež komplikuje nejednoznačne vymedzený vzťah medzi mentoringom a inými koncepciami, ako napr. koučing, poradenstvo, supervízia či kurz (Stöger & Ziegler, 2012; Ziegler, 2009; in: Führer & Cramer, 2020).

Kvality, ktoré by mal mať mentor:

- „Je múdry a dôveryhodný radca
- Má zodpovedajúcu skúsenosť
- Sám bol niekedy v pozícii mentorovaného
- Jedná ako diskretný sprievodca
- Podporuje profesijný rozvoj.“ (Guest, 2000; in: Duschinská, 2010, s. 8).
- Mentor by mal byť dôveryhodným poradcom, priateľom, učiteľom a múdрым radcom (Shea, 1997; in: Duschinská, 2010, s. 8).

## **Mentoring v školskej praxi**

Podľa Johnsona (2008) môžeme pod mentoringom rozumieť pomoc začínajúcim učiteľom. Ciele, ktoré by mal začínajúci učiteľ pomocou mentora dosiahnuť, definuje prostredníctvom nasledujúcich atribútov:

### **- Kompetencia**

Ide o dosiahnutie vynikajúcich vedomostí a zručností a zároveň o schopnosť ich aplikácie vo vyučovacom procese.



### - Sebadôvera

Ide o vieru v seba samého, vieru vo svoje vlastné schopnosti, vo svoju vlastnú zodpovednosť a sebakontrolu.

### - Sebariadenie

Pod sebariadením rozumie nadobudnutie istoty a tiež zodpovednosť za svoj osobnostný, kariérny a profesionálny rozvoj.

### - Profesionalizmus

Pri profesionalizme ide o vytvorenie si vlastnej predstavy o svojej profesii – o zodpovednosti a etike v nej (In: Lazarová, 2010).

Začínajúcemu učiteľovi mentor poskytuje jednak základné informácie o vyučovaní, vyučovacom procese a žiakoch, ale tiež informácie o učebných plánoch, témach školskej politiky a tiež o štandardoch vzťahu s verejnosťou. Mentor by mal byť pripravený odpovedať na otázky jeho zverenca rôzneho charakteru týkajúce sa profesie pedagóga (Leshem, 2008; in: Lazarová, 2010). „Cieľom mentorskej spolupráce je teda rozvoj vedomostí a zručností, posilnenie profesionálnych kompetencií, ale aj nadobudnutie sebavedomia, emočnej pohody a rozvoj školskej klímy.“ (Lazarová, 2010, s. 63).

## Prax na školách a cviční učitelia – mentori

Termín cvičný učiteľ je síce na rozdiel od termínu mentor zaužívaný, avšak nie legislatívne ukotvený. „Tí, ktorí vykonávajú činnosti, ktoré sú spojené s vedením študentov na praxi, môžu byť považovaní podľa zákona 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov za cvičného pedagogického zamestnanca – špecialistu.“ (Osvaldová, 2016, s. 87)

Podľa Zuzany Osvaldovej sú študenti učiteľstva na praxi, ale rovnako aj vedúci praxí, konfrontovaní s problémami a omylmi práce cvičných učiteľov. Samozrejme, túto skutočnosť nemôžeme paušalizovať – netýka sa práce všetkých cvičných učiteľov. Situáciu v súvislosti s praxou študentov na základných alebo stredných školách často komplikuje nemožnosť fakúlt vyberať si cvičné školy – „školy v mnohých prípadoch posielajú svojich študentov na pedagogickú prax do škôl a k učiteľom s rôznou kvalitou. Zo skúseností vieme, že často ide o školy a učiteľov, ktorí „zoberú“ študentov na prax.“ (tamže, s. 89).

Ako konštatujú Nešpor a Lukáš, prax študentov učiteľstva na školách, ktorú vedú pedagógovia, môže byť pocitovaná ako menej dôležitá súčasť ich štúdia. Dôvodom tohto problému môžu byť jednak absentujúce nástroje k mentoringu a hodnoteniu študentov, ale aj nedostatočná spolupráca medzi cvičnými školami a univerzitami. „(...), a navyše sa jeho rola a jej obsah traduje zotrvačnosťou bez zakotvenia v školskom zákone či v zamýšľanom kariérnom systéme.“ (Nešpor – Lukáč, 2004, s. 43).

Problémom je taktiež absentujúce systematické vzdelávanie mentorov. Nešpor a Lukáš navrhujú zriadenie mentorského špecializačného štúdia, ktoré by cvičným učiteľom, mentorom, mohlo byť nápomocné pri vedení študentov na praxi. Rovnako by bolo vhodné priradiť cvičnému učiteľovi, mentorovi, status externého spolupracovníka univerzity, čím by sa zároveň zvýšil jeho status pri príprave budúcich učiteľov (Nešpor – Lukáč, 2004). Nesmieme však zabudnúť na semináre či rôzne stretnutia pre cvičných učiteľov organizované fakultami, ktoré sú súčasťou ďalšieho vzdelávania učiteľov. Cviční učitelia sa vďaka súčasnému systému kontinuálneho vzdelávania učiteľov v SR tiež môžu vzdelávať v akreditovaných študijných programoch (Osvaldová, 2016). „Prostredníctvom vzdelávacieho programu sa mali cviční učitelia nielen oboznámiť so spôsobom prípravy študentov, ale tiež obohatiť svoje vlastné vedomosti, predstaviť im

nové pedagogické a psychologické myšlienky a v neposlednom rade umožniť výmenu skúseností so svojimi kolegami.“ (Čapek s. 32 – 33, 2002; in: Osvaldová, 2016).

## Záver

Práca cvičného učiteľa je komplexná činnosť, ktorá si vyžaduje výnimočné osobnostné a taktiež profesionálne kvality. Ako sme už spomenuli, cvičný učiteľ má za úlohou viesť študenta učiteľstva a zároveň potencionálneho učiteľa celou pedagogickou praxou, usmerňovať ho, byť mu oporou a pomáhať mu pri problémoch, ktoré sa môžu na praxi vyskytnúť. Samozrejme, nesmieme zabudnúť na fakt, že medzi študentmi učiteľstva a cvičnými učiteľmi, mentormi, ide o recipročný vzťah – od študentov učiteľstva sa taktiež vyžaduje veľmi dobrá a dôsledná príprava na vyučovacie hodiny a záujem o získavanie nových poznatkov v súvislosti s vyučovaním. V našom článku sme načrtli niektoré problémy, ktoré sa týkajú praxe študentov na školách. Tieto problémy a omyly súvisiace s pedagogickou praxou však nemôžeme pripisovať len cvičným učiteľom. Nedostatočné finančné ohodnotenie, nejednoznačnosť a nesystematickosť vo vzdelávaní cvičných učiteľov a taktiež nízky spoločenský status učiteľov všeobecne môže byť taktiež prameňom problémov súvisiacich s prácou cvičných učiteľov. V tejto súvislosti sa nám núka spomenúť už spomínaný pojem mentor. Komplexnosť tohto pojmu, jeho aktuálny a „moderný“ charakter a status svedčia o veľmi dobrých predpokladoch k nahradeniu zaužívaného pojmu cvičný učiteľ inovatívnejším pojmom mentor. Práve v súvislosti s potrebnými zmenami pri práci a vzdelávaní cvičných učiteľov by mohlo nahradenie pojmu cvičný učiteľ pojmom mentor pomôcť k zvýšeniu statusu súčasných cvičných učiteľov a taktiež by, podľa nášho názoru, lepšie a výstižnejšie vyjadrovalo charakter ich práce.

## PodĎakovanie

Príspevok je výstupom riešenia projektu VVGS-2022-2386 Mentoring študenta učiteľstva cvičným učiteľom.

## Literatúra

Anettová, A. & Hrubaničová, I. et. Al. (2004). *Synonymický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda. 998 s. ISBN 80-224-0801-8. Dostupné na <https://slovník.juls.savba.sk/?w=mentor+&s=exact&c=r1f9&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sss&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=berňolak&d=nounb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>

Avramová, M. & Balážová, L. & Hašanová, J. et al. (2015). *Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 1100 s. ISBN 978-80-224-1485-2. Dostupné na <https://slovník.juls.savba.sk/?w=mentor+&s=exact&c=r1f9&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sss&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=berňolak&d=nounb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>

Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procese stávaní sa učiteľom. Dizertačná práca*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovej univerzity. 95 s. Dostupné na <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/34906/140003918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Führer, F. M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, eds., *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (s. 748 – 755). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Dostupné na

---

<https://www.researchgate.net/publication/344876025> Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Führer, F. M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In G. Hagenauer & D. Raufelder, eds. *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrerinnenbildung* (s. 113 – 126). Münster: Waxmann. Dostupné na <https://www.researchgate.net/publication/346624436> Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ein Überblick zu Definitionen Konzeptionen und Forschungsbefunden

Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. In *Pedagogika*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. 60(3-4), 254 – 264. Dostupné na [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_06\\_Mentoring\\_59\\_69.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69.pdf)

Nešpor, M. & Lukáš, V. (2004). Fakultní učitel – mentor. *e-Pedagogium*, 4(4), 42-49. Dostupné na <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/04/06.pdf>

Osvaldová, Z. (2016). Cvičný učiteľ v súčasnej škole – role, povinnosti, vzdelávanie. In *Prosopon. Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne* (s. 87 – 97). Varšava: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum.

Petráčková, V. & Kraus, J.et. al. (2005). *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. 1054 s. ISBN 80-10-00381-6. Dostupné na <https://slovník.juls.savba.sk/?w=mentor+&s=exact&c=r1f9&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sssj&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=berolak&d=noundb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>

## Adresa autora

### Mgr. Gabriela Bernátová

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

[gabriela.bernatova@student.upjs.sk](mailto:gabriela.bernatova@student.upjs.sk)

# MODERNITA UČITEĽA ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLY V SLOVENSKOM VZDELÁVACOM SYSTÉME

## THE MODERNITY OF A PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHER IN THE SLOVAK EDUCATIONAL SYSTEM

**Pavol Burcl**

Katedra anglického jazyka a kultúry, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

### **Abstract:**

The author deals with the concept of formability of primary and secondary school teachers' personal integrity and professional competences within the Slovak educational system. The questions are: to what extent the teachers are formable or changeable, how far they can go in innovations, how original and free they are in their choice of methodology, and what additional values they are able to bring to the teaching-learning process.

### **Key words:**

modernity, teacher, the Slovak educational system, changeability, formability, innovations, learner-centred approach

### **Úvod**

Vedomosti alebo kreativita? Etatizmus alebo pragmatický individualizmus v prístupe ku kariére? Na modernitu učiteľa môžeme nahliadať z rôznych uhlov pohľadu. Buď budeme zdôrazňovať trendovosť, a teda schopnosť reagovať a rozhodnúť sa pre aktuálne platný a benefičný prvok, alebo oceníme pragmatický individualistický autonómny prístup učiteľa. Ak sa bavíme o učiteľoch základných a stredných škôl, je to v princípe zásadná otázka. Spoločenská objednávka po kvalitnej príprave žiakov a študentov je kľúčovým determinantom vzdelávania a priamo podmieňuje profesijnú odbornú stránku vzdelávania.

V uvedenom príspevku sa budeme zaoberať objektívnymi aj subjektívnymi faktormi, ktoré ovplyvňujú schopnosť byť progresívny ako učiteľ – môžeme hovoriť o potenciáli modernity učiteľa. Analyzované detaily sa týkajú učiteľov všetkých školských predmetov.

### **Do akej miery sú učitelia formovateľní alebo zmeniteľní?**

Modernita ako terminus technicus nesie príznak zmeny. Keby sme sa pohybovali striktno v medziach Baumanovej (2002, s. 95) „tekutej modernity“, kde hlavnou jej vlastnosťou je ľahkosť a mobilita, dostali by sme sa k symptómom súčasnosti – čo sú flexibilita, pohyb a neistota. Neistota sa dokonca stáva mocnou individualizačnou silou (ibid, s.236).

Pri hľadaní odpovedí na hore uvedenú otázku si musíme porovnať obidve požiadavky. Aj keď znejú synonymicky, nie je to celkom tak. Zmeniteľnosť nesie v sebe určitý prvok definitívy – zmeny z jedného statusu quo na iný, napr. pasivita vs. aktivita, formálnosť vs. neformálnosť, tradicionalizmus vs. alternativizmus. Z toho dôvodu bude príznačnejšie pracovať s termínom „formovateľnosť, resp. tvarovateľnosť učiteľa“.

Môžeme učiteľa chápať ako tvarovateľnú hmotu, ktorú je možné podľa potreby a času modelovať a adaptovať, a preto nesie príznak dočasnosti. V tomto zmysle považujeme „formovateľnosť učiteľa“ za de facto synonymum „modernity“. „Inovovať“ chápeme skôr ako modernizáciu – prinášanie nových impulzov a elementov. V praxi totiž nie vždy v prípade zmeny siahame po nových prvkoch.

V praxi vieme, že napriek určitým generálnym nemenným princípom vzdelávania (napr. humanizmus, solidarita, rešpekt, inkluzívnosť) sme nútení byť flexibilní a adaptabilní – prispôsobovať sa konkrétnym situáciám a problémom, ktoré sa prirodzene vyskytnú bez ohľadu na naše pôvodné zámery a ciele. Sú to určité výchyľky, no napriek tomu nemôžeme priradovať slovu flexibilita (v zmysle hľadanie konkrétneho riešenia dočasne zmenenej situácie) negatívnu konotáciu. Práve naopak. Je nositeľom hľadania riešenia, hľadanie ciest k odpovediam na otázky. Preto je flexibilita ako schopnosť prispôbiť sa veľmi dôležitou vlastnosťou učiteľa, a teda priamo ovplyvňuje to, či je učiteľ formovateľný. Formovateľnosť učiteľov je ovplyvnená vnútorne i zvonka. Závisí od toho, ako ste prístupní k zmenám. Mladší učitelia znášajú zmeny ľahšie:

- Jedným z poľahčujúcich faktorov je nezaťaženosť stereotypmi – absencia neproduktívnej rutiny až symptómu vyhorenia, resp. morálno-etických defektov správania – vyššia tendencia dodržiavania *etického kódexu profesie pedagóg*, vid' Kasáčová (2004, s.13).
- Ďalej spomenieme napr. vek, zdravotný stav, úroveň vnútornej motivácie a ochota zlepšovať sa, vzdelávať sa.
- Zvonku to je najmä vyššia mobilita (ich slabšia lokálna naviazanosť v zmysle menších alebo neexistujúcich rodinných záväzkov – najmä u čerstvých absolventov VŠ).
- Snaha etablovať sa a orientácia na kariérny rast spojený s vyšším finančným ohodnotením a spoločenským ocenením, dostupnosť ďalšieho vzdelávania, atď. Stabilizačné prvky sú kľúčové pri ovplyvňovaní prístupnosti k zmenám.
- Ďalším špecifickým faktorom môže byť kvalifikovanosť a odbornosť učiteľov. Podľa Pavlova (2014, s.17): „*Kvalifikovaní pre pedagogickú činnosť sú tí, ktorí v zmysle platnej legislatívy získali potrebný stupeň vzdelania (úplné stredné odborné vzdelanie, bakalársky, magisterský stupeň vysokoškolského štúdia) pre príslušný stupeň školy (materskej, základnej, strednej). Štatistiky UIPŠ dokumentujú takmer 100 % kvalifikovanosť na našich školách. Vážnejším problémom sa však stáva odbornosť výučby. Odborná výučba je realizovaná učiteľkou a učiteľom, ktorý spĺňajú nielen požiadavky stupňa svojho vzdelania, ale aj odbornosti, lebo vyučujú učebné predmety aprobácie (študijný odbor), ktoré absolvovali v rámci učiteľskej prípravy.*“ (Pozn.: UIPŠ = Ústav informácií a prognóz školstva). Učiteľ s 20 ročnou praxou môže chápať učenie iných predmetov než je jeho aprobácia ako dehonestáciu svojej odbornosti a dlhoročných skúseností, na rozdiel od mladšieho kolegu.
- Správne proaktívne nastavená legislatíva a podmienky na prácu v školstve môžu pomôcť stimulovať mladé kádre natoľko, že neodchádzajú do komerčnej sféry, napr. *Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030* (MINEDU).
- Profesionálny sebarozvoj učiteľstva (Pavlov a Krystoň, 2020, s.36) je „*celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesionálnych kompetencií a celkového potenciálu pre pedagogickú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála.*“ V podstate hovoríme o osobnej integrite učiteľa.

Pri chápaní formovateľnosti učiteľa je dôležitým faktorom konkrétne podnetné pracovné prostredie školy a školský systém, ktoré dokážu pomáhať formovať začínajúceho učiteľa. Ich atraktivita a lukratívnosť zásadným spôsobom ovplyvňuje preferencie voľby povolania učiteľa. V kontradikcii k uvedenému dávame do pozornosti Záverečnú správu Revízie výdavkov na vzdelávanie roku 2017 (MF SR a MŠVVaŠ SR, s.6) , kde sa konštatuje: „Slovenské školstvo dosahuje podpriemerné a v ostatných rokoch zhoršujúce sa výsledky oproti najvyspelejším krajinám.“ V dokumente (ibid., s.32) sa ďalej konštatuje:“ *Profesijný rozvoj učiteľov dostatočne nezodpovedá rozvojovým potrebám učiteľov a škôl.*“ V detailnejšom spracovaní ide najmä o nedostatok vhodnej ponuky ďalšieho vzdelávania a nízku úroveň plátov, najmä mladých učiteľov, a tiež nedostatočné zohľadňovanie výkonu a kvality pri odmeňovaní.

### **Ako ďaleko môžu učители zájsť v inováciách?**

V slovenskom vzdelávacom systéme neexistuje jednotná definícia pre termín „inovácia“. Z viacerých možností sme vybrali: „*Inovácie vo vzdelávaní predstavujú nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia, ktoré sú zamerané najmä na obsah a organizáciu škôl, vzdelávanie, hodnotenie žiakov, klímu školy priaznivú smerom k žiakom a verejnosti, vrátane uplatňovania nových technológií vo vzdelávaní. Rôzne inovácie realizujú štandardné – klasické školy aj alternatívne školy.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 85) Vo všeobecnosti chápeme, že inovácie by mali priniesť novú kvalitu a nemali by byť samoúčelné.

Podľa Bagalovej (2011, s.35), je pre úspešné implementovanie pedagogických inovácií v triedach na základe výskumných výsledkov potrebné:

- vypracovať a prijať systém podpory pedagogických inovácií, sústavného procesu obnovy, rozvíjania, zavádzania úspešných pedagogických inovácií v pedagogickej praxi a ich udržateľnosti aj po ukončení režimu overovania, zosúladiť relevantnú legislatívu;
- využiť skúsenosti z inovačných tried učiteľov, najmä tých, ktorí prichádzajú s inováciami alebo implementujú prvky experimentálne overených edukačných programov a inovačné metódy;
- zabezpečiť platformu pre výmenu skúseností, pre implementáciu overených inovácií;
- sprístupniť učiteľom metodiku pedagogických inovácií, na základe zovšeobecnenia existujúcich skúseností a príslušné zdroje (napr. portál).

Inovačný potenciál učiteľa je možné posudzovať z viacerých uhlov pohľadu. Veľmi dôležité je, či inovácia smeruje k vlastnej kvalitatívnej transformácii učiteľských kompetencií, alebo k žiakom. Taktiež môže sa týkať kurikula, metód práce, foriem, hodnotenia, testovania alebo administratívnej učiteľskej agendy.

Podstatné je, aby mal učiteľ na to priestor zabezpečený systémovou podporou, ktorá by mu garantovala možnosť kedykoľvek inovovať predmetný prvok vzdelávacieho procesu. Protiváhou uvedeného by bola personalizovaná zodpovednosť učiteľa za uvedené procesy.

Na druhej strane, škola má schválený štátny vzdelávací program, a teda učiteľ má do istej miery zviazané ruky. Ako zdôrazňujú Kubovičová a Bodis (n.d.), v škole riaditeľ je ten, kto zodpovedá vo výchovnovzdelávacej oblasti za dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov určených pre školu, ktorú riadi, za vypracovanie a dodržiavanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu, zároveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia.

Konštatujeme, že manipulačný priestor učiteľa môže byť do istej miery subjektívne ovplyvnený aj kvalitou vzťahu riaditeľ-učiteľ. Musíme ale objektívne pripustiť, že riaditeľ má mať záujem na kvalitnom výchovno-vzdelávacom procese svojej školy. V opačnom prípade nebudú plnené výchovno-vzdelávacie ciele, škola bude zaostávať vo výsledkoch v porovnaní s inými školami (na regionálnej alebo celoštátnej úrovni). Avšak akékoľvek inovácie implementované do praxe vo výučbe na škole jednotlivými učiteľmi alebo celým kolektívom musia byť v súlade so školským vzdelávacím programom, teda do neho zapracované.

V rámci určitej kompatibility by bolo užitočné minimalizovať rozdiely medzi verejnými a súkromnými školami, ktoré nie sú tak zásadne programovo limitované a môžu samy pristupovať k inováciám a alternatívnym vzdelávacím stratégiám podľa vlastného uváženia. Uvedené detaily môžu byť a aj často sú zásadnými faktormi v rozhodovaní sa rodičov, na ktorú školu (keďže je umožnený voľný výber školy) zapíšu svoje deti.

### **Aké hodnoty sú učiteľia schopní priniesť?**

Podľa Brestenskej (2021) je nutné vytvoriť novú atmosféru vzdelávania na školách spojenú s prehodnotením vnímania jeho hodnoty pre človeka a spoločnosť. Aby sa vzdelávanie nevnímalo len ako niečo, čo sa nás týka pokým chodíme do školy, alebo ako niečo, čomu sa nedá vyhnúť na ceste k diplomu. K tomu by nám mohla pomôcť napríklad analýza úspešných reformných školských systémov (napríklad v škandinávskych a ázijských krajinách či v Izraeli). Čo sa týka inovácií, dodáva (ibid.): *„Slovo inovácie nedostatočne vystihuje skutočné potreby nášho školstva. To totiž musí prejsť transformáciou vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Tým myslím zložitý a dynamický proces, ktorý potrebuje víziu, koncepciu a dlhodobý kontinuálny realizačný plán s etapami hodnotenia a inovácie. Keďže ide o proces, ktorý sa nedá zrealizovať za jedno vládne funkčné obdobie, je nevyhnutné nájsť pre túto myšlienku celonárodnú zhodu naprieč politickým spektrom a hlavne začať s transformáciou vzdelávania čo najskôr.“*

Slovensko má 1 zásadný problém, t. j. každá politická garnitúra chce robiť reformu. Výsledkom je chaos, dezorganizácia a nekonceptnosť, ktorá prichádza od „zeleného stola“. Každé 4 roky sú uzavretou kapitolou, po ktorej príde niečo nové. Učiteľia sú vždy len v pozícii vykonávateľa a zároveň objektu koncepčných zmien – to sa musí zmeniť. Absentuje základná koncepcia smerovania nášho školstva a identifikácia cieľov, ktoré chceme dosiahnuť. Zimenová (2012) zdôrazňuje, že krajiny, kde sa podarilo presadiť školskú reformu, si najprv stanovili ciele a stratégiu, ako chcú postupovať, a to až na 20 rokov dopredu.

Ako kriticky uvádza Mistrík (2014), Slovensko má problém s víziou školstva. Výchova a vzdelávanie v škole by malo vychádzať z nejakej predstavy o cieľoch, o ideáloch, o normách školy, a tým aj o cieľoch spoločnosti – o tom, kam chceme smerovať, aké deti chceme mať.

Výstižne to zhrnuli Šutáková a Ferencová (2019, s.198): *„Prílišný tlak na výkon a kontrolu mnohokrát oslabuje tvorivé procesy, chuť sa učiť, experimentovať, zavádzať inovácie, prináša strach zo zlyhania, neúspechu. Takto nastavené prostredie školy je skôr bariérou zavádzania zmien a inovácií, ktoré sú však v prostredí slovenských škôl v súčasnosti priam nevyhnutnosťou.“*

Esenciálna zmena je nutná v tom, že učiteľia majú byť nositeľmi zmien, lebo oni sami sú hlavnými prvkami vzdelávacieho procesu spolu so žiakmi. V rámci demokratizácie chodu školy je možný, a do istej miery žiadúci, prenos kompetencií a delegovanie, čo ale nebráni tomu, aby sa pozitívne a kreatívne prejavila aj osobnosť riaditeľa s dobrými manažérskymi schopnosťami a didaktickým backgroundom. V tom je zmysel

participatívneho riadenia školy. Ako dodávajú Šuťáková a Ferencová (ibid.), má to byť prostredie a kultúra školy, ktoré podporujú inovácie a úspešne odpovedajú na požiadavky doby.

Učitelia prinášajú niekoľko hodnôt – najdôležitejšia je osobná integrita učiteľa, ktorá zásadne ovplyvňuje všetko ostatné. Učiteľ by mal byť formatívnym prvkom smerom ku žiakovi. To znamená, berúc do úvahy a uvedomujúc si dôležitosť budovania vzťahu učiteľ-žiak nielen s edukačným, ale aj so socializačným a morálno-etickým rozmerom, učiteľ musí mať súladné to, čo hovorí a čo koná – v zmysle pravidla „Rob, čo kážeš!“, angl. *“Practice what you preach!”* Ako sme spomenuli v predchádzajúcich častiach príspevku, humanizmus, solidarita, rešpekt a inkluzívnosť sú ďalšie hodnoty, na ktorých má byť postavený prístup zameraný na potreby žiaka (angl. *Learner-centred approach*).

### Niekoľko dilem

V úvode príspevku sme načrtli niekoľko dilem. Prvou bola voľba medzi vedomosťami a kreativitou. Veľa učiteľov je orientovaných iba na výkon – je to najjednoduchší prístup. Žiak podá výkon, učiteľ známku hodnotí. Uvedený prístup je už ale prekonaný – je orientovaný len na vedomosti ako výsledný produkt. Môže ukazovať kvalitu, avšak získanú najmä pasívnym prístupom – žiak pasívne prijíma látku od učiteľa. V zmysle aplikácie prístupu smerovaného na potreby žiaka, moderný učiteľ uprednostní kreatívny prístup, čo znamená aktívnu participáciu žiaka, a tým aj vyššiu kvalitu vzdelávacieho procesu.

Druhou bola voľba medzi etatizmom alebo pragmatickým individualizmom v prístupe ku kariére. V minulosti dominantnú úlohu vo všetkých oblastiach života zohrával štát s centralistickým prístupom k riadeniu a riešeniu problémov. Učitelia boli striktné v úlohe štatistov. Z pohľadu dnešných požiadaviek na vzdelávanie a výchovu je zrejmé, že iniciatívu musí prebrať samotný sektor, najmä učitelia. A preto môžeme hovoriť o individuálnom pragmatickom prístupe učiteľov – treba im dať priestor na individuálnu iniciatívu a kreativitu podľa nimi pragmaticky upraveného vzdelávacieho programu.

Treťou bola trendovosť. Dôležité je, aby nebola samoučelná v zmysle násilného zavádzania určitej vyučovacej stratégie bez ohľadu na vhodnosť a efektívnosť. Opakovane zdôrazňujeme prístup zameraný na potreby žiaka, čo je rozhodujúci faktor v rozhodovaní, nie módnosť.

### Záver

V uvedenom príspevku sme sa zaoberali faktormi, ktoré ovplyvňujú schopnosť byť inovatívnym učiteľom. Modernita učiteľa v jeho prístupe k svojmu vlastnému profilu učiteľa stavia základy jeho budúceho kvalitatívneho úspechu. Je dôležité neprestať byť spokojný s dosiahnutými výsledkami, hľadať nové výzvy a ciele, a nezabudnúť na to, že v centre pozornosti je žiak/študent. Iba týmto spôsobom je možné zabrániť stagnácii, prípadne až vyhoreniu.

### Literatúra

Bagalová, Ľ. (2011). Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov ZŠ: priblíženie výsledkov výskumu. Bratislava: ŠPÚ. 35s. [online]. (Cit. 2023-25-3). Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke\\_inovacie.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf)

Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita*. (1st ed.). Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0966-1.



- Brestenská, B. (2021). Podľa Hubčíková, E. (2021). *V škole by mali experimentovať deti, nie učiteľ*. Bratislava: Oddelenie pre vonkajšie vzťahy RUK. [online]. (Cit. 2023-25-3). Dostupné na: [https://uniba.sk/detail-aktuality/back\\_to\\_page/spravodajsky-portal/article/v-skole-by-mali-experimentovat-deti-nie-ucitel/](https://uniba.sk/detail-aktuality/back_to_page/spravodajsky-portal/article/v-skole-by-mali-experimentovat-deti-nie-ucitel/)
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Kubovičová, M. & Bodis, M. (n.d.). *Inovatívna škola*. [online]. (Cit. 2023-24-3). Dostupné na: <https://www.raabe.sk/inovativna-skola>
- Pavlov, I. (2014). *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-8089510-08-5.
- Pavlov, I. & Krystoň, M. (2020). *Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-1668-8.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. (4th ed.). Praha: Portál, 2003, s.85. ISBN 80-7178-772-8.
- Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030*. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 65s. [online]. (Cit. 2023-24-3). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>
- Revízia výdavkov na vzdelávanie – Záverečná správa*. (2017). Bratislava: MF SR a MŠVVaŠ SR, 65s. [online]. (Cit. 2023-24-3). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/14213.pdf>
- Zimenová, Z. (2012). Podľa Krčmárik, R. Aké školstvo chceme? Každá vláda iné. Bratislava: Pravda. [online]. (Cit. 2023-26-3). Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/251458-ake-skolstvo-chceme-kazda-vlada-ine/>
- Mistrík, E. (2014). Aké hodnoty vyznáva slovenské školstvo? [online]. (Cit. 2023-27-3). Dostupné na: <https://blog.sme.sk/mistrík/spolocnost/ake-hodnoty-vyznava-slovenske-skolstvo>
- Šuťáková, V. & Ferencová, J. (2019). Kultúra školy podporujúca inovatívne prístupy k edukačnému procesu. *Edukácia*, 3(2), 187-201. (Cit. 2023-27-3). Dostupné na: [https://www.upjs.sk/public/media/21787/Sutakova\\_Ferencova.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/21787/Sutakova_Ferencova.pdf)

## Adresa autora

### Mgr. PaedDr. Pavol Burcl, PhD.

Katedra anglického jazyka a kultúry, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra

[pburcl@ukf.sk](mailto:pburcl@ukf.sk)

# NAPLŇOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB VYCHOVATELŮ V SOUČASNÝCH DĚTSKÝCH DOMOVECH

## THE ACCOMPLISHMENT OF EDUCATIONAL NEEDS OF EDUCATORS IN CURRENT CHILDREN'S HOMES

**Alois Daněk**

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UJAK v Prahe

### **Abstract:**

The aim of this paper is to present the results of a research that aimed to map the current educational needs of educators in a children's home. Using a qualitative research design, we investigated how educators perceived the fulfillment of their educational needs. We found that they encountered demands in their profession for which they were not adequately prepared. We observed the greatest deficits in education on inclusion issues, addictive behaviour issues and also in ICT. Educators highlighted the key role of quality continuing education. Based on our results, it will be possible to improve the training and education of educators so that they can perform their demanding profession better.

### **Key words:**

children's home, institutional education, educators, inclusion

### **Úvod**

V oblasti edukace dětí a mladých dospělých žijících v dětských domovech je poněkud opomíjena problematika realizátorů edukačního procesu, samotných vychovatelů. Ale právě vychovatelé jsou důležitými nositeli cílů a obsahu výchovy (Bendl, 2015, s.12). Hlavním cílem tohoto příspěvku je představit výsledky kvalitativního výzkumu, který mapoval aktuální vzdělávací potřeby vychovatelů v dětském domově. Je evidentní, že prostředí českých dětských domovů v posledním desetiletí prošlo značnými změnami ve skladbě dětí a mladých dospělých. Výrazně se zvýšil podíl dětí a mladých dospělých vyžadujících podporu podloženou aktuálními poznatky speciální pedagogiky. Tyto změny kladou na výkon profese vychovatele nové nároky a požadavky. Presentovaný výzkum poukázal na několik oblastí vzdělávání a přípravy vychovatelů, které vykazují rezervy a volají po modifikaci. Příspěvek bude rozdělen do dvou oddílů. Nejprve popíšeme výzkumný design a zkoumané prostředí. Následně představíme významná zjištění a v závěru nabídneme doporučení pro zlepšení současné situace.

### **Metodický design výzkumu**

Pracujeme s kvalitativním výzkumným designem, který se osvědčil v předchozích projektech (Daněk, 2021; 2022a). Kvalitativní výzkum je pro moderní inkluzivní paradigma významným přínosem (Lindsay, 2003; Willig, 2017). Autor působí ve zkoumaném prostředí jako vychovatel a metodik prevence, což umožňuje intenzivní kontakt s respondenty. Intenzivní kontakt se zkoumanou skupinou je důležitý (Creswell, 2009, s.270). Věříme, že pasivní výzkumník nemůže dosáhnout kvalitnějších výsledků nežli výzkumník aktivně zapojený do zkoumaného prostředí (Charmaz, 2006, s.5). Prvotní sběr informací probíhá za pomoci polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněných pozorování. Získané informace následně zpracováváme metodami

zakotvené teorie a interpretativní fenomenologické analýzy. Tyto výzkumné metody jsou odborníky označovány jako velmi vhodné pro prostředí podobná našemu (Řiháček et al., 2013). Použitý design umožňuje interpretovat „žitou zkušenost“ (Alase, 2017, s.13). Důsledně využíváme princip triangulace. Triangulace je výzkumná metoda, kdy naše zjištění podrobujeme kritickému pohledu jiných výzkumných metod, nebo ostatních výzkumníků (Flick, 2009, s. 444).

## **Zkoumané prostředí, cílová skupina**

Dětské domovy jsou důležitou součástí systému ústavní výchovy České republiky. Jejich primárním úkolem je edukace dětí a mladých dospělých, jejichž původní rodinná prostředí selhala. Výzkum proběhl v Dětském domově Klánovice, což je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Ta je nařízena v okamžiku, že rodina dítěte není schopna zajistit adekvátní prostředí vhodné pro bezpečný rozvoj dítěte. V současnosti je kladen důraz na nařizování ústavní výchovy jako nejkrajnějšího opatření až po neúspěchu všech pokusů o sanaci původních rodin. Do dětského domova tedy přichází děti značně později. V současnosti převažují děti ve starším školním věku a mladiství. Dlouhodobý vliv původních patologických rodinných prostředí má za následek rozvoj celé řady potíží, se kterými musí děti bojovat. Například speciální vzdělávací potřeby, syndrom CAN, citová plochost, nízká aspirační úroveň, poruchy emocí a chování, stoupající výskyt psychiatrických diagnóz. Je zřejmé, že sociální znevýhodnění má výrazný dopad na dítě (Stárek, 2021).

V dětském domově pracuje pedagogický personál-vychovatelé. Vychovatel v dětském domově získává odbornou kvalifikaci „vysokoškolským studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku, nebo vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, popřípadě vzdělání stanoveným pro běžné vychovatele obohaceným vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku“ (MŠMT, 2004, § 16, ods. 2). Dalšími podmínkami je bezúhonnost a úspěšně absolvované psychologické vyšetření.

Za poslední dvě desetiletí se změnila vzdělanostní struktura vychovatelů. V monografii Vocilky (1999) vidíme, že dříve v dětských domovech byli vysokoškoláci výjimkou, což dnes neplatí. Ve zkoumaném dětském domově nadpoloviční většina z 25 pedagogických pracovníků má vysokoškolské vzdělání. Další změny můžeme sledovat v genderovém složení. Ačkoli i dětské domovy bojují s přílišnou feminizací školství, v Dětském domově Klánovice se podařilo do vychovatelského týmu získat polovinu mužů. Jako ostatní oblasti školství mají i dětské domovy potíže s rostoucím věkem pedagogického sboru, ve zkoumaném prostředí je průměrný věk vychovatele 52 let.

## **Průběh výzkumu, významná zjištění**

Navazujeme na realizovaný výzkum z roku 2022, jehož výsledky jsme prezentovali na mezinárodní konferenci „Vzdělávání dospělých 2022 – rovnováha v kontextu strategických změn“ (Daněk, 2022b). V tomto výzkumu jsme na základě získaných výsledků vydefinovali několik zásadních vzdělávacích potřeb vychovatele v dětském domově:

1. Potřeba inkluzivního přístupu
2. Potřeba přípravy pro 4.0 technickou revoluci
3. Potřeba mezioborového přístupu

4. Potřeba kontaktu s edukační realitou
5. Potřeba přípravy na změny paradigmatu
6. Potřeba wellbeingu

Při aktuálním výzkumu jsme pracovali s identickou skupinou respondentů. Během výzkumu jsme provedli rozhovory s 10 vychovateli, čtyřmi muži, šesti ženami. Nejmladšímu respondentovi bylo 35 let, nejstarší byl v důchodovém věku. Rozhovory jsme prováděli během standardního provozu Dětského domova Klánovice. Souběžně s rozhovory probíhala pozorování, sledovali jsme vychovatele při jejich běžných činnostech. Při pozorování i při rozhovorech byli účastníci výzkumu požádáni o informovaný souhlas, který udělili. Získané odpovědi a poznatky z pozorování jsme ihned po ukončení rozhovorů a pozorování zanesli do záznamových archů. Náš výzkum jsme ohraničili vyslovením následujících výzkumných otázek:

1. Které z výše uvedených potřeb vychovatelé vnímají jako nejvíc aktuální?
2. Je příprava pro výkon profese vychovatele odpovídající potřebám dětí v současných dětských domovech?

Podle názoru respondentů jsou současné požadavky na vědomosti vychovatele značně odlišné od znalostí, které získali během jejich studia. To bylo nejmarkantnější u starších vychovatelů. Ti poukazovali na skutečnost, že v některých případech se vzdělávali ještě za éry kolektivistického uchopení ústavní výchovy, které bylo standardním přístupem ještě do roku 1989. Velké mezery jsme zaznamenali v otázkách inkluzivního vzdělávání. Řada vychovatelů nebyla během svých studií s fenoménem inkluze seznámena. Inkluzivní přístup akceptuje individuální rozdíly mezi účastníky edukačního procesu, ale nedovoluje jejich stigmatizaci (Deppeler et al., 2015). Například potřeba používání inkluzivního jazyka (American Psychological Association, 2021, s.15), je pro mnohé zcela neznámá. Jazyk je nejen významným nástrojem sociální reprodukce (Jones, 2013, s. 176), ale může být chápán jako prevence sociálního vyloučení. Inkluzivní edukace je klíčovou prioritou českého školského systému (Stárek, 2022, s. 233).

Další označenou oblastí byl požadavek na všeobecné znalosti vychovatelů. Při studiu speciální pedagogiky je kladen důraz na oborové znalosti speciální pedagogiky. Metody pedagogické a penzum všeobecných znalostí jsou ponechány na vychovatelích. Vzdělání je pro mladé dospělé kriticky důležité. Výzkumy ukazují, že jedinci opouštějící institucionální prostředí mohou mít horší edukační kompetence oproti intaktní populaci (Gypen et al., 2022). Pakliže vychovatelé nemohou dětem v dětských domovech poskytnout adekvátní podporu při domácí přípravě, nelze očekávat, že děti a mladí dospělí budou schopni zvládnout nároky dnešní edukační reality. Při pozorování vychovatelů při doučování dětí jsme zaznamenali náznaky nejistoty, zejména při technických předmětech a při otázkách spojených s cizími jazyky.

Vychovatelé označili výrazné změny ve složení dětí a mladých dospělých, které můžeme sledovat v posledních letech. Stoupají nároky na jazykovou vybavenost, což může být závažný problém. Zejména u dětí a mladých dospělých přicházejících z arabského kulturního prostředí je minimálním požadavkem na vychovatele alespoň základní znalost angličtiny. S nároky na znalost cizích jazyků souvisí i znalost odlišných kultur. Kriticky jsme nuceni konstatovat, že oproti zemím vyspělých západoevropských demokracií je v oblasti multikulturního nazírání na společnost v tuzemských dětských domovech co dohánět. Zaznamenali jsme znepokojivě často nedostačující znalosti vychovatelů v otázkách odlišných náboženství a kulturních tradic. Tato oblast úzce souvisí s otázkou inkluzivní edukace.

Respondenti také deklarovali potřebu pravidelného proškolení v problematice látkových a nelátkových závislostí. Děti a mladí dospělí v dětských domovech jsou ohroženi rizikem zneužívání návykových látek, které je také závažným problémem mladých dospělých opouštějících institucionální prostředí (Csiernik et al., 2017). Nabídka nelegálních drog se na trhu neustále mění a neinformovaný vychovatel může snadno přehlédnout známky blížícího se adiktologického problému. Nelze opomenout současný gradující problém nelátkových závislostí, zejména na sociálních sítích a na virtuálním prostředí (Grajek, 2022).

Alarmující zjištění jsme zaznamenali v oblasti reflexe respondentů na jejich roli v edukačním procesu. V naprosté většině jasně deklarovali opakované negativní zkušenosti s ostatními profesemi zapojenými do edukačního procesu dětského domova. Tato prohlášení se potvrdila při výzkumných pozorováních. Měli jsme možnost být opakovaně při komunikaci vychovatelů s lékaři, s pedagogy základních a středních škol a se sociálními pracovníky. Respondentům bylo dáváno najevo, že jsou pouhými vychovateli a jejich status v sociální hierarchii je velice nízký. Například při vzájemné komunikaci vychovatel oslovoval protistranu „paní učitelko“, odpověď mu však nebylo „pane vychovateli“, ale pouhé jeho příjmení. Je tristní, že se stále můžeme setkat s názorem, že vychovatel má za úkol především dohlížet na úklid dětského domova a defacto pouze dozorovat svěřené děti. Stěží uvěřitelné jsou pak výpovědi respondentů našeho výzkumu, ve kterých popisují přímá odmítání spolupráce od pedagogů, lékařů a ostatních profesionálů, kteří by teoreticky měli všichni zastávat mezioborový přístup. K tomu přispívá skutečnost, že dětské domovy bývají médií často prezentovány negativně. V potaz je také třeba vzít i rozlišná resortní nazírání na otázku dětských domovů. Výsledkem je vzájemná rivalita zapojených subjektů, namísto tolik požadované spolupráce (Szafranek et al., 2022). Pokud se vychovatelé cítí společensky nedocenění, může to mít negativní dopad na jejich wellbeing (Perrot, 2022, s. 24). Nelze opomenout i riziko syndromu vyhoření, který může být iniciován právě pocitem nedocenění (Kebza & Šolcová, 2003). Z oslovených vychovatelů každý měl během své kariéry minimálně krátkodobou zkušenost s pocitem syndromu vyhoření.

## **Závěr a doporučení pro praxi**

Hlavním cílem příspěvku bylo seznámit odbornou veřejnost s aktuálními vzdělávacími potřebami vychovatelů školského zařízení pro výkon ústavní výchovy. Je zcela evidentní, že kvalitní připravenost vychovatelů je velmi důležitá (Škoviera, 2022, s.59). Vychovatelé účastní našeho výzkumu označili oblasti, u kterých by uvítali důkladnější a intenzivnější přípravu. Jednalo se o vzdělání v otázkách inkluzivní problematiky, velké mezery spatřovali ve svých znalostech modelů závislostního chování a také v oblasti ICT, což nám poskytlo odpověď na první výzkumnou otázku. Ohledně úrovně přípravy vychovatelů je třeba konstatovat, že bude třeba flexibilněji reagovat na měnící se potřeby dětí a mladých dospělých. Společnost si musí uvědomit, že bez kvalitní přípravy vychovatelů nebude možné saturovat potřeby dětí a mladých dospělých, za které mají vychovatelé, potažmo společnost, odpovědnost. Musíme také zdůraznit otázku následné péče, do které by mohli být vychovatelé zapojeni. Pobyt v instituci typu dětského domova může být pro mladého dospělého stigmatem (Horn, 2020), které může zkomplikovat zapojení do intaktní společnosti.

A právě vychovatelé by mohli být klíčovým nástrojem prevence tohoto selhání. To však bude vyžadovat obohacení profesní přípravy o předměty odpovídající aktuálním potřebám vychovatelů, o prvky sociální práce a o akcent na mezioborový přístup. Také by byla vítaná výměna mezinárodních zkušeností. V současnosti pracujeme na zahájení mezinárodního projektu, do kterého by byla zapojena slovenská dětská centra

a české dětské domovy. Od tohoto projektu si slibujeme sdílení zkušeností, transfer funkčních metodických přístupů, a především navázání nových profesních kontaktů.

Vychovatelé by měli být motivováni k intenzivnímu vzdělávání nejen svými zaměstnavateli, společnostmi, ale především by jim měla být potřeba vzdělání zcela vlastní. K tomu jsou však potřeba adekvátní podmínky. Motivace ze strany zaměstnavatelů by mohla mít podobu významnějších platových rozdílů mezi vzdělávajícím se a nevzdělávajícím se vychovatelem. Jako další pobídka se nabízí větší dotace studijního volna. Také by bylo vhodné vychovatelům nabídnout přehlednou informační platformu, na které by byly umístěny informace o dostupných vzdělávacích programech a kurzech. K úvaze by mohlo být intenzivnější zapojení vysokých škol formou umožnění účasti vychovatelů při výuce aktuálně požadovaných předmětů.

Vychovatelé sociálně znevýhodněných dětí a mladých dospělých vykonávají náročnou profesi a je nezbytně nutné jim konečně přiznat odpovídající sociální status. Věříme, že posílením kvalitní profesní přípravy nastane zatraktivnění, a následně společenské uznání, této tolik potřebné profese.

## PodĎakovanie

Tento článek je výstupem interního výzkumného projektu IGSO 7/2022 s názvem „Uplatnění mladých dospělých opouštějících dětský domov na současném trhu práce“ realizovaného v letech 2022 a 2023. Projekt byl financován z dotace na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace, kterou Univerzitě Jana Amose Komenského Praha poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

## Literatúra

Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>

American Psychological Association. (2021). Inclusive language guidelines. <https://www.apa.org/about/apa/equitydiversity-inclusion/language-guidelines.pdf>

Bendl, S. (2015). Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru (1st ed). Grada.

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed). Sage Publications.

Csiernik, R., et al. (2017). Substance Use of Homeless and Precariously Housed Youth in a Canadian Context. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9656-4>

Daněk, A. (2021). Možnosti kvalitativního výzkumu pro speciální pedagogiku. *Juvenilia Paedagogica 2021: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita, s. 26-29. ISBN 978-80-568-0248-9.

Daněk, A. (2022a). Speciální hudební výchova – nové horizonty ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 21(4), 35–40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.35-40>

Daněk, A. (2022b). Celoživotní vzdělávání vychovatelů v dětských domovech. Potřeba, závazek, povinnost. Příspěvek na konferenci. *Vzdělávání dospělých 2022 – rovnováha v kontextu strategických změn*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve spolupráci s Českou andragogickou společností.

Deppeler, J., et al. (2015). Inclusive pedagogy across the curriculum. Emerald.

- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed). Sage Publications.
- Grajek, M., et al. (2022). Electronic forms of entertainment in the context of physical activity and addiction risk – a knowledge review. *Journal of Education, Health and Sport*, 12(6), 130–141. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.06.013>
- Gypen, L., et al. (2022). The key role of education for Flemish care leavers. *Developmental Child Welfare*. <https://doi.org/10.1177/25161032221124330>
- Horn, J. P. (2020). 'That Piece of Paper is Your Golden Ticket': How Stigma and Connection Influence College Persistence among Students who are Care Leavers. *Child Welfare*, 97(6), 101–120. <https://www.jstor.org/stable/48626318>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Jones, P. E. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), 161–179. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.760587>
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Syndrom vyhoření: Informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu (2nd ed). Státní zdravotní ústav.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- MŠMT, (2004). Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Perrott, A. (2022). Improving Wellbeing Through a Modern, Integrated Experience. *He Rourou*, 2(1), 24–45. <https://doi.org/10.54474/herourou.v2i1.7145>
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (1st ed). Masarykova univerzita.
- Stárek, L. (2021). Social disadvantage from the perspective of a teacher in preschool education. *Perspectives of Science and Education*, 49(1), 338–356. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.24>
- Stárek, L. (2022). Inclusion as a Tool for Educational strategies in the Czech Republic Focused On People With An Intellectual Disability. *Pedagogika-Pedagogy*, 233–246. <https://doi.org/10.53656/ped2022-2.06>
- Szafranek, M., et al. (2022). Child protection system—Just think differently?: Critical analysis of selected models (1st ed). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Škoviera, A. (2022). *Vychovatelství a výchova*. Univerzita Pardubice.
- Vocilka, M. (1999). Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů). Aula.
- Willig, C. (2017). *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, (2nd edition). SAGE Inc.

## Adresa autora

**PhDr. Alois Daněk, Ph.D.**

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UJAK v Prahe

Roháčova 1148/63, 130 00 Praha

[danek.alois@ujak.cz](mailto:danek.alois@ujak.cz)

# VPLYV SPÄTNEJ VÄZBY NA FORMULÁCIU VYUČOVACÍCH CIEĽOV BUDÚCICH UČITEĽOV FYZIKY

## THE INFLUENCE OF FEEDBACK ON THE FORMULATION OF TEACHING GOALS OF PHYSICS PRESERVICE TEACHERS

### Barbora Gejdošová

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave

### Klára Velmovská

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave

### Abstract:

Formulating appropriate teaching goals is one of the competencies that every teacher should possess. In the article, we will present a survey aimed at determining the impact of feedback on formulated teaching goals. Two samples of physics teacher students, who were creating written preparations for lessons, took part in the survey. In both samples, there was a statistically significant increase in the point score after receiving quality feedback for the formulated teaching goals.

### Key words:

teaching goals, feedback, physics preservice teachers

### Úvod

Každý kvalifikovaný učiteľ by mal štúdiom nadobudnúť okrem vedomostí aj isté kompetencie, zručnosti, spôsobilosti a praxou ich čoraz viac rozvíjať. Podľa Kosovej, Tomengovej a kol. (2015, s. 8) nie je možné dosiahnuť prípravu na vykonávanie profesie iba teoretickým štúdiom. Časť profesijnej prípravy učiteľov a odborníkov pre prácu s ľuďmi je založená aj na praktickom osvojovaní si zručností, spôsobilostí a kompetencií. Zeiger (2018) navrhuje venovať dostatočnú pozornosť základným kompetenciám učiteľov a pedagógov, čo by mohlo pomôcť vytvárať pozitívnu skúsenosť žiakov a ich rodičov so školou a vyučovacím procesom.

Medzi základnými kompetenciami, ktoré by mali budúci učitelia ovládať, viacerí autori (Kyriacou, 2007, s. 11; Zeiger, 2018; Európska komisia, 2012, s. 25 – 26) uvádzajú plánovanie a prípravu vyučovacích hodín, v rámci ktorej je jedným z kľúčových prvkov vhodná formulácia cieľov vyučovania. Janovič (1999, s. 186 – 187) uvádza množstvo podrobných základných spôsobilostí a zručností učiteľa fyziky. Vyjadruje, že učiteľ fyziky by mal byť schopný vhodne formulovať ciele vyučovacej hodiny a tematického celku.

V predkladanom príspevku sa budeme konkrétne zaoberať cieľmi vyučovacích hodín, ktoré formulovali študenti učiteľstva fyziky v rámci písomných príprav na vyučovacie hodiny fyziky. Predstavíme prieskum, ktorý sme zrealizovali s výskumnou vzorkou tvorenou dvoma skupinami študentov.

Štúdiom formulovaných cieľov vyučovania sa zaoberali aj autorky Němečková a Pavlasová (2019), ktoré zrealizovali prieskum so vzorkou 35 študentov učiteľstva



biológie. V rámci prieskumu analyzovali hospitačné rozhovory s cieľom zistiť, ktoré aspekty výuky sú pre študentov najviac problematické, na ktoré zabúdajú a naopak, ktorými sa najviac zaoberajú. Výskumníčky ohľadom vyučovacích cieľov zistili (Neměčková, Pavlasová, 2019, s. 28), že väčšina pozorovaných študentov (88,6 %) formulovala vyučovacie ciele cez obsah učiva. Pomocou aktívnych slovíes formulovalo vyučovacie ciele 45,7 % študentov. Pričom niektorí študenti formulovali ciele aj cez obsah učiva aj pomocou aktívnych slovíes. Neměčková a Pavlasová (2019, s. 20) sa domnievajú, že zistené výsledky môžu prispieť k skvalitneniu príprav študentov učiteľstva biológie.

Ďalší prieskum uverejňuje Mihálik (1988, s. 41 – 46), v rámci ktorého bolo analyzovaných a ohodnotených viac ako päťsto písomných príprav na vyučovacie hodiny z rôznych predmetov. Hoci publikácia Mihálika (1988) venujúca sa analýze vyučovacej hodiny je poznačená myšlienkami marxistickej ideológie, zameriame sa iba na vedecký pohľad na vyučovaciu hodinu, ktorý je aktuálny aj v dnešnej dobe. Vo výsledkoch prieskumu zvlášť vymedzuje vzdelávaciu stránku cieľa a zvlášť výchovnú a formatívnu stránku. V prieskume sa najčastejšie vyskytovali veľmi všeobecné požiadavky vo vzdelávacej časti cieľa formulované slovami: vedieť, poznať, naučiť, oboznámiť, osvojiť si. Je potrebné ciele bližšie konkretizovať. Častými prípadmi boli ciele formulované cez základný obsah učiva, orientované iba na pamäťové osvojenie si poznatkov.

Hoci sa jedná o výskumy zamerané na rôzne vyučovacie predmety, viaceré zistenia z týchto výskumov môžu byť užitočné aj pre našu prácu zameranú na prípravu študentov učiteľstva fyziky.

## Vyučovacie ciele

Môžeme sa stretnúť so zaužívanými pojmami ako *výchovno-vzdelávací cieľ*, *výchovný cieľ*, *vzdelávací cieľ* alebo jednoducho *cieľ* (Mihálik, 1988, s. 41 - 46). V prípade cieľov, týkajúcich sa vyučovania budeme považovať všetky pomenovania za synonymá.

Definícií a rozdelení vyučovacích cieľov je množstvo. Uvedieme aspoň niekoľko z nich. Vo všeobecnosti „cieľ chápeme ako ideálnu predstavu očakávaného výsledku, stavu, na dosiahnutie ktorého zameriavame svoju činnosť.“ (Janovič, 1999, s. 149) Podľa Zelinu (2013, s. 75) je cieľom výchovy a vzdelávania rozvoj možností a osobnosti človeka. Průchu a kol. (1995, s. 34) uvádzajú, vyučovacie ciele by mali vymedzovať určitý účel a zámer, výsledky a výstupy vyučovania. Taktiež by mali ciele zahŕňať poznatky, hodnoty a postoje, praktické činnosti a zručnosti. Ciele môžu byť formulované ako predpokladané, či očakávané výsledky, ktoré má žiak dosiahnuť. Kolář a kol. (2012, s. 24) uvádzajú pod pojmom kognitívne ciele výchovy ciele, ktoré sú zamerané na rozvíjanie poznávacích schopností v oblasti poznávania skutočnosti väčšinou vo forme vedeckých poznatkov. Lepil (2012, s. 12) vyjadruje, že čím presnejšie je cieľ definovaný, tým lepšie sa dá daná činnosť organizovať a plánovať a účastníka danej činnosti je jednoduchšie k nej motivovať. Podľa Mihálika (1988, s. 41) by mal byť cieľ na danú vyučovaciu hodinu konkrétny, vecný, podnetný a splniteľný. Nemá byť prehnane náročný, ani príliš jednoduchý, časovo aj obsahovo primeraný.

## Ciele vyučovania fyziky

Demkanin (2018, s. 20) sa zameriava konkrétne na ciele vyučovania fyziky a vymedzuje tri druhy cieľov vyučovania fyziky:

1. Ciele súvisiace so vzťahom spoločnosti k vede, k ľudskej aktivite.

Rozvíjame vzťah k vede, vedeckému mysleniu, poznaniu, kritickému mysleniu a tvorivosti.

2. Ciele súvisiace s metódami prírodných vied. Rozvíjame empirické a teoretické metódy poznávania. Najmä pozorovanie, meranie, experimentovanie, indukciu, dedukciu, analógiu.
3. Ciele súvisiace s fyzikálnymi poznatkami. Poznatky potrebné na rozvíjanie metód, postupov bádania, či vzťahu k vede.

Podľa Lepila (2012, s. 12) majú ciele fyzikálneho vzdelávania určovať konkrétne požiadavky na vedomosti, porozumenie, zručnosti, činnosti a vzťahy žiakov.

## Klasifikácia cieľov

Existuje veľké množstvo delení cieľov vyučovania podľa rôznych autorov. Konkrétni autori sa bližšie zameriavajú na určitú oblasť cieľov. Stručný prehľad klasifikácie výchovno-vzdelávacích cieľov ponúka Zelina (2013, s. 75 – 76). Za najčastejšie delenie považuje rozdelenie do troch oblastí:

### 1. psychomotorická oblasť

Teória taxonómie podľa M. Simpsona ďalej rozlišuje psychomotorické ciele:

- vnímanie činnosti, zmyslová činnosť,
- pripravenosť na činnosť,
- napodobňovanie činnosti,
- mechanická činnosť,
- komplexná automatická činnosť,
- prispôsobovanie činnosti,
- tvorivá činnosť.

### 2. kognitívna oblasť

B. S. Bloom rozlišuje 5 úrovní kognitívnych cieľov:

- znalosť,
- porozumenie,
- aplikácia,
- analýza,
- syntéza,
- hodnotenie.

### 3. afektívna oblasť

Afektívnu oblasť konkrétnejšie špecifikoval D. B. Krathwohl:

- prijímanie, vnímavosť,
- reagovanie,
- ocenenie hodnoty,
- integrovanie hodnoty,
- začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti.

## Hodnotiaca rubrika

Na hodnotenie študentských príprav na vyučovaciu hodinu fyziky sme vytvorili hodnotiaci nástroj – hodnotiacu rubriku, ktorá definuje kritériá hodnotenia. (Gejdošová, Velmovská, 2022)

Hodnotiaca rubrika je podľa Davidson (2014) tabuľka, ktorá popisuje, jednotlivé úrovne výkonu na základe určitého kritéria záujmu. Taktiež podľa Davidson (2014, s. 11) by mali dobre vytvorené rubriky podporovať používanie zdravého hodnotiaceho úsudku a mali by využívať spoločný jazyk a bežne zaužívané pojmy, čím sa môže zvýšiť zhoda medzi hodnotiteľmi.

Hodnotiaca rubrika je vhodný nástroj na hodnotenie nielen žiackych prác, ale aj na hodnotenie akýchkoľvek kvalitatívnych prác, úloh alebo vypracovaných zadaní, ako sú napríklad aj študentské prípravy na vyučovacie hodiny fyziky.

Nami zostavené hodnotiaca rubrika je cieleňá na študentské prípravy na vyučovacie hodiny fyziky. Vytvorené prípravy na vyučovacie hodiny fyziky vyžadujeme od študentov učiteľstva fyziky dostatočne podrobné v písomnej podobe. Ak chceme získať celistvý pohľad na študentovu naplánovanú hodinu a následne vedieť poskytnúť spätnú väzbu, tak je potrebné, aby uviedli aj časti, ktoré skúsený učiteľ nepotrebuje v písomnej podobe, stačí, že si ich vopred premyslí. Chceme, aby sa študenti naučili vytvárať kvalitné prípravy a vhodne formulovať vyučovacie ciele. Uvedomujeme si, že učiteľ s niekoľkoročnou praxou si nepotrebuje vytvárať písomné prípravy na vyučovacie hodiny v tak podrobnej forme, ako ich očakávame od študentov učiteľstva fyziky.

Zostavená hodnotiaca rubrika obsahuje 15 kritérií na hodnotenie príprav na vyučovacie hodiny fyziky, vrátane kritéria na hodnotenie cieľu vyučovacej hodiny. Hodnotiaca rubrika nám pomáha kvantifikovať prípravy na vyučovacie hodiny. Maximum bodov za jedno kritérium sú 3 body, minimum 0 bodov. Rozpísané bodové hodnotenie ku kritériu vyučovacieho cieľa uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1: Hodnotenie vyučovacích cieľov

	3	2	1	0
Ciele	Vyučovacie ciele sú uvedené na začiatku prípravy. Ciele sú vyjadrené aktívnym činnostným slovesom a z formulácie cieľov sú jednoznačné podmienky ich plnenia - podmienky výkonu a dôležitá je norma výkonu, aby ciele boli merateľné. Ciele sú zamerané na žiaka.	Vyučovacie ciele sú v príprave uvedené. Ciele sú zamerané na žiaka, ale nie sú úplne jasne zadané podmienky výkonu a norma výkonu.	Vyučovacie ciele sú v príprave uvedené. Ciele nie sú dostatočne jasne zadané alebo sú formulované príliš obširne. Nevyplývajú z nich jednoznačné podmienky plnenia - podmienky výkonu, nie je stanovená norma výkonu. Ciele nie sú zamerané na žiaka.	Ciele vyučovacej hodiny nie sú uvedené.

## Prieskum

V prieskume sme upriamili pozornosť na spôsobilosť budúcich učiteľov fyziky formulovať ciele vyučovacích hodín fyziky ako jednej z kompetencií učiteľa. Domnievame sa, že zameranie sa na formulované ciele vyučovacích hodín fyziky so zámerom zvyšovania ich kvality môže mať pozitívny vplyv pri budúcom profesijnom pôsobení učiteľov. Uskutočneným prieskumom sme sa snažili zodpovedať na výskumnú otázku: *Pomáha kvalitná spätná väzba študentom v zlepšovaní spôsobilosti formulovať vhodné vyučovacie ciele hodiny fyziky?*

Pre pedagogický prieskum sme stanovili nasledovnú hypotézu:

H: Študenti, ktorým bude systematicky poskytovaná kvalitná spätná väzba na ich vytvorené písomné prípravy na vyučovacie hodiny fyziky budú vhodnejšie formulovať vyučovacie ciele hodín fyziky ako študenti, ktorým takáto spätná väzba nebude poskytovaná.

**Etické otázky prieskumu:** Uskutočňovaný prieskum sa riadi etickými usmerneniami pre výskum vzdelávania. Výskumná vzorka sú dospelí študenti univerzity, ktorí sa prieskumu zúčastnili dobrovoľne. Anonymita respondentov je zachovaná. Financie na prieskum boli získané z grantu a boli čerpané v súlade s jeho pravidlami. Všetky články a myšlienky iných autorov sú riadne citované a sú rešpektované práva autorov.

## Charakteristika výskumnej vzorky

Respondentov prieskumu tvorili dve skupiny študentov. Prvá skupina pozostávala z 18 študentov prvého ročníka externého doplňujúceho pedagogického štúdia a rozširujúceho štúdia. V prípade študentov rozširujúceho štúdia sa jedná o učiteľov, ktorí chcú získať kvalifikačný predpoklad na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu – fyzika. Študenti doplňujúceho pedagogického štúdia chcú získať kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti učiteľa na II. stupni základných škôl a na stredných školách.

Druhá skupina bola tvorená študentmi, ktorí o rok budú absolventmi magisterského štúdia učiteľstva fyziky. Do výskumu bol zapojený celý ročník, čo predstavuje 10 študentov.

## Výskumné prostredie

Úlohou študentov bolo vytvoriť písomnú prípravu na vyučovaciu hodinu fyziky základnej alebo strednej školy. Upozornili sme ich, aby nezabudli na dôležité časti, ktoré by mala príprava na vyučovaciu hodinu podľa nich obsahovať. Príprava by mala byť jasne napísaná, aby na základe ich prípravy na vyučovaciu hodinu bol schopný každý učiteľ fyziky viesť hodinu a dosiahnuť stanovené ciele.

Obe skupiny študentov zapojené do prieskumu absolvovali predmet Úvod do didaktiky fyziky, kde sa oboznámili s cieľmi vyučovania teoreticky a tvorili aj konkrétne príklady.

Ako prvé sme potrebovali zistiť, aké kvalitné prípravy na vyučovacie hodiny fyziky vedia študenti pripraviť. V rámci hodnotenia príprav sme sa špeciálne zamerali na formuláciu vyučovacích cieľov. Po ohodnotení príprav sme poskytli študentom písomnú spätnú väzbu a dali nové zadanie na pripravenie ďalšej prípravy na inú vyučovaciu hodinu fyziky. Celý tento proces sme viackrát opakovali.

Zisťovali sme, nakoľko sa jednotliví študenti zlepšili vo formulácii cieľov vyučovania fyziky vplyvom poskytovania kvalitnej spätnej väzby. Neporovnávali sme navzájom študentov denného, externého, doplňujúceho a rozširujúceho štúdia, ale sledovali sme ich progres.

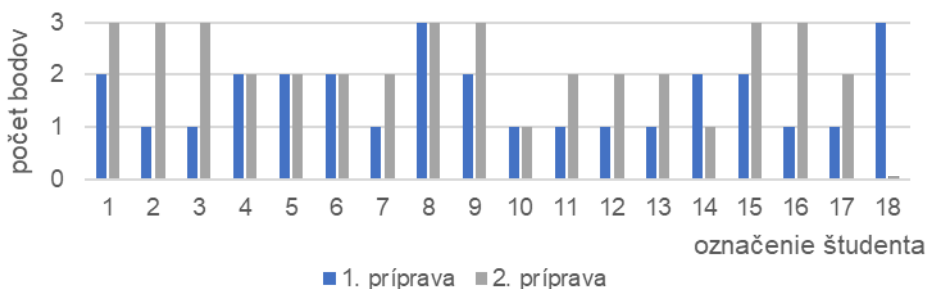
Ako prvý sme zrealizovali prieskum s 18 študentmi dopĺňujúceho pedagogického štúdia a rozširujúceho štúdia. Každý študentskej príprave sme prideliť bodové ohodnotenie podľa kritérií nami zostavenej hodnotiacej rubriky. Konkrétne sme sa zameriavali na vhodnú formuláciu cieľov. Podľa tejto hodnotiacej rubriky sme vedeli jednotlivé študentské prípravy kvantifikovať. Ku každej študentskej príprave sme písomne vypracovali spätnú väzbu reflektujúcu kritériá a hodnotenia z hodnotiacej rubriky. Za kategóriu cieľ vyučovacej hodiny mohli študenti získať maximálne 3 body.

Následne, po poskytnutí spätnej väzby, sme študentom zaslali nové zadanie na vytvorenie inej písomnej prípravy na vyučovaciu hodinu fyziky. Tieto prípravy sme opäť ohodnotili so zameraním sa na vyučovacie ciele a mohli sme porovnať bodové skóre. Každý študent vypracoval celkovo 2 rôzne prípravy na vyučovacie hodiny fyziky a na každú sme mu poskytli spätnú väzbu.

S druhou skupinou sme postupovali veľmi podobne, avšak študenti vytvárali prípravy na vyučovacie hodiny fyziky na vopred zadané témy a pre stanovený ročník žiakov. S touto skupinou sme proces opakovali viackrát. Každý študent vytvoril celkovo 3 rôzne prípravy na vyučovacie hodiny a po každej sme im poskytli kvalitnú spätnú väzbu na základe nami navrhnutéj hodnotiacej rubriky.

## Zistenia prieskumu

V nasledujúcom grafe č. 1 uvádzame porovnanie bodového skóre jednotlivých študentov z 1. skupiny výskumnej vzorky pred a po poskytnutí kvalitnej spätnej väzby.



Graf 1: Bodové skóre formulovaných cieľov výskumnej skupiny č. 1 pred a po poskytnutí kvalitnej spätnej väzby

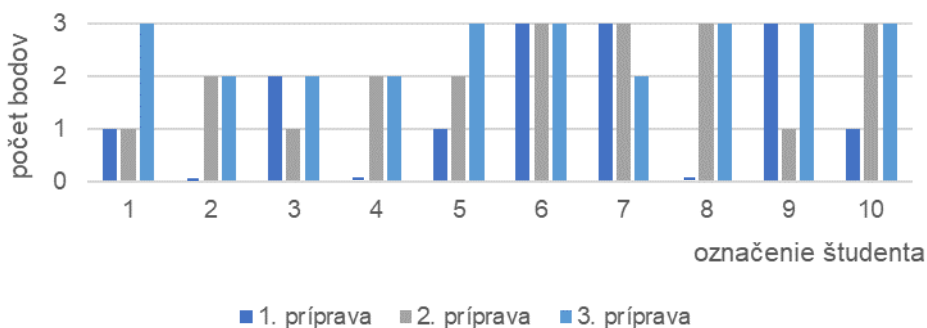
Na formulované ciele študentov sme sa pozreli z kvalitatívneho hľadiska, ale vyhodnotili sme ich ak kvantitatívne – použitím štatistických metód, hoci sme si vedomí malej výskumnej vzorky. Ak sa pozrieme na skóre študentov jednotlivo (Tab. 2), tak u väčšiny dochádza k zvýšeniu bodového skóre, alebo k nezmenenému stavu bodov. V dvoch prípadoch nastalo zníženie získaných bodov, čo vysvetľujeme nedostatočným zameraním sa študenta na zadanú úlohu. V poslednom riadku tabuľky uvádzame priemerné bodové skóre prvých a druhých príprav za formulované vyučovacie ciele. Priemerné bodové skóre sa po poskytnutí kvalitnej spätnej väzby zvýšilo.

Tab. 2: Bodové skóre študentov za formulované ciele vo vytvorených prípravách na vyučovaciu hodinu fyziky pred a po poskytnutí kvalitnej spätnej väzby

študent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	priemerné bodové skóre
1. príprava	2	1	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1,6
2. príprava	3	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	1	3	3	2	0	2,2

Na formulované ciele študentov sme sa pozreli z kvalitatívneho hľadiska podobne ako pri prvej skupine študentov. S vedomím malej výskumnej vzorky sme ich vyhodnotili aj kvantitatívne, použitím štatistických metód. Bodové skóre, ktoré študenti získali za formulované ciele v 1. a 2. príprave na vyučovaciu hodinu sme porovnali aj štatisticky. Pri overovaní hypotézy H sme stanovili nulovú hypotézu  $H_0$ : Študenti po poskytnutí kvalitnej spätnej väzby na formulované vyučovacie ciele vo vypracovanej príprave na vyučovaciu hodinu fyziky získajú rovnaké bodové skóre, ako pred poskytnutím takejto spätnej väzby. Pri jej overovaní sme porovnali dva súbory dát – počet bodov, ktoré študenti získali za formulované ciele pred a po poskytnutí kvalitnej spätnej väzby. Najskôr sme zisťovali, či môžeme rozdelenie dát považovať za normálne. Na základe Shapiro-Wilkovho testu normality pre súbory dát prislúchajúcich súborom dát s hodnoteniami z prvej a druhej prípravy (všetky p-hodnoty  $< 0,05$ ) nulové hypotézy o normálnom rozdelení dát zamietame. Preto sme použili neparametrický Wilcoxon-Mannov test. Všetky p-hodnoty vyšli menšie ako 0,05, preto hypotézu  $H_0$  o rovnosti stredných hodnôt zamietame. To znamená, že je štatisticky významný rozdiel medzi bodovým skóre dosiahnutým v prvej a druhej príprave. Po porovnaní stredných hodnôt môžeme konštatovať, že študenti dosiahli pri druhej príprave štatisticky lepší výsledok za formulované vyučovacie ciele.

V nasledujúcom grafe č. 2 uvádzame porovnanie bodového skóre, ktoré získali študenti druhej skupiny výskumnej vzorky za formulované vyučovacie ciele. Študenti vytvorili 3 prípravy na vyučovacie hodiny a po každej získali kvalitnú spätnú väzbu.



Graf 2: Bodové skóre formulovaných cieľov 2. skupiny výskumnej vzorky pred a po poskytnutí prvej a druhej kvalitnej spätnej väzby

V nasledujúcej tabuľke č. 3 uvádzame konkrétne bodové skóre, ktoré získali desiaty študenti 2. skupiny výskumnej vzorky. V poslednom riadku uvádzame priemerné bodové skóre. Môžeme si všimnúť, že po poskytnutí prvej aj druhej spätnej väzby sa priemerné skóre za formulované vyučovacie ciele zvýšilo.

Tab. 3: Bodové skóre študentov za formulované ciele vo vytvorených prípravách na vyučovaciu hodinu fyziky pred a po poskytnutí 1. a 2. spätnej väzby

študent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	priemerné bodové skóre
1. príprava	1	0	2	0	1	3	3	0	3	1	1,4
2. príprava	1	2	1	2	2	3	3	3	1	3	2,1
3. príprava	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2,6

Overili sme, či nárast bodového skóre je štatisticky významný. Na základe Shapiro-Wilkovho testu normality pre súbory dát prislúchajúcich hodnoteniu jednotlivých príprav (všetky p-hodnoty  $< 0,05$ ) nulové hypotézy o normálnom rozdelení dát zamietame. Preto sme použili neparametrický párový Wilcoxon-Mannov test. Porovnanie bodového skóre za formulované ciele v jednotlivých prípravách uvádzame v tabuľke č. 4 cez výpočet p-hodnôt. Pre porovnanie 1. a 2. prípravy vyšla p-hodnota =  $0,098 > 0,05$ , teda hypotézu  $H_0$  o rovnosti stredných hodnôt nezamietame. Pri štatistickom porovnaní 2. a 3. prípravy p-hodnota =  $0,084 > 0,05$ . V tomto prípade opäť hypotézu  $H_0$  o rovnosti stredných hodnôt nezamietame. Pri porovnaní 1. a 3. prípravy p-hodnota =  $0,014 < 0,05$ . Hypotézu  $H_0$  zamietame. Nastal štatisticky významný posun pri porovnaní 1. a 3. prípravy.

Tab. 4: P-hodnoty, porovnanie 1., 2. a 3. prípravy na vyučovaciu hodinu fyziky

Príprava	1.	2.	3.
1.		0,098	0,014
2.			0,084

Zistili sme, že poskytovanie kvalitnej spätnej väzby sledovaným študentom pomáha pri formulovaní kvalitnejších cieľov v rámci príprav na vyučovacie hodiny fyziky. Teda ciele sú zamerané na žiaka, vyjadrené aktívnym činnostným slovesom a z formulácie cieľov sú jednoznačné podmienky ich plnenia – podmienky výkonu a dôraz je kladený aj na normu výkonu, aby ciele boli merateľné. Priemerné bodové skóre sa u oboch skupín výskumnej vzorky po každej spätnej väzbe zvýšilo. V prípade prvej skupiny nastal štatisticky významný posun bodového skóre. V prípade druhej skupiny, nastal štatisticky významný posun pri porovnaní bodového skóre prvej a tretej prípravy.

## Záver

Nakoľko formulovanie vyučovacích cieľov je jednou z kľúčových kompetencií učiteľov, tak pokladáme za dôležité, aby sa študenti učiteľstva fyziky naučili formulovať vhodné vyučovacie ciele. V prieskume sme zisťovali vplyv spätnej väzby na formulované vyučovacie ciele. Študenti učiteľstva fyziky vytvárali písomné prípravy na vyučovacie hodiny, ktoré sme ohodnotili pomocou nami zostavenej hodnotiacej rubriky. Zamerali

sme sa na formulované ciele. Zistili sme, že kvalitná spätná väzba má pozitívny vplyv, ktorý sa aj štatisticky potvrdil.

## PodĎakovanie

Publikácia vznikla s finančnou podporou projektu KEGA č. 013UK-4-2021 Metodické materiály zamerané na systematický rozvoj kritického myslenia.

## Literatúra

Davidson, E. J. (2014). *Evaluative Reasoning, Methodological Briefs: Impact Evaluation 4*, UNICEF Office of Research, Florence. [online]. 2014. [cit. 12-04-2022]. Dostupné na: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief\\_4\\_evaluativereasoning\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_4_evaluativereasoning_eng.pdf)

Demkanin, P. (2018). *Didaktika fyziky pre študentov magisterského štúdia a učiteľov v praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 156 s. ISBN 978-80-223-4374-9.

European commission. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 2012, SWD (2012), 374 s., [cit. 03-02-2023]. Dostupné na: <https://bit.ly/40xJllp>

Gejdošová, B. & Velmovská K. (2022). Creation of an evaluation rubric for the assessment of written preparation for teaching physics. In: *Book of abstract, GIREP 2022*, Slovenia. (s. 24). [online]. [cit. 11-11-2022]. Dostupné na: <https://bit.ly/3ns9BEe>

Janovič, J. a kol. (1999). *Vybrané kapitoly z didaktiky fyziky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1999. 189 s. ISBN-80-223-1172-3.

Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky, 583 vybraných hesel*. [online]. Praha: Grada Publishing, a. s. 2012. 192 s. ISBN: 978-80-247-3710-2. [cit. 22-03-2023]. Dostupné na: <https://bit.ly/40HS4Gr>

Kosová, B. & Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. [online]. Banská Bystrica: Belianum. 2015. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7. [cit. 17-02-2022]. Dostupné na: <https://bit.ly/3HDV7HE>

Kyriacou, Ch. (2007). *Essential Teaching Skills*. 3. vyd. [online]. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd, 2007. 156 s. ISBN 978-0-7487-8161-4. [cit. 18-10-2022]. Dostupné na: <https://bit.ly/42QwOQv>

Lepil, O. (2012). *Vybrané kapitoly k modulu Didaktika fyziky*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. 59 s. ISBN 978-80-244-3297-7. [cit. 22-03-2023]. Dostupné na: [http://mofy.upol.cz/vystupy/02\\_texty/modul\\_dfy2.pdf](http://mofy.upol.cz/vystupy/02_texty/modul_dfy2.pdf)

Mihálik, L. (1988). *Analýza vyučovacej hodiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 208 s. 067-290-88

Němečková, L., Pavlasová, L. 2019. *Pedagogická praxe studentů učitelství biologie z pohledu hospitačních rozhovorů*. Scientia in educatione, 10(2), 2019, p. 20–43. ISSN 1804-7106 dostupné na: <https://doi.org/10.14712/18047106.1564>

Průcha, J. a kol. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

Zelina, M. (2013). Ciele výchovy a vzdelávania. (s. 75 – 76) In: Bakošová, Z. (ed.) 2013. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. [online]. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0. [cit. 22-03-2023]. Dostupné na: <https://bit.ly/3KrYGUh>



Zeiger, S. (2018). *List of Core Competencies for Educators*. [online]. Houston: Hearst Newspapers, LLC, 2018. [cit. 04-02-2023]. Dostupné na: <https://bit.ly/3G16Lwg>

### **Adresy autorov**

#### **Mgr. Barbora Gejdošová**

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave

Mlynská dolina, 842 48 Bratislava

barbora.gejdosova@fmph.uniba.sk

#### **Doc. PaedDr. Klára Velmovská, PhD.**

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave

Mlynská dolina, 842 48 Bratislava

klara.velmovska@fmph.uniba.sk

# ONLINE VZDELÁVANIE POČAS PANDÉMIE COVID-19 OČAMI ŽIAKOV GYMNÁZIÍ

## ONLINE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC THROUGH THE EYES OF SECONDARY GRAMMAR SCHOOL STUDENTS

**Viktória Némethová**

Katedra organickej chémie, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave

**Jana Ciceková**

Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave

### **Abstract:**

The research of online education of Slovak students has not received much attention so far. With the beginning of the COVID-19 pandemic, learning has been completely shifted to online space and education has had to face many challenges, from both teachers and students' points of view. Our study focuses on in-depth knowledge of the opinions of students of four- and eight-year grammar schools (N = 186) on online education during the pandemic. The research was carried out through a questionnaire and brought interesting results. Most of the students were satisfied with the online form of education at grammar school, which was also supported by many benefits, including personal ones, they were able to present in the questionnaire. The important fact is that the interest in learning is still the same even after completing online learning. On the other hand, many students prefer classical education at school, especially because of personal contact with teachers and mainly classmates.

### **Key words:**

COVID-19, distance learning, online education

### **Úvod**

Na jar v roku 2020 školy z celého sveta pozastavili prezenčnú výučbu z dôvodu pandémie koronavírusu SARS-CoV-2. Odpoveďou na túto krízu bolo zavedenie asynchrónneho aj synchrónneho online vzdelávania pre všetky stupne základných aj stredných škôl (Marek a kol., 2021). Snahou bolo zabezpečiť neprerušované vzdelávanie žiakov počas obdobia zatvorených škôl. Učiteľia nemali inú možnosť ako prekonvertovať prezenčnú výučbu do podoby dištančného vzdelávania, čo bola pre nich nesmierne náročná úloha, najmä kvôli nedostatku času na prípravu (Petzold, 2020). Táto premena predstavovala veľkú výzvu pre pedagógov, z ktorých mnohí potrebovali vyššiu úroveň technologických kompetencií a znalostí, akými disponovali, a zároveň aj pre žiakov, ktorí trpeli kvôli pocitu izolácie, keďže sa nemohli stretávať so svojimi spolužiakmi (Gillett-Swan, 2017).

Situácia v školstve, ktorú spôsobilo ochorenie COVID-19 vyvolané už spomenutým vírusom SARS-CoV-2, bola pomenovaná ako „núdzové dištančné vzdelávanie“ (z angl. emergency remote education) (Hodges a kol., 2020), aby sa odlišilo od kvalitného online vzdelávania. Bozkurt a Sharma (2020) sa tiež zhodli s Hodgesom a kol. (2020) na tomto pojme, aby sa nezamieňalo vzdelávanie poskytované počas COVID-19 so

skutočným dištančným vzdelávaním, pretože „to, čo si ľudia budú pamätať, budú zlé príklady z obdobia krízy a roky úsilia, ktoré preukázali účinnosť dištančného vzdelávania, sa môžu rozplynúť.“

Prvé publikácie zaoberajúce sa dopadom pandémie na vzdelávanie buď propagovali výhody sociálneho dištanču (Tate, 2020), alebo opisovali výzvy, ktorým čelili žiaci (Supiano, 2020), či technologickým možnostiam a zdrojom (Darby, 2020) alebo poukazovali na komplexnejší obraz vzdelávania a dôsledky pozastavenia prezenčného vzdelávania (Ruf, 2020). V Českej republike sa autori Rokos a Vančura (2020) zaoberali dištančnou výukou z pohľadu učiteľov, žiakov a aj ich rodičov.

### **Skúsenosti učiteľov a žiakov s online vzdelávaním**

Kľúčovou skúsenosťou s učením je čas strávený učením sa a podľa Reimersa a Schleichera (2020) je to spoľahlivý ukazovateľ možností učiť sa. V ich výskume väčšina žiakov uviedla, že počas pandémie trávia menej času školskými prácami a učia sa menej, našli sa aj žiaci, ktorí trávili viac času školskými prácami a mali tiež pocit, že sa naučia viac alebo to isté, ako v škole. Napríklad zo žiakov, ktorí strávili menej času štúdiom doma, 66 % malo pocit, že sa doma naučili menej, ako by sa naučili v škole. Zatiaľ čo zo žiakov, ktorí strávili viac času štúdiom doma, 35 % malo pocit, že sa naučili viac.

Zhao a kol. (2020) sa venovali online prieskumu správania a pocitov všetkých účastníkov edukačného procesu (žiakov, rodičov aj učiteľov) v domácom online vzdelávaní žiakov v školskom veku (1.-9. ročník ZŠ). Zistili, že 76 % respondentov si myslí, že štýl domácej výučby je prijateľný. Učitelia mali obavy, že záujem a akademické výsledky žiakov po čase klesnú. Šesťdesiatdeväť percent rodičov uviedlo, že ich deti denne strávili pred obrazovkou viac ako 3 hodiny a 82 % žiakov malo menej ako 2 hodiny dennej aktivity vonku.

Štúdia Draga a kol. (2004) odhalila, že učebné štýly žiakov v online vzdelávaní by mali mať tendenciu byť vizuálnejšie a žiaci by mali viac čítať a písať. Realizácia online učenia sa zdá byť nerovnomerná a má tendenciu byť zameraná na učiteľa. Ak navyše dôjde k diskusii, niektorí sa stanú tichými pozorovateľmi a odpovede žiakov sa stávajú kratšími ako pri klasickom vzdelávaní (Moorhouse, 2020).

Yates a kol. (2020) vo svojej práci opisovali aktivity žiakov počas pandemického online vzdelávania. Zatiaľ čo väčšina žiakov uvádzala, že vykonávali iba vzdelávacie aktivity (ktoré odrážajú aktivity v triede), niektoré boli upravené s ohľadom na využívanie zdrojov v domácnosti. Príklady použitia domácich zdrojov zahŕňali navrhovanie a varenie jedál, výučbu v prírode (vrátane varenia v prírode, prípravy videonahrávky a hodnotenia rizika).

### **Výhody online vzdelávania počas pandémie COVID-19**

Lall a Singh (2020) vo svojom výskume zistili, že 74 % žiakov malo pozitívny vzťah k online vzdelávaniu a k najviac vyskytujúcim sa dôvodom prečo (49 %) patrilo flexibilnejší študijný čas. Väčšina žiakov bola spokojná s obsahom a postupom online vyučovania. Asi 30 % žiakov potvrdilo, že najlepšie sa im učí z MS PowerPoint prezentácií so zvukovým záznamom (Maity, 2020). Ďalšími výhodami online vzdelávania sú: pomáha budovať komunitu medzi študujúcimi, podporuje samoregulačné učenie, rozvíja silnú spoluprácu medzi študujúcimi, a medzi študujúcimi a učiteľmi, a zlepšuje zručnosti pri riešení problémov (Paechter a kol., 2010).

## Výzvy a možné nevýhody online vzdelávania počas pandémie COVID-19

Z pohľadu žiakov je najväčšou výzvou online vzdelávania nedostatok motivácie a prokrastinácia. Tvrdia, že počas online hodín nemajú dostatok nátlaku a nie sú motivovaní k dosiahnutiu požadovaných výsledkov vzdelávania. Samoregulácia je taktiež dôležitá, pretože pri online vyučovaní je vysoká náchylnosť na podvádzanie (Lanier, 2006), ale je aj obmedzený počet príležitostí na hodnotenie (Williams a kol., 2012). V mnohých prípadoch sa od žiakov vyžaduje, aby pracovali sami a aby si sami zhľadali aj zdroje informácií (Diaz, 2002).

Maity a kol. (2020) uviedli, že kvôli tomu, že sa žiaci nemôžu osobne zúčastňovať výučby, sa narúša ich bežná rutina učenia a nevedia sa sústrediť na učenie. Končiaci žiaci musia riešiť výzvy týkajúce sa ich ďalšieho pôsobenia (či už v pokračovaní štúdia alebo hľadani si práce). Žiaci majú problém aj so zvládaním stresu počas pandémie a učiteľia sú bežne tí, ktorí poskytujú psychologickú podporu počas týchto časov (Qian-Hui a Ying, 2020). Problém mnohých žiakov tkvie aj v nedostupnosti mobilných zariadení alebo iných elektronických zariadení s vysokorychlostným pripojením na internet.

Selvanathan (2020) vo svojej práci zdôraznil, že online vzdelávanie môže byť náročné pre postihnutých, znevýhodnených a marginalizovaných žiakov, ktorí majú obmedzené zdroje a prístup k online vzdelávaniu. Táto nemožnosť pripojiť sa a zapojiť sa do online učenia spôsobuje medzi nimi rozdiely. Online učenie si tiež vyžaduje odhodlanie a disciplínu žiakov, najmä u zraniteľných žiakov, ktorí potrebujú interakciu, ktorá im umožňuje posilniť ich sociálne zručnosti.

### Cieľ štúdie a výskumné otázky

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ako žiaci štvorročného a osemročného gymnázia vnímajú online vzdelávanie počas pandémie COVID-19 a aké skúsenosti s touto formou vzdelávania majú. Na základe teoretických a empirických východísk a cieľov výskumu sme si stanovili nasledujúcich 8 výskumných otázok: *Aké sú postoje a názory žiakov na online vzdelávanie počas pandémie COVID-19?; Aké výhody a nevýhody online vzdelávania žiaci vnímajú?; Je komunikácia počas online hodiny s učiteľom aj spolužiakmi podľa žiakov efektívna?; Ako sa zmenil spôsob overovania vedomostí žiakov?; Aké fyzikálne/somatické zmeny žiaci na sebe pozorujú počas online vyučovania?; Aký je podľa žiakov postoj rodičov k online vzdelávaniu a ochota pomôcť svojim deťom?; Aká bola spokojnosť žiakov s online vyučovaním na konkrétnej škole?; Akú formu vyučovania žiaci preferujú?*

### Metodológia

#### Výskumný súbor a výskumný nástroj

Metodologicky sa jednalo o semikvantitatívnu štúdiu, ktorá bola realizovaná v marci 2021 medzi žiakmi štvor- a osemročného gymnázia v Senci, ako súčasť prípravy záverečnej práce doplnkového pedagogického štúdia. Výber výskumného súboru bol zámerný, nakoľko autorka bola sama žiačkou a zároveň neskôr aj učiteľkou na tejto škole. Samotný výskum bol realizovaný prostredníctvom online dotazníka vyvinutého softvérom Google Forms, ktorý je súčasťou bezplatnej webovej sady Google Docs Editors. Žiakom gymnázia bol poskytnutý hypertextový odkaz, ktorý im zaslali triedni učiteľia na školské e-maily. Pred vyplnením dotazníka boli respondenti inštruovaní o priebehu a účele výskumu. Dotazník vyplnilo 186 respondentov, z toho 107

respondentov (57,5 %) tvorili ženy a 79 (42,5 %) muži (Graf 1). Vekové rozpätie žiakov bolo od 11 do 19 rokov (priemer=15).



Graf 1: Početnosť žiakov v jednotlivých ročníkoch štvor- a osemročného gymnázia

## Metódy skúmania

Nášou snahou bolo hĺbkové poznanie názorov žiakov gymnázia na online vzdelávanie počas pandémie COVID-19. Semikvantitatívny výskum sme preto považovali za najvhodnejšiu metódu skúmania. Pri príprave dotazníka sme sa inšpirovali publikáciou Zhao a kol. (2020) a prebrali sme nasledovných 8 položiek (označené poradím v dotazníku), ktoré sme mierne upravili: 4. Baví vás online vzdelávanie?; 7. Komunikujete počas online hodiny s učiteľmi alebo spolužiakmi?; 14. Cítite sa unavení/ospalí počas online vyučovania?; 15. Cítite bolesti chrbta alebo krku počas online vyučovania?; 16. Koľko času denne trávite pred obrazovkou?; 19. Koľko času denne trávite vonku, resp. v prírode?; 20. Koľko hodín denne spíte?; 26. Aké vzdelávanie preferujete?

Ďalších 19 položiek, z ktorých 3 boli základné demografické, sme si definovali na základe teoretickej časti práce (Tab. 1).

Tab. 1: Otázky predloženého dotazníka

1. Aké je vaše pohlavie?
2. Koľko máte rokov?
3. V akom ste ročníku?
5. Aké sú podľa vás výhody online vzdelávania?
6. Aké sú podľa vás nevýhody online vzdelávania?
8. Vyskytli sa počas online vzdelávania aj také úlohy, ktoré ste museli riešiť v skupinách so spolužiakmi?
9. Zaoberáte sa počas online vzdelávania aj prezentovaním vlastných projektov?
10. Ako prebieha preverovanie vedomostí pri vašom online vzdelávaní?
11. Zlepšil sa vám priemer známok v čase online vzdelávania?
12. Zväčšilo sa množstvo domácich úloh počas online vzdelávania?

- 
13. Venujete sa sociálnym sieťam počas online vyučovania?
- 
17. Koľko času denne trávite vypracovávaním domácich úloh?
- 
18. Sú vaši rodičia ochotní pomôcť pri riešení rôznych problémov, ktoré sa vyskytnú pri online vzdelávaní?
- 
21. Uvedte učebné portály alebo aplikácie, ktoré vám uľahčili alebo obohatili online vzdelávanie.
- 
22. Uvedte najväčší problém, s ktorým ste sa stretli počas online vzdelávania.
- 
23. Uvedte najväčší osobný prínos online vzdelávania.
- 
24. Ako by ste ohodnotili online vzdelávanie na vašej škole?
- 
25. Váš záujem o učenie sa po absolvovaní online výučby (vzrástol; je rovnaký; klesol)?
- 
27. Prečo preferujete vybrané vzdelávanie?
- 

## Limity výskumu

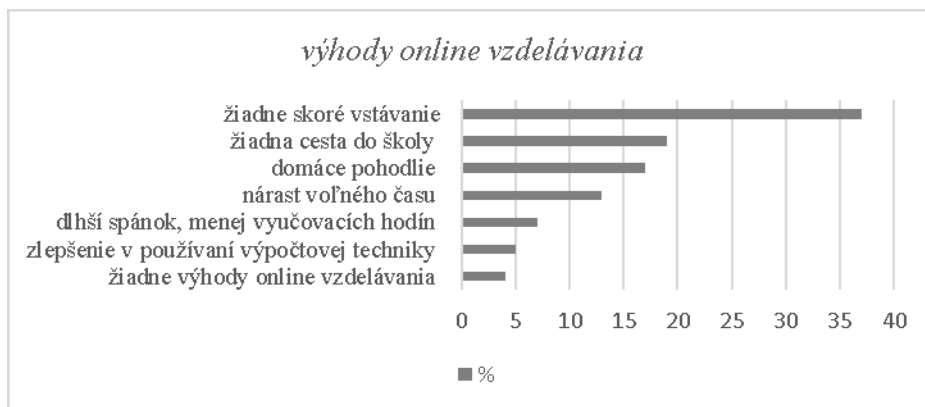
Za jeden z výrazných limitov dotazníka považujeme viaceré otázky upriamujúce sa na jednu tému, aj keď pozorovaných z viacerých uhlov. Žiakov sme sa pýtali na výhody online vzdelávania a zároveň aj na najväčší osobný prínos online vzdelávania. Rovnako podobné boli otázky o nevýhodách online vzdelávania a problémoch, s ktorými sa žiaci stretli počas neho.

Za ďalšiu limitáciu považujeme sprístupnenie dotazníka v čase jarných prázdnin. V inom období by sme možno dosiahli vyšší počet vyplnených dotazníkov aj odpovedí.

Keďže sme vo výskume pracovali so špecifickým výskumným súborom a na úrovni deskriptívnej štatistiky, za hlavný limit práce považujeme nemožnosť závery výskumu generalizovať. Napriek tomu sa domnievame, že výskum prináša cenný náhľad na špecifickú situáciu, ktorá nastala v súvislosti s pandemiou COVID-19 a jej dopadmi na fungovanie škôl.

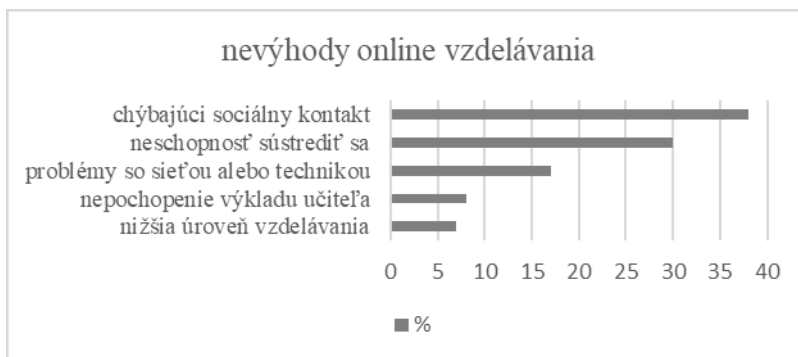
## Výsledky

Prvé otázky našej štúdie boli zamerané na osobné postoje, preferencie, výhody a nevýhody online vzdelávania. Na otázku či žiakov *baví online vzdelávanie*, 58 % respondentov odpovedalo, že ich to baví iba občas, 24 % uviedlo, že ich to baví a 18 % tvrdí, že ich online vyučovanie nebaví vôbec. Respondenti mali na základe tejto otázky (prečo ich to baví) vymenovať *výhody online vzdelávania* vzhľadom na svoje skúsenosti (Graf 2). Najfrekvencovanejšími výhodami, ktoré respondenti uviedli bolo, že nemusia skoro vstávať do školy (až 37 %) a že nemusia do nej cestovať (19 %).



Graf 2: Výhody online vzdelávania

Ako sme zistili z teoretickej časti, z online vzdelávania plynú aj rôzne nevýhody, ktoré bohužiaľ občas prevyšujú aj vymenované výhody (Graf 3). Najčastejšie menovanou nevýhodou online vzdelávania bol chýbajúci sociálny kontakt so spolužiakmi (aj kamarátmi v jednej osobe) a vyučujúcimi (38 %).



Graf 3: Nevýhody online vzdelávania

Ďalšia trojica otázok dotazníka bola zameraná na komunikáciu medzi učiteľmi a žiakmi, skupinovú spoluprácu a tvorbu projektov. Na otázku *Komunikujete počas online hodiny s učiteľmi alebo spolužiakmi?* 29,5 % respondentov potvrdilo, že počas online výučby aspoň občas komunikujú s učiteľmi alebo spolužiakmi. Až 70 % opýtaných odpovedalo, že samozrejme počas hodiny prebieha komunikácia medzi zúčastnenými stranami.

Ďalej nás zaujímalo, či naozaj prebiehala počas online výučby komunikácia medzižiakmi, napríklad pri riešení úloh alebo zadaní. Otázku sme formulovali takto: *Vyskytli sa počas online vzdelávania aj také úlohy, ktoré ste museli riešiť v skupinách so spolužiakmi?* Až 83 % respondentov potvrdilo, že počas online hodín riešia úlohy v skupinách, teda učiteľia rozvíjajú ich skupinovú spoluprácu. 16 % respondentov uviedlo, že frekvencia výskytu týchto skupinových prác je nižšia a iba 2 opýtaní (<1,5 %) odpovedali, že sa s týmto fenoménom vôbec nestretli.

Ďalšie tri otázky boli zamerané na spôsob overovania vedomostí, klasifikácie, či kontroly osvojovania učiva prostredníctvom domácich úloh. Prvá otázka: *Ako prebieha preverovanie vedomostí pri vašom online vzdelávaní?* poskytla zaujímavý prehľad používaných foriem preverovania. Žiaci si mohli vybrať z troch konkrétnych možností,

resp. pridať aj inú formu preverovania. Túto možnosť využilo až 24 % opýtaných. Medzi ich odpoveďami sa najviac vyskytovali možnosti ako (zoradené zostupne): *kombinácia písomiek so zapnutou kamerou a ústne skúšanie; kombinácia všetkých troch definovaných možností; ústne skúšanie s kamerou; test cez EduPage s kamerou a obmedzeným časom*. Z definovaných odpovedí bola najviac využívanou formou preverovania písomná previerka so zapnutou kamerou (70 % opýtaných), 4 % uviedli časovo ohraničený test bez kamery a iba 2 % ústne skúšanie.

Ďalšia otázka: *Zlepšil sa vám priemer známok v čase online vzdelávania?* sa vyznačovala iba možnosťou dichotomickej odpovede. U 104 žiakov, čo predstavuje 56 % opýtaných sa vyskytla odpoveď nie. Čiže online vzdelávanie v ich prípade nemalo pozitívny vplyv na zlepšenie študijných výsledkov. Na druhej strane 81 žiakov (44 %) potvrdilo, že sa im priemer známok zlepšil. Na otázku: *Zväčšilo sa množstvo domácich úloh počas online vzdelávania?* väčšina žiakov uviedla možnosť áno (42 %), potom v tesnom závесе nasledovala možnosť nie som si istý (40 %) a 33 žiakov (18 %) potvrdilo, že nie. Z výsledkov vyplýva, že množstvo úloh je väčšie, pretože online vzdelávanie si vyžaduje vyššiu úroveň samostatnosti a seba-regulácie.

V ďalšej trojici otázok sme sa venovali otázkam týkajúcim sa používania sociálnych sietí a fyziologickým problémom vyplývajúcim z online výučby. Veľa žiakov vo všeobecnosti uvádza, že online vzdelávanie je pre nich nudné a že pokiaľ nemajú zapnuté kamery, láka ich venovať sa iným činnostiam. Preto sme žiakom položili nasledujúcu otázku: *Venujete sa sociálnym sieťam počas online vyučovania?* 21 % opýtaných sa priznalo, že sa počas online vzdelávania venujú sociálnym sieťam (Tab. 2). Najviac sa sociálnym sieťam venovali žiaci posledných a predposledných ročníkov. Nečinnosť, viachodinové sedenie pri počítači s krátkymi prestávkami spôsobuje únavu, neschopnosť sústrediť sa a ospalosť. Z toho dôvodu sme do dotazníka zaradili otázku: *Cítite sa unavení/ospalí počas online vyučovania?* Až 118 respondentov (63 %) uviedlo, že občas pociťuje únavu alebo ospalosť počas online hodín (Tab. 2). Viachodinové sedenie pred počítačom, nie vždy vo vzpriamenej polohe častokrát spôsobuje ťažkosti pohybovému aparátu. Vzhľadom na to, sme sa respondentov pýtali: *Cítite bolesti chrbta alebo krku počas online vyučovania?* Opäť bolo možné odpovedať iba áno/nie (Tab. 2). Viac žiakov odpovedalo, že našťastie ich takéto problémy netrápia (55 %), ostatní sa na bolesti sťažovali.

Tab. 2: Otázky týkajúce sa používania sociálnych sietí a fyziologických problémov

	áno (%)	nie (%)	občas (%)
<b><i>Venujete sa sociálnym sieťam počas online vyučovania?</i></b>	21	30	49
<b><i>Cítite sa unavení/ospalí počas online vyučovania?</i></b>	24	13	63
<b><i>Cítite bolesti chrbta alebo krku počas online vyučovania?</i></b>	45	55	-

Ďalšia päťica otázok bola zameraná na otázky týkajúce sa času venovanému rôznym aktivitám (robením domácich úloh, prácou za PC, spaním, časom v prírode) a na spoluprácu s rodičmi. Na otázku *Koľko času denne trávite pred obrazovkou?* sme



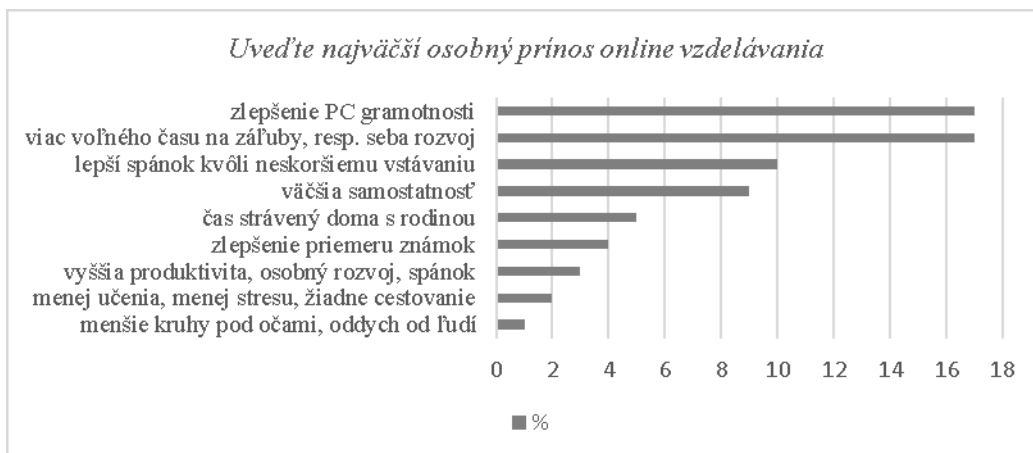
poskytli 3 možné odpovede (menej ako 3 h, 3-4 h a viac ako 4 h). Najviac opýtaných uviedlo možnosť viac ako 4 hodiny (77 %), potom nasledovala možnosť 3-4 h (21 %) a iba traja žiaci označili možnosť menej ako 3 hodiny (2 %). Veľmi spornou otázkou býva otázka týkajúca sa množstva domácich úloh počas pandémie koronavírusu. Nás zaujímalo *Kolko času denne trávite vypracovávaním domácich úloh?* Ukázalo sa, že takmer rovnaké množstvo žiakov ním trávi 1-2 h (45 %) a menej ako 1 h (44 %). Viac ako 2 hodiny vypracováva svoje úlohy iba 11 % respondentov.

V ďalšej otázke sme preverovali rodičov našich respondentov a pýtali sme sa: *Sú vaši rodičia ochotní pomôcť pri riešení rôznych problémov, ktoré sa vyskytnú pri online vzdelávaní?* Až 156 opýtaných (84 %) uviedlo možnosť áno, teda, že rodičia sú ochotní pomáhať, pokiaľ sa vyskytnú problémy pri online výučbe. Iba 19 žiakov (10 %) uviedlo, že nie vždy sa stretli s ochotou zo strany rodičov a neochotní boli rodičia iba jedenástich žiakov (6 %). Medzi nich patrili rodičia žiakov starších ročníkov, ktorí pravdepodobne predpokladajú úplnú samostatnosť svojich detí a nechajú ich riešiť si svoje problémy samých.

Úlohou ďalšej otázky bolo zistiť, či žiaci po hodinách strávených online vzdelávaním (či už konkrétnou výučbou, prípravou na ňu alebo vypracovávaním domácich úloh) trávia čas aj vonku v záhrade, resp. v prírode. Otázka znela: *Kolko času denne trávite vonku, resp. v prírode?* Až 39 % žiakov uviedlo, že trávi vonku viac ako 60 minút denne a 37 % tvrdí, že sú vonku aspoň 30 až 60 minút. Menej ako 30 minút pobudne vonku iba 24 % žiakov.

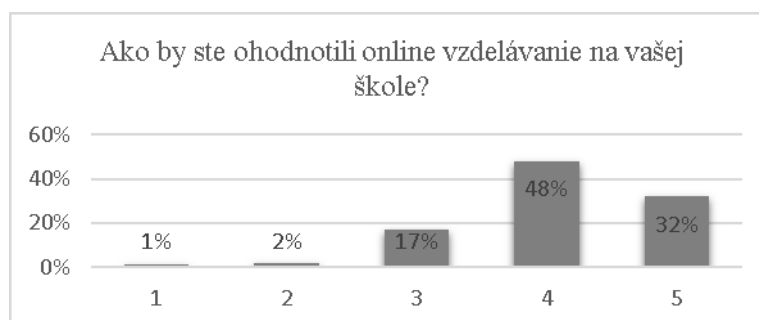
Pobyť na čerstvom vzduchu vo všeobecnosti zlepšuje spánok, a teda sme sa žiakov opýtali *Kolko hodín denne spíte?* Najviac žiakov (71 %) uviedlo možnosť odporúčaných 7-8 hodín denne, 19 % žiakov spí viac a teda 9-10 hodín denne a dvaja žiaci uviedli, že spia viac ako 10 hodín denne (1 %). Menej ako 6 hodín spí 9 % respondentov.

Na otázku: *Uvedte najväčší problém, s ktorým ste sa stretli počas online vzdelávania* odpovedalo až 51 % žiakov jednohlasne, že najväčším problémom bola technika (mikrofón, kamera) a internetové pripojenie. Iba 11 % žiakov uviedlo, že ich problém pramenil z nepozornosti, resp. neschopnosti sústrediť sa. Desať žiakov (5 %) pokladalo za najväčší problém nepochopenie výkladu učiteľa. Problémov sa vyskytlo neúrekom, preto sme chceli na druhú stranu vedieť, či žiakom online vzdelávanie aj v niečom pomohlo, malo pre nich prínos. Na otázku *Uvedte najväčší osobný prínos online vzdelávania* žiaci odpovedali nasledovne (Graf 4):



Graf 4: Najväčšie osobné prínosy online vzdelávania

Najväčším zadostučinením pre vyučujúcich za ich prácu v ťažkej dobe pandémie, počas ktorej museli zo dňa na deň pretvoriť klasické prezenčné hodiny do online formy, či už vytvoriť prezentácie, testy žiakov cez EduPage, naučiť sa pracovať s rôznymi online platformami a mnoho iných, je spokojnosť žiakov s ich prácou a teda čo najvyššia hodnota (od slabej 1 po veľmi dobrú 5) v našom dotazníku, prislúchajúca otázke: *Ako by ste ohodnotili online vzdelávanie na vašej škole?* Z grafu 5 vyplýva, že najviac žiakov vybralo možnosť 4 (48 %) a teda sú tak na 80 % spokojní s ich online vyučovaním.

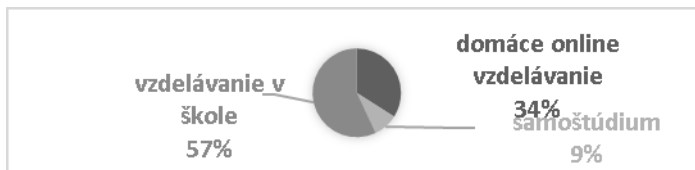


Graf 5: Hodnotenie online vzdelávania

Hodnotenie online vzdelávania na samotnej škole sme doplnili ešte špecifickou otázkou týkajúcou sa ich vlastného záujmu o učenie: *Váš záujem o učenie sa po absolvovaní online výučby: vzrástol; klesol; je rovnaký?* Až 57 % respondentov uviedlo, že ich záujem o učenie sa je aj po online výučbe stále rovnaký a teda pandémie nemala žiaden vplyv na ich zaujatie učeníom sa. Zaujímavé je však zistenie, že záujem viac klesol ako vzrástol (32 % vs. 11 %).

Na záver sa predsalen vynára otázka o vlastných preferenciách ohľadom vzdelávania. Každému vyhovuje iný systém, iné podanie učiva, niekto je viac na využívanie technológií počas vzdelávania atď. Preto sme sa žiakov pýtali: *Aké vzdelávanie*

*preferujete?* Po vyhodnotení celého dotazníka nebolo prekvapením, že až 57 % žiakov má preferenciu vzdelávať sa v škole (Graf 6).



Graf 6: Preferované vzdelávanie

V ďalšej otázke sme od respondentov chceli vedieť: *Prečo preferujete vybrané vzdelávanie?* Tí žiaci, ktorí uviedli vzdelávanie v škole uvádzali nasledovné dôvody: V škole im najviac vyhovuje osobný kontakt s učiteľmi, spolužiakmi a kamarátmi v jednej osobe (32 %). Školské prostredie v nich vyvoláva nutnosť väčšieho sústredenia, nestretávajú sa s toľkými rušivými elementmi ako napríklad pri online vzdelávaní (12 %). Ďalší 16 žiakov (9 %) uviedli, že sa v škole aj viac naučia. Tí žiaci, ktorí preferovali domáce online vzdelávanie uvádzali nasledovné dôvody: domáca pohoda (9 %), viac voľného času (5%), menej stresu (5%), menej vyučovacích hodín a skúšania (3 %), viac výhod (2 %), viac sa naučia (2 %), žiadne cestovanie (2 %). Tí, ktorí prejavili najväčší záujem o samoštúdium, uvádzajú tieto dôvody (odpovede sme zovšeobecnilí a majú opakujúcu sa tendenciu): pri samoštúdiu sa učím podľa toho, čo potrebujem (5); mám svoje vlastné tempo (4); je to efektívne (3); je flexibilné (2); páči sa mi, že som pánom svojho času a je to pohodlné (po jednej odpovedi).

## Diskusia

V našom výskume sme sa zamerali na názory žiakov gymnázia na online vzdelávanie. Napriek tomu, že sa v slovenských médiách objavovalo nie príliš veľké nadšenie z online výučby, hlásené boli mnohé technické problémy a nespokojnosť učiteľov aj žiakov, až 58 % našich respondentov tvrdilo, že ich online vzdelávanie občas baví. Dokonca 24 % žiakov uviedlo, že ich online výučba baví a vedeli uviesť veľa výhod, ktoré táto výučba prináša. Ak by sme to zhrnuli, 82 % žiakov má pozitívny vzťah k online vzdelávaniu, čo je porovnateľné so zisteniami Lalla a Singha (2020), ktorí uviedli, že 74 % žiakov zastáva rovnaký postoj. Ako sme aj predpokladali, kontakt s učiteľmi aj žiakmi bude pre väčšinu študentov elementárny a jeho nedostatok bude negatívne vplyvať na všetky zúčastnené strany. Preto sme do dotazníka zaradili otázku či počas online hodiny majú žiaci priestor na komunikáciu s učiteľmi alebo vzájomne medzi sebou. Až 70 % respondentov však odpovedalo, že samozrejme takáto komunikácia počas vyučovania prebieha. Na porovnanie, Zhao a kol. (2020) uvádzajú v tejto súvislosti zastúpenie iba 38 %.

Mnohí žiaci sa počas online výučby sťažovali na pretrvávajúcu únavu, či ospalosť. Až 63 % žiakov uviedlo, že občas sa u nich vyskytnú tieto problémy, 24 % potvrdilo, že sú stále unavení, resp. ospalí a iba 13 % nikdy nepociťuje žiadne príznaky únavy. Medzi týchto žiakov patrili najmä mladšie ročníky osemročného gymnázia, ktorí uviedli, že spia 8 a viac hodín denne. Keď sme tieto výsledky porovnali s výskumom Zhao-a a kol. (2020), všimli sme si, že u nich, práve naopak, prevládala u 74 % žiakov možnosť, že nepociťujú ospalosť ani únavu počas online hodín. Domnievame sa, že zvýšená ospalosť žiakov by mohla v tomto prípade súvisieť s ich predĺženým spánkom (až 53 % žiakov uviedlo, že spia 9 až 10 hodín týždenne). Ďalším dôvodom by tiež mohol byť

samotný charakter online výučby, ktorá kladie zvýšené nároky na pozornosť žiakov, čím viac zaťažuje ich kognitívny systém.

V publikácii Zhao a kol. (2020) sa rodičia vyjadrili, že vo väčšine prípadov museli dohliadať na svoje deti počas online výučby. Keďže sa výskum týkal žiakov základnej školy, ktorí si viac vyžadujú pozornosť rodičov ako naši gymnazisti, otázka bola položená nasledovne: *Sú vaši rodičia ochotní pomôcť pri riešení rôznych problémov, ktoré sa vyskytnú pri online vzdelávaní?* Samozrejme až 84 % žiakov uviedlo, že rodičia sú im kedykoľvek ochotní pomôcť (odpoveď áno), iba žiaci vyšších ročníkov uviedli, že ich rodičia boli neochotní pomôcť. Môže to mať súvis s vyžadovaním samostatnosti prislúchajúcej ich veku alebo pracovnej zaneprázdnenosti. Rodičia vo väčšine prípadov dbajú aj na to, aby ich deti trávili čas v prírode, resp. na čerstvom vzduchu, či už za účelom športu, doplnenia vitamínu D alebo vyčistenia hlavy. Žiakom sme položili otázku, koľko hodín denne trávia čas vo vonkajších priestoroch. Najviac žiakov (39 %) tvrdilo, že denne strávia vonku aj viac ako 60 minút [Zhao a kol. (2020) uvádzajú až 56 %]. Ukazuje sa, že žiakom chýba čas strávený prechádzkou do školy, utekaním na autobus alebo aj hodina telesnej výchovy vonku. Veľkým problémom žiakov bola aj neschopnosť sústrediť sa. Aj v práci Maityho a kol. (2020) mnoho žiakov uviedlo problémy so sústredením sa kvôli prítomnosti viacerých členov rodiny, ktorí ich vyrušovali alebo boli veľkým lákadlom sociálne siete, či nuda na online hodine.

Hoci dotazník, ktorý sme vo výskume použili, bol zameraný výhradne na skúsenosti žiakov s online vzdelávaním, zaujímalo nás aj to, aký typ vzdelávania vo všeobecnosti žiaci preferujú. Tzn. ktoré vzdelávanie by si vybrali, ktoré im vyhovuje najviac a aké majú pre svoju voľbu dôvody. Nebolo žiadnym prekvapením, že až 57 % žiakov má preferenciu vzdelávať sa v škole. Zhao a kol. (2020) v tejto súvislosti uvádzajú, že až 84 % žiakov sa vyjadrilo v prospech vzdelávania sa v škole. Naši žiaci ako dôvod tejto voľby uvádzali najčastejšie to, že im vyhovuje osobný kontakt s učiteľmi, spolužiakmi a kamarátmi (60 opýtaných). Osobný kontakt s učiteľmi je pre nich dôležitý kvôli pochopeniu výkladu aj možnosti reagovať častejšie na ich otázky, či plnohodnotne komunikovať. Spolužiaci zase vytvárajú príjemné prostredie, počas prestávok je priestor na hry a spoločnú komunikáciu (niekedy aj mimo nej). Žiaci uznali, že predsa len v školskom prostredí sa ľahšie sústredí, neuniká im tak často pozornosť a nie sú tak rušení. S tým súvisí aj fakt, že sa viac naučia, viac porozumejú učivu, poprípade majú priestor na spoločné opakovanie so spolužiakmi. Mnohí žiaci preferujú toto vzdelávanie aj kvôli telesnej výchove, normálnemu režimu, či vyššej motivácii.

## Záver

Naša štúdia sa venovala zmapovaniu názorov žiakov gymnázia na online vzdelávanie počas pandémie COVID-19 a ich postojov k tejto forme edukačného procesu. Chceli sme poznať skúsenosti, ktoré nadobudli už vyše roka trvajúcim dištančným online vzdelávaním. Výskum bol realizovaný prostredníctvom online dotazníka Google Forms. Z odpovedí respondentov sme sa dozvedeli, že kvalita online vzdelávania na gymnáziu je na veľmi dobrej úrovni, ktorú potvrdzuje aj fakt, že záujem o učenie sa po pandémii je stále rovnaký. Žiaci uviedli mnoho výhod online vzdelávania, napríklad výhodu neskoršieho vstávania, domáceho pohodlia, menej stresu v porovnaní s klasickým vzdelávaním. Za najväčší osobný prínos tohto vzdelávania pokladali zlepšenie PC gramotnosti či zväčšenie samostatnosti. Na druhej strane uviedli aj problémy, resp. nevýhody online vzdelávania akými boli napríklad chýbajúci sociálny kontakt s učiteľmi, spolužiakmi, neschopnosť sústrediť sa a problémy s technikou. Napriek tomu, 34 % respondentov uviedlo, že preferujú práve online vzdelávanie. Na druhej strane 57 % žiakov má preferenciu vzdelávať sa v škole, pretože im vyhovuje osobný kontakt s učiteľmi, spolužiakmi a kamarátmi. Hoci v prospech našich výskumných zistení hovorí

charakter výskumu, ktorý bol zámerný, za jeho najväčší limit považujeme veľkosť výskumného súboru ako aj fakt, že sa ho zúčastnili žiaci len z jednej školy. Napriek tomu, že naše výskumné zistenia nie je možné generalizovať, domnievame sa, že ponúkajú dôkladný náhľad na problematiku online vzdelávania v čase pandémie a môžu slúžiť ako inšpirácia pre budúci výskum.

## Literatúra

- Bozkurt, A., Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Darby, F. (2020). 5 Low-tech, time-saving ways to teach online during Covid-19. *The Chronicle of Higher Education*. [Online] [cit. 2021-05-12]. dostupné z <https://www.chronicle.com/article/5-low-tech-time-saving-ways-to-teach-online-during-covid-19/>
- Diaz, D. P. (2002). Online drop rate revisited. Extending the Pedagogy of Threaded-Topic Discussions. 2002 (1).
- Drago, W. A., Wagner, R. J. (2004). Vark Preferred Learning Styles and Online Education. *Management Research News*, 27, 1-13.
- Gillett-Swan, J. (2017). The Challenges of Online Learning: Supporting and Engaging the Isolated Learner. *Journal of Learning Design*, 10, 20–30.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. [Online] [cit. 2021-05-12]. dostupné z <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lall, S.; Singh, N. (2020) Covid-19: Unmasking the new face of Education, *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(SPL1), 48–53.
- Lanier, M. M. (2006). Academic integrity and distance learning. *Journal of Criminal Justice Education*, 17, 244–261.
- [Maity, M.](#), [Sahu, T. N.](#), [Sen, N.](#) (2020). Panoramic view of digital education in COVID-19: A new explored avenue, *Review of Education* [Online] [cit. 2021-05-12] [Online] [cit. 2021-05-12] <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rev3.3250>
- Marek, M. W., Chew, C. S., Wu, W.-Ch. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19, 40-60.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic, *Journal of Education for Teaching*, 1–3.
- Paechter, M., Maier, B., Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction *Computers & Education*. 54, 222–229.
- Petzold, A. M. (2020). Letter to the editor: Resources and recommendations for a quick transition to online instruction in physiology. *Advances in Physiology Education*, 44, 217-219.
- Sun, Q.-H. Su, Y. (2020). Psychological crisis intervention for college students during novel coronavirus infection epidemic. *Psychiatry Res.* 289, 113043.
- Reimers, F. M.; Schleicher, A. (2020). A framewrok to guide an education response to COVID-19 pandemic of 2020. [Online] [cit. 2021-05-12] [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf)

- Rokos, L.; Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30, 122–155.
- Ruf, J. (2020). Report: Pandemic may put financial, enrollment strain on colleges. *Diverse: Issues in Higher Education*. [Online] [cit. 2021-05-12] <https://diverseeducation.com/article/169894/>
- Selvanathan, H. P., Jetten, J. (2020). From marches to movements: Building and sustaining a social movement following collective action. *Current Opinion in Psychology*, 35, 81–85.
- Supiano, B. (2020). How to help students keep learning through a disruption. *The Chronicle of Higher Education*. [Online] [cit. 2021-05-12]. dostupné z <https://www.chronicle.com/newsletter/teaching/2020-03-19>
- Tate, W. F. (2020). COVID-19: Be a part of flattening the curve. *Diverse: Issues in Higher Education*. <https://diverseeducation.com/article/169901/>
- Williams, K. C., Cameron, B. A., Morgan, K. (2012). Supporting online group projects. *NACTA Journal*, 56, 15-20.
- Yates, A., Starkey, L. Egerton, B., Flueggen, F. (2020). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education* [Online] [cit. 2021-05-12] <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>
- Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., Liang, D., Tang, L., Zhang, F., Zhu, D. (2020). The effects of online homeschooling on children, parents, and teachers of grades 1–9 during the COVID-19 pandemic. *Med. Sci. Monit.* 26, e925591-1–e925591-10.

## **Adresy autorov**

### **Mgr. Viktória Némethová, PhD.**

Katedra organickej chémie, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave  
Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava  
viktoria.nemethova@uniba.sk

### **RNDr. Mgr. Jana Ciceková, PhD.**

Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave  
Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava  
jana.cicekova@uniba.sk

# NOVÝ POHĽAD NA VÝCHOVNÉ ŠTÝLY VYCHOVÁVATEĽOV – KONŠTRUKTÓVÁ VALIDÁCIA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA MAPUJÚCEHO ŠTÝLY EDUKAČNEJ PRÁCE VYCHOVÁVATEĽOV V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ

## A NEW VIEW OF EDUCATORS' EDUCATIONAL STYLES – CONSTRUCT VALIDATION OF A RESEARCH INSTRUMENT MAPPING THE EDUCATIONAL WORK STYLES OF EDUCATORS IN SCHOOL CHILDREN'S CLUBS

**Michal Novocký**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Soňa Kollárová**

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The aim of the study is to present the construct validation of a scale questionnaire focused on identifying the educational styles of educators in school children's clubs. When creating it, we were inspired by the questionnaire developed by Grasha (2002), for the purpose of mapping teachers' teaching styles (its dimensional representation in many aspects suits the educational actions of educators). Based on the result of the exploratory factor analysis (principal components method, quartimax rotation), it was acceptable to consider 6 dimensions (personal model, facilitator, expert, delegator, supporter, and formal authority). We determined the internal consistency of the dimensions through Cronbach's alpha, the value of which ranged from 0.53 to 0.72. The research group consisted of 473 respondents. The average age of the respondents was 45.18 years (SD=10.01) and the average length of their experience was 16.89 years (SD=12.85). We identified a statistically significant difference in the application of educational styles by educators. From the viewpoint of pairwise comparisons, a statistically significant difference was demonstrated between the application of the majority of educational styles except for two cases (delegator and expert, supporter and personal model). The respondents achieved the lowest score for the dimension of formal authority. It proves that in further research of a validation nature, it will be necessary to look critically at the educational style of formal authority, in terms of deleting or expanding this dimension within the instrument. It is also possible to examine the educational styles in parallel with the approaches of applying the authority of educators in school children's clubs.

### **Key words:**

educator, educational style, factor analysis, school children's club

## Úvod

Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia majú v školskom systéme na Slovensku dôležité postavenie, keďže participujú na celostnom utváraní a formovaní osobnosti detí a mladých dospelých, podporujú ich socializáciu, emocionalizáciu a motiváciu k plnohodnotnému zužitkovaniu voľného času. Z nich sú to práve školské kluby detí, ktoré, tvrdíme, sú neraz prvým prostriedkom k tomu, aby sa žiaci naučili racionálne odpočívať, kooperovať s druhými deťmi, akceptovať odlišnosť v riešení úloh a problémov, kreovať klímu vo výchovnej skupine svojou aktivitou a rozvíjať záujmy, záľuby a návyky v obligatórnych (príprava na vyučovanie a sebaobslužné činnosti) a fakultatívnych činnostiach (odpočinkové, rekreačné, záujmové a verejnoprospešné činnosti).

Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) je školský klub detí „súčasťou školy, ktorá zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie, záujmovú činnosť a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin.“

Školské kluby detí síce nemožno stotožňovať s alternatívnymi školami, ktoré stoja na pomerne silnom filozofickom základe často sa vyhranujúcim voči tradične ponímanej škole fungujúcej na paradigme inštitúcie sprostredkujúcej poznanie sveta (Porubský, 2019), avšak aj primárnym zámerom týchto zariadení je ponúkať eventualitu voči školskej výučbe a na nej uskutočňovaným činnostiam, inovovať edukačné prostriedky a kompenzovať to, čo v obsahu vzdelávania chýba a čo sa stáva nástrojom pre rozumový, ako aj pre mravný, estetický, pracovný a telesný rozvoj osobnosti žiakov.

Minárechová a Bánovčanová (2016) došli k zisteniu, že školské družiny a školské kluby detí sú v porovnaní s USA a Anglickom nielen čo do organizácie praktickejšie a časovo i priestorovo úspornejšie, ale sú tu určité náznaky, že kým uvedené zahraničné zariadenia sa zameriavajú na doučovanie, tak zase vzdelávacie činnosti v školských družinách a školských kluboch detí majú širší záber.

Bieliková (2020) v teoretickej štúdií rozpracúva alternatívy rozvíjania vedeckej gramotnosti v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach aj s ohľadom na školské kluby detí (uskutočňovanie aktivít STEM – science, technology, engineering, and mathematics). Školský klub detí je tak priestorom na realizáciu variability moderných koncepcií vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Vychovávateľa v školských kluboch detí sa takisto podieľajú na zlepšovaní vypracovávaní si domácich úloh deťmi (hlavne v prípadoch, kedy je potrebná asistancia pedagóga) (Gubricová, 2008) a utváraní ich expresívneho prejavu (začlenením poznávania regionálnych kultúrnych tradícií do výchovného programu) (Gubricová & Belejiková, 2018).

Borbélyová a Verešová (2021) sa vo svojom príspevku zmieňujú o školskom klube detí ako o priestore na rozvíjanie a upevňovanie čitateľského záujmu detí mladšieho školského veku prostredníctvom aktivizujúcich metód.

Tím odborníkov (metodikov a pedagogických zamestnancov z praxe) vypracoval pod gesciou Štátneho pedagogického ústavu (2022) publikáciu s popisom aktivít, ktoré by mali vychovávateľa implementovať do výchovno-vzdelávacej činnosti v školských kluboch so zámerom rozvíjania nonkognitívnej stránky osobnosti detí. Školský klub detí predstavuje príležitosť na kompenzačné formy dopadov (nielen) počas pandémie.

Bieliková a Bánovčanová (2018) podotýkajú, že na Slovensku školské kluby detí predstavujú dominantu v organizovanosti a zmysluplnosti využívania voľného času, kde práve táto podoba výchovy mimo vyučovania prináša so sebou devízy pre podporu a rozvíjanie všeobecnejších záujmov detí mladšieho školského veku. Hoci školské kluby detí nemajú tendenciu substituovať úlohy školy, ba ani povinnosti rodičov, predsa



len, či už zámerne, alebo nezámerne, preberajú funkcie oboch týchto prostredí. Inými slovami povedané, vyrovnávajú nedostatky vo výchove v škole i rodine. Vo výskume spomínaných autoriek sa tiež preukázalo, že rodičia detí najviac vyzdvihovali sociálnu a socializačnú funkciu školských klubov (bezpečnosť a trávenie času po škole s kolektívom detí).

Výchova mimo vyučovania teda nie je samoučelná, ale realizuje sa na základe dialektického modelu edukácie založenom na funkciách medzi subjektom a objektom výchovy, výchovno-vzdelávacími cieľmi, prostriedkami a podmienkami edukácie (Kouteková, 2013a). Účinnosť celého výchovného systému je závislá predovšetkým od aktivity vychovávateľa. Je nositeľom cieľa výchovy a má poznať možnosti, schopnosti a dosiahnutú kognitívnu a nonkognitívnu úroveň žiakov, podľa čoho im poskytuje priestor na sebaaktualizáciu (Kouteková, 2013b).

Profesijné kompetencie vychovávateľov sú explicitne vymedzené skrz vedomosti a spôsobilosti v troch oblastiach (dieťa, výchovno-vzdelávací proces, profesijný rozvoj) profesijných štandardov (2017). Je zreteľné, že vychovávateľ, analogicky k učiteľovi, má plniť úlohu diagnostika, didaktika a reflexívneho praktika. V tom mu zaiste pomáha nielen poznávanie žiakov a atribútov viažucich sa s ich výkonmi, ale zároveň identifikovanie úrovne jeho personálneho a expertného rozvíjania sa, čo je podstatou autodiagnostiky. Tak, ako sa žiada od učiteľa, aby vedel popísať a určiť svoj štýl výučby, čím si ozrejmuje jej chápanie, paritne si zodpovedajúc otázky vysvetlivšie východiská tohto štýlu a determinanty jeho kreovania, v zhodnej situácii sa ocitá tiež vychovávateľ, pretože jednak aj on má zvládať argumentovať v prospech exploatacie vybranej stratégie pedagogického myslenia a konania, kde sa osobite prioritizujú jednotlivé didaktické prvky a iné sa, z pochopiteľných dôvodov, zaznávajú.

Na výchovný štýl nazeráme z dvoch aspektov. Podľa Zelinu (2011) je podstatne určovaný osobnosťou vychovávateľa a presadzovaním invariantných spôsobov pôsobenia na dieťa. Podobne, ako pri výchovných štýloch uplatňovaných v rodine, prejavuje sa individuálnym využívaním výchovného vplyvu, vzťahom pedagóga ku zverencovi, charakterom pôsobenia na jeho konanie, ukladaním povinností, voľbou a používaním vhodných metód hodnotenia (Černotová, 1994).

Na druhej strane sa na zmene výchovného štýlu podieľajú ostatné faktory (Kouteková et al., 2014), najčastejšie výchovné podmienky, kedy ide o biologické (ontogenetické osobitosti detí), psychické (mentálna úroveň detí, vyhranenosť záujmov, hodnotovej orientácie), sociálne (vzťahy medzi deťmi vo výchovnej skupine, celková atmosféra výchovného prostredia) a materiálne (vybavenie prostredia, v ktorom prebieha výchova; jeho kvalita prejavujúca sa v stimulovaní žiakov mladšieho školského veku k činnosti) okolnosti edukácie.

V štýle edukačnej práce vychovávateľa, v porovnaní s učiteľmi na základných a stredných školách, má prevažovať individuálne diferencovaná náročnosť, nedirektívny prístup a vyššia citovosť (empatia a akceptácia osobností detí) (Zelina, 1996). Kouteková (2014) dopĺňa, že rešpektovanie jedinečnosti záujmov a schopností detí je mimoriadne dôležité, pretože takto aj ich činnosť vo voľnom čase bude prítlačivejšia (dokonca o voľnočasových aktivitách by sa žiaci mali rozhodovať sami a podieľať sa na ich výbere). Riadiaci proces vo výchove mimo vyučovania je viac založený na bezprostredných situáciách, spolupráci so žiakmi a neoficiálnych rozhovoroch, kým intenzívnejšia senzitivita zase napomáha spĺňať požiadavky tvorivo-humanistickej výchovy.

Práca s deťmi vo výchove mimo vyučovania sa vyznačuje aj ďalšími zvláštnosťami, ktoré determinujú povahu štýlov práce vychovávateľov:

- charakteristickým rysom školských výchovno-vzdelávacích zariadení je dobrovoľnosť pobytu žiakov v ňom a tiež účasti na ponúkaných činnostiach. Vychovávateľa sa snažia vnímať potreby žiakov a poskytnúť im široké možnosti rozvíjania záujmov,

- na rozdiel od školského vyučovania má vychovávateľ možnosť flexibilnejšie reagovať na zmenu činnosti podľa aktuálnej situácie (monitorujúc vonkajšie a vnútorné podmienky edukácie),
- od vychovávateľa sa očakáva, že žiakom poskytne dostatok príležitostí pre ich spontánne prejavy, vyjadrovanie vlastných názorov a pocitov, neformálnu komunikáciu a prezentovanie nápadov,
- na aktivizáciu procesov učenia používajú vychovávateľa odlišné prostriedky ako v tradičnej výučbe. Pokiaľ sú žiaci vtiahnutí do procesu učenia, dochádza k situácii, kedy sa samotné učenia stáva prostriedkom na disciplínu (žiaci sú pozorní, koncentrovaní a sústredení),
- vychovávateľa by mali zohľadňovať biorytmus žiakov a brať do úvahy, ktoré ich činnosti predchádzali návšteve školských výchovno-vzdelávacích zariadení. Na základe toho by mali vedieť adekvátne usporiadať režim dňa v danom zariadení a prípadne ho prispôbiť jednotlivým žiakom,
- vychovávateľa len málokedy pracujú s homogénnou skupinou žiakov, čo na jednej strane činí výchovu zložitejšou, no na druhej strane, pri správnom prístupe vychovávateľa, možno heterogénne zloženie skupiny detí zmysluplne využiť. Staršie deti môžu vo vzťahu k mladším deťom fungovať ako pozitívne vzory správania,
- aktivity v školskom klube detí pomáhajú znižovať jednostrannú intelektuálnu záťaž výchovno-vzdelávacieho procesu. Preto je prirodzené, keď žiaci po skončení vyučovania majú potrebu zabávať sa a byť hlučnejší. Vychovávateľa to často ani nezvyknú označovať za problémové správanie a priestupok voči školskému poriadku,
- vychovávateľ má oproti učiteľovi viac príležitostí lepšie poznávať žiakov. Pozorovanie ich prirodzeného správania môže vychovávateľovi pomôcť odhaliť také charakteristiky a potreby žiaka, ktoré sú v priebehu vyučovania ťažko postrehnuteľné,
- výchova mimo vyučovania je vhodným prostredím pre realizáciu sociálneho učenia (osvojovanie si žiaducich sociálnych noriem, návykov a postojov) (Bendl, 2015).

Vychovávateľ pracuje so žiakmi, ktorí prichádzajú z vyučovania do školského klubu detí vyčerpaní, pričom nie je pevne viazaní vzdelávacími štandardmi (hoci už od 1. septembra 2023 budú môcť vychovávateľa využívať Štátny výchovný program pre školský klub detí vypracovaný Národným inštitútom vzdelávania a mládeže) a tiež neorganizuje výchovno-vzdelávaciu činnosť v rámci pevnej časovej jednotky (napr. vyučovacej hodiny) so stabilným rozvrhom. V školských výchovno-vzdelávacích zaradeniach neraz absentujú pomôcky, učebnice a rôzne metodiky pre prácu s deťmi a mládežou. Disciplínu si u detí vychovávateľa nevnucujú, ale stavajú prevažne na ich vnútornom presvedčení a motivácii rešpektovať pravidlá správania sa počas realizácie rozličných aktivít. Sami dobre vedia, že základom úspešnosti edukácie vo voľnom čase je v prvom rade kreovanie vhodnej sociálnej atmosféry (Furinová, 2014).

Výskumy sa orientujú prevažne na mapovanie štýlov edukačnej práce učiteľov/vzdelávateľov (Abdelkader, 2014; Serin et al., 2009) a ich dopad na výučbu (Khandaghi & Farasat, 2011; Ngware et al., 2012; Ridwan et al., 2019), čo možno na jednej strane dôvodiť tým, pridŕžajúc sa Zelinu (2010), že prax bežnej školy podceňuje výchovu a učiteľ sa automaticky poníma ako vychovávateľ. Tí, ktorí majú kvalifikáciu vzdelávať, akoby hneď získajú status toho, ktorý vychováva. Častokrát si ani neuvedomujeme, že počet hodín z teórie a metód výchovy v príprave budúcich učiteľov býva podceňovaný (profesiou vychovávateľa vykonáva jedinec, ktorý má ukončenú len strednú pedagogickú školu). V spoločnosti naďalej prevláda presvedčenie, že výchova je menejcenná, pretože prebieha takpovediac paralelne so vzdelávaním. Na druhej strane vidíme príčinu v tom, že na skúmanie výchovných štýlov vychovávateľov

nemáme k dispozícii žiadny validný a reliabilný výskumný nástroj. Naším cieľom preto bolo vytvoriť škálový dotazník, ktorý by bol nápomocný pri identifikácii výchovných štýlov vychovávateľov v školských kluboch detí.

## Metodológia

Pri tvorbe výskumného nástroja sme sa inšpirovali škálovým dotazníkom, ktorý vytvoril Grasha (2002) za účelom mapovania vyučovacích štýlov učiteľov. Existovali dva zásadné dôvody, prečo nám slúžil ako rámec pre tvorbu položiek.

Vychovávateľ je takisto didaktikom. V školských kluboch detí sa realizujú činnosti, ako hra, učenie a práca (Kratochvílová, 2010), preto by vychovávateľ nemal robiť nič samoučelne, ale každú činnosť by mal vedieť, vzhľadom na stanovené edukačné ciele, opodstatniť. Podľa Helusa (2009) má byť schopný svoje konanie zdôvodniť, obhájiť, zdokonaľiť, nehovoriac o prijatí zodpovednosti za edukačné dianie. Za skutočného vychovávateľa považuje Meirieu (In Strouhal, 2013) osobnosť, ktorej cieľom je emancipácia jej zverených osôb (detí, žiakov), postupný rozvoj ich schopností rozhodovať o vlastnom živote, pričom tento zámer dosahuje za účasti sprostredkovania určitých poznatkov a skúseností.

Zaužívaná klasifikácia výchovných štýlov na autoritatívny, demokratický a liberálny sa spája s uplatňovaním moci, kedy isté osoby majú na druhé rozhodujúci vplyv, čo sa týka skôr výchovných štýlov aplikovaných v rodinách (Lavrič & Naterer, 2020; Luo et al., 2021; Zhang et al., 2020). Vzhľadom k meniacim sa podmienkam vo výchovných skupinách sú vychovávateľia vystavení tenzii výchovný vplyv modifikovať (úroveň zodpovednosti detí a disciplína neraz určujú, či musia svoju autoritu uplatňovať skrz príkazy, alebo zvládnu výchovné skupiny manažovať za pomoci vhodne zvolených úloh a činností). Delenie výchovných štýlov na základe tohto kritéria nie je celkom jednoznačné. Uvažujúc podľa Lewina (2019), nemali by sme si ich predstavovať na pomyselné škále ako kontinuum, kde extrémny predstavujú autoritatívny a liberálny výchovný štýl, kým najlepšou alternatívou sa javí byť, pochopiteľne, demokratický výchovný štýl.

Pri vymedzovaní výchovných štýlov vychovávateľov je potrebné prihliadať na prístup vychovávateľa k činnostiam, ktoré s deťmi realizuje. Náplňou práce vychovávateľa síce nie je odborné vyučovanie, no rovnako ako učiteľ musí pracovať s informáciami, konceptmi a faktami, snažiac sa o to, aby aj deti vo výchovných skupinách vedeli s poznatkami pracovať a zmysluplne ich využívať pri plnení aktivít. Oboznamuje deti s výchovnými cieľmi, očakávaniami a pravidlami správania, poskytujúc im, či už pozitívnu, alebo negatívnu spätnú väzbu, aby došlo k zmene ich konania. S tým zámerom si volí štandardné metódy práce s deťmi. Vychovávateľ pôsobí na deti skrz osobný príklad. Vo svojej edukačnej práci vlastne stanovuje prototyp, ako majú uvažovať a správať sa, usmerňujúc ich, ako dané úlohy zvládnuť. Prioritou každého vychovávateľa, bez ohľadu na vekové osobitosti jemu zverených jedincov, by malo byť poskytovanie čo najväčšej podpory a povzbudenie v snahe viesť ich k samostatnej činnosti, iniciatíve a zodpovednosti. Motivuje deti ku kladeniu si otázok a tvorbe návrhov riešenia problémov. Pomáha im rozvíjať schopnosť fungovať autonómne, kedy pôsobí len ako osoba poskytujúca potrebné zdroje a možnosť poradiť sa. Tieto kvality vychovávateľa sú veľmi blízke popisu štýlov práce edukátora navrhnutých Grashom (1994). V zhode s Marešom (2013) konštatujeme, že ide o (kvázi)sociálne roly.

O platnosti tohto náhľadu na výchovné štýly vychovávateľov sa zmieňujú tiež Potočárová et al. (2021), prezentujúc 5 vyučovacích štýlov navrhnutým Grashom. Pedagóg by nemal byť výhradne len odborníkom na daný vyučovací predmet a rozvíjanie určitej zložky osobnosti, ale súčasne metodikom poskytujúcim spôsoby na riešenie situácií vznikajúcich v sociálnej interakcii.

Stanovili sme si nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aká je faktorová štruktúra výskumného nástroja Výchovné štýly vychovávateľov?

VO2: Aká je vnútorná konzistencia dimenzií výskumného nástroja Výchovné štýly vychovávateľov?

VO3: Existuje štatisticky významný rozdiel v uplatňovaní výchovných štýlov vychovávateľmi z hľadiska párových porovnaní?

## Analýza dát

Respondenti odpovedali na 29 tvrdení výberom alternatívy na 5-stupňovej škále (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nesúhlasím aj súhlasím, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím). Pri konštruktívnej validácii nástroja bola exploatovaná exploračná faktorová analýza. Na vyhodnocovanie štatisticky významných rozdielov medzi premennými sme použili neparametrické testy, ako Friedmanov test a Dunnov-Bonferroniho post hoc test, keďže sa nepotvrdila normalita rozdelenia premenných za súbory, čo sme verifikovali Kolmogorovovým-Smirnovovým testom ( $p < 0,05$ ). Zvolená hladina významnosti bola 0,05. Z deskriptívnych štatistík sme použili priemer (AM), smerodajnú odchýlku (SD), medián (Me), minimálnu (Min) a maximálnu (Max) hodnotu merania. Štatistická analýza dát prebehla v programe SPSS 20.0. a JASP 0.14.1.

## Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumný súbor sme vytvorili na základe dostupného výberu. Výskum sme zrealizovali v školských kluboch detí vo všetkých krajoch na Slovensku (február a marec 2020). Respondentom sme dotazník sprostredkovali v online forme. Oslovovali sme ich cez e-mailové adresy riaditeľov a základných škôl dostupné na internetovej stránke Centra vedecko-technických informácií SR. Do výskumu sa celkove zapojilo 578 respondentov. Po selekcii respondentov, pre ktorých bolo vyplňanie dotazníka bezpredmetné (krátka niekoľkomesačná a jednoročná prax), a respondentov, ktorých odpovede v dotazníkoch boli nejasné (rozpory v odpovediach na demografické položky), sme nakoniec pracovali s výskumným súborom 473 respondentov. Explicitný popis vzorky uvádzame v Tab. 1.

Tab. 1: Rozdelenie výskumného súboru z hľadiska nezávisle premenných

Charakteristika výskumnej vzorky	N	%
<b>pohlavie</b>		
<i>ženy</i>	464	98,10
<i>muži</i>	9	1,90
<b>dĺžka praxe</b>		
<i>1,5 – 2</i>	40	8,46
<i>3 – 5</i>	92	19,45
<i>6 – 10</i>	83	17,55
<i>11 – 15</i>	45	9,51
<i>16 – 20</i>	38	8,03
<i>21 – 25</i>	27	5,71
<i>26 – 30</i>	42	8,88
<i>31 a viac</i>	106	22,41

<b>spôsob získania kvalifikácie vychovávateľa</b>		
<i>štúdiom odboru vychovávateľstvo a štúdiom predškolskej a elementárnej pedagogiky</i>	167	35,31
<i>doplňujúcim pedagogickým štúdiom</i>	193	40,80
<i>ukončením strednej odbornej školy (pedagogickej a sociálnej akadémie)</i>	90	19,03
<i>bez kvalifikácie vychovávateľa</i>	23	4,86
<b>motivácia k vykonávaniu profesie vychovávateľa</b>		
<i>primárna</i>	310	65,54
<i>sekundárna</i>	163	34,46
<b>typ školského klubu detí</b>		
<i>štátny</i>	423	89,43
<i>neštátny (súkromný, cirkevný)</i>	50	10,57
<b>ročník žiakov</b>		
<i>zmiešaný</i>	406	85,84
<i>vždy len jeden ročník</i>	67	14,16
<b>prevaha rómskych žiakov vo výchovných skupinách</b>		
<i>áno</i>	35	7,40
<i>nie</i>	438	92,60

## Výsledky výskumu

Na zhodnotenie konštruktivej validity nástroja sme použili exploračnú faktorovú analýzu, uplatniac metódu hlavných komponentov s rotáciou quartimax. Menovaný typ ortogónalnej rotácie v porovnaní s rotáciou varimax je využívaný menej, nakoľko má tendenciu vytvárať jeden všeobecný faktor (Škaloudová, 2010) (čomu sa zväčša v praxi pri faktorovej analýze snažíme vyhnúť). Kerlinger (1972) uvádza skúsenosť štatistika tvrdiaceho, že voľba rotácie vyzerá byť záležitosťou vkusu (inak povedané, nachádzame najlepší spôsob určenia počtu a povahy základných premenných). KMO test miery adekvátnosti výberu (0,825) a Bartlettov test sféricity ( $p < 0,001$ ) poukazovali na vhodnosť aplikácie faktorovej analýzy na získaných údajoch. Pri stanovovaní počtu faktorov sme najskôr vychádzali z Kaiserovho kritéria (vlastné číslo je väčšie ako 1), čo viedlo k 8 faktorom, avšak vo faktoroch sa nachádzali položky s odlišným obsahom, ktoré sťažovali celkovú interpretáciu výsledku faktorovej analýzy a pomenovanie vzniknutých faktorov. Adekvátnejším riešením bola analýza sutinového grafu, ktorý poukazoval na alternatívu pracovať skôr so 6 faktormi. Spočiatku sme sa pripravili o vyššiu celkovú vysvetlenú variabilitu premenných (kvôli zníženiu počtu faktorov), ale po odstránení položiek, ktoré mali nižšiu faktorovú saturáciu ako 0,40 (*Obsah riešenej tematiky s deťmi je často oveľa väčší ako som schopný obsiahnuť vo vyhradenom čase.; Moje očakávania, ktoré majú deti splniť, sú jednoznačne vymedzené vo výchovných osnovách.; Moje vedomosti zvyčajne používam len na riešenie toho, čo budem s deťmi preberať, resp. na čo sa budeme zameriavať.*) a faktorovú saturáciu vyššiu ako 0,40 v dvoch faktoroch zároveň (*Deťom vždy ukážem, ako si čo najľahšie osvojiť zručnosti, ktoré budeme potrebovať pri ďalšej práci.; Moje štandardy a očakávania pomáhajú udržiavať deti disciplinované.; Keď deti pracujú na náročnejších úlohách, ukazujem im viaceré možnosti a alternatívy, aby sa inšpirovali.*), ich súhrnná variancia predstavovala 52,70 %.

Tab. 2: Výchovné štýly vychovávateľov (rotovaná matica faktorových záťaží)

Položky sýtiace faktory	Faktory						
	$\alpha$	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
<b>(I) Osobný model</b>	0,722						
Deťom jasne a zrozumiteľne ukazujem, ako majú splniť zadané úlohy.		<b>0,764</b>	-0,020	0,159	0,138	0,102	-0,059
Inštruovanie a vysvetľovanie predstavuje podstatnú časť môjho výchovné štýlu.		<b>0,745</b>	0,042	0,198	0,056	0,079	0,193
Kladiem si za povinnosť stanoviť, čo musia deti zvládnuť a akým spôsobom to majú zvládnuť.		<b>0,618</b>	0,288	0,162	0,018	0,089	0,066
Pri práci s deťmi využívam príklady z mojej osobnej skúsenosti, aby som im vykonávané činnosti uľahčil.		<b>0,590</b>	0,242	0,021	0,193	0,229	-0,009
<b>(II) Facilitátor</b>	0,670						
Podporujem výmenu názorov a diskusiu medzi deťmi.		0,154	<b>0,760</b>	-0,155	0,067	-0,064	-0,066
Snažím sa, aby deti pracovali na úlohách samostatne s čo najmenšou podporou z mojej strany.		-0,093	<b>0,575</b>	0,302	0,081	0,081	0,259
Rozvíjať u detí schopnosť myslieť a pracovať samostatne je nesmierne dôležité.		0,261	<b>0,554</b>	0,101	0,183	0,123	0,033
Zdieľanie poznatkov a skúseností s deťmi je pre mňa kľúčové.		0,207	<b>0,552</b>	0,354	0,001	0,187	0,011
Deťom pri náročnejších úlohách (pracujú na nich niekoľko dní, resp. týždeň) poskytujem vždy možnosť, aby sa so mnou poradili.		-0,021	<b>0,510</b>	0,293	0,140	0,241	-0,033
<b>(III) Expert</b>	0,606						
Osvojenie si rozličných zručností deťmi v ŠKD je to najdôležitejšie.		0,084	0,106	<b>0,699</b>	0,074	0,124	-0,072
Na deti v mojej výchovnej skupine mám vysoké nároky (presné dodržiavanie pokynov, dôkladné prevedenie istej činnosti a i.).		0,180	0,074	<b>0,682</b>	0,003	0,015	0,114
Výchovné metódy alebo aktivity sa usilujem prispôsobiť väčšine detí.		0,267	0,360	<b>0,536</b>	-0,048	0,055	-0,065
Nerobí mi problém vyjadriť negatívnu spätnú väzbu voči		0,112	0,053	<b>0,518</b>	0,160	-0,058	0,319

deťom, ktorých práca bola slabá, resp. nedostatočná.							
<b>(IV) Delegátor</b>	0,616						
Deťi vediem k tomu, aby si samy určili čas na vypracovanie samostatných alebo skupinových úloh.		-0,006	0,088	0,011	<b>0,731</b>	-0,053	0,187
Deťom umožňujem vybrať si aktivity (úlohy) pre splnenie mnou stanovených požiadaviek.		0,149	0,008	0,053	<b>0,703</b>	-0,010	0,048
Požadujem, aby mi deti povedali, čo by radi robili.		0,161	0,090	0,028	<b>0,669</b>	0,129	-0,009
Usilujem sa o to, aby deti prebrali zodpovednosť za vedenie časti aktivít, resp. úloh.		0,011	0,229	0,113	<b>0,495</b>	0,260	-0,015
<b>(V) Suportér</b>	0,632						
Cítim sa ako zdroj informácií, ktorý je deťom k dispozícii kedykoľvek.		0,157	0,166	-0,027	0,054	<b>0,721</b>	0,027
Deťom poskytujem veľa osobnej podpory, aby dosahovali žiaduce výkony.		0,175	0,169	0,091	0,128	<b>0,721</b>	-0,095
Deťi by ma opísali ako trénera, ktorý pracuje s jednotlivcami a snaží sa im pomôcť pri uvažovaní a konaní.		0,098	0,013	0,104	0,030	<b>0,705</b>	0,173
<b>(VI) Formálna autorita</b>	0,525						
Deťi by ma najskôr opísali ako sklad príkazov a vedomostí.		0,198	-0,032	0,000	0,021	-0,014	<b>0,760</b>
Deťi by opísali moje očakávania (prístup) a štandardy voči nim ako prísne.		-0,049	0,094	0,310	0,026	-0,080	<b>0,638</b>
Môj výchovný štýl je podobný manažérovi pracovnej skupiny, ktorý deleguje povinnosti na svojich podriadených.		-0,010	0,019	-0,054	0,173	0,260	<b>0,630</b>
<b>Rotované súčty štvorcových zaťažení (celkom)</b>		2,29	2,21	2,07	1,93	1,92	1,70
<b>% rozptylu</b>		9,96	9,60	9,01	8,39	8,33	7,40

Z Tab. 2 vyplýva, že exploračnou faktorovou analýzou bolo zo získaných dát extrahovaných 6 faktorov (dimenzií). **Dimenziu osobného modelu** tvorili položky, ktoré hovorili o výchovnom štýle, kde dominuje prevedenie činností samotným vychovávateľom a jeho osobný vzor pri ich realizácii deťmi. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,722. **Dimenziu facilitátora** tvorili položky, ktoré hovorili o výchovnom štýle, kde prevládajú metódy práce s deťmi usmerňujúce ich činnosti za podpory diskusie a rozvíjania samostatného uvažovania. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,670. **Dimenziu experta** tvorili položky, ktoré hovorili o výchovnom štýle, kde je rozhodujúci výkon detí (s tým je spojené vymedzenie náročnejších požiadaviek, využitie širšieho spektra edukačných prostriedkov a záporný feedback voči neuspokojivej práci). Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu

hodnotu 0,606. **Dimenziu delegátora** tvorili položky, ktoré hovorili o výchovnom štýle, kde je kľúčové viesť deti k prebratiu zodpovednosti za výber a realizáciu aktivít. Sú vedené zvažovať svoje možnosti a schopnosti vzhľadom k výchovným cieľom. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,616. **Dimenziu suportéra** tvorili položky, ktoré hovorili o výchovnom štýle, kde vychovávateľ vystupuje v pozícii podporovateľa detí s cieľom pomôcť im vykonávané činnosti ľahšie zvládnuť. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,632. **Dimenziu formálnej autority** tvorili položky, ktoré hovorili o výchovnom štýle, kde vychovávateľ využíva svoje postavenie prevažne na riadenie, resp. disciplinovanie detí. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,525. Za celý výskumný nástroj vykazovala Cronbachova alfa hodnotu 0,820.

Tab. 3: Štatisticky významné rozdiely  
v uplatňovaní výchovných štýlov vychovávateľmi

Výchovný štýl	N	AM	SD	Me	Min	Max	Friedmanov test	p-hodnota
Osobný model	473	3,84	0,63	3,75	1,00	5,00	1060,871	0,000***
Facilitátor	473	4,09	0,55	4,20	1,40	5,00		
Expert	473	3,62	0,64	3,75	1,00	5,00		
Delegátor	473	3,55	0,54	3,50	1,75	5,00		
Supportér	473	3,81	0,59	3,67	1,00	5,00		
Formálna autorita	473	2,54	0,62	2,67	1,00	5,00		
Párové porovnania							Dunnov-Bonferroniho post hoc test	Adjustovaná signifikancia
Formálna autorita – Delegátor							15,971	0,000***
Formálna autorita – Expert							17,996	0,000***
Formálna autorita – Supportér							21,871	0,000***
Formálna autorita – Osobný model							23,235	0,000***
Formálna autorita – Facilitátor							29,996	0,000***
Delegátor – Expert							2,025	0,644
Delegátor – Supportér							-5,900	0,000***
Delegátor – Osobný model							7,264	0,000***
Delegátor – Facilitátor							14,025	0,000***
Expert – Supportér							-3,875	0,002**
Expert – Osobný model							5,240	0,000***
Expert – Facilitátor							12,000	0,000***
Supportér – Osobný model							1,364	1,000
Supportér – Facilitátor							8,125	0,000***
Osobný model – Facilitátor							-6,760	0,000***

Poznámka: Rozdiely v uplatňovaní výchovných štýlov vychovávateľmi z hľadiska nezávisle premenných (dĺžka praxe, spôsob získania kvalifikácie vychovávateľa, motivácia k vykonávaniu profesie vychovávateľa, typ školského klubu detí, ročník žiakov a prevaha rómskych žiakov vo výchovných skupinách) boli súčasťou príspevku prezentovaného na medzinárodnej konferencii INTED 2023 (Novocký et al., 2023).

Na základe údajov zobrazených v Tab. 3 môžeme povedať, že existuje štatisticky významný rozdiel (Friedmanov test=1060,871; p=0,000) v uplatňovaní výchovných štýlov vychovávateľmi. Vzdúrc z párových porovnaní, dané tvrdenie sa nevzťahuje na dva prípady, na rozdiel medzi uplatňovaním výchovného štýlu delegátora a experta



(Dunnov-Bonferroniho post hoc test=2,025;  $p=0,644$ ;  $Me=3,50$ ;  $Me=3,75$ ), suportéra a osobného modelu (Dunnov-Bonferroniho post hoc test=1,364;  $p=1,000$ ;  $Me=3,67$ ;  $Me=3,75$ ).

## Diskusia

Na rozvíjanie osobnosti detí sa výrazne podieľa ich trávenie voľného času. Škola, ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia, im poskytuje možnosti na uspokojovanie psychických potrieb, avšak výchova mimo vyučovania má v tejto oblasti takisto dôležité miesto, ba dalo by sa povedať, že na rozdiel od výučby sa vo výchovno-vzdelávacej činnosti realizovanej v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach apeluje na princípy, ako dobrovoľnosť, aktivita, seberealizácia, iniciatíva, samostatnosť a rozmanitosť činností.

Štýl práce edukátorov predstavuje činiteľ majúci dopad na kognitívne (Nessipbayeva & Egger, 2015) a afektívne prejavy (Codina et al., 2018) žiakov.

Kladíme si otázku, o čo zvlášť by sa mala venovať pozornosť štýlom vychovávateľov pracujúcich v školských kluboch detí, ktoré, ako jedny zo školských výchovno-vzdelávacích zariadení, predstavujú priestor, kde si deti, dominantne vo veku 6 – 10 rokov, v čase mimo vyučovania rozvíjajú mimopoznávacie funkcie osobnosti.

Naším zámerom tak bolo vytvoriť výskumný nástroj, ktorý by bol nápomocný pri identifikácii výchovných štýlov vychovávateľov v školských kluboch detí. Škálový dotazník pozostával zo 6 dimenzií, ktoré, až na dimenziu formálnej autority, vykazovali adekvátnu vnútornú konzistenciu. Tan (2009) upozorňuje na to, že nie je možné stanoviť striktné odporúčenie ohľadom hodnoty Cronbachovej alfy. V každom prípade sa žiada túto dimenziu rozšíriť o ďalšie obsahovo podobné položky, čím by sa tento problém mohol v budúcnosti korigovať. Počet položiek ale nemusí byť jedinou príčinou, kvôli ktorej sa hodnoty vnútornej konzistencie nenachádzajú v očakávanom rozmedzí. Z nástroja sme eliminovali 6 položiek, ktoré ho mohli takpovediac kontaminovať, a preto by bolo v rámci podobných výskumov žiaduce pracovať s položkami, ktoré demonštrujeme vo výsledku faktorovej analýzy. V konečnom dôsledku by mohlo dôjsť k preusporiadaniu položiek v dimenziách, čo by sa zachytilo na zmene hodnoty Cronbachovej alfy.

Za zváženie takisto stojí, či by nebolo vhodnejšie z nástroja odstrániť všetky položky tvoriace dimenziu formálnej autority, nakoľko za ňu respondenti skórovali najnižšie. Na druhej strane však hodnota skóre aproximuje k stredovej alternatíve škály (3 – nesúhlasím aj súhlasím), čomu rozumieme asi tak, že ani vychovávatelia sa vo svojej práci celkom nezaobídu bez uplatňovania autoritatívneho prístupu k deťom. Azda by bolo prijateľnejšie skúmať využívanie výchovných štýlov vychovávateľmi súbežne s aplikovaním ich rozličných autoritatívnych prístupov k zverencom.

Podľa Kučerovej (1999) je autorita antropologickou konštantou, na základe ktorej sa utvárajú pravidlá života v skupinách, podmieňuje sa rozvoj jedincov a transfer skúseností nasledujúcim generáciám. Jej dosah na výchovné štýly by zrejme nemal ostať úplne podcenený.

Neobvyklý pohľad na autoritu ponúka Strouhal (2013). Nasledujúc tvrdenie Reboula, zmieňuje sa o rôznych podobách legitimizácie autority. Prvou z nich je autorita zmluvy, čo značí, že ide o herné pravidlá, ktorým sa jej účastníci podriaďujú. Zaväzuje ich (napr. učiteľa, žiakov) istou formou súhlasu. Druhou podobou autority je autorita experta. Máme na mysli jednotlivca, ktorého názor prijímame, a to i bez toho, aby sme rozumeli argumentom, ktoré sú za ním (Giddens In Strouhal, 2013). Expertná autorita sa nevyjadruje príkazmi, ale skôr radami a odporúčaniami odbornej povahy. Tretia v poradí je autorita sudcu alebo arbitra. Tento typ autority je zacielený na ukončovanie sporov a konfliktov. Rozhodnutie autority nie je treba ospravedlňovať, avšak od rozhodcu v krízových situáciách žiadame viac nezávislosti pri posudzovaní strán

zúčastnených na konflikte v porovnaní s vedomosťami. Štvrtá podoba autority je autorita vzoru. Tento druh autority má trvalejší ráz, pretože jej podstata nevyplýva z príležitostnej nutnosti, ale z prestíže a vážnosti (danú autoritu obdivujeme). Piatou, značne iracionálnou formou autority, je autorita vodcu. Je tu akiste badateľná istá podobnosť s autoritou vzoru, no prestíž lídra má viesť ostatných nie k napodobňovaniu, ale k nasledovaniu. Do popredia sa dostáva uznanie a poslušnosť. Poslednou fazónou autority je autorita Otca – Vládcu. Otcovská autorita je nevysvetliteľná a nezrušiteľná, pretože je tu už pred akýmkoľvek objasnením a diskusiou. Vládca stelesňuje transcendentiu spoločnosti, celku a času. Nazdávame sa, že vychovávatelia sa neraz ocitajú i v týchto rolách (reflektujúc zvláštnosti detí na prvom stupni základnej školy). Respondenti dosahovali najvyššie skóre za dimenziu facilitátora a osobného modelu. Školský klub detí má byť najmä priestorom pre rozvíjanie záujmov detí, má participovať na tom, aby si osvojili účelné spôsoby oddychu a rozličné praktické činnosti, pričom by sa nemalo stavať do úzadia ani to, ako medzi sebou komunikujú a ako sa zapájajú do skupinových aktivít. Cosden et al. (2001) určili 4 oblasti, v ktorých poškolské zariadenia hrajú rozhodujúcu úlohu. Jednou z nich je, popri zabezpečení dohľadu nad deťmi, kultúrnej identifikácii a zlepšeniu školskej úspešnosti, rozvoj sociálnych zručností detí. Súhlasíme s Bánovčanovou a Bielikovou (2019), že vychovávateľ v školskom klube detí predstavuje pre deti sociálny vzor. Dopĺňame, že nejde o funkcionálne pôsobenie, ale prezentovanie modelu, ako k úlohám a aktivitám pristupovať a ako ich úspešne zvládnuť.

Štatisticky významný rozdiel je (okrem iného) pozorovateľný medzi dimenziou osobného modelu a experta, dimenziou osobného modelu a delegátora; medzi dimenziou facilitátora a experta, dimenziou facilitátora a delegátora, dimenziou facilitátora a suportéra. V prvom prípade respondenti dosahovali vyššie skóre za dimenziu osobného modelu a v druhom prípade za dimenziu facilitátora. Podľa Babiakovej (2008), ak vyučovanie môže byť úspešné aj bez nadviazania citového vzťahu medzi jeho aktérmi, o výchove v školských kluboch detí to neplatí. Samotná komunikácia je iná ako na vyučovaní (podpora, odporúčania).

Faktorová analýza naznačila, že nami navrhnutý model nástroja (zastúpenie dimenzií) sa zhoduje s teóriou stojacou za jeho utvorením. Napriek tomu sme si, pochopiteľne, vedomí obmedzení spojených s výskumom, ku ktorým radíme najmä spôsob získania respondentov do výskumného súboru (dostupný výber) a prebratú koncepciu pohľadu na štýly vychovávateľov (akokoľvek sa preukázala jej funkčnosť, pôvodne bola smerovaná na učiteľov).

Na výchovné štýly vychovávateľov v školských kluboch sa dá nahliadať rovnako cez prizmu uplatňovania humanistického prístupu k deťom (Citterbergová & Novocký, 2019) alebo cez stupeň direktívnosti edukátorov pri činnosti s deťmi (podnetný výskum pri cvičných učiteľoch uskutočnili Orosová et al., 2019). Nami vypracovaný výskumný nástroj ponúka teda ďalšiu alternatívu uchopenia štýlov práce vychovávateľov. Každopádne nemôžeme tvrdiť, že odráža objektívnu realitu (skutočnosť, že vychovávatelia uplatňujú výhradne tieto štýly). Zdieľame názor Maňáka (In Bajtoš, 2013), že edukačné javy sa vyznačujú pomerne značnou variabilitou a individuálnou rôznorodosťou, sťažujúcou determináciu vzťahov, majú stochastický charakter (to, že jav nastane za istých podmienok možno vyhodnocovať na základe pravdepodobnosti). Ak by sme to mali vyjadriť čo najprostejšie vzhľadom k nášmu výskumu, „existencia“ prezentovaných štýlov je „príbehom“, ktorý sa vo vybranom čase za určitých okolností môže stať. Rukolapná je v tomto prípade konštatácia Carnapa (In Bodnár, 1968, s. 29): „Keď sa niekto rozhodne prijať jazyk vecí, niet nijakých námietok proti tomu, aby sme mohli vyhlásiť, že prijal svet vecí. Nesmieme to však interpretovať tak, aby to znamenalo, že tým akceptoval vieru v realnosť tohto sveta vecí. Nejde tu o takúto vieru, ani o nijaké takéto tvrdenie či predpoklad, keďže to nie je teoretická otázka. Prijat' svet

vecí neznamená nič iné ako akceptovať určitú formu jazyka, inými slovami, prijať pravidlá pre tvorenie výrokov a ich testovanie, uznanie alebo odmietnutie.“

## Literatúra

- Abdelkader, A. M. (2014). Relationship between Educational Philosophy and Teaching Styles of Nursing Educators. *Alexandria scientific nursing journal*, 16(1), 57–74. DOI: 10.21608/asalexu.2014.205577
- Babiaková, S. (2008). Školský klub detí ako špecifické prostredie výchovy vo voľnom čase. In E. Kratochvílová (Ed.), *Pedagogika voľného času – teória a prax. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 190–196). Trnava: Pedagogická fakulta TRUNI. Dostupné na [https://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU\\_Ped\\_Vol\\_Casu.pdf](https://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU_Ped_Vol_Casu.pdf)
- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: IURA EDITION.
- Bánovčanová, Z. & Bieliková, M. (2019). Vypracovanie domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času. *Orbis Scholae*, 13(2), 29–47. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.13>
- Bendl, S. (2015). Výchovné problémy a profesionální intervence. In S. Bendl, V. Blažková, M. Linková, J. Mojžíšová, J. Pávková, I. Syříšřtě, & M. Zvírořský, *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru* (s. 225–268). Praha: Grada.
- Bieliková, M. & Bánovčanová, Z. (2018). Využívání Školských klubov detí a ich vplyv na dieťa z pohľadu rodičov. *e-Pedagogium*, 18(3), 64–77. DOI: 10.5507/epd.2018.033
- Bieliková, M. (2020). Realizácia STEM aktivít v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. *Pedagogika*, 70(3), 314–332. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1667>
- Bodnár., J. (1968). Filozofický scientizmus. In J. Bodnár, P. Cmorej, I. Hrušovský, & A. Riška (Eds.), *Logický empirizmus a filozofia prírodných vied* (s. 7–34). Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry.
- Borbélyová, E. & Verešová, J. (2021). Motivácia dieťaťa mladšieho školského veku k čítaniu vo výchove mimo vyučovania. *Pedagogické rozhľady*, 30(1), 26–31. Dostupné na [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr-1-2021\\_0.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr-1-2021_0.pdf)
- Bubánová, M., Gluzeková, M., Jakubíková, E., Körtvélyesiová, J., Kubeková, Z., Loučicanová, L., Malová, Z., Miháliková, J., Pavúková, S., Petényiová, K., Purdová, L., Sulačeková, Z., & Téglášová, I. (2022). *Školský klub detí ako príležitosť na kompenzačné formy dopadov pandémie. Efektívna edukácia v školských kluboch detí*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/22857.pdf>
- Citterbergová, G. & Novocký, M. (2019). Humanistický prístup vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí. *Edukácia*, 3(1), 26–32. Dostupné na [https://www.upjs.sk/public/media/20805/Citterbergova\\_Novocky.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/20805/Citterbergova_Novocky.pdf)
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Gonzales-Conde, J. (2018). Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. *Frontiers in Psychology*, 9, 809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00809>
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When Homework is not Home Work: After-School Programs for Homework Assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211–221. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_6)
- Černotová, M. (1994). Učiteľ a rodina žiaka. *Pedagogická revue*, 45(5-6), 227–234.

- Furinová, M. (2014). Profesionálne kompetencie vychovávateľa. In G. Citterbergová (Ed.), *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (2. diel)* (s. 68–75). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Grasha, A. F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142–149. Dostupné na <https://www.jstor.org/stable/27558675?origin=JSTOR-pdf>
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gubricová, J. (2008). Príprava na vyučovanie v školskom klube detí. In E. Kratochvílová (Ed.), *Pedagogika voľného času – teória a prax. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 197–202). Trnava: Pedagogická fakulta TRUNI. Dostupné na [https://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU\\_Ped\\_Vol\\_Casu.pdf](https://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU_Ped_Vol_Casu.pdf)
- Gubricová, J. & Belejtková, Z. (2018). Drotárstvo ako východisko k expresívnemu prejavu detí vo voľnočasových záujmových činnostiach. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 17(4), 78–92. Dostupné na [http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2018/11/ssf\\_4\\_18.pdf](http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2018/11/ssf_4_18.pdf)
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Khandaghi, M. A. & Farasat, M. (2011). The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1391–1394. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.299>
- Kouteková, M. (2013a). Výchova mimo vyučovania (výchova vo voľnom čase). In M. Furinová & G. Citterbergová (Eds.), *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (1. diel)* (s. 24–27). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kouteková, M. (2013b). Prostriedky realizácie voľnočasových aktivít žiakov v školskom a mimoškolskom prostredí. In M. Furinová & G. Citterbergová (Eds.), *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (1. diel)* (s. 27–30). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kouteková, M. (2014). Pedagogická autorita vychovávateľa v jeho výchovnom štýle a štýle riadenia výchovy mimo vyučovania. In G. Citterbergová (Ed.), *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (2. diel)* (s. 55–68). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kouteková, M., Nemcová, L., Furinová, M., & Citterbergová, G. (2014). *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (2. diel)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi* (2nd ed.). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kučerová, S. (1999). Problém vzťahu autority, hodnot a ideálů pohľadom súčasnej mládeže. In A. Vališová, J. Skalková, V. Pařízek, Z. Kolář, S. Kučerová, J. Uhlířová, J. Dobaľ, N. Mazáčová, M. Šauerová, & P. Novotný, *Autorita ve výchově. Vzestup, pád, nebo pomalý návrat* (s. 66–84). Praha: Karolinum.
- Lavrič, M. & Naterer, A. (2020). The power of authoritative parenting: A cross-national study of effects of exposure to different parenting styles on life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 116, 105274. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105274>
- Lewin, K. (2019). *Teorie pole. Výbor z díla*. Praha: Portál.
- Luo, Y., Chen, F., Zhang, X., Zhang, Y., Zhang, Q., Li, Y., Zhou, Q., & Wang, Y. (2021). Profiles of maternal and paternal parenting styles in Chinese families: Relations to

- preschoolers' psychological adjustment. *Children and Youth Services Review*, 121, 105787. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105787>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Minárečková, M. & Bánovčanová, Z. (2016). Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami. *Pedagogická orientace*, 26(2), 228–251. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-228>
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2022). *Štátny výchovný program pre školský klub detí*. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/25060.pdf>
- Nessipbayeva, O. & Egger, R. (2015). A Comparative Study of Teaching Style and Infrastructure of Learning of Higher Education in Austria and Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1271–1277. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.399>
- Ngware, M. W., Mutisya, M., & Oketch, M. (2012). Patterns of teaching style and active teaching: do they differ across subjects in low and high performing primary schools in Kenya? *London Review of Education*, 10(1), 35–54. DOI: 10.1080/14748460.2012.659058
- Novocký, M., Dulovics Sámelová, S., Kollárová, S., & Petrik, Š. (2023). The comparison of the educational style implementations by educators in the school children's clubs in terms of selected variables. In L. G. Chova, C. G. Martínez, & J. Lees (Eds.), *INTED2023 Proceedings: 17th International Technology, Education and Development Conference March 6th-8th* (pp. 444–453). Valencia: IATED Academy. DOI: 10.21125/inted.2023.0164
- Orosová, R., Petříková, K., Starosta, V., & Ferencová, J. (2019). Vyučovací štýl učiteľa. *Naukovyj visnyk Mukačivskoho deržavnoho universytetu : serija pedagogika ta psychologija*, 2(10), 126–130.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (Príloha č. 9 – Vychovávateľ)*. (2017). Dostupné na <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickykh-zamestnancov-a-odbornykh-zamestnancov-skol-a-skolskykh-zariadeni/>
- Porubský, Š. (2019). Premeny školy a pedagogiky v 21. storočí – hľadanie novej paradigmy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 18(1), 20–26. Dostupné na [http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/11/ssf\\_1\\_19-www.pdf](http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/11/ssf_1_19-www.pdf)
- Potočárová, M., Derková, J., Ferková, Š., & Koldeová, L. (2021). *Teória výchovy 1*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Ridwan, H., Sutresna, I., & Haryeti, P. (2019). Teaching styles of the teachers and learning styles of the students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1318, 1–7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012028>
- Serin, N. B., Serin, O., Yavuz, M. A., & Muhammedzade, B. (2009). The relationship between the primary teachers' teaching strategies and their strengths in multiple intelligences (Their multiple intelligence types) (Sampling: Izmir and Lefkosa). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 708–712. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.124>
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
- Škaloudová, A. (2010). *Faktorová analýza*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovej univerzity. Dostupné na <http://kpsold.pdf.cuni.cz/skalouda/fa/>

---

Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's Alpha Reliability Coefficients. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 101–112. Dostupné na <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RBMU9EazU/misuses-of-kr-20-and-cronbach-s-alpha-reliability-coefficients>

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* (2nd ed.). Bratislava: IRIS.

Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra* (2nd ed.). Bratislava: SPN.

Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* (3rd ed.). Bratislava: IRIS.

Zhang, H., Qin, X., & Zhou, J. (2020). Do tiger moms raise superior kids? The impact of parenting style on adolescent human capital formation in China. *China Economic Review*, 63, 101537. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2020.101537>

### **Adresy autorov**

#### **PaedDr. Michal Novocký, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

michal.novocky@upjs.sk

#### **Mgr. Soňa Kollárová**

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

sona.kollarova2@umb.sk

# ODKRÝVANIE DIDAKTICKEJ REALITY UČITEĽOM – NEDELITEL'NOSŤ DIDAKTICKEJ TEÓRIE A PRAXE

## UNRAVELING OF DIDACTIC REALITY BY THE TEACHER – INDIVISIBILITY OF DIDACTIC THEORY AND PRACTICE

**Peter Ostradický**

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

**Dušan Kostrub**

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

### **Abstract:**

The paper focuses on the issue of the need for qualitative research of teachers' practical experiences in connection with teaching in general, and also specifically in the context of the pandemic situation in connection with the phenomenon of COVID-19. The paper presents the principles and design proposal of qualitative teacher research and the expected contribution to teaching practice.

### **Key words:**

didactics, qualitative methodology, teacher research, teacher – researcher

### **Úvod**

Potrebu praktickej dimenzie didaktickej vedy určite netreba zvlášť obhajovať, pretože jej odberatelia (učitelia v praxi alebo budúci učitelia) nesporne očakávajú isté odporúčania, prípadne návody, aplikovateľné priamo v praxi. V oblastiach didaktickej teórie a didaktickej praxe je však niekoľko sporných vzťahov, otázok (Petersen, 1993). Tu pre náš návrh výskumu je dôležitá najmä otázka, ako majú byť „návody“ na činnosti stvárnené. Ako fundamentálne princípy konania (ako priame recepty na didaktické konanie) alebo ako opatrné modely vlastného rozhodnutia? Prikláňame sa k princípom, ktoré navrhuje aj berlínsky model, ktorý môžeme stručne charakterizovať tak, že tento model nemá bezprostredne vplyvať na prax učiteľov v zmysle receptov na činnosti, ale ovplyvňovať učiteľmi podporovanú tvorbu teórií, pretože je v zásade neprimerané usilovať sa o sprostredkovanie teórií didaktiky učiteľom. Na to, aby boli schopní zvládnuť svoju prax, musia byť skôr schopní vytvoriť si vlastnú, situácii adekvátnu teóriu (Petersen, 1993; Heimann, 1962). Súčasná edukačná realita už neumožňuje učiteľom spoliehať sa na stabilné fenomény, vzťahy a dôsledky týchto vzťahov. Napríklad už neobstojí učiteľ ako hlavný subjekt výučby zabezpečujúci vo vyučovaní najmä odovzdávanie (prenos) poznatkov učiacim sa a učiaci sa subjekt poznatky prezentované učiteľom receptívne prijímajúci, tzn. počúvajúci, nazerajúci v zmysle jednostranného intelektualizmu – idey, vyššie pravdy boli projektované výlučne učiteľom. Vyučovanie bolo vymedzené princípmi behavioristickej teórie, resp. teóriami vonkajšieho ovplyvňovania. Principiálne sa učiteľ (už v pregraduálnej príprave) orientoval na dôkladné poznanie a porozumenie preferovanej teórie, a tú potom aplikoval algoritmicky, podľa vzoru, návodu v učiteľskej praxi. Vplyv teórií vonkajšieho ovplyvňovania sa dal vysvetliť prípravou učiacich sa na v minulosti potrebné „kľúčové“ kompetencie. Príkladom môžu byť pracovné pozície charakteristické svojimi rutinnými úlohami vyžadujúce si presné, bezchybné, opakujúce sa úkony. V súčasnosti sa podobné pracovné pozície vytrácajú

a sú čoraz viac vyžadované také, ktoré môžeme chápať ako nerutinné aktivity napr. riešenie problémov, situačná adaptabilita, kreativita, schopnosť prehodnocovať, analyzovať, interpersonálne kooperovať a pod. (Lee, 2018) V neposlednom rade zmena podmienok výučby v kontexte s pandemickou situáciou (v rokoch 2020 – 2022) je tiež dôkazom nevyhnutnej potreby zmien, nie len v nazeraní na didaktickú teóriu a jej úlohy, ale najmä jej prax a úlohy učiteľov v nej.

## Koncept učiteľ – výskumník

Prečo je potrebný obrat k učiteľovi? Pretože bohatosť pedagogických úvah a bohatosť učiteľských skúseností tvoria asymetrický vzťah a bývajú v protiklade. Inak by sa istoty profesionálneho konania učiteľovi neobjavili. Bohatosť znamená tiež rôznorodosť, z ktorej učiteľ čerpá po jej dekodovaní, systematizovaní a sebetypickej reštrukturalizácii. Uvedomovanie si možnosti zmeny uvažovania o svojom vyučovaní a vychovávaní iných je predpokladom aktivizácie potreby skúmať vlastnú prax. Popri úvahách treba akcentovať a akceptovať fakty, ktoré vypovedajú o predmetnej skutočnosti vrátane zmeny, o ktorej sa v súvislosti s ňou uvažuje. Uvažovanie evokuje kladenie si otázok, hľadanie riešení problémov. Konanie učiteľa sa legitimizuje cez empirické dôkazy na podporu ním dosiahnutých výsledkov. Ide o integráciu skúseností profesionála, experta (o jeho úsudok) s najvhodnejšími a najlepšimi dôkazmi nadobudnutými z vlastného systematického skúmania. Konceptie a ich koncepty v súvislosti s profesiou učiteľa (vyučovaním, vychovávaním a pod.) vytvorili svojimi myšlienkami subjekty, preto príde prirodzené v súvislosti uskutočňovaním zmien uskutočniť zmenu spôsobu myslenia. Čiže akékoľvek zmeny konania vyžadujú zmeny zásadných spôsobov myslenia subjektov; to je zásadný a neodmysliteľný prediktor. Evokovanie zmien z čisto externého prostredia (podľa dostupných informácií preukázateľných za uplynulé roky) býva v kontraste s vnútornou dynamikou osobného rozvoja, profesionálneho rastu učiteľa z prostého dôvodu, miera sa skutočným potrebám, reálnym záujmom a podstaty každodennej výchovno-vyučovacej činnosti učiteľa. Kľúčovým subjektom vyvolania a uskutočňovania zmien je učiteľ. Náhľad, nadhľad, pohľad, prehľad a dohľad nad procesmi a ich výsledkami sú spolu s konštruktívno-kritickým postojom žiaducimi perspektívami umožňujúcimi komplexnejšie nazeráť na javy, procesy, udalosti a pod. V otázke vyvolania, riadenia a evalvovania zmien angažovaný učiteľ predstavuje najzásadnejší subjekt, ktorý má prednostné právo čo to do procesov zmien a ich kvality vravieť. Pohľad zvnútra (z podstaty) ako určitá perspektíva vychádzajúca z dekodovania, systematizovania a sebetypickej reštrukturalizácie bohatosti a rôznorodosti skúseností učiteľom, je bohatý na indikátory (napr. tiež v podobe odkazov na dôkazy), z ktorých je možné usudzovať čo, prečo, ako, príp. kto sa má meniť.

Máme za to, že ten, kto sa má meniť, je učiteľ. Čo pod tým chápať? Ako sa už uvádza, učiteľ prechádza (diskontinuitnými) fázami profesionálneho rozvoja a to vždy, keď sa stretne so situáciou, ktorá pre neho predstavuje výzvu zvažovať a konať inak ako do času vzniknutej situácie. Svojich hlbších názorov, komplexnejších myšlienok, predsavzatí, postojov, rovnako ako subjekty v iných profesiách, sa nevzdáva ľahko alebo len preto, že to ktosi od neho vyžaduje, ale až vtedy, za takých podmienok, ktoré mu ukážu, že táto mentálna disponovanosť sa stáva nevyhovujúca, neužitočná, už viac nevyužiteľná v meniacich sa podmienkach. Toto je ďalší zásadný a neodmysliteľný prediktor. Rozpor alebo súlad medzi úvahami a spätnou väzbou upriami učiteľovu pozornosť spozornieť a byť ostražitý voči následkom, ktoré sú vyvolané rozporom alebo súladom, ktorý nie je a nebýva trvalo nemenný, statický. Keď začne učiteľ evidovať dynamiku zmien a svoju úlohu v tvorbe vzdelávacieho prostredia spočívajúcej na vzájomnej interakcii s učiacimi sa subjektmi a v súlade s uplatňovanou didaktikou,



presúva sa jeho ťažisko do pozície učiteľa – výskumníka. Kto je učiteľ – výskumník? Učiteľ – výskumník dokáže odlišiť skúmané javy a identifikovať v nich koncepty každodennosti, koncepty vedeckosti (vzťahujúce sa na učiteľstvo a pedagogické vedy) a tiež substancie teórie, fenoménu. Učiteľ – výskumník explikuje teoretický rámec svojej profesijnej činnosti (vychovávať a vyučovať), definuje vplyvy, ktoré na neho pôsobia, na ktoré fenomény sa zameria, ktoré limity sa vzťahujú na východiskové paradigmy a ktoré teórie rámcujú jeho profesijnú činnosť. Má na zreteli, že učiteľský výskum, ktorý uskutočňuje je podmienený prioritným cieľom, a to pomôcť procesom reflexie, kritiky a vyvolania zmeny, aby bolo možné zlepšovať kvalitu poskytovanej výučby. Usiluje sa spoznať a rozpoznať to, čo identifikoval a považuje za dôležité, určujúce, ovplyvňujúce čosi a zásadné. Na tento účel využíva metodológiu výskumu, aby svoju (re)konštrukciu podložil vedeckými (nie laickými, folkovými) argumentmi (ide o vedeckú presnosť a prísnosť). Výskum je súbor systematických, kritických a empirických procesov, ktoré sa uplatňujú pri štúdiu fenoménu. Metodológia je zložená z postupov, procesov a metód na konštruovanie (zostavenie) empirického dôkazu. Učiteľ – výskumník určite nie je dátový analytik, ale je de facto výskumník, ktorý na základe skúmania didaktickej reality (nevylučujúc jej subjekty), a súčasť uskutočňuje (re)konštrukciu profesijnej skúsenosti plynúcej z vlastného vyučovania a vychovávanía iných. Učiteľ – výskumník je interpretátorom toho, ako si on vysvetľuje svoje konanie a konanie iných subjektov procesov výchovy a výučby. V súlade s líniou princípov interpretatívnej paradigmy je kvalitatívny výskum, ktorý sa zameriava na skúmanie subjektívnych (a intersubjektívnych) skúseností jednotlivca (aj ako člena skupiny) a na rozpoznávanie dôležitosti, ktorú jednotlivec pripisuje typickým i špecifickým udalostiam, uprednostneným typom výskumu a princípy kvalitatívnej metodológie sú jeho neodmysliteľnou súčasťou.

Myšlienka učiteľa – výskumníka (realizujúceho svoj učiteľský výskum, ktorým si zabezpečuje dôkazy) znamená rozvíjať neustálu pozíciu permanentného skúmania svojej vlastnej praxe v zmysle zabezpečovania, rozvíjania a udržiavania jej kvality. Učiteľ – výskumník nielenže spoluutvára kultúru kvality vzdelávania, výchovy a výcviku sústredenú do kvality výučby, ale tiež skúma (zisťuje, pátra, overuje si, roz(s)poznáva a pod.) tieto procesy tak, aby získal odpoveď na to, či je jeho vyučovanie a vychovávanie iných významné z hľadiska účinnosti kultúrnych a diskurzívnych praktík zodpovedajúcich profesii učiteľa. Nezabezpečuje, že zostanú tieto praktiky pomyselné (klamlivé), príp. že sa stanú zjednodušenými (až samoúčelnými, uskutočnenými mechanicky), ale že budú v rovine svojej uplatniteľnosti reálne možné, v konečnom dôsledku úspešne docielené a plniace svoj účel. Skúmaním vlastnej profesijnej praxe sa predchádza neporozumeniam a mylným interpretáciám, keď by nechtiac mohli v úvahách prevládať „naivno-romantické“, príp. skreslené predstavy nezakladajúce sa na skutočnostiach, faktoch a diskurze o nich. Skúmanie prináša učiteľovi príležitosť uplatniť spôsobilosti korektne rozlišovať a prisudzovať zodpovedajúce významy. Vďaka tomu učiteľ roz(s)poznáva skutočnosť, dôkazné situácie a odкрýva súvislosti a rozumie im. Pripisovanie významov je dôsledkom inteligentného dekodovania obraznosti, výpovednosti späťého s formátom naratívu 1. osoby v súčasnosti tiež aj v multimodálnom rozhraní s účelovým využitím technológií. Učiteľovi – výskumníkovi ide o vysledovanie induktívnych dôkazov (nielen v komunikácii, ale nevyhnutne aj s prepojením na konkretizované fakty), pričom berie do úvahy všetky pochopiteľné javy. Induktívne dôkazy zodpovedajú najvyššej úrovni učiteľovho poznania, lebo poskytujú dôkazy o účinnosti vo výchovnej, didaktickej realite obsahujúcej pedagogické javy a pedagogické vzťahy. Učiteľstvo a pedagogické vedy (vrátane názvoslovía) sa takisto riadia elementárnym vedeckým postulátom vypovedajúcim o tom, že nedostatok dôkazov o kauzálnom vzťahu neznamená jeho neexistenciu, najmä ak takáto kauzalita

nielenže nebola nielen vylúčená, ale, naopak, existuje viacero významných indícií o možnosti takého vzťahu.

Učiteľ – výskumník operuje tiež na úrovni svojej neuroplasticity, čo sa chápe ako procesy učenia sa, odnaučenia sa a učenia sa nového. Neuroplastická mapa umožňuje predvídať, chápať a vysvetľovať si reťazec súvislostí. Tu má svoje miesto diverzita ako pevnosť a pružnosť v jednom. Učiteľ – výskumník vo svojom koncepte je chápaný ako kontradiktória odpoveď na neustále znižovanie nárokov, uspokojenie sa s mechanickou, mentálne nenáročnou činnosťou, ako aj s plnením jednoduchých požiadaviek (čo je známe z dlhoročnej zaužívanej praxe). Čo sa pod tým myslí? Predvídať možno len predvídateľné, ale i to je potrebné vzťahovať na subjekty angažujúce sa vo výchovnej, didaktickej realite. Učiteľ – výskumník nepotrebuje najdetailnejšie poznatky o (každom) najmenšom detaile (nie je kriminalista), ale potrebuje také poznatky a ich systematickú súvislosť, vďaka ktorým pochopí a bude správne interpretovať celok skúmaného javu súvisiaceho s výchovou a výučbou. Tomu zodpovedá uskutočňovanie diskurzu so sebou samým a diskurzu s ostatnými, lebo prostredníctvom diskurzu sa nachádzajú riešenia. Nemožno zabúdať, že školský edukačný kontext plný javov, procesov, podmienok a pod., je skôr relativistickým priestorom, lebo o. i. je vyplnený emocionálnou (ne)stabilitou. Rozlišovacia schopnosť, dôkladné, citlivé a selektívne narábanie s informáciami pochádzajúcimi z takého typu kontextu je nevyhnutné. Učiteľ – výskumník má každodennú, priamu skúsenosť, čo možno, pokiaľ ide o učiteľa, nazvať aj označením bytostná skúsenosť (učiteľ ako bytosť). Vychováva a vyučuje subjekty (deti, žiaci, študenti, frekventanti ako bytosti), a tým aktivizuje svoje najhlbšie vnútro. Čo spája tieto bytosti? Skutočnosť, že vždy sa nachádzajú v takej situácii, ktorá im umožňuje (alebo vyžaduje) konkrétne konať, myslieť, cítiť (sa) vždy inak. Učiteľ – výskumník má jedinečnú príležitosť z vnútorného prostredia (spleti diania) spoznať aké kvality a významy im pripisujú dotknuté subjekty (ide o kritické porovnávanie údajov a ich zdrojov). Učiteľ – výskumník je predvídateľným učiteľom, ale je aj flexibilným učiteľom, ktorý vie ako upraviť podmienky na to, aby nadchádzajúce, pokračujúce procesy učenia sa a vychovávaní boli prospešné, účinné a cielené. Medzi komplikované a zároveň ťažko predvídateľné javy patrí proces transformovania učiva (predovšetkým kedy, ako a či vôbec) do prislúchajúceho, priebežne vytváraného systému poznania učiaceho sa subjektu. Dynamickosť učiteľovho vyučovania (agregátor flexibility) a vychovávaní má zasiahnuť (ovplyvniť aj) tento proces a učiteľ – výskumník realizuje svoje aktivity skúmania didaktickej, výchovnej reality, jej súčastí a subjektov, uskutočňuje rekonštrukciu vlastnej profesijnej skúsenosti a projekciu (celku) nadväzujúcich činností, aby tieto vedome, zámerne (nie náhodne), systematicky, účinne zasiahli do uvedeného procesu transformovania. Výučba, na rozdiel od iných teoretickejších rámcov ľudskej skúsenosti, sa charakterizuje cez svoju vlastnú praktickú dimenziu. Praktické problémy späté s charakterom a profilom výchovy a výučby sú niečo, čoho riešenie sa nachádza v konaní vo vnútri tejto istej praxe (prax je to, čo je dynamicky utvárané subjektmi zvnútra); to znamená, že pedagogicko-didaktické problémy nie sú výnimočne teoretické, preto nemôžu byť objavené zvonku a ani ich riešenia nemôžu byť navrhnuté mimo každodenného života v školách a ich triedach. Učiteľ – výskumník poskytuje expertné dôkazy, čím môže (metodo)logicky zhodnotiť myšlienky a zasadiť ich do náležitého kontextu súvislostí výchovy a výučby a priradiť im zodpovedajúci význam.

Učiteľ – výskumník tak vedome posúva hranice porozumenia procesom, čím sa prehľbujú a nachádzajú nové a/alebo iné pohľady na to, čo je (alebo sa tak javí!) samo osebe profesijne samozrejmé. Učiteľ má otvoreného ducha na konštrukciu partikulárnych významov, nepredvídateľných pre externých pozorovateľov; to je excelentné východisko pre pedagogický, učiteľský, akčný a príp. externý výskum.

Funkčnosť a uplatniteľnosť sú vhodnými indikátormi na vyvolanie zmien. Ako príklad posluží skutočnosť, že učiteľ má kontrolu nad didaktickým, výchovným obsahom (preto je potrebná dôslednosť pri jeho výbere a zvažovaní ako s ním naložiť), nie nad sebetypickým a sebevlastným procesom učenia sa jednotlivých subjektov, paradoxne ten však ale ovplyvňuje svojím vyučovaním (aktivitami). Voľne povedané, učiteľ narába s vôľou, nie mocou (pozn. logické činnosti vs. alogické štruktúry). Učiteľ – výskumník vie, že osobná autonómia (relatívna mentálna nezávislosť, sebestačnosť, kognitívna disponovanosť) znamená autonómiu učiaceho sa, preto vedome v prvej fáze podporuje osobnú autonómiu a následne na to autonómiu v súvislosti s učebným výkonom (konceptia individuálnej mentálnej autonómie je prenesená do nádeje – pedagogického optimizmu, že praktický život je taký, v ktorom sú jednotlivci ako členovia skupín a pod., tvorcami/autormi vlastných životov. Z uvedeného vyplýva, že učiteľ – výskumník zaujíma hľadiská a kompetentný postoj v súlade so zmenou (vedomým pretváraním) vlastnej profesijnej perspektívy a v úzkej nadväznosti na vychovávané a vyučované subjekty.

### **Návrh dizajnu výskumu a jeho predpokladaný prínos pre učiteľskú prax**

Skúmanie učiteľských teórií je možné sledovať naprieč slovenskou pedagogickou školou, ako aj v zahraničí a je v súčasnosti na poli vedeckého skúmania považovaná za významnú premennú, ktorá má vplyv na činnosť pedagogického, didaktického pôsobenia učiteľov a je s ňou spojené napredovanie výučby - učenia (sa).

Okrem množstva vykonaných výskumov v zahraničí a na Slovensku (Leuchter et al., 2006 ; Porubský, 2007 ; Pajares, 1992 ; Koubek a Janík, 2015 ; Gavora, 1990 ; Seebauwer, 2007 a mnohí iní), vypovedá o tom aj fakt, že tento fenomén vykazuje bohatý diapazón termínov, ako sú subjektívna teória učiteľa, učiteľova implicitná teória, učiteľovo individuálne poňatie výučby, učiteľova každodenná pedagogická filozofia, učiteľovo myslenie, predstavy učiteľa o výučbe, učiteľova prekonceptia výučby (Mareš, 2013; Gavora, 2001). V tejto súvislosti považujeme za potrebné spomenúť aj akčný výskum v podmienkach výskumov realizovaných na Slovensku. Situácia v SR je autorom dobre známa a sú si vedomí dvoch faktov. Prvým faktorom je, že učiteľský a akčný výskum nemajú u nás dlhodobú tradíciu a druhým faktorom je, že akčné výskumy by mali byť realizované výlučne s odvolávaním sa na princípy kvalitatívnej metodológie, čo v kontextoch SR nie je samozrejmé.

Pre nás sú výskumne významné hlavne dve dimenzie/premenné. Subjektívne teórie, ktoré sa podieľajú na učiteľovom rozhodovaní sa o voľbe jeho didaktického inštrumentária priamo vo výučbe, ako aj jeho reflexia po akcii (individuálne poňatie výučby), a to aj v kontexte premien, ktoré nastali v dôsledku mimoriadnej (pandemickej) situácie. V tejto súvislosti sa prikláňame k zjednocujúcemu pojmu individuálna koncepcia výučby, ktorý chápeme tak, ako ho definuje Gavora, (2001), teda ako komplexnú premennú, ktorá vzniká aj na základe praktickej skúsenosti (je v nej/ňou generovaná) a ako taká je relatívne neuvedomovaná, stabilná a vyvíjajúca sa. Práve vzniknutú mimoriadnu (pandemicnú) situáciu, jej reflexiu v kontextoch výučby, vyvíjajúcich sa teórií učiteľov a uvedomovanie si ich dôsledkov, (kritických momentov a potenciálov) považujeme za fenomény hodné výskumného zreteľa. Výskum, ktorý má byť uplatnený v tu prezentovanej koncepcii má mať výlučne charakter kvalitatívne orientovaného skúmania. V pedagogických vedách je použitie kvalitatívnych údajov úzko spojené aj s rôznymi paradigmami, ktoré sa snažia rozvinúť víziu didaktickej reality. V tejto koncepcii je zohľadnený iteračný princíp kvalitatívneho skúmania, tzn. musí sa prehodnocovať na základe všeobecných predpokladov, nových (vynárajúcich

sa) hypotéz alebo nových teórií, ktoré sa menia a rozvíjajú v priebehu po sebe nasledujúcich fáz výskumného procesu.

Kvalitatívnym skúmaním v edukačnom kontexte nám ide o pochopenie významu didaktickej reality, jej vývoja a toho, ako sa líši v závislosti od rozmanitých školských edukačných kontextov a jej procesov v interpretáciách subjektov. Ide o pochopenie konkrétnej didaktickej reality učiteľom.

## **Ciele a návrh postupu na dosiahnutie cieľov**

Cieľom je skúmať učiteľmi identifikované a interpretované významné momenty v pozmenených podmienkach výučby na základných školách (ZŠ) na Slovensku v dôsledku pandemickej situácie COVID – 19, prostredníctvom učiteľského výskumu s využitím princípov kvalitatívnej metodológie. Hlavnými aktérmi výskumu sú učitelia, ktorí pripisujú významy didaktickej realite, ktorej sú integrovanou súčasťou.

### **Konkrétne sa zaciľujeme na:**

- Zistenie/skúmanie učiteľmi identifikovaných a interpretovaných významných momentov, ktoré mali a majú vplyv na výučbu na ZŠ na Slovensku, aby sme spolu s učiteľmi mohli nastavovať procesy optimalizácie výučby počas a v dôsledku mimoriadnej (pandemickej) situácie.
- Proces intenzívnej výskumnej spolupráce s učiteľmi, aby sme podporovali a rozvíjali myšlienku učiteľa – výskumníka v praxi a nepriamo, ale cielene prispievali k rozvoju príslušných učiteľských kompetencií.
- Vytvorenie platformy aktívneho prepájania didaktickej teórie s didaktickou praxou a úzkej spolupráce medzi učiteľmi a výskumníkmi z „akadémie“ a zároveň tak prispeli k skvalitneniu prípravy budúcich učiteľov.

V prvej fáze sa zaciľujeme na vstupnú diagnostiku a zostavenie dostupných skupín učiteľov ZŠ na Slovensku. V rámci vstupnej diagnostiky budú využité metódy individuálnych fenomenologických interview a/alebo fokusových skupín (focus group) (Flick 2009; McNamara, 2006; Plichtová, 2002; Severini a Kostrub, 2018). Cieľom v tejto časti je skúmať učiteľmi identifikované a interpretované významné momenty majúce vplyv na výučbu na ZŠ na Slovensku počas a v dôsledku mimoriadnej situácie v súvislosti s fenoménom COVID – 19. Pôjde o hĺbkovú spoluanalýzu skúmaného javu z holistickej perspektívy, vychádzajúc z prítomných elementov. Aplikáciou princípov fenomenologického interview sa zaciľujeme na získanie výpovedí o konkrétnom fenoméne a na interpretácie participujúcich subjektov.

V druhej fáze je cieľom bližšie skúmanie s využitím fokusových interview na podklade výpovedí učiteľov, videoanalýz výučby alebo iných dostupných materiálov viažucich sa k výučbe participujúcich subjektov. Uplatnenie fokusového interview (Merton, 1987) na základe sekvencií z realizovaných interview, videonáhrávk z nepriamych pozorovaní výučby alebo iných dostupných materiálov viažucich sa k výučbe participujúcich subjektov cieľi na bližšie skúmanie, pochopenie interpretácií subjektov výskumu o nimi identifikovaných významných momentoch výučby (počas a v dôsledku mimoriadnej situácie), majúcej vplyv na ich didaktické rozhodovanie sa a konanie, aby bolo možné extrahovať centrálnu kategóriu pre tvorbu modelu optimalizovania výučby.

V tretej fáze je cieľom zostavenie modelu optimalizovania výučby počas a v dôsledku mimoriadnej situácie, ktorý by mohol byť v istom zmysle aplikovateľný aj v prípade iných mimoriadnych situácií. To bude možné na základe systematizácie výskumných dát, využitím stratégie uplatňovania metódy konštantnej komparácie (MKK) (Boeije, 2002; Kolb, 2012) a technikou kontrastovania výskumných dát.

## Predpokladaný prínos pre učiteľskú prax

Predpokladaný prínos môžeme rozdeliť do niekoľkých oblastí:

Oblasť výskumu:

Voľbou kvalitatívnej metodológie sledujeme zámer nielen poznať dôsledky profesijného uvažovania a konania učiteľa počas a v dôsledku mimoriadnej (pandemickej) situácie, ale najmä identifikovať kauzálne vzťahy v spleti zákonitostí procesu výučby a jej subjektov. Významná je pre nás (platí pre kvalitatívny učiteľsky a akčne orientovaný výskum) pozícia učiteľa v role výskumníka, pretože učiteľ – výskumník:

- skúmaním didaktickej reality, jej súčastí a subjektov, uskutočňuje rekonštrukciu vlastnej profesijnej skúsenosti, plynúcej z vyučovania, rozvíja pozíciu permanentného skúmania vlastnej praxe v zmysle zabezpečovania kvality,
- myslí teoreticky, čo znamená, že myšlienky o vlastnom profesijnom konaní potvrdzuje (alebo zamietá) v nových zisteniach,
- explikuje teoretický rámec svojej profesijnej činnosti tým, že definuje pôsobiace vplyvy, limity vzťahujúce sa na paradigmy a teórie rámcujúce jeho profesijnú činnosť.

Oblasť teórie:

Skúmaním ekvivalentov teórií didaktiky v učiteľskej praxi cieľme na tvorbu novej teórie, ktorá by reflektovala na v súčasnosti výučbu silne ovplyvňujúce fenomény. Potenciál vidíme v obohatení didaktickej teórie a tiež teórie pedagogického výskumu, pretože akcentujeme jej tvorbu na základe vedeckých dôkazov pochádzajúcich výlučne od jej aktérov (učiteľov v praxi). Význam a prínos vidíme v možnosti zadefinovania základov pre didaktiku v mimoriadnych a krízových situáciách. Nejde nám o spochybnenie alebo potvrdenie princípov všeobecnej didaktiky ako takých, ale poukazujeme na fakt, že všeobecne poňaté myšlienky nemôžu byť platné a využiteľné bezpodmienečne v každej didaktickej situácii. Máme na mysli výnimočné a neštandardné situácie, ktoré presahujú rámce zaužívaného, konvenčného uvažovania v jasne vymedzených limitoch. Ide o poznanie, resp. označenie bohatosti perspektív učiteľa vzhľadom na didaktickú realitu. Vo vzťahu k oblasti teórie je pre nás kľúčový pohľad subjektov výskumu a tvorba teórie vychádzajúc najmä zvnútra praxe, nie len pre prax.

Oblasť praxe:

Na základe výskumu vzniknutá teória má potenciál poskytnúť metodické odporúčania pre praktickú dimenziu didaktiky vo všeobecnosti a tiež špecificky (v mimoriadnej a krízovej situácii), z ktorých môžu môcť čerpať učelia v praxi a študenti učiteľských smerov v ich pregraduálnej príprave.

Našími metodologickými a metodickými snahami cieľme na tvorbu publikácií a disemináciu výsledkov výskumu na domácich a zahraničných vedeckých konferenciách, pričom sekundárny, ale nie menej dôležitý, prínos vidíme v možnosti súbežnej modifikácie výučby vybraných kurzov (všeobecná didaktika, metodológia (kvalitatívneho) pedagogického výskumu) v procese pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Akcentujeme zámer tvorby vedeckej monografie, v ktorej majú byť vedecky spracované teoretické východiská konceptu vyučovacieho procesu všeobecne a vyučovacieho procesu počas a v dôsledku mimoriadnej situácie (špecificky) spolu s metodológiou realizovaného výskumu. Výsledky výskumu a ich usúvzťažnenie majú potenciál byť významným prínosom k problematike, ktorá doposiaľ v kontexte slovenského školstva ešte nebola spracovaná (máme na mysli didaktiku v krízových a mimoriadnych situáciách). Teoretické a výskumné zistenia je možné využiť v praxi učiteľov (nie len ZŠ) ale aj pri zadávaní tém napr. dizertačného výskumu doktorandov na PdF UK alebo aj na iných typovo príbuzných pracoviskách na Slovensku. Rovnako vysokoškolská učebnica pre

výučbu kurzu všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľských smerov v etape ich pregraduálnej prípravy bude prídavným aplikačným výstupom, ktorej prínos bude spočívať vo vypracovaní teoreticko-aplikačných odporúčaní pre vyučovací proces všeobecne a aj špecificky počas a v dôsledku mimoriadnej situácie v podmienkach slovenského edukačného kontextu. Hodnota výstupu VŠ učebnice je významná aj preto, že budúci učitelia reprezentujú skupinu, ktorá očakáva isté konkrétne „odporúčania“ do praxe a následným vstupom do výkonu učiteľského povolania bude ovplyvňovať výučbu, spôsob uvažovania o nej a jej realizáciu v primárnom, nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku.

## Záver

Považujeme za dôležité výskumne a metodicky spolupracovať s učiteľmi, aby sme spolu s nimi mohli rozkryť didaktickú realitu, preto aby sme spoznali čím, prečo a ako je nimi táto realita štruktúrovaná. Rozkrývanie učiteľových mentálnych štruktúr znamená pochopiť vzťahy a súvislosti, kogníciu a emócie..., ktoré tvoria architektúru mysle učiteľa. Využívame hľadiská späť s učiteľstvom a pedagogickými vedami, aby sme porozumeli chápaniu a vysvetľovaniu pedagogických javov súčasnej učiteľskej praxi. Inventár učiteľského poznania a repertoár pojmov predstavujú bázu na identifikovanie ekvivalentov didaktickej teórie a praxe. Nejde o konštatovanie a kontrastovanie rozdielov, ale o určenie spoločného východiska pre uvažovanie o didaktike ako o náuke, ktorá je integrovaná, súrodá, indukovaná z praxe a do praxe prinavrátená. V spojitosti s uvedeným nám ide o konštituovanie pozície učiteľa – výskumníka ako prirodzenej súčasť učiteľskej profesie zakladajúcej sa na výskume. Zdôrazňujeme dôležitosť metodologického chápania učiteľa z racionálneho hľadiska, pochopenia kauzálnych vzťahov (príčin a následkov), v súvislosti s vychovávaním a vyučovaním iných.

## Podakovanie

Príspevok súvisí s projektom VEGA č. 1/0336/23 Výskum ekvivalentov teórií didaktiky v učiteľskej praxi počas a v dôsledku mimoriadnej (pandemickej) situácie.

## Literatúra

- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391 – 409. Dostupné na [https://www.researchgate.net/publication/226282093\\_A\\_Purposeful\\_Approach\\_to\\_the\\_Constant\\_Comparative\\_Method\\_in\\_the\\_Analysis\\_of\\_Qualitative\\_Interviews](https://www.researchgate.net/publication/226282093_A_Purposeful_Approach_to_the_Constant_Comparative_Method_in_the_Analysis_of_Qualitative_Interviews)
- Flick, U. (2009). *An Introduction to qualitative research*. London; SAGE publications Inc.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42(3), 209-222.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), 352 – 368.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre (Didactics as Theory and Teaching). *Die Deutsche Schule*, 54(9), 407-427.
- Kolb, M, S. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83 – 86.
- Kostrub, D. (2022). Učiteľ – výskumník Profesia založená na výskume Dizajny výskumu a premeny výučby. Bratislava; Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave.

- Koubek, P., Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: Přehledová studie. *Studia pedagogica*, 20(3), 48-67.
- Leuchter, M., Pauli, Ch., Reusser, K., & Lipoesky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Lee, D. (2018). *Design thinking in the classroom*. Ulysses Press.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- McNAMARA, C. (2006). Basics of conducting focus groups. Integrated library for personal, professional and organizational development. [online] Dostupné na <https://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm>
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public opinion quarterly*, 55, 550-566.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Petersen, W. H. (1993). *Učebnica všeobecnej didaktiky*. Bratislava; SPD.
- Porubský, Š. (2007). *Učiteľ-diskurz-žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica; UMB v Banskej Bystrici.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava; Média.
- Seebauer, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53–65.
- Severini, E., Kostrub, D. (2018). *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Prešov; Rokus.

### **Adresy autorov**

#### **Mgr. Peter Ostradický, PhD.**

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave  
Račianska 59, Bratislava 813 34  
ostradicky1@uniba.sk

#### **Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.**

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave  
Račianska 59, Bratislava 813 34  
kostrub@fedu.uniba.sk

# PRÍPRAVA A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV DRUHOŠANCOVÉHO VZDELÁVANIA

## TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF SECOND CHANCE EDUCATION

**Valentína Šuťáková**

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

**Imrich Ištvan**

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove

### **Abstract:**

The paper concentrates on teachers acting in the sphere of second chance education who participate in educating of adult students without basic education or with basic education (ISCED 2) and who again became involved in the system of formal education. Working with the target group requires teachers to be highly qualified professionals in their field and at the same time the teachers should be capable of perceiving social and cultural differences of students sensitively and they should be empathetic in relation to students' situation, they should support development of students and respect their needs and interests. In relation to the aforementioned requirements, we were concerned over the extent to which the teachers of second chance education perceive aspects and particularities of the education of adults in the environment of Slovak schools, whether they act based on own experience and dispose the inevitable professional competences or if they feel the need of further education and development in the field of work with adult students. The main objective of the research was to map opinions of teachers regarding those spheres of professional competences which they consider to be significant for the work with adult students within the frame of second chance education and to detect which possibilities of development of these competences there exist within the context of further education both out of the school environment and in the environment of the school. To gain responses to the questions a design of qualitative research was opted for. The main research method was a semi-structured interview with teachers acting in the sphere of second chance education.

### **Key words:**

professional competences, second chance education, professional development

### **Úvod**

Od polovice 90. rokov sa v Európskej únii (Biela kniha, 1995) začalo hovoriť o potrebe druhošancového vzdelávania, ktorá súvisí nielen s meniacim sa ekonomickým a sociálnym prostredím, ale aj s problematikou rovností šancí, sociálnej spravodlivosti, predčasným odchodom/vylúčením z formálneho systému vzdelávania, s dôrazom na väčšiu individualizáciu a inklúziu edukácie vo vzťahu k potrebám jednotlivcov a ich záujmom. Táto problematika sa postupne stala témou aj v prostredí Slovenska, ktoré legislatívne ukotvilo možnosti vzdelávania, resp. získania nižšieho stredného vzdelania a nižšieho stredného odborného vzdelania žiakom, ktorí predčasne školu opustili, respektíve ju ukončili bez nižšieho stupňa vzdelania (Zákon č. 245/2008 Z. z) formou vzdelávacích kurzov na získanie nižšieho stredného vzdelania/alebo absolvovaním



komisionálnej skúšky. Ďalšou z možnosti je forma vzdelávania v tzv. F – odboroch (ide spravidla o 2 ročné odbory, ktoré však nekončia získaním výučného listu, ale iba vysvedčením (Šuťáková, Pirohová & Ištvan, 2022). Mnohé zahraničné i naše publikácie (Lamb et al., 2018; Hall et al., 2019; Pirohová, Lukáč & Lukáčová, 2019; Šuťáková, Pirohová & Ištvan, 2022) ukazujú, že väčšina žiakov, ktorí predčasne odchádzajú z formálneho vzdelávania, pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia poznačeného kultúrou chudoby, sú nositeľmi iných kultúrnych vzorcov a hodnôt. Proces vzdelávania práve týchto žiakov má svoje špecifiká, ktoré sa prejavujú nielen v kognitívnej, psychologickú a sociálno - kultúrnej charakteristike jednotlivcov, v prispôbovaní obsahu, foriem a metód vzdelávania, ale najmä v individuálnom prístupe a výraznejšej podpore zo strany učiteľov. Preto nás zaujímalo, do akej miery sú učitelia pripravení zvládať úlohy spojené s procesom vzdelávania dospelých učiacich sa v rámci druhošancového vzdelávania z ich pohľadu a či pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti.

### **Teoretické východiská problematiky**

Pojem druhošancové vzdelávanie sa v našich legislatívnych materiáloch pre oblasť školstva zatiaľ nevyskytuje. Objavuje sa však v strategických dokumentoch zameraných na problematiku celoživotného vzdelávania (Stratégia, 2021) a v celom rade dokumentov v rámci EÚ, kde sa druhošancové vzdelávanie chápe ako nástroj vzdelávacej politiky zameranej na prevenciu sociálnych problémov, sociálnu spravodlivosť a sociálnu inklúziu (Európsky pilier sociálnych práv, Rada EÚ 2016, 2018). Prioritou pre druhošancové vzdelanie sa stali dospelí jedinci s nízkou úrovňou základných zručností, ktorí dosiahli nanajvýš nižšie stredné vzdelanie. V roku 2015 bolo v EÚ 64 miliónov ľudí vo veku od 25 do 64 rokov, ktorí ukončili počiatočné vzdelávanie a odbornú prípravu dosiahnutím nanajvýš nižšieho sekundárneho vzdelávania. Pre túto skupinu ľudí to znamená nižšie možnosti zapojenia sa do pracovného trhu, ale i do procesu ďalšieho vzdelávania, čím sú vystavení riziku nezamestnanosti, vyššej miere chudoby a sociálneho vylúčenia. Aj na Slovensku sa postupne zvyšuje počet ľudí, ktorí predčasne odchádzajú zo systému formálneho vzdelávania. Podľa údajov Eurostatu (2019, 2020), Slovensko v roku 2017 v rámci štátov EÚ kleslo z tretieho miesta (rok 2009) na 18 miesto. Na základe výskumných a štatistických údajov môžeme konštatovať, že väčšina jednotlivcov predčasne odchádzajúcich zo škôl a taktiež zapojených do systému druhošancového vzdelávania pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Časť týchto ľudí žije v marginalizovaných rómskych komunitách, časť patrí do kategórie dlhodobejšie nezamestnaných, neovláda vzdelávací jazyk, má negatívne skúsenosti získané v rámci iníciačného vzdelávania (Hall et al., 2019; Pirohová, Lukáč & Lukáčová, 2019). Preto mnohí autori zaoberajúci sa problematikou druhošancového vzdelávania zdôrazňujú jeho potrebu a význam nielen z dôvodu získania vyššieho stupňa vzdelania či kvalifikácie, ale oceňujú jeho význam najmä z pohľadu sociálneho a osobnostného rozvoja jednotlivcov. Ide predovšetkým o posilnenie ich sebadôvery, sebaúcty, schopnosti vytvárať sociálne vzťahy, plánovať svoj ďalší rozvoj či schopnosti rozhodovať sa (Ross & Gray, 2005; Savelsber, Pignata, & Weckert, 2017; Lamb et al., 2018). Charakteristika učiacich sa zapojených do procesu druhošancového vzdelávania, ich kultúrna rôznorodosť, individuálne potreby a záujmy a zvyčajne i nízka úroveň odborných zručností, kladie zvýšené nároky nielen na odbornú-predmetovú, psychodidaktickú spôsobilosť učiteľov, ale aj na ich sociálne a osobnostné charakteristiky. Z tohto hľadiska je pre nás

zaujímavá koncepcia kultúrne citlivého vyučovania, ktorej autormi sú Ginsberg a Wlodkowski (2009). V kontexte tejto koncepcie vymedzujú uvedení autori základné zručnosti vzdelávateľa dospelých v kultúrne diverzifikovanom prostredí:

**Odbornosť** – sila poznania a prípravy, dôraz je kladený nielen na ovládanie vyučovacieho predmetu, ale aj o didaktickú transformáciu učiva a pripravenosť konštruovať toto poznanie u dospelým v procese vzdelávania

**Empatia** - sila porozumenia a súcitu. Mnohí autori považujú empatiu za základnú dispozíciu pedagóga. McAllister (2000) vo svojej štúdii poukazuje na dôležitosť empatie pri vzdelávaní kultúrne rôznorodých študentov. Pri empatii ide o zložitý proces vnímania pocitov, prežívaní druhej osoby na základe jej verbálnej výpovede ale i neverbálnych prejavov, tieto informácie jedinec musí vyhodnotiť a spätne na nich zareagovať. Preto empatiu chápeme ako zložitejší proces obsahujúci kognitívnu, afektívnu i konatívnu zložku.

**Entuziazmus** – sila záväzku a expresivity. Entuziazmus vnímame ako jeden z dôležitých motivačných faktorov jednak vo vzťahu k samotnému učiteľovi, jednak vo vzťahu k učiacim sa. K tejto dispozícii by sme mohli priradiť aj angažovanosť (Fransson & Frelin, 2016) ako kľúčový faktor, ktorý ovplyvňuje úsilie a snahu učiteľov stimulovať učenie sa jednotlivcov a podporovať ich rozvoj.

**Zrozumiteľnosť** – sila organizácie a jazyka. Táto zručnosť je dôležitá najmä vo vzťahu k učiacim sa, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, z iného kultúrneho prostredia, u ktorých sa stretávame s obmedzeným jazykovým kódom či slabým ovládaním vzdelávacieho jazyka (jazyková bariéra).

**Kultúrna citlivosť** – sila rešpektu a sociálnej zodpovednosti. Ide o vnímanie kultúrnych odlišností, rešpektovanie iných názorov a hodnôt, ale aj schopnosť učiteľa vytvárať bezpečné a inkluzívne prostredie.

Meo a Tarabini (2020) na základe výskumu stanovili tri základné piliere práce učiteľa v druhošancovom vzdelávaní. Sú to etika starostlivosti, personalizácia vyučovania a poňatie vyučovania ako kolektívneho úsilia. Pilier starostlivosti v sebe zahŕňa rôzne aspekty, a to starostlivosť ako zodpovednosť za študentov (učiacich sa), starostlivosť o vzťahy v škole, starostlivosť ako identita či starostlivosť ako sebaobetovanie učiteľov (Šuťáková, Pirohová & Ištvan, 2022).

Práca učiteľa s dospelými učiacimi sa vyžaduje väčšiu individualizáciu procesu vzdelávania, schopnosť citlivého vnímania kultúrnych odlišností, podporu a facilitáciu procesov učenia sa, ale aj uvedomenia si faktu, že dospelí jedinci vstupujú do procesu vzdelávania so svojimi doterajšími skúsenosťami a svojím životným príbehom.

## Metodológia a dizajn výskumu

### Ciele a dizajn výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zmapovať názory učiteľov na svoju pripravenosť pre prácu s dospelými učiacimi sa v druhošancovom vzdelávaní a zistiť, aké sú ich potreby a možnosti rozvoja v rámci ďalšieho vzdelávania mimo prostredia školy ale i v prostredí vlastnej školy. Vychádzajúc z hlavného cieľa sme si formulovali čiastkové ciele vo forme výskumných otázok v tých dimenziách, na ktoré sme hľadali odpovede:

- Aké sú postoje učiteľov a učiteliek k dospelým učiacim sa a ich vzájomná interakcia?
- Ako hodnotia učelia a učiteľky svoju pripravenosť pre prácu s dospelými učiacimi sa a či prejavujú záujem o ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti?

- Do akej miery, sú zastúpené vyučovacie predmety podporujúce osvojenie si kompetencií dôležitých pre prácu s dospelými v druhošancovom vzdelávaní v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov?
- Aké sú možnosti ďalšieho rozvoja učiteľov v nami sledovanej oblasti?

Vychádzajúc z hlavného cieľa výskumu a špecifikovaných výskumných otázok, sme si zvolili typ kvalitatívneho výskumu, ktorý podľa Straussa a Corbinovej (1999) je vhodný pre pochopenie podstaty sledovaných javov, ich porozumenie na základe niečích skúseností a v rámci neho dizajn zakotvenej teórie, kde teória je induktívne odvodená zo skúmaných javov na základe zhromažďovania údajov o týchto javoch a ich dôslednej analýzy. Základnou metódou získavania informácií bol hĺbkový rozhovor, konkrétne pološtrukturované interview (Švaříček, Šedová et al, 2007) kde základná výskumná otázka je najprv rozložená na špecifické výskumné otázky, z ktorých sa potom formulujú otázky rozhovoru. Jednotlivé rozhovory boli so súhlasom informantov nahrávané, záznamy po prepise boli spracované s využitím programu Atlas.ti. Pri spracovaní údajov a ich analýzy boli využité techniky otvoreného kódovania, primárnej interpretácie, axionálneho kódovania, sekundárnej interpretácie, tvorba paradigmatického modelu a príbehu. V kontexte implementácie uvedených techník ide najmä o analýzu údajov, konceptualizáciu, porovnávanie, indukciu a dedukciu, na základe ktorých sa postupne vytvárajú kategórie a subkategórie, ktoré majú spoločné znaky a sú navzájom prepojené. Po priebežných analýzach sme vytvorili 749 kódov s ktorých sa postupne vytvárali jednotlivé kategórie. Na spracovaní sa podieľali traja riešitelia. V rámci zhromažďovania informácií sme použili aj metódu obsahovej analýzy pri preskúmaní legislatívnych materiálov, štatistických údajov, vybraných študijných plánov a informačných listov učiteľských študijných programov a akreditovaných inovačných programov v rámci profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov.

## Popis výskumnej vzorky

Pri výbere výskumnej vzorky sme vychádzali z predpokladu, že jednotliví učители a učiteľky majú skúsenosti s edukáciou dospelých žiakov v rámci druhošancového vzdelávania. Celkovo našu vzorku tvorilo 27 učiteľov a učiteľiek, pričom 5 z nich pôsobí na základných školách a 22 na stredných odborných školách. Toto zloženie bolo podmienené aj tým, že do druhošancového vzdelávania sa zapája podstatne viac stredných odborných škôl než škôl základných. Veková štruktúra sa pohybovalo od 28 do 69 rokov, dĺžka pedagogickej praxe od 2 rokov do 40 rokov. Väčšina rozhovorov prebiehala priamo v prostredí školy, dva rozhovory prebehli online. Dĺžka rozhovorov bola od 40 do 70 minút. Vzhľadom na dodržanie etiky výskumu, sme nahrávanie rozhovorov realizovali na základe písomného súhlasu. Zároveň pri interpretácii výsledkov sme využili kódovanie, aby sme zabezpečili anonymitu informátorov a informátoriek.

## Interpretácia výsledkov výskumu a diskusia

### Postoje učiteľov a učiteľiek k dospelým učiacim sa a ich vzájomná interakcia

Práca s dospelými účastníkmi vzdelávacieho procesu má svoje špecifiká, ktoré ovplyvňuje nielen vek učiacich sa, ale aj ich doterajšie skúsenosti, individuálne potreby, spôsobilosti a celý rad ďalších faktorov. Ako sa však ukazuje, časť učiteľov nevníma rozdiely medzi mladšími žiakmi a dospelými učiacimi sa, niektorí ich považujú za "deti", respektíve rovnakých žiakov.

### **Rodičovský prístup**

[IN] „Deti sú na hodine, akože tak počúvajú, pozerajú na mňa...deti, pardon, to sú žiaci alebo študenti...ja všetko volám deti.“

Žiak je stále žiakom

(IB) „Ja v tom veľký rozdiel nevidím, či je to dospelý alebo mladší žiak, pretože ak si sadne do lavice-či je dospelý, či je žiak – je stále žiakom, mne sa dobre učia aj dospelí aj mladší.“

Pri charakteristike kognitívnych a učebných spôsobilostí učiacich sa dospelých mnohí učitelia poukazujú na nízku úroveň základných zručností, no na druhej strane oceňujú aj zodpovedný prístup niektorých dospelých k plneniu si povinností a úloh.

### **Zodpovednejší prístup k povinnostiam**

(IB) „Tí starší pristupujú zodpovednejšie k tomu..., viete, pristupujú, že chcú, a možno je tam aj ten pocit, aby som neostal v hanbe, alebo sú zodpovednejší ako tí mladší.“

Chýbajú im učebné návyky

(IM) „Oni tie návyky nemajú. Akože nie nemajú, ale už sa na to pozabudlo. Ale oni majú už niečo prežitú.“

(IM1) „Takt tí prváci, keď oni prišli do školských lavíc, potrebujeme tak aspoň 2–3 mesiace adaptácie a potom to už ide.“

Mnohé výpovede našich informantov poukazujú na potrebu vzájomného rešpektu, vnímania životnej situácie dospelých učiacich sa, empatického prístupu a porozumenia, kultúrnej odlišnosti. No nájdu sa aj takí, ktorých názory sú poznačené predsudkami a stereotypnými schémami vnímania rómskej komunity na základe „my“ a „oni“.

### **Empatický prístup k učiacim sa, chápanie ich situácie**

(IM3) „Lebo niektorí sú po nočnej, alebo po týždňovke, takže keď povedia: ...“ Som po nočnej pani učiteľka, nestíham písať...lebo nedokážem toľko vnímať...“takže to rešpektujem. Niektorí sú pracovne vyťažení a ja si to vážim, že oni sú ochotní a že tu prídu, je potrebné prihliadať na takéto veci.“

(IV) „Najprv im musíme pomôcť a až potom príde učenie. Keď nemajú peniaze na zošit, cestovné...Napríklad z mojej triedy jedna žiačka nemá peniaze na autobus, tak preto neprišla do školy“.

### **Etnocentrický prístup k Rómom**

(IZ) „Pre nich sú tie naše výchovné metódy divné a pre nás sú ich výchovné metódy divné. Nikde nie je napísané, že ich výchovné metódy sú lepšie...Oni si žijú v tej svojej rodinke, komunite. Takže vlastne...niekedy sa prejaví tá ich výchova. My sme zase ináč vychovaní“.

(IB) „Skôr si myslím, že Romáčkov treba...oni vedia robiť, aj vedia sa o tom učiť, ale treba ich tlačiť.“

### **Rešpektovanie multikulturality**

(IB) „Lebo my tej skupine musíme pomôcť. A je to jedine vzdelaním, výchovou, prístupom k ním a ...mať ich asi rád, hej, lebo to oni vycítia. Ja bielym koľko raz poviem: „Predstavte si, žeby ste sa narodili ako Róm. Čo by ste robili?“ No...a už sme doma. Možno že mám šťastie na žiakov...nájdu sa jeden, dvaja, no ale to je všetko.“

(IP) “Viete, pre Rómov je rodina na prvom mieste. Oni sa radi pochvália so svojimi vnúčatami, čo už dosiahli...a tak ja im nechám priestor, aby nám to povedali.”

### **Vnímanie vlastnej prípravenosti na prácu s dospelými sa učiacimi sa a potreby profesijného rozvoja v tejto oblasti**

Učiteľia pôsobiaci v druhošancovom vzdelávaní boli v rámci svojej pregraduálnej prípravy orientovaní na výučbu pre 2. stupeň základnej školy a pre stredné školy. Časť učiteľov pôsobiacich na SOŠ sú absolventmi neučiteľských študijných programov s doplňujúcim pedagogickým štúdiom. Ako ukazujú výsledky kontroly Štátnej školskej inšpekcie, na mnohých elokovaných pracoviskách SOŠ pracujú aj nekvalifikovaní pedagogickí zamestnanci, pričom väčšinu učiacich sa tvoria žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného prostredia a z rómskej komunity (Správa ŠŠI, 2018/2019; 2019/2020). Vzhľadom na to, že práca s dospelými účastníkmi má svoje špecifiká, zaujímalo nás, ako interpretanti vnímajú svoju prípravenosť na túto vzdelávaciu činnosť a či pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti.

Väčšina našich interpretantov konštatovala, že na prácu s dospelými účastníkmi vzdelávania neboli vôbec pripravovaní, tieto spôsobilosti získavali na základe vlastnej skúsenosti, respektíve mladším pomáhali starší kolegovia. Niektorí však nepociťujú rozdiel medzi výučbou mladších žiakov a dospelými, aplikujú rovnaký prístup.

### **Príprava na vyučovanie na základe intuície**

(IM3) “Tak...intuitívne som sa pripravovala na hodiny vzhľadom na to, že sú to pracujúci ľudia, čiže aj tá príprava na hodinu musela byť prispôbená im. Predsa už tí ľudia vyšli z toho procesu a kým sa zase adaptujú na vyučovanie, tak to dlhšie trvá, takže musíme sa navzájom rešpektovať a byť trpezliví.”

(IB) “Neabsolvovala som žiadnu prípravu. Ono to tak spontánne vyplynulo, lebo na ten slovenský jazyk – tam už tých vedomostí o vzdelávaní dospelých netreba tak veľa.”

### **Život ma naučil**

(IS) “So mnou je to tak, že toto ma naučil život. Tých 25 rokov čo som tu ma naučilo strašne veľa. Na začiatku som videla takých čo zívajú, pozerali na hodinky, tak som si povedala, že toto nie. Keď už sem prišli, tak ich budem učiť to, čo ich zaujíma, čo ich baví.”

### **Výučba a skúšanie bez prípravy**

(IZ) “Ja už keď so nastúpila hneď, ako som v auguste nastúpila, keď som išla skúšať týchto žiakov, bolo mi povedané, že sú slabí, čo asi mám od nich očakávať a išla som ich skúšať...Čiže tam tiež nejaká príprava nebola na to, že ako ich mám skúšať, čo mám robiť.”

### **Nevnímanie rozdielov**

(ID) “Ja som nemala žiadnu špeciálnu prípravu. Je to normálne ako tá príprava pre mladších žiakov. Lepšia vlastná skúsenosť ako suché štúdium.”

Pri posudzovaní názorov učiteľov a učiteľiek na potrebu ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja, časť našich interpretantov sa k tejto otázke vyjadrila pozitívne, pričom dôraz kládli na rozvoj komunikačných spôsobilostí, riešenie výchovných

problémov, ale aj na prácu s učiacimi sa pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia, z iného kultúrneho prostredia a na prácu so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Niektorí učitelia však túto potrebu nepocitujú, vnímajú to ako povinnosť, respektíve vyjadrujú nespokojnosť s ponukou akreditovaných programov a s ich organizáciou. Časť oceňuje vzájomnú spoluprácu medzi kolegami, ale na škole sa táto spolupráca obmedzuje na kolegov, ktorí učia rovnaké alebo príbuzné predmety (spolupráca na úrovni predmetových komisií).

### **Kurzy sú určite potrebné**

(ID2) “Ja som napríklad neprešla žiadnym kurzom ani ničím. Bola som hodená do vody, ale myslím si, že tie kurzy sú určite potrebné, napríklad ako s dospelými komunikovať, ako ich motivovať k učeniu, aby boli hlavne vnútorne motivovaní.”

(IA) “My máme žiakov najmä zo sociálne slabších rodín, takže tu skôr ide o výchovný proces a riešenie rôznych problémov. Tak v tejto oblasti by sme sa mohli dozvedať. Ale nie aby nám len rozprávali o tom ľudia, čo také problémy nezažili, ale aby nám ponúkli, ako tieto problémy riešiť.”

### **Nespokojnosť s organizáciou vzdelávacích aktivít**

(IZ) “Mne sa nepáči štruktúra školení ...vzdelávania. Je to natiahnuté na niekoľko dní a reálne pracujeme 6 hodín...”

(IA) “No viete, oni nám povedia: tu použijete takú metódu, tu inú metódu, ale v praxi to tak reálne nefunguje, ako si oni predstavujú.”

### **Spolupráca medzi kolegami, výmena skúseností**

(IM3) “Hovoríme o tom s kolegami a navzájom sa obohacujeme. Čiže keď ja začínam, tak sa pýtam starších kolegov – oni s tým nemajú problém – podeliť sa o skúsenosti, ktoré oni nadobudli.”

### **Interpretácia výsledkov obsahovej analýzy študijných plánov a informačných listov vybraných učiteľských študijných programov**

Obsahovej analýze sme podrobili učiteľské kombinačné študijné programy ponúkané na Prešovskej univerzite v Prešove, na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, na Univerzite Komenského v Bratislave a v Dubnickom technologickom inštitúte v Dubnici nad Váhom. V rámci obsahovej analýzy sme sa zamerali na rozbor odporúčaných študijných plánov a informačných listov predmetov Učiteľského základu (bc. a mgr. stupeň), ktorý je obligatórne supplementum k učiteľským aprobáciám, t.j. je povinnou súčasťou učiteľských aprobácií. Odporúčané študijné plány a informačné listy sú pre uchádzačov o štúdium voľne prístupné na internetových stránkach vyššie uvedených univerzít.

Prostredníctvom metódy obsahovej analýzy textových dokumentov bolo našim cieľom zistiť, aké je v študijných plánoch zastúpenie predmetov zameraných na:

- prípravu študentov (budúcich učiteľov) pracovať s dospelými učiacimi sa pre potreby druhošancového vzdelávania,
- prípravu študentov pracovať so žiakmi so ŠVVP, predovšetkým so žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia, (t.j. mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov v

sociokultúrnom kontexte, akceptovať diverzitu žiakov v sociokultúrnom kontexte, vedieť plánovať, realizovať, riadiť výchovnovzdelávací proces u žiakov so ŠVVP a pod.)

- ovládanie problematiky multikulturality vo vzťahu k žiakovi.

Vychádzajúc zo študijných plánov a informačných listov jednotlivých predmetov, ktoré ponúkajú vyššie uvedené univerzity konštatujeme, že pregraduálna príprava učiteľov na oblasť edukačnej reality - pripravenosť pracovať s dospelými učiacimi sa je obsiahnutá čiastočne (jedným povinne voliteľným predmetom), v učiteľskom programe Učiteľstvo ekonomických predmetov (mgr. stupeň) na DTI v Dubnici nad Váhom a v študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii (mgr. stupeň, výber z povinných predmetov v rámci pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu) na UKF. V študijných plánoch Učiteľského základu na PU, UPJŠ, UMB sme podobný predmet nenašli. Cieľom predmetu Kapitoly z andragogiky je, aby študenti dokázali predovšetkým „vysvetliť teoretické východiská ucelenej koncepcie poznatkov o špecifikách výchovy a vzdelávania dospelých, aby vedeli opísať prístupy starostlivosti o dospelého človeka, dokázali definovať pojmy, základnú terminológiu, formy vzdelávania dospelých.“ Vychádzajú z cieľov, obsahového zamerania predmetu môžeme konštatovať, že daná disciplína umožňuje študentov získať iba teoretické vedomosti v predmetnej oblasti. Nerozvíja praktické spôsobilosti (pedagogicko-psychologické, didaktické) študentov pracovať s dospelými učiacimi sa. Vzhľadom k tomu, že analyzované učiteľské študijné programy pripravujú učiteľov pre 2.stupeň ZŠ a SŠ, nie je prekvapujúce, že v rámci pregraduálnej prípravy sa nekladie dôraz na prácu s dospelými pre potreby druhošancového vzdelávania. V kontexte s pripravenosťou budúcich učiteľov pracovať so žiakmi so ŠVVP je potrebné uviesť, že študenti majú čiastočne možnosť počas pregraduálnej prípravy v niektorých analyzovaných učiteľských študijných programoch nadobudnúť potrebné vedomosti z predmetnej oblasti v predmetoch: Špeciálna pedagogika, Patopsychológia, Inkluzívna pedagogika. Ide o predmety, ktoré sú v niektorých študijných plánoch zaradené buď k povinným alebo k povinne voliteľným predmetom s rozdielnou formou, časovou dotáciou a spôsobom ukončenia. Informačné listy daných predmetov sa v cieľoch, obsahu vo veľkej miere zhodujú a prelínajú. V zmysle profesijných štandardov pedagogických zamestnancov, by mal začínajúci učiteľ ovládať aj problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi. Uvedenú spôsobilosť majú študenti učiteľských študijných programov na PU v Prešove možnosť nadobudnúť a rozvíjať v predmete Sociálno-kultúrne aspekty edukácie, ktorý sa ponúka v rámci Učiteľského základu na Mgr. stupni ako povinný predmet. V rámci pregraduálnej prípravy na iných vysokých školách sa môžu študenti stretnúť s problematikou multikultúrnej výchovy v predmetoch ako: Pedagogika a didaktika pre učiteľov, Multikulturálna výchova, Interkultúrna komunikácia.

Pre potreby našej práce sme analyzovali inovačné vzdelávacie programy profesijného rozvoja akreditované MŠVVaŠ SR (stav k novembru 2022). Celkovo je v uvedenom termíne akreditovaných 139 programov. Na základe analýzy môžeme konštatovať, že ani jeden vzdelávací program nie je zameraný na rozvoj profesijných kompetencií učiteľov pre prácu s dospelou populáciou v rámci druhošancového vzdelávania. Z celkového počtu programov sme určili deväť vzdelávacích programov, ktoré svojim zameraním podporujú kompetencie učiteľov pre prácu s dospelými učiacimi sa v druhošancovom vzdelávaní, ktorí spravidla pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia poznačeného kultúrou chudoby, sú zvyčajne nositeľmi iných kultúrnych hodnôt a vzorcov myslenia, vyžadujú si osobitný prístup, rešpektovanie ich potrieb, záujmov i možností ako i implementáciu inkluzívnych a individualizovaných (personalizovaných) vzdelávacích stratégií. Ako ukázala analýza inovačných vzdelávacích programov, ponuka pre učiteľov pôsobiacich v druhošancovom

vzdelávaní je veľmi obmedzená, pričom žiadny z programov nie je orientovaný na prácu s dospelými učiacimi sa, ktorá má svoje osobitosti.

## Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovanie názorov učiteľov na ich doterajšiu prípravu pre prácu s dospelými učiacimi sa v rámci druhošancového vzdelávania a na potrebu ďalšieho rozvoja v tejto oblasti. Nami získané výsledky ukazujú, že učitelia neabsolvovali v tejto oblasti žiadnu prípravu. Ich práca je založená na získavaní vlastných skúseností a na pomoci od starších kolegov. Napriek tomu môžeme konštatovať, že vo svojej práci sa snažia uplatňovať empatický prístup k učiacim sa, rešpektovať ich názory, reagovať na ich potreby a možnosti, vnímať ich sociálne – kultúrne prostredie, ktoré do značnej miery ovplyvňuje ich život. Práve tieto ich charakteristiky sú súčasťou tých základných zručností, ktoré popisujú Ginsberg a Wlodkowski (2009) vo svojej koncepcii kultúrne citlivého vyučovania. Žiaľ, nájdú sa aj učitelia, ktorí nevnímajú rozdiely medzi mladšími žiakmi a dospelými učiacimi sa, respektíve ich prístup je poznačený predsudkami a stereotypmi. Vychádzajúc z našich zistení môžeme konštatovať, že učitelia participujúci na vzdelávaní dospelých učiacich sa pociťujú potrebu rozvoja komunikačných kompetencií (komunikácia s dospelými), didaktických kompetencií ( práca s obsahom učiva, výber efektívnych foriem a metód vo vzťahu k dospelým učiacim sa, motivácia k učeniu a i.), spôsobilosti viažuce sa na prácu s učiacimi sa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a učiacimi sa pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia a z iného kultúrneho prostredia. Niektoré naše negatívne zistenia vyplývajúce z postojov a presvedčenia niektorých pedagógov ukazujú, že je dôležité pri rozvoji profesijných kompetencií budúcich učiteľov, ako aj učiteľov z praxe, klást' dôraz nielen na odbornosť, ale aj na rozvoj sociálnych a personálnych kompetencií (napr. empatia, kultúrna citlivosť, akceptácia osobnosti iného človeka, ochota pomáhať a i.). Vzhľadom na dôležitosť podpory druhošancového vzdelávania vo vzťahu k politike sociálnej spravodlivosti, inklúzie a desegregácie, je potrebné venovať väčšiu pozornosť týmto otázkam aj v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale aj v oblasti ďalšieho profesijného rozvoja. Do učebných plánov učiteľských študijných programov by bolo žiaduce doplniť predmety z oblasti edukácie dospelých učiacich sa, ale posilniť aj oblasť špeciálnej pedagogiky, prácu so žiakmi z iného kultúrneho prostredia a predmety zamerané na inklúziu, ktoré by mali mať teoreticko-praktický charakter. V rámci profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov vytvoriť širšiu ponuku inovačných vzdelávacích programov v kontexte vyššie uvedených potrieb, pričom by bolo vhodné do procesu vzdelávania zapájať viac skúsených pedagógov z praxe. Na samotných školách podporovať proces implementácie foriem a metód organizačného učenia sa (profesijné komunity, sieťovanie škôl a i.), ktoré by mohli svojou činnosťou prispieť k zefektívneniu edukačného procesu vo vzťahu k potrebám, možnostiam i záujmom učiacich sa. Zároveň je potrebné skvalitniť celý systém druhošancového vzdelávania nielen cestou formálneho vzdelávania, ale aj neformálneho a informálneho vzdelávania, ako to funguje v mnohých iných krajinách.

## Pod'akovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-18-0018.



## Literatúra

- Biela kniha o vzdelávaní a príprave. Vyučovanie a vzdelávanie – smerom k učiacej sa spoločnosti.* (1995). [White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society.]. [online]. Dostupné na <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- Európsky pilier sociálnych práv.* Dostupné na [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights\\_sk](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights_sk)
- Eurostat. (2019, 2020). Dostupné na <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Fransson, G. & Frelin, A. (2016). Highly committed teachers: what makes them tick? A study of sustained commitment [online]. *Teachers and Teaching theory and practice.* (22) 8, 896-912. Dostupné na <http://www.tandfonline.com/loi/ctat20>
- Hall, R. et al. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum.* Bratislava: MESA10. Dostupné na <https://analyza.todarozum.sk/analyza-zisteni-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf>
- Lamb, S. et al. (2018). *Improving participation and success in VET for disadvantaged learners.* Adelaide: NCVET.
- McAllister, G. (2000). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education.* (53)5, 433–443.
- Meo, A. & Tarabinim A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona [online]. *Teaching and Teacher Education.* (88)1, 2-11. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Pirohová, I., Lukáč, M. & Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít.* Prešov: FHPV PU v Prešove.
- RADA EÚ. (2016). *Odporúčanie rady z 19. Decembra 2016 s názvom Cesty zvyšovania úrovne zručností: nové príležitosti pre dospelých.* Dostupné na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=en)
- RADA EÚ. 2018. *Odporúčanie rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.* Dostupné na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- Ross, Sh. & Gray, J. (2005). Transitions and Re-engagement through Second Chance Education. *The Australian Educational Researcher,* (32)3, 103–140.
- Savelsber, H., Pignata, S. & Weckert, P. (2017). Relationships among reading skills of adults with low literacy. *Journal of Learning Disabilities,* (43) 2, 122–138.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu: Postupy a techniky, metódy zakotvené teórie.* Boskovice: Albert.
- Šuťáková, V., Pirohová, I. & Ištvan, I. (2022). *Chudoba vzdelávaniu nepraje. Vyučovanie v druhošancovom vzdelávaní.* Prešov: FHPV PU v Prešove. Dostupné na <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan3/subor/9788055530673.pdf>
- Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021-2030.* Dostupná na <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitatívny výskum v pedagogických vedách.* Praha: Portál.
- Štátna školská inšpekcia. (2019). *Správa o stave a úrovni procesu a podmienok organizovania kurzov pre fyzické osoby na získanie nižšieho stredného vzdelania v*

---

školskom roku 2018/2019. Dostupné na [https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/UZP\\_KURZ\\_SOS.pdf](https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/UZP_KURZ_SOS.pdf)

Štátna školská inšpekcia. (2020). *Správa o stave a úrovni personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok ekoloovaných pracovísk v strednej odbornej škole v školskom roku 2019/2020 v SR*. Dostupné na <https://www.ssiba.sk/>

Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey Bass

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

### **Adresy autorov**

#### **PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.**

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17 novembra č. 1, 08116 Prešov

valentina.sutakova@unipo.sk

#### **Mgr. Imrich Ištvan, PhD.**

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17 novembra č. 1, 08116 Prešov

imrich.istvan@unipo.sk

# DÔVERA A STAROSTLIVOSŤ VO VZDELÁVACEJ PRAXI

## TRUST AND CARE IN EDUCATIONAL PRACTICE

**Michaela Tóthová**

Katedra filozofie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

This paper, entitled *Trust and Care in Educational Practice*, will focus on trust and care as preconditions and tools for improving the school environment and the educational process. The paper is divided into four parts. The first part focuses on the concept of trust, its status and self-trust as the basis of trusting relationships. The second part devotes space to the ethics of care as a concept in which trust has a prominent place. It discusses the important contributions of Carol Gilligan and Nel Noddings. Part three, in turn, applies insights about trust and care to the field of education. It presents the belief that it is trust and care that can be used to build better communication and collaboration between school, family and pupils. The final, fourth section, presents research findings that confirm the theory's findings. The aim of our paper is to highlight the importance of trust and care for the improvement of not only the school environment and the educational process, but also for the formation of a cohesive and more life-enhancing society.

### **Key words:**

trust, care, education, relationship, nurture

### **Úvod**

Človek ako sociálna bytosť, vstupuje vo svojom živote do spletnosti vzťahov s druhými ľuďmi. Tieto vzťahy by mali byť založené na základných ľudských hodnotách, ktoré prináležia každému jedincovi. Tieto hodnoty, označované ako morálne kvality usmerňujú naše správanie ako v individuálnych, tak aj v sociálnych vzťahoch. Patria medzi ne takisto dôvera a starostlivosť. Obe tieto hodnoty sa navzájom dopĺňajú, podmieňujú, a ak sa o nich vo vzťahoch opierame, dokážu napomôcť vytvoriť pevné puto medzi jednotlivcami, ale aj v celkovej spoločnosti. „Dôvera je dôležitým zdrojom, bez ktorého nie je možná kooperácia medzi ľuďmi. Ak chceme mať tohto zdroja dostatok – musíme dôverovať“ (Barbara Misztal in Jan Keller, 2010, s. 112). Autorka napokon konštatuje, že sa nachádzame v slepej uličke. Na to, aby sme dokázali spolupracovať, potrebujeme disponovať dôverou. Tú získame len vtedy, keď si budeme vzájomne dôverovať. Spoločnosť a teda aj samotný jednotlivec potrebuje pre svoje prežitie a udržanie integrity spoločnosti kooperáciu s druhými. Táto kooperácia avšak nie je možná bez dôvery – jej poskytovania a dôverovania druhým. Napriek tomu, že ich význam je opodstatnený, často sú dôvera a starostlivosť prehliadané ako samozrejmé súčasti vzťahov bez potreby sa o ne zaujímať a pracovať na nich. Podľa nášho názoru sú dôležitou súčasťou nielen našich osobných/súkromných vzťahov, ale aj tých, ktoré si vytvárame v profesionálnom živote a aj verejnom priestore, resp. v našich verejných životoch. „Dôvera je tkanivo, ktoré spája ľudí navzájom, tvoriac z chaosu a anarchie usporiadanú civilizovanú spoločnosť“ (Mezřický, 2003 in Samuhelová, 2012, s.383). Pre nás je dôležitá najmä oblasť pedagogická, a teda vytváranie si vzťahov založených na dôvere a starostlivosti medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi. Práve v tejto oblasti sú dôverné a starostlivé interakcie základom, vďaka ktorému dokážeme napomôcť k vytváraniu takej spoločnosti, ktorá si bude tieto

morálne kvality vážiť a aplikovať ich vo všetkých oblastiach. Teda vďaka vzdelávaniu a výchove dokážeme kultivovať morálne kvality jednotlivcov prostredníctvom hodnôt, a tak sa aj tieto samotné hodnoty posilňujú a nadobúdajú svoj význam.

## O dôvere

Záujem o problematiku dôvery v humanitných a sociálnych vedách vzniká ako dôsledok neistoty v spoločnosti, ktorú charakterizoval prechod od priemyselnej k postindustriálnej spoločnosti od konca 70. rokov 20. storočia. V ľuďoch sa prebudila nedôvera v politiku, v spoločnosť, ale aj v druhého človeka. Rovnako sa záujem o dôveru prebúda i vo filozofii, najmä v posledných rokoch 20. storočia, pričom *„vzhľadom na všadeprítomnú dôveru v našich životoch je prekvapením, že dôvera získala pozornosť vo filozofii len nedávno“* (Simon, 2013). Dôvera ako taká sa dostáva čoraz viac do pozornosti niektorých filozofov a stáva sa predmetom ich záujmu. Filozofka Mariana Szapuová vo svojom príspevku *Dôvera a jej epistemická funkcia vo vede* (2005, s. 433) uvádza dva dôvody, prečo filozofia neprejavuje o dôveru výrazný záujem. Vysvetľuje, že sa dôvera považuje za istý psychický/emocionálny stav, ktorý nie je filozoficky príliš zaujímavý a má psychologické zafarbenie. Ako druhý dôvod udáva, že aj keby bola dôvera pre filozofiu zaujímavou, je veľmi ťažko uchopiteľná. Aj napriek tomu sa zdôrazňuje jej úloha pri vytváraní a udržiavaní vzťahov, ako neodmysliteľnej súčasť ich stabilného základu. *„Dôvera je tým faktorom, ktorý mnohí teoretici a teoretičky z oblasti filozofie, ale aj ďalších sociálnych a humanitných disciplín v posledných rokoch považujú za kľúčové médium sociálnej súdržnosti“* (Sevenhuijsen, 1998 in Jesenková, 2016, s. 67). Teda práve vďaka nej sme schopní vytvárania si takých vzťahov, ktoré sú udržateľné a je veľmi ťažké ich narušiť. Na druhej strane zdôrazňujeme, že bezhlavá dôvera takisto nie je správna a je nutné sa naučiť vnímať, kedy sú pomyselné hranice dôvery zneužitú. Spisovateľ Walter Anderson poukazuje na to, že *„nikdy nie sme tak zraniteľní, ako keď niekomu veríme – ale paradoxne, ak nedôverujeme, nenájdeme lásku a radosť“* (Walter Anderson in Charles Feltman, 2008, s. 5). Dôverné vzťahy nám poskytujú priestor na to byť samým sebou, možnosť spoľahnúť sa na druhých, a takisto tu byť aj pre ostatných. Vďaka nim sa dokážeme druhým zveriť. O dôvere ako o zverovaní sa hovorí morálna filozofka Anette Baier, podľa ktorej pri definícii dôvery dominuje dobrá vôľa. Pri dôverovaní sa podľa autorky, *„spoliehamo na dobrú vôľu ostatných“* (Baier 1994, s. 105). Zavádza do literatúry pojmy dôverujúci (ang. truster) a ten, komu dôverujeme (ang. trusted), pričom zdôrazňuje, že človek zastáva obe tieto roly.

Hoci je koncept dôvery medzi ľuďmi dôležitý, je nutné sa zamyslieť, kde má táto dôvera svoje korene. Dôvera v druhého človeka vychádza z dôvery v seba samého – sebadôvery. Vnímanie seba samého ako schopného dôvery, ako človeka, ktorý je dôveryhodný, je základom budovania si takých vzťahov s druhými, ktoré budú stať na hodnote dôvery. *„Človek musí veriť sám v seba, v svoj úsudok komu veriť, ale takisto akceptovať samého seba predtým, ako to bude vyžadovať od druhých. Ak je sebadôvera vysoká, ochota jednotlivca dôverovať bude takisto vyššia“* (Weining, Smith, 2012). Je teda dôležité dôverovať svojim schopnostiam a zručnostiam, a najmä schopnosti kriticky posúdiť, zvážiť a vyhodnotiť komu dôverovať a komu nie. Len ten, kto dôveruje svojmu úsudku, to dokáže.

To, že budeme veriť v samých seba, je prvým krokom v nadobúdaní prosperujúcich a dlhotrvajúcich vzťahov. Viera v seba samého je prosperujúca nie len vo vzťahu ku ostatným, ale aj voči nám samým. Ľudia, ktorí veria samým sebe, sú pribojnejší, odolnejší voči vonkajším podmienkam a dokážu sa skôr postaviť za seba. *„Vďaka zdravej sebadôvere vieme prijať konštruktívnu kritiku, spätnú väzbu a riadiť sa ňou, a to bez toho, aby sme sa cítili dotknutí“* (Markway, Amperl, 2019, s. 27). Sebadôvera

človeka je viditeľná aj zvonku. Ľudia dokážu vnímať, kedy si človek dôveruje a verí svojim schopnostiam. Vďaka tomu sa aj ich pohľad na daného človeka dokáže zmeniť. „*Sebadôvera je podmienená tým, do akej miery je osoba uznaná ako kompetentná a dôveryhodná svojou užšou či širšou komunitou*“ (Szapuová, 2009, s. 660). Inými slovami, čím viac nás budú ľudia vnímať ako kompetentných, hodných ich dôvery, tým sa aj naša vlastná sebadôvera bude rozvíjať a rásť. Budeme sa cítiť schopní, zruční a súci vykonávať a robiť to, čo sa od nás vyžaduje.

## O starostlivosti

Rovnako ako dôveru, tak aj starostlivosť považujeme za dôležitý pilier pri budovaní kvalitných (nielen) medziľudských vzťahov. Aj napriek tomu, že postupne pribúdajú práce, texty a výskumy zamerané na skúmanie pojmu a významu starostlivosti, spočiatku bola starostlivosť v etických diskusiách nezaujímavým a nerefektovaným pojmom (podobne ako v prípade dôvery). Postupom času, sa ale rozvíja z oblasti sociálnej psychológie do mnohých ďalších disciplín v sociálnych a humanitných vedách. „*Jej aplikácia siaha od morálnej po politickú oblasť, od osobných po verejné vzťahy, od lokálnych po globálne, od ženských po feministické cnosti a hodnoty a od otázok rodu po otázky moci a útlaku*“ (Koggel, Orme, 2010, s. 109).

Etika starostlivosti je v literatúre najčastejšie označovaná ako hodnota, cnosť alebo prax. Bližšie nám ju predstavujú autorky J. Tronto a B. Fischer, ktoré ju definovali ako „*činnosť, ktorá zahŕňa všetko, čo robíme, aby sme udržiavali, zachovávali a opravovali náš svet tak, aby sme v ňom mohli žiť tak dobre, ako je možné. Tento svet zahŕňa naše telá, naše Ja (nás samých), a naše prostredie, ktoré spolu tvoria zložitú sieť udržiavajúcu život*“ (Tronto, 1993, 103 in Jesenková, 2019, s. 33). Zdôrazňuje sa teda vzťahová závislosť osôb. Osoby sú podľa etiky starostlivosti navzájom na seba závislé a mali by si voči sebe prejavovať pocity a postoje starostlivosti, ktoré sú založené na zodpovednosti... teda osoby nesú zodpovednosť za starostlivosť o napĺňanie potrieb (starostlivosti). Na takomto základe sú teda jej predmetom skúmania vzťahy starostlivosti, procesy starostlivosti, prax starostlivosti v jej empirickej rovine.

Ako významný počiatok etiky starostlivosti označujeme prácu Carol Gilligan - Iným hlasom/ In a different voice (1982). Tá ovplyvnená psychológiou a prácou Lawrence Kolhberga (1981) predstavila etiku starostlivosti na základe vlastného výskumu morálnej zrelosti. Svojou prácou spochybnila štúdiu L. Kolhberga a dospela k záveru, že „*keď dievčatá a ženy interpretujú, reflektujú a komentujú morálne problémy, hovoria „iným hlasom“ – používajú iný spôsob morálneho usudzovania, zdôvodňovania a rozhodovania*“ (Jesenková, 2016, s. 25). Tento spôsob označila ako etiku starostlivosti. Hoci sa prejavoval najviac pri dievčatách a ženách, nevyklúčovala, že by ho dokázali využívať aj chlapci alebo muži.

Druhou autorkou, ktorá významne ovplyvnila vývoj etiky starostlivosti, bola americká filozofka Nel Noddings. Autorka nám poskytla jednu z prvých obsiahlych teórií, ktorej základom je morálka. Jej koncepcia je označovaná ako vzťahová etika, „*keďže v centre jej pozornosti sú vzťahy spolukonštituované ďalšími vzťahmi*“ (Jesenková, 2016, s. 30). Pre túto teóriu je charakteristické, že chápe starostlivosť ako dyadický vzťah medzi osobou, ktorá poskytuje starostlivosť (ang. care-giver/the carer) a osobou, ktorá ju prijíma (ang. care-receiver/ the cared-for). „*Podľa Noddings obe strany vzťahu starostlivosti majú voči sebe navzájom nejakú formu povinnosti a morálneho záväzku k starostlivosti o druhú stranu, avšak tento záväzok nie je totožný*“ (Jesenková, 2016, s. 30). Záväzky sa odlišujú, keďže každá osoba zastáva počas svojho života odlišné identity a aj prežívanie starostlivosti sa mení.

## Dôvera a starostlivosť v škole

Ako nám z predchádzajúceho vyplýva a o čom sme presvedčení, dôvera a starostlivosť sú neodmysliteľnou súčasťou tvorby vzájomných vzťahov s druhými. Nás obzvlášť zaujalo uplatnenie týchto poznatkov v oblasti pedagogickej, konkrétne vo vzťahoch medzi učiteľkami/učiteľmi a žiakmi/žiakmi. *„Spolupráca medzi ľuďmi však môže úspešne fungovať len vtedy, keď ich vzťahy sú založené na vzájomnej dôvere a úcte. Táto základná požiadavka sa v plnej miere vzťahuje aj na partnerstvo rodiny a školy“* (Chalupová, Suchožová, Ustohalová, 2007, s.18). Takéto partnerstvo je, podľa nás, jedným zo základných pilierov vzdelávacieho a výchovného procesu. *„Dôveru tu v pedagogickom kontexte vnímame ako predpoklad partnerského vzťahu medzi školou a rodinou“* (Majerčíková 2011, 25). Ak by v tomto prípade nefungovala vzájomná dôvera, proces vzdelávania a výchovy by nedokázal naplniť svoje poslanie. Žiaci by nevnímali dôležitosť vzdelávania a vzťahu medzi nimi a učiteľmi. Nedostatočná dôvera by narušila kooperáciu medzi školou, žiakmi a rodičmi. Za druhý pilier považujeme práve starostlivosť. Pri tomto tvrdení sa opierame o prínos Nel Noddings, podľa ktorej by mala byť *„starostlivosť srdcom edukačného systému“* (Owens, Ennis, 2005, s.393). Zdôrazňuje úlohu vzdelávania, ktoré by sa malo viac sústreďovať na otázky starostlivosti. Kritizuje to, že hoci deti hodia do školy za vzdelaním, aby mohli žiť lepší život, vzdelanie sa sústreďuje na umiestnenie na trhu práce. Zabúda sa na potrebu rozvoja druhej strany našich životov, a to vzťahovej, citovej (Noddings, 2002, s.97).

Mnoho autorov považuje školu za miesto vhodné na rozširovanie záujmu detí o starostlivosť. Aj napriek tomuto presvedčeniu v súčasnom školstve miesto pre starostlivosť často chýba. *„V súčasnosti je zrejmé, že našim hlavným vzdelávacím účelom nie je morálny cieľ - produkovať starostlivých ľudí, ale vytrvalá – a ako sa ukazuje, nešťastná – snaha o akademickú primeranosť“* (Noddings, 2002, 94). Preto by sme sa ako učitelia mali snažiť vytvárať v školách prostredie dôvery, ktoré bude vzbudzovať v žiakoch pocit starostlivosti voči nim zo strany učiteľov. Vytvorením takéhoto prostredia sa dokážeme priblížiť ku hlavnému cieľu edukácie, za ktorý N. Noddings (2002, 99) označuje to, že *„všetci žiaci by mali byť zapojení do všeobecného vzdelávania, ktoré ich usmerňuje ku starostlivosti o seba, blízkych, cudzích ľudí, zvieratá, prírodu, objekty a inštrumenty a nápady.“*

Lee (2007, s. 42 in Kurnianingsih, Yuniarti, Kim, 2007). poukázal na to, že *„vzťah založený na dôvere medzi žiakom a učiteľom má dôležitú úlohu ako kľúčový prediktor toho, že adolescenti budú v škole viac prispôsobiví, budú mať väčšiu akademickú motiváciu a budú podávať lepší výkon.“* Rovnako, ako to je teda pri všeobecnej definícii dôvery, aj v tejto oblasti sa nám ukazuje, že ak učiteľ vidí žiaka ako dôveryhodného a dôveruje jeho schopnostiam, aj daný žiak o sebe začne uvažovať, ako o osobe, ktorá je schopná a kompetentná vykonávať povinnosti, ktoré mu prislúchajú. Dôveru v školu však musí preukazovať aj rodina žiaka. Rodina má významnú úlohu pri tom, aby žiak vnímal prácu učiteľov a školy ako hodnú dôvery v jej potenciál a schopnosť odovzdávania poznatkov a hodnôt. Ak rodina a najmä rodičia označia školu (a tým aj učiteľov) za nehodných dôvery, je veľmi pravdepodobné, že ju aj žiaci budú takto vnímať. Tak je aj *„základným predpokladom spolupráce (školy a rodiny) prijatie dieťaťa, jeho akceptácia a pozitívne hodnotenie učiteľom. Je to prvý krok na ceste skvalitnenia samotného ponímania školy rodičmi. Ak rodič vidí, že sa dieťa cíti v škole dobre a bezpečne, zvyšuje sa tým jeho dôvera ku škole, k učiteľom“* (Chalupová, Suchožová, Ustohalová, 2007, s.19). Pri rozvoji dôvery v tejto oblasti je dôležité, aby sa rodičia zaujímali o aktivity školy, zúčastňovali sa rôznych podujatí uskutočňovaných školou a jednoducho povedané participovali na živote školy. *„Vzťah rodiny a školy je zložitý mechanizmus, ktorého dobré fungovanie podmieňuje i dôvera. Ukazuje sa, že princípom fungovania tohto mechanizmu je participácia rodičov na*

*záležitostiach školy*“ (Majerčíková, 2011, 24). Je však pri tom potrebné nájsť rovnováhu. Kedy je záujem rodiča akceptovaný a kedy tento záujem považujeme za prekročenie hraníc? „*Podľa niektorých učiteľov je nadmerné rodičovské zapojenie dokonca dôvodom klesajúcej úrovne výučby, pretože podkopáva ich prácu*“ (Eden, 2001 in Majerčíková 2015, s. 39). Ako pokračujú a dopĺňajú Acker a Johnson „*rodičia teda môžu byť chápaní ako faktor obmedzujúci pracovnú pohodu a sebadôveru učiteľov. Aj napriek tomu, že sa učitelia usilujú o spoluprácu s rodičmi, zároveň vyjadrujú rozpačitosť alebo nesúhlas s ich spoluúčasťou na chode školy a priamej intervencii sa môžu stavať na odpor*“ (Acker, 1999, Johnson 1990 in Majerčíková, 2015, s. 39). Otázky, kde nájsť túto rovnováhu medzi účasťou rodičov a ich dištancovanie v rámci aktivít školy a ako ju vôbec nájsť, sú jedny z prvých, ktoré sa nám pri písaní našej práce otvorili. Ako podporiť vzájomnú spoluprácu a pritom neobmedziť jednotlivé snahy? Aj v tomto nám dokáže pomôcť práve teória dôvery a starostlivosti v našich vzťahoch, kedy si musíme navzájom veriť a nechať druhú osobu konať. „*Vo vzťahu rodiny a školy je škola inštitúciou, ktorá musí mať reálny záujem na tom, aby v trojuholníku žiak – rodič – učiteľ boli všetci spokojní a napĺňalo sa základné poslanie školy. Nastolená je teda jednoduchá vízia dobrého vzťahu založenom na ochote komunikovať a porozumieť si navzájom. S takýmto vzťahom sa spája vzájomná dôvera, ktorú je potrebné aktívne a nepretržite vytvárať, naopak, nemá v ňom miesto nátlak a presadzovanie sa na úkor druhého*“ (Majerčíková, 2011, 16). Literatúra nám teda potvrdzuje, že opätovne je ochota komunikovať a porozumieť si navzájom jedným z najdôležitejších aspektov pri budovaní dôvery.

## **Prieskum v školách**

Dôležitosť komunikácie a pochopenia v oblasti dôvery a starostlivosti sa nám takisto potvrdil aj v prieskumoch, ktoré sme uskutočnili ako súčasť záverečných prác. Prieskumy, uskutočnené dotazníkovou metódou nám priniesli zaujímavé informácie, ale aj otázky, na ktoré je možné sa zamerať aj v budúcich výskumoch. V nasledujúcej časti predstavíme výsledky oboch prieskumov. Dotazník sme prevzali z práce P. C. Kingovej a T. Ch. Chana s názvom *Teachers' and Students' Perceptions on Teachers' Caring Behavior*, a preložili. Účelom tohto dotazníka bolo zistiť ako je vnímaná starostlivosť učiteľa zo strany žiakov a aj samotných učiteľov. Zisťovali sme, ktoré charakteristiky považujú ako učitelia, tak aj žiaci za starostlivé.

## **Výskumný súbor**

Dotazníka sa dokopy zúčastnilo 258 žiakov a 35 učiteľov z 13 stredných škôl na východnom Slovensku. Našou cieľovou skupinou boli žiaci stredných škôl vo veku od 18 rokov. Žiaci – respondenti boli vo veku od 18 do 23 rokov. Viac ako polovica respondentov bola slovenskej etnicity. Súčasťou vzorky boli aj žiaci maďarskej, rómskej, ruskej a ukrajinskej národnosti. Čo sa týka národnosti učiteľov, tak viac ako 90% bolo učiteľov slovenskej národnosti, dvaja učitelia maďarskej a jeden učiteľ ruskej národnosti.

## **Metóda výskumu**

Dotazník, s ktorým sme pracovali, mal dve verzie. Jedna verzia bola určená žiakom a druhá učiteľom. Obe pozostávali z dvoch častí, pričom sa mierne líšili len v prvej časti, ktorá bola zameraná na faktografické údaje. V prípade žiakov boli otázky zamerané na pohlavie, názov školy, navštevovaný ročník, vek, etnicitu (na rozdiel od pôvodného dotazníka sme zvolili okrem slovenskej národnosti, aj národnosti menšín žijúcich na Slovensku – maďarskú, rómsku, rusínsku), ako dlho žiak navštevuje danú

školu a či je učený primárne jedným alebo viacerými učiteľmi. V prípade učiteľov sa položky doplnili o zameranie na predmety, ktoré daný učiteľ vyučuje a počet rokov učiteľskej praxe. Druhá časť dotazníka pozostávala z 22 položiek. Respondenti využívali na odpoveď škálu od 1 – 5, pričom 1 označila výrok za najmenej dôležitý a 5 najviac. Položky dotazníka boli rozdelené do štyroch kategórií a to: vedenie triedy, podpora žiakov, interpersonálne vzťahy a rešpekt a dôvera. Jednotlivé položky sme preložili a upravili tak, aby mal preklad zmysel aj v slovenčine. Rozdiely boli minimálne. V nasledujúcej tabuľke uvádzame položky využité v dotazníku:

Tab. 1: Položky dotazníka

		Starostliví učelia:
Vedenie triedy	1.	vytvárajú prostredie, v ktorom sa žiaci cítia bezpečne.
	2.	sú v pozitívnom vzťahu so žiakmi.
	3.	vstupujú do riešenia konfliktu medzi žiakmi.
	4.	poskytujú žiakom pozitívnu odozvu na ich dobré výsledky.
	5.	uplatňujú rovnaké pravidlá vo vzťahu ku všetkým žiakom.
Podpora žiakov	6.	majú vysoké očakávania, že ich žiaci budú úspešní.
	7.	vrátiť prácu čo najrýchlejšie so zmysluplnou spätnou väzbou.
	8.	poskytujú žiakom uznanie za ich úspechy v škole.
	9.	prezentujú prácu žiakov.
	10.	dávajú žiakom nápovedy, keď nerozumejú alebo neodpovedajú.
	11.	si urobia čas na žiakov pred a po škole.
Interpersonálne vzťahy	12.	informujú rodičov o pokroku žiakov.
	13.	majú osobný záujem o to, čo robia žiaci mimo triedu.
	14.	oslovujú žiakov ich menami.
	15.	dávajú žiakom pochvaly a odmeny pri špeciálnych udalostiach.
	16.	žartujú so žiakmi.
Rešpekt a dôvera	17.	oceňujú mimoškolskú úspešnosť žiakov.
	18.	pozdravia žiakov, keď prídu do triedy.
	19.	požiadajú žiakov o pomoc s triednymi úlohami.
	20.	sa pýtajú žiakov na ich názory.
	21.	udržiavajú očný kontakt so žiakmi, keď s nimi hovoria.
	22.	dávajú žiakom príležitosť urobiť rozhodnutie, ktoré ich ovplyvní.

V práci primárne vychádzame z vyššie uvedeného dotazníka. Jeho výsledky však doplníme o zistenia z krátkeho prieskumu, v ktorom sme sa sústredili na problematiku dôvery a ako je vnímaná najmä očami žiakov a učiteľov. Prieskumu sa zúčastnilo 16 stredoškolských žiakov a 15 stredoškolských učiteľov. Napriek nižšiemu počtu respondentov, ich odpovede nám poskytujú podnetné a hodnotné zistenia, ktoré predstavíme v časti venovanej výsledkom.



V oblasti dôvery sme využili otvorené otázky. Žiaci odpovedali na tieto otázky:

1. Je vo vzájomnom vzťahu medzi Vami a učiteľom dôvera dôležitá?
2. Dokážete dôverovať Vášmu učiteľovi? Ak áno/nie, prečo?
3. Snaží sa vo Vás učiteľ vzbudiť pocit dôvery? Ak áno, ako?
4. Máte pocit, že keď vo Vás učiteľ verí, dokážete podať lepší výkon?
5. Myslíte si, že je dôležité, aby Vás učiteľ vnímal ako dôveryhodného žiaka? Ak áno/nie, prečo?

Učitelia odpovedali na tieto:

1. Myslíte si, že žiak bude viac motivovaný ku učeniu, ak budete dôverovať v jeho schopnosti? Ak áno/nie, prečo?
2. Myslíte si, že je dôležitý vzťah postavený na dôvere medzi učiteľom a rodičom? Prečo?
3. Ako vytvárate pocit dôvery vo svojej triede?
4. Myslíte si, že Vás žiaci vnímajú ako dôveryhodného? Ak áno, ako sa to prejavuje?
5. Ako je podľa Vás možné zvyšovať dôveru žiakov vo Vás?

## Výsledky výskumu

Podľa našich výsledkov 12 zo 16 opýtaných žiakov považuje dôveru medzi nimi a učiteľom za dôležitú. Vo vzťahu postavenom na dôvere vyzdvihujú najmä ochotu učiteľa dať žiakom druhú šancu, jednoduchšiu a efektívnejšiu spoluprácu a to, že je ľahšie sa učiteľovi zdôveriť. Výhodu vidia aj pri hodnotení a známkovaní. Úplná dôvera však nie je pre žiakov ľahká a sú schopní dôverovať, len niektorým učiteľom, vo väčšine prípadov len triednemu. Avšak vytvoriť si dôveru ku učiteľovi označili ako zdĺhavejší proces, pri ktorom musia učiteľa poznať dlhšiu dobu a nesmie ich pri tomto procese sklamať. Našli sa avšak aj žiaci, pre ktorých bola dôvera voči učiteľovi ťažšie predstaviteľná. Zdôvodňovali to tým, že má vyššie postavenie, nemajú s ním osobný vzťah, a v neposlednom rade uviedli, že nemajú potrebu si budovať dôveru medzi nimi a učiteľom.

Za prejavy snahy o dôveru zo strany učiteľa, považovali žiaci tieto prejavy:

- snaha komunikovať so žiakmi (komunikácia o problémoch, učiteľ sa pýta aj na to, aký mali žiaci víkend,..);
- prispôsobenie úloh;
- to, že sa učiteľ snaží pomáhať;
- to, že sa učiteľ snaží byť priateľom;
- príjemný úsmev/pohľad;
- to, že sa žiaci môžu posťažovať na iných učiteľov.

Tieto charakteristiky môžeme označiť ako tie, ktoré vytvárajú z perspektívy žiakov osobný vzťah medzi žiakmi a učiteľmi. Pri vytváraní dôvery je teda pre žiakov dôležité to, aby mal k nim učiteľ tzv. ľudský prístup. Aj v prípade charakteristík starostlivého učiteľa, žiaci vyzdvihovali tie, ktoré sa vyznačovali osobným prístupom ku žiakom. Boli to najmä osobný vzájomný vzťah založený na úprimnosti a dôvere. Ako žiaci, tak aj učitelia vnímajú, že starostlivý učiteľ by mal mať so svojimi žiakmi pozitívny vzťah, v ktorom sa cítia bezpečne, kde spolu žartujú, zaujímajú sa o svoje názory, rešpektujú sa, učiteľ žiakov pozdraví, keď príde do triedy a udržuje s nimi očný kontakt. Takýto vzťah, je ale pre žiakov (z časti aj učiteľov) dôležitý hlavne na pôde školy. Mimo nej

takúto potrebu nepocitujú. V tomto prieskume nás zaujímalo aj to, ako vnímajú starostlivých učiteľov aj žiaci z národnostných menšín. Prikláňali sa k rovnakým charakteristikám.

Ako žiaci, tak aj učitelia vidia dôveru ako veľmi dôležitý faktor v ich vzájomnom vzťahu. Keď si navzájom veria a považujú sa za dôveryhodných, zlepšuje to ich spoluprácu. Obe tieto skupiny označujú vypočutie, otvorenú komunikáciu, povzbudenie, záujem, úsmev, empatiu, snahu pomôcť ako prostriedky na zvyšovanie dôvery v triede. Opätovne vidíme zhodu v našich prieskumoch, kedy boli takéto charakteristiky vyzdvihované aj v správaní starostlivého učiteľa. Pre žiakov je dôležité, aby ich učiteľ podporoval a poskytoval im uznanie za ich úspechy. Výsledky nám ukázali, že stredoškóľáci vnímajú dôveru ako potrebnú nie len pre nich samých, ale aj pre ich samotné štúdium. V oboch prieskumoch sa nám ukázalo, že ak je učiteľ ku svojim žiakom otvorený, žartuje s nimi, pochváli ich a oslovuje ich menami, vzbudí to v žiakoch pocit dôvery v učiteľa a vnímajú ho ako starostlivého.

Aj napriek menším vzorkám v prieskumoch máme za to, že naša práca mala význam a môže poslúžiť ako základ pre ďalšie a rozsiahlejšie výskumy. Ako učitelia musíme nájsť také spôsoby správania, ktoré budú takéto vzťahy podporovať. Musíme sa snažiť pochopiť aké charakteristicky považujú naši žiaci za starostlivé a dôverné a snažiť sa vyjsť v ústrety ich potrebám. Ako z teórie vyplýva (Noddings, 2002), práve starostlivé správanie učiteľa následne pomôže žiakom zlepšiť ich študijné výsledky a celkový vzťah ku učiteľom a samotnej škole. Aj na základe toho veríme, že práca prináša nový pohľad a nové riešenie ako pristupovať k našim rôznorodým žiakom a ako im pomáhať nie len v akademickej, ale aj personálnej rovine. Takisto nám otvára mnoho otázok. Patrí medzi ne napríklad to, ako chápať konflikty medzi žiakmi. Kde je tá hranica, kedy by už mal učiteľ zakročiť? Viacero žiakov totiž označilo, že vstup učiteľa do konfliktu medzi nimi nepovažujú za starostlivého správanie. Na druhej strane však vyzdvihovali potrebu vytvárania bezpečného prostredia. Ako takéto prostredie vytvárať, keď učiteľ nemá zasahovať do konfliktov medzi žiakmi? Aké kompetencie, znalosti a zručnosti budúcich učiteľov je potrebné posilňovať z tejto perspektívy? Ako odhadnúť, určiť, kedy to je nutné a kedy nie? Taktiež je potrebné hlbšie sa pozrieť na otázku, ako by sa škola mohla snažiť získať čo najväčšiu dôveru rodičov, ako ich prilákať na rôzne akcie, ktoré slúžia tiež na upevňovanie vzájomnej dôvery. Takisto bližšie preskúmať možné zneužitie dôvery učiteľa v žiaka. Či to učitelia vnímajú a ak áno, ako to na nich pôsobí a čo s tým vedia urobiť. Zaujímavým zistením by možno bolo aj to, či učiteľov odrádza prehnaný záujem rodičov. V neposlednom rade sa zamerať na to, ako vplyvajú zlé sociálne, ekonomické alebo materiálne podmienky na dôveru rodičov a žiakov v školu.

## Záver

Cieľom nášho príspevku bolo vyzdvihnúť a rozšíriť poznanie v oblasti dôvery a starostlivosti a to najmä v oblasti vzdelávania. Máme za to, že práve tieto dva aspekty prispievajú ku vytváraniu takých vzťahov a spoločnosti, ktorá bude schopná komunikácie a spolupráce. Netreba však zabúdať na to, že tak ako starostlivosť, tak aj dôveru je nutné aplikovať na nás samých. Bez sebadôvery a starostlivosti o nás samých nie je možné rozvíjať tieto aspekty aj vo vzťahu ku druhým. Ak toho nebudeme schopní, bude pre nás veľmi náročné vybudovať si úprimné a vzájomné vzťahy. Ako sme poukázali aj v tretej časti nášho príspevku, vzdelávanie by takisto malo stať na takýchto zásadách. Dôvera žiakov a pocit starostlivosti zo strany učiteľov, sú nevyhnutné pre správne fungovanie vzdelávania. Tieto poznatky nám potvrdzuje aj prieskum, ktorý sme uviedli v štvrtej časti. Výsledky nám ukázali, že dôvera a starostlivosť idú ruka v ruku ako v našich osobných životoch, tak aj na pôde školy. Preto vidíme význam a zmysel venovať sa práve týmto témam, kedy je s čoraz viac

rozvíjajúcim sa svetom dôležité, aby sa žiaci cítili v školách bezpečne, príjemne a nadobudli zdravé sebavedomie, čo bude základom pre ich ďalšie vzťahy v budúcnosti.

## Literatúra

- Baier, A. (1994). *Moral Prejudices*, Cambridge: Harvard university Press.
- Feltman, C. (2008). *The Thin Book of Trust: An Essential Primer for Building Trust at Work*. b.m. : Thin Book Pub Co.
- Chalupová, A., Suchožová, E. & Ustohalová, T. (2007). *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum.
- Jesenková, A. (2016). *Etika starostlivosti*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- Jesenková, A. (2019). Relačná autonómia ako cieľ mravnej výchovy. Perspektíva etiky starostlivosti. *Scientia Et Eruditio*, 3(2), 22-34.
- Keller, J. (2010). *Nejistota a dôvera*. Praha : Sociologické nakladateľství.
- King, P. C., & Chan, T. C. (2011). *Teachers' and Students' Perceptions on Teachers' Caring Behaviors*. GERA—36th Annual Meeting, Savannah, Georgia.
- Koggel, C. a Orme, A. (2010). Care Ethics: New Theories and Applications. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 109-114.
- Kurnianingsih, S., Yuniarti, K. & Kim, U. (2007). *Factors influencing trust of teachers among students*. <https://www.researchgate.net>. [ cit. 17.2.2022 ]. Dostupné (na webovskej stránke world wide web): [https://www.researchgate.net/publication/272696673\\_Factors\\_influencing\\_trust\\_of\\_teachers\\_among\\_students](https://www.researchgate.net/publication/272696673_Factors_influencing_trust_of_teachers_among_students)
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a jej dôvera k škole. In *Pedagogika.sk*. 2(1), 9-27.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*. 20(1), 29 – 44.
- Markway, B. & Ampel, C. (2019). *Zdravá sebedôvera*. Praha : Grada.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Samuhelová, M. (2012). Dôvera ako prostriedok udržateľnosti v globálnej spoločnosti: Trust as a mean of sustainability in the global society. *Manažment v 21. storočí: problémy a východiská: udržateľnosť ako pohyblivý cieľ? Ekonomické, sociálne, kultúrne, etické a ekologické problémy v čase ekonomickej recesie: zborník recenzovaných príspevkov [z konferencie]*: Bratislava, 25. apríl 2012, 382-388.
- Simon, J. (2013). Trust. In: *Pritchard, D. (Ed.): Oxford Bibliographies in Philosophy*. New York:Oxford University Press. Dostupné na:<http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195396577/obo-9780195396577-0157.xml>
- Szapuová, M. (2005). Dôvera a jej epistemická funkcia vo vede. *Filozofia v kontexte globalizujúceho sa sveta*. Bratislava: Iris, 415 – 419.
- Szapuová, M. (2009). Rod vo vede: teoretické perspektívy a ich uplatnenie vo výskume. *Sociologický časopis*, 45(4), 649-670.
- Weining, A. & Smith, E. (2012). Self-Esteem and Trust: Correlation Between Self-Esteem and Willingness to Trust in Undergraduate Students. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 4. Dostupné na: <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=688>

**Adresa autora****Mgr. Michaela Tóthová**

Katedra filozofie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

michaela.tothova1@student.upjs.sk

## MENTORING – NETWORKINGOVÝ PROJEKT S ESENCIOU ĽUDSKOSTI

## MENTORING – A NETWORKING PROJECT WITH THE ESSENCE OF HUMANITY

**Martina Vangorová**

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### Abstract:

The aim of the presented study is to synthesize the theoretical starting points related to mentoring and thus participate in the co-creation of a unified mentoring platform, which would be part of the manual on the mentoring process. The study is designed in a deductive way, starting with the specification of the mentor's personality, continuing with the pillars of mentoring and interactions in mentoring, ending with the specification of goal-setting and planning procedures in mentoring.

### Key words:

mentor, mentee, pillars of mentoring, goals, planning, didactic concepts

### Úvod

Učenie sa je proces, ktorý prebieha v živote permanentne. Explicitne či implicitne, každý moment v sebe nesie potenciál naučiť sa niečo nové. Nositeľom nových impulzov je aj mentoring, ktorý je definovaný ako „osobné vedenie, odovzdávanie rád a skúseností – tie poskytuje skúsený odborník niekomu, kto začína pracovať v istom odbore.“ (Zdroj: [Slovenské slovníky \(savba.sk\)](http://slovniky.savba.sk)). Tento proces odovzdávania rád a skúseností predstavuje, v prenesenom zmysle slova, **projekt**, na ktorom participuje mentor spolu s osobnosťou, ktorá je v danej oblasti nováčikom a má záujem profesionálne rásť, rozširovať si diapazón nielen teoretických vedomostí, ale aj praktických skúseností, a tým sa vzdelávať v praxi života. V istých teoretických aspektoch mentoringu nachádzame paralelu s našim predchádzajúcim výskumom – Vangorová, M. (2020). *Projektové vyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov (projekt)*. Košice : FF UPJŠ, z ktorého čerpáme parciálne metodické východiská, a tie aktualizujeme v intenciách tohto článku. „Alfou a omegou školského prostredia je výchovno-vzdelávací proces. Ten je na jednej strane procesom tvorby vedomostí a zručností, opierajúcim sa o vzdelávacie štandardy. Na druhej strane je to proces osobnostného rozvoja.“ (Petlák, 2016, s. 65). Za súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu možno považovať aj mentoring, ktorého podstatou by malo byť zmysluplné prepojenie teórie a praxe a interferencia činností mentora (cvičný učiteľ, skúsenejší kolega) a mentee (študent učiteľstva počas pedagogickej praxe, absolvent učiteľského programu – začínajúci učiteľ). Výraz *mentee* použil L. Lisner v štúdiu *Podpora začínajúcich učiteľů prostřednictvím mentoringu. Zkušenosti z mezinárodního projektu EFFeCT*. (Štúdia je súčasťou publikácie kolektívu autorov (2019). *Začínajúci učiteľ*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné na: [1560949924 Začínajúci učiteľ.pdf \(nidv.cz\)](https://www.nidv.cz)). V zahraničí bol mentoring rozvíjaný približne od 70. rokov 20. storočia, nie však v sfére školstva, ale primárne v oblasti marketingu ako metóda vzdelávania vedúcich pracovníkov a ako prostriedok prenosu organizačných znalostí

z jednej generácie na druhú. (Zachary, 2005). Do sféry školstva sa dostal približne o desaťročie neskôr, pričom jeho primárnym cieľom bola pomoc začínajúcim učiteľom zvládnuť ich prvé roky v danej profesii a zamedziť ich odchodu zo školstva. (Jonson, 2008). Mentoring sa do školskej oblasti v širších súvislostiach implementoval v roku 1996, keď bola publikovaná kniha *Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching* (editori: Hagger, H., McIntyre D.). Táto publikácia ponúka syntézu rôznych prízem pohľadu a názorov odborníkov z Oxford University, The Manchester Metropolitan University, Keele, Sussex, Swansea and Leicester University. V porovnaní slovenského a českého vzdelávacieho systému sa mentoring začal skôr uplatňovať v českom vzdelávacom prostredí, kde sa jeho teoretickými aspektmi, ako aj praktickou aplikáciou medzi prvými zaoberali J. Kohnová, J. Macháčová – *Další profesní vzdělávání učitelů v době proměny významu pojmů vzdělanost, vzdělání, vzdělávání* (2004), V. Spilková, J. Vašutová – *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2008), K. Duschinská – *Mentoring v procesu stávání se učitelem* (2010), B. Lazarová – *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy* (2010), M. Havlíčková – *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele* (2011) či L. Chaloupková – *Učitel mentorem ve své škole. Co o něm víme?* (2012). Keďže mentoring nemá v slovenskom školskom prostredí jednotnú platformu, cieľom tejto štúdie je syntetizovať teoretické východiská mentoringu a poukázať na ich prepojenie s koncepciou projektovej oblasti.

## Osobnosť mentora

Osobou zo školskej praxe je práve mentor, ktorý ukazuje (budúcim) absolventom učiteľských programov zmysel formovania žiakov a študentov. Výraz mentor sa často zamieňa s výrazom kouč. J. M. Balážová však vysvetľuje, že hoci sú v ich práci rozdiely, v oboch prípadoch by malo ísť o partnerský vzťah založený na dôvere. Najväčší rozdiel v mentoringu a koučovaní vníma v tom, že zatiaľ čo mentor odovzdáva svoje odborné skúsenosti a akési know-how, ktoré získal praxou, kouč je človek, ktorý neposkytuje rady, ale sprevádza nás k cieľu prostredníctvom silných otázok, ktorými vytvára štruktúru pre sebauvedomenie. (Dostupné online: [Mentoring v školách? Každý potrebuje vedenie, aj učitelia \(eduworld.sk\)](#)). „Pri role mentora by mal byť vždy splnený **princíp seniority** (mentor ako rešpektovaný odborník s vysokým kreditom dlhodobých odborných skúseností).“ (Kosová, Tomengová, 2015, s. 130). V pregraduálnom vzdelávaní, ako aj v postupnom profesijnom rozvoji predstavujú práve učitelia učiteľov kľúčových hráčov pri udržiavaní a zlepšovaní vysokej kvality učiteľov. „Učitelia učiteľov majú významný vplyv na kvalitu vyučovania a učenia sa v školách. Nie vždy však dostávajú dostatočnú podporu pre vlastné vzdelávanie a profesionálny rozvoj. V realite vzdelávania totiž často chýba ich cielená mentorská príprava – mentorské certifikované programy, spolupráca s učiteľmi z univerzít pripravujúcich učiteľov a ich spoločné vzdelávanie.“ (Kosová, Tomengová, 2015, s. 126). Opierajúc sa o poznatky zo psychológie, myslíme si, že osobnosť, ktorá by sa mohla potenciálne stať mentorom, by mala disponovať týmito **vlastnosťami**:

- ✓ zodpovednosť,
- ✓ empatia,
- ✓ flexibilita,
- ✓ komunikatívnosť,
- ✓ samostatnosť a spoľahlivosť,
- ✓ cieľavedomosť,
- ✓ zvládanie krízových situácií,

- ✓ asertivita,
- ✓ kreativita,
- ✓ akčnosť,
- ✓ pribojnosť.

Tieto vlastnosti by mali ísť ruka v ruke s mentorskými **kompetenciami**, ktoré v dvoch úrovniach vyčlenili B. Kosová a A. Tomengová:

1. pedagogicko-didaktické vedomosti a zručnosti súvisiace s vyučovaním konkrétneho predmetu alebo odboru,
2. poznatky a zručnosti v tom, ako sa učia učitelia. (Kosová, Tomengová, 2015, s. 127).

## Piliere mentoringu

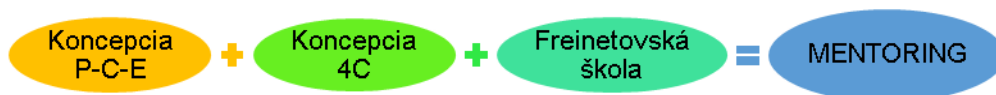
V nadväznosti na tieto kompetencie, opierajúc sa o vzťah mentoring = projekt, sme vyšpecifikovali piliere mentoringu:



Obr. 1: Piliere mentoringu

Mentoringový proces vystavaný na týchto pilieroch podporuje autoreguláciu, prepája princípy hodnotenia so sebahodnotením, rozvíja komunikačné a organizačné zručnosti, podnecuje iniciatívnosť a v neposlednom rade rozvíja soft skills. Aby spolupráca mentora a mentee prebiehala čo najefektívnejšie, mentoring by mal byť zastrešený postupmi andragogiky. Naše stanovisko potvrdzuje aj autorská dvojica B. Kosová, A. Tomengová: „Mentoring v praktickej príprave študentov učiteľstva v škole má prínos pre obidve strany. Študent má možnosť odpozorovať a prevziať skúsenosti, mentor je obohatený o námety a postrehy človeka, ktorý nie je zaťažený stereotypmi a hľadá nové spôsoby riešenia. Mentor je teda múdry radca alebo sprievodca na ceste a nie ten, kto má byť imitovaný. Nemal by študentovi hovoriť, čo má robiť, ale umožniť mu

sebareflexiu a hľadanie vlastnej cesty.“ (Kosová, Tomengová, 2015, s. 130). Na základe našich skúseností z pôsobenia na základnej, strednej aj vysokej škole konštatujeme, že efektívny mentoring by mohol byť založený na kooperácii viacerých didaktických koncepcií:



Obr. 2: Kooperácia didaktických koncepcií v mentoringu

### KONCEPCIA P-C-E

Carl Ransom Rogers vytvoril tzv. nedirektívny prístup sústredený na osobnosť človeka, pričom vyzdvihuje nutnosť byť sám sebou, autentickosť, empatiu a kongruentnosť. V tomto zmysle zdôrazňuje význam dôvery človeka vo svoje vlastné skúsenosti, dôležitosť vyjadrovania toho, čo človek skutočne cíti a prijímanie sa takým, akým je človek v skutočnosti, t. j. so všetkými svojimi silnými aj slabými stránkami. Na základe tohto nedirektívneho prístupu vytvoril C. R. Rogers koncepciu P-C-E, tzv. *Person Centered Education*. Východiskom je tu kladný vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným, ktorý vychádza z podpory pozitívneho rozvoja žiaka a akceptovania jeho osobnosti ako individuality. Vychovávateľ uplatňuje nedirektívny prístup a pôsobí ako facilitátor, poradca a sprievodca žiaka, podporuje záujmy a sebarozvoj žiaka. V tomto zmysle sa rozvíja tvorivosť a zvyšuje sa vnútorná motivácia dieťaťa. (Potočárová a kol., 2021, s. 28). Koncepcia C. R. Rogersa môže do mentoringového procesu implementovať dôveru v schopnosti iných, učenie sa jeden od druhého či priestor na sebahodnotenie. (Gajdošová, 2013, s. 67 – 68).

### KONCEPCIA 4C

Táto koncepcia bola navrhnutá Ministerstvom školstva USA, pričom v súčasnosti nachádza širokospektrálne využitie, a to nielen v školskom prostredí. Môžeme konštatovať, že v kontexte 21. storočia predstavujú prvky tejto koncepcie – communication (komunikácia), critical thinking (kritické myslenie), creativity (kreativita), collaboration (tímová spolupráca) – tzv. soft skills, ktoré je potrebné formovať v každom jednotlivcovi, keďže komunikácia, kritické myslenie, kreativita a tímová spolupráca sa stávajú nosnými piliermi vzťahov súčasnosti aj budúcnosti. Podľa S. Gagliano môže byť uplatňovanie koncepcie 4C nápomocné v konštruktívnom uvažovaní, v hľadaní relevantných riešení, v efektívnej komunikácii či v analýze vhodných príležitostí na napĺňanie a dosahovanie spoločných cieľov. (Gagliano, 2023).

### FREINETOVSKÁ ŠKOLA

Freinetovská škola predstavuje alternatívnu školu, ktorej zakladateľom je francúzsky pedagóg Celestín Freinet. Keďže kritizoval odtrhnutosť školy od života, pasivitu žiakov vo vyučovaní či preferovanie verbálnych vyučovacích metód, je považovaný za reformátora vtedajšej školskej oblasti. Svoje názory na výchovu a vzdelávanie, nesúce sa v duchu myšlienky „Prečo sa s dieťaťom zachádza tak, ako by malo len hlavu? Ved' má tiež ruky, oči, uši a srdce.“, zhrnul v dvoch dielach: *Prírodné metódy pedagogiky* a *Moderná francúzska škola*. Jednou z hlavných myšlienok jeho hnutia bolo čo najviac priblížiť školu k dieťaťu tak, aby mu bolo umožnené využiť jeho životnú energiu naplno a aby pocítilo duševné obohatenie. (Petlák, 2016, s. 292). C. Freinet presadzoval pri



výchove a vyučovaní využívanie vlastných skúseností dieťaťa a spájanie učenia so životom a s najbližším okolím dieťaťa, čo vedie k odstraňovaniu pasívneho prijímania poznatkov a k samostatnej činnosti detí. (Petlák, 2016, s. 293). Vo freinetovskej škole je osobitná pozornosť venovaná aj hodnoteniu – žiak dostáva na konci týždňa svoje zhodnotenie, ktoré má grafickú podobu, pričom súčasťou hodnotenia nie sú len jednotlivé zložky vyučovania, ale aj vlastnosti žiaka. (Petlák, 2016, s. 295 – 296). V mentoringovom procese by mohli byť uplatňované aj zásady Celestína Freineta: rešpektovanie osobností participantov, dôraz na samostatnosť a tvorivosť, slobodné vyjadrovanie myšlienok, individuálna zodpovednosť, demokratické hľadanie riešení, disciplína. (Petlák, 2016, s. 296 – 297, Singule, 1992, s. 18).

## Vzťah mentor – mentee

Všetky spomenuté piliere mentoringového procesu sú prepojené **strategickosťou a networkingom**, a to sa odzrkadľuje aj v rolách, ktoré mentor v rámci tohto procesu napĺňa. Šesticu primárnych rolí mentora (cvičný učiteľ, skúsenejší kolega), ktorými vplýva na svojho mentee (študent učiteľstva počas pedagogickej praxe, absolvent učiteľského programu – začínajúci učiteľ), vyčlenili D. Valachová a H. Juhász Muchová:

- **Učiteľský vzor**

Cvičný učiteľ je do istej miery pre praktikanta vzorom pedagogickej skúsenosti a vyučovacej zručnosti. Je prínosné, aby sa praktikanti počas svojho štúdia stretli s viacerými cvičnými učiteľmi a videli tak rôznorodosť práce učiteľa so žiakmi, vedenia vyučovacieho procesu, riešenie vzniknutých situácií na vyučovacej hodine v danej skupine žiakov. Praktikanti si tak postupne vytvárajú svoj systém práce, ktorý budú plne rozvíjať v pedagogickej praxi už ako učitelia.

- **Profesionálny vzor**

Cvičný učiteľ je pre praktikantov vzorom v profesionálnom správaní sa, t. j. v tom ako sa správa k žiakom, kolegom, vedeniu školy, ako si organizuje svoju prácu, ako si vedie záznamy.

- **Informátor**

Cvičný učiteľ je pre praktikantov nenahraditeľným zdrojom informácií. Od neho získavajú informácie o škole, triede, žiakoch, vyučovacích technikách a metódach v jednotlivých triedach, o materiálnom vybavení školy, o učebných pomôckach, pedagogickej dokumentácii.

- **Poradca a diagnostik**

Cvičný učiteľ predstavuje pre praktikanta osobu, na ktorú sa môže kedykoľvek obrátiť, poradiť.

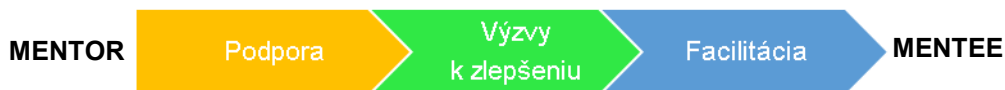
- **Pozorný poslucháč**

Cvičný učiteľ by nemal vystupovať v pozícii toho, kto všetko vie a má patent na najlepšie riešenia, ale mal by prejavovať ochotu vypočuť si názor praktikantov, prijať, podporiť snahu o samotné riešenie situácie.

- **Hodnotiteľ**

V tejto role je potrebné integrovať všetky úlohy a povinnosti, ktoré z pozície cvičného učiteľa vyplývajú. Na jednej strane sa od neho očakáva, že bude praktikantov podporovať, počúvať, povzbudzovať, nechávať priestor pre vlastné nápady, činnosti. Na druhej strane musí ich prácu, výstupy čo najobjektívnejšie ohodnotiť, a to nielen slovne, ale aj písomne. (Valachová, Juhász Muchová, 2021, s. 23 – 24).

Vychádzajúc z vyššie spomenutého, môžeme určiť triádu aspektov, ktoré mentor adresuje svojmu mentee:



Obr. 3: Čo odovzdáva mentor? (Šneberger, 2012, s. 7)

## Vytýčenie cieľov v mentoringu

Na to, aby mentoringový proces napíňal v praxi svoju relevantnosť, je potrebné aby vo vzťahu mentor a mentee boli určené ciele. Na jednej strane ide o vytýčenie mentorských cieľov týkajúcich sa vedenia začínajúcich učiteľov, na druhej strane je to zadefinovanie cieľov vyučovacej jednotky. Ako uvádza L. Lisner, verbalizácii týchto cieľov pomáha metóda SMART, v rámci ktorej sa vytvárajú inštruktívne otázky:

Tab. 1: Vytýčenie cieľov (Lisner, 2019, s. 31)

<b>SPECIFIC</b>	<b>špecifický</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Čo chcete dosiahnuť?</li> <li>▪ Čo konkrétne chcete získať?</li> <li>▪ Akú zmenu chcete urobiť?</li> </ul>
<b>MEASURABLE</b>	<b>merateľný</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Podľa čoho spoznáte, že zmena sa zrealizovala?</li> <li>▪ Čo bude kritériom určenia úspešnosti zmeny?</li> <li>▪ Ako konkrétne sa zmena prejaví?</li> </ul>
<b>AMBITIOUS</b>	<b>ambiciózny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Čo to pre Vás bude znamenať?</li> <li>▪ Ako veľmi je to pre Vás dôležité?</li> <li>▪ Aké zaujímavosti Vám zmena prinesie?</li> </ul>
<b>REALISTIC</b>	<b>reálny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nakoľko je realizácia zmeny reálna?</li> <li>▪ Ako veľmi veríte, že je to možné zrealizovať?</li> <li>▪ Aké veľké úsilie bude potrebné vynaložiť na realizáciu zmeny?</li> </ul>
<b>TIMED</b>	<b>termínovaný</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ V akom časovom rámci chcete realizovať zmenu?</li> <li>▪ Kedy chcete, aby sa zmena prejavila?</li> <li>▪ Kedy bude zmena vo finálnom štádiu realizácie?</li> </ul>

## Plánovanie v mentoringu

Aby však boli vytýčené ciele naplnené, je potrebné vytvoriť štruktúrovaný plán, v ktorom mentor a mentee budú vidieť svoj postup práce. Analýza spôsobu naplnenia cieľov môže prebiehať využitím schémy GROW:

Tab. 2: Spôsob dosiahnutia cieľov – plánovanie (Lisner, 2019, s. 32)

<b>GOAL</b>	<b>cieľ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Čo chceme dosiahnuť? (riešené v rámci inštruktívnych otázok metódy SMART)</li> </ul>
<b>REALITY</b>	<b>súčasnosť</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ako to vyzerá teraz?</li> <li>▪ Ako to realizujeme teraz?</li> <li>▪ Ktoré z pôvodných postupov realizácie chceme zanechať?</li> </ul>
<b>OPTIONS</b>	<b>možnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aké máte návrhy?</li> <li>▪ Aké aspekty bude potrebné brať do úvahy?</li> <li>▪ O aké svoje silné stránky sa môžete oprieť?</li> <li>▪ Čo pre zlepšenie stavu robíte už dnes?</li> <li>▪ Kto Vám môže pomôcť?</li> <li>▪ Ktoré riešenie sa Vám zdá najvhodnejšie?</li> </ul>
<b>WILL</b>	<b>vôľa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Čo pre danú zmenu urobíte?</li> <li>▪ Aký bude Váš prvý krok?</li> <li>▪ Kedy? Kde? S kým?</li> <li>▪ Ako budete sledovať svoj pokrok?</li> </ul>

## Záver

V mentoringu sa snúbia spoločné ciele s diferencovanými spôsobmi ich dosahovania, a teda motto mentoringu by mohlo znieť: „**Homogenita v heterogenite**“. Homogenita poukazuje na súdržnosť a vzájomnú kooperáciu mentora a mentee. Heterogenita v zmysle toho, že aj mentor, aj mentee majú v mentoringovom procese svoje špecifické úlohy, ktorých napĺňanie závisí od ich jedinečných osobnostných a profesionálnych vlastností, ktoré sú vo vzájomnej synergii. Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že mentoring je dôležitou súčasťou edukácie, (auto)regulácie aj (auto)evalvácie všetkých mentee, pre ktorých sú mentori nositeľmi istého know-how a predstavujú pre mentee partnerov v spomínaných procesoch. Mentoring má teda v pedagogickej profesii významný význam. Aj keď mentoringový proces v slovenskom školskom prostredí v súčasnosti nedisponuje jednotnou platformou, jeho rozvoj je možný napr. v rámci univerzitných pracovísk, ktoré môžu do ponuky predmetov pre svojich študentov zaradiť aj samotný mentoring, v rámci ktorého by boli študenti oboznamovaní nielen s jeho teoretickými aspektmi, ale aj so skúsenosťami z praxe, čím by sa upevňovala pozícia mentoringu vo vzdelávacom systéme. Dôležitým faktorom je však aj vytvorenie súhrnnej odbornej publikácie, ktorá by predstavovala komplexné analýzy a syntézy vyplývajúce z čiastkových teórií o mentoringu a z praxe mentoringu, čím by sa stala kvalitným vzdelávacím východiskom pre mentee aj mentorov.

## PodĎakovanie

Príspevok je výstupom riešenia projektu VVGS-2022-2386 Mentoring študenta učiteľstva cvičným učiteľom.

## Literatúra

Gagliano, S. (2023). *The 4 Cs (Education) > The Keys for 21st-Century Schools*. Dostupné na: [The 4 Cs \(Education\) > The Keys for 21st-Century Schools \(teacheracademy.eu\)](https://teacheracademy.eu)

Gajdošová, B. (2013). *Prístup zameraný na človeka*. Košice : UPJŠ. Dostupné na: [Prístup zameraný na človeka\\_kor1 \(upjs.sk\)](https://upjs.sk)

Jonson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Kosová, B., Tomengová, A. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : Beliana. Dostupné na: [A5.indd \(minedu.sk\)](https://minedu.sk)

Lisner, L. (2019). Podpora začínajúcich učiteľů prostrednictvím mentoringu. Zkušenosti z mezinárodního projektu EFFeCT. In Kolektiv autorů, *Začínající učitel*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, (s. 29 – 34). Dostupné na: [1560949924 Začínající učitel.pdf \(nidv.cz\)](https://nidv.cz)

Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS.

Potočárová, M. a kol. (2021). *Teória výchovy 1*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.

Single, F. (1992). *Současné pedagogické směry*. Praha : SPN.

Šneberger, V. (2012). *Co je mentoring a jeho zavádění na škole*. Ostrava : Repronis.

Valachová, D., Muchová Juhász H. (2021). *Pregraduálna príprava učiteľov výtvarnej výchovy v praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského. Dostupné na: [AFX7 Pregraduálna príprava učiteľov výtvarnej výchovy v praxi Valachova Juhász Muchova.pdf \(uniba.sk\)](https://uniba.sk)

Vangorová, M. (2020). *Projektové vyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov (projekt)*. Košice : FF UPJŠ.

Zachary, L. J. (2005). *Creating a Mentoring Culture*. San Francisco : Jossey-Bass.

[Mentoring v školách? Každý potrebuje vedenie, aj učitelia \(eduworld.sk\)](https://eduworld.sk)

[Slovenské slovníky \(savba.sk\)](https://savba.sk)

## Adresa autora

### Mgr. Martina Vangorová

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

[martina.vangorova@student.upjs.sk](mailto:martina.vangorova@student.upjs.sk)

# MOTIVÁCIA K VOĽBE UČITEĽSKÉHO POVOLANIA U UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V ŠKOLSKEJ PRAXI

## MOTIVATION FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION AMONG PRE-SERVICE TEACHERS AND TEACHERS IN SCHOOL PRACTICE

**Marcela Verešová**

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

### **Abstract:**

The purpose of the study is to analyze an important factor predicting (research by the project VEGA 1/0084/21 "Personal, cognitive and motivational predictors of professional competences of teachers in undergraduate training and in practice") the quality of educational and professional performance of teachers in the school environment - motivation to choose a profession. The research was carried out in a sample of 613 pre-service teachers in the Slovak Republic and 443 teachers from Slovak schools (of the total number, there were 926 women, which represents 87.7%). In order to identify the types of motivation for choosing and performing the profession of teacher, as well as the preferred motives, we used psychometrically verified SMVUP-4-S scale by Tomšík (2019). We identified that from the aspect of dominance of motivation to choose the teaching profession - both for pre-service teachers and for teachers in school practice, altruistic motivation and intrinsic motivation dominate, while intrinsic motivation is significantly more represented among teachers in practice compared to pre-service teachers in the Slovak Republic. On the contrary, external motivation is significantly more represented in sample of students - future teachers compared to teachers in school practice. The paper also provides an analysis of motives for choosing a teaching profession.

### **Key words:**

alternative choice, altruistic motivation, external motivation, internal motivation, motivation to choose a teaching profession, teacher

### **Úvod**

Akademická kariéra a kvalita výkonu povolania viazaného na zvolený odbor štúdia sú významne viazané na motiváciu človeka k výberu príslušnej profesie. Zároveň podľa Gollera et al. (2019) motivácia k výberu učiteľskej profesie má relatívne stabilné výsledky, ktoré sa premietajú do učiteľovho správania, pedagogického výkonu (viazaného na profesijné kompetencie učiteľa – poznámka autorky) a učenia sa žiakov. Na strane druhej učiteľstvo a učiteľská kariéra bola vždy považovaná za povolanie dobrej vôle, vnútorného záujmu a sebaobetovania (Htang, 2019). Výskumy taktiež preukázali (napríklad Davis & Wilson, 2000; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), že motivácia k výkonu učiteľskej profesie sa premieta do pracovnej spokojnosti učiteľov.

V kontexte učiteľskej profesie sa viacerí odborníci zhodli na sústave troch kľúčových oblastí motivácie k výberu profesie (napríklad Chan 2006; Sinclair 2008, Tomšík & Verešová, 2016): vonkajšia motivácia, vnútorná motivácia, altruistická motivácia, pričom Tomšík (2019) na základe výskumu tento systém rozšíril aj o štvrtú kategóriu

„alternatívna voľba“. Motivácia k voľbe povolania učiteľ môže byť tak viazaná na viacero rôznorodých pohnutí. Jednou z príčin profesijného rozhodnutia môže byť vnútorné presvedčenie byť či stať sa učiteľom. Ďalšou je napríklad vplyv okolia, či sú to rodičia, alebo učelia, s ktorými sa človek stretol počas štúdia a výrazne ovplyvnili tento výber. Môže to byť taktiež i potreba pomáhať iným, a tak byť prospešný pre spoločnosť a mať pocit, že som v spoločnosti užitočný. Dôvodom výberu povolania učiteľ môže byť aj záložná alternatíva pri situácii, keď z istých dôvodov primárne kariérna voľba nebola realizovaná. Výskum OECD (2005), ktorého súčasťou bola aj Slovenská republika priniesol, že dospelí a dospelí, ktorí túžia po intelektuálnom rozvoji a sociálnych prínosoch, sú motivovaní k výberu učiteľskej profesie. Analýza zistení o stave školstva v SR „To dá rozum“ (Hall et al, 2019) poukazuje na fakt, že učiteľom by nemala chýbať vnútorná motivácia k výkonu povolania ako aj entuziazmus vyučovať ostatných, ale aj rozvíjať sám seba. V rámci medzinárodného porovnania dát podľa TALIS 2018 pre 63,8 % učiteľov 2. stupňa ZŠ na Slovensku bolo učiteľstvo ich prvou voľbou, pričom priemerná hodnota pre všetkých 47 krajín bola 68,9 % učiteľov. Z hľadiska pohlavia bolo učiteľstvo vo výrazne vyššej miere prvou voľbou pre ženy (SR 66,6 %, priemer TALIS 71,6 %) v porovnaní s mužmi (SR 50,6 %, priemer TALIS 61,9 %). V porovnaní s ostatnými krajinami sveta učiteľstvo bolo pre učiteľov a učiteľky na Slovensku v nižšej miere ich prvou voľbou, teda iné povolania boli pre zvyšný podiel učiteľov a učiteľky atraktívnejšie než učiteľstvo. Kvalitatívne dáta projektu To dá rozum do veľkej miery potvrdzujú podľa Hall et al. (2019) vyššie uvedené zistenia TALIS 2018.

V roku 2005 OECD prognózovala, že v najbližších 5-10 rokoch vstúpi oveľa väčší počet nových učiteľov do výkonu profesie ako za posledných 20 rokov, čo zdôvodňuje (okrem iného) uvoľňovaním zdrojov na rozvoj učiteľov, ako aj výmenou generácií v príprave učiteľov – posilnenie aktuálnych zručností a kompetencií a pod. Na druhej strane však správa OECD (2005) upozorňuje na pretrvávajúci problém nízkej atraktívnosti učiteľského povolania a potrebu jej zvyšovania. Napriek pozitívnej prognóze OECD v roku 2005 následný vývoj počtu učiteľov, minimálne v SR nepriniesol pozitívnu bilanciu, a to ani z aspektu „omladenia“ či prílivu nových učiteľov s rozvinutými „modernými“ zručnosťami a kompetenciami centrovanými na žiaka. Na základe posledných štatistík CVTI (rok 2020/2021) v porovnaní s rokom, kedy bola vydaná publikácia s priaznivou prognózou OECD o vývoji učiteľov (2005), konštatujeme veľmi mierny pokles priemerného počtu žiakov na jedného učiteľa, avšak zásadný nárast učiteľov (v zmysle prognózy OECD) v školstve v SR nenastal (Tab. 1).

Tab. 1: Porovnanie počtu učiteľov (z toho žien) a priemerného počtu žiakov (v dennej forme štúdia) na jedného učiteľa v primárnom a sekundárnom stupni (nižšie, vyššie) vzdelávania v rokoch 2004/2005 a 2021/2022. (Ročné štatistiky CVTI)

	Súhrnný počet učiteľov na ustanovený pracovný čas v SR*	Z toho ženy*	Počet žiakov na sledovaných školách spolu*	Priemerný počet žiakov na 1 učiteľa na ustanovený pracovný čas v SR*
2004/05	81 403	66 639 (81,9%)	1 168 209	14,4
2021/22	74 985	64 765 (86,4%)	1 060 954	14,2

\* Zaradené školy: Materské školy, Základné školy, Gymnázia a športové stredné školy, Konzervatóriá, Stredné odborné školy, Špeciálne školy, Stredné školy ostatných ministerstiev (štátne, súkromné, cirkevné)

Rots et al. (2010) popísali základné dôvody, prečo je čoraz menšia motivácia k výkonu učiteľského povolania: problémy s prijatím do zamestnania (mnoho študentov, ktorí skončia štúdium, má problém nájsť adekvátne pracovné miesto), problém opotrebovania až vyhorenia (mnoho učiteľov po pomerne krátkom čase opúšťa svoju pracovnú pozíciu a tiež aj celkovo učiteľskú kariéru) a problém s náborom (nízky záujem žiakov stredných škôl študovať učiteľstvo z rôznych dôvodov). Kosová (2009) dokonca hovorí o kríze učiteľskej profesie a sumarizuje vonkajšie a vnútorné príčiny tohto závažného stavu. K vonkajším príčinám zaraďuje predovšetkým starnutie učiteľských zborov, feminizáciu povolania, nedostatok kvalifikovaných učiteľov, nedostatočné finančné ohodnotenie, neatraktívnosť profesie a ďalšie. Z vnútorných faktorov viazaných na osobnosť človeka uvádza subjektívne prežívanie nízkej prestíže vykonávaného povolania učiteľa, rezignáciu, bezmocnosť až vyhorenie (z extrémneho pribúdania nových poznatkov, zo stresujúceho tempa vyučovania, z ďalšieho zamestnania), bezradnosť pri riešení špecifických edukačných problémov žiakov a ďalšie.

V našom príspevku sa centrujeme z vnútorných determinantov a činiteľov na analýzu jednotlivých druhov motivácie a konkrétnych motívov k voľbe a výkonu učiteľskej profesie a pýtame sa, aká je preferencia motivácie k voľbe učiteľského povolania u dvoch výskumných skupín – u učiteľov v pregraduálnej príprave a u učiteľov, ktorí pôsobia na školách v praxi? Vychádzajúc z našich predchádzajúcich zistení predpokladáme, že dominantnou bude altruistická motivácia.

U kvalifikovaných učiteľov pôsobiacich v praxi škôl, ktorí majú splnené kvalifikačné predpoklady pre výkon povolania učiteľ, predpokladáme, že u nich bude vyššie zastúpená vnútorná motivácia v porovnaní s učiteľmi v pregraduálnej príprave.

Zároveň si kladieme za cieľ u oboch výskumných skupín identifikovať a porovnať poradie zastúpenia jednotlivých motívov k voľbe učiteľského povolania: vnútorný záujem, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, sociálny status, výhody, príjem, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, pracovný potenciál, alternatívna voľba, prosociálne správanie, predošlé skúsenosti.

## Metódy

Na identifikovanie motivácie k voľbe učiteľského povolania sme využili psychometricky overenú štvrtú revidovanú škálu SMVUP-4-S autora Tomšika (2019). Pozostáva zo 48 položiek s voľbou odpovede typu Likertovho škálovania, ktoré reprezentujú 12 motívov (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských schopností,

pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie, alternatívna voľba; pričom každý motív reprezentujú 4 položky) a kumulujú sa do 4 hlavných motivačných konštruktov: vnútorná motivácia (motívy vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, sebapercepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál) , vonkajšia motivácia (motívy sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými), altruistická motivácia (motívy práca s dospelými, práca s deťmi, prosociálne správanie) a alternatívna voľba.

Výskumný súbor získaný dostupným výberom tvorilo 613 budúcich učiteľov v pregraduálnej vysokoškolskej príprave v SR a 443 učiteľov pôsobiach v praxi regionálneho školstva v SR (z celkového počtu bolo 926 žien, čo predstavuje 87,7%). Priemerný vek výberového súboru bol 30,4 roka, vekové rozpätie respondentov bolo od 18 do 70 rokov (skupina študentov 18 – 26 rokov, skupina učiteľov v praxi 24 – 70 rokov). Z výberového súboru bolo 22,8% študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, 0,5% študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie, 22,9% študentov učiteľstva predmetov v kombinácii pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, 0,7% študentov pripravujúcich sa na výkon asistenta učiteľa, 5,5% učiteľov pôsobiach v materských školách - absolventov PEP, 6,6% učiteľov pôsobiach na I. stupni ZŠ – absolventov učiteľstva pre primárne vzdelávanie, 8,3% učiteľov pôsobiach na druhom stupni základných škôl – absolventi magisterského štúdia učiteľstva ŠP v kombinácii, 14,6% učiteľov pôsobiach vo vyššom sekundárnom vzdelávaní – absolventi magisterského štúdia učiteľstva ŠP v kombinácii, 5,6% riaditeľov škôl, 11,9% študentov učiteľstva (bez špecifikácie odboru/študijného programu), 0,6% iné. Všetci respondenti vyplnili informovaný súhlas so zapojením do výskumu. Administrácia dotazníkov a zber dát prebehol kontaktne s respondentmi zo skupiny študentov učiteľstva a online u skupiny učiteľov z praxe (distribúcia zverejnenia dotazníka na Survio cez riaditeľov škôl v SR).

Pre spracovanie dát sme využili štatistický software IBM SPSS Statistics v.27, licenčne zakúpený a využívaný KPSP PF UKF. Vzhľadom na veľkosť vzorky a akceptovateľné hodnoty šikmosti a strmosti (pre vnútornú motiváciu -0,169 a -0,575; pre vonkajšiu motiváciu -0,027 a -0,270; pre altruistickú motiváciu -0,199 a 0,616 a pre alternatívnu voľbu 1,289 a 1,380) sme použili parametrický t-test pre dva nezávislé výbery.

## Výsledky výskumu

Z deskriptívnych ukazovateľov pre celý výskumný súbor (N=1056, Tab. 2) vyplýva, že učelia v pregraduálnej príprave a v praxi v SR disponujú primárne altruistickou a vnútornou motiváciou. Z motívov dominuje práca s deťmi (na 1. mieste), sebapercepcia učiteľských spôsobilostí (na 2. mieste), pracovný potenciál (na 3. mieste), prosociálne správanie (na 4. mieste) a vnútorný záujem (na 5. mieste).



Tab. 2: Deskriptívne štatistiky pre celý súbor usporiadané v kategóriách motivácia a motív podľa dominance/preferencie

	N	M	SD	Median	Mode	Min.	Max.
vek	1056	30,58	13,73	22	20	18	70
prax (učitelia) v rokoch	443	18,10	11,45	17	20	0	50
Motivácia k voľbe a výkonu učiteľského povolania							
altruistická motivácia	1056	3,67	0,70	3,67	3,92	1	5
vnútorná motivácia	1056	3,56	0,74	3,56	3,25	1	5
vonkajšia motivácia	1056	2,56	0,65	2,56	2,75	1	5
alternatívna voľba	1056	1,67	0,80	1,5	1	1	5
Jednotlivé motívy k voľbe a výkonu učiteľského povolania							
práca s deťmi	1056	4,11	1,08	4,5	5	1	5
sebaperpcia učiteľských spôsobilostí	1056	4,03	0,76	4	5	1	5
pracovný potenciál	1056	3,94	0,85	4	5	1	5
prosociálne správanie	1056	3,63	0,80	3,75	4	1	5
vnútorný záujem	1056	3,47	1,36	3,75	5	1	5
práca s dospelými	1056	3,27	1,20	3,25	5	1	5
predošlé skúsenosti	1056	2,81	1,32	2,75	1	1	5
výhody	1056	2,79	0,89	2,75	3	1	5
príjem	1056	2,53	0,93	2,5	3	1	5
sociálny status	1056	2,53	1,01	2,5	1	1	5
ovplyvnenie inými	1056	2,38	1,18	2,25	1	1	5
alternatívna voľba	1056	1,67	0,80	1,5	1	1	5

Z pohľadu porovnania deskriptívnych ukazovateľov viazaných na prvých päť zastúpených motívov k voľbe povolania pre dva výskumné podsúbory (Tab. 3) evidujeme isté diferencie v poradí. U učiteľov v pregraduálnej príprave je poradie preferovaných motívov od prvého po piate nasledovné: práca s deťmi, pracovný potenciál, sebaperpcia učiteľských spôsobilostí, prosociálne správanie, vnútorný záujem. U učiteľov v praxi je poradie preferovaných motívov od prvého po piate nasledovné: sebaperpcia učiteľských spôsobilostí, práca s deťmi, pracovný potenciál, prosociálne správanie, vnútorný záujem. Z opačného uhla pohľadu u oboch skupín stojí na poslednom mieste alternatívna voľba, teda výber učiteľskej profesie ako záložného plánu, či následnej kariérovej voľby po nenaplnení primárnej. V kontexte druhov motivácie je poradie druhov motivácie u študentov učiteľstva a rovnako tak i u učiteľov z praxe nasledovné (od najvyššie preferovaného k najmenej preferovanému): altruistická motivácia, vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia, alternatívna voľba.

Tab. 3: Porovnanie druhov motivácie a motívov k voľbe povolania učiteľ: učiteľia v pregraduálnej príprave verzus učiteľia z praxe

Druhy motivácie		N	M	SD	t	p
vnútorná motivácia	študent SR	613	3,51	0,74	-2,776	0,006
	učiteľ SR	443	3,64	0,75		
vonkajšia motivácia	študent SR	613	2,75	0,56	12,466	0,000
	učiteľ SR	443	2,28	0,66		
altruistická motivácia	študent SR	613	3,68	0,66	0,179	0,858
	učiteľ SR	443	3,67	0,75		
alternatívna voľba	študent SR	613	1,69	0,80	0,744	0,457
	učiteľ SR	443	1,65	0,81		
Motívy		N	M	SD	t	p
vnútorný záujem	študent SR	613	3,47	1,29	-0,158	0,875
	učiteľ SR	443	3,48	1,45		
sebaperpcia učiteľských spôsobilostí	študent SR	613	3,85	0,75	-8,982	0,000
	učiteľ SR	443	4,27	0,71		
sociálny status	študent SR	613	2,94	0,90	17,955	0,000
	učiteľ SR	443	1,95	0,87		
výhody	študent SR	613	2,98	0,77	8,272	0,000
	učiteľ SR	443	2,54	0,97		
príjem	študent SR	613	2,72	0,87	8,207	0,000
	učiteľ SR	443	2,26	0,93		
práca s dospelými	študent SR	613	3,22	1,08	-1,718	0,086
	učiteľ SR	443	3,35	1,35		
práca s deťmi	študent SR	613	4,13	1,12	0,591	0,554
	učiteľ SR	443	4,09	1,04		
ovplyvnenie inými	študent SR	613	2,37	1,14	-0,215	0,830
	učiteľ SR	443	2,39	1,23		
pracovný potenciál	študent SR	613	3,89	0,82	-2,022	0,043
	učiteľ SR	443	4,00	0,89		
alternatívna voľba	študent SR	613	1,69	0,80	0,744	0,457
	učiteľ SR	443	1,65	0,81		
prosociálne správanie	študent SR	613	3,68	0,74	2,209	0,027
	učiteľ SR	443	3,57	0,86		
predošlé skúsenosti	študent SR	613	2,81	1,38	0,217	0,828
	učiteľ SR	443	2,80	1,24		

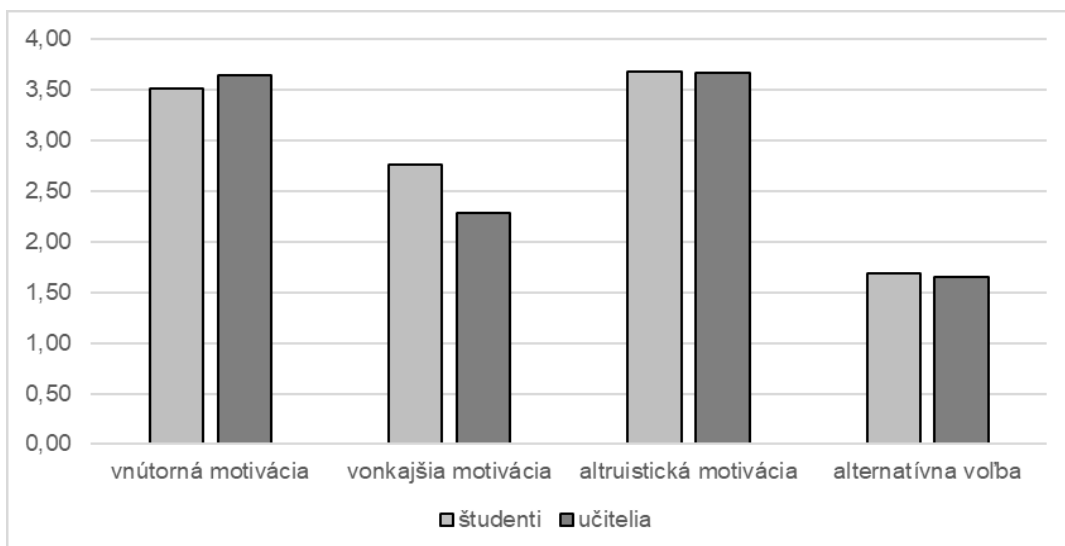
Komparatívne štatistické sledovanie oboch výskumných súborov – učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi v SR (Tab. 3), poukázalo na existenciu nasledovných štatisticky významných rozdielov:

- významne vyššia je preferencia nasledovných motívov k voľbe povolania učiteľ u študentov učiteľstva v porovnaní s učiteľmi v praxi: sociálny status ( $t = 17,955$ , sig.=

0,000), výhody ( $t = 8,272$ ,  $\text{sig.} = 0,000$ ), príjem ( $t = 8,207$ ,  $\text{sig.} = 0,000$ ), prosociálne správanie ( $t = 2,209$ ,  $\text{sig.} = 0,027$ ),

- významne vyššia je preferencia nasledovných motívov k voľbe povolania učiteľ u učiteľov z praxe v porovnaní s učiteľmi v pregraduálnej príprave: seba-percepcia učiteľských spôsobilostí ( $t = -8,982$ ,  $\text{sig.} = 0,000$ ), pracovný potenciál ( $t = -2,022$ ,  $\text{sig.} = 0,043$ ).

Z pohľadu druhov motivácie je významne vyššia vnútorná motivácia k voľbe povolania učiteľ u učiteľov z praxe v porovnaní so študentmi učiteľstva ( $t = -2,776$ ,  $\text{sig.} = 0,006$ ) a naopak významne vyššia je vonkajšia motivácia k voľbe povolania učiteľ u študentov učiteľstva v porovnaní s učiteľmi v praxi ( $t = 12,466$ ,  $\text{sig.} = 0,000$ ; podrobne Tab. 3 a Graf 1).



Graf 1: Rozdiely v druhoch motivácie k voľbe povolania medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi z praxe

## Diskusia a záver

Naše predchádzajúce výskumy zamerané na analýzu motívov k voľbe povolania učiteľ na vzorke študentov učiteľstva UKF v Nitre (Kolar, & Verešová, 2022) a na analýzu motívov k voľbe povolania u 600 učiteľov v praxi a pregraduálnej príprave (Verešová, 2022) identifikovali totožne s výskumnými zisteniami prezentovanými v tomto príspevku u podsúboru učiteľov v pregraduálnej príprave, že najdominantnejší motív výberu učiteľského povolania bol „práca s deťmi“, ktorý je súčasťou altruistickej motivácie. K podobnej preferencii dospeli aj výskumy, ktoré uskutočnili v zahraničí napríklad Han a Yin (2006) a Abonyi et al. (2021). V našich podmienkach Tomšík (2017) identifikoval ako kľúčový motivačný faktor voľby učiteľského povolania prosociálne správanie, ktorý spolu s motívmi práca s dospelievajúcimi a práca s deťmi, reprezentuje altruistickú motiváciu. V tomto príspevku prezentované výsledky výskumu preferovaných motívov u 443 učiteľov v praxi preukázali ako najdominantnejší motív k voľbe povolania seba-percepciu učiteľských spôsobilostí a až následne sa umiestnil motív práca s deťmi. Učítelia v praxi významne hodnotia kvalitu svojich profesijných kompetencií ako kľúčovú pohnútku výberu a výkonu učiteľskej profesie. Možno predikovať, že práve zvyšovanie

profesijných kompetencií v rámci kariérového rastu učiteľov, ako i kvalitná pregraduálna príprava vedie k preferencii tohto motívu k výkonu povolania učiteľ (motív je vysoko postavený aj u študentov učiteľstva – tretie poradie významnosti). Z ďalších motívov v nami realizovanom výskume v prvej päťke najdominantnejších motívov bol v rámci altruistickej motivácie ešte prosociálne správanie (na štvrtej pozícii preferovanosti u oboch skupín). Významne boli v prvej päťici zastúpené aj u učiteľov v pregraduálnej príprave, ako aj v praxi, tri vnútorné motívy: pracovný potenciál, seba-percepcia učiteľských schopností (u učiteľov v praxi ako najpreferovanejší) a vnútorný záujem.

Z pohľadu rozdielov v motivácii k voľbe a výkonu učiteľského povolania sme zaznamenali diferencie medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi v praxi. Učiteľov v praxi významnejšie motivuje seba-percepcia učiteľských spôsobilostí a práca s dospelými v porovnaní so skupinou študentov učiteľstva. Učiteľia v praxi sa hodnotia ako kompetentnejší v oblasti profesijných kompetencií (Verešová, 2022), čo je aj prirodzené vzhľadom na dĺžku realizácie pedagogickej praxe a reálny výkon v prostredí školy. Naopak z pohľadu nášho predchádzajúceho výskumu (Verešová, 2022), sebareflexia ako súčasť profesijnej výbavy učiteľa je viac zastúpená u študentov učiteľstva v porovnaní s učiteľmi v praxi, čomu viac prispievajú hodnotenia zo strany cvičných učiteľov, ako aj vyžadovaná práca na sebahodnotení v rámci hodnotených záznamov o pedagogickej praxi odborovým didaktikom.

Sme presvedčení, že posilnenie kontinuálnej praxe v priebehu celého pregraduálneho štúdia významne zvyšuje sebahodnotenie ako aj reálne disponovanie didaktickými kompetenciami u budúcich učiteľov a optimalizuje prechod z akademickej prípravy do praxe. U učiteľov v praxi v súlade s udržaním altruistickej a vnútornej motivácie k výkonu povolania považujeme za významné kontinuálne posilňovanie a rozvoj profesijných kompetencií, ktoré reflektuje aktualizáciu vnútorného záujmu o sebazdokonaľovanie a sebarealizáciu. Z pohľadu štátnej politiky a mediálneho prístupu ku kohorte učiteľov a vysokých škôl/fakúlt pripravujúcich učiteľov, považujeme za významné podporovať a stimulovať pozitívny obraz učiteľov, zvyšovať cielene sociálny a ekonomický status učiteľov, analyzovať príklady dobrej praxe a ponúkať ich ako návod na zlepšenie (atď.), na rozdiel od pretrvávajúceho prístupu kritiky (prevažne mediálne širenej) a generalizovaných konštatácií nekvality prípravy učiteľov a nekvality vzdelávania našich detí učiteľmi na slovenských školách. Tento prístup nevedie ani k zvyšovaniu kvality učiteľov ani k zlepšovaniu vzdelávania na školách.

## PodĎakovanie

Príspevok vznikol s finančnou podporou agentúry VEGA v rámci riešenia vedeckého projektu 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

## Literatúra

Abonyi, U. K. et al. 2021. Motivations of pre-service teachers in the colleges of education in Ghana for choosing teaching as a career. *Cogent Education*, 8(1), article no. 1870803, DOI: 10.1080/2331186X.2020.1870803.

Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI SR). *Štatistická ročenka - súhrnné tabuľky*. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page\\_id=9603](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603)

- Davis, J., & S. M. Wilson. 2000. Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House*, 73, 349–353. DOI: 10.1080/00098650009599442.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. 2012. Adaptive and Maladaptive Motives for Becoming a Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38 (1), 3–19. DOI:10.1080/02607476.2012.643652.
- Goller, M. et al. 2019. Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.023.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10, Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk>.
- Han, J., & Yin, H. 2016. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), article no. 1217819. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819.
- Htang, L.K. 2019. Motivations for choosing teaching as a career: teacher trainees' perspective from a Myanmar context. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 511-524. DOI: 10.1080/02607476.2019.1674561.
- Chan, K. W. 2006. In-service Teachers' Motives and Commitment in Teaching. *Hong Kong Teachers Centre Journal*, 5, 112–128.
- Kolar, M., & Verešová, M. 2022. Analýza motívov k voľbe učiteľského povolania v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergencie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF, s.80-91.
- Kosová, B. 2009. Profesionalizácia učiteľskej profesie. In Kasáčová, B., & Cabanová, M. (eds.) *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii. Teórie, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 9 -19.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Rots, I. et al. 2010. Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619 – 1629. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.013.
- Sinclair, C. 2008. Initial and Changing Student Teacher Motivation and Commitment to Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. DOI:10.1080/13598660801971658.
- Tomšík, R. 2017. Motivácia voľby učiteľského povolania: prosociálne správanie ako jeden z kľúčových faktorov voľby učiteľského povolania. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 18 (1), 83-88.
- Tomšík, R. 2019. Choosing Teaching as a Profession: Validation of an SMVUP-4-S Assessment Tool. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(4), 545 - 559. DOI: 10.33225/pec/19.77.545.
- Tomšík, R., & Verešová, M. 2016. Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. In *PhD existence 6: výzkum +/- praxe*. Olomouc: UP, s. 55–56.
- Verešová, M. 2022. Osobnostné a motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In Kamanová, L.(Ed.). *Sborník abstraktů z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2022 „Omnes, omnia, omnio“ pro 21. století?/ Abstract proceedings of International scientific conference ICOLLE 2022 „Omnes, omnia, omnio“ for the 21st century?*, Brno: Mendelova univerzita v Brně, s. 22-26 (zborník s úplnými textami v tlači).

**Adresa autora****Prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.**

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

mveresova@ukf.sk