

# Edukácia

Vedecký časopis



Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Ročník 9, číslo 1, 2026. ISSN 1339-8725  
DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-0>

## Profil časopisu Edukácia

Vedecký recenzovaný časopis *Edukácia* je zameraný na problematiku vzdelávania a výchovy v oblasti základného, stredného a vysokého školstva. Zreteľ 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 vedeckého 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 psychológov,
- 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

**Periodicita:** dvakrát ročne v elektronickej podobe

**DOI:** <https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-0>

**Evidenčné číslo:** EV222/23/EPP

## Výkonný redaktor

**doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

## Adresa redakcie

Katedra pedagogiky FF UPJŠ v Košiciach, Moyzesova 9, 040 59 Košice

## Redakčná rada

**prof. Ing. Jana BURGEROVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, Slovensko

**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

**doc. RNDr. Jarmila KMEŤOVÁ, PhD., MBA**

Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica, Slovensko

**prof. Mgr. Kamil KOPECKÝ, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, Česko

**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

**prof. PhDr. Eva ŽIAKOVÁ, CSc.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 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. PhDr. Ivana PIROHOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, Slovensko

**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



## Recenzenti

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. (KU Ružomberok)  
doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.(UNIPO Prešov)  
doc. PhDr. Július Matulčík, CSc. (UNIBA Bratislava)  
PhDr. Anna Janovská, PhD. (UPJŠ Košice)  
PhDr. Denisa Selická, PhD. (ÚSV SR pre RK Bratislava)  
PhDr. Viera Šilonová, PhD. (UNIPO Prešov)  
PaedDr. Simona Dulovics Sámelová PhD. (UMB Banská Bystrica)  
PaedDr. Katarína Grznárová, PhD. (UKF Nitra)  
Mgr. Mária Krahulcová, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Peter Ostradický, PhD. (UNIBA Bratislava)

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. č.:** 055/234 7154

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

## Vydavateľ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Vydavateľstvo ŠafárikPress



## OBSAH

<b>Dačevová, R. – Vaněček, O.:</b> PSYCHICKÉ OBTÍŽE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ: BARIÉRY, STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ A ROLE INSTITUCIONÁLNÍ PODPORY.....	6
<b>Dömischová, I.:</b> PROJEKTOVÁ VÝUKA V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ V KONTEXTU KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA UČITELSTVÍ V ČR: TEORETICKÁ ANALÝZA PŘÍNOSŮ.....	18
<b>Kovaľová, P.:</b> SOCIO-EMOCIONÁLNE PREŽÍVANIE ŽIAKA A JEHO PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE AKO INDIKÁTORY ADAPTAČNÝCH PROBLÉMOV V 1. ROČNIKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY.....	42
<b>Pavlov, I. – Temiaková, D.:</b> K DISKUSII O INFORMÁLNOM UČENÍ SA DOSPELÝCH .....	53
<b>Pirohová, I.:</b> SOCIÁLNY A KULTÚRNY KONTEXT PROBLÉMOV SPOLUPRÁCE UČITEĽOV A RODIČOV DEŤÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT Z PERSPEKTÍVY PROFESIJNEJ IDENTITY UČITEĽA A PERSPEKTÍVY RODIČA.....	62
<b>Verešová, M. – Kolar, M.:</b> DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV S OHLADOM NA DIFERENCOVANÝ STUPEŇ VNÚTORNEJ MOTIVÁCIE K VOĽBE POVOLANIA.....	76



<https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-1>

## **PSYCHICKÉ OBTÍŽE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ: BARIÉRY, STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ A ROLE INSTITUCIONÁLNÍ PODPORY**

## **MENTAL HEALTH CHALLENGES AMONG UNIVERSITY STUDENTS: BARRIERS, COPING STRATEGIES, AND THE ROLE OF INSTITUTIONAL SUPPORT**

**Radmila Dačevová, Ondřej Vaněček**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

### **Abstract:**

This study examines the lived experiences of university students with mental health difficulties and the ways in which they navigate academic demands within the higher education environment. Drawing on six semi-structured interviews with students at Masaryk University (Brno), we explore key stressors, the role of support services, experiences with reasonable adjustments, and individual coping strategies. Findings indicate that, although students face substantial internal and external challenges, academic success is strongly contingent on adequate institutional support, timely and transparent information, and a non-stigmatising academic climate. The results underscore the importance of individualised approaches and the need to strengthen counselling capacities. The study contributes to a more nuanced understanding of students' needs and offers recommendations for developing inclusive strategies in higher education.

### **Key words:**

mental health difficulties; university students; study support; stigmatisation; counselling; inclusion; coping strategies; reasonable adjustments; university services

### **Úvod**

Duševní zdraví vysokoškolských studentů se v posledních letech stává klíčovým tématem odborné i veřejné diskuse (Bryant, 2022; Hughes et al., 2018). Vysokoškolské studium nepředstavuje pouze akademickou výzvu, nýbrž také zásadní vývojový milník, během kterého studenti čelí rostoucí míře autonomie, tlaku na výkon, hledání identity a časté sociální reorganizaci. Tato transformace bývá navíc provázána ekonomickou nejistotou, oslabením původních podpůrných sítí a nutností adaptace na institucionální normy (Salzer, 2012).

Výsledky mezinárodních výzkumů potvrzují, že významná část studentů zažívá v průběhu studia duševní obtíže různého typu a závažnosti – především úzkostné a



depresivní symptomy, chronický stres či syndrom vyhoření (ACHA, 2021; Auerbach et al., 2018; Husky et al., 2020). Například rozsáhlá studie World Mental Health Surveys ukázala, že až 35 % vysokoškoláků trpí alespoň jednou formou duševní poruchy, přičemž jen malá část vyhledává odbornou pomoc (Eisenberg et al., 2007; Hunt & Eisenberg, 2010).

Navzdory tomu, že mnohé univerzity disponují podpůrnými nástroji, duševní obtíže studentů zůstávají často skryté – ať už kvůli stigmatizaci, nedostatečné informovanosti, administrativním překážkám, nebo obavám z nepochopení ze strany vyučujících (Másiľko et al., 2020; Wampers et al., 2018). Jak ukazují Baik, Larcombe a Brooker (2019), akademické prostředí, které podporuje duševní pohodu a poskytuje snadno dostupné podpůrné služby, výrazně zvyšuje nejen studijní výkonnost, ale i celkovou rezilienci studentů.

Cílem této studie je identifikovat klíčové překážky, s nimiž se studenti s psychickými obtížemi během studia potýkají, zmapovat jejich copingové strategie a zhodnotit efektivitu institucionální podpory. Důraz je kladen na subjektivní perspektivu studentů, neboť právě ta umožňuje lépe pochopit individuální prožívání a navrhnout konkrétní systémová opatření pro zvýšení dostupnosti duševní podpory na vysokých školách.

## **Nejčastější psychické obtíže studentů: teoretické vymezení**

Vysokoškolští studenti tvoří z pohledu duševního zdraví zvláště citlivou skupinu, jelikož jsou vystaveni kumulaci vývojových, sociálních a akademických výzev. Během studia dochází k významné změně životního stylu, přechodu k větší samostatnosti a adaptaci na odlišné vzdělávací nároky. Tyto faktory, v kombinaci s vývojovým obdobím rané dospělosti, vytvářejí prostředí náchylné k výskytu nebo zhoršení psychických obtíží (Salzer, 2012; Stallman, 2010).

Mezi nejčastěji uváděné diagnózy nebo symptomy, které se objevují v populaci vysokoškolských studentů, patří:

### **1. Úzkostné poruchy**

Zahrnují především generalizovanou úzkost, panické ataky, sociální fobie a další formy nadměrného strachu. Tyto poruchy často úzce souvisejí s výkonnostním tlakem, obavou ze selhání, veřejným vystupováním a zkouškovým stresem. Dlouhodobě neřešená úzkost výrazně ovlivňuje schopnost koncentrace, zvládnání běžných studijních nároků a interpersonální vztahy (Zheng et al., 2023).

### **2. Depresivní poruchy**

Charakterizované dlouhodobě přetrvávajícími pocity smutku, ztrátou zájmu a energie, sníženou motivací a sebepoškozujícím chováním. Depresivní symptomy se u studentů často rozvíjejí v důsledku chronického stresu, osamění nebo pocitu nesplněných očekávání. Deprese je jedním z hlavních rizikových faktorů pro přerušení či ukončení studia (Eisenberg et al., 2009).

### **3. ADHD v dospělosti**

Porucha pozornosti s hyperaktivitou se může přenášet i do dospělosti, kdy se projevuje zejména jako obtíže se soustředěním, impulzivita, dezorganizace a nízká frustrační tolerance. Bez adekvátních podpůrných opatření může ADHD výrazně ztížit plnění studijních povinností, vést ke ztrátě motivace a sekundárně přispět ke zhoršení psychické pohody (Advokat et al., 2011).

### **4. PTSD a traumata**

Posttraumatická stresová porucha není v univerzitním prostředí výjimečná – studenti se mohou potýkat s následky násilí, zneužití, ztráty blízkých či jiných závažných životních



událostí. Typickými příznaky jsou flashbacky, podrážděnost, nespavost a vyhubé chování. Univerzitní prostředí bez citlivého přístupu může tyto symptomy dále zhoršovat (Read et al., 2011).

#### 5. Hraniční porucha osobnosti (BPD)

Studenti s BPD často vykazují intenzivní emoční reaktivitu, nestabilitu ve vztazích, impulzivní chování a chronický pocit prázdnoty. Studium pro ně představuje výzvu zejména kvůli obtížím se zvládním stresu a interakcí s autoritami. Přestože je tato diagnóza stigmatizovaná, při vhodné terapii a podpoře je možné studijní úspěšnost udržet (Kreisman & Straus, 2010).

#### 6. Psychosomatické obtíže

Řada studentů vykazuje tělesné příznaky spojené s psychickým přetížením – bolesti hlavy, žaludeční potíže, únava, nespavost či svalové napětí. Tyto obtíže bývají často podceňovány, a přesto mohou výrazně snižovat kvalitu života i výkon (Lohaus et al., 2007).

Souhrnně lze konstatovat, že výskyt duševních obtíží ve vysokoškolské populaci je nejen častý, ale i komplexní. Mnozí studenti zažívají kombinaci více diagnóz, přičemž symptomy se mění v čase a v reakci na vnější stresory.

## Metodologie výzkumného šetření

### Výzkumný problém

Duševní zdraví studentů zůstává i přes rostoucí pozornost odborné veřejnosti často marginalizovanou oblastí vysokoškolské podpory. Přestože legislativní rámce a strategie univerzit deklarují závazek k rovnosti a inkluzi, potřeby studentů s duševními obtížemi bývají nedostatečně reflektovány. Psychická onemocnění jsou zpravidla neviditelná a jejich příznaky nejsou zjevné, což vede ke zpochybnování těchto obtíží jak ze strany okolí, tak i ze strany samotných institucí.

Výzkum se proto zaměřil na tři klíčové oblasti:

1. Uznávání psychických obtíží jako legitimního důvodu pro úpravy studijních povinností a diferencovaný přístup ze strany vyučujících.
2. Efektivitu a dostupnost podpůrných služeb (např. psychologické poradenství, individuální studijní plány, flexibilní zkuškové podmínky).
3. Hlavní zdroje stresu během studia – včetně akademického tlaku, ekonomické nejistoty, omezené sociální opory a problematiky skloubení studia s prací.

Navzdory existenci podpůrných center, jako je např. brněnské středisko Teiresiás na Masarykově univerzitě, přetrvávají kapacitní limity, informační nesrozumitelnost a obavy z negativního hodnocení ze strany vyučujících. Podobné služby nabízejí také další univerzity – Centrum Carolina na Univerzitě Karlově poskytuje psychologické poradenství, krizovou intervenci i dlouhodobější terapeutickou podporu, zatímco Centrum pro podporu studentů se specifickými potřebami (UPOL AiS) na Univerzitě Palackého v Olomouci nabízí nejen úpravy studijních podmínek, ale i semináře zaměřené na prevenci stresu a psychohygienu. Poradenské a kariérní centrum Ostravské univerzity pak kombinuje psychologickou pomoc s kariérním a právním poradenstvím, což ukazuje na snahu o širší podporu studující populace. Také Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně má vlastní centrum služeb, které se zaměřuje na podporu studentů se specifickými potřebami i na psychologické konzultace. Přesto se napříč institucemi opakují tytéž problémy – omezená kapacita odborníků, dlouhé čekací lhůty na konzultace a nejednotná úroveň informovanosti mezi fakultami, což v důsledku snižuje dostupnost a efektivitu podpory pro všechny studenty, kteří ji potřebují.



Na mezinárodní úrovni lze zmínit například britské univerzitní counselling services nebo australské programy *Student Wellbeing*, které integrují psychologickou, zdravotní i akademickou podporu do jednoho systému. I zde se však opakují problémy se stigmatizací, nedostatkem financí a přetížeností personálu (Baik et al., 2019). Ve Skandinávii fungují relativně propracované modely péče, které zdůrazňují prevenci a aktivní vytváření prostředí podporujícího wellbeing – například Helsinská univerzita nabízí komplexní balíčky podpory kombinující psychologické konzultace, peer mentoring a online moduly.

Zahraniční studie (Auerbach et al., 2018; Bruffaerts et al., 2018) přitom jednoznačně ukazují, že dostupnost podpůrných center výrazně koreluje s nižší mírou studijního selhání a s lepší integrací studentů do akademického života. V českém prostředí se však stále potýkáme s fragmentací systémů, absencí centralizovaných informačních kanálů a s tím, že podpora duševního zdraví není vnímána jako integrální součást vzdělávací politiky. To zdůrazňuje potřebu koordinovaného přístupu, systematického financování a destigmatizace, aby podpůrná centra mohla skutečně naplňovat svou roli v prevenci psychických obtíží a podpoře inkluzivního vysokoškolského prostředí.

### Zaměření výzkumu

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na každodenní realitu studentů s psychickými obtížemi v prostředí vysoké školy. Hlavním cílem bylo identifikovat faktory, které zásadním způsobem ovlivňují jejich schopnost zvládat nároky akademického prostředí, a současně prozkoumat, jakým způsobem se studenti s těmito výzvami vyrovnávají – ať už prostřednictvím institucionální podpory, nebo vlastních strategií zvládání. Analýza se soustředila na následující tematické oblasti:

- Vliv studijního prostředí na psychický stav studenta – jak konkrétní akademické situace (např. zkoušky, prezentace, skupinové projekty) přispívají k eskalaci psychických obtíží.
- Zdroje podpory – jakou roli hrají blízké osoby (rodina, přátelé), akademičtí pracovníci, univerzitní služby a vrstevnická (peer) podpora v procesu zvládání studijní zátěže.
- Formální úpravy studijních povinností – typy využívaných úlev, způsob jejich implementace a vnímání jejich přínosu z pohledu studentů i vyučujících.
- Individuální copingové strategie – konkrétní metody zvládání stresu a regulace psychického napětí (např. plánování, psychohygienu, terapie, sebereflexe).
- Komunikační interakce s vyučujícími – možnosti a limity sdílení osobních obtíží, ochota akademiků ke spolupráci a dopady této komunikace na studijní zkušenost studentů.

Na jejich základě byly formulovány výzkumné otázky. Nešlo o ověřování předem stanovených hypotéz, ale o explorativní přístup, který umožnil identifikovat opakující se vzorce, sdílené zkušenosti a klíčové faktory ovlivňující studijní dráhu těchto studentů. Formulované výzkumné otázky zněly:

Jaké konkrétní výzvy zažívají studenti s psychickými obtížemi během studia?

Jaké formy podpory využívají a jak hodnotí jejich dostupnost a účinnost?

Jak studenti vnímají institucionální úlevy a jejich dopad na studijní zkušenost?

Jaké strategie zvládání stresu studenti aplikují?

Jak probíhá komunikace s vyučujícími a jak ovlivňuje akademickou angažovanost studentů?



## Výzkumný design a metoda sběru dat

Tato studie byla realizována v rámci kvalitativního výzkumného designu, který se jevil jako nejvhodnější s ohledem na citlivost a subjektivní povahu zkoumaného tématu. Cílem bylo porozumět prožívání studentů s duševními obtížemi ve vysokoškolském prostředí, a to prostřednictvím přímé reflexe jejich zkušeností. Kvantitativní přístup by v tomto kontextu neumožnil zachytit jemné významové odstíny a nuance individuálních výpovědí, a proto byly zvoleny polo-strukturované rozhovory jako hlavní metoda sběru dat.

Tento výběr metod odpovídá zásadám kvalitativního výzkumu formulovaným např. Cresswellem (2013), Flickem (2018) a Denzinem & Lincolnem (2011), kteří upozorňují na nezbytnost hlubokého pochopení kontextuálních a subjektivních aspektů v případě výzkumu zranitelných skupin. Zvolená metodologie tak umožnila vstoupit do světa studentů s duševními obtížemi prostřednictvím jejich autentických výpovědí.

Rozhovory byly vedeny v on-line prostředí prostřednictvím platform Zoom a MS Teams. Každý rozhovor trval 45–75 minut a probíhal podle předem připravené tematické osnovy s prostorem pro otevřené odpovědi. Cílem bylo vytvořit bezpečné a respektující prostředí, v němž by respondenti mohli volně vyjadřovat své zkušenosti bez obav z hodnocení či nepochopení. Transparentnost výzkumného procesu byla zajištěna možností klást doplňující otázky před rozhovorem a kdykoli rozhovor přerušit.

Výběr respondentů proběhl záměrným výběrem ve spolupráci se Střediskem Teiresiás Masarykovy univerzity v Brně. Výzkumný vzorek tvořilo šest studentů různého pohlaví, věku a oborového zaměření, kteří měli oficiálně registrovanou psychickou obtíž (např. úzkostně-depresivní porucha, ADHD, PTSD či hraniční porucha osobnosti). Kritéria výběru zahrnovala: (1) aktivní status studenta na MU, (2) evidovanou psychickou obtíž v univerzitním systému a (3) ochotu účastnit se rozhovoru. S ohledem na malý rozsah vzorku ( $n = 6$ ) je třeba výsledky chápat jako ilustrativní a nepřenositelný popis konkrétních zkušeností, nikoli jako základ pro statistické zobecnění. Autoři si jsou těchto omezení vědomi a reflektují je jako běžný prvek kvalitativního, explorativního výzkumu.

Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány. Transkripce probíhala za použití kombinace automatického přepisu a pečlivé manuální revize. Byl kladen důraz na zachování významových odlišností a specifik jazykového vyjádření. Analýza dat probíhala podle principů tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006), konkrétně prostřednictvím otevřeného kódování a následné kategorizace. Postup byl induktivní – od konkrétních výpovědí k obecným tématům (Tab. 1).

Analytická fáze zahrnovala pět kroků: (1) opakované čtení a interpretaci textu, (2) identifikaci významových jednotek, (3) otevřené kódování, (4) tvorbu kategorií a (5) syntézu hlavních témat. Reflexe výzkumného procesu byla zajištěna prostřednictvím výzkumného deníku a vzájemných diskusí, které napomáhaly odhalovat možná zkreslení a zvyšovat transparentnost interpretací. Analýza byla vedena do dosažení datové saturace, tj. fáze, v níž se v datech přestávají objevovat nové významové vzorce.

Etická stránka výzkumu byla ošetřena prostřednictvím písemného informovaného souhlasu, zachováním anonymity účastníků a možností kdykoli odmítnout účast nebo konkrétní otázku.



Tab. 1: Výsledky otevřeného kódování podle kategorií

Kategorie	Kódy
První psychické potíže	Konec střední školy, pandemie Covid-19, změna prostředí
Náročné situace při studiu	Psychické výkyvy, neúspěšné ukončení předmětu, velký počet lidí
Zkouškové období	Psychický stres, plánování, psychosomatické potíže
Motivace na VŠ	Zájem o obor, budování rezilience, pocit jistoty
Práce při studiu	Finanční podpora, brigády, invalidní důchod
Přátelství na VŠ	Změna kolektivu, pandemie, izolace
Podpora při studiu	Rodina, přátelé, sdílení obtíží
Středisko Teiresiás	Úpravy zkoušek, plánování semestru, čekací doby

## Výsledky výzkumu

Analýzou polo-strukturovaných rozhovorů se šesti studenty Masarykovy univerzity, kteří dlouhodobě čelí duševním obtížím, bylo identifikováno pět hlavních tematických oblastí, jež zásadním způsobem ovlivňují jejich studijní zkušenost:

- (1) subjektivně vnímané zdroje studijní zátěže,
- (2) role sociální opory,
- (3) využívání institucionální podpory,
- (4) zkušenosti s úpravami studia a
- (5) individuální strategie zvládnutí stresu.

Tato témata se napříč rozhovory objevovala opakovaně a poukázala na komplexnost výzev, jimž studenti čelí, stejně jako na různorodost individuálních odpovědí, strategií adaptace a míru institucionální připravenosti vysokoškolského prostředí.

### (1) Studijní zátěž a její dopady

Studijní zátěž se u všech respondentů projevovala nejen v kvantitativní rovině (množství úkolů, časové nároky), ale zejména v její kvalitativní dimenzi – tedy ve vnitřním tlaku na výkon, perfekcionismu a s ním souvisejícím pocitem selhání. Respondenti opakovaně zmiňovali úzkosti, psychosomatické projevy, poruchy spánku či kognitivní vyčerpání, které se kumulovaly zejména v období zkoušek.

Některé popisy zachycovaly téměř paralyzující dopady stresu na každodenní fungování: „Když se blíží zkoušky, je to, jako bych přestala fungovat. Úzkosti, nespavost, únava... i běžné věci se stanou nepřekonatelnými.“

Jiní studenti reflektovali, že přetížení často nevycházelo z externích požadavků, ale z jejich vlastních, často nerealistických očekávání: „Největším nepřítelem je moje vlastní hlava – sama si říkám, že musím být lepší, i když už nemůžu.“

Z výpovědí vyplývá, že psychické obtíže nejsou oddělitelné od organizačních aspektů studia, ale jsou jimi často akcentovány – absence flexibility či předem dané termíny mohou výrazně zhoršit psychický stav.



## **(2) Sociální opora jako klíčový stabilizační faktor**

Sociální opora, zejména ze strany blízkých osob (rodina, přátelé, partneři), byla identifikována jako zásadní faktor zvládnutí náročných období. Její absence např. v důsledku pandemických opatření (COVID-19) byla naopak popisována jako významný rizikový moment zhoršující duševní zdraví.

Jedna z respondentek reflektovala: „Nejtěžší období jsem zvládla hlavně díky tomu, že mě podržela máma. Když jsem nemohla nic dělat, postarala se, abych aspoň něco snědla a došla si k lékaři.“

Respondenti, kteří měli přístup k peer podpoře nebo se účastnili komunitních aktivit, popsali nižší míru osamělosti a vyšší schopnost zvládat akademické výzvy. Významný byl i pocit porozumění bez nutnosti opakovaného vysvětlování vlastní situace.

## **(3) Využívání a limity institucionální podpory**

Institucionální podpora, zejména prostřednictvím poradenských center a Střediska Teiresiás, byla studenty oceňována, avšak zároveň kriticky hodnocena kvůli její omezené dostupnosti. Problémem byla jak nedostatečná kapacita odborníků (dlouhé čekací lhůty), tak nízká informovanost studentů o existujících službách. Často se objevoval pocit, že pomoc není aktivně nabízena, ale je nutné si ji „složitě vyžádat“. Zaznívalo: „Nejtěžší bylo zjistit, že mám na něco nárok. Přišlo mi, že pokud se nezeptám, nikdo mi nic neřekne.“

Výrazným zjištěním byl nedostatek koordinace mezi fakultami, což vedlo k nerovnoměrné aplikaci podpůrných opatření a opakovanému zatěžování studentů vysvětlováním své situace. Kontinuita péče se ukázala jako klíčová, neboť studenti, kteří mohli dlouhodobě pracovat s jedním odborníkem, vykazovali nižší míru psychické zátěže, vyšší důvěru v poskytované služby a lepší dodržování intervenčních doporučení.

## **(4) Zkušenosti s úpravami studia**

Studijní úpravy, v podobě časového přizpůsobení zkoušek, flexibilního rozvrhu nebo individuálních konzultací, byly vnímány jako klíčový předpoklad pro zvládnutí studia. Respondenti však upozorňovali na nedůvěru a stigmatizaci, s níž se někdy setkávali ze strany vyučujících. Administrativní proces žádostí byl vnímán jako byrokraticky náročný a emočně zatěžující: „Jedna vyučující mi řekla, že když nemám fyzické postižení, tak nechápe, proč potřebuju úlevy.“ „Vyplnit všechny formuláře, dodat potvrzení, čekat na schválení – to je další stres navíc, když už teď zvládám sotva běžné věci.“

Tyto zkušenosti potvrzují, že formální nástroje inkluze nemohou být efektivní bez současného zajištění změny v přístupu akademických pracovníků a systematického vzdělávání vyučujících v oblasti duševního zdraví a inkluzivních pedagogických postupů, které podporují respektující a vstřícné akademické prostředí

## **(5) Individuální copingové strategie**

Studenti disponovali rozmanitými osobními strategiemi zvládnutí psychické zátěže, které zahrnovaly jak behaviorální (organizace času, fyzická aktivita), tak kognitivní prvky (reflexe, vnitřní dialog, autoregulace). Důležitá byla rovněž schopnost přijmout vlastní limity a rozpoznat hranice mezi výkonem a zdravím: „Učím se říkat ne, rozdělit si čas a nevyčítat si, že nejsem perfektní.“



Motivace ke studiu byla u všech respondentů vysoká, navzdory chronickému stresu či psychickým obtížím. Studium bylo vnímáno jako cesta k seberealizaci, důstojnému životu i vymanění se ze stigmatizující identity. Pomáhaly jim i jednoduché strategie každodenní regulace nálady: „Když to jde, jdu na procházku, pustím si hudbu nebo jen sedím na sluníčku.“

## Diskuze

Získané výsledky naznačují, že klíčovými faktory úspěšného zvládnání studia studenty s duševními obtížemi nejsou pouze formální úpravy studijních podmínek, ale především kvalita mezilidských interakcí, subjektivně vnímaný pocit bezpečí a vstřícnost vysokoškolského prostředí vůči různorodým potřebám studentů. Emočně podpůrná atmosféra, srozumitelné komunikační kanály a personálně dostupné služby významně ovlivňují nejen samotné setrvání ve studijním programu, ale rovněž míru akademického zapojení, důvěru studentů ve vlastní schopnosti a jejich celkovou psychickou pohodu.

Výsledky dále ukazují, že studenti s psychickými obtížemi čelí nejen symptomům samotného onemocnění, ale zároveň jsou nuceni převzít výraznou míru odpovědnosti za vlastní adaptaci v prostředí, které je často rigidní či nepřipravené. Tato situace vede k tzv. „dvojí zátěži“, kdy se studenti potýkají jak s duševními obtížemi, tak s nutností obhajovat legitimitu svých potřeb vůči pravidlům a postupům vysoké školy.

Studie potvrzuje, že závažnost psychických obtíží není jediným či určujícím faktorem ovlivňujícím studijní úspěšnost. Významnějším aspektem se ukázala být dostupnost podpůrných služeb, srozumitelnost informačních toků a citlivost akademického prostředí k rozmanitosti studijních potřeb. Tato zjištění jsou v souladu s předchozími studiemi (např. Hughes et al., 2018; Salzer, 2012), které akcentují roli individualizovaného přístupu, destigmatizace a dobře fungujícího systému podpory.

Kvalitativní povaha výzkumu umožnila hlubší porozumění prožívání studentů a identifikovala široké spektrum copingových strategií – od plánování a psychohygieny přes využívání terapeutických služeb až po aktivní zapojení do komunitních aktivit. Studenti, kteří pravidelně využívali psychologické poradenství nebo byli klienty univerzitních podpůrných center, deklarovali vyšší schopnost zvládat akademický stres, vyšší míru autonomie a lepší zvládnání krizových období.

Z výpovědí rovněž vyplynulo, že informace o možnostech podpory jsou často předávány nesystematicky, opožděně a bez jasné koordinace mezi jednotlivými fakultami. Tato roztržitost komunikace významně oslabuje účinnost existujících opatření a podtrhuje potřebu zavedení jednotné, přehledné a uživatelsky přívětivé informační platformy, která by studentům poskytovala včasné a cílené informace již od počátku jejich studia. Z hlediska institucionální kultury by úpravy studijních podmínek neměly být vnímány jako výjimka, ale jako legitimní nástroj akademické rovnosti.

Další výzvou, na kterou studenti opakovaně upozorňovali, byly překážky interní i externí povahy. Interní bariéry zahrnovaly nízké sebehodnocení, pocity studu či stigmatizace, zatímco mezi externí faktory patřila neinformovanost vyučujících, rigidní administrativní procesy nebo nedostatečná kontinuita péče. Tato zjištění odpovídají závěrům mezinárodních studií (např. Wang et al., 2023), které identifikují nedůvěru v odborníky a nízkou sebedůvěru jako časté překážky v přístupu ke službám, přičemž pozitivní sociální opora funguje jako významný ochranný faktor.

Za důležitý trend lze rovněž považovat rostoucí potenciál digitálních nástrojů v oblasti e-mentálního zdraví. Výzkum Binhadyana et al. (2016) prokázal, že online formy podpory zvyšují dostupnost služeb, snižují bariéry vstupu a umožňují flexibilní, individualizovaný přístup. Takové nástroje mohou vhodně doplňovat tradiční formy



poradenství – zejména v obdobích zvýšené psychické zátěže nebo u studentů, kteří preferují anonymitu a digitální komunikaci.

Zároveň však zůstává nepopiratelným faktem, že kapacity univerzitních poradenských zařízení jsou dlouhodobě nedostatečné. Jak uvádějí Wampers et al. (2018), Másilko et al. (2020) i interní zpráva Masarykovy univerzity (2023), nejčastěji zmiňovanými problémy jsou dlouhé čekací lhůty, přetíženost odborného personálu a omezená dostupnost kontinuální péče. Tato situace zvyšuje zátěž nejen na studenty, ale i na vyučující, kteří často suplují roli krizových poradců bez dostatečné odborné přípravy.

Z výpovědí studentů rovněž vyplývá přetrvávající ambivalence vůči využívání studijních úprav. Mnozí studenti vyjadřovali obavy z negativního hodnocení ze strany vyučujících, zpochybnění svých obtíží či pocit, že „zneužívají systém“. Tyto postoje poukazují na přetrvávající stigmatizaci duševních onemocnění v akademickém prostředí. Výzkumy z britských univerzit (např. Hughes et al., 2018) přitom ukazují, že cílené školení vyučujících v oblasti duševního zdraví výrazně zvyšuje otevřenost studentů k využívání dostupné podpory a přispívá ke zlepšení jejich akademických výsledků

Diskuze ukazuje, že vytváření podpůrného a inkluzivního akademického prostředí není jen otázkou etické odpovědnosti, ale také důležitou podmínkou pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání. Opatření zaměřená na podporu duševního zdraví studentů by proto měla být systematicky začleněna do strategií vysokých škol, nikoli vnímána jako jejich okrajová součást.

## Závěr a doporučení

Tato kvalitativní studie přinesla hlubší porozumění zkušenostem vysokoškolských studentů s duševními obtížemi a ukázala, že samotná diagnóza není nutně překážkou úspěšného studia. Klíčovým determinantem studijní úspěšnosti se ukázala být dostupnost a kvalita systémové, institucionální i mezilidské podpory. Rozhodující roli přitom hraje nejen formální zajištění podpůrných služeb a úprav studia, ale i bezpečné, respektující akademické prostředí, které podporuje otevřenou komunikaci a emocionální prožitky studentů.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že studenti s psychickými obtížemi jsou při dostupnosti individualizované podpory schopni studium nejen úspěšně zvládat, ale také vnímat jako smysluplné a obohacující. Mezi zásadní faktory přispívající ke zvládnutí nároků studia patří včasná informovanost o možnostech pomoci, přístupnost odborných služeb, pozitivní interakce s vyučujícími a možnost spoluvytvářet podpůrné mechanismy na úrovni institucí. Kromě toho hrají významnou roli i neformální formy podpory, zejména vrstevnické sítě a komunitní aktivity, které zmírňují pocit izolace a podporují pocit sounáležitosti.

S ohledem na zjištěné potřeby a překážky lze formulovat několik konkrétních doporučení:

Institucionální a systémová opatření:

- Zajištění dostatečných kapacit univerzitních poradenských služeb, včetně krizové intervence a terapeutických programů, s důrazem na časovou dostupnost a kontinuitu péče.
- Zavedení systematického školení akademických pracovníků v oblasti duševního zdraví, citlivé komunikace a přístupnosti studijních úprav, včetně reflexe vlastních postojů a předsudků.



- Centralizace a zjednodušení informačních toků – od nástupu do studia by měli studenti obdržet jasné, přehledné a aktuální informace o dostupných podpůrných nástrojích a nárocích.

#### Pedagogická praxe:

- Podpora individualizovaného přístupu ze strany vyučujících, který zahrnuje ochotu ke komunikaci, respektování důstojnosti studentů a spolupráci s podpůrnými službami.
- Podpora využívání podpůrných opatření a úprav studia jako legitimní a běžné součásti inkluzivního vysokoškolského prostředí.

#### Preventivní a komunitní strategie:

- Rozvoj peer podpory a komunitních aktivit, které posilují studijní sounáležitost a přispívají k vytváření otevřeného, přátelského a bezpečného akademického klimatu.
- Integrace digitálních nástrojů v oblasti e-duševního zdraví, např. mobilních aplikací pro psychohygienu, anonymních on-line poraden a podpůrných skupin, jako doplňku k tradiční péči.

#### Participace a výzkum:

- Zapojení studentů do tvorby podpůrných politik a strategií, zejména těch, kteří mají přímou zkušenost s duševními obtížemi.
- Budoucí výzkumy by měly zahrnovat širší a různorodější vzorky studentů (např. dle oborového zaměření, ročníku studia či kulturního zázemí) a hodnotit dlouhodobý dopad podpůrných opatření nejen na akademickou výkonnost, ale i na celkovou kvalitu života a profesní uplatnění absolventů.

Závěrem je třeba zdůraznit, že podpora studentů s psychickými obtížemi by neměla být vnímána jako okrajová záležitost vybraných služeb či jednotlivců, ale jako strategická priorita celé univerzity. Jedná se o mezioborovou a dlouhodobou výzvu, která vyžaduje koordinovaný přístup všech aktérů – od vedení univerzity přes akademické pracovníky až po samotné studenty. Duševní zdraví by mělo být chápáno jako nedílná součást fungování vysokých škol a základní předpoklad rovného přístupu ke vzdělání, studijní úspěšnosti a osobního rozvoje každého studenta.

## Literatúra

Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666.

American College Health Association (ACHA). (2021). *National College Health Assessment III: Reference Group Executive Summary Spring 2021*. American College Health Association.

Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638.

Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674–687.



- Binhadyan, B., Davey, B., & Wickramasinghe, N. (2016). How e-mental health services benefit university students with ADHD: A literature review [Preprint]. *arXiv*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., ... & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, 97–103.
- Bryant, R. A. (2022). Mental health in university students: The need for early intervention. *Journal of Psychiatric Research*, 155, 225–230.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: The attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 10(113).
- Hughes, G., Panjwani, M., Tulcidas, P., & Byrom, N. (2018). *Student mental health: The role and experiences of academics*. Student Minds.
- Husky, M. M., Pionnié-Dax, N., & Boyd, A. (2020). Students' mental health problems and needs: A cross-sectional survey. *European Psychiatry*, 63(1), e65. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.65>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10.
- Kreisman, J. J., & Straus, H. (2010). *I Hate You--Don't Leave Me: Understanding the Borderline Personality*. Penguin Books.
- Lohaus, A., Klein-Hessling, J., Ball, J., & Wild, E. (2007). Effects of different types of coping training on children's somatic complaints and coping behavior. *Journal of Health Psychology*, 12(5), 737–749.
- Másilko, J., Květoňová, L., & Sychrová, M. (2020). Podpora studentů se specifickými potřebami v terciárním vzdělávání: Případová studie Masarykovy univerzity. *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, 9(1), 42–55.
- Read, J. P., Ouimette, P., White, J., Colder, C., & Farrow, S. (2011). Rates of DSM–IV–TR trauma exposure and posttraumatic stress disorder among newly matriculated college students. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3(2), 148–156.
- Salzer, M. S. (2012). A comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 60(1), 1–7.
- Wang, Y., Li, Y., Yu, L., & Liu, Y. (2023). Perceived social support and academic anxiety as barriers to seeking mental health services among university students. *Frontiers in Public Health*, 11, 1220614.



Wampers, M., Van Beveren, M.-L., & Vanderplasschen, W. (2018). Perceived barriers to mental health services among university students in Belgium: A qualitative study. *International Journal of Mental Health Systems*, 12(58).

Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1008679

**Mgr. Radmila Dačevová, Ph.D., Mgr. Ondřej Vaněček**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Pedagogická fakulta

Masarykova univerzita Brno

Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika

dacevova@ped.muni.cz

510419@mail.muni.cz



<https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-2>

## PROJEKTOVÁ VÝUKA V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ V KONTEXTU KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA UČITELSTVÍ V ČR: TEORETICKÁ ANALÝZA PŘÍNOSŮ

### PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE FRAMEWORK FOR GRADUATES OF TEACHER EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE BENEFITS

**Ivona Dömischová**

Ústav cizích jazyků, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

#### **Abstract:**

The paper analyses the potential of project-based learning as a tool for the development of key professional competences of future teachers in the context of the Competence Framework for Graduates of Teacher Education programs in the Czech Republic. Based on a comparison of current professional knowledge and relevant theoretical approaches, it identifies the benefits of project-based learning, especially in the areas designated by the framework as essential, such as lesson planning, implementation and reflection, communication and collaboration, professional development and responsiveness to pupils' needs.

#### **Key words:**

Project-based learning, Teacher education, Pre-service teachers, Competence framework, Educational innovation

#### **Úvod**

V současném vzdělávání sílí důraz na kompetenčně orientovanou výuku, která akcentuje schopnost žáků a studentů uplatňovat získané znalosti v reálných situacích, spolupracovat, kriticky uvažovat a reflektovat vlastní učení. Tento přístup se promítá také do přípravy budoucích učitelů a odráží se v klíčových strategických dokumentech české vzdělávací politiky, zejména ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (MŠMT, 2020, s. 19). Ta upozorňuje na potřebu proměny obsahu i metod vzdělávání učitelů směrem k rozvoji komplexních a prakticky využitelných profesních kompetencí. Zároveň konstatuje, že dosavadní implementace kompetenčního modelu narážela na řadu obtíží, mimo jiné na nejednoznačné vymezení klíčových kompetencí a nedostatečnou podporu učitelů, a proto zdůrazňuje potřebu aktualizace kompetenčního rámce v souladu s evropskými doporučeními a mezinárodními koncepcemi (MŠMT, 2020, s. 28).



Cílem článku je teoreticky i empiricky analyzovat potenciál projektové výuky jako nástroje rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů v kontextu Kompetenčního rámce absolventa učitelství (MŠMT, 2023). V teoretické části vycházíme z odborné literatury a empirických studií, které popisují principy a přínosy projektově orientované výuky pro rozvoj didaktických, organizačních a sociálních dovedností studentů učitelství. Empirická část představuje případovou studii projektové aktivity realizované v rámci vysokoškolské přípravy učitelů, která ukazuje možnosti uplatnění projektové výuky v konkrétním vzdělávacím kontextu. Na základě analýzy studentských reflexí a reflexe vyučující článek sleduje, jak se v této zkušenosti promítají vybrané oblasti profesních kompetencí, zejména plánování a vedení výuky, interdisciplinarita, spolupráce, kreativita a sebereflexe. Předložený teoreticko-empirický rámec umožňuje formulovat podněty pro smysluplnější začleňování projektové výuky do pregraduální přípravy učitelů a ukázat její potenciál pro podporu profesního učení budoucích pedagogů prostřednictvím autenticky a prakticky orientovaných vzdělávacích situací.

## Kompetenčně orientovaná výuka

Kompetenčně orientovaná výuka vychází z přesvědčení, že vzdělávání nemá spočívat pouze v předávání encyklopedických poznatků, ale má směřovat k rozvoji schopnosti žáků tyto poznatky smysluplně aplikovat, samostatně je využívat a přenášet do různých životních situací. Jak upozorňuje *Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+* (2020, s. 26), úspěšné zvládnání každodenní reality vyžaduje více než mechanické osvojování izolovaných faktů, které spíše reflektují potřeby minulosti než výzvy budoucnosti.

Mezinárodní dokumenty, jako je *Doporučení Rady EU o klíčových kompetencích pro celoživotní učení* (2018) či koncept DeSeCo (OECD, 2005), vymezují kompetence jako komplexní soubory znalostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro smysluplné a odpovědné jednání v proměnlivých podmínkách současného světa. Kompetenční přístup přitom neznamená oslabení významu znalostí, ale důraz na schopnost tvořivě a kriticky s nimi pracovat, reflektovat vlastní učení a činit informovaná rozhodnutí. Tento přístup se promítá i do přípravy budoucích učitelů, kteří mají být schopni nejen tyto kompetence sami ovládat, ale také je systematicky rozvíjet u svých žáků. Na tuto potřebu reaguje dokument *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (Bořkovec, 2023), který systematicky specifikuje očekávané schopnosti budoucích pedagogů. Patří k nim zejména schopnost plánovat a reflektovat výuku, vytvářet bezpečné a podnětné klima, spolupracovat s aktéry vzdělávání a kontinuálně se profesně rozvíjet. Jednou z metod, která se pro rozvoj těchto kompetencí jeví jako zvlášť podnětná, je projektová výuka. Odborná literatura ji popisuje jako komplexní, interdisciplinární a žáky či studenty řízenou metodu založenou na řešení otevřeného a reálného problému (Thomas, 2000; Bell, 2010). Mezi její charakteristiky patří autenticita úkolu, role učitele jako průvodce, integrace obsahu z více vzdělávacích oblastí, kooperativní učení a důraz na reflexi, což odpovídá požadavkům na moderní vzdělávání pro 21. století (OECD, 2018; OECD, 2019; TALIS 2018). Jak uvádějí Condliffe et al. (2017, s. 55), podporuje právě takové formy učení, které jsou důležité pro studijní úspěšnost i budoucí profesní uplatnění. V kontextu přípravy budoucích učitelů vytváří projektová výuka prostor pro rozvoj didaktických dovedností, sociálních kompetencí, spolupráce, komunikace i schopnosti pružně reagovat na vzdělávací potřeby žáků. Právě v tomto ohledu se její potenciál přímo propojuje s oblastmi vymezenými v Kompetenčním rámci absolventa učitelství. Dosavadní teoretické i empirické práce (např. Bell, 2010; Thomas, 2000) zároveň ukazují, že projektová výuka může podporovat hlubší učení, kritické myšlení, kreativitu i odpovědnost za vlastní vzdělávání, tedy oblasti, které jsou pro učitele 21. století zásadní.



## Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství v ČR

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (dále jen Kompetenční rámec, 2023, s. 5-6) vznikl jako reakce na aktuální výzvy ve vzdělávání a současně jako podpůrný nástroj reformy pregraduální přípravy učitelů v České republice. Jeho cílem je sjednotit očekávání napříč fakultami a dalšími vzdělávacími institucemi, přispět ke zkvalitnění učitelského vzdělávání a usnadnit akreditaci i evaluaci studijních programů. Rámec vymezuje obecné cíle učitelské přípravy, aniž by ukládal povinnost naplňovat každou jednotlivou dílčí kompetenci v totožné podobě.

V návaznosti na Strategii vzdělávací politiky ČR 2030+ (MŠMT, 2020, s. 26) Kompetenční rámec (2023, s. 10) zdůrazňuje, že profesní kompetence nelze rozvíjet pouze prostřednictvím transmisivních forem výuky, jako jsou přednášky nebo samostatné studium. Jejich rozvoj předpokládá aktivní zapojení studentů do činností založených na interakci, spolupráci, zkoušení, nácviku a reflexi zkušenosti. Tento akcent je v souladu i s odbornou literaturou, která upozorňuje na význam aktivního učení a zkušenostně založených forem přípravy učitelů (srov. Kirschner et al., 2006; Sheppard, 2013). V tomto kontextu se projektová výuka jeví jako vhodný prostředek naplňování cílů Kompetenčního rámce. Přirozeně propojuje poznání s činností, podporuje sebereflexi a formování profesní identity a současně rozvíjí spolupráci, plánování i hodnocení. Díky důrazu na aktivní učení a prostor pro vlastní iniciativu může vytvářet podmínky pro rozvoj těch oblastí profesních kompetencí, které Kompetenční rámec považuje za klíčové.

### Proč propojovat projektovou výuku a Kompetenční rámec absolventa učitelství

Rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů nelze dosáhnout pouze teoretickou přípravou. Kromě znalostí vyžaduje tento proces také praktické zkušenosti, které podporují aktivní zapojení studentů a umožňují jim propojit teorii s reálnými pedagogickými situacemi. Projektová výuka se v tomto ohledu jeví jako mimořádně vhodná, protože svým charakterem naplňuje principy kompetenčně orientovaného vzdělávání a reflektuje požadavky stanovené v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (2023).

Projektová výuka spojuje poznání s činností, staví na spolupráci, aktivním učení a reflexi. Budoucím učitelům tak umožňuje rozvíjet dovednosti spojené s plánováním výuky, vyhodnocováním výsledků, týmovou spoluprací i formováním profesní identity. Díky autentickému charakteru projektových aktivit navíc podporuje propojování teoretických znalostí s jejich praktickým využitím, což patří k důležitým předpokladům kvalitní učitelské přípravy. Potenciál projektové výuky potvrzují i empirické výzkumy. Chen a Yong (2019, s. 71) analyzovali recenzované studie z let 1998-2017, které zahrnovaly 12 585 žáků ze 189 škol v devíti zemích. Zjistili, že projektově orientovaná výuka má středně silný až silný pozitivní vliv na studijní výsledky žáků ve srovnání s tradiční výukou. Tyto výsledky ukazují, že projektová výuka podporuje nejen dosažení vzdělávacích cílů, ale také hlubší zapojení žáků do procesu učení. Thomas (2000, s. 22) upozorňuje, že individuální charakteristiky studentů, zejména styl učení a motivace, mohou významně ovlivnit, jak na projektové prostředí reagují. V návaznosti na studii Rosenfeld a Rosenfeld (1998) poukazuje na to, že studenti, kteří byli v tradiční výuce méně úspěšní, často excelovali v projektové výuce, protože lépe využívali její konstruktivní a aplikovanou povahu. Naopak studenti preferující faktografický přístup v prostředí PBL někdy dosahovali slabších výsledků. Projektová výuka reflektuje současné požadavky na vzdělávání, neboť podporuje rozvoj klíčových kompetencí pro 21. století, včetně kritického myšlení, spolupráce, tvořivosti a odpovědnosti za vlastní učení (Condliffe et al., 2017; Bell, 2010). Tyto dovednosti jsou zásadní pro učitele, kteří



mají být nejen odborníky ve svých oborech, ale také facilitátory učení, schopnými žáky vést a inspirovat. Z tohoto pohledu se projektová výuka stává mostem mezi teorií a praxí. Právě tyto dovednosti jsou zásadní i pro učitele, kteří nemají být pouze odborníky ve svých oborech, ale také průvodci učení svých žáků. V pregraduální přípravě proto může projektová výuka fungovat jako prostředek, který propojuje teoretické poznatky s praktickým jednáním v situacích vyžadujících kreativitu, spolupráci a reflexi. V návaznosti na uvedená východiska se následující část zaměřuje na to, jak mohou principy projektové výuky přispívat k rozvoji jednotlivých oblastí kompetencí vymezených v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023).

### **Analýza jednotlivých oblastí Kompetenčního rámce prizmatem projektové výuky**

Pro hlubší porozumění tomu, jak může projektová výuka podporovat profesní rozvoj budoucích učitelů, je vhodné posoudit její přínosy ve vztahu ke kompetencím vymezeným v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023). Tento dokument jasně specifikuje, jaké schopnosti a dovednosti by měli studenti učitelství programů rozvíjet. Vytváří tak základ pro posouzení, v jakých ohledech může projektová výuka přispívat k jejich naplňování.

Propojení projektové výuky s Kompetenčním rámcem (2023) je nejlépe patrné při podrobnějším pohledu na strukturu samotného dokumentu. Pro přípravu budoucích pedagogů je klíčová úroveň 1, tedy profil absolvent/ka, který zároveň slouží jako oficiální profil absolventa nebo absolventky pedagogického studia směřujícího k získání kvalifikace učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy (včetně doplňujícího pedagogického studia). Tento profil je zakotven ve standardu daného studia, z něhož vycházejí a na jehož základě jsou tvořeny a akreditovány programy celoživotního vzdělávání (Kompetenční rámec, 2023, s. 8). Zaměřuje se především na profesní kompetence získávané v průběhu studia a popisuje očekávaný profil absolventa, nikoli obecný kompetenční profil učitele v širším profesním kontextu.

Vymezuje následujících šest oblastí:

Oblast 1 – *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním,*

Oblast 2 – *Plánování, vedení a reflexe výuky,*

Oblast 3 – *Prostředí pro učení,*

Oblast 4 – *Zpětná vazba a hodnocení,*

Oblast 5 – *Profesní spolupráce,*

Oblast 6 – *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví* (Kompetenční rámec, 2023, s. 11-12).

Každá z těchto oblastí představuje důležitý aspekt profesního rozvoje budoucího učitele a zahrnuje soubor dílčích kompetencí, které je třeba v průběhu pregraduální přípravy systematicky rozvíjet.

V následující části jsou proto jednotlivé oblasti rámce postupně analyzovány z pohledu principů projektové výuky s cílem ukázat, jak může tento přístup přispívat k jejich rozvoji. Předložená analýza vychází z autorské interpretace propojující teoretická východiska s úvahami rozpracovanými v habilitační práci autorky (Dömischová, 2025), v níž je této problematice věnována samostatná kapitola nazvaná *Projektová výuka rozvíjí klíčové kompetence učitelů*. Smyslem této části je nabídnout ucelenější pohled na to, jak lze cíle jednotlivých oblastí Kompetenčního rámce nahlížet prostřednictvím projektové výuky.



## OBLAST 1 – VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Oblast 1 se vztahuje k odborným znalostem a dovednostem budoucích učitelů, které jsou nezbytné pro kvalifikované zprostředkování obsahu vyučovaných oborů žákům a žákyním. Nezahrnuje pouze znalost učiva, ale také schopnost porozumět jeho struktuře, souvislostem a vývoji, kriticky pracovat s informacemi a technologiemi a přizpůsobovat obsah výuky potřebám a úrovni žáků. Projektová výuka může rozvoj této oblasti významně podporovat, protože studenty učitelství vede k aktivní práci s oborovým obsahem při návrhu konkrétních výukových situací. Při přípravě projektů musí vyhledávat, třídit a interpretovat informace, promýšlet jejich didaktické zpracování a hledat způsoby, jak je smysluplně zprostředkovat žákům. Současně jsou vedeni k propojování poznatků napříč obory a k uvažování o vztahu učiva k širším souvislostem a reálným situacím. Tím projektová výuka přispívá nejen k hlubšímu porozumění vyučovanému obsahu, ale i k rozvoji schopnosti tento obsah didakticky uchopit.

Tab. 1: Porozumění vyučovaným oborům a jejich rozvoj

### Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.

*1. Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku. 2. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost. 3. Rozumím tomu, jak v nich vzniká poznání, umím v nich využívat moderní technologie a kriticky hodnotím oborové zdroje informací. 4. Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory. 5. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.*

Projektová výuka podporuje rozvoj kompetence 1.1 tím, že vede budoucí učitele k aktivní práci s odborným obsahem a k jeho smysluplné interpretaci ve vztahu k výukovým cílům. V tomto procesu se učí kriticky hodnotit zdroje a vybírat informace, které jsou relevantní a využitelné v pedagogické praxi. Zapojení aktuálních témat a reálných problémů navíc posiluje jejich zájem o obor, motivuje je sledovat jeho vývoj a promýšlet jeho význam v širších společenských souvislostech. Významnou roli zde hraje využívání moderních technologií, které zvyšují efektivitu učení a podporují inovativní přístupy k práci s oborovým obsahem. Jak uvádějí Condliffe et al. (2017), technologické inovace mohou tento proces dále posílit a přispívají k rostoucí atraktivitě tohoto typu výuky. Projektová výuka rovněž přirozeně podporuje mezipředmětové vztahy. Projekty často překračují hranice jednotlivých disciplín, čímž vedou studenty k vyhledávání souvislostí a k vnímání obsahu v kontextu kurikula i jeho propojení s reálným životem. Jak zdůrazňuje Dömischová (2011, s.45), tento přístup umožňuje integraci poznatků z různých oblastí, podporuje hledání vztahů mezi jevy a přispívá k celostnímu chápání světa. Témata projektů zpravidla překračují hranice jednoho oboru a nutí studenty chápat souvislosti mezi předměty i jejich propojení v rámci kurikula. Podněcuje je k přemýšlení o návaznostech oboru napříč vzdělávacími stupni a podporuje jejich schopnost vnímat propojení obsahu s dalšími vzdělávacími oblastmi i reálným životem.

Tab. 2: Didaktické zprostředkování obsahu vyučovaných oborů

### Kompetence 1.2: Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformují.

*1. Srozumitelně a fakticky správně zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním na příslušném stupni vzdělávání v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky*



*transformuji. 2. V rámci didaktické transformace efektivně vytvářím příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely a modelové příklady, a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2). 3. Zprostředkuji žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3). 4. Vyučované obory zprostředkovávám jako otevřené a stále se vyvíjející, a jako provázané s dalšími obory; ne jako uzavřené a izolované soubory vědění.*

Projektová výuka významně přispívá k rozvoji schopnosti budoucích učitelů didakticky transformovat obsah vyučovaných oborů tak, aby byl pro žáky srozumitelný, přiměřený a smysluplný. V rámci projektů se studenti učitelství učí vybírat, upravovat a vhodně strukturovat odborný obsah podle vzdělávacích potřeb žáků a projektových cílů. Při tvorbě projektových úloh studenti učitelství pracují s modelovými situacemi, příklady z praxe, digitálními zdroji i interaktivními nástroji a učí se je vhodně začleňovat do výukového procesu. Tím rozvíjejí schopnost vytvářet podnětné učební situace, které motivují žáky a podporují jejich samostatné učení.

## **OBLAST 2 – PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY**

Oblast 2 se vztahuje ke schopnosti učitele promyšleně plánovat, efektivně vést a průběžně reflektovat výuku. Důraz je kladen na stanovování smysluplných, srozumitelných a dosažitelných cílů, na vytváření podmínek pro aktivní zapojení žáků do učení i na průběžné vyhodnocování zvolených pedagogických postupů. Tato oblast rovněž zdůrazňuje význam kontinuální reflexe, díky níž učitel vyhodnocuje průběh a výsledky výuky a na základě toho přizpůsobuje své strategie. Projektová výuka v tomto kontextu poskytuje budoucím učitelům autentické situace, ve kterých se učí plánovat výuku jako proces směřující k dlouhodobým cílům, vést žáky k aktivnímu učení a zároveň reflektovat efektivitu zvolených postupů.

Tab. 3: Nastavování výukových cílů a rozvoj cílevědomosti žáků

### **Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.**

*1. Jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů. 2. Cíle výuky nastavuji na základě znalostí oboru a způsobů jeho zprostředkování (kompetence 1.1 a 1.2), reflexe předchozí výuky (kompetence 2.5) a vzdělávacích potřeb žáků a žákyň (kompetence 2.2). 3. Cíle nastavuji tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP. Zařazuji také cíle průřezových témat. 4. Vedu žáky a žákyně k porozumění cílům výuky. 5. Plánuji sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům.*

Projektová výuka umožňuje budoucím učitelům rozvíjet schopnost cíleně plánovat výuku s ohledem na oborový obsah, vzdělávací potřeby žáků i dlouhodobější směřování učebního procesu. Při přípravě projektů se učí stanovovat cíle, které vycházejí z oborových znalostí, předchozích zkušeností a vzdělávacích potřeb žáků. Součástí tohoto procesu je také zapojování žáků do porozumění cílům a podle charakteru výuky i do jejich spoluutváření, například prostřednictvím projektových otázek nebo diskuse o očekávaných výstupech. Budoucí učitelé si díky tomu osvojují dovednost flexibilně řídit proces výuky a reflektovat jeho průběh, což výzkumy označují za klíčovou podmínku úspěšné implementace projektového přístupu (Marx et al., 1997; Thomas, 2000). Úspěšné projektové učení předpokládá, že cíle budou žákům jasně komunikovány a že s nimi budou aktivně pracovat. Budoucí učitelé se učí vysvětlovat smysl a význam cílů, diskutovat o nich se žáky a zapojovat je do jejich formulace. Tento



proces vede k vyšší motivaci žáků a posiluje jejich odpovědnost za vlastní učení. Projekty obvykle zahrnují více fází, od přípravné až po závěrečnou prezentaci výsledků. Budoucí učitelé si díky tomu osvojí dovednost plánovat výuku jako logicky propojený celek, který vede k dosažení dlouhodobého cíle, a zároveň se učí pružně reagovat na průběžné potřeby žáků.

Tab. 4: Plánování výuky a zohlednění vzdělávacích potřeb žáků

**Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.**

*1. Poznávám žáky a žákyně, jejich vzdělávací potřeby a aktuální úroveň jejich kompetencí. Vědomě při tom pracuji s vlastními předsudky. 2. Plánuji výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků a žákyň. 3. Využívám různorodé výukové postupy ve fyzickém i digitálním prostředí (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru a potřebám žáků a žákyň (viz také kompetence 1.2).*

Projektová výuka umožňuje budoucím učitelům lépe poznávat žáky prostřednictvím jejich práce na projektech. Při jejich realizaci mohou sledovat, jak žáci přemýšlejí, spolupracují, reagují na různé typy zadání a jaké strategie při učení volí. Tato zkušenost vede studenty učitelství k citlivějšímu vnímání individuálních vzdělávacích potřeb žáků i k uvědomování si vlastních předpokladů a možných předsudků při jejich posuzování. Potenciál projektové výuky spočívá také v tom, že vytváří prostor pro aktivní zapojení žáků a pro diferencovanější organizaci učení. Jak uvádí Thomas (2000, s. 21), potenciál projektové výuky spočívá také ve schopnosti individualizovat učení. Přestože empirická data zatím tuto výhodu jednoznačně nepotvrdila, praxe ukazuje, že projektová výuka může lépe vyhovovat různorodým potřebám žáků, zejména díky své flexibilitě, zapojení a důrazu na aktivní učení. Budoucí učitelé se díky tomu učí vytvářet podmínky, které žáky motivují k převzetí zodpovědnosti za vlastní učení, podporují jejich iniciativu a zapojení do všech fází projektu, od plánování až po prezentaci výsledků. Budoucí učitelé při projektech kombinují práci ve skupinách, individuální činnosti, terénní šetření, práci s digitálními technologiemi i prezentace výsledků, čímž si osvojují dovednost volit a vhodně integrovat různé postupy v závislosti na cílech výuky a potřebách žáků.

Tab. 5: Podpora zvědavosti a motivace žáků k učení

**Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.**

*1. Zjišťuji, co už žáci a žákyně umí a vědí, a nově vyučovaný obsah a kompetence s tím propojuji. Cíleně navazuji na předchozí výuku. 2. Propojuji výuku se zkušeností žáků a žákyň a zprostředkovávám jim smysl vyučovaného obsahu (proč se konkrétní obsah či kompetenci učí). Viz také kompetence 1.2. 3. Povzbuzuji a inspiroji žáky a žákyně k dalšímu učení tím, že oceňuji jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovávám jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení. 4. Motivuji žáky a žákyně tím, že se sám/sama neustále učím, a to také od žáků a žákyň a spolu s nimi. 5. Projevuji zájem o vyučované obory a jejich smysl pro jednotlivce i společnost.*

Projektová výuka podporuje rozvoj této kompetence tím, že staví na aktivaci předchozích znalostí a zkušeností žáků a propojuje učení s tématy, která pro ně mají konkrétní význam. Při zahájení projektu učitel zjišťuje, s jakými znalostmi, zkušenostmi a představami žáci do výuky vstupují, a na tomto základě plánuje další činnosti.



Budoucí učitelé se tak učí navazovat na dosavadní učení žáků, diagnostikovat jejich výchozí úroveň a využívat ji při formulaci cílů i volbě výukových postupů. Díky své kurikulární otevřenosti umožňuje orientaci na zájmy žáků, která má výrazný motivační potenciál (Legutke 2003, s. 260). Projektové úkoly vycházejí z reálných problémů, čímž žákům ukazují, proč je dané učivo důležité. Budoucí učitelé se učí vysvětlovat smysl obsahu prostřednictvím konkrétních příkladů a jeho aplikace v praxi, čímž podporují zvědavost a vnitřní motivaci žáků k učení. Význam reálného kontextu i schopnosti učitelů podporovat žákovskou autonomii zdůrazňuje také studie Marx et al. (1997), která ukazuje, že pro efektivní implementaci je nezbytné, aby učitelé dokázali vyvážit míru podpory a samostatnosti žáků, čímž stimulují jejich aktivní zapojení a hlubší porozumění učivu. Projektová výuka zároveň vytváří řadu příležitostí k průběžnému oceňování úsilí, pokroku a dílčích úspěchů žáků. Budoucí učitelé si díky tomu osvojují dovednost poskytovat zpětnou vazbu, která motivuje, podporuje sebevědomí žáků a inspiruje je k dalšímu učení. Specifickým rysem projektové výuky je i to, že vytváří prostředí, kde se učí nejen žáci, ale také učitel. Budoucí pedagogové se učí přijímat roli facilitátora a spoluúčastníka vzdělávacího procesu, učí se společně s žáky, reflektují nové poznatky a nechávají se inspirovat jejich přístupy. Tento proces, jak upozorňují Marx et al. (1997), podporuje profesní růst učitele, který se díky projektové výuce učí přizpůsobovat svou praxi a rozvíjet nové strategie výuky. Témata projektů často souvisejí s aktuálními otázkami z různých oborů, což budoucí učitele vede k tomu, aby sami projevovali zájem o obor a jeho širší souvislosti.

Tab. 6: Efektivní vedení výuky a reakce na potřeby žáků

**Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.**

*1. Formuluji srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuji, do jaké míry jim žáci a žákyňe porozuměli. 2. Vedu výuku tak, abychom já i žáci a žákyňe efektivně nakládali s časem. 3. V průběhu výuky sleduji potřeby žáků a žákyň a vhodně na ně reaguji.*

Projektová výuka podporuje rozvoj této kompetence tím, že klade zvýšené nároky na srozumitelné zadávání úkolů, průběžné ověřování porozumění i citlivé vedení učebního procesu. Budoucí učitelé se při práci s projektovými aktivitami učí formulovat zadání tak, aby byla pro žáky přiměřená, jednoznačná a srozumitelná, a současně průběžně sledovat, zda jim žáci porozuměli. Protože projektová výuka probíhá zpravidla v několika navazujících etapách, nevztahuje se tato dovednost pouze k úvodní instrukci, ale také k průběžnému vedení jednotlivých částí projektu. Projekty obvykle probíhají ve více fázích, což vyžaduje promyšlené plánování a efektivní řízení času. Budoucí učitelé se při projektové výuce učí rozdělit čas na přípravné, realizační a reflexivní části, nastavovat časové limity pro dílčí úkoly a přizpůsobovat tempo práce tak, aby byl projekt úspěšně dokončen v rámci stanoveného harmonogramu. Tím si osvojují schopnost organizovat výuku jako strukturovaný proces směřující k dosažení stanovených cílů. Projektová výuka je dynamická a vyžaduje neustálou interakci s žáky. Budoucí učitelé jsou vedeni k tomu, aby vnímali míru zapojení jednotlivých žáků, reagovali na jejich otázky, poskytovali přiměřenou podporu a podle potřeby diferencovali zadání či způsob práce. Tím rozvíjejí schopnost vést výuku adaptivně a citlivě reagovat na situace, které v jejím průběhu vznikají.



Tab. 7: Reflexe a vyhodnocování výuky

**Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.**

*1. Rozumím procesu reflexe výuky, jeho fázím a významu pro zlepšování učení žáků a žákyň i pro můj vlastní profesní rozvoj. Výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2). 2. Průběžně získávám různorodé důkazy o učení žáků a žákyň (projev nebo produkt jeho/její práce, který dokládá posun v učení) a eviduji je. 3. Pravidelně získávám zpětnou vazbu na svou výuku od žáků a žákyň a kolegů a kolegyň (případně spolužáků a spolužaček v průběhu studia učitelství); jsem otevřený/á jejich zpětné vazbě. Dávám zpětnou vazbu kolegům a kolegyním na jejich výuku a reflektuji ji spolu s nimi. 4. Na základě bodů 2 a 3 analyzuji svou výuku, identifikuji příčiny, proč docházelo či nedocházelo k pokrokům v učení žáků a žákyň, a navrhuji změny pro svůj budoucí postup, které následně aplikuji v praxi.*

Projektová výuka klade důraz na reflexi jako nedílnou součást učebního procesu. Budoucí učitelé si prostřednictvím projektů osvojí strukturovaný přístup k reflexi, hodnotí nejen výsledky, ale i proces učení, spolupráci a dosažené cíle. Tato zkušenost je učí chápat reflexi jako nástroj zlepšování vlastní praxe i učení žáků. Právě schopnost systematicky reflektovat svou činnost je klíčová pro profesní růst učitelů, neboť umožňuje lépe porozumět tomu, jak jejich výukové strategie ovlivňují žáky a jak mohou svou praxi dále rozvíjet. Kromě samotné reflexe pracují budoucí učitelé s množstvím průběžných

i závěrečných výstupů, jako jsou pracovní materiály, prezentace, prototypy či reflexní deníky, které slouží jako důkazy o učení žáků. Učí se tato data cíleně sbírat, analyzovat a využívat je pro plánování dalších kroků a zlepšování výuky. Projektová výuka zároveň vytváří prostor pro získávání a poskytování zpětné vazby v komunikaci se žáky, spolužáky i kolegy. Studenti učitelství se tak učí přijímat zpětnou vazbu na vlastní práci, konstruktivně ji využívat a současně poskytovat zpětnou vazbu druhým. Tento proces vede

k posilování jejich profesních kompetencí a rozvoji schopnosti spolupracovat. Tento proces profesního učení potvrzuje také studie Marx et al. (1997), která ukazuje, že porozumění projektové výuce se u učitelů vyvíjí postupně prostřednictvím opakované realizace projektů, spolupráce s kolegy a reflexe vlastních zkušeností. Autoři zdůrazňují, že učitelé si osvojují nové strategie, konfrontují je se svými dosavadními přesvědčeními a postupně upravují své výukové postupy. Tento cyklus plánování, realizace a reflexe umožňuje učitelům nejen efektivněji zavádět projektovou výuku, ale také neustále rozvíjet svou profesní identitu a kompetence.

**Oblast 3 – Prostředí pro učení**

Oblast 3 zdůrazňuje význam vytváření prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a motivovaně k učení. K základním předpokladům kvalitní výuky patří otevřená komunikace, jasně nastavená pravidla a vztahy podporující spolupráci i vzájemný respekt. Budoucí učitelé se proto musí učit vnímat nejen individuální potřeby žáků, ale také dynamiku skupiny, pracovat s různorodostí a předcházet situacím, které mohou narušovat pozitivní klima třídy. Projektová výuka může k rozvoji této oblasti výrazně přispívat, protože vytváří prostor pro společnou činnost, sdílenou odpovědnost a průběžnou komunikaci mezi žáky i učitelem. Při přípravě a realizaci projektů se budoucí učitelé učí vytvářet podmínky založené na důvěře, respektu a spolupráci a současně citlivě reagovat na vztahové i organizační aspekty práce ve skupině. V tomto smyslu představuje projektová výuka vhodný prostředek pro získávání zkušenosti s utvářením bezpečného a podporujícího prostředí pro učení.



Tab. 8: Vytváření bezpečného a respektujícího prostředí pro učení

**Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.**

1. Naplňuji základní předpoklady pro vznik pozitivních vztahů a prostředí důvěry (znám žáky a žákyně jménem, jednám s nimi konzistentně a předvídatelně, sám/sama dodržuji dohodnutá pravidla, uznávám vlastní chyby). 2. Komunikuji s žáky a žákyněmi s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Projevuji zájem o každého žáka a žákyni, nabízím mu/jí dialog a spolupráci, respektuji jeho/její sebepojetí, identitu a potřebu autonomie v jednání. 3. Vedu žáky i žákyně k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy. 4. Dávám jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví či genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vedu k respektu také žáky a žákyně. Vědomě pracuji s vlastními předsudky a rozvíjím své interkulturní kompetence. 5. Cíleně reaguji na rizikové chování žáků a žákýň, včetně projevů ohrožujících pozitivní vztahy a důvěru ve třídě, zejména na projevy verbální agrese (včetně výsměchu, ponižování apod., a to ve fyzickém i digitálním prostředí) nebo i fyzické agrese; rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a řeším je ve spolupráci s provázejícím učitelem či učitelkou či dalšími kolegy a kolegyněmi.

Projektová výuka může rozvoj této kompetence podporovat tím, že vytváří prostor pro spolupráci, sdílenou odpovědnost a respektující komunikaci mezi žáky. Budoucí učitelé se při jejím plánování a realizaci učí citlivě reagovat na různé potřeby žáků, respektovat jejich identitu a podporovat jejich aktivní zapojení do společné práce. Tím se zároveň posiluje motivace, angažovanost a odpovědnost žáků vůči sobě i ostatním (Dömischová, 2011, s. 48). Díky různorodosti projektových týmů si budoucí učitelé uvědomují význam inkluzivního přístupu a učí se vnímat odlišnosti jako přínos pro společné učení. Získávají také zkušenost s reflexí vlastních postojů a s rozvojem interkulturních kompetencí, které jsou nezbytné pro respektující komunikaci ve třídě. Součástí projektové výuky je i aktivní sledování skupinové dynamiky. Studenti učitelství se učí včas rozpoznat konflikty nebo rizikové chování a reagovat na ně prostřednictvím dialogu či spolupráce s kolegy. Tím si osvojují dovednosti potřebné k vytváření a udržování bezpečného a podporujícího prostředí i v náročnějších situacích.

Tab. 9: Vedení žáků ke spolupráci a chování podporujícímu učení

**Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.**

1. Vedu žáky a žákyně ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. S prvky konkurence a soutěživosti při výuce nakládám tak, aby nebyla narušena spolupráce a vzájemná podpora ve třídě. 2. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali emoce a potřeby sebe sama i druhých a aby si uvědomovali dopady vlastního chování na sebe i ostatní. Podporuji žáky a žákyně v rozvoji socioemočních dovedností. 3. Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení. 4. Předcházím chování žáků a žákýň, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci, a cíleně na něj reaguji, když se objeví. Vyjasňuji očekávané chování, oceňuji a upevňuji chování podporující učení. Využívám přitom popisnou zpětnou vazbu a opírám se o komunikovaná očekávání a pravidla.

Projektová výuka staví na týmové práci, která rozvíjí spolupráci a vzájemnou podporu mezi žáky. Budoucí učitelé se učí organizovat projektové aktivity tak, aby každý člen skupiny měl jasnou roli, přispíval ke společnému výsledku a současně nesl odpovědnost za vlastní část práce. Tím se posiluje spolupráce i vzájemná podpora při učení. Projektová práce zároveň přináší situace, v nichž žáci musí diskutovat,



vyjednávat, sdílet různé pohledy a reagovat na potřeby ostatních. Budoucí učitelé se tak učí podporovat rozvoj socioemočních dovedností, zejména empatie, seberegulace a uvědomování si dopadů vlastního chování na skupinu. Projektová výuka v tomto ohledu vytváří přirozený prostor pro vedení žáků k respektujícímu a spolupracujícímu jednání. Důležitou součástí projektové výuky je také organizace práce. Budoucí učitelé se učí vést žáky k plánování jednotlivých kroků, rozdělování úkolů, sledování termínů a využívání nástrojů, které práci usnadňují, například harmonogramů, kontrolních seznamů nebo digitálních platforem. Současně si osvojují, jak nastavovat a komunikovat pravidla spolupráce, oceňovat chování podporující učení a reagovat na situace, které narušují práci skupiny. Využívání popisné zpětné vazby a důsledná práce s očekáváními přitom přispívají k upevňování žádoucích návyků a k obnově spolupráce v případě obtíží. Při řešení nevhodného chování se učí postupovat tak, aby obnovili důvěru a posílili spolupráci ve skupině.

Tab. 10: Přizpůsobení prostoru a digitálních nástrojů potřebám výuky

**Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.**

1. Uvědomuji si vliv prostředí a prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek na učení žáků a žákyň. 2. Uvědomuji si dopady nastavení digitálních nástrojů, digitálního prostředí a jeho uživatelské přístupnosti a použitelnosti na učení žáků a žákyň. 3. Efektivně využívám různé možnosti přizpůsobení prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech. 4. Efektivně využívám dostupné digitální nástroje a prostředí pro podporu učení žáků a žákyň v souladu s pravidly školy a digitálními kompetencemi žáků a žákyň (např. informační systém školy, Learning Management System – LMS, apod.).

Projektová výuka podporuje rozvoj této kompetence tím, že vyžaduje promyšlené uspořádání fyzického i digitálního prostředí podle cílů a charakteru učebních činností. Budoucí učitelé se při jejím plánování a realizaci učí přizpůsobovat prostorové uspořádání třídy tak, aby podporovalo spolupráci, komunikaci, samostatnou práci i prezentaci výsledků. Podle jednotlivých fází projektu pracují s různým uspořádáním pracovních míst, přístupem k pomůckám i členěním prostoru na zóny určené pro skupinovou, individuální nebo tvůrčí činnost. Tato zkušenost zároveň ukazuje, že přizpůsobování prostoru a zavádění nových metod může být pro učitele náročné. Jak upozorňuje Thomas (2000), změny v uspořádání třídy a v organizaci výuky často vedou k pocitu nejistoty a obtížím při řízení třídy. Tyto problémy lze však zmírnit podporou ze strany školy, možností reflektovat vlastní praxi a sdílením zkušeností s kolegy. Tento poznatek je cenný i pro přípravu budoucích učitelů, ukazuje, že flexibilní prostor a podpůrné prostředí nejsou pouze organizačními prvky, ale zásadními faktory úspěšné implementace projektové výuky. Projektová výuka také přirozeně integruje digitální technologie do všech fází výukového procesu, od plánování až po prezentaci výsledků. Budoucí učitelé se učí vybírat takové digitální nástroje a prostředí, které jsou přehledné, uživatelsky dostupné a funkčně podporují spolupráci i samostatné učení žáků. Získávají zkušenost s výběrem nástrojů, které jsou přehledné, podporují týmovou spolupráci a současně rozvíjejí digitální kompetence žáků. Jak uvádějí Liu a Liu (2025, abstrakt), efektivní využití digitálních technologií v projektové výuce umožňuje propojit reálné problémy s výukovým obsahem, podporuje inovativní myšlení, týmovou spolupráci, sdílení informací a společnou odpovědnost za výsledky.



#### Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení

Oblast 4 se zaměřuje na procesy hodnocení, které podporují učení a rozvoj žáků. Nejde pouze o klasifikaci výsledků, ale o práci s kritérii, která žákům ukazují, co a jak se učí, a umožňují jim reflektovat vlastní pokrok. Klíčové je poskytování zpětné vazby, která je konstruktivní, respektující a využitelná pro další zlepšení, stejně jako rozvoj schopnosti žáků poskytovat hodnocení sobě i spolužákům. Součástí této oblasti je také vedení žáků k hlubší reflexi vlastního učení a práce s chybou jako přirozenou součástí vzdělávacího procesu. Projektová výuka kombinuje různé formy hodnocení, podporuje otevřený dialog a umožňuje průběžnou i závěrečnou reflexi procesu a výsledků učení.

Tab. 11: Kritéria hodnocení, sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků

#### Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.

*1. Pro hodnocení práce žáků a žákyň a jejich pokroku v učení využívám popisná kritéria. Tato kritéria jsou jim srozumitelná a korespondují s cíli výuky. Při nastavování kritérií zohledňuji nejen očekávané výstupy, ale i evidenci o dosavadním pokroku žáků a žákyň. S cíli učení i s kritérii pro hodnocení je včas seznamuji. 2. Využívám různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduji jejich dopad na žáky a žákyně. Dávám tak žákům a žákyním příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili. 3. Vedu žáky a žákyně k sebehodnocení na základě kritérií, kterým rozumějí, a podporuji tím jejich odpovědnost za vlastní učení. Poskytuji jim k tomu nástroje, vč. digitálních. 4. Vedu žáky a žákyně k vzájemnému hodnocení pokroku v učení na základě jim srozumitelných kritérií, a to za předpokladu, že se při tom daří zachovávat bezpečné prostředí (kompetence 3.1).*

Projektová výuka podporuje rozvoj této oblasti tím, že vyžaduje jasně vymezená hodnotící kritéria odpovídající cílům projektu a srozumitelná žákům. Budoucí učitelé se učí tato kritéria nastavovat tak, aby byla transparentní, spravedlivá a zohledňovala nejen výsledný produkt, ale i proces učení, spolupráci a individuální pokrok žáků. Tím získávají zkušenost s hodnocením, které nemá pouze kontrolní funkci, ale podporuje učení a další rozvoj. V projektech se uplatňuje kombinace formativního a sumativního hodnocení, od průběžné zpětné vazby přes reflexi dílčích kroků až po závěrečné hodnocení výsledků. Budoucí učitelé zkoušejí různé formy hodnocení, jako jsou portfolia, prezentace, sebehodnotící listy či digitální nástroje, a sledují jejich dopad na motivaci a zapojení žáků. Důležitou součástí projektů je také sebehodnocení, při němž žáci analyzují vlastní práci a pokrok. Budoucí učitelé se učí poskytovat nástroje pro sebehodnocení, které podporují odpovědnost žáků za vlastní učení a rozvíjejí jejich schopnost reflektovat své silné a slabé stránky. Součástí projektů je i vzájemné hodnocení, kdy žáci hodnotí práci svých spolužáků podle předem stanovených kritérií. Budoucí učitelé se učí tento proces facilitovat tak, aby probíhal v bezpečném prostředí a vedl k konstruktivní zpětné vazbě. Tím posilují schopnost žáků přijímat i poskytovat hodnocení jako nástroj učení, nikoli pouze jako prostředek klasifikace.

Tab. 12: Zpětná vazba jako nástroj učení a rozvoje

#### Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.

*1. Rozumím významu zpětné vazby pro učení žáků a žákyň a uvědomuji si význam chyb pro učení. 2. Poskytuji zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků a žákyň, tj. aby ukazovala další krok ke zlepšení, byla respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní. Preferuji pozitivní zpětnou vazbu, tj. oceňuji to, co se daří, a zároveň nezamílčuji slabší stránky. Vedu k poskytování takové zpětné vazby také žáky a žákyně. 3. Rozlišuji mezi popisným a hodnotícím*



*jazykem, využívám popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vedu k tomu žáky a žákyně. 4. Vytvářím dostatek příležitostí k tomu, aby mi žáci a žákyně dávali zpětnou vazbu na mou výuku.*

Projektová výuka vychází z předpokladu, že chyby jsou přirozenou součástí učení a mohou poskytovat důležité podněty pro další zlepšení. Budoucí učitelé se při práci na projektech učí vnímat chyby jako příležitosti k rozvoji, nikoli jako selhání, a vedou žáky k tomu, aby je chápali stejně. Díky tomu posilují u žáků otevřený přístup k učení a ochotu zkoušet nové postupy. V tomto prostředí je zpětná vazba kontinuální, probíhá po celou dobu práce na projektu, nikoli pouze na konci. Budoucí učitelé si osvojují poskytování zpětné vazby, která je konkrétní, včasná a konstruktivní. Oceňují úspěchy žáků, pojmenovávají oblasti k dalšímu zlepšení a ukazují konkrétní kroky, které žákům pomohou se posunout. Současně vedou žáky k tomu, aby si zpětnou vazbu dokázali osvojit a využít při své další práci. Budoucí učitelé se učí formulovat zpětnou vazbu tak, aby byla věcná, zaměřená na proces a činnosti, nikoli jen na výsledný produkt. Oceňují úspěchy žáků, pojmenovávají oblasti k rozvoji a navrhují konkrétní kroky pro zlepšení. Projektová výuka podporuje otevřenou komunikaci a partnerský přístup mezi učitelem a žáky. Budoucí učitelé jsou vedeni k tomu, aby se žáků ptali na jejich zkušenost s projektem, vnímali jejich názory a zapracovávali je do další výuky. Tím rozvíjejí svou schopnost přijímat zpětnou vazbu a reflektovat vlastní pedagogickou činnost.

Tab. 13: Podpora reflexe učení žáků

**Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.**

*1. Rozumím významu reflexe učení žáků a žákyně pro efektivitu jejich učení. 2. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky, případně po jejím skončení, k vyhodnocování procesu vlastního učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby na základě této reflexe lépe řídili vlastní učení.*

Projektová výuka vytváří přirozený prostor pro průběžnou i závěrečnou reflexi učení. Budoucí učitelé si při realizaci projektů uvědomují, jak reflexe pomáhá žákům porozumět vlastnímu učení, identifikovat účinné strategie a lépe chápat souvislosti mezi činnostmi a výsledky. Tím získávají dovednost využívat reflexi jako nástroj ke zvyšování efektivitu učení. V projektech mají žáci příležitost hodnotit nejen výsledky, ale i postupy, které k nim vedly. Budoucí učitelé je vedou k tomu, aby pojmenovali, co jim pomáhá a co jim naopak brání v učení, a aby tyto poznatky využili k řízení vlastního vzdělávacího procesu. Reflexe se tak stává nástrojem, který podporuje metakognitivní dovednosti, samostatnost a odpovědnost žáků za vlastní učení, přičemž zároveň umožňuje učitelům zlepšovat jejich pedagogickou praxi.

### **Oblast 5 – Profesní spolupráce**

Oblast 5 zdůrazňuje schopnost učitele spolupracovat s dalšími aktéry vzdělávání, zejména s kolegy, asistenty pedagoga, rodiči a širší školní komunitou. Profesní spolupráce představuje důležitou součást kvalitní pedagogické práce, protože umožňuje sdílení zkušeností, koordinaci postupů i společné hledání řešení v náročných situacích. Zároveň podporuje profesní učení učitele a přispívá ke kvalitě vzdělávacího prostředí. Projektová výuka může rozvoj této oblasti významně podporovat, protože vytváří situace, v nichž je spolupráce přirozenou součástí plánování, realizace i reflexe výuky. Budoucí učitelé se v jejím rámci učí komunikovat s různými partnery vzdělávání, sladovat postupy a nést díl odpovědnosti za společný výsledek. V tomto smyslu



představuje projektová výuka vhodný prostor pro rozvoj profesní spolupráce v širším pedagogickém kontextu.

Tab. 14: Profesní spolupráce učitelů

**Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.**

*1. Zvu kolegy a kolegyně (či spolužáky a spolužačky v průběhu studia učitelství) na pozorování své výuky a chodím pozorovat výuku také k nim. Výuku společně reflektujeme, poskytujeme si zpětnou vazbu a vzájemně se inspirujeme. 2. Podle možností vyučuji v tandemu s kolegou či kolegyní (či se spolužákem nebo spolužačkou nebo provázejícím učitelem/učitelkou v průběhu studia učitelství) nebo s uvádějícím učitelem/učitelkou. Společně výuku plánujeme, vedeme a vyhodnocujeme.*

Projektová výuka podporuje kulturu profesního sdílení a spolupráce mezi učiteli tím, že podporuje otevřenost k pozorování výuky, vzájemnou reflexi a sdílení inspirativních zkušeností. Budoucí učitelé se učí přijímat i poskytovat profesní zpětnou vazbu, čímž si posilují schopnost profesního růstu. Jak zdůrazňují Timperley a Wilson (2007, s. 201), spolupráce mezi učiteli je nezbytná pro efektivní profesní rozvoj, avšak její přínos závisí na kvalitě a způsobu, jakým je realizována. Projektová výuka také vytváří vhodné podmínky pro tandemovou výuku, při níž se role učitelů doplňují a přinášejí žákům rozmanité přístupy. Budoucí učitelé se při společném plánování, realizaci a evaluaci projektů učí koordinovat své role, rozdělovat odpovědnosti a reflektovat průběh výuky. Tím si osvojují dovednosti nezbytné pro týmovou spolupráci ve školním prostředí. Důležitou součástí profesní spolupráce je také koordinace s asistenty pedagoga a dalšími členy pedagogického týmu. Výzkumy ukazují, že přítomnost více dospělých ve třídě je přínosná pouze tehdy, pokud je tato spolupráce efektivně organizována a jasně vymezená (Růžička et al., 2019, s. 86; Valentová et al., 2015, s. 131). I proto je žádoucí, aby se již v pregraduální přípravě rozvíjely dovednosti budoucích učitelů potřebné pro společné plánování, realizaci a reflexi výuky s dalšími pedagogy.

Tab. 15: Spolupráce s rodiči a širším školním prostředím

**Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.**

*1. Uvědomuji si důležitost komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka či žákyne. Jsem schopen/schopna využívat komunikační dovednosti tak, aby komunikace probíhala partnersky a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků či žákyň. 2. Zapojuji se (pod vedením provázejícího učitele/ky) do komunikace s rodiči či zákonnými zástupci na podporu rozvoje jejich dětí. 3. Využívám komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci (bod 2) k seznámení se s rodinným zázemím žáků a žákyň tak, abych mohl/a tuto znalost využít k efektivnímu vzdělávání žáků a žákyň.*

Projektová výuka často zahrnuje aktivity, které přesahují rámec běžné výuky a otevírají prostor pro spolupráci s rodiči i širší školní komunitou. Budoucí učitelé si díky tomu uvědomují, jak zásadní roli hraje partnerská komunikace s rodiči při podpoře vzdělávacího procesu. V projektech se učí formulovat informace srozumitelně, vstřícně a cíleně, tak aby spolupráce byla skutečně přínosná pro rozvoj žáků. Výzkumy ukazují (Kilič & Özel, 2022, abstrakt), že rodiče vnímají projektové úkoly jako příležitost rozvíjet manuální a myšlenkové dovednosti dětí a aktivně se zapojují do jejich realizace. Současně však příliš intenzivní zapojení rodičů může vést k omezení samostatnosti žáků a odklonu od původního smyslu projektu, kterým je podpora odpovědnosti a kritického myšlení. Projektové aktivity často zahrnují veřejné prezentace, výstavy nebo



akce, na nichž rodiče i komunita školy získávají možnost nahlédnout do vzdělávacího procesu. Tyto situace podporují nejen komunikaci školy s rodiči, ale také lepší porozumění tomu, jaké cíle, metody a formy učení škola uplatňuje. Budoucí učitelé zároveň při kontaktu s rodiči získávají cenné poznatky o rodinném zázemí žáků a učí se je citlivě zohledňovat při plánování výuky.

## Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Oblast 6 se vztahuje k vnitřní dimenzi učitelské profese, tedy k formování profesní identity, etickému jednání a schopnosti pečovat o vlastní duševní zdraví. Budoucí učitelé jsou v této oblasti vedeni k vědomé práci na svém sebepojetí, k systematickému rozvoji odborných i osobnostních kompetencí a k přijímání hodnot, které jsou základem jejich profesního jednání. Projektová výuka může k rozvoji této oblasti přispívat tím, že studentům učitelství nabízí situace, v nichž reflektují vlastní rozhodování, postoje a způsob jednání ve vztahu k učení žáků. Prostřednictvím spolupráce, řešení problémů a následné reflexe si budoucí učitelé uvědomují své silné i slabší stránky, konfrontují své profesní představy s konkrétní zkušeností a postupně si vytvářejí realističtější představu o učitelské roli. Tento proces zároveň podporuje rozvoj etického uvažování a schopnost pečovat o vlastní duševní pohodu, což jsou nezbytné předpoklady pro dlouhodobě udržitelný výkon učitelské profese.

Tab. 16: Profesní růst a formování učitelské identity

### Kompetence 6.1 Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

*1. Vědomě pracuji na utváření svého profesního sebepojetí, tj. formuluji či upravuji svou učitelskou vizi, jakým učitelem chci či nechci být a proč. Svou učitelskou vizi opírám o reflektovanou zkušenost, poznání sebe sama a svých silných i slabých stránek v roli učitele/ky, o odborné poznatky a další zdroje. Vysvětlím přínos své učitelské vize pro učení a rozvoj žáků a žákyň. 2. Na základě svých rozvojových potřeb a své učitelské vize si stanovuji rozvojové cíle. Systematicky pracuji na jejich naplňování a využívám k tomu široké škály prostředků (např. vzdělávání, odborná literatura, kolegiální spolupráce, rozvojové komunity, mentoring).*

Projektová výuka dává budoucím učitelům možnost zkoumat různé pedagogické role, např. roli facilitátora, mentora, průvodce i hodnotitele. Tím se posiluje sebereflexe i uvědomování souvislosti mezi profesním sebepojetím a vlastním pedagogickým jednáním. Tento proces podporuje sebereflexi a vede studenty k uvědomění si souvislosti mezi jejich pojetím role učitele a dopadem, který má jejich přístup na žáky. Realizace projektů učí studenty průběžně vyhodnocovat vlastní profesní růst a stanovovat si rozvojové cíle. Při plánování a vedení projektů využívají různé prostředky profesního rozvoje: odbornou literaturu, zpětnou vazbu od kolegů i účast na vzdělávacích aktivitách. Marx et al. (1994) ve své studii ukázali, že učitelé zapojení do projektové výuky přírodních věd čelili mnoha dilematům, museli hledat rovnováhu mezi podporou autonomie žáků a požadavky kurikula, mezi řízením výuky a umožněním žákům samostatného objevování. Studie zároveň naznačuje, že hlubší porozumění principům projektové výuky se rozvíjí postupně, zejména prostřednictvím opakované zkušenosti, spolupráce s kolegy a reflexe vlastní praxe. I proto je důležité, aby se tento typ profesního učení objevoval již v přípravě budoucích učitelů.



Tab. 17: Etika, digitální odpovědnost a demokratické hodnoty ve vzdělávání

**Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.**

*1. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají. 2. Respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice. 3. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií a sociálních sítí, mj. nešířím neověřené zprávy a dezinformace, odpovědně využívám umělou inteligenci. 4. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí.*

*5. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a podporuji roli veřejných institucí a občanské společnosti pro jejich naplňování. V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojuji do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.). 6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.*

Projektová výuka podporuje u budoucích učitelů rozvoj kritického myšlení, práce se zdroji a schopnosti vyvozovat závěry na základě ověřených informací. Při plánování a vedení projektů se učí rozlišovat mezi vědecky podloženými poznatky a neověřenými tvrzeními a zároveň vést žáky k tomu, aby své názory opírali o důvěryhodná data a promyšlenou argumentaci. Jak ukazuje studie Krajcika et al. (1998), žáci při projektové práci často narážejí na obtíže při formulaci kvalitních vědeckých otázek, sběru a analýze dat či při vytváření logických argumentů. Tato zjištění potvrzují potřebu vést žáky k hlubšímu porozumění badatelskému procesu a cíleně rozvíjet jejich dovednosti kritického myšlení a argumentace. Význam projektové výuky spočívá také v propojení teoretických znalostí s praktickým využitím. Budoucí učitelé se učí zdůrazňovat práci s odbornými zdroji a vést žáky k tomu, aby své názory stavěli na ověřených informacích. Jak uvádí Thomas (2000, s. 22), výsledky výzkumu Horana, Lavaroniho a Beldona (1996) potvrzují, že projektová výuka podporuje nejen rozvoj schopnosti řešit problémy a kritického myšlení, ale také sociálních kompetencí. Zvláště významné je, že největší pokrok zaznamenali studenti s nižšími vstupními schopnostmi, což dokládá, že tento přístup rozvíjí klíčové kompetence všech žáků bez ohledu na jejich výchozí úroveň. Součástí projektů bývá spolupráce, sdílené rozhodování a zapojení do komunitních aktivit, což poskytuje budoucím učitelům zkušenost s uplatňováním demokratických principů ve vzdělávání. Učí se vést žáky k aktivní účasti na životě školy a komunity, například prostřednictvím žákovských parlamentů, veřejných prezentací nebo spolupráce s místními institucemi. Projektová výuka zároveň podporuje otevřený dialog a respekt k rozmanitosti názorů. Důležitou součástí tohoto procesu je také odpovědná práce s médii a digitálními nástroji. Budoucí učitelé se učí ověřovat spolehlivost zdrojů, pracovat s informacemi eticky a vést žáky k bezpečnému a odpovědnému využívání médií a digitálních technologií, včetně nástrojů umělé inteligence. Projektová výuka tak může podporovat nejen rozvoj kritického myšlení a občanských postojů, ale také odpovědnost, férovost a profesní etiku, které jsou pro učitelskou profesi zásadní.



Tab. 18: Duševní zdraví a psychohygienu učitele

**Kompetence 6.3: Systematicky pečují o své duševní zdraví a psychohygienu.**

1. Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě; sleduji svůj psychický stav (i na základě reflexe, viz kompetence 2.5), vedle svého studia či práce věnuji odpovídající pozornost také svým fyzickým potřebám (spánek, strava, odpočinek, pohyb), jiným potřebám, osobním zájmům, vztahům a sociálním kontaktům. 2. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji. Umím je sdílet s druhými a říci si o pomoc.

Projektová výuka klade na budoucí učitele značné nároky, protože vyžaduje promyšlené plánování, schopnost řídit tým a pružně reagovat na neočekávané situace. Současně však poskytuje příležitost uvědomit si vlastní limity a potřebu rovnováhy mezi pracovním a osobním životem. Projektová výuka motivuje studenty k pravidelné sebereflexi a učí je sledovat své psychické rozpoložení, rozpoznat potřebu odpočinku a pečovat o své duševní zdraví. Během projektů se setkávají s nejistotou či tlakem na výkon, avšak díky reflexním setkáním, spolupráci s kolegy a podporou mentorů se učí tyto pocity pojmenovat, sdílet a aktivně hledat strategie, jak je zvládat. Výzkumy naznačují, že intervence zaměřené na wellbeing během přípravy učitelů výrazně přispívají ke snížení stresu a zlepšení psychické pohody. Hepburn (2020, s. 12) zdůrazňuje propojení mezi schopností věnovat pozornost, vnímaným stresem a subjektivním wellbeingem, zatímco Soloway (2016) dokládá, že vzdělávací programy orientované na podporu duševní pohody mohou pozitivně ovlivnit nejen psychický stav budoucích učitelů, ale také kvalitu jejich následné výuky. V tomto smyslu může projektová výuka představovat vhodný prostor nejen pro profesní učení, ale také pro rozvoj odpovědného vztahu k vlastnímu duševnímu zdraví.

**Projektová výuka v praxi: případová studie**

Pro ilustraci možností, jak lze principy projektové výuky aplikovat v přípravě budoucích učitelů a jak mohou přispívat k rozvoji profesních kompetencí vymezených v *Kompetenčním rámci absolventa učitelství* (MŠMT, 2023) uvádíme případovou studii zaměřenou na konkrétní projektovou aktivitu realizovanou v rámci předmětu *Projektová výuka*, který je součástí studijního programu *Učitelství německého jazyka pro základní školy* na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Předmět dlouhodobě vede autorka článku, která zajišťuje jeho obsahovou i metodickou koncepci.

**Cíle a metodický rámec aktivity**

Hlavním cílem projektové aktivity bylo umožnit studentům učitelství navrhnout výukový projekt propojující německý jazyk s jejich druhým studovaným aprobačním předmětem. Zadání bylo koncipováno tak, aby studenti museli aplikovat teoretické principy projektové výuky v reálném prostředí základní školy a současně rozvíjeli své didaktické dovednosti, schopnost plánovat a organizovat výuku, spolupracovat v týmu a reflektovat vlastní práci. Důležitým záměrem bylo vést studenty k promyšlení interdisciplinárních souvislostí a k hledání smysluplných způsobů propojení obsahu dvou vyučovacích předmětů v podobě žákovsky orientovaného projektu.

Případová studie se vztahuje k projektové aktivitě realizované v letním semestru akademického roku 2024/2025. Aktivitu se účastnila jedna seminární skupina o přibližně 11 studentech. Studenti pracovali ve tří- až pětičlenných týmech vytvářených s ohledem na kombinaci jejich aprobačních předmětů a volili si témata podle vlastního odborného zájmu. V průběhu semestru navrhovali výukový projekt, stanovovali



vzdělávací cíle, připravovali konkrétní výukové aktivity a vytvářeli výukové materiály. Součástí zadání bylo také promyšlení organizace výuky a způsobů hodnocení žáků. Semestr byl zakončen prezentací projektů před spolužáky a vyučující, na niž navázala společná reflexe zaměřená na průběh práce, přínosy aktivity i obtíže, s nimiž se studenti během tvorby projektu setkávali.

## Realizovaná témata a výstupy

Výsledné projekty ukázaly značnou rozmanitost i kreativní přístup studentů k řešení zadaného úkolu. Studenti zvolili například projekt *Znáš své město?* (německý jazyk a dějepis), projekt *Ekologie a ochrana životního prostředí* (německý jazyk a přírodopis), který propojil environmentální problematiku s jazykovými aktivitami, nebo projekt *Z Olomouce do Vídně Cesta za poznáním* (německý jazyk a zeměpis), orientovaný na realie a geografické poznatky. Každý projekt obsahoval teoretické východisko, návrh konkrétních výukových úkolů, způsoby hodnocení žáků i závěrečnou reflexi. Kompletní verze studentských projektů jsou k dispozici u autorky článku a mohou být v případě zájmu poskytnuty pro studijní účely.

## Reflexe studentů a vyučující

Podkladem pro interpretaci v této části byly studentské reflexe formulované při závěrečné prezentaci projektů a v navazující společné diskusi po ukončení projektové aktivity. Do aktivity byla zapojena jedna seminární skupina tvořená přibližně 11 studenty. V analytické části uvádíme šest anonymizovaných výpovědí (S1–S6), které byly vybrány jako ilustrativní příklady opakujících se tematických okruhů identifikovaných v reflexích studentů. Označení „S“ (student/studentka) a číslo výroku slouží k zachování anonymity respondentů. Citované výroky nejsou chápány jako vyčerpávající přehled všech individuálních postojů, ale jako ukázky významových linií, které se ve reflexích objevovaly nejčastěji. Tento postup odpovídá charakteru případové studie, jejímž cílem je hlouběji popsat konkrétní pedagogickou zkušenost, nikoli formulovat statisticky zobecnitelné závěry.

Reflexe studentů a následné diskuse ukázaly několik tematických oblastí, které studenti opakovaně označovali jako přínosné (viz tabulka 19). Nejčastěji reflektovali možnost propojit teoretické znalosti získané v předmětech didaktického a jazykového charakteru s praktickou zkušeností z tvorby konkrétního výukového projektu.

Studentka S1 např. uvedla: *„Bylo pro nás přínosné vyzkoušet si přípravu projektu, který bychom mohli reálně použít ve škole. Teorie je důležitá, ale až při tvorbě konkrétních úkolů a pracovních listů jsem pochopila, jak složité je připravit smysluplnou a pro žáky atraktivní výuku.“* Tento výrok potvrzuje, že studenti nevnímali projektovou výuku pouze jako teoretické cvičení, ale jako činnost s potenciálním přesahem do reálné pedagogické praxe (kategorie Propojení teorie s praxí, viz tabulka 19).

Dalším významným tématem byla interdisciplinarita, kterou studenti reflektovali jako obohacující součást zadání. Student S2 konstatoval: *„Když jsme připravovali projekt, museli jsme přemýšlet nejen nad obsahem v němčině, ale i nad tím, jak propojit náš druhý obor tak, aby výsledkem byla skutečně integrovaná výuka. Nakonec jsme vytvořili aktivity, které zaujmou žáky i z hlediska dějepisu.“* Tento výrok naznačuje, že studenti dokázali při návrhu projektu hledat smysluplné propojení mezi obory, které studují, což je v souladu s principy moderního vzdělávání orientovaného na kompetence (kategorie Interdisciplinarita, viz tabulka 19).



Pozitivně byla hodnocena i týmová spolupráce, kterou studenti vnímali jako příležitost k rozvoji komunikačních a organizačních dovedností. Jak uvedla studentka S3: „Na začátku jsme měli úplně odlišné představy, ale během práce jsme se naučili rozdělovat úkoly, hledat kompromisy, a nakonec jsme vytvořili projekt, na který jsme byli všichni hrdí. Díky diskusím jsme si uvědomili, že každý přináší jiný pohled a že spolupráce je klíčem k dobrému výsledku.“ Tyto reflexe potvrzují, že projektová výuka podporovala nejen profesní, ale i sociální dimenzi přípravy budoucích učitelů a umožnila rozvoj měkkých dovedností, jako je týmová práce, řešení problémů a schopnost vyjednávat (kategorie Týmová spolupráce, viz tabulka 19).

Další oblastí, kterou studenti zdůrazňovali, byl rozvoj didaktických dovedností. Jak poznamenala studentka S4: „Bylo to náročné, ale naučila jsem se připravit celý projekt od začátku do konce. Poprvé jsem si uvědomila, kolik kroků je potřeba k vytvoření smysluplné výuky.“ Tato výpověď ukazuje, že studenti začali chápat komplexitu pedagogického plánování a organizace výuky (kategorie Rozvoj didaktických dovedností, viz tabulka 19).

Projekty současně podporovaly kreativitu a hledání inovativních řešení. Student S5 uvedl: „Chtěli jsme, aby byl náš projekt jiný než ostatní, proto jsme vymysleli vlastní komiks pro žáky. Spojili jsme tím jazykovou výuku s vizuálním příběhem a získali úplně novou dynamiku hodiny.“ Tento výrok dokládá, že studenti byli motivováni k tvůrčímu přístupu a hledání netradičních metod výuky (kategorie Kreativita a inovace, viz tabulka 19).

V reflexích se objevovala také schopnost kriticky nahlížet vlastní práci a pojmenovávat možnosti jejího zlepšení. Jak konstatovala studentka S6: „Příště bychom věnovali víc času přípravě pracovních listů, abychom je mohli lépe využít při hodině. Teď jsme viděli, kde byly mezery.“ Tato zpětná vazba potvrzuje, že projektová výuka podporovala nejen tvorbu konkrétních materiálů, ale i rozvoj schopnosti kriticky zhodnotit vlastní pedagogickou činnost a plánovat její zlepšení (kategorie Reflexe vlastní práce, viz tabulka 19).

Tab. 19: Hlavní kategorie z reflexí studentů a vyučující

Kategorie	Popis zjištění	Výpovědi studentů	Rozvíjené oblasti Kompetenčního rámce
Propojení teorie s praxí	Studenti oceňovali možnost využít teoretické poznatky při tvorbě projektu, který má reálné využití.	„Bylo přínosné vyzkoušet si přípravu projektu, který bychom mohli reálně použít ve škole.“ (S1)	Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním; Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky; Oblast 4: Zpětná vazba a hodnocení
Interdisciplinarita	Propojování dvou vyučovacích předmětů bylo vnímáno jako obohacující a podnětné.	„Museli jsme přemýšlet nejen nad obsahem v němčině, ale i nad tím, jak zaujmout žáky a zapojit náš druhý předmět.“ (S2)	Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním; Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky
Týmová spolupráce	Projektová výuka podporovala spolupráci, sdílení nápadů a rozvoj	„Nejvíc mě bavilo vymýšlet aktivity společně. Každý měl jiný nápad, a nakonec vznikl projekt, na který jsme	Oblast 3: Prostředí pro učení; Oblast 5: Profesní



	sociálních dovedností.	hrdí.“ (S3)	spolupráce
Rozvoj didaktických dovedností	Studenti reflektovali růst svých schopností plánovat a organizovat výuku.	„Bylo to náročné, ale naučila jsem se připravit celý projekt od začátku do konce.“ (S4)	Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním; Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky
Kreativita	Projekty podporovaly hledání nových nápadů a netradičních přístupů k výuce.	„Chtěli jsme, aby byl náš projekt jiný než ostatní, proto jsme vymysleli vlastní komiks pro žáky.“ (S5)	Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním; Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky; Oblast 3: Prostředí pro učení
Reflexe vlastní práce	Studenti hodnotili své projekty a přemýšleli, jak by je příště zlepšili.	„Příště bychom věnovali víc času přípravě pracovních listů, abychom je mohli lépe využít.“ (S6)	Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky; Oblast 4: Zpětná vazba a hodnocení; Oblast 6: Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Analýza reflexí studentů naznačuje, že projektová výuka v dané případové studii přispěla k rozvoji několika oblastí profesních kompetencí vymezených v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023).

Nejvýrazněji se ve výpovědích studentů promítaly Oblast 1 (Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním) a Oblast 2 (Plánování, vedení a reflexe výuky), a to zejména díky potřebě vytvářet komplexní výukové projekty a promýšlet jejich cíle, obsah, strukturu i didaktické postupy. Reflexe současně ukázaly význam Oblasti 3 (Prostředí pro učení) a Oblasti 5 (Profesní spolupráce), neboť práce v týmech vyžadovala efektivní komunikaci, koordinaci úkolů a schopnost vytvářet pozitivní a podnětné prostředí pro vzájemné učení. Významná byla rovněž Oblast 4 (Zpětná vazba a hodnocení), neboť studenti reflektovali kvalitu svých výstupů a diskutovali o možnostech jejich zlepšení. Konečně, některé výpovědi studentů ukázaly na posilování Oblasti 6 (Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví), především tam, kde studenti uvažovali o svém profesním růstu a dalším rozvoji vlastních dovedností. Přehled hlavních tematických kategorií shrnuje tabulka 19.

## Shrnutí případové studie

Zjištění z této případové studie ukazují, že projektová výuka představuje efektivní nástroj pro rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů, jak je vymezuje *Kompetenční rámec absolventa učitelství* (MŠMT, 2023). V tomto ohledu případová studie poukazuje na potenciál projektové výuky vytvářet širší souvislosti mezi vzdělávacími obsahy a podporovat kompetenčně orientované učení, jak uvádějí také Bell (2010), Thomas (2000) a Sheppard (2013). Studenti si v průběhu aktivity neosvojovali pouze dílčí odborné poznatky, ale současně rozvíjeli schopnost plánovat výuku v širším kontextu a vytvářet smysluplné vazby mezi různými vzdělávacími



oblastmi. Ve výpovědích studentů se dále ukázal význam týmové spolupráce, která podporovala komunikaci, vyjednávání a hledání společných řešení. Tím se rozvíjela zejména Oblast 5 (Profesní spolupráce). Tento rozměr odpovídá závěrům Thomase (2000), podle nichž projektová výuka posiluje sociální dimenzi vzdělávání a rozvíjí dovednosti důležité pro budoucí profesní působení. Reflexe studentů navíc ukázaly, že projektová výuka posiluje Oblast 4 (Zpětná vazba a hodnocení) a Oblast 6 (Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví), protože studenti posuzovali nejen kvalitu své práce, ale také přemýšleli o svém profesním růstu, limitech a možnostech zlepšení. Tento sebereflektivní rozměr je v souladu s výzkumy Darling-Hammond et al. (2017), které potvrzují, že systematická reflexe a zpětná vazba jsou klíčové pro profesní rozvoj učitelů.

Z pohledu autorky projekt naplnil stanovené cíle, neboť studentům umožnil nejen prakticky aplikovat teoretické principy projektové výuky, ale také systematicky rozvíjet kompetence ve všech výše uvedených oblastech. Studenti se učili plánovat a organizovat výuku, reflektovat vlastní pedagogickou činnost, spolupracovat v týmu i kriticky zhodnotit výsledky své práce. Případová studie také naznačila, že projektová výuka může podporovat kreativitu studentů, jejich schopnost integrovat obsah různých vyučovacích předmětů a jejich motivaci k dalšímu profesnímu růstu. V tomto smyslu se ukazuje jako vhodná součást vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.

## Záver

Předložená případová studie ukazuje, že projektová výuka může v přípravě budoucích učitelů významně přispět k rozvoji profesních kompetencí ve všech oblastech vymezených *Kompetenčním rámcem absolventa učitelství* (MŠMT, 2023). Ve studentských reflexích se jako nejvýraznější objevovalo propojení teorie s praxí, možnost plánovat interdisciplinárně pojaté výukové projekty a příležitost následně reflektovat vlastní práci. Tím se rozvíjely nejen didaktické a organizační dovednosti, ale také kompetence spojené se spoluprací, kreativitou a sebereflexí. Z pohledu vyučující lze konstatovat, že projektová výuka podporuje nejen profesní znalosti a dovednosti, ale i motivaci studentů k budoucí pedagogické práci. Skutečnost, že studenti dokázali vytvářet smysluplné a autentické výukové aktivity propojující německý jazyk s dalšími obory, potvrzuje potenciál tohoto přístupu pro rozvoj klíčových kompetencí potřebných v současném vzdělávání. Na základě předložené zkušenosti se jeví jako smysluplné začleňovat projektovou výuku do přípravy budoucích učitelů systematictěji. Právě opakovaná zkušenost s plánováním, realizací a hodnocením výukových projektů totiž studentům umožňuje propojit teoretické poznatky s autentickou praxí a posilovat tak jejich profesní kompetence v reálných pedagogických situacích. Významnou roli přitom sehrává interdisciplinarita, která vede studenty k hledání souvislostí mezi vzdělávacími obsahy a podporuje integrované učení. Stejně důležitá je podpora reflexe a sebereflexe, jež umožňuje kriticky hodnotit vlastní práci, promýšlet její další rozvoj a posilovat profesní učení. Přínosná je rovněž týmová spolupráce, protože při přípravě projektů rozvíjí schopnost komunikovat, vyjednávat a koordinovat společnou činnost.

Celkově lze shrnout, že projektová výuka v přípravě budoucích učitelů nejenže naplňuje požadavky na kompetenčně orientované vzdělávání, ale rovněž podporuje autenticitu, interdisciplinaritu a kreativitu v pedagogické praxi. Tím je v souladu s aktuálními reformními dokumenty i mezinárodními výzkumy, které zdůrazňují potřebu propojení teoretické přípravy s praktickými zkušenostmi (OECD, 2020).



## Literatúra

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. [online]. [cit. 2025-07-20]. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Bořkovec, M. (Ed.). (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. [cit. 2025-07-22]. Dostupné na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). Project-Based Learning: A *Literature Review*. MDRC. [online]. [cit. 2025-06-22]. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578933.pdf>.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hylar a Madelyn Gardner. (2017). Effective Teacher Professional Development [online]. Palo Alto (CA): Learning Policy Institute. [online]. [cit. 2025-08-22]. Dostupné na: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>.
- Dewey, J. Demokracie a výchova. In SINGLE, F. (1990). *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. s. 115. ISBN 80-04-20715-4.
- Dömischová, I. (2011). Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dömischová, I. (2025) Projektová výuka rozvíjí klíčové kompetence učitelů. In Dömischová, I. *Projektová výuka-komparativní analýza postojů začínajících a zkušených učitelů k projektové výuce*. (habilitační práce).
- Hepburn, S.-J., Carroll, A., & McCuaig, L. (2021). The relationship between mindful attention awareness, perceived stress and subjective wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12290. [online]. [cit. 2025-08-21]. Dostupné na <https://doi.org/10.3390/ijerph182312290>
- Horan, C., Lavaroni, C., & Beldon, P. (1996). Observation of the Tinker Tech Program students for critical thinking and social participation behaviors. Novato, CA: Buck Institute for Education. [online]. [cit. 2025-07-07]. Dostupné na <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1771169>.
- Chen, C. H., & Yong, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71–81. [online]. [cit. 2025-07-20]. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Kiliç, İ., & Özel, M. (2022). A qualitative examination of parents' views on the applicability of the project-based learning approach in science courses. *African Educational Research Journal*, 10(2), 190–199. [online]. [cit. 2025-07-20]. Dostupné na <https://doi.org/10.30918/AERJ.102.22.031>.
- Kirschner, P. A. et al., (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., Fredricks, J., & Soloway, E. (1998). Inquiry in Project-Based Science Classrooms: Initial Attempts by Middle School Students. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3–4), 313–350. [online]. [cit. 2025-07-20]. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672057>
- Legutke, M., & Schart, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.



- Liu, H., & Liu, Y. (2025). Support and future development of emerging technologies in digital project-based learning. In *Advances in Digital Education* (pp. XX–XX). Springer. [online]. [cit. 2025-07-19]. Dostupné na [https://doi.org/10.1007/978-981-96-3738-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-96-3738-6_11).
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelley, B., & Meyer, K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *The Elementary School Journal*, 94(5), 517–538. [online]. [cit. 2025-07-19]. Dostupné na <https://doi.org/10.1086/461780>.
- Moser, G., & Wehner, A. (2001). Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts* (Bd. 16, S. 356–378). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/learning-compass-2030/>.
- OECD. (2020). TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. [online]. Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Růžička, J., Straková, J., & Simonová, J. (2019). *Spolupráce učitelů a asistentů pedagoga: výzvy a příležitosti*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Sheppard, S. D. (2013). Teaching engineering problem solving using a constructivist, problem-based learning approach: A review of the literature. *Journal of Engineering Education*, 102(3), 455–475. [online]. doi: 10.1002/jee.20019.
- Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 191–205). Springer. [online]. [cit. 2025-07-19]. Dostupné na [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_12).
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020). Praha: MŠMT. [online]. [cit. 2025-07-19]. Dostupné na [https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. [online]. [cit. 2025-08-22]. Dostupné na [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf).
- Timperley, H., & Wilson, A. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. [online]. [cit. 2025-08-22]. Dostupné na [https://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf).
- Univerzita Palackého v Olomouci. Projektová výuka [KNJ/NPV1]. [online]. Olomouc: UPOL, 2023 [cit. 2025-08-22]. Dostupné na: [https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc\\_pagenavigationalstate=AAAAAQAFMTE3OTYTAQAAAAEACHN0YXRIS2V5AAAAQAULTkyMjMzNzlwMzY4NTQ3NjYwNDgAAAAA#prohlizeniSearchResult](https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAFMTE3OTYTAQAAAAEACHN0YXRIS2V5AAAAQAULTkyMjMzNzlwMzY4NTQ3NjYwNDgAAAAA#prohlizeniSearchResult).
- Valentová, L., Novotná, J., & Chvál, M. (2015). *Role asistenta pedagoga v českém školství: Zkušenosti a doporučení*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.



**PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.**

Ústav cizích jazyků

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

779 00 Olomouc

Česká republika

[ivona.domischova@upol.cz](mailto:ivona.domischova@upol.cz)

[ivona.domischova@seznam.cz](mailto:ivona.domischova@seznam.cz)



<https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-3>

## **SOCIO-EMOCIONÁLNE PREŽÍVANIE ŽIAKA A JEHO PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE AKO INDIKÁTORY ADAPTAČNÝCH PROBLÉMOV V 1. ROČNIKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY**

## **A STUDENT'S SOCIO-EMOTIONAL EXPERIENCES AND PROSOCIAL BEHAVIOR AS INDICATORS OF ADAPTATION PROBLEMS IN THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL**

**Petronela Kovaľová**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

### **Abstract:**

The socio-emotional responses of students after entering the first grade of elementary school are influenced by several factors stemming from both the school and family environments. Emotions play a significant role in a student's adaptation to the school environment, and the ability to regulate one's own emotions, recognize them, and express them appropriately is a key prerequisite for a student's successful functioning in the classroom. Inadequate emotional regulation can manifest as internalized or externalized forms of behavior, which may affect prosocial relationships and the student's overall adaptation in the school environment. This paper is based on longitudinal research focused on monitoring students' socio-emotional manifestations during the school adaptation process. The theoretical framework is based on the understanding of students' adaptation processes as dynamic phenomena that change over time and cannot be captured by a single measurement. For this reason, repeated data collection was conducted in four measurements from October to March of the 2024/2025 school year. The research sample consisted of 25 first-grade students at an elementary school in Prešov. Data collection utilized teacher assessments via the standardized Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) and Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Svk) tools, which focus on students' socio-emotional manifestations in the classroom. The collected data were analyzed using descriptive statistics (raw scores, mean values, and range of results) to capture changes in the observed indicators over time. The results contribute to a better understanding of students' socio-emotional manifestations in the early years of schooling and highlight the significant role of the teacher in identifying them within the educational process through the use of selected diagnostic tools.

### **Key words:**

socio-emotional expressions; school adaptation; teacher; SDQ-Svk; TOCA; longitudinal research



## Úvod

Cieľom príspevku je analyzovať socio-emocionálne prejavy žiakov a prosociálne správanie ako indikátory adaptačných ťažkostí v prvom ročníku základnej školy. V súčasnosti sa v školskom prostredí kladie čoraz väčší dôraz na duševné zdravie žiakov. Jedným z období, ktoré môže byť z hľadiska duševného prežívania žiaka mimoriadne citlivé, je prechod z predprimárneho do primárneho vzdelávania. Tento prechod predstavuje pre dieťa významnú vývinovú zmenu, ktorá so sebou prináša nové požiadavky a očakávania školského prostredia. Žiaci sa stretávajú s novými pravidlami, formami hodnotenia a potrebou začleniť sa do triedneho kolektívu. Tieto požiadavky môžu byť pre niektoré deti náročné a v prípade neúspešnej adaptácie sa môžu prejavovať rôzne socio-emocionálne ťažkosti, ktoré sa odrážajú v správaní žiaka v školskom prostredí. Nedostatočná schopnosť regulovať emócie alebo zvládať nové situácie sa môže prejavovať internalizovanými alebo externalizovanými formami správania a môže ovplyvňovať aj prosociálne vzťahy žiaka v triede. Dôležitou úlohou pedagóga je prostredníctvom pedagogickej diagnostiky včas identifikovať prejavy adaptačných ťažkostí a poskytnúť žiakovi primeranú podporu. Zachytenie takýchto zmien je však mimoriadne náročné, keďže adaptačné procesy žiakov majú dynamický charakter a v priebehu školského roka sa menia v závislosti od vývinových aj situačných faktorov. V pedagogickej praxi zároveň často absentujú dostupné diagnostické nástroje, ktoré by pedagógom umožnili systematické zachytávanie zmien a včasnú identifikáciu možných rizikových faktorov. V predkladanom príspevku sa preto zameriavame na sledovanie socio-emocionálnych prejavov žiakov prostredníctvom učiteľského hodnotenia. Na zber údajov boli využité štandardizované výskumné nástroje Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) zameraný na prosociálne správanie a Dotazník predností a nedostatkov (SDQ-Svk) zameraný na emocionálne prejavy žiakov a prosociálne správanie.

## 1 Teoretické východiská

### 1.1 Emócie a adaptácia žiaka na školské prostredie

Emócie predstavujú významnú súčasť psychického fungovania človeka a zohrávajú dôležitú úlohu v procese adaptácie na nové životné situácie. Ako uvádza Helus (2018) emócie majú komplexný charakter a zahŕňajú subjektívne prežívanie, fyziologické reakcie, expresiu aj reguláciu, pričom sú vždy sprevádzané určitým citovým ladením. V školskom prostredí nadobúdajú emócie špecifický význam, keďže sa žiak ocitá v nových sociálnych a výkonových situáciách, ktoré kladú nároky na jeho zvládanie. Schopnosť regulovať emócie predstavuje kľúčový faktor úspešnej adaptácie na školské prostredie. Denham (2006) označuje schopnosť rozpoznávať, vyjadrovať a regulovať emócie ako emocionálnu kompetenciu, pričom práve táto kompetencia významne ovplyvňuje správanie žiaka v sociálnych interakciách. Výskumy autorov Raver (2002) a Blair (2002) poukazujú taktiež aj na to, že nedostatočne rozvinutá emocionálna regulácia môže viesť k impulzívnym reakciám, konfliktom alebo naopak k ústupu zo sociálnych situácií. Z daných informácií môžeme usudzovať, že emocionálne prežívanie sa premieta do sociálneho správania žiaka a ovplyvňuje kvalitu jeho interakcií v triednom kolektíve. Nedostatočná regulácia emócií sa môže prejavovať problémovým správaním, narúšaním vzťahov alebo zníženou schopnosťou spolupráce, čo môže negatívne ovplyvniť jeho adaptáciu na školské prostredie.



## 1.2 Prosociálne vzťahy a adaptácia žiaka v triede

Sociálne správanie žiaka sa v priebehu života formuje prostredníctvom interakcií s prostredím, pričom je významne ovplyvňované kvalitou nadobúdaných vzťahov, ktoré v ňom nadväzuje (Helus 2018). V školskom prostredí sa žiak postupne učí spolupracovať, rešpektovať pravidlá a fungovať v sociálnych situáciách, čo predstavuje základ pre rozvoj prosociálneho správania. Prosociálne správanie zahŕňa prejavy ako pomoc, spoluprácu či empatiu a predstavuje dôležitú súčasť sociálneho fungovania žiaka (Eisenberg et al., 2006). Jeho rozvoj úzko súvisí s emocionálnym vývinom a schopnosťou regulovať vlastné správanie v sociálnych interakciách. Významným faktorom ovplyvňujúcim prosociálne správanie je kvalita sociálnych vzťahov v triede. Pozitívne vzťahy medzi žiakmi a učiteľom, ako aj medzi samotnými žiakmi, podporujú ich zapájanie sa do edukačného procesu a prispievajú k optimálnejšej adaptácii na školské prostredie (Kubíková 2024). Kvalita triednej klímy zároveň súvisí s emocionálnou pohodou žiakov a ich školským fungovaním (Hamre & Pianta, 2005, podľa Kubíková, 2024). Triedny kolektív predstavuje významné prostredie, v ktorom sa prosociálne správanie rozvíja prostredníctvom každodenných interakcií. Žiaci sa učia spolupracovať, rešpektovať druhých a prispôbovať svoje správanie sociálnym normám, čo ovplyvňuje ich začlenenie do kolektívu. Kvalita rovesníckych vzťahov pritom významne súvisí s adaptáciou žiaka na školské prostredie (Ladd 1990). Výskum poukazuje na to, že prosociálne správanie je spojené so školskou úspešnosťou a sociálnym začlenením žiakov (Caprara et al., 2000). Možno ho preto považovať za významný indikátor adaptácie, keďže odráža schopnosť žiaka efektívne fungovať v sociálnych vzťahoch a reagovať na požiadavky školského prostredia.

## 2 Metodológia

Cieľom výskumu bolo reflektovať výskyt socio-emocionálnych problémov a prosociálneho správania ako indikátora adaptačných problémov u žiakov 1. ročníka primárneho vzdelávania a prostredníctvom výskumných nástrojov Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) a Dotazníka predností a nedostatkov (SDQ-Svk) zhodnotiť možnosti ich využitia učiteľmi primárneho vzdelávania v podmienkach základnej školy. Ďalším parciálnym cieľom bolo overenie vhodnosti nástrojov pre včasné zaznamenávanie adaptačných ťažkostí žiakov učiteľmi. Výber uvedených nástrojov vychádzal z potreby využívať diagnostické postupy, ktoré sú aplikovateľné priamo vo vyučovacom procese a umožňujú učiteľovi systematicky sledovať správanie žiakov v prirodzených podmienkach triedy. V súčasnej pedagogickej praxi, vrátane činnosti školských podporných tímov, absentujú dostupné a časovo nenáročné nástroje, ktoré by umožňovali priebežné monitorovanie adaptačných prejavov žiakov učiteľom. Na základe výsledkov výskumu bolo možné posúdiť, či zvolené nástroje predstavujú vhodný prostriedok na zachytenie zmien v správaní žiakov v čase a umožňujú identifikovať rizikové prejavy v ich raných fázach.

Výskumné otázky boli formulované nasledovne:

1. Sú zvolené nástroje dostatočne citlivé na zaznamenávanie zmien v správaní žiakov, ktoré možno vyjadriť v adaptačnej krivke?
2. Zachytávajú zvolené výskumné nástroje relevantné subškály súvisiace s adaptáciou v školskom prostredí?

### 2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával zo žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania v meste Prešov v počte 25 žiakov, z toho 10 chlapcov a 15 dievčat. Rozpätie veku pri nástupe



do 1. ročníka bol v rozmedzí 6-7 rokov, pričom každý absolvoval povinné predprimárne vzdelávanie. Ani jeden zo žiakov nespadal do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zároveň nebol zaradený v rámci podporných opatrení. V osobnej dokumentácii o žiakovi neboli zaznamenané ťažkosti v predškolskej príprave. Výskumný súbor bol zvolený zámerným výberom, vzhľadom na významnosť záujmu triednej učiteľky o pilotné overovanie nástrojov triednou učiteľkou, ktorá realizovala administráciu nástrojov.

## 2.2 Výskumné nástroje

Kvantitatívny dizajn výskumu bol doplnený kvalitatívnou reflexiou triednej učiteľky. Kvantitatívna časť výskumu bola zameraná na zber údajov prostredníctvom výskumných nástrojov Dotazníka predností a nedostatkov (SDQ-Svk), ktorý je zameraný, okrem iného, na učiteľské hodnotenie emocionálnej a prosociálnej oblasti. Daný dotazník pozostáva z 25 položiek a zohľadňuje štyri subškály: emocionálne symptómy, problémové správanie, hyperaktivitu a nepozornosť, ťažkosti vo vzťahoch s rovesníkmi a prosociálne správanie. V predkladanom príspevku sa zameriavame výlučne na subškály týkajúce sa emocionálnej a prosociálnej oblasti. Zatiaľ čo v subškále emocionálnych symptómov vyššie skóre indikuje viac problémov v tejto oblasti, v subškále prosociálneho správania je to naopak, teda o horšom stave v tejto oblasti hovorí práve nízke skóre. Ďalším nástrojom bol Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) obsahuje celkovo 21 položiek a mapuje tri subškály: vyrušujúce správanie, problémy s pozornosťou a prosociálne správanie a podobne, ako aj pri predošlom dotazníku, sme sa primárne fokusovali na subškálu zameranú na prosociálnu oblasť. V rámci interpretácie skóre v jednotlivých škálach je potrebné vedieť, že čím vyššie skóre, tým horší výsledok, okrem dimenzie prosociálneho správania, kde vyššie skóre znamená lepší výsledok.

Kvalitatívna časť výskumu bola realizovaná prostredníctvom rozhovoru s administrátorkou dotazníkov založeného na reflexii správania žiakov počas uplynulého školského roka. Prostredníctvom použitých dotazníkov sme sa zamerali na vplyv emócií a ich dopad na prosociálnu oblasť a schopnosť žiakov adaptovať sa na nové školské prostredie. Kombinácia kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu umožnila zachytiť nielen merateľné kvantifikovateľné zmeny v socio-emocionálnych prejavoch žiakov, ale aj kontextové súvislosti správania žiakov v triednom prostredí z pohľadu pedagóga.

## 2.3 Zber údajov a spracovanie

Longitudinálny dizajn výskumu vychádza z predpokladu, že adaptačné procesy žiakov majú dynamický charakter a v čase sa menia, čo sťažuje ich zachytenie prostredníctvom jednorazového merania. Z tohto dôvodu bol zber dát realizovaný opakovane v priebehu školského roka 2024/2025, konkrétne v štyroch časových bodoch (október 2024, december 2024, január 2025, marec 2025). Jednotlivé termíny boli stanovené v spolupráci s triednou učiteľkou tak, aby zodpovedali významným obdobiam prvého ročníka od začiatku školskej dochádzky prechádzajúc do postupnej stabilizácie denného režimu. Takto koncipovaný výskumný dizajn umožnil sledovať nielen stabilitu, ale aj zmeny v adaptačných prejavoch žiakov v kontexte požiadaviek školského prostredia počas prvého roku školskej dochádzky. Zber dát bol realizovaný po získaní informovaného súhlasu všetkých rodičov so sledovaním správania ich detí v priebehu školského roka, pri dodržaní etických zásad výskumu a ochrany osobných údajov. Následné spracovanie údajov prebehlo v štatistickom programe SPSS, pričom



bola využitá deskriptívna štatistika a overenie vnútornej konzistencie subškál prostredníctvom koeficientu Cronbachova alfa. Pri interpretácii hodnôt Cronbachovej alfy sme vychádzali z odporúčaní Tavakol a Dennick (2011), podľa ktorých hodnoty  $\alpha \geq 0,70$  indikujú prijateľnú vnútornú konzistenciu výskumného nástroja. Pri vyhodnocovaní boli zohľadňované hraničné a abnormálne hodnoty v jednotlivých dimenziách. Interpretácia skóre vychádzala z metodických pokynov autorov použitých nástrojov, pričom pri oboch platilo, že vyššie skóre indikuje vyššiu mieru problémovosti, s výnimkou dimenzie prosociálneho správania.

### 3 Výsledky výskumu

Indikátory reliability, uvedené v tabuľke 1, poukazujú na silné, ale aj slabšie stránky použitých výskumných nástrojov. Väčšina subškál dosahovala prijateľnú až vysokú vnútornú konzistenciu. Výnimku predstavovala subškála prosociálneho správania v dotazníku SDQ-Svk ( $\alpha = 0,691$ ), ktorá dosahovala hraničné hodnoty reliability. Uvedený výsledok môže súvisieť s menším rozsahom výskumného súboru. Subškála prosociálneho správania v SDQ-Svk sa ako jediná pohybuje v hraničných hodnotách, pričom ich presnejšie posúdenie bude možné v nasledujúcom zbere dát pri vyššom počte respondentov. Napriek tomu, že tabuľka 1 prezentuje širšie spektrum sledovaných premenných, ďalšia interpretácia výsledkov sa zameriava predovšetkým na emocionálne symptómy a prosociálne správanie, ktoré sú v súlade s cieľom výskumu. Z hľadiska šikmosti boli v niektorých subškálach SDQ-Svk zaznamenané odchýlky, ktoré poukazujú na nevyvážené rozloženie odpovedí v sledovanom súbore. Pri interpretácii výsledkov dotazníka SDQ-Svk boli zohľadnené normové hodnoty jednotlivých subškál (Goodman 1997). V rámci emocionálnych symptómov sa normové hodnoty pohybujú v rozmedzí 0–4 bodov, hraničné hodnoty predstavujú skóre 5 bodov a abnormálne hodnoty sú v rozmedzí 6–10 bodov. V subškále prosociálneho správania sa normové hodnoty nachádzajú v intervale 6–10 bodov, hraničné hodnoty predstavujú skóre 5 bodov a abnormálne hodnoty sú v rozmedzí 0–4 bodov. V tomto prípade platí, že nižšie skóre indikuje vyššiu mieru problémovosti v oblasti prosociálneho správania.

Tab. 1: Vybrané psychometrické charakteristiky meracích nástrojov TOCA a SDQ-Svk

Premenná	N	M	SD	Cronbachova alfa	Minimálne a maximálne skóre	Skewness
TOCA – vyrušujúce správanie	25	17,9	6,6	0,943	9-54	0,464
TOCA – problémy s pozornosťou	25	33,9	5,8	0,932	7-42	0,669
<b>TOCA – prosociálne správanie</b>	<b>25</b>	<b>22,8</b>	<b>7,6</b>	<b>0,728</b>	<b>5-30</b>	<b>0,450</b>
<b>SDQ – emocionálne symptómy</b>	<b>25</b>	<b>1,3</b>	<b>1,6</b>	<b>0,796</b>	<b>0-10</b>	<b>1,617</b>
SDQ – problémové správanie	25	1,3	1,8	0,755	0-10	2,938
SDQ – hyperaktivita a nepozornosť	25	2,3	2,3	0,858	0-10	1,826

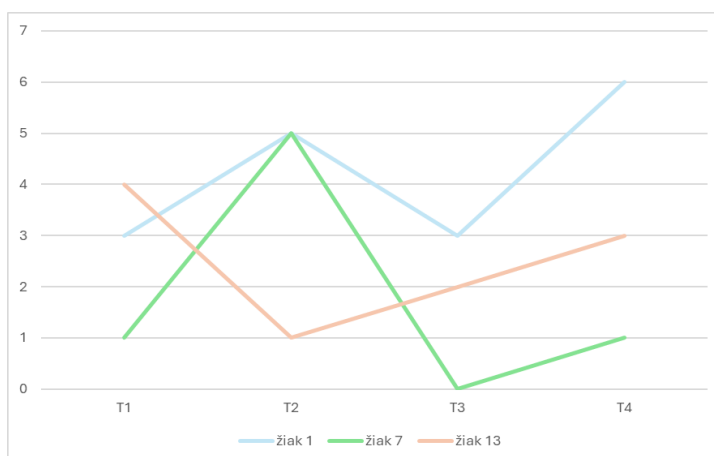


SDQ – ťažkosti vo vzťahoch s rovesníkmi	25	1,2	1,6	0,758	0-10	0,976
<b>SDQ – prosociálne správanie</b>	<b>25</b>	<b>5,9</b>	<b>1,5</b>	<b>0,691</b>	<b>0-10</b>	<b>-0,838</b>

**Poznámka:** N – počet respondentov; M – priemer; SD – smerodajná odchýlka  
(*vlastné spracovanie*)

### 3.1 Emocionálne prejavy žiakov (SDQ-Svk)

Emocionálne symptómy boli hodnotené prostredníctvom jednotlivých položiek dotazníka zameraných na somatické ťažkosti (napr. bolesť hlavy, žalúdku), ako aj na prejavy emocionálneho prežívania žiaka. Sledované boli najmä prejavy ustarostenosti, smútku, nešťastia či skleslosti. Pozornosť bola venovaná aj známkam nervozity, nesamostatnosti a zníženej sebadôvery vo výkone, ako aj prejavom strachu a preľaknutia. Tieto indikátory umožňujú zachytiť mieru emocionálneho zaťaženia žiaka v procese adaptácie na školské prostredie. Najčastejšie sa u žiakov objavovali prejavy ustarostenosti, zvýšenej citlivosti na sociálne situácie a zníženej sebadôvery vo výkone. Emocionálna symptomatika bola sledovaná prostredníctvom dotazníka SDQ-Svk. V triede s počtom 25 žiakov boli zaznamenané zmeny v emocionálnej oblasti u žiakov, ktorých skóre bolo štatisticky spracované a analyzované, pričom výsledky sú znázornené aj v grafe. Zmeny sa preukázali u troch žiakov. Žiaci č. 1 a č. 7 vykazovali v emocionálnej oblasti stúpajúcu tendenciu od začiatku školského roka až do obdobia Vianoc. U žiaka č. 13 bolo zvýšené skóre zaznamenané vo štvrtom meraní, avšak na základe reflexie triednej učiteľky bol v závere testovania potvrdený stabilizovaný stav. V druhom meraní vykazovali žiaci č. 1 a č. 7 výraznú stúpajúcu tendenciu. Tá bola v rámci reflexie vyhodnotená triednou učiteľkou ako prejav súvisiaci so sociálnou dynamikou v triednom kolektíve. V rámci reflexie triedna učiteľka uviedla stabilizáciu stavu u žiaka č. 7, zatiaľ čo u žiaka č. 1 pretrvávali zvýšené hodnoty aj v nasledujúcich meraniach, pričom dosahoval abnormálne skóre. Uvedené zistenia naznačujú, že zvýšená emocionálna symptomatika môže byť u niektorých žiakov spojená s procesom adaptácie na nové školské prostredie a sociálnu dynamiku triedneho kolektívu. V grafe sú znázornené výsledky štyroch meraní u jednotlivých žiakov, pričom os X predstavuje čas merania a os Y dosiahnuté skóre.



Graf 1 Vývoj emocionálnych symptómov u vybraných žiakov v jednotlivých meraniach  
(*vlastné spracovanie*)

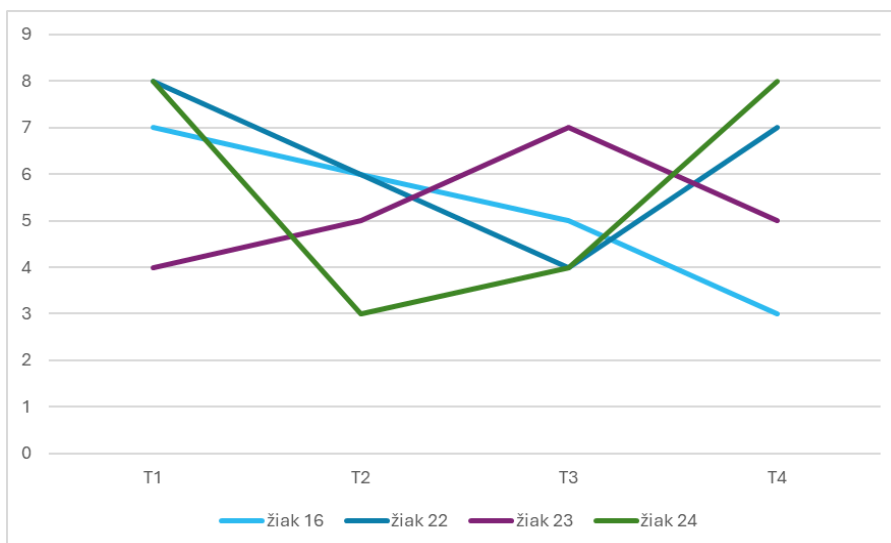


Graf 1 zobrazuje žiakov s najvýraznejšími zmenami v oblasti emocionálnych symptómov počas sledovaného obdobia.

### 3.2 Prosociálne správanie žiakov (TOCA a SDQ-Svk)

V rámci prosociálneho správania sa u niektorých žiakov objavovali ťažkosti pri dodržiavaní pravidiel triedy a v sociálnych interakciách so spolužiakmi. Prejavy zahŕňali nižšiu mieru empatie, obmedzené sociálne väzby, ako aj problémy pri riešení konfliktov a regulácii emócií. V herných situáciách sa tieto ťažkosti prejavovali aj nižšou mierou férovosti a problémami so striedaním sa v aktivitách.

Prosociálne správanie žiakov sme merali a zaznamenali do grafov prostredníctvom dvoch dotazníkov, prvým popisovaným bol dotazník SDQ-Svk. Abnormálne hodnoty sme v danom dotazníku zaznamenali u žiaka č. 16. a hraničné hodnoty dosiahli žiaci č. 22 a č. 23. Žiak č. 22 sa svojím správaním snažil upútať pozornosť spolužiakov, avšak tieto prejavy mali skôr opačný efekt na jeho sociálne prijatie v kolektíve. U žiaka č. 23 bolo pozorované skôr podriadené správanie, ktoré môže súvisieť s nestabilitou rodinného prostredia. Po následných konzultáciách s rodičmi triedna učiteľka reflektovala postupné zlepšenie správania žiaka v oblasti sociálnych vzťahov.



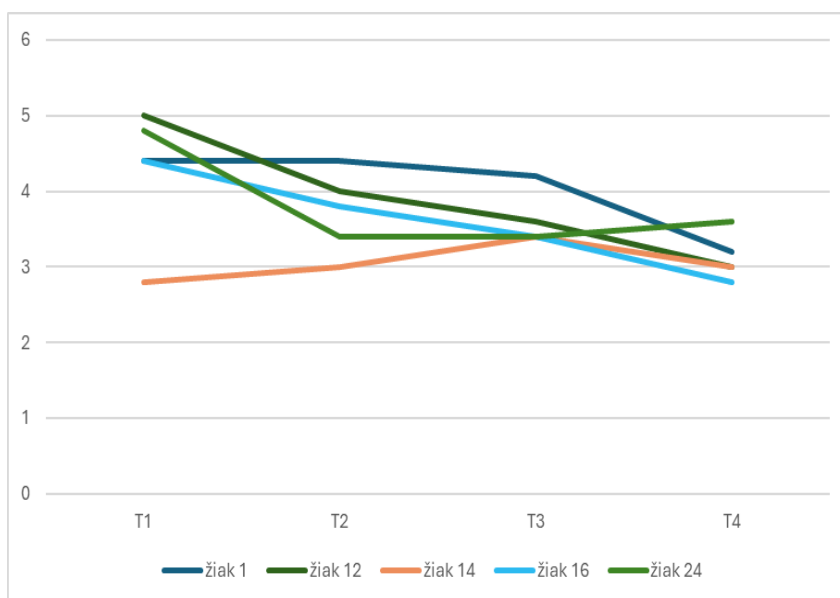
Graf 2 Vývoj prosociálneho správania u žiakov s hraničnými a abnormálnymi hodnotami v SDQ-Svk (*vlastné spracovanie*)

Graf zobrazuje žiakov identifikovaných v pásme hraničných alebo abnormálnych hodnôt počas sledovaného obdobia. V subškále prosociálneho správania nižšie skóre indikuje vyššiu mieru problémovosti.

Druhým dotazníkom, ktorý mapoval prosociálne správanie žiakov bol dotazník TOCA. Ťažkosti v tejto oblasti boli identifikované u žiakov č. 1, č. 5, č. 12, č. 14, č. 16, č. 22, č. 23 a č. 24. U niektorých žiakov sa tieto prejavy vyskytovali len v určitých meraniach, čo poukazuje na ich premenlivý charakter v procese adaptácie. U žiaka č. 23 bol počas druhého merania zaznamenaný pokles hodnôt v oblasti prosociálneho správania, ktorý sa paralelne prejavil aj v oblasti pozornosti a vyrušujúceho správania. Následne došlo k



stabilizácii, podľa reflexie triednej učiteľky mohli byť jedným z možných faktorov aj okolnosti mimo školského prostredia. U žiaka č. 24 dochádzalo k výkyvom počas školského roka. V triednom prostredí bol vnímaný ako žiak, ktorý mal tendenciu odmietať dohodnuté postupy a reagovať verbálnym nesúhlasom (napr. „toto robiť nebudem“), čo vyučujúca interpretovala ako narúšanie triednej dynamiky. Postupný pokles prosociálneho správania bol zaznamenaný aj u žiaka č. 1, pričom jeho prejavy sa viazali skôr na ústup do menej aktívnej, tichšej participácie. V priebehu roka sa zároveň v triede objavovali situácie, ktoré mohli negatívne ovplyvňovať sociálnu pohodu niektorých žiakov. Výraznejší pokles bol identifikovaný u žiaka č. 12, ktorý sa podľa vyučujúcej prejavoval nedodržiavaním pravidiel, zvýšenou potrebou pozornosti a emočnými reakciami (hnev, plač), najmä v situáciách, keď nebol v centre záujmu. U žiaka č. 14 sa objavovali prejavy správania smerujúce k narúšaniu vzťahov v triede, vrátane agresívnejších alebo manipulatívnych reakcií voči spolužiakom. Žiak č. 16 vykazoval výraznejší pokles prosociálneho správania, napriek tomu, že dosahoval veľmi dobré akademické aj športové výsledky. V sociálnej oblasti sa však javí skôr ako samotár s menším počtom blízkych vzťahov v triednom kolektíve.



Graf 3 Vývoj prosociálneho správania u vybraných žiakov v dotazníku TOCA (vlastné spracovanie)

Graf zobrazuje žiakov s najvýraznejšími zmenami v oblasti prosociálneho správania počas sledovaného obdobia. V dimenzii prosociálneho správania v nástroji TOCA vyššie skóre predstavuje priaznivejší výsledok.

### 3.3 Porovnanie sledovaných ukazovateľov

Porovnanie výsledkov naznačuje čiastočný prekryv žiakov so zvýšenými hodnotami v oblastiach problémového správania a pozornosti v oboch nástrojoch. Identifikovaní žiaci so zvýšeným skóre v jednej metodike sa vo viacerých prípadoch objavili aj v druhej, najmä v dimenziách súvisiacich s reguláciou správania a pozornosti. Uvedené zistenia poukazujú na potrebu vnímať adaptačné ťažkosti žiakov komplexne, nie len na úrovni jednotlivých prejavov správania.



Tabuľka 2 prezentuje prehľad žiakov podľa dosiahnutých skóre v jednotlivých dimenziách dotazníka SDQ-Svk, a to v pásme normových, hraničných a abnormálnych hodnôt. Umožňuje tak identifikovať žiakov so zvýšeným rizikom výskytu socio-emocionálnych ťažkostí v sledovaných oblastiach. Zvýšené hodnoty boli zaznamenané u žiačky č. 1 a žiaka č. 7 (T2) v oblasti emocionálnych symptómov (ES) a u žiakov č. 16, č. 22, č. 23 a č. 24 v oblasti prosociálneho správania (PS).

Tab.2: Prehľadová tabuľka Dotazníka predností a nedostatkov (SDQ–Svk)

<b>Žiak</b>	<b>Emocionálne symptómy</b>	<b>Prosociálne správanie</b>
Žiak 1	abnormálne (T4)	norma
Žiak 7	hraničné (T2)	norma
Žiak 16	norma	abnormálne
Žiak 22	norma	hraničné
Žiak 23	norma	hraničné
Žiak 24	norma	abnormálne

Poznámka: Klasifikácia vychádza z normových hodnôt dotazníka SDQ-Svk podľa Goodmana (1997).

*(vlastné spracovanie)*

Tabuľka 3 poskytuje prehľad žiakov identifikovaných prostredníctvom nástroja TOCA v oblasti prosociálneho správania a poukazuje na výskyt ťažkostí v tejto oblasti naprieč jednotlivými meraniami. U žiaka č. 23 bolo zaznamenané zvýšené skóre v druhom meraní (T2).

Tab. 3: Prehľadová tabuľka výsledkov dotazníka Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA)

<b>Žiak</b>	<b>Charakteristika vývoja prosociálneho správania</b>
Žiak 1	postupný pokles prosociálneho správania
Žiak 12	výrazné výkyvy v správaní
Žiak 14	dlhodobu nižšie prosociálne správanie
Žiak 16	postupný pokles prosociálneho fungovania
Žiak 24	kolísavý vývoj počas školského roka

Poznámka: Interpretácia vychádza z priebežného sledovania skóre v jednotlivých meraniach nástroja TOCA.

*(vlastné spracovanie)*

## Diskusia

Výsledky výskumu poukazujú na skutočnosť, že adaptačný proces žiakov prvého ročníka má dynamický charakter a prejavuje sa rozdielne u jednotlivých žiakov. Uvedené zistenia korešpondujú s výskumami Denham (2006), ktorá poukazuje na význam emocionálnej regulácie v procese školskej adaptácie, ako aj s výskumami Raver (2002), podľa ktorých môže byť emocionálne prežívanie významným prediktorom školského fungovania žiaka. V oblasti emocionálnych symptómov sa ukázalo, že zvýšené hodnoty sa vyskytovali najmä v úvodných fázach školského roka alebo v obdobiach zvýšenej záťaže (napr. sociálna dynamika triedy, návrat po prázdninách). U niektorých žiakov došlo k následnej stabilizácii, čo potvrdzuje predpoklad, že adaptačné ťažkosti môžu mať prechodný charakter. Na druhej strane,



pretrvávajúce zvýšených hodnôt u jednotlivcov naznačuje potrebu včasnej identifikácie a podpory. Podobné závery uvádza aj Ladd (1990), ktorý poukazuje na význam kvality rovesníckych vzťahov pri adaptácii dieťaťa na školské prostredie. Zistenia naznačujú, že problémy v prosociálnom správaní sa môžu prejavovať rôznymi formami od ústupu a tichého správania, cez zvýšenú potrebu pozornosti až po konfliktné či narúšajúce správanie. Výsledky zároveň naznačujú, že adaptačné prejavy žiakov môžu byť ovplyvňované aj širším kontextom mimo školského prostredia. Keďže však rodinné prostredie nebolo predmetom systematického skúmania, uvedené súvislosti vychádzajú výlučne z reflexie triednej učiteľky a nemožno ich generalizovať. Porovnanie výsledkov získaných prostredníctvom nástrojov SDQ-Svk a TOCA poukazuje na čiastočný prekryv identifikovaných žiakov, najmä v oblastiach súvisiacich s reguláciou správania a pozornosti. To podporuje predpoklad o komplementárnosti týchto nástrojov pri mapovaní adaptačných ťažkostí žiakov. Longitudinálny charakter výskumu zároveň umožnil zachytiť dynamiku adaptačných prejavov žiakov v priebehu školského roka, čo by pri jednorazovom meraní nebolo možné identifikovať v takej miere.

Z hľadiska psychometrických charakteristík možno konštatovať, že použité nástroje vykazovali vo väčšine subškál dobrú až veľmi vysokú vnútornú konzistenciu. Výnimku predstavovala subškála prosociálneho správania v dotazníku SDQ-Svk, ktorá dosahovala hraničné hodnoty. Tento výsledok môže súvisieť s menším rozsahom výskumného súboru a poukazuje na potrebu ďalšieho overovania pri väčšom počte respondentov. Získané zistenia zároveň poukazujú na význam učiteľa ako kľúčového aktéra pri identifikácii adaptačných ťažkostí. Práve jeho priebežné pozorovanie a reflexia umožňujú zachytiť jemné zmeny v správaní žiakov, ktoré nemusia byť zrejmé pri jednorazovom hodnotení.

## Záver

Cieľom výskumu bolo identifikovať výskyt socio-emocionálnych problémov a prosociálneho správania ako indikátorov adaptačných ťažkostí žiakov prvého ročníka a zároveň overiť využiteľnosť vybraných diagnostických nástrojov v pedagogickej praxi. Výsledky potvrdili, že adaptačné procesy žiakov majú dynamický charakter a ich prejavy sa menia v priebehu školského roka. Zmeny boli zaznamenané najmä v oblasti emocionálnych symptómov a prosociálneho správania, pričom u niektorých žiakov mali prechodný charakter, zatiaľ čo u iných pretrvávali a signalizovali potrebu podpory. Použité nástroje (SDQ-Svk a TOCA) sa ukázali ako vhodné pre zachytávanie adaptačných ťažkostí v školskom prostredí, pričom ich kombinácia umožnila komplexnejšie porozumenie prejavov správania žiakov. Významným prínosom bolo aj doplnenie kvantitatívnych údajov o kvalitatívnu reflexiu učiteľky, ktorá poskytla kontextualizovaný pohľad na správanie žiakov. Vychádzajúc z našich zistení poukazujeme na potrebu systematického sledovania adaptačných prejavov žiakov už v úvodných fázach školskej dochádzky, ako aj na význam spolupráce školy s rodičmi pri riešení identifikovaných ťažkostí. Zároveň poukazujú na potrebu systematického využívania diagnostických nástrojov učiteľmi, ktoré umožňujú včasnú identifikáciu rizikových prejavov a poskytovanie cielej podpory žiakom. Limitom výskumu je menší rozsah výskumného súboru, ktorý môže ovplyvňovať generalizovateľnosť zistení, ako aj niektoré psychometrické ukazovatele. Ďalší výskum by mal byť realizovaný na väčšom súbore respondentov a zohľadniť aj ďalšie faktory ovplyvňujúce adaptáciu žiakov. Vychádzajúc z predkladaných údajov a meraní môžeme konštatovať, že včasné zachytenie socio-emocionálnych prejavov žiakov predstavuje významný predpoklad úspešnej adaptácie na školské prostredie.



## Literatúra

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Ciceková, J., Mikulajová, M., & Boleková, V. (2021). Dotazník predností a nedostatkov SDQ – diagnostický nástroj na posudzovanie duševného zdravia dieťaťa. *Prevencia*, 1, 16–25.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 646–718). Wiley.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). Adaptácia dieťaťa na školu. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
- Helus, Z. (2018). Úvod do psychologie (2nd rev. ed.). Praha: Grada.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(1), 15–30.
- Kubíková, K. (2024). Strach a učení. Grada.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081–1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–18. DOI: 10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Teleková, R. (2021). Rodina v kontexte adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky. *GRANT Journal*, 9(2), 69–73.
- Teleková, R., Marcineková, A., & Gonda, D. (2023). Adaptation difficulties of children at the beginning of school attendance based on the optics of primary school teachers. *Children*, 10(2), 1–13.

### Mgr. Petronela Koval'ová

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta

Prešovskej Univerzity v Prešove

Ul.17. novembra č. 15, 080 01, Prešov

petronela.kovalova@smail.unipo.sk



<https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-4>

## K DISKUSII O INFORMÁLNOM UČENÍ SA DOSPELÝCH

### FOR DISCUSSION ON INFORMAL LEARNING OF ADULTS

**Ivan Pavlov, Dominika Temiaková**

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

#### **Abstract:**

The paper raises some questions about the conceptualization of informal learning in the context of andragogical theory and practice. The basis of the concept of lifelong learning processes refers to docility – the teachability of a person as his learning potential, which can be realized in a biodromal context. Docility has its manifestations in the learning processes of an adult, but also specific tools of andragogical support. Informal adult learning is a space in which it is possible to intervene andragogically (e.g., through individual learning accounts, counselling) and improve the learning potential of adults.

#### **Key words:**

docility, self-learning, informal learning, individual learning accounts, andragogical counselling,

#### **Úvod**

Koncept celoživotného učenia sa opiera o triádu formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (EÚ 2012). Európska únia celoživotné učenie a jeho podoby chápe ako ústredný projekt integrácie európskeho vzdelávacieho priestoru, v ktorom sú programovými dokumentami Memorandum o celoživotnom učení (2000), Odporúčania o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie (2018), Európsky vzdelávací priestor (2021), ale aj Odporúčania o týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022). Z ich podnetu vznikajú teoretické koncepty, aplikačné modely, politické odporúčania aj interpretačné rámce diskurzu o druhoch celoživotného vzdelávania a jeho podpore. Formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie, má byť vo výsledku programovo kvalifikačne rovnocenné a preto sa vytvárajú mechanizmy certifikácie, validizácie informálneho učenia (formalizácia informálneho učenia a nonformalizácie formálneho vzdelávania). Informálne učenie sa chápe ako výsledok každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania, informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa iba zámerné. Toto poňatie je často vedecky diskutovanou témou, lebo jeho konceptualizácia vychádza z mnohých teoretických východísk a napriek značnému výskumnému úsiliu je stále nepresvedčivo ukotvená a interpretovaná.



Úsilie o konceptualizáciu informálneho učenia (Livinstone, D.W. 2002, Schugurensky, D. 2000, Bennett, E. E. 2012) prinieslo niektoré nové pohľady a úvahy, ale stále dostatočne hlboko neobjasnilo tento mnohoraký a komplexný jav. Reichsmann (2017, s.44) neúmyselné vzdelávacie situácie označuje ako „učenie sa mimochodom“ (En passant - francúzsky výraz „prechádzať okolo“). Pri týchto vzdelávacích výzvach tu a teraz, musia byť ľudia aktívni a ich učenie sa odohráva v spojení s inými aktivitami v „škole života“, nielen vo vzdelávacích / vyučovacích situáciách. Rozlišuje tri typy „učenia sa mimochodom“:

- a) keď sa učenie deje súbežne s inými plánovanými a zamýšľanými aktivitami (návšteva múzea, turistický výlet, účasť na kultúrnej, politickej alebo spoločenskej aktivite), pričom primárnou motiváciou nie je získavanie vedomostí, ale možno zábava, podnikanie alebo zvedavosť,
- b) keď je učenie sa iniciované explicitnou, vonkajšou životnou situáciou, ktorá nie je plánovaná, ale núti nás učiť sa,
- c) keď je učenie sa „votkané“ (ako mozaika) do životných rutín vyplývajúcich z rôznych neidentifikovateľných životných udalostí.

Solarczyk- Szewc (2024) informálne učenie charakterizuje ako kultúrne premenlivý jav, závislý na spoločensko-politickom kontexte, úzko súvisiaci s každodenným životom, rôznorodosťou učebných kontextov, vyskytujúci sa nevedome, podvedome a vedome, je pluralitný a nejasný, spôsobuje definičné ťažkosti i s vlastnou konceptualizáciou. Schugurensky, D. (2000) s využitím dvoch kategórií – zámernosti a uvedomelosti prezentuje tri typy informálneho učenia: sebariadené, náhodné učenie a socializáciu. Sebariadené je zámerné a uvedomelé, náhodné je neúmyselné, ale uvedomelé a socializáciou (tiež tiché učenie) chápe internalizácia hodnôt, postojov, správania v každodennom živote, ktorá je nielen neúmyselná, ale aj neuvedomovaná. Bennett, E. (2012) rekonceptualizovala jeho model na štvordimenzionálnu maticu (Schéma 1) a pridala v nej štvrtú dimenziu – integratívneho učenia. Poľský autor K. Pierscieniak 2023 túto novoutvorenú dimenziu nazýva autonómne selektívnym učením.

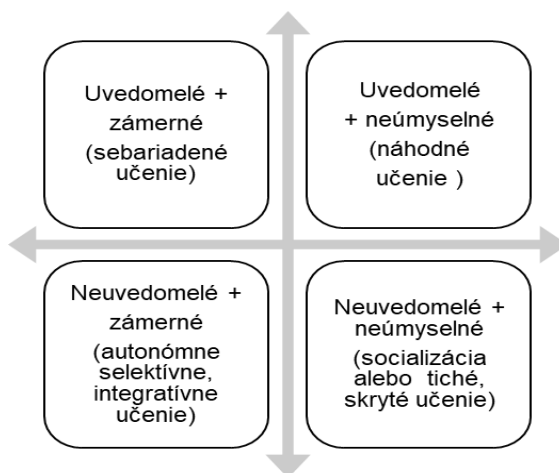


Schéma 1 Rekonceptualizovaný Schugurenského model



Odborný diskurz o politicky etablovanom termíne informálneho učenia, prebieha aj na pozadí kritiky dokumentov i praxe vzdelávacích politík Európskej únie. Tie bývajú označované aj ako charakteristické prvky neoliberalných prístupov vo vzdelávaní, ktoré sa stávajú nástrojom dosahovania cieľov neoliberalnej správy spoločnosti, kde je ekonomická užitočnosť hlavným kritériom hodnotenia jeho kvality (Pupala – Kaščák 2011). Vytráca sa všeobecné kultivačné a akademické poňatie vzdelávania na úkor cieľov odborného vzdelávania a prípravy pre potreby pracovného trhu a zamestnávateľov. Pojem vzdelávanie, indikuje ponuku formálnych učebných aktivít v sieti školských inštitúcií. Tento je vytesňovaný pojmom učenie sa, ktorý zdôrazňuje potreby jednotlivcov, ich personálnu autonómiu i zodpovednosť, na seba sa spoliehajúci subjekt, zodpovedný sa vlastnú sebaaktualizáciu, slobodne sa orientujúci na trhu s ponukou vzdelávania. Tieto myšlienky vychádzajú z tradícií európskeho humanizmu, ktorý chápe človeka ako autonómne, sebaregulujúce sa individuum. V skutočnosti je táto autonómia jednotlivca viac deklarovaná, „vsugerovaná zvonku“ vo všeobjímajúcom slobodnom svete príležitostí na vzdelávanie, je iluzórna a klamlivá pretože distribúcia učebných príležitostí, nie je rovnako dostupná pre všetky cieľové skupiny, nie je doručiteľná (v rovnakom rozsahu a kvalite) do všetkých lokalít alebo komunít a finálny úspech a úžitok zo vzdelávania nezávisí len na motivácii a schopnostiach účastníkov.

Ako nepodľahnúť tlaku vzdelávacích politík, vecne a vedecky náležite a komplexne pristupovať k analýze a interpretácii prejavov a výsledkov celoživotného učenia? Ako dôsledne, andragogicky chápať podstatu informálneho učenia, jeho potenciál, ale aj možnosti a hranice andragogickej intervencie? Aké sú priority a metódy vedeckého výskumu informálneho učenia a využitie jeho výsledkov v andragogickej praxi? V nasledujúcej časti nastoľujeme niektoré otázky súvisiace s konceptualizáciou a kontextualizáciou problematiky informálneho učenia, ktoré označujeme pre andragogiku ustáleným termínom – sebaučenie.

## 1 Docilita človeka

Existuje nejaký koncept, ktorý by nám umožnil uchopiť a vysvetliť procesy učenia sa človeka tak, aby bol využiteľný pre andragogickú podporu? Každý jednotlivec disponuje určitou mierou schopnosti učiť sa – docilitou (z lat. docilitas – učenlivosť byť človekom, ale aj učenlivý, tiež schopný učiť sa), ktorá je viacvýznamový pojem, ktorý je sémanticky blízky antickej gréckej paidei v jej chápaní „starostlivosti o dušu“. Súbor dispozícií na učenie (a z nich utvorený potenciál) je u každého subjektu rozdielny. Docilita má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie učenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou (Pavlov – Neupauer 2018, s.23–25). Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám. V súčasnosti v poňatí vzdelávania dospelých dominuje paradigma preferujúca individuálne spôsobilosti jednotlivcov od



ktorých sa očakáva, že vlastným pričinením sa budú podieľať na riadení, vedení a riešení rozmanitých životných výziev a situácií. Úlohou odborníkov je identifikovať individuálny potenciál učiaceho sa, organizovať, viesť a riadiť jeho rozvoj a uplatnenie v živote človeka, sociálnych skupín a spoločnosti.

Ak skúmame docilitu ako potenciál pre učenie opierame sa j o psychologické a sociologické interpretácie tohto pojmu. Machalová (2005, s.811) z psychologického hľadiska chápe odlišnosť individuálneho potenciálu a individuálnej dispozície jednotlivca v tom, že individuálna dispozícia je danosť, ktorá sa ešte nerozvinula, nepremenila do vlastnosti a schopnosti ľudského jednotlivca a nateraz zostáva iba v latentnej podobe. Môže, ale tiež sa nemusí rozvinúť do podoby, ktorá je schopná realizácie navonok, čiže do podoby individuálneho potenciálu. Individuálny potenciál je permanentne sa utvárajúci zložitý celok dispozícií, ktorý je v stave pohotovosti k svojmu uskutočneniu. Tvorí súčasť ľudskej bytosti a je neopakovateľným jedinečným základom, ktorý určuje individuálne charakteristiky činností jednotlivca na rôznej úrovni psychického vývinu (na úrovni individua, osobnosti alebo individuality). Tento neopakovateľný a originálny celok uskutočňovaných dispozícií je viac menej stabilným no nie statickým výtvorom, ktorý podlieha zmenám v priebehu života. Je pravda, že záleží na genetických danostiach, no záleží tiež na vplyve spoločenského prostredia na ľudí, vrátane výchovných vplyvov a vzdelávania. Tokárová (2007, s.104) označuje pojmom potenciál celkovú schopnosť, spôsobilosť k výkonu, možnosť (z lat. potentia, sila). Sociológia analyzuje praktické problémy sociálneho rozvoja z aspektu dynamizácie vnútorných zdrojov – skrytých rezerv jednotlivca, skupín i spoločností ako celkov. Pojem potenciál funguje v sociológii ako systémová kategória na označenie optimálnej (teoretickej alebo reálnej) hodnoty, ktorú je možné dosiahnuť vzhľadom na relevantnú skutočnosť alebo cieľ. Pojem potenciál sa spravidla používa vo väzbe na sociálnu alebo individuálnu aktivitu. Vyjadruje disponibilný energetický fond, sociálnu alebo individuálnu silu potrebnú na dosiahnutie určitého cieľa.“ Ďalej uvádza (2007 s.105), že individuálny potenciál vyjadruje existenciu (alebo neexistenciu) vlastností človeka, ktoré môžu (ale nemusia) byť nejakým spôsobom rozvinuté a spoločensky uplatniteľné a využiteľné. Sú to potenciálne možnosti a skryté zdroje konkrétneho človeka, realizovať a uspokojovať vlastné i spoločenské potreby alebo schopnosť vytvárať predpoklady pre ich budúce uspokojovanie. Individuálny potenciál ako súbor dispozícií je determinovaný nielen bio-psychicky, ale aj sociálne. Je to hodnota, ktorá sa formuje v procese individuálnej (osobnostnej) a rodinnej genézy, v každodenných procesoch a udalostiach sociálneho života jedinca, v interpersonálnych vzťahoch a kooperácii.

Docilita predstavuje potenciál utvárajúci sa z viacerých dispozícií a rozvíjajúci sa u človeka spočiatku predovšetkým ako implicitné (náhodné) a explicitné (úmyselné) učenie a postupne obohacovaný implementovaním prvkov sebaregulácie v učení o cieľavedome riadené učebné aktivity (sebariadeného učenia, sebaregulovaného učenia, sebaučenia). Ku komponentom, ktoré menia kvalitu sebaučenia (implicitného a explicitného) na sebariadené je možné zaradiť napr. uvedomele a zámerné využívané spôsobilosti:

- učebnej, vnútornej motivácie;
- evalvácie vlastných učebných potrieb;
- stanovenie učebného cieľa;
- voľbu učebných metód a postupov v učení;
- voľbu zdrojov, prostriedkov, potrebných na učenie;



- monitorovania a spätnej väzby o procese a výsledkoch učenia;
- flexibilnej zmeny učebných postupov podľa aktualizovaných potrieb a požiadaviek.

Docilita ako univerzálny ľudský potenciál na učenie sa, je prítomný vo všetkých formách celoživotného učenia, v ktorých sa uplatňuje, prejavuje a graduje. V našom príspevku sa sústreďujeme na informálne učenie sa (sebaučenie) a kontexty, v ktorých sa môže stať predmetom andragogickej intervencie.

## 2 Sebaučenie

Sebaučenie človeka je fenomén, ktorým sa zaoberá pedagogika i andragogika, ale aj psychológia a iné vedy. Mimoriadne očakávania spoločnosti sa spájajú s vybavenosťou človeka (kompetencia naučiť sa učiť) na celoživotné učenie sa (aj na sebaučenie), ktorá môže významne ovplyvniť jeho uplatniteľnosť v živote a práci, ale aj celkovú kvalitu života. Napriek deklarovanému i skutočnému významu sebaučenia nedisponujú edukačné vedy takou šírkou a hĺbkou vedeckého poznania (aj interdisciplinárneho charakteru), ktoré by nám umožnilo komplexne rozumieť procesom sebaučenia, jeho postupného utvárania, determinujúcim faktorom, pozitívnym i negatívnym sprievodným prejavom, výsledkom i dopadom na život a prácu človeka.

Sebaučenie človeka je jeho životnou funkciou, ktorá je historicky podmienená, sociálne i individuálne ukotvená. Sebaučenie je pre človeka imanentná formatívna a kreatívna aktivita, ktorá je súčasťou jeho evolúcie a prejavom ľudskej docility. Sebaučenie človeka charakterizujeme ako celoživotnú, uvedomelú, dobrovoľnú, plánovitú, aktívnu, individuálnu učebnú činnosť, ktorá je determinovaná mnohými faktormi (vnútornými i vonkajšími), čím sa utvára spôsobilosť docility (naučiť sa učiť) zdokonaľovaná po celý život. Človek samostatne (alebo s podporou) realizuje svoje učebné potreby, aby synchronizoval napätie medzi tým čo nevie, nepozná a tým čomu sa chce naučiť. Vo výsledku proces sebaučenia človeka vedie nielen k osvojeniu plánovaných učebných obsahov (vedomostí, zručností a postojov), ale aj kultivácii jeho osobnosti (dôvera vo vlastné schopnosti, motívy, vôľa, charakter, ideály, hodnoty a i.) (Pavlov – Valášková Vincejová 2024).

Sebaučenie je potenciál (utvorený zo súboru dispozícií), ktorý sa môže rozvinúť u každého človeka, ale aj nemusí a to vtedy, ak existujú určité kognitívne, sociálne alebo pedagogické, andragogické bariéry. Teda nemôžeme počítať automaticky s tým, že každý dospelý má na potrebnej úrovni osvojenú spôsobilosť sebariadenia v učení (docilitu). Andragogicky je možné usmerňovať zvonku procesy sebaučenia dospelých, keď je dospelý otvorený pomoci (vonkajšiemu riadeniu učenia). Incidentné a intencionálne učenie obsahuje prvky regulácie, ktoré si však dospelý nemusí uvedomovať, nemusia prebiehať pod jeho vedomou kontrolou. Až keď dospelý nadobudne základy sebariadenia prejavov správania a konania a naučí sa ich uplatňovať aj v doméne vlastnej docility – vlastného učenia sa, hovoríme o sebariadenom učení (sebaučení). S psychickým dozrievaním človeka dozrieva aj jeho sebariadenie, čím je človek sebariadenější tým je zrelší.

Sebaučenie je pojem, ktorý nemá jednotné vymedzenie. Ide o viacvýznamový koncept, ku ktorému nie je možné pristupovať z jediného aspektu a preto nemá ani jedinú a jednotne akceptovanú definíciu. V našom poňatí ho vymedzujeme široko ako aktivitu, pri ktorej človek prevzal iniciatívu a zodpovednosť za svoje vlastné učenie a môže prebiehať vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, a je spolu s incidentným



(náhodným) a tacitným (tichým) učením zaraďované k informálnemu učeniu sa (neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované). Na rozdiel od incidentného a tacitného učenia, ktoré sú nezámerné (tacitné učenie aj neuvedomované), je sebaučenie zámerné, uvedomované a prístupné empirickému výskumu. Charakteristickými znakmi sebaučiacoho sa človeka, sú jeho autonómia (rozhodujem sa slobodne, sám), zodpovednosť (uvedomujem si vlastnú hodnotu a vlastné ciele), sebariadenie (preberám riadenie učenia od iných subjektov do vlastných rúk), aktivita (uvedomele sa učím) a vnútorná motivácia (aké stimuly vyvolávajú môj záujem o učenie). V Schéme 2 sú načrtnuté principiálne rozdiely medzi funkcionálnym a intencionálnym učením v dimenzii informálneho učenia, kde je kritériom odlíšenia miera autoregulácie v učení.

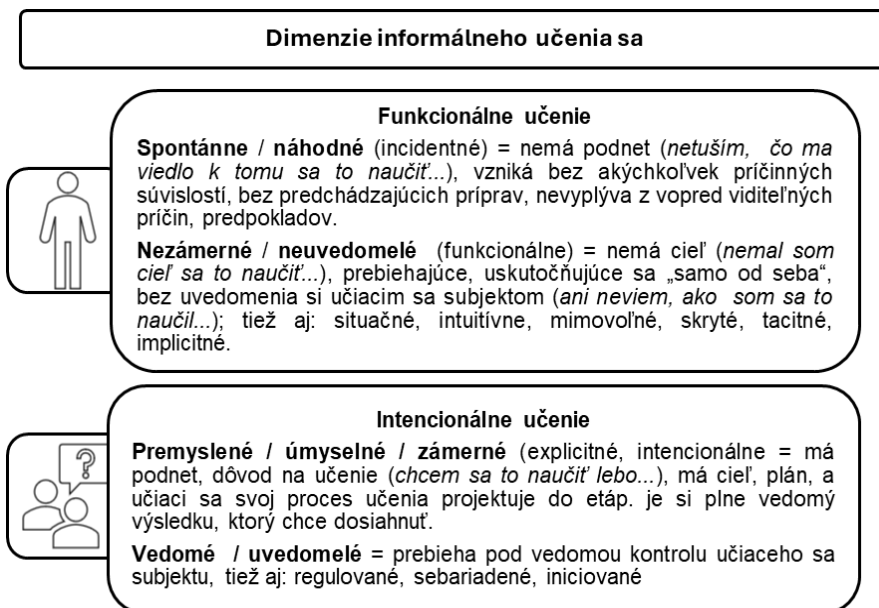


Schéma 2 Dimenzie informálneho učenia sa

V Schéme 2 sme načrtli dve dimenzie informálneho učenia sa človeka, ktoré sú komplementárne a z andragogického aspektu môžu byť prístupné intervencii. Andragogická intervencia je plánovitý, systematický algoritmus zázkrov a zásahov vedúcich k uspokojeniu učebných potrieb dospelého klienta. Je cieleňým odborným postupom (metódou, súborom metód a foriem alebo stratégií) aplikovaným v pôsobení na procesy učenia sa dospelých. Je zásahom zvonku do vnútorných procesov riadenia (sebariadenia) učenia sa dospelého človeka („teba manažovania“ alebo „seba manažovania“ procesov učenia sa). V tomto zmysle je zásah preorganizovaním vnútorných štruktúr jednotlivca, skupiny alebo organizácie, ktorý optimalizuje procesy učenia sa. Andragogické intervencie sú charakteristické trvaním (krátkodobé, dlhodobé), počtom zúčastnených osôb (individuálne, skupinové, organizačné), úrovňou (základná, rozšírená a špecializovaná) a metódami od intenzívneho zvonku riadeného procesu vyučovania, po riadené sebaučenie (Pavlov – Vaněk 2021, s.43).

Intervencia do procesov funkcionálneho učenia je pre andragogiku neperspektívna, lebo je pre ňu málo dostupná a uzamknutá, neuvedomovaná a ukrytá. Až pri



intencionálnom učení si dospelý uvedomuje jeho prítomnosť lebo spravidla vyžaduje aktívnu účasť a istú mieru sebaregulácie. Tu andragogika využíva svoje osvedčené nástroje vzdelávanie, výcvik, tréning, mentoring, tútoring, koučing, ale aj poradenstvo pri výbere, voľbe poskytovateľa formálnych, neformálnych vzdelávacích aktivít alebo problémoch v učení. Průcha (2014 s.71–76) uvádza, že v psychológii učenia sa postupne formujú nové koncepcie, ktoré umožňujú objasniť určité stránky procesov informálneho učenia. Ide najmä o kvalitatívne metódy napr. rozhovorov so subjektami učenia, kde sa kladú otázky o tom, čo sa dospelí učia, ako sa učenie realizuje, ktoré faktory učenie ovplyvňujú? Ťažkosti tohto typu výskumu spočívajú v tom, že informálne učenie je viditeľné, zúčastnené subjekty ho nepovažujú za učenie, výsledná vedomosť je chápaná ako súčasť celkovej schopnosti subjektu, než niečo naučené, dopytované subjekty často nevedia vysvetliť povahu a zložitosť získaných skúseností. Ku skúmaniu týchto javov odporúča uplatniť fenomenologický prístup psychológie učenia. Prevláda presvedčenie, že je takto možné lepšie objasňovať subjektívne, skryté stránky procesov ľudského učenia a rozumieť jeho priebehu. Sebaučenie zostáva doposiaľ na okraji záujmu i cielenej podpory zo strany zodpovedných subjektov.

V ďalšej časti sa zmienime o dvoch andragogických intervenciách do procesov informálneho učenia, ktoré majú potenciál podporiť rozvoj docility dospelých. Ide o individuálne vzdelávacie účty, ktoré sa podľa tlačovej správy Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (<https://www.minedu.sk/slovensko-bude-mat-unikatny-system-individualnych-vzdelavacich-uctov/>) na Slovensku od 1.1.2026 majú stať nástrojom individualizovanej podpory jednotlivca, ktorý mu od dovŕšenia 16 rokov (bez ohľadu na aktuálne vzdelanie, sociálne pomery alebo znevýhodňujúce faktory) umožní prevziať rozhodnutie o svojom vzdelávacom a odbornom rozvoji, ktorý si môže prostredníctvom tohto nástroja manažovať a financovať. Vytvára sa tak príležitosť slobodne zvoliť si obsah, miesto a formu požadovaných vzdelávacích programov z ich registra (môžu byť akreditované a neakreditované, prípadne aj formu mikroosvedčení) a tieto financovať kumuláciou prostriedkov z viacerých zdrojov. Individuálne účty umožňujú jednotlivcom vybrať si v spolupráci s kariérovým poradcom a zamestnávateľom vzdelávacie aktivity, ktoré najlepšie vyhovujú ich potrebám. Od 1. januára 2026 má byť prístupný modul individuálnych vzdelávacích účtov na elektronickej platforme pre občanov (<https://isvd.iedu.sk/Citizens>). Prioritné oblasti podporovaných programov zahŕňajú rozvoj digitálnych a zelených zručností. Vzdelávanie môže byť zamerané aj na základné zručnosti, kľúčové kompetencie alebo záujmové vzdelávanie. Predpokladá sa podpora pre dobrovoľné vzdelávanie prvých 5-tisíc záujemcov, ktorí môžu využiť príspevok na individuálny vzdelávací účet vo výške 200 eur prostredníctvom zdrojov z Európskeho sociálneho fondu vo výške 10,4 mil. eur na obdobie troch rokov.

Druhým nástrojom podpory dospelých v učení je poradenstvo. Habodaszová (2022, s.54-55) poukazuje, na to, že ak má byť schéma individuálnych vzdelávacích účtov úspešná vyžaduje poradenskú podporu (riešenie informačných a administratívnych bariér a sprievodné kariérové poradenstvo), ktorého úloha je napomôcť efektívnemu výberu vzdelávacej aktivity s ohľadom na konkrétnu situáciu záujemcu, ako napríklad existujúce zručnosti, možné uplatnenie na trhu práce, osobné okolnosti a pod. Ide o značne redukcionistické poňatie poradenstva dospelým. Andragogické poradenstvo dospelým (poradenstvo v učení sa) má oveľa širšie a komplexnejšie uplatnenie vo výchove / sebavýchove, vzdelávaní / seba vzdelávaní dospelých (Pavlov 2020). Úlohou andragogiky a andragogického poradenstva v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učiteľnosť, docilitu dospelých. Integrovanou súčasťou takto



poňatého andragogického poradenstva je evalvácia učebných potrieb dospelých (Pavlov – Szabo 2024). Doposiaľ však nie je jasné, ako bude tento nástroj podpory účasti dospelých na Slovensku implementovaný. Budovanie systému andragogického poradenstva bude vyžadovať profesionalizáciu zboru andragogických poradcov (štandardizáciou ich profesijných kompetencií), štandardizáciu poradenských procesov a inštitucionalizáciu - budovanie efektívnej a dostupnej siete ponúkaných poradenských služieb.

## Záver

Komplexná andragogická podpora celoživotného vzdelávania vyžaduje, aby sme chápali procesy učenia sa dospelého človeka v celej šírke a využili ich potenciál pre rozvoj jeho docility. Osvedčené, tradičné prístupy k podpore sa spravidla zakladajú na ponuke formálnych a neformálnych vzdelávacích aktivít, ale absentuje ponuka a príležitosti pre sebaučenie. Direktívne a rigidne organizované príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, ktoré neobsahujú podporu ďalšieho sebarozvoja (sebaučenia) účastníkov „deaktivujú“ ich nezávislosť, autonómiu i spoluzodpovednosť za voľbu cieľov, napredovanie i výsledky v učení. Ak chceme takúto ponuku vytvoriť, potrebujeme porozumieť tomu, čo znamená sebaučiť sa v dospelom veku, aké sú východiská a kontexty tejto podoby učenia sa. Tu stojí andragogika na začiatku cesty konceptualizácie, kontextualizácie a výskumu procesov sebaučenia, aby prispela svojimi intervenciami k jeho optimálnemu využitiu pre potenciál docility.

## Poďakovanie

Štúdia vznikla vďaka podpore projektu KEGA (006UMB-4/2023) Rozvoj kompetencií pre učenie sa dospelých modernými elektronickými učebnými prostriedkami.

## Literatúra

- BENNETT, E.E. (2012). A four-part model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. In *Adult Education Research Conference*, [https://newprairiepress.org/aerc\\_papers](https://newprairiepress.org/aerc_papers) 3.
- LIVINSTONE, D.W. (2002). Mapping the iceberg. NALL Working Paper54, 2002, retrieved from <http://www.nall.ca/res/54DavidLivingstone.pdf>.
- HABODÁSZOVÁ, Ľ. (2022). Individual learning schemes – recommendations for implementation in Slovakia. In *PP – FAR*, (pp. 44–61), Prognostický ústav CSPV SAV, vol. 14, no. 2.
- MACHALOVÁ, M. (2005) Individuálny potenciál v kontexte vzdelávania dospelých. IN *Kvalita života a rovnosť príležitostí - z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie, (s. 811 – 818), Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- PAVLOV, I. – NEUPAUER, Z. (2019). Docilita dospelých - skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*, (s. 25–36) Praha: Česká andragogická společnost.
- PAVLOV, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus.
- PAVLOV, I. – VANĚK, B. (2021). *Docilita v mezigeneračnom učení*. Banská Bystrica: Belianum.
- PAVLOV, I. (2022). *Vybrané otázky profesijného rozvoja dospelých (evalvácia učebných potrieb)*. Prešov: Rokus.



- PAVLOV, I. - VALÁŠKOVÁ VINCEJOVÁ, E. (2024). Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov. In *Zborník Edukácia 2024*, (s.36–48)Banská Bystrica: Belianum.
- PAVLOV, I. – SZABO, S. (2024). Model for evaluating adult learning needs. In *Adult Education 2024 – Competences for Life*. Proceedings of the 14th International Adult Education Conference (IAEC 2024), 10th December 2024, (s.140 – 148), Prague, Czech Republic.
- PIERSCIENIAK, K. (2023) Nieformalna edukacja. Nieostre zakresy, nieuchwytne znaczenia, In: *Rocznik Andragogiczny*, 30, s. 197–268.
- PUPALA, B. – KAŠČÁK, O. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č.1, s.5–34.
- PRŮCHA, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.
- RADA EÚ (2012). *Odporúčania Rady EÚ z 20.12.2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a i neformálneho učenia sa (2012/C 398/01)*.
- RADA EÚ (2018). *Odporúčania Rady EÚ z 22.5.2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01)*.
- RADA EÚ (2021). *Uznesenie Rady EÚ z 26.2.2021 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru (2021 – 2030). (2021/C 66/01)*.
- RADA EÚ (2022). *Odporúčania Rady EÚ z 16.6.2022 týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022/C 243/03)*.
- REISCHMANN, J. (2017). Lifewide Learning - Challenges for Andragogy. In *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation (Budapest)*, 2017, č. 1, pp. 43 - 50.
- SCHUGURENSKY, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper No.19, Centre for the Study of Education and Work Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, retrieved from: <http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm> .
- SOLARCZYK-SZWEC, H. (2024) O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji. In *Rocznik Andragogiczny* [online]. T. 31, s. 9–26.
- TOKÁROVÁ, A. (2007). Poznámky k teórii ľudského potenciálu a niektorým nevyužívaným zdrojom jeho bohatstva. In: *PIROHOVÁ, I. (ed.) Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach: zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie*, (s.103 – 112), Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

**prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.,**  
**doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.**

Katedra pedagogiky a andragogiky  
 Pedagogická fakulta  
 Univerzita Mateja Bela  
 Ružová 13  
 Banská Bystrica  
 ivan.pavlov@umb.sk  
 dominika.temiakova@umb.sk



<https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-5>

## **SOCIÁLNY A KULTÚRNY KONTEXT PROBLÉMOV SPOLUPRÁCE UČITEĽOV A RODIČOV DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT Z PERSPEKTÍVY PROFESIJNEJ IDENTITY UČITEĽA A PERSPEKTÍVY RODIČA**

## **SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT OF PROBLEMS IN COOPERATION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS OF CHILDREN FROM MARGINALIZED ROMA COMMUNITIES FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY AND THE PARENT'S PERSPECTIVE**

**Ivana Pirohová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta,  
Prešovská univerzita v Prešove

### **Abstract:**

Teachers' professional identity undergoes dynamic development and change. It is shaped during higher education, professional development, and through interaction with the problems and challenges of pedagogical practice. These also include the challenges and issues related to cooperation between teachers and the parents of children from marginalised Roma communities. Parents' attitudes towards education and school are formed over the long term within a social context and through cultural frameworks developed in the interaction between the majority population and the Roma minority. Teachers and parents of children from marginalised communities are bearers of differing forms of cultural capital within the family, and the internalised cultural frameworks concerning who is considered Roma may vary among teachers of the Slovak majority and may at times be in conflict with the proclaimed and desired concept of partnership between school, family, and community. The aim of the study is to identify and interpret the social and cultural contexts underlying the causes of problems in cooperation between teachers and parents of children from marginalised Roma communities, based on identified issues in cooperation between pre-primary education teachers and parents of children from ethnic minorities and low-income families.

### **Key words:**

teacher's professional identity, marginalized Roma community, Gypsy/Roma cultural schema, cultural capital, culture of poverty, school, parents, cooperation problems



## Úvod

Význam spolupráce školy s rodinou dieťaťa etnickej minority s nízkym príjmom dokladujú výsledky zahraničných výskumov, ktoré potvrdzujú pozitívny vplyv zapojenia rodičov detí do spolupráce na správanie a výkon dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní (Beasley et al., 2017; Kiraz & Aytac, 2020; Mendez & Westerberg, 2012; Pratt et al., 2015), ako aj pozitívny vplyv účasti detí na predškolských programoch, v ktorých sa kladie dôraz na spoluprácu s rodičmi detí, na ich angažovanosť a školský výkon v primárnom vzdelávaní (Bierman et al., 2021; Purtell et al.) Spolupráca založená na partnerstve medzi pedagógmi a rodičmi zároveň posilňuje u rodičov etnickej minority pocit bezpečia a vzájomnú dôveru medzi rodičmi a pedagogickými zamestnancami (Purtell et al., 2022).

Medzi rodiny etnickej minority s nízkym príjmom na Slovensku zaraďujeme rodiny detí z marginalizovaných rómskych komunít (MRK). Budovanie vzájomnej dôvery zohráva v procese spolupráce medzi učiteľom a rodičom dieťaťa z MRK kľúčovú úlohu. Nevzniká jednorazovo, ale formuje sa prostredníctvom dlhodobých interakcií, otvorenej komunikácie a rešpektovania životného sveta rodiny dieťaťa. Je preto dôležité chápať proces budovania dôvery v sociálno-kultúrnom kontexte, v komplexnom systéme vzťahov rómskej minority s majoritou, v ktorom sa prelínajú štrukturálne podmienky chudoby, historicky podmienená nedôvera časti marginalizovaných Rómov voči inštitúciám majority, ako aj obmedzené skúsenosti rodičov z MRK so školským prostredím. Zároveň sa budovanie vzájomnej dôvery v spolupráci medzi učiteľom a rodičom z MRK utvára v rámci tohto komplexného systému vzťahov majority s rómskou minoritou.

V tomto kontexte nadobúda význam trojstranná spolupráca učiteľ – rodič – dieťa, ktorá sa ukazuje ako efektívna najmä vtedy, keď je systematicky podporovaná na úrovni vzdelávacej politiky. Na Slovensku boli realizované a prebiehajú aktivity národných projektov, ktoré prepájajú všetky vekové kategórie a podporujú spoluprácu školy s rodinami detí z MRK. Tieto iniciatívy priebežne vytvárajú priestor pre neformálne vzdelávanie rodičov, posilňovanie rodičovských kompetencií a prirodzené zapájanie detí do edukačných aktivít už v ranom veku.

Konkrétne, v rámci projektu *Škola otvorená všetkým* boli realizované osvetové programy pre rodičov detí z MRK zamerané na ich zapojenie do diania v materských školách (Miňová, 2019). Projekt PRIM I – *Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných komunít* bol zameraný na posilnenie spolupráce rodiny z MRK, komunity a materskej školy. Aktivity projektu boli hodnotené ako prínosné; došlo k zlepšeniu dochádzky detí z MRK, k zlepšeniu ovládania štátneho jazyka, ako aj ku skvalitneniu spolupráce medzi materskou školou a rodičmi (Mušinka et al., 2023, s. 38).

Na projekt PRIM I nadviazal projekt PRIM II – *Inkluzívne vzdelávanie v materskej škole*, v rámci ktorého boli vytvorené pracovné miesta pre rodičovských asistentov rómskej národnosti. Podľa Ďuríkovej a Kubánovej (2023, s. 43) ich prínos spočíval v zlepšení komunikácie materských škôl s rodičmi, v prekonávaní jazykovej bariéry a v poskytovaní názorného príkladu, ako môžu rodičia pomáhať deťom pri vzdelávaní. Od roku 2025 sa realizuje národný projekt *Rozvojové tímy I* (Úrad vlády Slovenskej republiky), v ktorom sú komunitné služby a rozvojové tímy kľúčovým prvkom sociálnej inklúzie MRK vrátane podpory spolupráce školy s rodinami detí z MRK.

Okrem národných projektov je potrebné uviesť ako príklad aktivít občianskych združení program občianskeho združenia Cesta von – *Omama*, v rámci ktorého zaškolené dobrovoľníčky – omamy z rómskych komunít priamo v domácnostiach rodín z MRK prostredníctvom hier a aktivít učia rómske matky rozvíjať potenciál svojich detí (Pour et



al., 2024). Výsledky výskumu účinkov programu *Omama* poukazujú na to, že aj bez priameho zásahu do stravovacích návykov a socioekonomickej situácie môže komunitná intervencia zameraná na raný vývin dieťaťa, realizovaná vyškolenými rómskymi ženami v domácnostiach rodín z rómskych komunít, výrazne zlepšiť výsledky neurovývinu detí vo veku dvoch rokov (Fernandes et al., 2024).

Spolupráca školy a rodiny detí z MRK je teda žiaduca, no zároveň je vnímaná ako problematická vzhľadom na identifikované prekážky, akými sú nezáujem rodičov z MRK o spoluprácu, jazyková bariéra a predsudky učiteľov (Rigová et al., 2020). Pre skvalitnenie spolupráce je dôležitá interpretácia príčin týchto problémov, ktorá by sa mala presunúť od deficitného modelu (zameraného na to, čo rodičia nerobia alebo nevedia) smerom k partnerskému a inkluzívnemu modelu reflektujúcemu potenciál rodiny a komunity. V tomto modeli partnerstva je spolupráca učiteľa, rodiča a dieťaťa z MRK chápaná ako vzájomný proces učenia sa, v ktorom sa nielen dieťa adaptuje na školské prostredie, ale aj škola aktívne prispôbuje svoje prístupy sociálnym a kultúrnym špecifikám rodiny dieťaťa/žiaka.

Teoretickým východiskom partnerského a inkluzívneho modelu spolupráce je Epsteinovej koncepcia partnerstva školy, rodiny a komunity (Epstein et al., 2002; Epstein, 2018), založená na zapojení rodičovstva, komunikácie, dobrovoľníctva, učenia v domácnosti, participácie rodičov na rozhodovaní a spolupráce s komunitou (Epstein et al., 2002, s. 27). Empirické zistenia dokladujú účinnosť implementácie Epsteinovej koncepcie spolupráce škola – rodina – komunita v zahraničnej pedagogickej praxi (Meredith et al., 2022; Bierman et al., 2021). Účinnosť zapojenia najmä rodičovstva, komunikácie, dobrovoľníctva a učenia v domácom prostredí v programe *Omama* potvrdzujú aj výsledky výskumu publikované v štúdiu (Fernandes et al., 2024).

Partnerstvo rodičov a učiteľov je založené na vzájomnom poznaní a akceptácii, a to aj napriek odlišným hodnotovým systémom, presvedčeniam a výrazne odlišnému sociálno-ekonomickému zázemiu aktérov spolupráce. V tomto kontexte je dôležité poznať a porozumieť sociálnym a kultúrnym odlišnostiam, ktoré môžu byť príčinou problémov v spolupráci založenej na partnerstve.

Cieľom štúdie je identifikovať a interpretovať sociálne a kultúrne kontexty príčin spolupráce medzi učiteľmi a rodičmi detí z MRK. Učiteľ ako partner rodiča z MRK je nielen nositeľom odborných kompetencií, ale aj mediátorom medzi školou a komunitou, ktorý dokáže reflektovať vlastné kultúrne schémy a vedome pracovať na eliminácii predsudkov. Tento proces reflexie vlastných kultúrnych schém a eliminácie predsudkov prostredníctvom sebareflexie možno vnímať ako súčasť utvárania profesijnej identity učiteľa.

## **1. Kontexty utvárania profesijnej identity učiteľa a identity rodiča z MRK**

Profesijná identita učiteľa sa vo všeobecnosti definuje ako vnímanie a chápanie vlastnej úlohy učiteľa (Day et al., 2006). Tento koncept zahŕňa viacero dimenzií, ako sú kognícia, presvedčenia, emócie, motivácia a postoje učiteľa k jeho profesionálnej úlohe (Beijaard et al., 2000). Profesionálna identita učiteľa sa formuje v sociálno-kultúrnom kontexte počas vysokoškolského štúdia, profesijného rozvoja a v interakcii s problémami a výzvami pedagogickej praxe.

V neoliberalnom a vysoko zodpovednom kontexte súčasných vzdelávacích systémov sa vzdelávanie učiteľov na vysokých školách, ich profesijný rozvoj a pedagogická prax vyznačujú neustálym preberaním diskurzov o kvalite, profesionalite, ako aj profesionálnej identite. Kvalita sa stala výrazne inštrumentalizovaným neoliberalným



naratívom (Ball, 2003; Dahlberg & Moss, 2004; Lagos-Serrano, 2024; Moss, 2016; Rose, 1999).

Profesijná identita učiteľa existuje a vyvíja sa v interakcii s osobnou identitou. Giddens (1991) chápe vývoj osobnej identity v neoliberalnej spoločnosti ako trajektórie načrtnuté v individuálnom celoživotnom projekte, ktorý integruje zážitky, spomienky, obrazy a udalosti do priebežného rozprávania o „Ja“.

Vzhľadom na náročnosť učiteľskej profesie sa od budúcich učiteľov i učiteľov v praxi očakáva celoživotné učenie sa a vzdelávanie, a to v rámci vysokoškolského štúdia, profesijného rozvoja aj na základe skúseností z pedagogickej praxe. Presvedčenie o hodnote celoživotného vzdelávania a učenia sa tak prirodzene stáva súčasťou profesijnej identity učiteľa.

Možno predpokladať, že učiteľ na základe tohto presvedčenia o hodnote vzdelávania bude očakávať od rodičov záujem o spoluprácu v prospech rozvoja potenciálu dieťaťa. Tieto presvedčenia a hodnoty však nemusia zdieľať niektorí rodičia detí z MRK, keďže sa utvárajú v odlišnom sociálnom a kultúrnom kontexte.

Osobná identita rodiča z MRK zahŕňa interakciu individuálneho vnímania seba samého s vplyvmi prostredia, kultúry, sociálneho statusu a jeho prestíže. Medzi kľúčové zložky vnímania a uvedomovania si vlastného ja patria presvedčenia o význame rozšírenej rodiny, tradičnej roly muža a ženy v rodine, autorite rodiča, ako aj špecifické kultúrne hodnoty a normy rómskeho etnika. Osobná identita rodiča z MRK sa utvára v rámci uzatvorenej komunity na základe minulých aj prebiehajúcich interakcií s majoritou, školou a úradmi, ako aj skúseností so sociálnou a ekonomickou depriváciou (Lukáč, 2015; Van Laer et al., 2024). Podľa Bittnerovej et al. (2014) je veľmi zložitá identifikovať a pomenovať skupinovú identitu Rómov, keďže v diskurze aktérov výskumu – Rómov z rôznych komunit – sa pri formulovaní ich cieľov a požiadaviek používalo slovné spojenie „naši ľudia“.

Pragmatická analýza poukázala na to, že v diskurze aktérov výskumu existuje reflektovaný prvok skupinovej identity, ktorý je však rôznorodý a nesie v sebe určité tenzie (Bittnerová et al., 2014, s. 25). Každá rómska komunita je špecifická, čo sa môže prejavovať aj v rôznorodosti osobných identít rodičov detí z MRK.

Vnímanie významu vzdelávania a spolupráce školy a rodiny môže byť z perspektívy rodiča z MRK odlišné od perspektívy presvedčení a hodnôt učiteľa. Pre spoluprácu založenú na partnerstve je preto pre učiteľa kľúčové nielen akceptovať špecifiká dospelaj osobnosti rodiča, ale aj poznať a porozumieť sociálnym a kultúrnym príčinám problémov spolupráce medzi učiteľmi a rodičmi detí z MRK.

Osvojené kultúrne schémy o tom, kto je Róm, sa môžu medzi učiteľmi majority líšiť a niekedy môžu byť aj v rozpore s proklamovaným, žiaducim konceptom partnerstva školy, rodiny a komunity.

## **2. Kultúrne schémy Cigán/Róm ako súčasť profesijnej identity učiteľa**

Kultúrne schémy Cigán/Róm predstavujú kognitívne štruktúry, prostredníctvom ktorých jednotlivci interpretuje svoju skúsenosť sveta. Tieto kultúrne schémy „určujú metaforu, ktoré so slovom Cigán/Róm asociujeme“ (Doubek et al., 2015, s. 113). Boli a sú utvárané a odovzdávané počas spolužitia majority s rómskou etnickou minoritou a vzhľadom na históriu spoločného spolužitia v jednom štáte, ako aj na pretrvávajúce väzby skúseností majority s rómskou minoritou v ére dvoch samostatných štátov, môžu byť súčasťou profesijnej identity učiteľa majority v Českej republike aj na Slovensku.



Doubek et al. (2015) identifikovali tri kľúčové modely kultúrnych schém Cigán/Róm, prostredníctvom ktorých jednotlivci majority vnímajú a interpretujú, kto je Róm, aké princípy vymedzujú hranicu medzi majoritou a rómskou minoritou a ako riešiť vzťah medzi majoritou a minoritou (tab. 2).

Tab. 2: Kľúčové modely identifikovaných schém Cigán/Róm po roku 1989 (Doubek, Levínska, Bittnerová, 2015, s. 112)

Model kultúrnej schémy Cigán/Róm	Kto je Róm	Princípy ustanovujúce hranicu medzi majoritou a rómskou minoritou	Nástroje riešenia vzťahov a Rómov majority
Etnoemancipačný	Člen národnostnej menšiny Partner majority	Kultúrne špecifiká	Veda a prezentácia týkajúca sa rómskej kultúry
Segregačný	A-morálny Nepriprôsobivý	Odpor k práci Dávky	Prevýchova Rómov Sociálna exklúzia
Ľudskoprávny	Občan s hendikepom Zneužívaná obeť	Sociálna exklúzia – nerovnosť v prístupe k zdrojom a právam	Individualizovaná pomoc Angažovanosť Rómov Náprava systému

Identifikované modely kultúrnych schém Cigán/Róm podľa Doubeka et al. (2015) existujú v spoločnosti súčasne. Slovo Róm vyvoláva v etnoemancipačnom modeli kultúrnej schémy predstavu člena národnostnej menšiny, ktorá je jedinečná a predstavuje rovnocenného partnera majority. Od majority sa odlišuje kultúrnymi špecifikami, čo potvrdzujú výsledky výskumov rómskej kultúry a prezentácia jej rôznorodosti. Tento model je spätý s multikulturalizmom, ktorý na úrovni štátnych politík presadzuje rovnocenné spolužitie rôznych kultúr, zachovanie kultúrnej identity Rómov a dodržiavanie práv rómskej minority. Ideové východiská multikulturalizmu sú súčasťou formálneho školského kurikula. V tomto kontexte by presvedčenia založené na multikulturalizme mali byť súčasťou profesijnej identity učiteľa.

Kultúrne schémy Cigán/Róm sa však utvárali v priebehu dlhodobej interakcie majority s minoritou na základe dominantných cieľov, ktoré majority presadzovala a presadzuje pri riešení vzťahov s rómskou minoritou. K takýmto transparentne alebo latentne sa prejavujúcim kultúrnym schémam patria segregačný a ľudskoprávny model (Doubek et al., 2015).

V segregačnom modeli je Róm spájaný so slovom Cigán a je považovaný za amorálnu a nepriprôsobivú bytosť, ktorú je potrebné prevychovať podľa predstáv majority, prípadne ju nie je možné prevychovať vôbec. Táto schéma predstáv o tom, kto je Róm, pravdepodobne pretrváva v presvedčeniach majority najdlhšie a jej konkrétnym prejavom bola v histórii Slovenska napríklad diskriminácia a likvidácia obyvateľov rómskeho etnika počas vojnového Slovenského štátu (Gyárfášová, 2025).

V ľudskoprávnom modeli je prevažná časť Rómov vnímaná ako obeť individualizovanej neoliberalnej spoločnosti alebo sociálneho systému. Riešením je individualizovaná pomoc, podpora angažovanosti Rómov, ale aj nevyhnutné systémové zmeny, ktoré sa



týkajú napríklad oblasti vzdelávania. Tento model kultúrnej schémy je na Slovensku podporovaný poznatkami o sociálnej exklúzii chudobných Rómov, ktoré prinášajú poprední sociológovia a politológovia, ako napríklad Džambazovič, Vašečka a Gyárfášová.

Ľudskoprávny model je najbližší teoretickým východiskám a perspektíve identifikácie a interpretácie problémov spolupráce školy a rodiny z MRK v tejto štúdii.

Profesijná identita učiteľa sa utvára aj v širšom sociálnom a kultúrnom kontexte; je ovplyvnená presvedčeniami a hodnotami interiorizovanými v procese socializácie a výchovy v rodine, ako aj v iných formálnych a neformálnych skupinách. Formuje sa tiež pod vplyvom médií a sociálnych sietí a počas vysokoškolského vzdelávania aj prostredníctvom skrytého kurikula. Významnú úlohu zohrávajú aj skúsenosti z pedagogickej praxe a interakcie učiteľa s deťmi a rodičmi z MRK.

Uvedené zdroje formovania profesijnej identity učiteľa môžu byť príčinou vzniku predsudkov voči rómskym žiakom a ich rodičom alebo, aj pri úprimnej angažovanosti učiteľa, zdrojom sklamaní zo systému.

Napriek tomu, že model kultúrnych schém má idiografický základ, vždy sa vzťahuje na celú skupinu (Doubek et al., 2015). Rómovia však nie sú ani z kultúrneho hľadiska, ani z hľadiska sociálnej štruktúry homogénnou skupinou. Problémy učiteľov so školskou dochádzkou a prospechom detí, ako aj so spoluprácou s rodičmi, sa netýkajú rómskych rodín všeobecne, ale predovšetkým rodín z MRK. Tie sú na Slovensku lokalizované najmä na území troch samosprávnych krajov, a to Prešovského, Košického a Banskobystrického (Radičová et al., 2004; Mušinka et al., 2014; Ravasz et al., 2020).

### **3. Kultúrny kapitál rodín marginalizovaných rómskych komunít ako príčina problémov spolupráce rodiny a školy**

Podľa výsledkov posledného sčítania obyvateľov, domov a bytov Slovenskej republiky k 1. 1. 2021 sa z celkového počtu 5 449 270 obyvateľov prihlásilo k rómskej národnosti 67 179 osôb, čo predstavuje 1,23 % z celkového počtu obyvateľov Slovenska (Štatistický úrad SR, 2023).

Nie všetci obyvatelia rómskeho pôvodu sa však na Slovensku hlásia k rómskej národnosti. Posledný všeobecný odhad počtu obyvateľov rómskeho pôvodu uvedený v *Atlase rómskych komunít 2019* (Ravasz et al., 2020) predstavuje približne 450-tisíc osôb. Podľa Gyárfášovej (2025, s. 302) je príčinou rozdielu medzi nižším počtom obyvateľov rómskej národnosti v sčítaní a vyšším odhadovaným počtom v Atlase skutočnosť, že niektorí sa viac identifikujú ako Maďari, Rusíni alebo Slováci. Ďalším, a možno ešte významnejším dôvodom neidentifikovania sa ako Rómovia, môžu byť obavy z diskriminácie, strach zo stigmatizácie a z ohovárania.

Väčšina Rómov, v roku 2019 až dve tretiny, „žila koncentrovane (rómske osady, rómske susedstvá, rómske ulice) a zvyšná tretina bývala integrovaná medzi majoritnými obyvateľmi“ (Ravasz et al., 2020, s. 17). Najviac sú chudobou ohrozené rodiny detí z marginalizovaných rómskych komunít, umiestnené na okrajoch obcí a v segregovaných lokalitách. Ide o priestorovo izolované miesta života rómskeho obyvateľstva, často v chatrčiach, so zdevastovaným prostredím, bez základnej infraštruktúry a v niektorých komunitách na Slovensku dokonca bez osvetlenia, vodovodu, kanalizácie či žúmp (Mušinka et al., 2014; Radičová et al., 2004; Ravasz et al., 2020).

V rokoch 2018 a 2020 sa na Slovensku realizovalo špecializované zisťovanie EU-SILC MRK, zamerané na získanie údajov o životných podmienkach osôb žijúcich v



marginalizovaných rómskych komunitách. Získané výsledky potvrdzujú, že až 87 % domácností v MRK je ohrozených chudobou a viac ako polovica čelí zlým bytovým podmienkam a vážnej materiálnej deprivácii (Markovic & Placha, 2020) a tiež, že „typickým znakom vzdelanostnej dráhy mužov i žien z marginalizovaných rómskych komunit je jej skoré ukončovanie a dosahovanie predovšetkým základného vzdelania druhého stupňa. Navyše, nezanedbateľná časť týchto osôb nadobúda toto vzdelanie v špeciálnych školách a triedach. Len malá časť dospelých pokračuje na strednej škole, a ak sa tak stane, najčastejšie ide o strednú odbornú školu s výučným listom. Vyššie vzdelanie je v podstate marginálne“ (Šprocha, 2024, s. 17).

Nízka úroveň vzdelania a kvalifikácie dospelých Rómov sa premieta do vysokej miery nezamestnanosti obyvateľov rómskych komunit (Šprocha, 2024). Príjem rodín z rómskych komunit tak pozostáva najmä zo sociálnych dávok a príležitostne z minimálnej mzdy či odmeny za krátkodobú prácu.

Značné množstvo výskumných zistení poukazuje na to, že socioekonomický status rodiny súvisí so zapojením rodičov do vzdelávania ich dieťaťa (Calzada et al., 2015; Liu et al., 2020; Turney & Kao, 2009). Nízka úroveň vzdelania rodičov patrí medzi rizikové faktory ich zapojenia do spolupráce so školou (Bierman et al., 2021). Vzdelanie rodičov zároveň determinuje a je prejavom kultúrneho kapitálu rodiny dieťaťa/žiaka.

Bourdieu (1997) charakterizuje kultúrny kapitál ako súbor presvedčení, vedomostí, praktík a artefaktov v domácnosti, ktoré vyplývajú z kultúrnej kvality prostredia, v ktorom človek vyrastá. Tento kapitál sa prejavuje vo vtelenej forme (*habitus*), v inštitucionalizovanej forme (stupeň a druh vzdelania, kvalifikácia) a v objektivizovanej forme (napr. knihy, hračky či obrazy v domácnosti).

Kultúrny kapitál predstavuje vedomosti, ktoré vyplývajú z kultúrnej kvality prostredia, v ktorom človek vyrastá. Zahŕňa kompetencie osvojené v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, empatiu a schopnosť porozumieť druhým. Patrí sem aj nadobudnutý vkus, ideál krásy, spôsob obliekania a trávenia voľného času. „Pridaná hodnota“ v tomto kontexte predstavuje kvalitu života (Ondrejko, 2011, s. 233).

Bourdieu a Passeron (1990) poukázali na dedičnosť kultúrneho kapitálu a na skutočnosť, že spolu s ekonomickým a sociálnym kapitálom determinuje sociálnu pozíciu jednotlivca v spoločnosti a určuje silu jeho symbolického kapitálu. Sociálny kapitál predstavuje súhrn skutočných alebo potenciálnych zdrojov spojených s vlastníctvom trvalej siete viac či menej inštitucionalizovaných vzťahov vzájomného poznania a uznania.

Sociálna reprodukcia v spoločnosti sa uskutočňuje a legitimizuje prostredníctvom kultúrnej reprodukcie, ktorá predstavuje skôr skrytý prenos ekonomického kapitálu. Ekonomický kapitál (alebo ekonomické zdroje) zahŕňa zdroje, ktoré sú okamžité a priamo zameniteľné za peniaze a môžu byť inštitucionalizované vo forme vlastníckych práv (Bourdieu, 1997).

Formy kultúrneho kapitálu sú často navzájom prepojené v tom zmysle, že vlastníctvo jednej formy kapitálu uľahčuje prístup k iným formám; podobne sa inštitucionalizovaný kapitál (vzdelanie, kvalifikácia) zvyčajne spája s vteleným kapitálom (Bourdieu, 1997). Vlastníctvo ekonomického a sociálneho kapitálu rodiny úzko súvisí s prístupom ku kultúrnemu kapitálu (Trainor, 2008). Materiálne zabezpečenie rodiny a existencia trvalej siete prospešných vzťahov pre jej členov vytvárajú podmienky a príležitosti na rozvoj ich potenciálu a uplatnenie v spoločnosti.

Vtelený kultúrny kapitál (*habitus*) predstavuje systém internalizovaných dispozícií a stabilizovaných dlhodobých postojov, ktoré vytvárajú most medzi sociálnymi štruktúrami a praktickou činnosťou. Vtelený kapitál je formovaný vonkajšími okolnosťami a zároveň



je ovplyvňovaný a regulovaný opakovanými dlhodobými postojmi a orientáciami; predstavuje základ sociálnej aktivity (Bourdieu, Wacquant, 1992).

Habitus ako prvok nehmotnej kultúry sa v procese socializácie odovzdáva a realizuje v štruktúrnom rámci, ktorý Bourdieu (1990) označuje ako sociálny priestor. Sociálny priestor predstavuje kontext, v ktorom fungujú rodičia a deti (Graue & Sherfinski, 2011). Aktéri sa pohybujú v rámci určitého sociálneho priestoru, zároveň prechádzajú do iných, a tak preberajú do svojho habitu (vteleného kultúrneho kapitálu) hodnoty, pravidlá a imperatívy jednotlivých sociálnych priestorov.

V každom sociálnom priestore sa koná podľa určitých pravidiel, pričom aktéri tieto sociokultúrne pravidlá zároveň reprodujú a v rámci jednotlivých priestorov vytvárajú špecifické životné štýly. Životný štýl možno charakterizovať ako „spôsob, akým ľudia žijú, teda ako bývajú, stravujú sa, vzdelávajú sa, správajú sa v rôznych situáciách, zabávajú sa, pracujú, spotrebúvajú, vzájomne komunikujú, konajú, rozhodujú sa, cestujú, vyznávajú a dodržiavajú určité hodnoty, starajú sa o deti, pestujú potraviny, vyrábajú atď.“ (Duffková et al., 2008).

Aj životný štýl členov rodín z MRK je produktom habitu. Prejavuje sa napríklad v tom, ako rodičia pristupujú k vzdelávaniu svojich detí, ako ich podporujú v učení sa, aké podmienky sa snažia vytvárať pre ich rozvoj, ako aj v tom, či a akým spôsobom sa zapájajú do spolupráce so školou.

Marginálne postavenie kultúry chudoby vo vysoko organizovanej majoritnej spoločnosti charakterizuje nízka miera organizácie sociálnych interakcií mimo vlastnej rodiny a komunity (Lewis, 1966). Pre recipročné vzťahy medzi jednotlivcami v rôznych kontextoch sú však dôležité vzťahy v každom mikrosystémovom prostredí, ktoré rodičia a ich deti zažívajú (Slavich & Cole, 2013).

Ak je sociálny priestor jednotlivcovi známy, je sociálne zvýhodnený (Lee & Bowen, 2006). Túto sociálnu výhodu deti a rodičia z marginalizovaných rómskych komunít mimo priestoru svojej komunity nemajú. Rodičia detí z rómskych komunít, predovšetkým tých lokalizovaných na okraji sídiel alebo vylúčených z prostredia majority a izolovaných v „getách“, zriedka prechádzajú do iných sociálnych priestorov než sú priestor rodiny a komunity. Možno preto predpokladať, že ťažšie prijímajú odlišné hodnoty, pravidlá a imperatívy než napríklad rodičia rómskej národnosti z rodín žijúcich rozptýlene medzi majoritou.

Kultúrne vzorce správania obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít, odovzdávané z generácie na generáciu, sa utvárali v interakcii s ekonomickým, sociálnym a symbolickým kapitálom rodín, ktoré charakterizuje nízky príjem a život v izolovanom sociálnom priestore rómskej komunity. Kultúrne vzorce chudoby, ako napríklad orientácia na prítomnosť a zabezpečenie živobytia (Payne et al., 2010), nie sú v súlade s orientáciou na budúcnosť ani s presvedčením učiteľov o význame celoživotného vzdelávania a plánovania kariéry.

Podľa Orella a Pihlaja (2020) priebeh spolupráce školy a rodiny priamo súvisí s hodnotami rodiny a je zakorenený vo vzťahu k vzdelávaniu a výchove. V rodinách rómskych komunít prevláda diferencovaná výchova chlapcov a dievčat. Dievčatá sú od útleho veku viac zaťažované domácimi prácami než chlapci a sú vedené k starostlivosti o domácnosť a deti. Výchova detí v rómskej rodine je predovšetkým záležitosťou matky a starších súrodencov.

Socializácia dieťaťa prebieha nielen v rodine, ale do jeho výchovy zasahuje aj širšie príbuzenstvo a celá komunita. Vo výchove sa uplatňuje menej zákazov, príkazov a obmedzení ako vo výchove detí majority. Deti sú často ponechané, aby samy objavovali svet, experimentovali a učili sa pozorovaním bežných každodenných činností



v komunite; svet dieťaťa pritom nie je striktno oddelený od sveta dospelých (Lukáč, 2015; Pirohová et al., 2016).

Niektoré rozhodnutia a správanie jednotlivcov vychádzajúce z kultúrnych vzorcov chudoby (Payne et al., 2010) sú pre členov rodiny a rómskej komunity prijateľné a pochopiteľné, no pre členov majority vrátane učiteľov nie. Rómovia žijúci v chudobných segregovaných komunitách často akceptujú predčasné ukončenie školskej dochádzky dievčat aj chlapcov, keďže úloha ženy býva spájaná s partnerským a materinským postavením a úloha muža s čo najskorším zabezpečením živobytia rodiny (Payne et al., 2010).

S kultúrnym kapitálom rodiny z MRK súvisí aj spôsob používania jazyka v rodine a komunite. Rómčina bola identifikovaná ako preferovaný komunikačný jazyk v takmer polovici (47 %) rómskych komunit, a to najmä v komunitách na strednom a východnom Slovensku. V 35 % komunit bola preferovaným jazykom slovenčina a v 18 % maďarčina, prevažne na juhu krajiny (Ravasz et al., 2020, s. 17).

Jazyková bariéra bola identifikovaná ako závažný problém v komunikácii a edukácii detí/žiakov, ako aj pri spolupráci učiteľov s rodičmi detí z MRK (Rigová et al., 2020). Zahŕňa dva základné príčinné faktory, ktoré sa navzájom prekrývajú. Prvý súvisí s materinským rómskym jazykom detí a rodičov z MRK a s nízkou úrovňou ovládania slovenského jazyka u detí i rodičov. Druhý faktor súvisí s kultúrnym kapitálom rodiny a so sociálnou štruktúrou rodiny a komunity, v ktorej sa reč a jazyk vyvíjajú.

Podľa Bernsteina (2003, s. 32) „jazyk je považovaný za jeden z najdôležitejších prostriedkov na iniciovanie, syntetizovanie a posilňovanie spôsobov myslenia, cítenia a správania, ktoré sú funkčne spojené so sociálnou skupinou.“ V domácnostiach rodín z rómskych komunit býva málo hračiek alebo žiadne; knihy sa v nich vyskytujú zriedkavo, nehovoriac o encyklopédiách či náučných knihách pre deti. Počet kníh v domácnosti od dvoch rokov veku dieťaťa a spoločné čítanie s rodičmi vo veku od osemnástich mesiacov do štyroch rokov významne ovplyvňujú vývin jazyka dieťaťa (McKeen et al., 2015).

V tomto kontexte možno konštatovať, že prostredie domácností rodín z MRK nie je dostatočne podnetné pre vývin reči a myslenia; v prípade generačnej chudoby nebolo podnetné ani v detstve rodičov, ani počas ich života v rómskej komunite.

Nízka úroveň vzdelania a kvalifikácie dospelých členov rozšírenej rómskej rodiny dieťaťa (rodičia, starí rodičia, súrodenci rodičov), nedostatok interakcií s majoritou a objektivizovaná forma kultúrneho kapitálu rodín z MRK negatívne determinujú rozsah slovnej zásoby v slovenskom aj rómskom jazyku (resp. rómskom dialekte), ako aj spôsob verbálnej komunikácie rodičov a detí a jazykový kód, ktorý v komunikácii používajú.

Podľa Bernsteina (2003, s. 58) možno jazykové kódy na úrovni jazyka definovať z hľadiska pravdepodobnosti predikcie toho, ktoré syntaktické prvky rečník použije na organizovanie významu verbálneho prejavu. Komunikácia učiteľov s deťmi a rodičmi z MRK je problematická nielen pre obmedzený rozsah slovnej zásoby v slovenskom jazyku, ale aj pre partikulárny význam slov odrážajúci lokálnu sociálnu štruktúru a špecifické, rigidné usporiadanie významov, ktoré vychádza z foriem sociálnych vzťahov v segregovanej komunite.

Na psychologickú úroveň tento obmedzený jazykový kód bráni jednotlivcovi explicitne symbolizovať svoje zámyery vo verbálnej forme. Zmena významu je často vyjadrovaná neverbálne a verbálny prejav je posilňovaný expresívnymi výrazovými prostriedkami. Reč sa odohráva na pozadí lokálneho prostredia, zdôrazňuje sa blízkosť, pričom



jednotlivec sa identifikuje so svojou skupinou a svoje sebauvedomenie odvodzuje od nej (Bernstein, 2003).

Pre deti a rodičov z MRK je problematické dekódovanie významov procesov, javov a situácií, ktoré nezažili, ako aj pochopenie miery a úrovne javov či vlastností a vyjadrovanie vlastných názorov a pocitov. Obmedzený jazykový kód síce môže obsahovať značný potenciál významov, no „ide o formu reči, ktorá symbolizuje kultúru založenú na komunite“ (Bernstein, 2003, s. 117).

## Záver

Problémy spolupráce školy a rodiny detí z MRK sú známe a empiricky podložené. Interpretácia príčin týchto problémov reflektuje názory učiteľa na ciele, spoločenské hodnoty, presvedčenia a emócie spojené s učiteľskou profesiou (Triede et al., 2012). Identifikované kultúrne schémy Cigán/Róm ako súčasť presvedčení učiteľa sa vzťahujú na celú skupinu, čo podporuje vznik stereotypov a predsudkov voči Rómom. Sebareflexia predsudkov a práca s vlastnými predsudkami sú preto kľúčové pre hľadanie a implementáciu účinných foriem spolupráce s rodičmi detí z MRK.

Rómov spája *Romipen* – rómstvo, teda vedomie spoločného pôvodu, zároveň však patria k rôznym subetnickým skupinám. Dôkazom sú „rôzne jazykové dialekty, povolania, stravovacie návyky, rituálna čistota/nečistota, etnografické špecifiká a antropologické odlišnosti“ (Facuna & Lužica, 2017, s. 6). Rómovia sú heterogénni aj z hľadiska príslušnosti k rôznym sociálnym vrstvám.

Je však pravdou, že značná časť Rómov, predovšetkým z MRK, žije v chudobe a myslí i koná v rámci kultúrnych vzorcov chudoby. V interakcii učiteľ – dieťaťa - rodič z MRK nie sú prítomné len predsudky majority voči Rómom, ale aj predsudky Rómov voči majorite, ako aj predsudky v rámci samotnej minority. Významnú úlohu môže zohrávať aj strach rodiča o vlastné dieťa, vyplývajúci z nedôvery voči sociálnemu priestoru školy, ktorý nepozná, a voči ľuďom, ktorí sú preňho „iní“.

Príklady spôsobov posilnenia spolupráce rodina – škola – komunita v rámci národných projektov, prínos programu Omama na Slovensku pre rozvoj potenciálu detí v ranom veku prostredníctvom angažovanosti rómskych omám a zapojenia rómskych matiek do procesu učenia vlastných detí v domácom prostredí, ako aj výsledky zahraničných výskumov poukazujú na to, že rodičov detí z MRK je potrebné sprevádzať a učiť, ako podporovať učenie svojich detí v domácom prostredí. Tým môžu zažiť pokrok vo vývine dieťaťa, úspech svojich detí v škole a zároveň byť postupne pripravovaní a presvedčaní o význame vzdelávania ich detí a potrebe zapojenia sa do spolupráce so školou, napríklad prostredníctvom otvorených hodín či komplexne v rámci prechodových programov z prostredia rodiny do materskej školy a z materskej školy do základnej školy.

Bez systémovej podpory takýchto foriem spolupráce však zostáva snaha jednotlivých učiteľov limitovaná. Preto je potrebné, aby sa spolupráca školy a rodiny z MRK nestala len individuálnou iniciatívou učiteľa alebo aktivitou končiacou ukončením projektu, ale aby bola súčasťou systému udržateľnej kolaborácie školy, rodiny, komunity, expertov a výskumníkov.

## PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantu VEGA č. 1/0164/24 Podoby spolupráce materskej školy a rodiny dieťaťa z rómskej komunity z perspektívy pedagogických zamestnancov materských škôl a rodičov.



## Literatúra

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2): 215–228.
- Beasley, L. O., Silikovskiy, J. F., Espeleta, H. C., Robinson, L. R., Hartwing, S. A., Morris, A. & Esparza, I. (2017). A qualitative study of cultural congruency of legacy for children<sup>th</sup> for Spanish-speaking matiek. *Children and Youth Services Review*, 79, 299–308. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.06.022>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8).
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Volume I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. 1<sup>st</sup> Edition. Routledge.
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., & Nix, R. L. (2021). Sustained benefits of a preschool home visiting program: Child outcomes in fifth grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 260–271. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621000491>
- Bittnerová, D., Doubek, D. & Levínská, M., (2014). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK v Prahe.
- Bourdieu, P. (1990). „*Social Space and Symbolic Power*,“ in *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown., A. S. Wells (Eds.). *Education: Culture, Economy and Society*. 1<sup>st</sup> Edition, (pp. 241 – 258). Oxford University Press.
- Calzada, E. J., Huang, K-Y, Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S. & Brotman, L. (2015). Family and Teacher Characteristics as Predictors of Parent Involvement in Education During Early Childhood among Afro-Caribbean and Latino Immigrant Families. *Urban Education*, 50 (7), 870–896. DOI: 10.1177/0042085914534862
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2004). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Doubek, D., Levínská, M. & Bittnerová, D. (2015). *Pomoc a pořádek. Kulturní modely v pomáhajících profesích*. Praha: Univerzita Karlova. Fakulta humanitních studií.
- Duffková, J., Dubský, J. & Urban, L. (2008). *Sociologie životního stylu*. Vydavatelstvo Aleš Čeněk.
- Đuríková, E. & Kubánová, M. (2023), *Pôsobenie a prínos rodičovských asistentov pre rozvoj inkluzívnej materskej školy*. Evaluačná správa z Projektu inklúzie v Materských školách (NP PRIM II). Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity.



- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family and Community Partnerships. 2-nd edition*. CORWIN PRESS, INC. A Sage Publications Company.
- Epstein, J.L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Facuna, J. & Lužica, R. (2017). *Rómska kultúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [https://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/projekty/eea\\_grants/romska-kultura.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/romska-kultura.pdf)
- Fernandes, M., Matuskova, O., Babelova, R., Santosa, W. B., Shaw, O. & Hrica, P. (2024). A community-based intervention (the Omama Project) improves neurodevelopment in impoverished 2-year-old Roma children: a quasi-experimental observational study. *European Journal of Pediatrics*, 184-133. <https://doi.org/10.1007/s00431-024-05967-9>
- Gyárfášová, O. (2025). Roma Minority in Slovakia: Stuck Between Hatred and Ignorance. S. P. Ramet, V. Dordevic & CH. M. Hassenstab. *Civic and Uncivic Values in Slovakia. Culture, Media, Gender, and Ethnic Minorities*. Palgrave Macmillan.
- Giddens, A., (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Standford, CA: Standford University Press.
- Graue, M.E. & Sherfinski, M. (2011) The View from the Lighted Schoolhouse: conceptualizing home–school relations within a class size reduction reform, *American Journal of Education*, 117(2), 267-297. <http://dx.doi.org/10.1086/657890>
- Kiraz, A. & Aztac, P. (2020). Practices Supporting Family Involvement in Preschool: Family Education through Science Activities. *PAU Journal of Education*, 50, 226-246. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561702>
- Lagos-Serrano, M-J. (2024). Feeling like 'the ham of the sandwich': The contested professional identities of school-based early childhood educators in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25 (1), 21 – 35. <https://doi.org/10.1177/14639491221120036>
- Lee, J.S. & Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children, *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Lewis, O. (1966). The Culture of Poverty. *Scientific American*, 215, 19-25. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1066-19>
- Liu, T., Zhang, X. & Jiang, Y. (2020). Family Socioeconomic Status and the Cognitive Competence of Very Young Children from Migrant and non-Migrant Chinese Families: The Mediating Role of Parenting Self-Efficacy and Parental Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 229–241. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.004>
- Lukáč, M. (2015). *Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Fakulta huminitných a prírodných vied.
- Markovic, F. & Placha, L. (2020). Income and living conditions in marginalized Roma communities: Selected EU SILC\_MRK 2020 survey indicators. [Príjmy a životné podmienky v marginalizovaných rómskych komunitách: Vybrané ukazovatele zo zisťovania EU SILC\_MRK 2020.]. Bratislava: Office of the Plenipotentiary of the Slovak Government for Roma Communities. Available at: [https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1561/analyticka\\_sprava\\_eu\\_silc\\_mrk\\_2020\\_elektronicka\\_final.pdf](https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1561/analyticka_sprava_eu_silc_mrk_2020_elektronicka_final.pdf) (Accessed September 18, 2023).



- Mendez, J. L., & Westerberg, D. (2012). Implementation of a culturally adapted treatment to reduce barriers for Latino parents. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 18*(4), 363–372. <https://doi.org/10.1037/a0029436>
- McKean C, Mensah FK, Eadie P, Bavin EL, Bretherton L, Cini E, et al. (2015) Levers for Language Growth: Characteristics and Predictors of Language Trajectories between 4 and 7 Years. *PLoS ONE, 10*(8): e0134251. doi:10.1371/journal.pone.013425
- Merideth, Ch., Cavanaugh, B., Romas, S., Ralston, N., Arias, E., Tarasawa, B. & Waggoner, J. (2022). Family Perceptions of Participating in a Structured Summer Kindergarten Transition Program. *Early Childhood Educational Journal, 50*, 1383-1394. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01268-0>
- Miňová, M. (2019). Zapojenie rodiny do neformálneho vzdelávania detí predškolského veku. In I. Bernasovský & A. Mušinka (Eds.). *Rómovia – rodina – príbuzenstvo. Interdisciplinárny pohľad: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Časť I.* (pp. 67-74). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood, 17*(1), 8–15. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1463949115627895>
- Mušinka, A., Škobla, D., Hurrle, J., Matlovičová, K. & Kling, J. (2014). *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: UNDP. [https://www.unipo.sk/public/media/16282/\(3cast\)\\_Atlas\\_romskych\\_komunit\\_na\\_Slovensku\\_2013\\_MAPY.pdf](https://www.unipo.sk/public/media/16282/(3cast)_Atlas_romskych_komunit_na_Slovensku_2013_MAPY.pdf)
- Mušinka A, Lukáčová, S. & Lukáč, M. (2023). *Take away: posúdenie napĺňania komplexnosti balíka. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity.* [https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1276/tz\\_take\\_away\\_final.pdf](https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1276/tz_take_away_final.pdf)
- Ondrejko, P. (2011). Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní. *PEDAGOGIKA.SK, 2*(4), 228 – 246. <https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/ondrejko-studie.pdf>
- Orrell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education, 2*(40), 107–128. <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2224/4148>
- Payne, R. K., Devol P. & Dreussi Smith, T. (2010). *Mosty z chudoby. Stratégie pre profesionálov a komunity*. Equilibria.
- Pirohová, I., Lukáč, M. & Lukáčová, S. (2016). *Individualizácia dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Pour, M., Netík, J., Hudáčová, K., Havrdová, E., Kafková, P. & Nemčoková, S. (2024, 22. November). *Hodnocení dopadu programu Omama. Analytická zpráva o dopadu programu Omama v roce 2024*. Schola Empirica, z.s., Cesta von, o. z. [https://cestavon.sk/wp-content/uploads/2025/02/omama\\_evaluacni\\_zprava\\_22\\_11\\_24.pdf](https://cestavon.sk/wp-content/uploads/2025/02/omama_evaluacni_zprava_22_11_24.pdf)
- Pratt, M. E., Lipscomb, S. T. & McClelland, M. M. (2015). Caregiver Responsiveness During Preschool Supports Cooperation in Kindergarten: Moderation by Children's Early Compliance. *Early Education and Development, 27*(4), 421-439. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1090767>
- Purtell, K.M., Jiang, H., Justice, L.M., Sayers, R., Dore, R. & Pelfrey, L. (2022). Teacher Perceptions of Preschool Parent Engagement: Causal Effects of a Connection-Focused Intervention. *Child Youth Care Forum, 51*, 937–966. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09661-x>
- Radičová, I., Jurásková, M., Kriglerová, E. Ribová, J. & Mušinka, A. (2004). *Atlas Rómskych komunit 2004*. S.P.A.C.E., IVO.



- Ravasz, Á., Kovács, L. & Markovič, F. (2020). *Atlas rómskych komunit 2019*. Bratislava: Veda.
- Rigová, E., Kováčová, L. & Šedovič, M. (2020). *Predprimárne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia: Problémy zavedenia povinnej škôlky očami samospráv*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť SGI. Policy\_Brief\_PPV.pdf (governance.sk)
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press
- Slavich, G. M. & Cole, S. W. (2013). The Emerging Field of Human Social Genomics. *Clin Psychol Sci*, 1(3), 331-348. DOI: 10.1177/2167702613478594
- Štatistický úrad SR (23. Máj. 2023). Počet obyvateľov podľa národnosti v SR k 1.1. 2021. Obyvatelia – Základné výsledky. *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov*. <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-podla-narodnosti/SR/SK0/SR>
- Šprocha, B. (2024). Education, Economic Activity and Health Status of Persons in Marginalized Roma Communities in Slovakia According to the Results of the EU-SILC MRC 2020 Survey. *Slovak Statistics and Demography*, 34(4), 3-20. [https://ssad.statistics.sk/SSaD/wp-content/files/4\\_2024/4\\_2024\\_clanok\\_1\\_Sprocha.pdf](https://ssad.statistics.sk/SSaD/wp-content/files/4_2024/4_2024_clanok_1_Sprocha.pdf)
- Trainor, A. A. (2008). Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth with Disabilities, *Journal of Special Education*, 42(3), 148-162. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466907313346>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102, 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Úrad vlády Slovenskej republiky. Úrad splnomocnenca Vlády SR pre rómske komunity. Národný projekt rozvojové tímy I. <https://www.romovia.vlada.gov.sk/narodne-projekty/nprt1/>
- Van Laer, S., Filáková Bobáková, D., Kolarčík, P., Engel Ofer, Maradasová Gecková A., Reijneveld, S. A. & de Kroon, M. L. A., (2024). Parenting by mothers from marginalized communities and the role of socioeconomic disadvantage: insights from marginalized Roma communities in Slovakia. *Frontiers in Psychology*, 5, pp. 1-9. Volume 15 - 2024 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1362179>

## doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17 novembra č. 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

[ivana.pirohova@unipo.sk](mailto:ivana.pirohova@unipo.sk)



<https://doi.org/10.33542/EDU2026-1-6>

## **DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV S OHĽADOM NA DIFERENCOVANÝ STUPEŇ VNÚTORNEJ MOTIVÁCIE K VOLĽBE POVOLANIA**

### **DIDACTIC COMPETENCES OF TEACHERS WITH REGARD TO THE DIFFERENTIATED DEGREE OF THEIR INTRINSIC MOTIVATION TO CHOOSE A PROFESSION**

**Marcela Verešová, Miroslav Kolar**

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita  
Konštantína Filozofa v Nitre

#### **Abstract:**

The research paper aims to present the differences and relationships between the didactic competences of primary and secondary teachers in Slovakia and their level of intrinsic motivation for choosing a teaching profession. We decided to conduct a comparative analysis of differences in the didactic competences of 168 teachers working in Slovak schools, stratified by intrinsic motivation level into high, average, and low. We have concluded that higher levels of intrinsic motivation are associated with stronger performance across all didactic competencies. Based on our findings, we recommend implementing mentoring programs that pair beginning teachers with colleagues who demonstrate a high level of intrinsic motivation, to not only enhance motivation but also foster stronger pedagogical competencies.

#### **Keywords:**

Motivation for choosing a teaching profession, intrinsic motivation, choice motive, lesson planning and preparation, implementation, classroom climate and discipline, diagnosis and assessment, self-reflection

#### **Úvod**

Motivácia predstavuje zásadný rozmer učiteľskej profesie, keďže funguje ako hybná sila zvyšujúca kvalitu a efektívnosť výkonu učiteľov vo vzdelávacom prostredí. Ako zdôrazňuje Ornstein (1983), kompetentná a kvalitne realizovaná výučba je nevyhnutná nielen pre neustály rozvoj študentov, ale aj pre širší spoločenský pokrok. Podobne štúdia OECD (2005), ktorá skúmala stratégie na zlepšenie študentských výsledkov, dospela k záveru, že rozhodujúcim faktorom je zvyšovanie kvality výučby prostredníctvom skúmania prvotných motívov, ktoré vedú jednotlivcov k voľbe učiteľského povolania. V dôsledku toho sa v súčasnom edukačnom výskume čoraz



väčšia pozornosť sústreďuje na pochopenie dôvodov, ktoré vedú jednotlivcov k tomu, aby sa stali učiteľmi.

Študenti si neraz volia učiteľské povolanie na základe idealistických očakávaní, čo môže viesť k rozporu medzi predpokladanými a skutočnými skúsenosťami v praxi. Takéto nesúlady často oslabujú udržanie motivácie a predstavujú výzvu pre dlhodobú profesijnú angažovanosť (Martin, Chiodo & Chang, 2001). Význam motivácie pri voľbe učiteľskej kariéry, ako ho zdôrazňujú Kyriacou a kol. (2003), Hong a kol. (2018) a Wang a kol. (2023), nemožno preceňovať. Tieto štúdie poukazujú na fakt, že motivačné faktory zohrávajú kľúčovú úlohu nielen pri samotnom rozhodnutí vstúpiť do učiteľskej profesie, ale aj pri udržiavaní vytrvalosti a angažovanosti, pričom rôzne typy motivácie sú spojené s rozdielnou úrovňou profesijnej odhodlanosti a odolnosti.

Rutten a Badiali (2020) a Wang a Wang (2023) vo svojich publikáciách predstavujú trojfaktorový motivačný model, ktorý pozostáva z vonkajšej motivácie (napr. finančné ohodnotenie), vnútornej motivácie (napr. intelektuálna stimulácia) a altruistickej motivácie (napr. prispievať spoločnosti). Balyer a Özcan (2014) spresňujú, že vonkajšia motivácia je orientovaná na konkrétne výhody spojené s učiteľskou profesiou, pričom jednotlivec vykonáva činnosť s cieľom dosiahnuť určitú zmenu, ako je napríklad viac času s rodinou, priaznivejšie pracovné podmienky, finančné odmeny, dlhšie dovolenky či stabilita zamestnania a ďalšie. Naopak, Deci a Ryan (2000) charakterizujú vnútornú motiváciu ako zapojenie sa do činnosti, ktorá je sama o sebe zaujímavá a uspokojujúca. Altruistická motivácia, ako uvádza Chan (2006), predstavuje zosúladenie osobných činov so spoločenskými hodnotami a prejavuje sa snahou prispieť k osobnému i sociálnemu rozvoju.

Petlák (2004) uvádza pojem kompetencia (lat. *competentia*) ako oprávnenie či spôsobilosť jednotlivca vykonávať určitú činnosť. Hučinová a kol. (2007) rozumejú kompetenciám ako súboru vedomostí, zručností a skúseností, ktoré zvyšujú šance jednotlivca na uplatnenie sa na trhu práce. Suciú a Mata (2011) zdôrazňujú, že didaktické kompetencie zahŕňajú schopnosť vytvárať podnetné a flexibilné vzdelávacie materiály, formovať pozitívnu triednu klímu a reflektovať rôznorodé vzdelávacie potreby žiakov. V rámci výskumu vychádzame z klasifikácie didaktických kompetencií, ktorú opisujú aj Verešová, Rapsová a Krause (2023), a to v oblastiach: plánovania a prípravy vyučovania, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry v triede, diagnostika a hodnotenie, a sebareflexia učiteľa.

Rahman (2014) spresňuje, že zvyšovanie výkonu učiteľov si vyžaduje súčasné zlepšovanie pedagogických kompetencií a ich motivácie, pričom neustále skvalitňovanie je nevyhnutné pre udržanie efektívneho vyučovacieho procesu. Blašková a kol. (2015) dodávajú, že rozvoj kľúčových kompetencií je podmienený existenciou motivácie. Hein a kol. (2012), ktorí skúmali učiteľov telesnej výchovy, preukázali, že motivácia je priamo spojená so zvoleným vyučovacím štýlom. Podobne Arifina (2014) dospela k záveru, že posilňovaním motivácie učiteľov možno zároveň rozvíjať ich didaktické kompetencie. Výskum Pisoňovej (2017) ukázal, že primárnym motivačným faktorom účasti učiteľov na ďalšom vzdelávaní a zdokonaľovaní didaktických kompetencií je najmä zvyšovanie platu, čo vyplýva z nízkeho sociálneho statusu a finančného podhodnotenia učiteľskej profesie. Zároveň však zdôraznila význam kvalitných školení a vzdelávacích programov, ktoré môžu zlepšiť odborné kompetencie učiteľov a zároveň priaznivo vplývať na ich motiváciu.

Na základe uvedených výskumov možno konštatovať, že motivácia, často označovaná ako hnacia sila vedúca jednotlivcov k plneniu špecifických úloh a zodpovedností, predstavuje kľúčový aspekt v kontexte vzdelávania. Pochopenie komplexných väzieb medzi motiváciou a učiteľskými kompetenciami je nevyhnutné pre neustále zlepšovanie



pedagogických postupov i profesionálny rast učiteľov, čo zároveň vytvára východisko pre hlbšie skúmanie tejto problematiky v oblasti pedagogického výskumu.

## Metodológia výskumu

Predkladaný výskum nadväzuje na predchádzajúci výskum zameraný na skúmanie korelačného vzťahu medzi didaktickými kompetenciami a motiváciou, pričom sa potvrdila pozitívna korelácia medzi didaktickými kompetenciami a vnútornou aj vonkajšou motiváciou v učiteľskej profesii (Kolar a Verešová, 2022). Na základe týchto zistení sa aktuálny výskum zameriava výlučne na skúmanie vnútornej motivácie ako kľúčového faktora ovplyvňujúceho úroveň didaktických kompetencií učiteľov v praxi.

Cieľom výskumu je identifikovať rozdiely v úrovni didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie a podpora triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa) v závislosti od úrovne vnútornej motivácie (nízka, stredná, a vysoká).

Predkladaná štúdia má charakter konfirmačného kvantitatívneho výskumu s komparačným dizajnom. Na analýzu rozdielov medzi tromi úrovňami vnútornej motivácie (nízka, priemerná, vysoká) bola použitá jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA). Na presnejšiu identifikáciu rozdielov boli doplnkovo využité testy lineárneho trendu a post hoc Tukeyho testy.

Na základe uvedených teoretických východísk a zvoleného konfirmačného výskumného rámca formulujeme nasledovné výskumné hypotézy:

**Hypotéza 1:** Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

**Hypotéza 2:** Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

**Hypotéza 3:** Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „triedna klíma a disciplína“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

**Hypotéza 4:** Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „diagnostika a hodnotenie“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

**Hypotéza 5:** Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „sebareflexia“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

## Metódy výskumu

Na meranie motivácie k voľbe učiteľského povolania sme použili Škálu motivácie voľby učiteľského povolania (SMVUP-4-s) autora Tomšíka (2018, 2019). Škála je zameraná na zistenie sústavy motívov a druhov motivácie k výberu učiteľského povolania,



pozostáva zo 48 položiek. Na meranie didaktických kompetencií sme použili Dotazník didaktických kompetencií (DDK), ktorý pozostáva z 57 položiek a zostavila ho Ballová Mikušková (2022, s. 48): „Učitelia hodnotia svoje správanie a prístup k vyučovacej hodine v piatich oblastiach realizácie vyučovacej hodiny: plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia. Každá položka v oboch dotazníkoch je hodnotená na päťbodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím), a pre každú oblasť vypočítané priemerné skóre poukazuje na úroveň príslušnej didaktickej kompetencie, pričom vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie.“

V tabuľke č. 1 uvádzame parametre viazané na reliabilitu a normalitu použitých metód výskumu. Hodnoty normality sledovaných premenných (šikmosti a špicatosti), ako aj namerané údaje vnútornej konzistencie (Cronbachovo alfa) dosiahli akceptovateľné úrovne v kontexte adekvátnosti využitia metód vo výskume. V našom výskumnom súbore sú namerané hodnoty z aspektu oboch metód v súlade so zisteniami Ballovej Mikuškovej (2022), ako aj autora škály SMVUP-4-S Tomšíka (2018, 2019).

Tabuľka č. 1 Šikmost', špicatosť a vnútorná konzistencia použitých metód

	Šikmost'	Strmost'	Cronbachovo alfa
<b>Didaktické kompetencie</b>			
Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny	-0,621	0,815	0,799
Realizácia vyučovacej hodiny	-0,754	1,217	0,844
Navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny	-0,770	0,335	0,708
Diagnostika a hodnotenie žiakov	-0,699	0,623	0,868
Sebareflexia učiteľov	-0,796	0,212	0,751
<b>Druhy motivácie</b>			
Vnútoraná motivácia	-0,389	-0,42	0,849
Vonkajšia motivácia	0,355	-0,451	0,867
Altruistická motivácia	-0,374	0,211	0,841
Alternatívna voľba	1,083	0,547	0,641
<b>Motívy</b>			
Vnútoraný záujem	-0,427	-1,327	0,931
Sebapercepcia učiteľských spôsobilostí	-0,845	0,621	0,859
Sociálny status	0,756	-0,398	0,902
Výhody	0,210	-0,825	0,803
Príjem	0,427	-0,482	0,832
Práca s dospelými	-0,437	-1,049	0,956
Práca s deťmi	-0,925	0,189	0,927
Ovplyvnenie inými	0,534	-0,657	0,781
Pracovný potenciál	-0,852	0,214	0,861
Alternatívna voľba	1,083	0,547	0,641
Prosociálne správanie	-0,411	-0,023	0,716
Predošlé skúsenosti	0,101	-0,864	0,652



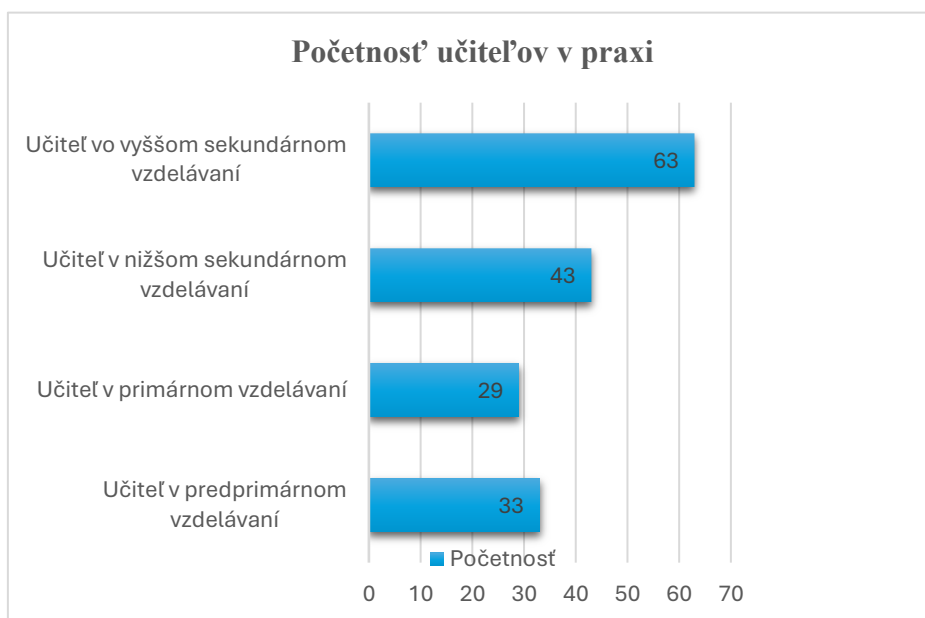
## Organizácia výskumu

Výskum bol realizovaný v roku 2021 ako súčasť projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“, ktorý bol realizovaný na vzorke 168 učiteľov regionálneho školstva v Slovenskej republike (pilotný výskum). Oslovené boli školy, resp. Učitelia, ktorí majú aktívnu spoluprácu s Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre ako cvičná škola, boli oslovení, aby výzvu distribuovali aj ďalším svojim kolegom a kolegyniam. Samotný zber dát prebiehal v júli 2021 (zber dát bol ukončený 31. júla) prostredníctvom online formulára (Google formulár).

## Výskumný súbor

Výskumná vzorka pozostávala zo 168 učiteľov základných a stredných škôl na území Slovenskej republiky. Vekové rozpätie bolo od 21 do 69 rokov, priemerný vek ( $M=44,17$ ;  $SD=11,50$ ). Z celej výskumnej vzorky bolo len 16 mužov (9,5%) a 152 žien (90,5%). Prax učiteľov bola v rozpätí od 0 do 47 rokov.

Výskumu sa zúčastnili učitelia pôsobiaci na rôznych stupňoch vzdelávania (graf 1). Z celkového počtu respondentov bolo 33 učiteľov (19,64%) v predprimárnom vzdelávaní, 29 učiteľov (17,26%) v primárnom vzdelávaní, 43 učiteľov (25,60 %) v nižšom sekundárnom vzdelávaní a 63 učiteľov (37,50%) vo vyššom sekundárnom vzdelávaní.



Graf č. 1 Početnosť učiteľov v praxi podľa stupňa vzdelávania

## Výsledky výskumu

Na základe výsledkov komparačnej analýzy popisujeme nižšie skúmané rozdiely v didaktických kompetenciách medzi skupinami s nízkou, strednou a vysokou úrovňou vnútornej motivácie. Pri každej didaktickej kompetencii bolo vypočítané priemerné skóre a následne kategorizované do troch úrovní vnútornej motivácie podľa hrubých



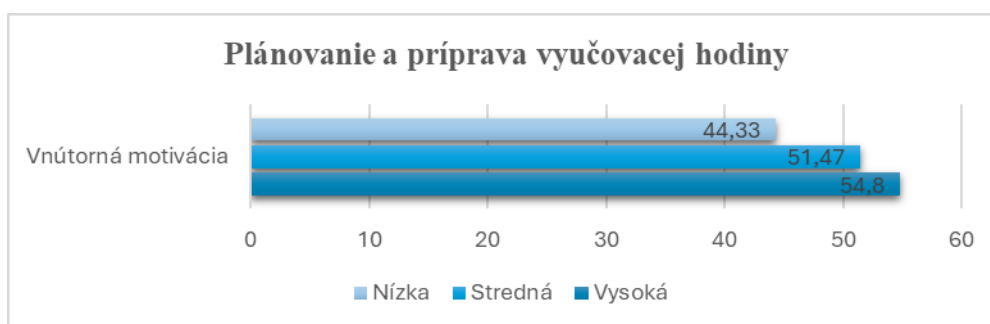
skóre. Rozdiely medzi jednotlivými skupinami boli testované prostredníctvom jednofaktorovej analýzy rozptylu (ANOVA).

### A. Rozdiely v didaktickej kompetencii „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ vzhľadom na vysokú, strednú a nízku vnútornú motiváciu u učiteľov v praxi

Tabuľka č. 2 Analýza rozptylu didaktickej kompetencie „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“

Zdroj	Súčet štvorcov	df	Rozptyl	F	P	$\eta^2$
Vnútorná motivácia	903,931	2	451,966	7.816	0.006	0.122

Jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA) (tabuľka č. 2) potvrdila významné rozdiely v kompetencii plánovania a prípravy vyučovacej hodiny ( $F(2, 165) = 7.82, p = .006, \eta^2 = .122$ ), čo predstavuje stredne veľký efekt.



Graf č. 2 Priemerné skóre v didaktickej kompetencii „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ v jednotlivých úrovniach vnútornej motivácie (nízka, priemerná, vysoká)

Graf č. 2 ilustruje, že učители s vysokou vnútornou motiváciou dosahovali najvyššie skóre v kompetencii plánovania, zatiaľ čo skupina s nízkou motiváciou mala najnižšie skóre. ANOVA potvrdila signifikantné rozdiely medzi skupinami, na základe čoho boli následne vykonané post hoc testy na určenie konkrétnych rozdielov.

Tabuľka č. 3 Výsledky Tukey testu pre vnútornú motiváciu

Porovnanie skupín vnútornej motivácie	Priemerné skóre	SE	t	Cohenov d	p_Tukey
1 vs. 2	-7.135	2.660	-2.682	-1.136	0.022
1 vs. 3	-10.474	2.655	-3.944	-1.667	< .001
2 vs. 3	-3.339	0.987	-3.382	-0.532	0.003



Post hoc Tukey testy (tabuľka č. 3) preukázali, že učiteľia s vysokou vnútornou motiváciou dosahovali vyššie skóre ( $M = 54,8$ ) v porovnaní so stredne motivovanými ( $M = 51,5$ ,  $p = .022$ ) a nízko motivovanými ( $M = 44,3$ ,  $p < .001$ ). Rozdiel medzi strednou a nízkou skupinou bol taktiež signifikantný ( $p = .003$ ).

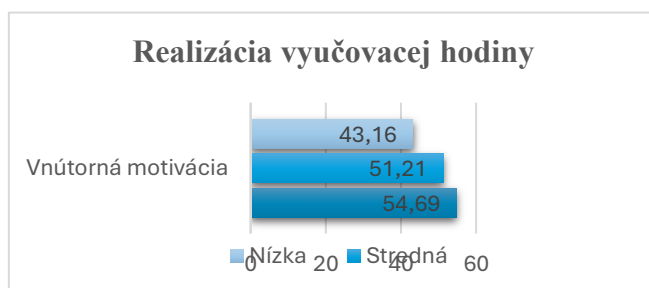
Na základe nami prezentovaných výsledkov výskumu konštatujeme prijatie nami formulovanej hypotézy 1: existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

## B. Rozdiely v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ vzhľadom na vysokú, strednú a nízku vnútornú motiváciu u učiteľov v praxi

Tabuľka č. 4 Analýza rozptylu didaktickej kompetencie „realizácia vyučovacej hodiny“

Zdroj	Súčet štvorcov	df	Rozptyl	F	p	$\eta^2$
Vnútorná motivácia	1050,635	2	525,317	9.034	0.003	0.143

Jednofaktorová analýza rozptylu (tabuľka č. 4) preukázala významné rozdiely v kompetencii realizácie vyučovacej hodiny ( $F(2, 165) = 9.03$ ,  $p = .003$ ,  $\eta^2 = .143$ ), čo predstavuje silný efekt.



Graf č. 3 Priemerné skóre v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ v jednotlivých úrovniach vnútornej motivácie (nízka, priemerná, vysoká)

Dáta ilustrované v grafe č.3 poukazujú na zistenia, že pri vnútornej motivácii dosiahla najvyššie priemerné skóre skupina – vysoká vnútorná motivácia (priemerné skóre = 54,699, štandardná odchýlka = 5,521), nasledovala stredná vnútorná motivácia (priemerné skóre = 51,215, štandardná odchýlka = 6,472) a najnižšie priemerné skóre mala skupina – nízka vnútorná motivácia (priemerné skóre = 43.167, štandardná odchýlka = 10,534).



Tabuľka č. 5 Výsledky Tukey testu pre vnútornú motiváciu

Porovnanie skupín vnútornej motivácie	Priemerné skóre	SE	t	Cohenov d	p_Tukey
1 vs. 2	-7,135	2.660	-2.682	-1.136	0.007
1 vs. 3	-10,474	2.655	-3.944	-1.667	< .001
2 vs. 3	-3,339	0.987	-3.382	-0.532	0.001

Post hoc Tukey testy (tabuľka č. 5) potvrdili, že učители s vysokou vnútornou motiváciou dosahovali signifikantne vyššie skóre ( $M = 54.7$ ) v porovnaní so stredne ( $M = 51.2$ ,  $p = .007$ ) aj nízko motivovanými ( $M = 43.2$ ,  $p < .001$ ). Rozdiel medzi strednou a nízkou skupinou bol taktiež signifikantný ( $p = .001$ ).

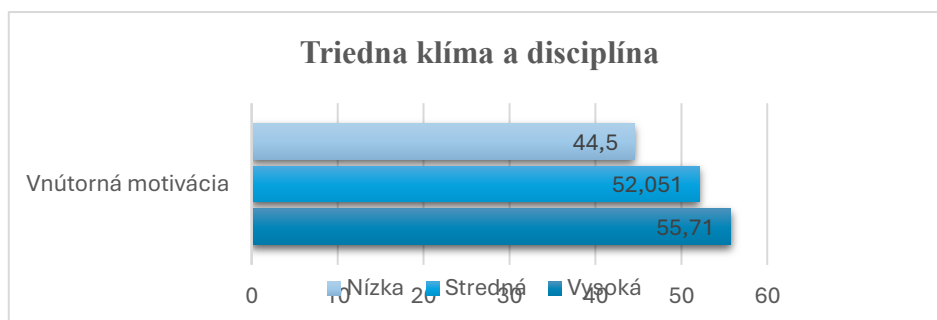
Na základe nami prezentovaných výsledkov výskumu konštatujeme prijatie nami formulovanej hypotézy 2: existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

### C. Rozdiely v didaktickej kompetencii „triedna klíma a disciplína“ vzhľadom na vysokú, strednú a nízku vnútornú motiváciu u učiteľov v praxi

Tabuľka č. 6 Analýza rozptylu didaktickej kompetencie „triedna klíma a disciplína“

Zdroj	Súčet štvorcov	df	Rozptyl	F	p	$\eta^2$
Vnútorná motivácia	1056,303	2	528,152	10.128	0.002	0.149

Jednofaktorová analýza rozptylu (tabuľka č. 6) preukázala významné rozdiely v kompetencii triednej klímy a disciplíny ( $F(2,165) = 10.13$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .149$ ), čo predstavuje veľký efekt.



Graf č. 4 Priemerné skóre v didaktickej kompetencii „triedna klíma a disciplína“ v jednotlivých úrovniach vnútornej motivácie (nízka, priemerná, vysoká)



V grafe č. 4 ilustrujeme zistenie, že učitelia s vysokou vnútornou motiváciou dosahovali najvyššie skóre v triednej klíme a disciplíne, zatiaľ čo skupina s nízkou motiváciou mala najnižšie skóre. Post hoc Tukey testy (tabuľka č. 7) potvrdili významné rozdiely medzi všetkými tromi skupinami: vysoká vs. stredná ( $p = .010$ ), vysoká vs. nízka ( $p < .001$ ) a stredná vs. nízka ( $p < .001$ ).

Na základe nami prezentovaných výsledkov výskumu konštatujeme prijatie nami formulovanej hypotézy 3: existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „triedna klíma a disciplína“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

Tabuľka č. 7 Výsledky Tukey testu pre vnútornú motiváciu

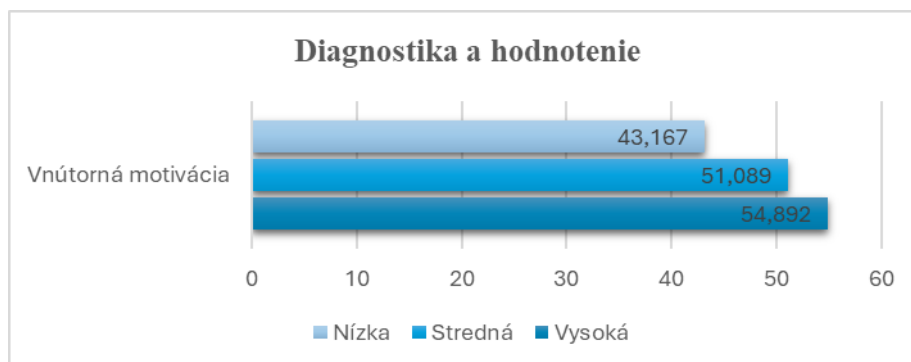
Porovnanie skupín vnútornej motivácie	Priemerné skóre	SE	t	Cohenovod	p_Tukey
1 vs. 2	-7,551	2.558	-2.952	-1.250	0.010
1 vs. 3	-11,211	2.554	-4.390	-1.856	< .001
2 vs. 3	-3,660	0.949	-3.855	-0.606	< .001

#### D. Rozdiely v didaktickej kompetencii „Diagnostika a hodnotenie“ vzhľadom na vysokú, strednú a nízku vnútornú motiváciu u učiteľov v praxi

Tabuľka č. 8 Analýza rozptylu didaktickej kompetencie „diagnostika a hodnotenie“

Zdroj	Súčet štvorcov	df	Rozptyl	F	p	$\eta^2$
Vnútorná motivácia	1149,043	2	574,521	10.564	0.002	0.105

Analýza rozptylu (tabuľka č. 8) ukázala významné rozdiely ( $F(2, 165) = 10.56$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .105$ ), čo predstavuje stredne veľký efekt.



Graf č. 5 Priemerné skóre v didaktickej kompetencii „diagnostika a hodnotenie“ v jednotlivých úrovniach vnútornej motivácie (nízka, priemerná, vysoká)



Ako ukazuje graf č. 5, najvyššie skóre v diagnostike a hodnotení dosahovali učitelia s vysokou vnútornou motiváciou, zatiaľ čo najnižšie mali učitelia s nízkou motiváciou. Post hoc Tukey testy (tabuľka č. 9) potvrdili významné rozdiely medzi všetkými tromi skupinami: vysoká vs. stredná ( $p = .007$ ), vysoká vs. nízka ( $p < .001$ ) a stredná vs. nízka ( $p < .001$ ).

Na základe nami prezentovaných výsledkov výskumu konštatujeme prijatie nami formulovanej hypotézy 4: existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „diagnostika a hodnotenie“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

Tabuľka č. 9 Výsledky Tukey testu pre vnútornú motiváciu

Porovnanie skupín vnútornej motivácie	Priemerné skóre	SE	t	Cohenov d	p_Tukey
1 vs. 2	-7,922	2.590	-3.059	-1.295	0.007
1 vs. 3	-11,725	2.585	-4.535	-1.917	< .001
2 vs. 3	-3,803	0.961	-3.956	-0.622	< .001

#### E. Rozdiely v didaktickej kompetencii „Sebareflexia“ vzhľadom na vysokú, strednú a nízku vnútornú motiváciu u učiteľov v praxi

Tabuľka č. 10 Analýza rozptylu didaktickej kompetencie „sebareflexia“

Zdroj	Súčet štvorcov	df	Rozptyl	F	p	$\eta^2$
Vnútorná motivácia	1101,877	2	550,939	14.629	< .001	0.151

Jednofaktorová analýza rozptylu (tabuľka č. 10) preukázala signifikantné rozdiely ( $F(2,165) = 14.63$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .151$ ), pričom veľkosť efektu bola veľká.

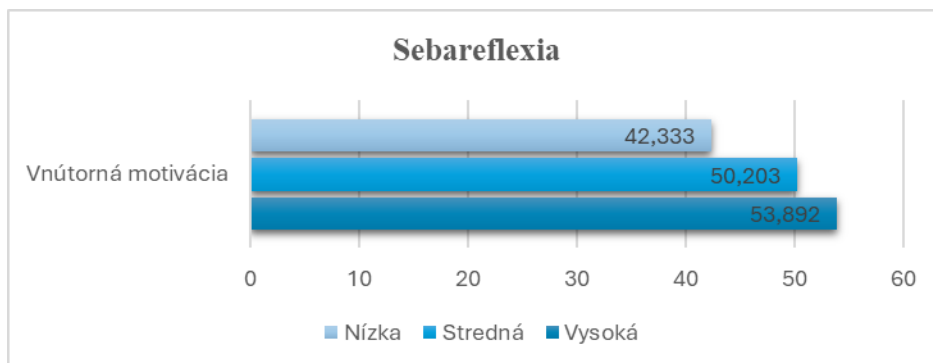
#### Rozdiely v didaktickej kompetencii „Sebareflexia“ vzhľadom na vysokú, strednú a nízku vnútornú motiváciu u učiteľov v praxi

Tabuľka č. 10 Analýza rozptylu didaktickej kompetencie „sebareflexia“

Zdroj	Súčet štvorcov	df	Rozptyl	F	p	$\eta^2$
Vnútorná motivácia	1101,877	2	550,939	14.629	< .001	0.151

Jednofaktorová analýza rozptylu (tabuľka č. 10) preukázala signifikantné rozdiely ( $F(2,165) = 14.63$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .151$ ), pričom veľkosť efektu bola veľká.





Graf č. 6 Priemerné skóre v didaktickej kompetencii „sebareflexia“ v jednotlivých úrovniach vnútornej motivácie (nízka, priemerná, vysoká)

Na základe dát deskriptívnej štatistiky (graf č. 6) sme zistili, že učitelia s vysokou vnútornou motiváciou dosiahli najvyššie priemerné skóre ( $M = 53,89$ ,  $SD = 5,67$ ), nasledovali stredne motivovaní ( $M = 50,20$ ,  $SD = 6,35$ ) a najnižšie skóre mali nízko motivovaní ( $M = 42,33$ ,  $SD = 9,33$ ).

Tabuľka č. 11 Výsledky Tukey testu pre vnútornú motiváciu

Porovnanie skupín vnútornej motivácie	Priemerné skóre	SE	t	Cohenovo d	p_Tukey
1 vs 2	-7,869	2,599	-3.028	-1.282	0.008
1 vs 3	-11,558	2,594	-4.455	-1.883	< .001
2 vs 3	-3,689	0,965	-3.824	-0.601	< .001

Post hoc Tukey test (tabuľka č. 11) preukázal významné rozdiely medzi všetkými skupinami: vysoká vs. stredná ( $p = .008$ ), vysoká vs. nízka ( $p < .001$ ), stredná vs. nízka ( $p < .001$ ).

Na základe nami prezentovaných výsledkov výskumu konštatujeme prijatie nami formulovanej hypotézy 5: existujú štatisticky významné rozdiely v didaktickej kompetencii „sebareflexia“ vzhľadom na úroveň vnútornej motivácie (vysoká, stredná, nízka), pričom najvyššie hodnotenie danej kompetencie je u učiteľov s najviac rozvinutou úrovňou vnútornej motivácie.

## Diskusia

Cieľom výskumu bolo overiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v úrovni didaktických kompetencií učiteľov v závislosti od úrovne vnútornej motivácie. Výsledky analýzy priniesli konzistentný obraz potvrdzujúci ústrednú úlohu vysokej úrovne vnútornej motivácie v rozvoji kompetencií učiteľa. Všetky hypotézy považujeme za splnené a prezentujeme ich v poradí, v akom boli stanovené.

Analýza rozdielov medzi skupinami s rôznou úrovňou motivácie (vysoká, stredná, nízka) potvrdila významné rozdiely v kompetencii plánovania a prípravy na vyučovacie hodiny u učiteľov v praxi. Učitelia s vysokou vnútornou motiváciou dosiahli v plánovaní



a príprave výrazne vyššie skóre ako učitelia so strednou alebo nízkou úrovňou motivácie. Tento výsledok podporuje tvrdenia Ryana a Deciho (2020), že vnútorná motivácia zvyšuje kreativitu, autonómiu a kvalitu vyučovacieho procesu.

Analýza rozdielov medzi skupinami s rôznou úrovňou motivácie (vysoká, stredná, nízka) potvrdila významné rozdiely v kompetencii realizácie vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi. Učitelia s vysokou vnútornou motiváciou preukázali väčšiu didaktickú flexibilitu a efektívnejšie riadenie triedy. Naopak, vonkajšia a alternatívna motivácia nemali štatisticky významný vplyv. Tento vzorec zodpovedá výsledkom Heina a kol. (2012), ktorí preukázali, že vnútorná motivácia podporuje aktívne zapojenie a pedagogické sebavedomie.

Analýza rozdielov medzi skupinami s rôznou úrovňou motivácie (vysoká, stredná, nízka) potvrdila významné rozdiely v kompetencii riadenia klímy a disciplíny triedy u učiteľov v praxi. Učitelia s vysokou vnútornou motiváciou vykazovali vyššie skóre v oblasti riadenia triedy a podpory pozitívnej klímy ako ostatné skupiny. Tento výsledok naznačuje, že vnútorná motivácia sa odráža aj v sociálnych a interakčných zručnostiach učiteľov, čo je v súlade s teóriou Gagneho a Deciho (2005), že vnútorná motivácia podporuje empatiu a prosociálne správanie.

Analýza rozdielov medzi skupinami s rôznou úrovňou motivácie (vysoká, stredná, nízka) potvrdila významné rozdiely v kompetencii diagnostiky a hodnotenia u učiteľov v praxi. Tento výsledok je v súlade s výskumom Rahmana (2014), ktorý poukazuje na súvislosť medzi vnútornou motiváciou a schopnosťou zvoliť si vhodné metódy hodnotenia.

Analýza rozdielov medzi skupinami s rôznou úrovňou motivácie (vysoká, stredná, nízka) potvrdila významné rozdiely v kompetencii sebareflexie u učiteľov v praxi. Učitelia s vysokou mierou vnútornej motivácie vykazovali silnejšiu schopnosť kriticky reflektovať vlastnú prácu, čo poukazuje na emocionálny a sociálny rozmer tejto formy motivácie. Zistenia korešponujú so zisteniami Vedder-Weiss a kol. (2025), ktoré naznačujú, že vnútorná motivácia a reflexívna prax sú navzájom sa posilňujúce procesy. Keď sú psychologické potreby učiteľov podporované, reflexia sa prehĺbuje, čo následne udržiava ich motiváciu a profesijný rast.

Zistenia preukázali, že vnútorná motivácia je konzistentne spojená s vyššími skóre vo všetkých sledovaných oblastiach didaktických kompetencií, konkrétne v plánovaní a príprave vyučovania, realizácií hodiny, podpore pozitívnej klímy v triede, sebareflexií a diagnostike žiakov. Tento vzorec výsledkov korešponduje s výskumom Ballovej Mikuškovej, Verešovej, Gatíala a kol. (2025), podľa ktorého komponenty vnútornej motivácie, ako prosociálne správanie a záujem, významne súvisia s rozvojom profesionálnych kompetencií u budúcich učiteľov.

Naše zistenia sú v súlade so zisteniami Watta a Richardsona (2007), Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023), Aziza, Ahktara a Raufa (2014), Wanga a kol. (2022) zdôrazňujú kľúčovú úlohu vnútornej motivácie ako hnacej sily profesijného rozvoja učiteľa. Učitelia s vyššou vnútornou motiváciou majú väčšiu tendenciu vynikať v plánovaní, efektívnej realizácii vyučovania, v podpore pozitívnej klímy a v uplatňovaní presnejších diagnostických prístupov. Intervencie zamerané na posilňovanie vnútornej motivácie učiteľov tak môžu predstavovať účinný nástroj na zvyšovanie celkovej pedagogickej efektívnosti.

Výskum Diarta a Saluya (2022) ukázal na fakt, že kompetencie učiteľa pozitívne ovplyvňujú vnútornú motiváciu, ktorá následne prispieva k lepšiemu výkonu. Tento vzťah kompetencia → vnútorná motivácia → výkon môže byť perspektívny aj pre interpretáciu nami prezentovaných výsledkov: učitelia s vyššou vnútornou motiváciou



majú viac skúseností, pedagogického, didaktického či psychologického „kapitálu“, ktoré im umožnia lepšie plánovať, diagnostikovať a vytvárať lepšiu triednu klímu. Je to námet, ktorý sa môže podrobnejšie skúmať v budúcich výskumoch.

Výskum Schydo a kol. (2024) dokazuje, že špecifické tréningy zvyšujú vnútornú motiváciu i sebavedomie učiteľov, čo vedie k lepšiemu výkonu kompetencií. To naznačuje, že zistenia o vplyve vysokej vnútornej motivácie na didaktické kompetencie možno interpretovať v kontexte cielenej podpory a rozvoja učiteľov. Profesionálne intervencie zamerané na posilňovanie vnútornej motivácie sa tak javia ako účinný prostriedok na systematické zvyšovanie kvality vyučovania.

Zistenia z výskumu potvrdili spojitosť medzi vysokou mierou vnútornej motivácie a didaktickými kompetenciami, na základe čoho odporúčame implementovať systematické mentoringové programy v školách. Tieto programy by mali prepájať začínajúcich učiteľov, ako aj pedagógov s nižšou mierou vnútornej motivácie, so skúsenými kolegami, ktorí vykazujú vyššiu úroveň tejto motivácie. Dané programy môžu vytvárať priestor na výmenu skúseností a osvedčených postupov, čím by sa podporil profesijný rast/progres, zlepšili sa didaktické kompetencie a zároveň by sa posilnila vnútorná motivácia začínajúcich učiteľov. Skúsení učelia v tomto procese vystupujú nielen ako vzory, ale aj ako poskytovatelia praktických rád a príklady dobrej praxe, čím prispievajú k vytváraniu dynamického a podporného vzdelávacieho prostredia.

Interpretácia výsledkov si vyžaduje zohľadnenie určitých obmedzení výskumu. Veľkosť výskumnej vzorky bola relatívne nízka, čo neumožňuje zovšeobecnenie zistení na celú populáciu učiteľov v Slovenskej republike. Pre zvýšenie validity a reprezentatívnosti údajov je potrebné, aby budúce štúdie pracovali s rozsiahlejšou a rozmanitejšou vzorkou. Vhodnou stratégiou by mohlo byť kombinovanie online distribúcie dotazníkov s osobným odovzdávaním, ktoré síce predstavuje vyššie nároky na organizačné a materiálne zabezpečenie, avšak môže významne zvýšiť návratnosť a kvalitu získaných dát.

Ďalším obmedzením je zameranie výskumu na úzky súbor premenných. Budúce skúmania by mali rozšíriť záber a analyzovať aj ďalšie faktory, ktoré môžu ovplyvňovať motiváciu a didaktické kompetencie učiteľov. Osobitný prínos by mohlo priniesť porovnanie rozdielov medzi typmi škôl (mestské a vidiecke, verejné a súkromné) či medzi jednotlivými regiónmi, čo by umožnilo presnejšie identifikovať špecifické potreby a efektívne prispôbiť stratégie podpory konkrétnym kontextom. Predchádzajúce výskumy poukazujú na rozdiely v pracovnej spokojnosti a učiteľských kompetenciách medzi verejnými a súkromnými školami (Small, 2020; Bhatt & Menaria, 2021), čo naznačuje, že kontextové faktory môžu zásadne formovať profesijné správanie a výkon učiteľov.

Perspektívnou oblasťou výskumu je aj skúmanie dopadu integrácie digitálnych technológií na učiteľskú motiváciu a didaktické kompetencie. Vzhľadom na rastúci význam digitálnych nástrojov vo vzdelávaní by bolo vhodné nadviazať na súčasné štúdie, ktoré potvrdzujú pozitívny vplyv digitálnych zdrojov a tréningov na motiváciu a profesijný rozvoj učiteľov (Reinhold a kol., 2021; Wang & Huang, 2023). Takéto poznatky by mohli poskytnúť dôležitý základ pre tvorbu cielenejších programov profesijného rozvoja a podpory pedagógov.

## Záver

Na základe realizovaného výskumu možno konštatovať, že vysoká úroveň vnútornej motivácie zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji didaktických kompetencií učiteľov, pričom



sa významne prejavila vo všetkých skúmaných oblastiach. Výsledky podporujú potrebu systematických intervencií a programov profesijného sprevádzania zameraných na posilňovanie vnútornej motivácie, ktoré môžu prispieť k zvyšovaniu kvality vyučovacieho procesu. Zároveň výskum poukazuje na potrebu rozšírenia budúcich štúdií o ďalších premenných a širších (prípadne diferencovaných) výskumných súboroch učiteľov, aby sa získali komplexnejšie poznatky o faktoroch formujúcich učiteľské kompetencie a profesijný rozvoj.

## PodĎakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektov UGA V/8/2026 - Vplyv dramatického intervenčného programu na sebaúčinnosť a neverbálnu expresivitu u učiteľov anglického jazyka v pregraduálnej príprave a VEGA 11/0255/24 - Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov.

## Literatúra

Aziz, F.; Akhtar M. S. & Rauf M. (2014). Relationship Between Teachers' Competencies And Motivation At Higher Education Level In Pakistan. *Online. Pakistan Annual Research Journal*, 50(1), 1-12. Dostupné na: [https://www.pscpesh.org/PDFs/PJ/Volume\\_50/11\\_Fakhra.pdf](https://www.pscpesh.org/PDFs/PJ/Volume_50/11_Fakhra.pdf).

Ballová Mikušková, E, Verešová, M., Gatial, V., Badošek, R. & Kimplová, T. (2025) Professional competencies, motivation, cognitive abilities and personality in pre-service teachers. *Front. Educ*, 10(1), 1-17. Dostupné na: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1576918>.

Ballová Mikušková, E. (2022). Meranie profesijných kompetencií učiteľov. Nitra: PF UKF.

Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104 – 115. Dostupné na: <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>.

Bhatt, A. K. & Menaria, R. (2017). Measuring Differences in the Job Satisfaction of School Teachers Working in Government and Private Sector Schools in the Rural Area of Rajasthan. *International Journal for Research in Business, Management and Accounting*, 2(4), 38-45. Dostupné na: <https://doi.org/10.53555/bma.v2i4.1704>.

Blašková, M. a kol., (2015). Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 116–126. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.746>.

Deci, L. E. a Ryan, M. R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 – 67. Dostupné na: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

Diart, L. A. & Saluy, A. B. (2022). The Role of Competence, Psychological Capital, and Intrinsic Motivation Interventions in Influencing Teacher Performance in the Era of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Law Policy and Governance*, 1(2), 89-102. Dostupné na: <https://doi.org/10.54099/ijlpg.v1i2.396>.

Gagne, M., & Deci, E. L., (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>.

Hein, V a kol., (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123–



130. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/228458821\\_The\\_Relationship\\_Between\\_Teaching\\_Styles\\_and\\_Motivation\\_to\\_Teach\\_Among\\_Physical\\_Education\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/228458821_The_Relationship_Between_Teaching_Styles_and_Motivation_to_Teach_Among_Physical_Education_Teachers).
- Hong, J. a kol. (2018). Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching. *Teach. Dev.* 22(3), 408–426. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1358661>.
- Hučinová, L. a kol. (2007). Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- CHAN, K. W., (2006). In-service Teachers' Motives and Commitment in Teaching. *Online. Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5, 112–128. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/255608899\\_In-service\\_teachers'\\_motives\\_and\\_commitment\\_in\\_teaching\\_](https://www.researchgate.net/publication/255608899_In-service_teachers'_motives_and_commitment_in_teaching_).
- Kyriacou, C. a kol. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educ. Rev.* 55(3), 255–263. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/0013191032000118910>.
- Martin, L. A.; Chiodo, J. J. & Chang, L., (2001). First year teachers: Looking back after three years. *Online. Action in Teacher Education*, 23(1), 55–63. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/01626620.2001.10463055>.
- OECD. (2005) Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., (1983). Motivations for Teaching. *Online. The High School Journal*, 66(2), 110–116. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/4036545>.
- Petlák, E. (2004). Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris.
- Pisoňová, M., (2017). Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v Slovenskej republike prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania. *Online. Lifelong learning – celoživotní vzdelávaní*, 7(1), 92–117. Dostupné na: <https://dx.doi.org/10.11118/life2017070192>.
- Rahman, M. H., (2014). Professional Competence, Pedagogical Competence and the Performance of Junior High School of Science Teachers. *Online. Journal of Education and Practice*, 5(9), 75–80. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/234635552.pdf>.
- Reinhold, F., Strohmaier, A., Finger-Collazos, Z. & Reiss, K. (2021). Considering Teachers' Beliefs, Motivation, and Emotions Regarding Teaching Mathematics With Digital Tools: The Effect of and In-Service Teacher Training. *Sec. Teacher Education*. 6(Article 723869), 1–12. Dostupné na: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.723869>.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Online. Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>.
- Rutten, L. & Badiali, B. (2020). Why they teach: professional development school teacher candidates' initiating motivations to become teachers. *Sch. Univ. Part.* 13(1), 12–21. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/381225603\\_Why\\_They\\_Teach\\_Professional\\_Development\\_School\\_Teacher\\_Candidates'\\_Initiating\\_Motivations\\_to\\_Become\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/381225603_Why_They_Teach_Professional_Development_School_Teacher_Candidates'_Initiating_Motivations_to_Become_Teachers).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(Article 101860), 1–11. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.



- Septiana, D. (2018). The influence of emotional intelligence, self-efficacy, and altruism on teachers' competence in inclusion elementary school. *Prima Edukasia*. 6(2), 147-156. Dostupné na: <https://doi.org/10.21831/jpe.v6i2.14413>.
- Schydo a kol. (2024). Influence of medical didactic training on the self-efficacy and motivation of clinical teachers. *Innov Surg Sci*. 9(2). 99-108. Dostupné na: doi: 10.1515/iss-2023-0073.
- Small, C. (2020). A Comparison of Public and Private School Teachers' Job Satisfaction When Controlling for Policy Perspectives, Individual, and Workplace Characteristics. *Doctor of Education in Educational Leadership for Learning Dissertations*. 24. Prevzaté z: [https://digitalcommons.kennesaw.edu/educleaddoc\\_etd/24](https://digitalcommons.kennesaw.edu/educleaddoc_etd/24).
- Tomšík, R. (2018). Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania. [Dizertačná práca], Nitra: PF UKF.
- 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.
- Vedder-Weiss, D; Roth, G. & Mishaeli, Y. (2025). Supporting Teach Reflection and Motivation through Psychological Needs Satisfaction in Collaborative Reflection-Based PD. *The Journal of Experimental Education*, 2(1), 320-339. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2309920>.
- Verešová, M.; Rapsová, L. & Krause, R., (2023). Osobnosť a motivácia k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave v praxi. Nitra: PF UKF.
- Wang, L. & Huang, Y. (2023). The Effects of Digital Teaching Resources on Teachers' Motivation in the Blended Education Environment. *Education Journal*, 12(4), 167-174. Dostupné na: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20231204.18>.
- Wang, W., & Wang, Z. (2023). Why choose a career in teaching? Exploring motivational factors that influence the decision to teach. *Br. J. Guid. Couns.* 51(1), 46–57. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2040003>.
- Wang, C. a kol. (2022) Competence and autonomous motivation as motivational predictors of college students' mathematics achievement: from the perspective of self-determination theory. *IJ STEM Ed*. 9, 41. Dostupné na: <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00359-7>.

**prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.**

**Mgr. Miroslav Kolar**

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra

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

[miroslav.kolar@ukf.sk](mailto:miroslav.kolar@ukf.sk)

