

# **PEDAGOGIKA.SK**

**Slovenský časopis pre pedagogické vedy**

Slovak Journal for Educational Sciences

**Ročník 16, 2026**

Volume 16, 2026

**Vydavateľ / Publisher:**

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Research Society

Slovenská pedagogická spoločnosť SAV

**ISSN 1338 – 0982**

## **PEDAGOGIKA.SK**

Slovenský časopis pre pedagogické vedy / Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society

---

**Hlavný redaktor** (t. č. zastupujúca) / Editor in Chief

**Zlatica Bakošová**, Slovenská pedagogická spoločnosť SAV

**Redakčná rada** / Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Slovenská pedagogická spoločnosť SAV

**Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

**Mária Matulčíková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

**Miriám Niklová**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

**Róbert Osad'án**, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

**Medzinárodná redakčná rada** / International Editorial Board

**Marija Barkauskaitė**, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva

**Majda Cencič**, University of Primorska, Koper

**Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck

**Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester

**Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade

**Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec

**Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové

**Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno

**Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest

PEDAGOGIKA.SK, ročník 16, 2026, číslo 1 / PEDAGOGIKA.SK, volume 16, 2026, no. 1

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. / Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza podľa záujmu autorov. / Journal is published according to the interest of the authors.

**Redaktorka:** Alexandra Pavličková, Radka Teleková

**Jazyková redaktorka:** Jarmila Zacharová

**Technický redaktor:** Martin Záborský

## Obsah

<b>Predhovor</b> .....	4
------------------------	---

### Štúdie

<b>Monika Židová:</b> Parental Phubbing — the Modern Threat to Children .....	8
---	---

<b>Ivona Dömischová:</b> Podpora profesní adaptace začínajících učitelů prostřednictvím institutu uvádějícího učitele v českém vzdělávacím systému: možnosti a výzvy .....	20
--	----

<b>D. Kostrub – P. Ostradický:</b> Od asymetrickosti skúseností k seba-konštituovanosti učiteľa.....	34
--	----

<b>Lucia Hradská:</b> Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu študentov .....	51
---	----

### Správy

<b>Anna Hyrjová:</b> Medzinárodná vedecká konferencia DIDAKTICKÉ IMPULZY 8 .....	67
--	----

<b>Radka Teleková:</b> Vedecká konferencia PEDAGOGIKA V PROCESSE ZMIEN .....	69
--	----

### Recenzia

<b>Alexandra Pavličková:</b> Kapitoly z pedagogickej diagnostiky (T. Turzák – R. Teleková).....	72
---	----

## PREDHOVOR

Vážení čitatelia,

každý z Vás vníma, že žijeme v dobe plnej zmien, zvrátov, politického nepokoja a reálnych ohrození života. Preto je náročné očakávať, že v našej vednej disciplíne to bude bez problémov.

Hlavným problémom je, všetky zmeny sa dotýkajú nás ľudí: laikov, či odborníkov. To sa odráža na strate motivácie robiť pre dobro vzťahov, vzdelania, výchovy, či sebvýchovy a sebareflexie. Iným problémom v našej oblasti je, že aj keď máme vo výbore Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV aj v Redakčnej rade elektronického časopisu Pedagogika zastúpenú takmer každú fakultu zo SR, nemožno povedať, že by odborníci pedagogiky a učiteľstva mali dostatočný záujem o publikovanie domácich teoretických, teoreticko-praktických, či empirických príspevkov. Druhou stránkou problému je, že vysokoškolskí pedagógovia by aj publikovali, no ich fakultné oddelenia pre vedu a výskum sú okrem spoločenského chaosu a značnej názorovej diferenciacii pod tlakom požiadaviek Akreditačnej komisie publikovať predovšetkým v zahraničných indexovaných časopisoch.

Preto sa naše štvrťročné vydávanie časopisu zúžilo na počet čísiel podľa ponuky prispievateľov.

Tešíme sa, že do tohto čísla prispeli rozliční odborníci odlišní vekom, spoločenským statusom a to, od mladých začínajúcich vedcov, cez zreých autorov až po profesora odboru. A tak to má byť. Čo sa týka cieľov a obsahu, je toto číslo obsahovo rôznorodé: zamerané na profesiu učiteľov, ich adaptáciu, na zmenu kognície učiteľa, na kvalita učiteľskej prípravy. Súčasťou čísla sú aj správy z vedeckých podujatí, recenzie na novú učebnicu z pedagogickej diagnostiky.

Prvým príspevkom v AJ v časti **ŠTÚDIE** autorka pani **PaedDr. M. Židová** z Prešovskej univerzity upozorňuje na veľmi aktuálny problém digitálnych technológií a ich vplyvu na životný štýl detí v rodinách. Vážnym problémom je, že uprednostňovanie digitálnych technológií podporuje v rodinách vznik rizikového správania sa detí a mládeže a vytvára pubbing. To spôsobuje narušené vzťahy medzi deťmi a rodičmi.

Myšlienka uvádzajúceho učiteľa je príspevok autorky z PF Olomouc z Ústavu cudzích jazykov **pani PhDr. Dömischovej**. Autorka v ňom analyzuje myšlienku, ako možno pomôcť v adaptácii na učiteľskú profesiu prostredníctvom Inštitútu uvádzajúcich učiteľov. Autorka vychádza zo Zákona ČR č. 563/2004. Odvoláva sa na potrebu mentora, ktorý má mať schopnosť počúvať, nie hodnotiť začínajúceho učiteľa a tiež schopnosť podať konštruktívnu spätnú väzbu. Okrem návrhov autorka zdôrazňuje aj riziká tohto inštitútu, ktoré spočívajú v odlišnej schopnosti prístupov (začínajúci, uvádzajúci), komunikácie, v nebezpečenstve preťaženia, v možnej súťaživosti. Medzi odporúčania autorka podáva potrebu zaviesť jednotnú metodiku. Obohatením textu sú príklady niektorých vybraných krajín úspešných systémov.

**Pán PaedDr. Otradický** v spoluautorstve s **pánom prof. Kostrubom** ponúkajú odbornej a vedeckej komunite štúdiu, ktorá by mala odborníkov podnietiť k tomu, aby sa vo svojej učiteľskej profesii vplyvom reformy posunuli od odlišných skúseností k sebakonštituovaniu. Ide o koncepciu, výskumný zámer, ktorý skúma u učiteľov zapojených do reformných zmien ich kogníciu. Celý proces sa

orientuje na fázy transformácie od externalizácie, diskurz, konceptualizáciu až po internalizáciu novej profesnej identity. Ako výskumné nástroje kvalitatívneho zamerania uplatňujú portfólio učiteľa, diskurz, analýzu dát. Celý príspevok je inovatívny, upozorňuje na veľmi žiaduci proces po zemne. Okrem zaujímavej metodológie autori ponúkajú aj bohatý zoznam literatúry, ktorý môže posunúť odborníkov k zmene.

**Mgr. Hradská, PhD.**, na základe cennej prezentácie dizertačnej práce Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu študentov na obhajobe na PF UK v Bratislave podáva v štúdiu ucelený pohľad o tom, aká je kvalita vysokoškolského vzdelávania, čo ju môže zlepšiť a aké činitele sa podieľajú na kvalite. Autorka využila kvalitatívny výskum, najmä fenomenologický rozhovor a cez skúmanie mentálnych a sociálnych reprezentácií študentov o kvalite, zistila zaujímavé skutočnosti. Podľa výpovedí študentov sa na kvalite podieľa učiteľ, výučba a prostredie školy. Pre čitateľa bude iste zaujímavým zistenie autorky, že študenti pri hodnotení kvality vylúčili seba ako spoluvytvárajúci element kvality.

V časti časopisu **SPRÁVY** sú predložené dve informácie o medzinárodných konferenciách. **PhDr. A. Hirjová** zo ZŠ Prešov ponúkla správu o 8. ročníku Medzinárodnej vedeckej lingvistickej konferencii „Didaktické impulzy“, ktorá sa konala v Ostrave za prítomnosti odborníkov lingvistiky, didaktiky a pedagogiky. Okrem uvedenia referujúcich odborníkov autorka zamerala pozornosť na analýzu svojho príspevku o inkluzívnom prostredí učenia žiakov v ZŠ v Prešove. Zdôraznila rozmanitosť žiakov, prácu učiteľa s konkrétnymi skupinami, tiež vizuálne ukážky prípravy žiakov na učenie sa novej slovnej zásoby. Spomenula tiež nový projekt „Moja kultúra“, v ktorom žiaci opisujú svoju krajinu: tradície, jazyk, gastronómiu.

V druhej správe priblížila **PaedDr. R. Teleková, PhD.**, z PF UKF z Nitry ciele a obsah medzinárodnej konferencie Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV a PF UK Bratislava „Pedagogika v procese zmien“. Konferencia bola okrem hodnotných hlavných referátov významných slovenských vysokoškolských pedagógov ako sú pán prof. M. Zelina, pani prof. D. Tarcsiová, pani prof. J. Duchovičová a pani prof. M. Lipnická orientovaná do štyroch sekcií: predprimárnej, primárnej, školskej, sociálnej a andragogickej. Reforma školy, inklúzia, podpora, pomoc žiakom, dospelým, to všetko boli témy, ktoré autori otvorili a boli predmetom diskusií v sekciách.

Autori predstavili prítomným aktuálny stav vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov na jednotlivých fakultách, tiež orientáciu výskumu a prax jednotlivých disciplín, ktoré sú obsahom prípravy budúcich učiteľov a odborníkov podporných tímov v školách. Zazneli tam aj poznámky o absencii vzťahov medzi realizátormi školskej reformy (Ministerstvo školstva a odborníkmi fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov).

Z konferenčných príspevkov zostavujeme recenzovaný zborník.

V časti **RECENZIE** uvádza **PaedDr. A. Pavličková, PhD. z PF UKF** recenziu na „Kapitoly z pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodiny“ od autorov z PF UKF z Nitry PaedDr. T. Turzáka, PhD., a PaedDr. R. Telekovej, PhD.. V kapitolách je zahrnuté okrem teórie aj uplatnenie diagnostiky v praxi vrátane procesuálnej stránky. Autorka recenzie upozorňuje, že kniha je zameraná na diagnostické kompetencie učiteľa, diagnostiku v školskom prostredí, diagnostiku žiaka. Súčasťou rozpracovania sú aj portfólio žiaka, jeho afektívna stránka osobnosti vrátane emocionality a motivácie,

ktoré majú vplyv na školskú úspešnosť. Autorka hodnotí jasnosť, stručnosť a systémovosť predloženého textu. Osobitne oceňuje aj reflexívne metódy pre študentov.

**doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.**

Bratislava apríl 2026

# ŠTÚDIE

# PARENTAL PHUBBING — THE MODERN THREAT TO CHILDREN

**Monika Židová**

**Abstract:** The development of digital technology has impacted and altered global lifestyles, including communication methods. Unfortunately, technology has also facilitated the emergence of new forms of bullying, such as phubbing. Phubbing is a type of online risk behaviour that involves social exclusion, emotional harassment, and neglect during electronic communication. Phubbing behaviour is extending to the family environment and replacing family communication, causing difficulties for children. Phubbing carried out by parents is called parental phubbing. In this paper, we theoretically define the issue of phubbing behaviour, especially parental phubbing, and point out its pitfalls and negative effects on parent-child relationships, which are becoming more and more pronounced.

**Key words:** online risky behaviour, phubbing, parental phubbing, parent, child

## **Theoretical Definition of the Problem**

In recent years, experts in the field of online risk behaviour have focused on modern online threats. Some types of online risky behaviour have not been sufficiently explored in Slovakia, both theoretically and empirically. We have previously highlighted some of these behaviours, including sharenting (Židová, 2021), cybergrooming (Židová, 2022), body shaming (Židová et al., 2022), and risky and deadly online challenges (Bielčíková, Židová, 2023). Phubbing is a new form of online risky behaviour. It refers to the behaviour, frequency, or extent to which people use or are distracted by their mobile phones in the presence of others. It oppresses communicants in social interaction by focusing on mobile phones instead of paying attention to the participants in the communication (Köse, 2023). Phubbing is a form of social neglect, rejection, and exclusion (Roberts, David, 2016) in communication and interaction. The person who engages in phubbing is called a phubber. This behaviour can also cause social overload, which is when a person pays more attention to the online environment than to reality (Zhang et al. 2016, Köse, 2023). Experts suggest that individuals who engage in phubbing may exhibit impulsive and addictive behaviours related to their use of online media. Phubbing is characterised by ignoring others, particularly during social interactions, in favour of using a mobile phone. This behaviour is demonstrated by continuously using a phone during social gatherings or in situations where phone use is inappropriate, such as scrolling through social media while dining or teaching.

It is important to be mindful of the impact of phubbing on social interactions and to make a conscious effort to engage with others in a meaningful way. Aimless scrolling on mobile phones can distract individuals from the present moment and lead to a lack of focus. This phenomenon is often characterized by the inappropriate use of phones in certain situations, times, or places (Tomczyk, Lizde, 2022). At first glance, phubbing may seem harmless, but it can have serious consequences on interpersonal relationships. When one participant suddenly interrupts a conversation to redirect their attention to their mobile phone, it can lead to ignoring and neglecting the other person. This can degrade the relationship between the communicators, weakening trust and perception of the person being ignored. Diverting attention from one's communication partner to their mobile phone can have a

devastating effect on social interaction and interpersonal relationships. This can promote conflict, alienation, sadness, and anger. To combat the modern epidemic of 'phubbing', it is important to spend less time on online media and more time with family and friends. In the next section, we address somewhat more pronounced manifestations of phubbing behaviour among parents and children in family settings.

### **The pitfalls of parental phubbing**

Experts are highlighting the negative impact of phubbing behaviour in the family environment and the resulting parental neglect on children. This is becoming increasingly apparent in society. We believe this is due to two factors. The negative effects of parental phubbing are being discussed by both professionals and the general public. This behaviour is related to the fact that parents are spending more time on the internet and less time engaging with their children. The inappropriate use of online media is causing a gradual disappearance of communication and interest within families. Digital technologies are often replacing family time together. While online media can bring families together to a certain extent, especially if used correctly, it should not replace traditional values. Digital technology should not be used to create divisions within families. However, in families where phubbing is a regular occurrence, it can lead to emotional distancing and ignoring of family members. However, in families where phubbing is a regular occurrence, it can lead to emotional distancing and ignoring of family members.

As previously mentioned, experts have different interpretations of phubbing and parental phubbing. Phubbing is a general term for ignoring a partner during a communicative act. Parental phubbing, on the other hand, is specific to the parent-child relationship and is most commonly observed in family settings (Roberts, David, 2016; Niu et al., 2020). Parental phubbing occurs when parents ignore or reject their children and pay attention to media instead (Liu et al., 2020). Some experts consider phubbing to be a form of negligent behavior and an inappropriate parenting style (Xu, Xie, 2023). Parents often prioritise online and social media over spending time with their children, which can negatively impact the parent-child relationship. It is important for parents to be aware of the impact of their technology use on their children and to make an effort to maintain a strong relationship with them. This behaviour, known as parental phubbing, has been increasingly discussed in recent years due to its detrimental effects on children. Studies have even shown specific negative consequences of parental phubbing on children. However, it can be concluded that research on the negative effects of phubbing on children at an early age and how it affects their development is limited.

Based on experts (Davey et al. 2018, Cristóbal-Narváez 2020, Xie et al. 2020, Wang et al. 2021, Wei et al. 2021, Sohn et al. 2021, Liu et al. 2022, and others), we summarize the most common pitfalls associated with phubbing behavior in the following section.

**Table 1** Model of negative effects of phubbing

ignoring
emotional neglect
addictive behavior
disorganized relationships
mental health issues
disrupted daily routine
lack of time spent together
lack of communication
weakened school preparation (on the part of children)
adverse childhood experiences

(self-processed)

Sensory perception is a key aspect of the preschool age. During this developmental stage, children become more attentive and receptive to their surroundings, particularly to the people they interact with. It is important to note that children who are neglected, whether it be communicatively, emotionally, or otherwise, are more susceptible to this behaviour. In some cases, children may not comprehend the need for parents to promptly respond to phone calls, work emails, and other distractions. The text focuses solely on the experience of being rejected or ignored by a parent. Emotional development in children is influenced by their experiences and the situations they witness. Specifically, repeated rejection by parents can cause significant psychological distress for the child in the form of social neglect and being ignored. Phubbing behaviour can cause unnecessary harm to children. This behaviour often involves aimless scrolling on social networks and rarely includes urgent phone calls. Unless work-related, it is more likely driven by curiosity or a compulsive urge to be online, keep up with social network activity, or engage with posts for no particular reason. However, we cannot completely restrict children's access to digital technology, just as we cannot do so for parents, especially in the current era where most parents' professions require the use of technology. Therefore, we suggest that both parents and children engage in direct communication. If a parent needs to attend to an urgent matter, they can explain the reason for interrupting the communication to the child, for example, to answer a phone call or reply to an email. It is advisable to promise the child that they will receive the parent's attention again once the matter is taken care of. The parent should, of course, keep their promise.

### **Phubbing in family environment**

Regarding phubbing behaviour and its various forms, it is important to note that a child growing up in a phubbing family environment may become a victim. Witnessing or experiencing parental phubbing on a regular basis can lead to the child becoming an oppressed partner in terms of communication, relationships, and social status. This is because phubbing is a modern form of social harassment (Xie

et al., 2020). The impact of phubbing behaviour on children may differ based on various factors, such as the frequency of parents' use of online media in their children's presence, the frequency of children being ignored, rejected, or neglected due to online media, the child's psychological state, personality traits, and overall functioning within the family.

Experts suggest that parental phubbing can cause children to become neurotic. Even worse, long-term parental ignoring and social neglect can lead to depression in minors, as well as negatively impacting the quality of parent-child communication and physical health (Sohn et al., 2021; Liu et al., 2022). Additionally, parental rejection and neglect have been found to be positively associated with aggression and risky online behaviors (Chen et al., 2021). A recent claim has been made regarding the etiology of depression in relation to the diathesis-stress model (Zheng et al., 2016). Experts suggest that the effects of stress on depression risk depend on diathesis or vulnerability (Condo et al., 2019), i.e. the propensity to be depressed. The authors argue that children who have experienced childhood trauma, specifically negative experiences of parental phubbing, are more likely to perceive similar experiences negatively (Zheng et al., 2016). Phubbing could trigger more aggressive reactions or difficulties in accepting someone nearby. Children who experience parental phubbing may perceive stress at an individual level. Research has demonstrated a link between perceived daily stress and depression (Cristóbal-Narváez, 2020). Research has shown that parental phubbing in children is associated with anxiety behaviours and physical discomfort leading to sleep disturbances (Liu et al., 2022). Experts have observed disrupted daily study or work schedules in families where phubbing is implemented (Kliesener et al., 2022). These aspects can lead to weakened relational bonds between parents and children (Xu, Xie, 2023). A weakened or disorganized relational bond can have serious consequences in an individual's life, potentially leading to aggressive or criminal behaviour later on (Hoeve et al., 2012).

It can be concluded that adversity or critical moments in childhood can create emotional barriers, leading to negative emotions such as anger, hatred, and general discomfort between parents and children. This can have a negative impact on all family members. The distress caused by parental phubbing can lead children to feel anger and sadness due to constant parental rejection. As a result, they may turn to ICTs as a coping mechanism. For younger children, the primary sources of distraction are usually television or mobile phones. Adolescents may also exhibit inappropriate social behaviour. There is even a relationship between problematic mobile phone use and phubbing, which involves ignoring and neglecting communication, social exclusion from communication with others, and family-related issues such as family functioning, parenting style, parental neglect, and parental monitoring (Davey et al., 2018). Empirical evidence confirms that parental phubbing is one of the key risk factors in the family environment (Davey et al., 2018).

Parental phubbing, which refers to ignoring and neglecting children through online media, can have negative psychological effects on children and may lead to problematic mobile phone use (Liu et al., 2020). It is important for parents to be aware of the potential harm caused by phubbing and to prioritize spending quality time with their children. Parental phubbing, which refers to ignoring and neglecting children through online media, can have negative psychological effects on children and may lead to problematic mobile phone use (Liu et al., 2020). This behaviour can become habitual and even addictive. Several studies have suggested that parental phubbing increases minors' risk of mobile phone addiction (Xu, Xie, 2023; Wang et al., 2021; Wei et al., 2021). Some experts have even directly linked it to internet addiction (Aagaard, 2019). According to D. B. Köse (2023), phubbing behaviour

often leads to communication breakdown and phone obsession, which can develop into addiction. Therefore, phubbing behaviour affects social interaction in general, not only with family members but also with friends or acquaintances in certain situations.

According to (Davey et al., 2018, Pancani et al., 2020, Tang et al., 2020), some authors suggest that children may become dependent on the medium closest to them due to copying their parents' behaviour. The authors also suggest that parents may be responsible for their children's inappropriate behaviour if they exhibit a high level of phubbing in the family environment. At the same time, the way parents use media is later found to be related to how their children will treat it (Jago et al., 2012). Therefore, if parents exhibit compulsive mobile phone usage, their children may develop an addiction to online media by observing and emulating these behaviours. Consequently, phubbing is considered a symptom of pathological online media use. Constantly implemented parental phubbing can cause children to develop an inappropriate image of social relationships and interpersonal communication. Children may learn that spending time with family is not important and that meeting their own needs is more important. It is important to avoid phubbing to ensure healthy social development in children. Children who own a mobile phone have unrestricted access to the internet and may not be under parental supervision. Children who own a mobile phone have unrestricted access to the internet and may not be under parental supervision. This may lead to distraction during communication and unintentional phubbing behavior. It should be noted that social networks, video games, and certain internet platforms are intentionally designed to elicit pleasure (Stránsky, 2021). This can be particularly hazardous for preschool and young school-aged children who are allowed by their parents to engage with digital media, as they may become engrossed in their mobile devices and experience pleasurable emotions. It is important to be aware of this potential danger. As children are still getting to know cyberspace, parents often expect them to comply with rules regarding online media use or assume that they will not be interested in inappropriate or risky platforms due to their limited knowledge.

Parental reliance on children is not enough for family media education, particularly when parents spend a significant amount of time on the Internet and are preoccupied with online media. They may not have the opportunity to pay full attention to their children's online activities or the websites they visit. During adolescence, the use of online media may increase as children spend more time with friends and peers and seek privacy in the online space. Parental phubbing and stress can both influence the parenting practices used to guide activities or manage time spent with media. It is worth noting that research has explored the links between family stress and cyber-education (Tang et al., 2020). Research has shown that family stress can lead parents to prioritise media over their children and engage in more active phubbing. Additionally, general family chaos has been found to predict the way parents exercise cyber control. It is important to note that while healthy stress is a normal part of life, prolonged periods of stress without a clear end can be detrimental and are referred to as toxic stress. Tang et al. (2020) and Magalhaes-Barbosa et al. (2022) have shown that long-term stress can affect brain function and alter the internal structure of the brain, particularly in young children. This effect is even more pronounced in children who have been exposed to toxic stress for extended periods (Magalhaes-Barbosa et al., 2022). A study conducted by Jago et al. (2013) revealed that children between the ages of 3 and 5 spend an additional 2 hours per day in front of screens, which is positively correlated with their parents' media involvement. These findings are concerning due to the age of the children (Jago et al., 2013). The duration and intensity of family stress are crucial factors that affect not only the children's brain development but also the survival of all family members. In this case, the

child may fixate on the media as a distraction from the family's stressors. However, the absence of the caregiver due to excessive attention to information and communication technologies (Pancani et al., 2020) is a major stressor for the child. This phubbing behaviour can result in an unpleasant childhood experience. Aversive childhood experiences refer to events that cause and prolong stress for the child (Zheng et al., 2020). In today's digital age, one such experience is when parents pay minimal attention to their children, which can take many forms.

A study dedicated to this topic is even titled 'Mom, Dad, Look at Me' (Pancani et al., 2020). This study uses examples to demonstrate instances where children are neglected by their parents due to excessive use of digital devices. Based on the reviewed literature, it can be argued that aversive experiences in digital communication are mutually reinforcing in social interactions. This may lead people to perceive these behaviours as acceptable, especially in family settings where virtual freedom is tolerated. The attachment relationship between the caregiver and the child may promote social disconnection (Pancani et al. 2020, Pinquart, 2017), resulting in cognitive or emotional neglect. Empirical research has linked children's externalising problems and poorer academic performance to low parental responsiveness and neglectful parenting styles (Pinquart, 2016, 2017). Additionally, children's addiction to online media may be linked to parental preoccupation with technology and neglectful behaviour, which can lead to social isolation in children. Additionally, children's addiction to online media may be linked to parental preoccupation with technology and neglectful behaviour, which can lead to social isolation in children. It is important for parents to be mindful of their technology use and to prioritize their children's emotional needs. Additionally, children's addiction to online media may be linked to parental preoccupation with technology and neglectful behaviour, which can lead to social isolation in children. Children may perceive parental phubbing behaviour as a way of marginalising them. A mobile phone can be used to signal disinterest in communicating with someone. This devalues face-to-face communication, which is increasingly replaced by digital technologies.

Research by B.T. McDaniel and S.R. Coyne (2016) has shown that parental phubbing negatively impacts the academic performance of children and adolescents. When parents are distracted by smartphones while studying with their children, it can disrupt communication and trigger negative emotions, leading to unfocused learning on both sides. Children may perceive that their parents do not want to assist them with their schoolwork or value them enough, leading to feelings of inadequacy. Parental withdrawal during learning can also cause negative emotions in children, which can affect their motivation to engage in learning activities (McDaniel et al., 2021). Parental disinterest and inattention during a child's education has a negative correlation with their academic engagement and motivation, ultimately impacting their academic success (Hu et al., 2023). According to U. Bronfenbrenner's family systems theory (Johnson, 2010), current information technologies, such as the Internet, mobile phones, or other media, are an integral part of family life and can play a significant role in the relationships or development of family members (Niu et al., 2020). However, their use can sometimes disrupt family relationships completely. This theory is based on the concept of phubbing, which has been found to be associated with parental phubbing and pathological mobile phone use among adolescents (Liu et al., 2020). Family systems theory links behaviour and family environment, making it important in this context. However, the author argues that the family cannot be understood in isolation from behaviour (Broderick, 1993). This also pertains to the broader discussion surrounding family education. While this topic extends beyond online risk behaviour to include the behaviour and status of children in both complete and incomplete families, it is not the primary focus of our article

and will not be further explored. It is important to emphasise for educational research and practice that family systems theory suggests examining the family as a complex whole, including its relation to risk-taking and online behaviour. The professional community explains that phubbing behaviour, developed and maintained by family members, distances them from each other. It is crucial to avoid phubbing behaviour in the family environment. Moreover, individuals who engage in phubbing are continuously discovering new ways to utilise and perceive online media in their daily lives. Phubbing has become commonplace, even during mealtimes.

A study conducted by Xu and Xie (2023) highlights the adverse impact of parental phubbing on children's prosocial behaviour. The study suggests that mutual communication, appropriate parenting, role modelling, and discipline promote prosocial behaviour in the family environment. When parents prioritise online media over their children, they may spend little or no time paying attention to the stimuli through which children are taught prosocial behaviour. This lack of attention may result in a lack of promotion of prosocial behaviour. It is important to note that today's generation of children is growing up with online media, and even young children are more skilled in using technology than they were a few years ago. Therefore, parents should be more vigilant in this area. Rather than focusing on online media, parents should prioritise spending time with their children during their formative years. It is crucial to minimise the use of technology and online media when children are in need of parental attention, such as during playtime with siblings or other children, or when they are sleeping. Using a clear and objective language, parents can create a balanced environment for their children to grow and develop. Parental phubbing can be detrimental as it can lead to mutual alienation, with children being the most vulnerable victims. However, it is important to note that not all parents engage in phubbing behaviour. Many parents recognise the irreplaceable value of spending time with their children and do not allow technology to interfere with their relationship.

## **Conclusion**

Repeated parental rejection, ignoring, and neglect, known as parental phubbing, can cause mental turmoil in minors (Xu, Xie, 2023). This can have fatal consequences for relational bonding and family socialisation, as mutual communication is constantly interrupted when parents surf the internet, excluding their children from interaction. It is important for parents to be present and engaged during communication with their children to avoid the negative effects of parental phubbing. Excluding children from interpersonal relationships can lead to feelings of neglect and reduced participation. It is important for parents to determine when it is appropriate to pay attention to online media and when it is not, and in what situations, as their behaviour is a significant factor in a child's patterns of imitation and identification. Childhood is a crucial stage in a child's development, characterised by activity (Gaborova, Porubčanová, 2016). Children desire contacts with their parents and opportunities to participate in joint activities that promote their growth and learning. It is important for parents to prioritize their children over their use of online media, as this can have a negative impact on their development. Parental phubbing can be particularly detrimental to children, as their psychological development, including perception, memory, and thinking, is highly developed during the pre-school period and observation of their environment is crucial.

If a child regularly witnesses phubbing behaviour, they may learn that it is acceptable to use their mobile phone during social interactions. This behaviour can become ingrained over time as they begin to use other forms of communication technology. Experts have also emphasised the importance of

emotional support for psychological development (Wu et al., 2022). Parents can provide emotional support for their children if they are sufficiently devoted and interested in them. However, it is important to note that the use of technology should not replace emotional support. The use of digital technology is also acceptable in the family environment, especially if it is necessary for their job. However, this paper focuses on parental phubbing, which refers to situations where parents should avoid looking at their mobile phones, particularly when spending time with their children, such as during activities, communication, playtime, or homework. As children will eventually become active users of digital technologies, it is recommended that, as part of family media education, rules for online media use are communicated and agreed upon with the children. For instance, rules such as no mobile phone use during Sunday lunchtime, at least one day a week when none of the family members engage in online media, but instead spend time together as a family, and during the week, the internet can only be accessed until a certain hour. It is crucial that parents follow the rules agreed upon with their children.

We also advise parents to block their children's access to risky platforms, such as those containing violent games or pornography, if their children own a mobile phone. Instead of imposing strict prohibitions on visiting certain platforms, parents can consider compromising with their children. This means that if a parent prevents a child from accessing certain sites that they consider inappropriate, they may allow access to others that are known to be safe. For instance, platforms that can be used for educational purposes, such as window-swap.com, are suitable. This platform allows a child to see views from windows all over the world and experience places they have never been to before, making it a valuable educational tool. Another example is citywalks. Live is a platform designed for children and teenagers who enjoy travelling and exploring the world. It allows them to take virtual walks around cities. Wolframalpha.com is an artificial intelligence-powered tool that enables children to explore various fields of science and technology, perform mathematical calculations, and learn about chemistry and physics, among other subjects.

Parents can reduce their use of mobile phones during social interactions with their children by taking measures such as turning off notifications, deleting apps that cause compulsive tracking (such as social networking and communication platforms), switching the phone to black and white mode, or placing the phone outside the room where they sleep. They should also avoid setting an alarm on their mobile phone, as this would require the phone to be near them. It is important for parents to be present and engaged with their children during social interactions. In certain instances, children may observe phubbing behaviour from one or both parents (Wu et al., 2022). If only one parent is engaging in phubbing, there is still an opportunity for the other parent to compensate for the child's time and attention instead of the parent who is distracted by online media. However, this substitution demands a greater investment of time and energy, and we consider it to be only a temporary solution. This is because if a child grows up in a complete and functional family, they will crave contact with both parents. Nevertheless, there may be situations in which one parent is more active in implementing phubbing or even implements it on an ongoing basis. It is challenging for a parent to fill the void left by the absence of one partner and take on the roles of both mother and father simultaneously. Considering the widespread use of digital technologies, it is worth considering whether phubbing behaviour should be expanded to include other forms of online media beyond just mobile phones. This is because we believe that the same emotions, such as sadness and anger resulting from rejection, being ignored, or socially excluded, can also be triggered if the communication partner diverts their attention to another medium, such as television or computer, during the conversation.

## References

- AAGAARD, J. 2019. Digital akrasia: a qualitative study of phubbing. In *Ai&Society*. 35(2). [online]. Doi: <10.1007/s00146-019-00876-0>.
- BIELČIKOVÁ, K. – ŽIDOVÁ, M. 2023. Prevencia online rizikového správania a jej špecifiká v rodine a v škole. In *Educa XVIII. Diverzita ako impulz pre pedagogické vedy*: PF UKF NR. ISBN 978-80-558-2061-3.
- BRODERICK, C. B. 1993. *Understanding family process: Basics of family systems theory*. London: Sage Publishing. ISBN 0-8039-3777-6.
- BRÖNING, S. – WARTBERG, L. 2022. Attached to your smartphone? A dyadic perspective on perceived partner phubbing and attachment in long-term couple relationships. In *Computers in Human Behavior*. (126). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106996>>.
- CONDE, C. L. – COUVY-DUCHESNE, B. – ZHU, G. et al. 2019. 44 - A direct test of the diathesis-stress model for depression. In *European Neuropsychopharmacology*. 29(3). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2017.08.045>>.
- CRISTÓBAL-NARVÁEZ, P. – HARO, M. J. – KOYANAGI, A. 2020. Perceived stress and depression in 45 low- and middle-income countries. In *Journal of Affective Disorders*. (274). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.04.020>>.
- DAVEY, S. – DAVEY, A. – RAGHAV, S. K. et al. 2018. Predictors and consequences of Phubbing among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. In *J Family Community Med*. 25(1). [online]. Doi: <10.4103/jfcm.JFCM\_71\_17>.
- GÁBOROVÁ, E. – PORUBČANOVÁ, D. 2016. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Vysokoškolská učebnica*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-1088-4.
- HOEVE, M. – STAMS, G. J. J. M. – PUT, C. E. et al. 2012. A Meta-analysis of Attachment to Parents and Delinquency. In *Journal of Abnormal Child Psychology*. (40). [online]. Doi: <10.1007/s10802-011-9608-1>.
- HU, Y. et al. 2023. The relation of parental phubbing to academic engagement and the related mechanisms in elementary students. In *Learning and Individual Differences*. (101). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963492>>.
- CHEN, Y. – ZHU, J. — HUANG, L. et al. 2021. Parental rejection and adolescent problematic mobile phone use: Mediating and moderating roles of school engagement and impulsivity. In *Current Psychology*. (40). [online]. Doi: <10.1007/s12144-019-00458-9>.
- JAGO, R. – STAMATAKIS, E. – GAMA, A. et al. 2012. Parent and child screen-viewing time and home media environment. In *American Journal of Preventive Medicine*. 43 (2). [online]. Doi: <10.1016/j.amepre.2012.04.012>.

JAGO, R. – SEBIRE, S. J. – EDWARDS, M. J. et al. 2013. Parental TV viewing, parental self-efficacy, media equipment and TV viewing among preschool children. In *European Journal of Pediatrics*. (172). [online]. Doi: <10.1007/s00431-013-2077-5>.

JOHNSON, G. M. 2010. Internet Use and Child Development: Validation of the Ecological Techno-Subsystem. In *Educational Technology & Society*. ISSN 1436-4522 (online), 13 (1).

KLIESENER, T. – MEIGEN, CH. – KIESS, W. et al. 2022. Associations between problematic smartphone use and behavioural difficulties, quality of life, and school performance among children and adolescents. In *BMC Psychiatry*. (22). [online]. Doi: <10.1186/s12888-022-03815-4>.

KÖSE, B. D. 2023. Can cat videos harm your relationships? Hedonic and utilitarian content as technological antecedents of phubbing. In *Computers in Human Behavior*. (149). [online]. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107964>.

LIU, K. – CHEN, W. – LEI, L. 2020. Withdrawn: The defensive or disruptive role of attachment style on preparing teens to cope with parental phubbing. In *Children and Youth Services Review*. [online]. Doi: <10.1016/j.childyouth.2020.104932>.

LIU, J. – WANG, W. – HU, Q. et al. 2022. The relationship between phubbing and the depression of primary and secondary school teachers: A moderated mediation model of rumination and job burnout. In *Journal of Affective Disorders*. (295). [online]. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.070>.

LIU, C.-R. – WAN, L. P. – LIU, B. P. et al. 2022. Depressive symptoms mediate the association between maternal authoritarian parenting and non-suicidal self-injury among Chinese adolescents. In *Journal of Affective Disorders*, (305). [online]. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.03.008>.

MANNIOVÁ, J. 2004: *Kapitoly z pedagogiky I*. 1. vydanie. Bratislava: Luskpress. ISBN 80- 968956-2-10.

MAGALHAES-BARBOSA, C. M. – PRATA-BARBOSA, A. – CUNHA, A. J. L. A. 2022. Toxic stress, epigenetics and child development. In *Jornal de Pediatria*. (98). [online]. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.09.007>.

MCDANIEL, B. T. – O’CONNOR, K. – DROUIN, M. 2021. Work-related technoferece at home and feelings of work spillover, overload, life satisfaction and job satisfaction. In *International Journal of Workplace Health Management*. 14(5). [online]. Doi: <10.1108/IJWHM-11-2020-0197>.

NIU, G. – YAO, L. – WU, L. et al. 2020. Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: The role of parent-child relationship and self-control. In *Children and Youth Services Review*. (116). [online]. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105247>.

PANCANI, L. – GEROSA, T. – RIVA, P. 2020. “Mom, dad, look at me”: The development of the Parental Phubbing Scale. In *Sage Journals*. 38(2). [online]. Doi: <https://doi.org/10.1177/02654075209648>.

- PINQUART, M. 2016. Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. In *Educational Psychology Review*. 28(3). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>>.
- PINQUART, M. 2017. Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. In *Developmental Psychology*. 53(5). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1037/dev0000295>>.
- ROBERTS, A. J. — DAVID, E. M. 2016. My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. In *Computers in Human Behavior*. (54). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>>.
- SOHN, Y. S. – KRASNOFF, L. – REES, P. et al. 2021. The Association Between Smartphone Addiction and Sleep: A UK Cross-Sectional Study of Young Adults. In *Front Psychiatry*. (12). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.629407>>.
- STRÁNSKY, J. M. 2022. Vplyv raného detstva na vývin mozgu a správania – webinár. In *Inspire Academy*. Available at: <<https://eduworld.sk/kd/3572/vplyv-raneho-detstva-na-vyvin-mozgu-a-spravania>>.
- TANG, L. – HUSKA, V. – MA, D. W. L. et al. 2020. Parenting under pressure: stress is associated with mothers' and fathers' media parenting practices in Canada. In *Journal of Children and Media*. 15(2). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1765821>>.
- TOMCZYK, L. — LIZDE, S. E. 2022. Nomophobia and Phubbing: Wellbeing and new media education in the family among adolescents in Bosnia and Herzegovina. In *Children and Youth Services Review*. (137). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106489>>.
- WANG, W. – LI, D. – LI, X. et al., 2018. Parent-adolescent relationship and adolescent internet addiction: A moderated mediation model. In *Addictive Behaviors*. (84). [online]. Doi: <[10.1016/j.addbeh.2018.04.015](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.04.015)>.
- WEI, L. – HAN, X. – YU, X. et al. 2021. Brain controllability and morphometry similarity of internet gaming addiction. In *Methods*. (192). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2020.08.005>>.
- WU, X. – ZHANG, L. — YANG, R. et al. 2022. Parents can't see me, can peers see me? Parental phubbing and adolescents' peer alienation via the mediating role of parental rejection. In *Child Abuse & Neglect*. (132). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105806>>.
- XIE, X. – X., J. 2020. Parental phubbing accelerates depression in late childhood and adolescence: A two-path model. In *Journal of Adolescence*. (78). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.004>>.
- XU, CH. – XIE, X. 2023. Put down the phone and accompany me: How parental phubbing undermines prosocial behavior of early adolescents. In *Children and Youth Services Review*. (149). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106958>>.

ZHANG, S. – ZHAO, L. – LU, Y. et al. 2016. Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. In *Information & Management*. 53(7). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>>.

ZHENG, K. – CHU, J. – ZHANG, X. et al. 2020. Psychological resilience and daily stress mediate the effect of childhood trauma on depression. In *Child Abuse & Neglect*. (125). [online]. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105485>>.

ŽIDOVÁ, M. 2021. Digitálne rodičovstvo v 21. storočí. In *Educa 16: edukácia — kľúč k úspechu. Zborník príspevkov zo 16. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou*, Nitra 29. apríl 2021. Nitra: UKF, 2021. ISBN 978-80-558-1811-5.

ŽIDOVÁ, M. 2022. Nebezpečenstvo kybergroomingu. In *Aktuality vzäzu: OZ školstva a vedy*. ISSN 1338-7960, 31(1).

ŽIDOVÁ, M. – KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2022. Body shaming as a modern form of cyber aggression. In *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 12(2). [online]. Doi: <[10.33543/1202](https://doi.org/10.33543/1202)>.

**Monika Židová** is an assistant professor at the Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov. Her current pedagogical activity focuses on the philosophy of education, preschool pedagogy, family, social and pedagogical communication. The research focuses on the family environment and online risk behaviour, specifically selected forms of online threats such as online aggression, online challenges, deep fake, child and parent phubbing, body shaming, family media education, educational styles, and types of parents and families as predictors of children's involvement in online risk behaviour. The prevention of online threats by the family and digital parenting are also explored. She served as the principal investigator for the UGA projects and co-investigator for the KEGA project. Since 2020, she has been a member of the Slovak Pedagogical Society at the Slovak Academy of Sciences in Bratislava.

**PaedDr. Monika Židová, PhD., LL.M.**

Department of Preschool and Elementary Education and Psychology  
Faculty of Education, PU  
Ul. 17. novembra 15  
080 01 Prešov  
E-mail: [monika.zidova@unipo.sk](mailto:monika.zidova@unipo.sk)

# PODPORA PROFESNÍ ADAPTACE ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM INSTITUTU UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU: MOŽNOSTI A VÝZVY

*Support for the Professional Adaptation of Beginning Teachers through the Mentor Teacher  
Institute in the Czech Education System: Opportunities and Challenges*

**Ivona Dömischová**

**Abstrakt:** Cílem článku je analyzovat roli institutu uvádějícího učitele, zavedeného novelou zákona č. 563/2004 Sb., účinnou od 1. ledna 2024, jako nástroje podpory profesní adaptace začínajících učitelů. Text se zaměřuje na vymezení pojmu mentoring v pedagogickém kontextu, jeho implementaci v české praxi a porovnání legislativních rámců s mezinárodními přístupy. Dále se věnuje kompetencím uvádějících učitelů, přístupům k jejich vzdělávání a rizikům spojeným s formálním pojetím adaptačních programů. Závěr obsahuje klíčová doporučení pro efektivní systémovou podporu profesního rozvoje nových pedagogů v České republice.

**Klíčové slová:** začínající učitelé, mentoring, kompetence mentorů, profesní růst, mezinárodní přístupy

**Abstract:** The aim of this article is to analyze the role of the mentor teacher institute, introduced by the amendment of Act No. 563/2004 Coll., effective from January 1, 2024, as a tool for supporting the professional adaptation of beginning teachers. The text focuses on defining the concept of mentoring in the educational context, its implementation in Czech practice, and a comparison of legislative frameworks with international approaches. It also addresses the competencies of mentor teachers, approaches to their training, and the risks associated with a formal approach to adaptation programs. The conclusion offers key recommendations for effective systemic support of professional development for new teachers in the Czech Republic.

**Key words:** beginning teachers, mentoring, mentor competencies, professional growth, international approaches

## Úvod

Téma profesní přípravy a podpory začínajících učitelů je v současné době významnou součástí odborných diskuzí, a to nejen v České republice, ale i na mezinárodní úrovni. Vědecké studie i strategické dokumenty (Strategie 2030+, 2020, s. 54) opakovaně poukazují na to, že počáteční fáze pedagogické praxe představuje pro začínající učitele jedno z nejnáročnějších období profesní dráhy. Tato etapa kombinuje vysoká očekávání na výkon, rychlou adaptaci na specifické prostředí školy a potřebu rychlého osvojení praktických dovedností (Feiman-Nemser, 2003; Janík et al., 2017). Podpora v tomto období má zásadní význam nejen pro profesní stabilizaci začínajících pedagogů, ale i jako

preventivní faktor snižující riziko jejich předčasného odchodu z profese (Marable — Raimondi, 2007; Hobson et al., 2009; Jensen et al., 2016; Ingersoll et al., 2014).

Na tuto potřebu reaguje i český vzdělávací systém zavedením institutu uvádějícího učitele, který je legislativně ukotven v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, účinnou od 1. ledna 2024. Nová právní úprava ukládá školám povinnost určit začínajícímu učitelovi po dobu jeho adaptačního období tzv. uvádějícího učitele, jehož činnost je definována v § 24b následovně: „Uvádějící učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 24b). Tímto krokem se vytváří institucionální rámec pro systematické profesní doprovázení nových učitelů, který je srovnatelný s modely uplatňovanými v řadě evropských zemí.

Podpora začínajících učitelů v počátečních letech profesní dráhy je považována za jeden z nejzásadnějších kroků ke zvyšování kvality vzdělávání. Jak uvádí zpráva OECD (2019), právě první roky kariéry si zaslouží největší pozornost a cílenou podporu, aby byla zajištěna jak profesní výkonnost učitele, tak jeho osobní pohoda a stabilita v profesi. „Ze všech kroků učitelské dráhy si první roky jejich kariéry zaslouží největší podporu a pozornost, aby byla zajištěna jejich výkonnost a osobní pohoda. [...] Dodatečné podpůrné aktivity a struktury mohou ovšem v prvních letech učitelské kariéry pomoci učitelům vypořádat se s výzvami, kterým čelí, a udržet si potřebnou míru motivace. Oba tyto prvky jsou zcela zásadní pro to, aby se z nich stali způsobilí a výkonní učitelé, kteří budou chtít u této profese zůstat“ (OECD, 2019, s. 54).

Zahraniční zkušenosti přitom ukazují, že účinnost mentoringu a adaptačních programů je podmíněna nejen kvalitou osobního vztahu začínající a uvádějící učitel, ale i promyšleným institucionálním a legislativním rámcem, dostatečnou časovou dotací a cílenou přípravou mentorů. Český systém tak stojí před výzvou využít nově zavedený institut uvádějícího učitele nejen jako formální povinnost, ale jako nástroj reálné podpory, která bude vycházet z ověřených mezinárodních přístupů a odpovídat specifickým potřebám domácího školství.

## **Mentoring jako nástroj podpory začínajících učitelů**

Jednou z nejvýznamnějších forem systematické podpory začínajících pedagogů, která se osvědčila v mnoha vzdělávacích systémech, je mentoring. V současné odborné pedagogické literatuře je mentoring chápán jako formální či neformální proces profesního učení, ve kterém zkušený učitel (mentor) podporuje méně zkušeného kolegu v rozvoji pedagogických, didaktických a psychosociálních kompetencí. Opírá se o koncept sdílené profesní zkušenosti, reflektivní praxe a budování kolegiální důvěry (Wang, Odell, 2002). Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 151) představuje mentoring strukturovanou a cílevědomou podporu učitele v konkrétní profesní situaci, obvykle v počátečních fázích jeho kariéry. Hobson et al. (2009, s. 207) definují mentoring jako podporu, která probíhá v rámci vztahu „jeden na jednoho“, kdy zkušenější pedagog (mentor) pomáhá méně zkušenému nebo začínajícímu učitelovi (mentee). Cílem tohoto vztahu je především rozvoj odborných dovedností a usnadnění jeho začlenění do učitelského povolání a konkrétního školního či vzdělávacího prostředí.

Hlavním cílem mentoringu je usnadnit adaptaci nových pedagogů, rozvíjet jejich profesní kompetence a posilovat jejich sebedůvěru v prvních letech praxe (Hobson et al., 2009; Richter et al., 2013).

Výzkumy potvrzují, že některé z pozitivních efektů mentoringu zaznamenaných u začínajících učitelů (například vyšší sebevědomí, profesní jistota, rozvoj dovedností) a jejich mentorů (například větší angažovanost, motivace a profesní spokojenost) se mohou nepřímo promítat do zlepšení výsledků žáků a kvality školy (Moor et al., 2005). Ačkoliv je přímých empirických důkazů o tomto konkrétním vlivu zatím omezené množství, roste počet studií, zejména z USA, které naznačují, že mentoring může přispívat ke snížení fluktuace učitelů a stabilizaci pedagogických sborů (Ingersoll — Kralik, 2004; Smith — Ingersoll, 2004). Tyto poznatky zdůrazňují význam promyšleného a kvalitně vedeného mentoringu jako nástroje profesního růstu i jako prostředku ke zvyšování celkové stability a kvality vzdělávacího systému.

### **Přínosy mentoringu pro začínající učitele**

Na definici mentoringu jako cílené a strukturované podpory začínajících učitelů navazují četné empirické studie, které ukazují, že tento nástroj má významný pozitivní dopad na profesní rozvoj nových pedagogů. Někteří autoři jej dokonce označují za jednu z neúčinnějších forem podpory v rané fázi učitelské kariéry (Carter, Francis, 2001; Lindgren, 2005; Marable, Raimondi, 2007). Hagger a McIntyre (2006) zdůrazňují, že učení se učitelství od zkušených kolegů přímo v prostředí školy je nepostradatelné, neboť propojuje teoretické znalosti z univerzitního studia s autentickými zkušenostmi z praxe. Jak upozorňuje Dömischová (2025, s. 111), zatímco teoretické poznatky poskytují začínajícím učitelům důležitý základ, profesní kompetence, jako je schopnost kvalifikovaně se rozhodovat a efektivně jednat v různorodých a často nepředvídatelných situacích, se formují až prostřednictvím dlouhodobé přímé zkušenosti z výuky.

Význam mentoringu spočívá nejen v odborné, ale i v emoční a psychologické podpoře. Marable a Raimondi (2007, s. 35) zjistili, že v prvním roce praxe je pro učitele nejdůležitějším zdrojem pomoci lidský kontakt, tedy mentor. Pokud mentor chybí, nahrazuje tuto roli kolegiální pomoc. Mentoring má zároveň prokazatelný dopad na rozvoj profesních dovedností, zejména v oblasti řízení chování žáků, zvládnutí výuky a efektivního nakládání s časem i pracovní zátěží (Malderez et al., 2007; Moor et al., 2005). Významně rovněž přispívá k profesní socializaci, tedy adaptaci nových učitelů na normy a očekávání učitelské profese i na kulturu konkrétní školy (Bullough, Draper, 2004; Edwards, 1998; Wang, Odell, 2002).

Zvláště podrobná empirická data přinesla evaluace projektu Early Professional Development Pilot Scheme v Anglii (Moor et al., 2005). Ukázala, že učitelé s přiděleným mentorem dosahovali výrazně lepších výsledků v profesním rozvoji než jejich kolegové bez této podpory. Mentoring jim poskytoval oporu při řešení každodenních problémů, rozvíjel jejich pedagogické dovednosti a posiloval schopnost zvládat pracovní stres. Autoři identifikovali tři hlavní oblasti podpory: (1) usnadnění zapojení do profesního rozvoje (identifikace potřeb, plánování a organizace vzdělávacích aktivit), (2) praktická podpora profesní role (například řízení třídy, plánování výuky, hodnocení) a (3) povzbuzování a emoční podpora (mentori působili jako důvěrníci, poskytovali morální podporu a posilovali sebedůvěru, přičemž vztah často přerůstal v přátelství). Moor a kol. (2005, s. 112) dále uvádějí, že účinné mentorské vedení má tři klíčové charakteristiky: (1) plnění mentorských povinností (časová dostupnost, priorita mentoringu, pravidelné schůzky, sledování pokroku), (2) osobní vlastnosti (přístupnost, empatie, pozitivní přístup, schopnost vést k řešení, flexibilita, organizační dovednosti) a (3) odborná zkušenost (v sekundárních školách často ze stejného oboru, v primárních školách celková pedagogická praxe).

## **Přínosy mentoringu pro mentory**

Positivní dopady mentoringu se neprojevují pouze u začínajících učitelů, ale i u samotných mentorů. Jedním z nejčastěji uváděných přínosů je profesní učení prostřednictvím sebereflexe a kritického hodnocení vlastní praxe. Abell et al. (1995) či Lopez-Real a Kwan (2005) uvádějí, že konfrontace vlastních výukových postupů s potřebami a zkušenostmi začínajících kolegů vede k obohacení profesního repertoáru mentora, rozšíření jeho znalostí a získání nových pedagogických strategií. Často se zlepšují také jeho komunikační dovednosti a schopnost efektivně využívat moderní technologie (Davies et al., 1999; Moor et al., 2005). Efekt mentoringu se výrazně projevuje i v emoční rovině. Hobson et al. (2009, s. 210) zdůrazňují, že mnoho mentorů vnímá svou roli jako zdroj uspokojení a profesní hrdosti, zejména při sledování růstu a úspěchů svých mentee. Tento proces posiluje jejich profesní identitu, pocit vlastní hodnoty a někdy vede k „oživení“ nadšení pro učitelskou profesi (Moor et al., 2005). Zahraniční výzkumy rovněž potvrzují, že některé z pozitivních efektů mentoringu, zaznamenané jak u začínajících učitelů (například vyšší sebevědomí, profesní jistota, rozvoj dovedností), tak u mentorů (například větší angažovanost, motivace a profesní spokojenost), se mohou nepřímo promítat do zlepšení výsledků žáků a celkové kvality školy (Moor et al., 2005). Přímých empirických důkazů o tomto vlivu je zatím omezené množství, mimo jiné z důvodu složitosti jeho výzkumu. Zahraniční studie, zejména z USA, však ukazují, že mentoring může přispívat k vyšší míře setrvání učitelů v profesi a k jejich stabilitě, mentoři i mentee vykazují menší tendenci opustit učitelské povolání či měnit školu (Ingersoll — Kralik, 2004; Smith — Ingersoll, 2004). Dalším přínosem je posílení spolupráce v rámci školy. V některých případech mentoring vedl k lepším vztahům mezi učiteli a větší radosti z práce, a mentoři uváděli, že se na ně začali obracet i zkušení kolegové pro radu, což posilovalo kulturu profesní podpory (Moor et al., 2005). Teoreticky bývá mentoring označován také za nákladově efektivní formu profesního vzdělávání, jelikož probíhá souběžně s běžnou výukou a nevyžaduje externí školitele či speciální prostory (Murray — Owen, 1991), i když empirické ověření této teze v kontextu začínajících učitelů je zatím omezené. Lopez-Real a Kwan (2005, s. 23) navíc zdůrazňují, že mentoři se nejen učí od studentů učitelů, ale že tento proces může probíhat jak přímo, tak nepřímo. Přímě se mentoři mohou učit od inovativních nápadů a strategií, které někteří studenti učitelé používají. Nepřímo dochází k učení prostřednictvím vzájemné spolupráce a sdílení nápadů mezi studentem učitelem a mentorem. Skutečnost, že tolik mentorů tuto oblast zdůrazňuje jako významný zdroj profesního rozvoje, naznačuje, že mentoři nemají arogantní pohled na svou roli ve vztahu ke studentu učiteli. Nevidí se jako „experti“, kteří pouze předávají vědomosti, ale vnímají se jako rovnocenní partneři ve vzdělávacím procesu, kteří jsou ochotni se učit z jakýchkoli vhodných zdrojů.

## **Rizika a zátěž spojená s rolí mentora**

Přestože má mentoring řadu prokazatelných přínosů, výzkumy zároveň upozorňují na jeho potenciální rizika a zátěž pro samotné mentory. Jedním z nejčastěji uváděných problémů je časová náročnost. Mentoring probíhá souběžně s běžnými pedagogickými povinnostmi, což může vést k přetížení a pocitu nedostatku prostoru pro vlastní výuku či přípravu. Moor et al. (2005) uvádějí, že až 70 % mentorů pociťovalo obtíže se sladěním role mentora s ostatními povinnostmi, přičemž jen menšina měla k dispozici zkrácený úvazek nebo uvolnění z výuky. Dalším rizikem je emoční zátěž, zejména v situacích, kdy mentee čelí náročným problémům nebo krizovým situacím. Mentor se může stát důvěrníkem a oporou, ale tato role může být psychicky vyčerpávající, zejména pokud chybí systémová podpora vedení školy. Významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu a udržitelnost mentoringu, je

také nedostatečné proškolení mentorů. Bez jasných metodických rámců, nástrojů a podpory mohou mentoři pociťovat nejistotu ohledně svých kompetencí a efektivitu své práce (Hobson et al., 2009). Specifickým problémem může být také nevhodné spárování mentora a mentee. Nedostatek shody v pedagogických přístupech, osobnostních rysech nebo komunikačních stylech může vést ke konfliktům či formálnímu, málo přínosnému vztahu. Výzkumy přitom ukazují, že možnost podílet se na výběru mentora zvyšuje spokojenost a efektivitu mentoringu (Moor et al., 2005). V některých případech se může objevit i pocit ohrožení u zkušených učitelů, kteří v roli mentorů vnímají, že jejich postupy jsou menteeem zpochybňovány nebo, že se musí přizpůsobit novým trendům a inovacím, s nimiž nemusí být vnitřně ztotožnění.

Rizika a zátěž spojená s rolí mentora ukazují, že samotná existence institutu mentoringu není zárukou jeho efektivitu. K tomu, aby mentoring přinášel očekávané výsledky a byl dlouhodobě udržitelný, je nezbytné vytvořit takové podmínky, které minimalizují časovou i emoční zátěž mentorů, zajistí jejich kvalitní přípravu a umožní optimální párování s mentee. Tyto předpoklady jsou klíčové nejen z hlediska individuálního prospěchu zúčastněných, ale také pro celkový přínos mentoringu pro vzdělávací systém.

### **Význam přípravy a kompetencí uvádějícího učitele pro profesní rozvoj začínajících pedagogů**

Zavedení povinnosti školy stanovit uvádějícího učitele pro každého začínajícího pedagoga přináší zásadní otázku: Kdo má tuto roli vykonávat, s jakou přípravou a jakými kompetencemi? Současná česká legislativa (§ 24b zákona č. 563/2004 Sb.) stanoví, že uvádějící učitel má metodicky vést začínajícího kolegu, hodnotit jeho práci a seznamovat jej s dokumentací školy. Konkrétní profesní dovednosti potřebné pro tuto roli však nejsou blíže specifikovány a chybí jasně daný systém přípravy pro tuto funkci.

Podle Feimana-Nemsera (1996, s. 4) by měli mentoři začínajícím učitelům spíše pomáhat, než je hodnotit, protože začínající učitelé jsou více ochotni sdílet své problémy a požádat o pomoc, pokud jsou mentory podporováni, nikoli hodnoceni. Tento přístup je v souladu s názorem, že mentoring by měl být procesem, který přináší přínos nejen začínajícím učitelům, ale i mentorům, pokud je správně veden. Aby však mentoring přinesl maximální efekt, je nutné splnit několik klíčových podmínek.

Výzkumná literatura (například Hobson et al., 2009; Hagger — McIntyre, 2006) se shoduje, že mezi klíčové faktory úspěšného mentoringu patří pečlivý výběr mentorů, kteří by měli být nejen odborně zdatní a zkušení pedagogové, ale také osobnosti schopné empatie, naslouchání a poskytování motivační i emoční podpory. Výběr mentorů by měl být podpořen jasně stanovenými kritérii, která zahrnují profesní kompetence i interpersonální dovednosti. Důležitým předpokladem úspěšného mentoringu je rovněž systematická příprava mentorů, která je vybaví metodickými nástroji pro práci s dospělými učiteli se, pro vedení reflektivního rozhovoru a poskytování konstruktivní zpětné vazby. Taková příprava by měla zahrnovat i prevenci přenosu neefektivních výukových vzorců, které by mohly ovlivnit kvalitu mentoringu.

Zároveň je nezbytné, aby byly jasně definovány cíle, role a očekávání obou stran, mentora i začínajícího učitele. Ideálním nástrojem pro tuto definici je konkrétní plán mentoringu, který zahrnuje profesní cíle, rozvojové aktivity a časový rámec spolupráce mezi mentorem a novým kolegou.

Výběr uvádějícího učitele je plně v kompetenci ředitele školy, avšak bez stanovených kvalifikačních a profesních kritérií může být založen spíše na formálních ukazatelích, jako je délka praxe či shodná aprobace, než na skutečné připravenosti mentora (Rozmahel, 2023, s. 156). Výzkumy (Feiman-Nemser, 2003; Wang — Odell, 2002) přitom ukazují, že efektivní mentor musí disponovat schopností poskytovat konkrétní a podpůrnou zpětnou vazbu, porozuměním profesním potřebám začínajícího učitele, dovedností vést reflektivní dialog, znalostí oborové didaktiky a schopností modelovat kvalitní výuku. Jak zdůrazňuje Feiman-Nemser (2011, s. 1031) „*Mentoring není přirozená dovednost, ale profesionální praxe, která vyžaduje systematický rozvoj.*“

Vzdělávání uvádějících učitelů v České republice není legislativně povinné, což znamená, že dostupné semináře a webináře jsou dobrovolné a jejich absolvování závisí na iniciativě vedení školy nebo samotného pedagoga (MŠMT, 2024). Tento stav může vést k situaci, kdy funkci uvádějícího učitele vykonává osoba, která se na ni necítí připravena a postrádá potřebné metodické nástroje. Rozmahel (2023) upozorňuje, že bez systematické přípravy hrozí redukce mentoringu na administrativní formalitu, která nebude mít reálný dopad na profesní růst začínajících učitelů. Podobně Lampertová (2012), na základě zkušeností ze Slovenska, konstatuje, že formální adaptace bez kvalitního mentora bývá učiteli vnímána jako zátěž bez smysluplného obsahu. Ve své studii analyzovala deset adaptačních programů, z nichž část vznikla až v průběhu uvádění, nebo dokonce po jeho skončení. Respondenti přitom poukazovali na nedostatečné zaměření na pedagogickou podporu, absenci reflexe a mechanické přebírání vzorů. Vangorová (2023, s. 99) k tomu dodává, že i když mentoringový proces ve slovenském školském prostředí v současnosti nedisponuje jednotnou platformou, jeho rozvoj je možný například v rámci univerzitních pracovišť. Ta mohou do své nabídky pro studenty zařadit také předměty zaměřené přímo na mentoring, v nichž by se účastníci seznamovali nejen s jeho teoretickými aspekty, ale i se zkušenostmi z praxe. Tím by se upevnila pozice mentoringu ve vzdělávacím systému. Důležitým faktorem je rovněž vytvoření souhrnné odborné publikace, která by poskytovala komplexní analýzy a syntézy vycházející z dílčích teorií i z praxe mentoringu a stala by se kvalitním východiskem pro práci mentorů i mentee.

Pokud je uvádějící učitel kvalitně připraven, může hrát zásadní roli v profesním rozvoji začínajících kolegů. Kromě mentorských dovedností a oborové odbornosti by měl být schopen podporovat začínající učitele v práci s třídou, řešení kázeňských situací, komunikaci s rodiči i v rozpoznávání a naplňování potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvalitní mentoring tedy představuje komplexní proces, který musí být systematicky podporován, aby skutečně přispíval k profesnímu rozvoji začínajících učitelů.

### **Implikace pro český systém uvádějících učitelů**

Pro efektivní implementaci mentoringu v českém prostředí je nezbytné zajistit takové podmínky, které umožní uvádějícím učitelům plnohodnotně naplňovat svou roli. To podle našeho názoru zahrnuje uvolnění z části přímé pedagogické činnosti, které jim umožní plánovat a realizovat setkání se začínajícím učitelem v rámci pracovní doby.

Současně je nutné zavést jasná kritéria pro výběr mentorů, která zohlední nejen délku jejich praxe, ale zejména kvalitu pedagogické práce a míru profesní i osobnostní kompatibility s uváděným učitelem. Nezbytnou součástí systému by měla být také systematická příprava mentorů zaměřená na mentorskou metodiku, vedení reflexe a poskytování konstruktivní zpětné vazby. Úspěch mentoringu je podmíněn

podporou kolegiální a učící se kultury školy, která klade důraz na otevřenou spolupráci a sdílení zkušeností.

Mentoring by měl být provázán s adaptačním plánem a formativním hodnocením začínajícího učitele, aby se podpora odvíjela od konkrétních rozvojových cílů (Fryzelková, Kociánová et al., 2022). V praxi však není vždy zajištěno dostatečné propojení mezi těmito nástroji. Adaptační plán, který by měl obsahovat konkrétní profesní cíle a aktivity zaměřené na rozvoj pedagogických dovedností, není v některých školách systematicky využíván. Formativní hodnocení, které by mělo probíhat pravidelně a být součástí zpětné vazby v rámci mentoringu, je často neúplné nebo formální. V důsledku toho se mentoring může stát spíše administrativní formalitou než efektivní metodickou podporou pro profesní růst začínajících učitelů. Nedostatečně připravení mentoři a ad hoc tvořené struktury mohou vést k tomu, že učitelé vnímají adaptaci spíše jako administrativní povinnost než jako profesní příležitost. Jak upozorňuje Lampertová (2012, 2023), bez kvalitního vedení a podpory se z adaptačního programu stává administrativní nástroj bez vnitřní logiky a přínosu pro učitele. Pokud mentoring není propojen s konkrétními rozvojovými cíli a systematickou přípravou mentorů, může snadno sklouznout k formalismu, který postrádá reálný efekt na profesní růst učitele. Lampertová (2023) rovněž poukazuje na tendenci učitelů vnímat adaptaci jako „nutné zlo“, nikoliv jako příležitost k profesnímu rozvoji, což brání efektivitě celého procesu.

Z výzkumu OECD TALIS 2018 (ČŠI, 2024, s. 22) vyplývá, že pouze 26 % českých začínajících učitelů má při nástupu do školy přiděleného mentora. Přestože jde o nárůst oproti minulým letům a číslo převyšuje průměr zemí EU (19 %), stále se nejedná o plošně zajištěný standard. V praxi navíc existují značné rozdíly v podobě podpory i v samotném pojetí role mentora, od skutečného systematického doprovázení až po formální přidělení „kolegy na pomoc“. Efektivní mentoring by však neměl být redukován pouze na metodické vedení. Jak upozorňuje Feiman-Nemser (2011, s. 1031), jeho podstatou je společné promýšlení výuky, rozvoj kritické reflexe a kontinuální rozšiřování profesního repertoáru začínajícího učitele, a to v prostředí, které umožňuje otevřeně sdílet silné i slabé stránky a hledat řešení. Podobně Janík et al. (2017) zdůrazňují, že skutečnou přidanou hodnotu přináší mentoring zaměřený na oborovou didaktiku, práci s různorodými skupinami žáků, plánování výuky, hodnocení a sebereflexi, tedy na samotnou podstatu učitelské profese.

Pro český systém z toho vyplývá potřeba inspirovat se osvědčenými zahraničními přístupy, kde mentoring stojí na jasném legislativním rámci, odpovídající časové dotaci, kvalitní přípravě mentorů a závazku škol tuto roli naplňovat odpovědně. Takto koncipovaný systém by mohl posílit kvalitu podpory nových učitelů a zajistit udržitelnost institutu uvádějícího učitele zavedeného do praxe od 1. ledna 2024.

### **Mezinárodní srovnání přístupů k uvádění učitelů a adaptačním programům**

Profesní adaptace začínajících učitelů není výzvou pouze českého školství. V řadě evropských i mimoevropských zemí probíhá systematické hledání modelů, které by novým pedagogům usnadnily vstup do profese, zvýšily jejich setrvání ve školství a přispěly k dlouhodobému zlepšení kvality výuky. Jak ukazují dostupné přehledové studie, přístupy jednotlivých států se liší především ve třech klíčových aspektech: délce adaptačního období, povinnosti a obsahu školení mentorů a míře formalizace a institucionální podpory.

## **Délka adaptačního období: fixní vs. flexibilní modely**

Podle Rozmahela (2023, s. 147 – 148) lze přístupy států k délce adaptačního období rozdělit na modely fixní a modely flexibilní. Fixní modely mají pevně stanovenou délku procesu bez možnosti rozšíření nebo zkrácení. Tato verze se obvykle používá v zemích, které stanovují přesně daný časový rámec pro adaptaci začínajících učitelů. Patří sem, například Rakousko (1 rok), Velká Británie (1 rok), Polsko (9 měsíců), Itálie, Estonsko, Lucembursko (obvykle 1 školní rok). Naopak flexibilní modely umožňují individualizaci adaptačního procesu na základě potřeb učitele nebo školy. Tento model umožňuje větší přizpůsobení a přístup k individuálním potřebám učitelů. Patří sem, například Švédsko (minimálně 1 rok) bez stanovené maximální doby, Irsko (max. 3 roky), Slovensko (min. 1, max. 2 roky), Španělsko a Srbsko (adaptační fáze trvá mezi 6 měsíci až 2 lety).

Z tohoto srovnání vyplývá, že většina států se snaží najít rovnováhu mezi standardizací podpory a její flexibilitou. Flexibilita umožňuje přizpůsobit proces reálným potřebám učitele, ale zároveň vytváří riziko nerovnoměrné kvality mentorování a různých kvalitativních standardů mezi jednotlivými školami.

## **Význam povinného školení mentorů pro kvalitu mentoringu**

Dalším zásadním rozdílem mezi státy je povinnost přípravy mentorů. Kvalita a struktura školení mentorů je zásadním faktorem pro efektivitu mentoringového procesu. Povinné školení mentorů je vyžadováno v zemích jako Estonsko, Irsko, Luxembursko a Španělsko, kde je absolvování akreditovaného kurzu podmínkou výkonu této role (Rozmahel, 2023, s. 151 – 152). Tento přístup zajišťuje, že mentoři mají dostatečné odborné a metodické dovednosti, aby mohli efektivně podporovat začínající učitele. Doporučené školení existuje v Anglii, Rakousku a Německu, kde stát podporuje vzdělávání mentorů, ale neukládá přímou povinnost. Naopak v Maďarsku, Slovensku, České republice a Rumunsku je školení mentorů dobrovolné nebo závislé na rozhodnutí vedení školy.

V současnosti se **Česká republika** nachází mezi zeměmi bez povinné přípravy mentorů, což může negativně ovlivnit kvalitu a systematickosti podpory začínajících učitelů. Evropská komise (2018) upozorňuje, že absence standardizovaného školení přispívá k tomu, že mentoring zůstává formální a málo účinný. Tento nedostatek metodické přípravy může vést k tomu, že se mentoring stane pouze administrativní formalitou, která nenaplnuje svůj potenciál jako nástroj profesního rozvoje.

## **Inspirace: příklady úspěšných systémů**

Kvalitní příklady mentoringu lze nalézt v několika vyspělých vzdělávacích systémech, které mají jasně definované standardy pro uvádění učitelů do profesního života a efektivní podporu mentorů. Zkušenosti vyspělých systémů, jako jsou Šanghaj nebo Singapur, ukazují, že pro udržení vysoké kvality mentoringu je klíčové propojení podpory s mechanismy odpovědnosti. V těchto systémech jsou nastaveny mechanismy evaluace, které zajišťují, že odpovědnost za kvalitu profesního učení sdílí celá školní komunita, včetně učitelů, ředitelů a zřizovatelů. Začínajícím učitelům je v prvním roce přidělen nejen mentor, ale jsou také systematicky zapojeni do sítě profesního učení. V Šanghaji je mentor hodnocen nejen za kvalitu svého mentorování, ale i za výkonnost nového učitele a jeho žáků. Nezlepšení těchto ukazatelů může vést ke ztrátě možnosti profesního postupu. V Singapuru jsou naopak kritéria profesního růstu spojena s aktivní účastí na vlastním rozvoji i s rozvojem ostatních

kolegů. Efektivní profesní učení je tedy nejen podporováno, ale i uznáváno a odměňováno. Pouze ti, kteří prokazatelně rozvíjejí sebe i ostatní, mohou postupovat na vyšší profesní úroveň (Jensen et al., 2016, s. 17).

Vyspělé systémy ukazují, že účinný profesní rozvoj není jen o formálně vyhrazeném čase, ale o jeho smysluplné integraci do každodenního fungování školy. Příklady z **Šanghaje, ze Singapuru** či z **Britské Kolumbie** ukazují, že účinný profesní rozvoj není výsledkem pouhého navyšování formálně vyhrazeného času, ale především **jeho smysluplného zapojení do každodenního života školy**. Například v Šanghaji učitelé tráví přímou výukou v průměru jen 10 – 12 hodin týdně, což jim umožňuje více se věnovat profesnímu učení, spolupráci s kolegy a mentoringu.

Profesní učení je neúčinnější, když je součástí každodenní praxe učitele, nikoliv oddělenou aktivitou, která se vykonává „navíc“ po pracovní době. Tento přístup podporuje dlouhodobé zlepšování výuky a rozvoj učitelových kompetencí, což pozitivně ovlivňuje žákovské učení (Jensen et al., 2016, s. 28). Podle Jensena et al. (2016, s. 17) učitelé často upozorňují na to, že vzdělávací nabídky pro začínající pedagogy mají proměnlivou kvalitu, nejsou přizpůsobeny jejich konkrétním rozvojovým potřebám a neodpovídají reálné praxi ve třídě. Tyto problémy v systémech profesního rozvoje zdůrazňují potřebu zavedení odpovědnostních mechanismů, které zajistí, že profesní rozvoj bude kvalitní, relevantní a přizpůsobený individuálním potřebám učitelů. Jedním z charakteristických rysů vyspělých vzdělávacích systémů je právě integrace profesního rozvoje učitelů do vnitřního systému hodnocení kvality školy. Profesní rozvoj není vnímán jako izolovaný proces, ale jako součást širší odpovědnostní politiky školy.

Tato mezinárodní srovnání ukazují, že efektivní uvádění začínajících učitelů je především systémovou záležitostí. Vyžaduje jasný legislativní rámec, kvalitní přípravu mentorů, dostatečnou časovou dotaci a závazek škol tuto roli naplňovat odpovědně. Český systém, který od roku 2024 povinně zavedl institut uvádějícího učitele, by mohl z těchto zkušeností čerpat, zejména v otázce standardizace školení, institucionální podpory a provázání mentoringu s evaluací a kariérním růstem.

### **Závěrečné doporučení pro český systém uvádějících učitelů**

Analýza mezinárodních přístupů ukazuje, že účinné uvádění začínajících učitelů je výsledkem komplexního a systémově řízeného procesu, který nelze redukovat na administrativní opatření (Rozmahel, 2023; OECD, 2019). Český systém, jenž od roku 2024 legislativně zavedl institut uvádějícího učitele (§ 24b zákona č. 563/2004 Sb.), má potenciál z těchto zkušeností čerpat, pokud bude implementace podpořena jasnými standardy, institucionálním rámcem a cílenou podporou všech aktérů.

Jedním ze zásadních kroků je zavedení povinného a akreditovaného školení uvádějících učitelů, které by systematicky rozvíjelo mentorskou metodiku, dovednosti vedení reflektivního rozhovoru, poskytování konstruktivní zpětné vazby i prevenci přenosu neefektivních výukových postupů (Feiman-Nemser, 2001; Hagger — McIntyre, 2006; Hobson et al., 2009). Školení by mělo zahrnovat také oborovou didaktiku, práci s heterogenními třídami a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Janík et al., 2017). Kvalitní školení mentorů by mělo zajistit, že jejich podpora bude efektivní a zaměřená na konkrétní potřeby začínajících učitelů.

Výběr mentorů by měl vycházet z kombinace odborných, didaktických a interpersonálních kompetencí, nikoliv pouze z délky praxe nebo shodné aproby (Rozmahel, 2023). Kritéria by měla zohledňovat kvalitu pedagogické práce, schopnost spolupráce a profesní i osobnostní kompatibilitu se začínajícím učitelem (Moor et al., 2005). Takový přístup zajistí, že do role mentora budou vybíráni nejen zkušení, ale i empatičtí pedagogové, kteří budou schopni poskytovat kvalitní podporu začínajícím učitelům.

Pro dlouhodobou udržitelnost role mentora je nezbytné poskytnout jim odpovídající časovou dotaci, například formou snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti, a odpovídající finanční ohodnocení (OECD, 2019; Jensen et al., 2016). Časová dotace na mentoring je klíčová pro kvalitní výkon této role, protože umožňuje mentorům soustředit se nejen na administrativní úkoly, ale především na podporu profesního rozvoje začínajících učitelů. Financování by mělo odpovídat významu této role v rámci profesního rozvoje pedagogů.

Efektivní mentoring by měl být pevně propojen s kariérním systémem učitelů tak, aby kvalitní výkon v této roli otevíral možnosti profesního postupu (Jensen et al., 2016). Hodnocení mentorů by mělo vycházet z kombinace sebehodnocení, zpětné vazby od začínajících učitelů a pozorování vedením školy. Tento proces hodnocení zajistí objektivitu a podporu mentorů v jejich profesním růstu.

Účinnost mentoringu je také závislá na podpůrném školním prostředí. Školy by měly cíleně rozvíjet kulturu otevřeného sdílení zkušeností, kolegiální spolupráce a společného plánování výuky. Jak uvádí Wang — Odell (2002), prostředí, kde je sdílení a spolupráce mezi učiteli považováno za běžnou součást profesního života, pozitivně ovlivňuje efektivitu mentoringu. Tato kultura umožní mentorům i začínajícím učitelům vzájemně si vyměňovat zkušenosti, čímž bude podpořen profesní rozvoj na všech úrovních školy.

Pouze takto komplexně pojatý systém, který propojí legislativní rámec, povinnou přípravu mentorů, jasná výběrová kritéria, časovou a finanční podporu a institucionální zázemí, může naplnit hlavní účel mentoringu podporovat profesní růst začínajících učitelů, posilovat jejich motivaci setrvat v profesi a dlouhodobě přispívat ke zvyšování kvality vzdělávání (Ingersoll — Kralik, 2004; Smith — Ingersoll, 2004).

## **Závěr**

Problematika profesní adaptace začínajících učitelů a role uvádějících učitelů je v současné době jedním z důležitých témat vzdělávací politiky nejen v České republice, ale i v mezinárodním kontextu. Jak ukazují výzkumy, první roky pedagogické praxe jsou pro začínající učitele obdobím vysokých nároků, které kombinují adaptaci na specifické podmínky školy, potřebu zvládnout široké spektrum pedagogických a didaktických dovedností a zároveň udržet motivaci k setrvání v profesi (Feiman-Nemser, 2003; OECD, 2019). V tomto období může mentoring představovat zásadní nástroj podpory, jehož přínosy se promítají nejen do profesního rozvoje začínajících učitelů, ale také do jejich stability v povolání a nepřímo i do kvality vzdělávacího procesu (Ingersoll — Kralik, 2004; Moor et al., 2005).

Efektivní mentoring vyžaduje splnění celé řady podmínek, od pečlivého výběru mentorů a jejich systematické přípravy přes jasné stanovení cílů a očekávání až po zajištění dostatečné časové a institucionální podpory. Přínosy mentoringu nejsou omezeny pouze na začínající učitele, ale pozitivně

ovlivňují i profesní a osobní rozvoj samotných mentorů, podporují kolegiální kulturu školy a usnadňují sdílení osvědčených pedagogických postupů. Na druhou stranu výzkumy poukazují na některá rizika, jako je vysoká časová a emoční zátěž, nedostatečné metodické vedení nebo nevhodné přiřazení mentorů k začínajícím učitelům.

Mezinárodní srovnání potvrdilo, že kvalitní uvádění učitelů je systémovou záležitostí, která vyžaduje jasný legislativní rámec, standardizovanou přípravu mentorů, odpovídající časovou dotaci a provázání mentoringu s hodnocením a kariérním růstem. Inspirace z vyspělých vzdělávacích systémů (například Estonsko, Šanghaj, Singapur) ukazuje, že účinnost mentoringu zvyšuje integrace profesního rozvoje do každodenního chodu školy, propojení podpory s odpovědnými mechanismy a uznávání kvality mentorování v rámci kariérního systému učitelů.

Pro český systém uvádějících učitelů tak z provedené analýzy vyplývá několik zásadních implikací: potřeba jasných výběrových kritérií, povinného a akreditovaného školení mentorů, institucionální podpory včetně časové a finanční dotace, a systematického propojení mentoringu s kariérním růstem a hodnocením učitelů. Pouze takto komplexně pojatý přístup může zajistit, že nový legislativní rámec účinný od roku 2024 nebude formální administrativní povinností, ale skutečně funkčním nástrojem profesní podpory, který přispěje ke kvalitě českého školství a dlouhodobému rozvoji učitelské profese.

## Literatura

ABELL, S. K. et al. 1995. Preparing the Next Generation of Science Teacher Educators: A Model for Developing PCK for Science Teacher Educators. In *Journal of Science Teacher Education*. ISSN 1046-560X, 6(2), s. 99 – 110.

BULLOUGH, R. V. — DRAPER, R. J. 2004. Mentoring and the Emotions. In *Journal of Education for Teaching*. ISSN 0260-7476, 30(3), s. 271 – 288.

CARTER, M. — FRANCIS, R. 2001. Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. ISSN 1359-866X, 29(3), s. 249 – 262. [online]. Doi: <10.1080/13598660120091856>.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2019. Mezinárodní šetření TALIS 2018 – výsledky za Českou republiku. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88087-63-4.

DAVIES, D. et al. 1999. *Mentoring New Teachers in Secondary Schools*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 978-1-85396-400-7.

DÖMISCHOVÁ, I. 2025. Projektová výuka – komparativní analýza postojů začínajících a zkušených učitelů k projektové výuce. Habilitační práce.

EDWARDS, A. 1998. *Mentoring and Developing Practice in Primary Schools*. Open University Press. ISBN 978-0-335-19848-6.

FEIMAN-NEMSER, S. 2001. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. In *Teachers College Record*. ISSN 0161-4681, 103(6), s. 1013 – 1055.

FEIMAN-NEMSER, S. 2003. What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*. ISSN 0013-1784, 60(8), s. 25 – 29.

FEIMAN-NEMSER, S. 2011. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In *Handbook of Research on Teaching*. 4. vyd. Washington DC: AERA, s. 1031 – 1045. ISBN 978-0-935302-38-8.

FRYZELKOVÁ, E. — KOCIÁNOVÁ, R. et al. 2022. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. Praha: NPI ČR. ISBN 978-80-88418-25-4.

HAGGER, H. — McINTYRE, D. 2006. *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press. ISBN 978-0-335-21647-6.

HOBSON, A. J. et al. 2009. Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. In *Teaching and Teacher Education*. 25(1), s. 207 – 216. [online]. Doi: <10.1016/j.tate.2008.09.001>.

INGERSOLL, R. M. — KRALIK, D. 2004. The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. Denver: ECS.

INGERSOLL, R. M. et al. 2014. *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force*. CPRE Report. [online]. [citované 2025-06-15]. Dostupné na: <[https://cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506\\_7trendsapril2014.pdf](https://cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506_7trendsapril2014.pdf)>.

JANÍK, T. — WILDOVÁ, R. et al. 2017. *Podpora začínajících učitelů: výzvy a inspirace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8721-3.

JENSEN, B. — SONNEMANN, J. — ROBERTS-HULL, K. — HUNTER, A. 2016. *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. [online]. Dostupné na: <<https://weleadbylearning.org/wp-content/uploads/2017/09/BeyondPDDec2016.pdf>>.

LAMPERTOVÁ, E. 2012. Adaptačný program pre začínajúceho učiteľa – pomoc alebo povinnosť? In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 64(2), s. 179 – 187.

LAMPERTOVÁ, E. 2023. *Mentoring v praxi slovenských učiteľov*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0301-8.

LINDGREN, U. 2005. Experiences of Beginning Teachers in a School-based Mentoring Programme Sweden. In *Educational Studies*. ISSN 0305-5698, 31(3), s. 251 – 263. Doi: <10.1080/03055690500236290>.

LOPEZ-REAL, F. — KWAN, T. 2005. Mentors' Perceptions of Their Own Professional Development During Mentoring. In *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 31(1), s. 15 – 24. [online]. <Doi: 10.1080/02607470500043532>.

MALDEREZ, A. et al. 2007. Becoming a Student Teacher: Core Features of the Experience. *European Journal of Teacher Education*. ISSN 0261-9768, 30(3), s. 225 – 248.

MARABLE, M. — RAIMONDI, S. 2007. Teachers' Perceptions of What Was Most (and Least) Supportive During Their First Year of Teaching. In *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 15(1), s. 25 – 37. [online]. Doi: <10.1080/13611260601037355>.

MOOR, H. et al. 2005. Professional Development for Teachers Early in Their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme. Nottingham: Department for Education and Skills. ISBN 1-84478-482-3.

MURRAY, F. B. — OWEN, J. C. 1991. *Beyond the Technical: The Teaching Profession Defined*. Washington: AACTE. ISBN 0-89333-081-7.

NÁRODNÍ ZPRÁVA. 2024. *Mezinárodní šetření TALIS 2018*. Česká školní inspekce. [online]. [citované 2025-07-12]. Dostupné na: <<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-300-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>>.

OECD. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. [online]. [citované 2025-08-01] Dostupné na: <<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>>.

PRŮCHA, J. — WALTEROVÁ, E. — MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0321-8.

RICHTER, D. et al. 2013. How Effective Are Mentoring Programs for Beginning Teachers? A Meta-Analysis of Studies on the Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. In *Educational Research Review*. ISSN 1747938X, 9, s. 18 – 26.

ROZMAHEL, P. 2023. *Začínající učitelé a jejich podpora: Mezinárodní perspektivy*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. ISBN 978-80-88418-89-6.

SMITH, T. M. — INGERSOLL, R. M. 2004. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? In *American Educational Research Journal*. ISSN 0002-8312, 41(3), s. 681 – 714.

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+. 2020. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [citované 2025-01-11]. Dostupné na: <[https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)>.

VANGOROVÁ, M. 2023. Mentoring –networkingový projekt sesenciou ľudskosti. In *Edukácia*. Roč. 6, č. 1. [citované 2025-08-12]. [online]. Dostupné na <<https://intranet.upjs.sk/casopis/?8686#casopis/92>>.

WANG, J. — ODELL, S. J. 2002. Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. In *Review of Educational Research*. ISSN 0034-6543, 72(3), s. 481 – 546.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004. [online]. [citované 2025-07-07]. <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>>.

**PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.**

Ústav cizích jazyků  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
779 00 Olomouc  
Česká republika  
Email: [ivona.domischova@upol.cz](mailto:ivona.domischova@upol.cz)  
[ivona.domischova@seznam.cz](mailto:ivona.domischova@seznam.cz)

# OD ASYMETRICKOSTI SKÚSENOSTÍ K SEBA-KONŠTITUOVANOSTI UČITEĽA

*From the Asymmetry of Experience to the Self-Constitution of the Teacher*

**Dušan Kostrub – Peter Ostradický**

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je predstaviť koncepčný vývoj a súčasnú podobu výskumného zámeru, ktorý je zacielený na skúmanie zmeny kognície učiteľa vplyvom jeho účasti na ďalšom vzdelávaní v rámci Národného inštitútu vzdelávania a mládeže v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy na Slovensku. Výskumný súbor tvoria učitelia základných škôl zapojení do programov inovačného vzdelávania, ktoré sú orientované na implementáciu reformných zámerov. Zámer vychádza z kvalitatívneho výskumného rámca s dôrazom na diskurzívny žáner kvalitatívneho výskumu a využitia profesijno-reflexívnych portfólií a fókusových skupín ako kľúčových nástrojov získavania dát. Výskumný zámer je teoreticky ukotvený v konceptoch učiteľovej kognície, profesijných presvedčení a diskurzívne konštruovanej profesijnej identity. Tu prezentovaný zámer predpokladá identifikáciu procesných fáz transformácie kognície učiteľa – od externalizácie rutínnej praxe, cez diskurzívnu krízu, až po postupnú internalizáciu inej profesijnej identity. Príspevok poukazuje na význam pedagogického diskurzu ako kľúčového procesu profesijnej zmeny a vytvára teoretické a metodologické východisko optimalizácie profesijného rozvoja v zmysle podpory autonómneho profesijného myslenia a konania učiteľa v podmienkach kurikulárnej reformy.

**Kľúčové slová:** profesijný rozvoj učiteľa, NIVaM, kurikulárna reforma, diskurz, kvalitatívna metodológia

**Abstract:** The aim of the paper is to present the conceptual development and the current form of a research design focused on examining changes in teachers' cognition as a result of their participation in continuing professional development provided by the National Institute of Education and Youth, in the context of the ongoing curriculum reform in Slovakia. The research sample consists of primary school teachers involved in innovation-oriented professional development programmes aimed at implementing reform objectives. The research design is grounded in a qualitative research framework, with a particular emphasis on a discursive genre of qualitative inquiry and the use of professional reflective portfolios and focus groups as key data collection tools. The study is theoretically anchored in the concepts of teacher cognition, professional beliefs, and discursively constructed professional identity. The proposed research design assumes the identification of processual phases in the transformation of teacher cognition, ranging from the externalisation of routine practice through a discursive crisis to the gradual internalisation of a new professional identity. The paper highlights the significance of pedagogical discourse as a key mechanism of professional change and provides a theoretical and methodological framework for optimising professional development by supporting teachers' autonomous professional thinking and practice in the context of curriculum reform.

**Key words:** teacher professional development, National Institute of Education and Youth, curriculum reform, discourse, qualitative methodology

## Úvod

Súčasnú kurikulárnu zmenu v slovenskom školstve predstavujú zásah nielen do formálnej štruktúry vzdelávacích dokumentov, ale predovšetkým do profesijného myslenia a konania učiteľov, ktorí sú ich kľúčovými aktérmi. Kurikulárna reforma nie je, alebo skôr nemá byť, len technologickým procesom implementácie zmenených obsahov, cieľov či štandardov vzdelávania, ale komplexnou zmenou pedagogickej reality, ktorá sa odohráva v každodennej edukačnej praxi a v kognícii učiteľa. Práve učiteľova interpretácia reformy, jeho presvedčenia, postoje a mentálne reprezentácie výučby významne ovplyvňujú, či sa deklarované zámery reformy stanú reálnou súčasťou vyučovania, alebo zostanú len na úrovni formálneho prispôsobenia sa systému (Fullan, 2007; Moscovici, 2000).

V kontexte zavádzania súčasnej kurikulárnej reformy na Slovensku zohráva významnú úlohu systém profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov realizovaný prostredníctvom Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (ďalej ako NIVaM). Vzdelávacie programy, resp. programy inovačného vzdelávania (ďalej ako PIV) NIVaM, obsahovo štruktúrované v rámci komponentu 7 Plánu obnovy a odolnosti slovenskej republiky (ďalej ako K7), sú koncipované tak, aby umožnili učiteľom porozumieť reformným zámery a podporili ich premietanie do pedagogickej praxe. Doterajšie pedagogické a výskumné skúsenosti autorov príspevku naznačujú, že samotná účasť učiteľa na vzdelávaní v rámci ich profesijného rozvoja automaticky neznamená zmenu učiteľovho uvažovania o výučbe ani jeho konania v nej. Autori sú presvedčení, že medzi deklarovanými cieľmi vzdelávania a reálnou transformáciou zo vzdelávania plynúceho poznania do pedagogického konania vzniká napätie, ktoré je potrebné skúmať nie na úrovni priamo preukázateľného výkonu alebo miery konformného stotožnenia sa s jeho obsahom, ale na úrovni kognície a profesijnej identity učiteľa. Autori vychádzajú z teórie kognitívneho konštruovania poznania a procesov kognitívnej disonancie, asimilácie a akomodácie poznania.

Pedagogická teória zároveň dlhodobo upozorňuje na to, že profesijný rozvoj učiteľa je procesom, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom interpretácie skúsenosti, reflexie a diskurzívneho vyrokúvania si významov (Craig, 2011; Day, 2004; Kelchtermans, 2005; Wenger, 1998). Zmena učiteľovej praxe je podmienená zmenou jeho myslenia a jazyka, ktorým o svojej práci uvažuje a komunikuje. Autori sa stotožňujú s tézou, že to, ako o niečom subjekt hovorí, ovplyvňuje jeho konanie (Bačová, 2000). Diskurz sa v tomto kontexte javí ako kľúčový proces, prostredníctvom ktorého učiteľ externalizuje svoje rutiny, konfrontuje ich s inakosťou a postupne rekonštruje vlastné profesijné presvedčenia. Kurikulárna reforma a s ňou súvisiace vzdelávanie učiteľov je vo vzťahu k učiteľovej kognícii nie akési neutrálne zadanie, ale výzva, ktorá môže iniciovať proces vedomej sebatransformácie, alebo naopak vyvolať rezistenciu a formálne prispôsobenie sa požiadavkám systému.

Z autorom dostupných koncepčných a analytických materiálov vzťahujúcich sa k vzdelávacím programom realizovanými v rámci NIVaM vyplýva, že súběžnou významnou výzvou profesijného rozvoja učiteľov je aj identifikácia ich reálnych profesijných potrieb a deficitov, ktoré nie sú vždy explicitne artikulované. Doterajšia prevaha objektivistických, kvantifikačných nástrojov hodnotenia účinnosti vzdelávania v rámci NIVaM v podobe dotazníkov neumožňuje explicitne identifikovať vzdelávacie potreby, resp. profesijné deficity účastníkov, z ktorých tieto potreby plynú.

Tu prezentované profesijno-reflexívne portfólio (pedagogický denník) učiteľa, fókusové skupiny a ďalšie nástroje a metódy kvalitatívnej metodológie v diskurzívnom rámci umožňujú zachytiť hlbšie významy a interpretácie, prostredníctvom ktorých si učelia utvárajú osobne podmienený význam

vzdelávania a kurikulárnej reformy. Tieto procesy majú z pohľadu autorov zásadný význam pre implementáciu kurikulárnych zámerov a navrhovanie koncepčných a realizačných foriem (PIV K7) v rámci NIVaM, ktoré nie sú orientované na prenos hotových obsahov a riešení, ako realizovať kurikulárne zámery, ale na podporu autonómneho profesijného myslenia a konania učiteľa.

Predkladaný príspevok vychádza z presvedčenia autorov, že úspech kurikulárnej reformy nemožno posudzovať len podľa miery jej formálnej implementácie, ale aj podľa toho, či a ako sa stáva súčasťou učiteľovho profesijného „vnútra“. Tu prezentovaný výskumný zámer sa preto zameriava na skúmanie zmeny kognície učiteľa vplyvom jeho účasti na ďalšom vzdelávaní v rámci NIVaM a v rámci PIV K7, s dôrazom na pedagogický diskurz, prostredníctvom ktorého učiteľ interpretuje, prijíma alebo spochybňuje reformné požiadavky a pod. Implicitným cieľom príspevku je zároveň vymedziť možnosti koncepčného nastavenia profesijného rozvoja učiteľov ako procesu, ktorý vychádza z realizácie a porozumenia pedagogického diskurzu. Takto koncipovaný výskumný zámer vytvára teoretické a metodologické východisko optimalizácie vzdelávacích programov a nadväzujúce empirické skúmanie.

## **Teoretická časť**

*Kognícia učiteľa* predstavuje komplexný a dynamický systém presvedčení, postojov, skúsenostných schém a mentálnych reprezentácií, prostredníctvom ktorých učiteľ interpretuje edukačnú realitu a rozhoduje sa v pedagogickej praxi. Výskumy v oblasti učiteľovej kognície (z angl.: *teacher cognition*) poukazujú na to, že učiteľ nie je pasívnym vykonávateľom požiadaviek plynúcich z jeho profesie, ale aktívnym interpretom, ktorý impulzy plynúce z teórie a praxe filtruje cez existujúce profesijné presvedčenia a osobnú pedagogickú skúsenosť (Borg, 2003; Fives a Buehl, 2016; Šipošová, 2021).

V kontexte kurikulárnej reformy, profesijné presvedčenia majú významnú funkciu. Vytvárajú rámec, ktorý učiteľovi umožňuje orientovať sa v komplexnej realite výučby, no zároveň môžu pôsobiť ako bariéra hlbšej konceptuálnej zmeny, ak je napr. reforma chápaná ako ohrozujúca doterajšie profesijné „ja“ (Hammerness et al. 2005; Hargreaves a O'Connor, 2018; Kelchtermans, 2005). Z tohto pohľadu je zmena učiteľovej praxe neoddeliteľne spätá so zmenou jeho myslenia o a vo výučbe. V procese zavádzania kurikulárnych zmien je kognícia učiteľa vystavená napätiu medzi požiadavkou inovácie a prirodzenou tendenciou k stabilite. *Stabilita* tu nepredstavuje hneď rigiditu ani odmietanie zmeny, ale aj funkčný aspekt profesijnej kognície, ktorý umožňuje učiteľovi orientovať sa v komplexnej a časovo náročnej realite vyučovania. Stabilné profesijné presvedčenia, rutiny a mentálne modely výučby poskytujú učiteľovi rámec, prostredníctvom ktorého dokáže relatívne rýchlo interpretovať edukačné situácie a rozhodovať sa v podmienkach neistoty. *Stabilita* predstavuje výsledok dlhodobej profesijnej socializácie, počas ktorej si učiteľ vytvára relatívne konzistentný súbor presvedčení o učení (sa), vyučovaní a svojej roli učiteľa. Tieto presvedčenia operujú ako *kognitívne filtre*, ktoré chránia učiteľa pred neustálym prehodnocovaním každého pedagogického rozhodnutia a umožňujú mu udržiavať kontinuitu pedagogického konania (Timperley et al. 2019).

Reforma nevstupuje do pedagogickej praxe ako neutrálny fenomén alebo zadanie, ale ako výzva, ktorú si učiteľ objektivizuje do podoby konkrétnych mentálnych obrazov vlastnej výučbovej praxe v triede. Tento proces možno chápať ako kognitívne konštruovanie poznania a procesov asimilácie alebo akomodácie medzi „starým“ a „novým“, v ktorom sa rozhoduje, či dôjde len k formálnej adaptácii, alebo k hlbšej rekonštrukcii profesijného myslenia. V tomto zmysle, a z aspektu metamodernej

perspektívy, jej nosného konceptu *metaxis* a mechanizmu oscilácie, nejde o kompromis medzi dvoma pozíciami, ale vedomé prijatie oboch a proces aktívneho konštruovania si významov (Spillane, 2005; Storm, 2021; Priestley et al., 2024).

Súčasná empirická výskumy kognície učiteľa ukazujú, že učiteľské presvedčenia sa nielen utvárajú v praxi, ale tiež aktívne utvárajú samotnú prax, a to v zmysle kauzálne spätého dvojitého pohybu medzi myslením a konaním (Darling-Hammond a Cook-Harvey, 2018; Kelchtermans a Ballet, 2002). Tento „dvojitý pohyb“ sa stáva kľúčovým pre pochopenie procesu, v ktorom sa učiteľ rozhoduje, či prijme zmenu ako legitímnu súčasť svojej profesionálnej identity, alebo ju marginalizuje. Podobne, iné práce napr. o profesijnom rozvoji učiteľov zdôrazňujú, že profesijná reflexia, ktorá vzniká v kontexte autentických pedagogických situácií, je kľúčovým mediátorom medzi osobnými presvedčeniami a novými napr. reformnými impulzmi (Jones a Bouffard, 2012; Schleicher, 2018).

Zmena kognície učiteľa je úzko spätá s otázkou profesijnej identity, agentivity a diskurzu. Ak učiteľ nemá možnosť aj v rámci kurikulárnej reformy vstúpiť do kultúrnych a diskurzívnych praktík a aktívne vyrokovať jej významy, reforma môže byť redukovaná na symbolickú implementáciu, vyvolávať rezistenciu alebo formálnu konformitu (Priestley et al. 2015; Vähäsantanen et al. 2020). Rezistencia pritom nemusí predstavovať odmietanie zmeny, ale môže byť prejavom expertného uvažovania, ktoré reflektuje rozpor medzi reformným diskurzom a žitou realitou v praxi. Aj z tohto dôvodu sa autorom ukazuje ako prínosné diskurzívne rámcované skúmanie učiteľovej kognície.

### *Diskurzívne praktiky, pedagogický diskurz v rámci zmeny kognície učiteľa a profesijného rozvíjania sa*

Zmenu učiteľovho myslenia chápeme ako náročný proces vedomej sebatransformácie, ktorý nemožno redukovať na reakciu na vonkajší tlak reformy ani na osvojovanie si nového poznania v rámci vzdelávania. Ide o proces vnútorného pretvárania významov, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom diskurzu, tzn. prostredníctvom odbornej diskusie, argumentácie a konceptualizácie pedagogickej skúsenosti. Diskurz v tomto chápaní nepredstavuje doplnkový nástroj profesijného rozvoja učiteľa, ale jeho kľúčový nástroj, prostredníctvom ktorého nastáva zmena učiteľovej kognície, profesijných presvedčení a identity. Proces vedomej sebatransformácie je definovaný cez nasledujúce presne stanovené fázy:

#### *1. Odcudzenie od rutínnej skúsenosti (externalizácia)*

Sebatransformácia začína momentom, kedy diskurzivita „donúti“ odpojiť sa od vlastného konania. Učiteľ je vnorený do svojho praktického konania tak, že eviduje len konanie a súvislosti môže prehliadať. Keď učiteľ začne o svojej vyučovacej a výchovnej práci rozprávať, tým sa jeho rutinné a automatizované (zabehnuté) konanie stáva objektom skúmania. Učiteľ prestáva byť vnorenou existenciou vo svojom konaní a začína o ňom uvažovať a vypovedať ako o objekte, ktorý možno vedome meniť.

#### *2. Diskurzívna kríza (konfrontácia s inakosťou)*

Transformačný potenciál diskurzivity sa naplno prejavuje v momente, keď učiteľ v diskurze naráža na hranice vlastného jazyka a vysvetľovacích schém. Jednoduché, laické alebo rutinou podmienené výrazy (napr. „žiaci neposlúchali“) prestávajú postačovať na interpretáciu komplexnej edukačnej

reality. Diskurz tak do myslenia učiteľa vnáša pochybnosť a narúša stabilitu existujúcich prekonceptov. Autori zdôrazňujú, že bez tejto „zdravej krízy“ nie je sebatransformácia možná. Ide o formu socio-kognitívneho konfliktu, ktorý vytvára tlak na hľadanie nových významov a konceptov.

### 3. Jazyková rekonštrukcia (konceptualizácia)

Zásadný moment sebatransformácie nastáva vtedy, keď učiteľ začne v diskurze uplatňovať odborný pedagogický jazyk a vednú terminológiu. Prechod od laického k odbornému jazyku neznamená len zmenu slovníka, ale kvalitatívnu zmenu v štruktúre myslenia. Pojmy ako *didaktická situácia*, *kognitívna výzva* alebo *interakčná stratégia* umožňujú učiteľovi vidieť v triede javy, ktoré predtým, udržiavané laickým diskurzom, zostávali neviditeľné. Diskurzivita tu nadobúda podobu vedeckej obhajoby, v ktorej učiteľ musí svoje tvrdenia argumentačne podložiť a obhájiť pred ostatnými. Práve týmto procesom sa koncepty ukotvujú v jeho myslení a stávajú sa súčasťou jeho pracovnej teórie. Zároveň upozorňujeme na jav jazykovej bezradnosti, keď učiteľia síce intuitívne konajú pedagogicky hodnotne, no nedokážu svoje konanie odborne pomenovať. Diskurzívna konceptualizácia im poskytuje nástroj, prostredníctvom ktorého možno skúsenosť transformovať na poznanie. Bez tohto diskurzívneho spracovania by skúsenosť zostala izolovaným zážitkom, ktorý nie je prenositeľný do iných edukačných situácií.

### 4. Vytvorenie autorského didaktického konceptu

Cieľom diskurzívnej sebatransformácie je vytvorenie vlastného autorského didaktického konceptu. Učiteľ sa v tejto fáze posúva z pozície garanta preferovanej metódy do pozície autora didaktickej koncepcie a procesu výučby. Prestáva očakávať hotové návody či metodické predpisy a na základe vnútornej analýzy a diskurzu s kolegami je schopný projektovať, realizovať a evalvovať výučbu autonómne a vedecky zdôvodnene. Ide o zásadnú zmenu profesijného myslenia, v ktorej sa učiteľ stáva tvorcom, nie vykonávateľom reformy.

### 5. Internalizácia novej profesijnej identity

Záverečná fáza sebatransformácie spočíva v internalizácii výsledkov diskurzov do učiteľovho profesijného „ja“. Učiteľ už nekoná podľa externých predpisov, ale podľa vlastného, kriticky overeného uváženia. Diskurzivita v tomto procese plní funkciu „lešenia“, ktoré umožňuje kvalitatívny posun na vyššiu formu profesijnej existencie. Sebatransformácia sa tak chápe ako prechod od intuitívneho konania k vedomej didaktickej analýze a projekcii, pričom hlavným agregátom zmeny je schopnosť odborne a kriticky hovoriť o vlastnej práci v spoločenstve odborníkov.

Pedagogický diskurz je tu chápaný ako odborný rozhovor s argumentáciou a vedecká rozprava sa stáva uznávaným nástrojom nielen výskumu, ale aj profesijnej premeny učiteľa. Práve v diskurze učiteľ prestáva byť objektom reformy a stáva sa jej subjektom. Zmena školy sa tak v tomto poňatí nezačína technológiami, učebnicami ani externými inováciami, ale zmenou jazyka a myslenia učiteľa. Ak toto myslenie zostáva rutinné a nemenné, reforma a profesijný rozvoj učiteľa stráca svoj transformačný potenciál.

## Výskumná časť

Hlavným *cieľom* výskumu je identifikovať, ako si učitelia v procese ich profesijného rozvoja a ich účasti na PIV K7 v rámci NIVaM v kognícii utvárajú (konštruujú) svoje nové profesijné „ja“, v rámci interakcií a odborných diskusií vo vzdelávaní. Navrhovaný kvalitatívny výskum sa opiera o koncept diskurzívnych praktík, ktoré učitelia využívajú na legitimizáciu alebo spochybnenie zmien v edukačnej realite. Výskum si kladie za cieľ zistiť, ako sa v reči učiteľov menia rétorické zdroje od diskurzu „odovzdávania učiva“ k diskurzu „moderovania poznávacích procesov“. Metodologicky je zámer postavený na diskurzívnej analýze (podľa J. Potter a M. Wetherell, 1987<sup>1</sup>) prepisov autentických didaktických situácií a výpovedí z reflexívnych, fókusových skupín. Výskum sa zameria na to, ako učitelia v diskurze využívajú odbornú terminológiu (Ad fontem) na konštrukciu svojej expertnosti a ako v jazyku vyrokujú zodpovednosť za úspech či neúspech zavádzania reformy (Ad personam). Výskumná činnosť zohľadní, ako sa v diskurze učiteľov zrkadlí napätie medzi ich pôvodnými prekonceptmi a požiadavkami na rolu učiteľa-výskumníka, ktorá je so zmenami úzko prepojená. Výsledkom bude deskripcia repertoárov, ktorými učitelia v súčasnom diskurzívnom poli operujú. Pri analýze diskurzu učiteľa ako autonómneho kognitívneho subjektu sa bude narábať s kategóriami, ktoré neodrážajú len obsah reformy, ale najmä spôsob uvažovania o nej. V rámci kvalitatívneho výskumu sa identifikujú tieto interpretačné kategórie:

- Kognitívna asimilácia vs. akomodácia:  
Bude sa sledovať, či učiteľ nové prvky reformy len „vkladá“ do starých štruktúr (asimilácia), alebo či pod tlakom kurikulárnej zmeny zásadne rekonštruuje svoje didaktické myslenie (akomodácia).
- Sémantická transformácia pojmov:  
Bude sa skúmať, ako si subjekt subjektívne definuje pojmy ako „kompetencia“ či „blokované vyučovanie“. Diskurz má odhaliť, či ide o hlboké pochopenie, alebo len o formálne premenovanie starej praxe.
- Diskurzívna legitimizácia autonómie:  
Bude sa sledovať spôsob, akým učiteľ v reči zdôvodňuje svoje rozhodnutie (ne)prijatť určité reformné prvky a ako sa prejavuje jeho sila ako autonómneho subjektu, ktorý si stráži integritu svojho kognitívneho systému.
- Mentálne mapovanie bariér:  
Pôjde o identifikáciu bodov, kde naráža kognícia učiteľa na systémové nastavenie. V diskurze sa to prejavuje ako „nemožnosť realizácie“ alebo „konflikt s realitou“.

---

<sup>1</sup> Pre výskumnú prácu tento zdroj tvorí teoretický základ analyzovania toho, ako sa v reči učiteľov „vyrába“ nová kurikulárna realita.

- Jazyk je nástrojom konania: Reč nie je len zrkadlom myslenia, ale prostriedkom, ktorým si ľudia utvárajú a pretvárajú svoju verziu sveta.
- Interpretatívne repertoáre: Autori pracujú s týmto pojmom (angl. interpretative repertoires) – sú to ucelené súbory pojmov a metafor (napr. pedagogický diskurz), ktoré učitelia používajú na zdôvodnenie svojho konania.
- Konštrukcia identity: Identita učiteľa sa v tomto diele chápe ako niečo, čo sa neustále prispôsobuje a vyrokúva v závislosti od toho, s kým a o čom učiteľ hovorí.

- Profesionálna sebareflexia v procese zmeny:  
Tzn., ako učiteľ v diskurze tematizuje zmenu vlastného „ja“. (Např. výpovede typu: „Doteraz som uvažoval takto, ale táto skúsenosť s reformou ma núti prehodnotiť...“)

Tieto kategórie majú umožniť v analýzach prejsť od toho, čo učiteľ hovorí, k tomu, ako o tom mentálne operuje, presnejšie, ako si učitelia slovenského školstva formujú svoju profesionálnu pozíciu.

## Nástroje získavania a analýzy dát

### *Profesijno-reflexívny denník (portfólio učiteľa)*

Profesijno-reflexívny denník (alebo portfólio) nie je v tomto zámere chápané len archívom materiálov, ale ako naratívny priestor, v ktorom sa asymetria učiteľových skúseností zviditeľňuje. Práve portfólio má umožniť zachytiť ten moment „pred“ a „po“, kedy staré (pôvodné) interpretačné rámce zlyhali a učiteľ musel (re)konštituovať svoju perspektívu. Bude slúžiť na to, aby učiteľ prestal o svojej práci len intuitívne „rozprávať“ a začal ju vedecky *dokumentovať a analyzovať v čase*. Pôjde o zachytenie toho, ako proces dokladovania a spätného pohľadu v portfóliu pomohol preklenúť asymetriu medzi tým, čo učiteľ chcel urobiť, a tým, čo sa reálne udialo. Podľa metodologických princípov, s ktorými sa stotožňujeme má takéto portfólio nasledujúce funkcie a štruktúru:

#### 1. Zber empirických dát z vlastnej praxe

- Učiteľ do denníka nezapíše len postrehy plynúce z jeho praxe alebo vzdelávania sa, ale aj reálne dôkazy o vyučovaní a učení sa žiakov. Pôjde např. o:
  - o Prepisy kľúčových momentov diskusií v rámci vzdelávania a v jeho triede.
  - o Analýzu konkrétnych úloh obsahov v rámci vzdelávania a žiackych prác (artefaktov) v jeho triede.
  - o Videozáznamy alebo audiozáznamy vyučovacích situácií, ktorých je protagonist.

#### 2. Prechod od naratívneho k analytickému záznamu s využitím teoretického (kategoriálneho) jazyka.

Autori zdôrazňujú, že denník bude prechádzať vývojom:

- Deskriptívna fáza: Učiteľ opíše, čo sa stalo.
- Analyticko-reflexívna fáza: Učiteľ hľadá odpoveď na otázku „Prečo sa to stalo?“. Tu má využívať teoretické koncepty, aby dal svojej skúsenosti odborný (obsažný a interpretačný) rámec.

#### 3. Nástroj sebatransformácie (Koncepcia učiteľa-výskumníka). Denník bude pre potreby výskumného zámeru kľúčovým preukazom, dôkazom profesionálneho rozvoja. Slúži bude na:

- Identifikáciu didaktických chýb: Učiteľ si cez písomnú reflexiu môže uvedomovať svoje rutiny, ktoré by si pri bežnom vyučovaní nevšimol.
- Projektovanie zmien: Na základe analýzy záznamov si učiteľ v denníku môže navrhovať nové stratégie pre ďalšie hodiny.

#### 4. Podklad pre diskurzívnu analýzu

Tieto denníky budú slúžiť aj ako podklad pre fókusové skupiny. Tzn., že učiteľ *neprihádza na diskusiu „naprázdno“, ale s konkrétnymi dátami zo svojho portfólia. Tým sa diskusia mení zo*

*subjektívneho hodnotenia na odbornú argumentáciu nad dôkazmi.* Zdôrazňujeme potrebu odbornej argumentácie (ako protiváhu laickej debaty) s dosahom na vedecký jazyk pedagogiky.

*Fokusové skupiny* budú slúžiť ako diskurzívny priestor, kde má učiteľ možnosť o poznání plynúceho zo vzdelávania sa a svojej práci kriticky premýšľať a následne ju vedome vďaka interakcii s kolegami meniť. Fokusové skupiny ako kľúčový nástroj budú slúžiť na hĺbkové porozumenie interpersonálnym významom, zámerom a konaniu aktérov v edukácii. V rámci využívania fokusových skupín na získavanie relevantných dát v rámci výskumného zámeru budú sledované tieto princípy:

- Sociálna interakcia ako zdroj dát: Relevantné dáta nebudú vznikať len odpoveďami jednotlivcov, ale budú produktom vzájomnej diskusie (čo závisí od dynamiky skupiny), konfrontácie názorov a spoločného hľadania zmyslu skúmaných javov.
- Konštrukcionistický rámec: Účastníci si počas diskusie svoje postoje a poznanie budú aktívne „konštruovať“. Výskumník preto nebude pasívnym zberačom dát, ale facilitátorom, ktorý bude zámerne pozorovať, ako sa v skupine tvoria významy.
- Zameranie na didaktickú realitu: Fokusové skupiny budú slúžiť učiteľom na reflexiu ich vlastnej praxe, identifikáciu problémov v triede a hľadanie inovatívnych riešení.
- Dôraz na proces a interpretáciu: Pre získanie „pocitových“ dát bude nevyhnutná precízna interpretácia zmyslu diskusie po jej skončení, nielen suchý prepis slov. Skúmať sa bude celková procesuálna stránka od nastavenia pravidiel až po záverečnú syntézu zistení.

#### *Spôsoby analytickej práce s diskurzívnymi dátami*

Na analytickej úrovni bude pozornosť sústredená na tri roviny: (1) jazyk ako sociálna akcia, tzn. spôsob, akým sa učiteľ v reči stavia napr. do pozície experta, skeptika alebo aktéra zmeny; (2) rétorické zdroje a argumentačné obraty, prostredníctvom ktorých učelia zdôvodňujú svoje pedagogické rozhodnutia; a (3) kolektívnu konštrukciu významov, ktorá vzniká v interakcii účastníkov diskurzívnych situácií, najmä vo fokusových skupinách. Interpretácia preto nebude smerovať iba k obsahovej deskripcii výpovedí, ale aj k analýze ich funkcie, argumentačnej sily a identity-tvoriaceho účinku.

V rámci analýz bude uplatnená aj kritická diskurzívna analýza (KDA) podľa Jäger (2015).

V jej rámci zameriame na hľadanie a analýzu:

- Diskurzov, čiže širšie rámce významov (diskurz expertízy, laickosti, odbornosti a pod.).
- Diskurzívnych praktík (ako participant argumentuje, obviňuje, ospravedlňuje sa, tvorí kategórie a pod.).
- Funkcie výrokov, čiže čo tie výroky naznačujú, robia (kritizujú, obhajujú, ospravedlňujú, legitimizujú a pod.).
- Identitné pozície (napr. kompetentný, obetný, racionálny, vysunutý na okraj záujmu a pod.).

*Koncepčný vývoj výskumného zámeru a prehľad doterajších realizovaných výskumných aktivít v súvislosti s výskumným zámerom*

Výskumný zámer predkladaného príspevku nevznikol ako staticky vymedzený projekt, ale ako postupne sa formujúci koncept, ktorý sa vyvíjal v bezprostrednej väzbe na empirické skúsenosti autorov z prostredia profesijného rozvíjania, resp. vzdelávania učiteľov a na priebežnú metodologickú reflexiu výskumných postupov výskumníkmi, resp. autormi príspevku. Jeho vývoj možno charakterizovať ako posun od pôvodného fenomenologického dizajnu k diskurzívne orientovanému výskumnému rámcu a zároveň ako presun pozornosti od hodnotenia vzdelávacích programov NIVaM a identifikácie profesijných deficitov a potrieb pedagogických a odborných zamestnancov ku skúmaniu kognície učiteľa v kontexte jeho účasti na ďalšom vzdelávaní realizovanom v rámci NIVaM.

V počiatočnej fáze bol výskumný zámer orientovaný predovšetkým na tvorbu a overovanie výskumných nástrojov umožňujúcich vyhodnocovanie kvality a účinnosti vzdelávacích programov NIVaM. Ťažiskom záujmu bolo identifikovanie vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov a skúmanie ich skúseností so vzdelávacími aktivitami v kontexte zavádzania kurikulárnej reformy. Metodologicky sa tento zámer opieral najmä o fenomenologický prístup, ktorého cieľom bolo zachytiť subjektívne chápanie učiteľov a ich osobné interpretácie vzdelávacích skúseností.

Prvé vstupy do výskumného terénu v podobe realizácie priamych, neparticipatívnych pozorovaní a prvé analýzy získaných dát poukázali na limity výlučne fenomenologického uchopenia skúmanej problematiky. Ukázalo sa, že samotné opisy skúseností učiteľov neposkytujú dostatočný vhlád do procesov, prostredníctvom ktorých si učitelia významovo konštruujú reformné zámery a ako tieto významy premietajú do svojho pedagogického myslenia a konania. V tejto fáze sa ako kľúčová ukázala potreba presunúť analytickú pozornosť od „toho, čo učitelia opisujú“, k „tomu, ako o svojej praxi hovoria, ako ju zdôvodňujú a ako ju jazykovo konštruujú“. Tento posun viedol k postupnej rekonceptualizácii výskumného dizajnu smerom k diskurzívnemu analyticko-interpretáčnemu rámcu.

Paralelne s metodologickým posunom autori prehodnotili samotný predmet výskumu. Pôvodné zameranie na hodnotenie vzdelávacích programov NIVaM sa postupne rozšírilo o skúmanie vplyvu týchto programov na kogníciu učiteľa, jeho profesijné presvedčenia a profesijnú identitu. Výskumný zámer sa tak presunul k analýze a interpretácii diskurzu, v ktorom učiteľ nové poznanie asimiluje, transformuje alebo odmieta. Tento posun zároveň zachováva priestor pre identifikáciu profesijných deficitov a vzdelávacích potrieb, ktoré nie sú vždy explicitne interpretované, no prejavujú sa v diskurze učiteľov o ich pedagogickej praxi. V rámci profesijných deficitov máme na mysli kvalitu a účinnosť didaktických spôsobilostí a preferenciu folkového jazyka pred kategoriálnym.

Doterajšie realizované výskumné aktivity (od apríla 2025 po január 2026) zahŕňali najmä prvé vstupy do výskumného terénu, organizovanie a predbežné analýzy získaných dát a priebežnú tvorbu výskumného nástroja a analytického a interpretačného rámca v rámci skúmania vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov v kontexte PIV K7. Tieto aktivity neviedli k uzavretým empirickým záverom, ale zohrali kľúčovú úlohu pri spresňovaní metodologického dizajnu a formulovaní diskurzívneho modelu skúmania učiteľovej kognície.

Výsledkom tohto koncepčného vývoja je tu prezentovaný výskumný zámer, ktorý sa zameriava na skúmanie zmeny kognície učiteľa vplyvom jeho účasti na vzdelávaní v rámci NIVaM, s dôrazom na diskurzívne praktiky, prostredníctvom ktorých učiteľ významovo spracúva reformné požiadavky. Takto uchopený výskum vytvára teoretické a metodologické východisko následného skúmania a

konceptné nastavovanie vzdelávacích programov, ktoré reflektujú reálne profesijné potreby učiteľov a podporujú ich autonómny profesijný rozvoj.

**Tabuľka 1** Prehľad konceptného vývoja výskumného zámeru (zdroj: vlastné autorské spracovanie)

Fáza	Cieľ	Realizácia	Výsledok
F1	Získať, analyzovať a organizovať dostupné informácie.	Obsahová analýza využívaného nástroja hodnotenia vzdelávacích programov NIVaM (dotazník – spätná väzba).	Kvantifikačné a/alebo inak neumožňujúce explicitne identifikovať zmeny kognície učiteľa, vzdelávacie potreby, resp. prof. deficitov účastníkov vzdelávania. Chýbajúce konceptné kvalitatívne skúmanie.
F1	Získať, analyzovať a organizovať dostupné informácie.	Prvé vstupy do výskumného terénu, realizácia priamych, neparticipatívnych pozorovaní vzdelávania učiteľov ZŠ – senecký okres.	Identifikácia vzorky hodnej výskumného zreteľa v rámci programov inovačného vzdelávania (PIV) v rámci komponentu 7( K7).
F1	Získať, analyzovať a organizovať dostupné informácie.	Organizovanie a prvé analýzy získaných dát.	Vynárajúci sa fenomenologický interpretačno-analytický výskumný rámec.
F2	Koncipovať, vyhodnocovať a optimalizovať výskumný nástroj.	Návrh dizajnu výskumného nástroja – profesijno-reflexívne portfólio (pedagogický denník) učiteľa umožňujúceho fenomenologickú analýzu výskumných dát.	Pilotná implementácia nástroja na ZŠ Dubová v Bratislave v rámci PIV K7. Vynárajúce sa interpretačné rámce – fenomenologická perspektíva.
F3	Rekonceptualizovať výskumný zámer a dizajn výskumu.	Návrh diskurzívneho analyticko-interpretáčného rámca kvalitatívneho výskumu.	Posun od skúmania subjektívnej skúsenosti a jej opisu (čo/o čom učiteľia hovoria) ku skúmaniu ako o tom hovoria (diskurzivita).

## Diskusia

Predkladaný príspevok rozvíja tematiku profesijného rozvoja, vzdelávania učiteľov v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy na Slovensku z perspektívy, ktorá presahuje tradičné evalvačné prístupy zamerané na meranie spokojnosti účastníkov alebo napĺňania deklarovanych výstupov vzdelávacích programov. V súlade s viacerými výskumami z oblasti učiteľskej kognície a ich profesijného rozvoja sa ukazuje, že samotná účasť učiteľa na ďalšom vzdelávaní automaticky nevedie k zmene

pedagogického myslenia alebo k transformácii vyučovacej praxe (Borg, 2003; Fives a Buehl, 2016; Fullan, 2007; Opfer a Pedder, 2011; Vähäsantanen, 2015). Rozhodujúce sú procesy, prostredníctvom ktorých si učitelia nové poznanie aktívne významovo konštruujú a integrujú do existujúcich profesijných presvedčení.

Koncepčný vývoj a diskurzívno-analytický rámec tu prezentovaného výskumného zámeru reaguje na zistenia, podľa ktorých profesijné presvedčenia učiteľov fungujú ako relatívne stabilné kognitívne štruktúry, ktoré môžu zmenu podporovať, ale aj významne brzdiť, napr. ak je reforma chápaná ako nezlučiteľná s doterajšími mentálnymi modelmi výučby. To zodpovedá záverom Pajaresa (1992) a iných, podľa ktorých sú presvedčenia učiteľov kľúčovým mediátorom reakcií na profesijný rozvoj a s ním súvisiace zmeny (Fives a Buehl, 2016; Sutherland et al. 2021). Tento aspekt sa prejavuje aj v kontexte kurikulárnej reformy, kde je transformácia didaktických konceptov významne podmienená existenciou konzistentných a reflektovaných presvedčení o učení sa a vyučovaní (Janík, et. al 2010; Krivosudská a Urban, 2021; Porubský, 2021).

Z hľadiska teórie kognitívneho konštruovania poznania možno tematizované napätie medzi cieľmi vzdelávacích programov a reálnou transformáciou pedagogického poznania a konania interpretovať prostredníctvom procesov kognitívnej disonancie, asimilácie a akomodácie (Festinger, 1957; Piaget, 1970). Empirické štúdie upozorňujú, že nové poznanie môže byť asimilované do existujúcich schém bez zásadnej rekonštrukcie, čo vedie k formálnej adaptácii pedagogických postupov (König, 2012; Opfer a Pedder, 2011; Timperley et al. 2007). Naopak, hlbšia kognitívna zmena si vyžaduje akomodáciu, ktorá je podmienená prehodnotením doterajších presvedčení, čo potvrdzujú aj štúdie o profesijnom rozvoji učiteľov a reflektujúce procesy transformácie myslenia (Grossman a Fraefel, 2024; Vähäsantanen et al. 2020).

Diskurzívne poňatie výskumu, ktoré autori v príspevku navrhujú uplatňovať, je v súlade s výskumami zdôrazňujúcimi význam jazyka a sociálnej interakcie pri formovaní profesijných významov. Wenger (1998) upozorňuje na to, že učenie sa, osobnostný a profesijný rozvoj, sú neoddeliteľne späté s účasťou v komunitách praxe a s kolektívnym vyrokúvaním významov, resp. pedagogickým diskurzom. Podobne Kelchtermans (2005) a Day (2004) upozorňujú, že profesijná identita učiteľa sa formuje v diskurze, v ktorom učitelia interpretujú vlastné skúsenosti a legitimizujú svoje pedagogické rozhodnutia. Ďalšie štúdie následne rozvíjajú túto perspektívu do pojmov *profesionalita ako argumentácia* (z angl.: *professionalism as argumentation*) či *diskurzívna agencia* (z angl.: *discursive agency*) (Potter, 2012; Priestley et al. 2015). Tu prezentovaný výskumný zámer tieto teoretické východiská zasadzuje do špecifického kontextu profesijného rozvíjania a vzdelávania učiteľov v rámci súčasnej kurikulárnej reformy na Slovensku.

Osobitne významným prínosom tu navrhovaného zámeru a analyticko-interpretačného diskurzívneho rámca je možnosť výskumne rozlíšiť medzi formálnou adaptáciou a hlbšou rekonštrukciou profesijného myslenia učiteľa. To je v súlade s konceptom *symbolickej konformity*, ktorý opisuje Cuban (1998) a s analýzami jazyka v školských reformách, ktoré ukazujú, že učitelia môžu deklarovať súlad s reformou bez výraznej zmeny svojho reflexívne organizovaného myslenia (Ball, 1994; Davies a Bansel, 2007). Analýza diskurzu preto umožňuje identifikovať jazykové a argumentačné posuny, ktoré naznačujú reálnu transformáciu učiteľovej kognície a odlíšiť ich od formálnych, povrchových zmien.

Z metodologického hľadiska vidíme oprávnenosť posunu od pôvodne fenomenologického dizajnu k diskurzívnemu analyticko-interpretáčnemu rámcu. Hoci fenomenologický prístup poskytuje cenný vhľad do subjektívnych skúseností účastníkov vzdelávania, diskurzívna perspektíva umožňuje analyzovať procesy konštruovania významov a profesijných identít v ich sociálnom a jazykovom kontexte (Potter a Wetherell, 1987; Wiggins, 2009). Zdôrazňujeme, že tento posun možno chápať ako rozšírenie analyticko-interpretáčnej optiky, nie ako prosté odmietnutie predchádzajúceho prístupu.

Z hľadiska implikácií pre prax profesijného rozvoja učiteľov sú zámery výskumu v súlade s výskumami, ktoré zdôrazňujú potrebu vytvárať vzdelávacie prostredia podporujúce reflexiu, odborný dialóg a kolektívne učenie sa (Timperley et al. 2007; Darling-Hammond et al. 2018). Niektoré české a slovenské štúdie reflektujú podobné argumenty, napríklad Rabušicová (2020) v kontexte vzdelávania dospelých či (Lukáč, 2017; Pavlov, 2017; Porubský, 2017) v rámci profesijného rozvoja a profesijnej identity učiteľov v kontexte kurikulárnej reformy.

Diskusia tak podporuje záver, že skúmanie kognície učiteľa prostredníctvom diskurzívneho rámca predstavuje perspektívny prístup k porozumeniu procesov profesijnej zmeny aj v podmienkach kurikulárnych reforiem.

## **Záver**

Predkladaný príspevok predstavuje koncepčný vývoj a súčasné ukotvenie výskumného zámeru, ktorý je zacielený na skúmanie zmeny kognície učiteľa vplyvom jeho účasti na profesijnom vzdelávaní v rámci NIVaM PIV K7 v kontexte zavádzania súčasnej kurikulárnej reformy na Slovensku. Na základe teoretickej analýzy predmetnej tematiky a doterajších vstupov do výskumného terénu autori upozorňujú, že kľúčovým predpokladom hlbšej profesijnej transformácie učiteľa nie je jeho samotná účasť na ďalšom vzdelávaní, ale sú to diskurzívne praktiky, prostredníctvom ktorých si učiteľ reformné požiadavky a obsah vzdelávania významovo konštruuje, legitimizuje alebo sponchybňuje.

Informačne hodnotným prínosom príspevku je aj prezentácia procesu tvorby výskumného zámeru od rekonceptualizácie pôvodne fenomenologicky orientovaného výskumného dizajnu po návrh a zdôvodnenie diskurzívneho analyticko-interpretáčneho rámca, ktorý umožňuje skúmať nielen obsah učiteľských výpovedí, ale predovšetkým spôsob, akým si učitelia jazykovo utvárajú svoju profesijnú realitu a identitu. Prezentovaný model procesných fáz transformácie kognície učiteľa – od externalizácie rutínnej praxe, cez diskurzívnu krízu, až po internalizáciu novej profesijnej identity – poskytuje teoretické východisko pre skúmanie a hlbšie porozumenie kognície učiteľa v kontexte profesijného rozvoja učiteľov v podmienkach súčasnej kurikulárnej reformy na Slovensku.

Z metodologického hľadiska príspevok poukazuje aj na potenciál profesijno-reflexívnych portfólií a fókusových skupín ako nástrojov, ktoré umožňujú učiteľovo uvedomenie si momentu, od ktorého už nie je možné konať tak ako doposiaľ, a práve tu situujeme zrod vyvolania zmeny epistemického relačného rozhrania učiteľa. Výskumne významnou je deskripcia diskrepancie: napr. kde presne v portfóliu (napr. v reflexii po hodine) učiteľ priznáva, že jeho doterajšia identita nestačila na riešenie didaktickej situácie. Práve tie asymetrické (neprijemné, nezapadajúce a pod.) skúsenosti sú nevyhnutné pre rast. Bez nich by učiteľ ostal v stave reprodukcie, nie konštitúcie. Profesijná identita učiteľa nie je statická rola, ale dynamický proces. Tento výskum má potenciál ukázať, že seba-konštituovanosť nie je jednorazový akt, ale neustála reparácia identity vyvolaná práve tými asymetrickými skúsenosťami, ktoré portfólio konzervuje. Seba-konštituovanosť učiteľa podľa autorov

je intencionálny a kontinuálny proces (re)konštrukcie profesijnej identity, ktorý sa rodí z kritickej reflexie asymetrických skúseností. Ide o prechod od reaktívneho adaptovania sa na vonkajšie didaktické požiadavky k autonómnemu autorstvu vlastného pedagogického konania, kde sa učiteľ stáva subjektom, ktorý v procese výučby vedome utvára a transformuje svoje pedagogické „ja“. Autori zároveň definujú vzťah medzi seba-konštituovanosťou a seba-konzistentnosťou učiteľa prostredníctvom metamoderne poňatej oscilácie (metaxis) a prahovosti (liminality). Učiteľ sa v tomto chápaní neustále seba-konštituuje, teda vedome odpovedá na nové profesijné a spoločenské výzvy, no robí tak spôsobom, ktorý zachováva jeho seba-konzistentnosť s vlastnými pedagogickými hodnotami. Práve napätie medzi „stávaním sa“ a „vernosťou sebe samému“ autori považujú za kľúčový pilier pedagogickej a epistemologickej suverenity učiteľa v súčasnosti. Seba-konštituovanosť bez seba-konzistentnosti by viedla k chaotickej fragmentácii profesijnej identity, zatiaľ čo seba-konzistentnosť bez seba-konštituovanosti by smerovala k stagnácii a dogmatizmu. V tomto zmysle sa profesijná identita učiteľa ukazuje ako dynamická, prolepticky utváraná, no zároveň integrujúca štruktúra, ktorá vzniká v ontologickom časopriestore priebežného profesijného bytostnenia (prítomného konania a rozvíjania sa).

Príspevok zároveň vytvára teoretické a metodologické východisko pre pokračujúce a následné výskumné aktivity a zároveň naznačuje implikácie pre kontinuálne koncepčné nastavovanie vzdelávacích programov realizovaných v rámci NIVaM, ktoré by mali podporovať autonómne profesijné myslenie učiteľa a jeho aktívnu agentivitu v procese kurikulárnej zmeny.

## Literatúra

Bačová, V. (2000). Sociálny konštrukcionizmus v psychológii. *Československá psychologie*, 44(3), 217–246.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press.

Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Craig, C. J. (2011). *Narrative inquiry in teaching and teacher education*. In *Advances in Research on Teaching* (Vol. 13, pp. 19–42). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)00000130005](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)00000130005)

Cuban, L. (1998). *How schools change reforms: Redefining reform success*. *Teachers College Record*, 99(3), 453–477.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute.

Davies, B., & Bansel, P. (2007). *Neoliberalism and education*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). *Teachers' beliefs, in the context of policy reform*. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Grossman, P., & Fraefel, U. (2024). *Teaching core practices: A cross-professional perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *How teachers learn and develop*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism*. Phi Delta Kappan, 100(1), 20–24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). *Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita*. Orbis scholae, 4(3), 9–35.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster: Unrast Verlag.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and emotional learning in schools: From programs to strategies*. Social Policy Report, 26(4), 1–33.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). *The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation*. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- König, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs: Current and future research. In J. König (Ed.), *Teachers' pedagogical beliefs: Definition and operationalisation – Connections to knowledge and performance – Development and change* (pp. 7–14). Münster, Germany: Waxmann.
- Krivosudská, P., & Urban, K. (2021). *Krok k zmene základných škôl: Pilotné overovanie kurikulárnej reformy*. *Pedagogické rozhľady*, 30(7), 16–25.
- Lukáč, E. (2017). *K niektorým historickým podobám ponímania profesie učiteľa*. In I. Ištvan, J. Ferencová & M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (pp. 82–91). Prešov: Prešovská univerzita.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.

- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. Review of Educational Research, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pavlov, I. (2017). *Kritické miesta podpory profesijného rozvoja slovenského učiteľstva*. In I. Ištvan, J. Ferencová & M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (pp. 110–120). Prešov: Prešovská univerzita.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York, NY: Columbia University Press.
- Porubský, Š. (2021). *Predpoklady úspešnej kurikulárnej reformy*. Pedagogické rozhľady, 30(7), 6–15.
- Porubský, Š. (2017). *Reformy už radšej nie! Pohľad slovenských učiteľov na premeny školského kurikula po roku 2008*. In I. Ištvan, J. Ferencová & M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (pp. 129–142). Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1972-2.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In H. Cooper (Ed.-in-Chief), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological, pp. 111–130). Washington, DC: American Psychological Association.
- Priestley, M., Alvunger, D., Hizli Alkan, S., Philippou, S., & Soini, T. (2024). *Understanding curriculum making by teachers: Implications for policy as text and as practice*. In D. Wyse, V. Baumfield, N. Mockler, & M. Reardon (Eds.), *The BERA/SAGE International Handbook of Research-Informed Education Practice and Policy*. Sage.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rabušicová, M. (Ed.). (2020). *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie, výzkumy*. Grada Publishing.
- Spillane, J. P. (2005). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. CPRE Policy Briefs. Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania. [http://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/31](http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/31)
- Sutherland, D., Ponnock, A. R., Jordan, W. J., Kuriloff, P., & Hoffman, B. (2021). *Sustainable teaching: Three urban teachers make a case for teacher education 3.0*. Teaching and Teacher Education, 99, 103271. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103271>
- Storm, J. Ā. J. (2021). *Metamodernism: The Future of Theory*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226786797.001.0001>

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>

Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D., & Twyford, K. (2019). *Leading professional learning: Practical strategies for impact in schools*. Melbourne: ACER Press.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, NZ: Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>

Vähäsantanen, K. (2015). *Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities*. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). *Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters*. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103000. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wiggins, S. (2009). Discourse analysis. In H. T. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (pp. 427–430). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

**Dušan Kostrub** pôsobí ako vysokoškolský učiteľ na Katedre pedagogiky na PdF UK v Bratislave a ako riaditeľ KP NIVaM v Bratislave. Vo svojej vedecko-výskumnej činnosti sa zameriava na kvalitatívnu metodológiu a výskum, didaktiku a ontológiu učiteľa. Jeho hlavným tematickým zameraním vedeckej činnosti v súčasnosti je skúmanie Zmeny učiteľovej kognície vplyvom jeho účasti na zavádzaní kurikulárnej reformy (APVV-24-0439) a Skúmanie učiteľovej kognície vplyvom jeho účasti na ďalšom vzdelávaní (NIVaM).

**Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.**

Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59  
81334 Bratislava  
kostrub@fedu.uniba.sk

**Peter Ostradický** pôsobí na funkčnom mieste docenta na Katedre pedagogiky na PdF UK v Bratislave a ako externý zamestnanec NIVaM v Bratislave. Vo svojej vedecko-výskumnej činnosti sa zameriava na kvalitatívne skúmanie učiteľa a výučby. Jeho hlavným tematickým zameraním vedeckej činnosti je učiteľ, výučba a didaktika.

**Mgr. Peter Ostradický, PhD.**

Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59  
81334 Bratislava  
ostradicky 1@uniba.sk

# KVALITA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA Z POHLĀDU ŠTUDENTOV

*Higher Education Quality from Students' Perspective*

**Lucia Hradská**

**Abstrakt:** Táto štúdia vychádza z dizertačnej práce a zaoberá sa problematikou kvality vysokoškolského vzdelávania z perspektívy študentov študijného programu predškolská a elementárna pedagogika. Cieľom výskumu bolo skúmať mentálne a sociálne reprezentácie študentov zamerané na uvažovanie o pojme kvalita vysokoškolského vzdelávania a interpretovať tematiku z perspektívy subjektov výskumu. Pre výskum bola zvolená kvalitatívna metodológia, pretože skúma javy v prirodzenom prostredí a v ich komplexnosti. Výsledky sú teoretickým rámcom a spolu s odporúčaniami môžu prispieť ku skvalitňovaniu vysokoškolského vzdelávania v študijnom odbore učiteľstvo a pedagogické vedy.

**Kľúčové slová:** kvalita vzdelávania, študenti, kvalitatívna metodológia, výskum, analýza, mentálne reprezentácie, sociálne reprezentácie

**Abstract:** This study is based entirely on the author's dissertation, defended at the Faculty of Education, Comenius University in Bratislava in the academic year 2024/2025. The dissertation deals with the issue of higher education quality from the perspective of students in the study programme of preschool and elementary education. The research aimed to investigate students' mental and social representations, how they think about the concept of higher education quality, and to interpret the topic from the perspective of research subjects. The qualitative methodology was chosen because it examines phenomena in their natural setting and complexity. The results provide a theoretical framework and, together with recommendations, can contribute to improving the quality of higher education in the field of teacher education and educational sciences.

**Key words:** quality of education, students, qualitative methodology, research, analysis, mental representations, social representations

## 1 Súčasný stav poznania v danej problematike

Kvalita v kontexte vysokoškolského vzdelávania znamená spôsobilosť na daný účel, to znamená, vysoká škola má pripraviť absolventov tak, aby boli uspokojené ich potreby a potreby spoločnosti, pre ktoré bola vysoká škola založená. Kvalita vysokoškolského vzdelávania sa preto odvíja od požiadaviek spoločnosti. Vzhľadom na to, že vysoké školy sú vrcholom vzdelávacieho systému, zohrávajú dôležitú „úlohu vo vedeckom, kultúrnom, sociálnom a ekonomickom rozvoji spoločnosti“ (Turek, 2015, s. 244). Medzi oblasti zabezpečovania kvality patria študijné programy, kritériá a pravidlá hodnotenia študentov, kvalita vysokoškolských učiteľov, vyučovacieho procesu, materiálnych, technických a informačných zdrojov na podporu vzdelávania, zber, analýza a používanie informácií a zverejňovanie informácií (EACEA/Eurydice, 2022), a preto sa kvalita vo

vysokoškolskom vzdelávaní vzťahuje na to, ako dobre, tzn. na akej úrovni, vysoké školy podporujú svojich študentov, aby dosahovali pozitívne výsledky<sup>2</sup> v oblasti vzdelávania, osobného rozvoja a budúceho kariérneho rastu. Zároveň by mali spĺňať očakávania študentov, zamestnávateľov, a spoločnosti vo všeobecnosti (qaa.ac.uk, 2023).

Otázkam kvality vysokoškolského vzdelávania bola venovaná väčšia miera pozornosti v roku 1999 na konferencii v Bologni, kedy sa vytvoril spoločný európsky priestor pre terciárne vzdelávanie (European Higher Education Area and Bologna Process, n. d.). Zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania sa zaviazali presadzovať európski ministri v Berlíne v roku 2003 (Berlin Communiqué, 2003). V rámci podpory kvality vzdelávania je súčasným cieľom Európskej únie (EÚ) vytvoriť do roku 2025 európsky vzdelávací priestor na podporu mobility a akademického uznávania kvalifikácií pre všetkých občanov EÚ (European Education Area, n. d.). V roku 2010 vznikol európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (EHEA – European Higher Education Area), v ktorom ide o snahu napĺňať ciele bolonského procesu<sup>3</sup>. V oblasti zabezpečovania kvality medzi najvýznamnejšie inštitúcie patrí ENQA – Európska asociácia pre zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní (The European Association for Quality Assurance in Higher Education)<sup>4</sup>. Agentúry, ktoré sa podieľajú na zabezpečovaní kvality vzdelávania, sú zapísané v EQAR – Európsky register zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania (The European Quality Assurance Register for Higher Education). V tomto registri sú uvedené tie agentúry, ktoré v podstatnej miere spĺňajú ESG Štandardy a usmernenia na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015).

*„Zabezpečovanie kvality na úrovni Slovenskej republiky sa zmenilo po roku 2018 Zákonom o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania č. 269/2018. Zákonom 269/2018 z 11. 9. 2018 bola vytvorená nová nezávislá inštitúcia Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo (SAAVŠ), ktorá má za úlohu vykonávať úkony zabezpečovania kvality na národnej úrovni. V rámci SAAVŠ nastala zmena v postavení študentov, a to tým, že študenti cez svoje študentské zastupiteľské orgány nominujú dvoch zástupcov do Výkonnej rady SAAVŠ. Hlavným poslaním SAAVŠ je prispievať k zlepšovaniu kvality vysokoškolského vzdelávania podľa princípov ESG 2015“ (uniba.sk, 2023).*

V posledných rokoch je u nás a aj vo svete často diskutovaná téma potreby spätnej väzby od študentov za účelom zvyšovania a zabezpečovania kvality vzdelávania (Vigľašová, 2023, cit. podľa Tancerová; Darwin, 2016; Coates, 2005;...). Darwin (2016) vo svojom článku vysvetľuje, že hodnota spätnej

---

<sup>2</sup> V príručke *The UK Quality Code for Higher Education* sa dočítame, že pod pozitívnymi výsledkami sa rozumejú situácie, z ktorých je jasné, že sa študent učí a napreduje. Štúdium je pre neho zmysluplné a spĺňa jeho primerané očakávania. Pod primeranými očakávaniami rozumieme poskytovanie skúseností a výsledky, ktoré sú prospešné pre študenta a spoločnosť počas štúdia aj po jeho skončení, tzn., absolvent ukončí štúdium s určitým štandardom vedomostí a zručností (qaa.ac.uk, 2023).

<sup>3</sup> Vo všeobecnosti je cieľom Bolonského procesu približovať, respektíve reformovať procesy a politiky na jednotlivých vysokých školách, ktoré sú jeho súčasťou. K popredným témam Bolonského procesu patrí aj zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania (quality assurance) (uniba.sk, 2023, s. 3).

<sup>4</sup> ENQA ako poverená záujmová organizácia agentúr na zabezpečovanie kvality v EHEA zastupuje ich záujmy na medzinárodnej úrovni, podporuje ich na vnútroštátnej úrovni a poskytuje im komplexné služby a možnosti vytvárania sietí. Spoločenstvo agentúr pod záštitou ENQA podporuje inovácie v oblasti zabezpečovania kvality a zdokonaľuje procesy zabezpečovania kvality (ENQA, 2021).

väzby od študentov smeruje k pedagogickému rozvoju a s ním súvisiacim akademickým rozvojom. Taktiež objasňuje, že spätná väzba od študentov sa používa ako kritérium individuálneho alebo kolektívneho výkonu v rámci vyučovania, napríklad na Univerzite Komenského v Bratislave prebieha celouniverzitná anketa, v ktorej môžu študenti vysloviť svoj názor na kvalitu vzdelávania. „*Dáta a informácie o spokojnosti študentov s politikou kvality na UK totiž otvárajú priestor na skutočné zlepšenie procesov na univerzite*“ (Vigľašová — Štvrtinová, 2023). Zároveň, v rámci univerzitného projektu vznikla s pomocou študentov *Príručka pre študentov a zástupcov študentov v systéme kvality Univerzity Komenského v Bratislave* (uniba.sk, 2023). Je to komplexný prehľad problematiky zabezpečovania kvality vzdelávania či už na legislatívnej alebo vnútroštruktúrovej úrovni pre študentov Univerzity Komenského.

Výskumy, ktoré sa zaoberajú kvalitou vzdelávania, sú v súčasnosti publikované predovšetkým v časopisoch *Quality in Higher Education*, *European Journal of Higher Education*, *Quality Assurance in Education* či *Higher Education Research & Development*.

Momunalieva, Urdaletova, Ismailova, Abdykeev (2020) skúmali ako študenti vnímajú kvalitu vysokoškolského vzdelávania. Pomocou kvantitatívnej analýzy zisťovali všeobecné a objektívne údaje, ktoré opisujú kvalitu vysokoškolského vzdelávania v Kirgizskej republike. Výsledkom výskumu bolo, že študenti vnímajú kvalitu vzdelávania vo svojej krajine ako uspokojivú. Zaujímavosťou bolo, že spokojnosť študentov s ich univerzitami vo vzdialených regiónoch bola vyššia ako spokojnosť študentov z univerzít vo väčších mestách a v hlavnom meste. Vnímanie kvality u týchto študentov určuje infraštruktúra univerzity, finančná podpora, kvalifikácia učiteľov a prístup zamestnancov k študentom. Významný vplyv kvality služieb univerzity na spokojnosť študentov bol výsledkom aj výskumu v Riau (Chandra — Hafni — Chandra — Purwati — Chandra, 2019), uskutočnenom na vzorke 1000 vyplnených dotazníkov z trinástich vysokých škôl a dvanástich odborov. Tento výskum potvrdil aj existenciu pozitívneho a významného vplyvu spokojnosti na lojalitu študentov. Na druhej strane však tento výskum priniesol zistenie, že kvalita služieb nemá významný vplyv na lojalitu študentov, ale imidž univerzity má pozitívny vplyv na spokojnosť a lojalitu študentov. Podobné výsledky vplyvu služieb na vnímanie kvality vzdelávania potvrdzujú aj v španielskej štúdií (Marimon — Mas-Machuca — Berbegal-Mirabent, 2020) či v pakistanskej štúdií (Gul, Jan — Shah, 2019). Autorky Chandra, Hafni, Stefani, Winardi a Chandra vo svojom ďalšom výskume (2020) pridali aj vplyv spokojnosti na dôveru a motiváciu. Zdôrazňujú, že dôvera študentov v univerzitu je dôležitá hlavne pri plnení sľubov, riešení akademických a administratívnych problémov študentov. Pozitívny vplyv kvality služieb na dôveru študentov bol tiež výsledkom, napríklad výskumu v Austrálii (Sultan — Yin Wong, 2012) a Thajsku (Kunanusorn — Puttawong, 2015). Snijders, Wijnia, Kuiper, Rikers, Loyens (2021) skúmali súvislosť medzi vnímaním kvality vzťahov medzi študentmi a pedagogickými zamestnancami, a s tým spojenú angažovanosť študentov. Zdôrazňujú, že je potrebný práve študentský pohľad pre vytváranie pozitívnych vzťahov. Nadväzovanie pozitívnych vzťahov môže viesť k pozitívnej angažovanosti a lojalite študentov, a to naznačujú zistenia autoriek na vzorke 454 študentov vysokých škôl. V kontexte rozvíjajúcej sa krajiny akou je Uganda, kde sú iba v začiatkoch so systémom zabezpečovania kvality vzdelávania, Nabaho, Aguti, Oonyu (2019) zisťovali predstavy a koncepcie študentov o kvalite vysokoškolského vzdelávania. Prípadová štúdia bola uskutočnená na vzorke 50 študentov. Hlavnými zisteniami sú štyri koncepcie kvality: kvalita ako pridaná hodnota, kvalita ako vhodnosť na daný účel, kvalita ako excelentnosť a kvalita ako konzistentnosť/dokonalosť. Autori na záver štúdie však zdôrazňujú, že pre danú spoločnosť je skôr vhodnejšie to, aby dospeli k spoločnému účelu vysokoškolského vzdelávania,

než len zaoberaním sa samotnými pojmami kvality. „*Pretože účel vysokoškolského vzdelávania sa v čase a priestore mení a definícia kvality vysokoškolského vzdelávania by mala reagovať na prevládajúci účel vzdelávania v danej spoločnosti*“ (Nabaho — Aguti — Oonyu, 2019, s. 102).

Koncepcia mentálnych reprezentácií má bohatú históriu a do dialógu prispieva mnoho disciplín, ako sú filozofia, psychológia či lingvistika. Pojem reprezentácia pochádza z latinského slova *repraesento*. Sedláková (2004, s. 43) objasňuje význam slova ako „*opätovná prítomnosť, a pojem reprezentovať ako sprítomňovať*.“ Plichtová (2002, s. 27) vysvetľuje, že reprezentáciu môžeme chápať ako referenciu k „*psychickej reprezentačnej aktivite, ktorou si človek vo svojej myslí nahrádza istý výsek pozorovanej reality*“, pričom používa predstavy a symboly. Autorka pokračuje, že reprezentácia referuje aj „*ku kultúrnej praxi, ktorá je pre človeka ako druh príznačná, a to k semiotickým systémom (prirodzené jazyky, čísla, piktogramy, symboly, diagramy, schémy, mapy)*“ (Plichtová, 2002 s. 27). Pojem mentálny (z lat. *mentālis*) sa vzťahuje na myseľ, resp. súvisí s celkovou emocionálnou a intelektuálnou reakciou jednotlivca na vonkajšiu realitu.

V kognitívnej a sociálnej psychológii sú mentálne a sociálne reprezentácie navzájom prepojené, hoci sú odlišné. Mentálne reprezentácie sa vzťahujú na vnútorné kognitívne procesy jednotlivcov, ktoré slúžia na spracovanie a interpretáciu informácií, uľahčujú vyvolávanie spomienok, riešenie problémov a rozhodovanie (Strasser, 2010; Sebastian, 2017). Sociálne reprezentácie zahŕňajú kolektívne presvedčenia, hodnoty a vedomosti, ktoré si vytvárajú sociálne skupiny na orientáciu a pochopenie svojho sociálneho prostredia (Lahlou, 2021). Tieto reprezentácie majú zásadný význam pri formovaní individuálneho a kolektívneho správania a významne ovplyvňujú spoločenské normy a kultúrnu dynamiku (Kalampalikis — Apostolidis, 2021).

Rozdiel medzi mentálnymi a sociálnymi reprezentáciami spočíva v ich formovaní a funkčných úlohách. Mentálne reprezentácie sú primárne formované osobnými skúsenosťami a kognitívnymi procesmi, čo jednotlivcom umožňuje vizualizovať si scenáre a vyhodnocovať možnosti (Ramos, 2014). Sú dynamické a môžu sa modifikovať na základe nových skúseností (Strasser, 2010). Naopak, sociálne reprezentácie vznikajú na základe sociálnych interakcií a podliehajú zmenám, pretože kolektívne chápanie sa časom vyvíja (Lahlou, 2021). Poskytujú spoločné kognitívne nástroje, ktoré pomáhajú jednotlivcom orientovať sa v sociálnych kontextoch (Moliner — Bovina, 2021). Táto rozdielnosť zohráva zásadnú úlohu, pretože reflektuje dvojité aspekty ľudského poznania: individuálne vnútorné procesy verzus zdieľané sociálne konštrukty. Ich dôsledky sa rozširujú do mnohých oblastí, vrátane vzdelávania, komunikácie či sociálneho správania.

## 2 Metodológia výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo skúmať mentálne a sociálne reprezentácie študentov zamerané na uvažovanie o pojme kvalita vysokoškolského vzdelávania a interpretovať tematiku z perspektívy subjektov výskumu.

Ďalšími cieľmi boli porozumenie uvažovaniu subjektov o kvalite vysokoškolského vzdelávania a identifikácia zložiek pripravenosti študentov na prevzatie zodpovednosti za zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania z podielu študentov.

Pre výskum bola zvolená kvalitatívna metodológia, pretože skúma javy v prirodzenom prostredí a v ich komplexnosti. Jej cieľom je predovšetkým exploračia majúca indukívny charakter, čo

znamená, že sa snaží o pohľad, porozumenie, orientáciu (Kostrub, 2016). Má väčší záber, tzn. viac získaných informácií (Ibid.). V rámci skúmania sme uplatňovali fenomenologický žáner kvalitatívneho výskumu. Prvým z nástrojov pre získavanie dát bol fenomenografický rozhovor. Pomocou neho bolo možné identifikovať rozdiely v individuálnych skúsenostiach a postojoch subjektov, a rovnako rozdiely v ich interpretácii kvality vzdelávania. Ďalej sa pri zbere výskumných dát využíval naratívny pološtruktúrovaný rozhovor. Taktiež sa využívali fokusové skupiny ako výskumný nástroj, ktorý využíva personálny naratív v skupinovej dynamike. Touto výskumnou aktivitou sa získalo množstvo výskumného materiálu, v ktorom sa odhaľujú štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne.

Pri elaborácii výskumného materiálu sme uplatnili interpretatívnu fenomenologickú analýzu (Interpretative Phenomenological Analysis, ďalej len IPA, ktorej cieľom je sa dostať čo najbližšie k prežitej skúsenosti subjektov (Smith — Nizza, 2021). IPA sa zaoberá skúmaním subjektívnej skúsenosti, kedy sa aj bežná každodenná skúsenosť stáva *skúsenosťou s významom*, pretože subjekt uvažuje o význame toho, čo sa stalo, a zapája sa do značného uvažovania o tom, v snahe dať tomu zmysel (Smith — Flowers — Larkin, 2022; Kostínková — Čermák, 2013). Spomedzi kvalitatívnych prístupov k analýze dát je IPA najnovším spôsobom analýzy. Predstavil ju Jonhathan Smith s jeho kolegami v polovici deväťdesiatych rokov minulého storočia. Najčastejšie sa využíva v zdravotníctve alebo poradenskej psychológii. V porovnaní s diskurzívnymi prístupmi, ktoré spochybňujú hodnotu kategórie „skúsenosť“ a zdôrazňujú text pred ľuďmi, ktorí text tvoria, je pre IPA ústredným bodom pochopenie prežívaných skúseností ľudí a významu, ktorý svojim skúsenostiam pripisujú (Clarke, 2010). Pri IPA interpretácii je potrebné zdôrazniť, že je ovplyvnená predchádzajúcimi skúsenosťami samotného výskumníka. Tento proces je dynamický a je vo vzájomnej symbióze celku a časti výpovedí ako aj výskumníka s interpretovanými subjektmi (Kostínková — Čermák, 2013). Pri prezentovaní sa odporúča zistenia prezentovať podľa tém a rozlišovať medzi tým, čo povedal subjekt, s využitím priamej reči, a čo je výskumníková interpretácia (Kostínková — Čermák, 2013).

Subjektmi výskumu boli študenti programu predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Subjekty výskumu

Subjekt <sup>5</sup>	Ročník v čase výskumu	Ročník v ak. roku 2024/2025
01	2. — 3. ročník Bc.	1. ročník Mgr.
02	2. — 3. ročník Bc.	absolvent
03**	2. — 3. ročník Bc.	absolvent
04	2. — 3. ročník Bc.	1. ročník Mgr.
05*	2. — 3. ročník Bc.	1. ročník Mgr.
06	2. — 3. ročník Bc.	1. ročník Mgr.
07	2. — 3. ročník Bc.	1. ročník Mgr.
08***	2. — 3. ročník Bc.	1. ročník Mgr.
09	2. ročník Mgr.	1. ročník PhD.
10	2. ročník Mgr.	absolvent
FG 01	2. ročník Mgr.	absolvent
FG 02	1. ročník Mgr.	2. ročník Mgr.
FG 01 BB	1. ročník Bc.	1. ročník Bc.
FG 02 BB	2. ročník Bc.	2. ročník Bc.

### 3 Hlavné výsledky výskumu

Prostredie vysokej školy neplní iba funkciu fyzického a organizačného rámca, ale zohráva najmä úlohu špecifického sociálneho a kultúrneho kontextu, ktorý formuje profesionálne identity študentov, ich hodnotové orientácie a porozumenie vlastnému odbornému rastu. Zároveň ide o prostredie, kde študenti vstupujú do vzťahových dynamík s učiteľmi a rovesníkmi, čím sa vytvárajú podmienky pre vznik významových štruktúr, ktoré IPA umožňuje citlivo zachytiť a interpretovať. Analýza preto nevychádza len z obsahu výpovedí, ale sústreďuje sa na to, ako študenti rozprávajú o svojich skúsenostiach, aké významy týmto skúsenostiam pripisujú a ako ich reflektujú v rámci akademického a osobnostného rozvoja.

V rámci analýzy dát z rozhovorov so subjektmi sa ukázalo, že časť subjektov sa explicitne vyjadrovala ku kvalite vzdelávania, pričom priamo používala pojem *kvalita*. V ich vyslovených názoroch bol tento pojem kontextualizovaný ako fenomén, ktorý mali vnútorne uchopený a zakotvený v ich subjektívnom uvažovaní o kvalite vysokoškolského vzdelávania.

*„Kvalitné vzdelávanie je také, ktoré mi dá aj teoretický, aj nejaký praktický podklad, aby som sa mohla potom venovať tomu, čo študujem“* (Subjekt 05).

*„Pre mňa osobne je kvalitné vzdelávanie, keď tam sú použité príklady z praxe. Keď je to vzdelávanie také interaktívnejšie, že to nie je len teda štýl, sadnem si a prečítam prezentáciu“* (Subjekt 08).

*„Kvalita vyučujúceho záleží aj od toho, akou formou on vyučuje“* (Subjekt 02).

<sup>5</sup> \*súbežné štúdium Pdf UK, FiF UK

\*\* absolvovaná Erasmus mobilita

\*\*\* predchádzajúca škola Matfiz UK

„Áno, že tá metóda je podľa mňa dôležitejšia. Že to je väčší nositeľ kvality ako ten učiteľ v mojom ponímaní. Že tá metóda, ako sa dostaneš k tomu. Že je rozdiel, keď vyučujúci čítajú prezentáciu, ktorú si vieš prečítať aj sama, a keď ti dá nejaké pomôcky a teraz, že skús na niečo prísť“ (Subjekt 09).

„Pojem kvalita vzdelávania pre mňa znamená porozumieť teoretickým odborným skúsenostiam, ktoré viem aplikovať v praxi“ (FG 02 BB).

„Kvalita vzdelávania — miera vedomostí, ktorá nás pripravuje na osobný život, ale aj na našu profesiu/povolanie, na našu budúcnosť“ (FG 02 BB).

Naopak, druhá skupina subjektov pristupovala ku kvalite vzdelávania skôr ako k abstraktnému alebo vzdialenému pojmu. Označovali ho neadresne, niekedy len ako „tá vec“, čím naznačovali istý odstup od tejto témy. U týchto subjektov nebol pojem *kvalita* tak zreteľne včlenený do ich mentálneho rámca, tzn. v ich uvažovaní o kvalite vysokoškolského vzdelávania.

„No, že či ma to niečo naučí. Či tuto tieto predmety, čo tu máme, či ma to dostatočne pripraví na tú prax“ (Subjekt 01).

„Tak asi niečo, čo ma pripraví do praxe, že keď prídem teda do praxe, že začnem napríklad učiť. No tie prednášky a všeobecne ten prístup asi pedagógov našich...“ (Subjekt 06).

„A mne sa páči, keď preberáme rôzne aktivity, ktoré by sme mohli potom využiť do vzdelávania“ (FG 02).

„Rozvíjanie znalostí, zručností a hodnôt študentov. Kvalita učiteľov, moderné učebné materiály, metódy výučby, podpora študentov“ (FG 02 BB).

„Nezameriava sa iba na získané informácie a vedomosti, ale pozerá sa na vzdelanie komplexne. Zahŕňa aj prax a študenta ako jednotlivca, teda jeho celý osobnostný rozvoj“ (FG 02 BB).

Z hľadiska porovnania ročníkov štúdia neboli zistené signifikantné rozdiely v kontexte zvnútorňovania si pojmu *kvalita* medzi študentmi bakalárskeho a magisterského stupňa. Napriek tomu sa ukázalo, že výpovede študentov magisterského štúdia boli rozsiahlejšie a analytickejšie, čo možno pripísať ich dlhšej študijnej skúsenosti a širšiemu prehľadu o priebehu štúdia ako celku.

Pojem *kvalita* sa častejšie objavoval v rámci individuálnych fenomenografických rozhovorov ako vo fókusových skupinách. V týchto skupinových diskusiách bol pojem *kvalita* zaznamenaný len ojedinele, čo môže byť dôsledkom skupinovej dynamiky a odlišného smerovania diskusie. Diskusia bola prevažne orientovaná na praktické aspekty pedagogickej praxe a výučby v konkrétnych predmetoch. Naopak, individuálne rozhovory priniesli širšie spektrum atribútov kvality vzdelávania a umožnili hlbšiu reflexiu zo strany jednotlivých subjektov. Zároveň však boli identifikované prieniky a opakujúce sa motívy v oboch typoch rozhovorov, čím bola potvrdená interná validita výskumných zistení.

V názoroch subjektov je kvalita vysokoškolského vzdelávania subjektmi konštruovaná ako viacvrstvový fenomén, ktorého význam sa koncentruje najmä v troch základných kategóriách: **učiteľ ako nositeľ kvality**, **výučba ako nositeľ kvality** a **učebné prostredie ako nositeľ kvality**.

*„Odbornosť poskytnutých informácií, prepájanie teórie s praxou, výber predmetov/študijných programov, prístup k informáciám, vzťahy medzi učiteľmi a študentami, vybavenie fakúlt“ (FG 02 BB).*

### **Učiteľ ako nositeľ kvality**

Všetky subjekty uviedli, že kvalita vysokoškolského vzdelávania je pre nich úzko spätá s osobou učiteľa, pričom dominantne zastúpený bol pohľad spojený s prepájaním teórie a praxe počas prednášok a seminárov. Tento aspekt uvádzajú subjekty ako ukazovateľ praktickej uplatniteľnosti preberaného učiva a odbornej kompetentnosti učiteľa. Viaceré subjekty vyslovili názor, že pod kvalitou si predstavujú aj odbornosť učiteľa, jeho pripravenosť, ale aj schopnosť reflektovať súčasné poznatky a pedagogickú prax. Zároveň za dôležitú považujú aj vzájomnú interakciu a rešpekt medzi učiteľom a študentmi. Ide o schopnosť učiteľa vytvárať partnerské a podnetné prostredie. Niektoré subjekty uviedli, že kvalitný učiteľ pre nich predstavuje aj osobný vzor, s ktorým sa môžu identifikovať v rámci svojho odboru a budúcej profesie.

### **Výučba ako nositeľ kvality**

Všetky subjekty uviedli, že výučbu považujú za kvalitnú vtedy, keď je v nej zabezpečená vyváženosť medzi teóriou a praxou. Tento aspekt sa objavoval opakovane naprieč výpoveďami, pričom sa spájal s celkovou spokojnosťou s obsahom a organizáciou predmetov. Viaceré subjekty sa zhodli, že výučba má byť rôznorodá a dynamická, pričom za kľúčové metódy uviedli najmä diskusné metódy, projektové vyučovanie, simulácie a riešenie prípadových štúdií. Tieto formy považovali za najviac aktivizujúce a relevantné vo vzťahu k ich budúcej praxi. Niektoré subjekty vyslovili názor, že kvalitu výučby spájajú aj s možnosťou participácie na obsahu, t. j., keď môžu byť spolutvorcami výučby. V rámci tejto skúsenosti sa objavovali aj reflexie motivácie študentov zapájať sa na hodinách, ako aj obavy a bariéry, ktoré môžu študentov v aktívnej participácii na hodine obmedzovať. V podkategórii spätná väzba viaceré subjekty vyslovili názor, že kvalitnú výučbu charakterizuje pravidelná a obojsmerná spätná väzba, či už prostredníctvom formálnych nástrojov (napr. dotazníky) alebo prostredníctvom interakcie so samotným vyučujúcim. V súvislosti s dostupnosťou a organizáciou výučby sa všetky subjekty zhodli na význame pedagogickej praxe, ktorú interpretovali ako kľúčový aspekt kvality vzdelávania. Viaceré subjekty reflektovali aj otázky týkajúce sa spôsobu hodnotenia a organizácie skúškového obdobia, veľkosti skupín na prednáškach a seminároch. Niektoré subjekty reflektovali aj rozsah zaťaženia študentov počas semestra.

### **Učebné prostredie ako rámeč kvality**

V oblasti učebného prostredia všetky subjekty vyslovili názor, že kvalitu vzdelávania si spájajú najmä so študijnými priestormi. V rámci tejto podkategórie sa ako najfrekvencovanejšie objavovalo materiálne-technické vybavenie ako ukazovateľ podpory kvalitného vzdelávania. Viaceré subjekty spomenuli význam študovni, študentských miestností, tiež aj veľkosti učebni a počtu študentov v jednej skupine. Niektoré subjekty reflektovali aj dostupnosť knižnice, hoci táto podkategória bola zastúpená len sporadicky. V podkategórii oddychové priestory sa objavilo prepojenie so študentskou miestnosťou, pričom niektoré subjekty zároveň tematizovali aj širší rámeč dostupnosti tohto priestoru. V podkategórii študijného komfortu sa takmer všetky subjekty vyjadrili k významu organizácie spoločenských a akademických podujatí, ktoré považujú ako súčasť kvality života vysokoškolského

študenta. Niektoré subjekty poukázali na význam psychologického prostredia a celkovej atmosféry na fakulte. V súvislosti s informovanosťou sa viaceré subjekty odvolávali na úlohu sociálnych sietí ako hlavného kanála komunikácie a orientácie v akademickom prostredí.

Z výsledkov analýzy vyplýva, že subjekty oboch fakúlt si pojem kvality vysokoškolského vzdelávania reprezentujú v troch hlavných kategóriách: **učiteľ ako nositeľ kvality**, **výučba ako nositeľ kvality** a **učebné prostredie ako nositeľ kvality**. Zistené významové kategórie sa navzájom prelínajú a vytvárajú komplexný obraz toho, ako subjekty subjektívne konštruujú a interpretujú kvalitu vysokoškolského vzdelávania. **Učiteľ ako nositeľ kvality** je predpokladom pre **kvalitnú výučbu**, ktorá sa však nemôže plne realizovať bez podpory adekvátneho **prostredia**. Prostredie zároveň ovplyvňuje možnosť učiteľa i výučby naplňať očakávania študentov o kvalite vzdelávania. V tomto zmysle možno kvalitu vysokoškolského vzdelávania chápať ako fenomén vznikajúci v interakcii individuálnych skúseností, kolektívnych reprezentácií a inštitucionálneho rámca.

Teoretická generalizácia v dizertačnej práci poukazuje na to, že kvalita nie je objektívne daný parameter, ale výsledok konštituovania významov v sociálnom a pedagogickom kontexte. Reprezentácie, prostredníctvom ktorých študenti interpretujú svoju vzdelávaciu skúsenosť, ponúkajú významný interpretačný rámec pre tvorbu vzdelávacích politík, rozvoj pedagogických kompetencií a zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania z pohľadu jeho primárnych aktérov — **študentov**.

Naším prekvapením je, že práve študenti ako keby vylúčili seba samých zo zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania. V mentálnych aj sociálnych reprezentáciách kvality vysokoškolského vzdelávania absentuje explicitné uvažovanie študentov o ich vlastnej úlohe pri zabezpečovaní kvality vzdelávania. Subjekty primárne vyslovovali svoje očakávania ohľadom učiteľov, výučby a učebného prostredia, pričom kvalitu pokladali ako výsledok činnosti druhých, predovšetkým učiteľov a fakulty ako celku. Reflexia vlastnej participácie sa objavovala len okrajovo, najmä v súvislosti so spätnou väzbou na predmety alebo učiteľov. Ani v individuálnych rozhovoroch, ani v rámci fókusových skupín nebola vyslovená možnosť či potreba aktívne sa podieľať na spoluvytváraní kvality vzdelávania prostredníctvom aktívnej participácie na akademickom živote alebo spolupráce na tvorbe obsahu a hodnotení študijných programov.

Absencia v ich reprezentáciách poukazuje na istú pasivitu v chápaní vlastnej roly v rámci fakultného prostredia a zároveň otvára otázku, či by účasť študentov na zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania mala byť považovaná primárne ako právo, t. j., možnosť vyjadriť sa a ovplyvňovať procesy (ILO, 2024; Zákon 269/2018 Z. z.; ESG, 2015) alebo aj ako povinnosť t. j., aktívne sa zapájať a byť spoluzodpovedný za tvorbu kvalitného vysokoškolského vzdelávania.

V kontexte výsledkov nášho výskumu sa ukazuje potreba silnejšej implementácie a podpory konceptu participatívneho riadenia kvality, v ktorom by študenti systematicky participovali na hodnotení, tvorbe a zlepšovaní akademických procesov. Nie len prostredníctvom spätnej väzby, ale aj účasťou na rozhodovacích procesoch.

Hoci sú študenti súčasťou akademického senátu či rady študijného programu, výsledky nášho výskumu naznačujú, že tieto orgány nie sú v plnom rozsahu využívané zo strany študentov na aktívne komunikovanie ich potrieb, podnetov a postrehov dotýkajúcich sa kvality vzdelávania. Z názorov subjektov vyplynulo, že mnohí študenti ani nevedia o existencii rád študijných programov, o študentských členoch akademického senátu a ani o možnosti ovplyvňovať prostredníctvom týchto

orgánov obsah, organizáciu a kvalitu svojho štúdia. Toto zistenie poukazuje nielen na informačné deficity, ale aj na istý odstup študentov od formálnych procesov zabezpečovania kvality, ktoré sú inštitucionálne dostupné.

#### 4 Odporúčania

Akademický rozvoj študenta by sa nemal obmedzovať len na individuálne napĺňanie študijných povinností a osvojovanie si vedomostí a spôsobilostí pre budúce povolanie. Súčasťou jeho zrelosti ako člena akademickej obce je aj uvedomelá participácia na formovaní kvality vysokoškolského vzdelávania. Výsledky nášho výskumu ukázali, že študenti si svoju rolu v procese zabezpečovania kvality uvedomujú zatiaľ prevažne pasívne, prostredníctvom dotazníkov spätnej väzby na výučbu alebo hodnotenie predmetov. Absentuje však širšie uvažovanie študentov o aktívnom podieľaní sa na tvorbe učebného prostredia a o ich zodpovednosti v štruktúrach, ako sú akademicke senáty či rady študijných programov, a preto je nevyhnutné podporovať v študentoch uvedomovanie si toho, že kvalita vysokoškolského vzdelávania nie je len záležitosťou učiteľov a inštitúcií, ale je aj ich právom a povinnosťou sa na nej spolupodieľať.

*Spolupodieľanie sa na zabezpečovaní kvality vzdelávania* by nemalo byť reprezentované ako mimovoľná aktivita alebo nadštandardná iniciatíva, ale ako prirodzená súčasť akademickej identity každého študenta. Podpora a poskytovanie priestoru študentom k aktívnej participácii na posudzovaní kvality a rozvíjaní ich kompetencií v oblasti spoluzodpovednosti za kvalitu vzdelávania je dôležitým krokom k vytváraniu učebného prostredia, v ktorom sa kvalita nevytvára administratívne, ale prostredníctvom prežívanej a spoločnej skúsenosti všetkých aktérov vzdelávacieho procesu.

*Motivácia študentov k aktívnej účasti na zabezpečovaní kvality vzdelávania* sa javí byť možnou za predpokladu vytvorenia partnerského vzťahu medzi učiteľmi a študentmi (Snijders — Wijnia — Kuiper — Rikers — Loyens, 2021; Healey — Flint — Harrington, 2014). Základom tejto partnerskej kultúry je vzájomné počúvanie sa, rešpektovanie názorov druhej strany a ochota viesť otvorený dialóg. Bez vzájomného rešpektu, dôvery a schopnosti reflektovať potreby a očakávania oboch strán zostáva participácia študentov formálnou záležitosťou a nedosahuje svoj úplný potenciál.

*Otvorená komunikácia o otázkach kvality vzdelávania* by preto mala byť systematickou súčasťou života fakulty. Vyžaduje si nielen vytváranie formálnych príležitostí (napr. prostredníctvom senátov, rád študijných programov), ale aj podporu každodenného dialógu, v ktorom sa študenti učia vysloviť svoje názory a učitelia ich prijímajú ako relevantné a hodnotné k rozvoju ich výučby a celkového učebného prostredia.

Zavádzanie odporúčaní na podporu študentskej participácie pri zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania si vyžaduje viacúrovňový a koordinovaný prístup viacerých aktérov v rámci akademickeho prostredia:

1. *Vedenie fakúlt a univerzít* zohráva zásadnú rolu pri vytváraní strategických rámcov participácie študentov. Mali by zabezpečiť, aby boli študenti systematicky informovaní o svojich právach, povinnostiach, možnostiach a zodpovednosti podieľať sa na kvalite vzdelávania.
2. *Koordinátori kvality a garanti študijných programov* by mali byť priamymi sprostredkovateľmi informácií o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania, najmä prostredníctvom rád

študijných programov. Ich úlohou je nielen pasívne vyžadovať spätnú väzbu, ale aktívne študentov motivovať k zapájaniu sa do hodnotenia výučby a návrhov na jej zlepšovanie.

3. *Akademický senát a rady študijných programov* sú orgánmi, ktoré by mali zohrávať aktívnu úlohu v získavaní a implementovaní študentskej perspektívy do rozhodovacích procesov. Výsledky výskumu však ukázali, že povedomie študentov o ich existencii a funkcii je nízke, čo naznačuje potrebu intenzívnejšej komunikácie a priblíženia týchto orgánov študentskej komunite.
4. *Akademickí pracovníci (učitelia)* ako bezprostrední sprostredkovatelia vzdelávania môžu participáciu študentov podporovať tým, že vytvárajú priestor na otvorenú diskusiu, vyzývajú študentov na vyslovenie názorov a reagujú na podnety v rámci samotnej výučby.

Ani na jednej z fakúlt, z ktorých boli subjekty výskumu, zatiaľ neexistujú samostatné študentské spolky alebo podporné centrá zamerané na zabezpečovanie kvality vzdelávania iba študentmi. V tomto kontexte považujeme za vhodné uvažovať o zriadení napríklad samostatného študentského spolku zameraného na otázky kvality vzdelávania, riadeného samotnými študentmi. Takýto orgán by mohol poskytovať štruktúrovaný a kontinuálny priestor pre vyslovovanie potrieb, skúseností a návrhov zo strany študentov. Zároveň by sa týmto spôsobom posilňovala ich aktívna účasť na akademickom dianí. Ďalším návrhom by mohlo byť aj vytvorenie pozície študentského ombudsmana kvality vzdelávania na fakulte (napr. študentského ombudsmana pre kvalitu), ktorý by sprostredkoval spätnú väzbu medzi študentmi a vedením fakulty. Študentský kontrolór by zastupoval záujmy študentov vo veciach zaoberajúcich sa obsahom študijných programov, metódami a formami výučby, organizačných podmienok či pedagogických praxí, pričom by mal mandát na systematické zbieranie, analyzovanie a predkladanie podnetov.

Participatívne riadenie kvality by sa tak stalo reálnou súčasťou akademického života, a nie iba formálnou požiadavkou. Je potrebné si však uvedomiť, že nestačí len existovať v štruktúre, ale je potrebné žiť v praxi. Bez aktívneho záujmu, dôvery a povedomia medzi študentmi zostanú takéto orgány formálnymi konštrukciami bez reálneho účinku.

## **Záver**

Vyvolanie potreby aktívnej účasti všetkých študentov je komplexný proces, ktorý nemôže byť výsledkom individuálneho rozhodnutia, ale musí byť cielene a strategicky podporovaný. Primárnu úlohu v tomto smere zohrávajú samotné vysokoškolské inštitúcie, najmä vedenie fakúlt, koordinátori kvality, garanti študijných programov a akademickí pracovníci čiže učitelia, ktorí by mali študentov nielen informovať o možnostiach participácie, ale predovšetkým ich viesť k nazeraniu na seba samých ako spoluzodpovedných spolutvorcov kvality ich vysokoškolského vzdelávania. Súčasťou tejto podpory by malo byť aj vzdelávanie sa o význame a možnostiach participácie na zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania, napríklad prostredníctvom školení alebo workshopov pre nových aj súčasných študentov, začlenenia tém participácie do študijných programov alebo prostredníctvom kampaní zameraných na posilnenie študentského hlasu. Bez systematického vytvárania atmosféry, kde sa študenti neboja zapojiť sa, ale predovšetkým atmosféry, kde je snaha o zlepšovanie sa, zostane možnosť spolurozhodovania pre väčšinu študentov abstraktná a formálna. V konečnom dôsledku nejde iba o poskytnutie práva, ale aj o rozvoj spôsobilostí, motivácie a presvedčenia, že ich angažovanosť má zmysel a môže priniesť zmenu. Vytváranie a nadobudnutie

takejto kompetencie je taktiež základnou súčasťou formovania občianskej zodpovednosti študentov ako budúcich profesionálov a členov spoločnosti.

### **Etické aspekty a limity výskumu**

Všetky subjekty výskumu boli vopred oslovené na dobrovoľnú participáciu vo výskume s ochotou spolupracovať s výskumníkom v opakujúcich sa intervaloch, ak bude potrebné.

Pracovali sme s pôvodným výskumným materiálom, získaným z audionahrávok, ktorý sme transkribovali a analyzovali. V zmysle zachovania validity výskumu sme do získaného materiálu nezasahovali, nedopĺňali sme ho ani neupravovali. Vo výskume sme využili tri výskumné nástroje: fenomenografický rozhovor, naratívny rozhovor a fókusové skupiny, čím sme uplatnili trianguláciu metód a posilnili validitu zistení prostredníctvom ich overovania z viacerých perspektív. Reliabilitu týchto výskumných nástrojov považujeme za vhodnú a náležitú. Pri skúmaní sociálnych reprezentácií, t. j. dynamiky a interakcie v skupine ohľadom myšlienok, bola najreliabilnejším nástrojom fókusová skupina, zatiaľ čo pri skúmaní mentálnych reprezentácií to bol fenomenografický rozhovor, ktorý umožňuje pochopiť vnútorné vzťahy mentálnych reprezentácií.

Možným limitom výskumu je skutočnosť, že výskumnú vzorku tvorili študenti výhradne z dvoch pedagogických fakúlt. Určitým limitom je tiež nevyhnutná subjektivita výpovedí subjektov, ktorú nepovažujeme v kontexte kvalitatívneho výskumu za obmedzenie, ale ako prirodzenú súčasť interpretatívne orientovaného skúmania reality.

### **Literatúra**

BERLIN COMMUNIQUE. 2003. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin* [online]. Dostupné na:

<[https://ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf)>.

CLARKE, V. 2010. Review of the book “Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research”. In *Psychology Learning & Teaching*. 9(1), s. 56 – 57.

COATES, H. 2005. The value of student engagement for higher education quality assurance. In *Quality in Higher Education*. 11(1), s. 25 – 36.

DARWIN, S. 2016. The emergence of contesting motives for student feedback-based evaluation in Australian higher education. In *Higher Education Research & Development*. 35(3), s. 419 – 432.

EACEA/EURYDICE. 2022. *Zabezpečovanie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní* [online]. Dostupné na: <[https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-63\\_sk](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-63_sk)>.

ENQA. 2021. *The European Association for Quality Assurance in Higher Education* [online]. Dostupné na: <<https://www.enqa.eu/>>.

EUROPEAN EDUCATION AREA, n. d. *Bolonský proces a európsky priestor vysokoškolského vzdelávania* [online]. Dostupné na: <<https://education.ec.europa.eu/sk/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>>.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND BOLOGNA PROCESS, n. d. *Ministerial declarations and communiqués* [online]. Dostupné na: <<https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>>.

GUL, S. — JAN, S. — SHAH, F. A. 2019. The impact of service quality on students' satisfaction in higher education institutes of Khyber Pakhtunkhwa. In *Review of Economics and Development Studies*. 5(1), s. 217 – 224.

HEALEY, M. — FLINT, A. — HARRINGTON, K. 2014. *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. [online]. Dostupné na: <[https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advance-documentmanager/documents/hea/](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advance-documentmanager/documents/hea/private/resources/engagement_through_partnership_1568036621.pdf)

[private/resources/engagement\\_through\\_partnership\\_1568036621.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advance-documentmanager/documents/hea/private/resources/engagement_through_partnership_1568036621.pdf)>.

CHANDRA, T. — HAFNI, L., CHANDRA, S. — PURWATI, A. A. — CHANDRA, J. 2019. The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty. In *Benchmarking: An International Journal*. 26(5), s. 1533 – 1549.

CHANDRA, T. — HAFNI, L. — STEFANI, C. — WINARDI, I. — CHANDRA, J. 2020. Effect of student service quality and university image on student satisfaction, loyalty, and motivation. In *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 29(3), s. 763.

ILO. 2024. *Transforming the teaching profession: Recommendations and summary of deliberations of the United Nations Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. Geneva: International Labour Office. [online]. Dostupné na: <[https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed\\_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms\\_912921.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912921.pdf)>.

KALAMPALIKIS, N. — APOSTOLIDIS, T. 2021. Challenges for social representations theory: the socio-genetic perspective. In PAPASTAMOU, S. — MOLINER, P. (eds.) *Moscovici's work: Legacy and perspective*, s. 23 – 33.

KOSTÍNKOVÁ, J. — ČERMÁK, I. 2013. Interpretativní fenomenologická analýza. In ŘIHÁČEK, T. — ČERMÁK, I. — HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press. ISBN 978-80-210-6382-2.

KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-4166-0.

KUNANUSORN, A. — PUTTAWONG, D. 2015. The mediating effect of satisfaction on student loyalty to higher education institution. In *European Scientific Journal*, 1 (special issue).

LAHLOU, S. 2021. Social representations and individual representations: What is the difference? And why are individual representations similar? In *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 18(2), s. 315 – 331.

MARIMON, F. — MAS-MACHUCA, M. — BERBEGAL-MIRABENT, J. 2020. Fulfilment of expectations on students' perceived quality in the Catalan higher education system. In *Total Quality Management & Business Excellence*. 31(5 – 6), s. 483 – 502.

MOLINER, P. — BOVINA, I. B. 2021. Introduction: The heuristic value of social representations theory. In *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 18(2), s. 291 – 298.

MOMUNALIEVA, A. — URDALETOVA, A. — ISMAILOVA, R. — ABDYKEEV, E. 2020. The quality of higher education in Kyrgyzstan through the eyes of students. In *Quality in Higher Education*. 26(3), s. 337 – 354.

NABAHO, L. — AGUTI, J. N. — OONYU, J. 2019. Unravelling quality in higher education: What say the students? In *Africa Education Review*. 16(5), s. 102 – 119.

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka: Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Médiá. ISBN 80-967525-5-3.

QAA.AC.UK. 2023. *The UK Quality Code for Higher Education* [online]. Dostupné na: <<https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/revised-uk-quality-code-for-higher-education.pdf>>.

RAMOS, R. T. 2014. The concepts of representation and information in explanatory theories of human behavior. *Frontiers in Psychology*, 5. [online]. Dostupné na: <<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.01034/full>>.

SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitívnej psychológie: Mentálné reprezentácie a mentálne modely*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0375-0.

SMITH, J. A. — FLOWERS, P. — LARKIN, M. 2022. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. 2nd ed. London: SAGE Publications. ISBN 978-1-5297-5380-6.

SMITH, J. A. — NIZZA, I. E. 2021. *Essentials of Interpretative Phenomenological Analysis*. Washington, DC: American Psychological Association. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1037/0000259-000>>.

SNIJDERS, I. — WIJNIA, L. — KUIPER, R. M. — RIKERS, R. M. J. P. — LOYENS, S. M. M. 2021. Relationship quality in higher education and the interplay with student engagement and loyalty. In *British Journal of Educational Psychology*. 92(2), s. 425 – 446.

STRASSER, A. 2010. A functional view toward mental representations. In IFENTHALER, D. — PIRNAY-DUMMER, P. — SEEL, N. (eds.) *Computer-Based Diagnostics and Systematic Analysis of Knowledge*. Springer. [online]. Dostupné na: <[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5662-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5662-0_2)>.

ŠTANDARDY A USMERNENIA NA ZABEZPEČOVANIE KVALITY V EURÓPSKOM PRIESTORE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA (ESG), 2015. Brusel: ENQA. ISBN 978-80-89354-75-7.

SULTAN, P. — YIN WONG, H. 2012. Service quality in a higher education context: An integrated model. In *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*. 24(5), s. 755 – 784.

TUREK, I. 2015. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer.

UNIBA.SK. 2023. *Príručka pre študentov a zástupcov študentov v systéme kvality Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: UK.

VIGLAŠOVÁ, E. — ŠTVRTINOVÁ, V. 2023. Výsledky študentskej „Mikulášskej ankety“ [online]. Dostupné na: <[https://uniba.sk/spravodajsky-portal/detail-aktuality/back\\_to\\_page/aktuality-44/article/vysledky-studentskej-mikulasskej-ankety/](https://uniba.sk/spravodajsky-portal/detail-aktuality/back_to_page/aktuality-44/article/vysledky-studentskej-mikulasskej-ankety/)>.

ZÁKON č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z.

**Mgr. Lucia Hradská, PhD.** Autorka je v súčasnosti učiteľkou na základnej škole. Doktorandské štúdium absolvovala v študijnom programe predprimárna a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v roku 2025, kde v roku 2022 ukončila magisterské štúdium v odbore učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a pedagogiky.

**Mgr. Lucia Hradská, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Šoltésovej 4, Bratislava 811 08  
hradska15@uniba.sk

# SPRÁVY

## MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ KONFERENCIA DIDAKTICKÉ IMPULZY 8

*aj s odborným príspevkom NIE SME ROVNAKÍ – A TO JE V PORIADKU!  
UČITEĽ AKO SPRIEVODCA RÔZNORODOSŤOU*

Medzinárodná vedecká konferencia usporiadaná Katedrou českého jazyka a literatúry s didaktikou Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity v Čechách sa konala 18. októbra 2025. Ponúkla priestor pre príspevky zamerané na význam a úlohu jazyka (alebo jazykov) v kurikulárnych a didaktických súvislostiach, ako aj na ich zakotvenie v kurikule a úlohu v procesoch vyučovania a učenia. Odborné stretnutie s didaktickým zameraním doktorandov, bohemistických a literárnych odborov, študentov najvyššieho ročníka s kombináciou s češtinou a príbuzných odborov, pedagógov z príbuzných pracovísk, učiteľov základných aj stredných škôl a ďalších aktívnych kolegov z Čiech, zo Slovenska a z Poľska.

Konferencia vytvára odbornú virtuálnu spojnicu medzi mestami ako Prešov, Užhorod, Viedeň, Ostrava a univerzitnými centrami v Českej, Slovenskej a Poľskej republike. Zároveň prepája generácie odborníkov – od skúsených bohemistov po mladých doktorandov – skúsených učiteľov. Išlo o ôsmy ročník konferencie, ktorého program ponúkol široké spektrum tém z oblasti jazykovedy, jazykovej didaktiky, literárnej výchovy, čitateľstva i výučby češtiny a slovenčiny ako druhého jazyka. V prvom bloku vystúpili napríklad prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc. s príspevkom Jak šel čas s časopisem Český jazyk a literatura, doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc. s témou O postavení češtiny mezi jazyky a PhDr. Olga Škvareninová, PhD. s príspevkom Kritické počúvanie ako súčasť komunikačnej kompetencie žiakov. Medzi ďalšími vystupujúcimi boli Mgr. Lucie Butková s príspevkom Diferencovaná výuka českého jazyka v praxi základní školy, Mgr. Romana Wágnerová s témou Digitalizace výuky větných členů na druhém stupni ZŠ či Mgr. Eva Svátková s príspevkom Kvalita videoher v kontextu literární výchovy.

Ďalšie bloky konferencie sa venovali aj súčasným otázkam vyučovania jazyka a literatúry v širších didaktických a spoločenských súvislostiach. Zazneli napríklad príspevky PhDr. PaedDr. Slávky Džáčovskej, PhD., MBA AI vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, Mgr. Lucie Taraldsen Medovej, MPhil., PhD. a Mgr. Marcely Křápkovej Hrdličkovej, Ph.D. Badateľská výuka v ČJL, Mgr. Jitky Zítkovéj, Ph.D. Malá sonda do čtenářství budoucích učitelů českého jazyka či doc. Mgr. Ivany Gejgušovej, Ph.D. s príspevkom Inovativní vklad Zdeňka Kožmína do didaktiky literatury a slohu. Samostatný tematický blok bol venovaný aj problematike češtiny a slovenčiny ako druhého jazyka, kde vystúpili napríklad prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc. s témou Lingvokultúrny aspekt vo výučbe gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka či PhDr. Veronika Vršecká, DiS. s príspevkom Kognitivní schopnosti bilingvních žáků ve 2. vzdělávacím období na 1. stupni základní školy.

V súčasnosti sa učitelia stretávajú s triedami, ktoré sú zrkadlom spoločnosti – rôznorodé, dynamické, plné individuálnych príbehov. Rôznorodosť nie je prekážkou, ale príležitosťou na rast – pre žiakov aj učiteľov. Učiteľ sa stáva sprievodcom, ktorý pomáha žiakom objavovať ich potenciál v prostredí, kde sa rešpektuje jedinečnosť každého jednotlivca.

Na medzinárodnej konferencii DIDAI8 prezentovala PhDr. Mgr. Anna Hyrjová zo Základnej školy, Kúpeľná 2 v Prešove odborný príspevok s názvom „Nie sme rovnakí – a to je v poriadku! Učiteľ ako

sprievodca rôznorodosťou“. Príspevok sa venoval súčasnej triede ako priestoru prirodzenej rozmanitosti, v ktorom sa stretávajú žiaci s rôznymi schopnosťami, jazykovým zázemím, kultúrnou identitou, štýlmi učenia i individuálnymi potrebami. Zdôraznil, že rôznorodosť v triede nie je problémom, ale prirodzenou realitou súčasného vzdelávania a zároveň príležitosťou na osobnostný i vzdelávací rast žiakov aj učiteľa.

V centre pozornosti stálo vytváranie inkluzívneho prostredia, v ktorom sa každý žiak cíti bezpečne, prijatý a motivovaný k učeniu. Osobitná pozornosť bola venovaná významu budovania kultúry rešpektu, spolupráce a empatie, ako aj úlohe učiteľa pri vytváraní pozitívnej triednej klímy, nastavovaní komunikácie a podpore rôznych foriem vyjadrenia žiakov.

Príspevok predstavil aj praktické stratégie práce s heterogénnou skupinou, medzi ktoré patrí využívanie flexibilných skupín podľa aktuálnych potrieb žiakov, stanovovanie individuálnych cieľov, vizuálna podpora pri učení a rôznorodé formy hodnotenia, napríklad portfóliá, sebahodnotenie či projektové výstupy. Tieto prístupy umožňujú spravodlivejšie posudzovanie pokroku a zároveň zohľadňujú individuálne tempo i vývinovú úroveň každého žiaka.

Dôležitou súčasťou vystúpenia boli aj konkrétne príklady dobrej praxe z prostredia prvého stupňa základnej školy. Predstavené bolo napríklad rozdeľovanie žiakov do flexibilných skupín pri čítaní podľa aktuálnej úrovne čitateľských zručností, pričom silnejší čitatelia podporovali slabších, čím sa rozvíjala nielen čitateľská gramotnosť, ale aj spolupráca a empatia. Ďalším príkladom bolo stanovovanie individuálnych cieľov v matematike prostredníctvom „matematického pasu“, v ktorom si žiaci zaznamenávali vlastný pokrok a ďalšie vzdelávacie ciele.

Prezentované boli aj ukážky vizuálnej podpory pri výučbe slovnej zásoby u žiakov s jazykovou bariérou, využívanie triednych kruhov a triednických hodín na rozvoj rešpektu, pomenovanie emócií a pokojné riešenie konfliktov, ako aj projekt „Moja kultúra“, prostredníctvom ktorého žiaci predstavujú svoju krajinu, jazyk, jedlo či tradície. Takéto aktivity podporujú nielen učenie, ale aj vzájomné porozumenie a budovanie spoločnej identity triedy.

Príspevok sa venoval aj výzvam, ktorým učitelia v rôznorodých triedach čelia, napríklad časovému tlaku, nedostatku podpory či riziku vyhorenia. Poukázal na význam spolupráce s odborníkmi, školskými podpornými tímami, centrami poradenstva a prevencie, ako aj na potrebu kolegiálnej podpory, reflexie a profesijného rozvoja.

V závere zaznelo, že ak učiteľ prijme rôznorodosť ako prirodzenú súčasť vzdelávania, môže vytvoriť prostredie, v ktorom sa deti učia nielen vedomosti, ale aj dôležité životné hodnoty. Takáto trieda sa stáva priestorom, kde jedinečnosť každého žiaka nie je prekážkou, ale hodnotou a silným vzdelávacím potenciálom.

**PhDr. Mgr. Anna Hyrjová**

# VEDECKÁ KONFERENCIA PEDAGOGIKA V PROCESE ZMIEN

## *Výchova, vzdelávanie budúcich učiteľov a odborných pedagogických zamestnancov*

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v spolupráci Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave uskutočnila 23. januára 2026 vedeckú konferenciu s názvom *Pedagogika v procese zmien: Výchova, vzdelávanie budúcich učiteľov a odborných pedagogických zamestnancov*. Podujatie reflektovalo kľúčové determinanty prípravy budúcich učiteľov a odborných pedagogických zamestnancov v kontexte sociokultúrnych a ekonomických transformácií súčasnej spoločnosti.

Konferenciu otvorila dekanka PdF UK, pani prof. PaedDr. Katarína Žilková, PhD., ktorá vo svojom prejave akcentovala nenahraditeľnú úlohu moderných akademických inštitúcií pri formovaní pedagogických profesionálov. Na jej slová nadviazala predsedníčka Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, pani doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD., pričom vyzdvihla nevyhnutnosť kontinuálnej vedecko-výskumnej reflexie a transferu skúseností v rámci vysokoškolskej edukácie.

V plenárnej sekcii vystúpili predstavitelia slovenskej pedagogickej vedy, ktorí poukázali na vybranú problematiku súčasnej edukácie pán Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. predstavil tému *Pedagogika v súradniciach času*. O súčasnej kurikulárnej reforme na Slovensku a jej dopadoch na kreovanie študijných programov hovorila pani prof. PaedDr. Janka Duchovičová, PhD. Príspevok z oblasti špeciálnej pedagogiky s názvom *Budovanie inkluzívnej kultúry – spoločná úloha pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* predniesla pani prof. PaedDr. Darina Tarciová, PhD. prodekanka PF UK v Bratislave. Pokračovaním bol výstup k problematike jazykovej a literárnej gramotnosti v rámci inovácie štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktorý predstavila pani doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD., univ. prof. Záver plenárnej sekcie patril pánovi prof. PaedDr. Dušanovi Kostrubovi, PhD., ktorého príspevok bol na tému *Učiteľská profesia v interakciách a transformáciách*. Celé podujatie moderovala pani doc. PhDr. Z. Bakošová, PhD.

Po ukončení plenárnej časti sa ťažisko vedeckého podujatia presunulo do rokovaní v sekciách, ktoré poskytli platformu pre cieleňú komparáciu teoretických východísk, praktických skúseností a výsledkov výskumu. Rokovanie účastníkov konferencie bolo rozdelené do štyroch tematických sekcií, v ktorých odznelo mnoho podnetných príspevkov z rôznych oblastí pedagogickej vedy. Účastníci v rámci príspevkov analyzovali aktuálne paradigmy v príprave budúcich učiteľov odborných pedagogických zamestnancov. Výstupy z jednotlivých sekcií konštatovali potrebu úzkeho prepojenia akademickej teórie s požiadavkami školskej praxe.

Na záver konferencie sa uskutočnilo Valné zhromaždenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. Súčasťou podujatia bolo oceňovanie aktívnych členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV a blahoželanie k životnému jubileu pani doc. PhDr. Zlatici Bakošovej, CSc., aktuálnej predsedníčky Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, tiež aktívnym členom, ktorí už ukončili svoju činnosť.

Vedecká konferencia potvrdila svoju opodstatnenosť ako relevantná platforma pre reflexiu súčasných premien v slovenskom edukačnom priestore. Prezentované príspevky a následné odborné diskusie jasne deklarovali, že úspešná príprava budúcich učiteľov a odborných pedagogických zamestnancov je

podmienená synergiou medzi akademickým výskumom, legislatívnym rámcom a požiadavkami praxe. Obsah prezentovaných príspevkov bude publikovaný v recenzovanom zborníku ako vedecký podklad pre širšiu odbornú verejnosť.

**PaedDr. Radka Teleková, PhD.**

# RECENZIA

**TOMÁŠ TURZÁK, RADKA TELEKOVÁ**  
**KAPITOLY Z PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY ŽIAKA A JEHO RODINY**  
NITRA, 2025

Vysokoškolská učebnica *Kapitoly z pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodiny* od autorov Tomáša Turzáka a Radky Telekovej predstavuje komplexne spracovaný študijný materiál zameraný na jednu z kľúčových oblastí pedagogických vied – pedagogickú diagnostiku. Publikácia je výsledkom viacročného záujmu autorov a reaguje i na aktuálne potreby pedagogickej praxe, v ktorej zohráva diagnostická kompetencia učiteľa významnú úlohu pri plánovaní, realizácii a hodnotení edukačného procesu.

Autori sa v učebnici zameriavajú nielen na teoretické východiská pedagogickej diagnostiky, ale kladú dôraz aj na jej praktické uplatnenie v školskom prostredí a v kontexte rodiny. Publikácia je určená predovšetkým študentom pedagogických odborov, no môže byť prínosná aj pre pedagógov, učiteľov, školských špeciálnych pedagógov či iných odborných zamestnancov v školstve. Učebnica je rozdelená do piatich bazálnych kapitol s relatívne vyváženým počtom subkapitol. Každá kapitola je ukončená reflexívnymi otázkami pre študentov a zoznamom použitej a odporúčanej literatúry, čo hodnotíme veľmi pozitívne.

Prvá kapitola sa zameriava na základné vymedzenie pedagogickej diagnostiky z teoretického hľadiska. Autori sa neorientujú len na vysvetlenie základných pojmov vychádzajúcich z domácej a zo zahraničnej odbornej literatúry, ale venujú sa aj procesuálnej stránke pedagogického diagnostikovania v praxi. Osobitnú pozornosť venujú diagnostickým kompetenciám učiteľa a upozorňujú na význam správne zvolených diagnostických postupov v edukačnom procese.

Druhá kapitola sa zameriava na pedagogickú diagnostiku školskej pripravenosti. Autori vychádzajú zo základných zložiek školskej pripravenosti a poukazujú na vhodné metódy pedagogického diagnostikovania tejto oblasti. Kapitola poskytuje čitateľovi prehľad nástrojov, ktoré umožňujú identifikovať úroveň pripravenosti dieťaťa na vstup do školy, čo je dôležité najmä z hľadiska prevencie školského neúspechu.

Tretia kapitola je venovaná pedagogickej diagnostike kognitívnych vlastností žiaka. V úvode sú predstavené tradičné metódy pedagogického diagnostikovania, ako sú voľné písomné práce, otázky ako diagnostická metóda, slovné asociácie, testy či pojmové mapy. Následne sa autori zameriavajú na novšie metódy diagnostikovania kognitívnych vlastností žiaka, medzi ktoré patria, napríklad *concept cartoons* a portfólio žiaka. Súčasťou kapitoly je aj problematika pedagogického diagnostikovania učebných štýlov žiaka prostredníctvom klasifikácie a slovného hodnotenia.

Štvrtá kapitola sa venuje pedagogickému diagnostikovaniu afektívnych vlastností žiakov. Podobne ako v predchádzajúcich kapitolách autori systematicky popisujú jednotlivé metódy pedagogickej diagnostiky, medzi ktoré patria pozorovanie, rozhovor, dotazník a posudzovacie škály. Kapitola zdôrazňuje význam diagnostikovania emocionálnej a motivačnej oblasti žiaka, ktorá má výrazný vplyv na jeho školskú úspešnosť a celkový rozvoj osobnosti.

Piata a záverečná kapitola je zameraná na základy pedagogickej diagnostiky rodinného prostredia. Autori vhodne popisujú obsah a princípy pedagogickej diagnostiky rodiny, ako aj metódy s konkrétnymi príkladmi, ktoré možno v tejto oblasti využívať. Kapitola poukazuje na veľmi podstatný význam rodinného prostredia pri formovaní osobnosti žiaka a zdôrazňuje potrebu spolupráce školy a rodiny.

Na záver možno konštatovať, že vysokoškolská učebnica *Kapitoly z pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodiny* predstavuje odborne kvalitný a prehľadne spracovaný študijný materiál. Autori úspešne prepájajú teoretické poznatky s praktickými aspektmi pedagogickej diagnostiky, čím vytvárajú publikáciu využiteľnú v akademickom prostredí aj v pedagogickej praxi. Pozitívne hodnotíme jasnú štruktúru učebnice, systematické spracovanie jednotlivých kapitol a dôraz na rozvoj diagnostických kompetencií budúcich učiteľov.

Významným prínosom publikácie je široká paleta diagnostických metód, ktoré autori predstavujú v súvislosti s kognitívnymi a afektívnymi vlastnosťami žiaka, ako aj s diagnostikou rodinného prostredia. Zaradenie reflexívnych úloh pre študentov podporuje aktívne spracovanie učiva a rozvoj kritického myslenia. Bohatá odporúčaná literatúra poskytuje čitateľovi dostatočný priestor na ďalšie prehlbovanie poznatkov.

Učebnicu možno hodnotiť ako prínosný a aktuálny zdroj poznatkov v oblasti pedagogickej diagnostiky, ktorý môže významne prispieť k profesionálnemu rozvoju študentov pedagogických odborov a odborných pracovníkov v školstve. Publikácia si preto zaslúži pozornosť odbornej aj študentskej verejnosti.

**PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.**