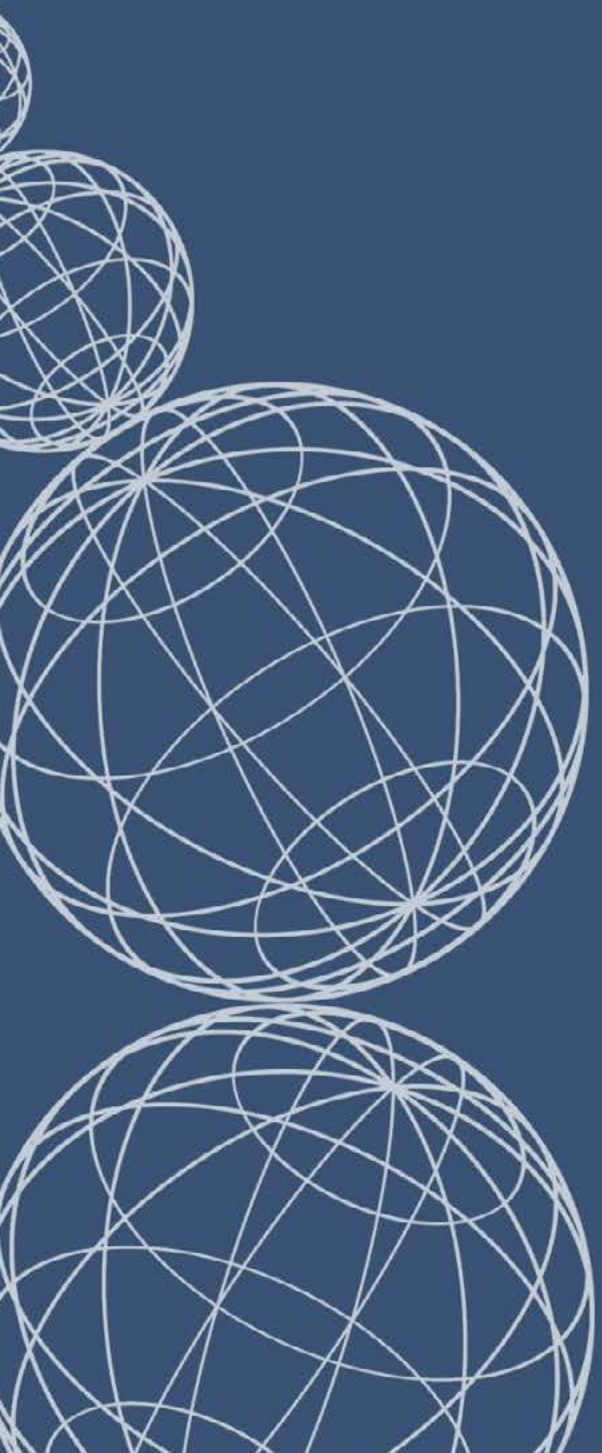
UNIVERZITA MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

PROFESIJNÁ PRIPRAVENOSŤ UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL A MENTORING

Pohľad študentov, začínajúcich učiteľov a mentorov



Zuzana Lynch

BANSKÁ BYSTRICA 2026

BELIANUM

Profesijná pripravenosť učiteľov materských škôl a mentoring

Pohľad študentov, začínajúcich učiteľov a mentorov

Zuzana Lynch

Banská Bystrica 2026

BELIANUM

Publikácia je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA 1/0714/24 Výskumná reflexia reformy poradenského systému v podmienkach školskej praxe z hľadiska tvorby a overovania platformy diagnostických nástrojov pre učiteľov.

Názov: Profesijná pripravenosť učiteľov materských škôl a mentoring
Podnázov: Pohľad študentov, začínajúcich učiteľov a mentorov

Autor: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Recenzenti: prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Počet strán: 128
Rok vydania: 2026
Vydanie: prvé

Za odbornú a jazykovú stránku tejto publikácie zodpovedá autorka.
© Zuzana Lynch, 2026

ISBN/brožovaný 978-80-557-2351-8
EAN 9788055723518

ISBN/online 978-80-557-2352-5
EAN 9788055723525
DOI 10.24040/2026.9788055723525



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International Licence CC BY (uvedenie autora).

Obsah

Úvod 8
1 Predprimárne vzdelávanie v Slovenskej republike 11
2 Profesia učiteľa materskej školy 14
2.1 Kvalifikačné požiadavky učiteľov predprimárneho vzdelávania v európskom kontexte 14
2.2 Kvalifikačné požiadavky učiteľov materských škôl na Slovensku 20
2.3 Vývoj profesijných štandardov učiteľa materskej školy 23
2.4 Kvalifikácia učiteľov materských škôl a profesionalizácia profesie 27
3 Koncepcia vysokoškolskej prípravy učiteľa materskej školy 33
3.1 Teoretická a praktická príprava budúcich učiteľov 33
3.2 Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vo vysokoškolskej príprave 39
4 Mentori v profesijnom rozvoji učiteľov materských škôl 46
4.1 Mentoring v kontexte sociálneho učenia a profesionalizácie učiteľov 48
4.2 Mentor v procese profesijnej prípravy: otázky výberu a profesijných kvalít 51
5 Začínajúci učiteľ na začiatku profesijnej kariéry 54
5.1 Očakávania začínajúcich učiteľov a konfrontácia s realitou 55
5.2 Praktické výzvy každodennej pedagogickej práce 57
5.3 Determinanty emocionálnej záťaže a jej subjektívne vnímanie u začínajúcich učiteľov 59
5.4 Systém podpory pre začínajúcich učiteľov a adaptačné mechanizmy 62
6 Pohľad na profesijnú pripravenosť - študenti, začínajúci učitelia a mentori 64
6.1 Výskumné otázky 66
6.2 Výskumný dizajn 66
6.3 Výskumná vzorka 68

6.3.1 Mentorovaní 68
6.3.2 Mentori 71
6.4 Výskumný nástroj 72
6.5 Metódy analýzy dát 74
7 Profesijná pripravenosť na prácu učiteľa materskej školy z pohľadu hlavných aktérov 75
7.1 Pripravenosť študentov na prácu učiteľa materskej školy 75
7.2 Pripravenosť začínajúcich učiteľov na prácu v materskej škole 78
7.3 Hodnotenie pripravenosti študentov a začínajúcich učiteľov z perspektívy mentorov 81
7.3.1 Hodnotenie študentov 81
7.3.2 Hodnotenie začínajúcich učiteľov 88
7.4 Celková profesijná pripravenosť – konfrontácia pohľadov 92
8 Pohľad na proces mentoringu a hodnotenie schopností mentorov 97
8.1 Mentorské schopnosti 97
8.2 Mentoring v materských školách – vnímanie a hodnoty 99
8.2.1 Vnímanie mentorskej práce 99
8.2.2 Filozofia manažmentu materskej školy vo vzťahu k mentorovaniu 101
8.2.3 Kolektívna angažovanosť 102
8.2.4 Otvorenosť vedenia materskej školy pre mentoring.....102
8.2.5 Hodnotové nastavenie kolektívu 103
9 Diskusia.....105
9.1 Profesijná pripravenosť – tendencia k nadhodnocovaniu vlastných kompetencií.....105
9.2 Pohľad na jednotlivé dimenzie profesijných kompetencií 106
9.3 Vnímanie mentorských schopností – zhoda aktérov.....108
9.4 Mentoring ako súčasť kultúry materskej školy 109
9.5 Prepojenie pregraduálnej prípravy a praxe – otvorené otázky 112
Záver.....116
Zoznam použitej literatúry 117

ÚVOD

Za posledné tri desaťročia sa na Slovensku pozornosť odbornej i laickej verejnosti čoraz častejšie sústreďuje na oblasť predprimárneho vzdelávania. Záujem o materskú školu sa zvyšuje nielen zo strany odborníkov, miestnych samospráv, štátu, ale aj rodičov. Obraz súčasnej materskej školy ako vzdelávacej inštitúcie je sčasti výsledkom politických a spoločenských zmien uskutočnených po novembri 1989, no predovšetkým politických rozhodnutí od obdobia vzniku samostatnej Slovenskej republiky v januári 1993. Výrazným medzníkom transformačných zmien v školstve bol rok 2004, keď sa Slovenská republika stala členom Európskej únie. Začala sa prirodzene rozvíjať spolupráca s ostatnými členskými štátmi aj v oblasti vzdelávania. Tak, ako politické rozhodnutia na úrovni štátu, tak aj odporúčania Európskej komisie a OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) formujú vzdelávacie politiky a tým aj vplývajú na podobu predprimárneho vzdelávania v materských školách na Slovensku. Impulzy pre národné reformy a zmeny vzdelávacích politík podnecujú predovšetkým medzinárodné výskumy a porovnania školských vzdelávacích systémov realizované najmä odborníkmi z OECD. Európska komisia prostredníctvom strategických dokumentov a koordinácie politík členských štátov vyvíja iniciatívy pre vytváranie spoločných cieľov, podporuje zvyšovanie kvality a dostupnosti predprimárneho vzdelávania a vytvára rámce pre jeho systematický rozvoj.

Môžeme však diskutovať o tom, do akej miery sú odporúčania Európskej komisie akceptované v politických rozhodnutiach štátu a aké predstavy o jeho kvalite a hodnotách si sami vytvárame. V každom prípade možno predpokladať, že zvyšovaním povedomia v spoločnosti o význame predprimárneho vzdelávania možno zvýšiť jeho osobitú spoločenskú hodnotu, a tiež formovať nastavenia spoločnosti k hodnotám dieťa a k vzdelávaniu vôbec. Spoločné diskusie o týchto témach sú dôležité na to, aby sme mohli detailnejšie popísať, resp. stanoviť konsenzuálne predstavy o kvalite predprimárneho vzdelávania.

Ako píšu Dahlberg et al. (2007, s. 21), *„žijeme v ére kvality“*. Každý produkt alebo služba musia ponúkať kvalitu a každý spotrebiteľ ju chce mať. Kvalitu neidentifikujú ako nejaký prirodzený a neutrálny atribút. Z tohto hľadiska vidia problém kvality v jej manažovaní a pýtajú sa, ako možno kvalitu objavovať, merať, zabezpečovať a zlepšovať. Aj v predprimárnom vzdelávaní evidujeme zvýšenú pozornosť v súvislosti so zadefinovaním kvality. Na základe dokumentu *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*

(European Commission 2014) síce môžeme identifikovať kvalitu systému predprimárneho vzdelávania v piatich oblastiach a to: 1. dostupnosť predprimárneho vzdelávania pre všetky deti, 2. kvalita pedagogických a iných zamestnancov, 3. kurikulum, t. j vzdelávacie programy, 4. monitorovanie a evalvácia a 5. národné politiky a financovanie, no musíme neustále prehodnocovať vhodnosť jej merania, zabezpečovania, zlepšovania a tým vlastne jej objavovania. V každej pomenovanej oblasti sa vynára otázka manažovania kvality. Súhra kvalít v jednotlivých oblastiach, resp. komponentoch (Lynch et al. 2024), podmieňuje celkovú kvalitu systému vzdelávania a v ňom ponúkaných služieb rodinám a deťom. Avšak tiež možno tvrdiť, že jadro kvality všetkých dobrých systémov predstavujú kvalifikovaní učitelia, ktorí s deťmi pracujú (Peeters et al. 2016), a ktorí v edukačnom procese zabezpečujú hodnotné medziľudské interakcie (Vandenbroeck 2020). Burjan et al. (2017, s. 102) dokonca tvrdia, že „*nekvalitní učitelia nedokážu zabezpečiť kvalitnú výchovu a vzdelávanie ani v situácii, keď sú zabezpečené všetky ostatné podmienky. Naopak, kvalitní učitelia dokážu do istej miery kompenzovať aj prípadné horšie podmienky výchovného a vzdelávacieho procesu*.” Vzťah medzi kvalifikovanosťou a lepšou pedagogickou praxou neustále potvrdzujú mnohé výskumy (Loudová Stralczynská et al. 2023; Syslová 2019; Syslová a Hornáčková 2014).

V súvislosti s hľadaním a zlepšovaním kvality predprimárneho vzdelávania má preto nesmierny význam pozerať sa na kvalitu prípravy budúcich učiteľov materských škôl. Je dôležité prehodnocovať kvalitu pregraduálnej prípravy a zisťovať, aké vedomosti a praktické zručnosti nadobúdajú študenti prostredníctvom ponúkaných študijných programov, pretože kvalita nie je *„prirodzený a neutrálny atribút“* (Dahlberg et al. 2007, s. 21). Je pochopiteľné, že rodičia i spoločnosť očakávajú, že učitelia v materských školách zabezpečia deťom kvalitnú výchovu a vzdelávanie. Od učiteľov sa očakáva, že budú promptne reagovať na aktuálne potreby detí a že ich pôsobenie bude mať aj priaznivé spoločenské efekty v budúcnosti, napríklad v podobe lepšej úspešnosti v škole a v živote. Naplnenie týchto predstáv si vyžaduje, aby študijné programy pre budúcich učiteľov poskytli absolventom bohatý poznatkový základ. Chýbať nesmú fundamentálne vedomosti z vývinovej, všeobecnej či sociálnej psychológie a informácie o rôznorodých pedagogických koncepciách. Počas štúdia by mali študenti získať poznatky v oblasti efektívnych stratégií výučby a riadenia triedy, v oblasti plánovania a prípravy na výchovno-vzdelávacie činností, v oblasti budovania dobrých sociálnych vzťahov, dobrej klímy v triede, diagnostikovania či hodnotenia detí. Okrem teoretickej prípravy je potrebné v štúdiu vytvoriť priestor

pre praktickú prípravu. A keďže pohľad na kvalitu je v podstate *premenný atribút* (Dahlberg et al. 2007, s. 21) vyžaduje sa, aby sme kvalitu týchto oboch komplementárnych zložiek učiteľskej prípravy – teoretickej i praktickej, pravidelne spoznávali, hodnotili a reflektovali v kontexte spoločenských potrieb a zmien. V tejto práci sme sa sústredili na dve etapy profesijnej dráhy učiteľa (Kasáčová et al. 2006; Kasáčová 2002; Průcha 2002), a to jednak na pregraduálnu etapu, ktorej súčasťou je aj pedagogická prax pod vedením učiteliek materských škôl. Tiež sme skúmali etapu tzv. profesijného začiatku, v ktorej začínajúci učitelia získavajú prvé cenné skúsenosti v praxi pod vedením uvádzajúcich učiteľov – mentorov. Gadušová a Vítečková (2013) na základe výskumných zistení naznačili, že mentorské programy, v ktorých je študentom a začínajúcim učiteľom poskytovaná dostatočná podpora napomáhajú preklenúť priepasť medzi teoretickými znalosťami a reálnymi skúsenosťami v triede. Autorky síce opísali skúsenosti mentorovaných v primárnom a sekundárnom vzdelávaní, no platnosť tohto tvrdenia nemožno vylúčiť ani v oblasti predprimárneho vzdelávania.

Odborná príprava učiteľov má byť vnímaná ako kľúčová investícia spoločnosti pre dosiahnutie kvalitného predprimárneho vzdelávania. Len dobre pripravení učitelia materských škôl budú schopní podporiť holistický rozvoj dieťaťa v duchu myšlienok inkluzívneho vzdelávania (Lynch et al. 2024). V súlade s touto myšlienkou má preto význam spoznávať kvalitu profesijnej prípravy učiteľa materskej školy – kvalitu študijných programov, ako aj mentorských programov. Ide o kľúčové etapy profesijnej dráhy učiteľa (Kasáčová et al. 2006; Kasáčová 2002; Průcha 2002), ktorých úspešné zvládnutie prestavuje jednak predpoklad pre zotrvanie učiteľov v profesii (Hanušová et al. 2017), ako aj obdobie, v ktorom začínajúci učitelia potrebujú pomoc pri riešení viacerých rozporov prameniacich v ich ideálnych predstavách a realitou v prostredí škôl.

V tomto kontexte nadobúda osobitný význam otázka kvality vysokoškolskej prípravy učiteľov materských škôl a jej prepojenia s požiadavkami pedagogickej praxe. Práve tejto problematike sa venuje predkladaná monografia, ktorá sa zameriava na analýzu profesijnej prípravy učiteľov a reflexiu ich kompetencií v reálnych podmienkach materských škôl.

1 PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

História súčasného predprimárneho vzdelávania sa začala formovať ešte začiatkom 19. storočia, keď pod tlakom spoločenských podmienok začali vznikať prvé detské opatrovne. Termín opatrovňa viac odkazuje na starostlivosť o deti, no v detských opatrovniach bola deťom poskytovaná už od počiatku ich vzniku nielen výchova, ale aj vzdelávanie (Mikleš 1970). Názov opatrovne sa postupne transformoval na materské školy, ktorý používame dodnes. Vývoj, charakter a poslanie tejto inštitúcie sa prirodzene menili v závislosti od spoločenských podmienok a potrieb spoločnosti tej ktorej doby.

Materská škola je v súčasnosti inštitúciou, v ktorej je poskytované predprimárne vzdelávanie v súlade so Zákonom č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (NR SR 2008) spravidla deťom vo veku od 3 do 6 rokov. Zákon umožňuje prijímať na vzdelávanie aj mladšie deti, po dovŕšení 2 rokov veku. Materské školy spravuje Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (do roku 2023 to bolo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky). Ich zriaďovateľmi môžu byť obce a mestá (štátne materské školy), ale aj fyzické alebo iné právnické osoby (súkromné materské školy) a štátom uznané cirkvi alebo náboženské spoločnosti (cirkevné materské školy).

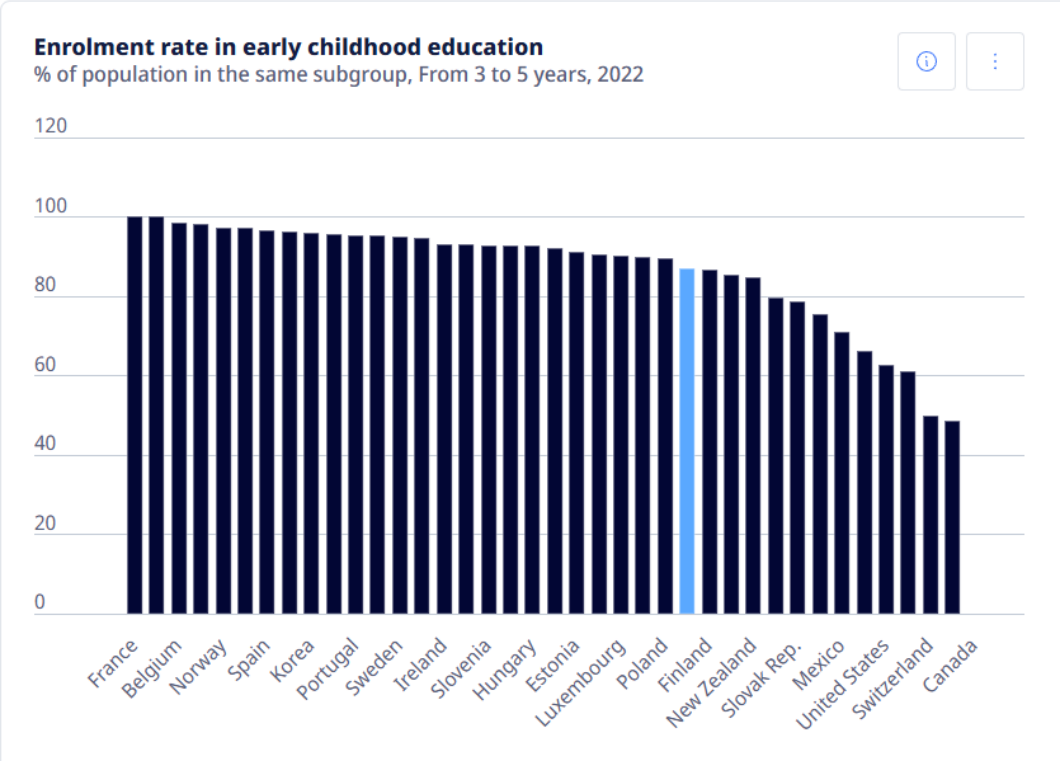
Zákonom č. 245/2008 bola materská škola po prvý krát v histórii začlenená do prvého stupňa školskej sústavy, čím bola zvýšená jej spoločenská významnosť. Touto právnou zmenou prestali byť materské školy označované ako školské zariadenia a dovtedy často zaužívaný pojem predškolská výchova bol nahradený pojmom predprimárne vzdelávanie. Termín predprimárne vzdelávanie síce viac zdôrazňuje vzdelávaciu funkciu materskej školy, no materská škola popri iných, nestratila ani funkciu výchovnú.

K zvýšeniu významnosti predprimárneho vzdelávania prispeli vedecké poznatky o vývine dieťaťa. V období predškolského veku sa formujú základy kognitívneho, sociálneho, emocionálneho a fyzického rozvoja a poslaním materskej školy je k rozvoju osobnosti dieťaťa prispievať. Výskumné zistenia zároveň dlhodobo poukazujú na prínosy predprimárneho vzdelávania nielen pre deti, ale aj pre rodiny a spoločnosť (Vandenbroeck et al. 2018). Okrem podpory školského úspechu a sociálneho začlenenia detí sa zdôrazňujú aj jeho ekonomické a sociálne

prínosy, napríklad vytváranie podmienok pre vyššiu participáciu rodičov na trhu práce či znižovanie rizika sociálnych nerovností. Tieto skutočnosti významne ovplyvňujú vzdelávacie politiky štátov. Prejavilo sa to aj vo vzdelávacej politike Slovenskej republiky v podobe snahy zvýšiť mieru participácie detí na predprimárnom vzdelávaní a sprístupniť vzdelávanie čo najširšiemu okruhu detí.

V septembri 2021, prijatím Zákona č. 209/2019 (NR SR 2019a) sa stalo predprimárne vzdelávanie povinné pre všetky 5-ročné deti, t. j. tie, ktoré majú rok pred plnením školskej dochádzky v základnej škole. Týmto krokom bola riešená predovšetkým otázka vyššej zaškolenosti, ktorá bola u nás dlhodobo nižšia v porovnaní s krajinami OECD (podľa OECD 2022).

Obrázok 1 Miera participácie detí vo veku 3-5 rokov na predprimárnom vzdelávaní, 2022



Zdroj: OECD (2022)

Na základe analýzy Inštitútu vzdelávacej politiky (Škvarenina a Martinák 2023, s. 2) sa v septembri 2021 *„na predprimárnom vzdelávaní nezúčastňovalo približne každé šieste dieťa s trvalým pobytom na Slovensku vo veku 3 až 5 rokov“.* Analýza potvrdila, že zavedením povinného predprimárneho vzdelávania sme dosiahli vyššiu mieru účasti 5-ročných detí na vzdelávaní, no naďalej evidujeme výrazné regionálne disparity v rámci Slovenska. Najnižšia miera participácie 5-ročných detí bola zaznamenaná v okresoch Sobrance (83,1 %), Rimavská Sobota (84,2 %) a Spišská Nová Ves (86 %). Participácia detí vo veku 3 až 4 roky bola ešte

nižšia. V okrese Gelnica ich účasť predstavovala 38,9 %, v okrese Kežmarok 50 % a v okrese Revúca 51,2 % (tamtiež). Nízka miera participácie na predprimárnom vzdelávaní sa vo všeobecnosti týka najviac detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, najčastejšie detí z marginalizovaných rómskych komunít (Hall et al. 2019). Pre zvýšenie miery zaškolenosti detí na predprimárnom vzdelávaní boli nedávno navrhnuté ďalšie právne úpravy. Od školského roku 2024/2025 vznikol právny nárok na miesto v materskej škole pre deti vo veku 4 rokov a od roku 2025/26 aj právny nárok pre deti vo veku 3 rokov.

Zabezpečenie právneho nároku na miesto v materskej škole možno hodnotiť ako veľmi pozitívny krok pre vytvorenie dostatočných kapacít v materských školách a zabezpečenie rovného prístupu detí k vzdelávaniu ako základného práva dieťaťa. Posledné aktivity štátu v tomto smere však vedú k postupnému zavedeniu povinného predprimárneho vzdelávania, od roku 2027 najskôr pre deti 4-ročné a neskôr od roku 2028 aj pre deti 3-ročné (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR 2026).

Otázka sprístupňovania predprimárneho vzdelávania nie je len otázkou jeho dostupnosti, ale aj spôsobu, akým sú výskumné poznatky interpretované a aplikované v praxi. Ministerstvo školstva zavádzanie povinného predprimárneho vzdelávania opiera o výskum (MŠVVaM SR 2025), no dôležité je doplniť, že výskumy hovoria o benefitoch predprimárneho vzdelávania vtedy, keď je zároveň vysoko kvalitné a rešpektuje potreby dieťa predškolského veku (Siraj et al. 2016). Existujú aj výskumy, ktoré naopak hovoria aj o negatívnych dopadoch, najmä vtedy ak ide o presadzovanie univerzálneho a akademického prístupu v predprimárnom vzdelávaní (Lipsey et al. 2018; Durkin et al. 2022).

Zavádzanie povinného predprimárneho vzdelávania nemôže súvisieť len s riešením problému nízkej zaškolenosti detí. Musí súvisieť predovšetkým s otázkou zabezpečenia kvality programu pre deti a podmienok, v ktorých prebieha. Vzdelávanie v materských školách je realizované podľa vzdelávacieho programu (NIVAM 2023), ktorý je podrobne spracovaný a zachytáva komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Avšak ani ten najkvalitnejšie spracovaný dokument nezaručí kvalitu vzdelávania v praxi. To môžu zvládnuť odborne pripravení učitelia, ktorí rozumejú dieťaťu predškolského veku, poznajú vhodné stratégie a metódy učenia sa tejto vekovej kategórie, dokážu promptne reagovať a uspokojovať rôznorodé potreby detí a efektívne spolupracujú s ich rodinami. Kvalita predprimárneho vzdelávania je úzko spätá s kvalitou pedagogického pôsobenia učiteľa, čo otvára otázku jeho profesijného postavenia a pripravenosti.

2 PROFESIA UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY

Učiteľ materskej školy predstavuje kľúčového aktéra predprimárneho vzdelávania. V rámci systému vzdelávania vstupuje spolu dieťaťom do vzťahu edukátora a edukanta, pričom dieťa je v tomto procese východiskom výchovy a vzdelávania a učiteľ je subjektom, ktorý tento proces zabezpečuje a riadi (Kosová a Kasáčová 2007). V súčasnom predprimárnom vzdelávaní sa odzrkadľuje rola učiteľa v rozmanitosti jeho profesijných činností. V centre pozornosti je edukačný proces, ktorý už dávno presahuje rámec tradičného sprostredkovania poznania. Aktuálne je učiteľ v edukácii chápaný ako facilitátor – osoba, ktorá vytvára podmienky pre aktívne učenie sa detí. Učiteľ nepodporuje len kognitívny rozvoj dieťaťa. Vychádzajúc z holistického konceptu výchovy a vzdelávania podporuje rozvoj dieťaťa v telesnej ako aj sociálnej a emocionálnej oblasti. Napomáha dieťaťu zvládať proces adaptácie na inštitucionálne prostredie, realizuje rôzne diagnostické a intervenčné činnosti, spolupracuje s rodinami a ďalšími odborníkmi. Pestrosť a komplexnosť jeho činností predstavuje východisko pre pochopenie špecifík profesie učiteľa materskej školy. Špecifickosť profesie učiteľa materskej školy vyplýva z vekových osobitostí detí predškolského veku (pri prijímaní 2-ročných detí aj špecifík obdobia batoľaťa), čo kladie zvýšené nároky na pedagogické, psychologické a sociálne kompetencie učiteľa.

Odborná pripravenosť učiteľa sa ukazuje ako významný predpoklad zabezpečenia kvality predprimárneho vzdelávania. Súčasné prístupy k profesii učiteľa materskej školy zdôrazňujú prípravu učiteľa ako odborníka so širokou paletou profesijných kompetencií a schopnosťou reflektovať vlastnú pedagogickú činnosť (European Commission 2014), kriticky ju zhodnocovať a prispôsobovať meniacim sa podmienkam edukačnej reality a individuálnym potrebám detí. Uvedené charakteristiky profesie učiteľa materskej školy prirodzene vyúsťujú do otázky, aké kvalifikačné a profesijné požiadavky sú na túto profesiu potrebné. Nasledujúci text ilustruje, že nastavenie minimálnych kvalifikačných požiadaviek na výkon tejto profesie v európskych krajinách nie je rovnaký.

2.1 Kvalifikačné požiadavky učiteľov predprimárneho vzdelávania v európskom kontexte

Odborná príprava pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí predškolského veku, súvisí so štruktúrou

vzdelávacieho systému, ktorú na Slovensku máme. Príprava učiteľov materských škôl (pedagogických zamestnancov) sa viaže na predprimárne vzdelávanie[1] pre deti vo veku od 3 do 6 rokov, resp. aj pre deti od 2 rokov veku až po ich nástup do základnej školy. V kontexte terminológie krajín európskeho spoločenstva často odkazujeme na systém raného vzdelávania a starostlivosti (Early Childhood Education and Care), ktorý je na Slovensku rozdelený (split system) pre mladšie (od narodenia do 3 rokov) a staršie deti (od 3 do 6rokov). Príprava pedagogických a odborných zamestnancov sa tak u nás viaže len na vekovú skupinu starších detí. Na Slovensku neexituje žiaden študijný program, ktorý by pripravoval pedagogických zamestnancov na celú fázu raného vzdelávania, čiže na prácu s deťmi od narodenia až po vstup do základnej školy.

V slovenských podmienkach sa zameriavame na kvalifikáciu učiteľov materských škôl, no pre lepší obraz o ranom vzdelávaní a starostlivosti v Európe je vhodné pozrieť sa na to, ako vybrané krajiny pristupujú k otázke kvalifikačných požiadaviek v celom sektore. V európskych krajinách sa nie vždy stretávame len s pozíciou učiteľa materskej školy, tak ako je tomu u nás, ale aj s pozíciami ako napr. vychovávateľ či pedagóg. Vzájomné porovnania v oblasti kvalifikácie sa preto orientujú na tzv. hlavného odborníka (core practitioner), ktorý spĺňa kvalifikačnú podmienku pedagogického vzdelania a zabezpečuje pedagogické vedenie detí v triede/skupine a spolupracuje s rodinami.

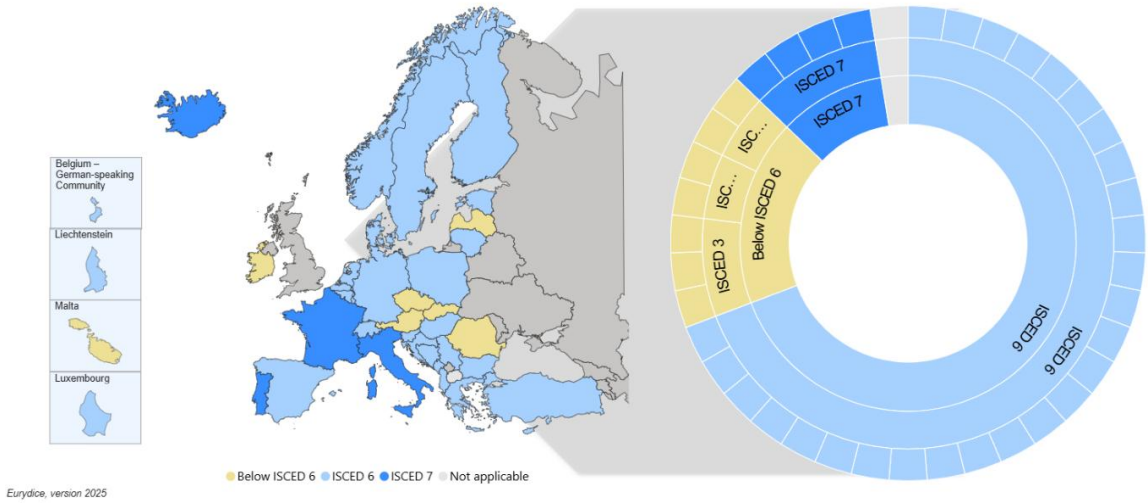
V mnohých európskych krajinách je stanovená minimálna kvalifikačná požiadavku pre prácu s deťmi od narodenia až po vstup do základnej školy, t. j. pre celú fázu ranej starostlivosti a vzdelávania, na úrovni bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelania. Na tejto úrovni sú minimálne požiadavky pre celú fázu ranej starostlivosti požadované v Bulharsku, Nemecku, Estónsku, Grécku, Chorvátsku, Litve, Slovinsku, Fínsku, Švédsku, Dánsku, Bosne a Hercegovine, Čiernej Hore a Nórsku (Eurydice 2023). V niektorých krajinách európskeho spoločenstva sú vyššie požiadavky na kvalifikáciu kladené len pre zamestnancov, ktorí pracujú so staršími deťmi. Príkladom takéhoto prístup je Španielsko a Poľsko. V Španielsku je požadované vzdelanie na úrovni bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelania pre prácu s deťmi od 3 rokov a v Poľsku sú minimálne požiadavky stanovené na úroveň magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania. Avšak, zatiaľ čo v Poľsku existujú právne ustanovené minimálne požiadavky pre

[1] Predprimárne vzdelávanie považujeme za súčasť raného vzdelávania a starostlivosti, ide o vzdelávanie starších detí, prevažne vo veku od 3 rokov.

prácu s mladšími deťmi na úrovni úplného stredoškolského vzdelania (ISCED 3), tak v Španielsku takéto legislatívne ukotvenie pre túto vekovú kategóriu detí absentuje. Ak sa pozrieme na situáciu v Taliansku a Francúzsku, zistíme, že pre prácu s deťmi do 3 rokov sa vyžaduje vzdelanie na úrovni bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelania (ISCED 6). Pre prácu s deťmi vo veku 3 rokov a viac je už v oboch krajinách stanovená požiadavka úrovni magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania (ISCED 7). Práve Taliansko patrí medzi krajiny, kde k reálnemu posunu v kvalifikačných požiadavkách personálu došlo v uplynulom období najvýraznejšie. Podľa Eurydice (2025) boli spomedzi všetkých sledovaných európskych krajín zásadnejšie reformy smerujúce k zvýšeniu kvalifikácie personálu zavedené iba v Taliansku a vo Fínsku. V Taliansku tento krok úzko súvisí s prebiehajúcou reformou integrácie systému raného vzdelávania (0 – 6 rokov) do jednotnej štruktúry pod gesciou Ministerstva školstva. Najvyššie požiadavky pre celú fázu raného vzdelávania sú nastavené v Portugalsku a na Islande. V oboch krajinách je pre prácu s deťmi predškolského veku požadovaná kvalifikácia na úrovni magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania (ISCED 7) (Eurydice 2023; European Commission/EACEA/Eurydice 2019; European Education and Culture Executive Agency 2025).

Ku krajinám, ktoré majú kritériá kvalifikovanosti so staršími deťmi (u nás predprimárne vzdelávanie) nastavené najnižšie, a to pod úrovňou bakalárskeho vzdelania patria Malta, Rakúsko, Írsko, Česko, Lotyšsko, Slovensko a Rumunsko (European Education and Culture Executive Agency 2025). Aj medzi týmito krajinami s najnižšími kvalifikačnými požiadavkami však existujú rozdiely. Z aktuálnej mapy, ktorú poskytuje organizácia Eurydice (2025) vidieť, že na najnižšej úrovni, t. j. úrovni ISCED 3 sú minimálne kvalifikačné požiadavky stanovené len v Českej republike a v Rumunsku.

Obrázok 2 Kvalifikačné požiadavky pre prácu s deťmi v predprimárnom vzdelávaní v Európe



Zdroj Eurydice (2025)

V Českej republike, kde má systém raného vzdelávania podobnú štruktúru ako v našej krajine, sú požiadavky na učiteľov materských škôl kladené na úroveň vyššieho stredného vzdelania v odbore predškolská pedagogika. Pre prácu s deťmi vo veku od 6 mesiacov do veku nástupu do základnej školy je minimálnou požadovanou kvalifikáciou vyššie stredné vzdelanie (ISCED 3) v odbore pedagogika alebo zdravotnícke služby alebo sociálne služby. V prípade Rumunska je aktuálna požiadavka stanovená tiež na úroveň ISCED 3. Avšak, v publikácii *Early childhood workforce profiles across Europe* dokumentujúcej túto problematiku v 33 krajinách Európy (Oberhuemer a Schreyer 2024) sa uvádza, že hoci v Rumunsku stále platí špecializovaná kvalifikácia na strednej škole v oblasti predškolskej výchovy, v súčasnosti už nie je dostupná ako samostatná kvalifikácia. Táto cesta sa považuje za predstupeň k získaniu plnej kvalifikácie učiteľa predprimárneho vzdelávania, ktorým je bakalárske vzdelanie. Hoci minimálnou požiadavkou na prácu v materskej škole ako kľúčového odborníka je teraz bakalársky stupeň vzdelania, zamestnanci materských škôl môžu mať stále aj nižšiu kvalifikáciu, na úrovni ISCED 3 (Oberhuemer a Schreyer 2024, s. 1370). Javí sa, že týmto krokom si aj Rumunsko postupne vytvára cestu k zavedeniu vyšších kvalifikačných kritérií pre prácu v materských školách. V Írsku je pre prácu s mladšími i staršími deťmi stanovené minimálne kvalifikačné kritérium na úrovni ISCED 4, ide o post-sekundárne vzdelanie, ale nie bakalárske vzdelanie. Zvyčajne takéto vzdelanie prestavuje len jednoročný výcvikový kurz. Práca hlavného pedagóga – učiteľa detí vo veku 3 až 6

rokov si v Írsku vyžaduje kvalifikáciu na úrovni ISCED 5 (terciárne vzdelávanie vo vyšších odborných školách). V Lotyšsku učitelia v predprimárnom vzdelávaní a tiež samostatní učitelia telesnej výchovy musia absolvovať terciárne vzdelávanie (ISCED 5) v oblasti pedagogiky. Požaduje sa od nich, aby súčasťou ich záverečných skúšok bola nielen praktická príprava v predškolských zariadeniach, ale obhájenie ich záverečnej práce. Pre učiteľov hudby pracujúcich v predškolských zariadeniach je dokonca v Lotyšsku stanovená kvalifikačná požiadavka na úrovni ISCED 6, t. j. bakalársky stupeň vysokoškolského vzdelania. K ďalším krajinám s minimálnymi kvalifikačnými požiadavkami pre prácu učiteľa materskej školy alebo vychovávateľa v zariadení starostlivosti o deti patria Malta (ISCED 4) a tiež Rakúsko (ISCED 5) (Eurydice 2023; European Commission/EACEA/Eurydice 2019; Oberhuemer a Schreyer 2024).

Slovenská republika v oblasti vysokoškolskej odbornej prípravy učiteľov materských škôl dlhodobo zaostáva v porovnaní s viacerými európskymi krajinami. Na Slovensku je pre výkon profesie učiteľa materskej školy požadované úplné stredoškolské odborné vzdelanie (ISCED 3) v odbore predškolská pedagogika. Minimálna kvalifikácia pre prácu s deťmi do troch rokov v zariadeniach starostlivosti o deti do troch rokov je tiež stanovená na úroveň stredoškolského vzdelania (ISCED 3). Kvalifikáciu pre prácu s deťmi do 3 rokov je však možné získať aj prostredníctvom akreditovaných kurzov v rozsahu 220 hodín (Miňová et al. 2024).

Hoci sme neporovnávali kvalitu programov pregraduálneho štúdia pre hlavných odborníkov raného vzdelávania z hľadiska ich obsahového naplnenia, porovnaním požiadaviek podľa medzinárodnej klasifikácie ISCED – International Standard Classification of Education (UNESCO Institute for Statistics 2015) sme ilustrovali to, ako jednotlivé európske krajiny pristupujú k problematike zabezpečenia kvalitných pedagogických zamestnancov – učiteľov, pedagógov, vychovávateľov. Vieme, že v odbornej verejnosti panuje všeobecná zhoda na tom, že pedagogickí zamestnanci – nezáleží na tom, či hovoríme o učiteľoch, vychovávateľoch pedagógoch či iných odborníkoch, vplývajú na kvalitu výsledkov vzdelávania detí (Vandenbroeck et al. 2018; Urban et al. 2011; Penn 2014) a preto je pohľad na prístup krajín z hľadiska zavedenia minimálnych kvalifikačných kritérií pre prácu s deťmi veľmi dôležitý.

Kvalitu raného vzdelávania a starostlivosti (predprimárneho vzdelávania) môžeme zabezpečiť len skrz profesijne zdatných profesionálov, ktorí budú pre svoju prácu dostatočne vzdelaní a budú schopní konať odborne a autonómne. Mnohé

krajiny preto vkladajú investície do vysokoškolského vzdelávania, či už na úrovni bakalárskeho ale i magisterského stupňa, napríklad Švédsko, Nórsko, Fínsko. A keďže na základe výskumov sa ukazuje, že rovnako dôležité ako pregraduálna príprava je aj kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov, investície sú prerozdeľované aj týmto smerom (Vandenbroeck et al. 2018; Oberhuemer a Schreyer 2024). Kontinuálne vzdelávanie je nástrojom pre rozvíjanie a aktualizovanie vedomostí, zručností a profesijných kompetencií, čo prispieva k udržiavaniu kvality pedagogickej práce v meniacich sa spoločenských podmienkach praxe. Vo vzdelávacích politikách európskych krajín existujú aj v tejto oblasti odlišné prístupy v jeho organizácii.

Kontinuálne profesijné vzdelávanie je v niektorých vzdelávacích systémoch organizované ako profesijná povinnosť s presne stanoveným minimálnym rozsahom hodín či dní vzdelávania v určitom období (napr. v Slovinsku sú učitelia povinní absolvovať minimálne 5 dní vzdelávania ročne alebo 15 dní počas troch rokov, v Srbsku najmenej 44 hodín ročne). V niektorých krajinách sa presadzuje skôr nárok pedagogických zamestnancov mať vyhradený istý čas na profesijný rozvoj (napr. v Nemecku majú zamestnanci v niektorých spolkových krajinách nárok na približne 5 pracovných dní vzdelávania ročne, v Belgicku – vo francúzskom spoločenstve – majú všetci pracovníci v oblasti raného vzdelávania okrem 2 dní povinného kontinuálneho vzdelávania ročne nárok na vzdelávanie v rozsahu 10 a pol dňa ročne). V niektorých krajinách je kontinuálne profesijné vzdelávanie pedagogických zamestnancov realizované na dobrovoľnej báze, napríklad v Dánsku, Írsku či Luxembursku. Na Slovensku je profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov legislatívne ukotvený a vzdelávanie v profesijnom rozvoji predstavuje súčasť profesijných povinností učiteľa v rámci systému ďalšieho vzdelávania (Eurydice 2023, s. 4–6).

Nízka kvalifikačná požiadavka pre učiteľov materských škôl pritom nie je izolovaným javom, ale súčasťou širšieho vzorca, ktorý správa Eurydice (2025) opisuje ako nedostatočnú systémovú integráciu ranej starostlivosti a vzdelávania. Na základe kombinácie štyroch kľúčových dimenzií kvality (jednotnosti riadenia, garancie miesta, kvalifikácie personálu a existencie kurikula pre celú vekovú fázu) zaraďuje Eurydice (2025) Slovensko spolu s Českom, Cyprom, Holandskom, Albánskom a Švajčiarskom medzi krajiny s najviac rozštiepeným systémom ECEC v Európe. Tieto krajiny majú rozdelené rezortné riadenie podľa veku detí, vysoko kvalifikovaný personál vyžadujú len pre predprimárnu fázu (alebo majú nízke požiadavky pre celú fázu), chýbajú im záväzné vzdelávacie usmernenia pre mladšie

deti a súčasne neponúkajú garanciu miesta v ranom veku. Nízka kvalifikácia učiteľov materských škôl je tak čiastkovým nedostatkom celého systému, v ktorom chýbajú prepojenia medzi starostlivosťou o mladšie deti a predprimárnym vzdelávaním.

2.2 Kvalifikačné požiadavky učiteľov materských škôl na Slovensku

Kvalifikačné požiadavky na výkon profesie učiteľa materskej školy ostali od roku 1989 prakticky nezmenené, stále je pre výkon tejto profesie postačujúce vzdelanie na úrovni úplného stredného odborného vzdelania (ISCED 3). Po viac ako 30 rokoch, najväčšiu nádej na zmenu v tomto smere predstavoval *Plán obnovy* (Ministerstvo financií Slovenskej republiky 2021), v ktorom boli v nadväznosti na reformné ciele smerujúce k podpore inkluzívneho vzdelávania (komponent 6) deklarované požiadavky na „*zvýšenie kvalifikácie pedagogických zamestnancov, ktorí zabezpečujú predprimárne vzdelávanie*“ (s. 263). Tieto požiadavky boli jednoznačne konkretizované na úroveň vysokoškolského vzdelania pre pedagogických a odborných zamestnancov v programoch pre učiteľstvo pre rané a predprimárne vzdelávanie. Potreba reformných krokov, vrátane zvýšenia kvalifikácie, vychádzala z aktuálnych výziev slovenského vzdelávacieho systému. *Plán obnovy* (Ministerstvo financií Slovenskej republiky 2021) k nim na základe viacerých medzinárodných štúdií a analýz zaradil:

- silný vplyv socioekonomického zázemia a zdravotného znevýhodnenia na vzdelávacie výsledky detí;
- nízku účasť detí so sociálnym a zdravotným znevýhodnením v predprimárnom vzdelávaní;
- slabú individualizáciu vzdelávania s ohľadom na rozmanitosť potrieb detí;
- vyčleňovanie detí so znevýhodnením (špeciálne materské školy a triedy pre deti so znevýhodnením).

Zámery Slovenskej republiky vyjadrené v *Pláne obnovy* (tamtiež) smerujúce k zvýšeniu kvalifikačných požiadaviek bolo možné chápať ako snahu a nevyhnutný predpoklad pre riešenie vyššie uvedených výziev. Pomenované problematické miesta si totiž vyžadujú, aby učitelia disponovali širokou paletou profesijných kompetencií založených na rozsiahlych poznatkoch, ktoré im umožnia konať odborne, cielene a citlivo s ohľadom na rozmanité, špecifické a individuálne potreby detí. Ide o preukázanie schopnosti konať na základe *kontextového poznania*, ktoré je

výsledkom prepojenia *konceptuálneho* a *praktického poznania* a rozvíja sa prostredníctvom neustále prítomných *reflexívnych* činností učiteľa (Kosová et al. 2015, s. 12).

Dňa 22.10.2025 v Národnej rade SR došlo k schváleniu viacerých zákonov pre oblasť školstva. Medzi inými zákonmi bol v „balíku" predkladaných školských zákonov aj zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch (NR SR 2019b), ktorého novelizácia, žiaľ nesmerovala k zvýšeniu kvalifikovanosti pedagogických zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní. Opäť zaznievali „bombastické heslá[2]" a pochvalné vyjadrenia z úst predkladateľov novely zákona o tom, aké kľúčové zmeny a dobré rozhodnutia sa nám podarilo presadiť. S vyjadrením, že „*bez kvalitného vzdelávania nemá Slovensko šancu rásť*" (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR 2025) možno len súhlasiť, no novela zákona minimálne kvalifikačné požiadavky pre prácu s deťmi predškolského veku prakticky nezmenila. Slovenská republika v podstate zachováva status quo a naďalej legitimizujeme kvalifikačné požiadavky na úrovni stredného odborného vzdelania pre prácu s deťmi v materských školách.

V novelizovanom zákone bolo síce uzákonené zvýšenie kvalifikačných požiadaviek na úroveň bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelania pre tých učiteľov, ktorí poskytujú výchovu a vzdelávanie deťom, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné, t. j. v poslednom roku pred plnením povinnej školskej dochádzky. No týmto krokom boli do praxe vnesené duálne a nelogické prístupy ku kvalifikácii učiteľa v rámci jednej inštitúcie, ktoré nemajú obdobu v žiadnom inom systéme raného vzdelávania v rámci európskeho spoločenstva. Tu je dôležité pripomenúť, že podľa zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (NR SR 2008) je predprimárne vzdelávanie je určené deťom od 2 rokov do 6 rokov, resp. po nástup do základnej školy. Hoci sa v § 28 odsek 8 píše, že *„deti, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné, sa spravidla zaraďujú do samostatnej triedy"*, v praxi bežne existujú jednotriedne alebo dvojtriedne materské školy, kde nie je možné vytvárať samostatné triedy pre predškolákov. Dokonca mnohé materské školy na Slovensku zámerne pristupujú k vytváraniu tried s heterogénnym zložením, aby čo najviac podporili sociálne učenie sa detí. Vtedy sú 2-ročné a 6-ročné deti zaradené v jednej

[2] Porubský kritizoval priebeh slovenskej kurikulárnej reformy v roku 2008 práve týmto termínom (Porubský 2010).

triede spolu, aj keď priestorové aj kapacitné možnosti umožňujú zriadenie tried podľa veku detí.

Nemožno nespomenúť ešte jednu časť predkladaného návrhu spomenutého zákona, ktorá síce schválená nebola, no ilustruje snahy nezaviesť minimálne požiadavky pre učiteľa materskej školy na úroveň bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelania. V návrhu novely zákona v bode 11 ods. 1 písmeno b) (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR 2025) bolo síce navrhnuté, že pre výkon profesie učiteľa materskej školy sa bude požadovať vzdelanie vysokoškolského prvého stupňa, no zároveň ten istý návrh umožnil požiadavku bakalárskeho vzdelania obísť tým, že sa plánovala zaviesť nová kategória pedagogického zamestnanca, a to *„učiteľ predprimárnej výchovy a vzdelávania“* v § 20 zákona pod písmenom a) s požiadavkou kvalifikácie na úrovni vyššieho odborného vzdelania. Tento krok by umožnil do novovytvorenej podkategórie zaradiť učiteľov, ktorí by v roku 2029 nesplnili kvalifikačnú požiadavku 1. stupňa vysokoškolského vzdelania (bakalársky stupeň).

Novelizácia zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch (NR SR 2019b) potvrdila, že v Slovenskej republike dlhodobo podceňujeme význam kvalifikovanosti učiteľov materských škôl. Napriek častému deklarovaniu významu kvalitného predprimárneho vzdelávania, skutočný stav neilustruje, že ide o prioritu v našej spoločnosti. Úspešne boli presadené iné návrhy, ako napríklad povinné predprimárne vzdelávanie pre 4-ročné a 3-ročné deti[3], vďaka čomu Slovensko v tabuľkách Eurostatu jednoznačne preukáže vyššiu mieru účasti detí na predprimárnom vzdelávaní v zmysle *konceptu akontability*, teda preukázaním úspešnosti realizovaných vzdelávacích politík prostredníctvom merateľných ukazovateľov. Prijatím novely zákona o pedagogických zamestnancoch (tamtiež) sa naskytuje otázka, či novoprijaté zmeny smerujú k zvyšovaniu profesionality učiteľov a ku kvalite edukačného procesu. V praxi tak naďalej pretrváva presvedčenie, že stredoškolské vzdelávanie s dôrazom na praktickú prípravu je pre výkon profesie učiteľa detí predškolského veku postačujúce.

Je dôležité povedať, že praktická príprava učiteľov, je rovnako dôležitá ako teoretická. Avšak bez hlbšieho pochopenia dôvodov pre profesijné konanie stráca

[3] Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania pre 3 a 4-ročné deti síce podporuje myšlienku „dobrého štartu“ pre všetky deti, no takto štátom vynútená povinnosť zároveň so sebou prináša aj represívne opatrenia. K vyššej miere zapojenia do predprimárneho vzdelávania síce dôjde, no nemusí byť súčasne spojené aj s vyšším povedomím o jeho prospešnosti.

význam. Viacero výskumných štúdií poskytuje presvedčivé dôkazy o tom, že vyššia kvalifikácia učiteľov významne koreluje s kvalitou predprimárneho vzdelávania. Nejde pritom len o výsledky vzdelávania v akademickej oblasti. Výsledky sa v závislosti od kvality programov prejavujú napríklad v sociálno-emocionálnom rozvoji detí, či v kvalitnejšej a pozitívnejšej interakcii učiteľa s deťmi (Vandenbroeck et al. 2018; Syslová 2019; Dahlberg et al. 2007; Guarino et al. 2006; Manning et al. 2019; Whitebook 2003).

V tomto momente, po novelizácii predmetného zákona, možno konštatovať, že výskumné zistenia a ani odporúčania Európskej komisie (Rada Európskej únie 2019; 2022) neviedli Slovenskú republiku k priblíženiu kvalifikačných požiadaviek na učiteľa materskej školy k štandardom, ktoré mnohé európske krajiny v súčasnosti pokladajú za samozrejmosť. Tento stav je výsledkom dlhodobého vývoja profesie učiteľa materskej školy, najmä procesov, ktoré sa odvíjali po roku 1989 a prispeli k jej súčasnej podobe.

2.3 Vývoj profesijných štandardov učiteľa materskej školy

Pre pochopenie súčasného nastavenia kvalifikačných požiadaviek a problematiky profesionalizácie učiteľov materských škôl na Slovensku je potrebné nazrieť do širších historických a systémových súvislostí ich formovania. Aktuálna podoba profesijnej prípravy, ako aj prístupy k vymedzovaniu profesijných štandardov, sú výsledkom dlhodobého vývoja ovplyvneného transformačnými procesmi po roku 1989 a postupnou europeizáciou vzdelávacieho systému.

Tak, ako na Slovensku, aj v ostatných krajinách Európy a sveta boli realizované reformy vzdelávacích systémov a nešlo len o krajiny, v ktorých došlo k zmenám politického režimu. Javí sa však, že všetky reformné snahy vychádzali *z konceptu akontability* (Porubský et al. 2018), čiže z konceptu, ktorý školské systémy a inštitúcie zaväzoval prebrať merateľnú zodpovednosť za vzdelávacie výsledky. V praktickej rovine sa koncept akontability prejavuje v hodnotení vzdelávacích systémov ako celkov, či ich jednotlivých súčastí. Akontabilita je prítomná v implementácii štandardizovaných testov zameraných na meranie výsledkov vzdelávania na medzinárodnej úrovni. Príkladom v tomto smere sú merania PISA (Program for International Student Assessment), ktoré sa u nás realizujú v trojročných cykloch od roku 2000 a umožňujú porovnať úroveň čitateľskej, prírodovednej a matematickej gramotnosti žiakov na konci ich povinnej školskej dochádzky. Dôkaz o tom, že štandardizované merania vzdelávacích výsledkov postupne prenikajú aj do predprimárneho vzdelávania je tzv. Baby PISA

(OECD 2020). Testovanie 5-ročných detí sa prvýkrát uskutočnilo v roku 2018 v troch krajinách – v Anglicku, Estónsku a v Spojených štátoch amerických, pričom samotné testovanie ako aj jeho metodológia a relevantnosť bola v odbornej verejnosti intenzívne diskutovaná a právom aj kritizovaná (Pence 2016; Urban 2017; Pettersson a Nordin 2023). Druhé kolo tohto merania sa uskutočnilo v roku 2025 (OECD 2026) už v podstatne širšom zábere, konkrétne v ôsmich jurisdikciách naprieč viacerými kontinentmi (Azerbajdžan, Brazília, Anglicko, Belgicko, Kórea, Malta, Holandsko a Spojené arabské emiráty). Je evidentné, že napriek pretrvávajúcim odborným a metodologickým výhradám narastá ekonomický a politický tlak na medzinárodné porovnávanie výsledkov aj v oblasti predprimárneho vzdelávania.

Uniformné hodnotiace kritériá (Mayer et al. 2008; Yonah et al. 2008), neobišli ani profesiu učiteľa. Na základe všeobecne akceptovaných profesijných štandardov tak dochádza k externému hodnoteniu kvality práce učiteľa vychádzajúcich z hodnotenia kvalít jeho jednotlivých profesijných kompetencií. Jednotne nastavené kritériá totiž umožňujú lepšie meranie a porovnávanie zadefinovaných oblastí. Ako objasňujú Porubský et al. (2018) problematika profesionality učiteľa nebola u nás po páde železnej opony nijako novou, zmena prístupu k nej však vzišla práve z nového konceptu spomenutej akontability. Bolo potrebné zaviesť isté ekonomické ukazovatele, ktoré by umožnili explicitne merať a porovnávať kvalitu práce učiteľa na národnej i medzinárodnej úrovni. Tento prístup k učiteľskej profesii bol v rôznych častiach sveta prijímaný odlišne. Napríklad v Anglicku bol príchod týchto politických trendov v školstve vnímaný skôr ako strata profesijnej autonómie učiteľa (Mayer et al. 2008). Naopak, vývoj štandardov v učiteľskej profesii na Slovensku a v Česku mal odlišný charakter (Spilková et al. 2010). Odrážal skôr snahu o zadefinovanie kvalitatívne vyššieho výkonu učiteľa, ale aj snahu zvyšovať spoločenské uznanie učiteľskej profesie. Ako konštatujú Porubský et al. (2018, s. 27) *„v ďalšom vývoji obidva prístupy konvergujú v úsilí o nájdenie nejakej normatívnej platformy, ktorá by posilnila profesionalitu učiteľstva a umožnila jeho externú spoločenskú kontrolu, o akýsi informovaný profesionalizmus založený na profesijných štandardoch.“*

Definovanie kvality výkonu učiteľa sa v 90. rokoch premietlo do zadefinovania tzv. *profesijných kompetencií* (Kasáčová a Kosová 2006) predstavujúcich *profesijné štandardy* ako normy kvality práce učiteľa. V tomto období zároveň došlo k rozdeleniu Česko-Slovenska (1993) a v oboch štátoch došlo aj k odlišnému prístupu kreovania profesijných štandardov na základe vymedzených

profesijných kompetencií. V Českej republike vychádzali z idey tzv. štyroch pilierov vzdelávania – *učiť sa poznávať, učiť sa žiť spoločne, učiť sa konať, učiť sa byť* (Delors 1997), na ktorých odporúčala stavať Európska komisia v *správe Vzdelávanie pre 21. storočie* (podľa Kasáčová a Kosová 2006). V ČR boli do modelu štyroch pilierov vzdelávania vsadené vymedzujúce profesijné kompetencie učiteľov, ktoré vychádzali najmä z prác Vašutovej (2004; 2007). Autorka profesijné kompetencie chápe ako komplexný a flexibilný súbor vedomostí, schopností, reflektovaných skúseností, hodnôt a postojov, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu jeho profesie v niekoľkých komponentoch, konkrétne: v komponente vedomostí, zručností, skúseností, postojov a osobnostných predpokladov, ktoré charakterizujú efektívne konanie učiteľa v jednotlivých vrstvách jeho činností a v realizácii jeho jednotlivých pedagogických rolí. Tiež je cenné, že zdôrazňuje rozvojové možnosti kompetencií (Vašutová 2004; 2007). Ich základy sa utvárajú priebežne v období pregraduálnej prípravy a rozširujú sa počas ďalších rokov praxe a celoživotného vzdelávania učiteľa.

Kasáčová a Kosová (2006) síce hodnotili český model ako veľmi dobre prepracovaný a tiež blízky slovenským podmienkam, no vytýkali mu najmä nejednoznačné a opakujúce sa pomenovania kompetencií, či kombinovanie aplikovaných európskych východísk s tradične orientovanou pregraduálnou prípravou učiteľa. Aj preto zdôvodňujú, že podnetom pre vymedzenie profesijných kompetencií učiteľa a neskôr aj profesijných štandardov sa na Slovensku stal model Osera (2001), v ktorom boli kompetencie vymedzené do piatich skupín. A to kompetencie zamerané na:

- seba, ako učiteľa;
- na školu – zahŕňajúc spoluprácu aktérov vo vnútri i mimo inštitúcie;
- na žiaka/dieťa – ide o učiteľove vzťahy a schopnosť diagnostikovať potreby žiaka/dieťaťa, schopnosť učiteľa podporovať učenie sa detí, nastaviť vhodné intervencie a podporu, schopnosť učiteľa hodnotiť a poskytovať spätnú väzbu;
- na žiakov/deti ako skupinu – čo si vyžaduje schopnosť učiteľa zvládať disciplínu a napomáhať rozvíjať sociálne interakcie žiakov/detí, budovať zdravú sociálnu klímu;
- na stratégie vyučovania – schopnosť učiteľa riadiť a organizovať výchovno-vzdelávacie činnosti, rozvíjanie učiteľových schopností plánovať a uplatňovať didaktické spôsobilosti (Oser 2001).

V návrhu kompetenčného modelu v slovenských podmienkach bol zároveň zapracovaný *interakčný model edukácie* pozostávajúci z troch dimenzií, a to: *žiak, učiteľ a výučba*. Práve táto štruktúra sa stala nosnou pre kompetenčný profil všetkých pedagogických a odborných zamestnancov (Kasáčová a Kosová 2006). Bol vytvorený základ pre spustenie tzv. *kariérového systému učiteľov* ktorého cieľom bolo podporiť profesijný rast učiteľov a diferencovať odmeňovanie podľa stupňa kvalifikácie a vykonávaných činností na základe zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (NR SR 2009).

Profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov boli konkretizované v roku 2017, v dokumente s názvom *Pokyn ministra č. 39/2017* (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2017). V kategórii učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy) sú v dokumente definované štandardy pre: začínajúceho učiteľa, samostatného učiteľa, učiteľa s prvou atestáciou a učiteľa s druhou atestáciou (tamtiež). V roku 2020 došlo k prijatiu nového zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch (NR SR 2019b), profesijné štandardy v Pokyne ministra č. 39/2017 však ostali v platnosti do roku 2025, keď boli modifikované.

Vo všeobecnosti pre obe verzie platí, že vymedzujú požiadavky na odborné vedomosti, zručnosti a postoje učiteľa v troch oblastiach: *v oblasti zameranej na dieťa, na výchovno-vzdelávací proces a na oblasť učiteľ (dimenzia sebarozvoj)*. Profesijné štandardy učiteľa materskej školy predstavujú normatívny rámec, ktorý vymedzuje požiadavky na jeho odborné vedomosti, spôsobilosti a profesijné konanie s ohľadom na jednotlivé etapy jeho profesijnej dráhy. Sú štruktúrované do troch oblastí – dieťa, výchovno-vzdelávací proces a učiteľ – čím reflektujú už spomenutý interakčný model edukácie (Kasáčová, Kosová 2006). Profesijný štandard zahŕňa všetky dôležité oblasti jeho práce: oblasť plánovania a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj diagnostiku, evalváciu a profesijný rozvoj učiteľa. Štruktúra profesijného štandardu je systematická, prehľadná a komplexná, čo vytvára základ pre hodnotenie kvality pedagogickej činnosti učiteľa. Pozitívom štandardu je gradácia kompetencií podľa kariérových stupňov, ktorá reflektuje profesijný rast a podporuje koncept celoživotného vzdelávania. Napriek tomu možno identifikovať aj niektoré problematické miesta. Profesijný štandard sa vyznačuje pomerne vysokou mierou všeobecnosti a deklaratívnosti, čo je do istej miery prirodzené vzhľadom na jeho normatívny charakter. Ako rámcový dokument nemôže detailne predpisovať konkrétne pedagogické postupy, na druhej strane však niektoré formulácie kompetencií neposkytujú dostatočne konkrétne kritériá kvality

pedagogického konania, hoci sú formulované prostredníctvom činnostných slovies (napr. identifikovať, plánovať, analyzovať). Tento aspekt sa prirodzene premieta aj do oblasti merateľnosti – hoci štandardy vznikli ako nástroj hodnotenia kvality práce učiteľa, jednotlivé indikátory musia byť v praxi operacionalizované, čo môže viesť k subjektivite hodnotenia. Normatívny charakter profesijných štandardov otvára priestor pre ich hlbšiu interpretáciu prostredníctvom teoretických prístupov k učiteľskej profesii, ktoré reflektujú nielen viditeľné činnosti učiteľa, ale aj jeho profesionálne myslenie a rozhodovanie (porov. Shulman, 1987 na strane 40). V kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov sa tak ako kľúčové javí rozvíjanie profesionálneho myslenia a rozhodovania učiteľa, ktoré vedie k adekvátnemu reagovaniu na rozmanité pedagogické situácie v praxi.

Zavedením profesijných štandardov bol vytvorený istý *referenčný rámec* uplatniteľný pre hodnotenie profesijných kompetencií v jednotlivých etapách profesijnej dráhy učiteľa. Štandardy sú prostriedkom pre vytýčenie smeru vysokoškolskej prípravy a do istej miery urobiť jej obsah jednotnejší na jednotlivých fakultách na Slovensku. Schvaľovanie študijných programov akreditačnou komisiou musí byť totiž súladné s opisom študijného programu (Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo 2020), ktorý *vymedzuje fundamentálne vedomosti, schopnosti, zručnosti, t. j. profesijné kompetencie* žiaduce pre prácu učiteľa. Profesijné štandardy úzko súvisia s koncipovaním vysokoškolskej prípravy a štandardizácie v európskom kontexte (Kosová et al. 2012a). Sú nástrojom pre vzájomné akceptovanie kvalifikácie na základe medzinárodných kritérií. To je ďalší dôvod, ktorý nás zaväzuje k tomu, aby sme pravidelne monitorovali kvalitu prípravy učiteľov a v zmysle akontability preukazovali schopnosť zabezpečiť kvalitu vysokoškolského štúdia. Uvedené skutočnosti prirodzene otvárajú otázku, akým spôsobom je možné tieto požiadavky napĺňať v praxi, a teda aj otázku zvyšovania kvalifikácie učiteľov materských škôl.

2.4 Kvalifikácia učiteľov materských škôl a profesionalizácia profesie

Požiadavky na učiteľa materskej školy vymedzené prostredníctvom profesijných štandardov, prirodzene otvárajú otázku spôsobov ich dosahovania v praxi. V tomto kontexte sa do popredia dostáva problematika zvyšovania kvalifikácie učiteľov ako jedného z kľúčových nástrojov profesionalizácie profesie.

Problematika kvalifikovanosti učiteľov materských škôl sa spája predovšetkým s právne predpísanými požiadavkách pre výkon tejto profesie, pričom získanie kvalifikácie sa viaže hlavne na formálne vzdelávanie a inštitúcie, ktoré

takéto vzdelanie poskytujú (Průcha et al. 2003). V súlade s európskymi trendmi a odporúčaniami Európskej komisie (European Council 2019; European Commission 2014; 2021) viaceré krajiny pristupujú k zvyšovaniu kritérií minimálnych kvalifikačných požiadaviek pre učiteľov v predprimárnom vzdelávaní na úroveň bakalárskeho vzdelania. V tomto kontexte je dôležité pýtať sa hlavne na to, prečo je žiaduce zvyšovať kritériá pre výkon profesie učiteľa materskej školy. Takto položená otázka sa potom vzťahuje k dôvodom pre *zvyšovanie štandardizácie v učiteľskej profesii* a tým aj k myšlienke *vyššieho profesionalizmu učiteľstva,* ktorá predstavuje základné východisko pre realizáciu zmien v praxi (Spilková a Hejlová 2010). Na základe konceptu charakterizujúceho profesionalizmus ako „*kľúč k emancipácii učiteľstva"* (Píšová et al. 2011, s. 35) aj Porubský et al. (2018) vyjadrujú silný súhlas s tým, že v učiteľskej profesii by nám malo ísť jednoznačne o zvyšovanie profesionalizmu.

Slovenská republika, ktorá si so sebou nesie socialistickú minulosť, sa musela v 90. rokoch minulého storočia vyrovnať so zmenou politického režimu a musela postupne iniciovať procesy, ktoré by ju doviedli k integrácii do západných civilizačných štruktúr. V oblasti vzdelávania išlo v tomto období predovšetkým o decentralizáciu predtým centralizovaných štruktúr riadenia s otvorenosťou voči medzinárodným trendom (Porubský et al. 2013). Transformačné procesy v školstve sa u nás odohrávali v niekoľkých etapách (Kosová et al. 2012a) – od etapy *dekonštrukcie* systému predchádzajúceho režimu, cez etapu *parciálnej stabilizácie* charakteristickej prijímaním nových legislatívnych opatrení a čiastkových experimentálnych overovaní, cez etapu *reštrukturalizácie* systému vzdelávania až po *implementačnú* etapu, ktorá bola charakteristická zavádzaním ale i spochybňovaním nových zmien do praxe. Tieto boli, žiaľ, často aj nesystémové a nekoncepčné bez jasne stanovených cieľov či absentujúcich analýz východiskového stavu (Kosová a Porubský 2011). No je historicky známe, že reakcie na novovzniknuté spoločenské zmeny spravidla prichádzajú s istým oneskorením aj preto, že spoločnosti sa vyvíjajú oveľa rýchlejšie, ako sú niektoré oblasti, ktorých vedecký charakter je stále definovaný tradičnými kritériami z polovice 19. storočia schopné zvládnuť a reflektovať (Rýdl 2021).

Profesijná príprava učiteľov materských škôl si takisto vyžadovala po roku 1989 transformáciu a nový prístup. A keďže kľúčová príprava na prácu učiteľa materskej školy pred rokom 1989 prebiehala na stredných pedagogických školách, pričom možno podotknúť, že bola a často aj stále je nostalgicky vnímaná ako „zlatá éra" predškolskej výchovy (Pupala et al. 2013), tak sa vysoké školy v období po

nežnej revolúcii dominantne zameriavali na prehodnotenie programov pre učiteľov základných a stredných škôl. Kosová et al. (2012b) objasňuje, že išlo o obdobie charakteristické „hľadaním nového začiatku“, pedagogické vedy ako nositeľky ideológie predchádzajúceho režimu čelili ostrej kritike, čo viedlo k rušeniu niektorých predmetov. Predškolská pedagogika v 90. rokoch na vysokých školách prakticky neexistovala, a ak áno, tak len „*v podobe teoretického štúdia pedagogiky*“ (Spilková a Hejlová 2010, s. 63).

Obdobie rokov 1996 do roku 2004 je označované ako *etapa konceptualizácie a začínajúcej europeizácie* (Kosová et al. 2012a). Etapa konceptualizácie bola charakteristická prívalom nových pedagogických a didaktických ideí, ktoré sa výrazne premietli v štúdiách určených učiteľom základných škôl. Bolo potrebné vyriešiť mnohé problémy súvisiace s didaktickými a praktickými disciplínami, hodnotovou a obsahovou orientáciou, logickou nadväznosťou programov pre splnenie akreditácie, ktorá sa na vysokých školách začala rozbiehať. Koncom 90. rokov sa na vysokých školách začína postupne kreovať aj 4-ročné štúdium predškolskej pedagogiky, prevažne v externej forme. Poskytované bolo na štyroch pedagogických fakultách slovenských univerzít – Univerzite Komenského v Bratislave, Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, Trnavskej univerzity v Trnave a Univerzite Pavla Jozefa Šafárika Prešove (Kosová et al. 2012b).

Po roku 2000 začíname hovoriť o období *europeizácie vysokoškolského štúdia* (Kosová et al. 2012a). Výrazné zmeny v príprave učiteľov nastali po prijatí bolonskej deklarácie v roku 1999[4], na základe ktorej sa začína budovať spoločný európsky vzdelávací priestor. Na vysokých školách bolo potrebné transformovať študijné programy na kreditový systém (ECTS). Vychádzajúc z rozsiahlej práce mapujúcej vývoj prípravy učiteľov primárneho a predprimárneho vzdelávania v Česku a na Slovensku (Spilková a Hejlová 2010) zisťujeme, že prechod na kreditový systém v programoch v predškolskej pedagogiky nebol hodnotený ako veľmi problémový. Učiteľky materských škôl však narážali na iný problém, a to neuznávanie vysokoškolskej kvalifikácie v pedagogickej praxi, čo pramenilo v stále platných rigidných právnych normách, ktoré vysokoškolskú kvalifikáciu týchto

[4] Slovenská republika formálne potvrdila Bolonskú deklaráciu v roku 1999, čím započala procesy založené na spoločných zásadách, cieľoch a základných referenciách pre členské štáty v oblasti vysokoškolského vzdelávania. V dôsledku toho bol zriadený európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (EHEA), ktorý sa vyznačuje systémom transparentných a porovnateľných kritérií pre uznávanie diplomov založenej na trojstupňovej štruktúre vzdelávania v rámci vysokoškolského štúdia (bakalárske, magisterské a doktorandské) a kreditového systému (Európsky systém transferu a akumulácie kreditov - ECTS). Ide tiež o podporu mobility, výskumu a spolupráce medzi zúčastnenými krajinami vo vysokoškolskom vzdelávaní.

odborníkov nepoznali. Zmena nastala až v roku 2009, prijatím zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (NR SR 2009).

Najvýraznejším medzníkom v kreovaní vysokoškolského štúdia pre učiteľov materských škôl bol rok 2005 – etapa *štruktúrovaného trojstupňového vysokoškolského štúdia* bolonského typu (Kosová et al. 2012a). V roku 2005 vznikol nový študijný program *Predškolská a elementárna pedagogika*, ktorý spojil prípravu učiteľov detí vo veku 3 až 10 rokov, ktorá sa však dovtedy historicky vyvíjala v dvoch autonómnych vetvách – vo vetve určenej učiteľom materských škôl (predškolské vzdelávanie) a vetve určenej učiteľom základných škôl, v minulosti patriacej do národného školského systému (Pupala et al. 2013). Na jednej strane bol vytvorený štruktúrovaný program, ktorý zabezpečil 5-ročnú profesijnú prípravu pre učiteľov 1. stupňa ZŠ. Na strane druhej, program v sebe zlúčil dve už spomínané autonómne vyvíjajúce sa vetvy prípravy na prácu učiteľa (tamtiež). Takéto spojenie prirodzene sproblematizovalo kreovanie študijného programu z pohľadu jeho obsahového naplnenia, vrátane vytvorenia vhodných modelov pedagogickej praxe. Kosová (2010) tieto problematické miesta videla najmä v dvoch oblastiach:

- v tom, že bakalárske štúdium skombinovalo prípravu niekoľkých profesií súčasne, a to profesiu učiteľa materskej školy, vychovávateľa v školskom klube a profesiu pedagogického asistenta;
- a v tom, že sa vytvorilo akademické štúdium s teoretickou prípravou, ktoré sa v magisterskom štúdiu člení na štúdium učiteľstva pre primárne vzdelávanie a predškolskú pedagogiku.

Autorka (tamtiež) detailnejšie objasňuje, že v rámci bakalárskeho štúdia sa študentom nedostávajú také vedomosti, ktoré by primerane pokryli učiteľskú profesiu učiteľstva pre základné školy (prvý stupeň). Jadro bakalárskeho štúdia nedokáže zahrnúť odborové didaktiky potrebné pre prácu učiteľa v základnej škole, pretože bolo potrebné v programoch zahrnúť špecifiká edukačných činností v materskej škole a v školských kluboch detí. Tiež dopĺňa, že sa nevylučuje vytvárať aj dva opisy študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika v bakalárskom stupni – zvlášť pre primárne a predprimárne vzdelávanie, no „*pod vplyvom argumentov o lepšej uplatniteľnosti trojodborového absolventa na trhu práce, pod vplyvom názorov akreditačnej komisie o potrebe širokého profilu na bakalárskom stupni všeobecne, a následného vetvenia na magisterskom stupni, ale najmä vzhľadom na nutnosť postaviť osobitného garanta každého bakalárskeho*

programu (Kosová 2010, s. 67)*"* sa väčšina pedagogických fakúlt na Slovensku rozhodla pre vytvorenie kombinovaných programov umožňujúcich zachovať prípravu oboch učiteľstiev.

V roku 2023 došlo k zmene opisu študijného odboru *Učiteľstvo a pedagogické vedy* (Vyhláška č. 26/2023 Z. z.), ktorá priniesla možnosť spájania študijných programov prvého a druhého stupňa do jedného integrovaného celku. Táto možnosť zároveň otvorila priestor na návrat k historicky osvedčenému modelu prípravy učiteľov primárneho vzdelávania prostredníctvom ucelených magisterských študijných programov. Vytvoril sa tak potenciál pre jasnejšie profesijné profilovanie študentov už od začiatku štúdia. V tomto kontexte sa vytvorila perspektíva etablovania dvoch samostatných študijných línií, ktoré by od prvého ročníka cielene pripravovali študentov na odlišné profesijné dráhy – na profesiu učiteľa primárneho vzdelávania a na profesiu učiteľa materskej školy. Zatiaľ čo príprava učiteľov primárneho vzdelávania by prebiehala v integrovanom magisterskom modeli, príprava učiteľov materských škôl by naďalej mohla zostať ukotvená v bakalárskom stupni, s možnosťou pokračovania v nadväzujúcom dvojročnom magisterskom štúdiu. Takto koncipovaný model umožňuje hlbšiu odbornú špecializáciu a jasnejšie vymedzenie kompetenčného profilu absolventov. Ambície viacerých pracovísk nasledovať tento model však narazili na nové sprísnené akreditačné podmienky (Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo 2020), ktoré kladú zvýšené nároky na personálne zabezpečenie študijných programov. Pozíciu tzv. osoby zodpovednej za študijný program môže podľa platných štandardov vykonávať výlučne vysokoškolský učiteľ na funkčnom mieste docenta a profesora s preukázateľnou kvalitou tvorivej činnosti. Zavedenie dvoch oddelených študijných línií by si tak v praxi vyžadovalo personálne krytie minimálne desiatimi takýmito osobami, čo predstavuje pre viaceré fakulty a pracoviská významnú personálnu a organizačnú náročnosť. Aj z týchto dôvodov mnohé pracoviská zotrvali pri štruktúrovanom modeli nadväzujúcich programov, kde bakalársky stupeň zastrešuje širší profesijný profil a magisterský stupeň sa ďalej špecializuje. Tento prístup síce zabezpečuje efektívnejšie využitie personálnych kapacít, zároveň však pretrvávajú výzvy spojené s obsahovou vyváženosťou štúdia a primeraným profesijným profilovaním absolventov.

Pedagogické fakulty na Slovensku do dnešných dní riešia vyššie spomenuté problémové miesta študijného programu *Predškolská a elementárna pedagogika.* Dilemy pre optimálne nastavenie sa otvárajú s každou výraznejšou zmenou v oblasti školstva. Napríklad v období kurikulárnej reformy v roku 2008, sa takéto zlúčenie

dvoch vetiev profesijnej prípravy mohlo javiť ako logické, keďže na základe zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (NR SR 2008) sa materská škola stala súčasťou školského vzdelávacieho systému. Kosová (2010, s. 68) upozornila na úskalia štruktúrovaného štúdia pre učiteľov primárneho vzdelávania v podstate *„len na dva roky“*, no takto štruktúrovaný program predstavuje aj úskalia z pohľadu problematiky predprimárneho vzdelávania. Je napríklad otázne do akej miery môže pokrývať prípravu učiteľov materských škôl na prácu s mladšími deťmi, vo veku 2 rokov. Tieto boli do materských škôl v minulosti prijímané len výnimočne, v prípade voľných kapacít. Na základe štatistických údajov (CVTI SR 2025) počet 2-ročných detí v materských školách nie je zanedbateľný. Napríklad v školskom roku 2003/2004 v štátnych materských školách bolo zapísaných 9449 mladších detí ako 3 roky. V roku 2011/2012 to bolo 5569 detí, v školskom roku 2019/20 to bolo 7597 detí, v roku 2024/2025 išlo o 7190 detí.

Otázok súvisiacich s profesijnou prípravou učiteľov predprimárneho vzdelávania sa vynára viac. Vysoké školy pri nových akreditáciách budú musieť opätovne hľadať optimálne riešenia aj vzhľadom na nové legislatívne zmeny naprieč celým školským systémom. Bude potrebné zohľadniť niekoľkoročné skúseností so zavedením štruktúrovaných programov boloňského typu pre učiteľov primárneho a predprimárneho vzdelávania. Tie hovoria skôr o tom, že v odbore predškolská a elementárna pedagogika nepredstavovali zmeny k lepšej kvalite, skôr naopak, niektoré zmeny dokonca možno považovať za regresívne (Porubský et al. 2010). Autori konštatujú, že takéto štruktúrované štúdium, rozšírené o magisterský stupeň, predstavuje prakticky pre všetky profesie *„len akýsi apendix profesijnej prípravy“*. Tvrdia, a s ich názorom možno len súhlasiť, že *„kvalita odbornosti absolventov je dosť drahá daň za argument lepšej uplatniteľnosti „trojodborového“ absolventa na trhu práce“* (Porubský et al. 2010, s. 296).

3 KONCEPCIA VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY

Zvyšujúce sa požiadavky na prácu učiteľa materskej školy otvárajú otázku obsahu a kvality profesijnej prípravy. V tejto súvislosti sa opakovane otvára diskusia o primeranosti kvalifikačnej prípravy na úrovni úplného stredného odborného vzdelania. Nielen v európskom ale i v globálnom kontexte pozorujeme, že príprava učiteľov materských škôl[5] sa postupne vyvíja smerom k univerzitným modelom (Oberhuemer a Schreyer 2024; Loudová Stralczynská et al. 2022). Historicky univerzity uprednostňovali vedecké a teoretické vzdelávanie študentov, no charakter vzdelávania ovplyvňuje aj to, či študentov pripravujú pre vedeckú alebo konkrétnu profesijnú kariéru. Pedagogické fakulty pripravujú študentov učiteľstva pre pedagogickú prax, ich príprava si preto vyžaduje, aby prebiehala rovnako v praktickej tak aj v teoretickej rovine. Tiež je dôležité diskutovať o tom, čo má byť obsahom vzdelávania v týchto rovinách a ako ich navzájom prepájať, aby bol absolvent bakalárskeho štúdia dostatočne pripravený na zvládanie náročných situácii v pedagogickej praxi.

3.1 Teoretická a praktická príprava budúcich učiteľov

Trend univerzitnej prípravy učiteľov materských škôl otvára diskurz o charaktere vysokoškolského vzdelávania učiteľov, pričom najčastejšie sa diskutuje práve o tom, či má byť vzdelávanie orientované viac na teoretické rámce alebo na praktickú prípravu. Postaviť však do dvoch protikladných polôh teóriu a prax v akomkoľvek vednom odbore, vrátane pedagogiky je nesprávne. Ide „o falošný súboj“ medzi teoretikmi a praktikmi ktorý má historické korene a pretrváva aj v súčasnosti (Šíp 2019). Nejde o určenie dôležitejšej pozície pre jednu alebo druhú oblasť, v súčasnosti skôr zdôrazňujeme teoretické prelínanie s praxou, pretože nie je možné jedno od druhého striktne odlišovať. Prax a teória nemôžu byť postavené do dvoch izolovaných polôh. Prax by bez teórie strádala hlbšie pochopenie, naopak teória bez praxe by predstavovala abstraktné princípy a definície bez konkrétnej aplikácie v reálnom svete.

[5] Vychádzame stále z podmienok v Slovenskej republike, kde hlavným odborníkom pre prácu s deťmi predškolského veku je učiteľ materskej školy. Pomenovanie odborníkov ako aj inštitúcii sa v krajinách líši.

V učiteľskej profesii existuje výrazná potreba prepájať prax aj teóriu, ide o tzv. dva druhy racionality – *„poznanie ako epistéme a poznanie ako phronesis"* (Kosová et al. 2015, s. 11). Poznanie ako epistéme (konceptuálne znalosti) je založené na teoretickom vedeckom chápaní problémov, predstavuje vedecky podložené súbory tvrdení – poznatkov, ktoré sú overiteľné, relatívne stále a objektívne. Poznanie ako phronesis (praktické poznanie alebo múdrosť) je založené na skúsenosti a na citlivom vnímaní konkrétnych situácií. Situácie v pedagogickej praxi prinášajú neustále prekvapenia a vyžadujú si cit pre ich riešenie a často i improvizáciu, pričom univerzálne pravidlá tu slúžia len ako rámcové vodidlo. Ide predovšetkým o osobnú a neprenositeľnú skúsenosť, ktorá má pre každého jedinca nesmierny a jedinečný význam (Kosová et al. 2015; Janík 2005).

Schéma 1 Teória verzus prax

TEÓRIA	**PRAX**
←	→
znalosti ako *epistéme*	znalosti ako *phronesis*
znalosti sprostredkované popisom	znalosti sprostredkované skúsenosťou
znalosti typu, vieme, *že....*	znalosti typu, vieme *ako....*
deklaratívne (faktické) znalosti	procedurálne znalosti
formálne znalosti	praktické znalosti
objektívne znalosti	subjektívne znalosti
explicitné znalosti	implicitné znalosti
kolektívne znalosti	osobné znalosti

Zdroj, spracované podľa Janíka (2005) a Kosovej et al. (2015).

V učiteľskom vzdelávaní je potrebné hľadať spôsoby, ako študentom pomôcť zmysluplne prepájať teóriu (konceptuálne poznanie) a prax (praktické poznanie), alebo naopak prax a teóriu. Viacerí odborníci (Kasáčová 2005; Kosová et al. 2012a; Slavík 1995; Syslová a Hornáčková 2014) sa zhodujú v tom, že k zmysluplnému prepojeniu oboch racionalít môže dôjsť len skrz *reflexívne činnosti*. Výsledkom tohto procesu sú potom *kontextové znalosti*, čiže *znalosti súvislostí* (Kosová et al. 2015), vďaka ktorým nadobúdame schopnosť lepšie alebo nanovo porozumieť tomu, čo sa odohráva v edukačnom procese.

Na Slovensku je v každom bakalárskom štúdiu v programe predškolská a elementárna pedagogika prax zastúpená, pričom univerzity môžu autonómne rozhodnúť, kedy a ako bude prax realizovaná (Tabuľka 1). Vidíme, že existujú rozdiely nielen v názvoch praxí, časovej dotácii, ale aj v ich zaradení v programe. Zároveň sa javí, že tieto programy jedna charakteristika spája – všetky univerzity uplatňujú model vychádzajúci od teórie k praxi.

Tabuľka 1 Pedagogická prax na slovenských univerzitách ponúkajúcich bakalársky študijný program predškolská a elementárna pedagogika

Univerzita	**Názov praxe**	**Ročník**	**Semester**	**Rozsah hodín/ semester**	**Hodiny praxe celkom**
PF UMB	Úvodná pedagogická prax	1	ZS	13 h	223
	Priebežná pedagogická prax v MŠ 1	2	ZS	39 h	
	Priebežná pedagogická prax v MŠ 2	2	LS	52 h	
	Súvislá pedagogická prax v MŠ	3	LS	80 h	
	Asistentská prax v 1. ročníku ZŠ	3	ZS	39 h	
PF TU v Trnave	Súvislá pedagogická prax MŠ 1	3	ZS	40 h	80
	Súvislá pedagogická prax MŠ 2	3	LS	40 h	
UNIPO Prešov	Pedagogická prax - B1P1 MŠ	1	LS	52 h	208
	Pedagogická prax - B1P2 MŠ	2	ZS	52 h	
	Pedagogická prax - B1P3 ŠKD	2	LS	52 h	
	Pedagogická prax - B1P4 ŠKD	3	ZS	52 h	
	Pedagogická prax - B1P5 MŠ + ŠKD	3	LS	104 h	
UKF v Nitre	Úvodná hospitačná prax v MŠ a ŠKD	1	LS	40 h	140
	Hospitačno-asistentská prax v MŠ	2	ZS	20 h	
	Asistentská prax v ŠKD	2	ZS	20 h	
	Asistentská prax v MŠ	3	ZS	20 h	
	Výstupová prax v MŠ, súvislá prax	3	LS	40 h	

KU v Ružomberku	Pedagogická prax 1*	2	ZS	39 h	180
	Pedagogická prax 2*	2	LS	39 h	
	Semestrálny projekt 1 - súvislá pedagogická prax *	3	ZS	52 h	
	Semestrálny projekt 2 - súvislá pedagogická prax*	3	LS	52 h	
PF UK v Bratislave	Semestrálny projekt	3	ZS a LS	neuvedené	-
	Adaptačná prax v materskej škole	3	ZS	neuvedené	

Zdroj: spracované na základe informácií o študijných programoch zverejnených na domovských stránkach jednotlivých univerzít[6] (2025).
** pozn. prax je realizovaná v MŠ aj ŠKD*

Prehľad v tabuľke vyššie zachytáva predovšetkým kvantitatívnu dimenziu pedagogickej praxe (rozsah v hodinách, zaradenie do konkrétnych ročníkov a semestrov). Podrobnejšie porovnanie obsahu praxe naráža na obmedzenú dostupnosť informačných listov predmetov, ktoré nie sú na všetkých fakultách verejne prístupné. Z dostupných zdrojov však možno konštatovať, že prax prebieha na zmluvných cvičných materských školách, pričom jej obsah sa vo všeobecnosti orientuje na pozorovanie edukačného procesu v úvodných fázach a na postupné preberanie zodpovednosti za plánovanie a realizáciu výchovno-vzdelávacích činností v neskorších ročníkoch štúdia. K dôležitým úlohám pedagogickej praxe patrí aj rozvoj diagnostických kompetencií a reflexívnych činností. Systematické porovnanie obsahového zamerania praxe na jednotlivých fakultách by si vyžadovalo analýzu informačných listov predmetov a prípadne priamy kontakt s garantmi študijných programov, čo presahuje rámec tejto práce. Napriek tomu možno konštatovať, že pri výrazných rozdieloch v celkovom hodinovom rozsahu praxe –

[6] Informácie o pedagogickej praxi boli získané z webových stránok univerzít:
UMB v B. Bystrici – https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=22857
Trnavská univerzita v Trnave: https://pdf.truni.sk/studijne-programy-bakalarske
UKF v Nitre: https://www.pf.ukf.sk/sk/organizacia-studia/sprievodca-studiom
UNIPO Prešov:
https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais?spsId=60635065&arksId=58114979&fakultaId=5
KU v Ružomberku:
https://www.ku.sk/app/cmsSiteBoxAttachment.php?ID=12782&cmsDataID=6152
PF UK v Bratislave:
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/O_fakulte/Vnutorny_system_kvality/STUD_PLANY/studijny_plan_PEP_Bc_de.pdf

od 80 hodín na PF TU v Trnave až po 223 hodín na PF UMB, možno predpokladať aj rozdiely v hĺbke a šírke praktickej prípravy absolventov.

Korthagena et al. (2001) dáva do pozornosti aj iný model, v ktorom je profilovaná cesta *z praxe smerom k teórii.* Tento opačný prístup zdôrazňuje význam *pedagogických skúseností* ako základného predpokladu pre profesijné konanie učiteľa. Korthagen et al. (2001) už v názve svojej práce deklarujú, že prepájajú prax s teóriou *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education,* nie naopak. Tento cieľ navrhujú dosiahnuť induktívnym spôsobom realizovaným na troch úrovniach.

1. *Formovanie Gestaltu* je obdobie, ktoré sa vyznačuje nízkou alebo podvedomou úrovňou učenia, je založené na rutinách, zahŕňa „tiché" (tacit) - nevyslovené vedomosti, pocity, predstavy o rolách, obavy i hodnoty a podobných minulých skúsenostiach.
2. *Schematizácia* sa vyznačuje vedomejším využívaním špecifických vedomostí a zručností vďaka čomu sa vytvárajú všeobecnejšie mentálne štruktúry – schémy. Schémy sú aktívne balíky vedomostí, ktoré riadia chápanie konceptov, pomáhajú pri riešení problémov a hodnotení informácií. Schematizácia prebieha na úrovni praktických pedagogických vedomostí.
3. *Budovanie teórie* vychádza zo spracovaných schém, ktoré je potrebné prepojiť na úrovni koncepčných vedomostí. Ide o proces, ktorý si vyžaduje vysokú úroveň uvedomenia. To, čo bolo zažité v praxi a bolo spracované do mentálnej schémy zachytávajúcej konanie učiteľa a detí je predmetom prepojenia s teóriou. K nej dochádza v súčinnosti s mentormi praxe. Časom sa schematizované vedomosti prejavujú istejším konaním začínajúceho učiteľa (Korthagen et al. 2001).

Model predstavený Korthagenom et al. (2001) poukazuje na význam intenzívneho prepájania praxe a teórie v procese profesijnej prípravy učiteľov. V kontexte vysokoškolského vzdelávania sa preto zdôrazňuje potreba hľadať spôsoby, ako systematicky prepájať praktické skúsenosti študentov s teoretickým poznaním. Toto prepojenie pritom nemožno redukovať len na realizáciu pedagogickej praxe v prostredí materských škôl, ale aj na využívanie rôznych foriem sprostredkovanej skúsenosti v rámci výučby. Aj nepriame skúsenosti, napríklad vo forme videozáznamov, denníkov či portfólií, môžu vytvárať priestor pre pochopenie

súvislostí a reflexiu v súlade s modelom reflexívneho praktika (Kasáčová 2005; Schön 1987).

Význam reflexívneho spracovania skúseností potvrdzuje výskum Crowe a McGarr (2022b), podľa ktorých študenti učiteľstva vstupujú do vzdelávania s pomerne zjednodušenými a stabilnými predstavami o vyučovaní, formovanými vlastnou školskou skúsenosťou. Predstavy študentov sú často orientované skôr na vzťahové a osobnostné aspekty učiteľa než na komplexné pedagogické a didaktické kompetencie. Navyše bývajú pomerne odolné voči zmene, preto je nevyhnutné počas pregraduálnej prípravy pracovať s nimi cielene – identifikovať ich, analyzovať a konfrontovať s odbornými poznatkami. V opačnom prípade môžu zostať implicitne zachované, čo môže ovplyvňovať budúce pedagogické konanie. To sa môže prejaviť najmä v reprodukcii tradičných a menej efektívnych výučbových prístupov či nesprávnych výchovných prístupoch k dieťaťu (tamtiež).

O účinnosti programov, ktoré spájajú prax s teóriou sa vie len málo, avšak dostupné výskumy naznačujú ich potenciál. Hennissen et al. (2017) preukázali, že takto koncipované programy prispeli k častejšiemu využívaniu konceptuálnych vedomostí študentov pri riešení praktických pedagogických problémov. V našich akreditovaných programoch, ktoré sa nešpecializujú výlučne na prípravu učiteľov materských škôl, nemožno predpokladať rovnakú mieru úspešnosti predstaveného modelu. Ukazuje sa však, že efektívna príprava učiteľov si vyžaduje prepojenie rôznych prístupov, ktoré smerujú k integrácii teórie a praxe. Nejde pritom o voľbu medzi modelom smerom od teórie k praxi alebo od praxe k teórii, ale o ich vzájomné dopĺňanie a prelínanie prostredníctvom reflexívnych činností (Schön 1987; Kasáčová 2005). Reflexia teda zohráva kľúčovú úlohu pri premene skúsenosti na vedome uchopiteľné a zdieľateľné poznanie (Polanyi 1978; 2015).

Študenti potrebujú zažiť rôznorodé osobné i sprostredkované situácie, ktoré im umožnia získať nové skúseností. Janík (2005, s. 34) túto skúsenosť označuje ako „*pedagogickú"* a hovorí, že nevzniká sama o sebe, ale je vždy spojená s konkrétnymi doménovo špecifickými vedomosťami. Tieto môžu byť *deklaratívne* (čo viem) aj *procedurálne* (ako to robím) a spolu tvoria základ skúsenosti. Janík (tamtiež) preto podporuje, aby sme v príprave budúcich učiteľov pedagogickú skúsenosť rozvíjali prostredníctvom prežívania tzv. *epizód,* ktoré prinášajú do učenia istý emocionálny rozmer. Tieto situácie nemusia pochádzať výlučne z reálnej pedagogickej praxe, ale môžu byť aj sprostredkované alebo simulované v prostredí univerzity, napríklad prostredníctvom analýzy videí, rozhovorov, prípadových štúdií či študentských denníkov.

V kontexte pedagogických skúseností je dôležité zohľadniť aj spomínané skúsenosti, ktoré študenti zažili pred samotným vstupom do štúdia učiteľstva. Ide o skúsenosti získané v rodine, škole a v širšom socio-kultúrnom prostredí, ktoré sú založené na vlastnom prežívaní v role dieťaťa (rodina, materská škola) a žiaka počas školskej dochádzky. Tieto skúsenosti sa výrazne podieľajú na formovaní *subjektívnych teórií o výchove a vzdelávaní*. V pozícii vychovaných a vzdelávaných sa stotožňujeme alebo odmietame to, ako v rôznych situáciách konať, akými spôsobmi učiť, komunikovať, riešiť konflikty a pod. Subjektívne teórie predstavujú súbor implicitných presvedčení, osobných vysvetľujúcich modelov a praktických poznatkov, ktoré výrazne ovplyvňujú naše myslenie, prežívanie i konanie v edukačnom prostredí a fungujú ako akýsi *skrytý mechanizmus*, ktorý riadi rozhodovanie v neskoršej pedagogickej praxi (Janík 2005). Lortie (2007, s. 64) tieto skúsenosti v sociologickej štúdii s názvom *Schoolteacher*[7] označuje ako jadro tzv. *apprenticeship of observation*, čiže *učňovstvom v pozorovaní*. Na základe tohto pozorovania zároveň vysvetľoval dôvody, prečo majú budúci učitelia už pred začiatkom štúdia pomerne stabilné predstavy o tom, čo učiteľ robí a ako má vyzerať vyučovanie.

Subjektívne teórie tak predstavujú významný východiskový rámec, prostredníctvom ktorého študenti interpretujú pedagogické situácie a volia konkrétne pedagogické stratégie. Zároveň však môžu predstavovať riziko, ak nie sú v procese prípravy učiteľov reflektované a konfrontované s odborným poznaním. V takom prípade môžu zostať nekriticky prijaté a pretrvávať aj v rozpore s vedecky overenými prístupmi.

3.2 Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vo vysokoškolskej príprave

Europeizačné a globalizačné trendy na začiatku nového tisícročia vniesli do vzdelávacích systémov a školských politík ako aj úvah nad charakterom vzdelávania učiteľov na vysokých školách nielen diskusie o pomere teórie a pedagogickej praxe. V tomto období zohral v reformách školstva (najmä kurikulárnych) významnú rolu iný fenomén zvaný *kompetencia*, resp. *kľúčové kompetencie*, na ktorých základe vznikli spomínané profesijné štandardy učiteľa. Fenomén kompetencií prenikol do školstva pod tlakom veľkej presýtenosti obsahov vedných odborov, čo si žiadalo ich prehodnotenie vo vzdelávaní. Orientácia na rozvoj kľúčových kompetencií učiteľa

[7] štúdia bola publikovaná v roku 1975 a poskytla jednu z prvých sociologických skúmaní o tom, čo učitelia robia počas svojho dňa.

vychádzala z premisy, že učitelia majú byť do praxe vybavení tak, aby boli schopní prispôsobiť sa rôznorodým dynamickým zmenám, ktoré nastanú počas ich učiteľskej kariéry (Kosová et al. 2012a).

Koncept kompetencií vo vzdelávaní, vrátane vysokoškolského, bol spočiatku prijímaný rôzne. Kompetencie predstavovali pojem, ktorému učitelia často málo rozumeli (Svobodová et al. 2017), prípadne skepticky odmietali (Maňák 2007). Pre tvorcov politík a koncepčných materiálov predstavovali kompetencie novú nádej pre vzdelávanie v 21. storočí (Rosa et al. 2001). Tiež mnoho odborníkov orientáciu vzdelávania na rozvoj kompetencií kritizovalo. Videli v nej presadzovanie politických a ekonomických zámerov. Tento pohľad bol prítomný napríklad v kritike Štecha (2013), podľa ktorého išlo o redukciu vzdelávania, o podriadenie sa ekonomickej výkonnosti na úkor kultúry a rozvoja jedinca, či na úkor samotného učenia.

Mohli by sme si položiť otázku, či pojem kompetencia/ kompetencie môžu prispieť k redukcii obsahu vzdelávania. Aby sme tak mohli urobiť, mali by sme presnejšie objasniť pojem kompetencia. K uchopeniu tohto pojmu sa pokúsime dospieť skrz nahliadnutie na charakteristické činnosti učiteľa. Zároveň môžeme uvažovať nad tým, čím všetkým má učiteľ disponovať, aby tieto činnosti v praktickej rovine vykonával na kvalitatívne vysokej úrovni.

Učiteľská profesia je charakteristická tým, že „*učiteľ v svojej sociálnej role vykonáva súbor rôznych činností, ktorých zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenie a cítenie detí/žiakov, učiteľ formuje ich vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré boli vytvorené kultúrou predchádzajúcich generácií"* (Průcha et al. 2003, s. 262 preklad autora). Aby mohol učiteľ túto sociálnu rolu prevziať potrebuje istú výbavu, vďaka ktorej bude v praxi konať. Veľmi často túto výbavu označujeme termínom profesijné znalosti – *professional knowledge*. Shulman (1987, s. 8) v príspevku *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* vymedzil profesijné znalosti pre rolu učiteľa do siedmich okruhov. Tieto znalosti označuje ako poznatkovú bázu, čiže fundamentálny základ bez ktorého by učiteľ nemohol profesijne konať.

Tabuľka 2 Profesijné znalosti učiteľa podľa Shulmana (1987) konkretizované s ohľadom na špecifiká práce učiteľa materskej školy

Okruhy poznatkovej bázy	**Obsah okruhu v predprimárnom vzdelávaní**
znalosti obsahu (*content knowledge*)	Ide o znalosti, ktoré umožnia učiteľovi rozvíjať dieťa vo všetkých stránkach jeho osobnosti – kognitívnej, perceptuálno-motorickej aj sociálno-afektívnej. Učiteľ musí napr. sám ovládať dobre jazyk, musí mať poznatky v oblasti matematiky, prírodných a technických vied.
všeobecné pedagogické princípy a stratégie (*general pedagogical knowledge*)	Ide o poznanie pedagogických a výchovných princípov, princípov komunikácie s dieťaťom a pod. Učiteľ by mal poznať princípy, na základe ktorých sa deti predškolského veku efektívne učia – učenie hrou, zážitkové a skúsenostné učenie, učenie napodobňovaním.
znalosť kurikula (*curriculum knowledge*)	Ide o znalosti kurikulárneho rámca, cieľov a obsahu programu kurikula potrebné pre zmysluplne plánovanie a realizovanie výchovno-vzdelávacie činností v triede. Tiež ide o poznanie metodických materiálov a prostriedkov, ktoré môže v práci využiť.
didaktické a odborové znalosti (*pedagogical content knowledge*)	Ide o znalosti stratégií a foriem, ktoré môže učiteľ aplikovať v práci s deťmi predškolského veku. Edukácia v MŠ stojí na integrácii spontánnych a riadených činnosti. Učiteľ musí mať poznanie ako ich zmysluplne pripravovať, organizovať a viesť i hodnotiť.
znalosti detí a ich charakteristík (*knowledge of learners and their characteristic*)	Ide o znalosti ontogenetických špecifík. Porozumenie kognitívnemu, jazykovému, socio-emocionálnemu, motorickému, vývinu. Poznanie individuálnych charakteristík je predpokladom pre diferenciáciu v edukačnom procese.
znalosti kontextov vzdelávania (*knowledge of educational contexts*)	Ide o znalosti širšieho kontextu – vplyvu sociálneho a kultúrneho prostredia na učenie sa detí,. Ide aj o poznanie legislatívy a právnych noriem.
znalosti vzdelávacích cieľov a zámerov (*knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds*)	Ide o porozumenie všeobecných vzdelávacích cieľov, významu predprimárneho vzdelávania v kontexte všeobecných spoločenských, etických, filozofických a historických kontextov.

Shulman (1987) identifikuje profesijné znalosti v teoretickej rovine, zároveň tieto znalosti vidí ako fundamentálny základ pre konanie v praxi. Do centra pozornosti síce dáva znalosti obsahu, no uvedomuje si, že len vzájomným prelínaním

ostatných okruhov poznatkovej bázy sa zvyšuje kvalita konania učiteľa v edukačnom procese s ohľadom na potreby a špecifiká detí. Shulmanovo vymedzenie pojmu profesijných znalostí (*professional knowledge*) bolo skúmané aj v práci Spilkovej et al. (2010), pričom autori vyjadrili názor, že v širšom ponímaní je možné tento pojem chápať ako synonymu k pojmu *kompetencia*. Konštatujú zároveň, že jadrom kompetencie sú znalosti a schopnosti, ktoré sú východiskom konania učiteľa.

Z textu vyššie jasne vyplýva, že učiteľ vykonáva vo svojej profesii viacero činností, ktorých charakter vyžadujú rôzne vedomosti a schopnosti (jadro kompetencie). Švec (1999, s. 27 preklad autora) v tejto súvislosti hovorí o tzv. „*pedagogických kompetenciách*, ktoré predstavujú *súhrn spôsobilostí, ktorými by mal byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť a ktoré by mali byť utvárané a kultivované a prípadne aj zdokonaľované u študentov učiteľstva*.“ Švecova definícia, podobne ako mnohé iné, je však málo konkrétna, *neostrá* (Janík 2005). Je zrejmé, že štruktúra pojmu kompetencia je tvorená viacerými komponentmi – vedomosťami, schopnosťami, skúsenosťami, postojmi, hodnotami, vrodenými predispozíciami a charakteristikami. Tieto komponenty je potrebné špecifikovať s ohľadom na špecifickosť práce učiteľa. Musíme sa preto prirodzene pýtať: *„Aké vedomosti potrebuje učiteľ materskej školy, aby bol svoju profesiu zvládal?“*, *„Aké schopnosti mu nesmú chýbať?“* Respektíve mohli by sme sa jednoducho pýtať *„Kto je dobrý učiteľ materskej školy?“* Podobné úvahy o kvalitách učiteľa viedol aj Janík (2005), pričom konštatuje, že kvalita učiteľa nie je určovaná jednou, ale skôr súborom viacerých kvalít. Analogicky zmýšľajú aj Spilková et al. (2010, s. 23 preklad autora), keď hovoria, že „*kvalitu učiteľa vystihuje komplexnejšia charakteristika, ktorá v sebe zahŕňa viacero vzájomne previazaných aspektov a dimenzii, pričom niektoré z nich je ťažko pozorovať a hodnotiť*.“

Je preto prospešné, aby boli kľúčové kompetencie učiteľa zmysluplne a realisticky vymedzené do konkrétnejšej podoby. Janík (2005) však zároveň upozorňuje na to, že takáto snaha niekedy vedie k vytváraniu rozsiahlych zoznamov kompetencií, čím dochádza k značnej fragmentácii úloh učiteľa. Takýto prístup sa nepreukázal ako užitočná stratégia. Ide v ňom o vytváranie *normatívneho modelu* profesie učiteľa ako *„idealizovaného kompetenčného rámca*“, ktorému často chýba empirická validizácia (Janík 2005, s. 15). Naproti tomu, ak cesty ku konkretizácii kompetencií vychádzajú z reálnych skúseností a možností – *reálny model*, nesú so sebou inú problematickú otázku súvisiacu s kritériami vymedzujúcimi dobrého

učiteľa (Janík 2005, s. 15). V každom prípade je potrebné dopovedať, že absencia výskumov pri kreovaní kompetenčných modelov bola (a vždy aj bude) vážnou chybou (Průcha 2009).

Opisy kvalitného učiteľa boli vytvárané aj pred obdobím preniknutia pojmu kompetencia do vzdelávania a vzdelávacej politiky. Už spomenuté okruhy profesijných znalostí v chápaní Shulmana (1987) – základná poznatková báza sú sumarizáciou toho, čím musí byť učiteľ pre svoju prácu vybavený. Táto výbava, ktorej základom sú vedomosti a schopnosti, reprezentuje kľúč k úspešnému a zodpovednému konaniu v praxi. Vedomosti a schopnosti sú teda jadrami všetkých kompetencií a tie podstatné, bez ktorých by učiteľ v praxi fungovať nemohol označujeme ako kompetencie *kľúčové*.

Vymedzenie pojmu kľúčová kompetencia nájdeme u viacerých autorov. V tomto texte vychádzame z definície Jezberovej et al. (Jezberová et al. 2007; podľa Průcha 2009, s. 242 preklad autora), ktorí kľúčové kompetencie vo všeobecnej rovine definujú ako *„súbor vedomostí, spôsobilostí, schopností, postojov a hodnôt, ktoré sú dôležité pre osobný rozvoj jedinca, pre jeho aktívne zapojenie do spoločnosti a v uplatnení sa osobnom a pracovnom živote i v ďalšom vzdelávaní“*. V kontexte učiteľskej profesie ide o kompetencie, ktoré sú dôležité, aby učiteľ v plnom rozsahu prebral svoju sociálnu rolu učiť a vychovávať. K skutočnému naplneniu tejto sociálnej roly však môže dôjsť len vtedy, keď učiteľovi nebudú chýbať okrem profesijných znalostí aj ďalšie komponenty kompetencie – *hodnoty a postoje*. Snáď si ani nemožno predstaviť, že by učiteľom materskej školy mal byť niekto, kto nemá zvnútornené všeobecne uznávané hodnoty vzdelávania, akými sú napríklad hodnota detstva a dieťaťa, hodnota výchovy k zodpovednosti, slobode a tolerancii, či hodnota práva na vzdelávanie pre každé dieťa. Postoje a hodnoty ako súčasť každej kľúčovej kompetencie sú preto dôležité a tiež je možné formovať ich počas pregraduálnej prípravy. Prejavujú sa v zohľadnení individuálnych potrieb detí a špecifík ich učenia sa, v rešpektovaní hlasu dieťaťa, v ochote počúvať a hľadať spoločné riešenia a pod.

V texte vyššie sme si položili otázku či kompetencie môžu prispieť k redukcii obsahu vzdelávania. Môžeme jednoznačne povedať, že zavedením tohto pojmu to nehrozí. Pokiaľ bude konanie učiteľa vychádzať z jadra kompetencie a bude sprevádzané aj ostatnými komponentmi kompetencie možno predpokladať, že kvalita vzdelávania ohrozená nebude. Vymedzením kľúčových kompetencií len upresňujeme to, čo sa v súčasnosti od učiteľa očakáva – konkretizujeme tak súbor tzv. *profesijných kompetencií učiteľa*, ku ktorých nadobúdaniu má dochádzať počas

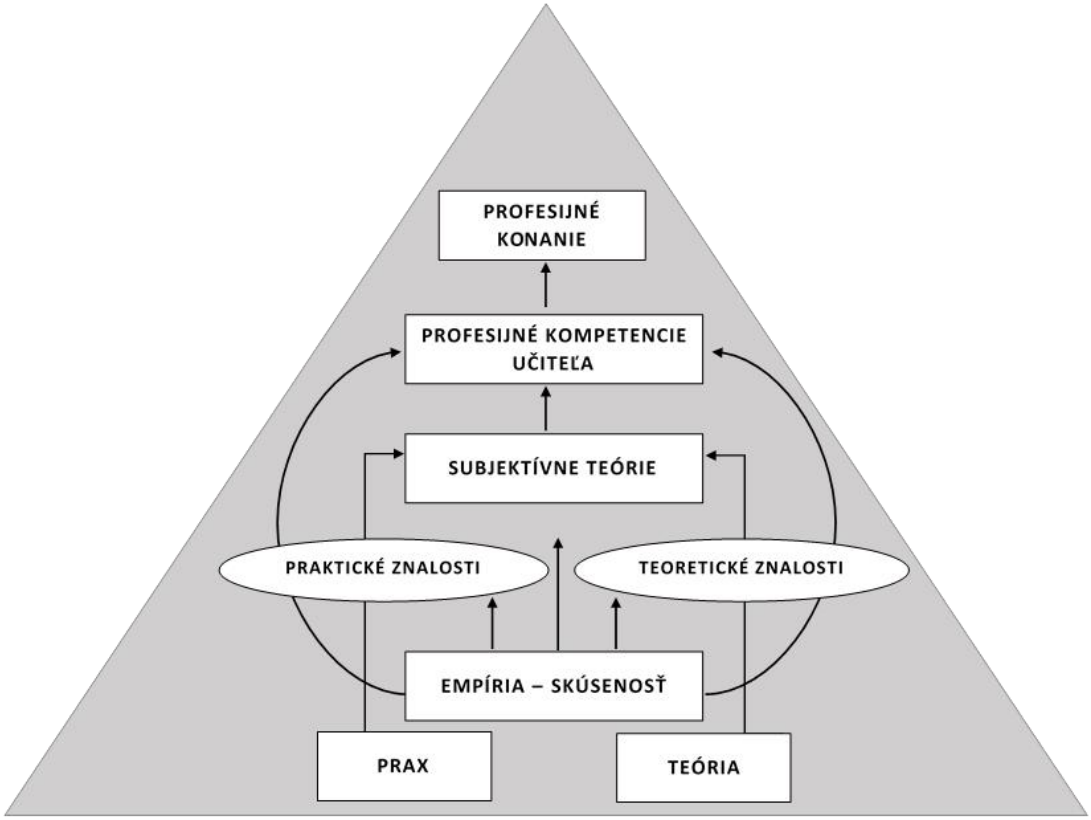
štúdia. Ich rozvíjanie však má pokračovať počas celej profesijnej dráhy v rámci celoživotného vzdelávania.

Janík (2005, s. 15) profesijné kompetencie učiteľa chápe ako jeho „*komplexnú potencionalitu*" konať v praxi. Potencionalita sa naplní vtedy, keď budú v konaní učiteľa existovať pevné prepojenia na predmetový obsah, prepojenia na špecifiká učiacich sa, či už ontogenetické, alebo psycho-sociálne, ale aj vtedy, keď sa prejaví súlad so smerovaním výchovy a vzdelávania v jednote s hodnotami, ktoré sú v pedagogických vedách uznávané. Bez týchto vzájomných prepojení by pojem kľúčové kompetencie predstavovali len „*prázdnu formálnu škrupinku*" (Šíp 2019, s. 116). Preto musíme kľúčové kompetencie chápať v ich celej šírke a hĺbke, nie ako izolované komponenty.

V kapitolách 3.1 a 3.2 sme v súvislosti s vysokoškolskou prípravou učiteľov materských škôl diskutovali o význame teórie a praxe, ako aj prieniku kľúčových kompetencií do procesu vzdelávania. Zvažovali sme, či kompetencie predstavujú hrozbu redukcie obsahu vzdelávania. Miestami sú tieto entity v publikácii zámerne charakterizované protipólovo. Avšak pedagogický diskurz v polohe buď/alebo v oblasti – prax verzus teória, či kompetencie verzus obsah, sú *falošnými súbojmi*, tvrdí Šíp (2019, s. 79–143) a možno s ním len súhlasiť. Autor dokazuje, že prax a teória sú iba dve nerozpojiteľné fázy akéhokoľvek procesu poznania a tiež, že obsah a kompetencie sú dvomi nerozpojiteľnými fázami akéhokoľvek edukačného procesu.

Ak súhlasíme s tým, že to najdôležitejšie v profesii učiteľa je jeho konanie, tak potom toto konanie je výsledkom pestrých dynamických vzťahov medzi teóriou, praxou, skúsenosťou a subjektívnymi teóriami. Základom pre konanie učiteľa, sú teoretické poznatky a praktické skúsenosti (Janík 2005), ktoré sa prostredníctvom empírie, teda osobne prežívanej a interpretovanej skúsenosti jedinca transformujú do teoretických a praktických znalostí. Tieto skúsenosti zároveň neustále utvárajú nové subjektívne teórie učiteľa, ktoré predstavujú jeho vlastné vysvetľujúce rámce pedagogických situácií. Vzájomným prelínaním a dopĺňaním týchto prvkov sú utvárané profesijnej kompetencie učiteľa ako komplexná syntéza teoretického poznania, praktických skúseností a osobných interpretácií akumulovaných v priebehu profesijnej prípravy a ktorá sa prejavuje v konečnom konaní učiteľa, čo vyjadruje.

Obrázok 3 Profesijné konanie učiteľa ako výsledok viacerých dynamických vzťahov



Zdroj Spracované podľa Janíka (2005, s. 16)

Univerzity ako autonómne inštitúcie vo veľkej miere rozhodujú o obsahu prípravy budúcich učiteľov. Na jednej strane majú možnosť slobodne rozhodovať a tvoriť programy na základe aktuálneho vedeckého poznania, na strane druhej sú spoluzodpovedné za kvalitu ich prípravy a tým aj za budúci obraz predprimárneho vzdelávania. Zodpovednosť za kvalitu predprimárneho vzdelávania však nesieme všetci. Preberá ju spoločnosť ale aj jednotlivci – samotní učitelia. Pregraduálna príprava je len začiatok cesty, profesijne konanie je možné skvalitňovať počas celej profesijnej dráhy.

4 MENTORI V PROFESIJNOM ROZVOJI UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL

V profesijnej príprave budúcich učiteľov a začínajúcich učiteľov zohrávajú významnú rolu cviční a uvádzajúci učitelia. Cviční učitelia sa podieľajú na profesijnom rozvoji budúcich absolventov, uvádzajúci učitelia zase sprevádzajú začiatkom profesijnej dráhy novoprijatých kolegov. Tieto činnosti profesijne starších kolegov sú v tejto práci chápané ako proces profesijného sprevádzania**,** ktorý má za cieľ prispieť k rozvoju praktických vedomostí a zručností študentov/začínajúcich učiteľov a môže prispieť k spoluutváraniu a formovaniu hodnotového systému, presvedčení a postojov študentov a začínajúcich učiteľov k predprimárnemu vzdelávaniu. Tiež budeme v tejto práci cvičných a uvádzajúcich učiteľov označovať spoločným pojmom mentor/mentori, pričom k bližšiemu objasneniu tohto pojmu sa ešte v tomto texte dostaneme. V slovenskej legislatíve pojem mentor ani cvičný učiteľ ukotvený nie je, avšak v *Zákone č. 138 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, konkrétne v § 32* 32 (NR SR 2019b) sa uvádza, že samostatný pedagogický zamestnanec môže vykonávať špecializované činnosti uvádzajúceho zamestnanca alebo činnosti pedagogického zamestnanca cvičnej školy, ak vykonával najmenej päť rokov pracovnú činnosť v príslušnej kategórii, t. j. v našom prípade kategórii učiteľ materskej školy.

Súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov materských škôl je praktická príprava, ktorá sa odohráva v dvoch prostrediach. Prvým prostredím je prostredie pedagogických fakúlt umožňujúce študentom zažívať rôznorodé modelové situácie, ktorých podstatou je hľadať vzájomné prepojenia medzi teóriou a praxou. Druhým prostredím je skutočné, reálne prostredie materskej školy, v ktorom študenti spoznávajú každodenný život tejto inštitúcie pod vedením cvičného učiteľa – mentora. Aby bolo vedenie študentov v oboch prostrediach kongruentné, je dôležité, aby pedagogické fakulty a cvičné materské školy sledovali spoločné ciele. V tomto smere je preto dôležitá vzájomná spolupráca a komunikácia. Pedagogické fakulty sú spoluzodpovedné za kvalitu kooperácie s materskými školami a cvičnými učiteľmi (Kosová et al. 2015), pretože vplýva na kvalitu odbornej pripravenosti ich absolventov.

Na začiatku profesijnej kariéry začínajúcich učiteľov zastáva dôležitú pozíciu iný učiteľ – uvádzajúci učiteľ. Činnosti uvádzajúceho učiteľa podľa *zákona*

č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (NR SR 2019b) patria medzi špecializované. Podľa § 37 tohto zákona uvádzajúci učiteľ koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania a hodnotí mieru osvojenia profesijných kompetencií na výkon pracovnej činnosti samostatného učiteľa. Žiaducim predpokladom je, aby uvádzajúci učiteľ zároveň naplnil aj rolu mentora, teda aby sa jeho činnosti vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi zhodovali s princípmi mentoringu, ako ich vymedzujú napríklad Pančíková a Chalachánová (2022)– dôvernosť, dobrovoľnosť, individuálny prístup a najmä nehodnotiaca spolupráca. Práve posledne uvedený princíp však stojí v určitom napätí so zákonnou požiadavkou, aby uvádzajúci učiteľ mieru osvojenia kompetencií začínajúceho učiteľa hodnotil. Rola uvádzajúceho učiteľ tak nie je automaticky totožná s rolou mentora v plnom zmysle slova, hoci v ideálnom prípade by túto rolu mal naplniť[8]. Aj napriek tomuto terminologickému rozlíšeniu, uvádzajúci učiteľ v praxi napĺňa podpornú funkciu, ktorá sa mentoringu výrazne približuje: začínajúceho učiteľa postupne sprevádza pri adaptácii na nové prostredie, poskytuje mu konzultácie a systematickú podporu pri rozvoji jeho profesijných kompetencií. Neznamená to, že nepretržite monitoruje prácu nového kolegu v triede tak, ako v prípade cvičných učiteľov. Uvádzajúci učiteľ však pôsobí ako expert, na ktorého sa „nováčik" na začiatku kariéry môže s istotou kedykoľvek oprieť.

Rola uvádzajúceho učiteľa je odborne náročná, preto ju zvyčajne vykonávajú učitelia, ktorých práca je hodnotená ako vysokokvalitná. V predprimárnom vzdelávaní sa často stáva, že uvádzajúcim učiteľom je učiteľ s dlhoročnou praxou, no zároveň s nižšou kvalifikáciou akú má začínajúci učiteľ. *Zákonom č. 182/2023* Z.z. (NR SR 2023) bola nedávno zavedená požiadavka vysokoškolského vzdelania prvého stupňa len vo vzťahu k poskytovaniu výchovy a vzdelávania deťom, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné, preto uvádzajúcim učiteľom môže byť aj učiteľ s úplným stredným odborným vzdelaním.

Proces sprevádzania v profesijnej príprave, či už v prípade študentov alebo začínajúcich učiteľov má síce odlišnú formu, avšak v oboch prípadoch tento proces možno označiť ako *mentoring*. Úspešnosť mentoringu vo veľkej miere závisí od toho, ako dokážu mentor a mentorovaný vzájomne interagovať. Na základe dlhoročných skúseností s vedením pedagogickej praxe však môžem povedať, že mentorovaní od svojho mentora očakávali nielen odborné skúsenosti, ale aj

[8] V tejto práci označujeme cvičných aj uvádzajúcich učiteľov spoločným pojmom mentor/mentori, a to z terminologických a analytických dôvodov – najmä pre zjednodušenie pomenovania a porovnania sledovaných procesov profesijného sprevádzania vo výskume. Robíme to s vedomím, že uvádzajúci ani cvičný učiteľ nie sú automaticky totožní s mentorom v zmysle vymedzenom vyššie v texte, a že nie každý z nich v praxi naplní všetky charakteristiky tejto role.

empatický a podporný prístup. Za predpokladu vytvorenia bezpečného prostredia pre komunikáciu a spätnú väzbu mali pocit, že sa učia a odborne rastú.

4.1 Mentoring v kontexte sociálneho učenia a profesionalizácie učiteľov

Podľa Nolanovej a Molla (2018) mentoring možno chápať ako formu *sociálnej praxe,* v ktorej sa profesijná príprava študentov a začínajúcich učiteľov odohráva. Táto sociálna prax požaduje prepojenie medzi subjektívnymi významami zúčastnených aktérov (spôsoby ich premýšľania, cítenia, konania) a objektívnymi podmienkami prostredia (inštitucionálne pravidlá normy a pod.), v ktorom sa mentoring uskutočňuje (tamtiež). Pri objasnení podstaty mentoringu sa autori opierali o Bourdieuho koncept (Bourdieu 1977) *habitusu*, chápaného ako komplexný systém trvalých, postupne nadobúdaných dispozícií, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým jednotlivec vníma situácie, hodnotí ich a koná v nich. Habitus nie je výsledkom vedomého učenia sa ani ideologického vnucovania, formuje sa prirodzene v procese socializácie, vzdelávania a kultúrneho začleňovania. Aj v prostredí predprimárneho vzdelávania habitus usmerňuje rozhodovanie a každodenné interakcie učiteľov s deťmi, kolegami či rodičmi. V dôsledku zvnútornenia vonkajších, odpozorovaných štruktúr sa niektoré činy a konania učiteľa stávajú prirodzené alebo zakorenené. Učiteľ vie, ako sa má v podobných situáciách zachovať, vie vyhodnotiť čo je a čo nie je efektívne.

V nadväznosti na Bourdieuho pojem habitusu (Bourdieu 1977) by sme mohli povedať, že tieto *prirodzené a zakorenené* konania učiteľa možno označiť aj pojmom *rutina*. Janík (2005) vysvetľuje, že keď učiteľ koná rutinne, môže to znamenať, že zvláda pedagogické situácie s istotou a prehľadom. Na jednej strane rutiny poskytujú učiteľovi oporu najmä v situáciách, ktoré sú náročné alebo nepredvídateľné – „*odľahčujú mu hlavu a uvoľňujú mu ruky*“ (Janík 2005, s. 30 preklad autora) tým, že znižujú potrebu sústavnej vedomej kontroly a umožňujú mu konať rýchlo, plynule a efektívne. Na strane druhej však môžu predstavovať isté riziká. Rutiny v konaní učiteľa môžu signalizovať, že sa spolieha výlučne na zaužívané postupy a nie na tvorivé či inovatívne riešenia (tamtiež). Z perspektívy mentorovaných osôb môžu mať preto rituály svoj pozitívny ale aj negatívny rozmer. Najmä nové situácie a nepoznané problémy si vyžadujú hlbšiu analýzu, reflexiu, štúdium odborných zdrojov či konzultácie s inými odborníkmi. V takýchto situáciách je dôležitý aj istý pedagogický cit, takt a tvorivosť, no najdôležitejšie je, aby si učiteľ vypestoval zvyk opätovne premýšľať o uplatnených postupoch, vďaka čomu môže efektívne korigovať svoju prácu a dosahovať žiadúce zlepšenia.

Mentor by mal byť v tomto smere pre mentorovaných príkladom. Charakteristickou črtou dobrého mentora by preto mala byť schopnosť reflexívne myslieť a podporovať rozvíjanie tejto zručnosti aj u mentorovaných osôb. Úloha mentorov pri vedení študentov a začínajúcich učiteľov preto vychádza z princípov reflexívnej praxe, ktorá spočíva v systematickej spätnej väzbe, analýze pedagogických činností a v rozvíjaní alternatívnych spôsobov výučby (Kosová et al. 2015). Významnou súčasťou mentorskej práce sú tak dynamické, citlivé a na mieru šité podporné kroky, ktoré by mali viesť k posilneniu autonómneho rozhodovania mentorovaných. Reflexívnym praktikom sa nestávame hneď, ide o proces stávania sa ním prostredníctvom rozvíjania zručností reflexívneho myslenia, ktoré sa vyznačuje kritickým postojom k tomu, čo napríklad čítame (informácie), čo robíme (činnosť), ako konáme (správanie) (Willan 2024).

Proces reflexívneho myslenia možno rozdeliť do štyroch krokov. Výstižne ich zachytáva akronym DATA (Peters 1991), čiže opisovanie (describing) analyzovanie (analysing), teoretizovanie (theorising), a konanie (acting). Uvedené kroky nabádajú k tomu, aby sme sa zamerali na rozvíjanie schopnosti pozorovať a opisovať to, čo v praxi vidíme a čo prežívame. Zažité situácie je potrebné analyzovať, pričom pre naše ďalšie konanie by sme mali hľadať oporu v relevantných teoretických východiskách. Willanová (2024) navrhuje podobnú postupnosť reflexie. Vychádza pritom z najčastejšie uplatňovaného modelu reflexívnej praxe, ktorý je založený na Kolbovom cykle skúsenostného učenia (Kolb 1984). Reflexívny proces autorka člení do piatich fáz (

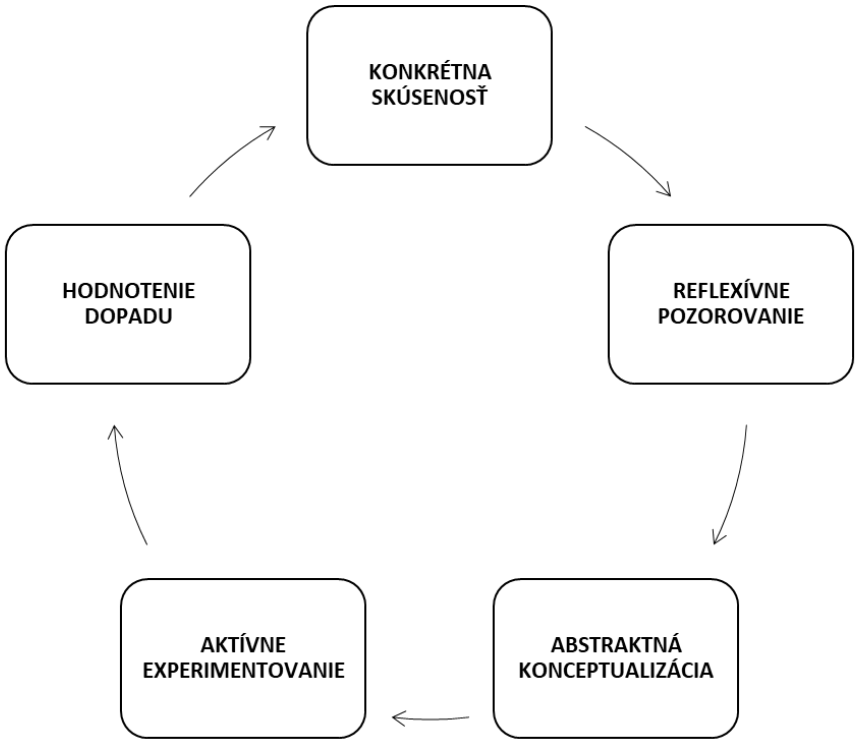
Obrázok 4):

1. Fáza – konkrétna skúsenosť, situácia alebo kritický moment, ktorý sa skúma.
2. Reflexívne pozorovanie – určenie a vymenovanie významných aspektov incidentu alebo situácie.
3. Abstraktná konceptualizácia – vyvodzovanie možných významov a hľadanie teórií, ktoré sú základom kritického momentu.
4. Aktívne experimentovanie – využívanie metódy pokusov a omylov na zmenu a zlepšenie situácie.
5. Hodnotenie dopadu – hodnotenie zmien ako dôsledok zavedenia nového potupu a pripravenosť na ďalší reflexívny proces.

Willanovej fázy reflexie (2024), podobne ako mnohé ďalšie (Pollard 1998; Schön 1987; Peters 1991), rámcujú úlohy mentorov v pedagogickej praxi. Podľa

Kosovej et al. (2015) úlohou mentorov je, aby cielene vytvárali podnetné situácie na premýšľanie o edukačnom procese. Prostredníctvom premyslených otázok by mali viesť mentorovaných k reflexii učebných cieľov, k reflexii realizovaných činností a reakcií detí. Mentor zámerne vedie k tomu, aby si študent/začínajúci učiteľ uvedomil kľúčové momenty učebných situácií vrátane spätného pohľadu na vlastné prežívanie a pocity, ktoré v edukačnom procese zažíva. Mentor tiež pomáha prepájať konkrétne skúsenosti s teoretickými konceptami[9] a vedie k hľadaniu alternatívnych pedagogických riešení. Malo by ísť o participatívny štýl vedenia mentorovaných, pretože práve takýto štýl umožňuje rozvíjať personálne, kognitívne a sociálne spôsobilosti mentorovaných (tamtiež).

Obrázok 4 Reflexívny proces podľa Willanovej (2024)



Zdroj: spracované na základe zdrojov o reflexívnej praxi (Willan 2024) a skúsenostného učenia (Kolb 1984).

Pregraduálna príprava učiteľa materskej školy je v súčasnosti v mnohých programoch založená na reflexívnom modeli. Od väčšiny študentov sa vyžaduje, aby

[9] V kontexte predprimárneho vzdelávania na Slovensku je málo výskumov, ktoré dokumentujú schopnosť učiteľov materských škôl poskytovať takéto prepojenie. V tomto smere je pre nás inšpiratívna štúdia *The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance* z prostredia českých materských škôl (Syslová 2019).

si počas praxe viedli sebareflexívne denníky, v ktorých opisujú významné a kritické momenty z pedagogickej praxe, ktoré sú následne predmetom analýz v širšom kontexte. Podobne sú k takýmto záznamom vedení aj začínajúci učitelia, ktorí zaznamenávajú svoj progres v tzv. atestačnom portfóliu, ktoré dokladuje rozvoj ich profesijných kompetencií.

4.2 Mentor v procese profesijnej prípravy: otázky výberu a profesijných kvalít

Systematické empirické výskumy dokumentujúce vzťah medzi úrovňou kvalifikácie a schopnosťou učiteľov poskytovať kvalitný mentoring študentom alebo začínajúcim učiteľom v slovenských podmienkach absentujú. Samozrejme existujú rôzne parciálne štúdie zamerané na skúsenosti aktérov prezentované v rámci domácich a zahraničných konferencií ako napríklad v zborníku príspevkov z konferencie „*Aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*“ (Kožuchová et al. 2023). Rovnako v mnohých odborných publikáciách (Kosová et al. 2015; Porubský et al. 2010; Oberhuemer 2015) existuje silný akcent na dôležitosť kvalitného mentoringu pre profesijný rozvoj učiteľa. Rozhodnutie o tom, kto preberie rolu mentora (uvádzajúceho alebo cvičného učiteľa) je prevažne v kompetencii riaditeľa materskej školy. Pedagogické fakulty si zároveň môžu zvoliť spôsoby spolupráce s materskými školami v tomto kontexte. Niektoré fakulty realizujú cielené workshopy, inštruktážne stretnutia s cvičnými učiteľmi, aby podporili zámery vysokoškolskej prípravy na fakulte aj v pri vedení svojich študentov priamo v teréne.

V otázke výberu mentorov do pozície cvičných učiteľov pre študentov skôr prevláda situácia, že na praktickej príprave budúcich učiteľov sa podieľajú skôr ochotní učitelia, aj keď finančná odmena môže predstavovať tiež istý motivačný faktor. Mohli by sme preto predpokladať, že za motiváciou stať sa mentorom môže byť snaha odovzdať skúsenosti, úprimný záujem o kvalitu budúcej generácie učiteľov, obohatenie bežných pracovných činností či nové impulzy od študentov pre prácu s deťmi. Staršie výskumy v tejto oblasti však naznačujú, že mnohí učitelia si neuvedomujú, že zodpovednosť za prípravu budúcich učiteľov nesú aj oni (Černotová et al. 2010; Doušková a Trnka 2009).

Mentoring v pedagogickej praxi možno jednoznačne chápať ako vzájomné učenie sa, ktoré prispieva k budovaniu kultúry vo vzdelávacom systéme. Hudson (2013) potvrdzuje, že v tomto procese sa neučí iba študent, ale aj mentor. Tak, ako študent získava praktické skúsenosti, spätnú väzbu a podporu, tak aj mentor si

prostredníctvom reflexie vlastnej pedagogickej praxe potvrdzuje svoje už nadobudnuté poznatky a skúsenosti. Hudson (tamtiež) uvádza, že mnohí mentori si až počas práce so študentmi uvedomujú, prečo v istých situáciách postupujú istým spôsobom a prehodnocujú svoje zaužívané učebné praktiky.

Mentorovanie vytvára priestor na spoločnú interpretáciu pedagogických situácií, diskusiu o rozhodnutiach v edukačnom procese a ich dôsledkoch, pričom viaceré výskumy (Hudson 2013; Balduzzi a Lazzari 2015) potvrdzujú, že vzájomné vzťahy aktérov sa ukazujú ako kľúčové pre rozvoj budúcich učiteľov. Výskumníci Chittleborough et al. (2010) uvádzajú, že uznanie profesijných kvalít oboch zainteresovaných strán je základom ich dobrého vzťahu. Mentor, ktorý podporuje reflexiu, vytvára bezpečné vzťahové prostredie a rešpektuje profesijnú autonómiu mentorovaného, prispieva k rozvoju jeho samostatného profesijného myslenia a identity. Autori zároveň upozornili na riziká oslabovania identity študentov v situáciách, keď sa študenti snažili čo najviac prispôsobovať sa existujúcim postupom svojho cvičného učiteľa. Táto skúsenosť naznačuje, že kvalitné mentorstvo si vyžaduje špecifické osobnostné a profesijné kvality mentora v oblasti vzťahov, komunikácie a tímovej spolupráce. Rozvoj týchto zručností nie je samozrejmou súčasťou učiteľskej prípravy, no mnohé fakulty vyvíjajú iniciatívy na to, aby podporili prípravu cvičných učiteľov v tomto smere. Príklad dobrej praxe v tomto smere poskytuje Navrátilová (2017) z univerzity Tomáša Baťa v Zlíne, kde sa zamerali na vytvorenie platformy pre vzdelávanie učiteľov materských a základných škôl s cieľom pripraviť ich na úlohu mentorov. Z opísaných skúseností autorky možno identifikovať niekoľko žiadúcich kvalít cvičného učiteľa – mentora, a to:

- *Schopnosť podporovať adaptáciu študenta/začínajúceho učiteľa*. Mentor pomáha svojim zverencom orientovať sa v školskom prostredí, vzťahoch a neformálnych pravidlách fungovania učiteľského kolektívu.
- *Rozvinuté komunikačné a vzťahové zručnosti*. Mentor dokáže viesť otvorený dialóg, poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu a citlivo reagovať na potreby začínajúceho učiteľa.
- *Schopnosť reflektovať vlastnú prax a viesť reflexiu iných*. Mentor pracuje s reflexívnymi technikami, podporuje sebapoznanie a vedomé pomenúvanie silných a slabých stránok pedagogickej práce.
- *Kompetencie v oblasti tímovej spolupráce a riešenia konfliktov*. Mentor rozumie dynamike tímu, tímovým rolám a dokáže prispievať k riešeniu konfliktov v učiteľskom zbore.

- *Citlivosť voči školskej klíme a sociálnemu zdraviu učiteľov*. Mentor si uvedomuje význam bezpečných a podporujúcich vzťahov pre profesijnú pohodu a prevenciu vyhorenia.
- *Ochota k vlastnému profesijnému učeniu sa*. Mentor sa nevníma ako „hotový expert“, ale ako profesionál, ktorý sa ďalej rozvíja, prehodnocuje svoje komunikačné stratégie a učí sa z vlastnej praxe.

Kvality mentora opísané Navrátilovou (2017) korešpondujú s charakteristikou súčasnej roly cvičného učiteľa ako mentora, ktorá sa podľa Orosovej et al. (2023, s. 7) *„presúva z produktovo-orientovaného modelu mentoringu na procesuálne orientovaný vzťah zahrňujúci získavanie poznatkov, ich aplikáciu a kritickú reflexiu“*. Mentoring je recipročný a kolaboratívny vzťah od kvality ktorého závisí rozvoj budúceho učiteľa. Je preto dôležité vnímať cvičných učiteľov – mentorov ako plnohodnotných partnerov vo vysokoškolskej príprave, pretože sa aktívne podieľajú na formovaní profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Podobne aj medzinárodné výskumy (OECD 2019) a odporúčania Európskej komisie (European Commission 2017) dlhodobo upozorňujú na to, že mentoring patrí medzi kľúčové nástroje podpory kvality učiteľov a vzdelávacích systémov.

Na rolu mentora by mal byť učiteľ pripravovaný, či už prostredníctvom podobnej platformy, ktorú vytvorili kolegovia v Zlíne (Navrátilová 2017), alebo prostredníctvom cieleného kontinuálneho vzdelávania. Učitelia často vyjadrujú ochotu mentorovať študentov a nových kolegov, no niekedy im môžu k efektívnemu plneniu tejto roly chýbať potrebné schopnosti a vedomosti (Moloney a Pope 2025). Táto skutočnosť naznačuje priepasť medzi ochotou mentorovať a skutočnými schopnosťami realizovať túto činnosť. V rámci kontinuálneho vzdelávania by preto bolo vhodné, aby každý cvičný (uvádzajúci) učiteľ absolvoval tréning mentorstva, ktorý by mu umožnil rozvinúť vedomosti a zručnosti v sprevádzaní študentov a začínajúcich učiteľov v ich profesijnom raste.

5 ZAČÍNAJÚCI UČITEĽ NA ZAČIATKU PROFESIJNEJ KARIÉRY

„Učiteľstvo je jedným z mála povolaní, kde nováčikovia cítia silu vlastnej histórie učenia, pretože im to svedčí o relevantnosti pre ich prácu“

(Britzman 2003, s. 1)

Intenzívnejší záujem o skúmanie každodenného učiteľovho konania, rozhodovania či prežívania, teda záujem o skúmanie učiteľskej profesie sa v pedagogickom výskume objavil približne v druhej polovici 20. storočia. Za priekopnícku štúdiu v tejto oblasti sa považuje Lortieho sociologická štúdia *School Teacher* (Učiteľ), publikovaná v roku 1975. Táto štúdia patrí medzi prvé systematické pokusy analyzovať to, čo učitelia v skutočnosti dennodenne robia počas svojej práce. Cenným prínosom Lortieho práce je tzv. koncept „učňovského vzdelávania pozorovaním“ (apprenticeship of observation), ktorý spočíva v tom, že práca učiteľa je často vnímaná ako veľmi jednoduchá činnosť. Takmer každý z nás mal možnosť dlhodobo ju pozorovať a zažiť priamo počas vlastného vzdelávania v škole. Práve táto skutočnosť podľa Lortieho umožňuje, aby sme si vytvárali isté predstavy o učiteľskej práci ešte pred vstupom do formálneho učiteľského vzdelávania (Lortie 1975).

Osoby, ktoré sa rozhodnú pre učiteľskú profesiu často nadobudnú presvedčenie o tom, že dobre rozumejú podstate vyučovania, keďže počas svojho vlastného štúdia strávili v školskom prostredí veľa času. Ako žiaci pozorovali prácu učiteľov tisíce hodín, čo ich utvrdzuje v tom, že túto prácu zvládnu rovnako dobre. Táto skúsenosť však skôr vedie k zjednodušenému chápaniu učiteľskej práce, konštatuje Christopherson (2019). Pozorovanie učiteľskej práce zvonka zriedka umožňuje pochopiť jej komplexnosť. Pozorovatelia v role učiaceho sa nevnímajú súvislosti učiteľovho rozhodovania, neuvedomujú si náročnosť práce s obsahom učiva a jeho didaktickou transformáciou vo výučbe, nevnímajú množstvo okamžitých situačných rozhodnutí, ktoré musí učiteľ v priebehu každého dňa robiť. Britzman (2003, s. 1 preklad autora) navyše dodáva, že „*učiteľstvo je jedným z mála povolaní, kde nováčikovia cítia silu vlastnej histórie učenia, pretože im to svedčí o relevantnosti pre ich prácu*“. Táto sila vlastnej histórie učenia ich udržuje v zjednodušenom a implicitnom chápaní práce učiteľa a zároveň prispieva

k nerealistickým očakávaniam. V prípade, že začínajúci učitelia vstupujú do praxe s takýmito nerealistickými predstavami, tak následnou konfrontáciou s požiadavkami reálnej pedagogickej práce zažívajú tzv. „šok z reality praxe“. Tento fenomén, ktorý opisujú viacerí odborníci (Hobson a Ashby 2012; Trevisan a Smits 2025; Mahmood 2013) predstavuje predovšetkým isté diskrepancie medzi teoretickými poznatkami z univerzitného štúdia a reálnymi požiadavkami pedagogickej praxe. Ide teda o obdobie adaptácie, keď mladí učitelia prechádzajú z roly študentov do učiteľskej pozície (Záleská et al. 2019), pričom „šok z praxe“ sa nemusí prejaviť u každého rovnako (Hanušová et al. 2017). Jeho intenzitu podmieňujú individuálne predispozície jednotlivcov, no predovšetkým ho ovplyvňuje kvalita pregraduálnej prípravy a prostredie konkrétnej školy, v ktorej sa začínajúci učiteľ ocitne.

Výskumy zamerané na začiatky učiteľskej profesie poukazujú na to, že „šok z praxe“ nemožno chápať ako izolovaný jav a ani ako jednorazový moment. Skôr možno hovoriť o procese, v rámci ktorého sa v čase prelínajú rôzne profesijné, emocionálne a kontextové problémy (Hobson a Ashby 2012). Začínajúci učitelia sú konfrontovaní s praktickými nárokmi pedagogickej práce konkrétneho pracovného prostredia, čo prispieva k formovaniu ich vlastnej profesijnej identity. Náročnosť požiadaviek a ich zvládanie sa zároveň premieta do ich subjektívneho pocitu pripravenosti na učiteľskú rolu. V kontexte predprimárneho vzdelávania je otázka pripravenosti na túto profesiu zosilnená špecifikami práce s malými deťmi. Táto práca si vyžaduje nielen dobrú fyzickú ale aj psychickú odolnosť učiteľa a to môže viesť k zvýšenej záťaži ako i riziku dlhodobejšieho vyčerpania práve v raných fázach profesijnej kariéry (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021; Trauernicht et al. 2023).

Profesijný štart začínajúcich učiteľov je sprevádzaný viacerými problémovými oblasťami, ktoré sa v období adaptácie vzájomne prelínajú a ovplyvňujú spôsob, akým učitelia prežívajú svoj vstup do praxe. V nasledujúcej časti textu sú identifikované a stručne charakterizované hlavné problémové oblasti profesijného štartu začínajúcich učiteľov, na základe výsledkov opísaných v domácich aj zahraničných výskumoch.

5.1 Očakávania začínajúcich učiteľov a konfrontácia s realitou

Jednou z najčastejšie identifikovaných problémových oblastí profesijného štartu začínajúcich učiteľov sú nerealistické očakávania, s ktorými „nováčikovia“ vstupujú do pedagogickej praxe. Tieto očakávania sa formujú ešte pred samotným vstupom do učiteľského vzdelávania a sú úzko späté s pozorovaním učiteľov a so

subjektívnymi skúsenosťami v role žiaka. Ako poukázal Lortie (1975), prostredníctvom tzv. učňovského vzdelávania pozorovaním si jednotlivci vytvárajú implicitné predstavy o učiteľskej práci, ktoré sú založené najmä na vonkajších prejavoch vyučovania, nie však na porozumení jeho vnútorných mechanizmov a rozhodovacích procesov. Začínajúci učitelia tak často vstupujú do praxe s presvedčením, že učiteľská práca je v podstate jednoduchá a ľahko zvládnuteľná. Novšie výskumy dokumentujú, že „učňovské vzdelávanie pozorovaním“ nemožno chápať ako mechanické preberanie vzorcov správania. Crowe a McGarr (2022a) vysvetľujú, že začínajúci učitelia si zo svojich školských skúseností aktívne selektujú a rekonštruujú tie spomienky, ktoré sú v súlade s ich cieľom stať sa učiteľom, čo môže prispievať k zjednodušeným a zároveň silne internalizovaným predstavám o učiteľskej profesii.

Výskumy zároveň opakovane ukazujú, že tieto predstavy bývajú po konfrontácii s realitou pedagogickej praxe spochybnené (Weinstein 1988; Flores a Day 2006). Každodenná práca učiteľa sa ukazuje ako podstatne komplexnejšia, než ako keď bola vnímaná z pozície žiaka. Začínajúci učitelia spoznávajú, že práca v materskej škole zahŕňa neustále rozhodovanie, uplatňovanie odlišných stratégií pre uspokojenie rôznorodých potrieb detí, časový tlak, administratívne povinnosti a zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie detí. Rozpory medzi očakávaniami a realitou sa u začínajúcich učiteľov často prejavia pocitmi sklamania, neistoty a pochybnosťami o vlastných schopnostiach. Tieto pocity neistoty a momenty sklamania sú v literatúre často označované ako kľúčové spúšťače tzv. „šoku z praxe“ (Hanušová et al. 2017; Hobson a Ashby 2012; Mahmood 2013; Záleská et al. 2019). Nejde pritom len o zistenie, že učiteľská práca je náročnejšia, než pôvodne začínajúci učiteľ predpokladal. Problematickejšia je skutočnosť, že dochádza k narušeniu predstáv o sebe samom ako o budúcom učiteľovi. Začínajúci učitelia sa ocitajú v situácii, keď musia prehodnocovať svoje pôvodné presvedčenia o tom, „aký učiteľ chcem byť“ a „čo znamená byť dobrým učiteľom“ (Flores a Day 2006).

V kontexte predprimárneho vzdelávania môžu byť tieto diskrepancie ešte výraznejšie. Práca s malými deťmi si vyžaduje vysokú mieru flexibility, citlivosti a schopnosti reagovať na nepredvídateľné situácie. Práve tieto aspekty nie je možné plne sprostredkovať prostredníctvom teoretickej prípravy (McDonald et al. 2018; Trauernicht et al. 2023; Višnjić Jevtić a Halavuk 2021). Začínajúci učitelia tak môžu nadobúdať pocit, že ich doterajšie vedomosti a skúsenosti sú v praxi len čiastočne použiteľné, čo môže oslabiť ich sebadôveru a subjektívny pocit pripravenosti na profesijnú rolu.

Výskumy naznačujú, že nerealistické očakávania samy o sebe nemusia predstavovať problém, pokiaľ sú v období profesijnej adaptácie včas reflektované a korigované prostredníctvom kvalitnej podpory a vedenia (Flores a Day 2006; Le Maistre a Paré 2010). Ak však chýba systematická podpora zo strany školy alebo mentora, môže sa rozpor medzi očakávaniami a realitou prehlbovať a stať sa východiskom ďalších problémov (Hobson a Ashby 2012), dokonca až odchodu z učiteľskej profesie (Hanušová et al. 2017).

5.2 Praktické výzvy každodennej pedagogickej práce

Praktické a profesijné výzvy sa na začiatku kariéry učiteľa materskej školy spájajú so širším vymedzením jeho profesijnej roly, ktorá v sebe zahŕňa výchovu, vzdelávanie i starostlivosť o malé deti. Táto viacrozmernosť roly kladie na začínajúcich učiteľov vysoké nároky a vyžaduje si schopnosť neustále „prepínať" medzi rôznymi typmi činností, čo môže byť na začiatku praxe veľmi náročné. Učitelia sa v tomto období učia zvládať časovú náročnosť štruktúry organizácie dňa v materskej škole. Zároveň, už bez prítomnosti cvičného učiteľa, musia reagovať na nepredvídané situácie, v ktorých je potrebné zabezpečiť bezpečnosť zverených detí, udržať ich pozornosť a zapojenie (Le Maistre a Paré 2010; Steyn 2004).

Vstupom do praxe sa začínajúci učitelia stretávajú s konkrétnymi praktickými výzvami, ktoré významne formujú ich skúsenosti a vlastné teórie o práci s deťmi. Mnohé z týchto výziev súvisia s každodenným zabezpečovaním chodu triedy a školy a vyžadujú si nielen odborné pedagogické vedomosti, ale aj isté organizačné a komunikačné zručnosti. Výskumy ukazujú, že práve tieto aspekty práce učiteľa sú niekedy náročnejšie než samotné zvládnutie prípravy a realizácie vzdelávacích aktivít (Le Maistre a Paré 2010; Steyn 2004).

Nebola by však pravda, keby sme tvrdili, že problémy s riadením edukačného procesu neexistujú. Problematická pre začínajúceho učiteľa sa javí celková organizácia dňa a flexibilné riadenie činností z dôvodu u učiteľa zatiaľ menej rozvinutých stratégií riadenia triedy (Emmer a Stough 2001). Učitelia sú na začiatku svojej kariéry často menej flexibilní a nedokážu dostatočne rýchlo reagovať na dynamiku triedy. V porovnaní so svojimi skúsenejšími kolegami nedokážu uplatniť stratégie, ktoré by zabránili problémom alebo nevhodnému správaniu detí a uplatňujú skôr reaktívne konanie. Rovnako autori uvádzajú, že začínajúci učitelia sú menej pružní v reakciách na správanie detí. Znamená to napríklad, že nie sú ochotní zmeniť prebiehajúce činnosti, zvyčajne uprednostňujú dokončenie tých naplánovaných pred prispôsobením sa aktuálnym potrebám detí (Emmer a Stough

2001). Avšak iný výskum (Akdağ a Haser 2016) tiež naznačil, že niekedy sú obavy z riadenia edukačného procesu u začiatočníkov pred nástupom do praxe neopodstatnene väčšie. V prípade, že vedome uplatňujú stratégie riadenia triedy založené na budovaní dobrých vzťahov s deťmi, na budovaní pozitívnej klímy a podpory autonómie detí, tak výzvy praxe celkom dobre zvládajú.

Ukazuje sa, že pre začínajúcich učiteľov je veľmi náročná dynamika reálnych situácií v triede. Začínajúci učitelia nie sú dostatočne pripravení na súbežné riešenie viacerých úloh a problémov (Le Maistre a Paré 2010). Opäť, v predprimárnom vzdelávaní je táto náročnosť umocnená vekovými špecifikami detí v často heterogénnom zložení triedy a rozdielnou úrovňou ich samostatnosti. Učiteľ preto musí citlivo zvažovať individuálny prístup k jednotlivým deťom, čo na začiatku kariéry predstavuje veľkú výzvu (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021). Objavujú sa aj problémy súvisiace s didaktickými aspektmi či špecifikami, s ktorými sa počas štúdia začínajúc učitelia nestretli, resp. stretli len okrajovo. Ako príklad možno uviesť adaptačné problémy dvojročných detí v materských školách (Gruzova a Syslova 2017), ktoré sú často výzvou aj v práci skúsených učiteľov (Lipnická et al. 2024).

Ďalšou významnou výzvou v období profesijného štartu je riadenie disciplíny a správania sa detí, čo úzko súvisí s vytváraním podnetného a bezpečného prostredia v triede. Výskumy opakovane ukazujú, že začínajúci učitelia považujú zvládanie správania detí a prevenciu problémových situácií za jednu z najnáročnejších oblastí svojej práce (Evertson a Weinstein 2006). Nedostatok skúseností začínajúceho učiteľa môže viesť k neistote v tom, či vie správne reagovať na konflikty v triede, či a ako dokáže nastavovať hranice a triedne pravidlá, či dokáže podporovať pozitívne sociálne správanie detí a podobne. Zvládanie týchto situácií je následne úzko prepojené s emocionálnym prežívaním učiteľov, čo zároveň výrazne ovplyvňuje ich pocit kompetentnosti a profesionálnej zdatnosti (Emmer a Stough 2001; Emmer a Hickman 1991).

Praktické nároky pedagogickej práce sa však nevzťahujú len na prácu s deťmi. Začínajúci učitelia sa musia vyrovnávať aj s komunikáciou s rodičmi, spoluprácou s kolegami a plnením administratívnych povinností, ktoré často hodnotia ako časovo veľmi náročné (Kasáčová et al. 2024) a vyžadujúce si špecifické, najmä komunikačné zručnosti (Steyn 2004). Práve komunikácia s rodičmi prestavuje samostatnú výzvu pre začínajúcich učiteľov. Empirické štúdie naznačujú, že komunikácia s rodičmi môže mať ambivalentný charakter. Na jednej strane môže komunikácia s rodičmi prispievať k posilňovaniu ich sebadôvery

a zvyšovaniu pocitu profesijnej zdatnosti (Yang et al. 2025). Na druhej strane však môže byť, obzvlášť v období adaptácie, zdrojom zvýšeného tlaku a stresu, a to najmä v situáciách, keď sú rodičovské očakávania nejasné, protichodné alebo konfliktné (Flores a Day 2006).

Na základe uvedených výskumných zistení možno zhrnúť, že v období profesijného štartu sa pozornosť začínajúcich učiteľov často presúva od dlhodobejších vzdelávacích cieľov k snahám zvládnuť každodennú realitu (Le Maistre a Paré 2010). Táto orientácia na „prežitie“ je pochopiteľnou reakciou na vysoké nároky praxe, no zároveň môže obmedzovať priestor na reflexiu a profesijný rozvoj. Ak chýba primeraná podpora, môžu sa praktické ťažkosti kumulovať a prispievať k prehlbovaniu pocitu nepripravenosti.

5.3 Determinanty emocionálnej záťaže a jej subjektívne vnímanie u začínajúcich učiteľov

V empirických výskumoch je obdobie začiatku profesijného štartu preukázateľne identifikované aj ako obdobie vysokej emocionálnej záťaže v dôsledku pracovného zaťaženia, čo učitelia pociťujú zvýšenou mierou stresu, neistotami a pochybnosťami o vlastných kompetenciách (Flores a Day 2006; Hanušová et al. 2017; Kasáčová et al. 2024). Táto emocionálna záťaž pritom nevzniká izolovane, ale je výsledkom kumulácie viacerých problémov v krátkom čase. V predprimárnom vzdelávaní ju navyše zosilňujú špecifiká práce s malými deťmi. Učitelia nesú zodpovednosť nielen za výsledky vzdelávania, rovnako aj za bezpečnosť a zdravie detí. Bežne pracujú v heterogénne zložených triedach s počtom približne 20 detí, kde súbežne prebieha viacero odlišných činností. Navyše, učitelia materských škôl sú častejšie emocionálne viac angažovaní do svojej práce v porovnaní s učiteľmi na vyšších stupňoch škôl, a to práve z dôvodu veku detí s ktorými pracujú. V prípade, že začnú viac uprednostňovať potreby detí pred svojimi vlastnými môže to viesť k emocionálnemu vyčerpaniu (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021).

Začínajúci učitelia často vstupujú do pedagogickej praxe s vysokou mierou angažovanosti a silným presvedčením o zmysluplnosti svojej práce, čo sa prepája s ich profesijnou identitou (Flores a Day 2006). Každodenné zvládanie nových profesijných výziev a postupné osvojovanie stratégií ich riešenia môže viesť k posilňovaniu ich profesijnej zdatnosti a pozitívneho sebahodnotenia (Le Maistre a Paré 2010; Višnjić Jevtić a Halavuk 2021). Avšak konfrontácia s realitou praxe tiež môže vyvolať u začínajúcich učiteľov aj pocity frustrácie, preťaženia či zlyhávania,

a to najmä v situáciách, keď nemajú dostatok príležitostí na reflexiu, podporu a postupné osvojovanie si účinných stratégií zvládania náročných situácií (Emmer a Stough 2001).

Obrázok 5 Zvýšená emocionálna záťaž – kľúčový faktor ovplyvňujúci subjektívne vnímanie pripravenosti na učiteľskú profesiu



Zdroj: vlastné spracovanie

Na začiatku kariéry sú učitelia vystavení zvýšenému riziku emocionálneho vyčerpania, čo negatívne vplýva na ich celkovú pohodu (wellbeing) a životnú spokojnosť (Ansari et al. 2022; Kasáčová et al. 2024). Dlhodobejšie pôsobenie zvýšenej emocionálnej záťaže bez adekvátnej podpory môže viesť nielen k prehlbovaniu emocionálneho vyčerpania, no objaviť sa môžu aj symptómy vyhorenia. Tie sa prejavujú zníženou profesijnou angažovanosťou (Trauernicht et al. 2023), či častejším zvažovaním odchodu z učiteľskej profesie (Hanušová et al. 2017; McDonald et al. 2018; Penttinen et al. 2020).

Zaujímavá je v tomto smere štúdia autoriek Noble a Macfarlane (2005), ktoré skúmali mieru vyhorenia u učiteľov v predprimárnom vzdelávaní počas prvých dvoch rokov pedagogickej praxe a porovnali ju s učiteľmi na primárnom a sekundárnom stupni. Zistenia ukázali, že učitelia predprimárneho vzdelávania vykazujú v prvom roku nižšiu mieru vyhorenia v porovnaní s učiteľmi na iných stupňoch vzdelávania. Avšak k výraznému nárastu tohto fenoménu dochádzalo na začiatku druhého roka ich praxe. Autorky tento trend interpretovali ako dôsledok nesúladu medzi idealizovanými predstavami o profesii a náročnou realitou pedagogickej praxe, čo poukazuje na potrebu cielenej podpory začínajúcich učiteľov (tamtiež).

Emocionálna záťaž nemusí nevyhnutne viesť k zníženiu životnej spokojnosti a pohody učiteľov, čo potvrdzujú aj zistenia výskumu realizovaného v chorvátskych

materských školách (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021). Výskum, ktorého sa zúčastnilo 456 učiteľov, poukázal na celkovo nízku mieru ich emocionálneho vyčerpania čo súviselo predovšetkým s ich pocitmi dosahovania osobných úspechov v práci. Chorvátski učitelia veľmi pozitívne hodnotili svoje profesijné kompetencie a medzi ich osobnými úspechmi a sebahodnotením bola zaznamenaná pozitívna korelácia. Napríklad 34% respondentov uvádzalo, že ich osobných úspechom je pochopenie pocitov detí, 35% za osobný úspech považovalo schopnosť vytvoriť pozitívnu atmosféru v triede a 31,8% ocenilo, že vo svojej práci dosiahli niečo hodnotné. Napriek tomu viac ako 20% učiteľov tejto výskumnej vzorky uvádzalo pravidelné pocity emocionálneho vyčerpania v dôsledku vysokého pracovného zaťaženia. Výsledky zároveň ukázali, že vyššiu mieru emocionálneho vyčerpania vykazovali mladší a menej skúsení učitelia. Naopak, vyšší vek, dlhšia prax a vyššia úroveň vzdelania pozitívne korelovali s pocitom osobného úspechu.

Zatiaľ čo chorvátsky výskum (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021) poukazuje na ochranný význam pozitívneho sebahodnotenia profesijných kompetencií, sú aj výskumy, ktoré upozornili na opačný efekt. Penttinen et al. (2020) preukázali súvis medzi nedostatočne rozvinutými kompetenciami učiteľa zvládať disciplínu a správanie detí v triede a zvýšenou emocionálnou záťažou učiteľa, čo v dlhšom horizonte môže viesť k zvýšenému stresu až k vyhoreniu (Penttinen et al. 2020). V takom prípade učiteľ nie je následne schopný vytvárať celkovú pozitívnu a podporujúcu klímu v triede, čo znižuje kvalitu edukačného procesu.

Iným významným zdrojom emocionálnej záťaže a zvýšeného stresu predstavuje pre začínajúcich učiteľov komunikácia s rodičmi. Zložité interakcie s rodičmi, rozdielne očakávania či konfliktné situácie môžu vyvolávať pocity stresujúceho zahltenia, čo bolo potvrdené vo viacerých výskumoch (Flores a Day 2006; Hobson a Ashby 2012). Začínajúci učitelia často nemajú dostatočne rozvinuté stratégie a zručnosti komunikácie. Rovnako často absentujú aj stratégie zvládania záťažových situácií, čo môže prispieť k zvýšeniu emocionálnej záťaže ale aj k vyvolaniu pocitov neistoty a ohrozenia profesijnej sebadôvery (Gordon 1991; Markle 2020). Opäť, dlhodobé vystavenie takýmto interakciám bez adekvátnej podpory môže negatívne ovplyvňovať psychickú pohodu a pracovnú spokojnosť učiteľa (Penttinen et al. 2020). Viacerí autori preto zdôrazňujú potrebu cielenej podpory rozvoja profesijných kompetencií už počas prípravy na povolanie, ako aj v období indukcie, so zameraním na organizáciu učebného prostredia, vytváranie priaznivých pracovných podmienok a zabezpečenie dostatočných príležitostí pre

kontinuálny profesionálny rozvoj (Le Maistre a Paré 2010; Nolan a Molla 2018; Penttinen et al. 2020; Steyn 2004)

Viaceré výskumy poukazujú na charakteristické špecifiká učiteľskej profesie v predprimárnom vzdelávaní, v ktorom výrazne dominujú ženy. V silne feminizovanom prostredí sú učiteľky vystavené vysokým emocionálnym nárokom pracovného a rodinného života (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021), čím sa zvyšuje ich zraniteľnosť voči emocionálnemu vyčerpaniu a syndrómu vyhorenia (McDonald et al. 2018; Penttinen et al. 2020).

Podobné zistenia sa objavujú aj v českom a slovenskom kontexte, kde výskumy poukazujú na vysokú mieru pracovnej záťaže učiteľov a jej negatívny dopad na psychickú pohodu a profesijnú spokojnosť, najmä v počiatočných fázach kariéry (Hanušová et al. 2017; Kasáčová et al. 2024). Tieto zistenia naznačujú, že emocionálnu záťaž učiteľov je potrebné vnímať nielen ako individuálny problém, ale aj ako dôsledok širších pracovných a spoločenských podmienok, čo sa negatívne odráža na ich psychickej pohode (Gordon 1991; Markle 2020).

To, akými stratégiami podporíme úspešný profesijný štart učiteľov, či už na širšej systémovej úrovni, alebo na úrovni školy zohrá kľúčovú úlohu v kvalite predprimárneho vzdelávania. Náročné obdobie, akým obdobie profesijného štartu nesporne je, môže byť na jednej strane príležitosťou pre profesijný rast učiteľa, no môže sa stať aj zdrojom emocionálnej záťaže či vyhorenia.

5.4 Systém podpory pre začínajúcich učiteľov a adaptačné mechanizmy

Podpora začínajúcich učiteľov v období profesijného štartu je v súčasnosti považovaná za jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich ich profesijný rozvoj, well-being a rozhodovanie o zotrvaní v učiteľskej profesii. Výskumy jednoznačne poukazujú na to, že kvalita podpory v prvých rokoch praxe môže významne zmierňovať dopady „šoku z praxe“, znižovať emocionálnu záťaž a podporovať formovanie stabilnej profesijnej identity (Hobson a Ashby 2012; Flores a Day 2006).

Jednou z najčastejšie diskutovaných foriem podpory je mentoring, ktorý predstavuje systematickú spoluprácu začínajúceho učiteľa so skúsenejším kolegom. Efektívny mentoring umožňuje začínajúcim učiteľom reflektovať vlastné skúsenosti, konzultovať náročné situácie z praxe a postupne si osvojiť stratégie zvládania každodenných pedagogických výziev. Výskumy ukazujú, že mentoring má potenciál posilňovať sebadôveru, pocit profesijnej kompetentnosti a znižovať mieru stresu, pokiaľ je založený na dôvere, otvorenej komunikácii a pravidelnom kontakte (Le Maistre a Paré 2010; Hobson et al. 2009).

Popri individuálnom mentoringu zohráva významnú úlohu aj podpora zo strany pracovného kolektívu a vedenia školy. Atmosféra spolupráce, dostupnosť kolegiálnej pomoci a jasne komunikované očakávania zo strany vedenia prispievajú k tomu, že sa začínajúci učitelia cítia prijatí a bezpečne zakotvení v školskom prostredí. Naopak, izolácia, nedostatok spätnej väzby a nejasné organizačné pravidlá môžu zvyšovať pocit neistoty a prehlbovať emocionálnu záťaž v období adaptácie (Flores a Day 2006; McDonald et al. 2018).

V kontexte predprimárneho vzdelávania je podpora začínajúcich učiteľov obzvlášť dôležitá vzhľadom na špecifiká práce s malými deťmi a vysokú mieru emocionálnej zainteresovanosti v práci s nimi. Výskumy poukazujú na to, že systematická podpora v materských školách by mala zahŕňať nielen pedagogické usmernenie, ale aj priestor na zdieľanie skúseností, riešenie náročných situácií a podporu psychohygieny učiteľov (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021).

Osobitný význam preto majú formálne adaptačné a indukčné programy, ktoré sú v niektorých krajinách koncipované ako prechodné obdobie medzi pregraduálnou prípravou a plnohodnotným výkonom profesie. Tieto programy môžu prispieť k lepšiemu prepojeniu teórie a praxe, k postupnému preberaniu profesijných zodpovedností a k znižovaniu rizika predčasného odchodu z profesie (Hobson a Ashby 2012). V slovenskom a českom kontexte však výskumy poukazujú na nerovnomernú dostupnosť a kvalitu takýchto opatrení, čo zvyšuje význam neformálnych podporných mechanizmov na úrovni jednotlivých škôl (Hanušová et al. 2017; Kasáčová et al. 2024).

Z uvedeného vyplýva, že podpora začínajúcich učiteľov by nemala byť vnímaná ako individuálna iniciatíva, ale ako systematická súčasť profesijnej dráhy, ktorá reflektuje potreby učiteľov v období adaptácie. Vytváranie podporného prostredia, dostupnosť mentoringu a rozvoj kultúry spolupráce predstavujú dôležité predpoklady nielen pre zvládnutie profesijného štartu, ale aj pre dlhodobú udržateľnosť učiteľskej profesie.

6 POHĽAD NA PROFESIJNÚ PRIPRAVENOSŤ - ŠTUDENTI, ZAČÍNAJÚCI UČITELIA A MENTORI

V kontexte narastajúcich nárokov na kvalitu predprimárneho vzdelávania predstavuje problematika profesijnej pripravenosti učiteľov významnú oblasť pedagogického výskumu. Profesijnú pripravenosť v predkladanom výskume chápeme ako súhrn profesijných kompetencií, ktoré si študent alebo začínajúci učiteľ osvojil a ktoré mu umožňujú vykonávať profesiu učiteľa materskej školy. Dôležitým zdrojom informácií o jej stave sú aj názory kľúčových aktérov, a to jednak tých, ktorí sú na začiatku svojej profesijnej kariéry (začínajúci učitelia), ako aj tých, ktorí stoja tesne pred jej začiatkom (študenti končiacich ročníkov štúdia). Inú perspektívu na pripravenosť pre profesiu učiteľa môžu výskumníkom sprostredkovať cviční a uvádzajúci učitelia – mentori, ktorí sú súčasťou procesu formovania profesijných kompetencií budúcich a začínajúcich učiteľov. Spoznávanie subjektívnych názorov zúčastnených aktérov prispieva k hodnoteniu kvality vysokoškolskej prípravy. Skúmanie názorov študentov a začínajúcich učiteľov umožňuje lepšie porozumieť tomu, ako vnímajú svoju pripravenosť na výkon profesie učiteľa materskej školy. Pohľad cvičných a uvádzajúcich učiteľov (mentorov) môže prispieť k spoznaniu toho, ako vysokoškolskú prípravu vnímajú praktici z pohľadu potrieb reálnej pedagogickej praxe. Úloha mentorov však nespočíva len v podpore rozvíjania profesijných kompetencií mentorovaných, ale aj v aktívnom spoluutváraní ich profesijnej identity. Spôsob, akým je mentoring vnímaný a realizovaný charakterizuje širšiu kultúru školy, jej otvorenosť k učeniu sa a ochotu participovať na príprave budúcej generácie učiteľov.

Na profesijnej ceste sa učiteľ stretáva s rozličnými výzvami a prekážkami. Naprieč jednotlivými krajinami sveta sa ich charakter v mnohom podobá, ale i značne odlišuje. Rozdiely spôsobujú historické skúsenosti a tradície, socio-kultúrny a ekonomický kontext, reformné úsilia i nastavenia školských a politík (Darling-Hammond 2012). V posledných dvoch desaťročiach sme zaznamenali v slovenskom predprimárnom vzdelávaní viaceré výrazné zmeny, ktoré priamo či nepriamo poukázali na skutočnosť, že pre kvalitné predprimárne vzdelávanie potrebuje odborne pripravených učiteľov[10]. Kurikulárne reformy v rokoch 2008 a

[10] V slovenskom predprimárnom vzdelávaní sa otázka kvality najčastejšie spája s učiteľom. Z pohľadu vzdelávacej politiky však možno uvažovať aj o širšom spektre odborníkov pôsobiacich v tomto sektore a o podmienkach, ktoré by podporovali kvalitu ich profesijnej prípravy a výkonu.

2016 preverili didaktické a projektové schopnosti učiteľov a do centra pozornosti postavili problematiku zmysluplného učenia v predprimárnom vzdelávaní. Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania pre 5-ročné deti v roku 2021 a neskôr i podporných opatrení pre podporu inkluzívneho vzdelávania v praxi, zvýšilo nároky na schopnosť učiteľov diferencovať výchovno-vzdelávací proces a pracovať s deťmi s rozmanitými individuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Obdobie profesijného štartu je charakterizované ako značne náročné a vyžaduje si, aby naň bol učiteľ dobre pripravený. Je dôležité, aby učiteľ mal počas pregraduálnej prípravy možnosti čo najviac preniknúť do reality pedagogickej praxe. Pripravenosť na problémy každodenného života v materskej škole je rozhodujúca v tom, či sa učiteľ rozhodne v profesii zotrvať alebo sa rozhodne odísť (Hanušová et al. 2017) ale i v tom, aký spokojný bude v tejto profesii (Kasáčová et al. 2024). Je nevyhnutné aktívne sa zaujímať o to, ako učitelia hodnotia vlastnú profesijnú pripravenosť. Toto poznanie prispieva k efektívnemu nastaveniu podporných mechanizmov, ku ktorým nesporne patrí aj mentoring. Keďže mentoring môže mať rôznu podobu – od formálne nastaveného procesu uvádzania do profesie až po neformálnu spoluprácu založenú na kultúre zdieľania a kolegiálneho učenia sa, považujeme za dôležité spoznávať ako proces mentoringu vnímajú kľúčoví aktéri.

Považujeme za prínosné nahliadať na problematiku profesijných kompetencií z pohľadu viacerých aktérov. V realizovanom výskume sme si preto vytýčili výskumné ciele nasledovne:

1. Zistiť, ako študenti končiacich ročníkov (3. ročník Bc. štúdia) a začínajúci učitelia hodnotia nadobudnuté profesijné kompetencie pre prácu s deťmi v materskej škole.
2. Zistiť, ako mentori hodnotia úroveň profesijných kompetencií študentov a začínajúcich učiteľov na začiatku ich profesijnej dráhy.
3. Zistiť, ako študenti, začínajúci učitelia vnímajú proces mentorovania, jeho význam a podobu v prostredí materských škôl.
4. Zistiť, ako mentori (uvádzajúci a cviční učitelia) vnímajú proces mentorovania, jeho význam a podobu v prostredí materských škôl.

Skúmanie profesijnej pripravenosti učiteľov materských škôl z perspektívy mentorovaných a mentorov umožňuje konfrontáciu týchto pohľadov. Zhody a rozdiely medzi nimi predstavujú dôležitý analytický rámec pre pochopenie tohto konštruktu v kontexte prepojenia teoretickej prípravy a pedagogickej praxe. Ich

identifikácia môže prispieť k hlbšiemu poznaniu silných a slabých stránok vysokoškolskej prípravy a k formulovaniu odporúčaní na jej ďalšie skvalitňovanie..

6.1 Výskumné otázky

Formulované výskumné zámery boli konkretizované do súboru výskumných otázok koncipovaných v dvoch rovinách. Prvá rovina bola zameraná na hodnotenie profesijných kompetencií z perspektívy kľúčových aktérov. Druhá rovina bola orientovaná na reflexiu mentorovania ako významného procesu, v ktorom sa profesijné kompetencie mentorovaných rozvíjajú a formujú v konkrétnom prostredí materských škôl.

V prvej rovine boli formulované nasledujúce výskumné otázky:

1. Ako hodnotia študenti a začínajúci učitelia úroveň svojich profesijných kompetencií pre prácu v materskej škole?
2. Ako hodnotia mentori úroveň profesijných kompetencií študentov a začínajúcich učiteľov?
3. Aké rozdiely existujú medzi sebahodnotením profesijných kompetencií študentov a začínajúcich učiteľov a hodnotením týchto kompetencií zo strany mentorov?

V druhej rovine boli formulované nasledujúce výskumné otázky:

4. Ako študenti a začínajúci učitelia vnímajú kvalitu a prínos mentorovania v procese profesijnej prípravy a adaptačného obdobia?
5. Ako mentori vnímajú proces mentorovania, jeho význam a miesto v profesijnom fungovaní materskej školy
6. Aký vzťah existuje medzi vnímanou kvalitou mentorovania a hodnotením profesijnej pripravenosti študentov a začínajúcich učiteľov?

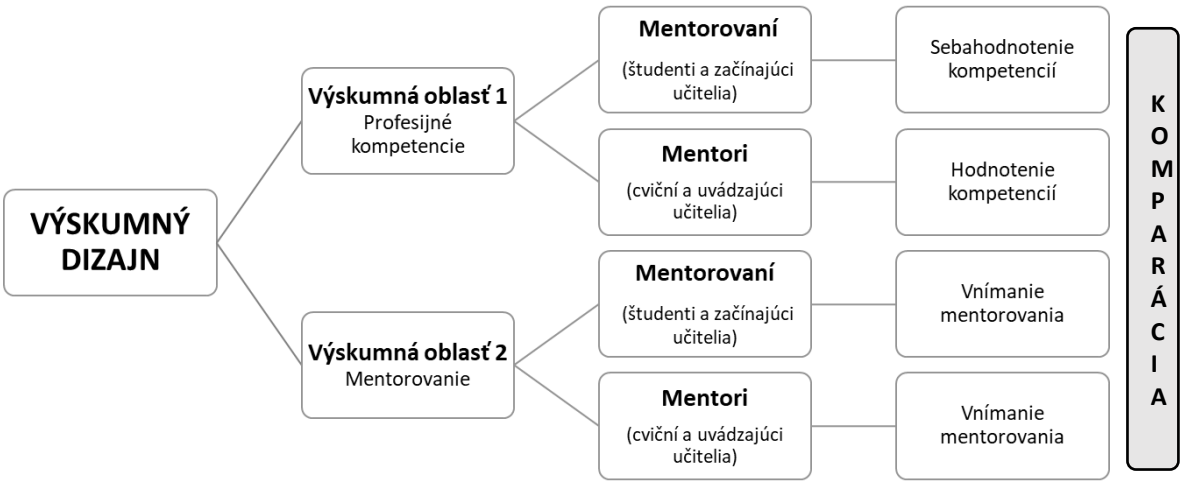
6.2 Výskumný dizajn

Realizovaný výskum bol koncipovaný ako kvantitatívne orientované empirické šetrenie zamerané na analýzu profesijnej pripravenosti študentov končiacich ročníkov, začínajúcich učiteľov materských škôl. Osobitná pozornosť bola venovaná mentorovaniu ako procesu, prostredníctvom ktorého sa profesijné kompetencie rozvíjajú a formujú v období profesijnej prípravy a profesijného štartu. Výskum vychádzal z predpokladu, že profesijnú pripravenosť je možné interpretovať prostredníctvom subjektívnych hodnotení kľúčových aktérov a zo

skutočnosti, že ich hodnotenia je možné kvantifikovať, analyzovať a porovnávať. Z metodologického hľadiska mal výskum deskriptívno-komparatívny charakter. Deskriptívna rovina bola zameraná na identifikovanie úrovne profesijných kompetencií a charakteristiku mentorovania. V komparatívnej rovine boli porovnávané hodnotenia jednotlivých skupín respondentov.

Mentori (cviční a uvádzajúci učitelia) tvorili vo výskume jednu skupinu respondentov. Študenti 3. ročníka Bc. programu v odbore predškolská a elementárna pedagogika a začínajúci učitelia tvorili skupinu mentorovaných. Koncipovaný výskumný dizajn umožnil identifikovať nielen úroveň vnímaných kompetencií študentov a začínajúcich učiteľov, ale aj rozdiely v hodnotení skúmaných konštruktov. Skúmané boli dve vzájomne prepojené oblasti – profesijné kompetencie a mentorovanie (Schéma 2).

Schéma 2 Výskumný dizajn



Na zber empirických údajov boli použité dotazníky určené pre jednotlivé skupiny respondentov – študentov, začínajúcich učiteľov a mentorov. Zber dát prebiehal prostredníctvom online distribúcie dotazníkov, pričom respondenti boli oslovovaní najmä prostredníctvom profesijných organizácií (Spoločnosť pre predškolskú výchovu, Rada pre rozvoj materských škôl) a akademických sietí.
Získané údaje boli spracované pomocou štatistických metód, ktoré umožnili ich deskriptívnu analýzu a následnú komparáciu medzi jednotlivými skupinami respondentov. Analýza bola zameraná na identifikáciu rozdielov vo vnímaní profesijných kompetencií a mentorovania, ako aj na skúmanie vzťahov medzi týmito oblasťami.

6.3 Výskumná vzorka

Pre potreby výskumu boli oslovení respondenti dvoch základných skupín. Skupinu mentorovaných tvorili študenti končiacich ročníkov bakalárskeho študijného programu predškolská a elementárna pedagogika a začínajúci učitelia materských škôl. Skupinu mentorov tvorili uvádzajúci a cviční učitelia materských škôl. Takto zostavený výskumný súbor umožňoval zachytiť skúmanú problematiku z dvoch vzájomne prepojených perspektív, z pohľadu mentorovaných a mentorov.

6.3.1 Mentorovaní

Časť skupiny mentorovaných tvorili študenti končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. Celkovo sa do výskumu zapojilo 115 študentov a študentiek. Z hľadiska vekovej štruktúry sa respondenti pohybovali v rozpätí od 20 do 25 rokov, pričom priemerný vek bol M = 21,95 (SD = 0,897) a medián Md = 22. Najpočetnejšiu skupinu tvorili študenti vo veku 22 rokov (53,9 %), nasledovaní študentmi vo veku 21 rokov (25,2 %). Z hľadiska pohlavia výrazne prevažovali ženy (98,3 %), zatiaľ čo muži tvorili len 1,7 % respondentov, čo zodpovedá charakteru študijného programu a feminizácii profesie učiteľa materskej školy.

Respondenti pochádzali z viacerých vysokých škôl pripravujúcich učiteľov pre predprimárne vzdelávanie, pričom najväčšie zastúpenie mali študenti z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (49,6 %). Z hľadiska predchádzajúcej prípravy na učiteľské povolanie 41,7 % respondentov uviedlo, že sú absolventmi strednej pedagogickej školy, zatiaľ čo 58,3 % túto skúsenosť nemalo. Tento údaj poukazuje na rôznorodosť vstupnej pripravenosti študentov na vysokoškolské štúdium aj na budúci výkon učiteľskej profesie.

Tabuľka 3 Vek respondentov – študenti končiacich ročníkov Bc. štúdia

	n	**%**
20 rokov	3	2,6 %
21 rokov	29	25,2 %
22 rokov	62	53,9 %
23 rokov	16	13,9 %
24 rokov	2	1,7 %
25 rokov	3	2,6 %

Tabuľka 4 Pohlavie respondentov - študenti končiacich ročníkov Bc. štúdia

	n	**%**
muž	2	1,7 %
žena	113	98,3 %

Tabuľka 5 Vysoká škola, na ktorej respondent študoval v čase zberu údajov

	n	**%**
Katolícka univerzita, Ružomberok	1	0,9 %
Pedagogická fakulta[11]	1	0,9 %
Prešovská univerzita v Prešove	21	18,3 %
Trnavská univerzita v Trnave	5	4,3 %
Univerzita Komenského v Bratislave	17	14,8 %
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	13	11,3 %
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica	57	49,6 %

Druhú podskupinu mentorovaných tvorili začínajúci učitelia materských škôl (n = 35). Zo vzorky boli vylúčení tí, ktorí uvádzali dĺžku praxe nad obdobie 2 roky (n = 16). Za začínajúceho učiteľa bol pre potreby výskumu považovaný učiteľ s dĺžkou pedagogickej praxe do 2 rokov, čo rešpektovalo legislatívou vymedzené adaptačné vzdelávanie, ktoré sa v Slovenskej republike spravidla realizuje do 1 až 2 rokov od nástupu do zamestnania.

Veková štruktúra v skupine začínajúcich učiteľov sa pohybovala v rozpätí od 20 do 56 rokov, pričom priemerný vek bol M = 29,8 (SD = 9,91) a medián Md = 25. V porovnaní so skupinou študentov ide o vekovo heterogénnejší súbor, čo môže súvisieť s rôznorodými vstupnými cestami do učiteľskej profesie, vrátane neskoršieho vstupu. Z hľadiska pohlavia výrazne prevažovali ženy (n = 34; 97,1 %), zatiaľ čo muži tvorili 2,9 % (n = 1).

Z pohľadu dosiahnutého vzdelania mali respondenti rôznorodé kvalifikačné zázemie, pričom najčastejšie bolo zastúpené bakalárske vzdelanie (n = 13; 37,1 %). Magisterské vzdelanie uviedlo 11 respondentov (31,4 %) a stredoškolské pedagogické vzdelanie uviedlo 10 respondentov (28,6 %). Z hľadiska

[11] Respondent nekonkretizoval vysokú školu.

predchádzajúcej prípravy 40 % respondentov absolvovalo strednú pedagogickú školu, zatiaľ čo 60 % túto skúsenosť nemalo.

Respondenti získali kvalifikáciu učiteľa materskej školy na viacerých vysokých školách, pričom najčastejšie uvádzali Univerzitu Mateja Bela v Banskej Bystrici (40 %). Zároveň 28,6 % respondentov uviedlo, že kvalifikáciu nezískali na vysokej škole, čo poukazuje na rôznorodosť kvalifikačných ciest v rámci profesie.

Dĺžka pedagogickej praxe respondentov sa pohybovala od 1 mesiaca do 2 rokov, pričom priemerná dĺžka praxe bola M = 11,1 mesiacov (SD = 6,63) a medián Md = 9 mesiacov. Tento údaj naznačuje, že významná časť respondentov sa nachádza v počiatočných fázach profesijnej adaptácie.

Tabuľka 6 Pohlavie respondentov – začínajúci učitelia.

	n	**%**
muž	1	2,9 %
žena	34	97,1 %

Tabuľka 7 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie začínajúcich učiteľov

	n	**%**
stredoškolské	10	28,6 %
bakalárske	13	37,1 %
magisterské	11	31,4 %
iné	1	2,9 %

Tabuľka 8 Absolventi strednej pedagogickej školy v skupine začínajúcich učiteľov

	n	**%**
áno	14	40 %
nie	21	60 %

Tabuľka 9 Inštitúcia, v ktorej začínajúci učitelia získali kvalifikáciu pre výkon profesie učiteľ MŠ

	n	**%**
UMB	14	40 %

UMB – aktuálne prebieha štúdium	1	2,9 %
UNIPO	4	11,4 %
UNIPO- aktuálne prebieha štúdium	1	2,9 %
Katolícka univerzita	3	8,6 %
Trnava (nešpecifikované)	1	2,9 %
Akadémia PZ	1	2,9 %
žiadna VŠ	10	28,6 %

6.3.2 Mentori

Skupinu mentorov tvorili učitelia materských škôl, ktorí sa podieľali na profesijnej príprave budúcich učiteľov počas ich štúdia alebo na uvádzaní začínajúcich učiteľov do pedagogickej praxe. Cviční a uvádzajúci učitelia boli v rámci výskumu chápaní ako jedna skupina mentorov[12]. Pôvodný súbor tvorilo 141 učiteľov materských škôl. Zo súboru boli následne vyradení respondenti, ktorí neuvádzali začínajúcich učiteľov ani neviedli študentov na pedagogickej praxi (n = 7). Konečný výskumný súbor tak tvorilo 134 respondentov. Je potrebné uviesť, že nie všetci respondenti odpovedali na všetky položky dotazníka, čo sa odrazilo v čiastočných rozdieloch v počtoch odpovedí pri jednotlivých premenných. Táto skutočnosť však nemala zásadný vplyv na interpretáciu získaných výsledkov.

Veková štruktúra mentorov bola v rozpätí od 24 do 72 rokov, pričom priemerný vek bol M = 49,84 (SD = 9,51) a medián Md = 52. Z hľadiska pohlavia išlo len o ženy. Z hľadiska dosiahnutého vzdelania dominovalo vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa (53,7 %), pričom zastúpené boli aj ďalšie úrovne vzdelania vrátane doktorandského štúdia (5,2 %). Stredoškolské pedagogické vzdelanie uviedlo 29,1 % respondentov. Vo výskumnej vzorke sme zaznamenali vysoký podiel absolventov pedagogických škôl (85,1 %). Dĺžka pedagogickej praxe respondentov sa pohybovala od 4 do 45 rokov, s priemernou dĺžkou praxe M = 26,7 rokov (SD = 12,28) a mediánom Md = 29,5.

V oblasti prípravy na mentorskú rolu uviedlo 26,1 % respondentov, že absolvovali špecializované vzdelávanie alebo školenie zamerané na rozvoj mentorských zručností, zatiaľ čo väčšina (73,9 %) takúto prípravu neabsolvovala.

[12] Cviční a uvádzajúci učitelia boli v rámci výskumu chápaní ako jedna skupina mentorov, pričom terminologické zdôvodnenie tohto zjednodušenia je uvedené v kapitole 4.

Tento výsledok naznačuje, že mentoring je v praxi často realizovaný na základe profesijných skúseností skôr než systematickej prípravy.

Z hľadiska skúseností s mentorovaním respondenti uviedli, že začínajúcich učiteľov uvádzali do praxe v rozsahu od 0 do 33 prípadov (M = 3,8; SD = 4,45; Md = 2) a študentov na pedagogickej praxi v rozsahu od 0 do 51 prípadov (M = 7,4; SD = 7,5; Md = 6). Tieto údaje poukazujú na variabilitu skúseností mentorov, pričom časť z nich disponuje rozsiahlymi skúsenosťami s vedením mentorovaných.

Tabuľka 10 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie mentorov

	n	**%**
stredoškolské	39	29,1 %
bakalárske	12	9 %
magisterské	72	53,7 %
inžinierske	1	0,7 %
rigorózne	2	1,4 %
s prvou atestáciou	1	0,7 %
doktorandské	7	5,2 %

Tabuľka 11 Absolventi strednej pedagogickej školy v skupine mentorov

	n	**%**
áno	114	85,1 %
nie	20	14,9 %

Tabuľka 12 Absolvovanie kurzu alebo školenia zameraného na rozvoj mentorských zručností

	n	**%**
áno	35	26,1 %
nie	99	73,9 %

6.4 Výskumný nástroj

Na zber empirických údajov boli použité dotazníky vlastnej konštrukcie určené pre jednotlivé skupiny respondentov – študentov končiacich ročníkov,

začínajúcich učiteľov a mentorov. Dotazníky boli distribuované v online prostredí v období od apríla do júna 2025.

Konštrukcia dotazníkov vychádzala z cieľov výskumu a bola prispôsobená jednotlivým skupinám respondentov, pričom ich štruktúra bola obsahovo ekvivalentná tak, aby umožňovala vzájomnú komparáciu získaných údajov. Položky dotazníkov boli tematicky usporiadané do oblastí reflektujúcich **dve základné roviny výskumu** – hodnotenie profesijných kompetencií a reflexiu mentorovania. Štruktúra dotazníka mala tri časti:

1. Prvá časť dotazníkov umožnila zber základných údajov o respondentoch (vek, pohlavie, dosiahnuté vzdelanie, dĺžka pedagogickej praxe a pod.).
2. Druhá časť bola orientovaná na hodnotenie profesijných kompetencií učiteľa. Položky v tejto časti boli navrhnuté v súlade s vymedzenými kompetenciami v profile začínajúceho učiteľa materskej školy[13] (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2017).
3. Tretia časť dotazníkov bola zameraná na oblasť mentorovania. Skúmala vnímanie podpory zo strany mentorov, kvalitu spätnej väzby, priebeh adaptačného procesu a širší kontext mentorovania ako súčasti profesijnej kultúry materských škôl. V prípade mentorov boli položky orientované na ich skúsenosti s vedením mentorovaných a na reflexiu vlastnej mentorskej činnosti.

Dotazníky obsahovali prevažne uzavreté položky, prevažná časť z nich bola formulovaná ako hodnotiace tvrdenia. Pri týchto položkách bola použitá 6-bodová Likertova škála od úplne nesúhlasím (1) po úplne súhlasím (6), ktorá neobsahovala neutrálnu stredovú kategóriu. Tento prístup umožnil znížiť tendenciu voliť neutrálne odpovede bez jasného stanoviska. Pri konštrukcii výskumného nástroja sa osobitný dôraz kládol na zabezpečenie jeho obsahovej validity. Východiskom pre tvorbu položiek bol profesijný štandard učiteľa materskej školy, ktorý umožnil systematicky pokryť jednotlivé oblasti profesijných kompetencií. Obsahová validita bola podporená logickým prepojením položiek s výskumnými cieľmi a paralelnou konštrukciou dotazníkov pre jednotlivé skupiny respondentov, čo umožnilo ich vzájomnú komparáciu. Pred samotnou realizáciou výskumu bola uskutočnená pilotáž dotazníka na menšej vzorke mentorov, ktorej cieľom bolo overiť zrozumiteľnosť a jednoznačnosť formulácií jednotlivých položiek. Na základe

[13] Následná aktualizácia štandardu v septembri 2025 nemala zásadný vplyv na interpretáciu získaných výsledkov.

spätnej väzby respondentov boli následne realizované drobné jazykové a formulačné úpravy.

Reliabilita výskumného nástroja bola podporená jednotnosťou škály odpovedí pre jednotlivé skupiny respondentov, čo prispelo k stabilite merania a umožnilo následné kvantitatívne spracovanie údajov.

6.5 Metódy analýzy dát

Pri spracovaní údajov boli použité metódy deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. V rámci deskriptívnej štatistiky boli pre jednotlivé premenné vypočítané základné charakteristiky, najmä priemer, medián, štandardná odchýlka, minimum a maximum.

Pred realizáciou porovnávacích analýz bola testovaná normalita rozdelenia dát. V prípadoch, kde nebola splnená podmienka normality, bol použitý neparametrický Mann-Whitneyho U test. Pri splnení predpokladov normality, avšak pri porušení homogenity variancií, bol použitý Welchov t-test. Na posúdenie praktickej významnosti rozdielov boli vypočítané aj ukazovatele veľkosti efektu (r_β, Cohenovo d).

Na základe položiek dotazníka boli vytvorené kompozitné škály, ktoré reprezentovali jednotlivé sledované oblasti (napr. profesijná pripravenosť, kultúra materskej školy, mentorovanie). Hodnota škál bola vypočítaná ako priemer položiek tvoriacich danú škálu. Vyššie skóre na škále indikovalo pozitívnejšie hodnotenie sledovanej oblasti. V prípade oblasti profesijnej pripravenosti boli položky ďalej zoskupené do čiastkových subškál na základe ich obsahovej príbuznosti (didaktické, diagnostické, riadenie triedy a reflexívno-sebarozvojové kompetencie), čo umožnil o detailnejšiu analýzu jednotlivých dimenzií profesijných kompetencií. Vnútorná konzistencia vytvorených škál bola overená pomocou Cronbachovho koeficientu alfa, pričom hodnoty dosiahnuté pri jednotlivých škálach poukazovali na ich dobrú až veľmi dobrú reliabilitu. Na vizualizáciu rozdielov medzi skupinami respondentov boli použité krabicové grafy (boxploty), ktoré umožňujú prehľadne znázorniť medián, variabilitu a extrémne hodnoty dát. Tento typ grafu je vhodný najmä pre ordinálne dáta a dopĺňa výsledky inferenčných štatistických analýz.

Zvolené analytické postupy umožnili identifikovať rozdiely medzi jednotlivými skupinami respondentov a zároveň zachytiť vzťahy medzi hodnotením profesijnej pripravenosti a vnímaním mentorovania.

7 PROFESIJNÁ PRIPRAVENOSŤ NA PRÁCU UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY Z POHĽADU HLAVNÝCH AKTÉROV

V nadväznosti na metodologický rámec predstavený v predchádzajúcej kapitole sú ďalej uvedené výsledky empirického výskumu zameraného na profesijnú pripravenosť učiteľov materských škôl. Štruktúra výsledkov korešponduje s výskumným dizajnom (kap. 6, Schéma 2) a reflektuje prvú hlavnú výskumnú oblasť – profesijnú pripravenosť na prácu učiteľa v materskej škole.

Výsledky sú usporiadané najskôr na úrovni sebahodnotenia študentov a začínajúcich učiteľov a následne z perspektívy mentorov. Analýza vychádza z kompozitných škál reprezentujúcich sledované dimenzie profesijných kompetencií, pričom dôraz sa kladie na didaktické a diagnostické kompetencie, kompetencie súvisiace s riadením triedy a reflexívno-sebarozvojové kompetencie.

Výsledky boli spracované prostredníctvom deskriptívnych štatistických ukazovateľov a inferenčných štatistických analýz. Pri porovnávaní jednotlivých skupín respondentov bola zohľadnená nielen štatistická významnosť zistených rozdielov, ale aj ich praktická významnosť.

7.1 Pripravenosť študentov na prácu učiteľa materskej školy

Študenti končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia hodnotili vlastnú úroveň profesijnej pripravenosti na prácu v materskej škole v 20 položkách dotazníka. Odpovede boli zaznamenávané na 6-bodovej Likertovej škále od úplne nesúhlasím (1) po úplne súhlasím (6). Vyššie hodnoty indikujú pozitívnejšie sebahodnotenie pripravenosti. Rozloženie odpovedí v percentách je uvedené v tabuľke Tabuľka 13.

Z rozloženia odpovedí vyplýva, že študenti hodnotia svoju profesijnú pripravenosť celkovo pozitívne, pričom dominujú odpovede v hodnotách 5 a 6. Najvyššiu mieru súhlasu zaznamenali položky týkajúce sa plánovania a realizácie edukačného procesu v súlade so školským vzdelávacím programom, kde až 57,4 % študentov zvolilo najvyššiu možnú hodnotu (6). Podobne vysoko hodnotili študenti svoju schopnosť využívať edukačný materiál na podporu celostného rozvoja detí (46,1 % odpovedí v hodnote 6), spoluprácu s kolegami a prácu v tíme (54,8 %) a poznanie vlastných profesijných schopností a oblastí ďalšieho rozvoja (57,4 %).

Relatívne vyšší podiel odpovedí v stredných pásmach škály (hodnoty 3 a 4) bol zaznamenaný pri položkách súvisiacich s komunikáciou s rodičmi, kde 14,8 % študentov zvolilo hodnotu 3 a 31,3 % hodnotu 4, a pri znalosti legislatívnych rámcov

a právnych predpisov, kde 14,8 % študentov odpovedalo hodnotou 3 a 30,4 % hodnotou 4. Tieto položky predstavujú oblasti, v ktorých študenti vnímajú svoju pripravenosť ako menej istú v porovnaní s ostatnými kompetenciami.

Tabuľka 13 Profesijná pripravenosť na prácu učiteľa materskej školy z pohľadu študentov – odpovede v percentách.

	1	2	3	4	5	6
Profesijná pripravenosť - Študenti	úplne nesúhlasím	prevažne nesúhlasím	čiastočne nesúhlasím	čiastočne súhlasím	prevažne súhlasím	úplne súhlasím
poznám zákonitosti fyzického a psychického vývinu detí	1,7	0,9	3,5	23,5	44,3	26,1
viem identifikovať potreby a špecifiká detí v triede	0	2,6	2,6	18,3	51,3	25,2
viem individualizovať výchovno-vzdelávací proces	0	1,7	5,2	20,9	42,6	29,6
viem využívať rôzne metódy pedagogickej diagnostiky	1,7	3,5	5,2	39,1	35,7	14,8
viem výsledky diagnostiky využiť v edukačnom procese	0,9	5,2	6,1	30,4	41,7	15,7
viem posúdiť sociokultúrne prostredie dieťaťa a vyvodiť postupy pre edukačný proces	0	0,9	7,8	31,3	40,9	19,1
viem plánovať a realizovať edukačný proces v súlade so ŠkVP	0	0	0,9	9,6	32,2	57,4
viem realizovať učebné činnosti na rôznej úrovni náročnosti	0	0	4,3	14,8	40,9	40
využívam edukačný materiál na podporu celostného rozvoja detí	0	0	2,6	14,8	36,5	46,1
zvládam disciplínu v triede	0	1,7	9,6	24,3	45,2	18,3
dokážem vytvárať dobrú klímu	0	0	1,7	8,7	41,7	47,8
dokážem riadiť učenie detí v malých aj veľkých skupinách	0	0,9	4,3	27	47	20,9
dokážem poskytnúť deťom konštruktívnu spätnú väzbu	0	2,6	2,6	26,1	41,7	27

viem podporiť sebahodnotenie detí rôznymi metódami	1,7	0	8,7	23,5	40	26,1
dokážem reflektovať a korigovať svoje postupy v práci s deťmi	0	0,9	4,3	24,3	49,6	20,9
zvládam komunikáciu s verejnosťou	0,9	2,6	9,6	20,9	38,3	27,8
zvládam komunikáciu s rodičmi	1,7	3,5	14,8	31,3	29,6	19,1
poznám legislatívne rámce a právne predpisy	1,7	4,3	14,8	30,4	33	15,7
viem spolupracovať s kolegami a pracovať v tíme	0	0	2,5	8,7	33,9	54,8
poznám svoje profesijné schopnosti a viem, v čom sa potrebujem rozvíjať	0,9	0	0,9	10,4	30,4	57,4

Prehľad mediánových hodnôt jednotlivých položiek je uvedený v tabuľke nižšie (Tabuľka 14). Celková priemerná hodnota sebahodnotenia dosiahla M = 98,0 (SD = 12,9) s mediánom Mdn = 100, čo výrazne prevyšuje stred škály a indikuje, že študenti hodnotia svoju profesijnú pripravenosť celkovo pozitívne.

Tabuľka 14 Pripravenosť na prácu v materskej škole – sebahodnotenie študentov (jednotlivé položky) – hodnoty mediánov.

Položky dotazníka pre oblasť profesijná pripravenosť - Študenti	**Mdn**
poznám zákonitosti fyzického a psychického vývinu detí	5
viem identifikovať potreby a špecifiká detí v triede	5
viem individualizovať výchovno-vzdelávací proces	5
viem využívať rôzne metódy pedagogickej diagnostiky	5
viem výsledky diagnostiky využiť v edukačnom procese	5
viem posúdiť sociokultúrne prostredie dieťaťa a vyvodiť postupy pre edukačný proces	5
viem plánovať a realizovať edukačný proces v súlade so ŠkVP	6
viem realizovať učebné činnosti na rôznej úrovni náročnosti	6
využívam edukačný materiál na podporu celostného rozvoja detí	6
zvládam disciplínu v triede	5
dokážem vytvárať dobrú klímu	6
dokážem riadiť učenie detí v malých aj veľkých skupinách	5

dokážem poskytnúť deťom konštruktívnu spätnú väzbu	5
viem podporiť sebahodnotenie detí rôznymi metódami	5
dokážem reflektovať a korigovať svoje postupy v práci s deťmi	5
zvládam komunikáciu s verejnosťou	5
zvládam komunikáciu s rodičmi	5
poznám legislatívne rámce a právne predpisy	5
viem spolupracovať s kolegami a pracovať v tíme	6
poznám svoje profesijné schopnosti a viem, v čom sa potrebujem rozvíjať	6

Na úrovni jednotlivých položiek dosahovali študenti konzistentne vysoké hodnoty mediánov. Najvyššie hodnotené boli položky súvisiace s plánovaním a realizáciou edukačného procesu v súlade so školským vzdelávacím programom (Mdn = 6), s využívaním edukačného materiálu na podporu celostného rozvoja detí (Mdn = 6), s vytváraním klímy v triede (Mdn = 6), so spoluprácou s kolegami a prácou v tíme (Mdn = 6) a s poznaním vlastných profesijných schopností a oblastí ďalšieho rozvoja (Mdn = 6). Tieto výsledky naznačujú, že študenti sa cítia byť dobre pripravení predovšetkým v didaktických a sebarozvojových dimenziách svojej profesijnej kompetencie.

Relatívne nižšie, no stále pozitívne hodnotenie zaznamenali položky týkajúce sa komunikácie s rodičmi (Mdn = 5) a znalosti legislatívnych rámcov a právnych predpisov (Mdn = 5), kde bol zároveň zaznamenaný vyšší podiel odpovedí v stredných pásmach škály. Tieto oblasti možno považovať za relatívne slabšie stránky pregraduálnej prípravy z pohľadu samotných študentov.

7.2 Pripravenosť začínajúcich učiteľov na prácu v materskej škole

Začínajúci učitelia hodnotili vlastnú úroveň profesijnej pripravenosti na prácu v materskej škole v 20 položkách dotazníka. Odpovede boli zaznamenávané na 6-bodovej Likertovej škále od úplne nesúhlasím (1) po úplne súhlasím (6), pričom vyššie hodnoty indikujú pozitívnejšie sebahodnotenie pripravenosti. Rozloženie odpovedí v percentách je uvedené v tabuľke nižšie (Tabuľka 15).

Z rozloženia odpovedí vyplýva, že začínajúci učitelia hodnotili svoju profesijnú pripravenosť celkovo veľmi pozitívne, pričom výrazne dominujú odpovede v hodnotách 5 a 6. Pozoruhodné je, že pri väčšine položiek absentujú odpovede v hodnotách 1 a 2, čo naznačuje vysokú mieru sebavedomia v oblasti profesijných kompetencií. Najvyššiu mieru súhlasu zaznamenali položky týkajúce

sa poznania vlastných profesijných schopností a oblastí ďalšieho rozvoja, kde až 62,9 % začínajúcich učiteľov zvolilo najvyššiu možnú hodnotu (6), plánovania a realizácie edukačného procesu v súlade so školským vzdelávacím programom (60 % odpovedí v hodnote 6) a realizácie učebných činností na rôznej úrovni náročnosti (57,1 % odpovedí v hodnote 6).

Relatívne vyšší podiel odpovedí v stredných pásmach škály (hodnoty 3 a 4) bol zaznamenaný pri položkách súvisiacich so znalosťou legislatívnych rámcov a právnych predpisov, kde 14,3 % začínajúcich učiteľov zvolilo hodnotu 3 a 31,4 % hodnotu 4, a pri podpore sebahodnotenia detí rôznymi metódami (5,7 % v hodnote 3 a 37,1 % v hodnote 4). Tieto oblasti predstavujú z pohľadu začínajúcich učiteľov relatívne slabšie stránky ich profesijnej pripravenosti.

Tabuľka 15 Profesijná pripravenosť na prácu učiteľa materskej školy z pohľadu začínajúcich učiteľov – odpovede v percentách.

	1	2	3	4	5	6
Profesijná pripravenosť – začínajúci učitelia	úplne nesúhlasím	prevažne nesúhlasím	čiastočne nesúhlasím	čiastočne súhlasím	prevažne súhlasím	úplne nesúhlasím
poznám zákonitosti fyzického a psychického vývinu detí	-	-	2,9	22,9	42,9	31,4
viem identifikovať potreby a špecifiká detí v triede	-	2,9	2,9	17,1	48,6	28,6
viem individualizovať výchovno-vzdelávací proces	2,9	-	-	20	40	37,1
viem využívať rôzne metódy pedagogickej diagnostiky	-	5,7	-	31,4	42,9	20
viem výsledky diagnostiky využiť v edukačnom procese	-	-	-	25,7	57,1	17,1
viem posúdiť sociokultúrne prostredie dieťaťa a vyvodiť postupy pre edukačný proces	-	-	5,7	25,7	42,9	25,7
viem plánovať a realizovať edukačný proces v súlade so ŠkVP	-	-	-	11,4	28,6	60
viem realizovať učebné činnosti na rôznej úrovni náročnosti	-	-	2,9	14,3	25,7	57,1
využívam edukačný materiál na podporu celostného rozvoja detí	-	-	-	17,1	40	42,9

zvládam disciplínu v triede	-	-	5,7	28,6	42,9	22,9
dokážem vytvárať dobrú klímu	-	-	-	11,4	42,9	45,7
dokážem riadiť učenie detí v malých aj veľkých skupinách	-	-	2,9	20	40	37,1
dokážem poskytnúť deťom konštruktívnu spätnú väzbu	-	-	2,9	28,6	28,6	40
viem podporiť sebahodnotenie detí rôznymi metódami	-	-	5,7	37,1	28,6	28,6
dokážem reflektovať a korigovať svoje postupy v práci s deťmi	-	-	-	25,7	51,4	22,9
zvládam komunikáciu s verejnosťou	-	-	5,7	22,9	31,4	40
zvládam komunikáciu s rodičmi	-	-	5,7	25,7	28,6	40
poznám legislatívne rámce a právne predpisy	-	-	14,3	31,4	31,4	22,9
viem spolupracovať s kolegami a pracovať v tíme	-	-	-	20	25,7	54,3
poznám svoje profesijné schopnosti a viem, v čom sa potrebujem rozvíjať	-	-	-	17,1	20	62,9

Prehľad mediánových hodnôt jednotlivých položiek je uvedený v tabuľke (Tabuľka 16). Celková priemerná hodnota sebahodnotenia začínajúcich učiteľov dosiahla M = 101,31 (SD = 11,48) s mediánom Mdn = 101, čo výrazne prevyšuje stred škály a potvrdzuje, že začínajúci učitelia hodnotia svoju profesijnú pripravenosť na prácu v materskej škole celkovo veľmi pozitívne.

Tabuľka 16 Pripravenosť na prácu v materskej škole – sebahodnotenie začínajúcich učiteľov (jednotlivé položky) – hodnoty mediánov.

	medián
poznám zákonitosti fyzického a psychického vývinu detí	5
viem identifikovať potreby a špecifiká detí v triede	5
viem individualizovať výchovno-vzdelávací proces	5
viem využívať rôzne metódy pedagogickej diagnostiky	5

viem výsledky diagnostiky využiť v edukačnom procese	5
viem posúdiť sociokultúrne prostredie dieťaťa a vyvodiť postupy pre edukačný proces	5
viem plánovať a realizovať edukačný proces v súlade so ŠkVP	6
viem realizovať učebné činnosti na rôznej úrovni náročnosti	6
využívam edukačný materiál na podporu celostného rozvoja detí	5
zvládam disciplínu v triede	5
dokážem vytvárať dobrú klímu	5
dokážem riadiť učenie detí v malých aj veľkých skupinách	5
dokážem poskytnúť deťom konštruktívnu spätnú väzbu	5
viem podporiť sebahodnotenie detí rôznymi metódami	5
dokážem reflektovať a korigovať svoje postupy v práci s deťmi	5
zvládam komunikáciu s verejnosťou	5
zvládam komunikáciu s rodičmi	5
poznám legislatívne rámce a právne predpisy	5
viem spolupracovať s kolegami a pracovať v tíme	6
poznám svoje profesijné schopnosti a viem, v čom sa potrebujem rozvíjať	6

7.3 Hodnotenie pripravenosti študentov a začínajúcich učiteľov z perspektívy mentorov

V tejto podkapitole je prezentované hodnotenie profesijnej pripravenosti mentorovaných z perspektívy mentorov. Mentori odpovedali na 20 položiek dotazníka, ktoré obsahovo korešpondovali s položkami dotazníka určenými pre sebahodnotenie mentorovaných. Týchto 20 položiek tvorilo základ pre vytvorenie štyroch subškál reprezentujúcich kľúčové dimenzie profesijných kompetencií učiteľa materskej školy: *pripravenosť učiť, pripravenosť diagnostikovať, pripravenosť riadiť triedu a schopnosť reflektovať*. Konfrontácia perspektív mentorov a mentorovaných umožnila identifikovať mieru zhody a rozdielov medzi tým, ako svoju pripravenosť na prácu vnímajú mentorovaní, a tým, ako ju hodnotia učitelia z praxe.

7.3.1 Hodnotenie študentov

V tejto časti sú prezentované výsledky hodnotenia profesijnej pripravenosti z pohľadu študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia v odbore predškolská

a elementárna pedagogika ako aj z perspektívy ich mentorov – cvičných učiteľov, ktorí ich sprevádzajú na pedagogickej praxi počas štúdia. Sebahodnotenie študentov bolo konfrontované s hodnotením mentorov na úrovni celkovej škály a jednotlivých subškál.

7.3.1.1 Pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti

Subškála pripravenosti realizovať v materskej škole výchovno-vzdelávacie činnosti pozostávala zo 7 položiek so škálovým rozpätím od 7 do 42 bodov a strednou hodnotou 24,5 bodu. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (Cronbachov koeficient alfa: učitelia – mentori $\alpha = 0{,}955$, študenti $\alpha = 0{,}865$). Položky škály zachytávali, do akej miery študenti ovládajú kľúčové didaktické zručnosti – od individualizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, cez plánovanie a realizáciu edukačných činností v súlade so školským vzdelávacím programom, až po poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby deťom a podporu ich sebahodnotenia.

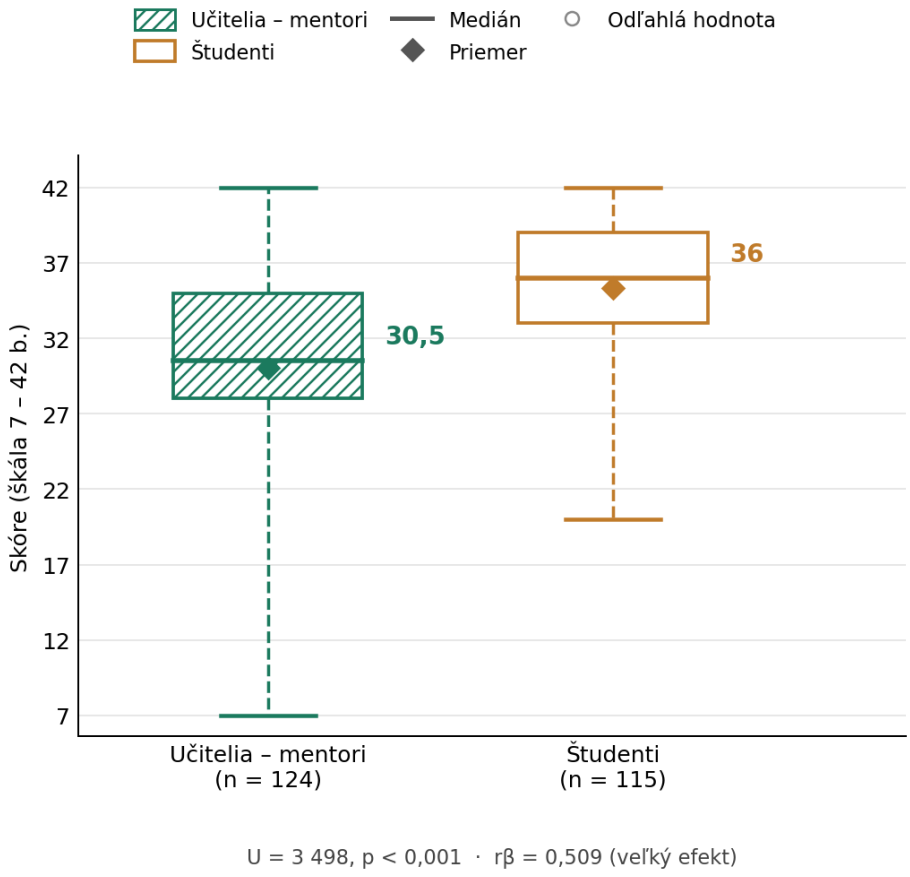
Študenti hodnotili svoje schopnosti realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti celkovo veľmi pozitívne – dosiahli priemernú hodnotu M = 35,3 (SD = 4,56) s mediánom Mdn = 36 (Tabuľka 17). Mentori (cviční učitelia) hodnotili tieto schopnosti u študentov kritickejšie: ich priemerné hodnotenie dosiahlo M = 30,02 (SD = 6,44) s mediánom Mdn = 30,5. Hodnotenie pripravenosti realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti bolo u oboch skupín vyššie ako priemer škály, no rozdiel medzi tým, ako svoju pripravenosť vnímajú samotní študenti, a tým, ako ju hodnotia ich mentori, je zreteľný.

Pre porovnanie oboch skupín bol použitý Mann-Whitneyho U test, nakoľko normalita rozloženia dát nebola potvrdená. Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ($U = 3\ 498$, $p < 0{,}001$). Praktická významnosť dosahuje vysoký efekt (rank biserial korelácia = 0,509). Študenti hodnotia svoje schopnosti realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti výrazne pozitívnejšie, než ako tieto schopnosti hodnotili u nich ich cviční učitelia – mentori, ako vidieť v grafe nižšie (Graf 1).

Tabuľka 17 Pripravenosť študentov realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti

	N	**priemer**	**medián**	**štandardná odchýlka**	**min**	**max**
Mentori (cviční učitelia)	124	30,02	30,5	6,44	7	42
Študenti	115	35,3	36	4,56	20	42

Graf 1 *Pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti – porovnanie študentov a mentorov*



7.3.1.2 Pripravenosť diagnostikovať

Subškála pripravenosti diagnostikovať[14] pozostávala z 5 položiek so škálovým rozpätím od 5 do 30 bodov a strednou hodnotou 17,5 bodu. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (Cronbachov koeficient alfa: cviční učitelia – mentori α = 0,948, študenti α = 0,868). Položky škály zachytávali, do akej miery študenti poznajú zákonitosti fyzického a psychického vývinu detí, do akej miery vedia identifikovať individuálne potreby a špecifiká detí, do akej miery ovládajú rôzne metódy pedagogickej diagnostiky a dokážu jej výsledky zmysluplne využiť v edukačnom procese, vrátane posúdenia sociokultúrneho prostredia dieťaťa.

Študenti hodnotili svoje diagnostické schopnosti celkovo pozitívne. Dosiahli priemernú hodnotu M = 23,51 (SD = 3,45) s mediánom Mdn = 24 (Tabuľka 18). Mentori (cviční učitelia) hodnotili diagnostické schopnosti študentov kritickejšie.

[14] Na základe tejto výskumnej vzorky bol spracovaný aj samostatný vedecký článok zameraný na diagnostické kompetencie učiteľov, ktorý je v čase prípravy monografie v recenznom konaní (under review).

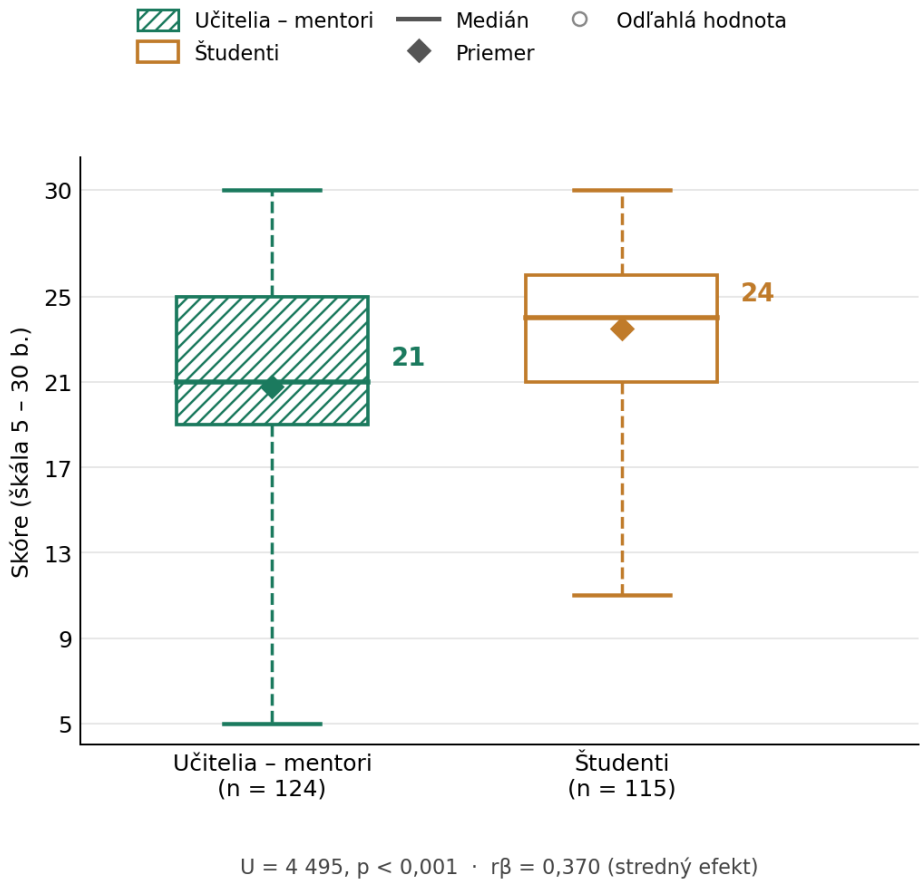
Priemerné hodnotenie mentorov dosiahlo M = 20,78 (SD = 4,56) s mediánom Mdn = 21. Hodnotenie pripravenosti diagnostikovať bolo u oboch skupín vyššie ako priemer škály, no rozdiel medzi tým, ako svoju pripravenosť vnímajú samotní študenti, a tým, ako ju hodnotili ich mentori, je zreteľný.

Pre porovnanie oboch skupín bol použitý Mann-Whitneyho U test, nakoľko normalita rozloženia dát nebola potvrdená. Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi skupinami (U = 4 495, p < 0,001). Praktická významnosť dosahuje stredný efekt (rank biserial korelácia = 0,370). Študenti hodnotili svoje diagnostické schopnosti pozitívnejšie, než ako tieto schopnosti posudzovali ich mentori. Graf 2 zobrazuje porovnanie vnímania oboch skupín respondentov.

Tabuľka 18 Pripravenosť študentov diagnostikovať

	N	priemer	medián	štandardná odchýlka	min	max
Mentori (cviční učitelia)	124	20,78	21	4,56	5	30
Študenti	115	23,51	24	3,45	11	30

Graf 2 Pripravenosť diagnostikovať – porovnanie sebahodnotenia študentov a hodnotenia mentorov



7.3.1.3 Pripravenosť riadiť triedu

Subškála pripravenosti riadiť triedu pozostávala z 5 položiek so škálovým rozpätím od 5 do 30 bodov a strednou hodnotou 17,5 bodu. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (Cronbachov koeficient alfa: učitelia – mentori $\alpha = 0{,}921$, študenti $\alpha = 0{,}808$). Položky škály zachytávali, do akej miery študenti zvládajú disciplínu v triede a dokážu vytvárať dobrú klímu, ako aj to, či sú pripravení na komunikáciu s rodičmi a verejnosťou a na spoluprácu s kolegami v rámci pedagogického tímu.

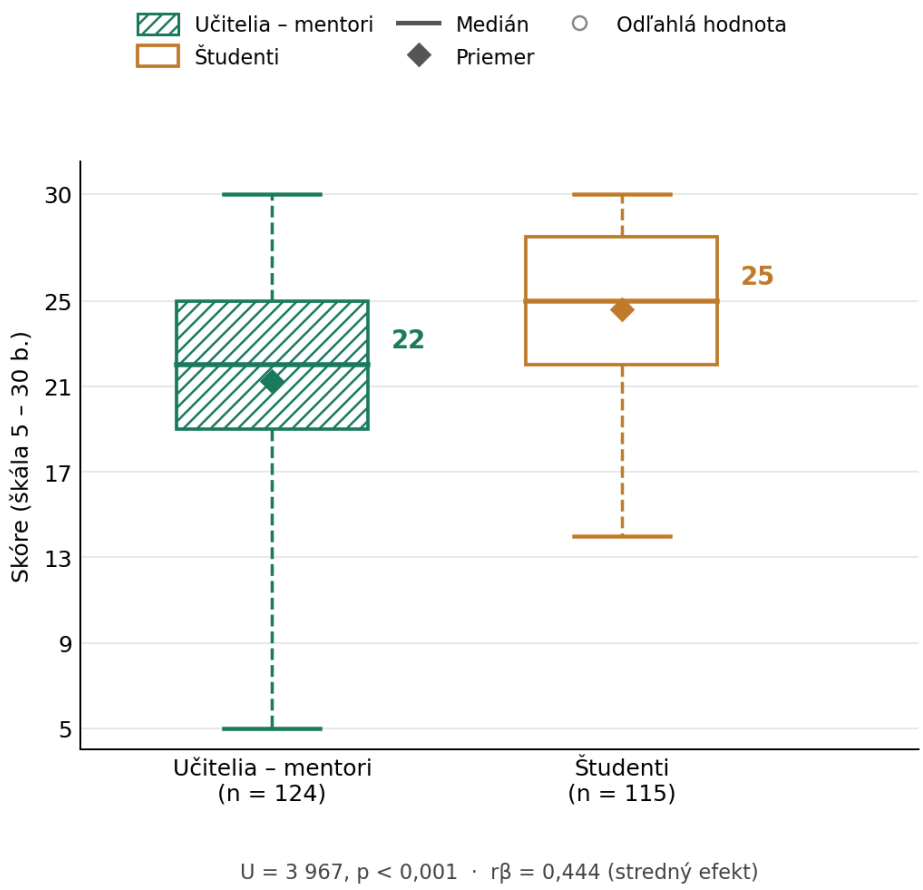
Študenti hodnotili svoje schopnosti riadiť triedu celkovo pozitívne – dosiahli priemernú hodnotu $M = 24{,}6$ ($SD = 3{,}62$) s mediánom $Mdn = 25$. Cviční učitelia – mentori hodnotili tieto schopnosti u študentov kritickejšie: ich priemerné hodnotenie dosiahlo $M = 21{,}24$ ($SD = 4{,}49$) s mediánom $Mdn = 22$. Hodnotenie pripravenosti riadiť triedu bolo u oboch skupín vyššie ako priemer škály, no rozdiel medzi tým, ako svoju pripravenosť vnímajú samotní študenti, a tým, ako ju hodnotia ich mentori, je zreteľný (Tabuľka 19).

Pre porovnanie oboch skupín bol použitý Mann-Whitneyho U test, nakoľko normalita rozloženia dát nebola potvrdená. Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ($U = 3\,967$, $p < 0{,}001$). Praktická významnosť dosahuje stredný efekt (rank biserial korelácia = 0,444). Študenti hodnotia svoje schopnosti riadiť triedu pozitívnejšie, než ako tieto schopnosti hodnotili u nich ich cviční učitelia – mentori (Graf 3).

Tabuľka 19 Pripravenosť študentov riadiť triedu

	N	**priemer**	**medián**	**štandardná odchýlka**	**min**	**max**
Mentori	124	21,24	22	4,49	5	30
Študenti	115	24,6	25	3,62	14	30

Graf 3 Pripravenosť riadiť triedu – porovnanie sebahodnotenia študentov a hodnotenia mentorov



7.3.1.4 Schopnosť reflektovať vlastnú činnosť

Subškála schopnosti reflektovať vlastnú činnosť pozostávala z 3 položiek so škálovým rozpätím od 3 do 18 bodov a strednou hodnotou 10 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (Cronbachov koeficient alfa: učitelia – mentori α = 0,875, študenti α = 0,729). Položky škály zachytávali, do akej miery študenti dokážu reflektovať a korigovať svoje postupy v práci s deťmi, či vedia vyhodnotiť do akej miery poznajú legislatívne rámce a právne predpisy a či si uvedomujú vlastné profesijné schopnosti a oblasti, v ktorých sa potrebujú ďalej rozvíjať.

Študenti hodnotili svoju schopnosť reflektovať vlastnú činnosť celkovo pozitívne. Dosiahli priemernú hodnotu M = 14,63 (SD = 2,29) s mediánom Mdn = 15 (Tabuľka 20). Ich mentori (cviční učitelia) schopnosť reflektovať u študentov hodnotili opäť kritickejšie: ich priemerné hodnotenie dosiahlo M = 12,59 (SD = 2,9) s mediánom Mdn = 13. Hodnotenie schopnosti reflektovať vlastnú činnosť bolo u oboch skupín vyššie ako priemer škály, no rozdiel medzi tým, ako svoju schopnosť

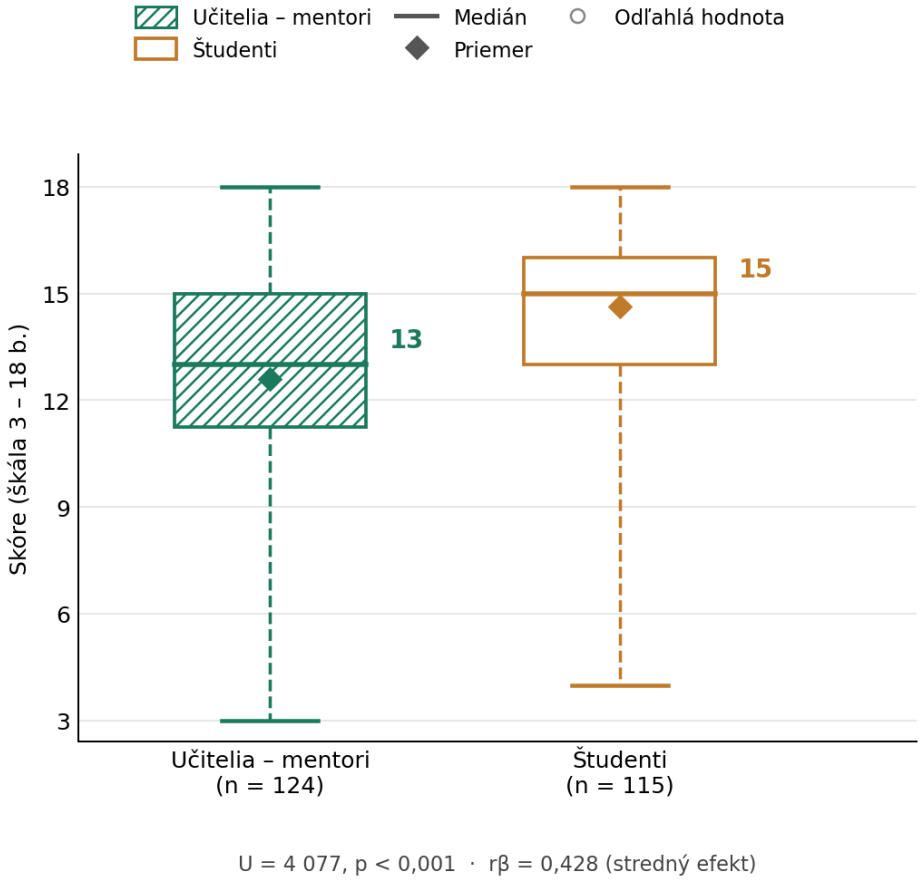
reflektovať vnímali samotní študenti, a tým, ako ju hodnotili ich mentori, je zreteľný.

Pre porovnanie oboch skupín bol použitý Mann-Whitneyho U test, nakoľko normalita rozloženia dát nebola potvrdená. Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi skupinami (U = 4 077, p < 0,001). Praktická významnosť dosahuje stredný efekt (rank biserial korelácia = 0,428). Študenti hodnotia svoju schopnosť reflektovať vlastnú činnosť pozitívnejšie, než ako túto schopnosť hodnotili u nich ich mentori (cviční učitelia). Ilustruje to graf nižšie.

Tabuľka 20 Schopnosť študentov reflektovať vlastnú činnosť

	N	**priemer**	**medián**	**štandardná odchýlka**	**min**	**max**
Mentori (cviční učitelia)	124	12,59	13	2,9	3	18
Študenti	115	14,63	15	2,29	4	18

Graf 4 Schopnosť reflektovať vlastnú činnosť – porovnanie sebahodnotenia študentov a hodnotenia mentorov



7.3.2 Hodnotenie začínajúcich učiteľov

V tejto časti sú prezentované výsledky sebahodnotenia začínajúcich učiteľov v oblasti profesijných kompetencií. Pohľad začínajúcich učiteľov je konfrontovaný s hodnotením, ktoré poskytli mentori v pozícii uvádzajúcich učiteľov. Porovnanie je realizované na úrovni štyroch subškál profesijných kompetencií a aj celkovej škály.

7.3.2.1 Pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti

Subškála pripravenosti realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti (učiť) pozostávala zo 7 položiek so škálovým rozpätím od 7 do 42 bodov a strednou hodnotou 24,5 bodu. Vnútorná konzistencia škály bola výborná ($\alpha = 0{,}925$ pre mentorov; $\alpha = 0{,}857$ pre ZU). Mentori (uvádzajúci učitelia) dosiahli priemernú hodnotu $M = 27{,}8$ ($SD = 6{,}11$) s mediánom $Mdn = 28$, začínajúci učitelia dosiahli priemernú hodnotu $M = 36{,}14$ ($SD = 4{,}42$) s mediánom $Mdn = 36$ (Tabuľka 21). Hodnotenie oboch skupín prevyšovalo stred škály.

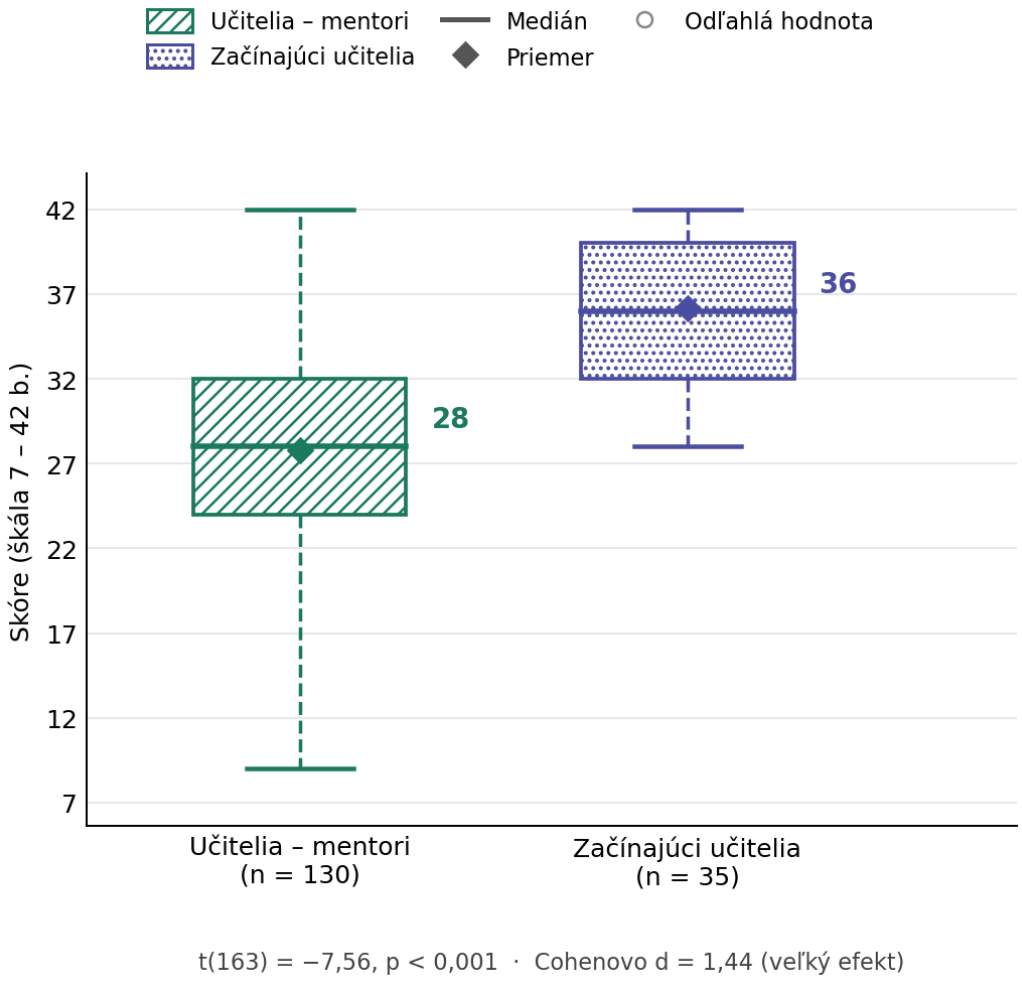
Skupiny boli porovnané Studentovým t-testom (normalita aj homogenita variancií boli splnené). Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel ($t(163) = -7{,}56$, $p < 0{,}001$) s vysokým praktickým efektom (Cohenovo $d = 1{,}44$). Začínajúci učitelia hodnotili svoju pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti výrazne pozitívnejšie než mentori.

Tabuľka 21 Pripravenosť začínajúcich učiteľov realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti

	N	**priemer**	**medián**	**štandardná odchýlka**	**min**	**max**
Mentori (uvádzajúci učitelia)	130	27,8	28	6,11	9	42
Začínajúci učitelia	35	36,14	36	4,42	28	42

Graf 5 zachytáva rozdiel medzi sebahodnotením začínajúcich učiteľov a hodnotením mentorov v tejto oblasti.

Graf 5 Pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti – porovnanie začínajúcich učiteľov a mentorov



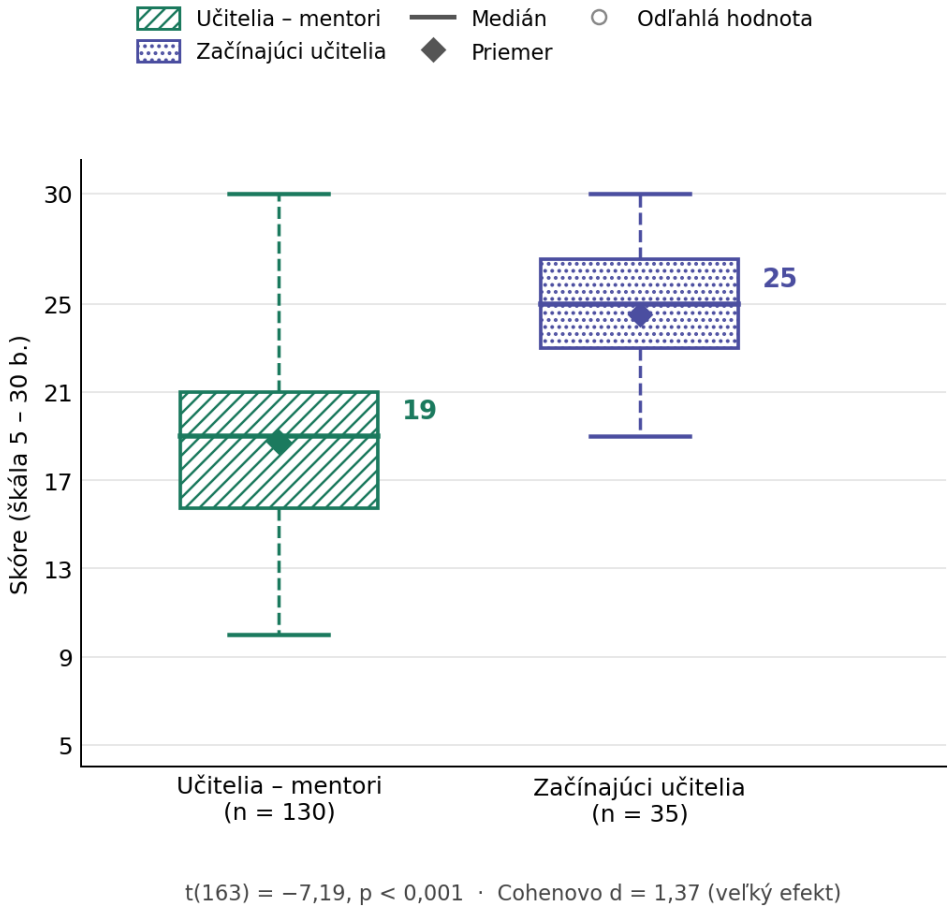
7.3.2.2 Pripravenosť diagnostikovať

Subškála pripravenosti diagnostikovať pozostávala z 5 položiek so škálovým rozpätím od 5 do 30 bodov a strednou hodnotou 17,5 bodu. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (α = 0,926 pre mentorov; α = 0,825 pre ZU). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 18,75 (SD = 4,41) s mediánom Mdn = 19, začínajúci učitelia dosiahli priemernú hodnotu M = 24,51 (SD = 3,29) s mediánom Mdn = 25 (Tabuľka 22). Skupiny boli porovnané Studentovým t-testom (normalita aj homogenita variancií boli splnené). Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel (t(163) = –7,19, p < 0,001) s vysokým praktickým efektom (Cohenovo d = 1,37). Začínajúci učitelia hodnotili svoju pripravenosť diagnostikovať výrazne pozitívnejšie než ich mentori. Graf 6 tento výrazný rozdiel v hodnotení oboch skupín výstižne zobrazuje.

Tabuľka 22 Pripravenosť diagnostikovať

	N	priemer	medián	štandardná odchýlka	min	max
Mentori (uvádzajúci učitelia)	130	18,75	19	4,41	10	30
Začínajúci učitelia	35	24,51	25	3,29	19	30

Graf 6 Pripravenosť diagnostikovať – porovnanie začínajúcich učiteľov a mentorov



7.3.2.3 Pripravenosť riadiť triedu

Subškála pripravenosti riadiť triedu pozostávala z 5 položiek so škálovým rozpätím od 5 do 30 bodov a strednou hodnotou 17,5 bodu. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (α = 0,902 pre mentorov; α = 0,826 pre ZU). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 19,96 (SD = 4,51) s mediánom Mdn = 20, začínajúci učitelia dosiahli priemernú hodnotu M = 25,6 (SD = 3,27) s mediánom Mdn = 26 (Tabuľka 23).

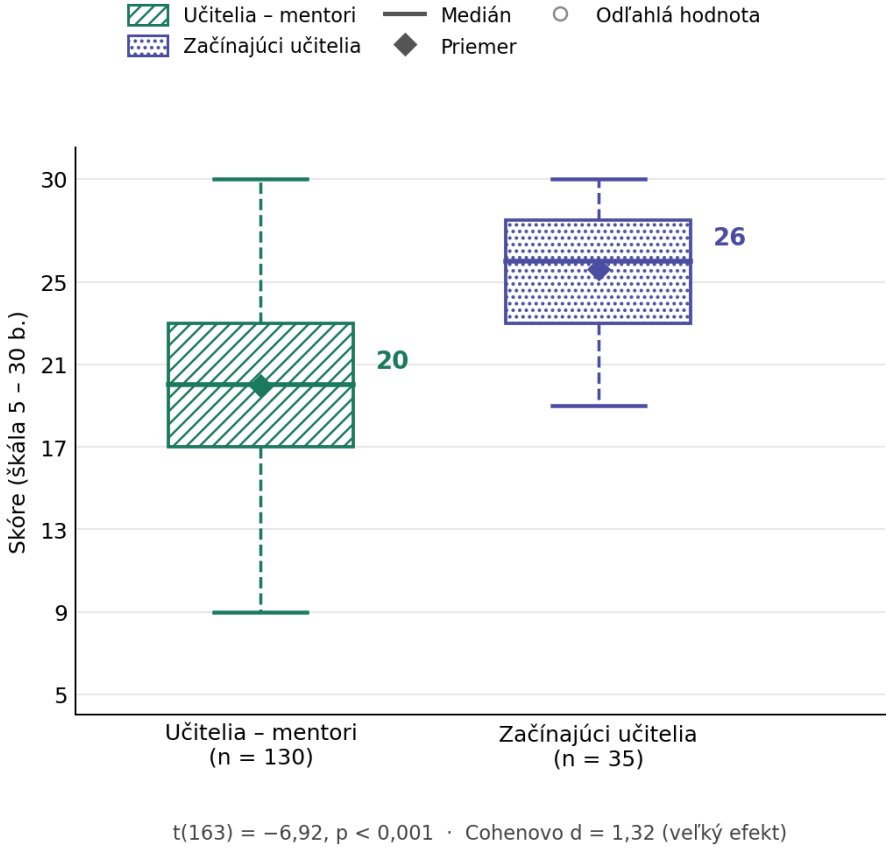
Skupiny boli porovnané Studentovým t-testom (normalita aj homogenita variancií boli splnené). Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel (t(163) = –

6,92, p < 0,001) s vysokým praktickým efektom (Cohenovo d = 1,32). Začínajúci učitelia hodnotili svoju pripravenosť riadiť triedu výrazne pozitívnejšie než mentori.

Tabuľka 23 Pripravenosť riadiť triedu

	N	priemer	medián	štandardná odchýlka	min	max
Mentori (uvádzajúci učitelia)	130	19,96	20	4,51	9	30
Začínajúci učitelia	35	25,6	26	3,27	19	30

Graf 7 Pripravenosť riadiť triedu – porovnanie začínajúcich učiteľov a mentorov



7.3.2.4 Schopnosť reflektovať vlastnú činnosť

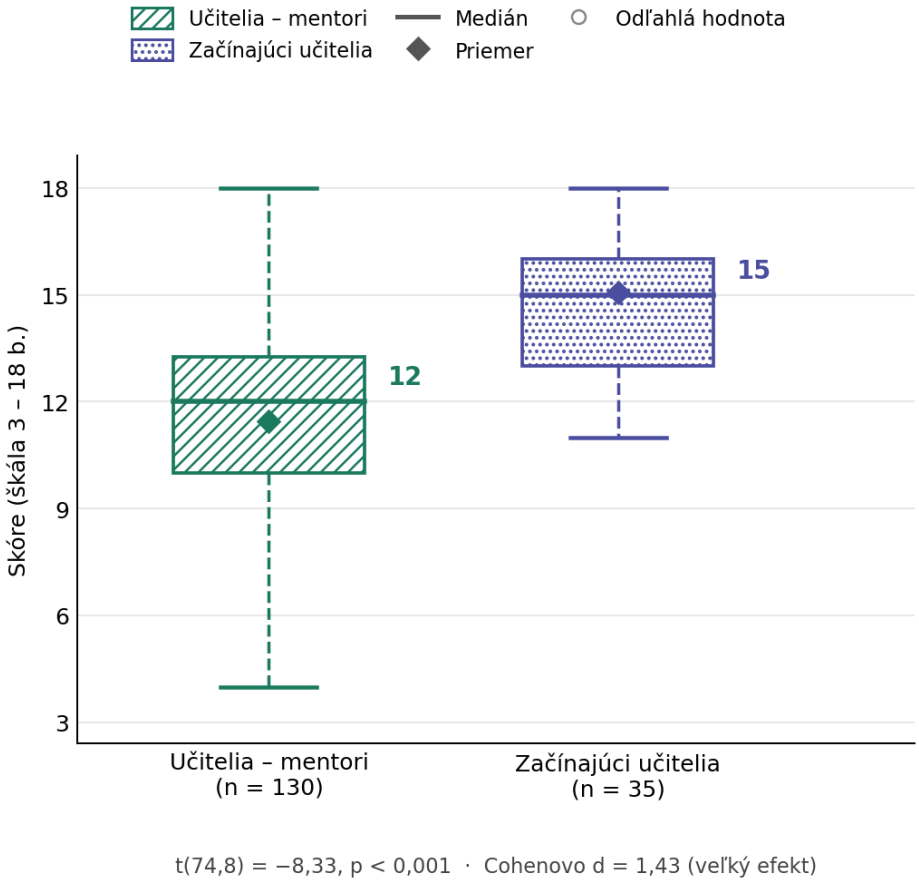
Subškála schopnosti reflektovať vlastnú činnosť pozostávala z 3 položiek so škálovým rozpätím od 3 do 18 bodov a strednou hodnotou 10 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (α = 0,856 pre mentorov; α = 0,761 pre ZU). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 11,44 (SD = 2,93) s mediánom Mdn = 12, začínajúci učitelia dosiahli priemernú hodnotu M = 15,06 (SD = 2,07) s mediánom Mdn = 15 (Tabuľka 24).

Skupiny boli porovnané Welchovým t-testom (normalita bola splnená, homogenita variancií však nie). Výsledok potvrdil štatisticky významný rozdiel ($t(74,8) = –8,33$, $p < 0,001$) s vysokým praktickým efektom (Cohenovo $d = 1,43$). Začínajúci učitelia hodnotili svoju schopnosť reflektovať výrazne pozitívnejšie než mentori.

Tabuľka 24 Schopnosť reflektovať vlastnú činnosť

	N	priemer	medián	štandardná odchýlka	min	max
Mentori (uvádzajúci učitelia)	130	11,44	12	2,93	4	18
Začínajúci učitelia	35	15,06	15	2,07	11	18

Graf 8 Schopnosť reflektovať vlastnú činnosť – porovnanie začínajúcich učiteľov a mentorov



7.4 Celková profesijná pripravenosť – konfrontácia pohľadov

Popri hodnotení jednotlivých položiek dotazníka bola na základe odpovedí učiteľov – mentorov vypočítaná celková úroveň profesijnej pripravenosti končiacich

študentov bakalárskeho štúdia aj začínajúcich učiteľov v prvých dvoch rokoch praxe. Konfrontácia sebahodnotenia mentorovaných s hodnotením mentorov umožňuje získať ucelený obraz o tom, ako svoju pripravenosť na prácu v materskej škole vnímajú samotní mentorovaní a ako ju hodnotia skúsení praktici. V nasledujúcej časti sú prezentované výsledky oboch porovnaní – najprv pre skupinu končiacich študentov, následne pre skupinu začínajúcich učiteľov.

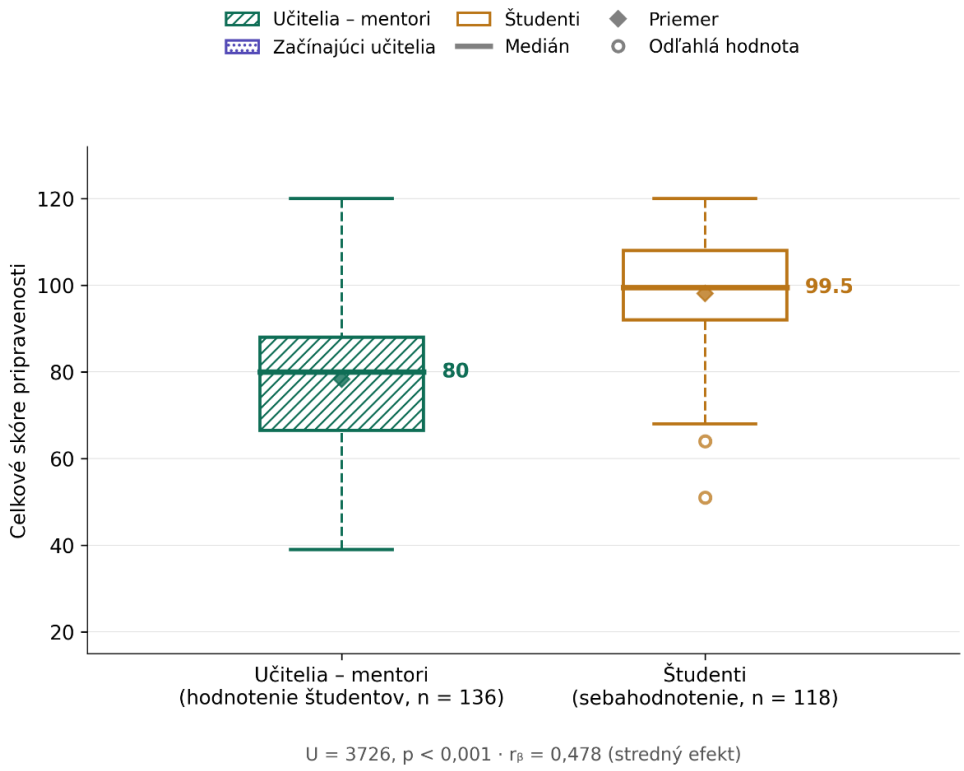
Mentori (cviční učitelia) ohodnotili celkovú úroveň profesijnej pripravenosti končiacich študentov priemerom M = 84,6 (SD = 17,5) s mediánom Mdn = 87. Študenti hodnotili svoju pripravenosť v sebahodnotení pozitívnejšie – dosiahli priemernú hodnotu M = 98,0 (SD = 12,9) s mediánom Mdn = 100 (Tabuľka 25).

Tabuľka 25 Pripravenosť na prácu v MŠ – končiaci študenti

	N	**priemer**	**medián**	**štandardná odchýlka**	**min**	**max**
Mentori	124	84,6	87	17,5	20	120
Študenti	115	98	100	12,9	51	120

Pre porovnanie bol použitý Mann-Whitneyho U test, nakoľko normalita rozloženia dát nebola potvrdená. Výsledok porovnania ($U = 3\ 726$, $p < 0{,}001$) poukazuje na štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Praktická významnosť vykazuje stredný efekt ($r_\beta = 0{,}478$). Študenti končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia hodnotili svoju profesijnú pripravenosť na prácu v materskej škole pozitívnejšie, než ako ju hodnotili ich mentori (cviční učitelia). Rozloženie hodnôt sebahodnotenia študentov a hodnotenia mentorov je znázornené na grafe nižšie (Graf 9).

Graf 9 Profesijná pripravenosť na prácu celkovo – porovnanie perspektívy mentorov a študentov



Na základe odpovedí mentorov (uvádzajúcich učiteľov) bola stanovená celková úroveň profesijnej pripravenosti začínajúcich učiteľov v prvých dvoch rokoch praxe. Mentori (uvádzajúci učitelia) ohodnotili pripravenosť začínajúcich učiteľov priemerom M = 78,0 (SD = 16,6) s mediánom Mdn = 80. Začínajúci učitelia hodnotili svoju pripravenosť v sebahodnotení výrazne pozitívnejšie – dosiahli priemernú hodnotu M = 101,3 (SD = 11,5) s mediánom Mdn = 101 (Tabuľka 26).

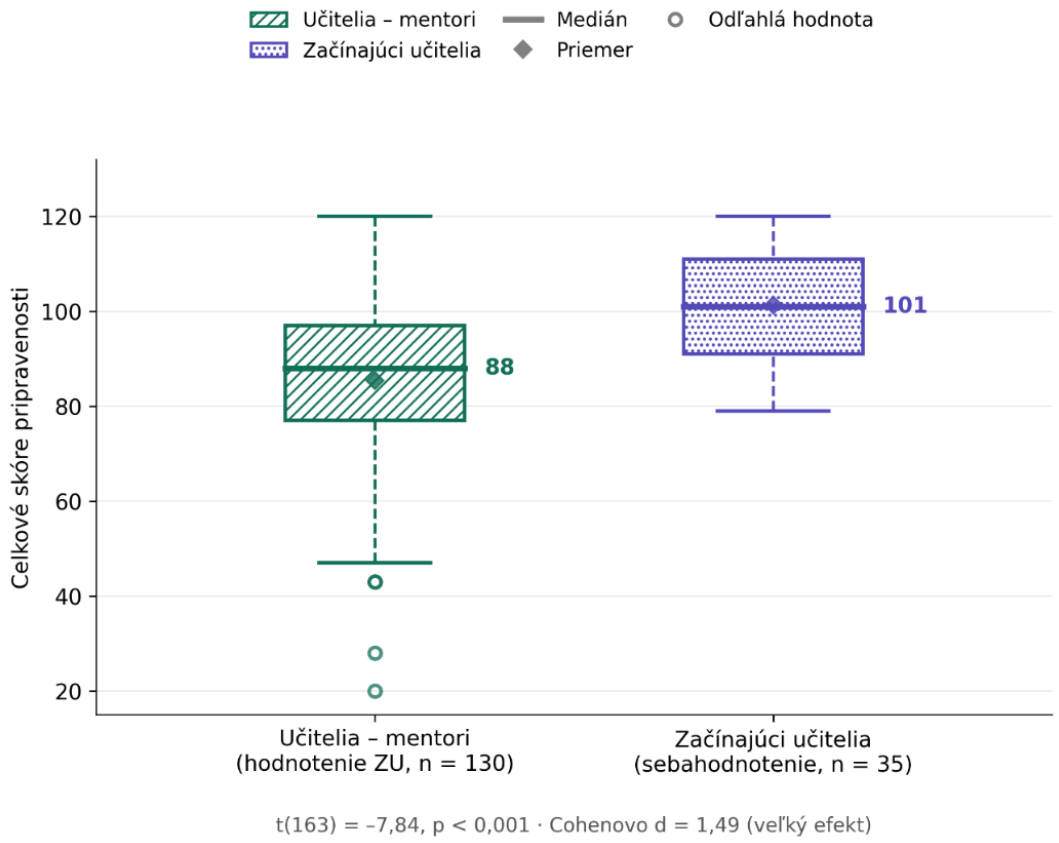
Tabuľka 26 Pripravenosť na prácu v MŠ – začínajúci učitelia

	N	priemer	medián	štandardná odchýlka	min	max
Mentori	130	78	80	16,6	39	120
Začínajúci učitelia	35	101,31	101	11,47	79	120

Pre porovnanie bol použitý Studentov t-test, nakoľko normalita rozloženia dát bola potvrdená. Výsledok porovnania ($t(163) = -7,84$, $p < 0,001$) poukazuje na štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Praktická významnosť je veľmi výrazná (Cohenovo $d = 1,49$), čo predstavuje veľký efekt. Začínajúci učitelia hodnotili svoju profesijnú pripravenosť na prácu v materskej škole výrazne pozitívnejšie, než ako ju hodnotili ich mentori (uvádzajúci učitelia). Rozloženie

hodnôt sebahodnotenia začínajúcich učiteľov a hodnotenia mentorov je znázornené na grafe nižšie (Graf 10).

Graf 10 Profesijná pripravenosť na prácu celkovo - porovnanie perspektívy mentorov a začínajúcich učiteľov

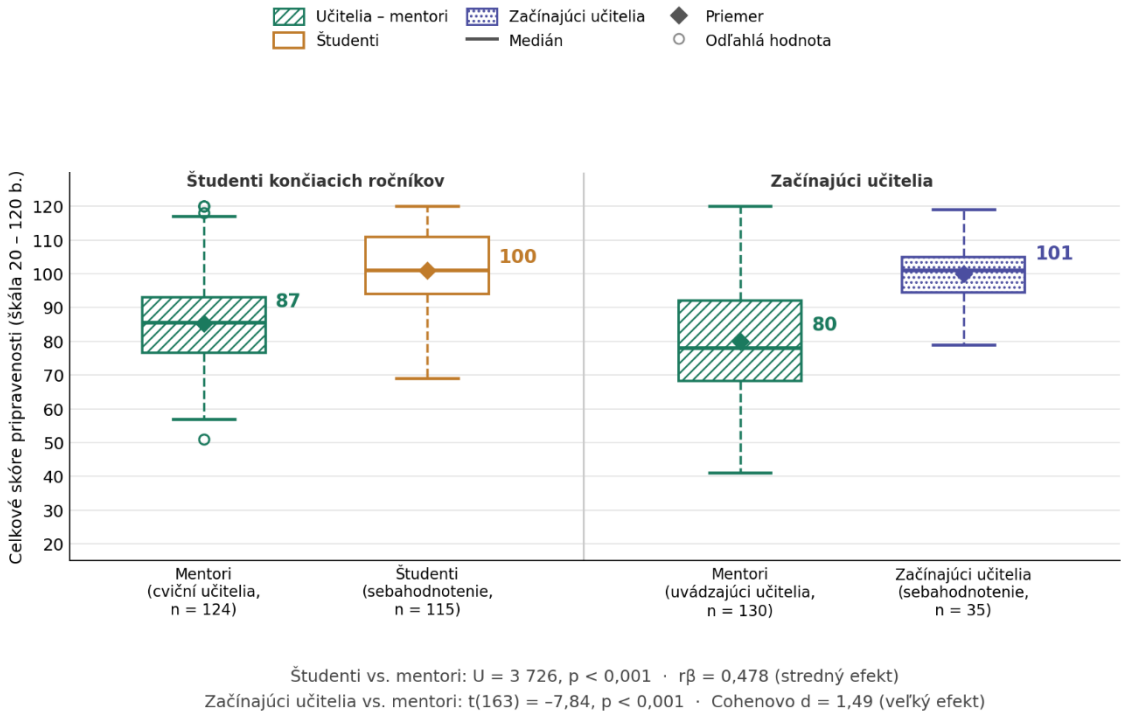


Záverečné zhrnutie porovnaní

Výsledky hodnotenia profesijnej pripravenosti na prácu v materskej škole poukazujú na konzistentný vzorec naprieč oboma skupinami mentorovaných. Vo všetkých sledovaných dimenziách – na úrovni celkovej škály aj jednotlivých subškál – hodnotia mentorovaní svoju profesijnú pripravenosť výrazne pozitívnejšie než mentori (cviční a uvádzajúci učitelia). Tento rozdiel je štatisticky významný a vykazuje vysoký praktický efekt. Celkový obraz porovnania je znázornený na grafe nižšie (Graf 11).

V prípade začínajúcich učiteľov je diskrepancia medzi sebahodnotením a hodnotením mentorov (uvádzajúcich učiteľov) najvýraznejšia v subškále pripravenosti učiť (Cohenovo d = 1,44) a schopnosti reflektovať (Cohenovo d = 1,43), mierne nižšia, no stále vysoká, v pripravenosti diagnostikovať (Cohenovo d = 1,37) a riadiť triedu (Cohenovo d = 1,32). Na úrovni celkovej škály dosahuje rozdiel Cohenovo d = 1,49, čo predstavuje veľký efekt.

Graf 11 Porovnanie pohľadov všetkých aktérov na oblasť profesijnej pripravenosti



V prípade študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia je diskrepancia medzi sebahodnotením a hodnotením mentorov (cvičných učiteľov) zaznamenaná vo všetkých štyroch subškálach. Najvýraznejší rozdiel bol identifikovaný v subškále pripravenosti učiť (r_β = 0,509, veľký efekt), nasledovaný pripravenosťou riadiť triedu (r_β = 0,444), schopnosťou reflektovať (r_β = 0,428) a pripravenosťou diagnostikovať (r_β = 0,370). Na úrovni celkovej škály dosahuje rozdiel stredný efekt (r_β = 0,478), no je štatisticky vysoko významný.

Mentori hodnotia celkovú pripravenosť začínajúcich učiteľov mierne nižšie než pripravenosť študentov (Mdn = 80 vs. Mdn = 87), čo môže odrážať vyššie nároky kladené na tých, ktorí už vstúpili do profesijnej praxe a od ktorých sa očakáva vyššia miera samostatnosti a profesijnej zrelosti.

8 POHĽAD NA PROCES MENTORINGU A HODNOTENIE SCHOPNOSTÍ MENTOROV

Kým predchádzajúca kapitola bola zameraná na profesijné kompetencie študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia a začínajúcich učiteľov, táto kapitola presúva pozornosť na mentorov – uvádzajúcich a cvičných učiteľov a na proces mentorovania ako taký. Analyzované je vnímanie mentorských schopností z pohľadu samotných mentorov aj mentorovaných osôb. Súčasťou kapitoly sú tiež výsledky týkajúce sa toho, aký význam pripisujú mentoringu jednotliví aktéri a v akom inštitucionálnom a hodnotovom prostredí sa mentoring v materských školách realizuje.

8.1 Mentorské schopnosti

V oblasti mentorských schopností bola perspektíva hodnotenia obrátená – pozornosť sa sústreďuje na mentorov a ich schopnosť sprevádzať mentorovaných v procese profesijného rozvoja. Učitelia – mentori hodnotili vlastné mentorské schopnosti prostredníctvom sebahodnotenia, zatiaľ čo začínajúci učitelia a študenti hodnotili mentorské schopnosti svojich mentorov. Škála pozostávala z 9 položiek s rozpätím od 9 do 54 bodov a strednou hodnotou škály 27 bodov. Vyššie hodnoty indikujú pozitívnejšie hodnotenie mentorských schopností.

Vo všetkých troch skupinách dosiahli priemerné hodnoty výrazne nad stredom škály, čo naznačuje celkovo pozitívne hodnotenie mentorských schopností naprieč všetkými aktérmi. Učitelia – mentori dosiahli v sebahodnotení priemernú hodnotu M = 49,10 (SD = 5,79) s mediánom Mdn = 50,5, začínajúci učitelia hodnotili mentorské schopnosti svojich mentorov priemerom M = 47,17 (SD = 8,36) s mediánom Mdn = 52 a študenti dosiahli pri hodnotení mentorských schopností priemernú hodnotu M = 48,92 (SD = 6,93) s mediánom Mdn = 52 (Tabuľka 27).

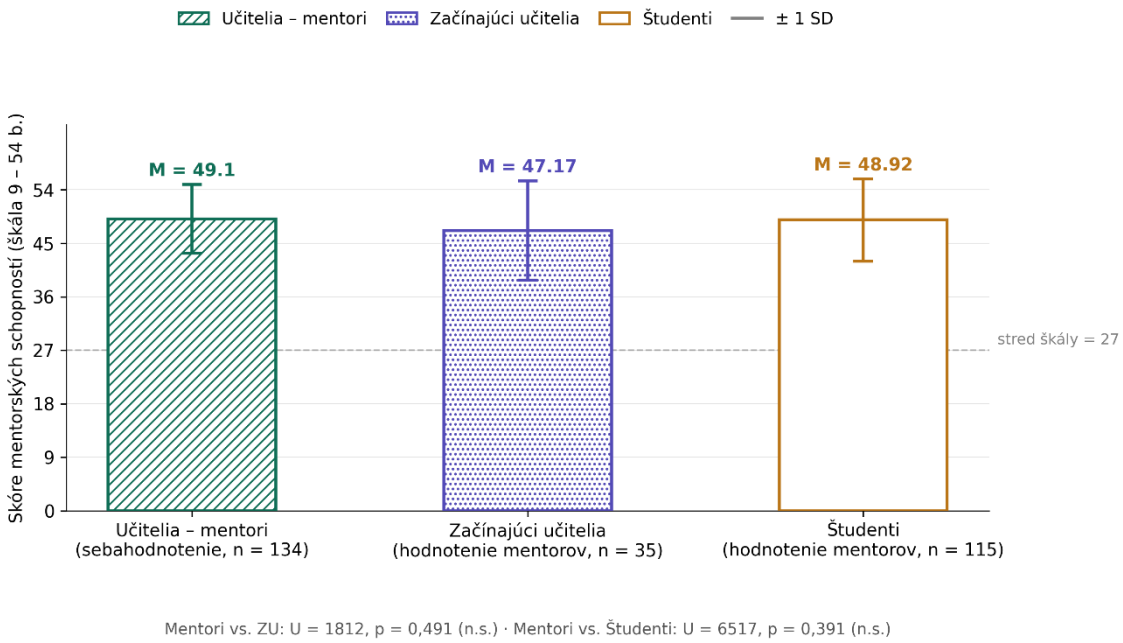
Tabuľka 27 Mentorské schopnosti – prehľad všetkých skupín

	N	priemer	medián	štandardná odchýlka	min	max
Mentori	134	49,10	50,5	5,79	11	54
Začínajúci učitelia	35	47,17	52	8,36	29	54
Študenti	115	48,92	52	6,93	9	54

Pre porovnanie skupín bol použitý Mann-Whitneyho U test, nakoľko normalita rozloženia dát nebola potvrdená. Do porovnania boli zahrnutí len tí učitelia – mentori, ktorí mali skúsenosť s uvádzaním začínajúcich učiteľov, t. j. uvádzajúci učitelia (N = 112), resp. s vedením študentov na pedagogickej praxi, t. j. cviční učitelia (N = 121).

Porovnanie sebahodnotenia mentorov (Mdn = 51) a hodnotenia začínajúcich učiteľov (Mdn = 52) nepreukázalo štatisticky významný rozdiel (U = 1812, p = 0,491) (Tabuľka 28). Rovnako porovnanie sebahodnotenia mentorov (Mdn = 50) a hodnotenia študentov (Mdn = 52) neprinieslo štatisticky významný rozdiel (U = 6517, p = 0,391) (Tabuľka 29). Rozloženie hodnôt všetkých troch skupín aktérov je znázornené na grafe nižšie (Graf 12).

Graf 12 Mentorské schopnosti – prehľad všetkých skupín



Tabuľka 28 Mentorské schopnosti – mentori (uvádzajúci učitelia) vs. začínajúci učitelia

	N	medián	min	max
Mentori	112	51	29	54
Začínajúci učitelia	35	52	29	54

Tabuľka 29 Mentorské schopnosti – mentori (cviční učitelia) vs. študenti

	N	medián	min	max
Mentori	121	50	11	54
Študenti	115	52	9	54

Výsledky poukazujú na pozoruhodný kontrast s oblasťou profesijnej pripravenosti. Kým v kapitole 7 boli rozdiely medzi sebahodnotením mentorovaných a hodnotením mentorov výrazné a štatisticky vysoko významné, v oblasti mentorských schopností sa pohľady všetkých troch skupín aktérov viac približujú, priam zhodujú. Mentori hodnotia svoje mentorské schopnosti porovnateľne s tým, ako ich vnímajú mentorovaní, či už začínajúci učitelia alebo študenti. Táto zhoda môže naznačovať, že mentoring ako proces je všetkými aktérmi vnímaný konzistentne, bez výraznej diskrepancie medzi sebaobrazom mentora a jeho vnímaním zvonka.

8.2 Mentoring v materských školách – vnímanie a hodnoty

Nasledujúca podkapitola sa zameriava na mentoring ako proces ukotvený v konkrétnom inštitucionálnom prostredí materskej školy. Prezentované výsledky vychádzajú z pohľadu mentorov a zachytávajú viaceré dimenzie ich skúsenosti s vedením študentov a začínajúcich učiteľov. Zachytené je vnímanie vlastného mentorského vplyvu, ako aj charakteristiky školského prostredia, ktoré mentoring podporujú alebo limitujú: filozofia vedenia školy, kolektívna angažovanosť pedagogického zboru, otvorenosť školy pre mentoring a hodnotové nastavenie kolektívu materskej školy.

8.2.1 Vnímanie mentorskej práce

Mentori hodnotili vnímanie vlastnej mentorskej práce prostredníctvom dvoch dimenzií – externého a interného mentorského vplyvu. Externý mentorský vplyv zachytáva, ako mentori vnímajú dosah svojej práce na mentorovaných a na prostredie materskej školy. Interný mentorský vplyv odráža, ako mentori prežívajú svoju mentorskú prácu na osobnej úrovni.

Externý mentorský vplyv

Škála externého mentorského vplyvu pozostávala z 5 položiek s rozpätím od 5 do 30 bodov a strednou hodnotou škály 15 bodov. Vnútorná konzistencia škály

bola výborná (α = 0,905). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 5,3 (SD = 0,694) s mediánom Mdn = 5,4, čo výrazne prevyšuje stred škály a naznačuje, že mentori vnímajú svoj vplyv na mentorovaných a prostredie školy veľmi pozitívne.

Na úrovni jednotlivých položiek (Tabuľka 30) dosahovali mentori konzistentne vysoké hodnoty mediánov (Mdn = 5). Mentori sa vnímajú ako inšpirácia pre mentorovaných v profesijnom raste, ako podpora pri ich začleňovaní do pracovného prostredia a ako prispievatelia ku kultúre spolupráce v materskej škole. Mierne nižšie, no stále pozitívne hodnotenie zaznamenala položka týkajúca sa inšpirovania ostatných kolegov (Mdn = 5), kde bol zaznamenaný vyšší podiel odpovedí v hodnotách 3 a 4.

Tabuľka 30 Externý mentorský vplyv – hodnoty mediánov

Položka	Mdn
inšpiruje mentorovaných v profesijnom raste	5
inšpiruje ostatných kolegov	5
pomáha mentorovaným cítiť sa istejšie pri práci s deťmi	5
uľahčuje mentorovaným začlenenie do pracovného prostredia	5
prispieva k vytváraniu kultúry spolupráce v materskej škole	5

Interný mentorský vplyv

Škála interného mentorského vplyvu pozostávala zo 4 položiek s rozpätím od 4 do 24 bodov a strednou hodnotou škály 12 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola dobrá (α = 0,801). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 4,81 (SD = 1,06) s mediánom Mdn = 5,0, čo prevyšuje stred škály a indikuje celkovo pozitívne vnímanie mentorskej práce.

Na úrovni jednotlivých položiek (Tabuľka 31) sa ukazuje zaujímavý vzorec. Mentori vnímajú svoju prácu predovšetkým ako inšpirujúcu a profesijne obohacujúcu (Mdn = 5) a ako zaujímavú a napĺňajúcu (Mdn = 5). Naopak, položky týkajúce sa záťaže dosiahli výrazne nižšie hodnoty – mentori nesúhlasia s tým, že ich práca znižuje kvalitu ostatných činností (Mdn = 2) ani s tým, že ju nevykonávajú dobrovoľne (Mdn = 2). Tento kontrast svedčí o tom, že prevažná väčšina mentorov pristupuje k mentorskej práci s vnútornou motiváciou a pozitívnym postojom.

Tabuľka 31 Interný mentorský vplyv – hodnoty mediánov

Položka	Mdn
inšpirujúca a cítim, že vďaka tejto práci profesijne rastiem	5
zaujímavá a napĺňajúca, mám ju rád/a	5
zaťažujúca, jej vykonávanie znižuje kvalitu mojich ostatných činností	2
zaťažujúca, nerobím ju dobrovoľne	2

8.2.2 Filozofia manažmentu materskej školy vo vzťahu k mentorovaniu

Filozofia manažmentu materskej školy zachytáva postoje vedenia školy k adaptačnému procesu začínajúcich učiteľov a k mentoringu ako nástroju jeho podpory. Škála pozostávala zo 4 položiek s rozpätím od 4 do 24 bodov a strednou hodnotou škály 12 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola výborná ($\alpha = 0,913$). Mentori dosiahli priemernú hodnotu $M = 5,42$ ($SD = 0,93$) s mediánom $Mdn = 5,75$, čo výrazne prevyšuje stred škály a naznačuje, že mentori vnímajú postoje vedenia svojich škôl k adaptačnému procesu veľmi pozitívne.

Na úrovni jednotlivých položiek (Tabuľka 32) dominujú vysoké hodnoty mediánov. Najvyššie hodnotené boli položky týkajúce sa záujmu vedenia o to, aby začínajúceho učiteľa sprevádzal skúsený učiteľ ($Mdn = 6$) a dobrý mentor ($Mdn = 6$) a pravidelného monitorovania procesu adaptácie ($Mdn = 6$). Mierne nižšie, no stále pozitívne hodnotenie zaznamenala položka týkajúca sa vnímania adaptačného procesu ako jednej z priorít školy ($Mdn = 5$), kde bol zaznamenaný vyšší podiel odpovedí v stredných pásmach škály – 11,4 % mentorov zvolilo hodnotu 4 a 2,3 % hodnotu 2 alebo 1.

Tabuľka 32 Filozofia manažmentu MŠ – hodnoty mediánov

Položka	Mdn
považuje adaptačný proces za jednu z priorít školy	5
chce, aby začínajúceho učiteľa sprevádzal skúsený učiteľ	6
chce, aby začínajúceho učiteľa sprevádzal dobrý mentor	6
pravidelne monitoruje proces adaptácie začínajúceho učiteľa	6

8.2.3 Kolektívna angažovanosť

Kolektívna angažovanosť zachytáva mieru zapojenia celého pedagogického kolektívu do podpory začínajúcich učiteľov. Škála pozostávala zo 4 položiek s rozpätím od 4 do 24 bodov a strednou hodnotou škály 12 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola dobrá (α = 0,754). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 4,89 (SD = 0,98) s mediánom Mdn = 5,13, čo prevyšuje stred škály a naznačuje celkovo pozitívne vnímanie kolektívnej angažovanosti v podpore začínajúcich učiteľov.

Na úrovni jednotlivých položiek (Tabuľka 33) je viditeľná väčšia variabilita odpovedí v porovnaní s predchádzajúcou subškálou. Najvyššie hodnotená bola položka týkajúca sa vnímania uvádzania začínajúcich učiteľov nie ako formality, ale ako zmysluplného procesu (Mdn = 6), kde až 66,7 % mentorov zvolilo najvyššiu možnú hodnotu. Ostatné tri položky dosiahli mediánovú hodnotu Mdn = 5, avšak s vyšším podielom odpovedí v stredných pásmach škály. Najmä položka o zapojení celého kolektívu do podpory začínajúcich učiteľov vykazovala výraznejší rozptyl – 6,8 % mentorov zvolilo hodnotu 2 a 6,1 % hodnotu 3, čo naznačuje, že kolektívna angažovanosť nie je vo všetkých školách rovnako rozvinutá.

Tabuľka 33 Kolektívna angažovanosť – hodnoty mediánov

Položka	Mdn
nepovažujeme uvádzanie začínajúcich učiteľov za formalitu	6
je do podpory začínajúcich učiteľov zapojený celý kolektív	5
na pokrokoch začínajúceho učiteľa záleží celému kolektívu	5
dokážeme promptne reagovať na potreby začínajúcich učiteľov	5

8.2.4 Otvorenosť vedenia materskej školy pre mentoring

Otvorenosť pre mentoring zachytáva postoje vedenia školy k spolupráci s fakultami a k podpore mentorskej činnosti učiteľov. Škála pozostávala zo 4 položiek s rozpätím od 4 do 24 bodov a strednou hodnotou škály 12 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola výborná (α = 0,889). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 5,25 (SD = 0,96) s mediánom Mdn = 5,5, čo výrazne prevyšuje stred škály a naznačuje, že mentori vnímajú otvorenosť svojich škôl pre mentoring veľmi pozitívne.

Na úrovni jednotlivých položiek (Tabuľka 34) dominujú vysoké hodnoty mediánov. Tri položky dosiahli mediánovú hodnotu Mdn = 6 – vedenie školy považuje spoluprácu s fakultami za dôležitú, podporuje učiteľov v odovzdávaní skúseností a dbá na to, aby prax viedli učitelia s mentorskými zručnosťami. Mierne nižšie hodnotenie zaznamenala položka týkajúca sa reflexie spokojnosti študentov s praxou v spolupráci s fakultami (Mdn = 5), kde bol zaznamenaný výraznejší podiel odpovedí v stredných pásmach škály – 22,9 % mentorov zvolilo hodnotu 4 a 5,3 % hodnotu 3. Táto položka naznačuje, že systematická spätná väzba medzi fakultami a školami v oblasti kvality praxe nie je ešte plne zavedená.

Tabuľka 34 Otvorenosť pre mentoring – hodnoty mediánov

Položka	Mdn
považuje spoluprácu s fakultami v oblasti praxe za dôležitú	6
podporuje učiteľov, aby svoje skúsenosti odovzdávali	6
dbá na to, aby prax viedli učitelia s mentorskými zručnosťami	6
v spolupráci s fakultami reflektuje spokojnosť študentov s praxou	5

8.2.5 Hodnotové nastavenie kolektívu

Hodnotové nastavenie kolektívu zachytáva, ako mentori a ich kolegovia vnímajú pedagogickú prax a mentoring z hľadiska ich hodnoty a zmyslu pre profesijný rozvoj a fungovanie školy. Škála pozostávala zo 4 položiek s rozpätím od 4 do 24 bodov a strednou hodnotou škály 12 bodov. Vnútorná konzistencia škály bola výborná ($\alpha = 0,858$). Mentori dosiahli priemernú hodnotu M = 4,93 (SD = 0,98) s mediánom Mdn = 5,25, čo prevyšuje stred škály a naznačuje celkovo pozitívne hodnotové nastavenie kolektívu voči mentoringu a pedagogickej praxi.

Na úrovni jednotlivých položiek (Tabuľka 35) dosahujú tri položky mediánovú hodnotu Mdn = 5. Mentori vnímajú pedagogickú prax ako obojstranne obohacujúcu, vzájomne si vymieňajú skúsenosti ohľadom vedenia študentov a vedenie praxe považujú za súčasť svojej práce a profesijného rastu. Najvyššie hodnotená bola položka týkajúca sa vnímania vedenia praxe ako súčasti práce a profesijného rastu (Mdn = 6), kde 56,1 % mentorov zvolilo najvyššiu možnú hodnotu. Relatívne nižšie hodnotenie zaznamenala položka o oceňovaní prítomnosti študentov v triedach zo strany rodičov (Mdn = 5), kde bol zaznamenaný výraznejší podiel odpovedí v stredných pásmach škály – 34,4 % mentorov zvolilo hodnotu 4.

Toto zistenie naznačuje, že vzťah rodičov k prítomnosti študentov v triedach je ambivalentnejší a môže závisieť od konkrétneho prostredia školy.

Tabuľka 35 Hodnotové nastavenie kolektívu – hodnoty mediánov

Položka	Mdn
považujeme pedagogickú prax za obojstranne obohacujúcu	5
si vzájomne vymieňame skúsenosti ohľadom vedenia študentov	5
považujeme vedenie praxe za súčasť práce a profesijného rastu	6
rodičia oceňujú prítomnosť študentov v triedach	5

Výsledky prezentované v tejto podkapitole poukazujú na to, že mentoring v materských školách sa odohráva v prevažne podpornom a hodnotovom prostredí. Mentori vnímajú svoju prácu ako inšpirujúcu a profesijne obohacujúcu, pričom záťažový rozmer mentoringu je výrazne menší. Vedenie škôl pristupuje k adaptačnému procesu a spolupráci s fakultami zodpovedne, podporuje odovzdávanie skúseností a dbá na kvalitu mentorskej práce. Kolektívna angažovanosť a hodnotové nastavenie pedagogických zborov naznačujú, že mentoring nie je vnímaný ako formálna povinnosť, ale skôr ako zmysluplná súčasť života materskej školy.

Na základe zistení z výskumu by si však niektoré oblasti súvisiace s procesom mentorovania zaslúžili vyššiu pozornosť. Kolektívna angažovanosť nie je vo všetkých školách rovnako rozvinutá a systematická spätná väzba medzi fakultami a školami v oblasti kvality praxe nie je ešte plne zavedená. Postoje rodičov k prítomnosti študentov v triedach sa ukazujú ako ambivalentnejšie v porovnaní s ostatnými hodnotenými oblasťami. Tieto zistenia môžu byť podnetom pre ďalší rozvoj spolupráce medzi vysokými školami a materskými školami v oblasti profesijnej prípravy učiteľov.

9 DISKUSIA

Empirický výskum, ktorého výsledky boli prezentované v predchádzajúcich kapitolách, bol zameraný na dve vzájomne prepojené oblasti. Skúmaná bola profesijná pripravenosť učiteľov materských škôl v štádiu ich záverečnej fázy štúdia a v období adaptačného procesu. Rovnako predmetom skúmania bol aj mentoring ako proces, v ktorom je táto pripravenosť formovaná a zároveň overovaná v reálnych podmienkach praxe. Pohľad na obe oblasti bol zachytený z perspektívy troch skupín kľúčových aktérov: študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia, začínajúcich učiteľov a mentorov. Zachytenie názorov na skúmané oblasti z perspektív hlavných aktérov umožnila nielen identifikovať mieru zhody a rozdielov medzi tým, ako svoju pripravenosť vnímajú samotní mentorovaní a ako ju hodnotia skúsení praktici, ale aj hlbšie porozumieť podmienkam, v ktorých sa mentoring v materských školách odohráva. Získané zistenia sú v nasledujúcom texte zasadené do širšieho odborného kontextu a interpretované s ohľadom na ich implikácie pre pregraduálnu prípravu učiteľov materských škôl. Zistenia sú štruktúrované do piatich tematických celkov, reflektujú kľúčové oblasti výskumu.

9.1 Profesijná pripravenosť – tendencia k nadhodnocovaniu vlastných kompetencií

Jedným z najvýraznejších a zároveň najkonzistentnejších zistení výskumu je skutočnosť, že mentorovaní, a to bez ohľadu na to, či išlo o študentov alebo začínajúcich učiteľov, hodnotili svoju profesijnú pripravenosť výrazne pozitívnejšie než učitelia z praxe. Tento rozdiel je štatisticky vysoko významný a vykazuje vysoký praktický efekt, pričom v prípade začínajúcich učiteľov dosiahlo Cohenovo d = 1,49. Nešlo teda o marginálny rozdiel v nuansách hodnotenia, ale o systematickú a výraznú diskrepanciu medzi sebaobrazom mentorovaných a pohľadom skúsených praktikov.

Toto zistenie nie je v pedagogickom výskume ojedinelé. Tendenciu začínajúcich učiteľov nadhodnocovať vlastnú pripravenosť dokumentujú viaceré zahraničné štúdie (Flores a Day 2006; Weinstein 1988), ktoré poukazujú na to, že nerealistické sebahodnotenie je do značnej miery dôsledkom tzv. učňovského vzdelávania pozorovaním (Lortie 1975; 2007). Študenti a začínajúci učitelia si počas vlastnej školskej dochádzky vytvárajú implicitné predstavy o učiteľskej práci, ktoré sú založené na vonkajšom pozorovaní a nie na porozumení jej vnútornej

komplexnosti. Práve táto skúsenosť prispieva k presvedčeniu, že výkon profesie učiteľa je zvládnuteľný a relatívne jednoduchý, čo vedie aj k tendenciám hodnotiť vlastnú pripravenosť optimisticky.

V kontexte predprimárneho vzdelávania môže byť tento efekt ešte výraznejší. Práca s malými deťmi je v spoločnosti často vnímaná ako prirodzená a nenáročná, čo môže prispievať k podceňovaniu skutočnej profesijnej náročnosti (Višnjić Jevtić a Halavuk 2021). Podobné zistenia prinášajú aj výskumy Hobsona a Ashbyho (2012), podľa ktorých pripravenosť na výkon profesie učiteľa zostáva čiastočná aj po absolvovaní formálnej prípravy.

Zaujímavým zistením je, že mentori hodnotili pripravenosť začínajúcich učiteľov mierne nižšie než hodnotili pripravenosť študentov (Mdn = 80 vs. Mdn = 87). Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že začínajúci učitelia, teda tí, ktorí už vstúpili do reálnej praxe, by mali byť v očiach mentorov lepšie pripravení než študenti. Opačný výsledok možno interpretovať tak, že mentori v prípade začínajúcich učiteľov uplatňujú náročnejšie hodnotiace kritériá, keďže od učiteľov v praxi očakávajú vyššiu mieru samostatnosti a profesijnej zrelosti. Táto interpretácia je v súlade so zisteniami Le Maistre a Paré (2010), podľa ktorých vstup do reálnej praxe prináša kvalitatívne odlišné nároky, než aké si mentorovaní dokážu predstaviť počas štúdia.

9.2 Pohľad na jednotlivé dimenzie profesijných kompetencií

Na úrovni subškál (pripravenosti realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti, diagnostikovať, riadiť triedu a schopnosti reflektovať) bol u začínajúcich učiteľov konzistentne prítomný rovnaký trend. Vo všetkých štyroch dimenziách hodnotili začínajúci učitelia svoju pripravenosť na prácu výrazne pozitívnejšie než mentori, pričom veľkosť efektu sa pohybovala od Cohenovo d = 1,32 (riadenie triedy) po d = 1,44 (pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti). Pozoruhodné je, že najvyšší efekt bol zaznamenaný práve v subškále schopnosti reflektovať (d = 1,43), ktorá zachytáva schopnosť učiteľa kriticky nahliadať na vlastné pedagogické konanie a korigovať ho.

Tento výsledok je z pohľadu profesijného rozvoja obzvlášť podnetný. Reflexia vlastnej praxe je v odbornej literatúre považovaná za kľúčovú podmienku profesijného rastu učiteľa (Schön 1987; Kasáčová 2005; Willan 2024). Ak mentori vnímajú reflexívne kompetencie začínajúcich učiteľov ako nedostatočne rozvinuté napriek tomu, že sami začínajúci učitelia ich hodnotia vysoko, môže to naznačovať, že reflexia je mentorovanými skôr deklarovaná než skutočne praktizovaná. Crowe

a McGarr (2022b) v tejto súvislosti upozorňujú, že začínajúci učitelia si zo svojich skúseností selektívne konštruujú obraz vlastnej kompetencie, pričom niektoré dimenzie profesijného konania zostávajú implicitné a nekriticky prijaté.

Relatívne najmenší rozdiel medzi pohľadom mentorov a začínajúcich učiteľov bol zaznamenaný v subškále riadenia triedy (d = 1,32), čo je oblasť, v ktorej výskumy opakovane identifikujú výrazné ťažkosti začínajúcich učiteľov (Emmer a Stough 2001; Evertson a Weinstein 2006). Začínajúci učitelia v tejto oblasti čelia každodenne konkrétnym a viditeľným výzvam, ako napríklad zvládaniu správania detí, udržiavaniu pozornosti či pružnému reagovaniu na nepredvídané situácie. Náročnosť zvládnutia týchto situácií môže viesť k realistickejšiemu hodnoteniu kompetencií zvládať disciplínu a organizáciu v triede, no aj v tejto dimenzii zostávalo sebahodnotenie začínajúcich učiteľov výrazne optimistickejšie než hodnotenie ich mentorov.

Analogický vzorec bol identifikovaný aj v skupine študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia, avšak s určitými odlišnosťami v miere diskrepancie. Vo všetkých štyroch subškálach hodnotili študenti svoju pripravenosť pozitívnejšie než ich cviční učitelia – mentori, pričom veľkosť efektu sa pohybovala od $r_\beta = 0{,}370$ (pripravenosť diagnostikovať) po $r_\beta = 0{,}509$ (pripravenosť realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti). Na rozdiel od začínajúcich učiteľov, u ktorých všetky štyri efekty dosahovali vysokú veľkosť podľa Cohenovho d, u študentov sa efekty pohybovali v strednom pásme, čo naznačuje, že diskrepancia medzi sebahodnotením a hodnotením mentorov je síce konzistentná, no menej výrazná než v prípade začínajúcich učiteľov.

Zaujímavé je porovnanie poradia subškál podľa veľkosti efektu v oboch skupinách. Kým u začínajúcich učiteľov bola najvýraznejšia diskrepancia zaznamenaná v subškále pripravenosti učiť (d = 1,44) a schopnosti reflektovať (d = 1,43), u študentov bola najväčšia diskrepancia identifikovaná v subškále pripravenosti učiť ($r_\beta = 0{,}509$) a pripravenosti riadiť triedu ($r_\beta = 0{,}444$). Schopnosť reflektovať sa u študentov umiestnila až na treťom mieste ($r_\beta = 0{,}428$), zatiaľ čo pripravenosť diagnostikovať vykazovala najmenší rozdiel v oboch skupinách. Tento vzorec môže naznačovať, že reflexívne kompetencie sú kritickejšie hodnotené najmä u tých, ktorí už vstúpili do praxe – mentori od začínajúcich učiteľov zrejme očakávajú vyššiu schopnosť kriticky nahliadať na vlastné pedagogické konanie než od študentov, ktorí sú stále v procese prípravy.

9.3 Vnímanie mentorských schopností – zhoda aktérov

Výsledky hodnotenia mentorských schopností prinášajú pozoruhodný kontrast voči zisteniam z oblasti profesijnej pripravenosti. Kým v predchádzajúcich častiach bola identifikovaná výrazná a konzistentná diskrepancia medzi sebahodnotením mentorovaných a hodnotením mentorov, v oblasti mentorských schopností sa pohľady všetkých troch skupín aktérov výrazne zbližujú. Mentori hodnotili svoje mentorské schopnosti priemerom M = 49,10 (Mdn = 50,5), začínajúci učitelia hodnotili schopnosti svojich mentorov priemerom M = 47,17 (Mdn = 52) a študenti priemerom M = 48,92 (Mdn = 52). Všetky tri hodnoty výrazne prevyšujú stred škály (27 bodov) a pohybujú sa v hornom pásme škály (rozpätie 9 – 54 bodov). Štatistická analýza nepreukázala významný rozdiel ani medzi sebahodnotením mentorov a hodnotením začínajúcich učiteľov (p = 0,491), ani medzi sebahodnotením mentorov a hodnotením študentov (p = 0,391). Všetky tri skupiny teda vnímajú mentorské schopnosti konzistentne a vo vysokej miere pozitívne.

Táto zhoda je sama osebe významným zistením. Naznačuje, že mentoring ako proces je všetkými aktérmi vnímaný porovnateľne, bez výraznej diskrepancie medzi sebaobrazom mentora a jeho vnímaním mentorovanými zvonka. V kontexte odbornej literatúry možno túto zhodu interpretovať ako priaznivý predpoklad pre kvalitný mentorský vzťah. Chittleborough et al. (2010) zdôrazňujú, že uznanie profesijných kvalít oboch zainteresovaných strán je základom ich dobrého vzťahu, pričom práve tento vzájomný rešpekt vytvára priestor pre otvorenú komunikáciu a konštruktívnu spätnú väzbu.

Zároveň je potrebné uvažovať nad tým, o čom táto zhoda skutočne vypovedá. Vysoké hodnoty vo všetkých troch skupinách (všetky výrazne prevyšujú stred škály) môžu odrážať nielen skutočnú kvalitu mentorskej práce, ale aj sociálnu dezirabilitu, čiže tendenciu odpovedať spoločensky prijateľným spôsobom. Odpovede v prípadoch hodnotenia interpersonálnych vzťahov môžu predstavovať isté metodologické riziko. Mentorovaní môžu byť pri hodnotení svojich mentorov zdržanliví v kritike, a to aj napriek anonymite dotazníka, najmä v prípade, keď je mentorský vzťah stále aktívny a hodnotenie sa vzťahuje na konkrétnu osobu. Podobne mentori môžu vnímať vlastné mentorské schopnosti cez prizmu dlhoročných skúseností a angažovanosti, čo môže viesť k optimistickejšiemu sebahodnoteniu. Tieto úvahy neznižujú hodnotu získaných zistení, upozorňujú však na potrebu ich opatrnej interpretácie.

Napriek tomu zostáva kľúčovou skutočnosťou, že kontrast medzi oblasťou profesijnej pripravenosti a oblasťou mentorských schopností je výrazný a hodný pozornosti. Tam, kde boli rozdiely medzi pohľadmi aktérov najväčšie, teda v hodnotení toho, ako sú mentorovaní pripravení na výkon profesie, sa pohľady mentorov a mentorovaných rozchádzali. Tam, kde bol hodnotený samotný proces sprevádzania a jeho kvalita, panovala medzi aktérmi zhoda. Toto zistenie môže naznačovať, že kvalita mentorského vzťahu a procesu mentoringu nemusí automaticky premosťovať medzeru medzi vnímanou a skutočnou profesijnou pripravenosťou mentorovaných. Ide o dve odlišné dimenzie, ktoré si zaslúžia samostatnú pozornosť.

9.4 Mentoring ako súčasť kultúry materskej školy

Výsledky výskumu v oblasti mentoringu poukazujú na to, že mentoring v materských školách sa neodohráva vo vákuu, ale je hlboko ukotvený v prostredí konkrétnej školy. Mentori vnímali svoje pôsobenie ako inšpirujúce a profesijne obohacujúce, pričom záťažový rozmer mentorskej práce bol hodnotený výrazne nižšie. Tento výsledok je v súlade so zisteniami Hudsona (2013), podľa ktorého mentoring predstavuje vzájomné učenie sa. Mentor v procese sprevádzania mentorovanému nielen odovzdáva skúsenosti, ale zároveň prehodnocuje a obohacuje aj vlastné pedagogické poznanie.

Filozofia vedenia školy sa v zisteniach výskumu ukázala ako významný rámcový faktor kvality mentoringu. Mentori hodnotili postoje vedenia svojich škôl k adaptačnému procesu veľmi pozitívne, pričom najvyššie bola hodnotená snaha vedenia zabezpečiť, aby začínajúceho učiteľa sprevádzal skúsený a kvalitný učiteľ (Mdn = 6). Táto skutočnosť naznačuje, že vedenie škôl si uvedomuje kľúčovú úlohu mentora v období profesijného štartu učiteľa. V odbornej literatúre je táto úloha dlhodobo zdôrazňovaná. Hobson a Ashby (2012) poukazujú na to, že kvalita podpory v prvých rokoch praxe môže zásadne ovplyvniť nielen profesijný rozvoj začínajúceho učiteľa, ale aj jeho rozhodnutie zostať v profesii.

Filozofiu vedenia školy vo vzťahu k pedagogickej praxi hodnotili aj študenti končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia. Ich hodnotenie bolo celkovo veľmi pozitívne – dosiahli priemernú hodnotu škály M = 20,75 (SD = 3,58) s mediánom Mdn = 22, čo výrazne prevyšuje stred škály. Najvyššie hodnotili záujem vedenia školy o to, aby ich na praxi sprevádzal skúsený učiteľ (Mdn = 6) a dobrý mentor (Mdn = 6), čo je v súlade s hodnotením mentorov v tej istej oblasti. Mierne nižšie hodnotili pravidelné monitorovanie priebehu praxe zo strany vedenia školy (Mdn =

5), kde bol zaznamenaný vyšší rozptyl odpovedí. Celkovo však študenti vnímajú filozofiu vedenia školy vo vzťahu k pedagogickej praxi pozitívne, čo naznačuje, že materské školy vytvárajú pre prax študentov priaznivé inštitucionálne podmienky.

Filozofiu vedenia školy vo vzťahu k adaptačnému procesu hodnotili aj samotní začínajúci učitelia. Ich hodnotenie bolo celkovo pozitívne, no mierne nižšie než hodnotenie mentorov. Začínajúci učitelia dosiahli priemernú hodnotu škály M = 4,37 (SD = 1,13) s mediánom Mdn = 4,5, zatiaľ čo mentori dosiahli priemer M = 5,42 (SD = 0,93) s mediánom Mdn = 5,75. Porovnanie oboch skupín prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu potvrdilo štatisticky významný rozdiel (U = 1 245, $p < 0,001$) so stredným efektom ($r_\beta = 0,461$). Mentori teda vnímajú záujem vedenia školy o kvalitu adaptačného procesu začínajúcich učiteľov pozitívnejšie než samotní začínajúci učitelia. Tento rozdiel môže odrážať skutočnosť, že mentori sú bližšie k rozhodovacím procesom vedenia školy a môžu mať o jeho zámeroch lepší prehľad, zatiaľ čo začínajúci učitelia vnímajú podporu vedenia skôr cez prizmu svojej každodennej skúsenosti v novom pracovnom prostredí.

Kolektívna angažovanosť pedagogického zboru predstavuje ďalšiu dimenziu inštitucionálneho kontextu mentoringu. Výsledky naznačujú, že mentoring nie je v materských školách vnímaný len ako záležitosť vzťahu medzi dvoma jednotlivcami – mentorom a mentorovaným – ale ako súčasť širšej kultúry školy. Väčšina mentorov nevnímala uvádzanie začínajúcich učiteľov ako formalitu (Mdn = 6), čo je z hľadiska kvality mentoringu priaznivý predpoklad. Zároveň však výsledky naznačujú, že kolektívna angažovanosť nie je vo všetkých školách rovnako rozvinutá. To pozorujeme najmä v odpovediach na položku o zapojení celého kolektívu do podpory začínajúcich učiteľov, ktorá vykazovala vyšší rozptyl odpovedí. Toto zistenie korešponduje so závermi Flores a Day (2006), podľa ktorých atmosféra spolupráce a dostupnosť kolegiálnej pomoci patria medzi kľúčové faktory úspešnej adaptácie začínajúcich učiteľov.

Kolektívnu angažovanosť pedagogického zboru hodnotili popri mentoroch aj začínajúci učitelia a študenti, čo umožňuje porovnanie tejto dimenzie z perspektívy všetkých troch skupín aktérov. Začínajúci učitelia hodnotili kolektívnu angažovanosť v podpore svojej adaptácie celkovo pozitívne, no s nižšími hodnotami než mentori – dosiahli priemernú hodnotu M = 4,37 (SD = 1,13) s mediánom Mdn = 4,5. Porovnanie s mentormi (M = 4,89, SD = 0,98, Mdn = 5,13) prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu potvrdilo štatisticky významný rozdiel (U = 1 644, $p = 0,008$) s nízkou až strednou veľkosťou efektu ($r_\beta = 0,289$). Začínajúci učitelia teda

vnímajú zapojenie kolektívu do ich podpory menej pozitívne než mentori, čo môže súvisieť s tým, že ako nováčikovia v kolektíve nemusia mať vždy pocit, že ich pokroky a potreby sú pre celý tím skutočnou prioritou.

Študenti hodnotili kolektívnu podporu počas pedagogickej praxe prostredníctvom škály kolektívnej podpory študentov na praxi, pričom dosiahli priemernú hodnotu M = 18,21 (SD = 3,59) s mediánom Mdn = 18. Hoci toto hodnotenie prevyšuje stred škály a naznačuje celkovo pozitívne vnímanie, je zreteľne nižšie než hodnotenie mentorov v oblasti kolektívnej angažovanosti. Najväčší rozptyl odpovedí bol zaznamenaný pri položke o vnímaní vedenia praxe ako formalitu – čo korešponduje s vyšším rozptylom v rovnakej oblasti aj u mentorov a naznačuje, že skúsenosti so zapojením kolektívu do podpory mentorovaných sa medzi jednotlivými školami výrazne líšia.

Otvorenosť vedenia školy pre spoluprácu s fakultami bola hodnotená celkovo pozitívne. Zistenia zároveň poukázali na jednu významnú medzeru. Výsledky naznačujú, že plne funkčná spätná väzba medzi fakultami a školami v oblasti kvality pedagogickej praxe nie je ešte zavedená. Indikujú to relatívne nižšie hodnotenia položky týkajúcej sa reflexie spokojnosti študentov s praxou v spolupráci s fakultami (Mdn = 5), kde až 22,9 % mentorov zvolilo hodnotu 4 a 5,3 % hodnotu 3. Táto skutočnosť je z pohľadu pregraduálnej prípravy učiteľov dôležitá. Pedagogické fakulty a cvičné materské školy by mali sledovať spoločné ciele a vzájomne komunikovať, pretože kvalita vzájomnej spolupráce priamo vplýva na odbornú pripravenosť absolventov (Kosová et al. 2015). Absencia plne funkčnej spätnej väzby môže viesť k tomu, že fakulty nebudú mať dostatočné informácie o tom, v ktorých oblastiach kompetencií sú ich absolventi v praxi nedostatočne pripravení. Možným riešením skvalitnenia vzájomnej spolupráce by mohlo byť hľadanie nových foriem prepojenia pregraduálnej prípravy na fakultách s reálnym prostredím materskej školy.

Pohľad študentov a začínajúcich učiteľov na inštitucionálnu podporu poskytuje dôležité doplnenie perspektívy na prácu mentorov. Študenti hodnotili inštitucionálnu podporu pedagogickej praxe celkovo pozitívne, dosiahli priemernú hodnotu M = 20,75 (SD = 3,58) s mediánom Mdn = 22, čo výrazne prevyšuje stred škály. Najvyššie hodnotili položky týkajúce sa záujmu vedenia školy o to, aby ich na praxi sprevádzal skúsený a kvalitný učiteľ, čo je v súlade s hodnotením mentorov v tej istej oblasti. Mierne nižšie, no stále pozitívne hodnotili pravidelné monitorovanie priebehu pedagogickej praxe zo strany vedenia školy.

Začínajúci učitelia hodnotili podporu vedenia školy v oblasti adaptačného procesu s priemernou hodnotou M = 4,37 (SD = 1,13) s mediánom Mdn = 4,5. Hoci aj toto hodnotenie prevyšuje stred škály, je zreteľne nižšie než hodnotenie mentorov (Mdn = 5,75), pričom rozdiel je štatisticky významný (U = 1 245, $p < 0,001$, r_β = 0,461). Obe skupiny mentorovaných tak zhodne naznačujú, že systematická spätná väzba medzi školami a fakultami o kvalite praxe a adaptačného procesu zostáva oblasťou, ktorá si zaslúži ďalšiu pozornosť a rozvoj.

Hodnotové nastavenie pedagogických zborov naznačuje, že mentoring je v prostredí materských škôl vnímaný ako zmysluplná súčasť profesijného života, nie ako administratívna povinnosť. Mentori považovali vedenie pedagogickej praxe za súčasť vlastného profesijného rastu (Mdn = 6), čo je v súlade s konceptom mentoringu ako recipročného a kolaboratívneho vzťahu (Orosová et al. 2023). Ambivalentnejšie sa ukázali postoje rodičov k prítomnosti študentov v triedach, kde bol zaznamenaný vyšší podiel odpovedí v stredných pásmach škály. Toto zistenie otvára otázku, do akej miery je verejnosť oboznámená s významom pedagogickej praxe pre prípravu budúcich učiteľov a či by systematickejšia komunikácia zo strany škôl a fakúlt mohla prispieť k pozitívnejšiemu vnímaniu prítomnosti študentov v triedach.

Hodnotové nastavenie mentorovaných vo vzťahu k spätnému hodnoteniu ich práce naznačuje vysokú mieru otvorenosti voči spätnému hodnoteniu. Študenti aj začínajúci učitelia vyjadrili výrazný záujem o to, ako ich prácu hodnotí ich mentor, študenti s mediánom Mdn = 6 a začínajúci učitelia taktiež s mediánom Mdn = 6. Obe skupiny pritom dosiahli štatisticky významne vyššie hodnoty než mentori (Mdn = 5). Rovnako silno títo aktéri vnímajú spätnú väzbu, je pre nich prostriedkom vlastného sebarozvoja, študenti (Mdn = 6, r_β = 0,634) aj začínajúci učitelia (Mdn = 6, r_β = 0,601). Tieto zistenia sú povzbudzujúce. Naznačujú, že mentorovaní sú vo všeobecnosti otvorení učeniu sa a profesijnému rastu, čo predstavuje priaznivý predpoklad pre efektívny mentoring.

9.5 Prepojenie pregraduálnej prípravy a praxe – otvorené otázky

Zistenia výskumu v celku poukazujú na pretrvávajúcu medzeru medzi tým, ako svoju profesijnú pripravenosť vnímajú samotní mentorovaní, a tým, ako ju hodnotia skúsení praktici. Táto medzera nie je len štatistickým javom, ale výrazom hlbšieho napätia medzi pregraduálnou prípravou a požiadavkami reálnej pedagogickej praxe, ktoré je v odbornej literatúre dlhodobo diskutované (Flores a Day 2006; Le Maistre a Paré 2010; Hanušová et al. 2017). V kontexte slovenského

predprimárneho vzdelávania nadobúda toto napätie osobitný význam, a to najmä vzhľadom na pretrvávajúce diskusie o kvalifikačných požiadavkách na učiteľov materských škôl a o obsahu a kvalite ich pregraduálnej prípravy.

Výsledky výskumu naznačujú, že študenti a začínajúci učitelia hodnotia svoju pripravenosť celkovo pozitívne. Ich sebavedomie, s ktorým vstupujú do praxe, je vysoké. Toto sebavedomie však nie je vždy podložené rovnako pozitívnym hodnotením zo strany mentorov. Platí to pre obe skupiny mentorovaných – študenti končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia hodnotili svoju celkovú pripravenosť s mediánom Mdn = 100, zatiaľ čo mentori ich pripravenosť hodnotili s mediánom Mdn = 87. Začínajúci učitelia dosiahli v sebahodnotení medián Mdn = 101, pričom ich uvádzajúci učitelia ich ohodnotili s mediánom Mdn = 80. Práve táto diskrepancia otvára dôležitú otázku: Do akej miery pregraduálna príprava vytvára u budúcich učiteľov realistický obraz o nárokoch učiteľskej profesie? Crowe a McGarr (2022b) v tejto súvislosti upozorňujú, že ak si študenti počas štúdia nevybudujú schopnosť kriticky reflektovať vlastné kompetencie, môžu vstupovať do praxe s implicitnými presvedčeniami, ktoré sú v rozpore s požiadavkami reálneho pedagogického konania.

Osobitne podnetným zistením je vysoká diskrepancia práve v dimenzii reflexívnych kompetencií. Reflexia vlastnej pedagogickej činnosti je považovaná za základ profesijného rastu učiteľa a zároveň za kľúčový nástroj premosťovania teórie a praxe (Schön 1987; Kasáčová 2005)Ak mentori vnímajú túto dimenziu ako nedostatočne rozvinutú, môže to naznačovať, že reflexívne činnosti sú síce súčasťou pregraduálnej prípravy, študenti vedú sebareflexívne denníky, spracúvajú portfóliá, no ich skutočná hĺbka a kvalita nemusia zodpovedať tomu, čo prax vyžaduje. Analogický vzorec bol identifikovaný aj u študentov končiacich ročníkov, u ktorých diskrepancia v dimenzii reflexívnych kompetencií dosahovala stredný efekt (r_β = 0,428), čo naznačuje, že nedostatočná hĺbka reflexívnych činností nie je výlučne problémom začínajúcich učiteľov, ale prejavuje sa už v záverečnej fáze pregraduálnej prípravy. Hennissen et al. (2017) v tejto súvislosti ukazujú, že programy, ktoré systematicky prepájajú praktické skúsenosti s konceptuálnym poznaním, prispievajú k hlbšiemu a funkčnejšiemu rozvoju reflexívnych kompetencií. Táto skutočnosť predstavuje výzvu pre fakulty pripravujúce učiteľov materských škôl – nestačí reflexiu zaradiť do študijných programov formálne, ale je potrebné vytvárať podmienky pre jej skutočné praktizovanie.

Mentoring sa v zisteniach výskumu ukazuje ako proces, ktorý je v materských školách vnímaný pozitívne a zmysluplne. Zároveň však výsledky naznačujú, že jeho

potenciál nie je vždy plne využitý. Väčšina mentorov neabsolvovala špecializovanú prípravu na mentorskú rolu – takúto prípravu uviedlo len 26,1 % respondentov. Tento výsledok je v súlade so zisteniami Moloneyho a Popea (2025), podľa ktorých ochota mentorovať nie je automaticky sprevádzaná potrebnými schopnosťami a vedomosťami pre efektívne plnenie tejto roly. Mentorská príprava by preto mala byť vnímaná nie ako nadštandardná aktivita, ale ako nevyhnutná súčasť profesijného rozvoja učiteľov, ktorí preberajú zodpovednosť za sprevádzanie budúcej generácie učiteľov. V tejto súvislosti je potrebné poukázať aj na špecifický kontext slovenského predprimárneho vzdelávania, v ktorom môžu mentorskú rolu zastávať učitelia s rôznou úrovňou kvalifikácie, vrátane učiteľov so stredoškolským pedagogickým vzdelaním. Dlhoročná prax a praktické skúsenosti sú nepochybne hodnotným základom mentorskej práce. Zároveň však možno predpokladať, že bez hlbšieho konceptuálneho poznania nie je mentor schopný ani reflektovať vlastné pedagogické konanie, ani viesť mentorovaných k zmysluplnému prepájaniu praktických a teoretických poznatkov, čo je pritom jednou z kľúčových úloh mentora (Kosová et al. 2015; Korthagen et al. 2001).

Výsledky výskumu taktiež otvárajú otázku systémovej podpory začínajúcich učiteľov v období profesijného štartu. Adaptačné obdobie je v odbornej literatúre charakterizované ako mimoriadne náročné. Je sprevádzané vysokou emocionálnou záťažou, konfrontáciou s realitou praxe a rizikom predčasného odchodu z profesie (Hanušová et al. 2017; Kasáčová et al. 2024). Zistenia výskumu naznačujú, že mentoring v materských školách prebieha v prevažne podpornom prostredí, no jeho dostupnosť a kvalita nie sú rovnomerné. Začínajúci učitelia vnímali mieru podpory adaptačného procesu zo strany školy štatisticky významne nižšie než mentori ($U = 1\ 245$, $p < 0{,}001$, $r_\beta = 0{,}461$), čo potvrdzuje, že skúsenosť s podporou sa medzi školami líši a nie všetci začínajúci učitelia majú rovnaký prístup ku kvalitnej pomoci v období profesijného štartu. Kolektívna angažovanosť pedagogických zborov a systematická spolupráca medzi fakultami a školami zostávajú oblasťami, ktoré si zaslúžia ďalšiu pozornosť a rozvoj.

Pri interpretácii výsledkov výskumu je potrebné zohľadniť aj istý metodologický limit, ktorý pramení z povahy použitého výskumného nástroja. Položky dotazníka vychádzali z profesijných štandardov učiteľa materskej školy, ktoré sa – ako bolo uvedené v teoretickej časti práce – vyznačujú pomerne vysokou mierou všeobecnosti a deklaratívnosti. Respondenti preto mohli jednotlivé kompetencie, napríklad pripravenosť diagnostikovať alebo schopnosť reflektovať, interpretovať odlišne v závislosti od svojich skúseností a profesijného kontextu.

Táto skutočnosť môže ovplyvňovať porovnateľnosť odpovedí naprieč skupinami respondentov a mala by byť zohľadnená pri interpretácii zistení.

V širšom kontexte výsledky výskumu prispievajú k odbornej diskusii o kvalite pregraduálnej prípravy učiteľov materských škôl na Slovensku. Poukazujú na to, že samotné zavedenie vysokoškolského vzdelávania pre učiteľov materských škôl, hoci nevyhnutné a žiaduce, nestačí. Pregraduálna príprava a ďalšie vzdelávanie v rámci profesijného rozvoja nebude kvalitné, pokiaľ nie je sprevádzané dôslednou reflexiou obsahu a kvality študijných programov, posilnením spolupráce medzi fakultami a praxou a systematickou podporou mentorov. Kvalita predprimárneho vzdelávania je úzko spätá s kvalitou tých, ktorí budúcich učiteľov pripravujú, či už na pedagogických fakultách alebo v materských školách. Dahlberg et al. (2007) pripomínajú, že kvalita nie je prirodzený a neutrálny atribút, ale premenná veličina, ktorú je potrebné neustále objavovať, merať a zlepšovať. Táto myšlienka platí rovnako pre kvalitu predprimárneho vzdelávania ako celku, ako aj pre kvalitu prípravy tých, ktorí ho zabezpečujú. Zistenia predkladaného výskumu prispievajú k tomuto procesu objavovania. Poukazujú na to, kde sa nachádzame, kde sú medzery a kde je priestor pre zlepšenie. Kvalita profesijnej prípravy učiteľov materských škôl nie je jednorazovým cieľom, ale trvalou výzvou, ktorá si vyžaduje spoločné úsilie fakúlt, škôl, mentorov aj samotných učiteľov.

ZÁVER

Predkladaná monografia sa zamerala na dve vzájomne prepojené oblasti – profesijnú pripravenosť učiteľov materských škôl a mentoring ako proces, v ktorom sa táto pripravenosť formuje a overuje v reálnych podmienkach praxe. Pohľad na obe oblasti bol zachytený z perspektívy troch skupín kľúčových aktérov: študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia, začínajúcich učiteľov a mentorov.

Zistenia výskumu konzistentne poukazujú na výraznú diskrepanciu medzi tým, ako svoju profesijnú pripravenosť hodnotia samotní mentorovaní, a tým, ako ju vnímajú skúsení praktici. Táto diskrepancia sa prejavila naprieč všetkými sledovanými dimenziami profesijných kompetencií a v oboch skupinách mentorovaných – študentoch končiacich ročníkov aj začínajúcich učiteľoch – pričom jej praktická významnosť je vysoká. Osobitne pozoruhodným zistením je, že najväčší rozdiel medzi sebahodnotením a hodnotením mentorov bol zaznamenaný práve v dimenzii reflexívnych kompetencií – oblasti, ktorá je považovaná za základ profesijného rastu učiteľa. Mentoring je v prostredí materských škôl vnímaný ako zmysluplný a inšpirujúci proces, no jeho potenciál nie je vždy plne využitý – väčšina mentorov neabsolvovala špecializovanú prípravu na túto rolu a spolupráca medzi fakultami a školami si zaslúži ďalší rozvoj.

Výsledky výskumu neprinášajú jednoduché odpovede, ale otvárajú dôležité otázky o obsahu a kvalite študijných programov, o hĺbke reflexívnych činností počas prípravy, o postavení a príprave mentorov a o systémovej podpore začínajúcich učiteľov. Tieto otázky nie sú nové, no zistenia výskumu im dávajú konkrétny empirický základ a zároveň pripomínajú, že pripravenosť na výkon učiteľskej profesie nie je stavom, ktorý sa dosiahne ukončením štúdia, ale procesom, ktorý sa rozvíja počas celej profesijnej dráhy.

Kvalita predprimárneho vzdelávania závisí v rozhodujúcej miere od kvality tých, ktorí ho zabezpečujú. Jej dosahovanie si vyžaduje trvalé úsilie – na úrovni fakúlt, škôl aj jednotlivých učiteľov. Predkladaná monografia si nekladie za cieľ toto úsilie nahradiť, ale prispieť k jeho lepšiemu smerovaniu.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

AKDAĞ, Zeynep a Çiğdem HASER, 2016. Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching* [online]. 2016 [cit. 18.1.2026]. ISSN 1354-0602. Dostupné na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2016.1158959

ANSARI, Arya, Robert C. PIANTA, Jessica V. WHITTAKER, Virginia E. VITIELLO a Erik A. RUZEK, 2022. Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development* [online]. 2022, zv. 33, č. 1, s. 107–120. ISSN 1040-9289. Dostupné na: doi:10.1080/10409289.2020.1848301

BALDUZZI, Lucia a Arianna LAZZARI, 2015. Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years* [online]. 2015, zv. 35, č. 2, s. 124–138. ISSN 0957-5146. Dostupné na: doi:10.1080/09575146.2015.1022513

BOURDIEU, Pierre, 1977. *Outline of a Theory of Practice* [online]. 1. vyd. Prel. Richard NICE. Cambridge: Cambridge University Press [cit. 29.11.2025]. ISBN 978-0-521-29164-4. Dostupné na: doi:10.1017/CBO9780511812507

BRITZMAN, Deborah P., 2003. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. Albany: SUNY Press. ISBN 978-0-7914-5849-5.

BURJAN, Vladimír, Milan FTÁČNIK, Ivan JURÁŠ, Juraj VANTUCH, Emil VIŠŇOVSKÝ a Libor VOZÁR, 2017. *Učiace sa Slovensko* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf

CROWE, Fiona a Oliver MCGARR, 2022a. An Investigation of Preservice Teachers' Apprenticeship of Observation Through a Lens of Autobiographical Memory. *Journal of Teacher Education* [online]. 2022, zv. 73, č. 4, s. 410–423. ISSN 0022-4871. Dostupné na: doi:10.1177/00224871221087199

CROWE, Fiona a Oliver MCGARR, 2022b. "Foreclosing" a teaching career? An exploration of the career decisions of undergraduate pre-service teachers' through the lens of Identity Status Theory. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2022, zv. 115, s. 103744. ISSN 0742-051X. Dostupné na: doi:10.1016/j.tate.2022.103744

CVTI SR, 2025. Štatistická ročenka - materské školy súhrnné tabuľky (1999 - 2023). *Štatistické ročenky* [online] [cit. 16.2.2022]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603

ČERNOTOVÁ, Marta, Marta GERMUŠKOVÁ, Zuzana STRAKOVÁ, Silvia KONTÍROVÁ, Ivan PAVLOV a Tatiana MAJEROVÁ, 2010. *Cviční učitelia*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0154-3.

DAHLBERG, Gunilla, Peter MOSS a Alan PENCE, 2007. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* [online]. 2. vyd. London: Routledge. ISBN 978-0-203-96615-0. Dostupné na: doi:10.4324/9780203966150

DARLING-HAMMOND, Linda, 2012. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-7273-8.

DELORS, Jacques, 1997. *Učení je skryté bohatství zpráva mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 4.11.2025]. Dostupné na: https://arl.psp.cz/arl-par/cs/detail-par_us_cat-012172-Uceni-je-skryte-bohatstvi/

DOUŠKOVÁ, Alena a Marian TRNKA, 2009. *Intervenčné spôsobilosti cvičných učiteľov*. prvé. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-8083-896-6.

DURKIN, Kelley, Mark W. LIPSEY, Dale C. FARRAN a Sarah E. WIESEN, 2022. Effects of a statewide pre-kindergarten program on children's achievement and behavior through sixth grade. *Developmental Psychology* [online]. 2022, zv. 58, č. 3, s. 470–484. ISSN 1939-0599. Dostupné na: doi:10.1037/dev0001301

EMMER, Edmund T. a J. HICKMAN, 1991. Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement* [online]. 1991, zv. 51, č. 3, s. 755–765. ISSN 0013-1644. Dostupné na: doi:10.1177/0013164491513027

EMMER, Edmund T. a Laura M. STOUGH, 2001. Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist* [online]. 2001, zv. 36, č. 2, s. 103–112. ISSN 0046-1520, 1532-6985. Dostupné na: doi:10.1207/S15326985EP3602_5

EUROPEAN COMMISSION, 2014. *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care - Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission* [online]. Brussels: Europian Union. Dostupné na: https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf

EUROPEAN COMMISSION, 2017. *Commission Staff Working Document on School Development and Excellent Teaching* [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017SC0165&utm_source=chatgpt.com

EUROPEAN COMMISSION, 2021. *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children* [online]. Brussels: Publications Office of the European Union [cit. 27.10.2025]. ISBN 978-92-76-25375-4. Dostupné na: https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2019. *Key data on early childhood education and care in Europe: Euridyce report*. Luxembourg: Publications office of the European Union. ISBN 978-92-9492-975-4.

EUROPEAN COUNCIL, 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* [online]. 2019. [cit. 18.7.2022]. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29&qid=1638446515934

EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, 2025. *Key data on early childhood education and care in Europe 2025: Eurydice report* [online]. B.m.: Publications Office of the European Union [cit. 20.7.2026]. Dostupné na: https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224

EURYDICE, 2023. *Staff in early childhood education and care in Europe 2022/2023: facts and figures : structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023* [online]. Luxembourg: European Commission [cit. 2.5.2024]. ISBN 978-92-9488-590-6. Dostupné na: https://data.europa.eu/doi/10.2797/93275

EURYDICE, 2025. *Power BI Report* [online] [cit. 14.10.2025]. Dostupné na: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYmZiNjVmNGMtZjI2Zi00YzNhLWJmNWQtOWYzNDU3YTIzY2RlIiwidCI6ImIyNGM4YjA2LTUyMmMtNDZmZS05MDgwLTcwOTI2ZjhkZGRiMSIsImMiOjh9

EVERTSON, Carolyn M. a Carol Simon WEINSTEIN, ed., 2006. *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-0-8058-4754-3.

FLORES, M. A. a C. DAY, 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2006, zv. 22, č. 2, s. 219–232. ISSN 0742-051X. Dostupné na: doi:10.1016/j.tate.2005.09.002

GADUŠOVÁ, Zdenka a Miluše VÍTEČKOVÁ, 2013. Mentors' and Novices' Perception of Teachers' Professional Career Start in Slovakia and in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2013, zv. 106, 4th International Conference on New Horizons in Education, s. 1825–1833. ISSN 1877-0428. Dostupné na: doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.207

GORDON, Stephen P., 1991. *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 0-87120-189-5.

GRUZOVA, Lucie a Zora SYSLOVA, 2017. Adaptation of two years old children in Czech preschool education. *International Journal of Learning and Teaching* [online]. 2017, zv. 9, č. 1, s. 349–356. ISSN 1986-4558. Dostupné na: doi:10.18844/ijlt.v8i5.1894

GUARINO, Cassandra M., L. HAMILTON, J. R. LOCKWOOD a Amy RATHBUN, 2006. *Teacher Qualifications, Instructional Practices, and Reading and Mathematics Gains of Kindergartners* [online]. Research and Development Report. NCES 2006-031. Washington, DC: National Center for Education Statistics [cit. 27.10.2025]. Dostupné na: https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Qualifications%2C-Instructional-Practices%2C-of-Guarino-Hamilton/99f780ec13218251043cf2ed92193ceb76cf3851

HALL, Renáta, Peter DRÁĽ, Petra FRIDRICHOVÁ, Miroslava HAPALOVÁ, Stanislav LUKÁČ, Jozef MIŠKOLCI a Katarína VANČÍKOVÁ, 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [online]. Bratislava: MESA10. Dostupné na: htpps://analyza.todarozum.sk

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Tomáš JANÍK, Jan MAREŠ, Klára ULIČNÁ a Stanislav JEŽEK, 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8922-8.

HENNISSEN, Paul, Hans BECKERS a George MOERKERKE, 2017. Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2017, zv. 63, s. 314–325. ISSN 0742-051X. Dostupné na: doi:10.1016/j.tate.2017.01.008

HOBSON, Andrew J. a Patricia ASHBY, 2012. Reality aftershock and how to avert it: Second-year teachers' experiences of support for their professional development. *Cambridge Journal of Education* [online]. 2012, zv. 42, č. 2, s. 177–196. ISSN 0305-764X, 1469-3577. Dostupné na: doi:10.1080/0305764X.2012.676628

HOBSON, Andrew J., Patricia ASHBY, Angi MALDEREZ a Peter D. TOMLINSON, 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2009, zv. 25, č. 1, s. 207–216. ISSN 0742-051X. Dostupné na: doi:10.1016/j.tate.2008.09.001

HUDSON, Peter, 2013. Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education* [online]. 2013, zv. 39, č. 5, s. 771–783. ISSN 1941-5257, 1941-5265. Dostupné na: doi:10.1080/19415257.2012.749415

CHITTLEBOROUGH, Gail, J. CRIPPS CLARKE a Peter HUBBER, 2010. Pre-service teachers' practicum experiences : developing pedagogy and professional skills through relationships with supervising teachers, coordinating teachers and university staff. In: *AARE (Australian Association for Research in Education) 2010 Conference* [online]. B.m.: Deakin University [cit. 15.1.2026]. Dostupné na: https://dro.deakin.edu.au/articles/conference_contribution/Pre-service_teachers_practicum_experiences_developing_pedagogy_and_professional_skills_

through_relationships_with_supervising_teachers_coordinating_teachers_and_university_staff/20989585/1

CHRISTOPHERSON, Dr Kelly, 2019. “Apprenticeship by Observation” and the Role of Reflection. *Teachers on Fire Magazine* [online]. [cit. 25.11.2025]. Dostupné na: https://medium.com/teachers-on-fire/apprenticeship-by-observation-and-the-role-of-reflection-9a263f1450b9

JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání* [online]. Brno: Paido [cit. 13.11.2025]. ISBN 978-80-7315-080-8. Dostupné na: https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/577902

JEZBEROVÁ, Romana, 2007. *Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV).

KASÁČOVÁ, Bronislava, 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava: so zameraním na učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 80-8055-702-0.

KASÁČOVÁ, Bronislava, 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-046-5.

KASÁČOVÁ, Bronislava, Simoneta BABIAKOVÁ a Monika BROZMANOVÁ, 2024. *Pracovná záťaž a životná spokojnosť učiteľov v deskriptívnej analýze* [online]. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-2194-1. Dostupné na: doi:10.24040/2024.9788055721941

KASÁČOVÁ, Bronislava a Beata KOSOVÁ, 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa - európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus s.r.o, s. 36–48. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, Bronislava, Beata KOSOVÁ, Ivan PAVLOV, Branislav PUPALA a Miroslav VALICA, 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: Rokus [cit. 21.10.2023]. ISBN 80-89055-69-9. Dostupné na: https://www.library.sk/arl-umb/sk/detail-umb_un_cat-0216621-Profesijny-rozvoj-ucitela/

KOLB, David A., 1984. *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. ISBN 978-0-13-295261-3.

KORTHAGEN, Fred A. J., Jos KESSELS, Bob KOSTER, Bram LAGERWERF a Theo WUBBELS, 2001. *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* [online]. New York: Routledge. ISBN 978-1-4106-0052-3. Dostupné na: doi:10.4324/9781410600523

KOSOVÁ, Beata, 2010. Vývoj, súčasnoť a perspektívy v Slovenskej republike. In: Vladimíra SPILKOVÁ a Helena HEJLOVÁ, ed. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 49–73. ISBN 978-80-7290-486-0.

KOSOVÁ, Beata, Alena DOUŠKOVÁ, Bronislava KASÁČOVÁ, Štefan PORUBSKÝ, Jarmila KMEŤOVÁ, Karol LÁSZLÓ, Gabriela PETROVÁ, Jana DUCHOVIČOVÁ a Alica PETRASOVÁ, 2012a. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-0353-4.

KOSOVÁ, Beata a Bronislava KASÁČOVÁ, 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii* [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta [cit. 11.4.2026]. ISBN 978-80-8083-525-5. Dostupné na: https://www.library.sk/arl-umb/sk/detail-umb_un_cat-0051273-Zakladne-pojmy-a-vztahy-v-edukacii/

KOSOVÁ, Beata, Bronislava KASÁČOVÁ, Alena DOUŠKOVÁ, Štefan PORUBSKÝ, Gabriela PETROVÁ a Jana DUCHOVIČOVÁ, 2012b. *Transformácia vysokoškolského*

vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva - Záverečná správa a návrhy odporúčaní. Bratislava: Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

KOSOVÁ, Beata a Štefan PORUBSKÝ, 2011. Profesia učiteľa v teoretickom a legislatívnom rámci. In: Bronislava KASÁČOVÁ, Simoneta BABIAKOVÁ, Mariana CABANOVÁ, Ewa FILIPIAK a Alena SEBEROVÁ *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-0162-2.

KOSOVÁ, Beata, Alena TOMENGOVÁ, Jana DUCHOVIČOVÁ, Alena DOUŠKOVÁ, Dušan ŠVEDA, Milan PORTIK, Ivan PAVLOV, Alica PETRASOVÁ, Jarmila KMEŤOVÁ, Daniela VALACHOVÁ a Petra FRIDRICHOVÁ, 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0860-7.

KOŽUCHOVÁ, Mária, Ján GUNČAGA a Martin DROŠČÁK, ed., 2023. *Aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov. Zborník príspevkov z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou Bratislava 12. september 2023*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislava. ISBN 978-80-223-5722-7.

LE MAISTRE, Cathrine a Anthony PARÉ, 2010. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education* [online]. 2010, zv. 26, č. 3, s. 559–564. ISSN 0742-051X. Dostupné na: doi:10.1016/j.tate.2009.06.016

LIPNICKÁ, Milena, Zuzana LYNCH a Barbara Švidraň BASARABOVÁ, 2024. *Podmienky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum. ISBN 978-80-557-2175-0.

LIPSEY, Mark W., Dale C. FARRAN a Kelley DURKIN, 2018. Effects of the Tennessee Prekindergarten Program on children's achievement and behavior through third grade. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2018, zv. 45, s. 155–176. ISSN 0885-2006. Dostupné na: doi:10.1016/j.ecresq.2018.03.005

LORTIE, Dan C., 1975. *Schoolteacher: a sociological study* [online]. Chicago: University of Chicago Press [cit. 18.1.2026]. ISBN 978-0-226-49351-0. Dostupné na: http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780226493510.pdf

LORTIE, Dan C., 2007. *Schoolteacher: a sociological study*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-49353-4.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, Eva KOŽELUHOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Petra RISTIĆ, 2023. Curriculum design and content in Czech pre-primary education: approaches and experiences of student teachers. *European Early Childhood Education Research Journal* [online]. 2023, zv. 32, č. 1, s. 7–21. ISSN 1350-293X. Dostupné na: doi:10.1080/1350293X.2023.2234111

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, Jana STARÁ, Philip SELBIE a Petra RISTIĆ, ed., 2022. *Educating pre-primary and primary teachers today: quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. 1st edition. Prague, Czech Republic: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-333-7.

LYNCH, Zuzana, Barbara ŠVIDRAŇ BASARABOVÁ a Milena LIPNICKÁ, 2024. *Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve : odraz v slovenských podmienkach* [online]. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici [cit. 13.5.2024]. ISBN 978-80-557-2132-3. Dostupné na: doi:10.24040/2024.9788055721323

MAHMOOD, Sehba, 2013. "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education* [online]. 2013, zv. 34, č. 2, s. 154–170. ISSN 1090-1027, 1745-5642. Dostupné na: doi:10.1080/10901027.2013.787477

MAŇÁK, Jozef, 2007. Kompetence ve struktuře kurikula. In: David GREGER a Eva JEŽKOVÁ *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, s. 87–101. ISBN 978-80-246-1313-1.

MANNING, Matthew, Gabriel T. W. WONG, Christopher M. FLEMING a Susanne GARVIS, 2019. Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research* [online]. 2019, zv. 89, č. 3, s. 370–415. ISSN 0034-6543, 1935-1046. Dostupné na: doi:10.3102/0034654319837540

MARKLE, Meghan, 2020. *Examining new teachers' perceived reality shock and stages of concern upon entering the profession*. Glenside. dizertačná práca (Thesis). Arcadia University.

MAYER, Diane, Carmen LUKE a Allan LUKE, 2008. Teachers, national regulation and cosmopolitanism. In: *Critical readings in teacher education : provoking absences* [online]. Rotterdam: Deakin University [cit. 4.11.2025]. ISBN 978-90-8790-290-2. Dostupné na: https://dro.deakin.edu.au/articles/chapter/Teachers_national_regulation_and_cosmopolitanism/21049528/1

MCDONALD, Paula, Karen THORPE a Susan IRVINE, 2018. Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations* [online]. 2018, zv. 60, č. 5, s. 647–668. ISSN 0022-1856. Dostupné na: doi:10.1177/0022185618800351

MIKLEŠ, Ján, 1970. Kapitoly o vzniku ústavnej predškolskej výchovy na Slovensku. In: Oľga HOLÉCYOVÁ, ed. *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN.

MINISTERSTVO FINANCIÍ SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2021. *Plán obnovy a odolnosti - cestovná mapa k lepšiemu Slovensku* [online]. 2021. [cit. 26.4.2022]. Dostupné na: https://www.mfsr.sk/sk/verejnost/plan-obnovy-odolnosti/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2017. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* [online]. 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2023. *Vyhláška č. 26/2023 Z. z. - Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 244/2019 Z. z. o sústave študijných odborov Slovenskej republiky* [online]. 2023. [cit. 10.4.2026]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/26/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR, 2025. Detaily návrhu zákona: Vládny návrh zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. *Národná rada Slovenskej republiky* [online] [cit. 26.10.2025]. Dostupné na: https://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/zakon&MasterID=8336

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR, 2025. Poslanci Národnej rady SR schválili balík školských zákonov | Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. *Tlačové správy - Ministerstvo* [online] [cit. 26.10.2025]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/poslanci-narodnej-rady-sr-schvalili-balik-skolskych-zakonov/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR, 2026. Reforma vzdelávania — Predprimárne vzdelávanie. *Reforma vzdelávania* [online] [cit. 9.4.2026]. Dostupné na: https://reforma.iedu.sk/predprimarne-vzdelavanie/

MIŇOVÁ, Monika, Zuzana LYNCH a Milena LIPNICKÁ, 2024. Slovak Republic – ECEC Workforce Profile. In: Pamela OBERHUEMER a Inge SCHREYER, ed. *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data* [online]. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik, s. 1544–1576. ISBN 978-3-00-077539-0. Dostupné na: www.seepro.eu/Complete-Publication2024.pdf, 1544–1576

MOLONEY, Mary a Jennifer POPE, 2025. Willing and unable or willing and able? Insights from an evaluation of a mentoring training programme for early childhood teachers in Ireland. *Education 3-13* [online]. 2025, zv. 53, č. 6, s. 873–888. ISSN 0300-4279. Dostupné na: doi:10.1080/03004279.2023.2236118

MŠVVAM SR, 2025. *Ministerstvo školstva zavedie povinné predprimárne vzdelávanie od troch rokov | Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky* [online] [cit. 12.4.2026]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-zavedie-povinne-predprimarne-vzdelavanie-od-troch-rokov/

NAVRÁTILOVÁ, Hana, 2017. Preparing to Become a Teacher Mentor: A Project of Professional Development of Preschool and Primary School Teachers in Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2017, zv. 237, s. 837–842. Dostupné na: doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.180

NIVAM, 2023. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách - Konsolidované znenie* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/5ff/36555.318e99.pdf

NOBLE, Karen a Kym MACFARLANE, 2005. Romance or reality?: Examining burnout in early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. 2005, zv. 30, č. 3, s. 53–58. Dostupné na: doi:10.1177/183693910503000309

NOLAN, Andrea a Tebeje MOLLA, 2018. Teacher professional learning in Early Childhood education: insights from a mentoring program. *Early Years* [online]. 2018, zv. 38, č. 3, s. 258–270. ISSN 0957-5146. Dostupné na: doi:10.1080/09575146.2016.1259212

NR SR, 2008. *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online] [cit. 14.1.2022]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/#poznamky

NR SR, 2009. Zákon č. 317/2009 Z.z. - Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Slov-lex* [online] [cit. 24.9.2024]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101.html

NR SR, 2019a. *Zákon č. 209/2019, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.* [online] [cit. 17.1.2022]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/20210101.html

NR SR, 2019b. *Zákon č. 138/2019 Z.z. - Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online] [cit. 17.2.2022]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901.html

NR SR, 2023. *Zákon č. 182/2023 Z.z. - Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony* [online] [cit. 5.1.2024]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/182/20230901.html

OBERHUEMER, Pamela, 2015. Seeking new cultures of cooperation: a cross-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training. *Early Years* [online]. 2015, zv. 35, č. 2, s. 115–123. ISSN 0957-5146. Dostupné na: doi:10.1080/09575146.2015.1028218

OBERHUEMER, Pamela a Inge SCHREYER, ed., 2024. *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. ISBN 978-3-00-077539-0.

OECD, 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* [online]. Paris: OECD. TALIS [cit. 13.10.2023]. ISBN 978-92-64-75256-6. Dostupné na: doi:10.1787/1d0bc92a-en

OECD, 2020. *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 14.6.2026]. Dostupné na: doi:10.1787/3990407f-en

OECD, 2022. Enrolment rate in early childhood education. *OECD* [online] [cit. 9.4.2026]. Dostupné na: https://www.oecd.org/en/data/indicators/enrolment-rate-in-early-childhood-education.html

OECD, 2026. *Building Strong Foundations for Life: Results from the 2025 Early Learning and Child Well-being Study* [online]. B.m.: OECD Publishing [cit. 20.7.2026]. Dostupné na: doi:10.1787/02bf8efe-en

OROSOVÁ, Renáta, Michal NOVOCKÝ a Katarína PETRÍKOVÁ, 2023. *Mentor a mentee v profesijnej praktickej príprave /Príručka mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom/*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Vydavateľstvo ŠafárikPress. ISBN 978-80-574-0228-2.

OSER, Fritz, 2001. *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. 2001. Zürich: Rüegger. Nationales Forschungsprogramm. 33. ISBN 978-3-7253-0692-3.

PANČÍKOVÁ, Viktória a Martina CHALACHÁNOVÁ, 2022. Mentoring ako nástroj individualizovanej podpory učiteľa v praxi. *Pedagogické rozhľady*. 2022, zv. 31, č. 3, s. 36–38. ISSN 1335-0404.

PEETERS, Jan, Nima SHARMAHD a Irma BUDGINAITĖ, 2016. *Professionalisation of childcare assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC): pathways towards qualification : executive summary. NESET II AR1/2016.* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union [cit. 17.1.2024]. ISBN 978-92-79-61965-6. Dostupné na: https://data.europa.eu/doi/10.2766/573104

PENCE, Alan, 2016. Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift. *Journal of Childhood Studies* [online]. 2016, zv. 41, č. 3, s. 54. ISSN 2371-4115, 2371-4107. Dostupné na: doi:10.18357/jcs.v41i3.16549

PENN, Helen, 2014. The business of childcare in Europe. *European Early Childhood Education Research Journal* [online]. 2014, zv. 22, č. 4, s. 432–456. ISSN 1350-293X. Dostupné na: doi:10.1080/1350293X.2013.783300

PENTTINEN, Viola, Eija PAKARINEN, Antje VON SUCHODOLETZ a Marja-Kristiina LERKKANEN, 2020. Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development* [online]. 2020, zv. 31, č. 7, s. 994–1010. ISSN 1040-9289. Dostupné na: doi:10.1080/10409289.2020.1785265

PETERS, John M., 1991. Strategies for reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* [online]. 1991, zv. 1991, č. 51, s. 89–96. ISSN 1536-0717. Dostupné na: doi:10.1002/ace.36719915111

PETTERSSON, Daniel a Andreas NORDIN, 2023. *Taming Chance in Education: Control, Prediction and Comparison* [online]. 1. vyd. London: Routledge [cit. 14.10.2025]. ISBN 978-1-003-37055-0. Dostupné na: doi:10.4324/9781003370550

PÍŠOVÁ, Michaela, Peter NAJVAR, Tomáš JANÍK, Světlana HANUŠOVÁ, Klára KOSTKOVÁ, Věra JANÍKOVÁ, František TŮMA a Jana ZERZOVÁ, 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9.

POLANYI, Michael, 1978. *Personal knowledge*. Dotlač vydania z r. 1958. Chicago: Univ. Press [u.a.].

POLANYI, Michael, 2015. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Enlarged edition. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-23262-1.

POLLARD, Andrew, 1998. *Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom*. 3rd ed., repr. London u.a: Cassell. Cassell education. ISBN 978-0-304-33869-6.

PORUBSKÝ, Štefan, 2010. Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. *Komenský*. 2010, zv. 134, č. 5, s. 17–23. ISSN 0323-0449.

PORUBSKÝ, Štefan, Alena DOUŠKOVÁ a Bronislava KASÁČOVÁ, 2010. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. In: Vladimíra SPILKOVÁ a Helena HEJLOVÁ, ed. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 290–304. ISBN 978-80-7290-486-0.

PORUBSKÝ, Štefan, Beata KOSOVÁ a Ivan PAVLOV, 2018. Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *ORBIS SCHOLAE*. 2018, zv. 8, č. 3, s. 23–46.

PORUBSKÝ, Štefan, Beata KOSOVÁ, Katarína VANČÍKOVÁ a Simoneta BABIAKOVÁ, 2013. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-0590-3.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel, Současné Poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydanie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PUPALA, Branislav, Zuzana PETROVÁ a Tata MBUGUA, 2013. Early Childhood Teachers in Slovakia. In: Sue CLARK WORTHAM, ed. *Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs: Global Perspectives in Early Childhood Education* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, s. 127–137 [cit. 10.10.2025]. ISBN 978-94-007-4972-6. Dostupné na: doi:10.1007/978-94-007-4972-6_12

RADA EURÓPSKEJ ÚNIE, 2019. *Odporúčanie Rady z 22. mája 2019 týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve* [online]. Úradný vestník 2019/C 189/02. Brusel: Rada Európskej únie [cit. 28.11.2023]. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29

RADA EURÓPSKEJ ÚNIE, 2022. *Odporúčanie Rady z 8. decembra 2022 o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve: barcelonské ciele do roku 2030* [online]. 2022/C 484/01. Brusel: Rada Európskej únie [cit. 4.11.2025]. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2022_484_R_0001

ROSA, Vladislav, Ivan TUREK a Miron ZELINA, 2001. *Milénium: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89018-36-9.

RÝDL, Karel, 2021. K potřebám inovací v oblasti pregraduální přípravy učitelů na vysokých školách v České republice. In: Zlatica BAKOŠOVÁ a Silvia DONČEVOVÁ, ed. *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 16–30. ISBN 978-80-223-5146-1.

SHULMAN, Lee S., 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* [online]. 1987, zv. 57, č. 1, s. 1–23. ISSN 0017-8055, 1943-5045. Dostupné na: doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

SCHÖN, Donald A., 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions* [online]. First edition. San Francisco: Jossey-Bass. Jossey-Bass higher education series [cit. 21.11.2025]. ISBN 978-1-55542-025-3. Dostupné na: http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy0706/86045626-d.html

SIRAJ, Iram, Denise KINGSTON, Cathrine NEILSEN-HEWETT, Steven HOWARD, Edward MELHUISH, Marc de ROSNAY, Elisabeth DUURSMA a Betty LUU, 2016. Fostering Effective Early Learning: A review of the current international evidence considering quality in early childhood education and care programmes - in delivery, pedagogy and child outcomes. *Faculty of Social Sciences - Papers (Archive)* [online]. 2016. Dostupné na: https://ro.uow.edu.au/sspapers/4287

SLAVÍK, Jan, 1995. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. *Pedagogická orientace*. 1995, zv. 5, č. 15, s. 25–31. ISSN 1805-9511.

SLOVENSKÁ AKREDITAČNÁ AGENTÚRA PRE VYSOKÉ ŠKOLSTVO, 2020. *Štandardy pre študijný program* [online]. 2020. [cit. 7.11.2025]. Dostupné na: https://saavs.sk/sk/ziadosti/ziadost-o-uvedenie-akreditacie-studijneho-programu/

SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ, ed., 2010. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-486-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Jana KARGEROVÁ, Radka WILDOVÁ, Bohumil ZMRZLÍK a Jiří TRUNDA, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

STEYN, G. M., 2004. Problems of, and support for, beginner educators. *Africa Education Review*. 2004, zv. 1, č. 1, s. 81–94. ISSN 1814-6627.

SVOBODOVÁ, Eva, Miluše VÍTEŠKOVÁ a KOL., 2017. *Osobnost předškolního pedagoga* [online]. Praha: Portál [cit. 13.11.2025]. ISBN 978-80-262-1243-0. Dostupné na: https://www.martinus.sk/901861-osobnost-predskolniho-pedagoga/kniha

SYSLOVÁ, Zora, 2019. The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy* [online]. 2019, zv. 13, č. 1, s. 4. ISSN 2288-6729. Dostupné na: doi:10.1186/s40723-019-0060-y

SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ, 2014. Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, zv. 24, č. 4, s. 535–561. ISSN 1805-9511. Dostupné na: doi:10.5817/PedOr2014-4-535

ŠÍP, Radim, 2019. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9377-5.

ŠKVARENINA, Ondrej a Dávid MARTINÁK, 2023. *Nezaškolení. Dôvody nízkej účasti detí na predprimárnom vzdelávaní* [online]. Komentár 2. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVaŠ. Dostupné na: www.minedu.sk/ivp

ŠTECH, Stanislav, 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace* [online]. 2013, zv. 23, č. 5, s. 615–633. ISSN 1805-9511. Dostupné na: doi:10.5817/PedOr2013-5-615

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-85931-70-9.

TRAUERNICHT, Mareike, Yvonne ANDERS, Elisa OPPERMANN a Uta KLUSMANN, 2023. Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* [online]. 2023, zv. 31, č. 6, s. 1016–1032. ISSN 1350-293X. Dostupné na: doi:10.1080/1350293X.2023.2217485

TREVISAN, Ottavia a Anneke SMITS, 2025. Linking early indicators of reality shock with the quality of preservice teachers' pedagogical reasoning. *Cambridge Journal of Education* [online]. 2025, zv. 0, č. 0, s. 1–21. ISSN 0305-764X. Dostupné na: doi:10.1080/0305764X.2025.2536063

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2015. *International Standard Classification of Education: Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) Detailed field descriptions* [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics [cit. 17.2.2022]. ISBN 978-92-9189-179-5. Dostupné na: doi:10.15220/978-92-9189-179-5-en

URBAN, Mathias, 2017. We Need Meaningful, Systemic Evaluation, Not a Preschool PISA. *Global Education Review*. 2017, zv. 4, č. 2, s. 18–24. ISSN 2325-663X.

URBAN, Mathias, Michel VANDENBROECK, Jan PEETERS, Arianna LAZZARI a Katrien VAN LAERE, 2011. *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture.* Brussels: European Commission.

VANDENBROECK, Michel, 2020. Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference. In: Rense NIEUWENHUIS a Wim VAN LANCKER, ed. *The Palgrave Handbook of Family Policy* [online]. Cham: Springer International Publishing, s. 169–191 [cit. 26.5.2023]. ISBN 978-3-030-54618-2. Dostupné na: doi:10.1007/978-3-030-54618-2_8

VANDENBROECK, Michel, Karolien LENAERTS a Miroslav BEBLAVÝ, 2018. *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union [cit. 11.11.2023]. ISBN 978-92-79-70090-3. Dostupné na: https://data.europa.eu/doi/10.2766/20810

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-082-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VIŠNJIĆ JEVTIĆ, Adrijana a Antonija HALAVUK, 2021. Early childhood teachers and burn-out syndrome – perception of Croatian teachers. *Early Years* [online]. 2021, zv. 41, č. 1, s. 36–47. ISSN 0957-5146, 1472-4421. Dostupné na: doi:10.1080/09575146.2018.1482260

WEINSTEIN, Carol S., 1988. Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and teacher education*. 1988, zv. 4, č. 1, s. 31–40. ISSN 0742-051X.

WHITEBOOK, Marcy, 2003. *Bachelor's Degrees Are Best: Higher Qualifications for Pre-Kindergarten Teachers Lead to Better Learning Environments for Children*. Washington: The Trust for Early Education.

WILLAN, Jenny, 2024. *EARLY CHILDHOOD STUDIES : a multidisciplinary approach*. London: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-350-38374-6.

YANG, Hyunwoo, Haram JEON a Soobin CHOI, 2025. Associations between time spent communicating with parents, teacher self-efficacy, and stress: The role of professional development. *International Journal of Educational Research Open* [online]. 2025, zv. 9, s. 100500. ISSN 2666-3740. Dostupné na: doi:10.1016/j.ijedro.2025.100500

YONAH, Yossi, Yossi DAHAN a Dalya MARKOVICH, 2008. Neo-liberal reforms in Israel's education system: The dialectics of the state. *International Studies in Sociology of Education* [online]. 2008, zv. 18, č. 3–4, s. 199–217. ISSN 0962-0214. Dostupné na: doi:10.1080/09620210802492799

ZÁLESKÁ, Klára, Libor JUHAŇÁK, Kateřina TRNKOVÁ a Martina ŠMAHELOVÁ, 2019. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, zv. 29, č. 2, s. 149–171. ISSN 1805-9511. Dostupné na: doi:10.5817/PedOr2019-2-149

Názov:	Profesijná pripravenosť učiteľov materských škôl a mentoring
Podnázov:	Pohľad študentov, začínajúcich učiteľov a mentorov
Autor:	Mgr. Zuzana Lynch, PhD. (ORCID: 0000-0001-5130-3173)
Recenzenti:	prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.
Vydalo:	Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Počet strán:	128
Rok vydania:	2026
Vydanie:	prvé
Formát:	A5

Za odbornú a jazykovú stránku tejto publikácie zodpovedá autorka.
© Zuzana Lynch, 2026

ISBN/brožovaný	978-80-557-2351-8
EAN	9788055723518
ISBN/online	978-80-557-2352-5
EAN	9788055723525
DOI	10.24040/2026.9788055723525

Profesijná pripravenosť učiteľov materských škôl a mentoring
Pohľad študentov, začínajúcich učiteľov a mentorov

Autorka publikácie sa zaoberá profesijnou pripravenosťou učiteľov materských škôl z perspektívy kľúčových skupín aktérov: študentov končiacich ročníkov bakalárskeho štúdia, začínajúcich učiteľov a ich cvičných a uvádzajúcich učiteľov. Na základe rozsiahleho empirického výskumu porovnáva sebahodnotenie profesijných kompetencií študentov a začínajúcich učiteľov s hodnotením ich cvičných a uvádzajúcich učiteľov.

Zároveň analyzuje proces vedenia a sprevádzania „nováčikov" v profesii, ktorý je v tejto práci označovaný pojmom mentoring, hoci ide skôr o priblíženie sa k tomuto konceptu než o mentoring v jeho plnom, teoreticky ukotvenom význame. No aj v tejto podobe ho autorka vníma ako silný nástroj profesijného rastu učiteľa.

Publikácia prepája teoretické ukotvenie problematiky s kvantitatívnou analýzou dát a prináša podnety pre skvalitňovanie vysokoškolskej prípravy učiteľov aj samotného vedenia pedagogickej praxe. Je určená vedeckým pracovníkom, študentom, cvičným a uvádzajúcim učiteľom, ako aj odbornej verejnosti zaujímajúcej sa o kvalitu profesijnej prípravy učiteľov predprimárneho vzdelávania.

ISBN 978-80-557-2352-5

