

<https://doi.org/10.33542/EDU2025-2-3>

SUBJEKTÍVNE VNÍMANIE PROFESIJNEJ PRIPRAVENOSTI ŠTUDENTOV A ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV V KONTEXTE KURIKULÁRNYCH A LEGISLATÍVNYCH ZMIEN

SUBJECTIVE PERCEPTION OF PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF STUDENTS AND BEGINNING TEACHERS IN THE CONTEXT OF CURRICULAR AND LEGISLATIVE CHANGES

Martina Pavko

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity
Mateja Bela v Banskej Bystrici

Abstract:

Curricular reform and legislative changes in Slovak education place increased demands on teachers' professional competencies and their readiness to implement changes in practice. This paper focuses on the subjective perception of the preparedness of students and beginning teachers, while also reflecting on the formation of their professional identity during undergraduate studies. The survey was conducted in the form of a questionnaire (N = 108). The data were analyzed using descriptive and inferential statistics. Respondents declared higher preparedness in lesson planning and implementation but lower in the areas of assessment, inclusive education, working with support measures, and implementing the new State Educational Program, which will come into force in the 2026/2027 school year. The results also point to differences between groups of students from different universities and between students and beginning teachers. The findings point the need for more practical preparation and systematic support in accordance with current reform requirements. They can contribute to improving the quality of university teacher education programs.

Key words:

curricular reform, university preparation, preparedness of students and beginning teachers, inclusive education



Úvod

Dynamika kurikulárnych a legislatívnych zmien v školstve v posledných rokoch nanovo definuje očakávania kladené na učiteľov. Prehlbuje sa rozdiel medzi tým, na čo vysoké školy pripravujú študentov a tým, čo si prax okamžite vyžaduje. V tomto prostredí je kľúčové porozumieť, ako študenti učiteľstva a začínajúci učitelia **subjektívne vnímajú** svoju profesijnú pripravenosť, a to či sa cítia vybavení potrebnými vedomosťami, zručnosťami a postojmi na zvládanie nových požiadaviek školy a praxe. Takéto vnímanie ovplyvňuje kvalitu ich vstupu do profesie, rozhodnutie v nej zotrvať a zároveň ukazuje, kde má zmysel cielene posilniť prípravu a podporu.

Legislatívne a kurikulárne zmeny vo vzdelávaní na Slovensku

Vzdelávací systém na Slovensku prechádza v posledných desaťročiach viacerými legislatívnymi a kurikulárnymi zmenami, ktoré majú za cieľ modernizovať a prispôbiť vzdelávanie 21. storočiu. Základným legislatívnym dokumentom upravujúcim oblasť výchovy a vzdelávania je Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Tento zákon zaviedol dvojúrovňový model kurikula, a to Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008). Zavedenie tohto modelu predstavovalo zásadnú zmenu k decentralizácii riadenia vzdelávania a školám bola poskytnutá väčšia miera pri tvorbe vlastných vzdelávacích programov. Od roku 2008 je národným kurikulárnym dokumentom Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2008), ktorý bol v roku 2015 inovovaný (Inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015). V školskom roku 2026/2027 vstúpi do platnosti celoplošne nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023), ktorý reflektuje aktuálne potreby spoločnosti. Tento nový kurikulárny dokument prinesie viacero zásadných zmien. Kladie dôraz na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov, prepojenie vzdelávacieho obsahu s praxou a zavádza aj novú organizačnú štruktúru vzdelávania – namiesto ročníkov budú jednotlivé etapy výučby členené do troch vzdelávacích cyklov.

Nadväzujúc na kurikulárnu reformu a jej implementáciu prostredníctvom nového Štátneho vzdelávacieho programu, paralelne prebiehajú aj zásadné zmeny v oblasti inkluzívneho vzdelávania, konkrétne zavádzaním systému podporných opatrení. Umožňuje to zákon č. 182/2023 Z. z., 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.

Podporné opatrenie je *„opatrenie poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti“* (§ 145a ods. 1 školského zákona). MŠVVaŠ SR (2023) uvádza, že tento systém je *„prostriedkom realizácie inkluzívneho vzdelávania. Doteraz sa špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba priznávala iba skupine detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením, zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo s nadaním. Cieľom úpravy bolo rozšíriť tieto potreby o ďalšie skupiny ťažkostí a špecifik vo vývine dieťaťa, napríklad v oblasti*



jazykových a kognitívnych schopností, motivácie a emocionality či zručností. Nový systém dokáže lepšie zohľadniť aj problémy detí a žiakov vo výchove a vzdelávaní a zároveň dokáže lepšie reagovať aj na potreby talentovaných detí a žiakov pri rozvoji ich osobnostného potenciálu, špeciálnym rozvíjaním ich tvorivosti či iných zručností“.

Systém podporných opatrení umožňuje školám flexibilnejšie reagovať na individuálne potreby detí v oblasti výchovy a vzdelávania, psychologickkej a špeciálnopedagogickej podpory, sociálneho poradenstva, ale aj pri adaptácii prostredia a výučbových materiálov (MŠVVaŠ SR, 2023). Z pedagogického hľadiska tieto zmeny kladú nové nároky na učiteľov, ktorí musia byť schopní identifikovať potreby žiakov, efektívne spolupracovať s odbornými tímami a zároveň implementovať diferencované prístupy vo vyučovaní. V súvislosti s tým je kľúčová aj ich pripravenosť na zmeny, ktorá súvisí s ich profesijnými kompetenciami, pracovnou záťažou a celkovou pracovnou spokojnosťou. Úspešnej implementácii zmien do školského prostredia sa detailne venuje Fullan (2007), ktorý upozorňuje na nevyhnutnosť systémového prístupu, kontinuálneho profesijného rozvoja učiteľov a podpory spolupráce medzi všetkými zainteresovanými aktérmi vzdelávacieho procesu. Zdôrazňuje, že udržateľné zmeny nie sú možné bez aktívneho zapojenia učiteľov ako nositeľov zmien. Na význam spolupráce pri implementácii zmien poukazuje aj Duke (1980; podľa Ho, 2010), ktorý identifikuje oblasti, v ktorých sa učitelia cítia najviac ohrození pri zavádzaní reforiem:

- zvýšená časová náročnosť a pracovná záťaž,
- obava zo straty profesijnej autonómie,
- riziko vzniku nedorozumení a napätia v kolegiálnych vzťahoch,
- potreba častejších kompromisov v procese rozhodovania a vyjednávania,
- narušenie alebo spomalenie kariérneho rastu.

Skúsenosti z implementácie predchádzajúcich zmien ukazujú, že učitelia vnímali reformy prevažne kriticky. Podľa Správy o implementácii kurikulárnej politiky v materských školách, základných školách a gymnáziách 2008–2015 (ŠPÚ, 2018) (N = 1503) 77% učiteľov malo pocit, že vývoj školstva nesmeruje k lepšiemu a 87% učiteľov po roku 2008 nevidelo výraznú pozitívnu zmenu. Napriek tomu 59% učiteľov podporovalo pokračovanie reforiem a očakávalo najmä zmenu vyučovacích metód, zlepšenie klímy v triede a silnejšiu individualizáciu. Tieto zistenia podčiarkujú potrebu systematickej podpory učiteľov a rozvoja ich kompetencií pri zavádzaní nových kurikulárnych a legislatívnych opatrení.

Legislatívne a kurikulárne zmeny môžu ovplyvňovať pracovnú záťaž učiteľov, čo následne ovplyvňuje ich pracovnú spokojnosť. Tento vzájomný vzťah poukazuje na potrebu systémového a podporného prístupu pri zavádzaní legislatívnych a kurikulárnych zmien, ktorý bude zohľadňovať aktuálne pracovné podmienky pedagogických zamestnancov. Aby sme porozumeli, do akej miery sú budúci a začínajúci učitelia na tieto nároky pripravení a ktoré oblasti vnímajú ako rizikové, realizovali sme nasledujúci prieskum.



Metódy prieskumu

Prieskum bol zameraný na posúdenie pripravenosti budúcich a začínajúcich učiteľov implementovať kurikulárne a legislatívne zmeny do školskej praxe. Jeho **cieľom** bolo identifikovať subjektívne vnímanú pripravenosť na výkon pedagogickej činnosti v kontexte profesijných kompetencií, inkluzívneho vzdelávania a aktuálnych systémových reforiem.

Zber dát prebehol formou dotazníkového šetrenia prostredníctvom autorského dotazníka. Dotazník obsahoval demografické položky a škálové výroky rozdelené do dvoch oblastí: (1) vnímanie pripravenosti v dimenziách profesijného štandardu učiteľa a (2) vnímanie pripravenosti na kurikulárne a legislatívne zmeny súvisiace s inkluzívnym vzdelávaním a podpornými opatreniami. Dáta boli spracované pomocou deskriptívnej a inferenčnej štatistiky v programe JASP.

Výskumný súbor bol zabezpečený prostredníctvom dostupného výberu a tvorili ho študenti pedagogických smerov a začínajúci učitelia, ktorí ešte neukončili adaptačné vzdelávanie. Výskumný súbor tvorilo 108 respondentov (103 žien a 5 mužov), z toho 80 študentov (74,07%) a 28 začínajúcich učiteľov (25,93%). Priemerný vek respondentov bol 25,33 roka ($SD = 5,49$), pričom vekové rozpätie sa pohybovalo v rozmedzí od 19 do 48 rokov.

Výsledky prieskumu

Nižšie prezentujeme získané výsledky analýzy prostredníctvom deskriptívnej a inferenčnej štatistiky.

Výsledky analýzy škálových položiek – subjektívne vnímaná pripravenosť v rámci profesijných kompetencií

Prostredníctvom deskriptívnej štatistiky sme analyzovali tvrdenia vo vzťahu k celému výskumnému súboru (Tab. 1).

Tab. 1: Subjektívne vnímanie pripravenosti respondentov v rámci profesijných kompetencií

	Mean ($\bar{x}$)	Standard Deviation (SD)	Coefficient of variation (CV)
Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka.	3.454	0.754	0.218
Identifikovať vnútorné a vonkajšie podmienky učenia sa žiaka a jeho výchovno-vzdelávacie potreby.	3.454	0.802	0.232
Identifikovať sociokultúrne prostredie žiaka a jeho vplyv na vývin, výchovu a vzdelávanie.	3.657	0.898	0.246
Plánovať výchovno-vzdelávací proces.	3.852	0.965	0.251
Realizovať výchovno-vzdelávací proces.	3.750	0.968	0.258



Evalvovať výchovno-vzdelávací proces.	3.417	0.898	0.263
Stotožniť sa s profesiou učiteľa.	4.046	0.901	0.223
Spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávania.	3.500	1.132	0.323
Podieľať sa na rozvoji školy.	3.519	1.046	0.297

Výroky dosiahli stredne vysoké priemerné hodnoty, pričom najvyššie priemerné hodnoty dosiahli tieto výroky:

- *Stotožniť sa s profesiou učiteľa* ($\bar{x} = 4.046$),
- *Plánovať výchovno-vzdelávací proces* ($\bar{x} = 3.852$),
- *Realizovať výchovno-vzdelávací proces* ($\bar{x} = 3.750$).

Tieto výsledky naznačujú, že väčšina študentov a začínajúcich učiteľov vníma učiteľské povolanie ako svoju profesijnú identitu a zároveň majú sebadôveru v praktických aspektoch pedagogickej činnosti.

Naopak, najnižšie priemerné hodnoty dosiahli nasledovné výroky:

- *Evalvovať výchovno-vzdelávací proces* ($\bar{x} = 3.417$),
- *Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka* ($\bar{x} = 3.454$),
- *Identifikovať vnútorné a vonkajšie podmienky učenia sa žiaka a jeho výchovno-vzdelávacie potreby* ($\bar{x} = 3.454$).

Respondenti na základe analýzy majú nižšiu istotu v oblasti hodnotenia a identifikácie charakteristík a potrieb žiakov.

Z hľadiska variability odpovedí dosiahol výrok „*Spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávania*“ najvyšší koeficient variácie (CV = 0.323). Tento údaj naznačuje, že v oblasti spolupráce sú najväčšie rozdiely v rámci vnímania pripravenosti, čo môže byť ovplyvnené práve rôznymi skúsenosťami respondentov.

Výsledky analýzy škálových položiek – subjektívne vnímaná pripravenosť na implementáciu legislatívnych a kurikulárnych zmien

Na základe deskriptívnej analýzy výrokov zameraných na pripravenosť respondentov v oblastiach legislatívnych a kurikulárnych zmien možno konštatovať, že celková miera vnímania pripravenosti je na úrovni nízkej až strednej vysokej pripravenosti. Priemerné hodnoty sa pohybovali v rozpätí od 2.620 do 3.991 na päťstupňovej Likertovej škále, čo je podstatne menej ako pri vnímaní pripravenosti v rámci profesijných kompetencií (Tab. 2).

Tab. 2: subjektívne vnímanie pripravenosti respondentov v rámci legislatívnych a kurikulárnych zmien

	Mean ($\bar{x}$)	Standard Deviation (SD)	Coefficient of variation (CV)
Som oboznámený/á s aktuálnymi legislatívnymi	3.444	1.026	



zmenami týkajúcimi sa školstva (legislatívne zmeny, kurikulárna reforma, podporné opatrenia).			0.298
Dokážem sa orientovať v problematike inkluzívneho vzdelávania.	3.306	0.990	0.300
Poznám základné podporné opatrenia vyplývajúce z aktuálnej legislatívy.	3.139	1.036	0.330
Viem, ako v praxi uplatniť podporné opatrenia v súlade s potrebami žiakov.	3.120	1.039	0.333
Cítim sa pripravený/á identifikovať žiaka, ktorý potrebuje podporné opatrenia.	3.444	0.941	0.273
Dokážem prispôbiť metódy a formy vyučovania potrebám žiakov.	3.870	0.786	0.203
Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o podporných opatreniach a možnostiach ich realizácie v školskej praxi.	2.935	1.178	0.401
Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na prácu v inkluzívnej triede.	2.620	1.108	0.423
Cítim sa pripravený/á spolupracovať s odbornými zamestnancami školy (špeciálny pedagóg, psychológ, asistent učiteľa) pri plánovaní podpory pre žiakov.	3.667	0.995	0.271
Orientujem sa v novom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP) a jeho zmenách.	3.426	1.078	0.315
Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o kurikulárnej reforme a jej cieľoch.	3.176	1.252	0.394
Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na tvorbu a plánovanie vzdelávacieho obsahu v súlade s kurikulárnymi zmenami.	3.046	1.210	0.397
Cítim sa pripravený/á aplikovať zmeny vyplývajúce z nového ŠVP do pedagogickej praxe.	3.231	1.107	0.343
Vnímam potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti kurikulárnej reformy a jej praktickej aplikácie.	3.991	0.991	0.248

Najvyššie priemerné hodnoty dosiahli tieto výroky:

- *Vnímam potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti kurikulárnej reformy a jej praktickej aplikácie ($\bar{x} = 3.991$),*
- *Dokážem prispôbiť metódy a formy vyučovania potrebám žiakov ($\bar{x} = 3.870$),*
- *Cítim sa pripravený/á spolupracovať s odbornými zamestnancami školy (špeciálny pedagóg, psychológ, asistent učiteľa) pri plánovaní podpory pre žiakov ($\bar{x} = 3.667$).*

Respondenti si uvedomujú dynamickosť zmien v školstve a cítia potrebu tieto zmeny ďalej reflektovať a rozvíjať svoju odbornosť. Zároveň vnímajú vlastnú schopnosť prispôbiť sa potrebám žiakov a spolupracovať s ostatnými odborníkmi.



Najnižšie priemerné hodnoty dosiahli tieto výroky:

- *Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na prácu v inkluzívnej triede ($\bar{x} = 2.620$),*
- *Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o podporných opatreniach a možnostiach ich realizácie v školskej praxi ($\bar{x} = 2.953$),*
- *Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na tvorbu a plánovanie vzdelávacieho obsahu v súlade s kurikulárnymi zmenami ($\bar{x} = 3.046$).*

Najnižšie priemerné hodnoty dosiahli výroky, ktoré sa týkajú **pripravenosti poskytovanej vysokoškolským štúdiom**. Respondenti vnímajú, že napriek aktuálnym požiadavkám inkluzívneho vzdelávania im počas štúdia chýbala príprava na jeho realizáciu. Tieto výsledky poukazujú na **potrebu skvalitnenia vysokoškolského štúdia**.

Výsledky porovnania subjektívneho vnímania pripravenosti medzi študentami a začínajúcimi učiteľmi

Prostredníctvom deskriptívnej štatistiky sme samostatne vyhodnocovali dáta pre skupinu študentov pedagogických smerov a začínajúcich učiteľov (Tab. 3).

Tab. 3: Subjektívne vnímaná pripravenosť začínajúcich učiteľov a študentov na implementáciu kurikulárnych a legislatívnych zmien

	Mean ($\bar{x}$)	
	Š	ZU
Som oboznámený/á s aktuálnymi legislatívnymi zmenami týkajúcimi sa školstva (legislatívne zmeny, kurikulárna reforma, podporné opatrenia).	3.462	3.393
Dokážem sa orientovať v problematike inkluzívneho vzdelávania.	3.288	3.357
Poznám základné podporné opatrenia vyplývajúce z aktuálnej legislatívy.	3.150	3.107
Viem, ako v praxi uplatniť podporné opatrenia v súlade s potrebami žiakov.	3.075	3.250
Cítim sa pripravený/á identifikovať žiaka, ktorý potrebuje podporné opatrenia.	3.438	3.464
Dokážem prispôbiť metódy a formy vyučovania potrebám žiakov.	3.900	3.786
Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o podporných opatreniach a možnostiach ich realizácie v školskej praxi.	3.100	2.464
Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na prácu v inkluzívnej triede.	2.700	2.393
Cítim sa pripravený/á spolupracovať s odbornými zamestnancami školy (špeciálny pedagóg, psychológ, asistent učiteľa) pri plánovaní podpory pre žiakov.	3.675	3.643
Orientujem sa v novom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP) a jeho zmenách.	3.513	3.179
Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o kurikulárnej	3.313	2.786



reformy a jej cieľoch.		
Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na tvorbu a plánovanie vzdelávacieho obsahu v súlade s kurikulárnymi zmenami.	3.188	2.643
Cítim sa pripravený/á aplikovať zmeny vyplývajúce z nového ŠVP do pedagogickej praxe.	3.237	3.214
Vnímam potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti kurikulárnej reformy a jej praktickej aplikácie.	4.088	3.714

Pri výrokoch týkajúcich sa prípravy vysokých škôl na prax sa hodnotili študenti mierne vyššie ako začínajúci učitelia. Môže to však vyplývať z toho, že učitelia sa stretli už s reálnou školskou praxou, nakoľko študenti absolvujú len istý čas na praxiach v školách. Naopak, začínajúci učitelia hodnotili o niečo vyššie svoje schopnosti v praktických oblastiach, napríklad „*Viem, ako v praxi uplatniť podporné opatrenia*“, čo naznačuje, že skúsenosť z reálneho vyučovania im poskytuje väčšiu istotu v aplikácii teoretických poznatkov.

V spojitosti s vysokoškolským štúdiom ešte spomenieme pomerne nízke hodnotenie položiek súvisiacich s pripravenosťou na inkluzívnu triedu a kurikulárne zmeny, najmä u začínajúcich učiteľov. Ich odpovede naznačujú, že vysokoškolské štúdium nepovažujú za dostatočne prakticky orientované v týchto oblastiach, čo môže byť dôležitou výzvou pre inovácie v príprave na prax.

Na zistenie štatisticky významných rozdielov medzi týmito skupinami sme najprv vyhodnotili normalitu dát pomocou Shapiro-Wilkovho testu, ktorý skúma normálne rozdelenie dát a následne sme použili Mann-Whitneyho U-test, ak výsledky Shapiro-Wilkovho testu ukázali p-hodnotu menšiu ako 0.05.

Mann-Whitneyho U-test poukázal na štatisticky významný rozdiel ($p < 0.05$) medzi študentmi a začínajúcimi učiteľmi v dvoch zo 14 položiek (Tab. 4).

Tab. 4: Inferenčná štatistika – porovnanie subjektívneho vnímania pripravenosti medzi začínajúcimi učiteľmi študentami na implementáciu kurikulárnych a legislatívnych zmien

	U	p
Som oboznámený/á s aktuálnymi legislatívnymi zmenami týkajúcimi sa školstva (legislatívne zmeny, kurikulárna reforma, podporné opatrenia).	1065.500	0.693
Dokážem sa orientovať v problematike inkluzívneho vzdelávania.	1174.500	0.691
Poznám základné podporné opatrenia vyplývajúce z aktuálnej legislatívy.	1099.000	0.881
Viem, ako v praxi uplatniť podporné opatrenia v súlade s potrebami žiakov.	1239.500	0.385
Cítim sa pripravený/á identifikovať žiaka, ktorý potrebuje podporné opatrenia.	1123.000	0.985
Dokážem prispôbiť metódy a formy vyučovania potrebám žiakov.	1077.000	0.724



Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o podporných opatreniach a možnostiach ich realizácie v školskej praxi.	778.000	0.013
Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na prácu v inkluzívnej triede.	963.000	0.256
Cítim sa pripravený/á spolupracovať s odbornými zamestnancami školy (špeciálny pedagóg, psychológ, asistent učiteľa) pri plánovaní podpory pre žiakov.	1105.000	0.914
Orientujem sa v novom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP) a jeho zmenách.	913.500	0.132
Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o kurikulárnej reforme a jej cieľoch.	863.500	0.064
Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na tvorbu a plánovanie vzdelávacieho obsahu v súlade s kurikulárnymi zmenami.	836.000	0.041
Cítim sa pripravený/á aplikovať zmeny vyplývajúce z nového ŠVP do pedagogickej praxe.	1104.000	0.910
Vnímam potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti kurikulárnej reformy a jej praktickej aplikácie.	919.000	0.135

Vo výroku „Vysokoškolské štúdium mi poskytlo vedomosti o podporných opatreniach a ich realizácii“ študenti hodnotia svoju pripravenosť štatisticky významne vyššie ako začínajúci učitelia ($p = 0.013$) a rovnako ju hodnotia aj vo výroku „Vysokoškolské štúdium ma pripravilo na tvorbu a plánovanie obsahu v súlade s kurikulárnymi zmenami“ s p -hodnotou 0.041. Toto zistenie môže vychádzať aj z toho, že vysoké školy začali reflektovať blížiacu sa kurikulárnu reformu, ktorá nadobudne účinnosť v školskom roku 2026/2027. V ostatných výrokoch sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi porovnávanými skupinami.

Výsledky porovnania subjektívneho vnímania pripravenosti medzi študentami

V rámci dotazníka sme u študentov zisťovali, ktorú vysokú školu navštevujú, ako aj formu štúdia a zameranie štúdia. Na overenie štatisticky významných rozdielov medzi skupinami sme sa rozhodli porovnať údaje na základe navštevovanej vysokej školy. Z dôvodu nízkej početnosti respondentov z troch vysokých škôl (TRUNI Trnava, UNIPO Prešov a KU Ružomberok) sme tieto skupiny z analýzy vylúčili, keďže ich počet nedosiahol stanovenú minimálnu hranicu ($N \geq 5$) na zabezpečenie spoľahlivosti výsledkov. Porovnávali sme tak zostávajúce skupiny, a to UMB Banská Bystrica, UK Bratislava a UKF Nitra ($N = 72$).

Keďže sme pracovali s tromi nezávislými skupinami, rozhodli sme sa použiť jednofaktorovú analýzu rozptylu (ANOVA). V prípadoch, keď sa preukázala signifikancia ($p < 0.05$) a Leveneho test potvrdil rovnosť variabilit ($p > 0.05$), pokračovali sme post-hoc analýzou, konkrétne Tukeyho testom. Ak Leveneho test preukázal signifikanciu ($p < 0.05$), znamenalo to rôznu variabilitu medzi skupinami, a preto sme aplikovali Welchovu korekciu, pričom v prípade preukázania signifikancie sme následne aplikovali Tukeyho post-hoc test.

Štatisticky významný rozdiel bol zistený u dvoch výrokov:



- *Orientujem sa v novom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP) a jeho zmenách,*
- *Cítim sa byť pripravený/á aplikovať zmeny vyplývajúce z nového ŠVP do pedagogickej praxe.*

Orientujem sa v novom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP) a jeho zmenách

Tukeyho post-hoc test odhalil štatisticky významný rozdiel medzi študentmi UKF v Nitre a UMB v Banskej Bystrici ($p = 0.027$) vo vnímaní orientácie v novom štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) (Tab. 5).

Tab. 5: Tukey post-hoc test – Orientácia v štátnom vzdelávacom programe

	Mean Difference	SE	t	p _{Tukey}
UK Bratislava – UKF Nitra	0.325	0.375	0.868	0.662
UK Bratislava – UMB Banská Bystrica	-0.438	0.321	-1.508	0.294
UKF Nitra – UMB Banská Bystrica	-0.809	0.307	-2.638	0.027

Študenti UMB Banská Bystrica hodnotili svoju orientáciu v ŠVP signifikantne vyššie než študenti UKF Nitra. Medzi UK Bratislava a ostatnými dvoma školami sa štatisticky významné rozdiely nezistili. Tieto výsledky môžu naznačovať rozdiely v dôraze na kurikulárnu reformu v rámci jednotlivých študijných programov alebo v prístupoch jednotlivých fakúlt.

Cítim sa byť pripravený/á aplikovať zmeny vyplývajúce z nového ŠVP do pedagogickej praxe

V tomto výroku sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami respondentov (tab. 6).

Tab. 6: Tukeyho post-hoc test - aplikácia zmien v rámci ŠVP

	Mean Difference	SE	t	p _{Tukey}
UK Bratislava – UKF Nitra	0.396	0.345	1.147	0.489
UK Bratislava – UMB Banská Bystrica	-0.733	0.295	-2.485	0.040
UKF Nitra – UMB Banská Bystrica	-1.129	0.282	-4.002	< .001

Najvýznamnejší rozdiel sa objavil medzi UKF Nitra a UMB Banská Bystrica ($p < .001$), pričom študenti UMB sa cítili výrazne lepšie pripravení aplikovať zmeny v praxi. Štatisticky významný rozdiel bol zistený aj medzi študentami UK Bratislava a UMB Banská Bystrica ($p = 0.040$). Naopak, medzi UK Bratislava a UKF Nitra sa štatisticky významný rozdiel nezistil ($p = 0.489$), čo naznačuje podobné vnímanie pripravenosti medzi týmito dvoma skupinami. Tieto výsledky poukazujú na nerovnomernú pripravenosť absolventov jednotlivých vysokých škôl v oblasti praktickej aplikácie kurikulárnych zmien, pričom študenti z UMB Banská Bystrica deklarovali najvyššiu pripravenosť a študenti UKF Nitra najnižšiu.



Výsledky otvorených položiek

Dotazník obsahoval nepovinnú otvorenú položku zameranú na obavy v súvislosti s legislatívnymi a kurikulárnymi zmenami. Položku vyplnilo 46 z 108 respondentov, pričom 6 odpovedí typu „nič“ sme pre obsahovú prázdnosť vylúčili z ďalšej analýzy (N = 40). Výpovede sme analyzovali a príbuzné kódy sme zoskupili do kategórií. Prehľad identifikovaných kategórií spolu s príkladmi výpovedí uvádzame v tabuľke 7.

Tab. 7: Kategorizácia výpovedí respondentov

Kategória	Príklady výpovedí
Nedostatočná príprava na VŠ (N=11)	„Slabé zaučenie, každý očakáva že všetko viete pritom VŠ vás pripraví minimálne na reálny život v škole“; „Vôbec sme sa s tým nezaoberali počas štúdia, takže všetko si budem musieť pozrieť a naštudovať sama“
Nedostatočná informovanosť (N=9)	„Nedostatočná informovanosť o celom obsahu“; „Ešte vôbec neviem aké sú“
Práca so ŠVP (N=6)	„Orientácia v švp“; „Vytváranie učebných osnov pre dané cykly - školský vzdelávací program“; „Zmeny a vyšší počet strán“;
Pracovná záťaž a časová náročnosť (N=6)	„Časová náročnosť pre prípravu na vyučovanie“; „Učitelia budú ešte viac zahltení prácou“; „Veľa byrokracie“; „Čas, ktorý budem musieť venovať samovzdelávaniu“
Aplikácia zmien v praxi (N=3)	„Aplikácia v praxi“; „Ako ich správne aplikovať do praxe“
Neistota a chaos (N=3)	„Strach z neznámeho“; „To, že sa "každú chvíľu" niečo mení“; „Neistota, chaos, zlé pochopenie kontextu“
Inklúzia (N=2)	„Inklúzia“; „A ako mama nie som stotožnená s inklúziou, pretože sa na hodinách veľa času venuje práve deťom švp“

Respondenti vnímajú kurikulárne zmeny prevažne negatívne, s dôrazom na nepripravenosť systému a nedostatok informácií. Mnohí deklarujú, že počas vysokoškolského štúdia neboli alebo nie sú o reforme a legislatívnych zmenách dostatočne informovaní. Ďalšou častou obavou je praktická realizácia zmien, kde respondenti vyjadrujú skepticizmus voči možnosti ich kvalitného zavedenia do praxe, upozorňujú na absenciu metodické podpory a zvýšené nároky na učiteľov. Zároveň sa kritizuje nekonzistentnosť medzi požiadavkami reformy a reálnym obsahom vysokoškolského štúdia, ktoré neodráža aktuálne zmeny v školskom prostredí. Hoci niektorí respondenti reformu vnímajú ako krok vpred, upozorňujú, že bez výraznej metodické a systémovej podpory môže byť jej implementácia v praxi problematická.



Diskusia

Na základe výskumného šetrenia bolo zistené, že respondenti sa cítia sebaistejšie v činnostiach spojených s plánovaním a realizáciou vyučovania, kým ich subjektívne vnímaná pripravenosť klesá v oblastiach, ktoré sú pre súčasnú reformu kľúčové - práca s hodnotením, orientácia v novom kurikule, implementácia podporných opatrení a praktické zvládanie inkluzívneho prostredia. Tento obraz je v súlade s tým, čo OECD (2020) označuje ako *“implementation gap”*, kde sa reformy často formulujú na úrovni politiky, no úspech závisí od toho, či učitelia rozumejú zmyslu zmien a majú k dispozícii metodickú oporu. OECD ďalej naznačuje, že bez zosúladenia hodnotenia, prípravy učiteľov a systémovej podpory býva implementácia nerovnomerná.

Mnohí z respondentov deklarujú, že počas vysokoškolského štúdia neboli alebo nie sú o reforme a legislatívnych zmenách dostatočne informovaní. Ďalšou častou obavou je praktická realizácia zmien, kde respondenti vyjadrujú skepticizmus voči možnosti ich kvalitného zavedenia do praxe, upozorňujú na absenciu metodickej podpory a zvýšené nároky na učiteľov. Zároveň sa kritizuje nekonzistentnosť medzi požiadavkami reformy a reálnym obsahom vysokoškolského štúdia, ktoré neodráža aktuálne zmeny v školskom prostredí. Nižšia sebaistota v oblasti evalvácie a identifikácie potrieb žiakov možno interpretovať aj v kontexte toho, že *“teacher assessment literacy”* (v slovenskom kontexte častokrát označovaná ako hodnotiaci gramotnosť učiteľov, teda súbor vedomostí a zručností učiteľov potrebných na hodnotenie v triede) patrí medzi slabšie miesta prípravy učiteľov v rôznych krajinách (Pastore, 2023). Rovnako výrazná obava respondentov z pracovnej záťaže a časovej náročnosti nie je prekvapujúca, keďže na tento jav dlhodobo poukazujú národné aj medzinárodné zistenia (Paulík & Gajda, 2006; Zhao et al., 2022; Kasáčová a kol., 2024; Olaifa et al., 2024). V slovenskom kontexte sa kritické postoje učiteľov a potreba metodickej podpory objavili už pri hodnotení kurikulárnej reformy z roku 2008, kde výskumné zistenia poukázali na to, že významná časť učiteľov vnímala reformu negatívne a poukazovala na nedostatok podpory pri jej zavádzaní (Porubský a kol., 2016). To naznačuje, že obavy respondentov v našom prieskume, nie sú ojedinelé, ale zapadajú do širšieho vzorca skúseností so zavádzaním reforiem, pri ktorých sa opakovane objavuje napätie medzi reformnými požiadavkami a reálnymi podmienkami práce učiteľa.

Prieskum má niekoľko limitov, ktoré je potrebné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Prvým limitujúcim faktorom je veľkosť vzorky, čo limituje možnosti generalizácie výsledkov na celú populáciu študentov a začínajúcich učiteľov. Prieskum bol realizovaný formou online dotazníka, čiže nemôžeme s istotou povedať, či dotazník vyplnil oslovený respondent. Zároveň otázky boli vopred dané, takže absentovala flexibilita a obmedzená možnosť pri zatvorených položkách.

Na druhej strane, prieskum priniesol aj viacero dôležitých prínosov. Umožnil zachytiť aktuálne postoje a obavy študentov a začínajúcich učiteľov v súvislosti s profesijnou prípravou, podpornými opatreniami, inkluzívnym vzdelávaním a kurikulárnymi zmenami. Respondenti kritizovali nedostatočnú prípravu zo strany vysokých škôl, najmä v oblasti



práce v inkluzívnej triede či aplikácie kurikulárnych zmien, a vyjadrili výrazné obavy z nedostatku informácií a systémovej podpory, čo sa ukázalo aj v kvalitatívnych výpovediach respondentov.

Záver

Výsledky prieskumu poukazujú na potrebu posilniť prepojenie medzi prípravou budúcich učiteľov a aktuálnymi požiadavkami školskej praxe, ktoré prináša kurikulárna reforma a zavádzanie systému podporných opatrení. Získané zistenia môžu slúžiť ako podklad pre úpravy v učiteľskom vzdelávaní aj pre plánovanie podpory začínajúcich učiteľov v školách, aby sa zmeny neobmedzili len na formálnu úroveň, ale premietli sa do reálnej práce v triede. Z hľadiska aplikácie výsledkov do praxe je vhodné zamerať sa na systematickú aktualizáciu vysokoškolských obsahov a foriem výučby tak, aby študenti nadobúdali kompetencie potrebné na tvorbu a realizáciu školského vzdelávacieho programu v súlade s novým ŠVP. Zároveň sa javí ako dôležité posilniť prípravu v oblasti hodnotenia a evalvácie učenia, pričom tieto zručnosti by mali byť čo najviac prepájané s reálnymi vyučovacími situáciami počas pedagogických praxí. Jedným z ďalších odporúčaní je aj integrovať inkluzívne vzdelávanie a prácu s podpornými opatreniami naprieč štúdiom, nielen ako samostatnú tému, ale ako prirodzenú súčasť predmetov. Dôležitým aspektom je aj dostupná a zrozumiteľná metodická podpora (metodiky, ukážkové prípravy, webináre, prehľadné informačné materiály), pričom v období zavádzania zmien je vhodné súbežne hľadať možnosti redukcie administratívnej záťaže, aby učitelia mali kapacitu venovať sa samotnej implementácii. Do budúca je vhodné overiť zistenia na rozsiahlejšej a diverzifikovanej vzorke a doplniť výskum o kvalitatívne metódy, ktoré umožnia presnejšie identifikovať bariéry a podmienky úspešnej implementácie zmien v rôznych typoch škôl.

PodĎakovanie

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu VEGA 1/0714/24 s názvom Výskumná reflexia reformy poradenského systému v podmienkach školskej praxe z hľadiska tvorby a overovania platformy diagnostických nástrojov pre učiteľov, ktorého zodp. riešiteľkou je doc. Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

Literatúra

- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. [Online]. 4th edition. Teachers College Press. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf>
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Papers No. 239). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Ho, D. C. H. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613–624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>



Kasáčová, B., Babiaková, S. & Brozmanová, M. (2024). *Pracovná záťaž a životná spokojnosť učiteľov v deskriptívnej analýze*. [Online]. Belianum. <https://repo.umb.sk/server/api/core/bitstreams/f82ebd54-1ba0-4620-af6b-9f9bd8c888f4/content>

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. (2008). Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. [Online]. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. (2008). Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov Slovenskej republiky. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2015). Inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. [Online]. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). Zákon č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov Slovenskej republiky. <https://static.slov-lex.sk/static/SK/ZZ/2023/182/20230530.html>

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). Vyhláška č. 173/2023 Z. z. o podporných opatreniach a špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách. Zbierka zákonov SR. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/173/>

Olaifa, A. S., Abisoye, F. M., Adeoye, M. A., Ajewole, I. P. & Olaifa, E. O. (2024). Workload as Determinant of Teachers' Job Satisfaction in Public Secondary Schools. *Jurnal Pedagogi dan Pembelajaran*, 7(2), 194-200. <https://doi.org/10.23887/jp2.v7i2.70465>

Paulík, K. & Gajda, V. (2006). *Determinanty subjektivního prožívání pracovních podmínek učitelů*. [Online]. Ostravská univerzita Ostrava. https://cmpsy.cz/files/pd/2006/texty/pdf/paulik_gajda.pdf

Pastore, S. (2023). *Teacher assessment literacy: A systematic review*. *Frontiers in Education*, 8, 1217167. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>

Porubský, Š., Kosová, B., Doušková A. et al. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Belianum.

Štátny pedagogický ústav. (2018). Správa o implementácii kurikulárnej politiky v materských školách, základných školách a gymnáziách v rokoch 2008 – 2015. [Výskumná správa]. [Online]. https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/rozvijanie-profesijnych-kompetencii/aktivity-projektu/1.2-identifikovanie-determinantov-profesijneho-rozvoja-ucitelov-ms-zs-gymnazii/vyskumna_sprava_aktivita_1_2.pdf



Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W. & Ding, W. (2022) *The Relationship Between Teacher Job Stress and Burnout: A Moderated Mediation Model*. [Online]. Front. Psychol.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.784243/full>

Mgr. Martina Pavko

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
mdurianova@student.umb.sk

