

Vol. 14, 2024, No. 2



Lifelong Learning celoživotní vzdělávání

ISSN 1804-526X (print)
ISSN 1805-8868 (online)

- MENDELU
- Institut
- celoživotního
- vzdělávání

LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 14, 2024, No. 2

Mendelova univerzita v Brně
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

ISSN 1804-536X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

OBSAH

Empirické studie

RADMILA BURKOVIČOVÁ, DANIEL HANUŠ, ONDŘEJ ŠIMIK	
Potřeba seniorů „být informován“	101
MÁRIA ĎURKOVSKÁ, MICHAL KENTOŠ	
„Sú iní, ale nie sú zlí.“ Stres a pracovné požiadavky učiteľov marginalizovaných rómskych komunit na Slovensku.....	127
DAGMAR EL-HMOUDOVÁ, IRENA LOUDOVÁ	
Optimalizace pedagogické efektivity: Role celoživotního vzdělávání při kultivaci digitálních a kulturních kompetencí učitelů.....	144
MAGDALÉNA KREMnická, LENKA ROVNĀNOVÁ	
Pedagogické kompetencie vysokoškolských učiteľov z pohľadu študentov.....	167

CONTENTS**Empirical Studies**

RADMILA BURKOVIČOVÁ, DANIEL HANUŠ, ONDŘEJ ŠIMIK	
Need to “Be Informed” Among Seniors.....	101
MÁRIA ĎURKOVSKÁ, MICHAL KENTOŠ	
„They’re Different, but They’re Not Bad.“ Stress and Job Demands of Teachers of Marginalized Roma Communities in Slovakia.....	127
DAGMAR EL-HMOUDOVÁ, IRENA LOUDOVÁ	
Optimisation of Pedagogical Effectiveness: The Role of Lifelong Learning in Enhancing Teachers’ Digital and Cultural Competencies.....	144
MAGDALÉNA KREMnická, LENKA ROVŇANOVÁ	
Pedagogical Competences of University Teachers from the Student’s Perspective.....	167

STUDIE / ARTICLES

POTŘEBA SENIORŮ „BÝT INFORMOVÁN“

Radmila Burkovičová¹, Daniel Hanuš², Ondřej Šimik¹

¹Ostravská Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika

²Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce, Na Příkopě 584/29, 110 00 Praha 1, Česká republika

Podáno: 23. 10. 2023, Přijato: 12. 8. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241402101>

To cite this article: BURKOVIČOVÁ RADMILA, HANUŠ DANIEL, ŠIMIK ONDŘEJ. 2024. Potřeba seniorů „být informován“. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (2): 101–126.

Abstrakt

Cílem článku je prezentovat výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda senioři mají vůbec potřebu získávat informace, ze kterých oblastí a ze kterých oblastí trvale, a získaná data vyhodnotit z hlediska pohlaví a výše vzdělání respondentů. Metodou bylo dotazování, prostředkem dotazník. Soubor byl složen ze 112 žen a 55 mužů ve věkovém rozmezí 61–70 let. Data byla vyhodnocována programem PAST – Paleontological STatistics, testem dobré shody chí-kvadrát, znaménkovým schématem kontingenční tabulky a Kramerovým V-koeficientem. U získaných dat všech tří výzkumných otázek se potvrdila HA, že mezi seniory a seniorkami z výzkumného souboru je potřeba informací, co se týče oblastí, rozdílná, oblasti jsou rozdílné i z hlediska dosaženého vzdělání respondentů a rozdíl je i v oblastech vědeckého poznání, z níž mají potřebu získávat informace trvale.

Klíčová slova: senior, potřeba, informace, oblast, pohlaví, vzdělání

NEED TO “BE INFORMED” AMONG SENIORS

Abstract

The objective of this paper is to present the results of a research aimed at finding out whether seniors feel any need to obtain information at all, from which areas/fields, and from which fields on a permanent basis; to evaluate the data obtained in terms of gender and educational level of the respondents. The method used was interviewing, with the questionnaire as a mean. The sample consisted of 112 women and 55 men aged 61–70 years. The data were evaluated using the PAST - PAleontological STatistics program, chi-square goodness-of-fit test, sign contingency table scheme and Kramer's V coefficient. The data obtained from all three research questions, confirmed the H_A that there is a difference in the need for information between male and female seniors in the research population in terms of fields, the fields are also different in terms of the educational attainment of the respondents, and there is also a difference in the fields of scientific knowledge from which seniors feel the need to obtain information on a continuous basis.

Keywords: senior, need, information, field, gender, education

1. ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

Život člověka spěje stárnutím ke stáří. Vymezování, standardizování stárnutí a stáří, jejich pojmání ze společenského hlediska, prolínání společenskými systémy a faktory týkajícími se osobního života jsou sociální konstrukty spojené s objektivním přístupem a subjektivním náhledem (Čevela, Čelevová, Kalvach *et al.*, 2014). Stárnutí můžeme považovat za životní umění žít, prožívat dostatečně a plnohodnotně svůj život v celé jeho šíři a zároveň žít v přítomnosti jako průniku života minulého a budoucího (Farková, 2009).

Stáří je pozdní fází přirozeně dlouhého života a vyznačuje se určitými charakteristikami, které mohou, ale také nemusí být ve shodě (Hartl & Hartlová, 2015;

Sak & Kolesárová, 2012). Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) nastává od 66 let jedince, Ondrušová (2011) uvádí, že nejobvyklejší věkovou hranicí je věk 60–65 let. Kromě chronologického věku se ve společnosti také v obecné rovině hovoří o pozdějších životních fázích a s nimi spojených generačně podmíněných zkušenostech, a není tak nutné tuto skupinu kategorizovat dle chronologického věku (Kuchařová, Barvínková, Höhne *et al.*, 2019).

Člověk, o němž říkáme, že je starý, je senior. Podle Ondrušové (2011) se jediným objektivním faktorem při posuzování toho, kdo je senior, stal kalendářní věk jedince. Je relativně jednoduše statisticky zachytitelný, i když s prodlužující se délkou života bude nezbytné věkovou hranici revidovat (Ondráková, 2012). Jako senior je však také označován nejstarší a zpravidla vážený člen nějakého společenství (Haškovcová, 2012).

Jeden z pohledů na stáří se děje optikou změn sociální situace jedince, kdy za počátek stáří můžeme považovat odchod do důchodu, obavy z blížící se smrti v zrcadle ztráty blízkých osob a vrstevníků nebo přesídlení z místa trvalého bydliště do ústavních zařízení apod. (Giddens, 2013). Způsob průběhu života, tedy prodělané nemoci, stresové situace související s poruchami mezilidských vztahů, dosažený stupeň vzdělání, tělesná, psychická a intelektuální aktivita či pasivita určují funkční věk (Farková, 2009). Lidé, kteří si do vysokého věku udrží duševní i fyzickou výkonnost a k tomu jsou schopni tvořivého přístupu k životu, naplňují definici tzv. úspěšného stárnutí (Koukolík, 1995). Mezi seniory, stejně jako mezi ostatními lidmi, zaznamenáváme v zájmech i potřebách, v psychických a kognitivních schopnostech a dovednostech značné rozdíly (Beneš, 2003).

I se stářím se pojí nutnost saturace potřeb člověka. Za jednu z nejuznávanějších koncepcí potřeb člověka se považuje klasifikace A. Maslowa (2000). Reprezentuje pojetí potřeb jako základního aktivizačního činitele. Kollárik (1993) rozeznává dvě skupiny potřeb, a to sociální potřeby člověka a potřebu činnosti, práce a výkonnosti, Mlýnková (2011) dělí potřeby seniorů na fyziologické, duchovní a vyšší, mezi něž řadí potřeby vzdělávací. Přístup založený na potřebách je jedním ze tří alternativ tzv. přístupu založeného na právech (Bílková, Šimáčková, & Tymofeyeva, 2022, s. 3).

S potřebami souvisí aktivita člověka, tedy i seniora, a liší se podle toho, kde senior žije. Odlišnou situaci identifikujeme u seniora žijícího samostatně, či naopak v rodině, odlišná je i u seniora žijícího ve městě, nebo ve vesnickém prostředí (Veteška, 2017). V společenské oblasti představuje aktivní stárnutí výzvy v různých oblastech – v zaměstnání, v otázkách zdraví, v sociální

inkluzi, ve vzdělávání nebo v dopravní dostupnosti (Walker, 2006, s. 78–93). Myšlení, chování i jednání lidí je ovlivněno informovaností, což je schopnost člověka získávat, uchovávat a vyhodnocovat informace a využívat ty, které jsou prospěšné pro jeho fungování (Hartl & Hartlová, 2015). Když jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, pro zachování psychických, fyzických nebo společenských funkcí, jedná se o potřeby vzdělávací (Palán, 2002, s. 234). Jimi u seniora rozumíme touhu a snahu dozvědět se něco nového v oboru, jímž se v pracovním životě zabýval, vzdělávat se v oboru, který patřil a stále patří mezi jeho koníčky (Homolová & Vašašová, 2019). Vzdělávací potřebu je tedy možno chápat jako negativně působící dysbalanci, zapříčiněnou pocíťovaným deficitem či potenciálem vztahujícím se ke společenským, občanským i profesním rolím (Řezáčová, 2015, s. 32). Teoretické koncepce sociálně-edukační práce se seniory, které se v posledních pětadvaceti letech změnily, se týkají zejména neformálního vzdělávání a osobnostního rozvoje v rámci univerzit a akademií třetího věku (Veteška, 2017).

Za účelem tvorby individuálně požadovaného a potřebného vzdělávání seniorů analyzovala jejich vzdělávací potřeby Kováčová (Prusáková, 2007). Határ (2017) výzkumem prokázal, že potřeba seniorů dále se vzdělávat významně souvisí s úrovní dosaženého vzdělání. V souvislosti se zneužíváním seniorů a špatným zacházením s nimi jejich vzdělávací potřeby a zájmy studoval Child (1996). Blackburnová (2010) hodnotila potřeby seniorů v oblasti bezpečnosti potravin a výživy. Výživové potřeby seniorů zkoumal i Blumberg (1997).

Gierek (2017) se zaměřil na potřebu společenského života, činnosti seniorů a trávení volného času a na způsoby uspokojování těchto potřeb.

Přepravní potřeby seniorů zkoumali Glasgow a Blakely (2000); Wasfi, Levinson a El-Geneidy (2012); Boschmann a Brady (2013); Loukaitou-Sideris, Wachs a Pinski (2019); otázce mobility se věnoval i kolektiv českých autorů pod vedením Schmeidlera (2009).

Na téma zdraví, uspokojení jedinečných potřeb starších lidí ve venkovském prostředí se zaměřili Congdon a Rosswurm (2001). Jaká je potřeba sociální podpory pro seniory na venkově zkoumali Clark a Leipert (2007). Zdravotní potřeby venkovských seniorů zajímaly tým odborníků Bacsu, Jeffery, Johnson *et al.* (2012). Potřebu zdravotní péče u seniorů zkoumali Heckman, Gray a Hirdes (2013).

Potřebami bydlení současných seniorů se výzkumně zabýval Salkin (2009). Tutéž potřebu, potřebu dostupného bydlení seniorů, zkoumali Bigonnesse, Beaulieu a Garon (2014), Somerville, Wazeer a Wetzel (2011), dále Pearson, Quinn, Loganathan *et al.* (2019), Tanaś, M. Trojanek a R. Trojanek (2019). Potřebu seniorů přesídlit do seniorských komunit zjistili Trottier, Martel, Houle *et al.* (2000) a Chaulagain, Pizam, Wang *et al.* (2021).

Nenaplněné potřeby etnických menšin, nových přistěhovalců a seniorů identifikovali ve svém výzkumu Graham, Ivey a Neuhauser (2009) a Greysen, Hoi-Cheung, Garcia *et al.* (2014). Uspokojování potřeb seniorů v oblasti víry zkoumali McCabe a Somers (2009).

Boulton-Lewis, Buys a Lovie-Kitchin (2006) zjistili, že senioři ve věku 65–75 let se snažili se učit s odůvodněním, že chtějí udržet svou mysl aktivní a zůstat mentálně stimulovaní. Vacek a Rybenska (2015) se zaměřili na situaci starších lidí – jejich zájmy, obavy při dalším vzdělávání v oblasti ICT a to, jaké podmínky musí být splněny, aby vzdělávání přinášelo výsledky. Eastman a Iyer v roce 2005 zjistili, že senioři používající internet mají více sociálních kontaktů off-line (ale ne on-line) než ti, kteří internet nepoužívali. McMurtrey, McGaughey a Downey (2009) zkoumali problematiku zlepšování kvality života seniorů jejich využíváním IT. Potřebami cestování v kontextu životních a sociálních podmínek seniorů se zabývali Przybysz a Stanimir (2022). Vybrané výsledky výzkumu potřeb osob ve věku 60+ v Polsku zveřejnil Slaby (2019). Informační potřeby seniorů sledoval Campbell (2008). Hájková (1998) zkoumala činnosti, jež si senioři oblíbili.

Maslow (2000) zařazuje potřeby vědění do nejvyšší kategorie metapotřeb. Nejzásadnější roli ve vzdělávacích potřebách hrají vstupní determinanty, tedy motivy, bariéry, postoje a hodnoty dospělých jedinců (Řezáčová, 2015, s. 32). Satisfaktorem individuálních potřeb a zájmů a prostředkem, stimulatorem pro realizaci životních hodnot je vzdělávání (Čepelka, 2019, s. 31). Pozice potřeby vědění a porozumění (nebo také potřeby kognitivní, vzdělávací nebo potřeby učit se) jsou však stále tématem odborné diskuse. Podle Jarvise (2004) je vzdělávací potřeba slabý a nejasně definovaný konstrukt, což se mimo jiné projevuje tím, že bývá při operacionalizaci zaměňován s přáními, zájmy či tužbami, případně s požadavkem učících se jedinců nebo zadavatele. Rovněž Průcha (2014), pokud jde o vzdělávací potřeby, zmiňuje zájem a potřebu spolu s motivací jako prolínání tří psychologických rysů, které jsou u seniorů velmi obtížně rozpoznatelné.

Vzdělávání seniorů je politickou a akademickou záležitostí (Határ, Jedličková, & Kováčová, 2022). Důležité je ve starším či dlouhověkém člověku vzbudit zájem o jeho aktuální život, aby se zájmem a rád přistupoval k aktivitám, které mu jsou nabízeny (Salivarová, Veteška, 2014). K aktivizaci organismu dochází při činnosti; činnost odvádí pozornost od negativních fyzických a psychických projevů – naplňuje denní program, volný čas, vyvolává v seniorovi pocit uspokojení z výsledku konkrétní činnosti, z kontaktu s lidmi, který působí preventivně před sociální izolací; dochází k rozšiřování kulturního rozhledu a k získání nových schopností a dovedností (Pacovský & Heřmanová, 1981). Aktivita je ve stáří ovlivněna mnoha faktory spojenými se zdravotním stavem seniora, s jeho vzděláním, individuálním nastavením, se zkušenostmi, schopnostmi získanými v průběhu celého života (Farková, 2009). V činnosti však mohou být senioři také omezeni, pokud jim prostředí neposkytuje k aktivitě příležitosti.

V případech aktivního stáří někdy hovoříme o „konstrukci druhého programu“, který je závislý na schopnosti i motivaci aktivovat se k činnostem, kterých je jedinec schopen, uspokojujícím vlastní uvědomované potřeby. K činnostnímu přístupu k životnímu obsahu je jistě také nutná životní autonomie, tedy schopnost žít si život po svém, prostřednictvím vlastních pravidel (Hrozenská, 2008, s. 39).

Světová zdravotnická organizace (WHO) definovala aktivní stárnutí jako „proces optimalizace příležitostí pro zdraví, participaci a bezpečnost za účelem zvýšení kvality lidského života“ (WHO, 2002, s. 12), podobně Phelan, Anderson, LaCroix *et al.* (2004) a Grant (2008). Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR vypracovalo a aktuálně sleduje *Strategický rámec přípravy na stárnutí společnosti 2021–2025*.

Výchozím podnětem pro výzkum a zpracování článku byl obsah komunikace seniorů na oslavě narozenin jednoho z nich, které se zúčastnili i autoři článku. V komunitním kruhu byli muži různého stupně i oboru vzdělání.

Cílem článku je prezentovat výsledky výzkumu definované cílem výzkumu s ohledem na teoretický rámec.

2. METODOLOGIE

Kladli jsme si výzkumnou otázku: Jaká je potřeba seniorů získávat informace a ze kterých oblastí? Ve smyslu výzkumné otázky bylo cílem výzkumu zjistit, zda respondenti-senioři mají potřebu získávat informace, ze kterých oblastí,

ze kterých trvale, a získaná data vyhodnotit z hlediska pohlaví a výše vzdělání respondentů.

Formulovali jsme následující dílčí výzkumné otázky:

- VO1) Jaká je potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění?
- VO1a) Jak se potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění liší dle pohlaví?
- VO1b) Jak se potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění liší dle dosaženého vzdělání?
- VO2) V jakých oblastech zájmu existuje největší potřeba seniorů získávat informace?
- VO2a) Jak se potřeba získávat informace v jednotlivých oblastech zájmu liší dle pohlaví?
- VO2b) Jak se potřeba získávat informace v jednotlivých oblastech zájmu liší dle stupně dosaženého vzdělání?
- VO3) Z jakých oblastí vědeckého poznání preferují senioři získávat informace stále (průběžně)?
- VO3a) Jak se liší preference seniorů získávat trvale informace z oblastí vědeckého poznání z hlediska pohlaví?

Výzkumné otázky se vztahují ke konkrétním položkám. Každá z položek byla vyhodnocena samostatně.

Hypotézy jsou formulovány jako hypotézy nulové, které budou ověřovány pro jednotlivé sledované aspekty.

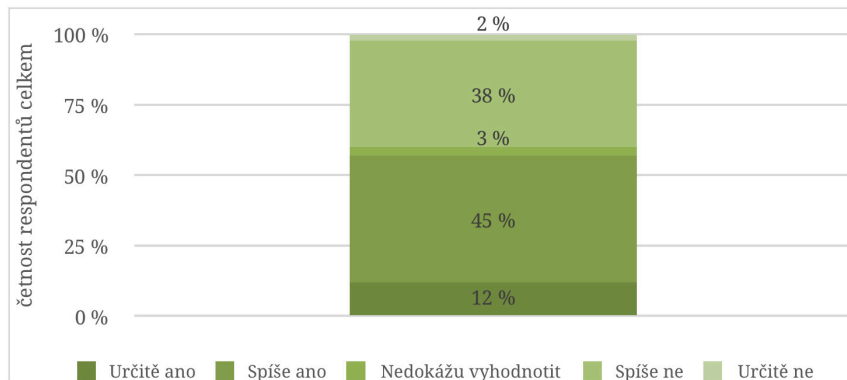
Výzkumnou metodou bylo dotazování, prostředkem výzkumu byl dotazník. Získaná data jsou zpracována pro skupinu respondentů, kteří uvedli svůj věk ve věkovém rozmezí 61–70 let. Dopředu jsme nezjišťovali, kolik je respondentům let, ale 200 dotazníků jsme osobně nebo e-mailem rozdávali jedincům, u nichž jsme námi stanovený věk odhadovali. Zpět jsme obdrželi 306 vyplněných dotazníků. Senioři si informaci o výzkumu sdělovali a dotazník si podstupovali. Metodou zapojení respondentů do výzkumu bylo tedy tzv. nabalování sněhovou koulí. Jednalo se o soubor dostupný a o prostý, záměrný, účelový výběr respondentů (Miovský, 2006). Po osobním a e-mailovém výběru dotazníků jsme nejprve provedli třídění prvního stupně – vybrali jsme dotazníky seniorů podle námi stanoveného věku a následně jsme je rozřídili podle pohlaví; 30 dotazníků jsme vyřadili z důvodu vyjádření mimo téma u některé z položek. Pro výzkum bylo mužům přiřazeno označení od

M1 do M55 a ženám od Ž1 do Ž112. Jednalo se o respondenty, kteří v minulosti ani v době výzkumu nestudovali 3UV.

3. VYBRANÉ VÝSLEDKY A DISKUSE

Z hlediska dosaženého stupně vzdělání nám na otázky odpovídalo 19 žen se základním vzděláním (Z), 16 mužů a 29 žen se středoškolským vzděláním s výučním listem (SVL), středoškolské vzdělání s maturitou (Ma) uvedlo 16 mužů a 45 žen, vyšší odborné vzdělání (VO) mělo 8 žen a žádný muž, vysokoškolské bakalářské (Bc) měly 4 ženy a stejný počet mužů, vysokoškolské magisterské nebo inženýrské uvedlo 16 mužů a 7 žen (Ing. nebo Mgr.) a vysokoškolské doktorské (dr.) pouze 3 muži. Jiné vzdělání respondenti neuvěli.

Zpracování dat k VO1) Jaká je potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění?



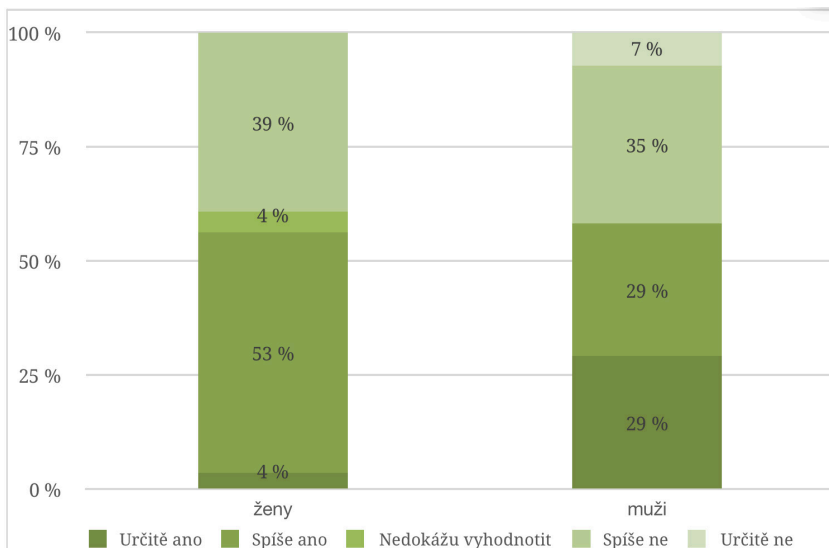
1 Graf: *Potřeba získávat nové informace o aktuálním dění ve společnosti*
Celkové výsledky ve výzkumném vzorku (n = 167)

Graf 1 ukazuje, že seniory lze rozdělit přibližně na poloviny, kdy jedna polovina deklaruje potřebu získat informace o aktuálním dění, zatímco druhá o tyto informace zájem nemá. Avšak pokud senioři nebudou sledovat, co se ve světě děje, nebudou sledovat pokroky, zejména technické a technologické,

stane se, že některým věcem nebudou rozumět (Vostrý, Veteška *et al.*, 2021), což může mít různé dopady na jejich život.

Zajímala nás otázka VO1a): Jak se potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění liší dle pohlaví?

Výsledky přehledně ukazuje graf 2.



2 Graf: *Potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění dle pohlaví*

Jelikož jde o data nominální, byl pro statistické porovnání, zda existuje významný rozdíl z hlediska pohlaví, použit test dobré shody chí-kvadrát.

H_0 : Potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění se dle pohlaví neliší.

Vzhledem k tomu, že test nezávislosti pro kontingenční tabulku není možno použít, pokud více než 20 % polí má menší hodnotu než 5, resp. alespoň jedno pole obsahuje četnost menší než 1, museli jsme v kontingenční tabulce přistoupit k redukci počtu polí. Pro následující test jsme vyřadili ty respondenty, kteří nedokázali svou potřebu vyhodnotit (5 žen). Pro výpočet testu byl použit program PAST – PAleontological STatistics (Hammer & Harper, 2001).

Jelikož test χ^2 má hodnotu $p = 0,000$, existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím a zájmem o získávání nových informací ohledně aktuálního dění. Lze proto přijmout alternativní hypotézu: Potřeba získávat informace se z hlediska pohlaví liší.

Abychom zjistili, kde (ve kterém poli kontingenční tabulky) se vztah projevuje, sestavili jsme znaménkové schéma kontingenční tabulky. Jedno znaménko (buď +, nebo –) se přiřazuje tehdy, pokud je rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou četností statisticky významný na hladině významnosti 0,05, tj. pokud platí, že $1,96 \leq z < 2,58$. Dvě znaménka se přiřazují, pokud rozdíl mezi oběma četnostmi je významný na hladině významnosti 0,01, tj. v případě, že $2,58 \leq z < 3,30$. Tři znaménka se přiřazují, jestliže rozdíl je významný na hladině významnosti 0,001, tj. tehdy, pokud vypočítaná hodnota odpovídá podmínce $3,30 \leq z$ (Chráška, 2016, s. 75).

Za zjištěný rozdíl mohou hlavně muži, kteří významně častěji než ženy chtějí získávat nové informace. Ženy chtějí získávat informace méně intenzivně.

Výsledek testu významnosti však nevyovídá o stupni této závislosti. K posouzení stupně závislosti mezi jevy v kontingenční tabulce jsme proto použili také koeficient kontingence (C). Nevýhodou (C) je, že jeho hodnota závisí na počtu řádků a na počtu sloupců v kontingenční tabulce, a že tudíž dva koeficienty (C) nelze srovnávat, pokud byly vypočítány z tabulek, které nemají stejné rozměry (tj. stejný počet řádků a sloupců). Proto jsme použili normovaný (C) neboli Kramerův V-koeficient,¹ který se pohybuje na standardizované škále od 0 do 1, což usnadňuje interpretaci síly vztahu. V našem případě vyšel tento koeficient 0,387. Jedná se o střední vztah – mezi slabou asociací (hodnoty kolem 0,2) a poměrně silnou (hodnoty kolem 0,5). Ukazuje se tak, že i když určitý vliv na potřebu seniorů získávání informací má, není příliš silný.

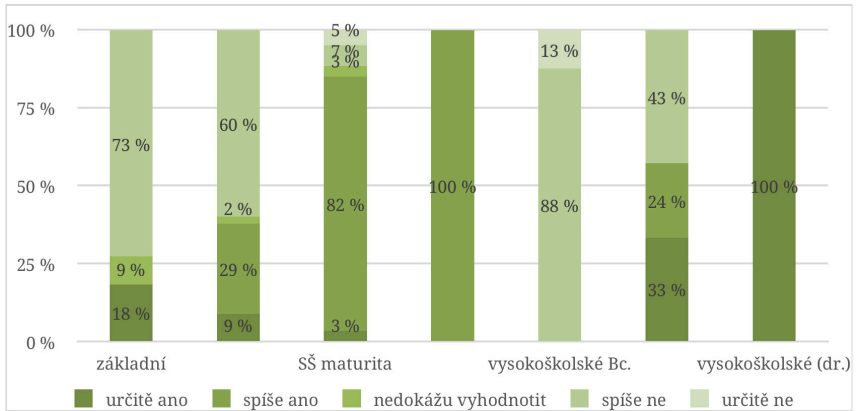
Dále jsme se zabývali VO1b) Jak se potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění liší dle dosaženého vzdělání?

Výsledky přehledně zobrazuje graf 3.

Pro statistické testování (použití χ^2) bylo opět nutno redukovat počty řádků v kontingenční tabulce. Rovněž zde byli vyloučeni respondenti, kteří se v poloze vyjádřili, že ji nedokážou vyhodnotit. Ze sedmi kategorií úrovně

1 Viz <https://ksoc.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/76/2018/09/Jak-analyzovat-kontingen%C4%8Dn%C3%AD-tabulky.pdf>.

Potřeba seniorů „být informován“



3 Graf: Potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění dle dosaženého vzdělání

vzdělání bylo vytvořeno kategorií pět a byly sdruženy kategorie *určitě/spíše ano* a *určitě/spíše ne*.

Stanovili jsme následující nulovou hypotézu: Potřeba seniorů získávat informace o aktuálním dění se dle stupně dosaženého vzdělání neliší.

Protože výsledek testu dobré shody χ^2 p value = 0,000, přijímáme H_A , tedy že existuje statisticky významný rozdíl v potřebě seniorů získávat informace o aktuálním dění z hlediska stupně dosaženého vzdělání.

Z tabulky je možno vyčíst skutečnost, že s vyšším vzděláním zpravidla roste i větší potřeba získávat informace o aktuálním dění. Zájem nemají hlavně senioři se základním vzděláním a výučním listem, naopak poměrně velký zájem již mají senioři s maturitou. Neliší se zájem seniorů s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním. U vysokoškolského vzdělání nehraje roli získaný stupeň studia (magisterský, doktorský).

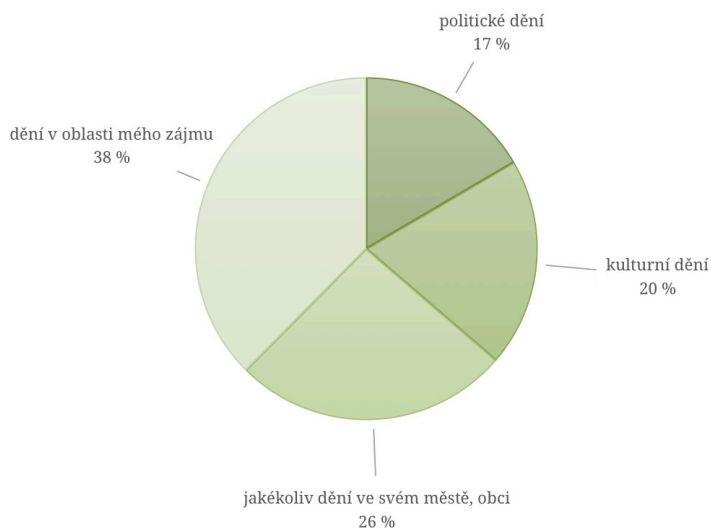
Kramerův V-koefficient = 0,501 dává vědět, že existuje střední, resp. poměrně silná závislost na vzdělání. Pokud bychom porovnali Kramerův V-koefficient u pohlaví a vzdělání, pak větší závislost existuje na vzdělání než na pohlaví.

VO2) zněla: V jakých oblastech zájmu existuje největší potřeba seniorů získávat informace?

Respondenti mohli vybírat ze čtyř oblastí. Celkové výsledky zobrazuje tabulka I a graf 4.

Tabulka I: Oblasti nejvyšší potřeby seniorů získávat informace

Vzdělání respondentů	Oblast				Marg. četnosti
	politické dění	kulturní dění	jakékoliv dění v mém městě, obci	dění v oblasti mého zájmu	
Základní/SŠ výuční list	13	8	3	27	51
SŠ maturita/vyšší odborné	4	18	35	12	69
Vysokoškolské (Bc., Mgr., Ing., Dr.)	9	5	3	20	37
Σ	26	31	41	59	157

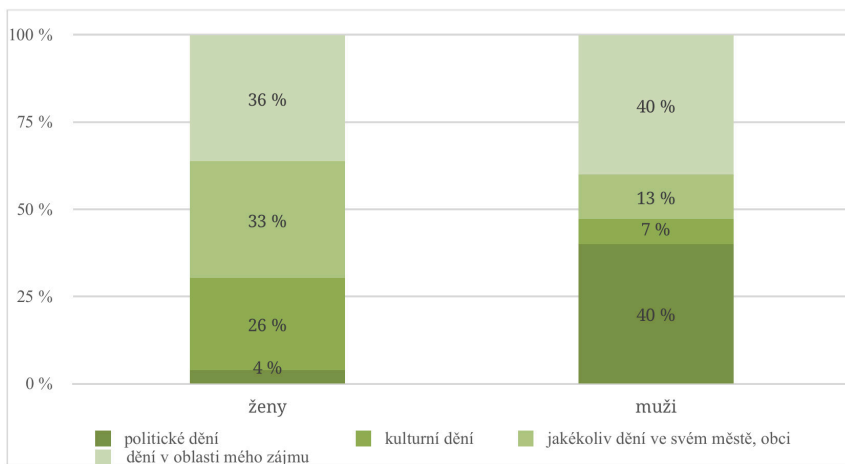


4 Graf: Oblasti nejvyšší potřeby seniorů získávat informace

Největší zájem mají seniori o své koníčky (tedy specifické oblasti, individuální pro každého seniora). Přibližně čtvrtina respondentů by se dala označit jako ti, kdo mají univerzální zájem o to, co se děje kolem nich (26 %, 41 seniorů). Pětina seniorů se hlavně zajímá o *děni kulturní* a nejméně se respondenti zajímají primárně o *děni politické*. Opět jsme se zaměřili na zjišťování rozdílů z hlediska pohlaví a stupně dosaženého vzdělání.

K otázce VO2a): Jak se potřeba získávat informace v jednotlivých oblastech zájmu liší dle pohlaví?

Získali jsme data, která znázorňuje opět sloupcový skládaný graf 5 (tento graf umožňuje srovnání relativních četností u jednotlivých pohlaví a eliminuje tak absolutní počet respondentů, který byl u žen významně vyšší).



5 Graf: Oblasti nejvyšší potřeby informací seniorů podle pohlaví

Opět jsme ke statistickému testování použili χ^2 . V tomto případě nebylo potřeba redukovat počty polí v kontingenční tabulce.

Stanovili jsme následující nulovou hypotézu: Potřeba seniorů získávat informace z různých oblastí poznání se dle pohlaví neliší.

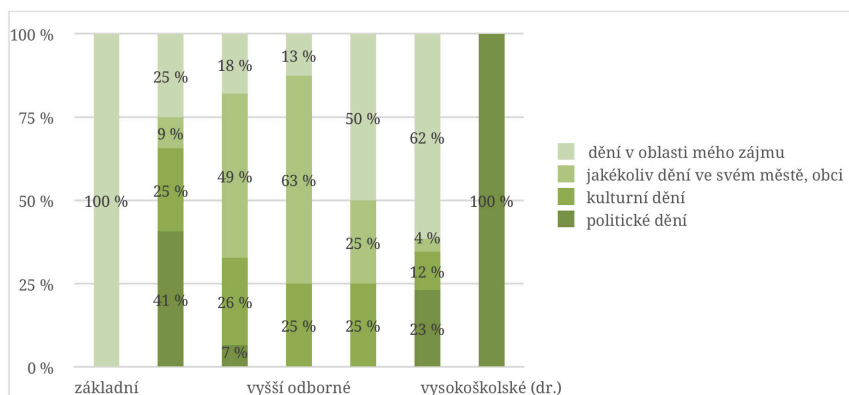
Protože výsledek testu dobré shody χ^2 p value = 0,000, přijímáme H_A , tedy že existuje statisticky významný rozdíl v potřebě seniorů získávat informace z různých oblastí poznání z hlediska pohlaví.

Při zjištění síly závislosti vyšla hodnota Kramerova V-koeficientu 0,509, což značí poměrně silnou závislost na pohlaví. Tato závislost se v největší míře odráží v rozdílném přístupu k oblasti politického dění.

Zatímco u mužů je potřeba získávat *informace v oblasti politického dění a dění v oblasti jejich zájmu*, u žen převládá potřeba získávat *informace v oblasti dění v jejich obci*, pak v *dění v oblasti jejich zájmu*. Potřeba informací o politickém dění je u žen marginální. Velký rozdíl se také jeví v potřebě získávat *informace v oblasti kulturního dění*, a to ve prospěch žen. V oblasti jakéhokoliv dění v *místě bydliště a v individuálních zájmech* se výsledky dle pohlaví statisticky významně nelišily. Bez rozdílu pohlaví je nejvyšší potřeba mezi seniory získávat *informace o dění v oblasti jejich konkrétního zájmu*. Další oblasti, v níž respondenti pociťují potřebu získávat informace, jsou různorodé. Odpovídají individuálním charakteristikám seniorů jako jednotlivců a jistě také jejich časovým možnostem a životním podmínkám.

Zajímalo nás také VO2b): Jak se potřeba získávat informace v jednotlivých oblastech zájmu liší dle stupně dosaženého vzdělání?

Výsledky zobrazuje graf 6.



6 Graf: Oblasti nejvyšší potřeby informací seniorů podle vzdělání

Graf prezentuje, že senioři se základním vzděláním mají potřebu získávat *informace* hlavně pouze z *oblasti jejich osobního zájmu*, zatímco senioři s doktorátem se primárně zajímají o *politické dění*. Stredoškolaři s maturitou

dávají přednost *informacím z jejich místa bydliště* bez ohledu na další specifikaci, podobně i senioři s vyšším odborným vzděláním. Avšak i vysokoškoláci (Ing., Mgr.), podobně jako senioři se základním vzděláním, deklarovali největší potřebu získávat *informace z oblastí jejich osobního zájmu*.

Ke statistickému porovnání vlivu stupně dosaženého vzdělání byl stejně jako v předchozích případech použit test χ^2 . Pro provedení testu bylo opět nutno sdružit úrovně vzdělání a redukovat tak počet buněk s velmi nízkými četnostmi (nulovými, resp. nižšími než 5).

Na základě vypočítané hodnoty $p = 0,000$ lze přijmout alternativní hypotézu, že existuje statisticky významný rozdíl mezi preferovanou oblastí zájmu u seniorů z hlediska úrovně jejich vzdělání.

Nejvíce statisticky významných rozdílů se vyskytlo v kategorii preferencí informací z oblasti *jakéhokoliv dění v jejich městě, obci*, kde výrazně vyšší potřebu mají senioři s maturitou, resp. vyšším odborným vzděláním, naopak senioři se základním vzděláním nebo výučním listem preferují informace z této oblasti staticky podprůměrně. Podobně i vysokoškoláci, kteří dávají větší přednost informacím z jiných oblastí zájmu (politice, kultuře, oblasti jejich zájmu). Rozdíly v oblasti preference informací o kulturním dění se statisticky neliší u žádné skupiny dle úrovně vzdělání. Nutno přiznat, že síla testu v tomto případě díky sdruženým kategoriím vzdělání není tak velká a pro přesnější interpretace je třeba výsledky číst i v souvislosti s výše uvedeným grafem (například že i mezi vysokoškoláky je rozdíl u oblasti politiky nebo že senioři s výučním listem mají také relativně výraznější zájem o politiku, ale při spojení se skupinou seniorů se základním vzděláním již tento rozdíl není statisticky významný).

Sílu závislosti potřeby informací v jednotlivých oblastech zájmu jsme měřili opět pomocí Kramerova V-koeficientu. Hodnota 0,411 značí sice střední vztah (středně silnou asociaci), avšak je slabší než u pohlaví (0,509).

Také nás zajímalo VO3): Z jakých oblastí vědeckého poznání preferují senioři získávat informace trvale?

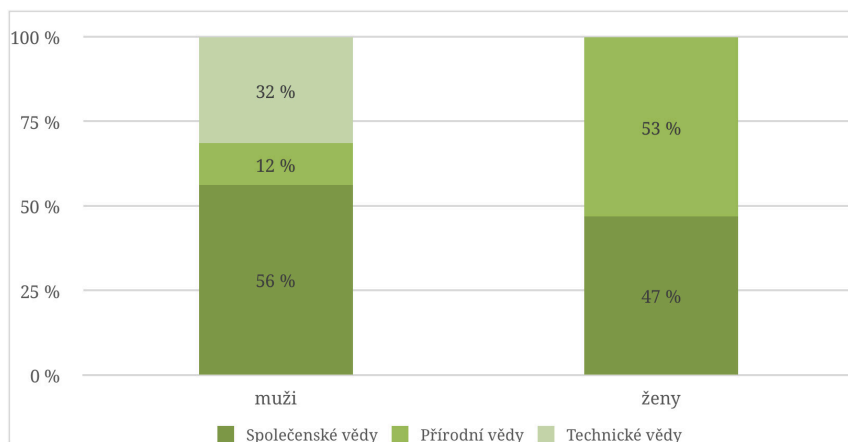
Na tuto výzkumnou otázku odpovídalo pouze 137 respondentů (20 neodpovědělo). Jeden ze seniorů při osobním odevzdávání dotazníku nám sám od sebe sdělil, že v dotazníku není uvedena jeho oblast. Domníváme se, že stejné důvody k nevyplnění měli i ostatní. Každá z jednotlivých oblastí (společenské, přírodní a technické vědy) byla ještě vnitřně specifikována. Absolutní četnosti a pro lepší srovnání i relativní četnosti jsou uvedeny v tabulce II.

Tabulka II: Oblasti vědeckého poznání, z nichž preferují senioři získávat informace

Oblast	Absolutní četnost	Relativní četnost	Díličí oblast	Absolutní četnost	V rámci celku (%)	V rámci vědní oblasti (%)
Společenské vědy	71	52%	právo	28	20	39
			psychologie	26	19	37
			sociologie	17	12	24
Přírodní vědy	43	31%	medicína	42	31	98
			matematika	1	1	2
			fyzika	0	0	0
			chemie	0	0	0
Technické vědy	23	17%	stavebnictví	16	12	70
			elektrotechnika	7	5	30
			strojírenství	0	0	0

Výsledky ukazují, že senioři mají nejčastěji potřebu získávat (sledovat) *informace z oblasti společenských věd*, nejméně pak z *věd technických*. Má na to vliv i celkový počet respondentů a jejich struktura dle pohlaví, kdy mužů ve vzorku je zastoupeno mnohem méně než žen (podrobněji viz VO3a). V rámci přírodních věd se kromě jediné výjimky senioři zajímají o oblast *medicíny* (a o tuto oblast projevilo zájem nejvíce seniorů), což může souviset s tím, že ve svém věku řeší senioři zdraví (zpravidla) jako prioritu. Necelá pětina respondentů preferuje oblast *technických věd*, v nichž převažuje z více než dvou třetin oblast *stavebnictví*. Nejvíce zastoupená oblast společenských věd je sycena zájmem o informace z oblasti *práva* a *psychologie*.

Poslední položka, která se vztahovala k oblastem, byla VO3a): Jak se liší preference seniorů získávat trvale informace z oblastí vědeckého poznání z hlediska pohlaví?



7 Graf: Potřeba získávat informace z oblastí vědeckého poznání z hlediska věku

Pouze muži deklarovali potřebu získávat informace v *oblasti technických věd*, a to 16 mužů (22 %) o *stavebnictví* a 7 mužů (10 %) o *elektrotechniku*. Zájem o informace z oblasti strojírenství neprojevil žádný muž. Je tedy zřejmé, aniž bychom museli explicitně počítat statistickou významnost (použití test dobré shody), že tyto statisticky významné rozdíly existují (test by z důvodu nulové hodnoty u žen stejně nebylo možno použít). Dále budeme tedy sledovat pomocí testu dobré shody případné rozdíly pouze v oblastech společenských a přírodních věd.

Potřebu *informací z oblastí společenských věd* deklarovalo 41 mužů (56 %) a 30 žen (47 %). Potřebu *informací z oblastí věd přírodních* pak 9 mužů (12 %) a 34 žen (53 %).

Stanovili jsme následující nulovou hypotézu:

Potřeba získávat informace ze společenských a přírodních věd se z hlediska pohlaví neliší.

Vypočítaná hodnota $p = 0,000$ umožňuje přijmout alternativní hypotézu. Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami a jejich preferencí získávání informací z oblastí přírodních a společenských věd. Tento rozdíl je zapříčiněn rozdílem v oblasti přírodních věd, kde ženy se statisticky více zajímají o informace z medicíny než muži. U žen tento zájem převyšoval muže více než čtyřnásobně: 9 mužů (12 %), ale 33 žen (52 %).

Pouze jedna respondentka preferuje informace z oblasti matematiky, což činí 2 % z celku.

Pokud se však podíváme společně na oblasti přírodní i společenské vědy a zjišťujeme sílu závislosti Kramerovým V-koeficientem, vliv pohlaví na potřebu informací z těchto oblastí je spíše slabší (0,360). Výsledek je ovlivněn tím, že v rámci společenských věd jako celku není statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami co do potřeby získávání informací.

Co se týče deklarovaného zájmu v rámci společenských věd (psychologie, sociologie, právo), pak muži preferují získávat *informace z oblasti práva* (30 %), dále pak *psychologie* (19 %) a nejméně z oblasti *sociologie* (zájem má necelých 7 % mužů). Ženy deklarovaly shodně nejčastější zájem o *informace z psychologie i sociologie* (obě kategorie necelých 19 % žen). Naopak co se týče potřeby získávat *informace z oblasti práva*, zde ženy uváděly nižší zájem (přibližně 9 % žen). Absolutní hodnoty (pozorované četnosti) spolu s očekávanými četnostmi jsou uvedeny v tabulce III, která zároveň slouží jako zdroj dat pro test dobré shody.

Tabulka III: *Pozorované četnosti spolu s očekávanými četnostmi*

Podobor	Muži	Ženy
Psychologie	14 (15,01)	12 (10,99)
Sociologie	5 (9,82)	12 (7,18)
Právo	22 (16,17)	6 (11,83)

Nulová hypotéza je formulována následovně:

Potřeba získávat informace uvnitř oblasti společenských věd se dle pohlaví neliší.

Výsledek testu dobré shody ukazuje, že na hladině významnosti 0,01 lze přijmout alternativní hypotézu, že existuje statisticky významný rozdíl mezi potřebou získávat informace z různých oblastí společenských věd dle pohlaví. Můžeme tak učinit například následující závěry. V suboblasti psychologie se potřeba získávání informací dle pohlaví neliší, zatímco v ostatních dvou suboblastech ano. Muži preferují získávat *informace z oblasti práva*, zatímco ženy z *oblasti sociologie*.

K posouzení stupně závislosti mezi jevy v kontingenční tabulce jsme i zde použili také Kramerův V-koeficient. Jeho hodnota 0,389 značí střední závislost, což mj. znamená, že vliv na tyto počty seniorů s potřebou získávat

informace budou mít i jiné, zde nezjišťované faktory. Tato skutečnost platí de facto i pro všechna předchozí měření.

Oblasti navržené respondenty, z nichž by rádi trvale získávali informace, jsou shodné s oblastmi, jež uvedli jako *oblasti svého zájmu*.

Nové informace i ve vyšším věku přinášejí člověku mnohá pozitiva a zkvalitňují prožívání života. Výsledky, které byly získány a které jsou součástí výzkumné části, mají deklarativní charakter. Jsme však přesvědčeni o tom, že informace v podobě odpovědí na otázky v dotazníkovém šetření odpovídají osobním identifikovaným vlastním potřebám na výzkumu zúčastněných respondentek-seniorek a respondentů-seniorů. K tomuto závěru nás vede osobní zkušenost s distribucí dotazníků a přesvědčení, že respondenti vzhledem ke svému věku znají sami sebe, a proto na otázky uvedené v dotazníku pravdivě odpověděli. Někteří senioři nám sdělovali, že jsou potěšeni, že má o jejich názory někdo zájem, že s nimi někdo navázal kontakt. Byly i situace, kdy jsme děkovali za vyplnění dotazníku a senioři děkovali nám, že jsme jim dali dotazník vyplnit.

4. LIMITY VÝZKUMU

Získaná data mají z hlediska času a individualit jedinců seniorního věku podmíněnou platnost.

ZÁVĚR

V tom, zda pociťují potřebu získávat nové informace, se dokázali muži rozhodnout. Nerozhodné byly pouze ženy, a to 2 ženy se Z, 1 se SVL, 2 ženy s Ma. Vzhledem ke stanovenému cíli se u získaných dat všech tří výzkumných otázek potvrdila HA, že mezi seniory a seniorkami z výzkumného souboru je potřeba informací, co se týče oblastí, rozdílná. Oblasti jsou rozdílné i z hlediska dosaženého vzdělání respondentů a odlišnost je i v oblastech vědeckého poznání, z níž mají potřebu získávat informace trvale.

Jak uvádí Beneš (2003), i mezi seniory zaznamenáváme v zájmech i potřebách značné rozdíly. Nejvyšší potřebu získávat informace mají muži v *oblasti politického dění a dění v oblasti jejich zájmu*. Ženy pociťují potřebu získávat informace v *oblasti dění v jejich obci, v dění v oblasti jejich zájmu a v oblasti kulturního dění*.

Nejvyšší četnost, v níž by senioři a seniorky z výzkumného souboru rádi trvale získávali informace, vykazuje *oblast společenských věd a medicíny* z oblasti přírodních věd. Vzhledem k věku respondentů není jejich potřeba trvalých informací z medicíny překvapující. Uvedené společenské vědy a medicína těsně souvisí s každodenním životem a se zdravím seniorů a to přímo ovlivňuje jejich aktivitu (Farková, 2009). O informace z těchto oborů mají zájem jak muži, tak ženy. V ČR se zvyšuje počet seniorů, kteří potřebují pomoc ve zdravotní oblasti (Mlýnková, 2011) a tuto skutečnost si uvědomují i sami senioři.

Co se týče *stavebnictví*, potřeba informací u mužů v naší zemi, kdy muži mnohdy v minulých desetiletích stavěli svépomocí, nepřekvapí. Také se může jednat o touhu a snahu dozvědět se něco nového v oboru, jímž se v pracovním životě zabývali (Homolová & Vašašová, 2019), poněvadž jak uvádí Veteška (2017), bývalé profesní zaměření je jedním z charakteristik života seniorů, jejich heterogenity a stratifikace života.

Vysokou četnost potřeby informací má i podoblast *práva*. V současném právním prostředí státu, v němž se poměrně rychle mění zákonné normy a rychle přibývají nové, není pro seniory jednoduché se v právním prostředí orientovat. Oblasti, z nichž respondenti potřebují získat informace nad běžnou nabídku, jsou respondenty navrženy v jednotkách, jsou rozmanité a odlišné u mužů a žen.

Aktivita je pro seniora zvláště důležitá. Díky ní může najít nové přátele, zjistit informace, jež jsou pro jeho život významné, a tím ho zlepšit. Pokud je volný čas seniora naplněn kvalitními aktivitami, jež ho osobnostně uspokojí, má to dopad na fyzické zdraví seniora a odráží se to na jeho psychice, která je ve starším věku klíčová. Jednou z oblastí aktivit může být i oblast vzdělávání (Vostrý, Veteška *et al.*, 2021), v níž mohou uspokojit svou individuální potřebu být informováni.

LITERATURA

- Bacsu, J. R., Jeffery, B., Johnson, S., Martz, D., Novik, N., & Abonyi, S. (2012). Healthy Aging in Place: Supporting Rural Seniors' Health Needs. *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, 12(2), 77–87. Dostupné z: <https://doi.org/10.14574/ojrnhc.v12i2.52>.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.

- Bílková, V., Šimáčková, K., & Tymofeyeva, A. (2022). *Lidská práva starších lidí*. Praha: Wolters Kluwer.
- Bignonnesse, C., Beaulieu, M., & Garon, S. (2014). Meaning of Home in Later Life as a Concept to Understand Older Adults' Housing Needs: Results from the 7 Age-friendly Cities Pilot Project in Québec. *Journal of Housing for the Elderly*, 28(4), 357–382. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02763893.2014.930367>.
- Blackburn, M. (2010). Limited-income Seniors Report Multiple Chronic Diseases in Quality-of-life Study *California Agriculture*, 64(4), 195–200. Dostupné z: <https://escholarship.org/uc/item/779096z9>.
- Blumberg, J. (1997). Nutritional Needs of Seniors. *Journal of the American College of Nutrition*, 16(6), 517–523. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/07315724.1997.10718714>.
- Boschmann, E. E., & Brady, S. A. (2013). Travel Behaviors, Sustainable Mobility, and Transit-oriented Developments: A Travel Counts Analysis of Older Adults in the Denver, Colorado Metropolitan Area. *Journal of Transport Geography* 33, 1–11. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2013.09.001>.
- Boulton-Lewis, G. M., Buys, L., & Lovie-Kitchin, J. (2006). Učení a aktivní stárnutí. *Educational Gerontology*, 32(4), 271–282. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03601270500494030>.
- Campbell, R. J. (2008). Meeting Seniors' Information Needs: Using Computer Technology. *Home Health Care Management & Practice*, 20(4), 328–335. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1084822307310765>.
- Clark, K. J., & Leipert, B. D. (2007). Strengthening and Sustaining Social Supports for Rural Elders. *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, 7(1), 13–26. Dostupné z: <https://doi.org/10.14574/ojrnhc.v7i1.140>.
- Congdon, J., & Rosswurm, M. A. (2001). Meeting the Unique Needs of Elders in Rural Settings. *Geriatric Nursing*, 22(5), 265–267. Dostupné z: <https://doi.org/10.1067/mgn.2001.119471>.
- Čepelka, O. (2019). Satisfakční a stimulační efekty organizovaného vzdělávání seniorů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9(3), 23–42. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele20190903023>.
- Čevela, R., Čevelová, L., Kalvach, Z., Holčík, J., & Kubů, P. (2014). *Sociální gerontologie: východiska ke zdravotní politice a podpoře zdraví ve stáří*. Praha: Grada Publishing.
- Eastman, J. K., & Iyer, R. (2005). The Impact of Cognitive Age on Internet Use of the Elderly: An Introduction to the Public Policy Implications. *International*

- Journal of Consumer Studies*, 29(2), 125–136. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2004.00424.x>.
- Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing.
- Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gierek, P. (2017). Activity and Needs of Seniors – Research Report in Chorzów. *Horyzonty Wychowania*, 16(40), 127–145. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=719274>.
- Glasgow, N., & Blakely, R. M. (2000). Older Nonmetropolitan Residents' Evaluations of their Transportation Arrangements. *Journal of Applied Gerontology*, 19(1), 95–116. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0733464800019001>.
- Graham, C. L., Ivey, S. L., & Neuhauser, L. (2009). From Hospital to Home: Assessing the Transitional Care Needs of Vulnerable Seniors. *The Gerontologist*, 49(1), 23–33. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/geront/gnp005>.
- Grant, B. C. (2008). Should Physical Activity be on the Healthy Aging Agenda? *Social Policy Journal of New Zealand*, 33, 163–177. Dostupné z: <https://hdl.handle.net/10289/982>.
- Greysen, S. R., Hoi-Cheung, D., Garcia, V., Kessell, E., Sarkar, U., Goldman, L., ... & Kushel, M. (2014). Missing Pieces – Functional, Social, and Environmental Barriers to Recovery for Vulnerable Older Adults Transitioning from Hospital to Home. *Journal of the American Geriatrics Society*, 62(8), 1556–1561. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jgs.12928>.
- Hammer, Ø., & Harper, D. A. (2001). Past: Paleontological Statistics Software Package for Education and Data Analysis. *Palaeontologia electronica*, 4(1). Dostupné z: https://palaeo-electronica.org/2001_1/past/past.pdf.
- Haškovcová, H. (2012). *Sociální gerontologie aneb Senioři mezi námi*. Praha: Galén.
- Határ, C. (2017). Vzdělávací potřeby seniorů žijících v zařízeních sociálních služeb. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 7(2). Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=127243117&scope=site>.
- Határ, C., Jedličková, P., & Kováčová, A. (2022). *Edukácia seniorov*. Nitra: UKF.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heckman, G. A., Gray, L. C., Hirdes, J. P. (2013). *Addressing Health Care Needs For Frail Seniors In Canada: the Role of InterRAI Instruments*. Dostupné z: <http://canadiangeriatrics.ca/2013/12/volume-3-issue-1-addressing-health-care-needs-for-frail-seniors-in-canada/>.

- Homolová, E., & Vašašová, Z. (2019). Zmeny v motivačných faktoroch v jazykovej edukácii seniorov. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9(2), 23–38. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele20190902023>.
- Horák, F. (2019). *Lidská důstojnost: kritická reflexe jejího postavení a funkcí v ústavním právu*. Praha: Leges.
- Hrozenká, M. (2008). Autonomie staršieho človeka. In: Hrozenká, M. et al. *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické východiská*. Martin: Osveta, s. 36–39.
- Chaulagain, S., Pizam, A., Wang, Y., Severt, D., & Oetjen, R. (2021). Factors Affecting Seniors' Decision to Relocate to Senior Living Communities. *International Journal of Hospitality Management*, 95, 102920. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102920>.
- Child, P. (1996). The Study of Educational Needs and Interests of Saskatchewan Seniors and Professionals in Relation to Abuse and Mistreatment of Older Adults. Saskatchewan, Univ. Extension. Seniors. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED402446>.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Flamer.
- Kollárik, T. (1993). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Koukolík, F. (1995). *Mozek a jeho duše*. Praha: Makropulos.
- Kuchařová, V., Barvíková, J., Höhne, S., Janurová, K., Nešporová, O., Paloncyová, J., Svobodová, K., & Vidovičová, L. (2019). Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Loukaitou-Sideris, A., Wachs, M. & Pinski, M. (2019). Toward a Richer Image of the Mobility Needs of Older Americans. *Journal of the American Planning Association*, 85(4), 482–500. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/01944363.2019.1630295>.
- Martin, E. & Junod, J. P. (1986). *Lehrbuch der Geriatrie*. 2. vyd. Bern – Stuttgart – Toronto: Hans Huber.
- Maslow, A. H. (2000). *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona.

- McCabe, J., & Somers, S. (2009). Ošetřovatelství v komunitě víry: Naplňování potřeb seniorů. *Journal of Christian Nursing*, 26(2), 104–109. Dostupné z: <https://doi.org/10.1097/01.CNJ.0000348271.20300.b0>.
- McMurtrey, M. E., McGaughey, R. E., & Downey, J. P. (2009). Seniors and Information Technology: A Potential Goldmine of Opportunity? *International Journal of Intercultural Information Management*, 1(3), 300–316. Dostupné z: <https://doi.org/10.1504/IJIIM.2009.025371>.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mlýnková, J. (2011). *Péče o staré občany: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada Publishing.
- Ondráková, J. (2012). *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Ondrušová, J. (2011). *Stáří a smysl života*. Praha: Karolinum.
- Pacovský, V., & Heřmanová, H. (1981). *Gerontologie*. Praha: Avicenum.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Brno: Academia.
- Pearson, C. F., Quinn, C. C., Loganathan, S., Datta, A. R., Mace, B. B., & Grabowski, D. C. (2019). The Forgotten Middle: Many Middle-income Seniors will have Insufficient Resources for Housing and Health Care. *Health Affairs*, 10–1377. Dostupné z: <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2018.05233>.
- Phelan, E. A., Anderson, L. A., LaCroix, A. Z., & Larson, E. B. (2004). Older Adults Views of Successful Aging – how do they Compare with Researchers' Definitions? *Journal of the American Geriatrics Society*, 52(2), 211–216. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2004.52056.x>.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing.
- Prusáková, V. (2007). *Základy andragogiky 1*. Bratislava: Gerlach Print. Przybysz, K., & Stanimir, A. (2022). Tourism-Related Needs in the Context of Seniors' Living and Social Conditions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15325. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph192215325>.
- Řezáčová, L. (2015). „Životní cykly“ vzdělávacích a rozvojových potřeb. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(1), 29–57. Dostupné z: <http://doi.org/10.11118/lifele2015050129>.
- Sak, P., & Kolesárová, K. (2012). *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada Publishing.
- Salivarová, J., & Veteška, J. (2014). *Edukace seniorů v evropském kontextu: teoretická a aplikační východiska*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

- Salkin, P. E. (2009). A Quiet Crisis in America: Meeting the Affordable Housing Needs of the Invisible Low-income Healthy Seniors. *Geo. J. on Poverty L. & Pol'y*, 16, 285. Dostupné z: <https://digitalcommons.tourolaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1512&context=scholarlyworks>.
- Schmeidler, K. a kol. (2009). *Problémy mobility stárnoucí populace*. Brno: NOVOPRESS.
- Słaby, T. (2019). Housing Needs of Polish Seniors. *Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician*, 64(01), 20–31. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=885299>.
- Somerville, T., Wazeer, A., & Wetzel, J. (2011). Affordable Housing Needs of Ethnic Seniors in Vancouver. Dostupné z: <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/facultyresearchandpublications/52383/items/1.0052273>.
- Škoda, J., Doulík, P., & Kykalová, S. (2023). Semilongitudinální výzkum změn v motivaci seniorů ke vzdělávání v rámci univerzit třetího věku. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 13(1), 31–50. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele20231301031>.
- Tanaš, J., Trojanek, M., & Trojanek, R. (2019). Seniors' revealed preferences in the housing market in Poznaň. *Economics & Sociology*, 12(1), 353–369. Dostupné z: <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2019/12-1/22>.
- Trottier, H., Martel, L., Houle, C., Berthelot, J. M., & Légaré, J. (2000). Living at Home or in an Institution: What Makes the Difference for Seniors? *Health Reports-Statistics Canada*, 11(4), 49–61. Dostupné z: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/82-003-x/1999004/article/5067-eng.pdf?st=xONw5XgQ>.
- Vacek, P., & Rybenska, K. (2015). Research of Interest in ICT Education Among Seniors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1038–1045. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.276>.
- Veteška, J. (2017). *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Vostrý, M., Veteška, J. et al. (2021). *Kognitivní rehabilitace seniorů: psychosociální a edukační souvislosti*. Praha: Grada Publishing.
- Walker, A. (2006). Active Ageing in Employment: Its Meaning and Potential. *Asia-Pacific Review*, 13 (1), 78–93. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13439000600697621>.
- Wasfi, R., Levinson, D., & El-Geneidy, A. (2012). Measuring the Transportation Needs of Seniors. *Journal of Transport Literature*, 6, 08–32. Dostupné na: <https://www.oalib.com/paper/2907412>.

World Health Organization (WHO) (2002). Active aging: a policy framework.
Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Kontakt

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.: Radmila.Burkovicova@osu.cz

JUDr. PaedDr. PhDr. Daniel Hanuš, Ph.D., LL.M., MBA: daniel.hanus@ff.cuni.cz

Mgr. Ondřej Šimik, Ph.D.: Ondrej.Simik@osu.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20241402101>



„SÚ INÍ, ALE NIE SÚ ZLÍ.“ STRES A PRACOVNÉ POŽIADAVKY UČITEĽOV MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT NA SLOVENSKU

Mária Ďurkovská¹, Michal Kentoš¹

¹Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav,
Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovenská republika

Podáno: 5. 6. 2024, Prijato: 31. 10. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241402127>

To cite this article: ĎURKOVSKÁ MÁRIA, KENTOŠ MICHAL. 2024. „Sú iní, ale nie sú zlí.“ Stres a pracovné požiadavky učiteľov marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (2): 127–143.

Abstrakt

Cieľom príspevku je referovať o výsledkoch pilotnej štúdie kvalitatívneho výskumu stresu a pracovných požiadaviek učiteľov marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len MRK) na Slovensku. Vzhľadom na špecifickosť výskumného problému a snahu preskúmať oblasti, ktoré vychádzajú z osobných skúseností učiteľov, sme uplatnili metódu pološtruktúrovaného interview. Výskumný súbor tvorili učitelia na segregovaných školách Košického a Prešovského kraja. Bolo realizovaných 6 interview. Predbežné výsledky nášho výskumu u učiteľov MRK indikujú ako stresory učiteľov predovšetkým správanie žiakov a rodičov. V prípade pracovných požiadaviek sú učitelia MRK zvlášť vystavení špecifickým pracovným a psychickým požiadavkám, ktorým učitelia majoritnej populácie nečelia. Ide požiadavky súvisiace s absenciou domácej prípravy žiakov, málo podnetným rodinným prostredím,

ako aj emotívnymi reakciami rómskych žiakov a ich rodičov. Okrem toho učitelia uvádzali enormné množstvo administratívnej práce, minimálnu pomoc od štátu, problémy so zriaďovateľom. Jednou z možností, ako zvládnuť tieto výzvy, môže byť celoživotné vzdelávanie, ktoré pedagógom môže pomôcť posilniť ich odbornú pripravenosť a odolnosť, predovšetkým v oblasti inkluzívneho vzdelávania a riešenia konfliktov, a zároveň podporiť rozvoj pozitívnych vzťahov s kolegami a vedením školy. Tento vzťahový aspekt je dôležitý pre zvládanie pracovného stresu a udržanie psychickej pohody, pretože poskytuje priestor na interakciu, výmenu skúseností a budovanie pocitu spolupatričnosti. Kombinácia odbornej prípravy, materiálnej podpory a pevných pracovných vzťahov sa tak ukazuje ako kľúč k motivácii a efektívnosti učiteľov v marginalizovaných komunitách.

Kľúčové slová: učitelia, marginalizované rómske komunity, stres, pracovné požiadavky, správanie žiakov

„THEY'RE DIFFERENT, BUT THEY'RE NOT BAD.“ STRESS AND JOB DEMANDS OF TEACHERS OF MARGINALIZED ROMA COMMUNITIES IN SLOVAKIA

Abstract

This paper aims to report the results of qualitative research on the stress and job demands of teachers of marginalized Roma communities in Slovakia. Due to the specificity of the research problem and the desire to explore areas based on teachers' personal experiences, we applied the semi-structured interview method. The subject of the semi-structured interview was mainly the factors influencing the stress of MRC teachers and their work demands. The research population consisted of teachers of segregated schools in the Košice and Prešov regions. Six interviews were conducted. Preliminary results of our research on MRC teachers

indicate the behaviour of pupils and parents as teachers' stressors. In the case of work demands, MRC teachers are particularly exposed to specific work and psychological ones that teachers of the majority population do not face. These demands are related to the lack of home preparation of pupils, the poorly stimulating family environment, as well as the emotional reactions of Roma pupils and their parents. In addition, teachers reported an enormous amount of administrative work, minimal assistance from the state, and problems with the school founder. One of the options for coping with these challenges can be lifelong learning, which can help teachers strengthen their professional readiness and resilience, especially in the field of inclusive education and conflict resolution, and at the same time support the development of positive relationships with colleagues and school management. This relational aspect is substantial for managing work stress and maintaining psychological well-being, as it provides space for interaction, exchange of experiences and building a sense of belonging. The combination of professional training, material support and strong working relationships thus proves to be the key to the motivation and effectiveness of teachers in marginalized communities.

Keywords: teachers, marginalized Roma communities, stress, work demands, pupils' behaviour

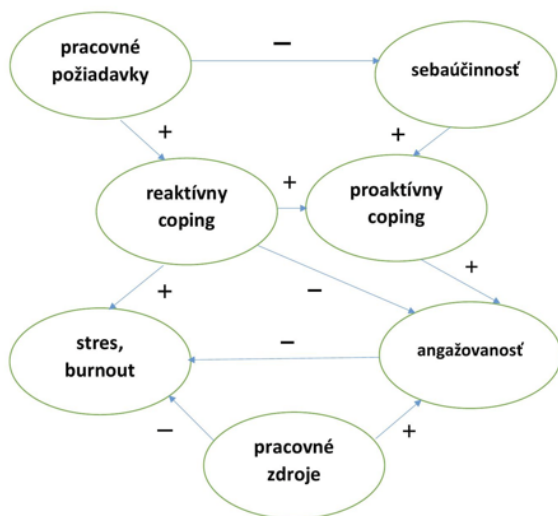
1. ÚVOD

Stres súvisiaci s prácou je v učiteľskej profesii rozšíreným problémom. Z prieskumu Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021 vyplýva, že viac ako 95% učiteľov pociťuje vo svojej práci stres, pričom 60% učiteľov pociťuje strednú resp. vysokú mieru stresu. Medzi najčastejšie zdroje stresu učiteľov podľa tohto výskumu patria: nedostatok uznania a slabé vnímanie profesie učiteľa spoločnosťou, komunikácia s rodičmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a administratíva, medziludské vzťahy s kolegami v pedagogickom zbore, vzťahy s vedením školy (TWB Index, 2021). Podľa najnovšieho výskumu z júna 2023 až 42 % učiteľov považuje prežívanú úroveň stresu za vysokú až extrémnu. Takmer tri štvrtiny učiteľov zvažujú z dôvodu vysokého stresu

zmenu povolania. Podľa výsledkov prieskumu učitelia pocifujú stres najmä v triedach. Až 75 % opýtaných učiteľov uviedlo, že je pre nich stresujúce neprispôsobivé alebo problematické správanie žiakov. Viac ako polovica slovenských učiteľov však považuje za stresujúce aj nedocenené sociálne postavenie učiteľa. Nasleduje časový stres (43 %) a komunikácia s rodičmi (40 %). Rovnaký prieskum bol realizovaný aj medzi učiteľmi v Českej republike, kde výsledky dopadli o niečo pozitívnejšie. Kým na Slovensku vysokú až extrémnu mieru stresu pocifuje 42 % oslovených učiteľov, v Českej republike je to 34 % (Wocabee, 2023).

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Prezentovaný príspevok vychádza z modelu pracovného burnoutu autorov Demerouti a Bakker (2011), ktorí rozlišujú pracovné požiadavky a pracovné zdroje ako navzájom sa ovplyvňujúce aspekty práce. Model pracovných požiadaviek a zdrojov rozšírila v kontexte učiteľskej profesie Laura Bermejo-Toro a kol. (2016), pričom vytvorili komplexný model wellbeingu učiteľa (WBU). (Obrázok 1)



1 Obrázok: Model wellbeingu učiteľov podľa Bermejo-Toro et al. (2016).

Ako kľúčové aspekty WBU boli identifikované pracovné požiadavky (aspekty práce, ktoré si vyžadujú trvalé fyzické a/alebo psychologické úsilie spojené s určitými fyziologickými a/alebo psychologickými nákladmi) a pracovné zdroje (aspekty práce, ktoré sú buď funkčné pri dosahovaní pracovných cieľov, alebo znižujú pracovné nároky). Medzi ďalšie aspekty WBU podľa tejto koncepcie patria: sebaúčinnosť (Huang *et al.*, 2019), reaktívny a proaktívny coping (Gustems-Carnicer *et al.*, 2018), pracovný stres a burnout (Burić, Slišković, & Penezić, 2019) ako aj angažovanosť učiteľa (Granziera *et al.* 2020).

V príspevku vychádzame z prezentovaného modelu, pričom sa venujeme stresu a pracovným požiadavkám učiteľov, nakoľko spolu veľmi úzko súvisia.

Stres učiteľov

Podľa viacerých výskumov je profesia učiteľa jedným z najviac stresujúcich povolání (Johnson *et al.*, 2005; Herman *et al.*, 2020; Greenier *et al.*, 2021). Stres súvisiaci s prácou je okrem iného všeobecne považovaný za kľúčový rizikový faktor ovplyvňujúci profesionálnu pohodu učiteľov (Wang *et al.*, 2014; Darmody, & Smyth, 2016). Viaceré štúdie uvádzajú značný stres a zhoršený wellbeing pri práci učiteľov v marginalizovaných komunitách (Rajae *et al.*, 2022; Elliot, 2021). Hoci literatúra zaoberajúca sa stresom učiteľov je heterogénna, stres je definovaný ako neprijemný emocionálny zážitok sprevádzaný pocitmi úzkosti, hnevu, frustrácie a napätia a spojený so špecifickými príčinami prostredia (Kyriacou, 2001). Stres medzi učiteľmi je spojený s takými negatívnymi dôsledkami, ako sú depresia, syndróm vyhorenia, fyzické zdravie, nízka kvalita života a zvýšená fluktuácia zamestnancov (Fantuzzo *et al.*, 2012, Yang *et al.*, 2009). Stres učiteľov významne ovplyvňuje aj ich pocit spokojnosti s prácou (Shernoff *et al.*, 2011).

Stres učiteľov sa často skúma v kontexte troch faktorov, ktoré na nižších úrovniach pozostávajú z jednotlivých stresorov. Týmito faktormi sú: 1) pracovný stres (pracovné zaťaženie učiteľa, administratívna záťaž), 2) stres na organizačnej úrovni (vzťahy s kolegami, vedenie školy) a 3) stres súvisiaci so žiakmi (správanie žiakov a ich úspechy) (Collie *et al.*, 2012). Tieto faktory sú tiež relevantné pre pohodu učiteľov (Konu *et al.*, 2010).

Pracovné požiadavky učiteľov

V školskom prostredí môže byť psychická pohoda učiteľov negatívne ovplyvnená pracovnými požiadavkami, ako je pracovná záťaž, časová tieseň a psychologické prostredie (Ibrahim *et al.*, 2021). Hoci pracovné požiadavky

nemusia byť nevyhnutne negatívne, môžu sa zmeniť na pracovné stresory, ak si ich splnenie vyžaduje vysoké úsilie, z ktorého sa zamestnanec nedokáže primerane zotaviť (Meijman & Mulder, 1998).

Pracovné požiadavky, ktoré sú identifikované vo výskume učiteľov, zahŕňajú časový tlak (pracovné preťaženie), problémy s disciplínou (zlé správanie žiakov), nízka motivácia študentov, veľká rôznorodosť študentov, konflikty s kolegami, nedostatok administratívnej podpory, konflikty hodnôt a nejednoznačnosť rolí. (Betoret, & Artiga 2010; Collie *et al.* 2012; Shernoff *et al.*, 2011; Skaalvik & Skaalvik 2011, 2015).

Cieľom príspevku je referovať o pilotnej štúdií kvalitatívneho výskumu stresu a pracovných požiadaviek učiteľov marginalizovaných rómskych komún (ďalej len MRK) na Slovensku. Výskum prebiehal na vzorke učiteľov základných škôl a bol zameraný na faktory vplývajúce na stres učiteľov MRK a ich pracovné požiadavky. V súvislosti so stresom učiteľov boli predmetom výskumu intenzita prežívaného stresu, jeho príčiny, protektívne faktory stresu a rozdiely v prežívaní stresu u učiteľov MRK a majoritnej populácie. V súvislosti s pracovnými požiadavkami boli zisťované problémové oblasti, ako zvládajú správanie svojich žiakov, ktoré pracovné povinnosti im zaberajú najviac času a na konflikt rolí. Ďalším cieľom pilotnej štúdie bolo overiť a adaptovať šablónu pre pološtruktúrované interview podľa teoretického modelu (Bermejo-Toro, *et al.* 2016).

3. METODOLÓGIA

Pilotná štúdia projektu bola zameraná iba na učiteľov MRK v segregovaných školách, kde okrem cieľov popísaných vyššie, bola overovaná šablóna interview pre ďalšiu časť výskumu (nesegregované školy, majoritná populácia). Vzhľadom k absencii spoľahlivých dát o učiteľoch MRK boli pri výbere účastníkov výskumu použité aproximatívne kritéria. Učitelia boli oslovení z lokalít na základe informácií z Atlasu rómskych komún (Ravasz *et al.*, 2019) ako aj údajov z Úradu splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity aj s ohľadom na segregáciu vo vzdelávaní. Navyše, podľa údajov EU SILC 2020, sa dve tretiny rómskych detí na Slovensku stále vzdeláva segregovane, t.j. väčšina spolužiakov v triede sú Rómovia (Baláž, L. *et al.*, 2022). Učitelia pochádzali zo šiestich rozličných lokalít (tri z Prešovského kraja a tri z Košického kraja). Štyri lokality sa nachádzali v obciach (jedna do

1000 a tri do 5000 obyvateľov) a dve v mestách. Spoločnými charakteristikami týchto lokalít boli: vysoká miera chudoby, nezamestnanosti a sociálnej exklúzie, ako aj nízka úroveň vzdelanosti a kvalifikácie obyvateľov, preto sme nepredpokladali vplyv lokality. V každej lokalite sme dostupným spôsobom oslovili jedného učiteľa segregovanej triedy. Aby sme zabezpečili rôznorodosť pohľadov a názorov, neuplatňovali sme žiadne kritériá výberu na základe pohlavia, veku a profesionálnych skúseností. Výskum bol uskutočnený v druhej polovici školského roka 2022/2023. Bolo realizovaných 6 interview (1 muž a 5 žien). Rozhovor s jedným učiteľom trval v priemere 45 minút. Priemerný vek pedagógov bol 41,2 rokov a priemerná dĺžka ich praxe 14,8 rokov.

Vzhľadom na špecifickosť výskumného problému a snahu preskúmať oblasti, ktoré vychádzajú z osobných skúseností učiteľov, boli dáta získané z individuálnych pološtrukturovaných rozhovorov, ktoré poskytovali možnosť kombinácie otvorených otázok s flexibilným pokračovaním rozhovorov podľa reakcií respondenta. Osnova otázok bola pripravená na základe štúdia literatúry a výskumov realizovaných v tejto oblasti. Predmetom pološtruktúrovaného rozhovoru boli predovšetkým faktory vplyvajúce na stres učiteľov MRK a ich pracovné požiadavky. Všetci účastníci boli podpísali pred začatím rozhovoru informovaný súhlas s účasťou na výskume. Protokoly rozhovorov vopred schválila etická komisia CSPV SAV. Rozhovory boli nahrávané, prepísané a anonymizované. Následne boli dáta nezávisle kódované v programe Atlas v.23 oboma autormi štúdie a spracované do tém prístupom tematickej analýzy (Braun & Clarke, 2022, Haydon, *et al.* 2018).

4. VÝSLEDKY

4.1 Stres učiteľov

Analýza výpovedí učiteľov tematizovala tri oblasti stresu. Za najväčšie stresory považujú *správanie žiakov* (napr. hluk; vyhrotené interakcie so žiakmi; prípadne strach, že sa počas prestávok v škole stane nejaký úraz) a *správanie rodičov* (stres z fyzického útoku rodičov na učiteľa).

„Čo sa týka žiakov, tak stres majú učitelia aj preto, že rómski žiaci sa na hodínach menej kontrolujú. Stres má učiteľ už vtedy, keď začne jeden žiak vyvádzať, aby sa k nemu nepridali ďalší.“ (žena, 45 rokov)

„... zažívam stres, spôsobujú ho žiaci svojim nepríjemným a agresívnym správaním. Ak sa v triede spojí viacero agresívnych typov, je to zlé.“ (žena, 60 rokov)

Jedna z učiteliek uviedla, že správanie žiakov považuje skôr za veľmi demotivujúce: „Keď prídem do rómskej triedy a začnem na nich rozprávať po anglicky, tak sa ku mne otočia chrbtom a začnú si po rómsky rozprávať medzi sebou a úplne ma odignorujú. Vtedy mám chuť otočiť sa na päte a dať výpoveď, lebo celá moja hodina a príprava ide dolu vodou. V takej triede človek nevidí pokrok ani nič iné a keď im dá test, každý ho buď napíše na 5, alebo ho odmietne písať.“ (žena, 38 rokov)

V súvislosti s rodičmi respondentka uviedla „Ak má žiak veľa neospravedlnených hodín, napríklad cez 100 hodín a učiteľ to rieši cez sociálku, bojí sa, či mu rodičia žiaka potom niečo neurobia.“ (žena, 37 rokov)

Okrem týchto dvoch faktorov uvádzali učitelia ako príčiny stresu ich vnútorné konflikty a stres z neprítomnosti učiteľov na pracovisku z dôvodu chorobnosti.

„Posledné mesiace sa vo mne vytvoril taký konflikt v tom, že verím v to, že tie deti sú vo svojej podstate dobré. Ale pri týchto deťoch je strašne ťažké a náročné sa k tej podstate dostať.“ Je to podľa respondenta kvôli vplyvom, ktoré na nich vplývajú zvonku a aj preto, že tieto deti riešia problémy, ktoré by vo svojom veku riešiť nemali (drogy, prostitúcia atď.). „Najťažšie je dostať z tých detí to, v čo ja verím, že tie decká sú dobré sami o sebe. K tomu sa dopátrať je niekedy veľmi, veľmi náročné.“ (muž, 35 rokov)

Respondentka (32 rokov) uviedla: „Na škole je častá chorobnosť učiteľov a stáva sa, že naraz vypadne aj 10 učiteľov a vtedy je to stresujúce. Stres nezažívam ani tak od detí, ale skôr z neprítomnosti učiteľov.“

Respondentov sme sa v súvislosti so stresom pýtali aj na rozdiel v prežívaní stresu u učiteľov MRK a majoritnej populácie. Väčšina učiteľov sa zhodla na tom, že učitelia MRK prežívajú viac stresu v porovnaní s učiteľmi na majoritnej škole. Dôvody boli rôzne: od chýbajúcich pomôcok až po strach z fyzického napadnutia.

„Učiteľ v majoritnej škole má stres z toho, že rodičia sa môžu sťažovať na vzdelávacie výsledky svojich detí, napríklad pri testovaní v 5. ročníku, učiteľ MRK má stres z fyzického útoku rodičov na učiteľa.“ (žena, 45 rokov)

„Pre rómskych žiakov nie sú pomôcky, učiteľ častokrát nevie, ako ich má učiť, lebo je to úplne iná mentalita. Je to stresujúce.“ (žena, 38 rokov)

Podľa respondentky (60 rokov) žiak MRK vyžaduje neskutočnú trpezlivosť, lebo učivo nepochopí na prvý krát, ani na štvrtý krát. Učitelia MRK to majú

podľa nej sťažené, lebo keď „učím a mám výsledky, mám dobrý pocit; a keď učím a tie poznatky a vedomosti sú stále slabé, tak nemám uspokojenie“.

Paradoxne, učiteľka (32 rokov) vníma prežívanie stresu u MRK učiteľov menej, než u učiteľov majoritných škôl. Podľa nej sú v škole, kde vyučuje, učitelia menej vystresovaní ako v majoritných školách kvôli tomu, že „*učitelia v majoritných školách musia so žiakmi prebrať všetko z tematických plánov, lebo vedenie školy od nich žiada nejaké výsledky. Na našej škole (MRK škole) sú žiaci na veľmi slabej úrovni a učitelia nemusia stihnúť všetko prebrať (každý jeden tematický celok).*“

4.2 Pracovné požiadavky učiteľov

Medzi *problémy a ťažkosti vo svojej práci* radia predovšetkým administratívu. Napríklad spätne získať od žiakov tlačivá (dostať späť podpísaný informovaný súhlas napr. na školu v prírode), vyzbierať peniaze na knihy. Okrem toho učitelia uvádzali aj vedenie rôznych evidencií (napr. hmotná núdza).

„*Veľmi náročná je administratíva, každý učiteľ by mal mať ešte jedného asistenta k sebe, aby sa staral o administratívu.*“ (žena, 37 rokov)

Na otázku, *ako zvládajú správanie svojich žiakov* a aká je ich skúsenosť s ich vyučovaním, odpovedali učitelia rôzne. Viacero z nich sa domnieva, že najnáročnejšie pri práci s rómskymi žiakmi je udržanie ich pozornosti ich motivácia žiakov k učeniu.

„*Najnáročnejšie je zaujať žiakov a udržať ich pozornosť na hodine.*“ (žena, 32 rokov)

Takmer všetci však za obrovský problém považujú záškoláctvo, absenciu domácej prípravy a skutočnosť, že si žiaci do školy nenosia pomôcky. Problémom tiež býva výživa, pričom žiakom veľmi pomáha, keď navštevujú ŠKD.

„*Veľkým problémom je záškoláctvo, ktoré štát nijako nerieši. Zneužívanie 5 dní absencie bez lekárskeho potvrdenia.*“ (žena, 45 rokov)

„*Nenosia si pomôcky, keď im učiteľ chce zadať nejaké cvičenie, musí si všetko prefotiť z vlastných peňazí, pretože oni si absolútne nič nedonesú. Napr. na VV keď im učiteľ nedonesie výkresy, tak nebudú robiť nič.*“ (žena, 38 rokov)

„*Žiaci nechodia na hodiny pripravení, nemajú zošity, nemajú perá. Deti sa doma vôbec neučia. Keď učiteľ zavolá rodičom, že sa žiaci nepripravujú, rodič sľúbi, že to porieši, ale väčšinou sa nič nezmení. Alebo keď žiak fajčí doma, je pre neho normálne, že fajčí aj v škole.*“ (žena, 37 rokov)

Problém taktiež vidia v rodičoch, ktorí o štúdium a výchovno-vzdelávacie výsledky svojich detí neprejavujú záujem. Podľa viacerých sa o ne zaujímajú len v súvislosti s poberaním motivačných príspevkov. Problémom je aj skutočnosť, že rodičia s deťmi z MRK nenavštevujú psychologické poradne. Bez psychologických vyšetrení nemôžu byť tieto deti integrované a potom má škola problém. Čo sa týka *povinností, ktoré im zaberajú najviac času*, respondenti uvádzali predovšetkým rôzne administratívne úkony, kvôli ktorým cítia preťaženosť hlavne na konci mesiaca.

„Preťažená som hlavne na konci mesiaca, keď je potrebné odovzdať počty neospravedlnených hodín na sociálku.“ (žena, 37 rokov)

„Máme veľa administratívy, potrebovali by sme viac asistentov financovaných štátom a nie z financií danej školy“ (žena, 45 rokov)

Okrem toho sa niektorí učitelia vyjadrili aj k nejednoznačným, občas až protichodnými požiadavkám na rolu učiteľa v marginalizovanej rómskej komunite.

„Keď treba od žiakov vybrať nejaké peniaze, musím ísť aj do osady, a to je pre mňa veľmi vyčerpávajúce, ale aj stresujúce a presahuje to moju pracovnú náplň. Doslova musíme vymáhať od Rómov v osade peniaze, alebo podpisy, Rómovia sú na nás arogantní a vulgárni.“ (žena, 38 rokov)

„Pri týchto žiakoch viac vychovávame, ako učíme. A vychovávame aj rodičov, lebo oni tiež vyrástli v nejakom prostredí a nepoznali nič iné. Čiže sa snažíme vplývať aj na rodičov a vysvetľovať im prečo je potrebné aby mali deti napr. desiatu, prezuvky, aby chodili čisté ...“ (žena, 45 rokov)

Väčšina respondentov veľmi pozitívne hodnotila materiálne zabezpečenie a vedenie školy, ktoré je voči zamestnancom veľmi ústretové. Takmer všetci účastníci výskumu vysoko hodnotili podporu kolegov, pretože sa domnievali, že doma (tj. v mimoškolskom prostredí) nevedia ich problémy pochopiť.

5. DISKUSIA

Učitelia MRK sú zvlášť vystavení špecifickým pracovným a psychickým požiadavkám, ktorým učitelia majoritnej populácie nečelia (Sinayová, 2008). Ide požiadavky súvisiace s absenciou domácej prípravy žiakov, málo podnetným rodinným prostredím, ako aj emotívnymi reakciami rómskych žiakov a ich rodičov (Petrasová *et al.*, 2012). Tie často ovplyvňujú interakcie, ktoré učiteľ vedie v záujme výchovného pôsobenia.

Výsledky pilotnej štúdie indikujú ako stresory učiteľov v marginalizovaných rómskych komunitách predovšetkým správanie žiakov a rodičov. Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami štúdie Collie, Shapka, & Perry (2012), podľa ktorej správanie žiakov významne indikuje prežívanie stresu učiteľov. V súvislosti so správaním rodičov sú naše zistenia v zhode s Rosinským (2009). Ten uvádza, že limitujúcimi faktormi v práci s rómskymi žiakmi sú postoje ich rodičov, ktorí s učiteľom a školou dostatočne nespolupracujú a o učebné výsledky svojich detí prejavujú ambivalentný záujem. Dôsledkom uvedeného je, že učitelia sú často terčom negativisticky zameraného správania sa rodičov. Naše zistenia týkajúce sa rodičov žiakov z MRK korešpondujú i so zisteniami Šuhajdovej (2011), ktorá tvrdí, že učitelia rómskych žiakov vnímajú záujem ich rodičov o celkové dianie v škole a školský život ich dieťaťa ako slabý až nedostatočný. Rovnako nedostatočný je aj ich záujem informovať sa v priebehu školského roka o prospechu a dochádzke svojho dieťaťa.

V súvislosti s pracovnými požiadavkami sa ako veľký problém javí enormné množstvo administratívnej práce, ktorá učiteľov zbytočne zaťažuje, minimálna pomoc od štátu, prípadne problémy so zriaďovateľom. Problémy správania študentov, na ktoré učitelia MRK upozorňovali, sú často chápané ako centrálna pracovná požiadavka, ktorá prispieva k stresu učiteľov (Martin, Sass, & Schmitt, 2012). V skutočnosti problémy so správaním žiakov patria medzi najčastejšie uvádzané dôvody, prečo učitelia opúšťajú odbor (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ťažkosti učiteľom spôsobuje aj agresívne správanie v školskom prostredí, problémy v učení, jazykové problémy, nechúť k učeniu, čo vedie k zvýšenej záťaži, tak u učiteľov, ako aj žiakov (Žaškovská, 2004; Huttová, Gyarfášová, Sekulová, 2012, Petrasová a Porubský, 2013). Mimoriadne problematickou oblasťou u rómskych žiakov je ich príprava na vyučovanie. Podľa Šuhajdovej (2011) je v tejto oblasti veľmi dôležité, aby rómski žiaci chodili po skončení vyučovania do ŠKD, kde by si písali domáce úlohy s vychovateľkou, ktorej by pomáhali asistent učiteľa a špeciálny pedagóg v prípadoch, kedy sa u rómskeho žiaka budú vyskytovať špecifické poruchy učenia. Osobitným príspevkom učiteľov sú návrhy opatrení, ktoré by im mohli pomôcť. *„Ministerstvo by mohlo pre žiakov zabezpečiť všetky pomôcky a príspevky na žiaka, ktorý dostávajú rodičia, by mali ísť škole, ktorá by ich rozdelila žiakom a tým pádom by tieto financie išli presne tam, kam sú určené a nie na alkohol a cigarety. Už to nie je také ako kedysi, že žiaci dostali všetky pomôcky.“* (žena, 38 rokov). Iným problémom je, že „často krátko rodičia tých,

ktorí sú v hmotnej núdzi a mohli by dostať nejaké pomôcky od štátu, sú leniví ísť na úrad a vybaviť si to.“ (žena, 38 rokov).

Jedným z významných trendov vo výsledkoch najnovších štúdií je zdôrazňovanie dôležitosti pozitívnych vzťahov s kolegami a s vedením školy (Hine *et al.*, 2022; Ellison, 2022; Bottiani *et al.*, 2019; Parrello *et al.*, 2019). Zdá sa, že tento vzťahový aspekt práce zohráva ochrannú úlohu pri pracovnom strese a podpornú úlohu pri pohode učiteľov v marginalizovaných komunitách. Takmer všetci učitelia v tomto pilotnom výskume potvrdili, že majú veľmi ústretové vedenie a pracovný stres sa im darí lepšie zvládať aj vďaka pomoci kolegov.

ZÁVER

Otázka vzdelávania Rómov rezonuje v spoločenských debatách i v bežnej komunikácii už dlhé roky. Málo pozornosti sa však venuje kľúčovému faktoru vo vzdelávaní, a to samotnému učiteľovi. Na základe výsledkov výskumu medzi učiteľmi, ktorí pracujú s marginalizovanými rómskymi komunitami, je evidentné, že ich práca je poznačená mnohými špecifickými výzvami a stresovými faktormi. Medzi najvýznamnejšie patrí zvládanie náročného správania žiakov a rodičov, ale aj nadmerná administratívna záťaž a problémy so zabezpečením základných školských pomôcok. Učitelia často čelia situáciám, keď rodičia neprejavujú záujem o školské výsledky svojich detí a o školu sa zaujímajú najmä v súvislosti s motivačnými príspevkami. Pre úspešnú edukáciu MRK žiakov sa ukazuje ako nevyhnutné zlepšiť materiálne zabezpečenie a poskytnúť učiteľom asistenciu pri riešení administratívnych úloh, ktoré ich často odvádzajú od vyučovacích povinností.

Významnú úlohu by však mohlo zohrať aj celoživotné vzdelávanie, ktoré by učiteľom poskytlo príležitosť získať nové perspektívy a inovatívne riešenia pre výzvy, ktorým čelia. Mohlo by tak učiteľom pomôcť pri zvládaní náročných situácií v práci. Takéto vzdelávanie podporuje zdieľanie skúseností s kolegami, čím sa zvyšuje ich pocit spolupatričnosti a vzájomnej podpory, čo je dôležité pre zvládanie stresu. Neustále vzdelávanie by tak mohlo prispieť nielen k profesionálnemu, ale aj osobnostnému rozvoju učiteľov, čím by sa zlepšila kvalita vzdelávacieho procesu a dosahovanie pozitívnych výsledkov pre všetkých žiakov.

Výskum tiež poukázal na dôležitosť pozitívnych vzťahov s kolegami a vedením školy. Tento vzťahový aspekt zohráva ochrannú úlohu pri pracovnom

strese a podpornú rolu pri zlepšovaní psychickej pohody učiteľov v MRK školách. Celoživotné vzdelávanie môže prispieť k budovaniu pozitívnych vzťahov medzi učiteľmi tým, že vytvára príležitosti na vzájomnú interakciu, zdieľanie skúseností a posilnenie pocitu spolupatričnosti v pedagogickom tíme. Spojenie odbornej prípravy, materiálnej podpory a zdravých pracovných vzťahov sa ukazuje ako zásadný prvok pre zvýšenie motivácie a odbornosti učiteľov pracujúcich v marginalizovaných komunitách.

Limitom štúdie bol nízky počet participantov a z toho vyplývajúca variabilita zistení.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA „Wellbeing učiteľov marginalizovaných rómskych komunít“ na základe zmluvy č. 2/0067/23

LITERATÚRA

- Baláž, L. *et al.* (2022). *Spolu v jednej lavici. Metodický materiál desegregácie škôl pre zriaďovateľov a riaditeľov*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a Model of Teacher Well-being: Personal and Job Resources Involved in Teacher Burnout and Engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*, 637–654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher Stress and Burnout in Urban Middle Schools: Associations with Job Demands, Resources, and Effective Classroom Practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications Limited.
- Burić, I. Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding Teacher Well-being: A Cross-lagged Analysis of Burnout, Negative Student-related Emotions, Psychopathological Symptoms, and Resilience. *Educational Psychology, 39*(9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and

- Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Darmody, M., and Smyth, E. (2016). Primary School Principals' Job Satisfaction and Occupational Stress. *Int. J. Educ. Manag.* 30, 115–128. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162>
- Demerouti, E. and Bakker, A.B. (2011) The Job Demands-Resources Model: Challenges for Future Research. *SAJIP: South African Journal of Industrial Psychology*, 37, a974. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Elliott, A. C. (2021). *Teacher Stress and Supports, Classroom Practices and Student Outcomes in High Poverty Urban Elementary Schools*. Rutgers: The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology ProQuest Dissertations Publishing. <https://doi.org/10.7282/t3-11pf-fd81>
- Ellison, D. W. (2022). Two Physical Educators' Sense of Purpose as an Indicator of Teaching Sustainability Over Time in a High-poverty School Setting. *European Physical Education Review*, 28(1), 40–56. <https://doi.org/10.1177/1356336x211014546>
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making Visible Teacher Reports of Their Teaching Experiences: The Early Childhood Teacher Experiences Scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20623>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-resources Theory. *Cultivating Teacher Resilience*, 229–244. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Greenier, V., Derakhshan, A., and Fathi, J. (2021). Emotion Regulation and Psychological Well-being in Teacher Work Engagement: A Case of British and Iranian English Language Teachers. *System* 97:102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Batalla-Flores, A., & Esteban-Bara, F. (2018). Role of Coping Responses in the Relationship Between Perceived Stress and Psychological Well-being in a Sample of Spanish Educational Teacher Students. *Psychological Reports*, 122(2), 380–397. <https://doi.org/10.1177/0033294118758904>

- Haydon, T., Stevens, D., & Leko, M. M. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–107.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., and Eddy, C. L. (2020). Advances in Understanding and Intervening in Teacher Stress and Coping: The Coping-competence-context Theory. *J. Sch. Psychol.* 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Hine, R., Patrick, P., Berger, E., Diamond, Z., Hammer, M., Morris, Z.A., Fathers, C., & Reupert, A. (2022). From Struggling to Flourishing and Thriving: Optimizing Educator Wellbeing Within the Australian Education Context. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103727>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job Characteristics and Teacher Well-being: The Mediation of Teacher Self-monitoring and Teacher Self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Huttová, J., Gyárfašová, O., & Sekulová, M. (2012). *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Ibrahim, R. Z. A. R., Zalam, W. Z. M., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M. D., et al. (2021). Psychosocial Work Environment and Teachers' Psychological Well-being: The Moderating Role of Job Control and Social Support. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147308>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., and Millet, C. (2005). The Experience of Work-related Stress Across Occupations. *J. Manage. Psychol.* 20, 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' Wellbeing and Perceptions of Leadership Practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 7, 44–57.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27–35 <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Martin, N.K., Sass, D.A., & Schmitt, T.A. (2012). Teacher Efficacy in Student Engagement, Instructional Management, Student Stressors, and Burnout: A Theoretical Model Using in-class Variables to Predict Teachers' Intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546–559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological Aspects of Workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and*

- Organizational: Work psychology* (pp. 5–33). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F., & Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: Participatory Action Research Against Educational Wastage. *Frontiers in Psychology, 10*, 2308. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02308>
- Petrasová, A. et al. (2012). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*. Prešov: MPC.
- Petrasová, A., & Porubský, Š. (2013). *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.
- Rajae, M., Karson, S.N., & McCullough, A.M. (2022). Teachers on the Margins: How Low-income Public Schools Burden Our Teachers. *Work, 72*(3), 949–965. <https://doi.org/10.3233/WOR-210010>
- Ravasz, Á., Kovács, L., & Markovič, F. (2020). *Atlas rómskych komunít 2019*. Bratislava: VEDA.
- Rosinský, R. et al. (2009). *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa.
- Shernoff, E.S., Mehta, T.G., Atkins, M.S., et al. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health, 3*, 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Sinayová, V. (2008). Učiteľia rómskych a nerómskych žiakov a ich sebareflexia. In Sipko, J., Chovanec, M., & Zubenko, E. (Eds.) *Zborník príspevkov zo 4. študentskej vedeckej konferencie* (pp. 462–473). Prešov: Filozofická fakulta PU.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What do teachers say? *International Education Studies, 8*(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Šuhajdová, I. (2011). Vzťah rómskych žiakov mladšieho školského veku ku škole a k tráveniu voľného času. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D*, no. 15, 69–83.
- Teacher Wellbeing Index Slovakia (2021). Online: https://eduworld.sk/_files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf

- Wang, G., Zhang, D., and Liu, X. (2014). The Effect of Kindergarten Teachers' Occupational Stress, Psychological Capital, and Occupational Identity on Occupational Well-being. *Psychol. Dev. Educ.* 30, 442–448. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2014.04.028>
- WocaBee (2023). Tri štvrtiny učiteľov zvažujú kvôli stresu zmenu povolania. Online: <https://blog.wocabee.app/2023/07/07/tri-stvrtiny-ucitelov-zvazuju-kvoli-stresu-zmenu-povolania/>
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship Between Quality of Life and Occupational Stress Among Teachers. *Public Health*, 11(123), 750–755. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.018>
- Žaškovská, J. (2004). Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Pedagogické spektrum* 13(1–2), 67–74.

Kontakt

Mgr. Mária Ďurkovská, PhD.: durkovska@saske.sk

Mgr. Michal Kentoš, PhD.: kentos@saske.sk

<https://doi.org/10.11118/lifele20241402127>



OPTIMALIZACE PEDAGOGICKÉ EFEKTIVITY: ROLE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI KULTIVACI DIGITÁLNÍCH A KULTURNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ

Dagmar El-Hmoudová¹, Irena Loudová¹

¹Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

Podáno: 7. 8. 2024, Přijato: 25. 11. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241402144>

To cite this article: EL-HMOUDOVA DAGMAR, LOUDOVA IRENA. 2024. Optimalizace pedagogické efektivity: Role celoživotního vzdělávání při kultivaci digitálních a kulturních kompetencí učitelů. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (2): 144–166.

Abstrakt

Studie zkoumá důležitou roli celoživotního vzdělávání při zvyšování digitálních a kulturních kompetencí učitelů, které jsou nezbytné pro vytváření efektivního vzdělávacího prostředí a zároveň jsou nově koncipované v rámci připravovaného RVP ZV. Primárním cílem je vymezit současnou úroveň těchto kompetencí mezi pedagogy a vyhodnotit transformační dopad celoživotního vzdělávání na jejich zlepšení a praktické využití ve třídě. Klíčovým kritériem pro hodnocení kvality vzdělávacích institucí (resp. škol) je aktivní zapojení učitelů do jejich profesního rozvoje. To zahrnuje účast v různých vzdělávacích programech zaměřených na inovace v pedagogice a didaktice, implementaci nových výukových metod, organizačních forem a rozvoj klíčových kompetencí. K dosažení komplexního porozumění byl použit smíšený

výzkumný design, který integruje kvantitativní průzkumy s kvalitativními rozhovory. Výzkumný vzorek tvořilo 186 učitelů ze základních škol Královéhradeckého kraje. Data byla sbírána pomocí strukturovaných dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů, následně byla analyzována pomocí statistických technik a tematického kódování. Výsledky odhalují významné rozdíly v digitálních a kulturních kompetencích učitelů, což zdůrazňuje kritickou potřebu cílených iniciativ profesního rozvoje. Kvantitativní data naznačují, že mnohým pedagogům chybí dostatečná způsobilost v jmenovaných oblastech, zatímco kvalitativní poznatky ukazují silnou ochotu učitelů zapojit se do profesních rozvojových aktivit, které dané nedostatky řeší. Studie dále ukazuje, že celoživotní vzdělávání nejen zlepšuje schopnost učitelů integrovat kompetence do svých pedagogických praktik, ale také podstatně zlepšuje celkové vzdělávací výsledky. Výstupy studie potvrzují důležitost celoživotního vzdělávání pro splnění měnících se požadavků moderního vzdělávání dle vzdělávací strategie 2030+ a nově koncipovaných RVP ZV, což v konečném důsledku vede ke zlepšení výkonu žáků a vzdělávací rovnosti. Výsledky výzkumu dokládají význam celoživotního vzdělávání učitelů, které je klíčové pro jejich dlouhodobý profesionální rozvoj a adaptabilitu v rychle se měnícím vzdělávacím prostředí.

Klíčová slova: zapojení učitelů, pedagogické inovace, digitální kompetence, kulturní kompetence profesního rozvoje

OPTIMISATION OF PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS: THE ROLE OF LIFELONG LEARNING IN ENHANCING TEACHERS' DIGITAL AND CULTURAL COMPETENCIES

Abstract

This study examines the crucial role of lifelong learning in enhancing teachers' digital and cultural competencies, which are essential

for creating an effective educational environment and are newly conceptualised within the upcoming national curriculum framework. The primary objective is to delineate the current level of these competencies among educators and evaluate the transformative impact of lifelong learning on their improvement and practical application in the classroom. The key criterion for assessing the quality of educational institutions (specifically schools) is the active involvement of teachers in their professional development. This includes participation in various educational programmes focused on pedagogical and didactic innovations, implementing new teaching methods, and organisational forms, and developing key competencies. A mixed-method research design was employed to achieve a comprehensive understanding, integrating quantitative surveys with qualitative interviews. The research sample comprised 186 teachers from primary schools in the Hradec Králové region. Data were collected using structured questionnaires and semi-structured interviews, followed by statistical techniques and thematic coding analysis. The results reveal significant disparities in teachers' digital and cultural competencies, underscoring the critical need for targeted professional development initiatives. Quantitative data indicate that many educators lack sufficient proficiency in these areas. At the same time, qualitative findings demonstrate a strong willingness among teachers to engage in professional development activities that address these deficiencies. Furthermore, the study shows that lifelong learning not only enhances teachers' ability to integrate these competencies into their pedagogical practices but also significantly improves overall educational outcomes. The study's findings highlight the crucial role of lifelong learning in addressing the evolving demands of modern education, aligning with the educational strategy 2030+ and the newly conceptualised national curriculum framework. Ultimately, this leads to improved student performance and educational equity. The research underscores the significance of lifelong learning for teachers, which is crucial for their long-term professional development and adaptability in a rapidly changing educational environment.

Keywords: teacher engagement, pedagogical innovations, digital competencies, cultural competencies, professional development

1 ÚVOD

Rychlý technologický pokrok a kulturní globalizace vyžadují, aby se učitelé adaptovali na nové výzvy a integrovali digitální a kulturní kompetence do své pedagogické praxe. Jak ukazují nové studie, schopnost efektivně používat digitální technologie a pracovat s multikulturními skupinami žáků se stala základním předpokladem pro moderní vzdělávání (Huang & Zhi, 2021). Strategie vzdělávací politiky 2030+ v České republice klade důraz na profesní rozvoj učitelů, zejména na zlepšení digitálních dovedností a kulturního povědomí, které jsou klíčové pro inkluzivní a efektivní vzdělávací prostředí (MŠMT, 2022). Digitální kompetence zahrnují schopnost pracovat s informačními a komunikačními technologiemi (ICT), ale také schopnost implementovat tyto technologie do vzdělávací praxe (Redecker, 2020a). Kulturní kompetence učitelů se zaměřují na schopnost učitelů reagovat na rozmanitost ve třídě, přičemž se očekává, že učitelé budou nejen rozumět různým kulturním perspektivám, ale také je začlenit do výuky (OECD, 2021). Předložený článek se zaměřuje na analýzu, jak celoživotní vzdělávání může zlepšit jmenované klíčové kompetence a jaký dopad na kvalitu výuky má profesní rozvoj učitelů. Cílem studie bylo:

- 1) Zmapovat současnou úroveň digitálních a kulturních kompetencí mezi učiteli

Jde o zásadní krok k pochopení, jak jsou učitelé vybaveni pro zvládnání moderních vzdělávacích výzev. Digitální kompetence zahrnují schopnost efektivně používat informační a komunikační technologie (ICT) ve výuce včetně interaktivních nástrojů, on-line platforem a vzdělávacích aplikací. Studie ukazují, že učitelé, kteří mají vysokou úroveň digitálních kompetencí, jsou schopni lépe začleňovat technologie do své praxe, což vede ke zvýšení kvality výuky a zlepšení učebních výsledků žáků (Redecker, 2020b). Kromě technických dovedností je klíčová i kulturní kompetence, která zahrnuje schopnost učitelů reflektovat kulturní rozmanitost a pracovat s ní ve třídě. Se vzrůstající globalizací a migrací se počet žáků z různých kulturních prostředí zvyšuje. To klade na učitele nároky nejen z hlediska zvládnání různých jazykových a kulturních bariér, ale také na vytvoření prostředí, které podporuje inkluzi a respekt ke kulturním odlišnostem (Huang & Zhi, 2021).

- 2) Vyhodnotit, jaký vliv má účast učitelů v programech celoživotního vzdělávání na zlepšení vybraných kompetencí

Účast v programech celoživotního vzdělávání má zásadní dopad na zlepšení digitálních i kulturních kompetencí učitelů. Celoživotní vzdělávání umožňuje učitelům pravidelně aktualizovat jejich znalosti a dovednosti, což je nezbytné zejména v oblasti technologií, které se neustále vyvíjejí. Například učitelé, kteří absolvují specializované kurzy na využití ICT ve výuce, získávají dovednosti pro efektivnější využívání vzdělávacích platform, softwarů pro hodnocení či on-line komunikaci se žáky (Valtonen, Sointu, Kukkonen *et al.*, 2019). V oblasti kulturních kompetencí pomáhá celoživotní vzdělávání učitelům lépe pochopit kulturní dynamiku třídy a efektivněji pracovat s diverzitou. To zahrnuje nejen teoretické znalosti o jiných kulturách, ale i praktické dovednosti, jak začlenit kulturní perspektivy do výuky. Studie ukazují, že učitelé, kteří se zapojují do těchto programů, jsou schopni vytvářet inkluzivnější výukové prostředí, což vede k lepším výsledkům žáků s různým kulturním a sociálním zázemím (OECD, 2021).

- 3) Zjistit, jaké překážky učitelé vnímají při rozvíjení digitálních a kulturních kompetencí

Dalším cílem studie je identifikovat překážky, které učitelé vnímají při rozvíjení svých digitálních a kulturních kompetencí. Mezi časté překážky patří **nedostatek času**. Učitelé často uvádějí, že jejich pracovní vytížení neumožňuje věnovat dostatek času dalšímu vzdělávání. Vyvážení přípravy na výuku, hodnocení žáků a dalších povinností s profesním rozvojem je pro mnoho učitelů výzvou (Voogt & McKenney, 2017). **Nedostatečný přístup k technologiím** – ne všechny školy disponují moderními ICT nástroji, což může být pro učitele demotivující. Pokud nemají přístup k dostatečnému technickému vybavení nebo ke kvalitnímu internetovému připojení, je pro ně obtížné rozvíjet a používat digitální kompetence (Buabeng-Andoh, 2021).

Nedostatek podpory – významnou překážkou může být i nedostatečná podpora ze strany vedení školy nebo celého vzdělávacího systému. Učitelé, kteří nemají podporu a motivaci k profesnímu rozvoji, mohou mít potíže s přístupem k relevantním kurzům či školením, což ztěžuje jejich rozvoj v digitálních i kulturních dovednostech (OECD, 2021).

2 KOMPETENCE UČITELŮ V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Digitální kompetence se staly jednou z hlavních oblastí zájmu v oblasti vzdělávání, zejména s rostoucím technologickým pokrokem a digitalizací. Podle European Framework for the Digital Competence of Educators (Redecker, 2020c) digitální kompetence zahrnují nejen schopnost používat technologie, ale i jejich efektivní integraci do výuky. Tento rámec rozlišuje následující hlavní oblasti kompetencí, které jsou klíčové pro moderní pedagogogy: odborná angažovanost, digitální zdroje, pedagogika, hodnocení, podpora žáků a rozvoj jejich digitálních dovedností.

Ve studii provedené European Schoolnet (2021) bylo zjištěno, že pouze 40 % učitelů má dostatečné digitální kompetence k efektivnímu využívání ICT technologií ve výuce. Další výzkum provedený McGarrem a McDonaghem (2020) zdůrazňuje, že digitální kompetence nejsou pouze o technologických dovednostech, ale také o schopnosti vybrat vhodné nástroje a strategie pro podporu výuky a učení. Na nutnost urgentního zlepšení digitálních kompetencí rovněž ukázala pandemie covidu-19. Podle OECD (2021) byla pandemie katalyzátorem rychlých změn ve vzdělávání a mnozí učitelé se museli rychle adaptovat na digitální prostředí. Tato situace odhalila nejen technologické mezery, ale také nutnost rozšíření pedagogických přístupů, které efektivně kombinují on-line a prezenční vzdělávání.

Kulturní kompetence jsou dalším klíčovým aspektem pedagogických dovedností, zvláště v kontextu stále větší diverzity ve školách. Podle Framework for Culturally Responsive Teaching (Gay, 2020) zahrnují kulturní kompetence schopnost učitele efektivně pracovat s rozdíly ve třídě, což zahrnuje nejen pochopení různých kulturních perspektiv, ale také jejich integraci do výuky. Zatímco digitální kompetence se více zaměřují na technologie, kulturní kompetence jsou klíčové pro budování inkluzivního vzdělávacího prostředí. Výzkum provedený Banksem *et al.* (2021) ukazuje, že učitelé, kteří rozvíjejí své kulturní kompetence, jsou schopni lépe vytvářet podporující prostředí pro žáky z různých prostředí. Tento výzkum také zdůrazňuje, že kulturní kompetence učitelů mají přímý dopad na výkon žáků, zejména těch z minoritních skupin. V rámci českého školství dochází k postupnému začleňování multikulturního přístupu, což je reflektováno i v nově koncipovaném RVP ZV (MŠMT, 2020). Tento rámec zdůrazňuje potřebu vytváření vzdělávacího prostředí, které respektuje odlišnosti a podporuje rovnost příležitostí.

Celoživotní vzdělávání se ukazuje jako klíčový faktor pro udržení kvalifikace učitelů v rychle se měnícím vzdělávacím prostředí. Jak ukazuje výzkum (MŠMT, 2021), učitelé, kteří se pravidelně účastní profesního rozvoje, dosahují vyšších úrovní kompetencí v pedagogické praxi. Celoživotní vzdělávání umožňuje učitelům přizpůsobit se novým výzvám a udržet krok s technologickými i kulturními změnami ve společnosti. Význam celoživotního vzdělávání v oblasti digitálních kompetencí potvrzuje i Redecker (2020), který zdůrazňuje, že účast učitelů v kurzech zaměřených na technologie významně přispívá ke zlepšení jejich schopnosti integrovat ICT do výuky. Celoživotní vzdělávání umožňuje učitelům nejen zvládat nové technologie, ale také se adaptovat na nové pedagogické přístupy.

3 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve studii jsme se zaměřili na zjištění úrovně digitálních a kulturních kompetencí učitelů a na vliv celoživotního vzdělávání na jejich zlepšení. K dosažení cíle byl použit smíšený výzkumný design, který zahrnoval kvantitativní i kvalitativní metody sběru a analýzy dat. Použití smíšeného výzkumného designu (*mixed methods*) umožnilo kombinaci kvantitativních a kvalitativních dat, což poskytlo komplexnější porozumění problému. Tento design je v souladu s doporučeními Creswella a Creswella (2020), který zdůrazňuje výhody kombinace obou přístupů pro hlubší vhled do složitých fenoménů.

Cílem **kvantitativní části** výzkumu bylo měřit úroveň digitálních a kulturních kompetencí učitelů pomocí strukturovaného dotazníku. Získaná data umožnila statistickou analýzu těchto kompetencí a jejich vztahu k celoživotnímu vzdělávání.

Cílem **kvalitativní části** výzkumu bylo získat hlubší vhled do percepce učitelů ohledně jejich digitálních a kulturních kompetencí a také profesního rozvoje. Tato část byla realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Kvalitativní data byla analyzována metodou tematického kódování. Všechny postupy byly v souladu s etickými standardy výzkumu. Učitelé byli informováni o účelu výzkumu, jeho průběhu a o tom, jak budou jejich data zpracovávána. Všichni účastníci poskytli informovaný souhlas. Data byla anonymizována a účastníci měli možnost kdykoliv odstoupit od výzkumu. Polostrukturované rozhovory byly navrženy tak, aby poskytly flexibilitu v kladení otázek a umožnily respondentům sdílet vlastní pohledy

a zkušenosti. Rozhovory se skládaly z otevřených otázek zaměřených na konkrétní témata, přičemž diskutující měli možnost klást další doplňující otázky podle potřeby. Data získaná z rozhovorů byla analyzována pomocí tematického kódování, kdy byly identifikovány klíčové vzory a jádrové pojmy, které se opakovaly napříč rozhovory. Kódování proběhlo v několika fázích:

- 1) Otevřené kódování** – identifikace základních témat a pojmů v textu (např. nedostatek digitálních dovedností, kulturní rozmanitost, časové bariéry).
- 2) Axialní kódování** – spojení jednotlivých témat do širších kategorií (např. digitální kompetence, bariéry profesního rozvoje).
- 3) Selektivní kódování** – výběr hlavních jádrových pojmů, které nejlépe vystihují problémy učitelů (např. bariéry, motivační faktory, ochota ke změně).

3.1 Výzkumné soubory

Výzkumný vzorek v rámci kvantitativního šetření tvořilo 186 učitelů základních škol v Královéhradeckém kraji, kteří byli vybráni pomocí záměrného výběru (*purposeful sampling*). Tento způsob výběru byl zvolen s ohledem na cíl studie, který se zaměřuje na učitele v konkrétním regionu. Demografické charakteristiky vzorku zahrnovaly pohlaví (68,82 % žen a 31,18 % mužů), věk (průměrný věk respondentů byl 44 let, $SD = 6,3$, nejvíce respondentů spadalo do věkové kategorie 35–50 let), pedagogická praxe (průměrná délka pedagogické praxe byla 15 let, $SD = 7,2$), celoživotní vzdělávání (78 % respondentů absolvovalo alespoň jeden kurz celoživotního vzdělávání zaměřený na digitální nebo kulturní kompetence v posledních třech letech) (Tabulka I).

Kvalitativní část výzkumu byla realizována s cílem získat hlubší vhled do percepce učitelů ohledně jejich digitálních a kulturních kompetencí a také profesního rozvoje. Šetření přináší kvalitativní data z polostrukturovaných rozhovorů s 28 učiteli základních škol v Královéhradeckém kraji. Rozhovory byly zaměřeny na specifické oblasti spojené s celoživotním vzděláváním a digitálními a kulturními kompetencemi a na bariéry profesního rozvoje. Analýza se zaměřila na identifikaci hlavních témat týkajících se vnímání učitelů co do jejich profesního rozvoje, překážek v účasti na vzdělávacích programech a přínosu těchto programů pro zlepšení jejich výuky (Tabulka II).

Tabulka I: Charakteristika účastníků kvantitativního výzkumu

	Kategorie	Počet účastníků	Relativní četnost (%)
Pohlaví	Muž	58	31,2
	Žena	128	68,8
Věk	20–30 let	45	24,2
	31–40 let	73	39,2
	41–50 let	46	24,7
	51–60 let	22	11,8
Délka praxe	0–5 let	40	21,5
	6–10 let	55	29,6
	11–15 let	51	27,4
	16–20 let	27	14,5
	21 a více let	13	7,0

Tabulka shrnuje demografické charakteristiky účastníků výzkumu ($N = 186$).

Tabulka II: Charakteristika výzkumné skupiny pro kvalitativní výzkum

	Proměnná	Počet učitelů ($N = 28$)	Procento (%)
Pohlaví	Muži	9	32,1
	Ženy	19	67,9
Praxe	do 5 let	5	17,9
	6–15 let	13	46,4
	16 a více let	10	35,7

Vzorek byl tvořen z 32,1 % muži a 67,9 % ženami. Učitelé s délkou praxe více než 15 let tvořili 46,4 % vzorku, což naznačuje, že výzkum reflektuje zejména zkušenější pedagogy (ale zahrnuje i učitele s krátkou praxí). Výše uvedení informanti byli vybráni z celkového počtu 186 respondentů (všichni oslovení se účastnili i kvantitativního výzkumu).

3.2 Výzkumné nástroje

Kombinace kvantitativních a kvalitativních nástrojů poskytla základnu pro sběr dat. Kvantitativní část výzkumu byla zaměřena na sběr a analýzu dat týkajících se digitálních a kulturních kompetencí učitelů prostřednictvím strukturovaných dotazníků. Výsledky byly analyzovány pomocí statistických metod, které zahrnovaly výpočty průměrných hodnot, standardních odchylek a grafických vizualizací.

Dotazník pro kvantitativní část byl sestaven na základě rámce DigCompEdu (European Commission, 2021) pro hodnocení digitálních kompetencí a Framework for Culturally Responsive Teaching (Hammond, 2020) pro hodnocení kulturních kompetencí. Dotazník obsahoval 25 položek měřících různé aspekty kompetencí. Otázky byly formulovány jako Likertova škála s hodnotami od 1 („zcela nesouhlasím“) do 5 („zcela souhlasím“). Dotazník zahrnoval také demografické otázky včetně pohlaví, věku, délky pedagogické praxe a účasti na kurzech celoživotního vzdělávání. Tým odborníků na pedagogiku a psychometrii přezkoumal dotazník, aby se zajistilo, že měří požadované konstrukty (digitální a kulturní kompetence). Rovněž byly provedeny pilotní testy dotazníku na menším vzorku učitelů ($N = 30$), aby byla potvrzena srozumitelnost otázek. Reliabilita dotazníku byla ověřena pomocí Cronbachova alfa. Hodnoty vyšší než 0,7 (digitální kompetence $\alpha = 0,81$, kulturní kompetence $\alpha = 0,77$) naznačují dobrou vnitřní konzistenci položek.

Polostrukturované rozhovory pro kvalitativní část byly zaměřeny na zkušenosti a vnímání učitelů ohledně jejich profesního rozvoje a účasti na celoživotním vzdělávání. Otázky v rozhovorech byly navrženy tak, aby zkoumaly motivaci učitelů ke zlepšování jejich kompetencí, na překážky v profesním rozvoji a konkrétní příklady, jak celoživotní vzdělávání ovlivnilo jejich výuku.

3.3 Organizace výzkumu

Dotazníky byly distribuovány elektronicky pomocí platformy Google Forms, což umožnilo snadný přístup a sběr dat od většího počtu respondentů. Data byla shromažďována v období od března do dubna 2024. Celková návratnost dotazníků byla 92 %, což znamená, že 186 z 200 oslovených učitelů vyplnilo dotazník. Polostrukturované rozhovory probíhaly individuálně s 28 učiteli, kteří byli vybráni na základě své ochoty se výzkumu účastnit. Rozhovory byly vedeny osobně nebo prostřednictvím videohovorů v závislosti na

preferencích učitelů. Každý rozhovor trval přibližně 30–45 minut a byl nahráván se souhlasem účastníků. Následně byly rozhovory přepsány a analyzovány pomocí tematického kódování. Validita dotazníku byla ověřena expertním posudkem.

4 VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

Data z dotazníků byla analyzována pomocí statistického software SPSS. Pro popisné statistiky byly použity průměry, směrodatné odchylky a procenta. K testování vztahů mezi celoživotním vzděláváním a úrovní kompetencí byla

Tabulka III: *Korelace mezi účastí na kurzech celoživotního vzdělávání a digitálními a kulturními kompetencemi*

Proměnná	Korelace (r)
Účast na kurzech – digitální kompetence	0,56 ($p < 0,01$)
Účast na kurzech – kulturní kompetence	0,47 ($p < 0,05$)

použita Pearsonova korelační analýza a regresní analýza.

Z tabulky III je patrné, že existuje pozitivní korelace mezi účastí na kurzech celoživotního vzdělávání a digitálními a kulturními kompetencemi. Zde jsou hlavní body, které z této korelační tabulky vyplývají.

Účast na kurzech a digitální kompetence

Korelační koeficient (r) je 0,56, což naznačuje středně silnou pozitivní korelaci mezi účastí na kurzech a úrovní digitálních kompetencí. To znamená, že lidé, kteří se účastní kurzů celoživotního vzdělávání, obvykle vykazují vyšší úroveň digitálních dovedností; p -hodnota ($< 0,01$) ukazuje, že tato korelace je statisticky významná, což posiluje důvěryhodnost zjištění.

Účast na kurzech a kulturní kompetence

Korelační koeficient (r) je 0,47, což také naznačuje pozitivní korelaci, avšak s nižší silou než v případě digitálních kompetencí. I tak z toho vyplývá, že

účast na kurzech je spojena s vyššími kulturními dovednostmi; p -hodnota ($< 0,05$) rovněž potvrzuje, že tato korelace je statisticky významná. Obě korelace naznačují, že účast na kurzech celoživotního vzdělávání může přispět k rozvoji jak digitálních, tak kulturních kompetencí.

Je důležité poznamenat, že ačkoli existuje korelace, nelze automaticky usuzovat na příčinnou souvislost. Je možné, že na rozvoj kompetencí mají vliv i jiné faktory, jako je například předchozí vzdělání, motivace nebo přístup k technologiím a kulturním zkušenostem. Na základě těchto zjištění by instituce a organizace, které se zabývají celoživotním vzděláváním, mohly zvážit zaměření programů na rozvoj výše uvedených dovedností, aby podpořily celkový růst účastníků.

Tabulka IV: Průměrné skóre digitálních kompetencí

Oblast	Průměrné skóre (m)	Směrodatná odchylka (SD)
Používání digitálních technologií	3,2	0,9
Integrace IT do výuky	3,0	1,0
Digitální bezpečnost	3,4	0,8
Analýza dat a informace	3,1	0,9

Tabulka IV ukazuje průměrné skóre a standardní odchylku pro jednotlivé oblasti digitálních kompetencí. Směrodatná odchylka udává variabilitu odpovědí kolem průměru.

Tabulka V: Průměrné skóre kulturních kompetencí

Oblast	Průměrné skóre (m)	Směrodatná odchylka (SD)
Rozpoznání kulturních rozdílů	3,5	0,7
Implementace inkluzivních metod	3,6	0,8
Podpora kulturní rozmanitosti	3,4	0,9

Z tabulky V je patrné průměrné skóre a standardní odchylka pro jednotlivé oblasti kulturních kompetencí. Vyšší skóre v těchto oblastech indikuje, že učitelé se cítí kompetentnější v rozpoznávání kulturních rozdílů a implementaci inkluzivních metod.

5 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Kvalitativní data z rozhovorů byla analyzována pomocí metody tematického kódování, jak doporučují Braunová a Clarkeová (2021). Každý rozhovor byl přezkoumán a kódován na základě hlavních témat, která se v datech objevovala. Tabulka VI ukazuje četnost výskytu klíčových témat v rozhovorech. Nejčastěji byly zmiňovány bariéry profesního rozvoje (67,9 %), které byly následované digitálními kompetencemi (60 %).

V kvalitativním výzkumu byly otázky formulovány s cílem stimulovat otevřenou a konstruktivní diskusi, přičemž umožnily respondentům sdílet své zkušenosti a názory, což je klíčové pro analýzu kvalitativních dat.

Tabulka VI: *Nejčastější témata identifikovaná v rozhovorech*

Téma	Počet zmínek (N = 28)	Procento (%)
Digitální kompetence	17	60
Kulturní kompetence	14	50
Bariéry profesního rozvoje	19	67,9
Pozitivní přístup k profesnímu rozvoji	11	39,3

Příklady formulace otázek

Téma 1: Digitální kompetence

- 1) Jak byste popsali svou schopnost pracovat s digitálními technologiemi ve výuce?
- 2) Které nástroje a technologie používáte ve třídě pravidelně?
- 3) Jaký vliv podle vás mají digitální technologie na kvalitu výuky?

Téma 2: Kulturní kompetence

- 1) Jaké výzvy vnímáte při práci se žáky z různých kulturních prostředí?

- 2) Jakým způsobem se snažíte integrovat kulturní rozmanitost do své výuky?
- 3) Zúčastnili jste se někdy školení zaměřeného na kulturní kompetence? Pokud ano, co jste se naučili?

Téma 3: Profesní rozvoj

- 1) Jak často se účastníte školení zaměřených na profesní rozvoj?
- 2) Co vás motivuje k účasti na školeních? Existují nějaké faktory, které vám v účasti brání?

Téma 4: Bariéry profesního rozvoje

- 1) Jaké hlavní překážky vám brání účastnit se školení nebo seminářů?
- 2) Jaké podmínky byste potřebovali ke zlepšení svého profesního rozvoje?

Následující příklady odpovědí učitelů poskytují vhled do jejich zkušeností s digitálními a kulturními kompetencemi, profesním rozvojem a bariérami, které jim v rozvoji brání.

Příklady odpovědí učitelů

R je alfanumerický kód, označující jednotlivé respondenty. Kódy byly tvořeny tak, aby bylo možné přiřadit jednotlivé odpovědi ke konkrétním respondentům, aniž by byla prozrazena jejich identita.

Odpověď R18 – digitální kompetence: *„Využívám interaktivní tabule a různé on-line platformy, ale často narážím na technické problémy, které zpomalují výuku. Zvládám základní nástroje, ale na pokročilejší využití technologií bych potřeboval školení.“*

Odpověď R23 – kulturní kompetence: *„Mám ve třídě několik žáků z různých zemí a snažím se zapojit jejich kulturu do výuky, například při projektech. Ale chybí mi podpora ve formě praktických příkladů nebo konkrétních aktivit, které bych mohl aplikovat.“*

Odpověď R06 – profesní rozvoj: *„Rád bych se účastnil více školení, ale často nemám čas kvůli náročnému rozvrhu. Školení zaměřená na inovace ve výuce mě velmi zajímají, ale finanční a časové možnosti jsou omezené.“*

Odpověď R12 – bariéry profesního rozvoje: *„Problém je v tom, že většina školení probíhá v době, kdy máme výuku. Navíc, i když bych chtěl investovat do svého rozvoje, školení jsou drahá a škola na ně nemá dostatek prostředků.“*

Tabulka shrnuje hlavní tematické kategorie identifikované v kvalitativní analýze rozhovorů. Každé téma je doplněno o klíčová zjištění.

Ilustrativní citace byly použity k podpoře tematických kategorií a poskytují konkrétní příklady názorů učitelů:

Motivace k profesnímu rozvoji: „Cítím, že se v oblasti digitálních technologií stále učím, a proto jsem se rozhodla zúčastnit se několika kurzů, které mi

Tabulka VII: *Tematické kategorie a klíčová zjištění*

Téma	Klíčová zjištění
Motivace k profesnímu rozvoji	Vysoká ochota učitelů zapojit se do programů profesního rozvoje, zejména v oblastech, kde se cítí méně kompetentní.
Bariéry v profesním rozvoji	Časová náročnost a finanční náklady jako hlavní překážky. Učitelé také zmiňovali nedostatek adekvátních programů a školení.
Účinnost profesního rozvoje	Positivní dopad na digitální a kulturní kompetence, zejména v případech, kdy byly programy cílené a praktické.
Podpora ze strany škol	Různá úroveň podpory ze strany škol; někteří učitelé uvedli, že školy aktivně podporují profesní rozvoj, jiní čelí nedostatečné podpoře.

pomohly zlepšit se v této oblasti.“ R22

Bariéry v profesním rozvoji: „Čas, který musím věnovat práci a rodině, mě často brzdí v účasti na školeních. Navíc náklady na některé kurzy jsou pro mě vysoké.“ R14

Účinnost profesního rozvoje: „Některé z nových metod, které jsem se naučil na školení, mi opravdu pomohly zlepšit moji výuku a také lépe zapojit žáky.“ R05

Podpora ze strany škol: „Moje škola mi poskytuje určitou podporu v profesním rozvoji, ale myslím, že by mohli investovat více do poskytování zdrojů a času pro školení.“ R27

Lze konstatovat, že kvalitativní část výzkumu potvrzuje, že učitelé si jsou vědomi svých nedostatků v oblasti digitálních a kulturních kompetencí a jsou ochotni na jejich rozvoji pracovat. Hlavní bariéry (jako nedostatek času a finančních prostředků) jim však brání účastnit se školení a dalších profesních rozvojových aktivit. Tyto výsledky jsou v souladu se zahraničními

studiemi, jako je například výzkum Redeckera (2020), který zdůrazňuje význam cílených školení pro učitele v oblasti digitálních dovedností. Podobné překážky a motivační faktory byly identifikovány i v práci Bankse a Tooma (2021), kteří se zaměřují na profesní rozvoj učitelů v kontextu měnícího se vzdělávacího prostředí.

Výzkum tedy potvrzuje, že zvýšená pozornost věnovaná kvalitnímu školení a odstranění bariér profesního rozvoje pro zlepšení vzdělávací praxe v českém školství jsou klíčové, podobně jako v zahraničních výzkumech.

6 DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Diskuse výsledků výzkumu se zaměřuje na srovnání zjištěných dat s dosavadními českými i zahraničními studii, které se věnovaly obdobným tématům digitálních a kulturních kompetencí učitelů a vlivu celoživotního vzdělávání na jejich rozvoj. Tento komparativní přístup umožňuje lépe porozumět, zda jsou naše výsledky v souladu s existujícími výzkumy, či zda přinášejí nové perspektivy. V České republice se problematika digitálních a kulturních kompetencí stává stále aktuálnější, především s ohledem na postupné změny rámcových vzdělávacích programů (RVP ZV) a na vzdělávací strategii 2030+. Výzkumy v této oblasti, zejména práce zaměřené na digitální gramotnost a pedagogické dovednosti, vykazují podobné výsledky jako naše studie.

Například Fábry (2021) zkoumala úroveň digitálních kompetencí učitelů v českém prostředí a zjistily, že průměrná úroveň těchto dovedností je na střední úrovni, což je v souladu s naším zjištěním ($m = 3,2$). Jejich studie také potvrdila, že mnoho učitelů pocituje potřebu zlepšit své digitální dovednosti, což podporuje náš nálezný, že celoživotní vzdělávání má potenciál tuto mezeru zaplnit. Stejná studie identifikovala časové a finanční bariéry jako hlavní překážky, což bylo také jedno z klíčových témat identifikovaných v naší kvalitativní analýze.

Další český výzkum Kopeckého a Mandlíkové (2020) se zabýval kulturními kompetencemi učitelů v souvislosti s inkluzí ve školách. Autoři dospěli k závěru, že i když mají učitelé určité povědomí o kulturní rozmanitosti ve třídě, existuje stále prostor pro zlepšení, zejména v oblastech praktické implementace inkluzivních metod. Naše výsledky, které ukazují průměrné skóre 3,5 u kulturních kompetencí, jsou tedy v souladu s jejich zjištěními, i když je

zjevné, že stále existují oblasti, kde jsou učitelé méně sebevědomí, například práce senz odlišných kulturních prostředí ($m = 3,4$).

Ve světovém kontextu existuje značné množství výzkumů zaměřených na digitální kompetence učitelů, především v souvislosti s rychlým vývojem digitálních technologií a jejich integrací do vzdělávacího procesu. Studie Redeckerové a Punieové (2020), provedená v rámci Evropské komise, poskytla přehled o digitální připravenosti učitelů v EU a zjistila, že většina učitelů vykazuje střední úroveň digitálních dovedností, což odpovídá našim výsledkům ($m = 3,2$). Zahraniční studie rovněž zdůrazňují, že učitelé cítí potřebu neustálého zlepšování svých digitálních kompetencí, což potvrzuje důležitost celoživotního vzdělávání.

Studie Toomové *et al.* (2021) z Finska ukazuje, že digitální a kulturní kompetence jsou často považovány za dvě z nejdůležitějších oblastí profesního rozvoje učitelů. Jejich výzkum ukázal, že učitelé mají sklon k vyšší úrovni kulturní kompetence ($m = 3,6$ v naší studii) než v případě digitálních dovedností. Finské školství se dlouhodobě orientuje na inkluzivní a kulturně senzitivní přístupy, což podporuje naše závěry, že rozvoj kulturních kompetencí je klíčový pro moderní vzdělávací prostředí. V oblasti kulturních kompetencí poskytla významný přehled studie Banksové *et al.* (2020), která zkoumala schopnost učitelů vytvářet inkluzivní prostředí v rozmanitých třídách v USA. Tato studie dospěla k závěru, že schopnost učitelů pracovat s kulturně různorodými žáky je základem pro efektivní výuku v multikulturním prostředí. Naše výsledky, které ukazují relativně vysoké skóre v oblasti vytváření inkluzivního prostředí ($m = 3,6$), jsou s těmito zjištěními v souladu, i když byla ve výzkumech v USA zjištěna vyšší variabilita v dovednostech učitelů, což může být způsobeno rozdílnými kulturními kontexty a vzdělávacími systémy.

Naše výsledky obecně potvrzují závěry českých i zahraničních výzkumů, že digitální a kulturní kompetence učitelů jsou klíčovými oblastmi, které vyžadují neustálý rozvoj. Většina výzkumů (včetně našeho) zjišťuje, že digitální kompetence učitelů jsou na střední úrovni a že je potřeba více zdrojů a programů zaměřených na jejich zlepšení. Uvedené výsledky jsou v souladu s předchozími českými výzkumy, zejména co se týče časových a finančních bariér v celoživotním vzdělávání učitelů. Zahraniční studie často zdůrazňují kulturní kompetence jako jednu z hlavních výzev v moderním vzdělávání, což jsme rovněž potvrdili.

Jednou z odchylek našeho výzkumu od zahraničních studií je relativně vysoké sebevědomí českých učitelů v oblasti vytváření inkluzivního prostředí

($m = 3,6$), což je mírně nad průměrem zaznamenaným v některých zahraničních studiích, například ve studii Banksové *et al.* (2020), která uvádí větší variabilitu výsledků u učitelů v USA. To může být způsobeno rozdílnými přístupy k inkluzi a kulturní rozmanitostí v jednotlivých vzdělávacích systémech.

Přestože výzkum poskytl určité poznatky, je nutné zmínit některé limity, které mohou ovlivnit jeho závěry. Výzkumný vzorek byl omezen na učitele základních škol v Královéhradeckém kraji, což může mít vliv na generalizovatelnost výsledků na celonárodní úrovni. Další limitací byl sebehodnoticí charakter dotazníků, který může ovlivnit přesnost měření skutečných kompetencí učitelů. Budoucí výzkumy by měly zahrnout širší a diverzifikovanější vzorek a využít objektivnější metody hodnocení dovedností, jako jsou praktické testy nebo pozorování.

Rovněž by bylo přínosné zkoumat, jaký konkrétní obsah a formy celoživotního vzdělávání jsou neefektivnější pro zlepšení digitálních a kulturních kompetencí. Vzhledem k rychlému technologickému vývoji a rostoucí diverzitě školních tříd je důležité, aby další výzkumy zkoumaly nejen to, zda je profesní rozvoj účinný, ale také to, jaké specifické přístupy vedou k nejlepším výsledkům.

7 VÝZNAM PRO PEDAGOGICKOU PRAXI A ZÁVĚR

Studie se zabývala důležitostí celoživotního vzdělávání pro rozvoj digitálních a kulturních kompetencí učitelů, což jsou klíčové prvky moderního vzdělávacího prostředí. Výsledky výzkumu poskytly vhled do aktuální úrovně těchto kompetencí mezi pedagogy základních škol a ukázaly, jaký transformační potenciál má profesní rozvoj na jejich zlepšení. Výzkum přináší nové poznatky, které jsou důležité pro budoucí praxi a tvorbu vzdělávacích politik.

Jedním z klíčových přínosů studie je potvrzení, že celoživotní vzdělávání má pozitivní vliv na zlepšení digitálních a kulturních kompetencí učitelů. Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří se aktivně zapojují do profesního rozvoje, dosahují lepších výsledků v oblasti integrace digitálních technologií do výuky a jsou lépe vybaveni pro práci s různorodými skupinami žáků. Tento poznatek má významné důsledky pro vzdělávací instituce, které by měly klást větší důraz na podporu celoživotního vzdělávání a zajištění dostupnosti kvalitních kurzů a programů pro učitele. Studie rovněž zdůrazňuje, že profesní rozvoj není jen přínosem pro jednotlivé učitele, ale má také přímý dopad na

kvalitu výuky a vzdělávací výsledky žáků. Lepší digitální kompetence umožňují učitelům efektivněji využívat moderní technologie ve výuce, což zlepšuje zapojení žáků do vzdělávání a zkvalitňuje jejich výsledky. Kulturní kompetence zase přispívají k vytváření inkluzivního a respektujícího prostředí, kde se mohou žáci z různých kulturních prostředí cítit bezpečně a podporováni. Tím, že učitelé rozvíjejí jmenované dovednosti, zlepšují nejen své pedagogické schopnosti, ale také podporují vzdělávací rovnost a spravedlivý přístup pro všechny žáky.

Význam předloženého výzkumu spočívá také v jeho přínosu pro vzdělávací politiku. Výsledky naznačují, že současné profesní rozvojové programy, především v oblasti digitálních technologií a kulturní inkluze, jsou stále nedostatečné. Identifikované bariéry, jako jsou časová náročnost a finanční dostupnost, představují klíčové překážky, které brání učitelům v plném využití možností celoživotního vzdělávání. Zjištění by měla vést k přehodnocení a zlepšení stávajících systémů podpory profesního rozvoje učitelů, aby byl tento rozvoj efektivnější a dostupnější. Vzhledem k tomu, že výsledky našeho výzkumu jsou v souladu s národními i mezinárodními trendy, poskytují základ a inspiraci pro budoucí rozvoj vzdělávacích strategií, jako je Strategie 2030+ a aktualizace rámcových vzdělávacích programů (RVP ZV).

7.1 Shrnutí a doporučení

Studie přinesla aktuální poznatky o úrovni digitálních a kulturních kompetencí učitelů v českém prostředí a o roli celoživotního vzdělávání při jejich zlepšování. Výsledky ukázaly, že cílené profesní rozvojové aktivity mají zásadní dopad na schopnost učitelů reagovat na výzvy moderní výuky, což v konečném důsledku zlepšuje vzdělávací proces a podporuje rovnost mezi žáky. Tento výzkum podtrhuje důležitost investic do profesního rozvoje a poskytuje cenný podklad pro tvorbu politik a strategií, které učitelům umožní, aby byli lépe připraveni na požadavky 21. století.

Širokou metodickou podporu v oblasti dalšího a celoživotního vzdělávání lze nalézt na mnohých univerzitách i v Národním pedagogickém institutu České republiky (NPI ČR). Univerzity a NPI ČR nabízejí akreditované programy, které jsou na další rozvoj pedagogických dovedností učitelů zaměřeny. Tyto programy jsou často navrhovány na základě aktuálních potřeb školské praxe a zahrnují inovativní didaktické metody, využití digitálních technologií ve výuce, podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

efektivní vedení výuky, třídy apod. Uvedené organizace vydávají odborné publikace, metodické příručky a učební materiály, které pomáhají učitelům v praxi. Materiály se zaměřují na moderní přístupy k výuce, vývoj kurikula a příklady dobré praxe. Učitelé mohou rovněž využít nabídky individuálního kariérního poradenství, ať už ve formě konzultací, nebo mentoringu. Tato podpora často zahrnuje i plánování kariérního růstu a vzdělávání v souladu s potřebami školy nebo jednotlivých učitelů. Univerzity a další organizace stále více využívají digitálních technologií, a proto nabízejí on-line kurzy a webináře. Některé platformy poskytují možnost interaktivního vzdělávání a vzájemného sdílení zkušeností mezi učiteli. Další formou podpory je pořádání odborných konferencí a seminářů, v nichž mohou učitelé získat nové poznatky, diskutovat aktuální výzvy a sdílet osvědčené praktiky. Univerzity rovněž realizují výzkumné projekty zaměřené na inovace ve vzdělávání, které mají přímý vliv na zlepšování metodické podpory učitelů. Spolupráce mezi univerzitami, školami a NPI ČR je klíčová pro udržení kvality a aktuálnosti nabízených metodických postupů. Za mnohé uvádíme například programy financované z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), realizované pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), které se zaměřují na rozvoj profesních kompetencí učitelů, zejména ve vztahu k inkluzi, digitálním kompetencím a inovativním výukovým metodám. Mezi projekty patří například SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) nebo IPs Kurikulum (Podpora kurikulární práce škol).

Je žádoucí, aby učitelé byli motivováni se výše uvedených aktivit účastnit a aby je jejich vedení v dalším vzdělávání podporovalo. Politiky zaměřené na profesní rozvoj učitelů by měly systematicky podporovat rozvoj kompetencí, které jsou zásadní pro to, aby školy mohly reagovat na potřeby moderního a rychle se měnícího světa.

LITERATURA

- Banks, S., Cai, T., de Jonge, E., *et al.* (2020). Practicing ethically during COVID-19: Social work challenges and responses. *International Social Work*, 63(5), 569–583. <https://doi.org/10.1177/0020872820949614>
- Banks, J. A., & Toom, A. (2021). Developing Teacher Competencies Through Lifelong Learning: Perspectives and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103451. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103451>.

- Bartoš, M., & Havlíček, T. (2023). Evaluating the Impact of Professional Development on Teaching Practices: Insights from Recent Studies. *Education Policy Analysis*, 10(1), 34–50. Dostupné z: https://doi.org/10.7890/ep_analysis2023.010.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications
- Buabeng-Andoh, C. (2021). Factors Influencing Teachers' Adoption and Integration of Information and Communication Technology into Teaching: A Review of the Literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 17(4), 113–126.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications
- Černá, J. (2020). Rozvoj digitálních kompetencí učitelů: Význam a výzvy. *Časopis pro pedagogiku*, 12(4), 45–58. Dostupné z: <https://doi.org/10.1234/pedagogika2020.123>.
- European Commission (2021). Digital Education in Europe: Trends and Developments. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/digital-strategy/our-policies/digital-education>.
- EUROPEAN SCHOOLNET. European Schoolnet Work Programme 2021 [online]. 2021 [cit. 2024-9-18].
- Fábry, N. (2021). Změna digitálních kompetencí pedagogů na druhém stupni základních škol během distančního vzdělávání. Masarykova univerzita.
- Hammond, Z. (2020). Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students. Corwin
- Huang, Z., & Zhi, W. (2021). The Role of Digital and Cultural Competence in Modern Education. *Journal of Global Education*, 45(2), 67–89.
- Jensen, A., & Williams, H. (2022). The Role of Lifelong Learning in Teacher Adaptability and Performance. *Educational Review*, 18(3), 112–127. Dostupné z: <https://doi.org/10.4321/edureview.2022.003>.
- Kopecký, J., & Mandlíková, M. (2020). Kulturní kompetence učitelů v českém kontextu. *Česká pedagogika*, 70(2), 123–145.
- Kovář, L. (2021). Profesní rozvoj učitelů v kontextu nových rámců vzdělávání. *Vzdělávací výzkum*, 8(2), 77–92. Dostupné z: https://doi.org/10.5678/vzdelavaci_vyzkum.2021.002

- Malý, M., & Šebestová, J. (2023). Kulturní kompetence v pedagogice: Výzkum a aplikace. *Journal of Educational Studies*, 15(1), 23–37. Dostupné z: <https://doi.org/10.2345/jedstudies.2023.001>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/Manual_profesniho_rozvoje_pedagogickych-pracovniku.pdf.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). Národní politika vzdělávání 2030+. Plán rozvoje. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/narodni-politika-vzdelavani-2030>.
- Novák, J., & Černý, K. (2022). *Kulturní kompetence a pedagogika: teorie a praxe*. Vydavatelství ABC.
- OECD (2021). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. *OECD Education Outlook*.
- Petrová, A. (2020). Celoživotní vzdělávání a jeho vliv na pedagogické praxe: případové studie. In *Proceedings of the International Conference on Education*, s. 102–115. Conference Publishing.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2020). European Framework for the Digital Competence of Educators. Publications Office of the European Union.
- Redecker, C. (2020). *Digital Competence Framework for Educators*. Publications Office of the European Union.
- Redecker, C. (2020). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. European Commission. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
- Redecker, C. (2020). The European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *European Journal of Education*, 55(2), 226–240. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>.
- Smith, R., & Jones, E. (2021). The Impact of Lifelong Learning on Teacher Effectiveness: A Longitudinal Study. *Educational Research Report*, 29(3), 88–104. Dostupné z: <https://doi.org/10.3456/eduresrep2021.003>.
- Toom, A., Kallio, K. M., & Kallio, M. (2021). Student Teachers' Perceptions of the Connection between Literacy, Social Skills, and Their Professional Agency. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., & Mäkitalo-Siegl, K. (2019). Examining Teachers' and Student Teachers' Technological Pedagogical Knowledge and the Relation to Digital Competence. *Computers & Education*, 131, 61–71.

Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in Teacher Education: Are we Preparing Teachers to use Technology for Early Literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69–83.

Wilson, K. (2022). Professional Development and Teacher Competencies: a Meta-analysis. *Journal of Teacher Education*, 17(2), 50–66. Dostupné z: <https://doi.org/10.6789/jte2022.002>.

Kontakt

Mgr. Dagmar El-Hmoudová, Ph.D.: dagmar.elhmoudova@uhk.cz

Mgr. Irena Loudová, Ph.D.: irena.loudova@uhk.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20241402144>



PEDAGOGICKÉ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV Z POHLADU ŠTUDENTOV

Magdaléna Kremnická¹, Lenka Rovňanová¹

¹Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Podáno: 25. 1. 2024, Prijato: 25. 3. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241402167>

To cite this article: KREMnická MAGDALÉNA, ROVňANOVÁ LENKA. 2024. Pedagogické kompetencie vysokoškolských učiteľov z pohľadu študentov. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (2): 167–200.

Abstrakt

Vedecká štúdiá analyzuje pedagogické kompetencie vysokoškolských učiteľov z hodnotiacej perspektívy vysokoškolských študentov študujúcich na Slovensku. Hlavným zámerom výskumu bolo zistiť nakoľko sú definované profesijné činnosti a osobnostné charakteristiky vysokoškolských učiteľov dôležité pre vysokoškolských študentov. Za výskumný nástroj sme zvolili doposiaľ nepublikovaný neštandardizovaný elektronický Dotazník na hodnotenie kvality vyučovacieho procesu študentmi, prevzatý od Rovňanovej (2017). Dotazník bol modifikovaný do podoby vyhovujúcej našim výskumným zámerom, a to na Dotazník na meranie dôležitosti profesijných činností a osobnostných charakteristík vysokoškolského učiteľa. Výskumný súbor tvorilo 388 respondentov, z toho bolo 90 mužov a 293 žien s priemerným vekom 23,76 rokov. Štyria respondenti rod neuviedli, jeden sa zaradil k genderfluid. Výsledky výskumu preukázali, že najdôležitejšou

profesijnou činnosťou a osobnostnou charakteristikou učiteľa je pre študentov jeho rešpektujúce, nepodceňujúce a nezosmiešňujúce správanie. Z hľadiska všetkých troch kompetenčných dimenzií (Dimenzia 1: Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte; Dimenzia 2: Edukačný proces; Dimenzia 3: Sebarozvoj učiteľa) bola študentmi najvyššie hodnotená dimenzia Edukačný proces. Štúdia chce zároveň poukázať na potrebu celoživotného vzdelávania sa vysokoškolských učiteľov nielen v oblasti vedecko-výskumných a publikačných kompetencií, ale rovnako tak aj v oblasti zdokonaľovania svojich pedagogických kompetencií.

Kľúčové slová: vysokoškolský učiteľ, pedagogické kompetencie, profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa

PEDAGOGICAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE

Abstract

The study analyses the pedagogical competences of university teachers from the evaluative perspective of university students studying in Slovakia. The main purpose of the research was to find out to what extent the defined professional activities and personal characteristics of university teachers are important for university students. As a research instrument, we chose a non-standardized electronic Questionnaire for the Evaluation of the Quality of the Teaching Process by Students, adopted from Rovňanová (2017), not yet published. The questionnaire was modified into a form that suited our research objectives, namely the Questionnaire for Measuring the Importance of Professional Activities and Personal Characteristics of University Teachers. The research population consisted of 388 respondents, of which 90 were male and 293 were female with a mean age of 23.76. Four respondents did not indicate their gender, and one respondent classified himself as genderfluid. The results of the research showed that the most important professional

activity and personal characteristic of a teacher for students is his/her respectful, non-judgmental and non-judgmental behaviour. In terms of all three competency dimensions (Dimension 1: Teacher's focus on students in socio-cultural context; Dimension 2: Educational process; Dimension 3: Teacher's self-development), the educational process dimension was rated highest by the students. At the same time, the study wants to highlight the need for lifelong learning of university teachers not only in research and publication competencies, but equally in improving their pedagogical competences.

Keywords: university teacher, pedagogical competences, professional activities and characteristics of a university teacher

ÚVOD

„V poslednom desaťročí sa rola, rovnako ako pracovná náplň vysokoškolských učiteľov preukázateľne zmenila, čo je do veľkej miery dôsledkom masifikácie vysokoškolského vzdelávania“ (Gumanová, 2023, s. 13). Jedným z dôvodov tejto masovosti vysokoškolského vzdelávania v európskych krajinách po roku 1990 je, podľa Slavíka (2012), demokratizácia, ktorá so sebou priniesla uplatnenie práva na vzdelanie, a tiež rovný a spravodlivý prístup ku vzdelaniu. „Masifikácia vysokoškolského vzdelávania má za následok prudký nárast študentov, ich meniace sa požiadavky a potreby, ktoré zodpovedajú rastúcim požiadavkám trhu práce. Zatiaľ čo v roku 1970 celosvetovo študovalo na vysokých školách 28,6 miliónov študentov, v roku 2000 sa ich počet zvýšil na takmer 100 miliónov a predpokladá sa, že v najbližších rokoch tento trend bude pokračovať a do roku 2035 sa navýši počet študentov na 520 miliónov“ (Calderon, 2012 in Gumanová 2021, s. 56). „V tejto nadväznosti, kvantitatívna expanzia študentov v priebehu rokov 2003-2007 na Slovensku predbehla počtom zapísaných študentov aj rozvinutejšie krajiny EÚ a v roku 2016 naša krajina obdržala titul svetového lídra v rámci počtu absolventov druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania“ (CEM, 2017 in Gumanová, 2023). Rovnako i Vašutová (2002, s. 75), vychádzajúc z výskumov Hardena a Crosbyho (2000), Tollingerovej (2000) a Walkera (2001), poukazuje na výrazne meniacu sa rolu, profesijné činnosti a kompetencie vysokoškolského učiteľa, ktorých zmeny sú determinované:

- „transformáciou vysokého školstva (inštitucionálnou diverzifikáciou, diverzifikáciou študijných programov do rôznych vysokoškolských stupňov),
- vzdelávacími požiadavkami trhu práce (konštituovanie nových študijných odborov a predmetov, uplatniteľnosť absolventov disponujúcich kľúčovými kompetenciami),
- novými informačnými a komunikačnými technológiami (výučba podporovaná počítačom),
- zavádzaním rozmanitých foriem a spôsobov organizácie vysokoškolského štúdia (prezenčné, kombinované a dištančné štúdium, modulový a kreditový systém),
- premenou študentskej populácie (diverzifikovaná veková a skúsenostná štruktúra študentov, osobnostná premena študentov a úroveň ich socializácie),
- rozvíjanie progresívnych koncepcií a modelov vysokoškolskej výučby pre podporu učenia študentov a utvárania kľúčových kompetencií,
- transformácia systému vedeckovýskumnej a vývojovej práce na vysokej škole (grantový systém, trans-inštitucionálne tímy, medzinárodné tímy),
- zmenami pracovných podmienok – limitované pracovnou zmluvou, nadúväzky, súbežné zmluvy na viacerých inštitúciách“.

Na rastúcu rôznorodosť študentskej obce a meniacu sa rolu vysokoškolského učiteľa upozorňujú i Štandardy a usmernenia na zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania v Európskom priestore (ESG, 2015) a z nich vychádzajúce Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania (SAAVŠ, 2020); Študentská rada vysokých škôl na Slovensku (2020) ako súčasť Európskej únie študentov; ďalej tiež Altbach, Reisberg a Rumbley 2009; Mulryan-Kane, 2010, okrem iného poukazujú aj na skutočnosť, že systémy vysokoškolského vzdelávania sú globálne ohrozené rýchlo sa meniacou spoločnosťou, globalizáciou a technologickým rozvojom; študenti sú rozmanitejší z hľadiska veku, skúseností, kultúrneho zázemia a sociálno-ekonomického postavenia, a aj preto je, podľa Sirotovej (2014) a Kosovej (2006), úlohou vysokoškolského učiteľa postrehnúť dynamiku vývoja a zmeny a primerane na ňu reagovať flexibilitou v pedagogickej činnosti. To však, podľa Semradovej a Hubáčkovej (2014), od vysokoškolského učiteľa vyžaduje disponibilitu profesijnými kompetenciami nielen v oblasti výučby, ale aj v oblastiach ich špecializácie, výskumu a manažmentu. Všetky tieto kompetencie odrážajú nielen teoretické a empiricky získané vedomosti,

ale aj zručnosti, osobnostné črty, ochotu a túžbu pokračovať v neustálom seba-vzdelávaní a prispievať k odbornej príprave a osobnému rozvoju študentov.

V našom príspevku sa zameriavame na pedagogické kompetencie vysokoškolského učiteľa viažuce sa k edukačnému procesu, zahrňujúce jeho profesijné činnosti a charakteristiky, ktoré v konkrétnej podobe tvoria obsah nášho meracieho nástroja (Rovňanová, 2017, nepublikované). Profesijné činnosti učiteľa chápeme ako veľmi konkrétne, dielčie činnosti, ktoré učiteľ vykonáva priamo vo výchovno-vzdelávacom procese alebo v príprave naň; resp. ide o také činnosti, ktoré priamo súvisia s edukačným procesom a učiteľovým profesijným pôsobením v ňom.

Vašutová (2002, s.36), ku ktorej vymedzeniu sa v našej práci prikláňame, vysvetľuje, že „pedagogickú kompetenciu vysokoškolského učiteľa je potrebné chápať ako súbor špecifických a vysoko expertných vedomostí, zručností, postojov a skúseností, ktoré reflektujú dynamiku vzdelávacích procesov na terciárnej úrovni a premeny študentskej populácie, jej intelektové a osobnostné predpoklady, individuálne záujmy a vzdelávacie potreby“. Pavlov a Bontová (2017, s. 172) poukazujú na akýsi prienik medzi pedagogikou a andragogikou v kontexte posudzovania kompetencií vysokoškolského učiteľa viažuce sa k výchovno-vzdelávaciemu prostrediu vysokoškolského vzdelávania, resp. vzdelávania dospelých, ktorý vysvetľujú takto: „Teória učiteľskej profesie je obsahovo zakotvená v pedagogike svojím predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteľiek a učiteľov ju radíme do andragogiky“. K jasnejšiemu vymedzeniu hraníc medzi pedagogickým a andragogickým chápaním by podľa nás mohlo napomôcť odklonenie sa od pojmu „vzdelávanie“ a príklon k pojmu „učenie sa dospelých“, ktorý sa podľa Beneša (2014) v posledných rokoch stáva hlavným andragogickým pojmom.

Pri vymedzovaní pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa, okrem iného pracujeme aj s koncepciami a teóriami, ktoré vymedzujú kompetencie učiteľa aj v oblasti vyššieho sekundárneho (stredoškolského) vzdelávania. Sú nimi Profesijné štandardy pedagogických zamestnancov (regionálneho školstva) v SR, kde je definovaný súbor profesijných kompetencií, ktoré vytvárajú kompetenčný profil pedagogického zamestnanca. Sú zoradené do troch oblastí a opisujú profesijnú činnosť pedagogického zamestnanca:

- 1) Oblasť žiak (v našom prípade študent),
- 2) Oblasť výchovno-vzdelávací proces,
- 3) Oblasť učiteľ (NIVAM, 2022).

Dôvodom nášho výberu je edukačný proces ako primárny konštrukt nášho vedeckého bádania. Uvedomujeme si rozdiely v profesijnom pedagogickom pôsobení učiteľa v edukačnom procese vyššieho sekundárneho vzdelávania a učiteľa terciárneho vzdelávania (vysokoškolského) s ohľadom na všetky premenné, ktoré do tohto procesu vstupujú a determinujú ho. V druhom ohľade však nachádzame mnoho spoločného medzi edukačným procesom a pedagogickým pôsobením učiteľa vo vyššom sekundárnom vzdelávaní a v terciárnom vzdelávaní. Uvádzame niektoré príklady:

- „*Oblasť žiak (študent)*“ – tu pracujeme s profesijným štandardom stredoškolského učiteľa, nakoľko sa najviac približuje vysokoškolskému učiteľovi najmä v edukácii starších žiakov, vekom sa najviac približujúcim vysokoškólakom; analyzujeme a porovnávame indikátory (preukázateľnosť) profesijných kompetencií *samostatného učiteľa strednej školy, učiteľa s prvou atestáciou a učiteľa s druhou atestáciou*.
- „*Oblasť výchovno-vzdelávací proces*“ – napriek tomu, že organizačná štruktúra edukačného procesu vyššieho sekundárneho vzdelávania a terciárneho vzdelávania sa od seba odlišuje, oba typy učiteľov, tak vysokoškolský ako aj stredoškolský, vykazujú nasledovné profesijné kompetencie:
 - 1) plánovať výchovno-vzdelávací proces,
 - 2) realizovať výchovno-vzdelávací proces,
 - 3) evalvovať výchovno-vzdelávací proces.
- „*Oblasť učiteľ*“ – v profesijnom štandarde učiteľa strednej školy nachádzame tieto profesijné kompetencie vzťahujúce sa k samotnému učiteľovi:
 - 1) stotožniť sa s profesiou učiteľa strednej školy,
 - 2) spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávania,
 - 3) podieľať sa na rozvoji školy.

Učiteľ je pritom spôsobilý identifikovať vlastné dispozície, hodnoty a úrovne vlastných profesijných kompetencií; plánovať, realizovať a hodnotiť vlastný profesijný rozvoj; využívať rôzne zdroje na vlastný profesijný rozvoj; vykonávať svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť v súlade s hodnotami školy a profesie. I tu môžeme vidieť mnoho spoločného s edukačným procesom prebiehajúcim na vysokej škole a učiteľom pôsobiacim v ňom. V týchto intenciách musí vysokoškolský učiteľ skvalitňovať svoje vedecko-výskumné a publikačné činnosti, čím dochádza k jeho sebarozvoju vo vedeckej oblasti

a zároveň tak dokáže študentom vo výučbe prinášať aktuálne informácie z odboru a vedecké fakty.

V oblasti rozvoja pedagogických kompetencií má učiteľ možnosť vzdelávať sa v kurzoch vysokoškolskej pedagogiky. Na Slovensku tieto kurzy ponúka napr. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ktorá má pri Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty zriadené Centrum vysokoškolskej pedagogiky, ktoré realizuje okrem vzdelávacích aktivít aj vedecko-výskumnú činnosť v oblasti vysokoškolskej pedagogiky; ďalej Technická univerzita v Košiciach; alebo Žilinská univerzita v Žiline, ktorá poskytuje dva druhy vzdelávania v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, a to (1) adaptačné vzdelávanie vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite v Žiline a (2) ďalšie vzdelávanie doktorandov na fakultách technického a ekonomického zamerania Žilinskej univerzity v Žiline. Technická univerzita vo Zvolene poskytovala vzdelávanie v oblasti inžinierskej pedagogiky, konkrétne v tematických okruhoch ako sú inžiniersko-pedagogické praktikum, technológia vzdelávania, didaktika laboratórnych cvičení, vybrané kapitoly zo psychológie, komunikácia a nácvik diskusie, biologické základy vývinu, rétorika a komunikačný tréning, vybrané kapitoly zo sociológie, tvorba zrozumiteľného textu, manažment vysokých škôl. Šukolová (2019) tieto oblasti a okruhy koncentruje do troch celkov (modulov): (1) oblasť terciárneho vzdelávania, pedagogika, didaktika; (2) základy psychológie, sociológie, etiky a interkultúrnych štúdií; (3) pedagogická komunikácia, vedecké a projektové kompetencie, technológie vo vzdelávaní. Okrem uvedeného majú vysokoškolskí učitelia možnosť vzdelávať sa a zdokonaľovať v pedagogických spôsobilostiach aj v iných inštitúciách na Slovensku poskytujúcich celoživotné vzdelávanie.

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Dizajn nášho výskumu je kvantitatívny, komparačný, a tiež prierezový; vzhľadom na to, že v našich podmienkach je problematika kompetencií vysokoškolského učiteľa z pohľadu študenta nedostatočne prebádaným fenoménom, ide aj o exploračný dizajn výskumu.

2.1 Výskumný problém a výskumné ciele

Motívom nášho vedeckého bádania bola potreba poukázať na dôležitosť pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa v edukačnom procese vysokoškolského vzdelávania zo študentskej perspektívy. V súvislosti s masifikáciou vysokoškolského vzdelávania a prudkým nárastom študentov sa mení aj rola a pracovná náplň vysokoškolských učiteľov. Na univerzity prichádzajú študenti s rôznymi potrebami a požiadavkami, so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, s rôznymi motívmi a skúsenosťami, a tiež z odlišného sociálneho prostredia, čo zvyšuje diverzitu vysokoškolského prostredia. Tento fakt nie je možné ignorovať z dôvodu dynamiky zmien neustále prebiehajúcich v modernej spoločnosti a extrémne napredujúceho vývoja moderných technológií, ktoré v mnohých sférach ovplyvňujú život človeka v 21. storočí. Jedným z príkladov je umelá inteligencia (AI), ktorá sa veľmi rýchlo stala súčasťou edukačného procesu vzdelávajúcej sa generácie po celom svete. Kým niektorí ju vnímajú ako evolučnú hrozbu, iní v nej vidia výzvu pre osobný i celospoločenský rast. To všetko, a mnohé iné, sú náročné zmeny, ktorým vo svojej práci čelí aj vysokoškolský učiteľ. Hľadá spôsoby, ako úspešne zvládnuť svoju rolu, ako so ctou a múdrosťou, jemu vlastnou, obstať pred akademickou, vedeckou a v neposlednom rade i študentskou obcou. A potom je tu študent so svojimi očakávaniami, túžbami, talentmi, záujmami, vedomosťami a skúsenosťami, sklamaniami a zlyhaniami, ktorý má častokrát veľmi jasnú predstavu o tom, ako by vysokoškolské štúdium malo vyzeráť. Nie vždy je však táto predstava v zhode s tou učiteľovou. Aj preto vnímame tento jav ako problém, ktorý sme sa rozhodli skúmať. Ťažisko našej práce je v skúmaní preferencií študentov v kompetenciách vysokoškolských učiteľov.

Vo výkladovom a terminologickom slovníku Organizácia a manažment školstva (Obdržálek *et al.*, 2004, s. 396, in Danek, 2014) sa uvádza, že „vysoké školy sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne, ktorých poslaním je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti. Ich hlavnou úlohou je poskytovať vysokoškolské vzdelávanie, tvorivé vedecké bádanie a tvorivú umeleckú činnosť na základe využívania najnovších poznatkov vedy, techniky a umenia.“ Aby bolo možné uvedené ciele dosiahnuť, alebo sa k nim aspoň priblížiť, považujeme za nevyhnutné zabezpečovať taký edukačný proces, v ktorom jediné a hlavné postavenie nebude mať učiteľ, ale vzájomná interakcia učiteľa

a študenta (*Teacher-Student Relationship*). V tomto kontexte vyučovania orientovaného na študenta (*Student Centred Learning*) považujeme za potrebné pripomenúť, že ľudský mozog sa otvára procesu učenia len v bezpečnom a prijímajúcom prostredí. Na dosiahnutie prijateľnej atmosféry a efektívnej komunikácie na vyučovaní sa však od vysokoškolského učiteľa očakáva (Danek, 2014, s. 107): „trpezlivosť, autorita, prístupnosť, odbornosť, empatia, komunikatívna vyspelosť, všeobecný prehľad, taktnosť a primeraná náročnosť“. Problém vidíme práve v tom, že je dlhodobo vyvíjaný tlak najmä na vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť akademikov, čo potvrdzuje napríklad aj Janoušková (2012, in Šukolová, 2019, s. 287) slovami, že „u vysokoškolských učiteľov na Slovensku je akcent na kvalitu nevyhnutných psychodidaktických spôsobilostí poddimenzovaný, pričom ide najmä o dôsledky: (1) absentujúceho legislatívneho rámca, ktorý by vymedzoval podmienky povinného nadobúdania a uplatňovania pedagogického vzdelania; (2) a tiež jednostranne zameranej orientácie kvalifikačného rastu, ktorý je spätý s preukazovaním výhradne vedecko-výskumných kompetencií“. Podobne i Gumanová (2023) poukazuje na problém v legislatívnom ukotvení kvalifikačných predpokladov pri nástupe vysokoškolských učiteľov do zamestnania, v ktorých sa neobjavuje akákoľvek požiadavka na ich pedagogické vzdelanie. V tejto súvislosti si kladieme otázku, že ak sú Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej Republiky oficiálne schválené, a tým legislatívne platné Profesionálne štandardy pre pedagogických zamestnancov regionálneho školstva v SR (NIVAM, 2022) exaktne vymedzujúce profil pedagogického zamestnanca obsahujúci presne definované profesionálne kompetencie a ich indikátory – preukázateľnosť profesionálnej kompetencie pre každú kategóriu pedagogického zamestnanca zvlášť: (1) samostatný učiteľ, (2) učiteľ s prvou atestáciou a (3) učiteľ s druhou atestáciou; prečo pre vysokoškolského učiteľa neexistuje žiaden dokument vymedzujúci jeho profesionálne kompetencie, ako napríklad spomenutý profesionálny štandard, o ktorom pojednáva i Slavík *et al.* (2012), či kompetenčný model (Blašková, *et al.*, 2014; Kravčáková *et al.*, 2011; Klimeš & Kazík 2013; Svidroňová & Kariková, 2013; Khoruzha, 2019; Bednaříková, 2012) alebo kompetenčný model opierajúci sa o zahraničné výskumy (Pérez & Torelló, 2012; Perez-Poch & López, 2016; Fakhrutdinova *et al.*, 2020)?

Podľa Šeben Zatkovej *et al.* (2015, s. 18), ku ktorých chápaniu sa prikláňame, „nestačí, keď je učiteľ iba vedec a odborník prednášajúci vo svojom odbore, ale keď prejavuje záujem o osobnosť študentov, neformálny, hlbší vzťah k ľuďom,

vedie rozhovory so študentmi, keď je náročný, ale má pri tom aj porozumenie pre osobné problémy študentov, ťažkosti a krízy.“ Podobne i Hvorecký (2019) z Iniciatívy za živé univerzity, vyjadril odmietavý postoj k tomu, aby sa posudzovanie kvality vysokých škôl zužovalo len na publikačnú činnosť učiteľov, argumentujúc tým, že „podstatný je vzťah učiteľov k študentom a etika všetkých činností, keďže sa s nimi študenti stretávajú oveľa častejšie ako s ich publikáciami.“ (s. 17). „V modeloch vyučovania tak badať vývoj od tzv. primitívnych prístupov (zlyhanie študenta je pripisované jeho potenciálu a dispozíciám), ku individualizovaným prístupom zameraným na študenta, ktoré definujú kvalitné vyučovanie prostredníctvom preukázaných a vopred definovaných kompetencií“ (napr. Pilárik, Gallová & Šukolová, 2013, in Šukolová, 2019, s. 286). V neposlednom rade sa v odporúčaníach projektu To dá rozum pre skvalitnenie školstva na Slovensku objavili aj tieto (Hall, *et al.*, 2020): posilniť hlas študentov a uchádzačov pri tvorbe študijných programov; vytvárať podmienky na zlepšovanie pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov a doktorandov; zvýšiť atraktivitu povolania vedecko-pedagogických zamestnancov vysokých škôl; zlepšiť podmienky akademikov na vysokých školách a skvalitniť ich výkon; zaviesť do kariérneho rastu rôznorodosť – časť akademikov sa môže primárne orientovať na vedecké alebo umelecké výstupy, zatiaľ čo iní sa môžu viac zameriavať na učenie, prípadne na spoluprácu s praxou.

Na základe analýzy uvedených informácií sme dospeli k formulácii výskumného problému: **Ktoré profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa považujú vysokoškolskí študenti v edukačnom procese za dôležité?**

Stanovili sme si výskumné ciele:

- 1) Preskúmať, akú mieru dôležitosti pripisujú študenti jednotlivým kompetenčným dimenziám (Dimenzia 1: Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte; Dimenzia 2: Edukačný proces; Dimenzia 3: Sebarozvoj učiteľa).
- 2) Identifikovať poradie dôležitosti jednotlivých profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa v jednotlivých dimenziách z pohľadu študentov.

2.2 Výskumný súbor

Výber výskumného súboru bol príležitostný a lavínový. Tvorilo ho 388 vysokoškolských študentov študujúcich na 22 vysokých školách na Slovensku

z celkového počtu 33 vysokých škôl (verejných 20; štátnych 3; súkromných 10) (PortalVS, 2023). Zastúpení boli študenti dennej formy štúdia (83,51 %) aj externej formy štúdia (16,49 %). V 1. stupni vysokoškolského štúdia sa výskumu zúčastnilo 64,18 % študentov; v 2. stupni štúdia 32,47 % študentov a v 3. stupni 3,35 % študentov.

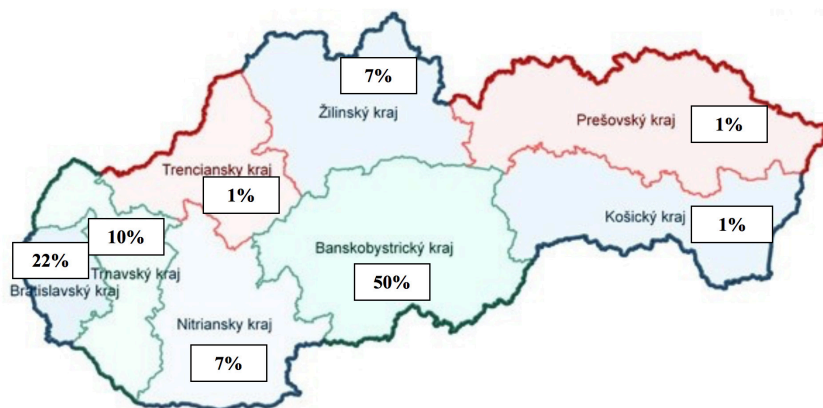
Z hľadiska rodového zastúpenia tvorilo výskumný súbor 75,52 % žien a 23,20 % mužov. Jeden participant sa označil za genderfluid, čo predstavuje 0,26 % výskumného súboru a štyria participanti (1,03 %) rod odmietli uviesť. Priemerný vek všetkých participantov bol takmer 24 rokov ($SD = 5,935$). Ďalšie presnejšie údaje uvádzame v Tabuľke I.

Tabuľka I: Štruktúra výskumného súboru podľa rodu a veku študentov

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Vek	388	23.76	22.00	5.935	18	52
Muž	90	24.77	23.00	6.853	18	52
Žena	293	23.52	22	5.635	18	50
Genderfluid	1	20.00	20.00	-	20	20
Neuvedené	4	20.00	20.00	-	20	20

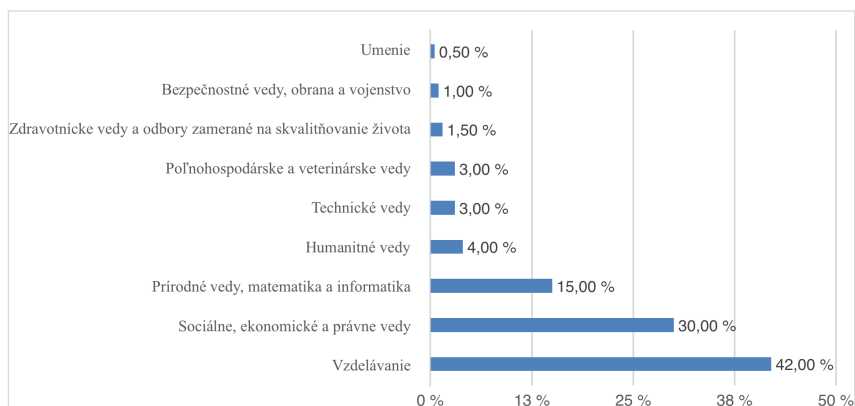
Dotazník sme administrovali prostredníctvom online komunikácie do všetkých ôsmich krajov Slovenska, pričom najviac participantov sa nám podarilo získať v Banskobystrickom, Bratislavskom a Trnavskom kraji (Obrázok 1).

Z hľadiska študijného odboru na výskume participovali študenti vzdelávajúci sa v 31 študijných odboroch spomedzi všetkých 48 študijných odborov, ktoré ponúkajú vysoké školy na Slovensku (PortalVS, 2023). Následne sme, tiež podľa Portálu VS (2023), usporiadali a zaradili jednotlivé študijné odbory do 9 skupín študijných odborov. Najvyššie zastúpenie participantov mal odbor Učiteľstvo a pedagogické vedy spadajúci do skupiny odborov s názvom Vzdelávanie ($n = 164$). Druhé najvyššie zastúpenie mali odbory Psychológia ($n = 76$), Ekológia a manažment ($n = 26$), spadajúce do skupiny odborov s názvom Sociálne, ekonomické a právne vedy. Tretie najvyššie zastúpenie mali odbory Matematika ($n = 22$) a Informatika ($n = 20$) patriace do skupiny študijných odborov s názvom Prírodné vedy, matematika a informatika. Percentuálne zastúpenie skupín študijných odborov uvádzame v Grafe 1.



1 Obrázok: Štruktúra výskumného súboru podľa kraja, v ktorom študenti študujú

Zdroj: slovensky-narod.estranky.sk



1 Graf: Štruktúra výskumného súboru podľa skupiny študijného odboru študentov

2.3 Metódy zberu dát

Za výskumný nástroj sme zvolili neštandardizovaný elektronický Dotazník na hodnotenie kvality vyučovacieho procesu študentmi (študenti hodnotia konkrétneho vyučujúceho v konkrétnom predmete), ktorého autorkou

je Rovňanová (2017, nepublikované) uvádzajúca nasledovné teoretické východiská pre tvorbu tohto dotazníka:

- 1) Profesionálne štandardy pedagogických zamestnancov (dimenzie: študent, vyučovací proces, profesionálny sebarozvoj; kompetenčný profil – vedomosti, spôsobilosti, indikátory),
- 2) Koncept SCL – *Student Centred Learning* – vzdelávanie orientované na študentov ako súčasť európskych štandardov a usmernení zabezpečovania kvality na vysokých školách (vychádza z PCA – (3))
 - a) Zdôrazňuje rolu študentov ako aktívnych účastníkov vzdelávacieho procesu.
 - b) V centre záujmu SCL nie je to, čo vyučujúci prednáša alebo demonštruje (obsah), ale to, ako študent v aktívnej činnosti používa a rozvíja svoje vedomosti, zručnosti a kompetencie.
 - c) Predstavuje posun od definovania obsahu vzdelávania smerom k výsledkom vzdelávania, resp. výstupom z procesov učenia sa (čo študenti na konci vyučovania – vzdelávania reálne vedia).
- 3) PCA/PCE – *Personal Centred Approach/Education* – prístup/vzdelávanie zamerané na človeka (kongruencia, akceptácia, empatia).

Uvedený merací nástroj sme, pre zameranie nášho výskumu, modifikovali. Úlohou študentov nebolo hodnotiť konkrétneho vyučujúceho v konkrétnom predmete, ale vyjadriť nakoľko je pre nich celkovo opisovaná profesionálna činnosť a charakteristika vysokoškolského učiteľa dôležitá. Desaťstupňovú Likertovu škálu sme, na základe pripomienok participantov v predvýskume (2023), zredukovali na sedemstupňovú škálu. Pre tento krok sme sa tiež rozhodli z dôvodu eliminácie predikovaného kognitívneho vyčerpania participantov.

Dotazník pozostával z 3 dimenzií:

- 1) Zameranie učiteľa na študentov v sociokultúrnom kontexte (obsahuje 23 položiek + 1 kontrolnú položku v znení: „V tejto položke označte číslo 5“; Cronbachova $\alpha = 0,88$);
- 2) (2) Edukačný proces (obsahuje 23 položiek; Cronbachova $\alpha = 0,86$);
- 3) (3) Sebarozvoj učiteľa (obsahuje 11 položiek; Cronbachova $\alpha = 0,81$).

Participantí určovali subjektívnu mieru dôležitosti, ktorú pripisujú jednotlivým profesionálnym činnostiam a charakteristikám vysokoškolského učiteľa na 7-stupňovej škále (od 1 – „vôbec nie je dôležitá“, aby danou profesionálnou

činnosťou alebo charakteristikou vysokoškolský učiteľ disponoval... až po 7 – „je veľmi dôležité“, aby danou profesijnou činnosťou alebo charakteristikou vysokoškolský učiteľ disponoval).

2.4 Metódy analýzy dát

Na deskriptívne a inferenčné štatistické analýzy sme použili štatistický softvér Jamovi – verzia 2.4.14. V procese zisťovania vnútornej konzistencie meracieho nástroja sme pracovali s hodnotami koeficientov Cronbachovej alfy. Pre overenie významnosti rozdielov medzi jednotlivými dimenziami (D1) Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, (D2) Edukačný proces, (D3) Sebarozvoj učiteľa, sme použili jednofaktorový test ANOVA, konkrétne Welchovu štatistiku, kvôli nerovnakým varianciám.

2.5 Výsledky

2.5.1 Deskriptívna štatistika

Na úvod sme sa zamerali na analýzu základných deskriptívnych údajov vybraných premenných (Tabuľka 2). Všetky tri dimenzie týkajúce sa vysokoškolských učiteľov a ich Zamerania na študentov v socio-kultúrnom kontexte ($Mdn_{D1} = 6,04$), Edukačný proces ($Mdn_{D2} = 6,13$) aj Sebarozvoj učiteľa ($Mdn_{D3} = 5,91$) boli študentmi hodnotené ako dôležité, pričom na základe mediánu vyšla ako najvyššie hodnotená dimenzia Edukačný proces.

Pri deskriptívnej štatistike sme pozorovali aj rodové rozdiely. Pre mužov ($n = 90$) bola dôležitosť jednotlivých dimenzií odzrkadľujúcich kompetencie vysokoškolských učiteľov nižšia ($Mdn_{D1} = 5,65$; $Mdn_{D2} = 5,87$; $Mdn_{D3} = 5,64$) ako u žien ($n = 293$; $Mdn_{D1} = 6,17$; $Mdn_{D2} = 6,22$; $Mdn_{D3} = 6$). Aj u žien, aj u mužov však ostala ako najdôležitejšia dimenzia Edukačný proces (D2), nasledovaná dimenziou Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte (D1) a dimenziou Sebarozvoj učiteľa (D3).

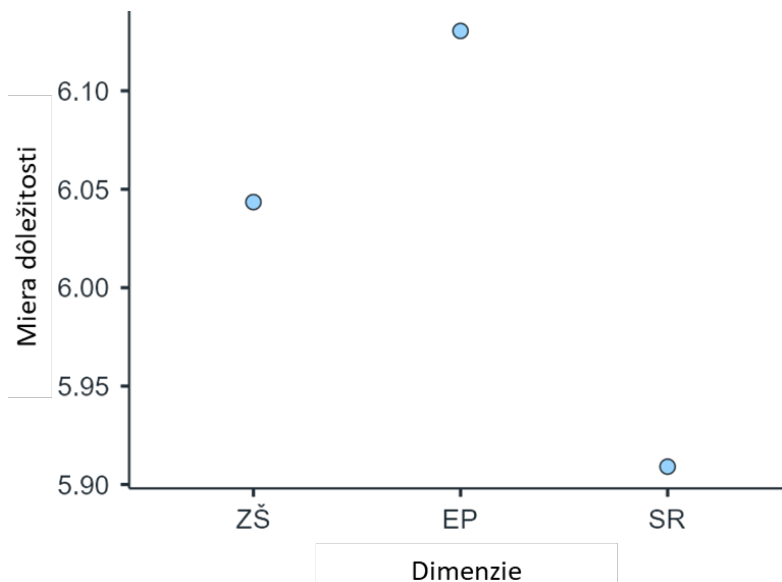
Tabuľka II: Deskriptívna štatistika pre vybrané premenné

	Rod	N	M	Mdn	SD	Min	Max	Shapiro-Wilk	
								W	p
Vek		388	23.76	22.00	5.935	18	52	0.676	<.001
	muž	90	24.77	23.00	6.853	18	52	0.712	<.001
	žena	293	23.52	22	5.635	18	50	0.666	<.001
D1 Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte		388	5.97	6.04	0.636	3.57	7.00	0.961	<.001
	muž	90	5.62	5.65	0.715	3.57	7.00	0.986	0.461
	žena	293	6.08	6.17	0.564	4.48	7.00	0.959	<.001
D2 Edukačný proces		388	6.08	6.13	0.550	4.22	7.00	0.971	<.001
	muž	90	5.88	5.89	0.569	4.48	7.00	0.984	0.326
	žena	293	6.14	6.22	0.530	4.22	7.00	0.961	<.001
D3 Sebarozvoj učiteľa		388	5.79	5.91	0.798	3.27	7.00	0.957	<.001
	muž	90	5.50	5.64	0.883	3.27	7.00	0.972	0.045
	žena	293	5.88	6.00	0.753	3.36	7.00	0.952	<.001

Pozn. V tabuľke sú uvedené základné deskriptívne parametre (početnosť, priemer, medián, štandardná odchýľka, minimálne hodnoty, maximálne hodnoty a parametre Shapiro Wilk testu normálneho rozloženia dát). Celková početnosť participantov je vyššia ako súčet mužov a žien z dôvodu vylúčenia 5 participantov, ktorí neuviedli rod.

2.5.2 Overenie významnosti rozdielov medzi jednotlivými dimenziami – Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, Edukačný proces, Sebarozvoj učiteľa

Údaje z deskriptívnej štatistiky ukázali rozdiely v hodnotení dôležitosti medzi dimenziami Zameranie na študentov, Edukačný proces a Sebarozvoj. V nasledujúcej analýze sme sa preto zamerali na to, či sú tieto rozdiely medzi jednotlivými dimenziami štatisticky významné. Rozdiel v hodnotení dôležitosti dimenzií bol štatisticky významný ($\chi^2(2) = 50,5; p < 0,001$; Obrázok 2). Párové porovnanie dimenzií (Durbin-Conover test) preukázalo, že dimenzia Edukačný proces ($M = 6,08$; $Mdn = 6,13$) bola štatisticky významne vyššie hodnotená než dimenzie Zameranie na študentov ($M = 5,97$; $Mdn = 6,04$; $p < 0,001$) a Sebarozvoj ($M = 5,79$; $Mdn = 5,91$; $p < 0,001$). Štatisticky významný rozdiel sme pozorovali aj medzi dimenziami Zameranie na študentov a Sebarozvoj ($p < 0,001$).



2 Obrázok: Rozdiely v miere dôležitosti jednotlivých dimenzií na základe hodnotenia študentov

Pozn.: ZŠ = Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, EP = Edukačný proces,

SR = Sebarozvoj učiteľa; $N = 388$

2.5.3 Overenie významnosti rodových rozdielov

Keďže sa v rámci deskriptívnej štatistiky ukázali rodové rozdiely v miere dôležitosti dimenzií Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, Edukačný proces a Sebarozvoj učiteľa, rozhodli sme sa overiť, či sú tieto rozdiely významné. Z dôvodu nesplnenia podmienky normálneho rozdelenia dát sme použili na porovnanie rozdielov Mann-Whitneyho U-test.

Na základe výsledkov analýzy sme pozorovali, že rodové rozdiely pri všetkých troch dimenziách boli štatisticky významné (Tabuľka 3). Teda ženy pripisovali jednotlivým dimenziám štatisticky významne vyššiu dôležitosť než muži. Vecná významnosť však pri všetkých štatisticky významných rozdieloch bola nízka.

Tabuľka III: Významnosť rodových rozdielov

	Typ t-testu	U/t	df	p	Vecná významnosť	
Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte	Mann-Whitney U	8206	381	<.001	RBKK	0.3777
Edukačný proces	Mann-Whitney U	9307	381	<.001	RBKK	0.2941
Sebarozvoj učiteľa	Mann-Whitney U	9803	381	<.001	RBKK	0.2565

Pozn. $H_a \mu_{\text{muž}} \neq \mu_{\text{žena}}$; RBKK = rankový biserialný korelačný koeficient; d = Cohenovo d

2.5.4 Vyhodnotenie dôležitosti jednotlivých položiek v jednotlivých dimenziách

V tejto časti sme pracovali s každou dimenziou zvlášť. Na základe výpočtu priemeru (M) sme zostavili poradie jednotlivých položiek danej dimenzie. Čím vyššie skóre sedemstupňovej škály daná položka dosahovala, tým vyššie bola študentmi hodnotená ako dôležitá. Položky predstavovali profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa. Analyzované údaje prezentujeme v tabuľkách 4, 5 a 6

v závislosti od konkrétnej dimenzie: (1) Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, (2) Edukačný proces a (3) Sebarozvoj učiteľa.

Dimenzia 1: Zameranie vysokoškolského učiteľa na študentov v sociokultúrnom kontexte

V danej dimenzii sme vyhodnocovali 23 položiek. Za najdôležitejšiu študenti považovali položku opisujúcu rešpektujúce správanie učiteľa bez podceňovania a zosmiešňovania ($M = 6,82$; $SD = 0,498$). Za najmenej dôležitú označili položku opisujúcu učiteľovo oslovovanie študentov rodným menom ($M = 3,79$; $SD = 1,848$). Podrobné výsledky prezentujeme v zostupnom poradí v Tabuľke IV.

Tabuľka IV: *Usporiadanie profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa z hľadiska jeho zamerania na študentov v sociokultúrnom kontexte (dimenzia 1)*

D1: Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
1.	K študentom sa správa s rešpektom, nepodceňuje a nezosmiešňuje ich.	6.82	7	0,498	3	7
2.	Komunikuje slušne a taktne.	6.72	7	0.685	2	7
3.	Vytvára pozitívnu klímu na výučbe založenú na dôvere a úprimnosti.	6.70	7	0.603	3	7
4.	Dokáže sa ovládať – je emocionálne vyrovnaný.	6.60	7	0.758	1	7
5.	Je tolerantný, bez predsudkov, rešpektuje názory študentov.	6.52	7	0.775	2	7
6.	Snaží sa čo najviac porozumieť študentom – ich motívom, záujmom, potrebám, pocitom.	6.46	7	0.859	3	7
7.	Konflikty rieši primeraným spôsobom.	6.41	7	0.846	2	7

D1: Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
8.	Dokáže akceptovať individuálne potreby študentov (špecifické potreby – napr. zdravotný handicap, únavu, frustráciu a v zhode s tým realizovať vyučovanie).	6.40	7	0.949	11	7
9.	Je diskretný.	6.32	7	0.971	1	7
10.	Akceptuje študentov takých, akí sú.	6.21	7	1.036	2	7
11.	Snaží sa zabrániť stresu študentov pri výučbe.	6.19	7	1.072	2	7
12.	Rozvíja empatiu, ústretovosť, dôveru u študentov.	6.17	7	1.110	1	7
13.	Má k študentom dobrý vzťah, je priateľský.	6.10	6	1.164	1	7
14.	Dokáže sa úprimne tešiť z úspechu svojich študentov.	6.07	6	1.193	1	7
15.	Vystupuje ako partner, nie ako neomylná autorita.	5.97	6	1.300	1	7
16.	Komunikuje so študentmi primerane k ich veku a sociálnemu statusu.	5.90	6	1.371	1	7
17.	Vzdelávanie považuje za rovnako dôležité ako formovanie osobnosti a v jeho výučbe je to zreteľné.	5.84	6	1.283	1	7
18.	Je inšpirujúca a charizmatická osobnosť.	5.82	6	1.235	1	7
19.	V komunikácii je autentický, otvorene vyjadruje svoje pocity.	5.62	6	1.337	1	7
20.	Má zmysel pre humor.	5.34	5	1.291	1	7
21.	Zaujíma sa o študentov ako o ľudí (ich zázemie, osobné problémy).	4.62	5	1.716	1	7
22.	Medzi študentmi je všeobecne obľúbený.	4.59	5	1.575	1	7
23.	Oslovuje študentov rodným menom.	3.79	4	1.848	1	7

Pozn.: *M* = Aritmetický priemer; *Mdn* = Medián; *SD* = Smerodajná odchýlka; *Min.* = Minimum; *Max* = Maximum

Dimenzia 2: Edukačný proces

Dimenzia Edukačný proces, ako už bolo spomenuté, bola študentmi hodnotená ako najdôležitejšia v porovnaní s ďalšími dvomi dimenziami. Z hľadiska usporiadania jednotlivých položiek (v počte 23), t.j. profesionálnych činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa, bola za najdôležitejšiu považovaná učiteľova jasnosť a zrozumiteľnosť vo formulácii požiadaviek a kritérií na ukončenie predmetu a ich dodržiavanie ($M = 6,69$; $SD = 0,629$). Za najmenej dôležitú označili položku opisujúcu požiadavku učiteľa smerom k študentom, a to študovať aj primárne informačné zdroje - pôvodné klasické diela, napr. monografie známych autorov v odbore ($M = 4,32$; $SD = 1,800$). Viac prezentujeme v zostupnom usporiadaní v Tabuľke V.

Tabuľka V: Usporiadanie profesionálnych činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa z hľadiska jeho pôsobenia v edukačnom procese (dimenzia 2)

D2: Edukačný proces		N = 388				
Por.	Profesionálne činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
1.	Jasne formuluje požiadavky a kritériá na ukončenie predmetu a dodržiava ich.	6.69	7	0.629	4	7
2.	Vyjadruje sa jasne a zrozumiteľne.	6.68	7	0.634	1	7
3.	Učivo dokáže adekvátne a zaujímavo sprístupniť študentom.	6.62	7	0.699	3	7
4.	Má zavedený spravodlivý a transparentný systém hodnotenia, ktorý dostatočne zdôvodňuje.	6.57	7	0.741	2	7
5.	Svojím prístupom inšpiruje a vyvoláva záujem o predmet.	6.50	7	0.826	2	7
6.	Poukazuje na význam učiva v kontexte praxe a rozvoja danej profesie.	6.48	7	0.795	3	7
7.	Je otvorený spätnej väzbe o procese vyučovania.	6.43	7	0.836	2	7
8.	Študijná záťaž na výkon študentov je primeraná (vrátane domácej prípravy).	6.38	7	0.943	2	7

D2: Edukačný proces		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
9.	Rozvíja kritické myslenie a samostatnosť študentov.	6.36	7	0.905	2	7
10.	Efektívne využíva čas na vyučovaní (vo všetkých etapách vyučovania – motivácia, vysvetľovanie nového učiva, opakovanie, upevňovanie...).	6.32	7	0.923	1	7
11.	Rozvíja tvorivé schopnosti študentov a umožňuje im hľadať vlastné cesty vedúce k riešeniu zadania.	6.25	7	0.907	2	7
12.	Zvykne študentov pochváliť za originalitu, neobvyklé nápady a riešenia.	6.25	7	1.004	2	7
13.	Na vyučovanie prichádza vždy dobre pripravený.	6.216	6	0.966	2	7
14.	Učí pracovať s chybou – chybu chápe ako príležitosť ďalšieho rozvoja.	6.209	7	0.953	3	7
15.	Poskytuje podporu a poradenstvo k zadaným úlohám študentom aj mimo priamej výučby.	6.02	6	1.124	1	7
16.	Má excelentné odborné vedomosti.	6.01	6	1.020	2	7
17.	Overuje dosiahnuté kompetencie primeraným spôsobom (napr. praktická skúška v prípade overovania nadobudnutých zručností...).	5.894	6	1.122	2	7
18.	Rád skúša vyučovacie postupy založené na aktívnej práci študentov (práca v skupinách, diskusia, experimentovanie, argumentácia, brainstorming, riešenie problémov...).	5.889	6	1.268	1	7
19.	Formuluje dosiahnuteľné ciele vo vzťahu k rozvíjateľnému potenciálu jednotlivcov a zdôvodňuje odlišnosť nárokov na jednotlivcov v tomto kontexte.	5.80	6	1.215	1	7

D2: Edukačný proces		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	Min	Max
20.	Pripravuje vlastné študijné materiály podľa konkrétnych potrieb výučby.	5.54	6	1.389	1	7
21.	Umožňuje študentom ovplyvňovať a tvoriť vyučovanie (výber tém, voľba vyučovacích postupov a foriem, pravidlá spolupráce...).	5.34	6	1.473	1	7
22.	Efektívne využíva IKT vo vzdelávaní (interaktívna tabuľa, komunikácia cez rôzne aplikácie, uzavreté skupiny na sociálnych sieťach, videokurzy, e-learning...)	5.02	5	1.672	1	7
23.	Vyžaduje študovať aj primárne informačné zdroje (pôvodné klasické diela, napr. monografie známych autorov v odbore).	4.32	5	1.800	1	7

Pozn.: *M* = Aritmetický priemer; *Mdn* = Medián; *SD* = Smerodajná odchýlka; *Min.* = Minimum; *Max* = Maximum

Dimenzia 3: Sebarozvoj vysokoškolského učiteľa

V danej dimenzii sme analyzovali a usporiadali 11 položiek, pričom za najviac dôležité z profesijných činností a charakteristík učiteľa študenti považovali jeho schopnosť priznať si chybu a ospravedlniť sa ($M = 6,61$; $SD = 0,761$). Naopak, učiteľovo prezentovanie vlastných vedecko-publikačných aktivít a ich výsledkov študentom, títo označili za najmenej dôležité ($M = 4,96$; $SD = 1,558$). Ďalšie výsledky prezentujeme v zostupnom poradí v Tabuľke VI.

Tabuľka VI: Usporiadanie profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa z hľadiska jeho sebarozvoja (dimenzia 3)

D3: Sebarozvoj učiteľa		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
1.	Dokáže si priznať chybu a ospravedlniť sa.	6.61	7	0.761	2	7
2.	Stále na sebe pracuje a chce sa zlepšovať (vzdeláva sa, sleduje dianie v odbore, aktívne vyhľadáva nové aktuálne informácie...).	6.40	7	0.884	2	7
3.	Uvedomuje si svoj vplyv na osobnosť a prežívanie študentov.	6.28	7	0.987	2	7
4.	Pozná a rešpektuje princípy a prax etiky vysokoškolského učiteľa (prezentuje hodnoty a koná v súlade s nimi).	6.21	7	1.051	1	7
5.	Pracuje so spätnou väzbou – v súlade s ňou mení svoje postupy a prístup.	6.18	6	1.021	1	7
6.	Pozná svoje silné a slabé stránky a vedome ich na vyučovaní prezentuje a využíva.	5.82	6	1.274	1	7
7.	Žiada od študentov spätnú väzbu na svoje vyučovacie postupy a prístup.	5.52	6	1.313	1	7
8.	Vystupuje ako reprezentant učiteľskej profesie a fakulty.	5.32	6	1.700	1	7
9.	Prezentuje vlastnú koncepciu zmyslu, cieľov a hodnôt vzdelávania.	5.21	5	1.515	1	7
10.	Zapája študentov do výskumných aktivít.	5.14	5	1.484	1	7
11.	Prezentuje študentom vlastné vedecko-publikačné aktivity a ich výsledky.	4.96	5	1.558	1	7

Pozn.: *M* = Aritmetický priemer; *Mdn* = Medián; *SD* = Smerodajná odchýlka; *Min.* = Minimum; *Max* = Maximum

3 DISKUSIA

V našom výskume sme si ako prvé kládli za cieľ preskúmať, akú mieru dôležitosti pripisujú študenti jednotlivým kompetenčným dimenziám: (1) Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte, (2) Edukačný proces a (3) Sebarozvoj učiteľa, a zistiť, či sú medzi nimi štatisticky významné rozdiely.

Dimenzia Edukačný proces získala u študentov významne vyššiu mieru dôležitosti v porovnaní s ostatnými dvomi dimenziami. Uvedené zistenie je, podľa nás, do istej miery determinované zložením výskumného súboru, v ktorom má zastúpenie až 42 % študentov učiteľstva a pedagogických vied. Tu možno predpokladať vyššiu kritickosť študentov voči realizácii edukačného procesu učiteľom, hlbší vhľad do didaktických zásad, metód a foriem výučby a vyššie požiadavky na profesijné činnosti vysokoškolského učiteľa priamo preukázateľné v edukačnom procese vysokoškolského vzdelávania. Sirotová (2014) celkovo poukazuje na zvyšujúce sa nároky študentov na edukačnú činnosť vysokoškolského učiteľa, kde okrem nových poznatkov a ich aplikácie do profesijnej praxe, si študenti žiadajú najmä nevšedný, kreatívny spôsob ich prezentácie, ktorý ich obohatí nielen v teoretickej rovine, ale tiež v rozvoji kompetencií požadovaných súčasným trhom práce. Vo facilitácii edukačného procesu učiteľom študenti, podľa Slavíka *et al.* (2012), oceňujú jeho odbornosť, zrozumiteľnosť a jasnosť vo vysvetľovaní učiva, možnosť klásť mu otázky, preferenciu požiadavky pochopenia a nie zapamätania učiva, uvádzanie príkladov z praxe, objektivitu v hodnotení. Mierne odlišné zistenia priniesol výskum Al-Momaniho (2022) realizovaný na vzorke tritisíc študentov jordánskych univerzít, ktorého zámerom bolo identifikovať prvky efektívneho vyučovacieho procesu z perspektívy vysokoškolských študentov. Autor pracoval so štyrmi dimenziami, ktoré študenti usporiadali do nasledovného poradia: (1) Hodnotenie – skúšky, (2) Správanie učiteľa, (3) Motivačné aspekty – podpora študentov a (4) Prezentácia obsahu vzdelávania. V našom výskume sme oblasti hodnotenia, podpory študentov a prezentácie obsahu vzdelávania zaradili do dimenzie Edukačný proces, pričom túto študenti označili za najdôležitejšiu spomedzi všetkých troch dimenzií; oblasť správania sa učiteľa sme začlenili do dimenzie Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, pričom túto študenti považovali za menej dôležitú než dimenziu Edukačný proces. Z výskumu Cerroa a Estebana (2020) vyplynulo, že hodnotenie kvality výučby vysokoškolskými študentmi sa ukazuje ako veľmi

uspokojivé vtedy, ak učiteľ vysvetľuje učivo zrozumiteľne, zaujíma sa o to, či študenti jeho vysvetlenie pochopili, a dôsledne sa pripravuje na hodiny. Tu vidíme zhodu s našimi zisteniami, kde študenti nielen v dimenzii Edukačný proces, ale celkovo spomedzi všetkých troch dimenzií, aj Zamerania učiteľa na študentov v sociokultúrnom kontexte a Sebarozvoja učiteľa, z hľadiska dôležitosti najvyššie hodnotia práve profesijné činnosti učiteľa popisujúce jasné a zrozumiteľné vyjadrovanie a adekvátne a zaujímavé sprístupňovanie učiva.

Vyučovanie zamerané na študenta vychádzajúce z terapie zameranej na klienta (*Client-Centred Person-Centred Education – PCE*) (Rogers, 1983; Rogers & Freiberg, 1998 in Sollárová, 2005) však za nevyhnutnosť pri naplnení týchto cieľov považuje prítomnosť týchto kvalít učiteľa: (1) autentickosť, kongruencia – byť v procese učenia sám sebou, nehrať rolu učiteľa; (2) empatické porozumenie – schopnosť vcítiť sa do sveta a prežívania študenta a identifikovať sa s ním; (3) nepodmienené akceptovanie – schopnosť akceptovať a rešpektovať študenta takého, aký je, nezávisle od kvality plnenia zadaných podmienok. Preto sme si ako druhý výskumný cieľ vymedzili skúmať, akú dôležitosť priradujú študenti jednotlivým profesijným činnostiam a charakteristikám vysokoškolského učiteľa v každej dimenzii zvlášť (D1 Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte; D2 Edukačný proces; D3 Sebarozvoj učiteľa).

Blašková *et al.* (2014) realizovali, v úsilí o koncipovanie kompetenčného modelu vysokoškolského učiteľa, výskum s vysokoškolákmi Žilinskej univerzity v Žiline v dvoch etapách, pričom v prvej etape si kládli za cieľ zistiť pozitívne charakteristiky a kompetencie vysokoškolského učiteľa z perspektívy študentov a v druhej etape jeho negatívne charakteristiky. Vyššiu zhodu vo výsledkoch nášho výskumu s výsledkami Blaškovej *et al.* (2014) sme zaznamenali v skúmaní negatívnych charakteristík učiteľa. Na prvých priečkach sa v ich výskume objavili charakteristiky ako (1) nespravodlivosť a neférovosť v jednaní, (2) arogancia, (3) nevzdelanosť a neodbornosť, neprofesionalita, (4) povýšeneckosť. Zvlášť študenti končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia prejavili vysokú citlivosť na povýšenecké správanie učiteľa. Blašková *et al.* (2014) to vysvetľujú tým, že títo študenti si uvedomujú svoju ľudskú hodnotu, množstvo vedomostí a zručností, ktoré nadobudli počas štúdia, a preto očakávajú, že sa k nim učiteľia budú správať adekvátne ich vzdelaniu, t.j. partnersky, priateľsky a nestranne. V našich výskumných zisteniach sa na prvých troch priečkach v rámci všetkých troch dimenzií

dotazníka, čo predstavuje spolu 57 položiek, umiestnili ako žiadané a dôležité v správaní učiteľa vôbec: (1) rešpektujúce, nepodceňujúce a nezosmiešňujúce správanie; (2) slušnosť a taktnosť v komunikácii a (3) tvorba pozitívnej klímy na výučbe založená na dôvere a úprimnosti; čo sa obsahovo zhoduje so zisteniami Blaškovej *et al.* (2014) s charakteristikami umiestnenými na 1., 2. a 4. mieste, hoci v otočenom význame. Z uvedeného vyplýva, že osobnostné kompetencie vysokoškolského učiteľa považujú vysokoškolskí študenti za najdôležitejšie, čo potvrdil i ďalší výskum Blaškovej *et al.* (2014) zameraný na osobnostný kompetenčný profil vysokoškolského učiteľa, kde prvú priečku zastávala charakteristika učiteľa ako „morálne a eticky konajúcej osobnosti“. Učiteľ ako „osobnosť s vynikajúcimi pedagogickými kompetenciami“, ktoré my definujeme ako edukačné kompetencie, a teda excelentná spôsobilosť vyučovať, zaujala 5. miesto z desiatich.

V prvej etape výskumu Blaškovej *et al.* (2014), zameranej na pozitívne charakteristiky a kompetencie učiteľa zo študentskej perspektívy, sa ako najdôležitejšie ukázali: (1) profesionalita – odbornosť, (2) férovosť, (3) komunikatívnosť, (4) ústretovosť, ohľaduplnosť, (5) ochota pomôcť a (6) tolerancia. Vľúdny prístup, porozumenie, prívetivosť a empatia sa vyskytovali na spodných priečkach ako menej dôležité. Z hľadiska poradového umiestnenia jednotlivých položiek v našom dotazníku tu nenachádzame zhodu s výskumnými zisteniami Blaškovej *et al.* (2014). Avšak z hľadiska dôležitosti dimenzií ako celkov, sa za najdôležitejšiu medzi študentmi nášho súboru považuje dimenzia Edukačný proces, čo sa úzko spája s profesionalitou a odbornosťou učiteľa, s jeho kompetenciou viesť edukačný proces, a teda sa zhoduje so zistením Blaškovej *et al.* (2014), kde prvé miesto obsadila profesionalita (odbornosť) vysokoškolského učiteľa.

Vysokú zhodu s našimi výskumnými zisteniami vnímame vo výskume Semrádovej a Hubáčkovej (2014), zameranom na predstavu vysokoškolských študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe o zodpovednosti, kompetenciách a vlastnostiach, ktoré sa vyžadujú od vysokoškolských učiteľov. Tento výskum ukázal, že študenti považujú profesijné kompetencie učiteľov v disciplínach, ktoré vyučujú, za nevyhnutné, a že ich považujú za samozrejmé. Hodnotia však aj osobné dispozície, vlastnosti, prístupy a zručnosti učiteľa, medzi ktoré patrí komunikácia, tímová práca, tvorivosť, kritické myslenie, riešenie problémov a rozvíjanie samostatnosti študentov. V neposlednom rade oceňujú schopnosť učiteľa uskutočňovať reflexiu, sebareflexiu, spravodlivé hodnotenie, jeho schopnosť nezaujatého pohľadu a ústretovosť,

ktoré zvyšujú pozitívnu motiváciu študentov. Vo svojich úvahách, esejach a seminárnych prácach sa študenti orientovali predovšetkým na osobnostné a pedagogické kvality vysokoškolských učiteľov. Implicitne bolo možné zachytiť vedeckú a profesijnú činnosť, pričom organizačné a riadiace zložky učiteľskej profesie sa takmer nevyskytovali; najčastejšie azda len v súvislosti s využívaním informačno-komunikačných technológií (v skr. IKT) vo výučbe a pri využívaní didaktickej podpory.

Rovnako i v našom výskume, v dimenzii Edukačný proces, sa učiteľovo efektívne využívanie IKT umiestnilo až na predposlednom mieste, t.j. 22. mieste z 23.

Výskum Oliva a Llera (2014) zameraný na hodnotenie kvality výučby na vysokých školách študentmi pedagogických vied z Univerzity Complutense v Madride, taktiež potvrdil najnižšie hodnotenie v oblasti učiteľovho využívania IKT na vyučovaní. Najvyššie hodnotené boli oblasti sebahodnotenia a kontrola vlastného učenia spolu s osobnou identitou a plánovaním. Ich výsledky tiež ukázali, že študenti bakalárskeho stupňa štúdia hodnotia svojich učiteľov výrazne pozitívnejšie než študenti ostatných stupňov štúdia. To sa však nezohoduje so zistením Gumanovej (2023, s. 93), že „doktorandi hodnotili v priemere kompetencie učiteľov o niečo pozitívnejšie než študenti bakalárskeho a magisterského štúdia“. Rovnako i z výskumu Wang (2014) vyplynulo, že vysokoškolskí študenti vybranej Čínskej univerzity najvyššie hodnotili vyučovacie schopnosti a osobnosť vyučujúceho.

Moreira *et al.* (2023) vytvorili systematický prehľad empirických štúdií publikovaných v dekáde rokov 2009 až 2019. Jednalo sa o komplexnú a aktuálnu analýzu pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov, zahŕňajúcu ich vedomosti, zručnosti a postoje. Celkovo bolo preskúmaných 51 textov vyhľadávaných v siedmich medzinárodných databázach v troch jazykoch. Z perspektívy študentov boli najviac oceňované osobnostné zručnosti a vlastnosti učiteľa, z perspektívy samotných učiteľov kurikulárne a pedagogické kompetencie. Kultúrne kompetencie a špecifické kompetencie reagovať na rozmanitosť a podporovať inklúziu vo vysokoškolskom vzdelávaní takmer neexistujú. Moreira *et al.* (2023) k osobnostným vlastnostiam a schopnostiam vysokoškolského učiteľa zo študentskej perspektívy zaraďujú úctivé zaobchádzanie so študentmi, podnetnosť, zanietenosť a entuziazmus pre svoju prácu, ako aj to, že je to šťastný a pozitívny človek so zmyslom pre humor. To sa potvrdilo aj v našom výskume, kde rešpektujúce, nezosmiešňujúce a nepodceňujúce správanie učiteľa voči študentom obsadilo absolútne prvú priečku

spomedzi všetkých 57 položiek reflektujúcich profesijné činnosti a charakteristiky učiteľa a mieru ich dôležitosti zo strany študentov. Zanietenosť a entuziazmus učiteľa pre svoju prácu študenti zaradili taktiež na popredné miesto, t.j. 11. miesto v rámci 57 položiek dotazníka, pričom túto položku sme uvádzali ako položku s popisom „*Svojím prístupom inšpiruje a vyvoláva záujem o predmet*“. Nezhodu v zisteniach s Moreira *et al.* (2023) výskumom identifikujeme v osobnostnej kompetencii učiteľa týkajúcej sa zmyslu pre humor, ktorú participanti nášho výskumu považujú síce za dôležitú, ale spomedzi všetkých 57 položiek ju radia až na 47. miesto.

Miron a Mevorach (2014; in Moreira *et al.*, 2023) uvádzajú vo svojich zisteniach, že učiteľ by mal byť dobrým poslucháčom, citlivým k potrebám študentov, čo potvrdzujú aj naše výsledky, v ktorých snaha učiteľa čo najviac porozumieť študentom – ich motívom, záujmom, potrebám, pocitom, bola študentmi hodnotená za 13. najdôležitejšiu profesijnú činnosť učiteľa z celkových 57 položiek. Následne na 16. miesto bola študentmi zaradená schopnosť učiteľa akceptovať ich individuálne potreby, ako napr. zdravotný hendikep, únavu, frustráciu a v zhode s tým realizovať vyučovanie. Naopak, v rozpore s našim zistením, ak ide o poradové usporiadanie jednotlivých položiek, je výskumné zistenie Klafkeho *et al.* (2019, in Moreira *et al.*, 2023), podľa ktorých študenti, bez ohľadu na študijný odbor, očakávajú, že učitelia budú starostliví a ohľaduplní, a že budú, podľa Bradleyho *et al.* (2015, in Moreira *et al.*, 2023), presahovať záležitosti triedy a podporovať študentov majúcich ťažkosti v osobnom živote alebo so štúdiom. Táto kompetencia bola našimi participantmi z hľadiska vnímania jej dôležitosti zaradená až na 54. miesto z možných 57 miest. Avšak, zdôrazňujeme, že v skóre dôležitosti, dosiahla uvedená kompetencia „*Zaujíma sa o študentov ako o ľudí (ich zázemie, osobné problémy)*“ nadpriemerné hodnoty približujúce sa k hodnote 5 (z maximálnej možnej hodnoty 7), čo značí, že participanti ju považujú vo veľkej miere za dôležitú, no v porovnaní s ostatnými položkami, ktoré im boli ponúknuté k hodnoteniu ich dôležitosti, jej prideliť jedno z predposledných miest.

O dôležitosti osobnostných a komunikačných kompetencií vysokoškolského učiteľa, ktoré Kravčáková *et al.* (2011) vo svojom kompetenčnom modeli zaraďujú k sociálnym kompetenciám obsahujúcim schopnosť učiteľa akceptovať rozdielnosti (znášanlivosť), spolupracovať, pozitívne sociálne sa správať a byť korektný voči druhým, pojednáva i systematická prehľadová štúdia Ewe a Pihl (2024), ktorej cieľom bolo identifikovať, preskúmať a syntetizovať existujúci výskum zameraný na vzťahovú kompetenciu v oblasti vysokoškolského

vzdelávania. Pojem *vzťahová kompetencia* bol medzi prvými identifikovaný v Škandinávii Nordenbom *et al.* (2008, in Ewe & Pihl, 2024) ako jedna z troch základných učiteľských kompetencií; ďalšie dve boli vodcovská a didaktická kompetencia. Definovali ju ako schopnosť učiteľov iniciovať, udržiavať a rozvíjať pozitívne vzťahy so svojimi študentmi, ktoré podporujú učenie. Didaktická kompetencia tvorila v našom výskume dominantnú časť dimenzie Edukačný proces, ktorá v rámci troch dimenzií bola pre študentov najdôležitejšia. Avšak z hľadiska poradového usporiadania profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa prvenstvo zaznamenali práve osobnostné a komunikačné kompetencie učiteľa, vďaka ktorým je možné vytvárať a udržiavať kvalitné vzťahy medzi učiteľom a študentmi, ktoré tvoria základný pilier spomenutej vzťahovej kompetencie.

Ewe a Pihl (2024) v kontexte našich výskumných zistení ďalej uvádzajú, že zatiaľ čo ich participanti (študenti) mali tendenciu vnímať vzťahovú kompetenciu vysokoškolských učiteľov ako rozhodujúcu pre ich pohodu a učenie, samotní učitelia mali naopak tendenciu uprednostňovať organizačné faktory, ako je štruktúra kurzu, pred dôležitosťou ich vzťahovej kompetencie. Ďalšiu spojitost so zisteniami autoriek vnímame v zložení výskumného súboru, v ktorom väčšinové zastúpenie (42%) mali v našom prípade študenti učiteľstva a pedagogických vied a rovnako i v analyzovaných štúdiách autoriek boli skúmané predovšetkým vzťahové kompetencie študentov učiteľstva pri príprave na ich budúce povolanie. Práve to môže byť jeden z dôvodov vyššej citlivosti respondentov na vzťahovú kompetenciu. Vzhľadom na uvedené konštatujeme, že nie je možné z pohľadu učiteľa viesť efektívny edukačný proces a dosahovať kvalitné vzdelávacie výsledky bez disponovania aj osobnostnými a komunikačnými (sociálnymi) kompetenciami. Aj z tohto dôvodu autorky Ewe a Pihl (2024) naznačujú potrebu rozšíreného vzdelávania zameraného na vzťahové javy v učiteľských programoch, aby sa študenti učiteľstva lepšie pripravili na ich budúce povolanie. Podľa Riddlea a Hickeyho (2023, s. 267–268, in Ewe & Pihl, 2024), predchádzajúci výskum zdôrazňuje inherentnú povahu vyučovania ako „vzťahového aktu“ a „vzťahovosť“ považuje za základný pedagogický impulz, ktorý významne ovplyvňuje jadro vyučovania a učenia. Ďalej, niekoľko štúdií ukázalo pozitívne korelácie medzi vysoko kvalitnými vzťahmi učiteľa a študenta a akademickými výsledkami študentov (napr. Gunasekara *et al.*, 2022 ; Kirk *et al.*, 2016 ; Cornelius-White, 2007; in Ewe & Pihl, 2024).

Súhlasíme s postojom Šeben Zaťkovej (2014), ktorý pripúšťa fakt, že súčasťou kvalifikačných požiadaviek na vysokoškolského učiteľa býva primárne

vedecko-výskumná a profesijná erudícia, zároveň zdôrazňujúc, že činnosť učiteľa spočíva aj v jeho pedagogicko-psychologickej kompetentnosti. Šeben Zatková (2015, s. 65) svoje tvrdenie upevňuje ďalším tvrdením, „že medzi najdôležitejšie pedagogicko-psychologické kompetencie učiteľov patria sociálne zručnosti. Ich miera a rozvoj je často určujúcim faktorom, rozhodujúcim o úspechu alebo neúspechu vo vzdelávacej činnosti“.

ZÁVER

Cieľom našej štúdie bolo poukázať na dôležitosť pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov z pohľadu samotných študentov. Výsledky preukázali, že študenti vysoko oceňujú nielen odborné schopnosti a pripravenosť učiteľov na výučbu, ale predovšetkým ich prístup k študentom, charakterizovaný rešpektom, empatiou a nediskriminačným správaním. Zistenie, že dimenzia edukačného procesu je vnímaná ako najvýznamnejšia, podčiarkuje potrebu klásť dôraz na efektívne pedagogické stratégie a didaktické zručnosti pri vzdelávaní učiteľov. Zároveň výsledky výskumu potvrdzujú význam neustáleho zdokonaľovania pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov. Celoživotné vzdelávanie by malo zahŕňať nielen rozvoj vedecko-výskumných a publikačných schopností, ale aj pedagogických zručností, ktoré priamo ovplyvňujú kvalitu vzdelávania a spokojnosť študentov.

Odporúčania pre prax:

- 1) Podpora kontinuálneho vzdelávania učiteľov:** Vysokoškolské inštitúcie by mali vytvoriť podmienky pre pravidelnú profesionálnu prípravu učiteľov zameranú na pedagogické zručnosti, ktoré zahŕňajú efektívne vyučovacie metódy, komunikáciu so študentmi a využívanie moderných technológií v edukačnom procese.
- 2) Zavedenie mentoringových programov:** Noví alebo menej skúsení učitelia by mohli benefitovať z mentorstva zo strany skúsenejších kolegov, ktorí by im pomáhali rozvíjať ich pedagogické a sociálno-komunikačné zručnosti.
- 3) Pravidelná spätná väzba od študentov:** Vyučujúci by mali pravidelne získavať a analyzovať spätnú väzbu od študentov, aby mohli lepšie reagovať na ich potreby a zlepšovať kvalitu vyučovacieho procesu.
- 4) Dôraz na rešpektujúce prostredie:** Učitelia by mali byť podporovaní v tom, aby vo svojich triedach vytvárali rešpektujúce, otvorené

a nediskriminačné prostredie, v ktorom sa študenti cítia bezpečne a motivovaní k aktívnej účasti.

- 5) Výskum a inovácie vo výučbe:** Pedagogickí pracovníci by mali byť motivovaní k aplikácii inovatívnych prístupov a nových metódik vo výučbe, ktoré zohľadňujú potreby súčasných študentov a aktuálne trendy vo vzdelávaní.

Implementácia týchto odporúčaní môže prispieť k zvyšovaniu kvality vysokoškolského vzdelávania a k lepšiemu napĺňaniu očakávaní študentov, čím sa podporí ich akademický i osobnostný rozvoj.

LITERATÚRA

- Al Momani, J.A & Musa, M. A. A. (2022). University Students' Attitudes towards using the Nearpod Application in Distance Learning. *Journal of Education and e-Learning Research Vol. 9, No. 2, 110-118*. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i2.4030>
- Altbach, F.G., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution; A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>
- Bednaříková, I. (2012). Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *AULA, 20(1)*, 136–149.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Grada.
- Blašková, M., Blaško, R. & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 457–467. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Cerro, J.S. & Esteban, C. M. R. (2020). Teaching Quality: The Satisfaction of University Students with their Professors. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 36(2)*, 304–312. Dostupné z: <https://doi.org//10.6018/analesps.335431>
- Danek, J. (2014). *Pedagogická komunikácia na vysokej škole*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- De Juanas Oliva, Á. & Beltrán Llera, J.A. (2014). Assessment of Students that Belong to Cience Education about Quality of University Teaching. *Educación XX1, 17 (1)*, 57–82. Dostupné z: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>.

- Ewe, L.P. & Pihl, A. F. (2024). Relational Competence in Higher Education – a Systematic review. *Professional Education & Training. Volume 11, 2024 – Issue 1* <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2331354>
- Fakhrutdinova, A. V., Ziganshina, M. R., Mendelson, V. A. & Chumarova, L. G. (2020). Pedagogical Competence of the High School Teacher. *Int. J. High. Educ.* 9(8), 84–89. Dostupné z: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p84>
- Gumanová, N. (2021). Kontexty andragogickej kompetencie vysokoškolských pedagógov. *Juvenilia paedagogica. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov.* 56–62.
- Gumanová, N. (2023). *Kontexty andragogickej kompetencie vysokoškolských učiteľov* (Dizertačná práca). Univerzita Mateja Bela.
- Hall, Drál P., Fridrichová, P. Hapalová M., Lukáč, S., Miškolsci, J. & Vančíková, K. (2020). *Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku.* To dá rozum. file_879_1587651772.pdf (todarozum.sk)
- Harden, R.M. & Crosby, J. (2000). The Good Teacher is More than a Lecturer – The Twelve Roles of the Teacher. *Medical Teacher*, vol. 22, No. 4, p. 334–347.
- Hvorecký, J. (2019). Kvalita bez etiky a vzťahu k študentom? *Iniciatíva za živé univerzity.*
- Khoruzha, L., Bratko, M., Kotenko, O., Melnychenko, O. & Proshkin, V. (2019). The Study of the Higher School Lecturer's Competence in Ukraine: Diagnostics and Analytics. *The New Educational.* Dostupné z: <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.19>
- Klimeš, C. & Kazík, P., (2013). Kompetenční model vysokoškolského učitele. In: Vaněk, J. et al. (Eds.), *Rozvoj klíčových kompetencí pracovníků vysokých škol* (s. 25–82). Karviná, ČR: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné. <https://docplayer.cz/7351338-Rozvoj-klicovych-kompetenci-pracovniku-vysokych-skol.html>.
- Kosová, B. (2006). Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, 58,1(1), 1–13.
- Kravčáková, G., Lukáčová, J. & Búgelová, T. (2011). *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa.* Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., & Almeida, M. (2023). Teachers' Pedagogical Competences in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90–123. Dostupné z: <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>

- Mulryan-Kane, C. (2010). Teaching Large Classes at College and University Level: Challenges and Opportunities. *Teaching in Higher Education* 15(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/1356251100362000>
- NIVAM (2022). Profesijské štandardy. <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/inovovane-profesijne-standardy>
- Pavlov, I., & Bontová, A. (2017). Učiteľská andragogika ako koncept rozvoja teórie učiteľskej profesie. *Edukácia: vedecko-odborný časopis*, 2(2). https://www.upjs.sk/public/media/16334/Pavlov_Bontova.pdf.
- Pérez, K. V. & Torelló, O. M. (2012). The Digital Competence as a Cross-cutting Axis of Higher Education Teachers' Pedagogical Competences in the European Higher Education Area. *Social and Behavioral Sciences* 46, 1112–1116. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.257>
- Pérez-Poch, A. & López, D. (2016). Do Differences Exist between How Engineering and Non-Engineering Lecturers Perceive the Importance of Teaching Competences? *Frontiers in Education (FIE) Conference*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757559>
- PortalVS. (2024, 7. marec). <https://www.portalvs.sk/sk/>
- Semradová, I. & Hubáčková, S. (2014). Responsibilities and Competences of a University Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159,437–441. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.403>
- Sirotová, M. (2014). *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Slovenská akreditačná agentúra pre VŠ. (2020). Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania. <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-vnutorny-system-zabezpecovania-kvality-2.pdf?x74963>.
- Sollárová, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Ikar.
- Svidroňová, M. & Kariková, S. (2013). *Profesiogram vysokoškolského pedagóga*. https://www.researchgate.net/publication/259866867_Profesiogram_vysokoskolskeho_pedagog
- Šeben Zaťková, T., Černáková, E., Poláček, M., Svitačová, E., Hostovecký, M., Jedličková, L, Bizová, N. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Slovenská Poľnohospodárska univerzita v Nitre.

- Štandardy a usmernenia na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (ESG). (2015). <https://www.minedu.sk/system-zabezpecovania-kvality/>
- Študentská rada vysokých škôl na Slovensku. (2020, 30.decembra). *Quality Assurance Student Experts/Erasmus+*. <https://srvs.eu/kvalita/projekt-e-quality-assurance-student-experts/>
- Šukolová, D. (2019). *Komparatívny pohľad na modely podpory pedagógov pri zvyšovaní kvality vzdelávania na vysokých školách*. https://www.researchgate.net/publication/348249164_Komparativny_pohlad_na_modely_podpory_pedagogov_pri_zvysovani_kvality_vyucovania_na_vysokych_skolach.
- Tollingerová, D. (2000). Profese – vysokoškolský učiteľ. *Aula*, roč. 8, č. 3, s. 50–87.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta.
- Walker, M. (2001). (ed.): *Reconstructing Professionalism in University Teaching. Teachers and Learners in Action*. Buckingham: *Open University Press*.
- Wang, L. (2014). Zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní v Číne: Kontrola, zodpovednosť a sloboda. *Policy and Society*, 33, 3, 253–262. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.07.003>

Kontakt

PaedDr. Magdaléna Kremnická: magdalena.kremnicka@umb.sk

Doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.: lenka.rovnanova@umb.sk

<https://doi.org/10.11118/lifele20241402167>



Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou dvakrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

Redakční rada

- **doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (předseda redakční rady)**
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno

-
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Slovenská republika
 - **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**
Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov, Slovenská republika
 - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**
Silesian University of Technology, Institute of Education
and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií
 - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
Policejní akademie České republiky v Praze, Fakulta bezpečnostního
managementu, Praha
 - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
 - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
 - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických
a psychologických studií
 - **doc. PhDr inž. Lukasz Tomczyk PhD**
Jagellonská univerzita, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
 - **prof. Péter Tóth**
Technická a ekonomická univerzita v Budapešti, Oddělení technického
vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
 - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Slovenská republika
 - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

Redakce:

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Názory prezentované autory v publikovaných příspěvcích se nemusí shodovat s názorem redakce časopisu.

Jazykové korektury:

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

Vydavatel:

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
IČ 62156489

Vychází třikrát ročně

Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

Sazba:

Bc. Eliška Kovářová

Webové stránky časopisu:

<https://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook:

<http://www.facebook.com/ljournal>

Adresa redakce:

Časopis Lifelong Learning

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně

Zemědělská 5, 613 00 Brno

e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)

The Lifelong Learning journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published two times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included in EBSCO and ERIH PLUS databases.

Editorial Board

- **doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (Editor-in-Chief)**
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Czech Republic
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **doc. PhDr. Petr Hladó, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic

-
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
 - **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**
University of Presov, Faculty of Pedagogy, Slovak Republic
 - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**
Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology, Czech Republic
 - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
Police Academy of the Czech Republic in Prague, Faculty of security management, Czech republic
 - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
 - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
 - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
Silesian University, Faculty of public policies ,Institute of Pedagogical and Psychological Sciences
 - **doc. PhDr inž. Lukasz Tomczyk PhD**
Jagiellonian University, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
 - **prof. Péter Tóth**
Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education, Budapest, Hungary
 - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
University of Presov, Faculty of Arts, Slovak Republic
 - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

Editorial Office:

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Opinions presented by the authors in their contributions need not necessarily be in accordance with opinions of the editors of the journal.

Language Editors:

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

Publisher:

Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
ID 62156489

It is published three times a year.

The journal is registered by the Ministry of Culture of the Czech Republic under No. E 20235.

Typesetting:

Bc. Eliška Kovářová

Journal Website:

<https://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook:

<http://www.facebook.com/ljournal>

Contact:

Journal of Lifelong Learning
Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)