

PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A PRESVEDČENIE UČITEĽOV AKO DETERMINUJÚCE FAKTORY NE/AKCEPTÁCIE NOVEJ KURIKULÁRNEJ REFORMY NA SLOVENSKU

TEACHER COGNITION AND BELIEFS AS DETERMINING FACTORS
OF (NON)ACCEPTANCE OF THE NEW CURRICULAR REFORM IN SLOVAKIA

MARTINA ŠIPOŠOVÁ CHOCHULOVÁ

Abstrakt: Teoretická štúdia sa zaoberá pedagogickým myslením a presvedčením učiteľov ako kľúčovými determinantmi prijatia alebo odmietnutia novej kurikulárnej reformy na Slovensku. Analyzujeme východiskové koncepty na základe množstva zahraničnej i domácej literatúry, pričom poukazujeme na to, že samotná kvalita reformy nestačí, ak nie je sprevádzaná zmenou pedagogického myslenia a presvedčení učiteľov – kľúčových aktérov realizácie reformných zmien. Pre úspešné zavedenie a realizáciu kurikulárnych zmien je totiž nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť postupnej transformácii pedagogického myslenia a presvedčenia učiteľov smerom k otvorenosti voči inováciám, ich ochote adaptovať sa na zmeny zavádzané reformou, ktorá kladie dôraz na rozvoj kompetencií žiakov. Autorka v štúdii predstavuje vlastný cyklický model procesov podmieňujúcich zmenu v učiteľovom pedagogickom myslení a presvedčení o potrebe zmien súvisiacich s kurikulárnou reformou na Slovensku. Štúdia tak prispieva k hlbšiemu pochopeniu významu vnútorných faktorov v procese implementácie vzdelávacích reforiem a naznačuje potrebu profesijného rozvoja a integrovanej podpory učiteľov ako kľúčového kroku pre úspešnú modernizáciu vzdelávacieho systému na Slovensku.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, pedagogické myslenie učiteľa, presvedčenie učiteľa, zmeny.

Abstract: The theoretical study addresses teacher cognition and beliefs as key determinants of the acceptance or rejection of the new curricular reform in Slovakia. We analyze foundational concepts based on a wide range of both international and Slovak and Czech literature, highlighting that the quality of the reform alone is insufficient without accompanying changes in teacher cognition and beliefs since teachers represent key actors in implementing reform changes. For the successful implementation and realization of curricular changes, it is essential to pay increased attention to the gradual transformation of teacher cognition and beliefs towards openness to innovation as well as their willingness to adapt to the changes introduced by the reform, which emphasizes the development of students' competencies. In the study, the author presents her own cyclical model of processes conditioning change in teacher cognition and beliefs regarding the need for changes related to the curricular reform in Slovakia. Thus, the study contributes to a deeper understanding of the importance of internal factors in the process of implementing educational reforms and suggests the necessity of professional development and integrated support for

teachers as a key step for the successful modernization of the Slovak educational system.

Keywords: curricular reform, National Institute of Education and Youth, teacher cognition, teacher belief(s), changes.

Úvod

Školské reformy na Slovensku vzhľadom na ich vysokú mieru frekvencie už dlhodobo nesú trpkú príchuť v súvislosti s tým, že sa procesy menia alebo aktualizujú pri nástupe takmer každej novej vlády. Tento fenomén prináša nielen nestabilitu a zmätočnosť, ale zároveň podkopáva dôveru pedagogickej verejnosti a širšej spoločnosti vo vzdelávací systém ako taký. Neustále meniace sa pravidlá, ciele a priority reformných opatrení vedú k pocitu frustrácie a vyhorenia medzi učiteľmi, ktorí majú pocit, že ich skúsenosti a odbornosť sú marginalizované v prospech politických ambícií. Na druhej strane je potrebné zdôrazniť, že reforma ako taká má predstavovať nevyhnutný krok k zlepšovaniu kvality školského systému a prispôsobovaniu sa meniacim potrebám spoločnosti, ktorá musí reagovať na ekonomický, technologický i kultúrno-spoločenský progres.

V kontexte nastupujúcej novej generácie žiakov, ktorí sú označovaní ako generácia Alfa (žiaci narodení v rokoch 2010 – 2024) sa na Slovensku už od školského roka 2023/2024 začala intenzívne skloňovať potreba implementácie novej kurikulárnej reformy, ktorej ambíciou je realizovať zásadné systémové zmeny v obsahu a forme na úrovni základného a nižšieho stredného vzdelávania. Napriek všetkým pozitívam a sľubným cieľom sú avizované zmeny prijímané nie bezvýhradne predovšetkým samotnými učiteľmi – kľúčovými aktérmi procesu reformy. Pedagogické myslenie a presvedčenie učiteľov pokladáme za kľúčové determinanty, ktoré zohrávajú zásadnú úlohu v procese implementácie a úspešnosti akýchkoľvek reformných opatrení. Tento článok sa zameriava na analýzu faktorov ovplyvňujúcich akceptáciu alebo nedôveru či „odolnosť“ voči novej kurikulárnej reforme práve z hľadiska hlboko zakorenených pedagogických presvedčení a myslenia učiteľov. Cieľom je ponúknuť komplexný pohľad na to, ako individuálne a kolektívne mentálne modely vplyvajú na prijatie zmien. V štúdií sú analyzované kľúčové koncepty, ktoré ovplyvňujú postoje a konanie učiteľov.

Je nevyhnutné zdôrazniť, že bez presvedčenia učiteľa o potrebe a vhodnosti zmien nie je možné dosiahnuť finálny úspech efektivity novej kurikulárnej reformy. Učitelia sú realizátormi plánovaných zmien. Ich „vnútorné nastavenie“, t.j. ich pedagogické myslenie, presvedčenie a angažovanosť sú kľúčové pre akúkoľvek implementáciu zmeny a celkovú udržateľnosť reformy. Ak učitelia nie sú presvedčení, že zmeny majú zmysel, čo môže byť spôsobené nedostatočnou informovanosťou, nedostatočnou profesionálnou podporou a rešpektovaním ich odborných názorov a pripomienok, je zrejmé, že ich motivácia, postoj a ochota zmeny realizovať môže byť oslabená, čo v konečnom dôsledku môže viesť k neželaným záverom či celkovému neúspechu reformy.

Nádeje vkladane do novej kurikulárnej reformy

V školskom roku 2025/2026 vstupuje kurikulárna reforma na Slovensku do svojho tretieho pilotného roku, pričom v nasledujúcom školskom roku 2026/2027 budú všetky základné školy povinne zavádzať nový Štátny vzdelávací program (ŠVP), v ktorom nastane množstvo formálnych a obsahových zmien. V zásade je potrebné zdôrazniť, že kurikulárna reforma na Slovensku predstavuje predovšetkým systémovú zmenu v obsahu a forme vzdelávania na základných školách, s cieľom lepšie prispôbiť vzdelávanie potrebám súčasnej spoločnosti, podporiť rozvoj kompetencií žiakov, motivovať ich k aktívnejšiemu učeniu sa, viesť žiakov k tomu, aby dokázali veľa vecí objavovať sami a v neposlednom rade, aby boli spôsobilí prakticky aplikovať teóriu v praxi, pričom cieľom by nemali byť poznatky, ale zručnosti a kompetencie.

Okrem množstva iných zmien, z pohľadu formálneho členenia reforma počíta s rozdelením vzdelávania na tri cykly. Prvý cyklus bude zahrňovať prvé tri ročníky základnej školy, druhý cyklus bude pozostávať zo štvrtého a piateho ročníka a tretí cyklus budú tvoriť ročníky šesť až deväť. Učivo bude predpísané len pre jednotlivé vzdelávacie cykly a školy ho budú môcť v rámci jedného cyklu presúvať medzi ročníkmi. Pochopiteľne, zmeny sú nevyhnutné aj v oblasti uplatňovaných vyučovacích metód a prístupu učiteľov. Kľúčovú úlohu pri tvorbe a zavádzaní novínok zohráva Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM), ktorého hlavnou úlohou je poskytovať učiteľom a riaditeľom komplexnú podporu a metodické usmernenia počas toho, ako upravujú a tvoria vzdelávacie plány, ktoré vyhovujú potrebám ich žiakov v súlade s novými trendmi výchovy a vzdelávania.

Akceptácia či neakceptácia reformy zo strany učiteľov je rôznorodá. Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM) na svojej webovej stránke¹ uvádza, že na konci roka 2024 dostalo prvých 39 škôl zapojených do reformy anonymné dotazníky. Ich výsledky ukázali, že až 85 % učiteľov a učiteliek je spokojných so spolupracou s NIVaM. Podobne pozitívne hodnotenie vyjadrilo aj 84 % pedagógov zo škôl, ktoré sa zapojili do zavádzania zmien v druhej vlne od septembra 2024. Pre úspešnú implementáciu reformy sú podpora učiteľov zo strany školy, ich ďalšie vzdelávanie a manažovanie zmien zo strany riaditeľov kľúčové. Reforma zdôrazňuje autonómiu učiteľov, podporu kreativity a aktívne učenie a učenie sa, ktoré vedú k rozvoju kritického myslenia a ďalších kľúčových zručností žiakov. Učitelia oceňujú pútavé a motivujúce metódy výučby a kultúru školy. Dôraz je kladený na vyučovanie v širších súvislostiach a podporu žiaka podľa jeho individuálnych potrieb.

Na druhej strane však učitelia čelia mnohým výzvam, pričom v mnohých pretrvávajú nedôvera a opatrnosť voči reforme, majú výhrady k spôsobu realizácie reformy. Niektorí učitelia vnímajú proces zavádzania reformy ako príliš autoritatívny, centralizovaný, s nedostatočnou autonómiou a možnosťou byť spolutvorcami obsahu či zmien. Navyše, mnohí učitelia podliehajú skepse a nedôvere v to, či sa preukáže efektivita inovácií. Mnohé školy nemajú zriadenú pozíciu koordinátora pre nové kurikulum a ani vytvorený koordinačný tím, čo komplikuje systematické zavádzanie

¹ <https://nivam.sk/podpora-kurikularnej-reformy-v-roku-2024-v-cislach/>

reformy. Väčšina škôl sa do zavádzania zapojila len na podnet riaditeľa školy², nie z vlastnej iniciatívy, pričom ešte v roku 2024 ani polovica riaditeľov nemala v pláne definovať si novú víziu a ciele vzdelávania. Učitelia tak vnímajú reformu ako niečo donútené, čo znižuje ich dôveru a motiváciu. Zároveň vyjadrujú potrebu ďalšej odbornej a metodickkej podpory, ako aj jasnejších legislatívnych a organizačných podmienok pre implementáciu zmien.

Z vyššie uvedeného je možné konštatovať, že ne/akceptácia zmien, ktoré so sebou prináša nová kurikulárna reforma, učiteľmi závisí od ich pedagogického myslenia a presvedčenia o vhodnosti inovácií, od ich pripravenosti na zmenu, pocitu podpory a možnosti adaptovať nové metódy do praxe, nakoľko toto si bude vyžadovať od nich novú prípravu a prispôsobenie sa, často bez dostatočných materiálnych a personálnych zdrojov, nehovoriac o potrebnom čase. Je viac ako samozrejmé, že mnohí učitelia už teraz pociťujú nadmernú byrokráciu, chýbajú im overené kvalitné metodické materiály (nie improvizované novinky) zohľadňujúce špecifiká niektorých škôl, navyše, v súčasnej dobre čelia množstvu dezinformácií, ktorými je intoxikovaná celá spoločnosť. Vyvstáva viacero kľúčových otázok: Čo tvorí podstatu pedagogického myslenia a presvedčenia učiteľa? Akým spôsobom sa tieto mentálne modely formujú? Ako flexibilné sú zakorenené presvedčenia a pedagogické myslenie učiteľa? Do akej miery je možné transformovať zakorenené presvedčenia a pedagogické myslenie učiteľa v zmysle akceptácie zmeny? Do akej miery je možné modifikovať pedagogické myslenie a presvedčenia učiteľa v procese profesionálneho rozvoja?

Ako vyplýva z dokumentu publikovaného štátnou školskou inšpekciou po realizovaní prieskumu (2023 – 2024) v prvotných 39 pilotných školách³, úspešnosť reformných krokov závisí najmä od spoločného presvedčenia, rozhodnutia a celkovej angažovanosti všetkých zainteresovaných na ceste zmien. To predovšetkým znamená kráčať spoločne, podporovať tímovú spoluprácu pri tvorbe vízie, voľbe inovačných procesov a postupov. Väčšina riaditeľov škôl (82,1 %) i dve tretiny oslovených koordinátorov (69,2 %) sa v súvislosti s postupným zavádzaním nového ŠVP zhodli, že je nevyhnutné vzdelávať pedagógov v tejto oblasti. Súčasne však až 80,8 % riaditeľov uviedlo, že v posledných dvoch rokoch pedagogickí zamestnanci absolvovali vzdelávanie zamerané na spôsoby implementácie princípov a cieľov nového kurikula. Je preto otázne, do akej miery malo toto vzdelávanie na zavádzanie nového kurikula v školách vplyv.

Vývoj konceptu pedagogické myslenie učiteľa (*teacher cognition*) v rozpracovanosti zahraničných odborníkov

S rozvojom kognitívnej psychológie, ktorá vniesla nové trendy do oblasti výchovy a vzdelávania, zdôrazňujúc komplexnosť vzťahov medzi tým, čo ľudia robia a čo si myslia, sa výskumníci začali intenzívne zaoberať vplyvom myslenia, vnímania,

² <https://spravy.stvr.sk/2024/02/ucitelia-nedoveruju-novej-kurikularnej-reforme-niektore-skoly-sa-zapojili-len-na-podnety-riaditelov/>

³ https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/02/2AV_SS_SR_2.6_cykly_final.pdf

prežívania a reflexie učiteľa v súvislosti s procesom edukácie. Učitelia denne robia rozhodnutia pred a počas výučby, a tieto rozhodnutia sa stali zámerom výskumníkov od druhej polovice 70-tych rokov 20. storočia (Borg označuje rok 1975). Následne sa v rozmedzí 80-tych a 90-tych rokov 20. storočia v USA rozvinulo intenzívne skúmanie v oblasti učiteľovho myslenia, zmyšľania, rozmyšľania, vedomostí a učiteľovho presvedčenia (koncepty označované ako *“beliefs”*; *“knowledge”*; *“thinking”* priniesli v svojich prácach Clark & Yinger, 1977; Shavelson et al., 1977). Učitelia sa zamýšľajú nad tým, čo vlastne vo svojej odbornej práci robia, čo sa im osvedčilo a čo by bolo vhodné zmeniť či modifikovať.

V druhej polovici 80. rokov Clark & Peterson (1986) kategorizovali koncept učiteľovho myslenia do troch základných dimenzií: plánovacia činnosť učiteľa, interakcia myslenia a konania učiteľa a učiteľove subjektívne teórie a presvedčenie. Podľa nich je kľúčovou interakcia myslenia a konania učiteľa, pretože *„proces vyučovania bude plne pochopený len vtedy, keď sa tieto dve oblasti (myslenie a konanie) spoja a preskúmajú vo vzájomnom vzťahu“* (s. 258).

Nespor (1987) rozlišoval medzi vedomosťami a presvedčením učiteľa, pričom uviedol štyri znaky učiteľovho presvedčenia, ktoré ho odlišujú od vedomostí: (a) existenciálny predpoklad, ktorý zahŕňa učiteľovu osobnú pravdu o žiakoch a učení sa; (b) alternatívnosť, ktorá sa vzťahuje na konceptualizácie ideálnych situácií, ktoré sa výrazne líšia od reality; (c) afektívny a hodnotiaci aspekt, vďaka ktorému je presvedčenie vyjadrené vo forme pocitov, nálad, subjektívnych hodnotení a osobných preferencií a (d) epizodická štruktúra, ktorá je založená na konkrétnych, dobre zapamätaných udalostiach.

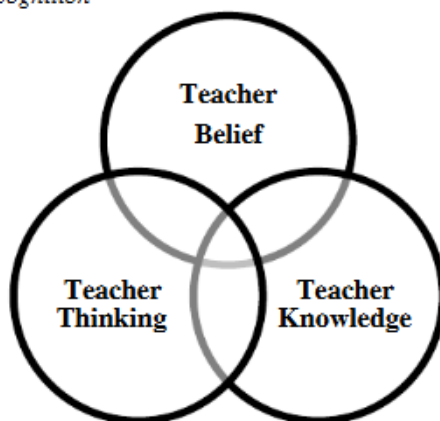
Dve prelomové publikácie v druhej polovici 90. rokov boli: 1) Richardsonova (1996) práca, ktorá sa zamerala na úlohu postojov a presvedčenia pri učení sa ako učiť a 2) Calderheadova (1996) práca, v ktorej predstavil výskum presvedčenia a vedomostí učiteľov. Richardson (1996) zdôraznil, že študenti učiteľstva si do programov pregraduálnej prípravy prinášajú presvedčenia, ktoré získali osobnou skúsenosťou, minulou skúsenosťou nadobudnutou v škole, ktorú získali ako žiaci v rámci svojej predošlej edukácie a formálnymi vedomosťami, čo teda ovplyvňuje ich učenie sa učiť. Zároveň sa zaoberal zmenami v presvedčení študentov učiteľstva ako dôsledku vplyvu pregraduálnej prípravy. V rámci konceptu presvedčenie učiteľa sa objavili podkategórie: presvedčenie o žiakoch a učení sa, presvedčenie o vyučovaní, presvedčenie o predmete, presvedčenie o učení sa učiť a presvedčenie o sebe a úlohe učiteľa.

Koniec 90. rokov výrazne ovplyvnili práce Simona Borga (2003)⁴, ktorý koncept *teacher cognition* (pedagogické myslenie učiteľa) chápe ako súhrn presvedčení, vedomostí, teórií, domnienok, predpokladov a postojov, ktoré učitelia zastávajú vo všetkých aspektoch svojej práce. Komplexné slovenské rozpracovanie modelu Simona

⁴ “I use the term (language) teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers’ mental lives, i.e. what second and foreign language teachers, at any stage of their careers think, know, or believe in relation to various aspects of their work” (Borg, 2003, p. 86).

Borga (2006) je vo vedeckej monografii (Šipošová, 2021), v ktorej je graficky a explikovaný koncept pedagogického myslenia učiteľa ako triáda vzťahových rovín: 1) vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a minulej skúsenosti, ktorú získal ako žiak/študent v rámci svojej predošlej edukácie; 2) vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a pregraduálnej prípravy učiteľa; a 3) vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a jeho vyučovacej činnosti vrátane pedagogickej praxe v čase pregraduálnej prípravy v kontexte (kontext inštitucionálny, sociálny, kultúrno-spoločenský). Kontext ovplyvňuje nielen rozhodovanie učiteľa o procese výučby, ale predovšetkým sa viaže na formovanie a kryštalizáciu učiteľovho pedagogického myslenia. Z množstva výskumov vyplýva, že požiadavky inštitúcie výrazne ovplyvňujú učiteľovo rozhodovanie o plánovaní a realizácii vyučovania (príprava a výber učebných úloh). Ako uvádza Öztürk (2021) vo svojej komplexnej prehľadovej štúdii, na základe analýz mnohých vedecko-výskumných prác za obdobie štyroch desaťročí (1980 – 2020) možno konštatovať, že koncept pedagogické myslenie učiteľa⁵ je vo všeobecnosti interakciou medzi bytím a stávaním sa učiteľom a úzko súvisí s tromi hlavnými pojmami (obr. 1): učiteľovo presvedčenie (*teacher belief*), učiteľove vedomosti (*teacher knowledge*) a učiteľovo myslenie (*teacher thinking*).

Conceptual Domains of Teacher Cognition



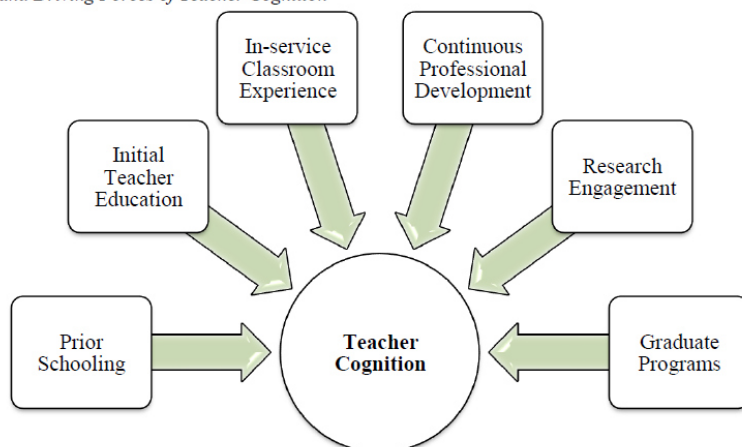
Obr. 1 *Konceptuálne domény pedagogického myslenia učiteľa*. Zdroj: Öztürk (2021, s. 184).

Öztürk (2021) predstavuje podobný model, v ktorom sú vizualizované východiskové zdroje formujúce pedagogické myslenie učiteľa, ktorý pôvodne vypracoval vyššie uvedený Simon Borg (2006). Podľa neho pedagogické myslenie učiteľa (*teacher cognition*) nepredstavuje jasnú a priamočiaru orientáciu, ale

⁵ Koncept “teacher cognition” prekladáme ako pedagogické myslenie učiteľa, pričom anglický pojem “thinking” ako súčasť konceptu “teacher cognition” prekladáme ako (učiteľovo) myslenie.

predstavuje komplexné a dynamické aspekty, teda je ťažké skúmať prostredníctvom explicitných metód. Opätovne sú v tomto modeli vyzdvihnuté tri základné roviny: predošlá edukácia učiteľa v roli žiaka (*prior schooling*); pregraduálna príprava učiteľa (*initial teacher education*) a pedagogická činnosť učiteľa (*in-service classroom experience*).

Origins and Driving Forces of Teacher Cognition



Obr. 2 *Východiskové zdroje formujúce pedagogické myslenie učiteľa*. Zdroj: Öztürk (2021, s. 186).

Predošlá edukácia (*prior schooling*) ako „prvá“ zo všetkých sa vzťahuje na rané skúsenosti učiteľov ako žiakov. Tieto skúsenosti často vytvárajú v mysliach budúcich učiteľov silné a vplyvné predstavy o tom, ako by malo vyučovanie vyzerieť. Z mnohých štúdií vyplynulo, že je ťažké predstavy učiteľov a vyučovania, ktoré si vytvorili v predchádzajúcom školskom vzdelávaní, pretože tieto obrazy (pozitívne alebo negatívne) sú zvyčajne vytvorené ako výsledok interakcií s bývalými učiteľmi a pozorného pozorovania predchádzajúceho prostredia v triede. V tejto súvislosti možno hovoriť o modeli tzv. „učňovského pozorovania“ (*apprenticeship of observation*/ Lortie, 1975; preklad Timmermanová, 2009), t. j. identifikovanie sa so vzorovou rolou svojho učiteľa zo základnej, resp. strednej školy. V tejto súvislosti Timmermanová (2009) poukazuje na výsledky svojho výskumu, ktoré poukázali na to, že pri vytváraní si koncepcie svojej profesie vychádzali budúci učitelia z predchádzajúcich skúseností z pozorovania a identifikovaním sa vo vzorovej role svojich učiteľov zo strednej školy (nie teda svojich učiteľov z prostredia vysokej školy).

Proces pregraduálnej prípravy (*initial teacher education*) má nepochybne nevyhnutný vplyv na formovanie a rozvíjanie pedagogického myslenia budúcich učiteľov, nakoľko v tomto procese dochádza ku kognitívnym zmenám a tvorbe určitých vlastných filozofií pod vplyvom pedagógov a vplyvom interakcií s kolegami – budúcimi učiteľmi (Li, 2017, 2020). V procese pregraduálnej prípravy nadobúdajú kandidáti na učiteľov nové vízie, zatiaľ čo si zachovávajú svoje vopred vytvorené vstupné

presvedčenia (Attia, 2014; Thomas, Pedersen, 2003). Už v minulosti bolo výskumne preukázané (Pajares, 1992), že na to, aby sa vstupné presvedčenie a postoj zmenilo, je nevyhnutné, aby bolo preukázané ako neadekvátne či nedostačujúce, pričom na to, aby sa ukázalo, že toto presvedčenie je neadekvátne, musí byť dostatočne spochybnené. Pajares (1992) zároveň tvrdí, že vstupné presvedčenie študentov učiteľstva nie je možné radikálne meniť prostredníctvom pregraduálnej prípravy, ale prostredníctvom enkulturácie a sociálneho konštruktivismu v procese výkonu ich vlastnej učiteľskej profesie. Silne zakorenené vstupné presvedčenia môžu byť prekážkou toho, aby sa v procese pregraduálnej prípravy zmenili (Gupta, 2004), nakoľko študenti učiteľstva používajú svoje predpojaté presvedčenia o vyučovaní a učení sa ako filtre pre svoje ďalšie vzdelávanie v procese pregraduálnej prípravy (Kagan 1992; Richardson, 1996).

Ďalšiu ústrednú úlohu vo formovaní pedagogického myslenia učiteľov zohrávajú skúsenosti získané z ich reálnej vyučovacej činnosti v triede (*in-service classroom experience*). Ako uvádza Öztürk (2021), autentické interakcie učiteľov so žiakmi môžu významne ovplyvňovať formovanie presvedčenia a myslenia učiteľov. V tomto ohľade priority v osobnom a profesionálnom živote učiteľa do veľkej miery určujú alebo formujú jeho presvedčenia, pretože úzko súvisia so zmyslom (zmyslami), ktoré učiteľ pripisuje vyučovaniu a životu v školskej triede. Práve pedagogická činnosť učiteľa a neustály kontakt so žiakmi v triede prispievajú k rekonštrukcii alebo deštrukcii, k budovaniu učiteľových presvedčení. Existujú aj faktory, ktoré môžu uľahčiť toto formovanie učiteľovho presvedčenia, ako napríklad kultúra vzdelávania a klíma školy (Mohammadabadi et al., 2019; Walsh & Wyatt, 2014; Gök-Kaça, Yiğitoglu, 2017).

Pedagogické myslenie učiteľov je možné ovplyvňovať, resp. modifikovať prostredníctvom kontinuálneho profesijného rozvoja (*continuous professional development*), ktorý zahŕňa diskusie, zdieľanie skúseností odborníkov, kolegov a veľa iných profesijne orientovaných aktivít, ktoré sú zamerané na disemináciu nových poznatkov, vedeckých zistení a pod. Tieto zmeny vo vedomostiach učiteľa môžu ovplyvňovať jeho poznanie a formovanie (nových) presvedčení (napr. Karimi & Norouzi, 2017). Ďalším faktorom je výskum (*research engagement*) ako príležitosť zapojiť učiteľov do sebareflexie, sebahodnotenia a sebausmerňovania, čo by následne mohlo viesť k prehodnocovaniu a aktualizácii ich pedagogického myslenia, ako aj nadobúdaniu autonómnosti. Viac o učiteľskom výskume (Cordingley, 2003; Flores, 2018; Ponte et al., 2004). V neposlednom rade je nevyhnuté vyzdvihnúť vplyv postgraduálneho vzdelávania a postgraduálnych programov (*graduate programs*). Nepochybne, učitelia pokračujúci v postgraduálnom štúdiu by si mohli obohacovať svoje vedomosti a rozširovať profesijné kompetencie, čo môže viesť k zmenám v presvedčení a celkovom pedagogickom myslení učiteľa (viac: Öztürk, Yıldırım, 2015; 2019).

Vedecký záujem o skúmanie učiteľovho pedagogického myslenia v 2. tisícročí rapídne vzrástol, nakoľko sa mu pripisuje významná úloha pri zavádzaní inovácií do vzdelávania. Verloop a kol. (2001, s. 446) vyzdvihujú, že „v mysli učiteľa sú neoddeliteľne prepojené zložky vedomostí, presvedčení, predstáv a intuícií“. V posledných dvoch dekádach (2000 – 2020) boli predstavené mnohé štúdie zamerané na výskum učiteľovho pedagogického myslenia v rámci cudzích jazykov (v roku 2015 –

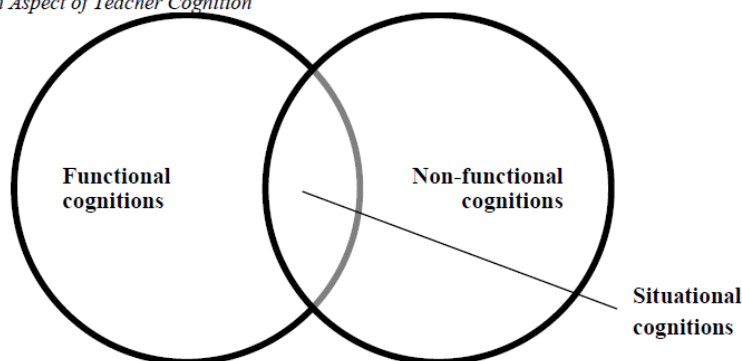
špeciálne číslo časopisu *Modern Languages Journal*). Ako uvádzajú Burns et al. (2015), pedagogické myslenie je integrované s emóciami, pričom obe sú aktivované v interakciách prebiehajúcich v rámci skúseností s učením sa učiť a sú nimi formované.

Hutner & Markman (2016) zameriavajúc sa na pedagogické myslenie učiteľov prírodovedných predmetov navrhli komplementárny model, ktorý osobitne zdôrazňuje existenciu sociálnych vplyvov na pedagogické myslenie jednotlivcov a introspektívnu črtu kognitívneho vývoja. Týmto spôsobom naznačili, že pedagogické myslenie učiteľov je formované sociálnymi a implicitnými faktormi. Neskôr Hutner & Markman (2017) navrhli cieľovo orientovaný model pedagogického myslenia učiteľov, ktorý zohráva významnú úlohu pri riešení dvoch anomálií: (a) tendencie učiteľov v ranom štádiu vzdelávania zavrhnúť inovatívne pedagogické postupy vyučované v programoch pregraduálnej prípravy a osvojiť si tradičné prístupy a (b) rozporu medzi deklarovanou pedagogickou orientáciou učiteľov všetkých stupňov vzdelávania a pozorovaným správaním a činnosťami, ktoré realizujú v triede. V súlade s tým sú ciele učiteľov zobrazené ako mentálne konštrukty, ktoré odrážajú ich motivačný a behaviorálny systém, a teda vyučovacie postupy učiteľov sú spôsobom napĺňania ich cieľov. Burri et al. (2017) hovorili o konštruovaní identity učiteľov a ich kognitívnom rozvoji ako o vzájomne prepojenom komplexnom a recipročnom vzťahu. Tvrdia, že identita učiteľov sa konštruuje prostredníctvom predstavivosti o sebe a o druhých a ich zainteresovanosti do obsahu predmetov, ktoré učia, pričom tento proces konštruovania identity má silný vplyv na ich pedagogické myslenie. Neskôr, Li (2020) poukázala na význam sociokultúrnej perspektívy pri demonštrovaní toho, ako sa učitelia učia v profesijných komunitách a ako ich skúsenosti prispievajú k formovaniu ich myslenia, chápania, konceptualizácii a budovaniu presvedčenia, čím opakovane zdôraznila súvislosti medzi celkovým pedagogickým myslením učiteľov a sociokultúrnymi interakciami v rámci ich profesijného života.

Na základe veľkého množstva vedecko-výskumných a teoretických štúdií, ktoré boli realizované v oblasti pedagogického myslenia učiteľa Öztürk (2021) zdôrazňuje dva základné aspekty: 1) aspekt konštruovania a 2) aspekt orientácie pedagogického myslenia učiteľa. V prvom prípade – konštruovanie pedagogického myslenia učiteľa hovoríme o tzv. a) skúsenostnom konštruovaní, prostredníctvom ktorého učiteľa uvažujú o tom, čo robia ako učitelia, a ako základ využívajú svoje vlastné skúsenosti a b) pozorovateľskom konštruovaní, ktoré sa uskutočňuje na základe pozorovania alebo napodobňovania iných učiteľov v okolí. V oboch prípadoch závisí konštruovanie pedagogického myslenia učiteľa od uvedomovania a chápania toho, čo vidia, počujú, čítajú, robia, na čo sa pýtajú a aké odpovede dostávajú od iných a aj od toho, aké odpovede si dávajú sebe samým. V druhom prípade – orientácie pedagogického myslenia učiteľa hovoríme o trojici: funkčnej, nie-funkčnej a situačnej. Funkčne orientované pedagogické myslenie učiteľa je orientované na súlad medzi jeho myslením a správaním, konaním. Nie-funkčne orientované pedagogické myslenie učiteľa spôsobuje disonanciu medzi ochotou učiteľov konať určitým spôsobom alebo im bráni v plnení ich zámerov, pričom sa rozpor medzi poznaním a konaním zväčšuje. Situačne orientované pedagogické myslenie učiteľa je ich prienikom (obr. 3). Niekedy sa pocity, vnímanie a pozornosť učiteľov môžu meniť za rôznych okolností v rôznych

časových obdobiach. V tomto bode sa dynamizmus vonkajšieho prostredia a vnútroosobný dynamizmus javia ako dve rozhodujúce zložky učiteľovho uvažovania, rozhodovania a hodnotenia. Zatiaľ čo dynamizmus vonkajšieho prostredia sa vzťahuje na možné rozdiely pozorované vo vzdelávacom prostredí, vnútroosobný dynamizmus sa vzťahuje na možné rozdiely pozorované v osobnosti toho istého učiteľa v rôznych časoch alebo v rôznych situáciách.

Orientation Aspect of Teacher Cognition



Obr. 3 Orientácia pedagogického myslenia učiteľa. Zdroj: Öztürk (2021, s. 188).

Učiteľovo presvedčenie

Z množstva vedecko-výskumných štúdií v oblasti učiteľovho presvedčenia (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Richardson, 1996; Woods, 1996; M. Borg, 2001; Li, 2012) je potrebné zdôrazniť, že presvedčenie učiteľa je psychologickým konštruktom zloženým z viacerých komponentov, pričom rozhodnutia učiteľa o určitej činnosti sa odvíjajú najmä od jeho individuálneho presvedčenia o tom, čo je v danom stave dobré a čo nie. Presvedčenie učiteľov zároveň zohráva rozhodujúcu úlohu v tom, ako učitelia interpretujú nové teórie a informácie o učení sa a vyučovaní a ako ich implementujú do praxe v školskej triede. Učiteľovo presvedčenie určuje aj to, akým spôsobom sa správa k žiakom. Pajares (1992) zdôrazňuje, že na rozdiel od vedomostí (*knowledge*), ktoré závisia od objektívnych faktov, presvedčenie (*beliefs*) je založené na hodnotení a úsudku, pričom tieto sú navzájom úzko prepojené. Li (2012) uvádza, že učiteľovo presvedčenie zohráva vo výučbe kľúčovú úlohu. Učiteľovo presvedčenie je akýmsi filtrom, cez ktorý prehodnocuje, či nové informácie prijíma alebo zamietá. Upravuje jeho chápanie javov, ktoré sa odohrávajú vo výučbe. Má väčší vplyv ako jeho vedomosti vzhľadom na plánovanie vyučovacej hodiny a rozhodovanie sa pri realizácii výučby.

Pajares (1992, s. 324 – 326) vo svojej komplexnej štúdii syntetizuje charakteristiky učiteľovho presvedčenia/ učiteľových presvedčení nasledovne:

1. Presvedčenia sa formujú už v ranom veku a majú tendenciu udržiavať sa aj napriek rozporom spôsobeným nadobudnutými novými vedomosťami, vzdelávaním a/alebo skúsenosťami.
2. Jednotlivci si vytvárajú systém presvedčení, ktorý obsahuje všetky presvedčenia získané v procese enkulturácie.

3. Systém presvedčení má adaptačnú funkciu, pretože pomáha jednotlivcom definovať a chápať svet a seba samých.
4. Vedomosti a presvedčenia sú neoddeliteľne prepojené, ale silná afektívna, hodnotiaca a epizodická povaha presvedčení z nich robí filter, cez ktorý sa interpretujú nové javy.
5. Myšlienkové procesy napomáhajú tvorbe presvedčenia, ale filtračný účinok štruktúr presvedčenia v konečnom dôsledku preveruje, redefinuje, skresľuje alebo pretvára následné myslenie a spracovanie informácií.
6. Epistemologické presvedčenia zohrávajú kľúčovú úlohu pri interpretácii poznatkov.
7. Presvedčenia sú uprednostňované podľa ich prepojenia alebo vzťahu k iným presvedčeniam alebo iným kognitívnym a afektívnym štruktúram. Zjavné nezrovnalosti možno vysvetliť skúmaním funkčných súvislostí a centrálnej ukotvenosti presvedčenia.
8. Podštruktúry presvedčení, ako sú napríklad presvedčenia o vzdelávaní, treba chápať z hľadiska ich prepojenia navzájom ako aj s inými, centrálnymi presvedčeniami, ktoré sú v systéme. Psychológovia tieto podštruktúry zvyčajne označujú ako postoje a hodnoty.
9. Niektoré presvedčenia sú svojou povahou a pôvodom nespochybniteľnejšie ako iné.
10. Čím skôr je presvedčenie začlenené do systému presvedčení, tým ťažšie sa mení. Novozískané presvedčenia sú najviac náchylné k zmene.
11. Zmena presvedčenia v dospelosti je pomerne zriedkavým javom, najčastejšou príčinou je prechod od jednej autority k druhej alebo zmena gestaltu. Jednotlivci majú tendenciu držať sa presvedčení založených na nesprávnych alebo neúplných poznatkoch aj po tom, čo sú im predložené vedecky správne vysvetlenia.
12. Presvedčenia sú dôležité pri definovaní úloh a výbere kognitívnych nástrojov, ktoré slúžia na interpretáciu, plánovanie a rozhodovanie o týchto úlohách, a preto zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri definovaní správania a organizovaní vedomostí a informácií.
13. Presvedčenia silne ovplyvňujú chápanie jednotlivca, ale môžu byť nespoľahlivými pri určovaní povahy a podstaty vonkajšej reality.
14. Presvedčenia jednotlivcov výrazne ovplyvňujú ich správanie.
15. Presvedčenie musia byť opodstatnené, pričom táto opodstatnenosť musí zohľadňovať zhodu medzi deklaráciou presvedčenia jednotlivca, úmyslom správať sa predvídateľným spôsobom a konkrétnym správaním sa jednotlivca podľa daného presvedčenia.
16. Presvedčenie o vyučovaní majú študenti sformované už pred vstupom do pregraduálnej prípravy.

Vývoj konceptu pedagogické myslenie učiteľa v rozpracovanosti domácich (českých a slovenských) odborníkov

Rovnako ako vo svete, aj v oblasti slovenskej a českej edukácie došlo k posunu od skúmania tzv. proces-produkt orientácie výskumu (vo veľkej miere ovplyvnenej behaviorizmom), t. z. cieľom výskumov bolo predovšetkým identifikovať efektívne konanie učiteľa s cieľom dosahovania lepších výsledkov žiakov, ktoré boli typicky merané prostredníctvom výkonnostných testov žiakov k zameraniu sa na komplexnosť vzťahov medzi myslením (rozmyšľaním, uvažovaním, chápaním výučby) a vyučovacím procesom. Učitelia nie sú roboti, ktorí jednoducho implementujú didakticky spracované obsahy vzdelávania prostredníctvom odporúčaných či zaužívaných vyučovacích metód a prístupov tvorcov kurikula. Na tomto mieste je potrebné poznamenať, že o novom spôsobe empirického výskumu v sociológii, psychológii a pedagogike hovorí v našom (českom a slovenskom) kontexte aj Hendl (1999), ktorý ho označuje ako alternatívno kvalitatívny, naturalistický, etnografický, interpretatívny, postpozitivistický.

Mareš (2013, s. 455) hovorí, že pozornosť výskumníkov sa presunula k hľadaniu odpovedí na otázku: „Prečo?“ učiteľ postupuje práve týmto spôsobom, akými názormi svoju činnosť zdôvodňuje. Mareš (ibid.) to nazýva učiteľovou privátnou každodennou filozofiou, tzv. „pedagogickou filozofiou“. Terminologická rôznorodosť pojmov označujúcich príbuzný či rovnaký jav, ktorá pretrváva v slovenskej aj českej pedagogike, vyplýva predovšetkým z nejednoznačnosti, až nemožnosti identického prekladu anglických (resp. germánskych – „*Subjektive Theorien*“) zdrojov. Mareš (2013, s. 455) v tejto súvislosti poukazuje na pojmy ako sú subjektívna teória učiteľa (Janík, 2007, 2005, 2003; Koubek, Janík, 2015), učiteľova subjektívna pedagogická teória (Kelchtermans, 2009), učiteľovo pedagogické usudzovanie a konanie, učiteľovo myslenie (*teacher's thinking*) – Clark & Peterson (1986). Průcha (2002, s. 195) sumarizuje terminologickú rozmanitosť a nejasnosť týchto pojmov, ako učiteľova viera, učiteľovo krédo (*teacher belief/beliefs*), učiteľov étos (*teacher etos*), učiteľovo myslenie (*teacher thinking, teacher thought*), učiteľovo vedomie (*teacher cognition*), ako aj vyššie uvedený pojem učiteľova subjektívna teória (*teacher subjective theory*).

Súhlasíme s Průchom a Marešom (Průcha, 2002; Průcha a kol., 2009; Mareš, 2013), ktorí sa zhodujú v pojme pedagogické myslenie učiteľa, pod ktorým chápu komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, pre jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov. Učiteľovo pedagogické myslenie má tieto charakteristické črty: je sčasti spoločné pre všetkých príslušníkov profesijnej skupiny, sčasti je individuálne variabilné, t. z. je sčasti uvedomované, pričom zároveň má kognitívny základ, sčasti neuvedomované, má emotívny charakter. Obsahovo je učiteľovo pedagogické myslenie orientované predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, učivo, na organizáciu a vyučovacie metódy. Podmnožinou tejto oblasti je tzv. „učiteľovo pojetí výuky“ (Mareš, 2013; Mareš a kol., 1996), resp. v slovenskej pedagogike pojem „učiteľovo chápanie výučby“ (Turek, 2008) alebo „učiteľova individuálna koncepcia vyučovania“ (Gavora, 1990). Celkovo sa učiteľovo pedagogické myslenie viaže nielen na samotný edukačný proces, ale na širšie mimovýučbové objekty, t. j. na to, ako učiteľ vníma vlastnú pedagogickú profesiu a svoju rolu v nej, ako vníma svojich žiakov,

kolegov, nadriadených, aké postoje zaujíma voči rodičom, vzdelávacej politike štátu a pod. Mareš (2013, s. 195 – 196) hovorí o dvoch determinantoch učiteľovho pedagogického myslenia. Prvým determinantom je genéza učiteľovho pedagogického myslenia. To znamená, že sa vyvíja s tým, ako učiteľ postupuje v rámci fáz svojej profesie (od začiatčovníka po experta). Je potrebné zdôrazniť, že jeho pedagogické myslenie sa začalo vyvíjať ešte v čase pregraduálnej prípravy (dokonca možno aj skôr, napr. motivácia k učiteľskému povolaniu), pričom v priebehu učiteľskej praxe sa jeho chápanie výučby ušľachťuje na určitej optimálnej úrovni, ktorá mu vyhovuje. Druhým determinantom je manifestácia (zviditeľnenie) učiteľovho pedagogického myslenia, ktoré sa prejavuje v jeho aktivitách a činnostiach v rámci edukačného procesu (získované pozorovaním v triede) a v jeho názoroch, ktoré sú prevažne získované dotazníkmi, či rozhovormi.

Ako ďalej smerom k úspešnosti reformných zmien vzhľadom na „odolnosť“ učiteľovho myslenia a presvedčenia?

Zmeny, ktorú nevyhnutne so sebou prináša nová kurikulárna reforma na Slovensku predstavujú pre samotných aktérov – učiteľov mnohostranný a komplexný proces. Na to, aby boli tieto deklarované zmeny aj akceptované a následne úspešne realizované je potrebné, aby sa s nimi učitelia stotožnili a interiorizovali ich očakávanú efektivitu. Ako bolo vyššie uvedené, učiteľovo pedagogické myslenie a presvedčenie zohráva rozhodujúcu úlohu v tom, ako učitelia interpretujú nové teórie a informácie o učení sa a vyučovaní a ako ich implementujú do praxe v školskej triede.

Zmeny súvisiace s implementáciou novej kurikulárnej reformy vyžadujú od učiteľov modifikovať doterajšie prístupy k novým obsahom, metódam, organizácii a podmienkam výučby. Tento proces prirodzene dlhodobý, musí byť plánovaný a vyžaduje si postupnú adaptáciu. Učitelia musia prehodnotiť a často zmeniť svoje presvedčenia o tom, čo (modifikácia obsahu učiva) a ako (nové metódy, formy, prístupy) učiť. Táto zmena zahŕňa vnútorné preprocesovanie (prefiltrovanie) nových ideí a zároveň ich aplikáciu v praxi, čo vôbec nie je jednoduché, navyše, vzhľadom na silne zakorenené presvedčenie učiteľ. Ako už bolo uvedené, čím skôr je presvedčenie začlenené do systému presvedčení, tým ťažšie sa mení, čiže novozískané presvedčenia sú najviac náchylné k zmene, tým pádom aj akceptácii nového, nepoznaného, a tým novým (až) nepoznaným, nová kurikulárna reforma určite je.

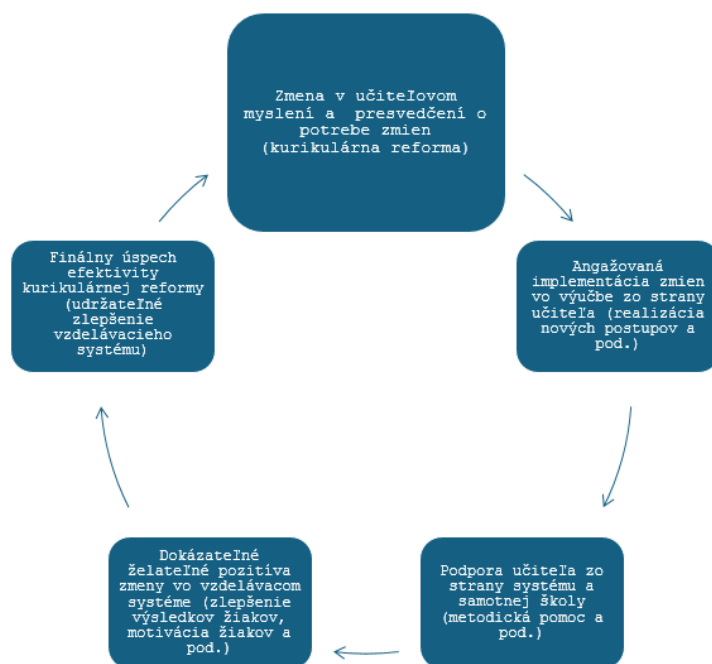
Nesporne, čísla, ktoré uvádza NIVaM⁶, sú veľmi optimistické: 24 sprievodných materiálov (praktické návody, ako preniesť kurikulárne zmeny do vyučovania a života školy); 85% učiteľov škôl v prvej a druhej vlne spokojných so spoluprácou s lektormi NIVaM pri postupnej implementácii zmien na ich škole; 2283 účastníkov na odborných a metodických podujatiach NIVaM (informačné stretnutia so školami, jarná a jesenná škola riaditeľov, jesenná škola pre supervízorov); 6158 absolventov inovačných vzdelávaní úzko zameraných na reformu (ďalšie tisíce učiteľov vyškolených v ďalších programoch NIVaM na inovatívne metódy vzdelávania); 113 expertov v poradných

⁶ <https://nivam.sk/podpora-kurikularnej-reformy-v-roku-2024-v-cislach/>

orgánoch NIVaM (odborné a poradné tímy poskytujú metodické, odborné a koordinačné zázemie pre reformu); 650 učiteľov na inšpiratívnej konferencii EDUKAfest (ukážkové hodiny, zaujímavé workshopy a diskusie na dôležité témy priamo do škôl, ktoré implementujú nové kurikulum). Toto všetko slúži ako systémová podpora toho, aby proces implementácie novej kurikulárnej reformy stál na dobre ukotvených základoch a učitelia mohli meniť svoje presvedčenia a prístupy vďaka profesionálnemu rozvoju a podporným programom, ktoré im pomáhajú zvládať nové kontexty. Významnú rolu zohráva aj podpora zo strany vedenia školy a samotných kolegov, ktorá uľahčuje proces prijatia zmien a posilňuje vnútornú motiváciu učiteľov. Učitelia často využívajú sebareflexiu a dialóg v rámci školskej komunity, kde môžu zdieľať svoje obavy a skúsenosti, čo tiež vedie k lepšiemu pochopeniu a následnému prijatiu zmien.

Cyklický model procesov podmieňujúcich zmenu v učiteľovom pedagogickom myslení a presvedčení o potrebe zmien súvisiacich s kurikulárnou reformou na Slovensku

V modeli (obr. 4) sme graficky spracovali príslušné aspekty, ktoré považujeme za kľúčové na to, aby učitelia zmeny nielen akceptovali, ale ich dokázali aj plnohodnotne implementovať v školskej praxi. Zmeny v učiteľovom presvedčení a celkovom pedagogickom myslení, ktoré je kognitívnou základňou pre jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov sú závislé a zároveň ovplyvňujú jednotlivé fázy cyklického modelu, pričom sú vzájomne prepojené. Angažovaná implementácia zmien vo výučbe zo strany učiteľa a jeho aktívna účasť na zavádzaní reformy je teda podmienená zmenou v jeho myslení a presvedčení a zároveň podmienkou finálneho úspechu efektivity kurikulárnej reformy, pričom tento úspech je podmienený jasnou dlhodobou víziou a cieľom reformy, ktorej potrebujú učitelia rozumieť, aby mohli považovať reformné zmeny za zmysluplné a potrebné. Nedostatok jasnej komunikácie alebo vágnosť či improvizácia v teórii a praxi sú často príčinou pedagogického skepticizmu a nedôvery, odmietania nového. V rámci modelu sú integrované aj ďalšie podmieňujúce faktory, a to podpora učiteľa zo strany systému, t.j. intenzívne a priebežné vzdelávanie pedagógov (t.j. dostatočné a kvalitné školenia, ktoré by učiteľom pomohli pochopiť ciele reformy, nové metódy výučby a prakticky ich pripraviť na implementáciu zmien); podpora zo strany samotnej školy (t.j. koordinátori a koordinačné tímy v školách môžu zefektívniť zavádzanie reformy a poskytnúť učiteľom podporu, zároveň pomôžu manažovať zmeny a uľahčia komunikáciu medzi vedením školy a pedagógmi, vytvorenie otvoreného a podporujúceho prostredia, ktoré povzbudí učiteľov realizovať nové prístupy a metódy vo výučbe); dokázateľnosť želaných pozitív (t.j. zverejňovanie dosiahnutých úspechov: zlepšenie v čitateľskej, matematickej a digitálnej gramotnosti a schopnosti aplikovať poznatky v praxi, kritériálne testovanie, zvýšenie motivácie žiakov a pod.).



Obr. 4 Cyklický model procesov podmieňujúcich zmenu v učiteľovom pedagogickom myslení a presvedčení o potrebe zmien súvisiacich s kurikulárnou reformou na Slovensku. Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Kurikulárna reforma na Slovensku bude (predovšetkým po celoplošnom povinnom zavedení nového ŠVP od školského roka 2026/2027) mať zásadný vplyv na vzdelávanie žiakov v kontexte moderných potrieb 21. storočia. Ambíciou reformy je predovšetkým rozvoj kompetencií žiakov, metakognície, kritického myslenia a čítania, rozvoj zručností tímovej spolupráce, riešenie problémov, v globále rozvoj žiackych spôsobilostí prakticky aplikovať poznatky v reálnom živote a hľadať súvislosti. Na to je potrebné zavádzať a využívať moderné prístupy a inovatívne vyučovacie metódy.

V súvislosti s novými požiadavkami je nevyhnutné, aby realizačná fáza reformy, ktorá je v rukách učiteľov bola v súlade s ich vlastným pedagogickým myslením a presvedčením. Je prínosné, že učitelia dostávajú podporu formou školení, mentoringu a metodickej pomoci, aby boli schopní tieto moderné prístupy a metódy efektívne implementovať, nakoľko zvyšovanie ich profesijných kompetencií predstavuje jeden z najdôležitejších predpokladov pre úspešné zavádzanie kurikulárnej reformy. Takýto cieľavedomý rozvoj profesijných kompetencií zároveň umožňuje učiteľom získať sebadôveru a lepšie porozumieť vízii reformy, čím sa zvyšuje ich angažovanosť a motivácia k zmene.

Na druhej strane je však zrejmé, že samotné vzdelávanie nestačí, pretože pedagogické presvedčenia a myslenie sú často hlboko zakorenené a v mnohých prípadoch formované dlhodobými skúsenosťami, tradíciami či kultúrnymi hodnotami. Tieto vnútorné postoje môžu predstavovať významnú bariéru pre prijatie a adaptáciu inovácií, keďže menia nielen konkrétne postupy vyučovania, ale aj celkové chápanie úlohy učiteľa, žiaka a samotného vzdelávacieho procesu. Bez systematickej reflexie a procesu postupnej modifikácie týchto presvedčení nemusí byť možné dosiahnuť trvalé a hlboké zmeny, ktoré reforma vyžaduje. Ak totiž učiteľ sám neverí v hodnotu a zmysel toho, čo učí, jeho výučba stratí na autentickejšť a presvedčivosť. Podobne ako umelec, ktorý do svojho vystúpenia vkladá emócie a osobný prístup, aj učiteľ potrebuje vnútornú integritu vo svojom prístupe, aby jeho pedagogická práca mala želaný efekt. Vzdelávanie je predsa dynamický, živý, osobný a tvorivý proces, v ktorom je dôležitá, aby učiteľ veril tomu, čo učí, a cítil sa za to zodpovedný.

Preto je potrebné pristupovať k zavádzaniu reformných zmien systematicky a komplexne – okrem odborných školení rozvíjajúcich profesijné kompetencie učiteľa je nevyhnutné integrovať aj podporu osobnostnej zmeny v nastavení mentálnych štruktúr, t.j. kritické zamyslenie sa nad pedagogickými postojmi a určitým vnútorným nastavením každého učiteľa. Je žiaduce vytvárať prostredia, ktoré umožní učiteľom bezpečne skúšať nové prístupy a zdieľať skúsenosti, jednoducho povedané, integrovať učiteľov do spoluvytvárania reformných procesov. Len tak možno prekonať zakorenené presvedčenia a zároveň zabezpečiť, že zmeny, ktoré reformný proces prináša, budú skutočne implementované a udržateľné v každodennej vyučovacej praxi.

Zoznam citovanej literatúry

- ATTIA, M. 2014. The role of early learning experience in shaping teacher cognition and technology use. In: *BREEN, P. (Ed.) 2014. Cases on teacher identity, diversity and cognition in higher education*. IGI Global, pp. 1 – 21.
- BORG, M. 2001. Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. In: *ELT Journal*, Volume 55/2, pp. 186 – 188.
- BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81 – 109.
- BORG, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- BURNS, A., FREEMAN, D., & EDWARDS, E. 2015. Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. In: *The Modern Language Journal*, 99 (3), pp. 585 – 601.
- BURRI, M., CHEN, H., & BAKER, A. 2017. Joint development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation. In: *The Modern Language Journal*, 101 (1), pp. 128 – 142.

- CALDERHEAD, J. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, pp. 709 – 725.
- CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. 1986. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), Macmillan, pp. 255 – 96.
- CLARK, C., & YINGER, R. 1977. Research on teacher thinking. In: *Curriculum Inquiry*, 7 (4), pp. 279 – 304.
- CORDINGLEY, P. 2003. Research and evidence-based practice: Focusing on practice and practitioners. In: L. Anderson & N. Bennett (Eds.) *Developing educational leadership: Using evidence for policy and practice*, Sage Publications, pp. 104 – 114.
- FLORES, M.A. 2018. Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. In: *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), pp. 621 – 636.
- GAVORA, P. 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In: *Pedagogická revue*, roč. 42, č. 3, s. 209 – 222.
- GÖK-KAÇA, G., & YİĞİTOĞLU, N. 2017. Influences of curriculum on novice teacher cognition: Help or a hindrance? In: *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (9), pp. 1 – 22.
- GUPTA, R. 2004. Old habits die hard: Literacy practices of pre-service teachers. In: *Journal of Education for Teaching*, 30 (1), pp. 67 – 78.
- HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitatívneho výzkumu*. Druhé vydání. Praha: Karolinum.
- HUTNER, T., & MARKMAN, A. 2016. Department-level representations: A new approach to the study of Science teacher cognition. In: *Science Education*, 100 (1), pp. 30 – 56.
- HUTNER, T. L.; MARKMAN, A. B. 2017. Applying a goal-driven model of science teacher cognition to the resolution of two anomalies in research on the relationship between science teacher education and classroom practice. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 54 (6), pp. 713 – 736.
- JOHNSON, K.E. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service ESL teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 439 – 452.
- KAGAN, D. 1992. Implications of research on teacher beliefs. In: *Educational Psychologist*, 27, pp. 65 – 90.
- KARIMI, M.; NOROUZI, M. 2017. Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. In: *System*, 65, pp. 38 – 48.
- KELCHTERMANS, G. 2009. Who I Am in How I Teach Is the Message: Self Understanding, Vulnerability and Reflection. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 15, No. 2, pp. 257 – 272.
- KOUBEK, P. A JANÍK, T. 2015. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontexte profesního rozvoje: přehledová studie. In: *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 3, s. 447 – 467.

- LI, Li. 2020. *Language teacher cognition: A sociocultural perspective*. Palgrave Macmillan.
- LI, Li. 2017. *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh University Press.
- LI, Xu. 2012. The Role of Teachers' Beliefs in Language Teaching-Learning Process. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (7), pp. 1397 – 1402.
- LORTIE, D. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J. a kol. 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykov Univerzita.
- MOHAMMADABADI, A. M.; KETABI, S.; NEJADANSARI, D. 2019. Factors influencing language teacher cognition: An ecological systems study. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (4), pp. 657 – 680.
- NESPOR, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. In: *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), pp. 317 – 328.
- ÖZTÜRK, M. 2021. Teacher cognition: A powerful phenomenon developing and governing habits of teaching. In: *Turkish Journal of Education*, 10 (2), pp. 178 – 194. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.19128/turje.801945>.
- ÖZTÜRK, M.; YILDIRIM, A. 2019. Relationships between foreign language teachers' cognitions and actions: Evidence from instructors at tertiary-level. Hacettepe University. In: *Journal of Education*, 34 (1), pp. 145 – 159.
- ÖZTÜRK, M., & YILDIRIM, A. 2015. English as a Foreign Language instructors' cognitions on language learning processes and factors affecting those cognitions. In: *Education and Science*, 40 (182), pp. 171 – 192.
- PAJARES, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307 – 332.
- PONTE, P.; AX, J.; BEIJAARD, D.; WUBBELS, T. 2004. Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. In: *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 571 – 588.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RICHARDSON, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. ; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Eds.) 1996. *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). Macmillan, pp. 102 – 119.
- SHAVELSON, R. J. et al. 1977. Experiments on some factors contributing to teachers' pedagogical decisions. In: *Cambridge Journal of Education*, 7, pp. 51 – 70.
- ŠIPOŠOVÁ, M. 2021. *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava: Iris – vydavateľstvo a tlač, s. r. o.

THOMAS, J. A.; PEDERSEN, J. E. 2003. Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs? In: *School Science and Mathematics*, 103 (7), pp. 319 – 330.

TIMMERMAN, G. 2009. Teacher educators modelling their teachers? In: *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 225 – 238.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

VERLOOP, N.; VAN DRIEL, J.; MEIJER, P. C. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. In: *International Journal of Educational Research*, 35 (5), pp. 441 – 461.

WALSH, R.; WYATT, M. 2014. Contextual factors, methodological principles and teacher cognition. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 693 – 718.

WOODS, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.

Článok je výstupom projektu APVV-24-0439 Zmena učiteľovej kognície vplyvom jeho účasti na zavádzaní kurikulárnej reformy

Kontakt:

Doc. PaedDr. Martina Šipošová Chochulová, PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: siposova@fedu.uniba.sk