

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

PaedDr. Veronika NIKODEMOVÁ

Autoreferát dizertačnej práce

SELF-EFFICACY UČITEĽA A MOTIVÁCIA ŽIAKOV NA VYUČOVANÍ

Nitra 2016

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Predkladateľ: **PaedDr. Veronika Nikodemová**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: **doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti: **prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.**
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Dubnický technologický inštitút
Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom

doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Autoreferát bol rozoslaný dňa:

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa o hod. pred komisiou na obhajobu dizertačnej práce v odbore doktorandského štúdia, vymenovanou predsedom odborovej komisie v odbore 1.1.4 Pedagogika, študijný program Pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

Predseda odborovej komisie:

prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

SELF-EFFICACY UČITEĽA A MOTIVÁCIA ŽIAKOV NA VYUČOVANÍ

Dizertačná práca

Študijný program: Pedagogika

Študijný odbor: 1.1.4 Pedagogika

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre

Školiteľ: doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

Obsah

0	ÚVOD.....	5
1	ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE	8
2	SÚČASNÝ STAV ROZPRACOVANIA SKÚMANEJ PROBLEMATIKY	9
3	METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU.....	13
4	NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU	19
5	ODPORÚČANIA PRE PRAX.....	25
6	ZÁVER	27
7	SUMMARY	28
8	VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY	29
9	ZOZNAM PUBLIKOVANÝCH PRÁC DOKTORANDA	31

Tabuľka 1 Bandurov model očakávaného správania sa jednotlivcov, ktorí sa líšia vo vedomí vlastnej účinnosti a očakávaní výsledku (Pintrich, P. - Schunk, D., 2002, s. 163)

.....10

Tabuľka 2 Zloženie respondentov - vzorka učiteľov PaSA.....15

Tabuľka 3 Prehľad zastúpenia vyučovacích hodín podrobených mikrovyučovacej analýze16

Graf 1 Úroveň vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania - učelia PaSA.....19

Graf 2 Výsledky testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky zaradené do dimenzie I.....20

Graf 3 Výsledky testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky zaradené do dimenzie II.....20

Graf 4 Súhrnný pohľad na hodnoty indexov I_{kf} , I_m , I_d u učiteľov s vysokou a nízkou vnímanou zdatnosťou.....22

0 ÚVOD

Banálna pravda – viera v samého seba je polovica úspechu, resp. pocit, ktorý učiteľ má zo seba, je jeho silou, stala sa základným princípom vnímanej zdatnosti (angl. self-efficacy). Ide o problematiku, ktorá pri výklade podstaty a fungovania ľudskej osobnosti kladie najväčší dôraz na jej kognitívne aspekty, najmä na uvedomenie si súvislostí, že správanie ľudskej osobnosti je ovplyvňované určitým predvídaním. Vnímaná zdatnosť zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti, pričom pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka, čím sa stáva pri mnohých činnostiach človeka dôležitým faktorom, pretože ich reguluje.

Vnímanú zdatnosť považujeme za nesmiernu dôležitú vlastnosť učiteľa – tu už hovoríme o vnímanej profesijnej zdatnosti. Jej základ je v tom, že tak ako každý človek, aj každý učiteľ má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie. Vnímaná zdatnosť je vrstvou self-konceptu učiteľa a problematikou, ktorá sa v edukačnom prostredí vysvetľuje ako determinujúci faktor výkonu učiteľa s pozitívnym dopadom na výsledky edukačného procesu v prípade, že učiteľ hodnotí sám seba ako profesijne zdatného.

Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť sa v súčasnosti stáva jednou z najfrekvencovanejších a zároveň najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa. Je to preto, lebo ide o vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. Ďalej azda aj preto, lebo dnes už vieme, že na úspešnosti vyučovania nemá výraznú zásluhu len kompetentnosť učiteľa, ale i to, čo realizáciu týchto kompetencií podmieňuje. Inak povedané, na priebeh a výsledky vyučovacej hodiny má iste nemalý vplyv kompetentnosť učiteľa v zmysle odborných vedomostí a zručností, tvoriacich akési vybavenie potrebné na vyučovaciu činnosť, a zároveň ide o učiteľove ďalšie vlastnosti, ktoré realizáciu profesijných kompetencií podmieňujú. Ide o výbavu učiteľa, ktorá je menej zjavná a ťažšie pozorovateľná. Do výbavy učiteľa zaradujeme predovšetkým spôsob, ak učiteľ vníma seba, ako hodnotí svoje schopnosti na výkon. To, ako učiteľ posudzuje svoje vlastnosti na výkon, do značnej miery ovplyvňuje jeho prístup k rozvoju žiaka a kvalitu činností v triede. Obyčajne pozitívne posúdenie vlastnej profesijnej zdatnosti umožňuje učiteľovi dobrú realizáciu jeho odborných vedomostí a zručností a, naopak, negatívne posúdenie tejto zdatnosti spravidla brzdí ich uplatnenie.

V prvej kapitole práce si všímame kompetentnosť učiteľa, ktorú vymedzujeme z hľadiska typických a postupne charakteristických profesijných činností učiteľa. Zdôrazňujeme ňou fakt, že učiteľ pôsobí na žiakov tým, čo vie, ale i tým, čím je – typom svojej osobnosti. Našej pozornosti neuniká trend stúpajúcich nárokov na profesionalitu učiteľa, ktorý je vyvolaný potrebou zabezpečiť kvalitné vzdelávanie žiakov, pričom učiteľ slúži ako rozhodujúci činiteľ. Všímame si nové kompetencie, nové postavenie a ťažisko práce učiteľa, ktoré sa posúva zo vzdelávacej oblasti do novej osobitej oblasti pedagogického a psychologického výskumu a praxe – dimenzia sebariadenia (autoregulácia). V rámci prvej kapitoly s názvom Deskripcia učiteľa v rade profesijných a osobnostných charakteristík si utvárame priestor, v ktorom je nevyhnutné self-efficacy učiteľa vnímať inak ako vlastné kompetencie. Pri kompetenciách totiž spravidla rezonuje výkonová, praktická, zručnostná

zložka, pričom učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť má širšiu bázu a tvorí predpoklad pre samo využitie daných kompetencií. Koncipovanie prvej kapitoly v tomto duchu významne premostňuje k druhej kapitole práce, ktorá sa angažuje v problematike učiteľovej vnímanej profesijnej zdatnosti.

Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa je jedna z tém, ktorých teoretické tézy a odborné vysvetľovanie spájajú k vzájomnej spolupráci pedagogiku a psychológiu. Je zrejmé, že takýto súzvuk dvoch vedných disciplín v kontexte hľadania a analyzovania vplyvov na vzťahy a výsledky v škole prináša nové zistenia, nové závery, nové úvahy, ale i nové výzvy na známe i menej známe paradigmy. Na rozdiel od zahraničnej pedeutológie, ktorá za posledných 25 až 30 rokov venovala javu profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom intenzívnu pozornosť, u nás je táto problematika málo známym a málo preskúmaným konceptom. Z tohto dôvodu nadobúda druhá kapitola práce svojím rozpracovaním kľúčovú pozíciu. Približujeme jej teóriu, definičné nuansy, typy a širší kontext, pričom rozsiahlymi empirickými výsledkami vzťahu medzi vnímanou zdatnosťou a učiteľovým spôsobom vyučovania chceme poukázať najmä na prínos tohto konceptu pre hlbšie poznanie, „odhaľovanie skutočnej užitočnosti“, učiteľa. Na základe analýzy viacerých výskumov sa o učiteľoch s vysokým stupňom vnímanej zdatnosti dôvodí, že sa viac snažia, sú vytrvalejší, neboja sa experimentovať, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam a čo je dôležité, dokážu žiakov motivovať do učenia. Treba však zdôrazniť, že tieto výsledky nemožno vzťahovať na našich učiteľov, nakoľko záujem o predmetnú problematiku v slovenskom edukačnom priestore rastie len pomaly. Doterajšie výsledky identifikovanej úrovne vnímanej zdatnosti sú, prirodzene, prvé, „štartovacie“, dáta, ktoré možno využiť ako referenčné údaje pri realizácii ďalších výskumov. Výsledky platné pre naše edukačné prostredie naznačujú, že mimo výskumného záujmu neostali študenti učiteľstva a ani učitelia z praxe, ale údaje o vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania nemáme. Aby sme vyplnili toto prázdne miesto, pokúsili sme sa o identifikáciu úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov tejto skupiny. Poznamenávame, že tak ako prevažná časť zahraničných, aj domáce výskumy odpovedajú zatiaľ len na otázku, aká je úroveň (sila) vnímanej zdatnosti u učiteľov z praxe. V rámci tejto širokej problematiky, ktorá je dobre teoreticky vystavaná a bohato saturovaná empirickými zisteniami (zahraničie), sme toho názoru, že nestačí ostávať len pri identifikácii miery učiteľovej predstavy o samom sebe a svojich profesijných kompetenciách, ale podľa nás je veľmi dôležité túto predstavu učiteľa vysvetliť i vo vzťahu k riadeniu vyučovacej hodiny. Otázkou totiž stále zostáva, do akej miery učiteľovo subjektívne posúdenie a hodnotenie vlastnej zdatnosti profesijných kompetencií odrzkadľuje skutočnú realitu učiteľovho pôsobenia v triede, na vyučovaní. Naše výskumné snaženie zameriavame preto na identifikáciu úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov a poznanie kvality riadenia vyučovacej hodiny.

V tretej kapitole sa zaoberáme tým, čo je pre všetkých učiteľov pri riadení vyučovacej hodiny spoločné – dosiahnutie kvality v tvorivo-humánnej činnosti. Uvedomujeme si, že učitelia našich škôl sú rôzni, lišia sa od seba viacerými spôsobmi (ako uvažujú, myslia; ako reagujú na žiakov, na pedagogickú situáciu; každý má svoj prístup k vyučovaniu, svoj štýl učenia a štýl vyučovania), pričom už dlhodobo platí naformulovaná želateľná predstava produktívneho štýlu riadenia vyučovacej hodiny – menej direktivity, viac citovej

angažovanosti a vysoká, diferencovaná náročnosť (Zelina, M., 2007). Analýza vyučovacej hodiny v teoretickej rovine, zostavená v kontexte motivácie, dokumentuje rezervy edukácie v riadení vyučovania. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli pedagogickú realitu neskúmať len cez sekundárne výpovede o postojoch učiteľov k oblasti motivácie, ale snažili sme sa o reálny kontakt s vyučovacou realitou. Poznamenávame, že úsilie vysvetľovať vzťah medzi self-efficacy učiteľa a motiváciou vo vyučovaní nie je náhodné. Oblasť motivácie je oblasť, ktorá sa v našom edukačnom prostredí dlhodobo skúma a nevysvetľuje sa len pseudorealitou. Na prítomnosť, poznanie a rozvíjanie motivácie vo vyučovaní poukazujú výskumy mikrovyučovania, ktoré realizovali najmä L. Albery (2002), M. Zelinová (2004), D. Gogolová (2010) a L. Fenyvesiová (2006), vyjadrujúce index motivácie. Seriálne zahraničné výskumy orientujúce sa na vzťah medzi vnímanou zdatnosťou a spôsobom vyučovania učiteľa (napr. Gibson – Dembo, 1984; Shton – Webb, 1986; Rushton – Morgan – Richard, 2007) ako prvé potvrdili väzbu medzi úrovňou (silou) vnímanej zdatnosti učiteľa a motiváciou vo vyučovaní iniciovanou učiteľom, ktorá je i dnes opakovane verifikovaná. Empirická časť práce ponúka cenné výsledky. Metódou mikrovyučovania skúma skutočnú realitu – vyučovací proces vo vzťahu k učiteľovmu posúdeniu vlastnej zdatnosti profesijných kompetencií.

Napriek zložitosti konceptu vnímanej profesijnej zdatnosti, najmä preto, že učiteľovo posudzovanie zdatnosti je čisto subjektívny faktor, neodráža jeho reálnu výkonnosť, skutočnú zdatnosť ani aktuálne pôsobenie v triede, náš zámer výskumne sledovať vplyv miery vnímanej učiteľovej zdatnosti na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny považujeme za adekvátny. Cez prizmu zahraničných výskumných skutočností je koncept vnímanej zdatnosti v každom prípade zaujímavý prediktor profesijných kompetencií učiteľa. Sme presvedčení o tom, že prostredníctvom poznania doterajších výsledkov a zberu ďalších si otvárame cestu k poznaniu vnútorného prežívania, vnútorného sveta učiteľa a k hlbšiemu odhaľovaniu jeho skutočnej užitočnosti, resp. jeho vášne pre vyučovanie (Day, Ch., 2004), čo konečnou implikáciou do teórie a praxe môže výrazne napomôcť ku skvalitneniu vyučovacieho procesu v prospech žiakov.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

Úvod

1	DESKRIPCIA UČITEĽA V RADE PROFESIJNÝCH A OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK	15
1.1	Pohľad na učiteľa cez koncept učiteľskej profesie	16
1.2	Osobnosť učiteľa v rade profesijných charakteristík	20
1.2.1	Postavenie učiteľa v ideovom základe projektu Milénium	31
1.2.2	Podstata a význam pojmu autoregulácia	33
1.3	Osobnosť učiteľa v rade osobnostných charakteristík	42
2	VNÍMANÁ PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ UČITEĽA (SELF-EFFICACY)	47
2.1	Sociálno-kognitívna teória a self-efficacy	49
2.2	Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa – definícia	54
2.3	Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa – typy a širší kontext	59
2.4	Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa – výsledky empirie	63
2.4.1	Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa – výsledky empirie platné pre slovenské edukačné prostredie	69
3	MOTIVÁCIA ŽIAKOV NA VYUČOVANÍ INICIOVANÁ UČITEĽOM	74
3.1	Význam motivácie na vyučovaní	78
3.2	Analýza vyučovacej hodiny v kontexte motivácie	81
3.3	Vyučovací štýl učiteľa a kvalita v tvorivo-humánnej činnosti	85
4	METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ	89
4.1	Vymedzenie výskumného problému	89
4.2	Vymedzenie výskumného cieľa, otázok a hypotéz	90
4.3	Výskumná vzorka, popis a zdôvodnenie výberu	92
4.4	Výskumné metódy a metodika výskumu	95
5	VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH ANALÝZA	102
5.1	Výsledky a analýza položiek dotazníka na zisťovanie učiteľovej vnímanej zdatnosti (dotazník OSTES)	102
5.2	Výsledky a analýza položiek dotazníka na zisťovanie učiteľovho chápania motivačného pôsobenia na vyučovaní (dotazník AMU)	111
5.3	Výsledky a analýza metódy mikrovyučovania (pozorovacia schéma AS9)	116
6	INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU A DISKUSIA	131
7	ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ TEÓRIU I PEDAGOGICKÚ PRAX	155
	ZÁVER	163
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	167
	PRÍLOHY	180

2 SÚČASNÝ STAV ROZPRACOVANIA SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Učiteľ disponuje určitými profesionálnymi schopnosťami a zručnosťami, ktoré sa navonok prejavujú v jeho pozorovateľnej a hodnotiteľnej pedagogickej práci a vo výsledkoch, ktoré so žiakmi dosahuje. Nejde však len o to, čo učiteľ vie a čo objektívne preukazuje v riadení vyučovania. Nemenej dôležité je i to, čo si o profesijných schopnostiach a zručnostiach myslí on sám, ako sám seba hodnotí.

A. Bandura (1997) vo svojej sociálno-kognitívnej teórii zdôrazňuje, že človek je v činnosti úspešný, keď: (1) má predpoklady, potenciality uskutočňovať určitú činnosť, očakáva, že danú činnosť bez problémov zvládne (efficacy expectation) a keď (2) očakáva, že pomocou tejto činnosti dosiahne potrebný výsledok, je o tom sám presvedčený (outcome expectancy). Teóriu rozvinul na predpoklade, že ľudia môžu premyslieť a regulovať vlastné správanie, nie sú len pešiakmi vplyvov vonkajšieho prostredia. Príčinnosť vplyvov spočíva aj vo vzťahu vzájomného ovplyvňovania človeka a prostredia a mnohé stránky osobnostného fungovania zahŕňajú aj interakciu človeka s ostatnými ľuďmi. Jeho teória zdôrazňuje fungovanie človeka v triadickom modeli, ktorý zahŕňa tri prvky: (1) správanie človeka, (2) osobnostné vlastnosti človeka, (3) prostredie. Tieto prvky následne uplatňujú svoj vplyv pomocou procesu recipročného determinizmu, prostredníctvom ktorého interagujú osobné faktory (kognitívne, afektívne a biologické), správanie a okolité vplyvy prostredia. S modelom ako je recipročný determinizmus – všetko je navzájom interaktívne, sa však človek môže cítiť trochu stratený. A. Bandura za centrum, takpovediac východiskový bod, tejto interakcie definuje systém Self (definovaný procesmi sebaregulácie – sebahodnotovania, sebahodnotenia a reakcie na vlastné správanie), ktorého kľúčovou zložkou je self-efficacy (Hall, C., Lindzey, G., 1997). V Bandurovom chápaní človek nie je pasívna bytosť, ktorú formujú vonkajšie sily prostredia a poháňajú vnútorné impulzy, pudy. Je to bytosť, ktorá reflektuje svoju činnosť, pričom spôsob, ako interpretuje výsledky vlastných činov, mu poskytuje informáciu, ktorá mení prostredie a jeho osobnostné vlastnosti, čo v konečnom dôsledku mení jeho budúce konanie, správanie sa v danej situácii. V modeli recipročného chápania fungovania človeka hrá teda dôležitú úlohu v rámci osobnostných vlastností self-efficacy (faktor úspešnosti človeka). Bandura ho definuje ako „*presvedčenie jedinca, že dokáže úspešne realizovať určité správanie, ktoré je potrebné na dosiahnutie daných výsledkov.*“ (Bandura, A., 1997, s. 193). Treba však zdôrazniť, že rozlíšením dvoch predpokladov úspešnej činnosti človeka (očakávaná účinnosť – efficacy expectation a očakávanie výsledku – outcome expectancy) A. Bandura upozorňuje najmä na to, že hoci presvedčenie o účinnosti a očakávanie výsledkov spolu zvyčajne navzájom súvisia, je možné, že učiteľ bude mať relatívne vysoké vedomie vlastnej účinnosti, ale zároveň negatívne očakávanie výsledku. Žiaduca podoba správania učiteľov sa na vyučovaní je podľa Banduru vyjadrená vtedy, ak učiteľovo presvedčenie o vlastných schopnostiach vykonávať určitú činnosť a predstava o výsledku je v oboch predpokladoch úspešnej činnosti zhodne vysoká. Takíto učitelia sú totiž sebavedomí a sú si istí svojím výkonom, vykazujú vysokú úroveň úsilia, vytrvalosti a kognitívnej zaangažovanosti v činnostiach. Učitelia, ktorí sú presvedčení, že majú silnú/vysokú vnímanú zdatnosť, konajú, uvažujú a cítia inak ako učitelia so slabým vedomím vlastnej zdatnosti, najmä vo vzťahu k svojej budúcnosti, ktorú formujú realisticky. Učitelia, ktorí neveria, napríklad, vo svoju schopnosť podnieť chuť študentov učiť sa, rozmyšľajú nad negatívnymi situáciami v triede, ale učitelia s vysokou vnímanou zdatnosťou si predstavujú, že študenti budú motivovaní učiť sa. (Pintrich, P. – Schunk, D., 2002, s. 163 – 165). Jednoduché porovnanie medzi vysokou/nízkou účinnosťou a vysokými/nízkymi očakávaniami, ktoré predikuje správanie sa jednotlivcov, ilustrujeme v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Bandurov model očakávaného správania sa jednotlivcov, ktorí sa líšia vo vedomí vlastnej účinnosti a očakávaníach výsledku (Pintrich, P. - Schunk, D., 2002, s. 163)

Self-efficacy			
Očakávaná účinnosť	Očakávanie výsledku		
	Nízke očakávanie výsledku Vysoké očakávanie výsledku		
Vysoké vedomie vlastnej účinnosti	<table border="1"> <tr> <td>sociálny aktivizmus protesty pocit krivdy zmeny spoločenského prostredia</td><td>sebaisté, vhodné načasované konanie vysoká kognitívna zangažovanosť</td></tr> </table>	sociálny aktivizmus protesty pocit krivdy zmeny spoločenského prostredia	sebaisté, vhodné načasované konanie vysoká kognitívna zangažovanosť
sociálny aktivizmus protesty pocit krivdy zmeny spoločenského prostredia	sebaisté, vhodné načasované konanie vysoká kognitívna zangažovanosť		
Nízke vedomie vlastnej účinnosti	<table border="1"> <tr> <td>rezignácia apatia uzavretosť</td><td>sebaidealizácia depresia</td></tr> </table>	rezignácia apatia uzavretosť	sebaidealizácia depresia
rezignácia apatia uzavretosť	sebaidealizácia depresia		

Z dôrazniť tieto súvislosti v práci sme sa rozhodli najmä z toho dôvodu, že sám A. Bandura (1997) pri učiteľoch upozornil na istý paradox – prekročenie hranice zdravého sebahodnotenia. V tomto kontexte sme hľadali odpovede, ktoré dnes vyznievajú skôr v tom zmysle, že mierne nadsadené sebahodnotenie potenciality učiteľa je lepšie ako veľmi nadsadené. Mierne nadsadené hodnotenie netreba považovať za negatívum, nakoľko môže pôsobiť skôr ako optimistický stimul, ktorý v priebehu vyučovania pomáha učiteľovi prekonávať prekážky na vyučovaní. V hľadaní konkrétnejšej odpovede sme využili literatúru Pintrich, P. – Schunk, D., 2002; Woolfolk-Hoyová, A. – Burke-Spero, R., 2005.

Výskum vnímanej zdatnosti (self-efficacy) priniesol dôkazy o jej fungovaní v rôznych oblastiach života človeka. Dnes môžeme hovoriť o self-efficacy rodiny, športového tímu a pod. Sférou, kde vnímaná zdatnosť ovplyvňuje výkon činnosti alebo jej kvalitu, je i široká oblasť vyučovania, vzdelávania v škole, v rámci ktorej možno hovoriť o vnímanej zdatnosti učiteľa (teacher's self-efficacy), kolektívu učiteľov (collective efficacy) alebo žiaka (academic self-efficacy). So zreteľom na tému práce ďalší výklad k vnímanej profesijnej zdatnosti zameriame na učiteľa. Našu pozornosť orientujeme na prvé kroky pri empirickom poznávaní vnímanej zdatnosti učiteľa a jej konceptuálneho rámca. V práci tak bližšie predstavujeme súčasné tri modely konceptu vnímanej zdatnosti učiteľa:

- Model vnímanej profesijnej zdatnosti zameraný na výkon učiteľa v kontexte triedy (Tschannen-Moran, M. – Woolfolk-Hoy, A., 2001).
- Model vnímanej profesijnej zdatnosti založený na troch vzťahoch: práca – vzťahy – organizácia (Cherniss, 1993, In: Friedman, I. A. – Kass, E., 2002).
- Model triedneho a školského kontextu (Friedmann, I. A. – Kass, E., 2002).

Za posledných 25 až 30 rokov sa v zahraničnej pedológii venovala javu profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom intenzívna pozornosť. Relevantná literatúra prináša z doterajších výskumov množstvo zistení. V práci cez dve rámcové skupiny výsledkov (I. Základné zistenia o vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa v širšom zmysle slova a II. Základné zistenia vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou a spôsobom vyučovania

učiteľa) zhŕňame základ toho, čo je o vnímanej zdatnosti učiteľa dnes viac než evidentné. Na tomto mieste uvádzame výber z nich:

- Učiteľ si presvedčenie o svojej zdatnosti vytvára, nie je dané a priori. Vzniká pomerne skoro – už pri príprave na povolanie na vysokej škole a potom sa silne rozvíja na začiatku učiteľskej praxe (Gavora, P., 2012).
- Vnímaná zdatnosť predstavuje skrytú vrstvu učiteľovej osobnosti, je súčasťou učiteľovej identity (Korthagen, F., 2001).
- Vnímaná zdatnosť predstavuje učiteľovu vôľu a odhodlanie pre vyučovanie (Day, Ch., 2004).
- Je jednou z najnovších charakteristík skúmania učiteľovho pedagogického myslenia (Průcha, J., 2013).
- Učiteľ so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou je viac oddaný výučbe (Coladarci, 1992).
- Je viac otvorený novým myšlienkam, ktoré skúša a implementuje do vyučovania (Guskey – Stein – Wang, 1988; Cousins – Walker, 2000; In: Woolfolk-Hoyová, A., - Burke-Spero, R., 2005).
- Prirodzenejšie uskutočňuje sebareflexiu vlastnej práce (Korthagen, F., 2001).
- Viac plánuje, pripravuje výučbu a vlastný profesijný rast. Konzervatívny štýl riadenia vyučovania sa mení na efektívny (Klassen, R., 2014).
- A napokon, učiteľ so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou sa líši v miere, ako dokáže namotivovať žiakov do učenia (napr. Gibson – Dembo, 1984; Shton – Webb, 1986; Rushton – Morgan – Richard, 2007, In Mojavezi, A., – Tamiz, M., 2012).

Z analýzy viacerých výskumov vyplýva, že učelia s vysokým stupňom vnímanej zdatnosti sa viac snažia, sú vytrvalejší, neboja sa experimentovať, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam a čo je dôležité, dokážu žiakov motivovať do učenia. Vysokú úroveň vnímanej zdatnosti učiteľa možno spájať s jeho húževnatosťou, má záujem a je ochotný skúšať nové metódy vyučovania, v jeho prístupe k práci možno vidieť viac nadšenia a entuziazmu. Treba však zdôrazniť, že tieto výsledky nemožno vzťahovať na našich učiteľov, nakoľko záujem o predmetnú problematiku v slovenskom edukačnom priestore rastie len pomaly a doterajšie výsledky identifikovanej úrovne vnímanej zdatnosti sú len prvé „štartovacie“ dáta, ktoré možno využiť ako referenčné údaje pri realizácii ďalších výskumov. Poznamenávame, že tak ako prevažná časť zahraničných výskumov, aj domáce výskumy odpovedajú zatiaľ len na otázku, aká je úroveň (sila) vnímanej zdatnosti u učiteľov z praxe. Za naliehavú úlohu v tomto smere pokladáme riešenie otázky, do akej miery učiteľovo subjektívne posúdenie a hodnotenie vlastnej zdatnosti profesijných kompetencií odrzkadľuje skutočnú realitu jeho pôsobenia v triede, na vyučovaní. Prinavrátením sa k proklamácii o učiteľoch so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou, možno uvažovať nad tým, že práve takýto učiteľ (angažovaný, zanietený, vytrvalý, motivovaný pre svoju profesiu) zanechá v žiakovi zrejme iný dojem ako učiteľ s opačnými včasnosťami. V rámci tejto širokej problematiky, ktorá je dobre teoreticky vystavaná a bohato saturovaná empirickými zisteniami, sme toho názoru, že nestačí ostávať len pri identifikácii miery učiteľovej predstavy o sebe samom a svojich profesijných kompetenciách, ale podľa nás je veľmi dôležité túto predstavu učiteľa vysvetliť i vo vzťahu k riadeniu vyučovacej hodiny. Naše výskumné snaženie zameriavame preto na identifikáciu úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov a poznanie kvality riadenia vyučovacej hodiny. Uvedomujeme si, že učelia našich škôl sú rôzni, líšia sa od seba viacerými spôsobmi (ako uvažujú, myslia; ako reagujú na žiakov, na pedagogickú situáciu; každý má svoj prístup k vyučovaniu, svoj štýl učenia a štýl vyučovania), pričom už dlhodobo platí

naformulovaná želaná predstava produktívneho štýlu riadenia vyučovacej hodiny – menej direktivity, viac citovej angažovanosti a vysoká, diferencovaná náročnosť (Zelina, M., 2007). Náš výskumný zámer spoznať profil učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k sile jeho vnímanej zdatnosti je adekvátny. Výskumy mikrovyučovania poukázali veľmi pregnantne na stav, v ktorom „... naši učelia a vychovávateelia nepoznajú teóriu rozvoja kognitívnych funkcií a v praxi nepoužívajú podnety pre komplexný rozvoj poznávacích funkcií a pozitívnej motivácie. Prevláda ešte stále, až na výnimky, direktívny štýl riadenia vyučovacieho procesu“. Preto je oprávnené hovoriť o tom, že „... implementácie teórie komplexného rozvoja kognitívnych funkcií, nedirektívneho vedenia žiakov a zavedenie pozitívnej motivácie sa môžu stať skutočne „tichou revolúciou“ v školstve.“ (Zelina, M., 2007, s. 13). V kontexte problematiky hľadania a analyzovania vplyvov na vzťahy a výsledky v škole je dobré reflektovať self-efficacy učiteľov. Od učiteľov sa očakáva, že budú iniciátormi a nositeľmi rozvoja myslenia žiakov, v rámci čoho do popredia vystupuje úloha učiteľa podnecovať a podporovať žiakov k učeniu, aby sa učenie stalo pre nich záľubou, činiteľom osobného rastu, ich sebaaktualizáciou – iniciovanie pozitívnej motivácie sa má stať kľúčovou kompetenciou učiteľa. (Helus, Z., 2003). Práca vo svojej empirickej časti ponúka cenné výsledky. Metódou mikrovyučovania si všima skutočnú realitu – vyučovací proces vo vzťahu k učiteľovmu posúdeniu vlastnej zdatnosti profesijných kompetencií.

3 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU

Vymedzenie výskumného problému

D. Fontana (2014, s. 363) konštatuje, že takmer každá diskusia o učiteľovi nakoniec vyústi do všeobecnej diskusie o účinnosti učiteľovho pôsobenia na vyučovaní. Zákonite sa v tejto súvislosti vynárajú otázky späté s jeho osobnosťou, štýlom myslenia, riadenia procesu vyučovania, resp. čo myslíme označením „dobrý“ učiteľ. Je dobrým učiteľom ten, kto podporuje spoločensko-citový vývin žiakov, alebo skôr ten, kto podnecuje predovšetkým ich kognitívny rozvoj? Je lepší ten učiteľ, ktorý vie svojim žiakom poskytnúť vedomosti, alebo ten, ktorý vie životy svojich žiakov i modelovať? Bez ohľadu na to, či učiteľ riadi vyučovanie k našej spokojnosti, alebo nie, nedokážeme plne porozumieť učiteľovmu správaniu a rozhodovaniu. To sa totiž odvíja od „výbavy“, vlastností učiteľa, ktoré sú menej zjavné a ťažšie pozorovateľné. V kontexte hľadania a analyzovania vplyvov na vzťahy a výsledkov v škole je preto dobré reflektovať problematiku vnímanej zdatnosti učiteľa.

Prinavrátaním sa k proklamácii o učiteľoch so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou, je možné uvažovať o tom, že práve takýto učiteľ (angažovaný, zanietený, vytrvalý, motivovaný pre svoju profesiu) zanechá v žiakovi zrejme iný dojem ako učiteľ s opačnými vlastnosťami. Na tomto základe a na základe vyššie uvedených teoretických poznatkov vyslovujeme výskumný problém takto: *„Má vnímaná zdatnosť učiteľa vplyv na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny, konkrétne na motiváciu žiakov vo vyučovaní?“* Inak povedané: *„Mení dosiahnutá úroveň, sila (vyššia vr. nižšia) vnímanej zdatnosti učiteľa kvalitu jeho štýlu riadenia vyučovacej hodiny v oblasti motivácie žiakov?“*

Výskumný cieľ, otázka a hypotézy

V kontexte s uvedenou formuláciou výskumného problému sme si stanovili tieto výskumné ciele.

Hlavným cieľom výskumu je zistiť, či sila vnímanej zdatnosti učiteľa má vplyv na motiváciu žiakov na vyučovaní. Inak povedané, či učitelia s vyššou vnímanou zdatnosťou budú aj lepšie motivovať žiakov na vyučovaní.

Na splnenie hlavného cieľa sme si následne museli stanoviť čiastkové ciele, ku ktorým sme paralelne pričlenili i výskumné otázky:

- Identifikovať úroveň vnímanej zdatnosti učiteľov pôsobiacich na stredných školách pedagogického zamerania. Získame tak i prvé empirické dáta o súbore učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku.

Sú v úrovni vnímanej zdatnosti učiteľov indikovateľné rozdiely v spojitosti s profesijnou etapou učiteľskej profesie? Stúpa úroveň vnímanej zdatnosti spolu so skúsenosťami učiteľov, t. j. s rokmi ich kariérnej dráhy?

- Zistiť súvislosť medzi vnímanou zdatnosťou učiteľa a motiváciou iniciovanou zo strany učiteľa na vyučovaní.

Je vyššia úroveň vnímanej zdatnosti určovateľom pozitívnej motivácie iniciovanej zo strany učiteľa na vyučovaní? Zodpovedá alebo líši sa učiteľova predstava, chápanie motivačného pôsobenia na vyučovaní skutočnej realite učiteľovho pôsobenia na vyučovaní? V akej kvalite?

- Zistiť a analyzovať štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti.

Aká je variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti? Aký typ štýlu riadenia vyučovacieho procesu prevláda u skúmaných učiteľov?

- Porovnať kvalitu riadenia vyučovacej hodiny cez skupinu hodnotiacich indexov (Ikf, Im, Id) u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti.

Budú mať učelia s vyššou a nižšou úrovňou vnímanej zdatnosti rozličné indexy direktivity, motivácie a exploatácie kognitívnych funkcií? V akom smere? Budú učelia s vyššou úrovňou vnímanej zdatnosti skôr:

a) rozvíjať vyššie poznávacie funkcie, kritické a tvorivé myslenie žiakov, naproti spôsobu, v ktorom sa sústreďuje na vyťažovanie nižších poznávacích funkcií, t. j. bude sa index rozvoja kognitívnych funkcií (Ikf) pohybovať nad hodnotou 1,0, ktorá vypovedá o rozvoji vyšších kognitívnych funkcií?

b) vykazovať pozitívny spôsob motivovania a aktivizovania žiakov, ktorý je založený na pochvale, odmenách, akceptujúcich reakciách, naproti spôsobu, ktorý je založený na kritike, trestaní, napomínaní, negatívnom hodnotení žiakov, t. j. bude sa index motivácie (Im) pohybovať nad hodnotou 1,0, ktorá vypovedá o pozitívnom spôsobe motivovania?

c) indirektívny, t. j. dosiahnu hodnotu indexu štýlu vedenia edukácie (Id) nad 1,0, ktorá na škále direktivity a nedirektivity vypovedá o nedirektívnom prístupe učiteľa?

Vytýčeným cieľom a otázkam výskumu sme podriadili stanovenie výskumných hypotéz. Vyslovili sme tieto hypotézy:

H1 Predpokladáme, že učelia s vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti dosiahnu index rozvoja kognitívnych funkcií (Ikf) v pozitívnom smere, t. j. hodnota indexu (Ikf) bude vyššia ako 1,0.

H2 Predpokladáme, že učelia s vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti dosiahnu index motivácie (Im) v pozitívnom smere, t. j. hodnota indexu (Im) bude vyššia ako 1,0.

H3 Predpokladáme, že učelia s vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti dosiahnu index štýlu vedenia edukácie (Id) v pozitívnom smere, t. j. hodnota indexu (Id) bude vyššia ako 1,0.

Charakteristika výskumného súboru

Výskumnú vzorku tvoria tieto kategórie:

I. Učelia

Základný súbor tvoria všetci učelia vyššieho sekundárneho vzdelávania pôsobiaci na stredných odborných školách učiteľského zamerania, t. j. na pedagogických a sociálnych akadémiách (učelia PaSA) na Slovensku. Daný typ škôl bol vybraný zámerné. Jedným z dôvodov na výber práve tejto skupiny učiteľov je fakt, že tieto školy pripravujú svojich absolventov najmä na pôsobenie učiteľa v materskej škole alebo vychovávateľa v edukačnom prostredí. Ide o typ škôl, o ktorých sa domnievame, že sa v nich oveľa jednoznačnejšie presadzujú a udomácňujú v práci učiteľa alternatívne prístupy vyučovania, na ktoré by mali absolventov týchto škôl pripraviť ich učelia, a rovnako i ďalšie podmienky, ktoré sa v kontexte efektívnej edukácie akcentujú. Z databázy Ústavu školských informácií a prognóz sme identifikovali sieť škôl tohto typu, ktoré sú v priestore Slovenska zastúpené takto: 7 škôl štátneho typu, 4 školy cirkevného typu a 5 škôl súkromného typu zriadenia. (ÚIPŠ, Kvassay, A., 2015).

Výberový súbor bol vytvorený stratifikovaným výberom s následnou zámernou procedúrou výberu subjektov zo základného súboru. Relevantný znak stratifikácie je typ vyučovacieho predmetu. Podľa tohto určenia sa subjektmi nášho výskumu stali učitelia PaSA, ktorí v šk. r. 2015/2016 vyučujú predmet pedagogika a učitelia vyučovacieho predmetu psychológia. Ide o odborné predmety, ktoré sa vyučujú dennou formou v širokej palete študijných odborov na danom type školy. Výskumnú vzorku tejto kategórie tvorili učitelia, ktorých musíme ďalej na základe realizácie výskumu (1. a 2. etapa zberu výskumných dát) rozdeliť do dvoch skupín. Reprezentatívnu vzorku prvej skupiny tvorí spolu 61 učiteľov, ktorým výskumník osobne predložil na vyplnenie dotazníky OSTES a AMU s možnosťou krátkej inštrukcie. Druhú skupinu učiteľov tvorí vzorka 6 učiteľov, ktorú sme vyšpecifikovali na základe identifikovanej úrovne vnímanej zdatnosti. Z tohto počtu (N = 6) boli 3 učitelia s identifikovanou vysokou úrovňou a 3 s nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti, ktorí súhlasili so zhotovením audiozáznamu vyučovacej hodiny.

Vieme, že študijné programy, napr.: učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo sa okrem pedagogických škôl dá študovať aj na inom type školy, z čoho vyplýva, že by sme boli schopní skúmať väčšiu vzorku učiteľov, ale zároveň si uvedomujeme, že filozofia každej školy sa premieta do pedagogického uvažovania učiteľov. V záujme zachovania homogenity výskumnej vzorky sme volili len učiteľov PaSA vyučujúcich pedagogiku a psychológiu, nakoľko náš cieľ výskumu nie je vhodné skúmať na výzuke učiteľov rôznych vyučujúcich predmetov (napr.: podstata práce učiteľa vyučujúceho matematiku sa líši od podstaty práce učiteľa cudzieho jazyka, pedagogiky a pod.). V nasledujúcej tabuľke ilustrujeme zloženie výskumného súboru.

Tabuľka 2 Zloženie respondentov - vzorka učiteľov PaSA

Zastúpenie učiteľov																
PaSA Bratislavský kraj		PaSA Trnavský kraj		PaSA Trenčiansky kraj		PaSA Nitriansky kraj		PaSA Žilinský kraj		PaSA Banskobystrický kraj		PaSA Prešovský kraj		PaSA Košický kraj		Σ
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N = 61
9	15	4	6	-		8	13	8	13	14	23	12	20	6	10	% 100

II. Vyučovacie hodiny

Pozorovaniu a mikroanalýze sme podrobili 6 vyučovacích hodín. Na týchto hodinách vyučovacieho predmetu psychológia a vyučovacieho predmetu pedagogika sme sa zúčastnili – metóda nepriameho pozorovania. Poznamenávame, že častou otázkou pri mikrovyučovacích analýzach, najmä ak sa dianie nahráva, je to, ako to berú, prežívajú sami učitelia. N. Flanders (1970) referuje o poznatku, že učiteľ pri nahrávaní hodiny môže „hrať divadlo“, môže si dávať pozor na „hrubé“ chyby, možno je v tej chvíli jeho správanie na vyučovaní úplné iné než inokedy. V tomto kontexte odporúča, aby sa prvé tri hodiny učiteľovho vyučovania vôbec neanalyzovali. Aj napriek tomuto konštatovaniu sme u vzorky učiteľov s vysokou a nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti (N = 6) zhotovili audiozáznam len jednej vyučovacej hodiny, keďže sme sa riadili argumentom M. Zelinu (1998, s. 272): „je pravdou, že učiteľ sa niekedy snaží učiť „vzorovo“, keď vie, že sa vyučovanie nahráva, ale nemôže učiť lepšie ako vie“. V zhode s autorom sme presvedčení o tom, že učiteľ na hodine jednoducho neprekročí svoj tieň, to čo nevie, nepredvedie. V tabuľke 3 uvádzame prehľad zastúpenia vyučovacích hodín, ktoré sme podrobili mikrovyučovacej analýze z hľadiska

identifikovanej úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov. Z hľadiska organizácie to boli vždy hodiny klasického typu, t. j. obsahujúce základné didaktické funkcie.

Tabuľka 3 *Prehľad zastúpenia vyučovacích hodín podrobených mikroyučovacej analýze*

	Zastúpenie vyučovacích hodín		Σ
Úroveň vnímanej zdatnosti	názov vyučovacieho predmetu		
	pedagogika	Psychológia	
Vysoká	1	2	3
Nízka	3	0	3
Σ	4	2	6

Výskumné metódy a metodika výskumu

So zreteľom na vymedzenie výskumného problému, cieľa, otázok, úloh a hypotéz sme si stanovili výskumné metódy a metodiku výskumu. Pri spracúvaní teoretickej a empirickej časti dizertačnej práce sme postupovali jednotlivými fázami s využitím metód pedagogického výskumu, ktoré uvádzame viac-menej v chronologickom slede.

I. Metódy prípravy na vedeckovýskumnú činnosť

- **Metóda štúdia literárnych prameňov** – v prípravnej etape dizertačnej práce bola prioritná literárnoanalytická metóda. Využili sme ju najmä pri spracúvaní teoretickej časti danej problematiky dizertačnej práce. Zhromažďovali sme ňou informácie o skúmanej problematike, doterajšie poznatky a zistenia stavu, ktoré nám pomohli porovnať názory a výsledky uskutočnených výskumov a bádání. Použitá metóda zahŕňala štúdium domácej a zahraničnej literatúry, pedagogických slovníkov, monografií, príspevkov a iných knižných prác, ktoré sa zaoberajú touto problematikou. Rovnako sme na štúdium využili publikované domáce a zahraničné príspevky v zborníkoch, internetové zdroje a podľa nás prínosná bola i naša aktívna i pasívna účasť na konferenčných podujatiach. So zreteľom na to, že téma vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa (self-efficacy) je u nás pomerne málo známy a málo preskúmaný koncept, bolo pre nás obzvlášť hodnotné a prínosné štúdium svetových odborných pedagogicko-psychologických príspevkov, ktoré sú sprístupnené v elektronickej podobe v knižných databázach (napr. čerpali sme z databáz Science Direct, Web of science – Web of Knowledge, Springer Link a pod.). V záverečnej časti práce uvádzame zoznam preštudovanej a použitej literatúry, z ktorej sme vychádzali pri spracúvaní témy dizertačnej práce.

II. Metódy získavania nových údajov

- **Dotazníková metóda** – na výskumné účely sme využili dva druhy výskumných nástrojov tejto metódy. Ich použitie zodpovedalo prvej etape nášho výskumu.
 1. Dotazník OSTES – na identifikáciu úrovne (slabá, mierna, silná) vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa sme použili dotazník OSTES, konkrétne re-validovanú slovenskú verziu. (Gavora, P., 2012, s. 11 – 19). Ide o 15-položkový dotazník, ktorý zahŕňa dve stránky self-efficacy učiteľa na vyučovanie. Jednak je to „didaktická“ zdatnosť (zodpovedá dimenzii I Zdatnosť používať vyučovacie stratégie), jednak zdatnosť zvládnuť triedu z hľadiska disciplíny (zodpovedá dimenzii II Zdatnosť manažovať triedu). Prostredníctvom tohto

dotazníka učiteľ vyjadruje, čo je schopný urobiť pre dosiahnutie požadovaných výsledkov svojich žiakov na deväťbodovej škále (od vôbec nič až po veľmi veľa). Aplikáciu tohto dotazníka do empirickej roviny prinášame prvé výskumné dáta získané týmto dotazníkom a vôbec prvé empirické dáta o súbore učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku.

2. Dotazník AMU – slúži na autodiagnostiku učiteľovho chápania vytvárania motivačného pôsobenia na vyučovaní. Dotazník autodiagnostiky motivácie učiteľa (AMU) je výsledkom tímovej práce pracovníkov Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici (Rötling, G. – Sihelský, B., – Valocký, J., 2002). Inšpiráciou na jeho vznik bolo rozpracovanie rámcového modelu motivácie žiakov k učeniu sa, ktorého autormi sú F. Rheinberg, F. Man a J. Mareš. (2001). Skladá sa z 20-tich položiek (motivačné podnety), ktoré sú orientované na univerzálne potreby žiakov, čím vytvárajú motiváciu pre ich autoregulované učenie sa. Výsledky dotazníka sa interpretujú cez tieto oblasti: oblasť otázok S sa vzťahuje na motiváciu poskytovaním slobody žiaka v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní; oblasť otázok U je zameraná na motiváciu podmienenú zážitkom úspechu žiaka pri učení sa na vyučovaní; oblasť otázok O sa vzťahuje na potrebu ocenenia a uznania žiaka za jeho výsledky v učebnej činnosti; oblasť otázok K sa týka uspokojenia sociálnych potrieb (spolupráca, komunikácia) pri učení sa; oblasť otázok M je zameraná na vytváranie priestoru na rozvoj vyššieho aj kritického myslenia žiaka.

Vo vzťahu k zámeru nášho výskumu je použitie dotazníka opodstatnené. Nakoľko ním získavame sebahodnotenie učiteľov v oblasti motivačného pôsobenia, vo vzťahu k výsledkom analýzy vyučovacích hodín ním vieme naznačiť a zamýšľať sa nad tým, či učiteľovo sebahodnotenie je len potvrdzovaním sebaklamu alebo skôr potvrdzovaním prístupu alebo sebakritického prístupu v snahe zlepšovať svoj motivačný vplyv na vyučovaní.

- **Metóda pozorovania** – aby sme spoznali spôsob riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľom, použili sme modifikáciu metódy pozorovania, t. j. „mikrovyučovací analýzu“. Svojím spôsobom je to zdokonalená metóda pozorovania, prináša väčšiu objektivitu a faktografiu do pedagogickej teórie a praxe než tradičné pozorovanie. Poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, ale registruje skutočné správanie, a tým sa stáva vedeckejšou metódou ako iné druhy registrácie, zberu a interpretácie faktov o skutočnosti v pedagogike. Mikroanalýze sme podrobili 6 vyučovacích hodín, ktoré sme analyzovali analytickou schémou AS9. Tento pozorovací systém autor M. Zelina (2006, 2007) v súčasnosti navrhuje za: „*najvhodnejšiu schému pre prax riaditeľov škôl, zástupcov riaditeľov, inšpektorov, metodikov, ale aj pre výskumníkov*“. Pozorovacia schéma AS9 spája prístup N. Flandersa s prístupom L. Andersonovej a pomocou nej sa dá konkrétne sledovať: (1) direktivita – nedirektivita učiteľa, štýl výchovy, (2) rozvíjanie jednotlivých poznávacích (kognitívnych) funkcií a (3) motivácia, akú vyvoláva učiteľ u žiakov a v triede svojimi verbálnymi reakciami. Na registráciu edukačných javov týchto troch oblastí sme použili spôsob prirodzeného kódovania. Následne sme frekvenciu výskytu jednotlivých sledujúcich javov vyjadrili bezrozmernými číslami – indexmi. Daná schéma je univerzálna, môže sa aplikovať pri všetkých vyučovacích predmetoch.

III. Metódy štatistického spracovania získaných dát

- **Matematicko-štatistické postupy** – na vyhodnotenie výsledkov výskumu a na overenie výskumných hypotéz sme použili metódy štatistického spracovania údajov pomocou programu STATISTICA. Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov vo výsledkoch v dotazníku OSTES (dimenzia I a dimenzia II), na testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky (spolu v dimenzii I a spolu v dimenzii II) a na testovanie štatistickej významnosti

rozdielov medzi skupinami učiteľov vzhľadom na jednotlivé odpovede (vzhľadom na každú otázku dotazníka OSTES) sme použili štatistickú metódu Kruskal-Wallisovho test, ktorá je neparametrickou obdobou jednofaktorovej analýzy rozptylu. Túto metódu štatistického spracovania dát sme analogicky použili na testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov vo výsledkoch v dotazníku AMU. Určenie reliability výsledkov získaných metódou pozorovania sme robili pomocou miery zhody medzi dvoma zacvičenými pozorovateľmi („ja“ a „iný“ – vysokoškolský pedagóg). Výskyt pozorovacích kategórií schémy AS9 sme kodovali nezávisle od seba (interrater reliability). Nakoniec sme kódy porovnávali, na čo sme využili tri spôsoby určenia miery zhody. Vyjadrili sme jednoduchú percentuálnu zhodu, celkovú percentuálnu zhodu medzi dvoma pozorovateľmi („ja“ a „iný“) a nakoniec sme vyjadrili percento zhody v cieľovej kategórii pozorovania. Tento trojaký spôsobom určenia spoľahlivosti pozorovania (koľko percent kódov sa medzi nezávislými pozorovateľmi kodovalo zhodne) sme doplnili o zložitejší štatistický výpočet, nakoľko sme zistili, že medzi hodnoteniami pozorovateľov „ja“ a „iný“ sú rozdiely. Metódou Wilcoxonovho jednovýberového testu sme overovali, či sú tieto diferencie v hodnotení medzi oboma pozorovateľmi aj štatisticky významné. Pre stupeň zhody, teda to, ako sa správajú dvaja pozorovatelia voči sebe, či sa zhoduje hodnotenie pozorovateľa „ja“ s hodnotením pozorovateľa „iný“ a aká tesná je táto väzba, sme použili metódu Koeficient poradovej korelácie (ozn. R).

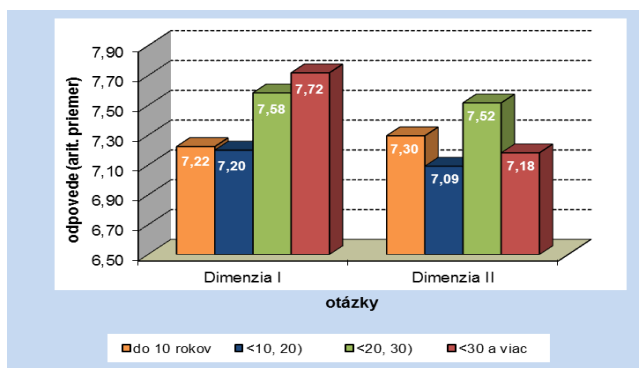
4 NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU

Pri rozbere výsledkov získaných výskumných dát sme sa zamerali na integráciu kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy. Interpretáciu výsledkov uvádzame vo vzťahu k použitej výskumnej metóde.

Výsledky a analýza položiek dotazníka na zisťovanie učiteľovej vnímanej zdatnosti (dotazník OSTES)

Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa je jeho presvedčenie o schopnosti niečo vo svojom povolání dosiahnuť bez ohľadu na jeho skutočné kompetencie. Ovplyvňuje učiteľa v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude v triede konať. Je výsledkom hľadania odpovedí na otázku – ako som schopný/á túto konkrétnu činnosť zvládnuť? Keďže ide o vnútornú, navonok sa neprejavujúcu vlastnosť učiteľa (navonok sa prejavuje len jeho činnosť), výskumník sa o nej môže dozvedieť len na základe jeho výpovedí. Posúdenie tejto vlastnosti učiteľmi (N = 61) sme snímali pomocou dotazníka. Výsledky sme zobrazili v grafe 1.

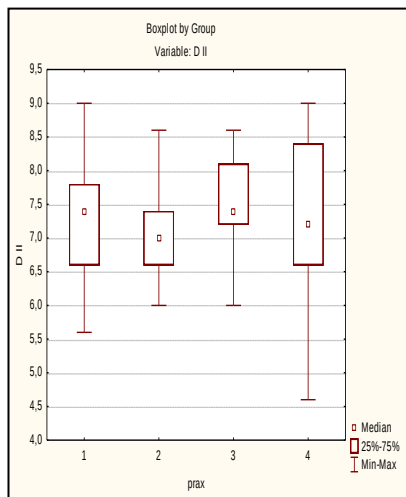
Graf 1 Úroveň vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania - učitelia PaSA



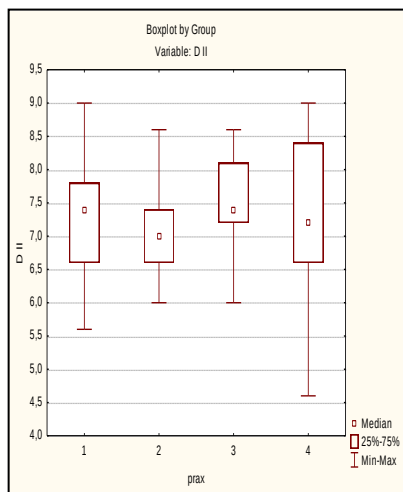
Ako vidieť z grafu, subjektívne hodnotenie učiteľov v oboch dimenziách prekračuje hypotetický stred škály, ktorá je vyjadrená hodnotou 4,5 boda (aby boli výsledky preukázateľnejšie, dáta na osi y vyjadrujeme od hodnoty 6,5 boda). Tento výsledok vypovedá o tom, že učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania (N = 61) sa stotožňujú s vysokou predstavou o svojich učiteľských kompetenciách. Zároveň naznačuje, že rozdiely v subjektívnom hodnotení zdatnosti medzi učiteľmi sú, ale nie sú veľké.

Ako vidieť, učitelia hodnotili zdatnosť používať vyučovacie stratégie („didaktická“ zdatnosť, t. j. dimenzia I) vyššie ako svoju schopnosť manažovať triedu (zdatnosť zvládnuť triedu z hľadiska disciplíny, t. j. dimenzia II). Takéto porovnanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov najmä v prospech prvej dimenzie nás posúva k detailnejšej analýze výsledku, ktorou sme chceli zistiť, či sa tieto skupiny učiteľov (podľa dĺžky praxe) štatisticky významne líšia vzhľadom na ich odpovede na jednotlivé otázky prislúchajúce k dimenzii I a k dimenzii II. Výstupné výsledky štatistického testovania rozdielov uvádzame v grafoch 2 a 3.

Graf 2 Výsledky testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky zaradené do dimenzie I



Graf 3 Výsledky testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky zaradené do dimenzie II



Poznámka: 1 do 10 rokov praxe; 2 <10, 20); 3 <20, 30); 4 <30 a viac rokov pedagogickej praxe učiteľa

Pri pohľade na oba grafy môžeme konštatovať, že výsledky testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky zaradené do dimenzie I a dimenzie II sa štatisticky významne nelíšia. Všetky štyri skupiny učiteľov (do 10 rokov až po 30 a viac rokov pedagogickej praxe) odpovedali na otázky, ktoré boli v dotazníku zaradené do dimenzie I *Zdatnosť používať vyučovacie stratégie* a do dimenzie II *Zdatnosť manažovať triedu*, približne rovnako. Kruskal-Wallisovým testom sme ďalej overovali, či sa 4 skupiny vytvorené podľa úrovni faktora – počet rokov praxe – štatisticky významne líšia v pozorovanom znaku odpovede na jednotlivé otázky. Vyslovili sme nulovú hypotézu o rovnosti skupín vzhľadom na odpovede, ktoré respondenti uviedli v dotazníku. Testom sa potvrdilo, že jednotlivé skupiny respondentov sa štatisticky významne líšia len odpoveďami na otázku č. 4: *Čo ste schopný(á) urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?* Na tomto mieste sme uviedli najvýznamnejšie výsledky, ktoré sme získali štatistickým testovaním vnímanej zdatnosti učiteľov.

Výsledky a analýza položiek dotazníka na zisťovanie učiteľovho chápania motivačného pôsobenia na vyučovaní (dotazník AMU)

Na základe doterajších výskumov problematiky objasňujúcej ovplyvňovanie motivácie žiakov na vyučovaní bude podľa autorov G. Rötling – B. Sihelský a J. Valocký (2002, s. 9) vhodné a správne, ak sa učiteľ na vyučovaní zameria najskôr na uplatnenie univerzálnych potrieb žiakov, t. j. na vyvolávanie zvedavosti, poznávacej neistoty, potreby slobodne myslieť atď. Dotazník AMU sme predkladali osobne s krátkou inštrukciou učiteľom PaSa (N = 61). Predpokladali sme, že učitelia majú dobré sebazpoznanie vyplývajúce zo

sebareflexie na vyučovaní a primeraný sebakritický prístup v snahe zlepšovať svoj motivačný vplyv na vyučovaní. Keďže v dotazníku neexistujú správne alebo nesprávne odpovede, najvhodnejší výsledok pri posudzovaní, ako sa učitelia podieľajú na tom, aby vyučovanie bolo pre žiakov motivujúce, dosiahneme vtedy, ak budú na otázky odpovedať úprimne. Spracované dáta autodiagnostiky chápania vytvárania motivačného vplyvu učiteľa na vyučovaní vypovedajú o dobrom až veľmi dobrom vytváraní motivačných podnetov na vyučovaní v ktorejkoľvek oblasti otázok, pričom učitelia sa chápu rozdielne len mierne. Preto sme ďalej skúmali, či zaznamenaný rozdiel v sebahodnotení učiteľov je aj štatisticky významný. Rozdiely v subjektívnom chápaní vytvárania motivačného pôsobenia učiteľov na vyučovaní sme dokázali pre oblasť U, ktorej zodpovedajú otázky č. 2, 7, 12 a 17 v znení: *Rozprávate sa so žiakmi na začiatku vyučovania o tom, čo sa naučia, čo im pomôže a čo budú vedieť urobiť na konci učenia sa? Poskytujete žiakom kritériá úspešnej práce, aby si mohli svoju činnosť a jej výsledky kontrolovať, porovnávať, opravovať? Ponúkate žiakom aj alternatívne, ale adekvátne spôsoby hodnotenia? Používate ako kritérium hodnotenia aj individuálnu vzťahovú normu hodnotenia žiaka, teda hodnotíte individuálnu zmenu žiaka vo vzťahu k nemu samému?*

Výsledky a analýza metódy mikrovyučovania (pozorovacia schéma AS9)

Zatiaľ čo v predchádzajúcej interpretácii výsledkov sme analyzovali výpovede respondentov o sebe, pri mikrovyučovacích analýzach sa snažíme o objektívny pohľad na vyučovacie hodiny.

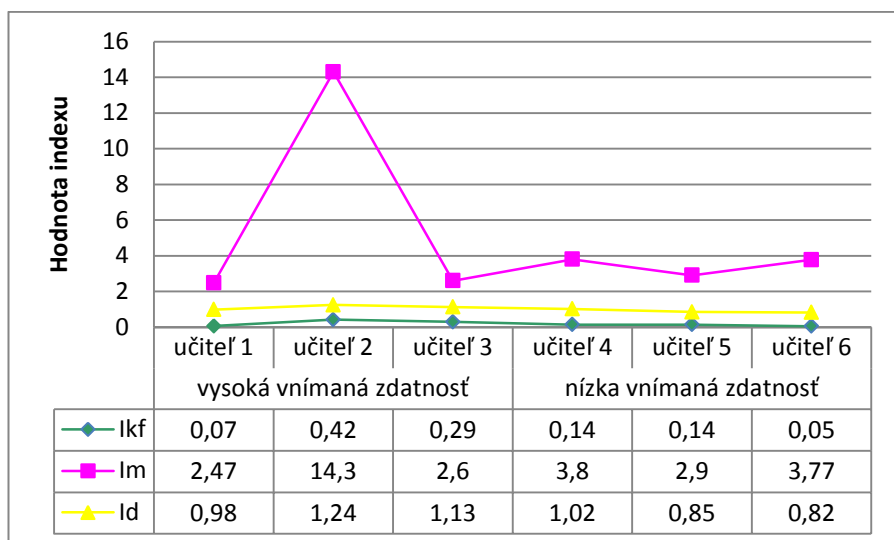
Z audiozáznamu šiestich vyučovacích hodín sme prepísali do protokolov (protokol jednej vyučovacej hodiny dosiahol priemerný rozsah 18 strán). Počas jednej vyučovacej hodiny sme analyzovali priemerne 338 interakčných jednotiek, pričom za interakčnú jednotku považujeme spojenie podnetu učiteľa s reakciou žiaka. Zhoda medzi posudzovateľmi vyučovacích hodín „ja“ a „iný“ (t. j. koľko percent kódov bolo kódovaných zhodne) bola ≈ 91 %. Získanú frekvenciu výskytu jednotlivých javov sledujúcich kódov pozorovacej schémy AS9 (A – akceptácia žiakov, pozitívna motivácia; Q – otázky učiteľa žiakom, rozvoj kognitívnych schopností; R – negatívne hodnotenie žiakov, negatívna motivácia; T – hovorenie učiteľa, inštrukcie, výklad učiva) sme nakoniec vyjadrili bezrozmernými číslami – indexmi:

- index rozvoja kognitívnych funkcií (Ikf),
- index motivácie (Im),
- index štýlu vedenia edukácie (Id).

Logika indexov je taká, že učiteľ, ktorý dosiahne hodnotu indexu pod 1,0, je skôr direktívny, rozvíja skôr nižšie poznávacie procesy a skôr trestá a kritizuje žiakov než chváli a povzbudzuje. V prípade, že hodnoty indexov dosiahnu stanovený stupeň 2,6 boda a viac, ide o vysoko nedirektívny štýl práce učiteľa. Vtedy treba koeficient doplniť o kvalitatívnu analýzu. Dosiahnuté hodnoty indexu motivácie dokumentujú stav prekročenia definovanej hranice. Zámer doplniť získaný koeficient kvalitatívnou analýzou sme realizovali prostredníctvom metódy vzťahových rámcov, ktorou sledujeme docenenie didaktického aspektu motivácie na vyučovaní. Falko Rheinberg (1980, 1985, 1995) rozpracoval metódu, v ktorej ide o to, s kým a ako porovnáva učiteľ výkon žiaka alebo jeho správanie. Pri takomto hodnotení má učiteľ dve možnosti: (1) používanie sociálneho vzťahového rámca, t. j. učiteľ porovnáva výkon žiaka, jeho správanie s ostatnými žiakmi z triedy a (2) používanie individuálneho vzťahového rámca, t. j. učiteľ porovnáva výkon žiaka s jeho vlastnou „výkonovou históriou“ v čase. Druhá z týchto stratégií sa javí z pohľadu posilnenia motivačno-aktivizujúceho efektu vo výučbe ako veľmi motivačná a priaznivá. Autor v súvislosti s uplatňovaním sociálneho vr. individuálneho vzťahového rámca vo vyučovaní

konštatuje: „Výlučná orientácia na individuálne vzťahové rámce sa prakticky nevyskytuje (zrejme by ani nebola príliš zmysluplnou). Na základe tejto skutočnosti možno vyučujúcich rozlišovať podľa toho, či sa orientujú výlučne na aplikáciu sociálnych vzťahových rámcov, alebo ich v určitých vhodných momentoch dopĺňajú aj individuálnymi. Rozhodujúce teda je, či sa popri sociálnych vzťahových rámcoch zohľadňujú aj tie individuálne alebo nie“. (Rheinberg, F., 1995, s. 140). Uplatňovanie metódy vzťahových rámcov sme detekovali najčastejšie prostredníctvom spôsobu kladenia otázok a úloh učiteľom. Získané výsledky kvantitatívnej mikroanalýzy premietnuté do indexov zobrazujeme v nasledujúcom grafe.

Graf 4 Súhrnný pohľad na hodnoty indexov *Ikf*, *Im*, *Id* u učiteľov s vysokou a nízkou vnímanou zdatnosťou



Indexom rozvoja kognitívnych funkcií (*Ikf*) sa sleduje počet otázok, podnetov učiteľa smerom k žiakom na rozvíjanie jednotlivých kognitívnych procesov. Q1 sú otázky a pokyny, ktoré podporujú vnímanie, motoriku a pamäť; Q2 sú otázky na konvergentné myslenie, pochopenie látky; Q3 sú podnety na rozvoj hodnotiaceho, kritického myslenia a napokon kód Q4 znamená podnety na rozvoj tvorivého, divergentného myslenia. Z pohľadu na dosiahnuté hodnoty je zjavné, že v oboch skupinách učiteľov podľa úrovne vnímanej zdatnosti prevláda zadávanie úloh, otázok a podnetov, ktorými rozvíjajú nižšie poznávacie funkcie. Pre sledovaných učiteľov platí, že v priebehu vyučovania sa vo väčšej miere sústreďujú na zadávanie otázok na vnímanie, senzomotoriku, pamäť (Q1), či otázok zacielených na pochopenie, konvergentné, logické myslenie vyjadrujúce procesy dedukcie, indukcie, príčinnosti (Q2) a pod. V prospech dosiahnutých hodnôt indexu *Ikf* pod 1,00, by sme snád mohli povedať len toľko, že nemožno vo vyučovaní rozvíjať vyššie poznávacie procesy, ak nie sú dostatočné poznatky osvojené na nižších úrovniach. Zároveň v kontexte posudzovania kvality rozvoja poznávacích funkcií, ktoré by sa mali rozvíjať všetky a rovnomerne, hodnotíme efektívnosť takéhoto vyučovania z pohľadu komplexného rozvíjania kognitívnych procesov za nižšiu.

Indexom motivácie (Im) sa sleduje počet akceptujúcich reakcií učiteľa smerom k žiakovi, žiakom (A). Započítavajú sa všetky povzbudení, vyslovenia dôvery či slová chvály a odmeny. Tieto javy kategórie A sa dávajú následne do pomeru s odmietavými reakciami učiteľa smerom k žiakovi, žiakom (R), ako sú napríklad kritika, trestanie, ironizovanie, sarkazmus a pod. Učítelia, či už s vysokou, alebo s nízkou vnímanou zdatnosťou, dosahujú vysoké hodnoty indexu motivácie (Im). Títo učítelia v priebehu vyučovacej hodiny iniciujú u žiakov a v triede svojimi verbálnymi reakciami pozitívnu motiváciu, ktorá je založená na uplatňovaní podnecujúcich reakcií, pochvál, odmien, resp. povzbudení. Uvedenú skutočnosť následne ilustrujeme zápisom registrácie výskytu javov akceptujúcich podnetov (A) v pomere k podnetom negatívnej motivácie (R) postupne pre každého učiteľa: uč. 1: $Im = \frac{A}{R} = \frac{47}{19}$; uč. 2: $Im = \frac{A}{R} = \frac{43}{3}$; uč. 3: $Im = \frac{A}{R} = \frac{26}{10}$; uč. 4: $Im = \frac{A}{R} = \frac{38}{10}$; uč. 5: $Im = \frac{A}{R} = \frac{32}{11}$; uč. 6: $Im = \frac{A}{R} = \frac{49}{13}$. Ak tento číselný zápis frekvencie javov premietneme do slovnej podoby, potom sem patria tieto najčastejšie vyjadrenia: dobre; áno; len tak ďalej; tak – správne, super; výborne; ok; vieš; dáš to. Zo sledovanej štruktúry verbálnych interakcií sme najviac reakcií zaznamenali pri kóde A1, ktorý je kategorizovaný javom súhlasu, akceptácie žiaka alebo jeho odpovede, či činu. Detailnejším rozborom získanej frekvencie podnetov negatívnej motivácie (R) zisťujeme významné rozdiely v kóde R4 (ponížovanie, potrestanie) a R2 (opravy, korekcie). Inými slovami, negatívna motivácia iniciovaná učiteľom na vyučovaní smerom k žiakom zahŕňa skôr prejavy R2 (opravy, korekcie) než prejavy ponížovania, potrestania žiakov. Na tomto mieste sa nám zároveň žiada zdôrazniť, že učítelia s vysokou vnímanou zdatnosťou v priebehu vyučovacej hodiny významne menej používali iróniu, sarkazmus, nadávky a ponížovanie žiakov, a menej sa im stávalo i to, že nehodnotili žiaka po jeho odpovedi, výkone. Potrebu doplniť mikroanalýzu šiestich vyučovacích hodín o kvalitatívny rozbor diania na vyučovaní sme realizovali prostredníctvom metódy vzťahových rámcov. Výsledok zaznamenananej frekvencie výskytu sociálneho vs. individuálneho rámca v diani vyučovania uvádzame v postupnosti pre každého pozorovaného učiteľa. Učiteľ 1 dosiahol pomer 6 : 4; uč. 2: 2 : 1; uč. 3: 2 : 2; uč. 4: 3 : 0; uč. 5: 2 : 1; uč. 6: 5 : 1). Inak povedané, pri porovnávaní hodnôt, ktoré sa týkajú začlenenia individuálneho vzťahového rámca v priebehu vyučovania, sme zistili, že sú v prospech učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou. Z toho možno vyvodiť zistenie, že žiaci učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou na vyučovaní častejšie pracujú na úrovni vlastných schopností a častejšie sú motivovaní cez aspekt požiadavky individualizovaného vyučovania. Učítelia s vysokou mierou zdatnosti posilňujú motivačno-aktivizujúci efekt na vyučovaní o niečo lepšie ako učítelia s nízkou mierou subjektívnej zdatnosti.

Index štýlu vedenia edukácie (Id) je posledný index, ktorý sa dá v rámci pozorovacieho systému AS9 vyjadriť. Hodnoty kvantitatívnej dimenzie štýlu vedenia edukácie (Id) zobrazené v grafe 4, dokumentujú fakt, že učítelia 1 až 6 dosahujú rozličné stupne direktivity. Zo vzájomného porovnávania dosiahnutých hodnôt Id vzišiel zaujímavý výsledok, a to ten, že sme nezistili významné rozdiely v stupňoch vysokej a nízkej direktivity – indirektivity štýlu edukácie. Analýza štýlu vedenia edukácie u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti zároveň definuje variabilitu štýlu v harmonickom rozdelení, t. j. traja učítelia vyučujú direktívnym spôsobom a traja nedirektívnym. Keďže je tento pomer rovnomerný, nemôžeme zodpovedať na otázku, ktorý typ štýlu riadenia vyučovacieho procesu u skúmaných učiteľov prevláda. Až detailným rozborom výsledkov dokazujeme premenné, ktoré navzájom korelujú a vytvárajú štruktúru indirektivity a tvorivo-humanistického štýlu edukácie v prospech učiteľov s vysokou vnímanou

zdatnosťou. Na základe interpretácie výsledkov hypotézy č. 1 a 2 zamietame a prijímame len vedecký predpoklad č. 3.

5 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Vychádzajúc z teoretického a empirického spracovania riešenej problematiky vnímanej zdatnosti učiteľa vo vzťahu k motivácii žiakov na vyučovaní sme dospeli k zisteniam, na základe ktorých formulujeme nasledujúce odporúčania pre pedagogickú teóriu i pedagogickú prax. Ponúkame stručný prehľad odporúčaní, o ktorých sme presvedčení, že sa môžu reálne implementovať do edukačného prostredia. Sú zároveň našim východiskom pre ďalšie skúmanie profesie učiteľa a kvality riadenia edukačného procesu. Smerujeme ich najmä k pedagogickej praxi učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania (učitelia PaSA) a k pregraduálnemu i kontinuálnemu vzdelávaniu učiteľov.

I. Odporúčania pre pedagogickú teóriu i prax vo vzťahu k vnímanej zdatnosti (self-efficacy) učiteľa

- Za najdôležitejšie odporúčanie považujeme uskutočňovať identifikáciu úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov, nakoľko chýbajú empirické údaje z nášho edukačného prostredia, ktoré by ukázali, aká je úroveň vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva našich učiteľských fakúlt i učiteľov z praxe na rôznych stupňoch a typoch škôl (výskumy tejto problematiky u nás zatiaľ len reflektujú na prvé „štartovacie“ dáta, ktoré možno využiť skôr v zmysle referenčných údajov pri príprave a realizácii iných výskumov).
- Za významné považujeme preskúmať, aké posúdenie (pozitívne vs. negatívne) vnímanej zdatnosti u učiteľov dominuje.
- Pre budúci výskum vnímanej zdatnosti favorizujeme kvalitatívnu metodológiu, resp. presadenie metódy etnografického pozorovania, hĺbkového pozorovania, narácie, stimulovaného vybavovania z pamäti učiteľa, alebo smeru, ktorý je založený na životopisnom rozprávaní učiteľa (life story, life history).
- Odporúčame precizovať koncept vnímanej zdatnosti učiteľa voči príbuzným pojmom – sebapoňatie, sebaocenenie, locus of control, resp. usilovať sa o vysvetlenie a lepšie vymedzenie konceptu vnímanej zdatnosti učiteľa z pedagogického aspektu.
- Akademickým pracovníkom odporúčame zostaviť ucelené knižné dielo, monografiu o osobnosti učiteľa. Sme presvedčení o tom, že publikácia zaoberajúca sa otázkou sebaopímania učiteľa, vyjadrená pojmami mínus – plus (predsudky, klamy v jeho sebaobrazu a pod.) patrí do rúk študentov učiteľstva i učiteľov z praxe, ktorá žiaľ v ucelenej podobe zatiaľ absentuje. Otázky poňatia osobnosti učiteľa zatiaľ nachádzame rozpracované skôr niekoľkými vybranými kapitolami v pedagogickej literatúre.

II. Odporúčania pre pedagogickú teóriu i prax vo vzťahu k podpore riadenia vyučovacieho procesu, oblasť motivácie

- Prihovárame sa za pravidelnú a systematickú realizáciu mikrovyučovacích analýz na stredných školách pedagogického zamerania, ako súčasť riadenia kvality školy. Popri osvedčených metódach hospitácií, otvorených hodín, vzájomných motivačno-hodnotiacich rozhovorov učiteľov o rozbere procesu edukácie majú mikrovyučovacie analýzy potenciál zabezpečiť procesy autoevaluácie školy, resp. jej auditu.
- Prihovárame sa za spopularizovanie metódy mikrovyučovacej analýzy pre učiteľov, za jej využitie samými učiteľmi na sebazdokonalenie, resp. sme za modifikáciu pozorovacej schémy AS9.

- V rámci súčasnej preferencie procesu zvyšovania kvality výučby založeného na zvyšovaní kvality učiteľa a jeho práce, odporúčame tvoriť a poskytnúť učiteľom nástroje k internej evalvácií a podpore učiteľovej autoevalvácie.
- V nadväznosti na predchádzajúci bod zdôrazňujeme potrebu dostať metódu mikrovyučovacej analýzy do programu výučby budúcich učiteľov na vysokých školách a do programov postgraduálneho, celoživotného vzdelávania učiteľov.
- Sme za poskytovanie a vytváranie možností formálneho a neformálneho vzdelávania pre vzájomné učenie sa učiteľov v oblasti motivácie, resp. za snahu koncipovať vzdelávacie programy pregraduálnej prípravy a celoživotného vzdelávania učiteľov v skladbe novej paradigmy práce učiteľa. To si vyžaduje posilnenie afektívnej a autoregulačnej domény.
- Za významné považujeme realizovať systematické sledovanie a vyhodnocovanie správania sa učiteľa v riadení vyučovacej hodiny cez skupinu hodnotiacich indexov Ikf, Im a Id. Mikrovyučovacia analýza nám v budúcnosti s najväčšou pravdepodobnosťou pomôže stanoviť i profil úspešného učiteľa.

6 ZÁVER

Medzi azda najvýznamnejšie činitele, ktoré ovplyvňujú priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu, patrí kompetentný učiteľ. Dnes však už vieme, že na priebeh a výsledky vyučovacej hodiny má iste nemalý vplyv i vybavenosť učiteľa autoregulačnými procesmi, ktoré sú podložené hlbšími vlastnosťami, a tie realizáciu profesijných kompetencií učiteľa potrebných na činnosť vyučovať podmieňujú. Tento prechod súvisí so zmenami v požiadavkách na učiteľskú profesiu smerom k expertnosti. Okrem rozvoja pedagogicko-psychologických dimenzií a odborno-predmetových kompetencií to kladie väčší dôraz na utváranie profesijného „ja“ učiteľa a na formovanie pozitívneho sebaobrazu a zdravého sebaopätovania. To sú všetko koncepty, ktoré majú blízko k vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa.

Dizertačná práca s názvom „Self-efficacy učiteľa a motivácia žiakov na vyučovaní“ je koncipovaná ako práca, ktorá sa prioritne zaoberá problematikou vnímanej profesijnej zdatnosti a interpretuje dosiahnuté zistenia v oblasti motivácie iniciovanej učiteľom, poznania kvality riadenia vyučovania. To, že táto problematika je dôležitou súčasťou profesionality učiteľa, to, že vnímaná zdatnosť sa nedá priamo pozorovať pri činnosti učiteľa, je možno jednou z príčin, že uniká pozornosti, ktorú si zaslúži. Preto náš zámer výskumne sledovať vplyv miery vnímanej učiteľovej zdatnosti na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny vyhodnocujeme za nevyhnutný a zaujímavý.

Empíriou dokumentujeme lepší výsledok v oblasti posilnenia motivačno-aktivizujúceho efektu výučby, lepší výsledok v uprednostňovaní humánnej, motivačnej a kognitívnej aktivity oproti náklonnosti k autoritatívnosti v prospech učiteľov s vysokou mierou vnímanej zdatnosti. Zároveň podotýkame, že zistené súvislosti medzi self-efficacy učiteľa a vyučovacou realitou nie sú vždy u učiteľov s vysokou mierou vnímanej zdatnosti zákonitosťou, ale treba ich vnímať v rovine vysokej pravdepodobnosti. Kľúčovou otázkou by preto malo byť pôsobenie na učiteľov z praxe s cieľom zvyšovania ich vnímanej, ale i skutočnej profesijnej zdatnosti.

Veríme, že zistenia nášho empirického úsilia budú prínosné nielen pre okruh odborníkov v oblasti pedológie, didaktiky, pedagogickej psychológie, ale že budú prínosom aj pre širokú akademickú obec. Veríme, že rozpracovanie témy vnímanej zdatnosti k oblasti motivácie na vyučovaní prinieslo do istej miery nové zistenia, nové závery, nové úvahy, ale i nové výzvy na známe i menej známe paradigmy edukačného priestoru.

7 SUMMARY

A competent teacher is perhaps one of the most significant factors influencing the development and results of the educational process. We already know now that the course and outcomes of classes are considerably influenced by the teacher's use of autoregulatory processes, which are based on more profound qualities that are essential for the realisation of the teacher's professional competencies needed for teaching. This transition is connected with the changing requirements for the teacher's profession directed at expertise, which involves, apart from the development of pedagogical and psychological dimensions and professional competences regarding individual subjects, a greater emphasis on the creation of the teacher's professional "self" and the formation of the teacher's positive self-image and healthy self-concept. All of these are constructs which are closely connected with teacher self-efficacy.

The dissertation titled „Teacher Self-efficacy and Pupils' Motivation in the Classroom“ is intended as a piece of work which is primarily concerned with the issue of self-efficacy and interprets the findings regarding teacher-initiated motivation and the understanding of classroom management quality. The fact that this problem is an important part of the teacher's professionalism and that self-efficacy is not directly observable in the teacher's activities may be one of the reasons why it has not received attention it deserves. Therefore we assess our objective to research the influence of the level of teacher self-efficacy on classroom management quality as essential and interesting.

The empirical research shows a better result in reinforcing the motivational and stimulating effect of teaching and a better result in preferring humane, motivational and cognitive activity as opposed to inclination for authoritativeness in favour of teachers with high self-efficacy. At the same time we point out that, in respect of teachers with high self-efficacy, the observed connections between teacher self-efficacy and the teaching reality are not always regular, but they need to be perceived as highly probable. The key issue in further teacher training, which ensures professional development structuring, should be to make an impact on practising teachers in order to increase their self-efficacy as well as their actual performance.

We believe that the findings of our empirical effort will be beneficial not only to the community of experts in pedeutology, didactics, pedagogical psychology, but also to the wider academic community. We believe that the elaboration of the self-efficacy topic in respect of motivation in the classroom has brought, to a certain extent, new findings, new conclusions, new reflections as well as new challenges for both well-known and lesser-known paradigms of the educational reality.

8 VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY

Z viacerých literárnych prameňov, ktoré sme uviedli v dizertačnej práci, do autoreferátu vyberáme nasledovné:

- BABIAKOVÁ, S a kol. 2014. Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch. Banská Bystrica : PF UMB – Belianum, 2014. 264 s. ISBN 978-80-557-0738-9.
- BABIAKOVÁ, S. 2013. Autoevalvácia školy a učiteľa. Banská Bystrica : PF UMB – Belianum, 2013. 189 s. ISBN 978-80-557-0569-9.
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In Encyclopedia of human behavior. New York : Academic Press. [online]. [cit. 2015.08.08.]. Dostupné na: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- BLATNÝ, M. 2003. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In Temperament, inteligence, sebepojetí. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s. 87-126.
- BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P. R. – ZEIDNER, M. 2005. Handbook of self-regulation. San Diego : Academic Press, 2005. 783 s. ISBN 978-0-12-369519-2.
- DAY, Ch. 2004. A Passion for Teaching. London : RoutledgeFalmer, 2004. 204 s. ISBN 0-415-25180-X.
- FENYVESIOVÁ, L. – KOLLÁROVÁ, D. 2013. Self-efficacy of teachers of secondary education. In Technológia vzdelávania. ISSN 1335-003X. 2013, roč. 21, č. 5, s. 8-12.
- FONTANA, D. 2014. Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha : Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
- FRIEDMAN, I. A., KASS, E. 2002. Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. In Teaching and Teacher Education. 2002, 18, p. 675-686.
- GAVORA, P. 2012b. Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In Kvalita ve vzdělávání. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2012. ISBN 978-80-7290-620-8, s. 12-19.
- HOY, A. W. – SPERO, R. B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : Acomparison of four measures. In Teaching and Teacher Education, vol. 21, p. 343-356.
- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B., 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – Európske trendy a slovenský prístup. In Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006. ISBN 80-8045-431-0, s. 37-44.
- KLASSEN, R. M. a kol. 2014. Teachers' self-efficacy beliefs. Ready to move from theory to practice? In Teacher Motivation. Theory and practice. New York : Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-52684-5, p. 100-115.
- KLASSEN, R.M. – TZE, V.M.C. – BETTS, S.M – GORDON, K.A. 2011. Teacher efficacy research 1998-2009. Sign of progress of unfulfilled promise? In EducationalPsychology Review, 2011, v. 23, p. 21-43.
- KORTHAGEN, F.A.J. 2001. Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education. London : LEA – Publishers Mahwah New Jersey, 2001. 312 s. ISBN 0-8058-3981-X.
- KOSOVÁ, B. 2005. Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budejovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1.

- KRUSZEWSKI, K. 1991. Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne. In *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa : WN PWN, 1991, s. 263-267. [online]. [cit. 2014.12.02.]. Dostupné na: http://www.kul.pl/files/154/Dziak/Kruszewski_cz_1.pdf
- MAREŠ, J. 2013b. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MISCHO, CH. – RHEINBERG, F. 1995. Erziehungsziele von Lehrern und individuelle bezugsnormen der leistungsbewertung. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. German Journal of Educational Psychology. 1995, v. 9, n. 3-4, s. 139-151.
- MOJAVEZI, A. - TAMIZ, M. 2012. The impact of Teacher Self-efficacy on the students' motivation and achievement. In *Theory and Practice in Language Studies*. ISSN 1799-2591, vol. 2, n. 3, p. 483-491.
- PINTRICH, P. R. – SCHUNK, D. H. 2002. *Motivation in education. Theory, research and applications*. 2. vyd. New Jersey : Merrill Prentice Hall Upper Saddle River, 2002, 460 s. ISBN 0-13-016009-1.
- PRAVDOVÁ, B. 2015. Jak profesní sebepojetí ovlivňuje práci učitele? [online]. [cit. 2015.15.10.] Dostupné na internete: <http://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/prozacatecniky/jak-profesni-sebepojeti-ovlivnuje-praci-ucitele/>
- ŘÍČAN, P. 2007. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha : Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SVATOŠ, T. 2011. Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. In *Studia Paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 175-190.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK-HOY, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17 (7), p. 783-805.
- VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha : Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- WIEGEROVÁ, A. a kol. 2012. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava : SPN, 2012. 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.
- ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy. Teória – metodika – výsledky*. Bratislava : OG – vydavateľstvo Poľana, spol. s.r.o. Bratislava, 2006. 148 s. ISBN 80-89192-29-7.
- ZELINA, M. 2007b. Mikrovyučovacie analýzy – spôsob poznania a riadenia kvality v škole. In *Manažment školy*, 2007, roč. 2, č. 11, s. 10-13.
- ZELINA, M. 2009. Učiteľ v súradniciach času a priestoru reformy školstva In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov : Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0024-9, s. 52-56.
- ZELINOVÁ, M. 2011. Adaptation styles of beginning teachers. Adaptačné štýly začínajúceho učiteľa. In *Teacher's thinking and reasoning. Učiteľovo myslenie a uvažovania*. Bratislava : OZ V4, 2011. ISBN 978-80-89443-10-9, s. 41-47.
- ZIMMERMAN, B. J. 2005. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press, 2005. 783 s. ISBN 978-0-12-369519-2, p. 13–24.

9 ZOZNAM PUBLIKOVANÝCH PRÁC DOKTORANTA

1. ADE Vedecké práce v ostatných zahraničných časopisoch

NIKODEMOVÁ, V. Analysis of a lesson in the context of the activation and motivation of students. In: *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research* 2015, Vol. 5, no. 2, p. 54 – 58. ISSN 1804-7890.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

2. ADE Vedecké práce v ostatných zahraničných časopisoch

NIKODEMOVÁ, V. Self-efficacy učiteľa v priebehu etáp učiteľskej profesie. In: *Ecoletra.com Scientific EJournal*, 2016, Vol. 2, no. 1, p. 5 – 17. ISSN 2377-9848.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

3. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Mýty o motivácii. In: *MMK 2014: mezinárodní Masarykova konference MMK 2014, Brno 15. – 19. prosince 2014*. Hradec Králové: Magnanimitas 2014, s. 2 379 – 2 388. ISBN 978-80-87952-07-8, CD-ROM.

[Nikodemová Veronika (100 %)]

4. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Self-efficacy učiteľa v reflexii výsledkov empirie. In: *Evropské pedagogické fórum 2015: přínosy, výzvy, očekávání*. Sborník z mezinárodní vědecké konference, Hradec Králové 23. 11. 2015 – 27. 11. 2015. Hradec Králové: Magnanimitas 2015, s. 157 – 166. ISBN 978-80-87952-11-5.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

5. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Učiteľova profesijná zdatnosť ako dôležitý činiteľ dosahovaného správania vo vyučovaní. In: *MMK 2015*. Sborník príspevků z mezinárodní vědecké konference MMK 2015 – Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky. Ročník VI., Brno 14. – 18. 12. 2015. Hradec Králové: Magnanimitas 2015, s. 1 585 – 1 591. ISBN 978-80-87952-12-2, CD-ROM.

[Nikodemová Veronika (100 %)]

6. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Hodnotenie vyučovacej hodiny prostredníctvom kategoriálnych systémov mikrovyučovacej analýzy. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorandských studijních programů X*. Sborník z X. ročníku vědecké konference, konané v Olomouci 27. – 28. 11. 2013. Olomouc: Univerzita Palackého 2014, s. 11 – 18. ISBN 978-80-244-4322-5.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

7. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. 2015. Úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorandských studijních programů X*. : sborník z X. ročníku vědecké konference, konané v Olomouci 10.

- 11. 11. 2015. Olomouc : Univerzita Palackého, 2016. (v tlači).
[Nikodemová Veronika (100%)]

8. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Ďalšie vzdelávanie učiteľov ako prevencia syndrómu vyhorenia. In: *Strategický význam inovácií v edukačnej teórii a praxi*. Zborník príspevkov z vedeckého sympózia s medzinárodnou účasťou. Viera Kurincová, Peter Seidler a kol., Nitra : UKF. 2011, 1. vyd., s. 159 – 163. ISBN 978-80-558-0019-6.
[Fenyvesiová, Livia (50%) - Nikodemová, Veronika (50%)]

9. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Dôsledok nadmernej záťaže v učiteľskej profesii – syndróm vyhorenia. In: *Neštandardné pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia II*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Nitra : SPU. 2012, 1. vyd., s. 50 – 54. ISBN 978-80-552-0833-6.
[Fenyvesiová, Livia (50%) - Nikodemová, Veronika (50%)]

10. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Posilnenie motivačno-aktivizujúceho efektu vo výučbe. In: *Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov*. Zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala pod záštitou prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., dekanke PF UKF v Nitre, dňa 6. 5. 2014. Ed. Viera Kurincová a kol., Nitra: UKF 2014, 1. vyd., s. 97 – 105. ISBN 978-80-558-0683-9.
[Nikodemová, Veronika (100 %)]

11. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. Teórie "self"-u a autoregulácia ako optimistický koncept edukácie. In: *Dieťa – dospievajúci – dospelý v reflexii pedagogickej vedy*. Zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov, konanej v Nitre dňa 6. mája 2015. Ed. G. Petrová – P. Seidler – A. Lobotková – V. Nikodemová., Nitra : UKF 2015, 1. vyd., s. 115 – 124. ISBN 978-80-558-0935-9.
[Nikodemová, Veronika (100 %)]

12. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

NIKODEMOVÁ, V. 2016. Profil učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k self.konceptu. In: *Variabilita pohľadov na edukačný proces*. Zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 4. mája pod záštitou prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., dekanke PF UKF v Nitre, 2016. Nitra : UKF, 2016. (v tlači).
[Nikodemová Veronika (100%)]

13. BBB Kapitoly v odborných knižných publikáciách vydané v domácich vydavateľstvách

NIKODEMOVÁ, V. Školstvo a vzdelávanie. In: *Valaská Belá*. Monografia obce. Hlohovec: Vlastivedné múzeum 2014, s. 123 – 144. ISBN 987-80-970105-7-7.
Nikodemová, Veronika (100 %)]

14. BBB Kapitoly v odborných knižných publikáciách vydané v domácich vydavateľstvách

NIKODEMOVÁ, V. Z dejín svätopeterskej školy v 20. storočí: školské časy 20. storočia na Slovensku. In: *Svätý Peter pri Váhu: kapitoly z dejín obce*. Hlohovec: Vlastivedné múzeum 2014, s. 40 – 64. ISBN 978-80-970105-8-4.

[Nikodemová, Veronika (50 %) – Lobotková, Alžbeta (50 %)]

15. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

NIKODEMOVÁ, V. Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiačkej populácie. In: *Výzvy a inšpirácie v pedagogických vedách*. Zborník príspevkov z X. medzinárodnej konferencie doktorandov, Nitra 30. 4. 2013 [elektronický zdroj]. Ed. Viera Kurincová, Peter Seidler, Livia Fenyvesiová. Nitra: UKF 2013, 1. vyd., 247 s. ISBN 978-80-558-0534-4. CD-ROM s. 209 – 211.

Rec. na: Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiačkej populácie. Nitra: UKF 2013, 136 s. ISBN 978-80-558-0379-1.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

16. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

NIKODEMOVÁ, V. Proseniorská výchova v rodinách a inštitucionalizácia seniorov. In: *Dieta – dospievajúci – dospelý v reflexii pedagogickej vedy*. Zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015. Nitra: UKF 2015, 1. vyd., 279 s., s. 276 – 277. ISBN 978-80-558-0935-9.

Rec. na: Proseniorská výchova v rodinách a inštitucionalizácia seniorov. Ed. Petra Jedličková. Nitra: UKF 2014, 76 s. ISBN 978-80-558-0667-9.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

17. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

NIKODEMOVÁ, V. Self-Efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach. In: *Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov*. Zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala pod záštitou prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., dekanke PF UKF v Nitre, dňa 6. 5. 2014. Editor Viera Kurincová a kol. Nitra: UKF 2014, 1. vyd., 256 s., s. 243 – 244. ISBN 978-80-558-0683-9.

Rec. na: Self-Efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach. Bratislava: SPN 2012, 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

18. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

NIKODEMOVÁ, V. Teória vyučovania – vybrané kapitoly. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2015*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie uskutočnenej 29. januára 2015 v Bratislave. Bratislava: UK 2015, s. 187 – 189. ISBN 978-80-223-3914-8.

Rec. na: Teória vyučovania – vybrané kapitoly. Nitra: UKF 2013, 84 s. ISBN 978-80-558-0392-0.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

19. FAI Zostavovateľské práce knižného charakteru (bibliografie, encyklopédie, katalógy, slovníky, zborníky, atlasy...)

Dieťa – dospievajúci – dospelý v reflexii pedagogickej vedy. Zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015. Ed. Veronika Nikodemová, Alžbeta Lobotková. Nitra: UKF 2015, 1. vyd. 279 s. ISBN 978-80-558-0935-9.

[Nikodemová, Veronika (50 %) – Lobotková, Alžbeta (50 %)]

20. GAI Výskumné štúdie a priebežné správy

NIKODEMOVÁ, V. *Motivačný profil žiaka verzus motivácia vo vyučovaní (UGA IV/10/2014)*. Nitra: UKF 2014, 5 s.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

21. GAI Výskumné štúdie a priebežné správy

NIKODEMOVÁ, V. *Pohľad na riadenie kvality výučby (UGA V/11/2015)*. Nitra: UKF 2016, 5 s.

[Nikodemová, Veronika (100 %)]

22. GII Rôzne publikácie a dokumenty, ktoré nemožno zaradiť do žiadnej z predchádzajúcich kategórií

Dieťa – dospievajúci – dospelý v reflexii pedagogickej vedy [článok o konferencii]. In: *Náš čas*, 2015, roč. 19, č. 4, s. 35 – 5. ISSN 1338-3272.

[Nikodemová, Veronika (50 %) – Lobotková Alžbeta (50 %)]

Poznámky:

