



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Eva Ballová Mikušková

MERANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV



Nitra 2022

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

MERANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV

Eva Ballová Mikušková

NITRA 2022

Názov: Meranie profesijných kompetencií učiteľov

Autor: PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Monografia vznikla za podpory projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi".

ISBN 978-80-558-1940-2 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-1941-9 (online verzia)

OBSAH

Úvod	7
1 PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV A MOŽNOSTI ICH MERANIA	9
1.1 Meranie profesijných kompetencií učiteľov na Slovensku	12
1.1.1 Didaktické kompetencie	13
1.1.2 Vyučovací štýl	14
1.1.3 Interakčný štýl	14
2 PILOTNÝ VÝSKUM PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV	16
2.1 Participanti a dizajn pilotného výskumu	17
2.2 Použité nástroje v pilotnom výskume	18
2.3 Výsledky pilotného výskumu	23
2.3.1 Psychometrické parametre nástrojov	23
2.3.2 Vzájomné vzťahy sledovaných premenných	34
2.3.3 Porovnanie učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave	37
2.3.4 Dodatočné analýzy	40
2.4 Zhrnutie zistení pilotného výskumu	44
3 VÝSKUM PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV	46
3.1 Participanti a dizajn	46
3.2 Použité metódy	47
3.3 Výsledky	49
3.3.1 Deskriptívna štatistika	49
3.3.2 Vzájomné vzťahy profesijných kompetencií	50
3.3.3 Index dobrého učiteľa	51

3.4	Zhrnutie zistení	59
4	ZÁVER.....	60
	ZOZNAM LITERATÚRY	63

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1	Deskriptívne štatistiky – výberový súbor (vek, prax)	18
Tabuľka 2	Deskriptívne štatistiky – Evaluácia vyučovacích štýlov	25
Tabuľka 3	Deskriptívne štatistiky – Dotazník vyučovacích štýlov	26
Tabuľka 4	Faktorové sýtenie (položky so sýtením vyšším ako 0,400)	27
Tabuľka 5	Deskriptívne štatistiky novo identifikovaných vyučovacích štýlov	28
Tabuľka 6	Korelácie medzi jednotlivými vyučovacími štýlmi	29
Tabuľka 7	Deskriptívna štatistika – Dotazník interakčných štýlov	30
Tabuľka 8	Vzájomné korelácie medzi jednotlivými sektormi interakčných štýlov	31
Tabuľka 9	Deskriptívne štatistiky – didaktické kompetencie	32
Tabuľka 10	Vzájomné korelácie medzi jednotlivými didaktickými kompetenciami	32
Tabuľka 11	Deskriptívne štatistiky – exekutívne funkcie	33
Tabuľka 12	Vzájomné korelácie vyučovacích štýlov, interakčných štýlov a didaktických kompetencií	35
Tabuľka 13	Vzájomné korelácie interakčných štýlov a didaktických kompetencií	35
Tabuľka 14	Vzájomné korelácie profesijných kompetencií a exekutívnych funkcií	36
Tabuľka 15	Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich vyučovacích štýloch	37
Tabuľka 16	Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich interakčných štýloch	38
Tabuľka 17	Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich didaktických kompetenciách	39
Tabuľka 18	Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich exekutívnych funkciách	40
Tabuľka 19	Faktorové sýtenie (vlastnosti so sýtením vyšším ako 0,4)	41
Tabuľka 20	Post-hoc testy (signifikantné výsledky)	42
Tabuľka 21	Frekvenčná tabuľka indexu dobrého učiteľa	43
Tabuľka 22	Korelácie indexu dobrého učiteľa a exekutívnych funkcií	44
Tabuľka 23	Deskriptívne štatistiky profesijných kompetencií a exekutívnych funkcií	49

Tabuľka 24	Korelácie medzi jednotlivými vyučovacími štýlmi Dotazníka vyučovacích štýlov	50
Tabuľka 25	Vzájomné korelácie medzi jednotlivými sektormi interakčných štýlov Dotazníka interakčných štýlov	51
Tabuľka 26	Vzájomné korelácie medzi jednotlivými didaktickými kompetenciami	51
Tabuľka 27	Frekvenčná tabuľka indexu dobrého učiteľa	52
Tabuľka 28	Typológia učiteľov podľa indexu dobrého učiteľa	53
Tabuľka 29	Analýza variancie veku a praxe	54
Tabuľka 30	Analýza variancie preferovaných vyučovacích štýlov	55
Tabuľka 31	Analýza variancie preferovaných interakčných štýlov	56
Tabuľka 32	Analýza variancie didaktických kompetencií	57
Tabuľka 33	Analýza variancie didaktických kompetencií	58

Úvod

Čo to znamená byť učiteľom po roku 2020? Od roku 2020 sa kvôli pandémie životy mnohých ľudí zmenili, niekomu do väčšej, inému do menšej miery. Dovtedy relatívne stabilizovaná hladina v spoločnosti sa rozvírila. Nálady sa rozkolísali, postoje a názory sa vyhrotili, podmienky hry sa zmenili. Jednou z oblastí, ktorá bola zasiahnutá vírom udalostí, bolo aj vzdelávanie. Bez varovania, bez materiálneho a technického zabezpečenia, sa 16. marca 2020 zatvorili všetky školy a školské zariadenia na Slovensku. Žiaci a študenti sa do škôl vrátili až 1. júna 2020. V ďalšom školskom roku 2020/21 bola situácia ešte kritickejšia, v priemere v tomto školskom roku strávili mnohí žiaci a študenti (najmä tí od druhého stupňa základných škôl vyššie) v školách 80 – 90 dní, čo je približne polovica zo všetkých dní, ktoré majú počas školského roka (okrem prázdnin) k dispozícii.

Táto neštandardná situácia bola náročná pre všetkých dotknutých, deti, mládež, ich rodičov a zástupcov. A v rovnako veľkej miere aj pre učiteľov. Zo dňa na deň sa museli preorientovať na úplne iný typ výučbu, v porovnaní s tým, ktorý celý život využívali a na ktorý boli pripravovaní v rámci svojho vzdelávania. Mnohí učitelia navyše nedisponovali technickým vybavením a podporou, a mali problém zabezpečiť výučbu. Po dlhých mesiacoch si každý našiel svoj spôsob, svoj systém, viac či menej efektívny. Počas obdobia pandémie narástli negatívne emócie učiteľov a došlo k poklesu prežívania pozitívnych emócií (Ballová Mikušková & Verešová, 2020).

Postupne, ako sa vzdelávanie vracalo do tzv. normálnych koľají, vynárali sa otázky, či spôsob, akým pripravujeme učiteľov v rámci vyššieho vzdelávania je postačujúci, či kompetencie, ktoré sa pokúšame u učiteľov rozvíjať, sú postačujúce. Pandémia vystavila celý systém vzdelávania, vrátane pripravenosti pedagógov, ťažkej skúške. Učitelia počas pandémie deklarovali ochotu zaviesť do vyučovania čiastkové zmeny po období pandémie (Ballová Mikušková & Verešová, 2020).

Projekt VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné predikторы profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi" sme pripravovali počas prvej vlny pandémie, kedy sme ešte len začínali tušiť, aké dopady bude pandémia mať na vzdelávanie. Rozhodli sme sa zamerať na kompetencie učiteľov v praxi a tým aj na kompetencie budúcich učiteľov. Ako vzdelávacia inštitúcia pripravujúca študentov na učiteľské povolanie sme cítili výzvu a príležitosť zmapovať profesijné kompetencie a ich predikторы, aby sme do budúcnosti mohli lepšie nastaviť obsah a formu učiteľov v pregraduálnej príprave.

Publikácia *Meranie profesijných kompetencií učiteľov* sa zameriava na možnosti merania a prvotné zmapovanie profesijných kompetencií (v zmysle vyučovacích, interakčných a didaktických kompetencií) vo vzťahu k vybraným psychologickým determinantom (exekutívnym funkciám) učiteľov. Monografia prináša tak teoretické východiská k uvedenej problematike ako aj vlastné zistenia z testovania učiteľov týkajúce sa a) samotných profesijných kompetencií učiteľov, b) psychometrických parametrov použitých nástrojov a c) návrhu finálnej batérie meracích nástrojov pre následnú longitudinálnu štúdiu psychologických determinantov profesijných kompetencií učiteľov.

Uvedomujeme si, že v súčasnosti je učiteľská profesia prefeminizovaná, a keď sa povie učiteľ, mnoho ľudí si predstaví učiteľku – ženu. Napriek tomu sme sa pre plynulosť textu rozhodli používať na označenie pedagogických pracovníkov a pracovníčok, učiteľov a učiteliek jednotný pojem „učiteľ“, plne si uvedomujúc pestrosť skupiny ľudí, ktorí do tejto kategórie spadajú.

Byť učiteľom je práca na plný úväzok. Byť učiteľom je výzva. Byť učiteľom je pocta. Byť učiteľom je poslanie. Veríme, že našim výskumom prispejeme k tomu, aby (nielen) naši študenti, ktorí onedlho pôjdu do praxe, vnímali svoju prácu učiteľa nielen ako prácu na plný úväzok, ale aj ako prácu, ktorá ich teší a napíňa. Aby svoju prácu vnímali ako výzvu, ktorá ich pozdvihne a posilní. Aby im poslanie, ktoré v sebe pociťovali, keď si vyberali pedagogické zameranie, dodávalo silu a motiváciu a aby v konečnom dôsledku naozaj prežívali ako poctu, že sú učiteľmi.

V Nitre, 15.10.2022

Eva Ballová Mikušková

1 PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV A MOŽNOSTI ICH MERANIA

Učiteľia sú hlavným prvkom v procese vzdelávania a zásadným spôsobom ovplyvňujú učenie sa žiakov a študentov, pričom tento ich vplyv má dlhodobé a niekedy aj celoživotné dôsledky. Preto je potrebné definovať, mapovať a merať kompetencie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. Navyše, učiteľstvo a celkovo učiteľský odbor nie je stabilnou oblasťou. Neustále spoločenské zmeny predstavujú výzvy, ktorým musia učiteľia čeliť a na ktoré musia reagovať, a to na všetkých úrovniach, od národnej až po úroveň jednotlivých škôl.

Byť učiteľom predstavuje dlhodobý komplexný proces zameraný na kombináciu vhodných a potrebných profesionálnych a osobnostných kompetencií (Moreno Rubio, 2009). Požiadavky na výkon učiteľov sa stále zvyšujú (Kasáčová et al., 2006), od učiteľov sa očakáva, že budú disponovať súborom relatívne stabilných profesijných kompetencií a zároveň aj takými osobnostnými a kognitívnymi vlastnosťami, ktoré im umožnia spomínané flexibilné reagovanie na aktuálne požiadavky. Učiteľ má disponovať nielen vedomosťami, ale aj schopnosťou plánovať, viesť a organizovať, stanovovať ciele, komunikovať, motivovať, nastavovať kritériá a očakávania, pracovať so skupinou aj s jednotlivcom. Má byť vzorom a inšpiráciou v celoživotnom vzdelávaní sa (Moreno Rubio, 2009; Sokolová et al., 2014). Kasáčová (2006) radí osobnostné a kognitívne predpoklady, spolu s motiváciou a nadaním k povolaniu, k personálnej dimenzii učiteľskej profesie a komunikačné, diagnostické, psychodidaktické, manažérske a seba-reflektívne spôsobilosti zas k odbornej dimenzii učiteľskej profesie.

V tejto publikácii sa zameriame na odborné, profesijné kompetencie učiteľov a na možnosti, ako ich mapovať, merať. Pretrvávajúca kríza učiteľskej profesie (nízky spoločenský status a finančné ohodnotenie, nezadefinovaný profesijný status, horšie pracovné podmienky a pod.; Cebrová, 2022; Kasáčová et al., 2006) podporuje snahu o spoločenské uznanie profesionálneho statusu učiteľskej profesie (Porubský et al., 2014). K tomu je na jednej strane potrebné zvyšovať kvalitu výkonu učiteľov a na strane druhej mať nástroje na „meranie“ tejto kvality. Najmä v kontexte pregraduálnej prípravy študentov učiteľských odborov má sledovanie postupného rozvíjania profesijných kompetencií význam. U študentov tak možno priebežne podporovať žiaduce učiteľské kompetencie.

Profesijné kompetencie učiteľov sú nevyhnutné pre vytváranie vhodných podmienok učenia (sa) v širokej škále predmetov (prehľad v Böhmer et al., 2017), napriek tomu jednoznačné vymedzenie profesijných kompetencií v slovenskom priestore absentuje (Pavlov, 2013). Vo všeobecnosti sa pod profesijnými kompetenciami učiteľa rozumejú zručnosti a dispozície potrebné pre vykonávanie učiteľského povolania, osobnostné črty a ich prejavy, pripravenosť a samotná realizácia pedagogických činností (Hupková & Petlák, 2004; Průcha et al., 2009; Rovňanová, 2015; Sokolová et al., 2014). V slovenskej literatúre sa nachádza množstvo rôznych vymedzení a členení profesijných kompetencií – prehľad autorov venujúcich sa problematike prináša napr. Rovňanová (2015), ale aj Sokolová so spolupracovníkmi (Sokolová et al., 2014; Sokolová, Brozmanová, et al., 2019; Sokolová, Lemešová, et al., 2019), Pavlov so spolupracovníkmi (Pavlov, 2013; Porubský et al., 2014) či Kasáčová s kolektívom (Kasáčová et al., 2006).

Keďže učitelia môžu počas svojej praxe nadobúdať a zlepšovať rôzne kompetencie, ich počet nie je ohraničený. Napríklad Lomnický et al. (2017) uvádza prehľad kompetencií podľa Národnej rady učiteľov anglického jazyka: kontextuálne, koncepčné, predmetno-obsahové, transakčné, edukačné, hodnotiace, organizačné, kompetencie vzťahujúce sa na tvorbu učebného materiálu, na spoluprácu s rodičmi a na prácu s komunitou a inými organizáciami. Vašutová (2002) vymedzuje zas predmetové/odborové kompetencie (znanosti z aprobácie), didaktické a psychodidaktické kompetencie (stratégie vyučovania a učenia), pedagogické kompetencie (orientácia v kontexte výchovy a vzdelávania), diagnostické a intervenčné kompetencie (pedagogická diagnostika), sociálne, psychosociálne a komunikačné kompetencie (prostriedky socializácie žiaka), manažérske a normatívne kompetencie (ovládanie zákonov, administratívnej agendy), profesijné a osobnostne kultivujúce kompetencie (vedomosti, rozhľad).

Byť učiteľom znamená okrem iného aj nájsť spôsobu, ako sa vyrovnáť s množstvom dilem, ktoré sú v živote učiteľov zdrojom tlaku na to „byť dobrý učiteľ“ (Sokolová, Lemešová, et al., 2019). Nie je reálne pripraviť študentov – budúcich učiteľov na všetky situácie, ktorým môžu byť v praxi vystavení. Aby učitelia pri nástupe do praxe nepociťovali úzkosť či neistotu, ktorá je v učiteľskej profesii relatívne častá (Aldrup et al., 2018; Lemešová et al., 2021; Lomas et al., 2017), je potrebné, aby sa cítili pripravení. Aby boli vybavení dostatočne rozvinutými kompetenciami. Mapovanie profesijných kompetencií pomocou vhodných nástrojov by mohlo k tomuto uvedomeniu si úrovne vlastných kompetencií u študentov

učiteľstva pomôcť. V rámci seba-reflexie by študenti mali mať možnosť priebežne hodnotiť úroveň svojich kompetencií, čím by získali informáciu, v ktorých oblastiach je potrebné zlepšenie. Ako uvádza Kosturková (2020, s.1) „kvalitná pregraduálna príprava budúcich učiteľov je predpokladom a podmienkou odbornej dimenzie profesionality“.

Kosturková (2020), opierajúc sa o spätnú väzbu od študentov učiteľstva (kedy študenti reflektovali nedostatky vo vlastných spôsobilostiach, ktoré identifikovali počas svojej priebežnej a súvislej praxe), o zistenie, že nielen študenti počas praxe, ale začínajúci učitelia v praxi narážajú na pocit nedostatočnej pripravenosti. (Sokolová, Lemešová, et al., 2019) a o profesijné štandardy začínajúceho učiteľa, vypracovala štruktúru spôsobilostí, ktoré by mali študenti nadobúdať a rozvíjať počas pregraduálnej prípravy. Vo svojej práci sa prikláňa v rámci pregraduálnej prípravy k návrhu zameriavať sa na tri dimenzie spôsobilostí učiteľa: žiak, edukačný proces a sebarozvoj učiteľa. Návrh sa opiera o kompetenčný profil a štruktúru tvorby profesijných štandardov (Kasáčová et al., 2006). V rámci týchto dimenzií predpokladá rozvíjanie takých kompetencií, ako sú:

- poznanie, diagnostikovanie a akceptovanie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, psychických a sociálnych faktorov jeho učenia sa a sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka (dimenzia žiak),
- riadenie vyučovacieho procesu v zmysle ovládania obsahu vyučovacieho predmetu, schopnosti plánovať a projektovať vyučovanie, stanoviť ciele vyučovania, analyzovať učivo z hľadiska psychodidaktiky, vyberať a realizovať vyučovacie formy a metódy, či hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (dimenzia edukačný proces),
- vytváranie podmienok edukácie, vytváranie pozitívnej klímy triedy, vytváranie a využívanie materiálneho a technologického zázemia vyučovania (dimenzia edukačný proces),
- ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka v zmysle ovplyvňovania personálneho rozvoja žiakov a ich sociálnych zručností a postojov, a prevencie a náprav sociálno-patologických javov a porúch správania (dimenzia edukačný proces),
- profesijný rast a sebarozvoj, identifikácia sa s profesijnou rolou a školou (dimenzia sebarozvoj učiteľa).

Pričom platí, že nadobudnutie jednotlivých kompetencií by malo byť zastrešené rôznymi študijnými predmetmi.

1.1 Meranie profesijných kompetencií učiteľov na Slovensku

My sme v našej publikácii profesijné kompetencie vnímali v rámci troch kategórií, ako interakčné štýly, vyučovacie štýly a didaktické kompetencie. V nasledujúcich kapitolách priblížime stručné definície jednotlivých kompetencií, prehľad výskumu na Slovensku a prehľad využívaných metód na meranie daných kompetencií. Niektoré výskumy sa nezaoberali samotným meraním kompetencií, ale mapovaním názorov na ich dôležitosť, resp. názorov na to, ktoré vlastnosti a zručnosti by mali byť v rámci profesijných kompetencií rozvíjané.

Výskum profesijných kompetencií na Slovensku už má stabilnú tradíciu. Problematike sa venuje najmä výskumný tím okolo Lenky Sokolovej. Detailný prehľad teoretických východísk k problematike sociálno-psychologických kompetencií sa nachádza v publikácii *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy* (Sokolová et al., 2014). Autorky okrem teoretických východísk predstavujú aj inovatívny prístup tréningu sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov. Spomínaný výskumný kolektív vytvoril aj *Škálu sociálno-psychologických kompetencií učiteľov* (TSPCS; Sokolová et al., 2015), ktorá pozostáva z 59 položiek a mapuje štyri typy kompetencií (interpersonálne, intrapersonálne, riadenie triedy, sociálno-inkluzívne kompetencie) v zmysle znalostí, naladenia a zručností v danej oblasti.

Rovňanová (2015) sa vo svojom výskume zamerala na analýzu stavu teoretickej a praktickej pripravenosti študentov posledných ročníkov učiteľstva a nižšieho sekundárneho vzdelávania a to formou zisťovania názorov na profesijné kompetencie učiteľov. Presnejšie, zisťovala, ako študenti vnímajú profesijné kompetencie, akú dôležitosť im pripisujú, ako získavajú spätnú väzbu na svoje kompetencie, ako vnímajú rozvíjanie profesijných kompetencií počas štúdia, s ktorými kompetenciami majú či nemajú v praxi problémy a aká je miera subjektívnej náročnosti pedagogických činností. Zo zistení autorky vyplýva, že väčšina študentov vedela definovať profesijné kompetencie, deklarovali aj dôležitosť ich rozvíjania, spätnú väzbu získavali najmä od cvičných učiteľov a vlastnou seba-reflexiou. Študenti ďalej uvádzali, že počas štúdia boli ich profesijné kompetencie rozvíjané najmä teoreticky.

Jursová Zacharová (2015) skúmala u študentov pedagogických odborov vzťahy medzi kompetenciami, osobnostnými charakteristikami a motiváciou stať sa

učiteľom. K výskumu profesijných kompetencií využila Škálu sociálno-psychologických kompetencií učiteľov (Sokolová et al., 2015)) a zistila, že vyššia motivácia študentov súvisela s rozvinutejšími sociálno-psychologickými kompetenciami.

1.1.1 Didaktické kompetencie

Všeobecné profesijné kompetencie učiteľov sú často zamieňané s *didaktickými kompetenciami*. Didaktické kompetencie sa však špecificky týkajú plánovania, organizovania, riadenia, hodnotenia a realizácie vyučovacieho procesu (Rovňanová, 2015). Mať rozvinuté didaktické kompetencie znamená, že učiteľ by mal mať vedomosti z pedagogiky, ontogenetickej psychológie, didaktiky a inovatívnych foriem a metód vyučovania, navrhovať vyučovacie ciele, obsah, metódy a formy a hodnotiť výchovno-vzdelávací proces (Šuťáková, 2017). Rapsová et al. (n.d.) preukázali, že didaktické kompetencie slovenských učiteľov sú relatívne nízke a učitelia majú problémy s metodikami vyučovania.

Šuťáková a Ferencová (2017) skúmali prostredníctvom obsahovej analýzy didaktické spôsobilosti v zmysle plánovania vyučovacej hodiny. Autorky analyzovali pedagogické prípravy na vyučovaciu hodinu a zistili, že budúci učitelia si nesprávne formulovali edukačné ciele (najmä kognitívne), no správne formulovali učebné úlohy, vybrali učebné metódy a organizačné formy. Ďalej, Šuťáková (2017) zmapovala didaktické spôsobilosti učiteľov z praxe (špecificky uchádzačov o prvú a druhú atestáciu) prostredníctvom analýzy modelov vyučovacích hodín prezentovaných v atestačných prácach učiteľov. Väčšina cieľov vyučovacej hodiny bola zadefinovaná správne a organizačné formy hodiny boli tiež zvolené adekvátne, s tým, že autorka identifikovala niektoré nedostatky pri porozumení toho, ako by mali byť formulované afektívne a psychomotorické ciele.

V oboch výskumoch boli použité analýzy vypracovaných plánov a modelov vyučovacej hodiny. Neobjavili sme žiaden konkrétny nástroj, ktorý by mapoval úroveň didaktických kompetencií, z tohto dôvodu sme sa pre potreby nášho výskumu rozhodli pre zostavenie vlastnej metodiky mapujúcej didaktické kompetencie učiteľov.

1.1.2 Vyučovací štýl

Vyučovací štýl predstavuje spôsob, akým učiteľ komunikuje, riadi úlohy, dohliada na procesy a ako sa socializuje so žiakmi (Ford et al., 2016; Grasha, 2002; Mohanna et al., 2007). Pre individuálny vyučovací štýl je potrebné zo strany učiteľa pochopenie vyučovacích metód a foriem, ktoré podporujú aktívne učenie. Mohanna et al. (2007) analyzovali rôzne štýly učenia a vyučovania, aby pomohli budúcim učiteľom rozvíjať stratégie vyučovania a identifikovali šesť učebných štýlov: všestranný, flexibilný a prispôsobivý učiteľ; citlivý učiteľ zameraný na študenta; oficiálny učiteľ, ktorý dodržiava učebné osnovy; učiteľ, ktorý uprednostňuje priame fakty; konferenčný učiteľ; a jednorazový učiteľ. V rámci Grasha-Reichmannovho modelu (Ford et al., 2016; Grasha, 2002) zas autori zdôrazňovali individualitu študentov a ich štýly učenia a identifikovali päť základných štýlov, ktoré prevládajú vo vyučovacom procese: expert, formálna autorita, osobný model, facilitátor a delegátor. Kombináciou jednotlivých štýlov môže učiteľ prispôsobiť vzdelávací proces potrebám jednotlivých skupín žiakov.

Vyučovacie štýly učiteľov nie sú na Slovensku veľmi preskúmané, výskum sa venuje skôr učebným štýlom žiakov a študentov, prípadne interakčnými štýlom učiteľov (Fenyvesiová, 2006). Z tohto dôvodu sme nenašli slovenskú verziu meracieho nástroja, ktorý by priamo sledoval používané vyučovacie štýly učiteľov. Do nášho výskumu sme preto zaradili dve metódy prevzaté zo zahraničia: dotazník Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa (The Staffordshire Evaluation of Teaching Styles; Mohanna et al., 2007) a Grashov-Reichmannovej Dotazník vyučovacích štýlov (Teaching Style Inventory; Ford et al., 2016; Grasha, 2002).

1.1.3 Interakčný štýl

Napokon vo výchovno-vzdelávacom procese existuje viacero verbálnych a neverbálnych interakcií, vrátane interakcií medzi žiakmi a učiteľmi. Relatívne stabilný spôsob, akým učelia interagujú, správajú sa a komunikujú nazývame *interakčný štýl*. V našom výskume sa opierame o Learyho model osobnosti (Leary, 1957) a odvodený model interakčného správania učiteľa (Wubbels et al., 1987). Interakcie učiteľa sa v tomto modeli môžu nachádzať v priestore vymedzenom dvoma základnými osami, kde jedna os ukazuje mieru spolupráce v interakcii (opozícia vs. spolupráca) a druhá os ukazuje mieru kontroly v komunikácii

(dominancia vs. podriadenosť). Model interakčného štýlu definuje osem sektorov a osem aspektov správania učiteľa: organizátor, napomáhajúci, chápaný, vedúci žiaka k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci a prísny.

Vašašová a Petřík (2019) skúmali vzťah interakčného štýlu učiteľa a klímy v triede. Hlavné zistenia sú, že interakčné štýly napomáhajúci, chápaný a vedúci k zodpovednosti súviseli so zaujatím žiakov učením a orientáciou triedy na učenie; interakčné štýly chápaný (pozitívne) a neistý a nespokojný (negatívne) súviseli s organizovanosťou a poriadkom v triede. V inom výskume Sádovská a Kusý (2019) odhalili vzťahy medzi jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľa a seba-percipovaným prosociálnym správaním žiakov. Konkrétne zistili, že interakčné štýly organizátor, chápaný, vedúci k zodpovednosti súviseli pozitívne, a štýly neistý, nespokojný, karhajúci a prísny negatívne, so seba-vnímaným prosociálnym správaním žiakov. Köverová (2015) zas odhalila, že žiakmi percipovaný interakčný štýl učiteľov mal efekt na prežívanie subjektívnej pohody žiakov na hodinách (najmä štýly neistý, nespokojný, karhajúci a prísny vzbudzovali častejšie negatívne emócie u žiakov).

V týchto aj v ďalších výskumoch (napr. Fenyvesiová & Tirpáková, 2005; Müller de Moraes & Hanusová, 2018) bol použitý Dotazník interakčného štýlu učiteľa – QTI (Gavora et al., 2005), či už v jeho pôvodnej verzii alebo v seba-výpovedovej verzii. Keďže ide o rozšírený nástroj v našom regióne, rozhodli sme sa pre jeho využitie aj my v našom výskume. Konkrétne sme zvolili jeho seba-výpovedovú verziu, keďže sme plánovali pracovať iba so vzorkou učiteľov, resp. budúcich učiteľov (a nie so vzorkou žiakov a študentov).

2 PILOTNÝ VÝSKUM PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV

Hoci profesijné kompetencie učiteľov v praxi a v pregraduálnej príprave boli skúmané, zistenia nie sú jednoznačné, čo vyplýva najmä z toho, že samotné vymedzenie profesijných kompetencií nie je jednoznačné. Preto sme sa rozhodli v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi" mapovať vyučovacie štýly učiteľov pomocou dvoch nástrojov – Dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa a Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov. Tieto doposiaľ neboli adaptované na slovenskú populáciu, preto bolo cieľom overenie ich psychometrických parametrov a zhodnotenie ich využiteľnosti v ďalšom výskume profesijných kompetencií učiteľov. Zaujímalo nás, aké budú psychometrické parametre dotazníkov, ako tesné budú vzťahy medzi vyučovacími štýlmi oboch dotazníkov. Naším zámerom bolo vybrať nástroj, ktorý bude vykazovať lepšie parametre, aby sme ho ďalej používali v rámci celého projektu.

Podobne sme sa rozhodli overiť aj Dotazník interakčného štýlu. Jeho pôvodnú verziu sme pre potreby nášho projektu transformovali na seba-hodnotiacu škálu (Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie, DIŠ-S; Verešová, 2021), preto bolo cieľom overenie jeho psychometrických parametrov a zhodnotenie jeho využiteľnosti v ďalšom výskume profesijných kompetencií učiteľov.

Pre overovanie didaktických kompetencií učiteľov sme nenašli vhodný nástroj, preto sme zostrojili vlastný Dotazník didaktických kompetencií. V prvej fáze tvorby dotazníka sme vytvorili zoznam položiek týkajúcich sa požadovaných didaktických kompetencií učiteľov (viac v kapitole 2.2 Použité nástroje v pilotnom výskume). Takto skonštruovaný dotazník bolo potrebné preveriť z hľadiska jeho psychometrických parametrov, čo bolo jedným z cieľov tohto pilotného výskumu.

Okrem dotazníkov profesijných kompetencií sme sa rozhodli aj pre overenie slovenského prekladu Dotazníka exekutívnych funkcií (*Executive Skills Questionnaire-Revised*; Strait et al., 2020), keďže exekutívne funkcie boli jednou z premenných, ktoré sme plánovali skúmať vo vzťahu k profesijným kompetenciám v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi" a uvedený dotazník nebol

v slovenskom kontexte overovaný. Zamerali sme sa na základné psychometrické ukazovatele a zároveň sme sa rozhodli sledovať vzťahy exekutívnych funkcií a profesijných kompetencií.

V tejto kapitole preto priblížim pilotný výskum, ktorého cieľom bolo (a) overenie psychometrických parametrov navrhovaných nástrojov merajúcich jednotlivé profesijné kompetencie učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave, (b1) preverenie vzájomných vzťahov jednotlivých profesijných kompetencií a aj (b2) ich vzťahov k exekutívnym funkciám u učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave, a (c) porovnanie jednotlivých profesijných kompetencií a exekutívnych funkcií u učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave.

2.1 Participanti a dizajn pilotného výskumu

Pilotný výskum profesijných kompetencií učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave sme sa rozhodli realizovať na dvoch vzorkách. Prvú vzorku sme vybrali spomedzi študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Podmienkou oslovenia študentov bolo zameranie na štúdium učiteľských odborov. Študenti boli oslovení prostredníctvom mailovej pozvánky distribuovanej na študentské maily.

Druhú vzorku sme vybrali spomedzi učiteľov v praxi. Oslovené boli školy, resp. učitelia, ktorí majú aktívnu spoluprácu s Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre ako cvičné školy, s tým, že oslovené osoby boli požiadané, aby výzvu distribuovali aj ďalším svojim kolegom a kolegyniam.

Samotný zber dát prebiehal v júli 2021 (zber dát bol ukončený 31. júla) prostredníctvom online formulára (*google form*). Do analýz bolo zaradených celkovo 150 participantov (Tabuľka 1), z toho bolo 36 študentov. Participanti boli vo veku od 20 do 63 rokov ($M = 38,57$; $SD = 11,50$). Vo vzorke dominovali ženy (85%), čo je pri populácii učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave očakávaný pomer, keďže celkovo je učiteľská profesia prefeminizovaná. Podľa správy z medzinárodného výskumu OECD TALIS o vyučovaní a vzdelávaní 82% všetkých učiteľov tvoria ženy (MŠVVaŠ, 2019).

Za účasť vo výskume bola participantom ponúknutá možnosť zapojiť sa do žrebovania o darčekové poukazy na nákup kníh (v hodnote 30€, 20€ a 15€) a o sadu kníh z produkcie pracoviska. Po explicitnom vyjadrení informovaného súhlasu s účasťou vo výskume vyplnili participanti niekoľko demografických otázok,

Dotazník exekutívnych funkcií – Revidovaný (Strait et al., 2020), dotazník Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa (Mohanna et al., 2007), Grashov-Reichmannovej Dotazník vyučovacích štýlov (Ford et al., 2016; Grasha, 2002), Dotazník interakčného štýlu učiteľa (Gavora et al., 2003; Verešová, 2021) a Dotazník didaktických kompetencií.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky – výberový súbor (vek, prax)

	vek			prax (iba učiteľia)		
	N	M	SD	N	M	SD
spolu	150	38,57	11,50			
muž	22	38,77	10,53	18	17,50	9,45
ženy	128	38,54	11,70	86	18,40	9,19
študenti	36	24,22	5,32			
učitelia	114	43,11	8,91	114	17,65	9,50

2.2 Použité nástroje v pilotnom výskume

Vyučovací štýl učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave bol meraný prostredníctvom dvoch nástrojov: dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa (EVŠU) a Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov (DVŠ).

Pri konštrukcii dotazníka **Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa** (*The Staffordshire Evaluation of Teaching Styles*; Mohanna et al., 2007) vychádzali autori z odbornej literatúry a z konzultácií s odborníkmi: extrahovali opisy akýchkoľvek aspektov vyučovacích štýlov alebo poskytovania výučby (v oblasti zdravotnej starostlivosti). V prvej fáze vytvorili sériu 96 párovaných otázok výrokov o štýloch učenia, ktoré účastníci hodnotili. Faktorovou analýzou extrahovali 24 položiek, ktoré tvoria súčasnú verziu EVŠU. Položky merajú šesť typov vyučovacích štýlov:

- všestranný flexibilný a prispôsobivý učiteľ (*the all-round flexible and adaptable teacher*): učiteľ používajúci veľa rôznych zručností, metód, môže učiť dospelých aj deti, je si veľmi dobre holisticky vedomý celého vzdelávacieho prostredia ako aj osobitostí učiacich sa,

- učiteľ centrováný na poznatky a fakty (*the straight facts no nonsense teacher*): učiteľ vyučujúci jasné fakty, hovorí priamo, sústredí sa na konkrétne vedomosti a zručnosti, a nerád sa zúčastňuje multidisciplinárneho vyučovania a učenia sa žiakov,
- senzitívny učiteľ centrováný na žiaka (*the student-centred, sensitive teacher*): učiteľ primárne zameraný na žiaka, učí rád v malých skupinách, pracuje s emóciami v popredí, s využitím rolových hier a drámy, a nebaví ho vyučovať cez priame prezentácie/výklad,
- konferenčný učiteľ (*the big conference teacher*): učiteľ, ktorý má rád výklad a prednášky pred veľkými študijnými skupinami, má rád početné publikum, nemá rád vzdelávanie v malých skupinách alebo individuálnu výučbu,
- formálny učiteľ centrováný na učebné osnovy (*the official curriculum teacher*): učiteľ veľmi dobre pripravený, vzdelaný akreditovanou inštitúciou, je si veľmi vedomý formálneho učebného plánu, učí podľa neho a sleduje stanovené externé ciele výučby a výsledky vzdelávania,
- učiteľ centrováný na individuálnu výučbu (*the one-off teacher*): učiteľ centrováný na výučbu v malých vzdelávacích blokoch, preferuje výučbu individuálnu, rád pomáha a rád podporuje žiaka.

Úlohou participantov bolo ohodnotiť predložené výroky (napr. „Je mi príjemné vyučovať veľké skupiny žiakov/publikum.“, „Ako učiteľ som si vytvoril/a svoj vlastný štýl vyučovania.“) na škále od 1 (vôbec nesúhlasím) do 5 (úplne súhlasím). Z odpovedí participantov sa počítalo priemerné skóre pre každý typ vyučovacích štýlov, pričom vyššie skóre indikovalo silnejšie zastúpenie daného štýlu u participanta.

Druhým dotazníkom merajúcim preferované vyučovacie štýly bol **Grashov-Reichmannovej Dotazník vyučovacích štýlov** (*Teaching Style Inventory*; Ford et al., 2016; Grasha, 2002), ktorý prostredníctvom 40 položiek meria päť vyučovacích štýlov, ktoré rozlišujú ako učiteľ vo vzťahu k žiakom a študentom sprostredkúva informácie, komunikuje, riadi úlohy, dohliada na prebiehajúcu prácu a socializuje žiakov a študentov:

- expert: učiteľ, ktorý má odborné znalosti potrebné na vyučovanie, snaží sa udržať si svoje postavenie odborníka, zaoberá sa sprostredkovaním znalostí, aby zabezpečil dobrú pripravenosť svojich žiakov a študentov,
- formálna autorita: učiteľ svoj status odvodzuje zo svojho postavenia ako člena inštitúcie (školy), zaoberá sa poskytovaním spätnej väzby,

stanovovaním učebných cieľov a očakávaní, aby mali žiaci a študenti potrebnú štruktúru k učeniu sa,

- osobný: učiteľ verí vo vyučovanie cez osobné príklady, učí prostredníctvom dohliadania, vedenia a usmerňovania žiakov a študentov pri dosahovaní ich cieľov, povzbudzuje žiakov a študentov v pozorovaní a napodobňovaní jeho/jej prístup k učeniu,
- facilitátor: učiteľ kladie dôraz na osobnú interakciu učiteľa a študenta, vedie žiakov a študentov tak, že kladie otázky, skúma ich možnosti, navrhuje alternatívy a povzbudzuje ich, aby sa rozhodovali informovane, cieľom učiteľa je podpora nezávislosti žiakov a študentov,
- delegátor: učiteľ, ktorý sa obáva o rozvoj schopnosti žiakov a študentov fungovať autonómne, z tohto dôvodu ich podnecuje k samostatnej práci na projektoch a/alebo v tímoch, pričom je učiteľ je stále prítomný ako pomoc a zdroj informácií.

Autori uvádzajú, že vyučovacie štýly nerozdeľujú učiteľov do jednoznačných typov, ale sú u každého učiteľa prítomné v rôznej miere. Úlohou participantov v dotazníku DVŠ bolo ohodnotiť predložené výroky (napr. „V triede nastavujem žiakom vysoké vzdelávacie štandardy.“, „To, čo k téme musím povedať je dôležité, aby si žiaci osvojili širší pohľad na problémy v danej vzdelávacej oblasti.“) na škále od 1 (vôbec nesúhlasím) do 5 (úplne súhlasím). Pre jednotlivý vyučovacie štýly boli počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre indikovalo silnejšie zastúpenie daného štýlu u participanta.

Interakčný štýl učiteľov bol meraný prostredníctvom transformovanej slovenskej verzie *Dotazníka interakčného štýlu učiteľa* (DIŠ; Gavora et al., 2003). Dotazník bol vyvíjaný v osemdesiatych rokoch 20. storočia Wubbelsom a jeho kolektívom (*Questionnaire on Teacher Interaction*; Wubbels & Levy, 2005), až neskôr bol adaptovaný na slovenskú populáciu. Pôvodná verzia DIŠ slúži na hodnotenie učiteľov, pričom hodnotiteľmi sú žiaci alebo študenti a sleduje sa osem sektorov správania učiteľa:

- organizátor vyučovania: učiteľ, ktorý žiakov veľa naučí,
- napomáha žiakom: ak žiaci niečomu nerozumejú, pomôže,
- chápaní: dokáže pochopiť nedostatky žiakov,

- vedie žiakov k zodpovednosti: dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy,
- neistý: váhavý učiteľ,
- nespokojný: čokoľvek žiaci urobia, nikdy sa mu to nepáči,
- karhajúci: máva pichľavé poznámky,
- prísny: vyžaduje od žiakov plné sústredenie.

Tieto sektory správania sa opierajú o model učiteľovho interakčného správania podľa Wubbelsa, Crétona a Hooymeyersa (1987) vychádzajúceho z Learyho modelu osobnosti (Leary, 1957).

V našom výskume sme dotazník transformovali na seba-hodnotiacu škálu (Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie, DÍŠ-S; Verešová, 2021; príloha A1). V tejto verzii učiteľia hodnotili svoje správanie v zmysle ich interakčného štýlu z vlastného pohľadu. Celkovo participanti hodnotili svoje správanie ako učiteľov, presnejšie hodnotili frekvenciu 64 prejavov správania na škále od 1 (nikdy, takmer vôbec) po 5 (vždy, takmer vždy). Pre každý sektor správania (interakčného štýlu) bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie daného interakčného štýlu u učiteľa.

Didaktické kompetencie učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave boli merané novým nástrojom – *Dotazníkom didaktických kompetencií*, ktorý bol vytvorený pre potreby projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi", keďže dotazník komplexne mapujúci didaktické kompetencie učiteľov v našom prostredí absentoval. V prvej fáze Procesu konštruovania dotazníka predchádzalo vyhľadávanie autorov zaoberajúcich sa problematikou didaktických kompetencií. Položky dotazníka boli generované na základe viacerých kompetenčných modelov (Gadušová, 2019; Hupková & Petlák, 2004; Jakubovská, 2017; Miškolciová, 2016; Petlák, 2004; Prekopová, 2014; Šuťáková, 2017; Szijjártóová, 2018; Tureckiová & Veteška, 2011). Keďže sa ponímanie jednotlivých zložiek a kategórií didaktických kompetencií v modeloch líšilo (niektorí z autorov ponímajú didaktické kompetencie učiteľa výlučne v spojitosti s plánovaním, prípravou a realizovaním vyučovacej hodiny), boli didaktické kompetencie rozšírené o zložky vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia. Detaily procesu konštrukcie dotazníka sú dostupné v pripravovanej štúdii (Rapsová & Súttó, n.d.).

Do pilotného výskumu bolo zahrnutých 57 položiek (príloha A2) opisujúcich správanie, respektíve didaktické kompetencie v rámci 5 oblastí/fáz realizácie vyučovacej hodiny:

- plánovanie a príprava (13 položiek): orientácia a riadenie sa školskými dokumentami a pedagogickou dokumentáciou; formulácia výchovno-vzdelávacích cieľov; zohľadňovanie individuálnych špecifik a potrieb žiakov pri príprave obsahu učiva, organizácii vyučovania, voľbe vyučovacích metód a prostriedkov;
- realizácia (17 položiek): spôsoby dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov; frekvencia využívania rôznych metód, techník, prostriedkov; uplatňovanie odporúčaných zásad;
- triedna klíma a disciplína (8 položiek): spôsob budovania triednej klímy; disciplína v triede, autorita učiteľa; riešenie problémových situácií;
- diagnostika and hodnotenie (14 položiek): spôsoby a formy diagnostikovania a hodnotenia; poskytovanie spätnej väzby; hodnotenie a sebahodnotenie žiakov;
- seba-reflexia (5 položiek): získavanie spätnej väzby, uvažovanie o kvalite vlastnej pedagogickej činnosti.

Následne boli všetky položky hodnotené učiteľmi a učiteľmi v pregraduálnej príprave. Úlohou participantov bolo ohodnotiť, do akej miery, ako často konajú spôsobom opísaným v jednotlivých položkách, a to na škále od 1 (vôbec, nikdy) po 5 (úplne, vždy), resp. u 17 položiek na škále od 0% po 100% (tieto položky boli v analýzach prevedené na 5-bodovú škálu: 0% - 20% = 1 bod; 80% - 100% = 5 bod). Pre každú dimenziu kompetencií v rámci jednotlivých fáz realizácie vyučovacej hodiny bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre indikovalo vyššie zastúpenie didaktických kompetencií.

Exekutívne funkcie učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave boli merané pomocou revidovaného **Dotazníka exekutívnych funkcií** (*Executive Skills Questionnaire-Revised*; Strait et al., 2020). Revidovaný Dotazník exekutívnych funkcií (DEF-R) vychádza z pôvodných verzií Dotazníka exekutívnych funkcií od Dawsonovej a Guareho (napr. Dawson & Guare, 2018) a meria exekutívne funkcie v zmysle

zručností (nie schopností), čo umožňuje zmapovanie širšieho spektra behaviorálnych prejavov.

Nami predkladaná revidovaná verzia v slovenskom jazyku pozostáva z 25 sebahodnotiacich položiek, pomocou ktorých je mapovaných päť oblastí exekutívnych funkcií:

- plánovanie (*plan management*; 11 položiek): zručnosť jednotlivcov splniť úlohy vytvorením a manažovaním plánu; táto dimenzia v sebe zahŕňa položky, ktoré boli pôvodne merané ako samostatné oblasti, konkrétne položky merajúce plánovanie, určovanie priorít, metakognície, emocionálnu kontrolu, pozornosť, flexibilitu a vytrvalosť v zameraní na cieľ,
- časový manažment (*time management*; 4 položky): zručnosť zvládnuť rôzne aspekty času, napr. aproximácia času, časový rozvrh, časové obmedzenia,
- organizácia (*organization*; 3 položky): zručnosť vytvárať a udržiavať systém, aby mal zostal prehľad o informáciách a veciach,
- emočná regulácia (*emotional regulation*; 3 položky): zručnosť jednotlivca ovládať svoje emócie, aby bol/a schopný/á dokončiť svoje úlohy, dosiahnuť ciele,
- regulácia správania (*behavioral regulation*; 4 položky): potenciál sebakontroly a zručnosť predvídať dôsledky svojich činov ešte pred samotným správaním.

Úlohou participantov bolo ohodnotiť frekvenciu správania (napr. „konám impulzívne“, „strácam energiu pred dokončením úlohy“) na škále od 1 (nikdy, zriedkavo) do 5 (vždy, veľmi často). Z odpovedí participantov sa počítalo priemerné skóre pre každú oblasť exekutívnych funkcií, ako aj celkové skóre (ktoré je ukazovateľom všeobecnej výkonovej dysfunkcie), pričom vyššie skóre indikovalo problémy s danou oblasťou exekutívnych funkcií.

2.3 Výsledky pilotného výskumu

2.3.1 Psychometrické parametre nástrojov

Primárnym cieľom pilotného výskumu bolo overenie psychometrických parametrov navrhovaných nástrojov merajúcich jednotlivé profesijné kompetencie

učiteľov a exekutívne funkcie. Pre jednotlivé dotazníky sme vypočítali deskriptívne štatistiky a vnútornú konzistenciu meranú prostredníctvom Cronbachovej alfy.

Zistili sme, že všetky dotazníky vykazovali prijateľnú vnútornú konzistenciu položiek. Pri meraní vyučovacích štýlov sme sa rozhodli pre vytvorenie nového dotazníka na základe faktorovej analýzy položiek dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa (EVŠU) a Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov (DVŠ) – takto vytvorený Dotazník vyučovacích štýlov tiež vykazoval dobré psychometrické parametre. Navyše sme sa rozhodli skrátiť Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie na 40 položiek (5 pre každý sektor). Vybrali sme položky, ktoré najlepšie prispievali vnútornej konzistencii sektorov.

Vyučovací štýl

Deskriptívne štatistiky pre jednotlivé typy vyučovacích štýlov extrahované z dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa (EVŠU) sú uvedené v Tabuľke 2 pre celý výberový súbor aj študentov a učiteľov samostatne. Vnútorná konzistencia celého dotazníka bola nízka ($\alpha = ,48$; pre študentov $\alpha = ,59$ a pre učiteľov $\alpha = ,43$), a aj pre jednotlivé typy vyučovacích štýlov vnútorná konzistencia kolísala na nízkych úrovniach, od $\alpha = ,16$ (učiteľ centrováný na individuálnu výučbu, 4 položky) po $\alpha = ,54$ (učiteľ centrováný na poznatky a fakty, 4 položky). Vzhľadom na nízku vnútornú konzistenciu dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa je potrebné zvážiť jeho ďalšie zaradenie do výskumu.

Deskriptívne štatistiky pre preferované vyučovacie štýly identifikované z Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov (DVŠ) sú uvedené v Tabuľke 3 pre celý výberový súbor aj študentov a učiteľov samostatne. Vnútorná konzistencia celého dotazníka bola dobrá ($\alpha = ,81$; pre študentov $\alpha = ,80$ a pre učiteľov $\alpha = ,82$), napriek tomu pre jednotlivé preferované vyučovacie štýly vnútorná konzistencia kolísala od nízkych úrovní ($\alpha = ,30$ pre vyučovací štýl delegátor, 8 položiek) po uspokojivé ($\alpha = ,74$ pre vyučovací štýl facilitátor, 8 položiek). Vzhľadom na premenlivú vnútornú konzistenciu jednotlivých vyučovacích štýlov Dotazníka vyučovacích štýlov bolo potrebné zvážiť jeho ďalšie zaradenie do výskumu.

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky – Evaluácia vyučovacích štýlov

	N	M	SD	min	max	α
<i>všestraný flexibilný a prispôsobivý učiteľ</i>						
spolu	150	4,31	0,48	3	5	,33
študenti	36	4,35	0,51	3,25	5	,55
učitelia	114	4,30	0,48	3	5	,29
<i>učiteľ centrováný na poznatky a fakty</i>						
spolu	150	4,00	0,62	2,25	5	,54
študenti	36	4,30	0,45	3,25	5	,43
učitelia	114	3,90	0,64	2,25	5	,51
<i>senzitívny učiteľ centrováný na žiaka</i>						
spolu	150	3,07	0,73	1,25	5	,42
študenti	36	3,36	0,65	1,75	5	,33
učitelia	114	2,98	0,74	1,25	5	,42
<i>konferenčný učiteľ</i>						
spolu	150	2,78	0,67	1	4,75	,35
študenti	36	3,05	0,62	1,75	4,75	,34
učitelia	114	2,69	0,67	1	4,5	,32
<i>formálny učiteľ centrováný na učebné osnovy</i>						
spolu	150	3,01	0,67	1,5	4,75	,34
študenti	36	2,77	0,60	1,5	4	,21
učitelia	114	3,08	0,68	1,5	4,75	,34
<i>učiteľ centrováný na individuálnu výučbu</i>						
spolu	150	2,07	0,57	1	4	,16
študenti	36	2,13	0,58	1	3,75	,44
učitelia	114	2,04	0,56	1	4	,07

Pôvodne sme sa pre meranie vyučovacieho štýlu učiteľov rozhodli použiť dva dostupné dotazníky s cieľom do budúceho výskumu vybrať jeden s lepšími psychometrickými charakteristikami (kvôli nižšej administratívnej záťaži participantov). Keďže však oba použité dotazníky vykazovali nízku vnútornú konzistenciu, a oba merajú vyučovacie štýly učiteľov, rozhodli sme sa pristúpiť k vytvoreniu nového hybridného nástroja. Pomocou faktorovej analýzy položiek oboch dotazníkov sme chceli identifikovať silné typy vyučovacieho štýlu a vybrať položky najsilnejšie sýtiace tieto faktory.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistiky – Dotazník vyučovacích štýlov

	N	M	SD	minimum	maximum	α
<i>expert</i>						
spolu	150	3,66	0,52	2,13	5	,65
študenti	36	3,61	0,53	2,13	4,50	,70
učitelia	114	3,68	0,51	2,25	5	,62
<i>formálna autorita</i>						
spolu	150	3,38	0,53	1,75	4,63	,64
študenti	36	3,26	0,51	1,75	4,25	,59
učitelia	114	3,42	0,53	1,88	4,63	,64
<i>osobný</i>						
spolu	150	3,61	0,38	2,63	4,38	,42
študenti	36	3,53	0,37	2,88	4,13	,40
učitelia	114	3,63	0,38	2,63	4,38	,42
<i>facilitátor</i>						
spolu	150	4,01	0,52	1,88	5	,74
študenti	36	4,17	0,40	3,38	4,75	,54
učitelia	114	3,96	0,55	1,88	5	,76
<i>Delegátor</i>						
spolu	150	3,57	0,37	2,50	4,50	,30
študenti	36	3,56	0,36	2,88	4,50	,30
učitelia	114	3,58	0,37	2,50	4,38	,31

Analýza hlavných komponentov (*principal component analysis, PCA*) bola aplikovaná na všetkých 64 položiek dvoch dotazníkov merajúcich vyučovacích štýl (ortogonálna rotácia typu varimax). Bartlettov test of sféricity ($\chi^2(2016) = 4185,81$, $p > .001$) indikuje, že korelácie medzi položkami sú uspokojivo tesné pre vykonanie PCA. V prvom kroku sme hľadali faktory, u ktorých je vlastná hodnota (*Eigenvalues*) vyššia než 1. Celkovo až 21 faktorov malo vlastnú hodnotu presahujúcu Kaiserovo kritérium 1 a spoločne vysvetľovali 70,73% variácie. Vizuálna analýza grafu odhalila štyri silné faktory, ktoré v kombinácii vysvetľujú 31,94% variácie. Komponent 1 reprezentuje podporujúci vyučovacích štýl, komponent 2 reprezentuje vyučovacích štýl orientovaný na ciele vzdelávania, komponent 3 reprezentuje vyučovacích štýl orientovaný na vedomosti a komponent 4 reprezentuje manažérsky vyučovacích štýl (Tabuľka 4).

Tabuľka 4 Faktorové sýtenie (položky so sýtením vyšším ako 0,400)

položka	komponent			
	1	2	3	4
EVSU16 Rád/a dávam žiakom príležitosť objavovať...	,685			
DVS39 Žiakom poskytujem veľkú osobnú podporu ...	,684			
EVSU19 Práca s emóciami prostredníctvom hrania rolí...	,654			
DVS40 Beriem na seba rolu učiteľa, ktorý je žiakom k dispozícii...	,646			
DVS24 Praktické aktivity počas vzdelávania v mojom predmete ...	,643			
DVS14 Skupinové diskusie slúžia ako pomoc žiakom rozvinúť ...	,639			
DVS9 Trávim čas konzultáciami so žiakmi o tom, ako zlepšiť ...	,616			
DVS19 Usmerňujem žiakov pri práci na projektoch kladením otázok...	,601			
DVS4 Moje učebné ciele a metódy sa zameriavajú na rôzne učebné štýly ...	,540			
DVS25 Žiaci sa spolupodieľajú v mojom predmete na organizovaní ...	,534			
DVS15 Žiaci navrhujú počas výučby aspoň jednu z možností/skúseností ...	,521			
EVSU1 Svoj vyučovací prístup obmieňam v závislosti od publika...	,447			
EVSU20 Vo vyučovaní rád/a používam humor.	,413			
DVS34 Žiaci si môžu zvoliť medzi rôznymi aktivitami, aby dosiahli ...	,412			
DVS16 Chcem, aby žiaci ukončili predmet dobre pripravení pre ďalšiu ...	,406			
EVSU5 Dávam prednosť výučbe realizovanej vcelku bez následných ...	-,408			
DVS10 Mnou ponúkané aktivity vedú žiakov k tomu, aby uvažovali ...	-,594			
DVS8 Aktivity v triede povzbudzujú žiakov...	-,749			
DVS22 Poskytujem žiakom veľmi jasné pokyny o tom, ako chcem...		,622		
DVS21 Výklad/prednáška je významnou súčasťou toho, ako učím ...		,564		
DVS27 Predmet, ktorý učím má veľmi konkrétne vzdelávacie ciele...		,543		
DVS6 Zdieľanie mojich vedomostí a odborných poznatkov so žiakmi...		,495		
DVS11 To, čo k téme musím povedať je dôležité, aby si žiaci ...		,475		
DVS28 Žiaci odo mňa dostávajú časté slovné alebo písomné komentáre ...		,443		
DVS26 Moje odborné poznatky sa zvyčajne počas výučby používajú ...		,409		
DVS17 Je mojou zodpovednosťou definovať, čo sa žiaci musia naučiť ...		,404		
EVSU3 Radšej vyučujem prostredníctvom hier v porovnaní ...		-,548		
DVS1 Fakty, koncepty a princípy sú najdôležitejšie obsahy...			,726	
EVSU24 Pri organizovaní výučby sa mi darí najlepšie...			,713	
DVS32 Držím sa pri výučbe jasne definovaných očakávaných ...			,565	
DVS31 Žiaci by ma mohli označiť za „zásobáreň vedomostí“ ...			,491	
EVSU23 Je mi nepríjemné, keď mám učiť viac odborne rôznorodo ...			,476	
EVSU8 Príprava na vyučovanie je centrovaná na mňa a moju rolu...			,474	
EVSU10 Najlepšie vyučovacie hodiny sú založené na vyjadrovaní ...			,473	
EVSU22 Považujem za dôležité, aby v škole učil len ten...			,454	
EVSU11 Vyhýbam sa počas prebiehajúceho vzdelávania odklonu ...			,452	
DVS2 V triede nastavujem žiakom vysoké vzdelávacie štandardy.			,440	
EVSU12 Som šťastný/á, keď učím všeobecné/prenositeľné zručnosti.			,401	
DVS29 Žiadam žiakov o vyjadrenie, ako a čo mám učiť...				,566

DVS30 Žiaci si určujú vlastné tempo pre dokončenie samostatných úloh...	,517
DVS35 Môj prístup k výučbe je podobný práci manažéra ...	,479
DVS33 Veľa mojich žiakov nakoniec začne uvažovať ako ja ...	,449
DVS38 Žiaci by ma mohli označiť ako „kouča“ ...	,427

Pre každý komponent sme do finálnej podoby Dotazníka vyučovacích štýlov vybrali 4 položky (príloha A3), ktoré najsilnejšie sýtili daný komponent (v prípade, že položky mali veľmi podobné znenie, obsah, zvolili sme nasledovne silnú položku). Prehľad deskriptívnych štatistík novo identifikovaných vyučovacích štýlov uvádzame v Tabuľke 5, spolu s hodnotami vnútornej konzistencie.

Tabuľka 5 Deskriptívne štatistiky novo identifikovaných vyučovacích štýlov

	N	M	SD	minimum	maximum	α
<i>podporujúci</i>						
spolu	150	4,46	0,55	2	5	,71
študenti	36	4,60	0,34	4	5	,25
učitelia	114	4,41	0,60	2	5	,76
<i>orientovaný na ciele</i>						
spolu	150	3,80	0,66	2	5	,62
študenti	36	3,60	0,63	2	4,75	,56
učitelia	114	3,86	0,65	2	5	,63
<i>orientovaný na vedomosti</i>						
spolu	150	3,00	0,81	1	5	,69
študenti	36	3,18	0,75	1,25	4,5	,69
učitelia	114	2,95	0,82	1	5	,71
<i>Manažér</i>						
spolu	150	3,14	0,70	1,25	5	,58
študenti	36	3,09	0,81	1,25	4,75	,68
učitelia	114	3,16	0,67	1,25	5	,53

Na záver sme ešte vypočítali vzájomné korelácie medzi uvedenými vyučovacími štýlmi (Tabuľka 6). Zistili sme slabú vzájomnú pozitívnu súvislosť medzi vyučovacím štýlom orientovaným na vedomosti a manažérskym štýlom ($r = ,16$), a stredne silné vzťahy medzi vyučovacím štýlom orientovaným na ciele a tým orientovaným na vedomosti ($r = ,41$) a medzi podporujúcim a manažérskym štýlom

($r = ,32$). Vnútna konzistencia všetkých štyroch komponentov bola uspokojivá ($\alpha = ,58 - ,71$).

Takto navrhnutý dotazník vyučovacích štýlov sme odporúčali do ďalšieho overenia na širšej populácii.

Tabuľka 6 Korelácie medzi jednotlivými vyučovacími štýlmi

	podporujúci	orientovaný na ciele	orientovaný na vedomosti
podporujúci	—		
orientovaný na ciele	,13	—	
orientovaný na vedomosti	-,09	,41**	—
manažér	,32**	,16*	,09

Interakčný štýl

Deskriptívne štatistiky pre interakčné štýly učiteľov identifikované pomocou Dotazníka interakčných štýlov (DIŠ) sú uvedené v Tabuľke 7 pre celý výberový súbor aj študentov a učiteľov samostatne. Vnútna konzistencia celého dotazníka bola slabšia, stále však akceptovateľná ($\alpha = ,66$; pre študentov $\alpha = ,74$ a pre učiteľov $\alpha = ,63$). Napriek hraničnej vnútornej konzistencii celého dotazníka sú hodnoty alfa pre jednotlivé sektory interakčných štýlov dobré, pohybujú sa od $\alpha = ,65$ (pre karhajúci interakčný štýl, 8 položiek) po $\alpha = ,77$ (pre interakčný štýl organizátor vyučovania, 8 položiek).

Keďže počas prípravy sme pôvodne hodnotiaci dotazník transformovali na seba-hodnotiacu škálu, zaujímali nás okrem deskriptívnych štatistík a vnútornej konzistencie aj vzájomné vzťahy jednotlivých sektorov interakčného štýlu učiteľov. Zistili sme (Tabuľka 8), že interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti navzájom stredne až silne pozitívne súviseli ($r = ,41 - ,70$). Podobne interakčné štýly neistý, nespokojný a karhajúci: aj tu sme odhalili slabé až stredne silné pozitívne korelácie ($r = ,18 - ,50$). Výsledky ďalej ukazujú, že sektory interakčných štýlov s pozitívnym nábojom (organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti) negatívne korelovali so sektormi interakčných štýlov s negatívnym nábojom (neistý, nespokojný a karhajúci). Zaujímavo sa prejavil interakčný štýl prísny: nesúvisel

významne so žiadnym sektorom správania, s výnimkou slabého negatívneho vzťahu so štýlom chápací a slabými pozitívnymi vzťahmi so štýlmi nespokojný a karhajúci.

Tabuľka 7 Deskriptívna štatistika – Dotazník interakčných štýlov

	N	M	SD	minimum	maximum	α
<i>organizátor vyučovania</i>						
spolu	150	4,24	0,41	3,13	5	,77
študenti	36	4,17	0,44	3,13	5	,73
učitelia	114	4,26	0,40	3,13	5	,78
<i>napomáha žiakom</i>						
spolu	150	4,61	0,33	3,63	5	,73
študenti	36	4,65	0,33	3,88	5	,71
učitelia	114	4,60	0,34	3,63	5	,73
<i>Chápajúci</i>						
spolu	150	4,48	0,37	2,88	5	,72
študenti	36	4,54	0,37	3,38	5	,73
učitelia	114	4,46	0,37	2,88	5	,72
<i>vedie žiakov k zodpovednosti</i>						
spolu	150	4,31	0,40	3,13	5	,75
študenti	36	4,39	0,42	3,13	5	,77
učitelia	114	4,29	0,39	3,25	5	,74
<i>neistý</i>						
spolu	150	1,89	0,60	1	4	,73
študenti	36	2,35	0,65	1,29	4	,73
učitelia	114	1,74	0,51	1	3,14	,65
<i>nespokojný</i>						
spolu	150	1,65	0,42	1	2,75	,69
študenti	36	1,63	0,41	1	2,63	,67
učitelia	114	1,66	0,42	1	2,75	,70
<i>karhajúci</i>						
spolu	150	1,69	0,40	1	3,11	,65
študenti	36	1,74	0,43	1	3,11	,75
učitelia	114	1,67	0,39	1	2,78	,62
<i>Prísny</i>						
spolu	150	2,65	0,56	1,13	4	,76
študenti	36	2,40	0,49	1,13	3,88	,72
učitelia	114	2,72	0,56	1,25	4	,76

Tabuľka 8 Vzájomné korelácie medzi jednotlivými sektormi interakčných štýlov

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. organizátor vyučovania	—						
2. napomáhajúci	,66**	—					
3. chápací	,54**	,70**	—				
4. vedie žiakov k zodpovednosti	,41**	,58**	,52**	—			
5. neistý	-,54**	-,34**	-,17*	-,13	—		
6. nespokojný	-,56**	-,46**	-,44**	-,28**	,50**	—	
7. karhajúci	-,42**	-,36**	-,41**	-,21*	,40**	,63**	—
8. prísny	,09	-,10	-,16	-,17*	-,12	,20*	,18*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$

Z uvedených výsledkov sa zdá, že aj po upravení dotazníka na seba-hodnotiacu škálu vykazuje dotazník dobrú vnútornú konzistenciu a že jednotlivé sektory interakčných štýlov spolu súvisia očakávaným smerom. Na základe toho sme pokladali seba-výpovedovú verziu dotazníka za vhodnú na výskumné využitie a odporúčali sme do ďalšieho overenia na širšej populácii. Vzhľadom na pôvodnú dĺžku dotazníka – 64 položiek – sme sa rozhodli do ďalšieho skúmania posunúť skrátenú verziu so 40 položkami (5 pre každý sektor); vybrali sme položky, ktoré najviac prispievali k vnútornej konzistencii sektorov (príloha A1).

Didaktické kompetencie

Deskriptívne štatistiky pre didaktické kompetencie učiteľov (Dotazník didaktických kompetencií, DDK) sú uvedené v Tabuľke 9 pre celý výberový súbor aj študentov a učiteľov samostatne. Vnútorná konzistencia celého dotazníka bola výborná ($\alpha = ,92$; pre študentov $\alpha = ,90$ a pre učiteľov $\alpha = ,93$). Podobne aj hodnoty alfa pre každú oblasť didaktických kompetencií v rámci jednotlivých fáz vyučovacej hodiny sú dobré, pohybujú sa od $\alpha = ,72$ (pre triednu klímu a disciplínu, 8 položiek) po $\alpha = ,85$ (pre diagnostiku a hodnotenie, 14 položiek).

Dotazník didaktických kompetencií bol vytvorený pre potreby výskumu v rámci projektu, preto sme okrem deskriptívnych štatistík a vnútornej konzistencie sledovali aj vzájomné vzťahy didaktických kompetencií v rámci jednotlivých fáz vyučovacej hodiny. Zistili sme (Tabuľka 10), že didaktické kompetencie vykazujú pozitívne tesné vzájomné vzťahy, najtesnejšie medzi plánovaním a prípravou a realizáciou vyučovacej hodiny ($r = ,70$) a triednou klímou a disciplínou a diagnostikou a hodnotením ($r = ,68$).

Tabuľka 9 Deskriptívne štatistiky – didaktické kompetencie

	N	M	SD	minimum	maximum	α
<i>plánovanie a príprava</i>						
spolu	150	4,31	0,49	2,92	5	,81
študenti	36	4,42	0,38	3,38	5	,70
učitelia	114	4,28	0,51	2,92	5	,83
<i>Realizácia</i>						
spolu	150	4,24	0,39	3,06	5	,79
študenti	36	4,27	0,32	3,41	4,82	,70
učitelia	114	4,23	0,41	3,06	5	,80
<i>triedna klíma a disciplína</i>						
spolu	150	4,60	0,40	2,75	4,60	,72
študenti	36	4,42	0,40	3,38	4,42	,75
učitelia	114	4,66	0,38	2,75	4,66	,70
<i>diagnostika a hodnotenie</i>						
spolu	150	4,14	0,51	2,64	4,14	,85
študenti	36	4,14	0,43	3,43	4,14	,83
učitelia	114	4,15	0,53	2,64	4,15	,86
<i>seba-hodnotenie</i>						
spolu	150	4,37	0,66	1,75	4,37	,81
študenti	36	4,40	0,57	2,80	4,40	,70
učitelia	114	4,36	0,68	1,75	4,36	,84

Z uvedených výsledkov sa Dotazník didaktických kompetencií zdá vhodný na výskumné využitie – vykazuje dobrú vnútornú konzistenciu a jednotlivé oblasti didaktických kompetencií spolu súvisia očakávaným smerom. Dotazník sme odporúčali do ďalšieho overenia na širšej populácii.

Tabuľka 10 Vzájomné korelácie medzi jednotlivými didaktickými kompetenciami

	plánovanie a príprava	realizácia	triedna klíma a disciplína	diagnostika a hodnotenie
plánovanie a príprava	—			
realizácia	,70**	—		
triedna klíma a disciplína	,35**	,50**	—	
diagnostika a hodnotenie	,50**	,68**	,48**	—
seba-hodnotenie	,22**	,39**	,16*	,47**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$

Exekutívne funkcie

Deskriptívne štatistiky pre jednotlivé oblasti exekutívnych funkcií Dotazníka exekutívnych funkcií sú uvedené v Tabuľke 11 pre celý výberový súbor aj študentov a učiteľov samostatne. Vnútoraná konzistencia celého dotazníka bola dobrá ($\alpha = ,88$; pre študentov $\alpha = ,87$ a pre učiteľov $\alpha = ,85$), hoci pre jednotlivé oblasti exekutívnych funkcií vnútoraná konzistencia kolísala od $\alpha = ,40$ (emočná regulácia, 3 položky) po $\alpha = ,84$ (plánovanie, 11 položiek).

Tabuľka 11 Deskriptívne štatistiky – exekutívne funkcie

	N	M	SD	minimum	maximum	α
<i>plánovanie</i>						
spolu	150	1,92	0,61	1	4,09	,84
študenti	36	2,24	0,73	1	4,09	,87
učitelia	114	1,82	0,53	1	3,45	,80
<i>časový manažment</i>						
spolu	150	2,19	0,73	1	4,75	,62
študenti	36	2,67	0,80	1	4,75	,55
učitelia	114	2,03	0,63	1	3,50	,56
<i>organizácia</i>						
spolu	150	1,84	0,81	1	4,33	,63
študenti	36	2,00	0,89	1	4,33	,62
učitelia	114	1,78	0,77	1	4,00	,63
<i>emočná regulácia</i>						
spolu	150	2,16	0,69	1	4,33	,40
študenti	36	2,53	0,77	1,33	4,00	,48
učitelia	114	2,05	0,63	1	4,33	,29
<i>regulácia správania</i>						
spolu	150	2,70	0,67	1	4,75	,50
študenti	36	3,04	0,70	1,50	4,75	,57
učitelia	114	2,59	0,63	1	4,25	,41

Oblasť emočnej regulácie vykazuje najnižšiu vnútornú konzistenciu ($\alpha = ,40$), preto sme sa pozreli na jednotlivé položky. Zistili sme, že po vylúčení položky 21 („*aj maličkosti sú pre mňa prekážkou*“) by hodnota α vzrástla na úroveň ,51. Keďže je oblasť emočnej regulácie sýtená iba tromi položkami, rozhodli sme sa položku 21 ponechať do ďalších analýz. Do budúceho výskumu sme navrhli preformulovanie položky na „*aj malé prekážky ma frustrujú*“, aby lepšie zodpovedala originálnemu zneniu (*little things frustrate me*).

2.3.2 Vzájomné vzťahy sledovaných premenných

Ďalším cieľom pilotného výskumu bolo (b1) preverenie vzájomných vzťahov jednotlivých profesijných kompetencií a aj (b2) ich vzťahov k exekutívnym funkciám u učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave.

Analýza vzájomných korelácií jednotlivých vyučovacích a interakčných štýlov a didaktických kompetencií (Tabuľka 12) odhalila, že *podporujúci* vyučovací štýl pozitívne súvisel so všetkými štyrmi interakčnými štýlmi s pozitívnym nábojom (vedie žiakov k zodpovednosti, napomáhajúci, chápaní, organizátor vyučovania) a negatívne s *nespokojným* a *karhajúcim* interakčným štýlom. Vyučovací štýl *orientovaný na ciele* pozitívne súvisel s interakčnými štýlmi *napomáhajúci*, *chápaní* a *organizátor vyučovania* a negatívne s *neistým* interakčným štýlom. *Manažérsky* vyučovací štýl pozitívne súvisel s interakčným štýlom *vedúcim žiakov k zodpovednosti* a s *prísny* interakčným štýlom. Vyučovací štýl *orientovaný na vedomosti* nesúvisel so žiadnym so sledovaných interakčných štýlov.

Čo sa týka vzťahu didaktických kompetencií k jednotlivým vyučovacím a interakčným štýlom, analýza (Tabuľky 12, 13) odhalila pozitívne korelácie podporujúceho vyučovacieho štýlu so všetkými didaktickými kompetenciami. Vyučovací štýl *orientovaný na ciele* pozitívne súvisel s didaktickými kompetenciami *plánovanie a príprava*, *triedna klíma a disciplína*, a *diagnostika a hodnotenie*, na rozdiel od vyučovacieho štýlu *manažér*, ktorý súvisel s didaktickými kompetenciami *realizácia*, *diagnostika a hodnotenie*, a *seba-hodnotenie*. Vyučovací štýl *orientovaný na vedomosti* pozitívne súvisel iba s didaktickou kompetenciou *plánovanie a príprava*.

Interakčné štýly *organizátor*, *napomáhajúci*, *chápaní* a *vedúci žiakov k zodpovednosti* pozitívne korelovali so všetkými didaktickými kompetenciami. Naopak, interakčné štýly *neistý*, *nespokojný* a *karhajúci* s didaktickými kompetenciami súviseli negatívne. Interakčný štýl *prísny* nekoreloval so žiadnou z didaktických kompetencií, okrem pozitívneho vzťahu s kompetenciou *budovanie triednej klímy a udržiavanie disciplíny*.

Tabuľka 12 Vzájomné korelácie vyučovacích štýlov, interakčných štýlov a didaktických kompetencií

	<i>vyučovací štýl</i>			
	podporujúci	orientovaný na ciele	orientov. na vedomosti	manažér
<i>interakčný štýl</i>				
organizátor vyučovania	,29**	,28**	,12	,11
napomáhajúci	,40**	,24**	-,03	,05
chápagúci	,40**	,17*	,02	,05
vedie žiakov k zodpovednosti	,44**	,10	-,06	,25**
neistý	-,07	-,18*	,13	-,12
nespokojný	-,34**	-,13	,07	,01
karhajúci	-,30**	-,08	,06	-,02
prísny	,06	,15	,14	,21*
<i>didaktické kompetencie</i>				
plánovanie a príprava	,31**	,22**	,25**	,11
realizácia	,52**	,14	,11	,27**
triedna klíma a disciplína	,25**	,22**	-,10	,13
diagnostika a hodnotenie	,51**	,29**	,09	,24**
seba-hodnotenie	,46**	,01	-,04	,18*

Tabuľka 13 Vzájomné korelácie interakčných štýlov a didaktických kompetencií

	<i>didaktické kompetencie</i>				
	plánovanie a príprava	realizácia	triedna klíma a disciplína	diagnostika a hodnotenie	seba-hodnotenie
<i>interakčný štýl</i>					
organizátor	,40**	,49**	,46**	,52**	,10
napomáha	,31**	,43**	,34**	,44**	,26**
chápagúci	,25**	,33**	,20*	,37**	,35**
vedie k zodpovednosti	,24**	,41**	,11	,26**	,26**
neistý	-,22**	-,34**	-,51**	-,36**	-,05
nespokojný	-,27**	-,36**	-,32**	-,30**	-,15
karhajúci	-,12	-,29**	-,29**	-,29**	-,20*
prísny	,12	,10	,22**	,07	-,02

Na závere sme ešte overovali vzťahy exekutívnych funkcií a profesijných kompetencií (Tabuľka 14). Zistili sme, že menej problémov v oblasti *plánovania* súviselo s preferovaným *podporujúcim* vyučovacím štýlom a vyučovacím štýlom *orientovaným na ciele*, ďalej so žiaducimi interakčnými štýlmi (a negatívne

s nežiaducimi interakčnými štýlmi, okrem prísneho štýlu) a rozvinutejšími didaktickými kompetenciami.

Menej problémov v oblasti *časového manažmentu* súviselo zas s preferovaným vyučovacím štýlom *zameraným na vedomosti*, so žiaducimi interakčnými štýlmi (a negatívne s nežiaducimi interakčnými štýlmi, okrem prísneho štýlu) a rozvinutejšími didaktickými kompetenciami zameranými na *triednu klímu a disciplínu* a na *diagnostiku a hodnotenie*.

Tabuľka 14 Vzájomné korelácie profesijných kompetencií a exekutívnych funkcií

	plánovanie	časový manažment	organizácia	emočná regulácia	regulácia správania
<i>vyučovací štýl</i>					
podporujúci	-,17*	-,04	-,08	-,10	,03
orientovaný na ciele	-,19*	-,14	-,11	-,06	-,07
orientovaný na vedomosti	,13	,18*	-,07	,12	-,08
manažér	-,10	-,02	,04	-,08	,02
<i>interakčný štýl</i>					
organizátor vyučovania	-,52***	-,38***	-,30***	-,33***	-,12
napomáhajúci	-,38***	-,26**	-,16*	-,22**	-,08
chápujúci	-,28***	-,10	-,15	-,22**	-,08
vedie žiakov k zodpovednosti	-,18*	-,05	-,09	-,08	-,04
neistý	,59***	,51***	,30***	,34***	,27***
nespokojný	,38***	,24**	,25**	,28***	,08
karhajúci	,33***	,18*	,21**	,38***	,16
prísny	-,07	-,10	-,10	-,08	-,13
<i>didaktické kompetencie</i>					
plánovanie a príprava	-,23**	-,11	-,23**	-,12	-,07
realizácia	-,38***	-,13	-,27***	-,23**	-,11
triedna klíma a disciplína	-,47***	-,37***	-,27**	-,33***	-,08
diagnostika a hodnotenie	-,43***	-,23**	-,21**	-,23**	-,12
seba-hodnotenie	-,19*	,06	-,05	-,10	-,01

Dobre rozvinutá oblasť *organizácie* bola vo vzťahu s preferenciou interakčných štýlov *organizátor vyučovania* a *napomáhajúci* (a negatívne s nežiaducimi interakčnými štýlmi, okrem prísneho štýlu) a so všetkými didaktickými kompetenciami (okrem seba-hodnotenia). Podobne aj dobre rozvinutá *emočná*

regulácia súvisela so žiaducimi interakčnými štýlmi (okrem vedenia žiakov k zodpovednosti) a negatívne s nežiaducimi interakčnými štýlmi (okrem prísneho štýlu) a s didaktickými kompetenciami *realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína a diagnostika a hodnotenie*.

Exekutívne funkcie *organizácia, emočná regulácia a regulácia správania* nesúviseli so žiadnym vyučovacím štýlom, pričom *regulácia správania* nesúvisela (okrem neistého interakčného štýlu) so žiadnou kompetenciou.

2.3.3 Porovnanie učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave

Posledným cieľom pilotného výskumu bolo (c) porovnanie jednotlivých profesijných kompetencií a exekutívnych funkcií u učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave. Keďže skupina učiteľov v pregraduálnej príprave bola malá, pre porovnanie skupín sme použili Mann-Whitneyho test (Tabuľka 15). Zistili sme, že medzi učiteľmi a učiteľmi v pregraduálnej príprave boli prítomné významné rozdiely iba vo vyučovacom štýle *orientovanom na ciele*: učitelia vykazovali vyššiu mieru vyučovacieho štýlu orientovaného na ciele. V ostatných vyučovacích štýloch rozdiely prítomné neboli.

Tabuľka 15 Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich vyučovacích štýloch

	N	M	SD	W	p	ρ_{pb}
<i>podporujúci</i>						
študenti	36	4,60	0,34			
učitelia	114	4,41	0,60	2341,5	,194	0,141
<i>orientovaný na ciele</i>						
študenti	36	3,60	0,63			
učitelia	114	3,86	0,65	1608,0	,049	-0,216
<i>orientovaný na vedomosti</i>						
študenti	36	3,18	0,75			
učitelia	114	2,95	0,82	2464,5	,068	0,201
<i>manažér</i>						
študenti	36	3,09	0,81			
učitelia	114	3,16	0,67	1901,5	,506	-0,073

N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, W – Mann-Whitneyho test, p – signifikancia, ρ_{pb} – veľkosť efektu meraná pomocou rank-biserial correlation

Podobne sme postupovali aj pri overovaní rozdielov medzi učiteľmi a učiteľmi v pregraduálnej príprave v ich interakčných štýloch (Tabuľka 16). Iba v interakčnom štýle *neistý* a *prísny* boli odhalené významné rozdiely: učitelia v pregraduálnej príprave vykazovali významne vyššiu mieru neistého interakčného štýlu a učitelia zas vyššiu mieru prísneho interakčného štýlu.

Tabuľka 16 Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich interakčných štýloch

	N	M	SD	W	p	ρ_{pb}
<i>organizátor vyučovania</i>						
študenti	36	4,17	0,44			
učitelia	114	4,26	0,40	1834,5	,338	-0,106
<i>napomáha žiakom</i>						
študenti	36	4,65	0,33			
učitelia	114	4,60	0,34	2253,5	,372	,098
<i>chápagúci</i>						
študenti	36	4,54	0,37			
učitelia	114	4,46	0,37	2376,5	,151	0,158
<i>vedie žiakov k zodpovednosti</i>						
študenti	36	4,39	0,42			
učitelia	114	4,29	0,39	2453,5	,076	0,196
<i>neistý</i>						
študenti	36	2,35	0,65			
učitelia	114	1,74	0,51	3142,0	< ,001	0,531
<i>nespokojný</i>						
študenti	36	1,63	0,41			
učitelia	114	1,66	0,42	1898,5	,784	-0,030
<i>karhajúci</i>						
študenti	36	1,74	0,43			
učitelia	114	1,67	0,39	2252,5	,377	0,098
<i>prísny</i>						
študenti	36	2,40	0,49			
učitelia	114	2,72	0,56	1259,0	< ,001	-0,386

N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, W – Mann-Whitneyho test, p – signifikancia, ρ_{pb} – veľkosť efektu meraná pomocou rank-biserial correlation

Zaujímavým porovnaním bolo porovnanie učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave v ich didaktických kompetenciách (Tabuľka 17), keďže študenti vzhľadom

na nedostatok praxe svoje kompetencie ešte nemusia mať dostatočne rozvinuté a v dotazníkoch reflektovali skôr svoju predstavu o tom, akými učiteľmi by chceli byť. Z analýz vyplýva, že učители majú vo významne vyššej miere rozvinuté didaktické kompetencie na *udržiavanie triednej klímy a udržiavanie disciplíny* v porovnaní s učiteľmi v pregraduálnej príprave.

Tabuľka 17 Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich didaktických kompetenciách

	N	M	SD	W	p	ρ_{pb}
<i>plánovanie a príprava</i>						
študenti	36	4,42	0,38			
učitelia	114	4,28	0,51	2325,5	,229	0,133
<i>realizácia</i>						
študenti	36	4,27	0,32			
učitelia	114	4,23	0,41	2163,0	,626	0,054
<i>triedna klíma a disciplína</i>						
študenti	36	4,42	0,40			
učitelia	114	4,66	0,38	1247,0	<,001	-0,392
<i>diagnostika a hodnotenie</i>						
študenti	36	4,14	0,43			
učitelia	114	4,15	0,53	1945,5	,640	-0,052
<i>seba-hodnotenie</i>						
študenti	36	4,40	0,57			
učitelia	114	4,36	0,68	2038,5	,954	-0,007

N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, W – Mann-Whitneyho test, p – signifikancia, ρ_{pb} – veľkosť efektu meraná pomocou rank-biserial correlation

V poslednom kroku (Tabuľka 18) sme porovnávali úroveň exekutívnych funkcií učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave (pripomínáme, že vyššie skóre exekutívnych funkcií znamenajú viac problémov (problémy v danej oblasti exekutívnych funkcií)). Zistili sme, že študenti – učители v pregraduálnej príprave majú signifikantne viac problémov vo všetkých oblastiach exekutívnych funkcií, s výnimkou funkcie *organizácia*.

Tabuľka 18 Porovnanie učiteľov a študentov učiteľstva v ich exekutívnych funkciách

	N	M	SD	W	p	ρ_{pb}
<i>plánovanie</i>						
študenti	36	2,24	0,73			
učitelia	114	1,82	0,53	2775,0	,001	0,352
<i>časový manažment</i>						
študenti	36	2,67	0,80			
učitelia	114	2,03	0,63	2998,5	< ,001	0,461
<i>organizácia</i>						
študenti	36	2,00	0,89			
učitelia	114	1,78	0,77	2340,0	,198	0,140
<i>emočná regulácia</i>						
študenti	36	2,53	0,77			
učitelia	114	2,05	0,63	2794,5	< ,001	0,362
<i>regulácia správania</i>						
študenti	36	3,04	0,70			
učitelia	114	2,59	0,63	2979,0	< ,001	0,363

N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, W – Mann-Whitneyho test, p – signifikancia, ρ_{pb} – veľkosť efektu meraná pomocou rank-biserial correlation

2.3.4 Dodatočné analýzy

V rámci analýz pilotných dát sme sa rozhodli pozrieť sa na to, či je možné identifikovať špecifické typy učiteľov na základe interakčných a vyučovacích štýlov a či je možné vytvoriť index, ktorý by súhrnne vyjadroval mieru profesijných kompetencií. Tieto dodatočné analýzy sme realizovali iba na vzorke učiteľov v praxi.

Typy učiteľov

Aby sme identifikovali typy učiteľov, aplikovali sme analýzu hlavných komponentov (*principal component analysis, PCA*) na všetkých jednotlivých interakčných štýloch a vyučovacích štýloch (*ortogonálna rotácia typu varimax*). Bartlettov test of sféricity ($\chi^2(66) = 654,601, p > .001$) indikuje, že korelácie medzi položkami sú uspokojivo tesné pre vykonanie PCA. V prvom kroku sme hľadali

faktory, u ktorých je vlastná hodnota (*Eigenvalues*) vyššia než 1. Celkovo štyri faktory presahovali vlastnú hodnotu Kaiserovho kritéria¹ a spoločne vysvetľovali 69,00% variancie. Aj vizuálna analýza grafu podporila prítomnosť štyroch silných faktorov. Komponent 1 reprezentoval vlastnosti ideálneho učiteľa (vedie žiakov k zodpovednosti, je chápaný, pomáhajúci, podporujúci, je lídrom), komponent 2 reprezentoval opak ideálneho učiteľa (je neistý, nespokojný, kritizujúci), komponent 3 reprezentoval vlastnosti zamerané na cieľ a vedomosti a komponent 4 reprezentoval riadiace vlastnosti (prísnosť, manažovanie; Tabuľka 19).

Tabuľka 19 Faktorové sýtenie (vlastnosti so sýtením vyšším ako 0,4)

	ideálny učiteľ	negatívny učiteľ	ciele a vedomosti	riadiaci učiteľ	median
<i>interakčný štýl</i> vedúci žiakov k zodpovednosti	,829				4,38
chápaný <i>interakčný štýl</i>	,732				4,50
podporujúci <i>vyučovací štýl</i>	,698				4,50
pomáhajúci <i>interakčný štýl</i>	,692				4,63
<i>interakčný štýl</i> líder	,400				4,25
neistý <i>interakčný štýl</i>		,843			1,86
nespokojný <i>interakčný štýl</i>		,777			1,63
kritizujúci <i>interakčný štýl</i>		,704			1,67
<i>vyučovací štýl</i> zameraný na vedomosti			,856		3,00
<i>vyučovací štýl</i> zameraný na cieľ			,761		3,75
prísny <i>interakčný štýl</i>				,744	2,63
manažérsky <i>vyučovací štýl</i>				,735	3,00

Na základe predchádzajúcej analýzy sme sa rozhodli rozdeliť participantov do štyroch skupín. Do skupiny tzv. ideálnych učiteľov sme zaradili tých, ktorí skórovali v položkách *interakčný štýl* vedúci žiakov k zodpovednosti, chápaný *interakčný štýl*, pomáhajúci *interakčný štýl*, *interakčný štýl* líder a podporujúci *vyučovací štýl* nad mediánom (uvedený v Tabuľke 17; $n = 24$). Do skupiny tzv. negatívnych učiteľov sme zaradili tých, ktorí skórovali v položkách neistý, nespokojný a kritizujúci *interakčný štýl* nad mediánom ($n = 9$). Do skupiny učiteľov zameraných na cieľ a vedomosti sme zaradili učiteľov, ktorí skórovali v položkách *vyučovací štýl* zameraný na vedomosti a *vyučovací štýl* zameraný na cieľ nad mediánom ($n = 33$). Nakoniec, do skupiny riadiacich učiteľov sme zaradili takých, ktorí skórovali v položkách prísny *interakčný*

štýl a manažérsky riadiaci štýl nad mediánom ($n = 46$). Participantov, ktorí nespĺňali kritériá uvedených skupín sme označili ako nevyhranení ($n = 38$).

Jednotlivé skupiny sme porovnali v ich didaktických kompetenciách a exekutívnych funkciách. Zistili sme významné rozdiely medzi skupinami v didaktických kompetenciách *realizácia vyučovacej hodiny* ($F = 3,892$; $p = ,005$), *vytváranie triednej klímy a udržiavanie disciplíny* ($F = 2,908$; $p = ,024$), *diagnostikovanie a hodnotenie* ($F = 2,577$; $p = ,040$) a *sebareflexia* ($F = 3,473$; $p = ,010$), ako aj v exekutívnych funkciách *plánovanie* ($F = 2,554$; $p = ,041$) a *emočná regulácia* ($F = 2,558$; $p = ,041$).

Post-hoc testy ukázali, že skupina ideálnych učiteľov sa významne líšila najčastejšie od negatívnych učiteľov (realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, exekutívne funkcie plánovanie a emočná regulácia), ale aj od učiteľov zameraných na ciele a vedomosti (realizácia vyučovacej hodiny a sebareflexia) a riadiacich učiteľov (realizácia vyučovacej hodiny). Presnejšie, ideálni učitelia disponovali lepšie rozvinutými didaktickými kompetenciami v porovnaní s ostatnými typmi učiteľov a mali zároveň menej problémov s uvedenými exekutívnymi funkciami (Tabuľka 20).

Tabuľka 20 Post-hoc testy (signifikantné výsledky)

				<i>p</i>
realizácia vyučovacej hodiny	ideálny ($n = 24$; $M = 4,48$; $SD = 0,24$)	negatívny ($n = 9$; $M = 3,99$; $SD = 0,43$)		,001
		cieľ a vedomosti ($n = 33$; $M = 4,16$; $SD = 0,37$)		,019
		riadiaci ($n = 46$; $M = 4,20$; $SD = 0,36$)		,033
triedna klíma a disciplína	ideálny ($n = 24$; $M = 4,79$; $SD = 0,27$)	negatívny ($n = 9$; $M = 4,29$; $SD = 0,29$)		,012
diagnostika a hodnotenie	ideálny ($n = 24$; $M = 4,35$; $SD = 0,38$)	negatívny ($n = 9$; $M = 3,74$; $SD = 0,62$)		,017
sebareflexia	ideálny ($n = 24$; $M = 4,65$; $SD = 0,42$)	cieľ a vedomosti ($n = 33$; $M = 4,17$; $SD = 0,74$)		,044
plánovanie	ideálny ($n = 24$; $M = 1,63$; $SD = 0,48$)	negatívny ($n = 9$; $M = 2,29$; $SD = 0,44$)		,039
emočná regulácia	ideálny ($n = 24$; $M = 2,00$; $SD = 0,73$)	negatívny ($n = 9$; $M = 2,75$; $SD = 0,76$)		,047

Index dobrého učiteľa

Pri skúmaní jednotlivých profesijných kompetencií učiteľov sme sa pokúsili stanoviť index, ktorý by súhrnne vyjadroval kvalitu profesijných kompetencií učiteľa. Z hľadiska psychometrických ukazovateľov bol tento index nastavený na základe štandardizovaných skóre vyučovacích a interakčných štýlov a didaktických kompetencií. Presnejšie, všetky priemerné skóre boli prevedené na z-skóre. Za každú žiaducu profesijnú kompetenciu (*z-skóre vyššie ako 1*) bol participantovi prisúdený 1 bod, za každú nežiaducu, resp. nedostatočne rozvinutú (*z-skóre nižšie ako -1*) profesijnú kompetenciu bol participantov odpočítaný 1 bod; za z-skóre medzi -1 a 1 participant nezískal žiaden bod. V rámci sledovaných kompetencií sme pri tých, ktoré mapovali nežiaduce vlastnosti (konkrétne interakčné štýly neistý, nespokojný, karhajúci a prísny) pristúpili ku skórovaniu reverzne: za *z-skóre nižšie ako -1* bol participantovi pripočítaný 1 bod, za *z-skóre vyššie ako 1* bol participantov odpočítaný 1 bod (za z-skóre medzi -1 a 1 participant nezískal žiaden bod).

Následne bol každému participantovi vypočítaný **index dobrého učiteľa**. Frekvenčné zastúpenie indexu je v Tabuľke 21.

Index dobrého učiteľa koreloval so všetkými exekutívnymi funkciami: vyšší index dobrého učiteľa súvisel s menším množstvom problémov v oblastiach *plánovanie, časový manažment, organizácia a emočná regulácia* (Tabuľka 22).

Tabuľka 21 Frekvenčná tabuľka indexu dobrého učiteľa

index dobrého učiteľa	n	%	% kumulatívne
-15	1	0,9	0,9
-12	1	0,9	1,8
-11	1	0,9	2,6
-10	2	1,8	4,4
-9	2	1,8	6,1
-8	1	0,9	7
-7	2	1,8	8,8
-6	3	2,6	11,4
-5	3	2,6	14
-4	15	13,2	27,2
-3	6	5,3	32,5
-2	5	4,4	36,8
-1	11	9,6	46,5

0	12	10,5	57
1	6	5,3	62,3
2	11	9,6	71,9
3	5	4,4	76,3
4	7	6,1	82,5
5	9	7,9	90,4
6	5	4,4	94,7
7	2	1,8	96,5
8	1	0,9	97,4
10	2	1,8	99,1
13	1	0,9	100
spolu		114	100

Tabuľka 22 Korelácie indexu dobrého učiteľa a exekutívnych funkcií

	index dobrého učiteľa
plánovanie	-,49**
časový manažment	-,36**
organizácia	-,34**
emočná regulácia	-,38**
regulácia správania	-,23*

2.4 Zhrnutie zistení pilotného výskumu

Pilotným výskumom na 150 učiteľoch a študentoch učiteľstva sme overovali psychometrické parametre nástrojov merajúcich profesijné kompetencie, ako aj ich vzájomné vzťahy a vzťah k exekutívnym funkciám. Z navrhovaných dotazníkov sme identifikovali ako najvhodnejšie na meranie profesijných kompetencií učiteľov nasledovné:

- Dotazník vyučovacích štýlov – dotazník, ktorý vznikol kombináciou položiek dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa a Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov, merajúci 4 vyučovacie štýly (podporujúci, orientovaný na ciele vzdelávania, orientovaný na vedomosti a manažérsky vyučovací štýl),

- Dotazník interakčného štýlu učiteľa (seba-hodnotenie) – seba-výpovedňovú skrátenú verziu Dotazníka interakčného štýlu učiteľa, merajúcu osem sektorov interakčných štýlov,
- Dotazník didaktických kompetencií – dotazník vytvorený pre potreby projektu riešiteľským kolektívom, merajúci 5 oblastí/fáz realizácie vyučovacej hodiny.

Zároveň sme overovali aj slovenskú adaptáciu Dotazníka exekutívnych funkcií, ktorý podobne ako dotazníky profesijných kompetencií, vykazoval dobré psychometrické parametre:.

Všetky skúmané nástroje vykazovali dobrú vnútornú konzistenciu a ich jednotlivé oblasti / sektory spolu súviseli očakávaným smerom. Preto sme ich zahrnuli do testovej batérie v prvej vlne longitudinálneho zberu dát v projekte VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi". Z výsledkov navyše vyplýva, že vyučovacie štýly, interakčné štýly a didaktické kompetencie vzájomne súviseli očakávaným smerom, podobne aj vo vzťahu k exekutívnym funkciám.

Na záver sme sa pokúsili o vytvorenie indexu, ktorý by sumárne vyjadroval úroveň profesijných kompetencií učiteľov – index dobrého učiteľa. Keďže návrh bol realizovaný na malej vzorke, v ďalšej fáze výskumu sme sa ho rozhodli podrobiť detailnejšiemu skúmaniu.

V nasledovnej kapitole predostrieme ďalšie overenie použitých nástrojov na vzorke učiteľov z praxe, spolu s overením vhodnosti indexu dobrého učiteľa pre ďalšie výskumné využitie.

3 VÝSKUM PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV

Pilotný výskum poslúžil na zostavenie batérie nástrojov na meranie profesijných kompetencií (vyučovací štýl, interakčný štýl a didaktické kompetencie) a exekutívnych funkcií, ako aj kognitívnych schopností, motivácie k výberu učiteľskej profesie a osobnosti v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi". Prvým krokom v rámci prvej fázy longitudinálneho zberu bolo opätovné overenie (a) psychometrických parametrov zvolených nástrojov merajúcich profesijné kompetencie a exekutívne funkcie (po tom, ako bola jedna položka preformulovaná), (b1) ich vzájomných vzťahov, ako aj (c) overenie konštrukcie indexu dobrého učiteľa na celoslovenskej vzorke učiteľov z praxe.

3.1 Participanti a dizajn

Prvú fázu longitudinálneho výskumu profesijných kompetencií učiteľov a učiteľov v pregraduálnej príprave sme realizovali na celkovej vzorke 1288 učiteľov z praxe, študentov učiteľstva na Slovensku a v Čechách. Do predkladanej analýzy použitých nástrojov sme zaradili iba vzorku učiteľov, vzhľadom na ich prax a predpokladané rozvinuté profesijné kompetencie (ktoré u študentov nemožno očakávať).

Učítelia z praxe boli do výskumu prizvaný prostredníctvom mailovej pozvánky, ktorá bola v prvom kroku distribuovaná všetkým riaditeľom materských, základných a stredných škôl na Slovensku (zoznam mailových adries bol voľne dostupný na stránke CVTI (2021)). Riaditelia a riaditeľky škôl boli požiadaní, aby pozvánku rozposlali učiteľom, spolu s linkom na vyplňanie batérie. Zber dát prebiehal v októbri a novembri 2021, online formou (na platforme survio). Participujúci učítelia boli zaradení do žrebovania o viaceré darčkové poukazy Martinus v hodnote 30€, 20€ a 15€, ako aj o sadu publikácií z produkcie Katedry pedagogickej a školskej psychológie UKF v Nitre.

Do analýz bolo zaradených celkovo 443 učiteľov a učiteľiek z praxe (48 mužov), vo veku od 21 do 70 rokov ($M = 44,29$; $SD = 10,38$). Dominancia žien vo vzorke (89%) zodpovedá zastúpeniu žien v slovenskom školstve (MŠVVaŠ, 2019). Po explicitnom vyjadrení informovaného súhlasu s účasťou vo výskume vyplnili účastníci niekoľko demografických otázok, ďalej Dotazník vyučovacích štýlov (vytvorený v pilotnej fáze), Dotazník interakčného štýlu učiteľa (seba-hodnotenie; Verešová, 2021; overený v pilotnej fáze), Dotazník didaktických kompetencií (overený v pilotnej fáze), ako aj ďalšie dotazníky, ktoré boli predmetom iného výskumného cieľa v rámci projektu.

3.2 Použité metódy

Na meranie preferovaných vyučovacích štýlov bol použitý **Dotazník vyučovacích štýlov (DVŠ)**, zostavený v pilotnej fáze výskume kombináciou položiek dotazníka Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa a Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov. Nový DVŠ pozostáva zo 16 položiek; úlohou účastníka je vyjadriť, do akej miery súhlasí s uvedenými charakteristikami, položkami (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). DVŠ meria štyri vyučovacie štýly. *Podporujúci* vyučovací štýl reprezentuje prístup s dôrazom na emócie žiaka, na povzbudzovanie žiaka k bádaniu a podpore zvedavosti, takýto učiteľ žiakom poskytuje podporu. Vyučovací štýl *orientovaný na ciele vzdelávania* predstavuje učiteľa preferujúceho hodiny formou výkladu, prednášky, prezentácie, pričom sa primárne zameriava na ciele výučby, v centre jeho záujmu je poskytovanie informácií a jasných a jednoznačných pokynov. V rámci vyučovacieho štýlu *orientovaného na vedomosti* pokladá učiteľ za najdôležitejšie fakty a vlastné vedomosti, pričom sa drží očakávaných výsledkov vzdelávania. *Manažérsky* vyučovací štýl je reprezentovaný učiteľom, ktorý riadi procesy výučby, a zároveň môže byť aj v pozícii kouča. Pre každý z vyučovacích štýlov bolo vypočítané priemerné skóre tak, aby vyššie skóre reprezentovala silnejšie preferenciu daného štýlu.

Preferované interakčné štýly učiteľov boli merané za použitia **Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie (DIŠ)**, ktorý sa opiera o model učiteľovho interakčného správania podľa Wubbelsa a kol. (1987) vychádzajúceho z Learyho modelu osobnosti (Leary, 1957) a meria osem sektorov správania učiteľa: organizátor vyučovania, napomáha žiakom, chápaní, vedie žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny. V pilotnej verzii pravená verzia DIŠ pozostáva

zo 40 položiek, prostredníctvom ktorých učitelia hodnotili svoje správanie na päť bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Pre každý sektor interakčného štýlu bolo počítané priemerné skóre – vyššie skóre znamenalo silnejšie preferenciu daného štýlu.

Didaktické kompetencie učiteľov boli mapované prostredníctvom **Dotazníka didaktických kompetencií** (DDK), ktorý pozostával z 57 položiek. Učitelia hodnotili svoje správanie a prístup k vyučovacej hodine v piatich oblastiach realizácie vyučovacej hodiny: plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika and hodnotenie, seba-reflexia. Každá položka bola opäť hodnotená na päť bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím), a pre každú oblasť bolo vypočítané priemerné skóre (vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie).

Štruktúru jednotlivých použitých škál sme podrobili konfirmačnej faktorovej analýze. Pre Dotazník vyučovacích štýlov bol overovaný 4-faktorový model, ktorý sa ukázal ako vhodný ($\chi^2 = 356$; $p < .001$; $CFI = 0,88$; $TLI = 0,86$; $SRMR = 0,06$; $RMSEA = 0,08$), podobne ako 8-sektorový model Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie ($\chi^2 = 1856$; $p < .001$; $CFI = 0,78$; $TLI = 0,76$; $SRMR = 0,07$; $RMSEA = 0,06$) a 5-faktorový model Dotazníka didaktických kompetencií ($\chi^2 = 4301$; $p < .001$; $CFI = 0,73$; $TLI = 0,72$; $SRMR = 0,06$; $RMSEA = 0,07$).

V tejto štúdii sme opätovne overili aj **Dotazník exekutívnych funkcií** (Executive Skills Questionnaire-Revised; Strait et al., 2020) po tom, ako sme preformulovali jednu položku. Dotazník meral pomocou 25 seba-hodnotiacich položiek päť oblastí exekutívnych funkcií (plánovanie, časový manažment, organizácia, emočná regulácia, regulácia správania).

3.3 Výsledky

3.3.1 Deskriptívna štatistika

Deskriptívne štatistiky profesijných kompetencií sú uvedené v Tabuľke 23. Všetky škály profesijných kompetencií vykazujú uspokojivú vnútornú konzistenciu. Aj oblasť emočnej regulácie v rámci exekutívnych kompetencií vykazuje vyššiu vnútornú konzistenciu po preformulovaní položky v porovnaní s pilotným výskumom.

Tabuľka 23 Deskriptívne štatistiky profesijných kompetencií a exekutívnych funkcií

	N	M	SD	min	max	α
<i>vyučovací štýl</i>						
podporujúci	443	3,65	0,65	1,5	5	,61
orientovaný na ciele	443	3,12	0,79	1,25	5	,75
orientovaný na vedomosti	443	3,74	0,74	1,25	5	,71
manažér	443	4,22	0,68	1,25	5	,81
<i>interakčný štýl</i>						
organizátor vyučovania	443	4,31	0,52	2,60	5	,74
napomáhajúci	443	4,51	0,50	1,80	5	,75
chápagúci	443	4,37	0,53	2,20	5	,70
vedie žiakov k zodpovednosti	443	4,13	0,55	1,80	5	,57
neistý	443	1,95	0,72	1	4,5	,63
nespokojný	443	1,81	0,60	1	4,2	,65
karhajúci	443	1,71	0,54	1	4,	,66
prísny	443	3,02	0,73	1	4,8	,68
<i>didaktické kompetencie</i>						
plánovanie a príprava	443	4,10	0,51	2,23	5	,80
realizácia	443	4,09	0,48	2,31	5	,81
triedna klíma a disciplína	443	4,37	0,50	2,88	5	,75
diagnostika a hodnotenie	443	4,10	0,54	2,14	5	,87
seba-hodnotenie	443	4,16	0,77	0,60	5	,79
<i>exekutívne funkcie</i>						
plánovanie	443	1,98	,55	1	3,82	,83
časový manažment	443	2,26	,63	1	4,50	,58
organizácia	443	1,96	,82	1	4,67	,72
emočná regulácia	443	2,33	,67	1	4,33	,52
regulácia správania	443	2,62	,64	1	4,75	,53

3.3.2 Vzájomné vzťahy profesijných kompetencií

Pre každý z použitých nástrojov sme počítali aj vzájomné korelácie medzi uvedenými sledovanými dimenziami. V rámci Dotazníka vyučovacích štýlov (Tabuľka 24) boli prítomné pozitívne stredne silné až silné vzťahy medzi jednotlivými vyučovacími štýlmi.

Tabuľka 24 Korelácie medzi jednotlivými vyučovacími štýlmi Dotazníka vyučovacích štýlov

	podporujúci	orientovaný na ciele	orientovaný na vedomosti
podporujúci	—		
orientovaný na ciele	,25***	—	
orientovaný na vedomosti	,22***	,57***	—
manažér	,56***	,14**	,24***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$

Prostredníctvom korelačnej analýzy boli medzi jednotlivými sektormi interakčných štýlov Dotazníka interakčných štýlov (Tabuľka 25) odhalené pozitívne vzťahy medzi interakčnými štýlmi s pozitívnym nábojom ako aj medzi interakčnými štýlmi s negatívnym nábojom; rovnako podľa očakávania boli odhalené negatívne vzťahy medzi štýlmi s pozitívnym a negatívnym nábojom. Výnimku tvoril štýl *prísny*. *Prísny* interakčný štýl súvisel pozitívne so štýlmi *organizátor vyučovania* ($r = ,10$), *nespokojný* ($r = ,19$) a *karhajúci* ($r = ,21$) a negatívne so štýlom *vedie žiakov k zodpovednosti* ($r = -,10$).

Korelačnou analýzou boli odhalené aj pozitívne vzájomné vzťahy medzi jednotlivými fázami prípravy a realizácie vyučovacej hodiny Dotazníka didaktických kompetencií (Tabuľka 26).

Tabuľka 25 Vzájomné korelácie medzi jednotlivými sektormi interakčných štýlov Dotazníka interakčných štýlov

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. organizátor vyučovania	—						
2. napomáhajúci	,68***	—					
3. chápaní	,50***	,58***	—				
4. vedie žiakov k zodpovednosti	,39***	,55***	,51***	—			
5. neistý	-,37***	-,29***	-,27***	-,24***	—		
6. nespokojný	-,42***	-,42***	-,38***	-,34***	,56***	—	
7. karhajúci	-,36***	-,36***	-,36***	-,26***	,53***	,60***	—
8. prísny	,10*	-,04	-,05	-,10*	,09	,19***	,21***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$

Tabuľka 26 Vzájomné korelácie medzi jednotlivými didaktickými kompetenciami

	plánovanie a príprava	realizácia	triedna klíma a disciplína	diagnostika a hodnotenie
plánovanie a príprava	—			
realizácia	,70***	—		
triedna klíma a disciplína	,52***	,61***	—	
diagnostika a hodnotenie	,65***	,75***	,62***	—
seba-hodnotenie	,46***	,45***	,38***	,54***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$

3.3.3 Index dobrého učiteľa

V pilotnom výskume sme sa pokúsili o vytvorenie indexu, ktorým by bolo možné vyjadriť kvalitu profesijných kompetencií učiteľa – index dobrého učiteľa. V tejto fáze výskumu sme sa pozreli na to, aké ukazovatele takýto index bude mať na väčšej vzorke učiteľov z praxe, ktorí sa už z hľadiska svojej praxe vyznačujú istou mierou profesijných kompetencií. Index vytvorený na základe štandardizovaného skóre sme tvorili podobne ako v pilotnom výskume. Všetky priemerné skóre sledovaných kompetencií boli prevedené na z-skóre, pričom:

- za každú rozvinutú žiaducu profesijnú kompetenciu (z-skóre vyššie ako 1) bol participantovi prisúdený 1 bod,

- za každú nerozvinutú nežiaducu profesijnú kompetenciu (interakčné štýly neistý, nespokojný, karhajúci a prísny; z-skóre nižšie ako -1) bol participantovi prisúdený 1 bod,
- za každú nerozvinutú žiaducu profesijnú kompetenciu (z-skóre nižšie ako -1) profesijnú kompetenciu bol participantov odpočítaný 1 bod,
- za každú rozvinutú nežiaducu profesijnú kompetenciu (interakčné štýly neistý, nespokojný, karhajúci a prísny; z-skóre vyššie ako 1) bol participantov odpočítaný 1 bod,
- za z-skóre medzi -1 a 1 participant nezískal žiaden bod.

Každému učiteľovi boli takýmto spôsobom vypočítaný **index dobrého učiteľa**. Frekvenčné zastúpenie je v Tabuľke 27.

Tabuľka 27 Frekvenčná tabuľka indexu dobrého učiteľa

index dobrého učiteľa	n	%	% kumulatívne
-16	0	0	0
-15	3	0,7	0,7
-14	0	0	0,7
-13	1	0,2	0,9
-12	5	1,1	2,3
-11	4	0,9	2,9
-10	2	0,5	3,4
-9	9	2,0	5,4
-8	8	1,8	7,2
-7	7	1,6	8,8
-6	14	3,2	12,0
-5	19	4,3	16,3
-4	22	5,0	21,2
-3	35	7,9	29,1
-2	30	6,8	35,9
-1	48	10,8	46,7
0	35	7,9	54,6
1	28	6,3	61,0
2	34	7,7	68,6
3	16	3,6	72,2
4	28	6,3	78,6
5	27	6,1	84,7
6	21	4,7	89,4
7	15	3,4	92,8

8	11	2,5	95,3
9	7	1,6	96,8
10	7	1,6	98,4
11	3	0,7	99,1
12	4	0,9	100
13	0	0	100
14	0	0	100
15	0	0	100
16	0	0	100
spolu	443	100	100

Pre vytvorenie typológie podľa úrovne IDU sme rozdelili učiteľov podľa kvartilov na **učiteľov s vysokým IDU** (IDU nad 5 bodov, 75. kvartil = 5 bodov), **učiteľov s nízkym IDU** (IDU pod -4 body, 25. kvartil = 5 bodov) a učiteľov s priemerným IDU (IDU medzi -3 body a 4 bodmi). Keďže sme predpokladali, že v skupine učiteľov s priemerným IDU môžu byť aj takí učitelia, ktorí vo všetkých ukazovateľoch vykazovali priemerné hodnoty, ako aj takí, ktorí disponujú niekoľkými dobre rozvinutými pozitívnymi (alebo nerozvinutými negatívnymi) kompetenciami a zároveň niekoľkým rozvinutými negatívnymi (alebo nerozvinutými pozitívnymi) kompetenciami, ktoré sa vzájomne „nulujú“, rozhodli sme sa túto skupinu rozdeliť na dve. Tých, ktorí majú tzv. *vyvážené priemerné profesijné kompetencie* a tých, ktorí majú *nevyvážené profesijné kompetencie*. Na toto rozdelenie sme pre každého učiteľa zo skupiny s priemerným IDU vypočítali absolútnu hodnotu každého z-skóre jednotlivých profesijných kompetencií, a tieto sme spočítali. Každý učiteľ tak získal sumárne skóre absolútnych hodnôt z-skóre. Tí, ktorí mali toto sumárne skóre absolútnych hodnôt menšie ako 3 body sme zaradili do skupiny **učiteľov s tzv. priemernou úrovňou profesijných kompetencií**. Tí, ktorí mali sumárne skóre absolútnych hodnôt z-skóre 4 a viac bodov, boli zaradení do skupiny **učiteľov s tzv. nevyváženými profesijnými kompetenciami**. Zastúpenie a priemerné IDU všetkých štyroch skupín učiteľov uvádzame v Tabuľke 28.

Tabuľka 28 Typológia učiteľov podľa indexu dobrého učiteľa

typ	N	M	SD	min	max
nízky IDU	94	-6,84	2,87	-15	-4
priemerný IDU	124	-,38	1,69	-3	3
nevyvážený IDU	130	,69	2,51	-3	4
vysoký IDU	95	7,03	2,01	5	12

Porovnanie jednotlivých typov učiteľov vzhľadom na ich vek, prax a jednotlivé profesijné kompetencie sme vykonali prostredníctvom analýzy variancie (ANOVA). Zistili sme štatisticky významné rozdiely vo veku aj v rokoch praxe), rovnako ako aj vo všetkých profesijných kompetenciách (Tabuľky 29 - 32).

Pri bližšom pohľade na rozdiely medzi skupinami (Tukeyho post-hoc testy) je možné vidieť, že učitelia s nízkym IDU boli signifikantne mladší a mali menej praxe v porovnaní s učiteľmi s vysokým (Tabuľka 29).

Tabuľka 29 Analýza variancie veku a praxe

		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
vek	nízky IDU	41,6	41,6	1,75 ^{ns}	2,37 ^{ns}	3,17**
	priemerný IDU	44,1	44,1		0,65 ^{ns}	1,63 ^{ns}
	nevyvážený IDU	44,9	44,9			1,05 ^{ns}
	vysoký IDU	46,4	46,4			
$F = 3,24; p = ,023$						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
prax	nízky IDU	14,8	14,8	2,41 ^{ns}	2,34 ^{ns}	3,42**
	priemerný IDU	18,6	18,6		0,10 ^{ns}	1,23 ^{ns}
	nevyvážený IDU	18,4	18,4			1,34 ^{ns}
	vysoký IDU	20,5	20,5			
$F = 3,89; p = ,010$						

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$; ^{ns} - nesignifikantné

Čo sa týka *podporného* vyučovacieho štýlu, významné rozdiely boli prítomné medzi všetkými typmi navzájom, okrem učiteľov s priemerným (vyváženým a nevyváženým) IDU, pričom s narastajúcim IDU narastala aj preferencia tohto štýlu. Vo vyučovacom štýle *orientovanom na ciele* boli významné rozdiely identifikované iba medzi učiteľmi s vysokým a nízkym IDU a vysokým a priemerným IDU, opäť v zmysle vyššej preferencie štýlu u učiteľov s vyšším IDU. V štýle *orientovanom na vedomosti* sa medzi sebou nelíšili učitelia s nízkym IDU a s priemerným a nevyváženým IDU, ako ani učitelia s priemerným a nevyváženým IDU, potom už dochádzalo k významnému nárastu preferencie s narastajúcim IDU. A na záver, bol

jednoznačný nárast preferencie *manažérskeho* vyučovacieho štýlu s narastajúcim IDU. Výsledky Tukeyho post-hoc testov uvádzame v Tabuľke 30.

Tabuľka 30 Analýza variancie preferovaných vyučovacích štýlov

		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
podporujúci	nízky IDU	3,16	0,56	-5.32***	-7.36***	-13.06***
	priemerný IDU	3,56	0,4		-2.14 ^{ns}	-8.59***
	nevyvážený IDU	3,70	0,61			-6.69***
	vysoký IDU	4,20	0,61			
<i>F</i> = 51,58; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
orientovaný na ciele	nízky IDU	2,89	0,6	1,64 ^{ns}	2,38 ^{ns}	4,18***
	priemerný IDU	3,07	0,59		0,78 ^{ns}	2,82*
	nevyvážený IDU	3,14	0,91			2,12 ^{ns}
	vysoký IDU	3,36	0,92			
<i>F</i> = 6,13; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
orientovaný na vedomosti	nízky IDU	3,43	0,61	2,53 ^{ns}	6,36**	6,20***
	priemerný IDU	3,68	0,58		1,16 ^{ns}	4,07***
	nevyvážený IDU	3,78	0,82			3,03*
	vysoký IDU	4,07	0,78			
<i>F</i> = 13,45; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
manažér	nízky IDU	3,48	0,65	9,85***	12,76***	18,39***
	priemerný IDU	4,16	0,48		3,03*	9,74***
	nevyvážený IDU	4,35	0,54			7,03***
	vysoký IDU	4,83	0,29			
<i>F</i> = 140,85; <i>p</i> < ,001						

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; ***; *p* < 0,001; ^{ns} - nesignifikantné

Vo všetkých interakčných štýloch boli prítomné rozdiely medzi skupinami okrem skupín s priemerným a nevyváženým IDU, a to v zmysle narastania preferencie žiaducich štýlov, resp. poklesu preferencie nežiaducich štýlov s narastajúcim IDU. Výnimkou bol *prísny* interakčný štýl: rozdiely boli iba medzi učiteľmi s nízkym a vysokým IDU (vyššiu preferenciu mali učители s nižším IDU)

a medzi učiteľmi s vysokým a nevyváženým IDU (vyššiu preferenciu mali učitelia s nevyváženým IDU). Výsledky Tukeyho post-hoc testov uvádzame v Tabuľke 31.

Tabuľka 31 Analýza variancie preferovaných interakčných štýlov

		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
organizátor vyučovania	nízky IDU	3,80	0,52	8,79***	10,31***	15,93***
	priemerný IDU	4,30	0,34		1,54 ^{ns}	8,18***
	nevyvážený IDU	4,38	0,43			6,83***
	vysoký IDU	4,76	0,36			
<i>F</i> = 76,28; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
napomáhajúci	nízky IDU	3,98	0,51	10,8***	11,22***	15,06***
	priemerný IDU	4,57	0,32		0,36 ^{ns}	5,27***
	nevyvážený IDU	4,59	0,40			4,99***
	vysoký IDU	4,86	0,38			
<i>F</i> = 60,60; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
chápaní	nízky IDU	3,95	0,59	7,02***	7,45***	10,30***
	priemerný IDU	4,40	0,38		0,38 ^{ns}	3,94***
	nevyvážený IDU	4,43	0,50			3,63**
	vysoký IDU	4,66	0,44			
<i>F</i> = 29,66; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
vedie žiakov k zodpovednosti	nízky IDU	3,67	0,53	7,06***	8,33***	11,65***
	priemerný IDU	4,13	0,37		1,29 ^{ns}	5,34***
	nevyvážený IDU	4,21	0,5			4,20***
	vysoký IDU	4,48	0,51			
<i>F</i> = 39,24; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
neistý	nízky IDU	2,45	0,76	6,11***	5,42***	10,71***
	priemerný IDU	1,92	0,54		0,81 ^{ns}	5,30***
	nevyvážený IDU	1,98	0,71			6,11***
	vysoký IDU	1,46	0,52			
<i>F</i> = 39,68; <i>p</i> < ,001						

		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
nespokojný	nízky IDU	2,30	0,65	6,52***	8,01***	11,95***
	priemerný IDU	1,84	0,40		1,53 ^{ns}	6,21***
	nevyvážený IDU	1,74	0,56			4,85***
	vysoký IDU	1,40	0,46			
$F = 43,03; p < ,001$						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
karhajúci	nízky IDU	2,12	0,59	6,40***	6,29***	10,94***
	priemerný IDU	1,69	0,39		0,19 ^{ns}	5,26***
	nevyvážený IDU	1,71	0,50			5,49***
	vysoký IDU	1,35	0,44			
$F = 34,75; p < ,001$						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
prísny	nízky IDU	3,12	0,63	1,70 ^{ns}	0,29 ^{ns}	2,70*
	priemerný IDU	2,95	0,58		2,16 ^{ns}	1,17 ^{ns}
	nevyvážený IDU	3,15	0,81			3,19**
	vysoký IDU	2,84	0,85			
$F = 3,92; p = ,009$						

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***; $p < 0,001$; ^{ns} - nesignifikantné

Úroveň didaktických kompetencií narastala s narastajúcim IDU, jedinou výnimkou boli skupiny učiteľov s priemerným a nevyváženým IDU, u ktorých sa neprejavili vzájomné rozdiely vo fázach plánovania a prípravy, realizácie a sebahodnotenia. Výsledky Tukeyho post-hoc testov uvádzame v Tabuľke 32.

Tabuľka 32 Analýza variancie didaktických kompetencií

		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
plánovanie a príprava	nízky IDU	3,59	0,47	9,08***	10,09***	16,16***
	priemerný IDU	4,10	0,31		0,99 ^{ns}	8,13***
	nevyvážený IDU	4,15	0,46			7,30***
	vysoký IDU	4,54	0,36			
$F = 82,10; p < ,001$						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
realizácia	nízky IDU	3,54	0,4	11,1***	13,28***	20,87***
	priemerný IDU	4,06	0,3		2,25 ^{ns}	11,14***

	nevyvážený IDU	4,15	0,38			9,17***
	vysoký IDU	4,57	0,26			
<i>F</i> = 160,00; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
triedna klíma	nízky IDU	3,80	0,5	10,3***	14,07***	18,63***
	priemerný IDU	4,32	0,32		3,97***	9,56***
	nevyvážený IDU	4,50	0,37			5,96***
	vysoký IDU	4,80	0,26			
<i>F</i> = 114,80; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
diagnostika a hodnotenie	nízky IDU	3,51	0,48	9,87***	12,89***	19,47***
	priemerný IDU	4,04	0,32		3,15**	10,87***
	nevyvážený IDU	4,20	0,45			8,05***
	vysoký IDU	4,63	0,28			
<i>F</i> = 144,70; <i>p</i> < ,001						
		M	SD	priemerný IDU	nevyvážený IDU	vysoký IDU
seba-hodnotenie	nízky IDU	3,50	0,76	7,32***	8,50***	11,68***
	priemerný IDU	4,17	0,61		1,19 ^{ns}	5,13***
	nevyvážený IDU	4,27	0,68			4,07***
	vysoký IDU	4,64	0,61			
<i>F</i> = 42,70; <i>p</i> < ,001						

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; ***; *p* < 0,001; ^{ns} - nesignifikantné

Na záver sme overili vzťah indexu dobrého učiteľa a exekutívnych funkcií (Tabuľka 33). Zistili sme, že dobre rozvinuté exekutívne funkcie súvisia s vyšším indexom dobrého učiteľa.

Tabuľka 33 Analýza variancie didaktických kompetencií

	index dobrého učiteľa
plánovanie	-,488**
časový manažment	-,369**
organizácia	-,307**
emočná regulácia	-,331**
regulácia správania	-,135**

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; ***; *p* < 0,001

3.4 Zhrnutie zistení

Metódy navrhnuté v pilotnom výskume sme ďalej overovali na vzorke učiteľov z celého Slovenska. Znova sme nástroje podrobili overovaniu psychometrických parametrov a vzájomných vzťahov (a vzťahov k exekutívnym funkciám) a zistili sme, že všetky navrhované nástroje (Dotazník vyučovacích štýlov, Dotazník interakčného štýlu učiteľa, Dotazník didaktických kompetencií) vykazovali dobrú vnútornú konzistenciu a vzájomné vzťahy boli v očakávanom smere aj sile.

Rovnako sa nám podarilo overiť index dobrého učiteľa, na základe ktorého sme participantov rozdelili do štyroch skupín (nízky, priemerný, nevyvážený a vysoký index dobrého učiteľa). Zistili sme, že úroveň didaktických kompetencií narastala s narastajúcim indexom dobrého učiteľa.

Učitelia s nízkym indexom dobrého učiteľa boli mladší a mali menej praxe v porovnaní s učiteľmi s vysokým indexom dobrého učiteľa. Ďalej sme zistili, že s narastajúcim indexom dobrého učiteľa jednoznačne narastala aj preferencia *podporného* vyučovacieho štýlu, štýlu *orientovaného na ciele a manažérskeho* vyučovacieho štýlu. Vyučovací štýl *orientovaný na vedomosti* bol najvýraznejší až pri vyšších úrovniach indexu dobrého učiteľa.

Učitelia s priemerným a nevyváženým indexom dobrého učiteľa sa veľmi nelíšili vo využívaných interakčných štýloch, inak s narastajúcim indexom narastala aj preferencia žiaducich štýlov. Výnimkou bol *prísny* interakčný štýl. Vo všeobecnosti prísny interakčný štýl nevykazoval rovnaké vzťahy ako ostatné interakčné štýly s negatívnym nábojom. Tento typ interakcie si preto vyžaduje do budúcnosti podrobnejšie preskúmanie.

4 ZÁVER

Cieľom našej práce bolo na základe pilotného testovania a výskumu na vzorke slovenských učiteľov overiť vhodnosť meracích nástrojov mapujúcich profesijné kompetencie učiteľov. Pri štúdiu literatúry sme narazili na niekoľko prístupov ku profesijným kompetenciám. Ako nosné pre základ profesijných štandardov pre pedagogických zamestnancov sa ukazujú kompetenčný model (Kasáčová et al., 2006) a ponímanie profesijných kompetencií Sokolovou a kolektívom (Sokolová et al., 2014; Sokolová, Brozmanová, et al., 2019; Sokolová, Lemešová, et al., 2019; Vačková, 2013). Napriek tomu, že profesijné kompetencie sú pre učiteľov dôležité, na Slovensku sme našli iba obmedzený počet meracích nástrojov, ktoré by tieto kompetencie mapovali.

Vzhľadom na naše ambície v rámci projektu VEGA—monitorovať úroveň profesijných kompetencií učiteľov a budúcich učiteľov—sme sa rozhodli overiť použiteľnosť existujúcich metód a navrhnuť nové metódy tam, kde chýbajú. Meracie nástroje sme najskôr overovali v pilotnom výskume na menšej vzorke učiteľov a budúcich učiteľov a následne sme zrealizovali výskum na celoslovenskej vzorke učiteľov z praxe.

Ako najvhodnejšie na meranie profesijných kompetencií učiteľov sme identifikovali *Dotazník vyučovacích štýlov* (nástroj, ktorý vznikol kombináciou položiek dotazníka *Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa* a *Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov*), seba-hodnotiaci *Dotazník interakčného štýlu učiteľa* a *Dotazník didaktických kompetencií*. Každý z navrhnutých nástrojov vykazoval dobrú vnútornú konzistenciu a vzájomné vzťahy boli v očakávanom smere aj sile.

Navyše, pokúsili sme sa vytvoriť skóre, index, ktorý by jednou hodnotou vyjadroval kvalitu profesijných kompetencií učiteľa. Na základe štandardizovaného skóre sme vytvorili *index dobrého učiteľa*. Porovnaním jednotlivých typov učiteľov sme potvrdili, že učitelia s vyšším indexom mali naozaj lepšie rozvinuté profesijné kompetencie. Do budúca očakávame, že index budúceho učiteľa využijeme ako ukazovateľ profesijných kompetencií učiteľov vo výskume ich prediktorov a korelátov.

Náš výskum mal samozrejme aj svoje obmedzenia. Hlavným limitom pilotného výskumu bola vzorka – čo sa týka jej veľkosti ako aj zloženia. Do výskumu sme zaradili participantov, ktorí boli ochotní a dostupní. Z tohto dôvodu sme následne

zrealizovali väčší výskum na celoslovenskej vzorke učiteľov. Napriek našej snahe, zo všetkých učiteľov na Slovensku sa do výskumu zapojilo iba 443 učiteľov z praxe. Ide o všeobecný problém so získaním participantov – učiteľov do výskumov. Ďalším limitom nášho výskumu je samotná povaha navrhovaných meracích nástrojov. Všetky tri dotazníky merajúce profesijné kompetencie sú seba-výpovedové, resp. hodnotiace vlastné správanie učiteľov. Chýba tak objektívny pohľad zvonka na úroveň týchto kompetencií u sledovaných učiteľov. Do budúceho výskumu by bolo vhodné zrealizovať porovnanie reálnej úrovne profesijných kompetencií a seba-hodnotenia učiteľov, aby sme overili validitu nami navrhovaných meracích nástrojov.

Za významné činitele, ktoré ovplyvňujú rozvoj profesijných kompetencií v pregraduálnej príprave a následne aj vo výkone profesie učiteľa, a na ktoré sa centrujeme v našom dlhodobom výskume, považujeme osobnostné charakteristiky viazané na overený model osobnosti Big Five (neurotizmus, extravergia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť), kognitívne charakteristiky, z ktorých sa centrujeme na výskumne menej sledované prediktory – vedecké myslenie, kognitívnu reflexiu a exekutívne funkcie, a motivačné premenné – vonkajšia, vnútorná a altruistická motivácia. Hoci súčasťou pregraduálneho vzdelávania je aj rozvoj kognitívnych schopností (analytického, vedeckého, kritického myslenia), zdá sa, že kognitívne schopnosti učiteľov klesajú (Čavojová, 2015; Grönqvist & Vlachos, 2016; Kosturková, 2013). V budúcom výskume by bolo potrebné preveriť, do akej miery úroveň kognitívnych schopností súvisí s tým, ako učitelia vykonávajú svoje povolania a akú je úroveň ich profesijných kompetencií.

Osobnostné črty určujú výkon učiteľov, vrátane motivácie a zotrvania v zamestnaní, úroveň profesionality a komunikačných zručností, a súvisia s pracovnou angažovanosťou a pracovnou spokojnosťou (Bastian et al., 2017; Klassen & Tze, 2014; Kokkinos, 2007). Výskumy (Aydın et al., 2013; Costa & McCrae, 1992; Han & Pistole, 2017) naznačujú, že efektívnosť učiteľov a úroveň ich profesijných kompetencií súvisí s vyššou mierou extravenzie a nižšou mierou neurotizmu; prekvapivo, otvorenosť, prívetivosť ani svedomitosť neboli významnými prediktormi profesijných kompetencií učiteľov. Navyše, je predpoklad, že osobnosť predikuje aj samotnú motiváciu k štúdiu (Tomšik, 2019; Tomšik & Verešová, 2016). Napriek tomu, výskum motivácií ako prediktorov profesijných kompetencií je zriedkavý a zameriava sa skôr na skúmanie kariérových motivácií učiteľa (napr. (Giersch et al., 2021; Şahin, 2014; Watt et al., 2012).

Systematický výskum osobnostných prediktorov, kognitívnych funkcií učiteľov, respektíve učiteľov v príprave, je nedostatočný, tak isto aj výskum vzťahu motivácie a úrovne rozvinutia profesijných kompetencií učiteľov je zriedkavý. Preto sme sa rozhodli skúmať spomínané premenné dlhodobo na vzorkách učiteľov v príprave a učiteľov v praxi, aby sme mali možnosť mapovať zmeny v čase a pod vplyvom prípadných spoločenským zmien.

Ďalším potenciálne prínosným smerom výskumu profesijných kompetencií učiteľov sa javí sledovanie psychologickkej gramotnosti, ktorá predstavuje komplex psychologických poznatkov a ich aplikovanie v praxi, vrátane porozumenia a citlivosti k správaniu a prežívaniam iných. Napríklad Sokolová (Sokolová et al., 2014, 2017; Vačková, 2013) rozlišuje psychologickú gramotnosť funkčnú (komunikácia informácií), interaktívnu (rozvoj individuálnych zručností) a kritickú (osobná a komunitná zodpovednosť).

Keďže učitelia sú ústrednou postavou v celom procese vzdelávania, ich vplyv má zásadné a dlhodobé dopady na žiakov a študentov. Tak veľká zodpovednosť na pleciach učiteľov predstavuje značný tlak na ich výkon a schopnosti. Navyše, na učiteľov je vyvíjaný tlak aj zvonka, zo strany spoločnosti a vplyvom zmien v spoločnosti. Dôkladne sa pripraviť na učiteľskú dráhu znamená primerane rozvinúť svoje schopnosti a nadobudnúť primeranú úroveň profesijných kompetencií. Poznanie rozsiahlej palety prediktorov a korelátov profesijných kompetencií a ich vzájomných vzťahov je cestou k tomu, aby sme ako inštitúcie zabezpečujúce pregraduálnu prípravu, vedeli čo najlepšie pripraviť študijné programy a obsah kurzov pre študentov učiteľských odborov. Naša monografia prináša iba kúsok skladačky v rámci mapovania profesijných kompetencií učiteľov. Celá problematika si vyžaduje podrobnejšie a dlhodobé skúmanie.

ZOZNAM LITERATÚRY

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58(May 2017), 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aydın, M. K., Bavlı, B., & Alcı, B. (2013). Examining the Effects of Pre- service Teachers ' Personality Traits on Their Teaching Competencies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 575–586.
- Ballová Mikušková, E., & Verešová, M. (2020). Distance education during COVID-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21th Century*, 78(6), 884–906. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 233285841668476. <https://doi.org/10.1177/2332858416684764>
- Böhmer, I., Gräsel, C., Krolak-Schwerdt, S., Hörstermann, T., & Glock, S. (2017). *Teachers' School Tracking Decisions*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_9
- Čavojsková, V. (2015). Problem with reflective learning is lack of reflective teaching. *EDULEARN14 Proceedings 6th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona, Spain. 7-9 July, 2014., November*, 6521–6528.
- Cebrová, L. (2022). *Hrozná bieda. Experti zmapovali, koľko reálne zarábajú učitelia na Slovensku*. <https://www.startitup.sk/hrozna-bieda-experti-zmapovali-kolko-realne-zarabaju-ucitelia-na-slovensku/>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5–13.
- CVTI. (2021). *Zoznamy škôl a školských zariadení*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/registre/zoznamy-skol-a-skolskych-zariadeni.html?page_id=9332
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. Guilford Press.
- Fenyvesiová, L. (2006). *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. PF UKF v Nitre.
- Fenyvesiová, L., & Tirpáková, A. (2005). Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. In R. Jandová (Ed.), *Příprava učitelů a aktuální proměny*

v základním vzdelávání : sborník referátů z mezinárodní konference (pp. 58–60).

- Ford, J. H., Robinson, J. M., & Wise, M. E. (2016). Adaptation of the Grasha Riechman Student Learning Style Survey and Teaching Style Inventory to assess individual teaching and learning styles in a quality improvement collaborative. *BMC Medical Education*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0772-4>
- Gadušová, Z. (2019). *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. VErbum.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická Revue*, 55(2), 126–145.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2005). Slovak Adaptation of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Pedagogická Revue*, 57(Special English Number), 44–63.
- Giersch, J., Ydhag, C. C., & Korhonen, V. (2021). Motivations to become a teacher in Finland, Sweden, and the United States. *Nordic Studies in Education*, 41(1), 62–79. <https://doi.org/10.23865/NSE.V41.2200>
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics of One-on-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139–146. <https://doi.org/10.1080/87567550209595895>
- Grönqvist, E., & Vlachos, J. (2016). One size fits all? The effects of teachers– cognitive and social abilities on student achievement. *Labour Economics*, 42, 138–150. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.08.005>
- Han, S., & Pistole, M. C. (2017). Big Five Personality Factors and Facets as Predictors of Openness to Diversity. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151(8), 752–766. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1393377>
- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. IRIS.
- Jakubovská, V. (2017). *Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií : vysokoškolská učebnica*. Albert.
- Jursová Zacharová, Z. (2015). Akí sú študenti na začiatku svojej kariéry? Motivácia a osobnosť začínajúcich študentov voliacich si učiteľskú profesiu. *Ecoletra.Com*, 1, 67–82.
- Kasáčová, B. (2006). Dimenzie učiteľskej profesie. In *Profesný rozvoj učiteľa* (pp. 21–36). Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–

76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kosturková, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika*, 4(4), 283–298.
- Kosturková, M. (2020). Profesionálne spôsobilosti začínajúceho učiteľa potrebné pre výkon povolania. *Manažment Školy v Praxi*, 5, 1–27.
- Köverová, M. (2015). Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. *Psychologie a Její Kontexty*, 6(1), 33–48.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. Ronald Press.
- Lemešová, M., Brozmanová, E., Harvanová, S., Jursová Zacharová, Z., Minarovičová, K., & Sokolová, L. (2021). Coping strategies and psychological constitution of pre-service and in-service teachers. *Pedagogika*, 142(2), 24–42. <https://doi.org/10.15823/p.2021.142.2>
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupperecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Lomnický, I., Baďová, P., Boboňová, I., Bánesz, G., Čeretková, S., Fandelová, E., Gadušová, Z., Hartánská, J., Hašková, A., Hockicková, B., Chválková, K., Jakubovská, V., Jonášková, G., Kramáreková, H., Labancová, V., Lalinská, M., Magová, L., Malá, E., Markechová, D., ... Žilová, R. (2017). *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa* (E. Petlák & M. Vítečková (eds.)). VĚrbum.
- Miškolciová, L. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky psychológie*. UMB.
- Mohanna, K., Chambers, R., & Wall, D. (2007). *Your Teaching Style: A Practical Guide to Understanding, Developing and Improving*. CRC Press.
- Moreno Rubio, C. (2009). Efective teachers-profesional and personal skills. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35–46. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3282843%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>
- MŠVVaŠ, S. (2019). *Najnovšie zistenia o slovenských učiteľoch - Slovensko sa už po tretíkrát zapojilo do medzinárodného výskumu OECD TALIS o vyučovaní a vzdelávaní*. <https://www.minedu.sk/najnovsie-zistenia-o-slovenskych-uciteloch-slovensko-sa-uz-po-tretikrat-zapojilo-do-medzinarodneho-vyskumu->

- Müller de Morais, M., & Hanusová, Z. (2018). Self-reflection in the interaction style of teachers. *Ad Alta*, 8(1), 180–186.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Škola plus.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. IRIS.
- Porubský, Š., Kosová, B., & Pavlov, I. (2014). Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis Scholae*, 8(3), 23–46. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.56>
- Prekopová, J. (2014). *Profesijné a osobnostné požiadavky na učiteľa materskej školy*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rapsová, L., & Sütthő, L. (n.d.). *Proces tvorby dotazníka didaktickej kompetencie*.
- Rapsová, L., Sütthő, L., & Szíjjártóová, K. (n.d.). *Metaanalýza profesijných kompetencií učiteľov*.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici - Belianum.
- Sádovská, A., & Kusý, P. (2019). Vzťah interakčného štýlu učiteľa a seba-vnímanej životnej zmysluplnosti v kontexte prosociálnosti. *Československá Psychologie*, 63(4), 476–490.
- Şahin, A. (2014). In-depth analysis of how prospective social studies teachers make sense of their career choice decisions. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 14(3), 981–994. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1972>
- Sokolová, L., Brozmanová, E., Harvanová, S., Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., & Minarovičová, K. (2019). Profesionálne charakteristiky osobnosti študentov učiteľstva. *Psychologie a Její Kontexty*, 10(1), 51–63. <https://doi.org/10.15452/psyx.2019.10.0004>
- Sokolová, L., Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Cabanová, K., & Šramová, B. (2015). Sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek v ranej fáze pedagogickej kariéry. In M. Groma & V. Andreánska (Eds.), *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek* (pp. 7–68). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Univerzita Komenského v Bratislave.

- Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2019). *Becoming a teacher: Professional motivation, personality characteristics and professional vision of pre-service teachers at the transition into practice*. DINOCROC INTERNATIONAL TRAINING INSTITUTE. <https://doi.org/10.4324/9780203117293-9>
- Sokolová, L., Zacharová, Z. J., & Lemešová, M. (2017). Developing Psychological Literacy in the Pre-Gradual Teacher Training. *International Convention of Psychological Science 2017, ICPS 23. - 25.3.2017, Wien, March*, 79–84.
- Strait, J. E., Dawson, P., Walther, C. A. P., Strait, G. G., Barton, A. K., & Brunson McClain, M. (2020). Refinement and Psychometric Evaluation of the Executive Skills Questionnaire-Revised. *Contemporary School Psychology*, 24(4), 378–388. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-00224-x>
- Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, 2(1), 303–312.
- Šuťáková, V., & Ferencová, J. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. *Edukácia*, 2(1), 313–322.
- Szijjártóová, K. (2018). *Aplikácia nástrojov hodnotenia kompetencií učiteľa*. VERbum.
- Tomšík, R. (2019). Choosing teaching as a profession: Validation Of an SMVUP-4-S assessment tool. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(4), 545–559. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.545>
- Tomšík, R., & Verešová, M. (2016). The Scale of Motivations for Choosing Teaching as a Career SMVUP2. In E. Maierova, L. Viktorova, & M. Dolejs (Eds.), *6th PHD Existence 2016: Czech and Slovak Psychological Conference* (pp. 260–268). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tureckiová, M., & Veteška, J. (2011). Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 62–67). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/pdf.p210-capv-2012-79>
- Váčková, K. (2013). Kompetencie študijného odboru učiteľstvo podľa hodnotenia študentov a absolventov. In L. Sokolová, M. Lemešová, & R. Masaryk (Eds.), *Psychológia (v) škole. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (pp. 68–73). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Vašašová, Z., & Petřík, Š. (2019). Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. *Edukácia*, 3(1), 216–226.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova.

- Verešová, M. (2021). *Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie*.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1987). A School-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education, 10*(1), 81–94. <https://doi.org/10.1080/0261976870100110>
- Wubbels, T., & Levy, J. (2005). Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education. In *Do You Know What You Look Like?* The Falmer PRes. <https://doi.org/10.4324/9780203975565>

Príloha A1

Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie

V tomto dotazníku vyjadríte svoj názor na vlastnú činnosť a správanie seba ako učiteľa/učiteľky (budúceho učiteľa/učiteľky) tak, ako ho aktuálne vidíte a vnímate. Dotazník slúži na vedecké účely, preto potrebujeme, aby ste sa ako učiteľ/učiteľka (budúci učiteľ/učiteľka) opísali čo najpresnejšie. Pri každom výroku označte Vašu voľbu reflektujúcu Váš pohľad na Vás ako učiteľa/učiteľku. "

1 = nikdy, 5 = vždy

1. vyžadujem od žiakov bezpodmienečnú poslušnosť
2. keď v triede žiaci vyvádzajú, som zmätený/á
3. verím žiakom
4. žiaci ma ľahko vyvedú z miery
5. som tolerantný/á
6. mám sarkastické, ironické poznámky
7. žiaci sa u mňa (na mojich hodinách) veľa naučia
8. dokážem pochopiť chyby a nedostatky žiakov
9. pohľadám žiakmi
10. dávam možnosť žiakom rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy
11. som prísny/a
12. keď si nedokážu žiaci s niečím poradiť, pomôžem im
13. žiaci sa môžu spolupodieľať na mojich rozhodnutiach
14. myslím si, že ma žiaci podvádzajú/klamú
15. myslím si, že žiaci toho málo vedia
16. keď sa nahnevám, prestanem sa ovládať
17. žiaci sa na mňa môžu spoľahnúť
18. moje požiadavky sú veľmi vysoké
19. som k žiakom priateľský
20. odpisovanie trestám
21. žiaci mi dôverujú
22. učivo jasne a zrozumiteľne vysvetľujem
23. vyzerám nespokojne
24. som plachý/á
25. keď má žiak iný názor na vec ako ja, smie mi to povedať
26. pôsobím dôveryhodne
27. usilujem sa žiakov pochopiť
28. bývam nahnevaný/á
29. som váhavý/á
30. dokážem žiakov vypočuť
31. je ľahké vyvieť ma z miery

32. vyzerám nešťastne
33. ľahko sa nahnevám
34. zmením svoj názor, keď žiak uvedie argumenty
35. v triede vytváram príjemnú atmosféru
36. viem udržať pozornosť žiakov
37. som k žiakom zhovievavý/á
38. známkujem prísne
39. bývam podráždený/á
40. svoje sľuby dodržím

organizátor vyučovania: 7, 22, 26, 36, 40,

napomáhajúci : 12, 17, 19, 21, 35

chápujúci: 3, 5, 8, 27, 30

vedie žiakov k zodpovednosti: 10, 13, 25, 34, 37

neistý: 2, 24, 29, 31

nespokojný: 14, 15, 23, 32, 39

karhajúci: 4, 6, 9, 16, 28, 33

prísny: 1, 11, 18, 20, 38

Príloha A2

Dotazník didaktických kompetencií

Nasledovné otázky sa týkajú jednotlivých fáz realizácie vyučovacej hodiny.

1 = nikdy, skoro vôbec, 5 = takmer vždy, vždy

plánovanie a príprava vyučovacej hodiny.

1. Do akej miery sa pri príprave na vyučovací proces orientujete v školských dokumentoch (Štátny vzdelávací program - ŠVP, Školský vzdelávací program - ŠkVP, učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy a i.)?
2. Do akej miery sa pri plánovaní vyučovacieho procesu oboznamujete s pedagogickou dokumentáciou žiakov (napr. katalógové listy žiakov)?
3. Do akej miery sú témy vašich vyučovacích hodín v súlade so školskými dokumentami (ŠVP, ŠkVP a vzdelávacími štandardmi)?
4. Do akej miery pri plánovaní vyučovacej hodiny vychádzate z poznania aktuálneho stavu rozvoja žiakov?
5. Do akej miery stanovujete výchovno-vzdelávacie ciele v súlade so školskými dokumentami (ŠVP, ŠkVP, učebnými osnovami a vzdelávacími štandardmi)?
6. Do akej miery formulujete jednoznačné výchovno-vzdelávacie ciele popisujúce požadovaný výkon žiaka.
7. Do akej miery spracováвате obsah učiva s použitím adekvátnych vyučovacích foriem, metód, prostriedkov a postupov?
8. S ohľadom na prípadné individuálne špecifiká a potreby žiakov, do akej miery upravujete, diferencujete obsah učiva
9. S ohľadom na prípadné individuálne špecifiká a potreby žiakov, do akej miery upravujete, diferencujete organizáciu vyučovania
10. ohľadom na prípadné individuálne špecifiká a potreby žiakov, do akej miery upravujete, diferencujete vyučovacie metódy
11. S ohľadom na prípadné individuálne špecifiká a potreby žiakov, do akej miery upravujete, diferencujete prostriedky (učebné pomôcky a didaktická technika)
12. Nezvyknem si pripravovať a kontrolovať učebné materiály a pomôcky v predstihu.
13. Jednotlivé fázy vyučovacej hodiny plánujem proporčne, s adekvátnou časovou dotáciou.

realizácia vyučovacej hodiny.

1. Oboznamujem žiakov so stanovenými výchovno-vzdelávacími cieľmi a informujem o plánovanom priebehu vyučovacej hodiny.

2. Aplikujem metódy, ktoré vedú k dosiahnutiu mnou stanovených cieľov.
3. Pomocou metód, ktoré aplikujem sa mi nedarí dosiahnuť mnou stanovené ciele.
4. S ohľadom na obsah učiva a diferenciaciu triedy, ako často aplikujete:
 - a. zážitkové a aktivizujúce metódy (napr. inscenačné metódy – hranie rolí, situačné metódy - kazuistika, psychologické hry...)
 - b. heuristické (objavné) a problémové metódy (napr. metódy riešenia problémov, brainstorming, DITOR, IDEAL, Metóda Phillips 66 a i.)
 - c. metódy rozvíjajúce tvorivé a kritické myslenie žiakov (napr. EUR, problémové úlohy, diskusné metódy, práca s autentickými textami)
5. Obsah učiva sprostredkúvam jasne a zrozumiteľne, s použitím adekvátnej terminológie.
6. Zameriavam sa na vzťahy a súvislosti medzi osvojovanými pojmami a javmi.
 - a. ...využívate medzipredmetové vzťahy?
 - b. ...systematicky opakujete a upevňujete nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky?
 - c. ...uplatňujete na hodinách didaktické zásady (zásada názornosti, primeranosti, systematicky, individuálneho prístupu, prepojenia teórie s praxou, vedeckosti a i.)?
 - d. ...využívate viaceré organizačné formy podporujúce aktívne učenie sa (individuálna, hromadná, skupinová, tímová, frontálna, kooperatívna a i.)
 - e. ...využívate materiálne učebné prostriedky?
 - f. ...využívate didaktickú techniku (výpočtová technika – PC, DVD, internet, dataprojektory, elektronické interaktívne tabule, tablet)?
 - g. ...využívate edukačné platformy, vzdelávacie aplikácie - alfik, kalhoot, mentimeter a i.?
7. Prispôsobujem edukačnú činnosť žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami.
8. Flexibilne reagujem na neštandardné situácie v triede.

triedna klíma a disciplína

1. Zaujímam sa o žiakov spravodlivo a individuálne.
2. Podporujem žiakov v seberealizácii.
3. Vytváram neohrožujúce prostredie.
4. Eliminujem stresové a konfliktné situácie.
5. Stanovujem si spoločne so žiakmi pravidlá a požiadavky týkajúce sa správania žiakov.
6. Dokážem včas predchádzať a primerane riešiť nežiadúce správanie žiakov.
7. Získať si prirodzenú autoritu je pre mňa problém.

8. Robí mi problémy udržať primeranú disciplínu.

diagnostikovanie a hodnotenie

1. Realizujem vstupné diagnostikovanie.
2. Realizujem formatívne (priebežné) diagnostikovanie.
3. Realizujem sumatívne (záverečné) diagnostikovanie.
4. Zdieľam vopred žiakom obsah a kritériá hodnotenia.
5. Pri výbere diagnostických metód akceptujem individuálne odlišnosti žiakov.
6. Pri poskytovaní spätnej väzby sa zameriam nie len na chyby, ale aj na podporu rozvoja žiaka.
7. Poskytujem spätnú väzbu bezprostredne po výkone žiaka.
8. Ako často pri diagnostikovaní zadávate žiakom také otázky a úlohy, ktoré preverujú ich:
 - a. úroveň kognitívnych procesov (zapamätanie, porozumenie, analýzu a iné)?
 - b. úroveň non-kognitívnych procesov žiakov (city, motivácia, vôľa a i.)?
9. Poskytujem žiakom príležitosť podieľať sa na sebahodnotení a hodnotení svojich spolužiakov.
10. Moje hodnotenie odráža skutočný stav rozvoja žiaka.
11. Výsledky diagnostikovania usmerňujú moju edukačnú činnosť.
12. Dokážem bezprostredne reagovať na vzniknuté situácie v triede.
13. Dokážem identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami.

sebareflexia

1. Uvažujem o kvalite svojej pedagogickej činnosti.
2. Po analýze spätnej väzby sa snažím zlepšiť svoju pedagogickú činnosť.
3. V prípade, že dostanete spätnú väzbu, ako často s ňou pracujete pri prehodnocovaní svojej pedagogickej činnosti:
 - a. ak dostanem spätnú väzbu od kolegov, nadriadených (napr. hospitácie)
 - b. ak dostanete spätnú väzbu od žiakov
 - c. ak dostanete spätnú väzbu od rodičov žiakov

Príloha A3

Dotazník vyučovacích štýlov

V tomto dotazníku vyjadrite svoj názor na vlastnú činnosť a správanie seba ako učiteľa/učiteľky (budúceho učiteľa/učiteľky) tak, ako ho aktuálne vidíte a vnímate. Pri každom výroku označte Vašu voľbu reflektujúcu Váš pohľad na Vás ako učiteľa/učiteľku. "

1 = nikdy, 5 = vždy

1. Podnecujem žiakov v participácii na priebehu vyučovania
2. Môj prístup k výučbe je podobný práci manažéra, ktorý deleguje úlohy a zodpovednosť na podriadených.
3. Žiaci si určujú vlastné tempo pre dokončenie samostatných úloh alebo skupinových projektov.
4. Žiaci by ma mohli označiť ako „kouča“, ktorý úzko spolupracuje na náprave problémov v ich myslení a správaní.
5. Pri organizovaní výučby sa mi darí najlepšie, keď sú presne stanovené učebné osnovy a organizačná štruktúra/forma vzdelávania.
6. Fakty, koncepty a princípy sú najdôležitejšie obsahy, ktoré by si mali žiaci osvojiť.
7. Držím sa pri výučbe jasne definovaných očakávaných výsledkov vzdelávania.
8. Žiaci by ma mohli označiť za „zásobáreň vedomostí“, ktorá učí fakty, zásady a koncepty, ktoré potrebujú.
9. Poskytujem žiakom veľmi jasné pokyny o tom, ako chcem, aby dokončili úlohy v mojom predmete.
10. Predmet, ktorý učím má veľmi konkrétne vzdelávacie ciele, ktoré chcem vo výučbe žiakov dosiahnuť.
11. Výklad/prednáška je významnou súčasťou toho, ako učím každú vyučovaciu hodinu.
12. Zdieľanie mojich vedomostí a odborných poznatkov so žiakmi je pre mňa veľmi dôležité.
13. Žiakom poskytujem veľkú osobnú podporu a povzbudenie, aby sa im v mojom predmete darilo.
14. Dávam žiakom príležitosť objavovať, ako sa najlepšie učíť.
15. Prácu s emóciami prostredníctvom hrania rolí alebo drámy pokladám za cennú metódu výučby.
16. Praktické aktivity počas vzdelávania v mojom predmete povzbudzujú žiakov, aby prevzali iniciatívu a zodpovednosť za svoje učenie sa.

Názov: Meranie profesijných kompetencií učiteľov
Autor: Eva Ballová Mikušková
Recenzenti: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.
Cover design: Krause Mental Care Group
Vydanie: prvé
Rok: 2022
Rozsah: 74 strán [3,47 AH]
Vydavateľ: PF UKF v Nitre
Náklad: 120 ks

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov prác.

ISBN (printová verzia) 978-80-558-1940-2

ISBN (online verzia) 978-80-558-1941-9



ISBN 978-80-558-1940-2



9 788055 819402