



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta

Marcela Verešová, Lucia Rapsová, Robert Krause

# OSOBNOSŤ A MOTIVÁCIA K VOĽBE POVOLANIA AKO PREDIKTORY PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI



Nitra 2023

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogickej a školskej psychológie

**OSOBNOSŤ A MOTIVÁCIA K VOĽBE POVOLANIA  
AKO PREDIKTORY PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ  
UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI**

Marcela Verešová, Lucia Rapsová, Robert Krause

Nitra 2023

**Názov:** **OSOBNOSŤ A MOTIVÁCIA K VOĽBE  
POVOLANIA AKO PREDIKTORY  
PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV  
V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI**

**Autori:** prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.  
PaedDr. Lucia RAPSOVÁ, PhD.  
PhDr. Robert KRAUSE, PhD., MBA

**Recenzenti:** doc. PhDr. Lucia LACKOVÁ Ph.D..  
PhDr. Tereza KIMPLOVÁ, Ph.D.

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Vedecká monografia je vydaná s podporou projektu **VEGA 1/0084/21**  
**„Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných  
kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.**

## OBSAH

	Úvod	6
1	Východiská k problematike profesijných kompetencií cez spojitosť s osobnosťou a motiváciou voľby povolania u učiteľa	9
1.1	Profesijné kompetencie učiteľa	9
1.1.1	Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov	14
1.1.2	Kompetenčný model učiteľa	18
1.1.3	Didaktické kompetencie ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa	24
1.1.3.1	Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny	26
1.1.3.2	Realizácia vyučovacej hodiny	29
1.1.3.3	Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine	31
1.1.3.4	Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka	34
1.1.3.5	Sebareflexia učiteľa	37
1.1.4	Rozvoj didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave a v praxi	41
1.2	Osobnostné koreláty a prediktory profesijných kompetencií učiteľa	44
1.2.1	Osobnosť učiteľa v kontexte výkonu profesie učiteľ a prípravy na jej výkon	50
1.2.2	Big five model osobnosti a profesijné kompetencie učiteľa	51
1.3	Motivácia k voľbe učiteľského povolania	54
1.3.1	Motivácia v kontexte osobnosti učiteľa v pregraduálnej príprave a v praxi	55
1.3.2	Vnútoraná motivácia k voľbe učiteľskej profesie v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa	62
1.3.3	Altruistická motivácia k voľbe učiteľskej profesie v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa	66
1.3.4	Vonkajšia motivácia a alternatívna voľba k voľbe učiteľskej profesie v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa	67
2	Metodológia výskumu	71
2.1	Ciele a hypotézy výskumu	71
2.2	Metódy výskumu	84

2.3	Participanti	90
2.4	Výskumný a časový plán výskumu	93
3	Výskumné zistenia	94
3.1	Výsledky výskumu profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	94
3.1.1	Deskriptívne ukazovatele profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	94
3.1.2	Diferencie v didaktických kompetenciách u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi	99
3.1.3	Vzájomné spojitosti vybraných profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	101
3.1.4	Prierezové porovnanie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave v čase	109
3.2	Výsledky výskumu osobnostných charakteristík Big Five v kontexte vybraných profesijných kompetencií u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	111
3.2.1	Deskriptívne ukazovatele profilu osobnosti podľa modelu Big five u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	111
3.2.2	Osobnostné diferencie podľa konceptu Big Five medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi	113
3.2.3	Big Five opis osobnosti vo vzťahu k profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	114
3.2.4	Predikčný rámec dimenzií Big Five k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	118
3.3	Výsledky výskumu motivácie k voľbe učiteľského povolania v kontexte vybraných profesijných kompetencií u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	126
3.3.1	Deskriptívne ukazovatele a diferencie v motivácii k voľbe povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	126
3.3.2	Diferencie v motivácii k voľbe učiteľského povolania medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi	128
3.3.3	Motivácia k voľbe povolania učiteľ vo vzťahu k vybraným profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	132
3.3.4	Predikčný rámec motivácie k voľbe povolania k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi	136

4	Diskusia k výsledkom výskumu, limity a odporúčania	144
	Záver	165
	Zoznam literatúry	168
	Prílohy	187

## ÚVOD

Monografia „Osobnosť a motivácia k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ vzniká v kontexte naplnenia cieľov výskumného grantu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“. S rovnakým zámerom paralelne vzniká sesterská monografia s názvom „Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ (Gatíal et al., 2023).

V tejto monografii sa v teoretickom rozpracovaní okrem v názve uvedených prediktorov detailne venujeme rámci profesijných kompetencií s centráciou na didaktické kompetencie učiteľa. Druhá sesterská monografia (Gatíal et al., 2023) sa centruje na rozpracovanie interakčného štýlu učiteľa a vyučovacieho štýlu učiteľa ako významných profesijných kompetencií vo výbave učiteľa. Tieto profesijné kompetencie sa v oboch monografiách stretávajú pri výskume predikčného potenciálu sledovaných osobnostných, motivačných a kognitívnych prediktorov profesijných kompetencií, pričom nami spracovaná monografia je centrovaná na rámec predikčného potenciálu motivácie k voľbe učiteľského povolania (štyri druhy motivácie a dvanásť motívov) a osobnosti cez prizmu modelu veľkej päťky/Big Five.

Primárnym cieľom tejto monografie je tak identifikovať predikčné vzťahy jednotlivých druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania a osobnostných charakteristík veľkej päťky s profesijnými kompetenciami (didaktické kompetencie, interakčné štýly a vyučovacie štýly učiteľa) u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi (korelačný a predikčný dizajn výskumu).

Sekundárnym cieľom monografie je identifikovať ako sa diferencujú v jednotlivých sledovaných premenných (didaktické kompetencie, osobnosť podľa modelu Big Five, motivácia k voľbe učiteľského povolania) dva výberové súbory populácie učiteľov zo SR – učelia v pregraduálnej príprave a učelia v praxi (komparačný dizajn výskumu). V uvedenom komparačnom rámci interakčné štýly, vyučovacie štýly, kognitívne charakteristiky a exekutívne funkcie učiteľov sú sledované vo vyššie uvedenej monografii Gatíala et al. (2023).

Ďalším cieľom monografie je zistiť prierezové zmeny v didaktických kompetenciách učiteľov v pregraduálnej príprave.

Všetky uvedené ciele a ich výskumné naplnenie vychádza z východísk, ktoré prezentujeme v kapitole prvej. Keďže ide o vedeckú monografiu, rozhodli sme sa ju spracovať v štruktúre vedeckých prác IMRaD, preto druhá kapitola je náčrtom a predstavením výskumných cieľov, otázok a hypotéz v nadväznosti na existujúce poznatky v oblasti riešeného výskumného problému, ako aj predstavením výskumného dizajnu, použitých metód a predstavenia participantov výskumu. Výskumný súbor 1368 respondentov bol vzhľadom na riešený výskumný problém rozdelený na dva podsúbory - súbor učiteľov v pregraduálnej príprave (študentov učiteľstva v SR študujúcich študijné programy centrovane na výkon profesie v predprimárnom, primárnom, nižšom a/alebo vyššom sekundárnom vzdelávaní) a súbor učiteľov v praxi (pôsobiaci v regionálnom školstve v predprimárnom, primárnom, nižšom alebo vyššom sekundárnom vzdelávaní v SR).

Tretia kapitola je predstavením kľúčových výsledkov výskumu, pričom v prvej časti sa venujeme rozpracovaniu zistení (deskriptívne, komparačné, korelačné a časovo-prierezové) s akcentom na profesijné kompetencie a predovšetkým didaktické kompetencie učiteľa: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa. V druhej časti kapitoly sa centrujeme na deskriptívny, komparačný, korelačný a predikčný výskum profesijných kompetencií učiteľa cez univerzálny model osobnosti Big Five, ktorý opisuje osobnosť piatimi centrálnymi charakteristikami: extravézia, prívetivosť, svedomitosť, negatívna emocionalita/neurotizmus a otvorenosť voči skúsenosti. Tretia časť výsledkov výskumu je prezentáciou deskriptívnych, komparačných, korelačných a predikčných zistení v oblasti motivácie k voľbe povolania učiteľ vzhľadom na vybrané profesijné kompetencie učiteľa. Využívame model motivácie k voľbe učiteľského povolania popisujúci 12 motívov (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospelými, práca s deťmi, prosociálne správanie, alternatívna voľba) a 4 druhy motivácie (vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia, altruistická motivácia a alternatívna voľba). Významnou z aspektu cieľov projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne



a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľ'ov v pregraduálnej príprave a v praxi“ ako aj z pohľadu výskumu prezentovaného v oboch sesterských monografiách: Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako prediktory profesijných kompetencií učiteľ'ov v pregraduálnej príprave a v praxi (Gatíal et al., 2023) a Osobnosť a motivácii k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľ'ov v pregraduálnej príprave a v praxi (Verešová et al., 2023), je monografia riešiteľky projektu, ktorá vznikla na báze pilotného výskumu centrovanej na psychometrické overenie v projekte zostavených a využívaných metód, s názvom „Meranie profesijných kompetencií učiteľ'ov“ (Ballová Mikušková, 2022). Všetky tri monografie sú významným prínosom do riešenia problematiky v rámci plnenia cieľ'ov uvedeného projektu VEGA.

Štvrtá kapitola popri interpretáciách kľúčových zistení prináša aj komparácie s domácimi a zahraničnými odborníkmi, ktorí sa predmetnej problematike venujú, nastol'uje možné odporúčania pre ďalšie smerovanie výskumu a poukazuje na možné praktické uplatnenie zistení.

Veríme, že tak táto monografia, ako aj všetky zistenia v nej prezentované, ako aj ďalšie monografie vydané s afiliáciou k výskumnému projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľ'ov v pregraduálnej príprave a v praxi“, prispievajú k prehĺbeniu a rozšíreniu poznatkov o prediktoroch, korelátoch a diferenciách v profesijných kompetenciách učiteľ'ov v Slovenskej republike, pomôžu optimalizovať pregraduálnu prípravu učiteľ'ov, poukázať na profil kvalitného a pedagogicky efektívneho učiteľa v praxi a otvoriť mnohé ďalšie výskumné problémy, ktorým má zmysel sa perspektívne aj na materskom pracovisku (Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF) ďalej venovať.

Za kolektív autorov a riešiteľ'ov projektu VEGA

Marcela Verešová, prvá autorka a zodpovedná riešiteľka projektu

# 1 VÝCHODISKÁ K PROBLEMATIKE DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ CEZ SPOJITOSŤ S OSOBNOSŤOU A MOTIVÁCIU VOĽBY POVOLANIA U UČITEĽA

## 1.1 PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA

Pojem kompetencia sa najskôr používal v súvislosti s trhom práce a zamestnanosťou, no postupne sa začal skloňovať v 90. rokoch 20. storočia aj vo vzťahu k učiteľskej profesii. Napriek tomu, že charakteristike pojmu kompetencia je v teórii i výskumoch v poslednom desaťročí venovaná systematická pozornosť, stále nie je terminológia tohto pojmu jednotná a ustálená. Všeobecný výklad pojmu ponúkajú Hotár, Paška, Perhács (2000), ktorí pod kompetenciou rozumejú právomoc, spôsobilosť, schopnosť zvládnuť určitú činnosť a posudzovať určité javy z odborného hľadiska a s vedomím širších súvislostí. Rovnako chápe kompetenciu i Petlák (2004), ktorý ju vymedzuje ako spôsobilosť potrebnú pre vykonávanie istej činnosti. Rozšírené chápanie pojmu kompetencia prezentujú Veteška a Tureckiová (2008), ktorí ju vnímajú ako výnimočnú schopnosť, vďaka ktorej dokáže jednotlivec na základe svojich vlastných zdrojov úspešne jednať a rozvíjať svoj potenciál. Podľa autorov je kompetencia spojená s možnosťou a motiváciou rozhodovať sa a niest' zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Švec (2000) vo svojom vymedzení pojmu vysvetľuje, že kompetencia je do určitej miery daná genetickým potenciálom a do určitej miery je tzv. produktom, ktorý je možné nadobudnúť a rozvíjať učením a praxou v rámci teoretickej a praktickej prípravy na príslušnú profesiu.

V anglickom jazyku má pojem kompetencia dva ekvivalenty – *competence* (*competences*) a *competency* (*competencies*), vďaka čomu dochádza k mnohým nejasnostiam, preto považujeme za dôležité vysvetliť podstatné rozdiely týchto ekvivalentov. Prvý termín (*competence*) znamená spôsobilosť, kompetentnosť, neformálna kvalifikácia a je správne používaný v kontexte podávania kompetentného výkonu (Jarvis a Wilson, 2002; Jarvis, 2010). Pojem *competency* predstavuje schopnosť, spôsobilosť, zručnosť potrebnú pre kvalifikovaný výkon nejakej činnosti. Tento pojem teda odkazuje na súbor ľudských kvalít (predispozícií a výsledkov učenia), ktoré sú nevyhnutné ku kompetentnému výkonu (Knowles, Holton a Swanson, 2005). Pojem *competency* predstavuje schopnosť a *competence* kvalifikáciu,

odbornú spôsobilosť (Teodorescu, 2006). Občas sa môžeme stretnúť aj s ďalším pojmom *capability* (nadanie, talent), ktorý sa prekladá niekedy ako spôsobilosť. Tento termín zahŕňa aj *competencies* (schopnosť, schopnosť správania) a *competences* (kvalifikáciu, odbornú spôsobilosť).

Rovňanová (2015) upozorňuje, že u nás možno evidovať problémy s nesprávnym používaním pojmov – *schopnosť*, *zručnosť* a *kompetencia*. Schopnosť je súbor predpokladov nevyhnutných pre úspešné vykonávanie určitej činnosti. Schopnosti sa vyvíjajú prostredníctvom vlôh, a to učením. Zručnosť je najčastejšie vysvetľovaná ako tzv. špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť. Kompetencia je konkrétna činnosť alebo súbor činností, ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti (Rovňanová, 2015). Autorka vidí medzi uvedenými pojmami hierarchický vzťah: schopnosť je predpokladom zručností a tie podmieňujú formovanie kompetencií. V tejto súvislosti Rovňanová (2013) tvrdí, že za kompetentného môžeme považovať jednotlivca, ktorý disponuje schopnosťami, motiváciou, vedomosťami a zručnosťami, ktoré mu umožňujú vykonávať činnosti na kvalitnej úrovni a v súlade s očakávaným výkonom v príslušnej oblasti.

Výkon učiteľskej profesie je podmienený istými schopnosťami a odbornými spôsobilosťami, ktoré možno zastrešiť pojmom *profesijná kompetencia*. Profesionálne kompetencie oprávňujú učiteľa vykonávať kvalifikovanú činnosť na odbornom základe. Průcha (2002) chápe profesionálne kompetencie učiteľa ako súbor kompetencií a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ pre efektívne vykonávanie svojej profesie. Pod profesionálnou kompetenciou učiteľa teda rozumieme schopnosť alebo spôsobilosť odborne a úspešne vykonávať danú profesiu. Sú v nej obsiahnuté vedomosti, zručnosti, hodnoty, postoje, motívy a vlastnosti osobnosti prejavujúce sa v určitom charakteristickom spôsobe správania, ktoré ovplyvňujú kvalitu výkonu a pracovných činností. Spôsob správania učiteľa ovplyvňuje aj jeho spôsob myslenia, štýl vyučovania, jeho skúsenosti, jeho poňatie výučby, vnímanie seba v role učiteľa, schopnosť sebareflexie, záujem a motiváciu sa ďalej rozvíjať a mnoho i. (Darák, Ferencová a Šuťáková, 2017). Pavlov (2013) poníma profesionálne kompetencie učiteľa ako model zabezpečujúci rozvoj profesionalitu učiteľa, ktorý je pilierom kariérového systému profesionalizácie učiteľského povolania. Tremblay (2002, in Veteška, 2017) poukazuje na štyri základné vlastnosti profesionálnych kompetencií - kontextualizovanosť (profesionálne kompetencie sa uplatňujú v danom

prostredí alebo v situácii), multidimenzionálnosť (profesijné kompetencie sa skladajú z viacerých zdrojov - informácie, poznatky, spôsobilosti, predstavy a i., s ktorými by mal jednotlivec efektívne narábať), definovanie štandardom (predpokladaná úroveň zvládnutia profesijných kompetencií je daná vopred spolu so súborom výkonových kritérií), potenciál pre akciu a rozvoj (profesijné kompetencie učiteľ nadobúda a rozvíja v procese edukácie). Profesijné kompetencie nadobúda a rozvíja učiteľ na základe pregraduálnej a postgraduálnej prípravy, či ďalšieho vzdelávania. Podľa Porubskej a Határa (2009) predstavujú jeden z determinantov ovplyvňujúcich fungovanie celého edukačného procesu i kvalitu samotných výstupov z neho.

Môžeme teda povedať, že aby učitelia mohli vykonávať istú kvalifikovanú pracovnú činnosť na odbornom základe, mali by byť vybavení súborom profesijných kompetencií. V posledných desaťročiach sa stretávame s rôznymi snahami odborníkov zaoberajúcich sa touto problematikou o popis najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality. Za týmto účelom vzniká množstvo návrhov kompetenčných modelov učiteľa. V tabuľke 1.1 prezentujeme prehľad vybraných kompetenčných modelov slovenských učiteľov.

Tabuľka 1.1 Prehľad kompetenčných modelov učiteľa

<b>Autor kompetenčného modelu</b>	<b>Dimenzie kompetenčného modelu</b>	<b>Subdimenzie</b>	<b>Popis</b>
Švec (2005)	Kompetencie k vyučovaniu a výchove	psychopedagogické	schopnosť projektovať postupy podnecujúce učenie žiakov, realizovanie projektov na vyučovaní
		komunikačné	schopnosť efektívne komunikovať
		diagnostické	schopnosť diagnostikovať vedomosti, schopnosti, zručnosti žiakov, štýly učenia, vzťahy, klímu triedy a i.
	Osobnostné kompetencie	kompetencie zamerané na zodpovednosť učiteľa za svoje pedagogické rozhodnutia, na dôsledky praktickej realizácie v komunikácii, na tvorivosť a empatiu	

	Rozvíjajúce kompetencie	adaptívne	schopnosť orientovať sa v spoločenských zmenách a zároveň v nich orientovať aj svojich žiakov
		informačné	schopnosť využívať IKT a narábať s informáciami
		výskumné	schopnosť identifikovať a riešiť rôzne pedagogické problémy s využitím vedeckých metód
		autoregulatívne	schopnosť zdokonaľovať svoje vyučovacie štýly a pedagogické zručnosti
Kasáčová, Kosová (2006)	Kompetencie orientované na žiaka	k. identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	
		k. identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa	
		k. identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	
	Kompetencie orientované na edukačný proces	kompetencie riadenia edukačného procesu	schopnosť ovládať obsah vyučovaných predmetov, schopnosť plánovať a projektovať edukáciu, schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na žiaka, schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva, schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie žiaka
		kompetencie na vytváranie podmienok edukácie	schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy, schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu
		kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov	schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti,

			schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania
	Kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa	k. plánovať a rozvíjať profesijný rast a sebarozvoj	
		k. identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	
Prusáková (2014)	Odborné kompetencie	všeobecné vedomosti, profesijné myslenie, profesijné hodnoty, špeciálne vedomosti učiteľa	
	Sociálne kompetencie	empatia, samostatnosť, zodpovednosť, kooperácia, asertivita, komunikácia, schopnosť riadiť a rozhodovať	
	Kognitívne a metodické kompetencie	odborné vedomosti a ich uplatňovanie, systémové myslenie, schopnosť riešiť problémy, kreativita, sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebazvedelávanie	
Helus (1995)	odborno-predmetové k., psychologické k., pedagogicko-didaktické k., komunikatívne k., riadiace (pedagogicko-manažérske) k., poradensko-konzultatívne k., k. plánovania a projektovania stratégií		
Kyriacou (1996)	plánovacie k., realizačné k., riadiace k., k. vytvárania klímy v triede, k. udržania disciplíny, k. hodnotenia a sebahodnotenia		
Spilková (1999)	psychodidaktické k., odbornopredmetové k., komunikačné k., organizačné a riadiace k., diagnostické a intervenčné k., poradenské a konzultačné k., sebahodnotiace k.		
Petlák, Hupková (2004)	komunikačné k., odbornopedagogické k., didakticko-metodické k., autokreatívne k., interakčné k., poznávacie k., interpretačné k., realizačné k., ochranné k., asertívne k., negosociačné k., facilitátorské k., morálne k., kooperatívne k., organizátorské k., informačno-mediálne k., tvorivo-autorské k.		
Vašutová (2004)	odbornopredmetové k., didaktické a psychodidaktické k., všeobecno-pedagogické k., diagnostické a intervenčné k., sociálne k., psychosociálne a komunikatívne k., manažérske a normatívne k., profesijné a osobnostne-kultivujúce k.		
Bajtoš (2007)	odbornopredmetové k., psychodidaktické k., komunikatívne k., organizačné a riadiace k., diagnostické a intervenčné k., poradenské a konzultatívne k., k. reflexie vlastnej činnosti		
Šmelová (2008)	odbornopredmetové k., didaktické a psychodidaktické k., pedagogické k., diagnostické a intervenčné k., sociálne k., psychosociálne a komunikatívne k., manažérske k., normatívne k.		

Legenda: k. – kompetencia, IKT – informačno-komunikačné technológie

Zdroje: upravené podľa Švec (2005), Kasáčová a Kosová (2006), Prusáková (2014), Helus (1995), Kyriacou (1996), Spilková (1999), Petlák a Hupková (2004), Vašutová (2004), Bajtoš (2007), Šmelová (2008)

Možno konštatovať, že v profesii učiteľa sa uplatňujú viaceré kompetencie, ktoré ovplyvňujú jeho odbornosť a profesionalitu. Avšak, pokiaľ ide o presné vymedzenie a definovanie jednotlivých skupín kompetencií, je zložité ich jednoznačne špecifikovať a vytvoriť všeobecne platný kompetenčný model. Dôvodom tohto problému je skutočnosť, že učitelia sa líšia tým, že pôsobia na rôznych stupňoch vzdelávania, vyučujú rôzne vyučovacie predmety, patria do rôznych kategórií pedagogických zamestnancov a často vykonávajú množstvo iných pracovných činností, ktoré si vyžadujú odlišné postupy a kladú špecifické požiadavky na učiteľa.

Spomínané kompetenčné modely sú istým spôsobom odlišné, ale zároveň sa zhodujú vo vymedzení niektorých prioritných kompetencií. Považujeme za dôležité pripomenúť, že rovnováha všetkých rovín kompetencií je mimoriadne dôležitá pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Práve Kasáčovej a Kosovej (2006) model bol určitým základom pre vypracovanie návrhov profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov. Pre učiteľa bol návrh profesijného štandardu vypracovaný vo vzťahu ku kariérovým stupňom.

### **1.1.1 Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov**

Sociálne a ekonomické zmeny vo svete, ale i na Slovensku sa premietli zároveň do zmien v ponímaní kvalitného učiteľa, ale predovšetkým do zmien súvisiacich s jeho prípravou a profesijným rozvojom. Tieto zmeny podnietili zároveň snahu o zlepšovanie kvality učiteľskej práce a zlepšovanie kvality vzdelávania, čo je cieľom vzdelávacích politík OECD a EÚ. Začali sa čoraz viac diskutovať a výskumne skúmať kompetencie (vedomosti, zručnosti, postoje, osobnostné predpoklady), ktoré predurčujú učiteľa ku kvalitnému výkonu. Táto skutočnosť viedla k vytvoreniu profesijných štandardov, ktoré sa stali vodidlom pre vzdelávanie, hodnotenie a rozvoj učiteľskej profesie. Východiská štandardizácie profesijných kompetencií vychádzajú predovšetkým z *Lisabonskej stratégie EÚ 2000* a *Stratégie Európy 2020*. Štandardizácia profesijných kompetencií je proces normatívneho vyjadrenia pedagogických činností učiteľa, ktoré by mali byť pozorovateľné a preukázateľné (Pavlov, 2013). Tieto pedagogické činnosti by mali v celej šírke popisovať profesijné kompetencie učiteľov v podobe konsenzuálnych modelov (Pavlov, 2008, In Rovňanová, 2015). Profesionálny štandard je

normatív, ktorý vymedzuje profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogickej činnosti učiteľa (Rovňanová, 2015). Pavlov (2013) zjednodušene vysvetľuje profesijný štandard ako podstatu profesionality učiteľa, očakávania spoločnosti vo vzťahu k jeho kompetenciám a rolám. Vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na kvalitu edukačného procesu, rozvoj žiaka a profesijný rozvoj samotného učiteľa. Práve profesijné štandardy umožňujú učiteľovi jeho profesijný rozvoj a rast (Kasáčová et al., 2006). Rovnaký názor má i Rovňanová (2015), ktorá tvrdí, že profesijné štandardy sú nástrojom slúžiacim na identifikáciu a posúdenie potenciálu učiteľa a majú smerovať práve k jeho rozvoju. Začiatky tvorby profesijných štandardov učiteľov na Slovensku siahajú do roku 2005, kedy bola Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR schválená tzv. *Metodika tvorby profesijných štandardov*. Následne boli o rok neskôr sformulované východiská pre tvorbu profesijných štandardov (Kasáčová et al., 2006). V roku 2007 bola prijatá *Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*, v ktorej sa intenzívnejšie venovalo otázkam štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov. Profesijné štandardy sa implementovali do legislatívy v roku 2009, kedy bol prijatý zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch. Návrhom a tvorbe profesijných štandardov sa u nás venoval úzky okruh odborníkov (Kasáčová et al., 2006; Porubská, Šnídlová a Valica, 2008; Pavlov, 2009; Pavlov, 2013; Šnídlová, 2011, 2014; a i.). V nasledujúcich rokoch boli prítomné snahy o vytvorenie návrhu národných profesijných štandardov pre učiteľov, ktoré však nesmerovali k očakávanému záujmu odbornej verejnosti. Prvé návrhy boli zverejňované v časopise *Pedagogické rozhľady*. Šnídlová (2014) popisuje prvé verzie návrhov ako „akýsi koncept hľadania univerzálneho modelu profesijného štandardu“, ktorý by bol aplikovaný na profesijné štandardy všetkých kategórií a podkategórií pedagogických a odborných zamestnancov na rozličných kariérnych pozíciách a stupňoch. V týchto návrhoch boli identifikované viaceré slabé stránky, čo podnietilo odborníkov k inovácii štandardov. Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľov (Kasáčová et al., 2006) sa vychádzalo z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami. Tými dimenziami boli žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces.

1. **Dimenzia edukačný proces** obsahuje kompetencie, ktoré sú zamerané na procesy, prostredníctvom ktorých dochádza k rozvoju žiaka. Tieto kompetencie sa vzťahujú k didaktickej transformácii



obsahu edukácie pre potreby výučby a učenia sa žiaka a vytvárania optimálnych podmienok edukačného procesu.

2. **Dimenzia žiak** obsahuje kompetencie zamerané na poznanie vývinových a osobnostných charakteristík a podmienok rozvoja žiaka, ktorý je súčasťou edukačného procesu.
3. **Dimenzia profesijný rozvoj** obsahuje kompetencie, ktoré slúžia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu učiteľa, a ktoré sú naviazané na rolu učiteľa (Kasáčová et al., 2006; Pavlov, 2013; Rovňanová, 2015).

Dané kompetencie sú popísané požadovanými vedomosťami (poznatky, ktoré sú predpokladom pre správne posúdenie, výkon činnosti v danej kompetencii) a spôsobilosťami (schopnosti nadobudnuté v praktickej činnosti, ktoré sú predpokladom pre správny výkon činnosti v danej kompetencii) (Pavlov, 2013). Profesionálne štandardy sú vytvorené pre všetky stupne kariérneho rastu (začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou, učiteľ s druhou atestáciou). Kariérny stupeň pritom predstavuje úroveň osvojenia si profesionálnych kompetencií, ktoré sú preukázateľné a zároveň náročnosť vykonávania pedagogických činností. Súčasťou kompetenčného profilu sú ukazovatele, tzv. indikátory, ktoré vyjadrujú, na akej úrovni sa daná kompetencia prejavuje v príslušných kariérnych stupňoch. Štruktúra profesionálneho štandardu je postavená tak, že každý vyšší kariérny stupeň obsahuje úroveň kompetencií nižších kariérnych stupňov (Pavlov, 2013). Je dôležité podotknúť, že inovovaný návrh profesionálneho štandardu neobsahuje indikátory kompetencií v kariérnom stupni začínajúci učiteľ. Dôvodom je rozdielna teoretická a praktická príprava študentov zapríčinená veľkými rozdielmi v rámci študijných programov učiteľských fakúlt. Rovňanová (2015) upozorňuje, že v procese tvorby profesionálnych štandardov učiteľov absentuje identifikácia ich reálnych činností, ktoré predstavujú ich pracovný výkon. Súčasné kompetenčné profily vydáva Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR prostredníctvom *Pokynu ministra č. 39/2017*, ktorým sa vydávajú profesionálne štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Kasáčová a Tabačáková (2010) evidujú v profesionálnych štandardoch chyby, ktoré prisudzujú predovšetkým idealizácii profesie učiteľa. Pavlov et al. (2018) zase kritizujú skutočnosť, že napriek existencii profesionálnych štandardov nenastali zásadné zmeny v učiteľskom kurikule na slovenských univerzitách a vysokých školách pripravujúcich budúcich učiteľov. Podľa spomínaného autora by mali byť

práve profesijné štandardy vodidlom pri tvorbe programov pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania učiteľov, predovšetkým pri formulovaní profilov absolventov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ale aj kariérnych stupňov (Pavlov, 2013).

Profesijné štandardy sú súčasťou systému, ktorý stimuluje profesijný rozvoj učiteľa (Rovňanová, 2015). Nie sú samé o sebe cieľom, čo znamená, že dosiahnutie štandardu neznamena koniec profesijného rozvoja učiteľa. Pavlov a Šnídlová (2013) vnímajú profesijný rozvoj v učiteľstve ako proces, v ktorom prebieha vyrovnávanie sa so zmenami, ktoré prináša učiteľská profesia. Tento proces zahŕňa všetky oblasti rozvoja osobnosti a kompetencií učiteľa. Podľa spomínaných autorov vytvára tento proces súčasne osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať s cieľom zdokonaľiť kvalitu výkonu učiteľskej profesie. Profesijný rozvoj má *formálnu dimenziu* (kontinuálne vzdelávanie – pokračujúce, zámerne nadväzujúce na prípravné vzdelávanie, ktorého výsledkom je získanie osvedčenia o jeho absolvovaní umožňujúce napr. splnenie požiadaviek na získanie kariérnych stupňov), *neformálnu dimenziu* (neformálne vzdelávanie je organizované vzdelávanie mimo formálneho vzdelávania, kde po splnení istých kritérií, napr. preukázaní nadobudnutých profesijných kompetencií, je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania) a *informálnu dimenziu* (takéto učenie a vzdelávanie nie je organizované, vyplýva z bežných potrieb pracovného života). Profesijný rozvoj zameraný na dosiahnutie svojich cieľov by mal spĺňať podľa Kasáčovej et al. (2006) nasledovné funkcie:

- *aktualizačnú funkciu* – aktualizovať zastarané vedomosti a spôsobilosti, odstraňovať rutinu v pedagogickej činnosti, udržiavať profesijné kompetencie na adekvátnej úrovni počas celej profesijnej dráhy učiteľa,
- *adaptačnú funkciu* – adaptovať sa na podmienky, súčasné potreby školy a na výučbu počas prvých rokov pedagogickej praxe,
- *inovačnú funkciu* – zvyšovať profesijnú úroveň jednotlivých učiteľov a školstva ako systému, rozvíjať nové profesijné kompetencie, na základe čoho môže rezort ovplyvniť akcieschopnosť učiteľstva – napr. kurikulárne zmeny a i.,
- *osobnostne rozvojovú funkciu* - rozvíjať kvality osobnosti učiteľa morálnymi hodnotami, etickým obsahom, pedagogickými „cnosťami“, pedagogickou dôveryhodnosťou a i.

Napĺňanie spomínaných funkcií profesijného rozvoja ovplyvňuje množstvo determinantov. K týmto determinantom patria okrem genetických faktorov aj subjektívne faktory (osobnostné a charakterové vlastnosti, emocionalita, kognitívne štýly, vôľové, postojoové a etické aspekty, profesijná identita, spokojnosť s povoláním) a objektívne faktory (žiaci, sociálne skupiny v škole, manažment školy, kultúra školy, kooperácia v školskom prostredí, profesijná autonómia a i.) (Píšová et al., 2011).

Práve podpora profesijného rozvoja učiteľstva je kľúčovým faktorom spolukreujúcim kvalitu edukačného procesu a jeho výsledkov. Môžeme teda povedať, že od kvalitného učiteľa vo výraznej miere závisí kvalita školy a úspešnosť jej žiakov. Profesionalizácia učiteľstva sa tak stala jednou z prioritných tém, ktoré sa do popredia dostali vďaka množstvu faktorov a problémov (ekonomické problémy, spoločenské zmeny, požiadavky trhu práce, zvýšená nezamestnanosť absolventov učiteľstva, starnutie pedagogického kolektívu a i.). Pavlov a Krystoň (2017) odporúčajú na zlepšenie profesijnej prestíže učiteľov okrem zvýšenia finančného ohodnotenia učiteľov, sprísnenie požiadaviek na výber uchádzačov o učiteľskú profesiu, skvalitnenie pregraduálnej prípravy, ako i nové stratégie podpory učiteľov pri výkone pedagogickej činnosti. Podľa spomínaných autorov sú potrebné systémové zmeny nielen v poňatí podpory profesijného rozvoja učiteľov, ale aj efektívnej podpory poskytovanej manažmentmi škôl. V roku 2009 sa v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch (súčasný zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch) začal realizovať model kariérneho systému profesijného rozvoja učiteľov, ktorý viedol k zvýšeniu záujmu učiteľov o ponuku formálnych aktivít kontinuálneho vzdelávania. Pavlov (2014, 2019) a Kosová (2017) však upozorňujú, že súčasný systém má na viacerých úrovniach mnohé nedostatky a limity, ktorých odstránenie by malo byť prioritou.

### **1.1.2 Kompetenčný model učiteľa**

Na základe aktuálnych požiadaviek na výkon učiteľskej profesie a špecifík pedagogických činností, navrhujeme kompetenčný model učiteľa, ktorý vychádza z našej interpretácie jednotlivých zložiek profesijnej kompetencie, ktorá v určitej miere zodpovedá chápaniu Prusákovej (2004). Profesijné

kompetencie v našom ponímaní predstavujú súbor čiastkových kompetencií, ktoré pokrývajú odbornú, sociálnu a osobnostnú kompetenciu (Rapsová, 2019; Sútto, Rapsová a Szijjártóová, 2022):

**1. Odborná kompetencia** predstavuje odborné vedomosti, profesijné myslenie, profesijné hodnoty, spôsobilosti a praktické zručnosti súvisiace s učiteľskou profesiou a pedagogickými činnosťami k nej prislúchajúcimi.

- **Pedagogická kompetencia:** Učiteľ pozná na teoretickej aj praktickej úrovni podmienky výchovy, orientuje sa vo výchovno-vzdelávacom procese na základe poznatkov v oblasti systému vzdelávania, vzdelávacích sústav a procesov výchovy v rámci psychologických a sociálnych aspektov. Pedagogicky kompetentný učiteľ je schopný rozvíjať individuálne zvláštnosti žiakov a rešpektuje práva dieťaťa.

- **Legislatívna kompetencia:** Učiteľ sa orientuje v školskej legislatíve. Pozná a rešpektuje aktuálny školský zákon, aktuálny zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch, iné dôležité zákony, vyhlášky, metodické pokyny a iné predpisy Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Legislatívne kompetentný učiteľ musí mať znalosti všetkých zákonov a noriem, ktoré sa vzťahujú k učiteľskej profesii, orientovať sa vo vzdelávacej politike, mať znalosti v celej administratívnej agende. Učiteľ organizuje a riadi výchovno-vzdelávacie aktivity a svoje pracovné činnosti v súlade s platnou školskou legislatívou.

- **Odborno-predmetová kompetencia:** Učiteľ má potrebné vedomosti z pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu a dokonale ovláda vedecké základy predmetov, ktoré vyučuje. Jeho predmetové vedomosti sú osvojené systematicky a zodpovedajú v požadovanom rozsahu a hĺbke potrebám základných a stredných škôl. Je schopný interpretovať svoje poznatky a praktickú skúsenosť z odboru do vyučovacích predmetov. Aktualizuje si poznatky z odboru a transformuje ich do obsahu predmetu, a zároveň vhodne aplikuje medzipredmetové vzťahy.

- **Technologická kompetencia:** Učiteľ dokáže využívať a pracovať s informačno-komunikačnými technológiami potrebnými pre výučbu a jeho administratívnu činnosť. Ovláda a využíva počítač nielen pre svoju osobnú potrebu, ale aj na prípravu na vyučovacie hodiny, či na prácu alebo spracovanie školskej agendy. Rozvinutá IKT kompetencia umožňuje učiteľovi používať počítač a inú techniku tiež ako pomôcku na vyučovaní, dokonca pri riešení náročných úloh so žiakmi. Učiteľ by mal mať užívateľskú znalosť internetu. Mal by byť schopný vyhľadávať potrebné informácie na

internete a komunikovať prostredníctvom e-mailovej komunikácie. Učiteľ by mal zdokonaľovať nielen svoje schopnosti pracovať s IKT, ale mal by aj žiakov viesť k ich správne použitiu.

- **Didaktická kompetencia:** Didaktická kompetencia učiteľa sa prejavuje v plánovaní, príprave a realizácii vyučovacej hodiny, vo vytváraní pozitívnej triednej klímy a budovaní disciplíny, v oblasti diagnostikovania a hodnotenia, a v neposlednom rade v samotnej sebareflexii. Didakticky kompetentný učiteľ dokáže efektívne plánovať a projektovať edukačný proces, správne organizovať, realizovať a usmerňovať výchovno-vzdelávaciu činnosť žiakov. Na základe dôkladného poznania aktuálneho stavu rozvoja žiakov, znalosti obsahu, procesu a metodiky učenia, aplikuje vhodné metódy, formy, postupy, stratégie a pomôcky, ktorými účinne rozvíja vedomosti, schopnosti, zručnosti a osobnostné vlastnosti žiakov. Učiteľ pozná a vhodne uplatňuje rôzne metódy a formy hodnotenia žiakov pri výučbe. Zároveň vie využívať i vhodné výchovné metódy, ktorými udržiava primeranú disciplínu a eliminuje alebo predchádza nežiaducim prejavom správania na vyučovaní.

- **Psychodidaktická kompetencia:** Učiteľ je schopný na základe pedagogických a psychologických poznatkov vytvárať v školskom prostredí optimálne podmienky pre učenie žiakov. Dokáže žiakov aktivizovať a motivovať k požadovaným výkonom a k ich vlastnému sebarozvoju. Psychodidakticky kompetentný učiteľ pozná a využíva také stratégie vyučovania a učenia, ktoré sú v súlade s poznatkami ich psychologických a sociologických aspektov. Zároveň dokáže pracovať so vzdelávacím programom pri projektovaní vlastnej výučby a hodnotiť vzhľadom k individuálnym osobitostiam žiakov.

- **Psychologická kompetencia:** Učiteľ ovláda základné poznatky zo všeobecnej, ontogenetickej, pedagogickej, sociálnej psychológie a iných psychologických disciplín, a vhodne ich aplikuje vo svojich pedagogických činnostiach. Vďaka príslušným vedomostiam vie identifikovať individuálne charakteristiky žiakov, ako aj zákonitosti psychického vývinu žiaka príslušného vekového obdobia. Zohľadňuje, usmerňuje a prispôbuje jednotlivé činnosti na vyučovaní na základe osobitostí a špecifik učenia sa detí, dospievajúcich a znevýhodnených skupín jednotlivcov. Psychologicky kompetentný učiteľ ovláda psychologické zákonitosti výchovno-vzdelávacieho procesu, vďaka čomu vie identifikovať zmeny v psychike žiaka, ku ktorým dochádza vplyvom výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zároveň je schopný vytvárať priaznivú a stimulujúcu triednu klímu, podnecovať skupinovú kohéziu, motivovať a aktivizovať žiakov.

- **Diagnostická kompetencia:** Učiteľ pozná a ovláda metódy a prostriedky pedagogickej diagnostiky a adekvátne ich využíva v súlade s osobnostnými špecifikami žiakov, ako aj ich vývinovými a individuálnymi osobitosťami. Učiteľ je schopný diagnostikovať vedomosti, schopnosti, zručnosti žiakov, vzťahy, klímu triedy, rodinné prostredie žiaka a i. Dokáže diagnostikovať učebný štýl žiakov v závislosti od ich psychických, fyzických a sociálnych podmienok. Ovláda spôsoby a kritériá hodnotenia žiakov vzhľadom na ich individuálne a vývinové charakteristiky.

- **Poradenská kompetencia:** Učiteľ dokáže poskytovať odborné pedagogické rady a odporúčania žiakom, rodičom a kolegom pri diferencovaní a riešení žiackych, školských a iných problémov. Zároveň je povinný ovládať práva dieťaťa/žiaka, rešpektovať ich a pri poskytovaní rád a riešení problémov ich zohľadňovať. Učiteľ vie žiakom alebo rodičom v prípade potreby odporučiť príslušnú odbornú pomoc.

- **Intervenčná kompetencia:** Učiteľ je schopný včas identifikovať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a prispôbiť obsah učiva, metódy, formy, prostriedky a prístup ich predpokladom a schopnostiam. Dokáže včas identifikovať existenciu sociálno-patologických javov (šikanovanie, týranie a i.) a efektívne ich riešiť podľa nadobudnutých znalostí v tejto problematike. K riešeniu vzniknutých problémov, ako aj k samotným žiakom pristupuje individuálne. Učiteľ by sa mal orientovať v psychologických službách a mať prehľad v činnostiach výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, aby vedel žiaka a jeho zákonného zástupcu nasmerovať k potrebnej odbornej pomoci.

- **Evalvačná kompetencia:** Učiteľ je schopný kontrolovať, objektívne a spravodlivo vyhodnocovať splnenie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov a úloh, a zužitkovať tieto informácie pri ďalšom plánovaní a realizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.

- **Cudzojazyčná kompetencia:** Učiteľ ovláda aspoň jeden cudzí jazyk na komunikatívnej úrovni, pretože sa často dostáva do kontaktu so žiakmi, rodičmi a inými jednotlivcami, ktorí majú iné ako slovenské štátne občianstvo. Zvlášť je potreba rozvoja tejto kompetencie dôležitá v tomto období, kedy je práve jazyková bariéra jednou z hlavných prekážok efektívneho začleňovania žiakov z iných krajín do slovenského školstva. Ovládanie cudzieho jazyka otvára učiteľom nové možnosti zúčastniť sa

medzinárodných kurzov, konferencií, vymieňať si skúsenosti so zahraničnými učiteľmi, študovať rôzne publikácie a metodické príručky v cudzom jazyku, čo sa môže prejavovať vo zvýšenej kvalite jeho výkonu.

- **Interkultúrna kompetencia:** V súčasnosti možno vnímať na slovenských školách prenikajúcu kultúrnu rozmanitosť. Učiteľ by mal preto identifikovať podobnosti a odlišnosti kultúr, ktoré majú zásadný vplyv na osobnosť daného žiaka, ale i celej triedy. Mal by byť schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a interkultúrnu komunikáciu, a vedieť zároveň adekvátne komunikovať s jednotlivcami a skupinami inej kultúry. Jeho úlohou je akceptovať príslušníkov iných kultúr ako plnohodnotných členov spoločnosti, chápať a brať do úvahy ich rozdielne kultúrne prostredie a hodnoty, a dokázať s nimi spolupracovať a prispôsobovať komunikáciu a prácu týmto odlišnostiam. Je nevyhnutné zároveň viesť k týmto princípom akceptácie všetkých žiakov v triede. Interkultúrne kompetentný učiteľ dokáže u žiakov rozvíjať interkultúrne porozumenie, ako aj schopnosť chápať a interpretovať znaky, prejavy a významy iných kultúr. Interkultúrnú kompetenciu zaradíme do odbornej kompetencie, no možno ju vnímať ako prienik medzi odbornou, sociálnou, aj osobnostnou kompetenciou.

**2. Sociálna kompetencia** je v našom ponímaní alfou a omegou profesijnej kompetencie učiteľa. Sociálna kompetencia sa vzťahuje k schopnostiam umožňujúcim jednotlivcovi vytvárať a udržiavať zdravé interpersonálne vzťahy, kooperovať s inými ľuďmi a adaptívnymi spôsobmi reagovať na rozličné sociálne situácie v rozličných sociálnych prostrediach. Je to efektívne sociálne správanie, ktoré zvyšuje kvalitu sociálnych interakcií, a vďaka ktorému jednotlivec dosahuje stanovené ciele (Orpinas a Home, 2006; Han a Kemple, 2006; Merrel a Gimpel, 2016).

- **Interakčná kompetencia:** Učiteľ dokáže presne vnímať a posudzovať žiakov a iných jednotlivcov, na základe čoho správne interpretuje ich prežívanie a správanie. Je schopný odhaliť a pochopiť prežívanie žiaka a motívy jeho reakcií na určité podnety a situácie, čo mu umožňuje zaujať k nemu adekvátny postoj a vhodnými a účinnými spôsobmi s ním interagovať. Zároveň musí poznať, vedome regulovať a predchádzať chybám sociálnej percepcie, ktoré stoja za negatívnymi interpersonálnymi vzťahmi a podnecujú nepriateľské sociálne interakcie. Učiteľ utvára priestor pre také sociálne učenie žiakov, ktorého výsledkom je formovanie pozitívnych sociálnych postojov, vzťahov a želaného sociálneho správania.

- **Komunikačná kompetencia:** Učiteľ disponuje teoretickými vedomosťami o medzilidskej komunikácii a má praktické zručnosti umožňujúce aplikovať tieto vedomosti v praxi. Rozumie informáciám v odbornom jazyku, prijíma a vhodne vysiela informácie prispôbením štýlu jazyka svojim komunikačným partnerom. Vie rozvíjať komunikáciu prostredníctvom aktívneho počúvania, a zároveň adekvátnym spôsobom prijíma a vysiela informácie. Je schopný prijímať a vhodne poskytovať spätnú väzbu (pozitívnu i negatívnu). Dokáže slobodne a uvoľnene vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, adekvátne presadzovať vlastný názor a viesť s komunikačnými partnermi asertívny rozhovor. Komunikačne zdatný učiteľ by mal mať rozvinuté prezentačné a rétorické zručnosti, ktoré mu umožňujú sebavedomo vystupovať pred skupinou rodičov a kolegov na rodičovských združeniach a iných účelových stretnutiach. Zároveň by mal mať praktické zručnosti v riadení diskusie s rozdielnymi typmi rodičov žiakov. Mal by vedieť primerane a vhodne argumentovať, a v prípade potreby presvedčiť žiakov, rodičov alebo svojich kolegov, že prioritným cieľom školy je priaznivý edukačný vývin dieťaťa. Učiteľ s rozvinutou komunikačnou kompetenciou je schopný využívať vhodné postupy vedúce k efektívnemu riešeniu problémov. Dokáže flexibilne aplikovať jednotlivé stratégie riešenia konfliktov podľa príslušnej situácie a podľa požiadaviek komunikačného partnera. Vie identifikovať podstatu problému, nazrieť naň z perspektívy druhého človeka a vhodnými komunikačnými postupmi dospieť k vzájomnej dohode.

- **Kooperačná kompetencia:** Učiteľ dokáže kooperovať so svojimi žiakmi a zároveň ich vhodnými spôsobmi viesť k vzájomnej kooperácii. Vie žiakov na základe spolupráce motivovať a aktivizovať. Je schopný spolupracovať so svojimi kolegami – pedagogickými a odbornými zamestnancami školy, ako aj inými školskými zariadeniami a zariadeniami výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, vymieňať si svoje vedomosti a skúsenosti v snahe riešiť (nielen) školské problémy, uplatňovať iné vyučovacie koncepcie (tímové vyučovanie, alternatívne koncepcie výučby a i.) alebo i zlepšovať svoju prácu. Učiteľ s rozvinutou kooperačnou kompetenciou je spôsobilý spolupracovať s rodičmi a aktivizovať ich tak, aby sa u nich rozvinul partnerský vzťah ku škole, na základe ktorého sa zlepši vzájomná participácia na výchove a vzdelávaní detí a žiakov.

**3. Osobnostná kompetencia** je podmienená jedinečnosťou a individualitou prežívania odrážajúceho sa na správaní a činnosti daného jednotlivca



(Rapsová, 2019). Osobnostná kompetencia sa prejavuje v schopnosti človeka poznávať a rozvíjať svoju osobnosť, neustále sa učiť a vzdelávať, ako aj v schopnosti reflektovať svoj rozvoj.

- **Sebareflexívna kompetencia:** Učiteľ pozná svoje pozitívne, ale i negatívne vlastnosti, schopnosti a možnosti, ktoré dokáže využiť vo svojej práci. Je si vedomý aj svojich špeciálnych schopností, ktorými najviac obohacuje svojich žiakov. Neustále reflektuje pedagogické činnosti a vlastnú prácu za účelom skvalitnenia priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ uplatňujúci sebareflexiu vie opísať, analyzovať, hodnotiť a zovšeobecniť pedagogickú skúsenosť z reálnej školskej praxe pre jej ďalšie skvalitnenie. Vie na základe spätnoväzbových informácií diagnostikovať vlastnú činnosť a vyvodiť z nej poznatky, čo sa odzrkadlí na jeho budúcom pôsobení. Adekvátne sebareflexia vyúsťuje do potreby sebazdokonaľovania sa, čo sa následne prejaví v pracovnom výkone a iných oblastiach života.

- **Sebarozvojová kompetencia:** Učiteľ sa na základe poznania vlastnej osobnosti usiluje o rozvoj svojich kladných stránok a elimináciu negatívnych vlastností. Uvedomuje si význam celoživotného vzdelávania a učenia sa, preto sa neustále vzdeláva, rozširuje svoje vedomosti a je schopný ich aplikovať v praxi. Neustále rozvíja svoje znalosti a zručnosti aplikovať vhodné stratégie a techniky na zvládanie záťažových situácií, vďaka čomu je psychicky odolný, dokáže sa vyrovnávať so stresom a záťažou, ovládať svoje emócie, vysporiadať sa so svojimi intrapersonálnymi problémami a predchádzať syndrómu vyhorenia.

### **1.1.3 Didaktické kompetencie ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa**

Didaktické kompetencie sú dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne plánovanie, organizáciu, riadenie a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu (Šuťáková a Ferencová, 2017).

Tulis (2022) tvrdí, že vzdelávanie (budúcich) učiteľov by malo byť orientované na poskytnutie pedagogických a psychologických poznatkov, ktoré budú nápomocné pri plánovaní, realizácii a hodnotení edukačného procesu. Plánovanie, realizovanie a hodnotenie vyučovacieho procesu možno zastrešiť pojmom didaktické kompetencie. Petlák (2004) definuje didaktické

kompetencie ako schopnosť učiteľa dôkladne poznať obsah vzdelávania, riadiť a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces s využitím aktivizujúcich a kreatívnych metód. Naše vnímanie didaktických kompetencií učiteľa je v zhode so Šuťákovou (2017), Sokolovou (2021) a i., ktoré ich chápu ako vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre plánovanie, organizovanie, realizáciu a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Naše chápanie didaktickej kompetencie presahuje aj do vedomostí, schopností a zručností učiteľa vytvárať pozitívnu triednu klímu, budovať disciplínu, vytvárať si prirodzenú autoritu a sebareflektovať vlastnú pedagogickú činnosť. Učiteľ s rozvinutou didaktickou kompetenciou pre nás predstavuje učiteľa, ktorý pozná aktuálny stav rozvoja svojich žiakov, má znalosti obsahu, procesu a metodiky učenia, ktoré mu dovoľujú využiť vo výučbe vhodné metódy, postupy, stratégie a pomôcky, vďaka čomu dochádza k optimálnemu rozvoju vedomostí, schopností, zručností a osobnostných vlastností žiakov. Zároveň pozná a vo výučbe vhodne aplikuje rôzne metódy a formy hodnotenia žiakov a vie využívať i vhodné výchovné metódy, ktorými predchádza príp. odstraňuje nevhodné prejavy správania sa žiakov.

V pregraduálnej príprave učiteľov sú didaktické kompetencie študentov učiteľstva rozvíjané v teoretickej, ale i praktickej rovine prostredníctvom viacerých predmetov – všeobecná didaktika, didaktika predmetov, výskumný projekt didaktiky predmetov, prostredníctvom pedagogickej praxe, ako i rôznymi formami výučby.

Vyučovací proces je veľmi variabilný, jeho konkrétny priebeh závisí od mnohých činiteľov. Pre učiteľa je zložité postupovať podľa nejakej vopred stanovenej štruktúry. Na druhej strane, je to proces premyslený, systematický, s logickou štruktúrou a vlastnou dynamikou, ktorý by mal byť učiteľom z didaktického hľadiska realizovaný tak, aby podnecoval učenie sa žiaka a rozvoj jeho spôsobilostí. Didaktické kompetencie učiteľa pokrývajú učiteľove vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré mu umožňujú realizovať vyučovací proces tak, že bude rešpektovaný princíp kongruencie, čo znamená, že jednotlivé prvky a fázy vyučovacieho cyklu logicky na seba nadväzujú a sú navzájom kompatibilné. Každý cyklus začína plánovaním, pokračuje realizáciou a vyúsťuje do reflexie, ktorá je zároveň východiskom ďalšieho vyučovacieho cyklu (Ferencová a Kosturková, 2020).

### **1.1.3.1 Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny**

Plánovanie je proces začleňovania vybraného vzdelávacieho odboru do reálneho života školy. Je to proces, ktorý učiteľ začína analýzou východiskového stavu a potrieb školy, pokračuje vlastným plánovaním postupu zahŕňajúcim formálne i neformálne kurikulum, a je ukončený fázou hodnotenia (overenie funkčnosti naplánovaného postupu v praxi) (Kovaříková a Marádová, 2020; Vališová a Kovaříková, 2021).

Fáza plánovania a prípravy vyučovacej hodiny je veľmi dôležitou fázou, v rámci ktorej učiteľ formuluje zmysluplné výchovno-vzdelávacie ciele a v procese didaktickej analýzy učiva volí učebné činnosti, stratégie, metódy a ďalšie prostriedky vyučovania, ktoré mu umožňujú stimulovať učebné procesy žiaka (Ferencová a Kosturková, 2020).

Samotnému plánovaniu a príprave na vyučovaciu hodinu predchádza dlhodobá príprava učiteľa, ktorá zahŕňa sústavné sebazvdelávanie (štúdium pedagogickej a psychologickkej literatúry, štúdium odbornej literatúry, štúdium odbornej metodickéj literatúry a i.) a prípravu učiteľa na vyučovanie v školskom roku (príprava už pred jeho začiatkom). Podľa Petláka (2016), Kalhousa, Obsta et al. (2009), Ferencovej a Kosturkovej (2020) patria do dlhodobej prípravy nasledovné činnosti:

- Oboznámenie sa s aktuálnym dokumentom Sprievodca školským rokom, ktorý vydáva Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a ktorý poskytuje dôležité informácie a pokyny k organizácii školského roka.
- Oboznámenie sa s hlavnými úlohami školy vypracovanými v spolupráci vedenia školy a jej učiteľov. Hlavné úlohy vychádzajú z analýzy práce predchádzajúceho školského roka a upriamujú pozornosť učiteľského kolektívu na viaceré oblasti, na ktoré je potrebné centrovat' pozornosť, či už z hľadiska vzdelávacieho alebo z hľadiska výchovného (napr. zapojiť viac žiakov do predmetových olympiád, zvýšiť úroveň vyučovania cudzích jazykov a i.).
- Štúdium kurikulumných dokumentov (plánov), ktoré vypracovali odboroví didaktici, predstavitelia vedných a umeleckých odborov zodpovedajúcich predmetom zaradeným do výučby a ďalší odborníci z oblasti pedagogiky a psychológie. Nevyhnutnou povinnosťou učiteľa

je orientovať sa príslušných dokumentoch (Štátny vzdelávací program, Školský vzdelávací program, učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy a i.). Na základe týchto dokumentov učiteľ spracováva časovo-tematický plán učiva a prípravu na konkrétnu vyučovaciu hodinu.

- Štúdium učebníc a metodických príručiek. Učiteľ porovnáva obsah učebnice s obsahom učiva vymedzeným osnovami. V prípade, že obsahy nesúhlasia, mal by sa učiteľ rozhodnúť o tom, ktoré doplňujúce materiály bude používať, aby sa naplnili výchovno-vzdelávacie ciele stanované v osnovách.
- Zistenie stavu učebných pomôcok a didaktickej techniky. Učiteľ by mal včas tieto didaktické prostriedky preskúmať, zabezpečiť ich funkčnosť alebo v prípade potreby zabezpečiť nové.
- Štúdium dokumentácie o predchádzajúcom vyučovaní a žiakoch – triedna kniha, triedny výkaz, katalógové listy žiakov a i. Ide o významné zdroje informácií o žiakoch (počet, sociálne zloženie, dosiahnuté výsledky, zapojenie sa do mimoškolských aktivít a i.).
- Zhromažďovanie obrázkov, fotografií, nahrávok, videí, citátov, úryvkov a i., tvorba pracovných listov, doplnkových študijných materiálov pre žiakov a i.

Štúdium týchto materiálov a dokumentov vyúsťuje do spracovania tematického plánu (rozvrhnutie učiva príslušného predmetu na celý školský rok). Uvedené činnosti spadajúce pod dlhodobú prípravu učiteľa teda vyúsťujú do krátkodobej prípravy učiteľa, ktorá predstavuje prípravu na konkrétnu vyučovaciu hodinu. Krátkodobá príprava učiteľa vychádza z tematického plánu a učiteľ v nej projektuje svoju metodickú prácu so zreteľom k predpokladaným pedagogickým situáciám v triede, i so zreteľom na individuálny a diferencovaný prístup k žiakom a na ich pracovnú motiváciu a aktivizáciu (Petlák, 2016; Turek 2014). Táto príprava sa teda zameriava na detailné plánovanie konkrétnej vyučovacej hodiny vrátane časového harmonogramu, výberu metód, prípravy pomôcok a podobne (Sokolová, 2021).

Plánovanie a krátkodobá príprava vyučovacej hodiny obsahuje štyri základné kroky:

- Stanovenie a formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov.

- Výber činností a rozvrhnutie hodiny (výber typu a charakteru činností, poradie a časové rozvrhnutie jednotlivých činností, výber všetkých potrebných pomôcok a i.).
- Príprava pomôcok (príprava rôznych materiálov, vypracovaných vzorových príkladov, organizácia a usporiadanie pomôcok a i.).
- Voľba hodnotenia a sledovania postupu a výsledkov žiakov, aby bolo možné v závere vyučovacej hodiny zhodnotiť naplnenie cieľa.
- Obsah a forma prípravy učiteľa na vyučovanie nie je normatívne stanovená, napriek tomu možno sformulovať niekoľko základných bodov, ktoré by mala obsahovať:
  - Základné informácie o vyučovanej skupine (ročník, trieda, dátum, poradie vyučovacej hodiny).
  - Téma vyučovacej hodiny.
  - Didaktická analýza učiva, ktorá zahŕňa význam jednotlivých prvkov učiva v súvislosti s aktuálnymi poznatkami a skúsenosťami žiakov, ich perspektívnymi potrebami a logickou štruktúrou učiva. Didaktická analýza učiva je myšlienková činnosť učiteľa umožňujúca preniknúť do učebnej látky. Učiteľ sa v didaktickej analýze učiva sústreďuje na analýzu predchádzajúcich vedomostí a skúseností žiakov, analýzu základných pojmov a vzťahov v učive (vzťahová analýza), analýzu základných činností vedúcich k pochopeniu a k osvojeniu si učiva (operačná analýza) a analýzu učiva z hľadiska medzipredmetových vzťahov.
  - Výchovo-vzdelávacie ciele (kognitívne, afektívne, psychomotorické).
  - Medzipredmetové vzťahy.
  - Organizačná forma.
  - Vyučovacie metódy (Výber vhodných vyučovacích metód závisí od viacerých podmienok - organizačno-materiálne podmienky vyučovania, osobitosti cieľovej skupiny, individuálne osobitosti jednotlivých žiakov, ciele predmetu a profil absolventa, ciele vyučovacej hodiny, obsah učiva, schopnosti a skúsenosti učiteľa a i.).
  - Didaktické zásady.
  - Materiálno-didaktické prostriedky.
  - Časový harmonogram.
  - Scenár vyučovacej hodiny (kontrola domácej úlohy, úlohy na opakovanie a precvičenie predchádzajúceho učiva, vyučovacie fázy – motivačná, expozičná, fixačná, diagnostická).

- Domáce úlohy a iné úlohy.
- Spôsob kontroly plnenia výchovno-vzdelávacích cieľov.
- Informačné pramene, ktoré budú použité počas vyučovacej hodiny.
- Poznámky, ktoré sa týkajú priebehu vyučovacej hodiny alebo jej prípravy.

Sokolová (2021) odporúča učiteľom budovať si tzv. predmetové portfólio – súbor materiálov k danému predmetu, ktorý uľahčuje učiteľovi jeho krátkodobú prípravu na vyučovacie hodiny a zároveň je aj odrazom jeho učiteľskej filozofie, nástrojom sebareflexie a formovania učiteľského štýlu. V súvislosti s prípravou učiteľa je dôležité spomenúť nevyhnutnosť spolupráce učiteľa s inými učiteľmi – kolegami, ktorá je podstatná hlavne z dôvodu koordinácie učebného zaťaženia žiakov.

Rozvinutá didaktická kompetencia učiteľa v oblasti plánovania a prípravy vyučovacej hodiny sa prejavuje v schopnosti učiteľa navrhnuť vyučovaciu hodinu tak, aby sa čo najefektívnejšie naplnili výchovno-vzdelávacie ciele, aby žiaci čo najefektívnejšie nadobudli požadované vedomosti a zručnosti.

### **1.1.3.2 Realizácia vyučovacej hodiny**

Realizácia vyučovacej hodiny je kľúčovým prvkom vzdelávacieho systému a zahŕňa všetky aktivity a postupy, ktoré učiteľ naplánoval a ktoré sa nevyhnutné pri naplňaní stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Pri realizácii vyučovacej hodiny ide o navodenie takých učebných skúseností učiteľom, pri ktorých žiaci získajú požadované vedomosti, schopnosti a zručnosti (Vališová a Kovaříková, 2021). Oblasť didaktických kompetencií spojená s realizáciou vyučovacej hodiny sa viaže na učiteľove zručnosti, ktoré sú potrebné k úspešnému zapojeniu žiakov do učebnej činnosti, zvlášť vo vzťahu ku kvalite vyučovania (Tóthová, Kostrub a Ferková, 2017). Zároveň možno hovoriť aj o takých zručnostiach učiteľa, ktoré mu umožňujú riadiť a organizovať učebné činnosti tak, aby bola dodržaná pozornosť žiakov, vzbudená motivácia, ich záujem, ktoré vedú k aktívnej činnosti žiakov na vyučovacej hodine.

Dôležitým prvkom realizácie vyučovacej hodiny sú učebné úlohy a činnosti, a s tým súvisiace stratégie, metódy, organizačné formy a didaktické

prostriedky. Pri ich výbere učiteľ zohľadňuje množstvo činiteľov (cieľ, charakter učiva, diagnostiku žiakov, materiálne a psychosociálne podmienky vyučovacieho procesu a i.). Z hľadiska zachovania kongruencie je úlohou učiteľa vybrať vhodné učebné činnosti a vyučovacie postupy, ktoré budú kompatibilné so stanovenými cieľmi. Ferencová a Kosturková (2020) odporúčajú učiteľovi zohľadňovať také parametre učebných úloh, ako je stimulačný, formatívny, operačný, regulatívny parameter a taktiež princípy zmysluplnosti učebných úloh a vyučovacích postupov. Zároveň upozorňujú, že je dôležité, aby učelia volili učebné činnosti a postupy s ohľadom na prirodzený spôsob spracúvania a zapamätávania informácií (od upútania pozornosti až po upevnenie zapamätaného) a nezabúdali na učebné systémy mozgu.

Učiteľ pri realizácii vyučovacej hodiny vychádza z jeho prípravy na príslušnú vyučovaciu jednotku a snaží sa zároveň žiakov motivovať, udržať ich pozornosť, aktivizovať ich a zapojiť ich do učebných činností. Splniť túto úlohu je možné iba v prípade, že vytvára prostredie, v ktorom sa žiaci cítia dobre a v ktorom pracujú vysokým nasadením. Ku každému žiakovi by mal učiteľ preto pristupovať individuálne, ako k jedinečnej ľudskej bytosti a bez predsudkov. Tomková et al. (2012) odporúčajú učiteľom, aby poskytovali žiakom priestor na vyjadrenie ich vlastných názorov, skúseností, postojov, predstáv, potrieb, záujmov a pripomienok. Takýto prístup smeruje k budovaniu si pozitívneho vzťahu žiakov k predmetu a k samotnému učiteľovi, k rozvoju tvorivého myslenia žiakov. Týmto prístupom tak učiteľ dokáže prispôsobiť obsah učiva a rovnako aj metódy a stratégie sprostredkovania učebnej látky žiakom.

Učiteľ realizuje vyučovaciu hodinu za použitia takých vyučovacích stratégií, ktoré umožňujú každému žiakovi porozumieť preberanému učivu. Vedie vyučovanie podľa pripraveného plánu, no zároveň musí flexibilne reagovať na vzniknuté situácie a potreby žiakov a triedy. Účinným sa podľa Kalhousa, Obsta et al. (2009) javí aplikácia rôznych metód a foriem práce na aktívne učenie žiakov. Počas vyučovacej hodiny učiteľ vytvára také situácie, v ktorých sú žiaci nútení používať svoje doterajšie znalosti a skúsenosti a v ktorých si rozvíjajú vyššie kognitívne procesy. Pre splnenie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov je dôležitá i adekvátne komunikácia (verbálna i neverbálna) učiteľa, vhodný prejav (primeraná terminológia) a jasné zadávanie inštrukcií počas vyučovacej hodiny a spätná väzba, ktorou učiteľ

neustále zisťuje, či si žiaci správne osvojili požadované vedomosti a chápu vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými javmi. Žiakom by mal učiteľ zadávať úlohy rôznej náročnosti, či už časovej, kvalitatívnej alebo kvantitatívnej, pričom berie do úvahy individuálne tempo a dáva dostatočný čas na vyriešenie predmetných úloh. Učiteľ s rozvinutou didaktickou kompetenciou ma prehľad v preberanom učive v širších súvislostiach a vie ho žiakom sprostredkovať adekvátnymi metodickými postupmi, ktoré vie v prípade potreby upraviť, prípadne zmeniť. Kvalitný učiteľ dokáže žiakov vzdelávať, ale i vychovávať (Kyriacou, 2012) tým, že podporuje ich osobnostný rozvoj, učí ich slušnému a zodpovednému správaniu, flexibilne reaguje na neštandardné situácie a konflikty v triede, ktoré žiakov učí efektívnymi stratégiami riešiť.

### ***1.1.3.3 Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine***

Tvorba a podpora pozitívnej klímy je neodmysliteľnou súčasťou pedagogického procesu najmä v rámci výchovy a výučby v školách a triedach. Jednou z najdôležitejších úloh pedagóga je vytvárať, formovať a udržiavať priaznivú (pozitívnu) klímu školy, ale hlavne triedy, v ktorej sa žiaci budú rozvíjať správnym smerom, a to v súlade so spoločenskými a morálnymi princípmi spoločnosti.

Klíma triedy je podľa Čapeka (2010) významným faktorom, ktorý ovplyvňuje úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Vo veľkej miere ovplyvňuje učebné výsledky žiakov, motiváciu, aktivizáciu a výkonnosť žiakov, spokojnosť nielen žiakov, ale aj učiteľov, manažment školy nevynímajúc (Petlák, 2000; Lomnický et al., 2017).

Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy v triede vedie k tomu, že výchovno-vzdelávací proces má humánnu charakter. Ide o vytváranie príjemného, spravodlivého, akceptujúceho a otvoreného pracovného prostredia, o vzájomnú úctu medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom. Poznanie a ovplyvňovanie klímy v triede má byť trvalou súčasťou učiteľovej práce (Petlák, 2000). Učiteľ budujúci pozitívnu triednu klímu by mal vytvárať svojím prístupom pohodu na vyučovaní, predchádzať stresovým situáciám,



strachu a iným negatívnym emóciám, a zabezpečovať, aby sa žiaci mohli sebarealizovať a aby prežívali úspech a radosť zo svojej činnosti.

Pôsobenie učiteľa na utváranie pozitívnej klímy závisí od stupňa a miery jeho sociability, od typu vzdelania, čo úzko súvisí aj s odbornosťou a primeranou kvalifikáciou. Nemôžeme zabudnúť ani na oblubu v učiteľskom kolektíve, interakciu so žiakmi, organizačné schopnosti a mieru tvorivosti (Hanuliaková, 2010).

Pozitívna triedna klíma je charakteristická prostredím bez hrozieb, stresu, strachu, kde sa na riešenie vzniknutých konfliktov využívajú nástroje kooperatívneho riešenia konfliktov. V tomto prostredí učiteľ presadzuje a vedie žiakov k podpore a rešpektovaniu odlišností, inakostí, k spolupráci, vzájomnému oceňovaniu a priateľstvu (Koštrnová, 2014).

Učiteľ môže pozitívnu klímu vytvárať, ovplyvňovať, usmerňovať svojím prístupom k žiakom v konkrétnej triede. Za dôležité faktory tvorby optimálnej triednej klímy môžeme považovať podľa Koštrnovej (2014) porozumenie, pochopenie žiakov a ich potrieb, záujmov, názorov a problémov. Učiteľ by mal vedieť vnímať svet aj z pohľadu žiaka, rešpektovať ho a prejavovať mu úctu a podporu. Zároveň by mal na vyučovaní poskytovať priestor, kedy môžu žiaci vyjadriť svoj názor, predstavy a postoje. Pozitívne ocenenie a poďakovanie prispievajú taktiež k motivácii žiaka. Žiak by mal mať zároveň priestor, aby vyjadril, ako si on predstavuje ideálnu výučbu, čo mu chýba, aké metódy či formy výučby mu vyhovujú. Neoddeliteľnou súčasťou pozitívnej klímy je i humor. Ak vie učiteľ použiť správny vtip alebo spoločný zážitok so žiakmi na uvoľnenie atmosféry, tak je to výborný krok k ovplyvneniu klímy v pozitívnom smere. Pozitívne by mali byť aj očakávania od žiakov. Učiteľ by mal očakávať úspech a nie zlyhanie. Ak učiteľ očakáva, že žiak zlyhá, tak to pre žiaka vôbec nie je motivačné a pôsobí to na klímu opačným smerom, ako by bolo pre žiakov vhodné. Obojstranná komunikácia, iniciácia komunikácie medzi žiakmi je taktiež dôležitým faktorom, ktorý by mal byť súčasťou vyučujúceho procesu. Posledným dôležitým faktorom ovplyvňujúcim triednu klímu je sprostredkovanie kritérií hodnotenia a kritérií na úspešné absolvovanie predmetu. Žiak by mal vedieť, čo sa od neho očakáva. S týmto úzko súvisí aj praktické použitie získaných vedomostí a zručností, ktoré žiak na danej hodine nadobudol. Ak

žiak vidí praktické využitie v konkrétnej situácii, tak ho to motivuje a vytvára to zároveň i pozitívnu klímu na danej hodine.

Oporou pre žiakov v školách by mala byť pozitívna klíma, ktorá podnecuje ich sociálny rozvoj, pomáha kultivovať ich sociálne zručnosti, vzbudzuje záujem o učenie, rozvíja ich osobnosť a v neposlednom rade umožňuje lepšie sebahodnotenie, ktoré je významným predpokladom školskej úspešnosti.

Pri dosahovaní výchovno-vzdelávacích cieľov a vytváraní pozitívnej triednej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine má nezastupiteľné miesto učiteľ s prirodzenou autoritou. Kalhous, Obst et al. (2009) chápu autoritu ako dobrovoľné podriadenie právomoci učiteľa zo strany žiakov, rodičov a verejnosti. Uznanie právomoci môže byť založené na rešpekte k role učiteľa, ktorou učiteľa spoločnosť poverila (formálna autorita), a na rešpekte k osobe konkrétneho učiteľa (neformálna autorita). Výskumy vzťahov učiteľov a žiakov deklarujú, že existuje súvislosť medzi obľúbenosťou predmetu a vzťahom k učiteľovi tohto predmetu. Pre učiteľov sú tieto zistenia signálom, že by mali motiváciu žiakov a záujem o svoj predmet považovať za prioritu svojej práce a zároveň za prostriedok utvárania svojej neformálnej autority.

Budovanie autority učiteľa do značnej miery závisí na niekoľkých základných stránkach učiteľskej role:

- Vyjadrovanie učiteľského postavenia (statusu). Veľká časť autority učiteľa je odvodená od statusu, ktorý vyplýva z tejto učiteľskej role. Rovnako od rešpektu a úcty, akú prežívajú učitelia všeobecne v spoločnosti a ktorá je žiakom sprostredkovaná ich rodičmi a inými osobami, ktoré sú pre nich dôležité. Na budovanie autority je potrebný súlad správania a činností učiteľa s jeho učiteľským statusom.
- Vecná znalosť predmetu, ktorú predstavuje odbornosť učiteľa. Odbornosť je spojená s dôkladným ovládaním vedeckých základov predmetov, ktoré učiteľ vyučuje. Učiteľ by mal dávať žiakom neustále najavo, že témam vyučovacích hodín rozumie a že má o svoj vyučovací predmet skutočný záujem.
- Znalosť metodiky výučby, ktorú možno charakterizovať ako kompetentnosť týkajúcu sa vyučovania. Učiteľ by mal vedieť organizovať učebné činnosti žiakov. To vyžaduje jeho dôkladné plánovanie a prípravu na vyučovacie hodiny.

- Výkon manažérskeho riadenia triedy. Učiteľ by mal byť schopný organizovať chod triedy, rozdeliť a zorganizovať úlohy žiakom, udržať zapojenie žiakov do učebnej činnosti a zaistiť, aby prechody medzi jednotlivými činnosťami prebiehali bez akýchkoľvek problémov. Zároveň by mal učiteľ dokázať koordinovať vzťahy a spoluprácu medzi žiakmi. Najdôležitejším aspektom riadenia triedy je vytvorenie jasných pravidiel a požiadaviek na správanie žiakov a chod celej triedy.
- Účinné riešenie nežiaduceho správania žiakov. Autorita učiteľa je posilňovaná do takej miery, do akej dokáže účinne a spravodlivo hodnotiť a riešiť nežiaduce prejavy správania žiakov. Normy a hodnoty žiakov sú do značnej miery zakotvené v autorite učiteľa a sú prostredníctvom neho i presadzované. Spôsob, ktorým sú prezentované, je súčasne záležitosťou procesu výchovy, ktorá súvisí s výchovnými štýlmi, rodičovskými postojmi, spôsobmi riadenia a s použitou mierou emočného vzťahu medzi učiteľmi, žiakmi, či rodičmi. Vališová a Kovaříková (2021) na základe tejto tézy tvrdia, že autorita a proces edukácie sú tak tesne spojené, že nemôžu byť od seba oddelené.
- Vhodný prístup k žiakom, ktorý zahŕňa diferencovaný prístup učiteľa k žiakom, jeho spôsob vystupovania, komunikácie a jeho celkového správania.

Vytváranie a upevňovanie autority predstavuje pre učiteľa nepretržitý a celoživotný proces. To súvisí podľa Kalhousta, Obsta et al. (2009) s jeho profesijnou dráhou, z čoho vyplýva potreba celoživotného vzdelávania v odbore, ale i celkového prehľadu a občianskej angažovanosti.

#### **1.1.3.4 Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka**

Neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu je diagnostikovanie a hodnotenie žiaka. Prostredníctvom pedagogickej diagnostiky získava učiteľ množstvo informácií o žiakoch, o ich jednotlivých stránkach rozvoja osobnosti, ako aj o účinnosti organizovania a manažovania edukačného procesu. Pravidelným pedagogickým diagnostikovaním učiteľ zisťuje, ktoré didaktické inštanície (didaktické metódy, organizačné formy a pod.) je potrebné meniť, modifikovať, korigovať alebo substituovať inými,

doteraz nepoužitými, ak mu záleží na tom, aby optimálne splnil stanovené výchovno-vzdelávacie ciele na vyučovacej hodine (Novocký, 2021).

Pedagogické diagnostikovanie sa zaoberá sledovaním podmienok, priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu, poznávaním a hodnotením individuálnych zvláštností žiakov a skupiny žiakov, ktoré však nie je samoúčelné, ale vedie a slúži k optimalizácii procesu a možností žiaka. Ciele výchovy a vzdelávania možno najlepšie spĺňať vtedy, ak učiteľ pozná žiaka samotného, ako aj normy a kritériá, ktoré mu hovoria o jeho úspešnosti a neúspešnosti. Učiteľ porovnáva výkony žiaka s normou, ale žiakove nedostatky nielen pomenuje, ale snaží sa ich aj odstrániť, poznať reálne možnosti rozvoja žiaka (Podlahová et al., 2012). Aby tak učinil, musí sa pridržovať základných pravidiel diagnostikovania, pretože prostredníctvom ich akceptovania bude výsledok jeho diagnostikovania objektívnejší a na základe neho navrhne opatrenia, ktoré by mali viesť žiaka k žiaducemu stavu zodpovedajúcemu optimálnosti stanovenej v norme či kritériu výchovy a vzdelávania v škole. Základnými úlohami pedagogickej diagnostiky sú zisťovanie, poznávanie aktuálneho stavu komplexného rozvoja osobnosti žiaka, jeho hodnotenie a navrhovanie opatrení, stanovenie prognózy, ktorá má žiakovi napomôcť k žiaducej zmene. Aby však k tejto zmene dochádzalo, tak je potrebné, aby učitelia uplatňovali nasledovné diagnostické zásady (Vašutová a Ježková, 2015):

- zásada objektívnosti, ktorá vyjadruje požiadavku, aby výsledky odrážali skutočný stav rozvoja žiaka alebo celej skupiny,
- zásada systematickosti, ktorej podstata spočíva v pravidelnosti a častej kontrole postupov v učení žiakov,
- zásada komplexnosti, ktorá stanovuje požiadavku používania komplexu diagnostických metód, hodnotenia všetkých žiakov, prípadne potrebu využitia viac hodnotiteľov (komisie),
- zásada otvorenosti, ktorá ukladá učiteľovi povinnosť zdieľať obsah a kritériá hodnotenia žiakom a zverejňovať včas výsledky,
- zásada výchovnosti, ktorá spočíva vo vyvarovaní sa nevhodným postupom a výrokom,
- zásada ekologickosti, podľa ktorej sa učiteľ nemá zameriavať len na zistenie daného stavu, ale jeho povinnosťou je hľadať príčiny tohto stavu,

- zásada efektivity, v ktorej je obsiahnutá požiadavka hľadania diagnostických nástrojov, ktorými môžeme učiteľ získať maximum validných informácií v čo najkratšom čase.

Je žiaduce, aby každá diagnostická činnosť učiteľa prebiehala na odbornom základe a s najväčším možným vylúčením subjektívnych postojov (Kolář a Šikulová, 2009). Znalosť diagnostických metód a postupov je pre učiteľa nevyhnutná, nakoľko je diagnostikovanie neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu a je základom pre hodnotenie žiakov.

Hodnotenie vo vyučovaní je z didaktického hľadiska premyslený a systematický proces, v ktorom učiteľ zisťuje a posudzuje učebný výkon žiaka, ako i úroveň a kvalitu učebného procesu (Ferencová a Kosturková, 2020). Učiteľ s rozvinutou didaktickou kompetenciou v oblasti hodnotenia žiakov sa riadi nasledovnými požiadavkami:

- hodnotenie je pre učiteľa spätnou väzbou o jeho práci, o kvalite dosiahnutých výsledkov,
- hodnotenie učiteľa poskytuje žiakom spätnú väzbu o ich výkone a prospechu, preto by mali mať čo najpresnejšiu predstavu o štandardoch, ktoré majú dosiahnuť,
- každá hodnotiaci činnosť presne zodpovedá účelu, ktorému má slúžiť,
- učiteľovo hodnotenie má byť formulované čo najpresnejšie, aby bolo žiakovi jasné, v čom sa má zlepšiť, a ako toto zlepšenie dosiahnuť,
- hodnotenie má žiaka motivovať, aby dosiahol lepšie výsledky,
- hodnotiace činnosti učiteľ realizuje spôsobom, ktorý vytvára žiakom podmienky pre podávanie primeraného výkonu,
- hodnotenie má slúžiť ako podklad pre vedenie záznamov o prospechu žiaka, ktoré umožňujú rozhodovanie o výchovných a vzdelávacích potrebách žiakov,
- hodnotenie umožňuje posúdiť pripravenosť žiaka pre ďalšie učenie a slúži ako ukazovateľ pripravenosti žiaka na zvládnutie ďalšieho učiva,
- hodnotenie má pôsobiť na celú žiakovu osobnosť a vyvolávať pozitívnu zmenu jeho správania, sebavedomia, aspirácií, citových stavov, charakterových a vôľových vlastností, zvyšovať študijné úsilie, záujem o poznanie a chuť k ďalšiemu sebavzdelávaniu,

- hodnotenie má učiteľovi umožňovať vyvodzovať závery, opatrenia, ako má riadiť, zlepšovať svoju vlastnú didakticko-výchovnú činnosť a riadiť, usmerňovať a zlepšovať učenie žiakov,
- hodnotenie musí byť spravodlivé, objektívne a informatívne (Kalhoust, Obst et al. 2009; Kolář a Šikulová, 2009; Kosíková, 2011; Kyriacou, 2012; Ferencová a Kosturková, 2020).

V súčasnosti sa intenzívne zdôrazňuje, že hodnotenie učiteľa má byť predovšetkým súčasťou zámerného ovplyvňovania pozitívneho rozvoja žiaka. Tento súčasný humanistický trend sa teda orientuje na princíp priority pozitívneho hodnotenia, ktorý významne prispieva k plneniu jedného z najpodstatnejších pedagogických cieľov v škole. Prostredníctvom správne realizovaného hodnotenia učiteľa a prostredníctvom vlastných hodnotiacich aktivít sa žiaci naučia hodnotiť samy seba, svojich spolužiakov a skutočnosti okolo seba. Práve toto sa podľa Koláňa a Šikulovej (2009) ukazuje ako jedna z najdôležitejších a najzávažnejších úloh súčasnej i budúcej školy.

### ***1.1.3.5 Sebareflexia učiteľa***

Neodmysliteľnou súčasťou a podmienkou rozvinutých didaktických kompetencií učiteľa je jeho sebareflexia. Kvalita edukačného procesu závisí predovšetkým od učiteľa, od jeho (nielen) didaktických kompetencií, od jeho prístupu k práci, i k žiakom. Podľa Hupkovej (2006) môže zvýšené nároky vyplývajúce zo spoločenských zmien plniť len ten učiteľ, ktorý je pripravený na svoje povolanie a ktorý má záujem neustále sa v ňom zlepšovať. S týmto názorom sa stotožňujú Tóthová, Kostrub a Ferková (2017), ktorí rovnako tvrdia, že práve sebareflexia je dôležitým nástrojom, ktorý dokáže skvalitniť prácu učiteľa, zlepšiť školské výkony žiakov a zabezpečiť pozitívny vzťah žiakov k učeniu a ku škole.

Sebareflexiu učiteľa vnímame v zhode so Švecom (1996) ako uvedomenie si vlastných učiteľských poznatkov a skúseností z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií. Pri sebareflexii dochádza k opisu, analýze, hodnoteniu, usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných pedagogických skúseností (Turek, 2014). Na základe uvedeného môžeme sebareflexiu vymedziť ako úvahu učiteľa o vlastnej práci, ako vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie so sebou samým, keď skúma vlastnú prácu, hodnotí svoje postoje,

zámery a postupy, svoju komunikáciu so žiakmi, kolegami a rodičmi či svoje zážitky. Jej hlavným zámerom však nie je iba samotný opis učiteľovej práce a skúseností, ale rovnako aj systematické vyhodnocovanie, hľadanie príčin úspechov a neúspechov a následné vyvodzovanie záverov pre jej ďalšie optimalizovanie (Orosová, Petříková a Diheneščíková 2018). Sebareflexia učiteľa teda pozostáva nielen z preskúmania učiteľových činností vo vyučovacom procese, ale zahŕňa i uvedomenie si a hodnotenie svojich postojov, myšlienok, emócií a aktivít vzhľadom na jeho ostatné pedagogické aktivity. Ide o proces spätného ohliadnutia, ktorý je logickým, uvedomovaným a komunikovateľným. Sebapoznanie a metakognícia sú základnými predpokladmi pre efektívnu sebareflexiu učiteľa, ktorá zahŕňa kontrolu a pochopenie vlastných kognitívnych procesov, afektívnych reakcií a komunikačných stratégií (Sokolová, 2021).

Môžeme konštatovať, že sebareflexia má nezastupiteľné miesto pri zdokonaľovaní pedagogického a didaktického majstrovstva učiteľa. Plní niekoľko funkcií - poznávaciu, spätnoväzbovú, rozvíjajúcu, preventívnu a relaxačnú funkciu (Kalhoust, Obst et al., 2009; Hupková a Petlák, 2004). Poznávacía funkcia je zameraná na uvedomenie si problémov, ich spôsobu riešenia, poznávania vlastného prežívania, pocitov, emócií nielen vo vzťahu k sebe, ale aj vo vzťahu k žiakom. Spätnoväzbová funkcia spočíva v uvedomení si zásahov v určitých situáciách a reakcií žiakov na nich. Podstatou rozvíjajúcej funkcie je poskytovanie vízie k sebazdokonaľovaniu. Preventívna funkcia slúži k poučeniu sa na vlastných skúsenostiach a predchádzaniu chýb v pedagogickej činnosti. Relaxačná funkcia nadväzuje na pozitívnu spätnú väzbu a podmieňuje príjemné zážitky z pedagogických situácií.

Kyriacou (2012) tvrdí, že väčšina učiteľov uskutočňuje reflexiu a evaluáciu (sebahodnotenie) vlastného pôsobenia prevažne intuitívnym spôsobom. Zároveň však upozorňuje na dôležitosť zapojenia sa do systematickejšieho procesu hodnotenia vlastnej práce, ktorý sa zväčša realizuje v rámci určitého interného programu danej školy alebo je súčasťou činnosti hnutia učiteľov – praktikov, ktorí skúmajú vlastnú prácu s cieľom skúšať a overovať nové metódy a zdokonaľovať tak svoju pedagogickú činnosť. V poslednom desaťročí sme zaznamenali rastúci záujem o pripravenosť učiteľov k zavádzaniu systému hodnotenia ich práce, ktorý vedie k tomu, že sa zvyšuje

počet učiteľov, ktorí sa začali podieľať na systematickom posudzovaní svojej vlastnej činnosti vo vyučovaní.

Dôraz na zámernú, cieľavedomú a systematickú sebareflexiu kladie i Hupková (2006) zdôrazňujúc, že sebareflexia pomáha učiteľovi dôkladnejšie poznať vlastnú edukačnú prácu, ako jej možnosti a inovácie. Učiteľ by mal pravidelne centrovať pozornosť na plánovanie, realizáciu a hodnotenie edukačného procesu, ako i vlastnej práce, využívať pri tom rôzne sebareflexívne metódy s cieľom odstrániť existujúce nedostatky, a neustále skvalitňovať vlastnú činnosť i edukačný proces. Význam cieľavedomej a systematickej sebareflexie spočíva podľa Hupkovej a Petláka (2004) v plnení nasledovných úloh:

- eliminuje stereotyp v práci učiteľa, nakoľko učiteľ hodnotí svoju činnosť, hľadá nové metódy a formy práce,
- pomáha učiteľovi predvídať možné následky jeho správania,
- umožňuje mu overovať nové metódy, nakoľko učiteľ porovnáva predchádzajúce výsledky práce i výsledky získané inými metódami,
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebvzdelávaniu, sebvýchove učiteľa, učiteľ hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie vlastného výberu a aplikácie metód, foriem práce,
- je významným prostriedkom a podmienkou sebazdokonaľovania, autoregulácie učiteľovej činnosti,
- podnecuje osobnostný rast učiteľa,
- smeruje k vytvoreniu celkového sebapoňatia učiteľa (psychologického obrazu o sebe), pretože učiteľ konfrontuje seba samého s poňatím ideálneho učiteľa, jeho rolí a prestíže v spoločnosti,
- optimalizuje činnosť učiteľa na vyučovacej hodine,
- vedie k modernizácii, racionalizácii i efektívnosti práce učiteľa i žiaka a pod.

Na základe schopnosti sebareflexie môže učiteľ cieľavedome rozvíjať svoju osobnosť, profesionalitu, ale taktiež i motivačne pôsobiť na svoje okolie a svojich žiakov. Systematická sebareflexia založená na kvalifikovanom monitoringu pedagogicko-didaktickej činnosti učiteľa, do značnej miery ovplyvní jeho aktivitu i kvalitu a efektívnosť výsledkov jeho práce (Hupková, 2006). Sebareflexia je podľa Orosovej et al. (2018) významným prostriedkom, ktorý pomáha učiteľom využívať nadobudnuté vedomosti,



skúsenosti a zručnosti zmysluplným spôsobom a stimuluje ich profesijný a morálny rast.

Podľa Tureka (2014) môže učiteľ vykonávať sebareflexiu viacerými spôsobmi:

- Sebamonitorovanie, ktorého podstatou je učiteľovo hľadanie odpovedí na rôzne otázky typu: *Je to, čo rozprávam pre žiakov zaujímavé? Rozumejú žiaci môjmu výkladu? Aktivizujem žiakov? Kladiem vhodné otázky rovnomerne všetkým žiakom? Vyučujem optimálnou metódou?* a i. Výhodou sebamonitorovania je nenáročnosť a možnosť každodennej aplikácie, naopak, nevýhodou je skutočnosť, že učiteľ získané informácie o sebe aj vyhodnocuje, čo nemusí byť objektívne.
- Audiozáznamy a videozáznamy výučby, ktoré síce poskytujú objektívne údaje, ale sú náročné na realizáciu. Ak učiteľ realizuje tieto záznamy pravidelne, môže zistiť dynamiku svojho vývinu.
- Informácie od žiakov, ktoré sa dajú zistiť rozhovorom so žiakmi alebo anonymnými dotazníkmi hodnotiacimi osobnosť učiteľa a kvalitu jeho výučby.
- Učebné výsledky žiakov, ktoré zistí učiteľ prostredníctvom validných a reliabilných didaktických testov. Učiteľ pomocou nich zistí naplnenie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. V prípade, že sa tieto ciele nespĺnili, hľadá možné chyby v sebe (napr. ciele boli neprimerané, učivo bolo predimenzované, vyučovacie metódy a postupy boli neadekvátne alebo nevhodné a i.).
- Vzájomné hospitácie učiteľov, vďaka ktorým môže učiteľ získať od svojich kolegov cenné rady, inšpirácie.
- Pedagogický denník, do ktorého si učiteľ priebežne zaznamenáva svoje poznatky a skúsenosti z výučby.
- Hospitácie, sebareflexívne rozhovory, pozorovanie, dotazníky, analýza príprav na vyučovacie hodiny, posudzovacie škály a sebareflexívne pedagogické denníky patria k najčastejším metódam, ktoré učители využívajú pre potreby sebareflexie.

Metódy sebareflexie by mali byť súčasťou celoživotného vzdelávania učiteľov a prípravy budúcich učiteľov.

Nakoľko má sebareflexia v pedagogickej práci nezastupiteľné miesto, je nesmierne dôležité venovať jej dostatočnú pozornosť už v pregraduálnej príprave. Cieľom učiteľských študijných programov je pripraviť absolventov tak, aby sa stali kvalitnými učiteľmi disponujúcimi pedagogickými a didaktickými zručnosťami, ktoré budú slúžiť na uspokojenie rastúcich nárokov súvisiacich s učiteľskou profesiou (Bransford, Darling-Hammond a LePage, 2005). Pre študentov učiteľstva je dôležité, aby sa formovali ich profesijné kompetencie a učiteľský štýl prostredníctvom sebareflexie pri vykonávaní pedagogickej praxe (Sokolová, 2021). Sebareflexia, v rámci praktickej profesijnej prípravy študentov učiteľstva, podnecuje zamyslenie sa študenta nad svojou činnosťou a tiež nad sebou samým vo vzťahu k realizácii vyučovacieho procesu, ponúka mu možnosť hodnotiť seba samého, uvedomiť si svoje konanie a rozhodnúť, čo zmeniť a akú stratégiu zvoliť pre budúcu pedagogickú činnosť (Orosová et al., 2018; Petříková a Orosová, 2019). Ťažisko a dôležitosť rozvíjania sebareflexie u študentov učiteľstva teda spočíva v možnostiach pomoci zamýšľať sa nad svojím konaním v bežných aj náročných školských situáciách. Predpokladom je, aby študenti sami mali rozvinuté hodnotiace myslenie a aby mali podmienky, prostriedky, pomocou ktorých dokážu plánovať a realizovať vyučovací proces s dôrazom na rozvoj tejto dôležitej spôsobilosti u žiakov (Ferencová, 2017).

Absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva by mali prichádzať do praxe pripravení, v súlade s novými požiadavkami spoločnosti, tak, aby mohli vo svojej profesii kvalifikovane pôsobiť, ďalej sa učiť, zdokonaľovať a profesijne rozvíjať prostredníctvom reflexie vlastnej činnosti a skúsenosti (Petříková a Orosová, 2017). Stotožňujeme sa s Petlákom (2000) a Kosovou (2013), ktorí tvrdia, že schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov, ktorá vedie k osobnému rastu, k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii.

#### **1.1.4 Rozvoj didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave a v praxi**

Didaktické kompetencie sú jednoznačne dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. Ich rozvoju sa venuje pozornosť nielen v rámci

pregraduálnej príprave učiteľov, ale rovnako aj v oblasti kontinuálneho vzdelávania realizovaného prostredníctvom veľkého množstva akreditovaných vzdelávacích programov (Šuťáková, 2017).

Didaktické kompetencie učiteľov sú ovplyvnené individuálnymi predpokladmi a vzdelávaním. V prípade, že učiteľ nedisponuje potrebnými osobnostnými predpokladmi alebo je jeho odborná príprava nedostatočná, môže to mať negatívny vplyv na jeho schopnosť vykonávať učiteľskú profesiu, ba dokonca to môže ohroziť žiakov a učiteľa samotného. Podľa Kalhousa, Obsta et al. (2009) je práve identifikácia osobnostných predpokladov uchádzačov o štúdium učiteľstva nesmierne dôležitá. Tománek a Koldeová (2011) zase upriamujú pozornosť na odborné znalosti a skúsenosti, ktorými si študenti učiteľstva rozvíjajú svoje didaktické kompetencie. V súvislosti s uvedeným spomínajú potrebu kvalitnej pregraduálnej prípravy. Podľa Nezvalovej (2002) je v pregraduálnej príprave učiteľov najúčinnjším spôsobom rozvoja didaktických kompetencií práva vlastná skúsenosť študentov a ich podnecovanie k dôkladnej reflexii ich skúseností, či už prostredníctvom akčného výskumu, prípadových štúdií, denníkov z praxe, mikrovýstupov alebo diskusií. Sokolová et al. (2014) za najefektívnejšie spôsoby rozvíjania didaktických kompetencií učiteľov považuje predovšetkým spätnú väzbu, rozhovor, sociálno-psychologický tréning. Podľa uvedenej autorky ide o spôsob objavovania poznatkov a praktických zručností, ktorý sa spravidla deje v priamom kontakte a vyžaduje aktívnu účasť učiaceho sa. V kontexte rozvoja didaktických kompetencií možno spomenúť dôležitú úlohu pedagogickej praxe študentov, nakoľko praktická činnosť umožňuje sebaevaluovať, zlepšovať vlastné sociálne, odborné a didaktické zručnosti a spôsobilosti v priamej interakcii s reálnym prostredím školy. Cviční učitelia z praxe škôl, taktiež odboroví metodici zastrešujúci prax v študijných programoch učiteľstva na vysokej škole, sú nástrojmi pre spätnú väzbu, rast a rozvoj jednotlivých kompetencií u študenta. Tiež vyjadrujeme názor, že osvojovanie si teoretických a odborovo špecifických poznatkov počas pregraduálneho štúdia učiteľstva je vysoko významné, potrebné a prínosné, no pedagogická prax je tou, kde si študent osvojuje, cielene rozvíja, skvalitňuje svoje didaktické kompetencie. Myslíme si, že k dôležitým metódam rozvoja didaktických kompetencií patrí aj samotná príprava učiteľa, celoživotné vzdelávanie a sebavzdelávanie. Učiteľ by sa mal na základe vlastnej vnútornej motivácie zúčastňovať odborných kurzov a vzdelávacích programov, ktoré

sa zameriavajú na rozvoj didaktických kompetencií. Pod týmito kurzami si predstavujeme napríklad školenia týkajúce sa inovatívnych a zážitkových metód výučby, metód hodnotenia a pod. V rámci sebazvedávania by mal učiteľ čítať odbornú literatúru, vedecké články a štúdie zaoberajúce sa metodikou výučby daného predmetu. Dôležitú úlohu v rozvoji predmetných didaktických kompetencií zohráva aj samotná spolupráca učiteľa s jeho kolegami. Prostredníctvom takéhoto profesionálneho dialógu si učitelia vymieňajú skúsenosti, získavajú nové informácie, inšpirácie a námety na skvalitnenie svojej práce a zároveň si rozvíjajú tiež svoje didaktické zručnosti. Za týmto účelom vznikajú rôzne profesionálne tímy, prostredníctvom ktorých sa učitelia stávajú zároveň neoddeliteľnou súčasťou školy. Je žiaduce, ak sa skupina učiteľov stretáva pravidelne, diskutuje o učení a vzájomne sa kontroluje, spoločne plánuje, skúma a hodnotí učebné postupy.

V súčasnej dobe je skutočne nevyhnutné, aby učitelia investovali do svojho profesijného a kariérového rozvoja, pretože spoločnosť sa neustále mení a vyvíja. Učiteľ musí mať schopnosti a kvality, ktoré sú potrebné pre dynamický vývoj a vďaka ktorým dokáže zvládnuť náročné výchovno-vzdelávacie procesy. Didaktické kompetencie majú pre učiteľa praktický význam, pretože umožňujú lepšie plánovať a realizovať vyučovanie, optimalizovať ich prístup k jednotlivým žiakom. Rozvoj didaktických kompetencií učiteľa je úzko spojený s jeho osobnostným rastom a kariérou, ktorá zahŕňa nielen formálne kritériá, ale aj osobnú motiváciu.

V dnešnom svete je pre učiteľov dôležité mať morálnu integritu, odbornosť, všeobecné vedomosti a citlivosť na prevedenie vedeckého pokroku do vyučovacieho procesu. Rozvinuté didaktické kompetencie môžu podľa Čeretkovej et al. (2019) pomôcť učiteľovi zlepšiť kvalitu svojej práce a zlepšiť výsledky svojich žiakov. Učiteľ s vysokou úrovňou didaktických kompetencií dokáže prispôbiť svoje vyučovanie štýlu učenia jednotlivých žiakov, čím zlepšuje efektivitu ich učenia a zvyšuje ich motiváciu a záujem o učenie. V konečnom dôsledku to vedie k lepšej kvalite vzdelávania a úspechu žiakov v škole i v budúcom živote.

## 1.2 OSOBNOSTNÉ KORELÁTY A PREDIKTORY PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA

Osobnosť opisuje jedinečné psychologické vlastnosti, ktoré ovplyvňujú správanie, myšlienky a pocity jednotlivcov v rôznych situáciách a časoch (Roberts a Del Vecchio, 2000). Vlastnosť osobnosti niektorí autori vysvetľujú ako nemennú a stálu (Heckman a Kautz, 2014) alebo prirodzenú a vrodenu (Gregoire, 2014), no takto striktné popisovanie osobnostných vlastností je v rozpore s tým, čo dominuje v súčasnej psychológii osobnosti. Osobnostné črty človeka sú rozsiahle a môžeme ich nájsť už v literatúre starovekých kultúr (Dumont, 2010). Čo sa však týka štruktúrovanejšej vedeckej činnosti na túto tému, tá sa objavila až začiatkom 20. storočia (Fernald, 1912) a je prítomná až do súčasnosti. Osobnostné črty, v rozpore s tvrdením Williama Jamesa (1890), môžu byť zmenené pod vplyvom veľkých životných situácií (Jackson, Thoemmes, Jonkmann, Lüdtke a Trautwein, 2012) a nie sú úplne konzistentné počas celého života človeka (Roberts a Viechtbauer, 2006). Je preto dôležité mať na pamäti aj pri skúmaní potenciálnych súvislostí medzi osobnostnými korelátmi a profesijnými kompetenciami učiteľa, že tieto črty nie sú nemenné, prirodzené a vrodené.

V 80-tych a skorých 90-tych rokoch 20. storočia sme boli svedkami vývoja taxonómie osobnostných črt, ktorá tejto oblasti dovtedy chýbala. Výsledky štúdií sa konzistentne pohybovali okolo piatich dimenzií osobnosti ako dôkazy o veľkej päťke, pochádzajúce z viacerých zdrojov. Viacero výskumníkov (napr. Allport a Odbert 1936) študovalo tieto vlastnosti ako základ pre vytvorenie vedeckej taxonómie osobnostných črt, čo viedlo k replikovaným zisteniam, že existuje päť domén, ktoré sú základom osobnosti človeka: otvorenosť (kreatívny, zvedavý, kultivovaný), svedomitosť (organizovaný, zodpovedný, spoľahlivý), extravertzia (spoločenský, asertívny, energický), ústretovosť (láskavý, spolupracujúci, dôveryhodný), emocionálna stabilita (pokojný, bezpečný, bez emócií). Tieto zdroje obsahovali sebahodnotenie pomocou prídavných mien a už existujúcich dotazníkov (Digman a Inouye, 1986), hodnotenia informovaných pozorovateľov (McCrae a Costa, 1987), hodnotenia cudzích ľudí (Borkenau a Liebler, 1993b) a interpersonálnych interakcií (Wiggins a Trapnell, 1997). Autori Barrick, Mount a Judge (2001) tiež spomínajú, že

veľká päťka je nevyhnutná a postačujúca na opísanie základných dimenzií normálnej osobnosti. Model veľkej päťky pozostáva z piatich domén:

### **1. *Prívetivosť***

Zahrňa prídavné mená, ktoré popisujú veľmi príjemných ľudí: láskavý, vrúcny, spolupracujúci. Opozitum popisuje ľudí, ktorých vieme označiť ako chladných, sebeckých a nedôverčivých. Vysoká úroveň prívetivosti je tiež pozitívne spájaná s tendenciou ľudí využívať vyjednávanie na riešenie problémov (ako kontrast k odplate) a zapájať sa do správania zameraného na pomoc iným. Na druhej strane negatívne koreluje s agresivitou, súťaživosťou a predsudkami. Prívetiví ľudia majú väčšiu tendenciu účinne regulovať frustráciu, ktorá počas ľudských interakcií občas vzniká, taktiež zažívajú empatické obavy v spojení s pozorovaním ľudí v núdzi a sú motivovaní udržiavať pozitívne a harmonické vzťahy s inými ľuďmi (Goldberg, 1990). Jednotlivci s vysokou prívetivosťou sú často orientovaní na úspech, sú vysoko zodpovední a organizovaní (John et al., 2008). Nakoľko takéto správanie pomáha pri úspešnom riešení úloh, bola prívetivosť v metaanalýzach zvyčajne silným prediktorom pracovného výkonu (Salgado, 2003). S pracovným výkonom sú najviac spojené predovšetkým aspekty ako snaha o dosiahnutie cieľa, poslušnosť a zmysle pre morálne svedomie a sebadisciplína (Judge et al., 2013).

### **2. *Svedomitosť***

K prídavným menám, ktoré opisujú veľmi svedomitých ľudí patrí dôkladný, zodpovedný, pracovitý, no kontrastne, pre nesvedomitých ľudí, nájdeme v modeli veľkej päťky prídavné mená ako nedbanlivý, lenivý a neporiadny. Svedomitosť do veľkej miery pozitívne súvisí aj s premennými, ktoré sú prakticky významné v živote človeka ako napríklad dlhovekosť, dosiahnuté vzdelanie, pracovný výkon a stabilita manželstva. Nízka svedomitosť tiež súvisí s kriminalitou, fajčením a nezamestnanosťou. Ľudia, ktorí sa vyznačujú vysokou svedomitosťou sa tiež vyznačujú tendenciou dodržiavať sociálne normy, pocitmi viny a hanby, keď sa im nepodarí splniť očakávania iných ľudí a pri dosahovaní dlhodobých cieľov sú schopní oddialiť uspokojenie (Goldberg, 1990). Ak zoberieme do úvahy učiteľov, Klassen et al. (2017) zistili, že plánovanie a organizácia sú dôležitými osobnostnými črtami efektívnych učiteľov. Táto skupina charakteristík hovorí o schopnosti človeka riadiť protichodné priority a čas im venovaný a prejavovať organizačné schopnosti, ktoré sú koncepčne veľmi podobné prvkom

typickým pre svedomitosť, a teda naznačujú, že svedomitosť je tiež jedným z prediktorov efektívnosti učiteľa (Kim, Jörg a Klassen, 2019). Svedomitosť bola v metaanalýzach zvyčajne silným prediktorom pracovného výkonu (Salgado, 2003).

### **3. Extraverzia**

Čo sa týka extravenzie, takýchto ľudí vieme charakterizovať ako zhovorčivých, odvážnych a energických. Ako kontrast k extravenzií poznáme pojem introverzia. Títo ľudia sa dajú charakterizovať skôr prídavnými menami ako bojazliví, nedobrodružní a pasívni. Ak sa pozrieme na životné situácie, extravenzia pozitívne koreluje s počtom partnerov počas života človeka a pozitívnou emocionalitou, pričom negatívne koreluje s depresiou, pocitom neistoty a úzkosťou. Taktiež ľudia s vysokou extravenziou majú tendenciu usilovať sa o vzájomnú závislosť a intimitu vo vzťahoch s inými ľuďmi, pri interakciách s ostatnými vytvárajú pozitívne sociálne prostredie a záujem prejavujú smerom k pozitívnym podnetom (Goldberg, 1990). Jednotlivci s vysokou mierou extravenzie prejavujú svoju energiu smerom von, k ostatným ľuďom, preto je extravenzia často spájaná s vysokou úrovňou komunikácie, citlivosti voči iným ľuďom a poskytovania sociálnej podpory (Kim, Jörg a Klassen, 2019). Barrick a Mount (1991) vo svojej metaanalýze zistili, že extravenzia bola pozitívne spojená s pracovným výkonom pre profesijné skupiny vyžadujúce interpersonálne interakcie spôsobom, ktorý sa nevzťahuje na iné skupiny povolání.

### **4. Negatívna emocionalita / neurotizmus**

Vysoko neurotický jedinec sa dá popísať prídavnými menami ako nervózny, napätý a nespokojný. Vysoko emocionálne stabilní ľudia sa na druhej strane dajú charakterizovať ako uvoľnení, pokojní a pohodoví. Negatívna emocionalita je pozitívne spájaná s kardiovaskulárnymi ochoreniami, užívaním alkoholu a prítomnosťou viacerých typov psychopatológie (napr. poruchy príjmu potravy, schizofrénia atď.). Negatívne je však spájaná so seba-účinnosťou, spokojnosťou vo vzťahoch a subjektívne vnímanou pohodou. Ak je človek vysoko neurotický, má tendenciu sa cítiť v rozpakoch alebo neisto, keď je rozrušený, koná impulzívne a je náchylný na to, že menšie frustrácie vníma ako emočne pohlcujúce (Goldberg, 1990). Negatívna emocionalita je taktiež prediktorom symptomatiky stresu u učiteľov stredných škôl (Innes a Kitto, 2002).

## 5. *Otvorenosť voči skúsenosti*

Ak by sme mali prídavnými menami opísať človeka, ktorý má vysoké skóre v otvorenosti voči skúsenosti, zahrňali by predstavivosť, zvedavosť a tvorivosť. Naopak, ľudia, ktorí dosahujú v otvorenosti voči skúsenosti nízke skóre, sa dajú charakterizovať prídavnými menami ako nenároční, nezvedaví a nerozvážni. Otvorenosť voči skúsenosti pozitívne koreluje s oceňovaním umenia, politickým liberalizmom a divergentným myslením. Čo sa týka negatívnych korelácií, tie zahrňajú pravicové autoritárstvo, religiozitu, rasizmus a predsudky. Veľmi otvorení ľudia voči skúsenosti viac inklinujú k vyhľadávaniu originality a novosti, ku kompetentnosti v rozpoznávaní emócií druhých a vo všeobecnosti ich priťahujú iní veľmi otvorení ľudia voči skúsenosti (Goldberg, 1990).

Dosiahnutie konsenzu o veľkej päťke umožnilo rozvoj hodnotenia osobnosti s teoretickým pozadím a vysokou platnosťou (Salgado, 2003), čo viedlo k teoretickej klasifikácii a zoskupovaniu zdanlivo rozdielnych vlastností, ktoré odhalili pre prax dôležité vzťahy s kritériami, ktoré sa neobjavili, keď sa zvažovali len extrémne úzke dimenzie (Hogan, 1991). Veľmi významný vplyv pre prax tohto modelu mali metaanalýzy, ktoré predviedli silné spojenie medzi veľkou päťkou a pracovným výkonom (Barrick a Mount, 1991; Tett, Jackson a Rothstein, 1991). Podľa zistení je veľká päťka tiež spájaná aj s inými dôležitými spoločenskými javmi ako napríklad kariérny úspech, spokojnosť s prácou, vodcovstvo, akademický výkon na strednej a vysokej škole, ale aj zdravotné premenné ako fajčenie, užívanie alkoholu a dlhovekosť. Takéto systematické zbieranie dôkazov o tom, že je prakticky využiteľné skúmať osobnosť človeka a nie len kognitívne zručnosti jednotlivca, podnietilo záujem o tieto merania v rôznych oblastiach výskumu ako napríklad v psychológii, vo vzdelávaní a aj v ekonómii (Kell, 2019).

Podľa Dicksona a Wiersmu (1984) a Gibneya a Wiersmu (1986) je osobnosť učiteľa veľmi dôležitým determinantom úspešného učenia a učiteľova efektivita existuje ako dôsledok charakteristík učiteľa ako osoby. Efektivita učiteľa je meradlom pracovného výkonu v učiteľskej profesii (Gordon et al., 2006), keďže môžeme zachytiť vplyv, aký má učiteľ na výkon svojej práce. Môžeme teda použiť metódy organizačnej a pedagogickej psychológie na to, aby sme vytvorili hypotézy súvisiace s každou doménou veľkej päťky v spojení s efektivnosťou jednotlivého učiteľa. Nakoľko sa efektivnosť učiteľov môže líšiť v mnohých rôznych dimenziách, sú potrebné viaceré



hodnotenia, aby sme mohli primerane posúdiť krátkodobý účinok, aký majú učitelia na svojich študentov (Kell, 2019). Akademický úspech študentov ako ukazovateľ úrovne a pokroku vo vzdelávaní študentov je pravdepodobne najbežnejším meradlom efektívnosti učiteľa a je taktiež považovaný za zlatý štandard v hodnotení vplyvu rôznych faktorov, ktoré na vzdelávanie pôsobia (Kim, Jörg a Klassen, 2019). Niekedy sa okrem priameho pozorovania učiteľa v triede alebo nepriameho pozerania na výsledky študentov používajú aj protokoly založené na hodnotení, ktoré slúžia na to, aby vedúci alebo riaditelia hodnotili učiteľov na základe ich odbornosti v špecifických oblastiach (napr. organizačné schopnosti, zručnosti vo vyučovaní daného predmetu) a celkovej efektívnosti pri vykonávaní práce, no z hľadiska celkového dojmu z učiteľa a nie len na základe špecifických situácií vo vyučovacom procese (Harris, Ingle a Rutledge, 2014). Akademická sebaúčinnosť študenta je taktiež meradlom efektívnosti učiteľa a meria to, ako študenti vnímajú svoju schopnosť podávať akademický výkon (Shell a Husman, 2001). Vzťahy medzi hodnotením rôznych aspektov výkonu učiteľov sú veľmi zložité. Napríklad učitelia, ktorí sú zruční v zvyšovaní pridanej hodnoty pre študentov v procese vyučovania zvyčajne nie sú tými istými učiteľmi, ktorí úspešne zlepšujú non-kognitívne zručnosti študentov a to isté platí aj naopak (Blazar a Kraft, 2017). Tým, že má výkon učiteľov viac dimenzií, prediktory efektívnosti učiteľa môžu byť správne vyhodnotenú len v tom prípade, ak sa zohľadnia ich spojenia s mnohými inými aspektmi výkonu. Niektoré osobnostné črty môžu súvisieť s konkrétnym prvkom efektívnosti (napr. absencie, zvyšovanie non-kognitívnych zručností študentov atď.), ale to isté nemusí platiť pre iné osobnostné črty učiteľa (napr. udržanie pozornosti študentov, zakomponovanie pridanej hodnoty atď.). Taktiež môžu byť niektoré osobnostné črty spojené s jedným aspektom výkonu, no môžu negatívne korelovať s iným. Konzekventne je potrebné brať do úvahy obe dimenzie – aj celkový výkon učiteľa a aj širokú škálu jeho osobnostných črt (Kell, 2019).

Getzels a Jackson (1963) identifikovali dôvod, prečo sa viacerým výskumníkom nepodarilo nájsť konkrétne osobnostné črty, ktoré by mali koreláciu s efektívnosťou učiteľov. Bolo to zistené, že sa tieto štúdie konali v tzv. „teoretickom vákuu“ a teda neboli zamerané na pozorovanie učiteľa. Pozorovanie v triede je jedným z najnáročnejších meraní efektívnosti učiteľov a vyžaduje si dôkladné školenie daných pozorovateľov, aby počas viacerých vyučovacích hodín vhodne kódovali efektívnosť jednotlivca pri

výkone práce (Kim, Jörg a Klassen, 2019). Čo sa ale týka veľkej päťky, tá bola do značnej miery úspešná pri riešení tejto kritiky a to na základe, že bola vytvorená za teoretických predpokladov už existujúcich osobnostných štúdií, ktoré merali zdanlivo rozdielne vlastnosti a boli zvolené vhodné osobnostné merania na predikciu daného kritéria, konkrétne na základe správneho teoretického rámca (Kell, 2019). Podľa Kell (2019) jedinou črtou, ktorá preukázala vysoko konzistentné asociácie s väčšinou výsledkov súvisiacich s výkonom učiteľa pri práci v triede, bola prívetivosť, pričom extravergia bola pozitívne spájaná so stúpajúcou tendenciou dosahovaných výsledkov študentov, no negatívne korelovala s celkovými hodnoteniami efektívnosti učiteľa z pohľadu riaditeľov. Göncz (2017) vytvoril prehľad výskumov osobnosti učiteľa, ktorý navrhol päť kategórií štúdií, ktoré sa v tejto oblasti uskutočnili: (a) opisy typov učiteľov, (b) kvality „žiadúcich“ a „nežiadúcich“ učiteľov, (c) vplyv profesijného správania učiteľa (napr. vyučovacie metódy), (d) vplyv profesijnej identity učiteľa (napr. seba-poňatie) a (e) osobnosť učiteľa. Čo sa týka druhej kategórie, napríklad Witty (1947) preskúmal dvanásť tisíc listov od žiakov základných a stredných škôl, ktorí sa vyjadrili na tému, ktorý učiteľ im najviac pomohol a prišiel so záverom, že sa v týchto listoch najviac opakovali charakteristiky ako spolupráca, demografický prístup, láskavosť, ohľaduplnosť k jednotlivcovi a trpezlivosť.

Faktory, ktoré sú zodpovedné za akademické výsledky študentov rozdelil Hattie (2009) do siedmich zdrojov vplyvu: (a) vyučovanie (stratégie vyučovania/stratégie podávania inštrukcií, stratégie učenia sa žiakov a metódy implementácie), (b) učiteľ, (c) študent, (d) škola, (e) domov, (f) učebné osnovy a (g) trieda. V jeho metaanalýze prišiel aj k záveru, že veľkosť efektu osobnosti učiteľa je vo vyučovacom procese významnejšia ako verbálna schopnosť učiteľa. Napríklad Kim, Jörg a Klassen (2019) zistili, že domény veľkej päťky, konkrétne extravergia a svedomitosť učiteľov, boli obzvlášť dôležité pri hodnotení učiteľa žiakmi. Taktiež zistili, že extravergia bola o niečo viac štatisticky spojená s efektívnosťou učiteľa ako svedomitosť, čo je vysvetliteľné povahou učiteľskej profesie, kde je úroveň asertivity a energie človeka rovnako dôležitá alebo aj dôležitejšia ako úroveň zamerania na úspech a organizáciu. Podľa predchádzajúcich výskumníkov, vzťahy medzi viacerými osobnostnými črtami a prístupmi k učeniu odhalili, že osobnosť a prístupy k učeniu sú samostatné, ale silne prepojené javy. Emocionálna stabilita, otvorenosť a ústretovosť boli spojené s dôkladným prístupom k učeniu. Tieto osobnostné kvality boli tiež spojené aj

s negatívnym postojom k povrchovému učeniu. Napriek tomu, svedomitosť pozitívne korelovala s pozitívnym postojom k učeniu na hĺbkovej a dosiahnuteľnej úrovni. Preferencia interaktívneho vyučovania bola podľa hierarchických regresných analýz pozitívne spojená so zmesou emocionálnej stability, prívetivosti a stratégie hlbokého učenia (Opoku, Adamu a Daniel, 2023).

### **1.2.1 Osobnosť učiteľa v kontexte výkonu profesie učiteľa a prípravy na jej výkon**

Jednou z premenných, ktoré vytvárajú základné motivačné podmienky žiaka je učiteľ. Efektívny učiteľ má tri rozvinuté charakteristiky – schopnosti, vedomosti a osobnosť (Khalilzadeh a Khodi, 2018). Osobnosť učiteľa zohráva v súčasnej dobe neodmysliteľnú rolu pri výchove a vzdelávaní. Práve učiteľ je ten, ktorý má v školskom prostredí (okrem spolužiakov – rovesníkov) najväčší dosah na proces socializácie žiaka a výrazným spôsobom vstupuje aj do miery naplnenia krátkodobých, ale aj dlhodobých cieľov žiaka, a z toho sa odvíjajúcich výsledkov. To, akou je učiteľ osobnosťou, má dosah na známky, ktoré žiak dostane, ale aj na dochádzku, či ich záujem o mimoškolské aktivity (Friedman a Kern, 2014; Chamberlain, 2013). Nie je preto prekvapením, že záujem o pochopenie osobnostných charakteristík, ktoré majú dosah nielen na vyučovací proces, ale aj na formovanie osobnosti žiaka sa čoraz viac objavuje aj medzi výskumníkmi, ktorí chcú lepšie pochopiť vzťah medzi osobnostnými premennými a profesijnými kompetenciami učiteľa. Učiteľ je v školskom prostredí pre žiaka nielen priateľ, ale aj vzor, či inšpirátor, no žiaľ niekedy aj demotivátor, či inhibítor potenciálu žiaka. Výskum (Azer, 2005) poukázal na to, že vlastnosti učiteľa, ktoré podporujú rozvoj žiaka sú: oddanosť práci, podpora a ocenenie rozmanitosti, interakcia a rešpektujúca komunikácia, motivácia študentov a spolupracovníkov, aplikácia širokého spektra zručností, vodcovstvo, podpora otvoreného a dôveryhodného vzdelávacieho prostredia, podpora kritického myslenia, tvorivej práce, dôraz na tímovú kooperáciu, túžba zlepšovať svoje pedagogické schopnosti, či poskytovanie spätnej väzby. Osobnosť učiteľa však nie je tvorená len jeho vlastnosťami, ale aj charakteristikami, ktoré nielenže ovplyvňujú to, ako učiteľ vedie vyučovací proces, ale aj to aký dopad to má na samotných žiakov. Osobnostné

charakteristiky učiteľa sa ukazujú ako dôležitejšie než tie profesijné (Rockoff et.al., 2004) a to aj napriek tomu, že výskumu profesijných kompetencií sa venovala posledné desaťročia väčšia pozornosť. Rockoff et al. (2011) preto odporúčajú, aby sa od profesijných kompetencií výskum posúval aj ďalej k sledovaniu ďalších premenných na strane učiteľa, ktoré do výučbového procesu vstupujú. Byť si vedomý svojich vlastných osobnostných čŕt a osobnostných čŕt iných ľudí môže byť nápomocné pri intrapersonálnom a aj interpersonálnom vývine človeka. Rozpoznávanie osobností je mnohoúčelové, vieme napríklad zadať správne roly určitým typom ľudí, vieme lepšie udržiavať vzťahy s inými, vieme zvýšiť efektivitu v tíme a predpovedať správanie ľudí (Barbian, 2001).

Čo sa týka vzdelávania pedagogických zamestnancov, príprava týchto profesionálov musí byť zameraná na prax, pretože prax je kľúčom k profesionalizácii v učiteľskej profesii. Taktiež kompetencie učiteľov sú definované konaním a nedajú sa oddeliť od aplikácie alebo od kontextu, v ktorom sa uplatňujú. Z hľadiska odbornej pedagogickej prípravy predpokladáme, že absolventi učiteľského štúdia disponujú akademickými a odbornými kompetenciami, ktoré im umožnia čo najuspokojivejšie rozvíjať ich prácu učiteľa (De Pro Chereguini a Ponce Gea, 2021). Vzhľadom na všadeprítomný vplyv učiteľov bolo vynaložené značné úsilie na pochopenie jednotlivých charakteristík, ktoré odlišujú efektívnych učiteľov od tých neefektívnych, keďže sa učitelia líšia v rozsahu, v akom majú pozitívny vplyv na výsledky žiakov (Rivkin, Hanushek a Kain, 2005 ; Rockoff, 2004). Skúmanie týchto charakteristík slúži dôležitému účelu, ktorým je snaha pomôcť uchopiť základné pochopenie toho, ako tieto charakteristiky súvisia s efektívnymi vyučovacími postupmi – ale zároveň informuje o praktických potrebách ako je identifikácia konkrétnych premenných, ktoré by mohli prípadne pomôcť zlepšiť politiku prijímania učiteľov (Kell, 2019).

### **1.2.2 Big five model osobnosti a profesijné kompetencie učiteľa**

Výskumy (napríklad Oswald a Hough, 2011; Zickar a Kostek, 2013) poukázali na to, že osobnostné črty z modelu Veľkej päťky majú významný dosah na predikciu pracovného výkonu. Výskum (Ng et.al., 2005) poukázal na to, že

jednotlivé osobnostné črty korelujú aj s kariérnym úspechom, či spokojnosťou v práci (Judge, Heller a Mount, 2002), ako aj akademickým výkonom na strednej a vysokej škole (Poropat, 2009). Práve dosah osobnostných črt z modelu Big Five na pracovný výkon bol preukázaný u mnohých cieľových skupín (pozri. Barrick a Mount, 1991; Shultz a Zedeck, 2011; Hurtz a Donovan, 2000). Je pochopiteľné, že aj učitelia si postupne osvojujú vedomosti, zručnosti a skúsenosti nielen počas prípravy na výkon učiteľskej profesie, ale následne aj vo vyučovacom procese. Učenie je prípravou na budúcnosť, keďže nie je jednosmerné a teda neodohráva sa len v smere učiteľ – žiak, ale aj v línii učiteľ-učiteľ. Selvi (2010) uvádza, že dosah učiteľa je ovplyvnený jeho vnútornou kompetenciou, pedagogickou a aj kultúrnou kompetenciou. Kunter et al. (2013) prišli so zisteniami, že ak učiteľ dobre rozumie obsahu predmetu, ktorý vyučuje, je motivovaný a dokáže sa kontrolovať, tak aj jeho vplyv na motiváciu a úspech žiaka je významný. Inými slovami to znamená, že osobnosť učiteľa vo vzťahu k profesijným kompetenciám má vplyv na žiaka. Caena (2014) tvrdí, že každý učiteľ by mal byť schopný kritického myslenia, mal by disponovať pozitívnymi presvedčeniami, ale i zvládať a kontrolovať svoje emócie.

Keď sa na osobnosť učiteľa pozrieme optikou modelu Veľkej päťky, tak vnímame, že v rámci prívetivosti by učiteľ mal byť príjemný. Znamená to, že by mal vykazovať známky láskavosti, spolupráce a zároveň by sa mal vyhýbať tomu, aby bol chladný, sebecký a nedôverčivý. Pri vzniknutých situáciách v školskom prostredí by mal byť schopný viesť konštruktívny rozhovor a zapájať sa do riešenia konfliktov aj medzi žiakmi a tým ich vzdelávať aj v tejto doméne. Ak je však učiteľ agresívny, trpí predsudkami či súťaživosťou, tak aj jeho dosah na žiakov je odlišný (Ronfeldt, Loeb a Wyckoff, 2013). Taktiež učiteľ s diktátorskými charakteristikami je náchylnejší tieto praktiky replikovať na vzťahoch so žiakmi a na technikách, ktoré v školskom prostredí využíva (Morrison a McIntyre, 1972). Regulácia vlastnej frustrácie, práca s empatiou a porozumením, ale aj túžba udržiavať zdravé vzťahy sa v školskom prostredí ukazujú ako veľmi dôležité, nakoľko majú dosah aj na celkovú atmosféru a klímu v školskom prostredí (Zhang, 2022) a taktiež sú aj významným prediktorom spokojnosti v práci, a predikujú aj pracovný výkon (Chandrasekara, 2019).

V rámci druhej premennej z modelu Big Five, ktorou je svedomitosť, platí, že učiteľ, ktorý je dôkladný, pracovitý, zodpovedný a pripravený, má odlišný vplyv na žiaka než učiteľ, ktorý je lenivý, nezaujímajúci sa a nepripravený.

Cheng a Zamarro (2018) poukázali na to, že svedomitejší učitelia sú efektívnejší pri zlepšovaní svedomitosti svojich žiakov, ale nie v testoch žiakov. Ak je učiteľ vysoko svedomitý, tak má vyššiu tendenciu dodržiavať sociálne normy, ale zároveň aj pracovať v súlade s predpismi reflektujúcimi učebné osnovy. Taktiež sa svedomití učitelia snažia premýšľať pred tým ako začnú konať, oddaľujú uspokojenie, plánujú, organizujú a prioritizujú zadania. Učiteľova svedomitosť je tiež silne spojená s motiváciou žiaka. Ak sa pozrieme na to, ako takíto učitelia kontrolujú, regulujú a smerujú impulzy, žiaci sú viac stimulovaní k učeniu. Svedomitosť je podľa týchto autorov najspoľahlivejším prediktorom akademického výkonu a najsilnejším a najkonzistentnejším faktorom spojeným s akademickým úspechom (Khalilzadeh a Khodi, 2018).

Ďalšou osobnostnou charakteristikou je extravergia, pre ktorú je príznačné, že učiteľ je zhovorčivý, odvážny a energický. Opakom extroverzie je introvertne ladený učiteľ, ktorý je viac bojazlivý a neaktívny. Výskum (Rashtchi a Moshhoor, 2019) poukázal na to, že introvertní učitelia sú viac reflexívni ako extrovertní učitelia, zatiaľ čo extrovertní učitelia sú menej náchylní k vyhoreniu.

Premenná negatívna emocionalita sa v rámci modelu Big Five vyznačuje nervozitou, nespokojnosťou a tenziou. Analýzy tiež ukázali, že emočná stabilita je najsilnejším korelátom keď hovoríme o syndróme vyhorenia (Swider a Zimmerman, 2010). Taktiež, ak je učiteľ emočne stabilný, je to podľa Kokkinos (2007) spájané s nízkou úrovňou emočného vyčerpania, depersonalizáciou.

Schopnosť flexibility učiteľa vo vyučovacom procese a zapájanie sa do nápadov a názorov študentov je u učiteľov vysoko cenená vlastnosť, preto je aj podľa Kim, Jörg a Klassen (2019) pozitívne spojená s efektívnosťou učiteľa vo vyučovacom procese. Neurotický učiteľ tiež môže spôsobovať obrovské mentálne a fyzické ujmy žiakom v školskom prostredí, zatiaľ čo neúzkostlivý, emočne stabilný učiteľ je schopný vytvoriť v triede rásnu no emočnú atmosféru učenia a udržať si vzťah so žiakmi (Arif et al., 2012). Čo sa týka veľkej päťky celkovo, Putrawan (2013) nezistil žiadne rozdiely medzi osobnostnými črtami ženských a mužských učiteľov na všetkých stupňoch vzdelávania. Čo však má podľa tohto autora vplyv na osobnostné črty učiteľov, je vzdelávací stupeň, na ktorom učiteľ pôsobí. Svedomitosť a otvorenosť skúsenosti sú tiež prediktormi seba-účinnosti učiteľov (Djigic

et al., 2014). Rogers (1995) uviedol, že ak učiteľ rozumie reakciám žiaka zvnútra a ak má citlivé povedomie o tom, ako sa vzdelávanie žiaka javí, potom sa výrazne zvyšuje pravdepodobnosť, že žiaka viac naučí. Ikiz (2009) vo svojej štúdií zistili, že empatickí učitelia dokážu kontrolovať násilie žiakov, zvyšujú ich psychickú pohodu a znižujú pravdepodobnosť násilných činov. Klassen et al. (2017) zase zistili medzi osobnostnými črtami ako ústretovosť a empatia učiteľa a zlepšením vyučovania je pozitívny vzťah.

Na druhej strane, podľa Fonatana a Abouserie (1993) extravézia má so stresom signifikantný negatívny vzťah, čo znamená, že extravértni učitelia nepociťujú psychosomatiku stresu a naopak, skúmanie stresu v súvislosti s negatívnou emocionálnosťou preukázalo signifikantný pozitívny vzťah. Úrovně týchto dvoch dimenzií veľkej päťky boli v tejto štúdií preukázané ako najvýznamnejšie prediktory úrovni stresu u učiteľov.

### **1.3 MOTIVÁCIA K VOLBE UČITELSKÉHO POVOLANIA**

Motivácia je významným fenoménom prežívania a správania človeka naprieč všetkými procesmi a prejavmi, ukotvuje príčiny zmien, ktoré v nich prebiehajú, a chápeme ju ako súbor procesov, ktoré sa podieľajú na aktivácii, sile, zameraní, smerovaní, spôsobe realizácie prežívania a správania. Ide o súhrn vnútorných síl, ktoré aktivizujú a energizujú organizmus.

Ak je niekto motivovaný k niečomu (napríklad žiak napísať domácu úlohu, učiteľ pripraviť sa na vyučovanie), to, čo túto motiváciu tvorí, priamo nepozorujeme, ale vieme si o tom utvoriť pomerne jasnú predstavu, a to podľa vonkajších prejavov ako je: osoba má cieľ, usiluje sa o jeho dosiahnutie, sú evidovateľné určité znaky vynakladania úsilia. Motivácia teda priamo nie je viditeľná a treba ju považovať za psychickú konštrukciu, ktorá má pomôcť objasniť určité osobitosti správania. Pojmom motivácia sa potom označuje súbor emocionálnych, kognitívnych a ďalších procesov, ktoré podnecujú a riadia správanie. Súhrnne možno konštatovať, že motivácia je aktivizujúca a energizujúca sila v organizme, ktorá vedome alebo nevedome aktivuje, smeruje a zameriava prežívanie a správanie k istým cieľom (Verešová et al., 2010).

Williams a Burden (in Han a Yin, 2016) rozlišujú dva aspekty motivácie: iniciačnú motiváciu, ktorá sa zaoberá dôvodmi, prečo niečo urobiť a rozhodnúť sa niečo urobiť, a udržateľnú motiváciu odkazujúcu na snahu udržať alebo zotrvať v niečom. Dörnyei a Ushioda (in Han a Yin, 2016) identifikovali dve kľúčové dimenzie motivácie, na ktorých by sa väčšina výskumníkov zhodla: smer a intenzitu motivácie ľudského správania. Motivácia teda špecifikuje dôvod, prečo sa ľudia rozhodnú niečo urobiť, ďalej ako dlho sú ľudia ochotní v danej činnosti pokračovať, a ako intenzívne budú v danej činnosti pokračovať. V uvedenom kontexte motivácia k výberu a výkonu učiteľskej profesie si vyžaduje poznanie príčin výberu učiteľskej profesie, toho, ako dlho sú študenti učiteľstva/učítelia v praxi ochotní realizovať výchovno-vzdelávací proces v pozícii učiteľ a ako intenzívne sú ochotní vo výkone tejto profesie zotrvať so zameraním na neustále zlepšovanie sa.

V nami riešenom výskumnom probléme sa centrujeme na motiváciu v edukačnom prostredí a ešte špecifickejšie v kariérnom a profesijne výkonovom kontexte na motiváciu k voľbe povolania učiteľ. V nasledujúcich statiach tejto kapitoly prinášame kľúčové poznatky o motivácii k voľbe a výkonu učiteľského povolania, ktoré rámujú nami riešený výskumný problém, a prepájame ich s viacerými kontextami výkonu povolania učiteľ (pregraduálna príprava, národná politika, prax a ďalšie).

### **1.3.1 Motivácia v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa v pregraduálnej príprave a v praxi**

Problematika motivácie je v kontexte pedagogiky, pedagogickej psychológie či edukácie, skúmaná primárne na rovine rôznych aspektov motivácie žiakov v prostredí školy (napríklad v našich podmienkach Hrabal, Man a Pavelková, 1989; Zelina, 1994; Řehulková a Osecká, 1996; Pavelková, 2002; Petlák, 2020; viac menej všetky vysokoškolské učebnice pedagogickej psychológie alebo didaktiky vydané v SR a ČR). V menšej miere je v našom prostredí zastúpený výskum, ktorý by sa venoval problematike motivácie k výberu povolania učiteľ či širšie pedagogický zamestnanec v prostredí školy.

Feranská (2017) napríklad prepája didaktické kompetencie učiteľov s motiváciou, avšak v kontexte inom (možno povedať opačnom) ako my



v rámci nami formulovaného výskumu motivácie k výkonu učiteľskej profesie ako prediktora profesijných/didaktických kompetencií. V jej ponímaní profesijné/didaktické kompetencie učiteľa (vedomosti, zručnosti, postoje) charakterizujú kvalitný výkon učiteľa na základe profesijných štandardov a sú silným nástrojom pre motiváciu tak učiteľa ako aj jeho žiakov (tak z aspektu výkonovej motivácie, efektívnej edukácie, ako aj záujmu žiakov o predmet).

V kontexte prevládajúceho prvého prístupu k motivácii v práci učiteľa Malík (2017) pri štúdiu charizmatického učiteľa (odvodzujúc ju od teórie charizmatického vodcovstva) uvádza, že oceňovaná je najmä schopnosť učiteľa motivovať žiakov k aktivitám presahujúcich okruh ich parciálnych záujmov, ako aj schopnosť inšpirovať žiakov k tomu, aby svoju energiu investovali pre dobro skupiny a úspech spoločnej veci (v triede, škole, rodine a podobne).

Analýza zistení o stave školstva na Slovensku „To dá rozum“ (Hall et al., 2019) sa centruje ako na jeden z kľúčových analyzovaných fenoménov kvality školy - motiváciu k učeniu a práci, schopnosť učiť sa. V uvedenom kontexte z aspektu žiakov uvádza, že dochádza k znižovaniu vnútornej motivácie k učeniu sa (predovšetkým prírodovedných predmetov a matematiky), a to i napriek tomu, že k dosahovaniu lepších vzdelávacích aj pracovných výsledkov dochádza pri prežívaní osobnej pohody a silnej vnútornej motivácii. Motivácia k učeniu sa a k práci, ako aj schopnosť učiť sa nie je vnímaná ako jedna z piatich najdôležitejších oblastí rozvoja žiakov svojej školy (mimo materských škôl). Motiváciu k učeniu sa a k práci učiteľa zvyčajne spájali s externými faktormi (známkovanie, motivácia k štúdiu na strednej/vysokej škole a pod.). Žiaci stredných škôl názory riaditeľov potvrdili, pričom boli kritickejší, najmä čo sa týka rozvoja ich motivácie k učeniu sa a k práci. Negatívne sa k pripravenosti študentov v oblasti motivácie k učeniu sa a k práci, k zvládaniu záťažových situácií, ale aj k schopnosti učiť sa, či vyvažovať pracovný čas a relax, vyjadrovali aj vysokoškolskí učitelia. Učitelia na jednotlivých stupňoch vzdelávania, ale aj zamestnávateľia, či zástupcovia HR-istov sa zhodujú v nízkej miere motivácie žiakov k učeniu sa aj k práci. Nespokojnosť prejavovali aj vo vzťahu k pripravenosti absolventov predošlého vzdelávacieho stupňa na učenie sa. Napriek centrácii sa analýzy na motiváciu žiakov k učeniu sa a práci, Hall et al. (2019) poukazujú na fakt, že učiteľom by nemala chýbať vnútorná motivácia k výkonu povolania, ako aj entuziazmus vyučovať ostatných, ale aj

rozvijať sám seba. Ukazuje sa, že oblasť motivácie žiakov v škole je prepojená na pedagogický výkon učiteľa (determinovaný napríklad aj jeho profesijnou kompetenciou), ako aj jeho motiváciu k výkonu tejto profesie.

Sinclairová (2008) poníma motiváciu učiteľov k výberu ich profesie ako to, čo determinuje ich „príťažlivosť“ k edukácii jednotlivcov, iniciuje ich pregraduálnu prípravu na učiteľskú profesiu, ako aj zotrvanie v nej. Podľa výskumu autorky motivácia a odhodlanie byť učiteľom sa do určitej miery menia počas pregraduálneho vzdelávania učiteľov, najmä v dôsledku pedagogickej praxe. Vo svojej kvantitatívnej analýze v šiestich frankofónnych krajinách Michaelowa (in Muvunyi, 2016) definuje motiváciu v práci učiteľa ako ochotu alebo túžbu zapojiť sa do kvalitného vyučovania. Definície naznačujú, že je potrebné u učiteľov mať istú úroveň vlastnej motivácie k výkonu profesie učiteľa, ako aj disponovať motiváciou zvýšiť svoj záväzok pri plnení svojich pedagogických povinností, čo posilní dosiahnutie vzdelávacích cieľov prostredníctvom aktívneho uplatňovania profesijných kompetencií v edukačnej praxi.

Teória učenia zameraná na kariérové rozhodovanie (Krumboltz, 1979; in Rotsová et al., 2010) identifikuje interakciu medzi genetickými faktormi, podmienkami prostredia, skúsenosťami s učením, kognitívnymi a emocionálnymi reakciami a výkonnosťnými zručnosťami, ktoré vedú k určitým kariérnym rozhodnutiam. Chapman (in Rotsová et al., 2010) využil túto teóriu pre vysvetlenie rozhodnutia stať sa učiteľom, ako aj na vysvetlenie motivácie udržať sa v profesii učiteľ či naopak popísať dôvody prečo nastáva vyhorenie u začínajúcich učiteľov. Podľa tohto modelu udržanie učiteľov (t.j. absolventov učiteľského štúdia, ktorí vstupujú do vyučovania ako začínajúci učitelia) je funkciou: osobných charakteristík učiteľov (napr. pohlavie, vek), pregraduálnej prípravy (napr. primeranosť študijného programu a akademický výkon študentov v ňom), kvality prvej pracovnej skúsenosti, odbornosti a sociálnej integrácie do vyučovania (napr. hodnoty, kompetencie a úspechy človeka) a vonkajších vplyvov (napr. pracovné prostredie). Empirické overenie tohto modelu (realizované vo Flámsku) naznačilo, že skorý „úbytok“ učiteľov nesúvisí len so školou ako takou alebo sociálnou klímou v nej, ale že korene vyhorenia učiteľa možno nájsť v premenných, ako je počiatkové odhodlanie učiť (teda motivácia k výberu povolania učiteľ) a kvalita prvých pedagogických skúseností (teda aj pedagogická prax v pregraduálnej príprave ešte pred nástupom do zamestnania). Rotsová et al. (2010) sa pokúsili výskumne overiť model

založený na spojitosti počiatočnej motivácie pre výber povolania učiteľ s pregraduálnym vzdelávaním učiteľov, integráciou do vyučovania v praxi škôl, učiteľskou angažovanosťou a vonkajšími vplyvmi. Tento model je úpravou ich predchádzajúceho modelu s tromi ďalšími premennými: na študenta orientované vzdelávanie, vzdelávacie presvedčenia ako súčasť vyučovania a „pracovné alternatívy“ (ako vonkajšie vplyvy). Podľa zistení viac ako polovicu rozptylu (56%) vysvetľuje práve motivácia vstúpiť do pregraduálnej prípravy na povolanie učiteľ. Žiadna z ďalších premenných v takej významnej miere neovplyvnila kvalitné zotrvanie vo výkone učiteľskej profesie, hoci sa na ňom podieľajú. Podľa autorov študenti učiteľstva, ktorí nastúpili na pregraduálnu prípravu na základe ich vnútornej motivácie k výkonu učiteľstva a tí, u ktorých pretrvala motivácia a pracovný záväzok vykonávať učiteľstvo na konci pregraduálnej prípravy, budú mať vyšší predpoklad zotrvať v učiteľskej profesii a efektívne jej nároky zvládať.

Laddová (2007) konštatuje, že s cieľom prilákať vysokokvalitných učiteľov mnohé rozvinuté krajiny, ako napríklad Spojené štáty americké, Nemecko alebo Japonsko, majú tendenciu poskytovať viac rozmanitých alternatívnych spôsobov výučby; napríklad prostredníctvom špeciálnych programov v tradičných inštitúciách, vzdelávania dospelých alebo programov dištančného vzdelávania. Na zvýšenie a udržanie motivácie učiteľov tieto rozvinuté krajiny využívajú formálny mentoring a adaptačné programy ako spôsob, ako zlepšiť šance učiteľov na úspech, vrátane vyšších plátov, riešenia prípravy a certifikácie učiteľov, priaznivých pracovných podmienok, poskytovania dodatočného podporného personálu pre učiteľov, uznanie efektívnych učiteľov, zlepšenie manažmentu školy, atď. Muvunyi (2016) poznamenáva, že spôsob, ako posilniť postavenie učiteľov v povolani, je dôležitým faktorom pre efektívne riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, pokiaľ ide o rôzne vnímania, premenné, metódy, stratégie činnosti učiteľa a podobne. Inými slovami, podporné prostredie, priaznivé podmienky, ako aj dostatočná facilitácia sú potrebné na motiváciu učiteľov a zvýšenie ich spokojnosti, nasadenia, obetavosti a výsledkov pri efektívnom pedagogickom výkone. Ako uvádza Chalermnirundorn (2018), zvyšovanie kvalifikácie je jednou z kľúčových úloh učiteľov, čo vedie ku kvalitnému vzdelávaciemu systému na všetkých úrovniach. Autor uvádza, že najdôležitejším determinantom kvalitného vzdelávania napríklad na vysokej škole je práve motivácia. Motivácia je prítomnosťou nadšenia, ktoré poháňa učiteľov a budúcich učiteľov, aby vynaložili mimoriadne úsilie na dosiahnutie výsledkov.

V najširšom ponímaní stav motivácie vyvolávajú motívy, ktoré pochádzajú buď z vnútorného prostredia organizmu – impulzy, alebo pochádzajú z vonkajšieho prostredia – incentívy. Hodnota incentívy závisí od toho, aký význam má daný cieľ pre uspokojenie potreby jedinca. V danom ponímaní rozlišujeme motiváciu vonkajšiu (extrinsickú) a vnútornú (intrinsickú) (Verešová et al., 2023). Kuruc (2017) upriamuje pozornosť na teóriu sebaurčenia v kontexte motivácie kučeniu. Eviduje dva prístupy: hedonistický – pôžitkársky a na eudaimonický – spojený s ľudským rozkvetom/dobrou myslou. V kontexte analýzy poznania autorov v oblasti motivácie hovorí o z vnútra vychádzajúcich ašpiráciách (intrinsických) a z vonku prichádzajúcich ašpiráciách (extrinsických). Intrinsické ašpirácie poskytujú priame uspokojenie základných vnútorných potrieb a extrinsické ašpirácie sú viacej vo vzťahu so získavaním vonkajších ocenení, pričom menej pravdepodobne prinášajú priame uspokojenie základných psychologických potrieb: autonómie, kompetencie, vzťahovosti. Ako príklad intrinsických ašpirácií uvádza afiliáciu (vyhľadávanie prítomnosti druhých ľudí), vlastný osobnostný rast, altruizmus. K príkladom extrinsických ašpirácií uvádza bohatstvo, slávu, imidž. Vo výskume autor dospel u žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania k zisteniam, že v prípade akademickej motivácie môžeme predikovať u veľkej väčšiny žiakov formovanie prevažne extrinsických ašpirácií, ktoré tvoria obsah hedonistického obrazu životnej pohody. Vnímanie osobného šťastia je spojené s dosahovaním vlastného pôžitku. Najčastejšie ide o ašpirácie ako bohatstvo, sláva, prestíž, imidž. Tieto ašpirácie neumožňujú podľa autora dosahovať priame uspokojenie potrieb autonómie, kompetencie a vzťahovosti, naopak často vedú k vytváraniu a osvojovaniu si rôznych špecifických (individuálnych) foriem náhradného (čiasočného) uspokojenia potrieb. Táto jeho predikcia a závery platia podľa autora aj pre oblasť motivácie pre prosociálne správanie. V oblasti akademickej motivácie len u veľmi malej časti žiakov boli zistené autonómne regulačné štýly, ktoré sú prediktormi formovania intrinsických ašpirácií spojených s endaimonickým obrazom životnej pohody (vlastného šťastia).

Analogicky kvšeobecnému prístupu k členeniu motivácie na vnútornú a vonkajšiu, či intrinsickú a extrinsickú, je aj motivácia kvýberu profesie z aspektu lokalizácie príčinného motívu/motívov buď vnútorná/intrinsická alebo vonkajšia/extrinsická. Okrem tohto členenia druhov motivácie, autori (napríklad Chan, 2006; Sinclairová, 2008, Tomšik a Verešová, 2016) uvádzajú vo vzťahu kvýberu povolania na úrovni pomáhajúcich profesií,

špecificky povolania učiteľ, aj motiváciu altruistickú. Tomšík (2019) dopĺňa na základe výskumu trojzložkový model aj o motiváciu v podobe alternatívnej voľby. Motivácia k voľbe učiteľského povolania môže byť tak viazaná na viacero rôznorodých pohnútok. Jednou z príčin profesijného rozhodnutia môže byť vnútorné presvedčenie byť či stať sa učiteľom. Ďalšou je napríklad vplyv okolia, či sú to rodičia, alebo učelia, s ktorými sa človek stretol počas štúdia a výrazne ovplyvnili tento výber. Môže to byť taktiež i potreba pomáhať iným, a tak byť prospešný pre spoločnosť a mať pocit, že som v spoločnosti užitočný. Dôvodom výberu povolania učiteľ môže byť aj záložná alternatíva pri situácii, keď z istých dôvodov primárna kariérna voľba nebola realizovaná.

Správa OECD (2005) uvádza, že v poslednom desaťročí sa obnovil záujem o výskum a pochopenie toho, čo motivuje ľudí k výberu kariéry/profesie učiteľa, čo ich motivuje zotrvať v tejto profesii, hoci každodenná práca učiteľov je v porovnaní s minulosťou zložitejšou a náročnejšou, učelia sa konfrontujú s čoraz rozmanitejšou žiackou populáciou, vyšším sociálnym a výkonovým očakávaním škôl na nich kladeným, požiadavkami na nepretržité vzdelávanie a rozširovanie vedomostí, zručností a kompetencií, ako aj požiadavkami na nové typy zodpovedností. Výskum OECD (2005), preukázal, že vo Francúzsku, Austrálii, Belgicku, Kanade, Holandsku, Slovenskej republike a Spojenom kráľovstve, sú motívy ako túžba pracovať s deťmi a dospievajúcimi, potenciál intelektuálneho naplnenia a prostriedky, pomocou ktorých sa dá dosiahnuť, ako aj sociálny motív, najčastejšie uvádzané dôvody výberu učiteľstva ako povolania. Na druhej strane štúdie uskutočnené vo veľmi odlišných sociokultúrnych kontextoch, ako napríklad v Bruneji, Zimbabwe, Kamerune alebo Jamajke (Wattová et al., 2012) identifikovali dominanciu vonkajších motívov ako napríklad plat, zamestnanecké istoty či kariérny status. Značná časť výskumu motivácie učiteľov sa uskutočnila v USA, avšak často s absenciou kvalitnej metodológie a interpretácie (Wattová et al., 2012), čo viedlo k značnej nejednotnosti v operacionalizácii pojmov ako vnútorná, altruistická, vonkajšia alebo iná motivácia k voľbe povolania učiteľ. Napríklad motív pracovať s deťmi bol často zastúpený v systéme vnútornej motivácie a tiež inokedy ako súčasť altruistickej motivácie (Yong, 1995). Z uvedeného dôvodu Wattová et al. (2012) pristúpili k psychometrickému overeniu a kultúrnemu porovnaniu FIT-Choice škály z roku 2007. FIT-Choice model predstavuje rôzne psychologické mechanizmy: sociálny status, plat, expertnosť, spoločenské

očakávania, percipované predpoklady a spôsobilosti na výkon povolania, pracovná istota, čas pre rodinu, pracovná transferabilita, kreovanie žiackej budúcnosti, dosahovanie sociálnej rovnosti, vytváranie príspevku pre spoločnosť, práca s deťmi/dospievajúcimi, predchádzajúci sociálny vplyv (napríklad iný učiteľ v rodine), predchádzajúce skúsenosti s učením, ktoré sa podieľajú na výbere učiteľstva ako povolania, pričom všetky zložky tohto modelu spolu súvisia a kombinujú sa z pohľadu preferencie či dominancie pri finálnej voľbe. Tento model v našich podmienkach modifikoval Tomšík pod vedením Verešovej v rámci tretieho stupňa vysokoškolského štúdia v odbore Pedagogika na PF UKF v Nitre (2016 - 2018) a zostavil Škálu motivácie k voľbe učiteľského povolania, ktorú psychometricky overoval vo viacerých fázach. Posledná verzia škály SMVUP-4-S (Tomšík, 2018, 2019) diagnostikuje nasledovné motívy: vnútorný záujem, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, sociálny status, výhody, príjem, práca s dospievajúcimi, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, pracovný potenciál, alternatívna voľba, prosociálne správanie, skúsenosti, a pozostáva celkovo zo 48 položiek (príloha 1, upravená verzia).

Tabuľka 1.2 Motívy a druhy motivácie k voľbe učiteľského povolania podľa modelu Tomšíka (2018, upravené)

Motivácia	Motív	Charakteristika
Vnútorná motivácia	Záujem	Seba-percepcia záľuby, interesu a vnútornej hodnoty učiteľskej profesie.
	Predošlé skúsenosti	Miera praktických pedagogických skúseností s učením, vzdelávaním výchovou.
	Seba-percepcia učiteľských spôsobilostí	Seba-percepcia pripravenosti jednotlivca na učiteľské povolanie, vnímaná miera jeho profesijnej kompetencie.
	Pracovný potenciál	Perspektívne plány jedinca budovať si profesijnú osobnosť učiteľa a zdokonaľovať sa v rámci učiteľstva.
Altruistická motivácia	Práca s deťmi	Seba-percepcia miery záujmu pracovať s deťmi.
	Práca s dospievajúcimi	Seba-percepcia miery záujmu pracovať s dospievajúcimi.

	Prosociálne správanie	Sebapercepcia miery a ochoty svoju profesiu centrovat' v prospech spoločnosti/žiaka.
Vo nkajšia motivácia	Sociálny status	Pohľad jednotlivca na to, ako je učiteľská profesia ocenená spoločnosťou. Voľba povolania kvôli sociálnej prestíži učiteľskej profesie.
	Výhody	Percepcia pozitív učiteľského povolania očami jednotlivca. Kalkulácia o využití pozitív učiteľského povolania (napr. školské prázdniny).
	Príjem	Priorita príjmu/platu učiteľa ako pedagogického zamestnanca.
	Ovplyvnenie inými	Vplyv iných (rodič, učiteľ, iný) na kariérne rozhodnutie pre učiteľské povolanie.
Alternatívna voľba		Motív voľby učiteľstva ako ďalšej, nie primárnej, alternatívy pre štúdium a výkon povolania učiteľa.

### 1.3.2 Vnútoraná motivácia k voľbe učiteľskej profesie v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa

Vnútoraná motivácia predstavuje v súlade s Herzbergovou dvojfaktorovou teóriou motivácie (1964) a pedagogickým výkonom učiteľa tie motivačné faktory, ktoré ponúkajú vnútornú odmenu a posilnenie za prácu ako napríklad osobný rast, sebaúcta, zmysel pre úspech, osobná zodpovednosť a ďalšie. Vnútorané motívy predstavujú impulzy, ktoré človeka podnecujú a smerujú urobiť niečo pre vlastnú potrebu a z vlastného záujmu, na základe vlastného rozhodnutia. Medzi vnútorné faktory patria podľa Adaira (2004) faktory, ktoré si ľudia sami vytvárajú a ktoré ovplyvňujú ich správanie, aby sa správali určitým spôsobom, a aby sa vydali nejakým smerom a za určitým cieľom. Tieto faktory predikujú zodpovednosť a taktiež prežívanie, že ich práca naplňuje, že je dôležitá, že má v nej voľnosť konať, že v nej môže využívať a rozvíjať svoje schopnosti, že má príležitosť funkčne konať a má pocit, že jeho práca je podnetná a zaujímavá. Tieto motívy podľa Tomšika (2018) predstavujú kľúč k úspechu, pretože študenti si povolanie učiteľa vyvolia sami a korešpondujú s obsahom samotnej práce. Študent si na základe vlastnej potreby a z vlastného záujmu zvolil toto povolanie, a to predstavuje

najväčší hnací motor, aby to docielil. Tento druh motivácie je pokladaný za najdôležitejší, najmä z toho dôvodu, že podnet prichádza zvnútra človeka.

Ako uvádza Petlák (2019) postoj učiteľa k práci musí byť úprimný, nemožno ho predstierať, pretože žiaci sú dobrí a vnímaví pozorovatelia a vycítia či učiteľ svoju prácu predostiera a učí z povinnosti alebo či je prácou zaniatený, či ju vykonáva so záujmom a nadšením. Žiaci vycítia či učiteľ k nim má úprimný pozitívny postoj. Preto musia u učiteľa vidieť záujem o vyučovanie, záujem o každého žiaka, záujem všestranne im pomáhať, objektívne ich hodnotiť, no najmä usmerňovať ich všetku činnosť. Teda popri vnútornej motivácii musia mať učitelia rozvinuté profesijné kompetencie, a musia ich efektívne uplatňovať v edukačnom procese.

Frase a Larry (1992) identifikovali dva súbory faktorov, ktoré ovplyvňujú schopnosť učiteľov podávať efektívny výkon: faktory pracovného kontextu (vyučovacie prostredie) a faktory pracovného obsahu (samotné vzdelávanie a výchova). Faktory pracovného kontextu súvisia predovšetkým s vonkajšími motivačnými faktormi, zatiaľ čo obsah práce súvisí predovšetkým s vnútornými motivačnými faktormi. Teda možno vysloviť predpoklad pozitívnej spojitosti vnútornej motivácie k voľbe povolania učiteľa a didaktických kompetencií učiteľa, ktoré priamo indikujú efektívnosť učiteľa vo vyučovaní.

Podľa Sinclairovej (2008) najčastejšími dôvodmi výberu učiteľstva sú pozitívne sebahodnotenie, osobnostné vlastnosti a schopnosť byť učiteľom, motivácia pracovať s deťmi a intelektuálna stimulácia, ktorú človeku vyučovanie poskytuje. Časť týchto motívov pokrýva vnútornú motiváciu (pozitívne sebahodnotenie, osobnostné vlastnosti a schopnosť byť učiteľom, intelektuálna stimulácia), časť altruistickú motiváciu (motivácia pracovať s deťmi).

Muvunyi (2016) považuje za kľúčové v rámci vnútornej motivácie individuálne charakteristiky učiteľa, ako je kvalifikácia, vek, pohlavie a osobnostné kritériá na vysvetlenie rozdielov v motivácii učiteľov. Uvádza, že napríklad v Tanzánii starší učitelia, ktorí sú vo všeobecnosti menej vzdelaní v oblasti profesijnej kompetencie, a to najmä vo vidieckych školách, sú považovaní za viac motivovaných ako mladší, lepšie kvalifikovaní učitelia, ktorí sú prevažne koncentrovaní v mestských školách. Môže to byť spojené s tým, že staršia generácia sa cíti „privilegovaná“ byť učiteľmi.



Hřebíček (1995) identifikoval vo svojom výskume, že uchádzači o učiteľskú profesiu uvádzajú ako silné vnútorné motívy kariérnej voľby možnosť tvorivej a pestrej práce a možnosť celoživotného vzdelávania.

Osobnosť učiteľa podľa modelu Big Five v kontexte vnútornej motivácie skúmal v Slovenskej republike Tomšik (2018) vo svojej dizertačnej práci. Záujem ako vnútorný motív vysoko významne koreloval s osobnostnými dimenziami extravergia, prívetivosť a svedomitosť. Nižšia hladina významnej pozitívnej korelácie bola zistená s otvorenosťou. Záporne koreloval vnútorný záujem s neurotizmom. S vnútorným motívom učiteľské spôsobilosti koreloval negatívne neurotizmus a významne pozitívne extravergia, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť. Vnútorný motív predošlé skúsenosti pozitívne koreloval len s osobnostnými dimenziami prívetivosť a svedomitosť. Autor pomocou lineárnej regresnej analýzy identifikoval štyri funkčné predikčné osobnostné modely vnútornej motivácie: 1. Svedomitosť, extravergia – záujem (model vysvetľuje približne 16 percent variability); 2. Extravergia, svedomitosť, neurotizmus, otvorenosť – seba-percepcia učiteľských spôsobilostí (model vysvetľuje približne 35 percent variability); 3. Otvorenosť, svedomitosť, extravergia – pracovný potenciál (model vysvetľuje približne 21 percent variability); 4. Svedomitosť, extravergia – predošlé skúsenosti (model vysvetľuje približne 7 percent variability). Na základe toho môžeme skonštatovať, že osobnostné dimenzie extravergia a svedomitosť sú dobrými prediktormi všetkých uvedených vnútorných motívov voľby učiteľského povolania, kým otvorenosť voči skúsenosti prispieva aj k predikcii seba-percepcie učiteľských spôsobilostí a pracovného potenciálu. K predikcii seba-percepcie učiteľských spôsobilostí signifikantne prispieva aj neurotizmus, avšak záporne.

V rámci pracovnej motivácie sú dva dôležité a prepojené faktory: vôľa/ochota pracovať (will do) a spôsobilosť prácu vykonávať (can do). Teda ak učiteľ chce učiť a vykonávať pozíciu učiteľa v praxi školy, je nutné, aby mal aj osvojené nevyhnutné profesijné kompetencie pre efektívne vzdelávanie. Súlad medzi reálnou, teda dosiahnutou, a subjektívne vnímanou profesijnou kompetenciou učiteľov by sa mal dosahovať už ku koncu pregraduálnej prípravy, prostredníctvom kvalitného študijného programu. Michaelowa (in Muvunyi, 2016) uvádza, že znalosť práce a učiteľská profesijná kompetencia sú v pozitívnom vzťahu k pracovnej spokojnosti učiteľa. Iné výskumy taktiež preukázali (napríklad Davis a Wilson, 2000; Fokkens-Bruinsma a Canrinus, 2012), že aj motivácia k výkonu učiteľskej

profesie sa premieta do pracovnej spokojnosti učiteľov. Taktiež často sú učitelia motivovaní dosiahnuť vyššiu kvalifikáciu alebo kariérne rásť s cieľom zvýšenia svojich platov.

Podľa výskumu v Nórsku (Stirling, 2016) sa (popri altruistickom motíve práca s deťmi alebo mladistvými) na najvyššej pozícii dôvodov prečo sa stať učiteľom umiestňujú motívy z rámca vnútornej motivácie: láska k svojmu predmetu, prenos vedomostí a zručností a vnútorná kariérna hodnota predstavujúca dlhodobú vnútornú túžbu stať sa učiteľom.

V írskom kontexte Heinzová (2013) uvádza, že viacero štúdií skúmalo motiváciu k výberu učiteľstva primárneho vzdelávania a k výberu učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie. Na báze týchto štúdií sa zistilo sa, že študenti učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie sú homogénne Íri, prevažne ženy, z ktorých väčšina (66 %) nadobudla pracovné skúsenosti pred vstupom do pregraduálneho vzdelávania. Študenti učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie z nižších sociálnych vrstiev a zdravotne postihnutí či so špeciálnymi potrebami, sú zastúpení minimálne, zatiaľ čo študenti, ktorí navštevovali súkromné a akademicky orientované stredné školy sú nadmerne zastúpení. V rámci motivácie sú podľa autorky preferované vnútorné motívy a altruistické kariérne hodnoty (významne viac ako vonkajšie motivačné faktory). Írsky profil motivácií študentov k výberu učiteľského povolania je zastúpený vysokými očakávaniami, vysokou úrovňou dôvery a odhodlania (vnútorná motivácia) a altruistickými zámermi, ktoré sú čiastočne vyvážené množstvom realistických obáv z perspektívy írkeho sekundárneho vzdelávania. V uvedenom kontexte autorka deklaruje, že tvorcovia vzdelávacej politiky v Írsku sa musia zaoberať otázkou, ako udržať týchto pozitívne motivovaných budúcich učiteľov a ako im umožniť dostatočne realizovať svoje motivačné aspirácie a ideály, čeliť výzvam a ťažkostiam, ktoré im prinesie prax v školách, najskôr v podobe praxe v pregraduálnej príprave a následne v podobe praxe, keď do škôl vstúpia už ako kvalifikovaní učitelia. Predstavitelia vládnych politík by mali na najvyššej úrovni kontinuálne zlepšovať možnosti učiteľov intelektuálne a tvorivo spolupracovať s odborníkmi na vyučované predmety, vykonávať spoločensky relevantné úlohy, vytvárať stabilné a/alebo bezpečné učiteľské miesta a prijímať opatrenia na zlepšenie verejnej mienky a reputácie učiteľstva ako vysoko spoločensky hodnotnej kariéry, aby sa zabránilo tomu, že vysoko vnútorne motivovaní jednotlivci, ktorí majú

potenciál stať sa efektívnymi učiteľmi, sú odradení od vstupu do výkonu povolania. Uvedené má samozrejme nadnárodný rámec a platnosť.

### **1.3.3 Altruistická motivácia k voľbe učiteľskej profesie v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa**

Altruistické motívy sa často spájajú s pojmom prosociálnosť alebo prosociálne správanie. Altruizmus a prosociálne správanie sa často zamieňajú, rôzni autori ich vymedzujú inak, niektorí ich považujú za synonymá a niektorí ako podkategóriu. Nakonečný (2009) poníma tieto pojmy ako synonymá, a tak prosociálne správanie označuje termínom altruizmus, ktorý znamená správanie poskytujúce pomoc iným. Slaměník a Výrost (2008), tiež Simić, Puric a Stancic (2018) definujú prosociálne správanie ako akýkoľvek akt, ktorý človek vykonáva v prospech iného človeka. Tomšík (2018) tento motív chápe ako túžbu zlepšiť blahobyt druhých. Reykowski a Smolenska (2008) definujú altruistické správanie ako zamerané na prospech sociálneho objektu, pričom subjekt obetuje svoj záujem. Altruistická motivácia predstavuje súbor motívov zameraných na prospech iných (v edukačnom kontexte žiakov). Motivačné faktory vývinu altruizmu zahŕňajú napríklad záujem jednotlivca o potreby a dobro iných, všeobecnú zameranosť pomáhať iným, hodnoty prisudzované aktom kooperácie, darovania, štedrosti, pričom schopnosť empatie sa považuje za rozhodujúci determinant väčšiny druhov prosociálneho správania (Verešová et al., 2011).

Ako konštatuje v prepojení na altruistickú motiváciu učiteľov Petlák (2019), učitelia musia mať na zreteli, že všetky činnosti a motívy konania ľudí, teda aj učiteľov, závisia od ich hierarchie hodnôt. Žiaci percipujú a zhodnotia, či učiteľovi skutočne záleží na žiakoch, vypozerujú či majú seriózný záujem na ich rozvoji, dokonca na vyšších stupňoch vzdelávania identifikujú aj ich skutočné morálne hodnoty. Učiteľ celou svojou osobnosťou, prístupom k vyučovaniu a k žiakom ukazuje žiakom svoje „Ja“, čím významne prispieva k vytváraniu hodnotového systému žiakov. Z aspektu motivácie nemožno žiakovi nariadiť, aby bol dobrým, múdrom, čestným, spravodlivým, priateľským a pod., ale možno mu pomôcť dosiahnuť tieto hodnoty vlastným príkladom a uplatňovaním vnútornej a altruistickej motivácie.

Podľa prieskumu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (Perihnatová, 2019) medzi najčastejšími motívmi pre výber učiteľskej profesie sú práca s mladými ľuďmi a odovzdávanie vedomostí a hodnôt. Podľa výskumu v Nórsku (Stirling, 2016) sa na najvyššie umiestené dôvody stať sa učiteľom boli z altruistických motívov obdobne práca s deťmi alebo mladistvými. Podobne v Českej republike Hřebíček (1995) ako najsilnejší motív kariérnej voľby budúcich učiteľov identifikoval motív záujem o prácu s deťmi (za ním nasledovali ďalšie vnútorné motívy).

V našich podmienkach Tomšík (2017) identifikoval ako kľúčový motivačný faktor voľby učiteľského povolania prosociálne správanie, ktorý spolu s motívmi práca s dospelými a práca s deťmi, reprezentuje altruistickú motiváciu. Autor v roku 2018 publikoval, že altruizmus (alebo sociálne hodnoty povolania) významne korelovali so všetkými dimenziami Big Five, konkrétne pozitívne s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti, a negatívne s neurotizmom. Pomocou lineárnej regresnej analýzy autor zistil tri funkčné predikčné modely osobnosti Big Five k altruistickým motívom a motivácii: 1. Svedomitosť, prívetivosť, extravertizácia – práca s deťmi (model vysvetľuje približne 18 percent variability); 2. Neurotizmus, otvorenosť voči skúsenosti – práca s dospelými (model vysvetľuje približne 8 percent variability); 3. Otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť, neurotizmus – prosociálne správanie (model vysvetľuje približne 12 percent variability). Na základe toho môžeme skonštatovať, že osobnostné dimenzie otvorenosť voči skúsenosti a emocionálna stabilita sú dobrými prediktormi motívu práce s dospelými a prosociálneho správania, pričom k predikcii prosociálneho správania významne prispieva aj prívetivosť. Svedomitosť spolu s prívetivosťou a extravertiou sú dobrými prediktormi motívu práce s deťmi.

#### **1.3.4 Vonkajšia motivácia a alternatívna voľba k voľbe učiteľskej profesie v kontexte osobnosti a pedagogického výkonu učiteľa**

Okrem vlastnej, vnútornej motivácie učiteľa, k jeho motivácii prispievajú aj iné, vonkajšie vplyvy. Možno ich nazvať vonkajšou motiváciou. Docenenie práce učiteľa vedením školy, ale aj učiteľským kolektívom, vytváranie podmienok pre dobrú edukačnú prácu, pomoc v prípade potreby, ale aj

výsledky edukačnej činnosti a pod., to všetko sú významné vonkajšie stimuly pre dobrú edukačnú činnosť (Petlák, 2019).

Vonkajšia motivácia predstavuje v súlade s Herzbergovou dvojfaktorovou teóriou motivácie (1964) a pedagogickým výkonom učiteľa tie motivačné faktory, ktoré ponúkajú vonkajšiu odmenu a posilnenie za prácu ako napríklad plat, výhody, istota zamestnania, interpersonálne vzťahy, národná politika a politika školy, pracovné podmienky.

Vonkajšia motivácia odkazuje na motivačné stimuly, ktoré pochádzajú z vonkajšej strany jednotlivca. Motivačnými faktormi sú teda externé odmeny, napríklad plat alebo uznanie spoločnosti. Z hľadiska dôležitosti majú plat a iné externé motívy nižšiu hodnotu ako vnútorná motivácia, ale pri výkone pomáhajúcich profesií sa s ňou stretáme často (Tomšík, 2018). Vonkajšie motívy, ktoré sa týkajú voľby učiteľskej profesie súvisia s tým, že si jednotlivci volili povolanie z nezávislých dôvodov od jeho obsahu. Medzi tieto vonkajšie motívy zaraďujú Tomšík a Gatíal (2018) aj sociálny status učiteľa, príjem, mobilitu, vplyv inej osoby, zamestnávateľa, ale aj ďalšie výhody charakteristické pre toto povolanie, napríklad prázdniny.

Plat ako externý motivátor k výberu učiteľskej profesie sa vo verejnosti považuje za kľúčový, avšak u samotných budúcich učiteľov v pregraduálnej príprave významne v motivačnej štruktúre nedominuje (Kolar a Verešová, 2022; Verešová, 2023a). Naopak však na základe prieskumu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (Perihnatová, 2019) medzi najčastejšie dôvody nestáť sa učiteľom patrili nízky plat, nízke spoločenské uznanie, príliš veľa stresu a malé množstvo možností kariérneho rastu. V nadväznosti na uvedené, ako uvádza Muvunyi (2016), najmä v krajinách s nízkymi príjmami učiteľskej kohorty (napríklad Sierra Leone, Rwanda, Tanzánia) sú platové podmienky príliš nízke na to, aby pokryli životné náklady učiteľov základných škôl, no napriek tomu túto profesiu vykonávajú s vysokou mierou vnútornej motivácie. Na jednej strane musia vlády deklarovať konkurencieschopné mzdové podmienky pre učiteľov, aby prilákali a udržali tých najlepších učiteľov v praxi, na druhej strane mnohí čelia politickej dileme, keďže požiadavky na vyššie platy učiteľov by zdvihli štátny rozpočet, pokiaľ počet učiteľov neklesne (čo by však nežiaduco zvýšilo počet žiakov v školských triedach), ako aj životné náklady obyvateľstva (UNESCO, 2014).

Ďalším externým motivačným faktorom podľa Muvunyiho (2016), ktorý ovplyvňuje motiváciu stať sa učiteľom, je stupeň, akým učitelia sú involvovaní do rozhodovania o politike a postupoch v škole. Uvádza, že demotivujúco pôsobí vzdelávací systém fungujúci ako „strmá hierarchia“ so silne koncentrovanou rozhodovacou právomocou riaditeľa na vrchole a bez právomocí na strane učiteľov či ďalších zamestnancov školy.

Tomšík (2018) v rámci korelačného výskumu externých motívov k voľbe povolania učiteľ a osobnostných dimenzií Big Five zistil, že vonkajší motív ovplyvnenie inými významne záporne koreloval s extravertiou. Taktiež motív alternatívna voľba významne záporne koreloval s osobnostnými dimenziami extravertizácia, prívetivosť a svedomitosť. Autor pomocou lineárnej regresnej analýzy identifikoval štyri funkčné predikčné modely osobnostných dimenzií Big Five k vonkajšej motivácii: 1. Otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť – sociálny status (model vysvetľuje približne 10 percent variability); 2. Otvorenosť voči skúsenosti – výhody (model vysvetľuje približne 3 percentá variability); 3. Otvorenosť voči skúsenosti – plat (model vysvetľuje približne 3 percentá variability); 4. Neurotizmus, svedomitosť – ovplyvnenie inými (model vysvetľuje približne 9 percent variability). Na základe toho môžeme konštatovať, že osobnostné dimenzie neurotizmus, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť signifikantne prispievajú k vonkajším motívom voľby učiteľského povolania. Všetky uvedené predikcie, okrem osobnostnej dimenzie neurotizmus, sú záporné. V prípade predikcie osobnostných premenných na motív alternatívna voľba autor zistil, že osobnostné dimenzie svedomitosť, prívetivosť, neurotizmus, otvorenosť voči skúsenosti sú významnými prediktormi alternatívnej voľby štúdia učiteľstva u študentov učiteľstva. Vyššie skóre neurotizmu prispieva k alternatívnej voľbe štúdia učiteľstva, kým ostatné osobnostné dimenzie tento motív znižujú (záporný vzťah).

Za najmenej motivujúcu sa tak považuje alternatívna voľba povolania. Podľa štúdií Piersona (2023) sa ukázalo, že veľa ľudí si vybralo učiteľstvo ako svoju profesijnú cestu, pretože sa im nepodarilo získať vstup do iných oblastí štúdia. Tomšík a Gatial (2018) pokladajú túto záložnú kariéru za špecifický motív. Študenti si vyberajú učiteľské povolanie ako druhú možnosť, ak jedna z prvých možností povolania je z nejakých dôvodov nedostupná. Dôvodov, prečo si študenti vyberajú toto povolanie ako druhú možnosť je niekoľko, čo súvisí s dnešným nestálym trhom práce a veľkým množstvom pracovných ponúk. Tomšík a Gatial (2018) uvádzajú tieto najčastejšie dôvody pre

alternatívnu voľbu povolania: dostupnosť vysokých škôl, nedostupnosť iných študijných programov alebo jednoduchší prístup k výučbovým študijným programom.

V rámci medzinárodného porovnania dát podľa TALIS 2018 pre 63,8 % učiteľov 2. stupňa ZŠ na Slovensku bolo učiteľstvo ich prvou voľbou, pričom priemerná hodnota pre všetkých 47 krajín bola 68,9 % učiteľov. Z hľadiska pohlavia bolo učiteľstvo vo výrazne vyššej miere prvou voľbou pre ženy (SR 66,6 %, priemer TALIS 71,6 %) v porovnaní s mužmi (SR 50,6 %, priemer TALIS 61,9 %). V porovnaní s ostatnými krajinami sveta učiteľstvo bolo pre učiteľov a učiteľky na Slovensku v nižšej miere ich prvou voľbou, teda iné povolania boli pre zvyšný podiel učiteľov a učiteľky atraktívnejšie než učiteľstvo. Kvalitatívne dáta projektu To dá rozum do veľkej miery potvrdzujú podľa Hall et al. (2019) vyššie uvedené zistenia TALIS 2018.

## 2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

### 2.1 CIELE, VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY VÝSKUMU

Výskumné ciele sa odvíjajú od hlavných a sekundárnych cieľov výskumného grantu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

Primárnym cieľom výskumu je identifikovať predikčné vzťahy jednotlivých druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania a osobnostných charakteristík veľkej päťky s vybranými profesijnými kompetenciami (didaktické kompetencie, interakčné štýly a vyučovacie štýly učiteľ'a) u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi (korelačný a predikčný dizajn výskumu). Predikčný rámec kognitívnych faktorov a exekutívnych funkcií, ktorých výskum je tiež súčasťou zámeru projektu VEGA približuje sesterská monografia výstupov projektu od Gatiala et al. (2023) s názvom „Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

Sekundárnym cieľom výskumu je zistiť, ako sa diferencujú v jednotlivých sledovaných premenných (didaktické kompetencie, osobnosť podľa modelu Big Five, motivácia k voľbe učiteľského povolania; interakčné štýly, vyučovacie štýly, kognitívne charakteristiky a exekutívne funkcie učiteľov sú v tomto celi sledované vo vyššie uvedenej monografii Gatiala et al., 2023) dva výberové súbory populácie učiteľov zo SR – učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi (komparačný dizajn výskumu).

Ďalším cieľom je zistiť prierezové zmeny v didaktických kompetenciách učiteľov v pregraduálnej príprave (vyučovacie a interakčné štýly vo vyššie uvedenej monografii Gatiala et al., 2023).

Z aspektu prezentácie výsledkov výskumu v ďalšej kapitole monografie, štruktúrujeme výskumné otázky a hypotézy do troch veľkých oblastí. Prvá je viazaná na profesijné kompetencie s dôrazom na didaktické kompetencie - popisné charakteristiky, komparačný a korelačný dizajn (dôraz na výskum interakčného a vyučovacieho štýlu v sesterskej monografii Gatial et al., 2023). Druhá je vyústením existujúcich poznatkov do formulácie vedeckých predpokladov a formulovania výskumných otázok v oblasti popisného,



komparačného, korelačného a predikčného vzťahu osobnostných charakteristík veľkej päťky k profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. Tretia oblasť je viazaná na formuláciu výskumných otázok a hypotéz v oblasti popisného, komparačného, korelačného a predikčného vzťahu motivácie k voľbe učiteľského povolania k profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi.

V oblasti výskumu didaktických a ďalších sledovaných profesijných kompetencií si kladieme viacero výskumných otázok a formulujeme viacero hypotéz:

VO1.1 Aká je úroveň didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

VO1.2 Aké interakčné štýly využívajú učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi?

VO1.3 Aké vyučovacie štýly využívajú učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi?

H1.1 Predpokladáme, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi jednotlivými dimenziami didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi:

H1.1.1: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a realizáciou vyučovacej hodiny.

H1.1.2: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a navodením a udrжанím pozitívnej triednej klímy a disciplíny.

H1.1.3: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a diagnostikou a hodnotením žiakov.

H1.1.4: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a sebareflexiou učiteľa.

H1.1.5: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a navodením a udrжанím pozitívnej triednej klímy a disciplíny.

H1.1.6: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a diagnostikou a hodnotením žiakov.

H1.1.7: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a sebareflexiou učiteľa.

H1.1.8: medzi diagnostikou a hodnotením žiakov a navodením a udržaním pozitívnej triednej klímy a disciplíny.

H1.1.9: medzi diagnostikou a hodnotením žiakov a sebareflexiou učiteľa.

H1.1.10: medzi navodením a udržaním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a sebareflexiou učiteľa.

Hypotézy 1.1.1- 1.1.10 formulujeme na základe výskumu Ballovej Mikuškovej (2022), ktorá zistila, že didaktické kompetencie vykazujú pozitívne tesné vzájomné vzťahy, najtesnejšie medzi plánovaním, prípravou a realizáciou vyučovacej hodiny, triednou klímou a disciplínou a diagnostikou a hodnotením.

H1.2 Predpokladáme, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi didaktickými kompetenciami a interakčnými štýlmi učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi:

H1.2.1: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom organizátor.

H1.2.2: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom napomáhajúci.

H1.2.3: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom chápaní.

H1.2.4: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti.

H1.2.5: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom organizátor.

H1.2.6: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom napomáhajúci.

H1.2.7: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom chápaní.

H1.2.8: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti.

H1.2.9: medzi navodením a udržaním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a interakčným štýlom organizátor.

H1.2.10: medzi navodením a udržasním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a interakčným štýlom napomáhajúci.

H1.2.11: medzi navodením a udržasním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a interakčným štýlom chápaní.

H1.2.12: medzi navodením a udržasním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti.

H1.2.13: medzi diagnostikou a hodnotením žiakov a interakčným štýlom organizátor.

H1.2.14: medzi diagnostikou a hodnotením žiakov a interakčným štýlom napomáhajúci.

H1.2.15: medzi diagnostikou a hodnotením žiakov a interakčným štýlom chápaní.

H1.2.16: medzi diagnostikou a hodnotením žiakov a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti.

H1.2.17: medzi sebareflexiou učiteľ'a a interakčným štýlom organizátor.

H1.2.18: medzi sebareflexiou učiteľ'a a interakčným štýlom napomáhajúci.

H1.2.19: medzi sebareflexiou učiteľ'a a interakčným štýlom chápaní.

H1.2.20: medzi sebareflexiou učiteľ'a a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti.

Hypotézy 1.2.1 až 1.2.20 formulujeme na základe výskumu Ballovej Mikuškovej (2022), ktorého výsledky preukázali, že interakčné štýly organizátor, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti pozitívne koreloval so všetkými didaktickými kompetenciami. Naopak, interakčné štýly neistý, nespokojný, karhajúci, s didaktickými kompetenciami korelovali negatívne.

H1.3 Predpokladáme, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi didaktickými kompetenciami a vyučovacími štýlmi učiteľ'ov v pregraduálnej príprave a učiteľ'ov v praxi:

H1.3.1: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a podporujúcim vyučovacím štýlom.

H1.3.2: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele.

H1.3.3: medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a vyučovacím štýlom orientovaným na vedomosti.

H1.3.4: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a podporujúcim vyučovacím štýlom.

H1.3.5: medzi realizáciou vyučovacej hodiny a manažérskym vyučovacím štýlom.

H1.3.6: medzi diadnostikou a hodnotením žiakov a podporujúcim vyučovacím štýlom.

H1.3.7: medzi diadnostikou a hodnotením žiakov a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele.

H1.3.8: medzi diadnostikou a hodnotením žiakov a manažérskym vyučovacím štýlom.

H1.3.9: medzi navodením a udržaním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a podporujúcim vyučovacím štýlom.

H1.3.10: medzi navodením a udržaním pozitívnej triednej klímy a disciplíny a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele.

H1.3.11: medzi sebareflexiou učiteľa a podporujúcim vyučovacím štýlom.

H1.3.12: medzi sebareflexiou učiteľa a manažérskym vyučovacím štýlom.

Hypotézy 1.3.1 až 1.3.12 formulujeme na základe výsledkov výskumu, ktorý zrealizovala Ballová Mikušková (2022) a zistila pozitívne korelácie podporujúceho vyučovacieho štýlu so všetkými didaktickými kompetenciami. Vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania pozitívne súvisel so všetkými didaktickými kompetenciami, okrem kompetencie spojenej s realizáciou vyučovacej hodiny a sebareflexiou. Manažérsky vyučovací štýl zase pozitívne koreloval s didaktickými kompetenciami realizácia, diagnostika a hodnotenie a sebareflexia. Vyučovací štýl orientovaný na vedomosti súvisel iba s didaktickou kompetenciou plánovanie a príprava vyučovacej hodiny.

H1.4 Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v didaktických kompetenciách medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi:

H.1.4.1: v smere viac rozvinutejšej didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi.

H.1.4.2: v smere viac rozvinutejšej didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi.

H.1.4.3: v smere viac rozvinutejšej didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov u učiteľov v praxi.

H.1.4.4: v smere viac rozvinutejšej didaktickej kompetencie navodenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny u učiteľov v praxi.

H.1.4.5: v smere viac rozvinutejšej didaktickej kompetencie sebareflexia u učiteľov v praxi.

Hypotézy 1.4.1 až 1.4.5 formulujeme na základe z výskumu Ballovej Mikuškovej (2022), ktorá dospela k záverom, že učitelia v praxi majú rozvinutejšie didaktické kompetencie v porovnaní so študentmi učiteľstva. Vo významne vyššej miere boli u učiteľov v praxi rozvinuté didaktické kompetencie v oblasti vytvárania a udržiavania pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovaní.

VO1.4 Aké sú rozdiely v didaktických kompetenciách učiteľov v pregraduálnej príprave v dvoch akademických rokoch?

Pri definovaní hypotéz a výskumných otázok týkajúcich sa vzťahu medzi osobnostnými premennými a učiteľmi v pregraduálnej príprave a v praxi sme zreflektovali výskum Bekovicha a Eyala (2021), ale aj Che et al. (2023), či Alexescu et al. (2022), ktorí prišli s poznáním, že učitelia v pregraduálnej príprave a noví učitelia sú náchylnejší na vyššiu úroveň negatívnej emocionality, čo ich vystavuje riziku emocionálneho stresu, a tiež to vysvetľuje vyšší počet učiteľov, ktorí opúšťajú prácu v prvých rokoch v profesii (Berkovich a Eyal, 2021). Štúdia ukázala vyššiu mieru otvorenosti a aktívneho vyhl'adávania skúseností u učiteľov v pregraduálnej príprave, neskôr sa však formujú rigidnejšie osobnostné vzorce, čo súvisí s nižšou mierou otvorenosti učiteľov v praxi (Che et al., 2023). Taktiež učitelia v pregraduálnej príprave vykazovali vyššiu mieru extroverzie než učitelia v praxi (Alexescu et. al., 2022).

Formulovali sme nasledovné výskumné hypotézy:

H2.1: Predpokladáme, že učitelia v pregraduálnej príprave budú vykazovať vyššie skóre extroverzie ako učitelia v praxi.

H2.2: Predpokladáme, že učitelia v pregraduálnej príprave budú vykazovať vyššie skóre v negatívnej emocionalite ako učitelia v praxi.

H2.3: Predpokladáme, že učitelia v pregraduálnej príprave budú vykazovať vyššie skóre v prívetivosti ako učitelia v praxi.

H2.4: Predpokladáme, že učitelia v pregraduálnej príprave budú vykazovať vyššie skóre svedomitosti ako učitelia v praxi.

H2.5: Predpokladáme, že učitelia v pregraduálnej príprave budú vykazovať vyššie skóre v otvorenosti ako učitelia v praxi.

Emocionálna regulácia a jej adaptívne využívanie je spojené s nižšou úrovňou negatívnej emocionality a vyššou úrovňou ostatných štyroch osobnostných črt BIG 5 (Barańczuk, 2019). Následne sa v štúdiu zistilo, že existuje slabá negatívna korelácia medzi implementáciou a emocionálnou reguláciou, zatiaľ čo medzi didaktickou kompetenciou sebareflexia a emocionálnou reguláciou je mierne negatívny vzťah a medzi didaktickou kompetenciou diagnostika a hodnotenie a exekutívnou funkciou emocionálna regulácia je mierne negatívny vzťah (Juhásová et al., 2022). Štúdia objasnila skutočnosť, že učitelia v pregraduálnej príprave nemajú dostatočné zdroje na rozvoj svojich didaktických kompetencií (Juhásová et al., 2022). Dĺžka pedagogickej praxe zrejme súvisí s rozdielmi vo vyučovacích štýloch spojených s didaktickými kompetenciami, čo naznačuje rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi. Zmeny zahŕňajú prechod od legislatívnejších štýlov myslenia k exekutívnym štýlom myslenia. To naznačuje, že didaktické kompetencie, ako je plánovanie a príprava a diagnostika a hodnotenie, sú vyššie u učiteľov v pregraduálnej príprave a realizácia je vyššia u učiteľov v praxi (Palos a Maricutoiu, 2013).

Formulovali sme nasledovné výskumné otázky a hypotézy:

VO2.1: Aké sú vzťahy medzi osobnostnými charakteristikami veľkej päťky (extraverzia, negatívna emocionalita, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť) a didaktickými kompetenciami?

H2.6 Predpokladáme, že didaktické kompetencie (plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebahodnotenie) sú vyššie u učiteľov v pregraduálnej príprave.

H2.7 Predpokladáme, že status učiteľa predikuje didaktické kompetencie.

Vysoká negatívna emocionalita sa spája s neistými, nespokojnými a karhajúcimi interakčnými štýlmi (Berkovich a Eyal, 2021). Extraverzia pozitívne koreluje s interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedie žiakov k zodpovednosti. Faktor otvorenosti je negatívne korelovaný so štýlom interakcie napomáhajúci. Okrem toho sa zistilo, že prívetivosť pozitívne koreluje s napomáhajúcim, zatiaľ čo negatívne koreluje s neistým, nespokojným, karhajúcim a prísny interakčným štýlom. Napokon svedomitosť pozitívne korelovala s interakčnými štýlmi organizátora výučby a so štýlom napomáhajúci (Koverová, 2014). Výskum naznačuje, že učitelia v pregraduálnej príprave s vyššou úrovňou extravenzie vykazovali vyššiu inštrukčnú podporu v interakciách (napomáhajúci a vedúci žiaci k zodpovednosti). Tie sa však v priebehu rokov výučby znižovali, a tak učitelia v praxi vykazovali nižšiu úroveň interakcií podpory výučby (Ripski et al., 2011).

Formulovali sme nasledovné výskumné otázky a hypotézy:

H2.8 Predpokladáme, že negatívna emocionalita súvisí s:

H2.8.1 neistým, H2.8.2 nespokojným a H2.8.3 karhajúcim interakčným štýlom.

H2.9 Predpokladáme, že extravergia pozitívne koreluje s interakčnými štýlmi:

H2.9.1 organizátor, H2.9.2 napomáhajúci, H2.9.3 chápaní a H2.9.4 vedúci k zodpovednosti.

H2.10 Predpokladáme, že prívetivosť negatívne koreluje s napomáhajúcim interakčným štýlom.

H2.11 Predpokladáme, že prívetivosť negatívne koreluje s: H2.11.1 neistým, H2.11.2 nespokojným, H2.11.3 karhajúcim a H2.11.4 prísny interakčným štýlom.

H2.12 Predpokladáme, že svedomitosť pozitívne koreluje s interakčným štýlom H2.12.1 organizátor a H2.12.2 napomáhajúci.

VO2.2: Ako osobnostné charakteristiky veľkej päťky (extraverzia, negatívna emocionalita, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť) predikujú úroveň

interakčného štýlu (organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny)?

Štúdia (Berkovich a Eyal, 2021) ukázala, že odolnosť reprodukovala relatívne nízku úroveň negatívnej emocionality a nadpriemernú úroveň ostatných vlastností. Nadmerne kontrolovaní vykazovali relatívne vysokú úroveň negatívnej emocionality, ale nie nízku úroveň extravenzie, a nedostatočne kontrolovaní vykazovali nielen relatívne nízke úrovne svedomitosti a prívetivosti, ale aj extroverzie a otvorenosti. Výskum naznačuje, že svedomitosť je výnimočnou osobnostnou charakteristikou, ktorá vedie k vyššej úrovni prehodnocovania, čo sa spája s adaptívnejšími a efektívnejšími štýlmi vyučovania (Berkovich a Eyal, 2021).

Extraverzia sa spája s väčšou orientáciou na tímovú prácu a spoločenskými ľuďmi, čo by sa premietlo do podporujúceho vyučovacieho štýlu. Delegáti vykazovali vysokú prívetivosť a extroverziu, zatiaľ čo orientovaný na vedomosti korelujú s vysokou svedomitosťou a otvorenosťou (Kothari a Pingle, 2015).

Vzhľadom na nejednoznačnosť jednotlivých výskumných zistení sme sa rozhodli formulovať nasledovné výskumné otázky:

VO2.3: Akým spôsobom korelujú osobnostné charakteristiky veľkej päťky (extraverzia, negatívna emocionalita, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť) s vyučovacím štýlom učiteľa (podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér)?

VO2.4: Ako osobnostné charakteristiky veľkej päťky (extraverzia, negatívna emocionalita, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť) predikujú úroveň vyučovacieho štýlu (podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér).

V oblasti rozdielov v motivácii k voľbe učiteľského povolania, teda jednotlivých motívov a štyroch druhov motivácie (vnútorná, vonkajšia, altruistická, alternatívna voľba) sa pýtame:

VO3.1: Existuje rozdiel (aké sú kvantitatívne a kvalitatívne charakteristiky rozdielu) v jednotlivých motívoch k voľbe učiteľského povolania medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi?

VO3.2: Líšia sa (do akej miery a kvality) učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi v jednotlivých druhoch motivácie k voľbe učiteľského povolania - vnútorná, vonkajšia, altruistická, alternatívna voľba?



Valerio konštatuje (2012), že učiteľova vášeň a nadšenie pre učenie sa prejavuje prostredníctvom plánovania a času vloženého do prípravy vyučovacej hodiny. To, že učiteľ dobre plánuje svoju hodinu súvisí podľa autora aj s vnútornou motiváciou učiteľa. Dewi, Bundu a Tahmir (2016) zistili že kompetencie učiteľa majú pozitívny a priamy vplyv na výkon učiteľa a majú pozitívny a významný vplyv na výkon učiteľa prostredníctvom výkonovej motivácie. Kunterová (2013) skúmala vo svojom výskume motiváciu ako aspekt profesijných kompetencií a našla medzi nimi pozitívny vzťah. Rovnako aj autori Azir, Akhtar a Rauf (2014) skúmali spojitosť kompetencií učiteľa s motiváciou a identifikovali pozitívne vzťahy medzi týmito premennými.

Vychádzajúc tak z už výskumne preukázaných alebo hypoteticky popísaných vzťahov jednotlivých druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania a profesijných kompetencií či pedagogickej efektivity učiteľa (okrem vyššie uvedených aj napríklad Frase a Larry, 1992; Rotsová et al., 2010; Hall et al., 2019; Tomšík, 2019; Bujdošová a Verešová, 2022; Verešová, 2023a; a ďalší - popísané v kapitole prvej), predikujeme:

H3.1: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny k vnútornej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.1.a , ako aj v praxi H3.1.b).

H3.2: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny k altruistickej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.2.a , ako aj v praxi H3.2.b).

H3.3: Predpokladáme významný negatívny vzťah didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny k motivácii k voľbe učiteľského povolania prostredníctvom alternatívnej voľby (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.3.a , ako aj v praxi H3.3.b).

H3.4: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny k vnútornej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.4.a , ako aj v praxi H3.4.b).

H3.5: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny k altruistickej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.5.a , ako aj v praxi H3.5.b).

H3.6: Predpokladáme významný negatívny vzťah didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny k motivácii k voľbe učiteľského povolania

prostredníctvom alternatívnej voľby (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.6.a , ako aj v praxi H3.6.b).

H3.7: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov k vnútornej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.7.a , ako aj v praxi H3.7.b).

H3.8: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov k altruistickej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.8.a , ako aj v praxi H3.8.b).

H3.9: Predpokladáme významný negatívny vzťah didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov k motivácii k voľbe učiteľského povolania prostredníctvom alternatívnej voľby (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.9.a , ako aj v praxi H3.9.b).

H3.10: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie zabezpečenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny k vnútornej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.10.a , ako aj v praxi H3.10.b).

H3.11: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie zabezpečenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny k altruistickej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.11.a , ako aj v praxi H3.11.b).

H3.12: Predpokladáme významný negatívny vzťah didaktickej kompetencie zabezpečenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny k motivácii k voľbe učiteľského povolania prostredníctvom alternatívnej voľby (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.12.a , ako aj v praxi H3.12.b).

H3.13: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa k vnútornej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.13.a , ako aj v praxi H3.13.b).

H3.14: Predpokladáme významný pozitívny vzťah didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa k altruistickej motivácii učiteľov (tak v pregraduálnej príprave H3.14.a , ako aj v praxi H3.14.b).

H3.15: Predpokladáme významný negatívny vzťah didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa k motivácii k voľbe učiteľského povolania prostredníctvom alternatívnej voľby (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.15.a , ako aj v praxi H3.15.b).

V kontexte možných korelácií didaktických kompetencií k vonkajšej motivácii k voľbe povolania učiteľ sa pýtame:

VO3.3: Aké sú vzťahy (sila a smer) vonkajšej motivácie k voľbe učiteľského povolania k jednotlivým didaktickým kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

V kontexte možných korelácií interakčných štýlov k druhom motivácie k voľbe učiteľského povolania sa pýtame:

VO3.4: Aké sú vzťahy (sila a smer) jednotlivých druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania k jednotlivým interakčným štýlom učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

V kontexte možných korelácií vyučovacích štýlov k druhom motivácie k voľbe učiteľského povolania sa pýtame:

VO3.5: Aké sú vzťahy (sila a smer) jednotlivých druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania k jednotlivým vyučovacím štýlom učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

Predikčný rámec jednotlivých druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania k didaktickým kompetenciám naznačili výskumy Bujdošovej a Verešovej (2022) a Verešovej (2023a). Oba výskumy potvrdzujú významný pozitívny predikčný efekt vnútornej a altruistickej motivácie k voľbe povolania učiteľ na didaktické kompetencie učiteľa. Na základe ich zistení formulujeme nasledovné hypotézy:

H3.16: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie príprava a plánovanie vyučovacej hodiny učiteľa (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.16.a , ako aj v praxi H3.16.b).

H3.17: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie príprava a plánovanie vyučovacej hodiny učiteľa (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.17.a , ako aj v praxi H3.17.b).

H3.18: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny učiteľa (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.18.a , ako aj v praxi H3.18.b).

H3.19: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny učiteľa (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.19.a , ako aj v praxi H3.19.b).

H3.20: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.20.a , ako aj v praxi H3.20.b).

H3.21: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.21.a , ako aj v praxi H3.21.b).

H3.22: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.22.a , ako aj v praxi H3.22.b).

H3.23: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie žiakov (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.23.a , ako aj v praxi H3.23.b).

H3.24: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie navodenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.24.a, ako aj v praxi H3.24.b).

H3.25: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie navodenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.25.a, ako aj v praxi H3.25.b).

H3.26: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.22.a , ako aj v praxi H3.22.b).

H3.27: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa (tak u učiteľov v pregraduálnej príprave H3.27.a , ako aj v praxi H3.27.b).

V oblasti predikčného výskumu sme si položili aj ďalšie výskumné otázky:

VO3.6: Je vonkajšia motivácia prediktorom sledovaných didaktických kompetencií (v akom smere) u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

VO3.7: Je alternatívna voľba prediktorom sledovaných didaktických kompetencií (v akom smere) u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

VO3.8: Sú jednotlivé druhy motivácie k voľbe povolania učiteľ prediktormi sledovaných interakčných štýlov (v akom smere) u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

VO3.9: Sú jednotlivé druhy motivácie k voľbe povolania učiteľ prediktormi sledovaných vyučovacích štýlov (v akom smere) u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi?

## 2.2 METÓDY VÝSKUMU

Testová batéria využitá v rámci projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ obsahovala pre potreby spracovania výskumného problému v tejto vedeckej monografii nasledovné relevantné metódy identifikovania výskumných premenných:

### 1. *Dotazník didaktických kompetencií*

Na identifikovanie didaktických kompetencií sme využili riešiteľským kolektívom projektu VEGA zostavený a psychometricky overený Dotazník didaktických kompetencií (57 položiek; príloha 2; Rapsová, Szíjjártóová, Süttö, 2021; psychometrické overenie Ballová Mikušková, 2022), ktorý identifikuje 5 kľúčových didaktických kompetencií učiteľa/budúceho učiteľa, ktoré sú súčasťou profesijnej kompetenčnej výbavy pre výkon profesie pedagogického zamestnanca: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava (13 položiek), realizácia vyučovacej hodiny (17 položiek), budovanie triednej atmosféry a klímy (8 položiek), diagnostika a hodnotenie (14 položiek), sebareflexia (5 položiek). Respondent sa vyjadruje k položkám na päťstupňovej škále od 1 po 5, kde 1 zodpovedá vyjadreniu „nikdy, skoro vôbec“ a hodnota 5 zodpovedá vyjadreniu „takmer vždy, vždy“. Pre každú z didaktických kompetencií - vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie danej didaktickej kompetencie u učiteľa. Hodnoty Cronbachovho alfa sa pre subškály (premenné) daného dotazníka pohybovali u učiteľov v pregraduálnej príprave od 0,772 po 0,825 (tab. 2.1), a u učiteľov v praxi od 0,751 po 0,868 (tab. 2.2).

## **2. Dotazník interakčného štýlu učiteľa**

Interakčný štýl učiteľov bol meraný prostredníctvom transformovanej slovenskej verzie Dotazníka interakčného štýlu učiteľa autorov Gavora et al. (2003). V našom výskume sme dotazník transformovali na sebahodnotiacu škálu a využili Dotazník interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (Verešová, 2021; psychometrické overenie Ballová Mikušková, 2022). V tejto verzii učitelia hodnotili svoje správanie v zmysle ich interakčného štýlu k žiakovi. Celkovo tak participanti hodnotili frekvenciu 64 prejavov vlastného správania ako učiteľa na škále od 1 (nikdy, takmer vôbec) po 5 (vždy, takmer vždy). Pre každý sektor správania (interakčného štýlu) - vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie daného interakčného štýlu u učiteľa. Hodnoty Cronbachovho alfa sa pre subškály (premenné) daného dotazníka pohybovali u učiteľov v pregraduálnej príprave od 0,515 po 0,708 (tab. 2.1), a u učiteľov v praxi od 0,568 po 0,751 (tab. 2.2).

## **3. Dotazník vyučovacieho štýlu učiteľa**

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 (podrobne in Ballová Mikušková, 2022). Nový DVŠ pozostáva zo 16 položiek; úlohou participanta je vyjadriť, do akej miery súhlasí s uvedenými charakteristikami, položkami (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). DVŠ meria štyri vyučovacie štýly: 1. Podporujúci vyučovací štýl reprezentuje prístup s dôrazom na emócie žiaka, na povzbudzovanie žiaka k bádaniu a podpore zvedavosti, takýto učiteľ žiakom poskytuje podporu. 2. 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. 3. V rámci vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti pokladá učiteľ za najdôležitejšie fakty a vlastné vedomosti, pričom sa drží očakávaných výsledkov vzdelávania. 4. Manažérsky vyučovací štýl je reprezentovaný učiteľom, ktorý riadi procesy výučby, a zároveň môže byť aj v pozícii kouča. Pre každý vyučovací štýl: vyššie skóre reprezentuje silnejšiu preferenciu daného štýlu. Hodnoty Cronbachovho alfa sa pre subškály (premenné) daného dotazníka pohybovali u učiteľov v pregraduálnej

príprave od 0,460 po 0,739 (tab. 2.1), a u učiteľov v praxi od 0,611 po 0,814 (tab. 2.2).

#### **4. Big Five inventár – skrátaná verzia (BFI-2-S)**

Na identifikovanie osobnostných črt sme využili model Big Five, ku ktorému pôvodný 60-položkový Neo-päť faktorový osobnostný inventár (NEO-FFI) zostavili Costa a McCrae (1992); v slovenskej 60-položkovej verzii psychometricky overili a publikovali Ruisel s Halamom (2007). V našej výskumnej štúdii a riešenom projekte VEGA sme za účelom identifikovania Veľkej päťky využili psychometricky overenú skrátanú 30-položkovú verziu BFI-2-S autorov Kohut et al. (2020), v ktorej je každý faktor vyjadrený šiestimi položkami, ku ktorým sa respondent vyjadruje na škále Likertovho typu od jednoznačne nesúhlasím (1) po jednoznačne súhlasím (5). Pre každú z osobnostných charakteristík Big Five - vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie danej osobnostnej charakteristiky. Hodnoty Cronbachovho alfa sa pre subškály (premenné) daného dotazníka pohybovali u učiteľov v pregraduálnej príprave od 0,682 po 0,741 (tab. 2.1), a u učiteľov v praxi od 0,626 po 0,789 (tab. 2.2).

#### **5. Škála motivácie k výberu učiteľského povolania**

Na identifikovanie motivácie k voľbe učiteľského povolania sme využili psychometricky overenú štvrtú revidovanú škálu SMVUP-4-S autora Tomšika (2018). Pozostáva zo 48 položiek (Príloha 1 – upravená verzia) s voľbou odpovede typu Likertovho škálovania (jednoznačne nesúhlasím - čiastočne nesúhlasím - ani nesúhlasím ani súhlasím - čiastočne súhlasím - jednoznačne súhlasím), ktoré reprezentujú 12 motívov (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie, alternatívna voľba; pričom každý motív reprezentujú 4 položky) a kumulujú sa do 4 hlavných motivačných konštruktov: vnútorná motivácia (motívy vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál), vonkajšia motivácia (motívy sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými), altruistická motivácia (motívy práca s dospelými, práca s deťmi, prosociálne správanie) a alternatívna voľba. Hodnoty Cronbachovho alfa sa pre subškály druhov motivácie pohybovali u učiteľov v pregraduálnej príprave od 0,740 po 0,855 (tab. 2.1), a u učiteľov v praxi od 0,671 po 0,850 (tab. 2.2); pre subškály jednotlivých

motívov k voľbe učiteľského povolania pohybovali u učiteľov v pregraduálnej príprave od 0,707 po 0,892 (tab. 2.1), a u učiteľov v praxi od 0,689 po 0,941 (tab. 2.2).

### **Štatistické spracovanie dát**

Pre spracovanie dát sme využili štatistický software IBM SPSS Statistics v.27, licenčne zakúpený a využívaný KPŠP PF UKF. Primárne vzhľadom na veľkosť vzorky a akceptovateľné hodnoty šikmosti a strmosti (hoci niektoré možno hodnotiť ako hraničné; podrobne tabuľky 2.1 a 2.2) sme použili parametrické štatistické postupy.

Tabuľka 2.1 Hodnoty šikmosti, strmosti a Cronbachovo alfa pre sledované premenné – učelia v pregraduálnej príprave

Učelia v pregraduálnej príprave	Šikmosť	Strmosť	Cronbachovo alfa
<i>Didaktické kompetencie</i>			
Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny	-0,22	0,06	0,825
Realizácia vyučovacej hodiny	0,13	2,78	0,812
Navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny	-0,69	0,80	0,744
Diagnostika a hodnotenie žiakov	-0,11	0,45	0,797
Sebareflexia učiteľa	-0,80	0,59	0,772
<i>Interakčný štýl</i>			
Organizátor vyučovania	-0,48	0,06	0,685
Napomáhajúci	-1,13	1,90	0,676
Chápajúci	-1,01	1,60	0,610
Vedie žiakov k zodpovednosti	-0,40	0,21	0,515
Neistý	0,42	-0,13	0,708
Nespokojný	0,80	1,01	0,652
Karhajúci	0,82	0,79	0,663
Prísny	-0,01	0,04	0,624
<i>Vyučovací štýl</i>			
Podporujúci	-0,07	0,78	0,460
Orientovaný na ciele	-0,03	0,11	0,685



Orientovaný na vedomosti	-0,39	-0,04	0,739
Manažér	-0,70	0,34	0,737
<i>Osobnosť</i>			
Extraverzia	-0,22	0,37	0,682
Prívetivosť	-0,75	0,45	0,712
Svedomitosť	-0,34	-0,34	0,741
Negatívna emocionalita / neurotizmus	0,28	-0,05	0,718
Otvorenosť	-0,06	-0,45	0,625
<i>Motivácia k voľbe učiteľského povolania/Druhy motivácie</i>			
Vnútnorá motivácia	-0,15	-0,44	0,855
Vonkajšia motivácia	-0,03	0,05	0,793
Altruistická motivácia	-0,28	1,28	0,782
Alternatívna voľba	1,13	0,75	0,740
<i>Motívy</i>			
Vnútnorý záujem	-0,25	-1,25	0,892
Sebapercepčia učiteľských spôsobilostí	-0,13	2,50	0,771
Sociálny status	-0,06	-0,34	0,834
Výhody	0,03	-0,24	0,724
Príjem	-0,01	-0,46	0,856
Práca s dospelými	-0,27	-0,57	0,882
Práca s deťmi	-0,08	8,78	0,829
Ovplyvnenie inými	0,39	-0,84	0,827
Pracovný potenciál	-0,47	-0,39	0,859
Prosociálne správanie	-0,38	0,21	0,707
Predošlé skúsenosti	0,24	-1,29	0,824

Tabuľka 2.2 Hodnoty šikmosti, strmosti a Cronbachovo alfa pre sledované premenné – učitelia v praxi

Učitelia v praxi	Šikmosť	Strmosť	Cronbachovo alfa
<i>Didaktické kompetencie</i>			
Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny	-0,50	0,27	0,802
Realizácia vyučovacej hodiny	-0,48	0,12	0,857

Navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny	-0,80	0,24	0,751
Diagnostika a hodnotenie žiakov	-0,57	-0,09	0,868
Sebareflexia učiteľa	-0,96	0,81	0,785
<i>Interakčný štýl</i>			
Organizátor vyučovania	-0,61	-0,02	0,740
Napomáhajúci	-1,25	2,12	0,751
Chápajúci	-1,14	1,27	0,697
Vedie žiakov k zodpovednosti	-0,57	0,30	0,568
Neistý	0,68	-0,01	0,666
Nespokojný	0,85	0,81	0,652
Karhajúci	0,99	1,24	0,648
Prísny	-0,16	-0,21	0,675
<i>Vyučovací štýl</i>			
Podporujúci	0,02	-0,11	0,611
Orientovaný na ciele	0,07	-0,28	0,745
Orientovaný na vedomosti	-0,29	-0,02	0,712
Manažér	-0,81	0,79	0,814
<i>Osobnosť</i>			
Extraverzia	-0,22	-0,24	0,694
Prívetivosť	-0,74	0,02	0,689
Svedomitosť	-0,66	-0,03	0,711
Negatívna emocionalita / neurotizmus	0,43	-0,19	0,789
Otvorenosť	-0,28	-0,63	0,626
<i>Motivácia k voľbe učiteľského povolania/Druhy motivácie</i>			
Vnútná motivácia	-0,30	-0,53	0,850
Vonkajšia motivácia	0,35	-0,17	0,832
Altruistická motivácia	-0,21	-0,25	0,834
Alternatívna voľba	1,50	2,30	0,671
<i>Motívy</i>			
Vnútný záujem	-0,41	-1,36	0,876
Sebapercepčia učiteľských spôsobilostí	-0,94	0,80	0,888
Sociálny status	0,72	-0,36	0,770
Výhody	0,20	-0,70	0,853
Príjem	0,52	-0,24	0,953

Práca s dospelými	-0,37	-1,15	0,941
Práca s deťmi	-1,00	0,11	0,840
Ovplyvnenie inými	0,51	-0,85	0,857
Pracovný potenciál	-0,78	0,20	0,876
Prosociálne správanie	-0,38	-0,16	0,689
Predošlé skúsenosti	0,16	-1,03	0,721

## 2.3 PARTICIPANTI

Výskumný súbor bol získaný dostupným výberom a pozostával z podsúboru učiteľov v pregraduálnej príprave (študentov učiteľstva v SR) a podsúboru učiteľov v praxi (pôsobiaci v regionálnom školstve v predprimárnom, primárnom, nižšom alebo vyššom sekundárnom vzdelávaní v SR).

V rokoch 2021 a 2022 vyplnilo testovú batériu 925 učiteľov v pregraduálnej príprave (rozloženie podľa ročníkov a stupňa štúdia uvádzame v tabuľke 2.3 a grafe 2.1).

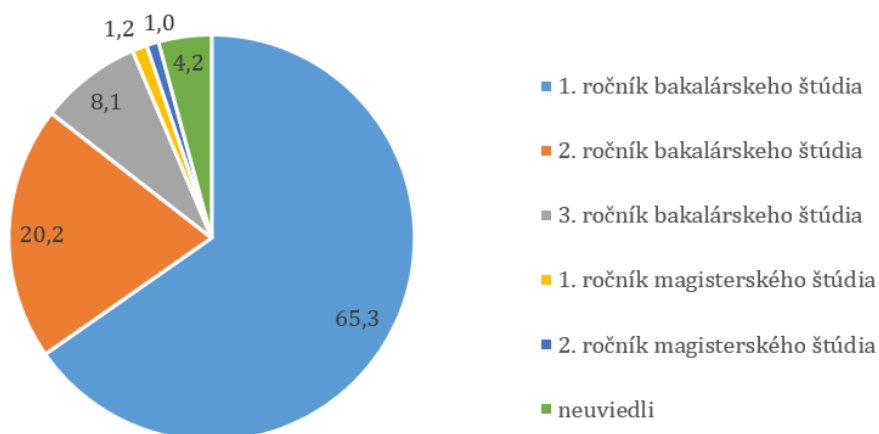
Z celkového výskumného súboru študentov a študentiek učiteľstva, bolo 125 mužov (13,5 %).

Z aspektu veku, vekové rozpätie bolo 19 – 53 rokov, priemerný vek bol 20,44 (SD = 3,51).

Tabuľka 2.3 Výskumný súbor učiteľov v pregraduálnej príprave

ročník	N
1. ročník bakalárskeho štúdia	604
2. ročník bakalárskeho štúdia	187
3. ročník bakalárskeho štúdia	75
1. ročník magisterského štúdia	11
2. ročník magisterského štúdia	9
Neuviedli	39
Spolu	925

*Legenda: N – početnosť*



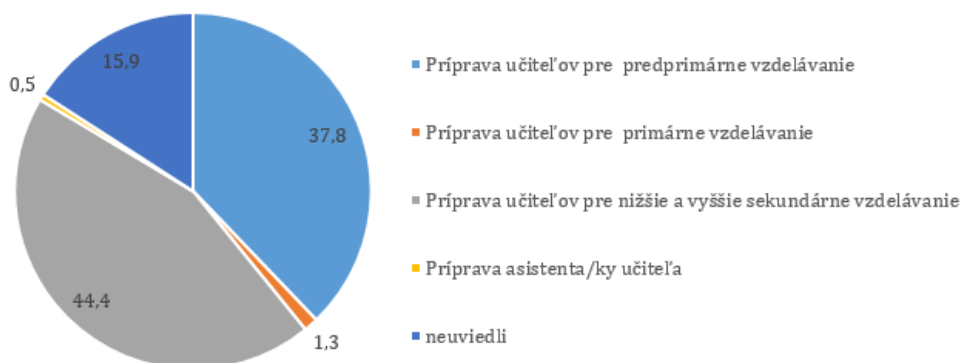
Graf 2.1 Percentuálne zastúpenie študentov v ročníkoch

Výskumný súbor študentov a študentiek učiteľstva z aspektu prípravy na výkon povolania pre príslušný stupeň vzdelávania v rámci regionálneho školstva ilustruje tabuľka 2.4 a graf 2.2.

Tabuľka 2.4 Početnosť učiteľov v pregraduálnej príprave v kontexte študijného programu a prípravy na výkon povolania v stupni vzdelávania v regionálnom školstve

	N
Príprava učiteľov pre predprimárne vzdelávanie	350
Príprava učiteľov pre primárne vzdelávanie	12
Príprava učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie	411
Príprava asistenta/ky učiteľa	5
Neuviedli	147
Spolu	925

*Legenda: N – početnosť*



Graf 2.2 Percentuálne zastúpenie študentov na jednotlivých pozíciách prípravy na výkon povolania pre príslušný stupeň vzdelávania

Výskumný súbor učiteľov v praxi tvorilo 443 učiteľov, pričom všetci sa zapojili do testovania v roku 2021.

Z celého podsúboru učiteľov v praxi bolo 48 mužov (10,9%).

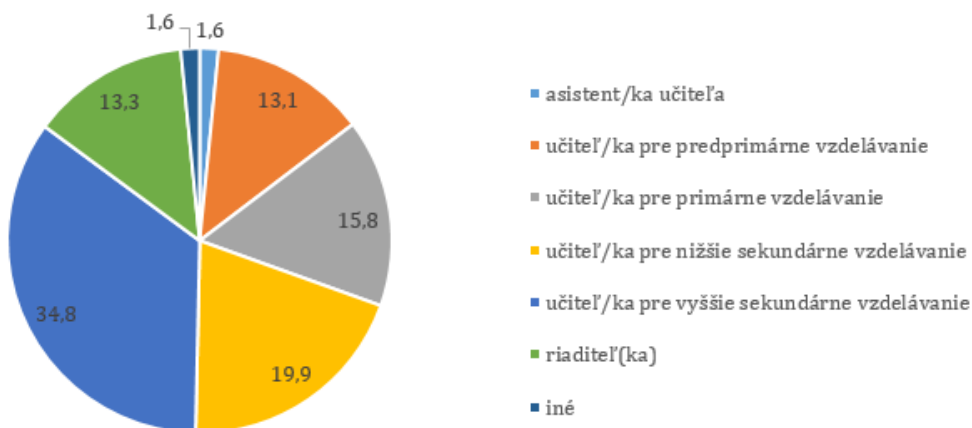
Z aspektu veku, vekové rozpätie bolo 21 – 70 rokov, priemerný vek bol 44,29 rokov (SD = 11,43). Prax sa pohybovala v rozmedzí od 0 do 50 rokov (M = 18,15, SD = 11,43).

Početnosť učiteľov v praxi z pohľadu pôsobnosti na stupni vzdelávania a pozície uvádza tabuľka 2.5.

Tabuľka 2.5 Početnosť učiteľov v praxi z pohľadu pôsobnosti na stupni vzdelávania a pozície

	N
Asistent učiteľa	7
Učiteľ v predprimárnom vzdelávaní	58
Učiteľ v primárnom vzdelávaní	70
Učiteľ v nižšom sekundárnom vzdelávaní	88
Učiteľ vo vyššom sekundárnom vzdelávaní	154
Riaditeľ školy	59
Iné/ neuviedli	7
Spolu	443

Legenda: N – početnosť



Graf 2.3 Percentuálne zastúpenie učiteľov v praxi z pohľadu pôsobnosti na stupni vzdelávania a pozície

## 2.4 VÝSKUMNÝ A ČASOVÝ PLÁN VÝSKUMU

V prvej fáze riešenia projektu VEGA bola administrovaná nultá batéria testov, zámerom ktorej bolo psychometrické overenie zostavených dotazníkov pre identifikovanie profesijných kompetencií učiteľov, ktorú popisuje Ballová Mikušková v publikácii Meranie profesijných kompetencií učiteľov (2022). Na jeseň v roku 2021 bola administrovaná prvá batéria testov u oboch podsúborov – učiteľia v pregraduálnej príprave a praxi (prevažne forma pero-papier, čiastočne online prostredníctvom Survio) a učiteľia v praxi (prostredníctvom Survio). Na jeseň v roku 2022 bola učiteľom v praxi a učiteľom v pregraduálnej príprave od 2. ročníka bakalárskeho štúdia vyššie administrovaná druhá batéria testov (rozšírenie o výskumné metódy); študentom prvého ročníka bakalárskeho štúdia bola administrovaná prvá batéria testov, druhá batéria nástrojov im bola administrovaná na začiatku letného semestra akademického roka 2023.

### 3 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

#### 3.1 VÝSLEDKY VÝSKUMU PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

##### 3.1.1 Deskriptívne ukazovatele profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Tabuľka 3.1.1 Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave

Didaktické kompetencie	N	M	SD	Min	Max
Plánovanie a príprava	924	3,93	0,51	1,77	5
Realizácia	922	3,91	0,49	1,75	5
Triedna klíma a disciplína	923	4,2	0,49	1,86	5
Diagnostika a hodnotenie	920	3,86	0,48	1,71	5
Sebareflexia	919	3,79	0,82	0,75	5

*Legenda k tab. 3.1.1 – 3.1.6: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota*

Tabuľka 3.1.2 Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií učiteľov v praxi

Didaktické kompetencie	N	M	SD	Min	Max
Plánovanie a príprava	443	4,1	0,51	2,23	5
Realizácia	443	4,09	0,48	2,31	5
Triedna klíma a disciplína	443	4,37	0,5	2,88	5
Diagnostika a hodnotenie	443	4,1	0,54	2,14	5
Sebareflexia	443	4,16	0,77	0,6	5

Deskriptívne štatistiky pre jednotlivé oblasti didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi extrahované z Dotazníka didaktických kompetencií učiteľov (DDK) sú uvedené v tabuľke 3.1.1 a v tabuľke 3.1.2. Pre každú dimenziu didaktických kompetencií bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie

didaktických kompetencií. Z kvalitatívneho hľadiska vyhodnocujeme jednotlivé oblasti didaktických kompetencií prostredníctvom piatich pásiem rozvinutia kompetencie (bez rozvinutej kompetencie, mierne rozvinutá kompetencia, priemerne rozvinutá kompetencia, značne rozvinutá kompetencia, úplne rozvinutá kompetencia).

Najvyššie priemerné skóre dosiahli študenti učiteľstva ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,49$ ) a učitelia v praxi ( $M = 4,37$ ;  $SD = 0,5$ ) v didaktickej kompetencii vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny. Medzi oboma skupinami participantov sme v tejto oblasti didaktických kompetencií v kvantitatívnej rovine zaznamenali len minimálne rozdiely v smere vyššieho skóre u učiteľov v praxi. Z kvalitatívneho hľadiska možno hovoriť o značne rozvinutej didaktickej kompetencii vzťahujúcej sa k vytváraniu pozitívnej klímy a udržiavaniu disciplíny na vyučovaní. Učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi sa snažia eliminovať stresové a konfliktné situácie a vytvárajú tak na vyučovaní neohrozujúce prostredie. Zistili sme, že participantí oboch skupín nemajú problém získať si u žiakov prirodzenú autoritu a rovnako u nich nie je problém udržať v triede alebo počas vyučovacej hodiny primeranú disciplínu. Stanovujú spolu so žiakmi spoločné pravidlá a požiadavky týkajúce sa správania, aby predišli nežiaducemu správaniu. V prípade, že nastane problém v správaní žiakov, dokážu ho riešiť na primeranej úrovni. Z ich odpovedí vyplynulo, že zaujímajú k žiakom individuálny a spravodlivý prístup a podporujú ich v sebarealizácii.

V dimenzii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny sme zaznamenali medzi oboma skupinami participantov taktiež len minimálne rozdiely, pričom učitelia v praxi dosiahli vyššie priemerné hrubé skóre ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,51$ ) ako študenti učiteľstva ( $M = 3,93$ ;  $SD = 0,51$ ). Zistili sme, že väčšina účastníkov nášho výskumu sa pri príprave na vyučovacie hodiny orientuje v školských dokumentoch, oboznamuje sa s pedagogickou dokumentáciou žiakov, vychádza z poznania ich aktuálneho stavu rozvoja a pri spracovávaní obsahu učiva sa zameriava na použitie adekvátnych vyučovacích foriem, metód, postupov a prostriedkov. Obsah učiva, metódy, organizačné formy a prostriedky prispôsobujú participantí individuálnym špecifikám a potrebám žiakov. Väčšina odpovedí participantov naznačuje, že sa pripravujú v predstihu a jednotlivé fázy vyučovacej hodiny plánujú proporčne a s adekvátnou časovou dotáciou. Možno konštatovať, že didaktická kompetencia spojená s plánovaním a prípravou vyučovacej



hodiny je u učiteľov v praxi značne rozvinutá, zatiaľ čo u študentov učiteľstva je rozvinutá priemerne, pričom sa približuje k pásmu značnej rozvinutosti.

V oblasti diagnostika a hodnotenie dosiahli vyššie priemerné skóre učitelia v praxi ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,54$ ), ako učitelia v pregraduálnej príprave ( $M = 3,86$ ;  $SD = 0,48$ ). Didaktická kompetencia spojená s diagnostikovaním a hodnotením žiakov je u učiteľov v praxi značne rozvinutá a u študentov učiteľstva vykazuje pásmo priemernej rozvinutosti, pričom sa približuje tiež k pásmu značnej rozvinutosti. Participanti v súvislosti s diagnostikovaním väčšinou odpovedali, že využívajú rôzne formy diagnostikovania. Pri výbere diagnostických metód akceptujú rôzne odlišnosti žiakov, žiakom vopred zdieľajú kritéria hodnotenia a spätnú väzbu poskytujú hneď po ich výkone, pričom sa nezameriavajú len na žiakove slabé stránky a nedostatky, ale podporujú aj samotný rozvoj žiaka. Zaznamenali sme, že v procese diagnostikovania väčšina účastníkov výskumu zadáva žiakom také otázky a úlohy, ktoré preverujú úroveň ich kognitívnych, ale i non-kognitívnych procesov. Väčšina učiteľov, ale i študentov učiteľstva poskytuje žiakom možnosť hodnotiť seba samého, a rovnako aj svojich spolužiakov. Z odpovedí vyplýva, že výsledky diagnostikovania usmerňujú edukačnú činnosť (budúcich) učiteľov, ktorí dokážu reagovať na vzniknuté situácie v triede, či identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami.

V didaktickej kompetencii spojenej s realizáciou vyučovacej hodiny sme opäť zaznamenali minimálne rozdiely medzi učiteľmi pôsobiacimi v praxi ( $M = 4,09$ ;  $SD = 0,48$ ) a študentmi pripravujúcimi sa na učiteľskú profesiu ( $M = 3,91$ ;  $SD = 0,49$ ). Väčšina participantov pri realizácii vyučovacej hodiny oboznamuje žiakov s výchovno-vzdelávacími cieľmi, plánovaným priebehom vyučovacej hodiny, či aplikuje také metódy, ktoré by mohli viesť k dosiahnutiu vopred stanovených cieľov. Zistili sme, že pokiaľ ide o sprostredkovanie obsahu učiva, väčšina účastníkov výskumu aplikuje aktivizujúce a zážitkové metódy, heuristické a problémové metódy, či metódy, ktoré prispievajú k rozvoju kritického a tvorivého myslenia žiakov. Pozitívnym zistením je tiež časté uplatňovanie didaktických zásad, či aplikácia rôznych organizačných foriem vyučovania. Učitelia v pregraduálnej príprave a v praxi využívajú na vyučovacích hodinách rôzne materiálne a učebné prostriedky, didaktickú techniku, ako i rôzne edukačné platformy a aplikácie určené pre vzdelávanie.

Najväčšie rozdiely priemerného skóre u učiteľ'ov v praxi ( $M = 4,16$ ;  $SD = 0,77$ ) a učiteľ'ov v pregraduálnej príprave ( $M = 3,79$ ;  $SD = 0,82$ ) sme zaznamenali v oblasti didaktických kompetencií spojených so sebareflexiou. Na základe odpovedí participantov možno tvrdiť, že väčšina z nich prehodnocuje svoju pedagogickú činnosť v prípade, že dostane spätnú väzbu od kolegov, žiakov alebo rodičov. Pozitívnym zistením je skutočnosť, že väčšina účastníkov výskumu často uvažuje o kvalite svojej pedagogickej činnosti, analyzuje získané spätné väzby a snaží sa zlepšiť svoju pedagogickú činnosť. Z kvalitatívneho hľadiska je dimenzia realizácia vyučovacej hodiny u učiteľ'ov v praxi značne rozvinutá, zatiaľ čo študenti učiteľ'stva ju majú rozvinutú priemerne.

Tabuľka 3.1.3 Deskriptívne štatistiky interakčných štýlov učiteľ'ov v pregraduálnej príprave

Interakčný štýl	N	M	SD	Min	Max
Organizátor vyučovania	920	4,19	0,51	2	5
Napomáhajúci žiakom	920	4,52	0,45	2,2	5
Chápajúci	919	4,33	0,46	2	5
Vedúci žiakov k zodpovednosti	919	3,93	0,52	1,75	5
Neistý	919	2,2	0,68	1	4,5
Nespokojný	920	1,83	0,59	1	5
Karhajúci	919	1,86	0,59	1	4,2
Prísny	920	2,91	0,6	1	5

Tabuľka 3.1.4 Deskriptívne štatistiky interakčných štýlov učiteľ'ov v praxi

Interakčný štýl	N	M	SD	Min	Max
Organizátor vyučovania	443	4,32	0,52	2,6	5
Napomáhajúci žiakom	443	4,51	0,5	1,8	5
Chápajúci	443	4,37	0,53	2,2	5
Vedúci žiakov k zodpovednosti	443	4,13	0,55	1,8	5
Neistý	443	1,95	0,72	1	4,5
Nespokojný	443	1,81	0,6	1	4,2
Karhajúci	443	1,71	0,54	1	4
Prísny	443	3,02	0,73	1	4,8

Deskriptívne štatistiky pre preferované interakčné štýly učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi identifikované prostredníctvom Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (DIŠ) uvádzame v tabuľke 3.1.3 a v tabuľke 3.1.4.

Študenti učiteľských študijných programov a rovnako i učitelia pôsobiaci v praxi využívajú najčastejšie interakčný štýl „napomáhajúci žiakom“ (študenti:  $M = 4,52$ ;  $SD = 0,45$ ; učitelia:  $M = 4,51$ ;  $SD = 0,5$ ), interakčný štýl „chápajúci“ (študenti:  $M = 4,33$ ;  $SD = 0,46$ ; učitelia:  $M = 4,37$ ;  $SD = 0,53$ ), interakčný štýl „organizátor vyučovania“ (študenti:  $M = 4,19$ ;  $SD = 0,51$ ; učitelia:  $M = 4,32$ ;  $SD = 0,52$ ) a interakčný štýl „vedúci žiakov k zodpovednosti“ (študenti:  $M = 3,93$ ;  $SD = 0,52$ ; učitelia:  $M = 4,13$ ;  $SD = 0,55$ ). Menej preferovanými boli interakčné štýly „prísny“ (študenti:  $M = 2,91$ ;  $SD = 0,6$ ; učitelia:  $M = 3,02$ ;  $SD = 0,73$ ) a „neistý“ (študenti:  $M = 2,2$ ;  $SD = 0,68$ ; učitelia:  $M = 1,95$ ;  $SD = 0,72$ ). Najnižšie priemerné skóre sme zaznamenali v interakčných štýloch „nespokojný“ (študenti:  $M = 1,83$ ;  $SD = 0,59$ ; učitelia:  $M = 1,81$ ;  $SD = 0,6$ ) a „karhajúci“ (študenti:  $M = 1,86$ ;  $SD = 0,59$ ; učitelia:  $M = 1,71$ ;  $SD = 0,54$ ).

V tabuľke 3.1.5 a v tabuľke 3.1.6 sú prezentované deskriptívne údaje o miere zastúpenia jednotlivých typov vyučovacích štýlov učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi meraných pomocou Dotazníka vyučovacích štýlov učiteľa (DVŠ).

Tabuľka 3.1.5 Deskriptívne štatistiky vyučovacích štýlov učiteľov v pregraduálnej príprave

Vyučovacie štýly	N	M	SD	Min	Max
Podporujúci VŠ	919	3,1	0,64	1	5
VŠ orientovaný na ciele vzdelávania	917	3,19	0,67	1	5
VŠ orientovaný na vedomosti	915	3,82	0,69	1,5	5
Manažérsky VŠ	917	4,24	0,6	1,75	5

Tabuľka 3.1.6 Deskriptívne štatistiky vyučovacích štýlov učiteľov v praxi

Vyučovacie štýly	N	M	SD	Min	Max
Podporujúci VŠ	443	3,65	0,65	1,5	5
VŠ orientovaný na ciele vzdelávania	443	3,12	0,79	1,25	5
VŠ orientovaný na vedomosti	443	3,74	0,74	1,25	5
Manažérsky VŠ	443	4,22	0,68	1,25	5

Najviac preferovaným vyučovacím štýlom oboch skupín participantov bol manažérsky vyučovací štýl (študenti:  $M = 4,24$ ;  $SD = 0,6$ ; učitelia:  $M = 4,22$ ;  $SD = 0,68$ ). Ďalším dominujúcim vyučovacím štýlom bol vyučovací štýl orientovaný na vedomosti (študenti:  $M = 3,82$ ;  $SD = 0,69$ ; učitelia:  $M = 3,74$ ;  $SD = 0,74$ ). Menej využívanými vyučovacími štýlmi bol podporujúci vyučovací štýl (študenti:  $M = 3,1$ ;  $SD = 0,64$ ; učitelia:  $M = 3,65$ ;  $SD = 0,65$ ) a vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania (študenti:  $M = 3,19$ ;  $SD = 0,67$ ; učitelia:  $M = 3,12$ ;  $SD = 0,79$ ).

### 3.1.2 Diferencie v didaktických kompetenciách u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi

Jedným z cieľov nášho výskumu bolo komparovať jednotlivé oblasti didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi (tabuľka 3.1.7). Študenti učiteľstva vzhľadom na nedostatok praxe, svoje didaktické kompetencie ešte nemusia mať dostatočne rozvinuté a v použitých dotazníkoch reflektovali skôr predstavu o tom, akými by chceli byť učiteľmi. Z analýz vyplýva, že učitelia pôsobiaci v praxi majú v porovnaní s budúcimi učiteľmi v štatisticky významnej miere viac rozvinuté didaktické kompetencie v oblastiach plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie a sebareflexia.

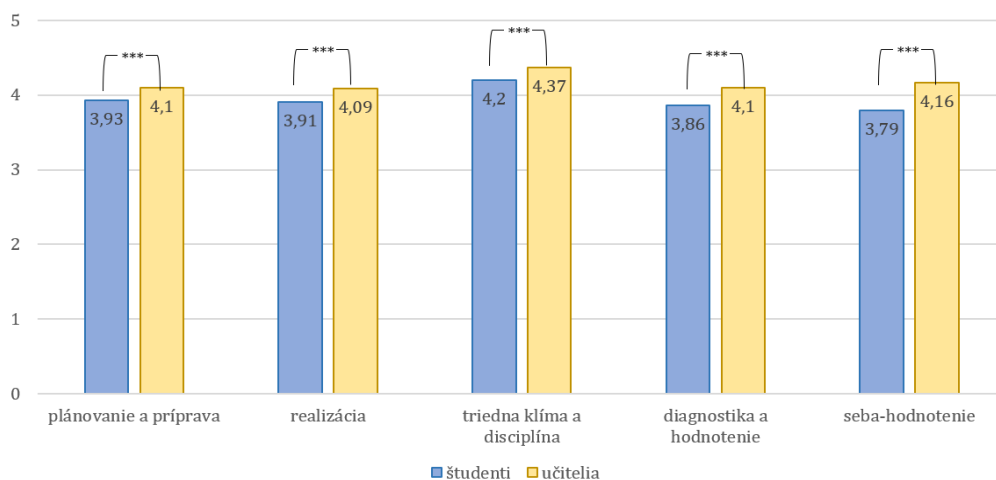
Tabuľka 3.1.7 Porovnanie učiteľ'ov v pregraduálnej príprave a učiteľ'ov v praxi v ich didaktických kompetenciách

Didaktické kompetencie	t	df	p	d
Plánovanie a príprava	-5,640	1365	<,001	-0,326
Realizácia	-6,283	1363	<,001	-0,363
Triedna klíma a disciplína	-6,067	1364	<,001	-0,351
Diagnostika a hodnotenie	-8,200	1361	<,001	-0,474
Sebareflexia	-7,873	1360	<,001	-0,455

Legenda: t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d

Najväčšie rozdiely medzi učiteľ'mi v pregraduálnej príprave a učiteľ'mi v praxi sme zaznamenali v didaktických kompetenciách sebareflexia a diagnostika a hodnotenie. Učители z praxe dosiahli v dimenzii sebareflexia o 0,37 bodu vyššie skóre ako študenti, rovnako i v dimenzii diagnostika a hodnotenia vykazovali učители v praxi o 0,24 bodu vyššie skóre ako budúci učители.

Signifikantne významný rozdiel sme zaznamenali tiež v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava a didaktickej kompetencii triedna klíma a disciplína, kde učители v praxi dosiahli v uvedených didaktických kompetenciách o 0,17 bodu vyššie priemerné skóre v porovnaní s budúci učiteľ'mi. V didaktickej kompetencii spojenej s realizáciou vyučovacej hodiny dosiahli učители v praxi o 0,18 bodu vyššie priemerné skóre ako študenti.



Graf 3.1.1 Rozdiely medzi učiteľ'mi v pregraduálnej príprave a učiteľ'mi v praxi v ich didaktických kompetenciách

Prostredníctvom grafu 3.1.1 prezentujeme porovnania priemerných hodnôt jednotlivých dimenzií didaktických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi, ktoré sme merali prostredníctvom Dotazníka didaktických kompetencií.

Na základe zisteného možno podporiť hypotézy 1.4.1 až 1.4.5, v ktorých sme predpokladali, že bude existovať štatisticky významný rozdiel vo všetkých didaktických kompetenciách medzi študentmi a učiteľmi v smere rozvinutejších didaktických kompetencií u učiteľov v praxi.

### 3.1.3 Vzájomné spojitosti vybraných profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

V rámci výskumu profesijných kompetencií sme centrovali našu pozornosť aj na sledovanie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými dimenziami didaktických kompetencií študentov učiteľstva (tabuľka 3.1.8) a učiteľov v praxi (tabuľka 3.1.9).

Tabuľka 3.1.8 Vzájomné korelácie didaktických kompetencií, interakčných štýlov a vyučovacích štýlov učiteľov v pregraduálnej príprave

	Didaktické kompetencie				
	PPV	RVH	TKD	DHŽ	SRU
<i>Didaktické kompetencie</i>					
Plánovanie a príprava	--				
Realizácia	<b>,64**</b>	--			
Triedna klíma a disciplína	<b>,45**</b>	<b>,55**</b>	--		
Diagnostika a hodnotenie	<b>,54**</b>	<b>,67**</b>	<b>,59**</b>	--	
Sebarelexia	<b>,42**</b>	<b>,37**</b>	<b>,30**</b>	<b>,42**</b>	
<i>Interakčný štýl</i>					
Organizátor vyučovania	<b>,43**</b>	<b>,47**</b>	<b>,51**</b>	<b>,46**</b>	<b>,24**</b>

Napomáhajúci	<b>,40**</b>	<b>,44**</b>	<b>,45**</b>	<b>,42**</b>	<b>,26**</b>
Chápajúci	<b>,35**</b>	<b>,42**</b>	<b>,35**</b>	<b>,39**</b>	<b>,25**</b>
Vedie žiakov k zodpovednosti	<b>,29**</b>	<b>,32**</b>	<b>,30**</b>	<b>,39**</b>	<b>,27**</b>
Neistý	<b>-,15**</b>	<b>-,20**</b>	<b>-,36**</b>	<b>-,16**</b>	<b>0,02</b>
Nespokojný	<b>-,32**</b>	<b>-,32**</b>	<b>-,38**</b>	<b>-,33**</b>	<b>-,18**</b>
Karhajúci	<b>,26**</b>	<b>-,23**</b>	<b>-,30**</b>	<b>-,22**</b>	<b>-,12**</b>
Prísny	0,0	0,05	<b>,08*</b>	<b>09**</b>	0,0
<i>Vyučovací štýl</i>					
Podporujúci	<b>,19**</b>	<b>,24**</b>	<b>,15**</b>	<b>,32**</b>	<b>,26**</b>
Orientovaný na ciele	<b>,23**</b>	<b>,22**</b>	<b>,15**</b>	<b>,24**</b>	<b>,18**</b>
Orientovaný na vedomosti	<b>,33**</b>	<b>,34**</b>	<b>,30**</b>	<b>,37**</b>	<b>,21**</b>
Manažér	<b>,42**</b>	<b>,54**</b>	<b>,48**</b>	<b>,56**</b>	<b>,33**</b>

*Legenda: PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ - diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$*

Výsledky analýzy preukázali existenciu pozitívnych tesných vzájomných vzťahov medzi všetkými oblasťami didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. Najsilnejší sa ukázal vzťah medzi realizáciou vyučovacej hodiny a oblasťou diagnostika a hodnotenie ( $r = ,67$ ;  $p < ,001$ ), plánovaním a prípravou a realizáciou vyučovacej hodiny ( $r = ,64$ ;  $p < ,001$ ), triednou klímou a disciplínou a oblasťou diagnostika a hodnotenie ( $r = ,59$ ;  $p < ,001$ ), realizáciu a triednou klímou a disciplínou ( $r = ,55$ ;  $p < ,001$ ) a medzi dimenziou plánovanie a príprava vyučovacej hodiny a dimenziou diagnostika a hodnotenie ( $r = ,54$ ;  $p < ,001$ ). Popísané vzťahy dosahovali vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ich považovať za silné ( $,50 < r < ,70$ ). Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a triednou klímou a disciplínou ( $r = ,45$ ;  $p < ,001$ ), medzi sebareflexiou a dimenziami plánovanie a príprava ( $r = ,42$ ;  $p < ,001$ ), diagnostikovanie a hodnotenie ( $r = ,42$ ;  $p < ,001$ ), realizácia ( $r = ,37$ ;  $p < ,001$ ) a triedna klíma a disciplína ( $r = ,30$ ;  $p < ,001$ ). Tieto vzťahy dosahovali strednú úroveň vecnej významnosti a možno ich teda označiť za stredne silné ( $,30 < r < ,50$ ).

Tabuľka 3.1.9 Vzájomné korelácie didaktických kompetencií, interakčných štýlov a vyučovacích štýlov učiteľov v praxi

	Didaktické kompetencie				
	PPV	RVH	TKD	DHŽ	SRU
<i>Didaktické kompetencie</i>					
Plánovanie a príprava	-				
Realizácia	,70**	-			
Triedna klíma a disciplína	,52**	,61**	-		
Diagnostika a hodnotenie	,65**	,75**	,62**	-	
Sebareflexia	,46**	,45**	,38**	,54**	
<i>Interakčný štýl</i>					
Organizátor vyučovania	,49**	,58**	,56**	,50**	,26**
Napomáhajúci	,40**	,48**	,50**	,45**	,28**
Chápajúci	,32**	,35**	,36**	,34**	,30**
Vedie žiakov k zodpovednosti	,38**	,40**	,37**	,38**	,39**
Neistý	-,29**	-,38**	-,43**	-,33**	-,20**
Nespokojný	-,30**	-,37**	-,43**	-,37**	-,20**
Karhajúci	-,32**	-,30**	-,42**	-,31**	-,22**
Prísny	0,05	0,05	0,04	0,04	0,06
<i>Vyučovací štýl</i>					
Podporujúci	,40**	,52**	,38**	,51**	,37**
Orientovaný na ciele	,22**	,21**	,13**	,17**	0,04
Orientovaný na vedomosti	,27**	,28**	,26**	,25**	,16**
Manažér	,51**	,66**	,54**	,62**	,45**

Legenda: PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ - diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

U učiteľov v praxi sme zistili podobné výsledky ako u študentov učiteľstva. Najtesnejší sa ukázal, rovnako ako u budúcich učiteľov, vzťah medzi realizáciou vyučovacej hodiny a dimenziou diagnostika a hodnotenie ( $r = ,75$ ;



$p < ,001$ ). Zatiaľ čo u študentov sa tento vzťah ukázal ako silný, u učiteľov v praxi dosahuje veľmi vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ho označiť ako veľmi silný ( $r > ,70$ ). Silné pozitívne vzťahy sme zistili medzi didaktickou kompetenciou učiteľov v praxi v oblasti plánovania a prípravy vyučovacej hodiny a medzi dimenziami realizácia vyučovacej hodiny ( $r = ,70$ ;  $p < ,001$ ) a diagnostika a hodnotenie ( $r = ,65$ ;  $p < ,001$ ), medzi triednou klímou a disciplínou a diagnostikou a hodnotením ( $r = ,62$ ;  $p < ,001$ ) a triednou klímou a disciplínou a realizáciou vyučovacej hodiny ( $r = ,61$ ;  $p < ,001$ ). Silné vzťahy sa ukázali tiež medzi dimenziou diagnostika a hodnotenie a dimenziou sebareflexia ( $r = ,54$ ;  $p < ,001$ ) a medzi dimenziou plánovanie a príprava a dimenziou triedna klíma a disciplína ( $r = ,52$ ;  $p < ,001$ ), zatiaľ čo u budúcich učiteľov sa tieto dva vzťahy ukázali ako stredne silné. Rovnako ako u učiteľov v pregraduálnej príprave, taktiež u učiteľov v praxi sme zaznamenali stredne silné vzťahy medzi sebareflexiou a plánovaním a prípravou ( $r = ,46$ ;  $p < ,001$ ), realizáciou ( $r = ,45$ ;  $p < ,001$ ) a triednou klímou a disciplínou ( $r = ,38$ ;  $p < ,001$ ).

Pri preverovaní vzájomných vzťahov medzi didaktickými kompetenciami a interakčnými štýlmi učiteľov v pregraduálnej príprave sme zistili, že interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápací a vedúci žiakov k zodpovednosti pozitívne korelovali so všetkými didaktickými kompetenciami. Najsilnejší sa ukázal vzťah medzi interakčným štýlom organizátor vyučovania a didaktickou kompetenciou triedna klíma a disciplína ( $r = ,51$ ;  $p < ,001$ ). Uvedený vzťah dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ho považovať za silný ( $,50 < r < ,70$ ). Stredne silné vzťahy sme zistili medzi interakčným štýlom organizátor vyučovania a dimenziami plánovanie a príprava ( $r = ,43$ ;  $p < ,001$ ), realizácia ( $r = ,47$ ;  $p < ,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,46$ ,  $p < ,001$ ). Medzi interakčným štýlom napomáhajúci a dimenziami plánovanie a príprava ( $r = ,40$ ;  $p < ,001$ ), realizácia ( $r = ,44$ ;  $p < ,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,45$ ;  $p < ,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,42$ ;  $p < ,001$ ) sme identifikovali stredne silné pozitívne vzťahy. Vzťahy medzi chápacím interakčným štýlom a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava ( $r = ,35$ ;  $p < ,001$ ), realizácia ( $r = ,42$ ;  $p < ,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,35$ ;  $p < ,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,39$ ;  $p < ,001$ ) dosahovali strednú úroveň vecnej významnosti a môžeme ich taktiež označiť za stredne silné ( $,30 < r < ,50$ ). Stredne silné vzťahy boli zaznamenané tiež medzi interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti a oblasťami didaktických kompetencií –

diagnostikovanie a hodnotenie ( $r = ,39$ ;  $p <,001$ ) a realizácia vyučovacej hodiny ( $r = ,32$ ;  $p <,001$ ). Evidujeme slabé korelácie interakčného štýlu vedenia žiakov k zodpovednosti a didaktickými kompetenciami triedna klíma a disciplína ( $r = ,30$ ;  $p <,001$ ) a plánovanie a príprava vyučovacej hodiny ( $r = ,29$ ;  $p <,001$ ). Zaujímavým je zistenie slabých pozitívnych vzťahov medzi sebareflexiou a interakčnými štýlmi organizátor vyučovania ( $r = ,24$ ;  $p <,001$ ), napomáhajúci ( $r = ,26$ ;  $p <,001$ ), chápajúci ( $r = ,25$ ;  $p <,001$ ) a vedúci žiakov k zodpovednosti ( $r = ,27$ ;  $p <,001$ ). Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím majú učitelia v pregraduálnej príprave vo väčšej miere rozvinuté jednotlivé didaktické kompetencie, tým viac využívajú uvedené interakčné štýly. Naopak, interakčné štýly neistý, nespokojný, karhajúci s didaktickými kompetenciami súviseli negatívne. Stredne silné negatívne vzťahy sme zistili medzi interakčným štýlom neistý a didaktickou kompetenciou triedna klíma a disciplína ( $r = -,36$ ;  $p <,001$ ) a slabé negatívne vzťahy medzi neistým interakčným štýlom a dimenziami plánovanie a príprava ( $r = -,15$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = -,20$ ;  $p <,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = -,16$ ;  $p <,001$ ). Stredne silné negatívne vzťahy boli zaznamenané medzi nespokojným interakčným štýlom a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava ( $r = -,32$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = -,32$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = -,38$ ;  $p <,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = -,33$ ;  $p <,001$ ). Výsledky korelačnej analýzy odhalili slabé negatívne vzťahy medzi karhajúcim interakčným štýlom a všetkými didaktickými kompetenciami (realizácia:  $r = -,23$ ,  $p <,001$ ; triedna klíma disciplína:  $r = -,30$ ,  $p <,001$ ; diagnostika a hodnotenie:  $r = -,22$ ,  $p <,001$ ; sebareflexia:  $r = -,12$   $p <,001$ ), okrem didaktickej kompetencie plánovanie a príprava, ktorá s interakčným štýlom karhajúci pozitívne korelovala ( $r = ,26$ ,  $p <,001$ ). Interakčný štýl prísny nekoreloval so žiadnou z didaktických kompetencií, okrem pozitívneho vzťahu s kompetenciou triedna klíma a disciplína a diagnostika a hodnotenie. Z negatívnej valencie spomínaných vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ rozvinutejšie jednotlivé didaktické kompetencie, tým menej preferuje neistý, nespokojný, karhajúci a prísny interakčný štýl.

Výsledky korelačnej analýzy poukazujú u učiteľov v praxi na najsilnejšie pozitívne vzťahy medzi interakčným štýlom organizátor vyučovania a didaktickými kompetenciami realizácia vyučovacej hodiny ( $r = ,58$ ;  $p <,001$ ) a triedna klíma a disciplína ( $r = ,56$ ;  $p <,001$ ). Stredne silné pozitívne vzťahy sme zaznamenali medzi interakčným štýlom organizátor vyučovania

a dimenziami diagnostikovanie a hodnotenie ( $r = ,50$ ;  $p <,001$ ) a plánovanie a príprava vyučovacej hodiny ( $r = ,49$ ;  $p <,001$ ). Rovnaké výsledky boli zaznamenané aj u študentov učiteľstva. Podobné výsledky ako u budúcich učiteľov, sme zachytili u učiteľov v praxi, kde sa preukázali stredne silné pozitívne vzťahy medzi interakčným štýlom napomáhajúci žiakom a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava ( $r = ,40$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = ,48$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,50$ ;  $p <,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,45$ ;  $p <,001$ ) a stredne silné vzťahy medzi chápaním interakčným štýlom a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava ( $r = ,32$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = ,35$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,36$ ;  $p <,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,34$ ;  $p <,001$ ). Rovnako aj interakčný štýl vedúci žiakov k zodpovednosti pozitívne koreloval so všetkými didaktickými kompetenciami (plánovanie a príprava:  $r = ,38$ ;  $p <,001$ , realizácia:  $r = ,40$ ;  $p <,001$ , triedna klíma a disciplína:  $r = ,37$ ;  $p <,001$ , diagnostika a hodnotenie:  $r = ,38$ ;  $p <,001$ , sebareflexia:  $r = ,39$ ;  $p <,001$ ). Tieto vzťahy dosahovali strednú úroveň vecnej významnosti a možno ich považovať za stredne silné ( $,30 < r < ,50$ ). Didaktická kompetencia spojená so sebareflexiou slabo korelovala s interakčnými štýlmi organizátor vyučovania ( $r = ,26$ ;  $p <,001$ ), napomáhajúci ( $r = ,28$ ;  $p <,001$ ) a chápaní ( $r = ,30$ ;  $p <,001$ ).

U učiteľov v praxi sme rovnako, ako u študentov učiteľstva zistili negatívne korelácie neistého, nespokojného a karhajúceho interakčného štýlu so všetkými didaktickými kompetenciami. Stredne silné negatívne vzťahy boli zaznamenané medzi didaktickou kompetenciou triedna klíma a disciplína a interakčnými štýlmi neistý ( $r = -,43$ ;  $p <,001$ ), nespokojný ( $r = -,43$ ;  $p <,001$ ) a karhajúci ( $r = -,42$ ;  $p <,001$ ) a rovnako tiež medzi didaktickou kompetenciou diagnostika a hodnotenie a interakčnými štýlmi neistý ( $r = -,33$ ;  $p <,001$ ), nespokojný ( $r = -,37$ ;  $p <,001$ ), karhajúci ( $r = -,31$ ;  $p <,001$ ). Významné negatívne vzťahy boli preukázané medzi realizáciou vyučovacej hodiny a interakčným štýlom neistý ( $r = -,38$ ;  $p <,001$ ), nespokojný ( $r = -,37$ ;  $p <,001$ ) a karhajúci ( $r = -,30$ ;  $p <,001$ ) a medzi plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a interakčnými štýlmi neistý ( $r = -,29$ ;  $p <,001$ ), nespokojný ( $r = -,30$ ;  $p <,001$ ) a karhajúci ( $r = -,32$ ;  $p <,001$ ). Negatívne korelovala aj sebareflexia s neistým ( $r = -,20$ ;  $p <,001$ ), nespokojným ( $r = -,21$ ;  $p <,001$ ) a karhajúcim interakčným štýlom ( $r = -,22$ ;  $p <,001$ ). Viaceré vzťahy dosahovali len slabú úroveň vecnej významnosti ( $,10 < r < ,30$ ).

Interakčný štýl prísny nekoreloval so žiadnou z didaktických kompetencií učiteľov v praxi.

Čo sa týka vzťahu didaktických kompetencií študentov učiteľstva k jednotlivým vyučovacím štýlom, analýza odhalila pozitívne korelácie manažérskeho vyučovacieho štýlu so všetkými didaktickými kompetenciami. Silné vzťahy sa ukázali medzi manažérskym vyučovacím štýlom a didaktickými kompetenciami v oblastiach diagnostikovanie a hodnotenie ( $r = ,56$ ;  $p <,001$ ), realizácia vyučovacej hodiny ( $r = ,54$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,48$ ;  $p <,001$ ) a plánovanie a príprava ( $r = ,42$ ;  $p <,001$ ). Stredne silný vzťah bol zaznamenaný medzi manažérskym vyučovacím štýlom a sebareflexiou ( $r = ,33$ ;  $p <,001$ ). Vyučovací štýl učiteľov v pregraduálnej príprave orientovaný na vedomosti pozitívne súvisel s ich didaktickými kompetenciami spojenými s diagnostikovaním a hodnotením ( $r = ,37$ ;  $p <,001$ ), realizáciou ( $r = ,34$ ;  $p <,001$ ), plánovaním a prípravou ( $r = ,33$ ;  $p <,001$ ) a triednou klímou a disciplínou ( $r = ,30$ ;  $p <,001$ ). Tieto vzťahy dosahujú strednú úroveň vecnej významnosti a možno ich označiť za stredne silné. Slabý vzťah sme zistili medzi vyučovacím štýlom orientovaným na vedomosti a sebareflexiou ( $r = ,21$ ;  $p <,001$ ). Slabé pozitívne korelácie sa ukázali medzi podporujúcim vyučovacím štýlom a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava ( $r = ,19$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = ,24$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,15$ ;  $p <,001$ ), sebareflexia ( $r = ,26$ ;  $p <,001$ ). Podporujúci vyučovací štýl bol v stredne silných pozitívnych vzťahoch len s jednou oblasťou didaktických kompetencií, a to s diagnostikovaním a hodnotením žiakov ( $r = ,32$ ;  $p <,001$ ). Najslabšie vzťahy sa ukázali medzi vyučovacím štýlom orientovaným na ciele vzdelávania a všetkými didaktickými kompetenciami - plánovanie a príprava ( $r = ,23$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = ,22$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,15$ ;  $p <,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,24$ ;  $p <,001$ ) a sebareflexia ( $r = ,18$ ;  $p <,001$ ).

V porovnaní vzťahov didaktických kompetencií učiteľov v praxi k jednotlivým vyučovacím štýlom, výsledky analýzy potvrdili, rovnako ako u študentov učiteľstva, najsilnejšie vzťahy medzi manažérskym vyučovacím štýlom a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava ( $r = ,51$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = ,66$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,54$ ;  $p <,001$ ) a diagnostika a hodnotenie ( $r = ,51$ ;  $p <,001$ ). Opäť, rovnako ako u učiteľov v pregraduálnej príprave, aj u učiteľov v praxi sme zistili stredne

silný vzťah medzi manažérskym vyučovacím štýlom a sebareflexiou ( $r = ,45$ ;  $p <,001$ ). Výsledky odhalili silné vzťahy medzi podporujúcim vyučovacím štýlom a dimenziami realizácia vyučovacej hodiny ( $r = ,52$ ;  $p <,001$ ) a diagnostikovanie a hodnotenie ( $r = ,51$ ;  $p <,001$ ) a stredne silné vzťahy medzi podporujúcim vyučovacím štýlom a ostatnými didaktickými kompetenciami – plánovanie a príprava ( $r = ,40$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,38$ ;  $p <,001$ ) a sebareflexia ( $r = ,37$ ;  $p <,001$ ). U študentov učiteľstva boli zistené len slabé vzťahy medzi podporujúcim vyučovacím štýlom a všetkými didaktickými kompetenciami. Zatiaľ čo u študentov boli zistené stredne silné pozitívne vzťahy vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti a všetkými didaktickými kompetenciami (okrem sebareflexie), u učiteľov v praxi sa ukázali tieto vzťahy ako slabé (plánovanie a príprava:  $r = ,27$ ;  $p <,001$ ; realizácia:  $r = ,28$ ;  $p <,001$ ; triedna klíma a disciplína:  $r = ,26$ ;  $p <,001$ ; diagnostikovanie a hodnotenie:  $r = ,25$ ;  $p <,001$ ; sebareflexia:  $r = ,16$ ;  $p <,001$ ). Rovnako, u študentov učiteľstva, ako aj u učiteľov v praxi, výsledky analýzy odhalili slabé pozitívne vzťahy medzi vyučovacím štýlom orientovaným na ciele vzdelávania a didaktickými kompetenciami. Vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania pozitívne súvisel s didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi v oblastiach plánovanie a príprava ( $r = ,22$ ;  $p <,001$ ), realizácia ( $r = ,21$ ;  $p <,001$ ), triedna klíma a disciplína ( $r = ,13$ ;  $p <,001$ ), diagnostika a hodnotenie ( $r = ,17$ ;  $p <,001$ ). Rozdiel medzi študentmi a učiteľmi v praxi evidujeme v tom, že u učiteľov sme nezistili žiaden významný vzťah medzi vyučovacím štýlom orientovaným na ciele vzdelávania a sebareflexiou. Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím majú budúci učitelia, ako i učitelia v praxi rozvinutejšie jednotlivé oblasti didaktických kompetencií, tým viac využívajú jednotlivé vyučovacie štýly.

Prvá hypotéza nášho výskumu vychádzala z predpokladu, že existuje významný vzťah medzi dimenziami didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. V našom výskume ukázali výsledky korelačnej analýzy existenciu pozitívnych tesných vzájomných vzťahov medzi všetkými oblastami didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov praxi, čo nám umožňuje podporiť hypotézy 1.1.1. až 1.1.10.

Na základe uvedených výsledkov možno podporiť aj hypotézu 1.2 (a k nej formulované subhypotézy 1.2.1 až 1.2.20), v ktorej sme predpokladali, že existuje štatisticky významný vzťah medzi didaktickými kompetenciami

a interakčnými štýlmi učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Z uvedených výsledkov vyplýva, že čím majú študenti a učitelia rozvinutejšie jednotlivé didaktické kompetencie, tým viac preferujú žiaduce interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti a tým v menšej miere preferujú neistý, nespokojný a karhajúci interaktívny štýl.

Rovnako sme podporili aj hypotézu 1.3 (a k nej viazané subhypotézy 1.3.1 až 1.3.12), v ktorej sme predpokladali, že existuje štatisticky významný vzťah medzi didaktickými kompetenciami a vyučovacími štýlmi učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi.

### 3.1.4 Prierezové porovnanie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave v čase

Tabuľka 3.1.10 Porovnanie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave v čase

Didaktické kompetencie	Skupina	N	M	SD	t	df	p	d
Plánovanie a príprava	2021	313	3,96	0,49	<b>2,601</b>	622	<b>0,010</b>	0,208
	2022	304	3,85	0,50				
Realizácia	2021	313	3,90	0,49	0,557	620	0,578	0,045
	2022	311	3,88	0,49				
Triedna klíma a disciplína	2021	313	4,22	0,47	1,875	621	0,061	0,150
	2022	309	4,15	0,51				
Diagnostika a hodnotenie	2021	313	3,87	0,47	0,978	618	0,329	0,079
	2022	310	3,83	0,50				
Sebareflexia	2021	313	3,80	0,82	0,931	617	0,352	0,075
	2022	307	3,74	0,82				

*Legenda: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d*

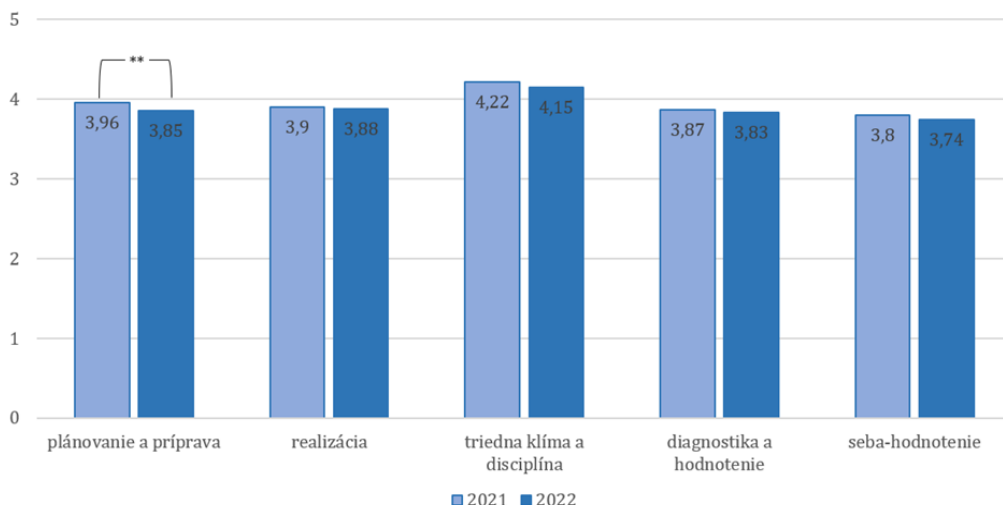
Naším prvotným zámerom bol longitudinálny výskum – sledovanie zmien didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi čase. Tento cieľ sa nám však nepodarilo naplniť, nakoľko zhoda

participantov v dvoch časových etapách výskumu – na začiatku zimného semestra roku 2021 a roku 2022 bola minimálna. Z uvedeného dôvodu sme sa zamerali na prierezové sledovanie a porovnanie úrovne didaktických kompetencií študentov bakalárskych učiteľských študijných programov, konkrétne prvákov. Meranie sme zrealizovali na začiatku zimného semestra ich prvého roku štúdia (rok 2021 a rok 2022).

Z výsledkov vyplýva, že budúci učelia, ktorí zahájili svoju pregraduálnu prípravu mali v roku 2021 v porovnaní s nasledujúcim rokom 2022 v štatisticky významnej miere viac rozvinuté didaktické kompetencie spojené s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny.

Pri overovaní rozdielov v úrovni rozvoja didaktických kompetencií budúcich učiteľov v roku 2021 a v roku 2022 sme signifikantne významný rozdiel zaznamenali len v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava, kde študenti v roku 2022 dosiahli o 0,11 bodu nižšie priemerné skóre ako študenti v roku 2021. Rovnako aj v iných dimenziách didaktických kompetencií boli zistené nižšie priemerné skóre u študentov zahajujúcich vzdelávanie a prípravu na výkon učiteľského povolania v roku 2022 v porovnaní s tými, ktorí ho zahájili o rok skôr. V didaktickej kompetencii realizácia vyučovacej hodiny dosiahli študenti v roku 2022 o 0,02 bodu nižšie skóre, v dimenzii triedna klíma a disciplína o 0,07 bodu nižšie skóre, v dimenzii diagnostika a hodnotenie o 0,04 bodu nižšie skóre a v sebareflexii o 0,06 bodu nižšie priemerné skóre v porovnaní s rokom 2021. Tieto rozdiely však neboli štatisticky významné.

Prostredníctvom grafu 3.1.2 prezentujeme porovnania priemerných hodnôt jednotlivých dimenzií didaktických kompetencií študentov prvého ročníka bakalárskeho štúdia na začiatku zimného semestra 2021 a na začiatku zimného semestra 2022.



Graf 3.1. 2 Porovnanie prvkov bakalárskeho štúdia na začiatku zimného semestra (na začiatku štúdia) 2021 a na začiatku zimného semestra 2022 v ich didaktických kompetenciách

### 3.2 VÝSLEDKY VÝSKUMU OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK BIG FIVE V KONTEXTE VYBRANÝCH PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ U UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

#### 3.2.1 Deskriptívne ukazovatele profilu osobnosti podľa modelu Big Five u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Tabuľka 3.2.1 prezentuje priemery a štandardné odchýlky v osobnostných premenných veľkej päťky u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. Osobnostný profil učiteľov v pregraduálnej príprave poukazuje na to, že sú v priemere mierne extravertní, svedomití a otvorení, výraznejšie prívetiví a mierne pozitívne emocionálni či emocionálne stabilní. Na základe priemerného skóre za celú skupinu 922 študentov učiteľstva na vysokých školách v Slovenskej republike, ich možno popísať ako ľudí značne empatických, spolupracujúcich, dôveryhodných, nápomocných; prevažne dobre organizovaných, cieľavedomých, spoľahlivých, so sebadisciplínou



a pevnou vôľou, s vyššími nárokmi na vlastnú osobu; taktiež ako prevažne intelektuálne zvedavých, tvorivých, s rozmanitosťou zážitkov a otvorenosťou k ich prijímaniu; ďalej ako mierne spoločenských, komunikatívnych, vyjadrujúcich navonok vlastné prežívanie, asertívnych; a prežívajúcich mierne viac pozitívne emócie a city nad negatívnymi, sú viac istejší a prežívajúci bezpečie než neistotu, prejavujúci sa viac stabilne než impulzívne.

Tabuľka 3.2.1 Deskriptívne ukazovatele charakteristík Big Five profilu osobnosti u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Premenná	N	M	SD	Min	Max
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>					
Extraverzia	922	3,51	0,66	1	5
Prívetivosť	922	4,08	0,59	1,83	5
Svedomitosť	921	3,84	0,65	1,67	5
Negatívna emocionalita	921	2,47	0,68	1	4,60
Otvorenosť	921	3,75	0,64	1,67	5
<i>Učítelia v praxi</i>					
Extraverzia	443	3,77	0,65	1,67	5
Prívetivosť	443	4,30	0,54	2,5	5
Svedomitosť	443	4,20	0,61	2,17	5
Negatívna emocionalita	443	2,12	0,69	1	4,5
Otvorenosť	443	4,03	0,62	2	5

*Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálna hodnota, maximálna hodnota*

Osobnostný profil učiteľov v praxi škôl poukazuje na to, že sú v priemere mierne extravertní, výraznejšie svedomití, otvorení, prívetiví a mierne pozitívne emocionálni či emocionálne stabilní. Na základe priemerného skóre za celú skupinu 443 učiteľov z praxe pôsobiacich na predprimárnom, primárnom, nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní v Slovenskej republike, ich možno popísať ako značne empatických, spolupracujúcich, dôveryhodných, nápomocných; ako značne dobre organizovaných, cieľavedomých, spoľahlivých, so sebadisciplínou a pevnou vôľou, s vyššími

nárokmi na vlastnú osobu; ďalej ako značne intelektuálne zvedavých, tvorivých, s rozmanitosťou zážitkov a otvorenosťou k ich prijímaniu; ďalej ako mierne spoločenských, komunikatívnych, asertívnych a vyjadrujúcich navonok vlastné prežívanie; tiež prežívajúcich mierne viac pozitívne emócie a city nad negatívnymi, viac istejších a prežívajúcich bezpečie než neistotu, prejavujúcich sa viac stabilne než impulzívne; a nakoniec mierne spoločenských, komunikatívnych, asertívnych a vyjadrujúcich navonok vlastné prežívanie.

### 3.2.2 Osobnostné diferencie podľa konceptu Big Five medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi

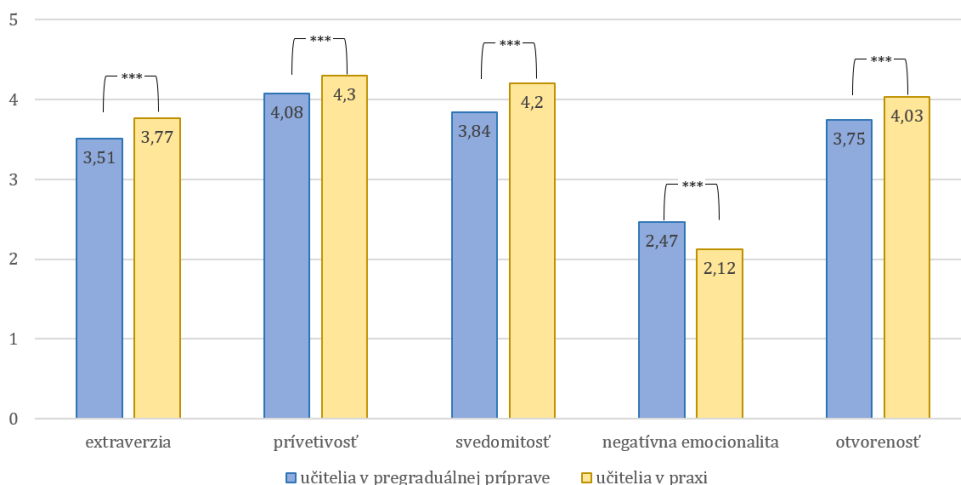
Tabuľka 3.2.2 Porovnanie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi v osobnostných charakteristikách veľkej päťky

	SU	N	M	SD	t	df	P	d
Extraverzia	UPP	922	3,51	0,66	<b>-6,796</b>	1363	<b>&lt;,001</b>	-0,393
	UPR	443	3,77	0,65				
Prívetivosť	UPP	922	4,08	0,59	<b>-6,560</b>	1363	<b>&lt;,001</b>	-0,379
	UPR	443	4,30	0,54				
Svedomitosť	UPP	921	3,84	0,65	<b>-9,767</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	-0,565
	UPR	443	4,20	0,61				
Negatívna emocionálnosť	UPP	921	2,47	0,68	<b>8,757</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	0,506
	UPR	443	2,12	0,69				
Otvorenosť	UPP	921	3,75	0,64	<b>-7,750</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	-0,448
	UPR	443	4,03	0,62				

Legenda: SU – skupina učiteľov, UPP – učители v pregraduálnej príprave. UPR – učители v praxi, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d

Tabuľka 3.2.2 prezentuje porovnanie učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi v premenných profilu Veľkej päťky meraného pomocou Studentovho t-testu. Analýzy ukázali, že učители v pregraduálnej príprave dosiahli štatisticky významne nižšie skóre v extravertzii, prívetivosti, svedomitosti a otvorenosti v porovnaní s učiteľmi v praxi.

Tieto výsledky nepotvrdzujú stanovené hypotézy H2.1, H2.3, H2.4 a H2.5, v ktorých sme očakávali presne opačné zistenia. Zároveň sme však zistili, že učitelia v pregraduálnej príprave dosiahli štatisticky významne vyššie skóre v negatívnej emocionalite v porovnaní s učiteľmi v praxi, čo je v súlade s H2.2. Tieto porovnania prezentujeme aj v grafickej podobe (Graf 3.2.1).



Graf 3.2.1 Rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi v ich osobnostných črtách

### 3.2.3 Big Five opis osobnosti vo vzťahu k profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Tabuľka 3.2.3 prezentuje analýzy (Pearsonove korelačné koeficienty) vzťahov medzi osobnostnými charakteristikami veľkej päťky a didaktickými kompetenciami osobitne u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi.

Tabuľka 3.2.3 Vzťahy medzi osobnostnými charakteristikami Veľkej päťky a didaktickými kompetenciami

Didaktické kompetencie	E	P	S	NE	O
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>					
Plánovanie a príprava vyučovania	,23**	,38**	,35**	-,21**	,27**
Realizácia vyučovacej hodiny	,27**	,36**	,34**	-,24**	,34**
Udržanie triednej klímy a disciplíny	,36**	,36**	,39**	-,36**	,31**
Diagnostika a hodnotenie	,23**	,34**	,28**	-,24**	,38**
Sebareflexia učiteľa	,08*	,30**	,18**	-,08*	,24**
<i>Učítelia v praxi</i>					
Plánovanie a príprava vyučovania	,30**	,35**	,45**	-,32**	,41**
Realizácia vyučovacej hodiny	,45**	,38**	,43**	-,40**	,46**
Udržanie triednej klímy a disciplíny	,45**	,39**	,46**	-,46**	,40**
Diagnostika a hodnotenie	,37**	,40**	,39**	-,34**	,44**
Sebareflexia učiteľa	,22**	,33**	,28**	-,23**	,32**

Legenda: E – extravergia, P – prívetivosť, S – svedomitosť, NE – negatívna emocionálnosť/neurotizmus, O – otvorenosť voči skúsenosti, štatistická významnosť - \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Celkovo sa ukazuje, že všetky osobnostné premenné štatisticky významne korelujú s didaktickými kompetenciami a to ako u učiteľov v pregraduálnej príprave, tak aj u učiteľov v praxi. Sila vzťahov sa však v niektorých prípadoch medzi skupinami líši. Konkrétne, extravergia významne pozitívne súvisí so všetkými piatimi didaktickými kompetenciami, no v prípade učiteľov v praxi sú korelačné koeficienty mierne vyššie. Veľmi podobné výsledky sme zaznamenali aj v prípade svedomitosti a otvorenosti voči skúsenosti – obe významne pozitívne súviseli s didaktickými kompetenciami a zároveň sa ukazuje, že tieto vzťahy sú silnejšie u učiteľov v praxi. Prívetivosť taktiež významne pozitívne súvisela s didaktickými kompetenciami, no sila vzťahov bola v oboch pozorovaných skupinách veľmi podobná. Jedinou osobnostnou charakteristikou veľkej päťky, ktorá významne negatívne súvisela so všetkými pozorovanými didaktickými

kompetenciami, bola negatívna emocionalita. Aj v tomto prípade sa pozorované vzťahy ukazujú byť mierne silnejšie u učiteľov v praxi.

Tabuľka 3.2.4 Vzťahy medzi osobnostnými charakteristikami Veľkej päťky a interakčnými štýlmi

Interakčný štýl	E	P	S	N	O
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>					
Organizátor vyučovania	,33**	,36**	,44**	-,33**	,26**
Napomáhajúci	,24**	,40**	,34**	-,22**	,19**
Chápajúci	,12**	,40**	,27**	-,19**	,25**
Vedie žiakov k zodpovednosti	,07*	,20**	,11**	-,08*	,21**
Neistý	-,45**	-,19**	-,40**	,50**	-,19**
Nespokojný	-,30**	-,45**	-,46**	,44**	-,22**
Karhajúci	-,16**	-,52**	-,45**	,46**	-,21**
Prísny	,12**	-,14**	,04	,00	-,01
<i>Učítelia v praxi</i>					
Organizátor vyučovania	,42**	,39**	,52**	-,42**	,40**
Napomáhajúci	,34**	,42**	,37**	-,33**	,34**
Chápajúci	,18**	,43**	,23**	-,26**	,27**
Vedie žiakov k zodpovednosti	,22**	,34**	,22**	-,23**	,24**
Neistý	-,45**	-,30**	-,33**	,51**	-,30**
Nespokojný	-,34**	-,46**	-,33**	,54**	-,31**
Karhajúci	-,25**	-,48**	-,36**	,56**	-,30**
Prísny	,08	-,13**	,14**	,09	-,04

*Legenda: E – extravézia, P – prívetivosť, S – svedomitosť, N – negatívna emocionalita/neurotizmus, O – otvorenosť voči skúsenosti, štatistická významnosť - \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$*

Okrem sledovania súvislostí medzi osobnostnými charakteristikami a didaktickými kompetenciami nás zaujímal aj súvis s interakčnými štýlmi učiteľov. Tabuľka 3.2.4 prezentuje analýzy (Pearsonove korelačné koeficienty) vzťahov medzi osobnostnými charakteristikami veľkej päťky

a interakčnými štýlmi a to zvlášť pre učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Celkovo možno zhodnotiť, že iba interaktívny štýl „prísny“ má nejasné vzťahy s osobnostnými charakteristikami. Konkrétne, u učiteľov v pregraduálnej príprave významne pozitívne súvisel s extravertiou a negatívne s prívetivosťou. V skupine učiteľov v praxi významne negatívne súvisel s prívetivosťou a pozitívne súvisel so svedomitosťou. Sily týchto významných vzťahov však možno považovať za veľmi slabé až triviálne. Ostatné vzťahy „prísneho“ interaktívneho štýlu s osobnostnými charakteristikami boli štatisticky nevýznamné. Inak tomu však bolo pri ostatných interakčných štýloch, kde v niektorých prípadoch boli zaznamenané štatisticky významné stredne silné vzťahy. Extraverzia, prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti pritom ukazovali veľmi podobný vzorec vzťahov s interakčnými štýlmi. Konkrétne, všetky tieto osobnostné charakteristiky významne pozitívne súviseli s interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti. Zároveň tieto charakteristiky významne negatívne súviseli s interakčnými štýlmi neistý, nespokojný a karhajúci. Negatívna emocionalita súvisela s interakčnými štýlmi presne naopak – zistili sme významný negatívny súvis so štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti a zároveň významný pozitívny súvis so štýlmi neistý, nespokojný a karhajúci.

Na záver nás zaujímalo, ako osobnostné charakteristiky veľkej päťky súvisia s vyučovacími štýlmi. Postupovali sme preto rovnako ako v predošlých analýzach didaktických kompetencií a interakčných štýlov. Tabuľka 3.2.5 prezentuje Pearsonove korelačné koeficienty medzi piatimi osobnostnými charakteristikami Big Five a štyrmi špecifickými vyučovacími štýlmi a to zvlášť pre skupinu učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Pomerne zásadné medziskupinové rozdiely sme zistili v prípade podporujúceho vyučovacieho štýlu – u učiteľov v pregraduálnej príprave tento štýl významne pozitívne súvisel iba s otvorenosťou, pričom išlo o veľmi slabý vzťah. V skupine učiteľov v praxi sa však ukázalo, že tento štýl významne pozitívne súvisí s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou aj otvorenosťou voči skúsenosti a zároveň významne negatívne súvisí s negatívnou emocionalitou. Naopak veľmi podobné medziskupinové výsledky sme pozorovali v prípade vyučovacieho štýlu manažér, kde sa v oboch skupinách ukázal významný pozitívny súvis s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti a zároveň

negatívny súvis s negatívnou emocionalitou. Vzťahy zvyšných dvoch vyučovacích štýlov - orientovaný na ciele a orientovaný na vedomosti s osobnostnými charakteristikami značne variovali a pohybovali sa od štatisticky nevýznamných po významné slabé vzťahy.

Tabuľka 3.2.5 Vzťahy medzi osobnostnými charakteristikami veľkej päťky a vyučovacími štýlmi

Vyučovací štýl	E	P	S	N	O
<i>Učitelia v pregraduálnej príprave</i>					
Podporujúci	,05	,03	,02	-,01	,17**
Orientovaný na ciele	,11**	,09**	,14**	-,10**	,04
Orientovaný na vedomosti	,17**	,18**	,23**	-,14**	,06
Manažér	,26**	,38**	,25**	-,21**	,34**
<i>Učitelia v praxi</i>					
Podporujúci	,24**	,26**	,21**	-,29**	,35**
Orientovaný na ciele	,07	,02	,18**	-,04	,02
Orientovaný na vedomosti	,14**	,08	,24**	-,11*	,08
Manažér	,41**	,34**	,31**	-,39**	,48**

Legenda: E – extravézia, P – prívetivosť, S – svedomitosť, N – negatívna emocionalita/neurotizmus, O – otvorenosť voči skúsenosti, štatistická významnosť - \*\* p < 0,01, \* p < 0,05

### 3.2.4 Predikčný rámec osobnostných dimenzií Big Five k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Kľúčovým výskumným zámerom riešeným v projekte VEGA bolo identifikovať, do akej miery sú skúmané profesijné kompetencie predikované statusom učiteľa (v pregraduálnej príprave vs. v praxi) a taktiež osobnostnými charakteristikami veľkej päťky. Prvá zo skúmaných oblastí profesijných kompetencií predstavovala päťicu didaktických kompetencií učiteľa. Na predikčnú analýzu sme z aspektu nášho vedeckého cieľa využili päť osobitných hierarchických regresných analýz pre každú didaktickú

kompetenciu zvlášť. V týchto analýzach bol vždy v prvom kroku prediktorom status učiteľov a v druhom kroku boli pridané všetky osobnostné charakteristiky veľkej päťky.

Analýzy preukázali, že všetkých päť regresných modelov v prvom aj druhom kroku bolo štatisticky významných (Tabuľka 3.2.6). V prvom kroku však bola vysvetlená variabilita didaktických kompetencií pomerne malá a pohybovala sa v rozmedzí od 2,3 % po 4,7 %. Po pridaní osobnostných charakteristík veľkej päťky v druhom kroku vysvetlená variabilita didaktických kompetencií významne stúpla a pohybovala sa v rozmedzí od 16,7 % po 30,6%.

Tabuľka 3.2.6 Štatistická významnosť sledovaných modelov hierarchických lineárnych regresíí v prvom a druhom kroku – didaktické kompetencie

Model	Krok	F	df1	Df2	p	R <sup>2</sup>
PPV	Prvý (status učiteľa)	31,418	1	1361	< 0,001	0,023
	Druhý (SU + OCH)	72,410	6	1356	< 0,001	0,239
RVH	Prvý (status učiteľa)	39,368	1	1360	< 0,001	0,028
	Druhý (SU + OCH)	85,501	6	1355	< 0,001	0,271
TKD	Prvý (status učiteľa)	36,123	1	1361	< 0,001	0,026
	Druhý (SU + OCH)	99,495	6	1356	< 0,001	0,306
DHŽ	Prvý (status učiteľa)	66,513	1	1358	< 0,001	0,047
	Druhý (SU + OCH)	84,275	6	1353	< 0,001	0,272
SRU	Prvý (status učiteľa)	62,563	1	1357	< 0,001	0,044
	Druhý (SU + OCH)	45,123	6	1352	< 0,001	0,167

*Legenda: SU – status učiteľa, OCH – osobnostné charakteristiky, PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ - diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa*

Prediktívne sily statusu učiteľa a osobnostných charakteristík veľkej päťky voči piatim didaktickým kompetenciám prezentujeme v podobe štandardizovaných regresných koeficientov v tabuľke 3.2.7. V prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne predikoval všetkých päť sledovaných didaktických kompetencií. V druhom kroku po pridaní osobnostných charakteristík však prediktívna sila statusu klesla na štatisticky nevýznamnú úroveň vo vzťahu k trom didaktickým kompetenciám, a to konkrétne voči plánovaniu a príprave, realizácii a



triednej klíme a disciplíne. Efekt statusu zostal na štatisticky významnej úrovni v prípade vzťahu s diagnostikou a hodnotením a sebahodnotením. V druhom kroku skúmania modelov sa ukázalo, že prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti mali štatisticky významné pozitívne efekty voči všetkým piatim didaktickým kompetenciám. Extraverzia významne pozitívne predikovala plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny, realizáciu vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, a diagnostiku a hodnotenie žiakov. Voči sebareflexii mala nevýznamný efekt. Nejasné a rozporuplné výsledky sme zaznamenali v prípade negatívnej emocionality. Ukázalo sa, že významne pozitívne predikovala plánovanie a prípravu a sebareflexiu, ale zároveň významne negatívne predikovala triednu klímu a disciplínu. Zároveň voči realizácii a diagnostike a hodnoteniu mala negatívna emocionalita štatisticky nevýznamný efekt.

Tabuľka 3.2.7 Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a osobnostných charakteristík v hierarchických lineárnych regresiach – didaktické kompetencie

	PPV	RVH	TKD	DHŽ	SRU
Prvý krok:					
status (UPP = 0, UPR = 1)	<b>,150</b> ***	<b>,168</b> ***	<b>,161</b> ***	<b>,216</b> ***	<b>,210</b> ***
Druhý krok:					
status status (UPP = 0, UPR = 1)	,019	,025	,004	<b>,084</b> ***	<b>,128</b> ***
Extraverzia	<b>,095</b> ***	<b>,161</b> ***	<b>,210</b> ***	<b>,112</b> ***	,016
prívetivosť	<b>,210</b> ***	<b>,180</b> ***	<b>,150</b> ***	<b>,191</b> ***	<b>,232</b> ***
svedomitosť	<b>,249</b> ***	<b>,162</b> ***	<b>,153</b> ***	<b>,106</b> **	<b>,092</b> **
negatívna emocionalita	<b>,093</b> **	,025	<b>-,099</b> **	,011	<b>,095</b> **
otvorenosť	<b>,172</b> ***	<b>,226</b> ***	<b>,146</b> ***	<b>,265</b> ***	<b>,182</b> ***
zmena R <sup>2</sup>	,220	,246	,280	,225	,123
F (zmena)	<b>78,812</b> ***	<b>92,090</b> ***	<b>109,294</b> ***	<b>83,773</b> ***	<b>39,844</b> ***

Legenda: PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ – diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa, UPP – učiteľ v pregraduálnej príprave, UPR – učiteľ v praxi, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Tabuľka 3.2.8 Štatistická významnosť ôsmych sledovaných modelov hierarchických lineárnych regresí v prvom a druhom kroku – interakčné štýly učiteľa.

Model	Krok	F	df1	Df2	p	R <sup>2</sup>
Organizátor vyučovania	Prvý (status učiteľa)	17,480	1	1357	< <b>0,001</b>	0,013
	Druhý (SU+OCH)	93,780	6	1352	< <b>0,001</b>	0,294
Napomáhajúci	Prvý (status učiteľa)	17,480	1	1357	< <b>0,001</b>	0,013
	Druhý (SU+OCH)	63,093	6	1352	< <b>0,001</b>	0,219
Chápajúci	Prvý (status učiteľa)	17,480	1	1357	< <b>0,001</b>	0,013
	Druhý (SU+OCH)	50,422	6	1351	< <b>0,001</b>	0,183
Vedie žiakov k zodpovednosti	Prvý (status učiteľa)	42,026	1	1356	< <b>0,001</b>	0,030
	Druhý (SU+OCH)	27,957	6	1351	< <b>0,001</b>	0,110
Neistý	Prvý (status učiteľa)	39,464	1	1356	< <b>0,001</b>	0,028
	Druhý (SU+OCH)	115,815	6	1351	< <b>0,001</b>	0,337
Nespokojný	Prvý (status učiteľa)	17,480	1	1357	< <b>0,001</b>	0,013
	Druhý (SU+OCH)	103,122	6	1352	< <b>0,001</b>	0,314
Karhajúci	Prvý (status učiteľa)	19,342	1	1356	< <b>0,001</b>	0,014
	Druhý (SU+OCH)	127,792	6	1351	< <b>0,001</b>	0,362
Prísny	Prvý (status učiteľa)	8,398	1	1357	< <b>0,004</b>	0,006
	Druhý (SU+OCH)	16,238	6	1352	< <b>0,001</b>	0,067

*Legenda: SU – status učiteľa, OCH – osobnostné charakteristiky*

Podobne ako v prípade didaktických kompetencií nás zaujímalo, ako status učiteľa a osobnostné charakteristiky veľkej päťky predikujú interakčné štýly učiteľa. Pomocou osobitných hierarchických regresí sme preto sledovali ako v prvom kroku status učiteľa predikuje osem špecifických interakčných štýlov učiteľa. V druhom kroku hierarchických lineárnych regresí boli k statusu učiteľa pridané osobnostné črty veľkej päťky.

Aj v tomto prípade analýzy ukázali, že všetkých osem regresných modelov v prvom aj druhom kroku bolo štatisticky významných (Tabuľka 3.2.8). Tak ako v prípade didaktických kompetencií sa ukázalo, že status učiteľa pomerne slabo vysvetľuje variabilitu v interakčnom štýle učiteľov – táto vysvetlená variabilita sa pohybovala od 0,6 % (interakčný štýl prísny) po 3 % (interakčný štýl vedie žiakov k zodpovednosti). Po pridaní osobnostných charakteristík veľkej päťky v druhom kroku vysvetlená variabilita didaktických kompetencií výrazne stúpla a pohybovala sa v rozmedzí od 6,7 % (interakčný štýl prísny) po 36,2% (interakčný štýl karhajúci).

Tabuľka 3.2.9 Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a osobnostných charakteristík v ôsmich hierarchických lineárnych regresiach – interakčné štýly učiteľa

	OR	NA	CH	ŽŽ	NI	NS	KA	PR
Prvý krok:								
status (S=0, U=1)	,131 ***	-,005	,035	,173** *	-,168 ***	-,011	-,119 ***	,077 **
Druhý krok:								
status (S=0, U=1)	-,043	-,125 ***	-,062*	,107 ***	-,022	,140 ***	,027	,066*
E	,179 ***	,159 ***	,015	,034	-,272 ***	-,101 ***	,065 *	,126 ***
P	,146 ***	,305 ***	,348 ***	,193 ***	,035	-,276 ***	-,337 ***	-,218 ***
S	,291 ***	,159 ***	,051	-,002	-,078 *	-,084 **	-,089 **	,211 ***
N	-,011	,063	,010	,015	,347 ***	,258 ***	,313 ***	,112 **
O	,108 ***	,065 *	,120 ***	,153 ***	-,020	-,024	-,027	-,010
zmena R <sup>2</sup>	,281	,219	,182	,080	,311	,314	,348	,061
F zmena	107,66 6 ***	75,704 ***	60,098 ***	24,41 8 ***	127,4 06 ***	123,6 95 ***	147,3 94 ***	17,75 5 ***

Legenda: S – študent, U – učiteľ, OR – organizátor vyučovania, NA – napomáhajúci, CH – chápaní, ŽŽ – vedie žiakov k zodpovednosti, NI – neistý, NS – nespokojný, KA – karhajúci, PR – prísny, E – extravézia, P – prívetivosť, S – svedomitosť, N – negatívna emocionálna / neurotizmus, O – otvorenosť voči skúsenosti, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Prediktívne sily statusu učiteľa a osobnostných charakteristík veľkej päťky voči ôsmym interakčným štýlom učiteľa prezentujeme v podobe štandardizovaných regresných koeficientov v tabuľke 3.2.9. V prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne pozitívne predikoval interakčný štýl organizátor vyučovania, vedúci žiakov k zodpovednosti a prísny, a zároveň významne negatívne predikoval neistý a karhajúci štýl. Po pridaní osobnostných charakteristík veľkej päťky v druhom kroku sa však tieto efekty zmenili. Status učiteľa v druhom kroku významne pozitívne predikoval štýl vedúci žiakov k zodpovednosti, nespokojný a prísny a zároveň negatívne predikoval napomáhajúci a chápaný štýl.

V druhom kroku modelov sa taktiež preukázalo, že extravézia významne pozitívne predikuje štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, ale zároveň aj karhajúci a prísny. Extravézia zároveň významne negatívne súvisela so štýlom neistý, pričom efekt voči tomuto štýlu bol zo všetkých najsilnejší. Ďalej sa ukázalo, že prívetivosť významne pozitívne predikuje štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný a vedúci žiakov k zodpovednosti a zároveň negatívne predikovala nespokojný, karhajúci a prísny interakčný štýl. Svedomitosť významne pozitívne predikovala štýl organizátor vyučovania, napomáhajúci a prísny štýl a zároveň negatívne predikovala neistý, nespokojný a karhajúci štýl. Negatívna emocionalita významne pozitívne predikovala neistý, nespokojný, karhajúci a prísny interakčný štýl. Napokon otvorenosť voči skúsenosti významne pozitívne predikovala štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný a vedúci žiakov k zodpovednosti.

Tretou profesijnou kompetenciou, vo vzťahu ku ktorej sme odhalovali predikčnú silu veľkej päťky a statusu učiteľa, bol vyučovací štýl učiteľa. Aj v tomto prípade sme využili hierarchické regresné analýzy, aby sme zistili, ako status učiteľa a osobnostné charakteristiky veľkej päťky predikujú špecifické vyučovacie štýly. V regresných analýzach bol vždy v prvom kroku prediktorom status učiteľov a v druhom kroku boli k nemu pridané osobnostné charakteristiky veľkej päťky.

Analýzy ukázali, že všetky regresné modely v prvom aj druhom kroku boli štatisticky významné (Tabuľka 3.2.10), avšak status učiteľa pomerne slabo vysvetľuje variabilitu vo vyučovacom štýle učiteľov. Vysvetlená variabilita sa pohybovala od 0,3 % (vyučovací štýl orientovaný na vedomosti) po 14,3 %

(podporujúci vyučovací štýl). Po pridaní osobnostných charakteristík veľkej päťky v druhom kroku vysvetlená variabilita didaktických kompetencií výrazne stúpla a pohybovala sa v rozmedzí od 2,8 % (vyučovací štýl orientovaný na ciele) po 23,5% (manažérsky vyučovací štýl).

Tabuľka 3.2.10 Štatistická významnosť štyroch sledovaných modelov hierarchických lineárnych regresí v prvom a druhom kroku – vyučovacie štýly

Model	Krok	F	df1	Df2	p	R <sup>2</sup>
Podporujúci	Prvý (SU)	226,294	1	1359	< <b>0,001</b>	0,143
	Druhý (SU + OCH)	53,143	6	1354	< <b>0,001</b>	0,191
Orientovaný na ciele	Prvý (SU)	3,716	1	1358	0,054	0,003
	Druhý (SU + OCH)	6,487	6	1353	< <b>0,001</b>	0,028
Orientovaný na vedomosti	Prvý (SU)	4,167	1	1356	<b>0,041</b>	0,003
	Druhý (SU + OCH)	15,565	6	1351	< <b>0,001</b>	0,065
Manažér	Prvý (SU)	0,326	1	1358	0,568	0,000
	Druhý (SU + OCH)	69,454	6	1351	< <b>0,001</b>	0,235

Legenda: SU – status učiteľa, OCH – osobnostné charakteristiky

Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a osobnostných charakteristík veľkej päťky voči štyrom vzdelávacím štýlom učiteľa prezentujeme v tabuľke 3.2.11. V prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne pozitívne predikoval podporujúci vyučovací štýl a negatívne predikoval štýl orientovaný na vedomosti. Po pridaní osobnostných charakteristík veľkej päťky v druhom kroku sa efekty statusu učiteľa zmenili. Status učiteľa v druhom kroku významne pozitívne predikoval podporujúci štýl a významne negatívne predikoval štýl orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti a taktiež štýl manažér.

Efekty osobnostných charakteristík veľkej päťky značne variovali, pričom sme nezaznamenali žiadny významný negatívny súvis. Konkrétne, extravergia významne pozitívne predikovala štýl orientovaný na vedomosti a štýl manažér. Prívetivosť významne pozitívne predikovala iba štýl

manažér. Svedomitosť významne pozitívne predikovala štýl orientovaný na ciele a štýl orientovaný na vedomosti. Otvorenosť voči skúsenosti významne pozitívne predikovala podporujúci štýl a taktiež štýl manažér. Napokon, negatívna emocionalita významne nepredikovala žiaden z vyučovacích štýlov.

Tabuľka 3.2.11 Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a osobnostných charakteristík v štyroch hierarchických lineárnych regresióch – vyučovacie štýly

	Podporujúci	Orientovaný na ciele	Orientovaný na vedomosti	Manažér
Prvý krok:				
status (študent = 0, učiteľ = 1)	<b>0,378</b> ***	-0,52	<b>-0,055</b> *	-0,016
Druhý krok:				
status (študent = 0, učiteľ = 1)	<b>,327</b> ***	<b>-,091</b> *	<b>-,118</b> ***	<b>-,144</b> ***
Extraverzia	,046	,055	<b>,100*</b>	<b>,174</b> ***
Prívetivosť	,026	-,004	,058	<b>,234</b> ***
Svedomitosť	-,034	<b>,165</b> ***	<b>,209</b> ***	,000
Negatívna emocionalita	-,030	,038	,055	-,020
Otvorenosť	<b>,192***</b>	-,021	-,029	<b>,249</b> ***
zmena R <sup>2</sup>	0,048	0,0257	0,062	0,235
F (zmena)	<b>16,012</b> ***	<b>7,025</b> ***	<b>17,793</b> ***	<b>83,260</b> ***

Legenda: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

### **3.3 VÝSLEDKY VÝSKUMU MOTIVÁCIE K VOĽBE UČITELSKÉHO POVOLANIA V KONTEXTE VYBRANÝCH PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ U UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI**

#### **3.3.1 Deskriptívne ukazovatele a diferencie v motivácii k voľbe povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi**

Deskriptívna štatistika jednotlivých motívov voľby učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave poukazuje na nasledovný rebríček preferencie motívu (od najsilnejšieho po najslabší) v štruktúre motívov (výskumná otázka 3.1): Práca s deťmi; Sebapercepcia učiteľských spôsobilostí; Pracovný potenciál; Prosociálne správanie; Vnútorňý záujem; Práca s dospelými; Výhody; Sociálny status; Predošlé skúsenosti; Príjem; Ovplynenie inými; Alternatívna voľba.

U učiteľov v praxi je poradie preferencie motívu k voľbe povolania učiteľ (od najsilnejšieho po najslabší v štruktúre motívov) nasledovné: Sebapercepcia učiteľských spôsobilostí; Práca s deťmi; Pracovný potenciál; Prosociálne správanie; Vnútorňý záujem; Práca s dospelými; Výhody; Ovplynenie inými; Príjem; Predošlé skúsenosti; Sociálny status; Alternatívna voľba.

Pri pohľade na prvých sedem preferovaných motívov sa obe skupiny učiteľov značne podobajú, jediným rozdielom je výmena pozície prvého a druhého preferovaného motívu - sebapercepcia učiteľských spôsobilostí na prvom mieste u učiteľov v praxi - u učiteľov v pregraduálnej príprave na druhom, a naopak práca s deťmi na prvom mieste u učiteľov v pregraduálnej príprave a u učiteľov v praxi na druhom mieste. Rovnako u oboch skupín učiteľov nasledujú motívy: pracovný potenciál, prosociálne správanie, vnútorňý záujem, práca s dospelými a na siedmej pozícii motív „výhody“.

Tabuľka 3.3.1 Deskriptívna štatistika jednotlivých motívov voľby učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Motív	N	M	SD	Min	Max
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>					
Vnútorý záujem	921	3,41	1,28	1	5
Sebapercepčia učiteľských spôsobilostí	921	3,86	0,78	1	5
Sociálny status	921	2,89	0,89	1	5
Výhody	921	3,02	0,78	1	5
Príjem	921	2,65	0,88	1	5
Práca s dospelými	921	3,32	1,03	1	5
Práca s deťmi	921	4,13	1,04	1	5
Ovplyvnenie inými	921	2,45	1,15	1	5
Pracovný potenciál	919	3,8	0,86	1	5
Alternatívna voľba	920	1,75	0,85	1	5
Prosociálne správanie	920	3,64	0,73	1	5
Predošlé skúsenosti	920	2,79	1,36	1	5
<i>Učítelia v praxi</i>					
Vnútorý záujem	443	3,48	1,45	1	5
Sebapercepčia učiteľských spôsobilostí	443	4,27	0,71	1	5
Sociálny status	443	1,95	0,87	1	5
Výhody	443	2,53	0,97	1	5
Príjem	443	2,26	0,93	1	5
Práca s dospelými	443	3,35	1,35	1	5
Práca s deťmi	443	4,09	1,04	1	5
Ovplyvnenie inými	443	2,39	1,23	1	5
Pracovný potenciál	443	4,00	0,89	1	5
Alternatívna voľba	443	1,65	0,81	1	5
Prosociálne správanie	443	3,57	0,86	1	5
Predošlé skúsenosti	443	2,8	1,24	1	5

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálna hodnota, maximálna hodnota



Tabuľka 3.3.2 Deskriptívna štatistika jednotlivých druhov motivácie učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Druh motivácie	N	M	SD	Min	Max
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>					
Vnútoraná motivácia	921	3,47	0,75	1	5
Vonkajšia motivácia	921	2,77	0,56	1	5
Altruistická motivácia	921	3,70	0,65	1	5
Alternatívna voľba	920	1,75	0,85	1	5
<i>Učítelia v praxi</i>					
Vnútoraná motivácia	443	3,64	0,75	1	5
Vonkajšia motivácia	443	2,28	0,66	1	5
Altruistická motivácia	443	3,67	0,75	1	5
Alternatívna voľba	443	1,65	0,81	1	5

*Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálna hodnota, maximálna hodnota*

Z deskriptívnych ukazovateľov k jednotlivým druhom motivácie (tabuľka 3.3.2; výskumná otázka 3.2) vyplýva, že učítelia v pregraduálnej príprave na vysokých školách v SR disponujú primárne altruistickou a vnútornou motiváciou a podobne je tomu aj u učiteľov v praxi. V najmenšej miere je u oboch skupín zastúpená motivácia k voľbe povolania prostredníctvom alternatívnej voľby.

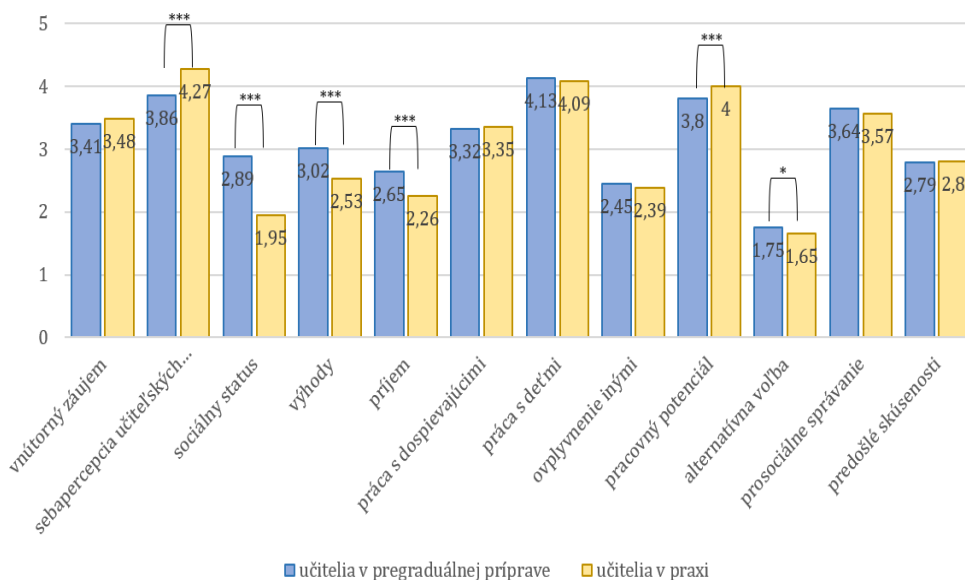
### **3.3.2 Diferencie v motivácii k voľbe učiteľského povolania medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi**

V oblasti výskumu rozdielov v motivácii k voľbe povolania učiteľ medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi (tab. 3.3.3 a graf 3.3.1; výskumná otázka 3.1), sme identifikovali významné rozdiely v šiestich motívoch: seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, sociálny status, výhody, príjem, pracovný potenciál, alternatívna voľba.

Tabuľka 3.3.3 Rozdiely v jednotlivých motívoch voľby učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Motívy	SU	N	M	SD	t	df	p	d
VZA	UPP	921	3,41	1,28	-0,880	1362	0,379	-0,051
	UPR	443	3,48	1,45				
SUS	UPP	921	3,86	,78	<b>-9,282</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	-0,537
	UPR	443	4,27	,71				
SOS	UPP	921	2,89	,89	<b>18,388</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	1,063
	UPR	443	1,95	,87				
VYH	UPP	921	3,02	,78	<b>9,772</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	0,565
	UPR	443	2,53	,97				
PRJ	UPP	921	2,65	,88	<b>7,518</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	0,435
	UPR	443	2,26	,93				
PDO	UPP	921	3,32	1,03	-0,394	1362	0,693	-0,023
	UPR	443	3,35	1,35				
PDE	UPP	921	4,13	1,04	0,613	1362	0,540	0,035
	UPR	443	4,09	1,04				
OVI	UPP	921	2,45	1,15	0,890	1362	0,374	0,051
	UPR	443	2,39	1,23				
PPO	UPP	919	3,80	,86	<b>-3,985</b>	1360	<b>&lt;,001</b>	-0,231
	UPR	443	4,00	,89				
ALV	UPP	920	1,75	,85	<b>2,066</b>	1361	<b>0,039</b>	0,119
	UPR	443	1,65	,81				
PSS	UPP	920	3,64	,73	1,607	1361	0,108	0,093
	UPR	443	3,57	,86				
PSK	UPP	920	2,79	1,36	-0,098	1361	0,922	-0,006
	UPR	443	2,80	1,24				

*Legenda: VNZ – vnútorný záujem, SUS- seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, SOS – sociálny status, VYH – výhody, PRJ – príjem, PDO – práca s dospelými, PDE – práca s deťmi, OVI – ovplyvnenie inými, PPO – pracovný potenciál, ALV – alternatívna voľba, PSS – prosociálne správanie, PSK – predošlé skúsenosti, SU – skupina učiteľov, UPP – učители v pregraduálnej príprave, UPR – učители v praxi, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d*



Graf 3.3.1 Rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi v ich jednotlivých motiváciách

V dvoch z nich – „seba-percepcia učiteľských spôsobilostí“ a „pracovný potenciál“ - sme zaznamenali významne vyššie skóre v prospech učiteľov v praxi. Uvedené poukazuje na to, že učiteľov v praxi viac z aspektu motivácie k výkonu práce učiteľa, ich motivuje vedomie profesijnej kompetentnosti, ako aj ich perspektívne plány rozvíjať profesijne kompetentnú osobnosť a zdokonaľovať sa v rámci odboru. Priemerné skóre poukazuje na značný podiel týchto motívov v motivačnej štruktúre učiteľov v praxi, hoci kvalitatívne motivačným faktorom sú aj v skupine učiteľov v pregraduálnej príprave.

V ďalších štyroch motívoch sme zaznamenali významný rozdiel v prospech učiteľov v pregraduálnej príprave. Status, výhody, príjem a alternatívna voľba sú významne viac zastúpené v motivačnej štruktúre učiteľov v pregraduálnej príprave než u učiteľov v praxi. Sú významne viac motivovaní motívmi, ktoré spadajú do vonkajšej motivácie ako aj samostatným motívom alternatívna voľba. Na strane druhej z aspektu kvalitatívnej interpretácie priemerných skóre dosahuje sociálny status učiteľa u učiteľov v pregraduálnej príprave ambivalentnú hodnotu s miernou inklináciou k „nemotivovaniu“. V prípade výhod sa priemerné skóre učiteľov v pregraduálnej príprave rovnako pohybuje v pásme

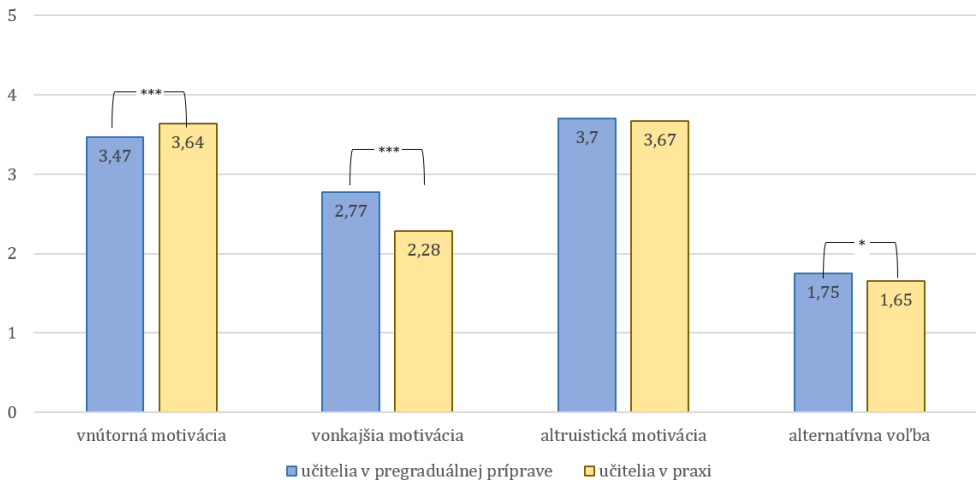
ambivalencie s veľmi miernou inklináciou k motivácii k výberu povolania učiteľ, v prípade príjmu prevláda v priemere u učiteľov v pregraduálnej príprave aspekt nemotivovania k výkonu učiteľského povolania zárobkom. Pri poslednom z motívov „alternatívna voľba“, ktorý je významnejšie zastúpený u učiteľov v pregraduálnej príprave v porovnaní s učiteľmi v praxi, je priemerné skóre na hranici značnej úrovne deaktivácie tohto motívu pri výbere povolania. Teda tak učitelia v praxi ako aj učitelia v pregraduálnej príprave volia štúdium učiteľstva a výkon učiteľského povolania ako kľúčovú a primárnu voľbu.

Tabuľka 3.3.4 Rozdiely v jednotlivých druhoch motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Motívy	SU	N	M	SD	t	df	p	d
Vnútoraná motivácia	UPP	921	3,47	,75	<b>-3,905</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	-0,226
	UPR	443	3,64	,75				
Vonkajšia motivácia	UPP	921	2,77	,56	<b>14,261</b>	1362	<b>&lt;,001</b>	0,825
	UPR	443	2,28	,66				
Altruistická motivácia	UPP	921	3,70	,65	0,811	1362	0,418	0,047
	UPR	443	3,67	,75				
Alternatívna voľba	UPP	920	1,75	,85	<b>2,066</b>	1361	<b>0,039</b>	0,119

*Legenda: SU- skupina učiteľov, UPP – učitelia v pregraduálnej príprave, UPR – učitelia v praxi, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d*

Diferencie v jednotlivých druhoch motivácie k voľbe a výkonu učiteľského povolania medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi (tab. 3.3.4 a graf 3.3.2; výskumná otázka 3.2) poukazujú na fakt, že učitelia v praxi sú významne viac motivovaní sústavou vnútorných motívov. Naopak v prípade vonkajšej motivácie a alternatívnej voľby sme zaznamenali významne vyššiu motiváciu touto sústavou motívov u učiteľov v pregraduálnej príprave. V prípade altruistickej motivácie sme významné rozdiely medzi oboma súbormi nezaznamenali.



Graf 3.3.2 Rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi v ich motivácii

### 3.3.3 Motivácia k voľbe povolania učiteľ vo vzťahu k vybraným profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných druhov motivácie k didaktickým kompetenciám u učiteľov v pregraduálnej príprave (tab. 3.3.5; hypotézy H 3.1 – H 3.15) poukázala na významnú pozitívnu spojitost' všetkých didaktických kompetencií k vnútornej motivácii a k altruistickej motivácii. V prípade vonkajšej motivácie (výskumná otázka 3.3) sme zaznamenali u podsúboru učiteľov v pregraduálnej príprave pozitívnu a významnú koreláciu s jednotlivými didaktickými kompetenciami s výnimkou didaktickej kompetencie „navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny“. V prípade alternatívnej voľby sú významné všetky vzťahy v negatívnom smere, teda alternatívna voľba ako motivácia k výberu povolania učiteľ negatívne súvisí s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny, s jej realizáciou, s navodením a udržaním pozitívnej triednej klímy a disciplíny, s diagnostikou a hodnotením žiakov, ako aj sebareflexiou učiteľa.

V skupine učiteľov v praxi sme taktiež preukázali významnú pozitívnu spojitost' všetkých didaktických kompetencií k vnútornej motivácii a k altruistickej motivácii. V prípade vonkajšej motivácie (výskumná otázka

3.3) je situácia u učiteľ'ov v praxi odlišná, lebo vzájomné korelácie sú negatívne, teda vonkajšia motivácia negatívne súvisí so všetkými didaktickými kompetenciami, z toho s tromi významne: navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa. V prípade alternatívnej voľby sú v negatívnom smere významné vzťahy so všetkými sledovanými didaktickými kompetenciami: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa.

Na základe uvedených zistení prijímame všetky nami vyslovené vedecké hypotézy H.3.1 – H.3.15.

Tabuľka 3.3.5 Korelácie jednotlivých druhov motivácie voľby učiteľ'ského povolania a didaktických kompetencií učiteľ'ov

	Vnútoraná motivácia	Vonkajšia motivácia	Altruistická motivácia	Alternatívna voľba
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>				
Plánovanie a príprava vyučovania	<b>,406**</b>	<b>,100**</b>	<b>,319**</b>	<b>-,209**</b>
Realizácia vyučovacej hodiny	<b>,381**</b>	<b>,068*</b>	<b>,346**</b>	<b>-,177**</b>
Udržanie triednej klímy a disciplíny	<b>,328**</b>	,001	<b>,257**</b>	<b>-,211**</b>
Diagnostika a hodnotenie	<b>,383**</b>	<b>,105**</b>	<b>,359**</b>	<b>-,157**</b>
Sebareflexia Učiteľa	<b>,290**</b>	<b>,112**</b>	<b>,325**</b>	<b>-,098**</b>
<i>Učítelia v praxi</i>				
Plánovanie a príprava vyučovania	<b>,372**</b>	-,055	<b>,275**</b>	<b>-,198**</b>
Realizácia vyučovacej hodiny	<b>,439**</b>	-,083	<b>,313**</b>	<b>-,140**</b>
Udržanie triednej klímy a disciplíny	<b>,333**</b>	<b>-,133**</b>	<b>,247**</b>	<b>-,221**</b>
Diagnostika a hodnotenie	<b>,411**</b>	<b>-,115*</b>	<b>,284**</b>	<b>-,157**</b>
Sebareflexia Učiteľa	<b>,303**</b>	<b>-,131**</b>	<b>,218**</b>	<b>-,182**</b>

Legenda: \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Tabuľka 3.3.6 Korelácie jednotlivých druhov motivácie voľby učiteľského povolania a interakčných štýlov učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

	Vnútoraná motivácia	Vonkajšia motivácia	Altruistická motivácia	Alternatívna voľba
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>				
Organizátor vyučovania	<b>,362**</b>	,045	<b>,311**</b>	<b>-,224**</b>
Napomáhajúci	<b>,300**</b>	,038	<b>,266**</b>	<b>-,194**</b>
Chápajúci	<b>,294**</b>	,034	<b>,266**</b>	<b>-,187**</b>
Vedie žiakov k zodpovednosti	<b>,171**</b>	,003	<b>,211**</b>	<b>-,076*</b>
Neistý	<b>-,157**</b>	<b>,069*</b>	<b>-,145**</b>	<b>,190**</b>
Nespokojný	<b>-,291**</b>	,029	<b>-,224**</b>	<b>,262**</b>
Karhajúci	<b>-,196**</b>	,030	<b>-,155**</b>	<b>,265**</b>
Prísny	,061	,008	,027	,005
<i>Učítelia v praxi</i>				
Organizátor vyučovania	<b>,383**</b>	-,083	<b>,216**</b>	<b>-,128**</b>
Napomáhajúci	<b>,325**</b>	<b>-,122*</b>	<b>,216**</b>	<b>-,125**</b>
Chápajúci	<b>,218**</b>	<b>-,156**</b>	<b>,214**</b>	<b>-,163**</b>
Vedie žiakov k zodpovednosti	<b>,216**</b>	<b>-,227**</b>	<b>,204**</b>	<b>-,155**</b>
Neistý	<b>-,197**</b>	<b>,150**</b>	<b>-,232**</b>	<b>,181**</b>
Nespokojný	<b>-,241**</b>	<b>,135**</b>	<b>-,179**</b>	<b>,164**</b>
Karhajúci	<b>-,233**</b>	<b>,119*</b>	<b>-,181**</b>	<b>,206**</b>
Prísny	,045	<b>,106*</b>	<b>,136**</b>	,016

Legenda: \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných druhov motivácie k interakčným štýlom učiteľov (tab. 3.3.6, výskumná otázka 3.4) v pregraduálnej príprave poukázala na významnú pozitívnu spojitosť štyroch interakčných štýlov k vnútornej motivácii a k altruistickej motivácii: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápajúci, vedie žiakov k zodpovednosti. Negatívny významný vzťah vnútornej motivácie a altruistickej motivácie sme zaznamenali k trom interakčným štýlom: neistý, nespokojný a karhajúci. V prípade vonkajšej motivácie sme zaznamenali u podsúboru učiteľov v pregraduálnej príprave pozitívnu a významnú koreláciu s jedným interakčným štýlom učiteľa – neistý.

V prípade alternatívnej voľby sú v negatívnom smere významné vzťahy s nasledovnými interakčnými štýlmi učiteľa: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti; a naopak v pozitívnom a významnom smere alternatívna voľba koreluje s ďalšími tromi interakčnými štýlmi: neistý, nespokojný a karhajúci.

V skupine učiteľov v praxi (tab. 3.3.6, výskumná otázka 3.4) sme taktiež preukázali významnú pozitívnu spojitosť štyroch interakčných štýlov k vnútornej motivácii a k altruistickej motivácii: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti; a naopak v negatívnom smere významný vzťah k interakčným štýlom: neistý, nespokojný a karhajúci. Interakčný štýl „prísny“ vykazuje pozitívnu významnú koreláciu aj s altruistickou aj s vonkajšou motiváciou. V prípade vonkajšej motivácie je u učiteľov v praxi zaznamenaný aj pozitívny významný vzťah s interakčnými štýlmi „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“. V prípade interakčných štýlov „napomáhajúci“, „chápaný“, „vedie žiakov k zodpovednosti“ je ich väzba na vonkajšiu motiváciu významná v negatívnom smere. V prípade alternatívnej voľby sú v negatívnom smere významné vzťahy s nasledovnými interakčnými štýlmi učiteľa: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti; a naopak v pozitívnom a významnom smere alternatívna voľba koreluje s ďalšími tromi interakčnými štýlmi: neistý, nespokojný a karhajúci (podobne ako u učiteľov v pregraduálnej príprave).

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných druhov motivácie k vyučovacím štýlom učiteľov (tab. 3.3.7, výskumná otázka 3.5) v pregraduálnej príprave poukázala na významnú pozitívnu spojitosť vnútornej motivácie a altruistickej motivácie ku všetkým sledovaným vyučovacím štýlom: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér. V prípade vonkajšej motivácie sme zaznamenali u podsúboru učiteľov v pregraduálnej príprave pozitívnu a významnú koreláciu s tromi vyučovacími štýlmi: orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér. Alternatívna voľba učiteľského povolania negatívne koreluje s uplatňovaním vyučovacieho štýlu manažér.

U učiteľov v praxi korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných druhov motivácie k vyučovacím štýlom učiteľov (tab. 3.3.7, výskumná otázka 3.5) odhalila podobné zistenie ako u učiteľov v pregraduálnej príprave, a to významnú pozitívnu spojitosť vnútornej motivácie a altruistickej motivácie ku všetkým sledovaným vyučovacím štýlom: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér. V prípade vonkajšej motivácie sme zaznamenali u podsúboru učiteľov v praxi pozitívnu a významnú



koreláciu len s vyučovacím štýlom „orientovaný na ciele“. Alternatívna voľba učiteľského povolania negatívne koreluje s uplatňovaním vyučovacieho štýlu manažér; a pozitívne koreluje s aplikáciou vyučovacieho štýlu „orientovaný na ciele“.

Tabuľka 3.3.7 Korelácie jednotlivých druhov motivácie voľby učiteľského povolania a vyučovacích štýlov u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

	Vnútoraná motivácia	Vonkajšia motivácia	Altruistická motivácia	Alternatívna voľba
<i>Učítelia v pregraduálnej príprave</i>				
Podporujúci	<b>,097**</b>	,053	<b>,105**</b>	,050
Orientovaný na ciele	<b>,109**</b>	<b>,233**</b>	<b>,116**</b>	,054
Orientovaný na vedomosti	<b>,135**</b>	<b>,227**</b>	<b>,211**</b>	-,054
Manažér	<b>,329**</b>	<b>,065*</b>	<b>,333**</b>	<b>-,210**</b>
<i>Učítelia v praxi</i>				
Podporujúci	<b>,280**</b>	-,013	<b>,207**</b>	-,055
Orientovaný na ciele	<b>,149**</b>	<b>,135**</b>	<b>,126**</b>	<b>,126**</b>
Orientovaný na vedomosti	<b>,198**</b>	,064	<b>,155**</b>	,035
Manažér	<b>,434**</b>	-,037	<b>,366**</b>	<b>-,120*</b>

Legenda: \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

### 3.3.4 Predikčný rámec motivácie k voľbe povolania k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

V oblasti výskumu predikčných charakteristík profesijných kompetencií sme v prvej úrovni sledovali predikčné motivačné charakteristiky didaktických kompetencií učiteľa. Analýza realizovaná formou hierarchickej lineárnej regresie preukázala, že všetky regresné modely v prvom aj druhom kroku boli štatisticky významné (Tabuľka 3.3.8; v oblasti vnútornej a altruistickej motivácie formulované hypotézy H3.16 – H3.27; v oblasti vonkajšej motivácie a alternatívnej voľby výskumné otázky 3.6 a 3.7). V prvom kroku však bola vysvetlená variabilita didaktických kompetencií pomerne malá

a pohybovala sa v rozmedzí od 2,2 % po 4,4 %. Po pridaní druhov motivácie v druhom kroku vysvetlená variabilita značne stúpla a pohybovala sa v rozmedzí od 15,3 % po 22,0%.

Tabuľka 3.3.8 Štatistická významnosť modelov hierarchických lineárnych regresíí v prvom a druhom kroku – motivácia a didaktické kompetencie

Model	Krok	F	df1	Df2	p	R <sup>2</sup>
Plánovanie a príprava	Prvý (status učiteľa)	31,221	1	1360	<b>p&lt;0,001</b>	0,022
	Druhý (SU + MVUP)	65,858	5	1356	<b>p&lt;0,001</b>	0,195
Realizácia	Prvý (status učiteľa)	39,028	1	1319	<b>p&lt;0,001</b>	0,028
	Druhý (SU + MVUP)	72,809	5	1355	<b>p&lt;0,001</b>	0,212
Triedna klíma a disciplína	Prvý (status učiteľa)	36,109	1	1360	<b>p&lt;0,001</b>	0,026
	Druhý (SU + MVUP)	50,831	5	1356	<b>p&lt;0,001</b>	0,158
Diagnostika a hodnotenie	Prvý (status učiteľa)	66,456	1	1357	<b>p&lt;0,001</b>	0,047
	Druhý (SU + MVUP)	76,179	5	1353	<b>p&lt;0,001</b>	0,220
Sebareflexia	Prvý (status učiteľa)	62,563	1	1357	<b>p&lt;0,001</b>	0,044
	Druhý (SU + MVUP)	48,965	5	1353	<b>p&lt;0,001</b>	0,153

Legenda: SU – status učiteľa, MVUP – motivácia k voľbe učiteľského povolania, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Prediktívne sily statusu učiteľa a druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania voči piatim didaktickým kompetenciám prezentujeme v podobe štandardizovaných regresných koeficientov v tabuľke 3.3.9. V prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne predikoval všetkých päť sledovaných didaktických kompetencií. V druhom kroku po pridaní štyroch druhov motivácie prediktívna sila statusu klesla, avšak naďalej je štatisticky významná vo vzťahu k všetkým piatim didaktickým

kompetenciám (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa).

V druhom kroku overenia modelov motivácie k voľbe učiteľského povolania sme identifikovali, že vnútorná a altruistická motivácia mali štatisticky významné pozitívne efekty voči všetkým piatim didaktickým kompetenciám. Vonkajšia motivácia významne negatívne predikovala realizáciu vyučovacej hodiny a navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny. Alternatívna voľba ako motivácia k voľbe povolania učiteľ negatívne predikovala plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny, ako aj didaktickú kompetenciu „navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny“. Vonkajšia motivácia a alternatívna voľba ako druhy motivácie k ostatným didaktickým kompetenciám nepreukázali významný predikčný vplyv.

Tab. 3.3.9 Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a motivácie k voľbe učiteľského povolania v štyroch hierarchických lineárnych regresiach – didaktické kompetencie

	PPV	RVH	TKD	DHŽ	SRU
Prvý krok:					
status (S=0, U=1)	<b>,150</b> ***	<b>,167</b> ***	<b>,161</b> ***	<b>,216</b> ***	<b>,210</b> ***
Druhý krok:					
status (S=0, U=1)	<b>,118</b> ***	<b>,119</b> ***	<b>,104</b> ***	<b>,172</b> ***	<b>,184</b> ***
Vnútorná motivácia	<b>,299</b> ***	<b>,308</b> ***	<b>,242</b> ***	<b>,299</b> ***	<b>,197</b> ***
Vonkajšia motivácia	,002	<b>-,055*</b>	<b>-,083**</b>	-,049	-,028
Altruistická motivácia	<b>,141</b> ***	<b>,190</b> ***	<b>,130</b> ***	<b>,186</b> ***	<b>,188</b> ***
Alternatívna voľba	<b>-,070</b> *	-,004	<b>-,082</b> **	,001	-,006
zmena R <sup>2</sup>	,173	,184	,132	,173	,109
F (zmena)	<b>72,868</b> ***	<b>79,014</b> ***	<b>53,128</b> ***	<b>74,986</b> ***	<b>43,601</b> ***

Legenda: PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ - diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Na základe výsledkov (tabuľky 3.3.8 a 3.3.9) v oblasti predikčnej sily a smeru vnútornej a altruistickej motivácie prijímame nami formulované hypotézy H3.16 až H3.27.

Tabuľka 3.3.10 Štatistická významnosť modelov hierarchických lineárnych regresí v prvom a druhom kroku – motivácia a interakčné štýly

Model	Krok	F	df1	Df2	p	R <sup>2</sup>
Organizátor vyučovania	Prvý (status učiteľa)	17,404	1	1356	<b>p&lt;0,001</b>	0,013
	Druhý (SU + MVUP)	53,272	5	1352	<b>p&lt;0,001</b>	0,165
Napomáhajúci	Prvý (status učiteľa)	0,031	1	1356	0,860	0,000
	Druhý (SU + MVUP)	34,839	5	1352	<b>p&lt;0,001</b>	0,114
Chápajúci	Prvý (status učiteľa)	1,1661	1	1355	0,198	0,001
	Druhý (SU + MVUP)	30,490	5	1351	<b>p&lt;0,001</b>	0,101
Vedie žiakov k zodpovednosti	Prvý (status učiteľa)	41,921	1	1356	<b>p&lt;0,001</b>	0,030
	Druhý (SU + MVUP)	28,773	6	1351	<b>p&lt;0,001</b>	0,096
Neistý	Prvý (status učiteľa)	39,357	1	1355	<b>p&lt;0,001</b>	0,028
	Druhý (SU + MVUP)	28,196	5	1351	<b>p&lt;0,001</b>	0,094
Nespokojný	Prvý (status učiteľa)	0,181	1	1356	0,671	0,000
	Druhý (SU + MVUP)	32,379	5	1352	<b>p&lt;0,001</b>	0,107
Karhajúci	Prvý (status učiteľa)	19,178	1	1355	<b>p&lt;0,001</b>	0,014
	Druhý (SU + MVUP)	28,863	5	1351	<b>p&lt;0,001</b>	0,097
Prísny	Prvý (status učiteľa)	8,187	1	1356	<b>p&lt;0,001</b>	0,006
	Druhý (SU + MVUP)	3,666	5	1352	<b>p&lt;0,001</b>	0,013

Legenda: SU – status učiteľa, MVUP – motivácia k voľbe učiteľského povolania, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

V oblasti výskumu predikčných charakteristík druhov motivácie k voľbe povolania k interakčným štýlom učiteľa, hierarchická lineárna regresia preukázala, že všetky regresné modely v druhom kroku boli štatisticky významné (Tabuľka 3.3.10; výskumná otázka 3.8). V prvom kroku (status učiteľa – učiteľ v pregraduálnej príprave a učiteľ v praxi) sme zaznamenali nevýznamný výsledok v prípade interakčného štýlu napomáhajúci, chápaný a nespokojný. V prvom kroku v prípade štatisticky významných zistení bola vysvetlená variabilita didaktických kompetencií pomerne malá a pohybovala sa v rozmedzí od 0,6 % po 1,3 %. Po pridaní druhov motivácie v druhom kroku variabilita stúpla a pohybovala sa v rozmedzí od 1,6 % po 16,5 %.

Prediktívne sily statusu učiteľa a druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania voči ôsmym interakčným štýlom učiteľa prezentujeme v podobe štandardizovaných regresných koeficientov v tabuľke 3.3.11 (výskumná otázka 3.8). V prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne predikoval päť zo sledovaných interakčných štýlov: organizátor vyučovania, vedie žiakov k zodpovednosti (oba v pozitívnom predikčnom smere); neistý, karhajúci, prísny (v negatívnom predikčnom smere). V druhom kroku po pridaní štyroch druhov motivácie prediktívna sila statusu učiteľa (učiteľ v pregraduálnej príprave, učiteľ v praxi) zotrvala v prípade všetkých uvedených piatich interakčných štýlov (v rovnakom smere, sila mierne zmenená – okrem interakčného štýlu vedie žiakov k zodpovednosti). V druhom kroku modelov motivácie k voľbe učiteľského povolania sme identifikovali, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom nasledovných interakčných štýlov: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti, a negatívnym prediktorom interakčných štýlov: neistý, nespokojný, karhajúci. V prípade altruistickej motivácie k voľbe povolania učiteľ sme identifikovali pozitívnu prediktívnu silu tohto druhu motivácie k nasledovným interakčným štýlom: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti; a negatívnu prediktívnu silu k interakčným štýlom: neistý, nespokojný, karhajúci. Vonkajšia motivácia významne pozitívne predikovala tri interakčné štýly: neistý, nespokojný, karhajúci; a negatívne predikovala interakčné štýly: napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti. Alternatívna voľba ako motivácia k voľbe povolania učiteľ taktiež pozitívne predikovala tri interaktívne štýly: neistý, nespokojný, karhajúci; a negatívne predikovala interakčný štýl „chápaný“.

Tabuľka 3.3.11 Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a motivácie k voľbe učiteľského povolania v ôsmich hierarchických lineárnych regresiach – interakčný štýl

	OV	NP	CH	VZ	NI	NS	KA	PR
Prvý krok:								
status (S=0, U=1)	<b>,113</b> ***	-,005	,035	<b>,117</b> ***	<b>-,168</b> ***	-,012	<b>-,118</b> ***	<b>,077</b> **
Druhý krok:								
status (S=0, U=1)	<b>,066</b> *	-,052	-,011	<b>,117</b> ***	<b>-,116</b> ***	,042	<b>-,081</b> **	<b>,088</b> **
VNM	<b>,289</b> ***	<b>,233</b> ***	<b>,171</b> ***	<b>,112</b> ***	<b>-,075</b> **	<b>-,187</b> ***	<b>-,106</b> ***	,036
VOM	-,043	<b>-,065</b> *	<b>-,078</b> **	<b>-,133</b> ***	<b>,114</b> ***	<b>,082</b> **	,049	,032
ALM	<b>,131</b> ***	<b>,136</b> ***	<b>,163</b> ***	<b>,175</b> ***	<b>-,136</b> ***	<b>-,105</b> ***	<b>-,082</b> **	,053
ATV	-,053	-,046	<b>-,068</b> *	,003	<b>,107</b> ***	<b>,126</b> ***	<b>,182</b> ***	,026
zmena R <sup>2</sup>	,152	,114	,100	,066	,066	,107	,083	,007
F (zmena)	<b>61,462</b> ***	<b>43,540</b> ***	<b>37,652</b> ***	<b>24,751</b> ***	<b>24,718</b> ***	<b>40,424</b> ***	<b>30,861</b> ***	<b>2,527</b> *

Legenda: S – študent, U – učiteľ, OV – organizátor vyučovania, NP – napomáhajúci, CH – chápaní, VZ – vedie žiakov k zodpovednosti, NI – neistý, NS – nespokojný, KA – karhajúci, PR – prísny, VNM – vnútorná motivácia, VOM – vonkajšia motivácia, ALM – altruistická motivácia, ATV – alternatívna voľba, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

V oblasti predikcie druhov motivácie k vyučovacím štýlom učiteľa analýza realizovaná formou hierarchickej lineárnej regresie preukázala, že všetky regresné modely v druhom kroku boli štatisticky významné (Tabuľka 3.3.12, výskumná otázka 3.9). V prvom kroku však boli ako významné identifikované len vyučovacie štýly „podporujúci“ a „orientovaný na vedomosti“, pričom vysvetlená variabilita týchto vyučovacích štýlov bola v prípade vyučovacieho štýlu „podporujúci“ 14,3% a 0,3% v prípade vyučovacieho štýlu „orientovaný na vedomosti“. Po pridaní druhov motivácie v druhom kroku vysvetlená variabilita stúpala a pohybovala sa v rozmedzí od 6,2 % po 17,5%.

Tabuľka 3.3.12 Štatistická významnosť modelov hierarchických lineárnych regresíí v prvom a druhom kroku – motivácia a vyučovacie štýly

Model	Krok	F	df1	Df2	p	R <sup>2</sup>
Podporujúci	Prvý (status učiteľa)	226,294	1	1359	<b>p&lt;0,001</b>	0,143
	Druhý (SU + MVUP)	57,393	5	1355	<b>p&lt;0,001</b>	0,175
Orientovaný na ciele	Prvý (status učiteľa)	3,716	1	1358	0,054	0,003
	Druhý (SU + MVUP)	17,465	5	1354	<b>p&lt;0,001</b>	0,061
Orientovaný na vedomosti	Prvý (status učiteľa)	4,167	1	1352	<b>p=0,041</b>	0,003
	Druhý (SU + MVUP)	17,760	5	1351	<b>p&lt;0,001</b>	0,062
Manažér	Prvý (status učiteľa)	0,326	1	1358	0,568	0,000
	Druhý (SU + MVUP)	56,782	5	1351	<b>p&lt;0,001</b>	0,173

Legenda: SU – status učiteľa, MVUP – motivácia k voľbe učiteľského povolania, \*\*\* p < 0,001, \*\* p < 0,01, \* p < 0,05

Tabuľka 3.3.13 Štandardizované regresné koeficienty statusu učiteľa a motivácie k voľbe učiteľského povolania v štyroch hierarchických lineárnych regresióch – vyučovací štýl

	Podporujúci	Orientovaný na ciele	Orientovaný na vedomosti	Manažér
status (S=0, U=1)	<b>0,378***</b>	-0,052	<b>-0,055*</b>	-0,016
status (S=0, U=1)	<b>,362***</b>	,001	-,009	-,051
VNM	<b>,137***</b>	<b>,117***</b>	<b>,084**</b>	<b>,247***</b>
VOM	-,023	<b>,161***</b>	<b>,143***</b>	-,034
ALM	<b>,087**</b>	,056	<b>,125***</b>	<b>,224***</b>
ATV	<b>,086**</b>	<b>,099***</b>	,002	-,038
zmena R <sup>2</sup>	0,032	0,058	0,059	<b>0,173***</b>
F (zmena)	<b>13,145***</b>	<b>20,848***</b>	<b>21,097***</b>	<b>72,199***</b>

Legenda: S – študent, U – učiteľ, VNM – vnútorná motivácia, VOM – vonkajšia motivácia, ALM – altruistická motivácia, ATV – alternatívna voľba, \*\*\* p < 0,001, \*\* p < 0,01, \* p < 0,05

Prediktívne sily statusu učiteľa a druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania voči štyrom vyučovacím štýlom učiteľa prezentujeme v podobe štandardizovaných regresných koeficientov v tabuľke 3.3.13 (výskumná otázka 3.9). V prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne predikoval dva zo sledovaných vyučovacích štýlov: podporujúci, orientovaný na vedomosti. V druhom kroku po pridaní štyroch druhov motivácie prediktívna sila statusu učiteľa (učiteľ v pregraduálnej príprave, učiteľ v praxi) klesla v prípade všetkých štyroch vyučovacích štýlov a iba v prípade vyučovacieho štýlu „podporujúci“ zostala prediktívna sila statusu učiteľa štatisticky významná.

V druhom kroku modelov motivácie k voľbe učiteľského povolania sme identifikovali, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom všetkých skúmaných vyučovacích štýlov: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér. V prípade altruistickej motivácie k voľbe povolania učiteľ sme identifikovali pozitívnu prediktívnu silu tohto druhu motivácie k trom vyučovacím štýlom: podporujúci, orientovaný na vedomosti, manažér. Vonkajšia motivácia významne pozitívne predikovala dva vyučovacie štýly, konkrétne „orientovaný na ciele“ a „orientovaný na vedomosti“. Alternatívna voľba ako motivácia k voľbe povolania učiteľ taktiež pozitívne predikovala dva vyučovacie štýly: podporujúci, orientovaný na ciele.



#### 4 DISKUSIA K VÝSLEDKOM VÝSKUMU, LIMITY A ODPORÚČANIA

V prvej oblasti sme sa vo výskume zamerali na zisťovanie úrovne didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Didaktické kompetencie sme u participantov oboch skupín merali prostredníctvom Dotazníka didaktických kompetencií, ktorý bol zostavený pre potreby projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ a ktorý meria päť oblastí didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia – je súčasťou príloh monografie), ktoré sú kľúčové pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Z našich zistení vyplýva, že učelia v praxi majú v porovnaní s učiteľmi v pregraduálnej príprave rozvinutejšie všetky didaktické kompetencie, hoci sú medzi nimi len minimálne rozdiely. Z kvalitatívneho hľadiska možno hovoriť o značnej rozvinutosti všetkých oblastí didaktických kompetencií učiteľov v praxi, zatiaľ čo u študentov učiteľstva sa miera rozvinutia ich didaktických kompetencií pohybuje od priemernej až po značnú rozvinutosť.

Najviac rozvinutou didaktickou kompetenciou v oboch skupinách participantov je kompetencia spojená s vytváraním a udržiavaním pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovaní. K rovnakým zisteniam dospela aj Ballová Mikušková (2022), ktorá sa vo svojom výskume zameriavala na meranie profesijných kompetencií učiteľov a študentov učiteľstva. Rovnako i Rapsová (2023) u 595 učiteľov pôsobiacich v materských, základných a stredných školách odhalila najviac rozvinutú didaktickú kompetenciu „navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny“. Táto didaktická kompetencia sa ukázala ako značne rozvinutá aj u študentov učiteľských študijných programov, ktorých do svojho výskumu zahrnuli Guttová a Verešová (2022). Práve vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy na vyučovaní je jednou zo základných úloh učiteľa, nakoľko ovplyvňuje učebné výkony žiakov, ich motiváciu, tvorivosť a vzťahy v triede (Lomnický et al., 2017).

Najväčšie rozdiely priemerného skóre u študentov a učiteľov v praxi sme zaznamenali v didaktickej kompetencii v oblasti sebareflexie. Študenti mali túto kompetenciu v porovnaní s inými oblasťami najmenej rozvinutú. Sebareflexívnu kompetenciu vnímame v zhode s Hupkovou a Petlákom (2004) a Hupkovou (2006) ako integrujúcu kompetenciu pri rozvoji všetkých

ostatných kompetencií, spôsobilostí a zručností. S týmto názorom sa stotožňujú i Bruteničová et al. (2021) a Orosová, Petříková a Starosta (2019), ktorých výskumné zistenia poukazujú na primerane rozvinutú sebareflexívnu kompetenciu učiteľov. Výsledky ich výskumu naznačujú, že slovenskí učitelia dokážu reálne vnímať, poznať a posudzovať seba samého, svoje schopnosti a možnosti, kontrolovať svoje správanie a usmerňovať seba samého, čo im pomáha efektívne riadiť vyučovací proces. S cieľom rozvinúť sebareflexiu, ale i sociálne kompetencie študentov učiteľstva odporúčame zakomponovať do pregraduálnej prípravy sociálno-psychologický výcvik ako povinný predmet s vyššou časovou dotáciou. Kurzov sociálno-psychologického výcviku, kurzov na rozvoj komunikačných a sebareflexívnych zručností by sa mali zúčastňovať aj učitelia v praxi. Sebareflexívnym zručnostiam by mali byť vedení študenti učiteľstva na každom predmete, ktorý v rámci svojho štúdia absolvujú. Učiteľ v praxi môže realizovať sebareflexiu a reflexiu vlastnej práce v kontexte práce svojich kolegov. Nápomocná môže byť aj aktívna komunikácia so žiakmi a s rodičovskou komunitou.

Z výskumu tiež vyplýva, že pri diagnostikovaní a hodnotení žiakov, študenti a učitelia v praxi do značnej miery zadávajú žiakom rôzne úlohy, ktoré preverujú ich kognitívne a non-kognitívne procesy, poskytujú žiakom možnosť hodnotenia seba samých, ba dokonca sa zhodujú na skutočnosti, že výsledky diagnostikovania usmerňujú ich edukačnú činnosť. Okrem toho sme zistili, že študenti a učitelia dokážu adekvátne a na odbornej úrovni intervenovať vzniknuté (problémové) situácie v triede, no menší problém sa javí v schopnostiach identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami. Problémy v oblasti pedagogickej diagnostiky potvrdili i výsledky viacerých výskumov (Rovňanová, 2017; Bruteničová et al., 2021). Takéto zistenia považujeme za nepriaznivé, nakoľko je pedagogická diagnostika každodennou samozrejmosťou v práci učiteľa. Na druhej strane však treba spomenúť, že existuje množstvo problémov, ktoré sťažujú jej praktické uplatnenie v práci učiteľa. Odstránenie týchto nedostatkov predpokladá rozvoj takých koncepcií pedagogickej diagnostiky, ktoré by zohľadňovali reálne fungovanie školy, ale i možnosti učiteľa, čím sa posilnia i jeho diagnostické kompetencie.

Náš výskum s parciálnym cieľom merania didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi považujeme za jedinečný,

nakoľko sa v našom prostredí didaktické kompetencie učiteľa neskúmajú po celej ich šírke, ale len parciálne. Ako príklad môžeme uviesť skúmanie didaktickej kompetencie učiteľov (Šuťáková, 2017) len vo vzťahu k stanoveniu výchovno-vzdelávacích cieľov a výberu vhodných didaktických metód. Didaktická kompetencia však spočíva tiež v schopnosti modifikovať učebný obsah zo statickej podoby učebných osnov, plánovať a riadiť výchovno-vzdelávací proces, správne a vhodne voliť metódy a formy vo vyučovaní, pohotovo reagovať na chyby a nedostatky vo vedomostiach, spôsobilosť pracovať s učebnicou a odbornou literatúrou, správne formulovať otázky, vzbudzovať záujem žiakov o učenie a i. Môžeme teda konštatovať, že najväčším problémom je nedostatok výskumov v oblasti celostného mapovania profesijných kompetencií slovenských učiteľov.

Positívnym zistením, ktoré vyplýva z nášho výskumu je skutočnosť, že študenti učiteľstva, ako i učitelia v praxi majú jednotlivé didaktické kompetencie rozvinuté v pásme priemerne až značne rozvinuté. Odlišné výsledky zaznamenali viaceré výskumy (Čelárová, 2010; Valihorová a Keppertová, Šukolová, 2016; Šuťáková, 2017; Rovňanová, 2017), ktoré naopak poukázali na nízku úroveň didaktických kompetencií učiteľov. Príslušné výskumy deklarujú, že slovenskí učitelia síce disponujú vysokou znalosťou obsahu učenia, no majú problémy s metodickou stránkou výučby. Upozorňujeme, že kvalitný učiteľ musí poznať a vyberať adekvátne metódy, postupy a stratégie, aby dokázal účinne rozvíjať schopnosti, vedomosti a osobnostné vlastnosti žiakov. Za účelom rozvinúť didaktické kompetencie budúcich učiteľov odporúčame v pregraduálnej príprave zvýšiť časovú dotáciu predmetu všeobecná didaktika a didaktika príslušného predmetu. Spomínané predmety odporúčame realizovať praktickou formou za aktívnej účasti študentov, ktorí si prostredníctvom nácviku výučby daného predmetu, rozvinú zručnosti spojené s plánovaním, prípravou, realizáciou a hodnotením vyučovacieho procesu a učebných výsledkov žiakov. Na didaktických kurzoch by si mali študenti zároveň osvojiť prostredníctvom modelových situácií zo školského prostredia zručnosti spojené s budovaním pozitívnej triednej klímy a zručnosti v oblasti diagnostikovania a hodnotenia. Účastníci vzdelávania by mali byť neustále konfrontovaní so spätnoväzbovými informáciami, vďaka ktorým sa rozvinie zároveň ich sebareflekívna kompetencia.

V našom výskume sme centrovali pozornosť aj na zisťovanie preferovaných interakčných štýlov študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. Výsledky ukázali, že obe skupiny participantov v najvyššej miere využívajú interakčný štýl napomáhajúci žiakom. Participanti uviedli, že v triede vytvárajú pozitívne klímu vďaka tomu, že žiakom pomáhajú, vyjadrujú im dôveru a podporujú ich sebavedomie. Toto zistenie podporujú aj naše predchádzajúce výsledky výskumu, ktoré potvrdili vysokú mieru rozvinutia didaktickej kompetencie súvisiacej s vytváraním a udržiavaním pozitívnej klímy a a disciplíny na vyučovaní. Značne preferovanými boli aj interakčné štýly chápací, organizátor vyučovania a interakčný štýl vedúci žiakov k zodpovednosti. Z tohto zistenia vyplýva, že učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi sa vyznačujú empatiou a trpezlivosťou, čo prispieva k citlivému a zároveň efektívnemu riešeniu vzniknutých konfliktov v triede. Tieto konflikty a rôzne problémy najčastejšie riešia kompromisom a so značnou snahou pochopiť nedostatky žiakov. Učitelia, ako i študenti učiteľstva sa snažia svojich žiakov viesť k zodpovednosti tým, že im dávajú možnosť rozhodovať sa, rešpektujú ich vlastné názory a učia ich niesť zodpovednosť za svoje činy. Participanti sa zároveň považujú za dobrých organizátorov vyučovania, nakoľko ich organizácia postupov a diania v triede ovplyvňuje v pozitívnom smere učebné výkony žiakov. Menej preferovanými boli interakčné štýly prísny a neistý a najnižšie priemerné skóre sme zaznamenali u oboch skupín participantov v interakčných štýloch nespokojný a karhajúci. Interakčné štýly na vzorke učiteľov skúmali tiež Gálová a Vašíčková (2015), Ballová Mikušková (2022), Rapsová (2023) a Štrbáková (2023), ktoré dospeli k takmer totožným výsledkom. Máme za to, že preferencia vhodných interakčných štýlov významne ovplyvňuje charakter a kvalitu vzťahu so žiakmi, podmieňuje atmosféru v triede, podnecuje záujem žiakov o predmet, ich pozitívne prežívanie života v škole, výsledok edukačných činností, ale súčasne je významným nástrojom formovania osobnostných kvalít žiakov a nástrojom rozvíjania požadovaných sociálnych zručností žiakov. Berinšterová, Fuchsová, Kapová (2021) tvrdia, že využívanie vhodného a adekvátneho interakčného štýlu si vyžaduje vedomosti týkajúce sa vývinu žiaka, jeho psychického prežívania, znalosti o skupinovej dynamike, skupinových procesoch, takisto vedomosti v oblasti psychologických zákonitostí úspešnej komunikácie a mnoho i. Rovnaký názor zastáva i Hulme (2014), ktorý poukazuje na to, že aby učiteľ mohol využívať vhodné interakčné štýly, voliť adekvátne vyučovacie postupy i zabezpečovať inkluzívnosť, rešpektovať rozmanitosť a jedinečnosť žiakov, efektívne

komunikovať a viesť úspešné interakcie so žiakmi, mal by disponovať potrebnými psychologickými poznatkami a zručnosťami, ktoré zastrešuje pojmom psychologická gramotnosť. Vychádzajúc z uvedeného odporúčame zaradiť do pregraduálnej prípravy dôležité psychologické predmety (predovšetkým všeobecná psychológia, ontogenetická psychológia, pedagogická psychológia, sociálna psychológia, psychológia osobnosti, kognitívna psychológia, patopsychológia), ktorých cieľom je poskytnúť budúcim učiteľom základné psychologické poznatky potrebné pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Obsah týchto predmetov by mal byť v súlade s aktuálnymi potrebami učiteľskej praxe a mal by byť sprostredkovaný nielen tradičnými, ale i zážitkovými, aktivizačnými a inovátívnymi metódami. Obsah a ciele psychologických predmetov/disciplín vyučovaných v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva, ale aj realizované kurzy psychologického vzdelávania učiteľov v praxi by mali byť orientované tak, aby viedli k zvyšovaniu osobnostných kompetencií a životnej pohody účastníkov vzdelávania a následne k zvyšovaniu psychologickéj gramotnosti. Učenie psychológie by mal vysokoškolský pedagóg alebo lektor vo vzdelávaní realizovať v prepojení teórie a výskumu so školskou praxou a naučiť študentov/účastníkov vzdelávania prostredníctvom modelových pedagogických situácií podporených diskusiou využívať vhodné postupy pri riešení daných situácií. Zároveň odporúčame výučbu podporiť sociálnou interakciou s účastníkmi vzdelávania ale i sociálnymi interakciami medzi účastníkmi navzájom.

Nami realizovaný výskum sme sústredili tiež na zistenie preferencie vyučovacích štýlov (budúcich) učiteľov. Dospeli sme k výsledkom, ktoré poukazujú, že učitelia v pregraduálnej príprave a rovnako i učitelia v praxi najviac využívajú manažérsky vyučovací štýl, pre ktorý sú charakteristické zručnosti spojené s riadením procesu výučby. Ďalším dominujúcim vyučovacím štýlom bol vyučovací štýl orientovaný na vedomosti ktorý je príznačný tým, že učitelia preferujú fakty a sú sústredení na dosiahnutie stanovených výsledkov vzdelávania. Menej využívanými vyučovacími štýlmi u oboch skupín participantov bol podporujúci vyučovací štýl a vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania. K rovnakým výsledkom dospela Rapsová (2023), ktorá realizovala výskum na vzorke učiteľov, u ktorých zistila podobnú mieru zastúpenia vyučovacích štýlov. Naopak, Ballová Mikušková (2022) zistila, že študenti učiteľstva zaradení do predmetného výskumu využívali najčastejšie podporujúci vyučovací štýl, zatiaľ čo manažérsky

vyučovací štýl bol participantami najmenej preferovaným. Vo výskume Haváčovej a Ballovej Mikuškovej (2022) sa u študentov a učiteľov taktiež ukázal ako najviac využívaný vyučovací štýl práve podporujúci a manažérsky vyučovací štýl. Podľa Rapsovej (2023) je vyučovací štýl kľúčovým komponentom učiteľskej profesie, ktorý má výrazný vplyv na kvalitu a výsledky vyučovacieho procesu, na proces učenia sa žiakov, ale aj na ich osobnostný rozvoj. Vyučovací štýl je najčastejšie sýtený postupmi a stratégiami, ktoré učiteľ využíva pri riadení učebnej činnosti žiakov, výberom a aplikáciou vyučovacích metód, postupov a voľbou jednotlivých komunikačných schém vo vyučovaní (Škoda a Doulík, 2011). Podľa Baueraa a Prenzela (2012) je práve psychológia dôležitým prvkom v pregraduálnej príprave učiteľov, lebo poznatky tejto vedy im v budúcnosti pri výkone učiteľskej profesie pomáhajú voliť vhodné vyučovacie štýly, ktoré ovplyvňujú učenie sa žiakov, spôsob ich myslenia pri riešení učebných úloh a problémov, a ktoré rozvíjajú osobnosť žiakov.

V našom výskume ukázali výsledky korelačnej analýzy existenciu pozitívnych tesných vzájomných vzťahov medzi všetkými oblasťami didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov praxi, čo nám umožňuje podporiť zistenia Ballovej Mikuškovej (2022). Najsilnejší sa ukázal, rovnako ako u študentov tak u učiteľov, vzťah medzi realizáciou vyučovacej hodiny a dimenziou diagnostika a hodnotenie a vzťah medzi plánovaním a realizáciou vyučovacej hodiny. Na základe zisteného možno tvrdiť, že zvyšovaním úrovne didaktickej kompetencie v oblasti plánovania a prípravy vyučovacej hodiny sa zároveň zvyšuje úroveň didaktickej kompetencie spojenej s realizáciou vyučovacej hodiny. Domnievame sa, že učiteľ, ktorý dokáže v rámci plánovania a prípravy formulovať adekvátne a zmysluplné výchovno-vzdelávacie ciele, voliť vhodné učebné činnosti, stratégie, metódy a postupy, dokáže tieto plány na vyučovacej hodine zároveň i zrealizovať. Podľa Petláka (2016) sú práve rozvinuté zručnosti spojené s prípravou vyučovacej jednotky rozhodujúce pre efektívnu realizáciu vyučovacej hodiny a naplnenie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Z pozitívnej valencie najsilnejšieho zisteného vzťahu vyplýva, že čím je vyššia didaktická kompetencia v oblasti realizácie vyučovacej hodiny, tým je vyššia aj učiteľova didaktická kompetencia spojená s diagnostikovaním a hodnotením. Vychádzajúc z tvrdenia Tóthovej, Kostruba a Ferkovej (2017) si myslíme, že učiteľ s rozvinutými kompetenciami v oblasti realizácie vyučovacej hodiny, dokáže pri

uplatňovaní adekvátnych metód a postupov dosiahnuť naplnenie výchovno-vzdelávacích cieľov. Učiteľ s takými zručnosťami dokáže zároveň žiakov aktivizovať a úspešne ich zapájať do učebnej činnosti. Takýto prístup podľa Tomkovej et al. (2012) poskytuje priestor na činnosť charakter výučby, na poskytovanie spätnej väzby, na hodnotenie a diagnostikovanie. Domnievame sa, že učiteľ, ktorý pozoruje aktívnych žiakov, má väčšiu príležitosť na realizáciu pedagogickej diagnostiky. Tiež si myslíme, že učiteľ, ktorý pozná a používa bohatý repertoár didaktických metód, zároveň pozná a aplikuje rôzne metódy diagnostiky a hodnotenia.

Parciálnym cieľom nášho výskumu bolo zistiť vzťahy medzi didaktickými kompetenciami a interakčnými štýlmi študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. Výsledky analýzy ukázali, že u učiteľov v pregraduálnej príprave a rovnako u učiteľov v praxi, interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti pozitívne korelovali so všetkými didaktickými kompetenciami, pričom najsilnejšie vzťahy boli odhalené medzi didaktickou kompetenciou triedna klíma a disciplína a interakčným štýlom organizátor vyučovania a medzi didaktickou kompetenciou realizácia vyučovacej hodiny a interakčným štýlom organizátor vyučovania. Naopak, interakčné štýly neistý, nespokojný a karhajúci so všetkými didaktickými kompetenciami korelovali negatívne. U učiteľov v praxi interakčný štýl prísny nekoreloval so žiadnou z didaktických kompetencií, slabý pozitívny vzťah sa však u študentov objavil medzi interakčným štýlom prísny a didaktickými kompetenciami triedna klíma a disciplína a diagnostika a hodnotenie. Z našich zistení vyplýva, že čím majú študenti a učelia rozvinutejšie jednotlivé didaktické kompetencie, tým viac preferujú interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti a tým v menšej miere preferujú neistý, nespokojný a karhajúci interaktívny štýl.

V našom výskume sme tiež podporili predpoklad, že existuje štatisticky významný vzťah medzi didaktickými kompetenciami a vyučovacimi štýlmi učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Zistili sme, že u študentov učiteľstva a rovnako i učiteľov v praxi, existujú pozitívne korelácie medzi manažérskym a podporujúcim vyučovacím štýlom, vyučovacím štýlom orientovaným na vedomosti a ciele vzdelávania a všetkými oblasťami didaktických kompetencií. Jediný nepreukázaný vzťah sa ukázal u učiteľov v praxi medzi vyučovacím štýlom orientovaným na ciele

vzdelávania a sebareflexiou. Najsilnejšie vzťahy sme v oboch skupinách zaznamenali medzi manažérskym vyučovacím štýlom a jednotlivými didaktickými kompetenciami a u učiteľov v praxi medzi podporujúcim vyučovacím štýlom a didaktikou kompetenciou realizácia vyučovacej hodiny a diagnostika a hodnotenie. Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím viac majú učelia rozvinutejšie didaktické kompetencie, tým vo väčšej miere využívajú manažérsky a podporujúci vyučovací štýl, ale i vyučovacie štýly orientované na vedomosti a ciele vzdelávania.

Ďalším cieľom nášho výskumu bolo zistiť rozdiely v didaktických kompetenciách medzi budúcimi učiteľmi a učiteľmi pôsobiacimi v praxi. Výsledky poukazujú na zistenie, že učelia v praxi majú v porovnaní so študentmi učiteľstva, vo významnej miere rozvinuté všetky didaktické kompetencie. Najväčšie rozdiely sme zaznamenali v didaktických kompetenciách sebareflexia a diagnostika a hodnotenie. Uvedené zistenia o rozvinutejších didaktických kompetenciách učiteľov v praxi nie sú prekvapením, nakoľko sa predpokladá, že učelia prostredníctvom úspešne absolvovanej pregraduálnej prípravy nadobudli potrebné vedomosti, zručnosti a spôsobilosti a disponujú kompetenciami, ktoré sú kľúčové pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Tieto kompetencie si zároveň svojou vlastnou pedagogickou praxou rozvíjajú. Pri výkone svojej práce sú konfrontovaní so školskou praxou a získavajú pritom množstvo skúseností, ktoré im pomáhajú poznať bližšie pedagogický proces, skvalitniť výučbu správnou voľbou metód, organizačných foriem, využitím rôznych učebných postupov, pomôcok, ale taktiež i výchovne pôsobiť na žiakov a tak dotvárať ich všestranný harmonický rozvoj.

Ďalším výskumným zámerom projektu VEGA bolo zrealizovať longitudinálne sledovanie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. Tento cieľ nebolo možné naplniť kvôli minimálnej zhode paricipantov v roku 2021 a v roku 2022, preto sme v monografii pristúpili k prierezovému sledovaniu a komparácii didaktických kompetencií študentov učiteľstva nastupujúcich do pregraduálnej prípravy. V roku 2022 sme namerali nižšie priemerné skóre vo všetkých oblastiach didaktických kompetencií v porovnaní s rokom 2021. Signifikantne významný rozdiel sa ukázal len v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny.

V rámci riešeného výskumného problému významných prediktorov profesijných kompetencií učiteľov sme sa zamerali na osobnosť



učiteľa/budúceho učiteľa a overovali sme korelačný, predikčný i komparačný rámec veľkej päťky a vybraných významných profesijných kompetencií.

Zistili sme, že učitelia v pregraduálnej príprave dosiahli štatisticky významne nižšie skóre v extravertzii, prívetivosti, svedomitosti a otvorenosti v porovnaní s učiteľmi v praxi. Naše výsledky nepotvrdzujú výskumy Che et al. (2023), ani Alexescu et al. (2022). Zároveň sme však zistili, že učitelia v pregraduálnej príprave dosiahli štatisticky významne vyššie skóre v negatívnej emocionalite v porovnaní s učiteľmi v praxi. Tento výsledok potvrdzuje aj výskumy Bekovicha a Eyala (2021), ako aj Che et al. (2023), či Alexescu et al. (2022), ktorí prišli s podobným zistením, a teda že učitelia v pregraduálnej príprave a noví učitelia sú náchylnejší na vyššiu úroveň negatívnej emotionality. Z vyššie uvedeného sa zdá, že rozdiel medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi bol v predošlých výskumoch, ale aj v našom výskume explicitne zaznamenaný iba v prípade negatívnej emotionality, čo ukazuje, že práve táto osobnostná premenná je v porovnaní s inými premennými Veľkej päťky jednoznačne výrazná, pričom zvyšné premenné sa v našom výskume paradoxne ukázali štatisticky významné v opačnom smere než vo výskumoch, ktoré uvádzame vyššie. Vysvetľujeme si to tak, že aj medzikultúrne rozdiely mohli zohrať významnú rolu, keďže výskumy Bekovicha a Eyala (2021), ale aj Che et al. (2023), či Alexescu et al. (2022) boli robené na iných výskumných vzorkách, nie vzorke učiteľov a budúcich učiteľov zo Slovenska.

V monografii sme taktiež sledovali, akým spôsobom osobnostné charakteristiky predikujú úroveň vybraných profesijných kompetencií, konkrétne didaktických kompetencií, interakčných štýlov učiteľa a vyučovacích štýlov učiteľa, ako aj s nimi súvisia – korelačný a predikčný dizajn výskumu.

Zistili sme, že všetky osobnostné premenné veľkej päťky štatisticky významne korelujú s didaktickými kompetenciami, a to ako u učiteľov v pregraduálnej príprave, tak aj u učiteľov v praxi, pričom sila vzťahov sa v niektorých prípadoch medzi skupinami líši. Naše výsledky poukázali na to, že extravergia významne pozitívne súvisí so všetkými piatimi didaktickými kompetenciami, no v prípade učiteľov v praxi sú korelačné koeficienty mierne vyššie. Tento výsledok potvrdzuje aj parciálny výsledok z výskumu Barančuka (2019), pričom v našom prípade ide aj o rozšírenie štatistickej

významnosti aj v prípade svedomitosti a otvorenosti voči skúsenosti – obe významne pozitívne súviseli s didaktickými kompetenciami a zároveň sa ukazuje, že tieto vzťahy sú silnejšie u učiteľov v praxi. Na strane druhej, z hľadiska porovnania učiteľov v pregraduálnej príprave s učiteľmi v praxi sa ukázalo, že prívetivosť významne pozitívne súvisela s didaktickými kompetenciami, no sila vzťahov bola v oboch pozorovaných skupinách veľmi podobná. Jedinou osobnostnou charakteristikou veľkej päťky, ktorá významne negatívne súvisela so všetkými pozorovanými didaktickými kompetenciami, bola negatívna emocionalita. Aj v tomto prípade sa pozorované vzťahy ukazujú byť mierne silnejšie u učiteľov v praxi, čo je do istej miery pochopiteľné, keďže psychické prežívanie vstupuje do didaktického procesu a má dosah aj na používanie jednotlivých kompetencií, aj keď to zároveň nie je v súlade s výskumom Alexescu et al. (2022), ktorí zistili, že práve negatívna emocionalita by mala byť vyššia u učiteľov v pregraduálnej príprave v dôsledku zvýšeného emocionálneho stresu ako reakcie na potenciálny začiatok práce v školskom prostredí. Nami zistený výsledok si vysvetľujeme tak, že práve negatívna emocionalita je vo vzťahu k didaktickým kompetenciám vyššia u učiteľov v praxi práve kvôli ich skúsenosti a z toho vyplývajúcej aj nižšej frustračnej tolerancii v dôsledku nahromadeného vzťahového vnútorného napätia, ktoré ovplyvňuje aj samotný proces výučby. Odporúčame preto, aby sa učitelia zúčastňovali rôznych podporných protistresových programov, ako aj výcvikov zameraných na zvládanie záťažových situácií. Je nevyhnutné zefektívňovať psychohygienu, nakoľko zvyšujúce sa (odborné a časové) požiadavky na ich výkon spôsobujú psychický tlak, únavu a syndróm vyhorenia, čo následne vedie k demotivácii, ktorá sa odzrkadľuje v kvalite vykonávanej práce a taktiež i v neochote na ďalšom vzdelávaní a sebarozvoji.

Ďalším cieľom výskumu bolo zistiť, akým spôsobom korelujú osobnostné charakteristiky veľkej päťky s interakčným štýlom učiteľa a vyučovacím štýlom, a akým spôsobom osobnostné charakteristiky predikujú úroveň interakčného štýlu a vyučovacieho štýlu, a ako sa líšia učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi. Celkovo možno zhodnotiť, že iba interaktívny štýl „prísny“ mal nejasné vzťahy s osobnostnými charakteristikami, naopak pri ostatných interakčných štýloch boli zaznamenané štatisticky významné stredne silné vzťahy. Výsledky poukazujú na to, že osobnostné premenné vstupujú aj do interakcie medzi učiteľom a žiakom, čo potvrdzujú naše zistenia a zdá sa, že nemusia byť ani

konzistentné, tak ako o tom píšú aj Roberts a Viechtbauer (2006). Ďalej nás zaujímalo, či status učiteľa a osobnostné charakteristiky veľkej päťky predikujú interakčné štýly. Analýzy ukázali, že všetkých osem regresných modelov v prvom (status učiteľa ) aj druhom kroku (status učiteľa a osobnostné premenné) sa ukázali ako štatisticky významné. Ukázalo sa, že status učiteľa pomerne slabo vysvetľuje variabilitu v interakčnom štýle učiteľov, tak ako to bolo aj v prípade didaktických kompetencií.

Ďalej nás v rámci riešeného výskumného problému zaujímalo, ako osobnostné charakteristiky veľkej päťky súvisia s vyučovacími štýlmi. Zásadné medziskupinové rozdiely sme zistili v prípade podporujúceho vyučovacieho štýlu – u učiteľov v pregraduálnej príprave tento štýl významne pozitívne súvisel iba s otvorenosťou, pričom išlo o veľmi slabý vzťah. V skupine učiteľov v praxi sa však ukázalo, že tento štýl významne pozitívne súvisí s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou aj otvorenosťou voči skúsenosti a zároveň významne negatívne súvisí s negatívnou emocionalitou. Naopak veľmi podobné medziskupinové výsledky sme pozorovali v prípade vyučovacieho štýlu manažér, kde sa v oboch skupinách ukázal významný pozitívny súvis s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti a zároveň negatívny súvis s negatívnou emocionalitou. Vzťahy zvyšných dvoch vyučovacích štýlov - orientovaný na ciele a orientovaný na vedomosti – s osobnostnými charakteristikami značne variovali a pohybovali sa od štatisticky nevýznamných po významné slabé. Naše výsledky potvrdzujú výskumy (napríklad Oswald a Hough, 2011; Zickar a Kostek, 2013), ktoré jasne poukazujú na to, že osobnostné črty z modelu Veľkej päťky majú signifikantný dosah na predikciu pracovného výkonu a teda v našom prípade vyučovacieho štýlu. V našom prípade sa ukázalo, že osobnostné premenné majú dosah najmä na podporný vyučovací štýl. Reflektujúc naše predošlé zistenia a teda, že osobnostné premenné vo vzťahu k didaktickým kompetenciám môžu byť ovplyvnené aj kultúrou, tak aj v prípade vzťahu medzi osobnostnými premennými a vyučovacím štýlom sa zdá, že dosah môže byť ovplyvnený aj inými premennými, ktoré uvádza aj Selvi (2010) - napríklad učiteľovou vnútornou kompetenciou, pedagogickou a či aj spomínanou kultúrnou kompetenciou. Do ďalšieho výskumu a v rámci ďalších analýz si dokážeme predstaviť zaradiť aj moderačné a mediačné efekty jednotlivých premenných a ich dosah na nami skúmané premenné.

V roku 2005 OECD prognózovala, že v najbližších 5 -10 rokoch vstúpi oveľa väčší počet nových učiteľov do výkonu profesie ako za posledných 20 rokov, čo zdôvodňuje (okrem iného) uvoľňovaním zdrojov na rozvoj učiteľov, ako aj výmenou generácií v príprave učiteľov – posilnenie aktuálnych zručností a kompetencií a pod. Na druhej strane však správa OECD (2005) upozorňuje na pretrvávanie problému nízkej atraktívnosti učiteľského povolania a potrebu jej zvyšovania. Napriek pozitívnej prognóze OECD v roku 2005 následný vývoj počtu učiteľov, minimálne v SR nepriniesol pozitívnu bilanciu, a to ani z aspektu „omladenia“ či prívlu nových učiteľov s rozvinutými „modernými“ zručnosťami a kompetenciami centrovanými na žiaka. Na základe posledných štatistík CVTI (rok 2020/2021) v porovnaní s rokom, kedy bola vydaná publikácia s priaznivou prognózou OECD o vývoji učiteľov (2005), konštatujeme veľmi mierny pokles priemerného počtu žiakov na jedného učiteľa, avšak zásadný nárast učiteľov (v zmysle prognózy OECD) v školstve v SR nenastal (Tabuľka 4.1, in Verešová, 2023b).

Tabuľka 4.1 Porovnanie počtu učiteľov a priemerného počtu žiakov (v dennej forme štúdia) na jedného učiteľa v primárnom a sekundárnom stupni (nižšie, vyššie) vzdelávania v rokoch 2004/2005 a 2021/2022

	Súhrnný počet učiteľov na ustanovený pracovný čas v SR*	Z toho ženy*	Počet žiakov na sledovaných školách spolu*	Priemerný počet žiakov na 1 učiteľa na ustanovený pracovný čas v SR*
2004/05	81 403	66 639 (81,9%)	1 168 209	14,4
2021/22	74 985	64 765 (86,4%)	1 060 954	14,2

*Legenda: \* Zaradené školy: Materské školy, Základné školy, Gymnázia a športové stredné školy, Konzervatóriá, Stredné odborné školy, Špeciálne školy, Stredné školy ostatných ministerstiev (štátne, súkromné, cirkevné) Zdroj: Ročné štatistiky CVTI, in Verešová (2023b)*

Kosová (2009) v našich podmienkach hovorí o kríze učiteľskej profesie a sumarizuje vonkajšie a vnútorné príčiny tohto závažného stavu. K vonkajším príčinám zaraďuje predovšetkým starnutie učiteľských zborov,

feminizáciu povolania, nedostatok kvalifikovaných učiteľov, nedostatočné finančné ohodnotenie, neatraktívnosť profesie a ďalšie. Z vnútorných faktorov viazaných na osobnosť človeka uvádza subjektívne prežívanie nízkej prestíže vykonávaného povolania učiteľa, rezignáciu, bezmocnosť až vyhorenie (z extrémneho pribúdania nových poznatkov, zo stresujúceho tempa vyučovania, z ďalšieho zamestnania), bezradnosť pri riešení špecifických edukačných problémov žiakov a ďalšie.

V kontexte uvedeného sme považovali za dôležité zaoberať sa v našom výskume motiváciou k voľbe učiteľského povolania. V rámci riešeného výskumného problému významných prediktorov profesijných kompetencií učiteľov sme sa zamerali na model motivácie k voľbe učiteľského povolania, ktorý publikoval Tomšík (2018) v podobe dizertačnej práce pod vedením doc. Verešovej na PF UKF v odbore Pedagogika. Tento model približuje 12 kľúčových motívov k voľbe učiteľského povolania, ktoré sa sústreďujú do štyroch druhov motivácie nasledovne: vnútorná motivácia (motívy vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, sebapercepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál), vonkajšia motivácia (motívy sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými), altruistická motivácia (motívy práca s dospelými, práca s deťmi, prosociálne správanie) a alternatívna voľba. V prílohe prikľadáme aj upravenú Škálu motivácie k voľbe povolania, ktorá bola psychometricky overená Tomšíkom (2018, 2019). U výberového súboru učiteľov v praxi a učiteľov v pregraduálnej príprave v SR sme overovali korelačný, predikčný i komparačný rámec tohto modelu motivácie k voľbe učiteľského povolania a vybraných významných profesijných kompetencií.

Naše výskumné zistenia preukázali, že k najpreferovanejším motívom voľby povolania učiteľov patria sebapercepcia učiteľských spôsobilostí na prvom mieste u učiteľov v praxi - u učiteľov v pregraduálnej príprave na druhom, a práca s deťmi na prvom mieste u učiteľov v pregraduálnej príprave a u učiteľov, následne rovnako u oboch skupín učiteľov motívy: pracovný potenciál, prosociálne správanie, vnútorný záujem, práca s dospelými a na siedmej pozícii motív „výhody“. Z aspektu druhov motivácie v oboch skupinách dominuje altruistická a následne vnútorná motivácia. Tieto naše zistenia dopĺňajú a podporujú zistenia iných odborníkov, ktoré v prvej kapitole rozpracovávame (napríklad Frase a Larry, 1992; Sinclair, 2008; Heinz, 2013; Stirling, 2016; Tomšík a Verešová, 2016; Tomšík, 2017, 2018, 2019; Perihnatová, 2019; Petlák, 2019; Verešová 2023a, 2023b a ďalší).

Z komparačného výskumu vyplynulo zistenie, že existujú významné rozdiely v šiestich motívoch medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a v praxi: seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, sociálny status, výhody, príjem, pracovný potenciál, alternatívna voľba. V dvoch z nich – „seba-percepcia učiteľských spôsobilostí“ a „pracovný potenciál“ sme zaznamenali významne vyššie skóre v prospech učiteľov v praxi. Uvedené poukazuje na to, že učiteľov v praxi viac z aspektu motivácie k výkonu práce učiteľa motivuje ich vedomie profesijnej kompetentnosti, ako aj ich perspektívne plány rozvíjať profesijne kompetentnú osobnosť a zdokonaľovať sa v rámci odboru. Priemerné skóre poukazuje na značný podiel týchto motívov v motivačnej štruktúre učiteľov v praxi, avšak kvalitatívne motivačným faktorom sú aj v skupine učiteľov v pregraduálnej príprave. Takto postavený komparačný výskum považujeme za ojedinelý a originálny, keďže skupina študentstva učiteľstva a skupina učiteľov v praxi v kontexte motívov k voľbe povolania porovnávané neboli. V našich podmienkach porovnával skupinu učiteľov v praxi zo SR a skupinu učiteľov zo Srbska Tomšik (2016). Autor uvádza, že na Slovensku dominujú pri voľbe povolania faktory altruistického charakteru, ako aj predošlé skúsenosti s výchovou a vzdelávaním detí či mladistvých. U srbských učiteľov dominujú predovšetkým vnútorné a vonkajšie motívy, čo je typické pre ekonomicky slabšie krajiny, kde je sociálna pozícia učiteľa prestížnejšia.

Korelačný a predikčný rámec výskumu preukázal zásadný a významný predikčný rozmer vnútornej motivácie a altruistickej motivácie k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľov. V prípade didaktických kompetencií učiteľov v prvom kroku regresných modelov status učiteľa štatisticky významne predikoval všetkých päť sledovaných didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa). V druhom kroku po pridaní štyroch druhov motivácie prediktívna sila statusu učiteľa síce klesla, avšak naďalej bola štatisticky významná vo vzťahu k všetkým piatim didaktickým kompetenciám. Zároveň vnútorná a altruistická motivácia mali štatisticky významné pozitívne efekty voči všetkým piatim didaktickým kompetenciám. Vonkajšia motivácia významne negatívne predikovala realizáciu vyučovacej hodiny, ako aj navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny. Alternatívna voľba ako motivácia k voľbe povolania učiteľa negatívne predikovala „plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny“, ako aj

didaktickú kompetenciu „navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny“. Výskumné zistenia podporujú predchádzajúce zistenia Bujdošovej a Verešovej (2022) a Verešovej (2023a, 2023b).

V oblasti výskumu predikčných charakteristík druhov motivácie k voľbe povolania k interakčným štýlom učiteľa sme zistili, že vnútorná motivácia a altruistická motivácia sú významnými pozitívnymi prediktormi nasledovných interakčných štýlov: organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápujúci, vedie žiakov k zodpovednosti. Naopak učitelia s nízkou vnútornou a altruistickou motiváciou preferujú v interakcii so žiakmi štýly „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“, teda interakčné štýly, ktoré možno považovať v sociálnej interakcii so žiakom za rizikové. Podobne učitelia s vysokou vonkajšou motiváciou, ako aj preferovaným motívom učiteľstva ako alternatívnej voľby aplikujú interakčné štýly „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“, a navyše tí, čo volili učiteľstvo ako alternatívnu voľbu majú deficit v aplikácii i nterakčného štýlu „chápujúci“. Naše zistenia možno považovať za originálne, k podobným zisteniam sme sa v dostupnej literatúre nedopátrali. Poukazujú na významný súvis interakčných štýlov učiteľov so žiakmi s motiváciou k voľbe povolania učiteľ, a poukazujú na vyššie opísaný a zmysluplný predikčný charakter druhov motivácií k jednotlivým interakčným štýlom učiteľa.

V oblasti originálneho výskumu predikčných charakteristík druhov motivácie k voľbe povolania k vyučovacím štýlom učiteľa, sme zistili, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom všetkých skúmaných vyučovacích štýlov: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér. V prípade altruistickej motivácie k voľbe povolania učiteľ sme identifikovali pozitívnu prediktívnu silu tohto druhu motivácie k trom vyučovacím štýlom: podporujúci, orientovaný na vedomosti, manažér. Vonkajšia motivácia významne pozitívne predikovala dva vyučovacie štýly, konkrétne „orientovaný na ciele“ a „orientovaný na vedomosti“. Alternatívna voľba ako motivácia k voľbe povolania učiteľ taktiež pozitívne predikovala dva vyučovacie štýly: podporujúci, orientovaný na ciele. Naše zistenia sú ojedinelým príspevkom do oblasti výskumu a predpokladáme, že vzbudia vedecký záujem pre ďalšie bádanie a vedecké rozpracovanie (napríklad z aspektu socio-kultúrneho, demografického, vekového, ekonomickej vyspelosti krajiny a pod.), pretože ich implikácie do praxe sú z aspektu pedagogickej efektivity učiteľa značné.

Rotsová et al. (2010), podobne ako i my vo východiskách k výskumu a vyššie v diskusii, popísali významné dôvody, prečo je čoraz menšia motivácia k výkonu učiteľského povolania: problémy s prijatím do zamestnania (mnoho študentov, ktorí skončia štúdium, má problém nájsť adekvátne pracovné miesto), problém opotrebovania až vyhorenia (mnoho učiteľov po pomerne krátkom čase opúšťa svoju pracovnú pozíciu a tiež aj celkovo učiteľskú kariéru) a problém s náborom (nízky záujem žiakov stredných škôl študovať učiteľstvo z rôznych dôvodov). Nedávny výskum podľa Rotsovej et al. (2010) preukázal významný vzťah medzi premennými pregraduálneho vzdelávania učiteľov a motiváciou k výkonu povolania učiteľ, teda motiváciou absolventov štúdia učiteľstva (ne)vstúpiť do učiteľského povolania, pričom tento vzťah pretrváva aj vtedy, keď sú zahrnuté aj iné motívy (ne)vstúpiť do učiteľského povolania (napríklad vzdelanie alebo pracovné príležitosti). Taktiež výskum preukázal vzťah medzi sebaúčinnosťou budúceho učiteľa, profesionálnou orientáciou, presvedčeniami orientovanými na žiaka, s motiváciou vykonávať profesiu učiteľ, pričom tento vzťah je sprostredkovaný učiteľským nasadením. Študenti pred ukončením pregraduálnej prípravy, ktorí vykazovali vyššiu úroveň učiteľskej efektivity, širšiu profesionálnu orientáciu a silnejšie presvedčenia orientované na žiaka, podľa autorov preukázali pri nástupe do povolania učiteľ trvalý záväzok k výkonu tejto profesie. Tieto zistenia naznačujú, že spojitosť medzi sebahodnotením učiteľských spôsobilostí (t. j. zmysel pre efektívnosť učiteľa), profesijným zameraním a požiadavkami učiteľského študijného programu (cielené rozvíjanie vedomostí, zručností a kompetencií budúceho učiteľa zamerané na odbornosť a na žiaka centrovanej edukačný prístup), posilňuje u končiacich budúcich učiteľov ich motiváciu zotrvať v učiteľskom povolaní. Uznatie spoločnej zodpovednosti na realizáciu vzdelávania zameraného na žiaka je v súčasnosti skúmaným štandardom kvalitnej vysokoškolskej prípravy, no transformuje sa aj do štandardov kvality vzdelávania v rámci regionálneho školstva. Podobne Rotsová et al. (2010) overili vzťah medzi orientáciou na žiaka vo vyučovaní a učiteľskou účinnosťou. Študenti učiteľstva, ktorí boli nositeľmi presvedčení orientovaných na študenta vo vzdelávaní sa cítia istejšie v uplatnení vlastných didaktických kompetencií (napríklad vzbudzovanie záujmu a motivácie žiaka, využívanie vhodných vyučovacích stratégií a metód edukácie, efektívne riadenie vzdelávania a iné). Zároveň tieto zistenia platia v rôznych typoch prípravy učiteľov, teda rôznych študijných programoch, v rôznych stupňoch vzdelávania. Preto príprava kvalitného



študijného programu centrováná na ciele gradáciu rozvoja profesijných kompetencií, s dôrazom na kvalitnú a dostatočnú pedagogickú prax, ako aj rozvoj kritického a tvorivého myslenia a rozhodovania u študentov učiteľstva, sú bázou pre zotrvanie v pozícii začínajúceho učiteľa a bázou pre napĺňanie učiteľskej angažovanosti. Do tretice potvrdili, že supervízia fakulty/univerzity počas pregraduálnej prípravy, kvalitná podpora mentora, odborového didaktika či cvičného učiteľa počas prípravy na pedagogickú prax a jej výkon počas pregraduálnej prípravy, pozitívne súvisia s odhodlaním absolventov učiteľstva ďalej vzdelávať a vstúpiť do výkonu učiteľského povolania. Okrem toho ich štúdia naznačuje, že fakulta podporujúca mentorov a didaktikov študijných programov učiteľstva môže slúžiť ako vzor pre budovanie presvedčení o význame na žiaka orientovanej edukácie. Navyše, priamy vzťah medzi mentorom/odborovým didaktikom, podpora a účinnosť učiteľa vo vzťahu k študentovi učiteľstva, manifestuje dôležitosť interpersonálnej podpory pre študenta učiteľstva (či už nováčika alebo končiaceho študenta) a podporuje jeho sebaúčinnosť v procese edukácie. Uvedené naznačuje, že podpora od mentorov, odborových didaktikov či cvičných učiteľov, pomáha študentom učiteľstva zažiť tzv. „mastery“ (t. j. prežívaný kvalifikovaný úspech vo vyučovaní), ako aj zažiť efektívnu povzbudzujúcu spätnú väzbu, mať tzv. „zástupné skúsenosti“ (napr. mentor/odborový didaktik/cvičný učiteľ ako pozitívny vzor).

Výsledky štúdie Heinzovej (2013) poukazujú na fakt, že je nutné a potrebné pre udržanie vnútornej a altruistickej motivácie budúcich učiteľov navrhnuť takú skladbu predmetov v pregraduálnej príprave, ktorá rozvíja kritické a reflexívne myslenie, podporuje a zlepšuje efektívne riadenú prax a rozvíja praktické učiteľské zručnosti učiteľov v pregraduálnej príprave. Okrem uvedeného jej štúdia preukázala, že podiel študentov učiteľstva, ktorí uvažovali o otázkach sociálnej spravodlivosti a/alebo rozmanitosti pred vstupom do pregraduálnej prípravy učiteľov, je veľmi malý (menej ako 5 %). Taktiež štúdia preukázala, že aj pre prostredie výkonu profesie učiteľa v praxi je veľkou výzvou otázka rozmanitosti (napríklad pôvodu z rôznych prostredí – kultúrnych, sociálnych, etnických a pod.). I keď bola štúdia realizovaná v Írsku, aj v našom kultúrnom prostredí považujeme za významné už v pregraduálnej príprave v kontexte rozvoja profesijných kompetencií poskytnúť platformu jednak pre zmysluplné zatriktívnenie štúdia učiteľstva pre ľudí z marginalizovaných skupín (napríklad aj v prepojení na výskum predpokladov pre výkon učiteľskej profesie v týchto

kohortách populácie a ich povzbudzovania k reálnemu výberu prípravy na túto profesiu), ako aj poskytnúť už prijatým študentom do pregraduálnej prípravy na výkon povolania učiteľ rozvoj vedomostí, zručností a kompetencií v práci s rôznorodosťou či inakosťou v prostredí školy. Heinzová (2013) podporuje ako efektívne v tomto smere tzv. učenie založené na komunite, ktoré je možné aplikovať do praxe už v pregraduálnej príprave, a ktoré môže zlepšiť u študentov učiteľstva sebavedomie a kompetencie pri zabezpečovaní rozmanitosti v triedach, ako aj ich zmysel pre žiadúcu zmenu v triedach a na školách. Z aspektu odporúčaní pre prax poukazujeme na to, že ďalšie vzdelávanie učiteľov v oblasti rozvoja profesijných kompetencií, ako aj psychologickej gramotnosti, je nevyhnutné realizovať tiež v spolupráci s odborníkmi z oblasti pedagogiky a psychológie. Toto odporúčanie vychádza hlavne zo súčasnej školskej situácie spojenjej s narastajúcimi výchovnými problémami a súbežne s nárastom požiadaviek tieto problémy riešiť.

V podpore k Hřebíčkovmu (1995) ponímaniu kariérnej cesty človeka za učiteľskou profesiou, ktorá je dlhým procesom špecifickej profesijnej orientácie s vývinovými a edukačnými znakmi, a potrebou celoživotného rozvoja a zdokonaľovania, je pre jej rozvoj a pedagogické majstrovstvo učiteľa či dobrého učiteľa (ako ho poníma napríklad Verešová, 1995; alebo Ballová Mikušková, 2022), nevyhnutné rozvíjať/udržovať u budúceho učiteľa i učiteľa v praxi vnútornú a altruistickú motiváciu, ako aj hľadať uchádzačov s pedagogicky adekvátne predisponovanou osobnosťou. Profesia a práca učiteľa je vysoko spoločensky potrebná, je záslužná a mala by mať vysokú spoločenskú pozíciu a prestíž, lebo bez kvalifikovaných, osobnostne a profesijne kompetentných učiteľov, bude stagnovať rozvoj v akejkoľvek oblasti života človeka.

Sumárnym pohľadom na nami prezentované výsledky konštatujeme, že profesijné kompetencie (tiež didaktické kompetencie k nim patriace) učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi sú v škále priemernej až značnej rozvinutosti. Na základe uvedeného možno tvrdiť, že pregraduálna príprava učiteľov pravdepodobne významne prispieva k rozvoju kompetencií nevyhnutých pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. S cieľom ďalšieho skvalitnenia profesijných kompetencií budúcich učiteľov odporúčame v pregraduálnej príprave skvalitniť a zvýšiť rozsah pedagogickej praxe. Na toto odporúčanie centrujú pozornosť i krajiny OECD v súvislosti s výsledkami medzinárodných merní PISA. Práve prostredníctvom praxe získajú študenti učiteľských študijných programov

praktické skúsenosti s výchovou a vzdelávaním detí a žiakov, nadobudnú skúsenosti v riešení problémov školskej praxe a rozvinú si tak svoje profesijné kompetencie. V súvislosti s pregraduálnou prípravou (o ktorej sme sa zmienili už vyššie) je potrebné tiež upriamiť pozornosť na dôležitú úlohu vysokoškolských pedagógov, ktorí okrem sprostredkovania podstatných vedomostí, zároveň svojimi názormi a postojmi ovplyvňujú aj osobnosť študentov. Univerzity a vysoké školy by mali preto dbať na to, aby zamestnávali erudovaných a osobnostne kultivovaných pedagógov. Odbornosť pedagógov v našom školstve je samozrejmosťou, no niekedy sa vynára problém súvisiaci s ich chýbajúcou pedagogickou kvalifikáciou, čo môže v konečnom dôsledku spôsobiť to, že vysokoškolský pedagóg je síce odborníkom vo svojom odbore, ale chýbajú mu pedagogické a didaktické vedomosti a zručnosti, vďaka ktorým vie študentom príslušné vedomosti účinne sprostredkovať a facilitovať rozvoj ich zručností. Vychádzajúc z tohto problému odporúčame implementovať do legislatívy povinnosť pedagogickej kvalifikácie/prípravy vysokoškolských učiteľov, minimálne v podobe absolvovania akreditovaného kurzu pri nástupe do pozície vysokoškolského učiteľa. Myslíme si, že je prospešné, ak by vysokoškolskí učitelia – primárne mentori, didaktici a odboroví didaktici, mali praktické skúsenosti z vyučovania na tom type školy (materská škola, základná škola, stredná škola), pre ktorú pripravujú svojich študentov – budúcich učiteľov, napríklad aj v podobe vzorových hodín pre študentov učiteľstva počas výkonu praxe na školách. Významným zdrojom rozvoja kompetencií učiteľov v praxi je aj kontinuálne vzdelávanie, ktoré ponúka rôzne možnosti na skvalitnenie či prehĺbenie profesijných kompetencií v organizáciách určených platnou legislatívou. Aj v tomto prípade platí vyššie uvedené odporúčanie vzťahujúce sa k potrebe pedagogickej kvalifikácie lektorov akreditovaných kurzov ďalšieho vzdelávania pre učiteľov. Máme za to, že rozvinúť didaktické kompetencie budúcich učiteľov alebo učiteľov v praxi je možné len pod vedením vysokoškolského pedagóga, ktorý sám disponuje rozvinutými didaktickými kompetenciami. Za účelom rozvoja didaktických kompetencií odporúčame učiteľom z praxe kooperovať so svojimi kolegami, vymieňať si skúsenosti s výberom a používaním vhodných výchovno-vzdelávacích stratégií. Vzájomná kooperácia učiteľov prispieva k efektívnemu učeniu sa učiteľov, k profesijnému rozvoju a k pracovnej spokojnosti, čo sa odzrkadlí na kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu. S cieľom kooperácie a výmeny skúseností odporúčame tiež, aby sa učitelia aktívne zapájali do členstva v profesijných združeniach, komorách alebo

skupinách učiteľ'ov. V súvislosti s uvedeným odporúčaním považujeme za potrebné, aby vedenie škôl vytvorilo pre učiteľ'ov vhodné podmienky na ich spoluprácu a podporovalo ich profesijný rast. Spoluprácu učiteľ'ov je potrebné zvyšovať nielen na úrovni jednej školy, ale aj na vyšších úrovniach (spolupráca škôl). Za týmto účelom je vhodné posilniť prepojenie medzi základnými, strednými a vysokými školami vo výučbe a výskume. Hlavný prínos vidíme predovšetkým v kontexte skvalitnenia pregraduálnej prípravy učiteľ'ov v smere zhodnom so súčasnými požiadavkami, prepojením teórie s praxou. Ako prínosné pre rozvoj didaktických kompetencií sa javí posilnenie metodickéj podpory na základných, stredných, vysokých školách a univerzitách v podobe tvorby a distribúcie didaktík, metodických príručiek, interaktívnych príručiek, doplnkových textov a pod. Zo skúseností z praxe a z viacerých výskumov vyplýva, že učiteľ'om, vysokoškolským pedagógom a lektorom sa nedostáva dostatočnej metodickéj podpory facilitujúcej moderné metódy výučby. Učiteľia by isto prijali, keby okrem publikácií metodického charakteru, mohli využívať aj moderné učebnice rôznych predmetov, ktoré by školská knižnica zaradila do svojej ponuky a pravidelne ich aktualizovala. Dôležitú úlohu v samotnom skvalitňovaní nehrajú len motivovaní učiteľia s odbornými vedomosťami a požadovanými osobnostnými kvalitami, ale i školské inštitúcie, v ktorej učiteľia pôsobia. Myslíme si, že každá škola by mala mať vypracovaný systém ďalšieho vzdelávania zohľadňujúci záujmy a potreby samotného učiteľa a vedenie školy by malo podporovať odborný rast učiteľ'ov vo všetkých sférach ich pedagogického pôsobenia, čo je zárukou napredovania učiteľ'ov, žiakov a tým aj školy ako vzdelávacej inštitúcie. Je zrejmé, že na ceste za kvalitou školstva zohráva rozhodujúcu úlohu aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, ktoré by malo uskutočniť systémové zmeny a motivovať učiteľ'ov k sebavzdelávaniu a k účasti na svojom osobnostnom rozvoji. V zmysle rozvoja profesijných kompetencií učiteľ'ov je dôležité a nevyhnutné, aby bolo získavanie a rozširovanie kompetencií a zručností prostredníctvom ďalšieho vzdelávania adekvátne finančne ohodnotené. Platobné podmienky učiteľ'ov sú neadekvátne k zodpovednosti a množstvu kompetencií, ktoré musí učiteľ' uplatňovať vo svojej práci. Rozhodujúcou sa stáva úloha vytvoriť pre každého učiteľa celoživotný prístup k možnostiam vzdelávať sa, rozvíjať svoje zručnosti a kompetencie počas celého života, v každom životnom štádiu a s ohľadom na individuálne potreby a okolnosti tak, aby každý učiteľ' mohol realizovať svoj potenciál nielen v pracovnom, ale i osobnom živote. Toto

odporúčanie je zároveň jedným zo základných princípov Stratégie celoživotného vzdelávania a poradenstva 2021 – 2030.

Ak uvažujeme o limitoch nami realizovaného výskumu, možno polemizovať nad spôsobom administrácie výskumnej batérie. Zvolené dotazníky tvoriace našu výskumnú batériu sme časti respondentov sprostredkovali online formou prostredníctvom platformy Survio. Tento spôsob administrácie prináša množstvo výhod (rýchlosť zberu dát, eliminácia chýb pri zbere dát, zníženie finančných nákladov a mnoho iných), no zároveň je potrebné poukázať aj na isté nevýhody, ktoré sa mohli premietnuť do samotných výsledkov. Medzi hlavné nedostatky patrí predovšetkým problém s kontrolou identity participantov, absentuje flexibilita v kladení dodatočných otázok, ako aj možnosť výskumníka vysvetliť participantom v prípade potreby nepochopené otázky a úlohy a podobne.

Ako výraznejší limit nášho výskumu vnímame samotný charakter výskumných nástrojov. Berieme v úvahu limity použitých dotazníkov, ktoré majú sebahodnotiaci charakter, teda objektívna/skutočná úroveň profesijných kompetencií sa môže líšiť od úrovne, ktorá bola zistená prostredníctvom sebahodnotenia našich participantov. Participantí mohli posudzovať vlastnú činnosť a správanie seba ako učiteľa vo vzťahu k očakávaným výsledkom a známym predpokladom kvalitného učiteľa. Táto skutočnosť je typickým limitom sebahodnotiacich meracích nástrojov. Myslíme si, že zvýšeniu validity merania by prospelo, keby boli profesijné kompetencie učiteľov hodnotené aj inými posudzovateľmi – napr. samotnými žiakmi, kolegami, či inými dlhodobými a nezávislými pozorovateľmi. Predpokladáme, že práve týmto krokom by sme mohli eliminovať prípadné skreslenie zapríčinené sebaučinnosťou učiteľov a získať tak významne objektívny pohľad na úroveň sledovaných premenných. Uvedené vnímame aj ako výzvu pre ďalší výskum.

## 5 ZÁVER

Vedecká monografia prináša významný podiel výsledkov výskumu, ktorý je riešený komplexne v rámci vedeckého grantu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“. Monografia ponúka výskum centrovanej na komparačný, korelačný a predikčný rámec osobnostných a motivačných faktorov vzhľadom na vybrané profesijné kompetencie učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Sesterské výsledky výskumu spadajúce do riešenia uvedeného vedeckého grantu prináša paralelne spracovaná vedecká monografia s názvom Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi (Gatial et al., 2023).

Dospeli sme k viacerým jedinečným a originálnym zisteniam v takmer reprezentatívnej vzorke respondentov, a to predovšetkým s ohľadom na predikčný výskum (osobnostné črta veľkej päťky a motívy/motivácia k voľbe povolania učiteľ ako prediktory vybraných profesijných kompetencií učiteľ'a) a komplexný výskum vybraných profesijných kompetencií u učiteľov v praxi a u učiteľov v pregraduálnej príprave (primárne komparačné hľadisko).

Korelačný a predikčný rámec výskumu preukázal zásadný a významný predikčný rozmer vnútornej motivácie a altruistickej motivácie k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľov. Vnútorňá a altruistická motivácia majú štatisticky významné pozitívne efekty voči všetkým piatim didaktickým kompetenciám, ktoré sme teoreticky i výskumne analyzovali (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľ'a). Vonkajšia motivácia a alternatívna voľba negatívne predikovali niektoré didaktické kompetencie.

Vnútorňá motivácia a altruistická motivácia sú významnými pozitívnymi prediktormi interakčných štýlov „organizátor vyučovania“, „napomáhajúci“, „chápajúci“, „vedie žiakov k zodpovednosti“, ktoré možno súhrnne nazvať ako žiaduce, niektoré z nich ako silne a pozitívne na žiaka centrované. Naopak učitelia s nízkou vnútorňou a altruistickou motiváciou preferujú v interakcii so žiakmi štýly „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“, teda

interakčné štýly, ktoré možno považovať v sociálnej interakcii so žiakom za rizikové. Podobne učitelia s vysokou vonkajšou motiváciou, ako aj preferovaným motívom učiteľstva ako alternatívnej voľby aplikujú interakčné štýly „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“, a navyše tí, čo volili učiteľstvo ako alternatívnu voľbu majú deficit v aplikácii interakčného štýlu „chápajúci“.

V oblasti originálneho výskumu predikčných charakteristík druhov motivácie k voľbe povolania k vyučovacím štýlom učiteľa, sme tiež zistili, že vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom všetkých skúmaných vyučovacích štýlov: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažér. V prípade altruistickej motivácie k voľbe povolania učiteľ sme identifikovali pozitívnu prediktívnu silu tohto druhu motivácie k trom vyučovacím štýlom: podporujúci, orientovaný na vedomosti, manažér. Vonkajšia motivácia významne pozitívne predikovala dva vyučovacie štýly, konkrétne „orientovaný na ciele“ a „orientovaný na vedomosti“. Alternatívna voľba ako motivácia k voľbe povolania učiteľ taktiež pozitívne predikovala dva vyučovacie štýly: „podporujúci“, „orientovaný na ciele“.

Výsledky našich skúmaní poukazujú na to, že osobnostné premenné veľkej päťky vstupujú do interakcie s profesijnými kompetenciami tak u učiteľov v pregraduálnej príprave, ako aj u učiteľov v praxi.

Zistili sme, že extravézia významne pozitívne predikuje sledované didaktické kompetencie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi (okrem sebareflexie učiteľa); ako aj interakčné štýly „organizátor vyučovania“, „napomáhajúci“, „karhajúci“ a „prísny“; ako aj vyučovacie štýly „orientovaný na vedomosti“ a „manažér“. Naopak nízka miera extravézie je prediktorom interakčných štýlov „neistý“ a „nespokojný“.

Osobnostná črta veľkej päťky „svedomitosť“ významne pozitívne predikuje všetky sledované didaktické kompetencie (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa) učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi; ako aj interakčné štýly „organizátor vyučovania“, „napomáhajúci“ a „prísny“; ako aj vyučovacie štýly „orientovaný na ciele“ a „orientovaný na vedomosti“. Naopak nízka miera svedomitosti je prediktorom interakčných štýlov „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“.

Tretí faktor „prívetivosť“ významne pozitívne predikuje všetky sledované didaktické kompetencie (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa) učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi; ako aj interakčné štýly „organizátor vyučovania“, „napomáhajúci“, „chápajúci“, „vedie žiakov k zodpovednosti“; ako aj vyučovacieho štýlu „manažér“. Naopak nízka miera prívetivosti je prediktorom interakčných štýlov „karhajúci“, „nespokojný“ a „prísny“.

V oblasti predikčných vzťahov negatívnej emocionality k profesijným kompetenciám učiteľov sme zistili, že negatívna emocionalita významne pozitívne predikuje prípravu a plánovanie vyučovacej hodiny a sebareflexiu učiteľa; ako aj interakčné štýly „neistý“, „nespokojný“, „karhajúci“ a „prísny“. Naopak nízka miera negatívnej emocionality, teda stabilita a spokojnosť predikuje navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny.

Osobnostná črta veľkej päťky „otvorenosť voči skúsenosti“ významne pozitívne predikuje všetky sledované didaktické kompetencie (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa) učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi; ako aj interakčné štýly „organizátor vyučovania“, „napomáhajúci“, „chápajúci“ a „vedie žiakov k zodpovednosti“; ako aj vyučovacie štýly „podporujúci“ a „manažér“.



## ZOZNAM LITERATÚRY

Abonyi, U. K. et al. (2021). Motivations of pre-service teachers in the colleges of education in Ghana for choosing teaching as a career. *Cogent Education*, 8(1), article no. 1870803, DOI: 10.1080/2331186X.2020.1870803.

Adair, J. (2004). *Efektivní motivace*, Praha : ALFA Publishing, 178s.

Alexescu, T. G., Nechita, M. S., Maiorean, A. D., Vulturar, D. M., Handru, M. I., Leucuța, D. C., Orășan, O. H., Negrean, V., Ciumarnean, L., & Todea, D. A. (2022). Change in Neuroticism and Extraversion among Pre-University Education Employees during the COVID-19 Pandemic. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*, 58(7), 895. DOI: <https://doi.org/10.3390/medicina58070895>.

Allport GW, Odbert HS. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47:1–171.

Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S. & Mahnaz, A. (2012). Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teacher's Personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17).

Azer S. A. (2005). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained?. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98(2), 67–69. DOI: <https://doi.org/10.1177/014107680509800211>.

Azis, F., Akhtar, M. S., & Rauf, M. (2014). Realitonship between teachers competencies and motivation at higher education level in Pakistan. *Pakistan. Annual Research Journal*, 50.

Bajtoš, J. (2007). *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Equilibria.

Ballová Mikušková, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF, 72s.

Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 139(1), 217-227. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>.

Barrick M.R., Mount M.K., Judge T.A.(2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: what do we know and where do we go next? *Int. J. Sel. Assess.*, 9(1-2),9–30.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1– 26. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>.

- Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science*, 336(6089), 1642–1643.
- Berinšterová, M., Fuchsová, K., & Kapová J. (2021). Psychologická gramotnosť učiteľa - koncept, zložky, aplikácia. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 4(1), 8-13.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). Teachers' Big Five personality traits, emotion regulation patterns, and moods: Mediation and prototype analyses. *Research Papers in Education*, 36(3), 332-354. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677758>.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 146– 170. DOI: <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>.
- Borkenau, P., & Liebler, A. (1993b). Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner ratings, and measured intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 546– 553. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.3.546>.
- Bransford, L., Darling-Hammond, J., & LePage, P. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Bruteničová, E., Mináriková, S., Paleschová, J., Petrovská, E., Pupíková, E., & Varholáková, R. (2021). *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIEŤA*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Bujdošová, B., & Verešová, M. (2022). Motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF v Nitre, s.92 – 106.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331.
- Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI SR). *Štatistická ročenka - súhrnné tabuľky*. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page\\_id=9603](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603)
- Costa Jr., P. T., & McCrae, R. R. (1992). NEO Personality Inventory–Revised (NEO-PI-R) and Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 325s..

Čelárová, L. (2010). Profesionálne kompetencie začínajúceho majstra odbornej výchovy a ich reflexia. *Journal of Technology and Information Education*, 2(2), 23-28.

Čeretková, S. et al. (2019). *Kompetencie učiteľa. Hodnotenie. Sebahodnotenie*. Praha: Verbum, 182.

Darák, M., Ferencová, J., & Šutáková, V. (2007). *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešovská univerzita.

Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House*, 73, 349-353. DOI: 10.1080/00098650009599442.

Dickson, G. E. & Wiersma, W. (1984). *Empirical Measurement of Teacher Performance*, Toledo, OH: The University of Toledo, The Centre for Educational Research and Services College of Education and Allied Professions.

Digman, J. M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116- 123. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.116>.

Djigić, G., Stojiljković, S. & Dosković, M. (2014). Basic Personality Dimensions and Teacher's Self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 112. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206>

Dytrichová, M., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s, 128 s.

Dumont, F. (2010). *A history of personality psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511676093>

Feranská, G. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa ako motivácia študentov učiteľstva v predmete Pedagogická a sociálna komunikácia. In Kuruc, M. (Ed.) *Je potrebné žiakov do učenia nútiť? Podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 78-84.

Ferencová, J., & Kosturková, M. (2020). *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Rokos.

Ferencová, J. (2017). Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(2), 52-61.

Fernald, G. G. (1912). The defective delinquent class differentiating tests. *American Journal of Psychiatry*, 68, 523- 594. DOI: <https://doi.org/10.1176/ajp.68.4.523>

Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress Levels, Gender and Personality Factors in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and Maladaptive Motives for Becoming a Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38 (1), 3–19. DOI:10.1080/02607476.2012.643652.

Frase, L. E., & Larry, S. (1992). Teacher Motivation and Satisfaction: Impact on Participatory Management. *NASSP Bulletin*, 76(540), 37-43.

Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology*, 65, 719– 742. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123>

Gálová, L., & Vašíčková, S. (2015). *Interakčné štýly učiteľ'ov*. Núcem, 34s.

Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľ'a. *Pedagogická Revue*, 55(2), 126–145.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally, pp. 506– 582.

Gibney, T. & Wiersma, W. (1986). Using Profile Aanalysis for student Teacher Evaluation. *Journal of Teacher Education*, 37(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718603700308>

Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216– 1229. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>.

Goller, M. et al. (2019). Finnish and German student teachers’ motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.023.

Göncz L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4, 75–95.

Gordon, R., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job* (No. White Paper 2006-01). Hamilton Proj., Washington, DC. Retrieved from [https://www.dartmouth.edu/~dstaiger/Papers/200604hamilton\\_1.pdf](https://www.dartmouth.edu/~dstaiger/Papers/200604hamilton_1.pdf)

Gregoire, C. (2014, October 20). Seven habits of natural leaders. Retrieved from [http://www.huffingtonpost.com/2014/10/20/traits-that-make-a-leader\\_n\\_5959298.html](http://www.huffingtonpost.com/2014/10/20/traits-that-make-a-leader_n_5959298.html)

Guttová, A. & Verešová, M. (2022). Sebahodnotenie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In M. Verešová (Eds.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF. s. 10-27.

Haváčová, L., Ballová Mikušková, E. (2022). Vyučovacie štýly a kognitívna reflexia učiteľov. In M. Verešová (Eds.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF. s. 50-59.

Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10, Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk>.

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), article no. 1217819. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819.

Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Iris.

Harris, D. N., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principals and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51, 73– 112. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831213517130>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2014). Achievement tests and the role of character in American life. In J. J. Heckman, J. E. Humphries, & T. Kautz (Eds.), *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago, IL: University of Chicago Press, pp. 3– 54.

Heinz, M. (2013). Why choose teaching in the Republic of Ireland? – Student Teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-18.

- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 65(2), 105-109.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*, New York: Crowell Publications, 203p.
- Hogan, R. (1991). Personality and personality measurement. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology (Vol. 2)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc., pp. 873– 919.
- Hotár, V., Paška, P., & Perhács, J. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 547 s.
- Htang, L.K. (2019). Motivations for choosing teaching as a career: teacher trainees' perspective from a Myanmar context. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 511-524. DOI: 10.1080/02607476.2019.1674561.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 232s.
- Hřebíček, L. (1995). Profesní vývoj adeptů učitelství. *Pedagogická orientace*, 17–18, 70–77.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869– 879. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.869>.
- Hulme, J. (2014). Psychological Literacy – from classroom to real world. *The Psychologist*, 27(12), 932–935.
- Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF, 203s.
- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris., 135s
- Chalermnirundorn, N. (2018). Teacher Motivation: A Factor Affecting Persistency in Profession. *Veridian E-Journal*, 11(4), 502-523.
- Chamberlain, G. E. (2013). Predictive effects of teachers and schools on test scores, college attendance, and earnings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 17176– 17182. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1315746110>.
- Chan, K. W. (2006). In-service Teachers' Motives and Commitment in Teaching. *Hong Kong Teachers Centre Journal*, 5, 112–128.
- Chandrasekara, W. S. (2019). Relationship among big five personality traits, job performance & job satisfaction: a case of school teachers in Sri lanka. *International Journal of Information, Business and Management*, 11(2).

- Che, E. S., Brooks, P. J., Schwartz, A. M., Saltzman, E. S., & Whiteman, R. C. (2023). How do graduate students approach college teaching? Influences of professional development, teaching assistantships, and Big Five personality traits. *Frontiers in Education*, 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.982998>
- Cheng, & Zamarro (2018). "Measuring teacher non-cognitive skills and its impact on students: Insight from the Measures of Effective Teaching Longitudinal Database. *Economics of Education Review*, Elsevier, 64, 251-260.
- Chereguini, D.P. & Gea, A.I.P. (2021) Model for the Evaluation of Teaching Competences in Teaching-Learning Situations, *Societies*, 11(2), 56. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc11020056>
- Ikiz, F. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 1, 2057–2062. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.361.
- Innes J.M. & Kitto, S. (1989) Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teachers. *Personality and Individual Differences*, 10(3), 303-312, DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90103-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90103-7).
- Jackson, J. J., Thoemmes, F., Jonkmann, K., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2012). Military training and personality trait development. *Psychological Science*, 23, 270– 277. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797611423545>.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (Volume 1)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jarvis, P., & Wilson, L. A. (2002). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education. 2th edition*. Kogan Page, 228p.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 4th edition*. Routledge, 352p.
- John OP, Naumann L. & Soto CJ. (2008) Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 3, 114–158.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530– 541. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>.
- Juhásová, A., Gatial, V., & Mesíková, A. M. (2022). Executive Functions in the Context of Professional Competencies of Future Teachers. *TEM Journal*, 11(4), 1702-1708. DOI: 10.18421/TEM114-35.
- Kalhoust, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál, 447s.

- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In B. Kasáčová (Eds.), *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokos. s. 116-127.
- Kasáčová, B., & Tabačková, P. (2010). *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kelle, H. J. (2019). Do teachers' personality traits predict their performance? A comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Studies*, 1, 1-27, DOI: 10.1002/ets2.12241.
- Khalilzadeh, S. & Khodi, A. (2018). Teachers' Personality Traits and Students' Motivation: A Structural Equation Modeling Analysis. *Current Psychology* 40, 1635–1650 . DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0064-8> .
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163–195. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen RM, Durksen T, Kim L, Patterson F, Rowett E, & Warwick J. (2017) Developing a proof-of-concept selection test for entry into primary teacher education programs. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4, 96–114.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition. Butter-worth-Heinemann.
- Kohut, M., Halama, P., Soto, C. J., & John, O. P. (2020). Psychometric Properties of Slovak Short and Extra-Short Forms of Big Five Inventory-2 (Bfi-2). *Československá psychologie*, 64(5), 550–563.
- Kokkinos CM. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Kolar, M., & Verešová, M. (2022). Analýza motívov k voľbe učiteľského povolania v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergencie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF, s.80-91.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Grada.
- Kosová, B. (2009). Profesionalizácia učiteľskej profesie. In Kasáčová, B., & Cabanová, M. (eds.). *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii. Teórie, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 9 -19.



- Kosová, B. (2013). Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa . In N. Krajčová, Štuřáková, V. (Eds.), *Učitel na ceste k profesionalite* . Prešov: Škola plus, s. r. o., s. 17-25.
- Kosová, B. (2017). Učitelia v reformách školy a kurikula. *Edukácia*. Vedeckod odborný časopis. 2(1), 126-138.
- Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: MPC, 67s.
- Kovaříková, M., & Marádová, E. (2020). *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Praha: PF Univerzita Karlova.
- Kothari, T. P. & Pingle, S.S. (2015). Personality traits and teaching style of management teachers: an empirical study. *Journal Contemporary Management Research*, 9(2), 16 - 38.
- Koverová, M. (2014). Osobnostné faktory Big 5 ako determinanty percepcie interakčného štýlu učiteľov. *Psychologie pro praxi*, 3(4), 79-93.
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., Klusmann, U., Richter, D. & Hachfeld, A. (2013). American Psychological Association. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805-820.
- Kurincová, V, Turzák, T, & Turzáková, J. (2019). Teacher and a Future Teacher as a Researcher. *Ad Alta*, 9(1), 305-309.
- Kuruc, M. (2017). Motivácia k učeniu sa a k prosociálnemu správaniu sa v kontexte teórie sebaurčenia. In Kuruc, M. (Ed.) *Je potrebné žiakov do učenia nútiť? Podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 54-60.
- Kyriacou, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 155s.
- Kyriacou, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 154s.
- Ladd, H. F. (2007). Teacher Labor Markets in Developed Countries. *The Future of Children*, 17(1), 201-217.
- Lomnický, I. (2017). *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum, 308s.
- Malík, B. (2017). Miesto charismatickej autority v motivácii žiakov. . In Kuruc, M. (Ed.) *Je potrebné žiakov do učenia nútiť? Podpora sebaregulácie a vnútornej*

motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 40-53.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81– 90. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (2016). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. London: Psychology Press, 210p.

Morrison, A. & McIntyre, D. (1972). *Teachers and Teaching*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 206p.

Muvunyi, E. (2016). *Teacher Motivation and Incentives in Rwanda: Analysis of Stakeholders' Perceptions of the Changes in Teachers' Motivation During 2008- 13*. Sussex: Faculty of Education, University of Sussex.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia. 498 s.

Nezvalová, D. (2002). *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, p. 49-53.

Novocký, M. (2021). *Metódy pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica: PF UMB.

Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58, 367– 408. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>.

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing, 240p.

Ömür, Y. E., & Nargün, Ş. S., (2013). Relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels. *Journal of Educational Policy Analysis*, 2(2), 41-55.

Opoku, O. G., Adamu, A., & Daniel, O. (2023). Relation between students' personality traits and their preferred teaching methods: Students at the university of Ghana and the Huzhou Normal University. Heliyon, e13011  
(5) (PDF) *Numeracy Literacy Skills of Introverted and Extroverted Students in Solving Linear Program Problems*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/371304072\\_Numeracy\\_Literacy\\_Skills\\_of\\_Introverted\\_and\\_Extroverted\\_Students\\_in\\_Solving\\_Linear\\_Program\\_Problems](https://www.researchgate.net/publication/371304072_Numeracy_Literacy_Skills_of_Introverted_and_Extroverted_Students_in_Solving_Linear_Program_Problems) [accessed Jun 26 2023].

Orosová, R., Ganajová, M., Rozenfeld, J., & Dasiatniková, L. (2018). Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. *Journal of Global Science*. 3(1), 1-8.

- Orosová, R., Petříková, K., & Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Orosová, R., Petříková, K., & Starosta, V. (2019). Rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology*, 1(9), 125-129.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association.
- Oswald, F. L., & Hough, L. M. (2011). Personality and its assessment in organizations: Theoretical and empirical developments. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Vol. 2. Selecting and developing members for the organization*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 153– 184.
- Palos, R., & Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q) – a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 3(1), 159-178.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: UK PedF, 248s.
- Pavlov, I. (2009). Profesionálne štandardy majú zelenú. *Pedagogické rozhľady*, 18(4), 20-21.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesionálnych kompetencií učiteľov. Východiská a perspektívy*. Prešov: Škola plus, 127s.
- Pavlov, I., & Šnídlová, M. (2013). *Profesionálny rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3P, 90s.
- Pavlov, I. (2014). *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus, 157s.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory profesionálneho učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Eds), *Kontexty podpory profesionálneho rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum, s. 9-48.
- Pavlov, I., Fridrichová, P., Krystoň, M., Porubský, Š., & Tomengová, A. (2018). *Kariérový systém profesionálneho rozvoja učiteľov a model podpory profesionálneho učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum, 120s.
- Pavlov, I. (2019). Poradenstvo v podpore profesionálneho rozvoja pedagogických zborov škôl. *Orbis Scholae*, 12(3), 31-45.
- Peringhátová, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania*. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online], 24 s. Získané z: <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>.

- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 120s.
- Petlák, E. (2004). Kompetencie učiteľa. In E. Petlák (Ed.), *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa* Bratislava: Iris, s. 97-111.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 311s.
- Petlák, E. (2020). *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer, 99 s.
- Petlák, E., & Hupková, M. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 135s.
- Petríková, K., & Orosová, R. (2017). Sebareflexívne pozorovanie pozorovanie v rámci mikrovyučovania ako prostriedok rozvoja sebareflexívnych kompetencií. In I. Ištvan, J. Ferencová, M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*. Prešov: FHPV PU v Prešove. S.121- 128.
- Petríková, K., & Orosová, R. (2019). Sebareflexívne kompetencie študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave. *Edukácia*, 3(2), 153-160.
- Pierson, N, R. (2023). *Motivation for Teaching*. [online][cit. 2023-05-18] . Dostupné na internete : <https://ittacademy.net.au/motivation-for-teaching/>
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výskum expertnosti v učitel'ské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 154s.
- Podlahová, L., Vaněčková, M., Heřmánková, P., Klement, M., & Marešová, J. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 160s.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322– 338.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* (2022). <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2017/>
- Porubská, G., Šnídlová, M., & Valica, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. *Pedagogické rozhľady*, 17(4), 20-35.
- Porubská, G., & Határ, C. (2009). *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. UKF, 211s.

Prusáková, V. (2004). Profesionálne kompetencie manažera vzdelávania dospelých. In S. CHomová (Eds.), *Teoretické otázky celoživotného vzdelávania v oblasti kultúry*. NOC, s. 17-27

Prusáková, V. (2014). *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 520s.

Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Portál. Putrawan, I. M. (2013). Measuring Teachers Personality by Applying “Big Five Personality” Based on Teachers Gender and School Level: A Comparative Analysis. *Comparative Education Bulletin*, 15(1), 60-75.

Rapsová, L. (2019). *Sociálne spôsobilosti pracovníkov v kultúrno-osvedovej edukácii dospelých* [Dizertačná práca]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre..

Rapsová, L. (2023). *Psychologická gramotnosť a profesionálne kompetencie učiteľov* [Rigorózna práca]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 164s.

Rapsová, L., Szíjjártóová, K., & Süttö, L. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií (pilotná verzia)*. Dostupné na: <https://osf.io/gw469>

Rashtchi, M. & Moshhoor, H., S. (2019). Extravert and Introvert EFL Teachers: How do Reflective Teaching and Burnout Relate? *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 73-88.

Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 77-96.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417– 458. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>

Reykowski, L., & Smoleńska, Z. (1980). Personality mechanismus of prosocial behavior. *Polish psychological bulletin*, 11(4), 219–230.

Roberts B.W, DelVecchio W.F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94, 247– 252. DOI: <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>.

Rockoff, J. E., Jacob, B., Kane, T., & Staiger, D. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education*, 6, 43– 74.

Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal Hum. Psychology*, 35, 7–22.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50, 4–36.

DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>.

Rots, I., Aelterman A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619 – 1629. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.013.

Rovňanová, L. (2013). Subjective Evaluation of Demands on Performance of Teacher Professional Activities. *The New Educational Review*, 34(4), 292-304.

Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium, 201s.

Rovňanová, L. (2017). Komparácia názorov učiteľov a študentov učiteľstva na náročnosť vykonávania vybraných profesijných činností. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(2), 208-218.

Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO Päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

Řehulková, O., & Osecká, L. (1996). *Výkonová motivace ve škole: Rozdíly mezi chlapci a děvčaty*. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 13s.

Salgado, J. F. (2003). Predicting job performance using FFM and non-FFM personality measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 323– 346. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317903769647201>

Selvi, K. (2010) Teacher's Competencies. International. *Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1),167-175.

Simic, N., Puric, D., & Stancic, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Psihologija*, 51(3), 309-331, DOI: 10.2298/PSI170327012S..

Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481–506.

Shultz, M. M., & Zedeck, S. (2011). Predicting lawyer effectiveness: Broadening the basis for law school admission decisions. *Law & Social Inquiry*, 36, 620– 661. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1747-4469.2011.01245.x>.

Sinclair, C. (2008). Initial and Changing Student Teacher Motivation and Commitment to Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. DOI:10.1080/13598660801971658.

Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 137s.

Sokolová, L. (2021). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja 2.0*. Bratislava: Slovenská asociácia pre učiteľstvo psychológie, 217s.

Spilková, V. (1999). Základní trendy ve vzdelávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In V. Spilková (Eds.), *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 33-44.

*Stratégia Európa 2020 – stratégia Európskej únie pre rast a zamestnanosť* (2022). <https://www.mirri.gov.sk/sekcie/cko/strategia-europa-2020/strategia-europa-2020/index.html>

Süttő, L., Rapsová, L., & Szíjjártóová, K. (2022). Kompetenčné modely učiteľa v medzinárodnom meradle. In *PhD existence 12 : "Zmena" česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého, s.153-159.

Swider, BW., & Zimmerman, RD. (2010) Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487–506.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika – metódy efektívneho a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 208s.

Šmelová, E. (2008). Kompetentní učitel mateřské školy. In J. Tupý (Ed.), *Od rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita*. Repronis, s.36-47.

Šnídlová, M. (2011). Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií. *Pedagogické rozhľady*, 20(3), 2-3.

Šnídlová, M. (2014). Profesijné štandardy – nový pokrok v systéme profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. *Pedagogické rozhľady*, 23(1), 16-19.

Štrbáková, K. (2023). *Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie budúcich učiteľov* [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

- Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(1), 303-312.
- Šuťáková, V., & Ferencová, J. (2017). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove, 197s.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266-276.
- Švec, V. (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 233s.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, a. s., 136s.
- Teodorescu, T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Performance Improvement*, 45(10), 27-30.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703– 742. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00696.x>.
- Tománek, P., & Koldeová, L. (2011). *Aktuálne otázky pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 526s.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 44s.
- Tomšík, R. (2016). *Prečo sme sa stali učiteľmi? Demogeografické prostredie ako faktor ovplyvňujúci motiváciu voľby učiteľského povolania*. Báčsky Petrovec : SVC, 96 s.
- Tomšík, R. (2017). Motivácia voľby učiteľského povolania: prosociálne správanie ako jeden z kľúčových faktorov voľby učiteľského povolania. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 18 (1), 83-88.
- Tomšík, R. (2018). *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania*. [Dizertačná práca], Nitra: PF UKF, 142s.
- 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. DOI: 10.33225/pec/19.77.545.
- Tomšík, R., & Gatíal, V. (2018). Choosing teaching as a profession: influence of big five personality traits on fallback career. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 100-108, DOI: 10.33225/pec/18.76.100.



- Tomšík, R., & Verešová, M. (2016). Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. In *PhD existence 6: výzkum +/- praxe*. Olomouc: UP, s. 55–56.
- Tóthová, R., Kostrub, D., & Ferková, Š. (2017). *Žiak, učiteľ, výučba. Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov: Rokus, 370s.
- Tulis, M. (2022). Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. In *Psychology Learning and Teaching*, 21(3), 210-234. ISSN 2057-3022.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Prešov: Edícia Škola, 618s.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paríž, Francúzsko: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 44p.
- Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in classroom. *Journal of Student Engagement : Education Matters*. 2 (1), 30-35.
- Valihorová, M., Keppertová, M., & Šukolová, D. (2016). Učiteľ psychológie z pohľadu žiakov stredných škôl. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 6(2), 118-127.
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 312s.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190s.
- Vašutová, M., & Ježková, V. (2016). *Didaktika psychologie. Vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita, 212s.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 159s.
- Veteška, J. (2017). *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 179s.
- Verešová, M. (1995). Good Teacher Quality From The Perspective Of Learners, Teachers And Headmasters Of Primary Schools And High Schools/Secondary Grammar Schools. *Turkish Online Journal of Education*, Special Issue 8, 223-229.
- Verešová, M. (2021). *Dotazník interakčných štýlov – sebahodnotenie*. Dostupné na: <https://osf.io/gbe48>.
- Verešová, M. (2023a). Osobnostné a motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In Kamanová, L., Adamec, P., Šimáně, M. (Eds.). *Sborník z medzinárodnej konferencie ICOLLE 2022 „Omnes*,

*omnia, omnio*“, Brno : Mendelova univerzita v Brně, s. 303-318. DOI: 10.11118/978-80-7509-922-8-0303.

Verešová, M. (2023b). Motivácia k voľbe učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave a v školskej praxi. *Edukácia*, 6(1), 101-110.

Verešová, M., Ballová Mikušková, E., & Gatíal, V. (2023). *Všeobecná psychológia*. Nitra: ENIGMA, 338s.

Verešová, M. et al. (2010). *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: ENIGMA, 276s.

Verešová et al. (2011). Sociálna psychológia. Človek vo vzťahoch. Nitra: ENIGMA, 295s.

Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam.. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275–280.

Yong, B. C. S. (1999). The career commitment of primary teachers in Brunei Darussalam: Perceptions of teaching as a career. *Research in Education*, 62, 62–70.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors Influencing teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 139-173.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choicescale. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 40, 185-197.

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. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.

Wiggins, J. S., & Trapnell, P. D. (1997). Personality structure: The return of the big five. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 737– 765. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50029-9>.

Witty P. (1947) An analysis of the personality traits of the effective teacher. *The Journal of Educational Research*; 40, 662–671.

Wubbels, T. H., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81 – 94.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (2022). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2022). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Zhang Z. (2022). Toward the Role of Teacher Empathy in Students' Engagement in English Language Classes. *Frontiers in psychology, 13*, 880935. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>.

Zickar, M. J., & Kostek, J. A. (2013). History of personality testing within organizations. In N. D. Christiansen & R. P. Tett (Eds.), *Handbook of personality at work*. New York, NY: Routledge, pp. 173– 190.

Zelina, M. (1994). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 163s.

# PRÍLOHY

## Príloha 1

### ŠKÁLA MOTIVÁCIE VOLBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA (SMVUP-4-S)

*Autor: Robert Tomšík (2018), úprava: Marcela Verešová (2021)*

Inštrukcia:

Škála je zameraná na zistenie sústavy motívov a druhu motivácie k Vášmu výberu učiteľského povolania. Dotazník slúži na vedecké účely, preto Vás prosíme, aby ste sa ako učiteľ/učiteľka (budúci učiteľ/učiteľka) opísali čo najpresnejšie. V predloženej škále sa vyjadrite ku všetkým tvrdeniam možnosťou výberu zo škály od 1 = jednoznačne nesúhlasím po 5 = jednoznačne súhlasím, vpísaným príslušného čísla za výrok/tvrdenie zo škály 1-5 zodpovedajúcemu Vášmu vnímaniu a sebahodnoteniu.

*Poznámka: V položkách, ktoré sú naviazané na deti sa myslí deti v školskom veku do 15. roku života (vo vnímaní aj ako žiaci základných škôl či prvých 4 stupňov osemročných gymnázií), položky naviazané na dospelých sa viažu na dospelých vo veku 15+ (vo vnímaní aj ako žiaci stredných škôl a gymnázií – štvorročné alebo ďalšie 4 stupne osemročných gymnázií).*

---

1. Vždy som chcel/a byť učiteľom/kou.
2. Učiteľstvo je povolanie, ktoré sa hodí k mojim schopnostiam.
3. Učiteľstvo je vysoko hodnotené povolanie.
4. Ako učiteľ/ka budem mať/mám krátky pracovný čas.
5. Učiteľská profesia je pre moje potreby dobre platená práca.
6. Rád/a pracujem s dospelými.
7. Rád/a pracujem s deťmi.
8. Ovplyvnila ma iná osoba pri výbere učiteľského povolania (súrodenci, rodičia, rovesníci alebo iné osoby/vzory).
9. Mám potrebu sa celoživotne vzdelávať.
10. Učiteľstvo bola moja posledná kariérna voľba.
11. Učiteľská profesia mi umožní/uje poskytovať služby pre spoločnosť.
12. Mal/a som možnosť vyučovať a vzdelávať iných už pred nástupom na vysokú školu.
13. Už na základnej škole som sa túžil/a stať učiteľom/kou.
14. Mám dobré učiteľské schopnosti.
15. Učiteľstvo je vysoko rešpektovaná profesia.
16. Ako učiteľ budem mať/mám dlhú dovolenku.
17. Učiteľská profesia mi poskytne/tuje spoľahlivý príjem.
18. Povolanie učiteľa/ky som si zvolil/a dôvodu, že zahŕňa prácu s dospelými.
19. Povolanie učiteľa/ky som si zvolil/a z dôvodu, že zahŕňa prácu s deťmi.
20. Bol/a som ovplyvnený/á pri rozhodovaní sa pre učiteľské povolanie.
21. Teším sa, že ako učiteľ/ka, budem môcť/môžem stále na sebe pracovať a zdokonaľovať sa.
22. Nepodarilo sa mi nastúpiť na štúdium, ktoré som chcel/a, tak som si zvolil/a učiteľstvo ako náhradné riešenie.
23. Učiteľská profesia mi umožní/ňuje formovať správne hodnoty.

24. Počas strednej školy som brigádoval/a ako animátor/ka, vyučujúci/a a pod. (pracoval/a som s deťmi a dospelými).
25. Dlhú dobu pred nástupom na štúdium učiteľstva, som sa chcel/a stať učiteľom/kou.
26. Mám vlastnosti, ktoré charakterizujú dobrého učiteľa/ku.
27. Učiteľská profesia je ocenená spoločnosťou.
28. Učiteľská profesia umožní/uje tráviť viac času s rodinou než iné profesie.
29. Som spokojný/á s finančným príjmom, ktorý budem dostávať/dostávam ako učiteľ/ka.
30. Chcem pracovať v prostredí, kde sú dospelí.
31. Chcem pracovať v prostredí, kde sú deti.
32. Pri výbere učiteľského povolania ma nikto neovplyvňoval, rozhodol/la som sa sám/sama.
33. Chcem pracovať v odvetví, v ktorom sa budem neustále zdokonaľovať a vzdelávať.
34. Volil/a som si povolanie učiteľa, lebo som nemal/a iné na výber.
35. Učiteľská profesia mi umožní/uje mať vplyv na dospelých.
36. Pred nástupom na vysokú školu som už absolvoval/a pedagogickú prax.
37. Už ako malý/á som sa hrával/a na „učiteľa/ku“.
38. Myslím si, že mám predispozície, aby som bol/a dobrým/ou učiteľom/kou.
39. Učiteľské povolanie má vysoký sociálny status.
40. Pracovný čas učiteľa umožňuje dobré podmienky pre rodinný život.
41. Plat učiteľa je pre moje potreby postačujúci.
42. Chcem vyučovať dospelých.
43. Chcem vyučovať deti.
44. Na moje rozhodnutie stať sa učiteľom/kou, vplývala/i iná/é osoba/y.
45. Prednosťou učiteľského povolania je aj to, že poskytuje celoživotné vzdelávanie a zdokonaľovanie sa.
46. Po strednej škole som nevedel/a čo ďalej, tak som nastúpil/a na štúdium učiteľstva.
47. Ako učiteľ/ka budem/som spoločnosti veľmi prospešný/á.
48. V minulosti som už skúsil/a byť v roly učiteľa/ky alebo vykonávam profesiu učiteľa/ky.

## Príloha 2

### DOTAZNÍK DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ

*Autori: Rapsová, Szíjjártóová a Süttö (2021), psychometrické overenie: Ballová Mikušková (2022)*

Inštrukcia:

Nasledovné otázky/položky sa týkajú jednotlivých fáz vyučovania a zabezpečenia vyučovacej hodiny. Ku každej z nich sa vyjadrite výberom zo škály od 1 po 5, pričom 1 = nikdy, skoro vôbec, 5 = takmer vždy, vždy. Zodpovedajúci výber zo škály 1 až 5 vpíšte za príslušnú otázku/položku (vyjadrite sa ku všetkým otázkam/položkám dotazníka).

---

#### **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 a i.)
5. Obsah učiva sprostredkúvam jasne a zrozumiteľne, s použitím adekvátnej terminológie.
6. Zameriavate sa na vzťahy a súvislosti medzi osvojovanými pojmami a javmi?
- a) využívam medzipredmetové vzťahy.
  - b) systematicky opakujem a upevňujem nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky.
  - c) uplatňujem na hodinách didaktické zásady (zásada názornosti, primeranosti, systematicky, individuálneho prístupu, prepojenia teórie s praxou, vedeckosti a iné).
  - d) využívam viaceré organizačné formy podporujúce aktívne učenie sa (individuálna, hromadná, skupinová, tímová, frontálna, kooperatívna a i.)
  - e) využívam materiálne učebné prostriedky.
  - f) využívam didaktickú techniku (výpočtová technika – PC, DVD, internet, dataprojektory, elektronické interaktívne tabule, tablet).
  - g) využívam edukačné platformy, vzdelávacie aplikácie - alfik, kalhoot, mentimeter a iné?
7. Prispôsobujem edukačnú činnosť žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami.
8. Flexibilne reagujem na neštandardné situácie v triede.

### ***Triedna klíma a disciplína***

1. Zaujímam k žiakom spravodlivý a individuálny prístup.
2. Podporujem žiakov v seberealizácii.
3. Vytváram neohrozujúce 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 dostanem spätnú väzbu od žiakov.

c) ak dostanem spätnú väzbu od rodičov žiakov.



**Názov:** OSOBNOSŤ A MOTIVÁCIA K VOĽBE POVOLANIA  
AKO PREDIKTORY PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ  
UČITELOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE  
A V PRAXI

**Autori:** prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.  
*(autorský podiel 4,1 AH)*  
PaedDr. Lucia RAPSOVÁ, PhD.  
*(autorský podiel 3,7 AH)*  
PhDr. Robert KRAUSE, PhD., MBA  
*(autorský podiel 3,0 AH)*

**Recenzenti:** doc. PhDr. Lucia LACKOVÁ Ph.D..  
PhDr. Tereza KIMPLOVÁ, Ph.D.

**Cover design:** KRAUSE MENTAL CARE GROUP

**Rok:** 2023

**Rozsah:** 192 s.

**Vydavateľ:** PF UKF v Nitre

**Tlač:** EQUILIBRIA, s.r.o.

**Náklad:** 120 ks

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

ISBN 978-80-558-2049-1 (print)

ISBN 978-80-558-2050-7 (online)