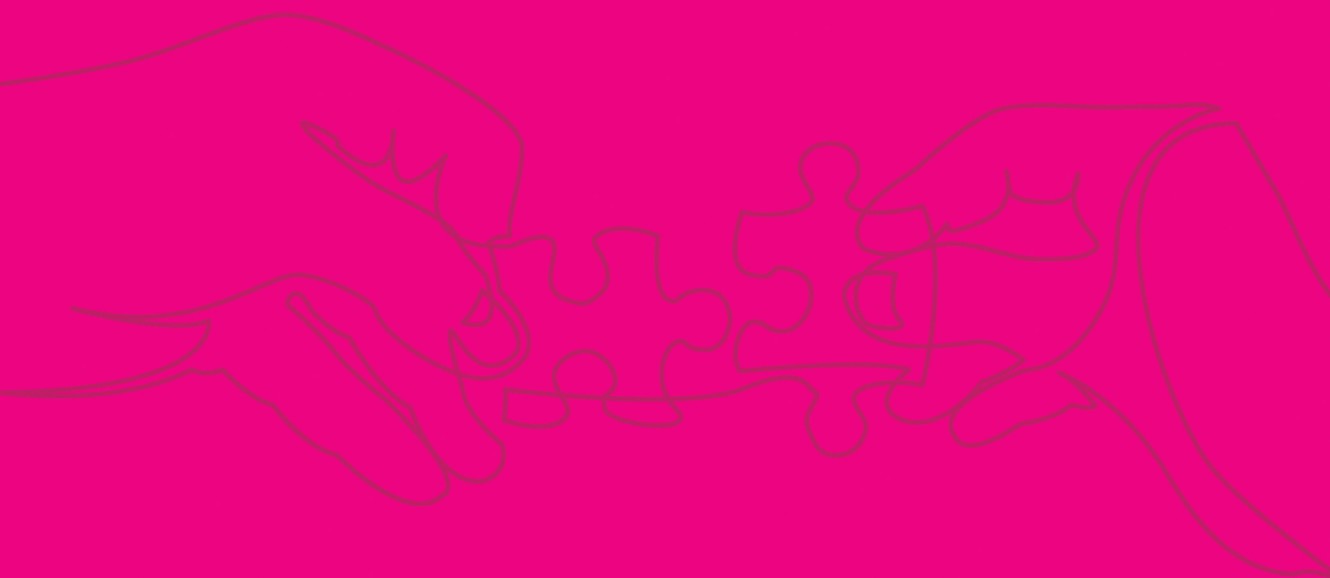




Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Lucia Rapsová

PSYCHOLOGICKY GRAMOTNÝ UČITEĽ



Nitra 2024

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

PSYCHOLOGICKY GRAMOTNÝ UČITEĽ

Lucia Rapsová

Nitra 2024

Názov: **PSYCHOLOGICKY GRAMOTNÝ UČITEĽ**

Autor: PaedDr. Lucia Rapsová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.

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

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Vedecká monografia je vydaná s podporou projektu **VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“**.

OBSAH

ÚVOD	7
1 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ	10
1.1 Psychologická gramotnosť v kontexte učiteľskej profesie.....	16
1.1.1 Funkčná psychologická gramotnosť	23
1.1.2 Interaktívna psychologická gramotnosť	34
1.1.3 Kritická psychologická gramotnosť	39
1.2 Vybrané komponenty psychologickkej gramotnosti	46
1.2.1 Psychologické mylné predstavy	49
1.2.2 Dispozície ku kritickému mysleniu a kritické myslenie.....	54
1.2.3 Dôvera vo vedu.....	57
1.2.4 Integrita.....	59
2 PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA.....	62
2.1 Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov	65
2.2 Kompetenčný model učiteľa.....	69
2.3 Didaktické kompetencie učiteľa ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa	75
2.3.1 Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny	78
2.3.2 Realizácia vyučovacej hodiny	81
2.3.3 Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine	83
2.3.4 Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka	86
2.3.5 Sebareflexia učiteľa	89
2.4 Interakčný štýl učiteľa	93
2.5 Vyučovací štýl učiteľa	97
3 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ A PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV V PRAXI.....	101
3.1 Výskumné ciele	112

3.2	Výskumné otázky	113
3.3	Participanti.....	113
3.4	Metódy a metodika výskumu	116
4	VÝSKUMNÉ ZISTENIA.....	124
4.1	Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných	124
4.2	Vzájomné spojitosti psychologickej gramotnosti a vybraných profesijných kompetencií učiteľov v praxi.....	127
4.2.1	Vzťah medzi komponentmi psychologickej gramotnosti	127
4.2.2	Vzťah medzi komponentmi psychologickej gramotnosti a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi.....	129
4.2.3	Vzťah medzi komponentmi psychologickej gramotnosti a interakčnými štýlmi učiteľov v praxi	132
4.2.4	Vzťah medzi komponentmi psychologickej gramotnosti a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi.....	136
5	DISKUSIA.....	140
6	ODPORÚČANIA PRE PRAX.....	167
7	LIMITY VÝSKUMU A NÁVRHY NA ĎALŠÍ VÝSKUM	173
	ZÁVER.....	178
	POUŽITÁ LITERATÚRA.....	181
	PRÍLOHY	215

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1	<i>Psychologická gramotnosť ako metagramotnosť</i>	15
Obrázok 2	<i>Klasifikačný systém interpersonálneho správania modifikovaný na školské prostredie</i>	94

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1	<i>Oblasti rozvíjajúce psychologickú gramotnosť</i>	12
Tabuľka 2	<i>Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na pracovnú pozíciu</i>	114
Tabuľka 3	<i>Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na kraje Slovenska</i>	115
Tabuľka 4	<i>Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na pohlavie</i>	115
Tabuľka 5	<i>Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na vek a prax</i>	116
Tabuľka 6	<i>Charakteristika Dotazníka didaktických kompetencií učiteľa</i>	118
Tabuľka 7	<i>Charakteristika Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (DIŠ)</i>	119
Tabuľka 8	<i>Charakteristika Dotazníka vyučovacích štýlov učiteľa – DVŠ</i>	120
Tabuľka 9	<i>Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií učiteľov</i>	124
Tabuľka 10	<i>Deskriptívne štatistiky interakčných štýlov učiteľov</i>	125
Tabuľka 11	<i>Deskriptívne štatistiky vyučovacích štýlov učiteľov</i>	125
Tabuľka 12	<i>Deskriptívne štatistiky psychologickej gramotnosti učiteľov</i>	126

Tabuľka 13	<i>Deskriptívne štatistiky kritického myslenia</i>	127
Tabuľka 14	<i>Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti</i>	129
Tabuľka 15	<i>Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti a didaktickými kompetenciami učiteľov</i>	132
Tabuľka 16	<i>Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti a interakčnými štýlmi učiteľov</i>	136
Tabuľka 17	<i>Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti a vyučovacími štýlmi učiteľov</i>	139

ÚVOD

Súčasnité obdobie je charakteristické rýchlymi premenami spoločnosti spojenými so zmenami životného štýlu detí a ich rodičov, so zmenami na trhu práce, s nárastom sociálnych rozdielov medzi ľuďmi, informačnou explóziou, či rýchlym rozvojom technológií, ktoré kladú na všetkých ľudí omnoho vyššie nároky v porovnaní s minulosťou. Tieto zvyšujúce sa požiadavky sa premietli aj do učiteľskej profesie, ktorá v posledných rokoch stojí v centre pozornosti odbornej, ale i laickej verejnosti. Prioritnou úlohou školy, rovnako i učiteľov, je vytváranie priaznivých podmienok, ktoré podporujú učenie žiakov a všestranný rozvoj ich osobnosti. Z dôvodu nárastu sociálnych problémov sa tiež očakáva, že škola bude plniť výchovnú a sociálnu funkciu prostredníctvom svojich učiteľov, ktorí budú schopní tieto problémy riešiť. Od učiteľov sa vyžaduje, aby disponovali nielen odborovými a pedagogickými, ale i psychologickými poznatkami, ktoré budú vedieť aplikovať pri zvládaní množstva problémov súvisiacich s učiteľskou profesiou. V súvislosti so spomínaným možno hovoriť o zvýšenej potrebe psychologicky gramotných učiteľov.

Psychologickú gramotnosť vnímame ako komplex psychologických poznatkov a ich adaptívne používanie, dispozícií a naučených zručností kritického a vedeckého myslenia a etického správania. Psychologická gramotnosť je v zahraničí ponímaná ako jedna z najdôležitejších gramotností pre 21. storočie a stáva sa primárnym výsledkom vysokoškolského psychologického vzdelávania. Posledné roky evidujeme značný rozdiel v chápaní psychologickéj gramotnosti, kedy sa o tomto konštrukte nehovorí už len v spojitosti s psychologickou profesiou, ale čoraz viac sa akcentuje potreba psychologickéj gramotnosti pre výkon pomáhajúcich profesií. Neustále sme konfrontovaní so situáciami, ktoré nasvedčujú tomu, že mnoho lekárov, zdravotných sestier, sociálnych pracovníkov, učiteľov a iných pracovníkov pomáhajúcich profesií, nedisponuje dostatočnou psychologickou gramotnosťou, čo sa odzrkadľuje v neadekvátnych prístupoch vo vzťahu k pacientom, klientom, žiakom a iným spotrebiteľom služieb pomáhajúcich profesií. Máme za to, že nízka úroveň aplikácie psychologického poznania môže negatívne ovplyvňovať kvalitu života širokého spektra jednotlivcov.

Tak, ako kedysi akcentovali obavy z nedostatočnej vedeckej gramotnosti, tak v súčasnosti vstupujú do popredia čoraz väčšie obavy týkajúce sa nedostatočnej psychologickéj gramotnosti pracovníkov v pomáhajúcich profesiách.

Naša pozornosť je prioritne centrovaná na učiteľa, od ktorého sa vyžaduje, aby disponoval súborom profesijných kompetencií, kognitívnych a osobnostných vlastností, ktoré mu zabezpečia kvalitný výkon profesie. Súhlasíme s Hakimom (2015), ktorý tvrdí, že psychologická gramotnosť je neodmysliteľnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov, od úrovne rozvoja ktorých závisí efektivita výchovno-vzdelávacieho procesu.

Predmetná monografia je čiastkovým výstupom z riešenia projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“ a jej hlavným cieľom je analyzovať konštrukt psychologickej gramotnosti a zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi.

Publikácia je štruktúrovaná do siedmich kapitol. V prvej kapitole analyzujeme konštrukt psychologickej gramotnosti s priblížením postupného vývoja v jeho chápaní. Pozornosť tu centrujeme predovšetkým na spojitosť psychologickej gramotnosti s učiteľskou profesiou. V tejto kapitole zároveň analyzujeme jednotlivé úrovne psychologickej gramotnosti sústredujúce sa na možnosti ich rozvoja. Ponúkame tu tiež nami zrealizovaný prehľad psychologických predmetov vyučovaných v pregraduálnej príprave učiteľov na Slovensku. Záver prvej kapitoly je sústredený na vybrané komponenty psychologickej gramotnosti (psychologické mylné predstavy, dispozície ku kritickému mysleniu, dôvera vo vedu, integrita, kritické myslenie), ktoré sú zároveň premennými, na ktoré zameriavame v našom výskume pozornosť. Druhá kapitola je venovaná problematike profesijných kompetencií učiteľov, kde sa sústredujeme na proces ich šandardizácie. Prezentujeme tu nami vytvorený kompetenčný model učiteľa. Vychádzajúc z cieľov nášho výskumu, tu špeciálnu pozornosť venujeme vybraným profesijným kompetenciám učiteľa (didaktické kompetencie, interakčný štýl, vyučovací štýl učiteľa). Tretia kapitola sa zaoberá vzťahmi medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov. Predstavuje vybrané výskumy, ktoré mapujú vzťah jednotlivých komponentov psychologickej gramotnosti. Táto kapitola je tiež náčrtom výskumných cieľov, výskumných otázok a zároveň predstavením participantov výskumu a výskumných metód. V štvrtej kapitole sú obsiahnuté výsledky nášho výskumu, o ktorých diskutujeme v piatej kapitole. Poukazujeme tu na kľúčové zistenia, ktoré komparujeme s domácimi a zahraničnými štúdiami v predmetnej problematike. Výskumné zistenia vyúsťujú do odporúčaní pre prax a praktického uplatnenia zistení, ktoré formulujeme v šiestej kapitole. Posledná kapitola je centrovaná na limity výskumu a návrhy na ďalší výskum.

Na úrovni výskumu sa problematike psychologickej gramotnosti v naviazaní na učiteľskú profesiu a vzťahom medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov, venuje u nás len minimálna pozornosť. Preto veríme, že monografia bude prínosom a inšpiráciou pre inovácie v psychologickom vzdelávaní učiteľov a pre skvalitnenie učiteľskej práce. Myslíme si, že poznanie prediktorov a korelátov psychologickej gramotnosti a profesijných kompetencií a ich vzájomných vzťahov je dôležité, nakoľko usmerňuje inštitúcie zabezpečujúce pregraduálnu prípravu a vzdelávanie učiteľov, v projektovaní študijných programov a obsahov kurzov pre študentov učiteľských programov, ako i učiteľov pôsobiach v školskej praxi. Vzdelávanie (budúcich) učiteľov má byť vo výraznej miere orientované na psychologickú prípravu, ktorej význam spočíva predovšetkým v rozvoji sebapoznania, porozumenia sebe a iným, v rozvoji kritického, vedeckého a psychologického myslenia a v rozvoji ďalších zručností potrebných pre život v spoločnosti.

1 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ

Samotný pojem gramotnosť je v najširšom ponímaní vymedzovaný ako schopnosť jednotlivca čítať a písať, teda používať písanú reč na receptívnej, i produktívnej úrovni. Chápanie tohto pojmu však v dôsledku spoločenského vývoja prešlo viacerými úrovňami. Reflektujúc súčasné potreby a požiadavky modernej spoločnosti, nachádza svoje miesto v rôznych legislatívnych a kurikulárnych dokumentoch. Sokolová (2018) pojem gramotnosť chápe v naviazaní na vedomosti, schopnosti, zručnosti a spôsobilosti nevyhnutné k fungovaniu v spoločnosti. V súvislosti s týmto ponímaním hovorí o tzv. civilizačnej gramotnosti. Podľa Gavoru (2002) je gramotnosť akousi vstupnou bránou k vzdelávaniu pri získavaní a spracovaní informácií, ktoré by mali zabezpečiť kvalitný výkon danej profesie, ako i úspešnosť človeka v každodennom živote. Gramotnosť chápeme dnes ako multidisciplinárny konštrukt. Súčasné chápanie gramotnosti je teda rozšírené o viaceré oblasti – finančnú, matematickú, zdravotnú, kultúrnu, mediálnu, počítačovú, prírodovednú, technickú, informačnú gramotnosť a mnohé i. V roku 1990 predstavil Boneau ďalšiu oblasť – psychologickú gramotnosť. Boneau (1990) bol teda prvým priekopníkom, ktorý použil pojem psychologická gramotnosť. Neponúkol však presnú definíciu tohto konštruktu, no stanovil najvýznamnejšie pojmy tvoriace základnú psychologickú gramotnosť. Podľa spomínaného autora bola dôležitým atribútom psychologickéj gramotnosti znalosť kľúčových psychologických pojmov a konceptov. Boneau (1990) ponímal psychologickú gramotnosť výlučne v nadväznosti na psychologické vedomosti študentov a absolventov štúdia psychológie. Jeho chápanie tohto konštruktu bolo v tomto prípade jednoduché a priamočiare. Neskôr sa psychologická gramotnosť začala chápať nielen v naviazanosti na psychologické pojmy, ale zahŕňala i zručnosti aplikovať psychologické poznanie do života.

O'Hara (2007) upozorňuje, že v súvislosti so zložitými výzvami moderného sveta potrebujeme nielen technologickú gramotnosť, ale predovšetkým psychologickú gramotnosť, ktorá nám pomôže zvládať neustále sa zvyšujúce požiadavky a psychický tlak. V súčasnosti sa hovorí o psychologickéj gramotnosti celého národa, kde sa zdôrazňuje potreba aplikovať vedomosti a zručnosti získané vzdelávaním na osobný, pracovný, ale aj spoločenský život (Hulme a kol., 2015). Tak sa koncept psychologickéj gramotnosti postupne rozšíril z akademickej pôdy na všetky oblasti života, no stále chýba jednotnosť v jeho definovaní. Špecifickejší popis psychologickéj

gramotnosti zodpovedajúci tomuto novšiemu chápaniu uviedol až McGovern a kol. (2010), ktorý vyčlenil charakteristické znaky psychologicky gramotného človeka nasledovne:

- Psychologicky gramotný človek disponuje základnými vedomosťami z oblasti psychológie.
- Psychologicky gramotný človek má dobrú slovnú zásobu z oblasti psychológie.
- Psychologicky gramotný človek uplatňuje vedecké myslenie, analyzuje a vyhodnocuje informácie.
- Psychologicky gramotný človek má tvorivý a priateľský prístup k riešeniu problémov.
- Psychologicky gramotný človek aplikuje psychologické zásady na osobné, sociálne a organizačné problémy v práci, vo vzťahoch a v širšej spoločnosti.
- Psychologicky gramotný človek koná v súlade s etickými normami.
- Psychologicky gramotný človek dokáže vhodne používať technológie, vie hodnotiť informácie.
- Psychologicky gramotný človek vie efektívne komunikovať s rôznymi jednotlivcami, ale i skupinami ľudí.
- Psychologicky gramotný človek rešpektuje rozmanitosť.
- Psychologicky gramotný človek premýšľa o sebe, o svojom správaní, ako aj o správaní iných.

Spomínaný autor zároveň rozpracúva oblasti rozvíjajúce psychologickú gramotnosť (tabuľka 1).

Tabuľka 1 *Oblasti rozvíjajúce psychologickú gramotnosť*

Oblasti rozvíjajúce psychologickú gramotnosť	Obsah	dobre vymedzená slovná zásoba
		základné znalosti psychologickej problematiky
	Hodnoty	ocenenie vedeckého myslenia
		etické správanie
	Kritické myslenie	analýza informácií s akcentom na možnosť alternatívneho vysvetlenia
		riešenie problémov pomocou metódy tvorivého skepticizmu
	Manažment informácií	používanie a zhodnocovanie informácií
		vhodné používanie technológií
	Interakcia	efektívna a primeraná komunikácia
		rešpektovanie rôznorodosti
	Aplikačné zručnosti	uplatňovanie psychologických zákonitostí v každodennom živote
		reflektovanie vlastného správania a správania iných

Zdroj: spracované podľa McGovern a kol. (2010)

Vychádzajúc z McGovernovej (2010) špecifikácie psychologickej gramotnosti, ponúkajú Cranney, Dunn (2011) súhrnnú definíciu tohto konštruktu, ktorá hovorí o všeobecnej schopnosti adaptívne a zámerne aplikovať psychológiu na uspokojenie osobných, profesionálnych a spoločenských potrieb. Pojem psychologická gramotnosť teda vystihuje schopnosť človeka aplikovať vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudol prostredníctvom štúdia predmetov a kurzov psychológie vo všetkých oblastiach jeho života: na pracovisku, v osobnom živote, i v širšom spoločenskom kontexte. Psychologickú gramotnosť rovnako vnímajú i Job, Lotto, Tonzar (2011), ktorí tento konštrukt spájajú s aplikáciou psychologických princípov pri riešení problémov rôzneho charakteru. Uvedení autori tvrdia, že psychologicky gramotný človek vie tieto problémy každodenného života účinne riešiť tým, že efektívne komunikuje, morálne a eticky koná, rešpektuje rozmanitosť a kriticky hodnotí informácie, sám seba a svoje správanie, ale i prežívanie a správanie iných ľudí. Cranney, Botwood a Morris (2012) hovoria, že význam psychologickej gramotnosti je omnoho širší. Podľa nich rozvinutá psychologická gramotnosť zlepšuje život nielen samotnému jednotlivcovi, ale i celej spoločnosti. Zároveň dopĺňajú, že potreby jednotlivca a spoločnosti sú závislé na úrovni a rozvoji psychologickej gramotnosti. Upozorňujú, že v prípade nedostatočne rozvinutej psychologickej gramotnosti nastáva negatívne pôsobenie jednotlivca na ľudí v spoločnosti. Obdobný názor zastávajú aj Mair,

Taylor a Hulme (2013), podľa ktorých je psychologická gramotnosť kľúčom k porozumeniu seba samého, ale i k porozumeniu iných ľudí v spoločnosti. Chrz, Nohavová a Slavík (2015) súhlasia a dopĺňajú, že ak budú tieto podmienky splnené, tak človek môže prispievať k lepšiemu fungovaniu celej spoločnosti. Na základe uvedeného Taylor (2019) pripomína, že psychológia je veda, ktorá ponúka množstvo psychologických poznatkov, ktorých aplikácia prispieva k “verejnému blahu”, nakoľko veľa problémov súčasnej spoločnosti súvisí práve s ľudským správaním (napr. pracovný stres, závislosti, poškodzovanie životného prostredia a mnoho i.). Už Miller (1969) považoval za prioritné, aby pre blaho jednotlivca, ale i spoločnosti, prenikala psychológia a základné psychologické poznatky k laickej verejnosti.

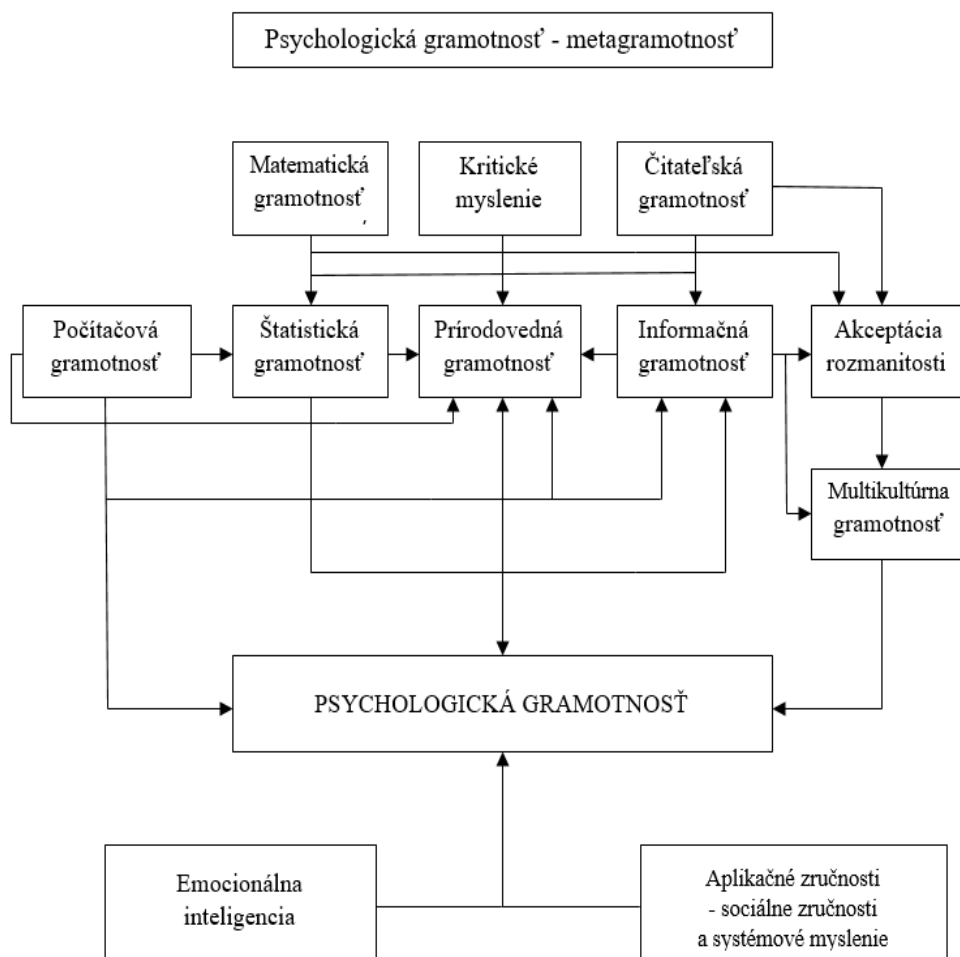
Halpern, Butler (2011) taktiež hovoria o potrebe šírenia psychologických poznatkov, ktoré sú aplikovateľné v bežnom živote. Psychologickú gramotnosť vysvetľujú ako dvojzložkový model pozostávajúci na jednej strane zo znalostí základných psychologických konštruktov a základov psychologického výskumu, na strane druhej z kritického psychologického myslenia. Takéto ponímanie psychologickéj gramotnosti prostredníctvom kombinácie týchto dvoch zložiek poukazuje, že novodobé chápanie psychologickéj gramotnosti prepája znalostné a kompetenčné vymedzenie. Na základe uvedeného možno tvrdiť, že psychologickú gramotnosť tvoria psychologické poznatky a ich adaptívne používanie, dispozície a naučené zručnosti kritického myslenia a vedeckého usudzovania. Burton a kol. (2013) zahŕňajú do psychologickéj gramotnosti schopnosť kombinovať sebauvedomenie a základné vedecké princípy ľudského správania a schopnosť aplikovať psychologické poznatky pri riešení problémov. Psychologicky gramotného človeka vnímajú ako jednotlivca, ktorý myslí kriticky a eticky a zaoberá sa otázkami a problémami spojenými s ľudským prežívaním a správaním. Dopĺňajú aj bystrosť a schopnosť reflektovať svoje správanie, ale i správanie ostatných.

Roberts, Heritage, Gasson (2015) taktiež v súlade s McGovernovým chápaním a moderným vnímaním psychologickéj gramotnosti tvrdia, že koncepcia psychologickéj gramotnosti odhaľuje komplexný konštrukt, ktorý stelesňuje všetko od základných vedomostí a konceptov získaných na základnej psychologickéj úrovni, až po vedeckú gramotnosť, vrátane porozumenia vedeckej metódy a zásad výskumu. Ďalej sem patrí schopnosť kritického myslenia, komunikačných zručností, znalostí etiky a rozmanitosti, sebauvedomenie a sebareflexia, a napokon schopnosť to všetko aplikovať rôznymi spôsobmi na širokú škálu situácií. Spomínaní autori tvrdia, že vďaka rozvinutej

psychologickej gramotnosti dokáže jednotlivec zvládať požiadavky svojej profesie.

Špecifický pohľad na psychologickú gramotnosť sprostredkúva Murdoch (2016), ktorý ju chápe ako gramotnosť vyššieho rádu, tzv. metagramotnosť, ktorá v sebe nesie viacero základných gramotností (obrázok 1). Podľa Murdocha (2016) psychologická gramotnosť zahŕňa integráciu čítania, počítania (štatistika), vedy (metodológia, fyziológia, biológia a neuroveda), informácií a údajov, počítačovej gramotnosti, emocionálnej inteligencie, kultúrnej a multikultúrnej gramotnosti, ako aj vedomostí špecifických pre psychológiu. Ide o vylepšenie pôvodného McGovernovho a kol. (2010) modelu, pokusom oddeliť jedinečné psychologické aspekty psychologickej gramotnosti od dôležitých, ale nep psychologických stavebných kameňov. Murdoch (2016) navrhuje, aby bola psychologická gramotnosť hlavným pilierom pomáhajúcich profesií. Tento model je však výlučne koncepčný, nie empirický.

Obrázok 1 *Psychologická gramotnosť ako metaqramotnosť*



Zdroj: spracované podľa Murdoch (2016)

Newstead (2015) poskytujúc konštruktívnu kritickú analýzu psychologickéj gramotnosti hovorí, že nie je možné jednoznačne definovať tento konštrukt, nakoľko chýba jeho konceptualizácia a nástroje merania. Chester a kol. (2013) zdôrazňujú, že je potrebné presnejšie operacionalizovať psychologickú gramotnosť, aby sme mohli realizovať výskum v predmetnej oblasti. Roberts, Heritage, Gasson (2015) taktiež poukazujú na naliehavú potrebu merania tohto konštrukt, aby bolo možné hodnotiť a monitorovať pokrok na úrovni študentov, ale i inštitúcií. Za úskalie konceptu psychologickéj gramotnosti teda považujeme absenciu merného nástroja jednotlivých

komponentov, ktorý by podporil výskumné šetrenia a konceptualizáciu problematiky.

1.1 Psychologická gramotnosť v kontexte učiteľskej profesie

Psychologická gramotnosť je koncepcia, ktorej je venovaná pozornosť skôr v zahraničí, ako u nás na Slovensku. V zahraničí sa tomuto konštruktu od jeho prvého vymedzenia v roku 1990 venovalo len niekoľko desiatok publikácií. Sokolová (2018) analýzou databáz (PsycNet, Web of Science, Scopus, Scholar Google) zistila, že po roku 2015 vzrástol počet publikácií zaoberajúcich sa psychologickou gramotnosťou o takmer dvojnásobok. Za vymedzenie, aplikáciu a rozvoj tohto konceptu sa zaslúžili predovšetkým odborníci z Ameriky (Halpern, 2010; Halpern, Butler, 2011; Dunn a kol., 2013; Murdoch, 2016), z Austrálie (Cranney, Botwood, Morris, 2012; Roberts, Heritage, Gasson, 2015; Cranney, Morris, 2021; Cranney a kol., 2022) a zo Spojeného kráľovstva (Mair, Taylor, Hulme, 2013; Hulme a kol., 2015; Newstead, 2015; Hulme, Cranney, 2021; Harris a kol., 2021). Tradičné chápanie psychologickéj gramotnosti spojené so študentmi psychológie sa tak postupne presunulo k širšiemu ponímaniu, kde sa hovorí o psychologicky gramotnom občanovi alebo psychologicky gramotnom národe.

Na Slovensku sa konceptom psychologickéj gramotnosti zaoberá veľmi malé množstvo odborníkov, najintenzívnejšie však Sokolová a kol. (2013), Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) a Sokolová (2015, 2018a, 2018b, 2021). Psychologická gramotnosť sa v učiteľskej profesii spomína zatiaľ len výnimočne. Na túto skutočnosť upozorňujú Chrz, Nohavová, Slavík (2015), pričom zdôrazňujú, že psychologická gramotnosť je jedným z primárnych kľúčových cieľov vzdelávania pracovníkov pomáhajúcich profesií, medzi ktoré rozhodne patrí i učiteľská profesia.

Do centra našej pozornosti sa dostáva učiteľ, o ktorom sa v poslednom desaťročí vo vzťahu k jeho kompetenciám a požiadavkám na túto profesiu veľa diskutuje. Nakoľko učelia pracujú so žiakmi, ovplyvňujú, formujú a rozvíjajú ich osobnosť, je nesmierne dôležité, aby disponovali takými vedomosťami, zručnosťami a spôsobilosťami, ktoré ich predurčujú na kvalitný výkon tejto práce (Rapsová, 2021). V súlade so zvyšujúcimi sa požiadavkami na učiteľskú profesiu, sa od učiteľov očakáva nielen odbornosť v pedagogickom, ale i v psychologickom smere. V tejto súvislosti možno hovoriť o psychologicky

gramotnom učiteľovi. Psychologicky gramotného učiteľa vnímame ako učiteľa, ktorý:

- pozná a rozumie vývinovým špecifikám žiakov,
- realizuje didaktickú analýzu učiva zohľadňujúc individuálne, vekové, vývinové a iné osobitosti žiakov,
- učí žiakov kriticky hodnotiť osvojené informácie,
- rozvíja osobnosť žiaka po kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránke,
- dokáže komunikovať a pracovať so žiakmi na úrovni adekvátnej ich veku a individuálnym špecifikám,
- vytvára kvalitné interpersonálne vzťahy so žiakmi,
- buduje pozitívnu klímu v triede založenú na empatii, akceptácii a otvorenosti,
- podnecuje žiakov k efektívnemu učeniu, kooperácii a súdržnosti,
- s využitím psychologických poznatkov dokáže riešiť problémy a konflikty a zvládať záťažové situácie v edukačnom procese,
- uvedomuje si svoje kvality i nedostatky a realizuje reflexiu vlastnej práce,
- má záujem o ďalšie vzdelávanie a osobnostný rozvoj,
- využíva psychologické poznatky vo svojej učiteľskej praxi, ale i v osobnom živote.

Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014), Berinšterová, Fuchsová, Kappová (2021) hovoria o psychologicky gramotnom učiteľovi v súvislosti s jeho odbornými psychologickými poznatkami, ktoré mu pomáhajú zvládať množstvo situácií a problémov súvisiacich s učiteľskom profesiou. Psychologické poznanie ho zároveň vedie k osobnostnému rozvoju a napomáha mu v kooperácii s inými odborníkmi pomáhajúcich profesií.

Konceptom psychologickej gramotnosti sa v nadväznosti na učiteľskú profesiu intenzívnejšie zaoberajú Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014), ktoré vychádzajú z prístupu Nutbeama (2000) tvrdiac, že psychologická gramotnosť sa najviac približuje konceptu zdravotnej gramotnosti. Na základe štruktúry zdravotnej gramotnosti vymedzujú trojúrovňový model psychologickej gramotnosti:

1. **Funkčná psychologická gramotnosť**, ktorá sa vzťahuje k schopnosti jednotlivca ovládať a adekvátne používať základné psychologické poznatky, porozumieť etickým princípom psychologickej profesie,

analyzovať a hodnotiť psychologické informácie vzhľadom k svojmu osobnému, i profesijnému životu.

2. **Interaktívna psychologická gramotnosť** sa viaže k schopnosti jednotlivca začleniť psychologické poznatky do všetkých oblastí svojho života. Táto úroveň zahŕňa vyššie kognitívne spôsobilosti súvisiace so sociálnymi kompetenciami, ktoré umožňujú jednotlivcovi abstrahovať informácie, odvodzovať význam z rôznych foriem komunikácie a aplikovať informácie v nových podmienkach. Na interaktívnej úrovni transformuje jednotlivec psychologické poznanie do konkrétnych zručností a spôsobilostí, ktoré mu pomáhajú úspešne interagovať so svojím okolím.
3. **Kritická psychologická gramotnosť** predstavuje najvyššiu úroveň psychologickej gramotnosti. Jednotlivec s kritickou psychologickou gramotnosťou dokáže kriticky analyzovať psychologické informácie prezentované v médiách a popularizačnej literatúre, a aplikovať ich do života s cieľom získať kontrolu nad vlastným životom. Táto úroveň gramotnosti sa premieta do schopnosti reflektovať prínos psychologického poznania pre osobný a profesijný život (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014).

Na základe analýzy trojúrovňového konceptu psychologickej gramotnosti, ktorý predstavili v našom prostredí spomínané autorky vychádzajúc z prístupu Nutbeama (2000), možno hovoriť v súvislosti s psychologicky gramotným učiteľom o jeho nasledovných schopnostiach (Rapsová, 2022):

1. *Schopnosť správneho chápania a používania základných psychologických termínov.* Laická verejnosť, ale i mnohí učitelia často operujú s psychologickým aparátom nekorektne. Niektoré psychologické termíny sú v bežnej reči zaužívané nesprávne – odlišne od skutočného významu a podstaty daného pojmu (napr. pojem prežívanie, frustrácia, deprivácia, emócia, cit, pocit a mnoho i.). Je to spôsobené hlavne tým, že psychologické pojmy sú zvyčajne hypotetické, abstraktné konštrukty, čo vedie k tomu, že ich verejnosť často zamieňa, zovšeobecňuje, prípadne redukuje ich význam. Ďalším dôvodom nesprávneho používania psychologickej terminológie je skutočnosť, že psychológia stojí na rozhraní prírodných a spoločenských vied, čím dochádza k používaniu termínov oboch skupín vied, prípadne k prenosu vybraných pojmov z jedného

kontextu, do kontextu druhého. Takéto nesprávne chápanie a používanie psychologickéj terminológie vedie často k neúmyselným dezinterpretáciám.

2. *Schopnosť správneho porozumenia správ z psychologických vyšetrení žiakov.* Tento bod sa do značnej miery odvíja od toho predchádzajúceho, nakoľko bez poznania základnej psychologickéj terminológie, nie je možné porozumieť odporúčaniam uvedeným v psychologických posudkoch žiakov. Žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na našich školách každým rokom pribúda, a neodmysliteľnou súčasťou práce učiteľa je týmto žiakom pomôcť, rešpektovať ich odlišnosť/jedinečnosť a dodržiavať stanovené odporúčania.

3. *Schopnosť orientácie v psychologických službách.* Učiteľ by mal poznať činnosti školského psychológa, ako aj činnosti zariadení výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, aby vedel, kde sa má obrátiť v prípade potreby pomôcť žiakovi s rôznymi problémami.

4. *Schopnosť poznať etické princípy (psychologickéj) profesie.* Znalosť etického kódexu psychologickéj profesie pomôže učiteľovi pochopiť jeho povinnosti vo vzťahu ku klientom (žiakom a i.). Zároveň nebude od psychológa vyžadovať dôverné informácie, ktoré mu psychológ nemôže poskytnúť. Učiteľ by sa mal pri výkone svojej profesie taktiež riadiť etickými princípmi učiteľskej profesie, a zároveň si uvedomovať psychologický význam dodržiavania týchto pravidiel.

5. *Schopnosť dodržiavať zásadu ochrany osobných a citlivých údajov.* Učiteľ by mal zaujať korektný prístup pri narábaní so psychologickými, alebo inými osobnými údajmi o žiakoch. Takéto osobné informácie sa nesmú stať predmetom diskusií s inými žiakmi, učiteľmi (ktorých sa to netýka) a inými jednotlivcami.

6. *Schopnosť porozumieť odborným psychologickým textom určeným pre učiteľov.* Učiteľ by mal disponovať základmi zo všeobecnej, ontogenetickej, sociálnej a pedagogickej psychológie, aby poznal všetky osobitosti a špecifiká učenia sa žiakov a dokázal tak prispôsobiť jednotlivé činnosti žiakom určitého vývinového obdobia. Mal by pochopiť a korigovať procesy v školskej triede predstavujúcej malú sociálnu skupinu, a rozumieť zmenám v psychike žiaka, ku ktorým dochádza vplyvom výchovno-vzdelávacieho procesu.

7. *Schopnosť korektne pracovať s psychologickými metódami, testami a dotazníkmi.* Ak učiteľ nemá potrebné vzdelanie, prípadne oprávnenie, nemal by používať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a interpretovať ich výsledky. Špecifickým prípadom sú učitelia psychológie, ktorí niekedy

využívajú psychodiagnostické metódy na didaktické účely. Takéto použitie by však v žiadnom prípade nemalo poškodiť žiakov. Individuálne výsledky by sa nemali zverejňovať v rámci celej triedy.

8. *Schopnosť aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy.* Učiteľ by mal mať rozvinuté kompetencie spojené s riadením triedy. Mal by rozumieť a vedieť ovplyvňovať skupinovú dynamiku, na vzniknuté situácie reagovať adekvátne a v súlade s profesijnou etikou, podnecovať skupinovú kohéziu, vytvárať pozitívnu klímu triedy a zvládať problémové situácie v triednej skupine. Taktiež by mal vedieť spolupracovať so žiakmi, rodičmi, kolegami a rôznymi školskými zariadeniami, ale zároveň dokázať samotných žiakov, rodičov a kolegov viesť k vzájomnej spolupráci.

9. *Schopnosť zaujať individuálny prístup k žiakom, zvlášť k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.* Táto schopnosť je do veľkej miery spojená s akceptáciou inakosti, empatiou a adaptáciou.

10. *Schopnosť vnímať multikultúrne rozdiely.* V súčasnosti možno vnímať na slovenských školách prenikajúcu kultúrnu rozmanitosť. Učiteľ by mal byť schopný preto komunikovať s jednotlivcami a skupinami inej kultúry. Akceptovať príslušníkov iných kultúr ako plnohodnotných členov spoločnosti, chápať a brať do úvahy ich rozdielne kultúrne prostredie, hodnoty a dokázať s nimi spolupracovať a prispôsobovať komunikáciu a prácu týmto odlišnostiam.

11. *Schopnosť rozvoja vlastného sebapoznania.* Podľa nášho názoru, sebapoznanie a adekvátne sebareflexia vyúsťuje do potreby sebazdokonaľovania sa, čo sa následne odzrkadľuje v pracovnom výkone a iných oblastiach života. Preto by mal byť učiteľ schopný reálne vnímať, poznať a posúdiť seba samého, svoje schopnosti a možnosti, kontrolovať svoje správanie a usmerňovať sám seba k cieľom, ktoré si stanovil.

12. *Schopnosť poznania a percepcie iných.* Učiteľ by mal dokázať adekvátne vnímať a posudzovať žiakov a iných jednotlivcov, s ktorými sa pri svojej práci dostáva do každodenného kontaktu, čo mu umožní pochopiť ich správanie v daných situáciách, ako aj ich prežívanie a dôvody príslušných reakcií.

13. *Schopnosť adekvátnej komunikácie.* Nakoľko učiteľ vstupuje každodenne do interakcií (so žiakmi, s kolegami, s rodičmi žiakov, s riaditeľom a i.), mal by disponovať teoretickými vedomosťami o medziľudskej komunikácii (verbálnej, neverbálnej, paralingvistickej) a vedieť ich aplikovať v praxi. Učiteľ by mal byť schopný porozumieť informáciám poskytovaným v odbornom jazyku, vyjadrovať sa ústne, vypracovať a aplikovať komunikačné operácie v rámci školy, v ktorej pôsobí. Musí vedieť prijímať a vysielat' informácie (v ústnej

i písomnej forme) a prispôbiť štýl jazyka jednotlivcom, s ktorými komunikuje. Mal by rozvíjať komunikáciu prostredníctvom aktívneho počúvania. Dokázať sa vcítiť do iných ľudí, do rozmanitých situácií, ale zároveň slušne a adekvátne presadzovať vlastný názor, záujem alebo stanovisko.

14. Schopnosť uplatňovať vhodné stratégie pri riešení interpersonálnych konfliktov. Učiteľ by mal vedieť identifikovať vzniknutý konflikt v školskom prostredí, rozpoznať jeho podstatu a uplatňovať efektívne postupy a jednotlivé stratégie pri riešení konfliktov podľa danej sociálnej situácie, v ktorej sa nachádza. Mal by byť schopný nazerať na problém z perspektívy druhého človeka (žiaka, rodiča a i.) a pristúpiť k uzavretiu kompromisu alebo vzájomnej dohody.

15. Schopnosť primeranými spôsobmi zvládať záťažové situácie. Učiteľ musí byť schopný ovládať svoje emócie v rôznych napätých situáciách v školskom prostredí, dokázať sa vyrovnáť so stresom a inými záťažovými situáciami prostredníctvom poznania a aplikácie rôznych metód, stratégií a techník relaxácie, ktoré sú mu nápomocné pri zvládaní pracovnej záťaže, ktorá je dôsledkom množstva vykonávaných činností, vysokých nárokov na pracovný výkon učiteľa, ako aj jeho interakcií s množstvom žiakov.

16. Schopnosť rozvoja osobnostných a profesijných kompetencií. Učiteľ by si mal uvedomovať význam celoživotného vzdelávania pre výkon svojej práce, ako i výrazný trend v učiteľskej profesii, ktorý sa vzťahuje k zvyšujúcej sa potrebe ďalšieho profesijného vzdelávania a k nárastu požiadaviek na výkon práce. Z uvedeného dôvodu by sa mal priebežne vzdelávať, rozširovať si vedomosti zo svojho odboru, z príbuzných odborov a iných oblastí. Zároveň by mal byť schopný tieto získané poznatky aplikovať v praxi.

17. Schopnosť hodnotiť a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax.

18. Schopnosť kriticky hodnotiť prezentované informácie. V súčasnosti sme čoraz viac konfrontovaní správami a mnohými informáciami, ktoré nielenže nie sú jasné, ale veľakrát sú zámerne vytvorené tak, aby zavádzali a manipulovali. Učiteľ by mal byť preto schopný rozvíjať svoje kritické myslenie, aby filtroval, čo pochopil z textu alebo správ prezentovaných v médiách, a čomu môže skutočne veriť. Potrebné je skúmať motívy a kvalifikáciu autorov, logickú súdržnosť prezentovaných informácií, dôveryhodnosť použitých zdrojov a dôkazov, poctivosť vo vyvodzovaní dôsledkov, či správnosť vedeckej metodológie. Učiteľ s rozvinutou kritickou gramotnosťou prezentuje žiakom

validné a relevantné informácie a zároveň ich učí kriticky myslieť, čím predchádza nepriaznivému vplyvu manipulácie.

19. *Schopnosť zaujať kritický postoj k pseudovedeckým prístupom, najmä v oblasti výchovy a vzdelávania.* Aktuálne obdobie, v ktorom žijeme je značne poznačené informačnou explóziou, ktorá môže mať negatívne dôsledky hlavne v prípade neoverených informácií a odporúčaní smerovaných k výchove a vzdelávaniu detí a žiakov. Učiteľ by mal byť schopný tieto prezentované pseudovedecké prístupy k výchove a vzdelávaniu filtrovať, viesť argumentovať, myslieť na ich možné negatívne dôsledky a vnímať dané tvrdenia z viacerých perspektív.

20. *Schopnosť využiť psychologické poznatky vo všetkých oblastiach života* (Rapsová, 2022).

Príslušné vedomosti, schopnosti, zručnosti, spôsobilosti a určité formy správania by mal nadobudnúť učiteľ hlavne prostredníctvom pregraduálnej prípravy, ktorá by mala spĺňať nároky na psychologicky gramotného učiteľa. Hulme, Cranney (2021) a Cranney a kol. (2022) považujú práve psychologickú gramotnosť za jednu z najdôležitejších gramotností súčasnosti, ktorá by mala byť primárnym výsledkom vysokoškolského psychologického vzdelávania. Kosíková (2011), Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) upozorňujú, že by sa vzdelávanie učiteľov malo orientovať vo vyššej miere na rozvoj kompetencií a rozvoj nových gramotností, hlavne psychologickej gramotnosti.

Pregraduálnu prípravu učiteľov zabezpečujú na Slovensku príslušné pedagogické fakulty, ktoré ponúkajú niekoľko predmetov psychológie zaradených do bakalárskeho a magisterskeho stupňa vysokoškolského štúdia učiteľstva. Z analýzy súčasného stavu učiteľských študijných programov, ktorú realizovali Pupala, Lukšík, Kaščák, Zápotočná (2014), Sokolová (2018b, 2021) vyplýva, že realizované kurzy psychológie sú prevažne teoreticky štruktúrované a orientované hlavne na psychologické pojmy a psychologické teórie, s cieľom ich aplikácie na edukačnú prax. Negatívnym zistením je skutočnosť, že psychologické predmety zážitkového a aplikačného charakteru, ktoré si kladú za cieľ rozvíjať učiteľské zručnosti sú zaradené zväčša do skupiny povinne voliteľných alebo výberových predmetov. Neuspokojivá sa javí tiež psychologická príprava v oblasti riešenia problémov v edukačnom prostredí. Na nedostatočné prepojenie psychologickej prípravy na učiteľskú prax upozornila v minulosti tiež Lemešová (2013) a Gilbert (2014), ktorí zistili, že

psychologické predmety naplňajú vo výraznej miere skôr kognitívne, ako afektívne a psychomotorické ciele.

Výskum Fuchsovej, Brunkovej, Kappovej (2017) poukazuje na potrebu doplnenia tematických okruhov z oblasti psychológie do pregraduálnej prípravy učiteľov, a na nevyhnutnosť praktických postupov a stratégií, ktoré by si mali budúci učelia osvojiť, aby mohli efektívne zvládať výkon svojej profesie. Súhlasíme s názorom Sokolovej (2018b), ktorá tvrdí, že psychologické vzdelávanie by malo budúcim učiteľom okrem teoretických konceptov psychologickéj vedy, ponúknuť i možnosti prepojiť psychologické teórie so školskou praxou. Psychologické vzdelávanie učiteľov by malo byť prioritne orientované na rozvoj sebapoznania, sebareflexie, profesijnej identity, senzitivity k interindividuálnym odlišnostiam žiakov, citlivosti k skupinovej dynamike a schopnosti zvládať záťažové situácie v školskom prostredí.

Ukončením psychologickéj prípravy by mal byť učiteľ schopný psychologicky myslieť a konať, aby dokázal uplatniť psychologickú vedu v každodennom živote, v prospech osobných, sociálnych, ale predovšetkým profesijných cieľov.

1.1.1 Funkčná psychologická gramotnosť

Funkčnú gramotnosť možno vo všeobecnosti chápať ako schopnosť jednotlivca porozumieť a efektívne využívať získané informácie v každodenných činnostiach v osobnom živote, v profesijnom živote a v komunite, v ktorej daný jednotlivec žije (Vágvölgyi a kol., 2016). Je to kľúčová a životná kompetencia, prostredníctvom ktorej dokážeme využívať svoje vedomosti a zručnosti na riešenie problémov a zvládnutie požiadaviek každodenného života (Wallace, 2015). Funkčná gramotnosť je často zamieňaná za základnú gramotnosť, ktorá sa vzťahuje k schopnosti človeka čítať a písať. Základná gramotnosť však slúži ako istý základ pre ďalší rozvoj človeka, vďaka ktorému sa rozvíjajú ďalšie gramotnosti.

Funkčná psychologická gramotnosť vyjadruje schopnosť jednotlivca ovládať základné psychologické poznatky a vedieť ich implementovať do reálnych životných situácií. Tieto faktické informácie o ľudskom prežívaní a správaní, takisto i poznatky o zákonitostiach psychológie, umožňujú človeku fungovať v každodenných situáciách (Sokolová, 2021).

Funkčná psychologická gramotnosť je sytovaná vedomosťami z jednotlivých psychologických disciplín, ktoré môže jednotlivec nadobudnúť počas vzdelávania. V našom vzdelávacom systéme je psychológia predmetom s pomerne dlhou tradíciou. Po etablovaní univerzitnej prípravy psychológov nastal pomerne rýchly prienik psychologických predmetov do vysokoškolskej prípravy iných profesií, no zároveň aj do stredoškolských študijných odborov. V súčasnosti prebieha výučba psychologických predmetov a vybraných psychologických tém už v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní. Na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania sú určité témy zo psychológie implementované v osnovách voliteľného predmetu etická výchova a v prierezových témach osobnostného a sociálneho rozvoja. Na tomto stupni vzdelávania je psychológia ako tematický celok vyučovaná i v rámci predmetu občianska náuka. Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sú psychologické poznatky obsiahnuté tiež v medzipredmetových vzťahoch (napr. etická výchova), v rámci výchovného poradenstva a prevencie a prierezových tém. Úvod do psychologickéj terminológie majú všetky stredné školy zakomponované v povinnom predmete občianska náuka v rozsahu 16 vyučovacích hodín. Psychológia ako samostatný predmet je zastúpená v učebných plánoch niektorých stredných škôl ako akademický, všeobecno-vzdelávací predmet a ako predmet odborný. V gymnaziálnom štúdiu je psychológia ako všeobecne-vzdelávací predmet ponúkaný ako voliteľný maturitný predmet. Študenti gymnázií majú k dispozícii tiež voliteľný predmet sociálno-psychologický tréning. V odbornom školstve sa psychológia vyučuje prevažne ako povinný alebo povinne voliteľný predmet. Na stredných odborných školách je psychológia ako súčasť modulov odborných predmetov, odbornej prípravy na výkon povolania. Najväčšou dotáciou disponujú stredné odborné školy pedagogické (predovšetkým študijný program Učiteľstvo pre materské školy), kde je psychológia spravidla zaradená ako jeden z povinných odborných predmetov v každom roku štúdia s povinnou maturitnou skúškou. Ďalej je psychológia súčasťou odbornej prípravy v niektorých študijných odboroch stredných zdravotníckych škôl, konzervatórií, obchodných akadémií, stredných odborných škôl poľnohospodárskych a stredných odborných škôl zameraných na obchod, marketing a služby. Z uvedeného vyplýva, že psychológia je vo vyššom sekundárnom vzdelávaní zastúpená rôznorodo, čomu zodpovedá aj diverzita vzdelávacích cieľov, obsahu učiva a didaktických metód. Táto skutočnosť je príznačná aj pre terciárne vzdelávanie. V rámci vysokoškolského štúdia preniká psychológia do mnohých študijných

programov. Psychológiu možno študovať na viacerých slovenských univerzitách a vysokých školách ako jednodoborový študijný program (príprava na výkon psychologickéj profesie). Prevažne pedagogické, ale i iné fakulty ponúkajú štúdium učiteľstva psychológie v kombinácii s ďalším akademickým predmetom. Jednotlivé psychologické disciplíny sú tiež súčasťou odbornej prípravy pedagogických a pomáhajúcich profesií alebo vystupujú v pozícii doplnkových disciplín v spoločenských, ekonomických a právnych vedách (napr. predškolská a elementárna pedagogika, učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, pedagogika, špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika, logopédia, andragogika, ľudské zdroje a personálny manažment, sociálna práca, sociálne služby a poradenstvo, sociológia, teológia, lekárstvo, verejné zdravotníctvo, fyzioterapia, fyziologická a klinická výživa, pôrodná asistencia, urgentná zdravotná starostlivosť a i.). Sokolová (2018b) upozorňuje, že v závislosti od stupňa vzdelávania a zamerania študijného odboru sa odlišujú i didaktické prístupy, prostriedky a metódy uplatňované vo výučbe psychologických predmetov. Psychologická príprava v rámci vysokoškolského štúdia tretieho stupňa je obsiahnutá v najväčšej miere v doktorandských študijných programoch (sociálna psychológia, sociálna psychológia a psychológia práce, klinická psychológia, všeobecná psychológia, všeobecná a experimentálna psychológia, pedagogická, poradenská a školská psychológia). V celoživotnom vzdelávaní sa okrem vzdelávania psychológov uplatňujú psychologické poznatky aj v ďalšom vzdelávaní rôznych profesií a širokej verejnosti (ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v rezorte školstva, ďalšie vzdelávanie zdravotníckych a pomáhajúcich profesií, personalistika a vnútropodnikové vzdelávanie, kariérny a osobnostný rast, rekvalifikačné kurzy a príprava na návrat na trh práce, záujmové vzdelávanie širokej verejnosti). Sokolová a kol. (2013) na základe analýzy kurzov celoživotného vzdelávania zistili, že dané kurzy sprostredkujú mnohé poznatky zo psychologických disciplín (napr. sociálna psychológia, psychológia osobnosti, pedagogická psychológia, ontogenetická psychológia, psychológia práce a manažmentu a i.), poznatky z vybraných aplikovaných a interdisciplinárnych oblastí (komunikácia, kariérové poradenstvo a i.) a poznatky z metodiky výučby psychológie. Niektoré kurzy sú dokonca orientované na sebaopoznávanie a diagnostiku, čo do značnej miery zvyšuje nároky na samotného lektora, od ktorého sa vyžadujú znalosti

a oprávnenie na prácu s vybranými psychologickými a pedagogickými diagnostickými nástrojmi.

Ako sme spomínali, funkčnú psychologickú gramotnosť učiteľov tvoria psychologické potnatky jednotlivých psychologických disciplín získavané prevažne prostredníctvom pregraduálnej prípravy učiteľov. Pri polemike nad možnou úrovňou funkčnej psychologickéj gramotnosti (budúcich) učiteľov sa naskytá otázka súvisiaca s rôznorodosťou jednotlivých psychologických predmetov zaradených do študijného plánu študentov učiteľstva, ako i s obsahom a kvalitou výučby príslušných psychologických predmetov. V súvislosti s uvedeným, sme sa rozhodli zrealizovať prehľad psychologických predmetov obsiahnutých v študijných plánoch študentov bakalárskych a magisterských študijných programov v rámci študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy. Bližšie sme sa však zamerali na učiteľské študijné programy. Do prehľadu sme však z pochopiteľných dôvodov nezaradili študijný program Učiteľstvo psychológie v kombinácii, nakoľko sa bohatou skladbou psychologických predmetov výrazne odlišuje od iných študijných programov. Zároveň sa predpokladá, že študenti tohto programu disponujú v porovnaní s inými, vyššou mierou psychologických poznatkov a vyššou úrovňou psychologickéj gramotnosti. Prostredníctvom uskutočneného prehľadu sme zistili, že z 34 univerzít a vysokých škôl sídliacich na Slovensku, ponúka štúdium učiteľstva až 11 univerzít a vysokých škôl - Univerzita Komenského v Bratislave, Trnavská univerzita v Trnave, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, Univerzita J. Selyeho v Komárne, Žilinská univerzita v Žiline, Katolícka univerzita v Ružomberku, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Prešovská univerzita v Prešove a Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Informácie o psychologických predmetoch zaradených do pregraduálnej prípravy učiteľov sme získali prevažne z webových stránok danej univerzity alebo vysokej školy, prípadne z portálu VŠ. V prípade, že univerzita nemala sprístupnené takéto informácie, požiadali sme o ne garanta príslušného študijného programu. Jednotlivé univerzity a vysoké školy v rámci svojich fakúlt ponúkajú viacero učiteľských študijných programov. Najčastejšie ponúkaným študijným programom je dvojkombinačné štúdium učiteľských predmetov (všetky univerzity). Menej frekventovanými sú študijné programy jedného učiteľského predmetu (napr. učiteľstvo techniky, učiteľstvo praktickej prípravy, učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a i.). Častými sú aj medzifakultné kombinácie predmetov. Niektoré fakulty majú k dispozícii na výber kombináciu daného predmetu s veľkým množstvom

d'alších predmetov, niektoré fakulty majú presne určenú dvojkombináciu. Frekventovaným bakalárskym študijným programom je Predškolská a elementárna pedagogika a magisterským študijným programom Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, ktoré sa vyučujú až na 7 slovenských univerzitách (Univerzita Komenského, Trnavská univerzita v Trnave, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzita J. Selyeho, Katolícka univerzita v Ružomberku, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Prešovská univerzita v Prešove). Na základe zrealizovaného prehľadu študijných plánov učiteľských študijných programov sme zistili, že spomínané univerzity a vysoké školy v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov ponúkajú niekoľko povinných, povinne voliteľných a výberových psychologických predmetov zaradených zvyčajne do bloku pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ. Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ je povinnou zložkou všetkých učiteľských programov štúdia, ktorej úlohou je rozvoj pedagogických, psychologických a sociálnych kompetencií študentov učiteľstva, ako aj poskytnutie orientácie v základoch vedecko-výskumnej činnosti edukačných vied. Niektoré univerzity ponúkajú študentom učiteľstva v rámci tohto bloku len povinné predmety (napr. Trnavská univerzita v Trnave), niektoré zase ponúkajú na výber i množstvo zaujímavých povinne voliteľných alebo výberových predmetov (napr. Univerzita Komenského, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach). Na základe analýzy informačných listov predmetov sme zistili, že sa jedná o zaujímavé a prakticky orientované predmety s cieľom rozvinúť konkrétne zručnosti študentov (zručnosť riešiť záťažové situácie v školskej praxi, zručnosť riešiť výchovné problémy, zručnosť projektovať preventívne a intervenčné aktivity na školách, zručnosť efektívnej sociálnej komunikácie a mnohé i.). Tieto predmety sú však zaradené do bloku povinne voliteľných alebo výberových predmetov s nízkou kreditovou dotáciou, kde na úspešné zvládnutie kreditových požiadaviek kladených na tento blok postačuje výber často len jedného z týchto prakticky orientovaných predmetov.

V rámci bloku pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ sú študentom jednotlivých učiteľských študijných programov najčastejšie ponúkané v bakalárskom štúdiu povinné predmety – všeobecná, ontogenetická a sociálna psychológia, a v magisterskom štúdiu hlavne pedagogická, príp. pedagogická a školská psychológia, ktoré majú podľa nášho názoru neodmysliteľné miesto v štúdiu budúcich učiteľov.

Všeobecná psychológia je študijným predmetom a vedeckou psychologickou disciplínou, ktorá sa stala neoddeliteľnou a dôležitou súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov a všetkých pomáhajúcich profesií. Všeobecná psychológia je základná psychologická disciplína, ktorá skúma všeobecné zákonitosti psychiky človeka. Poskytuje informácie, ktoré sú podľa Vašašovej (2005) akousi bránou k porozumeniu ostatným základným, hraničným a aplikovaným psychologickým disciplínam. Poznatky všeobecnej psychológie majú pomerne veľký význam pre učiteľov a výchovno-vzdelávaciu prax. Výchovno-vzdelávacie pôsobenie je vlastne pôsobenie na psychiku detí a žiakov. Učiteľ môže výchovne a formou vzdelávania pôsobiť na psychiku detí a žiakov len vtedy, keď pozná a vhodne využíva poznatky z oblasti psychológie, ktoré tvoria tzv. poznatkový fundament ďalšieho pedagogicko-psychologického vzdelávania. Učiteľ vďaka nim dokáže formovať osobnosť žiaka a zároveň identifikovať prípadné poruchy vo vývine osobnosti žiaka. Štúdiom tohto predmetu budúci učitelia pochopia vznik, utváranie a fungovanie ľudskej psychiky, prežívanie a správanie človeka a celkový psychický obraz o človeku.

Ontogenetická psychológia skúma vývin psychických javov osobnosti človeka. Zaoberá sa pravidlami a zákonitosťami vývinových premien v jednotlivých oblastiach ľudskej psychiky (Vágnerová, Lisá, 2021). Vývinová psychológia má veľký význam pre výchovno-vzdelávaciu prax, preto je súčasťou študijného plánu učiteľských programov. Výučba tejto psychologickéj disciplíny je syténá informáciami o spôsoboch prežívania, uvažovania a správania v jednotlivých fázach ľudského života. Poznatky o všeobecných rysoch psychického vývinu umožňujú budúcim učiteľom odlíšiť primerané prejavy žiaka od patologických prejavov. Neznalosť vývinovej psychológie u učiteľov podľa Thorovej (2015) spôsobuje, že kritizujú, odcudzujú alebo trestajú správanie a prejavy bežne sa vyskytujúce v určitej vývinovej fáze (detské afekty, klamstvo detí predškolského veku, emočná labilita dospievajúcich a i.). Štúdium ontogenetickej psychológie prináša aj informácie o psychických potrebách určitého veku, ktorých miera uspokojenia môže ovplyvňovať prežívanie a správanie žiakov. Takéto znalosti predstavujú pre učiteľa kľúč k porozumeniu týmto žiakom. Z hľadiska efektívnej práce učiteľa je nesmierne dôležité poznať všeobecne platné zákonitosti vývinu človeka v jednotlivých vývinových etapách, aby dokázal učiteľ určité psychické javy očakávať a predvídať, a aby vedel zvoliť adekvátne, vývin rešpektujúce výchovno-vzdelávacie metódy a prostriedky na osvojenie si učiva, ale aj žiaducich spôsobov správania. Tieto poznatky mu zároveň umožňujú obmieňať didaktické

metódy v závislosti od podmienok vývinu detí a žiakov tak, aby bol výchovno-vzdelávací proces čo najefektívnejší. Znalosť psychického vývinu zároveň prispieva k porozumeniu sebe samému a k správnej interpretácii vlastných skúseností. Súhlasíme so Zelinom, Zelinovou (2006), ktorí tvrdia, že človek, ktorý pozná sám seba, môže regulovať svoje myslenie, cítenie a správanie, a je pripravený na riešenie problémov a prekonávanie životných kríz.

Pedagogická psychológia je veda o psychologických zákonitostiach výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej predmetom je skúmanie pôsobenia dedičnosti a vonkajších vplyvov na psychické procesy, myslenie, prežívanie a správanie dieťaťa resp. žiaka (Mareš, 2013; Jedlička, Koťa, Slavík, 2018). Štúdiom pedagogickej psychológie získava budúci učiteľ poznatky o psychických zmenách, ktoré sa dejú v osobnosti žiaka vplyvom výchovy a vzdelávania. Informácie, ktoré sú obsiahnuté v tejto psychologickéj disciplíne pomáhajú učiteľom poznať tie charakteristiky osobnosti žiakov, ktoré podliehajú zmenám, čo spôsobuje tieto zmeny, a ako sa dajú výchovou ovplyvniť. Učiteľ má prehľad v množstve činiteľov, ktoré spôsobujú zmeny v psychike žiaka, a dokáže vďaka nim podporiť pozitívne vplyvy a eliminovať, prípadne odstrániť pôsobenie negatívnych vplyvov. Pedagogická psychológia je podľa Zelinovej, Zelinu (2007) prioritným predmetom učiteľských študijných programov, ktorý obsahuje dôležité poznatky a informácie, ktoré pomáhajú vo vývine dieťaťa a žiaka, pri jeho výchove a vzdelávaní. Učiteľ využíva poznatky z pedagogickej psychológie pri riadení vyučovacieho procesu, pri sprostredkovaní učiva a pri učení. Rozmach informačných a komunikačných technológií do vzdelávania ešte viac vyzdvihuje význam tej oblasti pedagogickej psychológie, ktorá sa zaoberá procesmi prijímania, spracovania, uloženia a využitia informácií. Významné je uplatnenie poznatkov tejto disciplíny vo výchove, pri formovaní postojov, názorov, prežívania, pri ovplyvňovaní správania žiakov a pri prekonávaní rôznych problémových situácií v školskom prostredí. Znalosti pedagogickej psychológie môže učiteľ uplatniť aj vo vzťahu k vlastnej osobe. Učitelia sa v snahe rozvinúť svoje kompetencie zapájajú do celoživotného vzdelávania, preto by sa mali naučiť, ako sa učiť, aké psychologické zákonitosti pôsobia na proces sebazdokonaľovania. Celoživotné vzdelávanie si vyžaduje od učiteľa znalosti základov pedagogickej/andragogickej psychológie a ich uplatnenie pri vlastnom učení.

Sociálna psychológia sa zaoberá skúmaním psychických procesov, správaním a reguláciou osobnosti, ktorá sa nachádza v sociálnych situáciách. Je to veda o vplyve socializačných faktorov na psychiku človeka v daných

sociálnych situáciách (Čech, 2008; Aronson a kol., 2015). Škola je sociálny systém, v ktorom sa uskutočňuje proces sociálneho učenia. Výchovno-vzdelávací proces prebieha prostredníctvom sociálnych interakcií medzi učiteľmi a žiakmi a žiakmi navzájom. Aby mohol učiteľ tieto sociálne interakcie vhodným spôsobom riadiť a regulovať, musí ich poznať a rozumieť im. Škola nie je teda len kognitívnym systémom, ale zároveň systémom socializačným (Zelinová, Zelina, 2008). Znalosť sociálnej psychológie má preto nesmierny význam pre výchovu a vzdelávanie, pri sociálnom učení, pri zlepšovaní sociálnych interakcií v triede, pri tvorbe pozitívnej atmosféry a klímy v škole, pri efektívnej komunikácii, pri riešení konfliktov, pri tvorbe pozitívnych postojov, pri tvorbe efektívnych vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, žiakmi navzájom, medzi učiteľmi a rodičmi, vedením školy. Sociálna psychológia pomáha učiteľom odstraňovať u žiakov predsudky, oceniť kultúrnu rozmanitosť a zlepšiť produktivitu tímovej práce (Aronson a kol., 2015). Poznatky zo sociálnej psychológie môžu učitelia uplatniť nielen v profesijnom, ale i v každodennom osobnom živote, všade tam, kde prebieha sociálna interakcia. Poznanie sociálno-psychologických zákonitostí môže skvalitniť interakcie učiteľa a predchádzať tak mnohým nedorozumeniam a konfliktom.

Z uvedených dôvodov je potešujúce, že tieto psychologické disciplíny sú povinnými predmetmi v pregraduálnej príprave učiteľov. Myslíme si však, že je žiaduce do pregraduálnej prípravy zaradiť viacero psychologických disciplín. Užitočnou môže byť napr. psychológia osobnosti. Nakoľko súčasná škola plní aj úlohu rozvíjajúcu a formatívnu, je potrebné výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľa oprieť o najnovšie progresívne teórie rozvoja osobnosti. Základné poznatky zo psychológie osobnosti by mali pomôcť učiteľovi zvoliť vhodný prístup k žiakom rozličných temperamentových typov, ako aj prístup pri rozvoji osobnosti žiaka. Štúdiom informačných listov psychologických predmetov vyučovaných v pregraduálnej príprave učiteľov sme zistili, že problematika psychológie osobnosti je vyučovaná prevažne v rámci študijného predmetu všeobecná psychológia ako jedna téma, čo považujeme za nepostačujúce (napr. Univerzita Komenského – predmet Psychológia pre učiteľov 1, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre – predmet Všeobecná a ontogentická psychológia alebo predmet Psychológia dieťaťa a jeho vývinu). Niektoré univerzity a vysoké školy ponúkajú tento predmet ako samostatný predmet (napr. Vysoká škola DTI – povinne voliteľný predmet). Za zmienku možno stojí aj zaradenie predmetu resp. vybraných tém kognitívnej psychológie. Kognitívna psychológia sa zaoberá štúdiom poznávacích procesov (t.j. vnímaním, zapamätávaním,

myslením, predstavivosťou, rozvojom reči, používaním symbolov, fantáziou, hodnotením, tvorivosťou, spracovaním informácií vo vedomí človeka). Myslíme si, že učiteľ by mal vedieť, ako žiak prijíma informácie, ako ich spracúva, ukladá vo svojom vedomí, ako ich potom prezentuje. Každé učenie obsahu v sebe nesie viac kognitívnych procesov, a ich poznanie a zistenie toho, ako sa dajú vo výchovno-vzdelávacom procese zdokonaľovať, podľa nášho názoru rozhodne patrí do psychologickkej prípravy učiteľov. Tento predmet je v jednotlivých študijných plánoch študentov učiteľstva zaradený len ojedinele (Univerzita Komenského, Prešovská univerzita v Prešove). Rovnako užitočné sa nám zdá zaradenie predmetu Patopsychológia. Patopsychológia sa zaoberá špecifickým vývinom psychických procesov, stavov a vlastností, celkovej štruktúry osobnosti jednotlivcov s postihnutím a zákonitosťami psychickej regulácie ich správania. Nakoľko je v súčasnosti na školách integrovaných množstvo žiakov, je potrebné, aby učiteľ týmito poznatkami disponoval. Tento predmet ponúka v bloku výberových predmetov Univerzita Komenského, Vysoká škola DTI ako povinne voliteľný predmet, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre ponúka predmet Vybrané témy z patopsychológie – povinne voliteľný predmet, Katolícka univerzita v Ružomberku a Prešovská univerzita v Prešove majú tento predmet zaradený k povinným predmetom.

Nesmieme zabudnúť ani na odporúčanie vzťahujúce sa k zvýšeniu časovej dotácie už zaradených psychologických predmetov. Neodporúčame spájanie psychologických predmetov do jedného študijného predmetu vyučovaného v jednom semestri (napr. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre - Všeobecná a ontogenetická psychológia ako jeden predmet, predmet Psychológia výchovy a socializácie dieťaťa je podľa analýzy informačného listu predmetu kombináciou tém pedagogickej a sociálnej psychológie, predmet Psychológia dieťaťa a jeho vývinu je zase kombináciou tém všeobecnej a ontogenetickej psychológie; Prešovská univerzita v Prešove – Psychológia 1 a Psychológia 2 je kombináciou vybraných tém zo všeobecnej, ontogenetickej, sociálnej, kognitívnej psychológie), nakoľko sa výrazne redukuje obsah spomínaných psychologických disciplín. Otázne tiež ostáva, či ponúkaný obsah psychologických predmetov je v súlade s aktuálnymi a potrebnými podmienkami učiteľskej praxe. Diskutabilným je aj využívanie metód a prostriedkov výučby psychologických predmetov, to však nevieme zhodnotiť. Napriek širokému uplatneniu psychologických poznatkov v rôznych oblastiach, sa v našich podmienkach stále venuje málo priestoru metódam, formám a didaktickým prostriedkom pre výučbu psychológie a predmetov, v ktorých sú

zakomponované témy psychologických disciplín. Stále rezonujúcou otázkou ostáva teda efektivita výučby psychológie. Názory odborníkov a výsledky rôznych medzinárodných meraní a komparácií jednotlivých prístupov k učeniu a vyučovaniu psychologických predmetov, sa líšia. Zormanová (2012) a Sokolová (2021) upozorňujú na benefity každého jedného prístupu. Kým tradičné postupy umožňujú získať systematickejší prehľad v učive prevažne abstraktnej povahy, tak aktivizujúce a inovatívne prístupy zase vedú k aktívnemu zapájaniu sa študentov do vyučovacieho procesu, rozvíjajú vyššie kognitívne procesy a motiváciu a naplňajú socioafektívne a psychomotorické ciele. Jarvis (2011) v súvislosti s efektivitou výučby psychológie odporúča, aby učenie psychológie bolo aktívnym procesom, do ktorého budú zapojení študenti prostredníctvom cvičení, individuálnych, skupinových a frontálnych aktivít. Študenti by mali byť zaangažovaní do procesu učenia, prostredníctvom ktorého nadobudnú nielen určitý súbor poznatkov, ale zároveň si rozvinú alebo získajú príslušné zručnosti a kompetencie. Zároveň by mala výučba psychológie rešpektovať i rozličné vzdelávacie potreby študentov. Proces psychologickéj výučby by mal byť podporený sociálnymi interakciami a prepájať psychologickú teóriu s výskumom a s učiteľskou praxou, čo sa podľa Sokolovej (2018a) javí ako problém. Súhlasne, Berinšterová, Fuchsová, Kapová (2021) tiež odporúčajú, aby bol obsah psychologického vzdelávania učiteľov smerovaný na učiteľskú profesiu a odrážal potreby danej profesie.

Hulme a kol. (2015), Minda (2015) a Murdoch (2016) považujú za základný cieľ výučby psychológie rozvoj psychologického myslenia, ktoré sa vo všeobecnosti chápe ako schopnosť identifikovať psychologickú kauzalitu psychologických fenoménov, bez ktorej nie je možné využiť psychologické poznatky v praxi. McGhee (2001) považuje psychologické myslenie za nadstavbu kritického a vedeckého myslenia, pričom vyčleňuje analytickú a syntetickú úroveň psychologického myslenia. Analytickú úroveň predstavuje vedecká a kritická analýza psychologických teórií a výskumov, zhodnotenie výskumnej etiky, reliability a validity výskumných nástrojov a vyhodnocovanie výskumných zistení. Syntetickú úroveň zahŕňa implementácia psychologických poznatkov do každodenného života. Rozvoj psychologického myslenia zahŕňa vedecké a kritické myslenie, tímovú kooperáciu, informačnú gramotnosť a kritickú analýzu pseudovedeckých tvrdení (McGhee, 2001; Ranney, 2008; Lilienfeld, Morier, 2001). Psychologické myslenie tak možno považovať za základný predpoklad rozvoja psychologickéj gramotnosti. Americká psychologická spoločnosť uvádza ako kľúčový cieľ vzdelávania v psychológii

práve rozvoj psychologickej gramotnosti obsahujúcej základné psychologické poznatky – kritické hodnotenie emócií, myšlienok a správania, osobných, rodinných a medziskupinových vzťahov, riešenie konfliktov, reziliencie a zvládania záťaže, hodnôt, postojov, komunikácie, morálneho vývinu, diskriminácie a predsudkov a enviromentálnej psychológie (Sokolová a kol., 2013). Britská psychologická spoločnosť v roku 2012 zakomponovala psychologickú gramotnosť do akreditačných kritérií pre vysokoškolské programy psychológie. Bolo by žiaduce, aby aj v našich podmienkach bola psychologická gramotnosť jedným z prioritných cieľov nielen vzdelávania psychológov, ale i vzdelávania iných pomáhajúcich profesií, medzi ktoré zaraďujeme i učiteľskú profesiu.

Psychologické predmety a kurzy rozvíjajúce psychologickú gramotnosť by mali smerovať k všestrannému harmonickému rozvoju osobnosti človeka, a zároveň by mali byť zamerané na vytváranie reálneho obrazu psychológie ako vedy a profesie. Toto odporúčanie podporuje aj výskum Lilienfelda (2012), ktorý zistil, že laická, ale i odborná verejnosť má skreslený obraz o psychologickvej vede a chybné predstavy o psychologickvej profesii. To môže spôsobiť v rámci spolupráce učiteľa a psychológa mnohé nedorozumenia a problémy. Podľa Coulsona, Homewooda (2016) by vzdelávanie v psychológii nemalo rozvíjať len poznatkovú bázu psychológie, ale malo by spĺňať vyššie komplexnejšie ciele (rozvoj životných zručností, upevňovanie preferovaných hodnôt, budovanie zdravého životného štýlu, formovanie osobnosti). Rozširovanie psychologického poznania slúži k zvyšovaniu odolnosti voči záťaži a k budovaniu psychického zdravia (Coulson, Homewood, 2016). Hulme a kol. (2015) upozorňujú, že psychologické poznanie je významné a uplatniteľné v každodennom živote, v práci, i v spoločnosti. Halpern a kol. (2010) dodávajú, že potreba rozvoja psychologickvej gramotnosti je rovnako dôležitá ako potreba rozvoja schopnosti čítať, písať a počítať. Rovnako Halpern, Dunn (2021) tvrdia, že v dobe úmyselných a neúmyselných dezinformácií, poloprávd a falošných správ prezentovaných najčastejšie v médiách, je potreba psychologického vzdelávania pre všetkých, vrátane rozvoja kritického myslenia priam naliehavá. Řičan (2009) hovorí, že psychológia sa postupne stala súčasťou všeobecného vzdelania, a ovládať základnú psychologickú terminológiu patrí k všeobecnej vzdelanosti. Učiteľ často komunikuje a spolupracuje so školským psychológom, preto je dôležité, aby poznal rôzne metódy, systém, teóriu a prax psychologickvej vedy. Okrem iného sú takéto poznatky žiaduce aj vo vzťahu k vytváraniu si reálnych požiadaviek a očakávaní od psychológa. Okrem

pracovnej sféry dokážu učitelia poznatky psychológie aplikovať vo svojom osobnom živote a sebarozvoji.

Podľa Sokolovej (2015) je možné rozvíjať funkčnú psychologickú gramotnosť prostredníctvom metód zážitkového charakteru. K takýmto zážitkovým metódam patria predovšetkým demonštračné, problémové a diskusné metódy. Ďalšou možnosťou je organizovanie besied a diskusií so psychológmi a ich klientmi, aplikácia metód práce s autentickými textami, či exkurzie do inštitúcií, kde sa realizuje psychologická prax alebo psychologický výskum. Rozvinutá funkčná psychologická gramotnosť má množstvo výhod nielen pre samotného jednotlivca, ale i pre spoločnosť, no v neposlednom rade tiež pre psychologickú vedu a jej obraz. Individuálnym prínosom sú znalosti v oblasti postavenia psychológie ako disciplíny, schopnosti adekvátne používať psychologické termíny a lepšie porozumieť odborným textom. Hlavným spoločenským prínosom je lepšia participácia v činnostiach zameraných na duševné zdravie, taktiež i citlivosť k rozmanitým rozdielom. Sokolová (2018a) zároveň upozorňuje na riziká, ktoré môže prinášať psychologické vzdelávanie učiteľov, iných pomáhajúcich profesií, ale i širokej verejnosti. Tieto riziká najčastejšie súvisia s nesprávnym alebo nadmerným používaním psychologických informácií, so znehodnocovaním psychologických metód a postupov, prípadne s ich neprofesionálnym používaním. Williamson a kol. (2012, in Sokolová, 2018b) v tejto súvislosti odporúčajú oficiálne zaviesť psychologickú gramotnosť ako koncept do vzdelávania, zvyšovať kvalifikovanosť vyučujúcich psychologické predmety a revidovať obsah psychologického vzdelávania v príprave pedagogických, ale i iných pomáhajúcich profesií, v súlade s aktuálnymi potrebami a požiadavkami praxe.

1.1.2 Interaktívna psychologická gramotnosť

Interaktívna psychologická gramotnosť sa viaže k vyšším kognitívnym procesom súvisiacim so sociálnymi kompetenciami a schopnosťami participovať v každodennom živote. Tieto schopnosti umožňujú jednotlivcovi zovšeobecňovať informácie, odvodzovať význam z rôznych foriem komunikácie, a aplikovať informácie v nových podmienkach (Sokolová a kol., 2013). Jednotlivec s rozvinutou interaktívnou psychologickou gramotnosťou dokáže nadobudnuté psychologické poznatky začleniť do všetkých oblastí svojho života, čo mu umožní predovšetkým ovplyvňovať sociálne aktivity

a sociálne normy života v komunite, a v konečnom dôsledku úspešne interagovať so svojím okolím. Interaktívna psychologická gramotnosť skvalitňuje život človeka nielen v jeho osobnej, ale i profesijnej rovine. V centre nášho záujmu stojí učiteľ, ktorý vďaka tejto úrovni psychologickkej gramotnosti dokáže rozvíjať svoje profesijné kompetencie, na primeranej úrovni efektívne riadiť školskú triedu, adekvátne vnímať a posudzovať žiakov, rozvíjať ich osobnosť, komunikovať vhodným spôsobom so všetkými subjektmi školy (žiaci, pedagogickí a odborní zamestnanci, vedenie školy, rodičia a i.) a uplatňovať vhodné stratégie riešenia konfliktov a zvládania záťažových situácií (nielen) v školskom prostredí. Myslíme si, že interaktívna psychologická gramotnosť sa podľa uvedeného prejavuje predovšetkým v kvalite interpersonálnych vzťahov a interakcií.

Interakcia je proces, v ktorom jednotlivci aktívnym spôsobom správania realizujú svoj vzájomný vzťah, a v ktorom dochádza k ich vzájomnému ovplyvňovaniu sa. Sociálna interakcia je ovplyvnená predovšetkým sociálnou percepciou (vnímanie a poznávanie druhých ľudí) a sociálnou komunikáciou (Výrost, Slaměník, 2008). Sociálna interakcia je trvalou súčasťou procesu edukácie, predstavuje prostriedok dosahovania edukačných cieľov, ako aj nástroj formovania a rozvíjania osobnosti žiaka, vrátane jeho kľúčových kompetencií (Oravcová, 2004). Väčšina edukačného procesu sa uskutočňuje práve prostredníctvom sociálnej interakcie, kedy učiteľ interaguje s jednotlivými žiakmi, a žiaci interagujú medzi sebou. Je pochopiteľné, že čím lepšie učiteľ rozumie týmto interakciám, tým lepšie prostredie tak potom môže vytvárať pre učenie sa v školskej triede. Interakcia v školskom prostredí plní komunikačno-transmisnú funkciu, ktorej podstata spočíva v odovzdávaní výchovno-vzdelávacieho obsahu žiakom. Podľa Helusa (1988) je základom tejto funkcie vyučovacia činnosť učiteľa v kooperácii s učebnou aktivitou žiaka. Od učiteľa sa vyžaduje, aby okrem svojich pedagogických a didaktických spôsobilostí, uplatňoval predovšetkým spôsobilosti psychologické, vďaka ktorým dokáže u žiakov formovať a rozvíjať psychické predpoklady pre riešenie rozličných problémov, životných situácií a zvládanie rôznych požiadaviek nielen v škole, ale i v živote. Úlohou učiteľa je tiež vytváranie priaznivých sociálno-psychologických podmienok výučby. Bez príslušných psychologických poznatkov by učiteľ nebol schopný eliminovať alebo odstraňovať negatívne psychické činitele (strach, úzkosť, neistota a i.), ktoré blokujú potreby žiakov a ich možnosti aktívne využívať svoje schopnosti, vedomosti a spôsobilosti, čo sa v konečnom dôsledku prejaví v ich pasivite

na výučbe a v zlých učebných výsledkoch. Učiteľ by mal byť pre žiakov vzorom, ktorý nielen vedome, ale i nevedome, práve adekvátnou interakciou formuje a ovplyvňuje ich vzťah k štúdiu, ich správanie, spôsob ich nazerania na seba a na svet. Učiteľ učí žiakov prostredníctvom interakcie nazerat' na úlohy, problémy, ale i rozličné sociálne situácie i seba samého, nielen zo svojho osobného pohľadu, ale aj z hľadiska iných ľudí – v škole najčastejšie z hľadiska učiteľa a ostatných žiakov. Tieto spôsobilosti žiakov smerujú k ich lepšej sebareflexii, k formovaniu primeraného sebavedomia, k zníženiu egoistického správania a k autoregulácii v medziľudských vzťahoch. Kvalita sociálnej interakcie teda výrazne ovplyvňuje dosah učiteľovho pôsobenia na žiakov. Dobrý vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakom je charakteristický vzájomnou kooperáciou, efektívnou komunikáciou a vzájomným aktívnym obohacovaním sa (Ondriová, 2015). Naopak, zlý vzťah vytvára vo vedomí žiakov bariéry voči učiteľovi, a často vyúsťuje do konfliktov narúšajúcich interpersonálne vzťahy a výchovno-vzdelávací proces. Z uvedeného vyplýva, že kvalita vzťahov medzi učiteľom a žiakmi významne ovplyvňuje prežívanie a správanie žiakov.

Charakter sociálnej interakcie učiteľ-žiak je determinovaný učiteľovou úrovňou psychologického poznania, jeho sociálnymi kompetenciami, ako i jeho interpersonálnymi črtami, ktoré sa premietajú do interpersonálneho správania. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) hovoria o interaktívnej psychologickkej gramotnosti v súvislosti so sociálnou kompetenciou učiteľa, ktorú možno chápať v tejto súvislosti ako schopnosť efektívne zvládať sociálne interakcie. Vzťahuje sa k zručnostiam, skúsenostiam a psychologickým vedomostiam učiteľa, ktoré mu umožňujú spolupracovať s inými ľuďmi, vytvárať a udržiavať kvalitné sociálne vzťahy a reagovať adaptívnymi spôsobmi na rôzne sociálne situácie v rôznych sociálnych prostrediach, školské prostredie nevynímajúc. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) chápu sociálnu kompetenciu ako kompetenciu, ktorá pozostáva zo štyroch čiastkových oblastí kompetencií – interpersonálne kompetencie, intrapersonálne kompetencie, kompetencie spojené s riadením triedy a sociálno-inkluzívne kompetencie. Obsahom interpersonálnych kompetencií je sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálne a neverbálne komunikačné spôsobilosti a spôsobilosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov. Intrapersonálne kompetencie zahŕňajú podľa uvedených autoriek sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebareflexiu a sebaakceptáciu. Podstatou kompetencií spojených s manažmentom triedy je citlivosť k skupinovej dynamike, adekvátne reagovanie v súlade s profesijnou etikou a zvládanie

problémových situácií v triede. Sociálno-inkluzívne kompetencie spočívajú v empatii a akceptácii inakosti. Sociálne kompetencie zaradujeme k súboru profesijných kompetencií učiteľa. Tieto kompetencie sú síce do istej miery determinované vrozenými predpokladmi jednotlivca, no je ich možné rozvíjať počas pregraduálnej prípravy a kontinuálneho vzdelávania učiteľov (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014).

Za jednu z najvhodnejších foriem rozvoja sociálnych kompetencií učiteľa v jeho pregraduálnej príprave, je považovaný sociálno-psychologický výcvik (Hamranová, 2002; Hupková, 2011a). Sociálno-psychologický výcvik je založený najmä na osobnom zážitku a skúsenosti získanej z tohto zážitku, ale zároveň vychádza a je prepojený s relevantnými teoretickými poznatkami a príslušnými vedomosťami. Jeho efektivita súvisí s procesmi interiorizácie a exteriorizácii (Gillernová, Štětovská, 2001; Müller de Moraes, Rapsová, 2019). Je to priestor, kde jednotlivec experimentuje so svojím správaním v bezpečnom prostredí, a zisťuje, aké dôsledky tieto zmeny správania so sebou prinášajú. Účastník výcviku tu získava od ostatných spätnú väzbu na svoju osobu a svoje správanie v podobe informácií a reakcií. Lemešová (2015) hovorí o priamom a aktívnom procese, v ktorom dochádza k objavovaniu nových poznatkov a k zážitkovému osvojovaniu praktických zručností. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014), Sokolová (2010, 2015), Lemešová a kol. (2014), Lemešová (2015), Rapsová (2021) odporúčajú v zmysle rozvoja sociálnych kompetencií študentov učiteľstva štyri typy výcvikových kurzov – sociálno-psychologické výcviky, výcviky zamerané na rozvoj profesijného videnia, sebareflexie a komunikačných zručností. Tieto typy výcvikových kurzov sú postavené na zážitkovom učení a umožňujú budúcim učiteľom osvojiť si základné sociálne kompetencie, ako aj zabezpečiť osobnostný a sociálny rozvoj. Vychádzajúc z benefitov takto orientovaných výcvikov odporúčame, aby boli zakomponované do pregraduálnej prípravy ako povinný predmet s vyššou časovou dotáciou. Na základe zrealizovaného prehľadu študijných plánov učiteľských študijných programov sme zistili, že niektoré univerzity a vysoké školy na Slovensku v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov tento predmet ponúkajú. Napr. Univerzita Komenského v rámci bakalárskeho a magisterského štúdia učiteľstva predmetov ponúka dokonca niekoľko výcvikových predmetov v bloku povinne voliteľných a výberových predmetov. V rámci štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky a učiteľstva pre primárne vzdelávanie sa však tento predmet nevyskytuje. Univerzita Mateja Bella v Banskej Bystrici a Prešovská univerzita ho má zaradený ako povinne voliteľný predmet

pre študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky a Univerzita J. Selyeho v tomto študijnom programe zase ako povinný. Trnavská univerzita v Trnave, Žilinská univerzita a Prešovská univerzita má sociálno-psychologický výcvik zaradený do magisterského štúdia učiteľstva predmetov ako povinný predmet, Vysoká škola DTI zase ako výberový predmet. Na základe uvedených benefitov tohto predmetu však odporúčame, aby bol zaradený v rámci pregraduálnej prípravy jednoznačne do bloku povinných predmetov.

Je potrebné si zároveň uvedomiť, že pregraduálna príprava budúcich učiteľov začína vo veku, kedy je osobnosť študentov už do značnej miery sformovaná. Študenti disponujú určitými osobnostnými vlastnosťami formovanými tiež ich minulými skúsenosťami, skúsenosťami z predchádzajúcej edukácie, ktoré efektivitu výcviku určite ovplyvnia. Z tohto dôvodu je potrebné, aby sa takéto výcviky alebo aspoň vybrané aktivity výcvikového charakteru implementovali do výučby i v sekundárnom vzdelávaní. Odporúčame navýšiť počet vyučovacích hodín venovaných vybraným psychologickým témam, ako v nižšom, tak vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (Rapsová, 2022). Oravcová (2004) a Kariková (2010) za ideálne považujú, aby sa na vysokoškolské štúdium učiteľstva vyberali tí študenti, ktorí majú dostatok psychologických poznatkov z predchádzajúceho vzdelávania, a zároveň disponujú emočnou stabilitou, vnútornou integrovanosťou, optimizmom, motiváciou, tvorivosťou, frustračnou toleranciou, odolnosťou voči záťaži, určitými osobnostnými predpokladmi spočívajúcimi v pozitívnom, kooperatívnom, afiliatívnom a zodpovednom vzťahu k ľuďom a značnou dávkou sociálnych zručností. Na rozvoj úrovne interaktívnej psychologickkej gramotnosti sú využiteľné okrem výcvikov i aktivizujúce metódy, z ktorých sú najefektívnejšie predovšetkým inscenačné a prípadové metódy. Oravcová (2004) vidí ako prínosné diskusné dielne, skupinové a individuálne konzultácie zamerané na rozbor pôsobenia študenta v modelových, ale aj autentických školských sociálnych situáciách. Ako účinné sa teda javí i využívanie videoanalýz skutočných pedagogických situácií. Je nepochybné, že hlbšie sebapoznanie sprostredkované spätnou väzbou je pre budúceho učiteľa jedným zo základných predpokladov úspešného výkonu profesie. Vašutová, Ježková (2016), Stuchlíková, Mareš (2018) a Berinšterová, Fuchsová, Kappová (2021) odporúčajú zapojiť študentov učiteľstva do výskumných projektov, ktoré prepájajú psychologickú teóriu s empirickou evidenciou. Vhodnou je i participácia študentov na dobrovoľníckych aktivitách.

Učiteľ s rozvinutou interaktívnou psychologickou gramotnosťou dokáže vďaka svojej sociálnej kompetencii a vhodnej aplikácii psychologických

poznatkov do každodenných situácií, úspešne interagovať so svojím okolím. Spôsob jeho interakcie významne ovplyvňuje charakter a kvalitu vzťahu so žiakmi, podmieňuje atmosféru v triede, podnecuje alebo tlmí záujem žiakov o predmet, ich prežívanie života v škole, výsledok edukačných činností, ale súčasne je významným nástrojom formovania osobnostných dimenzií žiakov a nástrojom rozvíjania požadovaných sociálnych zručností žiakov, ktoré sa odzrkadlia na ich správaní sa.

1.1.3 Kritická psychologická gramotnosť

Súčasnité obdobie je sprevádzané technologickým pokrokom a prudkým nárastom informácií, ktoré musí človek vedieť kriticky posúdiť a zhodnotiť. V tejto súvislosti sa čoraz častejšie hovorí o potrebe rozvoja kritickej gramotnosti, ktorá je jednou z najdôležitejších výziev súčasných školských systémov.

Kritická gramotnosť je konštrukt, ktorý existuje už desaťročia. Prvenstvo v snahe o rozvoj kritickej gramotnosti sa prisudzuje predstaviteľovi kritickej pedagogiky Paulovi Freiremu, ktorý sa usiloval o radikálne zmeny vo vzdelávaní po tom, čo pracoval s ľudmi žijúcimi v chudobných oblastiach Brazílie (Temple, 2007). Práve vzdelávaním a rozvojom kritickej gramotnosti u týchto marginalizovaných jednotlivcov pomáhal odhaliť utláčanie, manipulovanie a nerovnomerné mocenské vzťahy, s cieľom vyvolať a urýchliť spoločenské zmeny. Freireho prelomové myšlienky sa rozšírili do vzdelávacej politiky mnohých krajín. Azda najvýraznejší vplyv jeho kritickej pedagogiky bol zaznamenaný v Austrálii, kde vzniklo hnutie s názvom Kritická gramotnosť, vďaka ktorému sa do jazykového kurikula aplikoval model kritickej gramotnosti. Vzdelávacia politika s implementovanou kritickou gramotnosťou začala intenzívne prenikať do celého sveta (Lee, 2011).

Kritická gramotnosť je priamo spojená s kritickým myslením, ktoré predstavuje hĺbkové učenie pozostávajúce zo špecifických myšlienkových postupov, vďaka ktorým dokáže jednotlivec posúdiť informácie, kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, vytvoriť si vlastný úsudok o ich hodnote, dôveryhodnosti a pravdivosti, porozumieť súvislostiam a posúdiť význam týchto informácií pre vlastné potreby (Zormanová, 2012; Kotlán a kol., 2011; Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000). Problematikou kritického myslenia sa začali intenzívnejšie zaoberať na prelome 20. a 21. storočia mnohí

psychológovia, pedagógovia, filozofi a i. U nás sa tejto oblasti venujú predovšetkým Kosturková (2016), Kosturková, Ferencová (2019), Kozárová, Gunišová (2020), Petrasová (2021), Bodoríková, Petrová, Tirpáková (2023) a mnoho i.

Kritická gramotnosť a kritické myslenie sú pojmy, ktoré sú často synonymicky používané, no my sa s týmto chápaním nestotožňujeme, preto považujeme za dôležité objasniť jemné rozdiely medzi nimi. Kritické myslenie predstavuje podľa nášho názoru komplex myšlienkových operácií, vďaka ktorým dokáže jednotlivец analyzovať a kriticky hodnotiť nové informácie a vytvoriť si o nich vlastný názor na základe ďalších získaných vedomostí a skúseností. Je to dlhodobý proces, vďaka ktorému sa prehľbujú a pretvárajú naše názory a postoje. Beck (2005), Lewison, Leland, Harste (2008), Lee (2011) tvrdia, že kritická gramotnosť je akosi nadstavbou kritického myslenia. Podľa spomínaných autorov sa kritická gramotnosť vzťahuje k aktívnej participácii jednotlivcov na premene spoločenských, kultúrnych a sociálnych vzťahov, ktorých negatívne dopady odhalili práve vďaka metódam kritického myslenia. Kriticky gramotní jednotlivci analyzujú a kriticky hodnotia informácie prezentované médiami a populárnou kultúrou v snahe identifikovať sociálne praktiky, ktoré udržiavajú dominantné spôsoby chápania sveta a nerovných mocenských vzťahov. Človek s rozvinutou kritickou gramotnosťou je zároveň schopný rozpoznať okolnosti, ktoré vedú k tomu, že v určitej spoločnosti a kultúre dostáva jeden názor prednosť pre iným (Beck, 2005). Kritická gramotnosť by mala viesť k snahe podniknúť kroky na podporu sociálnej spravodlivosti (Lewison, Leland, Harste, 2008). V posledných desaťročiach sa problematika kritickej gramotnosti stala predmetom záujmu a skúmania v rôznych kontextoch.

Vychádzajúc z viacerých autorov (Halpern, 2014; Cranney, Dunn, 2011), ktorí považujú kritické myslenie za zložku psychologickéj gramotnosti, si dovoľujeme tvrdiť, že kritická psychologická gramotnosť je najvyšším stupňom psychologickéj gramotnosti.

Naše ponímanie kritickej psychologickéj gramotnosti sa najviac približuje chápaniu Sokolovej a kol. (2013) a Sokolovej (2018a), ktoré ju charakterizujú ako schopnosť jednotlivca kriticky analyzovať psychologické poznatky a implementovať ich do všetkých oblastí života s cieľom kontrolovať a ovplyvňovať rôzne udalosti a situácie vo vlastnom živote. Kritická psychologická gramotnosť predstavuje najvyšší stupeň kognitívnych spôsobilostí, ktoré v kombinácii so sociálnymi kompetenciami pomáhajú

jednotlivcovi výberom vhodných stratégií úspešne zvládať rôzne životné a sociálne situácie a spoluzodpovedať za vlastný život a život v komunite. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) vidia benefity kritickej psychologické gramotnosti v rovine individuálnej, ale i spoločenskej. Prínosom pre samotného jednotlivca je jeho vyššia odolnosť vysporiadať sa s prekážkami a nepriaznivými podmienkami života. Za osobný prínos považujú schopnosť jednotlivca kriticky analyzovať a hodnotiť množstvo psychologických poznatkov a verejnosťou prezentovaný skreslený obraz psychologické profesie. Patrí sem tiež schopnosť využívať v rodinnom živote, ale i v pracovnej a spoločenskej sfére účinné stratégie. Kriticky psychologicky gramotné spoločenstvo je schopné odstrániť zo svojho života mnohé predsudky, mýty a bariéry, čo sa odzrkadlí v aktívnej participácii na rozvoji komunity a v budovaní spoluzodpovednosti v oblastiach prevencie psychického zdravia.

Odvolávajúc sa na Halperna (2002) upozorňujeme na dôležitosť rozvoja kritickej psychologické gramotnosti (nielen) učiteľov, vďaka ktorej dokážu identifikovať a overiť tvrdenia tzv. ľudovej psychológie (Stanovich, 2018), ktorá predstavuje spoločnosťou vytvorené závery o princípoch psychiky človeka, utváraní vzťahov a fungovaní spoločnosti. Je potrebné vedieť racionálne a kriticky zhodnotiť psychologické mýty, resp. tvrdenia, ktoré sú odvodené z predsudkov (napr. minoritné skupiny dosahujú v porovnaní s majoritou horšie vzdelávacie výsledky), zo stereotypných tvrdení (napr. muži sú racionálnejší ako ženy, ženy sú emotívnejšie ako muži) alebo z nesprávne interpretovaného, redukovaného alebo generalizovaného vedeckého poznatku (napr. neverbálna komunikácia tvorí väčšinovú časť našej celkovej komunikácie; človek používa len 10% mozgu) (Lilienfeld a kol., 2011). Kriticky psychologicky gramotný učiteľ by mal byť schopný odhaliť manipulatívne psychologické techniky využívané v reklame a v médiách, ako i zábavným priemyslom skreslené prezentácie psychologické profesie. Vnímame ho ako jednotlivca, ktorý dokáže porozumieť a kriticky zhodnotiť proces a postup vzniku psychologických poznatkov, ako aj spôsoby ich prezentovania a interpretovania. Tieto schopnosti sa prejavujú vo výbere efektívnych stratégií využívaných v osobnom, rodinnom a pracovnom živote.

Túto najvyššiu úroveň psychologické gramotnosti možno rozvíjať v pregraduálnej príprave učiteľov prostredníctvom metód kritickej analýzy, metód kritického čítania, metód kritického myslenia, metód rozvoja informačnej gramotnosti, metód posudzovania dôveryhodnosti zdrojov, metód argumentácie v rámci diskusií a debát, metód reflexívneho písania, v rámci ktorého študenti

konfrontujú vlastné postoje a skúsenosti s výsledkami psychologických výskumov, diagnostiky a i. Chrz, Nohavová, Slavík (2015) odporúčajú využiť expresiu a expresívnu experimentáciu a jej reflexie v rozvoji psychologickéj gramotnosti, s cieľom prepojiť sebazpoznávaciu a sebakúsenostnú osobnú rovinu z realizovanej aktivity s odborným pohľadom, so psychologickou teóriou, pojmami a konceptmi. To umožňuje zvládnutie psychologického obsahu vo všetkých oblastiach – odbornej (terminológia, teória, kritické a vedecké myslenie), personálnej (sebareflexia, sebazpoznanie), sociálnej (uvedomenie si individuálnych rozdielov a podobností medzi ľuďmi), aplikačnej (aplikácia získaných poznatkov vo všetkých oblastiach života). Určité metódy na rozvoj kritického myslenia sú využívané v rámci viacerých predmetov vyučovaných v pregraduálnej príprave učiteľov. Na základe zrealizovaného prehľadu študijných plánov učiteľských študijných programov sme zistili, že niektoré univerzity a vysoké školy na Slovensku v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov ponúkajú dokonca samostatný predmet venujúci sa rozvoju kritického myslenia (Univerzita Komenského – Rozvoj kritického myslenia (PVP) – bakalárske štúdium učiteľstva predmetov; Vysoká škola DTI - Kritické myslenie (VP) - magisterské štúdium učiteľstva predmetov; Žilinská univerzita - Seminár ku kritickému mysleniu (PVP) - magisterské štúdium učiteľstva predmetov; Prešovská univerzita v Prešove - Stratégie rozvíjania kritického myslenia (PVP) – magisterské štúdium učiteľstva pre primárne vzdelávanie a magisterské štúdium študijného programu Predškolská pedagogika, Rozvoj kritického a morálneho myslenia (PVP), Metodológia kritického myslenia, poznávania a bádania (PVP) – magisterské štúdium učiteľstva predmetov).

Rozvoj kritickej psychologickéj gramotnosti vnímame tiež ako prevenciu pred nežiaducim správaním sa. Naše tvrdenie opierame o výskumnú štúdiu, ktorá zistila, že kognitívne schopnosti spojené s kritickým myslením predikujú problémové správanie (Dilbert a kol., 2007). Ľudia s rozvinutým kritickým myslením majú tendenciu premýšľať nad možnými následkami svojich činov, vyhýbať sa problémovému správaniu a nepodliehať predsudkom. Študenti, ale i učitelia majú často problémy diferencovať pseudovedu od psychologickéj vedy, čo má za následok, že si psychologickú prax spájajú s chybnými a nesprávnymi presvedčeniami a predsudkami, a prisudzujú význam rôznym parapsychologickým javom. Sokolová (2021) preto odporúča, aby boli učitelia kritickými spotrebiteľmi psychologického poznania, ktoré dokážu zaradiť do zmysluplného systému poznatkov, postojov a hodnôt. Myslíme si, že práve

rozvoj kritickej psychologickej gramotnosti by mal byť cieľom psychologického vzdelávania učiteľov.

Psychologická príprava učiteľov by sa nemala zameriavať na ich schopnosť naučiť sa množstvo faktov, ale na schopnosť kriticky uvažovať o psychologickom poznaní a jeho tvorbe. Na jednej strane, učenie sa faktov o psychike človeka predstavuje pre nich výborný základ, ale na druhej strane ich nenaučí kriticky prijímať narastajúce množstvo nových informácií. Súhlasíme so Sokolovou (2015), ktorá za efektívnejšie považuje naučiť budúcich učiteľov kriticky pracovať s informáciami, ako im sprostredkovať množstvo faktov, ktoré nie sú schopní spracovať a sú im v konečnom dôsledku zbytočné. Výučba zameraná na rozvoj kritickej psychologickej gramotnosti je spojená so zvýšenými požiadavkami na samotných učiteľov. Myslíme si, že systematickou podporou v podobe workshopov, školení, kurzov, diskusií a metodík zaradených do pregraduálnej prípravy učiteľa, je možné tieto požiadavky naplniť. Taktiež odporúčame zaradenie základným psychologických disciplín do pregraduálnej prípravy, čím učitelia získajú zručnosti, vďaka ktorým dokážu kriticky myslieť, rozhodovať sa a konať v prospech seba a spoločnosti.

Norris, Lucas, Prudhoe (2012) zdôrazňujú, že ak chcú učitelia rozvíjať kritickú (psychologickú) gramotnosť, musia sa najskôr sami stať kriticky psychologicky gramotnými. Kolečáková (2022) dopĺňa, že ak chceme, aby učitelia rozvíjali u žiakov kritickú gramotnosť, musíme najskôr u nich v rámci pregraduálnej prípravy formovať ich kritické myslenie.

Rozvoj kritického myslenia je možný prostredníctvom rôznych oblastí ľudskej činnosti, no najvýraznejší vplyv majú výchovno-vzdelávacie inštitúcie. Kritické myslenie má popredné miesto v oblasti všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania, i v oblasti kľúčových kompetencií celoživotného vzdelávania. Rozvoj kritického myslenia bol implementovaný do Štátneho vzdelávacieho programu SR v roku 2008, no napriek tomu stále dominuje tradičný spôsob vyučovania postavený na pasívnom získavaní množstva informácií žiakmi. Tento fakt potvrdzuje i výskum Gavoru a Matúškovej (2010), ktorý odhalil nedostatočnú schopnosť žiakov kriticky myslieť, adekvátne argumentovať, vyvodzovať a hodnotiť vlastné názory. Úlohou súčasnej školy je vychovať kriticky mysliacich jednotlivcov (Kozárová, Gunišová, 2020). Kriticky mysliaci jednotlivec dokáže podľa Beyera (1988, in Sokolová, 2015) diferencovať hodnotovo orientované tvrdenia od overiteľných faktov, irelevantné informácie od relevantných, verifikovať faktickú presnosť výroku a dôveryhodnosť zdroja, identifikovať argumenty alebo sporné tvrdenia, identifikovať nevyslovené

predpoklady, odhaliť predsudky, logické klamy, identifikovať nekonzistentnosť v argumentácii a zhodnotiť presvedčivosť tvrdení a argumentov.

Zvyšujúce sa požiadavky na rozvoj kritickej gramotnosti a kritického myslenia sa premietajú aj do nových požiadaviek na učiteľov. Kosturková (2016) v tejto súvislosti upozorňuje na nedostatok vyškolených učiteľov, ktorí vhodnými metódami a stratégiami dokážu naučiť žiakov kriticky myslieť a rozvíjať ich kritickú gramotnosť. Stapleton (2011) vo svojej štúdií zistil, že mnohí učitelia nemajú adekvátne vedomosti o význame kritického myslenia, ani o metódach jeho rozvoja. Zároveň sa odvoláva na množstvo výskumov z viacerých krajín, ktoré potvrdzujú, že znížené schopnosti kritického myslenia sa vzťahujú k vzdelávacím systémom v celom svete. Úroveň kritického myslenia učiteľov skúmala u nás Kosturková (2013), ktorá na základe výsledkov výskumu dospela k záveru, že učitelia majú zníženú schopnosť kriticky myslieť a nepoznajú repertoár metód na rozvoj kritického myslenia. Zníženú úroveň kritického myslenia budúcich učiteľov preukázali i výsledky výskumu, ktorý v našom prostredí realizoval Tomšík a kol. (2018). Davies (2008) sa vo svojom výskume zamerlal na študentov nastupujúcich na vysokoškolské štúdium, u ktorých zistil taktiež nedostatočnú úroveň zručnosti kriticky myslieť. Toto zistenie odporuje predpokladu, že mladí ľudia už počas základnej a strednej školy majú dostatok príležitostí rozvíjať kritické myslenie, a na vysokej škole by ho mali vedieť prirodzene využívať. Práve z tohto dôvodu by podľa Tomšíka (2019) malo byť kritické myslenie rozvíjané počas celého vzdelávania, a nemalo by byť len špecifickou oblasťou vzdelávania.

Dôležitú úlohu v rozvoji kritického myslenia a kritickej psychologickkej gramotnosti zohráva učiteľ, ktorý by mal vystupovať v role facilitátora a dodržiavať zásady stimulujúce rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Hlavnou úlohou facilitátora je rozvíjať u žiaka zvedavosť pri nadobúdaní poznatkov a uľahčiť mu prekonávať prekážky pri poznávaní sveta. Učiteľ by mal byť vzorom pre žiakov tým, že flexibilne myslí a koná. Facilitátor by sa mal vyznačovať kladením otázok, aktívnym počúvaním a budovaním dôvery. Takýto učiteľ by mal poskytovať žiakom množstvo príležitostí a dostatok času na sebaujadrnenie, diskusiu, formulovanie a korigovanie vlastných úsudkov a spätnú väzbu. Pri rozvíjaní kritickej gramotnosti je nevyhnutné, aby si žiaci uvedomili hodnotu svojich názorov a myšlienok, aby boli aktívnymi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu a rešpektovali odlišné názory iných ľudí. Učiteľ by mal byť vzorom a prijímať bez zosmiešňovania rôzne názorové línie. Petlák (2012) a Borisová, Šutovcová (2020) kladú dôraz na dôležitosť aktívneho

a tvorivého prístupu učiteľa v procese edukácie. Učiteľ s rozvinutou kritickou psychologickou gramotnosťou by mal preto poznať a zároveň vedieť aplikovať rôzne metódy zamerané na rozvoj kritického myslenia. Práve uplatňovaním takýchto metód dochádza podľa Šedého (2021) k podstatným zmenám v procese myslenia a učenia žiakov, vďaka ktorým dokážu nazerať na problémy z rôznych perspektív a následne ich efektívne riešiť.

Pre rozvoj kritickej (psychologickej) gramotnosti je okrem erudovaného, kriticky mysliaceho učiteľa a aktívnej činnosti žiakov, dôležitá i pozitívna a podnetná klíma v triede. Borisová, Šutovcová (2020) upozorňujú na nevyhnutnosť vhodného edukačného prostredia, ktoré umožní plnohodnotne rozvíjať kritické myslenie žiakov. Takéto učebné prostredie, ktoré je charakteristické atmosférou dôvery, úcty a otvorenosti, uľahčuje výmenu názorov, analýzu subjektívnych presvedčení a zmiernuje prejavy xenofóbie. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) dosvedčujú, že kritická psychologická gramotnosť môže byť rozvíjaná výlučne v konštruktívnom prostredí, kde je jednotlivец konfrontovaný s množstvom iných názorov, pohľadov a postojov.

Halpern (2002) stanovila čiastkové zručnosti kritického myslenia, ktoré by mal učiteľ s rozvinutou kritickou psychologickou gramotnosťou cielene rozvíjať u žiakov:

- *verbálne zručnosti*, vďaka ktorým sa dokážeme brániť proti persuzívnym technikám v každodennom jazyku,
- *zručnosť argumentovať a analyzovať argumenty* – posúdiť kvalitu argumentov a identifikovať závery z nich vyplývajúce,
- *zručnosť vytvárať a overovať hypotézy* – sformulovať hypotézu a vedieť použiť relevantné dôkazy na jej potvrdenie resp. odmietnutie,
- *zručnosť diferencovať podobnosti a neurčitosti* – vedieť pracovať so štatistickými dátami, porozumieť interpretácii faktov a problematike pravdepodobnosti pri rozhodovaní,
- *zručnosť riešiť problémy* – identifikovať problém, cieľ riešenia, formulovať a overiť alternatívne riešenia a vybrať najvhodnejšiu alternatívu.

Uvedené, ale i ďalšie zručnosti kritického myslenia možno rozvíjať prostredníctvom vhodných metód a stratégií. Duchovičová, Tomšík (2017), Duchovičová a kol. (2018) vymedzili 6 kľúčových stratégií rozvíjajúcich kritické a tvorivé myslenie: stratégie na rozvoj sebaregulácie, stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností, stratégie argumentácie, stratégie

pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov, stratégie na rozvoj digitálnych zručností hodnotenia a i. Tieto stratégie sa diferencujú na čiastkové zručnosti, pomocou ktorých sa jednotlivé spôsobilosti a dispozície postupne formujú. Uvedené stratégie majú slúžiť učiteľom ako postup pri rozvíjaní kritickej gramotnosti. Príslušné stratégie sú postavené na činnostnom charaktere výučby, ktorá sa zameriava na rozvoj sebarefektívnych a komunikačných zručností žiakov, ktorí vystupujú v role aktívneho činiteľa vyučovacieho procesu. Kľúčovým faktorom pri výbere vhodných stratégií je jednoznačne učiteľ a jeho profesijné kompetencie. Učiteľ by mal vo výučbe vyberať také stratégie a postupy, vďaka ktorým študenti lepšie porozumejú učivu, naučia sa identifikovať vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými javmi, a vytvoria si tak vlastný postoj k danej problematike, ktorý sa do istej miery odzrkadlí vo viacerých sférach ich života. Afanasjeva a kol. (2020) odporúčajú, aby sa učiteľ vo vyučovacom procese zameril na komplexnejší rozvoj osobnosti žiaka, predovšetkým s využitím inovatívnych a zážitkových foriem a metód.

Každý učiteľ by si mal uvedomiť skutočnosť, že o tom, či študenti, budúci voliči a občania budú mať rozvinuté kritické myslenie, rozhoduje predovšetkým ich výchova a vzdelávanie, za ktoré sú zodpovední samotní rodičia a učitelia (Theodoulides a kol., 2020).

1.2 Vybrané komponenty psychologickej gramotnosti

Termín komponent možno chápať ako jednotlivú časť alebo súčasť nejakého systému alebo procesu. Tieto časti sú navzájom prepojené, spolupracujú a vytvárajú tak funkčný celok. V súvislosti s konštruktom psychologickej gramotnosti používame termín komponent, resp. atribút na označenie jednotlivých schopností, vedomostí, zručností, prípadne kompetencií, ktorými možno popísať psychologicky gramotného jednotlivca.

Napriek pomerne rozpracovanej problematike psychologickej gramotnosti evidujeme značné problémy v presnom a jednotnom vymedzení jej komponentov. Na tento nedostatok upozorňujú aj Newell, Chur-Hansen, Strelan (2021), ktorí tvrdia, že nie sú konkrétne a jednotne definované atribúty psychologickej gramotnosti, čo v konečnom dôsledku bráni predovšetkým jej samotnému meraniu a následnému rozvíjaniu.

Pri definovaní komponentov psychologickej gramotnosti sa zvyčajne vychádza zo všeobecne uznávanej definície psychologickej gramotnosti

od McGovern a kol. (2010), v ktorej je obsiahnutých deväť komponentov (znalosť a aplikácia základných psychologických poznatkov a princípov, kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy, vedecké myslenie resp. dôvera vo vedu a postupy vedeckého výskumu, schopnosť komunikovať, etické správanie, uvedomenie si seba a ostatných, kultúrna kompetencia a schopnosť rešpektovať rozmanitosť) (str. 11).

McIlveen a kol. (2011) opisujú psychologickú gramotnosť ako schopnosť pochopiť psychologické koncepty a princípy s cieľom osobného rastu, blahobytu a efektívneho fungovania v spoločnosti. Na základe vlastného chápania tohto konštruktu vyčleňujú nasledovné komponenty psychologickej gramotnosti:

- znalosť a pochopenie základných psychologických princípov,
- schopnosť aplikovať psychologické koncepty na situácie v reálnom živote,
- schopnosť kritického myslenia spojená so schopnosťou vyhodnocovať a analyzovať psychologické informácie,
- sebauvedomenie a sebareflexia.

Job, Lotto a Tonzar (2011) v súvislosti so psychologickou gramotnosťou hovoria o schopnosti aplikácie psychologických princípov, etickom správaní, komunikačných zručnostiach, kritickom myslení, schopnosti tolerancie a sebarefektívnych zručnostiach.

Trapp a kol. (2011) predstavujú základné komponenty, ktoré by mali byť súčasťou vzdelávania v oblasti psychológie, a tými sú: základné psychologické vedomosti, aplikácia psychologických princípov, vedecké myslenie, kritické myslenie, schopnosť využívať a pracovať s informáciami a technológiami, schopnosť efektívne komunikovať, schopnosť rešpektovania rozmanitosti, reflexia vlastného prežívania a správania a i.

Cranney a Dunn a kol. (2011) diskutovali o význame psychologickej gramotnosti pre každodenný život a spoločne navrhli tieto vlastnosti, ktoré boli pre nich veľmi podstatné:

- znalosť a pochopenie psychologických teórií a výsledkov výskumu,
- aplikácia psychologických princípov na riešenie problémov a prijímanie rozhodnutí,
- rozpoznávanie a zvládanie emócií a stresu,
- empatia a rešpekt k perspektívam iných,
- etické uvažovanie a zodpovedné správanie.

Vychádzajúc z chápania tohto konštruktú, uvádzajú Roberts, Heritage, Gasson (2015) definíciu psychologickéj gramotnosti (str. 13), v ktorej obsiahli predovšetkým také atribúty, ako schopnosť aplikácie psychologických poznatkov, vedecké myslenie, kritické myslenie, schopnosť komunikovať, etické správanie, sebareflexia. Zároveň dopĺňajú, že pojem psychologickéj gramotnosti najlepšie zastupujú tri dané faktory - reflexia psychologických poznatkov, spôsobilosť využívať psychológiu, porozumenie psychológii ako vede prispievajúcej k pomoci iným.

Halonen, Dunn (2017) zdôrazňujúc potrebu psychologickéj gramotnosti vyčlenili jej nasledovné atribúty:

- pochopenie kľúčových psychologických pojmov, princípov a teórií,
- aplikácia psychologických poznatkov,
- sebazpoznanie (uvedomenie si silných a slabých stránok svojej osobnosti),
- schopnosť kriticky myslieť a vyhodnocovať informácie.

Newell, Chur-Hansen, Strelan (2020) vymedzili štyri základné komponenty psychologickéj gramotnosti - poznať a aplikovať psychologické poznatky, kriticky analyzovať psychické javy, veriť vo vedu a používať vedeckú metodológiu.

Harris, Birtill a Pownall (2023) považujú za komponenty psychologickéj gramotnosti predovšetkých schopnosť kriticky myslieť, schopnosť porozumieť emocionálnym a behaviorálnym procesom, schopnosť aplikovať psychologické poznatky v rôznych kontextoch a schopnosť efektívne komunikovať. Uvedení autori tvrdia, že prioritnou úlohou výskumu je identifikovať atribúty psychologickéj gramotnosti, ktoré by mali byť rozvíjané v rámci psychologickéj prípravy pomáhajúcich profesií.

Vychádzajúc z prezentovaných prístupov, ale i na základe vlastného chápania psychologickéj gramotnosti, sme určili ako (vybrané) kľúčové komponenty *psychologické mylné predstavy, dispozície ku kritickému mysleniu, kritické myslenie, dôveru vo vedu a integritu*. Tieto komponenty psychologickéj gramotnosti sa najčastejšie prekrývajú v jednotlivých definíciách a popisoch psychologickéj gramotnosti, ktoré zastáva väčšina odborníkov zaoberajúcich sa touto problematikou.

1.2.1 Psychologické mylné predstavy

Psychologické mylné predstavy definujú Lilienfeld a kol. (2010), Rodríguez-Prada, Orgaz, Cubillas (2022) a Tullis (2022) ako široko rozšírené presvedčenia, ktoré nie sú v súlade so základnými psychologickými konceptmi, teóriami a nevychádzajú zo súčasných vedeckých dôkazov, no vykazujú veľkú sociálnu podporu. Landau, Bavaria (2003) uskutočnili výskum, ktorého výsledky ukázali, že jednotlivci často zastávajú psychologické mylné predstavy s väčšou istotou a sebadôverou ako platné psychologické poznatky. McAfee, Hoffman (2021) však upozorňujú, že je potrebné rozlišovať medzi mylnými predstavami a vedeckými nejednoznačnosťami. Vedecké nejednoznačnosti predstavujú tvrdenia, ktoré nemajú jasnú empirickú podporu a neexistuje ani dostatok poznatkov v danej oblasti, ktoré by boli vedecky podložené. Mylné predstavy nenastávajú nedostatočnou konfrontáciou s určitými témami, ale zhmotňujú sa vtedy, keď sa mylné predstavy musia odnaučiť, aby sa vytvorilo na dôkazoch založené pochopenie javu alebo konceptu. Psychologické mylné predstavy teda vnímame ako presvedčenia, ktoré sú pomerne rozšírené a nie sú v súlade s empirickými dôkazmi, ktoré sú dostupné v tejto oblasti vedomostí. Vyznačujú sa relatívnou stabilitou a odolnosťou voči zmenám.

Hughes, Lydy a Lambe (2013) rozdeľujú psychologické mylné predstavy do dvoch skupín:

- *Faktické mylné predstavy*, ktoré chápeme ako presvedčenia vznikajúce z nesprávnych alebo neúplných informácií, s ktorými sa stretávame v populárnych médiách, v triede alebo v každodennom prostredí. Faktické mylné predstavy sa týkajú psychológie, histórie, zdravia, kultúry a mnohých iných vied a oblastí života.
- *Ontologické mylné predstavy*, ktoré definujeme ako predstavy, ktoré odrážajú naivné teórie zdravého rozumu o myslení, pocitoch a správaní. Príkladom ontologickej mylnej predstavy je predstava, že ľudia veria v schopnosť čítať myšlienky, predpovedať udalosti, vidieť do budúcnosti a i.

Lilienfeld a kol. (2010) tvrdia, že štúdium vedeckých zdrojov a vedecké myslenie je základom, aby sme nepodľahli psychologickým mylným predstavám a mýtom. Dôležitosť prikladajú taktiež i potrebe uvedomiť si zdroje psychologickéj mytológie. Lilienfeld a kol. (2010) poukazujú na 10 nasledovných zdrojov psychologických mylných predstáv:

1. *Hovorené slovo.* Mnohé nesprávne presvedčenia ľudovej psychológie sa generačne šíria práve prostredníctvom verbálnej komunikácie. Frekventovane používané frázy sú jednoducho zapamätateľné a jednotlivci majú tak tendenciu ich častejšie šíriť (napr. fráza: „protiklady sa priťahujú“). Je potrebné si uvedomiť, že opakovane šíriace sa frázy nemusia byť pravdivé. Môže nás to však viesť k tomu, že toto tvrdenie akceptujeme za správne, pretože si môžeme pomýliť znalosť tvrdenia s jeho presnosťou (Gigenrenzer, 2007, In Lilienfeld a kol., 2010).
2. *Túžba po jednoduchých odpovediach a rýchlych riešeniach.* Jednotlivci v snahe dosiahnuť výsledky v rôznych činnostiach a oblastiach života siahajú po ponúkaných rýchlych riešeniach. Majú preto tendenciu veriť technikám, ktoré ponúkajú spoľahlivé prísľuby rýchlych a bezbolestných zmien správania (napr. Kurzy rýchleho čítania, ktoré sľubujú zvýšenie rýchlosti čítania, ktorá však prevyšuje maximálnu rýchlosť čítania, ktorého je ľudské oko schopné. Navyše takéto kurzy nezvýšia rýchlosť čítania bez toho, aby sa zároveň neznížilo porozumenie textu).
3. *Selektívne (výberové) vnímanie a pamäť.* Jednotlivci vnímajú realitu skreslene. Naše vnímanie je tak deformované našou zaujatosťou a očakávaniami, ktoré nás vedú k interpretácii sveta v súlade s už existujúcimi presvedčeniami. Naše presvedčenia sú ovplyvňované našimi vnemami. Pozoruhodným príkladom výberového vnímania a pamäti je tendencia jednotlivcov skôr sa sústrediť na „pozitívny“ výskyt, teda zapamätateľné okolnosti, ako na „negatívny“ výskyt, teda neprítomnosť zapamätateľných okolností. Tento fenomén nazývame „iluzórna korelácia“ – chybné vnímanie, že dve štatisticky nesúvisiace udalosti spolu v skutočnosti súvisia (napr. iluzórna korelácia, že detský autizmus je spojený s aplikáciou bežného povinného očkovania, napriek tomu, že mnohé výskumné štúdiá túto spojitosť nepotvrdzujú. Rodičia zastávajúci tento mýtus sa pravdepodobne snažia vysvetliť si diagnózu svojho dieťaťa a spájajú ho práve s očkovaním, na ktoré zamerali svoju pozornosť. Neuvedomujú si však, že prvý výskyt autistických príznakov nastupuje obvykle cca po druhom roku života, teda v období, kedy je väčšina detí očkovaná.).
4. *Vyvodenie príčiny z korelácie.* Je potrebné si uvedomiť, že korelácia (súvislosť) medzi dvomi premennými neznamena kauzalitu (príčinnú súvislosť). Pokiaľ dve premenné korelujú, pre túto koreláciu existujú tri

základné vysvetlenia – A môže spôsobovať B, B môže spôsobovať A, ďalšia premenná (C) môže byť príčinou aj A aj B. Poslednej možnosti hovoríme „problém tretej premennej“ (napr. V mnohých výskumoch sa preukázala korelácia medzi telesným zneužívaním v detstve a fyzickou agresiou v dospelosti. Tento vzťah bol často interpretovaný tak, že telesné týranie v detstve zapríčiňuje v dospelosti agresivitu. Nie je však správne vylúčiť, že tretia premenná C vysvetľuje jednak A, jednak B.). Kľúčovým odporúčaním je, že ak korelujú dve premenné, nemali by sme medzi nimi nutne predpokladať kauzálny vzťah. Pravdepodobne je tu iné vysvetlenie.

5. *Úvahy „potom, takže preto“.* Mnoho jednotlivcov dospeje k záveru, že A predchádza B, takže A musí spôsobovať B. Mnoho udalostí, ktoré sa stanú pred inými udalosťami, však nie sú príčinou týchto nasledujúcich udalostí (napr. skutočnosť, že u niektorých jednotlivcov sa zmiernili pocity depresie potom, čo užili bylinný prípravok neznamená, že tento prípravok zlepšil ich stav, zlepšenie stavu nastalo z iných príčin).
6. *Vplyv úzko zameraných skupín resp. „zobrazovanie nereprezentatívnej vzorky“.* Jednotlivci sú prostredníctvom médií vystavovaní zobrazovaniu nenáhodnej, teda nereprezentatívnej vzorky ľudí z populácie. Takto skreslené mediálne spravodajstvo môže vyvolať množstvo mylných predstáv (napr. Televízne programy zobrazujú 75% psychicky chorých ľudí ako ľudí so značnou agresivitou a prejavmi násilia. Skutočná miera násilia ľudí s psychickými poruchami je podstatne nižšia.).
7. *Úvaha na základe reprezentativity.* Jednotlivci majú tendenciu podobnosť medzi dvomi vecami hodnotiť na základe ich povrchovej podoby. V niektorých prípadoch sú nám tieto tendencie prospešné k životu (napr. Na ceste do banky vidíme maskovaného muža, ktorý vybehne z banky so zbraňou v ruke a my máme tendenciu sa mu čo najrýchlejšie uhnúť alebo stratiť z dohľadu. Je to preto, že tento muž je typickým predstaviteľom bankového lupiča (je mu podobný). Samozrejme, že sa môže stať, že sa jedná o žart alebo prípadné natáčanie filmu. To, že sme zaujali popísanú reakciu úniku znamená, že sme sa spoľahli na mentálnu skratku.). Niekedy však tieto princípy a tendencie uplatňujeme aj v prípadoch, kedy to nie je vôbec potrebné. Nie všetky veci, ktoré sú povrchne podobné, spolu i súvisia. Možno konštatovať, že veci sa preto nedajú hodnotiť výlučne podľa zovňajšku a podobnosti.

8. *Zavádzajúce zobrazenia vo filmoch a v médiách.* Mnohé psychologické javy (najmä psychické poruchy a ich liečba) sú v zábavných a spravodajských médiách zobrazované nepresne (často až senzačne), čo vedie k vytvoreniu si nesprávnych predstáv (napr. psychológ je niekto, kto vyrieši všetky problémy; autisti majú vysoko špecializované intelektuálne schopnosti (tzv. „savant syndróm“, pričom sa tento syndróm vyskytuje max. u 10% dospelých autistov)).
9. *Zveličovanie informácií vykazujúcich malé percento pravdivosti.* Niektoré psychologické mýty nie sú v plnej miere nepravdivé, a to spôsobuje, že ich považujeme za psychologické fakty (napr. Je takmer isté, že väčšina z nás nevyužíva celý svoj intelektuálny potenciál, čo však neznamená, že ľudia využívajú iba 10% svojej mozgovej kapacity – obľúbený a frekventovaný psychologický mýtus).
10. *Nejasnosť terminológie.* Niektoré psychologické termíny vedú jednotlivcov k chybným záverom (napr. Termín hypnóza (hypno-spánok) vedie k mylnému predpokladu, že hypnóza je stav podobný spánku. Hypnóza však nemá žiadny psychologický vzťah k spánku, pretože hypnotizovaní jednotlivci zostávajú bdeli a plne si uvedomujú svoje konanie.).

Domnievame sa, že ak si budeme týchto zdrojov chýb vedomí a naučíme sa ich kompenzovať, s omnoho menšou pravdepodobnosťou uveríme mylným tvrdeniam.

Akademický záujem o psychologické mylné predstavy datujeme už približne sto rokov (Furnham, Grover, 2019). Mnoho štúdií sa zaoberalo predovšetkým prevalenciou psychologických mylných predstáv v rôznych cieľových skupinách (Lilienfeld a kol. 2010; Furnham, Hughes, 2014; Furnham, Grover, 2019; Menz, Spinath, Seifried, 2021; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Rodríguez-Prada, Orgaz, Cubillas, 2022; Tullis, 2022 a i.). Výsledky týchto štúdií deklarujú pomerne vysoké zastúpenie psychologických miskoncepcií v populácii. Tieto mýty zastáva nielen laická, ale i odborná verejnosť (Lilienfeld a kol., 2013) a študenti, ktorí úspešne absolvovali niekoľko psychologických kurzov (Lilienfeld a kol., 2010; Mercer, 2010). Dokonca i študenti, ktorí začínajú navštevovať psychologický kurz alebo dokonca študovať psychológiu prichádzajú s nepresnými a protichodnými informáciami o ľudskom prežívaní a správaní (Hughes, Lyddy, Lambe, 2013).

Pomerne vysoká preferencia psychologických mýtov bola zistená aj u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi (Pieschl kol., 2021; Menz, Spinath, Seifried, 2021; Tullis, 2022). Psychológia je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, pretože im poskytuje dôležité psychologické poznatky, ktoré môžu využiť pri plánovaní, príprave, realizácii a hodnotení vyučovacej hodiny. Mnohé predmety pregraduálnej prípravy sú syténé psychologickými poznatkami o učení, ako aj poznatkami o fungovaní v spoločnosti, ktoré by mal učiteľ pri výkone svojej práce aplikovať. Učiteľova preferencia psychologických mýtov týkajúcich sa vyučovania, učenia, prežívania, správania a sociálneho fungovania môžu výrazne ovplyvniť kvalitný výkon učiteľskej profesie.

Za účelom odstránenia psychologických a iných mylných predstáv v rôznych cieľových skupinách boli realizované experimenty, v rámci ktorých sa aplikovali rozličné metódy a postupy smerujúce k eliminácii mýtov. Mnohé štúdie boli zamerané práve na zisťovanie efektivity týchto metód a postupov, príp. zisťovali efektivitu psychologických kurzov zameraných na odstraňovanie psychologických miskoncepcií (McKeachie, 1960; Standing Huber, 2003 a i.). Výsledky výskumov poukázali na vysokú prevalenciu miskoncepcií (40% - 70%) pred samotným absolvovaním psychologických kurzov, ktorá sa len mierne znižuje (Lyddy, Hughes, 2012; LaCaille, 2015; Hughes a kol., 2015 a i.). Podobne i Hughes a kol. (2015) zistili, že roky vysokoškolského vzdelávania a absolvované psychologické kurzy pomáhajú znižovať výskyt psychologických miskoncepcií. Počet úspešne absolvovaných akademických rokov vysokoškolského štúdia by mohlo podľa uvedených autorov zvyšovať väčší záujem o disciplínu a tým aj väčšiu túžbu ponoriť sa hlbšie do psychológie a študovať z relevantným vedeckých zdrojov (Furnham, Hughes, 2014). Avšak, aj keď dochádza k poklesu viery v psychologické mýty, tieto miskoncepce nezmiznú v plnej miere. Problém s odstránením mylných predstáv je spôsobený tým, že sú jednotlivci neustále vystavovaní týmto miskoncepciám prostredníctvom médií, rodiny, rovesníkov alebo iných socializačných vplyvov (Furnham, Hughes, 2014). To zapríčiňuje, že u nich vznikajú rôzne skreslenia pri prezentovaní nových informácií (Kujawski Taylor, Kowalski, 2004). Z tohto dôvodu sa stáva, že väčšina psychologických mýtov nie je odstránená alebo nahradená upravenými a vedecky podloženými psychologickými poznatkami (Stanovich, 2018; Lilienfeld a kol., 2010). Ak jednotlivci zastávajú takéto psychologické mylné presvedčenia aj po ukončení štúdia a po nástupe do praxe, môže to mať vážne dôsledky v podobe následného šírenia týchto mýtov

a uplatňovania nevhodných postupov nielen v profesijnom, ale i osobnom živote. Furnham, Grover (2019) poukazujú na to, že zastávanie psychologických mýtov môže viesť dokonca aj k rozdeleniu spoločnosti. Mylné predstavy ovplyvňujú vo výraznej miere proces myslenia. Jednotlivci tak majú tendenciu chybné identifikovať, kategorizovať, hodnotiť a interpretovať dôkazy. K nesprávnej interpretácii dochádza predovšetkým vtedy, keď pripisujú kauzalitu udalostiam, ktoré spolu len súvisia, keď sa fixujú na dôkazy, ktoré podporujú ich presvedčenia, pričom ignorujú alebo odmietajú protichodné dôkazy a keď sa stretnú s dôkazmi, ktoré implikujú negatívne dojmy o sebe. V takýchto situáciách jednotlivci podceňujú objektívne poznatky a dôkazy, pretože nesúlad je vnímaný ako hrozba vedúca k stresu, úzkosti a pocitom, ktoré sa zmiernia, keď sa prijme mylná predstava (McAfee, Hoffman, 2021).

Napriek tomu že tieto psychologické mýty môžu byť pomerne odolné voči ich zmene, Kowalski, Kujawski Taylor (2009); Blessing, Blessing (2010); Tullis (2022) tvrdia, že správne zvolenými metódami a postupmi je možné ich odstrániť. Ako účinné metódy sú odporúčané prednášky priamo zamerané na vyvrátenie psychologických mylných predstáv, čítanie textov na odstránenie miskoncepcií, hľadanie relevantných zdrojov a následné vyhľadávanie dôkazov jednotlivých tvrdení, argumentačné diskusie, vytváranie plagátov na odstraňovanie psychologických mýtov a mnoho i.

Dôležitú úlohu zohráva aj schopnosť uvažovať o vlastných mylných predstavách, ktorá je spojená so schopnosťou kritického myslenia. Kritické myslenie zahŕňa schopnosť a ochotu posudzovať tvrdenia a robiť objektívne úsudky na základe dobre podložených dôkazov. Kritické myslenie podporuje uvedomenie si osobných predsudkov, chybných predpokladov a hodnôt, ktoré môžu narúšať objektívne rozhodovanie (Tullis, 2022).

1.2.2 Dispozície ku kritickému mysleniu a kritické myslenie

Ďalšími vybranými komponentmi psychologickej gramotnosti sú dispozície ku kritickému mysleniu a kritické myslenie. Nakoľko sme sa problematike kritického myslenia a kritickej psychologickej gramotnosti venovali bližšie v 1.1.3 kapitole, na tieto komponenty centrujeme pozornosť len orientačne a v naviazaní na potreby nášho výskumu.

Napriek veľkému záujmu (výskumníkov, filozofov, akademikov a i.) o koncept kritického myslenia, nemá tento komplexný pojem jednotnú definíciu.

Naše ponímanie kritického myslenia sa najviac približuje Ruiselovi (2008), ktorý ho chápe ako „kvalitné alebo rozumné myslenie“ zahŕňajúce tieto zložky – motiváciu pre náročnosť, ktorú kritické myslenie vyvoláva, poznatky o schopnostiach kritického myslenia, tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami a metapoznávací monitoring. Watson, Glaser (2000) zhrňa, že kritické myslenie je kombinácia schopností, znalostí a postojov, umožňujúcich jednotlivcovi interpretovať, dedukovať, rozpoznať predpoklady, hodnotiť argumenty a dospieť k záverom.

V súčasnosti je všeobecne akceptované, že kritické myslenie je tvorené zručnosťami a dispozíciami, ktoré sú neoddeliteľné (Halpern, 2014; Dwyer, 2023). Facione (2013) tvrdí, že zručnosti kritického myslenia predstavujú kognitívne zručnosti umožňujúce jednotlivcovi „praktizovať“ kritické myslenie. Ku kľúčovým zručnostiam kritického myslenia zaraďuje interpretáciu, analýzu, hodnotenie, inferenciu, vysvetlenie a sebareguláciu.

Dispozície kritického myslenia zase predstavujú návyky mysle, postoje, črty a zmýšľanie, ktoré sú základom schopnosti jednotlivca kriticky myslieť v rôznych situáciách (Facione, 2013). Sосу (2013) chápe dispozície kritického myslenia ako konšteláciu postojov, intelektuálnych schopností alebo návykov mysle a opisujú spôsob, akým jednotlivec zdôvodňuje, argumentuje a robí rozhodnutia. Sk, Halder (2020) uvádzajú, že predispozície ku kritickému mysleniu tvoria základ pre rozvoj kritického myslenia u jednotlivca. Spomínaní autori dopĺňajú, že schopnosť kriticky myslieť sa vyskytuje u každého jednotlivca, kým predispozície ku kritickému mysleniu demonštrujú to, do akej miery je toho človek schopný.

Facione (2013) tvrdí, že súčasťou dispozícií ku kritickému mysleniu sú jednak kognitívne dispozície, jednak afektívne dispozície.

Kognitívne dispozície kritického myslenia možno chápať ako dispozície, ktoré prispievajú k schopnosti kriticky myslieť. Táto kognitívna dimenzia kritického myslenia má pomerne dlhú tradíciu a vo všeobecnosti kladie dôraz na uvažovanie a logické myslenie, čo sú schopnosti spojené s intelektuálnymi schopnosťami. Podľa Sосу (2013) sa zameriava na schopnosť jednotlivca pochopiť problém a prísť s adekvátnymi riešeniami tohto identifikovaného problému. Tieto dispozície umožňujú jednotlivcovi, aby sa zlepšil v kritickom myslení tým, že je viac reflexívny, sebauvedomelý a analytický. Facione (2013) k týmto komponentom zahŕňa predovšetkým interpretáciu, analýzu, hodnotenie, usudzovanie (inferencia), explanáciu a autoreguláciu.

Afektívne dispozície kritického myslenia zahŕňajú to, ako pristupujeme k životu a špecifickým problémom. Vychádzajúc z viacerých štúdií, medzi tieto nonkognitívne dispozície zaraďuje Lai (2011) otvorenosť, ochotu hľadať dôvody, túžbu mať dobrú informovanosť, flexibilitu, rešpektovanie a pod. Kosturková (2018) pripomína, že medzi nonkognitívne faktory patrí aj motivácia (motivovaný jednotlivec má väčšiu tendenciu vytrvať v situáciách vyžadujúcich si kritické uvažovanie) a spolupráca.

Medzi dispozície kritického myslenia, ktoré zahŕňajú ako afektívne, tak kognitívne dispozície, patria napríklad: zvedavosť o široké spektrum problémov, záujem stať sa a zostať všeobecne dobre informovaný, dôvera vo vlastnú schopnosť uvažovať, otvorenosť k odlišným svetovým názorom, usilovnosť pri hľadaní relevantných informácií, ochota prehodnotiť a zmeniť názory a i (Facione, 2013).

Dispozície merané v našom výskume označil Sosu (2013) ako kritickú otvorenosť a reflektívny skepticizmus..

Kritická otvorenosť odráža tendenciu jednotlivca byť otvorený novým myšlienkam a nápadom a byť schopný modifikovať alebo zmeniť svoje presvedčenia a myslenie v dôsledku presvedčivých argumentov alebo dôkazov. Kritickú otvorenosť možno spojiť tiež so snahou myslieť v širšom kontexte.

Reflektívny skepticizmus vyjadruje schopnosť učiť sa z vlastných chýb a z minulých skúseností a spochybňovať predkladané dôkazy. Reflektívny skepticizmus sa spája s tendenciami overovať si dôveryhodnosť zdroja pred samotným vytvorením si vlastného úsudku.

Záujem o skúmanie dispozícií ku kritickému mysleniu za posledné desaťročia narastá. Viaceré empirické štúdie zistili vzťahy medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a psychologickými charakteristikami (Clifford, Boufal, Kurtz, 2004). Výsledky výskumov ukázali, že dispozície ku kritickému mysleniu sú spojené s čitateľským výkonom, úzkosťou, profesijným výkonom, praxou, prekonaním kognitívneho skreslenia (zaujatosti) v uvažovaní a i. (El-sayed a kol, 2011; Fahim, Bagherkazemi, Alemi, 2010; Kwon, Onwuegbuzie, Alexander a kol., 2007; Macpherson, Stanovich, 2007).

Kosturková, Ferencová (2019) považujú jednotlivé kognitívne spôsobilosti (interpretácia, analýza, hodnotenie, usudzovanie, vysvetľovanie, sebaregulovanie) za všeobecný model pre rozvoj kritického myslenia. Znamená to, že vymedzením jednotlivých zložiek kritického myslenia dokážeme vymedziť to, ktoré spôsobilosti a zručnosti potrebujeme u jednotlivcov rozvíjať, aby sme rozvíjali aj ich schopnosť kriticky myslieť. Keďže kritické myslenie

nesúvisí výlučne s kognitívnymi funkciami, považujeme vyššie spomenuté afektívne atribúty za rovnako významnú súčasť jeho rozvoja.

1.2.3 Dôvera vo vedu

Bensley, Lilienfeld, Powell (2014) poukazujú na skutočnosť, že psychologická gramotnosť nie je samostatným konštruktom, ale je konštruktom tvoreným viacerými atribútmi. Jedným z týchto atribútov psychologickej gramotnosti je i dôvera vo vedu. Lilienfeld, Ammirati, David (2012) súhlasne tvrdia, že byť psychologicky gramotný nie je možné bez toho, aby jednotlivec dôveroval poznatkom, ktoré psychológia predkladá ako fakty, resp. dôveroval v samotnú vedu. Rovnako výsledky výskumu Hartmana (2017) ukázali existenciu významných pozitívnych vzťahov medzi psychologickou gramotnosťou a dôverou vo vedu.

Bromme a kol. (2022) uvádzajú tri dimenzie dôvery vo vedu:

- odbornosť (vysoko odborné a relevantné poznatky o problematike),
- integrita (dodržiavanie pravidiel, noriem, hodnôt svojej profesie),
- benevolencia (záujem o dobro iných).

Tieto dimenzie možno pripísať charakteristikám vedca, resp. nositeľom týchto vedeckých poznatkov. Úroveň dôvery vo vedu však môžu výrazne ovplyvňovať aj charakteristiky samotného „prijímateľa poznatkov“, pričom dôležitú úlohu zohráva jeho všeobecná dôvera v inštitúcie, ale i dôvera vo vzťahu k zdrojom vedeckých poznatkov. Uvedené tvrdenie deklarujú aj Bråten, Ferguson (2015); Merk a kol. (2017), ktorí zistili, že nedôvera (učiteľov) vo vedu a vedecké poznatky je spojená s ich presvedčeniami a názormi o samotnom zdroji vedeckých poznatkov. Schmidt a kol. (2022) za ďalší faktor vplývajúci na (ne)dôveru vo vedu považuje vlastné presvedčenia jednotlivca o konkrétnych témach a i. Tieto zistenia podporujú i výsledky výskumu realizovaného na vzorke učiteľov, ktoré odhalili, že práve predchádzajúce názory a presvedčenia učiteľov špecifické pre určitú tému výrazne ovplyvnili ich dôveru vo vedecké poznatky v uvedenej téme. Mali tendenciu viac dôverovať dôkazom konzistentným s ich predchádzajúcimi presvedčeniami a názormi, ako dôkazom odlišujúcim sa od ich presvedčení.

Hendriks, Klienhues a Bromme (2016) sa vo svojom výskume taktiež zamerali na zisťovanie negatívnych faktorov ovplyvňujúcich dôveru vo vedu.

Zistili, že jedným z takýchto významných faktorov sú samotné omyly a chyby profesionálov, ktoré následne vyvolávajú neistotu verejnosti. Kreps a Kriner (2020) dodávajú, že samotná veda, vedecká obec a moderná civilizácia sú čiastočne zodpovedné za aktuálny stav viery v mylné presvedčenia. Zdôvodňujú to tým, že vedecká obec zaznamenala na svojej strane viacero omylov a samotná veda nie vždy dokázala všetky javy dostatočne zrozumiteľne vysvetliť aj pre bežnú populáciu. K ďalším negatívnym faktorom možno zaradiť médiá, ktoré pravidelne informujú o týchto prípadných chybách odborníkov (Hendriks, Kleinhues, Bromme, 2016).

Výrazným problémom súčasnosti je spochybňovanie vedy a jej zistení prostredníctvom vytvárania mylných predstáv. V súčasnosti je vytvorenie mylných predstáv jednoduchšie ako kedykoľvek predtým, nakoľko moderná doba a technológie ponúkajú širokú škálu možností na to, aby vytvorená mylná predstava pôsobila dôveryhodne, autenticky, pravdivo a najmä logicky. Mylné predstavy sú najskôr vytvorené a následne posilňované prostredníctvom filmov alebo iných médií (Bensley, Lilienfeld, Powell, 2014). Typické pre mylnú predstavu je, že vznikla subjektívnou interpretáciou nejakej minulej skúsenosti a snaží sa o logické zdôvodnenie výsledku bez ohľadu na objektívne zistenia (Hughes, Lyddy, Lambe, 2013). Lilienfeld, Ammirati a David (2012) pripúšťajú, že mylné predstavy súvisia s dôverou vo vedu, pretože ľudia, ktorí nedôverujú vede ľahšie uveria iným, alternatívnym vysvetleniam.

Viacere výskumné štúdie zistili, že učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi majú tendenciu pridržovať sa alternatívnych vysvetlení alebo všeobecne akceptovaných myšlienok a názorov (ktoré bývajú často nepravdivé) vo väčšej miere ako samotných vedeckých dôkazov (Bråten, Ferguson, 2015; Cramer, 2013; Parr, Timperley, 2008). Hendriks, Seifried, Menz (2021) poukazujú, že problémom môže byť skutočnosť, že pre učiteľov môže byť zložité orientovať sa v zisteniach založených na vedeckých dôkazoch, nakoľko si to vyžaduje značné vedomosti v metodológii výskumu. Preto majú učitelia tendenciu osvojovať si informácie (napr. i z oblasti učenia, výchovy, vyučovania, vývinu žiakov a i.) od kolegov, ktorých považujú za dôveryhodnejších ako vedcov. Critchley (2008) zistil, že učitelia síce považujú vedcov za kompetentných, no nie sú presvedčení o ich integrite (etickom správaní) a nedôverujú im, pretože nepoznajú ich zámery. Rosman, Merk (2021) rovnako zistili, že nedôvera učiteľov vo vedu vychádza práve z nedôvery voči zámerom a integrite výskumníkov, zatiaľ čo odbornosť výskumníkov nezohráva pre učiteľov významnú úlohu. Rovnaké výsledky sa

ukázali aj vo výskumnom súbore pozostávajúcom z bežnej populácie (neučiteľov). Rosman, Merk (2021) považujú toto zistenie za pozitívne, pretože následné metódy a stratégie na zvýšenie dôvery vo vedu možno aplikovať široko na celú populáciu. Könneker (2018, in Rosman, Merk, 2021) v zmysle zvyšovania dôvery vo vedu a vedcov odporúča, aby výskumníci svoje zistenia sprostredkovali v zrozumiteľnom jazyku relevantnom pre učiteľov, ale i laickú verejnosť. Shailes (2017) považuje za vysoko pozitívny nastupujúci trend dopĺňať výskumné zistenia takzvanými súhrnmi v jednoduchom jazyku. Vychádzajúc z výskumov, Könneker (2018, in Rosman, Merk, 2021) načrtol, že by bolo účinné, keby výskumníci zdieľali s laickou verejnosťou informácie o svojej motivácii realizovať daný výskum. Vazire (2017) považuje práve transparentnosť a otvorenosť za kľúčové pri zvyšovaní dôvery vo vedu. Rosman, Merk (2021) zase zdôrazňujú potrebu dodržiavania štandardov otvorenej vedy, ktoré podľa nich zvyšujú dôveru vo vedu.

1.2.4 Integrita

McGovern a kol. (2010) označuje integritu ako dôležitú súčasť psychologickéj gramotnosti. Vychádzajúc z popisu konštruktu psychologickéj gramotnosti a jej atribútov, považujeme integritu za jeden z komponentov psychologickéj gramotnosti.

Schlenker (2008) chápe integritu ako istý záväzok k pravdivosti, autenticite a morálke. Zaraďuje sem česťnosť, dôveryhodnosť, schopnosť dodržiavať slovo a záväzky a neochotu porušovať zásady. Jednotlivci s vysokou integritou teda konajú v súlade so svojimi hodnotami a presvedčeniami aj v prípade, že to môže byť ťažké alebo v konečnom dôsledku nevýhodné.

Spomínaný autor tvrdí, že ak sa jednotlivec správa podľa etických zásad a jeho okolie, ale i on sám sa opisuje ako zásadový človek, je vysoko pravdepodobné, že v skutočnosti disponuje vysokou integritou. Jednotlivci s vysokou integritou reagujú na chyby a zlyhania tak, že dokážu prijať za tieto chyby zodpovednosť a majú zároveň snahu napraviť ich bez toho, aby ich popierali, príp. videli problém v niekom inom. Hardy, Carlo (2005) prostredníctvom svojej štúdie zistili, že ľudia, ktorí sa správajú podľa morálnych pravidiel a zásad zaraďujú morálne hodnoty k zmyslu ich života a ich osobné ciele sú v súlade s morálnymi cieľmi.

Schlenker (2008) poukazuje na odlišnosť predstáv o tom, čo tvorí morálku. Napriek týmto odlišnostiam je možné vymedziť základné atribúty morálneho jednotlivca nasledovne:

- čestnosť (vlastnosť správať sa zodpovedne a v súlade so ct'ou, hovoriť pravdu, byť dôveryhodným),
- záujem o druhých (zahŕňa úctu, starostlivosť, láskavosť, súcit a i.),
- spoľahlivosť,
- zodpovednosť (pohotovo konať podľa daných požiadaviek, povinností a noriem),
- zásadovosť (správne konanie vychádzajúce z dodržiavania jasných hodnôt a presvedčení).

V prípade, že sa jednotlivci zaviazú k dodržiavaniu istých predpisov, pravidiel, noriem, tie sa následne stanú dominantnou schémou, podľa ktorej interpretujú udalosti a usmerňujú svoje správanie. Mať záväzok podľa Schlenkera (2008) znamená vybrať si konkrétny súbor predpisov, s dodržiavaním ktorého súhlasíme a ktorý budeme aplikovať pri hodnotení správania a možných sankcií z neho vyplývajúcich. Teda v prípade, že jednotlivci tvrdia, že sú určitým typom ľudí so špecifickými presvedčeniami, zaväzujú sa tým k správaniu, ktoré je primerané k danej identite a k daným presvedčeniam. Byť zásadový je teda dôležitou súčasťou identity mnohých ľudí (Schlenker, 2008).

Peterson a Seligman (2004) vnímajú integritu ako cnosť, resp. silu charakteru, popisujú jej charakteristiky:

- integrita zahŕňa záväzok dodržiavať etické princípy,
- integrita je spojená s pozitívnym pohľadom na život,
- integrita je spojená s pozitívnejšími postojmi o sebe, čo sa odráža vo vyššom sebavedomí a vnútornej kontrole,
- integrita je spojená s väčšou autentickosťou a silnejšou vnútornou orientáciou,
- integrita je spojená s väčšou mierou empatie, väčšou ústretovosťou, väčšou dôverou, menšou mierou cynizmu a machiavelizmu,
- integrita je spojená s väčšou spiritualitou a menším materializmom (možno to pozorovať v silnejšej vnútornej náboženskej orientácii a menšom materializme a vonkajšej náboženskej orientácii),
- integrita je spojená s menšou racionalizáciou nezákonného a nemorálneho správania, čo sa prejavuje menšou mierou

ospravedlňovania antisociálneho správania a znížením morálnej neangažovanosti.

Integrita nie je výlučne vrodená, ale možno ju považovať za „hodnotu“, ktorú si môžeme osvojiť a rozvíjať prostredníctvom učenia, praxe a reflexiou. Možno konštatovať, že je to proces pretrvávajúci po celý život.

Domnievame sa, že posilnenie integrity začína uvedomením si vlastných presvedčení a hodnôt a následným správaním, ktoré týmto presvedčeniam a hodnotám zodpovedá. Dôležité je rovnako i prijať zodpovednosť za vlastné chyby, odolávať prípadnej potrebe klamať alebo podvádzať a v neposlednom rade vychovávať a viesť ostatných k integritnému správaniu prostredníctvom vlastného integritného správania.

Dovoľujeme si konštatovať, že integrita je dôležitým komponentom psychologickej gramotnosti, nakoľko zahŕňa schopnosť byť autentický, čestný a zodpovedný voči svojim hodnotám, presvedčeniam a morálnym princípom. Je kľúčovou pre mnoho oblastí ľudského života. Integritu vnímame ako neoddeliteľnú súčasť učiteľskej profesie. Učiteľ s vyššou mierou integrity pravdepodobne dokáže v triede budovať dôveru a rešpekt, ktoré sú nevyhnutné pre zdravé a produktívne interakcie. Etické správanie učiteľa je jednou z podmienok pre vytvorenie spravodlivého a dôverného prostredia a pozitívnych vzťahov v triede.

2 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 chápu kompetenciu i Hupková, Petlák (2004), ktorí ju rovnako vymedzujú ako spôsobilosť potrebnú pre vykonávanie istej činnosti. Rozšírené chápanie pojmu kompetencia prezentujú Veteška, 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, 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, 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 (2015a) 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, 2015a). Autorka vidí medzi uvedenými pojmami hierarchický vzťah: schopnosť je predpokladom zručností a tie podmieniajú 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*. Profesijné kompetencie oprávňujú učiteľa vykonávať kvalifikovanú činnosť na odbornom základe. Průcha (2002) chápe profesijné kompetencie učiteľa ako súbor kompetencií a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ pre efektívne vykonávanie svojej profesie. Pod profesijnou 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, Šutáková, 2017). Pavlov (2013) poníma profesijné kompetencie učiteľa ako model zabezpečujúci rozvoj profesionality učiteľa, ktorý je piliérom kariérového systému profesionalizácie učiteľského povolania. Tremblay (2002, in Veteška a kol., 2017) poukazuje na štyri základné vlastnosti profesijných kompetencií - kontextualizovanosť (profesijné 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 jednotliviec 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 učelia 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 (Helus, 1995; Spilková, 1999; Hupková, Petlák, 2004; Vašutová, 2004; Švec, 2005; Kasáčová a Kosová, 2006; Bajtoš, 2007; Šmelová, 2008; Kyriacou, 2012; Prusáková a kol. 2014 a mnohé i.). 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 učelia 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 na učiteľa špecifické požiadavky. Spomínané kompetenčné modely (Helus, 1995; Spilková, 1999; Hupková, Petlák, 2004; Vašutová, 2004; Švec, 2005; Kasáčová a Kosová, 2006; Bajtoš, 2007; Šmelová, 2008; Kyriacou, 2012; Prusáková a kol. 2014 a mnohé i.) 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.

2.1 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, 2015a). Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogickej činnosti učiteľa (Rovňanová, 2015a). 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 a kol., 2006). Rovnaký názor má i Rovňanová (2015a), 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 a kol., 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 a kol., 2006;

Porubská, Šnídlová, Valica, 2008; Pavlov, 2009; Pavlov, 2013; Šnídlová, 2011; Šnídlová, 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 a kol., 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 a kol., 2006; Pavlov, 2013; Rovňanová, 2015a).

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). Profesijné 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 profesijných 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 profesijného štandardu je postavená tak, že každý vyšší kariérny stupeň obsahuje

úroveň kompetencií nižších kariérnych stupňov (Pavlov, 2013). Je dôležité podotknúť, že inovovaný návrh profesijného 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 (2015a) upozorňuje, že v procese tvorby profesijných štandardov učiteľov absentuje identifikácia ich reálnych činností, ktoré predstavujú ich pracovný výkon. Súčasné kompetenčné profily vydáva Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR prostredníctvom *Pokynu ministra č. 39/2017*, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Kasáčová, Tabačáková (2010) evidujú v profesijných štandardoch chyby, ktoré prisudzujú predovšetkým idealizácii profesie učiteľa. Pavlov a kol. (2018) zase kritizujú skutočnosť, že napriek existencii profesijných 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, 2015a). Nie sú samé o sebe cieľom, čo znamená, že dosiahnutie štandardu neznamená koniec profesijného rozvoja učiteľa. Pavlov, Šnidllová (2013) vnímajú profesijný rozvoj v učiteľstve ako proces, v ktorom prebieha vyrovňavanie sa so zmenami, ktoré prináša učiteľská profesia. Tento proces zahŕňa všetky oblasti rozvoja osobnosti a kompetencií učiteľa. Podľa uvedených autorov vytvára tento proces súčasne osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať s cieľom zdokonaľovať 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). Profesionálny rozvoj zameraný na dosiahnutie svojich cieľov by mal spĺňať podľa Kasáčovej a kol. (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 profesionálneho rozvoja ovplyvňuje množstvo determinantov. K týmto determinantom patria okrem genetických faktorov aj subjektívne faktory (osobnostné a charakterové vlastnosti, emocionalita, kognitívne štýly, vôľové, postoje a etické aspekty, profesijná identita, spokojnosť s povolaním) a objektívne faktory (žiaci, sociálne skupiny v škole, manažment školy, kultúra školy, kooperácia v školskom prostredí, profesijná autonómia a i.) (Píšová a kol., 2011).

Práve podpora profesionálneho rozvoja učiteľstva je kľúčovým faktorom spolukreujúcim kvalitu edukačného procesu a jeho výsledkov. Môžeme teda tvrdiť, 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, 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 profesionálneho 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.

2.2 Kompetenčný model učiteľa

Na základe aktuálnych požiadaviek na výkon učiteľskej profesie a špecifik 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; Sütto, Rapsová, 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, výskumu, vývoja a mládeže 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.

- **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 prispôsobuje jednotlivé činnosti na vyučovaní na základe osobitostí a špecifik učenia sa detí, dospelujúcich 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.

- **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 mu používaniu.

- **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 prejaviť 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 interkultúrnú 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 prispôbovať 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 zaradujeme 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 (Müller de Morais, 2017). Je to efektívne sociálne správanie, ktoré zvyšuje kvalitu sociálnych interakcií,

a vďaka ktorému jednotlivec dosahuje stanovené ciele (Orpinas, Home, 2006; Han, Kemple, 2006; Merrel, 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 želateľného sociálneho správania.

- **Komunikačná kompetencia** – Učiteľ disponuje teoretickými vedomosťami o medziľudskej komunikácii a má praktické zručnosti umožňujúce aplikovať tieto vedomosti v praxi. Rozumie informáciám v odbornom jazyku, prijíma a vhodne vysielá informácie prispôbením štýlu jazyka svojim komunikačným partnerom. Vie rozvíjať komunikáciu prostredníctvom aktívneho počúvania, a zároveň adekvátnym spôsobom prijíma a vysielá 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 salepší 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.

- **Sebarefektívna 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 spätňvázbových informácií diagnostikovať vlastnú činnosť a vyvodiť z nej poznatky, čo sa odzrkadlí na jeho budúcom pôsobení (Hupková, 2011b). Adekvátne sebareflexia vyúsťuje do potreby sebzdokonaľovania 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 a prejavov správania. 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 vyrovnáť so stresom a záťažou, ovládať svoje emócie, vysporiadať sa so svojimi intrapersonálnymi problémami a predchádzať syndrómu vyhorenia.

2.3 Didaktické kompetencie učiteľa 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. 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. Hupková, Petlák (2004) definujú 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.

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, Kosturková, 2020).

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 a kol. (2009) je práve identifikácia osobnostných predpokladov uchádzačov o štúdium učiteľstva nesmierne dôležitá. Spomínaní autori 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 najúčinnším 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, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) za najefektívnejšie spôsoby rozvíjania didaktických kompetencií učiteľov považujú predovšetkým spätnú väzbu, rozhovor a sociálno-psychologický tréning. Podľa autoriek je to spôsob objavovania poznatkov a praktických zručností, ktorý sa zvyčajne deje v priamom kontakte a vyžaduje aktívnu účasť učiaceho sa. V pregraduálnej príprave učiteľov sú didaktické kompetencie študentov učiteľstva rozvíjané v teoretickej, ale i v praktickej rovine prostredníctvom viacerých predmetov – všeobecná didaktika, didaktika predmetov, výskumný projekt didaktiky predmetov, ako i rôznymi formami výučby. V súvislosti s rozvojom didaktických kompetencií možno spomenúť dôležitú úlohu pedagogickej praxe študentov, nakoľko praktická činnosť umožňuje sebaevaluovať a zlepšovať vlastné sociálne, odborné a didaktické zručnosti a spôsobilosti v priamej interakcii s reálnym prostredím školy. Cviční učitelia z praxe škôl a odboroví metodici zastrešujúci prax v študijných programoch učiteľstva na univerzite alebo 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 faktorom rozvoja

didaktických kompetencií patrí aj samotná príprava učiteľa, celoživotné vzdelávanie a sebvzdelávanie. 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 inovátnych a zážitkových metód výučby, metód hodnotenia a pod. V rámci sebvzdelávania 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.

Na základe uvedeného možno konštatovať, že didaktické kompetencie sú jednoznačne dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. Ich rozvoju sa venuje pozornosť nielen v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, ale rovnako aj v oblasti kontinuálneho vzdelávania realizovaného prostredníctvom veľkého množstva akreditovaných vzdelávacích programov (Šuťáková, 2017).

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 učiteľov praktický význam, pretože umožňujú lepšie plánovať a realizovať vyučovanie a optimalizovať ich prístup k jednotlivým žiakom. Rozvoj didaktických kompetencií učiteľa je úzko spojený aj 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 Čeratkovej a kol. (2019) pomôcť učiteľovi zlepšiť kvalitu svojej práce a zlepšiť výsledky svojich žiakov. Učiteľ s vysokou úrovňou didaktických kompetencií dokáže prispôsobiť 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.

2.3.1 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) (Kováříková, Marádová, 2020; Vališová, Kováříková, 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, Kosturková, 2020).

Samotnému plánovaniu a príprave na vyučovaciu hodinu predchádza dlhodobá príprava učiteľa, ktorá zahŕňa sústavné sebavzdelávanie (štúdium pedagogickej a psychologической literatúry, štúdium odbornej literatúry, štúdium odbornej metodической literatúry a i.) a prípravu učiteľa na vyučovanie v školskom roku (príprava už pred jeho začiatkom). Podľa Petláka (2016); Kalhousta, Obsta a kol. (2009) a Ferencovej, Kosturkovej (2020) patria do dlhodobej prípravy nasledovné činnosti:

- Oboznámenie sa s aktuálnym dokumentom Sprievodca školským rokom, ktorý vydáva Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR a ktorý poskytuje dôležité informácie a pokyny k organizácii školského roka.
- Oboznámenie sa s hlavnými úlohami školy vypracovanými vedením školy a učiteľmi. 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 kurikulárnych 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 v 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 učebnými osnovami. V prípade, že obsahy nesúhlasia, mal by sa učiteľ rozhodnúť, ktoré doplnujúce 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 smeruje k spracovaniu 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 k individuálnemu a diferencovanému prístupu k žiakom a k ich pracovnej motivácii a aktivizácii (Petlák, 2016; Turek, 2014). Táto príprava sa teda zameriava na detailné plánovanie konkrétnej vyučovacej hodiny, vrátane časového harmonogramu, výberu metód, prípravy pomôcok a pod. (Sokolová, 2021).

Plánovanie a krátkodobá príprava vyučovacej hodiny obsahuje štyri základné kroky:

- Stanovenie a formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov.

- Výber činností a rozvrhnutie vyučovacej 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 výchovno-vzdelávacích cieľov.

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.
- Výchovno-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, aplikačná).
- 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 navrhnúť vyučovaciu hodinu tak, aby sa čo najefektívnejšie naplnili výchovno-vzdelávacie ciele, aby žiaci čo najefektívnejšie nadobudli požadované vedomosti a zručnosti.

2.3.2 Realizácia vyučovacej hodiny

Realizácia vyučovacej hodiny je kľúčovým prvkom vzdelávacieho systému a zahŕňa všetky aktivity a postupy, ktoré učiteľ naplánoval a ktoré sú nevyhnutné pri napĺňaní 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, 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, Ferková, 2017). Zároveň možno hovoriť aj o takých zručnostiach učiteľa, ktoré mu umožňujú riadiť a organizovať učebné činnosti tak, aby bola udržaná pozornosť žiakov, vzbudená motivácia a ich záujem, ktoré vedú k ich aktívnej činnosti 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, 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 učitelia 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 s vysokým nasadením. Ku každému žiakovi by mal učiteľ pristupovať individuálne, ako k jedinečnej ľudskej bytosti. Tomková a kol. (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. Týmto prístupom dokáže učiteľ prispôsobiť obsah učiva, metódy a stratégie sprostredkovania učebnej látky žiakom.

Učiteľ realizuje vyučovaciu hodinu za použitia takých vyučovacích stratégií, ktoré umožňujú každému žiakovi porozumieť preberanému učivu. Vede vyučovanie podľa pripraveného plánu, no zároveň musí flexibilne reagovať na vzniknuté situácie a potreby žiakov a triedy. Účinným sa podľa Kalhousa, Obsta a kol. (2009) javí aplikácia rôznych metód a foriem práce na aktívne učenie sa žiakov. Počas vyučovacej hodiny vytvára učiteľ 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), 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 má 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.

2.3.3 Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine

Tvorba a podpora pozitívnej triednej klímy je neodmysliteľnou súčasťou pedagogického procesu. 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 a kol., 2017).

Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy v triede vedie k tomu, že výchovno-vzdelávací proces má humánny 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 obľubu 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 k rešpektovaniu odlišností, inakostí, k spolupráci, k 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 potrieb, záujmov, názorov a problémov žiakov. 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, 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 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. Kalhoust, Obst a kol. (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 ho 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 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 istej 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, 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, jeho spôsob vystupovania, komunikácie a jeho celkového správania.

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

2.3.4 Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka

Podstatnou 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.

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 splňať 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, jeho nedostatky nielen pomenuje, ale snaží sa ich aj odstrániť a poznať reálne možnosti jeho rozvoja (Podlahová a kol., 2012). Musí sa pridržovať základných pravidiel diagnostikovania, pretože prostredníctvom ich akceptovania bude výsledok jeho diagnostiky objektívnejší. 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, je potrebné, aby učitelia uplatňovali nasledovné diagnostické zásady (Vašutová, 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, použitia viac hodnotiteľov, resp. komisie (v prípade potreby),
- 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 môže 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, 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, 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 (Kalhousť, Obst a kol., 2009; Kolář, Šikulová, 2009; Kosíková, 2011; Kyriacou, 2012; Ferencová, Kosturková, 2020).

V súčasnosti sa intenzívne zdôrazňuje, že hodnotenie učiteľa má byť predovšetkým súčasťou zámerného ovplyvňovania pozitívneho rozvoja žiaka. Tento humanistický trend sa 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 seba, svojich spolužiakov a skutočnosti okolo seba. Práve toto sa podľa Koláňa, Šikulovej (2009) ukazuje ako jedna z najdôležitejších a najzávažnejších úloh súčasnej i budúcej školy.

2.3.5 Sebareflexia učiteľa

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 zlepšovať. S týmto názorom sa stotožňujú Tóthová, Kostrub, Ferková (2017), ktorí rovnako tvrdia, že práve sebareflexia je 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, 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 ďalšie optimalizovanie (Orosová, Petříková, 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 komunikateľným. 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 a kol., 2009; Hupková, Petlák, 2004). Poznávacia funkcia je zameraná na uvedomenie si problémov, ich spôsobu riešenia, poznávania vlastného prežívania, pocitov, emócií vo vzťahu k sebe, ale

aj vo vzťahu k žiakom. Spätnoväzbová funkcia spočíva v uvedení si zásahov v určitých situáciách a reakcií žiakov. Podstatou rozvíjajúcej funkcie je poskytovanie vízie k sebazdokonaľovaniu. Preventívna funkcia slúži k poučeniu sa z vlastných skúseností a k 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 sebarefektívne metódy s cieľom odstrániť existujúce nedostatky, a neustále skvalitňovať vlastnú činnosť i edukačný proces. Význam cieľavedomej a systematickej sebareflexie spočíva podľa Hupkovej, Petláka (2004) v to, že:

- eliminuje stereotyp v práci učiteľa, nakoľko učiteľ hodnotí svoju činnosť, hľadá nové metódy a formy práce,
- pomáha učiteľovi predvídať možné následky jeho správania,
- umožňuje učiteľovi overovať nové metódy, nakoľko porovnáva predchádzajúce výsledky práce i výsledky získané inými metódami,
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebazvdelávaniu, sebaychove 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 a kol. (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 nesplnili, 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 učitelia 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, 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 a kol., 2018; Petříková, 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 mali študenti rozvinuté hodnotiace myslenie a aby mali podmienky a 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 kvalifikovanie pôsobiť, ďalej sa učiť, zdokonaľovať a profesijne rozvíjať prostredníctvom reflexie vlastnej činnosti a skúsenosti (Petříková, 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.

2.4 Interakčný štýl učiteľa

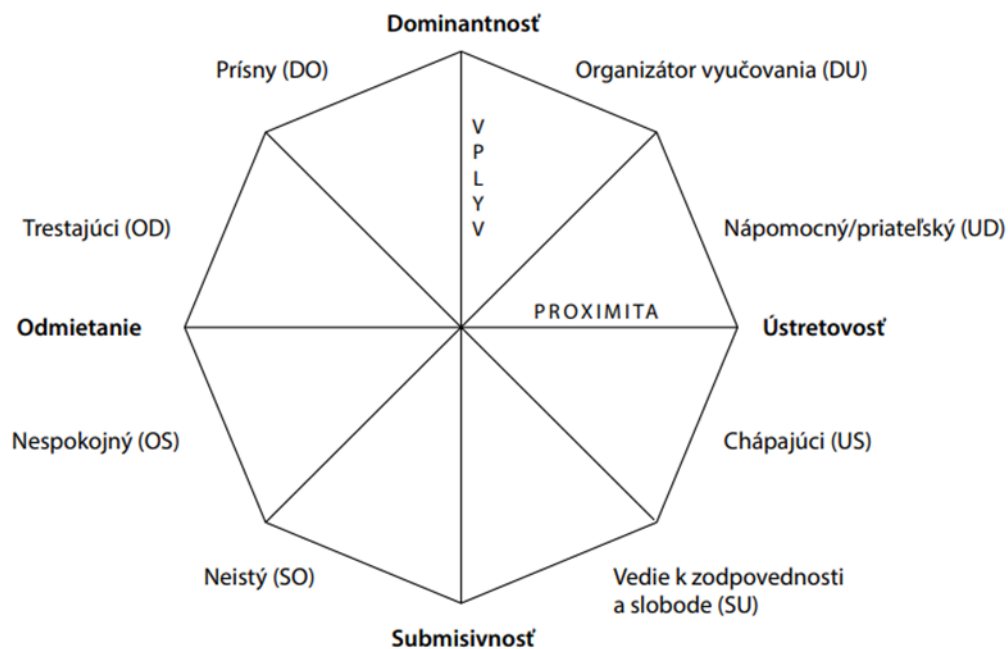
Neoddeliteľnou súčasťou procesu výchovy a vzdelávania sú interakcie medzi učiteľom a žiakmi. Podľa Petláka, Fenyvesiovej (2009) plní práve interakcia vo výchovno-vzdelávacom procese významnú úlohu. Vališová, Kasíková (2010) ju chápu ako vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých subjektov v priebehu edukačného procesu. Do tejto interakcie vstupuje rad činiteľov, ktoré vo viacerých zložitých štruktúrach ovplyvňujú nielen pôsobenie učiteľa na žiakov, ale aj pôsobenie rodičov na deti a deti navzájom. Tieto vzájomné väzby sa premietajú jednak do priebehu, jednak do výstupov celého pedagogického procesu. Tvoria zložitú štruktúru medziľudských vzťahov pedagogického procesu, ktoré sa navzájom podmieňujú a dynamicky využívajú.

Interakcia vždy prebieha formou komunikácie, ktorá má verbálny alebo neverbálny charakter. Každý učiteľ preferuje istý typ interakcie, ktorý sa u neho pravidelne opakuje. Relatívne stabilný spôsob, akým učiteľ interaguje, správa sa a komunikuje nazývame interakčný štýl (Fenyvesiová, 2006). Gavora, Mareš, Brok (2003) chápu interakčný štýl učiteľa ako trvalú charakteristiku učiteľovej činnosti, ktorá je postavená na vzťahoch medzi učiteľom a žiakom a pomáha žiakom predvídať činnosť učiteľa. Je to významný činiteľ v organizácii výučby, v komunikácii so žiakmi, ale i v spôsobe riadenia žiakov. Podľa Sádovskej, Kusého (2019) vo veľkej miere ovplyvňuje výsledky žiakov, ale predovšetkým i triednu klímu. Podľa Podmanického, Brestovanského (2018) odráža interakčný štýl osobnostné vlastnosti učiteľa, jeho vzťah ku žiakom a aj samotný vzťah učiteľa k svojmu povolaniu.

Koncepcia interakčného štýlu má pôvod v Learyho teórii, ktorý sa domnieval, že pôsobenie človeka na iných ľudí ovplyvňuje jeho konzistentná osobnosť. Konzistentnou ju nazýval preto, že predpokladal, že človek v podobných situáciách reaguje rovnako. Vypracoval preto teoretický model skladajúci sa z dvoch základných osí. Jedna os je vymedzená krajnými bodmi, ktoré predstavujú náklonnosť a odpor, krajné body druhej osi tvorí dominancia (presadzovanie sa) a submisivita (podriaďovanie sa). Základným prvkom tohto modelu je princíp komplementarity. Ak je človek dominantný, a pritom nepriateľský, v interakcii môže vzbudiť u partnera submisivitu a súčasne priateľskosť (a naopak). Priestor medzi dvoma osami tohto modelu sa môže vyplniť ďalšími osobnostnými vlastnosťami, ktoré možno usporiadať do kruhu. Kvôli tomu bol model nazvaný interpersonálny kruh alebo interpersonálny cirkumplex. Learyho teóriu aplikovali do oblasti vyučovania Wubbels, Creton,

Hooymayers (1987). Do českého a slovenského prostredia aplikovali uvedený prístup Mareš a Gavora (2004). Autori vo svojej štúdii popisujú jednotlivé dimenzie cirkumplexu nasledovne (obrázok 2).

Obrázok 2 *Klasifikačný systém interpersonálneho správania modifikovaný na školské prostredie*



Zdroj: spracované podľa Mareš, Gavora (2004)

Model interakčného štýlu teda definuje osem sektorov a osem nasledovných aspektov správania učiteľa – organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, trestajúci/karhajúci a prísny. Ide o sektory interpersonálneho správania, pričom ich poradie a usporiadanie vôbec nie je náhodné. Susedné sektory spolu vytvárajú silnejší vzťah a sektory od seba vzdialenejšie vytvárajú slabý vzťah. Od toho sa odvíja správanie učiteľa, to znamená, že ak napr. učiteľ a jeho vlastnosti radia do sektoru organizátor, môžeme pravdepodobne tvrdiť, že má do istej miery tendenciu vlastností susedných sektorov, v tomto prípade sú to vlastnosti prísneho a vlastnosti napomáhajúceho. Na základe toho môžeme

tvrdiť, že sektory, ktoré stoja v modeli oproti sebe sa navzájom vylučujú (napr. ak je učiteľ radený do sektoru chápací, zrejme nebude disponovať vlastnosťami neistého učiteľa). Pozornosť je potrebné upriamiť na dve základné osi, na ktorých je tento prezentovaný osemuholník postavený. Vertikálna os vplyvu je označená dominanciou a submisivitou a horizontálna os proximity je ohraničená odmietavosťou a ústretovosťou. Ak si z modelu vyberieme napr. prísneho učiteľa, môžeme o ňom s istou pravdepodobnosťou tvrdiť, že je dominantný a odmietavý. Na základe modifikovaného modelu interpersonálneho správania teda môžeme hovoriť o nasledovných interakčných štýloch učiteľa:

- *Organizátor vyučovania.* Tento typ učiteľa je odborníkom vo svojom vyučovacom predmete, pretože výborne organizuje priebeh vyučovacej hodiny. Má dobrú orientáciu v obsahu svojho vyučovacieho predmetu a vyučuje ho s nadšením, jasne a zrozumiteľne, vďaka čomu dokáže udržať pozornosť žiakov. Pre jeho žiakov je typické, že sa vďaka jeho organizácii a vedeniu vedia nadchnúť pre dané témy predmetu. Charakteristickými činnosťami tohto učiteľa je organizovanie, štruktúrovanie situácií v triede, určovanie postupu vyučovacej hodiny a časté zadávanie úloh.
- *Napomáhajúci.* Hlavná charakteristika učiteľa preferujúceho napomáhajúci interakčný štýl je neustála snaha o pomoc žiakom. Používa ohľaduplný, spoľahlivý a priateľský prístup, vďaka čomu vzbudzuje u žiakov vysoký stupeň dôvery a podporuje ich sebavedomie. Zapája sa do aktuálneho diania v triede, zaujíma sa o žiakov, využíva svoj zmysel pre humor, čím vytvára pozitívnu atmosféru v triede. Dominantným znakom tohto interakčného štýlu je pomoc učiteľa žiakom.
- *Chápací.* Pre chápací interakčný štýl je typická otvorenosť, trpezlivosť a empatia. Tento typ učiteľa sa zaujíma o žiakov, počúva ich so záujmom a dáva im najavo svoju dôveru a porozumenie. Vyznačuje sa tým, že neustále hľadá spôsoby a postupy, ktorými by bolo možné vyriešiť konflikty a dosiahnuť dohodu. Chápací učiteľ nemá problém prijať ospravedlnenie a urovnať akékoľvek spory.
- *Vedúci žiakov k zodpovednosti.* Takýto učiteľ učí žiakov rozhodovať sa na základe vhodných argumentov. Poskytuje im príležitosť pre nezávislú prácu. Má vo zvyku čakať, kým sa trieda utíši a učí žiakov zodpovednosti za svoje správanie. Rozhoduje o veciach v triede, ale zároveň rešpektuje

návrhy alebo rozhodnutia samotných žiakov alebo triedy ako takej. Jeho žiakom poskytuje slobodu, ale učí ich niešť za svoje rozhodnutia následky.

- *Neistý*. Pre učiteľa preferujúceho tento interakčný štýl je príznačná nerozhodnosť a hanblivosť. Často si pripisuje chyby a následne sa ospravedlňuje. Na svojich žiakov vplýva negatívne predovšetkým pre svoju nespoľahlivosť a nedôveryhodnosť. Žiaci ho preto nerešpektujú a dokážu ho veľmi rýchlo vyviešť z miery. Má tendenciu nezasahovať do diania v triede, často čaká a odhaduje danú situáciu. Je tiež označovaný ako nevýrazný a nenápadný.
- *Nespokojný*. Dominantou tohto interakčného štýlu je nespokojnosť učiteľa so sebou, ale i so žiakmi. Pre svoju edukačnú činnosť potrebuje ticho a pokoj v triede. Pôsobí často nešťastným dojmom. Jeho obľúbenými činnosťami je spochybňovanie a kritizovanie žiakov. Svoju nespokojnosť s obľubou prejavuje svojmu okoliu.
- *Karhajúci*. Jeho charakteristickými znakmi sú predovšetkým hnev a podráždenosť. U takéhoto učiteľa absentuje trpezlivosť. Často sa rozčuľuje a zvykne žiakov kritizovať a trestať. Má vo zvyku neustále opravovať, upozorňovať a ironizovať. Riadi sa svojimi zásadami a rád žiakom rozdáva zákazy rôzneho charakteru.
- *Prísny*. Hlavnými znakmi tohto učiteľa sú prísnosť a častá kontrola žiakov. Tento učiteľ má veľmi vysoké požiadavky na učebné výkony a správanie žiakov, a preto ich často prísne hodnotí. Dbá na striktné dodržiavanie jeho požiadaviek a počas vyučovacích hodín, ale i mimo nich vyžaduje poslušnosť a disciplínu. Pre žiakov je prirodzenou autoritou. V jeho triede je vždy ticho a žiaci dodržiavajú ním stanovené pravidlá.

Interakčný štýl učiteľa predstavuje charakteristiku učiteľa, ktorá okrem toho, že určuje jeho správanie a komunikáciu na vyučovacej hodine so žiakmi, ovplyvňuje i výkony žiakov. Tartwijk a kol. (1998) zistili, že práve spôsob, ako žiaci vnímajú správanie učiteľa vo výučbe, funguje ako mediátor vplyvu učebného prostredia na ich kognitívne a afektívne výsledky. Köverová (2014) zistila, že žiaci dosahujú lepšie výsledky z predmetu, kde je učiteľ dominantnejší a ústretovejší. Interakčný štýl učiteľa výrazne ovplyvňuje klímu triedy. Vašašová, Petrik (2019) skúmali vzťah interakčného štýlu učiteľa a klímy v triede. Zistili, že interakčné štýly napomáhajúci, chápujúci a vedúci žiakov k zodpovednosti súviseli so zaujatím žiakov učením a orientáciou triedy

na učenie. Interakčný štýl chápací (pozitívne) a interakčný štýl neistý a nespokojný (negatívne) súviseli s organizovanosťou a poriadkom v triede. Interakčný štýl podľa Fenyvesiovej (2006) ovplyvňuje predovšetkým správanie žiakov. Výskum Sádovskej, Kusého (2019) preukázal vzťahy medzi jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľa a sebaapresadzujúcim správaním žiakov. Köverová (2015) odhalila vzťahy medzi interakčným štýlom učiteľa a prežívaním subjektívnej pohody žiakov na vyučovacích hodinách.

Podľa Rovňanovej (2015b) je interakčný štýl ovplyvňovaný žiakmi a vytvára sa postupne. Podľa nej žiaci skúšajú rôzne typy správania voči učiteľovi a na základe jeho reakcií odvodzujú svoje ďalšie správanie k nemu. Ustálenie interakčného štýlu je teda otázkou času a aktívneho prístupu učiteľa k žiakom.

2.5 Vyučovací štýl učiteľa

V súčasnosti sa čoraz intenzívnejšie diskutuje o efektívnosti vyučovacích postupov a o ich dopade nielen na proces učenia sa žiaka, ale i na jeho osobnostný rozvoj. Do centra pozornosti sa dostáva vyučovací štýl učiteľa, ktorý je ďalším kľúčovým komponentom učiteľskej profesie.

Škoda, Doulík (2011) vymedzujú vyučovací štýl ako individuálne špecifický spôsob vyučovania, ktorý v určitom období a v určitom kontexte učiteľ preferuje. Uvedení autori sem zaraďujú konkrétne stratégie a spôsoby riadenia učebnej činnosti žiakov, výber vyučovacích metód, postupov práce a organizačných foriem, uprednostňovanie určitých typov didaktických prostriedkov a voľbu základných komunikačných schém vo vyučovaní. Užšie vymedzujú vyučovací štýl Maňák, Švec (2003) ako súbor vyučovacích metód, ktoré učiteľ uplatňuje vo vyučovacom procese.

Fenyvesiová (2006) dopĺňa, že vyučovací štýl vychádza z učiteľovho chápania výučby a následne sa prejavuje v projektovaní konkrétnych vyučovacích hodín, teda priamo vo výučbe, a to nielen v učiteľovom implicitnom myslení, ale i v jeho vyučovacích postupoch. Švec (1998) uvádza, že učiteľovo chápanie výučby tvorí jednu z vrstiev vyučovacieho štýlu. Vo vyučovacom štýle je teda možné rozlíšiť niekoľko vzájomne prepojených vrstiev:

- kognitívny štýl (spôsob, akým človek prijíma a spracúva informácie; jeho spôsob myslenia, riešenia problémov a rozhodovania, ktorý je do značnej miery vrozený a ťažko ovplyvniteľný),
- učiteľove poňatie výučby (učiteľova každodenná filozofia týkajúca sa spôsobu výberu učiva, voľby vyučovacích metód, komunikácie so žiakmi a pod.; vrstva ovplyvniteľná ďalším vzdelávaním a sebvzdelávaním),
- spôsoby riešenia pedagogických situácií, resp. vyučovacie stratégie (sú ovplyvniteľné vzdelaním učiteľa, pedagogickými skúsenosťami),
- pedagogické vedomosti, zručnosti a skúsenosti (sú najviac ovplyvniteľné a prekrývajú sa s predchádzajúcou vrstvou).

Na základe predchádzajúcich vymedzení vyučovacieho štýlu, Kohoutek (2006) formuluje jeho nasledovné charakteristiky:

- Vyučovací štýl je charakteristický vlastným postupom učiteľa pri riešení edukačných situácií. Zajacová (2019) sa stotožňuje s názorom, že v závislosti od prichádzajúcich situácií možno hovoriť o učiteľovom prístupe k vyučovaniu, zatiaľ čo pri uplatňovaní vyučovacieho štýlu stavia učiteľ do popredia svoju osobnosť, jej charakteristiky, zvláštnosti, pričom až následne vstupuje do tohto procesu nejaká situácia.
- Vyučovací štýl sa prejavuje konkrétnymi stratégiami a spôsobmi riadenia učebnej činnosti žiakov.
- Vychádza z kognitívneho štýlu, ktorý predstavuje najhlbšiu, do značnej miery vrozenú vrstvu vyučovacieho procesu.
- Je relatívne stabilný a ťažko sa mení. Škoda, Doulík (2011) však tvrdia, že učiteľ by mal svoj štýl v určitých pedagogických situáciách tak modifikovať, aby bol nielen vyhovujúcim pre všetkých žiakov, ale zároveň aby tvoril základ efektívneho vyučovania.
- Vyučovací štýl vzniká postupne (od študentských prekonceptov) a v priebehu učiteľskej činnosti (pod vplyvom reálnych skúseností reflektovaných v teórii a naopak) sa mení a uštaluje na určitej optimálnej úrovni, ktorá učiteľovi vyhovuje.
- Na optimalizáciu vyučovacieho štýlu a narušanie stereotypov sa využívajú rôzne formy sebareflexie.
- Od vyučovacieho štýlu vo veľkej miere závisia výsledky učiteľovej práce.

- Chápanie vyučovacieho štýlu sa často prekrýva alebo dokonca stotožňuje s výchovným štýlom učiteľa (autoritatívny, demokratický, liberálny). V súvislosti s uvedeným sa poukazuje predovšetkým na dôležitosť vzájomného vzťahu, konkrétne v analógii vzťahu výchovy a vzdelávania.
- Klasifikácia vyučovacích štýlov je do istej miery analogická s klasifikáciou učebných štýlov žiakov a je menej rozpracovaná.

Existuje nespočetné množstvo klasifikácií vyučovacích štýlov podľa rôznych kritérií. Pre nás sa však stáva prioritnou nasledovná klasifikácia vyučovacích štýlov podľa Ballovej Mikuškovej (2022):

- *Podporujúci vyučovací štýl*. Tento vyučovací štýl je charakteristický prístupom, ktorý kladie vo veľkej miere dôraz práve na emócie žiaka. Učiteľ poskytuje žiakom veľkú podporu a povzbudenie. Dáva žiakom príležitosť objavovať a učí ich prevziať iniciatívu a zodpovednosť za svoje učenie sa.
- *Vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania*. Predstavuje učiteľa preferujúceho hodiny formou výkladu, prednášky, prezentácie. Kladie dôraz na konkrétne vzdelávacie ciele, ktoré chce vo výučbe dosiahnuť. K splneniu stanovených cieľov využíva jasné a jednoznačné pokyny, ktoré dáva žiakom.
- *Vyučovací štýl orientovaný na vedomosti*. Znakom tohto vyučovacieho štýlu je zameranie na fakty, koncepty a princípy. Významnú úlohu tu zohráva centrácia na jasne definované výsledky vzdelávania. Takýto učiteľ pri organizovaní výučby preferuje presne stanovené učebné osnovy a organizačnú štruktúru vyučovania.
- *Manažérsky vyučovací štýl*. Učiteľ preferujúci manažérsky vyučovací štýl vystupuje v role manažéra, ktorý je systematický a organizovaný. Má tendenciu delegovať úlohy a podnecovať žiakov k participácii na priebehu vyučovania.

Tieto štyri vyučovacie štýly Ballová Mikušková (2022) extrahovala faktorovou analýzou. Využila dve metódy prevzaté zo zahraničia: dotazník Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa (The Staffordshire Evaluation of Teaching Styles; Mohanna a kol., 2007, in Ballová Mikušková, 2022) a Grashov-Reichmannovej dotazník vyučovacích štýlov (Teaching Style Inventory; Ford a kol., 2016; Grasha, 2002, in Ballová Mikušková, 2022). Východiskom k tvorbe

nového Dotazníka vyučovacích štýlov (DVŠ) bola klasifikácia šiestich typov vyučovacích štýlov podľa Mohanna a kol. (2007, in Ballová Mikušková, 2022):

- všestranný, flexibilný a prispôsobivý učiteľ (využíva množstvo rôznych metód; je schopný učiť deti aj dospelých),
- učiteľ centrovaný na poznatky a fakty (využíva jasné fakty, ktoré podáva priamočiaro; sústredí svoju pozornosť a aktivitu na konkrétne zručnosti a vedomosti),
- senzitívny učiteľ centrovaný na žiaka (zameriava pozornosť primárne na žiaka; rád učí v menších skupinách; pracuje s emóciami, a to aj s využitím hrania rolí alebo prostredníctvom drámy; nebaví ho vyučovať cez priame prezentácie a výklad),
- konferenčný učiteľ (preferuje výklad a prednášky; obľubuje prácu vo veľkých skupinách; nemá rád individuálnu výučbu),
- formálny učiteľ centrovaný na učebné osnovy (vždy veľmi dobre pripravený, vzdelaný a rozhladený vo formálnom učebnom pláne; sleduje externe stanovené ciele výučby aj výsledky vzdelávania),
- učiteľ centrovaný na individuálnu výučbu (uprednostňuje individuálne formy vyučovania v malých blokoch a uplatňuje individuálny prístup ku žiakom).

Vyučovací štýl formuje celý rad faktorov, ktoré interagujú a vzájomne sa ovplyvňujú. Medzi tieto faktory patria osobné (teórie o vyučovaní a učení, učebný štýl, skúsenosti), profesionálne (profesionalita, profesijná identita), vedomostné (predmetové vedomosti, všeobecné pedagogicko-psychologické a sociálno-vedné vedomosti, kontextuálne vedomosti), kariérno-stupňové (prieskum, odhodlanie, rôznorodosť, ujasnenie, konzervatizmus), inštitucionálne (školské prostredie, školská klíma) a kurikulálne faktory (vyučovacie metódy, vzdelávacia politika, sylaby) (Diaz-Maggiolli, 2004).

Evans, Harkins, Young (2008) dopĺňajú, že analýza vyučovacieho štýlu môže byť pre učiteľa z profesionálneho hľadiska pomôckou, ako môže reagovať na jednotlivé aspekty vo vyučovaní. Myslíme si, že na základe uvedomenia si preferencie daného vyučovacieho štýlu, môže učiteľ porozumieť nielen sebe samému, ale i tomu, ako môže upraviť svoj štýl vedenia výučby tak, aby bol efektívny a aby dochádzalo k všestrannému rozvoju žiakov.

3 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ A PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV V PRAXI

Do centra našej pozornosti sa dostáva učiteľ, o ktorom sa v poslednom desaťročí vo vzťahu k jeho kompetenciám a požiadavkám na túto profesiu veľa diskutuje. Nakoľko sú učitelia v bezprostrednom kontakte so žiakmi, ovplyvňujú, formujú a rozvíjajú ich osobnosť, je nesmierne dôležité, aby disponovali takými vedomosťami, zručnosťami a spôsobilosťami, ktoré ich predurčujú na kvalitný výkon tejto profesie (Rapsová, 2021). V súlade so zvyšujúcimi sa požiadavkami na učiteľskú profesiu, sa od učiteľov očakáva nielen odbornosť v pedagogickom, ale i v psychologickom smere. V tejto súvislosti možno hovoriť o psychologicky gramotnom učiteľovi.

Psychologická gramotnosť sa od jej prvého vymedzenia skloňuje v spojitosti so študentmi psychológie, resp. psychologickou profesiou. Hakim (2015) však upozorňuje, že psychologická gramotnosť nie je len tzv. výsadou psychologickéj profesie, ale je potrebná aj pre výkon učiteľskej profesie. Throuvala a kol. (2021) centrujú pozornosť na dôležitosť zdravého psychického vývinu žiakov. Tvrdia, že nedostatok psychologických poznatkov učiteľov a následne ich nesprávne výchovno-vzdelávacie postupy, môžu ovplyvňovať alebo dokonca narušať psychické zdravie žiakov. Cranney a kol. (2022) taktiež hovoria o zvýšenej potrebe psychologického vzdelania pre pomáhajúce profesie. Táto naliehavosť je podľa autorov umocnená postkovidovým obdobím, ktoré so sebou prinieslo množstvo emočných a sociálnych problémov, rastúcu prevalenciu psychických porúch, prehĺbenie sociálnych a ekonomických nerovností a zvýšenú potrebu univerzít produkovať flexibilných absolventov. Podľa kolektívu autorov môže práve psychologické vzdelanie prispieť k riešeniu týchto problémov. Kosíková (2011), Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) upozorňujú, že by sa vzdelávanie učiteľov malo orientovať vo vyššej miere na rozvoj kompetencií a rozvoj nových gramotností, hlavne psychologickéj gramotnosti. Hulme, Cranney (2021) a Cranney a kol. (2022) považujú práve psychologickú gramotnosť za jednu z najdôležitejších gramotností pre 21. storočie, ktorá by mala byť primárnym výsledkom vysokoškolského (psychologického) vzdelávania. Súhlasne Pownall a kol. (2022) uvádzajú, že psychologická gramotnosť môže prispieť ku kvalitnému výkonu pomáhajúcich profesií. Tento benefit vidia hlavne v odborných vedomostiach vzťahujúcich sa k prežívaniu a správaniu jednotlivcov, vo výskumných zručnostiach alebo v aplikácii etických princípov (nielen)

vo výskume. Naopak, Chew (2021) tvrdí, že psychologická gramotnosť sa vzťahuje výlučne k psychologickej profesii. Uvedený autor vo svojom výskume zistil, že študenti psychológie sa úrovňou psychologickej gramotnosti výrazne odlišujú od študentov iných disciplín a zároveň vyjadruje predpoklad, že psychologická gramotnosť je súborom zručností prislúchajúcich výlučne študentom psychológie. Na druhej strane je dôležité spomenúť, že doposiaľ neexistujú žiadne empirické dôkazy, ktoré by potvrdili tento predpoklad (Pownall a kol., 2022). Heritage, Roberts, Gasson (2016) akcentujú, že atribúty psychologickej gramotnosti nie sú jedinečné len pre študentov psychológie a psychologickú profesiu, ale môžu sa rozvíjať aj v iných profesiách, kde dochádza k interakcii s jednotlivcami alebo sociálnymi skupinami. K takýmto profesiám jednoznačne patrí i učiteľská profesia. Halpern, Butler (2011), Roberts, Heritage, Gasson (2015) upozorňujú, že nakoľko sa psychologická gramotnosť stáva jedným z cieľov vysokoškolských kurzov psychológie, je potrebné, aby bol tento konštrukt presne meraný. Len v takom prípade, bude možné hodnotiť a monitorovať pokrok študentov v rozvoji ich psychologickej gramotnosti. Doposiaľ dobre akceptovanou bola definícia psychologickej gramotnosti navrhnutá McGovernom a kol. (2010), ktorá zahŕňala deväť univerzálnych atribútov/komponentov psychologickej gramotnosti (str. 11). Cranney, Morris (2011) rozšírili tieto komponenty o praktické využitie psychologických poznatkov na riešenie problémov na úrovni osobnej, profesijnej a spoločenskej. Roberts, Heritage, Gasson (2015) sumarizujú, že psychologická gramotnosť je konštrukt zahŕňajúci rôzne komponenty, od základných psychologických poznatkov, až po vedeckú gramotnosť (pochopenie vedeckej metódy a princípov výskumu), dispozície kritického myslenia, kritické myslenie, komunikačné zručnosti, znalosť a rešpektovanie etiky, sebareflexiu a schopnosť aplikácie nadobudnutých vedomostí a zručností. Newell, Chur-Hansen, Strelan (2020) hovoria o štyroch ukazovateľoch psychologickej gramotnosti – poznať a aplikovať psychologické poznatky, kriticky analyzovať psychické javy, veriť vo vedu a používať vedeckú metodológiu. Doposiaľ nie je presne určené, či na meranie psychologickej gramotnosti použiť jednu škálu alebo použiť viaceré metódy merania pokrývajúce jednotlivé komponenty psychologickej gramotnosti. Chester a kol. (2013) odporúčajú, aby sa meranie psychologickej gramotnosti uskutočňovalo prostredníctvom merania jej jednotlivých komponentov načrtnutých McGovernom a kol. (2010). Vychádzajúc z odporúčaní Chestera a kol. (2013), uskutočnili Roberts, Heritage, Gasson (2015) výskum, kde merali psychologickú

gramotnosť prostredníctvom viacerých dotazníkov mapujúcich jednotlivé komponenty psychologickkej gramotnosti. Inšpirovaní týmto výskumom, sme si za kľúčové komponenty psychologickkej gramotnosti určili *psychologické mylné predstavy* (reprezentujúce komponent – mať základné psychologické vedomosti, dobre definovanú slovnú zásobu), *dispozície ku kritickému mysleniu* a *kritické myslenie* (reprezentujúce komponent – mať tvorivý a skeptický prístup k riešeniu problémov), *dôveru vo vedu* (reprezentujúcu komponent – veriť vede, uplatňovať vedecké myslenie, analyzovať a vyhodnocovať informácie) a *integritu* (reprezentujúcu komponent – konať v súlade s etickými normami).

V našom výskume sme sa snažili zistiť vzťah medzi jednotlivými komponentmi psychologickkej gramotnosti (psychologické mylné predstavy; dispozície ku kritickému mysleniu – kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus; kritické myslenie; dôvera vo vedu, integrita). Považujeme za dôležité tieto ukazovatele psychologickkej gramotnosti operacionalizovať a zároveň popísať zistené vzťahy medzi nimi.

Psychologické mylné predstavy sú často definované ako rozšírené presvedčenia, ktoré sú v rozpore s preukázanými dôkazmi (Gardner, Brown, 2013) a ktoré nemajú empirickú podporu (Hughes a kol. 2015). Mylné predstavy si jednotlivci vytvárajú na základe osobných skúseností alebo prostredníctvom nesprávnych informácií podporovaných médiami alebo širokou verejnosťou. Tieto informácie nie sú však v súlade so základnými psychologickými konceptmi, teóriami a súčasnými empirickými dôkazmi (Tulis, 2022). Psychologickým mylným predstavám sa začala venovať pozornosť už začiatkom 20. storočia, pričom testy na meranie psychologických mylných predstáv sa začali vyvíjať v 70. rokoch 20. storočia. Viaceré štúdie sa zaoberali výskytom psychologických mylných predstáv u študentov psychológie a u laickej verejnosti, no menej pozornosti sa venovalo zisťovaniu preferencie týchto mylných predstáv u študentov učiteľstva, príp. učiteľov v praxi (Ferrero a kol. 2020; Menz, Spinath, Seifried, 2021; Pieschl a kol. 2021; Tulis, 2022). Výskumu psychologických mylných predstáv v cieľovej skupine študentov učiteľstva sa venovala Tulis (2022), ktorá zistila, že budúci učitelia majú psychologické mylné predstavy hlavne v témach súvisiacich s učením a vyučovaním. Slabé zastúpenie takto orientovaných výskumov je zvlášť alarmujúce, nakoľko má zastávanie psychologických mylných predstáv vážny dopad na odborné a vyučovacie postupy učiteľov. Bensley, Lilienfeld (2017) tvrdia, že preferovanie pedagogicko-psychologických mylných predstáv učiteľmi predstavuje vážny problém pri dosahovaní stanovených výchovno-

vzdelávacích cieľov. Súhlasne McAfee, Hofman (2021) upozorňujú na vážne pedagogické dôsledky v prípade, že učitelia preferujú psychologické mylné predstavy vzťahujúce sa predovšetkým k psychickému vývinu žiakov, k učeniu a vyučovaniu. Podľa autorov je pravdepodobné, že takíto učitelia sa budú týmito mylnými predstavami a neopodstatnenými presvedčeniami riadiť a využijú tak neefektívne výchovné a vyučovacie stratégie s negatívnym dopadom na žiakov. V súvislosti so spomínanými rizikami, Tulis (2022) odporúča, aby sa výskumy zameriavali nielen na zisťovanie prevalence psychologických mylných predstáv, ale v prvom rade na ich príčiny a zdroje. Zároveň dodáva, že mnoho výskumov je centrovanejších na zisťovanie efektivity stratégií na odstraňovanie mylných predstáv, no nezisťujú, či ich úspešné vyvrátenie vedie aj k zmene správania učiteľov v triede.

Viaceré výskumy (Kujawski Taylor, Kowalski, 2004, 2014; Lyddy, Hughes, 2012; Hughes, Lyddy, Lambe, 2013; Bensley, Lilienfeld, Powel, 2014 a i.) sú orientované na zisťovanie vzťahu medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením, resp. dispozíciami ku kritickému mysleniu. Väčšina definícií kritického myslenia zahŕňa kognitívne a dispozičné dimenzie v procese myslenia. Kognitívna dimenzia kritického myslenia má dlhú tradíciu a vo všeobecnosti kladie dôraz na uvažovanie a logické myslenie, čo sú schopnosti úzko spojené s intelektuálnymi schopnosťami. Zameriava sa predovšetkým na schopnosť jednotlivca identifikovať problém a nájsť adekvátne riešenia. Na meranie tejto dimenzie existuje množstvo nástrojov (Ku, 2009). Kľúčové kognitívne schopnosti zahŕňajú schopnosť vyvodzovať závery, schopnosť dedukcie, interpretácie, analýzy a hodnotenia argumentov (Watson, Glaser, 2000). Dispozície ku kritickému mysleniu skúmajú tendenciu niečo robiť (Ennis, 1996) alebo spôsob, akým jednotlivci pristupujú k úlohe (Ku, Ho, 2010, in Sossu, 2013). Facione a kol. (1995) definujú dispozície ku kritickému mysleniu ako súbor postojov, intelektuálnych cností alebo návykov mysle, opisujúcich spôsob, akým jednotliviec usudzuje, argumentuje a robí rozhodnutia. Sossu (2013) v súvislosti s dispozíciami ku kritickému mysleniu hovorí o dvoch dispozičných doménach – kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus, pričom kritickú otvorenosť chápe ako schopnosť modifikovať svoje názory a myslenie v dôsledku presvedčivých dôkazov a reflektívny skepticizmus ako schopnosť kriticky nazerať na informácie, spochybňovať dôkazy a učiť sa zo skúseností získaných v minulosti. Dispozície ku kritickému mysleniu sú spojené s lepším akademickým výkonom, profesionálnou odbornosťou a dobrou profesijnou praxou (Facione a kol., 1995; Sossu, 2013). Významné vzťahy boli

potvrdené aj medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a niektorými osobnostnými charakteristikami (Clifford, Boufal, Kurtz, 2004). Roberts, Heritage, Gasson (2015) vo svojom výskume zistili vysoko pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a kritickým myslením.

Vzťahu medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením sa venovali McCutcheon a kol. (1992) a Kujawski Taylor, Kowalski (2004). Zistili, že zručnosti kritického myslenia významne predikujú odmietnutie psychologických mylných predstáv. Vo svojich ďalších výskumoch Kowalski, Kujawski Taylor (2009), takisto i Lyddy, Hughes (2012) dospeli k rovnakým záverom, že jednotlivci, ktorí majú rozvinutú schopnosť kritického myslenia menej preferujú psychologické mylné predstavy. Hughes, Lyddy, Lambe (2013) v ďalšom výskume opäť potvrdili vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením. Štatisticky významný vzťah medzi týmito dvomi premennými zistili i Bensley, Lilienfeld, Powel (2014). Vo svojej neskoršej štúdií (Bensley, Lilienfeld, 2017) dospeli k zisteniu, že ľudia s dispozíciami ku kritickému mysleniu a s rozvinutými schopnosťami kritického myslenia sú viac odolní voči psychologickým mylným predstavám. Rovnako Sossu (2013) pripisuje dôležitú úlohu dispozíciám ku kritickému mysleniu a zručnostiam kritického myslenia pri eliminácii psychologických mylných predstáv. Furnham, Hughes (2014) upozorňujú, že eliminovať psychologické mylné predstavy nie je možné sprostredkovaním psychologických poznatkov prostredníctvom štandardných prednášok, nakoľko sa študenti buď držia týchto mýtov (Im a kol., 2018) alebo sa môžu k nim vrátiť v neskorších fázach vzdelávania (Lyddy, Hughes, 2012). Najúčinnějšíou stratégiou na redukcii mylných predstáv predstavuje rozvoj kritického myslenia (Kowalski, Kujawski Taylor, 2009; Blessing, Blessing, 2010) a aplikácia stratégií vyvracania pomocou vyvracajúcich prednášok a textov (Prinz, Golke, Wittwer, 2021), kde je psychologická mylná predstava zvýraznená a zároveň vyvrátená prostredníctvom vedeckých dôkazov. Menované stratégie zároveň u študentov rozvíjajú i analytické a kritické myslenie. Cho (2021) zistil, že študenti s vyšším skóre kritickej reflexie a analytického myslenia zastávajú psychologické mylné predstavy v menšej miere. Kujawski Taylor, Kowalski (2014) dospeli k výsledkom, ktoré ukázali, že vyššie skóre v teste argumentačných schopností a vyššie skóre v škále dispozícií ku kritickému mysleniu predikovalo menej psychologických mylných predstáv. Naopak, vyššie skóre viery v intuíciu významne predikovalo podporu väčšieho počtu psychologických mylných

predstáv. Ľudia, ktorí podporujú viac psychologických mylných predstáv majú tendenciu prijať viac nereflektovaný, intuitívny prístup k psychologickým otázkam a často sú presvedčení o svojej pravde v prípade, že sú tieto mylné predstavy verejne prezentované.

Ďalším komponentom psychologickkej gramotnosti je dôvera vo vedu. Winterlin a kol. (2022) definujú dôveru vo vedu ako ochotu jednotlivca resp. skupiny spoliehať sa na vedu, vedcov (ako predstaviteľov systému) a empirické dôkazy, napriek obmedzenému chápaniu vedy a riziku, že sa nedostanú k „pravde“.

Čo sa týka jednotlivých atribútov psychologickkej gramotnosti, dôvera vo vedu je najčastejšie skúmaná vo vzťahu k psychologickým mylným predstavám. Výsledky dávnejšieho výskumu ukázali, že študenti zastávajú množstvo psychologických mylných predstáv s omnoho väčšou dôverou, ako psychologické poznatky, ktoré sú výsledkom najnovších vedeckých štúdií (Landau, Bavaria, 2003). Allen (2009) zistil, že dôvodom vysokej podpory psychologických mýtov medzi študentami učiteľstva je nedôvera vo vedu a podceňovanie výsledkov výskumu. Lilienfeld, Ammirati, David (2012) vo svojom výskume potvrdili existenciu štatisticky významného vzťahu medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu. K rovnakým výsledkom výskumu dospel i Hartman (2017). Lilienfeld, Ammirati, David (2012) vysvetľujú existenciu tohto vzťahu tak, že ľudia, ktorí nedôverujú vedeckým poznatkom a vede vo všeobecnosti, majú tendenciu veriť mylným predstavám prezentovaným predovšetkým rôznymi médiami a neoverenými skúsenosťami jednotlivcov.

Ďalšia štúdia poukazuje, že študenti učiteľstva uprednostňujú kvôli nedôvere vo vedu skôr neoficiálne informácie z nerelevantných a nevedeckých zdrojov, pred empirickými dôkazmi (Williams, Coles, 2007). Učitelia môžu vo svojej pedagogickej praxi získavať informácie z rôznych zdrojov. Môžu čerpať z vlastných pedagogických skúseností (Bråten, Ferguson, 2015), môžu sa riadiť radami svojich kolegov alebo sa môžu odvolávať na vedecké poznatky (Buehl, Fives, 2009). Bromme a kol. (2022) považujú dôveru učiteľov vo vedu za hlavný prediktor využívania vedeckých poznatkov vo svojej pedagogickej praxi. Bauer, Prenzel, Renkl (2015) a Brown, Schildkamp, Hubers (2017) zdôrazňujú v súvislosti s kvalitou pedagogickej činnosti práve potrebu využívania poznatkov, ktoré prezentuje veda. Hetmanek a kol. (2015) zistili, že nemeckí učitelia nevyužívajú vedecké poznatky pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Učitelia zaradení do predmetného výskumu prejavili

väčšiu dôveru vo vlastné skúsenosti a skúsenosti svojich kolegov, ako v dôveru vo vedecké poznatky. Autori poukázali, že problémom je nevyužívanie poznatkov z pedagogickej a psychologickkej vedy vo výchovno-vzdelávacom procese. Konštatujú, že v profesijnom živote učiteľov zohrávajú dôležitejšiu úlohu neoficiálne dôkazy, zatiaľ čo empirické dôkazy a výskum považujú kvôli nedôvere a nezájmu za málo dôležité. Slavin (2002) zistil, že študenti učiteľstva neveria vo vedu, neveria empirickým dôkazom, čo v konečnom dôsledku môže podľa autora brániť požadovanému konceptu vzdelávania založenom na dôkazoch. Bråten, Ferguson (2015) uvádzajú podobné zistenia vo vzťahu k študentom učiteľstva, ktorí vo väčšej miere preferujú skúsenostné zdroje vedomostí v porovnaní s vedeckými zdrojmi, ktoré pojednávajú o problematike výchovy a vzdelávania žiakov. Podľa Williamsa, Colesa (2007) a Bråtena, Fergusona (2015) práve nedôverou vo vedu a nevyužívaním vedeckých poznatkov vznikajú mylné predstavy a presvedčenia rozličného charakteru. Kujawski Taylor, Kowalski (2014) takisto zistili, že psychologické miskoncepce sa najčastejšie vyskytujú u jednotlivcov, ktorí odmietajú vedecké poznatky. Irwin, Dagnall, Drinkwater (2016) vyskúmali, že nízka úroveň dôvery vo vedu je prediktorom viery v konšpiračné teórie, paranormálne presvedčenia a mylné predstavy. Lui (2022) tvrdí, že to, či ľudia používajú správne psychologické poznatky a iné odborné znalosti závisí od toho, ako veria výskumnému procesu a empirickým dôkazom. Zároveň dodáva, že nedôvera je kľúčovou prekážkou v rôznych oblastiach života, napr. i v tom, či jednotlivci v prípade potreby vyhľadajú psychologické služby.

Zaujímavým, je pomerne nový výskum, kde výskumníci (O'Brien, Palmer, Albarracin, 2021) prostredníctvom štyroch experimentov paradoxne zistili, že ľudia s vyššou dôverou vo vedu sú náchylní na dezinformácie, ktoré obsahujú pseudovedecký obsah. Tento výskum teda ukazuje, že dôvera vo vedu „ironicky“ zvyšuje vieru v dezinformácie a zvyšuje zároveň aj pravdepodobnosť ich šírenia. Podľa nášho názoru môže nedôvera vo vedu predstavovať pre učiteľa riziko z hľadiska kvality a pravdivosti sprostredkovaného obsahu učiva, i z hľadiska následného učiteľovho správania alebo rozhodovania. Myslíme si, že je dôležité riešiť problematiku dôvery vo vedu ako primárnu oblasť vedeckého poznania a zamerať sa na hľadanie spôsobov, ako možno presvedčiť verejnosť o dôveryhodnosti prezentovaných vedeckých informácií. Domnievame sa, že najúčinnnejším spôsobom na dosiahnutie tohto cieľa je vzdelávanie založené na empirických dôkazoch, konfrontácia študentov s vedeckými poznatkami, aplikácia výskumných metód vo výučbe

a i. Považujeme za dôležité rozvíjať u žiakov a učiteľov kritické myslenie práve prostredníctvom zamerania sa na rozvoj vedeckého myslenia a porozumenia toho, ako poznanie vzniká a uvedomenie si praktickej aplikácie vedy na riešenie každodenných problémov. Výskum Baka (2001) ukázal, že vzdelanie a rozsah vedeckých poznatkov sú prediktormi dôvery vo vedu. Autor toto zistenie vysvetľuje tak, že vzdelanejší jednotlivci majú lepší prístup k vedeckým informáciám a rozumejú zisteniam viac, ako menej vzdelaní jednotlivci. Niektorí (Plohl, Musil, 2021) naopak tvrdia, že vysokovzdelaní jednotlivci v humanitných alebo spoločenských vedách majú nižšiu dôveru vo vedu. Títo autori zase operujú odôvodnením, že vysoko vzdelaní ľudia majú vo väčšej miere rozvinuté kritické myslenie a majú preto tendenciu vyhľadávať informácie skôr, ako sa rozhodnú, komu a čomu dôverovať. Zaujímavými sú zistenia Drummonda, Fischhoffa (2017) a Winterlina a kol. (2022), ktoré poukazujú na to, že jednotlivci s vedeckými poznatkami, ba dokonca s väčšími skúsenosťami s vedou, nemusia samotnej vede dôverovať, nemusia k nej mať výlučne pozitívny postoj, čo sa môže premietnuť i do ich samotného výkonu. Spomínaní autori zase dospeli k odlišným výsledkom ako Bak (2001), že vzdelanie nekoreluje s dôverou vo vedu.

Integrita je posledným ukazovateľom psychologickéj gramotnosti v našom výskume. Integrita je špecifický fenomén, ktorému sa venuje viacero psychologických disciplín a ktorý nemožno presne zadefinovať. Možno ju chápať vo všeobecnosti ako vnútornú celistvosť človeka. Je považovaná za základ optimálneho fungovania osobnosti (Nábělková, Kahancová, 2013). Podľa Schlenkera (2008) predstavuje silnejší osobný záväzok k morálnej identite, ktorá pozitívne vplýva na interpersonálne vzťahy a pomáha vďaka oddanosti etickým princípom odolávať pokušeniu nezákonných aktivít. Podľa spomínaného autora zahŕňa integrita aj neochotu človeka porušiť svoje zásady bez ohľadu na akékoľvek pokušenia alebo preferencie iných. Výsledky výskumov ukázali, že integrita predikuje prosociálne správanie, empatiu a koreluje tiež s rôznymi osobnostnými a postojevými vlastnosťami, ktoré umožňujú väčšiu psychickú pohodu, zvládanie záťažových situácií a efektívne fungovanie v spoločnosti (Schlenker, 2008). Takisto 4 štúdie vykonané Schlenkerom (2008) potvrdzujú, že integrita má pozitívne štatisticky významné vzťahy s pomáhajúcim a prosociálnym správaním. Nábělková, Kahancová (2013) zistili, že integrita pozitívne koreluje so svedomitosťou, prívetivosťou a extravertiou a negatívne koreluje s neurotizmom. K atribútom integrity patrí zásadovosť (mať jasné hodnoty, konať správne), česťnosť (pravdivosť,

skutočnosť, dôveryhodnosť), záujem o druhých (starostlivosť, láskavosť, empatia, nesebeckosť) a spoľahlivosť (Aquino, Reed, 2002). Tieto ukazovatele sú v súlade s chápaním Schlenkera (2008), ktorý vytvoril Škálu integrity, ktorú sme použili pre potreby nášho výskumu. Táto škála mapuje postoje a osobnostné vlastnosti, ktoré predpokladajú požadované etické správanie.

Výskumy mapujúce vzťahy medzi integritou a ostatnými komponentmi psychologickej gramotnosti neevidujeme. Možno spomenúť výskum realizovaný Robertsom, Heritagom, Gassonom (2015), ktorého výsledky ukázali štatisticky významný vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a integritou. Po opakovaných meraniach sa však tento vzťah nepotvrdil.

V relevantných odborných zdrojoch sme nezaznamenali ďalšie výskumy, ktoré by boli zacielené na skúmanie ďalších vzťahov medzi jednotlivými ukazovateľmi psychologickej gramotnosti. V našom výskume sa budeme túto otázku snažiť zodpovedať.

Hlavným a prioritným zámerom nášho výskumu je zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi. Značnú spojitosť psychologickej gramotnosti a profesijných kompetencií učiteľov vníma i Hakim (2015), podľa ktorého je psychologická gramotnosť neodmysliteľnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov, od úrovne rozvoja ktorých závisí kvalitný výkon učiteľskej profesie. Rovnako Kunter a kol. (2013) tvrdia, že kvalita učiteľskej práce závisí nielen na odborných vedomostiach týkajúcich sa predmetov, ktoré učiteľ vyučuje, ale tiež na sociálno-psychologických charakteristikách, psychologických poznatkov a schopnosti ich využiť vo výchovno-vzdelávacom procese. Podľa Berinšterovej, Fuchsovej, Kapovej (2021) plní učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese nenahradiťnú úlohu. Okrem adekvátneho sprostredkovania poznatkov žiakom, má za úlohu rozvíjať aj ich osobnosť utváraním bezpečného prostredia a rešpektovaním a napĺňaním ich psychologických potrieb. Túto úlohu nemožno plniť, pokiaľ učiteľ nedisponuje relevantnými psychologickými poznatkami, ktoré vie vhodne aplikovať. Jedným zo základov jeho profesijných kompetencií sú teda (okrem iného) teoretické vedomosti z jednotlivých psychologických disciplín, ich kritické hodnotenie a schopnosť vytvárať adekvátne sociálne interakcie. Vychádzajúc zo známej a frekventovanej definície psychologickej gramotnosti (str. 13) Roberta, Heritageho, Gassona (2015) možno tvrdiť, že učiteľ je ten, ktorý musí nadobudnuté psychologické poznatky aplikovať pri jednotlivých činnostiach so žiakmi, pri sprostredkovaní obsahu učiva, pri pedagogickej diagnostike, pri preventívnych a intervenčných činnostiach

v snahe dosiahnuť maximálny rozvoj osobnosti žiakov. Psychologické poznatky sú mu nápomocné pri zvládaní požiadaviek sociálneho prostredia – pri komunikácii, interakcii, kooperácii, pri vytváraní pozitívnych vzťahov so žiakmi, kolegami, rodičmi, pri riešení konfliktov vyskytujúcich sa v školskom prostredí, ako aj pri zvládaní záťažových situácií vyplývajúcich z učiteľskej profesie. Na základe uvedeného si myslíme, že jednotlivé psychologické poznatky sú skutočne rozhodujúce pri zvládaní požiadaviek učiteľskej profesie. V tejto definícii je podľa Berinšterovej, Fuchsovej, Kapovej (2021) akcentovaná profesia v naviazaní na svoje špecifické potreby ako jedna z oblastí, v ktorej by sa mala psychologická gramotnosť uplatňovať. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) súhlasne tvrdia, že profesijné kompetencie učiteľa sú sýtené dôležitými odbornými psychologickými poznatkami, ktoré možno zastrešiť práve psychologickou gramotnosťou. Chrz, Nohavová, Slavík (2015) zdôrazňujú, že psychologická gramotnosť by mala byť jedným z primárnych kľúčových cieľov vzdelávania budúcich učiteľov.

Rozhodujúcim sa pre nás stáva tvrdenie autorov (Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Kunter, 2013), ktorí zdôrazňujú, že rozvoj psychologickéj gramotnosti je v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov rozhodujúci, nakoľko dochádza zároveň k rozvoju ich profesijných kompetencií, vďaka ktorým dokážu plánovať, realizovať a hodnotiť vyučovací proces, diagnostikovať a riešiť problémy spojené s učením, vyučovaním a sociálnou interakciou a vďaka ktorým dokážu voliť vhodné vyučovacie postupy a úspešne komunikovať a interagovať so žiakmi. Na základe uvedeného a takisto vo vzťahu k oblastiam uplatnenia psychologických poznatkov v učiteľskej praxi, budeme profesijné kompetencie vnímať v rámci troch kategórií – didaktické kompetencie, vyučovacie štýly učiteľa a interakčné štýly učiteľa.

Myslíme si teda, že psychologická gramotnosť sa vo výraznej miere premieta do didaktických kompetencií učiteľov, ktoré sú dôležitou súčasťou ich profesijných kompetencií. Rovnako i Chrz, Nohavová, Slavík (2015) poukazujú na prepojenie psychologickéj gramotnosti predovšetkým v oblasti didaktiky. Tulis (2022) tvrdí, že vzdelávanie budúcich učiteľov by malo byť orientované na poskytnutie pedagogických, ale predovšetkým psychologických poznatkov, ktoré budú nápomocné pri plánovaní, realizácii a hodnotení výchovno-vzdelávacieho procesu. Plánovanie, realizovanie a hodnotenie vyučovacieho procesu možno zastrešiť pojmom didaktické kompetencie. Didaktické kompetencie učiteľa vnímame ako vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre plánovanie, organizovanie, realizáciu a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho

procesu, pre vytváranie pozitívnej triednej klímy, pre budovanie disciplíny a prirodzenej autority a pre sebareflektovanie vlastnej pedagogickej činnosti.

Spojitosť možno vnímať aj medzi psychologickou gramotnosťou a interaktívnymi štýlmi učiteľov. Súhlasný postoj k tomuto tvrdeniu možno nájsť u Kuntera a kol. (2013), ktorí považujú psychologickú gramotnosť a psychologické poznatky za rozhodujúce pre schopnosť využívania interakčného vyučovacieho štýlu. Hulme (2014) takisto tvrdí, že psychologická gramotnosť je neoddeliteľnou súčasťou profesijného života učiteľov, lebo vďaka psychologickým poznatkom dokáže učiteľ voliť nielen vhodné vyučovacie postupy, ale i zabezpečovať inkluzívnosť, rešpektovať rozmanitosť a jedinečnosť žiakov, efektívne komunikovať a viesť úspešné interakcie so žiakmi. Rovnaký názor zastáva Berinšterová, Fuchsová, Kapová (2021), ktoré dodávajú, že využívanie adekvátneho interakčného štýlu si vyžaduje vedomosť i týkajúce sa vývinu žiaka, jeho psychického prežívania, znalosti o skupinovej dynamike, skupinových procesoch, takisto vedomosti v oblasti psychologických zákonitostí úspešnej komunikácie a mnoho i. Interakčný štýl vnímame v zhode s Virčíkovou (2011) ako charakteristiku osobnosti, ktorá sa premieta v učiteľovom správaní a v jeho komunikácii počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Prejavuje sa „*v štruktúre didaktických aktivít, vo forme a obsahu jeho komunikácie so žiakmi, v spôsobe riadenia a kontroly ich práce*“ (Virčíková, 2011, s. 328). Možno zhrnúť, že interakčný štýl je spôsob, prostredníctvom ktorého učiteľia interagujú so svojimi žiakmi, komunikujú a vykazujú určité prejavy správania (Fenyvesiová, 2006). Myslíme si, že učiteľia s dostatočne rozvinutou psychologickou gramotnosťou využívajú vhodné interakčné štýly, ktoré im umožňujú na adekvátnej úrovni efektívne riadiť školskú triedu, adekvátne vnímať a posudzovať žiakov, rozvíjať ich osobnosť, komunikovať vhodným spôsobom, uplatňovať vhodné stratégie riešenia konfliktov a zvládania záťažových situácií (nielen) v školskom prostredí. 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.

Naviazanosť psychologickej gramotnosti je evidentná aj vo vzťahu k vyučovacím štýlom, ktoré učiteľia preferujú. Rovnaký názor zastávajú Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014), ktoré vychádzajúc zo svojho výskumu tvrdia, že úroveň psychologickej gramotnosti učiteľov má výrazný

vplyv na vyučovacie štýly, ktoré učitelia aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Podľa spomínaných autoriek ovplyvňuje úroveň psychologickú gramotnosti učiteľa spôsob jeho komunikácie, postupy pri riadení úloh a činností, ako aj spôsob jeho socializácie so žiakmi. Takisto podľa Bauera, Prenzela (2012) je 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. Vyučovací štýl je podľa nás 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. Najčastejšie je charakterizovaný ako spôsob, akým učiteľ vyučuje. Vyučovací štýl je najčastejšie sytený 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, Doulík, 2011). Možno zhrnúť, že vyučovací štýl je charakteristický spôsobom, akým učiteľ riadi výchovno-vzdelávacie činnosti.

Na základe horeuvedených tvrdení o spojitosti psychologickú gramotnosti a didaktických kompetencií, interakčných štýlov a vyučovacích štýlov učiteľov, musíme konštatovať, že zatiaľ neevidujeme výskumy, ktoré by konkrétne tieto vzťahy zisťovali. Z uvedených dôvodov považujeme nami realizovaný výskum za jedinečný, s potenciálom vyplniť chýbajúce miesto v poznaní. Naš výskum je teda exploračný, preto si kladieme výskumné otázky.

Výskumný problém sme sformulovali do podoby hlavnej výskumnej otázky: *„Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi?“*

3.1 Výskumné ciele

Výskumné ciele sa odvíjajú od hlavných a sekundárnych cieľov výskumného projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“. Primárnym cieľom výskumu je zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi. Na základe hlavného cieľa sme špecifikovali nasledovné ciele:

- zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi,

- zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a interakčnými štýlmi učiteľov v praxi,
- zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi.

Čiastkovými cieľmi nášho výskumu je:

- zistiť úroveň didaktických kompetencií učiteľov v praxi,
- zistiť preferenciu interakčných štýlov u učiteľov v praxi,
- zistiť preferenciu vyučovacích štýlov u učiteľov v praxi,
- zistiť úroveň psychologickéj gramotnosti učiteľov v praxi.

3.2 Výskumné otázky

Vychádzajúc zo stanovených cieľov a výskumného problému sme sformulovali nasledovné výskumné otázky:

VO₁: *Aká je úroveň rozvoja didaktických kompetencií učiteľov v praxi?*

VO₂: *Aké interakčné štýly preferujú učiteľia v praxi?*

VO₃: *Aké vyučovacie štýly preferujú učiteľia v praxi?*

VO₄: *Aká je úroveň psychologickéj gramotnosti učiteľov v praxi?*

VO₅: *Aký je vzťah medzi jednotlivými komponentmi psychologickéj gramotnosti?*

VO₆: *Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi?*

VO₇: *Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a interakčnými štýlmi učiteľov v praxi?*

VO₈: *Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi?*

3.3 Participanti

Výskumný súbor pozostával z učiteľov z praxe, ktorých sme oslovili cez riaditeľov materských, základných a stredných škôl v Slovenskej republike, ktorým sme posielali mailovú pozvánku na zapojenie sa do výskumu. Príslušné mailové adresy sme získali prostredníctvom voľne dostupných informácií poskytovaných Centrom vedecko-technických informácií Slovenskej republiky. Zároveň sme oslovili cvičných učiteľov v materských, základných a stredných školách na Slovensku, s ktorými má Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

aktívnu spoluprácu v rámci pedagogickej praxe študentov. Jednotlivým učiteľom sme posielali link na vyplňanie testovej batérie a oslovených riaditeľov škôl sme požiadali o pomoc s rozposielaním nami zaslanej pozvánky učiteľom príslušných škôl. Do výskumu sa zapojilo spolu 595 učiteľov. Z tohto počtu sme vylúčili 77 učiteľov s rodným jazykom iným, ako slovenský jazyk. Náš výskumný súbor teda pozostával z 518 slovenských učiteľov pôsobiach v školskej praxi.

Údaje o výskumnom súbore uvádzame v tabuľkách 2 – 5.

Tabuľka 2 *Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na pracovnú pozíciu*

Pracovná pozícia	Kategórie pedagogických zamestnancov	N	%
	učiteľ materskej školy	88	17
	učiteľ prvého stupňa ZŠ	76	15
	učiteľ druhého stupňa ZŠ	158	30
	učiteľ SŠ	144	28
	riaditeľ	52	10
	Spolu	518	100

Legenda: N – počet, % - percento, ZŠ – základná škola, SŠ – stredná škola

Zdroj: vlastné spracovanie

Testová batéria bola administrovaná u učiteľov patriacich do rôznych kategórií pedagogických zamestnancov. Najväčší podiel výskumného súboru predstavovali učitelia pôsobiaci na druhom stupni základných škôl a učitelia stredných škôl. Do výskumu sa zapojili aj učitelia materských škôl, učitelia prvého stupňa základných škôl a riaditelia škôl.

Tabuľka 3 *Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na kraje Slovenska*

Pôsobenie	Kraje SR	N	%
	Bratislavský kraj	48	9
	Trnavský kraj	67	13
	Trenčiansky kraj	53	10
	Nitriansky kraj	75	15
	Žilinský kraj	58	13
	Banskobystrický kraj	45	9
	Prešovský kraj	91	18
	Košický kraj	81	13
	Spolu	518	100

Legenda: SR - Slovenská republika, N – počet, % - percento

Zdroj: vlastné spracovanie

Do nášho výskumu sa zapojili učitelia zo všetkých krajov Slovenska. Najviac učiteľov zaradených do výskumného súboru pracovalo v Prešovskom kraji (ďalej Košický kraj, Nitriansky kraj, Trnavský kraj, Žilinský kraj, Trenčiansky kraj, Bratislavský kraj a Banskobystrický kraj). Najvyššie zastúpenie participantov nášho výskumu vzhľadom na kraje Slovenska opäť zodpovedá analýzam SODB, z ktorých vyplýva, že najvyšší podiel učiteľov je práve v Prešovskom kraji (viac ako 19 200).

Tabuľka 4 *Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na pohlavie*

Pohlavie participantov	Pohlavie	N	%
	ženy	462	89
	muži	56	11
	Spolu	518	100

Legenda: N – počet, % - percento

Zdroj: vlastné spracovanie

Vo výskumnom súbore je značná dominancia žien (89%), čo je istým špecifikom učiteľskej profesie – feminizácia učiteľskej profesie. Dominancia žien v našom výskumnom súbore korešponduje so zastúpením ženského pohlavia v slovenskom školstve.

Z celkového počtu učiteľov (vyše 117 700 učiteľov) predstavujú ženy podiel 82,8% (vyše 97 400 učiteľiek) a muži 17,2 % (vyše 20 280 učiteľov) (SODB, 2021).

Tabuľka 5 *Počty a percentuálne zastúpenie participantov vzhľadom na vek a prax*

	N	M	SD	MIN	MAX
vek	516	43,85	10,86	20	72
prax	504	18,29	11,59	0	49

Legenda: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – minimum, MAX – maximum

Zdroj: vlastné spracovanie

Vek participantov sa pohybuje od 20 do 72 rokov ($M = 43,85$; $SD = 10,86$), pričom najnižší vek sme zaznamenali u učiteľov materských škôl. Zaujímavým údajom je maximálny vek (72 rokov) jedného z našich participantov. 45 participantov výskumného súboru sa pohybovalo vo vekovom rozhraní od 60 do 72 rokov. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (momentálne Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR), odvolávajúc sa na analýzy Štatistického úradu upozorňuje na problém spojený so starnúcim učiteľským kolektívom. Podľa údajov Štatistického úradu z roku 2022 je takmer 24-tisíc pedagógov vo veku od 55 do 64 rokov a vyše 2 500 ďalších má viac ako 65 rokov. Navyše, podľa § 82 ods. 7 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, sa pracovný pomer pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca končí najneskôr uplynutím školského roka, v ktorom dovŕšil 65 rokov.

V rámci demografických údajov sme u participantov zisťovali počet odpracovaných rokov učiteľskej praxe, ktorý sa pohyboval od 0 do 49 rokov. Priemerný počet rokov praxe v školstve bol 18,29 ($SD = 11,59$).

3.4 Metódy a metodika výskumu

Pre potreby projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“ sme vytvorili testovú batériu, ktorú sme participantom distribuovali online formou prostredníctvom platformy survio. Účastníkov výskumu sme najskôr oboznámili s cieľom výskumu a ubezpečili

sme ich o anonymite dotazníka. Po explicitnom vyjadrení informovaného súhlasu s účasťou vo výskume, si participantí podľa zadaných inštrukcií vytvorili svoj jedinečný kód. Následne pristúpili k vyplneniu demografických otázok (pohlavie, vek, materinský jazyk, pracovná pozícia v školstve, miesto pracovného pôsobenia – kraj SR) a nasledovala administrácia výskumnej batérie, ktorá obsahovala niekoľko výskumných nástrojov - *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa* (príloha 1), *Dotazník interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie* (príloha 2), *Dotazník vyučovacích štýlov učiteľa* (príloha 3), *Dotazník psychologických poznatkov - Psychological Information Questionnaire* (príloha 4), *Škála dispozícií pre kritické myslenie - Critical Thinking Disposition Scale* (príloha 5), *Škála dôveryhodnosti vedy - Credibility of Science Scale* (príloha 6), *Škála integrity - The integrity scale* (príloha 7) a *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia - Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)*.

Dotazník didaktických kompetencií učiteľa (DDK)

Autorkami dotazníka didaktických kompetencií je Rapsová, Szíjjártóová, Süttő (2021) a overila ho Ballová Mikušková (2022). Na základe ňou prezentovaných výsledkov vykazuje dotazník dobrú vnútornú konzistenciu a jednotlivé oblasti didaktických kompetencií spolu súvisia očakávaným smerom. Z uvedeného dôvodu ho považujeme za vhodný na výskumné použitie. Dotazník je použiteľný u učiteľov, prípadne študentov učiteľstva a nemá časové obmedzenie (zvyčajne trvá 10-15 minút). Administrovaný materiál obsahuje 57 položiek, ktoré sú rozdelené do 5 oblastí (*plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia*), v ktorých sa premietajú didaktické kompetencie učiteľa. Participantí hodnotia jednotlivé položky na 5-bodových škálach (1 – nikdy, 2 – občas, 3 – niekedy, 4 – často, 5 – vždy; 1 – vôbec ma nevystihuje, 5 – úplne ma vystihuje; 0 – nedostávam spätnú väzbu, 1 – skoro vôbec, nikdy, 5 – takmer vždy, vždy). Prostredníctvom škály hodnotia do akej miery, ako často konajú spôsobom opísaným v jednotlivých položkách. Pre každú dimenziu kompetencií v rámci jednotlivých oblastí je počítané priemerné skóre - vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie.

Tabuľka 6 *Charakteristika Dotazníka didaktických kompetencií učiteľa*

Dotazník didaktických kompetencií učiteľa	Zložky DK	Počet položiek	Obsah položiek
	Plánovanie a príprava	13	orientácia a riadenie sa školskými dokumentami a pedagogickou dokumentáciou, formulácia výchovno-vzdelávacích cieľov, zohľadňovanie individuálnych špecifik a potrieb žiakov pri príprave obsahu učiva, organizácia vyučovania, výber vyučovacích metód a prostriedkov
	Realizácia	17	spôsoby dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov, frekvencia aplikácie metód, techník, prostriedkov, uplatňovanie didaktických zásad
	Triedna klíma a disciplína	8	vytváranie triednej klímy, disciplína v triede, autorita učiteľa, riešenie problémových situácií v triede
	Diagnostika a hodnotenie	14	spôsoby a formy diagnostikovania a hodnotenia, poskytovanie spätnej väzby, hodnotenie a sebahodnotenie žiakov
	Sebareflexia	5	získavanie spätnej väzby, uvažovanie o kvalite pedagogickej činnosti

Legenda: DK – didaktické kompetencie

Zdroj: vlastné spracovanie

Dotazník interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (DIŠ)

Dotazník interakčného štýlu učiteľa vychádza z modelu interakčného správania učiteľa, ktorého autormi sú Wubbels, Créton, Hooymayers (1987), ktorí sa opierali pri jeho tvorbe o Learyho model osobnosti. V roku 2003 bol tento dotazník adaptovaný na slovenskú populáciu (Gavora, Mareš, Brok, 2003). Pre potreby nášho výskumu sme použili transformovanú verziu tohto dotazníka do podoby sebahodnotiacej škály, ktorá obsahuje 40 položiek (Ballová, Mikušková, 2022). Meria osem sektorov správania učiteľa (*organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti,*

neistý, nespokojný, karhajúci, prísny). Dotazník je určený pre učiteľov a nemá časové obmedzenie (zvyčajne trvá 10 minút). Participanti hodnotia svoje správanie ako učiteľov na 5-bodovej škále (1 – *vôbec ma nevystihuje*, 5 – *úplne ma vystihuje*). Priemerné skóre sa počíta pre každý sektor interakčného štýlu. Vyššie skóre je pritom interpretované ako silnejšia preferencia daného interakčného štýlu.

Tabuľka 7 *Charakteristika Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (DIŠ)*

Dotazník interakčného štýlu učiteľa - sebahodnotenie	Sektory DIŠ	Charakteristika sektoru	Položky
	organizátor vyučovania	určuje dianie v triede, zadáva úlohy, príkazy, určuje postup hodiny, veľa žiakov naučí	7, 22, 26, 36, 40
	napomáhajúci žiakom	pomáha, zaujíma sa, vysvetľuje nejasné, podporuje sebavedomie, vytvára pozitívnu klímu, žiaci mu dôverujú	12, 17, 19, 21, 35
	chápajúci	empatický, trpezlivý, chápe nedostatky žiakov, snaží sa riešiť konflikt kompromisom	3, 5, 8, 27, 30
	vedúci žiakov k zodpovednosti	dáva žiakom možnosť rozhodovať, poskytuje voľnosť, rešpektuje návrhy žiakov	10, 13, 25, 34, 37
	neistý	majúci pochybnosti, ospravedlňujúci sa, vyhýba sa zodpovednosti, nestojí si za slovom	2, 24, 29, 31
	nespokojný	žiakov kritizuje, je nespravodlivý, vyžaduje ticho, nepríjemne naladený	4, 15, 23, 32, 39
	karhajúci	nahneváný, dáva žiakom tresty a zákazy	4, 6, 9, 16, 28, 33
	prísny	žiakov neustále kontroluje, prísne hodnotí, vynucuje úplné ticho, apeluje na dodržiavanie predpisov	1, 11, 18, 20, 38

Legenda: DIŠ – Dotazník interakčného štýlu učiteľa - sebahodnotenie

Zdroj: vlastné spracovanie

Dotazník vyučovacích štýlov učiteľa (DVŠ)

Dotazník vyučovacích štýlov učiteľa vytvorila Ballová Mikušková (2022) kombináciou položiek Grashov-Reichmannovej dotazníka vyučovacích štýlov

a položiek dotazníka *Evaluácia vyučovacích štýlov*. Dotazník je určený pre učiteľov, resp. budúcich učiteľov a obsahuje 16 položiek zastrešujúcich 4 základné vyučovacie štýly (*podporujúci vyučovací štýl*, *vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania*, *vyučovací štýl orientovaný na vedomosti*, *manažérsky vyučovací štýl*). Na jeho vyplnenie nie je stanovený časový limit, no zvyčajne trvá 5 minút. Úlohou participantov je na 5 bodovej škále (1 – *vôbec nesúhlasím*, 2 – *nesúhlasím*, 3 – *nemám vyhranený názor*, 4 – *súhlasím*, 5 – *úplne súhlasím*) ohodnotiť jednotlivé výroky vo vzťahu k vlastnej činnosti, správaniu seba ako učiteľa. Pre každý vyučovací štýl je vypočítané priemerné skóre. Vyššie skóre reprezentuje silnejšiu preferenciu príslušného vyučovacieho štýlu.

Tabuľka 8 *Charakteristika Dotazníka vyučovacích štýlov učiteľa – DVŠ*

Dotazník vyučovacích štýlov učiteľa	Vyučovacie štýly	Charakteristika vyučovacích štýlov	Položky
	podporujúci vyučovací štýl	prístup s dôrazom na emócie žiaka, rozvoj zvedavosti žiakov, podpora žiakov	13, 14, 15, 16
	vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania	preferuje sprostredkovanie učiva výkladom, prednáškou, zameriava sa na ciele výučby, poskytuje jasné pokyny	9, 10, 11, 12
	vyučovací štýl orientovaný na vedomosti	preferuje fakty, vlastné vedomosti, drží sa očakávaných výsledkov vzdelávania	5, 6, 7, 8
	manažérsky vyučovací štýl	riadi proces výučby, môže byť v pozícii kouča	1, 2, 3, 4

Zdroj: vlastné spracovanie

Dotazník psychologických poznatkov - Psychological Information Questionnaire (PIQ)

Autorkami dotazníka sú Kowalski, Kujawski Taylor (2009), ktoré vo svojich výskumoch použili rôzne podoby a modifikácie dotazníka. Slovenskú podobu dotazníka predstavili Sokolová, Jursová Zacharová, Lemešová (2017), ktoré jednotlivé položky preložili, upravili a redukovali. Táto verzia obsahuje 25 položiek, ktorých obsahom sú jednotlivé psychologické informácie, ktoré sú často prezentované odbornou, ale i laickou verejnosťou. Niektoré z daných psychologických poznatkov sú pravdivé, iné výroky sú nepravdivého charakteru

a predstavujú zaužívané mylné predstavy o psychologických informáciách alebo nesprávnu interpretáciu psychologických poznatkov. Úlohou participantov je dané výroky hodnotiť ako pravdivé, príp. nepravdivé (*pravda – lož*), Administrácia dotazníka je časovo nenáročná, trvá približne 5 minút. V dotazníku sa hodnotí sumárne skóre dosiahnuté každým participantom.

Škála dispozícií pre kritické myslenie - Critical Thinking Disposition Scale (CTDS)

Autorom Škály dispozícií pre kritické myslenie je Sosu (2013), ktorý pri jej tvorbe vychádzal z predpokladu, že každý jednotlivec má sklon ku kritickému mysleniu, no nemusí využívať dispozície kritického myslenia. Autor dispozície ku kritickému mysleniu chápe ako schopnosť využívať kritické myslenie v prípade, že je potrebné zdôvodňovať, argumentovať a uskutočňovať rozhodnutia. Dispozície ku kritickému mysleniu predstavujú podľa Sosu (2013) postoje jednotlivca, jeho intelektuálne možnosti a návyky jeho mysle. Škála dispozícií pre kritické myslenie (CTDS) obsahuje 11 položiek – výrokov, ktoré participanti hodnotia na 5 bodovej škále (1 – *úplne nesúhlasím*, 2 – *nesúhlasím*, 3 – *nemám vyhranený názor*, 4 – *súhlasím*, 5 – *úplne súhlasím*). Jednotlivé výroky hodnotia vo vzťahu k svojej vlastnej osobe a k svojmu správaniu. Položky sú zamerané na dve dispozičné domény – *kritická otvorenosť* (7 položiek) a *reflektívny skepticizmus* (4 položky), od ktorých je závislá schopnosť kritického myslenia. Reflektívny skepticizmus vysvetľuje autor ako schopnosť jednotlivca kriticky nazerať na informácie, spochybňovať dôkazy a učiť sa zo skúseností získaných v minulosti. Doménu kritická otvorenosť zase chápe ako schopnosť modifikovať svoje názory a myslenie v dôsledku presvedčivých dôkazov. Dotazník je nenáročný na jeho administráciu, trvá približne 2-3 minúty.

Škála dôveryhodnosti vedy - Credibility of Science Scale (CSS)

Autorom nami použitej modifikovanej Škály dôveryhodnosti vedy je Hartman (2017). Škála pozostáva zo šiestich výrokov, vo vzťahu ktorým participant vyjadrujú na 5 bodovej škále mieru súhlasu resp. nesúhlasu (1 – *úplne nesúhlasím*, 2 – *nesúhlasím*, 3 – *nemám vyhranený názor*, 4 – *súhlasím*, 5 – *úplne súhlasím*). Modifikácia nástroja spočíva v redukcii 7 bodovej škály na 5 bodovú škálu, ktorá je považovaná za efektívnejšiu (Hartman, 2017). Výhodou škály je krátky rozsah, rýchla administrácia (približne 3 minúty), presvedčivá platnosť a širokospektrálne využitie.

Škála integrity - The integrity scale (IS)

Autorom Škály integrity je Schlenker (2008). Škála je tvorená 18 položkami, ktoré sú formulované v podobe výrokov. Participanti na 5 bodovej škále (1 – *úplne nesúhlasím*, 2 – *nesúhlasím*, 3 – *nemám vyhranený názor*, 4 – *súhlasím*, 5 – *úplne súhlasím*) vyjadrujú mieru súhlasu resp. nesúhlasu s danými výroky. Škála integrity sa zameriava na identifikáciu postojov a osobnostných vlastností, ktoré predpokladajú požadované etické správanie a znamenajú tak väčšiu psychickú pohodu, zvládanie stresu a efektívne fungovanie v sociálnom systéme. Výhodou dotazníka je časová nenáročnosť jeho administrácie (časové trvanie je približne 3-5 minút) a jednoduché vyhodnotenie.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia - Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)

Watson-Glaserov (2000) test hodnotenia kritického myslenia bol vytvorený v 20. rokoch 20. storočia na základe piatich subškál (zručností kritického myslenia) - *inferencia*, *rozpoznávanie domnienok*, *dedukcia*, *interpretácia* a *hodnotenie argumentov*. Týchto päť subtestov je určených na meranie rozdielnych, ale so sebou súvisiacich aspektov kritického myslenia. Testové úlohy si vyžadujú zváženie série tvrdení (úsudkov, domnienok, záverov alebo argumentov), vzťahujúcich sa na daný výrok. Testovaná osoba má za úlohu preštudovať si každý výrok a zhodnotiť primeranosť alebo platnosť týchto tvrdení. Watson Glaserov test je testom schopností, takže nemá udaný presný časový limit na jeho administráciu. Vyplnenie participantom trvá cca 30-40 minút. Hodnotenie je rýchle, konzistentné a efektívne. Rozdeľuje kritické myslenie do piatich podskupín, z ktorých všetky vyžadujú rôzne druhy analytického myslenia a vytvárajú ucelenejší obraz o schopnostiach kritického myslenia jednotlivca.

Štatistické metódy

Samotnému štatistickému spracovaniu výskumných dát získaných dotazníkovým šetrením predchádzala príprava dát v programe MS Excel. Prostredníctvom štatistického programu SPSS 29.0 sme zrealizovali jednotlivé štatistické analýzy. Pre vytvorenie prehľadu o získaných dátach sme použili *metódy deskriptívnej štatistiky* – počet, priemer, štandardná odchýlka, minimálna hodnota, maximálna hodnota. Vzťahy medzi jednotlivými premennými sme zisťovali prostredníctvom Pearsonovej korelačnej analýzy.

Pri analýze a interpretácii výsledkov získaných prostredníctvom vyššie uvedených metód, sme uplatnili kvalitatívne metódy logických operácií a postupov: *analýzu, syntézu, indukciu, dedukciu, analógiu, komparáciu a i.*

4 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

4.1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

Deskriptívne štatistiky pre jednotlivé oblasti didaktických kompetencií učiteľov extrahované z Dotazníka didaktických kompetencií učiteľov (DDK) sú uvedené v tabuľke 9. Učitelia zaradení do nášho výskumného súboru dosiahli vo všetkých oblastiach didaktických kompetencií skoro rovnaké priemerné hodnoty. Najvyššie priemerné skóre dosiahli účastníci v oblasti *vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny* ($M = 4,42$; $SD = 0,49$). Podobné priemerné skóre sme zaznamenali v oblasti *plánovanie a príprava vyučovacej hodiny* ($M = 4,16$; $SD = 0,49$) a v oblasti *sebareflexia učiteľa* ($M = 4,16$; $SD = 0,72$). Najnižšie skóre spomedzi všetkých dimenzií didaktických kompetencií bolo namerané v oblasti *diagnostika a hodnotenie* ($M = 4,11$; $SD = 0,52$) a *realizácia vyučovacej hodiny* ($M = 4,10$; $SD = 0,47$).

Tabuľka 9 Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií učiteľov

Didaktické kompetencie	N	M	SD	MIN	MAX
Plánovanie a príprava	518	4,16	0,49	2,15	5
Realizácia	518	4,10	0,47	2,19	5
Triedna klíma a disciplína	518	4,42	0,49	3	5
Diagnostika a hodnotenie	512	4,11	0,52	2	5
Sebareflexia	518	4,16	0,72	1,40	5

Legenda: *N* – počet, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *MIN* – minimum, *MAX* – maximum

Zdroj: vlastné spracovanie

Deskriptívne štatistiky pre preferované interakčné štýly učiteľov identifikované prostredníctvom Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (DIŠ) uvádzame v tabuľke 10. Učitelia využívajú najčastejšie interakčný štýl „*vedúci žiakov k zodpovednosti*“ ($M = 4,8$; $SD = 0,53$) a interakčný štýl „*napomáhajúci žiakom*“ ($M = 4,52$; $SD = 0,52$). Ďalšie poradie preferencie interakčného štýlu je nasledovné: interakčný štýl „*chápaní*“ ($M = 4,29$; $SD = 0,53$), interakčný štýl „*organizátor vyučovania*“ ($M = 4,29$; $SD = 0,54$), interakčný štýl „*prísny*“ ($M = 3,9$; $SD = 0,65$) a „*nespokojný*“ ($M = 2,12$; $SD = 0,58$). Najmenej využívanými je interakčný štýl „*neistý*“ ($M = 1,91$; $SD = 0,69$) a „*karhajúci*“ ($M = 1,70$; $SD = 0,58$).

Tabuľka 10 Deskriptívne štatistiky interakčných štýlov učiteľov

Interakčné štýly	N	ch	M	SD	MIN	MAX
Organizátor vyučovania	517	1	4,29	0,54	1	5
Napomáhajúci žiakom	517	1	4,52	0,52	1	5
Chápajúci	517	1	4,29	0,53	1	5
Vedúci žiakov k zodpovednosti	517	1	4,8	0,53	1	5
Neistý	517	1	1,91	0,69	1	4,6
Nespokojný	517	1	2,12	0,58	1	4,4
Karhajúci	517	1	1,70	0,58	1	4,2
Prísny	518	1	3,9	0,65	1	4,8

Legenda: *N* – počet, *ch* – chýbajúce, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *MIN* – minimum, *MAX* – maximum

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľke 11 sú prezentované deskriptívne údaje o miere zastúpenia jednotlivých typov vyučovacích štýlov učiteľov meraných pomocou Dotazníka vyučovacích štýlov učiteľa (DVŠ). Najviac preferovaným vyučovacím štýlom učiteľov bol *manažérsky vyučovací štýl* ($M = 4,22$; $SD = 0,66$). Ďalším dominujúcim vyučovacím štýlom bol *vyučovací štýl orientovaný na vedomosti* ($M = 3,92$; $SD = 0,69$), následne *podporujúci vyučovací štýl* ($M = 3,68$; $SD = 0,63$) a učiteľmi najmenej využívaným vyučovacím štýlom bol *vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania* ($M = 3,33$; $SD = 0,78$).

Tabuľka 11 Deskriptívne štatistiky vyučovacích štýlov učiteľov

Vyučovacie štýly	N	M	SD	MIN	MAX
Podporujúci VŠ	518	3,68	0,63	2	5
VŠ orientovaný na ciele vzdelávania	518	3,33	0,78	1	5
VŠ orientovaný na vedomosti	518	3,92	0,69	1,75	5
Manažérsky VŠ	518	4,22	0,66	1	5

Legenda: *N* – počet, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *MIN* – minimum, *MAX* – maximum, *VŠ* – vyučovací štýl

Zdroj: vlastné spracovanie

Deskriptívne údaje pre nami identifikované ukazovatele psychologickkej gramotnosti (psychologické mylné predstavy, kritická otvorenosť, reflektívny

skepticizmus, dôvera vo vedu, integrita) sú obsiahnuté v tabuľke 12. Dotazníkom psychologických poznatkov (PIQ) sme zisťovali u učiteľov *mylné predstavy* o psychologických informáciách a (ne)správnu interpretáciu psychologických poznatkov. V tejto oblasti sme u účastníkov zaznamenali priemerné skóre hodnoty 0,38 (SD = 0,13), pričom najnižšia nameraná hodnota bola 0,04 a maximálne skóre len 0,79. Dispozičné domény kritického myslenia sme merali Škálou dispozícií pre kritické myslenie (CTDS). V doméne *reflektívny skepticizmus* sme u participantov zaznamenali priemerné skóre 4,27 (SD = 0,59) a v doméne *kritická otvorenosť* priemerné skóre 4,24 (SD = 0,49). Integritu sme merali prostredníctvom Škály integrity (IS). Priemerné skóre účastníkov v oblasti *integrity* dosiahlo hodnotu 3,58 (SD = 0,44). Ďalšou meranou oblasťou psychologickéj gramotnosti bola *dôvera vo vedu* zisťovaná Škálou dôveryhodnosti vedy (CSS), ktorej priemerné skóre je vyjadrené taktiež hodnotou 3,58 (SD = 0,90).

Tabuľka 12 Deskriptívne štatistiky psychologickéj gramotnosti učiteľov

Psychologická gramotnosť	N	M	SD	MIN	MAX
Psychologické mylné predstavy	518	0,38	0,13	0,04	0,79
Kritická otvorenosť	518	4,24	0,49	2,71	5
Reflektívny skepticizmus	518	4,27	0,59	1,75	5
Dôvera vo vedu	518	3,58	0,90	1	5
Integrita	518	3,58	0,44	2,33	4,78

Legenda: N – počet, ch – chýbajúce, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – minimum, MAX – maximum

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľke 13 sú prezentované deskriptívne štatistiky pre jednotlivé zručnosti kritického myslenia merané prostredníctvom Watson-Glaserovho dotazníka na hodnotenie kritického myslenia (WGCTA). Participanti nášho výskumu dosiahli najvyššie priemerné skóre v zručnosti kritického myslenia „rozpoznávanie predpokladov“ (M = 10,5; SD = 2,14), „hodnotenie argumentov“ (M = 10,34; SD = 2,44) a „interpretácia“ (M = 9,97; SD = 1,88). V zručnosti *dedukcie* sme namerali priemerné skóre 9,54 (SD = 2,25). Najnižšie priemerné hodnoty boli namerané v zručnosti kritického myslenia „inferencia“ (M = 6,47; SD = 2,28). Súhrnné priemerné skóre *kritického myslenia* účastníkov výskumu dosiahlo hodnotu 46,37 (SD = 6,90).

Tabuľka 13 *Deskriptívne štatistiky kritického myslenia*

	N	ch	M	SD	MIN	MAX
Inferencia	59	459	6,47	2,28	1	12
Rozpoznávanie predpokladov	59	459	10,5	2,14	5	14
Dedukcia	59	459	9,54	2,25	4	15
Interpretácia	59	459	9,97	1,88	4	13
Hodnotenie argumentov	59	459	10,34	2,44	3	15
Kritické myslenie	59	459	46,37	6,90	28	64

Legenda: N – počet, ch – chýbajúce, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – minimum, MAX – maximum

Zdroj: vlastné spracovanie

4.2 Vzájomné spojitosti psychologickej gramotnosti a vybraných profesijných kompetencií učiteľov v praxi

Výskumné otázky týkajúce sa vzťahov medzi komponentmi psychologickej gramotnosti a vzťahov medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov sme skúmali pomocou Pearsonovej korelačnej analýzy. Vzhľadom na veľkosť výskumného súboru posudzujeme vzťahy medzi premennými nielen z hľadiska štatistickej signifikantnosti, ale aj z hľadiska vecnej významnosti. Pri veľkých výskumných vzorkách ($N > 200$) totiž vychádzajú aj slabé ($0,10 < r < 0,30$), resp. veľmi slabé ($r < 0,10$) vzťahy medzi premennými ako štatisticky signifikantné, čo môže viesť k mylnému záveru o ich praktickej významnosti. Za vecne významné budeme považovať všetky vzťahy, ktoré sa ukážu ako stredné silné ($0,30 < r < 0,50$), silné ($0,50 < r < 0,70$) a veľmi silné ($r > 0,70$).

4.2.1 Vzťah medzi komponentmi psychologickej gramotnosti

Z hľadiska vzájomných vzťahov medzi komponentmi psychologickej gramotnosti výsledky analýzy preukázali existenciu siedmich štatisticky významných vzťahov. Všetky zistené vzťahy sú pozitívne. Ako najsilnejší sa ukázal vzťah medzi oboma dispozíciami ku kritickému mysleniu - kritickou otvorenosťou a reflektívnym skepticizmom ($r = 0,655$, $p < 0,001$). Z pozitívnej

valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, tým má zároveň vyššiu úroveň reflektívneho skepticizmu. Popísaný vzťah dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ho preto považovať za silný ($,50 < r < ,70$). Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi úrovňou kritického myslenia a úrovňou dôvery vo vedu ($r = ,440$, $p < ,001$) a medzi úrovňou kritického myslenia a psychologickými mylnými predstavami ($r = ,355$, $p < ,01$). Z pozitívnej valencie oboch vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritického myslenia, tým má zároveň vyššiu úroveň dôvery vo vedu a tiež vyššiu úroveň psychologických mylných predstáv. Oba popísané vzťahy dosahovali strednú úroveň vecnej významnosti a preto ich možno považovať za stredne silné ($,30 < r < ,50$). Ako významné sa ukázali tiež vzťahy medzi integritou a kritickou otvorenosťou ($r = ,216$, $p < ,001$), medzi integritou a reflektívnym skepticizmom ($r = ,219$, $p < ,001$) a medzi integritou a dôverou vo vedu ($r = ,160$, $p < ,001$). Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň integrity, tým má zároveň vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, vyššiu úroveň reflektívneho skepticizmu, aj vyššiu úroveň dôvery vo vedu. Všetky uvedené vzťahy dosahovali nízku úroveň vecnej významnosti a preto ich možno považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Posledným štatisticky významným vzťahom bol vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu ($r = ,201$, $p < ,001$). Z pozitívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím viac psychologických mylných predstáv učiteľ preferuje, tým má zároveň vyššiu úroveň dôvery vo vedu. Popísaný vzťah dosahoval tiež len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ho preto považovať za slabý ($,10 < r < ,30$).

Popísané zistenia sú zhrnuté v tabuľke 14.

Tabuľka 14 Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti

Ukazovatele psychologickej gramotnosti	Ukazovatele psychologickej gramotnosti						
		Psychologické mylné predstavy	Kritická otvorenosť	Reflektívny skepticizmus	Dôvera vo vedu	Integrita	Kritické myslenie
Psychologické mylné predstavy	r	--					
	N						
Kritická otvorenosť	r	-,080	--				
	N	518					
Reflektívny skepticizmus	r	-,077	,655***	--			
	N	518	518				
Dôvera vo vedu	r	,201***	,033	,037	--		
	N	518	518	518			
Integrita	r	,030	,216***	,219***	,160***	--	
	N	518	518	518	518		
Kritické myslenie	r	,355**	,043	-,089	,440***	,096	--
	N	59	59	59	59	59	

Legenda: *r* – Pearsonov korelačný koeficient, *N* – počet, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Zdroj: vlastné spracovanie

4.2.2 Vzťah medzi komponentmi psychologickej gramotnosti a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi

Z hľadiska vzťahov medzi psychologickými mylnými predstavami a jednotlivými didaktickými kompetenciami učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že jediný vzťah, ktorý sa ukázal štatisticky významný, bol vzťah medzi týmto ukazovateľom psychologickej gramotnosti a didaktickou kompetenciou diagnostika a hodnotenie ($r = -,091$, $p < ,05$). Z negatívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím viac psychologických mylných predstáv učiteľ preferuje, tým nižšia je jeho didaktická kompetencia v oblasti diagnostiky a hodnotenia. Popísaný vzťah však dosahoval len zanedbateľnú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda označiť za slabý, až zanedbateľný ($r < ,10$). Z hľadiska ostatných didaktických kompetencií učiteľov neboli preukázané štatisticky významné vzťahy k psychologickým mylným predstavám.

Z hľadiska vzťahov medzi kritickou otvorenosťou a jednotlivými didaktickými kompetenciami učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým didaktickým kompetenciám učiteľov. Úroveň kritickej otvorenosti bola v najsilnejších vzťahoch k didaktickým kompetenciám v oblasti realizácie vyučovacej hodiny ($r = ,596$, $p < ,01$) a v oblasti diagnostiky a hodnotenia ($r = ,537$, $p < ,01$). Oba popísané vzťahy dosahovali vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za silné ($,50 < r < ,70$). Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím vyššia je u učiteľa úroveň kritickej otvorenosti, tým vyššie sú aj jeho didaktické kompetencie spojené s realizáciou vyučovacej hodiny a diagnostikou a hodnotením. Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi úrovňou kritickej otvorenosti a didaktickými kompetenciami v oblasti plánovania a prípravy vyučovacej hodiny ($r = ,492$, $p < ,01$), v oblasti sebareflexie ($r = ,430$, $p < ,01$) a v oblasti triednej klímy a disciplíny ($r = ,413$, $p < ,01$). Všetky popísané vzťahy dosahovali strednú úroveň vecnej významnosti a možno ich teda označiť za stredne silné ($,30 < r < ,50$). Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, tým vyššia je u neho úroveň didaktických kompetencií spojených s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny, sebareflexiou, ako aj s budovaním triednej klímy a disciplíny.

Z hľadiska vzťahov medzi reflektívnym skepticizmom a jednotlivými didaktickými kompetenciami učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že aj tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým didaktickým kompetenciám učiteľov. Reflektívny skepticizmus bol v najsilnejšom vzťahu k didaktickej kompetencii v oblasti realizácie vyučovacej hodiny ($r = ,504$, $p < ,01$). Uvedený vzťah dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda považovať za silný ($,50 < r < ,70$). Z pozitívnej valencie popísaného vzťahu vyplýva, že čím vyššia je u učiteľa úroveň reflektívneho skepticizmu, tým vyššia je aj jeho didaktická kompetencia spojená s realizáciou vyučovacej hodiny. Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi úrovňou reflektívneho skepticizmu a didaktickými kompetenciami v oblasti diagnostiky a hodnotenia ($r = ,445$, $p < ,01$), v oblasti plánovania a prípravy vyučovacej hodiny ($r = ,433$, $p < ,01$) a v oblasti sebareflexie ($r = ,397$, $p < ,01$). Všetky popísané vzťahy dosahovali strednú úroveň vecnej významnosti a možno ich teda označiť za stredne silné ($,30 < r < ,50$). Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň reflektívneho skepticizmu,

tým vyššia je u neho úroveň didaktických kompetencií spojených s diagnostikou a hodnotením, plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a sebareflexiou. Ako najslabší sa ukázal vzťah medzi úrovňou reflektívneho skepticizmu a úrovňou didaktickej kompetencie v oblasti vytvárania a budovania triednej klímy a disciplíny ($r = ,312$, $p < ,01$). Popísaný vzťah však dosahoval stále strednú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda tiež označiť za stredne silný ($,30 < r < ,50$). Z pozitívnej valencie popísaného vzťahu vyplýva, že čím vyššia je u učiteľa úroveň reflektívneho skepticizmu, tým vyššia je aj jeho didaktická kompetencia v oblasti triednej klímy a disciplíny.

Z hľadiska vzťahov medzi dôverou vo vedu a jednotlivými didaktickými kompetenciami učiteľov, výsledky analýzy nepreukázali existenciu žiadneho štatisticky významného vzťahu. Z uvedeného vyplýva, že úroveň jednotlivých didaktických kompetencií učiteľov nesúvisí s úrovňou dôvery vo vedu učiteľov.

Z hľadiska vzťahov medzi integritou a jednotlivými didaktickými kompetenciami učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým didaktickým kompetenciám učiteľov s výnimkou kompetencie v oblasti realizácie vyučovacej hodiny. Úroveň integrity tak bola v štatisticky významných vzťahoch k úrovni didaktickej kompetencie v oblasti sebareflexie ($r = ,135$, $p < ,01$), k úrovni didaktickej kompetencie plánovania a prípravy vyučovacej hodiny ($r = ,132$, $p < ,01$) a k úrovni didaktickej kompetencie spojenej s vytváraním triednej klímy a disciplíny ($r = ,122$, $p = ,01$). Popísané vzťahy však dosahovali len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich preto považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z pozitívnej valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím vyššia je u učiteľa úroveň integrity, tým vyššie sú aj jeho didaktické kompetencie v oblasti sebareflexie, plánovania a prípravy a v oblasti triednej klímy a disciplíny. Ako najslabší sa ukázal vzťah medzi integritou a didaktickou kompetenciou v oblasti diagnostiky a hodnotenia ($r = ,089$, $p < ,05$).

Z hľadiska vzťahov medzi kritickým myslením a jednotlivými didaktickými kompetenciami učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že jediný vzťah, ktorý sa ukázal štatisticky významný, bol vzťah medzi týmto ukazovateľom psychologickej gramotnosti a didaktickou kompetenciou spojenou s vytváraním triednej klímy a disciplíny ($r = -,356$, $p < ,01$). Z negatívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím vyššia je u učiteľa úroveň

kritického myslenia, tým nižšia je aj jeho didaktická kompetencia v oblasti triednej klímy a disciplíny. Popísaný vzťah dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda označiť za stredne silný ($,30 < r < ,50$). Z hľadiska ostatných didaktických kompetencií učiteľov neboli preukázané štatisticky významné vzťahy k úrovni ich kritického myslenia.

Všetky popísané zistenia sú zhrnuté v tabuľke 15.

Tabuľka 15 *Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti a didaktickými kompetenciami učiteľov*

Didaktické kompetencie učiteľov	Ukazovatele psychologickej gramotnosti						
		<i>Psychologické mylné predstavy</i>	<i>Kritická otvorenosť</i>	<i>Reflektívny skepticizmus</i>	<i>Dôvera vo vedu</i>	<i>Integrita</i>	<i>Kritické myslenie</i>
<i>Plánovanie a príprava</i>	<i>r</i>	-,066	,492**	,433**	-,057	,132**	,029
	<i>N</i>	518	518	518	518	518	59
<i>Realizácia</i>	<i>r</i>	-,050	,596**	,504**	-,028	,069	,015
	<i>N</i>	518	518	518	518	518	59
<i>Triedna klíma a disciplína</i>	<i>r</i>	,010	,413**	,312**	,047	,122**	-,356**
	<i>N</i>	518	518	518	518	518	59
<i>Diagnostika a hodnotenie</i>	<i>r</i>	-,091*	,537**	,445**	-,058	,089*	-,117
	<i>N</i>	518	518	518	518	518	59
<i>Sebareflexia</i>	<i>r</i>	-,030	,430**	,397**	,021	,135**	-,044
	<i>N</i>	518	518	518	518	518	59

Legenda: *r* – Pearsonov korelačný koeficient, *N* – počet, *** $p < .001$, ** $p < .01$,

* $p < .05$

Zdroj: vlastné spracovanie

4.2.3 Vzťah medzi medzami komponentmi psychologickej gramotnosti a interakčnými štýlmi učiteľov v praxi

Z hľadiska vzťahov medzi psychologickými mylnými predstavami a jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali existenciu troch štatisticky významných vzťahov – medzi psychologickými mylnými predstavami a neistým interakčným štýlom ($r = -,117$, $p < ,01$), medzi psychologickými mylnými predstavami a interakčným štýlom organizátor vyučovania ($r = -,094$, $p < ,05$) a medzi psychologickými mylnými predstavami

a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti ($r = ,113$, $p < ,05$). Z valencie uvedených vzťahov vyplýva, že čím učiteľ vo vyššej miere zastáva psychologické mylné predstavy, tým menej používa neistý interakčný štýl a interakčný štýl organizátor vyučovania, a tým viac používa interakčný štýl vedúci žiakov k zodpovednosti. Popísané vzťahy však dosahovali len nízku ($,10 < r < ,30$) až zanedbateľnú ($r < ,10$) úroveň vecnej významnosti a možno ich preto považovať za slabé, resp. veľmi slabé. Z hľadiska ostatných interakčných štýlov učiteľov neboli preukázané štatisticky významné vzťahy k psychologickým mylným predstavám.

Z hľadiska vzťahov medzi kritickou otvorenosťou a jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým interakčným štýlom s výnimkou prísneho interakčného štýlu. Kritická otvorenosť bola v najsilnejšom vzťahu k miere používania interakčného štýlu organizátor vyučovania ($r = ,304$, $p < ,01$). Popísaný vzťah dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda označiť za stredne silný ($,30 < r < ,50$). Z pozitívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, tým viac používa v interakcii so žiakmi interakčný štýl organizátora vyučovania. Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi úrovňou kritickej otvorenosti a interakčným štýlom napomáhajúci žiakom ($r = ,277$, $p < ,01$), vedúci žiakov k zodpovednosti ($r = ,261$, $p < ,01$), resp. chápujúcim interakčným štýlom ($r = ,226$, $p < ,01$). Popísané vzťahy dosahovali nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z pozitívnej valencie oboch vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, tým viac používa v interakcii so žiakmi štýly napomáhania, vedenia žiakov k zodpovednosti a chápania žiakov. Ako najslabšie sa ukázali vzťahy medzi úrovňou kritickej otvorenosti a používaním neistého interakčného štýlu ($r = -,182$, $p < ,01$), karhajúceho interakčného štýlu ($r = -,172$, $p < ,01$) a nespokojného interakčného štýlu ($r = -,119$, $p < ,01$). Aj tieto vzťahy dosahovali len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z negatívnej valencie uvedených vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, tým menej používa v interakcii so žiakmi nespokojný, karhajúci a neistý interakčný štýl.

Z hľadiska vzťahov medzi reflektívnym skepticizmom a jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým

interakčným štýlom s výnimkou neistého, nespokojného a prísneho interakčného štýlu. Reflektívny skepticizmus bol v najsilnejšom vzťahu k miere používania interakčného štýlu napomáhajúci žiakom ($r = ,260, p < ,01$). Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi úrovňou reflektívneho skepticizmu a interakčným štýlom organizátor vyučovania ($r = ,252, p < ,01$), interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti ($r = ,211, p < ,01$) a interakčným štýlom chápaní ($r = ,203, p < ,01$). Všetky popísané vzťahy dosahovali nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z pozitívnej valencie uvedených vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň reflektívneho skepticizmu, tým viac používa v interakcii so žiakmi štýly napomáhania, organizovania vyučovania, vedenia žiakov k zodpovednosti a chápania žiakov. Ako najslabší sa ukázal vzťah medzi úrovňou reflektívneho skepticizmu a používaním karhajúceho interakčného štýlu ($r = -,135, p < ,01$). Tento vzťah dosahoval len nízku ($,10 < r < ,30$) úroveň vecnej významnosti a možno ho teda považovať za slabý. Z negatívnej valencie tohto vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň reflektívneho skepticizmu, tým menej používa v interakcii so žiakmi karhajúci štýl.

Z hľadiska vzťahov medzi dôverou vo vedu a jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali existenciu troch štatisticky významných vzťahov – medzi dôverou vo vedu a interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti ($r = ,136, p < ,01$), medzi dôverou vo vedu a chápaním interakčným štýlom ($r = ,127, p < ,01$) a medzi dôverou vo vedu a neistým interakčným štýlom ($r = -,101, p < ,05$). Z valencie uvedených vzťahov vyplýva, že čím je u učiteľa prítomná vyššia úroveň dôvery vo vedu, tým viac používa interakčný štýl vedenia žiakov k zodpovednosti a chápaní interakčný štýl, a tým menej používa neistý interakčný štýl. Popísané vzťahy však dosahovali len nízku ($,10 < r < ,30$) až zanedbateľnú ($r < ,10$) úroveň vecnej významnosti a možno ich preto považovať za slabé, resp. veľmi slabé. Z hľadiska ostatných interakčných štýlov učiteľov neboli preukázané štatisticky významné vzťahy k dôvere vo vedu.

Z hľadiska vzťahov medzi integritou a jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým interakčným štýlom s výnimkou nespokojného a karhajúceho interakčného štýlu. Integrita bola teda v štatisticky významných vzťahoch k interakčnému štýlu organizátor vyučovania ($r = ,155, p < ,01$), k chápanému interakčnému štýlu ($r = ,151,$

$p < ,01$), k neistému interakčného štýlu ($r = -,150$, $p < ,01$), k prísnemu interakčnému štýlu ($r = ,126$, $p < ,01$), ako aj k interakčnému štýlu napomáhajúci žiakom ($r = ,106$, $p < ,05$) a k interakčnému štýlu vedúci žiakov k zodpovednosti ($r = ,103$, $p < ,05$). Všetky uvedené vzťahy však dosahovali len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z valencie popísaných vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň integrity, tým viac používa v interakcii so žiakmi štýl organizovania vyučovania, chápaný interakčný štýl, prísny interakčný štýl, štýl napomáhania žiakom, aj interakčný štýl vedenia žiakov k zodpovednosti, a tým menej používa v interakcii so žiakmi neistý štýl.

Z hľadiska vzťahov medzi kritickým myslením a jednotlivými interakčnými štýlmi učiteľov, výsledky analýzy nepreukázali existenciu žiadneho štatisticky významného vzťahu. Z uvedeného vyplýva, že úroveň používania jednotlivých interakčných štýlov učiteľov nesúvisí s úrovňou kritického myslenia učiteľov.

Všetky popísané zistenia sú zhrnuté v tabuľke 16.

Tabuľka 16 Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti a interakčnými štýlmi učiteľov

Interakčné štýly učiteľov	Ukazovatele psychologickej gramotnosti						
		<i>Psychologické mylné predstavy</i>	<i>Kritická otvorenosť</i>	<i>Reflektívny skepticizmus</i>	<i>Dôvera vo vedu</i>	<i>Integrita</i>	<i>Kritické myslenie</i>
<i>Organizátor vyučovania</i>	<i>r</i>	-,094*	,304**	,252**	-,068	,155**	-,133
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Napomáhajúci žiakom</i>	<i>r</i>	-,033	,277**	,260**	,029	,106*	,098
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Chápajúci</i>	<i>r</i>	,080	,226**	,203**	,127**	,151**	,090
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Vedúci žiakov k zodpovednosti</i>	<i>r</i>	,113*	,261**	,211**	,136**	,103*	,106
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Neistý</i>	<i>r</i>	-,117**	-,182**	-,034	-,101*	-,150**	,005
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Nespokojný</i>	<i>r</i>	-,041	-,119**	-,044	-,044	-,057	-,011
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Karhajúci</i>	<i>r</i>	-,049	-,172**	-,135**	-,075	-,085	,146
	<i>N</i>	517	517	517	517	517	59
<i>Prísny</i>	<i>r</i>	-,051	,030	-,013	-,035	,126**	-,139
	<i>N</i>	518	518	518	518	518	518

Legenda: *r* – Pearsonov korelačný koeficient, *N* – počet, *** $p < .001$, ** $p < .01$,

* $p < .05$

Zdroj: vlastné spracovanie

4.2.4 Vzťah medzi medzami komponentmi psychologickej gramotnosti a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi

Z hľadiska vzťahov medzi psychologickými mylnými predstavami a jednotlivými vyučovacími štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým vyučovacím štýlom. Psychologické mylné predstavy boli v najsilnejšom vzťahu k miere používania vyučovacieho štýlu orientovaného na ciele vzdelávania ($r = -.291$, $p < .01$). Tento vzťah však dosahoval len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ho teda označiť za slabý ($.10 < r < .30$). Z negatívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím sú u učiteľa vo vyššej miere

prítomné psychologické mylné predstavy, tým menej používa vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania. Z hľadiska sily nasledovali vzťahy medzi úrovňou psychologických mylných predstáv a vyučovacím štýlom orientovaným na vedomosti ($r = -,187$, $p < ,01$), manažérskym vyučovacím štýlom ($r = -,177$, $p < ,01$) a podporujúcim vyučovacím štýlom ($r = -,169$, $p < ,01$). Všetky popísané vzťahy dosahovali nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z negatívnej valencie uvedených vzťahov vyplýva, že čím sú u učiteľa vo vyššej miere prítomné psychologické mylné predstavy, tým menej používa vyučovací štýl orientovaný na vedomosti, ako aj manažérsky a podporujúci vyučovací štýl.

Z hľadiska vzťahov medzi kritickou otvorenosťou a jednotlivými vyučovacími štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým vyučovacím štýlom. Úroveň kritickej otvorenosti bola v najsilnejšom vzťahu k miere používania manažérskoho vyučovacieho štýlu ($r = ,566$, $p < ,01$). Tento vzťah dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda označiť za silný ($,50 < r < ,70$). Z pozitívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu mieru kritickej otvorenosti, tým viac používa manažérsky vyučovací štýl. Z hľadiska sily nasledoval vzťah medzi úrovňou kritickej otvorenosti a podporujúcim vyučovacím štýlom ($r = ,437$, $p < ,01$). Popísaný vzťah dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda považovať za stredne silný ($,30 < r < ,50$). Z pozitívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu mieru kritickej otvorenosti, tým viac používa podporujúci vyučovací štýl. Ako najslabšie sa ukázali vzťahy medzi úrovňou kritickej otvorenosti a používaním vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti ($r = ,237$, $p < ,01$), resp. vyučovacieho štýlu orientovaného na ciele vzdelávania ($r = ,202$, $p < ,01$). Oba vzťahy dosahovali len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z pozitívnej valencie oboch vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritickej otvorenosti, tým viac používa vyučovací štýl orientovaný na vedomosti a vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania.

Z hľadiska vzťahov medzi reflektívnym skepticizmom a jednotlivými vyučovacími štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým vyučovacím štýlom. Reflektívny skepticizmus bol v najsilnejšom vzťahu k manažérskemu vyučovacieho štýlu ($r = ,501$, $p < ,01$). Tento vzťah dosahoval

vysokú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda označiť za silný ($,50 < r < ,70$). Z pozitívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu mieru reflektívneho skepticizmu, tým viac používa manažérsky vyučovací štýl. Z hľadiska sily nasledoval vzťah medzi reflektívnym skepticizmom a podporujúcim vyučovacím štýlom ($r = ,359$, $p < ,01$). Popísaný vzťah dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti a možno ho teda považovať za stredne silný ($,30 < r < ,50$). Z pozitívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu mieru reflektívneho skepticizmu, tým viac používa podporujúci vyučovací štýl. Ako najslabšie sa ukázali vzťahy medzi reflektívnym skepticizmom a vyučovacím štýlom orientovaným na vedomosti ($r = ,239$, $p < ,01$) a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele vzdelávania ($r = ,232$, $p < ,01$). Oba vzťahy dosahovali len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda považovať za slabé ($,10 < r < ,30$). Z pozitívnej valencie oboch vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň reflektívneho skepticizmu, tým viac preferuje vyučovací štýl orientovaný na vedomosti a vyučovací štýl orientovaný ciele vzdelávania.

Z hľadiska vzťahov medzi dôverou vo vedu a jednotlivými vyučovacími štýlmi učiteľov, výsledky analýzy ukázali, že tento ukazovateľ psychologickej gramotnosti je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým vyučovacím štýlom s výnimkou podporujúceho vyučovacieho štýlu. Dôvera vo vedu bola vo vzťahoch k miere používania vyučovacieho štýlu orientovaného na ciele vzdelávania ($r = -,223$, $p < ,01$), vyučovacieho štýlu zameraného na vedomosti ($r = -,156$, $p < ,01$) a k manažérskemu vyučovaciemu štýlu ($r = -,103$, $p < ,05$). Popísané vzťahy dosahovali nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich teda označiť za slabé ($,10 < r < ,30$). Z negatívnej valencie vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu mieru dôvery vo vedu, tým menej využíva vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania, vyučovací štýl orientovaný na vedomosti a manažérsky vyučovací štýl.

Z hľadiska vzťahov medzi integritou a jednotlivými vyučovacími štýlmi učiteľov, výsledky analýzy preukázali existenciu dvoch štatisticky významných vzťahov – medzi integritou a manažérskym vyučovacím štýlom ($r = ,107$, $p < ,05$) a medzi integritou a podporujúcim vyučovacím štýlom ($r = ,091$, $p < ,05$). Z pozitívnej valencie oboch vzťahov vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň integrity, tým viac používa manažérsky a podporujúci vyučovací štýl. Popísané vzťahy dosahovali len nízku úroveň vecnej významnosti a možno ich preto považovať za slabé ($,10 < r < ,30$), až zanedbateľné ($r < ,10$).

Z hľadiska vzťahov medzi kritickým myslením a jednotlivými vyučovacími štýlmi učiteľov, výsledky analýzy preukázali existenciu jedného štatisticky významného vzťahu – medzi kritickým myslením a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele vzdelávania ($r = -,331$, $p < ,05$). Z negatívnej valencie vzťahu vyplýva, že čím má učiteľ vyššiu úroveň kritického myslenia, tým menej používa vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania. Popísaný vzťah dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti a možno ho preto považovať za stredne silný ($,30 < r < ,50$).

Všetky popísané zistenia sú zhrnuté v tabuľke 17.

Tabuľka 17 *Vzťahy medzi ukazovateľmi psychologickej gramotnosti a vyučovacími štýlmi učiteľov*

Vyučovacie štýly učiteľov	Ukazovatele psychologickej gramotnosti					
		Psychologické mylné predstavy	Kritická otvorenosť	Reflektívny skepticizmus	Dôvera vo vedu	Integrita myslenie
Podporujúci	<i>r</i>	-,169**	,437**	,359**	-,022	,091*
	<i>N</i>	518	518	518	518	59
Orientovaný na ciele vzdelávania	<i>r</i>	-,291**	,202**	,232**	-,223**	-,331*
	<i>N</i>	518	518	518	518	59
Orientovaný na vedomosti	<i>r</i>	-,187**	,237**	,239**	-,156**	-,243
	<i>N</i>	518	518	518	518	59
Manažérsky	<i>r</i>	-,177**	,566**	,501**	-,103*	,107*
	<i>N</i>	518	518	518	518	59

Legenda: *r* – Pearsonov korelačný koeficient, *N* – počet, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Zdroj: vlastné spracovanie

5 DISKUSIA

Vo výskume sme sa zamerali na identifikovanie úrovne rozvinutosti jednotlivých oblastí didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia) u učiteľov v praxi (VO₁), ktoré sú významnou súčasťou ich profesijných kompetencií a považujeme ich za kľúčové pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Pre potreby kvalitatívneho vyhodnotenia úrovne rozvinutosti didaktických kompetencií sme si stanovili 5 úrovní – úplne rozvinutá didaktická kompetencia (5), značne rozvinutá didaktická kompetencia (4-5), rozvinutá didaktická kompetencia (3-4), priemerne rozvinutá didaktická kompetencia (2-3), slabo rozvinutá didaktická kompetencia (1-2), nerozvinutá didaktická kompetencia (0-1). Z našich výskumných zistení možno konštatovať, že učitelia v praxi majú značne rozvinuté všetky oblasti didaktických kompetencií. Najviac rozvinutou didaktickou kompetenciou učiteľov je kompetencia spojená vytváraním a udržiavaním pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovaní. Z uvedeného vyplýva, že učitelia vytvárajú v školských triedach príjemnú atmosféru a neohrozujúce prostredie práve snahou o elimináciu konfliktných a stresových situácií. V prípade výskytu konfliktov medzi žiakmi, prípadne problémov v správaní, nemajú problém ich riešiť. Snažia sa stanoviť si spolu so žiakmi vopred pravidlá a požiadavky týkajúce sa správania, aby predchádzali prípadnému nežiaducemu správaniu žiakov. Z odpovedí učiteľov vyplýva, že nemajú problém získať si u žiakov prirodzenú autoritu a rovnako u nich nie je problém udržať v triede alebo počas vyučovacej hodiny primeranú disciplínu. Pozitívnym zistením je, že zaujímajú k žiakom individuálny a spravodlivý prístup a podporujú ich v sebarealizácii. K rovnakým zisteniam dospeli vo svojich výskumov i Ballová Mikušková (2022); Pajtašová, Ballová, Mikušková (2022); Rapsová (2023) a Verešová, Rapsová, Krause (2023). Ich výskumy odhalili, že učitelia pôsobiaci v materských, základných a stredných školách majú najviac rozvinutú didaktickú kompetenciu v dimenzii triedna klíma a disciplína. Táto didaktická kompetencia sa ukázala ako značne rozvinutá aj u študentov učiteľských študijných programov, ktorých do svojho výskumu zahrnuli Guttová, Verešová (2022); Tomačeková, Ballová Mikušková (2024). Uvedené výskumné zistenia považujeme za vysoko pozitívne, nakoľko práve pozitívna klíma triedy vo významnej miere ovplyvňuje celkové výsledky práce školy, motiváciu, pracovnú výkonnosť, spokojnosť učiteľov, žiakov, rodičov a imidž samotnej školy (Koštrnová, 2014). Rovnaký názor zastáva i Lomnický

a kol. (2017), ktorí tvrdia, že 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.

Rovnaké priemerné skóre sme zistili v didaktickej kompetencii spojenej so sebareflexiou a didaktickej kompetencii spojenej s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny. Vychádzajúc z odpovedí možno tvrdiť, že sebareflexia je prirodzenou a každodennou súčasťou práce učiteľov, ktorí prehodnocujú svoju pedagogickú činnosť zvlášť, ak dostanú 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. Značnú rozvinutosť didaktickej kompetencie v oblasti sebareflexia zistili tiež Orosová, Petříková, Starosta (2019); Bruteničová a kol. (2021); Rapsová (2023) a Verešová, Rapsová, Krause (2023). Výsledky ich výskumov 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. Sebareflexiu považujeme za cenný nástroj pre neustály profesijný rozvoj. V zhode s Hupkovou (2006) ju považujeme za integrujúcu kompetenciu pri rozvoji všetkých ostatných kompetencií, spôsobilostí a zručností, ktoré učiteľ potrebuje pre svoju prácu. Zaujímavým je zistenie Verešovej, Rapsovej, Krauseho (2023), ktorí vo svojom výskume zaznamenali najväčšie rozdiely v rozvinutosti tejto oblasti didaktickej kompetencie (sebareflexia) u učiteľov v praxi a učiteľov v pregraduálnej príprave v porovnaní s inými oblastami didaktických kompetencií. Myslíme si, že študenti učiteľstva by mali mať sebarefektívne zručnosti rozvíjané na každom predmete, ktorý v rámci svojho štúdia absolvujú. 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 sebarefektívnych zručností by sa mali zúčastňovať aj učitelia v praxi.

Značne rozvinutá didaktická kompetencia v dimenzii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny naznačuje, že učitelia nemajú najmenší problém orientovať sa v školských dokumentoch, ktorými sa riadia. Zároveň sa oboznamujú s pedagogickou dokumentáciou žiakov, vychádzajú z poznania ich aktuálneho stavu rozvoja a pri spracovávaní obsahu učiva sa zameriavajú na použitie adekvátnych vyučovacích foriem, metód, postupov a prostriedkov.

Obsah učiva, metódy, organizačné formy a prostriedky prispôsobujú 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. Plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny považujeme za veľmi dôležitú fázu, nakoľko možno práve precíznou a svedomitou prípravou docieľiť stimuláciu učebných procesov žiaka a jeho celkový rozvoj.

Didaktická kompetencia spojená s diagnostikovaním a hodnotením žiakov je u učiteľov v praxi taktiež značne rozvinutá. Učitelia v otázkach súvisiacich 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 poskytuje žiakom možnosť hodnotiť seba samého, a rovnako aj svojich spolužiakov. Z odpovedí vyplýva, že výsledky diagnostikovania usmerňujú edukačnú činnosť učiteľov, ktorí dokážu reagovať na vzniknuté situácie v triede, či identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami. Značnú mieru rozvinutosti tejto dimenzie didaktickej kompetencie u učiteľov zistili i Verešová, Rapsová, Krause (2023). Z ich výskumných zistení ale vyplynulo, že študenti učiteľstva majú menšie problémy v schopnostiach identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami. To sa podľa nás javí ako alarmujúci problém, nakoľko sú študenti po ukončení pregraduálnej prípravy a ihneď po nástupe na výkon pedagogickej profesie konfrontovaní s množstvom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ku ktorým treba zaujať správny prístup zaručujúci ich všestranný rozvoj. Problémy v oblasti pedagogickej diagnostiky potvrdili i výsledky viacerých výskumov (Rovňanová, 2017; Bruteničová a kol., 2021). Takéto zistenia považujeme za nepriaznivé, nakoľko je pedagogická diagnostika každodennou samozrejmosťou v učiteľskej praxi. 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 (Verešová, Rapsová, Krause, 2023).

Didaktická kompetencia spojená s realizáciou vyučovacej hodiny bola spomedzi všetkých oblastí didaktických kompetencií najmenej rozvinutou, avšak z kvalitatívneho hľadiska ju možno stále považovať za značne rozvinutú. K podobným zisteniam sa dopracovali i Verešová, Rapsová, Krause (2023). Preukázalo sa, že väčšina učiteľov 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. Pokiaľ ide o sprostredkovanie obsahu učiva, väčšina účastníkov výskumu niekedy 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 praxi využívajú na vyučovacích hodinách rôzne materiálne a učebné prostriedky, didaktickú techniku, ako i rôzne edukačné platformy a aplikácie určené pre vzdelávanie.

Náš výskum a rovnako i výskum Verešovej, Rapsovej, Krauseho (2023) s parciálnym cieľom merania didaktických kompetencií 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 (Šutáková, 2017) len vo vzťahu k stanoveniu výchovno-vzdelávacích cieľov a k výberu vhodných didaktických metód. Didaktická kompetencia však spočíva tiež v schopnosti modifikovať učebný obsah zo statickej podoby učebných osnov, v schopnosti plánovať a riadiť výchovno-vzdelávací proces, správne a vhodne voliť metódy a formy vo vyučovaní, v schopnosti pohotovo reagovať na chyby a nedostatky vo vedomostiach, v schopnosti 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, rovnako i didaktických kompetencií do nich patriacich.

Z nášho výskumu teda vyplýva, že učitelia v praxi majú jednotlivé didaktické kompetencie značne rozvinuté. Odlišné výsledky zaznamenali však viaceré výskumy (Čelárová, 2010; Valihorová, Keppertová, Šukolová, 2016; Šutáková, 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.

V našom výskume sme centrovali pozornosť na zisťovanie preferovaných interakčných štýlov učiteľmi v praxi (VO₂). Výsledky ukázali, že v najvyššej miere využívajú interakčný štýl vedúci žiakov k zodpovednosti. Učitelia uviedli, že sú zhovievaví a ich rozhodnutia sú žiakmi ovplyvnené v prípade, že k tomu vedú vhodné argumenty. Žiakom dávajú možnosť vyjadriť si svoj názor a záleží im na to, aby žiaci rozhodovali o veciach týkajúcich sa triedy. Dupkalová Krajčová (2014) vyzdvihujú v súvislosti s týmto interakčným štýlom na jednej strane voľnosť a priestor žiakov k samostatnej práci, na strane druhej prirodzené učenie sa žiakov k zodpovednému správaniu. Zaujímavé sú i výsledky Vašašovej, Petríka (2019), ktorí zistili spojitosť medzi interakčným štýlom vedúci žiakov k zodpovednosti a dimenziami jasnosť pravidiel, záujem žiakov o učenie a orientácia triedy na učenie. Sledované dimenzie v uvedenom výskume utvárajú triednu klímu. Toto zistenie je podporené i našimi zisteniami o značne rozvinutej didaktickej kompetencie spojenej s vytváraním pozitívnej triednej klímy a disciplíny u učiteľov v praxi.

Ďalším preferovaným interakčným štýlom učiteľov bol interakčný štýl napomáhajúci žiakom. Participanti uviedli, že v triede vytvárajú pozitívnu 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 disciplíny na vyučovaní. Vašašová, Petřík (2019) zistili, že napomáhajúci interakčný štýl učiteľa zlepšuje u žiakov ich orientáciu na učenie a vzbudzuje ich záujem o učenie a okolitý svet.

Značne preferovanými boli aj interakčné štýly chápaní a organizátor vyučovania. Z odpovedí vyplýva, že učitelia sa usilujú žiakov vypočuť a pochopiť, sú tolerantní a rešpektujúci ich chyby. Vyznačujú sa 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. Rovňanová (2015b) vidí veľký prínos preferencie tohto interakčného štýlu v ochote učiteľov diskutovať so žiakmi, čím sa vytvára medzi nimi pozitívny vzťah a zároveň sa buduje pozitívna klíma v triede. Participanti nášho výskumu sa zároveň považujú za dobrých organizátorov vyučovania, nakoľko ich

organizácia postupov a diania v triede ovplyvňuje v pozitívnom smere učebné výkony žiakov. Uvádzajú, že žiakom prevažne dokážu vysvetliť učivo jasne a zrozumiteľne a žiaci sa tak na ich hodinách veľa naučia. Nakoľko dodržiavajú svoje sľuby, javia sa ako dôveryhodní.

Menej preferovanými boli interakčné štýly prísny, nespokojný a neistý. Tieto interakčné štýly (predovšetkým nespokojný a neistý) patria do kategórie nežiaducich interakčných štýlov, pretože sa vyznačujú nespokojnosťou, podráždenosťou a nedôverou voči žiakom. Učitelia preferujúci nespokojný interakčný štýl si myslia, že žiaci málo vedľa a podozrievajú ich z podvodu a klamstva. Učitelia s neistým interakčným štýlom sa hodnotia ako plachí a váhaví. Domnievajú sa, že pri vysvetľovaní učiva pôsobia neisto a tak ich žiaci dokážu ľahko vyviešť z miery, pričom na ich negatívne prejavy reagujú zmätene. Prísni učitelia sú veľmi nároční, žiakov trestajú, neustále kontrolujú a prísne hodnotia. Podľa Fenyvesiovej (2006) tento typ učiteľa vyvoláva u žiakov strach, pretože vyžaduje v triede bezpodmienečnú poslušnosť, ticho a striktné dodržiavanie pravidiel. Myslíme si však, že prísnosť učiteľa nemusí vystupovať ako negatívna vlastnosť, pokiaľ učiteľ rešpektuje žiakov, prejavuje im úctu a dáva možnosť k slobodnému vyjadrovaniu myšlienok bez pocitu strachu. Z výsledkov výskumu Dupkalovej (2015) dokonca vyplýva, že ak chcú učitelia, aby ich žiaci hodnotili svoju triedu ako organizovanú, mali by svoju prácu viac organizovať a byť prísnejší. Rovnako zistila, že čím je učiteľ prísnejší, tým majú žiaci medzi sebou lepšie vzťahy, taktiež majú jasnejšie pravidlá pre triedu a sú viac orientovaní na úlohy, ktoré im učiteľ počas výučby zadá.

Najmenej využívaným interakčným štýlom bol interakčný štýl karhajúci, pre ktorý je charakteristická učiteľova nahnevanosť, netrepezlivosť a povýšenosť. Žiaci takéhoto učiteľa dokážu ľahko nahnevať, čo spôsobí, že má pichľavé poznámky a prestane sa ovládať. Najnižšie zastúpenie tohto interakčného štýlu u učiteľov je pre nás pozitívnym zistením, nakoľko preferencia správania charakteristického pre tento štýl zvyšuje u žiakov strach, stres a riziko psychických problémov (Koldeová, 2015).

Interakčné štýly na vzorke učiteľov skúmali tiež Gálová, Vašíčková (2015); Lobotková (2021); Ballová Mikušková (2022); Gatíal, Juhásová, Süttö (2023); Štrbáková (2023) a Tomačeková, Ballová, Mikušková (2024), ktorí dospeli k takmer podobným výsledkom, čo sa týka preferencie pozitívnych a žiaducich interakčných štýlov. Zaujímavým je výskum Lobotkovej (2021) a Lobotkovej, Porubčanovej, Hanuliakovej (2023), ktoré analyzovali interakčné štýly učiteľov s porovnaním výsledkov sebahodnotenia vlastného interakčného

štýlu učiteľov s hodnotením učiteľov žiakmi. Výsledky týchto výskumov ukazujú, že vo všetkých žiaducich sektoroch (organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti) dosiahli učitelia vyššie skóre v porovnaní s hodnotením interakčného štýlu učiteľa žiakmi. Za zmienku stojí i zistenie, že napriek tomu, že sa učitelia vnímajú viac pozitívne v porovnaní s vnímaním ich žiakov, tak v nežiaducej kategórii „prísny“ dosiahli učitelia vyššie skóre v porovnaní s hodnotením od žiakov.

Máme za to, že preferencia žiaducich 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 a výsledok edukačných činností. Súčasne je i významným nástrojom formovania osobnostných kvalít žiakov a nástrojom rozvíjania ich požadovaných sociálnych zručností. Súhlasíme s tvrdením Petláka (2000), ktorý uvádza, že pozitívna interakcia medzi učiteľom a žiakom a vytvorenie dobrého vzťahu medzi nimi, je v značnej miere v rukách učiteľa, ktorý si svojou vnímavosťou k žiakom, citlivým reagovaním na ich záujmy i problémy, takto žiakov získava. Správna interakcia je podľa neho predpokladom dobrého učenia sa, ale aj správania sa žiakov.

Parciálnym cieľom nášho výskumu bolo zistiť preferenciu vyučovacích štýlov u učiteľov v praxi (VO₃). Z výsledkov vyplýva, že najviac používaným vyučovacím štýlom u učiteľov pôsobiacich v praxi je manažérsky vyučovací štýl, pre ktorý sú charakteristické zručnosti spojené s riadením procesu výučby. Prístup učiteľov k výučbe je podobný práci manažéra, ktorý často deleguje úlohy tak, aby sa dosiahli stanovené ciele. Na základe odpovedí možno tvrdiť, že učitelia často podnecujú žiakov v participácii na priebehu vyučovania a poskytujú žiakom možnosť, aby si určovali vlastné tempo pre dokončenie samostatných úloh alebo skupinových projektov. Učitelia zastávajú názor, že v očiach žiakov vystupujú ako „koučovia“, ktorí úzko spolupracujú na riešení problémov v ich myslení a správaní. Vargová (2017) tvrdí, že učiteľ vystupujúci v role manažéra dokáže dosiahnuť efektivitu vlastnej výučby, pretože dodržiava presnú organizáciu vo vyučovaní pri súčasnom využití reflexie. Manažérsky vyučovací štýl sa ukázal ako najpreferovanejším vyučovacím štýlom aj vo výskumoch, ktoré realizovali Haváčová, Ballová Mikušková (2022); Verešová, Rapsová, Krause (2023) a Fiľová, Juhásová (2023). Uvedené výskumy boli realizované na vzorke učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi a dospeli k podobným výsledkom týkajúcich sa miery

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 participantmi najmenej preferovaným.

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. Z odpovedí vyplýva, že učitelia zväčša preferujú presne stanovené učebné osnovy a organizačnú štruktúru vyučovania. Často považujú práve fakty, koncepty a princípy za najdôležitejšie obsahy, ktoré by si mali žiaci osvojiť. Držia sa vo výučbe jasne definovaných očakávaných výsledkov vzdelávania.

Ďalej učitelia preferovali podporujúci vyučovací štýl, ktorý reprezentuje prístup s dôrazom na emócie žiaka a podporu žiakov. Učitelia pomerne často poskytujú žiakom povzbudenie, aby sa im v danom vyučovacom predmete darilo. Z analýzy odpovedí možno konštatovať, že povzbudzujú žiakov k bádaniu a podpore zvedavosti. Zároveň dávajú žiakom príležitosť objavovať, ako sa najlepšie učiť a prevziať iniciatívu a zodpovednosť za svoje učenie sa. Myslíme si, že rozvíjanie schopnosti učiť sa možno považovať za dôležité, nielen vzhľadom k pozitívnym školským výsledkom, ale aj vo vzťahu k potrebe celoživotného vzdelávania. Práve v dynamicky meniacom sa svete nadobúda schopnosť aktívneho učenia sa čoraz väčší význam. Participantí nášho výskumu ďalej uviedli, že na vyučovacích hodinách využívajú prácu s emóciami prostredníctvom hrania rolí alebo drámy, ktoré považujú za cenné vyučovacie metódy. Uvedené považujeme za pozitívne zistenie, nakoľko sa v súčasnosti neustále hovorí o naliehavosti centrovat' pozornosť na emocionálne aspekty edukácie. Práve emócie ovplyvňujú do významnej miery záujem žiaka, jeho úspechy, zapojenie sa do procesu vyučovania a v konečnom dôsledku i jeho školské výkony. Podľa Petláka (2018) navyše podpora a povzbudenie žiakov a práca s emóciami podporujú proces individuálneho vývinu žiakov a sú ústredným prvkom ich duševného zdravia. Krapp (2005) uvádza, že najpodstatnejšou úlohou emócií je to, že prepájajú, resp. sú vo vzájomnej interakcii s kognitívnymi a motivačnými procesmi. Emócie mimoriadne významne vplývajú na produkciu hormónov. Pozitívne emócie, spokojnosť, radosť z bádania a poznávania prispievajú k tomu, že sa vylučuje dopamín, ktorý má pozitívny vplyv na kognitívne procesy, na flexibilitu myslenia, na tvorivosť a záujem o nové (Krapp, 2005; Špajdl, Jurášová, 2012).

Najmenej využívaným vyučovacím štýlom bol vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania, ktorý sa vyznačuje učiteľovou preferenciou výkladu, prednášky a prezentácie. Učitelia niekedy až často zdieľajú so žiakmi vlastné vedomosti a odborné poznatky. Kladú dôraz na to, aby žiakom poskytovali potrebné informácie a jasné a jednoznačné pokyny o tom, akým spôsobom majú dokončiť úlohy. Preferujú výkladovú metódu a držia sa veľmi konkrétnych vzdelávacích cieľov a výsledkov vzdelávania, ktoré chcú vo výučbe dosiahnuť.

Dovoľujeme si konštatovať, že vyučovací štýl je 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. Súhlasíme so Zajacovou (2019), ktorá tvrdí, že v kontexte meniacich sa požiadaviek na riadenie a organizovanie edukačného procesu, sa potreba zaoberať sa problematikou vyučovacích štýlov učiteľov stáva čoraz aktuálnejšou a závažnejšou. Pre profesijný, ako i osobnostný rozvoj učiteľa sa považuje za významné reflektovanie vlastného vyučovacieho štýlu, ktoré môže výrazne napomôcť poznaniu a uvedomeniu si uplatňovaných postupov vo vyučovaní, ako i k porozumeniu motívov svojho konania a správania.

Ďalším čiastkovým cieľom výskumu bolo zmapovať úroveň psychologickej gramotnosti učiteľov v praxi (VO₄). Psychologickú gramotnosť sme merali prostredníctvom viacerých škál pokrývajúcich vybrané komponenty psychologickej gramotnosti (psychologické mylné predstavy, dispozície ku kritickému mysleniu – kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôvera vo vedu, integrita, kritické myslenie), nakoľko doposiaľ neexistuje jeden merný nástroj na meranie úrovne tohto konštruktu. Z uvedených dôvodov preto interpretujeme výsledky zvlášť pre každý komponent psychologickej gramotnosti.

V rámci zisťovania miery zastúpenia psychologických mylných predstáv u učiteľov, výsledky deskriptívnej štatistiky ukázali, že učitelia v priemere väčšine psychologických mylných predstáv veria.

Participantí (viac ako 90%) najviac verili psychologickým mýtom - „*použitím podprahových správ je možné presvedčiť ľudí, aby si napr. kúpili nejaké produkty*“, „*okamžitý kontakt medzi matkou a dieťaťom po pôrode je rozhodujúci pre bonding*“ a „*ak pri testovaní nie ste si istí svojou odpoveďou, je najlepšie sa spoľahnúť na svoj prvotný pocit*“.

Pomerne preferovanými boli tiež psychologické mýty - „*príliš veľa cukru spôsobuje hyperaktivitu*“ a „*vo všeobecnosti je lepšie prejaviť hnev otvorene, ako ho držať v sebe*“. Uvedené psychologické mylné predstavy zastávalo viac ako 80% učiteľov.

70% učiteľov verí, že „*ľudská pamäť funguje ako záznamník alebo videokamera a presne zaznamenáva udalosti, ktoré sme zažili*“, „*vysoká sebaúcta je nevyhnutná pre veľký úspech*“ a „*čím viac ľudí je prítomných v nejakej núdzovej situácii, tým je väčšia šanca, že niekto z nich zasiahne*“.

Viac ako polovica participantov vyjadrila dôveru vo vzťahy k tvrdeniam, že „*dieťa môžete rozmazať, ak budete okamžite reagovať na jeho potreby*“, „*väčšina ľudí využíva iba 10% svojej mozgovej kapacity*“ a „*ženy rozprávajú viac ako muži*“.

Výsledky analýzy napr. ukázali, že 76% učiteľov neverí, že „*stres zažívame aj vtedy, keď sa nám dejú dobré veci*“. Toto tvrdenie je však pravdivým tvrdením.

Alarmujúcim zistením bolo, že viac ako 12% učiteľov verí, že „*deti s dyslexiou majú nižšie skóre IQ*“. Zastávanie tohto psychologického mýtu učiteľmi je v súčasnosti, kedy je na školách čoraz viac žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, obrovskou hrozbou. Žiaci so špecifickými poruchami učenia patria k najpočetnejšej skupine žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Učitelia, ktorí veria tejto mylnej predstave s najväčšou pravdepodobnosťou volia nesprávne postupy práce s takýmito žiakmi. Nezohľadňovanie špecifik vyplývajúcich z tejto diagnózy a nesprávny prístup k týmto žiakom, môže spôsobiť mnohé problémy (podceňovanie schopností žiaka, nevyužitie potenciálu žiaka, strata motivácie žiaka, problémy so sebavedomím žiaka, narušenie vzťahov a mnoho i.).

Naše zistenia o pomerne vysokej dôvere v psychologické mylné predstavy podporujú aj predchádzajúce štúdie zisťujúce prevalenciu psychologických mýtov v rôznych cieľových skupinách (Lilienfeld a kol. 2010; Furnham, Hughes, 2014; Furnham, Grover, 2019; Rodríguez-Prada, Orgaz, Cubillas, 2022; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016 a i.).

Furnham, Hughes (2014); Lilienfeld a kol. (2013) a Houben a kol. (2019) poukazujú, že tieto miskoncepce prevládajú nielen v laickej verejnosti, ale i medzi odbornou komunitou. Viaceré štúdie ukazujú, že psychologické mylné predstavy sú pomerne rozšírené aj medzi študentmi, ktorí absolvovali v rámci stredoškolského alebo vysokoškolského vzdelávania niekoľko psychologických predmetov resp. kurzov (Lilienfeld a kol., 2010; Mercer, 2010).

Psychologické mylné predstavy sú pomerne zastúpenými aj u učiteľov v praxi (Pieschl kol., 2021; Menz, Spinath, Seifried, 2021; Tullis, 2022). Napríklad 90% učiteľov z rôznych európskych krajín verí najrozšírenejšiemu mýtu, že *„študenti sa naučia viac, ak spôsob výučby zodpovedá ich učebnému štýlu“* (Dekker a kol., 2012).

Tullis (2022) prostredníctvom výskumnej štúdie zistila, že učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi vykazujú vysokú úroveň podpory psychologických mylných predstáv. Tieto psychologické mýty sa dotýkajú práve tých oblastí poznatkov, ktoré sú potrebné pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Táto pomerne vysoká úroveň dôvery v mýty môže byť u nich spôsobená obmedzenou psychologickou prípravou v porovnaní so študijným programom psychológia resp. učiteľstvo psychológie. To znamená, že študenti učiteľstva dostávajú podstatne menej príležitostí na získanie psychologických poznatkov a zamyslenie sa nad nimi, ako študenti psychológie. Zistilo sa, že dokonca veľká časť odborníkov v oblasti psychológie zastáva niektoré psychologické miskoncepce (Hughes a kol., 2015). Ďalším dôvodom vysokej podpory psychologických mýtov učiteľmi je nedôvera alebo podceňovanie vedeckých dôkazov a uprednostňovanie neoficiálnych presvedčení. Zastávanie psychologických alebo akýchkoľvek iných mýtov možno vnímať ako potenciálne škodlivé. Učitelia, ktorí preferujú psychologické mylné predstavy môžu vyučovať menej efektívne, ako keby čerpali z platných psychologických poznatkov založených na empirických dôkazoch (Bensley, Lilienfeld, Powell, 2014). Následne môžu tieto mýty prenášať na ich vlastných žiakov a študentov, ktorých učia, čím dochádza k ďalšiemu rozširovaniu mýtov. To znamená, že pregraduálna príprava by mala byť sýtená takými odbornými učebnými materiálmi a postupmi, ktoré budú priamo zamerané na odstraňovanie psychologických mýtov. V opačnom prípade študenti učiteľstva nastupujú do pedagogickej praxe so svojimi pôvodnými konceptmi.

Odstraňovanie psychologických mylných predstáv však nie je jednoduché. Schwarz a kol. (2007) zistili, že priame ústne informovanie študentov o tom, že psychologické tvrdenia, ktorým veria sú nepravdivé, môže mať naopak za následok nárast a upevnenie tejto psychologickéj mylnej predstavy. Uvedení autori teda odporúčajú predložiť študentom dôkazy o opaku, ktoré vychádzajú zo samotných výskumov, a vysvetliť im, prečo sú ich presvedčenia nesprávne. Kowalski, Kujawski Taylor (2009) a Blessing, Blessing (2010) zistili, že práve prednášky na „vyvracanie“ (odstraňovanie) mýtov založené na dôkazoch a práca s textom obsahujúcim empirické dôkazy o opaku

mylnej predstavy, môžu mať aj viac ako 50% úspešnosť pri odstraňovaní týchto miskoncepcií. Na to, aby sme „nepodľahli“ akýmkoľvek mylným predstavám, je taktiež dôležité uvedomiť si, že síce sú naše prvé inštinkty, dojmy a dlhodobé emočné preferencie niekedy nápomocné, no pre hodnotenie vedeckých tvrdení rozhodne nie sú postačujúce. Rovnako i mnoho rozšírených presvedčení, ktoré sa ústne tradujú v spoločnosti medzi ľuďmi nie sú zárukou pravdivosti a presnosti. Taktiež zavádzajúcimi býva mediálne spravodajstvo a sociálne siete, ktoré nás môžu viesť k preceňovaniu výskytu senzačných udalostí a podceňovaniu výskytu menej zaujímavých udalostí. Médiá majú rovnako i tendenciu komplexné javy príliš zjednodušovať, čo opäť vedie k tvorbe psychologických miskoncepcií.

Vychádzajúc z výskumných štúdií (Kowalski, Kujawski Taylor, 2009; Lilienfeld a kol., 2010; LaCaille, 2015 a i.) si dovoľujeme konštatovať, že navrhnuté metódy na odstraňovanie psychologických mylných predstáv majú vysoký potenciál byť efektívnymi.

Veríme, že naše zistenia môžu poslúžiť na identifikáciu psychologických mylných predstáv a mýtov, ktoré je potrebné u učiteľov vhodnými stratégiami, metódami a postupmi odstrániť.

Vo vzťahu k učiteľom v praxi sme centrovali pozornosť na ich dispozície ku kritickému mysleniu (kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus) a úroveň ich kritického myslenia. Pomerne vysoké priemerné hodnoty v oboch dispozíciách meraných škálou sebahodnotiaceho charakteru naznačujú, že učitelia sú aktívne otvorení hľadaniu a aplikácii nových nápadov. Nemajú problém zmeniť niektoré zo svojich pevne zastávaných presvedčení, ak sú konfrontovaní presvedčivými dôkazmi. Snažia sa myslieť v širšom kontexte, preto je pre nich potrebné pochopiť aj pohľad iných ľudí na daný problém. Na vytvorenie si komplexného pohľadu vyhľadávajú viacero dôveryhodných zdrojov informácií. Majú tendenciu zdôvodňovať svoje rozhodnutia a premýšľať o ich širších dôsledkoch predtým, ako začnú konať. Svoje skúsenosti a činy často prehodnocujú, aby sa z nich mohli poučiť alebo ich zlepšiť.

Zatiaľ čo sme zaznamenali vysoké priemerné skóre v dispozíciách ku kritickému mysleniu, samotná úroveň kritického myslenia u učiteľov v praxi je nižšia. Na meranie kritického myslenia sme použili Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia, ktorý pozostáva z piatich testových cvičení (úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia, hodnotenie argumentov), ktoré si vyžadujú uplatnenie analytického uvažovania. V rámci

analýzy sme porovnávali naše zistenia s vybranou skupinou študentov na britskej univerzite, ktorej výsledky sú predstavené v príručke Watson-Glaserovho testu kritického myslenia – forma C (2000, st. 56). Učitelia v praxi zaradení do nášho súboru dosiahli až o 15 bodov nižšie skóre ako britskí študenti. Ak porovnáme naše výsledky učiteľov v praxi s výsledkami žiakov z londýnskych gymnázií (Watson, Glaser, 2000, s. 54), slovenskí učitelia dosiahli o 11 bodov nižšie skóre ako londýnski žiaci. Pri pohľade na vysoké priemerné hodnoty v dispozíciách ku kritickému mysleniu a nižšie priemerné hodnoty kritického myslenia vzniká polemika o vhodnosti použitia sebahodnotiacej škály dispozícií pre kritické myslenie – CTDS (Sosu, 2013). Účastníci v sebahodnotiacich škálach majú často tendenciu hodnotiť seba, svoje schopnosti a správanie tak, aby reprezentovali svoju osobu a profesiu, ktorú vykonávajú.

K zisteniam o zníženej úrovni kritického myslenia u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi dospela Kosturková (2013, 2014, 2017, 2018). Kosturková (2018) sa vo svojej štúdii zamerala na študentov učiteľstva na viacerých slovenských univerzitách, u ktorých namerala v schopnostiach kritického myslenia pomerne nižšie hodnoty v porovnaní s dosiahnutým priemerným skóre skupín uvádzaných v použitom dotazníku (Watson, Glaser, 2000), pričom najlepšie hodnoty v schopnostiach kritického myslenia dosiahli študenti učiteľstva na UKF v Nitre. Pozitívnym zistením je, že učitelia v našom výskume dosiahli vyššie priemerné skóre v kritickom myslení v porovnaní so študentami učiteľstva na Slovensku v spomínanej štúdii. Uvedená autorka namerala úroveň kritického myslenia aj u študentov vo vybranej pomáhajúcej profesii (vychovávateľa) a dospela k zisteniu, že budúci vychovávateľa majú schopnosť kriticky myslieť zníženú (Kosturková, 2014). Kosturková (2014) tvrdí, že rozvoj kritického myslenia patrí medzi priority pregraduálnej prípravy a uvádza, že iba kriticky mysliaci učiteľ dokáže učiť svojich žiakov kriticky myslieť. Zároveň upozorňuje, že dlhodobou proklamovanou požiadavkou v slovenskom školstve je rozvoj vyšších myšlienkových operácií učiacich sa. Vo vzťahu k uvedenému preto zrealizovala výskum, kde zisťovala, či slovenské vysoké školy a univerzity rozvíjajú vyššie myšlienkové operácie, a na akej úrovni majú študenti učiteľstva tieto myšlienkové operácie rozvinuté (Kosturková, 2017). Z výskumných zistení vyplynulo, že v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva sa nevyužívajú v požadovanom rozsahu vyučovacie metódy na rozvoj vyšších kognitívnych operácií. Zároveň sa rovnako potvrdila i podpriemerná úroveň spomínaných

schopností budúcich učiteľov. K rovnakým výsledkom sa dopracovala i Oravcová, Červeňová, Ballová Mikušková (2024), ktoré u učiteľov v praxi namerali nižšiu úroveň kritického myslenia. Zamerali sa tiež na zisťovanie vzťahov medzi úrovňou kritického myslenia a dĺžkou pedagogickej praxe. Tento vzťah sa však nepreukázal. Autorky výskumu zároveň upozorňujú, že učitelia v praxi nemajú resp. nevyužívajú možnosti rozvíjania svojho vlastného kritického myslenia. Ďalším zaujímavým zistením spomínaného výskumu je, že sa nepreukázali vzťahy medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a kritickým myslením. K rovnakým výsledkom sme sa dopracovali aj v našom výskume.

Na základe výsledkov spomínaných výskumov možno tvrdiť, že na Slovensku sa pravdepodobne nevenuje dostatočná pozornosť rozvoju vyšších kognitívnych schopností u študentov učiteľstva, t. j. kvalita výučby so zameraním na rozvoj kritického myslenia nie je na požadovanej úrovni. Tieto zistenia sú totožné so zisteniami rôznych analýz medzinárodných meraní OECD PISA. Rovnako i naše výsledky deklarujú, že učitelia v praxi, rovnako ako i učitelia v pregraduálnej príprave, majú nižšiu úroveň kritického myslenia. Ak chceme v tomto smere očakávať progres, musíme systematicky zavádzať podporu vyšších myšlienkových operácií v pregraduálnej príprave. Kvalita pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva má totižto dopad na kvalitu vzdelávania žiakov v základných a stredných školách. Problém v súvislosti so zisteným stavom kritického myslenia u slovenských študentov učiteľstva a iných študijných programov, ale tiež u samotných učiteľov v praxi, je potrebné vidieť komplexnejšie. Jeho korene podľa Kosturkovej (2014) siahajú hlbšie do minulosti a súvisia s dlhoročnými centralizačnými tendenciami vo vzdelávacej politike i tradíciami informatívneho učenia.

Ďalším meraným komponentom psychologickkej gramotnosti bola dôvera vo vedu. Výsledky deskriptívnej štatistiky ukázali u učiteľov zaradených do nášho výskumného súboru nižšiu dôveru vo vedu. Odpovede učiteľov k tvrdeniam naznačujúcim nedôveru vo vedu sa v priemere pohybovali medzi „*ani nesúhlasím/ani súhlasím*“ a „*skôr súhlasím*“. Najviac súhlasných odpovedí sme zaznamenali vo vzťahu k tvrdeniam: „*znepokojuje ma, aký veľký vplyv majú vedci v spoločnosti*“, „*niekedy si myslím, že vkladáme do vedy príliš veľkú dôveru*“, „*veľa vedeckých teórií je úplne nesprávnych*“, „*ľudia si neuvedomujú, ako veľmi chybný je v skutočnosti vedecký výskum*“. Cramer (2013) a Bråten, Ferguson (2015) zistili, že študenti učiteľstva, ale i učitelia v praxi v menšej miere dôverujú vedeckým dôkazom. Uvedená skutočnosť sa môže odzrkadliť pri samotnom výkone učiteľskej profesie. Domnievame sa, že učiteľ, ktorý

nedôveruje vedeckým poznatkom je náchylnejší k preferencii mylných predstáv napr. o vývine žiaka, učení alebo vyučovaní, čo môže viesť k aplikácii neefektívnych vyučovacích postupov učiteľa, ktoré následne ovplyvnia nielen učebné výsledky žiakov, ale napr. i motiváciu a mnoho i. Učiteľ nedôverujúci vede zároveň sprostredkúva žiakom nepravdivé informácie, ktorú nie sú podložené vedeckými dôkazmi a žiaci majú tendenciu tieto informácie preberať a považovať ich za pravdivé a platné. Uvedomujúc si širokosiahle a hmatateľné dôsledky nedôvery vo vedu, si dovoľujeme tvrdiť, že veľkú úlohu v budovaní dôvery vo vedu u budúcich učiteľov zohrávajú samotní vysokoškolskí pedagógovia, ktorí by mali pri sprostredkovaní poznatkov vychádzať z relevantných odborných a vedeckých publikácií. Ich úlohou je naučiť svojich študentov s takýmito zdrojmi nielen pracovať, ale predovšetkým si ich vyhľadávať. Myslíme si, že informovanosť a kompetentnosť pedagóga pomáha vytvoriť dôveru v očiach študentov. V prípade, že študenti odmietajú vedecké fakty, úlohou pedagóga je zistiť príčinu tejto nedôvery. Nápomocnými môžu byť diskusie so študentmi, kedy pedagóg zistí, ako daný študent nedôverujúci vedeckým faktom premýšľa, čo mu umožní zvoliť účinnejšie postupy pri znižovaní jeho nedôvery vo vedu. Pri prezentovaní vedeckých dôkazov by bolo vhodné začlenenie vizuálnych materiálov. Lee a kol. (2018) v tejto súvislosti tvrdia, že samotné poskytovanie faktických informácií a súhrny výskumov nie sú postačujúce, a preto by mali byť študenti konfrontovaní s vizuálnymi materiálmi. Výsledky výskumu spomínaných autorov ukázali, že vďaka vizuálnym materiálom si dokázali ľudia lepšie predstaviť napr. hmatateľné účinky zmeny klímy, čo môže pomôcť v konečnom dôsledku zmeniť ich správanie na pro-environmentálne. Myslíme si, že efektívnym by mohlo byť využitie besedy s odborníkmi alebo výskumníkmi v danej oblasti, ktorí môžu zaujímavým a interaktívnym spôsobom podporiť dôveru študentov alebo iných účastníkov besedy vo vedu. Dôvera vo vedu je podľa nás životne dôležitou nielen pre samotných učiteľov, ale pre celú spoločnosť.

Vychádzajúc z deskriptívnej štatistiky a z analýzy jednotlivých položiek Škály integrity (Schlenker, 2008) možno hovoriť o priemernej až vyššej úrovni integrity učiteľov v praxi. Uvedené považujeme za pozitívne zistenie, pretože učiteľ má byť nielen odbornou, ale i etickou a morálnou autoritou, ktorá bude žiakov pri výchove a vzdelávaní viesť k všestrannému rozvoju ich osobností. Dodržiavanie etických princípov je dôležité pre navodenie priaznivej klímy v triede, rozvoj spolupráce a dôvery v triede medzi učiteľom a žiakmi. Navyše učiteľ svojím prístupom a svojím správaním vo vzťahu k etickým otázkam

a problémom reprezentuje pedagogickú profesiu a formuje u žiakov predstavu o profesii učiteľa, čo môže ovplyvniť aj postoj žiakov nielen k samotnému učiteľovi, ale v konečnom dôsledku aj k učiteľskej profesii ako takej. Dodržiavaním etických princípov učia učiteľia žiakov k čestnému a zodpovednému správaniu. Učiteľ s vyššou mierou integrity dokáže vytvoriť spravodlivé a dôverné vzdelávacie prostredie, ktoré následne pozitívne ovplyvňuje žiakov.

Ďalším cieľom nášho výskumného šetrenia bolo zisťovanie vzťahov medzi jednotlivými ukazovateľmi psychologickej gramotnosti (psychologické mylné predstavy; dispozície ku kritickému mysleniu – kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus; kritické myslenie; dôvera vo vedu, integrita) (VO₅).

Korelačná analýza preukázala existenciu siedmich štatisticky významných vzťahov. Všetky tieto preukázané významné spojitosti medzi danými komponentmi psychologickej gramotnosti sú pozitívne. Silný pozitívny vzťah sme zistili medzi dvoma doménami kritického myslenia – kritickou otvorenosťou a reflektívnym skepticizmom. Existencia významnej pozitívnej spojitosti medzi týmito dvomi dispozíciami sa preukázala aj vo výskume Štrbákovej (2023). Z hľadiska sily nasledoval vzťah medzi dôverou vo vedu a kritickým myslením. V súvislosti s týmto zistením možno spomenúť tvrdenie Baka (2001), ktorí hovorí, že kriticky mysliaci jednotlivci majú tendenciu pridržiavať sa overených vedeckých poznatkov, ktoré následne aplikujú do svojho života.

Významné pozitívne vzťahy sme zistili medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením a medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu. Tieto dva zistené vzťahy považujeme za veľmi zaujímavé, nakoľko viacero výskumov (Kowalski, Kujawski Taylor, 2009; Lyddy, Hughes, 2012; Hughes, Lyddy, Lambe, 2013; Bensley, Lilienfeld, Powel, 2014; Bensley, Lilienfeld, 2017; Lilienfeld, Ammirati, David, 2012; Hartman, 2017 a i.) potvrdilo, že jednotlivci, ktorí disponujú rozvinutou schopnosťou kritického myslenia a dôverujú vede, majú tendenciu v menšej miere zastávať psychologické mylné predstavy. Zistenia spomínaných výskumov sa nám zdajú logické. Na druhej strane, k rovnakým výsledkom ako my, dospeli O'Brien, Palmer, Albarracin (2021), ktorí prostredníctvom viacerých experimentov zistili, že jednotlivci s vyššou dôverou vo vedu sú náchylní na mylné predstavy a dezinformácie s pseudovedeckým obsahom. Tento výskum spomínaní výskumníci považujú za paradoxný, nakoľko zistenia

ukazujú, že dôvera vo vedu „ironicky“ zvyšuje vieru v dezinformácie. K podobným zisteniam dospela aj Štrbáková (2023), ktorá v pomerne čerstvom výskume odhalila stredne silný pozitívny vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu. V súvislosti so zisteným vzťahom možno uvažovať nad vhodnosťou použitého nástroja na meranie psychologických mylných predstáv. Takisto, výsledky sebahodnotiaceho dotazníka mapujúceho vieru vo vedu, nemusia odrážať skutočnú úroveň dôvery vo vedu u participantov. Participant mohli odpovedať na otázky spomínaného dotazníka v snahe prezentovať sa ako jednotlivci dôverujúci vede. Zároveň je možnou príčinou týchto výsledkov skutočnosť, že v pregraduálnej príprave môžu byť (budúci) učitelia s určitými psychologickými mylnými predstavami konfrontovaní samotným vyučujúcim, ktorý nemá aktualizované vedomosti. Dôvodom môže byť i viacero novších publikácií so psychologickou alebo pedagogickou tematikou, kde sú vybrané psychologické mýty prezentované ako vedecké fakty (napr. najčastejšia psychologická miskoncepcia vzťahujúca sa k učebným štýlom žiakov). Študenti učiteľstva alebo iní čitatelia predmetných publikácií dôverujúci ich autorom-odborníkom v danej oblasti, následne tieto psychologické mylné predstavy zastávajú. Výsledky nášho výskumu odhalili tiež pozitívne vzťahy medzi integritou a oboma dispozíciami ku kritickému mysleniu a integritou a dôverou vo vedu.

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi. Považujeme za potrebné spomenúť, že v súčasnosti neevidujeme výskumy rovnakého zamerania (vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov), preto nemožno naše výsledky porovnávať s výsledkami rovnocenných výskumov. Z uvedeného dôvodu sa preto snažíme našu pozornosť zamerať na súvislosti našich zistení. Vo vzťahu k hlavnému výskumnému cieľu sme sformulovali nasledovné výskumné otázky, na ktoré sme hľadali odpovede:

VO6: Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi?

Korelačná analýza potvrdila štatisticky významné vzťahy medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi.

Zistili sme slabý negatívny vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a didaktickou kompetenciou v oblasti diagnostikovania

a hodnotenia, na základe ktorého môžeme tvrdiť, že zvyšovaním psychologických mylných predstáv u učiteľov sa znižuje ich kompetencia vzťahujúca sa k diagnostikovaniu a hodnoteniu. Myslíme si, že ak učiteľ nedisponuje základnými psychologickými poznatkami dôležitými pre výkon učiteľskej profesie a podlieha pri tom psychologickým mylným predstavám, tak nie je schopný adekvátne diagnostikovať vedomosti, schopnosti, zručnosti žiakov, vzťahy, klímu triedy a i. Dekker a kol. (2012), Newton (2015), Dündar, Gündüz (2016) zistili, že študenti učiteľstva majú mylné psychologické predstavy práve vo vzťahu k témam súvisiacim so školskou praxou. Títo autori zároveň upozorňujú, že pedagogicko-psychologické mylné predstavy učiteľov môžu negatívne ovplyvňovať postupy a stratégie využívané vo svojej pedagogickej činnosti. Tieto postupy a stratégie sa môžu týkať napr. i diagnostikovania a hodnotenia. Napr. ak učiteľ podlieha psychologической mylnej predstave „*Deti s dyslexiou majú nižšie skóre IQ.*“, táto psychologická mylná predstava môže viesť k tomu, že učiteľove diagnostikovanie a hodnotenie dyslektického žiaka neodzrkadľuje skutočný stav jeho vedomostí, nakoľko pri výbere diagnostických metód nemusí akceptovať individuálne odlišnosti žiaka, príp. môže znížiť kritéria hodnotenia tohto žiaka alebo môže uplatniť mnoho ďalších nesprávnych postupov pri diagnostikovaní a hodnotení. Túto spomínanú psychologickú mylnú predstavu zastávalo až 12 % učiteľov zaradených do nášho výskumného súboru. Pri tak vysokom počte žiakov so špecifickými poruchami učenia na našich školách môže preferencia tejto mylnej predstavy spôsobiť množstvo problémov.

Výsledky štatistickej analýzy tiež ukázali stredne silné až silné vzťahy medzi oboma dispozíciami ku kritickému mysliu (kritická otvorenosť a reflexívny skepticizmus) a všetkými oblasťami didaktických kompetencií (plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia). Dispozície ku kritickému mysliu predstavujú podľa Sossu (2013) súbor intelektuálnych schopností, postojov a návykov mysle, od ktorých je závislá schopnosť kritického myslenia. Patrí sem schopnosť otvorenosti novým nápadom, schopnosť učenia sa z nových skúseností, schopnosť zaujímať kritický pohľad pri hodnotení myšlienok, schopnosť dokázať zmeniť svoje názory v dôsledku presvedčivých dôkazov a i. Podľa Zormanovej (2012) a Sosu (2013) vďaka týmto schopnostiam učitelia lepšie rozumejú učivu, dokážu kriticky posudzovať informácie, odhaľovať vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými javmi, utvárajú si vlastné názory a postoje k danej problematike. Afanasjeva a kol. (2020) vo svojom výskume

zistili, že kritické myslenie má výrazný vplyv na rozvoj profesijných kompetencií učiteľov. Kritické myslenie podľa autorov ovplyvňuje výber a modifikáciu obsahu učiva, ako aj výber rôznych inovatívnych didaktických metód a aplikáciu nových vyučovacích technológií. Myslíme si teda, že učiteľ, ktorý je otvorený novým nápadom, spochybňuje dôkazy a vyznačuje sa zvedavosťou, sa viac zaujíma o témy, ktoré má sprostredkovať žiakom. Takýto učiteľ sa neuspokojí s jednoduchým prijímaním informácií, ale nazerá na ne kriticky, čo sa môže premietnuť do spracovania obsahu učiva pre žiakov, ako aj do výberu didaktických metód a prostriedkov. Učiteľ, ktorý sa učí z minulých skúseností, dokáže tieto didaktické metódy a postupy modifikovať v snahe dosiahnuť lepšie výsledky žiakov. Podľa nášho názoru pomáhajú učiteľovi dispozície ku kritickému mysleniu aj pri sebahodnotení kvality vlastnej práce. Laabidi (2021) tvrdí, že učiteľ s dispozíciami a schopnosťou kriticky myslieť cíti neustále potrebu zamýšľať sa nad svojou prácou, a preto často reflektuje svoju pedagogickú činnosť, modifikuje svoje postupy, skúša nové metódy a stratégie na efektívnejšie dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Gibbi (2013) vidí ďalšiu výhodu kritického myslenia tiež v podobe aktívneho prístupu jednotlivca k celoživotnému vzdelávaniu, vďaka ktorému sa zvyšujú jeho profesijné kompetencie. Dispozície ku kritickému mysleniu a samotné kritické myslenie teda prispievajú k pozitívnym zmenám v živote jednotlivca, ako v osobnej rovine, tak v rovine profesijnej (Sutour, 2020, in Shamboul, 2022).

Korelačná analýza nepotvrdila žiaden štatisticky významný vzťah medzi komponentom psychologickkej gramotnosti – dôvera vo vedu a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi. Úroveň dôvery vo vedu teda nemá vplyv na úroveň didaktických kompetencií učiteľov. Toto zistenie je pre nás prekvapivé, nakoľko sme predpokladali, že práve dôvera vo vedu bude súvisieť s kvalitou didaktickej práce učiteľa. Domnievali sme sa, že učelia, ktorí dôverujú vede, budú pri sprostredkovaní obsahu učiva vychádzať z vedeckých poznatkov. Rovnako Schmidt a kol. (2022) tvrdia, že učelia sú tzv. distribútormi vedomostí, preto by mal byť obsah, ktorý žiakom sprostredkujú postavený na vedeckých základoch. Zároveň si myslíme, že učiteľ, ktorý napr. dôveruje psychologickej vede vo vyššej miere diferencuje obsah učiva, didaktické metódy a postupy s ohľadom na vývinové a individuálne osobitosti žiakov. Takéto poznatky by mali tiež učiteľovi pomôcť uvedomiť si psychologický význam aplikácie didaktických zásad a dôležitosť uplatňovania spravodlivého a individuálneho prístupu k žiakom. Myslíme si, že učiteľ, ktorý dôveruje vede a zároveň vychádza vo svojej práci z vedeckých poznatkov,

dokáže zvážiť vhodnosť adekvátnych výchovno-vzdelávacích metód. Dôveru učiteľov vo vedu možno podľa Brommeho a kol. (2022) považovať za hlavný prediktor využívania vedeckých poznatkov vo svojej pedagogickej praxi. Slavin (2002) upozorňuje, že ak učitelia nedôverujú vede a empirickým dôkazom, môže to výrazne narúšať proces výchovy a vzdelávania. Podľa autora je pre zabezpečenie kvality vyučovania a učenia nevyhnutné, aby učitelia verili empirickým dôkazom. Rosman, Merk (2021) tvrdia, že nedôvera vo vedu a uprednostňovanie nevedeckých poznatkov môže viesť k využívaniu neadekvátnych vyučovacích postupov a k prezentovaniu nevhodného obsahu učiva. Schmidt a kol. (2022) tvrdia, že ak učitelia nedôverujú vede, tak majú zároveň tendenciu ignorovať vedecké dôkazy ako zdroj informácií slúžiaci jednak k efektívnej realizácii vyučovacieho procesu, jednak k adekvátnemu prístupu k žiakom, jednak k efektívnemu riešeniu problémov školskej praxe.

Z hľadiska vzťahov medzi integritou a didaktickými kompetenciami učiteľov v praxi výsledky analýzy ukázali, že integrita je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým didaktickým kompetenciám, okrem kompetencie zameranej na realizáciu vyučovacej hodiny. Z hľadiska vecnej významnosti ich možno považovať za slabé. Na základe zisteného možno povedať, že zvyšovaním sa oddanosti učiteľov k etickým princípom sa zároveň zvyšujú ich didaktické kompetencie spojené s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny, diagnostikovaním a hodnotením, didaktické kompetencie v oblasti budovania triednej klímy a disciplíny a kompetencie spojené so sebareflexiou učiteľa. Schmidt, Hunter (1998) upozorňujú, že integrita, čnosť a oddanosť morálnym princípom sú považované za tretí najdôležitejší osobnostný prediktor celkového pracovného výkonu (po svedomitosti a všeobecnej rozumovej schopnosti). Predpokladáme, že integrita výrazne ovplyvňuje i výkon učiteľskej profesie. Ones, Viswesvaran (2001) zase tvrdia, že integrita výrazne vplýva na pracovné správanie jednotlivca a následne jeho vzťahy na pracovisku. Myslíme si, že učiteľ so zvýšenou mierou integrity vykazuje správanie zhodné s etickými princípmi, ktoré zastáva. Takýmto správaním si môže vybudovať prirodzenú autoritu v školskej triede a zároveň udržiavať požadovanú disciplínu. Domnievame sa, že oddanosť etickým princípom sa môže premietnuť aj do správnosti diagnostikovania a spravodlivosti hodnotenia žiakov.

Zaujímavým je pre nás zistenie stredne silného negatívneho vzťahu medzi kritickým myslením a didaktickou kompetenciou v oblasti vytvárania triednej klímy a budovania disciplíny. Toto zistenie naznačuje, že zvyšovaním

úrovne kritického myslenia učiteľov sa znižuje úroveň didaktickej kompetencie triedna klíma a disciplína. Vzťahy kritického myslenia a ostatných didaktických kompetencií sa neukázali ako štatisticky významné.

Možno zhrnúť, že úroveň didaktických kompetencií učiteľov v praxi je v najsilnejších vzťahoch k úrovni dvoch ukazovateľov psychologickej gramotnosti – kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu (dispozícií ku kritickému mysleniu). V prípade oboch týchto ukazovateľov psychologickej gramotnosti výsledky analýzy ukázali, že čím rozvinutejšie sú u učiteľov tieto dispozície ku kritickému mysleniu, tým vyššia je aj úroveň všetkých ich didaktických kompetencií.

VO7: Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a interakčnými štýlmi učiteľov v praxi?

Korelačná analýza potvrdila niekoľko štatisticky významných vzťahov medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti a interakčnými štýlmi učiteľov v praxi.

Výsledky preukázali existenciu slabých negatívnych vzťahov medzi psychologickými mylnými predstavami a neistým interakčným štýlom a interakčným štýlom organizátor vyučovania a slabého pozitívneho vzťahu medzi psychologickými mylnými predstavami a interakčným štýlom vedúci k zodpovednosti. Z týchto zistení vyplýva, že čím viac mylných predstáv zastáva učiteľ, tým menej preferuje používanie neistého a organizátorského interakčného štýlu a viac preferuje interakčný štýl vedúci žiakov k zodpovednosti. Rovnaký výskum na vzorke študentov učiteľstva (N=100) študujúcich na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre zrealizovala Štrbáková (2023), ktorej výsledky potvrdili stredne silný pozitívny vzťah medzi psychologickými predstavami a interakčným štýlom vedúci k zodpovednosti. Možno konštatovať, že psychologické mylné predstavy korelujú s interakčným štýlom učiteľov. Tulis (2022) zdôrazňuje, že psychologické mylné predstavy majú negatívny dopad nielen na jednotlivca, ale môžu súvisieť aj s kvalitou interpersonálnych vzťahov a sociálnych interakcií medzi jednotlivcami. Myslíme si, že učiteľova znalosť psychologických poznatkov založených na vedeckých základoch má obrovský význam pre výchovno-vzdelávací proces, pri tvorbe pozitívnej triednej klímy, pri sociálnom učení, pri efektívnej komunikácii, pri nadväzovaní a udržiavaní pozitívnych vzťahov a mnoho i. McAfee, Hoffman (2021) dodávajú, že jednotlivec využívajúci vedecké psychologické poznatky dokáže efektívne riešiť konflikty a zvládať rôzne problémy a záťažové situácie v edukačnom procese. Psychologické poznatky

môžu učitelia využiť nielen v profesijnom, ale i osobnom živote. Podľa Bensleyho, Lilienfelda (2017) môžu mať nepodložené a nesprávne psychologické informácie osvojené jednotlivcom dokonca vážne následky v reálnom živote. Napr. osoba s mylnou predstavou „*Protiklady sa priťahujú.*“ nemusí nájsť v živote vhodného partnera, lebo bude používať nevhodné stratégie vyhľadávania založené na tejto mylnej predstave (Gardner, Brown, 2013). Ďalším príkladom môže byť zastávanie psychologickéj mylnej predstavy „*Dieťa môžete „rozmazať“, ak budete okamžite reagovať na jeho požiadavky.*“ Rodič alebo učiteľ riadiaci sa touto nepodloženou skrytou výchovnou radou, môže ignorovať potreby svojho dieťaťa/žiaka, čo môže viesť v krajných prípadoch dokonca k jeho deprivácii. Spomínanú psychologickú miskoncepciu zastávalo až 57% učiteľov nášho výskumu. Považuje za dôležité upozorniť, že kvalita interakčného vzťahu medzi učiteľom a žiakom do veľkej miery závisí od učiteľovho psychologického poznania a miery rozvoja jeho sociálnej kompetencie.

Potvrdila sa tiež existencia pozitívnych, štatisticky významných vzťahov rôznej kvality medzi oboma dispozíciami ku kritickému mysleniu (kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus) a interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, vedúci k zodpovednosti a chápaní. Slabé negatívne vzťahy boli zistené medzi kritickou otvorenosťou a neistým, karhajúcim a nespokojným interakčným štýlom. Kritický skepticizmus rovnako negatívne súvisel s karhajúcim interakčným štýlom. Štrbáková (2023) zisťovala vo svojom výskume tiež vzťahy medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu (meranými Škálou dispozícií ku kritickému mysleniu) a interakčnými štýlmi študentov učiteľstva (meranými Dotazníkom interakčného štýlu učiteľa). Pozitívne vzťahy sa ukázali medzi kritickou otvorenosťou a interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, vedúci k zodpovednosti a chápaní. Výsledky jej rovnocenného výskumu ukázali tiež pozitívny vzťah medzi reflektívnym skepticizmom a interakčným štýlom vedúci k zodpovednosti. Na základe zisteného teda možno konštatovať vzťahy medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a interakčnými štýlmi učiteľov. V súvislosti s prezentovanými výsledkami možno spomenúť tvrdenie Labigiho (2021), ktorý hovorí, že učiteľ využívajúci zručnosti kritického myslenia, má tendenciu riešiť problémy a robiť efektívne rozhodnutia. Okrem toho dokáže účinnejšie hodnotiť perspektívy žiakov, lepšie s nimi interagovať a zaujímať systematickejší prístup k výchovno-vzdelávacím problémom. Sokolová (2018a) rovnako potvrdzuje, že kritické myslenie spolu s rozvinutými sociálnymi kompetenciami pomáhajú

učiteľom prostredníctvom vhodne zvolených stratégií úspešne zvládať rôzne sociálne situácie a vytvárať tak pozitívnu klímu v školskej triede. Lewison, Leland, Harste (2008) súhlasne poukazujú, že dispozície ku kritickému mysleniu a kritické myslenie vedú ku kvalite sociálnych interakcií a k podpore sociálnej spravodlivosti. Jednotlivci s rozvinutými dispozíciami ku kritickému mysleniu sú podľa autorov schopní odstrániť zo svojho života mnohé predsudky, mýty a bariéry, čo v konečnom dôsledku pomáha lepšej komunikácii a interakcii s druhými ľuďmi. Vo vzťahu k tomuto tvrdeniu možno uviesť zistenia Dilberta a kol. (2007), že kritické myslenie slúži zároveň ako prevencia pred nežiaducimi prejavmi správania. Liu a kol. (2021) vo svojej štúdii navyše zistili, že dispozície ku kritickému mysleniu a schopnosť kriticky myslieť úzko súvisí s duševným zdravím, preto na základe týchto výsledkov odporúčajú, aby sa do vysokoškolského štúdia pomáhajúcich profesií zakomponovali predmety kultivujúce ich dispozície ku kritickému mysleniu. Iba učiteľ, ktorý disponuje duševným zdravím a vie účinne zvládať náročné situácie, s ktorými sa denne stretáva vo svojej pedagogickej praxi, dokáže so žiakmi úspešne interagovať.

Pozitívnu spojitosť sme zaznamenali medzi dôverou vo vedu a interakčnými štýlmi chápaní a vedúci k zodpovednosti a slabý negatívny vzťah medzi dôverou vo vedu a neistým interakčným štýlom. Učiteľ, ktorý vo väčšej miere dôveruje vede, používa vo väčšej miere interakčný štýl vedúci k zodpovednosti a chápaní interakčný štýl a v menšej miere preferuje neistý interakčný štýl. Výsledky podobného výskumu realizovaného Štrbákovou (2023) preukázali takmer v zhode s našimi zisteniami vzťah medzi dôverou vo vedu a interakčným štýlom vedúci k zodpovednosti. Možno v tejto súvislosti poukázať na tvrdenia Sulika a kol. (2021), že jednotlivci, ktorí dôverujú vede, majú tendenciu odvolávať sa na vedecké poznatky a zároveň vo vyššej miere sa usmerneniami vedcov riadiť, čo možno považovať za zodpovedné správanie. Vychádzajúc z našich výsledkov predpokladáme, že učiteľ, ktorý verí vedeckým poznatkom, koná v súlade s nimi a správa sa zodpovedne, bude zároveň viesť k zodpovednosti i samotných žiakov. Schmidt a kol. (2022) upozorňujú, že je dôležité diskutovať s učiteľmi o príčinách a dôsledkoch nedôvery vo vedu. Učelia by mali podľa kolektívu autorov neustále aktualizovať svoje poznatky v smere zhodnom s vedeckými dôkazmi. Pri štúdiu by mali vychádzať z recenzovaných vedeckých časopisov, ktorých zistenia by mali v prípade potreby konzultovať s odborníkmi v danej problematike. Schmidt a kol. (2022) zároveň dodávajú, že byť informovaný a kompetentný pomáha vytvoriť dôveryhodnosť učiteľa v očiach samotných žiakov a skvalitniť tak sociálne

interakcie v školskom prostredí. Zaujímavú myšlienku ponúkajú i Cochran-Smith a kol. (2014), ktorí upozorňujú, že procesy v školách a v triedach sú zložité, charakteristické rôznorodými sociálnymi interakciami a vystavené neistote učiteľov v oblasti správneho výchovno-vzdelávacieho pôsobia. Podľa uvedených autorov možno túto neistotu redukovať práve dôverou vo vedu a odvolávaním sa na vedecké poznatky a dôkazy.

Výsledky analýzy ukázali, že integrita je v štatisticky významných vzťahoch ku všetkým interakčným štýlom, okrem nespokojného a karhajúceho interakčného štýlu. Slabé pozitívne vzťahy boli zistené medzi integritou a interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, chápaní, prísny, napomáhajúci a vedúci žiakov k zodpovednosti. Slabý negatívny vzťah sa preukázal medzi integritou a neistým interakčným štýlom. Učiteľ, ktorý je vo väčšej miere oddaný etickým princípom používa vo väčšej miere interakčné štýly – organizátor vyučovania, chápaní, prísny, napomáhajúci a vedúci žiakov k zodpovednosti a v menšej miere preferuje využívanie neistého interakčného štýlu. Oddanosť etickým princípom podľa Schlenkera (2008) uľahčuje sociálne interakcie jednotlivca a pomáha predchádzať nežiaducemu správaniu a protizákonným aktivitám. Aquino, Reed (2002) tvrdia, že integrita predstavuje spoločensky najžiadanejšie osobnostné črty ako je česťnosť, dôveryhodnosť, úprimnosť, spoľahlivosť a dodržanie sľubov, ktoré považujeme v učiteľskej profesii za veľmi dôležité. Tieto osobnostné črty majú podľa spomínaných autorov výrazný vplyv na sociálne vzťahy a fungovanie jednotlivca v sociálnych skupinách. Oddanosť etickým princípom sa odzrkadľuje aj v sociálnych interakciách a sociálnych vzťahoch učiteľa. Práve v učiteľskej profesii majú tieto vzťahy veľký vplyv na emocionálny, sociálny a morálny rozvoj žiakov. Campbell (2003) apeluje na potrebu dodržiavania etických princípov a pravidiel jednak kvôli profesionalizmu učiteľstva, jednak so zámerom byť vzorom pre svojich žiakov a študentov. Spilková a kol. (2004) rovnocenne zdôrazňujú, že učelia by mali pomáhať svojim žiakom a posilňovať ich morálny a osobný charakter nielen tým, že ich budú učiť o etických princípoch, ale tým, že budú pre nich príkladom. Oddanosť etickým princípom má podľa nášho názoru vplyv na riešenie problémov vyskytujúcich sa v školskom prostredí. Gluchmanová (2011) zdôrazňuje, že počet výchovných a etických rozhodnutí je omnoho vyšší v učiteľskej profesii v porovnaní s inými. Myslíme si, že učiteľ so zvýšenou mierou integrity dokáže riešiť problémy vyskytujúce sa v školskom prostredí spravodlivo a rešpektujúc individualitu žiakov a zároveň dokáže viesť žiakov k zodpovednosti za svoje činy. Podľa Kosovej (2006) práve nedodržiavanie

etických princípov znižuje status učiteľskej profesie, čo má za následok množstvo súvisiacich problémov.

Zaujímavým zistením je absencia signifikantného vzťahu medzi kritickým myslením a interakčnými štýlmi učiteľov. Zistené výsledky teda naznačujú, že úroveň preferovania jednotlivých interakčných štýlov učiteľov sa významne nezvyšuje ani neznižuje v závislosti od úrovne kritického myslenia učiteľov v praxi.

Súhrnne možno konštatovať, že úroveň používania interakčných štýlov učiteľov je v najsilnejších vzťahoch k úrovni dvoch ukazovateľov psychologickkej gramotnosti – kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu. V prípade oboch týchto ukazovateľov výsledky analýzy ukázali, že čím sú tieto dispozície u učiteľov vyššie, tým vyššia je aj preferencia interakčných štýlov organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, vedúci žiakov k zodpovednosti, či chápaní žiakov, a tým nižšia je úroveň používania karhajúceho interakčného štýlu.

VO8: Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi?

Korelačná analýza potvrdila niekoľko štatisticky významných vzťahov medzi jednotlivými komponentmi psychologickkej gramotnosti a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi.

Zistili sme negatívne vzťahy medzi psychologickými mylnými predstavami a všetkými vyučovacími štýlmi. Učitelia, u ktorých sú vo väčšej miere prítomné psychologické mylné predstavy, menej využívajú vyučovací štýl orientovaný na na ciele vzdelávania a vedomosti a taktiež i manažérsky a podporujúci vyučujúci štýl. V súvislosti so zistenými výsledkami môžeme spomenúť upozornenie, ktoré akcentujú Pieschl a kol. (2021), Menz, Spinath, Seifried (2021). Tvrdia, že učitelia, ktorí podliehajú psychologickým mylným predstavám sa väčšinou nimi riadia a v dôsledku toho môžu učiť a konať menej efektívne, ako v prípade, že by sa riadili výlučne psychologickými poznatkami založenými na vedeckých dôkazoch. McAfee, Hoffman (2021), Tullis (2022) zdôrazňujú, že preferencia psychologických mylných predstáv u učiteľov negatívne ovplyvňuje ich vlastné učenie, ale zároveň i učenie ich žiakov, nakoľko v súlade s týmito predstavami volia nevhodné metódy a postupy vo výučbe. Vo výskume Tullis (2022) pomerne vysoké percento študentov učiteľstva prechovávalo psychologickú mylnú predstavu, že *„Obyčajné opakovanie je najlepšou stratégiou na zapamätanie si obsahu učiva*

z dlhodobého hľadiska.“ Ak učiteľ vychádza z tejto mylnej predstavy, tak môže voliť nevhodné fixačné metódy, ktoré nebudú smerovať k požadovaným výsledkom žiakov. Rovnako napr. môžeme spomenúť u učiteľov frekventovanú psychologickú mylnú predstavu, že „*Samotná veľkosť triedy má pozitívny vplyv na lepšie výsledky žiakov.*“ (Hattie, 2009). Ak učitelia veria, že záleží skôr na veľkosti triedy, ako na vytvorení vhodných vyučovacích podmienok a prispôbení vyučovacích metód, zvyšuje sa riziko, že premeškajú príležitosť zlepšiť učebné výsledky žiakov a naplniť stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Podobných príkladov na preferované psychologické mylné predstavy a ich dopad na pedagogickú činnosť a vplyv na žiakov by sme vedeli uviesť skutočne mnoho. Tullis (2022) poukazuje na skutočnosť, že nepresné a nesprávne psychologické vedomosti učiteľov môžu tiež brániť ich ďalšiemu poznaniu, ba dokonca môžu tieto mylné predstavy šíriť ďalej alebo z nich vychádzať pri svojej pedagogickej práci. Dündar, Gündüz (2016) súhlasne dodávajú, že učitelia majú tendenciu tieto psychologické mýty prenášať na žiakov, ktorí sa týmito mýtami môžu riadiť v učení, ale celkovo vo svojom živote. Takéto psychologické mýty tak môžu mať podľa uvedených autorov negatívny dopad na jednotlivca.

Korelačná analýza ukázala existenciu pozitívnych, štatisticky významných vzťahov rôznej kvality medzi doménami kritického myslenia – kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus a všetkými vyučovacími štýlmi učiteľov. Na základe zisteného možno tvrdiť, že učitelia s vyššou mierou kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu majú tendenciu vo väčšej miere využívať všetky vyučovacie štýly (manažérsky a podporujúci vyučovací štýl, vyučovací štýl orientovaný na vedomosti žiakov a ciele vzdelávania). Šedý (2021) tvrdí, že učiteľ schopný kriticky myslieť častejšie vo výučbe aplikuje také metódy a postupy, vďaka ktorým žiaci dokážu lepšie porozumieť učivu, naučia sa identifikovať vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými prvkami učiva a zároveň sa učia kriticky hodnotiť sprostredkované informácie. Práve uplatňovaním takýchto metód dochádza k podstatným zmenám v procese myslenia a učenia žiakov, vďaka ktorým dokážu nazerať na problémy z rôznych perspektív a následne ich efektívne riešiť. Autor dodáva, že kriticky mysliaci učiteľ rozvíja zvedavosť žiakov, často vystupuje v role facilitátora a podporuje ich kognitívny, emocionálny a sociálny rozvoj.

Preukázali sa i vzťahy medzi komponentom psychologickej gramotnosti – dôvera vo vedu a všetkými vyučovacími štýlmi, okrem podporujúceho štýlu. Zistené negatívne vzťahy medzi danými premennými možno považovať za slabé. Uvedené vzťahy možno interpretovať tak, že čím má učiteľ vyššiu

dôveru vo vedu, tým menej využíva vyučovacie štýly orientované na ciele vzdelávania a vedomosi a manažérsky vyučovací štýl. Vychádzajúc z popisu vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti si možno vysvetliť tieto zistenia tak, že učiteľ, ktorý má zvýšenú mieru dôvery vo vedu nepreferuje vo vyučovaní výlučne vlastné vedomosti, ale pridržia sa skôr faktov, ktoré sú založené na vedeckých poznatkoch. Brown a kol. (2022), tvrdia, že iba školská prax založená na vedeckých dôkazoch sa môže premietnuť do kvality školy a vyučovania, ako aj učenia žiakov, napríklad tým, že pomáha učiteľom voliť si vhodné spôsoby komunikácie so žiakmi a vhodné postupy pri riadení úloh. Zároveň ich správne smeruje v rozhodnutiach ohľadom vyučovania a efektívneho riešenia výchovno-vzdelávacích problémov (Stark, 2017; Kiemer, Kollar, 2021). Výskumy Caina (2015) a Blacka, Wiliamsa (2003) deklarujú, že práve vedecké poznatky pomáhajú učiteľom v ich pedagogickej činnosti s cieľom pozitívne ovplyvniť učebné výsledky žiakov.

Slabé pozitívne vzťahy sa ukazujú aj medzi integritou a manažérskym a podporujúcim vyučovacím štýlom. Napriek tomu, môžeme tvrdiť, že čím viac je učiteľ oddaný etickým princípom, tým viac používa tieto dva vyučovacie štýly. Myslíme si, že učiteľ so zvýšenou mierou integrity by mal podporovať žiakov a podnecovať ich k zamysleniu sa a uvažovaniu nad správnosťou a nesprávnosťou svojho konania. Zároveň by im mal pomáhať uvedomiť si dôsledky svojho správania a posilňovať spoločensky žiaduce správanie. Učiteľ by mal žiakov usmerňovať a povzbudzovať k správnym rozhodnutiam.

Potvrdila sa tiež existencia negatívneho vzťahu medzi kritickým myslením a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele vzdelávania. Toto zaujímavé zistenie naznačuje, že učiteľ so zvyšujúcou sa úrovňou kritického myslenia v menšej miere preferuje tento vyučovací štýl.

Vo vzťahu k analýze tejto výskumnej otázky možno zhrnúť, že úroveň používania vyučovacích štýlov učiteľov je opäť v najsilnejších vzťahoch k úrovni dvoch ukazovateľov psychologickej gramotnosti – kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu. V prípade oboch týchto ukazovateľov psychologickej gramotnosti výsledky analýzy ukázali, že čím vyššia je u učiteľa ich úroveň, tým vyššia je aj úroveň používania všetkých vyučovacích štýlov.

6 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Viacere odporúčania pre prax sme formulovali už v rámci teoretických východísk k riešenej problematike, ale miestami i v diskusii. Vychádzajúc z výsledkov nášho výskumu si dovoľujeme formulovať ďalšie odporúčania v teoretickej, ale i v praktickej rovine:

- Univerzitám a vysokým školám ponúkajúcim štúdium učiteľských študijných programov, 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. Zároveň neodporúčame prioritné psychologické predmety (všeobecná psychológia, ontogenetická psychológia, pedagogická psychológia, sociálna psychológia) spájať do jedného študijného predmetu v rámci jedného semestra, nakoľko tak dochádza k redukcii podstatných psychologických poznatkov. 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 inovatívnymi metódami.
- Psychologické predmety zaradené do pregraduálnej prípravy, ale zároveň i rôzne kurzy psychologického vzdelávania a kurzy rozvíjajúce psychologickú gramotnosť učiteľov, odporúčame realizovať tak, aby účastníci nerozvíjali len svoje poznatky, ale formovali a kultivovali celú svoju osobnosť.
- Do pregraduálnej prípravy odporúčame zaradiť sociálno-psychologický výcvik ako povinný predmet s vyššou časovou dotáciou, s cieľom rozvinúť sociálne kompetencie a interaktívnu psychologickú gramotnosť študentov učiteľstva. Kurzov sociálno-psychologického výcviku, kurzov na rozvoj komunikačných a sebarefektívnych zručností by sa mali zúčastňovať aj učitelia v praxi.
- Odporúčame, aby sa vysokoškolskí pedagógovia na začiatku každého psychologického kurzu zamerali na zisťovanie prevalencie a zdrojov psychologických mylných predstáv medzi študentmi učiteľstva. Vyučujúci by mali analyzovať, ktoré psychologické mylné predstavy u študentov prevládajú, odkiaľ pramenia, a na základe toho zvoliť

vhodné metódy a stratégie na ich odstránenie. Pri odstraňovaní psychologických mylných predstáv odporúčame pedagógom využívať diskusné metódy, problémové metódy, projektové metódy a metódy práce s textom vyvracajúcim psychologickú mylnú predstavu s kauzálnymi vysvetleniami. Účinné sa javia metódy na rozvoj vedeckého a kritického myslenia a prednášky zaoberajúce sa psychologickými mylnými predstavami odkazujúce na vedecké dôkazy. Prínosným by mohlo byť aj zaradenie samostatného kurzu explicitne zaoberajúceho sa psychologickými mylnými predstavami a presvedčeniami.

- Psychologickú prípravu budúcich učiteľov a učiteľov v praxi odporúčame orientovať na rozvoj ich kritickej psychologickej gramotnosti prostredníctvom metód kritickej analýzy, metód kritického čítania, metód kritického myslenia, metód rozvoja informačnej gramotnosti, metód posudzovania dôveryhodnosti zdrojov, metód argumentácie v rámci diskusií a debát, metód reflexívneho písania, v rámci ktorého účastníci vzdelávania konfrontujú vlastné postoje a skúsenosti s výsledkami psychologických výskumov, diagnostiky a i.
- Obsah a ciele psychologických predmetov/disciplín vyučovaných v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva, ale aj realizované kurzy psychologického vzdelávania učiteľov v praxi, by bolo vhodné orientovať tak, aby viedli k zvyšovaniu osobnostných kompetencií a životnej pohody účastníkov vzdelávania a následne k zvyšovaniu psychologickej gramotnosti.
- Výučbu psychológie by mal realizovať vysokoškolský pedagóg alebo lektor v prepojení teórie a výskumu so skutočnými životnými situáciami. Zároveň odporúčame výučbu podporiť sociálnou interakciou s účastníkmi vzdelávania, ale i sociálnymi interakciami medzi účastníkmi navzájom.
- Odporúčame zapájať študentov učiteľstva do výskumných projektov a prepájať tak psychologickú teóriu s empirickou evidenciou.
- Odporúčame posilniť metodickú podporu (nielen v oblasti psychologického vzdelávania) na stredných a 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 učiteľom, vysokoškolským pedagógom a lektorom (nielen psychologického

vzdelávania) sa nedostáva dostatočnej metodologickej podpory facilitujúcej moderné metódy výučby. Učiteľia by isto prijali, keby okrem publikácií metodického charakteru, mohli využívať aj moderné učebnice rôznych predmetov, ktoré by školská, prípadne univerzitná knižnica zaradila do svojej ponuky a neustále ich aktualizovala.

- Odporúčame začleniť psychologickú gramotnosť do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Študenti učiteľstva by mali byť schopní (po absolvovaní psychologickkej prípravy) aplikovať psychologické poznatky do praxe s cieľom zvýšiť kvalitu svojej práce. S týmto odporúčaním sa zároveň spája potreba vytvoriť merný nástroj na meranie psychologickkej gramotnosti učiteľov.
- Psychologické predmety vyučované v pregraduálnej príprave, ako i kurzy so psychologickou tematikou určené pre učiteľov v praxi, odporúčame realizovať s cieľom prepojiť psychologickú teóriu so školskou praxou. Študentov učiteľstva a učiteľov je potrebné naučiť prostredníctvom modelových pedagogických situácií podporených diskusiou využívať vhodné postupy pri riešení daných situácií.
- Vysokoškolským pedagógom, ako i lektorom ďalšieho vzdelávania odporúčame, aby smerovali výučbu psychológie tak, že účastníci získajú okrem súboru dôležitých psychologických poznatkov i mnohé zručnosti a kompetencie, ako i lepší vhľad do vlastného učenia, zvýšia si motiváciu a sebadisciplínu.
- V súvislosti s pregraduálnou prípravou je potrebné 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. To 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 by vedel študentom účinnejšie sprostredkovať príslušné vedomosti. Vychádzajúc z tohto problému odporúčame implementovať do legislatívy povinnosť pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov. Myslíme si, že vysokoškolskí pedagógovia by mali mať zároveň praktické skúsenosti z vyučovania na tom type školy (materská

škola, základná škola, stredná škola), pre ktorú pripravujú svojich študentov – budúcich učiteľov. 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. Rovnaké odporúčanie preto smerujeme aj na 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 alebo lektora, ktorý sám disponuje rozvinutými didaktickými kompetenciami.

- Odporúčame poskytovateľom vzdelávania učiteľov, aby podporovali ich profesijný rozvoj prostredníctvom publikačnej činnosti a prostredníctvom poskytovania konzultácií a poradenstva.
- V pregraduálnej príprave je rozhodne potrebné 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 sebarefektívna kompetencia.
- V pregraduálnej príprave odporúčame skvalitniť a zvýšiť rozsah pedagogickej praxe. Na toto odporúčanie centrujú pozornosť i krajiny OECD v súvislosti s výsledkami medzinárodných meraní 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.
- Učiteľom z praxe odporúčame 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 zapojili do členstva v profesijných združeniach, komorách alebo skupinách učiteľov. Zároveň odporúčame vedeniu škôl, aby vytvorili pre učiteľov vhodné podmienky na ich spoluprácu a podporovali ich profesijný rast. Spoluprácu učiteľov 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 a univerzitami vo výučbe a výskume. Hlavný prínos vidíme predovšetkým v kontexte skvalitnenia pregraduálnej prípravy učiteľov v smere zhodnom so súčasnými požiadavkami, prepojením teórie s praxou.

- Učiteľom z praxe odporúčame zúčastňovať sa na vedeckých konferenciách, na metodických a iných stretnutiach učiteľov. Prostredníctvom vedeckých diskusií a konferencií nadobúdajú učitelia mnohé poznatky, inšpirácie z príkladov dobrej praxe a majú možnosť konfrontovať vlastné poznatky a skúsenosti s inými.
- Dôležitú úlohu v samotnom skvalitňovaní vzdelávania nehrajú len motivovaní učitelia s odbornými vedomosťami a požadovanými osobnostnými kvalitami, ale i školské inštitúcie, v ktorých učitelia pôsobia. Myslíme si, že každá škola by mala mať vypracovaný systém ďalšieho vzdelávania zohľadňujúci záujmy a potreby samotného učiteľa. Vedenie školy by malo podporovať odborný rast učiteľov vo všetkých sférach ich pedagogického pôsobenia, čo je zárukou napredovania učiteľov, žiakov, a tým aj školy ako vzdelávacej inštitúcie.
- Je zrejmé, že na ceste za kvalitou školstva zohráva rozhodujúcu úlohu aj Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, ktoré by malo uskutočniť systémové zmeny a motivovať učiteľov k sebazvdelávaniu a k účasti na svojom osobnostnom rozvoji. V zmysle rozvoja profesijných kompetencií učiteľov je dôležité a nevyhnutné, aby bolo získavanie a rozširovanie kompetencií a zručností prostredníctvom ďalšieho vzdelávania adekvátne finančne ohodnotené. Platobné podmienky učiteľov sú neadekvátne k zodpovednosti a množstvu kompetencií, ktoré musí učiteľ uplatňovať vo svojej práci. Na základe uvedeného možno uvažovať nad návrhom vzťahujúcim sa k zvýšeniu platového ohodnotenia a statusu učiteľskej profesie, čím sa pravdepodobne zvýši i motivácia učiteľov k sebarozvoju. 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.

Nami formulované odporúčania sú smerované jednak k inštitúciám zastrešujúcim vzdelávanie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi, jednak k učiteľom, vysokoškolským pedagógom a lektorom, ktorí vyučujú psychologické predmety a psychologické kurzy, jednak k samotným budúcim učiteľom alebo učiteľom v praxi. Všetky tieto cieľové kategórie sú navzájom prepojené a bez ich spolupráce, podpory a (seba)motivácie nie je možné, aby v školstve pôsobili psychologicky gramotní učitelia s rozvinutými profesijnými kompetenciami, ktoré sú zárukou kvalitného výkonu učiteľskej profesie prejavujúceho sa požadovanými učebnými výsledkami, pozitívnou školskou klímou a spokojnosťou žiakov.

7 LIMITY VÝSKUMU A NÁVRHY NA ĎALŠÍ VÝSKUM

Považujeme za dôležité centrovat' pozornosť na limitujúce faktory, ktoré mohli ovplyvniť výsledky nášho výskumu. Ich elimináciou v ďalších výskumných šetreniach by sme mohli dosiahnuť výsledky s vyššou validitou. Hlavné limity výskumu vnímame predovšetkým vo vzťahu k výskumnému súboru a výskumným nástrojom.

Za limitujúce faktory nami uskutočneného výskumu považujeme výber, veľkosť a zloženie výskumného súboru. Participantí zapojení do nášho výskumu nepredstavujú reprezentatívnu vzorku populácie. Ich zaradenie do výskumu podliehalo zámernému výberu podľa nami určených znakov (pedagogickí zamestnanci pôsobiaci v materských, základných a stredných školách na Slovensku). Síce naši participantí podľa lokality ich pôsobenia pokrývajú všetky kraje Slovenska, no nie je tu rovnomerné zastúpenie. Takisto v rôznej miere sú nimi zastúpené jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov (učiteľ MŠ, učiteľ prvého stupňa ZŠ, učiteľ druhého stupňa ZŠ, učiteľ SŠ, riaditeľ). Učiteľia zaradení do nášho výskumného súboru boli vekovo rôznorodou skupinou a vyučovali rôzne predmety. Pregraduálna príprava učiteľov v praxi sa vzhľadom k jednotlivým učiteľským študijným programom, vzhľadom k časovým faktorom a lokalite štúdia líši. Rozdielny študijný plán, rozdielna skladba absolvovaných predmetov a legislatívne normy sa mohli výrazne premietnuť v úrovni ich osvojených profesijných kompetencií, ako i v úrovni ich psychologickkej gramotnosti. Do budúca by bolo určite zaujímavé skúmať profesijné kompetencie a psychologickú gramotnosť učiteľov vo vzťahu k vyštudovanej študijnej aprobácii, vo vzťahu k ich zaradeniu do príslušnej kategórie pedagogických zamestnancov, prípadne i vo vzťahu k veku. Za ďalší z možných nedostatkov súvisiacich s výskumnou vzorkou by bolo možné považovať neodlíšenie učiteľov psychológie od učiteľov iných aprobácií. Učiteľia s ukončeným štúdiom študijného programu Učiteľstvo psychológie v kombinácii majú absolvovaných množstvo psychologických predmetov, na základe čoho možno predpokladať ich vyššiu úroveň psychologickkej gramotnosti. Odporúčame v ďalšom výskume zistiť úroveň ich psychologickkej gramotnosti a porovnať ju s úrovňou psychologickkej gramotnosti učiteľov iných aprobácií. Nami dosiahnuté výsledky sa môžu líšiť i vzhľadom na absolvovanie rôznych foriem vzdelávania pedagogických zamestnancov (žiadne, adaptačné vzdelávanie, funkčné vzdelávanie, špecializačné vzdelávanie, inovačné vzdelávanie, aktualizácie vzdelávanie a i.).

Výber výskumného súboru bol ovplyvnený aj motiváciou riadiacich pracovníkov jednotlivých škôl, ktorých sme oslovili so žiadosťou o spoluprácu a rovnako i motiváciou samotných učiteľov k spolupráci. Výskumu sa zúčastnili učitelia, ktorí prejavili ochotu. Ich motivácia mohla byť ovplyvnená ich záujmom o problematiku profesijných kompetencií a psychologické gramotnosti učiteľov v praxi. Domnievame sa, že učitelia s vyšším záujmom o svoju profesionalitu a aktívnu participáciu na predmetnom výskume, majú zároveň vyššiu úroveň sebareflexie a zároveň vyššiu ochotu k profesijnému sebarozvoju. Na druhej strane, znížená motivácia zapojiť sa do výskumu mohla súvisieť napr. s obdobím, v ktorom sme administrovali výskumnú batériu. Administrácia prebehla v mesiaci september – október, čo sú mesiace, ktoré pre učiteľa predstavujú značnú záťaž a množstvo pracovných povinností spojených so začiatkom školského roka. Nižšia návratnosť dotazníkov mohla byť spôsobená i časovou náročnosťou výskumnej batérie, ktorej vyplnenie trvalo participantom viac ako 45 minút.

Ďalšie limity výskumu možno vnímať v súvislosti so skúmanými premennými a použitými výskumnými nástrojmi. V našom výskume sme sa zamerali na skúmanie vybraných profesijných kompetencií učiteľov (didaktické kompetencie, vyučovacie štýly učiteľov, interakčné štýly učiteľov) a nami identifikovaných komponentov psychologické gramotnosti (psychologické mylné predstavy, kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôvera vo vedu, integrita, kritické myslenie). Zvolené výskumné nástroje, prostredníctvom ktorých sme merali nami zvolené ukazovatele psychologické gramotnosti, podľa nášho názoru pokrývajú viacero úrovní psychologické gramotnosti – predovšetkým funkčnú a kritickú psychologickú gramotnosť. Evidujeme však absenciu merania premenných pokrývajúcich interaktívnu psychologickú gramotnosť.

Je možné uvažovať tiež nad zmenou alebo doplnením nami využitých nástrojov na meranie psychologické gramotnosti. Na meranie psychologických mylných predstáv existuje viacero dotazníkov, ktoré by sme mohli v ďalšom výskume využiť. Na tieto účely je možné využiť napr. dotazník TOPKAM obsahujúci 40 otázok resp. výrokov, ktorých pravdivosť hodnotia respondenti prostredníctvom Likertovej škály. Bensley, Lilienfeld, Powell (2014) zistili, že tento nástroj vykazuje dobrú vnútornú konzistenciu. Často využívaným je i Test psychologických mispercepcií (Psychology misperceptions test - Hughes, Lyddy a Lambe, 2013), ktorý obsahuje 10 výrokov, z ktorých len niekoľko považujeme za vhodných pre použitie v cieľovej skupine učiteľov. My sme na tento účel

využili Dotazník psychologických poznatkov (PIQ), ktorý obsahoval 25 výrokov, ktorých pravdivosť participanti hodnotili na dvojbodovej škále (pravda-lož). Hughes, Lyddy, Kaplan (2012) a Tulis (2022) však odporúčajú, aby boli príslušné položky hodnotené participantmi prostredníctvom 6 bodovej škály (úplne pravdivé-úplne nepravdivé), čím by sme zároveň zistili i stupeň istoty odpovedí participantov. Takéto zistenia by nám mohli pomôcť v praxi pri výbere vhodných metód a postupov na odstraňovanie mylných predstáv. Zároveň je možné identifikovať hlboké psychologické mylné predstavy, ktoré je ťažké zmeniť (Kujawski Taylor, Kowalski, 2014). Taktiež si myslíme, že nie všetky položky dotazníka PIQ predstavujú oblasti poznatkov využiteľných v učiteľskej praxi, preto odporúčame skôr vytvoriť taký dotazník na meranie psychologických mylných predstáv, do ktorého by boli zaradené jednotlivé položky na základe novšieho výskumu psychologických mylných predstáv. Tieto položky by sa mali vzťahovať výlučne k témam relevantným pre školský kontext, učiteľskú profesiu a prácu s deťmi, žiakmi a dospelými.

V prípade merania kritického myslenia odporúčame nami použitý Watson-Glaserov dotazník na hodnotenie kritického myslenia redukovať o niekoľko položiek, nakoľko ho považujeme za časovo a kognitívne náročný, čo sa môže premietnuť v zníženej ochote participantov vyplniť príslušný dotazník. Pre tieto účely možno uvažovať aj nad využitím Kalifornského inventára kritického myslenia (CCTDI).

Navrhujeme zároveň vytvoriť dotazník profesijných kompetencií, ktorý bude pokrývať viac druhov kompetencií, ako len didaktické kompetencie a vybrané kľúčové kompetencie učiteľa. Potenciál vidíme napr. v zisťovaní úrovne a vzťahu odborného-predmetovej kompetencie učiteľov a ich psychologickéj gramotnosti. Rovnako zaujímavým by bolo zmapovať vzťah psychodidaktickej kompetencie a psychologickéj gramotnosti učiteľov. V neposlednom rade nemôžeme opomenúť dôležitosť skúmania vzťahu sociálnej kompetencie učiteľov a ich psychologickéj gramotnosti. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) vidia spojitosť interaktívnej psychologickéj gramotnosti so sociálnou kompetenciou učiteľa, ktorá učiteľovi umožňuje efektívne zvládať sociálne interakcie.

Inšpiratívne sa nám zdá realizovať náš výskum prostredníctvom opakovaného zberu dát s určitým časovým odstupom. Možno sledovať efektivitu vytvorených kurzov zameraných na odstraňovanie psychologických mylných predstáv, na rozvoj psychologického, kritického a vedeckého myslenia. Tieto kurzy možno experimentálne zaradiť k výberovým predmetom v rámci

pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, príp. ich možno ponúknuť učiteľom v praxi v rámci ďalšieho vzdelávania. Tieto zistenia môžu byť nápomocné pri budúcom kreovaní obsahu predmetov pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva, ako aj pri ich zaradení do študijného plánu.

Zároveň odporúčame realizáciu výskumu, v ktorom sa bude experimentálne overovať vplyv sociálno-psychologického výcviku na rozvoj interaktívnej psychologickkej gramotnosti. Sociálno-psychologické výcviky sú súčasťou študijného plánu viacerých učiteľských študijných programov. Zároveň experiment možno zrealizovať aj v cieľovej skupine učiteľov v praxi zaradených do výcvikových kurzov zameraných na rozvoj ich sociálnych a osobnostných kompetencií.

Odporúčame rozšíriť oblasti výskumného záberu a zisťovať vzťahy medzi osobnostnými charakteristikami viazanými na model osobnosti Big5, motivačnými premennými (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia), exekutívnymi funkciami a profesijnými kompetenciami a psychologickou gramotnosťou učiteľov. Okrem skúmania spomínaných osobnostných charakteristík (Big5) by bolo zaujímavé zamerať sa aj na osobnostné črty tzv. svetlej triády (viera v ľudskosť, humanizmus, kantianizmus) a temnej triády (machiavelizmus, narcizmus, psychopatia) (Ballová Mikušková, 2023).

Možno polemizovať aj nad spôsobom administrácie výskumnej batérie. Zvolené dotazníky tvoriace našu výskumnú batériu sme účastníkom výskumu 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 i.), 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, žiadna flexibilita v kladení dodatočných otázok, žiadna možnosť výskumníka vysvetliť participantom v prípade potreby nepochopené otázky a úlohy a i.

Ako výraznejší nedostatok nášho výskumu vnímame samotný charakter výskumných nástrojov. Nami využité dotazníky majú sebahodnotiaci charakter, čiže skutočná úroveň profesijných kompetencií a psychologickej gramotnosti učiteľov sa môže výrazne líšiť od úrovne, ktorá bola zistená prostredníctvom sebahodnotenia našich participantov – učiteľov v praxi. Participant mohli hodnotiť vlastnú činnosť a správanie seba ako učiteľa vo vzťahu k očakávaným výsledkom a známym predpokladom kvalitného učiteľa. Táto skutočnosť je typickým limitom sebahodnotiacich merných nástrojov. Myslíme si, že zvýšeniu

validity merania by prospelo, keby boli profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov hodnotená 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 sebauviedkou učiteľov a získať tak objektívny pohľad na úroveň sledovaných premenných.

Výskum profesijných kompetencií a psychologickej gramotnosti študentov učiteľských študijných programov, ako i učiteľov v praxi, odporúčame realizovať dlhodobo a systematicky, s cieľom identifikovať zmeny spôsobené časovými alebo spoločenskými vplyvmi.

ZÁVER

Vedecká monografia, ktorá nesie názov *Psychologicky gramotný učiteľ*, si kládla za hlavný cieľ analyzovať koncept psychologической gramotnosti a zistiť vzťah medzi psychologickou gramotnosťou učiteľov v praxi a ich profesijnými kompetenciami. V práci sme centrovali pozornosť predovšetkým na analýzu konštruktu, komponentov a úrovní psychologической gramotnosti, zameriavajúc sa na možnosti jej rozvoja. Prioritný dôraz sme kládli na spojitosť psychologической gramotnosti s učiteľskou profesiou, nakoľko adaptívne používanie psychologických poznatkov môže výrazne zlepšiť výkon učiteľskej profesie. Sme názoru, že psychologická gramotnosť sa premieta do profesijných kompetencií učiteľov, ktorých základom sú i teoretické vedomosti z jednotlivých psychologických disciplín, ich kritické hodnotenie a schopnosť vytvárať priaznivé sociálne interakcie. Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Kunter (2013) tvrdia, že psychologická gramotnosť sa odráža v učiteľovej schopnosti plánovať, realizovať a hodnotiť vyučovací proces, v schopnosti diagnostikovať a riešiť problémy školskej praxe, v schopnosti používať vhodné vyučovacie postupy, a v neposlednom rade v schopnosti úspešne komunikovať a interagovať so žiakmi. Vychádzajúc z daného tvrdenia, a takisto i z oblastí uplatnenia psychologických poznatkov v učiteľskej praxi, sme profesijné kompetencie v spojitosti s psychologickou gramotnosťou vnímali v rámci troch kategórií – didaktické kompetencie, vyučovacie štýly a interakčné štýly učiteľov. Vyplývajúc z hlavného cieľa nášho výskumu, sme sa snažili odpovedať na výskumnú otázku: *Aký je vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi?* Samotnému výskumu predchádzala spomínaná analýza konštruktu psychologической gramotnosti, ako i výskumov mapujúcich tento konštrukt, na základe čoho sme ako ukazovatele psychologической gramotnosti zvolili psychologické mylné predstavy, dispozície ku kritickému mysleniu - kritickú otvorenosť a reflektívny skepticizmus, dôveru vo vedu, integritu a kritické myslenie. Tieto komponenty sme podrobili korelačnej analýze, ktorej výsledky preukázali medzi nimi štatisticky významné vzťahy rôznej kvality. Najsilnejšie vzťahy sme zaznamenali medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu, medzi dôverou vo vedu a kritickým myslením a medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením. Následne sme pristúpili k zisťovaniu vzťahov medzi psychologickou gramotnosťou a profesijnými kompetenciami učiteľov v praxi. Zistili sme existenciu viacerých vzťahov medzi psychologickou

gramotnosťou a didaktickými kompetenciami, psychologickou gramotnosťou a interakčnými štýlmi a psychologickou gramotnosťou a vyučovacími štýlmi učiteľov v praxi. Najsilnejšie vzťahy sa ukázali medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a profesijnými kompetenciami učiteľov.

Na základe výsledkov nášho výskumu možno konštatovať, že úroveň psychologickéj gramotnosti sa premieta do didaktických kompetencií učiteľov, rovnako i do vyučovacích a interakčných štýlov, ktoré učitelia vo výchovno-vzdelávacom procese preferujú a využívajú. V kontexte našich zistení si dovoľujeme tvrdiť, že rozvoj psychologickéj gramotnosti by mal byť jedným z primárnych cieľov pregraduálnej prípravy učiteľov. Navrhujeme preto posilniť psychologickú prípravu učiteľov o psychologické predmety teoretického, ale i zážitkového a aplikačného charakteru, ktorých cieľom bude rozvinúť ich sebazpoznanie, profesijnú identitu, citlivosť k vývinovým a osobnostným špecifikám žiakov, schopnosť posilňovať skupinovú kohéziu, riešiť konflikty a zvládať záťažové situácie (nielen) v školskom prostredí. Chceli by sme zdôrazniť i závažnú skutočnosť, ktorou je nesmierne dôležitá úloha vysokoškolských pedagógov a lektorov zabezpečujúcich psychologické vzdelávanie, ktorí by mali byť erudovanými odborníkmi s rozvinutým psychologickým myslením a so schopnosťou sprostredkovať (budúcim) učiteľom psychologické poznanie založené na vedeckých dôkazoch, rozvíjať ich kritické a vedecké myslenie a prispievať k ich zdravému a harmonickému rozvoju osobnosti. Máme za to, že iba osobnostne zrelý učiteľ je schopný kvalitne plniť svoju učiteľskú rolu.

Nami realizovaný výskum predmetného zamerania považujeme za ojedinelý, nakoľko sa vzťahom medzi psychologickou gramotnosťou učiteľov a ich profesijnými kompetenciami, nevenuje takmer žiadna pozornosť. Riešenú problematiku vnímame ako výzvu nielen pre teoretikov, ale hlavne pre ďalší výskum, ktorý by mohol podnietiť oficiálne zaradenie psychologickéj gramotnosti ako konceptu do vzdelávania. Prínosom nášho výskumu sú zistenia, z ktorých vyplýva veľká výzva súvisiaca s potrebou realizácie zásadných zmien v pregraduálnej príprave, smerujúcich k účinnému rozvoju psychologickéj gramotnosti (budúcich) učiteľov. Máme za to, že práve rozvojom psychologickéj gramotnosti sa posilňujú i profesijné kompetencie učiteľov, ktoré majú výrazný vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu, na učebné výsledky žiakov, na ich motiváciu k učeniu i na samotnú školskú klímu. Benefity psychologickéj gramotnosti sa nedotýkajú len profesijného, ale i osobného a sociálneho života. Jednotlivec s rozvinutou psychologickou gramotnosťou vie kriticky hodnotiť

psychologické poznatky a aplikovať ich na vlastné prežívanie a správanie, či prežívanie a správanie iných v rôznych životných situáciách, čo mu zlepšuje kvalitu života a zároveň pomáha do určitej miery zlepšovať i život v komunite, v ktorej žije.

POUŽITÁ LITERATÚRA

AFANASJEVA, O. et al. 2020. Critical thinking and teacher training development. In *Revista Espacios*, vol. 41, no. 9, pp. 1-8. ISSN 0798-1015.

ALLEN, J. M. 2009. Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no. 5, pp. 647-654. ISSN 1879-2480.

AQUINO, K., REED, A. 2002. The self-importance of moral identity. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 83, no 6, pp. 1423-1440. ISSN 1939-1315.

ARONSON, E. et al. 2015. *Social Psychology. 9th Edition*. London : Pearson. 624 p. ISBN 978-0-13-393654-4.

BAJTOŠ, J. 2007. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice : Equilibria. 269 s. ISBN 978-80-89284-08-5.

BAK, H. J. 2001. Education and Public Attitudes toward Science: Implications for the “Deficit Model” of Education and Support for Science and Technology. In *Social Science Quarterly*, vol. 82, no. 4, pp. 779-795. ISSN 1540-6237.

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra : PF UKF. 74 s. ISBN 978-80-558-1941-9.

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2023. *Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť: Návrh projektu VEGA*. Nitra : PF UKF. 18 s.

BAUER, J., PRENZEL, M. 2012. European teacher training reforms. In *Science*, vol. 336, no. 6089, pp. 1642–1643. ISSN 1095-9203.

BAUER, J., PRENZEL, M., RENKL, A. 2015. Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. In *Unterrichtswissenschaft*, vol. 43, pp. 188-192. ISSN 2520-873X.

BECK, A. 2005. Critical Literacy in the Classroom. In *Thinking Classroom*, vol. 6, no. 3, pp. 3-9. ISSN 2578-3637.

BENSLEY, D., A., LILIENFELD, S. O., POWELL, L. A. 2014. A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. In *Learning and Individual Differences*, vol. 36, pp. 9–18. ISSN 1041-6080.

BENSLEY, D. A., LILIENFELD, S. O. 2017. Psychological Misconceptions: Recent Scientific Advances and Unresolved Issues. In *Current Directions in Psychological Science*, vol. 26, no. 4, pp. 377-382. ISSN 1467-8721.

BERINŠTEROVÁ, M., FUCHSOVÁ, K., KAPOVÁ J. 2021. Psychologická gramotnosť učiteľa - koncept, zložky, aplikácia. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 4, č. 1, s. 8-13. ISSN 1339-8725.

BLACK, P., WILIAM, D. 2003. 'In praise of educational research': formative assessment. In *British Educational Research Journal*, vol. 29, no. 5, pp. 623-637. ISSN 1469-3518.

BLESSING, S. B., BLESSING, J. S. 2010. Psychbusters: A means of fostering critical thinking in the introductory course. In *Teaching of Psychology*, vol. 37, no. 3, pp. 178–182. ISSN 1532-8023.

BODORÍKOVÁ, N., PETROVÁ, G., TIRPÁKOVÁ, A. 2023. *Kritické myslenie pohľadom učiteľov*. Bratislava : Wolters Kluwer. 176 s. ISBN 978-80-7676-659-4.

BONEA, C. A. 1990. Psychological literacy: A first approximation. In *American Psychologist*, vol. 45, no. 7, pp. 891–900.

BORISOVÁ, S., ŠUTOVCOVÁ, L. 2020. Edukačné prostredie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenie. In *MMK 2019: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové : Magnanimitas, s. 863-870. ISBN 978-80-87952-31-3.

BRANSFORD, L., DARLING-HAMMOND, J., LEPAGE, P. 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken : Jossey-Bass. 624 p. ISBN 978-0-7879-7464-0.

BRÅTEN, I., FERGUSON, L. E. 2015. Belief about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 50, pp. 13-23. ISSN 1879-2480.

BROMME, R. et al. 2022. An anchor in troubled times: Trust in science before and within the COVID-19 pandemic. In *PloS ONE*, vol. 17, no. 2, pp. 1-27. ISSN 1932-6203.

BROWN, C., SCHILDKAMP, K., HUBERS, M. D. 2017. Combining the best of two worlds: a conceptual proposal of evidence – informed school improvement. In *Educational research*, vol. 59, no. 2, pp. 154-172. ISSN 1935-102X.

BROWN, C. et al. 2022. Facilitating research-informed educational practice for inclusion. Survey findings from 147 teachers and school leaders in England. In *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-17. ISSN 2504-284X.

BRUTENIČOVÁ, E. a kol. 2021. *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIETĽA*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 98 s. ISBN 978-80-565-1455-9.

BUEHL, M. M., FIVES, H. 2009. Exploring teacher' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? In *The Journal of Experimental Education*, vol. 77, no. 4, pp. 367-407. ISSN 0022-0973.

BURTON, L. J. et al. 2013. Peer Mentoring to Develop Psychological Literacy in First – Year and Graduating Students. In *Psychology Learning & Teaching*, vol. 12, no. 2, pp. 136 – 146. ISSN 2057-3022.

CAIN, T. 2015. Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. In *The Curriculum Journal*, vol. 26, no 3, pp. 488–509. ISSN 1469-3704.

CAMBELL, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Berkshire : Opne University Press. 178 p. ISBN 03-3521-219-0.

CLIFFORD, J. S., BOUFAL, M. M., KURTZ, J. E. 2004. Personality traits and critical thinking: Skills in college students empirical tests of a two-factor theory. In *Assessment*, vol. 11, no. 2, pp. 169–176. ISSN 1552-3489.

COCHRAN-SMITH, M. et al. 2014. The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. In *Teachers college record*, vol. 116, no. 4, pp. 1-38. ISSN 1467-9620.

COULSON, D., HOMEWOOD, J. 2016. Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice? In *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 13, no. 1, pp. 1-20. ISSN: 1449-9789.

CRAMER, C. 2013. Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. The assessment of educational scientific study courses as given by students in their first phase of teacher training in longitudinal section. In *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 59, no. 1, pp. 66–82. ISSN 0044-3247.

CRANNEY, J., DUNN, D. S. et al. 2011. *The psychologically literate citizens: Foundations and global perspectives*. Oxford : Oxford University Press. 384 p. ISBN 978-0-19-979494-2.

CRANNEY, J., BOTWOOD, L., MORRIS, S. 2012. *National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education*. Sydney : Office for Learning and Teaching. 96 p. ISBN 978-1-922125-98-9.

CRANNEY, J., MORRIS, S. 2021. Psychological literacy in undergraduate psychology education and beyond. In GRAF, P., DOZOIS, D. J. A. et al. *Handbook on the State of the Art in Applied Psychology*. New Jersey : Wiley Blackwell, pp. 315–337. ISBN 978-1-119-62840-8.

CRANNEY, J. et al. 2022. Psychological Literacy and Undergraduate Psychology Education: An International Provocation. In *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-7. ISSN 2504-284X.

CRITCHLEY, C. R. 2008. Public opinion and trust in scientists: The role of the research context, and the perceived motivation of stem cell researchers. In *Public Understanding of Science*, vol. 17, no. 3, pp. 309–327. ISSN 1361-6609.

ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČECH, J. 2008. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Praha : UJAK. 292 s. ISBN 978-80-86723-59-4.

ČELÁROVÁ, L. 2010. Profesionálne kompetencie začínajúceho majstra odbornej výchovy a ich reflexia. In *Journal of Technology and Information Education*, roč. 2, č. 2, s. 23-28. ISSN 1803-537X.

ČERETKOVÁ, S. a kol. 2019. *Kompetencie učiteľa. Hodnotenie. Sebahodnotenie*. Ružomberok : Verbum. 182 s. ISBN 978-80-87800-54-6.

DARÁK, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov : Prešovská univerzita. 214 s. ISBN 978-80-8068-704- 5.

DAVIES, W. M. 2008. 'Not quite right': helping students to make better arguments. Teaching. In *Higher Education*, vol. 13, no. 3, pp. 327–340. ISSN 1356-2517.

DEKKER, S. et al. 2012. Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teaxher. In *Frontiers in Psychology*, vol 429, no 3, pp 1-8, ISSN 1664-1078.

DIAZ-MAGGIOLI, G. 2004. *Teacher-Centered Professional Development*. United States : Assn for Supervision & Curriculum. 181 s. ISBN 978-0-8-7120-859-0.

DILBERT, S. et al. 2007. Cognitive ability predicts objectively measured counterproductive work behavior. In *Journal of Applied Psychology*, vol. 92, no. 3, pp. 616-627. ISSN 1939-1854.

DRUMMOND, C., FISCHHOFF, B. 2017. Individuals with greater science literacy and education have more polarized beliefs on controversial science topics. In *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 114, no. 36, pp. ISSN 9587–9592.

DUCHOVIČOVÁ, J., TOMŠÍK, R. 2017. Critical and creative thinking strategies in teaching internal consistency of the research tool. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 6, no. 2, pp. 375-394. ISSN 1339-9055.

DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2018. Stratégie rozvíjania kritického myslenia v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Studia scientifica facultatis Paedagogicae*, roč. 17, č. 1, s. 73-84. ISSN 1336-2232.

DUNN, D. S. et al. 2013. *Assessing Teaching and Learning in Psychology: Current and Future Perspectives*. Belmont : Wadsworth Publishing. 272 p. ISBN 978-1-1330-4981-4.

DUPKALOVÁ, M. 2015. Potrebuje naša škola „prísnejších“ učiteľov? In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 1, č. 2, s. 88-97. ISSN 1339-8725.

DUPKALOVÁ, M., KRAJČOVÁ, N. 2015. *Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v školskej triede*. Prešov : EXPRES PRINT. 156 s. ISBN 978-80-89353-13-2.

DŮNDAR, S., GÜNDÜZ, N. 2016. Misconceptions regarding the brain: the neuromyths of preservice teacher. In *Mind, Brain and Education*, vol. 10, pp. 212-232. ISSN 1751-228X.

DWYER, CH. P. 2023. An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings. In *Journal of Intelligence*, vol. 11, no. 6, pp. 1-17. ISSN 2079-3200.

EL-SAYED, R. S. et al. 2004. Disposition of Staff Nurses' Critical Thinking and its Relation to Quality of their Performance at Mansoura University Hospital. In *Journal of American Science*, vol. 7, no. 10, pp. 388–395. ISSN 2375-7264.

ENNIS, R. H. 1996. Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. In *Informal Logic*, vol. 18, no. 2-3, pp. 165-182. ISSN 0824-2577.

EVANS, C. A., HARKINS, M. J., YOUNG, Y. D. 2008. Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. In *North American Journal of Psychology*, vol. 10, no. 3, pp. 567-582. ISSN 1527-7143.

FACIONE, P. A. et al. 1995. The dispositions towards critical thinking. In *Journal of General Education*, vol 44, no. 1, pp. 1-25. ISSN 1527-2060.

FACIONE, A. P. 2013. *Critical thinking: What it is and why it counts*. [online]. 2024. [cit. 2024-08-09]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

FAHIM, M., BAGHERKAZEMI, M., ALEMI, M. 2010. The relationship between test takers critical thinking ability and their performance on the reading section of TOEFL. In *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 1, no. 6, pp. 830–837. ISSN 2053-0684.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : PF UKF. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.

FERENCOVÁ, J. 2017. Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 52-61. ISSN 1339-8725.

FERENCOVÁ, J., KOSTURKOVÁ, M. 2020. *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Ružomberok : Rokus. 256 s. ISBN 978-80-87800-54-6.

FERRERO, M., GARAIZAR, P., VADILLO, M. A. 2016. Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. In *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 10, no 496. ISSN 1662-5161.

FERRERO, M. et al. 2020. The effectiveness of refutation texts to correct misconceptions among educators. In *Journal of Experimental Psychology: Applied*, vol. 26, no. 3, pp. 411–421. ISSN 1939-2192.

FILOVÁ, P., JUHÁSOVÁ, A. 2023. Skríning profesijných kompetencií učiteľov na Slovensku. In VEREŠOVÁ, M. (Eds.). *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov IV*. Nitra : PF UKF, s. 8-20. ISBN 978-80-558-2044-6.

FUCHSOVÁ, K., BRUNCKOVÁ, M., KAPOVÁ, J. 2017. Inovácia výučby psychologických disciplín v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2., s. 62-71. ISSN 1339-8725.

FURNHAM, A., HUGHES, D. J. 2014. Myths and misconceptions in popular psychology: Comparing psychology students and the general public. In *Teaching of Psychology*, vol. 41, no. 3, pp. 256–261. ISSN 1532-8023.

FURNHAM, A., GROVER, S. 2019. Myths and misconceptions about the psychology of adolescence and intimate relationships. In *Psychology*, vol. 10, no. 15, pp. 2166–2176. ISSN 2152-7199.

GARDNER, R. M., BROWN, D. L. 2013. A test of contemporary misconceptions in psychology. In *Learning and Individual Differences*, vol. 24, pp. 211–215. ISSN 1041-6080.

GATIAL, V., JUHÁSOVÁ, A., SÜTTÖ, L. 2023. *Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako determinanty profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Nitra : PF UKF v Nitre. 174 s. ISBN 978-80-558-2051-4.

GAVORA, P. 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171-181. ISSN 2336-2189.

GAVORA, P., MAREŠ, J. BROK, P. D. 2003. Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. In *Pedagogická revue*, roč. 55, č. 2, s. 126- 145. ISSN 1335-1982.

GAVORA, P., MATÚŠKOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In *Pedagogika*, roč. 1, č. 3, s. 183-196. ISSN 2336-2189.

GÁLOVÁ, L., VAŠÍČKOVÁ, S. 2015. *Interakčné štýly učiteľov*. Bratislava : Núcem. 34 s.

GIBBY, C. 2013. Critical thinking skills in adult learners. In *Arecls*, vol. 10, pp. 147-176. ISSN 1743-159X.

GILBERT. L. 2014. *Why do I need a teacher when I've got Google? The essential guide to the big issues for every teacher*. UK : Routledge. 248 p. ISBN 978-0415709590.

GILLERNOVÁ, I, ŠTĚTOVSKÁ, I. 2001. Pravidla a podmínky sociálně psychologického výcviku. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. a kol. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Portál, s. 23-35. ISBN 80-247-0180-4.

GLUCHMANOVÁ, M. 2011. Profesijná etika v učiteľskom povolání. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita, s. 175-185. ISBN 978-80-555-0482-7.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

GUTTOVÁ, A., VEREŠOVÁ, M. 2022. Sebahodnotenie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In VEREŠOVÁ, M. (Eds.). *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra : PF UKF, s. 10-27. ISBN 978-80-558-1902-0.

HAKIM, A. 2015. Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) on the Performance of Learning. In *The International Journal of Engineering And Science*, vol. 4, no. 2, pp. 1-12. ISSN 1879-2197.

HALONEN, J. S., DUNN, D. S. 2017. Embedding career issues in advanced psychology major courses. In *Teaching of Psychology*, vol. 45, no 1, pp. 41–49. ISSN 1532-8023.

HALPERN, D. F. 2002. Teaching for critical thinking: A four-part model to enhance thinking skills. In DAVID, S., BUSKIST, W. et al. *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charle L. Brewer*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 91-105. ISBN 978-0805839548.

HALPERN, D. F. 2010. *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline*. Washington : American Psychological Association. 227 p. ISBN 978-1-4338-0545-5.

HALPERN, D. F., BUTLER. A. 2011. Critical thinking and the education of psychologically literate citizens. In CRANNEY, J., DUNN, D. S. et al. *The psychologically literate citizens: Foundations and global perspectives*. New York : Oxford University Press, pp. 27–40. ISBN 978-0-19-979494-2.

HALPERN, D. F. 2014. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York : Psychology Press. 875 p. ISBN 978-18-4872629-1.

HALPERN, D. F., DUNN, D. S. 2021. Critical Thinking: A Model of Intelligence for Solving Real-World Problems. In *Journal of Intelligence*, vol. 9, no. 2, pp. 1-8. ISSN 2079-3200.

HAMRANOVÁ, A. 2002. Aplikácia sociálno-psychologického výcviku v príprave budúcich učiteľov. In *Psychológia v škole. Zborník z Československej vedeckej konferencie*. Košice : Ústav humanitných vied PF UPJŠ, s. 92-95. ISBN 80-7097-497-4.

HAN, H. S., KEMPLE, K. M. 2006. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. In *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, no. 3, pp. 241–246. ISSN 1082-3301.

HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava : Iris. 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.

HARDY, S.A., CARLO, G. 2011. Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? Online. In *Child Development Perspectives*, vol. 5, no.3, pp. 212-218. ISSN 1750-8606.

HARRIS, R. et al. 2021. Students' Understanding of Psychological Literacy in the UK Undergraduate Curriculum. In *Psychology Teaching Review*, vol. 27, no. 1, pp. 56-68. ISSN 0965-948X.

HARRIS, R., BIRTILL, P. POWNALL, M. 2023. Psychologically Literate by Design: Four Case Study Undergraduate Modules that Centre Psychological Literacy. In *Psychology Learning & Teaching*, vol. 24, no. 2, pp. 248-264. ISSN 1475-7257.

HARTMAN, R. O. 2017. Modeling Attitudes Toward Science : Development and Validation of the Credibility of Science Scale. In *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 39, no. 6, pp. 358 – 371. ISSN 1532-4834.

HATTIE, J. A. C. 2009. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London : Routledge. 389 p. ISBN 978-0-203-88733-2.

HAVÁČOVÁ, L., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. Vyučovacie štýly a analytické myslenie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In VEREŠOVÁ, M. (Ed.). *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra : PF UKF, s. 50-59. ISBN 978-80-558-1902-0.

HELUS, Z. 1988. Interakcia učiteľ – žiak a optimalizácia výchovno-vzdelávacieho procesu. In *Pedagogika*, roč. 6.

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelů. In *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, s. 105-109. ISSN 2336-2189.

HENDRIKS, F., KEINHUES, D., BROMME, R. 2016. Trust in Science and the Science of Trust. In BLÖBAUM, B. (Ed.). *Trust and Communication in a Digitized World. Models and Concepts of Trust Research*. Switzerland : Springer Cham, pp. 143-159. ISBN 978-3-319-28059-2.

HENDRIKS, F., SEIFRIED, E., MENZ, C. 2021. Unraveling the “smart but evil” stereotype: pre-service teachers' evaluations of educational psychology researchers versus teachers as sources of information. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 35, no. 2-3, pp. 157-171. ISSN 1664-2910.

HERITAGE, B., ROBERTS, L., GASSON, N. 2016. Psychological literacy weakly differentiates students by discipline and year of enrolment. In *Frontiers in Psychology*, vol. 7, p. 1-9. ISSN 1664-1078.

HETMANEK, A. et al. 2015. Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? Eine Interviewstudie zur Schnittstelle zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und professionellem Handeln im Bildungsbereich. In *Unterrichtswissenschaft*, vol 43, pp. 193-208. ISSN 2520-873X.

HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

HOUBEN, S. T. L. et al. 2019. Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) practitioners' beliefs about memory. In *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, vol. 8, no. 3, pp. 258–273. ISSN 2326-5531.

HUGHES, S., LYDDY, F., KAPLAN, R. 2012. The Impact of Language and Format on Student Endorsement of Psychological Misconceptions. In *Teaching of Psychology*, vol. 40, no. 1, pp. 31-37. ISSN 1532-8023.

HUGHES, S., LYDDY, F., LAMBE, S. 2013. Misconceptions about Psychological Science: a review. In *Psychology Learning & Teaching*, vol. 12, no. 1, pp. 20 - 31. ISSN 1475-7257.

HUGHES, S. et al. 2015. Highly prevalent but not always persistent: Undergraduate and graduate student's misconceptions about psychology. In *Teaching of Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 34-42. ISSN 1532-8023.

HULME, J. 2014. Psychological Literacy – from classroom to real world. In *The Psychologist*, vol. 27, no. 12, pp. 932–935. ISSN 0952-8229.

HULME, J. et al. 2015. Psychological literacy: A multifaceted perspectives. In *Psychology Teaching Review*, vol. 21, no. 2, pp. 13-24. ISSN-0965-948X.

HULME, J. A., CRANNEY, J 2021. Psychological Literacy and Learning for Life. In ZUMBACH, J. et al. *International Handbook of Psychology Learning and Teaching*. New York : Springer, pp. 1-29. ISBN 978-3-030-28745-0.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris. 140 s. ISBN 80-89018-77-7.

HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF. 204 s. ISBN 80-8094-028-2.

HUPKOVÁ, M. 2011a. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava : IRIS. 336 s. ISBN 978-80-89256-61-7.

HUPKOVÁ, M. 2011b. Sociálna kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií andragóga a vybrané nástroje jej rozvíjania. In VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha : Educa Service, s. 121-170. ISBN 978-80-87306-09-3.

CHESTER, A. et al. 2013. Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. In *Australian Journal of Psychology*, vol. 65, no. 1, pp. 30-37. ISSN 1742-9536.

CHEW, S. L. 2021. *The superpowers of the psychology major*. American Psychological Association. [online]. 2023. [cit. 2023-02-01]. Dostupné na internete: <https://www.apa.org/ed/precollege/psychology-teacher-network/introductory-psychology/superpowers-psychology-major>

CHO, K. W. 2021. Predicting Beliefs in Psychological Misconceptions with Psychology Knowledge and the Critical Reflection Test: A Replication and Extension. In *Teaching of Psychology*, vol 49, no. 4, pp. 1-7. ISSN 1532-8023.

CHYZ, V., NOHAVOVÁ, A., SLAVÍK, J. 2015. Psychologická gramotnosť ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. In *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 3, s. 21-46. ISSN 2336-4521.

IM, S. H. et al. 2018. Taking an educational psychology course improves neuroscience literacy but does not reduce belief in neuromyths. IN *PLoS One*, vol. 13, no. 2, pp. 1-19. ISSN 1932-6203.

IRWIN, H. J., DAGNALL, N., DRINKWATER, K. 2016. Dispositional scepticism, Attitudes to science, and belief in the paranormal. In *Australian Journal of Parapsychology*, vol. 16, no. 2, pp. 117-131. ISSN 445-2308.

JARVIS, P., WILSON, L. A. 2002. *An International Dictionary of Adult and Continuing Education. 2th edition*. London : Kogan Page. 228 p. ISBN 0-7494-3736-7.

JARVIS, P. 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 4th edition*. London : Routledge. 338 p. ISBN 0-415-49478-8.

JARVIS, M. 2011. *Teaching Psychology 14-19: Issues and Techniques. 1st Edition*. London : Routledge. 174 p. ISBN 978-0415670265.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha : Grada. 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.

JOB, R., LOTTO, L., TONZAR, C. 2011. Psychological Literacy : An Italian Perspective. In CRANNEY, J., DUNN, D. (Ed.). *The Psychologically Literate Citizen : Foundations and Global Perspectives*. New York : Oxford University Press, pp. 167-177. ISBN 978-0-19-979494-2.

KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika*. Praha : Portál. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KARIKOVÁ, S. 2010. Osobnosť učiteľa ako významný determinant edukačného prostredia. In PAŠKOVÁ, L. *Determinanty rozvoja osobnosti človeka : škola ako faktor rozvoja osobnosti*, Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, s. 54-104. ISBN 978-80-8083-995-6.

KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC. 164 s. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In KASÁČOVÁ, B. a kol. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus, p. 116-127. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, B., TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela. 148 s. ISBN 978-80-227-0096-0.

KIEMER, K., KOLLAR, I. 2021. Source selection and source use as a basis for evidence-informed teaching. In *Pädagogische Psychologie*, vol. 35, no 2-3, pp. 127–141. ISSN 1664-2910.

KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic Adult Education and Human Resource Development. 6th edition.* Burlington : Butter-worth-Heinemann. 378 p. ISBN 978-0-7506-7837-7.

KOHOUTEK, R. 2006. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků. In *Problémy kurikula základní školy*. Brno : PF MU, s. 98-111. ISBN 80-210-4125-0.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků. 2. doplněné vydání.* Praha : Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLDEOVÁ L. 2015. *Tresty vo výchove.* Bratislava : Wolters Kluwer. 104 s. ISBN 978-80-8168-197-4.

KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. 2022. Fenomén kritického myslenia v edukácii: rozvoj hodnotiaceho myslenia. In *Grant Journal : vedecký časopis*, roč. 11, č. 1, s. 23-26. ISSN 1805-0638.

KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.* Praha : Grada Publishing. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogické revue*, roč. 58, č. 1, s. 1-14. ISSN 1335-1982.

KOSOVÁ, B. 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa . In KRAJČOVÁ, N., ŠUŤÁKOVÁ, V. (Eds.). *Učiteľ na ceste k profesionalite* Prešov : Škola plus, s. 17-25. ISBN 978-80-555-0941-9.

KOSOVÁ, B. 2017. Učitelia v reformách školy a kurikula. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice : UPJŠ, roč. 2, č. 1, s. 126-138. ISSN 1339-8725.

KOSTURKOVÁ, M. 2013. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *Pedagogika*, roč. 4, č. 3, s. 283-298. ISSN 2336-2189.

KOSTURKOVÁ, M. 2014. Úroveň kritického myslenia študentov odboru Vychovávateľstvo. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 1, s. 45–61. ISSN 1804-526X.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov : Rokus. 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.

KOSTURKOVÁ, M. 2017. Zhodnotenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vo vzťahu k rozvoju ich vyšších myšlienkových operácií. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 91-102. ISSN 1339-8725.

KOSTURKOVÁ, M. 2018. Kritické myslenie ako profesijná a osobnostná kvalita človeka. In *Pedagogická revue*, roč. 65, č. 2, s. 5-36. ISSN 2585-8424.

KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J. 2019. *Stratégie rozvoja kritického myslenia. Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava : Wolters Kluwer. 240 s. ISBN 978-80-571-0049-2.

KOŠTRNOVÁ, D. 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava : MPC. 66 s. ISBN 978-80-565-0382-9.

KOTLÁN, I. a kol. 2011. *Testy obecních studijných předpokladů a základy logiky*. Brno : Institut vzdělávání Sokrates. 220 s. ISBN 978-80-86572-67-3.

KOVAŘÍKOVÁ, M., MARÁDOVÁ, E. 2020. *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Praha : PF UK. 182 s. ISBN 978-80-7603-142-5.

KOWALSKI, P., KUJAWSKI TAYLOR, A. 2009. The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. In *Teaching of Psychology*, vol. 36, no. 3, pp. 153-159. ISSN 0098-6283.

KOZÁROVÁ, N., GUNIŠOVÁ, D. 2020. *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní pedagogiky*. Nitra : PF UKF v Nitre. 195 s. ISBN 978-80-558-1518-3.

KÖVEROVÁ, M. 2014. Osobnostné faktory BIG 5 ako determinanty percepcie interakčného štýlu učiteľov. In *Psychologie pro praxi*, roč. 49, č. 3. s. 79-93. ISSN 2336-6486.

KÖVEROVÁ. 2015. Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. In *Psychologie a její kontexty*, roč. 6, č. 1, s. 33-48. ISSN 1803-9278.

KRAPP, A. 2005. Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 51, no. 5, p. 605, ISSN 0044-3247.

KREPS, S. E., KRINER, D. L. 2020. Model uncertainty, political contestation, and public trust in science: Evidence from the COVID-19 pandemic. In *Science Advances*, vol. 6, no. 43, pp. 1-12. ISSN 2375-2548.

KU, K. Y. L. 2009. Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. In *Thinking Skills and Creativity*, vol. 4, no. 1, pp. 70-76. ISSN 1878-0423.

KUJAWSKI TAYLOR, A., KOWALSKI, P. 2004. Naïve Psychological Science: The Prevalence, Strength, and Sources of Misconceptions. In *The Psychological Record*, vol. 54, pp. 15–25. ISSN 2163-3452.

KUJAWSKI TAYLOR, A., KOWALSKI, P. 2014. Student misconceptions: Where do they come from and what can we do? In BENASSI, V. A., OVERSON, C., HAKALA, CH. M. *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Washington : Society for the Teaching of Psychology, pp. 259–273. ISBN: 978-1-941804-29-2.

KUNTER, M. et al. 2013. Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no. 3, pp. 805-820. ISSN 1939-2176.

KWON, N., ONWUEGBUZIE, A. J., ALEXANDER, L. 2007. Critical thinking disposition and library anxiety: Affective domains on the space of information seeking and use in academic libraries. In *College and Research Libraries*, vol. 68, no. 3, pp. 268–278. ISSN 2150-6701.

KYRIACOU, CH. 2012. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAABIDI, Y. L. Y. 2021. Influence of teaching experience on teachers' level of use of critical thinking. In *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, vol. 24, no. 2, pp. 514-528. ISSN 2579-9533.

LACAILLE, R. A. 2015. Two birds with one myth-debunking campaign: Engaging students to target psychological misconceptions. In *Teaching of Psychology*, vol. 42, no. 4, pp. 323–329. ISSN 1532-8023.

LAI, E. R. 2011. Critical thinking: A literature review. In *Pearson's Research Reports*, vol. 6, no. 1, pp. 40-41. ISSN 2717-7386.

LANDAU, J. D., BAVARIA, A. J. 2003. Does deliberate source monitoring reduce students' misconceptions about psychology? In *Teaching of Psychology*, vol. 30, pp. 311–314. ISSN 1532-8023.

LEE, C. J. 2011. Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. In *Journal of Language and Literacy Education*, vol. 7, no. 1, pp. 95-102. ISSN 1559-9035.

LEE, P. S. et al. 2018. Using Episodic Future Thinking to Pre-Experience Climate Change Increases Pro-Environmental Behavior. In *Environment and Behavior*, vol. 52, no. 1, pp. 60-81. ISSN 1552-390X.

LEMEŠOVÁ, M. 2013. Teória, teória, teória... Realita a ideál učiteľskej pregraduálnej prípravy očami študentov. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. XXI. Konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem* : Univerzita J. E. Purkyně, s. 534-539. ISBN 978-80-7414-602-2.

LEMEŠOVÁ, M. a kol. 2014. *Psychológia zážitkom*. Bratislava : Univerzita Komenského. 497 s. ISBN 978-80-223-3655-0.

LEMEŠOVÁ, M. 2015. *Metodika vedenia sociálno-psychologického tréningu v prostredí školy*. Bratislava : Univerzita Komenského. 290 s. ISBN 978-80-223-3961-2.

LEWISON, M., LELAND, C., HARSTE, J. 2008. *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York : Lawrence Erlbaum Associates. 392 p. ISBN 978-0805862317.

LILIENFELD, S. O., MORIER, D. 2001. The Teaching of Courses in the Science and Pseudoscience of Psychology: Useful Resources. In *Teaching of Psychology*, vol. 28, no. 3, pp. 182-191. ISSN 1532-8023.

LILIENFELD, S. O. et al. 2010. *50 Great: Popular Myths of Popular Psychology*. Oxford : Wiley-Blackwell. 354 s. ISBN 978-1-4051-3111-7.

LILIENFELD, S. O. 2012. Public Skepticism of Psychology: Why Many People Perceive the Study of Human Behavior as Unscientific. In *American Psychologist*, vol. 67, no. 2, pp. 111–129. ISSN 1935-990X.

LILIENFELD, S. O., AMMIRATI, R., DAVID, M. 2012. Distinguishing science from pseudoscience in school psychology: Science and scientific thinking as safeguards against human error. In *Journal of School Psychology*, vol. 50, no. 1, pp. 7 – 36. ISSN 0022-4405.

LILIENFELD, S. O. et al. 2013. Why many clinical psychologists are resistant to evidence-based practice: root causes and constructive remedies. In *Clinical Psychology Review*, vol. 33, no. 7, pp. 883–900. ISSN 1873-7811.

LIU, Z. et al. 2021. How Do Critical Thinking Ability and Critical Thinking Disposition Relate to the Mental Health of University Students? In *Psychology for Clinical Settings*, vol. 12, pp. 1-8. ISSN 1664-1078.

LOBOTKOVÁ, A. 2021. *Interakčný štýl učiteľa. Rigorózna práca*. Nitra : PF UKF. 105 s.

LOBOTKOVÁ, A., PORUBČANOVÁ, D., HANULIAKOVÁ, J. 2023. Interakčný štýl učiteľa v edukácii na SOŠ. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XXII, č. 5, s. 157-166. ISSN 1336-2232.

LOHSE-BOSSENZ, H., KUNINA-HABENICHT, O., KUNTER, M. 2013. The role of educational psychology in teacher education: expert opinions on what teachers should know about learning, development, and assessment. In *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, no. 4, pp. 1543-1565. ISSN 1878-5174.

LOMNICKÝ, I. a kol. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha : Verbum. 308 s. ISBN 978-80-87800-40-9.

LUI, P. P. 2022. Integrating open science and multiculturalism to restore trust in psychology. In *Nature Reviews Psychology*, vol. 1, pp. 555-556. ISSN 2731-0574.

LYDDY, F., HUGHES, S. 2012. Attitudes towards psychology as a science and the persistence of psychological misconceptions in psychology undergraduates. In MCCARTHY, S. (Ed.). *Teaching psychology around the world (Volume 3)*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, pp. 330–349. ISBN 978-1-4438-3448-3.

MACPHERSON, R., STANOVICH, K. E. 2007. Cognitive ability, thinking dispositions, and instructional set as predictors of critical thinking. In *Learning and Individual Differences*, vol. 17, no. 2, pp. 115–127. ISSN 1873-3425.

MAIR, C., TAYLOR, J., HULME, J. 2013. *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. UK : The Higher Education Academy. 22 p. ISBN: 978-1-907207-79-2.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 2 , s. 101-128. ISSN 2336-2189.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MCAFEE, M., HOFFMAN, B. 2021. The Morass of Misconceptions: How Unjustified Beliefs Influence Pedagogy and Learning. In *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, vol. 15, no. 1, pp. 1-16. ISSN 1931-4744.

MCCUTCHEON, L. E. et al. 1992. Relationships among Critical Thinking Skills, Academic Achievement, and Misconceptions about Psychology. In *Psychological Reports*, vol. 71, no. 2, pp. 635–639. ISSN 1558-691X.

MCGHEE, P. 2001. *Thinking Psychologically*. London : Red Globe Press. 272 p. ISBN 978-0-333-73596-1.

MCGOVERN, T. et al. 2010. Psychologically literate citizens. In HALPERN, D. et al. *Undergraduate education in psychology: A Blueprint for the Future of the Disciplin*. Washington : American Psychological Association, pp. 1625 – 1652. ISBN 978-1-4338-0545-5.

MCILVENN, P. et al. 2011. Career Development Learning Frameworks for Work-Integrated Learning. In BILLET, S., HENDERSON, A. (Eds.). *Developing Learning Professionals. Professional and Practice-based Learning*, Dordrecht : Springer Dordrecht, pp. 149-165. ISBN 978-90-481-3937-8.

MCKEACHIE, W. J. 1960. Changes in scores on the northwestern misconceptions test in six elementary psychology courses. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 51, pp. 240–244.

MENZ, C., SPINATH, B., SEIFRIED, E. 2021. Misconceptions die hard: prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. In *European Journal of Psychology of Education*, vol. 36, no. 2, pp. 477-494. ISSN 0256-2928.

MERCER, J. 2010. *Child development: Myths and misunderstandings*. New York : Sage. 281 p. ISBN 978-1-4129-5646-8.

MERK, S. et al. 2017. Pre-service teachers' perceived value of general pedagogical knowledge for practice: Relations with epistemic beliefs and source beliefs. In *PLOS ONE*, vol. 12, no. 9. ISSN 1932-6203.

MERRELL, K. W., GIMPEL, G. A. 2016. *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York : Psychology Press. 337 p. ISBN 978-0-805-82655-5.

MILLER, G. 1969. Psychology as a means of pro-moting human welfare. In *American Psychologist*, vol. 24, pp. 1063–1075.

MINDA, J. P. 2015. *The Psychology of Thinking. Reasoning, Decision-Making and Problem Solving*. London : SAGE. 272 p. ISBN 978-1-4462-7247-3.

MURDOCH, D. D. 2016. Psychological literacy: proceed with caution, construction ahead. In *Psychology Research and Behavior Management*, vol. 9, pp. 189-199. ISSN 1179-1578.

MÜLLER DE MORAIS, M. 2017. Sociálna kompetencia pedagogického zamestnanca a možnosti jej zvyšovania. In BEDLOVIČOVÁ, D. a kol. *Riadenie materskej školy. Profesijný rozvoj zamestnancov*, Bratislava : Dr. Josef Raabe, s. 1-36. ISBN 978-80-8140-185-5.

MÜLLER DE MORAIS, M., RAPSOVÁ, L. 2019. Psychological bases of developing social competences of seniors with disability. In *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 59, no. 2, pp. 269-292. ISSN 1443-1394.

NÁBĚLKOVÁ, E., KAHANCOVÁ, M. 2013. Integrita – verifikácia inventára na jej meranie. In *Klinická psychologie a osobnost*, roč. 2, č. 2, s. 43-53. ISSN 2336-4432.

NEWELL, S., CHUR-HANSEN, A., STRELAN, P. 2020. A systematic narrative review of psychological literacy measurement. In *Australian Journal of Psychology*, vol. 72, no. 2, pp. 123-132. ISSN 1742-9536.

NEWELL, S. J., CHUR-HANSEN, A., STRELAN, P. 2021. A construct validity analysis of the concept of psychological literacy. In *Australian Journal of Psychology*, vol. 73, no. 4, pp. 462 – 474. ISSN 1742-9536.

NEWSTEAD, S. E. 2015. Psychological Literacy and "The Emperor's New Clothes". In *Psychology Teaching Review*, vol. 21, no. 2, pp. 3-12. ISSN 2396-9571.

NEWTON, P. M. 2015. The learning styles myth is thriving in higher education. In *Frontier in Psychology*, vol. 6, pp. 1-5. ISSN 1664-1078.

NEZVALOVÁ, D. 2002. *Kvalita ve škole*. Olomouc : Univerzita Palackého. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.

NORRIS, K. E. L., LUCAS, L., PRUDHOE, C. 2012. Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom. In *Multicultural Education*, vol. 19, no. 2, pp. 59-62. ISSN 1064-678X.

NUTBEAM, D. 2000. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies in to the 21st century. In *Health Promotion International*, vol. 15, no. 3, pp. 259-266. ISSN 1460-2245.

O'BRIEN, T. C., PALMER, R., ALBARRACIN, D. 2021. Misplaced trust: When trust in science fosters belief in pseudoscience and the benefits of critical evaluation. In *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 96, pp. 1-13. ISSN 1096-0465.

O'HARA, M. 2007. Psychological literacy for an emerging global society: another look at Rogers' "persons of tomorrow" as a model. In *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, vol. 6, no. 1, pp. 45–60. ISSN 1752-9182.

ONDRIOVÁ, D. 2015. Interakcia učiteľa a študenta ako jedno z kritérií efektívnej realizácie didaktického procesu. In DUPKALOVÁ, M. a kol. *Súčasný aspekty pedagogickej profesie. Recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. s. 103-112. ISBN 978-80-555-1274-7.

ONES, D. S., VISWESVARAN, CH. 2001. Integrity Tests and Other Criterion-Focused Occupational Personality Scales (COPS) Used in Personnel Selection. In *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 9, no 1-2, pp. 31-39. ISSN 1468-2389.

ORAVCOVÁ, J. 2004. Sociálne a interpersonálne črty osobnosti budúcich učiteľov. In *Pedagogická orientace*, roč. 14, č. 2, s. 28-38. ISSN 1805-9511.

ORAVCOVÁ, S., ČERVEŇOVÁ, S., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2024. Úroveň kritického myslenia budúcich učiteľov a možnosti rozvoja kritického myslenia. In VEREŠOVÁ, M. (Ed.). *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov V*. Nitra : PF UKF, s. 8-6. ISBN 978-80-558-2172-6.

OROSOVÁ, R. a kol. 2018. Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. In *Journal of Global Science*, roč. 3, č. 1, s. 1-8. ISSN 2453-756X.

OROSOVÁ, R., PETRÍKOVÁ, K., DIHENEŠČÍKOVÁ, L. 2018. *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice : UPJŠ. 60 s. ISBN 978-80-8152-591-9.

OROSOVÁ, R., PETRÍKOVÁ, K., STAROSTA, V. 2019. Rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov. In *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology*, roč. 1, č. 9, s. 125-129. ISSN 2520-6788.

ORPINAS, P., HORNE, A. M. 2006. *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington : American Psychological Association. 293 s. ISBN-978-1-5914-7282-7.

PAAR, J. M., TIMPERLEY, H. S. 2008. Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. In *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, vol. 15, no. 1, pp. 57-71. ISSN 1465-329X.

PAJTAŠOVÁ, L., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. Analytické a vedecké myslenie vo vzťahu k profesijným kompetenciám učiteľov. In VEREŠOVÁ, M. (Ed.). *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra : PF UKF, s. 28-38. ISBN 978-80-558-1902-0.

PAVLOV, I. 2009. Profesijné štandardy majú zelenú. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 18, č. 4, s. 20-21. ISSN 1335-0404.

PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Východiská a perspektívy. Prešov : Škola plus. 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.

PAVLOV, I., ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha : Agentura 3P. 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9.

PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov : Škola plus. 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.

PAVLOV, I., KRYSTOŇ, M. 2017. Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In PAVLOV, I. a kol. *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica : Belianum, s. 9-48. ISBN 978-80-557-1334-2.

PAVLOV, I. a kol. 2018. *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica : Belianum. 120 s. ISBN 978-80-557-1512-4.

PAVLOV, I. 2019. Poradenstvo v podpore profesionálneho rozvoja pedagogických zborov škôl. In *Orbis Scholae*, roč. 12, č. 3, s. 31-45. ISSN 2336-3177.

PETERSON, P. N., SELIGMAN, M. E. P. 2004. Strengths of character and well-being. In *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 23, no. 5, pp. 603–619. ISSN 0736-7236 .

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : Iris. 120 s. ISBN 80-89018-05-X.

PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : Iris. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.

PETLÁK, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom : Dubnícký technologický inštitút. 158 s. ISBN 978-80-89400-39-3.

PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris. 322 s. ISBN 978-80-8153-064-7.

PETLÁK, E. 2018. Vplyv emócií na edukáciu. In *Manažment školy v praxi*, roč. 13, č. 12, s. 2-7. ISSN 1336-9849.

PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: sprievodca zavádzaním štandardov*. Prešov : Rokus. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.

PETRASOVÁ, A. 2021. *Kritické myslenie a učenie sa v súvislostiach*. Prešov : Pedagogická fakulta PU v Prešove. 72 s. ISBN 978-80-55526-87-4.

PETRÍKOVÁ, K., OROSOVÁ, R. 2017. Sebareflexívne pozorovanie pozorovanie v rámci mikrovyučovania ako prostriedok rozvoja sebareflexívnych kompetencií. In IŠTVAN, I., FERENCOVÁ, J., KOSTURKOVÁ, M. (Eds.). *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*. Prešov : FHPV PU, s. 121- 128. ISBN 978-80-555-1851-0.

PIESCHL, S. et al. 2021. Effects of raising student teachers' metacognitive awareness of their educational psychological misconceptions. In *Psychology Learning and Teaching*, vol. 20, no. 2, pp. 214-235. ISSN 2057-3022.

PÍŠOVÁ, M. a kol. 2011. *Teorie a výskum expertnosti v učiteľskej profesii*. Brno : Masarykova univerzita. 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.

PLOHL, N., MUSIL, B. 2021. Modeling Compliance with COVID-19 Prevention Guidelines: The Critical Role of Trust in Science. In *Psychology, health & medicine*, vol. 26, no. 1, pp. 1-12. ISSN 1465-3966.

PODLAHOVÁ, L. a kol. 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha : Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-4217-5.

PODMANICKÝ, I., BRESTOVANSKÝ, M. 2018. Reflexie v kontexte interakčného štýlu učiteľa etickej výchovy. In DUCHOVIČOVÁ, J. (Ed.). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra: PF UKF, s. 353-359. ISBN 978-80-558-1277-9.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. [online]. 2023. [cit. 2023-02-05]. Dostupné na internete: <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. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, č. 4, s. 20-35. ISSN 1335-0404.

PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : UKF. 212 s. ISBN 978-80-8094-597-8.

POWNALL, M. et al. 2022. Does “Psychological Literacy” Feature in Non-Psychology Degrees? A Cross-Discipline Study of Student Perceptions. In *Teaching of Psychology*, vol. 0, no. 0, pp. 1-8. ISSN 1532-8023.

PRINZ, A., GOLKE, S., WITTEW, J. 2021. Counteracting detrimental effects of misconceptions on learning and metacomprehension accuracy: The utility of refutation texts and think sheets. In *Instructional Science*, vol. 49, no. 5, pp. 165-195. ISSN 1573-1952.

PRUSÁKOVÁ, V. 2004. Profesijné kompetencie manažéra vzdelávania dospelých. In CHOMOVÁ, S. a kol. *Teoretické otázky celoživotného vzdelávania v oblasti kultúry*. Bratislava : NOC, s. 17-27. ISBN 80-7121-246-6.

PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Belianum. 520 s. ISBN 978-80-557-0801-0.

PRŮCHA, J. 2002. *Učiteľ: súčasné poznatky o profesi*. Praha : Portál. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.

PUPALA, B. a kol. 2014. Chabé jadro učiteľských fakúlt. In *Učiteľské noviny : Dvojtyždenník o školstve a vzdelávaní*, roč. 60, č. 38, s. 4-5. ISSN 0139-5769.

RANNEY, J. 2008. Helping first year students think like psychologists: supporting information literacy and teamwork skill development, In *Psychology Learning and Teaching*, vol. 7, no. 1, pp. 28-36. ISSN 1475-7257.

RAPSOVÁ, L. 2019. *Sociálne spôsobilosti pracovníkov v kultúrno-osvedovej edukácii dospelých : Dizertačná práca*. Nitra : PF UKF, 208 s.

RAPSOVÁ, L. 2021. Influence of the social competence training on personality variables. In *Ad Alta*, vol. 11, no. 1, pp. 245-249. ISSN 1804-7890.

RAPSOVÁ, L., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., SÜTTÖ, L. 2021. *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa*. Nitra : PF UKF.

RAPSOVÁ, L. 2022. Psychologická gramotnosť učiteľov. In *MMK 2022: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové : Magnanimitas, s. 386-395. ISBN 978-80-87952-37-5.

RAPSOVÁ, L. 2023. *Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie učiteľov. Rigorózna práca*. Nitra : PF UKF. 164 s.

RÍČAN, P. 2009. *Psychologie*. Praha : Portál. 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8.

ROBERTS, L., HERITAGE, B., GASSON, N. 2015. The measurement of psychological literacy: A first approximation. In *Frontiers in Psychology*, vol. 6, pp. 1-28. ISSN 1664-1078.

RODRÍGUEZ-PRADA, C., ORGAZ, C., CUBILLAS, C. P. 2022. Myths in psychology: psychological misconceptions among Spanish psychology students. In *PeerJ*, vol. 10, pp. 1-20. ISSN 2167-8359.

ROSMAN, T., MERK, S. 2021. Teacher's reasons for trust and distrust in scientific evidence: Reflecting a “smart but evil” stereotype? In *AERA Open*, vol. 7, no. 1, pp. 1-15. ISSN 2332-8584.

ROVNĀNOVÁ, L. 2013. Subjective Evaluation of Demands on Performance of Teacher Professional Activities. In *The New Educational Review*, vol. 34, no. 4, pp. 292-304. ISSN 1732-6729.

ROVNĀNOVÁ, L. 2015a. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica : Belanium. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.

ROVNĀNOVÁ, L. 2015b. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 70 s. ISBN 978-80-565-0953-1.

ROVNĀNOVÁ, L. 2017. Komparácia názorov učiteľov a študentov učiteľstva na náročnosť vykonávania vybraných profesijných činností. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 208-218. ISSN 1339-8725.

RUISEL, I. 2005. *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava : Ikar. 293 s. ISBN 80-551-1059-X.

SÁDOVSKÁ, A., KUSÝ, P. 2018. Pupils' prosociality and its relations to their meaning of life and teacher's interaction style. In *Forum Pedagogiczne*, vol. 8, no. 2, pp. 193-209. ISSN 2083-6325.

SHAILES, S. 2017. Plain-language summaries of research: Something for everyone. In *ELife*, vol 6. ISSN 2050-084X.

SHAMBOUL, H. A. E. 2022. The Importance of Critical Thinking on Teaching Learning Process. In *Open Journal of Social Sciences*, vol. 10, no. 1, pp. 29-35. ISSN 2327-5960.

SCHLENKER, B. R. 2008. Integrity and character: Implication of principled and expedient ethical ideologies. In *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol 27, no. 10, pp. 1078-1125. ISSN 0736-7236.

SCHMIDT, F. L., HUNTER, J. E. 1998. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. In *Psychological Bulletin*, vol. 124, no. 2, pp. 262–274. ISSN 1939-1455.

SCHMIDT, K. et al. 2022. Teachers trust educational science - Especially if it confirms their beliefs. In *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-16. ISSN 2504-284X.

SCHWARZ, N. et al. 2007. Metacognitive experiences and the intricacies of setting people straight: Implications for debiasing and public information campaigns. In ZANNA, M. P. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. Volume 39, Cambridge : Elsevier Academic Press, pp. 127–161. ISBN 978-0-12-015239-1.

SK, S., HALDER, S. 2020. Critical Thinking Disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: Gender as a moderator. In *Heliyon*, vol. 6, no. 11, pp. 1-10. ISSN 2405-8440.

SLAVIN, R. E. 2002. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational practice and Research. In *Educational Researcher*, vol. 31, no. 7, pp. 15 – 21. ISSN 1935-102X.

SODB. 2021. *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov*. [online]. 2023. [cit. 2023-02-04]. Dostupné na internete: <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/rozsirene-vysledky>

SOKOLOVÁ, L. 2010. *Didaktika psychológie*. Bratislava : Univerzita Komenského. 162 s. ISBN 987-80-223-2806-7.

SOKOLOVÁ, L. a kol. 2013. *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava : UK. 146 s. ISBN 978-80-223-3484-6.

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2014. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava : UK. 137 s. ISBN 978-80-223-3656-7.

SOKOLOVÁ, L. 2015. *Metódy vyučovania psychológie a predmetov sociálno-psychologického rozvoja*. Bratislava : UK. 238 s. ISBN 978-80-223-3964-3.

SOKOLOVÁ, L. a kol. 2015. Sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek v rannej fáze pedagogickej kariéry. In SOKOLOVÁ, L., JURSOVÁ, ZACHAROVÁ, Z. *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek*. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 7-68, ISBN 978-80-223-3950-6.

SOKOLOVÁ, L., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M. 2017. Developing Psychological Literacy in the Pre-gradual Teacher Training. In *Psychology*, vol. 3, no. 1, pp. 1-5. ISSN 2152-7199.

SOKOLOVÁ, L. 2018a. Psychologická gramotnosť ako cieľ psychologického vzdelávania. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe: zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 206-212. ISBN 978-80-558-1277-9.

SOKOLOVÁ, L. 2018b. *Lepšie raz vidieť. Video v psychologickej príprave učiteľov a učiteliek*. Bratislava : Univerzita Komenského. 220 s. ISBN 978-80-223-4601-6.

SOKOLOVÁ, L. 2021. *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja 2.0*. Bratislava : Slovenská asociácia pre učiteľstvo psychológie. 217 s. ISBN 978-80-974026-0-0.

SOSU, E. M. 2013. The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. In *Thinking Skills and Creativity*, vol. 9, pp. 107-119. ISSN 1871-1871.

SPILKOVÁ, V. 1999. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In SPILKOVÁ, V. et al. *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 33-44. ISBN 978-80-8055317-3.

SPILKOVÁ, V. a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

STANDING, L., HUBER, H. 2003. Do psychology courses reduce belief in psychological myths? In *Social Behavior and Personality*, vol. 31, no. 6, pp. 585–592. ISSN 1179-6391.

STANOVICH, K. E. 2018. *How To Think Straight About Psychology*. London : Pearson Education Limited. 176 p. ISBN 978-0134478623.

STAPLETON, P. 2011. A survey of attitudes towards critic thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. In *Thinking Skills and Creativity*, vol. 6, no. 1, pp. 14-23. ISSN 1878-0423.

STARK, R. 2017. Probleme evidenzbasierter bzw.-orientierter pädagogischer Praxis In *Pädagogische Psychologie*, vol. 31, no. 2, pp. 99–110. ISSN 1664-2910.

Stratégia Európa 2020 – stratégia Európskej únie pre rast a zamestnanosť. [online]. 2023. [cit. 2023-11-12]. Dostupné na internete: <https://www.mirri.gov.sk/sekcie/cko/strategia-europa-2020/strategia-europa-2020/index.html>

Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva 2021 – 2030.. [online]. 2024. [cit. 2024-07-06]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>

STUHLÍKOVÁ, I., MAREŠ, J. 2018. Potíž s výukou psychologie v učitel'ských programech. In *Pedagogika*, roč. 68, č. 4, s. 341-347. ISSN 2336-2189.

SULIK, J. et al. 2021. Facing the pandemic with trust in science. In *Humanities and Social Sciences Communications*, vol 8, pp. 1-10. ISSN 2662-9992.

SÜTTÖ, L., RAPSOVÁ, L., SZIJJÁRTÓOVÁ, 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. ISBN 978-80-244-6174-8.

ŠEDÝ, J. 2021. *Kritické myšlení*. Praha : Galén. 328 s. ISBN 978-80-7492-543-6.

ŠKODA, J. DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika – metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha : Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠMELOVÁ, E. 2008. Kompetentní učitel mateřské školy. In *Od rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita*. Ostrava : Repronis, s. 36-47. ISBN 978-80-7368-563-8.

ŠNÍDLOVÁ, M. 2011. Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 20, č. 3, s. 2-3. ISSN 1335-0404.

ŠNÍDLOVÁ, M. 2014. Profesijné štandardy – nový pokrok v systéme profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 23, č. 1, s. 16-19. ISSN 1335-0404.

ŠPAJDEL, M., JURÁSOVÁ, K. I. 2012. Vzťah emócií a kognície z hľadiska teórie kognitívneho zhodnotenia. In *Ostinum*, roč. 8, č. 2, 8 s. ISSN 1339-942X.

ŠTRBÁKOVÁ, K. 2023. *Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie budúcich učiteľov. Diplomová práca*. Nitra : PF UKF. 90 s.

ŠUTÁKOVÁ, V. 2017. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 1, s. 303-312. ISSN 1339-8725.

ŠVEC, V. 1996. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. In *Pedagogika*, roč. 46, č. 3, s. 266-276. ISSN 2336-2189.

ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova univerzita. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, V. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido. 233 s. ISBN 80-85931-87-7.

ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha : ASPI, a. s. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

TARTWIJK, J. et al. 1998. Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, no. 6, pp. 607—617, ISSN 1879-2480.

TAYLOR, J. 2019. Psychological literacy for all : an overview of this 'literacy' and how it is relevant for students of all disciplines. In *EDULEARN 19: Conference Proceedings Of The 11Th International Conference On Education And New Learning Technologies*. Palma : IATED Academy, pp. 4497-4501. ISBN 978-84-09-12031-4.

TEMPLE, CH. 2007. Kritické myšlení a kritická gramotnost. In *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*, č. 25, s. 27-30. ISSN 1214-5823.

TEODORESCU, T. 2006. Competence versus competency: What is the difference? In *Performance Improvement*, vol. 45, no. 10, pp. 27-30. ISSN 1930-8272.

THEODOULIDES, L. a kol. 2020. *Rozvoj kritického myslenia koučovacím prístupom vo vysokoškolskom prostredí*. Banská Bystrica : Belianum. 113 s. ISBN 978-80-557-1792-0.

THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha : Portál. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

THROUVALA, M. A. a kol. 2021. Psychosocial Skills as a Protective Factor and Other Teacher Recommendations for Online Harms Prevention in Schools : A Qualitative Analysis. In *Frontiers in Education*, vol. 6, pp. 1-16. ISSN 2504-284X.

TOMAČEKOVÁ, A., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2024. Rozvoj profesijných kompetencií a kognitívnych schopností učiteľov v pregraduálnej príprave. In VEREŠOVÁ, M. (Ed.). *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov V*. Nitra : PF UKF, s. 17-27. ISBN 978-80-558-2172-6.

TOMKOVÁ, A. a kol. 2012. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání. 44 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

TOMŠIK, R. a kol. 2018. Critical and creative thinking of teacher trainees. In *International Journal of Research – Granthaalayah*, vol. 6, no. 9, pp. 148-155. ISSN 2350-0530.

TOMŠIK, R. 2019. *Rozvoj kritického myslenia vo vyučovaní psychológie*. Nitra : PF UKF v Nitre. 64 s. ISBN 978-80-558-1386-8.

TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., FERKOVÁ, Š. 2017. *Žiak, učiteľ, výučba. Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov : Rokus. 370 s. ISBN 978-80-8951-061-0.

TRAPP, A. et al. 2011. *The Future of Undergraduate Psychology in the United Kingdom*. New York : Higher Education Academy. 50 p. ISBN 978-1-907207-31-0.

TULIS, M. 2022. Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. In *Psychology Learning and Teaching*, vol. 21, no. 3, pp. 210-234. ISSN 2057-3022.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

VALIHOROVÁ, M., KEPPERTOVÁ, M., ŠUKOLOVÁ, D. 2016. Učiteľ psychológie z pohľadu žiakov stredných škôl. In *Školský psychológ/Školní psycholog*, roč. 6, č. 2, s. 118-127. ISSN 2695-0154.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2010. *Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha : Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, A., KOVAŘÍKOVÁ, M. 2021. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha : Grada. 312 s. ISBN 978-80-271-3249-2.

VARGOVÁ, M. 2017. Vyučovacie štýly učiteľa. In *Mladá veda. Young Science*, roč. 9, č. 5, s. 134-140. ISSN 1339-3189.

VAŠAŠOVÁ, Z. 2005. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Banská Bystrica : UMB. 130 s. ISBN 80-8083-089-4.

VAŠAŠOVÁ, Z., PETRÍK, Š. 2019. Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. In *Edukácia : vedecko-odborný časopis*, roč. 3, č. 1, s. 216-226. ISBN 1339-8725.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido. 144 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, M., JEŽKOVÁ, V. 2016. *Didaktika psychologie. Vybrané kapitoly*. Ostrava : Ostravská univerzita. 214 s. ISBN 978-80-7464-681-2.

VAZIRE, S. 2017. Quality uncertainty erodes trust in science. In *Collabra: Psychology*, vol. 3, no. 1. ISSN 2474-7394.

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum. 544 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGVOLGYI, R. et al. 2016. A Review about Functional Illiteracy: Definition, Cognitive, Linguistic, and Numerical Aspects. In *Frontiers in Psychology*, vol. 7, pp. 1-13. ISSN 1664-1078.

VEREŠOVÁ, M., RAPSOVÁ, L., KRAUSE, R. 2023. *Osobnosť a motivácia k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Nitra : PF UKF v Nitre. 192 s. ISBN 978-80-558-2049-1.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-02814-9.

VETEŠKA, J. a kol. 2017. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha : Česká andragogická společnost. 180 s. ISBN 978-80-906894-0-4.

VIRČÍKOVÁ, M. 2011. Učitel a jeho štýly vo vyučovacom procese. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov : Katedra pedagogiky FHPV PU, s. 327-335. ISBN 978-80-555-0482-7.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha : Grada. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

WALLACE, S. 2015. *A Dictionary of Education*. Oxfor : Oxford University Press. 368 p. ISBN 978-0-19967939-3.

WATSON, G., GLASER, E. M. 2000. *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. Forma C. Príručka*. Bratislava : Psychodiagnostika, a. s. 69 s.

WILLIAMS, D., COLES, L. 2007. Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. In *Educational Research*, vol. 49, no. 2, pp. 185-206. ISSN 1935-1046.

WINTERLIN, F. et al. 2022. Predicting Public Trust in Science: The Role of Basic Orientations Toward Science, Perceived Trustworthiness of Scientists, and Experiences With Science. In *Frontiers in Communication*, vol. 6, pp. 1-13. ISSN 2297-900X.

WUBBELS, T. H., CRÉTON, H. A., HOOYMAYERS, H. P. 1987. A School-based Teacher Induction Programme. In *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, no. 1, pp. 81 – 94.

ZAJACOVÁ, Z. 2019. *Vyučovací štýl učiteľa primárneho vzdelávania. Dizertačná práca*. Nitra : PF UKF. 214 s.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. [online]. 2024. [cit. 2024-02-05]. Dostupné na internete: <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. [online]. 2024. [cit. 2024-02-05]. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 2006. *Psychológia 2 pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémiu a pedagogické a kultúrne akadémiu*. Bratislava : SPN. 112 s. ISBN 80-10-00703-X.

ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. 2007. *Psychológia 3 pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémiu a pedagogické a kultúrne akadémiu*. Bratislava : SPN. 177 s. ISBN 978-80-10-0153-4.

ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. 2008. *Psychológia 4 pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémiu a pedagogické a kultúrne akadémiu*. Bratislava : SPN. 159 s. ISBN 978-80-10-01449-1.

ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metódy v pedagogike*. Praha : Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

PRÍLOHY

- Príloha 1** *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa*
- Príloha 2** *Dotazník interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie*
- Príloha 3** *Dotazník vyučovacích štýlov učiteľa*
- Príloha 4** *Dotazník psychologických poznatkov - Psychological Information Questionnaire*
- Príloha 5** *Škála dispozícií pre kritické myslenie - Critical Thinking Disposition Scale*
- Príloha 6** *Škála dôveryhodnosti vedy - Credibility of Science Scale*
- Príloha 7** *Škála integrity - The integrity scale*

Príloha 1

DOTAZNÍK DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA

Autori: Rapsová, Szíjjártóová a Süttő (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 z príslušnej škály škály od 1 po 5.

Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny

Do akej miery (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. 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. sa pri plánovaní vyučovacieho procesu oboznamujete s pedagogickou dokumentáciou žiakov (napr. katalógové listy žiakov)?
3. sú témy vašich vyučovacích hodín v súlade so školskými dokumentami (ŠVP, ŠkVP a vzdelávacími štandardmi)?
4. pri plánovaní vyučovacej hodiny vychádzate z poznania aktuálneho stavu rozvoja žiakov?
5. stanovujete výchovno-vzdelávacie ciele v súlade so školskými dokumentami (ŠVP, ŠkVP, učebnými osnovami a vzdelávacími štandardmi)?
6. formulujete jednoznačné výchovno-vzdelávacie ciele popisujúce požadovaný výkon žiaka?
7. spracováвате obsah učiva s použitím adekvátnych vyučovacích foriem, metód, prostriedkov a postupov?

S ohľadom k prípadným individuálnym špecifikám a potrebám žiakov, do akej miery upravujete, diferencujete (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. obsah učiva?
2. organizáciu vyučovania?

3. vyučovacie metódy?
4. prostriedky (učebné pomôcky a didaktická technika)?

Nakoľko vás vystihujú nasledovné výroky (**1 = vôbec ma nevystihuje, 5 = úplne ma vystihuje**):

1. Nezvyknem si pripravovať a kontrolovať učebné materiály a pomôcky v predstihu.
2. Jednotlivé fázy vyučovacej hodiny plánujem proporčne, s adekvátnou časovou dotáciou.

Realizácia vyučovacej hodiny

Ako často realizujete nasledovné úkony počas vyučovacích hodín (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

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.

S ohľadom na obsah učiva a diferenciaciu triedy, ako často aplikujete (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. zážitkové a aktivizujúce metódy (napr. inscenačné metódy – hranie rolí, situačné metódy - kazuistika, psychologické hry...)?
2. heuristické (objavné) a problémové metódy (napr. metódy riešenia problémov, brainstorming, DITOR, IDEAL, Metóda Phillips 66 a i.)?
3. metódy rozvíjajúce tvorivé a kritické myslenie žiakov (napr. EUR, problémové úlohy, diskusné metódy, práca s autentickými textami a i.)?

Do akej miery (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. využívate medzipredmetové vzťahy?
2. systematicky opakujete a upevňujete nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky?
3. uplatňujete na vyučovacích hodinách didaktické zásady (zásada názornosti, primeranosti, systematicky, individuálneho prístupu, prepojenia teórie s praxou, vedeckosti a i.)?
4. využívate viaceré organizačné formy podporujúce aktívne učenie sa (individuálna, hromadná, skupinová, tímová, frontálna, kooperatívna a i.)?

5. využívate materiálne učebné prostriedky?
6. využívate didaktickú techniku (výpočtová technika – PC, DVD, internet, dataprojektory, elektronické interaktívne tabule, tablet a i.)?
7. využívate edukačné platformy, vzdelávacie aplikácie (alfik, kahoot, mentimeter a i.)?

Nakoľko vás vystihujú nasledovné výroky (**1 = vôbec ma nevystihuje, 5 = úplne ma vystihuje**):

1. Prispôsobujem edukačnú činnosť žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami.
2. Flexibilne reagujem na neštandardné situácie v triede.
3. Obsah učiva sprostredkúvam jasne a zrozumiteľne, s použitím adekvátnej terminológie.
4. Zameriavam sa na vzťahy a súvislosti medzi osvojenými pojmami a javmi.

Triedna klíma a disciplína

Do akej miery (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. zaujímate k žiakom spravodlivý a individuálny prístup?
2. podporujete žiakov v seberealizácii?
3. vytvárate neohrožujúce prostredie?
4. eliminujete stresové a konfliktné situácie?
5. si stanovujete spoločne so žiakmi pravidlá a požiadavky týkajúce sa správania žiakov?
6. dokážete včas predchádzať a primerane riešiť nežiaduce správanie žiakov?

Nakoľko vás vystihujú nasledovné výroky (**1 = vôbec ma nevystihuje, 5 = úplne ma vystihuje**):

1. Získať si prirodzenú autoritu je pre mňa problém.
2. Robí mi problémy udržať primeranú disciplínu.

Diagnostikovanie a hodnotenie

Ako často (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. realizujete vstupné diagnostikovanie?

2. realizujete formatívne (priebežné) diagnostikovanie?
3. realizujete sumatívne (záverečné) diagnostikovanie?
4. zdieľate vopred žiakom obsah a kritériá hodnotenia?
5. pri výbere diagnostických metód akceptujete individuálne odlišnosti žiakov?
6. sa pri poskytovaní spätnej väzby zameriavate nie len na chyby, ale aj na podporu rozvoja žiaka?
7. poskytujete spätnú väzbu bezprostredne po výkone žiaka?

Ako často pri diagnostikovaní zadávate žiakom také otázky a úlohy, ktoré preverujú ich (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. úroveň kognitívnych procesov (zapamätanie, porozumenie, analýzu a i.)?
2. úroveň non-kognitívnych procesov žiakov (city, motivácia, vôľa a i.)?

Nakoľko vás vystihujú nasledovné výroky (**1 = vôbec ma nevystihuje, 5 = úplne ma vystihuje**):

1. Poskytujem žiakom príležitosť podieľať sa na sebahodnotení a hodnotení svojich spolužiakov.
2. Moje hodnotenie odráža skutočný stav rozvoja žiaka.
3. Výsledky diagnostikovania usmerňujú moju edukačnú činnosť.
4. Dokážem bezprostredne reagovať na vzniknuté situácie v triede.
5. Dokážem identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Sebareflexia

Ako často (**1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. uvažujete o kvalite svojej pedagogickej činnosti?
2. sa po analýze spätnej väzby snažíte zlepšiť svoju pedagogickú činnosť?

V prípade, že dostanete spätnú väzbu, ako často s ňou pracujete pri prehodnocovaní svojej pedagogickej činnosti (**0 = nedostávam spätnú väzbu, 1 = skoro vôbec, nikdy, 5 = takmer vždy, vždy**):

1. ak dostanete spätnú väzbu od kolegov, nadriadených (napr. hospitácie)?
2. ak dostanete spätnú väzbu od žiakov?
3. ak dostanete spätnú väzbu od rodičov žiakov?

Príloha 2

DOTAZNÍK INTERAKČNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA

—

SEBAHODNOTENIE

*Autori: Na základe Gavoru, Mareša, Broka (2003)
do podoby sebahodnotenia upravila Verešová (2021)
Psychometrické overenie: Ballová Mikušková (2022)*

Inštrukcia:

V tomto dotazníku vyjadrite svoj názor na vlastnú činnosť a správanie seba ako učiteľa/učiteľky tak, ako ho aktuálne vnímate a hodnotíte. Dotazník slúži na vedecké účely, preto vás prosíme, aby ste sa ako učiteľ/učiteľka opísali čo najpresnejšie. Pri každom výroku označte vašu voľbu reflektujúcu váš pohľad na vás ako učiteľa/učiteľku výberom vám zodpovedajúcej preferencie na škále od 1 po 5, pričom **1 = vôbec ma nevystihuje**, **5 = úplne ma vystihuje**.

1. Vyžadujem od žiakov bezpodmienečnú poslušnosť.
2. Keď v triede žiaci vyvádzajú, som zmätený/á.
3. Verím žiakom.
4. Žiaci ma ľahko vyvedú z miery.
5. Som tolerantný/á.
6. Mám sarkastické, ironické poznámky.
7. Žiaci sa u mňa (na mojich hodinách) veľa naučia.
8. Dokážem pochopiť chyby a nedostatky žiakov.
9. Pohrdam žiakmi.
10. Dávam možnosť žiakom rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy.
11. Som prísny/a.
12. Keď si nedokážu žiaci s niečím poradiť, pomôžem im.
13. Žiaci sa môžu spolupodieľať na mojich rozhodnutiach.
14. Myslím si, že ma žiaci podvádzajú/klamú.
15. Myslím si, že žiaci toho málo vedia.
16. Keď sa nahnevám, prestanem sa ovládať.
17. Žiaci sa na mňa môžu spoľahnúť.
18. Moje požiadavky sú veľmi vysoké.
19. Som k žiakom priateľský.
20. Odpisovanie trestám.

21. Žiaci mi dôverujú.
22. Učivo jasne a zrozumiteľne vysvetľujem.
23. Vyzerám nespokojne.
24. Som plachý/á.
25. Keď má žiak iný názor na vec ako ja, smie mi to povedať.
26. Pôsobím dôveryhodne.
27. Usilujem sa žiakov pochopiť.
28. Bývam nahnevaný/á.
29. Som váhavý/á.
30. Dokážem žiakov vypočuť.
31. Je ľahké vyviešť ma z miery.
32. Vyzerám nešťastne.
33. Ľahko sa nahnevám.
34. Zmením svoj názor, keď žiak uvedie argumenty.
35. V triede vytváram príjemnú atmosféru.
36. Viem udržať pozornosť žiakov.
37. Som k žiakom zhovievavý/á.
38. Známkujem prísne.
39. Bývam podráždený/á.
40. Svoje sľuby dodržím.

Príloha 3

DOTAZNÍK VYUČOVACÍCH ŠTÝLOV UČITEĽA

Autori: kolektív riešiteľov projektu VEGA 1/0084/21

Psychometrické overenie: Ballová Mikušková (2022)

Inštrukcia:

V tomto dotazníku vyjadríte svoj názor na vlastnú činnosť a správanie seba ako učiteľa/učiteľky tak, ako sa aktuálne vnímate a hodnotíte. Dotazník zisťuje váš aktuálny spôsob a prístup k vyučovaniu. Na päťbodovej škále vyjadríte, ako veľmi súhlasíte s nasledovnými tvrdeniami, pričom **1 = vôbec nesúhlasím**, **5 = úplne súhlasím**.

1. Podnecujem žiakov v participácii na priebehu vyučovania.
2. Môj prístup k výučbe je podobný práci manažéra, ktorý deleguje úlohy a zodpovednosť na podriadených.
3. Žiaci si určujú vlastné tempo pre dokončenie samostatných úloh alebo skupinových projektov.
4. Žiaci by ma mohli označiť ako „kouča“, ktorý úzko spolupracuje na náprave problémov v ich myslení a správaní.
5. Pri organizovaní výučby sa mi darí najlepšie, keď sú presne stanovené učebné osnovy a organizačná štruktúra/forma vzdelávania.
6. Fakty, koncepty a princípy sú najdôležitejšie obsahy, ktoré by si mali žiaci osvojiť.
7. Držím sa pri výučbe jasne definovaných očakávaných výsledkov vzdelávania.
8. Žiaci by ma mohli označiť za „zásobáreň vedomostí“, ktorá učí fakty, zásady a koncepty, ktoré potrebujú.
9. Poskytujem žiakom veľmi jasné pokyny o tom, ako chcem, aby dokončili úlohy v mojom predmete.
10. Predmet, ktorý učím má veľmi konkrétne vzdelávacie ciele, ktoré chcem vo výučbe žiakov dosiahnuť.
11. Výklad/prednáška je významnou súčasťou toho, ako učím každú vyučovaciu hodinu.

12. Zdieľanie mojich vedomostí a odborných poznatkov so žiakmi je pre mňa veľmi dôležité.
13. Žiakom poskytujem veľkú osobnú podporu a povzbudenie, aby sa im v mojom predmete darilo.
14. Dávam žiakom príležitosť objavovať, ako sa najlepšie učiť.
15. Prácu s emóciami prostredníctvom hrania rolí alebo drámy pokladám za cennú metódu výučby.
16. Praktické aktivity počas vzdelávania v mojom predmete povzbudzujú žiakov, aby prevzali iniciatívu a zodpovednosť za svoje učenie sa.

Príloha 4

DOTAZNÍK PSYCHOLOGICKÝCH POZNATKOV

-

PSYCHOLOGICAL INFORMATION QUESTIONNAIRE

Autori: Kowalski, Kujawski Taylor (2009)

*Slovenskú podobu dotazníka vytvorili: Sokolová, Jursová Zacharová,
Lemešová (2017)*

Inštrukcia:

Dotazník zisťuje vašu mieru súhlasu resp. nesúhlasu s nasledovnými výroky. Vašou úlohou je hodnotiť dané výroky ako pravdivé resp. nepravdivé. Na päťbodovej škále vyjadrite, ako veľmi súhlasíte s každým tvrdením, pričom **1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím.**

1. Väčšina ľudí využíva iba 10% svojej mozgovej kapacity.
2. Použitím podprahových správ je možné presvedčiť ľudí, aby si kúpili nejaké produkty.
3. Mnohí dospelí, ktorí v detstve zažili traumatické udalosti, si tieto traumy nepamätajú.
4. Počas spánku sa môžeme učiť informácie (napr. cudzie jazyky).
5. Dieťa môžete „rozmaznať“, ak budete okamžite reagovať na jeho požiadavky.
6. Ľudská pamäť funguje ako záznamník alebo videokamera a presne zaznamenáva udalosti, ktoré sme zažili.
7. Protiklady sa priťahujú: ľudia majú tendenciu mať vzťahy s inými, ktorí sa od nich líšia svojou osobnosťou, záujmami a postojmi.
8. Vo všeobecnosti je lepšie prejsť hnev otvorene, ako ho držať v sebe.
9. Čím viac ľudí je prítomných v nejakej núdzovej situácii, tým je väčšia šanca, že niekto z nich zasiahne.
10. Vysoká sebaúcta je nevyhnutná pre veľký úspech.
11. Ak si pri testovaní nie ste istí svojou odpoveďou, je najlepšie spoľahnúť sa na svoj prvotný pocit.
12. Pravá a ľavá hemisféra mozgu sa odlišujú, pričom ľavá je „analytická“ a pravá „holistická, celostná“.

13. Chuťové poháriky na rozlišovanie sladkého, kyslého, slaného a horkého sú na jazyku zoskupené do samostatných oblastí.
14. Počas spánku váš mozog odpočíva.
15. Svedectvá očitých svedkov sú zvyčajne spoľahlivé.
16. Hypnóza je užitočná, aby sme si spomenuli na zabudnuté udalosti.
17. Prehrávanie klasickej hudby (napr. Mozart) dojčatám a deťom zvyšuje ich inteligenciu.
18. Príliš veľa cukru spôsobuje u detí hyperaktivitu.
19. Okamžitý kontakt medzi matkou a dieťaťom po pôrode je rozhodujúci pre bonding.
20. Deti s dyslexiou majú nižšie skóre IQ.
21. Pripútanie dieťaťa k matke je založené na tom, že matka napĺňa fyziologickú potrebu nasýtenia dieťaťa.
22. Podobná výchova detí vedie k tomu, že deti sú si v dospelosti osobnostne podobné.
23. Stres zažívame aj vtedy, keď sa nám dejú dobré veci.
24. Ženy rozprávajú viac ako muži.
25. Miera samovrážd je vyššia medzi staršími ako medzi dospievajúcimi.

Príloha 5

ŠKÁLA DISPOZÍCIÍ PRE KRITICKÉ MYSLENIE

-

CRITICAL THINKING DISPOSITION SCALE

Autor: Sosu (2013)

Inštrukcia:

Dotazník zisťuje vašu mieru súhlasu resp. nesúhlasu s nasledovnými výrokmi. Na päťbodovej škále vyjadrite, ako veľmi súhlasíte s každým tvrdením, pričom **1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím.**

1. Počas diskusie sa zvyčajne snažím myslieť v širšom kontexte.
2. Často používam nové nápady na formovanie (úpravu) spôsobov, akými robím veci.
3. Keď si zistujem informácie pre seba, používam viac ako jeden zdroj.
4. Často hľadám nové nápady.
5. Niekedy nájdem dobrý argument, ktorý spochybňuje niektoré z mojich pevne zastávaných presvedčení.
6. Je dôležité pochopiť pohľad iných ľudí na problém.
7. Je dôležité zdôvodniť svoje rozhodnutia.
8. Svoje skúsenosti často prehodnocujem, aby som sa z nich mohol/mohla poučiť.
9. Pred tým, ako si vytvorím úsudok, si zvyčajne overím dôveryhodnosť zdroja informácií.
10. Zvyčajne premýšľam o širších dôsledkoch rozhodnutia predtým, než začnem konať.
11. Často premýšľam o svojich činoch, aby som zistil/a, či by som ich mohol/mohla zlepšiť.

Príloha 6

ŠKÁLA DÔVERYHODNOSTI VEDY

-

CREDIBILITY OF SCIENCE SCALE

Autor: Hartman (2017)

Inštrukcia:

Dotazník zisťuje vašu mieru dôvery vo vedu a vedcov. Na päťbodovej škále vyjadrite, ako veľmi súhlasíte s každým tvrdením, pričom **1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím.**

1. Ľudia veria vedcom oveľa viac ako by mali.
2. Ľudia si neuvedomujú, ako veľmi chybný je v skutočnosti vedecký výskum.
3. Veľa vedeckých teórií je úplne nesprávnych.
4. Niekedy si myslím, že vkladáme do vedy príliš veľkú dôveru.
5. Naša spoločnosť kladie príliš veľký dôraz na vedu.
6. Znepokojuje ma, aký veľký vplyv majú vedci v spoločnosti.

ŠKÁLA INTEGRITY
-
THE INTEGRITY SCALE

Autor: Schlenker (2008)

Inštrukcia:

Dotazník zisťuje vašu mieru súhlasu resp. nesúhlasu s nasledovnými výrokmi. Na päťbodovej škále vyjadrite, ako veľmi súhlasíte s každým tvrdením, pričom **1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím.**

1. Je hlúpe hovoriť pravdu, keď klamstvom možno veľa získať.
2. Bez ohľadu na to, koľko peňazí človek zarobí, život nie je uspokojivý bez zmyslu pre povinnosť a charakter.
3. Bez ohľadu na princípy, v dnešnom svete musíte byť praktickí, prispôbiť sa príležitostiam a robiť to, čo je pre vás najvýhodnejšie.
4. Byť neflexibilný a odmietat kompromisy je dobré, ak to znamená, že si stojím za tým, čo je správne.
5. Hovoriť pravdu je dôležité kvôli tomu, čo by spravili iní, keby to nerobíte, a nie kvôli otázkam dobra a zla.
6. Skutočnou skúškou charakteru je ochota stáť si za svojimi zásadami, bez ohľadu na to, akú cenu musí človek zaplatiť.
7. Neexistujú zásady, pre ktoré by sa oplatilo zomrieť.
8. Je pre mňa dôležité vedieť, že som neporušil/a svoje zásady.
9. Ak niekto verí, že je niečo správne, musí si za tým stáť, aj keby to znamenalo stratu priateľov alebo premeškanie ziskových príležitostí.
10. Ohroziť svoje zásady je vždy nesprávne, bez ohľadu na okolnosti alebo sumu, ktorú možno osobne získať.
11. Univerzálne etické princípy existujú a mali by sa uplatňovať za každých okolností bez výnimiek.
12. Klamstvo je niekedy nevyhnutné na dosiahnutie dôležitých a hodnotných cieľov.
13. Bezúhonnosť je dôležitejšia ako finančný zisk.

14. Je dôležité vždy plniť svoje záväzky, aj keď nikto nebude vedieť, či som tak urobil/a.
15. Ak sa to robí zo správnych dôvodov, dokonca aj klamstvo alebo podvádzanie je v poriadku.
16. Niektoré činy sú nesprávne bez ohľadu na to, aké sú dôsledky alebo ospravedlnenie.
17. Bez ohľadu na možný zisk by sa pri zásadách nemali robiť kompromisy.
18. Niektoré prehrešky sú nesprávne a nemožno ich ospravedlniť alebo obhájiť bez ohľadu na to, ako veľmi sa človek snaží.

Názov: PSYCHOLOGICKY GRAMOTNÝ UČITEĽ

Autor: PaedDr. Lucia RAPSOVÁ, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Lucia LACKOVÁ Ph.D.
doc. PaedDr. Marianna MÜLLER DE MORAIS, PhD.

Cover design: KRAUSE MENTAL CARE GROUP

Rok: 2024

Rozsah: 230 s.

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Tlač: DMC, s.r.o.

Náklad: 120 ks

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

ISBN 978-80-558-2200-6 (printová verzia)
ISBN 978-80-558-2201-3 (online verzia)