

Vzťah výkonovej motivácie a veku žiakov

Juraj Komora, Nina Kozárová

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína
Filozofa v Nitre

Abstrakt: *Motivácia je v učebnom procese žiakov navonok veľmi ťažko pozorovateľná. Nevieme ju objektívne posúdiť, s istotou ju nevidíme, t. j. nevieme ani s určitosťou povedať, s akou mierou a akým druhom motivácie konkrétny žiak k požadovanému výkonu pristupuje. Čo ale vieme s istotou povedať je, že na celú problematiku nemôžeme nazerať len z hľadiska vonkajšej a vnútornej motivácie, ale musíme ju vnímať z pohľadu rôznych dimenzií. V nadväznosti na spomínanú skutočnosť sa naša štúdia zaoberá otázkami výkonovej motivácie a analyzuje ju vo vzťahu k veku žiakov.*

KLúčové slová: *motivácia, školský výkon žiakov, výkonové potreby, výkonová motivácia.*

Relation between performance motivation and pupil age. *Is very difficult to observe motivation in the pupils' learning process. We cannot objectively assess motivation, we do not see it with certainty, we do not know how much and what kind of motivation individual pupils' approaches require to achieve the desired school performance. However, we can say with certainty that we cannot look at the whole issue only from the perspective of external and internal motivation, but we must perceive it from the perspective of different dimensions. Consequently, our study deals with the issue of performance motivation and it is based on the analysis in relation to the age of the pupils.*

Key words: *motivation, school performance of pupils, performance needs, performance motivation.*

Sme presvedčení, že motiváciu väčšina odborníkov zaoberajúcich sa otázkami výchovy a vzdelávania považuje za jeden z najdôležitejších (ak nie najdôležitejší) determinantov v súvislosti s konečným výsledkom učebnej činnosti žiakov. Nakoniec, história nám na mnohých príkladoch potvrdila, že ľudia v rôznych činnostiach, pri silnej motivácii, aj v nie práve ideálnych podmienkach, boli schopní dosiahnuť lepšie výsledky, ako ľudia, ktorí síce pracovali vo výborných podmienkach, ale chýbala im potrebná motivácia. Učebná činnosť, ako zložitá kombinácia psychosociálnych procesov a zmyslového vnímania nie je v tomto smere výnimkou. Najčastejšie sa však v odbornej literatúre spomínané otázky riešia v kontexte vnútornej a vonkajšej

motivácie, čo, podľa nás, celú problematiku neadekvátne zužuje. Ako tvrdia Lokšová a Lokša (1999), učebná činnosť je rovnako ako každá iná ľudská činnosť vyvolávaná a usmerňovaná veľkým množstvom motívov rôzneho druhu. Tieto motívy na seba navzájom pôsobia, prebieha medzi nimi interakcia, sú usporiadané systematicky a hierarchicky, teda aj na základe potrieb jednotlivca. Tieto motívy tak pôsobia na celkový systém motivácie osobnosti jedinca a taktiež sú zastúpené na základe konkrétnej sociálnej situácie. Podľa týchto autorov je motivácia užitočná pomôcka pre učiteľa na to, aby zistil, prečo žiak vykonal určitú činnosť, úlohu tak, ako ju vykonal, prečo sa správal tak, ako sa správal.

Keďže podobne ako v spoločnosti, tak aj v škole je v súčasnosti často zdôrazňovaná orientácia na výkon, stáva sa charakter výkonovej motivácie mimoriadne dôležitým faktorom celkovej úspešnosti žiaka v podmienkach školského učenia sa. Sme toho názoru, že výkonová motivácia ovplyvňuje rôzne stránky rozvoja osobnosti žiaka (napr. postavenie žiaka v sociálnej skupine a následne jeho socializáciu, jeho emocionálne prežívanie, utváranie hodnotovej orientácie a pod.), čo si vyžaduje dlhšie a systematické skúmanie. Nás ale v realizovanom výskume zaujímalo, či sa mení charakter výkonovej motivácie vo vzťahu k pribúdajúcemu veku žiakov, alebo jej orientácia nie je závislá na tejto skutočnosti.

Predtým, ako si popíšeme a vysvetlíme výkonové potreby, resp. motiváciu žiakov k výkonu, musíme si objasniť najčastejšie príčiny, ktoré sú pripisované školskému výkonu. Hrabal a Pavelková (2010) rozdeľujú tieto príčiny na vnútorné a vonkajšie, pričom oboje môžu byť buď stabilné, alebo nestabilné a zároveň kontrolovateľné a nekontrolovateľné. Vnútornými stabilnými príčinami sú podľa autorov žiakove schopnosti (nekontrolovateľné) a celkové úsilie žiaka, ktoré je pre neho typické (kontrolovateľné). Medzi nestabilné vnútorné príčiny zaraďujú žiakovu náladu (nekontrolovateľnú) a žiakovo momentálne úsilie v danej chvíli (kontrolovateľné). Vonkajšími príčinami, ktoré nie sú kontrolovateľné, môžu byť náročnosť školskej práce (stabilné), alebo náhoda (nestabilná). Príčiny, ktoré ale možno kontrolovať, sú zaujatosť učiteľa (stabilná) alebo neobvyklý zásah ostatných ľudí (nestabilné), čo môže byť aj zásah rodičov, učiteľov či iných spolužiakov.

Podľa toho, ktoré z uvádzaných príčin prevládajú, sú výraznejšie a je badateľný ich zásadnejší vplyv, utvára sa charakter výkonových potrieb, ktoré indikujú orientáciu výkonovej motivácie. Podľa Hrabala a Pavelkovej (2011) sa výkonové potreby získavajú (sú sekundárne), generalizujú sa a nadväzujú na potreby autonómie a kompetencie, ktoré sa u detí utvárajú ako prvé (okolo tretieho roku života). Potreby výkonov sa prispôsobujú situáciám, ktoré si vyžadujú činnosť, čiže sú neustále aktualizované, pričom bez ohľadu na druh činnosti je ich výsledkom určitý výkon, ktorý je možné hodnotiť. Rozvoj týchto potrieb závisí od viacerých faktorov, napríklad aj od nárokov blízkych ľudí,

resp. rodičov, na presnosť výkonov žiaka a pod. Pokiaľ je dieťa vedené k samostatnosti, požiadavky na neho kladené sú primerané veku a možnostiam a jeho výkony sú dostatočne oceňované, vzniká pravdepodobnosť, že sa u dieťaťa prirodzene vyvinie potreba úspešného výkonu. Keď však nastane situácia opačná, kde sa výkon neoceňuje a neúspech sa často a neprimerane kritizuje, nároky na žiaka sú privysoké, vzniká potreba vyhnúť sa neúspechu a rozvoj výkonových potrieb neprebíha optimálne.

Uvedení autori ďalej tvrdia, že v škole sa výkon žiakov čiastočne zvyšuje aj pod vplyvom strachu, konkrétne strachu z neúspechu, z pokarhania a pod. Strach je podľa nich silným motivačným činiteľom, ktorý ovplyvňuje výkon v škole u väčšiny žiakov vo vysokej miere. Čím vyššie ohrozenie človek pociťuje, tým je aj vyššia intenzita strachu. Títo autori hovoria o dvoch stránkach strachu, a to o kognitívnej zložke strachu, ktorá spočíva v obave o výsledok alebo aj v obave o to, ako žiak obstojí pri porovnávaní s niekým iným. Druhou stránkou je autonómne vzrušenie, emocionalita a afektívnosť. Na základe výskumov bolo zistené, že čím väčšie pochybnosti o jeho schopnostiach a kompetenciách sa u žiaka objavujú, tým nižšie sú jeho očakávania úspešného výkonu. Taktiež sa zistilo, že výkon v škole, resp. pri skúške viac súvisel s pochybnosťami ako kognitívnu zložkou strachu, než s rozrušením, t. j. emocionálnou stránkou strachu (Hrabal, Pavelková, 2010).

Na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že napriek zjavnej indispozícii vidieť endogénne príčiny, ktoré by nám pomohli identifikovať charakter výkonových potrieb, stále evidujeme dosť exogénnych ukazovateľov, bez ohľadu na ich stabilitu či kontrolovateľnosť, ktoré nám môžu poskytnúť potrebné informácie o žiakovej orientácii vo vzťahu k výkonu.

Na základe toho môžeme žiakov rozdeliť na tých, u ktorých prevažuje potreba úspešného výkonu a tých, ktorí majú skôr potrebu vyhnúť sa neúspechu. Pre obidve skupiny žiakov sú typické isté charakteristiky:

- žiaci s potrebou úspešného výkonu – sú cieľovo orientovaní, vykonávajú svoju prácu systematicky a plánovite, zaujímajú ich úlohy s primeranou náročnosťou, tie „jednoduché“ nie sú pre nich zaujímavé, sú svedomití, súťaživí, nevzdávajú sa, sú orientovaní na budúcnosť, úspech pripisujú úsiliu a schopnostiam, neúspech skôr nedostatku úsilia;
- žiaci s potrebou vyhnúť sa neúspechu – majú obavy z neúspechu, preto často pri plnení úloh podliehajú úzkosti, nie sú súťaživí, vyhýbajú sa výkonovým situáciám, v mnohých prípadoch je hlavným motívom ich činnosti strach, nemajú adekvátnu aspiračnú úroveň, úspech je podľa nich väčšinou vecou náhody alebo inej príčiny a neúspech vidia vo svojich nedostatočných schopnostiach (Hrabal, Pavelková, Man, 1989).

Je dôležité si uvedomiť, že u každého z nás (t. j. aj u každého žiaka) sú zastúpené obidve tieto potreby. Rozdiel medzi jednotlivcami je v ich vzájomnom pomere. Podobne tak, ako môže jedna z potrieb výrazným

spôsobom dominovať, môže sa stať aj to, že obidve potreby budú dosahovať rovnako vysokú, resp. rovnako nízku úroveň. Podľa Hrabala a Pavelkovej (2011) môžeme žiakov z hľadiska výkonových potrieb rozdeliť do 5 typov:

Typ 1 – žiaci, ktorí majú **vysokú potrebu úspešného výkonu a zároveň nízku potrebu vyhnúť sa neúspechu**. Títo žiaci sú pracovití, vytrvalí a zároveň nie sú pri výkone brzdení obavami zo zlyhania. Väčšina školských úloh má pre nich charakter výzvy, pracujú plánovite a nemajú tendenciu vzdávať sa ani pri objavení sa prípadných prekážok. Pre týchto žiakov je charakteristická adekvátna aspiračná úroveň, čo sa prejavuje pri výbere úloh (ak majú možnosť, vyberajú si úlohy so strednou náročnosťou), príliš ľahké úlohy nie sú pre nich dostatočne motivačné. Radi sa porovnávajú a súťažia, pričom sa vždy snažia o úspech a uznanie okolia (vyžadujú neustálu spätnú väzbu). Sú cieľovo orientovaní, čo sa prejavuje v tendenciách plánovať si budúcnosť. Mávajú lepší prospech ako žiaci na rovnakej intelektovej úrovni, ale inak výkonovo orientovaní a prejavuje sa u nich „tendencia k zotrvačnosti“ (úspech aj prípadný neúspech v nich vyvoláva ešte vyššiu potrebu byť úspešní).

Typ 2 – žiaci, ktorí majú **nízku úroveň potreby úspešného výkonu, no zároveň veľmi vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechom**. Ide o žiakov, ktorí sú vo väčšine prípadov motivovaní strachom a úzkosťou z možného neúspechu. Vyhybajú sa výkonovým situáciám, pri ktorých by mohla byť odhalená skutočná úroveň ich schopností, pretože sa obávajú zlyhania. Neradi súťažia a nemajú adekvátnu aspiračnú úroveň. Pri výbere úloh uprednostňujú úlohy s veľmi nízkou obťažnosťou (zvyšuje sa pravdepodobnosť úspešne úlohu zvládnuť, čím sa v podstate vyhnú neúspechu), alebo naopak, s veľmi vysokou náročnosťou (prípadný neúspech pri riešení nie je prisudzovaný im, ale náročnosti úlohy, čím sa opäť vyhnú neúspechu). Svoj úspech väčšinou pripisujú náhode alebo šťastiu, prípadný neúspech vnímajú z pohľadu svojich nedostatočných schopností, ktoré podľa nich nie je možné zmeniť.

Typ 3 – žiaci, ktorí majú **vysokú potrebu dosahovať úspech a zároveň tiež vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechu**. Pri týchto žiakoch je veľmi ťažké predpovedať, ako sa zachovajú vo výkonových situáciách, pretože ich vnútorné prežívanie je plné rozporov. Na jednej strane silné emocionálne napätie vytvára tendenciu pustiť sa do riešenia úloh s veľkým nasadením, no zároveň samotné riešenie úlohy je sprevádzané intenzívnym strachom zo zlyhania. To, ako sa na koniec zachovajú, závisí od ďalších osobnostných charakteristík (budú sa snažiť úlohu doriešiť napriek nepríjemným, rozporuplným pocitom, alebo budú mať tendenciu zo situácie uniknúť). V rámci aspiračnej úrovne sa u nich prejavujú dva extrémny. Buď sú to neprimerane vysoké aspirácie, alebo práve naopak, veľmi nízke aspirácie. Ak by sa učiteľovi podarilo u týchto žiakov znížiť obavy z neúspechu, potreba úspešného výkonu by sa stala pre nich silným motivačným zdrojom.

Typ 4 – žiaci, u ktorých sa prejavuje **nízka potreba úspešných výkonov, ale súčasne aj nízka potreba vyhnúť sa neúspechu**. U týchto žiakov je evidentná absencia akejkoľvek výkonovej motivácie. Nevidia zmysel v školskom výkone a pokiaľ nie sú motivovaní inak (napr. kognitívne alebo sociálne), zostávajú často na úrovni tzv. „relatívneho neprospevania“, kedy nie sú adekvátne využívané ich schopnosti. Výkonové úlohy ich neoslovujú, pristupujú k nim ľahostajne, s nezúčujmom, a na riešení ani konečnom výsledku im nezáleží. Rozvinúť u nich primeranú výkonovú motiváciu je v podmienkach súčasnej tradičnej školy veľmi náročné (vyžadujú si dlhodobý, systematický individuálny prístup). Učiteľ by mal v prvom rade zistiť, či sa ich postoj týka iba školskej práce a v bežnom živote majú isté výkonové potreby, alebo ide o žiakov, u ktorých úplne absentujú výkonové potreby (v prvom prípade je rozvoj školskej výkonovej motivácie možný prostredníctvom spomínanej individualizácie, v druhom prípade je celý proces podstatne komplikovanejší, pretože môže súvisieť napr. s nesprávne utváraným hodnotovým systémom).

Typ 5 – žiaci s **nevyhranenou potrebou úspešného výkonu či vyhnúť sa neúspechu**. Pochopiteľne, učiteľ býva konfrontovaný aj so žiakmi, u ktorých neprevažuje žiadna výkonová potreba, pričom nejde ani o nezúčujm o výkonové potreby, ale ani o výraznú potrebu dosiahnuť úspech, či vyhnúť sa neúspechu. Pri týchto žiakoch sú však podstatne väčšie šance rozvinúť výkonovú motiváciu, ako v predchádzajúcom prípade.

Počas našich skúmaní zameraných na vzťah výkonovej motivácie k rozvoju rôznych stránok osobnosti dieťaťa sme si všimli jednu zaujímavú skutočnosť. U mladších žiakov sa častejšie objavovala vysoká potreba úspešného výkonu, naopak, starší žiaci mali tendenciu vyhýbať sa neúspechu, resp. mali značne ľahostajný prístup tak k otázkam dosiahnutia úspechu, ako aj k vyhýbaniu sa neúspechu. Na základe toho sme formulovali otázku: Existuje vzťah medzi orientáciou výkonovej motivácie a vekom žiakov? Zo skôr získaných údajov sme náhodným výberom vybrali vzorku 575 žiakov (každý ročník zastupovalo 115 žiakov) a zisťovali sme, aká je orientácia ich výkonovej motivácie.

Pre zisťovanie výkonovej motivácie žiakov sa najčastejšie využíva „dotazník motivácie výkonu“, ktorým sa meria výkonová motivácia žiakov v školách, pričom sa táto motivácia skladá z dvoch základných potrieb, a to dosiahnuť úspešný výkon v škole alebo vyhnúť sa neúspechu v škole. Učiteľ takouto formou môže zistiť úroveň motivácie žiakov a v rámci toho môže optimálne zvoliť úlohy, aké bude žiakom dávať, aké budú náročné, aké metódy využije vo vyučovaní a podobne (Hrabal, Pavelková, 2011).

Dotazník motivácie výkonu sa skladá z 12 otázok. Prvých šesť otázok je venovaných zisťovaniu miery potreby úspešného výkonu a druhá časť dotazníka je venovaná zisťovaniu miery potreby vyhnúť sa neúspechu. Podľa skóre v prvej a druhej časti, ktoré žiak dosiahol, sa podľa štandardných noriem priradí hrubé skóre a na základe neho je učiteľ schopný zistiť, k akému typu

žiacov z hľadiska výkonových potrieb ten-ktorý žiak patrí. Výsledky, ku ktorým sme sa dopracovali, sú numericky vyjadrené v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Orientácia výkonovej motivácie žiakov podľa ročníkov

	Typ 1		Typ 2		Typ 3	
	n	%	n	%	n	%
5. roč.	51	44,35	14	12,17	28	24,35
6. roč.	43	37,40	18	15,65	27	23,48
7. roč.	40	34,78	14	12,17	31	26,96
8. roč.	24	20,86	18	15,65	11	9,57
9. roč.	12	10,43	21	18,26	9	7,83

Výsledky uvádzame vzhľadom na jednotlivé typy, ktoré sme opísali vyššie. Už

	Typ 4		Typ 5		Spolu typy 1 - 5	
	n	%	n	%	n	%
5. roč.	10	8,7	12	10,43	115	100
6. roč.	14	12,17	13	11,30	115	100
7. roč.	9	7,83	21	18,26	115	100
8. roč.	33	28,7	29	25,22	115	100
9. roč.	46	40,00	27	23,48	115	100

na prvý pohľad je zrejماً klesajúca tendencia zastúpenia žiakov v prvom type vo vzťahu k zvyšujúcemu sa veku (ročníku). Kým v 5. ročníku 44,35 % žiakov má vysokú potrebu úspešného výkonu bez obáv z neúspechu, v 9. ročníku je to len 10,43 % žiakov. Medzi 6. a 7. ročníkom zásadný rozdiel v tomto prípade nie je, no v 8. a 9. ročníku už je viditeľný prudký pokles orientácie na dosiahnutie úspechu.

Pri druhom type žiakov, ktorí majú nízku úroveň potreby úspešného výkonu, no zároveň veľmi vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechom, už tak jednoznačné rozdiely nezaznamenávame. Aj keď je tu istý náznak vzostupnej tendencie medzi 5. a 9. ročníkom, medzi 6., 7., a 8. ročníkom pomer žiakov, ktorí inklinujú k tomuto typu kolíše.

K tretiemu typu zaradíme žiakov, ktorí majú vysokú potrebu dosahovať úspech a zároveň tiež vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechu. Aj tu je najviac viditeľný rozdiel pri 8. a 9. ročníku, v rámci ktorých sa k tomuto typu hlási 9,57 %, resp. 7,83 % žiakov. Vo zvyšných ročníkoch počet žiakov výrazne prekročil 20 %, čo nás opätovne vedie k záveru, že u žiakov z nižších ročníkov je potreba dosahovania úspechu výrazne silnejšia, ako u starších žiakov (aj keď je kombinovaná s relatívne veľkým strachom z neúspechu).

Vyššie spomínaná ľahostajnosť starších žiakov sa nám potvrdila pri vyhodnocovaní výsledkov štvrtého typu žiakov, u ktorých absentuje potreba dosahovať úspech, ale zároveň necítia ani potrebu vyhýbať sa neúspechu. Až 40 % žiakov 9. ročníka zaujalo v rámci dotazníkového prieskumu tento postoj. Rovnaký názor malo aj 28,7 % žiakov 8. ročníka, čo je v porovnaní so zvyšnými ročníkmi vysoký podiel a zároveň to opätovne potvrdzuje zmeny v orientácii výkonovej motivácie u žiakov v 8. a 9. ročníkoch.

Aj v prípade piateho typu žiakov s nevyhranenou potrebou úspešného výkonu či vyhnutiu sa neúspechu môžeme konštatovať mierne vzostupnú tendenciu v smere od 5. ročníka k vyšším ročníkom. Na tomto mieste musíme priznať, že sme očakávali výrazne vyššie zastúpenie žiakov v tomto type, keďže je to v podstate neutrálny typ a na neutrálne možnosti v dotazníkoch obyčajne reaguje najväčší počet respondentov. Získané údaje v každom prípade (až na malé výnimky) potvrdzujú náš predpoklad, že so zvyšujúcim sa vekom (ročníkom) sa mení aj orientácia výkonovej motivácie a zároveň nám to odpovedá na otázku, či existuje vzťah medzi výkonovou motiváciou a vekom žiakov. Prečo je tomu tak, zatiaľ nevieme presne vysvetliť, pretože na odhaľovanie príčin tohto stavu by bolo potrebné oveľa podrobnejšie skúmanie (ktoré sa chystáme realizovať v budúcnosti). Domnievame sa však, že zmeny v orientácii výkonovej motivácie môžu súvisieť napr. so znižujúcim sa záujmom o školu v posledných ročníkoch druhého stupňa základnej školy, so zmenami pri utváraní hodnotového systému, so zmenami v postojoch, s meniacou sa štruktúrou záujmov, s príslušnosťou k rôznym sociálnym skupinám a pod.

Na záver pokladáme za dôležité dodať, že na potvrdenie našich záverov by bol potrebný omnoho rozsiahlejší výskum a zároveň si uvedomujeme, že naše zistenia otvárajú množstvo ďalších otázok, ktorých zodpovedanie si zaslúži svoj priestor a čas. V každom prípade sme presvedčení, že nami získané údaje môžu slúžiť ako východisko pre ďalšie skúmanie predmetnej problematiky.

Literatúra:

- BALOGHOVÁ, L. 2018. *Školská výkonová motivácia a jej vplyv na postavenie žiaka v sociálnej skupine*. Diplomová práca (obhájená v máji 2018). Nitra : PF UKF v Nitre. 65 s.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., MAN, F. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989. 234 s. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2011. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 27 s. ISBN 978-80-87063-34-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole – Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

Štúdia bola vypracovaná ako súčasť výskumného projektu VEGA č. 1 / 0098/17 **Individuálna koncepcia a stratégia vyučovania v kontexte profesijného rozvoja učiteľa.**

doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. – v súčasnosti pôsobí ako docent na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, kde prednáša všeobecnú pedagogiku, teóriu vyučovania, porovnávaciu pedagogiku, didaktiku pedagogiky, výchovu a vzdelávanie v svetových edukačných systémoch. Podieľa sa na koncepcnej práci spojenej s udržiavaním kvality študijných programov a podpore vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti na pracovisku. Je autorom a spoluautorom monografií a vysokoškolských učebníc rozvíjajúcich príslušnú oblasť vedy (*Vyučovanie v otázkach a odpovediach, Didaktika pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia, Základy porovnávej pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia, Teoretické základy výchovy a vzdelávania, Diverzita v edukácii, Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy atď.*).

PaedDr. Nina Kozárová, PhD. – vyštudovala učiteľstvo akademických predmetov v aprobácii pedagogika – história. V súčasnosti pôsobí ako odborná

asistentka na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Primárne sa zameriava na problematiku didaktiky a psychodidaktiky (didaktická analýza učebníc, štruktúrovanie učiva, otázky kurikulárnej transformácie, modifikácia prekonceptov a miskonceptii žiakov). Vo svojich publikáciách venuje pozornosť predovšetkým inovatívnym metódam a stratégiám v edukácii so zameraním na kritické myslenie žiakov, rozvoju metakognície a autoregulácie žiakov a práci s chybou v edukačnom procese (Učebnica ako základ kurikula pre štruktúrovanie učiva, Širší kontext učenia sa a rozvoj autoregulácie, Koncepcia práce s chybou ako atribút rozvoja metakognitívneho myslenia žiakov, Mentálne reprezentácie žiakov v edukačnom procese, Pojmové mapy v teórii a praxi).

doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

PaedDr. Nina Kozárová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa

Dražovská 4

949 74 Nitra