

Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES¹

Peter Gavora

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

***Anotácia:** Tento článok vychádza z konceptu hodnotenia svojej zdatnosti človekom (self-efficacy), ktorý tvorí základ socio-kognitívnej teórie A. Banduru. Vnímaná zdatnosť učiteľa sa definuje ako úsudok učiteľa o svojej potencialite dosiahnuť požadované výsledky v učení sa žiakov. V článku opisujeme proces validácie dotazníka na zisťovanie tejto osobnostnej vlastnosti učiteľov. Dotazník The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) sme preložili a zadali súboru 158 učiteľov základných škôl na Slovensku. Faktorová analýza priniesla jediný faktor s faktorovými záťažami položiek od 0,46 po 0,74. Vysvetlená variancia bola 44,6 %. Reliabilita zisťovaná pomocou Cronbachovho koeficientu alfa bola 0,94. Na deväťbodovej škále dosiahli učitelia priemerné skóre 7,15, čo vysoko prevyšuje stredovú polohu škály. To naznačuje, že učitelia majú veľmi dobrú vnímanú zdatnosť, veria v svoje schopnosti dosiahnuť v škole dobré výsledky so žiakmi. Je zaujímavé, že priemerné skóre bolo totožné so skóre vzorky amerických učiteľov a študentov učiteľstva, s ktorou sa dotazník validoval v USA. V našom súbore sa nezistili štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi s kratšou a dlhšou praxou, medzi učiteľkami a učiteľmi a medzi učiteľmi na prvom a druhom stupni základnej školy.*

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 2: 88-107

Príučové slová: učiteľ, základná škola, vnímaná zdatnosť (self-efficacy), validácia, faktorová analýza

Measuring Teacher Self-Efficacy with OSTES. The article rests on A. Bandura's concept of self-efficacy which constitutes a backbone in his socio-cognitive theory. A teacher's efficacy is a judgment of teacher's capabilities to bring about desired outcomes of pupils engagement and learning. Validation process of The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) is described with a sample of 158 teachers from primary and lower secondary schools in Slovakia. The factor analysis yielded one factor with factor loadings from 0.46 to 0.74 and with explained variance of 44.6 %. The reliability (Cronbach alpha) of the Slovak version of the measure was 0.94. The average score of teachers in the instrument was 7.15 – much above the midpoint on the 9-point scale. This suggests that teachers of this sample are efficacious, i.e., they believe very much in their abilities and skills to reach positive outcomes in their teaching. Interestingly, this average score is identical with that of the sample of American validation of the scale. No statistical differences were found in self-efficacy scores between teachers with

¹ Táto štúdia bola napísaná v rámci projektu VEGA č. 1/0026/11 Profesionálna zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám.

shorter and longer years of teaching. Likewise, no differences in self-efficacy scores were obtained between female and male teachers. Teachers are same efficacious in primary and lower secondary schools.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 2: 88-107)

Key words: *teachers, primary and lower secondary school, self-efficacy, validation, factor analysis*

Predstavte si, že stojíte pred úlohou, ktorú musíte splniť. Úloha je nielen dôležitá, ale aj ťažká. Ak silne veríte, že úlohu dokážete splniť, zvládnete ju. Zvládnete ju preto, lebo dokážete zmobilizovať svoju vnútornú potencialitu na jej splnenie. Platí to i naopak: ak aj máte vynikajúcu potencialitu na splnenie úlohy, ale neveríte, že ju splníte, je možné, že zlyháte, úlohu nesplníte. Je to preto, že ste svoju potencialitu nedokázali zmobilizovať.

Vlastnosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti a pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka, sa nazýva **vnímaná zdatnosť**. Výraz *vnímaná* znamená, že táto zdatnosť je pociťovaná, človek v ňu verí, takto ju hodnotí. Nie je to skutočná zdatnosť, tá môže byť silnejšia alebo slabšia, než ju konkrétny človek má.

Vnímaná zdatnosť je pojem, ktorý rozpracoval Albert Bandura, psychológ zo Stanfordskej univerzity v rámci svojej socio-kognitívnej teórie (Bandura, 1997). Anglické výrazy pre túto vlastnosť sú *self-efficacy*, *perceived efficacy* alebo *efficacy beliefs*. Tieto výrazy sa ťažko prekladajú, za slovenský ekvivalent navrhujeme spojenie **vnímaná zdatnosť**. Výraz *zdatnosť* je primeraný, pretože zahrnuje odbornú, psychickú i somatickú stránku osobnosti.²

Podľa Banduru je osobne vnímaná zdatnosť „presvedčenie o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť, ktorá vedie k daným výsledkom“ (Bandura, 1997). Bandura rozlišuje dva aspekty presvedčenia človeka. Jednak je to **vnímanie vlastných schopností** (*efficacy expectation*), jednak **očakávanie istého výsledku** (*outcome expectancy*). Prvý konštrukt znamená hodnotenie vlastných schopností uskutočňovať istú činnosť. Druhý konštrukt je presvedčenie človeka, že jeho konanie povedie k zamýšľaným výsledkom. Dáva odpoveď na otázku: Čo spôsobí moje konanie (za predpokladu, že ho viem uskutočňovať)? Aký bude mať výsledok? Predstava o výsledku má teda dve fázy: prvým je predpoklad, že niečo viem uskutočňovať, druhým je predpoklad, že keď to uskutočním, dopracujem sa k želaným výsledkom. Príklad:

- *Viem robiť so žiakmi efektívne cvičné diktáty* (vnímanie vlastných schopností).

² V inom vzťahovom rámci rozpracúvajú podobný pojem „pedagogická kondícia“ E. Vysočilová, V. Švec a ďalší (Kolektív autorů, 2008).

- *Verím, že cvičené diktáty vedú k zlepšeniu pravopisu u žiakov (očakávaný výsledok).*

Ako vidno, prvý príklad ukazuje na presvedčenie učiteľa o tom, že vie niečo dobre organizovať, druhý príklad predstavuje vieru v to, že to, čo vie dobre organizovať, povedie k želanému výsledku.

Vnímaná zdatnosť je dôležitým faktorom pri mnohých činnostiach, pretože ich reguluje. Považujeme ju aj za nesmierne dôležitú vlastnosť učiteľa. Tu už hovoríme o **vnímanej profesijnej zdatnosti**. Úsudok o sebe je veľmi silným a hlboko ležiacim regulatívnym faktorom osobnosti, preto hovoríme o **presvedčení** učiteľa, nie o jeho názoroch.

Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť je jedna z najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa. Je to preto, lebo ide o vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. Je to vlastnosť implicitná, navonok sa prejavujúca len sprostredkované – preto pozorovaním vyučovania konkrétneho učiteľa nemožno spoľahlivo určiť, ako vníma túto profesijnú vlastnosť. Je potrebné ju skúmať na základe jeho výpovedí.

Vnímaná zdatnosť učiteľa je to, ako učiteľ posudzuje svoju potencialitu pri plánovaní a realizovaní vyučovania, je to presvedčenie o tom, aké má schopnosti pôsobiť na žiakov, o tom, aký môže byť úspešný vo svojej práci. Je to vnímanie svojich schopností riešiť problémy v triede, prekonávať prekážky, ktoré bránia úspešnému učeniu sa žiakov, schopností vyberať a realizovať vhodné vyučovacie postupy a podobne.

To, ako učiteľ posudzuje svoje vlastnosti, je najdôležitejší autoregulatívny prvok v jeho práci – učiteľovo hodnotenie svojej potenciality totiž do značnej miery ovplyvňuje jeho prístup k rozvoju žiaka a kvalitu činností v triede. Podľa úrovne tejto autoregulácie učiteľ aktivuje svoje odborné kompetencie a v závislosti od nich koná. Pozitívne posúdenie vlastnej profesijnej zdatnosti umožňuje obyčajne učiteľovu dobrú realizáciu jeho odborných vedomostí a zručností a naopak, negatívne posúdenie tejto zdatnosti spravidla brzdí ich uplatnenie.

Čo je známe o osobnom vnímaní zdatnosti učiteľom? Doterajšie výskumy veľmi dôkladne zmapovali vzťah medzi touto vlastnosťou učiteľa a jeho vyučovacími postupmi a výsledkami. Výskumy zhŕňajú napr. Gibson, Dembo (1984), Henson (2001), Tschannen-Moranová, Woolfolk Hoyová (2001) a Ross, Bruce (2007). Učiteľ so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou:

- častejšie volí náročnejšie vyučovacie postupy ako učiteľ s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou,
- lepšie odoláva tlakom prostredia,
- má tendenciu dávať žiakom viac problémových úloh než úloh, v ktorých žiaci uplatnia len reprodukciu vedomostí,

- venuje viac času na to, aby doviedol žiaka k správnym odpovediam na otázky, keď žiak nevie spočiatku odpovedať a nevyvolá hneď namiesto neho žiaka, ktorý odpoveď pozná,
- používa častejšie skupinovú prácu než učitelia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou,
- obyčajne sa venuje viac slabším žiakom ako jeho kolegovia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou.

Skúmanie vnímanej zdatnosti učiteľa

Učiteľom vnímaná zdatnosť sa empiricky skúma už asi 30 rokov. Vo väčšine prípadov sa pri skúmaní vnímanej zdatnosti používajú škálované sebahodnotiace dotazníky, ktoré majú jeden alebo niekoľko častí (dimenzií). V databázach sme našli výskumy z tejto oblasti uskutočnené napríklad v USA, Veľkej Británii, Francúzsku, Nemecku, Holandsku, Estónsku, Izraeli, na Cypre, v Turecku, Južnej Afrike, Číne a Južnej Kórei. Boli vytvorené viaceré výskumné nástroje (niektoré uvádzame nižšie), ktoré skúmajú jednotlivé stránky vnímanej zdatnosti učiteľa.

Vývoj týchto nástrojov nebol vždy priamočiary a hladký. Keďže ide o komplikovaný konštrukt, pri ich validácii sa objavovali viaceré problémy s tým, ako ho metodologicky uchopiť. Malo to však aj kladné stránky. Úsilie nájsť najlepšiu koncepciu výskumného nástroja posúvalo vývoj skúmania stále dopredu. O niektorých metodologických problémoch skúmania vnímanej zdatnosti učiteľa píšeme v iných prácach (Gavora, 2009; 2011).

Jeden zo zdrojov sporov medzi teoretikmi je hľadisko, ktoré sa má pri výskume zaujať: má sa skúmať učiteľovo sebaopisovanie všeobecne, alebo naopak špecificky, vo veľmi konkrétnych vyučovacích situáciách. Spor sa vedie o rovinu pohľadu, jeho šírku a jemnosť. Nasledujúce príklady ukazujú rozdiely.

- *Viem efektívne učiť žiakov sčítanie a odčítanie s prechodom cez desiatku.*
- *Viem motivovať aj slabých žiakov, aby sa usilovne učili.*

Prvý príklad je veľmi úzky, týka sa učiteľovho pôsobenia len v jednom vyučovacom predmete, dokonca len v jednom učive, druhá položka je široká, týka sa učiteľovho pôsobenia širšie, všeobecnejšie. Dôveru učiteľa v to, že vie motivovať žiakov, možno zovšeobecniť na rôzne situácie, ktoré naplňujú učenie sa. Rozdiel je aj v tom, že prvý príklad sa koncentruje skôr na konkrétny didaktický postup, ktorý učiteľ vie uplatniť pri vyučovaní sčítania a odčítania, zatiaľ čo druhý príklad sa viac zameriava na psychologický prístup k žiakom.

Vo výskume vnímanej zdatnosti učiteľa zohral prelomovú úlohu dotazník Teacher Efficacy Scale (TES) autorov Gibsona a Dembu (1984), ktorý bol použitý v množstve výskumov v rôznych krajinách. Pomocou neho sa získali základné dáta o vnímanej zdatnosti učiteľov s rôznou dĺžkou praxe i o adeptochoch

učiteľstva (údaje o slovenských učiteľoch a študentoch učiteľstva: Gavora, 2009, 2011). I keď si tento dotazník vyslúžil reputáciu štandardného výskumného nástroja, vždy sa považoval za nástroj zisťovania „globálnej“ vnímanej zdatnosti.

Príklady položiek

- Keď sa žiak zlepšil v učení sa, je to preto, že som našiel (našla) spôsob, ako k nemu pristupovať.
- Učiteľ nemá veľa možnosti ovplyvniť žiakovo prospievanie, pretože hlavnú úlohu pri motivácii učiť sa má jeho rodinné prostredie.

Na príkladoch vidíme nielen to, že sa netýkajú konkrétnej vyučovacej situácie, ale aj to, že druhá položka sa týka dokonca mimovyučovacieho prostredia. To je v súlade s koncepciou tohto dotazníka, ktorého jedna dimenzia sa zamerala na učiteľovo presvedčenie o jeho schopnostiach počas vyučovania, kým druhá na to, ako učiteľ posudzuje externé činitele ovplyvňujúce vyučovanie (vzdelávacie aspirácie žiaka, rodinné prostredie žiaka, podpora učenia sa rodičmi a pod.)

Najsilnejším kritikom skúmania vnímanej zdatnosti z globálneho hľadiska je A. Bandura. Považoval vnímanú zdatnosť za konštrukt, ktorý je situačne zakotvený, týka sa konkrétnej situácie (Bandura, 2006). Bandura tiež navrhol zásady tvorby nástroja na skúmanie vnímanej zdatnosti. V koreni škály musí byť výraz *I can...* (som schopný, viem to urobiť), nie *I will...* (urobím to). Prvý výraz poukazuje na potencialitu, druhý na zámer. Vnímaná zdatnosť je silným determinantom zámeru, ale obidva pojmy sú koncepčne odlišné. Bandura ďalej žiada dobre vymedziť oblasť, ktorej sa vnímaná zdatnosť týka a na „jej mieru“ zhotoviť položky nástroja. Ak je toto vymedzenie nedostatočné, výskum vyprodukuje falošné údaje. Iným pravidlom tvorby nástroja je to, že položka opisuje určitú činnosť, na vykonanie ktorej musí učiteľ vyvinúť určitú námahu, úsilie. Respondent sa vyjadruje, do akej miery je schopný toto úsilie vyvinúť. Táto miera sa vyjadruje na škále. Konštruktér výskumného nástroja musí pri nej zvážiť jemnosť hodnotenia, ktorý sa vyjadrí počtom polôh na škále. Ďalej Bandura odporúča používať unipolárnu škálu od najnižšej hodnoty (Bandura uvádza 0) po najvyššiu. To znamená, že je potrebné sa vyhnúť bipolárnym škálam, kde na jednej strane sú negatívne hodnoty, v strede je nula a na druhej strane sú pozitívne hodnoty.

A. Bandura svoje zásady premietol do návrhu svojho dotazníka Teacher Self-Efficacy Scale (Bandura, 2006, s. 328), ktorý obsahuje 28 škál rozložených do šiestich dimenzií. Uvádzame názvy dimenzií a príklad znenia položky. Každá položka má škálu od nula po sto. Učiteľ na nej hodnotí svoje presvedčenie (*confidence*), že danú činnosť vie uskutočniť.

Schopnosť ovplyvňovať rozhodovacie procesy v škole:

Vyjadrovať slobodne názory na dôležité záležitosti školy.

Vyučovacia zdatnosť:

Zrozumiteľne vysvetliť učivo i slabším žiakom.

Schopnosť riešiť disciplinárne otázky:

Poradiť si s vyrušujúcimi žiakmi.

Angažovanie rodičov:

Radíť rodičom pri domácom učení sa žiakov.

Angažovanie komunity:

Zaangažovanie firiem do práce školy.

Schopnosť vytvárať pozitívnu školskú klímu:

Vzbudzovať dôveru žiakov v učiteľa.

Autor neuvádza o svojom dotazníku psychometrické údaje (validitu a reliabilitu), podľa ktorých by sme mohli posúdiť jeho metodologickú kvalitu. Dotazník bol použitý v niekoľkých výskumoch, široké uplatnenie však nemal.

Bandurovo odporúčanie pracovať skôr s nástrojom na špecifické než globálne dimenzované chápanie vnímanej zdatnosti rešpektovali viacerí autori, ktorí vypracovali dotazníky na zisťovanie vnímanej zdatnosti v rôznych vyučovacích predmetoch alebo oblastiach výchovy. Napríklad:

- The Science Teaching Efficacy Belief Instrument – STEBI (Riggs, Enochs, 1990).
- The Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument – MTEBI (Enochs, Smith, Huinker, 2000).
- Teacher Self-Efficacy in Behavior Management, Discipline Scale – SEBM (Emmer, Hickman, 1991).
- Collective Efficacy Scale (Goddard, 2002).
- The Teacher Efficacy for Moral Education – TEME (Narvaez et al. 2008).
- The Character Efficacy Belief Instrument – CEEBI (Milson, 2003).

Vo vývoji špecifickejšie zameraných nástrojov na meranie vnímanej zdatnosti zohrali dôležitú úlohu výskumníci z Ohiojskej štátnej univerzity. Mali snahu vymedziť svoju pozíciu medzi globálnym pohľadom na vnímanú zdatnosť učiteľa, ako to bolo v spomínanom dotazníku TES, a úzkym pohľadom, ako to odporúča Bandura, avšak zaujať pohľad dosť všeobecný, aby odrážal rôzne roviny vyučovania a mohol sa používať naprieč rôznymi predmetmi a vyučovacími situáciami.

Nástroj sa nazýva The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Skráteno sa uvádza ako OSTES (niekedy ako TSES). Vznikol pod vedením Anity Woolfolk Hoyovej, ktorá sa problematikou vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov zaoberala už dlho predtým. Nástroj vznikol postupne v cyklických krokoch, ktoré autorky podrobne opisujú. V prvej etape zorganizovali seminár, na ktorom sa zúčastnili výskumníci, študenti doktorandského štúdia a učitelia z praxe. V tejto etape účastníci seminára individuálne posudzovali Bandurov nástroj na meranie učiteľom

vnímanej profesijnej zdatnosti. Okrem toho účastníci seminára sami navrhli 8–10 nových položiek. Takto vzniklo asi 100 návrhov na položky dotazníka, ktoré sa však niekedy prekrývali. Potom skupina analyzovala všetky návrhy a konsenzom vybrala tie, ktoré podľa nich najlepšie vyjadrujú dôležité prvky vyučovania. Do užšieho výberu sa dostalo 52 položiek. Príklady:

- *Čo môžete urobiť, aby ste motivovali žiakov, ktorých nezaujíma učenie sa v škole?*
- *Čo môžete urobiť, aby rodičia pomáhali svojim deťom pri učení sa?*

Zo stratégie postupu vidno, že sa účastníci seminára usilovali dosiahnuť dobrú obsahovú validitu dotazníka, chceli, aby jeho položky dobre reprezentovali činnosti učiteľa. Účastníci navrhli 9-bodovú škálu od 1 (nič nemôžem urobiť) po 9 (veľmi veľa môžem urobiť).

Tento nástroj bol testovaný v teréne v troch výskumoch s učiteľmi a študentmi učiteľstva. Overovalo sa, ako jeho položky zapadajú do celkovej koncepcnej štruktúry nástroja. Použila sa prítom faktorová analýza, pomocou ktorej sa zisťovalo, aká je jeho faktorová štruktúra. Boli extrahované tri faktory, ktoré boli pomenované takto:

- Zdatnosť viesť žiakov (*efficacy for student management*).
- Zdatnosť používať vyučovacie postupy (*efficacy for instructional strategies*).
- Zdatnosť riadiť triedu (*efficacy for classroom management*).

Po finálnom overovaní s 366 učiteľmi a študentmi učiteľstva bolo v dotazníku ponechaných 24 najlepších položiek. Autori sa po faktorovej analýze rozhodli pre dve riešenia: jednak pre tri uvedené tri faktory, jednak pre alternatívu len s jedným faktorom. Trojfaktorové riešenie vyšlo pri súbore učiteľov, jednofaktorové pri vzorke študentov. Keď obidva podsúbory zlúčili, faktorová analýza ukázala na jeden faktor. Autorky napriek tomu vyčísľujú výsledky obidvomi spôsobmi – priemer za celý dotazník a priemery v jednotlivých faktoroch.

VÝSKUM S DOTAZNÍKOM OSTES

Náš výskum mal dva ciele. Prvým bolo adaptovať dotazník OSTES na slovenské edukačné prostredie a získať prvé dáta o vnímanej zdatnosti slovenských učiteľov pomocou tohto výskumného nástroja. Druhým cieľom bolo overiť konštruktovú validitu dotazníka OSTES, konkrétne to, z akých faktorov sa skladá, aký je medzi nimi vzťah a koľko spoločnej variancie tieto faktory vysvetľujú.

Preklad

Prvým krokom pri validácii bol preklad dotazníka OSTES do slovenčiny.³ Preklad z cudzieho jazyka nie je triviálnou vecou, pretože aj jemné odchýlky od koncepcie môžu skresliť údaje. Na druhej strane doslovný, mechanický preklad môže spôsobiť neporozumenie respondentmi. Zvolili sme preto tzv. adekvátny preklad, ktorého podstata je hľadanie primeraných ekvivalentov anglickým pojmom.

Príklad:

Položka *How much can you do to get children to follow classroom rules?* by v doslovnom znení znela: *Ako veľa viete urobiť, aby sa deti riadili pravidlami triedy?* V našej interpretácii sme výraz *deti* nahradili slovom *žiaci* a *pravidlá triedy* sme nahradili *školským poriadkom* a znenie v tomto duchu upravili. Položka potom znie: *Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci dodržiavali školský poriadok?* Body škály boli preložené presne, pričom sme akceptovali pôvodný počet polôh (tab. č. 1).

Tabuľka č. 1: Ukážka škály v dotazníku OSTES

	vôbec nič		málo		trochu		dost'		veľmi veľa
<i>Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci dodržiavali školský poriadok?</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Štruktúra dotazníka

Po preklade anglickej verzie dotazníka bolo ďalším krokom stanoviť jeho faktorovú štruktúru, t.j. zistiť, či sa skladá z jedného alebo z troch faktorov (dimenzií) vymedzených autorkami, ďalej overiť, ako položky dotazníka zapadajú do týchto faktorov a napokon zistiť reliabilitu dotazníka. Pri tomto kroku sme použili dáta zo súboru respondentov-učiteľov, ktorý je charakterizovaný ďalej.

Obvyklou štatistickou metódou na overenie štruktúry dotazníka je faktorová analýza (bližšie o nej napr. Kline, 2000; Széligá, 2005; Hendl, 2006). Dáva odpoveď na otázku, z **akých základných faktorov sa nástroj skladá**. Faktorová analýza funguje tak, že pomocou matematických postupov sa z údajov

³ Anglická verzia je k dispozícii v štúdií (Tschannen-Moran – Woolfolk Hoy, 2001), pričom autorky udeľujú právo použiť tento dotazník iným osobám na výskumné, nekomerčné účely (s. 801, pozn. 2).

„vytiahnu“ (v jazyku faktorovej analýzy extrahujú) faktory, ktoré na prvý pohľad nevidno. Faktorová analýza redukuje veľké množstvo dát do jednoduchšej a zrozumiteľnejšej štruktúry.

Základom faktorovej analýzy sú vzájomné korelácie medzi všetkými položkami dotazníka. Súbor týchto korelácií sa usporiada do tvaru matice. Potom sa v tejto matici hľadá určité rozloženie dát – položky dotazníka, ktoré vzájomne dobre korelujú, pravdepodobne patria do jedného faktora, zatiaľ čo tie, ktoré korelujú slabo, pravdepodobne patria do iného alebo iných faktorov. Keďže korelačná matica je značne veľká, faktory, ktoré v sebe skrýva, sa nedajú postrehnúť voľným okom. Na ich odhalenie slúži práve faktorová analýza. Faktorová analýza sa realizuje prostredníctvom počítačových programov, napríklad pomocou SPSS alebo Statistica; v našom výskume sme použili posledne menovaný program.

Pri extrakcii faktorov sme použili dve metódy: metódu hlavných komponentov a metódu hlavnej osi⁴, čo sú v praxi najčastejšie metódy, a rotáciu varimax. Počet možných faktorov sme určili Kaiserovou metódou, ktorá ukazovala na štyri faktory. Scree test udával, že je realistické uvažovať len o jednom faktore. Napriek tomu sme overili všetky ponúkané eventuality: riešenie so štyrmi, tromi, dvomi a jedným faktorom. Riešenia s viacerými faktormi neprinesli dobré výsledky. Mnohé položky dotazníka zapadli do viacerých faktorov, čo je neprípustné, a niektoré mali nízku faktorovú záťaž. Najlepším riešením bol **jeden faktor**, ktorý sa potvrdil pri metóde hlavných komponentov i metóde hlavnej osi. Keďže vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2001) sa objavili rôzne faktorové riešenia v závislosti od zloženia výskumného súboru, vybrali sme z nášho súboru učiteľov s dlhšou praxou (nad 5 rokov) a urobili sme s nimi faktorovú analýzu. (Výpočet s učiteľmi s kratšou praxou sme nemohli uskutočniť pre nedostatočný počet respondentov potrebných na faktorovú analýzu.) Výsledok s učiteľmi s dlhšou praxou nebol odlišný – najlepším riešením bol jeden faktor.

Tabuľka č. 2 znázorňuje faktorové záťaže zistené pri faktorovej analýze. Ukazuje sa, že všetky položky dotazníka majú dostatočnú záťaž (konvencia stanovuje, aby bola minimálne 0,30). Môžeme preto o nich uvažovať pri ďalších výpočtoch.

Slovenská verzia OSTES je teda unidimenziálna. Pri tomto riešení je celková vysvetlená variancia 44,6 % , reliabilita zisťovaná podľa Cronbachovho koeficientu alfa bola 0,94.⁵ Kým celková vysvetlená variancia dotazníka je nižšia, než by sme si boli želali, reliabilita je veľmi dobrá.

⁴ Autorky dotazníka OSTES pri validácii použili metódu hlavnej osi.

⁵ Vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2001) pri validácii dotazníka OSTES bolo pri jednofaktorovom riešení vysvetlených 75 % variancie. Faktory mali záťaž medzi 0,49 a 0,76, Cronbachovo alfa bolo 0,94.

Vzhľadom na unidimenzialitu môžeme výsledky dotazníka vyčíslovať ako aritmetický priemer vypočítaný zo všetkých 24 položiek. Plné znenie dotazníka je v prílohe.

Tabuľka č. 2: **Faktorové záťaže dotazníka OSTES**

Položka 1	0,58
Položka 2	0,47
Položka 3	0,64
Položka 4	0,59
Položka 5	0,67
Položka 6	0,72
Položka 7	0,46
Položka 8	0,58
Položka 9	0,55
Položka 10	0,61
Položka 11	0,57
Položka 12	0,74
Položka 13	0,68
Položka 14	0,74
Položka 15	0,69
Položka 16	0,67
Položka 17	0,51
Položka 18	0,63
Položka 19	0,71
Položka 20	0,63
Položka 21	0,62
Položka 22	0,60
Položka 23	0,63
Položka 24	0,62

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorí 158 učiteľov základnej školy. Učitelia pochádzajú zo škôl v Bratislave-Petržalke, Banskej Bystrici a z okresov Nové Zámky, Levice a Vranov nad Topľou.⁶ Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný – bol determinovaný možnosťami výskumníka a ochotou učiteľov zúčastniť sa výskumu.

⁶ Autor ďakuje RNDr. Rite Kováčovej a učiteľkám Mgr. Daniele Petrikovej, Mgr. Miroslave Kiripolskej a Mgr. Darine Bartkovej za administrovanie časti dotazníkov.

Uvedený rozsah súboru vyjadruje počet respondentov, ktorých dotazníky sme považovali za riadne vyplnené. Výskumu sa zúčastnilo ďalších 59 učiteľov (27 %), ktorých dotazníky sme museli z výskumu vyradiť. Obsahovali buď vysoký počet nevyplnených údajov, alebo respondenti zakrúžkovali takmer na všetkých škálach polohu „veľmi veľa“, čo je – súdiac podľa ostatných výskumov – nepravdepodobné. Kritériom na vylúčenie bolo, keď respondent vyplnil 90 % položiek touto alternatívou. Vysoký počet vylúčených dotazníkov prekvapuje, pretože dotazník bol anonymný a učители boli poučení, že sa neadministruje na inšpekčné, ale na výskumné účely. Dotazník neobsahoval otázku týkajúcu sa vyučovacieho predmetu učiteľa. Podľa neho by bol učiteľ v danej škole ľahšie identifikovateľný. Po tom, čo sme na začiatku výskumu získali nedostatočne vyplnené dotazníky, ktoré obsahovali otázku na lokalitu školy, v ďalšej časti výskumu sme túto rubriku z dotazníkov odstránili. Štruktúra výskumného súboru je v tab. č. 3.

Tabuľka č. 3: Štruktúra výskumného súboru

kategória		n	%
prax	do 5 rokov	29	18,4
	nad 5 rokov	123	77,8
	nezistené	6	3,8
gender	ženy	113	71,5
	muži	35	22,2
	nezistené	10	6,3
stupeň ZŠ	prvý	18	11,4
	druhý	132	83,5
	nezistené	8	5,1

Základné výsledky

Škály dotazníka sú skonštruované tak, že čím je vyššie skóre, tým je vnímaná profesijná zdatnosť lepšia. Dotazník obsahoval 9-bodové škály, ktorých stredová poloha bola 5. Ako ukazuje tab. č. 4, aritmetický priemer výskumného súboru vysoko presiahol túto polohu, je blízky polohe, ktorá je označená ako „dost“ (*Som schopný/á urobiť dost' ...*). To znamená, že si učители dostatočne veria, pokiaľ ide o profesijné schopnosti. Považujú svoje dispozície manažovať triedu, používať efektívne vyučovacie postupy a aktivizovať žiakov za veľmi dobré. Prirodzene, ide o respondentmi **deklarovaných**, nie o skutočnú zdatnosť učiteľa. Tá sa prejavuje až v triede, nie pri vyplňovaní dotazníka a možno ju zhodnotiť až po pozorovaní učiteľovej činnosti nestranným pozorovateľom. Na druhej strane je dobré, že učители si dostatočne veria. Je to základ toho, že

dokážu vyvinúť dostatočné úsilie na využitie svojich profesijných schopností, zručností a vedomostí na úspešné riadenie vyučovania.

Tabuľka č. 4: **Základné údaje z dotazníka OSTES**

n	priemer	minimum	maximum	rozpätie	SD
158	7,15	3,54	8,58	5,04	0,93

n = počet respondentov; SD = smerodajná odchýlka

Kvôli interpretácii je vhodné porovnať zistené údaje s inými výskumami. Vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2001) pri validácii dotazníka OSTES dosiahol súbor amerických učiteľov a študentov učiteľstva výsledok 7,10 b., teda takmer totožný s naším. Keďže autorky neuviedli výsledok samostatne pre učiteľov, ale len súhrnné priemerné skóre pre obidve skupiny respondentov, nevieme presne, aká bola vnímaná profesijná zdatnosť skúmaných učiteľov.

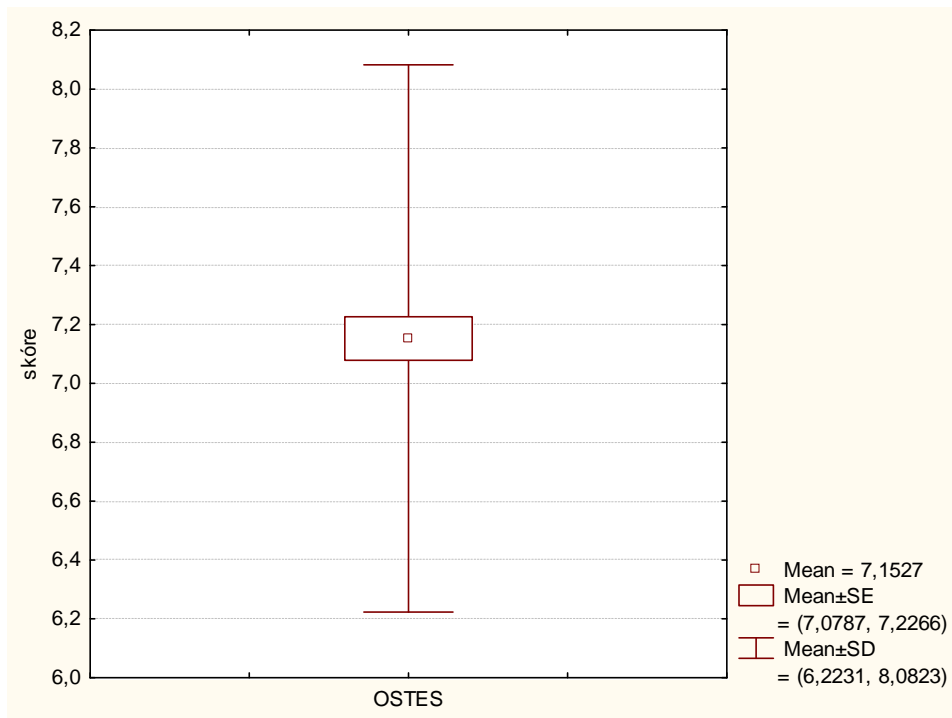
Vo výskume Yavuz (2007), ktorý zadal dotazník OSTES v Istanbuli 226-
im učiteľom, bol aritmetický priemer 7,03, čo tiež nie je ďaleko od priemeru nášho súboru. V tomto prípade išlo o skúsených učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka, ktorí pracovali vo fakultných školách. Z nich časť mala angličtinu ako rodný jazyk, zrejme išlo o zahraničných učiteľov.

Zaujímavý je výskum Dunhamovej a Song'ony (2008) s učiteľmi v Zimbabwe. Aritmetický priemer v dotazníku OSTES bol 7,98⁷, čo je o niečo vyšší výsledok než v uvedených výskumoch. Respondentmi boli učitelia vidieckych škôl, výskumný súbor bol pomerne malý, tvorilo ho len 23 učiteľov. Pri výskumoch v odlišných kultúrach je potrebné uvedomovať si značné odlišnosti. Išlo o krajinu, ktorá má vysoký stupeň negramotnosti a zmieta sa v ekonomickej kríze, charakteristický je pre ňu aj vysoký stupeň emigrácie. Autori uvádzajú, že dotazník bol administrovaný počas ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré viedla prvá autorka-Američanka. V kultúre tejto krajiny je typická zdvorilosť voči cudzincom. Je možné, že respondenti túto zdvorilosť vyjadrili vylepšovaním svojho sebahodnotenia. To by vysvetlilo pomerne vysoké skóre v tomto dotazníku.

K dispozícii sú aj výsledky OSTES so študentmi učiteľstva. Capa Aydin a Woolfolk Hoyová (2005) administrovali OSTES sedemdesiatim študentom

⁷ Autori uvádzajú výsledky podľa jednotlivých subtestov dotazníka OSTES, ktoré však nepotvrdili faktorovou analýzou (zdatnosť viesť žiakov, zdatnosť používať vyučovacie postupy, zdatnosť riadiť triedu). Priemer za celý dotazník sme vypočítali z týchto troch subtestov.

učiteľstva v USA. Aritmetický priemer bol 7,26⁸. Je to veľmi dobrý výsledok, pretože študenti spravidla skórujú nižšie. Napríklad v našom výskume vnímanej profesijnej zdatnosti s použitím dotazníka TES Gibsona a Dembu mali študenti učiteľstva horšie skóre ako učitelia z praxe v tomto výskume, i keď rozdiel nebol veľmi veľký (Gavora, 2011).



Obr. č. 1: Rozloženie skóre v dotazníku OSTES

Mean = aritmetický priemer
 SE = štandardná chyba merania
 SD = smerodajná odchýlka

Vráťme sa k údajom z nášho výskumu učiteľov. Priemerné výsledky sú robustným údajom, ktorý neprehrádza veľa o rozložení údajov vo výskumnom súbore. Pozrime sa preto na podrobnejšie výsledky. Predovšetkým nás zaujímajú učitelia s veľmi slabou vnímanou zdatnosťou, pretože predstavujú pre úspešnosť školy isté riziko. Ako ukazuje tab. č. 2, najnižšie skóre, ktoré mal

⁸ Autori použili 7-bodovú škálu namiesto obvyklej 9-bodovej. Výsledok sme prekalibrovali tak, ako keby išlo o 9-bodovú škálu.

jeden učiteľ, bolo 3,54 bodov. Je to len polovica priemerného skóre celého súboru respondentov, čiže veľmi slabý výsledok. Menej ako 5 bodov (čo je stred použitej škály) malo 5 učiteľov (2,3 %). To je, naopak, veľmi potešiteľné zistenie.

Pokiaľ ide o maximálne skóre, najlepší výsledok (8,58 b.) je takmer totožný s krajnou polohou škály. Takto skóroval jeden učiteľ. Ak použijeme Fisherov spôsob vyjadrovania výsledkov, podľa ktorého sa k aritmetickému priemeru priráta smerodajná odchýlka, dostaneme výsledok 8,08 bodov. Túto hranicu prekročilo 17,7 % učiteľov nášho výskumného súboru. Naopak, ak od aritmetického priemeru odrátame jednu smerodajnú odchýlku, údaj je 6,22 bodov, ktorý dosiahlo 11,1 % súboru. Rozloženie skóre názorne zobrazuje obr. č. 1.

Výsledky podľa dĺžky praxe učiteľov

Na tento účel sme rozložili výskumný súbor na dva podsúbory. Jeden tvorili učители s dĺžkou praxe do 5 rokov, druhú nad 5 rokov. Prvý podsúbor predstavovali mladší učители, o ktorých sme predpokladali, že ich vnímaná profesijná zdatnosť bude nižšia ako u učiteľov s dlhšou praxou. Majú menej skúseností, teda aj menej poznania seba ako učiteľa. Druhý podsúbor tvorili učители s praxou dlhšou ako päť rokov. U nich sme, naopak, predpokladali, že ich vnímaná profesijná zdatnosť bude vyššia. Výsledok ukazuje tab. č. 5. Ako vidno, medzi staršími a mladšími učiteľmi bol malý rozdiel, ktorý nie je štatisticky významný.

Tabuľka č. 5: Výsledky dotazníka OSTES podľa dĺžky praxe učiteľov

prax do 5 rokov			prax nad 5 rokov			štatistická významnosť
n	priemer	SD	n	priemer	SD	
29	6,99	0,96	126	7,18	0,930	p > 0,10

Tento výsledok nie je v súlade s výskumom Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2007), ktoré pri použití dotazníka OSTES zistili štatisticky vyššiu úroveň vnímania profesijnej zdatnosti u amerických učiteľov s dlhšou praxou oproti učiteľom s kratšou praxou. Uvedený rozdiel sa potvrdil v súhrnom skóre a v skóre v dvoch dimenziách (vyučovacie postupy a manažment triedy), ale nie v tretej dimenzii (aktivizácia žiakov). Výskumný súbor tvorili učители základných a stredných škôl. Nie je jasné, prečo vznikol tento rozdiel. Jedným z vysvetlení môže byť, že americký podsúbor mladších učiteľov tvorili učители s praxou do troch rokov, naši mladší učители mohli mať prax o dva roky dlhšiu. Za povšimnutie však stojí i to, že našu podskupinu mladších učiteľov tvorilo len 29 učiteľov, čo mohlo skresliť výsledky.

Rozdiely medzi ženami a mužmi

V ďalšom kroku sme posudzovali vnímanú profesijnú zdatnosť učiteliek a učiteľov. Ženy mali o niečo vyššie skóre ako muži, čo sme neočakávali, avšak tento nebol štatisticky významný (tab. č. 6).

Tabuľka č. 6: Výsledky dotazníka OSTES u žien a mužov

	n	priemer	SD	štatistická významnosť
ženy	113	7,23	0,83	p > 0,10
muži	35	6,86	1,21	

Intergenderové rozdiely sa neukázali ani vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2007) pri použití dotazníka OSTES. Náš výskum s dotazníkom TES (Gavora, 2011) priniesol štatisticky významne vyššie skóre u žien ako u mužov, ale len v jednom z dvoch dimenzií tohto dotazníka. Bola to dimenzia *presvedčenie o svojich schopnostiach*. Naopak, v dimenzii *vnímaná potencialita vyučovania* štatisticky významný rozdiel nebol zistený. Takýto výsledok v prospech učiteliek bol aj v iných výskumoch s dotazníkmi vnímanej zdatnosti. Výnimkou sú len učitelia fyziky, napr. vo výskume Riggsa (1991), ktorí skórovali vyššie ako učiteľky fyziky.

Výsledky podľa stupňa školy

Ako ukazuje tab. č. 7, medzi učiteľmi na prvom stupni a na druhom stupni základnej školy bol malý rozdiel v skóre v dotazníku OSTES v prospech učiteľov na prvom stupni základnej školy, ale tento rozdiel nebol štatisticky významný. Učitelia na oboch stupňoch základnej školy majú dostatočne rozvinutú vnímanú zdatnosť. Počet respondentov na prvom stupni však bol veľmi malý na to, aby sme mohli z týchto rozdielov urobiť akékoľvek závery.

Tabuľka č. 7: Výsledky dotazníka OSTES podľa stupňa školy

	n	priemer	SD	štatistická významnosť
1.st.	18	7,40	0,56	p > 0,10
2. st.	132	7,11	0,98	

Diskusia

Učiteľovo konanie je do istej miery predurčené jeho **presvedčením** o tom, akú má profesijnú potencialitu (schopnosti, zručnosti, vedomosti). Výsledky úspešného konania učiteľa možno do istej miery predpovedať na základe zistenia

toho, ako on vníma svoju potencialitu. Učítelia v našej výskumnej vzorke ich hodnotili dosť vysoko, a tým sa zhodovali s učiteľmi zo zahraničných výskumov, ktoré sme citovali. Je to potešiteľné zistenie, i keď ide len o deklarovanú, nie skutočnú potencialitu učiteľa. Nevieime totiž, ako efektívne skúmaní učítelia fungujú v triede – to vie odhaliť len pozorovanie ich činnosti v triede. I keby učítelia nadsadili svoje sebahodnotenie, nie je to zlá správa. Woolfolk Hoyová a Burke-Spero (2005) sa domnievajú, že mierne nadsadené sebahodnotenie potenciality je lepšie ako veľmi nadsadené, to totiž môže pôsobiť inhibične na konanie učiteľa. Hypotetizujeme teda, že skúmaní učítelia v našom výskumnom súbore neprekročili hranicu zdravého sebahodnotenia – podobne ako ju neprekročili ich zahraniční kolegovia.

Zostáva odpovedať na otázku, ako sa formuje vnímaná zdatnosť učiteľa. A. Bandura z hľadiska socio-kognitívnej teórie predpokladá štyri druhy faktorov, ktoré pôsobia pri tomto formovaní: 1. úspešnú vlastnú profesijnú skúsenosť, 2. sprostredkovanú skúsenosť, 3. pozitívne oceňovanie kolegami a 4. zlepšovanie vlastnej fyzickej a emocionálnej kondície.

Najsilnejším faktorom, ktorý vplýva na formovanie vnímanej profesijnej zdatnosti, je učiteľova vlastná **úspešná skúsenosť**, teda vyučovanie, s ktorým je spokojný. Ak učiteľ dosahuje dobré výsledky so žiakmi, posilňuje to jeho vnímanú zdatnosť, a preto očakáva, že bude úspešný aj v budúcnosti. To znamená, že si naprojektuje úspech. Platí to i naopak. Neúspešný učiteľ projektuje svoje zlyhanie na budúce situácie a to uňho postupne vyformuje negatívnu vnímanú zdatnosť. Tento príčinnno-účinkový vzťah však nemusí byť priamočiary, do hry môže vstúpiť viac premenných, ktoré zmenia tento jednoduchý model. Okrem toho učiteľ sa môže k svojim neúspechom postaviť úplne opačným spôsobom. Ak ich interpretuje ako výzvy, ako súťaž so sebou samým a usiluje sa prekonať svoje nedostatky, môže to, naopak, viesť k zlepšeniu, nie k zhoršeniu jeho osobne vnímanej zdatnosti.

Druhým faktorom, ktorý vplýva na formovanie vnímanej profesijnej zdatnosti, je **sprostredkovaná skúsenosť** – pozorovanie praxe iných učiteľov (ich vyučovania, správania, sebahodnotenia). Existujú rôznorodé možnosti získavania sprostredkovanej skúsenosti: otvorené hodiny, kolegiálne hospitácie, videonahrávky vzorových hodín. Ale významnú úlohu tu má profesijný vzor, učiteľ, ktorému človek **dôveruje**, váži si ho.

Tretím faktorom je **pozitívne oceňovanie** zo strany kolegov, riaditeľa, žiakov i rodičov. Môže to byť oficiálna pochvala alebo presvedčovanie, dokazovanie predností učiteľa a pod. – ako forma sociálnej opory. Povzbudzovanie môže viesť učiteľa k postupnému zlepšovaniu sebaobrazu, a to k zavedeniu nových vyučovacích postupov, materiálov, k inej stratégii kladenia otázok žiakom atď., čo povedie k lepším učebným výsledkom žiakov, k lepšej

disciplíne v triede a pod. a to napokon vyformuje presvedčenie o lepšej profesijnej zdatnosti.

Štvrtým faktorom, ktorý vplýva na formovanie vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa, je **pozitívne emocionálne nastavenie učiteľa** a **dobrý fyzický stav**. Učiteľ, ktorý je unavený, vyčerpaný, ktorý prežíva obdobie profesijnej krízy, ktorý je vyhasnutý, pravdepodobne si prestane veriť, čo ovplyvní jeho osobne vnímanú zdatnosť. Naopak, učiteľ v dobrej psychickej a fyzickej kondícii má potencialitu prekonávať i obtiažné situácie a krízy, čo podporuje jeho osobne vnímanú zdatnosť.

LITERATÚRA

- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Comp. ISBN 0-7167-2850-8.
- BANDURA, A. 2006. *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. In Urban, T., Pajares, F. (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 307-337. ISBN 1-59311-366-8.
- CAPA AYDIN, Y., WOOLFOLK, HOY, A. 2005. What Predicts Student Teacher Self-Efficacy? In *Academic Exchange Quarterly*, roč. 9, č. 4. Dostupné na: <http://rapidintellect.com/aeqweb/6may3210z5.htm> (cit. 7.11.2007)
- DUNHAM, J.K., SONG'ONY, D. 2008. Teacher Efficacy in Rural Zimbabwe. In *Research in Comparative and International Education*, roč. 3, č. 4. dostupné na: www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=rcie&vol=3&issue=4&year=2008&article=7_Dunham_RCIE_3_4_web (cit. 26.1.2011)
- EMMER, E., HICKMAN, J. 1991. Teacher efficacy in classroom management and discipline. In *Educational and Psychological Measurement*, roč. 51, s. 755-765.
- ENOCHS, L., SMITH, P. L., HUINKER, D. 2000. Establishing Factorial Validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument. In *School Science and Mathematics*, roč. 100, č. 4, s. 194-202.
- GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, 61, č. 1-2, s. 19-37. K dispozícii online: http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Profesijna_zdatnost_vnimana_ucitelom_Adaptacia_nastroja.pdf
- GAVORA, P. 2011. Measuring Self-efficacy of In-service Teachers in Slovakia. In *Orbis Scholae*, č. 2.V tlači.
- GIBSON, S., DEMBO, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. In *Journal of Educational Psychology*, roč. 76, č. 4, s. 569-582.

- GODDARD, R. D. 2002. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. In *Educational and Psychological Measurement*, roč. 2, č. 1, s. 97-110.
- HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál. ISBN 80-7367-123-9.
- HENSON, R. 2001. *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper at the annual meeting of the Educational Research Exchange. January 26, 2001. Texas A&M University, Texas. Dostupné na: www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf (cit. 9.11.2007)
- KLIN, P. 2000. *Handbook of psychological testing*. Second edition. London : Routledge. ISBN 0-415-21158-1.
- KOLEKTIV AUTORŮ. 2008. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-184-3.
- MILSON, A. J. 2003. Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. In *Journal of Research in Character Education*, roč. 1, č. 2, s. 90-106.
- NARVAEZ, D., KHMELKOV, V., VAYDICH, J., TURNER, J. 2008. Teacher self-efficacy for moral education: Measuring Teacher Self-Efficacy for Moral Education. In *Journal of Research in Character Education*, roč. 6, č. 2, s. 3-15.
- RIGGS, I. 1991. *Gender Differences in Elementary Science Teacher Self-Efficacy*. Paper at annual meeting of AERA, Chicago. ERIC document No. ED 340 705.
- RIGGS, I., ENOCHS, L. 1990. Toward the development of an elementary education teachers' science teaching efficacy belief instrument. In *Science Education*, roč. 74, č. 6, s. 625-637.
- ROSS, J., BRUCE, C. 2007. Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. In *The Journal of Educational Research*, roč. 101, č. 1, s. 50-60.
- SZELIGA, P. 2005. Exploračná faktorová analýza v psychologickom výskume. In Sollár, T., Ritomský, A. (eds.) *Metódy empirickej psychológie I*. Nitra : Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, s. 1-33. ISBN 80-8094-020-7.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 17, s. 783-805.
- YAVUZ, S. 2007. Socio-Demographic Predictors of EFL Teacher Efficacy. In *Journal of Language and Linguistic Studies*, roč. 3, č. 2, dostupné na: <http://www.jlls.org/Issues/Volume%203/No.2/syavuz.pdf> (cit. 25.1.2011)

WOOLFOLK HOY, A., BURKE-SPERO, R. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 21, s. 343-356.

Príloha

DOTAZNÍK OSTES

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; slovenská adaptácia P. Gavora, 2011

Týmto dotazníkom nám pomôžete lepšie pochopiť problémy, ktoré má učiteľ vo svojej činnosti. Pri odpovedi môžete zvoliť ktorúkoľvek polohu na škále od 1 po 9. Dotazník je anonymný a vaše odpovede považujeme za dôverné.

		vôbec nič		málo		trochu		dost		veľmi veľa
1	Čo ste schopný(á) urobiť s veľmi problémovými žiakmi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste naučil(a) žiakov kriticky myslieť?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zabránili vyrušovaniu žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Čo ste schopný(á) urobiť na zvýšenie motivácie žiakov, ktorých vyučovanie nezaujíma?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci pochopili, aké správanie od nich očakávate?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste presvedčili žiakov, že majú navyše?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Čo ste schopný(á) urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Čo ste schopný(á) urobiť, aby rutinné činnosti na vyučovaní prebiehali hladko?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Čo ste schopný(á) urobiť, aby si vaši žiaci vážili vzdelávanie?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste formulovali žiakom primerané otázky?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Čo ste schopný(á) urobiť na rozvíjanie tvorivosti žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

13	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci dodržiavali školský poriadok?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste prehĺbili vaše poznanie, prečo žiak neprospieva?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zvládli vyrušujúcich žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste v triede zaviedli dobrý systém riadenia?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste prispôsobili obťažnosť učiva schopnostiam žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste používali pestré možnosti preverovania vedomostí a zručností ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste eliminovali jednotlivcov, ktorí sú schopní rozbiť celú hodinu?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Čo ste schopný(á) urobiť, keď žiaci vôbec nerozumejú učivu?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Čo ste schopný(á) urobiť voči drzým žiakom?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Čo ste schopný(á) urobiť pre rodiny, aby ich deti prospievali v škole?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zaviedli inovácie do vášho vyučovania?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste podporovali rozvoj talentovaných žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Peter Gavora sa venuje problematike *pedeulológie, gramotnosti, učenia sa z textu, komunikácie v triede a metodológii pedagogického výskumu*. Publikácie: *Učiteľ a žiaci v komunikácii (2. vyd. 2007)*; *Spríevodca metodológii kvalitatívneho výskumu (2. vyd. 2007)*; *Úvod do pedagogického výskumu (4. rozšírené vyd. 2008)*; *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka (2. vyd. 2010)*; *s O. Zápotočnou a kol.: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania (2003)*; *s kolektívom: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka (2008)*; *s kolektívom: Elektronická učebnica metodológii pedagogického výskumu (2010)*.

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UK
 Račianska 59, 813 34 Bratislava
 e-mail: gavora@fedu.uniba.sk