

# Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky<sup>1</sup>

Silvia Ďurkovičová

Ústav špeciálnopedagogických štúdií PdF UK, Bratislava

**Anotácia:** *Za ostatných pár rokov sa v povedomí odbornej verejnosti udomácnil pojem profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy). Tento pojem v širšom chápaní opisuje učiteľovo sebahodnotenie, či dokáže, resp. nedokáže dosiahnuť očakávané zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti svojich žiakov. Toto sebahodnotenie má významný vplyv nielen na vlastnú edukačnú prax učiteľa, ale i na vzdelávacie výsledky jeho študentov, preferované vyučovacie postupy, manažment triedy, motiváciu žiakov a pod. Treba však podotknúť, že nejde o reálnu úroveň učiteľových schopností, ale o jeho subjektívne ohodnotenú úroveň kompetencie. Prostredníctvom prezentovaného príspevku chceme rozšíriť doposiaľ publikované poznatky o profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi, pričom sa konkrétne zameriavame na študentov špeciálnej pedagogiky, pretože sa domnievame, že u nich v porovnaní s učiteľmi pre intaktnú populáciu, odhalíme vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Dotazník TES (Gibson, Dembo, 1994), ktorý pre slovenské prostredie adaptoval Gavora (2009), sme zadali 71 študentom zo všetkých troch programov, ktoré študijný odbor Špeciálna pedagogika zastrešuje. Priemerné skóre našej vzorky bolo na šesťbodovej škále pre dimenziu PTE 4,38 a pre dimenziu GTE 3,97. Prostredníctvom komparatívnej analýzy sme odhalili, že naše výsledky nie sú veľmi odlišné od podobných výskumov, avšak aj napriek tomu sa naša vzorka zaradila medzi výskumy s najvyššou úrovňou profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 299-320*

**KLúčové slová:** *profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy), študenti špeciálnej pedagogiky, presvedčenie o schopnostiach, vnímané potencionality vyučovania, sebahodnotenie učiteľa, TES dotazník.*

**Pre-Service Educational Teacher's Self-Efficacy.** *Over the past few years in professional public awareness naturalize the concept of Teacher's Self-efficacy. This term describes in a broader understanding of the teachers self-evaluation, if he can or cannot achieve the expected changes in the condition of mannerliness and education of his students. This self-evaluation has a significant impact not only on own educative praxis of teacher, but also on the learning results of his students, preferred teaching methods, class management, pupil motivation and so on. But this self-evaluation is not about the real level of teacher's skills, but subjectively evaluated on his level of competence. Through the presented contribution we want to extend previously published findings on pre-service Teacher's*

---

<sup>1</sup> *Táto štúdia bola napísaná v rámci projektu VEGA č. 1/0026/11: Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám.*

*Self-efficacy, with particular focus on pre-service special education teachers. We believe that in comparison of them with teachers of intact populations, we reveal a higher perceived level of Teacher's Self-efficacy. We used TES Questionnaire (Gibson, Dembo, 1994), which adapted for the Slovak environment Gavora (2009) and we asked 71 pre-service teachers from all three programs, that covers department of Special Education. The average score of our sample was on a six-point scale for dimension PTE 4.38 and for GTE 3.97. Through comparative analysis we discovered, that our results are not very different from similar studies, but nevertheless our sample included among the studies with the highest level of pre-service Teacher's Self-efficacy.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 4: 299-320)*

**Key words:** *teacher, Teacher's Self-efficacy, Pre-service Special education Teacher, personal teaching efficacy, general teaching efficacy, self-evaluation of teacher, Teacher efficacy scale, children with special educational needs.*

Naša spoločnosť v dvadsiatom storočí prešla množstvom zmien, ku ktorým patria aj zmeny v oblasti integrácie detí a žiakov so zdravotným postihnutím, ktoré sú podmienené hľadaním humanizačných prístupov. Na ich základe sa tak v povedomí majoritnej spoločnosti začínajú vynárať nové prístupy k hodnoteniu detí a žiakov so zdravotným postihnutím, kedy sa pri ich posudzovaní neberú do úvahy len deficity, ale predovšetkým ich ľudský potenciál. Uvedené je implicitne zadefinované napr. aj v zákone č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý v čl. 1 ods. 2 vymedzuje pojem dieťa alebo žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zároveň definuje pojem dieťa so zdravotným postihnutím, ktorý nahrádza skôr používaný pojem postihnuté dieťa. Takto formulovaná definícia vychádza z humanisticky orientovaných princípov výchovy, pričom sa do centra záujmu dostáva dieťa ako také, a nie jeho postihnutie. Postihnutie dieťaťa tak prestáva byť legitímnym dôvodom pre jeho sociálnu exklúziu, skôr naopak. Hľadajú sa čo najefektívnejšie spôsoby pre vytvorenie najoptimálnejšej ponuky vzdelávania, so zreteľom na individuálne záujmy, schopnosti a predpoklady tohto jednotlivca, vedúce k rozvoju jeho osobnosti a vytváraniu kvalitných životných podmienok, ktoré vyústia do jeho úspešného začlenenia do spoločnosti (Konceptia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím, 2000; Novosad, 2000).

Pojem integrácie nie je v našich podmienkach ničím novým. Zásadné zmeny v tejto oblasti nastali po roku 1989, kedy prebiehajúce spoločenské, politické, legislatívne a demografické zmeny umožnili dôkladnejšie zohľadňovať individuálne potreby, schopnosti a záujmy detí a žiakov s postihnutím, čím sa naštartoval proces koncipovania legislatívy pre integrované vzdelávanie. V tejto legislatíve je zakotvená možnosť individuálnej alebo kolektívnej integrácie detí a žiakov s postihnutím do materských, základných a stredných škôl bežného typu, čo je v oblasti ich vzdelávania najvýznamnejšou zmenou

(Schmidtová, 2008; Metodický materiál k integrácii, 2004). Integrácia so sebou prináša i množstvo výhod, ako napr.: *dieťa nie je vytrhnuté z rodinného prostredia, upevňuje si svoje postavenie v rodine aj medzi súrodencami, má možnosť normálnej socializácie, nadväzuje vzťahy mimo školy, učí sa orientovať v spoločnosti, má možnosť osvojiť si základné vzory konania a správania a pod.*, ale aj množstvo nevýhod, ako napr., *že dieťa nemusí stíhať pracovné tempo svojich spolužiakov, môže byť na okraji detského kolektívu, škola nemusí byť vybavená špeciálnou technikou a didaktikou, učitelia v bežných školách majú nevyhovujúcu odbornú spôsobilosť*. Belková (2010) v tejto súvislosti uvádza, že pre mnohých učiteľov preto integrácia bola a stále je výzvou posunúť sa vo svojej praxi ďalej. Bohužiaľ, nájdu sa aj takí, pre ktorých je integrácia záťažou a žiakov s postihnutím berú ako „nutné zlo,“ pretože majú obavy zo zlyhania, nakoľko nie sú pripravení<sup>2</sup> pracovať s takýmito žiakmi, nemajú potrebné vedomosti ani zručnosti ako so žiakmi s postihnutím komunikovať, ako ich niečo naučiť, ako ich hodnotiť... (Belková, 2010). Vynára sa preto otázka: *„Prečo niektorí učitelia majú pozitívne a iní negatívne postoje k integrácii?“*

Odpoveď je jednoduchá. Postoje k integrácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú podmienené tým, do akej miery sa učitelia cítia byť kompetentní na vyučovanie takéhoto dieťaťa v integrovaných podmienkach. Vnímanie vlastnej kompetentnosti zároveň úzko koreluje s typom a stupňom postihnutia (Scruggs, Mastropieri, 1996 in Avramidis, Bayliss, Burden, 2000). Uvedené znamená, že učitelia sú prístupnejší k integrácii takých žiakov, ktorí si nevyžadujú ďalšie vzdelávanie učiteľov, resp. určité špecifické zručnosti (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000). Táto nedôvera učiteľov vo vlastné schopnosti tak môže mať za následok negatívne postoje k integrácii (Center, Ward, 1987 in Avramidis, Norwich, 2002), a naopak. So vzrastajúcimi skúsenosťami sa zvyšuje aj dôvera učiteľov v to, že sú kompetentní vytvoriť také podmienky, aby bola integrácia úspešná (Le Roy, Simpson, 1996 in Lambe, Bones, 2007). Z uvedeného vyplýva, že počiatočné negatívne, resp. neutrálne pocity učiteľov voči vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa v závislosti od narastajúcich skúseností a pocitu kompetentnosti menia na pozitívnejšie.

Bandura (1989) uvádza, že jednotlivci prostredníctvom vnímania vlastnej kompetencie regulujú svoje správanie, to znamená, že vykonávajú také činnosti, v ktorých sa cítia byť kompetentní a vyhýbajú sa takým, o ktorých si myslia, že by v nich mohli zlyhať (Bandura, 1993, 1997; Pajares, 1992). Je zrejmé, že táto viera vo svoje schopnosti a presvedčenie o tom, že danú situáciu bez prob-

---

<sup>2</sup> A práve táto nevyhovujúca odborná spôsobilosť býva najčastejšie označovaná ako nevýhoda integrácie (Schmidtová, 2007, 2008).

lémov zvládneme a že splníme požiadavky, ktoré sú na nás kladené, je jedným z rozhodujúcich motivátorov a zároveň i determinátorov nášho správania sa (Vybíral, 2000). Pojem, ktorý opisuje túto zdravú sebadôveru vo svoje schopnosti, sa nazýva self-efficacy, ktorý je súčasťou sociálno-kognitívnej teórie od Banduru (1997 in Woolfolk Hoy, 2000). Tento pojem je pomerne ťažké preložiť do slovenčiny, preto sa v odbornej literatúre stretávame s terminologickou nejednotnosťou. U nás je tento pojem prekladaný ako osobne vnímaná zdatnosť (Gavora, 2007), v českej odbornej literatúre sa najčastejšie prekladá ako: *sebeuplatnění* či *vnímaní vlastní účinnosti* (Janoušek, 1992), *osobní zdatnost* (Mareš – Gavora, 1999), *vnímaná osobní účinnost* (Horáková Hoskovcová, 2004), *vnímaná sebevýkonnost, očekávání sebeúčinnosti* (Nakonečný, 1996), *sebeúčinnost* (Urbánek, Čermák, 1997), *obecná vlastní efektivita* (Křivohlavý, 2001), *důvěra ve vlastní schopnosti, vlastní zdatnost* (Hayesová, 1998), prípadne niektorí autori tento pojem vôbec neprekladajú (Šuverová, 2008, 2009, 2010). V prezentovanom príspevku sa budeme pridržať pojmu *vnímaná zdatnost'*.

Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) sa premieta do mnohých oblastí života jednotlivca a do dnešného dňa boli napísané tisíce štúdií, ktoré sa zameriavali na tento pojem. Napríklad ak dáme tento pojem v databáze Web of Knowledge do vyhľadávača, ponúkne nám vyše 12 000 odkazov na štúdie skúmajúce vnímanú zdatnosť, napr. v oblasti podpory zdravia (pri chudnutí, odvykaní fajčenia, pri diabetes, onkologických ochoreniach, pravidelnej účasti na pohybových aktivitách, zvládání choroby či depresii), v oblasti športu, medzinárodných vzťahov, managementu, obchodu, spoločenských či politických zmien, či týkajúcich sa oblasti školstva atď. V rámci školstva sa výskumné štúdie zameriavajú na vnímanú zdatnosť dieťaťa, žiaka, učiteľa (vo všeobecnosti, alebo vo vzťahu k jednotlivým predmetom), celého učiteľského kolektívu, riaditeľa, poradenského pracovníka, špeciálneho pedagóga či študentov učiteľstva. Z celkového počtu oblastí, v ktorých sa pracuje s pojmom vnímaná zdatnosť, sme svoju pozornosť zamerali na vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľa, resp. na vnímanú profesijnú zdatnosť študentov učiteľstva.

### **Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa a jej dopad na výchovno-vzdelávací proces**

Pojem *vnímaná zdatnost'* je definovaný ako presvedčenie jednotlivca o schopnosti úspešne organizovať a vykonávať správanie, potrebné na dosiahnutie požadovaného cieľa (Šuverová, 2010). Vyjadruje postoj jednotlivca k svojej vnútornej pripravenosti dosiahnuť žiaduce výsledky svojho konania a je považovaný za hlavný mediátor správania sa jednotlivca, ktorý ovplyvňuje nielen jeho správanie, ale i motiváciu a napokon aj úspešnosť, resp. neúspešnosť jeho konania (Henson, 2001). Buell et al. (1999) vo svojom výskume odhalil pozitívny vzťah medzi osobne vnímanou zdatnosťou a postojmi učiteľov

ku vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich integrácii. Učitelia, ktorí mali vyššiu úroveň osobne vnímanej zdatnosti, boli pozitívne naklonení k integrácii a považovali sa za dostatočne kompetentných, aby bez problémov zvládli všetky požiadavky, ktoré vyplývajú zo vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a naopak. Učitelia, ktorí mali nižšiu úroveň vnímanej osobnej zdatnosti, charakterizovali samých seba ako nekompetentných pre integráciu (Bender et al., 1995). Niektorí autori označujú tieto postoje učiteľov ku vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako obranné stratégie, pred potenciálnym zlyhaním, pretože v žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vidia rizikový faktor, ktorý by mohol negatívne ovplyvniť samotný výchovno-vzdelávací proces. Uvedené potvrdili Meijer a Foster (1988), ktorí nízku až chýbajúcu úroveň osobne vnímanej zdatnosti učiteľa označili za jeden z faktorov, ktorý môže u bežných pedagógov vytvoriť obavy v súvislosti so vzdelávaním postihnutých žiakov.

Pre oblasť učiteľskej profesie sa pojem vnímaná osobná zdatnosť označuje pojmom profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy). Pojem profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom nie je u nás novým pojmom. Jeho teoretickému a aplikačnému rozpracovaniu sa v našich podmienkach venoval najmä Peter Gavora (2007, 2008, 2009, 2011). K rozpracovaniu vedeckého diskurzu týkajúceho sa vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa zároveň prispeli i vydané monografie (Wiegerová a kol., 2012; Majerčíková a kol. 2012), realizované konferencie (napr. konferencia Učiteľovo myslenie a uvažovanie, ktorá sa konala v dňoch 7. až 9. 12. 2011 vo Veľkých Bíloviciach<sup>3</sup>), medzinárodné štúdie (napr. OECD TALIS 2008, 2013), či grant VEGA č. 1/0026/11: Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám. Jednou zo sledovaných charakteristík bola i úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky, ktorej sa venuje prezentovaná štúdia. Pojem profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom v širšom chápaní opisuje učiteľovo sebahodnotenie, či dokáže, resp. nedokáže dosiahnuť očakávané zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti svojich žiakov. Toto sebahodnotenie má významný vplyv nielen na vlastnú edukačnú prax učiteľa, ale aj na vzdelávacie výsledky jeho študentov, preferované vyučovacie postupy, manažment triedy, motiváciu žiakov a pod. Treba však podotknúť, že tu nejde o reálnu úroveň učiteľových schopností, ale o jeho subjektívne ohodnotenú úroveň kompetencie, na čo odkazuje výraz „vnímaná,“ čo 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 (Gavora, 2011). Profesijnú zdatnosť vnímanú učiteľom dáva množstvo autorov do súvisu

---

<sup>3</sup> Na tejto konferencii boli prezentované čiastkové výsledky z tejto štúdie.

so vzdelávacími výsledkami svojich žiakov (Armor et al., 1976; Ashton, Webb, 1986 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003; Moore, Esselman, 1992 in Yang, 2011; Saklofske, Michayluk, Randhawa, 1988 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003), s ich motiváciou k učeniu (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 2001), či samotným žiakovým presvedčením o vlastných schopnostiach, že dosiahne požadované výsledky (Pajares, 1996; Schunk, 1995 in Schunk, Pajares, 2001).

V prípade, že je profesijná zdatnosť učiteľa nízka a učiteľ neverí, že dokáže u žiakov dosiahnuť požadované kvantitatívne aj kvalitatívne zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti, čím v podstate neplní na dostatočnej úrovni požiadavky, ktoré sú na neho kladené, vyskytuje sa u týchto učiteľov tendencia hľadať chybu na strane žiakov. Označuje ich ako ťažko vzdelávateľné, nesnaží sa hľadať spôsoby, ako im učivo zjednodušiť a sprístupniť, ale skôr k nim zaujme pasívny postoj typu: „*ved' načo sa namáhať, ved' aj tak je to márne a nič sa nenaučí. Už je to jednoducho tak*“ (Bandura, 1997; Minke, et al. 1996; Saklofske et al. 1998). Ako je vidieť, profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom teda ovplyvňuje jeho ochotu vyvinúť zvýšené úsilie, keď veci nejdú tak, ako by si predstavoval.

Učiteľ s nízkou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti má ďalej tendenciu stanoviť si nižšie vzdelávacie ciele (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Muijs, Reynolds, 2002), čo je celkom pochopiteľné, pretože tieto sa dajú ľahšie dosiahnuť. Ďalej si volí ľahšie postupy práce (Ross, Bruce, 2007), nezvykne používať netradičné metódy vyučovania (ako napr. projektové, problémové, kooperatívne vyučovanie a pod.), pretože tie si vyžadujú zvýšenú prípravu zo strany učiteľa a nie vždy, i čo najlepšie naplánovaná hodina, dopadne podľa učiteľových predstáv. Niektorí autori ďalej uvádzajú, že učitelia s nižšou vnímanou profesijnou zdatnosťou si zvolia skôr transmisívny spôsob vyučovania, pri ktorom učiteľ odovzdáva hotové poznatky, ktoré sa žiaci namemorujú a tie mu čo najpresnejšie zreprodukurujú. Takíto učitelia sú v porovnaní s učiteľmi s vysokou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti k chybám študentov (Ashton, Webb, 1986 in Tschannen-Moran, Hoy, 2001), ak žiak nevie pohoťovo odpovedať na otázku, učiteľ vyvolá niekoho ďalšieho, ktorý jeho otázku zodpovedať vie (Gibson, Dembo, 1984 in Gavora, 2007), viacej inklinujú k presadzovaniu preradenia žiakov, ktorí majú z rôznych príčin ťažkosti s učením do špeciálnych tried alebo škôl (Meijer, Foster, 1988; Podell, Soodak, 1993; Soodak, Podell, 1993).

Okrem vyššie spomenutého sú menej zapálení pre učiteľskú profesiu, ktorú berú skôr ako spôsob zaistenia príjmu, než ako zamestnanie, ktoré má hlbšie poslanie (Allinder, 1994 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003; Stein, Wang, 1998 in Evers, Brouwers, Tomic, 2002) a zvyknú urobiť len to, čo je od nich bezpodmienečne očakávané a nič nad rámec svojich povinností. Niektorí autori (napr. Fuchs, Fuchs a Bishop, 1992; Guskey, 1988) dokonca uvádzajú, že učitelia

s nízkou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti sú rezistentní voči prichádzajúcim inováciám a zmenám, ktoré sú na nich kladené v súvislosti s reformou školstva a zmenami vo filozofii výchovy a vzdelávania<sup>4</sup>. Dalo by sa povedať, tieto stratégie, ktoré vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ s nízkou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti preferuje, sú ochrannými stratégiami pred zlyhaním, pretože takýto učiteľ prenáša svoje zlyhanie i na budúce situácie, a tak sa u neho postupne prehĺbuje negatívne osobne vnímaná zdatnosť, čo môže v konečnom dôsledku viesť k syndrómu vyhorenia<sup>5</sup> (Evers, Brouwers, Tomic, 2002; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Schwarzer, Hallum, 2008), ktorý je jedným z hlavných dôvodov odchodu učiteľov z praxe, do iných odvetví (Steffy et al. 2000 in Lukas, 2007, 2008; Burley et al. 1991 in Woolfolk Hoy, Spero, 2005; Brouwers, Tomic, 2002, Chwalisz, Altmaier, Rusell, 1992 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003).

### **Vnímaná profesijná zdatnosť študentmi učiteľstva**

Mnohí autori (De Le Torre Cruz, Casanova Ariaz, 2007; Mulholland, Wallace, 2001; Roberts et al., 2006; Stripling, et al., 2008) uvádzajú, že na rozvoj vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov má silný vplyv už obdobie štúdia na pedagogických fakultách a obdobie začleňovania sa začínajúceho učiteľa do školskej praxe. Každý študent učiteľstva má teda istú úroveň profesijnej zdatnosti, ktorá sa, ako uvádza Woolfolk Hoy (2000), formuje už v začiatkoch štúdia a v priebehu ich vysokoškolského štúdia má tendenciu sa zvyšovať (Hoy, Woolfolk, 1990; Wenner, 2001; Gorrell, Hwang, 1995; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Bohužiaľ, v priebehu prvého roka ich edukačnej praxe opätovne klesá na úroveň, akú mali študenti pri nástupe na vysokoškolské štúdium (Woolfolk Hoy, 2000). Niektorí autori uvádzajú, že vysoká viera študentov v ich schopnosti ovplyvniť učenie sa žiakov a ich správanie, môže byť spôsobená ich naiivitou, resp. nedostatočnými skúsenosťami z praxe. Witcher et al. (2002 in Cerit, 2010) tento fakt objasňuje tým, že študenti si pravdepodobne ešte dostatočne neuvedomujú, akú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva vplyv externých činiteľov na správanie a učenie sa žiakov, a tak po vstupe do pedagogickej „reality“ úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľmi klesá, nakoľ-

---

<sup>4</sup> Napr. ako u nás, kedy sa hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí (Projekt Milénium, 2002).

<sup>5</sup> Bandura (1997) dokonca nízku úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti označuje ako hlavný mediátor vyhorenia.

ko ich študentský optimizmus môže byť „nalomený“ komplexnosťou učiteľského povolania.

Počas vysokoškolského štúdia sa v rámci pedagogickej praxe síce oboznáma s priebehom pedagogického procesu, avšak s niektorými komponentmi pedagogickej profesie nemajú možnosť sa stretnúť (ako napr. s náročnosťou administratívy, tvorbou projektov, kooperáciou s rodičmi a inými subjektmi a pod.) a po nástupe do praxe zažívajú istý „šok“ (Weinstein, 1988), ktorý vyplýva napr. z rozporu medzi jeho vedomosťami a skúsenosťami, z rozporu medzi osobnými aspiráciami a potrebami organizácie, či z rozporu medzi aktuálnym postavením a perspektívou, ktorá ho čaká (Alan, 1989 citovaný podľa Kasáčovej, 2004). Vo väčšine prípadov si začínajúci učitelia jednoducho povedané „prekalibrujú“ svoje nároky na kvalitu vyučovacieho procesu, znížia svoje štandardy, radšej si zvolia menej náročné vyučovacie metódy a pod., a to len kvôli tomu, aby sa vyhli zlyhaniu (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Na druhej strane však môže byť toto uvedomenie si reality pre absolventa pedagogických fakúlt motivujúce, aby začal na sebe pracovať a stal sa takým učiteľom, akým si predsavzal (Wheatley, 2002). To však závisí od úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti, ktorú získal počas svojho štúdia, ako aj od pozitívnych skúseností z pedagogickej praxe.

## VÝSKUM

### *Ciele a predpoklady výskumu*

Ako sme už spomínali, niektoré výskumy (ako napr. Buell et al., 1999) odhalili pozitívny vzťah medzi profesijnou zdatnosťou vnímanou učiteľmi a ich postojmi ku vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Učitelia, ktorí mali vyššiu úroveň profesijnej zdatnosti, boli pozitívne naklonení k integrácii a považovali sa za dostatočne kompetentných, aby bez problémov zvládli všetky požiadavky, ktoré vyplývajú zo vzdelávania žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a naopak, učitelia, ktorí hodnotia svoju kompetentnosť ako nepostačujúcu, môžu smerom k integrácii vykazovať negatívnejšie emotívne postoje (Center, Ward, 1987 in Avramidis, Norwich, 2002). Iné štúdie zase ukázali, že učitelia z bežných škôl nie sú až takí empatickí voči potrebám žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Berryman, 1989 in Avramidis & Norwich, 2002), ako učitelia zo špeciálnych škôl (Norwich, 1994; Forlin, 1995; Padeleadous, Lamprogaoulou, 1997). V súvislosti s výsledkami týchto výskumov nás zaujala otázka, či učitelia vyučujúci na školách pre žiakov s postihnutím majú – v porovnaní s učiteľmi bežných škôl – vyššiu úroveň profesijnej zdatnosti. V prezentovanom príspevku sme svoju pozornosť zamerali na študentov špeciálnej pedagogiky, pretože si



myslíme, že v súvislosti so vzrastajúcim významom špeciálneho školstva<sup>6</sup> naberajú na významnosti i výskumy z oblasti vnímanej profesijnej zdatnosti budúcich špeciálnych pedagógov, nielen pedagógov pre „bežné“ školy a v rámci pedeutológie je skupina študentov učiteľstva mimoriadne zaujímavá.

Hlavným cieľom výskumu bolo získanie, utriedenie, analýza a komparácia základných informácií o profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. Chceli sme získať odpovede na otázku, či existujú rozdiely vo vnímaní profesijnej zdatnosti u študentov špeciálnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre intaktnú populáciu, pričom sa nazdávame, že u študentov špeciálnej pedagogiky odhalíme vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Táto odlišnosť môže byť podľa nás spôsobená práve tým, že si ako svoju profesiu vybrali toto mimoriadne náročné zamestnanie, ktoré si vyžaduje dobré kompenzačné mechanizmy, silu osobnosti a vieru v to, že všetky deti sú vzdelateľné, len si treba nájsť k nim cestu.

### ***Výskumná vzorka***

Výskumnú vzorku tvorilo 71 študentov špeciálnej pedagogiky, ktorých v akademickom roku 2010/2011 výskumníčka vyučovala. Jediným základným kritériom výberu bolo, že oslovený študent musel navštevovať jeden z aktuálne akreditovaných študijných programov v odbore Špeciálna pedagogika. V nadväznosti na základné kritérium výberu sa výskumu zúčastnili študenti prvého až tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, ako aj študenti prvého až druhého ročníka magisterského stupňa štúdia v dennej i externej forme. Z celkového počtu respondentov navštevovalo 14,1 % študentov prvý ročník, 16,9 % druhý ročník a 16,9 % študentov navštevovalo tretí ročník bakalárskeho štúdia. Najpočetnejšou skupinou (46,6 %) boli študenti prvého ročníka magisterského štúdia a najmenej početnou skupinou (7 %) boli naopak študenti druhého ročníka magisterského štúdia, čo mohlo byť spôsobené tým, že výskumníčka týchto študentov nevyučovala a priebeh výskumu zasahoval aj do obdobia štátnych skúšok. Pokiaľ ide o štruktúru respondentov v závislosti od pohlavia, tak výskumná vzorka pozostávala z 95,8 % žien a 4,2 % mužov, čo však len odzrkadľuje pomer mužov a žien navštevujúcich tento študijný odbor.

### ***Výskumné nástroje***

Vzhľadom na kvantitatívnu orientáciu výskumu a nami stanovené ciele výskumu sa nám ako najvhodnejšia metóda javila forma dotazníka. Pre efektívnejšie riadený výskum sme využili výhody elektronického (on-line) dotazníka, nakoľko táto možnosť umožňuje získavať údaje rýchlejšie (odpadáva proces

---

<sup>6</sup> Nemáme však na mysli vzdelávanie žiakov v segregovaných podmienkach, ale skôr význam špeciálneho pedagóga v procese inkluzívneho vzdelávania.

prepísovania údajov, distribúcia dotazníka je pružnejšia), efektívnejšie a pre respondenta zaujímavejšie.

### Obr. č.1: Ukážka dotazníka

#### Aký budem učiteľ?

(S. Gibson, M. Dembo, 1984, úprava P. Gavora, 2011)

Prihlásili ste sa na Pedagogickú fakultu, čiže je veľký predpoklad, že sa po jej absolvovaní stanete učiteľmi. V nasledujúcom dotazníku je niekoľko výrokov, ktoré sa týkajú práce učiteľa. Prosím, prečítajte si pozorne každý výrok, predstavte si, že ste už učiteľom a pokúste sa vžiť do reálnej situácie, ktorú uvedený výrok opisuje. Ďalej je potrebné, aby ste na 6-stupňovej škále vyjadrili, do akej miery s uvedeným výrokom súhlasíte. Môžete zvoliť ktorúkoľvek pozíciu na škále od 1 po 6, teda od úplného nesúhlasu po úplný súhlas.

Tento dotazník je pilotnou štúdiou k zisťovaniu vnímanej profesijnej zdatnosti špeciálneho pedagóga, ktorý je riešený v rámci projektu VEGA č. 1/0026/11: Profesionálna zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám.

\* Povinné

**Keď žiak podal lepší výkon ako obvyčajne, často je to vďaka môjmu zvýšenému úsiliu. \***

1 2 3 4 5 6

Vôbec nesúhlasím       Úplne súhlasím

**Mám na žiakov malý vplyv v porovnaní s vplyvom ich rodinného prostredia. \***

1 2 3 4 5 6

Vôbec nesúhlasím       Úplne súhlasím

**Ak sú žiaci nedisciplinovaní doma, potom ani v škole neposlúchajú. \***

1 2 3 4 5 6

Vôbec nesúhlasím       Úplne súhlasím

Dotazník pozostával z dvoch častí. **Prvá časť** obsahovala skrátenú verziu dotazníka **Teacher Efficacy Scale (TES)**, ktorého autormi sú Sherri Gibsonová a Myron H. Dembo (1984) a pre slovenské prostredie ho adaptoval Peter Gavora (2009). Ide o sebahodnotiaci dotazník pre učiteľa, ktorý pozostáva zo 16-tich položiek, ktorými sa merajú dve na sebe nezávislé dimenzie profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom: **Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach** (personal teaching efficacy – PTE) a **Potenciality vyučovania vnímané učiteľom** (general teaching efficacy – GTE). Keďže sa jednalo ešte len o študentov učiteľstva, pred každou položkou sme uviedli formulku: „*Predstavte si, že už ste učiteľom...*“ Úlohou respondenta bolo, aby prostredníctvom šesťstupňovej Likertovej škály (1 = vôbec nesúhlasím; 6 = úplne súhlasím) ohodnotil, nakoľko súhlasí s uvedenými položkami (výrokmi) v dotazníku a čím vyššie bodové skóre respondent získa, tým je jeho vnímaná profesionálna zdatnosť lepšia. Pri analýze je však nutné tieto položky „prepólovať“, aby sme získali rovnako orientovanú škálu, ako v prípade dimenzie PTE. Čiže ak res-

pondent priradil k niektorej z týchto otázok napr. hodnotu 1 pri analýze a štatistickom spracovaní sme túto hodnotu museli prepólovať na hodnotu 6. Čiže čím vyšší je nameraný priemer, tým menej respondenti súhlasia s uvedeným tvrdením.

Dimenzia GTE má tendenciu sústrediť sa na vieru učiteľa, že do akej miery dokáže vyučovanie eliminovať, alebo aspoň redukovať nepriaznivé vplyvy externého prostredia (napr. rodina, motivácia a pod.), a tým dosiahnuť u študentov požadované výchovno-vzdelávacie výsledky. Čiže zameriava sa na to, čo si učiteľ myslí, že môže urobiť vo všeobecnosti (Anderson, Greene & Lowen, 1988 citovaný podľa Woolfolk Hoy, 2000; Ghaith & Yaghi, 1997; Lin & Gorell, 1995; Ross, 1994; Rich, Lev & Fisher, 1996; Gavora, 2009). Táto dimenzia je v dotazníku nasýtená šiestimi položkami, ktorých príklad uvádzame na nasledujúcich riadkoch:

*Nemám veľa možností ovplyvniť žiakovo prospievanie, pretože hlavnú úlohu pri motivácii učiť sa hrá jeho rodinné prostredie.*

*Ak sa vezmú do úvahy všetky faktory, ktoré ovplyvňujú výkon žiaka, moje pôsobenie patrí medzi tie, ktoré je slabšie.*

Dimenzia PTE rozšírila koncept vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa o osobnejší rozmer, pretože zahŕňa vieru v jeho vlastné schopnosti učiť efektívne. Rovnako i vieru v to, že študenti budú dosahovať požadované výchovno-vzdelávacie výsledky práve vďaka jeho úsiliu. Čiže sa sústreďí na to, čo môže urobiť sám učiteľ, na jeho schopnosti ovplyvniť samotné učenie sa a úspechy svojich študentov (Meijer & Foster, 1988; Ross, 1994; Soodak & Podell, 1993). Táto dimenzia je v dotazníku nasýtená desiatimi položkami, ktorých znenie je napr.:

*Keď žiak podal lepší výkon ako obvyčajne, často je to vďaka môjmu zvýšenému úsiliu.*

*Pri vynaložení dostatočného úsilia dokážem zvládnuť aj veľmi problémových žiakov.*

*Mám dostatok schopností na to, aby som vyriešil(a) veľkú väčšinu problémových situácií v triede.*

Treba podotknúť, že obidve dimenzie sú na sebe málo závislé, čo znamená, že učiteľ môže mať vysoké presvedčenie o svojich schopnostiach, ale nemusí veriť v možnosť, že vyučovanie ovplyvní vonkajšie prostredie žiaka (Gavora, 2009). Alebo naopak, začínajúci učiteľ môže veriť, že vyučovanie ovplyvní vonkajšie prostredie žiaka, ale neverí sám sebe, resp. nevidí v sebe efektívneho učiteľa, čo môže v konečnom dôsledku viesť k stresu, syndrómu vyhorenia a následnému odchodu zo školstva (Durgunoglu & Huges, 2010).

**Druhá časť** dotazníka obsahovala otázky týkajúce sa demografických údajov: pohlavie, ročník, typ a stupeň štúdia, študijný program, názvy absolvova-

ných špeciálnych metodík a didaktík, názvy absolvovaných praxí a posledná otázka sa týkala ich pedagogickej praxe, resp. ich pedagogických skúseností získaných mimo vysokoškolského.

### **Výsledky**

V nasledujúcej časti prezentujeme prvotné výsledky výskumu zaoberajúceho sa vnímanou profesijnou zdatnosťou študentov špeciálnej pedagogiky. Uvedieme tu celkové výsledky získané dotazníkom TES, ktoré sú špecifické pre našu výskumnú vzorku a zároveň sa ich pokúsime komparovať s výsledkami dostupných výskumov, ktoré boli v minulosti realizované. Vzhľadom na to, že išlo o pomerne malú výskumnú vzorku, uvedené výsledky neslúžia na zovšeobecnenie, ale ako podklad ku komparácii z inými výskumami a ako orientácia pre ďalšie smerovanie výskumov v tejto oblasti. Podrobnejšie rozpracovanie jednotlivých položiek dimenzie PTE a GTE ako i analýza vplyvu nami vybraných premenných na úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti tejto výskumnej vzorky je spracované v štúdiách: Šuverová (2012), Šuverová-Ďurkovičová (2012) a Ďurkovičová (2012).

Ako sme už spomínali, kvantifikácia odpovedí na každý výrok jednej i druhej dimenzie dotazníku Teacher self-efficacy (celkom 16 výrokov) používala šesťstupňovú Likertovu škálu, v ktorej hodnota 1 znamená *vôbec nesúhlasím* a hodnota 6 znamená *úplne súhlasím*. Z toho vyplýva, že priemerné skóre jednotlivých odpovedí respondentov môže nadobúdať hodnoty intervalu <1; 6>, pričom platí, že čím je priemerná hodnota odpovede respondenta vyššia, tým je vyššia i jeho vnímaná profesijná zdatnosť. Ako vidíme v tabuľke 1, priemerné skóre respondentov sa v oboch dimenziách (PTE i GTE) bolo nad stredovou hodnotou.

**Tabuľka 1: Základné údaje študentov špeciálnej pedagogiky z dotazníka TES**

Dimenzia	N	Rozpätie	Minimum	Maximum	Priemer	SD
PTE	71	2,50	3,00	5,50	<b>4,38</b>	0,58
GTE	71	3,34	2,33	5,67	<b>3,97</b>	0,63

*N* = počet respondentov  
*SD* = smerodajná odchýlka

*PTE* = učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach  
*GTE* = vnímané potenciality vyučovania

Možno konštatovať, že študenti špeciálnej pedagogiky pomerne vysoko hodnotia svoju profesijnú zdatnosť a veria si nielen v tom, že budú dobrými a efektívnymi učiteľmi, ktorí dokážu vhodne zvoliť výber vyučovacích metód a premyslieť si jednotlivé činnosti učiteľa a žiakov tak, aby dosiahli dobré výsledky v žiakových výkonoch (dimenzia PTE – Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach). Veria si ale aj v tom, že vyučovanie dokáže prekonať menej priaznivé vonkajšie faktory, ako napr. zanedbávajúce rodinné prostredie,

nízka motivovanosť žiaka, postihnutie, príp. ďalšie znevýhodnenie žiaka (dimenzia GTE – vnímané potenciality vyučovania).

Vo vyššie uvedenej tabuľke 1 uvádzame i ďalšie deskriptívne údaje týkajúce sa minimálnej a maximálnej hodnoty dosiahnutej úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky. V dimenzii PTE mali najnižší aritmetický priemer – 3 body dvaja respondenti. Nižší priemer sme očakávali skôr u študentov nižších ročníkov bakalárskeho stupňa štúdia, ktorí ešte nemajú absolvované žiadne špeciálne metodiky alebo prax. Čo je však prekvapujúce, jednou z týchto dvoch respondentov bola študentka prvého ročníka magisterského stupňa štúdia, u ktorej by sme predpokladali, že už má osvojené určité množstvo odborných a pedagogických spôsobilostí, okrem iného aj preto, lebo išlo o študentku, ktorá má absolvovanú strednú pedagogickú školu. Avšak nešlo len o ojedinelý prípad, pretože v skupine respondentov, ktorých priemer z dotazníku bol menší ako 3,8 (menší o jednu smerodajnú odchýlku), sa nachádzalo ďalších osem študentov magisterského stupňa štúdia, čo je 21 % všetkých študentov magisterského stupňa štúdia, ktorí sa do výskumu zapojili. Najvyšší aritmetický priemer v dimenzii PTE predstavoval hodnotu 5,50 bodov, ktorú získal len jeden respondent, konkrétne študentka prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, takže je veľmi pravdepodobné, že táto hodnota predstavuje veľmi optimistické nazeranie na svoje schopnosti, ktoré nie je podložené reálnou skúsenosťou z pedagogickej praxe. Celkovo sa vo výskumnej vzorke nachádzalo 14 študentov (19, 7%), ktorých skóre z dotazníka bolo o jednu smerodajnú odchýlku vyššie ako priemer (skóre z dotazníka > 4,96).

V dimenzii GTE mal najnižší aritmetický priemer – 2,33 jeden respondent. Je zaujímavé, že opäť išlo o študentku magisterského štúdia, ktorá v minulosti dokonca pracovala ako učiteľka v materskej škole a vychovávateľka v školskom klube. Druhým zaujímavým faktom bolo, že popri nízkom skóre v dimenzii GTE získala nízke skóre z dotazníka i v dimenzii PTE, čo svedčí o tom, že jej presvedčenie o svojich schopnostiach nie je vysoké a zároveň neverí, že vyučovanie môže ovplyvniť, resp. prekonať vonkajšie prostredie žiaka. Najvyššie skóre získané v dimenzii GTE bolo 5,67 bodov, ktoré získala jedna respondentka, navštevujúca prvý ročník magisterského štúdia. Zaujímavé je, že táto respondentka už má absolvované všetky špeciálne metodiky a didaktiky, ktoré jej študijný odbor absolvovať umožňuje a zároveň má absolvované všetky praxe, pričom i vo svojom voľnom čase pracuje s deťmi s postihnutím. Najviac respondentov (15,5 %) získalo v dimenzii GTE 3,67 bodu, čo je len o niečo viac ako stredová hodnota škály. Celkovo 11 zo 71 respondentov získalo v dimenzii GTE 3,33 a menej bodov, pričom až 81,82 % z nich boli študenti magisterského stupňa štúdia, čo môže byť spôsobené možno práve tým, že majú najväčšie skúsenosti so vzdelávaním jednotlivcov s postihnutím, uvedomujú si, aká je to náročná práca a majú zažitú reálnu skú-

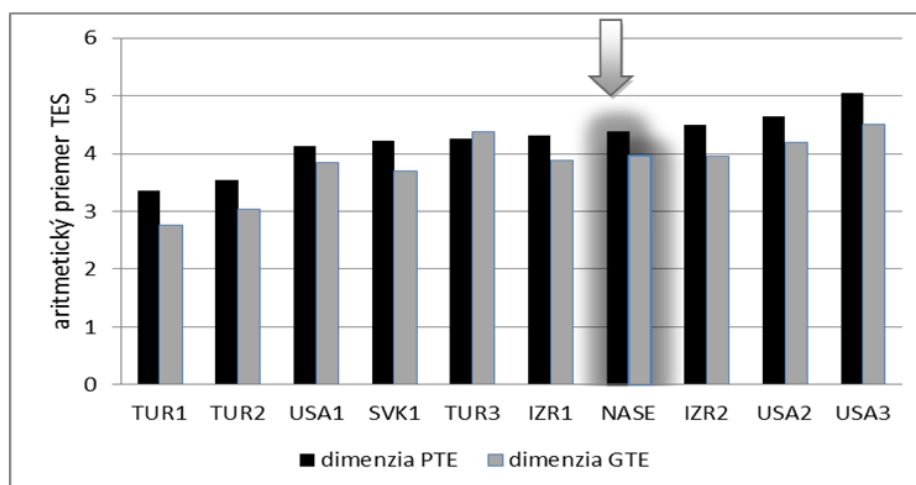
senosť zo situácií, kedy i tá najlepšie pripravená vyučovacia stratégia nenájde odozvu vo vzdelávacích výsledkoch žiakov. Na druhej strane rovnaký počet študentov magisterského štúdia dosiahlo skóre, ktoré bolo o jednu smerodajnú odchýlku vyššie ako priemer.

Nepomer výsledkov v týchto dimenziách nie je prekvapujúci, nakoľko sú obidve dimenzie dotazníka TES relatívne nezávislé. Autori Majerčíková a Gavora (2012) medzi nimi zistili koreláciu len 0,18 (štatisticky významné na hladine 5 %), čo ukazuje, že učiteľ môže mať vysoké presvedčenie o svojich schopnostiach, ale nemusí veriť v možnosť, že svojím vyučovaním ovplyvní nepriaznivé činitele súvisiace so žiakom. Okrem toho množstvo výskumov poukazuje na skutočnosť, že výsledky dimenzie PTE sú v porovnaní s výsledkami dimenzie GTE výrazne lepšie a učelia si skôr veria v podmienkach, ktoré dokážu svojou pedagogickou činnosťou ovplyvniť (Woolfolk Hoy, Spero, 2005; Torre Cruz, Arias, 2007; Taimalu, Öim, 2005; Cerit, 2010; Pigge, Marson, 1993; Gorrell, Hwang, 1995; Graham, 2011; Taimalu, Öim, 2007). I keď treba spomenúť, že sa našli aj výskumy (Cakiroglu, Boone 2005), v ktorých bol aritmetický priemer v dimenzii GTE (4,25) o niečo vyšší ako v dimenzii PTE (4,37), i keď sa jednalo len o 0,12 bodu (pozri graf 1).

Na nasledujúcich riadkoch sa budeme venovať sumárnej komparácii úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky s úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva, ktorú sme získali z výsledkov dostupných výskumov. Výsledky sa nesnažíme zovšeobecňovať, ale týkajú sa len tejto konkrétnej, špecifickej výskumnej vzorky. Ako môžeme vidieť v grafe 1, úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva zistená výskumami realizovanými v minulosti<sup>7</sup> nie je výrazne odlišná od profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. Výraznejšie rozdiely sa objavili len u tureckej (Cerit, 2010) a americkej vzorky (Woolfolk, 2000). Cerit (2010) dotazník TES administroval 200 začínajúcim a 312 končiacim študentom učiteľstva. Priemer dotazníka u začínajúcich študentov bol pre túto dimenziu 3,36 a u končiacich študentov 3,55. Z uvedených výsledkov je síce viditeľný nárast v priemeroch u týchto dvoch skupín, ale aj napriek tomu je skóre tureckých študentov veľmi nízke. Podobný výskum uskutočnila i Woolfolk (2000), ktorá vzájomne porovnávala výsledky 53 študentov na začiatku (4,12) a konci štúdia (5,04). Získané výsledky, podobne ako v prípade tureckej vzorky, poukazujú na skutočnosť, že pedagogická prax a vysokoškolské štúdium majú pozitívny vplyv na vnímanie profesijnej zdatnosti študentmi.

---

<sup>7</sup> Podobné výskumy sa uskutočnili aj v iných krajinách sveta, napr. v Slovenskej republike (Gavora, 2009), v Izraeli (Romi, Leyser, 2006; Wertheim and Leyser, 2002), USA (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005), v Turecku (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005) a i.



PTE = presvedčenie o schopnostiach

GTE = vnímané potenciality vyučovania

Graf 1: Vzájomné porovnanie priemerov jednotlivých dimenzií dotazníka TES vybraných výskumov<sup>8</sup>

Takto homogénne výsledky sú prekvapivé, rovnako i relatívne vyššia úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky v porovnaní s analyzovanými výskumami, pretože napr. úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti u učiteľov z praxe, ktorá bola jedným zo sledovaných ukazovateľov v medzinárodnom porovnaní TALIS, bola štatisticky významne nižšia ako priemer krajín, ktoré sa zúčastnili tejto štúdie (pre bližšie informácie pozri napr. Jensen, B. et al., 2012). Pri porovnaní vekových skupín sa zistili významne nižšie hodnoty vnímanej profesijnej zdatnosti mladších učiteľov (do 30 rokov), ktorí nevedia, ako si majú získať žiakov. Výnimkou spomedzi mladých učiteľov (do 30 rokov) je skupina mladých učiteľov IKT, ktorí majú index vnímanej profesijnej zdatnosti v priemere Slovenska. Analýza situácie podľa jednotlivých vyučovacích predmetov odhalila, že najnižšiu vnímanú profesijnú zdatnosť na Slovensku majú učitelia náboženskej výchovy, čo by mohlo naznačovať nedostatky v ich príprave v oblasti pedagogiky a didaktiky (Koršňáková, P. & Kováčová, J., 2010).

Ak sa pozrieme na hodnoty aritmetického priemeru pre dimenziu PTE u nami analyzovaných výskumov, vidíme, že sú v rozpätí od 3,36 (TUR1) po

<sup>8</sup> **TUR1** (Cerit, 2010); **TUR2** (Cerit, 2010); **USA1** (Woolfolk, 2000); **SVK1** (Gavora, 2009); **TUR3** (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005); **IZR1** (Romi, Leyser, 2006); **IZR2** (Wertheim and Leyser, 2002); **NASE** (Šuverová, 2011); **USA2** (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005); **USA3** (Woolfolk, 2000).

5,04 (USA3), čo tvorí pomerne veľký bodový rozdiel (až 1,68 bodu), čo je takmer 1/3 Likertovej škály. Nakoľko sa jedná o Turecko a USA, tak tieto výsledky môžu odzrkadľovať i historické a kultúrne pozadie krajín, z ktorých respondenti pochádzali. Aritmetický priemer študentov špeciálnej pedagogiky bol v dimenzii PTE 4,38 a v porovnaní s priemerom už spomínanej tureckej vzorky (3,36) mali o jeden celý bod vyšší priemer, čo je pomerne veľký rozdiel a v porovnaní s najvyšším skóre, ktoré získala americká vzorka, mali o 0,66 bodu menej. V americkej vzorke sa však jednalo o študentov na konci ich profesijnej prípravy, pričom našu vzorku tvorilo všetkých päť ročníkov. Zaujímavé je spomenúť, že aj napriek vysokému skóre, ktoré táto americká vzorka v dimenzii PTE na konci štúdia získala, v priebehu jedného roka od nástupu do zamestnania priemerné hodnoty tejto dimenzie klesli na úroveň 4,75 a priemerné hodnoty dimenzie GTE sa dokonca vrátili na pôvodnú úroveň, akú mali študenti v prvom roku štúdia. O niečo väčší rozdiel je v hodnotách aritmetického priemeru pre dimenziu GTE – 1,74 bodu, kedy je rozpätie priemerov od 2,76 (TUR1) po 4,5 (USA3). Aritmetický priemer študentov špeciálnej pedagogiky v tejto oblasti bol 2,97.

Aj napriek tomu, že sa nepotvrdili naše predpoklady, že študenti špeciálnej pedagogiky budú mať výraznejšie vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, môžeme konštatovať, že slovenskí študenti špeciálnej pedagogiky majú pomerne vysokú (aj keď nie najvyššiu) vieru jednak vo svoje schopnosti „byť efektívny učiteľ“, ale i v účinnosť vzdelávania ako takého.

## ZÁVER

Pojem vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa nie je v našich podmienkach novinkou. Prvým, kto začal v našich podmienkach výraznejšie realizovať výskumy v tejto oblasti bol Gavora (2007, 2009, 2011), ktorý uvádza, že poznávanie osobne vnímanej zdatnosti je odhaľovaním skutočnej užitočnosti učiteľa. Je to zisťovanie vlastností, ktoré podmieňujú jeho úspešné pôsobenie, kedy vnímaná profesijná zdatnosť je definovaná ako mediátor učiteľovho správania. Predmetom prezentovanej štúdie bolo prostredníctvom komparatívnej analýzy potvrdiť, resp. vyvrátiť náš predpoklad, že pre študentov, ktorí si zvolia ako študijný odbor špeciálnu pedagogiku, bude typická vysoká úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, resp. bude vyššia ako u študentov učiteľstva pre intaktnú populáciu. Výsledky výskumu síce odhalili vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti u študentov špeciálnej pedagogiky, ale v porovnaní s úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva pre bežné školy sme neodhalili žiadne markantné rozdiely. Výraznejšie rozdiely sme predpokladali najmä v dimenzii GTE, práve pre náročnosť práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale ani tento predpoklad sa nám nepotvrdil. Deskriptívne údaje ukázali, aká je úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti



u študentov špeciálnej pedagogiky, potvrdili už existujúce dôkazy o tom, že sa vnímaná profesijná zdatnosť rozvíja už počas štúdia na pedagogických fakultách, ako aj skutočnosť, že hodnotenie študentov je v porovnaní s učiteľmi z praxe pomerne pozitívnejšie. Dúfame, že aj napriek tomu, že sa nejedná o reprezentatívny výskum, sme rozšírili koncept vnímanej profesijnej zdatnosti študentmi učiteľstva o oblasť špeciálnej pedagogiky a ponúkli tak námety pre ďalší výskum, či skvalitnenie edukačnej praxe na vysokých školách.

#### LITERATÚRA

- ARMOR, D. et al. 1976. *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Report No. R-2007-LAUDS; ERIC Document Reproduction No. 130 243. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- AVRAMIDIS, E. – BAYLISS, P. – BURDEN, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In *Teaching and Teacher Education* vol. 16, pp. 277-293. ISSN 0742-051X.
- AVRAMIDIS, E. – NORWICH, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17(2), pp. 129-147. ISSN 1469-591X.
- BANDURA, A. 1989. Social cognitive theory. In VASTA, R. (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development*, pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- BANDURA, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In *Educational Psychologist*, vol. 28, pp. 117-148.
- BELKOVÁ, V. 2010. Začiatky pregraduálnej prípravy učiteľov a vychovávateľov na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In VANČOVÁ, A. – TARCSIOVÁ, D. – ŠUVEROVÁ, S. eds. (2010) *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*. Bratislava : Iris. s. 260-263. ISBN 978-80-89238-36-1.
- BENDER, W. N. et al. 1995. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. In *Journal of Learning Disabilities*, vol 28(2), pp. 87-94. ISSN 1538-4780.
- BUELL, M. J. et al. 1999. A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. In *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 46(2), pp. 143-156. ISSN 465-346X.
- CAKIROGLU, J. – CAKIROGLU, E. – BOONE, W. J. 2005. Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. In *Science Educator*, vol. 14, pp. 31-40.
- CERIT, Y. 2010. Teacher efficacy scale: the study of validity and reliability and pre-service classroom teachers' self efficacy beliefs. In *Journal of Theory and Practice in Education Articles*, vol. 6 (1), pp. 68-85. ISSN 1304-9496.
- DE LE TORRE CRUZ, M. – ARIAS, P. 2007. Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 641-652.

- DURGUNOGLU, Y. – HUGES, T. 2010. How prepared are the U.S. pre-service teachers to teach English language learners? In *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22(1), pp. 32-41.
- ĎURKOVIČOVÁ, S. 2012. Analýza vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou (Teacher Self-Efficacy) a vybranými charakteristikami študentov špeciálnej pedagogiky: položková analýza. In *GRANT journal*, vol. 1(2), pp. 11-16.
- FORLIN, C. 1995. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. In *British Journal of Special Education*, vol. 22(2), pp. 179-185. ISSN 1467-8578.
- FUCHS, L. S. – FUCHS, D. – BISHOP, N. 1992. Instructional adaptation for students at risk. In *Journal of Educational Research*, vol. 86, pp. 70-84. ISSN 1866-6671.
- GAVORA, P. 2007. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy). Prednáška na konferencii. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava – Veľké Bílovice, dec. 2007. Rukopis.
- GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In *Pedagogika*, roč. 58, č. 3, s. 222-235.
- GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, roč. 61, 2009, č. 1-2, s. 19-37. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika.sk*, ročník 2, č. 2, s. 88-107. ISSN 1338-0982.
- GHAITH, G. – YAGHI, H. 1997. Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 13(4), pp. 451-458.
- GORELL, J. – HWANG, Y. 1995. A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. In *Journal of Research and Development in Education*, 28(2), 1995. pp. 101-105.
- GRAHAN, S. 2011. Self-efficacy and academic listening. In *Journal of English for Academic Purposes*, 10 (2). 2011. pp. 113-117. ISSN 1475-1585.
- GUSKEY, T. R. 1984. The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. In *American Educational Research Journal*, vol. 21, pp. 245-259. ISSN 1935-1011.
- HAYESOVÁ, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Portál: Praha.
- HENSON, R. K. 2001. The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. In *Teaching and Teacher Education* 17, pp. 819-836. ISSN 0742-051X.
- HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. 2006. Self-efficacy in preschool children. In *Studia psychologica*. roč. 48, č. 2, s. 175-182. ISSN 0039-3320.
- HOY W. K. – WOOLFOLK, A. E. 1990. Socialization of student teachers. In *American Educational Research Journal*, 27, 1990. pp. 279-300.
- JANOŮSEK, J. 1992. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. In *Československá psychologie*, roč. XXXVI, č. 5, 1992. s. 385-398.
- JENSEN, B. et al. 2012. *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-12095-2.
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím v rokoch 2000 – 2015 číslo 503/00-44 schválená MŠ SR dňa 18. decembra 2000.*

- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: NÚCEM, ISBN 978-80-970261-2-7.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-835-X.
- LAMBE, J. – BONES. R. 2007. The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. In *Journal of Education for Teaching* Vol. 33, No. 1, pp. 99-113. ISSN 1360-0540.
- LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, vol. LVII, no. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815.
- LUKAS, J. 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 2007. s. 36-49.
- MAJERČÍKOVÁ, J. a kol. 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 136 s. ISBN 978-80-223-3345-0.
- MAJERČÍKOVÁ, J. – GAVORA, P. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. In *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 205-221.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. 1999. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál. 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MEIJER, C. J. W. – FOSTER, S. F. 1988. The effect of teacher self-efficacy on referral change. In *Journal of Special Education*, vol. 22, pp. 378-385.
- MILNER, H. R. – WOOLFOLK HOY. 2003. A Case Study of an African American Teacher's Self-efficacy, Stereotype Threat, and Persistence. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, pp. 263-276. ISSN 0742-051X.
- MINKE, K. M. et al. 1996. Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. In *The Journal of Special Education*, vol. 30(2), pp. 152-186.
- MUIJS, D. – REYNOLDS, D. 2002. 'Being or Doing: The Role of Teacher Behaviors and Beliefs in School and Teacher Effectiveness in Mathematics, a SEM analysis', In *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 37, No. 2, pp. 3-15. ISSN 0749-4025.
- MULHOLLAND, J. – WALLACE, J. 2001. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. In *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 243-261.
- NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NORWICH, B. 1994. 'The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison', In *European Journal of Special Needs Education*, vol. 9, pp. 91-106.
- NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 159 s. ISBN 80-7178-197-5.
- PADELIADOU, S. – LAMPROPOULOU, V. 1997. Attitudes of special and regular education teachers toward school integration. In *European Journal of Special Needs Education*, vol. 12, pp. 173-183. ISSN 0885-6257.

- PAJARES, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In *Review of Educational Research*, vol. 62(3), pp. 307-333. ISSN 1935-1046.
- PIGGE, F. L. – MARSO, R. N. 1993. Outstanding teachers' sense of teachers' efficacy at four stages of career development. ERIC, ED 356206.
- PODELL, D. – SOODAK, L. 1993. Teacher efficacy and bias in special education referrals. In *Journal of Educational Research*, vol. 86(4), pp. 247-253. ISSN 1940-0675.
- ROBERTS, T. G. 2006. Developing a model of cooperating teacher effectiveness. In *Journal of Agricultural Education*, vol. 47(3), pp. 1-13.
- ROMI, S. – LEYSER, Y. 2006. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. In *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21(1), pp.85-105. ISSN 0885-625.
- ROSS, J. – BRUCE, C. 2007. Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. In *The Journal of Educational Research*, vol. 101, n. 1, pp. 50-60. ISSN 0883-0355.
- SAKLOFSKE, D. – MICHALUK, B. – RANDHAWA, B. 1988. Teachers' efficacy and teaching behavior. In *Psychological Report*, 63, 1988. pp. 407-417.
- SCHMIDTOVÁ, M. 2008. *Integratívna pedagogika*. Bratislava: Mabag, 85 s. ISBN 978-80-89113-47-7.
- SCHUNK, D. H. – PAJARES, F. 2002. The development of academic self-efficacy. In WIGFIELD A., ECCLES, J. (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 16 – 31). San Diego: Academic Press.
- SCHWARZER, R. – HALLUM, S. 2008. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In *Applied psychology: An international review*, vol. 57, pp. 152 – 171. ISSN 0269-994X.
- SKAALVIK E. M. – SKAALVIK, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 26 , pp. 1059-1069. ISSN 0742-051X.
- SKEVERS W. J. G. – BROUWERS, A. – TOMIC, W. 2002 Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. In *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, pp. 227-243. ISSN 0007-0998.
- SOODAK, L. – PODELL, D. 1993. Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. In *Journal of Special Education*, vol. 27, pp. 66-81.
- STRIPLING, C. et. al. 2008. Pre-service agricultural education teachers' sense of teaching self efficacy. In *Journal of Agricultural Education*, vol. 49(4), pp. 120-130.
- ŠUVEROVÁ-ĎURKOVIČOVÁ, S. 2012. Vplyv vybraných faktorov na úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. In *Patopsychológia – vznik, vývin a...* Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. ISBN 978-80-223-3325-2. s. 139-145.
- ŠUVEROVÁ, S. 2008. Vzťah medzi osobne vnímanou zdatnosťou učiteľa (teacher self-efficacy) a školskou klímou In *Klíma školy 21. storočia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2008. s. 155-157. ISBN 978-80-8083-586-6.

- ŠUVEROVÁ, S. 2009. *Vybrané faktory pohybovej voľnočasovej aktivity bratislavských stredoškóľákov*. Bratislava : [s. n.], 2009. 251 s. Doktorandská dizertačná práca (PhD.) Univerzita Komenského, Bratislava, 2009.
- ŠUVEROVÁ, S. 2010. Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa v súvislosti s integrovaným vzdelávaním postihnutých žiakov. In VANČOVÁ, A. – TARCSIOVÁ, D. – ŠUVEROVÁ, S. eds. *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*. Bratislava : Iris, 2010. s. 361-367. ISBN 978-80-89238-36-1.
- ŠUVEROVÁ, S. 2012. Analýza vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky. In *Kríza pedagogiky?* Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. ISBN 978-80-223-3331-3. s. 146-162.
- TAIMALU, M., OIM, O. 2005. Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. In *Trames*, vol.9(2), pp. 177-191.
- TSCHANNEN-MORAN – WOOLFOLK HOY, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. In *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007. pp. 944-956.
- TSCHANNEN-MORAN – WOOLFOLK HOY, A. – HOY, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. In *Review of Educational Research*, 68 (2), 1998. pp. 202-248.
- TSCHANNEN-MORAN – WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001. pp. 783-805.
- URBÁNEK, T. – ČERMÁK, I. 1997. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Osobnost v dimenziích poruchové a neporuchové činnosti: sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, Csc.* Brno : Vydavatelství MU a PsÚ AV ČR, s. 101-113. ISBN 80-210-1460-1.
- VYBÍRAL, Z. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.
- WENNER, G. 2001. Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: a five year perspective. In *Journal of Science Education and Technology*, 10, 2001. pp. 181 – 187.
- WERTHEIM, C. – LEYSER, Y. 2002. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. In *Journal of Educational Research*, vol. 96 (1), pp. 54-63. ISSN 1866-6671.
- WERTHEIM, C. – LEYSER, Y. 2002. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. In *Journal of Educational Research*, vol. 96 (1), 2002. pp. 54-63. ISSN 1866-6671.
- WIEGEROVÁ, A. a kol. 2012. *Self efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN – Mladé letá. ISBN 978-80-10-02355-4.
- WOOLFOLK HOY, A. – SPERO, R. B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, 2005: pp. 343-356. ISSN 0742- 051X.
- WOOLFOLK HOY, A. 2000. *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans.
- YANG J. Y. 2011. Teacher Efficacy and College English Teaching. In *Asia-Pacific Science and Culture Journal*, vol. 1, no. 1, 2011. pp. 34-42. ISSN 2220-4504 186.

Zákon č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

*Silvia Ďurkovičová* vyštudovala učiteľstvo pre 1. stupeň základných škôl v kombinácii s učiteľstvom pre špeciálne školy na Pedagogickej fakulte UK. Od roku 2006 pôsobila ako interná doktorandka na katedre pedagogiky, kde v roku 2009 obhájila dizertačnú prácu na tému: *Vybrané faktory pohybovej voľnočasovej aktivity bratislavských stredoškolákov*. Od roku 2009 pôsobí ako vedecko-výskumná pracovníčka v Ústave špeciálnopedagogických štúdií PdF UK v Bratislave. Vo svojej odbornej činnosti sa zaoberá analýzou vybraných faktorov pohybovej voľnočasovej aktivity u intaktných i sluchovo postihnutých žiakov, podporou pohybovej aktivity a didaktikou jednotlivých predmetov na 1. stupni ZŠ pre žiakov so sluchovým postihnutím. V súčasnosti sú predmetom jej vedecko-výskumného záujmu otázky vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky, vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov špeciálnych škôl a detské naivné teórie žiakov so sluchovým postihnutím.

PaedDr. Silvia Ďurkovičová, PhD.  
Ústav špeciálnopedagogických štúdií PdF UK  
Račianska 59  
813 34 Bratislava  
suverova@fedu.uniba.sk