

Analýza vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou (Teacher Self-Efficacy) a vybranými charakteristikami študentov špeciálnej pedagogiky: položková analýza

Silvia Ďurkovičová¹

¹ Ústav špeciálnopedagogických štúdií; Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave; Račianska 59; 813 34 Bratislava; suverova@fedu.uniba.sk

Grant: VEGA č. 1/0026/11

Názov grantu: Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám

Odborové zameranie: Pedagogika a školstvo

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Cieľom štúdie je analýza vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou (teacher self-efficacy) a vybranými charakteristikami študentov špeciálnej pedagogiky. Vo výskume bola použitá 16 položková slovenská verzia dotazníka na meranie vnímanej profesijnej zdatnosti TES od autorov Gibsonovej a Dembu (1984), ktorú do slovenčiny preložil a adaptoval prof. Peter Gavora. Dotazník pozostáva z dvoch dimenzií: presvedčenie o schopnostiach (PTE) a vnímané potenciality vyučovania (GTE). Cieľom štúdie bola analýza vplyvu nami vybraných charakteristík na jednotlivé položky dimenzie PTE a GTE. Výskumnú vzorku tvorilo 71 študentov špeciálnej pedagogiky. Výsledky štúdie ukázali, že na vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľa majú v dimenzii PTE vplyv skúsenosti získané mimo vysokoškolského štúdia (položky 8 a 9) a v dimenzii GTE vplyvajú na vnímanú profesijnú zdatnosť jednak skúsenosti (položka 12 a 15), ako i množstvo absolvovanej praxe (položka č. 16).

Kľúčové slová: učiteľ, profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy), študenti špeciálnej pedagogiky, presvedčenie o schopnostiach (PTE), vnímané potenciality vyučovania (GTE), TES dotazník

1. TEORETICKÉ VYMEDZENIE PROBLÉMU

Učiteľské povolanie patrí medzi najťažšie, najkrajšie a najvýznamnejšie povolania, ktoré poznáme, nakoľko učiteľ odovzdáva novým generáciám základné kultúrne hodnoty, rozvíja ich myslenie a talenty, zabezpečuje harmonický rozvoj osobnosti dorastajúcich generácií. O práci učiteľa sa preto často hovorí aj ako o poslaní. Učiteľ je dôležitým determinujúcim činiteľom úspechu vo výchovno-vzdelávacom procese, a preto je nevyhnutné, aby disponoval takými vlastnosťami, vedomosťami a spôsobilosťami, aby bol čo najkompetentnejší túto zodpovednú prácu vykonávať. Jednou z týchto charakteristík je i vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa (teacher self-efficacy), ktorá je indikátorom správania učiteľa v rámci pedagogického procesu. Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa (teacher self-efficacy) je definovaná ako presvedčenie učiteľa o svojej schopnosti ovplyvňovať učenie sa študentov, vrátane tých, ktorí majú rôznorodé špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (Guskey, Passaro, 1994). Z tohto dôvodu sme sa rozhodli sledovať vnímanú profesijnú zdatnosť u študentov

špeciálnej pedagogiky. Pretože už len výber tohto povolania (vzdelávanie dieťaťa s postihnutím) podľa nášho názoru indikuje vysokú úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, pretože sa jedná o úlohu pomerne náročnú a v mnohých prípadoch je progres u týchto detí veľmi pomalý.

Mnohé výsledky výskumov poukázali na skutočnosť, že učiteľ s vysokou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti vníma problémy svojich žiakov ako modifikovateľné, má pozitívnejšie postoje k inklúzii, nakoľko verí vo svoje schopnosti (Buele et al., 1999; Bender et al. 1995; Hutzler, Zach, Gafni, 2005; Meijer, Foster, 1988; Podell, Soosak, 1993, Soodak Podell, 1993), má tendenciu stanoviť si vyššie vzdelávacie ciele (Bandura, 1997; Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Muijs, Reynolds, 2002), je húževnatejší a prípadné problémy (napr. nezáujem žiakov, či zlý prospech) vníma ako výzvu, ktorú je treba prekonať. Ďalej menej riadia svojich žiakov (Woolfolk, Rosoff, Hoy, 1990), j k nim menej kritický, používa pozitívnejšie stratégie triedneho manažmentu (Saklofske, Michaylok, Randawa, 1998) a volí si náročnejšie postupy práce (Ross, Bruce, 2007), do ktorých implementuje netradičné metódy vyučovania (ako napr. projektové, problémové, kooperatívne vyučovanie a pod.), aj napriek tomu, že si vyžadujú zvýšenú prípravu zo strany učiteľa (Gibson, Dembo, 1984; Minke et al. 1996). V prípade, že žiak aj napriek zvýšenému úsiliu učiteľa nedosahuje požadované výsledky, nehľadá chybu v žiakovi, ale snaží sa nájsť čo najefektívnejšie metódy práce, aby žiakovi poskytol učivo jemu primerane a pútavo (Ashton, Webb, 1986 in Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Minke et al., 1996; Saklofske et al., 1988), nakoľko učiteľskú profesiu vnímajú ako poslanie a nie len ako spôsob obživy (Allinder, 1994 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003; Stein, Wang, 1998 in Evers, Brouwers, Tomic, 2002) a za výsledky svojich študentov, resp. za výsledky svojho konania prijímajú plnú zodpovednosť (Ross, 1998). Treba však podotknúť, že sa nejedná 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).

2. VÝSKUM

V prezentovanej štúdii chceme nadviazať na výskumy profesijnej zdatnosti vnímané učiteľom, ktoré v našich podmienkach realizoval

Gavora (2009, 2011). Zároveň chceme rozšíriť doposiaľ známe poznatky o profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom, pričom sa konkrétne zameriavame na študentov špeciálnej pedagogiky. Hlavnými cieľmi a zámermi výskumu bola analýza vplyvu nami vybraných faktorov: študijného programu, ročníku štúdia, počtu absolvovaných špeciálnych metodík a didaktík, počtu absolvovaných praxí a pedagogických skúseností získaných mimo vysokoškolského štúdia na úrovni profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky, konkrétnejšie sme sa zamerali na položkovú analýzu, aby sme poskytli krátky pohľad do mysli našich študentov.

2.1 Výskumná vzorka

Jediným základných kritériom výberu bolo, že oslovený študent musel navštevovať jeden z aktuálne akreditovaných študijných programov v odbore Špeciálna pedagogika, ktorý pripravuje poslucháčov pre výkon učiteľského a neučiteľského povolania v školách a v školských zariadeniach. Nakoľko sa výskumu zúčastnili len študenti PdF UK v Bratislave jednalo sa o dostupný výber, ktorý bol podmienený možnosťami výskumníčky (išlo o jej študentov), ako i o ochotu oslovených študentov na výskume participovať. Prostredníctvom internetu sme oslovili všetkých študentov predmetného odboru, pričom sa nám vrátilo celkovo 71 vyplnených dotazníkov.

2.2 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 prepisovania údajov, distribúcia dotazníka je pružnejšia), efektívnejšie a pre respondenta zaujímavejšie. 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), ktorý pre slovenské prostredie adaptoval Peter Gavora (2009). Dotazník Teacher Efficacy Scale, je 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 (PTE) a Potenciality vyučovania vnímané učiteľom (GTE). Úlohou respondenta je, aby prostredníctvom šesťstupňovej likertovej škály (1 = vôbec nesúhlasím; 6 = úplne súhlasím) ohodnotil, nakoľko súhlasí s uvedenými výroky v dotazníku, napr.: „Keď sa žiak zlepšil v učení, je to preto, že som našiel spôsob, ako k nemu pristupovať.“

Dotazník sme sa rozhodli administrovať u študentov učiteľstva, nakoľko vychádzame z premisy, že pre vývin učiteľovej profesionalizácie je učiteľské štúdium mimoriadne dôležité, nakoľko sa v tomto období budujú mnohé postoje, hodnoty, dokonca i štýl výchovy (Gavora, 2002). Môžeme teda predpokladať, že tak ako má študent učiteľstva isté postoje, hodnoty a štýl výchovy, má i isté hodnotenie seba samého ako „učiteľa“, teda má istú vstupnú úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Nakoľko sa dotazník vyplňali študenti, ktorí ešte len budú učiteľmi, pred každou položkou sme uviedli formulku: „Predstavte si, že už ste učiteľom....“

Úlohou respondentov (študentov) teda bolo ohodnotiť ich potenciálne reakcie na vzniknutú situáciu, ktorú sme simulovali prostredníctvom jednotlivých položiek dotazníka. Druhá časť dotazníka obsahovala otázky týkajúce sa demografických údajov: pohlavie, ročník, typ a stupeň štúdia, študijný program, názvy absolvovaných špeciálnych metodík a didaktík, názvy absolvovaných praxí a posledná otázka sa týkala ich pedagogickej

praxe, resp. ich pedagogických skúseností získaných mimo vysokoškolského.

2.3 Výsledky výskumu

Ako sme už spomínali, kvantifikácia odpovedí na každý výrok jednej i druhej dimenzie dotazníku Teacher self-efficacy (celkom 16 výrokov) používala šesť stupňovú likertovú 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 odpovedi respondenta vyššia, tým je vyššia i jeho vnímaná profesijná zdatnosť. Priemerné skóre respondentov sa v oboch dimenziách (PTE i GTE) pohybovalo v rozmedzí nad stredovou hodnotou, čo vypovedá o ich pomerne vysokej vnímanej profesijnej zdatnosti. Získané výsledky vypovedajú o tom, že respondenti si pomerne dosť veria v tom, že dokážu spôsobovať pozitívne zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti žiaka, ale i v tom, že vyučovanie dokáže prekonať menej priaznivé vonkajšie faktory (ako napr. zanedbávajúce rodinné prostredie, nízka motivovanosť žiaka, postihnutie, príp. ďalšie znevýhodnenie žiaka).

Tab. I Základné údaje študentov špeciálnej pedagogiky z dotazníka TES

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

N = počet respondentov; PTE = učiteľovo presvedčenie o schopnostiach; SD = smerodajná odchýlka; GTE = vnímané potenciality vyučovania

Okrem deskripcie výsledkov dotazníku TES, sme sa v prezentovanom príspevku zamerali i na faktory, ktoré by mohli úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti ovplyvňovať, v pozitívnom, či negatívnom zmysle. Pri analýze vplyvu sledovaných faktorov na profesijnú zdatnosť vnímanú študentmi špeciálnej pedagogiky, sme pri premennej: skúsenosti získané mimo vysokoškolského štúdia a študijný program, sme použili Studentov dvojvzorkový nepárový t-test. Pri zvyšných premenných sme použili v prípade sme na základe výsledku Levenovho testu použili ANOVU (ak podmienka homogenity rozptylov bola splnená), alebo Welchov test (ak podmienka homogenity rozptylov nebola splnená).

Tab. II Vplyv sledovaných faktorov na úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti u študentov špeciálnej pedagogiky

Sledovaná premenná	F / t hodnota pre dimenziu PTE	Hladina významnosti p	F / t hodnota pre dimenziu GTE	Hladina významnosti p
študijný program	t(69) = -0,429	0,669 (p > 0,05)	t(67,01) = 0,061	0,952 (p > 0,05)
ročník štúdia	F(4,70) = 1,083	0,372 (p > 0,05)	F(4; 18,65) = 0,139	0,966 (p > 0,05)
počet absolvovaných špeciálnych metodík a didaktík	F(3,67) = 0,425	0,736 (p > 0,05)	F(3; 19,3) = 0,968	0,428 (p > 0,05)
počet absolvovaných praxí	F(3,67) = 0,378	0,769 (p > 0,05)	F(3,67) = 0,208	0,918 (p > 0,05)
pedagogické	t(69) =	0,040	t(69) =	0,142

skúsenosti 2,096 ($p < 0,05$) 1,484 ($p > 0,05$)

Bohužiaľ ako máme možnosť vidieť v tabuľke č. 2, zo sledovaných faktorov: študijný program, ročník štúdia, počet absolvovaných špeciálnych metodík a didaktík, počet absolvovaných praxí a pedagogické skúsenosti, ktoré získali mimo vysokoškolského štúdia, mala významný vplyv na úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti iba pedagogická prax, resp. skúsenosti, ktoré respondenti získali mimo vysokoškolského štúdia a keď ako môžeme vidieť v tabuľke č. 3 výsledky regresnej analýzy ukázali, že medzi skúsenosťami nadobudnutými mimo vysokoškolského štúdia a úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti v dimenzii PTE existuje malá korelácia ($r = 0,245$; štatisticky významné na hladine 5%).

Čiže existujúce, resp. neexistujúce skúsenosti z pedagogickej praxe vedú vysvetliť len 6% variance vo vnímanej profesijnej zdatnosti v dimenzii PTE. Spomínaná premenná síce ovplyvňuje profesijnú zdatnosť študentov špeciálnej pedagogiky a narastajúcimi skúsenosťami narastá i ich vnímaná profesijná zdatnosť, ale jedná sa o veľmi slabý, ba až zanedbateľný prediktor. Zvyšné faktory sa ukázali ako nerelevantné a na úroveň profesijnej zdatnosti nemali na naše počudovanie žiadny vplyv.

Tab. III Výsledky regresnej analýzy sledovaných premenných a dimenzie PTE

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 Konštanta	4,652	,398		11,682	,000
Metodiky	-,043	,115	-,071	-,376	,708
Praxe	,080	,106	,111	,753	,454
Ročník	,020	,138	,043	,147	,884
Skúsenosti	-,303	,149	-,264	-2,036	,046
Program	,020	,381	,017	,051	,959

Závislá premenná: priemerné hodnoty dimenzie PTE

Položková analýza výsledkov : DIMENZIA PTE

Podobne ako v prípade celkových výsledkov dotazníka TES, tak i v prípade jeho jednotlivých položiek v dimenzii PTE nenachádzame medzi jednotlivými premennými štatisticky významné rozdiely. Snáď len s výnimkou skúseností nadobudnutých mimo vysokoškolského štúdia, kde sme v položke č. 8 ($t(69) = 2,298$, $p = 0,025$) a č. 9 ($t(69) = 2,00$, $p = 0,049$) odhalili štatisticky významné rozdiely a respondenti, ktorí v čase výskumu už mali nadobudnuté pedagogické skúsenosti získané mimo vysokoškolského štúdia vykazovali, v porovnaní so respondentmi, ktorí tieto skúsenosti nemali, vyššiu vieru vo svoje schopnosti. Respondenti sa vyjadrili, že dokážu nájsť vhodné spôsoby usmernenia žiaka v prípade jeho vyrušovania (položka č. 8) a zároveň lepšie dokážu odhadnúť individuálne schopnosti žiaka, na základe čoho dokážu vhodne zvoliť náročnosť domácich úloh (položka č. 9). Ak sa pozrieme do nižšie uvedenej tabuľky, môžeme si všimnúť, že podobný trend je i v ostatných položkách, i keď rozdiel medzi týmito skupinami nie tak výrazný.

Ako môžeme vidieť v nižšie uvedenej tabuľke, tak rozdiely medzi študentmi bakalárskeho a magisterského študijného programu, nie sú markantné. Študenti magisterského študijného programu, mali s výnimkou dvoch položiek v priemere vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Avšak na rozdiel od magistratov, študenti

bakalárskeho štúdia si viac veria, že dokážu žiakovi, ktorý má ťažkosti s chápaním učiva, učivo lepšie vysvetliť. Zároveň samých seba označujú za príčinu zlepšeného prospechu svojich žiakov. Najväčšie skóre bakalári získali v položke č. 2 (*Keď žiak má ťažkosti s chápaním učiva, dokážem mu ho vysvetliť na úrovni jeho schopností.*) a naopak, najmenšie skóre získali v položke č. 5 (*Keď žiak podal lepší výkon ako obvyčajne, často je to vďaka môjmu zvýšenému úsiliu.*). V spomínanej položke získali najmenšie skóre i študenti magisterského štúdia.

Keď sa pozrieme na výsledky v dimenzii PTE z hľadiska ročníku štúdia, musíme konštatovať, že najnižšie priemerné skóre získali študenti prvého ročníka a pozoruhodne i študenti posledného ročníka. Najlepšie skóre získali prekvapivo študenti druhého ročníka. Študenti prvého ročníka získali najnižšie skóre v otázke č. 1, podobne ako aj študenti z ostatných ročníkov. Najvyššie skóre získali v položke č. 2, ktorá bola s výnimkou u štvrtákov (*ktorí získali najvyššie skóre v položke č. 3.*), najvyššie ohodnotenou položkou v tejto dimenzii.

Ďalším sledovaným faktorom bolo množstvo absolvovaných špeciálnych didaktík a metodík. Výsledky potvrdili naše predpoklady a najvyššie skóre v dotazníku získali respondenti, ktorí mali v čase výskumu absolvovaných 9 a viac špeciálnych metodík a didaktík, ktorí mali ako jediní priemerné skóre vyššie ako 5 až v troch prípadoch. Išlo o položky č. 2, 7 a 9. Najnižšie skóre získali respondenti, ktorí mali absolvovaných 3-8 špeciálnych metodík a didaktík. Podobne je to i s množstvom absolvovaných praxí. I v tomto prípade sme predpokladali, že s rastúcim množstvom absolvovaných praxí bude priamoúmerne rásť i úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Tento predpoklad sa nám bohužiaľ nepotvrdil a najvyššie skóre získali respondenti, ktorí mali v čase výskumu absolvovaných 4-5 praxí. Táto skupina získala až v štyroch položkách (2, 4, 7 a 10) skóre v hodnote 5 a vyššie, pričom v položke č. 2 získala skóre až 5,67. Títo respondenti pomerne dosť veria vo svoje schopnosti, čo môže byť spôsobené i odбором ich štúdia (špeciálna pedagogika), nakoľko položky s vysokým ohodnotením sa vzťahujú prevažne k problémovému žiakom a individuálnemu prístupu na vyučovaní. Najnižšie priemerné skóre v dotazníku vykazovala skupina respondentov, ktorí mali v čase výskumu absolvované 2-3 praxe.

Tab. IV Vplyv sledovaných faktorov na jednotlivé položky dotazníka TES v dimenzii PTE¹

- ¹ Keď žiak podal lepší výkon ako obvyčajne, často je to vďaka môjmu zvýšenému úsiliu.
- Keď žiak má ťažkosti s chápaním učiva, dokážem mu ho vysvetliť na úrovni jeho schopností.
- Keď sa žiak zlepšil v učení sa, je to preto, že som našiel (našla) spôsob, ako k nemu pristupovať.
- Pri vynaložení dostatočného úsilia dokážem zvládnuť aj veľmi problémových žiakov.
- Keď si žiaci polepšia prospech, je to obvyčajne preto, že som našiel (našla) efektívne spôsoby vyučovania.
- Ak sa žiak pohoťovo naučí nový pojem, je to preto, lebo poznám účinné postupy na jeho vysvetlenie.
- Keď si žiak nezapamätal predchádzajúce učivo, viem, ako mu pomôcť.
- Keby žiak vyrušoval, som si istý(istá), že nájdem spôsoby, ako ho rýchlo usmerním.
- Keby niektorý z mojich žiakov nevedel vypracovať domácu úlohu, vedel(a) by som odhadnúť, či to bolo preto, že úloha prevyšovala jeho schopnosti.
- Mám dostatok schopností na to, aby som vyriešil(a) veľkú väčšinu problémových situácií v triede.

Premenná		položka 1	položka 2	položka 3	položka 4	položka 5
študijný program	MGR	3,87	4,76	4,84	4,39	4,18
	BC	3,79	4,97	4,55	4,30	4,27
	hladina významnosti p	0,70 3	0,37 7	0,12 8	0,75 9	0,62 8
ročník štúdia	1. roč.	3,60	4,40	4,20	3,80	4,10
	2. roč.	4,00	5,42	4,75	4,58	4,33
	3. roč.	3,73	5,00	4,64	4,45	4,36
	4. roč.	3,91	4,79	4,88	4,48	4,24
	5. roč.	3,60	4,60	4,60	3,80	3,80
	hladina významnosti p	0,76 5	0,13 9	0,24 1	0,43 9	0,66 3
počet metodík	0-2	3,84	4,97	4,58	4,26	4,29
	3-5	3,84	4,80	4,84	4,36	4,20
	6-8	3,78	4,33	4,67	4,44	4,00
	9 a viac	3,83	5,33	4,83	4,67	4,33
	hladina významnosti p	0,99 8	0,21 3	0,67 6	0,89 8	0,76 8
počet praxí	0-1	3,87	4,47	4,73	4,00	4,20
	2-3	3,65	4,82	4,76	4,26	4,24
	4-5	3,33	5,67	4,67	5,00	4,67
	6 a viac	4,21	5,11	4,58	4,68	4,16
	hladina významnosti p	0,10 8	0,12 3	0,88 8	0,32	0,76 4
skúsenosti	ANO	3,86	4,91	4,86	4,57	4,29
	NIE	3,81	4,81	4,56	4,14	4,17
	hladina významnosti p	0,80 7	0,64 2	0,12 1	0,14 4	0,51 3

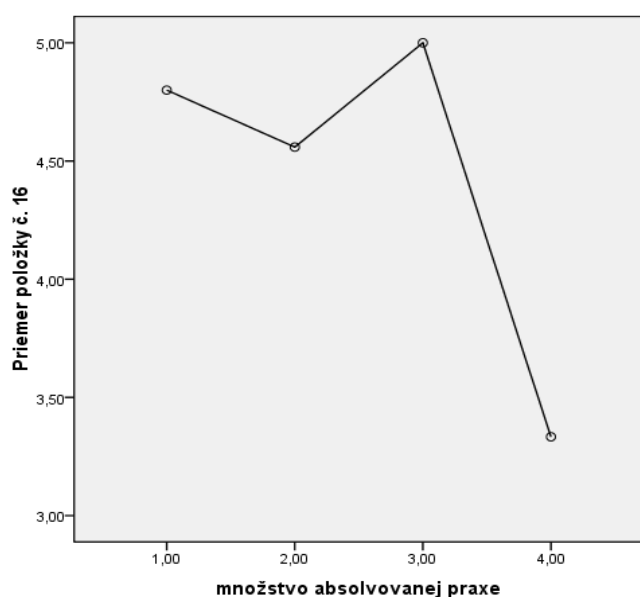
Premenná		položka 6	položka 7	položka 8	položka 9	položka 10
študijný program	MGR	4,21	4,58	4,37	4,47	4,39
	BC	4,39	4,36	4,18	4,30	4,36
	hladina významnosti p	0,36	0,36 1	0,51 2	0,52 4	0,90 9
ročník štúdia	1. roč.	4,00	4,30	4,20	4,10	4,30
	2. roč.	4,58	4,25	4,17	4,00	4,75
	3. roč.	4,55	4,55	4,18	4,82	4,00
	4. roč.	4,30	4,61	4,36	4,55	4,39
	5. roč.	3,60	4,40	4,40	4,00	4,40
	hladina významnosti p	0,12 5	0,81 5	0,98	0,28 9	0,63 7

počet metodík	0-2	4,42	4,39	4,16	4,42	4,42
	3-5	4,08	4,44	4,48	4,24	4,12
	6-8	4,22	4,44	4,44	4,33	4,78
	9 a viac	4,67	5,17	3,83	5,00	4,67
	hladina významnosti p	0,31 2	0,36	0,57 2	0,52 2	0,41 7
počet praxí	0-1	4,27	4,40	4,53	4,60	4,47
	2-3	4,29	4,47	4,24	4,38	4,18
	4-5	4,67	5,00	4,00	4,33	5,00
	6 a viac	4,26	4,47	4,21	4,26	4,58
	hladina významnosti p	0,89 2	0,82 2	0,81 6	0,85 8	0,44 7
skúsenosti	ANO	4,34	4,60	4,60	4,66	4,54
	NIE	4,25	4,36	3,97	4,14	4,22
	hladina významnosti p	0,64 3	0,31	0,02 5	0,04 9	0,23 3

Položková analýza výsledkov : DIMENZIA GTE

Na nasledujúcich riadkoch sa budeme venovať analýze jednotlivých položiek dimenzie GTE, v závislosti od nami sledovaných premenných. Podobne ako v prípade dimenzie PTE a celkových výsledkov dotazníka TES, tak i v prípade jeho jednotlivých položiek v dimenzii GTE nenachádzame medzi jednotlivými premennými štatisticky významné rozdiely. Snáď len s výnimkou skúseností nadobudnutých mimo vysokoškolského štúdia, kde sme v položke č. 12 ($t(62,62) = 2,832, p = 0,006$) a č. 15 ($t(63,62) = 2,048, p = 0,045$) odhalili štatisticky významné rozdiely medzi respondentmi, ktorí mali v čase výskumu isté skúsenosti z pedagogickej praxe, ktoré nezískali počas svojho vysokoškolského štúdia a respondentmi, u ktorých tieto skúsenosti absentovali.

Respondenti, ktorí mali skúsenosti z pedagogickej praxe sa vyjadrili v intenciách, že aj napriek tomu, že sú žiaci nedisciplinovaní doma, nemusí to zákonite znamenať, že budú nedisciplinovaní i v škole. Zároveň vyjadrili i svoje presvedčenie o tom, že v rámci svojej pedagogickej praxe dôkazu pracovať i s veľmi slabými žiakmi. Uvedená skutočnosť môže mať vysvetlenie jednak v študovanom odbore (špeciálna pedagogika), jednak i z toho, že respondenti už majú reálnu skúsenosť z pedagogického procesu, čiže vedú i korektne posúdiť akú úlohu v ňom zohrávajú.



Graf I *Priemerné skóre respondentov v položke č. 16 dimenzie GTE v závislosti od počtu absolvovaných praxí.*

Štatisticky významné rozdiely sme namerali i v položke č. 16 ($F(3,67) = 2,764, p = 0,049$). Tieto rozdiely záviseli od množstva absolvovanej praxe, pričom ako ukázal LSD post hoc test, signifikantné rozdiely boli medzi respondentmi, ktorí mali 0 - 5 absolvovaných praxí a respondentmi, ktorí mali absolvovaných 6 a viac praxí. Zaujímavým zistením je skutočnosť, že aj keď sme predpokladali, že u tejto skupiny respondentov odhalíme vďaka množstvu absolvovanej praxe vysokú úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, realita bola iná a ako máme možnosť vidieť v grafe č. 1, priemerné skóre v tejto položke je u týchto respondentov v porovnaní s ostatnými pomerne nízke a respondenti samých seba hodnotia ako „najslabší článok“ pedagogického procesu, stojí preto za uvažovanie, čo sa za týmto postojom skrýva.

Druhou premennou, ktorá sa nám javila ako zaujímavá z hľadiska svojho potenciálneho vplyvu na vnímanú profesijnú zdatnosť študentov učiteľstva: bol ich študijný program (Mgr. Bc.). Predpokladali sme, že u respondentov navštevujúcich magisterské štúdium odhalíme vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, ale podobne ako to bolo v predchádzajúcich prípadoch, rozdiely medzi jednotlivými priemermi boli takmer minimálne.

Najvyšší rozdiel sme medzi týmito dvomi skupinami namerali v položke č. 13, v rámci ktorej študenti bakalárskeho štúdia, v porovnaní s magistrami, pozitívnejšie hodnotia svoj vplyv na žiaka v prípade nepriaznivého rodinného prostredia. Položkou, ktorá získala v oboch skupinách najnižšie skóre bola položka č. 11 a naopak položkami, ktoré získali najvyššie skóre boli položky č. 12 (v prípade magisterského štúdia) a č.13 (v prípade bakalárskeho štúdia).

Tab. V *Vplyv sledovaných faktorov na jednotlivé položky dotazníka TES v dimenzii GTE²*

11. ² Mám na žiakov malý vplyv v porovnaní s vplyvom ich rodinného prostredia.
12. Ak sú žiaci nedisciplinovaní doma, potom ani v škole neposlúchajú.

Premenná		položka 11	položka 12	položka 13	položka 14	položka 15	položka 16
študijný prog.	MGR	3,79	4,97	4,55	4,30	4,27	4,39
	BC	3,87	4,76	4,84	4,39	4,18	4,21
	hladina význam. p	0,90	0,10	0,45	0,06	0,46	0,69
ročník štúdia	1. roč.	3,50	2,80	3,60	3,90	4,70	4,90
	2.roč.	4,08	2,50	4,08	3,92	4,58	4,67
	3.roč.	3,91	3,09	4,27	3,64	4,73	4,64
	4.roč.	3,82	3,33	4,21	3,24	4,36	4,70
	5.roč.	3,80	3,80	4,20	3,40	5,20	4,20
	hladina význam. p	0,82	0,44	0,68	0,45	0,54	0,82
počet metodík	0-2	3,74	2,77	3,97	3,74	4,55	4,77
	3-5	3,84	3,40	4,04	3,48	4,52	4,72
	6-8	3,78	3,44	4,33	2,78	4,78	4,11
	9 a viac	4,33	3,17	4,83	3,67	4,50	4,83
	hladina význam. p	0,70	0,45	0,37	0,25	0,94	0,36
počet praxí	0-1	3,53	3,20	3,93	3,93	4,47	4,80
	2-3	3,85	3,26	4,18	3,29	4,53	4,56
	4-5	4,05	2,68	4,16	3,68	4,63	5,00
	6 a viac	3,67	3,67	4,00	3,00	5,00	3,33
	hladina význam. p	0,60	0,55	0,92	0,33	0,88	0,04
skúsen.	ANO	3,57	3,63	4,29	3,57	4,83	4,60
	NIE	4,08	2,61	3,94	3,47	4,31	4,75
	hladina význam. p	0,05	0,01	0,22	0,74	0,04	0,54

Podobná situácia sa opakovala i v prípade hodnotenia výsledkov z hľadiska absolvovaných špeciálnych metodík a didaktík, ako i absolvovanej pedagogickej praxe. Ako sme už spomínali, respondenti, ktorí absolvovali 6 a viac praxí tvoria výnimku, čo sa týka úrovne profesijnej zdatnosti v dimenzii GTE, ako i v ohodnotení jednotlivých položiek, kedy ako najproblematickejšiu položku zvolili položku č. 14 a naopak, najlepšie ohodnotenou položkou sa stala položka č. 15.

Zdroje

1. BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. ISBN 07-1672-626-2.
2. BENDER, W. N. - VIALI, C. O. - SCOTT, K. 1995. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming:

13. Nemám veľa možností ovplyvniť žiakovu prosperitu, pretože hlavnú úlohu pri motivácii učíť sa hrá jeho rodinné prostredie.
14. Aj keď mám dostatočné vedomosti a schopnosti, na mnohých žiakov moje pôsobenie nemá dosah.
15. S veľmi slabými žiakmi si neviem poradiť.
16. Ak sa vezmú do úvahy všetky faktory, ktoré ovplyvňujú výkon žiaka, moje pôsobenie patrí medzi tie, ktoré je slabšie.

- implementing effective instruction for students with learning disabilities. In *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 1995. 87-94.
3. BUELL, M. J. - HALLAM, R. – GAMEL - McCORMICK, M., - SCHEER, S. 1999. A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. In *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 1999. 143-156.
 4. EVERS 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
 5. 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.
 6. GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika. sk*, [online], ročník 2, č. 2, 2011. s. 88-107. ISSN 1338-0982 [citované 17.11.2012]. Dostupné na internete: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-2/Gavora.pdf>
 7. GIBSON, S., DEMBO, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, č. 4, 1984. s. 569-582.
 8. GUSKEY, T., - PASSARO, P. 1994. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. In *American Educational Research Journal*, 31, 1994. pp. 627-643.
 9. HUTZLER, Y. - ZACH, S., - GAFNI, O. 2005. Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. In *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 2005. 309-327.
 10. MEIJER, C.J.W. - FOSTER, S. F. 1988. The effect of teacher self-efficacy on referral change. In *Journal of Special Education*, vol. 22, 1988. pp. 378-385.
 11. 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*, 19, 2003. pp. 263-276. ISSN 0742-051X
 12. 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), 1996. pp. 152-186.
 13. 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, 2002. pp 3-15. ISSN 0749-4025.
 14. PODELL, D. - SOODAK, L., 1993. Teacher efficacy and bias in special education referrals. In *Journal of Educational Research*, vol. 86(4), 1993. pp. 247-253. ISSN 1940-0675.
 15. ROSS, J. A. 1998. Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. BROPHY (Ed.), *Advances in research on teaching*, vol. 7, 1998. pp. 49-74. Greenwich, CT: JAI.
 16. 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, 2007. pp. 50-60. ISSN 0883-0355.
 17. SAKLOFSKE, D. - MICHALUK, B. - RANDHAWA, B. 1988. Teachers' efficacy and teaching behavior. In *Psychological Report*, 63, 1988. pp. 407-417.
 18. 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.
 19. TSCHANNEN-MORAN - WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001. pp.783-805.
 20. WOOLFOLK, A. E., - ROSOFF, B., - HOY, W. K. 1990. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. In *Teaching and Teacher Education*, 6, 1990. pp. 137-148.