

STUDIE

Rozvoj vnímanej zdatnosti (self-efficacy) študentov učiteľstva: možnosti zlepšenia učiteľského vzdelávania

Peter Gavora

AULA, 2012, Vol.20, No. 1: 62 - 77

Enhancement of Self-efficacy in Pre-service Teachers: Potentials of Improvement of Teacher Preparation

Abstract. Self-efficacy is the personal belief that one is capable of performing in an appropriate and effective manner to attain certain goals. Teacher self-efficacy is the teacher's personal belief in ability to plan instruction and accomplish instructional objectives. It is in effect the conviction the teacher has about his/her ability to teach pupils efficiently and effectively. Research findings show that self-efficacy exists already in pre-service teachers, and, surprisingly, the majority of them have a satisfactory level of it. Pre-service teachers usually score in the middle of scales measuring this concept. Self-efficacy develops during the professional preparation of the student; however, it may decline due to authentic experiences in schools. A. Bandura determined four sources contributing to enhancement of self-efficacy, i.e., mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and emotional and physical arousal. There is empirical evidence that if the students preparation, especially their teaching practices, is orchestrated in such a way that these four resources are present, the enhancement of pre-service teacher's self-efficacy occurs.

Úvod

V centre pozornosti spoločnosti sú stúpajúce nároky na profesionalitu učiteľa. Tieto požiadavky sú vyvolané potrebou zabezpečiť kvalitné vzdelávanie detí a mládeže, k čomu učiteľ slúži ako rozhodujúci činiteľ. Nejde pritom len o domáci, ale o celosvetový trend a nie je to trend súčasný, ale dlhodobo

pretrvávajúci, avšak so súčasnou dynamizáciou ekonomického a sociálneho života čoraz intenzívnejšie proklamovaný a presadzovaný. Tieto kontextové determinanty posúvajú do popredia hodnoty a rámce vysokoškolskej prípravy učiteľov. Zásadné reformné kroky sa u nás uskutočnili po roku 1989, avšak otázka zvyšovania kvality a úrovne vysokoškolskej prípravy učiteľov zostáva výzvou dodnes.

Jedným z motívov, ktoré môžu signifikantne prispieť k naplneniu tejto výzvy je dôslednejšie vybavenie študentov učiteľstva autoregulačnými procesmi, ktoré sú však podložené hlbšími vlastnosťami, a to predovšetkým tým, do akej miery študent dôveruje v svoje schopnosti a potenciality vyučovať. To znamená ako vníma svoju profesijnú zdatnosť (self-efficacy). V tejto štúdii prezentujeme náčrt teórie o vnímanej zdatnosti učiteľa a uvádzame zistenia výskumov, ktoré poukázali na efekt fungovania vnímanej zdatnosti u učiteľov. Hlavný dôraz však kladieme na vnímanú zdatnosť študentov učiteľstva, na jej rozvojové zdroje a na z toho vyplývajúce odporúčania pre vysokoškolskú prípravu týchto študentov.

Teoretický rámec

Vnímaná zdatnosť (self-efficacy)¹ je koncept rozpracovaný v rámci socio-kognitívnej teórie Alberta Banduru (1997). Táto teória vysvetľuje to, ako činnosť človeka a jeho kognitívne a osobnostné vlastnosti ako aj prostredie, v ktorom človek koná, vzájomne na seba pôsobia, vzájomne sa determinujú (tzv. recipročný determinizmus). Mechanizmus činnosti možno vysvetliť takto: Keď človek niečo robí, zároveň reflektuje a vyhodnocuje svoje konanie a jeho výsledky. Tým pôsobí na svoje osobnostné vlastnosti, ktoré sa tak upevňujú alebo menia. Svojím konaním však ovplyvňuje aj prostredie, v ktorom sa pohybuje. Celý tento systém vzťahov má potom dôsledky na jeho činnosť. Oproti jednostranným teóriám činnosti človeka, ktoré zdôrazňujú len vonkajšie, alebo, naopak, len vnútorné činitele, len kognitívnu stránku, alebo len sociálnu stránku konania, Bandura zdôrazňuje multiaspektovosť a prepojenosť medzi jednotlivými prvkami systému, pričom najsilnejším faktorom, ktorý reguluje činnosť človeka je jeho presvedčenie (belief) o sebe, o vlastných potencialitách a schopnostiach.

¹ *Self-efficacy* je pojem, ktorý sa neprekladá ľahko a jeho české/slovenské ekvivalenty sú rozkolísané. Odborníci ho prekladajú ako vnímaná zdatnosť (Mareš), vlastná účinnosť (Hoskovcová), sebauplatnenie (Lašek), osobná zdatnosť (Smékal), vlastná efektívnosť (Křivohlavý).

STUDIE

Osobne vnímaná zdatnosť funguje vo všetkých sférach života človeka. V tejto štúdii sa budeme venovať **vnímanej zdatnosti učiteľa**, t.j. tomu, ako učiteľ posudzuje svoje potenciality pri plánovaní a realizovaní vyučovania. Vnímaná zdatnosť je jeho presvedčenie o tom, ako efektívne vie pôsobiť na žiakov a o tom, aký výkon môže podávať. Premenené na drobné to znamená napríklad ako definuje svoju zodpovednosť za rozvoj žiakov, ako vníma spôsob, akým rieši problémy v triede, ako posudzuje prekážky, ktoré bránia úspešnému učeniu sa žiakov, ako hodnotí svoje zvládanie disciplíny v triede, riešenie konfliktných situácií, predimenzovanosť učiva a pod.

Vnímaná zdatnosť je motivačný potenciál učiteľa a podmieňuje to, koľko vnútornej energie je schopný naakumulovať a venovať svojej práci, aký je vytrvalý pri riešení výchovných situácií, akú húževnosť vyvinie, aby sa mu darilo. Čím je jeho osobne vnímaná zdatnosť vyššia, tým viac úsilia, vytrvalosti a húževnosti učiteľ vyvinie. Učiteľia s vysokou úrovňou osobne vnímanej zdatnosti dokážu na koncentrovať viac úsilia, pretože vnútorná motivačná sila ich podporuje – a vice versa, učiteľia so nízko vnímanou osobnou zdatnosťou rýchlo vyčerpajú svoju energiu a úsilie, keď vidia pred sebou prekážky, svoju činnosť spájajú s nepríjemnými pocitmi, stresom a pod.

To, ako učiteľ posudzuje svoje vlastnosti, je najdôležitejší autoregulatívny prvok v jeho práci – učiteľovo hodnotenie svojich potencialít 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 dobrú realizáciu odborných vedomostí a zručností učiteľa a, naopak, negatívne posúdenie tejto zdatnosti spravidla brzdí ich uplatnenie.

Výskumy fungovania vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov na rôznych stupňoch a typoch škôl viedli k záverom, ktoré zhŕňajú Gibson, Dembo (1984), Henson (2001), Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy (2001) a Ross, Bruce (2007). Učiteľ so silnou vnímanou profesijnou zdatnosťou:

- › častejšie volí náročnejšie vyučovacie postupy ako učiteľ, ktorý je presvedčený o svojej slabej profesijnej zdatnosti,
- › 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 skupinové práce než učitelia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou,
- › obyčajne sa venuje viac slabším žiakom ako jeho kolegovia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou.

Je potrebné upozorniť, že vnímaná zdatnosť je **predstava** učiteľa o svojich učiteľských kompetenciách, **nie sú to teda skutočné kompetencie**. Tie môžu byť lepšie i horšie, ako je učiteľovo sebahodnotenie. Teda to, čo učiteľa motivuje, je presvedčenie o jeho potencialitách, ktoré aktivuje jeho profesijné vedomosti a zručnosti. Na základe tohto presvedčenia potom aktivuje svoje vedomosti a zručnosti.

Zistenia o úrovni vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva

Učiteľom vnímaná zdatnosť sa empiricky skúma už vyše 30 rokov. V databázach sme našli výskumy z tejto oblasti uskutočnené v USA, Kanade, Veľkej Británii, Francúzsku, Nemecku, Holandsku, Estónsku, Izraeli, na Cypre, v Turecku, Austrálii, Južnej Afrike, Číne a Južnej Kórey. Rozvíjajú sa aj výskumy v ČR a SR (Greger 2011, Gavora 2009, 2010, 2011a, Gavora – Majerčíková 2012, Šuverová 2011). Boli vytvorené viaceré výskumné nástroje, ktoré skúmajú jednotlivé stránky vnímanej zdatnosti učiteľa ale aj študentov učiteľstva rôznych stupňov školy a vyučovacích predmetov. Z opisu konceptu vnímanej zdatnosti je zrejmé, že je to vnútorná, subjektívna premenná – môže sa zisťovať len na základe vlastného hodnotenia študenta a vo výskume sa preto používajú sebahodnotiace škály. Typické položky dotazníka pre študenta učiteľstva sú:

„Keď sa žiak zlepší v učení, bude to preto, že nájdem spôsob, ako k nemu pristupovať.“ (pozitívne formulovaná položka)

„Nebudem mať veľa možností ovplyvniť žiakovo prospievanie, pretože hlavnú úlohu pri motivácii učiť sa hrá jeho rodinné prostredie.“ (negatívne formulovaná položka)

Študent na základe zhodnotenia svojho presvedčenia označí potom príslušný bod na škále, ktorá siaha od „vždy“ po „nikdy“. Na zisťovanie vnímanej zdatnosti existujú viaceré meracie nástroje buď pre „všeobecnú“ vyučovaciu vnímanú zdatnosť, alebo zamerané na vnímanú zdatnosť v konkrétnej predmetovej špecializácii študenta pre komunikáciu s rodičmi žiakov atď.

STUDIE

Výskumy, ktoré zisťovali vnímanú zdatnosť študentov učiteľstva v rôznych krajinách (a to nielen v Európe a Severnej Amerike, ale aj v Ázii), ukázali, že títo študenti preukazujú nečakane **vysokú úroveň vnímanej zdatnosti**. Veľká väčšina výskumov udávala, že v zisťovacích nástrojoch študenti v priemere skórovali okolo stredovej polohy použitej škály a niekedy dokonca nad ňou. Skóre nad stredovou polohu škály ukazuje, že študenti hodnotili svoju sebadôveru vyučovať pomerne vysoko, čo prekvapuje vzhľadom na to, že mali málo skúseností s praktickým vyučovaním, nepoznajú každodennú pracovnú záťaž učiteľa a celú škálu činností, ktoré sú zviazané s jeho fungovaním v škole. Študenti majú „profesijný optimizmus“, cez prizmu ktorého potom hodnotia svoje vlastné potenciality.

Dobrym príkladom toho, ako študenti učiteľstva posudzujú svoju profesijnú zdatnosť, je výskum Azara (2010). Autor administroval sebahodnotiaci dotazník absolventom prírodovedných odborov učiteľstva pre stredné školy v Turecku. Išlo o často používaný americký nástroj STEBS, ktorý bol preložený a validovaný pre domáce edukačné prostredie. V tejto verzii mal dotazník 23 položiek zisťujúcich vnímanú zdatnosť v dvoch dimenziách. Bolo to presvedčenie o vlastných schopnostiach a vlastná predstava o výsledku činnosti (outcome expectancy). Na päťbodovej stupnici (1–5 bodov) študenti získali v prvej dimenzii v priemere 3,14 bodov, v druhej 3,30 bodov, pričom študenti-muži mali o niečo lepšie presvedčenie o svojich schopnostiach ako študentky-ženy.

Podobné výsledky o veľmi dobrej vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva dokumentovali výskumy aj v iných krajinách, a to pre rôzne aspekty vyučovania. Napríklad v USA ich potvrdil Bleicher (2004) pre vyučovanie prírodopisu, v Austrálii Giallová a Littleová (2003) pre riadenie triedy a opäť v USA Chambersová a Hardy (2005) pre riešenie problémových situácií v triede. Tieto výskumy ukázali, že študenti si dostatočne dôverujú v svoje schopnosti vyučovať, sú dostatočne presvedčení o svojich potencialitách pre túto činnosť.

Inou otázkou je, aký má vnímaná zdatnosť **vývin v priebehu štúdia**. Je stabilná, alebo sa mení (nakolko a ktorým smerom)? Odpoveď ponúka výskum Pendergastovej et al. (2011) v Austrálii. Autori skúmali študentov, ktorí v rámci magisterskej nadstavby absolvovali 1-ročné štúdium teórie a praxe pedagogiky. Študijný program zahrnoval oblasti teórie vyučovania, vlastnosti žiakov a učiteľov, sociálne a vzdelávacie kontexty pôsobenia učiteľa a vyučovaciu prax. Študentom administrovali sebahodnotiaci dotazník vnímanej zdatnosti

na začiatku štúdia. Ako sa dalo očakávať, študenti skórovali nad stredovou polohou škály; priemer bol veľmi vysoký – 7,4 boda na deväťbodovej stupnici. Pri druhom meraní na konci štúdia opäť došlo k prekvapeniu – hodnotenie študentov bolo horšie ako pri prvej administrácii dotazníka. Inými slovami, ich dôvera vo vlastné schopnosti efektívne vyučovať klesla. Tento výsledok sa potvrdil vo všetkých špecializáciách študentov, ktoré boli predmetom výskumu (študenti učiteľstva materskej školy, primárneho a sekundárneho stupňa školy). Autori interpretujú tento pokles ako dôsledok šoku z reality, ktorý študenti prežívali po praktických skúsenostiach s vyučovaním. Neprijemné skúsenosti zreálnili ich nadsadené sebahodnotenie, ktoré vykazovali pri prvej administrácii dotazníka. Ukázalo sa, že nadobúdanie roly učiteľa je komplikovanejšie, než boli ich prvotné očakávania a náročnosť situácií a úloh praxe zmenilo ich sebaobraz, teda aj hodnotenie vnímanej zdatnosti. Pri prvej administrácii dotazníka študenti vlastne ešte nemali priame praktické skúsenosti s vyučovaním; poznali ho vlastne len keď pozorovali vlastných učiteľov na základných a stredných školách.

Ešte zaujímavejšie výsledky priniesli výskumy, ktoré sledovali študentov učiteľstva longitudinálne od vstupu na učiteľskú fakultu cez praktickú prípravu až po ich pôsobenie v zamestnaní. Woolfolk Hoy (2000) administrovala študentom totožný výskumný nástroj v troch rozhodujúcich časových fázach: I. po vstupe na učiteľskú fakultu, II. po ukončení priebežnej pedagogickej praxe (náslechy a výstupy v rozsahu 10 týždňov) a III. jeden rok po nástupe do školy. Autorka skúmala dve dimenzie osobne vnímanej zdatnosti, a to presvedčenie o vlastných schopnostiach a vnímané potenciality vyučovania (v druhej dimenzii išlo o to, do akej miery si učiteľ dôveruje, že dokáže kompenzovať nepriaznivé externé podmienky, napr. menej schopných žiakov, zlé domáce prostredie žiaka a pod.). Výsledky ukázali, že presvedčenie o svojich schopnostiach medzi fázou I a II stúplo, ale medzi fázou II a III kleslo, zostalo však vyššie ako vo fáze I. To znamená, že sa ukázal pozitívny vplyv pôsobenia na vnímanú zdatnosť študenta najmä počas praxe. Keď opora poskytovaná študentovi v škole zmizla a študent sa stal učiteľom, teda zmenila sa jeho rola a azda nastalo sklamanie z reality života školy, kleslo i presvedčenie o vlastných schopnostiach. Pokiaľ ide o vnímané potenciality vyučovania, zlepšenie nastalo medzi I. a II. fázou, medzi II. a III. fázou prišiel pokles a konečná úroveň sa ustálila na hodnotách I. fázy. Vnímanie vlastných schopností bolo v každej skúmanej fáze vyššie ako vnímanie potencialít vyučovania. Pokles bol nižší u vnímania vlastných schopností ako pri vnímaní potencialít vyučovania. Podobné výsledky potvrdili aj iné výskumy. Keď sa

STUDIE

absolvent dostane do reality zamestnania, keď stratí akademické zázemie vysokej školy, keď príde o oporu cvičného učiteľa, vedie to k poklesu dôvery v svoje schopnosti a potom zákonite klesá osobne vnímaná zdatnosť.

V našom výskume (Gavora 2010, 2011a) so študentmi Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a učiteľmi z praxe sme použili ten istý dotazník ako v uvedenom výskume Woolfolková. Ukázalo sa, že študenti hodnotili svoju vnímanú zdatnosť pomerne vysoko, a to na približne rovnakej úrovni ako učitelia s praxou do 5 rokov. Až učitelia s praxou nad 5 rokov mali vyššie hodnotenie vnímanej zdatnosti ako študenti učiteľstva. Učitelia s krátkou praxou sú začínajúcimi učiteľmi a svoje vyučovacie kompetencie len budujú. Experimentujú s vyučovacími metódami a postupmi, skúšajú rôzne varianty prezentácie učiva, hľadajú stratégie na manažovanie disciplíny v triede a pod. Pri tom zažívajú nielen úspech, ale aj sklamanie. To môže vysvetliť, prečo u nich nenastal po nástupe do profesie významný nárast presvedčenia o svojich profesijných schopnostiach. Je však možné, že študenti učiteľstva príliš nadsadili svoje hodnotenie, takže stagnácia skóre po vstupe do vyučovacej praxe je vlastne realistickejším obrazom vnímania ich profesijných schopností ako bol ten, keď boli študentmi. Študenti aj učitelia s rôznou dĺžkou praxe skórovali približne rovnako v druhej dimenzii dotazníka, v presvedčení o svojich možnostiach redukovať nepriaznivé externé činitele vyučovania (nepriaznivé rodinné prostredie žiaka, slabé schopnosti žiaka a pod.).²

Ďalšie vysvetlenie ponúka Veenman (1984). Študenti učiteľstva uvádzajú ako najväčšie problémy ovládanie a prezentovanie učiva žiakom, zatiaľ čo učitelia z praxe kladú na prvé miesto problémy s disciplínou žiakov, ich motivovanie, realizáciu individuálneho prístupu k nim a tiež komunikáciu s rodičmi.

Vlastnosti pedagogickej praxe pôsobiace na rozvoj vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva

V predchádzajúcom prehľade výskumov sme písali o pedagogickej praxi študentov učiteľstva všeobecne, nesledovali sme, čo v nej skrýva. Pedagogická prax sa však môže líšiť od fakulty k fakulte, môže mať rôznu dĺžku, intenzitu, náplň, náročnosť a kvalitu. To pôsobí rozdielne na formovanie osobne vnímanej zdatnosti študentov. Otázkou teda je, ako presne vyzerá pedagogická

² Je dôležité upozorniť, že nešlo o longitudinálny, ale o priesečníkový výskum. Učiteľov sme nesledovali počas jednotlivých rokov vyučovacej praxe, ale podsúborom sme zadali dotazník v tom istom reálnom čase.

prax študentov? Ako študenti spolupracujú s cvičným učiteľom, akú podporu dostávajú? Hamman et al. (2006) sa pozreli na tieto otázky podrobnejšie. Keď analyzovali charakter interakcie medzi cvičným učiteľom a študentom učiteľstva na praxi (išlo o vzdelávanie študentov učiteľstva na juhozápade USA), ukázalo sa, že možno rozlíšiť dve úrovne:

- ▶ nižšiu, ktorá má charakter prevažne jednosmernej spolupráce a
- ▶ vyššiu, ktorá má podobu aktívnej spolupráce s cvičným učiteľom.

V prvom prípade študent len pozoroval vzorové vyučovanie cvičného učiteľa a napodobnil ho, v druhom prípade ho nielen pozoroval, ale spolu s cvičným učiteľom ho aj hodnotil, rozoberal, diskutoval s ním, vytváral s ním vlastné scenáre vyučovacích hodín, a tak si s jeho pomocou formoval svoju koncepciu vyučovania. Interakcia bol prevažne dvojsmerná, študent nielen pozoroval a vyučoval, ale zúčastňoval sa odborného diskurzu, v najlepšom prípade žil plnohodnotný život školy. Študenti, ktorí označili koncepciu cvičných učiteľov ako aktívnu spoluprácu, vykazovali vyššiu úroveň osobne vnímanej zdatnosti ako študenti pracujúci hlavne na základe jednoduchej imitácie iných učiteľov. Zistenie tohto (a podobných výskumov) nie sú prekvapením, pretože kvalita a intenzita interakcie medzi cvičným učiteľom a študentom učiteľstva sú zásadnými faktormi, ktorý ovplyvňuje viaceré profesijné vlastnosti študenta, medzi inými aj rozvoj vnímanej zdatnosti.

Dôležitou otázkou je však nielen to, čo študenti robia na pedagogickej praxi, ako interagujú s cvičným učiteľom, ale aj to, ako tieto praxe prežívajú, ako ich vnímajú a hodnotia a v čom vidia zdroje vlastného rozvoja. M. Poulou (2007) hľadala u študentov učiteľstva primárneho vzdelávania v Grécku odpovede presne na tieto otázky. Dotazníkový výskum (dotazník bol zhotovený na základe predchádzajúceho kvalitatívneho interview s inými študentmi), odhalil, že najsilnejším faktorom nie je kvalita alebo obsah vysokoškolského vzdelávania v odbore. Najsilnejším faktorom bola motivácia pre učiteľstvo (láska k deťom, záujem o štúdium, úsilie v štúdiu). Na druhom mieste v rebríčku vplyvov boli zistené osobnostné vlastnosti poslucháčov učiteľstva (komunikačné schopnosti, humor, svojský štýl, sebadôvera, tvorivosť, talent pre pedagogickú prácu). Na treťom mieste študenti uvádzali vlastné skúsenosti z pedagogických praxi, najmä ich úspešné časti a pozitívnu spätnú väzbu od učiteľov. Na štvrtom mieste vplyvov sa umiestnila spokojnosť s organizačným zvládnutím vyučovania, vyučovacia pružnosť a schopnosť zvládať záťažové situácie. Na piatom mieste bola tzv. zástupná skúsenosť (pozorovanie vyučovania iných študentov a uvádzajúcich učiteľov a jeho porovnávanie s vlastnou praxou). Tento výskum sa týkal študentov učiteľstva

STUDIE

v primárnom vzdelávaní a odráža špecifiká tohto stupňa školy. Vidno to najmä v motivačných prvkoch, ku ktorým patria aj emocionálne väzby (láska k deťom), ktoré asi na vyšších stupňoch školy (napr. vyššom sekundárnom stupni) nie sú také intenzívne.

Bandurova koncepcia rozvoja vnímanej zdatnosti

Zlepšovanie pedagogickej praxe študentov je jednou z kľúčových tém najmä v súvislosti so zmenami v požiadavkách na učiteľskú profesiu (napr. Lukášová 2003, Spilková 2004, Vašutová 2004, Kosová 2006). Zmena profesie smerom k expertnosti zahŕňa okrem rozvoja pedagogicko-psychologických dimenzií a odbornopredmetových kompetencií aj väčší dôraz na utváranie profesijného „ja“ učiteľa a na formovanie pozitívneho sebaobrazu a zdravého sebapoňatia. To sú koncepty, ktoré majú blízko k osobne vnímanej zdatnosti učiteľa. Vzdelávanie budúcich učiteľov by preto nemalo prehliadať tento aspekt, naopak, tento aspekt by mal byť jeho pilierom. Formovanie zdravého profesijného sebavedomia a pozitívneho sebaobrazu je súčasťou študijných programov viacerých fakúlt (aj napríklad formou psycho-sociálneho výcviku). Explicitné pôsobenie na rozvoj self-efficacy študentov učiteľstva pomocou ucelenej koncepcie je však u nás, pokiaľ vieme, zriedkavosťou. Existujú len ojedinelé pokusy o jeho integráciu do vzdelávania učiteľov zavedením intervenčného programu (napr. Macková 2010).

Aby sa rozvoj self-efficacy stal kľúčovým pilierom štúdia i praxe študentov učiteľstva, musí dôsledne vychádzať z Bandurovej koncepcie socio-kognitívnej teórie. Autor v rámci nej dôkladne rozpracoval zdroje, ktoré pôsobia na rozvoj vnímanej zdatnosti človeka. Bandura (1997) rozlišuje štyri zásadné zdroje tohto rozvoja: a) úspešnú vlastnú skúsenosť, b) sprostredkovanú skúsenosť, c) povzbudzovanie a d) pozitívne emocionálne nastavenie človeka a jeho dobrý fyzický stav.

Najsilnejším zdrojom, ktorý vplýva na formovanie osobne vnímanej zdatnosti, je vlastná **úspešná skúsenosť** (mastery experience, enacted experience). Ak sa človeku darí a je spokojný s tým, ako konal a čo konaním dosiahol, vedie to k posilneniu jeho dôvery v svoje schopnosti. Naopak, neúspešná, nevydarená činnosť a zlyhanie, vedú k zhoršovaniu dôvery v svoje schopnosti. Prirodzene, toto zlepšovanie alebo zhoršovanie dôvery sa nedeje na základe jedinej činnosti, ale v kontexte systematického, pravidelného konania. Ak tieto zásady prevedieme do oblasti vzdelávania študentov učiteľstva, znamená to, že študent dostáva príležitosť k autentickému

vyučovaniu a toto vyučovanie úspešne zvládne. Autentická skúsenosť a prežívanie vyučovacích úspechov pôsobí veľmi intenzívne na jeho osobne vnímanú zdatnosť. Ak sa mu na vyučovaní darí, posilňuje to jeho osobne vnímanú zdatnosť, a preto očakáva, že bude úspešný aj v budúcnosti. To znamená, že si naprojektuje úspech. Platí to i naopak. Neúspešný študent projektuje svoje zlyhanie na budúce situácie, a to uňho postupne znižuje osobne vnímanú zdatnosť. Tento príčinnno-účinkový vzťah však nemusí byť priamočiary, do hry môže vstúpiť viac premenných, ktoré zmenia tento jednoduchý model. Okrem toho študent sa môže k svojim neúspechom postaviť úplne opačným spôsobom. Ak ich interpretuje ako výzvy, ako súťaž so sebou samým, a usiluje sa prekonávať svoje nedostatky, môže to, naopak, viesť k zlepšeniu, nie k zhoršeniu jeho osobne vnímanej zdatnosti. Dôležitým faktorom je, ako študent sám interpretuje svoju činnosť a jej výsledok, teda to, ako on prežíva a hodnotí svoju činnosť; pozitívne hodnotenie zo strany cvičného učiteľa tu hrá tiež dôležitú úlohu, avšak na rozvoj vnímanej zdatnosti vplýva silnejšie vlastná interpretácia tejto činnosti študentom.

Druhým zdrojom, ktorý vplýva na formovanie osobne vnímanej zdatnosti, je **sprostredkovaná skúsenosť** (vicarious experience). Človek ju získava pozorovaním činnosti iných ľudí, ktoré preňho slúžia ako modelové situácie. Človek porovnáva v mysli tieto modelové činnosti so svojou vlastnou praxou, pričom vyvodzuje pozitívne (v lepšom prípade) alebo negatívne (v horšom prípade) závery. U študentov učiteľstva sa sprostredkovaná skúsenosť naplňuje pozorovaním praxe skúsených učiteľov prostredníctvom tzv. náslech. Táto časť pedagogickej praxe študentov je obvyčajne rozsiahlejšia ako vlastné vyučovanie (tzv. výstupy) a poskytuje študentom množstvo situácií na pozorovanie, porovnávanie a uvažovanie. Je dôležité, aby študent v priebehu pedagogickej praxe mal možnosť vidieť dobré modely vyučovania správania učiteľov. Bandura zdôrazňuje, že tieto vzorové osobnosti musia pôsobiť presvedčivo. Významnú úlohu tu hrá vzor učiteľa, ktorému študent dôveruje, váži si ho. Ak sa identifikuje s určitým vzorom, pretože ho rešpektuje, môže ho napodobňovať a potom to má vplyv na formovanie jeho osobne vnímanej zdatnosti. Čím je táto identifikácia silnejšia, tým to má intenzívnejší vplyv na toto formovanie. Opäť to platí i naopak. Ak naňho pôsobí negatívny model, model neúspešného učiteľa, potom sa môže stať, že ho ovplyvní nepriaznivo. Sprostredkovaná skúsenosť nie je pri formovaní osobne vnímanej zdatnosti takým silným faktorom ako vlastná úspešná skúsenosť, ale pri spojení s prvým faktorom významne posilňuje celkový efekt. Dodajme, že okrem tzv. náslech existujú aj ďalšie formy získavania sprostredkovanej skúsenosti: videonahrávky vzorových hodín a písomné transkripty vyučovacích hodín.

STUDIE

Tretím faktorom je **presvedčovanie** (verbal persuasion) zo strany cvičných učiteľov, prípadne i spolužiakov. Môže to byť oficiálna pochvala alebo presvedčovanie, dokazovanie predností a pod. – ako forma sociálnej opory. Významnú úlohu tu však hrajú i neformálne situácie, „prehodenie slova“ v kabinete ako spôsob povzbudenia. Takáto forma komunikácie je tiež veľmi dôležitá, pretože vtedy sa významy komunikujú akoby bokom, mimovoľne. Povzbudzovanie môže viesť študenta k postupnému zlepšovaniu sebaobrazu a to k zavedeniu nových vyučovacích postupov, materiálov, k inej stratégii kladenia otázok žiakom atď., čo povedie k lepšej disciplíne v triede a pod., a to napokon vyformuje presvedčenie o lepšej osobnej zdatnosti. Veľa týchto odkazov od kolegov je latentných, akoby nezámerých, často sú vyjadrované neverbálnymi prostriedkami – úsmevom, gestom, alebo situačne. Naopak, formálne, zdvorilostné a neúprimne znejúce hodnotenie má skôr negatívny účinok na pozdvihnutie osobne vnímanej zdatnosti študenta.

Štvrtým zdrojom, ktorý vplýva na formovanie osobne vnímanej zdatnosti učiteľa, je **pozitívne emocionálne nastavenie študenta** a jeho **dobry fyzický stav** (emotional and physical arousal). Ak je študent znechutený, nervózny, ak pedagogickú prax prežíva ako stresujúcu udalosť, negatívne to ovplyvní jeho vlastné pôsobenie na tejto praxi, a to potom zle vplýva na jeho osobne vnímanú zdatnosť. Naopak, študent v dobrej psychickej a fyzickej kondícii má potenciality prekonávať i obťažné situácie a krízy, čo podporuje jeho osobne vnímanú zdatnosť. Na vyvolanie dobrého výkonu je však potrebné určité napätie; naopak, úplná uvoľnenosť niekedy vedie k ľahostajnosti, a to znižuje výkon študenta. Je potrebné povedať, že študent neprijíma vonkajšie stimuly (vzory, povzbudenie, pochvalu, kritiku) automaticky. Mechanizmy ich pôsobenia a vnútorného spracovania sú zložitejšie. Dá sa povedať, že ľudia si **konštruujú** osobne vnímanú zdatnosť, teda i svoje štandardy výkonu, a to prostredníctvom vlastnej reflexie vplyvov, ktoré priamo alebo nepriamo na nich pôsobia. Prirodzene, tieto vplyvy pôsobia lepšie, keď sú homogénne, keď nie sú medzi nimi protirečenia. Keď učiteľ získava veľmi rozporuplné správy o sebe, nepôsobí to dobre na formovanie jeho osobne vnímanej zdatnosti (Bandura 1991).

Z hľadiska socio-kognitívnej teórie možno predpokladať najvýraznejšie zmeny v študentovej osobne vnímanej zdatnosti, keď sa v rámci jeho pedagogickej praxe uplatnia všetky štyri druhy pôsobenia definované Bandurom: úspešná skúsenosť, sprostredkovaná skúsenosť, povzbudzovanie a fyzická a emocionálna kondícia. Prirodzene, aby tieto rozvojové zdroje mohli optimálne fungovať, študent musí mať dôkladnú teoretickú prípravu

z pedagogických, psychologických a odborno-predmetových disciplín. Tieto musia byť preňho spoľahlivým prameňom pri riešení praktických otázok a úloh na jeho pedagogickej praxi v škole. Na druhej strane – v súlade s Bandurovou koncepciou – kvalitné teoretické štúdium a tradičná pedagogická prax študentov (t.j. prax nerešpektujúca a nepodporujúca zdroje rozvoja vnímanej zdatnosti študenta) nie je optimálnym riešením.

Empirické dôkazy o fungovaní Bandurovej koncepcie

Teoretické postuláty sú dobrým východiskom pre prax, ale aby sme im mohli dôverovať, je potrebné ich empiricky vyhodnotiť. Metodologické možnosti sú dve. Jednoduchší spôsob je odmerať vnímanú zdatnosť pred a po vzdelávacích aktivitách študentov učiteľstva organizovaných podľa Bandurových princípov. Rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním bude potom ukazovateľom efektívnosti týchto princípov i dôkazom o ich platnosti. Metodologicky prísnejší, ale komplikovanejší spôsob je experimentálna metóda, pri ktorej sa pracuje s dvomi skupinami študentov, z ktorých každá má iný systém pôsobenia na študentov, pričom sa striktnie kontroluje nielen výsledok experimentu (závisle premenná), ale aj priebeh pôsobenia na študentov (nezávisle premenná).

Takýto experiment zorganizovali Hagen et al. (1998), pričom v experimentálnej skupine bolo cieľom rozvíjať vnímanú zdatnosť študentov prostredníctvom dvoch prvkov Bandurovej koncepcie: získaním sprostredkovanej skúsenosti a verbálnym presvedčovaním. Vyučovanie bolo zamerané na prácu s problémovými žiakmi. Študentom premietli videonahrávky demonštrujúce efektívne postupy na zvládanie zlého správania žiakov. Tieto postupy zahrňovali napríklad pochvalu za dobré správanie, napomínanie za zlé správanie, denné záznamy o správaní žiakov, učenie sa správaniu konaniu a pod. Na konci nahrávky bol krátky súhrn, ktorý presvedčoval študentov o vhodnosti použitých vyučovacích postupoch. Ďalej si študenti vypočuli potvrdzujúce dôkazy o správnom týchto postupov zo strany učiteľov a preštudovali si výskumné štúdie zamerané na efektívne postupy zvládania problémových žiakov. Kontrolnej skupine premietli placebo videonahrávky o postihnutých deťoch v rovnakej dĺžke ako experimentálnej skupine. Experimentálna a kontrolná skupina absolvovala merania štyroch rôznych ukazovateľov (presvedčenie o svojich vyučovacích schopnostiach, vnímané potenciality vyučovania a dve merania zdatnosti riešiť problémové situácie v triede). Výsledky ukázali, že experimentálna skupina bola štatisticky významne lepšia v dvoch zo štyroch ukazovateľoch vnímanej zdatnosti

STUDIE

(presvedčenie o svojich vyučovacích schopnostiach a v jednej z dvoch meraní zdatnosti riešiť problémové situácie v triede). Tento výskum naznačil možnosti zlepšovania vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva pomocou dvoch zdrojov rozvoja predpísaných Bandurom, pričom jeho devízou bolo, že bol zameraný na ťažšiu oblasť vyučovania, a to na nápravu problémového správania žiakov. To, že nie všetky výstupné merania preukázali prevahu experimentálnej skupiny naznačuje, že problematika je zložitá a že subjekty ovplyvňovali aj iné, nežiaduce premenné.

Pred začatím pedagogických praxí nemusia mať všetci študenti učiteľstva rovnakú vstupnú úroveň osobne vnímanej zdatnosti. Cyperskí autori Charalambous, Philippou a Kyriakides (2004) sa pozreli na vývin osobne vnímanej zdatnosti diferencovane. Rozdelili študentov podľa vstupných meraní na tri skupiny – na študentov s vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti, so strednou a s nízkou úrovňou. Výsledky potom porovnali s výstupnou úrovňou po absolvovaní pedagogických praxí. Najväčšie zlepšenie vnímanej zdatnosti nastalo u najslabšej skupiny, teda tej, ktorá mala najnižšiu úroveň vnímanej zdatnosti pred vstupom do priebežnej pedagogickej praxe, pričom významný skok nastal už medzi vstupným meraním a meraním v strede praxe (po 60 odučených hodinách). Z toho plynie záver neponímať študentov ako uniformnú skupinu z hľadiska osobne vnímanej zdatnosti, ale diferencovať ich.

Palmer (2006) posunul skúmanie ešte ďalej. Zaujímalo ho nielen, ako sa zvýšila úroveň self-efficacy študentov učiteľstva (išlo o študentov prírodovedných predmetov na základnej škole v Austrálii) počas pedagogickej praxe, ale aj s odstupom deviatich mesiacov po tejto praxi. Pedagogická prax sa skladala z praktických výstupov, v ktorých študenti napodobňovali vzorové vyučovacie postupy cvičných učiteľov, ďalej plánovali vyučovacie hodiny, realizovali ich a vyhodnocovali. Súčasťou tohto cyklu boli aj prednášky z metodiky vyučovania a realizácia prírodovedných pokusov študentmi. Išlo o jednoročný cyklus v treťom roku vysokoškolského štúdia. Ako je zrejmé, kurz bol založený hlavne na dvoch zdrojoch rozvoja vnímanej zdatnosti – na sledovaní vzorovej činnosti cvičných učiteľov (sprostredkovaná skúsenosť) a na jej zdarilom napodobení (úspešná skúsenosť). Autor uskutočnil tri merania úrovne vnímanej zdatnosti študentov – pred začatím cyklu (prvé meranie), na jeho konci (druhé meranie) a s odstupom deviatich mesiacov (tretie meranie). Vnímaná zdatnosť medzi prvým a druhým meraním štatisticky významne stúpala. Pri treťom meraní si študenti stále udržiavali získanú úroveň vnímanej zdatnosti, ktorú mali pri druhom meraní. Ukazuje sa teda, že vzdelávanie študentov učiteľstva, ktoré

je postavené na zásadách rozvoja vnímanej zdatnosti, túto vnímanú zdatnosť rozvíja a za priaznivých podmienok si tento nadobudnutý zisk i po určitý čas udrží.

Záver

Vnímaná zdatnosť je silný koncept, ktorý je dôležitou súčasťou profesionality učiteľa. To, že vnímaná zdatnosť nie je – na rozdiel od didaktických kompetencií – priamo pozorovateľná pri činnosti učiteľa, je možno jednou z príčin, že uniká pozornosti, ktorú si zaslúži. To však robí tento problém ešte závažnejším. Na učiteľských fakultách zrejme prebiehajú procesy, ktoré sú viacmenej skryté a nekontrolované, pričom však majú veľký vplyv na formovanie profesijnej výbavy študentov.

Dôležité je tento koncept nielen študovať a empiricky skúmať, ale aj úroveň vnímanej zdatnosti u študentov učiteľstva uvedomene zlepšovať. Bandura vypracoval a zdôvodnil, ktoré zdroje pôsobia pozitívne na jej rozvoj. Silnú úlohu tu hrajú pedagogické praxe poskytujúce študentovi situácie, ktoré úspešne prežíva a pri ktorých dostáva pozitívnu a úprimne pôsobiacu spätnú väzbu. Modelmi pre úspešnú prax sú inšpiratívni učitelia, ktorých študenti pozorujú a diskutujú s nimi. Nezanedbateľnou podmienkou pôsobenia na rozvoj vnímanej zdatnosti je harmonické prostredie, ktoré je predpokladom na to, aby študent záťaž praxe emocionálne i fyzicky zvládol. Bandura nijako nezdôrazňuje súvislosť rozvoja vnímanej zdatnosti s teoretickou prípravou človeka, čo však neznamená, že vylučuje, že je súčasťou profesionality človeka. Preto okrem pedagogických praxí je nevyhnutná taká teoretická príprava študenta z pedagogicko-psychologických a odbornodidaktických predmetov, ktorá podporuje úspešné pedagogické praxe. Aby fakulta mala prehľad o stave rozvoja vnímanej zdatnosti študentov, je potrebné študentov v dôležitých etapách štúdia diagnostikovať. K tomu slúžia diagnostické nástroje, z ktorých niektoré už boli v ČR a SR validované (Greger 2011, Gavora 2011b, Gavora – Majerčíková 2012).

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Gavora@fhs.utb.cz
Centrum výzkumu
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

STUDIE

Literatúra:

1. AZAR, A. In-service and Pre-service Secondary Science Teachers' Self-efficacy Beliefs about Science Teaching. *Educational Research and Reviews*. 2010, 5, 4, s. 175–188.
2. BANDURA, A. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
3. BANDURA, A. Social-cognitive Theory of Self-regulation. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*. 1991, 50, s. 248–287. [online] (cit. 2010. XII.5). Dostupné z WWW: < www.des.emory.edu/mfp/bandura1991obadp.pdf>
4. BLEICHER, R. E. Revisiting STEBI-B: Measuring Self-Efficacy in Preservice elementary Teachers. *School Science and Mathematics*. 2004, 104, 8, s. 383-391.
5. GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*. 2009, 61, 1-2, s. 19–37.
6. GAVORA, P. Slovak Pre-service Teacher Self-efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*. 2010, 21, 2, s. 17–30.
7. GAVORA, P. Measuring Self-efficacy of In-service Teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*. 2011a, 5, 2, s. 79–94.
8. GAVORA, P. Zisťovanie vnímanej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika.sk*. 2011b, 2, 2, s. 88-107. [online] (cit. 2012.V5). Dostupné z WWW: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/gavora-peter-zistovanie-profesijnej-zdatnosti-ucitelu-pomocou-dotaznika-ostes.html>
9. GAVORA, P.; MAJERČÍKOVÁ, J. Vnímaná zdatnosť (*self-efficacy*) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*. 2012, 2 (v tlači).
10. GIALLO, R.; LITTLE, E. Classroom Behaviour Problems: The Relationship Between Preparedness, Classroom Experience, and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2003, 3, s. 21–34.
11. GIBSON, S.; DEMBO, M. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 1984, 76, 4, s. 569–582.
12. GREGER, D. *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Referát na ČAPV, Brno, 2011.
13. HAGEN, K. M.; GUTKIN, T. B.; WILSON, C. P., OATS, R. G. Using Vicarious Experience and Verbal Persuasion to Enhance Self-Efficacy in Pre-service Teachers: „Priming the Pump“ for Consultation. *School Psychology Quarterly*. 1998, 13, 2, s. 169–178.
14. HAMMAN, D. et al. Pedagogical Influence in Interaction with Cooperating Teachers on the Efficacy Beliefs of Student Teachers. *The Teacher Educator*. 2006, 42, 1, s. 15–29.
15. 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. (cit. 2010.XII.5). Dostupné z: <www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf>

16. CHAMBERS, SH.; HARDY, J. Length of Time in Student Teaching: Effect on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy. *Educational Research Quarterly*. 2005, 28, 3, s. 3–9.
17. ČHARALAMBOUS, Y.; PHILIPPIOU, G.; KYRIAKIDES, L. Tracing the Development of Preservice Teachers' Efficacy Beliefs During Fieldwork. In *Educational Studies in Mathematics*, 2004.[online] (cit. 2010.XII.5). Dostupné z: <www.springerlink.com/content/3g043158m382444>
18. KOSOŤÁ, B. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum: Prešov, 2006, s. 7–19.
19. LUKÁŠOVÁ, H.: *Učiteľská profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2003.
20. MACKOVÁ, K. 2010. *Možnosti podpory afektívnych komponentov „ja“ a osobne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa*. Referát na konferencii Slovenskej pedagogickej spoločnosti, Trnava, 28.1.2010.
21. PALMER, D. Durability of Changes in Self-efficacy of Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*. 2006 28, 6, 12, s. 655–671.
22. PENDERGAST, D.; GARVIS, S.; KEOGH, J. Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 2011, 36, 12, s. 45–58.
23. POULOU, M. Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teachers' Perceptions. *Educational Psychology*. 2007, 27, 2, s. 191– 218.
24. ROSS, J.; BRUCE, C. Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomised Field Trial. In *The Journal of Educational Research*. 2007, 101, 1, s. 50–60.
25. SPILKOVÁ, VĹ. Proměny učiteľské profesie jako výzva pro učiteľské vzdělávání. In Spilková, VĹ. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 23–35.
26. ŠUVEROVÁ, S. *Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky*. Referát na konferencii Učiteľovo myslenie a uvažovanie, Veľké Bílovice, 7. –9.12.2011.
27. TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001, 17, 7, s. 783–805.
28. VAŠUTOVÁ, J. Profesie učiteľa v českém vzdělávacím kotexu. Brno: Paido, 2004.
29. VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 1984, 54, 2, s. 143–178.
30. WOOLFOLK HOY, A. *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2000. [online]. (cit. 2010.XII.5). Dostupné z: <www.coe.ohio-state.edu/ahoy/efficacy%2043%2022.pdf>