

SELF – EFFICACY UČITEĽA

Darina DVORSKÁ

Anotácia: Štúdiá vychádza zo Sociálno-kognitívnej teórie Alberta Banduru a zacielfuje sa: 1) na vysvetlenie *podstaty konceptu self-efficacy učiteľa*, 2) opísanie *povahy*, a *podoby* tejto generatívnej schopnosti, 3) *zdrojov* a 4) *modelov jej fungovania*.

Kľúčové slová: učiteľ, Sociálno kognitívna teória, self-efficacy učiteľa, podoby self-efficacy, zdroje self-efficacy učiteľa, modely fungovania self-efficacy učiteľa

ÚVOD

Pedagogický výskum na Slovensku v rokoch 1980-2000 sa okrem iného zaoberal mikroanalýzou činnosti učiteľa na vyučovacej hodine. Výskumníci sa zameriavali na efektivitu vyučovania (porovnávali vstupy a výstupy) a javovú stránku činnosti učiteľa v triede. Najskôr silnel aj v našom výskumnom priestore pocit, že pozorovaním vonkajšej stránky činnosti učiteľa (výskum interakcie a komunikácie učiteľa) sa dá pomerne presne zmapovať, ako učiteľ pracuje. Výskumníci a teoretici predpokladali, že „účinnosť učiteľovej pedagogickej činnosti, je závislá predovšetkým na jeho odborných a pedagogických vedomostiach, zručnostiach a schopnostiach“ (Mareš, Svatoš, Slávik, Švec, 1996, s. 7). Privedlo ich to k úvahám, že tieto znalosti a skúsenosti samy o sebe ešte nemusia zaručiť efektivnosť učiteľovej práce. Preto začali skúmať to, čím je učiteľova činnosť podložená, motivovaná, prečo daný učiteľ učí práve takýmto spôsobom a nie inak. Pozornosť výskumníkov sa presunula od skúmania vonkajšej stránky činnosti učiteľa do „hlavy učiteľa“ (Gavora, 2007, s. 180). Nastúpila nová výskumná paradigma, ktorá sa snažila opísať rôzne učiteľove myšlienkové pochody, predstavy, postoje, presvedčenia a interpretácie. Výskumníci začali hľadať

odpovede na otázky, prečo si učiteľ počína práve týmto spôsobom a nie inak? Začali skúmať učiteľove pedagogické názory, presvedčenia a spôsoby jeho pedagogického myslenia a rozhodovania. Predpokladali, že podstata učiteľovho myslenia a uvažovania predstavuje jedno z východísk zmien konania učiteľa. Tento výskumný prúd je prevažne v zahraničí najčastejšie označovaný širším pojmom Clarka a Petersona teacher thinking (1985, podľa Mareš, et al., 1996, s. 10) – **učiteľovo myslenie a uvažovanie**.

Výskumná paradigma učiteľovho myslenia a uvažovania od počiatku stávala predovšetkým na vzájomných teoretických prienikových možnostiach dvoch vedných disciplín „sestier“ (Š. Švec, 2002, s. 12) pedagogiky a psychológie. Zároveň využívala metódy prevažne kvalitatívnej výskumnej tradície (napr. životný príbeh učiteľa, metódu nedokončených podnetových výrokov, hĺbkových interview a podobne). Centrom výskumných zameraní tejto paradigmy sa stali **subjektívne teórie učiteľa**, ktoré podľa Schnebela (2003, cit. podľa Hrabal, 2010, s. 68) predstavujú „repertoár subjektívno-teoretických vedomých obsahov týkajúcich sa: žiakov, učebného procesu, metód, cieľov, vlastnej činnosti učiteľa a konania ostatných účastníkov v školskom kontexte.“ Tieto vedomosti a skúsenosti podľa výskumov následne regulujú učiteľovo konanie tým, že ovplyvňujú interpretáciu situácií, plánovanie činnosti, realizáciu a ich následné hodnotenie. Idú metaforicky povedané naprieč celým edukačným procesom a sprevádzajú učiteľa celým jeho pedagogickým pôsobením. Kľúčovým dielom tohto výskumného prúdu v Českej republike bola štúdia **učiteľovho poňatia výučby** Mareš, Svatoš, Slávik, Švec, (1996). Mareš prostredníctvom projektívnej techniky 34 neukončených podnetových výrokov zoskupených do 6 celkov hľadal odpovede na to, v čom spočívajú rozdiely medzi učiteľmi pri ich vlastnej realizácii vyučovania zacielené na osobnú zodpovednosť učiteľa pri plánovaní, stanovení učebných cieľov, transformácii učiva (výbere vyučovacích foriem a metód, kritériách hodnotenia vyučovacích výsledkov žiakov, jeho postojov a profesionálnych vzťahov). Ako v inej práci vysvetľuje (Mareš, 2013, s. 457) „učiteľovo poňatie výučby je premenná, ktorá funguje ako určitý „filter“. Modifikuje snahy meniť pedagogickú realitu „zhora“. Učiteľ zo zákonov, vyhlášok, metodických pokynov, príkazov a doporučení akceptuje časť, ktorú si častokrát sám upraví podľa svojho, niektoré odmietne úplne. Učiteľovo poňatie výučby zároveň modifikuje aj pôsobenie „zdola“. Prostredníctvom tohto filtra učiteľ posudzuje vlastné názory, činnosť a výsledky svojich žiakov, ich rodičov, kolegov i laickej verejnosti.“

V novších teoretických prístupoch¹ a poňatiach tohto výskumného poľa sa ale uvádza dôležitá súvislosť: „objektívne a subjektívne teórie sa v priebehu pro-

¹ Napr. Korthagenov model technickej racionality (Slávik, Janík, Najvar, Pišová, 2012, s. 367 – 386)

fesijného vývoja učiteľa prepájajú“ (Janík, 2005, s. 479). Toto prepojenie predstavuje kvalitnejší základ pre učiteľovo konanie a rozhodovanie. V. Švec (1999, s. 43) poukazuje v tejto súvislosti, na zaujímavú skutočnosť. Učiteľ vytvára „epistemológiu praktického poznania profesie“ (V. Švec, 1998, s. 43) v zmysle skúsenostného poznania, ktoré prostredníctvom reflexie a sebareflexie môže transformovať do teoretickej podoby. Teoretizuje praktické postupy, uvedomuje si, racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté, či zamlčané – **tacitné**² predpoklady rozhodovania a konania.

Dôležitým aspektom v činnosti učiteľa je to, ako hodnotí svoje profesijné vlastnosti, ako vníma svoje potenciality a svoje pôsobenie na žiakov (Gavora, 2012). Toto hľadisko, je značne odlišné od teoretických modelov učiteľských kompetencií i od „objektívne“ hodnotených vlastností učiteľa. Ide totiž o subjektívny pohľad učiteľa na seba samého ako učiteľa. To, ako učiteľ vníma seba a zároveň hodnotí svoje vlastnosti predstavuje dôležitý autoregulatívny prvok v jeho práci. Časťou tejto subjektívnej roviny je **self-efficacy učiteľa** (angl. teacher self-efficacy).

Koncept self-efficacy a jeho konkrétna aplikácia v pedagogických súvislostiach viazaná na jednotlivca – učiteľa (profesijná self-efficacy učiteľa) bude tvoriť jadro tejto štúdie, ktorá sa opierať o Sociálno kognitívnu teóriu kanadského psychológa stanfordskej univerzity Alberta Banduru 1) zacieľuje na vysvetlenie podstaty konceptu **self-efficacy učiteľa**, 2) opísanie *povahy*, a *podoby* tejto generatívnej schopnosti, 3) *zdrojov* a 4) *modelov jej fungovania*.

SOCIÁLNO KOGNITÍVNA TEÓRIA A. BANDURU

Albert Bandura ako jeden z popredných teoretikov sociálneho učenia vytvoril pomerne nový model determinácie ľudskej psychiky. Sám Bandura (2006, s. 65) ho opisuje ako „jeden z pokusov vytvoriť funkčnú rovnováhu medzi obooma druhmi determinánt (vonkajšími aj vnútornými). Keď sa pýtame na podmienenosť ľudskeho správania internálnymi (vnútornými) alebo externálnymi (vonkajšími) silami, nie je možné na túto otázku odpovedať tak, že by sme sa priklonili k jednej z týchto možností.“ Správanie ľudskeho organizmu nie je výsledkom mechanickej kombinácie vonkajších a vnútorných vplyvov.

Bandura (1978, s. 345 či 1997, s. 6) vysvetľuje konanie človeka, ako súhrn troch dimenzií:

² **Tacitné znalosti** V. Švec (2012, s. 387) opisuje ako „osobné, individuálne znalosti, ktoré vznikajú na základe skúseností subjektu a vyznačujú sa črtami ako: proceduálnosť, ale navonok ťažká vyjadriteľnosť, relevantnosť pri dosahovaní subjektívne dôležitých cieľov, vznikajú bez pomoci (alebo len s malou pomocou druhých) a sú viazané na kontext“ (angl. tacit knowledge).

-
1. **osobnostných faktorov**,
 2. **prostredia**, v ktorom človek žije,
 3. **správania** v zmysle vlastnej **činnosti**, či už minulej alebo súčasnej.

Tieto 3 skupiny prvkov majú pomerne široký rozsah.

- Osobnostné faktory zahŕňajú kognitívne, afektívne i biologické činitele.
- Prostredie zhrňa celé vonkajšie prostredie človeka.
- Správanie chápe ako činnosť človeka v akýchkoľvek životných situáciách.

Ľudské správanie Bandura chápe ako produkt dynamickej súhry vplyvov osobnosti, prostredia a správania. Vzťah medzi týmito tromi elementami podlieha „**triadickému recipročnému determinizmu**“ (Bandura, 1989, s. 2). Prídavným menom recipročný³ zdôrazňuje vzájomne poskytujúcu výhodu, v spojení s prídavným menom triadický, sú zdôraznené jeho 3 prvky. Determinizmom sa podľa Janouška (1992, s. 386) rozumie „výsledný efekt množiny vzájomne prepojených vplyvov, ktorý je chápaný skôr pravdepodobnostne, ako lineárne.“ Konceptia recipročného determinizmu je v Bandurovej teórii veľmi dôležitá. Ako sám ozrejmuje „Sociálno kognitívna teória zachádza s recipročným determinizmom ako so základným zákonom pri analyzovaní psychosociálnych javov na rôznych úrovniach komplexnosti, od intrapersonálneho vývinu k interaktívnemu fungovaniu organizačných a spoločenských systémov“ (Bandura, 1978, s. 345).

Z uvedených vysvetlení vyplýva, že ľudia môžu premyslieť a regulovať vlastné konanie. Nie sú len „pešiakmi v hre environmentálnych vplyvov“ (Hall, Lindzey, 2002, s. 428). Príčinnosť nespočíva len v prostredí. Človek a prostredie sa ovplyvňujú navzájom. Mnohé stránky osobnostného fungovania zahrňujú interakciu človeka s ostatnými ľuďmi. Primeraná teória osobnosti musí podľa Banduru (1977, s. 191) „počítať so spoločenským kontextom, v ktorom je správanie získané a udržiavané.“

Učiteľ autoreguluje sám seba a zároveň organizovať svoje aktivity v súlade s vlastným Ja. Nie je vydaný napospas prostrediu, ani svojim inštinktom. Dokáže konať v súlade so svojimi potrebami a modifikovať svoju činnosť podľa ich zdarných aj menej zdarných výsledkov. Toto všetko nás navracia k úvahám nad tým, že je to práve **učiteľ** a jeho činnostné pôsobenie v interakcii so svojimi **žiakmi** v pedagogickom prostredí, ktoré spoluurčuje, akým učiteľom bude. Avšak ak učiteľ napriek podnetnosti svojho prostredia, profesijnej kompetentnosti a dlhoročnej pedagogickej skúsenosti stratí dôveru vo vlastné kvality a vlastný úspech – *vlastnú potenciálnu váhu*, môže sa tým doviest' k neúspechom a pocitom zbytočnosti každodenného snaženia. Nazdávame sa, že takýto učiteľ

³ Uvádzaný aj ako „vzájomný determinizmus“ Nakonečný (2013, s. 484).

pravdepodobne nedokáže rozpoznať a pripravovať vhodné podmienky a úlohy pre rozvíjanie vnútorného potenciálu našich detí. Napokon reálna spoločenská užitočnosť neúspešného učiteľa môže klesať a tým *učiteľstvo v ňom môže postupne strácať úctu*. „Sloboda učiteľa je podmienená sebaovplyvňovaním a sebareguláciou, konkrétne možnosťou výberu z množiny volieb a právom tento výber uplatniť“ (modifikované podľa Bandura, 1977b).

Bandura tvrdí, že: „s modelom (triadický recipročný determinizmus), kde je všetko vzájomne interaktívne, sa človek môže cítiť trochu neistý“ (Bandura, 1986, s.10). Tvrdí, že existuje centrum východiskový bod **self systém**, ktorý nechápe ako psychický činiteľ, ktorý kontroluje správanie, ale podľa Banduru (1978, s. 348) „má skôr vzťah ku kognitívnym štruktúram osobnosti, ktoré vystupujú ako referenčné mechanizmy a usporadúvajú subfunkcie pre vnímanie, hodnotenie a reguláciu správania.“

Kľúčovou zložkou systému self je podľa Banduru **self-efficacy**, ktoré predstavuje podľa neho „naše sebavnímanie toho, ako môžeme fungovať v danej situácii“ (1997, s. 21). Bandura v tomto zmysle považuje self-efficacy za centrálny mechanizmus autoregulácie. Self-efficacy predstavuje „schopnosť produkovať požadovaný, alebo zamýšľaný výsledok“ (Bandura, 1997, s. 20). Jadrom tohto modelu je „situačne definovaná a subjektívne očakávaná účinnosť vlastného konania“ (Křivohlavý, 2003, s. 60).

VYMEDZENIE POJMU SELF-EFFICACY UČITEĽA

Self-efficacy predstavuje podľa Banduru „bázové vybavenie človeka v mnohých oblastiach života“ (1997, s. 12). Vo všeobecnej rovine kľúčom k zmene správania je (Bandura, 1994, s. 73) **zmena očakávaní osobnej efektívnosti** (angl. efficacy expectantion). Ako naznačuje schéma 3, ide o dva typy očakávaní: efficacy beliefs a outcome expectancies.

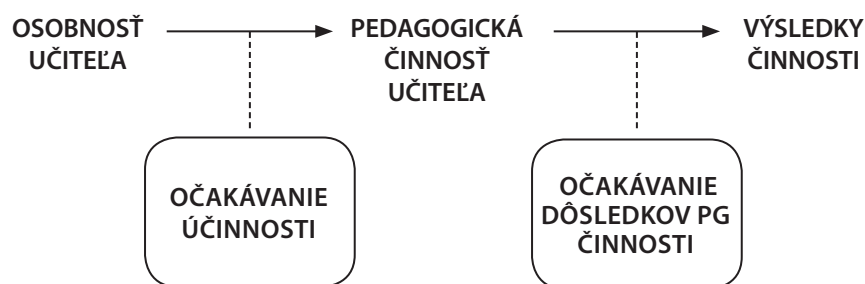


Schéma 1:

Podmienены pravdepodobnostný vzťah medzi efficacy beliefs a outcome expectancies
 A. Banduru (1997, s. 22) prispôsobený učiteľskej profesii Dvorská (2015, s. 40).

Z predloženej schémy 1 (Bandura, 1997, s. 22) prispôsobeného učiteľskej profesii Dvorská (2015, s. 40) je úspešná pedagogická činnosť učiteľa ako proaktívneho a sebaregulujúceho jedinca založená na dvoch odlišných, avšak vzájomne podmienených entitách:

1. **Efficacy beliefs** stelesnená v odpovedi na otázku:

- *Som schopný to urobiť?*

Efficacy beliefs (v preklade Heretika z Hall, Lindzey, 2002, s. 429) **očakávaní účinnosti** predstavujú presvedčenia, že sme schopní a kompetentní úspešne vykonávať určitú činnosť, ktorá sa vyžaduje na dosiahnutie určitého cieľa. Očakávania účinnosti sú dôležitou súčasťou adaptívneho zvládacieho správania, teda ovplyvňujú správanie za rôznych okolností.

2. **Predstava o výsledku / očakávanie dôsledkov⁴ pedagogickej činnosti** (angl. outcome expectancies), ktorá je odpoveďou na otázky:

- *Čo spôsobí moja pedagogická činnosť* (za predpokladu, že som schopný ju uskutočňovať)?
- *Aký bude mať dopad?*
- *Povedie k mnou vytýčeným výsledkom* – povedie k splneniu stanoveného výchovno-vzdelávacieho cieľa?

Outcome expectancies⁵ je subjektívne percipované očakávanie učiteľa, že jeho pedagogická činnosť (ktorá by mala byť podľa normatív dominantne zameraná na edukáciu svojich zverencov) v konečnom dôsledku vyústí do žiadaného výsledku v zmysle usudzovania a hodnotenia pravdepodobných výsledkov, ktoré jeho zacielená a uskutočnená pedagogická činnosť prinesie. V tomto zmysle možno outcome expectancies vnímať ako „**subjektívne očakávaný predpoklad pravdepodobnosti prínosu učiteľom uskutočnenej činnosti**“ (modifikované podľa Jurovský, 1980, s. 176).

Self-efficacy vyrastá z osobnosti konkrétneho učiteľa, ktorú možno vnímať ako špecifickú rovinu jeho profesijného sebapoňatia (viac Mareš, 2013, s. 442). Profesijné sebapoňatie podľa Lazarovej a Jůvu (2011, s. 45) zhŕňa: „mienky o sebe ako o pracovníkovi/učiteľovi, pocity viazané k vlastnému výkonu, vnímanú pracovnú pozíciu a rolu, osobnú skúsenosť a pod.“ Pracovné sebapoňatie

⁴ Preklad K. Hnilica (1993, s. 445).

⁵ Koncepcia **očakávania výsledku** (angl. outcome expectancies) nebola nová, naopak hlbšie sa s ňou mohol Bandura oboznámiť v prácach J. B. Rottera (1966) a H. Heckhausena (1977). Bandura v nej poukázal na jej subjektívnu „spodnú vrstvu“ angl. perceived outcome v zmysle „subjektívneho presvedčenia o výsledku nejakej činnosti“ (Mertin, 2006, s. 4) a skrz činnosť ju podmienil entitou efficacy beliefs.

vzniká na základe celostnej predstavy o sebe a svojej práci (profesii učiteľa). Táto predstava je v mnohom podmienená schopnosťami adekvátne reflektovať seba samého v rôznych situáciách, odozvami od okolia ale aj rôznymi sociálnymi rolami (postavenie učiteľa v spoločnosti, vo vlastnej škole atď.), ktoré učiteľ vo svojej mnohorozmernosti v živote zastáva. Špecifickosť a mnohorozmernosť učiteľskej profesie predstavuje špecifický kontext.

Jadrom tohto modelu je self-efficacy učiteľa ako „situačne a kontextovo definovaná a subjektívne očakávaná sebaučinnosť“ (Křivohlavý, 2004, s. 60). Self-efficacy učiteľa predstavuje „multidimenzionálny systém diferencovaného súboru presvedčení učiteľa vzťahujúci sa k rozličným sféram jeho vplyvu“ (modifikované podľa Bandura, 1997, s. 42-54).

Podľa schémy 1 Bandura (1997) verí, že nad subjektívne očakávaným prínosom výsledku uskutočnenej činnosti učiteľ uvažuje až po self-efficacy. Učiteľ nad výsledkom činnosti uvažuje po pedagogickej činnosti, ktorú vykonal. Teda predstavuje *subjektívne očakávaný predpoklad* (pravdepodobnosť)⁶, či jeho správanie (činnosť, ktorú učiteľ vykonal – vynaložená námaha a čas, ktorý obeťoval na konkrétnej vyučovacej hodine v konkrétnom prostredí školskej triedy) povedie k určitému subjektívnemu výsledku, ktorý usudzoval a predpokladal ho pri self-efficacy. Tieto dve entity (efficacy beliefs a outcome expectancies) sú podľa Banduru skrz konkrétnu vykonanú pedagogickú činnosť vzájomne podmienené.

Z tohto dôvodu je učiteľovo subjektívne presvedčenie (self-efficacy) **situačne a kontextovo zamerané** v zmysle schopnosti organizovať a realizovať konkrétnu pedagogickú činnosť (riešiť konkrétnu pedagogickú úlohu, premýšľať nad konkrétnym cieľom vyučovacej hodiny v konkrétnej triede s konkrétnymi žiakmi v jej konkrétnej fáze), ktorá v konečnom dôsledku vyústí do subjektívne očakávaného výsledku (splnenie výchovno-vzdelávacieho cieľa a úžitok, ktorý pri jeho splnení Ja ako učiteľ očakávam). Self-efficacy zároveň spočíva v **cieľovej orientácii na výkon**⁷. Tu možno usudzovať, že pokiaľ učiteľ nemá subjektívnu dôveru v seba, že dokáže uskutočniť konkrétnu činnosť (organizovať a realizovať zacielenú pedagogickú činnosť, ktoré povedie k dosiahnutiu určenej úrovne výkonu), jeho subjektívne presvedčenie v očakávaný predpoklad prínosu vlastnej činnosti je irelevantné.

⁶ „subjektívny stupeň pravdepodobnosti“ Andreánsky (2009, s. 22).

⁷ Práve vzájomná podmienenosť efficacy beliefs a outcome expectancies a cieľová orientácia úsudku self-efficacy, ktorá samotná už v sebe obsahuje odhad pravdepodobnosti vlastnej účinnosti je najviac podrobená kritike. Bandura verí, že outcome expectancies nikdy priamo neovplyvní self-efficacy. Autori (Williams, 2010, Kirsh, 1985, Eastman, Mazillier, 1984 a iní) sa nezhodujú s Bandurom v definíciách outcome expectancy a to je v zahraničí „jablkom ich sváru.“ Bandura tvrdí (2006), že „zrejme nepochopili podstatu self-efficacy“.

Pre lepšie pochopenie uvádzame nasledujúci príklad:

Pokiaľ mám Ja ako učiteľ fyziky vysvetliť žiakom zo 7.C na ZŠ v Nových Zámkoch za jednu vyučovaciu hodinu (pre mňa aj pre žiakov v poradí siedmu za dnešný deň) Ohmov zákon na očakávanej úrovni (špecifikovanej v obsahovom a výkonovom štandarde a celi mojej vyučovacej hodiny), základom je, že Ja by som mal byť presvedčený (veriť), že som schopný im ho takto (použitím rôznych didaktických metód, foriem a prostriedkov) vysvetliť.

Toto sumárne presvedčenie o úrovni účinnosti vlastnej pedagogickej činnosti predstavuje **self-efficacy** konkrétneho učiteľa fyziky, ktorý tento učiteľ subjektívne percipuje pred konkrétnou vyučovacou hodinou na konkrétnej škole v interakcii s konkrétnou skupinou žiakov. Po uskutočnenej vyučovacej hodine usudzuje nad subjektívne očakávaným prínosom vlastnej pedagogickej činnosti (nad predstavou, čo táto konkrétna vyučovacia hodina – jeho uskutočnené konanie v konkrétnom interakčnom prostredí) žiakom, škole, spoločnosti, ale aj jemu samému ako učiteľovi prinieslo, aký malo dopad.

Ak je self-efficacy učiteľa vysoká a outcome expectancies realistické bude učiteľ „tvrdso pracovať (vyvinie požadované úsilie) a vytrvá (venuje požadovaný čas), kým nesplní úlohu v zmysle dosiahnutia určitého výsledku činnosti“ (modifikované podľa Bandura, 1997, s. 22).

Rozlíšením dvoch vzájomne sa ovplyvňujúcich predpokladov úspešnej činnosti Bandura (1997, s. 22, modifikované) zdôrazňuje, že „pedagogická činnosť (učiteľovo konanie – vyučovanie a vzdelávanie) nemôže byť výsledkom, ale len cestou k očakávanému výsledku. Výsledok vyplýva z výkonu vlastnej pedagogickej činnosti učiteľa, je jej dôsledkom.“ Bandura tým poukazuje na vzájomnú doplnkovosť (komplementaritu) troch základných parametrov učiteľskej profesie: **cieľ** (operacionalizácia výučbového cieľa) – **výkon** (pedagogická činnosť učiteľa a učebná činnosť žiaka) – **výsledok** (uskutočnený cieľ ako dôsledok ich interakčného činnostného pôsobenia).

Self-efficacy podporí **výkon**, ale aj „**výsledok**, ktorý učiteľ očakáva a to je základom **sebanaplňujúcej sa predpovede** (angl. self-fulfilling prophecy)“ (Hoskovicová, Šírová, 2011, s. 158). Všeobecný význam a zmysel pedagogickým činnostiam učiteľa z pohľadu jednotlivca zabezpečuje „celoživotný proces vlastného činnostného pôsobenia učiteľa“ (modifikované podľa Bandura, 1997, s. 3). V tomto prípade závisí od „individuálnej histórie subjektívnych zážitkov úspechu a neúspechu, ktorých zväznenou hodnotou si učiteľ vytvára sumár subjektívneho stupňa pravdepodobnosti jeho ďalšej pedagogickej činnosti“ (modifikované podľa Andreánsky, 2009, s. 22). Self-efficacy si učiteľ postupne utvára počas celého vývinu jeho profesionalizácie (angl. teacher development). V tomto zmysle **self-efficacy učiteľa** predstavuje kľúčový subjektívny faktor celoživot-

ného činnostného pedagogického pôsobenia učiteľa. Podľa Gavoru self-efficacy v tomto zmysle predstavuje „najdôležitejšiu autoregulačnú vlastnosť učiteľa“ (2008, s. 232).

Výskum spájaný so self-efficacy učiteľa je v zahraničí mimoriadne rozsiahly. Preto možno nájsť mnoho jej definícií a vymedzení. Obsahovou analýzou a usporiadaním dostupných definícií self-efficacy učiteľa sme vytvorili zjednodušenú kategorizáciu týchto definícií.

Jednou z najcitovanejších je definícia Guskeya a Passara, v ktorej vysvetľujú, že self-efficacy je „presvedčenie učiteľa o svojej schopnosti ovplyvňovať učenie sa študentov, vrátane tých, ktorí majú rôznorodé výchovno-vzdelávacie potreby“ (Guskey, Passaro, 1994, s. 627). Guskey a Passaro nám definíciou zdieľajú svoj názor, že hlavným zameraním práce učiteľa je jeho „schopnosť ovplyvňovať učenie sa“ svojich zverencov. Zároveň naznačujú, že učiteľ so silným presvedčením o svojej vlastnej zdatnosti by mal byť schopný „ovplyvňovať učenie sa aj tých študentov, ktorí majú rôznorodé (nešpecifikované) výchovno-vzdelávacie potreby.“ Teda zjednodušene povedané učiteľ, ktorý má dostatočné presvedčenie o vlastných potencialitách by mal byť presvedčený o tom, že dokáže ovplyvňovať učenie sa všetkých študentov bez rozdielu a to v plnej miere.

Obsahovo podobnou je Hensonova definícia, v ktorej uvádza, že self-efficacy učiteľa predstavuje jeho „úsudok o vlastných schopnostiach, vyučovať a podávať požadované výsledky v učení sa študentov a zapojení do učenia, aj v prípade nemotivovaných študentov“ (2001, s. 7). Z novších vymedzení napr. Aloe, Amová, Shanahanová (2014, s. 105) chápu self-efficacy učiteľa ako „mieru presvedčenia o tom, že je schopný učiť a motivovať svojich študentov aj v situáciách, keď pociťuje silnú pracovnú záťaž.“

Pri tejto skupine definícií (napr. Gibson, Dembo, 1984, s. 569, Ross, 1992, s. 52, Friedman, Kass, 2002, s. 675, LaBone, 2004, s. 341, Wheatley, 2005, s. 749) si možno všimnúť úzku zameranosť práce učiteľa na konkrétne dielčie komponenty jeho pedagogickej činnosti (zvládať pracovnú záťaž, motivovať svojich študentov, zapájať aj nemotivovaných, či študentov s rôznorodými výchovno-vzdelávacími potrebami). Tieto definície sú z nášho pohľadu v mnohom podmienené cieľovým zameraním výskumu autorov (napr. Aloe, Amová et al. skúmali vplyv self-efficacy na frustračnú toleranciu učiteľov), alebo ich historickému a paradigmatickému zázemiu (odpoveď na otázky čo by malo byť dominantnou náplňou práce učiteľa).

Obsahovo širšie sú definície Woolfolk Hoyovej, Takahashiovej, Gavoru a Mareša.

Woolfolk Hoyová (2004, s. 154) self-efficacy chápe ako „učiteľovu vieru vo vlastnú zdatnosť, podporiť učenie a angažovanosť v učení svojich študentov.“ Podľa Takahashiovej (2011, s. 732) self-efficacy predstavuje „učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach realizovať určité pedagogické postupy

a tiež presvedčenie, že tieto vyučovacie postupy môžu viesť u žiakov k učeniu a naučeniu.“ Takahashiová zameriava našu pozornosť na (realizácia určitých pedagogických postupov) zároveň cieľovú orientáciu výkonu učiteľa (vyučovacie postupy, ktoré učiteľ používa môžu viesť žiakov k učeniu a naučeniu).

Gavora (2008, s. 223) vníma self-efficacy ako „učiteľovo presvedčenie o tom, ako pôsobí na žiakov, o tom aký výkon môže podávať, teda to, čo dokáže učiteľ urobiť za podmienok, v ktorých pracuje.“

Mareš (2013, s. 445) pod pojmom self-efficacy učiteľa rozumie „učiteľovo presvedčenie o svojej kompetentnosti:

- vyučovať a vychovávať ľudí (svojich zverencov – deti, žiakov, študentov),
- vyrovnávať sa s pedagogickými úlohami na určitej úrovni obťažnosti v meniacich sa pedagogických situáciách,
- naučiť ich tomu, čo si stanovil.

Toto presvedčenie sa zakladá na:

- učiteľovom subjektívnom hodnotení vlastných schopností a zručností,
- na jeho doterajších znalostiach a pedagogických skúsenostiach,
- na zážitkoch, ktoré sprevádzajú jeho pedagogickú činnosť,
- na pozorovaní a porovnávaní, ako si vo vyučovacích úlohách počinajú ostatní učitelia,
- na hodnotení svojich osobných vlastností a výkonových možností, ktoré prevzal od druhých ľudí.

Učiteľovo presvedčenie vychádza z toho:

- čo učiteľ o sebe vie z minulosti,
- ako si počína v súčasnosti,
- je orientované do budúcnosti.

Vyjadruje jeho očakávanie, ako si bude počínať pri plnení ďalších úloh, mieru jeho sebadôvery a dôvery v to, čo je schopný dokázať“ (Mareš, 2013, s. 445).

POVAHA A ŠTRUKTÚRA SELF-EFICACY UČITEĽA

Nad self-efficacy učiteľa zároveň možno uvažovať podľa Banduru (1997, s. 31) v dvoch rovinách:

1. individuálne, ako nad **subjektívnym fenoménom** (teacher self-efficacy),
2. skupinovo ako nad **kolektívnym fenoménom** (collective self-efficacy).

Vysvetlenie je zreteľné. Sociálne kognitívna teória rozlišuje poňatie *human agency* teda činnostného pôsobenia jednotlivca a *collective agency* – činnostné

pôsobenie skupiny ľudí (viac. Bandura, 1997, s. 477- 526). Pričom ich kľúčovými zložkami zostáva *self-efficacy* ako individuálny fenomén a *collective self-efficacy* ako kolektívne presvedčenie. Bandura (2001, s. 18) jasne zdôrazňuje, že „skupinové vedomosti sú produktom nielen spoločných zámerov, znalostí a zručností svojich členov, ale aj interaktívnej, koordinovanej a synergetickej dynamiky ich transakcií. Vzhľadom k tomu, kolektívny výkon sociálneho systému zahŕňa aj transakčnú dynamiku skupiny.“ Podľa Banduru (2001) kolektívna *self-efficacy* nie iba súčtom presvedčení o vlastnej autoúčinnosti jednotlivých členov.

Izraelskí výskumníci Friedman a Kassová (2002, s. 675 - 686) vytvorili vlastný **CSC model učiteľovej self-efficacy** (angl. The Classroom and School Context model, s. 677), v ktorom rozlišujú dva rôzne kontexty, ku ktorým sa podľa autorov *self-efficacy* učiteľa viaže:

- Kontext školskej triedy
- Kontext školy

V týchto dvoch kontextoch (ako naznačuje schéma 2) má *self-efficacy* učiteľa dve podoby:

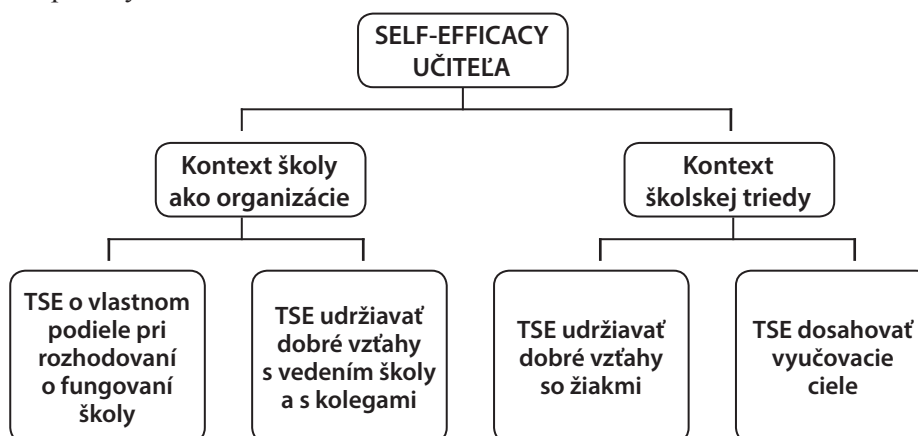


Schéma 2:
CSC model self-efficacy učiteľa I.A. Friedmana a E. Kassovej (2002, s. 678).

Ďalšie roviny úvah nad individuálnym fenoménom *self-efficacy* ponúka E. Archová (1992a, s. 4), ktorá rozlišuje štyri druhy *self-efficacy*:

- 1) **Úlohovo zameranú self-efficacy**: ide o presvedčenie učiteľa o vlastných schopnostiach zvládnuť danú pedagogickú úlohu.
- 2) **Adaptačnú self-efficacy**: v zmysle presvedčenia učiteľa o vlastných schopnostiach čeliť negatívnym súvislostiam dôsledkov vlastného pedagogického pôsobenia.

-
- 3) **Self-efficacy kognitívnej kontroly**: presvedčenia učiteľa o vlastných schopnostiach ovládnuť tie vlastné myšlienky, ktoré stoja v jeho ceste k cieľu. Teda myšlienky spájané s obavami a nedôverou v seba samého ako učiteľa.
 - 4) **Self-efficacy afektívnej kontroly**, ktorá je založená na presvedčeniach učiteľa o vlastných schopnostiach ovládať vlastné afekty, hlavne úzkosť a strach.

Opodstatnenosť úvah nad vyššie opísanými druhmi self-efficacy E. Archovej v učiteľskej profesii dokumentuje jej výskum (1992b, s. 1247-1250), v ktorom skúma vplyv presvedčenia o schopnosti ovládať nežiadúce emocionálne stavy (self-efficacy afektívnej kontroly) na voľbu určitých situácií. Výskumnej vzorky, ktorú tvorilo 55 mužov učiteľov a 135 žien učiteliek sa pýtala, ako by sa cítili, keby mali pred veľkým publikom predniesť prednášku na tému, ktorú dobre ovládajú a následne na danú tému s publikom diskutovať. Súčasne zisťovala ich ochotu sa prednášky zúčastniť. Výsledky poukázali na významné súvislosti medzi ochotou zúčastniť sa prednášky a mierou presvedčenia o vlastnej schopnosti zvládnuť vlastnú nervozitu v danej situácii.

Popri týchto úvahách nad self-efficacy existujú aj ďalšie, ktoré si všímajú širších vplyvov napr. Cherniss (1993, cit. podľa Mareš, 2013, s. 449) rozlišuje 3 typy TSE:

- **Zdatnosť učiteľa**, ktorá sa týka **riešenia pedagogických úloh**, plnenie učiteľskej roli voči žiakom a učiteľovej zodpovednosti za výsledky žiakov.
- **Zdatnosť v interpersonálnom styku**, ktorá sa týka schopnosti spolupracovať s kolegami v učiteľskom zbore, vychádzať s nadriadenými, kontrolnými orgánmi a jednať s rodičmi svojich žiakov.
- **Zdatnosť, ktorá je zameraná na školu ako organizáciu** a týka sa učiteľovej schopnosti ovplyvňovať koncepciu práce školy, ovplyvňovať zásadné rozhodnutia o škole, ovplyvňovať klímu zboru a celej školy.

PODOBY SELF-EFFICACY UČITEĽA

Bandura (1997, s. 42-44) zhodne so Zimmermanom a Clearym (2006, s. 47) rozlišujú 3 podoby (niekedy označované ako dimenzie) self-efficacy. Úsudky o vlastnej self-efficacy sa posudzujú v týchto troch podobách:

1. **Úroveň** (angl. level, magnitude) self-efficacy má vzťah k úrovni obtiažnosti zadávaných úloh (na riešenie akých pedagogických situácií, úloh si učiteľ trúfne, s akou mierou obtiažnosti). Predstavuje subjektívnu individuálnu náročnosť, podľa ktorej učiteľ vyberá úroveň obtiažnosti pedagogických úloh.
2. **Všeobecnosť** (angl. generality) self-efficacy poukazuje na rozsah, či počet domén, v ktorých hodnotiace úsudky platia aj pre iné úlohy, činnosti. V učiteľskej profesii zameriava našu pozornosť na to, v koľkých doménach

a v akej miere je učiteľ presvedčený, že dokáže organizovať a realizovať vlastné konanie k tomu, aby uskutočnil konkrétnu činnosť na požadovanej úrovni obťažnosti (buď užšie, v ktorých tematických celkoch v danom predmete, alebo širšie, v akých vyučovacích predmetoch, triedach, v ktorých vyučuje, školách, veku, či počtoch žiakov v triede atď.).

3. **Veľkosť** alebo **sila** (angl. strength) self-efficacy ako miera subjektívnej istoty, ktorú učiteľ má, s ktorou môže riešiť pedagogickú situáciu na stanovenej úrovni obťažnosti. V tejto podobe môžeme o self-efficacy učiteľa uvažovať ako o škále od vysokej po nízku. Podľa toho, nakoľko je učiteľ o svojej generatívnej schopnosti presvedčený/nepresvedčený, je jeho self-efficacy vysoká, stredná, či nízka.

Väčšina všeobecne zameraných výskumných štúdií sa opiera o jednodimenzionálne posudzovacie škály, približujúce sa Bandurovej dimenzii sily. Rozlišovanie týchto troch podôb self-efficacy nám naznačuje ako self-efficacy učiteľa skúmať.

ZDROJE SELF-EFFICACY UČITEĽA

Bandura (1997, s. 79-116) tvrdí, že self-efficacy si učiteľ utvára a posilňuje skrz štyri základné informačné zdroje, pričom ich relatívna šírka a sila je diferencovaná. Pomenovania týchto zdrojov (niekedy opisovaných ako faktory napr. Gavora, 2008, s. 229) v našom prostredí nie sú ustálené. Popri pôvodných označeniach zdrojov self-efficacy (uvádzaných v zátvorke) v nasledujúcej podkapitole použijeme pomenovania, ktoré uvádzajú: Blatný (2003, s. 88), Janoušek (1992, s. 390) zhodne s Výrost (2000, s. 208). Popri všeobecnej rovine poukážeme na konkrétne zdroje self-efficacy učiteľa (pomenovania uvádzam podľa Gavoru, 2008, s. 229).

- 1) **Zážitok majstrovstva / autentická skúsenosť / vlastná úspešná skúsenosť** (angl. mastery experience). Prvým a zároveň najefektívnejším zdrojom self-efficacy je priama (vlastná, autentická) skúsenosť so zvládnutím na úlohu orientovanej činnosti. Dôkaz o sile skutočného vlastného úspechu v ťažkej úlohe možno hľadať vo výskume (Bandura, Adams, Beyer, 1977, s. 191-215)⁸. Medzi self-efficacy a úspechom je priamo úmer-

⁸ Subjektmi experimentu bola skupina dospelých, ktorí pociťovali fóbiu z hadov, ktorá nepriaznivo ovplyvňovala ich život. Osoby boli rozdelené do dvoch experimentálnych podmienok, účastníckeho modelovania a zástupnej skúsenosti, tretia skupina bola kontrolná. V participačnom modeli pomáhal experimentátor skupine subjektov zvládať rad úloh vrátane úlohy držať hada škrtiča a nechať si ho plaziť v lone. V zástupnej skúsenosti skupina pozorovala experi-

ný vzťah: úspech self-efficacy zvyšuje, neúspech vyvoláva pochybnosti o sebe a v konečnom dôsledku self-efficacy znižuje. Najúčinnějšía je priama skúsenosť s prekonávaním prekážok vytrvalým úsilím.

U učiteľa je najefektívnejším zdrojom **vlastná úspešná vyučovacia prax** v zmysle vlastných **skúseností so zvládnutím výučby** (angl. enactive mastery experiences). Učiteľ veľmi intenzívne reflektuje svoju autentickú skúsenosť. Ako interpretuje Gavora (2008, s. 229) „ak učiteľ dosahuje dobré výsledky v úlohe, ktorú plní v danom momente, posilňuje to jeho self-efficacy. Zároveň očakáva, že bude úspešný aj v budúcnosti – naprojektuje si úspech.“ Naopak neúspešný učiteľ opakovaným nezdarom projektuje svoj neúspech. Avšak ako zhodne tvrdia (Gavora, 2008, Mareš, 2013 a iní), tento príčinnno-účinkový vzťah nemusí byť priamočiary. Do hry môže vstúpiť viac premenných, ktoré jednoducho zmenia tento jednoduchý pomer. Okrem toho sa učiteľ môže k svojim neúspechom postaviť úplne opačným spôsobom – interpretovať ich ako výzvy, či súťaže so sebou samým. Preto ako uzatvára Mareš (2012, s. 27) závisí na „*subjektívnej evidencii výsledkov danej činnosti*.“ Bandura (1994, s. 71) v súvislosti s vlastnou skúsenosťou nás upozorňuje na ďalšiu súvislosť: „Ak ľudia dlhodobo zažívajú iba ľahké úspechy, začnú očakávať rýchle výsledky a neúspech ich rýchlejšie odradí.“ Bandura nás na úskalia priamej pomoci a získavania iba pozitívnej, neprimeranej a svojím spôsobom nezaslúženej spätnej väzby upozorňuje výstižným tvrdením: „nepleťme si dva typy sebavedomia. Prvý ako osobnostná črta a druhý, ktorý vyviera zo znalostí určitých tém a určitého predmetu. Pokiaľ učiteľ zvyšuje len prvý bez druhého, ničomu tým neprispieje. Naopak. Cieľom vzdelávania nie je produkovať sebavedomých hlupákov.“ (Bandura, cit. podľa Pajares, 2006, s. 344). Preto pre nezdolný pocit self-efficacy sú nevyhnutné skúsenosti s prekonávaním prekážok vytrvalým úsilím, pretože prekážky a nezdary majú v ľudskom snažení svoj dôležitý účel. Učia nás, že pre úspech je potrebné nepoľavujúce úsilie.

- 2) **Skúsenosť v zastúpení / sprostredkovaná skúsenosť** (angl. vicarious experiences) predstavuje súbor informácií získaný pozorovaním výsledkov činnosti druhých ľudí ako určitého „etalónu“ (Výrost, 2000, s. 208), porovnávaním sa s nimi a sociálnou nápodobou. Self-efficacy sa zvyšuje vedomím toho, že ak to druhí, mne v ničom podobní učiteľia dokážu, tak to zvládnem aj ja.

mentátora, ako plní všetky predchádzajúce úlohy bez toho, aby sa niekto dostal do priameho kontaktu s hadom. Podľa výsledkov liečenia bol najúspešnejší participačný model (Bandura, Adams, Beyer, 1977, s. 191-215).

V učiteľskej profesii existujú rôzne možnosti získavania *sprostredkovanej skúsenosti* (kolegiálne hospitácie a pozorovanie práce iných kolegov v zmysle otvorených hodín, videonahrávok vyučovacích hodín a podobne). Pozorovaním a sociálnym porovnávaním seba a vzoru, s ktorým sa učiteľ identifikuje môže navyše získať *účelné postupy a stratégie k zvládaniu rôznych pedagogických situácií*.

Účinnok modelovania na self-efficacy je podľa Banduru (1994, s. 72) „silne ovplyvnený vnímanou podobnosťou s modelom.“ Ako ozrejmuje Gavora (2008, s. 230) „čím je identifikácia (so vzorom) silnejšia v zmysle, že učiteľovým vzorom je človek, ktorému dôveruje a váži si ho, či obdivuje, tým má intenzívnejší vplyv na formovanie jeho profesijnej self-efficacy.“ Čím je predpokladaná podobnosť so vzorom silnejšia, tým presvedčivejšie vníma učiteľ úspechy a neúspechy pozorovaného modelu. Zdatní učitelia vyhľadávajú zdatné modely vybavené schopnosťami, ku ktorým ašpirujú. Znova to platí aj naopak, ak učiteľ dlhodobo pozoruje antivzor, môže sa stať, že ho nepriaznivo ovplyvní. Tento zdroj self-efficacy je menej spoľahlivým a náchylnejším k zmenám, ako predošlý. Napriek tomu pri spojení s prvým faktorom významne posilňuje celkový efekt. Pri sprostredkovanej skúsenosti možno uvažovať nielen v rozmedzí učiteľovej kariérnej cesty, ale už aj skôr (pregraduálna príprava, študijná dráha, detstvo atď.9).

3) **Verbálna persuázia a podobné sociálne vplyvy/ pozitívne oceňovanie** (angl. verbal persuasion¹⁰) predstavuje sociálne presvedčanie o vlastnostiach, výkone jedinca, oficiálne pochvala, ale aj neformálne pozitívne slovné ohodnotenie od svojho okolia. Vystupuje podľa Výrosta (2000, s. 208) ako „presvedčenie jedinca iným jedincom, alebo skupinou o tom, že v rámci konkrétnej úlohy disponuje požadovanou úrovňou schopností a vytrvalosti.“ Podľa Banduru (1994, s. 80) „ľudia, ktorí sú verbálne presvedčení že sú schopní dané úlohy zvládnuť, pravdepodobne zmobilizujú väčšie úsilie a nepoľavia v ňom, na rozdiel od tých, ktorí sa pri problémoch zaoberajú pochybnosťami o sebe a vlastnými nedostatkami.“

V učiteľskej profesii môže sociálne presvedčanie nadobúdať rôznu podobu. Slovnú- pochvala, povzbudenie zo strany kolegov, riaditeľa, blízkych, kamarátov, rodičov či žiakov samotných, či už v oficiálnej alebo neoficiálnej podobe.

⁹ Týmto spôsobom (pozorovaním a napodobňovaním vlastných učiteľov) sa podľa Pola (2009, s. 69) „môžu po desaťročia konzervovať zaužívané pedagogické postupy.“

¹⁰ V starších Bandurových prácach (1977, s. 195) uvádza (angl. verbal persuasion) – v našich podmienkach ako **verbálne presvedčanie** (napr. Hall, Lindzey, 2002, s. 431). V novších prácach Bandura sám uvádza „ angl. verbal persuasion and allied types of social influences“ (1994, s. 80, 1997, s. 101), pričom tomuto informačnému zdroju pripisuje o niečo širšiu pôsobnosť.

Ale aj písomnú (v zmysle diplomu, ocenenia, článku o jeho kvalitách v školskom časopise atď.), neverbálnu (úsmevy, gestá) alebo činy, ktoré sa s ním priamo ako s učiteľom spájajú (napr. výhra v študentskom hlasovaní ako najobľúbenejšieho učiteľa na škole, odmena (dar) zo strany žiakov, kolegov za jeho prácu, odmena v zmysle finančného prilepšenia zo strany riaditeľa za úspešné zvládnutý projekt, nominácia do súťaže napr. učiteľ SR atď.). Povzbudzovanie môže viesť učiteľa k postupnému zlepšovaniu jeho self-efficacy, čo sa môže v konečnom dôsledku odraziť aj na jeho zvýšenom pracovnom úsilí a samotnej činnosti v školskej triede, participácii na mimoškolských aktivitách a podobne. Ako vysvetľuje Bandura (1997, s. 15) „negatívna persuázia má väčší (silnejší) efekt t.j. znižuje self-efficacy ľahšie, ako opačný prípad, keby sme učiteľa verbálne posilňovali a utvrďovali ho v jeho výkone.“ Pre učiteľa ktorý má silnú self-efficacy predstavuje sociálne presvedčanie účinný nástroj. Takýto učiteľ okrem toho, že svojim zverencom poskytuje pozitívne hodnotenie, vytvára pre nich primerané situácie, ktoré im môžu priniesť vlastný úspech. Takýto učiteľ svojich žiakov predčasne nevystavuje situáciám, ktoré sú pre nich príťažké, ani im nedovoľuje zažívať len ľahké, rýchle a nezaslúžené úspechy.

- 4) **Úsudky o vlastnom emocionálnom a fyzickom stave / pozitívne emocionálne nastavenie a dobrý fyzický stav / fyzická a emocionálna kondícia** (angl. emotional arousal, physiological information). Pri hodnotení vlastných schopností a spôsobilostí ľudia sa čiastočne spoliehajú aj na úsudky o vlastných emocionálnych a somatických stavoch. Ich konsekvencie sú jednoznačné. Dobré fyzické predpoklady a pohoda (dobrá nálada) zvyšujú pozitívnu percepciu vlastnej schopnosti zvládnuť úlohy, naopak negatívne predpoklady (únava, stres, bolesť, choroby, úzkosť, smútok) sa vnímajú ako signály vlastnej zraniteľnosti a neschopnosti vyhovieť požiadavkám.

Učiteľ v dobrej **psychickej a fyzickej kondícii**¹¹ má podľa Gavoru (2008, s. 230) „potenciality prekonať i obťažné situácie a krízy, čo podporuje jeho self-efficacy.“ Unavený, vyčerpaný učiteľ, alebo ten, ktorý prežíva obdobie profesijnej krízy (buď v zmysle aktuálnej, alebo dlhodobo ako dôsledok syndrómu vyhorenia), pravdepodobne prestane dôverovať svojim potencialitám. Avšak aj tu hrá dôležitú úlohu to, aký význam učiteľ prisudzuje týmto vzniknutým, alebo pretrvávajúcim príznakom. Napr. ak začínajúci učiteľ sa na prvej vyučovacej hodine potí a pripisuje to vysokej teplote v triede viac ako vlastnému stresu, má to

¹¹ S pojmom **pedagogická kondícia** v zmysle „vyladenosti telesného aj duševného stavu vzhľadom ku konkrétnej požiadavke na výkon“ sa možno stretnúť aj u E. Vyskočilovej (cit. podľa Kalhous, Obst, 2009, s. 99).

na jeho self-efficacy iný vplyv, ako keby usudzoval obrátene. Záverom je nutné podotknúť, že učitelia neprijímajú vonkajšie stimuly (vzory, pochvaly, kritiku) automaticky. Mechanizmy ich pôsobenia a vnútorného spracovania sú omnoho zložitejšie. Dá sa povedať, že „učitelia si **konštruujú** svoju self-efficacy, teda i svoje štandardy výkonov, a to prostredníctvom vlastnej reflexie vplyvov, ktoré priamo alebo nepriamo na nich pôsobia“ (Gavora, 2008, s. 230). Prirodzene, vyššie opisované vplyvy pôsobia lepšie, keď sú homogénne a nie sú medzi nimi protirečenia. V prípade, keby učiteľ dostával rozporuplné správy o sebe, mohol by z nich byť zmätený a ich vzájomná rozporuplnosť by v konečnom dôsledku mohla pôsobiť negatívne na jeho učiteľské self-efficacy.

MODELY FUNGOVANIA SELF-EFFICACY UČITEĽA

Snahy výskumníkov pochopiť a opísať fungovanie konceptu self-efficacy učiteľa vyústili k ich tendencii znázorňovať ho v modeloch, ktoré by nám mohli dopomôcť k jeho pochopeniu a ozrejmieniu. V nasledujúcej podkapitole opíšeme dva modely: všeobecný model self-efficacy autorov Gistovej a Mitchella (1992, s. 203) modifikovaný Dvorskou (2015) tak, aby nám mohol ponúknuť uhol pohľadu na self-efficacy učiteľa - jej vzťah k výkonu činnosti. Druhým modelom je model fungovania profesijnej self-efficacy P. Gavoru (2012, s. 35-37), ktorý je zacielený na postup učiteľa pri riešení vyučovacej situácie.

Schéma 3 znázorňuje modifikáciu všeobecného model self-efficacy vzťahujúci svoju pozornosť k výkonu činnosti autorov Gistovej a Mitchella (1992, s. 203).



*Schéma 3:
Model self-efficacy učiteľa - vzťah k výkonu činnosti Dvorská (2015, s. 53),
modifikované podľa Gistovej a Mitchella (1992, s. 203).*

-
1. V prvom rade vstupujú do procesu 4 zdroje formovania self-efficacy učiteľa.
 2. Nasledujúce fázy (analýza požiadaviek, atribučná analýza a zhodnotenie osobných a situačných zdrojov a obmedzení) prebiehajú súčasne.
 - a) V tejto fáze prebieha **analýza požiadaviek**, ktoré sú na splnenie úlohy nevyhnutné. Tento proces je spravidla explicitný a zahŕňa aj úvahy o tom, aké úsilie bude potrebné vynaložiť, aké informácie mám, ktoré bude potrebné dohľadať a ako dlho bude zvládanie úlohy trvať, aká ťažká bude realizácia úlohy, aké predpoklady si vyžiada, aké možnosti a obmedzenia obsahuje.
 - b) Súčasne prebieha aj **atribučná analýza** predchádzajúcich skúseností – zvládnutie podobných úloh. Slúži učiteľovi ako meradlo riešenia danej situácie. V tomto bode sa pýtame samých seba, prečo sa nám darilo, s čím súviseli úspechy, neúspechy. Darí sa nám, pretože sme šikovní a máme dostatok kompetencií a informácií, pre danú činnosť, alebo je to len náhoda, šťastie, osud? K tomu nám najlepšie slúžia vlastné skúsenosti. Pomocou procesu symbolického kódovania môžeme príčiny nášho konania usudzovať aj z výsledkov iných, alebo všeobecne daných (normatívnych) požiadaviek, ktoré sa nám s danou činnosťou spájajú. Následne sa pýtame, do akej miery sa zhodujú naše vedomosti, zručnosti a spôsobilosti s tým, čo by sme pre danú prácu mali vedieť (s etalónom).
 - c) V súčinnosti s dvoma predchádzajúcimi procesmi (atribučná analýza a analýza požiadaviek) môžeme sledovať ešte tretí, ktorý prebieha paralelne s nimi: **zhodnotenie osobných a situačných zdrojov a obmedzení**. V tejto súvislosti tento proces predstavuje akýsi *audit vlastných možností a zdrojov*. Ako dodáva Bandura (1994, s. 3) „záleží na konkrétnych okolnostiach danej situácie, akým spôsobom dôjde k prepojeniu informácií.“ Na základe tejto komparácie definujeme svoju self-efficacy.
 3. Odhad vlastnej inštrumentálnej kapacity je v podstate logické vyústenie predošlých troch – v jednotné presvedčenie o vlastných potencialitách cieľovo orientovaných k vyriešeniu pedagogickej situácie na stanovenej úrovni obtiažnosti. Presvedčenie je odrazom vlastnej **self-efficacy**. Obsahuje informácie, ktoré učitelia zvažujú pred tým, než začnú vykonávať určitú činnosť a integruje ich do jednotiacieho úsudku o potencialite vlastnej pedagogickej činnosti.
 4. Ak takýmto spôsobom formujeme self-efficacy, môžeme ďalej uvažovať o jeho konsekvenciách – teda **dôsledkoch**, ktoré sa prejavujú v konkrétnych atribútoch ako vytrvalosť, úroveň obtiažnosti pri stanovovaní si cieľov atď.
 5. **Vlastný výkon** je zavíšený **spätnou väzbou**, ktorú získavame pri výkone určitej činnosti. Tá následne ovplyvňuje (posilňuje, alebo zoslabuje) našu self-efficacy prostredníctvom - v tomto prípade prvého zdroja jej formovania – vlastnej úspešnej skúsenosti – u učiteľa úspešnej vyučovacej praxe a pôsobí vice versa.

Napriek tomu, že predchádzajúci všeobecný model nám naznačil isté pravdepodobnostné fázy self-efficacy, viac o fungovaní a úlohách self-efficacy učiteľa pri riešení konkrétnej vyučovacej situácie v triede ponúka (schéma 4) model P. Gavoru (2012, s. 35-37).

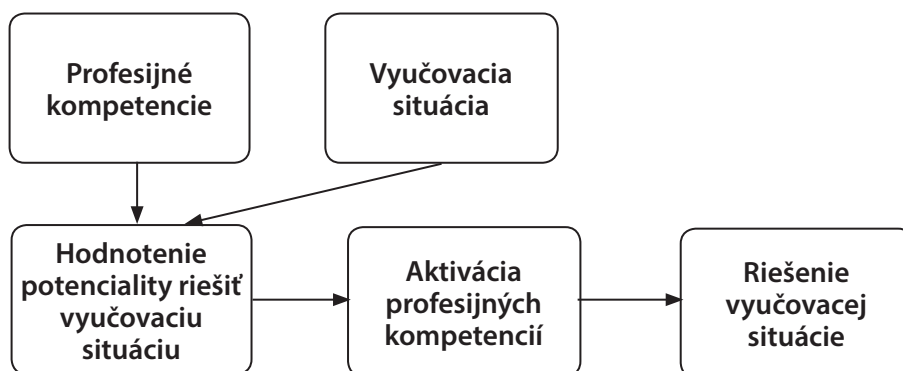


Schéma 4:
Model fungovania profesijnej self-efficacy učiteľa pri riešení vyučovacej situácie
P. Gavoru (2012, s. 36).

Ako podrobne popisuje Gavora (2012, s. 35-37), východiskom jeho modelu je **vyučovacia situácia**, ktorú chápe ako *jednotu úlohy*, ktorú má učiteľ riešiť a *konkrétnych podmienok* (kontextu), za ktorých ju má riešiť. Učiteľova úloha je vlastne zadanie, ktoré učiteľ chce uskutočniť v interakcii so žiakmi. Každá takáto úloha sa realizuje za určitých vonkajších a vnútorných podmienok. Vonkajšie podmienky tvoria: konkrétny typ a obťažnosť úlohy, charakter učiva, výkonnosť žiakov, disciplinovanosť triedy, materiálne vybavenie vyučovania a pod. Vnútorné podmienky predstavujú učiteľove profesijné kompetencie (odborné vedomosti a zručnosti), jeho fyzická a emocionálna kondícia. Učiteľ pri každej úlohe hodnotí tieto vnútorné a vonkajšie podmienky a dáva ich do vzťahu k vlastným potencialitám t.j. jeho self-efficacy.

Keď si učiteľ stanoví vyučovaciu úlohu, diagnostikuje svoje profesijné kompetencie a svoj emocionálny a fyzický stav vzhľadom na parametre konkrétnych vonkajších podmienok vyučovania. Zvažuje, aká ťažká bude realizácia úlohy, aké predpoklady si vyžiada, aké možnosti, alebo ohrozenia obsahuje. Prítom sa opiera o svoje predchádzajúce vyučovacie skúsenosti, najmä o zvládnutie podobných úloh (ich úspešné, alebo menej úspešné zvládnutie), čo mu slúži ako *meradlo na riešenie danej situácie*. Každú *vyučovaciu situáciu* „učiteľ diagnostikuje a dáva do vzťahu so svojou self-efficacy a na základe toho koná“ Gavora (2012, s. 36).

Základ podľa Gavoru tvorí **kognitívne spracovanie** interných aj externých informácií t.j. „informácií o sebe ako o učiteľovi a faktoroch ležiacich mimo neho“ (Gavora, 2012, s. 36).

U **skúsených učiteľov** je toto kognitívne spracovanie veľmi rýchle, zvlášť vtedy, keď je situácia typická a často opakovaná, teda v istom zmysle rutinná. Na druhej strane aj u skúsených učiteľov môže do hry vstúpiť aj „mimoriadna obťažnosť učiteľovej úlohy a problémy súvisiace s niektorými podmienkami vyučovania napr. nedisciplinovanosť žiakov, použitie novej učebnice, inšpekcia na vyučovacej hodine a podobne“ (Gavora, 2012, s. 36). Možno to interpretovať tak, že skúsený učiteľ tým, že vzhľadovo (aracionálne) poznáva svoj „analyzér“ spustí len vtedy, keď sa dostane do „úzkych“, ale takýchto situácií v jeho práci pri bežnom usporiadaní školských podmienok nemusí byť veľa. Skúsený učiteľ môže časom nadobudnúť subjektívny úsudok, že sa už dostal do vlastnej cieľovej rovinky a už nemá kam ďalej utekať.

Naopak u **začínajúceho učiteľa** môže toto kognitívne spracovanie trvať dlhšie a byť menej presné. Dá sa to vysvetliť a interpretovať rôzne. Začínajúci učiteľ nemá dostatok „*vyučovacích scenárov*“ (Gavora, 2012, s. 36), ako by danú situáciu riešil. Naproti tomu môže mať k dispozícii veľké množstvo „*deklaratívnych akademických vedomostí*“ získaných v pregraduálnej učiteľskej príprave. Tieto akademické vedomosti ako ukazujú výskumy začínajúcich učiteľov sa v istých pracovných podmienkach adaptujú, pretvárajú a vyhodnocujú sa ich „reálne“ dôsledky. Toto neustále vyhodnocovanie a porovnávanie spoluvytvára sumár subjektívnych spontánnych, implicitných súhrnov širokej siete obsahových elementov (názory, postoje, presvedčenia) a vzťahov (argumenty – výroky spájané vzájomnými vzťahmi) označovaných ako **subjektívne teórie učiteľa**¹². V novších teoretických prístupoch sa ale uvádza dôležitá súvislosť: „objektívne a subjektívne teórie sa v priebehu profesijného vývoja učiteľa prepájajú“ (Janík, 2005, s. 479). Toto prepojenie predstavuje kvalitnejší základ pre učiteľovo konanie a rozhodovanie (viac o učiteľovom rozhodovaní napr. Mareš, 1971). V tomto zmysle možno interpretovať časovo dlhšie kognitívne spracovanie informácií začínajúcich učiteľov. Ako opisuje Gavora (2012, s. 36) začínajúci učiteľ môže mať aj nedostatok „*procedurálnych vedomostí*“, ktoré by tvorili nástroje na riešenie danej vyučovacej situácie.¹³

¹² Zhody a odlišnosti slovenských a českých ekvivalentov pojmu angl. teacher thinking pozri Dvorská (2015, s. 197).

¹³ Viac o porovnaní self-efficacy začínajúcich učiteľov a skúsených učiteľov napr. Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy (2007, s. 944-956).

ZÁVER

Mnohými výskumami v rôznych oblastiach (šport, pracovná sféra, zdravotníctvo, školstvo) sa potvrdila téza že: úsudok učiteľa o vlastnom self-efficacy je dobrým **prediktorom výkonu** v danej úlohe. Dá sa to vysvetliť nasledovne: Keď sa od seba líši presvedčenie o self-efficacy a presvedčenie o výsledku nejakej činnosti, môže self-efficacy predurčiť konanie. Možno to interpretovať tak, že učitelia so silnou dôverou vo vlastné potenciality (self-efficacy) podľa Banduru (1994, s. 71) „pristupujú k obťažným úlohám skôr ako k výzvam, ktoré je potrebné zvládnuť a vytrvať v nich, než ako k hrozbám, ktorým by sa mali vyhnúť.“ Tým sú do svojej činnosti ochotní investovať viac času a úsilia. Self-efficacy v tomto ponímaní pôsobí ako „**mobilizátor učiteľových vedomostí, schopností a zručností**“ (Gavora, 2011, s. 89). I keď sa na prvý pohľad môže javiť, že ideálom je aby každý učiteľ bol dostatočne presvedčený o svojich schopnostiach a kompetenciách, opak je však pravdou. Učiteľ pri úspešnej realizácii akejkoľvek pedagogickej činnosti nevyhnutne potrebuje, aby sa jeho dostatočne rozvinuté **pedagogické kompetencie** snúbili so **self-efficacy**. Silné self-efficacy nestačí, nie je možné uspieť v úlohe, ktorá je za hranicami našich individuálnych možností, iba kvôli tomu, že seba samých silne presvedčame, o tom že to zvládneme. Úspešné fungovanie vyžaduje podľa Pajaresa (2006, z prekladu Mertin, s. 4) „harmóniu medzi presvedčeniami o sebe a skutočnými kompetenciami (osvojenými vedomosťami, zručnosťami či schopnosťami), ktoré sú nevyhnutné.“ Self-efficacy skôr dopomáha určiť, ako učitelia naložia so znalosťami a kompetenciami, ktoré majú – teda poznanie tejto charakteristiky môžeme chápať skôr ako **poznanie učiteľovej skutočnej užitočnosti**.

Self-efficacy je mladý, pomerne dobre rozpracovaný teoretický koncept vyrastajúci z vplyvnej Sociálno kognitívnej teórie A. Banduru. Sám Bandura ho dlhodobo induktívne vyvíja a popri svojich mnohých výskumných počinoch neustále spresňuje jeho teoretické a aplikačné možnosti. Konceptný rámec self-efficacy nie je jednoznačný, ani bezchybný, ale ponúka nám pomerne odlišný zorný uhol pohľadu na učiteľa. Pohľad, ktorý je subjektívne zafarbený a učiteľ si ho postupne utváral sám.

LITERATÚRA

- ALOE, A. M., AMO, L. C., SHANAHAN, M. E. 2014. Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. In *Educational Psychology Review Journal*, Vol. 26, 2014. No. 1, p. 101 – 126. ISSN 1573-336X.
- ANDREÁNSKY, M. 2009. *Sociálne pozície, motivácia a sebavedomie u jedincov s pos-*

-
- tihnutím so zameraním na narušenú komunikačnú schopnosť*, Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta. Dizertačná práca, 2009. 155 p.
- ARCH, E. C. 1992a. Sex differences in the effect of self-efficacy on willingness to participate in a performance situation. In *Psychological Reports*, Vol. 70, 1992. No.1, p. 3 – 9. ISSN 0033-2941.
- ARCH, E. C. 1992b. Affective control efficacy as a factor in willingness to participate in a public performance situation. In *Psychological Reports*, Vol. 71, 1992. No. 3, p. 1247 -1250. ISSN 0033-2941.
- BANDURA, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. In *Psychological Review*, Vol. 84, 1977. No. 2, p. 191-215. ISSN 1939-1471.
- BANDURA, A. 1978. The Self System in Reciprocal Determinism. In *American psychologist*, Vol. 33, 1978. No. 4, p. 343 – 358. ISSN 1935-990X.
- BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
- BANDURA, A. 1991. Social-cognitive theory of self-regulation. In *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, Vol. 50, 1991. p. 248 – 287. ISSN 0749-5978. Dostupné na : www.des.emory.edu/mfp/bandura1991obadp.pdf. [cit. 7.1.2014].
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In RAMACHAUDRAN, V. S. et al. *Encyclopaedia of human behavior*. Vol. 4. New York : Academic Press, p. 71 - 78. Dostupné na : www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html. [cit. 7. 9. 2020].
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. USA: W.H. Freeman and Company, 1997, 604 p. ISBN 978-0-7167-2850-8.
- BANDURA, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. In *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001. No. 1, p. 1-26. ISSN 0066-4308. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1> [cit. 3. 9. 2020].
- BANDURA, A. 2006. A guide for constructing self-efficacy scales. In PAJARES, F., URDAN, T. et al. 2006. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, p. 307-337. ISBN 978-1-5931-1366-7.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A., 2003. *Temperament, Intelligence, Sebepojetí: nové pohledy na tradiční téma psychologického výzkumu*, Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003., 150 p. ISBN 80-86620-05-0.
- DVORSKÁ, D. 2015. *Aký som učiteľ? Učiteľovo vnímanie vlastných potencialít*. Dizertačná práca, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2015, 199s.
- FRIEDMAN, I. A., KASS, E. 2002. Teacher Self-Efficacy: A Classroom – Organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 2002, Vol. 18, 2002. No. 1, p. 675-686. ISBN 0742-051X.
- GAVORA, P. 2007. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. ISBN 978-80-223-2317-8.
- GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (Self-efficacy), Pre-

-
- hľad problematiky. In : *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Vol. LVIII., 2008. No. 3, p. 222 - 235. ISSN 0031-3813.
- GAVORA, P. 2009. Profesionální zdatnost vnímaná učitelom. Metodologické otázky. In *Pedagogická revue*, Vol. 61, 2009. No. 1-2, p. 19-37. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika.sk, slovenský časopis pre pedagogické vedy*. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť, Vol. 2, 2011. No. 2, p. 88-107. ISSN 1338-0982.
- GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. In *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, Vol. 22, 2012. No. 2, p. 205 – 221. ISSN 1211-4669.
- GIST, M. E., MITCHELL, T. R. 1992. Self-efficacy: Theoretical analysis of its determinants and malleability. In *Academy of management review*, Vol. 17, 1992. No. 2, p. 183 – 211. ISSN 0363-7425.
- GIBSON, S., DEMBO, M. H. 1984. Teacher Efficacy : A Construct Validation. In : *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, 1984. No. 4, p. 569 – 582. ISBN 0022-0663.
- GODDARD, R. D., HOY, W. K., WOOLFOLK HOY, A. 2004. Collective teacher efficacy beliefs. Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. In *Educational Researcher*, Vol. 33, 2004. No. 3, p. 453-472. ISSN 1474-9041.
- GUSKEY, T.R., PASSARO, P.D. 1994. Teacher efficacy: A study of construct Dimensions. In *American Educational Research Journal*, Vol. 31, 1994. No. 3, p. 627-643. ISSN 1935-1011.
- HALL, C. S., LINDZEY, G. et al. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, 2002. 510 p. ISBN 80-08-03384-3.
- 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, Dostupné na : www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf [cit. 9.12.2013].
- HILL, G. 2004. *Moderní psychologie*. Praha : Portál, 2004. 280 p. ISBN 80-7178-641-1.
- HNILICA, K. 1992. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Vol. XLII, 1992. No. 4, p. 477-485. ISSN 2336-2189.
- HNILICA, K. 1993. Vývoj pojetí regulace učení a výkonů v sociálně kognitivní teorii A. Bandury. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Vol. XLIII, 1993. No. 4, p. 439-448. ISSN 2336-2189.
- HOSKOVCOVÁ, S., ŠÍROVÁ, E., 2011. *Posilňování profesní kompetence učitelů v měnícím se edukačním prostředí*. In GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. et al., *Psychologické aspekty změn v české společnosti.*, Praha: Grada Publishing, 2011, p. 153-162. ISBN 978-80-247-2798-1.
- HRABAL, VL. MI., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál 2010, p. 239. ISBN 978-80-7367-755-8.

-
- JANÍK, T., HAVEL., J. 2005. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: PedF. MU, 2005, ISBN 80-210-3884-5.
- JANOUSEK, J. 1992. Sociálně – kognitivní teorie A. Bandury. In *Československá psychologie*, Vol. 36, 1992. No. 5, p. 385-397. ISSN 0009-062-X.
- JUROVSKÝ, A. 1980. *Osobnost' člověka pri práci*. Bratislava: Práca vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH, 1980, 289p.
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al. 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 447 p. ISBN 978-80-7376-571-4.
- KLASSEN, R. M., TZE V. M. C, BETTS, S. M., GORDON, K. A. 2011. Teacher Efficacy Research 1998 – 2009 : Signs of Progress or Unfulfilled Promise? In *Education psychology review*, Vol. 42, 2011. No. 1, p. 21 – 43. ISSN 1573-336X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2003. *Psychologie zdraví*, Praha: Portál, 2003, 280 p. ISBN 978-80-736-756-84.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Pozitivní psychologie: odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí, radost, naděje*. Praha : Portál, 2004, 200 p. ISBN 80-7178-835-X.
- LABONE, E. 2004. Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 2004. No. 1, p. 341-359. ISSN 0742-051X.
- LAZAROVÁ, JÚVA, 2010. Učitel a faktor času. O proměnách pracovního sebepojetí. In *Studia paedagogica*, Vol. 15, 2010. No. 2 p. 43–60. ISSN 2336-4521.
- MAREŠ, J. 1971. Rozhodování jako součást pedagogického procesu. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* , 1971. No. 6, p. 883-899. ISSN 0031-3813.
- MAREŠ, J., SLÁVIK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU, 1996. 91 p. ISBN 80-210.1444-X.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-174-8.
- NAKONEČNÝ, M. 2013. *Lexikon psychologie*. Praha: Nakladatelství Vodnář, 2013, ISBN 978-7439-056-2.
- PAJARES, F. 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. In *Review of Educational Research*, Vol. 66, 1996. No. 4, p. 543-578. ISSN 1935-1046.
- PAJARES, F., 2006. Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče. [online]. 2007. Kapitola 15, Preklad T. Mertin. Dostupné na internete: http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares_preklad1.pdf [cit. 8.2.2015]
- POL, M. 2009. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 194 p. ISBN 978-80-210-4499-9.
- ROSS, J.A. 1992. Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. In *Canadian Journal of Education*, Vol. 17, 1992. No.1, p. 51-65. ISSN 1916-9221.
- SLÁVIK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, M. 2012. Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. In *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, Vol. 22, 2012. No. 3, p. 367–386. ISSN 1211-4669.

-
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002. 318 p. ISBN 80-89018-31-9.
- ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická príprava budúcich učiteľů: Problémy a inspirácie*. Brno: Paido, 1999, 163 p. ISBN80-85931-70-2.
- TAKAHASHI, S. 2011. Co-constructing efficacy: A „communities of practise“ perspective on teachers efficacy beliefs. In *Teaching and teacher education*. Vol. 27, 2011. No. 1, p. 731-741. ISSN: 0742-051X.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W. K. 1998. Teacher efficacy : Its meaning and measure. In *Review of Educational Research*, Vol. 68, 1998. No. 2, p. 202 – 248. ISSN 1935-1046.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 2001. No.1, p. 783 – 805. ISSN: 0742-051X.
- VÝROST, J., RUISEL, I. 2000. *Kapitoly zo psychológie osobnosti*. Bratislava : Veda, 2000. 282 p. ISBN 80-224-0622-8.
- WHEATLEY, K. F. 2005. The case for reconceptualising teacher efficacy research. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 2005. No. 2, p. 747 – 766. ISSN 0742-051X.
- WIEGEROVÁ, A. et al. 2012. *Osobne vnímaná zdatnosť self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava : SPN, 2012. 118 p. ISBN 978-80-10-02355-4.
- WILLIAMS, D. M. 2010. Outcome Expectancy and Self-Efficacy: Theoretical Implications of an Unresolved Contradiction. In *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 14, 2010. No. 4, p. 417 – 425. ISSN 1532-7957.
- ZIMMERMAN, B. J., CLEARY, T. J., 2006. Adolescents' development of personal agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill, In PAJARES, F., URDAN, T, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, IAP, 2006, p. 45 – 69. ISBN 1-59311-366-8.

SUMMARY

Study is based on the Albert Bandura's Social cognitive theory and describes the 1) *self-efficacy concept*, 2) *nature and forms of this generative capability*, 3) *the sources* and 4) *models of its functioning*.

Key words: teacher, social cognitive theory, teacher self-efficacy, nature and forms teacher self-efficacy, teacher self-efficacy models

PaedDr. Darina Dvorská, PhD.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Email: darina.dvorska@uniba.sk