

OSOBNOSTNÉ A MOTIVAČNÉ PREDIKTORY DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

Marcela Verešová¹

¹Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Abstrakt

V príspevku sa centrujeme na analýzu nasledovných didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a praxi: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny; realizácia vyučovacej hodiny; budovanie triednej atmosféry a klímy; diagnostika a hodnotenie; sebareflexia učiteľa. Uvedené didaktické kompetencie sú súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. V našej výskumnej štúdii zisťujeme, aký vzťah (korelačný a predikčný) má motivácia k voľbe učiteľského povolania (vonkajšia; vnútorná; altruistická; alternatívna voľba) a osobnostné charakteristiky Veľkej päťky (extraverzia; prívetivosť; svedomitosť; neurotizmus/negatívna emocionalita; otvorenosť voči skúsenosti) k uvedeným didaktickým kompetenciám u 600 učiteľov v pregraduálnej príprave a praxi (300 v pregraduálnej príprave a 300 v praxi v SR). Identifikovali sme u učiteľov v praxi i u učiteľov v pregraduálnej príprave významné korelačné vzťahy medzi sledovanými premennými (v prípade osobnostných dimenzií Veľkej päťky ku všetkým didaktickým kompetenciám a v prípade motivácie primárne na úrovni vnútornej, altruistickej motivácie a alternatívnej voľby s rôznou silou vzťahu v skupine učiteľov z praxe a učiteľov v pregraduálnej príprave). Na identifikovanie predikčného vzťahu sme použili hierarchickú regresnú analýzu, overovali sme 5 regresných modelov, pre každú didaktickú kompetenciu samostatne, pričom závislou premennou boli didaktické kompetencie. V prvom kroku bol do modelu pridaný status (študent učiteľstva, učiteľ v praxi), v druhom motivácia a v treťom osobnostné črty. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné, altruistické ako aj alternatívne motivačné faktory a osobnostné črty extraverzia, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie triedna atmosféra a klíma sme identifikovali vnútorné motivačné faktory a osobnostné črty extraverzia, prívetivosť, a otvorenosť voči skúsenosti, pričom negatívne emócie/neurotizmus boli negatívnym prediktorom tejto didaktickej kompetencie. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie sme identifikovali vnútorné a altruistické motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa sme preukázali status (byť učiteľom), vnútorné a altruistické motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti.

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

Kľúčová slova: didaktické kompetencie, učiteľ, plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia, extravergia, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus/negatívna emocionalita, otvorenosť voči skúsenosti, vonkajšia motivácia, vnútorná motivácia, altruistická motivácia, alternatívna voľba

Abstract

PERSONAL AND MOTIVATIONAL PREDICTORS OF DIDACTIC COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TEACHERS AND TEACHERS IN PRACTICE

In this paper, we focus on the analysis of the following didactic competencies of pre-service teachers and teachers in practice: planning and preparation of lesson; realization of a lesson; building a class atmosphere and climate; diagnostics and evaluation; teacher self-reflection. These didactic competencies are part of the professional competencies of teachers. In our research study, we find out what relation (correlation and prediction) the motivation to choose the teaching profession (external; internal; altruistic; alternative choice) and the personal characteristics of the Big Five (extraversion; agreeableness; conscientiousness; agreeableness; neuroticism; openness) are to the mentioned didactic competences in the sample of 600 teachers in the Slovak Republic (300 pre-service teachers; 30 teachers in practice). We identified significant correlations between the observed variables (in the case of the Big Five personality traits to all didactic competencies and in the case of motivation primarily to the level of internal, altruistic motivation and alternative with different strengths of the relation in 2 research subgroups). We used hierarchical regression analysis to identify the predictive relation, we verified 5 regression models, for each didactic competence separately, while the dependent variable was didactic competencies, in the first step the status was added to the model (the pre-service teacher, the teacher in practice), in the second motivation and in third personality traits. We identified that internal motivation and personality traits - agreeableness, conscientiousness, and openness are important predictors of didactic competence “planning and preparation of lesson”. We identified that internal motivation, altruistic motivation as well as an alternative choice, and personality traits - extraversion, conscientiousness, and openness are important predictors of didactic competence “realization of a lesson”. We identified that intrinsic motivation and personality traits - extraversion, agreeableness, and openness are important predictors of didactic competence “building a class atmosphere and climate”, while negative emotions/neuroticism is a negative predictor of this didactic competence. We identified that internal motivation and altruistic motivation, and personality traits - agreeableness, conscientiousness, and openness are important predictors of didactic competence “diagnostics and evaluation”. We proved that the status (being a teacher), internal motivation and altruistic motivation, and personality traits agreeableness, and openness are important predictors of the “teacher’s self-reflection” competence.

The research study was prepared with the support of the project VEGA 1/0084/21 „Personal, cognitive and motivational predictors of professional competencies of pre-service teachers and teachers in practice“.

Keywords: didactic competencies, the teacher, planning and preparation of lessons, realization of a lesson, building a class atmosphere and climate, diagnostics and evaluation, self-reflection, extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness, external motivation, internal motivation, altruistic motivation, alternative choice

1. ÚVOD A TEORETICKÝ RÁMEC

Učiteľská profesia je jednou z najkomplexnejších profesií dnešnej spoločnosti a rovnaká komplexnosť sa preto očakáva aj od súboru učiteľových profesijných kompetencií (Zuljan *et al.*, 2012). Profesijná kompetencia je „súhrn spôsobilostí, ktorými by mal byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať, i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť, a ktoré by mali byť utvárané, kultivované prípadne aj zdokonaľované u študentov učiteľstva.“ (Švec, 1999, s. 34). V nadväznosti na pozorovateľnosť kompetencií je dôležité poznamenať, že kompetencie sú meraťelné a ich posúdenie je uskutočniteľné prostredníctvom učiteľovho výkonu počas pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese (Nessipbayeva, 2012). S pojmom kompetencia sa stretáme čoraz častejšie a spolu s ním sa bezprostredne spája aj efektívny a kvalitný výkon v učiteľskej profesii. Pomocou profesijných kompetencií dosahuje pedagóg určitú úroveň pracovného výkonu. Profesijné kompetencie majú schválené a nastavené určité štandardy, ktoré sú prijaté v rámci krajiny či Európskej Únie. Každá krajina má rozdielne nastavené vzdelávacie štandardy, normy a celú legislatívu, podľa ktorých sa musia pedagógovia vo vyučovacom procese riadiť (Daňová, & Ballová Mikušková, 2022). K profesijným kompetenciám učiteľa nevyhnutne patria aj didaktické kompetencie, ku ktorým v súlade s dielom Kyriacoua (1996) radíme: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy v triede, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia učiteľa.

V súčasnosti sa na učiteľovu osobnosť a profesijnú prípravu kladú vysoké nároky, čo je však pochopiteľné, keďže učiteľ, aby mohol vzdelávať deti a mládež (ale i dospelých a seniorov), musí mať dôkladne osvojené vedomosti, zručnosti a kompetencie z odboru, ktorý vyučuje, ktoré získava kvalitnou odbornou prípravou v aprobácii alebo jej kombináciách, no rovnako významné pre kvalitu jeho výkonu je disponovanie sústavou vedomostí, zručností, kompetencií a postojov z oblasti psychológie (psychologická gramotnosť), pedagogiky (didaktické kompetencie) a ďalších významných oblastí rozvíjajúcich kľúčové kompetencie človeka (IKT a digitálna kompetencia, cudzie jazyky a viacjazyčnosť, kompetencie v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu a ďalšie oblasti gramotnosti významnej pre uplatnenie a život človeka v 21. storočí) a kvalitné pedagogické, odborné, ale i všeobecné vzdelanie z rôznych oblastí. V súčasnosti sa ako dôležitá podčiarkuje aj výskumná

kompetencia učiteľa (Kurincová, Turzák, & Turzáková, 2019). Profesijné kompetencie a kvalitatívna úroveň ich rozvoja, motivácia spojená s prácou učiteľa a sebaregulácia patria medzi aspekty učiteľovej profesijnej výbavy a významne pôsobia na motiváciu, školskú spokojnosť a úspešnosť žiakov. V súvislosti s uvedeným bola realizovaná štúdia, ktorá skúmala ako tieto uvedené aspekty profesijnej výbavy učiteľa ovplyvňujú vyučovanie a samotné učenie a učebné výsledky žiakov (Kunter *et al.*, 2013). Výsledky preukázali, že žiaci, ktorých učitelia mali vysoké znalosti odborného (odborového) a pedagogicko-psychologického obsahu, teda aj vysokú mieru kompetencií (profesijných a didaktických) a učili s nadšením a entuziazmom vykazovali vyššie úspechy. Okrem toho študenti prejavovali zvýšenú záľubu daného predmetu. Uvedené dokladuje, aké dôležité je nadobúdanie profesijných kompetencií učiteľov a ich neprestajný rozvoj počas celého pôsobenia v učiteľskej profesii a aký pozitívny vplyv dokážu mať na žiakov vnímanie daného predmetu a jeho obľúbenosť, či jeho učebné výsledky (Kunter *et al.*, 2013). Uplatňovanie kompetencií učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese môže do veľkej miery zvýšiť efektivitu vzdelávania nielen žiakov, ale aj učiteľov a rovnako tak aj celkovú kvalitu vyučovania (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

Učiteľova osobnosť je tou, s ktorou sa žiaci do veľkej miery identifikujú, stotožňujú, ktorej sa chcú podobať a zobrať si z nej príklad (Hupková, & Petlák, 2004). Uvedené podporujú aj Kunterová *et al.* (2013), ktorí tvrdia, že učiteľ všetkým tým, čím disponuje, celou svojou osobnosťou, do veľkej miery ovplyvňuje samotného žiaka a jeho výsledky v školskom vyučovaní. Osobnosť učiteľa je tak významným činiteľom rozvoja kognitívnej i nonkognitívnej stránky žiaka. Veľká päťka/Big five je univerzálnym modelom skúmania osobnosti (McCrae, & Costa, 2008). Univerzálny Big Five model sa používa na popisovanie osobnosti človeka prostredníctvom piatich charakteristík, ktorými sú extravergia, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť voči skúsenosti a neurotizmus/negatívna emocionalita. Z hľadiska efektívnosti výučby z Big Five osobnostných črt považujú Arif *et al.* (2012) za kľúčové nasledovné adjektíva: spoločenský, zhovorčivý, asertívny (reprezentuje extravériu); kooperatívny, dobromyseľný, starostlivý, zdvorilý (reprezentuje prívetivosť); spoľahlivý, pracovitý, vytrvalý, zodpovedný (reprezentuje svedomitosť); zvedavý, tvorivý, flexibilný, kultivovaný (reprezentuje otvorenosť voči skúsenosti); pokojný, šťastný, bezstarostný (reprezentuje pozitívnu emocionalitu). Othman (2009) analyzoval

vzťah medzi Big Five osobnostnými črtami a efektívnosťou výučby, pričom identifikoval, že extravézia, prívetivosť a svedomitosť majú pozitívny vzťah k efektívnosti vyučovania. Podobne Kelleová (2019) potvrdila významné korelácie: pozitívne korelovali štyri osobnostné črty (extravézia, svedomitosť, prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti) a negatívne neurotizmus. Príprava učiteľa na vyučovanie ako didaktická kompetencia učiteľa podľa Kima a McCanna (2018) je významne prepojená s osobnostnými črtami otvorenosť, extravézia a svedomitosť.

Je dôležité si uvedomiť skutočnosť, že profesijné kompetencie sa vytvárajú a rozvíjajú učením, praxou, cvičením, reflektovaním skúseností, ale aj sebareflexiou (Hinzen, & Robak, 2016), a osobnosť je vysoko pravdepodobne významným prediktorom ich rozvoja a uplatňovania v praxi (hypotéza nášho výskumu). Kasáčová *et al.* (2006) konštatujú, že profesijné kompetencie dokážu zaistiť expertnosť a profesionalitu učiteľskej profesie, preto sú pre učiteľskú profesiu tak významné. Podobne ako Karimi (2014) aj Kasáčová *et al.* (2006) pokladajú za dôležité zabezpečiť učiteľom kontinuálne vzdelávanie, aby sa mohli ďalej vzdelávať, zdokonaľovať a skvalitňovať svoje profesijné kompetencie. Spoločnosť a školstvo potrebuje učiteľov, ktorých kompetencie budú rozvinuté a rovnako budú schopní viesť ich efektívne a adekvátne využiť v praxi. Profesijný a neustály rozvoj je základom pre učiteľskú profesiu. Profesijne sa rozvíjať znamená oživovať a aktualizovať záujem o učenie a vyučovanie novými spôsobmi (Lunenberg, Dangerink, & Korthagen, 2014). Bezzina a Michalak (in Swennen, & Klink, 2009) ponímajú učiteľskú profesiu ako celoživotnú a preto apelujú najmä na ďalšie vzdelávanie (rozširujúce vysokoškolské vzdelávanie) už u študentov učiteľstva v pregraduálnej príprave. Pregraduálnu prípravu chápu ako cestu, počas ktorej je nutné budúcim učiteľom ponúknuť viacero kľúčových vedomostí, zručností a kompetencií potrebných pre výkon učiteľskej profesie. Autori prinášajú niekoľkostupňový model, ktorý má zaistiť, aby pregraduálna príprava bola pre študentov učiteľských programov čo najefektívnejšia a nápomocná. Model zahŕňa prípravu študentov učiteľstva na učiteľskú prax, identifikáciu kritických oblastí alebo nástrah v učiteľskej profesii spojených so zdokonaľovaním zručností, vedomostí a kompetencií, či vzájomnú pomoc a podporu pri profesijnom raste. Kosová a Tomengová *et al.* (2015) konštatujú, že pregraduálna príprava štádiom, v ktorom budúci učelia získavajú prvotné základy v oblasti profesijných kompetencií. Netvrdia, že pregraduálna príprava je tou,

ktorá urobí zo študentov „hotových“ učiteľov, no je ich dobrým základom a prípravou pre učiteľskú profesiu. Práve počas pregraduálnej prípravy a pedagogickej praxe môžu študenti, budúci učelia získať teoretické základy, ale i praktické zručnosti. Praktické zručnosti sa týkajú najmä praktických činností a pedagogickej praxe, ktorá je neodmysliteľným článkom pregraduálnej prípravy a takisto prostriedkom, vďaka ktorému môžu budúci učelia reflektovať svoju pedagogickú, či praktickú činnosť, skúsenosti, ale i niektoré drobné nedostatky (Kosová, & Tomengová *et al.*, 2015).

Laming (2008) konštatuje, že v súčasnosti nastáva problém s nedostatkom učiteľov na svetovej úrovni, z čoho vznikajú problémy v školskom prostredí či školských triedach. Za nedostatkom učiteľov je viacero faktorov, ktoré prispievajú k nie optimálnym podmienkam edukácie v prostredí školy (Rots *et al.*, 2010). Zároveň kvôli týmto podmienkam klesá atraktivita učiteľstva (podľa Perignáthovej (2019) je jedným zo základných faktorov ovplyvňujúcich výber povolania, pričom o dané povolanie strácajú záujem perspektívni študenti – budúci pedagogickí či odborní zamestnanci škôl. Podľa Rots *et al.* (2010) existujú 3 dôvody zníženia atraktivity učiteľského povolania: problémy s prijatím do zamestnania (mnoho študentov, ktorí skončia štúdium, má problém nájsť si pracovné miesto), problém opotrebovania (mnoho učiteľov po pomerne krátkom čase opúšťa svoju pracovnú pozíciu a tiež aj celkovo učiteľskú kariéru) a problém s náborom (nízky záujem žiakov študovať učiteľstvo z rôznych dôvodov). Ak sa problém nízkej atraktivity učiteľskej profesie nevyrieši v dohľadnej budúcnosti, nedostatok učiteľov môže mať viaceré negatívne dôsledky, tak pre spoločnosť, ako aj samotné školy a deti v školskom veku. Okrem atraktivity, medzi ďalšie základné faktory patrí aj motivácia k výberu povolania prostredníctvom štúdia k splneniu kvalifikačných predpokladov na výkon profesie, pričom celková motivácia je vnútorne špecifická a diferencovaná. V uvedenom kontexte považujeme za významné analyzovať motívy jednotlivcov, ktorí sa rozhodli vybrať si učiteľské povolanie ako kariérnu dráhu. Lepšie porozumenie motívom na výber učiteľstva a dôvodov, prečo klesol záujem o učiteľstvo, by malo hypoteticky zase iniciovať kroky vedúce k zvýšeniu záujmu oň a zlepšiť samotnú atraktivitu učiteľstva. Motivácia k voľbe učiteľského povolania je vnútorne kategorizovaná do sústav jednotlivých motívov ako vnútorná, vonkajšia a altruistická motivácia. Tento trojzložkový model motivácie pôvodne reflektovali pri zostavovaní diagnostického nástroja motivácie k voľbe učiteľského povolania aj Tomšík a Verešová

(2016), ktorý neskôr rozšíril Tomšík (2019) aj o štvrtý motivačný konštrukt s názvom „alternatívna voľba“. Motivácia k voľbe povolania učiteľ môže byť tak viazaná na viacero rôznorodých dôvodov a pohnútok. Jednou z príčin profesijného rozhodnutia môže byť vnútorné presvedčenie byť či stať sa učiteľom. Rovnako to môže byť aj vplyv okolia, či sú to rodičia, alebo učelia, s ktorými sa človek stretol počas štúdia a výrazne ovplyvnili tento výber. Môže to byť však aj potreba pomáhať iným, a tak byť prospešný pre spoločnosť a mať pocit, že som v spoločnosti užitočný. Dôvodom výberu povolania učiteľ môže byť aj záložná alternatíva pri situácii, keď z istých dôvodov primárne kariérna voľba nebola realizovaná. Kunterová (2013) skúmala vo svojom výskume motiváciu vo vzťahu k profesijným kompetenciám a identifikovala medzi nimi pozitívnu koreláciu. Podobne Azir, Akhtar a Rauf (2014) skúmali spojenosť kompetencií učiteľa s jeho motiváciou a identifikovali významný pozitívny vzťah medzi týmito premennými. Motivácia k výberu a výkonu profesie je dôležitá pre výber povolania a ovplyvňuje aj to, ako sa k výkonu povolania a príprave na povolanie človek postaví (s dôrazom na prepojenosť na ďalšie faktory – napríklad osobnostné črty Big Five).

Na základe vyššie citovaných prác a nami formulovaných východísk, predpokladáme, že tak osobnostné črty Big Five (v pozitívnom smere extravergia, privetivosť, svedomitosť, otvorenosť voči skúsenosti a v negatívnom smere neurotizmus), ako aj motivácia k voľbe učiteľského povolania (primárne vnútorná a altruistická motivácia) budú významnými prediktormi didaktických kompetencií (ako súčasti profesijných kompetencií) učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi.

2. METODOLÓGIA

Na identifikovanie didaktických kompetencií sme využili riešiteľským kolektívom projektu VEGA1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ zostavený a psychometricky overený Dotazník didaktických kompetencií (Ballová Mikušková, 2022; 57 položiek), ktorý identifikuje 5 kľúčových didaktických kompetencií učiteľa/budúceho učiteľa, ktoré sú súčasťou profesijnej kompetenčnej výbavy pre výkon profesie pedagogického zamestnanca: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava (13 položiek), realizácia vyučovacej hodiny (17 položiek), budovanie triednej atmosféry a klímy (8 položiek), diagnostika a hodnotenie (14 položiek), sebareflexia (5 položiek).

Na identifikovanie motivácie k voľbe učiteľského povolania sme využili psychometricky overenú a štvrtú revidovanú škálu SMVUP-4-S autora Tomšíka (2019). Pozostáva zo 48 položiek, ktoré reprezentujú 12 motívov (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, sebapecpencia učiteľských schopností, pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie, alternatívna voľba; každý motív reprezentujú 4 položky) a kumulujú sa do 4 hlavných motivačných konštruktov (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia a alternatívna voľba).

Na identifikovanie osobnostných črt sme využili model Big Five, konkrétne Neo-päť faktorový osobnostný inventár (pôvodná verzia Costa a McCrae), v slovenskej verzii psychometricky overený Ruiselom a Halamom (2007). Tento inventár je jedným z najviac používaných osobnostných dotazníkov na diagnostiku faktorov modelu Veľkej päťky v piatich osobnostných vlastnostiach: extravergia, neurotizmus, otvorenosť, privetivosť a svedomitosť.

Výskumný súbor tvorilo 600 budúcich učiteľov v pregraduálnej vysokoškolskej príprave a v praxi regionálneho školstva v SR, z toho 300 študentov učiteľstva (z toho 85,7 % žien) a 300 učiteľov v praxi (z toho 88,3 % žien).

Výskumný súbor študentov učiteľstva bol zastúpený študentmi/kami Predškolskej a elementárnej pedagogiky (ďalej PEP, 41,3 %), Učiteľstva pre primárne vzdelávanie (ďalej UPV, 0,7 %), aprobácií učiteľstva (a ich kombinácií) pripravujúcich sa pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie (44,7 %), bez označenej afiliácie k študijnému programu učiteľstva (13,3 %).

Výskumný súbor učiteľov z praxe bol zastúpený pedagogickými asistentmi/kami (1,7 %), učiteľmi/kami PEP 12,0 %, učiteľmi/kami UPV (16,7 %), učiteľmi/kami pôsobiacimi na nižšom sekundárnom vzdelávaní (19,0 %), učiteľmi/kami pôsobiacimi vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (37,0 %), riaditeľmi/ky základných, stredných škôl a gymnázií (12,7 %).

Pre spracovanie dát sme využili štatistický software IBM SPSS Statistics v.27, licenčne zakúpený a využívaný KPŠP PF UKF. Na identifikovanie predikčného vzťahu sme použili hierarchickú regresnú analýzu, overovali sme 5 regresných modelov, pre každú didaktickú kompetenciu samostatne, pričom závislou premennou boli didaktické kompetencie. V prvom kroku bol do modelu pridaný status (študent učiteľstva, učiteľ v praxi), v druhom motivácia (motívy voľby učiteľského povolania) a v treťom osobnostné črty (Big Five model).

3. VÝSLEDKY

Z deskriptívnych ukazovateľov (Tabuľka I) vyplýva, že učitelia v pregraduálnej príprave

na vysokých školách v SR disponujú primárne vnútornou a altruistickou motiváciou a podobne je tomu aj u učiteľov v praxi. Z motívov u oboch výskumných súborov dominuje práca s deťmi (na

Tabuľka I: Deskriptívna štatistika sledovaných premenných: motivácia k voľbe učiteľského povolania, osobnostné črty Big Five, didaktické kompetencie

	študenti				učitelia			
	M	SD	min	max	M	SD	min	max
vek	20,64	2,97	18	48	44,05	10,34	21	70
prax v rokoch	-	-	-	-	17,93	11,61	0	50
motivácia								
vnútorná	3,46	0,74	1,44	5	3,66	0,73	1,25	5
vonkajšia	2,73	0,56	1,06	4,31	2,31	0,67	1	4,5
altruistická	3,69	0,66	1,33	7,08	3,69	0,75	1	5
alternatívna	1,7	0,81	1	4,75	1,63	0,8	1	5
vnútorný záujem	3,42	1,25	1	5	3,54	1,44	1	5
sebapercepcia učiteľských spôsobilostí	3,83	0,76	1	5	4,28	0,72	1,25	5
sociálny status	2,92	0,92	1	5	1,99	0,87	1	4,25
výhody	2,99	0,77	1	5	2,55	0,96	1	5
príjem	2,65	0,86	1	5	2,29	0,96	1	5
práca s dospelými	3,23	1,06	1	5	3,35	1,35	1	5
práca s deťmi	4,16	1,16	1	14	4,12	1,04	1	5
ovplyvnenie inými	2,37	1,15	1	5	2,42	1,25	1	5
pracovný potenciál	3,87	0,84	1,5	5	4,04	0,89	1	5
alternatívna voľba	1,7	0,81	1	4,75	1,63	0,8	1	5
prosociálne správanie	3,68	0,76	1,25	5	3,61	0,86	1	5
predošlé skúsenosti	2,74	1,38	1	5	2,79	1,22	1	5
osobnosť								
extraverzia	3,5	0,66	1,17	5	3,77	0,67	1,67	5
prívetivosť	4,12	0,57	2,17	5	4,29	0,54	2,5	5
svedomitosť	3,9	0,63	1,83	5	4,21	0,6	2,33	5
neurotizmus	2,49	0,69	1	4,6	2,14	0,69	1	4,5
otvorenosť	3,72	0,64	1,83	5	4,03	0,61	2	5
didaktické kompetencie								
plánovanie a príprava	3,95	0,52	2,15	5	4,08	0,50	2,23	5
realizácia VH	3,91	0,46	2,38	4,94	4,07	0,49	2,31	5
atmosféra a klíma	4,22	0,47	2,4	5	4,36	0,50	2,88	5
diagnostika a hodnotenie	3,86	0,48	2,29	5	4,08	0,55	2,14	5
sebareflexia	3,85	0,80	1,4	5	4,14	0,77	0,6	5

1. mieste), pracovný potenciál (v pregraduálnej príprave na 2. mieste; v praxi na 3. mieste), seba-percepcia učiteľských spôsobilostí (v pregraduálnej príprave na 3. mieste; v praxi na 2. mieste), prosociálne správanie (na 4. mieste) a vnútorný záujem (na 5. mieste). Z pohľadu osobnostných črt sú na báze priemerných skóre v oboch výskumných skupinách učitelia v pregraduálnej príprave a v praxi viac extrovertne orientovaní, s vysokou mierou privetivosti a svedomitosti (vyššie

u učiteľov v praxi), otvorení skúsenosti (vyššie u učiteľov v praxi) a s prevahou pozitívnej emocionality (vyššie u učiteľov v praxi). V oblasti všetkých sledovaných didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia) skórovali učitelia v praxi priemerne vyššie než učitelia v pregraduálnej príprave (napriek uvedenému učitelia v pregraduálnej príprave hodnotia

Tabuľka II: Korelačná analýza didaktických kompetencií s motivačnými a osobnostnými premennými u študentov učiteľstva

Študenti (N=300)	didaktické kompetencie				
	Plánovanie a príprava	Realizácia VH	Atmosféra a klíma	Diagnostika a hodnotenie	Sebareflexia
motivácia					
vnútorná	,423**	,389**	,339**	,367**	,205**
vonkajšia	0,089	0,087	0,042	0,097	,124*
altruistická	,251**	,296**	,132*	,302**	,227**
alternatívna	-,128*	-,094	-,154**	-,112	0,007
vnútorný záujem	,341**	,248**	,181**	,213**	,130*
seba-percepcia učiteľských spôsobilostí	,404**	,447**	,445**	,410**	,176**
sociálny status	,201**	,192**	,170**	,128*	0,095
výhody	0,041	0,007	0,049	0,081	0,049
príjem	0,104	0,017	-,013	0,006	0,075
práca s dospelými	-,046	0,084	0,033	0,111	,148*
práca s deťmi	,228**	,140*	0,053	,133*	0,006
ovplyvnenie inými	-,089	0,001	-,077	0,032	0,08
pracovný potenciál	,313**	,434**	,253**	,361**	,294**
alternatívna voľba	-,128*	-,094	-,154**	-,112	0,007
prosociálne správanie	,366**	,439**	,222**	,428**	,377**
predošlé skúsenosti	,190**	0,105	,166**	,151**	0,048
osobnosť					
extraverzia	,239**	,288**	,394**	,237**	0,008
privetivosť	,326**	,324**	,350**	,353**	,233**
svedomitosť	,331**	,361**	,331**	,320**	0,085
negatívna emocionalita	-,188**	-,240**	-,342**	-,230**	0,013
otvorenosť	,259**	,383**	,311**	,389**	,177**

svoje didaktické kompetencie ako značne rozvinuté, za čím stojí pomerne vysoká dotácia pedagogickej praxe v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia a predovšetkým kvalitné didaktické rozborov s cvičnými učiteľmi a odborovými didaktikmi na vysokých školách).

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných motivačných a osobnostných faktorov k didaktickým kompetenciám u učiteľov v pregraduálnej príprave poukázala na významnú spoji-

tosť všetkých didaktických kompetencií k vnútornej motivácii (a jej motívom), altruistickej motivácii (a jej motívom), prívetivosti a otvorenosti voči skúsenosti. Z aspektu ďalších osobnostných črt (v pozitívnom smere extravergia a svedomitost', negatívne neurotizmus) sme zaznamenali významné vzťahy k všetkým didaktickým kompetenciám v výnimkou sebareflexie. Pri vonkajšej motivácii sme zaznamenali významnú spojitost' len so sebareflexiou a pri alternatívnej voľbe nega-

Tabuľka III: Korelačná analýza didaktických kompetencií s motivačnými a osobnostnými premennými u učiteľov v praxi

Učitelia (N=300)	didaktické kompetencie				
	Plánovanie a príprava	Realizácia VH	Atmosféra a klíma	Diagnostika a hodnotenie	Sebareflexia
motivácia					
vnútorná	,356**	,433**	,347**	,428**	,333**
vonkajšia	-,054	-,058	-,124*	-,061	-,101
altruistická	,280**	,344**	,298**	,314**	,261**
alternatívna	-,166**	-,149**	-,240**	-,173**	-,126*
vnútorný záujem	,236**	,262**	,210**	,273**	0,06
sebapercepčia učiteľských spôsobilostí	,404**	,532**	,512**	,511**	,370**
sociálny status	-,043	-,01	-,02	-,012	-,086
výhody	-,064	-,056	-,097	-,051	-,11
príjem	-,049	-,045	-,075	-,017	-,029
práca s dospelujúcimi	0,056	0,099	,128*	0,056	,116*
práca s deťmi	,359**	,378**	,292**	,370**	,197**
ovplyvnenie inými	,000	-,041	-,122*	-,070	-,052
pracovný potenciál	,297**	,343**	,270**	,359**	,442**
alternatívna voľba	-,166**	-,149**	-,240**	-,173**	-,126*
prosociálne správanie	,208**	,284**	,223**	,283**	,262**
predošlé skúsenosti	,124*	,172**	0,089	,145*	,190**
osobnosť					
extravergia	,310**	,467**	,479**	,388**	,239**
prívetivosť	,361**	,365**	,367**	,400**	,298**
svedomitost'	,464**	,435**	,456**	,423**	,253**
negatívna emocionalita	-,352**	-,413**	-,489**	-,386**	-,249**
otvorenosť	,444**	,464**	,386**	,463**	,355**

tívnu významnú koreláciu s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a budovaním/udržaním pozitívnej atmosféry a klímy v triede.

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných motivačných a osobnostných faktorov k didaktickým kompetenciám u učiteľov v praxi poukázala podobne ako u druhej výskumnej skupiny na významnú spojitosť všetkých didaktických kompetencií k vnútornej motivácii a k altruistickej motivácii v pozitívnom smere a v negatívnom smere k alternatívnej voľbe. Osobnostné črty Big Five významne korelujú so všetkými

didaktickými kompetenciami u učiteľov v praxi, a to v pozitívnom smere s extravertiou, prívietnosťou, svedomitou a otvorenosťou voči skúsenosti; v negatívnom smere s negatívnou emocionalitou. Pri vonkajšej motivácii sme zaznamenali významnú spojitosť (záporná korelácia) len s budovaním/udržaním pozitívnej atmosféry a klímy v triede.

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné motivačné faktory a osobnostné črty priateľnosť, svedomitosť a otvorenosť.

Tabuľka IV: Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	3,821	0,066		58,099	< ,001	[58,099;0,0]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,132	0,042	0,129	3,174	,002	[3,174;0,002]
	$F(1,599) = 10,076, p = ,002, R^2 = ,017$						
2	(Constant)	2,819	0,156		18,052	< ,001	[18,052;0,0]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,079	0,041	0,077	1,937	,053	[1,937;0,053]
	vnútorná motivácia	0,228	0,030	0,33	7,564	< ,001	[7,564;0,0]
	vonkajšia motivácia	-0,016	0,033	-0,021	-0,494	,622	[-0,494;0,622]
	altruistická motivácia	0,092	0,030	0,126	3,05	,002	[3,05;0,002]
	alternatívna motivácia	-0,017	0,027	-0,027	-0,647	,518	[-0,647;0,518]
$F(5,594) = 26,054, p < ,001, R^2 = ,180, R^2 \Delta = ,164$							
3	(Constant)	1,305	0,299		4,359	< ,001	[4,359;0,0]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	-0,001	0,040	-0,001	-0,018	,985	[-0,018;0,985]
	vnútorná motivácia	0,149	0,030	0,215	5,036	< ,001	[5,036;0,0]
	vonkajšia motivácia	0,015	0,031	0,019	0,483	,629	[0,483;0,629]
	altruistická motivácia	0,043	0,029	0,059	1,483	,139	[1,483;0,139]
	alternatívna motivácia	0,022	0,026	0,035	0,865	,387	[0,865;0,387]
	extraverzia	0,040	0,033	0,053	1,231	,219	[1,231;0,219]
	prívetivosť	0,099	0,040	0,109	2,47	,014	[2,47;0,014]
	svedomitosť	0,205	0,039	0,254	5,23	< ,001	[5,23;0,0]
	neurotizmus	0,044	0,036	0,061	1,238	,216	[1,238;0,216]
	otvorenosť	0,117	0,033	0,148	3,527	< ,001	[3,527;0,0]
$F(10,589) = 24,094, p < ,001, R^2 = ,290, R^2 \Delta = ,110$							

extraverzia, svedomitost a otvorenost voči skúsenosti (Tabuľka 5). Variancia didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny vysvetľoval v prvom kroku status iba 2,8%. Motivačné faktory v druhom kroku vysvetľovali ďalších 19,3% variancie a táto zmena bola významná $F(4,594) = 36,820$ $p = <.001$. V poslednom kroku, pridanie osobnostných črt do modelu vysvetľilo dodatočných 14,2% variancie, zmena bola významná $F(5,589) = 26,243$, $p = <.001$.

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie budovanie a udržanie triednej atmosféry a klímy sme identifikovali vnútorné motivačné

Tabuľka V: Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	3,754	0,061		61,202	< ,001	[3,634;3,875]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,16	0,039	0,166	4,113	< ,001	[0,083;0,236]
$F(1,599) = 16,914, p < ,001, R^2 = ,028$							
2	(Constant)	2,674	0,143		18,729	< ,001	[2,394;2,954]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,101	0,037	0,105	2,694	,007	[0,027;0,175]
	vnútorná motivácia	0,219	0,028	0,339	7,973	< ,001	[0,165;0,273]
	vonkajšia motivácia	-0,039	0,030	-0,053	-1,277	,202	[-0,098;0,021]
	altruistická motivácia	0,127	0,028	0,186	4,603	,001	[0,073;0,181]
	alternatívna motivácia	0,009	0,024	0,015	0,371	,711	[-0,039;0,057]
	$F(5,594) = 33,650, p < ,001, R^2 = ,221, R^2 \Delta = ,193$						
3	(Constant)	1,379	0,266		5,185	< ,001	[0,857;1,902]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,008	0,035	0,009	0,236	,813	[-0,061;0,077]
	vnútorná motivácia	0,130	0,026	0,200	4,947	< ,001	[0,078;0,181]
	vonkajšia motivácia	-0,003	0,028	-0,004	-0,109	,913	[-0,057;0,051]
	altruistická motivácia	0,072	0,026	0,105	2,769	,006	[0,021;0,122]
	alternatívna motivácia	0,045	0,023	0,076	1,986	,048	[0,0;0,09]
	extraverzia	0,107	0,029	0,149	3,681	< ,001	[0,05;0,164]
	prívetivosť	0,063	0,036	0,073	1,756	,080	[-0,007;0,133]
	svedomitosť	0,141	0,035	0,186	4,041	< ,001	[0,072;0,209]
	neurotizmus	0,002	0,032	0,003	0,07	,944	[-0,06;0,064]
	otvorenosť	0,150	0,030	0,200	5,054	< ,001	[0,091;0,208]
	$F(10,589) = 33,521, p < ,001, R^2 = ,363, R^2 \Delta = ,142$						

4. DISKUSIA

Nami realizovaný výskum rozširuje poznanie ojedinelých výskumov (napríklad Bastian *et al.*, 2015, 2017; Kırkağaç, & Öz, 2017; Tomšík, & Gatiaľ, 2018; Atalmuş, & Köse, 2018; Kelle, 2019; a ďalší) venovaných predmetnej problematike a poukazuje na významný záver, že tak osobnosť vyjadrená charakteristikami Veľkej päťky/Big Five, ako aj motivácia (primárne vnútorná a altruistická) sú významnými prediktormi didaktických kompetencií učiteľa, ktoré nadobúda a rozvíja učiteľ tak v pregraduálnej príprave, ako aj v praxi.

Tabuľka VII: Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu diagnostika a hodnotenie

[illegible]

potenciál, seba-percepcia učiteľských schopností, vnútorný záujem.

Z aspektu predikčného modelu didaktických kompetencií sme identifikovali, že všetky nami skúmané didaktické kompetencie (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia) sú predikčne determinované tak motivačnými faktormi (pozitívny efekt primárne vnútornej a altruistickej motivácie), ako aj osobnostnými črtami Big Five.

Extraverzia vyjadrená spoločenskou, aktívnosťou, asertívnosťou, hľadaním vzrušenia a prejavovaním pozitívnych emócií v sociálnej interakcii (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom didaktických kompetencií: realizácia vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede, diagnostika a hodnotenie, a sebareflexia. Protipólom extravertne orientovaných ľudí sú sociálne uzavretí ľudia, ktorí preferujú samotu, sú centrovani na svoje vnútorné prežívanie a myslenie, ostatní ich vnímajú ako málo komunikatívnych, často plachých alebo nesmelých.

Prívetivosť charakterizovaná dôveryhodnosťou, altruizmom, priamočiarosťou, skromnosťou, poddanosťou až podriadenosťou (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom didaktických kompetencií: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede. Opakom prívetivosti

je panovačnosť, ľahostajnosť voči iným, nepriateľnosť, útočnosť až pomstychtivosť.

Svedomitosť popísaná sebadisciplínou, zmyslom pre povinnosť, tendenciou k dosahovaniu výkonu, kompetentnosťou, poriadkumilovnosťou a uvažlivosťou (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom didaktických kompetencií: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, diagnostika a hodnotenie. Opačným pólom k svedomitosti je nedbalosť, malá vytrvalosť v zameraní na dosiahnutie cieľov alebo podanie výkonu, lenivosť, chaotickosť, bezcieľnosť.

Neurotizmus, často označovaný ako negatívna emocionálna je zastúpený úzkosťou, hnevom a hostilitou, depresívnosťou, plachosťou, impulzívnosťou a zraniteľnosťou (McCrae, & Costa, 2008) je významným negatívnym prediktorom didaktickej kompetencie budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede. Protipólom neurotizmu je emočná stabilita.

Otvorenosť voči skúsenosti je vyjadrená zameraním na fantáziu, hodnoty, krásu, prežívanie, idey a intelektuálnu zvedavosť, zameraním na kreativitu a rozmanitosť (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom všetkých nami sledovaných didaktických kompetencií: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia. Opakom otvorenosti voči skúsenosti je opatrnosť, dôslednosť, preferencia rutiny.

ZÁVER

V perspektíve ďalšieho výskumu považujeme za dôležité kreovať a overiť model vzájomných vzťahov a moderačného alebo mediačného pôsobenia jednotlivých prediktorov (nielen Big Five konceptu osobnosti a motivácie k voľbe povolania) na didaktické kompetencie ako aj ďalšie profesijné kompetencie učiteľov v pregraduálnej príprave ako aj v praxi. Sme presvedčení, že posilnenie kontinuálnej praxe v priebehu celého pregraduálneho štúdia významne zvyšuje sebahodnotenie ako aj reálne disponovanie didaktickými kompetenciami u budúcich učiteľov a optimalizuje prechod z akademickej prípravy do praxe. U učiteľov v praxi v súlade s citovanými zdrojmi v časti Úvod považujeme za významné kontinuálne posilňovanie a rozvoj profesijných kompetencií, ktoré reflektuje aktualizáciu vnútorného záujmu o sebazdokonaľovanie a sebarealizáciu.

LITERATÚRA

- Abonyi, U. K. *et al.* (2021). Motivations of Pre-service Teachers in the Colleges of Education in Ghana for Choosing Teaching as a Career. *Cogent Education*, 8(1), article no. 1870803, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870803>.
- Arif, M.I. *et al.* (2012). Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teachers' Personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 161–171.

- Atalmuş, E., H., & Köse, A. (2018). Turkish Prospective Teachers' Attitudes towards the Teaching Profession: A Meta-Analysis Study. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393–413.
- Aziz, F., Akhtar, M. S., & Rauf, M. (2014). Realitonship between Teachers Competencies and Motivation at Higher Education Level in Pakistan. *Pakistan. Annual Research Journal*, 50, 163–174.
- Ballová Mikušková, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKE, v tlači.
- Bastian, K.C., McCord, D.M., Marks, J.T., & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 1–17, <https://doi.org/10.1177/2332858416684764>
- Bastian, K.C., McCord, D.M., Marks, J.T., & Carpenter, D. (2015). *Do Personality Traits Impact Beginning Teacher Performance and Persistence?* The University of North Carolina: EPIC, p. 8.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht: Springer, p. 262.
- Daňová, B., & Ballová Mikušková, E. (2022). Interakčné štýly a kognitívna reflexia učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKE, s. 60–69.
- Guttová, A., & Verešová, M. (2022). Sebahodnotenie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKE, s. 10–27.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), article no. 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hinzen, H., & Robak, S. (2016). Knowledge, competencies and skills for life and work. *Adult Education and Development*, 83, 30–34.
- Hupková, M., & Petlák, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. s. 135.
- Kane, R. G., & Mallon, M. (2006). *Perceptions of Teachers and Teaching*. New Zealand: Ministry of Education, s. 169.
- Karimi, K. F. (2014). Didactic Competencies among Teaching Staff of Universities in Kenya. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 28–37.
- Kasáčová, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 164.
- Kelle, H. J. (2019). Do Teachers' Personality Traits Predict theier Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Studies*, 1, 1–27. <https://doi.org/10.1002/ets2.12241>
- Kim, L. E., & MacCann, C. (2018). Instructor Personality Matters for Student Evaluations: Evidence from Two Subject Areas at University. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 584–605. <https://doi.org/10.1111/bjep.12205>.
- Kırkağaç, Ş., & Öz, H. (2017). The Role of Big Five Personality Traits in Predicting Prospective EFL Teachers' Academic Achievement. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(4), 317–328.
- Kolar, M., & Verešová, M. (2022). Analýza motívov k voľbe učiteľského povolania v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKE, s. 80–91.
- Kosová, B., Tomengová A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium, s. 226.
- Kunter, M., et al. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, s. 168.
- Kurincová, V, Turzák, T, & Turzáková, J. (2019). Teacher and a Future Teacher as a Researcher. *Ad Alta*, 9(1), 305–309.
- Laming, M. M. (2008). *The Shortage of Teachers and its Impact on Sustainability Education*. Australian Association for Research in Education, s. 23. Victoria: Australian Catholic University.
- Lunenber, M., Dangerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator*. Rotterdam, The Netherlands : Sense Publisher, 166p.
- McCrae, R.,R., & Costa, P.T.Jr. (2008). The Five-Factor Theory of personality. In *Handbook of personality: Theory and research*. 3d ed., New York: Guilford, p. 159–181.
- Nessipbayeva, O. (2012). *The Competencies of the Modern Teacher*. ED567059, p. 148–154.
- Ömür, Y. E., & Nargıgün, Ş. S., (2013). Relationship between Prospective Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession and Their Motivation Levels. *Journal of Educational Policy Analysis*, 2(2), 41–55.

- Othman, F. B. (2009). *A Study on Personality that Influences Teaching Effectiveness*. [online][cit. 2022-01-09] Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/11948698.pdf>.
- Perignáthová, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania*. Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. 24 s. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO Päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.
- Rots, I. *et al.* (2010). Teacher Education and the Choice to Enter the Teaching Profession: A Prospective Study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>
- Swennen, A., & Klink, M. (2009). *Becoming a Teacher Educator*. Berlin/Heidelberg, Germany: Springer Science+Business Media, p. 237.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická príprava budúcich učiteľů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, s. 163.
- Tomšík, R. (2019). Choosing Teaching as a Profession: Validation of an Smvup-4-S Assessment Tool. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(4), 545–559.
- Tomšík, R., & Gatíal, V. (2018). Choosing Teaching as a Profession: Influence of Big Five Personality Traits on Fallback Career. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 100–108.
- Tomšík, R., & Verešová, M. (2016). Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. In *PhD existence 6: výzkum +/- praxe*. Olomouc: UP, pp. 55–56.
- Zuljan, V. M. *et al.* (2012). Didactic competencies of teachers from the learner's viewpoint. *Educational Studies*, 38(1), 51–62.