

Univerzita Konštantína filozofa v Nitre
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky

**ANALÝZA VYUČOVACEJ HODINY V KONTEXTE
UČEBNEJ MOTIVÁCIE ŽIAKOV**

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2016

Mgr. Alžbeta Lobotková

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Alžbeta Lobotková
Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti:

Autoreferát bol rozoslaný dňa:

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa o
hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom programe
Pedagogika, študijný odbor 1.1.4 Pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF
v Nitre. na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie:
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**ANALÝZA VYUČOVACEJ HODINY V KONTEXTE UČEBNEJ
MOTIVÁCIE ŽIAKOV**

Autoreferát dizertačnej práce

Mgr. Alžbeta Lobotková

na získanie akademického titulu „philosophiae doctor“, v skratke „PhD.“
v študijnom programe: pedagogika

.....

študijný odbor: 1.1.4 Pedagogika

.....

Nitra 2016

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE.....	4
2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ.....	6
3 ODBORNO – LITERÁRNA REFLEXIA SKÚMANIA	8
PROBLEMATIKY	8
4 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU.....	11
4.1 Výskumný problém	11
4.2 Cieľ a úlohy výskumu.....	11
4.3 Výskumné hypotézy	12
4.4 Výskumná vzorka	13
4.5 Výskumné metódy a metodika výskumu	13
5INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV	15
6ODPORÚČANIA PRE PRAX.....	20
7ZÁVER	22
8SUMMARY.....	23
9VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY	24
10 PREHLAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA	27

ÚVOD

Efektívne riadenie učebnej činnosti žiakov a procesu výchovy a vzdelávania je zložitý fenomén, ktorý je determinovaný množstvom faktorov. Za mimoriadne aktuálnu a intenzívne riešenú pedagogickou teóriou a praxou je v súčasnosti považovaná problematika motivácie žiakov k učeniu na vyučovaní. Práve od jej úrovne a s ňou súvisiacich činností učiteľa sa na jednej strane odvíja kvalita nielen dosiahnutých výsledkov žiakov, ale na druhej strane aj kvalita výučby. S problematikou motivácie na vyučovaní sa neodmysliteľne spája nielen koncept výkonovej motivácie, v procese ktorej zohráva dôležitú úlohu výkonový motív, ale aj emocionálne prežívanie žiakov. Vyplyvajúc z toho, že emócie ovplyvňujú kvalitu stratégií učenia a v neposlednom rade najmä motiváciu, čo ďalej ovplyvňuje dosahovanie úspechov v škole, by mal učiteľ pre motiváciu žiakov využívať ich pozitívne aktivizujúce emócie a minimalizovať vznik negatívnych emócií. Vzhľadom na to, že v predkladanej dizertačnej práci poukazujeme na problematiku učebnej motivácie žiakov, v zmysle hlbšej analýzy teoretických a výskumných východísk bolo našim zámerom prostredníctvom analýzy vyučovacej hodiny sledovať, v akých intenciách sa procesy motivácie, ktoré ovplyvňujú emocionálne prežívanie, dosahovanie úspechov a zvyšovanie učebných výkonov žiakov v rámci vyučovania realizujú. Vyučovacie hodiny sme analyzovali z hľadiska motivačného pôsobenia učiteľa na žiakov, štýlu učiteľovho vedenia vyučovania a rozvíjania kognitívnych funkcií u žiakov.

Po formálnej stránke je dizertačná práca rozdelená na teoretickú a praktickú časť. Teoretická časť je rozdelená do troch kapitol, pričom obsah prvej a druhej kapitoly tvorí vstup do problematiky priblížením základnej terminológie. V prvej kapitole sa nachádza vymedzenie základných pojmov motivácia, emócie (emocionálne prežívanie), vyučovacia hodina so zameraním sa na jej analýzu a kategoriálne systémy mikrovyučovacej analýzy. Druhá kapitola sa orientuje na kľúčový pojem dizertačnej práce, na vymedzenie podstaty učebnej motivácie. Súčasťou kapitoly je aj priblíženie podstaty vnútornej a vonkajšej motivácie k učeniu a pohľad na rozvoj motivácie žiakov k učeniu aktualizáciou ich potrieb. Tretiu kapitolu tvoria výsledky bádateľských skúmaní, v ktorých sme nachádzali inšpirácie pri riešení predmetnej problematiky predkladanej dizertačnej práce. Súčasťou štvrtej kapitoly, empirickej časti práce je vymedzenie výskumného problému, metodika výskumu.

V tejto časti práca prináša výsledky realizované formou kvantitatívneho výskumu a doplnením kvalitatívnej analýzy mikrovyučovacích analýz, diskusiu a odporúčania pre prax vyplývajúce z výsledkov výskumu.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

Úvod	13
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ	14
1.1 Motivácia	14
1.1.1 Motivácia a emócie	18
1.1.2 Emocionálne – motivačný aspekt výučby	22
1.1.3 Vyučovací štýl učiteľa	25
1.2 Vyučovacia hodina a analýza vyučovacej hodiny v kontexte motivácie	29
1.2.1 Kategoriálne systémy mikrovyučovacej analýzy v oblasti motivácie	31
2 PODSTATA UČEBNEJ MOTIVÁCIE	33
2.1 Vymedzenie podstaty učebnej motivácie	33
2.1.1 Rámcový model motivácie k učeniu	34
2.1.2 Racionálny model motivovania k autoregulovanému učeniu	35
2.2 Motivácia žiakov k učeniu	37
2.2.1 Vnútna a vonkajšia motivácia k učeniu	40
2.2.2 Rozvoj motivácie žiakov k učeniu aktualizáciou ich potrieb	45
2.2.3 Osobnosť učiteľa ako dôležitý činiteľ motivácie žiakov do učebnej činnosti	59
3 ODBORNO – LITERÁRN REFLEXIA SKÚMANIA PROBLEMATIKY V KONTEXTE DOMÁCEJ A ZAHRANIČNEJ PROVENIENCIE	65
4 EMPIRICKÁ ČASŤ	69
4.1 Vymedzenie výskumného problému	69
4.2 Cieľ a úlohy výskumu	69
4.3 Výskumné hypotézy	71
4.4 Charakteristika výskumnej vzorky	72
4.5 Výskumné metódy a metodika výskumu	73
4.5.1 Metódy prípravy na vedecko – výskumnú činnosť	73
4.5.2 Metódy získavania údajov	74
4.5.3 Metódy spracovania získaných údajov	80
4.6 Časová organizácia priebehu výskumu	82
4.7 Etické problémy výskumu	83
4.8 Spracovanie dát, analýza a interpretácia výsledkov výskumu	84
4.8.1 Analýza dotazníka školskej výkonovej motivácie	84
4.8.2 Analýza dotazníka emocionálneho prežívania	87
4.8.3 Analýza IMB dotazníka	95

4.8.4	Korelačná analýza premenných dotazníka školskej výkonovej motivácie, dotazníka emocionálneho prežívania a IMB dotazníka	99
4.8.5	Výsledky mikroanalýzy vyučovacích hodín	101
4.8.6	Korelačná analýza medzi indexmi učiteľov a motivačnými pásmami IMB dotazníka	124
4.8.7	Korelačná analýza medzi indexmi učiteľov a potrebou úspešného výkonu, resp. vyhnutia sa neúspechu žiakov	129
4.8.8	Komparácia jednotlivých výskumných skupín podľa indexov vo výkonovej motivácii	132
4.8.9	Komparácia jednotlivých výskumných skupín podľa indexov v emocionálnom prežívaní	134
4.8.10	Komparácia jednotlivých výskumných skupín podľa indexov v motivačných oblastiach	139
4.9	Diskusia a závery výskumu	143
4.10	Zhrnutie a odporúčania pre prax	156
	ZÁVER	159
	POUŽITÁ LITERATÚRA	161
	PRÍLOHY	169

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Problematika motivácie žiakov na vyučovaní je veľmi rozšírená a aktuálna, pričom sa od jej úrovne a od činností učiteľa odvíja kvalita dosiahnutých výsledkov žiakov a kvalita výučby.

V súčasnosti sa však v odbornej literatúre stretávame aj s vyjadreniami typu, že údiv, rozhorčenie, napätie, strach, úzkosť, radosť a mnohé iné vo veľkej miere ovplyvňujú, resp. vplývajú na motiváciu. R. Pekrun (In Schulze, R. – Roberts, R. 2007) predstavuje kognitívno – motivačný, ktorý konkrétne naznačuje, že emócie ovplyvňujú kvalitu stratégií učenia a v neposlednom rade najmä motiváciu, čo ďalej ovplyvňuje dosahovanie úspechov v škole. V súčasnosti je nutné, aby sa venovala väčšia pozornosť rozvíjaniu takých schopností, ako je sebaovládanie, zvládanie emócií, motivácia, empatia, čo predpokladá najmä individuálny prístup k žiakom a uplatňovanie osobnosti učiteľa v procese výučby. Motiváciu, ktorá je predmetom nášho záujmu pokladáme v kontexte uplatňovania vo výchovno – vzdelávacom procese za mimoriadne dôležitú a to predovšetkým z dôvodu jej pôsobenia na žiakov. Prostredníctvom nej iniciujeme žiadateľnú aktívnu činnosť, smerujúcu k samostatnosti a tvorivosti žiakov. Motivácia uľahčuje prácu nielen učiteľovi v dosahovaní učebných cieľov, ale najmä žiakom pri osvojovaní si nových vedomostí. Samotná vyučovacia hodina je vrcholom pedagogickej práce učiteľa, ktorého účelom je na jednej strane zaujať žiaka, podnecovať ho k činnosti, na strane druhej dosiahnuť čo najvyššiu efektívnosť výučby. Všeobecne teda možno povedať, že vyučovacia hodina poskytuje priestor, v ktorom učiteľ vhodnými prostriedkami a metódami riadi, reguluje, resp. usmerňuje učebnú činnosť žiakov v triede. V súvislosti s uvedeným budeme v nasledujúcich častiach práce analyzovať vyučovaciu hodinu a problematiku učebnej motivácie, ktorú považujeme za jej nevyhnutnú súčasť.

Podľa najnovších výskumov (V. Kačáni a kol. 1999) je potrebné v súčasnosti motiváciu považovať za jednu z najdôležitejších stránok osobnosti žiaka, pretože predstavuje „silu“, ktorá ho poháňa do činnosti a bez nej nemôže byť žiadna uvedomelá aktivita. Chápanie, že motivácia je komplexná osobnostná premenná, ktorá v sebe zahŕňa pôsobenie vnútorných osobnostných zdrojov človeka (hlavne jeho potreby, záujmy, hodnoty) na pozadí vplyvu vonkajších zdrojov z jeho prostredia, či už náhodných alebo zámerných odráža skutočnosť, že v prípade učebnej motivácie ide najmä o oblasť poznávaciu a kognitívnu, pričom sa jedná hlavne o výchovno – vzdelávacie pôsobenie (Marušincová, E. – Kollárik, K. 2003, s. 368). Faktom však naďalej ostáva, že podstata motivácie spočíva v spojení vnútorného motívu s objektívnym podnetom, aby to viedlo k žiaducemu správaniu zameranému na určitý cieľ. Možno povedať, že v určitom slova zmysle sa učebná motivácia viaže na

skúsenosti žiakov v škole a ovplyvňuje aj priebeh poznávacích procesov. Iný pohľad na učebnú motiváciu prináša E. Marušincová (1989, s. 431), ktorá ju charakterizuje ako podmienený komplex, v ktorom sa uplatňuje rad vonkajších podnetov – incentív, nadväzujúcich na viaceré žiakov potreby. V. Kubáni (1991, s. 133) uvádza, že poznanie skutočnej motivácie žiakov umožňuje citlivé a adekvátne výchovné pôsobenie...pre výchovno – vzdelávaciu prácu školy je potrebné poznať motivačnú štruktúru žiakov, aby sa dala výchovne ovplyvňovať a meniť nevyhovujúca štruktúra (napr. s výraznými vonkajšími motívami, alebo celkove slabá motivácia) a naopak, aby sa posilňovala funkčne pozitívna motivácia.

3 ODBORNO – LITERÁRNA REFLEXIA SKÚMANIA PROBLEMATIKY

Zvyšujúci sa trend skúmania a hodnotenia rozpracovanej problematiky je v súčasnosti veľmi diskutovaný a pri snahe exaktného informovania sa o procesuálnych aspektoch výučby s upriamením sa na interakčné determinanty výučby (napríklad motivácia žiakov zo strany učiteľov,...) hľadáme inšpirácie v nižšie uvedených bádateľských skúmaniach a analýzach, vo výsledkoch teórií a výskumov.

V druhej polovici 20. storočia sa v USA objavuje ako rámec na skúmanie vplyvu školského vzdelávania na žiakov koncept efektivity výučby. V počiatočnej fáze sa empirický výskum sústredil najmä na osobnostné črty učiteľa, teda spôsob, akým pristupuje k žiakom. Ďalšie výskumy sa sústredili skôr na prejavy správania učiteľa pri výučbe, ktoré sa postupne začali dávať do súvislosti s výkonom žiakov. Tento prístup bol neskôr nazvaný ako „proces – produkt“, čím sa označoval rámec pre výskumy efektivity výučby. V kontexte uvedeného sa procesom rozumie vyučovanie učiteľa a produktom sú výsledky žiakov.

Clermont Gauthier (2004) vo svojej štúdii *Quality of Teaching and Quality of Education. A review of research findings* poukazuje na výskumy, ktoré už niekoľko desaťročí preukazujú, že to, čo by mali učitelia považovať vo vzdelávaní za kľúčový determinant u žiakov je úspech. Je jasné, že nie všetky praktiky sú si rovné v tomto ohľade, a preto je dôležité identifikovať a podporovať najúčinnnejšie postupy, praktiky, ktoré pomáhajú žiakom dosahovať čo najkvalitnejšie a najefektívnejšie výsledky vo výučbe. Tradičné štandardizované hodnotenia sťažujú stanovenia priamej súvislosti medzi kvalitou výučby a výsledkami dosiahnutých výkonov u žiakov.

Na skutočnosť, že uprednostňovanie obtiažnosti cieľov závisí na motivačnej tendencii o dvoch dimenziách – snaha dosiahnuť úspech a snaha vyhnúť sa neúspechu sa snažila na základe výskumov s deťmi poukázať v roku 1940 Pauline Searsová vo svojom príspevku *Levels of Aspiration in Academically Successful and Unsuccessful Children*.

Teoretické predpoklady teórie výkonovej motivácie, ktoré vyústili do poňatia, že individuálne zvláštnosti správania sú determinované množstvom motivačných dispozícií, možno nájsť v prácach Murraya, o ktorom sme sa zmieňovali v teoretickej časti. Výskumy, zamerané na sledovanie výkonovej motivácie začínajú približne pred 55-timi rokmi, pričom základné, prvé myšlienky a teórie výkonovej motivácie z tohto obdobia možno badať v spoločnej práci McClellanda, Atkinsona, Clarka a Lowela „*The achievement motive*“ (1953) a v práci J.W. Atkinsona „*Motives in fantasy*,

action and society“. Vyvrcholením teoretickej práce je tiež práca J.W. Atkinsona a Feathera „*A Theory of achievement motivation*“.

V kontexte výkonovej motivácie sa vzťahom medzi výkonovou motiváciou a emocionálnymi následkami zaoberal J. Džuka (2005, s.40), ktorý na základe výskumov uvádza, že sa zistilo, že nielen sila, ale aj smer výkonového motívu má veľký význam. Namiesto toho, aby osoba mala na mysli úspech, ktorý môže vlastným úsilím dosiahnuť, môže myslieť aj na neúspech a jeho emocionálne následky, v prípade ak úlohu nezvládne. Preto sa ukázalo, že u osôb existujú časovo stabilné individuálne rozdiely, v tom, či v úlohovej situácii myslia na dosiahnutie úspechu, alebo vyhnutie sa neúspechu.

Tak ako už bolo v teoretickej časti v oblasti emócií a motivácie spomenuté, emócie rozhodujú v živote každého ako nakoniec bude žiť, konať a rozhodovať sa. Práve v tomto kontexte sociológ Sandorf Dornbusch, sociológ zo Stanfordskej univerzity vypracoval rozsiahlu štúdiu (10000 stredoškolských študentov) a zistil, že Aziati strávili nad učením a domácimi úlohami v priemere o 40% viac času ako ostatní študenti. Zatiaľ čo väčšina amerických rodičov je ochotná nedostatky svojho potomka akceptovať a zdôrazňovať skôr jeho silné stránky, u Aziatov to tak nie je. Pokiaľ im niečo ide, študujú do neskorých nočných hodín, a keď sa im nedarí, sú schopní vstať skoro ráno a opäť sa učia. Sú presvedčení, že dobré školské výsledky môže dosiahnuť každý, pokiaľ sa bude dosť snažiť (Goleman, D. 2011).

Z predpokladu, že výkon jedinca v konkrétnej situácii je motivovaný generalizovanými, nešpecifickými motívmi, vzťahujúcimi sa k učebnej činnosti vychádzal vo svojom výskume V. Kubáni (1991). Poukázal na to, že celková úroveň učebných motívov a výkonovej motivácie je v skupinách, kde sú prospechovo slabší žiaci nižšia ako u vyznamenaných žiakov. Jeho výsledky poukazujú na rozdiely v tom, ako sa v priebehu štyroch rokov mení celková úroveň motivačnej štruktúry žiakov (Kozéki dotazník) a výkonovej motivácie (Dotazník motivácie výkonu). Na základe Kozékiho výskumov M. Zelina vo svojich výskumoch predpokladal, že úroveň motivácie k učeniu, ktorá je definovaná počtom začiatkovaných motívov bude s vekom klesať. Podľa neho sa zjavajú aj prejavujú veľké rozdiely medzi jednotlivými žiakmi podľa druhu školy, ako aj to, že štruktúra motivácie sa bude vyznačovať tým, že vo väčšine skúmaných súborov bude dominujúcimi motívmi zvedavosť, aktivita, radosť z poznania, záujem. V súvislosti s tým bude prevládať kognitívna, vnútorná motivácia, na druhom mieste budú efektívne motívy a na treťom afektívne, a že s vekom bude ustupovať afektívna vonkajšia motivácia a naopak, význam kognitívnej a efektívnej bude väčší. Z jeho výskumu vyplýva, že vnútorné, kognitívne motívy sú najčastejšie zastúpené v motivačnej štruktúre a na posledných miestach sa umiestnili motivačné

pásma, ktoré charakterizujú vzťah k učiteľom a spolužiakom ako motív učenia a prispôsobovania normám kolektívu.

Na základe svojho výskumu E. Marušincová a K. Kollárik (1991) poukazujú na to, že pre väčšinu žiakov je dôraz kladený na výkonovú stránku vo výchovno – vzdelávacom procese emocionálne negatívnym až stresujúcim činiteľom. Učenie sa vo väčšine prípadov u nich spája s pocitom strachu z neúspechu škola má minimálny vplyv na ich školskú úspešnosť.

V kontexte kvality výučby sú priebežne realizované korelačné výskumy, s ktorými sa súbežne presadzuje aj tzv. nová generácia výskumov vyučovania a učenia, ktorých potenciál spočíva v rovine deskripcie a explanácie a mnohokrát majú podobu mikroanalýz. Tieto výskumy bývajú často prezentované prácami predovšetkým zahraničných autorov, napríklad Aufschneiderovej (2003), Wüstenovej a kol. (2010). V Čechách štúdiami od Knechtu a kol. (2010), Slavíka a kol. (2010).

Jedným z prvých, kto sa venoval mikrovyučovacím analýzám bol A.A. Bellack a kol. (1966). Mikrovyučovacou analýzou správania sa učiteľov vo výučbe sa vo svojom výskume zaoberala aj J. Dargová (2004). U učiteľov sledovala indexy správania sa učiteľov a vypočítala index direktivity/nedirektivity, motiváciu učiteľa a rozvoj kognitívnych funkcií. Z jej výskumu vyplýva, že sa zvýšil počet pôsobiacich kognitívnych motívov, vzrástli aj efektívne motívy a veľmi sa znížil počet afektívnych motívov.

Vzhľadom na to, že výskumy N. Flandersa sú zamerané na zisťovanie direktivity a nedirektivity učiteľa, majú veľký význam aj pre posudzovanie interakcie medzi učiteľom a žiakmi.

Prostredníctvom mikrovyučovacích analýz Canavan (In Švec, Š. 1998, s.272) poukázal na skutočnosť, že emocionálnosť a temperament učiteľa nepreukázali jednoznačný vzťah ku kritériám efektívnosti vyučovacieho procesu. Zdôraznil, že emocionálne „teplo“ nevedie iba k lepšiemu prospechu, ale má vplyv aj na motiváciu žiakov.

Aj L. Horňák (In Zelina, M. 2006, s.117) skúmal prostredníctvom mikrovyučovacích analýz, ako sa učitelia správajú k prospechovo slabším žiakom. Sledoval 73 vyučovacích hodín, pričom zisťoval pochvalné reakcie zo strany učiteľa k žiakom, negatívne hodnotenie, ironizujúce hodnotenie, chýbajúce hodnotenie, nonverbálne reakcie a vypočítal index motivácie správania sa učiteľa k prospechovo lepším a slabším žiakom, kde rozdiely aritmetických priemerov neboli príliš štatisticky významné kvôli vysokej odchýlke.

4 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU

Všetky otázky typu prečo sa žiak učí, resp. neučí, ako sa správa a mnoho ďalších iných majú prvoradý význam pre školskú prax. Ako sme aj v teoretickej časti našej dizertačnej práce naznačili, emócie ovplyvňujú kvalitu stratégií učenia v neposlednom rade aj motiváciu, čo ďalej ovplyvňuje dosahovanie úspechov v škole a zvyšovanie učebných výkonov žiakov. Vzhľadom na to, že ťažiskovou problematikou našej dizertačnej práce je učebná motivácia žiakov na vyučovacej hodine, je našim zámerom prostredníctvom analýzy vyučovacej hodiny sledovať v akých intenciách sa tieto procesy v rámci vyučovania realizujú.

4.1 Výskumný problém

Vychádzajúc zo skutočnosti, že sa učebná motivácia na jednej strane viaže na skúsenosti žiakov s ich určitými učebnými činnosťami v škole, a na druhej strane, že ovplyvňuje aj priebeh ich poznávacích procesov možno hovoriť o troch zdrojoch motivácie učebnej činnosti. Jedná sa o skupinu troch potrieb, pre ktoré sa učebná činnosť stáva komplexným vonkajším popudom:

- z hľadiska procesu poznávania – poznávacie potreby,
- z hľadiska sociálnych vzťahov počas učebnej činnosti - sociálne potreby
- z hľadiska úrovne náročnosti úloh, ktoré sú na žiaka kladené – výkonové potreby

Komplexné poznanie žiaka umožňuje učiteľovi adekvátne na neho vplývať, pričom je však zdôrazňovaná aj nutnosť zapojenia jeho emocionálnej stránky. V kontexte uvedeného budeme našu pozornosť orientovať na vzťah medzi preferenciami afektívnej, kognitívnej, efektívnej motivačnej oblasti a výkonovou motiváciou, a oblasťou emocionálneho prežívania, pričom kognitívna, afektívna a efektívna motivačná oblasť tvoria premenné Kozékiho IMB dotazníka.

Vychádzajúc z teoretického vymedzenia nami skúmanej problematiky konštatujeme, že sme sa zamerali na kvantitatívne orientovaný výskum, ktorý sme však doplnili kvalitatívnou analýzou pri mikrovyučovacích analýzach. Stoja pred nami však mnohé nezodpovedané otázky a úlohy. Čo je v našom záujme zistiť bližšie objasníme v nasledujúcej kapitole.

4.2 Cieľ a úlohy výskumu

Z literárneho prehľadu problematiky vyplýva aj naša formulácia cieľov a z nich plynúce úlohy.

Naším **hlavným cieľom** bolo prostredníctvom analýzy vyučovacej hodiny z hľadiska motivačného pôsobenia učiteľa na žiakov, štýlu učiteľovho vedenia vyučovania a rozvíjania kognitívnych funkcií u žiakov sledovať, v akých intenciách sa procesy motivácie, ktoré ovplyvňujú emocionálne prežívanie, dosahovanie úspechov a zvyšovanie učebných výkonov žiakov, v rámci vyučovania realizujú.

Parciálnym cieľom bolo:

1. Identifikovať jednotlivých učiteľov podľa indexov.
2. Analyzovať a identifikovať mieru motivácie k učeniu u žiakov SŠ.
3. Analyzovať a identifikovať mieru výkonovej motivácie u žiakov SŠ.
4. Analyzovať a identifikovať mieru emocionálneho prežívania u žiakov SŠ.

Na základe stanovených cieľov ich bolo potrebné rozpracovať do jednotlivých **úloh**:

- Zistiť na základe mikroyučovacích analýz index direktivity, index motivácie a index kognitívnych funkcií jednotlivých učiteľov
- Zistiť aký je vzťah medzi výkonovou motiváciou a emocionálnym prežívaním danej vyučovacej hodiny.
- Zistiť aký je vzťah medzi emocionálnym prežívaním danej vyučovacej hodiny a rozvojom kognitívnych procesov.
- Zistiť aký je vzťah medzi emocionálnym prežívaním a direktivitou/nedirektivitou učiteľa.
- Zistiť či existujú rozdiely v emocionálnom prežívaní žiakov SŠ vzhľadom na osobnostný typ učiteľa.

4.3 Výskumné hypotézy

V súčasnom štádiu, vychádzajúc z analýzy a literárneho prehľadu nami skúmanej problematiky sme sformulovali relevantné výskumné hypotézy a otázky, ktoré v priebehu riešenia a overovania výskumných problémov formulujeme vzhľadom k ich podstate.

VO1 Existuje štatisticky významný vzťah v oblasti výkonovej motivácie žiakov SŠ medzi jednotlivými položkami?

VO2 Existuje štatisticky významný vzťah v oblasti emocionálneho prežívania žiakov SŠ medzi jednotlivými položkami?

H₁ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere emocionálneho prežívania žiakov SŠ medzi jednotlivými výskumnými skupinami (učitelia rozvíjajúci nižšie kognitívne procesy).

H₂ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v motivačných oblastiach medzi žiakmi jednotlivých výskumných skupín.

H₃ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný vzťah medzi emocionálnym prežívaním a výkonovou motiváciou žiakov SŠ.

H₄ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný vzťah medzi motivačnými oblasťami a rozvojom kognitívnych procesov.

H₅ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere potreby úspešného výkonu, a v miere potreby vyhnutia sa neúspechu medzi žiakmi učiteľov jednotlivých výskumných skupín.

H₆ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere emocionálneho prežívania medzi žiakmi učiteľov jednotlivých výskumných skupín podľa indexov.

H₇ Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere afektívnej a efektívnej motivačnej oblasti medzi žiakmi učiteľov jednotlivých výskumných skupín podľa indexov.

4.4 Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená **učiteľmi** zo stredných odborných škôl v trenčianskom kraji (N=10) a stredoškolskými **žiakmi** zo stredných odborných škôl v trenčianskom kraji, konkrétne žiakmi zo Strednej odbornej školy obchodu a služieb v Trenčíne (N = 179), Obchodnej akadémie v Trenčíne (N = 105), Dopravnej akadémie v Trenčíne (N = 48) a zo Strednej odbornej školy v Dubnici nad Váhom (N = 79). Celkovo je v sledovanej populácii približne 14 763 žiakov. Do výskumu bolo zaradených 412 žiakov, pričom z výskumnej vzorky bolo odstránených 37 žiakov. Na základe uvedeného bolo do výskumu zaradených 375 žiakov, čo tvorí približne 3 % celkovej výskumnej populácie. Z celkového počtu bolo 184 respondentov mužského a 228 ženského pohlavia. Vek dospelievajúcich sa pohyboval v rozmedzí 15 až 21 rokov, kým priemerný vek dospelievajúcich bol 17.11 rokov so smerodajnou odchýlkou 1.431 roku.

4.5 Výskumné metódy a metodika výskumu

Výber výskumných metód, aplikovaných v empirickej časti práce sme prispôbili cieľom a hypotézam výskumu.

METÓDY PRÍPRAVY NA VEDECKO-VÝSKUMNÚ ČINNOSŤ

Literárna metóda

Prostredníctvom literárnej metódy sme spracovali teoretickú časť práce. Počas štúdia odbornej literatúry sme sústredili pozornosť na domáce a zahraničné publikácie, zborníky, časopisy. Preštudované literárne pramene uvádzame v záverečnej časti práce, v zozname bibliografických odkazov.

METÓDY ZÍSKAVANIA ÚDAJOV

Za nosné metódy získavania údajov sme zvolili štruktúrované pozorovanie (mikrovyučovacia analýza) a metódu dotazníka.

a) pri mikroanalýze sa jedná o rozbor aktivít, pohybov, správania, ktoré sú účastné na vyučovacej hodine a podrobne sa zameriava na všetky situácie (Zelina, M. 2006). V súčasnosti sa mnoho prístupov orientuje na činnosť učiteľa, ale dôležitým súborom zásad, z ktorých sa vychádza je skutočnosť, že **mikrovyučovacie analýzy** dávajú možnosť posudzovať interakčný proces medzi učiteľom a žiakom a nie iba výsledok. Preto sme sa aj my v našom prípade prostredníctvom využitia analytickej schémy AS9 zamerali na pozorovanie a zaznamenávanie interakčných jednotiek smerujúcich od učiteľa k žiakom.

b) Konkrétne **Kozékiho IMB dotazníkom** sme skúmali motiváciu, resp. jednotlivé motívy učenia, ktoré ovplyvňujú učebnú činnosť žiakov. Školskú výkonovú motiváciu, ktorá sa skladá z potreby úspešného výkonu a potreby vyhnúť sa neúspechu sme merali **Dotazníkom školskej výkonovej motivácie** V. Hrabala a I. Pavelkovej. Frekvenciu pozitívnych a negatívnych emocionálnych prežitkov sme skúmali prostredníctvom modifikovanej verzie **Dotazníka emocionálneho prežívania**.

METÓDY SPRACOVANIA ZÍSKANÝCH ÚDAJOV

Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód **deskriptívnej štatistiky** a metód **inferenčnej štatistiky** (Pearsonov koeficient korelácie, Spearmanov koeficient korelácie, Kruskal – Wallisov H test, Kolmogorovov – Smirnovov R test, LSD analýza (Fisher Least Significant Difference), Cronbachova alfa).

Pri realizácii mikrovyučovacích analýz záviselo, akú analytickú schému s presnými kategóriami javov si zvolíme pre značenie jednotlivých interakcií a reakcií. V našom prípade sme zvolili analytickú schému (AS9), ktorej autorom je M. Zelina. Táto schéma spája prístup N. Flandersa a L. Andersonovej, prostredníctvom ktorej sledujeme direktivitu – nedirektivitu učiteľa, rozvíjanie jednotlivých kognitívnych funkcií, motiváciu, akú vyvoláva učiteľ u žiakov svojimi verbálnymi reakciami. Ako uvádza P. Gavora (2012, s. 65) pozorovateľ má k dispozícii pozorovací hárok, ktorý riadi jeho pozorovanie, a do ktorého zaznamenáva výskyt pozorovaných javov. Do záznamového hárku sme z nahrávok zaznamenávali a prepisovali interakčné jednotky – vety, ktoré vyslovil učiteľ žiakom, myšlienky a vety pri výklade. Na konci hárku sme uviedli aj iné otázky a reakcie, ktoré sa do schémy nedali zaradiť. Každý riadok danej oblasti má na konci sumu, takže sme vedeli urobiť celkový profil správania sa učiteľa na vyučovaní a mohli sme vypočítať príslušné indexy.

5 INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV

V dizertačnej práci bolo našim hlavným cieľom prostredníctvom analýzy vyučovacej hodiny z hľadiska motivačného pôsobenia učiteľa na žiakov, štýlu učiteľovho vedenia vyučovania a rozvíjania kognitívnych funkcií u žiakov sledovať, v akých intenciách sa procesy motivácie, ktoré ovplyvňujú emocionálne prežívanie, dosahovanie úspechov a zvyšovanie učebných výkonov žiakov, v rámci vyučovania realizujú.

Uvedený, stanovený cieľ sme ďalej koncipovali do čiastkových parciálnych cieľov. Jedným z tých bolo identifikovať učiteľov na základe jednotlivých indexov, analyzovať a identifikovať mieru motivácie k učeniu žiakov SŠ.

V predkladanej práci sme vychádzali z teoretických východísk a realizácie kvantitatívneho výskumu, ktorý bol však doplnený kvalitatívnou analýzou.

Na základe výskumného zistenia R. Pekruna, ale aj zistení autorov (Renninger, K.A – Hidi, S. 2006; Voss, J.F – Schauble, L. 1992), ktorí poukazujú na to, že motivácia ovplyvňuje kognitívne procesy a motivácia a štýl učiteľov ovplyvňujú, ako žiaci mentálne spracovávajú informácie, z teoretických východísk nami skúmanej problematiky a zo stanoveného cieľa, čiastkových cieľov a úloh z nich vyplývajúcich sme si stanovili aj výskumné hypotézy. Ich platnosť sme verifikovali prostredníctvom dotazníka výkonovej motivácie, dotazníka emocionálneho prežívania, IMB dotazníka motivácie k učeniu a mikroyučovacími analýzami.

Výskumná otázka 1: Existuje štatisticky významný vzťah v oblasti výkonovej motivácie žiakov SŠ medzi jednotlivými položkami?

Využili sme výskumný nástroj Dotazník výkonovej motivácie od V. Hrabala a I. Pavelkovej, ktorý sa skladá z potreby (snahy) dosiahnuť úspešný výkon v škole a potreby vyhnúť sa neúspechu (obavy z neúspechu). Zistili sme, že úspešnosť v škole (PUV1) pozitívne koreluje so všetkými potrebami úspešného výkonu, čo znamená, že všetky potreby sú navzájom závislé jedna od druhej. Následne sme prišli k zisteniu, že v najväčšej miere je u žiakov snaha vyhnúť sa písaniu písomnej práce v škole, negatívny pocit pri skúšaní v prípade nedostatočných vedomostí, ako aj počítanie skôr s horšou známku pri písaní písomnej práce v škole závislé najmä od úspešnosti v škole. Sú však závislé aj od sústredenosti pri učení, od hlásenia sa v škole, od možnosti voľby známkovania predmetov, od tendencie dokončiť začatú školskú úlohu, ako aj od snahy plniť čo najlepšie školské úlohy. Toto zistenie vysvetľujeme tým, že úspešnosť žiakov v škole závisí od viacerých faktorov, napríklad od vzťahu k predmetu, k učeniu, ktoré v konečnom dôsledku ovplyvňujú mieru potrieb vyhnutia sa neúspechu. Z výsledkov sme dospeli k záveru, že existujú

štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými položkami potreby úspešného výkonu a potreby vyhnutia sa neúspechu.

Výskumná otázka 2: Existuje štatisticky významný vzťah v oblasti emocionálneho prežívania žiakov SŠ medzi jednotlivými položkami?

V tomto prípade sme využili výskumný nástroj – modifikovanú verziu Dotazníka emocionálneho prežívania. Preukázalo sa, že medzi jednotlivými položkami pozitívneho emocionálneho prežívania existujú štatisticky významné vzťahy, čo dokazuje, že všetky potreby sú navzájom závislé jedna od druhej. Avšak zistili sme, že pranie žiakov, aby hodina neskončila (EPP4) je závislé od šťastia, od radosti zo všetkého urobeného na hodine, od povzbudenosti, od príjemnej spolupráce s ostatnými. Toto zistenie vysvetľujeme tým, že atmosféra, vzťahy na hodine ovplyvňujú konečné prania žiakov. Podobne aj pri negatívnom emocionálnom prežívaní sme zistili, že pranie, aby hodina neskončila je závislé od rozčúlenia a dlhodobého neupokojenia.

V hypotéze **H₁** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere emocionálneho prežívania žiakov SŠ medzi jednotlivými výskumnými skupinami (učitelia rozvíjajúci nižšie kognitívne procesy).

Vzhľadom na realizáciu mikrovýučovacích analýz a kódovanie jednotlivých interakčných jednotiek za jednotlivé oblasti (A,Q,T,R) sme dospeli k záveru pri počítaní indexu kognitívnych funkcií u jednotlivých učiteľov, že všetci učitelia rozvíjajú nižšie kognitívne procesy. Avšak, vzhľadom na to, že všetci učitelia rozvíjali nižšie kognitívne procesy, nemožno považovať uvedené rozdiely za dostatočne výpovedné, avšak vystihovali podstatu skúmaného javu. Z tohto dôvodu môžeme konštatovať, že *Hypotéza H₁ sa nám potvrdila* vyššie uvedenými výsledkami a zisteniami.

V hypotéze **H₂** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v motivačných oblastiach medzi žiakmi jednotlivých výskumných skupín.

Aj v tomto prípade tvorili výskumnú skupinu učitelia, ktorí rozvíjali nižšie kognitívne procesy. Na overenie hypotézy **H₂** sme zvolili 3 subhypotézy, na základe ktorých sa hlavná hypotéza potvrdí, alebo vyvráti. Na základe uvedeného bolo potrebné skúmať rozdiely v afektívnej, efektívnej a kognitívnej motivačnej oblasti, ktoré tvorili tri základné motivačné oblasti Kozékiho IMB dotazníka. Z výsledkov vyplýva, že iba medzi žiakmi Učiteľa3 a žiakmi Učiteľa4 sme zaznamenali rozdiely v afektívnej a efektívnej motivačnej oblasti, čo zodpovedá motívom vyplývajúcim z citového vzťahu žiaka k členom okolia (dobrý citový vzťah k druhým) a motívom vzťahujúcim sa k očakávaniu okolia, k normám spoločnosti.

Na základe uvedeného možno konštatovať, že *Hypotéza H₂ sa nám nepotvrdila*, a predpoklad že existuje štatisticky významný rozdiel v jednotlivých motivačných oblastiach medzi žiakmi jednotlivých

výskumných skupín nie je opodstatnený z toho dôvodu, že najväčšie rozdiely sme zaznamenali iba v afektívnej motivačnej oblasti.

V hypotéze **H₃** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný vzťah medzi emocionálnym prežívaním a výkonovou motiváciou žiakov SŠ.

Na overenie hypotézy H₃ sme zvolili metódu Pearsonov koeficient korelácie. V. Hrabal a I. Pavelková (2011) uvádzajú, že pomer potreby úspešného výkonu ako aj potreby vyhnutia sa neúspechu ovplyvňuje na jednej strane prístup a správanie sa žiakov v školských výkonových situáciách, na druhej strane aj efektivitu ich učenia. Podľa nášho názoru veľmi ovplyvňuje aj emocionálne prežívanie žiakov v určitých výkonových situáciách, čo súvisí aj s našim zistením. Zistili sme, že negatívne emocionálne prežívanie je závislé od potreby úspešného výkonu u celej výskumnej vzorky žiakov. Tento fakt vysvetľujeme tým, že negatívne emocionálne prežívanie žiakov závisí od toho, aké sú na dieťa kladené požiadavky, ako je povzbudzované k samostatnosti, a ako sú oceňované jeho výkony.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že *Hypotéza H₃ sa nám potvrdila* a predpoklad, že existuje vzťah medzi emocionálnym prežívaním a výkonovou motiváciou žiakov SŠ je opodstatnený vyššie uvedenými výsledkami a zisteniami.

V hypotéze **H₄** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný vzťah medzi motivačnými oblasťami a rozvojom kognitívnych procesov.

Na overenie Hypotézy H₄ sme zvolili výskumný nástroj Kozékiho IMB dotazník a mikrovyučovacie analýzy. Prostredníctvom tých sme na základe jednotlivých indexov kognitívnych funkcií zistili, že celá výskumná vzorka učiteľov rozvíja iba nižšie kognitívne procesy.

Aj napriek tomu považujeme za veľmi významné zistenie, že počty interakčných jednotiek za otázky a podnety na logické myslenie, pochopenie, pamäť, z ktorých vyplynuli jednotlivé indexy korelujú s viacerými motivačnými pásmami. Zistili sme, že čím je väčšia túžba žiakov po samostatnom poznávaní skutočnosti, čím je väčší žiakov motív sebazdokonaľovania, záujmu a aktivity, tým budú u žiakov rozvíjané vyššie kognitívne procesy. Podobne aj v prípade, čím sú väčšie pohnutky sebakontroly a zodpovednosti k spoločenským normám a ideálom, tým sú u žiakov rozvíjané vyššie kognitívne procesy.

Tieto zistenia vysvetľujeme tým, že ak učitelia budú rozvíjať vyššie kognitívne procesy, resp. aby žiaci dokázali synteticky myslieť, dokázali zovšeobecňovať, nachádzať rozdiely a vedeli nadobudnuté poznatky využiť aj konkrétne v praxi musia najmä preukázať záujem a túžbu po samostatnom poznávaní. Hypotéza H₄ sa nám potvrdila.

V hypotéze **H₅** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere potreby úspešného výkonu, a v miere potreby vyhnutia sa neúspechu medzi žiakmi učiteľov jednotlivých výskumných skupín.

Výskumné skupiny tvorili v tomto prípade učitelia u ktorých prevládala direktívny a nedirektívny štýl edukácie, a učitelia, ktorých motivovanie malo pozitívny a negatívny charakter. Z tohto dôvodu sme zvolili 2 subhypotézy, na základe ktorých sa hlavná hypotéza potvrdí, alebo vyvráti. Na overenie Hypotézy **H₅** sme zvolili výskumný nástroj Dotazník výkonovej motivácie V. Hrabala a I. Pavelkovej, a mikrovyučovacie analýzy.

Na základe výsledkov sme dospeli k záveru, že pri potrebe úspešného výkonu žiaci učiteľov, u ktorých prevláda nedirektívny štýl edukácie dosiahli vyššie skóre v porovnaní so žiakmi učiteľov, u ktorých prevláda direktívny štýl edukácie. Pri potrebe vyhnúť sa neúspechu dosiahli žiaci učiteľov, u ktorých prevláda direktívny štýl edukácie vyššie skóre v porovnaní so žiakmi učiteľov, u ktorých prevláda nedirektívny štýl edukácie. Z analýzy jednotlivých indexov motivácie sme prišli k zisteniu, že aj napriek tomu, že sme zaznamenali u všetkých učiteľov index motivácie nad 1,0, okrem Učiteľa10, sme po dôkladnej analýze prišli k záveru, že iba u šiestich učiteľov malo motivovanie pozitívny charakter a u štyroch učiteľov negatívny charakter. Dospeli sme k záveru, že štatisticky významné považujeme zistenie, že pri potrebe úspešného výkonu dosiahli žiaci učiteľov, ktorých motivovanie malo pozitívny charakter dosiahli vyššie skóre v porovnaní so žiakmi učiteľov, ktorých motivovanie malo negatívny charakter. Tento fakt vysvetľujeme tým, že motivačné pôsobenie učiteľa na žiakov, ktoré má pozitívny charakter dokáže povzbudiť žiakov konkrétne k čo najlepšiemu plneniu školských úloh a tendenciám dokončiť začatú školskú úlohu.

Hypotéza H5 sa nám potvrdila.

V hypotéze **H₆** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere emocionálneho prežívania medzi žiakmi učiteľov jednotlivých výskumných skupín podľa indexov.

Aj v tomto prípade výskumné skupiny tvorili učitelia u ktorých prevládala direktívny a nedirektívny štýl edukácie, a učitelia, ktorých motivovanie malo pozitívny a negatívny charakter. Z tohto dôvodu sme zvolili 2 subhypotézy, na základe ktorých sa hlavná hypotéza potvrdí, alebo vyvráti. Na overenie Hypotézy **H₆** sme zvolili výskumný nástroj, modifikovanú verziu Dotazníka emocionálneho prežívania a mikrovyučovacie analýzy. Na základe štatistických zistení sme prišli k záverom, že existujú rozdiely medzi žiakmi učiteľov, u ktorých prevláda direktívny štýl edukácie a žiakmi učiteľov, u ktorých prevláda nedirektívny štýl edukácie v miere pozitívneho ako aj negatívneho emocionálneho prežívania. Štatistickým zistením bolo pri druhej subhypotéze, že najviac rozdielov sme zaznamenali so žiakmi Učiteľa10,

ktorého motivovanie malo negatívny charakter. Zistili sme, že až v troch prípadoch žiaci učiteľov (Učiteľ4, Učiteľ6, Učiteľ7), ktorých motivovanie malo pozitívny charakter dosiahli vyššie skóre v pozitívnom aj negatívnom emocionálnom prežívaní oproti žiakom Učiteľa10. Avšak v dvoch prípadoch v pozitívnom emocionálnom prežívaní (Učiteľ3, Učiteľ9) žiaci Učiteľa8, ktorého motivovanie malo negatívny charakter dosiahli vyššie skóre oproti uvedeným žiakom učiteľov. Toto zistenie pripisujeme tomu, že žiaci sa necítilo úzkostlivo, aj napriek neustálemu napomínaniu, ale malo dobrú náladu, smiali sa, čo sa odzrkadlilo aj na uvedenom zistení. *Hypotéza H₆ sa nám potvrdila.*

V hypotéze **H₇** sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere afektívnej a efektívnej motivačnej oblasti medzi žiakmi učiteľov jednotlivých výskumných skupín podľa indexov.

Výskumné skupiny tvorili učelia u ktorých prevládal direktívny a nedirektívny štýl edukácie, a učelia, ktorých motivovanie malo pozitívny a negatívny charakter. Z tohto dôvodu sme zvolili 2 subhypotézy, na základe ktorých sa hlavná hypotéza potvrdí, alebo vyvráti. Na overenie Hypotézy H₇ sme zvolili výskumný nástroj Kozékiho IMB dotazník a mikrovyučovacie analýzy.

V afektívnej motivačnej oblasti, ktorú charakterizujú motívy vyplývajúce z citového vzťahu žiaka k členom okolia, dobrý citový vzťah k druhým sme zistili pomocou štatistickej analýzy, že existujú rozdiely medzi žiakmi direktívnych učiteľov a žiakmi nedirektívnych učiteľov. V efektívnej motivačnej oblasti, ktorú charakterizujú motívy vzťahujúce sa k očakávaniu okolia, k normám spoločnosti sme zistili štatisticky významný rozdiel iba medzi žiakmi direktívneho Učiteľa4 a žiakmi Učiteľa3, u ktorého prevláda nedirektívny štýl edukácie. Pri druhej subhypotéze sme štatistickou analýzou dospeli k záveru, že až v štyroch prípadoch v afektívnej motivačnej oblasti dosiahli vyššie skóre žiaci učiteľov, ktorých malo motivovanie pozitívny charakter (Učiteľ4, Učiteľ5, Učiteľ6, Učiteľ7) vyššie skóre oproti žiakom Učiteľa2, ktorého motivovanie malo negatívny charakter. Toto zistenie vysvetľujem tým, že dostatočná motivácia a povzbudzovanie žiakov má pozitívny dopad na osobnosť žiaka v zmysle nielen riešenia problémov, zapájania sa do aktivít/činností, ale aj v zmysle vzájomných vzťahov. V efektívnej motivačnej oblasti sme nezistili štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi učiteľov, ktorých motivovanie malo pozitívny charakter a žiakmi učiteľov, ktorých motivovanie malo negatívny charakter. *Hypotéza H₇ sa nám nepotvrdila.*

6 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe našich výskumných zistení a analýz vyučovacích hodín sme dospeli k záveru, že osobnosť učiteľa, nielen jeho štýl edukácie, ale najmä spôsoby motivácie ovplyvňujú kvalitu stratégií učenia, čo ďalej ovplyvňuje emocionálne prežívanie, dosahovanie úspechov v škole a zvyšovanie učebných výkonov žiakov.

Prof. M. Zelina (2015) sa v jednom rozhovore na otázku, či napreduje naše školstvo správnym smerom vyjadril: „my stále tápeme a nevieme, aké školstvo vlastne chceme. Má byť centralizované, alebo necentralizované? Má byť direktívne, prísne, alebo skôr povolné nedirektívne? Má byť orientované na žiaka, alebo učebnú látku? Má sa viac sústrediť na učenie pre prax, život, alebo sa má posilniť všeobecné vzdelanie, či odborné? Má byť humanistické, pragmatické, všeobecné?...a ako ďalej uvádza, aj napriek tomu, že máme na školách vzdelaných žiakov, nedostatočne sa u nich rozvíjajú najvyššie kognitívne schopnosti.“

V tomto zmysle sa nesú aj naše úvahy a odporúčania. Predpokladáme, že aj napriek tomu, že všetci učitelia v sledovanej výskumnej vzorke rozvíjali nižšie kognitívne procesy súvisí najmä s ich snahou vysvetlenia čo najväčšieho množstva učiva. Sme si vedomí toho, že učitelia sú vyťažení, musia zvládnuť rozsah učiva, ktorý majú stanovený, avšak netreba zabúdať na fakt, že nielen učivo je to „gro“, ktoré musím so žiakmi stihnúť prebrať, ale najmä to, že chcem aby si žiaci boli aktívni, aby si odniesli z mojej hodiny a vedeli to využiť praxi.

Vyplývajú z uvedeného uvádzame odporúčania, ktoré súvisia rozvojom kognitívnych procesov, ktoré ovplyvňujú nielen vzbudenie záujmu žiakov o učenie, ale najmä emocionálne prežívanie, dosahovanie úspechov v škole:

- Rozvíjať a viesť žiakov najmä k tvorivému a hodnotiacemu mysleniu vzhľadom na to, že kladenie úloh, otázok na rozvoj vyšších kognitívnych procesov je základ nielen efektívnosti vyučovacieho procesu, ale aj rozvoja afektívnej oblasti, motivácie žiakov a zvyšovania ich učebných výkonov.

Vyplývajú z uvedeného považujeme za veľmi dôležité, aby učitelia počas vyučovacieho procesu rozvíjali všetky kognitívne funkcie u žiakov, najmä rozvíjaním nonkognitívnych/ mimopoznávacích funkcií.

Navrhujeme úpravu učebných osnov a redukcii učiva v tom zmysle, aby bol inovovaný obsah jednotlivých predmetov s dôrazom na:

- rozvoj vyšších kognitívnych funkcií,
- rozvoj nonkognitívnych/ mimopoznávacích funkcií,
- aktivitu žiakov,
- emocionálne prežívanie vyučovacej hodiny.

M. Zelinová (2004, s.153) uvádza, že vyvrcholením tvorivo – humanistickej výchovy je hľadanie kompromisu medzi humanistickým prístupom učiteľa k žiakom a jeho náročnosťou na výkony v oblasti kognitívnej a emocionálnej. Práve z tohto dôvodu navrhuje:

- Humanistický a individuálny prístup učiteľa k žiakom z dôvodu vytvorenia takých emocionálnych a motivujúcich podmienok, kde žiak bude zažívať úspech a neúspech bude nahrádzať vykonávaním iných činností.
- Rozvíjať afektívnu oblasť u žiakov, emocionálne prežívanie, čo dopomôže zabrániť vzniku konfliktného sporu, incidentu medzi učiteľom a žiakom
- Nedirektívny, empatický, akceptujúci prístup učiteľa k žiakom s využívaním náročných úloh.

Z výsledkov výskumu sme dospeli k zisteniu, že veľké množstvo učiteľ má problém s tým AKO motivovať žiakov, ako vzbudiť záujem o preberané učivo. Z tohto dôvodu navrhuje, aby sa učitelia častejšie zúčastňovali školení, zameraných na poznanie a využívanie motivačných metód vo vyučovaní, ktoré dopomôžu nielen k zefektívneniu vyučovacieho procesu, ale najmä k aktívnej činnosti žiakov na hodine.

7 ZÁVER

V súčasnosti si uvedomujeme, že nielen v pedagogickej teórii, ale aj praxi je neustále prítomná problematika motivácie a motivovania žiakov do ich učebnej činnosti.

V predkladanej dizertačnej práci sme sa venovali analýze vyučovacích hodín so sledovaním, v akých intenciách sa procesy motivácie, ktoré ovplyvňujú emocionálne prežívanie, dosahovanie úspechov a zvyšovanie učebných výkonov žiakov, v rámci vyučovania realizujú.

Vyplávajúc z výsledkov analýzy vyučovacích hodín usudzujeme, že učitelia rozvíjajú iba nižšie kognitívne procesy. Aj M. Zelinová (2004, s.142) uvádza, ako ukazujú naše aj zahraničné výskumy, paradoxom vzdelávacieho procesu v tradičnej škole je, že sa väčšinou využívajú podnety iba na rozvoj nižších kognitívnych procesov a rozvoj vyšších kognitívnych procesov sa zanedbáva. Z výsledkov analýz tiež vyplynulo, že pre väčšinu učiteľov je typický nižší, alebo stredný stupeň direktívneho štýlu edukácie, čo sa vo väčšine prípadov odzrkadlilo najmä nadmerným množstvom vysvetľovania učiva (kategória T). Z týchto dôvodov vidíme nevyhnutnú potrebu v zmene nielen prístupu, ale s upriamením pozornosti aj na odporúčania pre prax, v zmene obsahu učiva (najmä jeho redukcia), smerujúcej k zvýšeniu motivácie žiakov k učeniu.

V konečnom dôsledku však možno konštatovať, že pri sledovaní motivujúcich a demotivujúcich reakcií učiteľov smerom k žiakom a zaznamenávaní jednotlivých interakčných jednotiek sme prišli k zisteniu, že motivačné pôsobenie má pozitívny dopad na potrebu úspešného výkonu žiakov, pozitívne emocionálne prežívanie žiakov a afektívnu motivačnú oblasť, pričom kognitívna motivačná oblasť je až na poslednom mieste. Vyplývajúc z uvedeného sme toho názoru, že ak učitelia nebudú upriamovať pozornosť iba na kvantitu preberaného učiva, ale najmä na kvalitatívne hľadisko, na rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych funkcií zvýši sa kvalita vyučovania, a prípadné prežívanie strachu, úzkosti sa zabezpečí najmä elimináciou direktívneho prístupu učiteľa k žiakom. Sme toho názoru, že ak sa zmení vzťah učiteľa k žiakovi v zmysle vyššie uvedených faktorov, zvýši sa motivácia žiakov k učeniu.

Na záver, v zmysle uvedeného M. Zelina (2014) uvádza, že v prípade vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi sa bijú dve koncepcie výchovy: prvá hovorí o tom, že učiteľ má byť prísny, neosobný, direktívny vo vzťahu k žiakom, čo vedie k relatívne dobrým výkonovým výsledkom učenia. Druhá hovorí o osobnostnom prístupe k žiakom, humánnom vzťahu, partnerským vzťahom. To prináša vyššiu motiváciu žiakov k učeniu.

8 SUMMARY

Motivation is an integral part of the educational process nowadays. It is considered as a source of streamlining of learning activities of students and the educational process itself. Moreover, motivation is seen as a summary of the factors which prompt students' activities and which initiate and guide student' behaviour. The present dissertation thesis discusses the issue of student' academic motivation. In this context, the purpose of our research was via lesson analyses investigate the ways how are the motivation processes that affect emotional survival, achieving results and improving educational performance of students realized. The lessons were analysed in terms of the impact of teacher motivation on students, teacher's style of teaching management and development of cognitive functions of students. For these purposes, a quantitative research strategy supplemented by qualitative analyses was chosen. The research sample consisted of secondary school students and teachers of secondary vocational schools in Trenčín region, Slovakia. The data were collected mainly via micro teaching analyses and questionnaires. By Kozeki IMB questionnaire we investigated motivation, respectively various motives of learning that affect students' learning activities. School achievement motivation which consists of the need for a successful performance and the need to avoid failure was measured by School achievement motivation questionnaire. The frequency of positive and negative emotional experience was examined through a modified version of the Emotional experience questionnaire. On the basis of the lessons analyses it can be concluded that all teachers from the sample developed lower cognitive processes. Furthermore, after the investigation of motivational/demotivational reactions of the teachers towards students and taking interaction units into consideration, we came to a finding that the motivational reactions have a positive impact on the need for a successful performance of students, students' positive emotional experiencing and affective motivational area. We believe that if the relationship of teachers towards pupils within the factors stated in the conclusions and recommendations for practice changes, the students' academic motivation will be increased.

9 VÝBER POUŽITÉJ LITERATÚRY

- ABE, J.A. – IZARD, C. 1999. The Development Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. In *Cognition and Emotion*, 1999. vol. 13, no5, p. 523-549.
- BOEKAERTS, M. 1999. Self – regulated learning? Where we are today. In *International Journal of Educational Research*. vol. 31, p. 445-475.
- BROUSSARD, S. C. – GARRISON, M. E. B. 2004. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. In *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 2004. vol. 33, no. 2, p. 106–120.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985. 371 p. ISBN 0-306-42022-8.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In *Contemporary Educational Psychology*. vol. 25, p. 54-67. ISSN 0361-476X.
- DIENER, E. 1999. Introduction to the special section on the structure of emotion. In *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 76, p. 803-804.
- DÖRNYEI, Z. – USHIODA, E. 2011. 2.st.edition. *Teaching and researching motivation*. Great Britain: PEARSON EDUCATION, 2010. 323p. ISBN – 13: 978-1-408-20502-0.
- DŽUKA, J. 2005. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: PU, 2005. 167s. ISBN 80-8068-169-4.
- EKMAN, P. – DAVIDSON R.J. et al. 1994. *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press. 512p. ISBN 978-80-195-08944-8.
- FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: PF UKF, 2006. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.
- FREDRICKSON, B. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. In *American Psychologist*. vol. 56, p. 218-226. Dostupné na: <http://goo.gl/pimVHb>
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. [cit.22.1.2016], Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.
- GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligencia*. Praha: Metafora, spol. s r.o. 2011. 315s. ISBN 978-80-7359-334-6.
- HECKHAUSEN, H. 1991. *Motivation and Action*. Berlin: Springer, 1991. 504s. ISBN 3-540-54204-3.

- HELUS, Z. – HRABAL, V. ml. – KULIČ, V. – MAREŠ, J. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 264 s. ISBN nie je.
- HERMANS, H. 1970. A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. In *Journal of Applied Psychology*, 1970. vol. 54, no. 4, p. 353-363.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. 233 s. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. 2011. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 29s. ISBN 978-80-87063-34-7.
- HUNTEROVÁ, M. 1999. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 2010. 102 s. ISBN 80-7178-220-3.
- KERN, H. – MEHL, CH. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. 296 s. ISBN 80-7178-240-8.
- KLEINGINN, P. – KLEINGINN, A. 1981. A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. In *Motivation and Emotion*. vol. 5, p. 263-291. ISSN 0146-7239.
- KOLÁŘ, Z. – VALISOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 232s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOŽENÝ, J. 1993. Dotazník emocionálního prožívání (DEP 36): Explorační a konfirmační analýza. In *Československá Psychologie*, č. 6, s. 523-533.
- KUBÁNI, V. 1991. Motivácia učenia žiakov gymnázií. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 26, 1991, č. 2. s. 133-144.
- LÁSZLÓ, K. 2004. *Motivácia v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica: PF Katedra pedagogiky, 2004. 90s. ISBN 80-8055-975-9.
- LIGOŠ, M. a kol. 2011. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny: Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy*. Ružomberok: Verbum, 2011. 340 s. ISBN 978-80-8084-785-2.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1992. Analýza motivácie žiakov k učeniu. In *Pedagogická revue*, roč. XLIV, 1992, č. 6, s. 438-454.
- MARUŠINCOVÁ, E. – KOLLÁRIK, K. 2003. Učebná motivácia žiakov gymnázií s rôznou dĺžkou štúdia. In *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, č. 4. S. 368-377. ISSN 1335-1982.
- MASLOW, A. H. 1977. *Motivation und Persönlichkeit*. Olten: Walter, 1977. 474 s. ISBN 353054440X.
- McCOMBS, B.L. – WHISLER, J.S. 1997. *The Learner – Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey – Bass, 1997. 288p. ISBN 978-0787908362.
- MIHÁLIK, L. 1988. *Analýza vyučovacej hodiny*. Bratislava: SPN, 1988, 208 s. ISBN nie je.

- PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení : Perspektivní orientace žáků a časový faktor v zákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PAŠKOVÁ, L. 2008. *Výkonová motivácia*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta: Banská Bystrica, Občianske združenie PEDAGÓG, 2008. 93s. ISBN 978-80-8083-623-8.
- PEKRUN, R. 1992. The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/ Motivational Mediators. In *Applied Psychology*. vol. 41, no. 4, p. 359-376. ISSN 1464-0597.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PITTMAN, T.S – EMERY, J. – BOGGIANO, A.K. 1982. Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982. vol. 42, no. 5, p. 789-797. ISSN 0022-3514.
- REEVE, J. – DECI, E. L. 1996. Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. In *Personality and Social Psychology*. vol. 22, no.1, p. 24–33. ISSN 0146-1672.
- RHEINBERG, F.: Von der Lemmotivation zur Lemleistung. Was liegt dazwischen? In: Moller, J. – Koller, O. *Emotion, Kognition und Schulleistung*. Weinheim, 1996, p. 23-51.
- RHEINBERG, F. – MAN, F. – MAREŠ, J. 2001. Ovlivňování učební motivace. In *Pedagogika*, 2001. roč. 51, č. 2, s. 155-184. ISSN 3330-3815
- ROSINSKÝ, R. 2000. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2000. 263s. ISBN 80-8050-955-7.
- SCHULZE, R. – ROBERTS, R. et al. 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2007. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- SCHUNK, D.H. – PINTRICH, P.R. – MEECE, J.L. 2008. *Motivation in education: Theory Research and applications*. New Jersey: Pearson, 2008. ISBN 978-0133-017-52-6.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno – scientické a kvalitatívno – humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. 303s. ISBN 80-88778-73-5.
- ZELINA, M. 1992. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2.vyd. Metodické centrum v BB, 1992. 73 s. ISBN 80-85415-34-8.
- ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikroyučovacie analýzy*. OG – Vydavateľstvo Poľana, spol. s r.o, 2006. 147 s. ISBN 80-89192-29-7.
- ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy*. Rokus, 2004. 166s. ISBN 80-89055-48-6.

10 PREHĽAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA

AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

1. Lobotková, A. 2014. Hodnotenie efektívnosti vyučovacieho procesu z hľadiska činnosti učiteľa a úspešnosti žiakov. In *Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov: zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov*. Nitra: PF UKF, 2014. 256 s. ISBN 978-80-558-0683-9, s. 89-96.
2. Lobotková, A. 2015. *Encouragement : perspektívna orientácia vzťahu učiteľ - žiak v súvislosti s učebnou motiváciou*. In *Dieťa - dospievajúci - dospelý v reflexii pedagogickej vedy: zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015*. 1. vyd. - Nitra: PF UKF, 2015. - ISBN 978-80-558-0935-9, s. 108-114.
3. Lobotková, A. 2016. *Interpohlavné rozdiely v motivácii k učeniu u žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania*. In *Variabilita pohľadov na edukačný proces: zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 4. mája 2016*. (v tlači)

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

4. Lobotková, A. 2014. *Pohľad na kvalitu vyučovacej hodiny cez mikrovyučovacie analýzy*. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP: Zborník príspevkov z X. medzinárodnej študentskej vedeckej konferencie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 467s. ISBN 978-80-244-4322-5. CD-ROM, s. 19-27.
5. Lobotková, A. – Vailing, A. 2014. Vplyv rodinného prostredia na výkonovú motiváciu. In: *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2014*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2014. ISBN 978-80-87952-07-8. s. 1929-1935.
6. Vailing, A. – Lobotková, A. 2014. Osobné skúsenosti dieťaťa s úspechom a jeho socializácia v rodine na základe vzťahovej

väzby. In *Evropské pedagogické forum 2014. Proměny pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2014. ISBN 978-80-87952-05-4. s. 154-161.

7. Lobotková, A. 2015. Učebná motivácia žiakov ako prostriedok zvýšenia efektivity učenia. In *Evropské pedagogické forum 2015: přínosy, výzvy, očekávání*. Sborník z mezinárodní vědecké konference, Hradec Králové, 23.11.2015 - 27.11.2015. Hradec Králové: Magnanimitas, 2015. ISBN 978-80-87952-11-5, s. 205-211.
8. Lobotková, A. 2015. Motivačný profil žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP XI*. (v tlači)

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch

9. Lobotková, A. – Tomšík, R. 2016. Medzipohľavné rozdiely žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny. In: *Pedagogika.sk* (v tlači).

BBB Kapitoly v odborných knižných publikáciách vydané v domácich vydavateľstvách

10. Lobotková, A. – Nikodemová, V. 2014. Z dejín Svätopeterskej školy v 20.storočí. In *Svätý Peter pri Váhu. Kapitoly z dejín obce*. Hlohovec: Vlastivedné múzeum, 2014. ISBN 978-80-970105-8-4, s. 40-64.

EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

11. Lobotková, A. 2013. Diverzita v edukácii. In *Výzvy a inšpirácie v pedagogických vedách: zborník príspevkov z X. medzinárodnej konferencie doktorandov, Nitra 30.4.2013 [elektronický zdroj] / editor Viera Kurincová, Peter Seidler, Livia Fenyvesiová. 1. vyd. Nitra : UKF. 247 s. ISBN 978-80-558-0534-4, CD-ROM, s. 212-214.*
Rec. na: *Diverzita v edukácii*. - Nitra : UKF, 2012. - 233 s. - ISBN 978-80-558-0223-7.

12. Lobotková, A. 2014. Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace. In: *Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov: zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov*, Nitra [elektronický zdroj] / editor Viera Kurincová, Peter Seidler, Lívia Fenyvesiová, Alena Dufeková. 1. Vyd. Nitra : UKF. 256 s. ISBN 978-80-558-0683-9, CD-ROM, s. 245-247.

Rec. na: Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 289 s. ISBN 978-80-7414-658-9.

13. Lobotková, A. 2015. Didaktika etickej výchovy. In *Dieťa - dospievajúci - dospelý v reflexii pedagogickej vedy: zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015*. 1. Vyd. Nitra : UKF. 279s. ISBN 978-80-558-0935-9, s. 271-273

Rec. na: Didaktika etickej výchovy. - Nitra : UKF, 2014. - 150 s. - ISBN 978-80-558-0684-6.

FAI Redakčné a zostavovateľské práce

14. Seidler, P. – Petrová, G. – Lobotková, A. – Nikodemová, V. 2015. *Dieťa - dospievajúci - dospelý v reflexii pedagogickej vedy: zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015*. 1. vyd. - Nitra: UKF, 2015. - 279 s. - ISBN 978-80-558-0935-9.

GII Rôzne

15. Lobotková, A. – Nikodemová, V. 2015. *Dieťa - dospievajúci - dospelý v reflexii pedagogickej vedy*. In: *Náš čas*. - ISSN 1338-3272, Roč. 19, č. 4 (2015), s. 35-35.

AGI Správy o vyriešených vedeckovýskumných úlohách

16. Lobotková, A. 2014. *Sledovanie kvality a efektívnosti vyučovacej hodiny prostredníctvom interakcie učiteľ – žiak*. UGA IV/8/2014. Nitra: UKF, 2014.
17. Lobotková, A. 2015. *Kvalita výučby v odraze indikátorov vzdelávania*. UGA V/8/2015. Nitra: UKF, 2015.

POZNÁMKY