

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Mgr. Zuzana Zajacová**

**VYUČOVACÍ ŠTÝL UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA**

Autoreferát dizertačnej práce

**Nitra 2019**

**Dizertačná práca bola vypracovaná** v dennej forme doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

**Predkladateľ:**           **Mgr. Zuzana Zajacová**  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra

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

**Oponenti:**           **prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.**  
Pedagogická fakulta, UK v Bratislave  
**prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.**  
Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku  
**doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.**  
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Autoreferát bol rozoslaný dňa .....

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa ..... o ..... hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačnej práce v odbore doktorandského štúdia, vymenovanou predsedom odborovej komisie v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika, študijný program Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra.

Predseda odborovej komisie:                   **prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.**  
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Mgr. Zuzana Zajacová**

**VYUČOVACÍ ŠTÝL UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA**

Autoreferát dizertačnej práce

na získanie akademického titulu „philosophiae doctor“, v skratke „PhD.“

v študijnom programe: Predškolská a elementárna pedagogika

študijný odbor: 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika

**Nitra 2019**

## OBSAH

ÚVOD .....	5
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE .....	7
2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY .....	8
3 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU .....	13
4 NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU .....	17
5 ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ TEÓRIU A PRAX .....	27
ZÁVER .....	29
SUMMARY .....	30
VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY .....	31
ZOZNAM PUBLIKOVANÝCH PRÁC DOKTORANDA .....	35

## ÚVOD

*„Tradične sa zaoberáme tým, čo učíme. Rovnako by sme sa však mali zaoberať tým, ako učíme“.*

John Bruer

Špecifiká práce učiteľa spočívajú v jedinečnosti jeho profesionálnych činností a charakteristík. Je nespochybniteľné, že učitelia sa navzájom od seba odlišujú rôznymi uplatňovanými didaktickými postupmi či preferovanými postojmi a názormi na vyučovanie. V súčasnosti sa čoraz častejšie diskutuje práve o tom, ktoré vyučovacie postupy sú efektívne a majú pozitívny dopad nielen na proces učenia sa žiaka, ale aj na jeho osobnostný rozvoj. Do popredia sa tak dostáva vyučovací štýl učiteľa, ktorý je kľúčovým komponentom učiteľskej profesie a vo významnej miere ovplyvňuje kvalitu jej vykonávania.

Vyučovací štýl predstavuje jedinečný spôsob uplatňovania pedagogických vedomostí, zručností, spôsobilostí a postojov učiteľa v pedagogickej interakcii zameranej na osobnostný rozvoj žiaka. V súvislosti s neustále meniacimi nárokmi a požiadavkami na vykonávanie učiteľskej profesie sa väčší dôraz kladie nielen na osvojenie si kľúčových vedomostí a zručností, ale predovšetkým na to, aby učitelia zvládli množstvo náročných situácií, ktoré reálna edukačná prax so sebou prináša. Mnohé z týchto situácií majú priamy dopad i na samotný vyučovací štýl učiteľa. Do vyučovania, ako dynamického procesu, vstupuje mnoho činiteľov, ktoré vyučovací štýl učiteľa ovplyvňujú. Z uvedeného vyplýva, že voľbu a následne i uplatnenie jednotlivých didaktických postupov môžu ovplyvňovať faktory rôzneho charakteru. V učiteľskej profesii sa aj vzhľadom k uvedenému považuje za dôležité, ak nie priam rozhodujúce, aby učiteľ svoje didaktické postupy, ako aj postoje, názory a presvedčenia reflektoval a hodnotil. Práve v období mladšieho školského veku, ktoré sa stáva kľúčovým pre mnohostranný rozvoj dieťaťa, by mala byť problematike vyučovacích štýlov venovaná náležitá pozornosť.

Hlavným cieľom práce je teoretická analýza a výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a ich determinantov vo vzťahových súvislostiach. Práca je rozdelená na teoretickú a empirickú časť, pričom pozostáva zo štyroch na seba nadväzujúcich kapitol. V prvej kapitole práce prezentujeme teoreticko-filozofické východiská a súčasný stav problematiky vyučovacích štýlov v edukačných súvislostiach. Zameriavame sa na vymedzenie kľúčových a súvzťažných pojmov a pojednávame o vzťahu vyučovacích štýlov učiteľov a učebných štýlov žiakov. Následne predstavujeme, analyzujeme a interpretujeme existujúce klasifikácie vyučovacích štýlov z pohľadu viacerých domácich a zahraničných autorov. V druhej kapitole upriamujeme pozornosť na faktory determinujúce vyučovací štýl učiteľa a koncipujeme ich do piatich skupín. Súčasťou tejto kapitoly je vymedzenie aj ďalších významných determinantov vyučovacieho štýlu, ku ktorým neodmysliteľne patrí osobnosť učiteľa a jeho chápanie výučby. Vzhľadom k tomu uvádzame špecifiká spájajúce sa s osobnosťou učiteľa ako aj špecifiká, ktoré súvisia s učiteľovým chápaním výučby. V tretej kapitole popisujeme teoretický koncept sebareflexie, poukazujeme na jej význam a uvádzame vybrané diagnostické nástroje na hodnotenie vyučovacích štýlov učiteľov.

Štvrtá kapitola zahŕňa empirickú časť dizertačnej práce, ktorej cieľom je skúmanie vyučovacích štýlov učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a ich determinantov vo

vzťahových súvislostiach. V rámci tejto kapitoly vymedzujeme a stanovujeme výskumné ciele, otázky a hypotézy výskumu. Následne objasňujeme výber a charakteristiku výskumnej vzorky, výskumných metód a bližšie popisujeme metodiku výskumu. V nadväznosti na uvedené sa zameriavame na výsledky výskumu vyučovacích štýlov učiteľov primárneho stupňa vzdelávania v širšom kontextuálnom rámci faktorov, ktoré ich determinujú. Na základe empirických zistení v závere kapitoly sumarizujeme výsledky skúmania, formulujeme závery a navrhujeme odporúčania do pedagogickej praxe.

# 3"™VTWMV—TC'FK GTVC PGL'RTf EG'

## OBSAH

<b>1</b>	<b>VYUČOVACÍ ŠTÝL UČITEĽA AKO KLÚČOVÝ KOMPONENT JEHO PROFESIE.....</b>	<b>12</b>
1.1	TEORETICKO-FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ A SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY .....	12
1.2	VYUČOVACÍ ŠTÝL V KONTEXTE ĎALŠÍCH SÚVZŤAŽNÝCH POJMOV .....	29
1.3	DELENIE VYUČOVACÍCH ŠTÝLOV .....	45
<b>2</b>	<b>DETERMINANTY VYUČOVACIEHO ŠTÝLU UČITEĽA .....</b>	<b>56</b>
2.1	OSOBNOSŤ UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA.....	60
2.2	UČITEĽOVO CHÁPANIE VÝUČBY .....	70
<b>3</b>	<b>AUTODIAGNOSTIKA A JEJ VÝZNAM V PRÁCI UČITEĽA.....</b>	<b>75</b>
3.1	SEBAREFLEXIA V UČITEĽSKEJ PROFESII .....	76
3.2	DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE NA HODNOTENIE VYUČOVACIEHO ŠTÝLU UČITEĽA .....	80
<b>4</b>	<b>VÝSKUM VYUČOVACÍCH ŠTÝLOV UČITEĽOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA .....</b>	<b>87</b>
4.1	VÝSKUMNÉ CIELE, OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	87
4.2	CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY .....	91
4.3	VÝSKUMNÉ METÓDY A METODIKA VÝSKUMU.....	95
4.4	VYUČOVACIE ŠTÝLY UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A ICH DETERMINANTY V OPTIKE VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ .....	101
4.4.1	<i>Preferované vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania.....</i>	<i>101</i>
4.4.2	<i>Uplatňovanie didaktických postupov, preferovaných postojov, názorov a presvedčení učiteľov .....</i>	<i>105</i>
4.4.3	<i>Výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania v kontexte vekových, pedagogických a regionálnych osobitostí učiteľov .....</i>	<i>114</i>
4.4.4	<i>Výskum faktorov ovplyvňujúcich vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania .....</i>	<i>127</i>
4.4.5	<i>Výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k faktorom, ktoré ho ovplyvňujú .....</i>	<i>140</i>
4.4.6	<i>Výskum osobnostných vlastností učiteľov primárneho vzdelávania .....</i>	<i>145</i>
4.4.7	<i>Výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k ich osobnosti .....</i>	<i>149</i>
4.4.8	<i>Výskum vyučovacích štýlov učiteľov z hľadiska charakteru vyučovacích predmetov na primárnom stupni vzdelávania .....</i>	<i>154</i>
4.4.9	<i>Záverý výskumu a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax .....</i>	<i>166</i>
	<b>ZÁVER.....</b>	<b>180</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATÚRA .....</b>	<b>183</b>
	<b>PRÍLOHY .....</b>	<b>199</b>

## 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Zvyšovanie požiadaviek na edukačný proces a zároveň aj na vykonávanie učiteľskej profesie si v súčasnosti vyžaduje neustále skúmanie učiteľa, jeho osobnosti a ďalších determinantov vstupujúcich do vyučovacieho procesu. Mnohé z neustále meniacich sa požiadaviek majú dopad i na samotný vyučovací štýl učiteľa. Vyučovací štýl predstavuje špecifický spôsob vyučovania, ktorý učiteľ v určitom období a v určitom kontexte preferuje. Jeho uplatnenie je determinované mnohými faktormi, ktorých vplyv si učiteľ častokrát nemusí uvedomovať. Do vyučovania, ako dynamického procesu, vstupuje mnoho činiteľov, ktoré vyučovací štýl učiteľa ovplyvňujú. Z uvedeného vyplýva, že voľbu a následne i uplatnenie jednotlivých didaktických postupov môžu ovplyvňovať faktory rôzneho charakteru. Táto skutočnosť sa obzvlášť stáva závažnou najmä v súvislosti s primárnym vzdelávaním, ktoré zohráva v živote každého dieťaťa významnú úlohu. Pre profesijný, ako aj pre osobnostný rozvoj učiteľa sa považuje za významné reflektovanie vlastného vyučovacieho štýlu, ktoré môže výrazne napomôcť poznaniu a uvedomeniu si uplatňovaných postupov vo vyučovaní, ako i k porozumeniu motívov svojho konania a správania. Prikláňame sa k názoru G. D. Fenstermachera a J. F. Soltisa (2008), podľa ktorých sa učitelia stávajú skutočnými profesionálmi až vtedy, keď reflektujú a starostlivo zvažujú prístup k svojmu povolaniu, ktorý ich usmerňuje a podporuje pri tak dôležitej práci, ako je vzdelávanie ľudí.

Potreba zaoberať sa problematikou vyučovacích štýlov učiteľov sa tak v kontexte meniacich požiadaviek na riadenie a organizovanie edukačného procesu stáva čoraz aktuálnejšou a závažnejšou. Vzhľadom k uvedenému upriamujeme pozornosť na autorov, ktorí tému vyučovacích štýlov učiteľov obohatili tak v teoretickej, ako aj vedecko-výskumnej rovine.

V dostupnej literatúre slovenskej proveniencie problematiku vyučovacích štýlov rozpracovali autori ako L. Rovňanová (2015), L. Fenyvesiová (2006, 2013), L. Fenyvesiová a G. Pintes (2013), V. Nikodemová a L. Fenyvesiová (2016), T. Zaťková (2008a, 2008b, 2010, 2012), I. Turek (2014), D. Malá (2013), M. Virčíková (2011), A. Baranovská a Ľ. Hunáková (2016), E. Komárik (2013). Hoci nachádzame prehľadnú teoretickú analýzu problematiky napr. u L. Rovňanovej (2015) v publikácii s názvom *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*, v našich podmienkach žiaľ absentujú publikácie, ktorých predmetom záujmu je práve vyučovací štýl učiteľa. Mnohí z vyššie uvádzaných autorov popisujú a vymedzujú variabilnosť vyučovacích štýlov, s ktorými sa možno stretnúť v rámci vyučovania. Okrem ich vymedzení a klasifikácií uvádzajú možnosti ich diagnostikovania a v neposlednom rade ich dávajú do analógie s učebnými štýlmi žiakov. V súvislosti s uvedeným bolo realizovaných viacero výskumov, ktoré boli zacielené na skúmanie kompatibility, resp. nekompatibility vyučovacích štýlov učiteľov a učebných štýlov žiakov a jej dôsledkov na proces učenia sa žiaka (napr. Walla, L. A., 1988; Gilakjani, A. P., 2012; Fenyvesiová, L., Pintes, G., 2013). V českej odbornej literatúre predmetnú oblasť rozpracovali autori, ako napr. J. Mareš (1998, 2013), J. Maňák a V. Švec (2003), J. Škoda a P. Doulík (2011), R. Kohoutek (2006). Za prínosnú v oblasti riešenej problematiky považujeme publikáciu s názvom *Vyučovací styly učitelů* od autorov G. D. Fenstermachera a J. F. Soltisa, ktorú preložil K. Starý (2008). V zahraničných



podmienkach venovali téme vyučovacích štýlov pozornosť autori ako napr. N. A. Flanders (1970), R. Dunn a K. Dunn (1979), A. F. Grasha (1996), A. R. Howell (1998), C. A. Evans (2004), D. Wall (2007), M. Mosston a S. Asworth (2008), C. A. Evans, M. J. Harkins a Y. D. Yong (2008), Y. Yu Zhen (2010), T. Sulaiman (2011), Z. H. Zeng (2016).

Výskum vyučovania, v európskej tradícii chápaný ako súčasť didaktiky, je v súčasnosti, na základe búrlivého obdobia, ktorým prešiel v priebehu 20. storočia, bohato diferencovaný. V prvej polovici 20. storočia bola pozornosť venovaná skúmaniu osobnostných charakteristík učiteľa, ktoré pozitívne pôsobia na žiakov. Približne od šesťdesiatych rokov 20. storočia sa záujem výskumníkov začal zameriavať na systematické pozorovanie rôznych aspektov učiteľovho správania. Takto orientované výskumy však boli kritizované za to, že sa v nich nezisťujú výsledky učenia žiakov a nedávajú sa do súvislosti so správaním učiteľa. Výskumy sa preto začali venovať tomu, ako vyučovanie prebieha a k akým výsledkom vedie. Začiatkom osemdesiatych rokov 20. storočia sa táto paradigma proces-produkt stáva stredobodom kritiky. Do popredia vystupuje uplatňovanie komplexnejšieho pohľadu na vyučovanie a pozornosť je venovaná rolám kontextuálnych premenných, ako sú napr. čas venovaný učeniu, kognitívne procesy žiaka či kognitívne procesy učiteľa. Spolu s presadzovaním kognitívno-psychologických výskumov sa realizujú výskumy naivných teórií a prekonceptov žiakov, rovnako ako skúmanie profesijných znalostí učiteľa a jeho myslenia. Pre súčasný výskum je charakteristická nielen pluralita metodologických prístupov, ale aj snaha zohľadňovať kontext (napr. kultúrny, sociálny a pod.) a využívať široké spektrum výskumných metód a techník (Průcha, J. et al., 2008). V súvislosti s problematikou vyučovacích štýlov, bolo realizovaných viacero výskumov predovšetkým v zahraničnom prostredí, pričom začiatky týchto výskumov siahajú do sedemdesiatych rokov 20. storočia (Grasha, A. F., 1996; Howell, A. R., 1998; Evans, C. A., 2004; Mosston, M., Asworth, S., 2008; Yu Zhen, Y., 2010; T. Sulaiman, T., Hassan, A., Yen Yi, H., 2011; Gilakjani, A. P., 2012).

Výskumy vyučovacieho štýlu učiteľa zvyčajne akcentovali psychodidaktický pohľad na prácu učiteľa na vyučovacej hodine a mapovali, aké sú obvyklé postupy učiteľa a aké výsledky pri tom dosahuje. Ich záujem sa sústredil na spôsob kladenia otázok, spôsob organizovania a riadenia práce žiakov, spôsob odmeňovania a trestania žiakov, postupy pri motivovaní žiakov, učiteľovu prácu s učivom či spôsob skúšania a hodnotenia žiakov a mnoho ďalších aspektov súvisiacich s učiteľovou prácou na vyučovacej hodine. Takto zamerané výskumy porovnávali učiteľov, identifikovali rôzne vyučovacie štýly a skúmali ich efektivitu, pričom využívali tak dotazníky, ako aj štandardizované pozorovanie. Hlavnou osobou, ktorá poskytovala podklady k zisteniu vyučovacieho štýlu učiteľa, bol učiteľ sám (Mareš, J., Gavora, P., 2004). Mnohé z už realizovaných výskumov boli orientované na skúmanie preferencie toho ktorého vyučovacieho štýlu v edukačnom procese či dopad konkrétnych štýlov výučby na výsledky, resp. proces učenia sa žiaka. V súčasnosti sa učiteľská profesia považuje za jednu z najnáročnejších a to najmä z dôvodu neustále meniacich sa a pribúdajúcich požiadaviek na jej vykonávanie. Zvyšujúce sa požiadavky úzko súvisia a majú priamy dopad i na samotný vyučovací štýl učiteľa. V tomto kontexte by mal učiteľ poznávať svoj vlastný, prevládajúci vyučovací štýl a podrobovať ho reflexii nielen z dôvodu sebazdokonaľovania, ale predovšetkým z dôvodu, či sa jeho spôsob výučby javí ako efektívny pre žiakov a ich učenie sa.

V kontexte zahraničných výskumov je síce problematika vyučovacích štýlov rozpracovaná vo väčšom rozsahu, ale zväčša ide o výskumy, ktoré svoju pozornosť upriamujú na spôsob výučby na vyšších stupňoch vzdelávania. Y. Zhen Yu (2010) skúmal vo svojej dizertačnej práci vplyv vyučovacích štýlov na tvorivosť a akademické výsledky študentov. Svojimi výskumnými zisteniami potvrdil, že z troch vyučovacích štýlov (autoritatívny, demokratický, liberálny) má práve demokratický štýl výučby pozitívny vplyv na tvorivosť študentov a akademické výsledky, pričom autor pojednáva aj o vplyve ostatných vyučovacích štýlov na vybrané aspekty, t. z. tvorivosť a akademické výsledky.

Zisťovanie rôznych vyučovacích štýlov učiteľov a ich vplyvu na úspešnosť práce a výsledky v učení bolo aj predmetom skúmania D. N. Aspyho a F. N. Roebucka (1975). Uvedení autori analyzovali 3700 vyučovacích hodín a 550 učiteľov. Na základe analýz vyučovacích hodín zistili, že žiaci, ktorí mali empatických a akceptujúcich učiteľov, dosahovali zároveň najlepšie výsledky v učení, žiaci boli dobrí najmä v prípade, keď nielen ich učitelia, ale rovnako aj vedenie školy a klíma boli úprimné, otvorené, akceptujúce na rozdiel od kontrolných skupinách (neempatickí učitelia), kde bolo viac napätia, strachu, absencií, porušovania disciplíny.

Jedným zo zaujímavých zistení prieskumu T. Piovarčiovej et al. (2010), zameraného na zisťovanie novo vynárajúcich sa potrieb detí na Slovensku je, že práve v detskej skupine sa na prvé miesto dôležitosti dostala potreba zmeny vyučovacieho štýlu učiteľov smerom k interaktívnemu, zmysluplnému a motivujúcemu učeniu sa v súvislostiach. Z uvedeného vyplýva, že vo vyučovaní dominuje memorovanie poznatkov, chýbajú diskusie a výmeny názorov, ktoré by podporovali samostatné uvažovanie. Už G. Porubská a L. Ďurdiak (2005) v tejto súvislosti poznamenávali, že do popredia vystupuje požiadavka, aby učitelia prekonávali tradičné postupy a naučili sa používať nové, konštruktivistické vyučovacie štýly a tak ako pre súčasnosť, aj pre budúcnosť adekvátne vyučovacie postupy, aby sa stala škola pre žiakov prít'azlivá. Uvedené predstavuje stále aktuálnu požiadavku. V priebehu základného vzdelávania by si žiaci mali osvojiť potrebné stratégie učenia, naučiť sa vyberať vhodné spôsoby, metódy a stratégie učenia a následne vedieť plánovať, organizovať a riadiť svoje vlastné a v maximálne možnej miere celoživotné učenie sa a sebazvedelávanie.

Výskum TALIS uvádza, že vyučovacie postupy a následne aj výkony žiakov ovplyvňuje tak presvedčenie učiteľov o vysokej úrovni ich kompetencií, ako aj vnímanie vlastnej efektivity. *„Zmysel učiteľov pre vnímanie vlastnej efektivity ovplyvňuje aj učenie sa a motiváciu žiakov aj vtedy, keď sú nemotivovaní alebo považovaní za ťažko zvládnuteľných. Väčšina štúdií tohto zamerania poukázala na pozitívny vzťah medzi presvedčením učiteľa o jeho efektívnosti a kognitívnymi výstupmi žiakov – svedčia o tom výsledky v hlavných akademických predmetoch. Učitelia chápu vlastnú efektívnosť nielen ako prostriedok priameho vplyvu na motiváciu žiakov, ale aj ako nepriamy prostriedok, ktorý prostredníctvom rôznych vyučovacích stratégií používajú na vytváranie podporného vyučovacieho prostredia. Učitelia s veľkým zmyslom pre efektívnosť viac využívajú plánovanie a organizáciu, sú prístupnejší novým myšlienkam a ochotnejší experimentovať s novými metódami, sú ochotní dlhšie pracovať so žiakmi, ktorí zaostávajú a ich nadšenie pre vyučovanie je viditeľné“*. Na základe uvedeného súhlasíme s konštatovaním autorky, že *„poznatie toho, čo pomáha robiť vyučovanie efektívnym, môže byť potenciálnym zdrojom pre vzdelávanie učiteľov a ich profesionálny rozvoj“* (Tomengová, A., 2011, s. 10). V tejto súvislosti aj L. Fenyvesiová (2013)

poznávaná, že poznanie vlastného, prevládajúceho štýlu je predpokladom efektívnej sebareflexie a následného sebazdokonaľovania.

Za inšpiratívny možno považovať aj výskum V. Nikodemovej a L. Fenyvesiovej (2016, s. 56), ktorého cieľom bolo overiť, či úroveň (sila) self-efficacy učiteľovho sebavnímania mení vzťah učiteľa k žiakom, ktorý sa premieta do správania učiteľa na vyučovacej hodine. Realizáciou experimentu na vzorke pozorovaných učiteľov (N=6) sa potvrdila skutočnosť, „že čím vyššiu úroveň sebahodnotenia učiteľ dosahuje, tým je lepším učiteľom v tendencii riadenia vyučovacieho procesu indirektívnym spôsobom, inklinuje k tvorivo-humanistickému štýlu edukácie“. Autorky poznamenávajú, že zistené súvislosti medzi posúdenou úrovňou self-efficacy učiteľa a vyučovacou realitou neboli u učiteľov s vysokou mierou self-efficacy vždy zákonitou (jeden učiteľ s nízkou úrovňou self-efficacy dosiahol hodnotu indexu *Id* vyššiu ako 1,0, ktorá ho vo vzťahu k žiakom na vyučovaní definuje za nedirektívneho učiteľa), ale môžeme ich vnímať v rovine vysokej pravdepodobnosti.

Len veľmi málo sa uvažuje o tom, akú predstavu o učiteľoch majú žiaci alebo akých by si priali mať učiteľov. Existuje málo výskumov, ktoré poskytujú informácie o tom, ktoré vlastnosti by mali mať z pohľadu žiakov a študentov ideálni učelia. J. Čáp a J. Mareš (2001) sa v tejto súvislosti zmieňujú, že deti majú rady učiteľov, ktorí im pomáhajú s problémami v učení a v prípade potreby aj s problémami inými. V mnohých prípadoch sa stáva, že práve učelia môžu nahrádzať chýbajúci model, resp. vzor otca, príp. model láskavej matky. V. Holeček (1997) vypracoval na základe odpovedí žiakov charakteristiku úspešného učiteľa. Odpovede žiakov rozčlenil do troch kategórií: osobnostné vlastnosti – charakter a temperament učiteľa, didaktické zručnosti - schopnosť učiteľa viesť výučbu zaujímavým spôsobom a pedagogicko-psychologické charakteristiky – spôsob hodnotenia, záujem o prácu, vzťah k žiakom.

J. Pelikán (1991) skúmal vzťah medzi osobnostnými charakteristikami učiteľov stredných škôl a ich pedagogickým pôsobením. Úroveň pedagogických činností učiteľa skúmal v závislosti od viacerých faktorov (veku, pohlavia, dĺžky pedagogickej praxe, odbornosti, miery tvorivosti, interakcie so žiakmi a ďalšími). V súlade so zahraničnými výskumami zistil, že neexistuje priama súvislosť medzi skúmanými osobnostnými charakteristikami a efektívnosťou jeho práce. Výskumy naznačujú, že nie je dôležité, *kto vyučuje, ale čo sa v triede deje*.

Na Slovensku je problematika vyučovacích štýlov učiteľov vo vedecko-výskumnej rozpracovaná v menšom rozsahu. Nachádzame však výskumy, ktoré sa zameriavajú na skúmanie interakčného štýlu učiteľa (napr. Fenyvesiová, L., Tirpáková, A., 2005; Mozolíková, Z., 2010). Podnetné zistenia prináša výskum L. Fenyvesiovej a A. Tirpákovovej (2005), ktorého cieľom bolo posúdenie vyučovacieho štýlu učiteľov druhého stupňa ZŠ a prvých štyroch ročníkov osemročných gymnázií z hľadiska miery direktivity a miery motivácie. Okrem uvedeného bola ďalším cieľom ich výskumu aj následná komparácia vyučovacích štýlov uplatňovaných na oboch typoch škôl. Prostredníctvom interakčnej analýzy vyučovacej činnosti učiteľa a komunikácie na vyučovacej hodine analyzovali 78 vyučovacích hodín, z čoho 53% (N=41) predstavovali hodiny na základných školách a 47% (N=37) na gymnáziách. Diagnostika vyučovacieho štýlu bola prevedená pomocou analytickej pozorovacej schémy N. Flandersa (1970). Výsledky výpočtov jednotlivých zaznamenaných kategórií, konkrétne nízke hodnoty kategórie komunikácie žiakov, vysoké hodnoty indexu direktivity, naznačili, že učelia uplatňujú vyučovacie postupy a metódy, v ktorých prevláda ich *komunikačná aktivita*.

Zo všetkých zaznamenaných kategórií predstavovali *aktivity žiakov* len jednu tretinu, z čoho možno usudzovať, že učitelia riadia vyučovacie hodiny direktívne, rozhodujú o vyučovacích činnostiach a veľa priestoru počas vyučovania venujú vysvetľovaniu.

Spôsob, akým učiteľ pristupuje k plánovaniu, organizovaniu a realizácii vyučovacieho procesu ovplyvňuje mnoho determinantov. V mnohých prípadoch však možno hovoriť o činiteľoch, ktorých vplyv na vyučovací štýl si učiteľ nemusí automaticky uvedomovať. V súvislosti s uvedeným realizovala podnetný výskum C. A. Evans (2003). Jedným z čiastkových cieľov jej výskumu bola analýza faktorov vo vzťahu k preferovanému kognitívnemu štýlu, ktorý sa považuje za jednu z hlavných zložiek vyučovacieho štýlu. Faktory zahŕňali tie, ktoré sa týkali jednotlivca (napr. skúsenosti nadobudnuté v role učiaceho sa), ďalšími boli situačné faktory či faktory školského kontextu. Úlohou respondentov, študentov PGCE (Postgraduate Certificate in Education - študenti s absolvovaným kurzom a kvalifikáciou pracovať ako učiteľ v rôznych krajinách) bolo na základe predložených faktorov uviesť tie, ktoré považovali pre nich samých za najdôležitejšie. Okrem toho mohli uviesť aj tie, ktoré sa v predkladanej skupine faktorov nenachádzali a ktorých vplyv na ich vyučovací štýl považovali za relevantný. Výsledky výskumu poukazujú na rozdiely medzi preferovaným analytickým a holistickým (celostným) štýlom vybranej výskumnej vzorky. K faktorom, ktoré zdôrazňovali študenti s preferovaným holistickým štýlom patrili vedomosti a zručnosti nadobudnuté počas prípravy na povolanie, skúsenosti z vyučovania ich učiteľov. Rovnako kládli dôraz aj na individuálne vlastnosti, ako stupeň extroverzie, schopnosť riskovať, schopnosť prijať kritiku, organizačné schopnosti a schopnosť prijímať nové myšlienky. Vo vzťahu k učiteľskému prostrediu uviedli, že ich štýl vo vyučovaní ovplyvňuje dostupnosť učebných zdrojov, pracovná záťaž, dĺžka pracovného dňa, čas vyučovacej hodiny a vedomosti žiakov. Rovnako odkazovali aj na podporu zo strany iných učiteľov a kultúru školy. Analytici sa odvolávali na faktory, ako je napríklad predmet, veľkosť triedy a ich vlastná schopnosť ovplyvňovať svoj štýl výučby. Zaujímavým zistením je, že jedným z ďalších faktorov, ktorý mal významný vplyv na ich prístup k vyučovaniu a ktorý študenti navrhli zaradiť do zoznamu, bol úspech, ktorí zažili ako žiaci/študenti, resp. učiaci sa.

Vyučovací štýl učiteľa ovplyvňuje mnoho činiteľov, čo potvrdzujú viacerí autori nielen v teoretickej, ale rovnako aj vo výskumnej rovine. Vplyv týchto faktorov, ktoré sa premietajú do vyučovacích postupov, je dôležité reflektovať. Úloha učiteľa v efektívnom riadení vyučovacieho procesu tak nespočíva len v nachádzaní a hodnotení toho, aký je jeho spôsob, resp. štýl výučby, ale dôležité je identifikovať, ktoré faktory sa podieľajú na výbere toho ktorého didaktického postupu. Problematika vyučovacích štýlov ponúka pre vedecko-výskumnú činnosť veľa možností. Skúmanie, ako aj reflektovanie toho, čo v reálnej edukačnej praxi ovplyvňuje vyučovacie postupy učiteľa, môže prinášať zaujímavé a podnetné zistenia. Mnohé z výskumov sú však zacielené na skúmanie vyučovacích štýlov učiteľov na vyšších stupňoch vzdelávania, zatiaľ čo v súvislosti s primárnym stupňom vzdelávania evidujeme absenciu výskumov venujúcich sa tejto problematike.

### 3 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU

Významnú úlohu v živote každého dieťaťa zohráva práve primárne vzdelávanie. Práca učiteľa na primárnom stupni vzdelávania je charakteristická mnohými špecifikami a požiadavkami, ktoré sú kľúčové pre jej úspešné vykonávanie. Mnohé z týchto požiadaviek súvisia s vyučovacím štýlom učiteľa, ktorého podstata spočíva v riadení a realizácii vyučovacieho procesu. Vzhľadom k uvedenému a na základe spracovania teoretických východísk si dovoľíme konštatovať, že v našich podmienkach, t. j. na Slovensku, nie je problematike vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania venovaná dostatočná pozornosť. V učiteľskej profesii je žiaduce, aby učiteľ svoje didaktické postupy, ako aj postoje, názory a presvedčenia reflektoval a hodnotil. Práve v období mladšieho školského veku, ktoré sa stáva kľúčovým pre mnohostranný rozvoj dieťaťa, by mala byť problematike vyučovacích štýlov venovaná náležitá pozornosť.

#### Výskumné ciele, otázky a hypotézy

Učiteľská profesia je v ostatných rokoch čoraz častejšie diskutovanou témou najmä z dôvodu neustáleho zvyšovania nárokov a požiadaviek na jej vykonávanie. Väčší dôraz sa kladie nielen na osvojenie si kľúčových vedomostí a zručností, ale predovšetkým na to, aby učitelia zvládli množstvo náročných situácií, ktoré reálna edukačná prax so sebou prináša. Učiteľ sa tak stáva oveľa významnejším činiteľom vyučovacieho procesu, hoci prestíž, ako aj status tejto profesie má v súčasnej spoločnosti znižujúcu sa tendenciu. Mnohé z požiadaviek na vykonávanie učiteľskej profesie majú dopad i na samotný vyučovací štýl učiteľa. Do vyučovania, ako dynamického procesu, vstupuje mnoho činiteľov, ktoré vyučovací štýl učiteľa ovplyvňujú. Z uvedeného vyplýva, že voľbu a následne i uplatnenie jednotlivých didaktických postupov môžu ovplyvňovať faktory rôzneho charakteru. Táto skutočnosť sa obzvlášť stáva závažnou najmä v súvislosti s primárnym vzdelávaním, ktoré zohráva v živote každého dieťaťa významnú úlohu. Vyučovací štýl ako jedinečný spôsob uplatňovania pedagogických vedomostí, zručností, spôsobilostí a postojov učiteľa v pedagogickej interakcii zameranej na osobnostný rozvoj žiaka, je kľúčovým komponentom učiteľskej profesie. Vzhľadom k tomu nemožno vyučovací štýl ponímať len ako isté postupy, ktoré možno posudzovať na základe toho, aké edukačné ciele stanovuje učiteľ, aké používa metódy a organizačné formy, ako vníma rolu učiteľa alebo rolu žiaka. Ide o vyšší konštrukt, ktorý má priamy dopad tak na proces učenia sa žiaka, ako aj na jeho samotný osobnostný rozvoj.

V zmysle vyššie uvedeného je výskumnou témou vyučovací štýl učiteľa primárneho vzdelávania. V rámci tejto témy si stanovujeme výskumný problém nasledovne:

- výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho stupňa vzdelávania vo vzťahových súvislostiach edukačnej reality a osobnostných vlastností.

Na základe teoretických východísk, súčasného stavu riešenia problematiky a identifikovania výskumného problému formulujeme hlavný cieľ výskumu.

**Hlavným cieľom** empirickej časti práce je skúmať vyučovacie štýly učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a ich determinanty vo vzťahových súvislostiach.

Na základe hlavného cieľa formulujeme nasledovné **čiasťkové ciele**, **výskumné otázky** a **hypotézy**, ktoré konkrétnejšie pomenovávajú predmet nášho skúmania.

**1. Identifikovať preferované vyučovacie štýly učiteľov na primárnom stupni vzdelávania.**

VO1: Aká je miera uplatňovania vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania?

**2. Zistiť a analyzovať mieru uplatňovania vybraných didaktických postupov a preferovaných postojov, názorov a presvedčení učiteľov na primárnom stupni ZŠ.**

VO2: Aké didaktické postupy, postoje, názory a presvedčenia preferujú učitelia na primárnom stupni vzdelávania?

**3. Skúmať vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným vekovým, pedagogickým a regionálnym osobitostiam učiteľov.**

VO3: Ako ovplyvňuje vek učiteľov ich vyučovací štýl?

VO4: Ako ovplyvňuje dĺžka pedagogickej praxe učiteľov ich vyučovací štýl?

VO5: Ako ovplyvňuje ročník, v ktorom učitelia vyučujú ich vyučovací štýl?

VO6: Ako ovplyvňuje úroveň spokojnosti učiteľov so zamestnaním ich vyučovací štýl?

VO7: Ako ovplyvňuje typ školy, v ktorej učitelia vyučujú ich vyučovací štýl?

VO8: Ako ovplyvňuje lokalita školy, v ktorej učitelia vyučujú ich vyučovací štýl?

**4. Skúmať mieru vplyvu vybraných faktorov na vyučovací štýl učiteľov primárneho vzdelávania.**

VO9: Aká je miera vplyvu vybraných faktorov na vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania?

**5. Skúmať vyučovacie štýly v širšom kontextuálnom rámci faktorov, ktoré ich determinujú.**

VO11: Ktoré faktory ovplyvňujú jednotlivé vyučovacie štýly učiteľov?

**6. Identifikovať osobnostné vlastnosti učiteľov primárneho stupňa vzdelávania.**

VO10: Aké osobnostné vlastnosti prevládajú u učiteľov primárneho vzdelávania?

**7. Skúmať vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k ich osobnostným vlastnostiam.**

VO16: Ktoré osobnostné vlastnosti determinujú vyučovací štýl učiteľa?

**8. Identifikovať a analyzovať direktívny, resp. nedirektívny vyučovací štýl učiteľa primárneho vzdelávania z hľadiska charakteru vyučovacieho predmetu.**

VO17: Ako ovplyvňuje charakter vyučovacieho predmetu uplatnenie direktívneho, resp. nedirektívneho štýlu výučby?

Na základe stanovených výskumných cieľov a otázok formulujeme nasledovné výskumné hypotézy:

H1 Vek učiteľov ovplyvňuje ich vyučovací štýl.

H2 Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov ovplyvňuje ich vyučovací štýl.

H3 Ročník, v ktorom učitelia vyučujú, ovplyvňuje ich vyučovací štýl.

- H4 *Úroveň spokojnosti učiteľov so zamestnaním ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*
- H5 *Typ školy, v ktorej učitelia vyučujú, ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*
- H6 *Lokalita školy, v ktorej učitelia vyučujú ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*
- H7 *Predpokladáme, že vyučovacie štýly učiteľov (z prvej skupiny faktorov) ovplyvňujú v najväčšej miere spôsob, ktorý preferujú a uplatňujú pri učení sa, t. j. ich učebný štýl.*
- H8 *Predpokladáme, že vyučovacie štýly učiteľov (z druhej skupiny faktorov) ovplyvňujú v najväčšej miere ich organizačné schopnosti.*
- H9 *Predpokladáme, že vyučovacie štýly učiteľov (z tretej skupiny faktorov) ovplyvňujú v najväčšej miere výsledky, ktoré dosahujú ich žiaci.*
- H10 *Predpokladáme, že vyučovacie štýly učiteľov (zo štvrtej skupiny faktorov) ovplyvňujú v najväčšej miere situácie, ktoré nastávajú počas vyučovacej hodiny.*
- H11 *Predpokladáme, že vyučovacie štýly učiteľov (z piatej skupiny faktorov) ovplyvňuje v najväčšej miere situácie spätná väzba, ktorú dostávajú od žiakov, rodičov a kolegov.*
- H12 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať vysoká inteligencia.*
- H13 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať citová stabilita.*
- H14 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať svedomitosť.*
- H15 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať sebakontrola.*

## **Charakteristika výskumného súboru**

V súvislosti so stanovenými výskumnými cieľmi, otázkami a hypotézami sme potreby nášho výskumu, realizovaného na základe kvantitatívno-kvalitatívnej stratégie, navrhli dve výskumné vzorky. Prvú výskumnú vzorku predstavovali učitelia 1. stupňa ZŠ, t. j. učitelia primárneho vzdelávania. Výber výskumnej vzorky sme si stanovili podľa aproximácie (odhadu) D. W. Morgan a R. V. Krejcie (1970), kde percentuálne zastúpenie výskumnej vzorky zodpovedalo percentuálnemu zastúpeniu základného súboru v jednotlivých krajoch Slovenska (minimálny odhadnutý počet pre učiteľov bol  $N=370$ ). K výpočtu výskumnej vzorky bolo potrebné disponovať údajmi o počte učiteľov v základných školách na Slovensku, z toho dôvodu sme vychádzali zo štatistickej ročenky školstva, ktorú spracúva a vydáva Centrum vedecko-technických informácií SR. Výskumnú vzorku nami realizovaného výskumu tvorilo 404 učiteľov primárneho vzdelávania.

Vzhľadom k potrebe uplatnenia kvalitatívnej stratégie výskumu tvorili výskumnú vzorku traja učitelia primárneho vzdelávania. Danú výskumnú vzorku sme získali zámerným výberom subjektov. Relevantným znakom zámernosti boli vyučovacie predmety, ktoré učitelia na primárnom stupni vzdelávania vyučovali. Výskumnú vzorku tak tvorili učitelia, ktorí na 1. stupni ZŠ vyučovali všeobecnovzdelávacie, spoločenskovedné a výchovné predmety.

## **Výskumné metódy a metodika výskumu**

### ***Metódy prípravy na vedecko-výskumnú činnosť***

V prípravnej fáze na vedecko-výskumnú činnosť sme využili *literárnu metódu* s cieľom spracovania teoretickej časti práce. Analyzovali sme relevantnú literatúru tak domácej, ako aj zahraničnej proveniencie. V súvislosti s uplatnením uvedenej metódy sme sa zamerali na štúdium zahraničných a domácich vedeckých monografií, zborníkov, časopisov a

vedeckých štúdií. Na základe štúdia teoretických východísk problematiky vyučovacích štýlov bola významnou súčasťou prípravy na vedecko-výskumnú činnosť aj *adaptácia nami zvoleného výskumného nástroja* na hodnotenie vyučovacieho štýlu učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý mal charakter autoevalvačného výskumného nástroja. Zvolili sme si autodiagnostický nástroj, ktorého autorom je A. F. Grasha (1996). Ďalšou podstatnou súčasťou prípravy na vedecko-výskumnú činnosť bol *vývoj (tvorba) diagnostického nástroja, t. j. autoevalvačného výskumného nástroja* zameraného na zisťovanie miery vplyvu vybraných faktorov na súčasné vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania. Pri tvorbe autodiagnostického nástroja sme sa opierali a vychádzali z relevantnej a dostupnej domácej a zahraničnej literatúry.

### **Metódy získavania nových empirických dát**

Na základe vymedzeného výskumného problému a stanovených výskumných cieľov, otázok a hypotéz, sme si pre potreby nášho výskumu, zvolili diagnostické nástroje, ktoré uvádzame v Tabuľke 1.

**Tabuľka 1** Prehľad výskumných nástrojov

<b>Výskumný nástroj</b>	<b>Autor/i zvoleného výskumného nástroja</b>
<i>Autodiagnostický dotazník na hodnotenie vyučovacieho štýlu učiteľa primárneho vzdelávania</i>	A. F. Grasha (1996)
<i>Dotazník faktorov ovplyvňujúcich vyučovací štýl učiteľa</i>	nami navrhnutý a vytvorený autodiagnostický nástroj
<i>Cattellov šesťnásťfaktorový osobnostný dotazník</i>	R. B. Cattell (1975) - skrátená verzia
<i>Analytická pozorovacia schéma na diagnostiku vyučovacieho štýlu učiteľa</i>	M. Zelina (2006)

### **Metódy spracovania získaných údajov**

Pri spracovávaní získaných údajov sme použili kvantitatívne a kvalitatívne metódy. Dotazníkové šetrenie vyhodnocujeme pomocou *matematicko-štatistických metód*. Pri analýze a spracovávaní nových dát získaných, prostredníctvom vyššie uvedených metód, uplatňujeme *kvalitatívne metódy logických operácií a postupov: dedukciu, indukciu, analýzu, syntézu, analógiu, komparáciu*.

Pri štatistickom spracovaní údajov bol použitý štatistický program IBM SPSS ver. 21. Pre opis dát boli použité metódy deskriptívnej štatistiky: *počet, priemer, štandardná odchýlka, štandardná chyba priemeru a percentá*. Pred aplikáciou inferenčných metód sme zisťovali normalitu distribúcie dát. Na základe Shapiroovho-Wilkovho testu sme zistili, že dáta sú normálne distribuované a pre ďalšie analýzy sme volili parametrické testy: *Pearsonov koeficient korelácie, ANOVA, LSD analýza, Studentov t-test*.



## 4 NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU

### *Preferované vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania*

Vyučovací štýl predstavuje v učiteľskej profesii významný kľúčový komponent, ktorý možno charakterizovať ako preferovaný spôsob konania učiteľa v rozmanitých pedagogických situáciách. Z teoretického spracovania problematiky je zrejmé, že učiteľ neuplatňuje len jeden vyučovací štýl, ale dochádza k ich prelínaniu sa a kombinácii, avšak vždy je možné identifikovať štýl, ktorý je u učiteľa preferovaný. V tejto súvislosti možno preto hovoriť o preferencii niektorého vyučovacieho štýlu, resp. jeho dominantnom uplatňovaní. Naším cieľom bolo identifikovať preferované vyučovacie štýly učiteľov na primárnom stupni vzdelávania. Hľadali sme odpoveď na výskumnú otázku: *Aká je miera uplatňovania vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania?* Tabuľka 2 prezentuje mieru uplatňovania vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania.

**Tabuľka 2** Miera uplatňovania vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania

Premenné	N	M	SD	SEM	df	F	p
<b>Expert</b>	404	3,869	0,431	0,021	4	19,293	0,000
<b>Formálna autorita</b>	404	3,966	0,474	0,024			
<b>Osobný model</b>	404	4,149	0,431	0,021			
<b>Facilitátor</b>	404	4,039	0,520	0,026			
<b>Delegátor</b>	404	4,011	0,478	0,024			

Legenda: *N* – počet; *M* – priemer; *SD* – štandardná odchýlka; *SEM* – štandardná chyba (deviácia) priemeru; *df* – stupne voľnosti; *F* – ANOVA; *p* – hladina štatistickej významnosti.

### **Čiastkové závery:**

- učitelia primárneho vzdelávania využívajú všetky skúmané vyučovacie štýly, avšak ich miera uplatňovania je rozličná;
- preferovaným štýlom, ktorý dosiahol u skúmanej vzorky najvyšší priemer, je *Osobný model*; o niečo menší priemer dosiahli vyučovacie štýly *Facilitátor* a *Delegátor*; vyučovacie štýly *Expert* a *Formálna autorita* možno považovať za tie, ktoré učitelia na 1. stupni ZŠ preferujú v najmenšej miere;
- pri skúmaní štatistickej významnosti sme zistili, že iba medzi učiteľom *Osobný model* a *Expert* existuje štatisticky významný rozdiel; o niečo menšie rozdiely v miere uplatňovania evidujeme medzi vyučovacími štýlmi *Formálna autorita*, *Facilitátor* a *Delegátor*, zatiaľ čo medzi uplatňovaním vyučovacieho štýlu *Formálna autorita* a *Delegátor*, ako aj *Facilitátor* a *Delegátor* sa štatisticky významný rozdiel nepotvrdil.

### **Uplatňovanie didaktických postupov, preferovaných postojov, názorov a presvedčení učiteľov**

V predchádzajúcej časti sme prezentovali výsledky výskumu vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania. Podkladmi k predmetným zisteniam boli vyjadrenia učiteľov k dotazovaným didaktickým prístupom. Predmetom nasledujúcej časti výskumu bola analýza odpovedí učiteľov vo vzťahu k jednotlivým položkám, ktoré reprezentujú didaktické postupy. Naším cieľom bolo zistiť a analyzovať mieru uplatňovania vybraných didaktických postupov

a preferovaných postojov, názorov a presvedčení učiteľov na primárnom stupni vzdelávania. Hľadali sme odpoveď na výskumnú otázku: *Aké didaktické postupy, postoje, názory a presvedčenia preferujú učitelia na primárnom stupni vzdelávania?*

**Čiastkové závery:**

- vybrané didaktické postupy, postoje, názory a presvedčenia sú u učiteľov na primárnom stupni vzdelávania preferované v rozličnej miere,
- *v najväčšej miere* sú u učiteľov primárneho vzdelávania uplatňované *didaktické postupy, ktoré sú založené na ochote učiteľa pomáhať žiakom a viesť ich nielen k porozumeniu, ale rovnako aj k samostatnému premýšľaniu,*
- *vo veľkej miere* sú preferované aj *postupy, ktoré zahŕňajú organizovanie práce žiakov a ich usmerňovanie, pričom veľký dôraz prikladajú učitelia na primárnom stupni vzdelávania aj svojmu osobnému príkladu a usmerňovaniu procesu učenia sa žiakov,*
- *s pomerne vysokým dosiahnutým skóre* evidujeme postupy, hoci len niekoľko, ktoré zahŕňajú *dôraz na vedomosti a ich sprostredkovanie žiakom,*
- *v menšej miere* sú uplatňované postupy, ktorými sa učitelia snažia viesť žiakov k samostatnému premýšľaniu, ako aj k zodpovednosti za vlastné učenie.

***Výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania v kontexte vekových, pedagogických a regionálnych osobitostí učiteľov***

Učitelia na ktoromkoľvek stupni vzdelávania sa navzájom od seba odlišujú rozmanitými osobnostnými, ako aj profesijnými charakteristikami. Mnohé z týchto charakteristík môžu mať priamy dopad i na samotný vyučovací štýl učiteľa. Na základe uvedeného bolo naším ďalším cieľom skúmať vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným vekovým, pedagogickým a regionálnym osobitostiam učiteľov. K jednotlivým skúmaným charakteristikám, resp. determinantom patrili nasledovné: *vek učiteľa; dĺžka pedagogickej praxe; ročník, v ktorom učiteľ na 1. stupni ZŠ vyučuje; spokojnosť so zamestnaním; typ školy ako aj jej lokalita.* Zaujímalo nás, či vybrané determinanty súvisia s uplatňovanými vyučovacími štýlmi učiteľmi primárneho vzdelávania.

Na základe stanoveného cieľa sme formulovali nasledovné výskumné hypotézy:

H1 *Vek učiteľov ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*

H2 *Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*

H3 *Ročník, v ktorom učitelia vyučujú, ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*

H4 *Úroveň spokojnosti učiteľov so zamestnaním ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*

H5 *Typ školy, v ktorej učitelia vyučujú, ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*

H6 *Lokalita školy, v ktorej učitelia vyučujú ovplyvňuje ich vyučovací štýl.*

**Čiastkové závery (vo vzťahu k hypotéze H1):**

- s narastajúcim vekom je preukázateľne možno povedať, že u učiteľov primárneho vzdelávania sa zvyšuje využívanie vyučovacieho štýlu *Formálna autorita a Delegátor;*
- mierny regres v uplatňovaní vyššie uvedených vyučovacích štýlov nastáva vo vekovom období od 41 do 50 rokov;
- rozdiely v miere uplatňovania vyučovacieho štýlu *Formálna autorita a vyučovacieho štýlu Delegátor,* aj napriek miernemu regresu, možno považovať, v súvislosti so zvyšujúcim sa vekom učiteľov, za štatisticky významné.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H1 sa nám potvrdila.

**Čiastkové závery (vo vzťahu k hypotéze H2):**

- s pribúdajúcou dĺžkou pedagogickej praxe je preukázateľne možno povedať, že sa zvyšuje miera uplatňovania vyučovacích štýlov Expert, Formálna autorita a Delegátor;
- mierny regres v uplatňovaní vyššie uvedených vyučovacích štýlov nastáva u učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe od 5 do 10 rokov, zatiaľ čo u učiteľov s dĺžkou praxe menej ako 5 rokov sme zaznamenali vyššie hodnoty;
- rozdiely v miere uplatňovania vyučovacích štýlov Expert, Formálna autorita a Delegátor, aj napriek miernemu regresu, možno považovať, z hľadiska pribúdajúcej dĺžky pedagogickej praxe, za štatisticky významné.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H2 sa nám potvrdila.

**Čiastkové závery (vo vzťahu k hypotéze H3):**

- z hľadiska jednotlivých, na seba naväzujúcich ročníkov na 1. stupni ZŠ sa zvyšuje miera uplatňovania vyučovacieho štýlu Formálna autorita a Delegátor;
- mierny regres v uplatňovaní vyššie uvedených vyučovacích štýlov nastáva na 1. stupni ZŠ v 3. ročníku;
- rozdiely v miere uplatňovania vyučovacieho štýlu Formálna autorita a vyučovacieho štýlu Delegátor, aj napriek miernemu regresu, možno považovať, v súvislosti s jednotlivými ročníkmi, v ktorých učitelia na primárnom stupni vzdelávania vyučujú, za štatisticky významné.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H3 sa nám potvrdila.

**Čiastkové závery (vo vzťahu k hypotéze H4):**

- medzi spokojnosťou so zamestnaním a uplatňovanými vyučovacími štýlmi učiteľov primárneho vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah;
- z výsledkov vyplýva, že zvyšovaním pracovnej spokojnosti sa zvyšuje miera uplatňovania vyučovacích štýlov *Osobný model*, *Facilitátor* a *Delegátor*, zatiaľ čo medzi uplatňovaním vyučovacieho štýlu *Expert* a *Formálna autorita* a spokojnosťou učiteľov so zamestnaním nebol zistený štatisticky významný vzťah.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H4 sa nám potvrdila.

**Čiastkové závery (vo vzťahu k hypotéze H5):**

- miera uplatňovania vyučovacích štýlov je ovplyvnená typom školy, v ktorej učitelia na primárnom stupni vzdelávania vyučujú;
- z hľadiska typu školy bol preukázaný štatisticky významný rozdiel v miere uplatňovania vyučovacieho štýlu Formálna autorita, čo bližšie znamená, že tento štýl v najväčšej miere využívajú učitelia na štátnych školách, o niečo menšej miere na súkromných školách, kým na cirkevných školách je v porovnaní s predchádzajúcimi typmi škôl uplatňovaný v najmenej miere.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H5 sa nám potvrdila.

### **Čiastkové závery (vo vzťahu k hypotéze H6):**

- priemerné hodnoty jednotlivých skúmaných premenných sa výrazne od seba neodlišujú;
- miera uplatňovania vyučovacích štýlov nie je ovplyvnená lokalitou školy, v ktorej učitelia na primárnom stupni vzdelávania vyučujú.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H6 sa nám nepotvrdila.

### **Výskum faktorov ovplyvňujúcich vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania**

V ďalšej fáze nášho výskumu bolo naším cieľom skúmať mieru vplyvu vybraných faktorov na vyučovací štýl učiteľov primárneho vzdelávania. Hľadali sme odpoveď na výskumnú otázku: *Aká je miera vplyvu vybraných faktorov na vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania?*

Ako prvé sme vyhodnocovali faktory súvisiace s pedagogickou a osobnou históriou učiteľa a ich mieru vplyvu na preferované vyučovacie štýly učiteľov primárneho vzdelávania (Tabuľka 3). Formulovali sme výskumnú hypotézu H7, ktorou sme *predpokladali, že vyučovacie štýly učiteľov ovplyvňuje v najväčšej miere spôsob, ktorý preferujú a uplatňujú pri učení sa, t. j. ich učebný štýl.*

**Tabuľka 3** Faktory súvisiace s pedagogickou a osobnou históriou učiteľov primárneho vzdelávania a ich miera vplyvu na preferované vyučovacie štýly

Premenné	N	M	SD	SEM
6. Vedomosti, ktoré mám z jednotlivých vyučovacích predmetov.	404	5,70	0,091	1,831
8. Spôsob, ktorý preferujem a uplatňujem pri učení sa, t. j. môj učebný štýl.	404	5,64	0,108	2,180
7. Doterajšia účasť na ďalšom vzdelávaní a samoštúdium, ako formy sebavzdelávania.	404	5,32	0,113	2,269
3. Vedomosti a zručnosti z daného odboru (ktoré som získal/a prípravou na povolanie tak v teoretickej, ako i praktickej rovine).	404	5,28	0,102	2,054
4. Skúsenosti, ktoré som získal/a v pozícii začínajúceho učiteľa.	404	4,82	0,107	2,145
1. Štýl výchovy rodiny (v ktorej som bol vychovávaný a vzdelávaný).	404	4,18	0,117	2,355
2. Moje skúsenosti z vyučovania učiteľov (ich vyučovací štýl, resp. spôsob, akým som bol vyučovaný).	404	4,15	0,108	2,172
5. Úspech, ktorý som zažil/a ako žiak/študent, resp. ako učiaci sa.	404	3,68	0,105	2,101

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná deviácia (chyba) priemeru.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H7 sa nám nepotvrdila.

V ďalšej časti sme vyhodnocovali faktory súvisiace s pedagogickými a osobnostnými charakteristikami učiteľov. Formulovali sme výskumnú hypotézu H8, ktorou sme *predpokladali, že vyučovacie štýly učiteľov ovplyvňujú v najväčšej miere ich organizačné schopnosti.*

**Tabuľka 4** Faktory súvisiace s individuálnymi osobitosťami a charakteristikami učiteľov a ich miera vplyvu na preferované vyučovacie štýly

Premenné	N	M	SD	SEM
4. <i>Moje organizačné schopnosti.</i>	404	6,40	0,080	1,603
3. <i>Moje osobnostné vlastnosti.</i>	404	6,13	0,088	1,774
7. <i>Schopnosť prijímať nové myšlienky.</i>	404	5,92	0,101	2,029
8. <i>Zvýšené nároky na psychiku, pracovná záťaž a stres.</i>	404	4,60	0,116	2,329
2. <i>Schopnosť prijať kritiku.</i>	404	4,47	0,092	1,854
1. <i>Moje sebedomie.</i>	404	4,22	0,104	2,095
5. <i>Môj zdravotný stav.</i>	404	4,15	0,116	2,328
6. <i>Osobné a rodinné udalosti.</i>	404	3,41	0,108	2,164

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná deviácia (chyba) priemeru.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H8 sa nám potvrdila.

V ďalšej časti sme vyhodnocovali faktory súvisiace s individuálnymi osobitosťami a charakteristikami žiakov. Formulovali sme výskumnú hypotézu H9, ktorou sme predpokladali, že vyučovacie štýly učiteľov ovplyvňujú v najväčšej miere výsledky, ktoré dosahujú ich žiaci.

**Tabuľka 5** Faktory súvisiace s individuálnymi osobitosťami a charakteristikami žiakov a ich miera vplyvu na preferované vyučovacie štýly učiteľov

Premenné	N	M	SD	SEM
9. <i>Výsledky, ktoré dosahujú moji žiaci.</i>	404	6,52	0,109	2,181
3. <i>Ochota žiakov prijímať informácie.</i>	404	6,34	0,107	2,151
5. <i>Rozmanité spôsoby učenia sa (t. j. učebné štýly, ktoré moji žiaci preferujú a uplatňujú).</i>	404	5,99	0,110	2,219
7. <i>Správanie sa a disciplína žiakov na vyučovaní.</i>	404	5,92	0,106	2,135
2. <i>Vedomosti žiakov.</i>	404	5,90	0,107	2,156
8. <i>Žiaci, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.</i>	404	5,63	0,114	2,293
1. <i>Vek žiakov, ktorých vyučujem.</i>	404	5,02	0,146	2,935
6. <i>Vzťahy, ktoré majú žiaci medzi sebou navzájom.</i>	404	4,75	0,112	2,251
4. <i>Pohlavie a rasa žiakov.</i>	404	2,01	0,102	2,045

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná deviácia (chyba) priemeru.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H9 sa nám potvrdila.

V ďalšej časti sme vyhodnocovali faktory súvisiace so školským, resp. vyučovacím prostredím. Formulovali sme výskumnú hypotézu H10, ktorou sme predpokladali, že

vyučovacie štýly učiteľov ovplyvňujú v najväčšej miere situácie, ktoré nastávajú počas vyučovacej hodiny.

**Tabuľka 6** Faktory súvisiace so školským, resp. vyučovacím prostredím a ich miera vplyvu na preferované vyučovacie štýly učiteľov

Premenné	N	M	SD	SEM
8. Situácie, ktoré nastávajú počas vyučovacej hodiny.	404	5,88	0,100	2,018
7. Kurikulum (obsah vzdelávania).	404	5,59	0,097	1,948
2. Dostupnosť učebných zdrojov.	404	5,07	0,100	2,018
6. Predmety, ktoré vyučujem na primárnom stupni vzdelávania (ako napr. matematika, výtvarná výchova, hudobná výchova, anglický jazyk a i.) sú rozdielne svojím obsahom vzdelávania.	404	5,06	0,116	2,326
1. Fyzikálne/materiálne prostredie vo vyučovaní.	404	5,02	0,101	2,023
4. Čas vyučovacej hodiny (podľa rozvrhu hodín).	404	3,90	0,097	1,950
3. Dĺžka pracovného dňa (t. z. počet vyučovacích hodín).	404	3,75	0,105	2,120
5. Veľkosť triedy.	404	3,52	0,110	2,209

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná deviácia (chyba) priemeru.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H10, ktorou sme predpokladali, že vyučovacie štýly učiteľov (z danej skupiny faktorov) ovplyvňujú v najväčšej miere situácie, ktoré nastávajú počas vyučovacej hodiny, sa nám potvrdila.

V poslednej časti tejto fázy výskumu sme vyhodnocovali ďalšie významné faktory, ktoré súvisia s učiteľskou profesiou. Formulovali sme výskumnú hypotézu H11, ktorou sme predpokladali, že vyučovacie štýly učiteľov (z piatej skupiny faktorov) ovplyvňuje v najväčšej miere situácie spätná väzba, ktorú dostávajú od žiakov, rodičov a kolegov.

**Tabuľka 7** Ďalšie významné faktory súvisiace s učiteľskou profesiou a ich miera vplyvu na preferované vyučovacie štýly učiteľov

Premenné	N	M	SD	SEM
6. Spätná väzba (od žiakov, rodičov, kolegov).	404	6,67	0,085	1,705
4. Úroveň mojej spokojnosti so zamestnaním.	404	5,46	0,097	1,955
8. Požiadavky zo strany riaditeľa na riadenie vyučovacieho procesu.	404	5,31	0,101	2,027
7. Interpersonálne vzťahy medzi pedagogickými zamestnancami školy, v ktorej vyučujem.	404	5,12	0,105	2,103
3. Podpora zo strany iných (napr. učiteľov, rovesníkov, kamarátov, priateľov).	404	4,61	0,095	1,914
5. Finančné ohodnotenie.	404	4,47	0,106	2,132
1. Kultúra školy.	404	3,91	0,110	2,220
2. Podpora školského tútora (napr. uvádzajúceho učiteľa, ...).	404	3,31	0,113	2,265

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná deviácia (chyba) priemeru

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H11 sa nám potvrdila.

### ***Výskum osobnostných vlastností učiteľov primárneho vzdelávania***

Dlhodobu sa menia požiadavky na profesiu učiteľa. Súčasný učiteľ už nie je len sprostredkovateľom vedomostí žiakom, ale čoraz viac sa na neho kladú požiadavky, ktoré súvisia s rozvojom žiakovej osobnosti v zmysle jeho vlastných individuálnych potrieb a možností. Zvýšené nároky sa tak kladú najmä na učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania, ktorí zabezpečujú edukáciu detí vo veku najprudšieho vývinu. V tejto súvislosti zohráva významnú úlohu osobnosť učiteľa, ktorú považujeme za kľúčový determinant úspešného vykonávania učiteľskej profesie. Na základe uvedeného bolo našim ďalším cieľom identifikovať osobnostné vlastnosti učiteľov primárneho vzdelávania. Hľadali sme odpoveď na výskumnú otázku: *Aké osobnostné vlastnosti prevládajú u učiteľov primárneho vzdelávania?* Na základe výskumnej otázky sme formulovali nasledovné výskumné hypotézy:

H12 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať vysoká inteligencia.*

H13 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať citová stabilita.*

H14 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať svedomitosť.*

H15 *Predpokladáme, že u učiteľov bude vo väčšej miere prevládať sebakontrola.*

**Tabuľka 8** Miera zastúpenia osobnostných vlastností učiteľov primárneho vzdelávania

Premenné	N	M	SEM	SD
6. malá sila superega - sila superega	404	7,14	0,057	1,149
15. nízka integrácia self-sentimentu - veľká sila self-sentimentu	404	6,71	0,06	1,198
2. nízka inteligencia - vysoká inteligencia	404	6,50	0,051	1,022
3. citová nestabilita - citová stabilita	404	6,42	0,069	1,388
1. schizotýmia – afektotýmia	404	6,32	0,072	1,444
14. závislosť od skupiny – sebestačnosť	404	6,07	0,074	1,493
7. threctia – parmia	404	5,98	0,078	1,568
8. harria – premsia	404	5,33	0,08	1,600
5. desurgencia – surgencia	404	5,27	0,069	1,385
13. konzervatívna povaha – radikalizmus	404	4,49	0,079	1,598
11. naivita - sofistikovanosť	404	4,32	0,084	1,695
9. alaxia – pretenzia	404	4,17	0,073	1,474
4. submisivita – dominancia	404	3,83	0,082	1,646
16. nízka ergická tenzia - vysoká ergická tenzia	404	3,29	0,078	1,572
12. pokojná sebadôvera - sklon k pocitu viny	404	3,03	0,08	1,599
10. praxernia – autia	404	2,98	0,081	1,622

Legenda 1: N – počet; M – priemer; SEM – štandardná deviácia (chyba priemeru); SD – štandardná odchýlka.

Legenda 2:

1. rezervovaný, do seba uzavretý (so zdržanlivým prejavovaním citov) - priateľský, bezstarostný (spoločenský, so živým prejavovaním citov)
2. nízka inteligencia – vysoká inteligencia
3. citovo menej stály (labilný, ľahko vyvedený z citovej rovnováhy) - citovo stály, zrelý (stabilný, citovo vyrovnaný)
4. mierny, prispôsobivý (poddajný) - agresívny, presadzujúci sa (dominantný, pribojný)
5. mlčanlivý, vážny (s obavami) - bezstarostný, entuziastický (bezstarostne nadšený)
6. neprijímajúci, neakceptujúci normy skupiny, nesvedomitý - svedomitý, spolaľivý, zodpovedný

7. *plachý, citlivý na hrozbu (zraniteľný) - dobrodružný, spoločensky smelý*
8. *húževnatý, realista (tvrdý, neoblomný) - senzitívny, citlivý, jemný*
9. *dôverčivý - podozrievavý*
10. *praktický (so zmyslom pre realitu) - imaginatívny, duchom neprítomný (so zmyslom pre predstavivosť a fantáziu)*
11. *naivný (úprimný, spontánny, jednoduchý, prostý) - sofistikovaný (zložitý, premyslený, prepracovaný)*
12. *spokojný, sebaistý (pokojná sebadôvera) - neistý, utrápený, s pocitom viny*
13. *konzervatívny (rešpektujúci uznávané myšlienky) - radikálny (experimentujúci, voľne zmýšľajúci)*
14. *sociálne závislý (na druhých, na názoroch autority) - sebestačný (samostatný v rozhodovaní)*
15. *bez sebakontroly, nedbajúci na sociálne pravidlá - sebakontrola, sila vôle*
16. *relaxovaný, pokojný, uvoľnený - napätý, frustrovaný*

### **Čiastkové závery:**

- na základe uvedených výsledkov je preukázateľne možné konštatovať, že u učiteľov primárneho vzdelávania sú v najväčšej miere zastúpené osobnostné vlastnosti ako je *svedomitosť, sebakontrola, vysoká inteligencia, citová zrelosť, resp. stabilita, otvorenosť* (spoločenskosť), *sebestačnosť, dobrodružnosť a senzitivnosť* (citlivosť),
- evidujeme však aj skutočnosť, že v rámci bipolárnych, resp. protikladných vlastností učiteľov nemožno určiť prevahu jednej alebo druhej, pričom sú tieto bipolárne osobnostné vlastnosti učiteľov primárneho vzdelávania zastúpené v podobnej, príp. rovnakej miere (*mierny, prispôsobivý – agresívny, presadzujúci sa; mlčanlivý, vážny, s obavami – bezstarostný, entuziastický; húževnatý, realista, tvrdý, neoblomný – senzitívny, citlivý, jemný; dôverčivý – podozrievavý; naivný – sofistikovaný; konzervatívny – radikálny; bez sebakontroly, resp. s nedostatkom sebakontroly – sebakontrola*),
- z naznačených výsledkov tiež vyplýva, že učitelia primárneho vzdelávania sú viac praktickí ako imaginatívni a vo väčšej miere sú aj viac spokojní, sebaistí ako neistí, utrápení.

Na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení môžeme konštatovať, že hypotéza H12, H13, H14 ako aj hypotéza H15, sa nám potvrdila.

### **Výskum vyučovacích štýlov učiteľov z hľadiska charakteru vyučovacích predmetov na primárnom stupni vzdelávania**

Predmetom nasledujúcej časti výskumu bolo skúmanie štýlu edukácie učiteľa na primárnom stupni vzdelávania z hľadiska direktivity a nedirektivity a to za predpokladu využitia kvantitatívno-kvalitatívnej stratégie výskumu. Naším cieľom bolo identifikovať a analyzovať direktívny, resp. nedirektívny vyučovací štýl učiteľa primárneho vzdelávania z hľadiska charakteru vyučovacieho predmetu. Hľadali sme odpoveď na výskumnú otázku *Ako ovplyvňuje charakter vyučovacieho predmetu uplatnenie direktívneho, resp. nedirektívneho štýlu výučby?* V súvislosti so stanoveným cieľom bolo našou úlohou priame (zúčastnené) pozorovanie vyučovacích hodín učiteľov, ktorí na 1. stupni ZŠ vyučovali všeobecnovzdelávacie, spoločenskovedné a výchovné predmety. Vyučovacie štýly učiteľov sme identifikovali mikroanalýzou vyučovacích hodín, a to za pomoci a využitia *Analytickej pozorovacej schémy AS9*, ktorej autorom je M. Zelina (2006). Mikroanalýze sme podrobili 12 vyučovacích hodín, čo bližšie znamená, že sme skúmali vyučovacie štýly 3 učiteľov na vyučovacích predmetoch rôzneho charakteru. Samotný priebeh vyučovacích hodín sme evidovali nielen na základe pozorovania, ale aj prostredníctvom zvukových záznamov, ktoré



sme následne prepisovali do protokolov. Využitie analytickej pozorovacej schémy nám umožnilo vypočítať Index direktivity zameraný na zisťovanie učiteľovho štýlu edukácie, pričom vzorec zodpovedajúci uvedenému indexu tvoria štyri oblasti: A (akceptácia - motivácia, oceňovanie a povzbudzovanie žiakov), Q (otázky - otázky na rozvoj kognitívnych procesov), R (negatívne hodnotenie žiakov) a T (rozprávanie učiteľa, napr. výklad nového učiva, organizačné pokyny, pokyny na prácu). Tabuľka 9 prezentujeme vypočítané indexy štýlov edukácie jednotlivých učiteľov, pričom vychádzame z nasledovných stupňov direktivity:

- 0,10 - 0,50 = *vysoko direktívny učiteľ*;
- 0,51 - 0,79 = *stredný stupeň direktivity*;
- 0,80 - 1,00 = *nižší stupeň direktivity*;
- 1,01 - 2,50 = *nedirektívny učiteľ*;
- 2,60 - a viac = *vysoko nedirektívny učiteľ* (Zelina, M., 2006).

**Tabuľka 9** Indexy direktivity štýlu edukácie učiteľov z hľadiska vyučovacích predmetov

	Všeobecnovzdelávacie predmety		Spoločenskovedné predmety	Výchovné predmety
<b>Učiteľ 1</b> (1. ročník)	Slovenský jazyk a literatúra	Matematika	Prvouka	Etická výchova
	Id = 1,82 <i>(nedirektívny učiteľ)</i>	Id = 0,76 <i>(stredný stupeň direktivity)</i>	Id = 0,94 <i>(nižší stupeň direktivity)</i>	Id = 0,88 <i>(nižší stupeň direktivity)</i>
<b>Učiteľ 2</b> (2. ročník)	Slovenský jazyk a literatúra	Matematika	Prvouka	Telesná výchova
	Id = 0,68 <i>(stredný stupeň direktivity)</i>	Id = 0,85 <i>(nižší stupeň direktivity)</i>	Id = 1,09 <i>(nedirektívny učiteľ)</i>	Id = 0,44 <i>(vysoko direktívny učiteľ)</i>
<b>Učiteľ 3</b> (3. ročník)	Slovenský jazyk a literatúra	Matematika	Vlastiveda	Hudobná výchova
	Id = 0,66 <i>(stredný stupeň direktivity)</i>	Id = 0,90 <i>(nižší stupeň direktivity)</i>	Id = 0,45 <i>(vysoko direktívny učiteľ)</i>	Id = 0,20 <i>(vysoko direktívny učiteľ)</i>

Legenda: Id – index direktivity.

Naznačené výsledky poukazujú na stupeň direktivity štýlu edukácie učiteľov, avšak nepoukazujú na konkrétne spôsoby a postupy učiteľa, ktoré jeho vyučovací štýl bližšie charakterizujú a určujú. Z toho dôvodu sme sa následne zamerali na identifikovanie zvláštnosti a charakteru vyučovacích štýlov jednotlivých učiteľov, ktoré sme doplnili o kvalitatívny rozbor diania a celkového priebehu vyučovania. V súvislosti s kvalitatívnou analýzou výsledkov evidujeme nasledovné skutočnosti:

- Najfrekvencovanejšími interakčnými jednotkami štýlov edukácie jednotlivých učiteľov sú *pokyny na prácu, organizačné pokyny, povely, nariadenia, príkazy, dirigovanie* a v neposlednom rade aj *jazykové a komunikačné prehrešky* či dokonca *opakovanie odpovedí žiakov* (oblasť T – hovorenie učiteľa). V tejto súvislosti si všimame, že učitelia s cieľom ujasnenia postupu práce opakujú zadanie úlohy či postupy pri realizovaných aktivitách, namiesto toho, aby si overili, či žiaci rozumejú zadaným požiadavkám. Vzhľadom k uvedenému tak zaznamenávame aj absenciu povzbudenia

a motivačného pôsobenia na žiaka (napr. „*Viem, že to dokážeš.*“ „*Určite si o tom už počul.*“ „*Verím ti, že na to prídeš.*“ a pod.).

- Na základe pozorovania a následnej analýzy prevládajúcich interakčných jednotiek si u každého učiteľa všimame v ich rečovom prejave aj komunikačné zlozvyky. Najčastejšími jazykovými zlozvykmi je u týchto učiteľov používanie slov „*takže*“, „*no*“, „*dobre*“ a „*eee*“. Domnievame sa, že hoci tento aspekt v mnohých prípadoch narúša priebeh toku reči učiteľa, na žiakov v mladšom školskom veku nemusí pôsobiť ako rušivý element.
- Pomerne veľký počet interakčných jednotiek zaznamenávame aj v oblasti Q – otázky učiteľa žiakom, evidujeme však predovšetkým *otázky na vnímanie, senzomotoriku, pamäť, pochopenie, konvergentné a logické myslenie*, kým otázky na hodnotiace, tvorivé a divergentné myslenie v rámci všetkých pozorovaných vyučovacích hodín takmer úplne absentujú.
- Napriek vyššie uvedeným skutočnostiam evidujeme aj pomerne vysoké dosiahnuté hodnoty v oblasti A – akceptácia žiakov. Učitelia aj napriek mnohým vyššie uvedeným direktívnym spôsobom konania a správania, uplatňujú aj prístupy nedirektívneho charakteru. Zaznamenávame *priateľský prístup k žiakom, resp. priateľské oslovovanie žiakov, pochvaly žiakov, akceptáciu odpovede a konania žiakov a v neposlednom rade i výzvy, apely na činnosť či zaradenie zaujímavej úlohy do vyučovacieho procesu.*

## 5 ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ TEÓRIU A PRAX

Spracovanie teoretických východísk a následný výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a ich determinantov vo vzťahových súvislostiach ponúka komplexnejší pohľad na riešenú problematiku. Na základe výsledkov nášho empirického skúmania ponúkame niekoľko odporúčaní pre pedagogickú teóriu a prax. Navrhujeme nasledovné:

- Spracovanie a vydanie odbornej monografie zameranej na problematiku vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania.
- Zaradenie problematiky vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania do pregraduálnej prípravy študentov učiteľských študijných programov.

Už v osemdesiatych rokoch 20. storočia J. Raths (2001) poukazoval na to, že tisíce hodín, ktoré strávia budúci učelia ako žiaci v triede, utvárajú a formujú ich presvedčenie. Podobne aj I. Turek (2014) sa zmieňuje, že budúci učiteľ sa zamýšľa nad prácou učiteľa už pred samotnou voľbou povolania a pri výkone učiteľského povolania získava teoretické poznatky a skúsenosti, ktoré jeho chápanie výučby ovplyvňujú, modifikujú a kryštalizujú. Na formovaní učiteľovho chápania výučby majú teda vplyv skúsenosti z obdobia, kedy navštevoval základnú, strednú školu a i. Učiteľovo chápanie výučby, ako vyplýva z predchádzajúcich tvrdení, ovplyvňuje tak do istej miery aj pregraduálna príprava.

- Realizovanie akčných výskumov učiteľmi primárneho vzdelávania nielen s cieľom profesijného rozvoja, ale aj za účelom prínosu a skvalitnenia pedagogickej teórie v danej oblasti, pričom za efektívnu a prínosnú považujeme práve spoluprácu učiteľov s pedagógmi vysokých škôl.
- Vytvorenie priestoru a možností pre učiteľov primárneho vzdelávania zúčastňovať sa odborných podujatí, konferencií a workshopov zameraných na výmenu pedagogických skúseností, ktoré by mohli byť výrazným prínosom nielen pre nich samých, ale už ako i vyššie uvádzame i pre skvalitnenie pedagogickej teórie v oblasti problematiky vyučovacích štýlov. Vzhľadom k našim zisteniam podávame návrh tematických oblastí, avšak vzhľadom na rozsiahlosť problematiky ich považujeme len za jedny z možných: *Osobnosť učiteľa a jej vplyv na vyučovací štýl, Charakter vyučovacích predmetov primárneho stupňa vzdelávania ako determinant vyučovacieho štýlu učiteľa, Ďalšie vzdelávanie a jeho dopad na vyučovací štýl učiteľa.*
- Optimalizovanie a následné modifikovanie vyučovacích štýlov na základe vytvorenia možnosti vzájomných hospitácií medzi učiteľmi príslušných škôl s cieľom poskytnutia spätnej väzby o aspektoch ich vyučovacieho štýlu. Uvedené predpokladá využitie mikrovyučovacej analýzy AS9, ktorá podľa M. Zelinu (2011) nahrádza „dojmológiu“, vágnosť a nepresnosť sledovania pedagogickej interakcie a jej efektívnosti.

V súvislosti s našimi vedecko-výskumnými zámermi sme si ako úlohu stanovili adaptovať vybraný diagnostický nástroj na hodnotenie vyučovacieho štýlu učiteľa na podmienky primárnej edukácie. Na základe adaptácie zvoleného autoevalvačného *Dotazníka vyučovacieho štýlu* sme navrhli ďalší výskumný nástroj, ktorým je *Dotazník faktorov ovplyvňujúcich vyučovací štýl učiteľa*. Vzhľadom k ich využitiu v nami realizovanom výskume

môžeme konštatovať ich prínos tak v empirickej, ako aj v edukačnej rovine. Navrhujeme nasledovné:

- Možnosť uplatnenia jednotlivých prezentovaných dotazníkov pre ďalšie empirické bádania.
- Autodiagnostika vyučovacích štýlov učiteľov primárneho vzdelávania a faktorov ich determinujúcich s cieľom profesijného, ako aj osobnostného rozvoja.

V tejto súvislosti súhlasíme s názorom S. Babiakovej (2012, s. 123), ktorá tvrdí, že *skutočná autoevalvácia si vyžaduje vnútorné presvedčenie učiteľa o jej potrebe a jeho zámerné sebahodnotenie s víziou budúceho zlepšenia a skvalitňovania pedagogickej činnosti. Ak učiteľ nadobudne toto presvedčenie, môže postupne prejsť od nariad'ovania sebahodnotenia k jeho podnecovaniu a zámernému využívaniu“.*

## ZÁVER

V ostatných rokoch sa učiteľská profesia stáva čoraz častejšie diskutovanou témou a to najmä z dôvodu neustáleho zvyšovania nárokov a požiadaviek na ňu kladených. Súčasný učiteľ už nie je len sprostredkovateľom vedomostí žiakom, ale čoraz viac sa na neho kladú požiadavky, ktoré súvisia s rozvojom žiakovej osobnosti v zmysle jeho vlastných individuálnych potrieb a možností. Zvýšené nároky sa stávajú kľúčovými v súvislosti s predprimárnym a primárnym stupňom vzdelávania, na ktorom učitelia zabezpečujú edukáciu detí vo veku najprudšieho vývinu. Pozornosť sa zameriava na to, aby učitelia využívali široké spektrum aktivizujúcich metód, moderné technológie, rôzne alternatívne koncepcie vyučovania a mnoho ďalších prístupov, ktoré zefektívňujú edukačný proces. Skutočný spôsob efektívneho vykonávania učiteľskej profesie však nespočíva v uplatňovaní stále novších a modernejších prístupov. Za dôležité sa považuje, aby učiteľ svoje stratégie, postupy, teórie, názory, postoje a presvedčenia reflektoval. Sebareflexia má v úspešnom vykonávaní povolania nezastupiteľné miesto. V súvislosti s vyučovacím štýlom učiteľa, ako vyplýva i z viacerých výskumov, možno hovoriť o rozmanitých faktoroch, ktoré ho vo výraznej či menej výraznej miere ovplyvňujú.

Hlavným cieľom dizertačnej práce bola teoretická analýza a výskum vyučovacích štýlov učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a ich determinantov vo vzťahových súvislostiach. Zaujímalo nás, ako vybrané determinanty ovplyvňujú vyučovacie štýly učiteľov. Naše výskumné zistenia, ktoré podrobne rozpracovávame v jednotlivých kapitolách empirickej časti dizertačnej práce prinášajú mnohé zaujímavé zistenia, ktoré môžu byť zdrojom a inšpiráciou pre ďalšie empirické bádania.

Vzhľadom na množstvo faktorov ovplyvňujúcich štýl edukácie učiteľa, zohráva v učiteľskej profesii dôležitú, ak nie priam rozhodujúcu práve reflexia vlastnej pedagogickej činnosti. Mnoho autorov sa však stotožňuje s názorom, že učitelia sa len veľmi málo venujú hodnoteniu edukačného procesu, jeho podmienkam či jeho celkovej realizácii. Vo väčšej miere sa pozornosť sústreďuje na osvojenie si súboru kľúčových kompetencií pre úspešné vykonávanie učiteľskej profesie. Potreba zaoberať sa problematikou vyučovacích štýlov učiteľov sa tak v kontexte meniacich požiadaviek na riadenie a organizovanie edukačného procesu stáva čoraz aktuálnejšou a závažnejšou. Pre profesijný ako aj pre osobnostný rozvoj učiteľa sa považuje za významné reflektovanie vlastného vyučovacieho štýlu, ktoré môže výrazne napomôcť poznaniu a uvedomeniu si uplatňovaných postupov vo vyučovaní, ako i k porozumeniu motívov svojho konania a správania. Dovoľíme si preto tvrdiť, že učitelia sa stávajú skutočnými profesionálmi až vtedy, keď reflektujú a starostlivo zvažujú prístup k svojmu povolaniu, ktorý ich usmerňuje a podporuje pri tak dôležitej práci, ako je vzdelávanie ľudí.

## SUMMARY

In recent years, the teaching profession has become a more and more frequently discussed topic, mainly due to the continual increase in demands on it. The current teacher is no longer merely a mediator of knowledge to the pupils, but he is increasingly being asked for requirements related to the development of the pupil's personality in terms of his/her own individual needs and possibilities. Increased demands are becoming key in the context of pre-primary and primary education, in which teachers ensure the education of children at the earliest. Attention is focused on teachers using a wide range of activating methods, modern technologies, various alternative teaching concepts and many other approaches that streamline the educational process. However, the real way of effectively pursuing a teaching profession is not to apply newer and more modern approaches. It is important that the teacher reflects his / her strategies, practices, theories, opinions, attitudes and beliefs. Self-reflection is irreplaceable in the successful pursuit of the profession. In connection with the teaching style of the teacher, as can be seen from several researches, it is possible to talk about various factors that influence it more – less significantly.

The main objective of the dissertation thesis is theoretical analysis and research of the teaching styles of primary education teachers and their determinants in relationships context. We were interested in how the selected determinants influence the teaching styles of teachers. Our research findings, which are elaborated in detail in the individual chapters of the empirical part of the dissertation, bring many interesting outcomes that can be the source and inspiration for further empirical research.

Considering the many factors influencing the style of teacher education, the reflection of one's own teaching activity is important in the teaching profession, if not decisive. However, many authors share the view that teachers are very little involved in evaluating the educational process, its conditions or its overall implementation. More attention is focused on acquiring a set of key competences for the successful pursuit of the teaching profession. Thus, in the context of changing management requirements and the organization of the educational process, the need to address teachers' teaching styles becomes increasingly relevant and serious. For the professional as well as personal development of the teacher, it is considered to be a significant reflection of one's own teaching style, which can significantly help to know and understand the practices applied in teaching, as well as to understand the motives of their actions and behaviour. Therefore, let us say that teachers become real professionals only when they reflect and carefully consider access to their profession, which guides and supports them in such important work as educating people.

## VÝBER POUŽITÉJ LITERATURY

ALLINSON, C. W., HAYES, J. 1996. The cognitive Style Index: A measure of intuition-analysis for organisational research. In *Journal of Management Studies*, vol. 33, no. 1, pp. 119-135.

ASPY, D. N., ROEBUCK, F. N. 1975. The relationship of teacher-offered conditions of meaning to behaviors described by Flanders interaction analysis. In *Education*, vol. 95, no. 3, pp. 216-222.

BABIAKOVÁ, S. 2012. Výskum vedomostí, postojov a očakávaní učiteľov orientovaný na ich evalváciu a autoevalváciu. In *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu : sborník příspěvků*. Praha : PF UK, s. 119-128. ISBN 978-80-7290-620-8.

BARANOVSKÁ, A., HUNÁKOVÁ, L. 2016. Vyučovací štýl učiteľa ako významný činiteľ ovplyvňujúci úspešnosť žiaka. In *Pedagogica actualis VIII*, Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. 15-33. ISBN 978-80-8105-788-5.

BREKELMANS, M., WUBBELS, TH., CRÉTON, H. 1990. A Study of Student Perceptions of Physics Teacher Behavior. In *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 27, no. 4, p. 335-350.

CABANOVÁ, M. 2009. Učiteľstvo ako expertná profesia v dynamickom poňatí. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 18, č. 2, s. 13-15. ISSN 1336-0404.

DUNN, K., DUNN, R. 1977. *Administrator's guide to new programs for faculty management and evaluation*. New York: Parker, 294 p.

DUNN, K., DUNN, R. 1993. *Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches to Grades 7-12*. Boston : Allyn and Bacon. ISBN 978-0-2051-3308-6.

DUCHOVIČOVÁ, J., ŠKODA, J. a kol. 2013. *Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 289 s. ISBN 978-80-7414-658-9.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel – příprava na profesi*. Praha : Grada. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

EVANS, C. A. 2003. *The relationship between the cognitive style(s) and preferred teacher style(s) of PGCE students*, Durham theses, Durham University. [online]. [cit. 2018-09-11]. Dostupné na internete: <http://etheses.dur.ac.uk/1077/>

EVANS, C. A. 2004. Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. In *Educational Psychology*, vol. 24, no. 4, pp. 509-530.

EVANS, C. A. 2008. Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. In *North American Journal of Psychology*, vol. 10, no. 3, pp. 567-582.

EVANS, C. A., HARKINS, M. J., YONG, Y. D. 2008. Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. In *North American Journal of Psychology*, vol. 10, no. 3, pp. 567-582.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

- FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.
- FENYVESIOVÁ, L., PINTES, G. 2013. Vyučovací štýl učiteľa v procese formovania učebných štýlov žiakov. In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*. Nitra : UKF, s. 69-73. ISBN 978-80-558-0501-6.
- FENYVESIOVÁ, L., TIRPÁKOVÁ, A. 2005. Komparácia interakčného štýlu učiteľov zš a osemročných gymnázií. In Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 58-60. ISBN 80-7040-789-1.
- FLANDERS, N. A. 1970. *Analyzing Teaching Behavior*. New York. Reading, Addison Wesley. [online]. [cit. 2019-01-11]. Dostupné na internete: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312008003589>
- FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. Praha : Portál. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. 2012. Tvorba výskumného nástroja. Bratislava : SPN. [online]. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na internete: [file:///C:/Users/zajac/Downloads/1-Gavora-Tvorba-vyskumneho-nastroja%20PDF%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/zajac/Downloads/1-Gavora-Tvorba-vyskumneho-nastroja%20PDF%20(9).pdf)
- GILAKJANI, A. P. 2012. A Match or Mismatch Between Learning Styles of the Learners and Teaching Styles of the Teachers. In *I.J. Modern Education and Computer Science*, vol. 11, pp. 51-60.
- GRASHA, A. F., RIECHMANN-HRUSKA, S. (n.d.). *Teaching style survey*. [online]. [cit. 2018-08-28]. Dostupné na internete: [https://www.academia.edu/26515668/Teaching\\_Style\\_Survey\\_Grasha\\_Riechmann](https://www.academia.edu/26515668/Teaching_Style_Survey_Grasha_Riechmann)
- GRASHA, A. F. 1994. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. In *College Teaching*, vol. 42, pp. 142-149.
- GRASHA, A. F. 1996. *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha : Portál. 232 s. ISBN 80-7178-838-0.
- HELUS, Z. 2012. Je vzdělávání tím, čím má být ? A ne-li, v čem je problém ? In *Rozdílné koncepce vzdělávání a jejich důsledky : Kterou cestou se chceme vydat?* [online]. [cit. 2018-08-13]. Dostupné na internete: [https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/06/skav\\_konf12\\_prof\\_helus.pdf](https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/06/skav_konf12_prof_helus.pdf)
- HOWELL, A. R. 1998. *Relations between personality factors and teaching style preferences*. Arizona State University, United States.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- KARIKOVÁ, S. 2009. Akí sú učitelia v škole 21. storočia? In *Učiteľ pre školu 21. storočia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, s. 57-62. ISBN 978-80-8083-823-2.
- KOHOUTEK, R. 2006. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků. In *Problemy kurikula základní školy*. Brno : PF MU, s. 99-111. ISBN 80-210-4125-0.



- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha : Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOMÁRIK, E. 2013. Dve škály a dva prístupy k posudzovaniu vyučovacieho štýlu učiteľa. In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*. Nitra : PF UKF, s. 403-413. ISBN 978-80-558-0501-6.
- KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha : Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KREJCIE, R. V., MORGAN, D. W. 1970. Determining Sample Size for Research Activities. In *Educational and Psychological Measurement*, vol. 30, pp. 607-610.
- LEWIN, K. Z., LIPPITT R. O. A., WHITE R. K. 1939. Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. In *Journal of Social Psychology*, vol. 10, pp. 271-299.
- LUKAS, J. 2008. Vývoj učiteľa: prehľad relevantných teórií a výzkumů (2. část), In *Pedagogika*. Praha : PF UK, roč. LVIII, č. 1, s. 36-49. ISSN 0031-3815.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 306 s. ISBN 80-7042-272-6.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. 2017. *O vzdelávaní, o učiteľstve a tak trochu i o pedagogice. Rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno : Masarykova univerzita. 84 s. ISBN 978-80-210-8495-7.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MOZOLIKOVÁ, Z. 2010. Interakčný štýl učiteľa 1. stupňa ZŠ. In *Pedagogické rozhľady*, č. 5, s. 24 – 27. ISSN 1335-0404.
- NIKODEMOVÁ, V., FENYVESIOVÁ, L. 2016. Variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy. In *Grant journal*, roč. 5, č. 2, s. 47-57. ISSN-1805-0638.
- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L., 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : Iris. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- PIOVARČIOVÁ et al., 2010. *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku: prieskumná štúdia*. Bratislava: IUVENTA. 64 s. ISBN 978-80-8072-102-2.
- PRATT, D. D. 1988. *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar : Krieger. s. 304. ISBN 0-89464-937-X.
- RATHS, J. 2001. Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. In *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*. ISSN 1524-5039, vol. 3, no. 1, p. 11.
- ROVNANOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 70 s. ISBN 978-80-565-0953-1.
- SAMPLE, R. P. 2002. *Cattell Comprehensive Personality Interpretation*. [online]. [cit. 2019-02-16]. Dostupné na internete: <https://www.slideshare.net/iheartohmar/cattell-comprehensive-personality-report>
- SANDY, F. 2004. Learning and Teachnig: The Reciprocal Link. In *The Journal of Continuing Education in Nursing*, vol. 35, no. 2, p. 74-9.
- SCHUTZ, P. A., K. C. CROWDER, K. C., WHITE, V. E. 2001. The Development of a Goal to Becomea Teacher, In *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 2, pp. 299-309.

- SPIPKOVÁ, V. 2003. Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard, In *Pedagogické rozhľady*, roč. 20, č. 2, s. 5-8. ISSN 1335-0404.
- SPIPKOVÁ, V. 2008. Výzkum proměn učitel'ské profese a vzdělávání učitelů – co, proč a jak zkoumat? In *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, Praha : PedF UK, s. 29-50.
- STERNBERG, R. J. 1988. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. In *Human development*, vol. 31, pp. 197-224. ISSN 0018-716X.
- SULAIMAN, T. 2011. An analysis of Teaching Styles in Primary and Secondary School Teachers based on the Theory of Multiple Intelligences. In *Journal of Social Sciences* vol. 7, no. 3, pp. 428-435. ISSN 1549-3652.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika – Metódy efektívneho a smysluplného učení a vyučování*. Praha : Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠVEC, V. 1994. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba. In *Pedagogika*. ISSN 3330-3815, roč. XLIV, č. 2, s. 105-112.
- TOMENGOVÁ, A. 2011. Profesionálny rozvoj učiteľa v kontexte výsledkov výskumu TALIS. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 20, č. 4, s. 8-11. ISSN 1335-0404.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. 2004. Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. In *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 4, pp. 409-424. ISSN 1040-726X.
- WALL, D. 2007. *Determining your teaching style*. [cit. 2018-05-20] Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/publication/253045944\\_Determining\\_your\\_teaching\\_style](https://www.researchgate.net/publication/253045944_Determining_your_teaching_style)
- WALLA, L. A. 1988. *Relationship of Teaching Styles and Learning Styles to Classroom Environment*. [online]. [cit. 2018-06-20]. Dostupné na internete: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1070&context=aglediss>
- WITKIN, H. A., MOORE, G. A., GOODENOUGH, D. R., COX, P. W. 1977. Field Dependent a Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. In *Review of Educational Research*, vol. 47, no. 1.
- WUBBELS, TH., LEVY, J., BREKELMANS, M. 1997. Paying Attention to Relationship. In *Educational Leadership*, 1997, p. 82-86.
- ZAŤKOVÁ, T. 2010. Vyučovacie a učebný štýly – súčasť mozgovokompatibilného vyučovania. In *Neuropedagogika a vyučovanie*. Nitra : PF UKF. 126 s. ISBN 978-80-8094-744-6.
- ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : Poľana. 147 s. ISBN 80-89192-29-7.
- ZHANG, L. F. 2008. Teachers Styles of Thinking: An Exploratory Study. In *The Journal of Psychology*, vol. 142, no. 1, pp. 37-55.
- ZHEN YU, Y. 2010. *The effect of teaching styles on students creativity and academic achievement*. Beijing University of Technology, United States, 2010.

## ZOZNAM PUBLIKOVANÝCH PRÁC DOKTORANDA

### **AAB Vedecké monografie vydané v domácich vydavateľstvách**

GROFČÍKOVÁ, S., MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra : UKF. 95 s. ISBN 978-80-558-1212-0.

### **ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch**

MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2018. Learning style as a factor influencing pupil's learning achievement. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 7, no. 2, p. 237-246. ISSN 1339-8660

### **AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách**

MELIŠEKOVÁ DOJČANOVÁ, A., ZAJACOVÁ, Z. 2019. Phonological skills as predictors of literacy. In *CER Comparative European Research 2019 : Proceedings form International Scientific Conference for PhD students of EU countries*. London : Sciemcee Publishing, p. 109-113. ISBN 978-1-9993071-2-7.

### **AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách**

MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2019. Predictive role of self-reflection in teacher's professional improvement. In *INTED 2019 : The 13th annual International Technology, Education and Development Conference*. Valencia : IATED Academy, p. 8224-8234. ISBN 978-84-09-08619-1.

### **AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách**

ZAJACOVÁ, Z. 2017. Motivácia ako jeden z významných činiteľov pri voľbe učiteľského povolania. In *Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z 14. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov*. Nitra : UKF, s. 272-286. ISBN 978-80-558-1209-0.

MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2018. Fonologické uvedomovanie vo vzťahu k počiatočnému vývoju gramotnosti. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe : zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : UKF, s. 306-312. ISBN 978-80-558-1277-9.

### **BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch**

ZAJACOVÁ, Z. 2017. Vyučovací štýl učiteľa ako prostriedok zefektívňovania učenia sa žiakov. In *Prohuman*, roč. 7, č. 2, s. 1-4. ISSN 1338-1415.

### **AFG Abstrakty príspevkov zo zahraničných konferencií**

MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. Rhyme Production as a Part of Phonemic Awareness Development in Preschool Age. In *CLEaR 2017 : 4th International Conference on Language and Literature in Education and Research*. Nitra : SlovakEdu, p. 58. ISBN 978-80-89864-06-5.

### **AFH Abstrakty príspevkov z domácich konferencií**

MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2017. Učebný štýl ako faktor ovplyvňujúci úspešnosť žiaka v učení sa. In *Výzvy 2017 : zborník abstraktov z konferencie "Súčasný výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?"* Nitra : SlovakEdu, s. 84. ISBN 978-80-89864-05-8.

### **EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch**

ZAJACOVÁ, Z. 2017. Prečo sme sa stali učiteľmi? In *Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z 14. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov*. Nitra : UKF, s. 322. ISBN 978-80-558-1209-0.

### **PUBLIKÁCIE V TLAČI**

HOŠOVÁ, D., ZAJACOVÁ, Z. 2019. Stratégie rozvoja čitateľskej gramotnosti. In *Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (Cesty propojení výzkumu a praxe)*, 26.9.2018, PedF UK v Prahe.

MÁČAJOVÁ, M., MELIŠEKOVÁ DOJČANOVÁ, A., ZAJACOVÁ, Z. 2019. The impact of the pedagogical and personal history of the teacher on its current teaching style. In *Ad alta*.

MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2019. Rýmové uvedomovanie ako súčasť rozvíjania fonologického uvedomovania u detí predškolského veku. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách – Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní*, 21.11.2018, PF UKF v Nitre.

ZAJACOVÁ, Z. 2019. Sebareflexia v kontexte profesijného rozvoja učiteľa, In *Educa XV*, 25.4.2018 v Nitre.

### **Účasť na riešení výskumného projektu**

Spoluriešiteľka projektu VEGA č. 1/0637/16 s názvom *Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonematického uvedomovania u detí v predškolskom veku.*

Zodpovedná riešiteľka projektu UGA V/16/2018 s názvom *Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie vyučovacieho štýlu učiteľa primárneho vzdelávania.*

Zodpovedná riešiteľka projektu UGA V/19/2017 s názvom *Vyučovací štýl učiteľa primárneho vzdelávania.*

## POZNÁMKY