*GRANT journal*
ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4

EUROPEAN GRANT PROJECTS | RESULTS | RESEARCH & DEVELOPMENT | SCIENCE

# Variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy

**Veronika Nikodemová**[1]
**Lívia Fenyvesiová**[2]

[1] Katedra pedagogiky PF UKF; Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika; veronika.nikodemova@ukf.sk
[2] Katedra pedagogiky PF UKF; Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika; lfenyvesiova@ukf.sk

Grant: UGA. č. V/12/2016
Název grantu: Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa ako determinant kvality riadenia vyučovacej hodiny
Oborové zaměření: A, AM, AN

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Každý učiteľ disponuje určitými profesionálnymi schopnosťami a zručnosťami, ktoré sa navonok prejavujú v jeho pozorovateľnej a hodnotiteľnej pedagogickej práci a vo výsledkoch, ktoré so žiakmi dosahuje. Nejde však len o to, čo učiteľ vie a čo objektívne preukazuje v riadení vyučovania, nemenej dôležité je i to, čo si o profesijných schopnostiach a zručnostiach myslí on sám, ako sám seba hodnotí. Táto učiteľova predstava o sebe vytvára učiteľovo presvedčenie o vlastných možnostiach úspešne vykonávať určitú činnosť. Subjektívny pohľad učiteľa na seba nazývame termínom vnímaná profesijná zdatnosť. Takto viacslovne opisujeme ťažko preložiteľný anglický výraz self-efficacy, ktorého autorom v rámci svojej socio-kognitívnej teórie je A. Bandura (1997). V kontexte hľadania a analyzovania vplyvov na vzťahy a výsledky v škole, výskum za posledných 20 až 30 rokov vyjadril platnosť, že popri profesijných kompetenciách sa na úspešnosti učiteľovho výkonu v riadení vyučovania podieľa i učiteľovo sebapoňatie, ktorého jednou z rovín je vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy). Predložený príspevok sa svojou teoretickou časťou angažuje v oblasti štýlov riadenia edukačného procesu a svojou empíriou rozoberá úroveň self-efficacy, ktorá sa premieta do správania učiteľa na vyučovacej hodine. Uvedená problematika bola analyzovaná experimentálne v rokoch 2015/2016 na vybranej vzorke učiteľov vybraných stredných škôl v Slovenskej republike. Výsledky realizovaného experimentu sú analyzované pomocou vybraných štatistických metód.

**Klíčová slova** Učiteľ, vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa, vyučovací štýl

## 1. UČITEĽOV ŠTÝL RIADENIA VYUČOVACIEHO PROCESU

*...Vedie nás životom niekoľko rokov, je mimoriadne dôležitý v živote a rozvoji každého jedinca, je hlavným a rozhodujúcim činiteľom výchovy a vzdelávania, učí a vychováva k tomu, čo je v živote potrebné, reprezentuje hodnoty a normy spoločnosti, je zárukou budúcnosti...* Tieto subjektívne presvedčenia a názory v úvahách mnohých autorov v sebe šifrujú obraz o učiteľovi. V tom najširšom zmysle slova sa stali platnou a zaznávanou charakteristikou pojmu učiteľ, o ktorú sa do istej miery možno oprieť. Tak ako v minulých rokoch, aj tých súčasných stále platí, ak nie viac, že práve učiteľ je hlavným, rozhodujúcim a dôležitým aktérom zodpovedným za rozvoj žiaka v rámci výchovy a vzdelávania. Vzápätí však s istotou poznamenávame, že s opisom učiteľa z tohto výpočtu charakteristických znakov si dokážeme vystačiť len do okamihu lakonického pochopenia obrazu učiteľa. Ak zohľadníme fakt, že práve história existencie učiteľskej profesie nám veľmi jasne dokumentuje vývoj a formovanie predstáv o učiteľoch a požiadaviek na nich v tých najrozmanitejších životných situáciách, musí nám byť zrejmé, že pojem učiteľ vo svojej deskripcii skrýva mnoho iných kvalít.

Učitelia našich škôl sú rôzni a rozlične konfrontujú svoje vlastné názory s požiadavkami na výchovno-vzdelávací proces. Pochopiteľne, že výsledkom je odlišná účinnosť pedagogickej práce učiteľa, ktorej činnosti, konania, komunikácie, zodpovednosti, starostlivosti... sa prejavia zakaždým na žiakoch. Stopu učiteľovho vplyvu, pozitívnu či menej pozitívnu, si žiaci odnášajú do životov vo svojom myslení, správaní sa k iným, v motivácii alebo v záujmoch. Na tomto mieste nie je naším zámerom vymedziť kompetentnosť učiteľa optikou typických a príznačne stávajúcich sa profesijných činností pre učiteľa. Skôr nám ide o zdôraznenie, že na pozadí vyučovacej hodiny je učiteľ ten, kto riadi, sleduje, kontroluje, predvída, priebežne hodnotí a koriguje, resp. koná viac úkonov a javov naraz.

V požiadavkách na pedagogickú činnosť už dlhodobo pretrváva úsilie, aby učitelia voči svojim žiakom prejavovali pozitívne city a očakávania, aby ich akceptovali ako svojrázne indivíduá, ktoré majú právo na vlastné názory a postoje. V zmysle plnenia neľahkých úloh procesu edukácie by mala byť učiteľom vlastná empatia, všímavý a taktný prístup, v ktorom vedú žiakov k sebapoznávaniu, k uvedomovaniu si potrieb, túžob, emócií a k vlastnému autentickému sebavyjadreniu. Vo vzťahu k žiakom by sa učitelia svojím entuziazmom, odbornosťou a zručnosťami mali učiť neustále získavať svojich žiakov pre účinnú spoluprácu.

Učitelia našich škôl sú rôzni a líšia sa od seba: (1) spôsobom, ako uvažujú, myslia - každý učiteľ má svoj vlastný, osobitý štýl myslenia – thinking style (poznámka: detailnejšia interpretácia typológie učiteľov na základe autoregulácie myslenia je uvedená v príspevku Nikodemová, V., 2016a); (2) spôsobom, ako reagujú na

žiakov, na pedagogickú situáciu, ktorá na vyučovacej hodine nastala - každý učiteľ má aj svoj prístup k vyučovaniu – approach to teaching; (3) spôsobom, ako sa učia riešiť nové pedagogické situácie - učiteľ, tak ako každý iný človek, má svoj štýl učenia, ktorý presadzuje, keď sa sám učí niečo nové – learning style; (4) učitelia sa od seba líšia spôsobom, ako vyučujú - každý učiteľ má svoj vyučovací štýl, vlastný postup, ktorý používa pri vyučovaní, ktorý je pre neho typický, je charakteristikou jeho práce, t.j. ustálený a preferovaný spôsob prezentovania obsahu vyučovania žiakom – teaching style.

Súčasná pedagogická literatúra opisuje niekoľko klasifikácií učiteľovho štýlu riadenia vyučovacieho procesu. Oboznámiť sa môžeme s typológiou vyučovacích štýlov napríklad podľa:

- A. Grasha (2002), ktorý odvodil päť typov vyučovacieho štýlu od postojov, prístupov alebo rol, ktoré učiteľ môže vo vzťahu k žiakom zaujímať. (In Malá, D., 2013);
- G. Pettyho (2009), ktorý si za základ identifikácie učiteľovho štýlu vyučovania zvolil myšlienku, že učiteľ by mal postupovať tak, aby jeho študenti mali z vyučovania čo najväčší úžitok. Z toho dôvodu sleduje škála Pettyho dotazníka pri vyjadrení vyučovacieho štýlu učiteľa frekvenciu používaných didaktických postupov a ich užitočnosť, ako ju vnímajú študenti. (In Komarik, E., 2013);
- H. Lukášovej (2010), ktorá zvolila za kritérium rozlíšenia vyučovacích štýlov učiteľa jeho emocionálny vzťah k žiakom a mieru riadenia ich učebných činností. (In Fenyvesiová, L., 2012);
- G. D. Fenstermachera a J. Soltisa (2008), ktorí rozumejú pod vyučovacím štýlom učiteľovu koncepciu vyučovania, v rámci ktorej učiteľ premýšľa, čo to znamená učiť a ako by malo vyučovanie prebiehať.

V kontexte triedenia učiteľovho vyučovacieho štýlu do pozornosti predkladáme typológiu štýlov riadenia vyučovacieho procesu, ktorá bola odvodená na základe škály disciplíny. Vyvodené prístupy k vyučovaniu sa odlišujú v dvoch dimenziách, t.j, kontrola a podpora v riadení skupiny žiakov. D. Baumrid (1966) vo svojom výskume vodcovstva, štýlov výchovy detailne popísala štyri rôzne disciplinárne štýly, pričom piaty bol identifikovaný len nedávno. Ide o tieto štýly:

1. Zhovievavý (povoľujúci) štýl - rodičia/učitelia sú srdeční voči deťom/žiakom, ale chýba im systém/štruktúra. Majú málo očakávaní od správania dieťaťa/žiaka a nesledujú žiadne pravidlá. Autorka tvrdí, že tento chaotický štýl môže vzniknúť buď z nepriaznivých okolností dospelých, alebo z ich romantického dojmu z detstva ako času, ktorý by nemal byť narušený zásahom dospelých. Deti zvyknú mať nedostatok impulzívnej kontroly a sebadôvery, a preto sa tento štýl neodporúča uplatňovať ani v domácnostiach, ani v školách.

2. Voľný (nedbanlivý) štýl – rodičia/učitelia sú nepozorní, ľahostajní, len minimálne vnímaví, emocionálne oddelení, nezainteresovaní voči svojim deťom/žiakom. Títo rodičia/učitelia vyjadrujú negativizmus o svojich deťoch/žiakoch a reagujú na rušivé správanie svojich detí/žiakov, hašteria sa s nimi a stávajú sa agresívnymi v reakcii na detskú/žiacku nespoluprácu. Neschopnosť rodičov kontrolovať svoje deti a zaujímať sa o detský život zvyšuje riziko kriminality a nedokončeného vzdelania. U detí/žiakov vzrastá tendencia byť nezodpovedné, neprispôsobivé a dominantné. Tento štýl môže nastať, keď sa rodičia/učitelia snažili, ale nepodarilo sa im obmedziť nežiaduce správanie svojich detí/žiakov a nateraz to vzdali. Prejavuje sa zanedbávajúci prístup voči deťom/žiakom, ktorý môže byť umocnený donucovacou disciplínou.

3. Autoritársky (kontrolný) štýl – vyznačuje sa aplikáciou psychologických a behaviorálnych kontrolných prvkov. Interakcia rodič/učiteľ vs. dieťa/žiak je definovaná z hľadiska úsudku, kto je šéf, z očakávania poslušnosti, bez ohľadu na perspektívu alebo obavu dieťaťa/žiaka. Rodič/učiteľ predkladá prístup osobnej neomylnosti, nezdieľa rozhodovanie s dieťaťom/žiakom. Zároveň pre tento štýl je typická metóda vnútornej a externej kontroly. Metóda vnútornej kontroly vyjadruje podmienečné uznanie postoja k dieťaťu/žiakovi v snahe zmanipulovať ho do myslenia, cítenia a správania sa takým spôsobom, ktorý rodič/učiteľ schvaľuje. Cieľom metódy je vyvolať vinu, úzkosť alebo hanbu, takže v konečnom dôsledku sa dieťa/žiak cíti byť donútené vyhovieť očakávaniam rodiča/učiteľa. Metóda vnútornej kontroly sa aplikuje v dvoch rôznych oblastiach: úspechy dieťaťa/žiaka a jeho osobný život. Metóda vnútornej kontroly orientovaná na úspech zahŕňa podmienečné uznanie dieťaťa/žiaka, keď je úspešné, a to vytvára nátlak, aby vynikali v škole alebo v iných sférach, ako je napríklad hudba alebo športy. Ak dieťa/žiak vyhovie požiadavkám, očakávaniam rodiča/učiteľa, nastáva podmienený pozitívny vzťah a vice versa. Tento typ kontroly uplatňovaný rodičom/učiteľom spôsobuje voči dieťaťu/žiakovi viaceré negatíva ako napríklad: obmedzenie slovného a konatívneho sebavyjadrenia, znehodnotenie pocitov a perspektív konania, zahanbovanie, vštepovanie úzkosti, keď dieťa/žiak zlyhá, narúšanie súkromia a napokon vyvolávanie pocitu viny na základe toho, že by si dieťa/žiak mal uvedomiť všetko to, čo pre nich rodič/učiteľ urobil. Metóda externej kontroly odkazuje na zjavnú snahu rodiča/učiteľa regulovať správanie dieťaťa/žiaka. Podstatou metódy je presvedčenie o dôležitosti jasne stanovených pravidiel a predpisov pre správanie sa detí/žiakov. Takže metóda externej kontroly zahŕňa spôsoby, ktoré využívajú odmeny na zvýšenie frekvencie želaného správania sa a potrestanie pre to správanie, ktoré chceme eliminovať. Tento štýl kontrolovania disciplíny má za cieľ zabezpečiť dodržiavanie externých kontrol správania, pričom vnútorná kontrola má zmanipulovať deti, aby trpeli emocionálne, ak niečo nesplnia. Dalo by sa povedať, že v súčasnosti nášho domáceho edukačného priestoru v intenciách novej paradigmy práce učiteľa (posilnenie autoregulačnej domény v tvorivo-humanistickej výchove) sa učiteľovi riadenie skupiny na základe kontrolného štýlu neodporúča. I keď tento štýl riadenia vyučovacieho procesu učiteľom vykazuje zvyčajne dobré formálne výkony, dobrú disciplínu, horšia je motivácia žiakov, ich iniciatíva, tvorivosť a vzťah k práci na vyučovacej hodine.

4. Autoritatívny štýl (vedenie) – ak je učiteľovi príznačný v riadení skupiny, prejavuje sa v podpore autonómie žiakov, podporovaním žiakov, aby riešili problémy a vyjádřili tak i svoju individualitu. Učiteľ namiesto odmien ponúka žiakom autentické uznanie ich úspechov a ohľaduplné správanie voči nim. Namiesto trestu učí žiakov riadiť svoje emócie a impulzy tak, aby zohľadňovali dôsledky svojich činov na druhých. Viac ako náklonnosť alebo pozornosť práve starostlivosť (vedenie) upevňuje u žiakov ohľaduplné vzdelávanie a morálne rozhodovanie.

5. Rozumný štýl – tento variant na kontrolu disciplíny bol identifikovaný a popísaný len nedávno s odporúčaním využitia u znevýhodnených skupín detí/žiakov, resp. detí/žiakov kultúrnych menšín. Tento typ štýlu riadenia vyučovacieho procesu sa podobá prístupu „tvrdej lásky“, ktorý kladie dôraz na lojalitu voči autorite a má za cieľ poslušnosť žiakov. Metóda externej kontroly je považovaná za nevyhnutnú. Vyžaduje sa i napriek výskumnému zisteniu, že táto kontrola (podstatou je odmena vs. trest) vytvára plodné prostredie pre vznik problémov a rebélie u adolescentov, pokiaľ majú možnosť uniknúť obmedzeniam od učiteľov. Na rozdiel od kontroly má „materská“ citlivosť na adolescentnú skupinu znevýhodnených detí/žiakov väčší vplyv pre aktivizáciu a motiváciu učiť sa, než je to pri mladých ľuďoch, ktorí pociťujú menej rizikových faktorov. (Porter, L., 2014, s. 35-38).

V súvislosti s pojmom vyučovací štýl treba upozorniť na istú terminologickú nejednotnosť, keďže v odbornej literatúre sa vyskytuje i pojem výchovný a interakčný štýl učiteľa. O istom prekrývaní sa pojmov sú presvedčení autori J. Škoda a P. Doulík (2011, s. 68), ako aj autorka L. Fenyvesiová (2012, s. 53), ktorá sa domnieva, že prekrývanie pojmov je relatívne časté, prípadne ich autori používajú ako synonymá. Autorka zastáva názor, že ide o pojmy, ktoré na seba nadväzujú a zároveň sa čiastočne prekrývajú a ovplyvňujú.

Spomedzi výskumov, ktoré sa orientovali na zisťovanie riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, je vari najznámejší výskum z roku 1939, ktorý uskutočnili K. Lewin, R. Lippitt a R.K. White. (In Fenyvesyová, L., 2006, s. 87). Kategorizáciu štýlov riadenia stanovili z hľadiska podielu učiteľa a žiaka na riadení výchovy. Definovali tieto tri podoby výchovných štýlov: (1) demokratický, teda sociálne integračný, (2) autoritatívny, čiže autokratický a (3) liberálny, tzv. laissez fair. Najviac diskutovanou klasifikáciou výchovného štýlu učiteľa je i v súčasnosti delenie na direktívnych a nedirektívnych učiteľov. Toto delenie sa viaže na výskum N. Flandersa (1970), v ktorom autor vypracoval spôsob merania direktivity a nedirektivity vo vzťahu učiteľa k žiakom na vyučovacej hodine. Štýl, v ktorom prevláda hovorenie a negatívne hodnotenia, sa označuje za direktívny. M. Zelina (2007, s. 238) uvažuje o demokratickom štýle vedenia hodiny, ktorý by mal v humanistickej edukácii jednoznačne prevládať. Totižto slovenské výskumy štýlov riadenia vyučovacieho procesu veľmi pregnantne ukazujú, že prevláda direktívny štýl vedenia vyučovacej hodiny, pričom menej direktivity je vo výchovných zamestnaniach.

Štýlom riadenia vyučovacieho procesu rozumieme vyučovací štýl učiteľa, ktorý je takou charakteristikou, ktorá vypovedá o celkovom správaní a verbálnych prejavoch učiteľa na vyučovacej hodine s predvídateľným edukačným vplyvom na žiakov. Podľa nášho ponímania základ výchovy a rozvoja osobnosti je v tom, čo učiteľ na vyučovacích hodinách povie žiakom, čo od nich žiada, akým štýlom vedie vyučovanie, aký náročný je vo vzťahu k žiakom. Štýl učiteľa nám umožňuje predvídať výsledok dosiahnutia kvality v tvorivo-humánnej vyučovacej činnosti.

Z doposiaľ uvedeného je zrejmé, že vzťah učiteľa k žiakom, ktorý sa na vyučovacej hodine premieta do správania učiteľa ako vodcu skupiny, je rôzny. Nasledujúcim textom si preto všímame to, čo by malo byť pre všetkých učiteľov slovenského edukačného priestoru spoločné, t.j. kvalita vo vyučovacej činnosti, a rovnako našej pozornosti neuniká nové postavenie a ťažisko práce učiteľa.

### 1.1 Vyučovací štýl učiteľa a kvalita edukačnej práce učiteľa

Na humanistickej psychológii, ďalej na personalizme, kognitivizme, behaviorálnych princípoch učenia, rozvoji psychických funkcií a procesov a na rozvoji integrovanej osobnosti stavia tvorivo-humanistická výchova (THV). Jej filozofia akcentuje učiacu, výkonnú školu, ktorá žiaka učí mať radosť a byť šťastný, ktorá smeruje k formovaniu žiaka ako individuálnej mysliacej a samostatne konajúcej osobnosti, schopnej regulovať vlastnú aktivitu a schopnej ďalšieho vzdelávania či sebazdokonaľovania. Kvalita tvorivo-humánnej edukačnej práce učiteľa je v priestore modelu rozvoja osobnosti dieťaťa vymedzená: (1) kognitivizáciou, kde ide o múdrosť človeka, rozvoj jeho schopností, inteligencie, vzdelania, spôsobilostí a zručností; (2) emocionalizáciou, pri ktorej ide o emocionálnu, citovú zrelosť človeka, o jeho schopnosti milovať dobro a nenávidieť zlo, prežívať krásu, tešiť sa z múdrosti, nápadu; (3) motiváciou, je zameraná na to, aby človek mal dostatok energie neustále niečo pozitívne chcieť robiť, aby rozvíjal svoje potreby, záujmy, ašpirácie; (4) socializáciou, pri ktorej ide o to, aby človek vedel žiť s ľuďmi, aby s nimi vychádzal, aby vedel komunikovať, riešiť problémy, aby si pestoval toleranciu i zásadovosť, aby vedel polemizovať a spolupracovať s ľuďmi; (5) autoreguláciou, axiologizáciou, kde ide o riadenie samého seba, svojho postoja k pozitívnym hodnotám a cieľom. Sú to ciele fyzického a psychického zdravia, múdrosti, mravnosti, dobra, krásy, ľudskosti; (6) kreativizáciou, tvorivosťou,ktorá je vrcholom a súhrnom všetkých predchádzajúcich kvalít tvorivo-humánnej činnosti. Dôležité je, aby učitelia v riadení vyučovania rozvíjali paradigmu edukácie vyjadrenú tvorivosťou (kognitívne taxonómie) a humanizmom (mimopoznávacia oblasť a funkcie osobnosti), a tak sa priblížili k dlhodobo naformulovanej a proklamovanej predstave produktívneho štýlu riadenia vyučovacej hodiny, t. j. podľa M. Zelinu (2007, s. 239) : „menej direktivity, viac citovej angažovanosti a vysoká diferencovaná náročnosť“.

Myšlienky plynúce z tejto filozofie napĺňajú konkrétni ľudia, sú to predovšetkým učitelia, ktorí ich môžu buď rozvíjať a uplatňovať v prospech jednotlivcov, alebo ich môžu deformovať a uplatňovať v ich neprospech. Postavenie učiteľa v ideovom základe projektu Milénium (Národný program výchovy a vzdelávania na Slovensku) je vyjadrené požiadavkou o zabezpečenie múdrosti a dobra v edukácii. Tvorivosť a humanizmus sa pokladajú za dva podstatné fenomény kvality učiteľovej edukačnej práce v školách, pričom nestačí hlásiť sa len k väčšej ľudskosti vo vzťahu k deťom, snažiť sa vytvoriť priateľskejšie vzťahy a dávať viac úloh, v ktorých deti môžu uplatniť fantáziu, imagináciu a pod. Podľa M. Zelinu (2009) učiteľ má byť náročný k sebe a svojim žiakom, čo predpokladá disciplínu a súčasne i ľudské partnerstvo k žiakovi, teda novú paradigmu práce učiteľa, ktorou je sebariadenie (autoregulácia). Obrázkom 1 názorne zobrazujeme nové postavenie a ťažisko práce učiteľa.

Obrázok 1: Základné domény sebarozvoja učiteľa a rozvoja žiakov v intenciách novej paradigmy práce učiteľa (sebaregulácia) v tvorivo-humanistickej výchove (THV)

Zdroj: M. Zelina (2009).

Pokiaľ uznáme tézu, že človek nie je riadený len svojimi biologickými potřebami a spoločenskými požiadavkami, tak vyslovujeme predpoklad, že najmä psychoregulátory, t.j. jedinečnosť každej osobnosti, je tým základom, na ktorom treba stavať. Len človek (učiteľ), ktorý je skutočnou autentickou a integrovanou osobnosťou, je najviac prospešný aj druhému človeku (žiakovi). Inak povedané, sebariadenie (autoregulácia) učiteľa je o odvahe byť sebou, je o nespokojnosti s tým, čo je. Upozornením na sebareflexiu, sebahodnotenie, sebavedomie, sebakontrolu, sebariadenie a sebatvorbu zdôrazňujeme, že ide o vlastnosti, ktoré sú obsahom autoregulačnej domény, ktorá v intenciách nového ťažiska práce učiteľa v edukácii je práve pre učiteľa inšpirujúcou silou na získanie kreditu dobrého učiteľa pre žiakov svojej triedy.

Uvedený sled sebaregulačných vlastností osobnosti, ktorými učiteľ na základe poznania samého seba riadi a kontroluje svoje správanie a prežívanie, jasne naznačuje, že nejde o vlastnosti, ktorými by sme triedili učiteľov na základe vonkajších znakov prejavujúcich sa v ich pedagogickej činnosti, ale ide o také vlastnosti osobnosti, ktoré určujú každého učiteľa za osobu vyznačujúcu sa vlastnou štruktúrou identity. Z tohto pohľadu v rámci učiteľovho pôsobenia v praxi vyplýva, že predstava a uvedomenie si samého seba „to som Ja“, patrí medzi najdôležitejšie predstavy a pojmy každého z nás. Táto predstava, tento „obraz o sebe samom“ je v pozadí všetkého, čo

robíme, čo chceme a o čo sa snažíme. Táto predstava vlastného Ja, bezprostredný vzťah človeka k sebe samému sa vo všeobecnosti označuje pojmom sebapoňatie, sebapojem alebo self-koncept.

V súčasnosti je problematika sebapoňatia v popredí záujmu odborníkov. Predpoklad, že sebapoňatie človeka ovplyvňuje jeho správanie a konanie, je súčasťou rôznych psychologických, sociálnych a vzdelávacích teórií (najmä sociálno-kognitívnej teórie A. Banduru), podľa ktorých pozitívne sebapoňatie vedie k spoločensky žiaducemu správaniu, a naopak skreslené sebapoňatie zasa k spoločensky nevhodnému. Podľa Burnsa (In Pravdová, B., 2015) dobre definované profesijné sebapoňatie je východiskom k profesijnej úspešnosti, pomáha učiteľom obstáť v zložitých každodenných situáciách. Učiteľ bez jasného obrazu samého seba v role učiteľa je predurčený k neúspechu, čo možno doplniť o výsledok výskumu (J. Čáp, 1997, s. 385), ktorý poukazuje na nedostatky v koncepcii ja: *„Učitelia s nedostatočným sebapoznaním a so záporným sebahodnotením sú neistí, vopred sa boja, že nezvládnu triedu, zvlášť žiakov nedisciplinovaných, majú chronicky zlú náladu. Buď sú pasívni, alebo upadajú do agresie, či striedajú autokratický a krajne liberálny postup“*. K uvedenému pripájame konštatovanie J. Štefanoviča (1974, s. 317), ktorý na základe výskumu odvodzuje, že: *„V žiadnom inom povolaní nie je vzťah k sebe samému taký významný ako práve u učiteľa. Mnohé poruchy vo vzťahu učiteľa a žiaka vznikajú v dôsledku prehnaného sebavedomia, pre nedostatok sebaovládania a sebakontroly, pre márnomyseľnosť a pre chybné postoje učiteľa k sebe samému“*. Sebapoňatie má teda podľa tejto myšlienky veľmi dôležitú úlohu v autoregulácii učiteľovej osobnosti a ovplyvňuje jeho sociálne správanie. Doplnili by sme snáď už len toľko, že to, ako učiteľ zvláda svoje problémy a reguláciu samého seba, ovplyvňuje jeho stabilitu správania voči žiakom.

Na základe výskumných zistení dnes už vieme, že na úspešnosti vyučovania sa výrazne nepodieľa len kompetentnosť učiteľa, ale i to, čo realizáciu týchto kompetencií podmieňuje – učiteľova vybavenosť podložená hlbšími vlastnosťami, ako vnímanie seba či miera dôvery vo svoje schopnosti. Každý človek, a teda i každý učiteľ, má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie. Takéto učiteľovo vlastné posudzovanie a hodnotenie svojich schopností tvorí základ jeho ťažšie identifikovateľnej, menej zjavnej vlastnosti, ktorá pôsobí ako mobilizátor učiteľových schopností, zručností a vedomostí a zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech jeho činnosti – vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy).

Príspevok v ďalšej časti prezentuje koncept teórie self-efficacy učiteľa a uvádza zistenia výskumov, ktoré poukázali na efekt fungovania vnímanej zdatnosti u učiteľov, resp. na vzťahy medzi jej dosiahnutými hodnotami a rôznymi faktormi vyučovania.

## 2. SELF-EFFICACY - KĽÚČOVÝ PRVOK, AKO UČITEĽ CHÁPE A TVORÍ CHARAKTER SVOJEJ PRÁCE

Pocit, ktorý učiteľ má zo seba, je jeho silou, je základným princípom vnímanej zdatnosti (angl. self-efficacy). Ide o problematiku, ktorá pri výklade podstaty a fungovania ľudskej osobnosti kladie najväčší dôraz na jej kognitívne aspekty, najmä na uvedomenie si súvislostí, že správanie ľudskej osobnosti je ovplyvňované určitým predvídaním. Vnímaná zdatnosť zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti, pričom pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka, čím sa stáva pri mnohých činnostiach človeka dôležitým faktorom, pretože ich reguluje.

Vnímanú zdatnosť považujeme za nesmierne dôležitú vlastnosť učiteľa – tu už hovoríme o vnímanej profesijnej zdatnosti. Jej základ je v tom, že tak ako každý človek, aj každý učiteľ má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie. A. Bandura (1997) vo svojej sociálno-kognitívnej teórii zdôrazňuje, že človek je v činnosti úspešný, keď: (1) má predpoklady, potenciality uskutočňovať určitú činnosť, očakáva, že danú činnosť bez problémov zvládne (efficacyexpectation), (2) očakáva, že pomocou tejto činnosti dosiahne potrebný výsledok, je o tom sám presvedčený (outcomeexpectancy). Teóriu rozvinul na predpoklade, že ľudia môžu premyslieť a regulovať vlastné správanie, nie sú len pešiakmi vplyvov vonkajšieho prostredia. Príčinnosť vplyvov spočíva aj vo vzťahu vzájomného ovplyvňovania človeka a prostredia a mnohé stránky osobnostného fungovania zahŕňajú aj interakciu človeka s ostatnými ľuďmi. Jeho teória zdôrazňuje fungovanie človeka v triadickom modeli, ktorý zahŕňa tri prvky: (1) správanie človeka, (2) osobnostné vlastnosti človeka, (3) prostredie. Tieto prvky následne uplatňujú svoj vplyv pomocou procesu recipročného determinizmu, prostredníctvom ktorého interagujú osobné faktory (kognitívne, afektívne a biologické), správanie a okolité vplyvy prostredia. S modelom, ako je recipročný determinizmus – všetko je navzájom interaktívne, sa však človek môže cítiť trochu stratený. A. Bandura za centrum, takpovediac východiskový bod, tejto interakcie definuje systém Self (definovaný procesmi sebaregulácie – sebapozorovania, sebahodnotenia a reakcie na vlastné správanie), ktorého kľúčovou zložkou je self-efficacy (Hall, C., Lindzey, G., 1997). V Bandurovom chápaní človek nie je pasívna bytosť, ktorú formujú vonkajšie sily prostredia a poháňajú vnútorné impulzy, pudy. Je to bytosť, ktorá reflektuje svoju činnosť, pričom spôsob, ako interpretuje výsledky vlastných činov, mu poskytuje informáciu, ktorá mení prostredie a jeho osobnostné vlastnosti, čo v konečnom dôsledku mení jeho budúce konanie, správanie sa v danej situácii. V modeli recipročného chápania fungovania človeka hrá teda dôležitú úlohu v rámci osobnostných vlastností self-efficacy - faktor úspešnosti človeka. Bandura ho definuje ako *„presvedčenie jedinca, že dokáže úspešne realizovať určité správanie, ktoré je potrebné na dosiahnutie daných výsledkov“*. (Bandura, A., 1997, s. 193, In Klassen, R. et. al., 2014).

Relevantná literatúra k problematike self-efficacy predkladá fakt, že jej ponímanie odborníkmi je rôzne, napr.:

- A. Bandura (1997, In Klassen, R. et. al., 2014) self-efficacy označuje za faktor úspešnosti človeka.
- S. Silverman a H. Davis definujú self-efficacy ako vlastnosť človeka, ktorá je situačne špecifická, uplatňujúca sa v konkrétnej situácii, pri konkrétnej činnosti, pri riešení špecifických úloh. Autori tiež zdôrazňujú, že self-efficacy učiteľa nevystupuje ako izolovaná vlastnosť človeka, ale ukazuje sa, že má blízky vzťah ku konštruktom, ako je locus of control, sebaponímanie a sebaoceňovanie. Avšak istý rozdiel medzi nimi existuje. Zatiaľ čo konštrukt sebapoňatia (self-concept) je svojou podstatou skôr zovšeobecnenou predstavou sebahodnotenia, teda zahŕňa učiteľov celkový dojem zo seba samého ako osoby, v prípade konštruktu self-efficacy ide skôr o vlastnosť človeka uplatňujúcu sa situačne, konkrétnejšie. Učiteľ cez konštrukt sebapoňatia hľadá odpoveď na otázku *Aký som?* a cez konštrukt self-efficacy hľadá odpoveď na otázku *Ako dobre dokážem niečo urobiť?*
- F. Korthagen (2001) self-efficacy označuje za skrytú vrstvou učiteľovej osobnosti. Autor identifikoval päť vzájomne prepojených vrstiev osobnosti učiteľa (vonkajšia vrstva – učiteľovo konanie, vnútorná vrstva – kompetencie, presvedčenie, identita a najhlbšia vnútorná vrstva je poslanie/duchovnosť), pričom self-efficacy je súčasťou vrstvy identita, ktorá v sebe zahŕňa rad komponentov, t.j. obraz o sebe (self-image), sebaúcta (self-esteem), vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy), profesijná motivácia (job motivation),

učiteľovo vnímanie úlohy (task perception), ale aj subjektívne chápanie výučby.

- Ch. Day (2004) self-efficacy prirovnáva k východisku učiteľovej vášne a odhodlania pre vyučovanie. Podľa autora mnoho výskumov demonštruje, že poznanie samého seba je kľúčový prvok spôsobu, ako učiteľ chápe a tvorí charakter svojej práce, a že udalosti a skúsenosti z jeho osobného života sú úzko prepojené s výkonom v profesionálnom živote. Ch. Day príkladom zdôrazňuje, že hĺbka poznania žiakov závisí od hĺbky sebapoznania učiteľov, t.j. *„Ak nepoznám sám seba, nemôžem vedieť, kto sú moji študenti, budem sa na nich dívať ako cez tmavé sklo, v tieni môjho nepreskúmaného života – a ak ich vidím rozmazane, nemôžem ich dobre učiť. Ak nepoznám sám seba, nemôžem poznať ani svoju podstatu – nie v najhlbších hlbinách stelesneného, osobného zmyslu.“* (Palmer, P., 1998, s. 2, In Day, Ch., 2004, s. 52). Z tohto hľadiska je vedomie osobnej a profesijnej identity rozhodujúce pre efektivitu učiteľa na vyučovaní. Najmä učiteľovo pozitívne vedomie profesionálneho Ja s vyučovacím predmetom, vzťahmi a rolami je dôležité pre zachovanie sebaúcty alebo vlastnej profesijnej zdatnosti (self-efficacy), ktorá je tak východiskom učiteľovho odhodlania a vášne pre učenie.

Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy) sa v súčasnosti stáva jednou z najfrekventovanejších a zároveň najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa. Dôvodom je, že self-efficacy sa vysvetľuje ako vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. To, ako učiteľ posudzuje svoje vlastnosti na výkon, do značnej miery ovplyvňuje jeho prístup k rozvoju žiaka a kvalitu činností v triede. Je teda zrejmé, že na úspešnosť vyučovania nemá výraznú zásluhu len kompetentnosť učiteľa, ale i to, čo realizáciu učiteľových kompetencií podmieňuje, t.j. self-efficacy učiteľa, ktoré tvorí predpoklad pre samo využitie daných kompetencií učiteľa.

Jav vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa (self-efficacy) sa v zahraničnej pedeutológii dlhodobo skúma. Empíriou sa potvrdila téza, že úsudok človeka o vlastnom self-efficacy v konkrétnej činnosti je dobrým prediktorom výkonu v danej činnosti. V edukačnom prostredí sa preto self-efficacy najčastejšie vysvetľuje ako determinujúci faktor činnosti učiteľa, ktorý podporuje učiteľovo uplatnenie nadobudnutých odborných vedomostí a zručností. Obyčajne pozitívne (vysoké) posúdenie vlastnej profesijnej zdatnosti umožňuje učiteľovi dobrú realizáciu jeho odborných vedomostí a zručností a, naopak, negatívne (nízke) posúdenie tejto zdatnosti spravidla brzdí ich uplatnenie. V prípade, že učiteľ hodnotí sám seba ako profesijne zdatného, má takéto hodnotenie za následok pozitívny dopad na celkové výsledky edukačného procesu.

Výskumné zistenia opakovane potvrdzujú výsledok o tom, že miera, sila dôvery učiteľa vo vlastné schopnosti a zručnosti (self-efficacy) je dôležitý faktor ovplyvňujúci postoje a názory žiakov na kvalitu vyučovania. V tomto zmysle na žiakov negatívne vplývajú učitelia, ktorí majú nízku dôveru vo vlastné schopnosti, zručnosti a, naopak, pozitívny vplyv napríklad na rozvíjanie motivácie žiakov učiť sa, majú učitelia, ktorí majú vysokú dôveru vo vlastné schopnosti a zručnosti. (Veselský, M., 2010). Výskumníci zistili, že práve dôvera, ktorú učitelia majú vo vlastné schopnosti, zručnosti ovplyvňuje spôsob riadenia vyučovacej hodiny a postoj žiakov k vzdelávaniu vôbec. Opakovane sa potvrdilo, že učitelia s nízkou úrovňou self-efficacy preferujú skôr tradičné chápanie výučby – učiteľ sa častejšie v riadení vyučovacieho procesu spolieha na uplatňovanie negatívnych sankcií. Protikladom sú učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy, ktorí vytvárajú žiakom príležitosť zažiť moment napr.: zvládnutia učiva, úspechu či sebaocenenia (Pajares, F., 2007, In Mertin, T., 2007). Z analýzy viacerých výskumov vyplýva, že učitelia s vysokým stupňom vnímanej zdatnosti sa viac snažia, sú vytrvalejší, neboja sa experimentovať, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam a čo je dôležité, dokážu žiakov preukázateľnejšie motivovať do učenia. Vysokú úroveň vnímanej zdatnosti učiteľa možno spájať s jeho húževnatosťou, záujmom a ochotou skúšať nové metódy vyučovania a v jeho prístupe k práci možno vidieť viac nadšenia a entuziazmu. Zo záverov výskumov zaoberajúcich sa identifikovanou úrovňou self-efficacy je evidentné, že čím vyšší stupeň presvedčenia o svojej zdatnosti, viery vo svoje schopnosti, predstavy o sebe učiteľ má, tým vyšší dôraz kladie na hodnotu tvorby medziľudských vzťahov so študentmi, čím sa mení i jeho štýl vyučovania z konzervatívneho na efektívnejší.

Na tomto základe myšlienok, t.j. ak učiteľ hodnotí sám seba ako profesijne zdatného, takéto hodnotenie má potom pozitívny dosah na celkové výsledky edukačného procesu, resp. miera self-efficacy je kľúčovým prvkom spôsobu, ako učiteľ chápe a tvorí charakter svojej práce, vyslovujeme náš výskumný zámer takto: *„Zistiť a analyzovať štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou self-efficacy.“*

## 3. CHARAKTERISTIKA VÝSKUMU A POUŽITÉ VÝSKUMNÉ METÓDY

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či úroveň (sila) self-efficacy mení vzťah učiteľa k žiakom, ktorý sa premieta do správania učiteľa na vyučovacej hodine. Chceli sme zistiť, či učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy budú skôr indirektívni ako direktívni vo vzťahu k žiakom na vyučovacej hodine. Na splnenie hlavného cieľa sme si stanovili čiastkový cieľ: *Zistiť a analyzovať štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti:*

Sledovali sme nasledujúce výskumné otázky.

1. *Aká je variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti?*
2. *Aký typ štýlu riadenia vyučovacieho procesu prevláda u skúmaných učiteľov?*

Platnosť výskumných otázok sme overovali experimentálne. Výskum bol realizovaný na vzorke učiteľov z praxe. Keďže základný súbor pre náš experiment by tvorili všetci učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania pôsobiaci na stredných odborných školách učiteľského zamerania, t. j. na pedagogických a sociálnych akadémiách (učitelia PaSA) na Slovensku, stratifikovaným výberom bol vytvorený výberový súbor. Tvorili ho tí učitelia, ktorí v šk. r. 2015/2016 vyučovali predmet pedagogika spolu s učiteľmi vyučovacieho predmetu psychológia. Výberový súbor spolu tvorilo 61 učiteľov, u ktorých sme identifikovali úroveň (slabá, silná) self-efficacy. Poznámka: Interpretáciu výsledkov k identifikovanej úrovni self-efficacy predkladáme v príspevkoch Nikodemová, V. (2016b) a Nikodemová, V., - Fenyvesyová, L., - Tirpáková, A., (2016). Z tohto počtu učiteľov nášho výberového súboru sme ďalej na základe zistenej úrovne self-efficacy vyšpecifikovali vzorku šiestich učiteľov. Tento súbor šiestich učiteľov tvorili traja učitelia s najnižšou úrovňou self-efficacy a traja učitelia zo skupiny učiteľov s najvyššou úrovňou self-efficacy. Uvedení učitelia (N=6) s najnižšou a najvyššou úrovňou self-efficacy súhlasili so zhotovením audiozáznamu vyučovacej hodiny, ktoré sme potom podriadili analýze. Z hľadiska organizácie to boli vždy hodiny klasického typu, t.j. obsahujúce základné didaktické funkcie.

Aby sme spoznali spôsob riadenia vyučovacieho procesu učiteľom, použili sme modifikáciu metódy pozorovania, t. j. mikrovyučovaciu analýzu. Svojím spôsobom je to zdokonalená metóda pozorovania,

prináša väčšiu objektivitu a faktografiu do pedagogickej teórie a praxe než tradičné pozorovanie. Poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, ale registruje skutočné správanie, a tým sa stáva vedeckejšou metódou ako iné druhy registrácie, zberu a interpretácie faktov o skutočnosti v pedagogike. Mikroanalýze sme podrobili 6 vyučovacích hodín, ktoré sme analyzovali analytickou schémou AS9. Tento pozorovací systém autor M. Zelina (2007) v súčasnosti navrhuje za *„najvhodnejšiu schému pre prax riaditeľov škôl, zástupcov riaditeľov, inšpektorov, metodikov, ale aj pre výskumníkov“*. Pozorovacia schéma AS9 spája prístup N. Flandersa s prístupom L. Andersonovej a pomocou nej sa dá konkrétne sledovať direktivita – nedirektivita učiteľa, ako aj oblasť rozvoja kognitívnych funkcií a motivácie žiakov, ktorú iniciuje učiteľ. Meranie vzťahu učiteľa k žiakom na vyučovacej hodine sa sleduje na škále direktivity a nedirektivity podľa Flandersovho vzorca: $Id = \frac{A+Q}{T+R}$, kde *A* znamená reakcie učiteľa smerom k žiakom, ktoré akceptujú žiaka, chvália žiaka, podnecujú ho k výkonu, uznávajú výkon. *Q* je počet otázok, úloh, ktoré učiteľ zadáva na vyučovacej hodine žiakom. *T* je hovorenie učiteľa, jeho výklad, organizačné pokyny, inštrukcie. *R* predstavuje kritiku žiakov, odmietanie žiaka, negatívne hodnotenie. Pomocou pozorovania a zaznamenávania interakcií na vyučovacej hodine sa zrátajú interakčné akty a vyvodzuje sa z toho štýl pôsobenia učiteľa na vyučovacej hodine. Na registráciu edukačných javov kategórií *A, Q, T, R* sme použili spôsob prirodzeného kódovania výskytu javov a to tak, že pozorovateľ („ja“ a „iný“ – vysokoškolský pedagóg) má pred sebou pozorovaciu schému, do ktorej urobí čiarku pri kategórii, ktorá sa v riadení vyučovania vyskytne. Následne sme frekvenciu výskytu jednotlivých sledujúcich javov vyjadrili bezrozmernými číslami – indexmi. V prípade, že prevažuje hovorenie a negatívne hodnotenia, tak sa tento štýl riadenia vyučovacej hodiny označuje za viac direktívny. Hodnoty indexu štýlu vedenia edukácie *(Id)* pod 1,0 svedčia o direktivite učiteľa, hodnoty nad 1,0 skôr o demokratickom, indirektívnom spôsobe vedenia hodiny. Daná schéma AS9 je univerzálna, môže sa aplikovať pri všetkých vyučovacích predmetoch. Určenie reliability výsledkov získaných metódou pozorovania sme robili pomocou miery zhody medzi dvoma zacvičenými pozorovateľmi („ja“ a „iný“). Výskyt frekvencie pozorovacích kategórií schémy AS9 sme kódovali nezávisle od seba (interrater reliability). Nakoniec sme kódy porovnávali, na čo sme využili tri spôsoby určenia miery zhody. Vyjadrili sme jednoduchú percentuálnu zhodu, celkovú percentuálnu zhodu medzi dvoma pozorovateľmi („ja“ a „iný“) a nakoniec sme vyjadrili percento zhody v cieľovej kategórii pozorovania. Tento trojaký spôsob určenia spoľahlivosti pozorovania (koľko percent javov kódov *A, Q, T, R* sa medzi nezávislými pozorovateľmi kódovalo zhodne) sme doplnili o zložitejší štatistický výpočet, keďže sme zistili, že medzi hodnoteniami pozorovateľov „ja“ a „iný“ sú rozdiely. Pomocou Wilcoxonovho jednovýberového testu, ktorý je neparametrickou analógiou párového parametrického *t*-testu, sme overovali, či sú tieto diferencie v hodnotení medzi oboma pozorovateľmi aj štatisticky významné. Neskôr sme potrebovali vyjadriť stupeň zhody, teda to, ako sa správajú dvaja pozorovatelia voči sebe, či sa zhoduje hodnotenie pozorovateľa „ja“ s hodnotením pozorovateľa „iný“, a aká tesná je táto väzba. Pre stupeň zhody sme použili metódu koeficient poradovej korelácie (ozn. R). Uvedené štatistické metódy sme uplatnili na verifikovanie výskumnej hypotézy.

## 4. VÝSLEDKY A DISKUSIA

Nasledujúcim textom interpretujeme výsledky a diskusiu k čiastkovému cieľu *Zistiť a analyzovať štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti.*

Na jeho splnenie bolo potrebné nájsť odpovede na niekoľko otázok:
1. *Aká je variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti?*
2. *Aký typ štýlu riadenia vyučovacieho procesu prevláda u skúmaných učiteľov?*

Na základe výskumných otázok sme sformulovali pracovnú hypotézu.

H1 *Predpokladáme, že učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy dosiahnu index štýlu vedenia edukácie (Id) v pozitívnom smere, t. j. hodnota indexu (Id) bude vyššia ako 1,0, ktorá na škále direktivity a nedirektivity vypovedá o nedirektívnom prístupe učiteľa.*

U každého respondenta vzorky (N=6), ktorú sme vyšpecifikovali na základe zistenej úrovne self-efficacy, t.j. traja učitelia s najnižšou úrovňou self-efficacy a traja učitelia zo skupiny učiteľov s najvyššou úrovňou self-efficacy, sme analyzovali vyučovaciu hodinu metódou mikrovyučovacej analýzy cez jej výskumný nástroj AS9. Základ metódy mikrovyučovania spočíva v kvantitatívnom postupe hodnotenia kvality štýlu riadenia vyučovania. Metódou mikrovyučovania sa snažíme o objektívny pohľad na vyučovacie hodiny. Pri tejto metóde je však najdôležitejšie určiť reliabilitu pozorovania. Ďalej uvádzame spoľahlivosť pozorovania, ktorou sa približujeme k objektívnemu pohľadu vyučovania, ktorý je dôležitý, keďže súčasným problémom mnohých odborných prác, monografií, dizertačných prác atď. je skúmanie pseudoreality. Ide tu o problém zmocňovať sa pedagogickej reality najmä cez sekundárne výpovede o názoroch a postojoch k edukácii bez toho, aby si všimli skutočnú realitu – priebeh vyučovacej hodiny. Zdôrazňujeme, že výsledky mikroanalýzy vyučovania prislúchajúce učiteľom s vysokou zdatnosťou interpretujeme v texte k označeniu učiteľ č. 1, 2 a 3 a učiteľov s nízkou zdatnosťou rozlišujeme na základe označenia učiteľ č. 4, 5 a 6.

Určenie reliability výsledkov získaných metódou pozorovania sme robili pomocou miery zhody medzi dvoma pozorovateľmi „ja“ a „iný“, t.j. koľko percent javov kódov *A, Q, T, R* sa medzi nezávislými pozorovateľmi kódovalo zhodne. Frekvenciu výskytu sledujúcich javov kódov *A, Q, T, R* registrovaných pozorovateľmi spôsobom mikrovyučovacích analýz jednotlivých vyučovacích hodín u učiteľov s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy uvádzame nasledujúcou tabuľkou.

Tabuľka 1: Frekvencia výskytu sledujúcich javov kódov A, Q, T, R pozorovacej schémy AS 9

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **učiteľ s vysokou úrovňou self-efficacy** | **učiteľ 1** | **ja** | **iný** | **priemer Ø** | **učiteľ s nízkou úrovňou self-efficacy** | **učiteľ 4** | **ja** | **iný** | **priemer Ø** |
| | **A** | 43 | 45 | 47 | | **A** | 30 | 34 | 38 |
| | **Q** | 63 | 65 | 65 | | **Q** | 50 | 49 | 50 |
| | **T** | 91 | 99 | 95 | | **T** | 71 | 80 | 76 |
| | **R** | 20 | 18 | 19 | | **R** | 10 | 10 | 10 |
| | **učiteľ 2** | **ja** | **iný** | **priemer Ø** | | **učiteľ 5** | **ja** | **iný** | **priemer Ø** |
| | **A** | 39 | 40 | 43 | | **A** | 26 | 34 | 32 |
| | **Q** | 70 | 76 | 81 | | **Q** | 36 | 45 | 42 |
| | **T** | 91 | 102 | 97 | | **T** | 69 | 73 | 76 |
| | **R** | 4 | 1 | 3 | | **R** | 12 | 9 | 11 |
| | **učiteľ 3** | **ja** | **iný** | **priemer Ø** | | **učiteľ 6** | **ja** | **iný** | **priemer Ø** |
| | **A** | 20 | 25 | 26 | | **A** | 39 | 53 | 49 |
| | **Q** | 48 | 57 | 53 | | **Q** | 53 | 64 | 60 |
| | **T** | 60 | 60 | 60 | | **T** | 89 | 91 | 120 |
| | **R** | 8 | 11 | 10 | | **R** | 12 | 13 | 13 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výskytu frekvencie pozorovaných javov *A, Q, T, R* na vyučovacej hodine učiteľov s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy zisťujeme, že medzi hodnoteniami posudzovateľov „ja“ a „iný“ sú mierne rozdiely. Zaujímalo nás, či tieto diferencie v hodnotení medzi oboma posudzovateľmi sú aj štatisticky významné. Pozorované znaky sú znaky *X, Y*, kde *X* označuje hodnotenie posudzovateľa „ja“ a *Y* označuje hodnotenie „iný“. Vyslovili sme

takúto nulovú hypotézu $H_0$, že rozdelenia znakov *X, Y* sú rovnaké oproti alternatívnej hypotéze $H_1$, že nie sú rovnaké. Keďže nie je opodstatnený predpoklad o normálnom rozdelení, použijeme neparametrický test. Použili sme Wilcoxonov jednovýberový test, ktorý je neparametrickou analógiou párového parametrického *t*-testu. V prípade, že vypočítaná hodnota testovacieho kritéria *U* prekročí kritickú hodnotu, nulovú hypotézu $H_0$ zamietame na hladine významnosti $\alpha$ = 0,05 v prospech alternatívnej hypotézy.

Wilcoxonov jednovýberový test sme realizovali pomocou programu STATISTICA. Po zadaní vstupných údajov sme vo výstupnej zostave počítača dostali nasledujúce výsledky: hodnotu testovacieho kritéria *U* a hodnotu pravdepodobnosti *p*. Test môžeme vyhodnotiť aj použitím hodnoty *p*, čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu. Ak je vypočítaná hodnota pravdepodobnosti *p* dostatočne malá ( $p<0{,}05$, resp. $p<0{,}01$) testovanú hypotézu $H_0$ zamietame (na hladine významnosti 0,05, resp. 0,01). Nasledujúcou tabuľkou 2 ilustrujeme získané hodnoty testovacieho kritéria *U a hodnoty* pravdepodobnosti *p* pre učiteľov s vysokou a nízkou vnímanou zdatnosťou.

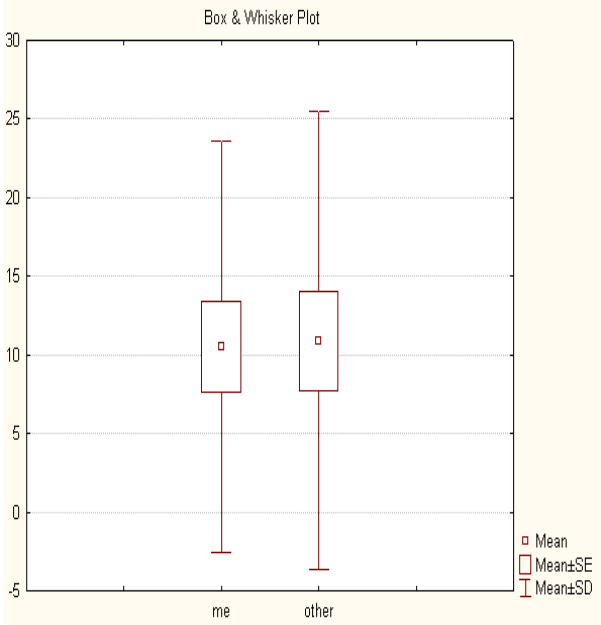
Tabuľka 2: Získané hodnoty testovacieho kritéria U a hodnoty pravdepodobnosti p pre učiteľov s vysokou a nízkou vnímanou zdatnosťou

| | **učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy** | | |
|---|---|---|---|
| | **uč. 1** | **uč. 2** | **uč. 3** |
| **Hodnota testovacieho kritéria *U*** | 0,904903 | 1,883294 | 1,066984 |
| **Hodnota pravdepodobnosti *p*** | 0,365517 | 0,059661 | 0,285980 |
| | **učitelia s nízkou úrovňou self-efficacy** | | |
| | **uč. 4** | **uč. 5** | **uč. 6** |
| **Hodnota testovacieho kritéria *U*** | 1,732244 | 1,758098 | 1,159784 |
| **Hodnota pravdepodobnosti *p*** | 0,083231 | 0,078732 | 0,246138 |

**Zdroj:** vlastné spracovanie

Najskôr sme porovnávali hodnotenia posudzovateľov „ja“ a „iný“ u učiteľa č. 1 (učiteľ s vysokou úrovňou self-efficacy). Po zadaní vstupných údajov sme dostali nasledujúce výsledky. Hodnotu testovacieho kritéria *U* = 0,904903 a hodnotu pravdepodobnosti *p* = 0,365 517. Test vyhodnotíme použitím *p* hodnoty. Keďže hodnota pravdepodobnosti *p* je väčšia ako 0,05, hypotézu $H_0$ nemôžeme zamietnuť. Testom sa preukázalo, že medzi hodnoteniami posudzovateľov vyučovacej hodiny riadenej učiteľom č.1 (učiteľ s vysokou úrovňou self-efficacy) nie je štatisticky významný rozdiel. Situácia je ilustrovaná aj na nasledujúcom obrázku (graf 1).

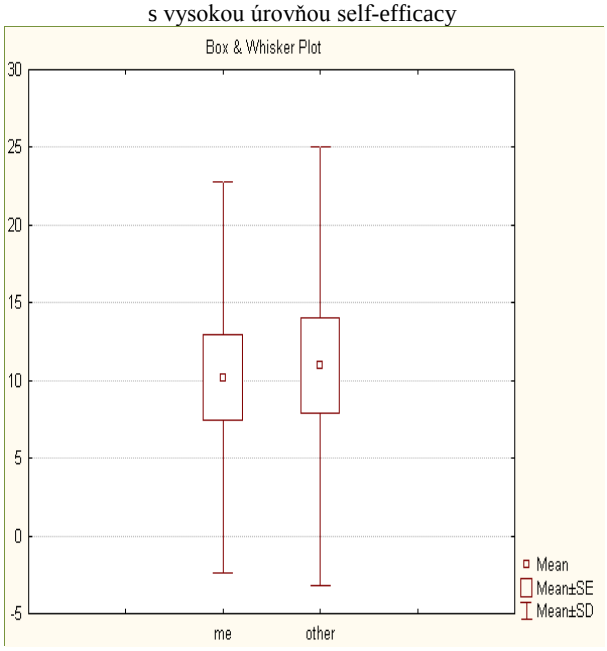
Graf 1 Overovanie štatistickej významnosti diferencií v hodnoteniach posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa č. 1 s vysokou úrovňou self-efficacy




Zdroj: vlastné spracovanie

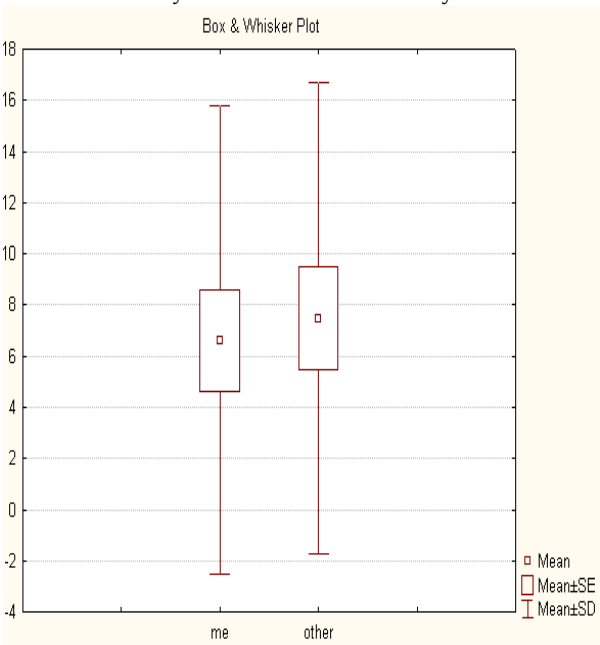
Zároveň nasledujúcimi grafmi ilustrujeme situáciu komparácie hodnotenia posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľov č. 2, 3 (učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy) a učiteľov 4, 5 a 6 (učitelia s nízkou úrovňou self-efficacy).

Graf 2 Overovanie štatistickej významnosti diferencií v hodnoteniach posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa č. 2 s vysokou úrovňou self-efficacy



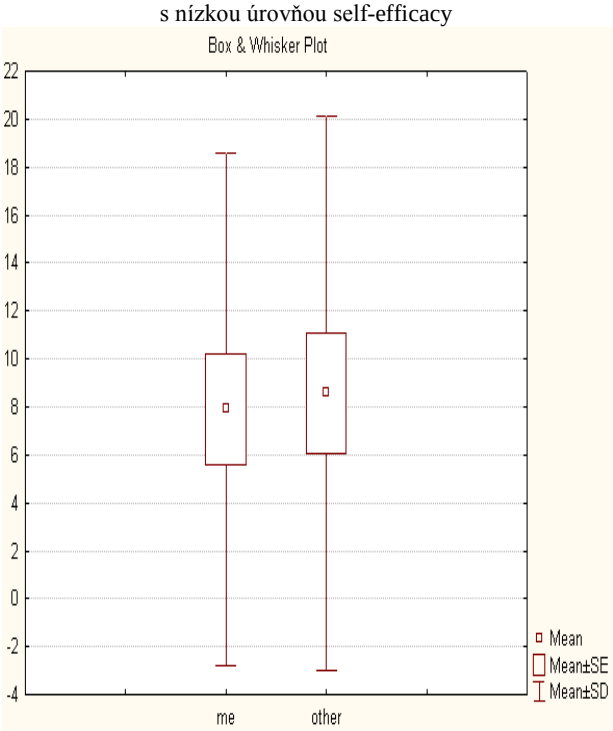

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 3 Overovanie štatistickej významnosti diferencií v hodnoteniach posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa č. 3 s vysokou úrovňou self-efficacy



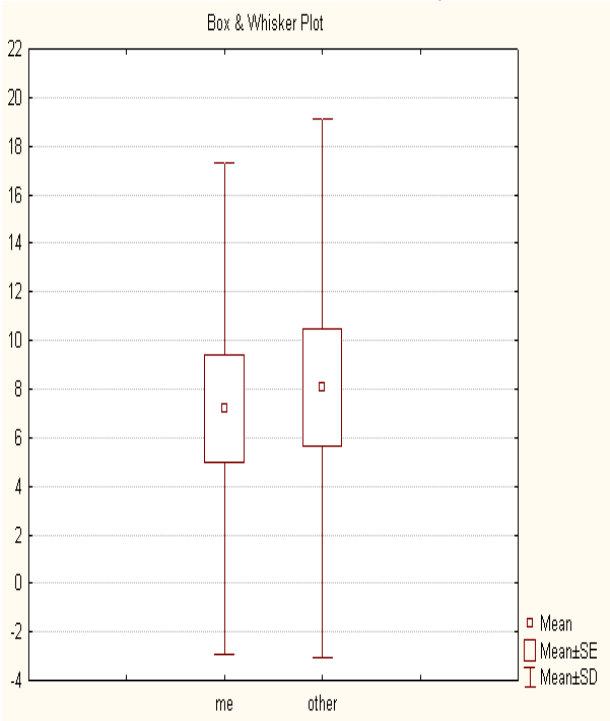

Zdroj: vlastné spracovanie.

Graf 4 Overovanie štatistickej významnosti diferencií v hodnoteniach posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa č. 4 s nízkou úrovňou self-efficacy



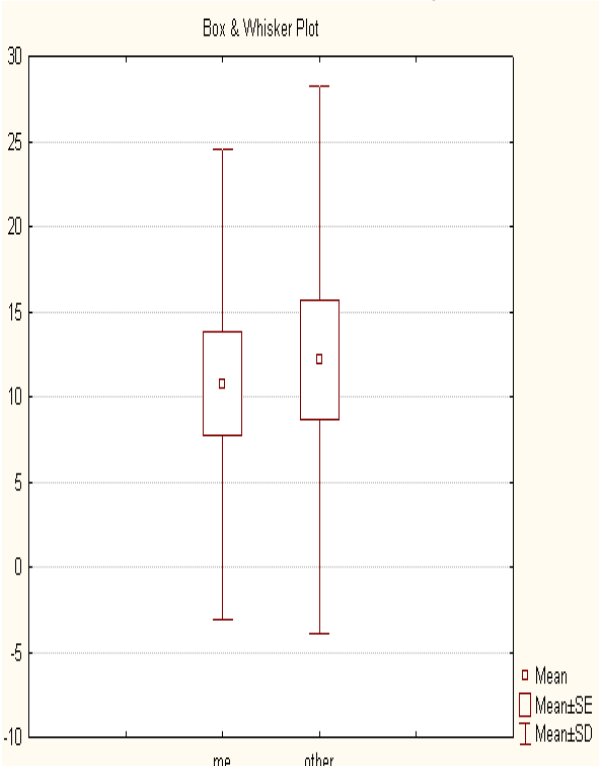

Zdroj: vlastné spracovanie.

Graf 5 Overovanie štatistickej významnosti diferencií v hodnoteniach posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa č. 5 s nízkou úrovňou self-efficacy




Zdroj: vlastné spracovanie.

Graf 6 Overovanie štatistickej významnosti diferencií v hodnoteniach posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa č. 6 s nízkou úrovňou self-efficacy




Zdroj: vlastné spracovanie.

V ďalšom kroku pri určení spoľahlivosti pozorovania nás zaujímalo, či sa zhoduje hodnotenie posudzovateľa „ja“ s hodnotením posudzovateľa „iný“. Pre stupeň zhody sme použili poradový

koeficient korelácie *(ozn. R)*. Získané hodnoty koeficientu poradovej korelácie *R* prehľadne uvádzame v nasledujúcej tabuľke pre každého učiteľa s rôzne vysokou úrovňou self-efficacy.

Tabuľka 3 Hodnota koeficientu poradovej korelácie R získaná pre učiteľov s rôzne vysokou úrovňou self-efficacy

| | **učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy** | | |
|---|---|---|---|
| | **uč. 1** | **uč. 2** | **uč. 3** |
| **Hodnota koeficientu poradovej korelácie *R*** | 0,964847 | 0,915143 | 0,770903 |
| | **učitelia s nízkou úrovňou self-efficacy** | | |
| | **uč. 4** | **uč. 5** | **uč. 6** |
| **Hodnota koeficientu poradovej korelácie *R*** | 0,953615 | 0,910367 | 0,921014 |

Zdroj: Vlastné spracovanie

Keďže hodnota koeficientu poradovej korelácie medzi hodnotením „ja“ a „iný“ je v prípade učiteľa 1*:* $R = 0{,}964847$; učiteľa 2: $R = 0{,}915143$; učiteľa 3: $R = 0{,}770903$; učiteľa 4: $R = 0{,}953615$; učiteľa 5: $R = 0{,}910367$ a učiteľa 6: $R = 0{,}921014$, môžeme konštatovať na základe vypočítanej hodnoty, že medzi hodnotením „ja“ a „iný v prípade učiteľa č. 1 až 6 je veľmi tesná väzba.

Na záver k vyjadreniu spoľahlivosti pozorovania vyučovacích hodín u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou self-efficacy zdôrazníme výsledok štatistickej analýzy, t.j. realizáciou Wilcoxonovho jednovýberového testu sa preukázalo, že medzi hodnoteniami posudzovateľov „ja“ a „iný“ v prípade učiteľa 1 až 6 nie je štatisticky významný rozdiel a taktiež, že medzi hodnoteniami posudzovateľov „ja“ a „iný učiteľa 1 až 6 je veľmi tesná väzba. Reliabilita pozorovania, t.j. miera zhody medzi dvoma pozorovateľmi dosiahla v našom prípade 91%.

Nasledujúcim textom interpretujeme výsledky a diskusiu k čiastkovému cieľu *Zistiť a analyzovať štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti.* Štýl pôsobenia učiteľa na vyučovacej hodine sme vyvodzovali prostredníctvom Flandersovho vzorca $Id = \frac{A+Q}{T+R}$, ktorým sa vo všeobecnosti sledujú dva diametrálne odlišné štýly práce učiteľov – direktívny vs. nedirektívny. Výsledky mikroanalýzy štýlu riadenia vyučovacieho procesu v triedach učiteľov s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy znázorňujeme obrázkom (graf 7).

Graf 7 Hodnoty indexu *Id* dosiahnuté u učiteľov s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe vypočítaných hodnôt indexu riadenia vyučovacieho procesu (*Id)*, ktoré sú zobrazené na obrázku (graf 7) môžeme konštatovať, že učitelia 1 až 6 dosahujú rozličné stupne direktivity. Pri tejto interpretácii vychádzame z konštatovania M. Zelinu (2007, s. 11), ktorý logiku vyhodnotenia indexu *Id* vyjadruje takto: *„Učiteľ, ktorého index je pod 1,00, uplatnil na sledovanej hodine skôr direktívny štýl pôsobenia na žiakov. Učiteľ, ktorý má index nad 1,00, realizoval skôr nedirektívny prístup, štýl k žiakom.“*

Na vzorke pozorovaných učiteľov nášho výskumu s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti (uč. 1 až 6) sme zistili, že učitelia dosahujú rozličné typy štýlu riadenia vyučovacieho procesu. Konkrétne učiteľov č. 2, 3 (vysoká vnímaná zdatnosť) a 4 (nízka vnímaná zdatnosť) označujeme za nedirektívnych vo vzťahu k žiakom. U ostatných učiteľov, t. j. uč. 1 (vysoká vnímaná zdatnosť) a uč. 5 a 6 (nízka vnímaná zdatnosť) sa potvrdil nižší stupeň direktivity pri riadení vyučovania. Faktom teda je, že učitelia s vyššou a nižšou úrovňou self-efficacy dosiahli rozličné hodnoty indexu, ktoré určujú štýl riadenia vyučovacieho procesu v zmysle indirektivity a direktivity.

Zo sledovanej štruktúry pomerov kódov $A + Q/T + R$ sme najviac podnetov danej oblasti zaznamenali u skupiny učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou pod kódom „hovorenie učiteľa – inštrukcie, výklad učiva“ (*T*) a najmenej pod kódom „negatívne hodnotenie žiakov – negatívna motivácia“ (*R*).Rovnaký výsledok platí aj pre učiteľov s nízkou vnímanou zdatnosťou. Diferenciácie v počte podnetov nachádzame až pri detailnejšom pohľade na výskyt javov k danej oblasti. Napríklad v oblasti „hovorenie učiteľa“ (*T*) učitelia s vysokou vnímanou zdatnosťou plnia túto oblasť podnetmi na vysvetľovanie látky, výklad učiva (*T3*), pričom učitelia s nízkou vnímanou zdatnosťou oblasť „hovorenie učiteľa“ plnia okrem javu *T3* aj javom *T1* – pokyny na prácu, organizačné pokyny. Diferenciácie v počte podnetov zisťujeme aj pri vyhodnotení kódu „negatívne hodnotenie žiakov – negatívna motivácia“ (*R*), ktorý sme z celkového počtu záznamu výskytu podnetov sledovanej štruktúry indexu *Id* vyhodnotili ako najmenej podnecovaný. Konkrétne pri skupine učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou bol tento kód negatívnej motivácie saturovaný javom *R1* (negatívne hodnotenie, kritika, nesúhlas so žiakom) a javom *R2* (opravy, korekcie). Čiastočná obmena nastala pri skupine učiteľov s nízkou vnímanou zdatnosťou, keďže popri jave *R2* sa vo významnom zastúpení objavoval jav *R3*, ktorý je charakterizovaný reakciami irónie, sarkazmu, výsmechu a nadávaním žiakovi/žiakom.

Zo vzájomného porovnávania dosiahnutých hodnôt *Id* na vzorke učiteľov 1 až 6 vzišiel ďalší zaujímavý výsledok a to taký, že nezisťujeme významné rozdiely v stupňoch vysokej a nízkej direktivity – indirektivity štýlu edukácie. Vyrovnané stupne, či už slabej direktivity, alebo nedirektivity odzrkadľujú do istej miery „vyvážený“ učiteľov vzťah k riadeniu vyučovacej hodiny cez javy kladne charakterizovaných interakčných jednotiek (*A+Q*) k súčtu záporne vplývajúcich interakčných jednotiek (*T+R*).Takýto výsledok nás v istom zmysle i teší. Ak by sme totiž nasimulovali stav, v ktorom by učiteľom z nášho výskumu zodpovedal len vysoko nedirektívny štýl riadenia vyučovania, mohlo by sa stať, že učitelia v rámci neho používajú najmä slová chvály, povzbudenia, odmeny ako svoj stereotyp, dokonca neodôvodnene, čím sa hodnota indirektivity naakumuluje a stráca tak svoj skutočný význam. Podľa Arendtovej (2002, In Helus, Z., 2004) aj trend humanizácie a jej nedirektivity má svoje úskalia, t.j.: (1) tým, že učiteľ má napomáhať skôr záujmový a poznávací samovývin dieťaťa, nie je jeho úlohou byť presvedčivým expertom vo svojom predmete, a tým pred dieťaťom stráca autoritu odborníka a žiak tak pri ňom stráca istotu, žiak sa pýta, prečo rešpektovať takéhoto učiteľa; (2) požiadavky na učenie sa majú prispôsobiť detskosti dieťaťa, čím sa učenie stáva príliš hravým, málo záväzným zamestnaním, ktoré má dieťa baviť a páčiť sa mu. Sme toho názoru, že typ učiteľa usmerňovateľa, ktorý pomáha a rešpektuje detský svet, nemusí nevyhnutne v žiakoch evokovať názor, že učiteľ nie je odborník vo svojom odbore. Rovnako učiteľom uplatňovaná hravosť spojená s výchovou a vzdelávaním nemusí nevyhnutne znamenať, že učiteľ vytvára

nedisciplinovanosť v riadení vyučovania a návyky nedôslednej práce, prístupu k plneniu si študijných povinností. Myslíme si, že by bolo správne, aby učitelia nevnímali nedirektivitu len cez slová chvály, súhlasu, povzbudenia a odmeny. V postupe nedirektívneho vedenia vyučovania sú rovnako dôležité výzvy, apely na činnosť - ideálne by bolo, keby každá učiteľova otázka, úloha smerovala mierne nad schopnosti žiaka, pričom by učiteľ pomocnými inštrukciami so súčasným vyslovením dôvery a povzbudenia viedol žiakov k samostatnému hľadaniu a uvažovaniu nad riešením. V postupe nedirektívneho riadenia vyučovania je rovnako dôležité i zaujímavé uvedenie učiva, isté pravidlá, postupy, dohody, na základe ktorých žiaci môžu experimentovať, objavovať, vedecky pracovať a pod. Je potrebné aby žiaci v rámci tohto postupu zisťovali, že zodpovedné a seriózne učenie je náročná a namáhavá práca. Prihovárame sa za rovnomerné uplatňovanie akceptujúcich javov na vyučovaní, ako i javov opráv, korekcie, hodnotenia, ktoré však nesmú skĺznuť do irónie, sarkazmu, výsmechu, ponižovania a trestania žiakov.

K zistenej variabilite štýlu edukácie na vzorke učiteľov 1 až 6 treba povedať, že je harmonicky rozdelená. Pomer je rovnomerný – traja učitelia vyučujú direktívnym spôsobom a traja učitelia nedirektívnym, z čoho je pochopiteľné, že výskumnú otázku *Aký typ štýlu riadenia vyučovacieho procesu prevláda u skúmaných učiteľov?* nevieme zodpovedať v prospech direktivity vs. nedirektivity.

V pracovnej hypotéze 1 sme predpokladali, že učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy dosiahnu index štýlu vedenia edukácie (*Id*) v pozitívnom smere, t. j. hodnota indexu (*Id*) bude vyššia ako 1,0, ktorá na škále direktivity a nedirektivity vypovedá o nedirektívnom prístupe učiteľa a budeme tak môcť o nich povedať, že sú v spôsobe riadenia vyučovacej hodiny nedirektívni. Pretože sa tento predpoklad jednoznačne potvrdil na základe dosiahnutých hodnôt indexu *Id* u dvoch učiteľov s vysokou úrovňou self-efficacy z troch (hodnota *Id* tretieho učiteľa je veľmi blízka), vyslovený vedecký predpoklad prijímame.

Výsledky mikroanalýzy na základe hodnôt indexu *Id* preukázateľnejšie potvrdzujú pre učiteľov s vysokou úrovňou self-efficacy nedirektívne riadenie vyučovania, v ktorom učitelia inklinujú k tvorivo-humanistickému štýlu edukácie. Ide o štýl, ktorý v sebe zahŕňa komunikáciu a interakciu so žiakmi cez premenné: viac odmeňovania a pochvál žiakom, častejšie vyslovenie dôvery, motivujúce uvedenie učiva, vyzývanie k sebahodnoteniu a hodnoteniu sa navzájom, viac podnetov na rozvíjane konvergentného myslenia a viac podnetov pre tvorivé, divergentné myslenie.

## 5. ZÁVER

D. Fontana (2014, s. 363) skonštatoval, že takmer každá diskusia o učiteľovi nakoniec vyústi do všeobecnej diskusie o účinnosti učiteľovho pôsobenia na vyučovaní. Zákonite sa v tejto súvislosti vynárajú otázky späté s jeho osobnosťou, štýlom myslenia, riadenia procesu vyučovania, resp. čo mienime označením „dobrý“ učiteľ. Je dobrý učiteľ ten, kto skôr podporuje spoločensko-citový vývoj žiakov, alebo je dobrý skôr ten učiteľ, ktorý podnecuje predovšetkým ich kognitívny rozvoj? Je lepší učiteľ, ktorý vie svojich žiakov naučiť vedomostiam, alebo ten, ktorý vie modelovať i životy svojich žiakov? Niektorí učitelia môžu byť veľmi úspešní v stimulácii emocionálneho vývoja skupiny žiakov určitej triedy, pričom v ďalšej triede môžu byť menej úspešní, hoci problémy sa nijako extrémne od seba neodlišujú. Bez ohľadu na to, či učiteľ riadi vyučovanie k našej spokojnosti, alebo nie, nedokážeme plne porozumieť učiteľovmu správaniu a rozhodovaniu. To sa totiž odvíja od „výbavy“, vlastností učiteľa, ktoré sú menej zjavné a ťažšie pozorovateľné. Vybavenosť učiteľa autoregulačnými procesmi má nemalý vplyv na priebeh a výsledky vyučovacej hodiny. K týmto hlbším vlastnostiam, ktoré realizáciu profesijných kompetencií učiteľa potrebných na činnosť vyučovať podmieňujú patrí konštrukt vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy).

Vyššie uvedené teoretické state k vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) poukazujú na to, akú silnú úlohu v živote učiteľa hrá profesijné sebavnímanie. To, že self-efficacy učiteľa je implicitná vlastnosť prejavujúca sa navonok len sprostredkovanie, je subjektívnym pohľadom učiteľa na seba, ako aj silným motivačným konštruktom výrazne subjektívneho charakteru, ktorý môže výrazne ovplyvniť dianie v triede, je možno práve preto jednou z príčin, že táto problematika uniká pozornosti, ktorú by si nesporne zaslúžila. Keďže táto oblasť je na Slovensku pomerne málo preskúmaná, a tak ako prevažná časť zahraničných výskumov, aj domáce výskumy odpovedajú zatiaľ len na otázku, aká je úroveň (sila) self-efficacy u učiteľov z praxe, náš výskum sme zamerali predovšetkým na zisťovanie toho, či učitelia s vysokou úrovňou self-efficacy budú skôr indirektívni ako direktívni vo vzťahu k žiakom na vyučovacej hodine. Overovali sme teda skutočnosť, 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) v oblasti spoznania štýlu riadenia vyučovacej hodiny 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. Na záver môžeme konštatovať, že zistené súvislosti medzi posúdenou úrovňou self-efficacy učiteľa a vyučovacou realitou neboli vždy u učiteľov s vysokou mierou self-efficacy zákonitosťou (i jeden učiteľ, t.j. učiteľ 4 s nízkou úrovňou self-efficacy dosiahol hodnotu indexu *Id* vyššiu ako 1,0, ktorá ho definuje za nedirektívneho učiteľa vo vzťahu k žiakom na vyučovaní), ale môžeme ich vnímať v rovine istej vysokej pravdepodobnosti.

**Zdroje**

1. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Univerzita Karlova, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
2. DAY, Ch. *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer, 2004. 204 s. ISBN 0-415-25180-X.
3. FENSTERMACHER, D.G. – SOLTIS, F.J. *Vyučovací styly učitelů.* Praha: Portál. 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
4. FENYVESIOVÁ, L. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa.* Nitra: PF UKF Nitra, 2006. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.
5. FENYVESIOVÁ, L. Individuálny štýl edukácie v kontexte diverzity žiackej triedy. In *Diverzita v edukácii.* Nitra: PF UKF, 2012. ISBN978-80-558-0223-7, s. 53-61.
6. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele.* Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
7. HALL, C. S. – LINDZEY, G. *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti.* Bratislava: SPN, 1997. 510 s. ISBN 80-08-00994-2.
8. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál, 2004. 240 s. ISBN 80-7178-888-0.
9. KLASSEN, R. M. a kol. Teachers´ self-efficacy beliefs. Ready to move from theory to practice? In *Teacher Motivation. Theory and practice*. New York: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-52684-5, p. 100-115.
10. KOMARIK, E. Dve škály a dva prístupy k posudzovaniu vyučovacieho štýlu učiteľa. In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie.* Nitra: PF UKF, 2013. ISBN 978-80-558-0501-6, s. 403-413.
11. KORTHAGEN, F.A.J. *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education.* London: LEA –

Publishers Mahwah New Jersey, 2001. 312 s. ISBN 0-8058-3981-X.
12. MALÁ, D. Učebný štýl a vyučovacie štýly učiteľa (učiteľova individuálna koncepcia vyučovania). In *Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace.* Ústi na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústi nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-658-9, s. 115-132.
13. MERTIN, T. *Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče. 2007.* [online]. [cit. 2014.20.04.] Dostupné na internete: http://self-efficacy.webnode.cz/clanky/
14. NIKODEMOVÁ, V. – FENYVESIOVÁ, L. – TIRPÁKOVÁ, A. *Učiteľovo posúdenie potencialít v oblasti vyučovania.* In: Medzinárodná vedecká konferencia Výchova a vzdelávanie 2016: Pedagóg a jeho perspektívy v kontexte súčasnej edukačnej praxe. Košice: FF UPJŠ, 2016, (v tlači).
15. NIKODEMOVÁ, V. *Profil učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k self.konceptu.* In: Variabilita pohľadov na edukačný proces. Zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 4. mája pod záštitou prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., dekanky PF UKF v Nitre, 2016a. Nitra: UKF (v tlači).
16. NIKODEMOVÁ, V. *Úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania.* In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorandských studijných programů X. : sborník z X. ročníku vědeckékonference, konané v Olomouci 10. - 11. 11. 2015. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016b, ISBN 978-80-244-4989-0, s. 9-22.
17. PORTER, L. *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers.* 3. vyd. New York: Mc Graw Hill Education. 2014. 417 p. ISBN 9-780335-262724.
18. PRAVDOVÁ, B. Jak profesní sebepojetí ovlivňuje práci učitele?. 2015. [online]. [cit. 2015.15.10.] Dostupné na internete: http://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-zacatecniky/jak-profesni-sebepojeti-ovlivnuje-praci-ucitele/
19. SILVERMAN, S. – DAVIS, H. The context and measurement of teacher efficacy. 2009. [online]. [cit. 2015.18.03.]. Dostupné na internete: http://www.education.com/reference/article/teacher-efficacy/#B
20. ŠKODA, J. – Doulík, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Praha: Grada, 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
21. ŠTEFANOVIČ, J. Sebakoncepcia učiteľa. In *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu.* Bratislava: SPN, 1974. s. 317-336.
22. VESELSKÝ, M. *Motivácia žiakov učiť sa. Teória a prax.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. 116 s. ISBN 978-80223-2820-3.
23. ZELINA, M. Aplikácia sociálnej psychológie v edukačnom prostredí. In *Sociálna psychológia. Človek vo vzťahoch.* Bratislava: Enigma, 2007. ISBN 80-89132-47-8, s. 223-250.
24. ZELINA, M. Učiteľ v súradniciach času a priestoru reformy školstva In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem.* Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0024-9, s. 52-56.