

ISSN 2413-3329  
ISSN 2520-6788



# Науковий вісник

Мукачівського державного університету

## *Педагогіка та психологія*

Серія

Випуск 2 (10) ' 2019

свободного доступа к информационным ресурсам. Обоснована важність реалізації моделі відкритого освіти, в якій бібліотеки стають вузлами, що з'єднують локальну систему освіти з глобальними ресурсами інформації та знань через відкритий доступ до інформаційних ресурсів.

**Ключевые слова:** бібліотека, неперервне образование, неформальное образование, образование взрослых, информационная деятельность, дистанционное образование.

У статті розглядаються питання важливості бібліотеки в безперервному навчанні майбутніх бібліотечних фахівців. Наголошено на необхідності адаптації суспільства до динаміки інформаційних процесів, підкреслено важливість інноваційного розвитку сучасної освітньої галузі. Зазначено на доцільності використання інформаційних ресурсів бібліотеки та проаналізовано практику організації бібліотечної роботи з впровадження дистанційного обслуговування та новітніх послуг вільного доступу до інформаційних ресурсів. Аналіз практичної діяльності дозволяє зробити висновок про сучасну місію бібліотек як каталізатора суспільного розвитку. Осмислення інформаційного забезпечення студентів та викладачів університету складають внутрішні ресурси бібліотеки: наукові, навчальні видання як у друкованому, так і в електронному вигляді. Формування фонду бібліотеки здійснюється шляхом спільного аналізу потреб, взаємодії бібліотеки з кафедрами, деканатами. Проте щоб забезпечити запити користувачів в повній мірі, вузькі бібліотеки відкривають доступ до світових електронних бібліотек шляхом укладання договорів про тривале користування, отримують та відкривають для користувача тимчасовий доступ до них. Метою дослідження є обґрунтування ролі бібліотек як інформаційних центрів освіти та їх значення в освітньому процесі, визначенні завдань, які стоять перед бібліотеками вищих навчальних закладів, зокрема комплектування фонду наукової бібліотеки згідно запитів користувачів; навчання студентів в інформаційних ресурсах бібліотеки, опанування новітніх послугами, які пропонує бібліотека, правильно оформлювати результати дослідження і опрацювання інформації. Для успішного виконання цих завдань необхідна спільна робота викладачів і бібліотечних фахівців. Отже, сучасна система бібліотечного обслуговування створює умови для якісної підготовки студентів до занять, написання наукових робіт, досліджень науковців, забезпечення студентів, викладачів якісними інформаційними продуктами, сприяє підвищенню поширення власних ресурсів серед наукової спільноти, надає вільний доступ до внутрішніх та віддалених освітніх інформаційних ресурсів світових бібліотек та баз даних, що є результатом підготовки висококваліфікованих фахівців.

**Ключові слова:** бібліотека, безперервна освіта, неформальна освіта, освіта дорослих, інформаційна діяльність, дистанційна освіта.

UDK 371.134:37.011.31

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)-126-130

Orosová Renáta

PaedDr., Ph.D.

Petriková Katarína

Mgr., PhD, odborný asistent

Ferencová Janka

PaedDr., PhD, odborný asistent

Starosta Volodymyr

Prof., DrSc., profesor

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

## ВУЧОВАСІ ШТІЛ УЧІТЕЛІ

Цілюм цієї студії було покázати на злiстности штилу учiтелi а можности його позорованiа а аналiзи зо страни студентоу, будiчих учiтелюу реалiзуiчих педагогiцкiх прах, вiдхiдзiючи з теорiе едукацiйних штилоу Neda Flandersa, ако ај на потребу цiелене розвiязати шчопност студентоу учiтелства реалiзувати позорованiе а нiследнi аналiзу вчуоувачiего штилу цвiчного учiтелi. Стручно пописујемо методiку ввiжити аналiтицкiе позоровачеј схемi N. Flandersa а вiследки позорованi вчуоувачiх штилоу цвiчных учiтелюу почас педагогiцкеј прахе студентоу учiтелства на Slovensku а Украјiне.

**Кiучовiе словi:** вчуоувачi штилу учiтелi, позорованiе вчуоувачiего штилу учiтелi, будiчи учiтел, цвiчний учiтел, аналiтицкiа позоровача схема N. Flandersa.

**Становенiе проблему.** В днешном контексте је проблем одборнеј приправу високквалiфiкованих одборникоу, которi су шчопни твориво працовау в рiзних ситуациах, налiеhavим проблемом. Toto је обзвiлашт' дiлежит' пре педагогiцкiу чiнност', претоже са неустале менi. Будiчи учiтел' формује свој влiстни модел професионального справанiа (зiадучи штилу педагогiцкеј чiнностi) в процесу вчуоуби на зiахладе теоретiцкiх вedomостi, ако ај на зiахладе позорованiа квалiтiных прахi аки дiлежит'еј шчучастi високкшкoлскеј приправу. Вчуоувачi штилу цвiчного учiтелi је дiлежитим чiнiтелом, которi овлпвнује поiнатие вчуоуванiа будiчего учiтелiа (штудента учiтелства на прахi), jeho концепциу взелаванiа а вчуоуванiа, чо са нiследне прејавi в jeho влiстном вчуоувачом штиле, воlбе вчуоувачiх метод' а стратегiи, спсiособоу комуникацие со зiакнi а под. Обзвiлашт' ак не је len мiмвоlне вниманi, але цiелене позорованi а аналiзованi аки дiлежити педагогiцкiу јав предовшеткiм в рiамци тзв. нiаувоуеј чи hospitачнеј педагогiцкеј прахе, kde је штудент в позiции позорователiа. Позорованiе а нiследнi аналiзу вбраных педагогiцкiх чи психологiцкiх јавоу је нiрочна чiнност' ввiздујуча од штудента в роле позорователiа исту зручност', которi је потребне цiелене розвiязати.

Роважујемо прето за вiлми дiлежит'е цiелене подпоровати а розвiязати шчопност будiчих учiтелюу позоровати а аналiзувати вчуоувачи процес, чо вiзраче злепшује их дiлшу приправу на самостатнi педагогiцкiу чiнност'.

**Аналiза вiслумоу а публикiцiу** зaоберажуiчих са учiтелствоу приправу укazuje, же вeдци теоретiцкiу здiводнiли а експериментiаце прескiамали рiзне аспекти будiчего одборного взелаванiа учiтелюу а рiзне аспекти их педагогiцкеј прахе (R. Orosová [10]; J. Škoda & P. Dvořák [13]; I. Turek [14]; M. Zelina (2011) [16] атд.); дефинованiе подстату а злoжицкiу процесу формованiа индивидуального штилу педагогiцкеј чiнностi (J. B. Biggs, 2001 [1]; S. Danylov (2010) [2]; K. A. Gafoor & H. Babu L. (2012) [6]; J. Maňák & Š. Švec (2003) [8] атд.).

Цiлюм этой студiе је покázати на злiстности штилу учiтелi а можности його позорованiа а аналiзи вiдхiдзiючи з теорiе едукацiйних штилоу Neda Flandersa, ако ај на потребу цiелене розвiязати шчопност студентоу учiтелства реалiзувати позорованiе а нiследнi аналiзу вчуоувачiего штилу цвiчного учiтелiа аки дiлежитого детерминанту вчуоувачiего штилу цвiчного учiтелiа аки дiлежитого детерминанту креованiа поiнатиа вчуоуванiа штудента, будiчего учiтелiа а jeho

osobitě  
P  
rovnao  
Pedagog  
zahřna :  
štyl a k  
literatúr  
ho vo sv  
2012) [1  
,štyl uč  
(širší vý  
vučuje  
ktoré uč

J.  
vučby j  
človeka;  
informác  
základe t  
•  
výber ob  
zložka j  
sebevzde  
•  
•

S. Dany  
(J. Barbe  
záveru, ž  
činnosti,  
dva až pä  
piatich p  
liberaliz  
faktory  
emocion  
faktor os  
Po  
stupnice  
A. Nikon  
(reflectiv  
(Improvie  
1.)  
hodine/tr  
To všetko  
konsolid  
intuiciou,  
2.  
učenia, u  
vzdeláva  
vedomos

в которой  
аний путем

рмационная

Наголошено  
тку сучасної  
у організації  
курсів. Аналіз  
тку. Основи  
льні видання  
еб, взаємодії  
відкривають  
ривають для  
освіти та їх  
телектування  
ня новітніми  
ого виконання  
вня створює  
ів, викладачів  
ції доступ до  
підготовки

дистанційна

osová Renáta,  
PaedDr., PhD,  
ová Katarína,  
lborný asistent,  
encová Janka,  
lborný asistent,  
ta Volodymyr,  
DrSc., profesor,  
eňská republika

дучих учителюв,  
пност' студентюв  
ітitia analytickej  
в учителства на

rovacia schéma

оват' а розвиват'  
уіуочовачі процес,  
ну педагогічкк

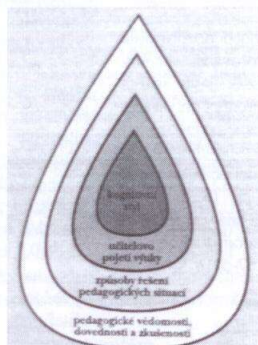
н на учительскоу  
експериментальне  
авання учительюв,  
учительюв а різне  
ода & P. Doulik  
ваніе подстаты а  
гогічккї чінності  
or & H. Babu U.

і штылу учительа а  
оріе едукачньч  
звїяз' schopност'  
иследнї аналізу  
но детермінанту  
учительа а jeho

osobitého vyučovacieho štýlu.

**Prezentácia hlavného materiálu.** Pedagogická činnosť učiteľa, rovnako ako každá iná činnosť človeka, sa vyznačuje určitým štýlom. Pedagogický štýl možno vnímať ako integrujúcu charakteristiku, ktorá zahŕňa štýl riadenia, štýl správania, samoregulačný štýl, komunikačný štýl a kognitívny štýl učiteľa. Pojem vyučovací štýl učiteľa sa v odbornej literatúre objavuje okolo roku 1970 (J. B. Biggs, 2001) [1]. Rôzni autori ho vo svojich definíciách ponímajú rôzne (In: K. A. Gafoor & H. Babu U, 2012) [6]. J. Maňák, V. Švec (2003) [8, c. 37-38] uvádzajú, že pojem „štýl učiteľa“ sa interpretuje v širšom a užšom zmysle. V prvom prípade (širší význam) ide o spôsob výučby používaný učiteľom, to znamená, ako vyučuje; v druhom (užšom zmysle) ide o systém vyučovacích metód, ktoré učiteľ používa. Vyučovací štýl je komplexná charakteristika učiteľa,

ktorá výrazne ovplyvňuje celkový charakter vyučovania, ale aj žiakov, ich vzťah k tomu, čo sa učia, vzťah k predmetu a učeniu sa vôbec. V kontexte tejto štúdie je dôležité, že ide o pedagogický jav, ktorý vo výraznej miere podmieňuje poňatie vyučovania budúceho učiteľa (prostredníctvom pozorovania a analýzy činnosti cvičného učiteľa) a rovnako aj jeho vzťah k budúcemu učiteľskému povolaniu. Výskum ukazuje, že hlavnými črtami individuálneho štýlu pedagogickej činnosti sú: výber metód, foriem a prostriedkov výučby a výchovy; štýl pedagogickej komunikácie; temperament (individuálne tempo činnosti, čas a rýchlosť reakcie na skutočné pedagogické situácie atď.); povaha reakcií na konkrétne pedagogické situácie; vystupovanie; výber rôznych druhov odmiern a trestov; využitie psychologického a pedagogického vplyvu na žiakov a podobne.



Obr. 1. Komponenty vyučovacieho štýlu učiteľa [8]

J. Maňák, V. Švec (2003) [8, s. 38-39] uvádzajú, že v rámci štýlu výučby je možné rozlíšiť tieto komponenty (obr. 1.):

- kognitívny štýl (charakterizuje prevažne vrodené vlastnosti človeka; určuje spôsoby výberu, spracovania, analýzy a štruktúrovania informácií, individuálnej stratégie riešenia kognitívnych problémov; na základe tohto štýlu sú založené všetky nasledujúce komponenty);
- prístupy učiteľa k výučbe (filozofia učiteľa, ktorá určuje výber obsahu a vyučovacích metód, komunikáciu so študentmi atď.). Táto zložka je tiež významne ovplyvnená ďalším vzdelávaním učiteľa a sebezvedaním);
- spôsoby riešenia pedagogických situácií;
- pedagogické vedomosti, zručnosti a skúsenosti.

Odborná literatúra ponúka rôzne klasifikácie vyučovacích štýlov. S. Danylov (2010) [2] na základe analýzy existujúcich konceptov (J. Barber, R. Likert, K. Levin, A. Marková, A. Nikonová, atď.) dospel k záveru, že ich autori sa zameriavajú na identifikáciu konkrétnych štýlov činnosti, ktoré možno klasifikovať z rôznych hľadísk. Zvyčajne existuje dva až päť rôznych štýlov. Faktorový model je založený na nasledujúcich piatich parametroch individuálneho štýlu učiteľa: faktor «autoritarstvo – liberálny»; faktor «orientácia na vzťahy – orientácia na úlohy»; dva faktory «aktívna – pasívna» v činnosti a «emocionálne pozitívny – emocionálne negatívny prístup» k práci, k prostrediu ľudom, udalostiam; faktor «sebaorientácia – orientácia k iným».

Posledné dva faktory považuje S. Danylov za dve nezávislé stupnice hodnotenia štýlu, ktoré podrobne opisali A. Marková a A. Nikonová (1983) [9]: «emocionálne (Emotional) – reflexívny (reflective)» a «metodické (Methodical) – improvizatívny (improvisational)».

1. Emocionálne-improvizačný štýl (činnosť učiteľa je operatívna: v hodine/triede často mení metódy práce, podporuje kolektívne diskusie. To všetko je však kombinované s nedostatočnou metodikou. Kontrola a konsolidácia vedomostí sú minimalizované. Činnosť učiteľa sa vyznačuje intuíciou, citlivosťou v závislosti od situácie v triede atď.).

2. Emocionálny-metodický štýl (zameraný na výsledok a proces učenia, učiteľ adekvátne plánuje vzdelávací proces, postupne vypracúva vzdelávací materiál, neuvolňuje konsolidáciu, opakovanie a kontrolu vedomostí študentov. Učiteľská činnosť je funkčná, ale prevažuje

intuívita nad reflexivitou. Učiteľ sa snaží aktivizovať žiakov zvláštnosťou samotného predmetu).

3. Reflexívno-improvizačný štýl (Učiteľ sa vyznačuje procesnou a vzdelávacou orientáciou, primeraným plánovaním, vnimavosťou, kombináciou intuície a reflexivity. Učiteľ často nevyužíva množstvo aktivít. Hovorí menej a umožňuje žiakom podrobne analyzovať odpoveď).

4. Reflexívno-metodický štýl (orientácia je hlavne na výsledky vzdelávania, vzdelávací proces je primerane naplánovaný, učiteľ prejavuje konzervatívnosť pri využívaní prostriedkov a metód pedagogickej činnosti, prevažuje reprodukčná aktivita študentov).

Ďalšie klasifikácie vyučovacích štýlov pochádzajú od autorov H. A. Witkina (1997) [15], ktorý rozlišuje štýl globálny a analytický, G. D. Fernstermachera a J. F. Soltisa (2008) [4], ktorí vymedzujú štýl manažerský, facilitačný a liberálny, R. J. Sternberga (1998) [12]. Autor hovorí o intelektových štýloch a vymedzuje nasledovné typy: monarchistický, hierarchický, oligarchický, anarchistický.

Pokiaľ ide o najbežnejšiu klasifikáciu štýlov (napr. I. Turek (2010) [14, s.127] a ďalší), je možné rozlíšiť tieto štýly výučby:

– autoritatívny (učiteľ vedie triedu prakticky sám bez spolupráce so žiakmi, vyžaduje disciplínu, typická je dominancia monologickej metódy a pod.);

– demokratický (charakteristické črty hodiny: neustála spolupráca učiteľa a žiakov; psychická bezpečie; využívanie metód a foriem učenia, ktoré stimulujú kognitívnu aktivitu študentov; dominancia dialogickej metódy; vysoká motivácia učenia atď.);

– liberálny štýl (nerozhodnosť a neprofesionálnosť učiteľa, ktorý sa prakticky nezaujíma o záležitosti študentov; nedisciplinovanosť žiakov);

– neurčitý alebo zmiešaný, ktorý je typický najmä pre ešte nevyhranených začínajúcich učiteľov.

Každý z opísaných štýlov vyučovania učiteľa určuje povahu jeho interakcie so žiakmi, a to od podriadenosti (autoritárskeho) po partnerstvo (demokratický) - a ďalej k nedostatku účelového vplyvu (liberálny). Na základe vyučovacieho štýlu učiteľa sa formuje jeho vyučovacia stratégia (plánované vyučovacie metódy), ktorá sa v priebehu hodín transformuje na skutočné vyučovanie učiteľa a učenie sa žiakov.

Vyučovací štýl učiteľa výrazne determinuje charakter

vyučovacieho procesu. Je ale tiež pedagogickým javom, ktorý významne determinuje profesijný rozvoj budúceho učiteľa, teda študenta učiteľstva. Vyučovaci štýl vysokoškolského učiteľa je v centre záujmu vdeckého skúmania, pretože ovplyvňuje sebapecpciu študenta, jeho výkon, angažovanosť (A. Gonzáles et al., 2017) [7]. Rovnako však vyučovaci štýl cvičného učiteľa, ktorý vedie študenta učiteľstva v rámci pedagogickej praxe, významne ovplyvňuje jeho vlastné poňatie vyučovania, podieľa sa na kreovaní celkom osobitého vyučovacieho štýlu, ktorý sa premieta do konkrétneho vyučovacieho procesu – výberu stratégií, metód, spôsobov hodnotenia a pod. Vychádzajúc z uvedeného považujeme za dôležité ciele skúmať vyučovaci štýl ako pedagogický jav, ktorý výrazne determinuje edukačný proces, žiakov a v rámci pedagogickej praxe i budúcich učiteľov. Sme presvedčení, že na pozorovanie a analýzu tejto významnej premennej je potrebné študentov pred realizáciou samotnej praxe pripraviť.

V nasledujúcom texte stručne načrtneme možnosti pozorovania vyučovacieho štýlu cvičného učiteľa využitím pozorovacej schémy N. Flandersa i výsledky pozorovaní študentov Univerzity Pavla Jozefa Josefa Šafárika (Slovenská republika) a Užhorodskej národnej univerzity, Mukačevskej štátnej univerzity (Ukrajina) počas realizácie pedagogickej praxe. V procese hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe cieľom v rámci vzdelávania učiteľov je, aby budúci učiteľ dokázal pozorovať a následne analyzovať určitý pedagogický jav (R. Orosová, 2017) [10]. Jedným z nich je vyučovaci štýl učiteľa, na analýzu ktorého používajú študenti pozorovací systém vypracovaný Nedom Flandersom (I. Turek, 2010) [14, s.492], (M. Zelina, 2011) [16, s.67-68]). V tomto prístupe možno rozlíšiť dva polárne štýly:

– direktivita, prejavujúca sa v supresívnom rozhovore (rozkazovanie, dirigovanie, prednášanie, moralizovanie, kritizovanie, organizovanie práce v triede, inštruovanie a pod.);

– nedirektivita, prejavujúca sa povzbudzovaním žiakov, vyslovovaním dôvery (dialóg, stimulácia rozvoja hodnotiaceho, kritického myslenia, tvorivého myslenia a pod.).

Samotný pozorovací systém (schéma OSTRAQ) N. Flandersa obsahuje 6 kategórií (pôvodný obsahoval 10, čo však bolo veľakrát zmenené): S – hovoria žiaci/študenti; T – hovorí, vysvetľuje učiteľ; R – odmietnutie, kritika žiakov/študentov; A – prijatie, akceptácia žiakov/študentov; Q – otázky žiakom/študentom, ktoré možno rozdeliť do rôznych typov (napr. rozvíjajúce nižšie a vyššie kognitívne procesy).

Postup práce s pozorovacou schémou:

– pozorovanie práce a správania učiteľa na vyučovacej hodine a časových úsekoch, napr. po 15. min., alebo podľa etáp vyučovacej hodiny, napr. preverovanie učiva, výklad, upevňovanie...;

– priebežné zaznamenávanie frekvencie jednotlivých aktivít v pozorovacej schéme (Tabuľka 1) v rámci štyroch vymedzených kategórií: A (akceptácia – akceptácia, povzbudzovanie žiakov), R (rejection – odmietnutie žiakov), T (talking – hovorí, rozpráva učiteľ), Q (questions – otázky kladené žiakom);

– po ukončení pozorovania vypočítanie indexu direktivity podľa vzorca:  $Id = (A+Q_{4,5,6})/(T+R+Q_{1,2,3})$ , pričom podľa Flandersa je možno vymedziť nasledovné typy: od 0,0 do 0,4 je učiteľ vysoko direktívny; od 0,5 do 0,8 je stredne direktívny; od 0,9 vyššie je indirektívny.

– na základe kvantitatívno-kvalitatívnej analýzy získaných údajov vyvodenie záveru o charaktere a zvláštnostiach vyučovacieho štýlu učiteľa.

Analytická pozorovacia schéma na diagnostiku vyučovacieho štýlu učiteľa

	Činnosť učiteľa	Σ
A	1. Pozitívne hodnotenie: súhlas, pochvala, odmena	
	2. Výzva k sebahodnoteniu a hodnoteniu spolužiakov	
	3. Pozitívna aktivácia: vyjadrenie dôvery, povzbudenie, nabádanie k činnosti	
	4. Pomoc, rada, usmernenie	
	5. Pozitívny záujem o žiaka, triedu, vyhovieť žiadosti	
	6. Kolatívne premenné: zaujímavé – problémové uvedenie učiva, humor, hádanky	
Q	1. Otázky, úlohy na vnímanie, senzomotoriku	
	2. Otázky, úlohy na pamäť	
	3. Otázky, úlohy na nižšie konver. myslenie	
	4. Otázky, úlohy na vyššie konver. myslenie	
	5. Otázky, úlohy na hodnotiace myslenie	
	6. Otázky, úlohy na tvorivé myslenie	
R	1. Negatívne hodnotenie: nesúhlas, strohá, oprava, kritika, trest	
	2. Ironizácia, sarkazmus, výsmech, poniženie	
	3. Chýbajúce hodnotenie, učiteľ nereaguje na otázku, odpoveď žiaka	
	4. Zdôrazňovanie autority učiteľa («Ja»)	
T	1. Príkazy, strohé výzvy k činnosti	
	2. Inštrukcia k práci, organizačné pokyny	
	3. Vysvetľovanie, výklad, monologizácia	
	4. Moralizovanie, poučovanie	
	5. Oznamy, konštatovanie, formálne, rečnícke otázky	

(Zdroj: modifikované podľa Flanders, 1970)

V snahe podporiť reflexívny charakter praxe a stimulovať schopnosť reflektovať činnosť učiteľa, je vhodné ďalej pracovať na bližšej analýze pozorovaného javu prostredníctvom kladení nasledovných otázok a úloh na reflexiu: Aké aktivity prevažujú a aké chýbajú v rámci kategórie A (akceptácia) a R (rejection)? Čo učiteľ vyžadoval od žiakov, čo mu u žiakov prekážalo, čo netoleroval a čo, naopak, toleroval? Aké je rozloženie otázok, úloh v rámci kategórie Q (questions)? Čo možno na základe zistených údajov povedať o rozvíjaní kognitívnych funkcií žiakov na danej vyučovacej hodine? Vytvoríte z tematického celku, z ktorého sa preberalo učivo na vyučovacej hodine, po dve úlohy (otázky) na všetkých šiest' úrovni kognitívnych procesov. Ak hodnota indexu direktivity bola vyššia ako 1, ktorá kategória aktivít sa na tom viac podieľala: A alebo Q<sub>4,5,6</sub>? Ako možno výsledok interpretovať?

Ktoré pozorované premenné sa najťažšie identifikovali a prečo? Ako sa Vám pracovalo s metódou pozorovania? Aké sú jej prednosti, slabosti? Čo bolo na práci učiteľa a jeho prístupe k žiakom pre Vás inšpirujúce?

Vyššie uvedený postup pozorovania vyučovacieho štýlu cvičného učiteľa je pravidelne využívaný v rámci hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe na UPJŠ v Košiciach (SR). Zaujímavé nás, aký vyučovaci štýl je dominujúci u cvičných učiteľov, u ktorých študenti učiteľstva realizujú hospitačnú prax, aký vzor im ponúkajú a aký je tento štýl študentmi vnímaný. Prieskumu sa zúčastnili študenti učiteľstva 1. roka magisterského stupňa štúdia (86 študentov v SR; 4 študentov v Ukrajine). Počet pozorovaných učiteľov bol 50 na Slovensku a 50 na Ukrajine.

Vysoko dir  
Stredne di  
Nedirektiv

Na  
M. Zelina,  
určujú pod  
Väčšina uč  
80% opýta  
väčšina (46  
využíva ne  
využíva 48  
štýl. Analy  
direktivty/  
medzi akc  
analýzy (M  
že paramet  
= 0,9), čo r  
Z  
schémy N  
štýlu cvič  
k tomu, al  
hospitačne

Tab.

1. B  
London: I  
2. D  
«Pedagog  
invest.org  
3. D  
4. F  
5. F  
6. C  
New Dell  
7. C  
Educ. 75,  
8. M  
9. M  
40-48.  
10. C  
11. S  
12. S  
224.

методы  
спостеж  
спостеж  
студен

анализ

relation  
helps a  
also on  
teacher  
educati

Tab. 2.

Podiel učiteľov s vhodným vyučovacím štýlom				
Štýl učiteľa (podľa I. Turek, 2010, [14, s.492]; M. Zelina, 2011, [16, s.67-68])	Vlastnosť	Index direktivity, i/d	Podiel učiteľov,% (podľa štúdie)	
			Slovenská republika	Ukrajina
veľmi direktívny (autoritársky) štýl		0-0,46	24	20
stredne direktívny (autoritársky) štýl		0,5-1,0	30	48
nedirektívny (neautoritársky) štýl		viac ako 1,0	46	32

Na základe literárnych zdrojov (I. Turek, 2010; [14, s.492], Zelina, 2011; [16, s.68]) vypočítané indexy direktivity/nedirektivity podiel učiteľov s vhodným vyučovacím štýlom (Tabuľka 2). Väčšina učiteľov používa nedirektívny a stredne-direktívny štýl - 76% a 18% opýtaných učiteľov v Slovenskej republike a na Ukrajine. Prevažná časť (46 %) pozorovaných cvičných učiteľov v slovenských školách používa nedirektívny štýl výučby, čo je pozitívne zistenie, na Ukrajine používa 48 % učiteľov stredne direktívny a 32 % učiteľov nedirektívny štýl. Analyzovali sme tiež vzťah medzi niektorými zložkami a indexom direktivity/nedirektivity, konkrétne: vypočítali sme korelačný koeficient medzi akceptáciou a indexom, a to na základe Personovej korelačnej analýzy (M. Darák, J. Ferencová, 2001) [3, s.91]. Z výpočtov vyplnilo, že parameter A (v %) úzko koreluje s indexom direktivity/nedirektivity (r = 0,9), čo naznačuje vysokú úroveň korelácie medzi týmito parametrami.

**Záver.** Štúdia poukazuje na možnosti využitia analytickej metódy N. Flandersa na cieľné pozorovanie a analýzu vyučovacieho procesu cvičného učiteľa a potrebu viesť študentov – budúcich učiteľov k tomu, ako schému využívať v procese pozorovania počas realizácie pedagogickej praxe, čo umožňuje rozvíjať ich reflexívne spôsobilosti,

prehodnocovať či prehľbovať doterajšie poznanie na základe pozorovania a analýzy skutočnosti a formovať vlastné poňatie vyučovania a vlastný vyučovací štýl. Štúdia zároveň prináša pozitívne zistenie o prevládajúcom štýle cvičných učiteľov, ktorí tak na Slovensku, ako aj na Ukrajine, preferujú nedirektívny, resp. stredne direktívny vyučovací štýl. Toto zistenie vnímame ako pozitívne z hľadiska výberu a spolupráce s cvičnými učiteľmi. Tí by mali byť skutočnými učiteľmi – expertmi, ktorí svojim pedagogickým majstrovstvom výrazne ovplyvňujú osobnosť budúceho učiteľa, jeho vlastný vyučovací štýl i postoj k budúcu povolaniu.

**Vyhliadky na ďalšie skúmanie týmto smerom.** Zistenia by bolo potrebné ďalej analyzovať v kontexte konkrétnych pedagogických situácií, ktoré boli pozorované a zaznamenané. V ďalšej práci so študentmi sa chceme zamerať na dôslednejšiu analýzu pozorovaných situácií a záznamov a ich reflexiu v kontexte s ďalšími činiteľmi vyučovacieho procesu. Taktiež je potrebné hlbšie skúmať a empiricky overiť vplyv pozorovania a následnej reflexie vyučovacieho štýlu cvičného učiteľa na ovplyvňovanie koncepcie vyučovania budúceho učiteľa a formovanie jeho osobitého vyučovacieho štýlu.

#### Literatúra

- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Danylov, S. V. (2010). Struktura i rozvytok individualnoho stylu vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Elektronny resurs]. *E-zhurnal Pedagogichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku*. Vyp. 3. Rezhym dostupu: [http://www.intellect-press.org.ua/pedagog-editions\\_e-magazine\\_pedagogical-science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_8/](http://www.intellect-press.org.ua/pedagog-editions_e-magazine_pedagogical-science_vypuski_n3_2010_st_8/).
- Darák, M., Ferencová J. (2001). *Metodológia pedagogického výskumu. Terminologické minimum*. Prešov: ManaCon. 230 s.
- Fenstermacher, G. D. & J. F. Soltis. (2008). *Vyučovaci štýly učiteľů*. Praha: Portál. 407 s.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Classroom Behavior*. Addison – Wesley, New York, 1970.
- Gafoor, A. K. & Haskar Babu U. (2012). Teaching Style: A Conceptual Overview In: S. Sabu, *Teacher Education In The New Millemium*, New Delhi: APH. pp 55-69.
- González, A. et al. (2018). Instructors' teaching styles: relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Hogh School Journal*. 75, p. 625-642. DOI 10.1007/s10734-017-0160-y.
- Maňák, J., Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s.
- Markova, A. K., Nikonova, A. Ja. (1987). Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilja dejatel'nosti uchitelja. *Voprosy psihologii*. №5. S. 44-48.
- Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 108 s.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human development*. Vol. 31, s. 197 – 214.
- Škoda, J., Doulik, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektívneho a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing. 208 s.
- Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 598 s.
- Witkin, H. A. et al. (1977). Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research*, vol. 47, č. 1.
- Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. 241 s.

*Meta* дослідження спрямована на висвітлення особливостей викладацького стилю учителя та можливості використання методу спостереження студентами – майбутніми вчителями під час педагогічної практики для розвитку їх вміння проводити спостереження з наступним аналізом викладацького стилю вчителя. Автори описують методологію використання схеми аналітичного спостереження Неда Фландерса та отримані результати дослідження стилів викладання учителів під час педагогічної практики студентів у Словаччині та в Україні.

**Ключові слова:** стиль викладання учителя, спостереження викладацького стилю учителя; майбутній учитель, учитель, аналітична схема спостереження Н. Фландерса.

*An important factor of the professional preparation of future teacher, of the formation of not only theoretical knowledge, but also his/her relation to the teaching profession, his/her professional identity, is the personality of the mentor teacher who guides the student during teacher training, helps and supports him/her. A teaching style as a significant aspect of his/her personality transforms into the creation of the educational process. It is also one of the pedagogical categories that can be observed and analyzed during teacher training. The article appeals to the importance of the mentor teacher's teaching style, but also to the need to prepare the student for its observation and analysis, as it is an important determinant of the creation of educational and teaching conception of pre-service teacher and his/her specific teaching style. The aim of this study was to highlight the peculiarities of*

teacher's teaching style and possibilities of its observation and analysis by students, future teachers, during the teacher training, based on the N. Flanders' theory and his interaction analysis technique, as well as the need to purposefully develop the ability of pre-service teachers to observe and analyze teaching style of mentor teachers. We describe briefly the methodology of the use of N. Flanders' analytical observation scheme and the results of the observation of mentor's teachers teaching style during the teaching training of pre-service teachers in Slovakia and Ukraine. We note the positive findings in relation to the teaching style of mentor teachers. We have identified the prevailing non-directive approach to students by them. At the same time, we emphasize the need to further analyze this teaching style in the context of the particular pedagogical situations that have been observed and recorded. In a further work with pre-service teachers we recommend focusing on a more consistent analysis of observed situations and their records and also on their reflection in the context of other determinants of the teaching process. It is also necessary to investigate and empirically verify the impact of observation of mentor teacher's teaching style and its subsequent reflection on the teaching conception of future teacher and the development of her/his specific teaching style.

**Key words:** teaching style of teachers, observation of a teaching style, pre-service teachers, mentor teacher, Flanders interaction analysis technique.

структ  
операції  
володіт  
організо  
підвищу  
процес. е

І  
соціальн  
глобаліза  
сфері ос  
забезпеч  
конкурен  
зокрема,  
потенціал  
суспільст  
Н  
конкурен  
діяльність  
наголоше  
національ  
України  
українськ  
Адже, с  
фахівцем,  
процесі пе  
праці.

А  
психолог  
конкурен  
закордонн  
М. Меско  
В. Онікієн  
Пр  
фахівців  
В. Андре  
Ф. Ту  
конкурент  
дослідження  
В. Мезінов  
Ме  
особливост  
початкової  
Рез  
«конкурент  
вітчизняній  
значимо,  
«конкурент  
у