

VYUČOVACÍ ŠTÝL UČITEĽA - JEDEN Z ČINITEĽOV VPLÝVAJÚCICH NA PREVENCIU, VZNIK A RIEŠENIE NEŠTANDARDNÝCH PEDAGOGICKÝCH SITUÁCIÍ VO VÝCHOVE

TEACHING STYLE – ONE OF THE FACTORS INFLUENCING THE PREVENTION, DEVELOPMENT AND SOLUTION OF NON-STANDARD PEDAGOGIC SITUATIONS IN EDUCATION

TÍMEA ZAŤKOVÁ¹

Abstrakt

Príspevok sa venuje oblasti vyučovacích štýlov vo vzťahu k pedagogickým situáciám vo výchovno-vzdelávacom procese. V tomto kontexte je vyučovací štýl učiteľa ponímaný ako jeden z činiteľov, ktorý vplýva na riešenie pedagogických situácií a je tiež jednou z možných determinánt vzniku neštandardných situácií vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová

Výchova a vzdelávanie, humanistická pedagogika, osobnosť učiteľa, interakcia, pedagogické situácie, neštandardné pedagogické situácie, vyučovací štýl

Abstract

The article deals with the area connected with the teaching styles in relation to pedagogical situations in education. In this context is the teaching style seen as one of the factors that influence the solution of pedagogical situations and it is also one of the possible determinants of the non-standard situations development in the instruction.

Key words

Education, humanistic education, teachers' personality, interaction, pedagogical situations, non-standard pedagogical situations, teaching style

Spoločenský pokrok je vždy výsledkom stavu a úrovne výchovy a vzdelávania v danej socio-kultúrnej formácii. Bohužiaľ v súčasnosti je výstižný známy citát C. Rogersa: „Sme vzdelaní, ale zlí“. V tejto súvislosti sa najmä aktuálne preferovaná humanistická pedagogika snaží o zlepšenie stavu a zrovnoprávnenia vzdelávania a výchovy v škole. „Najmä teoreticky orientovaní autori na humanizmus vo vzdelávaní a výchove poukazujú na to, že vzdelávanie bez výchovy a výchova bez vzdelávania sú málo efektívne, neúplné a môžu viesť k vyššej pravdepodobnosti zlyhania človeka v osobnom aj profesionálnom živote. Najmä C. Rogers, E. Fromm, A. Combs, A. Maslow vyhlasujú, že problémy a ťažkosti sveta ani nie sú tak spôsobené nízkym alebo zlým vzdelaním ľudí, ako skôr ich nonkognitívnou invaliditou. Človek dneška pozná skladbu atómu, prenikol do vesmíru, tvorí čoraz

¹ PaedDr. Tímea Zaťková, PhD., Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra; e-mail: tzatkova@yahoo.com

dokonalejšie počítače a komunikačné systémy, ale v oblasti citov, ľudskej motivácie, hodnôt akoby bol na úrovni spred niekoľkých storočí či tisícročí“ (Zelina, M., 2004, s. 61).

Pretrvávajúca tradičná škola aj napriek zdôrazňovaným humanistickým tendenciám preceňuje vzdelávanie, čoho dôkazom môže byť argumentácia na základe našich nasledovných konštatovaní:

- učiteľ nadobudnutím svojej kvalifikácie je automaticky vychovávateľom, avšak neplatí to opačne (vychovávateľ, nie je učiteľom),
- vo vysokoškolskej príprave je študent- budúci učiteľ pripravovaný po teoretickej a praktickej stránke najmä na realizovanie didaktických činností a riešenie štandardných pedagogických situácií, pričom v porovnateľne menšom časovom rozsahu sa pripravuje na výchovné činnosti v praxi a riešenie výchovných problémov,
- takmer na všetkých stupňoch vzdelávania (od primárneho až po terciárny) je počet výchovných predmetov len minimálny a ešte aj v rámci nich sa realizuje vyučovanie (náboženská výchova, telesná výchova apod.).
- zvyšuje sa počet priestupkov voči školskej disciplíne a nárast výchovných problémov, s ktorými sú učitelia stále častejšie konfrontovaní.

V súčasnosti podľa mnohých názorov vzdelávanie nie je problémovou oblasťou, ale výchova t. j. rozvíjanie nonkognitívnych stránok osobnosti, prenos duchovnej kultúry na nasledujúce generácie, rozvoj, emocionálneho, motivačného zamerania a hodnôt je slabou stránkou školských systémov. Sme toho názoru, že okrem mnohofaktorovej podmienenosti uvedeného problému, je čiastočne aj v možnostiach samotných učiteľov, aby prostredníctvom vlastnej osobnosti a posilnenia svojho výchovného vplyvu vo vyučovaní pôsobili preventívne pred vznikom problémových situácií a nežiaducich spoločenských javov. Učiteľ už svojim prístupom k vyučovaniu, svojou individuálnou koncepciou vyučovania, pedagogickými vedomosťami, skúsenosťami, vlastnými osobnostnými charakteristikami a vzťahom k žiakom pôsobí na osobnosť edukantov v zmysle kognitívneho ale aj nonkognitívneho rozvoja. V sumáre tieto charakteristiky možno označiť pojmom vyučovací štýl učiteľa, ktorý sa prejavuje vo všetkých pedagogických situáciách.

Pedagogické situácie a osobnosť učiteľa v interakcii so žiakmi

Výchovno-vzdelávací proces je charakteristický vzájomnou interakciou učiteľa a žiakov, vplyvom rôznych sociálnych kontaktov a rôznou kvalitou pedagogického pôsobenia učiteľa v konkrétnych situáciách. Osobitnú kategóriu interakcie tvoria *pedagogické situácie*. Podľa M. Langovej ide o taký „druh situácií, v ktorých sa v sociálnej interakcii realizuje pedagogické pôsobenie učiteľa. Aktérmi a iniciátormi týchto situácií sú žiaci aj učitelia. Ich špecifikum je však v tom, že spôsob riešenia utvára učiteľ, ktorý zámerne, systematicky a cieľavedome pôsobí na žiakov a sleduje najmä perspektívu rozvoja ich osobnosti“ (In Višňovský, L., Kačáni, V., 2001, s.66). Pedagogické situácie utvára celý komplex činiteľov ako napr. okolnosti vzniku situácie, prostriedky, ktoré učiteľ pri ich riešení použil, miera učiteľovej aktivity a v neposlednom rade osobnostné charakteristiky učiteľa a žiakov a ich vzájomný vzťah. „Štandardné pedagogické situácie nastávajú pri realizácii základných didaktických funkcií – plánovanie, motivácia, riadenie, komunikácia a kontrola“ (Budiš, J., 1995, s. 7), t.j. ide tu o okolnosti, za ktorých dochádza k interakcii medzi učiteľom a žiakom. Okrem bežných pedagogických situácií (výklad, výlet, exkurzia, spoločná účasť na mimoškolských podujatiach a pod.), s ktorými sa učitelia stretávajú vo svojej každodennej pedagogickej činnosti sú stále častejšie konfrontovaní s nutnosťou riešenia situácií, ktoré sú potencionálne alebo fakticky konfliktové (napr. známkovanie žiaka, nepripravenosť žiaka na vyučovanie, jeho zlý vzťah k školskej práci, porušovanie disciplíny, previnenie žiaka atď.). Tieto situácie sú poznačené zvýšeným citovým nábojom alebo osobným ľudským

podfarbením (napr. zdôverovanie sa žiaka s osobnými problémami, odmena a trest, poskytovanie rady a pomoci, osobných služieb atď.).

Pařízek uvádza pojem „*neštandardné pedagogické situácie*, ktoré predstavujú situácie, ktorých riešenie nemá oporu v školských normách, ale pred ktoré je učiteľ často postavený. Ide o situácie, ktoré môžu prekvapiť učiteľa aj žiaka. Presahujú rámec bežných situácií a kladú na učiteľa vysoké nároky. Pařízek sem zaraďuje: protesty žiakov, nehody medzi žiakmi, zásahy z okolia“ (Bakošová, 2006, s. 123 cit. podľa Pařízka, 1989). Vo všeobecnosti možno konštatovať, že sú to situácie, ktoré nemajú didaktický charakter. V odbornej literatúre sa možno stretnúť i s označením *interpersonálne náročné situácie*, psychicky náročné a vyčerpávajúce pre učiteľa, ale i pre žiakov. M. Langová za ne považuje tie, ktorým sa v realizácii výchovno-vzdelávacích cieľov stavajú do cesty vážne prekážky, situácie prebiehajúce v nepriaznivých časových a fyzikálnych podmienkach, situácie, ktorým hrozí konflikt medzi učiteľom a žiakom (Langová, M., 1992). *Zdrojom rozporov* v takýchto situáciách sú: rozdielne sociálne roly učiteľ – žiak, mocenské postavenie učiteľ, diferencovanosť v rozvinutosti osobnosti žiakov. Jednou z možností, ako situácia vyústi, je konflikt. *Zdrojom konfliktu* je porušovanie disciplíny, neskoré príchody, šikanovanie, situácie, keď si žiak nesplní požadované úlohy, situácie preplnených tried, situácie nesplnených požadovaných úloh, situácie, v ktorých žiaci otvorene alebo skryto vystupujú proti autorite, situácie nedostatočného pokoja na prácu.

Podiel na situácii majú *učitelia i žiaci*. Ide o žiakov zle socializovaných, dobre socializovaných s liberálnou výchovou, so slabším prospechom, v ktorých sú rozdielne hodnoty rodiny a školy. Ako uvádza M. Langová takéto situácie často zapríčiňujú *učitelia* s dominantným správaním, ktorí používajú *autokratický štýl výchovy* – neustále zadávajú úlohy, kontrolujú, dávajú malý priestor samostatnosti, rozhodujú, trestajú, netolerujú nápady žiakov. Bývajú to tiež *učitelia s liberálnym štýlom výchovy*, ktorí žiakov nevedú, nekontrolujú, nespolupracujú s nimi, informácie dávajú iba vtedy, ak ich žiaci žiadajú (In Bakošová, 2006, s. 123).

Vyučovací štýl – determinant pedagogickej situácie

Ako sme už vyššie naznačili pedagogické situácie vlastne predstavujú interakciu medzi učiteľom a žiakom a v tomto kontexte za významného činiteľa vzájomnej interakcie považujeme učiteľa, pričom podstatnú úlohu majú najmä jeho osobnostné vlastnosti, jeho odborná príprava a spôsobilosti jednak vo vzdelávacej, ale i výchovnej oblasti. Ako uvádza S. Kariková riešenie pedagogických situácií závisí okrem iného aj od miery *aktivity učiteľa* (In Višňovský, L., Kačáni, V., 2001, s.69). Autorka ďalej uvádza, že túto mieru môžeme vyjadriť od maximálnej pasivity až po extrémne dominantné a autoritatívne vystupovanie. Pokiaľ sa učiteľ správa pasívne, až nevšímavo v tých situáciách, kde sa očakáva isté riešenie, môže tým vyjadrovať voči žiakom svoju ľahostajnosť. Reakciou žiakov môže byť stupňujúce sa provokatívne správanie. Ak má učiteľ tendencie reagovať takmer vždy dominantným až agresívnym spôsobom, môže tým prejavovať vysokú mieru neistoty pri zvládaní pedagogických situácií. Na základe uvedených skutočností teda konštatujeme, že vznik a riešenie pedagogickej situácie je významne determinované *štýlom vedenia učiteľa*.

Štýl vedenia (vodcovstva) je definovaný v terminologickom slovníku pedagogickej psychológie ako „systém metód a spôsobov usmerňovania členov kolektívu, ktorý realizujú vodcovia“ (Kačáni, V., In Ďurič, L., Bratská, M. a kol., 1997, s. 356). Ako sme už v predchádzajúcej časti príspevku uviedli autokratický a liberálny štýl často spôsobujú problematické situácie vo výchovno-vzdelávacom procese. Z tohto pohľadu sa nám potom demokratický štýl vedenia učiteľa javí ako najoptimálnejší, prejavuje sa v ňom partnerský vzťah učiteľa voči žiakom, teda aj žiaci majú možnosť zúčastniť sa v primeranej miere na riešení rôznych situácií. V tomto štýle prevláda kolegiálnosť, vedúci spolupracuje s členmi

a radí sa s nimi o tom, čo a ako robiť a tiež je to štýl preferovaný súčasnou filozofiou humanistickej edukácie. Na druhej strane však považujeme za potrebné zdôrazniť, že v rámci školského prostredia sa často objavujú situácie, kedy je nevyhnutné uplatniť autoritatívny štýl – napr. pri organizovaní akcií s veľkým počtom žiakov, v podmienkach kedy by mohlo dôjsť k úrazu a pod.

R. Lippitt a R. K. White (In Ďurič, L., Bratská, M. a kol., 1997, s. 356) na základe experimentu s 10-ročnými chlapcami zistili, že pri autoritatívnom vedení skupiny dochádza u členov k odporu k totalite a produktivita činnosti nie je na želateľnej úrovni. Pri demokratickej organizácii dochádza k správnej kooperácii členov, k prejavom spoluzodpovednosti za vykonanú činnosť, čo navodzuje aj vyššiu produktivitu práce. Výsledky liberálneho vedenia sú vzhľadom na oslabené vedenie horšie ako v demokraticky organizovanej skupine. V bežnej školskej a mimoškolskej praxi sa pomerne zriedka vyskytujú uvedené čisté typy vedenia malých skupín. Bežnejšie sú rôzne modifikácie, ktoré sa prikláňajú viac alebo menej k niektorému štýlu. Z psychologického hľadiska pri posudzovaní uvedených štýlov treba vychádzať z konkrétnej situácie, najmä rešpektovať individuálne a vekové osobitosti žiakov, ako aj charakter konkrétnej aktivity skupiny (Kačáni, V. In Ďurič, L., Bratská, M. a kol., 1997, s. 356)

S pojmom *štýl vedenia* sa často spájajú komplementárne pojmy ako *interakčný štýl*, *výchovný štýl*, *vyučovací štýl* učiteľa. Z hľadiska zamerania nášho príspevku tieto pojmy budeme považovať za synonymické aj keď pri ich vzájomnej komparácii možno identifikovať isté diferencie ako možno ilustrovať na nasledujúcich definíciách.

Napríklad K. László uvádza, že „so štýlom riadenia úzko súvisí prevažujúci komunikačný kontakt medzi učiteľom a žiakom, resp. žiakmi. Prevažne jednosmerné vertikálne kontakty obmedzujú možnosti žiakov na prezentovanie svojich záujmov, zámerov a spôsobov konania“ (László, K., 2005, s. 128).

Podľa P. Gavoru „u každého učiteľa prevládajú určité prvky alebo vlastnosti interakcie, ktoré sa opakujú a prejavujú sa pravidelnosťou. Súhrnne sa podľa tohto autora nazývajú *interakčný štýl*“ (Gavora, P., 2003, s. 52).

Dvojica českých autorov J. Maňák a V. Švec špecifikujú zvlášť vyučovací štýl ako „učiteľov spôsob videnia učiva, žiaka, vyučovacích metód, učenia a vyučovania, komunikácie so žiakmi apod., ktorý sa premieta do jeho vyučovania“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30). Vyučovací štýl ako komplexná osobnostná charakteristika učiteľa vzťahujúca sa na jeho poňatie vyučovania, uvažovanie a konanie v rôznych pedagogických situáciách sa následne premieta do voľby učiteľovej stratégie vyučovania a do výberu a uplatňovania vyučovacích metód.

„Vyučovací štýl je relatívne trvalá charakteristika učiteľa, môžeme povedať, že ho dobre reprezentuje. To, že je štýl učiteľa relatívne pevná vlastnosť, dosť pomáha žiakom, pretože im umožňuje predvídať reakcie učiteľa a pripraviť sa na ne“ (Gavora, P., 2003, s. 52).

Druhy štýlov

V odbornej pedagogickej a psychologickej literatúre existuje veľké množstvo štýlov, ich delení a kategórií. Napríklad štýl direktívny, nedirektívny, štýl zameraný na osoby alebo na úlohy, štýl divergera alebo konvergera a pod. Pri klasifikácii rôznych štýlov si autori volia rozmanité kritériá ich delenia.

Podľa D. Fontanu (2003, s. 367-368) vo všeobecnosti možno učiteľov rozdeliť do dvoch skupín, podľa toho aké metódy preferujú pri svojej práci. Ide o tzv. **formálne metódy** - ktoré kladú dôraz na príslušný predmet, pričom úlohou učiteľa je uviesť žiakov do jeho podstaty, formálne metódy zvyčajne obsahujú pomerne vysoký podiel výkladu učiteľa a práce, ktorú učiteľ priamo zadáva žiakom. **Neformálne metódy** kladú dôraz na žiakov, pričom úlohou učiteľa je rozpoznať ich potreby a poskytnúť im učebnú skúsenosť zodpovedajúcu ich

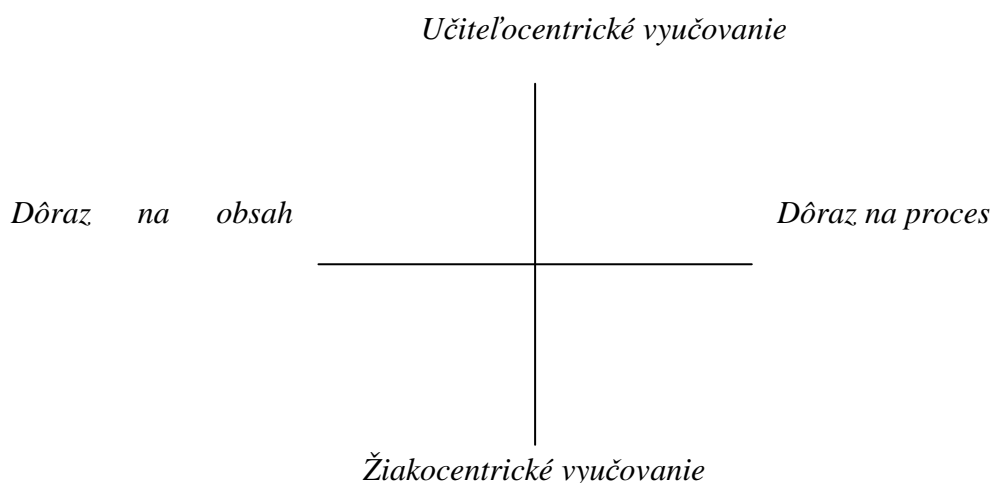
nárok, neformálne metódy dávajú väčší priestor iniciatíve žiakov a posilňujú viac príležitostí pre tvorivosť a zodpovednosť. Ide samozrejme o prehnané zjednodušenie. V praxi niektorí učitelia obidva štýly kombinujú.

Iným hľadiskom delenia štýlov je *miera indirektívnosti* učiteľa. N. Flanders popisuje indirektívneho učiteľa ako takého, ktorý prijíma to, čo deti cítia, používa pochvaly a povzbudzovanie a využíva nápady detí. Naopak direktívny učiteľ má sklon prednášať, dáva pokyny a kritizuje svojich žiakov. Mnohé výskumy poukazujú na to, že indirektívnosť má kladný vzťah k zvyšovaniu výkonnosti žiakov a k ich pozitívnym postojom, hlavne v prípadoch schopnejších žiakov. Indirektívnosť však neznamená menej učiteľových prejavov, niektoré štúdie ukazujú, že vyššia frekvencia prejavov učiteľa je vo vzťahu k výraznejšiemu rastu neverbálnej tvorivosti detí (In Fontana, D., 2003, 368).

Ďalšou alternatívou je použitie k vymedzeniu vyučovacieho štýlu pojem *viac - menej iniciatívny*, čo je vlastnosť zvolená Leikartom (In Fontana, D., 2003, s. 368). Pre iniciatívneho učiteľa je príznačné, že venuje pozornosť potrebám jednotlivých žiakov, je schopný obmieňať učebné úlohy tak, aby týmto potrebám zodpovedali, je ochotný učiť sa od detí a umožňovať im, aby plne využívali svoje schopnosti a zručnosti. Vysoko iniciatívny učiteľ organizuje prostredie výučby prispôsobivým a podnecujúcim spôsobom a tak dáva deťom možnosť voľby, udržuje ich záujem a pomáha im rozvíjať sebadôveru, nezávislosť, zodpovednosť. Tým všetkým pôsobí na zvyšovanie ich zdatnosti pri rozhodovaní a riešení problémov. Vysoko iniciatívni učitelia mávajú vysoko iniciatívnych žiakov a dokážu aj v situáciách predpísanej výučby, nachádzať a využívať také spôsoby práce, pri ktorých sa iniciatíva uplatní. Z tohto hľadiska považujeme iniciatívny štýl učiteľa za optimálny prostriedok predchádzaniu neštandardných situácií vo vyučovaní.

Pedagogické situácie sú tiež determinované v závislosti od toho, či je prístup k vyučovaniu *učiteľocentrický* alebo *žiakocentrický*. Vo všeobecnosti existuje úzke prepojenie medzi týmito dvomi skupinami prístupov. Dôraz na obsah/predmet smeruje k učiteľocentrickému ponímaniu, akcent je na metódach prezentácie učiva učiteľom, na činnosti učiteľa vo vyučovaní. Naproti tomu, prístup zdôrazňujúci proces je skôr žiakocentrický, viac orientovaný na činnosti žiakov než na činnosti učiteľa vo vyučovaní. Vo vyučovaní sa však často striedajú situácie, kde je nevyhnutné, aby učiteľ sám sprostredkoval informácie žiakom, aby zabezpečil nevyhnutný výklad nového učiva, avšak vyskytujú sa i situácie, v ktorých je potrebné aktívne zapojiť žiakov do procesu vyučovania v podobe učebných činností objavovateľského charakteru. Rozhodnutie ako rozložiť prezentáciu a heuristické učenie vo vyučovaní je značne ovplyvnené učiteľovými postojmi k obsahu a metódam, jeho celkovým ponímaním vyučovania a učebnými štýlmi žiakov v triede. Učiteľom môže pomôcť lokalizácia svojho vlastného prístupu k vyučovaniu na nižšie uvedenom matrixe.

Obr. č. 1 Matrix metódy/obsah vo vyučovaní (Rogers, A., 2002, s. 211)



Žiakocentrické a učiteľocentrické vyučovanie možno pripodobniť i k typologickej učiteľskej vyhranenosti *logotropa* a *paidotropa*. U logotropa sú rozhodujúce výsledky žiakov v učebnom predmete, vzťah k tomuto predmetu, snaha pomôcť žiakom prekonávať prekážky pri dobrom zvládnutí požadovaného učiva a pod. „Vyhranený logotrop spravidla nemá žiaduci ľudský kontakt so žiakmi, neberie na nich náležitý ohľad pri kladení učebných požiadaviek. V dôsledku toho vzniká v ich vzťahu isté napätie, konflikty, u žiakov porušovanie disciplíny, vzdor, frustrácia a pod. Typ paidotropa sa vyznačuje najmä úsilím pochopiť žiaka a maximálne rozvinúť jeho osobnosť. Zakladá si na vzájomnej dôvere so žiakmi, pričom uprednostňuje rodičovský vzťah k nim, charakteristickým prejavovaním uznania, pochopenia, záujmu, starostlivosti s primeranou náročnosťou“ (Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol., 1973, s.333).

V súvislosti s možnými typmi interakcie učiteľa so žiakmi H. Kasíková (1992, In Sadilová, M. 2006, s. 137) študovala pomerne frekventované typy pedagogickej interakcie a navrhla pre ne súhrnné označenie *interakčné žánre* vo vyučovaní. Rozlíšila ich päť: *diktovanie*, *písomné skúšanie*, *prepožičanie role učiteľa*, *súťaženie* a *kooperovanie*.

Diktovanie - Obvykle ide o diktovanie zápisu z výkladu alebo diktovanie učebných úloh. Reč učiteľa je do istej miery redukovaná, heslovitá. Tempo je prispôbené neexistujúcemu priemernému žiakovi; väčšina žiakov stíha síce zapisovať, ale žiaci nemajú čas o obsahu premýšľať, nemajú čas si položiť aspoň v duchu otázku. Dôvody, prečo učitelia diktujú zápis, sú rôzne: časová tieseň, kedy nestačia učivo dôkladne prebrať, ďalej nechúť učiteľa zaoberať sa niektorou témou podrobnejšie a snaha je len „prejsť“, chýbajúce učebnice v určitom predmete, nevhodne spracované témy v učebnici, úsilie aktualizovať zastarané učivo atď. Uvedené dôvody však nevysvetľujú zistenia H. Kasíkovej, že smerom k vyšším postupným ročníkom diktovanie na hodinách pribúda. Popísaná stratégia diktovania vo svojich dôsledkoch žiakovi škodí. Nerozvíja u neho schopnosti kritického posúdenia učiva, netrénuje ho v odlišovaní hlavných a vedľajších informácií, nenúti ho zaviesť si vlastný systém poznámok.

Písomné skúšanie - Začína fungovať od chvíle, kedy sa žiaci naučia dobre písať. Podstatou zmieneného typu je presun od interakcie učiteľ-žiak k interakcii žiak-text. Učiteľ sa snaží, aby žiaci neopisovali, nepomáhali si. Niektorí učitelia prezentujú situáciu písomného skúšania ako bežnú, rutinnú záležitosť. Iní upozorňujú, že sa bude diať čosi výnimočného. U žiakov je navodzované vedomie, že písomná skúška je situáciou, v ktorej majú všetci rovnakú šancu. Písomné skúšanie žiakov nie je len diagnostickým nástrojom, ale občas slúži tiež ako *trest*.

Prepožičanie role - Žiak v určitej, dopredu vymedzenej časti vyučovacej hodiny, preberá rolu učiteľa. Prezentuje učivo (žiacke referáty), formuluje otázku, učebnú úlohu pre spolužiakov, kontroluje riešenie úlohy, či správanie spolužiakov, hodnotí výsledok riešenia, či správania spolužiakov. Interakcia učiteľ-žiaci sa mení na interakciu žiak-žiaci, učiteľ ustupuje do pozadia. Žiakov táto zmena rolí baví, zvyšuje sa ich zaangažovanosť na priebehu vyučovania a na základe vlastných skúseností konštatujeme, že sa *tiež posilňuje ich participácia v rôznych pedagogických situáciách.*

Súťaženie - Ide o interakciu, ktorá sa odchyľuje od bežnej, oficiálnej. Býva zvolená téma, ktorá sa týmto postupom precvičuje, opakuje, rozvíja. Niekedy súťaž riadia sami žiaci, inokedy sa role moderátora ujíma učiteľ. Súťaživá atmosféra zvyšuje žiacke výkony, núti väčšinu žiakov „zapojiť sa“ do diania na hodine. Podobne ako v televíznych súťažiach sa k slovu dostáva iba ten, kto sa v správny okamih vhodným spôsobom prihlási. „Moderátor“ dbá na to, aby príležitosť vyjadriť sa dostali všetci žiaci. Pretože však je žiakov veľa a času málo, je priestor pre žiakov relatívne malý. Súťaž obvykle zvyrazňuje pohotovosť a stručnosť prezentácie žiaka pred dôkladnosťou a závažnosťou. Žiakov súťaž spravidla baví, pretože prevláda pozitívna motivácia; zo strany učiteľa nehrozia sankcie za neúplnú či nesprávnu odpoveď. Z vlastných skúseností však upozorňujeme, že *pri súťažení sa môžu vyskytnúť potenciálne problémové pedagogické situácie podmienené nezdravým súperením, zvyšuje sa riziko konfliktu medzi skupinami žiakov a pod.*

Kooperovanie - V pedagogickom kontexte sa hovorí o kooperatívnom vyučovaní alebo o skupinovom vyučovaní. Presúva sa tu dôraz z interakcie učiteľ-žiaci na interakciu žiak-žiaci alebo častejšie žiaci-žiaci. Mnohí učitelia sa tejto zmeny boja, pretože strácajú možnosť priameho riadenia žiackej činnosti, mení sa obvyklá atmosféra triedy (žiaci sú uvoľnenejší, hlučnejší, objavujú sa medzi nimi spory, učiteľovi nie je jasná zodpovednosť za výsledok skupinovej práce apod.) (Kasíková, H., 1992, In Sadilová, M., 2006).

Na základe autorkinho rozdelenia interakčných žánrov vo vyučovaní a aj na základe vlastných skúseností konštatujeme, že prevažná väčšina činností učiteľov resp. ich spôsobov práce na hodinách spadá do uvedených typov pedagogickej interakcie.

Inou klasifikáciou štýlov je osem dimenzionálny model učiteľov od holandských autorov T. Wubbels, H. A. Creton, H. P. Hoomayers (In Gavora, 2003, s. 53), ktorý sa skladá z 8 charakteristík učiteľovej interakcie. Jednotlivé dimenzie interakcie sú:

1. *organizátor vyučovania* – svoj vyučovací predmet vyučuje s nadšením, a tak sa od neho žiaci mnoho naučia, jasným a zaujímavým vysvetľovaním vie udržať pozornosť žiakov, vie o všetkom čo sa deje v jeho triede,
2. *napomáha žiakom* - snaží sa pomáhať žiakom, je k nim priateľský a ohľaduplný, má zmysel pre humor a vytvára v triede dobrú atmosféru,
3. *chápujúci* – je trpezlivý a dokáže akceptovať žiakov, diskutuje s nimi, dáva im priestor na vyjadrenie svojho názoru,
4. *vedie žiakov k zodpovednosti* – dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy, ak k tomu vedú vhodné argumenty jeho rozhodnutia sú žiakmi ovplyvniteľné,
5. *neistý* – je plachý a váhavý, pri vysvetľovaní učiva pôsobí neisto, žiaci ho dokážu ľahko vyviešť z miery,
6. *nespokojný* – je nespokojný, mrzutý a nešťastný, voči žiakom podozrievavý, hlavným výchovným prostriedkom je trest,
7. *karhajúci* – býva často nahnevaný a nie je trpezlivý, žiaci ho dokážu ľahko nahnevať a prestane sa vtedy ovládať, máva pichľavé až povýšenecké poznámky,
8. *prísny* – vyžaduje bezpodmienečnú poslušnosť, je náročný, má vysoké požiadavky, žiaci bývajú z neho vystrašení.

Každý učiteľ naplňa každú interakčnú dimenziu inakšie. To znamená, že jednotliví učitelia sa líšia svojimi interakčnými štýlmi. Niektorí učitelia dominujú v istých dimenziách a v iných sú slabší, iní učitelia majú podstatne iné „naplnenie“ dimenzií.

Vychádzajúc z viacročných výskumov, autori tohto modelu konštatujú, že i keď je skúmanie vzťahu medzi interakčným štýlom učiteľa a žiackymi výsledkami dosť zložitá, pretože výsledky učenia môžu ovplyvniť aj iné činitele, ako je interakčný štýl učiteľa (napr. množstvo a spôsob samostatného učenia žiaka, pomoc spolužiakov alebo rodičov, dostupnosť učebných pomôcok a pod.), predsa len možno isté vzťahy považovať za pravdepodobné. „Najlepšie vedomosti a zručnosti majú žiaci vtedy, keď je učiteľ dobrý organizátor vyučovania a je dostatočne prísny. Niektoré údaje preukazujú, aj dostatočný vplyv karhania na výkon žiakov. Ale prílišná neistota učiteľa a jeho nespokojnosť produkuje skôr slabšie vedomosti a zručnosti žiakov. Podobne je to aj s kladením príliš veľkej zodpovednosti na žiakov. Zaujímavý je i druhý aspekt výsledkov pôsobenia učiteľa – vplyv na jeho afektívnu stránku, na motiváciu žiakov učiť sa daný vyučovací predmet a pozitívny vzťah k učivu. Tu má najväčší vplyv učiteľovo napomáhanie žiakom, to že ich chápe, ale aj to, že vie dobre organizovať vyučovanie. Naopak, nespokojnosť, karhanie a neistota majú skôr negatívny dopad na afektívne výsledky vyučovania“ (Brekelmans, M., Wubbels, TH., Creton, HA., 1990; Wubbels, TH. Levy, J., Brekelmans, M., 1997).

Ďalšie delenie štýlov uvádza klasifikácia autorov G. D. Fenstermachera a J. F. Soltisa (2008), ktorí uvádzajú tri základné štýly vyučovania - *exekutívny, facilitačný a liberálny* štýl.

Prvý chápe učiteľa ako „manažéra“ učenia a získavania vedomostí, zručností a kompetencií. Zdôrazňuje dobré riadenie triedy a zmeriava sa na vyučovanie vedúce k efektívnemu učeniu. Facilitačný prístup majú učitelia, ktorí sa zameriavajú na rozvoj a starostlivosť o jedinečné schopnosti a osobnostné rysy každého žiaka, podporujú jeho autenticitu a sebaaktualizáciu. Tento štýl kladie na prvé miesto učiteľovu snahu porozumieť žiakom a ich potrebám. Tretí štýl predstavuje prístup „slobodného“ vzdelávania a na učiteľa vzhladá ako na osloboditeľa ducha. Liberálny štýl vychádza z ušľachtilých etických a vedeckých ideí a kladie dôraz na vysoké štandardy intelektuálneho a morálneho konania učiteľa.

Okrem vyššie popísaných charakteristík uvedených troch štýlov sa objavujú aj kritické pohľady na ich uplatňovanie, keďže v každom z nich možno identifikovať pozitívne i negatívne stránky, ktoré vystupujú do popredia v konkrétnych pedagogických situáciách. Z negatív, ktoré môžu vystúpiť do popredia pri exekutívnom štýle je to napr. „chápanie učiteľa do istej miery ako manažéra v továrni a žiakov ako surového materiálu, ktorý je pretváraný do podoby výrobkov- informovaných vzdelaných jednotlivcov alebo prirovnanie učiteľa k bubeníkovi na otrokárskej starovekej veslici, ktorý údermi na bubon udržuje veslárov pri práci“ (Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F., 2008, s. 76). Potom vo vzťahu k možnosti vzniku neštandardných pedagogických situácií možno uviesť, názor kritikov exekutívneho štýlu, že „veľmi inteligentní a vzdelaní ľudia sa môžu dopúšťať hanebného správania“, z tohto dôvodu je veľmi dôležité aby sa učiteľ zameriaval aj na rozvoj morálnych postojov, emocionálnej vyrovnanosti a pod. Pri facilitačnom štýle sa terčom kritiky stal benevolentný postoj k chybám a pripúšťanie širokej hranice rozdielov v štýle a kvalite práce. V praxi sa problematickým stáva, že pokiaľ je aktivita žiaka obmedzovaná, hrozí, že rezignuje avšak na druhej strane ak mu je ponechaná príliš veľká sloboda individuálneho rozhodovania, potom zas hrozí, že nebude dosiahnutý zámer facilitačného štýlu – sebaaktualizácia a autenticita žiaka. Iným problémom pri tomto štýle môže byť i to, že dôraz na jedinca a jeho rozhodovanie, vyhýbanie sa nátlaku môže deštruktívne pôsobiť na utváranie medziľudských vzťahov a spoločné puto a porozumenie medzi jednotlivcami v skupine. Autori tohto modelu rozoberajú i negatíva liberálneho štýlu ako napr. sústredenie na vedné odbory, zameranie na znevýhodnené deti, ideologický charakter, keďže tu môže vzniknúť pochybnosť, či je

skutočne možné a žiaduce, aby vzhľadom k veľkým individuálnym rozdielom v schopnostiach žiakov všetci zvládli základné poznatky, objavujú sa pochybnosti, či všetci žiaci majú potrebu alebo či sú schopní preniknúť do rôznych oblastí poznania. Tento kriticismus dokonca vyúsťuje do obvinenia z elitárstva pri uplatňovaní liberálneho štýlu.

Pri popise jednotlivých štýlov učiteľov možno zhrnúť, že v rámci nich existujú mnohé diferencie v nazeraní na vyučovací proces, na žiaka a na vzájomnú interakciu medzi učiteľom a žiakmi. Tieto štýly vplývajú na to, aký charakter pedagogických situácií sa najčastejšie vyskytuje vo výchovno-vzdelávacom procese a mnohé z nich viac či menej môžu ovplyvniť i vznik neštandardných situácií. Nemožno tvrdiť, že u konkrétneho učiteľa je prítomný iba jeden čistý štýl, pretože sa môžu pod vplyvom rôznych činiteľov meniť, prelínať a kombinovať, avšak možno zhrnúť že u učiteľa možno identifikovať jeho dominantný preferovaný štýl.

ZÁVER

Pri analýze pedagogických situácií treba hľadať a poznať ich príčiny a okolnosti, prečo vznikli a súčasne si klásť otázku: „Mohol by som túto situáciu riešiť inak?“

Na druhej strane je tu však komplex ďalších činiteľov, ktoré vplývajú na vznik a riešenie neštandardných pedagogických situácií. Jedným z týchto činiteľov sú osobitosti učiteľa vo vyučovacom procese a konkrétne v našom príspevku popisovaná problematika vyučovacích štýlov učiteľov. Tak ako sa vo všeobecnosti odlišujú jednotlivci svojimi osobnostnými charakteristikami, tak do pedagogických situácií na školách intervenujú špecifiká jednotlivých učiteľov. Niektorí učelia pristupujú k riešeniu pedagogických situácií reštriktívne s veľkou mierou direktívneho prístupu, iní dialógom konštruktívne, ďalší únikom alebo vzťahovačne.

Čo jeden učiteľ považuje za problémovú situáciu, iní vo výchovno-vzdelávacom procese nemusí vnímať ako problém. Niektorému učiteľovi vyhovuje určitá miera priateľskej uvoľnenosti vo všetkých vzťahoch so žiakmi a istá miera žartovania na vyučovacej hodine, zatiaľ čo iný dáva prednosť formálnosti a vážnemu prístupu. Jeden učiteľ toleruje určitú mieru snenia, pokým iný vyžaduje neustále sústredenie pozornosti na prácu. Na základe uvedených príkladov sumarizujeme, že vyučovací štýl učiteľa neovplyvňuje len reakcie žiakov vo vyučovacích hodinách ale rovnako má vplyv aj na vnímanie závažnosti resp. problematikosti pedagogickej situácie.

Vo vzťahu k problematike vplyvu vyučovacích štýlov na vznik, prevenciu a riešenie pedagogických situácií odporúčame:

- poznať charakteristiky rozmanitých vyučovacích štýlov, ich špecifiká vo vzťahu k rozmanitým štandardným i neštandardným pedagogickým situáciám,
- neustále rozvíjať a optimalizovať uplatňovanie vlastného vyučovacieho štýlu kontinuálnym vzdelávaním. V tomto zmysle J. Maňák rozlišuje vo vyučovacom štýle učiteľa niekoľko vrstiev. Najhlbšiu vrstvu podľa neho tvorí *kognitívny štýl*, ktorý je do značnej miery vrozený. Na túto vrstvu nadväzuje *učiteľovo poňatie vyučovania*, na ktoré ďalej nadväzuje vrstva zložená z učiteľových *spôsobov riešenia pedagogických situácií*. Táto vrstva sa do určitej miery prekrýva s *vrstvou učiteľových pedagogických vedomostí, zručností a skúseností*, ktoré sú zároveň najviac a najjednoduchšie ovplyvniteľné (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 39). Z uvedeného teda, možno sumarizovať, že vyučovací štýl je ovplyvniteľný vzdelávaním a pedagogickou praxou.
- napriek dominancii učiteľovho preferovaného vyučovacieho štýlu, odporúčame učiteľom snažiť sa uplatňovať prvky aj iných štýlov v závislosti od pedagogickej situácie a prispôbovať svoj štýl situácii,
- neustále hľadať odpovede na otázku ako učím a ako by som mal učiť. Toto zahŕňa uplatňovanie rozmanitých sebareflexívnych techník v práci učiteľa,

autodiagnostických dotazníkov (ktoré sú dostupné v odbornej literatúre) a vlastnej introspekcie,

- v rámci sebahodnotenia vlastnej pedagogickej činnosti využívať i názory, postoje a hodnotenia ďalších činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu – žiakov, kolegov, vedenia školy a na tomto základe hľadať efektívnejšie a najoptimálnejšie prostriedky výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vo vyučovacom procese nepreceňovať vzdelávaciu funkciu, rozvoj poznatkovej sústavy žiakov a kognitívnych stránok osobnosti, ale rovnocenne rozvíjať afektívne zložky, hodnotovú orientáciu, emocionálne prežívanie, postoje a pod. čím možno čiastočne predchádzať aj neštandardným konfliktným situáciám vo vyučovaní na základe pozitívnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi,
- v edukačnej praxi uplatňovať humanistickú orientáciu vyučovania, v rámci vyučovacieho štýlu uplatňovať empatický prístup, akceptáciu žiakov a vlastnú autenticnosť vo výchove, keďže podľa nášho názoru humanistický prístup je jedným z preventívnych prostriedkov vzniku interpersonálne náročných situácií vo vyučovacom procese.

Na záver chceme opäť zdôrazniť, že pre optimálny priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu je nevyhnutná neustála sebareflexia a autodiagnostika vyučovacieho štýlu učiteľa a konfrontácia svojej pedagogickej činnosti s kolegami a ďalšími pedagogickými pracovníkmi. Teoretické poznatky z oblasti vyučovacích štýlov možno efektívne využiť pri formovaní alebo nájdení optimálneho vlastného vyučovacieho štýlu. Platí to najmä pre začínajúcich a budúcich učiteľov, ktorí ešte nemajú premyslenú a pevne stanovenú stratégiu či vlastný postup pri riešení pedagogických situácií.

Príspevok bol napísaný v rámci výskumnej úlohy KEGA 3/7007/09, na ktorej autorka aktívne participuje.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1 .vyd. Bratislava : Lorca, 2006. 192 s. ISBN 80-968437-5-3.

BREKELMANS, M. - WUBBELS, TH. - CRETON, HA. 1990. A study of Student Perceptions of Physics Teacher Behavior. In *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 1990, č. 4, s. 335 – 350.

WUBBELS, TH. LEVY, J., BREKELMANS, M. 1997. Paying Attention to Relationships. In *Educational Leadership*, April, s. 82 – 86.

BUDIŠ, J., 1995. Návčik řešení nestandardních situací u budoucích učitelů. In *Kol. autorov. 1995. Učitel-vyučování- situace*. Brno : Paido, 1995, s. 7-29.

ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. a kol.. 1973. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN, 1973.

ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS J. F. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FLANDERS, N. A. 1970. *Analyzing Teaching behaviour*. New York : Reading, Addison Wesley, 1970.

- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. 2003. *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- LANGOVÁ, M. 1992. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LÁSZLÓ, K., 2005. Motivácia slaboprosievajúcich žiakov. In KACÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : IRIS, 2005. s. 127-134. ISBN 80-89018-85-8.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metódy*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- ROGERS, A., 2002. *Teaching adults*. 3rd ed. Buckingham : Open University Press, 2002. 296 s. ISBN 0-335-21099-6.
- SADILOVÁ, M. 2006. *Vliv komunikačních dovedností a sebereflexe středoškolského učitele na řešení problémové situace ve školní třídě*. Dizertačná práca. [online]. 2006. Dostupné na internete: <http://is.muni.cz/th/45606/fss_d/Disertacni_prace.pdf> (8. 3. 2008)
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KACÁNI, V. a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.

Recenzent: Mgr. Eva Svitačová, PhD.