

METODOLOGICKÉ ASPEKTY VYUČOVACIEHO ŠTÝLU UČITEĽA V KONTEXTE PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

ENGL.

METODOLOGICAL ASPECT OF TEACHING STYLE IN CONTEXT OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS AT HI SCHOOLS

P. STRAČÁR¹, M. POLÁČEK²

Abstrakt

Všeobecná charakteristika a vymedzenie termínov interakčný, interpersonálny a vyučovací štýl učiteľa. Prístupy k chápaniu a charakteristike vyučovacieho štýlu. Výskum interakčného štýlu učiteľa, dotazník QTI, založený na Wubbellovej et al. aplikácii Timothy Learyho teórie na pedagogické javy. Význam pedagogickej praxe v kontexte vyučovacieho štýlu budúcich učiteľov poľnohospodárskych odborov. Význam pedagogickej praxe na zmenu a aspekt variovania vyučovacieho štýlu budúcich učiteľov.

Kľúčové slová

vyučovací štýl, interakčný štýl, interpersonálny štýl, QTI dotazník, Wubbellov osemuholník

Abstract

The work brings theory knowledge about relation of teachers style and teachers profession due to teachers skills. In the separated parts he gives terminological define of content and range of key expressions of work as are pedagogical able, teaching styles, pedagogical competences, pedagogical knowledge and other pedagogical categories. The work analyzes concept of teaching style. In connection of these he tries to define key competences as basic of teachers education. He focuses the development pedagogical knowledge, capitalize knowledge and their changes. He notices the task of self reflection in the process

¹ Mgr. Peter Stračár, ext. doktorand 5. ročníka PF UKF v Nitre, Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra, e-mail: 72peter@centrum.sk

² PhDr. Miroslav Poláček, Katedra pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: miroslav.polacek@fem.uniag.sk,

of creation pedagogical able and he analyses their relation to pedagogical knowledge and the theory of education.

Key words

key competencies, teaching style, leading style, skills, key teacher competencies, teacher learning style teacher's pedagogical knowledge, QTI questionnaire (Wubbels)

Úvod

Aktuálne požiadavky na osobnosť, kvalifikáciu a profesionalitu učiteľa sú založené na celoživotnom vzdelávaní a sebavzdelávaní učiteľa, rozvoji jeho znalostí, spôsobilostí, kompetencií, pedagogickej kondícii, na schopnosti variovania svojho vyučovacieho štýlu v kontexte úspešného zvládnutia reality výchovno-vzdelávacieho procesu. Pojmy ako interakčný, výchovný a vyučovací štýl, osobnosť učiteľa, pedagogické spôsobilosti a kompetencie spolu veľmi úzko súvisia a sú v súčasnej pedagogickej literatúre pomerne frekventované.

Témou nášho príspevku je problematika vyučovacieho štýlu učiteľa v kontexte metodológie jeho výskumu. Naším cieľom je prehĺbiť poznanie v kontexte diagnostikovania a rozvoja vyučovacích štýlov, predovšetkým s pohľadu vzájomnej interakcie učiteľa a žiaka. Účinným môže byť každý vyučovací postup, pokiaľ ho učiteľ vhodne uplatní a implementuje v rámci výchovného a vyučovacieho štýlu a v závislosti od konkrétnej pedagogickej situácie.

Terminologické vymedzenie pojmu vyučovací štýl učiteľa

Vyučovací štýl dnes patrí k pomerne často používaným pojmom v pedagogickej teórii a praxi. V spojitosti s ďalšími pedagogickými kategóriami ako pedagogické spôsobilosti, pedagogické kompetencie, kľúčové kompetencie, pedagogické znalosti apod. je dobre etablovaný a frekventovaný. Ako uvádza V. Švec (Maňák, J. - Švec, V. 2003, s. 37) v bežnej pedagogickej praxi sa môžeme stretnúť s dvomi poňatiami vyučovacieho štýlu. To prvé je príliš široké a chápe pod vyučovacím štýlom spôsob vyučovania učiteľa (t.j. to, ako vyučuje). Druhé poňatie je naopak užšie a vyučovacím štýlom rozumie súbor vyučovacích metód, ktoré učiteľ uplatňuje. Pedagogický slovník definuje vyučovací štýl ako „...svojbytný postup, ktorým učiteľ vyučuje. Svojbytnosť v ciele, štruktúre a postupnosti činností a v učiteľovej pohotovosti a pružnosti. Má charakter metastratégie, ktorá stojí nad vyučovacími stratégiami. Učiteľ používa vyučovací štýl pravdepodobne nezávisle na téme, na triede a pod. Je

relatívne stabilný a ťažko sa mení“ (Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. 2003, s. 287).

V. Švec (Švec, 1998a, s. 132) chápe vyučovací štýl ako „svojbytné postupy, metastratégie, ktoré učiteľ uplatňuje pri riešení štandardných i neštandardných pedagogických situácií“. Zdôrazňuje, že „Učiteľova tvorivosť (jeho dispozície, znalosti, skúsenosti a osobnostné vlastnosti) sa premieta do jeho vyučovacieho štýlu. Vyučovacím štýlom rozumieme spôsoby, ktorými učiteľ vyučuje a ktoré sú pre každého učiteľa typické. To neznamená, že sa vyučovacie postupy nemôžu meniť a zdokonaľovať. Učiteľova osobnosť však týmto postupom uplatňovaným v interakcii so žiakmi dáva svoju charakteristickú pečať“. V. Švec (2005, s. 107-108).

M. Zelina (Zelinová M, - Zelina M. 1997, s. 48) definuje výchovný štýl ako uplatňovanie invariantných spôsobov interakcie (pôsobenia) vychovávateľa smerom k vychovávanému. Je určovaný skôr osobnosťou, než situáciou.

M.C. Sanchezová (In Maňák, J. - Švec, V. 2003, s. 40) hovorí o dvoch štýloch učiteľa. Inovačný vyučovací štýl učiteľa sa v konfrontácii s adaptačným vyučovacím štýlom vyznačuje premysleným plánovaním svojich pedagogických postupov, ktoré flexibilne prispôsobuje i neočakávaným pedagogickým situáciám, mení vyučovacie metódy, rozširuje alebo dokonca obmieňa učebné osnovy, vo vyučovaní často experimentuje s novými vyučovacími postupmi, zmeny sú považované učiteľmi za bežnú súčasť pedagogickej činnosti a sú motivovaní k sebavzdelávaniu.

Veľmi známe je delenie vyučovacieho štýlu na direktívny a nedirektívny, ktorého autorom je Flanders (1970). Direktívny vyučovací štýl sa prejavuje v supresívnom (potlačujúcom) rozhovore, do ktorého patria také prejavy, ako je rozkazovanie, dirigovanie, prednášanie, moralizovanie, kritizovanie detí, organizovanie práce v triede, inštruovanie. Na druhej strane sa nedirektivita prejavuje povzbudzovaním žiakov, detí, vyslovovaním dôvery. Vychovávateľ často dáva deťom otázky a žiada otázky od nich, podporuje hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie detí, zadáva divergentné úlohy, otázky, všíma si city, prežívanie, nálady, potreby a záujmy detí, rešpektuje ich a rozvíja.

R. de Charms (In Zelinová M, - Zelina M. 1997, s. 48) rozdelil štýly pedagóga na „origin“ a „pawn“. V „origin“ (pôvodca) štýle je človek pôvodcom svojho správania, hľadá nové a iné spôsoby interakcie, aby dosiahol stanovené výchovné ciele. Ohnisko rozhodovania a lokalizácia správania je v osobnosti. Pri štýle „pawn“ (pešiak) sa učiteľ správa skôr náhodne. Jeho správanie závisí na okolnostiach, nálade, nie je regulované jeho vnútornou intencionalitou.

M. Pilkievicz (In Zelinová M, - Zelina M. 1997, s. 48) delí štruktúru výchovného štýlu na subsystemy takto:

1. náročnosť verzus nenáročnosť,
2. kontrola verzus sloboda,

3. odmeňovanie verzus trestanie.

A. Furman (1985) rozumie vyučovacím štýlom činnosti učiteľa, ktoré uplatňuje v komunikácii so žiakmi vo vyučovacích hodinách

Pri analýze a interpretácii vyučovacieho štýlu sa často operuje aj s pojmami výchovný štýl, interakčný štýl alebo interpersonálny štýl učiteľa. Výstižne túto skutočnosť charakterizuje P. Gavora a J. Mareš (2004), podľa ktorých sa objavujú určité vývojové smery v kontexte chápania vyučovacieho štýlu. Podľa autorov sa v 20. storočí učiteľ stal predmetom vedeckého skúmania, pričom pedagogicko-psychologický výskum učiteľa niekoľko krát zmenil svoj akcent. Najskôr sa psychológovia sústredili na osobnostné rysy, teda dispozície jedincov pre učiteľské povolanie. Ďalším krokom bol záujem o učiteľove postoje a neskôr o jeho správanie a reagovanie priamo na vyučovacej hodine. Pokračovaním tejto línie boli štúdie, ktoré sa sústreďovali na učiteľove typické postupy pri vyučovaní, na jeho vyučovacie stratégie alebo ich súhrn – učiteľov vyučovacích štýl. Neskôr sa objavili výskumy, ktoré sa nezaujímal len o to, ako prebieha vyučovanie a čo konkrétne učiteľ robí, ale študovali aj prečo učiteľ jedná určitým spôsobom, ktoré dôvody ho k tomu vedú. Zamerali sa teda na učiteľove subjektívne pedagogické názory a na jeho pedagogické presvedčenie. V tejto súvislosti sa hovorí o „učiteľovom pojetí výuky“ (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996) a o učiteľovej individuálnej koncepcii vyučovania (Gavora, 1990). Postupne sa ukázalo, že nestačí skúmať iba aktivity učiteľa, ale treba sa zamerať na to, čo sa deje medzi učiteľom a žiakmi pri vyučovaní, ako na seba vzájomne reagujú. Skúma sa teda ich vzájomné pôsobenie, ich interakcia. Interakčná analýza sa rozvetvila na dva základné typy analýzy – Flandersovu (1970) a Bellackovu (1966). Ako uvádzajú autori, okrem týchto prístupov sa v odbornej literatúre stretne ešte s jedným prístupom v ktorom nejde len o medziľudskú interakciu v jednej alebo niekoľkých vyučovacích hodinách ale o interakčné správanie typické pre daného učiteľa vo väčšine pedagogických situácií. V tomto kontexte sa hovorí o interpersonálnom štýle učiteľa.

Metodologické otázky výskumu vyučovacieho štýlu učiteľa

Pri výskume vyučovacieho štýlu učiteľa sa používajú najrôznejšie výskumné postupy, metódy a nástroje. Najčastejšie používanými metódami sú pozorovanie, dotazník a posudzovacie škály.

Pozorovanie môže byť priame alebo nepriame. Priame pozorovanie sa využíva predovšetkým v takých pedagogických situáciách, keď pozorovateľ potrebuje zaznamenať pozorované javy do pozorovacích hárkov. Jeho použitie teda spočíva v tom, že pozorovateľ je osobne prítomný na vyučovacej hodine a zaznamenáva interakčné správanie učiteľa. Interakčné správanie učiteľa

je kódované a zaznamenávané do určitého modelu napríklad do jedného z ôsmich sektorov Webbelsovo osemuholníka. (In P. Gavora a J. Mareš, 2004). Ak učiteľ zmení typ svojho interakčného správania, pozorovateľ túto zmenu zaznamená a zaradi ju do príslušného sektoru. Pozorovateľ nemusí byť prítomný priamo na vyučovacej hodine v prípade, že je priebeh hodiny nahrávaný na videokameru. Vtedy ide o nepriame teda sprostredkované pozorovanie. Výsledná nahrávka potom umožňuje aj s odstupom času detailne analyzovať prvky učiteľovej interakcie so žiakmi, každý jeho verbálny aj nonverbálny prejav. Výskumník vo svojej práci využíva kategoriálny pozorovací systém. Ten umožňuje zachytiť vybrané znaky vždy, keď sa vyskytnú a zaznamenať ich v presnom poradí. Kategórie, prípadne subkategórie teda umožňujú kategorizovať, teda zaradiť pozorované javy do určitej konkrétnej kategórie podľa určitého znaku. Technika interakčnej analýzy, ktorej jadrom je pozorovanie založené na určitom systéme kategórií, je preto veľmi často používaná v prípade, keď treba zistiť štruktúru alebo činnosť v skupine, štýl pedagogickej práce a podobne. V súčasnosti existuje viacero systémov a modifikácií.

Flandersov pozorovací systém (1970) patrí k veľmi často používaným hlavne na sledovanie štýlu vedenia triedy alebo skupiny a na pozorovanie komunikácie a vyhodnocovanie interakcie v skupine. Základom systému je teória tzv. priameho a nepriameho vplyvu učiteľa. Priamy vplyv redukuje voľnosť žiaka, obmedzuje jeho spontánnosť a má za následok horšie vyučovacie výsledky. Nepriamy vplyv podporuje u žiaka iniciatívu a zlepšuje vyučovacie výsledky. Flandersov systém je obľúbený pre svoju zrozumiteľnosť, a pretože obsahuje iba desať kategórií oproti systémom, ktoré obsahujú často väčší počet kategórií. Pozorovateľ teda kóduje a zaraďuje každú interakciu do jednej z desiatich kategórií. Prvých sedem kategorizuje reč učiteľa, dve kategorizujú reč žiaka a posledná kategória je doplnková.

1. učiteľ akceptuje pocity žiakov
2. učiteľ povzbudzuje a chváli žiakov
3. učiteľ akceptuje žiaka a podporuje jeho myšlienky
4. učiteľ kladie otázky
5. učiteľ vysvetľuje
6. učiteľ prikazuje a vydáva inštrukcie
7. učiteľ kritizuje alebo presadzuje svoju autoritu
8. žiak reaguje na otázky učiteľa
9. žiak vyvíja vlastnú iniciatívu
10. ticho, nezrozumiteľná komunikácia

Každé tri sekundy pozorovateľ zapisuje do stĺpca číslo kategórie (kóduje), ktorá najlepšie vystihuje situáciu v triede, teda čo sa v triede deje. Zo získaných

údajov je potom možné určiť index direktivity vzťahujúci sa k charakteru pôsobenia učiteľa na žiaka.

Známy je aj model výskumu sociálnej interakcie R. F. Balesa (1950, In Š. Švec, 2002). V tomto modeli sa zaznamenávajú dáta o druhu interakcie a o štruktúre interakcie v malých sociálnych skupinách resp. v triede. Systém obsahuje 12 kategórií, ktoré sa snažia postihnúť osobnostné znaky prejavujúce sa v interakciách. Tieto interakcie sú zaradené do dvoch sociálno-emocionálnych a do dvoch neutrálnych oblastí. V sociálno-emocionálnej oblasti sa rozlišujú dva druhy reakcií. Pozitívne reakcie zahŕňajú preukazovanie solidarity, pomoci, humor, zhodu, akceptáciu a porozumenie. Negatívne reakcie sa prejavujú ako nesúhlas, pasivita, znižovanie statusu, odmietanie a zvyšovanie napätia. Úlohová oblasť rozlišuje neutrálne odpovede a neutrálne otázky. Neutrálne odpovede zahŕňajú poskytovanie hodnotenia, vyjadrovanie presvedčenia a citov, dávanie návrhov a usmernení, poskytovanie orientácie a informácií. Neutrálne otázky požadujú informácie, opakovanie, hodnotenie, vyjadrenie názoru a hodnotenia, požadujú návrhy a usmernenia. Systém následne umožňuje sekvenčnú analýzu výskytu uvedených kategórií, ktoré je možné vystihnúť ako dvojice v rámci psychosociálnych dimenzií ako orientácia, hodnotenie, kontrola, rozhodovanie, redukcia napätia a reintegrácia.

Systém A. A. Bellacka (D. Tollingerová, (1971) umožňuje pomerne objektívne zachytiť dianie v triede na vyučovaní a simultánne ho pomocou kódov zapísať. Bellack charakterizuje dianie v triede na vyučovaní ako zložitý komplex interakcií medzi učiteľom a žiakmi, ktorý sa skladá zo štyroch pedagogických aktivít:

1. štruktúrácia
2. kladenie požiadaviek
3. odozva na tieto požiadavky
4. reakcie na túto odozvu

Uvedené pedagogické aktivity majú rôzne parametre a vlastnosti. Z ich pomocou je možné zachytiť verbálnu stránku vyučovania a analyzovať ho. Systém obsahuje osem všeobecných kategórií, ktoré sa ďalej špecifikujú. Celý inventár obsahuje 54 kódov.

1. hovorca alebo subjekt
2. typ pedagogickej aktivity
3. učivo a jeho charakteristika
4. logické operácie s učivom
5. počet riadkov záznamu
6. spôsob vyučovania
7. logické operácie, ktoré sa na tom podieľajú
8. počet riadkov záznamu

Bellackov systém modifikovala a vyskúšala D. Tollingerová (1971) a naviazali naň B. M. Grantová a D. G. Henningsová, ktoré vytvorili kategoriálnu mikroanalýzu neverbálnych aktivít učiteľa.

Variantov interakčnej analýzy poznáme viacero, známe sú modifikácie Bayesovho systému IPA napr. Tolldenier (1985, pozorovanie vyučovania s IPA), Borgatta (1962, IPS – Interaction-Process-Scores), Lewis a kol. (1961, analýza vzorcov komunikácie), ako aj už uvedený Flanders (1970, FIAS – Flanders Interaction Analysis System). Analýza didaktickej interakcie v telesnej výchove (ADI) bola vyvinutá L. Dobrým a kol. (1997), využívajúca observačnú, záznamovú a výpočtovú techniku, ktorá umožňuje získať empirické dáta o činnostiach učiteľa a žiakov na hodinách telesnej výchovy.

V súčasnosti vzhľadom na dostupnosť technického vybavenia hrajú dôležitú úlohu vo výskumoch videozáznamy pedagogickej komunikácie a interakcie. (Svatoš, 1981; Nelešovská, 2003). Značne rozsiahle medzinárodné porovnávacie výskumy, v ktorých sa využila analýza videozáznamov, boli videoštúdie TIMSS 1995 a videoštúdie TIMSS 1999.

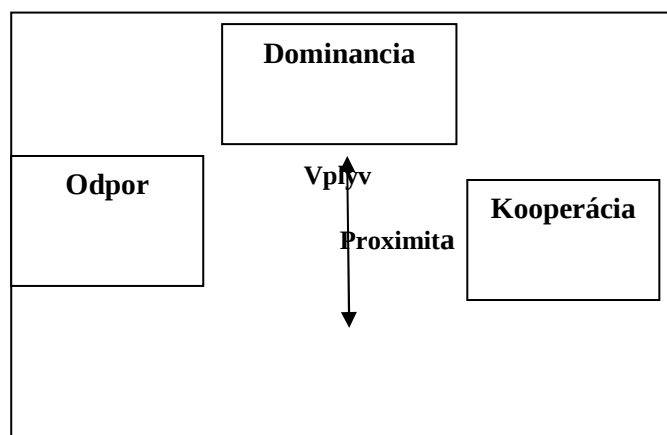
Learyho teória interpersonálneho správania a Wubbelsov dotazník QTI

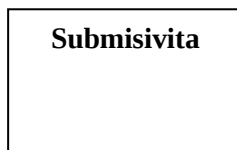
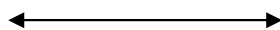
V predchádzajúcej kapitole sme uviedli výskumné nástroje založené predovšetkým na priamom, alebo sprostredkovanom pozorovaní. V súčasnosti je pri výskume interakčného štýlu učiteľa obľúbený najmä dotazník QTI, založený na Wubbelsovej et al. aplikácii Timothy Learyho teórie na pedagogické javy. Jeho jadrom je Wubbelsov et al osemuholník, ktorého sektory reprezentujú jednu špecifickú vlastnosť učiteľa prejavujúcu sa v interakcii so žiakom.

T. Leary analyzoval výroky svojich klientov z hľadiska ich interpersonálneho správania. Výsledkom jeho snaženia bolo vypracovanie 8 typov interpersonálneho správania. Týchto osem typov je usporiadaných a rozdelených na dve základné dimenzie, ktoré nazýva proximita a vplyv. Dimenzia proximity je pólavo vymedzená charakteristikami „odpor“ a „kooperácia“ a implikuje predovšetkým schopnosť spolupráce a kooperácie. Dimenzia vplyvu je pólavo vymedzená charakteristikami „dominancia“ a „submisivita“.

Model učiteľovho interpersonálneho správania v interakcii so žiakmi

(Mareš, Gavora, 2004, s. 107)





Osem typov interpersonálneho správania je prezentovaných v podobe výsekov resp. sektorov, ktoré ležia medzi dimenziami a ich pólovo vymedzenými charakteristikami. Ako bolo hore uvedené, adaptáciu teórie interpersonálneho správania do školského prostredia previedol a aplikoval T. Wubbels. Modifikoval ju do podoby dotazníka pre pedagogické účely. Je známy pod názvom Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). P. Gavora, J. Mareš, Den Brok (2003) dotazník QTI preložili a štandardizovali.

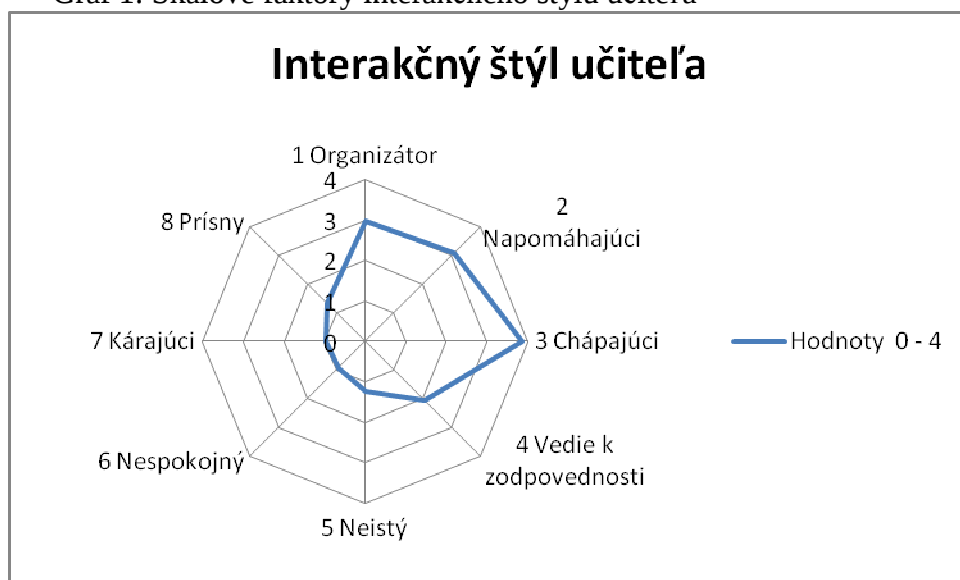
V tzv. Wubelsovom sektorovom osemuholníku reprezentuje každý sektor jednu špecifickú vlastnosť učiteľa tak, ako sa prejavuje v jeho interakcii so žiakmi. Tieto sektory charakterizujú a špecifikujú osem základných typov učiteľa:

1. organizátor,
2. pomáhajúci,
3. chápaný,
4. vedie k zodpovednosti,
5. neistý,
6. nespokojný,
7. kárajúci,
8. prísny.

Jadrom štandardizovaného dotazníku interakčného štýlu učiteľa QTI (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003) je 64 škálových položiek, ktoré indikujú určitý z ôsmich sektorov - organizátor, pomáhajúci, chápaný, vedie k zodpovednosti, neistý, nespokojný, kárajúci, prísny. Svoj názor na každú položku môže respondent vyjadriť na škále od 0 (nikdy) do 4 (vždy). Odpovede na položky, ktoré patria do jedného sektoru, sa spočítajú a vydedia sa počtom položiek zo sektoru. Získaný údaj vypovedá, do akej miery je určitý faktor sytený. Ak je určitý údaj vyšší (blíži sa 4), tým častejšie sa učiteľ daným spôsobom správa. Dotazník môžu vyplňovať žiaci, alebo aj učiteľ pri procese autodiagnostiky.

Výsledky spracovania údajov zo všetkých sektorov je možné vyjadriť v podobe osemuholníka. Osemuholník so svojimi sektormi potom názorne vyjadruje prevládajúci interakčný štýl učiteľa.

Graf 1: Škálové faktory interakčného štýlu učiteľa



Záver

Význam uvedeného modelu, ktorý analyzuje interpersonálne správanie učiteľa na vyučovaní vidíme okrem výskumných prác aj v príprave učiteľa na vyučovanie a v procese sebareflexie učiteľa. Model nehodnotí a neposudzuje typy správania a nie je normatívny, teda neurčuje ako by sa mal učiteľ správať. Učiteľ môže reagovať rôznym spôsobom, vzhľadom na konkrétnu charakteristiku pedagogickej situácie. Ako uvádza Den Brok, Levy et al. (2002, cit. Podľa Mareš, Gavora, 2004, s. 110) „väčšina učiteľov používa taký štýl komunikácie, ktorý zahrňuje všetkých osem typov správania“.

Literatúra

BELLACK, A. et al., 1966. *The language of the Classroom*. New York : Teachers College Press ISBN 0807710636

- FLANDERS, N. A., 1970. *Analyzing Teaching Behavior*. New York : Reading, Addison-Wesley ISBN 0201020521
- GAVORA, Peter. 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In *Pedagogická revue*, 1990, roč. 42, č. 3, s. 209-221.
- GAVORA, P.; MAREŠ, J.; DEN BROK, P. 2003. Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2003, č. 2, s. 126-145.
- MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. - GAVORA, P. 2004. Interpersonální styl učitelů : teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. In *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 2, s. 101-128.
- MAREŠ, J. et al. 1996. Učitelovo pojetí výuky. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1996. 92 s. ISBN 80-210-1444-X.
- NELEŠOVSKÁ, A. 2003. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, s.r.o, 2003.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SVATOŠ, T. 1981. Sledování a hodnocení vnějších žákovských činností ve vyučování. In MAREŠ, J. (ed.). *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1981, s. 73-76.
- ŠVEC, Š. , 2002. Systémy empirickej mikroanalýzy a hodnotenia výučby. (K 100. výročiu narodenia prof. Petra Vajcika). *Pedagogická revue*, 2002, č. 2, s. 121-139.
- ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele : Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- TOLLINGEROVÁ, D. 1971. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1971, roč. 6, č. 3, s. 241-259.
- ZELINA, M. 2007. Mnohí nás označovali za fantastov. In *Učiteľské noviny*, 2007, roč. 56, č. 3, s. 9.
- ZELINOVÁ, M. - ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*. 1. vyd. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997. 78 s. ISBN 80-7164-192-8.

