

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

VPLYV VYUČOVACÍCH STRATÉGIÍ NA FORMOVANIE
UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV SŠ

Diplomová práca

2012

Bc. Oľga Izsóffová

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

VPLYV VYUČOVACÍCH STRATÉGIÍ NA FORMOVANIE
UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV SŠ
Diplomová práca

Študijný program: PGAJ9m – učiteľstvo pedagogiky a anglického jazyka a literatúry

Študijný odbor: 1.1.1 – učiteľstvo akademických predmetov

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

Nitra 2012

Bc. Oľga Izsóffová



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

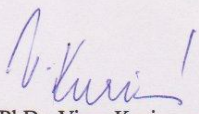
ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: Bc. Oľga Izsóffová
Študijný program: učiteľstvo pedagogiky a anglického jazyka a literatúry
(Učiteľské štúdium, magisterský II. st., denná forma)
Študijný odbor: 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov
Typ záverečnej práce: Diplomová práca
Jazyk záverečnej práce: slovenský

Názov: Vplyv vyučovacích stratégií na formovanie učebných štýlov žiakov SŠ

Anotácia: Diplomová práca teoreticky vymedzuje pojem učebný a kognitívny štýl, menuje typy učebných štýlov a opisuje ich rozvoj v priebehu vývoja jedinca. Zameriava sa na problematiku vyučovacích stratégií a analyzuje možnosti ich využitia v podmienkach SŠ. Empirická časť je zameraná a objasnenie vplyvu učiteľom aplikovaných vyučovacích stratégií a rozvoj a formovanie učebných štýlov v podmienkach stredných škôl.

Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Oponent: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.
Katedra: KPG - Katedra pedagogiky
Vedúci katedry: prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
Dátum zadania: 27.09.2010
Dátum schválenia: 05.10.2011


prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
vedúci/a katedry

POĎAKOVANIE

Chcela by som sa úprimne poďakovať PaedDr. Lívii Fenyvesiovej, PhD. za jej cenné rady, odbornú pomoc a usmerňovanie pri vypracovávaní diplomovej práce.

ABSTRAKT

IZSÓFFOVÁ, Oľga: *Vplyv vyučovacích stratégií na formovanie učebných štýlov žiakov SŠ.* [Diplomová práca] Izsóffová Oľga: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister /Mgr./ Nitra: PF UKF, 2012, s. 90.

Diplomová práca je zameraná na charakterizovanie a analýzu rôznorodých učebných štýlov žiakov. Práca bližšie popisuje význam a typológiu jednotlivých druhov učenia sa. Zameriava sa na vzťah učebného a kognitívneho štýlu. Ďalej vymedzuje osobnosť žiaka v adolescentnom období a tiež osobnosť pedagóga a jeho vyučovacie metódy a stratégie. Cieľom práce je poskytnúť celistvý náhľad na proces vyučovania, ktorého základný pilier tvorí proces učenia. Podrobne sa práca venuje rozboru učebných štýlov, ich charakteristickým znakom a ich zohľadňovaniu v edukačnej činnosti učiteľom. Diplomová práca pozostáva zo štyroch častí. Prvá kapitola sa upriamuje na proces učenia a vyučovania, rozoznáva varietu druhov učenia a bližšie popisuje učebné štýly uplatňované na zmyslovom základe- VARK a Felder- Silvermanov model učebných štýlov. Významná je tiež podkapitola zaoberajúca sa vzťahom kognitívneho a učebného štýlu. Druhá kapitola pozostáva z vymedzenia základných determinantov, ktoré proces vyučovania vo veľkej miere ovplyvňujú. V tretej kapitole sa pozornosť upriamuje na proces diagnostikovania učebných štýlov, na charakterizovanie diagnostických i vyučovacích metód a stratégií. Posledná, štvrtá kapitola je empirickou časťou diplomovej práce. Je zameraná na analýzu a interpretáciu výsledkov výskumu, ktorého cieľom bolo zistenie preferujúcich učebných štýlov žiakov na strednej škole na základe rozdielnosti pohlavia, ročníka, typu strednej školy a tiež na objasnenie vplyvu učiteľom volených vyučovacích metód na rozvoj učebných štýlov žiakov stredných škôl. Diplomová práca vychádza z bohatých poznatkov a výskumných zistení prezentovaných v domácej i zahraničnej literatúre.

Kľúčové slová:

Učenie. Proces učenia. Učebné štýly. Vyučovací proces. Vyučovacie metódy a stratégie.

ABSTRACT

IZSÓFFOVÁ, Oľga: *The impact of educational strategies on formation of secondary school students' learning styles*. [Diploma thesis] Izsóffová Oľga: Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Department of Education. Supervisor: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD. Level of professional qualifications: Master /Mgr./ Nitra: PF CFU, 2012, 90 p.

Diploma thesis focuses on characterization and analysis of diverse learning styles of students. The work more closely describes the importance and typology of different kinds of learning. Further, it defines the personality of the pupil in the adolescent period and also the personality of the teacher and his teaching methods and strategies. The aim of the work is to provide an overall view on the teaching process, which constitutes a basic pillar of the learning process. In detail, the work deals with the analysis of learning styles, their characteristic features and their consideration in the educational activities by the teacher. The diploma thesis consists of four parts. The first chapter rivets on the process of learning and teaching, recognizes the various kinds of learning styles and more closely describes learning styles based on sensory basis- VARK and Felder- Silverman learning style model. Significant is also the subsection dealing with the relationship of cognitive and learning style. The second chapter consists of definitions of basic determinants, which affect the process of education very much. The third chapter draws attention on the process of diagnosing learning styles, on characterizing the diagnostic and teaching methods and strategies. Lastly, the fourth chapter is the empirical part of this thesis. It focuses on analysis and interpretation of research that aimed to identify the preferable learning style of students on secondary school based on gender, grade, type of secondary school and also to clarify the impact of the chosen teaching methods on the progress of learning styles of secondary school students. The diploma thesis is based on a wealth of knowledge and research findings presented in both, domestic and foreign literature.

Key words:

Learning. Learning process. Learning styles. Educational process. Learning methods and strategies.

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Tabuľka č.1. Typ strednej školy a počet respondentov	58
Tabuľka č.2. PaSA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	62
Tabuľka č.3. SPŠ- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	63
Tabuľka č.4. OA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	64
Tabuľka č.5. SOŠ LB- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	65
Tabuľka č.6. Celkové hodnoty učebných štýlov žiakov	73
Graf č.1. PaSA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	63
Graf č.2. SPŠ- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	64
Graf č.3. OA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	65
Graf č.4. SOŠ LB- hodnoty preferujúcich učebných štýlov	66
Graf č.5. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých učebných štýlov žiakov na SŠ	67
Graf č.6. Preferujúce učebné štýly žiakov prvých ročníkov SŠ	68
Graf č.7. Preferujúce učebné štýly žiakov tretích ročníkov SŠ	68
Graf č.8. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých učebných štýlov v daných ročníkoch	69
Graf č.9. Preferujúce učebné štýly dievčat na SŠ	70
Graf č.10. Preferujúce učebné štýly chlapcov na SŠ	71
Graf č.11. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých učebných štýlov žiakov na základe rozdielnosti v pohlaví	72
Graf č.12. Poradie preferujúcich učebných štýlov žiakov SŠ	74

OBSAH

ÚVOD	9
1 PROCES UČENIA	11
1.1 Význam pamäti v procese učenia	12
1.2 Druhy učenia	13
1.3 Učebný štýl žiaka	18
1.3.1 Typológia učebných štýlov	20
1.3.1.1 Učebné štýly uplatňované na zmyslovom základe- VARK	20
1.3.1.2 Učebné štýly Felder- Silverman-ovho modelu	23
1.4 Kognitívny štýl žiakov	25
1.4.1 Vzťah medzi kognitívnym a učebným štýlom žiaka	27
2 PROCES VYUČOVANIA A JEHO PODSTATA	31
2.1 Determinanty vyučovacieho procesu	32
2.2 Žiak ako determinant vyučovacieho procesu	35
2.3 Učiteľ ako determinant vyučovacieho procesu	38
2.3.1 Vyučovacie štýly učiteľa	40
3 DIAGNOSTIKOVANIE UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV UČITEĽOM VO VYUČOVACOM PROCESE	44
3.1 Diagnostické metódy v práci učiteľa	46
3.2 Možnosti ovplyvňovania učebných štýlov	49
3.2.1 Vyučovacie metódy a stratégie v práci učiteľa	51
4 ZISŤOVANIE UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV NA SŠ	54
4.1 Doterajšie výskumné zistenia v oblasti učebných štýlov u nás a v zahraničí	54
4.2 Ciele a hypotézy výskumu	57
4.3 Charakteristika výskumnej vzorky	58
4.4 Výskumné metódy	59
4.5 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu	60

4.6 Závěry výskumu a odporúčania pre prax	75
ZÁVER	79
ZOZNAM BIBLIOGRAFIE	80
PRÍLOHY	

ÚVOD

Učenie patrí k najzákladnejšej činnosti vo vývine človeka. Ako sa vyvíja človek, tak sa vyvíja aj množstvo teórií a poznatkov z tejto oblasti. Jeho funkcia je nenahraditeľná či už pre človeka samotného alebo pre celú spoločnosť. Naša práca vníma proces učenia a s ním úzko spojený proces vyučovania v oblasti edukácie ako niečo potrebné a nevyhnutné.

Cieľ diplomovej práce je zameraný na objasnenie vplyvu vyučovacích stratégií učiteľa, ktoré volí počas svojej vzdelávacej činnosti na formovanie učebných štýlov žiakov stredných škôl. Približujeme proces učenia predovšetkým z pohľadu žiaka, definujeme varietu druhov učenia, no predovšetkým analýzu učebných štýlov žiakov. Taktiež za podstatné pokladáme bližšie popísanie determinantov, ktoré proces vyučovania do veľkej miery ovplyvňujú. Medzi učiteľom a žiakom sa v procese vyučovania tvoria vzájomné väzby, ktoré obojstranným vnímaním a následným pozitívnym ovplyvňovaním dosahujú efektívnosť osvojovania si nových poznatkov. Teoretická časť práce je založená na názoroch a vedeckých poznatkoch slovenských i zahraničných odborníkov. Teória obsiahnutá v prvej časti práce prirodzene nadväzuje na empirickú časť, ktorej hlavnou funkciou je sprostredkovať výskumné zistenia z oblasti učebných štýlov. Práca má ucelený charakter a jej obsah je rozdelený do štyroch kapitol.

Prvá kapitola sa venuje procesu učenia, pri ktorej sme úvodnú podkapitolu upriamili na podstatu a význam pamäti počas učenia sa, jej signifikantné funkcie a jednotlivé fázy zapamätávania si nových informácií. Ďalej našu pozornosť upriamujeme na rôznorodosť druhov učenia, ich charakterizovanie a priblíženie prístupov, akými žiaci k procesu učenia pristupujú. Bližšie popisujeme učebné štýly uplatňované na zmyslovom základe-VARK a Feldrer- Silvermannov model učebných štýlov z dôvodu ich aktuálnosti a častého prezentovania týchto štýlov. Podstatou tejto kapitoly je aj analýza vzťahu medzi kognitívnym a učebným štýlom, ktoré v procese učenia zastávajú nezastupiteľnú funkciu.

V druhej kapitole sa venujeme dôležitému procesu vyučovania v školskom prostredí. Tento proces je ovplyvňovaný mnohými determinantmi, ktoré zastávajú vo vyučovacom procese viac než významnú rolu. Detailnejšie našu pozornosť upriamujeme na žiaka, adolescenta, na jeho osobnostný fyzický i psychický vývin a tiež na učiteľa, jeho profesijné kompetencie, no predovšetkým na jeho vyučovacie štýly, ktorými disponuje a následne pôsobí na žiakov vo vyučovacom procese.

Tretia kapitola pozostáva z teórie zameranej na diagnostikovanie učebných štýlov žiakov učiteľom počas procesu vyučovania. Približujeme niektoré diagnostické metódy, ktoré učiteľ volí pri zisťovaní učebných štýlov žiakov, ale tiež pri analýze dosahovaných výkonov počas edukačnej činnosti. V poslednej podkapitole sa venujeme vyučovacím metódam a stratégiám, ktoré v práci učiteľa zastávajú viac než dôležitú úlohu. Práve nimi môže učiteľ vo svojej činnosti efektívne pôsobiť na osobnosť žiakov a ich účinné osvojovanie si nových poznatkov a tiež na vytváranie pozitívnej motivujúcej atmosféry počas vyučovacej činnosti.

V poslednej, štvrtej časti našej práce je obsiahnuté empirické skúmanie zamerané na oblasť učebných štýlov žiakov stredných škôl. Cieľom výskumu bolo zistiť preferujúci učebný štýl žiakov stredných škôl v závislosti od pohlavia, ročníka a typu strednej školy. Ďalej sme skúmali vplyv vyučovacích stratégií učiteľa na rozvoj učebných štýlov adolescentov. Pre celistvosť našej práce sme uviedli aj doterajšie výskumné zistenia v oblasti učebných štýlov zo Slovenska i zahraničia.

Zámerom celej práce je analyzovanie procesu učenia a vyučovania a z neho vyplývajúcich učebných štýlov, ktorými žiaci disponujú a následne nimi participujú vo vyučovaní. V práci na označovanie subjektu vyučovania- žiaka zamieňame pojmy študent, adolescent, ktoré vnímame ako ekvivalentné a z pohľadu našej práce za charakteristické pre vekové obdobie skúmaného subjektu.

1 PROCES UČENIA

Učenie je tesne spojené so životom všetkých živých organizmov na Zemi. Pre človeka je učenie základnou a prirodzenou vlastnosťou, ktorá je preňho vžitá už od narodenia. Týmto môžeme povedať, že proces učenia je nekonečný. Človek sa celý život učí, aby mohol plniť požiadavky, ktoré sú od neho vyžadované a predovšetkým potrebné pre jeho plnohodnotné a široko rozvinuté pôsobenie v spoločnosti. Človek sa od počiatku niečomu učí. Učí sa poznávať svojich blízkych, učí sa rozprávať, vnímať svoje okolie.

Keď sa vo všeobecnosti zamyslíme nad pojmom učenie, hneď nám napadne inštitúcia, ktorá je zodpovedná za proces učenia. Viacerí sa domnievajú, že učiť sa má iba v škole. Čítať, písať, počítať, naučiť sa správať prosociálne sa poväčšine pripisuje požiadavkám na školu a jej pracovníkov. Nie je to však úplne tak. Učiť sa a naučiť sa niečomu novému, resp. rozvíjať už naučené je možné všade okolo nás. Tým, že sa učíme, získavame potrebné vedomosti a skúsenosti, ktoré sú nevyhnutne potrebné pre život človeka v spoločnosti. Proces učenia a s ním spojené problémy skúmajú odborníci už niekoľko rokov. Je viacero disciplín, ktoré sa venujú skúmaniu učenia z pohľadu biologického, psychologického, sociálneho, pedagogického i gnozeologického. Ale, čo je to vlastne učenie? Prečo sa na potrebu neustáleho učenia sa kladie taký dôraz? Naším cieľom je priblíženie problematiky učenia sa a s ňou spojené zmeny v psychike človeka a jej následné aplikovanie do vyučovacieho procesu.

Vo všeobecnosti sa učením chápe všetko, čo si človek počas života osvojí, s čím sa naučí pracovať, manipulovať. Človek sa učí postupne, nie len do svojej dospelosti, ako si niektorí žiaci myslia, ale až do svojej smrti. O vzdelávaní aj v pokročilom veku nám svedčia predsa univerzity tretieho veku, rôzne záujmové krúžky pre dôchodcov a mnoho iných vzdelávacích činností. Proces učenia je neustály a kladie sa naň niekoľko požiadaviek.

Učením sa chápe získavanie rozličných vedomostí, skúseností, návykov, zručností u jedinca v priebehu jeho života. Takéto chápanie sa vyskytuje i v mnohých disciplínach. V psychológii je tento pojem popísaný exaktne. Učením podľa M. Nakonečného (2003, s.234) je „*proces získavania a používania skúseností umožňujúce adaptáciu meniacich sa situácií*“. Toto ponímanie nám indikuje cieľ, ktorý učením dosiahneme. Adaptáciu meniacich sa situácií môžeme voľne preložiť ako využívanie skúseností v praktickom

živote, v ktorom sa dostávame do rôznych situácií, v ktorých sa potrebujeme realizovať a konať na základe niečoho už získaného, osvojeného.

Anglický pedagóg G. Petty vo svojom ponímaní učenia kladie dôraz na aktivitu učiaceho sa a významný význam učenia vidí vo vytváraní si vlastných, osobných verzií poznatkov, ktoré učiteľ prezentuje (2008, s.12-14).

Ďalej sa učenie neodmysliteľne spája s pamäťou, ktorá je pre uchovávanie a osvojovanie nových zážitkov, vedomostí mimoriadne dôležitá. Do pamäte sa nové, nepoznané údaje, praktické zručnosti môžu ukladať dvomi spôsobmi -vedome alebo nevedome. Všetky vedomé, ale aj nevedomé informácie sa neskôr dokážu premostiť do správania alebo do určitého prezentovania prevzatých myšlienok, nápadov, vedomostí. Na to, aby sme mohli pochopiť proces učenia, čo je osvojovanie nového, nepoznaného, na to potrebujeme určitú neuropsychickú dispozíciu- pamäť, ktorá nám umožní uchovávať, vybavovať si a využiť to, s čím sme sa v minulosti stretli a chceme to v prítomnosti zreprodukovat' a efektívne to zužitkovať.

1.1 Význam pamäti v procese učenia

Učenie nie je možné oddeliť od pamäti. Keby nebolo pamäti, učenie by nemalo žiadny význam. Ved' na čo by sme sa učili, keby sme to, čo vieme nemohli nikdy nikde využiť, keby sme to hneď zabudli, nemohli si to včas vybaviť. Biológovia a psychológovia sa pamäťou zaoberali už v minulosti.

Zo psychologického hľadiska je pamäť vo všeobecnej rovine popisovaná ako „*schopnosť prijímať, triediť, rozpracovávať, vybavovať a ukladať informácie podľa potreby*“ (M. Sovák., 1990, s.39). Práve funkcia pamäti sa mnohokrát prirovnáva k funkcii knižnici. Ukladajú sa do nej informácie ako knihy podľa určitých kritérií, hľadísk, ktoré si vieme roztriediť, vybrať podľa potreby, podľa požadovaných informácií. Práve ukladanie-zapamätávanie informácií do pamäti musí prejsť 3 fázami.

Rozlišujeme pamäť:

- *Ultrakrátku*- proces zapamätania trvá len niekoľko sekúnd, keď informácia neprechádza do ďalšej fázy, postupne sa vytráca.
- *Krátkodobú*- ide o krátkodobé pamätanie si informácie do doby približne 20 minút.

V tejto časti pamäti sa údaj spracováva, ak je údaj pre subjekt dôležitý, snaží sa ho

opakovať si, posilňovať ho. Povaha pamäti je bielkovinová, čo znamená, že napomáha k dlhšiemu udržiavaniu si údajov ak informácia prechádza do ďalšej fázy, budeme si ju pamätať už dlho.

➤ *Dlhodobú-* informácie a vnemy sa v tejto fáze ukladajú do bunkovej plazmy, čo znamená, že sa vytvorila pamäťová stopa. Ide o proces pamätania si údajov dlhší čas. Mimoriadne dôležité je, aby nedochádzalo k zabúdaniu, vytrácaniu informácií, potrebné je spájať nové asociácie s predošlými. Len tak spevníme potrebné vnemy obsahujúce informácie, ktoré sú pre nás dôležité.

Na to, aby sme boli z našich žiakov aktívni a vnímajúci „zapamätávatelia“, musíme dbať na to, aby sa v procese učenia vyhýbali stresovým a záťažovým momentom, aby sa necítili ohrozovaní a oslabovaní, lebo práve tieto psychické stavy môžu u žiakov vyvolávať blokovanie prijímajúcich informácií.

Pre oblasť pedagogickú je nesmierne významné, aby sa počas učenia vytvárali asociácie, ktoré sa uložia do dlhodobej pamäti študentov. Pri tejto oblasti je na mieste spomenúť taktiež vývinové obdobie adolescenta, ktorého pamäť, ale taktiež myslenie a predstavivosť sa v nemalej miere podobajú inteligencii dospelého človeka, čo značí, že je pre nich charakteristická výborná pamäť, abstraktné myslenie, rýchle a svieže úsudky. Všetky spomenuté psychické procesy patria bezpochyby k najdôležitejším v procese učenia sa.

1.2 Druhy učenia

Ako už bolo spomenuté, proces učenia je jedným z najzákladnejších a najpodstatnejších procesov osobnosti žiaka. Dieťa- žiak sa denne dostáva do situácií, kedy je od neho vyžadované určité zapamätávanie si, osvojenie si nejakého poznatku, básne, cviku, matematickej úlohy, ktoré musí žiak bez problémov ovládať.

V oblasti psychológie sa v minulosti robili výskumy, ktoré preukázali niekoľko spôsobov, ako je možné dosiahnuť to, aby bol človek schopný učenia sa. Tieto výskumy boli realizované najskôr na zvieratách, aby mohli byť neskôr aplikované na ľudí. Vďaka psychológom ako I.P.Pavlov, E.L.Thorndike, H. Ebbinghaus, B.F. Skinner, W.Köhler poznáme dnes niekoľko druhov učenia. Je predsa jasné, že nemôže existovať len jeden druh učenia, ktorý by bol neutrálny, vhodný pre všetkých.

V českej a slovenskej literatúre sa najčastejšie vyskytuje členenie týchto druhov učenia. Práve z tohto dôvodu popisujeme aj my túto typológiu obšírnejšie.

L. Maršalová (In L.Požár,- I.Turek,- L.Held., 1999, s.15-24) tieto druhy učenia charakterizuje nasledovne:

1. *Učenie podmieňovaním*- podstatou je vytváranie podmienených reflexov (dočasných nervových spojov).

a) Klasické- opísal I.P.Pavlov. Ide o učenie, ktoré prebieha na emocionálno-vegetatívnej úrovni, t.j. za určitých podmienok organizmus reaguje emocionálne a vegetatívne.

b) Ištrumentálne- zákonitosti stanovil B.F.Skinner. V porovnaní s klasickým učením, jedinec musí byť aktívny, aby sa vytvoril podmienený reflex. Hlavný princíp pri tomto druhu je, že ide o učenie POKUS-OMYL.

Ak by sme chceli zdôrazniť rozdiel medzi týmito dvomi druhmi učenia sa, v klasickom je dôraz na aktivite experimentátora a v inštrumentálnom učení na strane subjektu.

2. *Učenie percepčno-motorické*- v odbornej literatúre sa uvádza aj pod pojmom senzomotorické. Podstata spočíva v prepojení vnímania a pohybu. Pomocou tohto učenia žiaci môžu zvládať úkony, ktoré sú neľahké na vnem a pohyb. Tento druh učenia slúži na osvojenie si rôznych druhov fyzickej práce, športových aktivít, hry na hudobné nástroje atď.

3. *Učenie verbálne*- vďaka Ebbinghausovým výskumom a experimentom môžeme u človeka pozorovať aj učenie verbálne, popisované aj ako učenie pamäťové. V tomto druhu učenia sa stretávame výlučne so slovným materiálom. Základ tvorí vytváranie a zapamätávanie si spojení medzi danými slovami, pričom tieto väzby sú založené na logickej súvislosti. Častosť a čerstvosť spojenia sú podmienkou k silnejšiemu zapamätávaniu.

4. *Učenie pojmové*- je pre ľudí veľmi dôležité, lebo rozvíja myslenie. Na základe neho človek dokáže tvoriť logické operácie. Toto učenie je sprevádzané dvomi procesmi:

- Tvorenie pojmov- uplatňuje sa analýza a syntéza. Na základe vonkajších znakov sa dokážu vytvoriť rozličné pojmy, ktoré prostredníctvom analýzy dosiahneme podstatné, typické vlastnosti predmetov a javov.
- Osvojovanie pojmov- môžeme si osvojiť systematickým štúdiom, tzv. náukovými pojmi alebo samostatne, tzv. skúsenostnými pojmi.

5. *Učenie riešením problému*- patrí medzi najefektívnejšie druhy učenia, ktoré vedie k modifikácii, k zmene učiaceho sa. Pri tomto type učenia Linhart, 1972 (In L.Požár-I.Turek- L. Held., 1999, s.22) vymedzujeme 4 fázy riešenie problému:

- a. Stav neistoty, dilema, frustrácia, pochybnosť.
- b. Identifikácia riešeného problému.
- c. Hľadanie faktov a formulácia hypotéz.
- d. Verifikácia, overovanie hypotéz.

6. *Sociálne učenie*- v nemalej miere súvisí so začlenením, zaradením človeka do spoločnosti. Ide o vytváranie takých zručností a sociálnych návykov, ktorými človek, v našom ponímaní žiak bude schopný plnohodnotného začlenenia sa do sociálnej skupiny. Aby bol človek schopný žiť s inými, musí si osvojovať určité pravidlá a normy, ktoré podľa J. Čápa (1980, s.52) majú tieto elementárne formy:

- a. Učenie napodobňovaním.
- b. Učenie sociálnym spevňovaním.
- c. Identifikácia.

Washingtonská univerzita taktiež realizovala výskum zameraný na proces učenia. Profesor Mark Tennant (<http://www.washington.edu>) kategorizoval typy učenia sa podľa viacerých hľadísk. Akronym A.S.K. vyvinutý profesorom M. Tennantom prezentuje tri typy učenia sa, ktoré sa vyskytujú vo vyučovaní:

A (attitude)- vzťah, ale taktiež 'affective learning', v preklade afektívne, citové učenie sa. Príkladom tohto typu učenia sa je posun v prístupe k akademickej schopnosti žiakov so zdravotným postihnutím.

S (skill)- zručnosti, často popisované ako psychomotorické. Ide o učenie, v ktorom sa rozvíja práca s prispôsobiteľnými technológiami, ktoré sú príkladom rozvoja zručností.

K (knowledge)- vedomosti, poznanie. Kognitívne učenie je termín používaný pre mentálne, rozumové schopnosti, ak je napr. získavanie nových informácií, vedomostí, poznatkov z určitej oblasti. Poznanie popisuje ako množstvo informácií súvisiacich s konkrétnou problematikou.

Tu sa nám naskytuje pohľad, na rôznorodosť procesu učenia. Môžeme len súhlasiť s J.Marešom (1998, s.46), ktorý upozorňuje na fakt, že proces učenia je možné študovať zo štruktúrneho pohľadu z niekoľkých hľadísk:

- podľa osobnostných vlastností učiaceho sa
- podľa obsahu učenia

- podľa vlastného priebehu učenia
- podľa výsledkov učenia
- podľa kontextu, v ktorom učenie prebieha

Ďalej autor uvádza podobné typy učenia ako L. Maršalová, no význam kladieme na typológiu druhov učenia, ktoré sú zoradené podľa zložitosti prebiehajúcich procesov. V tomto členení sa autor stotožňuje s hierarchickosťou procesu učenia sa s americkým psychológom R. M. Gagném, ktorý podľa náročnosti zoradil procesy učenia. Zložitosť je od najjednoduchšej formy učenia po najzložitejšiu:

- učenie kognitívnym stratégiám
- učenie riešením problémov
- učenie pravidlám
- učenie konceptom
- učenie diskriminácii
- učenie verbálnym asociáciám
- učenie reťazové
- učenie spojením stimul- reakcia
- učenie signálom

Všetky popísané druhy učenia majú pre žiaka, ako subjekt vyučovacieho procesu veľký význam. Každá forma ľudského učenia prináša množstvo nových poznatkov, návykov, zručností, ktorými sa ovplyvňuje celková osobnosť človeka, jeho názory, myšlienky, postoje k určitým veciam, udalostiach, jeho správanie a vnútorné rozpoloženie. Učenie žiakov obohacuje, formuje a predovšetkým robí z človeka osobnosť, ktorá je kognitívne, emocionálne, sociálne vyformovaná.

Pri týchto charakteristikách sa nám vyžaduje spomenúť aj potreba vhodnej pozitívnej motivácie, ktorá je pre proces učenia viac než významná. M. Zelina (1996, s.71) považuje motiváciu za „základnú otázku pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka“. Táto myšlienka je obsiahnutá aj v charakteristike Pennyho Ura (1991, s.274), ktorý motivovaného študenta popisuje nasledovne: „*Motivovaný študent je ten, ktorý je ochotný, priam chtivý vynakladať svoje úsilie do učebných činností a tým napredovať v učení.*“ Uvedené názory nám jasne naznačujú, že žiak, ktorý je motivovaný, proces vyučovania a učenia vo veľkej miere uľahčuje, robí ho príjemnejším a produktívnejším.

Dôležitým prvkom pri osvojovaní si poznatkov žiaka je taktiež jeho vôľa a prístup k učeniu.

Pod vôľou pedagogická psychológia rozumie „*psychický proces, ktorým človek usmerňuje svoju činnosť, zameranú na dosiahnutie vedome vytyčených cieľov a na prekonávanie prekážok*“ (L. Ďurič- M. Bratská a kol.,1997, s.406) a R.R. Schmeck (1988, s.53) definoval prístup žiaka k učeniu ako: „*prístup k učeniu, ktorý odráža vzťah medzi osobou a situáciou, preto sa preň navrhuje označenie modus operandi.*“ Môžeme teda povedať, koľko žiakov, toľko prístupov k učeniu.

Je potrebné, aby si žiak uvedomoval potrebu a podstatu učenia sa. Ak žiak berie učenie vážne, má vôľu si čo najviac zapamätať a to nie len pre známky alebo pre učiteľa, jeho výsledky dosahujú vysokú hodnotu. Na druhej strane, ak si žiak plní povinnosti nasilu, robí to pre iných a nie pre seba, snaží sa to mať čím skôr za sebou, táto forma učenia má krátkodobý, dočasný charakter.

Autori, ktorý prvýkrát použili pojem prístup k učeniu boli F. Marton, R. Säljö a L. Svensson (In J. Mareš., 1998, s.62). Zhodujú na dvoch hlavných prístupoch k učeniu:

1. Povrchový prístup k učeniu
2. Hĺbkový prístup k učeniu

Už samotné názvy týchto prístupov nám naznačujú, aký bude asi spôsob učenia sa žiaka.

Pri *povrchovom prístupe* učenia sa môžeme povedať, že žiaka učebná látka nezaujíma a nebaví ho. Učenie vníma ako niečo, čo musí, čo je vyžadované vonkajším okolím. Títo žiaci sa obvykle učia memorovaním poznatkov. Čítajú si poznámky pričom nerozlišujú dôležité od menej dôležitého. Ich získané poznatky nemajú dlhú trvácnosť, nevedia „premostiť“ získané poznatky s minulými. Nevedia si vytvoriť vlastný názor na danú učebnú látku. Tento prístup k učeniu vnímame ako nesprávny. Žiakov s takýmto prístupom by sme mali neustále podporovať a povzbudzovať v učení, motivovať ich, pýtať sa na ich názory. Sme si istí, že ak v žiakovi prebudíme záujem o učivo, jeho prístup sa zmení priaznivo.

Hĺbkový prístup žiaka k učeniu môže učiteľ spozorovať hneď. Tento typ žiaka sa môže prejavovať či už pri odpovedi, rozhovore, pri bežnej komunikácii alebo pri konkrétnom zadaní. Žiaci s týmto prístupom získavajú informácie a nové poznatky vlastnou iniciatívou, vlastnou činnosťou. Táto činnosť je aktívna, žiaci si hľadajú, dopĺňajú vedomosti o určitej téme, pretože ich to zaujíma, chcú sa dozvedieť viac, študujú literatúru navyše. Ich cieľ nie je krátkodobý, ale práve naopak má dlhodobý, trvácný charakter.

Prístupmi k učeniu sa v psychológii venovala fenomenologická psychológia, ktorej zistenia a následné chápanie učenia pomáhali učiteľom pochopiť, že aj žiak má svoju

predstavu o učení sa, má svoj postup a samotný prístup k nemu. Musíme dodať, že spomenuté prístupy môže žiak počas štúdia meniť. Nie je s určitosťou dané, že žiak s povrchovým prístupom bude stále k učeniu pristupovať povrchrne alebo žiak s hĺbkovým štýlom učenia bude neustále aktívnym prijímateľom nových informácií. Tieto prístupy sa môžu meniť, či už na základe povahy učiva, osobného vnímania alebo záujmu žiaka o učivo.

1.3 Učebný štýl žiaka

Každý z nás má svoj štýl. Či už to je štýl obliekania, štýl počúvania hudby, štýl zariadenia domu či bytu, štýl správania sa alebo štýl osvojovania si vedomostí, zručností tzv. učebný štýl. Mnohokrát sme sa stretli s vyhlásením: „Však ho nechaj, to je jeho štýl.“ Tak ako existuje množstvo štýlov rôzneho charakteru, tak isto existuje množstvo učebných štýlov. Ale čo to vlastne znamená štýl v oblasti edukácie? Niekoľkí autori sa zaoberali týmto pojmom a touto problematikou, práve preto uvedieme viacero slovenských i zahraničných názorov a rozanalyzujeme v čom sa zhodujú a naopak v čom sa líšia.

Pedagogický slovník (J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš., 2009, s.293) definuje štýly učenia nasledovne: „*Sú to svojské postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období života preferuje. Svojbytnosť sa prejavuje orientáciou aktivít, motiváciou jedinca, štruktúrou a poradím vykonávaných aktivít, hĺbkou učenia, prepracovanosťou postupov a pružnosťou jeho používania.*“

Tento popis nám približuje v čom a ako sa štýly učenia prejavujú a v čom ich môže učiteľ spozorovať. Ak učiteľ upriami svoju pozornosť na žiakovu prácu a postupy pri jej riešení, na to ako svoju prácu riadi a vykonáva, sme si istý že jeho pozorovanie a následné zistenie dosiahne kladné hodnoty.

Podobnú charakteristiku učebného štýlu prezentuje I. Turek (2010, s.85): „*Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré jednotlivec preferuje. Vytvára sa z vrodeneho základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje.*“ *Učebný štýl môže pomáhať jednotlivcovi dosahovať dobré výsledky pri učení sa určitého typu učiva a v určitej pedagogickej situácii, ale môže mu komplikovať dosahovanie dobrých výsledkov pri učení sa určitého typu učiva a v určitej pedagogickej situácii.*“

Z tohto vyjadrenia nám je jasnejšia podstata, z ktorej učebné štýly vychádzajú. Základ je už v žiakovi od svojho narodenia a tvorí akési jadro, ktoré sa postupne zväčšuje

a zdokonaľuje prostredníctvom pôsobenia žiaka v rôznych pedagogických a spoločenských situáciách. Žiak si tieto svoje postupy zvyčajne neuvedomuje, na činnosti reaguje spontánne. Žiakovi vyhovujú a s ľahkosťou mu dovoľujú pracovať.

P.Gavora (1999 s.145) tvrdí, že každý žiak má iba jeden štýl učenia, ktorý uprednostňuje. Používa ho nie len na jeden učebný predmet ale širokospektrálne na viacerých predmetoch.

Najpodrobnejšie sa problematike učebných štýlov žiakov venuje J. Mareš. Práve v jeho publikáciách nachádzame bohaté teoretické a praktické skúsenosti z tejto oblasti. Jeho poznatky a myšlienky sú veľmi často citované v českej, slovenskej ale aj zahraničnej literatúre rôznymi autormi. Podrobnú analýzu učebných štýlov nachádzame v mnohých jeho publikáciách.

J.Mareš (1998, s.48) chápe štýl nasledovne: *„Pojem štýl sa chápe ako individuálne odlišný a vnútorne jednotný spôsob výberu a kombinovanie čiastkových prvkov a postupov. Ten dodáva výslednému dielu špecifický a pre vonkajšieho pozorovateľa identifikovateľný a definovateľný charakter.“* Táto definícia a jej aplikácia na proces učenia nám potvrdzuje predchádzajúce myšlienky. Každý človek má svoj vlastný štýl, je preňho jedinečný, avšak vonkajším pozorovateľom, v našom ponímaní učiteľom možný popísania a identifikovania. J. Mareš taktiež svoju pozornosť upriamuje na rôzne druhy štýlov, delenia štýlov podľa určitých kritérií.

Zahraničný odborník na učebné štýly R.R. Schmeck (1983, s.10) o učebnom štýle žiaka hovorí, ako o jeho vlastnej učebnej stratégii učenia sa, ktorá je od jeho prostredia nezávislá. Čiže by sme to mohli chápať tak, že okolité prostredie učebné štýly neovplyvňuje, nie je nimi podmienené.

J. W. Keefe (1987, s.97) uvádza, že učebný štýl žiaka je podmienený kognitívnymi, afektívnymi a psychologickými charakteristikami, ktoré sa reflektujú, odrážajú na vnímaní jedinca v jeho prirodzenom prostredí.

Prezentované myšlienky naznačujú, že ide o určitú vlastnosť, žiakovi príznačnú, na základe ktorej dokáže prekonávať prekážky. Práve toto vyjadrenie zintenzívňuje R. Dunn a K. Dunn (1993, s.27), ktorí zdôrazňujú, že v učebnom štýle ide hlavne o vnímanie a spracovávanie poznatkov na základe pracovania s novým, zložitejšími informáciami.

L. Legendre a P. Legendre (1998, s.30) zahŕňajú do žiakovho štýlu vzdelávanie, riešenie problémov, myslenie a postoje, ktoré zaujíma v rôznych edukačných činnostiach.

Učebné štýly žiakov by mali byť v každom prípade rešpektované učiteľmi. Žiaci sa prostredníctvom svojho vlastného štýlu učia rýchlejšie a efektívnejšie. Je tu však aj možnosť tieto štýly meniť, no treba prihliadať aj na fakt, že daný štýl žiakovi vyhovuje a jeho použitie je preň účinné. Pri učebných štýloch je možné ich vylepšenie resp. ich zmena. Táto zmena však vôbec nie je jednoduchá a žiak by sa mal sám rozhodnúť či chce zmeniť spôsob svojho učenia alebo nie.

1.3.1 Typológia učebných štýlov

Ako bolo už vyššie spomenuté existuje mnoho druhov učebných štýlov. Ku každému rozdeleniu je niekoľko kritérií, ktoré nám bližšie približujú daný učebný štýl. Keďže existuje viacero typov, spôsobov učenia sa žiaka, ich identifikácia učiteľom môže byť tým náročnejšia alebo na druhej strane jednoduchšia a presnejšie definovateľnejšia. Práve jasné a zrozumiteľné pochopenie učebného štýlu študenti potrebujú. Žiakom sa bude lepšie učiť a učitelia budú dosahovať v práci žiakov i v tej svojej lepšie výsledky. Týmto by ich vzájomná spolupráca a interakcia mala byť efektívnejšia. Poznáme mnoho delení a kategórií učebných štýlov, no my v našej práci popisujeme dve členenia, a to Flemingovo členenie učebných štýlov uplatňovaných na zmyslovom základe- VARK a model Felder-Silverman-ovho učebného štýlu. Zvolili sme ich z dôvodu frekvencie uplatňovania týchto členení v mnohých výskumoch a významných publikáciách.

1.3.1.1 Učebné štýly uplatňované na zmyslovom základe - VARK

O zmyslových orgánoch sme sa pred niekoľkými rokmi dozvedali len z učebného predmetu biológia. Naučili sme sa, že máme 5 zmyslových orgánov, ktoré nám pomáhajú k lepšiemu poznávaniu a vnímaniu sveta okolo nás. Teraz naše zmysly nemajú len funkciu, ktorá je spojená s vnímaním, ale v našom ponímaní zastávajú významnú rolu v osvojovaní si učebných poznatkov. Každý človek je jedinečná bytosť, tým pádom musí mať aj jedinečný štýl učenia. Už z pozorovania spolužiakov v triede sme zaznamenali, že každý z nás mal iný spôsob učenia. Niektorí si čítali nahlas, iný potichu, prechádzali sa po triede alebo si vymýšľali rytmus k učebnej látke.

N. Fleming (In I. Turek., 2010, s.86) uvádza typológiu učebných štýlov založenú na zmyslovom základe. Je označovaná akronymom VARK, čo je akronymom prvých písmen anglických slov

- Visual (vizuálno-zrakový)
- Aural (auditívny-sluchový)
- Read/write (čítať/ písať- verbálny,slovný)
- Kinesthetic (kinestetický-pohybový)

Samotný názov nám už indikuje o aký štýl pôjde a na akom zmyslovom základe bude založený. Za potrebné pokladáme aj bližšie definovanie týchto štýlov pre ich celistvosť a úplné pochopenie. Je podstatné, aby učitelia dokázali rozlišovať jednotlivé typy učenia sa študentov, aby študenti mohli pracovať podľa svojho štýlu pohodlne a bez prekážok.

Vizuálno-neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl:

Pre tento štýl učenia je príznačné prezentovanie učiva jasne, viditeľne. Žiaci si najlepšie osvoja učebnú látku, keď ju vnímajú vizuálne v obrazovej podobe. Podstatné pre nich sú diagramy, obrázky, rôzne schémy, pojmové mapy, fotografie, ilustrácie v knihách a pod. Dôležité je, aby učitelia prednášali učivo nie len verbálne, ale popri výklade zaznamenávali podstatné informácie a ich väzby do schém, grafov, „kľúčových slov“. Tým, že budú pri vysvetľovaní svojej myšlienky písať v skratkách aj na tabuľu, budú využívať veľa učebných pomôcok, toto všetko vizuálno- obrazoví žiaci ocenia.

Auditívny (sluchový) učebný štýl:

Ako nám už zo samotného názvu vyplýva, tento učebný štýl opisovaný N. Flemingom nám indikuje, že žiaci so sluchovým štýlom učenia budú preferovať učenie počúvaním a hovorením, radšej než pohybom alebo čítaním. Títo žiaci si dokážu zapamätať poznatky, ktoré sú im prezentované verbálne, dokážu si rýchlo zapamätať básne, slová piesní, hádanky, vtipy. Výborne sa učia komunikáciou s iným žiakom rovnakého štýlu učenia, keď si ústne vymieňajú informácie. Odporúča sa, aby si žiaci nahrávali učivo na kazety alebo do MP3 prehrávača, aby si učivo mohli kdekoľvek vypočuť. Aby bol výklad učiteľa užitočný aj pre týchto žiakov odporúčame, aby dali žiakom možnosť spoločnej práce v skupinách, vo dvojiciach, aby mohli riešiť úlohy kooperatívne. Učiteľ by mal mať čistý jasný prejav, aby bol žiakom zrozumiteľný, ľahko zapamätateľný, mal by pracovať s tempom, intonáciou hlasu.

Vizuálno-verbálny (zrakovo-slovný) učebný štýl:

Pre tento štýl je príznačné pozorovanie a vyspelé abstraktné myslenie čím adolescenti výrazne disponujú. Študenti sa zameriavajú na činnosti, ktoré sú možné pozorovať zrakom. Práve zrak je u týchto žiakov dominantný a pomáha im ľahšie osvojiť si učivo. Pre žiakov so zrakovo-slovným učebným štýlom je charakteristické výborné zapamätávanie si slov, definícií ktoré si môžu naštudovať sami prostredníctvom učebných textov, poznámok a dostupnej literatúry. Žiaci si radi robia poznámky a zaznamenávajú v bodoch čo učiteľ prednáša. V dnešnej dobe s vysoko rozvinutou technológiou sú pre učiteľov možnosti vizualizácie podstatne jednoduchšie. Ponúka sa im široká škála alternatív, ktorou môžu učivo vizuálne prezentovať študentom. Pre priblíženie spomenieme interaktívne tabule, spätné projektory, data projektory a najbežnejší spôsob- školskú tabuľu.

Kinestetický (pohybový) učebný štýl:

Po tom ako sme si preštudovali predchádzajúce tri učebné štýly, ktorých základom sú ľudské zmysly, ďalej doplníme, že do tejto skupiny patrí ešte jeden učebný štýl, ktorý je založený na pohybovej činnosti žiaka. Z vlastného záujmu sme sa tento štýl pokúšali podrobnejšie zanalyzovať vzhľadom na našu osobnú skúsenosť. Pred niekoľkými rokmi študovania na strednej škole sme mali na internátnej izbe spolužiačku, ktorá sa pri učení na písomnú prácu učila tak, že neustále v izbe chodila, neposedela ani chvíľu. V tom čase, sme tomu nechápali a pravdupovediac nás to znervózňovalo. Dnes však už vieme, že tejto žiačke preferujúcim štýlom učenia bol kinestetický (pohybový) učebný štýl.

Žiaci uprednostňujúci tento štýl sa najlepšie učia tak, keď môžu s ponúknutými informáciami niečo robiť, manipulovať s nimi, konštruovať niečo, keď sa môžu pohybovať a používať rôzne pomôcky. Je pre nich významné ak si pomôcky môžu skonštruovať aj sami, resp. prostredníctvom nich môžu prísť na podstatu učiva a odhaliť princíp, na ktorom je daný jav založený. Preto sa vo výučbovom procese kladie dôraz aj na týchto žiakov, prostredníctvom rôznych dramatizácií, práci s počítačom, prácou v zmenených podmienkach napr. v laboratóriu, rôznych učebniach, plánovaním exkurzií, atď.

Jednotlivé učebné štýly nemusia vystupovať u žiaka ako jediné a čisté. Môžu byť aj vo forme zmiešanej, kde sa dva alebo aj viacej štýlov kombinuje, vtedy hovoríme o zmiešanom učebnom štýle.

N. Fleming (In I. Turek, 2010, s.91) tvrdí, že „*učebné štýly sú prevažne vrodené a človek sa najúspešnejšie učí tým štýlom, ktorý má vrodenný, ktorý je pre neho prirodzený, pričom prirodzených štýlov môže byť aj viac.*“

Dôraz kladieme na potrebu, aby žiak odhalil a zistil detailne svoj učebný štýl, lebo názory viacerých autorov (J. Mareš, I. Turek, N. Fleming, a.i.) sa zhodujú v tom, že ak si žiak pozná svoj učebný štýl, využíva jeho jednotlivé postupy, efekt osvojovania si vedomostí, skúseností, zručností je oveľa ľahší a kvalitnejší.

1.3.1.2 Učebné štýly Felder-Silverman-ovho modelu

Pre hlbšiu analýzu učebných štýlov sme našu pozornosť upriamili aj na problematiku učebných štýlov žiakov v zahraničí. Tejto téme sa v súčasnosti začína venovať značná pozornosť. Americký profesor Dr. Richard M. Felder v spolupráci s uznávanou psychologičkou pre oblasť vzdelávania Dr. Lindou Silverman vytvorili tzv. Model Felder-Silverman-ovho učebného štýlu, v anglickom jazyku 'Felder-Silverman Learning Style Model'.

Autori sa stotožňujú s názorom, že žiaci prijímajú a spracúvajú informácie rôznym spôsobom. Môže to byť pozorovaním, počúvaním, uvažovaním, analyzovaním. Tak ako sa líšia učebné štýly žiakov, tak sa odlišuje aj práca pedagógov a ich vyučovacie metódy. Niektorí pedagógovia vysvetľujú, iní demonštrujú alebo vedú žiakov k praktickej činnosti. Autori tvrdia, že ak existujú vo výučbovom procese určité nezhody medzi štýlmi učenia sa žiakov a štýlmi výučby pedagóga, môže sa tento nesúlad prejavovať prostredníctvom nezaujmu o učebnú látku, nudou, nepozornosťou ale aj celkovým nezaujmom o učebný predmet. Na prekonanie týchto problémov by sa mali učitelia usilovať o rovnováhu vyučovacích metód a to na rozdiel od toho, aby preučali všetkých žiakov podľa svojej preferencie, podľa svojho vyučovacieho štýlu. Ak sa podarí učiteľovi túto rovnováhu dosiahnuť, všetci študenti sa budú učiť spôsobom, ktorý uprednostňujú a efektívnosť výučbového procesu bude oveľa vyššia (<http://www4.ncsu.edu>).

Model Felder-Silverman-ovho učebného štýlu vymedzuje nasledovnú typológiu učebných štýlov žiakov:

- | | |
|--------------|-----------------------|
| - aktívny | - vizuálny |
| - reflexný | - verbálny |
| - vnímajúci | - sekvenčný, postupný |
| - intuitívny | - globálny, komplexný |

Na základe vyššie uvedeného, niektoré z týchto štýlov učenia sme už vyššie analyzovali, no v tejto typológii sa objavujú isté zmeny. N. Flemingov model opisoval vizuálno-

verbálny štýl spolu, ako štýl ktorý sa prepája a model Felder-Silverman-ovho štýlu učenia delí vizuálny a verbálny štýl samostatne. uvedené

Ako bolo uvedené, autori síce definujú osem učebných štýlov, ale na druhej strane sú popisované akoby vo dvojiciach, ktoré sa skryto prelínajú.

Žiaci s *aktívnym učebným štýlom* majú tendenciu pochopiť a zapamätať si informácie najlepšie tým spôsobom, že na niečom aktívne pracujú- diskutujú, manipulujú, vysvetľujú učivo ostatným žiakom. Odporúča sa, aby títo žiaci kooperovali so žiakmi podobného učebného štýlu, stretávali sa, diskutovali, vymieňali si informácie ústnym podaním.

Reflexní žiaci na rozdiel od tých aktívnych, pred tým ako niečo začnú, radšej o tom najprv v tichosti popremýšľajú ako hneď konajú. Pre porovnanie uvidíme príklad konania aktívneho žiaka s reflexným. Aktívny študent by si povedal: „ Skúsme to a uvidíme ako to funguje“, ale reakcia reflexného študenta by bola: „ Popremýšľajme najskôr nad tým, než budeme konať.“ Ak je v triede žiak s preferenciami dlhšieho premýšľania nad učivom, treba mu dať čas. Ak to však nie je možné, tento žiak by si mal tento čas nahrádzať časom štúdia po škole. Rovnováha týchto dvoch štýlov je žiaduca. Ak bude žiak konať hneď, bez uváženia a rozmyslenia si svojho činu, môže „skočiť“ do vecí, do problémov predčasne, ale tiež ak bude tráviť príliš veľa času premýšľaním a bádáním, možno sa nikdy nedostane k podstate „ ku koreňu“ vecí.

Učebný štýl, ktorým sa budeme zaoberať je v anglickom jazyku pomenovaný pojmom 'sensing learning style'. Prekladom z anglického pedagogického slovníka slovo 'sense' znamená schopnosť chápať, vnímať, porozumieť. V našom ponímaní budeme používať pojem vnímajúci pre definovanie tohto štýlu.

Učebný štýl vnímajúceho žiaka je založený na učení sa skutočnosťou. Žiaci radi pracujú prostredníctvom osvedčených metód a postupov a čo nemajú radi je, ak sa v ich činnosti objavujú problémy, jednoducho povedané nečakané „prekvapenia“. Žiaci tohto spôsobu učenia väčšinou sústreďujú svoju pozornosť na detaily, sú dobrí v memorovaní faktov a v praktických činnostiach. Najlepšie si zapamätávajú informácie keď v nich vidia spojitosť so skutočným svetom. Učiteľia by mali týmto študentom poskytovať špecifické príklady ako môžu dané poznatky využiť v praxi.

Intuitívny z pohľadu lexikálneho znamená predvídavý. Žiak, ktorý má osvojený *intuitívny štýl učenia* je príznačný tým, že má rád inováciu poznatkov. Má výborné abstraktné myslenie. Nemá rád hodiny, ktoré si vyžadujú vysokú mieru memorovania a neustáleho opakovania. Žiaci s intuitívnym učebným štýlom učenia by mali teóriu

upriamiť na fakty a nájsť v nich samostatne určitú praktickú spojitosť. Títo žiaci mnohokrát robia pri skúšaní chyby z nedbanlivosti, pretože nekladú dôraz na detaily, nemajú radi neustálu repetíciu čo je vlastne dôsledkom týchto chýb.

Nasledovný štýl učenia, ktorí autori opisujú je *vizuálny- zrakový štýl učenia* sa žiaka. Tento štýl bol už v predchádzajúcej časti charakterizovaný. Jeho bližšie definovanie sa zhoduje.

Do Felder-Silverman-ovho modelu učebných štýlov patrí aj *verbálny štýl učenia*, ktorý korešponduje s predchádzajúcim definovaním N. Flemingovho štýlu učenia.

V poradí siedmy učebný štýl sa nazýva *sekvenčný, postupný*. Jeho názov je preložený z anglického jazyka 'sequential', čo v preklade znamená postupný, následný. Žiaci získavajú vedomosti v lineárnej postupnosti. Majú tendenciu pri hľadaní riešení postupovať postupne, krok po kroku. Väčšina učiva na strednej škole má logickú následnosť, čiže sekvenčný žiaci získavajú svoje poznatky postupne. Môže sa však stať, že pedagóg pri určitom prezentovaní učiva bude prepájať niekoľko tém, vtedy by mali títo žiaci požiadať učiteľa o bližšie objasnenie tohto postupu a učiteľ by mal následne poskytnúť žiakovi materiály k hlbšiemu doštudovaniu si.

Posledným štýlom učenia sa žiaka, ktorého názov je v anglickej literatúre popísaný ako "global" nám už samotný názov naznačuje, že ide o niečo *komplexné, súhrnné*. Pre tohto žiaka je potrebné pochopiť hlavnú podstatu predmetu, aby mohol zvládnuť podrobnosti. Ak sa aj v tomto prípade učiteľ vrhá z jednej témy na druhú, môže to spôsobiť problémy v chápaní žiaka. Existujú určité kroky, ktoré pomáhajú žiakom s týmto štýlom získať „obraz“ rýchlejšie. Pre ilustráciu uvedieme príklad. Predtým ako žiak začne študovať prvú časť kapitoly v texte, je lepšie aby si prelistoval celú kapitolu k získaniu prehľadu- to je to globálne, čím sa bude daná kapitola zaoberať. Môže to byť časovo náročnejšie, ale na druhej strane tento žiak bude mať prehľad o jednotlivých, na seba nadväzujúcich častiach učiva a bude chápať väčšie celky komplexnejšie.

(<http://www4.ncsu.edu/unity>)

1.4 Kognitívny štýl žiaka

V predchádzajúcich častiach sme sa venovali problematike učebných štýlov, ktorých jadro spočíva predovšetkým v aktívnej postupnosti, tým chceme povedať že začiatkom učenie ťaží z vrodeneho základu, no neskôr sa postupne mení. Už viackrát sme zdôraznili

názor, že študent musí poznať svoj učebný štýl pre dosahovanie želaných výsledkov a osvojovanie si potrebných vedomostí, zručností. Okrem učebného štýlu však poznáme aj štýl kognitívny, ktorý sa v značnej miere od učebného štýlu odlišuje. Tak, v čom je vlastne ten rozdiel? Je nejaké spojenie, určitá väzba medzi učebným a kognitívnym štýlom?

Už niekoľko rokov sa tematika štýlov či už učebných alebo kognitívnych dostáva do pozornosti nie len učiteľov ale aj študentov.

Kognitívny štýl je odvodený od slova kognícia (cognition)-poznanie. Už zo psychológie vieme, že poznávanie v sebe zahŕňa procesy myslenia, vnímania, zapamätávania a spracovávanie nových informácií. Keďže hovoríme o štýle a procese učenia sa, je prirodzené, že tieto dva pojmy budú mať určitú spojitosť.

Podľa psychológov L.E. Bourna a B.R. Ekstranda (In M. Nakonečný, 2003, s.238) kognitívne učenie definujú ako *„osvojovanie alebo preštrukturovanie vedenia, ktoré spočíva na využívanie našich kognitívnych schopností: vo vnímaní, predstavivosti, vyvodzovaní a na ďalších formách rozpracovávanie informácií.“*

Výkladový psychologický slovník (L. Ďurič- M. Bratská a kol., 1997, s.150) pojem kognitívny štýl popisuje nasledovne: *„Kognitívny štýl sa vzťahuje na psychologické dimenzie, ktoré predstavujú konzistencie v spôsobe, akým jedinec prijíma, resp. získava poznanie: percepcia, obrazotvornosť, pamäť, riešenie problému, rozhodovanie, myslenie“.*

Pedagogický slovník (J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš, 2009, s.127) chápe kognitívny štýl ako *„charakteristický spôsob, ktorým ľudia vnímajú, zapamätávajú si informácie, myslia, riešia problémy, rozhodujú sa.“*

Z definícií je funkcia kognitívneho štýlu zreteľná. Kognitívny štýl nám indikuje, že informácie, ktoré sa človek, v našom ponímaní žiak bude snažiť osvojiť pracujú na základe psychických procesov. Po preštudovaní viacerých názorov odborníkov, či už slovenských alebo zahraničných sa dozvedáme, že ide o prevažne vrozený štýl, ktorého aktivácia je spontánna, nesilená ničím, resp. nikým.

L.E. Bourne a B.R. Ekstrand (In M. Nakonečný, 2003, s.238) veľmi jednoducho opisujú ako nezámerne, spontánne sa človek dokáže vzdelávať: *„Učiaci sa učí tým, že niekoho alebo niečo pozoruje- čítaním, počúvaním, prezeraním, chápaním a takto pozorované informácie rozpracováva. Učiaci sa subjekt je kognitívne aktívny, v jeho pamäti sa ukladajú nové informácie, ktoré môže i nemusí neskôr prakticky použiť.“*

Na základe tohto vyjadrenia si vieme presne a jasne vysvetliť ako kognitívne učenie funguje. Evidentne je zrejmé, že človek- študent sa v prostredí, v spoločnosti v ktorej sa

nachádza nepriamo učí, absorbuje podnety, ktoré sa nevedomky absorbujú do podvedomia žiaka.

Americký výskumník R. M. Issac je v zhode s uvedenými charakteristikami kognitívneho štýlu. Podľa neho kognitívny štýl „*popisuje ako človek získava vedomosti (poznanie) a spracováva informácie. Kognitívne štýly sú späté so psychickým, duševným správaním, ktoré jedinci automaticky aplikujú pri riešení určitého problému. Všeobecne platí, že ovplyvňujú spôsob, akým sú informácie získavané, triedené a využívané. Kognitívny štýl je obvykle popisovaný ako stabilný a trvalý rozmer osobnosti, ktorý ovplyvňuje postoje, hodnoty a sociálne interakcie.*“ (<http://mailer.fsu.edu>)

M. Issac sa stotožňuje s vyššie uvedenými odborníkmi v tom, že ide o psychický proces, ktorým človek obohacuje svoju osobnosť o vedomosti, poznatky a zdôrazňuje, že najčastejšie sa tento kognitívny mechanizmus učenia sa „spúšťa“ pri riešení určitého problému.

1.4.1 Vzťah medzi kognitívnym a učebným štýlom žiaka

Našu pozornosť obraciame na skutočnosť, že v procese učenia neexistuje nič izolovane. Je tomu tak aj v prípade kognitívneho a učebného štýlu. Existuje viacero pohľadov na to, ktorý štýl je u človeka preferujúci, ktorý je aktívnejší a ktorým sa vedomosti, zručnosti a návyky získavajú rýchlejšie.

Podrobne a veľmi precízne to graficky znázornil a popísal J. Mareš (1998, s. 52-54), ktorý názory odborníkov na učebný a kognitívny štýl prehľadne zakreslil.

Podľa autora môžeme polemizovať o piatich možnostiach v súvislosti s učebným a kognitívnym štýlom:

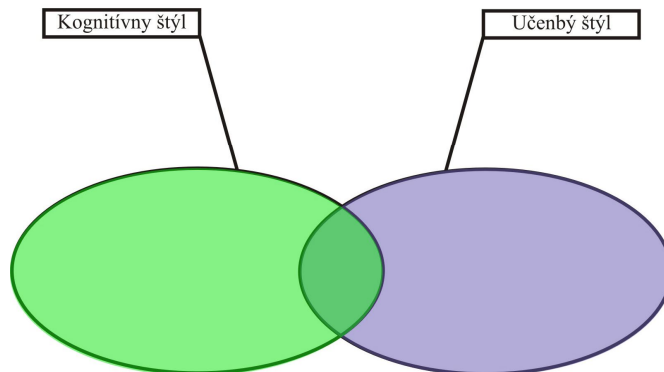
- oba pojmy nemajú takmer nič spoločného
- oba pojmy sa čiastočne prekrývajú
- oba pojmy sú totožné
- prvý pojem je súčasťou druhého- nadradenosť kognitívneho štýlu
- druhý pojem je súčasťou prvého- nadradenosť učebného štýlu

Prvú možnosť môžeme hneď vylúčiť, lebo ako sme už spomenuli a procese učenia všetko so všetkým súvisí. Týmto pádom nám zostávajú štyri chápania učebného a kognitívneho štýlu.

Prvá možnosť: Oba pojmy sa čiastočne prekrývajú

- k tomuto názoru sa prikláňali odborníci ako H.Taitová (1990), S. Messick (1994) a N.J. Entwistle. Tvrdia, že pojmy sa čiastočne prekrývajú, majú niečo spoločné aj odlišné. Bližšie ich názor nešpecifikujú.

Obrázok č.1: vzťah kognitívneho štýlu a štýlu učenia- čiastočné prekrývanie
(J.Mareš, 1988, s. 52)

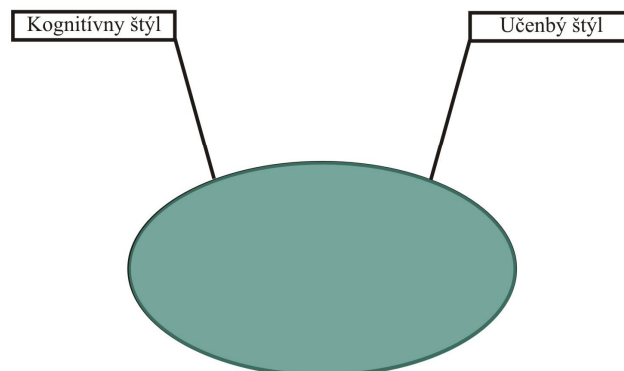


Druhá možnosť: Oba pojmy sú totožné

- v tejto možnosti existujú dve presvedčenia

1. Pojmy majú synonymický charakter (J. Hayes a Ch.W.Allison (1993), N.Katzová (1988), R.Riding a I.Cheemaová (1991), C.J. McRobbie (1991), P. Guild (1994))
2. Rozdiely medzi pojmami sú prakticky nevšimnuteľné, čiže pojmy môžeme súbežne zamieňať (M. Reynolds (1997), O'Brien (1994), White et al.,(1996))

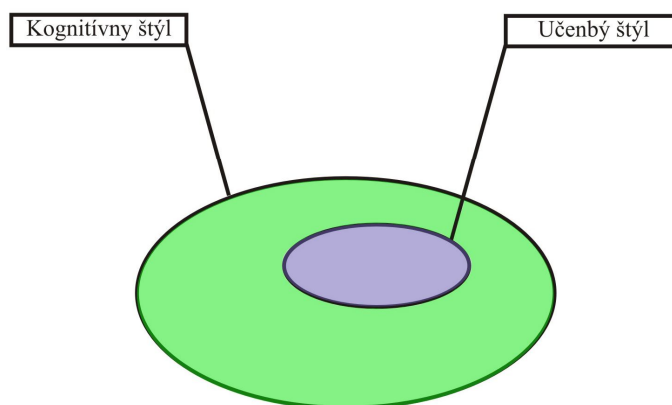
Obrázok č.2: vzťah kognitívneho štýlu a štýlu učenia- stotožnenie
(J.Mareš, 1988, s. 52)



Tretia možnosť: *Prvý pojem je súčasťou druhého- nadradenosť kognitívneho štýlu*

V tejto možnosti viacerí odborníci zastávali názor, že kognitívny štýl je všeobecnejší, rozsiahlejší a pojem učebný štýl je jeho špeciálnou časťou. Túto myšlienku zastávali napr. T.C. De Bello, S.Claxton, Y.Ralston. Podľa nich, tento názor má prirodzený vývoj. Výskumy, ktoré sa realizovali boli zamerané na skúmanie kognitívneho štýlu a z nich sa neskôr vyvíjali výskumy zamerané na štýly učenia ako ich špeciálny prípad, tak práve preto by kognitívny štýl mal byť zastrešujúcim pojmom.

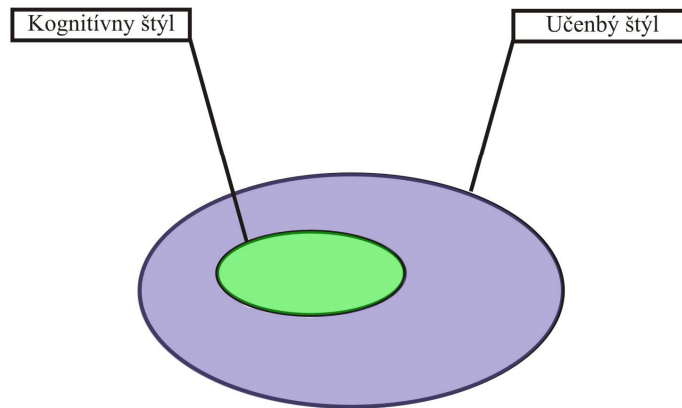
Obrázok č.3: vzťah kognitívneho štýlu a štýlu učenia- nadradenosť kognitívneho štýlu (J.Mareš, 1988, s. 54)



Štvrtá možnosť: *Druhý pojem je súčasťou prvého –nadradenosť učebného štýlu*

Táto idea je v porovnaní s predchádzajúcou úplne protikladná. Tu sa za obširnejší pojem považuje učebný štýl, pod ktorý spadá kognícia- kognitívny štýl. Kognitívny štýl je považovaný len za jednu časť, jednu zložku, ktorá spolu s ostatnými zapadá pod učebný štýl. Zástupcovia tohto názoru sú L. Curryová (1990), Ch.S. Claxton, J.W.Keffe (1988), J. Hayesová (1991).

Obrázok č.4: vzťah kognitívneho štýlu a štýlu učenia- nadradenosť učebného štýlu (J.Mareš, 1988, s. 54)



Táto kapitola nás uviedla do problematiky učebných a kognitívnych štýlov žiakov a samotného procesu učenia. Po opísaní jednotlivých druhov učebných štýlov, ktoré uviedli rôzni autori sa nám obraz vzhľadom ku žiakovi a jeho osvojovaniu si vedomostí, zručností rozšíril. Za dôležité pokladáme, aby žiak prostredníctvom učiteľa a množstva odbornej literatúry, ktorá sa zoberá týmto predmetom bola študentovi prezentovaná v jeho vzdelávacej činnosti i mimo nej. Je nutné, aby žiak poznal učebný štýl preňho vlastný a prostriedky, ktorými dosiahne vytýčený cieľ kladený učiteľom a spoločnosťou.

2 PROCES VYUČOVANIA A JEHO PODSTATA

Na proces vyučovania sú už oddávna kladené viaceré požiadavky, ktoré majú prispieť k efektívnemu, optimálnemu a všestranne zameranému rozvoju osobnosti človeka. Významnými činiteľmi, bez ktorých by tento proces nebol možný tvoria dva subjekty – učiteľ a žiak. Práve tieto dva hlavné činitele a ich úlohy sú pre našu prácu podstatné. Ich vzájomná interakcia, ovplyvňovanie a spolupráca, ktorá by mala viesť k pozitívnemu, priaznivému smerovaniu v oblasti vzdelávania. Samozrejme sme si vedomí, že vyučovací proces nie je zložený len z dvoch činiteľov, ale ho ovplyvňuje aj množstvo determinantov, podmienok, ktoré taktiež určitou mierou prispievajú k samotnému priebehu a výsledku vyučovania.

Vyučovací proces bol už oddávna skúmaný viacerými pedagógmi, didaktikmi, špecialistami, ktorí sa snažili hľadať a získať poznatky vedúce k jeho efektívnosti. Existuje viacero názorov a pohľadov na tento proces.

Pod pojmom vyučovací proces E. Petlák (2004, s.68) chápe *„plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa.“* Táto definícia nám poskytuje komplexný náhľad na prierez vyučovacím procesom. Sú v nej popísané subjekty a ich úlohy, ale taktiež požiadavky na výsledok tohto významného procesu. Z charakteristiky je zreteľné kto, ako a s akým cieľom participuje vo vyučovacom procese. Nie je však jednoduché tieto ciele stále plniť.

L. Mihálik vo svojej analýze vyučovacej hodiny akcentuje na skutočnosť, že učiteľ počas vzdelávacieho procesu svojou činnosťou nepôsobí len na jednu stránku osobnosti žiaka, napríklad sleduje nie len rozvíjanie intelektových zručností alebo praktických zručností, ale snaží sa u svojich žiakov obohacovať čo najširšie spektrum schopností, vlastností, myslenia, vnímania, atď. (L. Mihálik, 1988, s.50)

Oxfrodský výkladový slovník (A.S. Hornby, 2000, s.401) zdôrazňuje, že učiteľ na svoju skupinu žiakov pôsobí premyslene, aby na základe svojej cieľavedomej činnosti dosiahol vytýčený cieľ.

J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš (2009, s.356) v pedagogickom slovníku definujú vyučovanie ako „*druh ľudskej činnosti, ktorá spočíva v interakcii učiteľa a žiakov, a jej základom je zámerne pôsobiť na žiakov tak, aby u nich dochádzalo k učeniu sa.*“

Charakterizované definície nám jasne indikujú v čom spočíva podstata vyučovacieho procesu. Je to vo výbornom vzťahu medzi učiteľom a jeho študentmi, ich vzájomnej komunikácii, vzájomnom pôsobení. Je to aj o cieľoch, ktoré učiteľ volí na dosiahnutie požadovaných vedomostí, zručností. Ciele, ktoré sa snaží učiteľ svojou činnosťou dosiahnuť však musia byť presne špecifikované. Pedagóg musí zohľadňovať viaceré oblasti a špecifiká žiakovej osobnosti, ako sú aj samotné učebné štýly žiakov, aby výsledok naplánovanej činnosti viedol k efektívnemu záveru. Veľký dôraz sa pri formulácii a následnej aplikácii cieľa počas vyučovacej hodiny kladie aj na samotného žiaka. Zdôrazňuje sa potreba oboznamovania študenta s cieľom vyučovacej hodiny, resp. danej činnosti, aby mu bolo jasné, k čomu vedie daná aktivita, daná úloha, čo si má osvojiť ku koncu vyučovacej hodiny.

J. Skalková (2007, s.120) upozorňuje na súvislosť konkretizácie cieľov s biogénnou, psychogénnou a sociogénnou úrovňou osobnosti študentov. Ako už bolo vyššie spomenuté, ide o všestranný rozvoj osobnosti, čo znamená obohacovanie kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej stránky osobnosti žiaka.

Na to, aby bol žiak schopný takéhoto všestranného obohacovania svojej osobnosti, túto skutočnosť ovplyvňuje ešte niekoľko podmienok, činiteľov, ktoré musia priaznivo vplývať na osobnosť žiaka, aby bol schopný dosiahnutia požadovaného cieľa.

2.1 Determinanty vyučovacieho procesu

Ako sme sa už vyššie zmienili, na to, aby vyučovací proces bol efektívny existuje rad činiteľov, ktoré proces vzdelávania študentov výrazne ovplyvňujú. V pedagogickej ako aj v psychologickej literatúre je uvedených množstvo názorov a delení týchto faktorov. Pojem determinant je odvodený z latinského slova '*determinare*', čo znamená *ohraničovať*, ale z nášho zamerania je významný preklad tohto slova ako *rozhodujúci faktor*.

P. Hartl a H. Hartlová (2000, s.109) determináciu popisujú ako „*určujúci vplyv, rozhodujúce pôsobenie niečoho na niečo*“. Na proces vyučovania pôsobí množstvo „*niečoho*“, ktoré je pre žiaka dôležité.

J. Průcha (2002, s.102-103) popisuje význam zohľadňovania vstupných determinantov vo vyučovacom procese. Moderná pedagogika sa týmto intenzívne zaoberá a množstvo výskumov je zameraných na zisťovanie efektívnosti vstupných determinantov na proces vyučovania. To, aký sú žiaci v triede, koľko ich je, z akých sociálnych pomerov pochádzajú, aké majú vlastnosti to všetko je pre prácu učiteľa podstatné. Na druhej strane aký je učiteľ, aký je jeho štýl učenia, aké má povahové vlastnosti, tieto faktory sú významné pre prácu študentov. Taktiež spomeňme významnosť učebníc, učiva, didakticko-technických pomôcok, polohu školy, atď.

Z tých najjednoduchších a starších delení sa podmienky rozvetvujú na vonkajšie a vnútorné. J. Čáp (1980, s.150-159) výsledok procesu vyučovania pripisuje výsledku pôsobenia činiteľov prostredia a žiakovej osobnosti. Medzi vonkajšie činitele zaraďuje *učivo*, ktoré sa prezentuje vo vyučovaní, *osobnosť učiteľa* - jeho vlastnosti, postoje, vyučovacie metódy a prístup ku žiakom, ale taktiež aj celý *súbor činiteľov*, ako napríklad ekonomické a kultúrne podmienky pre vzdelanie, postoje ku vzdelaniu v rodine, v skupine vrstovníkov, osobné vzťahy s členmi rodiny, kamarátmi, spolužiakmi, didakticko-technické pomôcky, ktorými je škola zabezpečená a samozrejme mikroklimatické a fyzikálne podmienky ako svetelná, tepelná pohoda hlučnosť...atď.

Je asi jasné, keď hovoríme o vonkajších faktoroch pôsobenia na proces vyučovania, upriamime našu pozornosť aj na vnútorné činitele, ktoré sú príznačné a vlastné pre konkrétneho žiaka. Ide tu o žiakovu *motiváciu* do učebnej činnosti, jeho *predchádzajúce vedomosti, zručnosti, návyky*, jeho *psychickú stavbu a procesy*, *žiakov štýl učenia*, *biologické predpoklady* a v neposlednom rade jeho prítomný stav a pozornosť.

L. Fenyvesiová (2004, s.34) taktiež zdôrazňuje významnosť pôsobenia vnútorných činiteľov žiakov a to predovšetkým inteligenciu, skúsenosti, záujmy a učebné štýly žiakov na priebeh a výsledok vyučovacieho procesu.

J.K. Babinskij (In J. Komora, 2004, s.103) tiež popisuje faktory pôsobenia na vyučovací proces, ale nezjednodušuje ich len na vonkajšie a vnútorné, ale vyčleňuje až štyri skupiny podmienok s bezprostredným vzťahom k vyučovaciemu procesu:

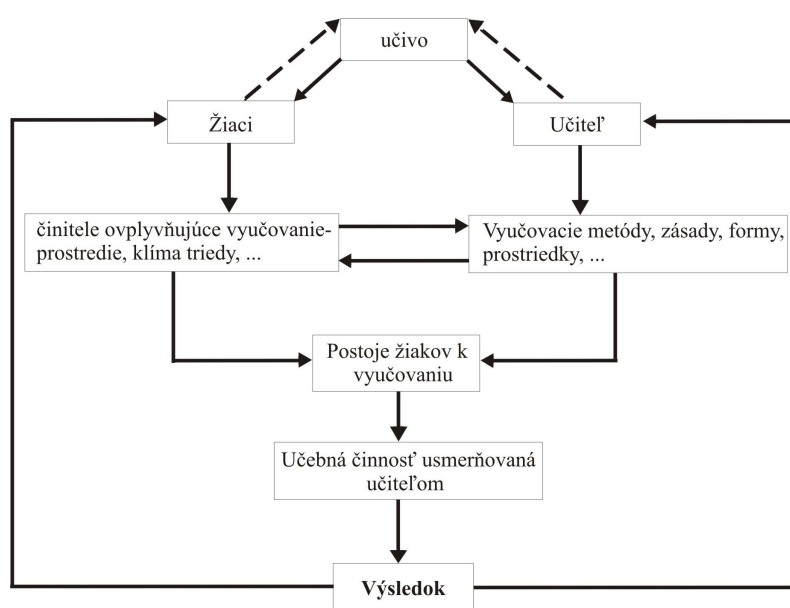
- materiálne vybavenie školy
- školská hygiena
- morálno-psychické podmienky
- estetické podmienky

Pre porovnanie týchto dvoch delení činiteľov je zrejmé, že vo svojom základe a podstate ide o rovnaké faktory, len v druhom prípade je rozdelenie prehľadnejšie a ľahšie pochopiteľnejšie. Materiálno- didaktické vybavenie školy môžeme považovať za jeden z najdôležitejších determinantov pri osvojovaní učiva, vzhľadom na to, že poskytuje študentom vizuálne, kinestetické, sluchové podnety, vďaka ktorým sa prihliaha na preferujúce učebné štýly žiakov. Tieto podnety prispievajú k rýchlejšiemu a môžeme povedať aj k trvalejšiemu osvojovaniu učiva.

Je taktiež nevyhnutné si uvedomiť, že všetky činitele, či už vonkajšie alebo vnútorné na seba navzájom nadväzujú a sú akoby spätne- väzebné. To znamená, že všetko so všetkým súvisí a jeden faktor ovplyvňuje ten druhý. Už nie raz sme túto skutočnosť pripomenuli, že v procese vyučovania všetko so všetkým súvisí a vzájomne sa ovplyvňuje.

E. Petlák (2004, s.66) výstižne načrtol schému, v ktorej zdôrazňuje vzťah a závislosť jednotlivých členov. Na krátke vysvetlenie schémy, v ktorej nám ide o priblíženie a pochopenie vyučovacieho procesu, oproti sebe stoja dva významné subjekty- učiteľ a žiak, ktoré sú ovplyvňované rôznymi činiteľmi a učiteľom volenými metódami, zásadami, organizačnými formami. Tieto patria medzi základné determinanty ovplyvňujúce činnosť žiaka, ale aj učiteľovu prácu. Na základe týchto väzieb sa utvárajú postoje žiaka k vyučovaniu, cez ktorú sa cieľavedomou činnosťou učiteľa smeruje k želanému výsledku (Petlák, E., 2004, s.66).

E.Petlák (2004, s. 66) schéma vyučovacieho procesu:



V súčasnosti sa podľa I. Tureka (2008, s.20-23) prelínajú 3 typy vyučovacieho procesu:

1. *Dogmatický typ vyučovacieho procesu*- učiteľ žiakov s učivom oboznámi, žiaci sa ho naučia naspamäť a výsledkom sú len formálne vedomosti založené na pamäti žiaka.

2. *Výkladovo-ilustratívny typ vyučovacieho procesu*- dominuje na našich školách, ide o tradičnú výučbu, kde učiteľ síce podáva ucelenú verziu učiva, ale prezentuje ju zaujímavo, zdôvodňuje dané fakty, využíva didaktické pomôcky snaží sa, aby si žiaci učivo zapamätali, porozumeli mu a vedeli ho v budúcnosti aplikovať.

3. *Moderný typ vyučovacieho procesu*- základným princípom je, že osvojené vedomosti a zručnosti by mali byť výsledkom žiakovej vlastnej aktívnej činnosti a premýšľania počas vyučovacieho procesu.

Tak, ako nám naznačuje I. Turek, je dôležité, aby si pedagógovia uvedomili podstatu vyučovacieho procesu a jeho širokú paletu možností a vybrali žiakom takú „cestu“, ktorá ich privedie k priaznivému koncu.

2.2 Žiak ako determinant vyučovacieho procesu

Predkladaná práca je zameraná na žiaka strednej školy, preto považujeme za potrebné zmieniť sa o fyzických, ale predovšetkým psychických zmenách osobnosti žiaka v tomto vývojovom období, ktoré zohrávajú významnú úlohu v procese vyučovania.

Obdobie adolescencie je prezentované médiami, či už televíziou, tlačou alebo internetom ako obdobie, kedy sa mladistvá osoba nedokáže ešte stále úplne prispôbiť požiadavkám a potrebám, ktoré od nej očakáva spoločnosť. Nie je to už obdobie puberty, ale ani obdobie dospelosti. Je to akási hranica medzi dvomi rozličnými životmi. Obdobie adolescencie začína okolo 14 – 15 roku a končí približne v 20 roku života človeka. Toto obdobie sa však nedá presne vymedziť, pretože je u každého jedinca odlišné. Hovorí sa, že dievčatá dospievajú rýchlejšie, ale nemusí to byť vždy pravda, nakoľko tento proces je zložitý a zdĺhavý. Okrem toho, že u adolescentov prebiehajú posledné zmeny v telesnom vývoji, najvýznamnejšie zmeny môžeme pozorovať v psychike adolescenta. „*Radikálne sa mení kvalita myšlienkových operácií. Dospievajúci jedinec dokáže vyvodzovať súdy nie len o konkrétnych veciach, ale i o tom, čo sa nedá priamo predstaviť, čo je iba možné, fiktívne*“ (Z. Kalhous- O. Obst, 2002, s.71). Táto definícia naznačuje, že kognitívna stránka adolescenta sa približuje ku kvalite kognitívnej stránky dospelého. Logické myslenie,

pamäť, vnímanie, analýza, syntéza myšlienkových operácií majú už hlbšie stopy v psychických procesoch dospelujúceho človeka. Indikujú nám výrazný posun v abstraktnom myslení.

J. Harmer sa pozastavuje pri otázke, prečo považujeme adolescentných žiakov ako problémových, keď sú „vybavený“ najsilnejšou schopnosťou abstraktného myslenia. Ďalej prízvukuje fakt, že v prípade ak adolescenta niečo „chytí“, tak sa s neho dokáže stať ten najzaujatejší a najaktívnejší participant vo vyučovacom procese (J. Harmer, 2007, s.83-84).

O. Obst (2002, s.69) sa zameriava na dve hlavné charakteristiky významné pre učenie sa dospelujúceho žiaka v školskom prostredí:

1. Žiak strednej školy má k dispozícii nový silný nástroj- abstraktné myslenie, ktoré dáva novú kvalitu všetkým poznávacím procesom.

2. Ústrednou témou psychosociálneho vývoja je otázka identity.

Identitu si dospelujúci človek hľadá prostredníctvom ľudí s ktorými sa stýka. Ved' samotný pojem identita v pedagogickom slovníku je vysvetlený ako „totožnosť“ Môže to byť jednota s vrstovníkmi, kamarátmi zo skupiny do ktorej patrí, ale taktiež s rodičmi alebo učiteľmi. Vyberá si ich prostredníctvom hodnôt, ktoré uznávajú, za ich názory, správanie, reagovanie v rôznych životných situáciách. Adolescent si už uvedomuje dôsledky svojho konania a zodpovednosť za svoje činy.

K. Vačková (In L. Ďurič- M. Bratská a kol., 1997, s.13) ďalej definuje adolescenciu ako „*obdobie rozporov*“. Rozpory medzi sebou samým a správnym začlenením sa do spoločnosti. Adolescent sa snaží vytvárať si trvácnejšie vzťahy, hľadá istotu a získava skúsenosti z rôznych oblastí, pričom sa neustále snaží kontrolovať a zisťovať ako ho vnímajú ostatní.

I. Spišiak a J. Spišiaková (1993, s.43-44) sa taktiež stotožňujú s predchádzajúcou charakteristikou, avšak oni za najvýznamnejší ukazovateľ osobnostnej vyspelosti človeka považujú hodnotovú orientáciu. Podľa ich názoru hodnotová orientácia je určovaná a podmienená viacerými faktormi. Za najvýznamnejšie faktory determinovania hodnotovej orientácie adolescentov považujú I. Spišiaka J. Spišiaková (1993, s.43-44) „*súhru rôznych životných okolností, život rodiny a rôznych spoločenských komunit a prostredia, v ktorom sa mladý človek pohybuje, a ktoré sú výsledkom preberania, resp. interiorizácie rôznych vzťahov, interakcií a komunikácií, ktoré prevažujú v bezprostrednom okolí mladého človeka*“.

Na základe týchto faktorov a determinantov si adolescenti vytyčujú ciele, ktoré sú pre nich mimoriadne významné.

M. Homola (1974 s.182) hovorí o nasledovných cieľoch dospelujúcej mládeže:

- vytvorenie pocitu istoty
- uplatnenie pocitu prináležitosti
- vytvorenie zmyslu pre osobnú hodnotu
- seba-akceptácia
- získavanie miesta v spoločnosti

Adolescent musí cítiť, že niekam patrí. Začleňuje sa do určitých neformálnych skupín, hľadá miesto v ktorom by sa cítil uznávaný a obdivovaný. Vysoká je aj snaha o osobnú samostatnosť, s ktorou sa viaže aj odpútavanie sa spod precíznej kontroly rodičov. Významnou udalosťou tohto obdobia je aj výber a neskôr štúdium na strednej škole. Pre žiaka, ktorý ukončil základnú školu sa vynára množstvo možností pre ďalší rozvoj vedomostí, schopností a zručností. Je to čas, kedy si žiaci musia uvedomiť akým smerom by sa chceli v budúcnosti vybrať. Volia si spomedzi množstva stredných odborných škôl, gymnázií a talentovaní žiaci aj spomedzi konzervatórií.

Týmto nástupom do prvého ročníka na strednej škole vzniká i množstvo problémov s adaptáciou adolescentov na nové prostredie. Tu sa začína vyskytovať niekoľko druhov konfliktov medzi študentmi a pedagógmi. Poväčšine sa učitelia stretávajú s problémovým vystupovaním žiakov, predovšetkým prvých ročníkov. Tieto zmeny v psychike E. Ďurdiak (2007, s. 30-31) pripisuje:

- prechodu žiakov so základnej školy na strednú, ktorý je spojený s viacerými zmenami, ktoré môžu vyvolávať zvýšenú záťaž, napätie a stres
- žiaci stretávajú nových učiteľov, spolužiakov, pribúdajú nove vyučovacie predmety
- pribúdajú nároky na vykonávanie a splňanie úloh a to všetko naraz, hneď ako sa začne nový školský rok.

Učiteľ musí byť schopný takémuto náporu adolescentného správania čeliť a vedieť správne postupovať pri eliminovaní nežiaducich vplyvov a práve naopak povzbudzovať a pozitívne formovať osobnosť adolescenta.

2.3 Učiteľ ako determinant vyučovacieho procesu

V predchádzajúcich stranách našej práce sme mnohokrát použili pojem učiteľ, pedagóg, subjekt vyučovania, hlavný činiteľ a mnoho iných pomenovaní na popísanie jednej z najvýznamnejších a najdôležitejších osobností v celom edukačnom procese. Existuje viacero výpovedí učiteľov, ktoré metaforicky pripodobňujú svoju prácu k viacerým povolaniam. Mnoho učiteľov sa vidí v roly herca, herečky, ktorí väčšinu svojho času trávajú akoby na javisku. Iní sa zase vidia v roly dirigenta, ktorý pod svojou taktovkou riadi tempo, tóny, melódiu celého orchestra. Skutočne vystihujúca sa nám zdá metafora o učiteľovi ako záhradníkovi, ktorý zaštepuje semienka rastlín do zeme a sleduje ich ako rastú a vyvíjajú sa. V skutočnosti existuje viacero pohľadov na učiteľov, pedagógov, ktorí sú vo svojej najzákladnejšej podstate hlavnými realizátormi vyučovacieho procesu.

Učiteľ, podľa S. Karikovej (In L. Višňovský- V. Kačáni, 2000, s.61) je *„nielen identifikačným vzorom pre žiakov, ale aj sprostredkovateľom nových informácií a poznatkov, je osobou, ktorá učí žiakov učiť sa a vedie ich k tomu, aby mali záujem si tieto poznatky osvojiť.“* V prítomnosti sa veľa hovorí, o potrebe učiť žiakov učiť sa. Výskumníci apelujú na učiteľov, aby dbali na rôznorodosť vyučovacích stratégií a s ňou spojenej deskripcie, aby študenti objavili- spoznali svoj spôsob a štýl učenia sa.

L. Fenyvesiová a J. Duchovičová (2008, s.6) popisujú osobnosť učiteľa ako *„jednu z kľúčových determinantov rozvoja osobnosti žiaka a jeho kompetencií.“* Na to, aby sa osoba mohla stať kľúčovým determinantom, ktorý pôsobí na osobnosť žiaka po všetkých stránkach, táto osoba musí byť vybavená takými osobnostnými charakteristikami, ktoré v zriedkavých profesiách majú tak významnú rolu akou je rola učiteľa.

V Spojených štátoch amerických, na Univerzite v štáte Memphis sa konal výskum zameraný na osobnostné charakteristiky učiteľov. Výskum bol realizovaný na vysokoškolských študentoch, ktorí uvádzali dvanásť charakteristík, ktoré považovali za najvýznamnejšie u učiteľa pre efektívne vyučovanie. Na základe ich odpovedí bolo vymedzených dvanásť charakteristík, ktoré sú považované za dvanásť základných a potrebných vlastností pre osobu, ktorá chce byť učiteľom- subjektom vyučovacieho procesu. Výskum vymedzil týchto dvanásť vlastností: *spravodlivosť, pozitívny prístup, pripravenosť, osobný kontakt, zmysel pre humor, kreativita, ochota priznať si chybu, schopnosť odpúšťať, rešpektovať potreby študentov, vysoké nároky na prácu študentov,*

súcit v prípade osobných problémov študentov, pocit spolupatričnosti.

(<http://www.usca.edu>)

Osobnostnými charakteristikami učiteľov sa zaoberá aj slovenská a česká pedagogika. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce osobnostné vlastnosti učiteľa patrí *pozitívny vzťah k deťom, pedagogický optimizmus, empatia, trpezlivosť, kreativita, vek, pohlavie učiteľa, komunikatívne schopnosti a mnoho ďalších* (Petlák (2000), Dytrtová (2009), Turek (2008), Průcha (2002), Kariková (2000), Švec (1998), Obst (2002)).

Na základe vyššie uvedeného je prirodzené, že skutočným učiteľom nemôže byť každý. Okrem spomenutých osobnostných vlastností musí učiteľ disponovať nie len osobnostnými, ale aj odbornými vedomosťami.

V. Spilková (In E. Petlák, 2000, s.15) uvádza tieto zložky profesijnej kompetencie učiteľov:

- kompetencia odborno-predmetová (posilňovanie vedeckých základov vyučovacích predmetov),
- kompetencia psycho- didaktická (vytváranie vhodných podmienok pre učebnú činnosť žiaka, aktivizácia tvorivosti žiaka),
- kompetencia komunikatívna (vzťahy k žiakom, rodičom, kolegom...),
- kompetencia organizačná a riadiaca (plánovanie a riadenie svojej činnosti a prostredníctvom toho riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu),
- kompetencia diagnostická a intervenčná (poznávanie žiaka a pomoc žiakovi),
- kompetencia poradenská a konzultatívna (vo vzťahu k žiakovi, ale najmä k rodičom),
- kompetencia reflexie vlastnej činnosti (na základe analýzy vlastnej činnosti vyvodzovať dôsledky, inovovať a modifikovať svoju prácu).

Vymedzené osobnostné a odborné vlastnosti sú prezentované vo viacerých zložkách podľa rôznych autorov, ale autorka vyzdvihuje podstatu tých najdôležitejších. Jednotlivé zložky kompetencií učiteľov by mali byť v rovnováhe a sú nevyhnutné pri profesii ako je práve tá učiteľská. Pedagóg je osobnosť, ktorého profesionalita sa preukazuje predovšetkým počas vyučovacieho procesu. Na to, aby jeho práca bola kvalitná, učiteľ si musí uvedomiť požiadavky, ktoré sú na jeho prácu kladené či už spoločnosťou alebo nadriadenými orgánmi, musí si premyslieť metódy, postupy, stratégie, ktorými splní požadované úlohy a cieľ. Učiteľ nesmie mať strach zo svojich žiakov, musí s nimi spolupracovať a byť precízny a presný vo svojom vyjadrovaní požiadaviek na žiakov a v neposlednom rade

rešpektovať individualitu žiakov a ich potreby. Samozrejme tak, ako neexistuje rovnaký žiak, neexistuje rovnaký ani učiteľ. Diferencovať, odlišovať sa môže vo viacerých oblastiach ako napríklad v intelektuálnych vlastnostiach, postojoch, vedomostiach, komunikačných zručnostiach. Rozdielnosť medzi učiteľmi je aj v ich vyučovacích štýloch, ktoré sú pre študentov počas vyučovacieho procesu viac než podstatné.

2.3.1 Vyučovacie štýly učiteľa

Inteligencia, kognitívny štýl, rôzne druhy učebných štýlov študentov, pôsobenie činiteľov a determinantov na vyučovací proces nás podnecujú k zamysleniu sa nad optimalizáciou a modernizáciou vyučovacieho procesu. Tak ako je pre učiteľa podstatné poznať štýl učenia sa žiaka, o nič menej dôležité je poznať vyučovací štýl učiteľa. Musí ho poznať predovšetkým učiteľ sám, ale aj žiak samotný.

Je naozaj dôležité pre žiaka poznať štýl vyučovania učiteľa? Je dôležité pre žiaka poznať metódy a postupy jeho práce? Týmto otázkami sa zaoberali E. Cafferty a S. Messic (In J. Mareš, 1998, s.169), ktorí realizovali výskum zameraný na zistenie potreby poznania súladu, resp. nesúladu učebného štýlu žiaka a vyučovacieho štýlu učiteľa.

E. Cafferty nezistil vo svojom výskume žiadnu významnosť pri súlade vyučovacieho štýlu učiteľa a učebného výkonu študenta. Avšak pri nesúlade týchto štýlov bolo poukázané na prejav stresu u učiteľa. Neskôr v roku 1996 realizoval podobný výskum S. Messic, ktorý vyvodil nasledovné závery:

- súlad aj nesúlad vyvoláva určité napätie
- pri súlade sú si učiteľ aj žiak s podobným štýlom príbuzní, dobre sa im spolu pracuje, kooperujú spolu, pri komunikácii sú aktívnejší
- nesúlad môže mať taktiež určité svetlé stránky, ak je navodzovaný v súlade s pedagogickým zámerom, pri ktorých učiteľ kladie na študenta nové úlohy, ktoré študent musí plniť novým spôsobom, hľadať nové cesty na rozriešenie úlohy, čím žiaka podnecuje k aktivite, kreativite, flexibilitě.

Tak ako je žiak chápaný ako jedinečná individualita s vlastným učebným štýlom, tak aj pre osobnosť učiteľa je príznačný určitý vyučovací štýl, ktorý prezentuje žiakom počas vyučovacieho procesu.

Podľa H.D. Browna (2000, s.113) štýlom sú chápané pomerne trvalé a konzistentné preferencie v rámci jednotlivca. Ide o intelektuálne pôsobenie, ktoré sa týka osobnosti, ktoré je príznačné len pre ňu.

K. Starý (In R. Dyrtrtová- M. Krhutová, 2009, s. 21) popisuje vyučovací štýl učiteľa takto: „*Vyučovací štýl je niečo, čo vychádza z učiteľovho chápania vyučovania a prejavuje sa to jednak v projektovaní (plánovaní, príprave) konkrétnych vyučovacích hodín, jednak priamo vo vyučovaní, a to ako v učiteľovom implicitnom myslení, tak vo vyučovacích postupoch.*“ Táto definícia K. Starého nám prezentuje myšlienku chápania vyučovacieho štýlu učiteľa ako niečoho, čo sa vytvára, kreuje vo vnútri osobnosti učiteľa, v jeho myslení a vychádza to navonok prostredníctvom krokov, postupov, ktoré učiteľ realizuje priamo vo vyučovaní na študentoch.

Vyučovací štýl V. Švec (1999, s.58) opisuje veľmi jednoducho ako „*vlastný postup učiteľa pri riešení pedagogických situácií*“. Krátka charakteristika sa podľa nášho názoru upriamuje len na jednu časť z podstaty vyučovacieho štýlu, na riešenie pedagogických situácií.

Presnejšie popisuje vyučovací štýl učiteľa pedagogický slovník (J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš, 2009, s.356): „*Vyučovací štýl je svojský postup, ktorým učiteľ vyučuje súbor činností, ktoré učiteľ ako jedinec uplatňuje vo vyučovaní. Vyučovací štýl vzniká z učiteľových predpokladov pre pedagogickú činnosť, rozvíja sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších faktorov.*“ Pedagogický slovník nám exaktne popísal v čom je podstata vyučovacieho štýlu učiteľa. Ako učiteľ učí a vedie svoju hodinu, splňa vopred premyslený cieľ danej vyučovacej hodiny, aké metódy využíva, postupy, to všetko sa prejavuje v jeho samotnej činnosti, v úlohách, v aktivitách, vo forme vyučovacej hodiny, kooperácii, komunikácii a hodnotení práce.

Existujú rôzne typológie osobností učiteľov, čo je indikátorom rôznorodosti vyučovacích štýlov pedagógov. Ich rozličnosť spočíva v palete kritérií, ako napríklad v obsahu vyučovacej hodiny, jej riadení, využívaní didaktickej technológie na vyučovaní, spôsobe komunikácie a kooperácie so žiakmi.

Podľa M. Zelinu (1993, s.31) vyučovací štýl učiteľa závisí od:

- osobnosti učiteľa,
- od žiakov, osobností v skupine,
- od konkrétnej situácie a úloh.

I. Turek (2008, s.138) vo svojej typológii vyučovacích štýlov učiteľov popisuje nasledovné:

- *Autoritatívny vyučovací štýl*- prevláda monológ učiteľa, prísna disciplína, odstup od žiakov.
- *Demokratický vyučovací štýl*- vytvára priaznivú klímu v triede, zaujíma sa o žiakov, používa aktivizujúce vyučovacie metódy.
- *Liberálny vyučovací štýl*- disciplína vo výučbe je veľmi uvoľnená, pri vysvetľovaní žiaci nedávajú pozor, bavia sa, učiteľ je poväčšine nerozhodný.
- *Nevyhranéný vyučovací štýl*- typický pre začínajúcich učiteľov, v závislosti od situácie menia svoj vyučovací štýl.

Podrobnejšou analýzou vyučovacích štýlov učiteľov sa zaoberajú americkí pedagógovia Gery D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis. Pri vymedzení jednotlivých štýlov vyučovania učiteľa vychádzali z porovnávania jednotlivých častí vyučovania, ktoré zaradili do spoločného rámca. Tento rámec je prezentovaný pod akronymom MŽUCI (v anglickom originály MAKER- Methods, Awareness, Knowledge, Ends, Relationship), tvorí ho päť hlavných častí vyučovania, a to *vyučovacie metódy (M)*, *vlastnosti a potreby žiakov (Ž)*, *znalosti učiva (U)*, *ciele (C)*, ktoré popisujú *zámery vyučovania a charakter vzťahov a interakcia (I)*, ktorá je medzi učiteľom a žiakmi (Fenstermacher,G.D.- Soltis, J.F., 2008, s.19). Títo americkí pedagógovia na základe uvedených častí, vyučovacie štýly učiteľa rozčleňujú do troch typových kategórií (Fenstermacher,G.D.- Soltis, J.F., 2008, s.17-19):

1. Exekutívny vyučovací štýl učiteľa
2. Facilitačný vyučovací štýl učiteľa
3. Liberálny vyučovací štýl učiteľa

Rozdiel medzi jednotlivými vyučovacími typmi pozostáva v tom, že *Exekutívny vyučovací štýl* kladie dôraz na vyučovacie metódy učiteľa, ktoré volí a učebné materiály, ktoré distribuuje medzi žiakov, a práve z toho pramení sila tohto vyučovacieho štýlu, ktorá je v dôkladnom, postupnom metodickom prezentovaní poznatkov, ktorých výsledok je efektívita a podpora žiakov k učeniu.

Naopak, *Facilitačný vyučovací štýl* si zakladá na doterajších osvojených vedomostiach študentov, ktoré si prinášajú do školy. Učiteľ je tu v roly facilitátora, ktorý sa snaží rozvíjať predovšetkým osobnosť svojich študentov, a tým dosahovať u žiakov sebaaktualizáciu a seba porozumenie.

Liberálny vyučovací štýl si dovoľíme citovať, lebo v skutočnosti nejde o liberalizmus

v pravom slova zmysle. Podstatu Liberálneho vyučovacieho štýlu popisujú G.D. Fenstermacher a J.F. Soltis (2008, s. 59) kde hlavným cieľom „*je predovšetkým slobodne myslieť, poznávať a rozumieť, predstavovať si a tvoriť, a tak úplne využiť intelektuálne dedičstvo civilizovaného života.*“ V uvedenej definícii nejde o liberálny prístup učiteľa v pravom slova zmysle ako liberalizmus v práci učiteľa definoval I. Turek, v tomto prípade ide o naplnenie vzdelávacích cieľov a podstatné je osvojenie si učiva. Rozdiel medzi týmto štýlom a ostatnými je v tom, že interakciu a potreby žiakov vo vyučovaní nezohľadňujú.

Variabilita osobností učiteľov nám poskytuje náhľad k rôznorodosti vyučovacích štýlov, s ktorými sa naši žiaci denne stretávajú. Za významné pokladáme upriamiť pozornosť aj na túto skutočnosť, ktorá jednoznačne patrí k dôležitým faktorom ovplyvňovania vyučovacieho procesu. Pre správne formovanie a upevňovanie učebných štýlov žiakov je poznanie vyučovacích štýlov pedagóga signifikantné a môže mať v ich činnosti pozitívny prínos.

3 DIAGNOSTIKOVANIE UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV UČITEĽOM VO VYUČOVACOM PROCESE

Nejeden kráť sme sa stretli s názorom, že učiteľské povolanie, nie je len obyčajná profesia, ale vyvolené poslanie. Veď skutočne, keď sa zamyslíme nad všetkými činnosťami a požiadavkami, ktoré učiteľ plní, zistenie je naozaj ohromujúce. Organizovať, motivovať, vychovávať, vzdelávať, individuálne pristupovať, kontrolovať, monitorovať, klasifikovať, diagnostikovať, to sú len niektoré z požiadaviek, na ktoré musí učiteľ dbať, kladne k nim pristupovať a pravdaže ich realizovať. Predchádzajúce strany našej práce už poukazujú na niektoré z menovaných, ale teraz našu pozornosť upriamime na diagnostickú prácu učiteľa.

Diagnostikovanie nie je pojem, ktorý by bol výhradne používaný v oblasti edukácie, skôr by sme sa s týmto pojmom mohli stretnúť v sférach lekárov, laborantov, mechanikov, biológov, no termín diagnostikovanie prenikol aj do pedagogických vied. Termín hlbšie *poznávanie- diagnostikovanie* sa do nášho slovníka dostal pôvodne z gréčtiny. Pri snahe medzinárodného vymedzenia pojmu diagnostika sa nám ponúkali predovšetkým charakteristiky z oblasti medicíny, ktoré ju popisovali ako postupy, zisťovania, čo je na pacientoch zlé a aké choroby majú. Z oblasti edukácie je pre nás významné diagnostikovanie pedagogické.

J. Průcha (2009, s.189) vymedzuje pedagogickú diagnostiku nasledovne: *„Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, ktorá sa zoberá aktuálnym výkonom jedinca v edukačnej situácii a analyzuje ho v súvislosti s osobnostným vývojom a vonkajšími vplyvmi, ktoré na tento vývoj pôsobia. Na základe získaných údajov zahajuje bezprostrednú intervenciu, navrhuje použitie ďalších metód a postupov a vypracováva individuálny vzdelávací plán. Smeruje k maximálnemu uspokojovaniu žiakových vzdelávacích potrieb, k formovaniu celoživotne sa učiaceho jedinca.“* Táto komplexná charakteristika a zároveň analýza diagnostickej kompetencii učiteľa, presne popisuje kto a čo je podstatou tejto diagnostiky, aké prostriedky a postupy volí učiteľ, aby dosiahol u žiaka optimálny rozvoj.

Pedagogickú diagnostiku, ako upozorňuje M. Kouteková (In L. Višňovský- V. Kačáni, 2000, s.181) treba chápať v dvoch rovinách:

1. ako teóriu,

2. ako praktickú diagnostickú činnosť vo výchovno-vzdelávacom procese, ako súbor diagnostických aktivít učiteľa.

Teóriu a prax nemôžeme v pedagogickej diagnostike od seba oddeľovať, práve naopak musia sa vzájomne dopĺňať, utvárať ucelený systém poznatkov.

J. Skalková (2007, s.209) zdôrazňuje, že diagnostickou činnosťou učiteľa rozumie „postupy, ktoré dbajú na vedecké kritériá, používajú pozorovanie alebo dotazovanie a ich výsledky interpretujú.“ Obe vyjadrenia nám zdôrazňujú potrebu predvídať, hľadať, zisťovať, popisovať rôzne skutočnosti, ktoré vplyvajú na vyučovací proces, pri ktorých je potreba využitia výskumných nástrojov.

Proces diagnostikovania nie je jednoduchá a jednorazová záležitosť. Je to proces dlhodobý, ktorý sa zameriava na všetky činitele, ktoré ovplyvňujú vývoj dieťaťa. Pre stanovenie presnej diagnózy je nevyhnutný komplexný prístup k diagnostikovaniu, pričom učiteľ zohľadňuje celkové pôsobenie dieťaťa či už zo psychickej, biologickej alebo sociálnej oblasti. Žiak predsa nežije izolovane, práve naopak, je ovplyvňovaný množstvom faktorov, ktoré vplyvajú na jeho osobnostný výkon a rast. Dieťa, ako bio-psycho-sociálna jednotka je obklopaná pozitívnymi i negatívnymi vplyvmi, ktoré sa môžu prejavovať v učebnej činnosti žiaka. Pre učiteľa ako realizátora diagnostikovania je potrebné okrem toho, ako žiak pracuje na hodine, aký výkon podáva, aké výsledky sú preň charakteristické a aké determinanty pôsobia na ne, nezanedbateľné diagnostikovať aj individuálne psychické vlastnosti žiaka, ktoré taktiež v nemalej miere ovplyvňujú výkonnosť a prístupnosť žiaka.

O. Zelinková (2001, s.20) popisuje, že výkon dieťaťa- žiaka, ktorý stojí v centre pozornosti pedagogického procesu je ovplyvňovaný i týmito oblasťami, ktoré sú významné zohľadniť pri diagnostickej práci učiteľa:

- zdravotné problémy v minulosti
- súčasný zdravotný stav
- vrodené a zdedené vlastnosti

Na to, aby sme mohli určiť správne diagnózu, ešte predtým existuje niekoľko krokov, etáp, ktoré nás k tomuto záveru privedú. Pedagogická literatúra nám ponúka viaceré pohľady na logickú postupnosť jednotlivých etáp (Dittrich (1992), Malach (1994), Š.Švec (1998).

J. Malach (1994, s.71) uvádza súbor krokov, v ktorých sa diagnostikovanie ako proces uskutočňuje. Podľa logickej postupnosti ich zaradil do týchto etáp:

- a) formulácia cieľov diagnostikovania,

- b) príprava diagnostických nástrojov,
- c) zber údajov,
- d) spracovanie a triedenie údajov,
- e) interpretácia zistených výsledkov,
- f) stanovenie hodnotiacich súdov,
- g) formulácia diagnostických opatrení.

Autor ďalej uvádza, že nadväznosť jednotlivých etáp je často nejasná, pretože sa jednotlivé aktivity môžu prelínať, resp. realizovať naraz. Diagnostikovanie, ako proces a nadväznosť jednotlivých etáp nám naznačujú, že ide o proces zložitý, ktorý si vyžaduje presnú, jasnú postupnosť pri práci, ale predovšetkým precízne a jasné premyslenie si dôvodu a potreby diagnostikovania. Dôvodov, prečo učitelia diagnostikujú je viacero. Diagnostikou chcú učitelia zisťovať a následne regulovať, opravovať negatívne výsledky v procese vyučovania, realizovať nové efektívnejšie kroky v procese učenia sa, motivovať, povzbudzovať žiakov do ich činností na základe zistení, prispôbovať determinanty ovplyvňujúce vyučovací proces, aby dochádzalo k úspešnému osvojovaniu si vedomostí, zručností a návykov.

Ako bolo uvedené proces pedagogického diagnostikovania je dlhodobý proces, ktorý pedagóg realizuje predovšetkým v bežných školských situáciách. Výsledkom pedagogickej diagnostiky je stanovenie diagnózy, čiže výskumného zistenia, presnejšie *„vyslovenie súdu o žiakovi a rozpoznanie buď určitého stavu či vlastností, alebo príčin ich vzniku u sledovaného objektu“* H. Pešínská (In Z. Baďuríková a kol., 2001, s.187).

Významnosť diagnózy a celého procesu diagnostikovania spočíva v tom, že je zameraná na konkrétne, aktuálne správanie, činnosť, na konkrétneho žiaka, celú skupinu a s ňou spojenú nápravu a odstránenie, resp. eliminovanie nepriaznivých vplyvov, chýb, podmienok.

3.1 Diagnostické metódy v práci učiteľa

V pedagogickej, ale aj v psychologickej literatúre sa stretávame s veľkým množstvom delení, klasifikácií diagnostických metód podľa rôznych hľadísk. Bolo by pre učiteľa neefektívne, keby poznal iba metódy ako také a nedokázal ich podľa významu a podstaty zaradiť do vyučovacieho procesu. Naše, ale aj zahraničné publikácie nám ponúkajú širokú škálu diagnostických metód. Tak, ako hovorí E. Petlák (1999, s.6) *„metóda je každodenný*

nástroj v rukách učiteľa“ a práve preto si musí byť učiteľ vedomý, že tak ako prehľad vyučovacích metód, tak aj diagnostické metódy mu pomáhajú pri jeho práci.

M. Kouteková (In Ľ. Višňovský- V. Kačáni, 2000, s.190) diagnostickou metódou chápe „*spôsob rozpoznávania individuálne podmienených znakov a vlastností jedinca, na základe ktorých možno formulovať diagnózu.*“ Autorka jasne definuje, že diagnostická metóda sa zameriava na konkrétnu osobu a charakteristiky vlastné iba pre ňu. S týmto konkrétnym identifikovaním súhlasí aj Z. Baďuríková (2001, s. 209), ktorá taktiež tvrdí, že diagnostické metódy sú zamerané len na špecifické, konkrétne skupiny, situácie alebo jedincov. Výber diagnostických metód závisí od cieľa diagnostikovania.

M. Kouteková (In Ľ. Višňovský- V. Kačáni, 2000, s.191) zdôrazňuje potrebu stanovenia kritérií pri voľbe diagnostických metód. Ide hlavne o kritérium:

- čo zisťovať
- ako zisťovať
- kde zisťovať

Podľa týchto kritérií pedagóg vo svojej diagnostickej činnosti volí z viacerých metód, ktorými je tiež možné diagnostikovanie učebných štýlov.

Ďalšie vymedzenie kritérií podľa Z. Baďuríkovej (2001, s.209) rozdeľuje metódy pedagogickej diagnostiky nasledovne:

- podľa počtu diagnostikovaných žiakov (hromadné, skupinové, individuálne),
- z hľadiska etáp diagnostického procesu (metódy získavania, triedenia, spracovania a vyhodnocovania diagnostikovaných údajov,
- podľa stupňa komplexnosti (objektu diagnostikovania),
- podľa stupňa „objektívnosti“.

Je skutočne podstatné dôkladne sa zamyslieť nad procesom diagnostikovania. Ako nám predchádzajúce etapy naznačujú, pre pedagóga je dôležité premyslieť si každý krok svojej diagnostickej činnosti, pretože ide o komplexný dlhodobý proces, ktorého záverom by malo byť zistenie niečoho nového, čo je pre proces vyučovania, resp. pre žiaka podstatné, resp. potvrdenie stavu stáleho, nezmeneného.

Diagnostickými metódami je možné diagnostikovať žiaka, jeho činnosť počas vyučovania, výsledky, ktoré podáva, vzťahy medzi žiakmi, ich učebnými štýlmi, rozdielnosť medzi vyučovacím štýlom učiteľa a žiakovým učením, atď. Práve v dôsledku kvantitatívneho množstva možností pre diagnostikovanie musí učiteľ poznať tieto „cesty, spôsoby“, ktoré ho k požadovaným záverom dovedú.

Diagnostikovanie štýlov učenia má viacero možností, ktoré nám ponúkajú početné diagnostické metódy.

J. Mareš (1998, s. 78) volí dve základné hľadiská a to podľa spôsobu získavania dát delí metódy na priame a nepriame.

Priame metódy sú zamerané na zaznačovanie a vyhodnocovanie priebežnej charakteristiky žiakovho výkonu, procesu učenia sa. Pri diagnostikovaní učebných štýlov môže ísť o nasledovné alternatívy:

- tútorské systémy- ide o počítačové programy, ktoré sa snažia naučiť žiaka ako má riešiť dobre definovanú problémovú situáciu,
- experimentálna výučba pomocou počítača, ktorú využil G. Pask tak, že zaznamenával priebeh žiakovho rozhodovania počas hry,
- pozorovanie priebehu žiakovho učenia, pričom ide o pozorovanie globálne, celistvé, kde učiteľ pozoruje štýl učenia žiaka na základe jeho postupov, čiastkových i konečných výsledkov v najrôznejších situáciách. (J. Mareš, 1998, s.78)

Učiteľ, ak je dobrým pozorovateľom má veľkú šancu dozvedieť sa o žiakovi a jeho štýle učenia prostredníctvom toho, ako pristupuje k úlohám, aké alternatívy volí pri ich plnení, analyzuje chyby, ktoré robí, atď.

Nepriame diagnostické metódy môžeme rozdeliť na kvalitatívne a kvantitatívne.

T. Zaťková (In E. Petlák, 2011, s.85-86) z *kvalitatívnych nepriamych metód* V. Šveca vyberá nasledovné:

- analýzu produktov, výtvorov,
- portfólio, súbor prác žiaka, v ktorých vidieť genézu žiaka, jeho premeny za určité časové obdobie,
- rozhovor, fenomenologický rozhovor, ktorý popisuje a analyzuje postupy, ktorými človek získava skúsenosti, vytvára si koncepty, snaží sa porozumieť skutočnosti okolo seba,
- voľné písomné odpovede, ktoré poukazujú na koncepciu učenia zo strany žiaka, pričom predstavujú kvalitatívne odlišné názory na učenie,
- projektívne grafické techniky ako napr. kresba,
- dotazník, škála.

Za pomoci týchto, ale aj mnohých iných nepriamych metód dokáže pedagóg skúmať výpoveď študenta o svojom učení, ale nedokáže zachytiť proces samotného učenia sa.

Z tohto množstva metód logicky vyplýva, že diagnostikovanie učebných štýlov si vyžaduje precíznu prípravu učiteľa, presné premyslenie si jednotlivých krokov ako bude vo svojej aktívnej diagnostickej činnosti postupovať. Získané výsledky majú prispieť k pozitívnemu ovplyvňovaniu procesu učenia a k rozvoju preferovaných učebných štýlov žiakov.

Poznávanie učebných štýlov je možné viacerými spôsobmi. Samotné diagnostické metódy, ktorými sme sa zaoberali vyššie nám ponúkajú veľa možností na správne diagnostikovanie, určovanie a samotné poznávanie učebných štýlov žiakov. Diagnostické metódy, ku ktorým patria napr. pozorovanie, rozhovor, didaktické testy, dotazníky sú cestou k poznaniu a rozlúšteniu preferencie a využiteľnosti učebných štýlov. V dennej praxi sa za významnú požiadavku kladie potreba spájať kontrolu s diagnostikou.

3.2 Možnosti ovplyvňovania učebných štýlov

Pre plnohodnotnú prácu učiteľa je potrebné vedieť, ako si žiaci osvojujú poznatky, čo vedia, ak nastal problém pri učení, prečo nastal, jednoducho povedané, netreba sa zameriavať len na hotové výsledné fakty, čo si žiaci osvojili, čomu sa naučili, ale dôležité je vedieť ako sa k tomu poznaniu žiak dopracoval, čo jeho poznávaciu činnosť ovplyvňovalo. Na základe týchto výsledkov sa nám prirodzene naskytuje otázka, ako postupovať po zdiagnostikovaní učebných štýlov žiakov. Ovpľyňovať ich, pracovať s nimi alebo ich nechať tak a vôbec sa nimi nezaoberať? Zodpovedanie týchto otázok vôbec nie je jednoduché.

Existujú tri názory, ktorými sa je možné riadiť.

Prvý názor odborníkov na možnosť ovplyvňovania učebných štýlov je taký, ktorý nie je za ovplyvňovanie učebných štýlov žiakov a ich zmenu, práve naopak hovorí o rozvíjaní tých učebných štýlov, ktorými žiaci disponujú primeranými metódami a formami.

Druhý názor odborníkov nehovorí ani o rozvíjaní ani o úplnej ľahostajnosti k problematike učebných štýlov žiakov, tvrdia len, že *„na základe diagnostiky je potrebné prispôbovať metódy a formy tak, aby zodpovedali štýlom učenia sa žiakov“* (E. Petlák, 2000, s.86).

Tretí názor je za ignorovanie vlastných učebných štýlov žiakov a sú zástancami za úplné pretváranie štýlov učenia žiakov. Problematika učebných štýlov je náročná, preto sa nedá povedať, ktorý názor je úplne správny a ktorý sa úplne vylučuje.

Otázku ovplyvňovania učebného štýlu žiaka si kladie aj J. Mareš (1998, s.131), ktorý na ňu uvádza tri možné odpovede.

1. Ak odpovedáme, že netreba ovplyvňovať učebný štýl žiaka, znamená to, že síce poznáme zvláštnosti postupov každého žiaka pri učení, ale doň vedome zasahovať nechceme, či už dôsledkom učiteľovho názoru na stabilitu učiteľovho vyučovania alebo podľa učiteľa, žiakov učebný štýl ešte nie je stály. Iná možnosť je, že štýl učenia žiaka už vyhradený je, je stály, ale jeho výsledky sú nesprávne a situácia ešte nie je vhodná k zásahu.

2. Ak na otázku ovplyvňovania učebného štýlu žiaka odpovedáme čiastočné áno, prikláňame sa k stratégii, ktorá sa snaží zmeniť len niektoré aspekty žiakovho učebného štýlu. Tie zložky, ktoré sú pre žiaka prospešné a účinné tie nemeníme, meníme len tie prvky, ktoré sú pre žiaka neefektívne.

3. V treťom prípade našou odpoveďou je áno, znamená to, že sa prikláňame k pretváraniu, zámernému ovplyvňovaniu učebných štýlov žiakov, cielene na ne pôsobíme a naším zámerom je ich meniť. Táto zmena je možná počas celého života, počas jednotlivých vývinových štádií žiakovej osobnosti, ale podstatnú úlohu tu zohráva aj vôľa žiaka, jej aktívne a vedomé pôsobenie a vytváranie vlastných spôsobov ako sa učiť na základe vnútorných motívov.

Nie je ľahké vybrať si správnu odpoveď. Pochopenie učebného štýlu žiakov, jeho skúmanie je pre učiteľa a jeho prácu potrebné a pre prácu žiaka osožné. V každom prípade na žiakov učebný štýl by sme mali prihliadať, rozprávať sa so žiakom o jeho spôsobe učenia sa a hľadať spôsoby stáleho zlepšovania.

J. Mareš (In E. Petlák, 2000, s.89) sa intenzívne zaujímal o učebné štýly a na základe viacerých výskumov vymedzuje týchto deväť znakov, ktoré by mali prispieť k zlepšeniu učebných štýlov:

1. stimulovanie samostatného učenia, napr. prostredníctvom tzv. kontaktov medzi učiteľom a žiakom,
2. podpora osobnostného rozvoja žiaka, napr. prostredníctvom intenzívnej skupinovej práce,
3. zadávanie takých problémov žiakom, ktoré sú blízke reálnym životným situáciám,
4. stimulovanie žiakov k tomu, aby sa zamýšľali nad svojimi postupmi pri učení,
5. organizovanie samostatnej skupinovej práce bez zasahovania učiteľ (partnerské učenie),

6. učenie prostredníctvom činnosti, napr. simulácia, hry a pod.
7. pomáhanie žiakom, aby si lepšie uvedomili požiadavky uložených úloh a účel učenia v danej konkrétnej situácii,
8. práca na zadanom projekte, buď individuálna alebo skupinová,
9. jemné dolad'ovanie tradičných metód, aby lepšie vyhovovali zvláštnostiam žiakov.

My sa k týmto vyhradeným znakom prikláňame a veríme, že učitelia budú čím častejšie tvorivo pristupovať ku plánovaniu vyučovacieho procesu a budú prihliadať aj na vyššie spomenuté znaky ohľadom pozitívneho ovplyvňovania učebných štýlov žiakov. Myslíme si, že sú ľahko zrealizovateľné a práve to môže byť motivácia každého učiteľa ich využívať v prospech rozvíjania žiakovej osobnosti aj v tejto oblasti.

3.2.1 Vyučovacie metódy a stratégie v práci učiteľa

O vyučovacích metódach a stratégiách sa v odbornej pedagogickej literatúre napísalo veľmi veľa. Táto problematika je dobre preskúmaná a venuje sa jej značná pozornosť. Týmto však netvrdíme, že je preštudovaná natoľko, aby sme o ňu viac záujem neprejavovali. Práve opak je pravdou, stratégie a metódy a ich správne použitie vo veľkej miere ovplyvňuje vzdelávacie výsledky.

L. Mihálik (1988, s.67) tvrdí, že: „*zdokonaľovanie a modernizácia vyučovacích metód smeruje k rozvoju vyšších intelektových schopností žiakov.*“ S týmto tvrdením súhlasíme úplne a vzhľadom k týmto faktom túto podkapitolu budeme venovať tejto žiaducej a nevyhnutnej problematike.

Slovo gréckeho pôvodu „*methodos*“ do slovenského jazyka prechádza odvodzovaním a tým sa do pedagogickej praxe dostáva pod pojmom metóda, čo v preklade znamená *cesta, spôsob* k dosiahnutiu určitých vytýčených cieľov.

Pedagogický slovník (J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš, 2009, s.153) opisuje metódu ako „*zámerné a systematické spôsoby, postupy a prostriedky, ktoré smerujú k výchovnému a vzdelávaciemu cieľu.*“ Ako sme už vyššie poznamenali, metódami sa v našej pedagogike, predovšetkým v didaktike venuje mnoho odborníkov už niekoľko rokov, preto za potrebné pokladáme priblíženie viacerých názorov pre prehľadnosť a komplexnosť ich využitia.

Podľa L. Mojžíška (1975, s.74) vyučovacia metóda je „*pedagogická, špecificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, ktorá súčasne pôsobí výchovne, a to v zmysle výchovných a vzdelávacích cieľov a v súlade*

s vyučovacími a výchovnými princípmi.“ Autor si uvedomuje význam vyučovacej metódy a jej úlohu, no autor ešte vníma žiaka ako objekt výchovno-vzdelávacieho procesu. Je to strašia definícia, no v prítomnosti však vieme, že počas vyučovacieho procesu na seba pôsobia dva subjekty (učiteľ- žiak).

J. Maňák (1990, s.33) píše: „*Metóda je koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov.*“ Tento popis nám už bližšie približuje miesto metód a ich zameranie. Taktiež akcentujeme na slovo *koordinovaný* čo značí, že učiteľ prostredníctvom metód usporadúva činnosti tak, aby žiak svojou aktivitou dosiahol vopred premyslený cieľ učiteľa.

Z. Baďuríková a kol. (2001, s.163) opisujú vyučovacie metódy ako „*postupy pri práci, konaní, či ako spôsobu, ktorý vedie k dosiahnutiu predstavovaného cieľa. Vyučovacie metódy takto nadobúdajú zároveň charakter prostriedku, ktorým sa učiteľ snaží dosiahnuť vzdelávacie a výchovné ciele.*“ V definícii pozorujeme zhodu s predchádzajúcim vyjadrením. Metódami dosahuje učiteľ cieľ, ktorý si naplánoval, ale nesmie však zabúdať na osobitné, individuálne vlastnosti žiakov, ktorí disponujú s určitými učebnými štýlmi.

Z. Kalhous pri charakterizovaní vyučovacích metód zdôrazňuje potrebu interakcie medzi učiteľom a žiakom počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Tvrdí, že interakcia je nevyhnutná pre získavanie informácií o žiakoch, ich spôsobe práce a o štýloch akým nadobúdajú vedomosti, zručnosti, návyky. Chápe ju ako „*vzájomnú spoluprácu, v ktorej učiteľ akceptuje psychologické, sociálne a somatické individuálne zvláštnosti žiaka a žiak sa prevažne na základe svojich osobných slobodných aktivít stotožňuje so stanoveným vyučovacím cieľom*“ (Z. Kalhous, 2002, s.307).

L. Fenyvesiová sa vo svojej monografii podrobne zaoberá vyučovacími metódami, ich klasifikáciou, funkciám, činiteľom ovplyvňujúcim výber vyučovacích metód. Vyučovaciu metódu popisuje ako „*„nástroj“, ktorý „vedie učiteľa“ ako treba postupovať vo výchovno-vzdelávacom procese, aby boli dosiahnuté stanovené výchovno-vzdelávacie ciele*“ (L. Fenyvesiová, 2006, s.15). Presentované definície a charakteristiky nás uviedli do predmetu, ktorý pre nás ako učiteľov zohráva dôležitú úlohu.

Stratégie v práci učiteľa, ich správny výber a vhodné využitie taktiež v procese vyučovania zohrávajú nezastupiteľné miesto. Stratégie sú podľa H.D. Browna špecifické postupy, ktorými pedagóg pristupuje k úlohám alebo problémom vo vyučovaní tak, aby smerovali k dosiahnutiu presného, vytýčeného záveru s možnosťou spätnej kontroly (H.D.

Brown, 2000, s.113). Toto ponímanie stratégie môžeme vnímať tak, že ide o premyslené postupy, kroky v práci učiteľa, aby nimi pozitívne ovplyvňoval žiaka, jeho činnosti na hodine, aby na základe ich využitia dosiahol požadovaný cieľ.

A.D. Cohen, tiež uvádza podobnú charakteristiku vyučovacej stratégie, no predovšetkým prízvukuje fakt, že vyučovacie stratégie sú vedome vybrané, vedome cielené učiteľom. Práve vhodný výber vyučovacej stratégie jej dáva ten špecifický charakter (A.D. Cohen, 1998, s.4).

Vyhovujúci výber vyučovacej stratégie a metódy ovplyvňuje osvojovanie si požadovaných vedomostí, zručností, návykov, dopomáha k formovaniu a zintenzívňovaniu učebných štýlov žiakov. S. Grofčíková a M. Tóthová akcentujú na skutočnosť, že nie všetkých žiakov ovplyvníme rovnakým spôsobom, každý má určité slabé i silné miesta v osvojení si poznatkov (S. Grofčíková- M. Tóthová, 2009, s. 204). Varieta, rôznorodosť vyučovacích metód a stratégií je široká, preto by sa učiteľ nemal zameriavať len na tie základné, klasické, ale mal by svoje zámerné učebné činnosti obohatiť aj o nové, menej frekventované metódy a stratégie, ktoré by učebné štýly a ich rozvoj zintenzívnil.

4 ZISŤOVANIE UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV NA SŠ

Empirická časť našej práce prirodzene nadväzuje na teoretickú časť, ktorá ju uvádza do problematiky vyučovacieho procesu a sním spojeného procesu učenia sa. Teoretická časť podrobne rozoberá proces učenia, rôznorodosť učebných a vyučovacích štýlov a ich vplyv na vyučovací proces. Zaoberá sa aj determinantmi učebného procesu, ktorými sú predovšetkým učiteľ a žiak.

Výskum našej práce sa orientuje na zistenie preferujúcich učebných štýlov žiakov stredných škôl, pričom do úvahy berieme ich vek, ročník, v ktorom študujú, typ strednej školy a súčasný stav vplyvu učiteľa na učebný štýl žiakov. Týmto empirickým zisťovaním sme sa snažili uviesť varietu učebných štýlov stredoškôľakov a presvedčiť sa o rozdielnosti, resp. jednote učebných štýlov.

4.1 Doterajšie výskumné zistenia v oblasti učebných štýlov u nás a v zahraničí

O učebných štýloch každým rokom pribúdajú nové zistenia, poznatky a vedomosti, ktoré vnímaví pedagógovia pozorne sledujú a na základe výskumov nimi obohacujú vyučovacie činnosti svojich žiakov. Dnes prostredníctvom masmediálnej komunikácie tento proces rozširovania si obzoru nie je až taký zložitý ako tomu bolo v minulosti. Publikovanie monografií, vedeckých štúdií a výskumov sa nám ponúka mnoho aj zo zahraničia. Pre komplexnosť a hlbšie pochopenie podstaty a potreby zaoberania sa učebnými štýlmi uvádzame niekoľko výskumných zistení realizovaných u nás aj v zahraničí.

Na holandskej univerzite v Twente, sa realizoval výskum pod vedením Basa Kollöffela na študentoch prvých ročníkov vysokoškolského stupňa študujúcich psychológiu a pedagogiku, ktorý skúmal významnosť konkrétnych učebných materiálov študentov so zameraním na ich učebný štýl a zároveň ich aplikovanie vedomostí materiálmi takými istými ako je ich štýl učenia. Napríklad, či študent s vizuálnym učebným štýlom preferuje odpovedať, resp. aplikovať vedomosti prostredníctvom vizuálnych učebných pomôcok. Ďalšou časťou výskumu bolo zistiť vzťah medzi kognitívnym štýlom a učebným štýlom a učebnými pomôckami. Výsledky tohto výskumu

ukázali, že kognitívny štýl nemá priamy súvis s výsledkami žiaka so zameraním na konkrétne, špecifické pomôcky, napríklad študenti s vizuálnym učebným štýlom preferujúci vizuálne pomôcky pri učení pri svojom preukazovaní vedomostí nepotrebujú výlučne pracovať s vizuálnymi materiálmi. Výskumník argumentuje, že študenti by si nemali vyberať konkrétne materiály na základe ich preferencie k učebnému štýlu, pretože ich to môže viesť k výberom študijného materiálu, ktorý môže byť menej efektívny v procese učenia sa (www.elsevier.com).

Đbrahim Yasar Kazu z tureckej univerzity v Elazig, z Katedry Pedagogiky, podrobne analyzoval názory a doterajšie zistenia v oblasti učebných štýlov. Zámerom jeho štúdie bolo zisťovať vplyv učebných štýlov na vyučovací proces a vyučovacie metódy a lepšie pochopiť rôznorodosť edukačného prostredia, jeho podstatu a taktiež nedostatky. Skúmal názory viacerých významných výskumníkov, ktorí sa problematike učebných štýlov intenzívne venovali a skúmali ich, napríklad: McCarthy, Kaplan&Kies, Grasha, Butler, Allport, Keffe, Dum & Dum, Schmeck, Kolb, Reinert, Felder & Silverman a mnoho ďalších. Učiteľom a iným výskumným pracovníkom sa pri prehľadnom preštudovaní výskumných výsledkov Đbrahima Yasara Kazu ponúka príležitosť realizovať mnoho iných výskumov o učebných štýloch, ale taktiež aplikovať výsledky jeho výskumu do vyučovacieho procesu. Đbrahim Yasara Kazu hovorí, že by študenti mali myslieť múdro a pod vedením učiteľa aplikovať ich poznatky. Je potrebné, aby boli kritický a kreatívny počas učenia ako sa učiť. Toto uvedomenie si nie len podporuje vzdelávanie, ale zdokonaľuje aj žiakove sebavedomie (<http://perweb.firat.edu>).

Americký výskumník Dr. Heide Hlawaty, pôsobiaci istý čas v Nemeckej spolkovej krajine Vestfálsko v meste Langendeer, sa zameril na výskum, ktorého zámerom bolo zistiť preferujúci učebný štýl nemeckých adolescentov a analyzovať podobnosti a odlišnosti podľa veku, pohlavia a školskej úspešnosti. Dr. Heide Hlawaty si za výskumný nástroj zvolil nemeckú verziu dotazníka LSI (Dunn, Dunn& Price,2000), ktorým meral preferujúci učebný štýl participantov. Výskum realizoval na 869 adolescentoch. Výskumnými zisteniami sa dopracoval k záveru, že trinásť, pätnásť a sedemnásť roční nemeckí chlapci aj dievčatá s nadaním, vysokou, priemernou a nízkou školskou úspešnosťou preukázalo významný rozdiel v rôznorodosť učebných štýlov.

Na základe rozdielnosti vo veku vo všeobecnosti trinásťroční adolescenti a) boli v činnostiach viac vytrvalí a inklinovali k pohybovému učebnému štýlu viac než sedemnásťroční študenti, b) taktiež boli viac autoritatívne orientovaní než pätnásť

a sedemnásťroční, c) preferovali vyučovanie v poobedných hodinách, d) trinásťroční študenti si vyžadovali motiváciu zo strany učiteľov a rodičov viac než sedemnásťroční.

Pätnásťroční študenti vo všeobecnosti a) si vyžadovali na začiatok hodiny viac aktivít na „rozohriatie“ ako trinásťroční, b) potrebovali viac motivácie zo strany učiteľa ako sedemnásťroční.

Sedemnásťroční študenti všeobecne vo svojej činnosti boli aktívnejší, keď svoju činnosť realizovali v svetelnej a tepelnej pohode. Tu sa preukázal väčší vplyv na účinnosť procesu učenia sa ako u trinásťročných. Celkové zistenia ohľadom rozdielnosti v pohlaví na učebnú činnosť ukázali, že u dievčat je vysoká miera vlastnej motivácie do činnosti, preukázaná bola aj väčšia zodpovednosť a potreba sociologickej rôznorodosti ako bola preukázaná u chlapcov. V zisťovaní rozdielnosti medzi akademickou úspešnosťou adolescentov bolo preukázané, že nadaní žiaci boli menej motivovaní učiteľmi a rodičmi ako ostatní žiaci. U žiakov s vysokou a priemernou akademickou úspešnosťou potrebovali väčšiu motorickú pohyblivosť než nadaní žiaci. Žiaci s nízkou učebnou úspešnosťou boli viac orientovaní na učiteľa a vonkajšie authority než ostatní žiaci (www.europeaneducation.org). Na tento výskum sme upriamili našu pozornosť detailnejšie, z dôvodu podobného výskumného zisťovania ako je v našej empirickej časti práce.

Zdroje získavania nových informácií nám ponúkajú nespočetné množstvo výskumných zistení o učebných štýloch, preto sa vyžaduje vysoká informovanosť, ktorá dostane túto problematiku do povedomia našich pedagógov. Je preukázateľné, že učebnými štýlmi sa aj na Slovensku zaoberá čoraz viac odborníkov a učiteľov ako tomu bolo v minulosti. Pre komplexnosť zamerania našej práce uvádzame aj niekoľko slovenských výskumných zistení o podstate a potrebe zisťovania učebných štýlov, ktoré realizovali naši výskumní pracovníci.

M. Popelková a E. Solárová sa zaoberali výskumnými zisteniami zameranými na žiakov stredných škôl, u ktorých skúmali vzťahy medzi koherenciou osobnosti žiaka a vybranými dimenziami učebných štýlov. Výskum realizovali na 303 žiakoch štvrtých-maturitných ročníkoch. Pre svoj výskum si vybrali výskumné nástroje a to: dotazník PSSQ, škálu na meranie elaborácie, syntézy a študijných metód ILP a test EFT, ktorý meral závislosť/nezávislosť od poľa. Podrobnými zisteniami sa dopracovali k záveru, že maturanti s vyššou koherenciou sú otvorení k aktívnejšiemu využívaniu učebných štýlov učenia a tým sú od poľa nezávislejší (E. Sollárová, 2004, s.56- 67).

Ďalšie významné výskumné zistenie priniesla štúdia T.Sollára (2004), ktorý sa snažil zistiť podnetné vzťahy medzi kognitívnym štýlom, učebným štýlom a školským výkonom. Ciele jeho výskumu realizoval na 630 žiakoch základných a stredných škôl. Výskumnými nástrojmi, ktorými sa úspešne dopracoval k záverom boli EFT test (Embedded Figure Test), ktorým sa snažil zistiť závislosť/nezávislosť od poľa kognitívneho štýlu, ďalej na zistenie informácií o učebných štýloch žiakov využil dotazníky PSSQ (Problem Solving Style Questionnaire) a ILP (Inventory of Learning Processes). Výsledky priniesli významné zistenia. Odborník dokázal, že žiaci, ktorí sú nezávislejší od poľa kognitívneho štýlu preukazujú lepšie školské výkony a pri ich riešení úloh nie je potrebné podrobné inštruovanie. Taktiež dôležité bolo aj zistenie nezávislosti uprednostňovaných učebných štýlov žiakmi od školského výkonu, čo značí, že preferovaný učebný štýl žiaka nemá dopad na jeho podaný učebný výkon (In Sollárová, E., 2004, s.79- 107).

O výskumných zisteniach by sa dalo písať ešte veľmi veľa, avšak to našim cieľom nie je. Poukázali sme na významnosť empiricky riešenej problematiky učebných štýlov, ktorá je aktuálna u nás i v zahraničí.

4.2 Ciele a hypotézy výskumu

Hlavným cieľom empirickej časti našej práce je zistiť preferujúci učebný štýl žiakov stredných škôl v závislosti od pohlavia, ročníka, typu strednej školy a zamerať sa na zistenie vplyvu učiteľom volených vyučovacích stratégií na formovanie učebných štýlov žiakov stredných škôl.

Vymedzený cieľ výskumu sme bližšie konkretizovali v čiastkových cieľoch.

Čiastkové ciele výskumu:

- 1.Zistiť frekvenciu najčastejšie využívaného učebného štýlu u žiakov stredných škôl.*
- 2.Zistiť diverzitu učebných štýlov žiakov stredných škôl na základe rozdielnosti pohlavia, ročníka štúdia a typu strednej školy.*
- 3.Zistiť súčasné postoje a vzťahy žiakov stredných škôl k vyučovaniu a k vyučovacej činnosti učiteľa.*

Na základe vymedzených cieľov výskumu a preštudovanej odbornej literatúry stanovujeme nasledovné hypotézy:

Hypotéza č. 1: Predpokladáme, že výber uprednostňovaných učebných štýlov žiakov je odlišný na základe rozdielneho typu strednej školy.

Hypotéza č. 2: Predpokladáme, že existuje rozdielnosť preferujúceho učebného štýlu medzi žiakmi prvých a tretích ročníkov stredných škôl.

Hypotéza č. 3: Predpokladáme, že hodnoty uprednostňovaných učebných štýlov dievčat a učebných štýlov chlapcov stredných škôl nepreukážu signifikantnú odlišnosť medzi jednotlivými druhmi učebných štýlov.

Hypotéza č. 4: Predpokladáme, že učiteľom volené vyučovacie stratégie aplikované vo vyučovacom procese pozitívne vplývajú na osobnosť žiaka strednej školy, na jeho učebný štýl a vedú ho k efektívnemu osvojovaniu si vedomostí.

4.3 Charakteristika výskumnej vzorky

Hlavnú časť empirickej časti našej práce tvorí výskum, ktorý sme realizovali na štyroch stredných odborných školách v Leviciach, a to na Pedagogickej a Sociálnej Akadémii (PaSA), Strednej priemyselnej škole (SPŠ), Obchodnej akadémii (OA) a Strednej odbornej škole Ladislava Bielika (SOŠ LB). Výber výskumnej vzorky bol zámerný a realizovalo ho 400 žiakov stredných škôl, pričom na každej škole sa vyplnil presný, požadovaný počet 100 kusov, kde 50 dotazníkov vyplnili dievčatá a 50 dotazníkov chlapci prvých a tretích ročníkov. Z celkového počtu 400 dotazníkov sa nám vrátil presný počet 400, čiže môžeme potvrdiť 100% -nú úspešnosť.

Tabuľka č. 1: Typ strednej školy a počet respondentov

Typ strednej školy	PaSA	SPŠ	OA	SOŠ LB
Počet vyplnených dotazníkov v ročníku				
1. ročník dievčatá	25	25	25	25
1. ročník chlapci	25	25	25	25
3. ročník dievčatá	25	25	25	25
3. ročník chlapci	25	25	25	25

Tabuľka nám naznačuje presnú úmernosť vyplnených dotazníkov, pričom môžeme potvrdiť, že presných 50% tvorili výskumnú vzorku dievčatá a presných 50% tvorili výskumnú vzorku chlapci.

Vek respondentov v prvých ročníkoch sa pohyboval medzi vekom 15-16 a v ročníku treťom sme vek respondentov zaznamenali 17-18 ročných.

4.4 Výskumné metódy

Pre potreby výskumu v empirickej časti sme použili kvantitatívno- kvalitatívne metódy, ktorých ciele postupne nadväzovali v jednotlivých etapách výskumu.

1. etapa: Využitie literárno- historickej metódy: Základné poznatky z oblasti vyučovania a problematika učebných štýlov sú predmetom teoretickej časti diplomovej práce. Zber literárnych zdrojov, uvedené fakty a názory odborníkov z rôznych oblastí, štúdium slovenskej i zahraničnej literatúry nám poskytli základné piliere pre empirické skúmanie vplyvu vyučovacích stratégií učiteľa vo vyučovacom procese na rozvoj a efektívnosť učebných štýlov žiakov.

2. etapa: Použitie exploratívnej výskumnej metódy: Pre získanie údajov o učebných štýloch žiakov a účinnosti učiteľovho pôsobenia vo vyučovacom procese sme si zvolili z exploratívnych výskumných metód kvantitatívnu formu dokazovania- štandardizovaný dotazník. Dotazník, ktorý slúžil na potvrdzovanie alebo vyvracanie nami stanovených hypotéz bol vytvorený vynikajúcimi odborníkmi v oblasti psychológie a vzdelávania A.F. Grasha- om, ktorý uverejnil tento druh dotazníka o učebných štýloch vo svojej publikácii Teaching with Style s S. Reichmann- ovou (Grasha, A.F. 1996, s.201). Do slovenského jazyka ho preložila T. Zaťková (2011, s. 93).

Dotazník vo svojom záhlaví pozostáva z oslovenia respondentov, cieľa a zamerania dotazníka, témy diplomovej práce, oboznámenia o anonymite dotazníka a formy odpovedania na jednotlivé vyhlásenia. Taktiež táto časť dotazníka obsahuje aj hodnotiacu škálu, ktorá pozostáva z piatich možností, ku ktorým sú priradené aj čísla 1 = úplne nesúhlasím, 2 = mierne nesúhlasím, 3 = nerozhodnutý, 4 = mierne súhlasím, 5 = úplne súhlasím. Dotazník obsahuje 60 tvrdení, s možnosťou uzavretého odpovedania prostredníctvom hodnotiacej škály. Dotazník učebných štýlov Grasha a Reichmann-ovej sa nám zdal najvhodnejšou metódou pre dokazovanie nami zvolených cieľov a hypotéz výskumu. Vďaka tomu, že dotazník slúži na získavanie takých údajov o učebných štýloch

a postojoch žiakov k vyučovaniu ako si vyžadovali naše ciele a hypotézy, nebolo nutné dotazník upravovať alebo inak prerábať.

Dotazníky boli pre všetkých žiakov rovnaké, nerozlišovali sme ich na základe veku, pohlavia, ročníka alebo typu strednej školy. Výsledky dotazníkov, ich bodové hodnoty sme vyhodnocovali v piatich častiach, v prvom rade sme ich zaznamenávali do stĺpcov, ktoré boli priradené k položkám v dotazníku, potom sme sčítali hodnoty za jednotlivé stĺpce, následne sme získané hodnoty v stĺpcoch vydělili desiatimi, ďalšou časťou bolo priradenie výsledných hodnôt podľa stĺpcov k vyučovacím štýlom a posledným krokom bolo priradenie nízkeho, stredného alebo vysokého skóre ku samotnému učebnému štýlu.

Kópiu dotazníka prikladáme do časti Prílohy v diplomovej práci.

3. etapa: Analyzovanie a interpretácia výsledkov výskumu: Pre spracovanie a vyhodnotenie výsledkov sme v našej práci využili základné matematicko-štatistické metódy, tj. priemer a percentuálne zastúpenie a následne sme získané údaje zapísali do tabuliek a znázornili graficky. Pre interpretáciu údajov sme tiež využili kvalitatívne metódy, analýzu, syntézu, komparáciu a generalizáciu údajov.

4.5 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Cieľom tejto časti diplomovej práce je bližšie charakterizovať a popísať výsledky výskumného zistenia, ktoré boli získané prostredníctvom nami zvoleného výskumného nástroja- dotazníka. Hodnoty, ku ktorým sme sa dopracovali sú postupne interpretované prostredníctvom grafov a tabuliek.

Keďže našu pozornosť upriamujeme na jednotlivé učebné štýly žiakov vymedzené podľa A.F. Grasha, za významné pokladáme ich charakterizovanie a popísanie ich signifikantných znakov.

A.F. Grasha (1996, s. 183) definuje šesť učebných štýlov nasledovne:

Súťaživý učebný štýl je typický pre žiakov, ktorí sa učia len preto, aby ukázali, predviedli svoje vedomosti ostatným tak, aby mali pocit, že učivo ovládajú lepšie ako oni. Sú presvedčení, že musia s ostatnými žiakmi vo vyučovacom procese súťažiť, aby „odmena“ za danú úlohu patrila iba im. Radi pútajú pozornosť a sú v centre záujmu, potrpia si na to, aby ich učitelia i spolužiaci rozoznávali spomedzi ostatných na základe ich úspešných výsledkov. Pozitívum žiakov so súťaživým učebným štýlom spočíva v tom, že motivujú ostatných žiakov k vytyčovaniu si cieľov a ich plneniu. Medzi nevýhody tohto štýlu by

sme mohli upozorniť na fakt, že žiaci pôsobiaci súťaživým štýlom učenia môžu menej súťaživých študentov odrádzať od činností či aktivít realizovaných počas vyučovania. Ďalšou nevýhodou je, že títo žiaci veľmi ťažko oceňujú prácu ostatných a spolupráca s ostatnými patrí k ich slabým stránkam.

Spolupracujúci učebný štýl žiakov je príznačný pre tých, ktorí vidia základ učenia sa vo výmene názorov a poznatkov. Radi kooperujú s učiteľom a tiež so spolužiakmi. Medzi silnú stránku týchto študentov patrí vysoký rozvoj zručností zameraných na prácu v skupinách alebo tímoch. K nevýhodám tohto učebného štýlu patrí nízka samostatnosť, zvyčajne sú závislí na spolupráci s ostatnými žiakmi.

Žiaci s *vyhýbajúcim sa učebným štýlom* sú charakteristickí malým entuziazmom pre vyučovanie a samotné trávenie času v škole. V triede ich považujeme skôr za tých, ktorí neparticipujú s ostatnými študentmi, resp. s učiteľom. Vyučovací proces a úlohy v ňom realizujúce ich zvyčajne nie veľmi zaujímajú. Ku kladným stránkam tohto štýlu môžeme považovať fakt, že títo študenti sú schopní vyhnúť sa tlakom a stavom nepokoja z vážnych a podstatných krokov, ktoré smerujú k základným životným rozhodnutiam. Taktiež majú čas na príjemné, však menej tvorivé úlohy. K zápornej stránke tohto učebného štýlu patrí fakt, že má nepriaznivý vplyv na spätnú väzbu z činností, v ktorých participujú a tiež nie sú schopní stanovovať si produktívne významné ciele.

Žiaci s *participujúcim učebným štýlom* sú výbornými „obyvateľmi“ triedy. Radi chodia do školy a predovšetkým sú najaktívnejšími členmi všetkých činností a úloh realizujúcich sa vo vyučovacom procese. Výhodou tohto učebného štýlu je, že žiaci „vyťažia“ z aktivít maximum a tým sa obohatia o veľké množstvo skúseností. Negatívom žiakov s participujúcim učebným štýlom môže byť, že sa snažia byť úplne všade, čo niekedy môže ostatným spolužiakom brániť v realizácii svojich potrieb.

Študenti so *závislým učebným štýlom* preukazujú veľmi malý intelektuálny záujem a učia sa len to, čo je od nich vyžadované. Učiteľov a spolužiakov vidia ako zdroj podpory a autoritu vnímajú ako presného ukazovateľa, ktorý im exaktne ujasní čo majú robiť, čo je od nich vyžadované. Kladnou stránkou tohto učebného štýlu je, že pomáha žiakom eliminovať ich obavy zo zadaných úloh a získavať jasné, presné smernice k daným činnostiam. Nepriaznivým znakom u žiakov je ťažké utváranie si schopnosti autonómie a vlastného získavania poznatkov. Nie sú schopní naučiť sa spôsob, ako sa vysporiadať s pocitom neistoty.

Posledný typ učebného štýlu A.F. Gasha uvádza *nezávislý učebný štýl*, ktorý sa vyznačuje u študentov tak, že podstata spočíva v premýšľaní vo vnútri svojej mysle, sú si zvyčajne istí svojimi schopnosťami a zručnosťami. Radi si z obsahu učiva osvojujú tie poznatky, ktoré sami považujú za dôležité. Uprednostňujú skôr samostatnú prácu ako prácu v kolektíve. Pozitívom týchto žiakov je rozvoj takých zručností, u ktorých sa rozvíja vlastná iniciatíva a vlastný záujem získavania nových poznatkov. Zápornou stránkou môže byť nízka schopnosť spolupráce so spolužiakmi, tiež je možný neúspech týchto žiakov pri konzultovaní, riešení určitých úloh, ale tiež vyjadrenie prosby o pomoc, keď ju žiak s nezávislým učebným štýlom potrebuje.

Kategorizovanie týchto učebných štýlov medzi žiakov stredných škôl v Leviciach a získavanie, porovnávanie ich počtu bolo našim cieľom, a tiež náhľad na účinok učiteľom volených stratégií na učebné štýly žiakov.

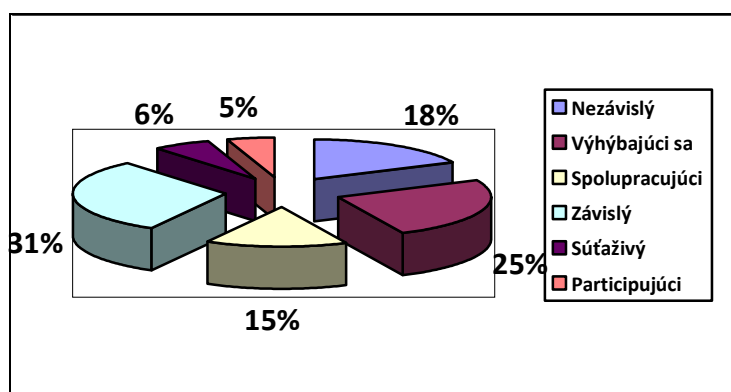
Hypotéza č. 1: Predpokladali sme, že výber uprednostňovaných učebných štýlov stredoškôľakov sa v značnej miere odlišuje na základe rozdielneho typu strednej školy. Na túto hypotézu sme u žiakov prostredníctvom odpovedí na 60 tvrdení na štyroch rôznych školách dosiahli nasledujúce údaje:

Pedagogická a Sociálna Akadémia:

Tabuľka č.2. PaSA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov

Druhy učebných štýlov	Nezávislý	Vyhýbajúci sa	Spoluprac.	Závislý	Súťaživý	Participujúci
Počet v ročníkoch						
1.ročník dievčatá	4	6	5	6	4	0
1.ročník chlapci	3	6	3	11	0	2
3.ročník dievčatá	6	6	7	4	1	1
3.ročník chlapci	5	7	0	10	1	2
Spolu v %	18%	25%	15%	31%	6%	5%

Graf č.1. PaSA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov



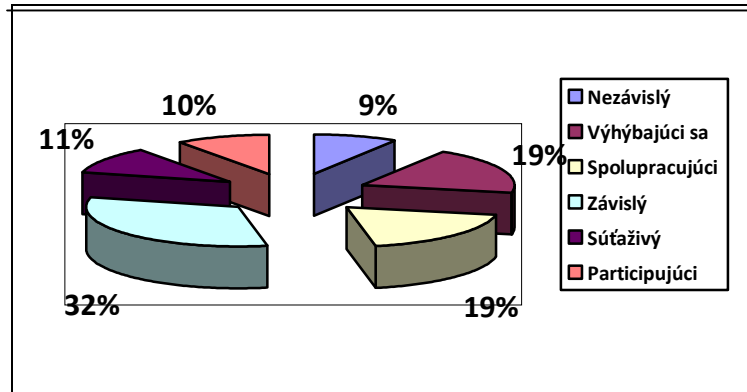
Graf aj tabuľka nám jasne naznačujú, že u žiakov Pedagogickej a Sociálnej Akadémie je preferujúcim štýlom *Závislý učebný štýl* s počtom 31%, za ktorým nasleduje *Vyhýbajúci učebný štýl* s hodnotou 25%. Súťaživý a participujúci učebný štýl dosiahli najnižšie hodnoty v porovnaní s ostatnými štýlmi.

Stredná priemyselná škola:

Tabuľka č. 3: SPŠ- hodnoty preferujúcich učebných štýlov

Druhy učebných štýlov	Nezávislý	Vyhýbajúci sa	Spoluprac.	Závislý	Súťaživý	Participujúci
Počet v ročníkoch						
1.ročník dievčatá	0	5	7	6	4	3
1.ročník chlapci	2	6	4	7	4	2
3.ročník dievčatá	4	4	5	9	0	3
3.ročník chlapci	3	4	3	10	3	2
Spolu v %	9%	19%	19%	32%	11%	10%

Graf č.2. SPŠ- hodnoty preferujúcich učebných štýlov



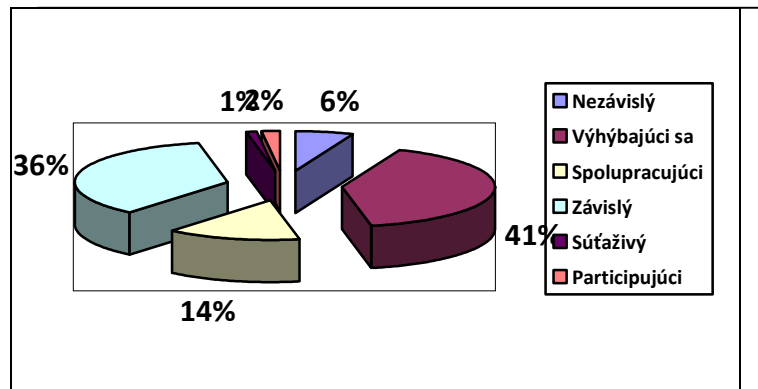
Hodnoty žiakov SPŠ indikujú taktiež najvyšší počet žiakov so *Závislým učebným štýlom* 32% a za ním nasleduje v zhodnom počte 19% *Vyhýbajúci* a *Spolupracujúci učebný štýl*. Na tomto type strednej školy najnižší počet vykazuje *Nezávislý učebný štýl* s počtom 9%. V porovnaní SPŠ s PaSA najfrekventovanejším učebným štýlom je *Závislý učebný štýl*, no na SPŠ sú v zhode *Vyhýbajúci* a *Súťaživý učebný štýl* a takmer rovnaký počet % je aj u *Súťaživého* a *Participujúceho učebného štýlu*.

Obchodná akadémia:

Tabuľka č.4. OA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov

Druhy učebných štýlov	Nezávislý	Vyhýbajúci sa	Spoluprac.	Závislý	Súťaživý	Participujúci
Počet v ročníkoch						
1.ročník dievčatá	1	10	4	10	0	0
1.ročník chlapci	3	9	5	7	0	1
3.ročník dievčatá	0	9	3	11	1	1
3.ročník chlapci	2	13	2	8	0	0
Spolu v %	6%	41%	14%	36%	1%	2%

Graf č.3. OA- hodnoty preferujúcich učebných štýlov



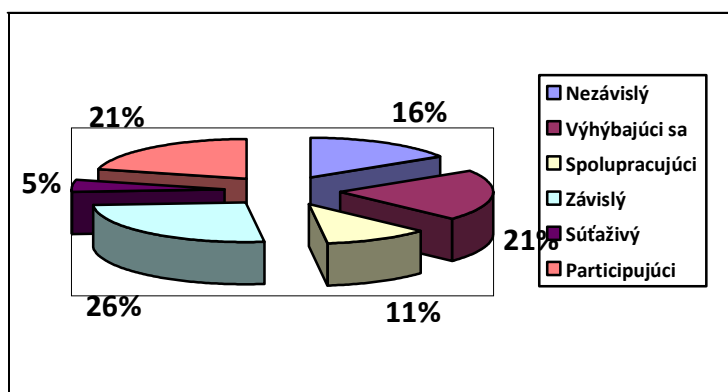
Hodnoty učebných štýlov žiakov Obchodnej akadémie zmenili smerovanie od najčastejšie uplatňujúceho sa Závislého učebného štýlu na PaSA a SPŠ, na OA najfrekvencovanejší učebným štýlom je *Vyhýbajúci sa učebný štýl* a za ním s nie veľkou rozdielnosťou v percentách nasleduje *Závislý učebný štýl*. Z doterajších výsledkov nám vyplýva, že preferujúcim učebným štýlom stredoškolákov je *Závislý učebný štýl* alebo *Vyhýbajúci sa učebný štýl*. Z uvedených definícií týchto štýlov, doterajšími zisteniami stavu učebných štýlov žiakov nie sme veľmi spokojní, nakoľko žiaduce učebné štýly ako *Spolupracujúci* alebo *Participujúci učebný štýl* vykazujú veľmi nízke hodnoty.

Stredná odborná škola Ladislava Bielika:

Tabuľka č.5. SOŠ LB- hodnoty preferujúcich učebných štýlov

Druhy učebných štýlov	Nezávislý	Vyhýbajúci sa	Spoluprac.	Závislý	Súťaživý	Participujúci
Počet v ročníkoch						
1.ročník dievčatá	3	7	6	4	0	5
1.ročník chlapci	4	5	0	8	2	6
3.ročník dievčatá	4	3	5	7	2	4
3.ročník chlapci	5	6	0	7	1	6
Spolu v %	16%	21%	11%	26%	5%	21%

Graf č.4. SOŠ LB- hodnoty preferujúcich učebných štýlov



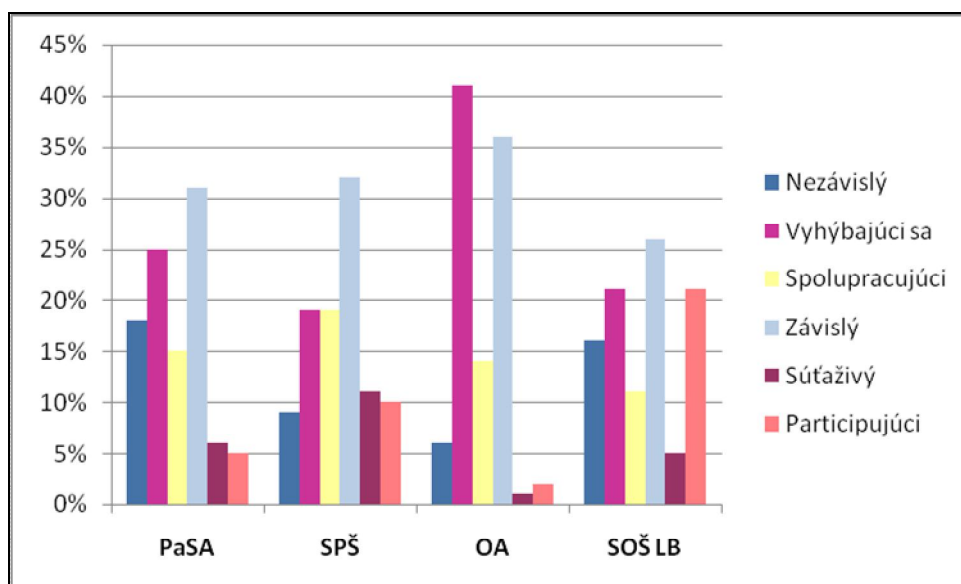
Počet % jednotlivých učebných štýlov je v tomto prípade takmer podelený s výnimkou Súťaživého a Spolupracujúceho učebného štýlu, ktoré dosiahli najnižšie hodnoty. Najvyšší počet dosiahol opäť Závislý učebný štýl, avšak s nie veľkým rozdielom medzi

Vyhýbajúcim sa a Participujúcim učebným štýlom. Vo všeobecnosti by sme mohli tvrdiť, že na SOŠ LB prevládajú tri typy učebných štýlov, a to Závislý, Vyhýbajúci sa a Participujúci.

Z hodnôt získaných prostredníctvom dotazníka vyplýva, že na troch stredných školách, na PaSA, SPŠ a SOŠ LB preferujúcim učebným štýlom je Závislý učebný štýl, kde podľa definície A.F. Grasha, títo žiaci potrebujú učiteľa ako ukazovateľa, „smerodajcu“ vo vyučovacom procese. Vo všeobecnosti si títo žiaci osvojujú len tie vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré sú od nich vyžadované. Na OA až 41 % študentov na základe ich odpovedí v dotazníku uprednostňuje Vyhýbajúci učebný štýl, čo značí, že títo žiaci by svoj čas trávil radšej niekde inde ako v škole. Pre samotné vyučovanie nie sú veľmi „zapálení“, skôr sa činnostiam a aktivitám vyhýbajú. Pozitívnym indikátorom je však fakt, že po uvedených učebných štýloch nasledujú v stredných hodnotách Participujúci či Spolupracujúci učebný štýl, ktorý je pre proces vyučovania a ním spojeného osvojovania si poznatkov nevyhnutný.

Na základe získaných údajov z hľadiska globálneho musíme hypotézu H1 zamietnuť, pretože sa nepotvrdila a môžeme len konštatovať, že naša hypotéza odlišnosti učebných štýlov na základe rozdielných typov stredných škôl sa potvrdila len v jednom prípade a to na OA, kde u 41% respondentov prevažuje *Vyhýbajúci sa učebný štýl* a na ostatných stredných školách spomedzi variety učebných štýlov *dominuje Závislý učebný štýl*.

Graf č. 5. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých učebných štýlov žiakov na SŠ

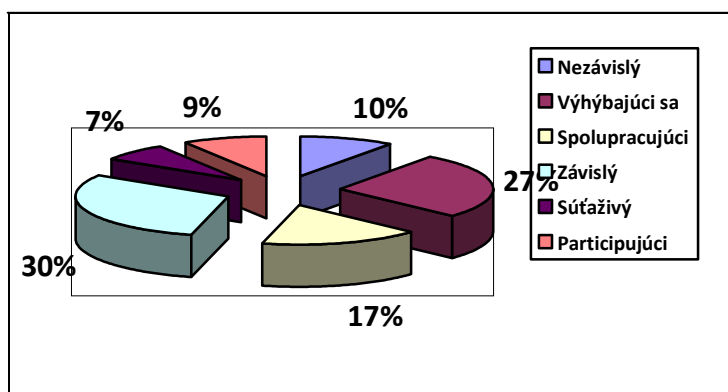


Vzhľadom k tomu, že náš výskum bol realizovaný len na odborných školách, a hodnoty získané dokazujú preferované učebné štýly žiakov len týchto škôl, črtá sa tu otázka, aké hodnoty by dosiahli žiaci gymnázií, ktorých vzdelávanie je zamerané na všeobecné poznatky, u ktorých by sme mohli predpokladať preferenciu iných učebných štýlov ako u žiakov stredných odborných škôl. Bolo by zaujímavé zistiť, či by sa hodnoty uprednostňovaných štýlov zmenili, či by sa zmenilo poradie dominantnosti jednotlivých učebných štýlov. Toto polemizovanie môže byť podnetom pre ďalšie výskumné bádania v oblasti porovnávania učebných štýlov adolescentov na základe rôznorodosti typov stredných škôl.

Hypotéza č.2:

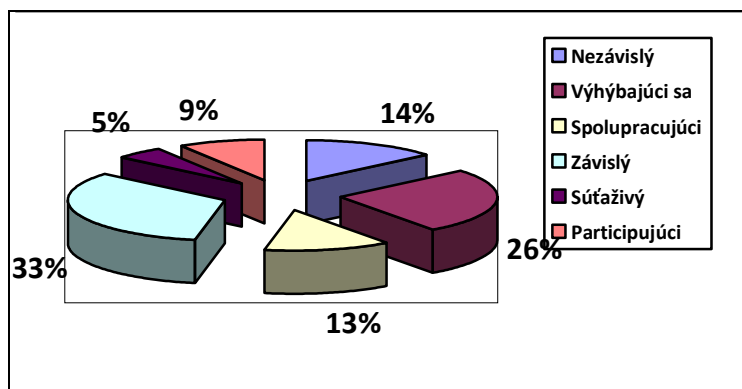
V nasledujúcej hypotéze sme sa domnievali, že odlišnosťou ročníkov a s nimi spojenou vekovou nerovnosťou existuje u žiakov stredných škôl rozdielnosť medzi uprednostňovanými učebnými štýlmi. V našom výskume sme sa zamerali na prvé a tretie ročníky, pričom v prvom ročníku sa veková hranica pohybovala medzi vekom 15-16 a v treťom ročníku bol vek respondentov 17-18. Vo výskume sme porovnávali presný počet respondentov 200 dievčat a 200 chlapcov.

Graf č.6. Preferujúce učebné štýly žiakov prvých ročníkov SŠ



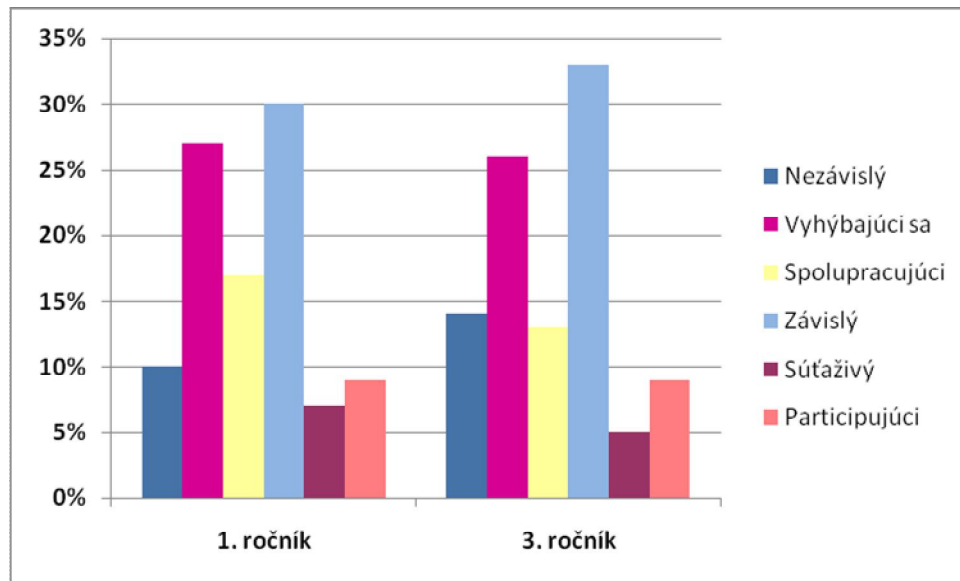
Študenti prvých ročníkov uprednostňujú Závislý učebný štýl, jeho hodnota je 30% z celkového počtu 100%. Nie je to výrazná hodnota, predovšetkým v porovnaní s Vyhýbajúcim sa učebným štýlom, ktorého hodnota je 27% z celkového počtu. Mohli by sme tvrdiť, že viac ako polovica prvákov stredných škôl uprednostňuje buď *Závislý* alebo *Vyhýbajúci sa učebný štýl*. U 17% študentov dominuje *Spolupracujúci učebný štýl*, ktorý je akoby na treťom mieste, čo z nášho uhla pohľadu hodnotíme pozitívne.

Graf č.7. Preferujúce učebné štýly žiakov tretích ročníkov SŠ



U tretích ročníkov je to s najfrekvencovanejšími učebnými štýlmi takmer rovnaké ako to bolo u prvých ročníkov. Tiež najčastejšie vyskytujúcim sa učebným štýlom u žiakov tretích ročníkov je Závislý učebný štýl a za ním nasleduje podobne ako v predchádzajúcom grafe Vyhýbajúci sa učebný štýl. Tretím rozšíreným typom je Nezávislý učebný štýl, ktorý len o 1% prevyšuje nad Spolupracujúcim učebným štýlom.

Graf č. 8. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých učebných štýlov v daných ročníkoch



V porovnaní prvého ročníka s tretím hodnoty sú prevažne vyrovnané, preferujúcim štýlom prvých a tretích ročníkov stredných škôl sú hlavne Závislý učebný štýl a Vyhýbajúci sa učebný štýl žiakov. V tejto súvislosti sa naša hypotéza o rozdielnosti preferujúcich učebných štýlov medzi prvými a tretími ročníkmi vyvracia, pretože sa nepreukázala takmer žiadna diferencia medzi najčastejšími učebnými štýlmi. V oboch prípadoch najvyššiu hodnotu indikuje Závislý učebný štýl a naopak najnižšie hodnoty môžeme pozorovať u Súťaživého a Participujúceho učebného štýlu. Dosiahnuté výsledky nám jasne určujú dominanciu učebných štýlov adolescentov stredných škôl, avšak zamýšľame sa nad dôvodom, prečo neexistuje odlišnosť medzi uprednostňovanými štýlmi učenia sa. Našu vybranú vzorku tvorili respondenti prvých ročníkov, ktorých veková hranica sa pohybuje medzi 15 a 16 rokom. Sú to žiaci, ktorí v súčasnosti prechádzajú adaptačným obdobím, môžeme sa teda domnievať, že Závislý učebný štýl, resp. Vyhýbajúci sa učebný štýl môže dominovať u týchto žiakov práve preto, lebo je na ich osobnosť od začiatku školského roka vyvíjaná určitá záťaž, ktorú ako sme uviedli vyššie L. Ďurdiak (2007, s. 30-31) pripisuje nasledovným faktorom:

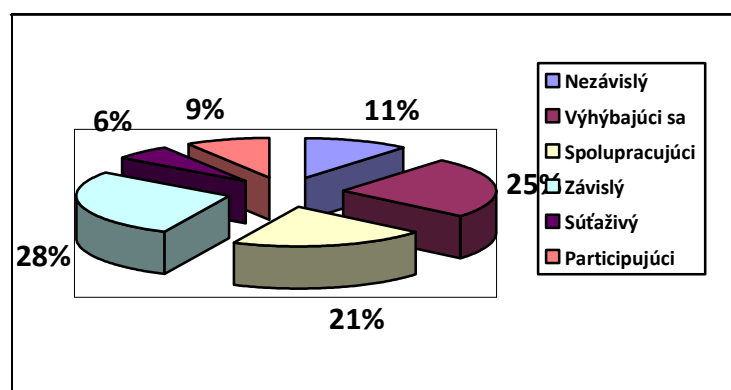
- prechodu žiakov so základnej školy na strednú, ktorý je spojený s viacerými zmenami, ktoré môžu vyvolávať zvýšenú záťaž, napätie a stres
- žiaci stretávajú nových učiteľov, spolužiakov, pribúdajú nové vyučovacie predmety
- pribúdajú nároky na vykonávanie a splňanie úloh a to všetko naraz, hneď ako sa začne nový školský rok.

Našu hypotézu sme overovali aj na tretích ročníkoch stredných škôl, kde taktiež bez väčších rozdielov v % boli najdominantnejšími štýlmi učenia Závislý a hneď za ním Vyhýbajúci sa učebný štýl. Na základe týchto zistení usudzujeme, že problematika učebných štýlov, ich ovplyvňovanie, resp. pretváranie je veľmi ťažká premenná, ktorú nie je možné „lúsknutím prstov“ ovplyvniť či zmeniť, ale vyžaduje si premyslený, dlhotrvajúci, no predovšetkým kvalitný výber vyučovacích stratégií a prístupov učiteľov k vyučovaciemu procesu. Zaujímavým faktom vyplývajúcim z nízkych hodnôt učebných štýlov je, že Participujúci učebný štýl dosiahol v oboch prípadoch rovnaké hodnoty 9% a taktiež rozdiel v % Súťaživého učebného štýlu je tiež takmer rovnaký, rozdielnosť tvoria len 2%. Pomer Spolupracujúceho a Nezávislého učebného štýlu sa tiež veľmi neodlišuje. Toto zistenie je zaujímavé, výsledky vnímame kladne, nakoľko potvrdzujeme, že vo vyučovacom procese pôsobia aj takí študenti, ktorí radi aktívne participujú v učebných činnostiach, kooperujú s učiteľom a ostatnými spolužiakmi a vytvárajú pozitívne a tvorivé prostredie počas vyučovania.

Hypotéza č. 3:

V poradí tretej hypotéze sme predpokladali, že pohlavie žiakov stredných škôl neovplyvňuje jednotlivé učebné štýly a na základe toho sme sa domnievali, že sa nepreukáže významná rozdielnosť medzi hodnotami učebných štýlov na základe pohlavia. Výsledky z dotazníka na počte žiakov 400, s presnou polovicou dievčat a chlapcov preukázala nasledovné údaje:

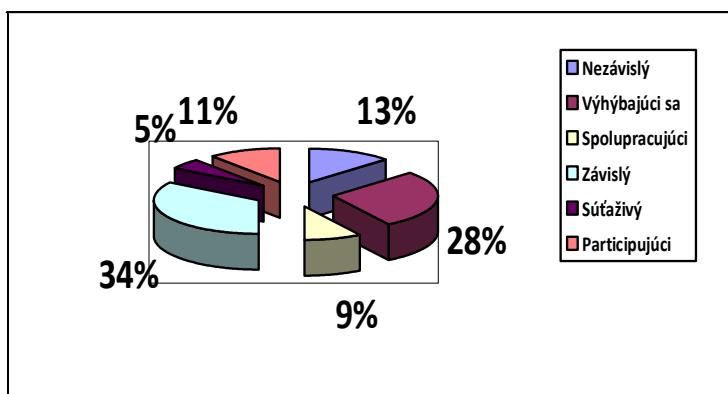
Graf č.9. Preferujúce učebné štýly dievčat na stredných školách



Podľa počtu % zapísaných v grafe tri učebné štýly popisujú takmer rovnaké hodnoty, a to Závislý, Vyhýbajúci sa a Spolupracujúci učebný štýl. Najvyššiu hodnotu má Závislý

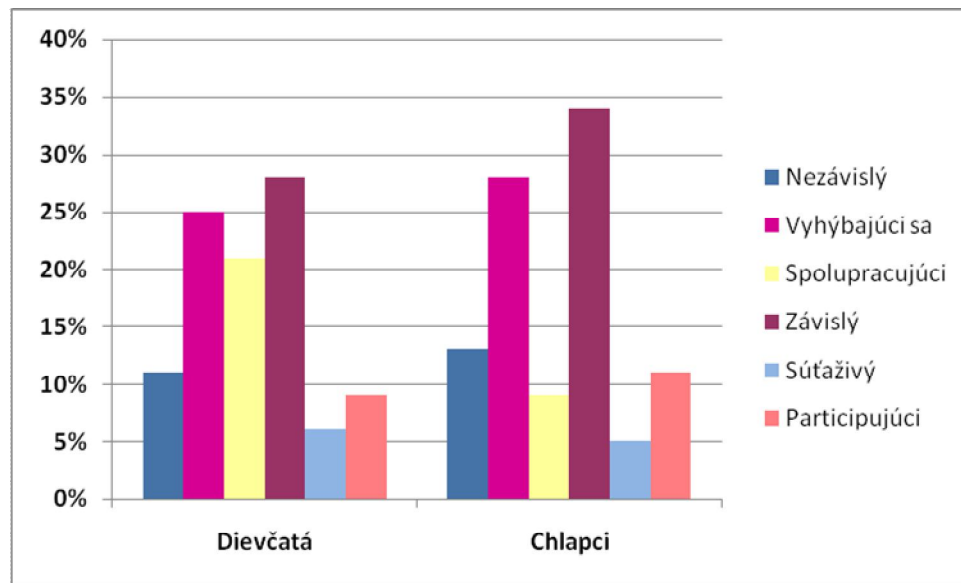
učebný štýl, avšak len o 3% má menej Vyhýbajúci sa učebný štýl. Rozdielnosť medzi učebnými štýlmi u dievčat nie je až taká výrazná, avšak opäť najnižšie počty % vykazujú Súťaživý a Participujúci učebný štýl. Skoro polovicu z hodnoty najčastejšie uplatňujúceho sa učebného štýlu s počtom 11% dosiahol Nezávislý učebný štýl. Za významné pokladáme dosiahnutie 21% Spolupracujúceho učebného štýlu u dievčat, čo je priaznivým indikátorom toho, že takmer jedna štvrtina dievčat rada kooperuje vo vyučovaní, zapája sa do činností, príznačný pre ne je aj faktor socializačný a tvorivý.

Graf č. 10. Preferujúce učebné štýly chlapcov na stredných školách



Aj v tomto prípade nám graf s údajom 34% hovorí, že aj u chlapcov najpreferovanejším učebným štýlom je učebný štýl Závislý. U chlapcov dosahuje síce o 6% vyššiu hodnotu, ale tiež pozorujeme, že je najčastejším spomedzi ostatných. Za ním tak ako tomu je aj u dievčat nasleduje Vyhýbajúci sa učebný štýl s celkovým počtom 28%, čo značí, že má vyššiu hodnotu o 2% ako v prípade počtu % u dievčat.

Graf č. 11. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých učebných štýlov žiakov na základe rozdielnosti v pohlaví



Značná rozdielnosť sa nachádza medzi tretími miestami, pričom u dievčat to bol Spolupracujúci učebný štýl s hodnotou 21% a u chlapcov na treťom mieste prevláda Nezávislý učebný štýl s počtom 13%. Spolupracujúci učebný štýl má v porovnaní s počtom dosiahnutým u dievčat druhú najnižšiu hodnotu, tj. 9%, pričom rozdielnosť ukazuje 12%. O tejto rozdielnosti sa môžeme zamýšľať z viacerých uhlov pohľadu. Ak si zoberieme hodnotu Spolupracujúceho učebného štýlu u dievčat, môžeme sa domnievať, že vo všeobecnosti spolupracujúcejšími participantmi v činnostiach realizujúcich sa vo vyučovaní sú práve dievčatá, ktoré s nadšením komunikujú s učiteľom, aktívne, tvorivo pracujú počas vyučovania, spolupracujú, pomáhajú ostatným, starajú sa o ostatných a koordinujú ich prácu v aktivitách. Táto charakteristika by nám mohla naznačiť aj ďalšiu alternatívu, ktorá by túto silnú potrebu spolupracovať považovala za niečo vrodené, geneticky podmienené, čo z osobnosti dievčat a ich charakteristického správania vo všeobecnosti vyplýva. V porovnaní spolupráce u chlapcov môžeme zaznamenať pomerne nízku hodnotu 9%. Môžeme to chápať ako fakt, ktorý potvrdzuje, že chlapci sú poväčšine vnímaní ako samostatnejší, rozhodnejší a nezávislejší o čom svedčí aj skutočnosť, že na treťom mieste s najvyšším počtom 13% sa umiestnil Nezávislý učebný štýl.

Hypotézu viažucu sa prakticky k jednote učebných štýlov na základe porovnávania pohlavia stredoškolákov môžeme potvrdiť, pretože sa nepreukázala významná odlišnosť medzi hodnotami učebných štýlov v porovnaní s rozdielnosťou v pohlaví.

Hypotéza č. 4:

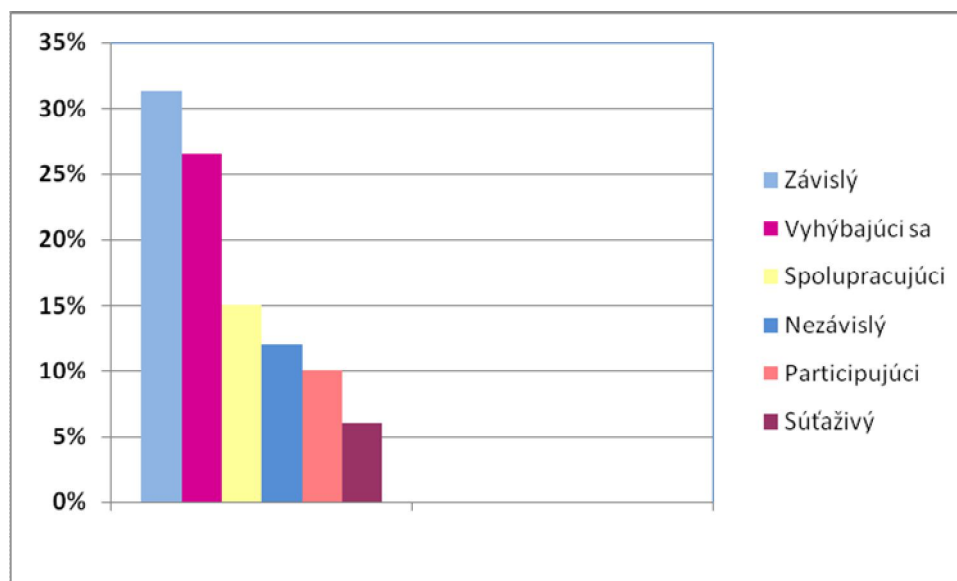
V poslednej hypotéze sme sa domnievali, že učiteľ a jeho zámerná voľba vyučovacích metód a stratégií a ich úmyselné použitie počas vyučovacích činností majú pozitívny dopad na osobnosť žiaka, jeho učebný štýl a získavanie poznatkov. Na to, aby sme mohli túto hypotézu potvrdiť alebo vyvrátiť, potrebujeme porovnať celkové hodnoty učebných štýlov adolescentov na stredných školách.

Tabuľka č.6. Celkové hodnoty učebných štýlov žiakov na SŠ

Učebné štýly	Nezávislý	Vyhýbajúci	Spoluprac.	Závislý	Súťaživý	Participujúci
Stredné školy		sa				
PaSA	18	25	15	31	6	5
SPŠ	9	19	19	32	11	10
OA	6	41	14	36	1	2
SOŠ LB	16	21	11	26	5	21
Spolu v %	12,25 %	26,5 %	14,75 %	31,25 %	5,75 %	9,5 %

Zaznamenané hodnoty nám prezentujú výsledky, ktoré jasne popisujú, že k najpreferujúcejšiemu učebnému štýlu spomedzi ostatných patrí Závislý učebný štýl, ktorého počet dosiahol 31,25 % z celkového počtu 100%. Táto hodnota je pomerne vysoká, keď ju porovnáme s ostatnými % učebných štýlov. Druhú najvyššiu hodnotu dosiahol Vyhýbajúci sa učebný štýl žiakov s počtom 26,5 %.

Graf č. 12. Poradie preferovaných učebných štýlov žiakov na SŠ



Keď si opätovne prečítame charakteristiky jednotlivých učebných štýlov uvedené A.F. Grashom, získané výsledky nemôžeme považovať za príliš pozitívne. Samotný Závislý učebný štýl s počtom 31,25% zo všetkých respondentov nám jasne naznačuje, že študenti stredných škôl sa radi nechajú len tak viesť vyučovacím procesom, nemajú záujem o doplnenie si informácií, spestrenie, rozšírenie si rozhľadu prostredníctvom vlastných kreatívnych činností alebo hľadanií odpovedí na nepoznané otázky v spolupráci s ostatnými spolužiakmi. Druhým najpreferovanejším učebným štýlom, u ktorého sme zaznamenali 26,5% je Vyhýbajúci učebný štýl, ktorý svojimi charakteristickými črtami naznačuje, že žiaci prostredníctvom tohto učebného štýlu nadšenie o vzdelávanie a činnosti s ním spojené neprejavujú. Týchto študentov by sme mohli označiť ako neparticipantov s malým entuziazmom pre získavanie nových vedomostí, zručností a návykov. V poradí tretím štýlom s najvyššou hodnotou je Spolupracujúci učebný štýl, ktorý prakticky dosiahol skoro polovicu z hodnoty najpreferovanejšieho Závislého učebného štýlu 14,75%. Tento výsledok je priaznivý, pretože proces vzdelávania by mal byť založený na aktívnom vnímaní, činorodosti a kooperativite počas získavania nových poznatkov čím sú charakteristický spolupracujúci študenti. Štvrtým v poradí dominancie s 12,25% sa umiestnil Nezávislý učebný štýl, ktorého silné stránky vnímame vo vlastnej iniciatíve žiakov a záujmu o niečo nové, doteraz nepoznané. Avšak u žiakov s Nezávislým učebným štýlom pozorujeme aj problémy pri riešení úloh, problémov a tiež pri vyjadrení prosby

o pomoc. Na predposlednom mieste sa umiestnil participujúcu učebný štýl s hodnotou 9,5%. Táto hodnota nie je vysoká, čo nás skutočne mrzí, pretože práve participujúci študenti sú výbornými „článkami“ vyučovacieho procesu, ktoré udržujú učiteľovu iniciatívu, a snahu vytvárať pre žiakov nové, zaujímavé činnosti. Počas práce patria k najaktívnejším participantom s najväčším „zapálom“ pre vnímanie, osvojovanie a neskôr praktizovanie učebných poznatkov. Najnižšiu hodnotu 5,75% dosiahol Súťaživý učebný štýl. Žiaci s týmto štýlom učenia v porovnaní so Spolupracujúcimi alebo Participujúcimi vykazujú vysokú mieru predvádzania sa, súťaženia s ostatnými aj vtedy, keď v skutočnosti o súťaž nejde. S nadšením vyzdvihujú svoje úspechy pred ostatnými, aby vynikli. Ako pozitívum tohto štýlu učenia vnímame vysokú motiváciu k dosahovaniu vytýčených cieľov.

Pri hľadaní odpovede na našu stanovenú hypotézu ohľadom efektívneho vplyvu učiteľom volených vyučovacích stratégií nemôžeme jednoznačne povedať, či sme dosiahli kladné alebo skôr záporné hodnoty. Keď berieme do úvahy, najčastejšie vyskytujúci sa Závislý učebný štýl môžeme pozorovať, že žiak plní len tie činnosti, s ktorými ich učiteľ oboznámi a s ktorými ich jasne vedie počas celej činnosti. Na jednej strane to môžeme považovať ako pozitívum, že žiak sa snaží plniť požiadavky učiteľa, keď do nich zahrnieme aj fakt, že učiteľ volí svoje činnosti premyslene, použitie efektívnych metód a stratégií, prostredníctvom ktorých dosahuje želané výsledky u študentov. Musíme však vyzdvihnúť aj fakt, že učiteľ prostredníctvom svojho pôsobenia na žiakov so Závislým učebným štýlom nevedie žiakov k samostatnosti, možnosti voľby a rozhodovania sa medzi viacerými alternatívami. Môžeme dedukovať, že aktivity, resp.činnosti volené učiteľom nie sú pre žiakov veľmi zaujímavé, motivujúce resp.tvorivé, pretože Závislý učebný štýl a taktiež Vyhybajúci sa učebný štýl, ktorý je na druhom mieste preferencie u adolescentov hovorí väčšinou o nezáujme žiakov o školu, o vzdelávacie činnosti, o prácu na hodine, jednoducho povedané neprejavujú príliš veľký záujem o školu a jej činnosti. Či už je to učiteľmi alebo žiakmi samotnými zostáva veľkou otázkou, ktorá si vyžaduje ďalšie rozsiahlejšie a hlbšie skúmania.

4.6 Závery výskumu a odporúčania pre prax

Záverečná časť nášho výskumu pozostáva zo zhrnutia výskumných zistení, ku ktorým sme sa dopracovali dotazníkovou metódou. Získanými výsledkami sme sa snažili potvrdiť, prípadne vyvrátiť nami stanovené hypotézy týkajúce sa učebných štýlov žiakov stredných

škôl a vplyvu práce učiteľa, jeho vyučovacích metód a stratégií vo vyučovacom procese na efektívny rozvoj týchto učebných štýlov. Veríme, že získanými hodnotami z dotazníka a záverečnými zisteniami prispejeme k vyššej informovanosti aktuálneho stavu v oblasti učebných štýlov adolescentov a následným eliminovaním nežiaducich prejavov a činností počas procesu učovania.

V prvej hypotéze sme si za cieľ stanovili zisťovanie uprednostňovaných učebných štýlov žiakov na štyroch stredných školách v Leviciach a následne sme sa domnievali, že hodnoty u najčastejších štýlov učenia sa stredoškolákov budú rôzne v závislosti od typu strednej školy. Výsledky získané na základe odpovedí z dotazníka preukázali, že najpreferovanejším učebným štýlom stredoškolákov je Závislý učebný štýl a to v troch prípadoch, konkrétne na PaSA, SPŠ, SOŠ LB a len na OA prevláda počet Vyhýbajúceho sa učebného štýlu u žiakov. Týmito preukázateľnými výsledkami môžeme konštatovať, že vo všeobecnej rovine sa naša hypotéza nepotvrdila.

Druhá hypotéza bola založená na predpoklade, že existuje rozdielnosť v uprednostňovaných učebných štýloch žiakov medzi odlišnými ročníkmi. Pre dokázanie, resp. vyvrátenie tejto hypotézy sme si stanovili respondentov prvých a tretích ročníkov, na ktorých sme realizovali porovnanie. Dosiahnuté výsledky, ktoré sme prerátali do percentuálnej hodnoty preukázali takmer úplnú zhodu v počte výsledných hodnôt. U prvých ročníkov s počtom 30 % preferuje Závislý učebný štýl a hneď za ním s počtom 27 % Vyhýbajúci sa učebný štýl. U tretích ročníkov je to veľmi podobné, kde najčastejším učebným štýlom sa preukázal taktiež Závislý učebný štýl s počtom 33% a za ním nasledoval Vyhýbajúci sa učebný štýl s hodnotou 26 %. Na základe týchto výsledkov môžeme tvrdiť, že naša hypotéza sa nepotvrdila, neexistuje rozdiel medzi najpreferovanejšími učebnými štýlmi žiakov prvých a tretích ročníkov stredných škôl, práve naopak môžeme pozorovať veľkú zhodu učebných štýlov medzi danými ročníkmi.

V ďalšej hypotéze sme porovnávali rozdiel preferovaných učebných štýlov na základe pohlavia, pričom sme predpokladali, že sa nepreukáže odlišnosť medzi učebnými štýlmi chlapcov a dievčat. Získané hodnoty na jednotlivých stredných školách sme zoskupili, pričom sme rozlišovali hodnoty chlapcov a hodnoty dievčat a dopracovali sme sa k nasledovným záverom. U dievčat s počtom 28% preferuje Závislý učebný štýl, na druhom mieste Vyhýbajúci sa učebný štýl s počtom 25% a na treťom mieste Spolupracujúci učebný štýl. Z hodnôt, ktoré dosiahli chlapci môžeme vyvodiť nasledovné závery. S výsledkom 34% najčastejším učebným štýlom, ktorý chlapci preferujú je tiež

ako tomu bolo u dievčat Závislý učebný štýl, 28% dosiahol Vyhýbajúci učebný štýl a v poradí tretím je Nezávislý učebný štýl. Pri porovnávaní je evidentné, že opäť najpreferovanejším učebným štýlom je Závislý učebný štýl a za ním nasleduje Vyhýbajúci učebný štýl. Môžeme konštatovať, že hypotéza sa nám v tomto prípade potvrdila, keďže dominancia Závislého učebného štýlu je v pri oboch pohlaviach rovnaká.

Posledná štvrtá hypotéza stavia na učiteľom volených činnostiach, v ktorých cieľavedome, premyslene uplatňuje vyučovacie stratégie, aby proces učenia obohatil, spestril proces obohacovania žiakov o nové vedomosti, zručnosti či návyky. Pri opätovnom prejení si jednotlivých častí našej výskumnej činnosti, hodnoty ku ktorým sme sa dopracovali neindikujú veľmi priaznivé výsledky. Vysoké percentá dominujúcich štýlov - Závislého a Vyhýbajúceho sa značia, že v súčasnosti existujú určité nedostatky vo vyučovacom procese. Pri podrobnejšej analýze jednotlivých štýlov si uvedomujeme, že pri Závislom učebnom štýle sú žiaci doslova závislí na tom, čo ich učiteľ naučí, akú aktivitu pre nich pripraví, prostredníctvom čoho bude učiteľ u týchto žiakov rozvíjať poznatky. Od učiteľovej prípravy, práce a jej samotných metód, ktoré učiteľ zvolí sa odvíja vo vyučovacom procese všetko, čo, kde a ako si žiaci potrebné vedomosti osvoja. Je viditeľná malá samostatnosť, tvorivosť, záujem o vyučovací proces. Pri Vyhýbajúcom učebnom štýle, ktorý je na druhom mieste v dominantnosti adolescentov pozorujeme malý záujem o školu a jej činnosti. Môžeme povedať, že študenti by čas, ktorí trávia škole radšej trávili niekde inde, činnosti nie sú pre nich zaujímavé a povzbudzujúce a v práci s ostatnými prejavujú väčšinou nezáujem. Z tohto dedukujeme, že učitelia nie veľmi vhodne volia svoje stratégie, ktorými sa majú dopracovať k efektívnemu, „sviežemu“ osvojovaniu si vedomosti i samotnej vyučovacej činnosti. Hypotéza sa nám nepotvrdila, na základe údajov o preferencii učebných štýlov konštatujeme, že učitelia buď nepoznajú alebo nepraktizujú vo svojej práci varietu rôznorodých účinných stratégií.

Na základe získaných poznatkov navrhujeme nasledovné odporúčania pre prax:

- Odporúčame učiteľom vyhľadávanie a následné osvojovanie si poznatkov z oblasti učebných štýlov a tiež varietu efektívnych stratégií, ktorými je možné priaznivo ovplyvňovať vyučovací proces a zefektívňovať učenie sa žiakov.

- Odporúčame učiteľom priebežné monitorovanie činností svojich žiakov s následným využitím diagnostických metód. Získané poznatky im pomôžu vo voľbe účinných stratégií a tiež prispievajú k vyššej aktivite žiakov počas vyučovacej činnosti.
- Významnú funkciu pripisujeme aj hodnoteniu, pričom odporúčame preverovať nie len vedomosti žiakov, ale aj spôsob akým sa k nim dopracovali, zisťovať a hľadať u žiakov to, ako a prostredníctvom čoho si najlepšie osvojujú nové informácie. Tu kladieme dôraz na repetíciu preverovania významnosti a účinnosti činností, ktoré učiteľ pre žiakov pripravuje a počas vyučovania ich prezentuje.
- Odporúčame voliť pre žiakov také aktivity, didaktické materiály a pomôcky, ktorých použitie by obohacovalo schopnosť vnímať a uchovávať nové fakty a tiež pozitívne zosilňovať učebné štýly žiakov.
- Vyučovacia činnosť by nemala byť postavená len na aktívnej práci učiteľa, ale aj žiak samotný by mal k tejto fundamentálnej vzdelávacej jednotke pristupovať činne, nie pasívne a ľahostajne.
- Za efektívne považujeme, aby si učitelia rozvíjali svoj pedagogický rozhľad, obohacovali ho o problematiku učebných štýlov, aby boli schopní k nim priaznivo vo vyučovaní pristupovať. Tiež vyslovujeme potrebu vytvárania rôznych pedagogických školení, stretnutí, kde by sa táto problematika preberala a podnietila učiteľov k uplatňovaniu nových účinnejších metód vo vyučovacom procese.

ZÁVER

Proces učenia patrí k fundamentálnym znakom živých tvorov na Zemi. Proces učenia nie je nahraditeľný žiadnym iným procesom. Je dokázané, že ľudská bytosť sa učí už od svojho narodenia, pokračuje dospievaním, cez samotnú dospelosť, ktorá vedie k starobe a s ňou často spájanou smrťou. Na základe uvedenej myšlienky môžeme tvrdiť, že ide o proces celoživotný, ktorým sa u jedincov vytvárajú v pamäti stopy, ktoré sú príznačné pre osvojené, zapamätané vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré je jedinec schopný využívať kedykoľvek a kdekoľvek. V súčasnosti v školskom prostredí kladieme veľký dôraz na učenie samotné, realizované predovšetkým počas vyučovacieho procesu. Vo vyučovaní sa za najvýznamnejšie pokladajú dva subjekty, ktorými sú učiteľ a žiak. Tieto subjekty disponujú určitými fyzickými i psychickými dispozíciami, ktoré sa vo vyučovaní v značnej miere preukazujú, ale tiež sú ovplyvňované viacerými faktormi, determinantmi, ktoré proces učenia buď zľahčujú alebo na druhej strane robia náročnejším.

Cieľom diplomovej práce bola analýza tohto významného procesu učenia sa, na ktorý nadväzovala charakteristika a detailnejší rozbor procesu vyučovania. Dôležitú časť našej práce tvorilo definovanie učebných štýlov, jednotlivé druhy a metódy pôsobiace na ne. Okrem osobnosti žiaka v adolescentnom veku sme sa zamerali aj na osobnosť pedagóga, ktorý svojou premyslenou prácou, volenými metódami a stratégiami pôsobí a priaznivo formuje osobnosti žiakov a ich učebné štýly. Empirická časť, ktorej jadro tvorí výskum realizovaný na štyroch stredných odborných školách v Leviciach dokazuje rôznorodosť učebných štýlov. Výskumnými zisteniami sme sa dopracovali k výsledkom, ktoré označujú za najpreferovanejší učebný štýl adolescentov Závislý učebný štýl a na druhom mieste Vyhýbajúci sa učebný štýl. Jednotlivé charakteristiky týchto učebných štýlov uvádzajú nie veľmi pozitívny prístup žiakov ku škole a samotnému procesu vyučovania. Následne zo získaných výsledkov dedukujeme, že o učebných štýloch, ich používaní, resp. diferencovaní pedagógovia túto skutočnosť nepraktizujú, resp. nemajú o nej hlbšie vedomosti.

Na základe dosiahnutých výsledkov zaznamenaných vo výskumnej časti našej práce odporúčame u učiteľov poznatky o problematike učebných štýlov rozvíjať a rozširovať, aby sme v budúcnosti dosiahli efektívne a motivujúce edukačné činnosti a následne kladné výsledky v ďalších empirických zisteniach zameraných na oblasť učebných štýlov žiakov.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BABANSKIJ, J.K. 1988. *Optimalizácia pedagogického procesu v otázkach a odpovediach*. Bratislava: SPN, 1988. 168 s.
- BAĎURÍKOVÁ, Z. a kol. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2001. 256 s. ISBN 80-223-1536-2.
- BROWN, H.D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th edition. New York: Longman, 2000. 352 s. ISBN 0-13-017816-0.
- BROWN, H.D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd edition. New York: Addison Wesley Longman, 2001. 480 s. ISBN 0-13-028283-9.
- COHEN, A.D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman, 1998. 295 s. ISBN 0-582-30588-8.
- ČÁP, J. 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980. 381 s. ISBN 46-00-13/1.
- DANIELČÁKOVÁ, A. 1979. Učenie- pamäť. In *Rodina a škola*. ISSN 0231- 6434, 1979, roč. 26, č. 4, s. 26-27.
- DITTRICH, P. 1992. *Pedagogicko- psychologická diagnostika*. Praha: H&H, 1992. 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
- DUNN, R.- DUNN. K. 1993. *Teaching Secondary Students Through their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn and Bacon, 1993. 496 s. ISBN 10: 0205133088.
- DYTRTOVÁ, R. – KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ĎURIČ, L.- BRATSKÁ a kol. 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FELDER, R.M.- SILVERMAN, L.K. 2002. Resources in Science and Engineering Education. In *Learning Styles* [online]. [cit. 2012-01-05]. Dostupné na internete: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Learning_Styles.html.
- FELDER, R.M.- SOLOMAN, B.A. 2002. Learning Styles and Structures. In *Learning Styles* [online]. [cit. 2012-01-07]. Dostupné na internete: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>.
- FENYVESIOVÁ, L. 2004. Proces učenia sa žiakov ako determinant výberu vyučovacích metód. In *Nové pohľady na edukačné vedy: Dni doktorandov II. Zborník príspevkov*

- z vedeckej konferencie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004. ISBN 80-8050-760-0, s.18-30.
- FENYVESIOVÁ, L. 2004. Premeny vzťahovej dimenzie učiteľ- žiak. In *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004. ISBN 80-8050-743-0, s. 118-127.
- FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2006. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.
- FENYVESIOVÁ, L.- DUCHOVIČOVÁ, J. 2008. Osobnosť učiteľa a rozvoj interakčnej kompetencie žiakov. In *Technológia vzdelávania*. ISSN 1338- 1202, 2008, roč. 14, č. 9, s.6-8.
- FENSTERMACHER, G.D.- SOLTIS, J.F. 2008. *Vyučovacie štýly učiteľů*. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FREEMAN, D.- CORNWELL,S. 1993. *New Ways in Teacher Education*. Alexandria: Teacher of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1993. 206 s. ISBN 0-939791-46-3.
- GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?* Nitra: ENIGMA PUBLISHING s.r.o., 2010. 224 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GRASHA, A.F. 1996. *Teaching with Style*. California: Alliance Publishers, 1996. 385s. ISBN 0-9645071-1-0.
- GRAVES, K. 2005. *Teachers as Course Developers*. 8th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 213 s. ISBN 0-521-49768-X.
- GROFČÍKOVÁ, S.- TÓTHOVÁ, M. 2009. Diagnostikovanie učebných štýlov žiakov a výber vyučovacích metód. In *Medacta 2008: Inovácie vo vede, technike a vzdelávaní: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie:1.diel*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. ISBN 978-80-8094-480-3, s. 198-205.
- GŮNDŮZ,N.- □ZCAN,D. 2010. Learning Styles of Students From Different Cultures and Studying in Near East University. In *Procedia: Social and Behavioral Sciences* [online]. 2010, vol.9, [cit. 2012-02-26]. Dostupné na: www.sciencedirect.com. ISSN 1877-0428.
- HARMER, J. 2007. 4th edition. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 448 s. ISBN 978-1-4058-5311-8.
- HARTL, P.- HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X 28.

- HLAWATY, H. 2009. Lernen and Learning Styles. In *European Education* [online]. 2009, vol.40, no.4 [cit. 2012-01-30]. Dostupné na: www.europeaneducation.org. ISSN 1474-9041.
- HOMOLA, M. 1974. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1974. 266 s.
- HORNBY, A. S. 2000. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 6th edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. 1540 s. ISBN 0-19-431510-X.
- HUPKOVÁ, M. 2007. Psychologické aspekty motivácie žiakov v edukačnom procese. In *Vzdelávanie v zrkadle doby: súčasné teórie edukačných premien v školstve: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Nitra*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. ISBN 987-80-8094-085-0, s. 124-129.
- KALHOUS, Z.- OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KAZU, I. Y. 2009. The Effect of Learning Styles on Education and the Teaching Process. In *Journal of Social Sciences* [online]. 2009, vol.4, no.2 [cit. 2012-02-23]. Dostupné na: http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_35/35_59283.pdf. ISSN 1549-3652.
- KEEFE, J. W. 1987. *Learning Style: Theory and Practice*. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1987. 53 s. ISBN 0-88210-201-X.
- KOHOUTEK, R. 2010. Vyučovací a učební styly i strategie. In *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010, [cit. 2011-12-15]. Dostupné na: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>.
- KOLLÖFFEL, B. 2012. Exploring the Relationship Between Visualizer-Verbalizer Cognitive Styles and Performance With Visual or Verbal Learning Material. In *Computer & Education* [online]. 2012, vol.58, [cit. 2012-03-01]. Dostupné na: www.elsevier.com/locate/comedu. ISSN 697-706.
- KOMORA, J. 2002. Efektivnosť vyučovania a možnosti jej rozvíjania. In *Dni doktorandov: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002. ISBN 80-8050-541-1, s. 90-106.
- KREJČOVÁ, L. 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- LEGENDRE, P.- LEGENDRE, L. 1998. 2nd edition. Numerical Ecology. Amsterdam: Science BV, 1998. 135 s. ISBN 0444892508.

- MÁJKOVÁ, R.- ĎURDIAK, Ľ. 2007. Adaptácia žiakov prvých ročníkov stredných škôl a výchovne problémové správanie. In *Pán učiteľ*. ISSN 1336-7161, 2007, roč. 2, č. 10, s. 30- 31.
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MIHÁLIK, L. 1988. *Analýza vyučovacej hodiny*. Bratislava: SPN, 1988. 198 s.
- NAKONEČNÝ, M. 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PETLÁK, E. 1996. Efektívnosť vyučovacieho procesu. In *Pedagogické spektrum*. ISSN 1335-5589, 1996, roč. 5, č. 2, s. 1-12.
- PETLÁK, E. 1999. Inovácia výchovno- vzdelávacieho procesu. In *Slovenská pedagogika*. ISSN 1335- 3837, 1999, roč. 2, č. 1-2, s. 5-10.
- PETLÁK, E. 1999. O náročnosti výchovy a vzdelávania. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 1999, roč.49, č. 5, s. 1-3.
- PETLÁK, E. 1999. Vyučovacia metóda a jej úlohy. In *Naša škola*. ISSN 1335- 2733, 1999, roč. 2, č. 6, s. 6-9.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko- didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 121 s. ISBN 80-890018-05-X.
- PETLÁK, E. 2002. Ako možno skvalitňovať vyučovanie. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2002, roč. 52, č. 8, s. 6.
- PETLÁK, E. 2003. Kompetencie učiteľa. In *Naša škola*. ISSN 0139- 5769, 2003, roč.6, č. 8, s. 6-9.
- PETLÁK, E.- KOMORA, J. 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3.
- PETLÁK, E. 2004. Motivácia žiakov do učebnej činnosti. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2004, roč. 7, č. 10, s. 6-8.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E. a kol. 2011. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: IRIS, 2011. 169 s. ISBN 978-80-89256-62-4.

- PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. 5.vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- POŽÁR, L.- TUREK, I.- HELD, E. 1999. *Všeobecné otázky učebného procesu*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 1999. 116 s. ISBN 80-88774-50-0.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 3.vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E.- MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RICHARDS, J.C.- RODGERS, T.S. 2005. *Approaches and Methods in language Teaching*. 10th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 270 s. ISBN 0-521-00843-3.
- SCHMECK, R.R. 1983. Learning Styles of Collage Students. In *Individual Differences in Cognition*. New York: Academic Press. ISBN 9780122164019, s. 124- 142.
- SCHMECK, R.R. 1988. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 1988. 368 s. ISBN 0306428601.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOLLÁROVÁ, E. 2004. *Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004. 135 s. ISBN 80-8050-712-0.
- SOVÁK, M. 1990. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.
- SPIŠIAK, I.- SPIŠIAKOVÁ, J. 1993. Hodnotová orientácia stredoškólkov. In *Madacta 93- Zborník z vedeckého sympózia: Moderné technológie vzdelávania. Humanizácia výchovy a vzdelávania. Aktuálne problémy špeciálnych škôl: 2.časť*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1993, s. 43-46.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- ŠVEC, V. 1999. Možnosti využitia sebareflexie v pedagogickej príprave študentov učiteľstva. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 1999, roč. 51, č.2, s. 118-129.
- THOMPSON,S.- GREER, J.G.- GREER, B.B. 2004. Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher Should Posses. In *University of South Carolina*

- AIKEN* [online]. 2004, vol.10 [cit. 2011-12-07]. Dostupné na internete: <http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf>.
- TENNANT, M. 1995. Tennant's A.S.K. In *Types of Learning* [online]. [cit. 2012-02-17]. Dostupné na: <http://www.washington.edu/doi/TeamN/types.html>.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1997. 316 s. ISBN 80-88796-49-0.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike: Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách*. 1.vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 360 s. ISBN 80-8052-188-3.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- UR, P. 1991. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 375 s. ISBN 978-0-521-44994-6.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ.- KAČÁNI, V. a kol. 2000. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2000. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- WALLANCE, G.W. 2011. Why is the Research on Learning Styles still Being Dismissed by Some Learning Leaders and Practitioners? In *eLearn Magazine: Leading Source for News and Commentary on Education* [online]. New York: National Education Writers Association, 2011. Dostupné na internete: <http://educationviews.org/2011/12/03/why-is-the-research-on-learning-styles-still-being-dismissed-by-some-learning-leaders-and-practitioners/>.
- ZAŤKOVÁ, T. 2007. Vplyv motivačných metód na efektívnosť vyučovacieho procesu. In *Vzdelávanie v zrkadle doby: súčasné teórie edukačných premien v školstve: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Nitra*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. ISBN 987-80-8094-085-0, s. 188-194.
- ZAŤKOVÁ, T. 2011. Inteligencie a učebné štýly žiakov- predpoklad optimalizácie edukačného procesu. In *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Nitra: IRIS, 2011. 169 s. ISBN 978-80-89256-62-4.
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. 83 s. ISBN 80-88714-00-1.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X .

PRÍLOHY

Príloha A

DOTAZNÍK UČEBNÝCH ŠTÝLOV

Milý (-á) študent, študentka strednej školy,
dostáva sa Vám do rúk dotazník, ktorý je zameraný na zistenie a ujasnenie si Vášho postoja k vyučovaniu. Dotazník je anonymný a jeho výsledky budú spracované v empirickej časti diplomovej práce pod názvom: Vplyv vyučovacích stratégií na formovanie učebných štýlov žiakov na SŠ. Dotazník neobsahuje správne alebo nesprávne odpovede na jednotlivé otázky, preto formulujte odpovede podľa Vašich vlastných všeobecných postojov a názorov vzhľadom k vyučovaniu.

Odpovedajte na dolu uvedené otázky pomocou nižšie popísanej hodnotiacej škály. Najvhodnejšiu odpoveď zakrúžkujte.

Za Váš čas a úprimné odpovede Vám vopred ďakujem.

Pohlavie: Ž / M **Ročník:** _____ **Vek:** _____ **Stredná škola:** _____

Hodnotiaca škála dotazníka:

1= úplne nesúhlasím, 2= mierne nesúhlasím, 3= nerozhodnutý/á
4= mierne súhlasím, 5= úplne súhlasím

1.	Uprednostňujem samostatnú prácu na úlohách vo vyučovaní.	1	2	3	4	5
2.	Často snívam počas vyučovacích hodín.	1	2	3	4	5
3.	Spolupráca s ostatnými žiakmi na učebných aktivitách je niečo čo ma baví.	1	2	3	4	5
4.	Chcem, aby mi učitelia presne stanovili čo očakávajú od žiakov.	1	2	3	4	5
5.	Keď chcem byť dobrý, je nevyhnutné súťažiť s ostatnými žiakmi, aby som si získal učiteľovu pozornosť.	1	2	3	4	5
6.	Urobím čokoľvek čo sa odo mňa požaduje, aby som sa naučil učivo na hodine.	1	2	3	4	5
7.	Moje myšlienky a úvahy o učive sú často také dobré ako tie v učebnici.	1	2	3	4	5
8.	Činnosti vo vyučovaní sú zvyčajne nudné.	1	2	3	4	5
9.	Rád/rada diskutujem o učive s ostatnými žiakmi.	1	2	3	4	5
10.	Spolieham sa na učiteľov, aby mi povedali čo je pre mňa dôležité naučiť sa.	1	2	3	4	5
11.	Je nevyhnutné súťažiť s ostatnými žiakmi, aby som dostal dobrú známku.	1	2	3	4	5
12.	Zvyčajne stojí za to, aby som bol na vyučovaní.	1	2	3	4	5
13.	Učím sa to, čo je dôležité pre mňa a nie vždy to, čo vyučujúci povie, že je dôležité.	1	2	3	4	5

14.	Iba veľmi zriedka som nadšený z učiva preberaného vo vyučovacích hodinách.	1	2	3	4	5
15.	Rád počúvam čo si ostatní žiaci myslia o témach diskutovaných na vyučovacích hodinách.	1	2	3	4	5
16.	Chcem jasné a detailné inštrukcie ako vypracovať zadané úlohy.	1	2	3	4	5
17.	V triede musím súperiť s ostatnými žiakmi, aby som objasnil a vysvetlil moje nápady.	1	2	3	4	5
18.	Získam viac keď som na vyučovaní, než keď zostanem doma.	1	2	3	4	5
19.	Väčšinu učiva z vyučovacích hodín sa učím sám.	1	2	3	4	5
20.	Väčšinu vyučovacích hodín nechcem navštevovať.	1	2	3	4	5
21.	Žiaci by mali byť viac povzbudzovaní podeliť sa o svoje myšlienky s ostatnými v triede.	1	2	3	4	5
22.	Vypracúvam úlohy presne tak, ako mi učitelia povedia.	1	2	3	4	5
23.	Žiaci musia byť agresívni, aby boli úspešní na vyučovacích hodinách.	1	2	3	4	5
24.	Je mojou zodpovednosťou, aby som z vyučovania získal čo najviac ako sa len dá.	1	2	3	4	5
25.	Cítim sa veľmi presvedčený a sebaistý o mojej schopnosti učiť sa sám/sama.	1	2	3	4	5
26.	Dávať pozor počas vyučovacích hodín je pre mňa náročné.	1	2	3	4	5
27.	Rád/ rada sa učím na testy s ostatnými spolužiakmi.	1	2	3	4	5
28.	Cítim sa nepríjemne, keď sa musím sám rozhodnúť čo naštudovať alebo ako rozpracovať úlohy.	1	2	3	4	5
29.	Rád/rada riešim problémy alebo odpovedám na otázky skôr ako hocikto iný v triede.	1	2	3	4	5
30.	Učebné aktivity sú zaujímavé.	1	2	3	4	5
31.	Rád/rada rozvíjam moje vlastné myšlienky o učive.	1	2	3	4	5
32.	Upustil som zo snaženia naučiť sa čokoľvek na vyučovaní.	1	2	3	4	5
33.	Vo vyučovaní sa cítim ako súčasť tímu, v ktorom si všetci navzájom pomáhame v učení.	1	2	3	4	5
34.	Žiaci by mali byť viac kontrolovaní učiteľmi pri práci na školských úlohách a projektoch.	1	2	3	4	5
35.	Aby som bol úspešný v triede je nevyhnutné „šliapať na päty ostatným“.	1	2	3	4	5
36.	Snažím sa na hodinách spolupracovať s ostatnými ako najviac viem.	1	2	3	4	5
37.	Mám svoju vlastnú predstavu ako by sa vyučovacie hodiny mali realizovať.	1	2	3	4	5
38.	Učím sa toľko, aby som prešiel/neprepadol.	1	2	3	4	5
39.	Dôležitou úlohou vyučovacích hodín je naučiť sa dobre	1	2	3	4	5

	vychádzať s ostatnými ľuďmi.					
40.	Moje poznámky obsahujú všetko to, čo učiteľ povedal na hodine.	1	2	3	4	5
41.	Byť jedným z najlepších žiakov v triede je pre mňa veľmi dôležité.	1	2	3	4	5
42.	Všetky zadané úlohy vypracujem dobre, či sú alebo nie sú zaujímavé.	1	2	3	4	5
43.	Ak ma téma zaujíma, sám sa snažím o nej dozvedieť viac.	1	2	3	4	5
44.	Zvyčajne sa „nabíľujem“ na skúšky a testy.	1	2	3	4	5
45.	Učenie učebnej látky bolo spoločné úsilie učiteľov a žiakov	1	2	3	4	5
46.	Uprednostňujem vyučovacie hodiny, ktoré sú vysoko organizované a usporiadané, majú presnú štruktúru.	1	2	3	4	5
47.	Aby som v triede vynikol, vypracúvam úlohy lepšie ako ostatní spolužiaci.	1	2	3	4	5
48.	Zvyčajne dokončím zadané školské úlohy ešte pred ich posledným termínom odovzdania.	1	2	3	4	5
49.	Preferujem pracovať samostatne na projektoch a školských úlohách.	1	2	3	4	5
50.	Bol by som radšej keby ma učitelia v triede ignorovali.	1	2	3	4	5
51.	Som ochotný/á vypomáhať ostatným žiakom keď niečo nepochopia.	1	2	3	4	5
52.	Žiakom by malo byť presne zadané učivo, ktoré sa bude vyžadovať na skúške.	1	2	3	4	5
53.	Chcem vedieť ako úspešní sú moji ostatní spolužiaci pri vypracovávaní učebných úloh a pri skúšaní.	1	2	3	4	5
54.	Vypracúvam povinné úlohy rovnako ako tie, ktoré sú nepovinné/voliteľné.	1	2	3	4	5
55.	Keď niečomu nerozumiem, najskôr sa to snažím pochopiť sám bez pomoci iných.	1	2	3	4	5
56.	Počas vyučovacích hodín mám sklón byť spoločenský/á k ľuďom sediacim pri mne.	1	2	3	4	5
57.	Rád spolupracujem na úlohách v malých skupinách počas vyučovania.	1	2	3	4	5
58.	Chcem, aby učitelia robili prehľady učiva alebo poznámky na tabuľu.	1	2	3	4	5
59.	Chcem, aby mi učitelia poskytli viac uznania za dobre spravenú prácu.	1	2	3	4	5
60.	Na vyučovaní si často sadnem dopredu triedy.	1	2	3	4	5

Ďakujem Vám za vyplnenie dotazníka!

VYHODNOCOVACIA ŠKÁLA DOTAZNÍKA

1. Zapište do stĺpcov bodové hodnoty, ktoré ste priradili k jednotlivým položkám v dotazníku.

01)_____	02)_____	03)_____	04)_____	05)_____	06)_____
07)_____	08)_____	09)_____	10)_____	11)_____	12)_____
13)_____	14)_____	15)_____	16)_____	17)_____	18)_____
19)_____	20)_____	21)_____	22)_____	23)_____	24)_____
25)_____	26)_____	27)_____	28)_____	29)_____	30)_____
31)_____	32)_____	33)_____	34)_____	35)_____	36)_____
37)_____	38)_____	39)_____	40)_____	41)_____	42)_____
43)_____	44)_____	45)_____	46)_____	47)_____	48)_____
49)_____	50)_____	51)_____	52)_____	53)_____	54)_____
55)_____	56)_____	57)_____	58)_____	59)_____	60)_____

2. Sčítajte hodnoty za celý stĺpec a výsledok zapište do nasledujúcich voľných miest.

3. Vydeľte výsledok za každý stĺpec desiatimi a zapište výsledok do nasledujúcich políček.

_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>Nezávislý</i>	<i>Vyhýbajúci sa,</i>	<i>Spolupracujúci</i>	<i>Závislý</i>	<i>Súťaživý</i>	<i>Participujúci</i>
	<i>unikajúci</i>				

4. Vyučovacie štýly korešpondujúce k jednotlivým stĺpcom sú uvedené hore.

5. Rozsah nízkeho, stredného a vysokého skóre ku každému štýlu.

	<i>Nízke skóre</i>	<i>Stredné skóre</i>	<i>Vysoké skóre</i>
<i>Nezávislý</i>	[1.0 – 2.7]	[2.8 – 3.8]	[3.9 – 5.0]
<i>Vyhýbajúci sa</i>	[1.0 – 1.8]	[1.0 – 3.1]	[3.2 – 5.0]
<i>Spolupracujúci</i>	[1.0 – 2.7]	[2.8 – 3.4]	[3.5 – 5.0]
<i>Závislý</i>	[1.0 – 2.9]	[3.0 – 4.0]	[4.1 – 5.0]
<i>Súťaživý</i>	[1.0 – 1.7]	[1.8 – 2.8]	[2.9 – 5.0]
<i>Participujúci</i>	[1.0 – 3.0]	[3.1 – 4.1]	[4.2 – 5.0]