

**UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**ŠTÝLY UČENIA SA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL
DIPLOMOVÁ PRÁCA
b01a9b54-85ee-4b33-a6b5-85ab3c50fd09**

2016

Bc. Marta Bulvasňáková

**UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

ŠTÝLY UČENIA SA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Diplomová práca

b01a9b54-85ee-4b33-a6b5-85ab3c50fd09

Študijný program: Učiteľstvo pedagogiky a etickej výchovy

Študijný odbor: Učiteľstvo akademických predmetov

Pracovisko: Katedra pedagogiky, PF UMB

Vedúci diplomovej práce: PaedDr. Simona Sámelová, PhD.

Banská Bystrica, 2016

Bc. Marta Bulvasňáková

ČESTNÉ VYHLÁSENIE

Čestne vyhlasujem, že som diplomovú prácu vypracovala samostatne, pod odborným vedením konzultantky PaedDr. Simony Sámelovej, PhD. a použitú literatúru uvádzam v zozname bibliografických odkazov.

V Banskej Bystrici, 15.4.2016

.....

POĎAKOVANIE

Týmto chcem vyjadriť úprimné poďakovanie PaedDr. Simone Sámelovej, PhD. za cenné rady, pripomienky a usmernenie pri vypracovaní diplomovej práce, ktoré boli pre mňa veľkým prínosom. Zároveň ďakujem učiteľom, ktorí sa podieľali na realizácii výskumu a svojej rodine a priateľom za podporu a trpezlivosť počas môjho štúdia.

ABSTRAKT

BULVASŇÁKOVÁ, Marta: *Štýly učenia sa žiakov stredných škôl*. [Diplomová práca]. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedúca diplomovej práce: PaedDr. Simona Sámelová, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister (Mgr.). Banská Bystrica: PF UMB, 2016, 62 strán.

Diplomová práca sa zaoberá problematikou informovanosti a dôležitosti poznania učebných štýlov žiakov učiteľmi. Práca je rozdelená na teoretickú a empirickú časť.

V teoretickej časti práce sme sa zamerali na prehľad informácií o štýloch učenia sa, ako aj ich klasifikáciou a charakteristikou jednotlivých štýlov učenia sa žiakov. Ďalej sme venovali pozornosť diagnostike učebných štýlov a jej jednotlivým metódam.

V empirickej časti sme zisťovali do akej miery učitelia poznajú a sú informovaní o štýloch učenia sa svojich žiakov. Ďalej sme analyzovali aké spôsoby práce používajú vo výchovno-vzdelávacom procese a do akej miery využívajú metódy, ktoré podporujú rozvoj učebných štýlov žiakov v učení sa.

Kľúčové slová: učiteľ, žiak, adolescencia, stredná škola, štýl učenia sa, diagnostika štýlov učenia sa, metódy výchovno-vzdelávacieho procesu

ABSTRACT

BULVASŇÁKOVÁ, Marta: *Learning styles of secondary school students*. [Diploma thesis]. Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of education, Department of Education. Supervisor of thesis: PaedDr. Simona Sámelová, PhD. The degree of professional qualification: Magister (Mgr.). Banská Bystrica: PF UMB, 2016, 62 pages.

Diploma thesis deals with the importance of awareness and knowledge of learning styles of students by teachers. The work is divided into theoretical and empirical part.

In theoretical part we focused on the overview of information on learning styles, as well as their classification and characteristics of individual learning styles of students. Next, we paid attention to the diagnosis of learning styles and their individual methods.

In the empirical part we investigated to what extent teachers know and are aware of the learning styles of their students. Next, we analyzed which methods of work used in the educational process and the extent to which use methods that support the development of learning styles of students in learning.

Key words: teacher, students, adolescence, secondary school, learning styles, diagnosis of learning styles, methods of education process

PREDHOVOR

Žiak postupne počas celého štúdia na škole získava určité spôsobilosti, ako čoraz viac zefektívniť svoje učenie. Každý pedagóg by mal mať snahu zistiť o svojich žiakoch čo najviac, teda oboznámiť sa aj s ich štýlmi učenia sa. Pretože učebné štýly patria k determinantom, ktoré taktiež do určitej miery ovplyvňujú proces učenia sa. V diplomovej práci sa venujeme problematike štýlov učenia sa žiakov v období adolescencie, čo je počas štúdia stredná škola. Hlavný význam práce je, že učitelia na základe informovanosti o preferovaných štýloch učenia sa žiakov uľahčujú a skvalitňujú nielen výchovno-vzdelávací proces, teda samotné vštepovanie nových informácií, ale uľahčujú prácu sebe, pretože tieto poznatky učiteľovi výrazne napomôžu pri písaní príprav na jednotlivé vyučovacie hodiny, a tým dosiahnutí čo najkvalitnejšieho edukačného procesu, ktorého výsledkom sú vzdelaní žiaci. Samozrejme je už len na pedagógoch, či prejavia záujem a budú hľadať čo žiakom vyhovuje. A práve preto je táto práca určená prevažne učiteľom.

Hlavným cieľom práce je zistiť do akej miery sú pedagógovia stredných škôl informovaní o problematike štýlov učenia sa, či diagnostikujú, prejavujú záujem a prispôsobujú edukačný proces štýlom učenia sa svojich žiakov. V súčasnosti sa táto téma dostáva čoraz viac do popredia. Tak ako sa postupne vyvíja veda a technika, skvalitňuje sa aj systém vzdelávania. Školstvo má snahu zefektívniť, uľahčiť a prispôsobiť výchovno-vzdelávací proces tak, aby žiaci získali čo najviac vedomostí a aby ich vzdelávanie nekončilo v škole, ale naopak len začalo. Počas štúdia skúmanej problematiky sme uskutočnili výskum prostredníctvom metód dotazníka a pozorovania. Dotazník bol určený pre učiteľov stredných škôl, v ktorom sme zisťovali názory učiteľov na štýly učenia sa žiakov. Prostredníctvom pozorovania sme analyzovali metódy a formy práce, ktoré učitelia využívajú v edukačnom procese. Nakoniec sme jednotlivé zistenia porovnávali s výsledkami v dotazníku.

OBSAH

ÚVOD

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY... 12

2 CHARAKTERISTIKA STREDNEJ ŠKOLY A OSOBNOSŤ ŽIAKA

V OBDOBÍ ADOLESCENCIE..... 14

2.1 Osobnosť žiaka v období adolescencie..... 15

2.1.1 Hlavné úlohy adolescencie..... 16

2.2 Charakteristika pojmu učenie..... 16

2.2.1 Charakteristika pojmov učenie a učenie sa..... 17

3 ŠTÝLY UČENIA SA ŽIAKOV..... 20

3.1 Vymedzenie pojmu štýl učenia sa..... 20

3.2 Klasifikácia a charakteristika vybraných štýlov učenia sa žiakov...22

3.2.1 Klasifikácia podľa zmyslových preferencií- Model VARK..... 23

3.2.2 Klasifikácia podľa prevažujúcich druhov inteligencie 25

3.2.3 Klasifikácia podľa motívu a zámeru (povrchový, hĺbkový, strategický)..... 28

4 DIAGNOSTIKA ŠTÝLOV UČENIA SA..... 30

4.1 Metódy diagnostikovania..... 30

4.2 Ovplyvňovanie štýlov učenia sa..... 32

5 PROJEKT VÝSKUMU..... 34

5.1 Predmet výskumu..... 34

5.2 Cieľ a úlohy výskumu..... 34

5.3 Výskumné hypotézy..... 35

5.4 Výskumné metódy podľa etáp výskumu..... 36

5.5 Charakteristika výskumnej vzorky a lokality..... 36

6 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU..... 38

6.1 Miera informovanosti učiteľov stredných škôl v oblasti štýlov učenia sa žiakov..... 38

7 ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX..... 56

ZÁVER..... 59

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV..... 60

PRÍLOHY

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

G1 Dĺžka pedagogickej praxe.....	37
T1 Spôsob stretnutia sa s pojmom štýl učenia sa.....	39
G2 Znalosť klasifikácií štýlov učenia sa.....	39
T2 Uplatňovanie metód vo výchovno-vzdelávacom procese.....	45
G3 Znalosť svojho učebného štýlu učiteľov stredných škôl.....	40
T3 Frekvencia používania metód v jednotlivých etapách výchovno- vzdelávacieho procesu.....	49
G4 Dôležitosť poznania učebných štýlov žiakov.....	41
T4 Frekvencia používania organizačných foriem.....	52
G5 Záujem o učebné štýly svojich žiakov.....	42
T5 Frekvencia používania pomôcok a didaktickej techniky počas edukačného procesu.....	54
G6 Častosť diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov.....	42
G7 Spôsob diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov.....	43
G8 Metódy uplatňujúce vo výchovno-vzdelávacom procese.....	45
G9 Prispôsobovanie vyučovacích metód učebným štýlom žiakov.....	47

ÚVOD

Učenie sa je dôležitou súčasťou každého ľudského života. Už ako malé deti získavame dôležité zručnosti, schopnosti a vedomosti od svojich rodičov, ktoré nám pomáhajú zapadnúť do užšieho kolektívu rodiny, neskôr do širšej spoločnosti. Svoje doposiaľ získané poznatky si neskôr rozširujeme v škole vo výchovno-vzdelávacom procese. Samozrejme školou to nekončí, učíme sa celý život, pretože v priebehu života prichádzame do styku s rôznymi udalosťami, ktoré nás ovplyvňujú, menia nás.

Človek sa odlišuje od iných pri učení sa aj tým, ktoré zmysly uprednostňuje pri prijímaní nových informácií. Jeden žiak sa najlepšie učí čítaním, alebo počúvaním, ďalší prezeraním obrázkov, alebo manipuláciou predmetov. Avšak mnohí z nás si veľakrát štýly učenia sa ani neuvedomujú, resp. ich nepoznajú. Ak zistíme, čo je pre nás pri učení najlepšie, tým si aj proces učenia nielen urýchlime, ale aj vo väčšej miere zefektívňime. Z každého žiaka môže byť vynikajúci študent, a práve preto potrebuje nielen motiváciu a záujem pracovať na sebe, ale taktiež aby dosiahol čo najlepšie výsledky musím poznať svoj preferovaný štýl učenia sa. Jeden z dôvodov, ktorý ma viedol k výberu témy diplomovej práce bol fakt, že i ja sama si kladiem otázku, aký spôsob učenia sa je pre mňa ten najefektívnejší, aby som dosiahla čo najlepšie výsledky počas skúšok, počas štúdia nielen na vysokej škole, ale aj v celoživotnom vzdelávaní. Druhým hlavným dôvodom bola kvalitná príprava na moje budúce povolanie učiteľky, teda i ja budem prispievať k tomu, aby každý žiak dosiahol pocit úspechu, aby sa rozvíjal po každej stránke svojej osobnosti a stal sa plnohodnotnou osobnosťou v spoločnosti a svojom osobnom živote.

Cieľom tejto práce bolo zdôrazniť význam skúmanej témy. Podľa mnohých z nás je učenie sa len ľahkomyselné vštepovanie nových informácií do pamäti, v čom sa však značne mýlime. Je to oveľa

zložitejší proces, na ktorý vplýva množstvo faktorov, ktoré si často neuvedomujeme.

Diplomová práca sa skladá z dvoch častí: teoretickej a empirickej. V úvode teoretickej časti sa zaoberáme strednou školou ako neoddeliteľnou súčasťou obdobia adolescencie. Taktiež sme priblížili osobnosť žiaka v tomto období života. Podstatnou činnosťou žiaka v tejto etape života je učenie sa, ktoré zabezpečuje splnenie všetkých úloh adolescenta. V ďalšej kapitole sa venujeme hlavnej časti práce, a to štýlom učenia sa, ktoré zabezpečuje kvalitnejšie vzdelávacie výsledky žiakov. Bližšie sme tu priblížili a vysvetlili vybrané štýly učenia sa žiakov. Podstatnou časťou je i záverečná kapitola teoretickej časti, v ktorej sa venujeme diagnostikovaniu učebných štýlov, teda metódam diagnostiky učebných štýlov.

V empirickej časti práce sme skúmali informovanosť, záujem, spôsoby diagnostikovania a prispôsobovania edukačného procesu štýlom učenia sa žiakov, učiteľmi stredných škôl. V závere práce uvádzame odporúčania pre prax, ktoré sme vyhodnotili z realizovaného výskumu.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Škola je veľmi dynamickou a neustále meniacou sa inštitúciou. Správne fungovanie školského systému zabezpečuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Školský systém na Slovensku je podložený legislatívne, a to Zákomom 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostatok informácii o školách môžeme nájsť aj na internetových stránkach, ktoré sa venujú školstvu: www.minedu.sk, www.statpedu.sk. Rovnako veľké množstvo informácii o zmenách a aktualitách v súčasnom školstve na Slovensku nájdeme v odborných a pedagogických časopisoch, ako napr.: Dobrá škola; Jednotná škola; Manažment školy v praxi; Pedagogická revue; Pedagogické rozhľady; Pedagogické spektrum; Škola- manažment, ekonomika, legislatíva; Technológia vzdelávania; Učiteľské noviny.

Žiaka, ktorý študuje na strednej škole priradujeme z hľadiska jeho vývinového štádia do obdobia adolescencie. Týmto obdobím venujú pozornosť prevažne odborníci z vývinovej psychológie- J. Oravcová (2000), P. Macek (2003), Ľ. Končeková (2010), M. Tyrlík (2012) a iní.

Problematiku učebných štýlov môžeme zaradiť k významnej súčasti výchovy a vzdelávania žiakov. Pretože ak učiteľ pozná svojich žiakov, konkrétne preferované spôsoby učenia, môže výchovno-vzdelávací proces prispôbiť potrebám žiakov. Tým môže dosiahnuť väčšiu aktivitu u žiakov a v nepatrnom množstve efektívnejšie a kvalitnejšie výsledky v edukačnom procese.

Učebné štýly zaznamenali intenzívnejší rozvoj až v 70. rokoch minulého storočia. Napriek všetkým snahám táto problematika nie je jednotná a preto môžeme nájsť u viacerých autorov rozdielne názory v jeho vysvetlení. Zo zahraničných autorov sa vysvetlením pojmu zaoberajú: D. A. Kolb (1985, 1988), R. R. Schmeck (1988), N. J. Entwistle (1988), H. Taitová (1990), H. Gardner (1991), S. Messik

(1994), R. Dunnová a K. Dunn (1995), S. Rayner a R. Riding (1997), J. Mareš (1998), A. Grasha (2000), S. Cassidy (2004), E. Desmedtová a M. Valckeh (2004), P. Burešová (2008), G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008), R. Kahuotek (2010), J. Chandler (2014), a iní.

Ani v otázke klasifikácie sa autori nezhodujú. V odbornej literatúre nachádzame množstvo delení štýlov učenia sa žiakov. Odborníci ich klasifikujú podľa rôznych oblastí a kritérií. Charakteristikou jednotlivých učebných štýlov sa zaoberá J. Mareš (1998), ktorý ich delí podľa motivácie a zámeru. Rovnako s ním súhlasia aj autori: I. Turek (2010), J. Škoda a P. Doulík (2011). Ďalším modelom učebných štýlov je podľa prevažujúcej inteligencie, ktorý spracoval H. Gardner (1999). N. Felming (2001) rozdelil učebné štýly podľa preferencie zmyslov, poznáme ich pod skratkou VARK. S jeho názorom sa stotožňuje W. Zielke (1984), E. Petlák (2012) a Cherry (2014). Delením štýlov učenia sa podľa dominancie mozgovej hemisféry sa venujú F. Martona a R. Säljoa (1975) a neskôr sa k nim pridali R. Kahoutek (2006).

Problematika učebných štýlov je na Slovensku v porovnaní s ostatnými krajinami pomerne nová téma. Pomaly sa dostáva do popredia a prichádza aj do našich škôl. K hlavným príčinám nízkej informovanosti učebných štýlov pripisujeme, že na Slovensku je veľmi málo kníh, monografií a článkov o danej problematike. Vysvetlenie učebných štýlov môžeme nájsť v publikáciách J. Burgerovej (2001), K. Krellovej (2002), I. Tureka (2002, 2010, 2012, 2015), E. Sollárovej (2004), L. Kaliskej (2004, 2009), E. Petláka (2012), L. Rovňanovej (2015) a iných.

Názory na učebné štýly nájdeme aj v pedagogických časopisoch, ktorým vo svojich príspevkoch venujú pozornosť R. Wágner (2000), R. Kohoutek (2006), J. Oravcová (2007), I. Turek (2012), L. Rovňanová (2012) a iní.

2 CHARAKTERISTIKA STREDNEJ ŠKOLY A OSOBNOSŤ ŽIAKA V OBDOBÍ ADOLESCENCIE

Škola nepochybne patrí k významným výchovným činiteľom, ktorá vo výraznej miere ovplyvňuje utváranie osobnosti žiaka, hlavne jeho konanie a správanie sa. Správne fungovanie školského systému zabezpečuje Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podľa § 27 tohto zákona „školy zabezpečujú výchovu a vzdelávanie prostredníctvom vzdelávacích programov, odborov vzdelávania poskytujúcich na seba nadväzujúcich stupňov vzdelania.“

Definícia školy vychádza z jej prvotného spoločenského poslania a môžeme ju v zhode s B. Kosovou (2009, s. 116) označiť za „spoločnosťou organizovanú inštitúciu, ktorej hlavným zmyslom je riadiť edukáciu žiakov s dôrazom na jej vzdelávaciu doménu a pripraviť ich na život v spoločnosti, čiže socializovať ich.“

Rovnako aj Z. Baďuríková (2001, s.19) charakterizuje školu ako „inštitucionalizovanú formu výchovy, ako organizačné edukačné zariadenie, ktoré je späté s procesmi zákonného upevňovania a administratívneho dotvárania.“

Stredná škola nadväzuje na základnú školu a umožňuje žiakom dosiahnuť povinnú desať ročnú školskú dochádzku. Podľa Štátneho pedagogického ústavu (2015) má dvojaký charakter. Absolventi priamo prechádzajú na trh práce a stávajú sa súčasťou ekonomicko-spoločenského života. Alebo je súčasťou ďalšieho vzdelávania, tzv. prípravná etapa na vysokú školu. Rovnako umožňuje žiakom získať na konkrétnych školách všeobecné alebo odborné vzdelanie. Podľa S. Kikušovej a D. Kostruba (2002, s. 78-79) stredná škola „je výchovno-vzdelávacie zariadenie, ktoré poskytuje študentom všeobecné a odbornoprofesijne vzdelanie. Poskytuje žiakom ucelenú sústavu požadovaných vedomostí, zručností a spôsobilostí pre vykonávanie budúceho povolania. Je otvoreným systémom prepojeným s blízkym i širším

prostredím, prepúšťa nové trendy pedagogiky dovnútra i navonok a aplikuje ich na svoje podmienky, má snahu vnútorne sa rekvalifikovať a byť schopná kvalitne napĺňať potreby, záujmy nielen svojich študentov, ale aj učiteľov.“

Sme toho názoru, že hlavnou úlohou strednej školy je pripraviť žiakov na plnohodnotný a úspešný život. Rovnako zabezpečiť dostatok vedomostí, zručností a návykov pre úspešné vykonávanie budúcej profesie.

2.1 Osobnosť žiaka v období adolescencie

V práci sa zaoberáme štýlmi učenia sa žiakov stredných škôl a práve preto je potrebné charakterizovať žiaka v tomto období života. Človek počas svojho života prechádza určitými vývinovými etapami. Pre žiakov stredných škôl je charakteristické obdobie adolescencie. Adolescencia je veľmi dôležitým a výrazne premenlivým obdobím. Je to obdobie viacerých rozhodujúcich fyzických a psychických zmien, ktoré v značnej miere ovplyvnia budúcnosť človeka.

Adolescencia je odvodená z latinského slova *adolescere*, čo v preklade znamená dorastať, dospievať, mohutnieť (Macek, 2003). Vymedzenie tohto pojmu je u autorov veľmi rôzne. My sa prikláňame k odborníkom, podľa ktorých je adolescencia oddelená od pubescencie.

„Adolescencia je štádiom, do ktorého pubescencia prechádza a v ktorom sa ušľachťuje a končí telesný a duševný vývin. Na začiatku adolescencie je biologicky zrelý jedinec a na jeho konci psychologicky a sociálne zrelý jedinec, ktorý ukončil svoju profesionálnu prípravu a je schopný postarať sa sám o seba, uživiť sa“ (Turek, 2014, s. 82).

M. Glasová (2006) uvádza, že adolescencia je prechodné obdobie prípravy na dospelosť, teda druhá fáza dospievania. Zahŕňa vekové obdobie medzi 15.-20. rokom. Je to obdobie psychosociálneho moratória, čo vyjadruje skutočnosť, že mnohým adolescentom sa javí dospelosť náročná, alebo málo prítiažlivá, a preto ju chcú odložiť.

Z vyššie uvedeného nám vyplýva, že adolescencia ušľachťuje búrlivé obdobie puberty. Jedinec sa postupne mení na psychicky zreľú osobnosť, stáva sa rovnocenným partnerom dospelých.

2.1.1 Hlavné úlohy adolescencie

Adolescent sa musí v priebehu tohto obdobia vyrovnáť s pomerne veľkým množstvom životných problémov a otázok. Medzi najčastejšie patria: stanoviť si životný cieľ a výber budúceho povolania. Súhlasíme s L. Končekovou (2014), ktorá uvádza, že najdôležitejšou úlohou adolescenta je dozretie v samostatnú, vyspelú osobnosť a adekvátne, kvalifikované pripravenie na svoje životné povolanie.

G. Clauss a H. Hiebsch (1970) sa domnievajú, že mladý človek v tomto období musí splniť viaceré nasledovné úlohy:

1. mal by si osvojiť určité povolanie, alebo sa naň pripraviť;
2. mal by sa stať dostatočne zrelým na založenie rodiny;
3. mal by sa stať samostatne mysliacou a zodpovedne konajúcou osobnosťou, ktorá sa aktívne zúčastňuje na spoločenskom a pracovnom živote.

S týmto názorom sa v nepatrnom množstve stotožňujú aj samotní adolescenti, ktorí za najzávažnejšie úlohy v tomto období pokladajú (Končeková, 2014):

1. voľbu a prípravu na povolanie;
2. lásku, prípravu na manželstvo a rodinu;
3. formovanie svojej osobnosti;
4. problémy súvisiace so sociálnymi vzťahmi.

Všetky spomínané úlohy sú významné a preto sa nemožno čudovať, že sa častokrát mladí ľudia cítia zmätene, majú vo svojom vnútri veľký chaos. Hľadanie ich osobnosti, seba samého býva obvykle bolestné a je častokrát spojené s osobnostnými krízami. Samozrejme je to obdobie aj veľkej vnútornej sily a mladosti, ktoré je plné snov a očakávaní.

V tomto období je podstatnou činnosťou človeka učenie sa, ktoré zabezpečuje splnenie všetkých spomínaných úloh adolescenta. Túto prípravu zabezpečujú vyššie spomínané stredné školy.

2.2 Charakteristika pojmu učenie sa

Akokoľvek napredovanie a rozvoj je možné len prostredníctvom učenia sa. Učíme sa celý život, už od narodenia si všímame správanie rodičov, napodobňujeme, snažíme sa „zapadnúť“, prispôbiť sa

správaníu spoločnosti. Učíme sa rozprávať, chodiť, rozoznávať farby, chute, neskôr v škole písať prvé písmená, čítať prvé slová. Postupne sa učíme bicyklovať, tancovať a vykonávať rôzne športy. Učíme sa neustále, pretože náš život ovplyvňujú nepredvídateľné meniace sa životné situácie.

2.2.1 Charakteristika pojmov učenie a učenie sa

V minulosti sa pojmy učenie a učenie sa veľmi nediferencovali, avšak v súčasnosti viacerí odborníci poukazujú na významné rozdiely spomínaných termínov. Preto považujeme za dôležité rozlíšiť chápanie týchto pojmov.

Učenie je predmetom skúmania mnohých akademických disciplín, ako pedagogiky, psychológie, sociológie, medicíny, biológie, filozofie a iných. Práve preto je vysvetlenie tohto pojmu z hľadiska konkrétnej disciplíny chápané odlišne. V tejto práci sa budeme venovať učeniu sa z pohľadu pedagogiky. Hoci patrí ku kľúčovým pedagogickým pojmom, ani v pedagogike nenájdeme jednotnú definíciu (Kratochvílová, 2007).

“V širšom zmysle slova sa pod **učením** chápe proces, v ktorom si organizmus osvojuje individuálnu skúsenosť. Učenie je, keď sa organizmus aktívne prispôsobuje svojmu prostrediu formou zmeny správania” (Kratochvílová, 2007, s. 60).

L. Ďurič, M. Bratská (1997, s. 379) vysvetľujú učenie v užšom slova zmysle ako „zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností (spôsobilostí) a návykov, ako aj foriem správania a osobných vlastností.“ Teda ide o učenie, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom druhého, teda učiteľa, ktorý ho koriguje.

Š. Švec (2002, s. 15) sa domnieva že oba pojmy sa v značnej miere dopĺňajú. Pretože pojem učenie vysvetľuje ako „uľahčovanie, aktivovanie, motivovanie, ovplyvňovanie, usmerňovanie dejov učenia sa.“ Ľudské **učenie sa** charakterizuje ako „proces rozvojovej zmeny v znalostiach, schopnostiach postojoch a iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v zmenách priebehu a výsledku jeho činnosti, správania a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím.“ Jedinec sa prostredníctvom učenia sa prispôsobuje podmienkam a požiadavkám spoločnosti.

V posledných rokoch sa výrazne mení chápanie individua v procese učenia sa v škole. Žiak z pasívneho prijímateľa prechádza do role aktívneho konateľa (Kaliská, 2009). Prikláňame sa k názorom Ch. Bonwella (1991, s. 1), ktorý zdôrazňuje, že „učenie sa nie je len šport pre diváka. Žiaci sa nenaučia len tým, že budú sedieť v triede a počúvať učiteľa, memorovať vopred pripravené zadania a chrliť naučené odpovede. Musia hovoriť o tom, čo sa učia, písať o tom, spájať nové informácie so starými vedomosťami, aplikovať ich do bežného života. Musia urobiť súčasťou seba to, čo sa učia.“

Preto si myslíme, že je veľmi dôležité ako učiteľ sprostredkuje nové informácie žiakom. Žiakov by mal zapájať o výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom najrôznejších metód a foriem výučby. Tým, že sa žiaci budú aktívne zapájať do vyučovacej činnosti, zapamätajú si oveľa viac informácií. Výchovno-vzdelávací proces bude pre nich zábavnejší a v nepatrnom množstve sa budú do školy tešiť. Čo je veľmi dôležité pri zabezpečení správnej klímy v triede.

Rovnako vysvetľuje učenie sa aj A. Tomengová (2012, s. 11), podľa ktorej učenie sa je „aktívny proces, pri ktorom si mozog učiaceho konštruje vlastný zmysel toho, čo sa učí. Je to vlastne tvorba spojení medzi neurónmi, čím sa pri učení sa mozog fyzicky mení. Nové koncepty sa spájajú už s existujúcimi. Takéto učenie sa voláme konštruktivizmus.“ V tomto zmysle je dôležité podotknúť, že pri každom učení sa by mal žiak uvažovať nad tým, čo sa učí, spájať minulé súvislosti s aktuálnymi, novými informáciami, čo mu výrazne napomôže nielen pri učení sa, ale aj pri opätovanom vybavovaní informácií z pamäti.

E. Segáčová (2007) zdôrazňuje hlavný rozdiel v tom, že učenie sa zahŕňa aj zmeny a formovanie osobnosti. Pričom pri učení si osvojujeme len určité vedomosti, zručnosti a návyky.

Sme toho názoru, že učenie sa je hlavnou zložkou získavania a osvojovania si nových poznatkov, prostredníctvom ktorých človek napreduje vpred. Učíme sa neustále, od narodenia až po posledný výdych na tomto svete. Už od narodenia si osvojujeme základné zručnosti nevyhnutné pre život. Rýchlejší spád nových informácií získavame v škole. Samozrejme tu to nekončí, ale naopak začína. V podstate sa

učíme počas celého života, pretože jedinec v priebehu svojej existencie vždy prichádza k informáciám, oblastiam vied, o ktorých nič nevie.

Slávny čínsky učenec a filozof Konfucius rozlíšil nasledovné formy učenia sa (in Tepperwein, 2004):

1. Najzákladnejšou a prvou formou, ktorou sa učil každý z nás je **učenie sa napodobňovaním**. Každé dieťa hneď po narodení napodobňuje správanie sa rodičov bez toho, aby hľadalo v tom nejaký hlbší zmysel. Neskôr preberáme, či už žiaduce, alebo iné formy správania komunity, alebo celej spoločnosti.
2. **Učenie sa pokusom** má dva možné výsledky. Prvým výsledkom je, že sa nám učenie pokusom podarí, teda zažijeme úspech a druhou možnosťou je omyl, teda učenie sa nám nepodarí.
3. Pri **učení sa poznaním** si človek premyslí možnosti, ako nájsť najlepšie riešenie.

Z uvádzaného nám vyplýva, že učenie sa je nenahraditeľnou súčasťou ľudského života. Napomáha nám skvalitniť náš život, naše pôsobenie nielen medzi ľuďmi, ale aj so sebou samým. Pomáha nám pri riešení najrôznejších životných situácií, či medziľudských problémov. Teda ako poznamenal Seneca: „Neučíme sa pre školu, ale pre život.“

3 ŠTÝLY UČENIA SA ŽIAKOV

V posledných rokoch sa stretávame s pomerne častými otázkami kvality edukácie, ktorá súvisí s výsledkami žiakov. Do určitej miery je spájaná aj so štýlmi učenia sa žiakov.

Každý žiak má určité charakteristické vlastnosti typické len pre jeho osobu. Práve preto sa každý učí odlišným spôsobom učenia sa. Jeden sa učí memorovaním naspamäť všetko, bez toho aby tomu chápal. Iný sa naopak snaží tomu porozumieť, zvýrazňuje si dôležité informácie, hľadá významy slov. Niektorí sa učia nahlas, iní zase potichu, niektorí pri učení počúvajú hudbu, alebo iní musia mať absolútne ticho. Niektorí sa učia v posteli, ležia pri tom, alebo sedia, iní sa prechádzajú. Existuje veľa spôsobov ako sa môžeme učiť, ale pre jedného konkrétného žiaka sú charakteristické len niektoré určité spomínané spôsoby učenia sa.

3.1 Vymedzenie pojmu štýl učenia sa

„Učebným štýlom prikladali význam už v minulosti. Najvýznamnejší antický filozof Aristoteles rozprával o rozdielnych zručnostiach a talentoch žiakov, teda o individuálnych rozdieloch žiakov. Každý žiak je iný a preto má aj rozdielny spôsob prijímania a učenia sa nových informácií.“

Pojem učebný štýl prvýkrát použil v roku 1954 psychológ H. Thelen. Práve vďaka nemu v 70. rokoch 20. storočia výrazne vzrástol záujem o problematiku štýlov učenia sa v procese edukácie (Kaliská, 2009). Tento pojem sa objavuje v mnohých vedných disciplínach, najčastejšie sa s ním stretávame v psychológii, konkrétne v oblastiach osobnosti, motivácie, komunikácie, vnímania, správania či učenia sa. Snaha samostatnej teórie odráža záujem o individualitu človeka, z dôsledku čoho vznikajú problémy s jeho vysvetlením a všeobecne jeho definíciou (Wágner, Bajčík, 2000). Napriek všetkým snahám táto problematika nie je jednotná a preto môžeme nájsť u viacerých autorov rozdielne názory v jeho vysvetlení.

V odbornej literatúre býva tento pojem často spájaný, občas nahrádzaný pojmom kognitívny štýl. Niektorí autori sa pokúsili o ich diferenciáciu. Súhlasíme s vyjadrením I. Tureka (2014, s. 84), ktorý **kognitívny štýl** vysvetľuje ako „spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracovávaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko sa mení a je len v minimálnej miere viazaný na obsah.“ Dôležitosť pojmu kognitívneho štýlu podľa E. Sollárovej (2004) vyplýva z dôležitého faktu, a to že ovplyvňuje veľkú škálu správania sa na individuálnej úrovni žiaka, čo vedie k podstatným rozdielom vo výkonovej úspešnosti činností správania, učebného výkonu a akademickej úspešnosti.

Teda kognitívny štýl môžeme chápať ako užšiu súčasť procesu učenia sa, pretože tvorí jednu zo základných zložiek učenia sa.

Význam pojmu **štýl učenia sa** vychádza najmä z jeho charakteristík a postupov pri učení. Jedinec ich zväčša používa v pedagogických situáciách, avšak tieto situácie sú pomerne nezávislé od obsahu učiva (E. Sollárová, 2004).

I. Turek (2014, s. 84) charakterizuje učebný štýl ako „súhrn postupov, ktoré jedinec v určitom období preferuje pri učení sa. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje.“ Teda hlavný rozdiel vidí v tom, že kognitívny štýl je spôsob akým prijímame informácie a učebný štýl je určitý postup, charakteristika, prostredníctvom ktorej získavame nové vedomosti.

Význam pojmu štýl učenia sa vyplýva podľa T. Sollára (2004) z jeho charakterizovania postupov pri učení sa, ktoré majú charakter metastratégie učenia. Väčšinou ho používame v pedagogických situáciách, pričom sú nezávislé od obsahu učiva.

Prikláňame sa k názorom L. Kaliskej (2009, s. 41), ktorá vysvetľuje štýl učenia sa ako „správanie sa, ktoré je typické pre jednotlivca v procese osvojovania si učebného materiálu, teda v procese edukácie.“ Súhlasí s ňou aj L. Rovňanová (2015, s. 26), ktorá definuje učebný štýl ako, „spôsob prijímania, spracovávania a vybavovania novej a zložitej informácie. Je to spôsob postupu žiaka v konkrétnej učebnej situácii.“

Z uvedených definícií si môžeme učebný štýl vysvetliť ako postupy pri učení sa, ktoré nám napomáhajú dosahovať kvalitné výsledky pri

učením sa. Avšak v určitých podmienkach a situáciách nám nemusí preferovaný štýl učenia sa vyhovovať a preto si musíme vybrať iný, ktorý nám pomôže dosiahnuť vytúžený cieľ, čo je naučiť sa učebný text.

Zo spomínaných definícií môžeme rozlíšiť jednotlivé charakteristické znaky učebných štýlov, ktoré nasledovne spracovala L. Rovňanová (2015, s. 28-29):

- „má vlastné motivačné zameranie, cieľ, štruktúru, postupnosť, hĺbku a pružnosť prispôsobovania sa edukačnej realite;
- vychádza z vrodeného základu a v priebehu života jedinca sa mení;
- je jedinečný pre žiaka aj pre učiteľa – pre každého jedinca;
- čiastočne závisí od obsahu učiva a teda od vyučovacieho predmetu.“

Učebný štýl sa rozvíja pod vplyvom rozmanitých vonkajších a vnútorných faktorov. K najčastejším vnútorným faktorom patrí prístup žiaka k učeniu, motivácia a študijné ciele žiaka. K dôležitým vonkajším faktorom patrí sociokultúrne prostredie, z ktorého žiak pochádza (Rovňanová, 2015). Na základe toho L. Kaliská (2013) diferencuje tieto zložky učebného štýlu:

- **Chápanie učiva-** čo predstavuje súhrn poznatkov učiaceho sa, jeho presvedčenia, predstavy, emócie a očakávania týkajúce sa učiva. Zahŕňa kognitívnu, afektívnu, konatívnu stránku žiaka.

- **Chápanie procesu učenia sa-** každý, kto sa učí má svoj názor na proces učenia sa – prečo sa učiť, akým spôsobom sa učiť, kedy a kde sa učiť, aké výsledky musím dosiahnuť. Táto zložka osahuje aj preferovaný spôsob získavania a spracovávaní učiva.

- **Prístup k učeniu sa** je ovplyvňovaný samotnou osobnosťou žiaka, teda jeho skúsenosťami, motiváciou, predpokladaným cieľom a výsledkom procesu učenia.

3.2 Klasifikácia a charakteristika vybraných štýlov učenia sa žiakov

O učebných štýloch existuje množstvo teórií, v jednom sa však všetci odborníci zhodujú. Neexistuje jeden spôsob učenia, pri ktorom by

všetci jednotlivci dosahovali najlepšie požadované výsledky. Okolnosti, alebo metódy, ktoré u jedného platia, podporujú jeho učenie, môžu byť pre druhého naopak bezvýznamné. Vďaka tomu sa nedá povedať, že by niektoré učebné štýly boli lepšie, efektívnejšie než iné. Sú len odlišné od seba. Viaceré z nich sa prekrývajú, z časti sú totožné, alebo sa len inak nazývajú (Pasch, Gardner, 1998).

V každej škole, ktorá uplatňuje svoje metodologické postupy a odbornú terminológiu, existuje niekoľko kritérií rozdelenia – typológií učebných, či kognitívnych štýlov učenia sa. Zatiaľ však neexistuje teória, ktorá by danú problematiku spojila tak, aby bola akceptovaná v širokej odbornej verejnosti (Rovňanová, 2015). Následne uvádzame tri vybrané a známe klasifikácie podľa konkrétnych kritérií.

3.2.1 Klasifikácia štýlov učenia sa podľa zmyslových preferencií - Model VARK

Pri komunikatívnom spôsobe vyučovania, kde je v centre pozornosti žiak, je nevyhnutné venovať pozornosť individuálnym učebným štýlom žiakov, ktoré sú podľa E. Petláka stále meniace sa, a to v závislosti vývinu osobnosti, ale taktiež aj v závislosti od povahy predmetu (Dolinská, 2008).

Väčšina z nás pri učení uprednostňuje nejaký zmyslový orgán. Ukazovatele z praxe nás oboznamujú o tom, že učiaci sa jedinec je schopný zapamätať a udržať si vedomosti v pamäti prostredníctvom čítania kníh 10%, sluchu 20%, zraku 30%, aktivity 90% a verbálnym prejavom 70% (Fleming, 2001). Práve preto najčastejším kritériom klasifikácie učebných štýlov žiakov je zmyslová preferencia, ktorú zostavil spomínaný N. Fleming.

Učebný štýl podľa zmyslových preferencií označujeme akronymom VARK, čo je skratka pozostávajúca z prvých písmen anglických slov:

Visual- čo znamená vizuálny, teda zrkový;

Aural- auditívny, teda sluchový;

Read/write- čítať, písať, teda verbálny, slovný;

Kinestetický- pohybový (Turek, 2015).

Podľa uvádzanej klasifikácie existujú nasledovné štyri štýly učenia sa žiakov, ktoré však I. Turek (2015) označuje za kognitívne štýly:

1. Vizualny-neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl

Je charakteristický pre žiakov, ktorí preferujú získavanie nových informácií prostredníctvom grafickej, obrazovej podoby, teda učivo je znázornené prostredníctvom rôznych obrázkov, pojmových máp, schém, grafov, videa, prezentácií a pod.. Najlepšie sa takýmto žiakom učí z ilustrovaných učebných textov. Učitelia by mali takýmto žiakom pomáhať najmä tým, že kľúčové myšlienky, osnovu učiva napíšu na tabuľu. Pri vysvetľovaní budú používať čo najviac názorných učebných pomôcok a audiovizuálnu techniku (Turek, 2015).

2. Auditívny (sluchový) učebný štýl

Pre takýchto žiakov je najlepšie, ak učivo počujú, najčastejšie je to rozprávanie od učiteľa. Preferujú učenie sa prostredníctvom prednášok, magnetofonických nahrávok, videozáznamov, alebo rozprávaním s iným spolužiakom. Učitelia by mali počas prednášky zvýrazniť dôležité informácie prostredníctvom zmeny intonácie, tónu hlasu. Pri vysvetľovaní by mali používať slovné analógie, príbehy. Žiakov by mali zapájať do výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom skupinovej formy vyučovania, pri ktorej žiaci diskutujú, rozprávajú sa (Michalková – Višňovská 2013).

3. Vizualny- verbálny (zrakovo-slovný) učebný štýl

Žiak sa najlepšie učí čítaním učebných textov, pričom si dobre pamätá vysvetľovanie učiteľa, text a čísla. Dokáže si učivo predstaviť v pamäti. Učitelia takýmto žiakom pomáhajú najmä zapisovaním hlavných myšlienok na tabuľu, alebo im poskytnú osnovu učiva pomocou vyučovacích listov. Pre týchto žiakov je veľmi dôležitá kvalitná odborná literatúra (Turek, 2015).

4. Kinestetický (pohybový) učebný štýl

Žiaci sa najradšej učia formou činnosti, majú potrebu s učivom niečo robiť, ako dotýkať sa pomôcok, manipulovať s nimi, pri učení sa pohybovať. Učitelia by mali výchovno-vzdelávací proces naplánovať tak, aby žiakom umožnili aktívnu činnosť, manipuláciu s učebnými pomôckami. Vysvetľovanie učiva by mal obohatiť reálnymi príkladmi z praxe. K najefektívnejším spôsobom patrí zážitkové učenie, inscenačné

metódy, tvorba projektov, či praktické cvičenia (Michalková – Višňovská 2013).

Podľa N. Fleminga (2001) sú spomínané učebné štýly vrodené a jednotlivci sa prevažne učia štýlom, ktorý je pre neho prirodzený, pričom uvádza, že prirodzených učebných štýlov môže byť aj viac. V takomto prípade hovoríme o *zmiešanom učebnom štýle*, ktorý je založený na dvoch alebo troch, či všetkých spomenutých štýloch učenia sa. N. Fleming uvádza, že žiaci by mali uplatňovať tie spôsoby učenia sa, ktoré sú kompatibilné s ich dominantným učebným štýlom.

3.2.2 Klasifikácia štýlov učenia sa podľa prevažujúcich druhov inteligencie

Podľa H. Gardnera (1983) sa v ľudskom mozgu postupne vyvinuli samostatné, ale autonómne systémy rôznych druhov schopností, ktoré nazýva inteligencie. V jeho teórii nazývanej „teória viacerých inteligencií“, ktorú poznáme pod skratkou „MI teória“ podal argumenty o existencii minimálne deviatich druhov inteligencie. Domnieva sa, že ak žiaci používajú pri učení sa tie učebné postupy, ktoré sú typické pre tie druhy inteligencie, ktoré u žiakov dominujú, len vtedy môžeme hovoriť o učebných štýloch podľa prevažujúcich druhov inteligencie. Každá osoba má všetky druhy inteligencie, ale len niektoré, obvykle 2 - 3 bývajú viac rozvinuté ako iné. Používame ich o niečo viac ako ostatné druhy inteligencie. Avšak každý jeden druh inteligencie možno rozvíjať a zdokonaľovať (Lehénová, 2012).

H. Gardner (1983) vo svojej hlavnej práci *Frames of Mind* uviedol deväť typov inteligencií, ktoré majú podľa neho svoje presné umiestnenie v mozgu a sú rovnako príznačné pre všetky kultúry. Zaradil sem: lingvistickú, logicko-matematickú, telesno-kinestetickú, priestorovú, hudobnú, intrapersonálnu a interpersonálnu inteligenciu. Dodatočne potom pridal prírodnú a existenciálnu (duchovnú) inteligenciu. H. Gardner podľa presne vymedzených kritérií z inteligencií, odvodzuje tieto učebné štýly (Turek, 2015):

1. Lingvistický učebný štýl

Je typický pre človeka, ktorý rád pracuje so slovom. Žiak vyniká písaním, čítaním, má veľkú slovnú zásobu, chápe významu slov

a s ľahkosťou vyjadruje svoje myšlienky. Má veľmi dobrú pamäť na mená, názvy, dátumy. Takýto žiak sa najlepšie učí z počúvania, rozprávania a čítania textov. Tomuto žiakovi je dôležité dať možnosť na vyjadrenie formou diskusií, prerozprávania učiva vlastnými slovami, vyhľadávaním nových informácií (Turek, 2015).

2. Logicko-matematický učebný štýl

Pri tomto type osobnosti dominuje kladný vzťah k číslam, kvantifikovanie javov, vecí a ich následná analýza a kategorizácia. Rovnako rád rieši rôzne problémy a experimenty. Vyznačuje sa počítaním z pamäti. Žiak sa zdokonaľuje činnosťou využívajúcou abstraktné myslenie, vnímaním štruktúry a hľadaním nových logických a matematických vzťahov. Vhodné sú pre takéhoto žiaka problémové, heuristické a tvorivé aktivity.

3. Priestorový (vizuálny) učebný štýl

Žiak sa prejavuje veľmi vyvinutou fantáziou a predstavivosťou, dokáže si predstaviť predmet ešte pred jeho reálnym zobrazením. Vyznačuje sa dobrým kreslením, konštruovaním, projektovaním, navrhovaním rôznych modelov. Najlepšie sa učí vizualizáciou a prostredníctvom práce s rôznymi obrázkami, grafmi. K vhodným aktivitám patrí navrhovanie modelov; čítanie, alebo tvorenie nákresov, máp; manipulácia s trojrozmernými pomôckami (Turek, 2015).

4. Telesno-kinestetický (fyzický, pohybový) učebný štýl

Dominantnými znakmi pre týchto žiakov je ustavičný pohyb, činnosť. Žiak si rýchlo osvojuje psychomotorické zručnosti, ktoré dobre koordinuje a kontroluje. Najlepšie sa mu učí prostredníctvom dotykov, manipuláciou a spracovaním nových informácií cez všetky zmysly. Najefektívnejšími aktivitami sú manipulácia s učebnými pomôckami, nástrojmi, rovnako aj športové a pohybové aktivity (Turek, 2015).

5. Muzikálny učebný štýl

Tento typ žiaka má v sebe prirodzený zmysel pre hudbu, rytmus. Veľmi dobre rozlišuje rôzne zvuky, vyjadruje sa a pohybuje rytmicky. Rád spieva a hrá na nejaký hudobný nástroj. Pri učení počúva hudbu.

6. Interpersonálny učebný štýl

Je charakteristický u ľudí ktorý sú veľmi spoločenský. Tento žiak rád pracuje v skupine, ktorú zväčša riadi a organizuje. Má veľa kamarátov, je empatický a preto býva často vyhľadávaný v spoločnosti. Svoje myšlienky si ujasňuje formou rozhovoru s druhými. Najlepšie sa mu učí s niekým druhým, prostredníctvom rozhovorov, výmenou a porovnávaním skúseností (Turek, 2015).

7. Intrapersonálny učebný štýl

Tento žiak je samostatný, v popredí má svoje vlastné záujmy, má veľmi bohatý vnútorný život, má osobité názory. Rád pracuje a učí sa sám, kedy si môže určiť vlastné tempo. Pri tomto type je dôležité kontrolovať a hodnotiť činnosť žiaka, dať mu možnosť vytvoriť a viesť si denník.

8. Prírodný učebný štýl

Typickými znakmi pre tohto žiaka je láska k prírode, zvieratám, celej ekológii. Zaujíma sa a má potrebu riešiť problémy sveta. Taktiež sa angažuje v ekologických aktivitách. Uprednostňuje učenie sa vonku, na čerstvom vzduchu, v prírode, prostredníctvom metódy rozprávania, kategorizovania a hierarchizácie. K najvhodnejším aktivitám patrí zážitkové učenie spojené s aktivitami v prírode, taktiež práca v záhradke, starostlivosť a riešenie ekologických problémov (Turek, 2015).

H. Gardner (1983) vo svojej práci spomína aj menej známu deviatu *duchovnú, spirituálnu inteligenciu*. Podľa nej dominantou žiaka je filozofovanie. Hľadá odpovede na otázky o zmysle ľudskej existencie a podstaty. V školskom prostredí sa tento typ rozvíja prostredníctvom diskusií od tém týkajúcich sa školy, až po problémy sveta. Žiaci vyhľadáujú súvislosti k danej téme, potrebujú mať nadhľad.

V súčasnej škole učitelia podávajú učivo zväčša slovne, v symboloch, čím sa u žiakov rozvíja najmä lingvistická a logicko-matematická inteligencia. V dôsledku čoho najväčšie úspechy skôr dosahujú žiaci z vyššie uvádzanými druhmi inteligencie. Ak má pedagóg informácie o preferovaných učebných štýloch žiakov v triede, mal by byť schopný pripraviť, organizovať a viesť výchovno-vzdelávací proces tak,

aby vyhoveli prirodzeným potrebám žiakov v ich oblastiach učenia sa jednotlivých štýlov (Lehénová, 2012).

3.2.3 Klasifikácia štýlov učenia sa podľa motívu a zámeru (povrchový, hĺbkový, strategický)

Predstavitelia fenomenologickej psychológie F. Marton a R. Säljo (1976) identifikovali dva základné prístupy k učeniu sa, a to povrchový a hĺbkový.

1. Povrchový učebný štýl spočíva v reprodukovani učiva a pasívnom prijímaní nových informácií, teda v memorovaní či mechanickom „bifľovaní“, bez jeho pochopenia. Hlavný motív je splnenie požiadaviek, ale bez vynaloženia nejakého úsilia. Prevláda tu vonkajšia motivácia: spraviť skúšku, ukončiť danú školu a iné. V učive nerozlišujú hlavné a doplnujúce časti, nehľadajú súvislosti, prepojenie, nezamýšľajú sa nad ním. Len reprodukujú myšlienky autorov, bez vlastných názorov. Výsledkom takéhoto učenia sú len formálne vedomosti, žiadne, respektíve veľmi malé pochopenie učiva a čo je najhoršie, rýchle zabúdanie (Rovňanová, 2015).

J. Škoda a P. Doulík (2011) rozlišujú dve podoby povrchového učebného štýlu:

- aktívnu podobu: je charakteristická obrovskou snahou žiaka, ktorý sa ustavične hlási, je aktívny, dôsledku čoho sa snaží na seba kladne upozorňovať. Avšak pochopenie učiva len predstiera;
- pasívnu podobu: je typická malým úsilím žiaka, ktorý sa nezaujíma o vyučovací predmet a jeho obsah. Žiak reprodukuje nepodstatné informácie.

2. Hĺbkový učebný štýl spočíva hlavne v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho podstatu. Žiaci sa učia nielen kvôli splneniu požiadaviek školy, ale aby preukázali naučené vedomosti v praxi. V učive vyhľadávajú a rozlišujú podstatné a vedľajšie informácie, hľadajú súvislosti, vzťahy medzi novými a už naučenými informáciami, snažia sa nájsť logiku toho, čo sa učia. Výsledkom takéhoto učenia je, že žiaci vedia vysloviť vlastný názor, zaujať stanovisko (Turek, 2014).

V rámci tohto štýlu L. Rovňanová (2015) rozlišuje tieto podoby:

- postupné učenie, ktoré je typické zvládnutím podrobností a systematickým postupom;
- súhrnné učenie – kde sa žiak sústreďuje na integráciu poznatkov a všeobecné princípy;
- pružné učenie- ktoré sa vyznačuje osvojením detailov, porozumením všeobecných princípov.

3. *Strategický* (nazývaný aj utilitaristický, pragmatický medzi štýl) je typický pre žiakov, ktorí urobia čokoľvek, aby dosiahli úspech. Takýto žiaci sa vyznačujú vypočítavosťou, snažia sa votrieť do priazne učiteľa, mnohokrát aj nekorektným spôsobom. Avšak žiak sa v skutočnosti o učivo nezaujíma. Snaží sa len o najlepší výkon bez ohľadu na cenu. Nemá problém prispôbiť sa požiadavkám učiteľov. Sú orientovaní na úspech, ktorí sa skladá z troch motívov: potreba prežitia úspechu, potreba vyhnutia sa neúspechu a potreba naplnenia osobného záujmu (Rovňanová, 2015).

Žiaci môžu spomínané štýly učenia sa v priebehu štúdia meniť, kombinovať vzhľadom k požiadavkám učiteľov a školy. Aj keď väčšia časť ľudí uprednostňuje určitý vlastný preferovaný štýl učenia sa, je schopná učiť sa a rovnako rozvíjať učebné stratégie, ktoré im v nemalom množstve pomáhajú pri učení. Preto neexistuje žiadna teória, ktorá by nejaký učebný štýl vyzdvihla na prvé miesto, alebo naopak. Pre efektívnejšie a kvalitnejšie učenie je rozhodujúca najmä motivácia učiaceho sa jedinca (Micháľková, 2013).

Ako sme si mohli všimnúť z predchádzajúcich riadkov klasifikácie vybraných štýlov učenia sa nie je jednoduché určiť, aký je najvhodnejší štýl učenia sa u jednotlivých žiakov pri ich príprave na štúdium. Každý z nás je jedinečná osobnosť a má svoj osobitý štýl učenia sa, ktorý sa môže nielen vyvíjať, ale aj zlepšovať, či meniť. Samozrejme tajomstvom úspechu niektorých žiakov môže byť aj učebný štýl pozostávajúci z viacerých zmiešaných štýlov učenia sa. Existuje množstvo spôsobov ako diagnostikovať preferovaný štýl učenia sa žiaka, ktorým sa podrobnejšie budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

4 DIAGNOSTIKA ŠTÝLOV UČENIA SA

Každý jeden žiak má svoj špecifický štýl učenia sa. Dobrý učiteľ by mal jednotlivé učebné štýly žiakov poznať, diagnostikovať, rešpektovať a zároveň podporovať, čím zlepší vyučovacie procesy žiaka. Preto aby dosiahol efektívne vyučovanie u žiakov musí vedieť rozpoznať jednotlivé štýly učenia sa, teda ich diagnostikovať.

Identifikovanie je základný faktor v procese učenia sa, s ktorým súhlasia Z. Kalhous a O. Obst (2002), podľa ktorých poznanie vyučovacích štýlov žiakov výrazne napomáha pri výbere učiva, jeho didaktickom spracovaní, ale aj pri výbere jednotlivých metód vyučovania. Taktiež znalosť spôsobov učenia sa žiakov v značnej miere učiteľovi napomáha pri prezentácii a vysvetľovaní obsahu učiva.

Súhlasíme s J. Oravcovou (2007), ktorá sa domnieva, že diagnostikovanie, teda aj poznanie učebných štýlov žiakov má obrovský praktický význam, najmä počas priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorom môže učiteľ prispôbovať štýly a metódy vyučovania potrebám žiakov. Taktiež do určitej miery môže učiteľ ovplyvniť nevhodný štýl učenia sa žiaka a dopomôcť mu k lepším učebným výsledkom.

4.1 Metódy diagnostikovania

V odbornej pedagogickej, ale aj psychologickej literatúre môžeme nájsť množstvo klasifikácií diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov. V súčasnosti sú však preferované dva typy metód diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov, a to priame, alebo nepriame metódy.

J. Mareš (1998) k priamym metódam zaraďuje inteligentné tútorské systémy a pozorovanie priebehu žiakovho učenia sa. Zastávame sa toho názoru, že priame metódy sú oveľa efektívnejšie, pretože učiteľ priamo pozorujeme žiaka pri činnosti. Žiak si v bežnej činnosti nemusí uvedomovať, korigovať svoje správanie, a tak ho učiteľ môže lepšie analyzovať.

J. Mareš (2013) nepriame metódy rozdeľuje do dvoch kategórií, a to na kvantitatívne a kvalitatívne metódy. Od 70. rokov 20. storočia sa začali na diagnostikovanie učebných štýlov žiakov využívať prevažne aj kvantitatívne metódy. K najviac preferovaným zaraďujeme dotazníky na určovanie učebného štýlu žiaka, k najznámejším patria: MI dotazník na zistenie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie, VARK- dotazník na zistenie učebných štýlov založený na zmyslových preferenciách. Súhlasíme s L. Kaliskou (2009), podľa ktorej ich frekvencia nemusí svedčiť o ich kvalite. Niektoré sa používajú len vďaka ich jednoduchosti, čo kritizujú viacerí odborníci.

Kvalitatívne metódy J. Mareš (2013) roztriedil do troch nasledovných oblastí: diagnostika produktov žiackej činnosti vznikajúca pri učení; diagnostika opierajúca sa o hovorené slovo – medzi najčastejšie používané patria rozhovor a diskusia a nakoniec diagnostika opierajúca sa o kresby, či písané texty.

Zo spomínaných kvalitatívnych metód nás najviac zaujala analýza produktov učiacich sa žiakov, čoho je výsledkom portfólio žiaka, v ktorom si môžeme všimnúť čo žiak pri učení preferuje, či si podčiarkuje, zvýrazňuje slová, vety; vytvára si pojmové mapy, grafy alebo schémy.

Domnievame sa, že pri skúmaní jednotlivých štýlov žiakov, najideálnejšou formou diagnostikovania je prepojenie viacerých metód. Pozorovanie žiackej činnosti môžeme spojiť s dotazníkom, ktorý nám poskytne informácie, ktoré sme ako učitelia nepostrehli. V tomto prípade môžeme využiť aj metódu rozhovoru, ktorá nám obohacuje naše doterajšie získané informácie. V závere je dôležité výsledky jednotlivých metód vzájomne porovnávať a zaznamenávať.

Nesmieme zabúdať, že všetky diagnostické metódy sú ovplyvňované viacerými vonkajšími a vnútornými faktormi, ako je vek, pohlavie, rodina, sociálne, kultúrne zázemie rodiny a mnohé iné. Problematike ovplyvňovania učebných štýlov venujeme pozornosť v nasledujúcej podkapitole.

4.2 Ovpływňovanie štýlov učenia sa

Žiak sa nad svojim štýlom učenia sa skôr nezamýšľa, neanalyzuje ho, teda akokoľvek sa nesnaží ovplyvniť jeho kvalitu. Väčšinou ho berie ako samozrejmosť, ktorá je súčasťou jeho osobnosti. Práve preto je možné učebné štýly nielen diagnostikovať, ale aj meniť, a to viacerými spôsobmi. Ak sa pokúsime diagnostikovať svoj, alebo žiakov učebný štýl, určite sa zamyslíme nad viacerými otázkami. Je môj, respektíve žiakov štýl učenia sa správny? Má žiak efektívny učebný štýl? Môžem ovplyvniť, respektíve zmeniť jeho štýl učenia sa? Aký štýl učenia sa je ten najvhodnejší?

Pri spomínaných otázkach je dôležité upozorniť na pomerne zabúdanú problematiku. Čo je výhodnejšie? Súlad alebo nesúlad štýlov učenia sa medzi žiakom a učiteľom? K tomuto problému sa stavia J. Mareš (1998), ktorý sa stotožňuje s výsledkami skúmania odborníkov S. Messicka, E. Caffertyho, podľa ktorých žiaci a učitelia s podobným učebným štýlom sú si nielen bližší, ale čo je dôležité pri vysvetľovaní nového učiva oveľa lepšie spolu komunikujú. Ak učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese koná v súlade s žiackym učebným štýlom, intenzívne využíva prednosti žiaka pri osvojovaní učiva. Podľa týchto odborníkov aj nesúlad môže mať kladné účinky vo vyučovacom procese. Ak je navodzovaný v zhode s pedagogickým zámerom, kladie na žiaka novoutvorené požiadavky, ktoré nielen podnecujú, ale aj rozvíjajú jeho ďalšie učebné stratégie, rovnako podporujú jeho kreativitu a flexibilitu vo vyučovacom procese.

Avšak z výsledkov skúmania E. Caffertyho (in Mareš, 1998) súlad štýlov učenia sa nemusí automaticky zaručovať dobrý výkon žiaka. Pri nesúlade spozoroval výrazné prejavy stresu učiteľa, čo spôsoboval aj negatívny emocionálny stav.

Sme toho názoru, že na zmenách učebných štýlov sa podieľajú aj samotní rodičia, vychovávateľ, či kamaráti. To, že učiteľ pozná štýl učenia sa žiaka je pre neho len výhodou, pretože môže nielen efektívnejšie viesť výchovno-vzdelávací proces, ale aj pracovať so samotným žiakom. Domnievame sa, že by mal každý žiak poznať svoj štýl učenia sa, pretože učenie bude pre neho nielen ľahšie, ale aj

efektívnejšie. Zvýši sa mu chuť do učenia, čoho dôsledkom budú úspešné výsledky v samotnom štúdiu.

Na základe štúdia dostupnej odbornej literatúry sme zistili, že na Slovenku je pomerne malé zastúpenie, ktoré sa zaoberá nami zaoberanou problematikou.

5 PROJEKT VÝSKUMU

V teoretickej časti diplomovej práce sme sa zaoberali problematikou štýlov učenia sa žiakov stredných škôl. V úvode práce sme si najskôr priblížili osobnosť žiaka študujúceho na strednej škole, teda obdobie adolescencie, ktoré je pre tento vek typické. Následne sme si charakterizovali základný pojem – štýl učenia sa a uviedli najznámejšie druhy klasifikácie učebných štýlov žiakov. V závere teoretickej časti sme poukázali na dôležitosť diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov a metódy, ktoré učitelia môžu využívať pri ich diagnostike. Taktiež sme poukázali na dôležitosť učiteľa a okolia pri možnosti ovplyvňovania štýlov učenia sa žiakov.

V empirickej časti sme sa snažili zistiť, do akej miery učitelia poznajú a sú informovaní o štýloch učenia sa svojich žiakov. Rovnako sme analyzovali spôsoby práce učiteľa a jeho záujem pomôcť žiakovi prostredníctvom výberu vhodných metód a foriem, ktoré podporujú rozvoj štýlov učenia sa.

5.1 Predmet výskumu

Predmetom výskumu sú názory učiteľov stredných škôl na problematiku štýlov učenia sa a ich informovanosť o učebných štýloch žiakov, ktorých vyučujú.

5.2 Cieľ a úlohy výskumu

Cieľom výskumu je zistiť a analyzovať názory učiteľov stredných škôl na štýly učenia sa žiakov a zistiť do akej miery využívajú metódy, ktoré podporujú rozvoj učebných štýlov vo vyučovacom procese a pri učení sa.

Z cieľa výskumu nám vychádzajú nasledovné úlohy:

- zistiť mieru informovanosti učiteľov o učebných štýloch;
- zistiť názory učiteľov stredných škôl na problematiku štýlov učenia sa;

- zistiť, či učitelia stredných škôl poznajú štýly učenia sa svojich žiakov;
- zistiť, či sa učitelia stredných škôl zaujímajú o učebné štýly svojich žiakov;
- zistiť, akým spôsobom učitelia stredných škôl diagnostikujú učebné štýly svojich žiakov;
- zistiť, ako často diagnostikujú štýly učenia sa svojich žiakov;
- zistiť, aké metódy využívajú pre podporu rozvoja učebných štýlov svojich žiakov;
- zistiť, aké metódy diagnostikovania považujú učitelia stredných škôl za najefektívnejšie;
- zistiť, do akej miery prispôsobujú výchovno-vzdelávací proces potrebám žiakov;
- zistiť, do akej miery učitelia ovplyvňujú štýly učenia sa svojich žiakov.

5.3 Výskumné hypotézy

Na základe cieľa a úloh výskumu sme si stanovili nasledovné hypotézy:

- H1:** Predpokladáme, že učitelia stredných škôl sú informovaní o učebných štýloch viac z prípravy na učiteľské povolanie, ako z vlastného samoštúdia.
- H2:** Predpokladáme, že učitelia stredných škôl s kratšou pedagogickou praxou sa viac zaujímajú o učebné štýly žiakov, ako učitelia s dlhšou pedagogickou praxou.
- H3:** Predpokladáme, že učitelia stredných škôl najčastejšie uplatňujú na zisťovanie učebných štýlov metódu pozorovania, ako metódu rozhovoru a dotazníka.
- H4:** Predpokladáme, že učitelia stredných škôl s dlhšou ako 10 ročnou pedagogickou praxou nevyužívajú vo výchovno-vzdelávacom procese žiadne metódy podporujúce učebné štýly žiakov, ako učitelia s kratšou pedagogickou praxou.

5.4 Výskumné metódy podľa etáp výskumu

Prípravná etapa je zameraná na získavanie informácií o danej problematike prostredníctvom literárnej metódy: štúdia odbornej, knižnej a časopiseckej literatúry a jej analýzy, syntézy, komparácie.

Realizačná etapa- v tejto etape sme sa zamerali na zber informácií, ktorý sme realizovali prostredníctvom dvoch metód: a to metódu dotazníka vlastnej konštrukcie a štruktúrovaným pozorovaním. Dotazník o učebných štýloch žiakov bol anonymný s presnými inštrukciami k jeho vyplneniu, určený pre učiteľov stredných škôl. Obsahoval 15 otázok (otvorené, zatvorené, škálované). Ako druhú metódu sme zvolili štruktúrované pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu u učiteľov, ktorým bol poskytnutý dotazník. Vychádzali sme zo záznamu pozorovania vyučovacej hodiny pedagogickej praxe, ktoré sme upravili podľa potrieb nášho výskumu. Prostredníctvom pozorovania sme zisťovali aké najčastejšie metódy, organizačné formy a didaktickú techniku využíva učiteľ pri svojej práci na podporovanie štýlov učenia sa svojich žiakov.

Etapa spracovania a vyhodnotenia výsledkov výskumu- na spracovanie získaných údajov sme použili kvalitatívne metódy - analýzu, syntézu, indukciu, dedukciu, komparáciu, zovšeobecňovanie; a kvantitatívne, štatistické metódy- percentuálne výpočty, aritmetický priemer, ktoré sme spracovali do tabuliek a grafov.

Záverečná etapa- je zameraná na zovšeobecnenie výsledkov výskumu, prostredníctvom metód komparácie a generalizácie. Z výsledkov výskumu sme následne vyvodili odporúčania pre prax.

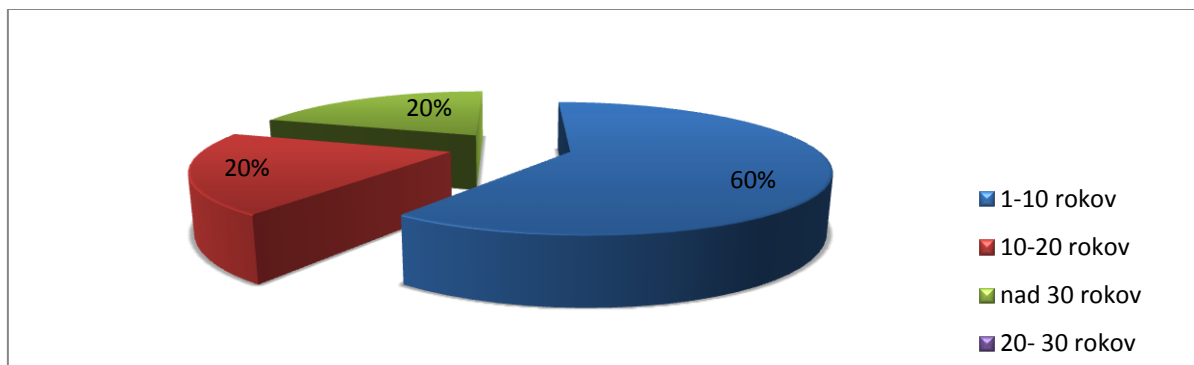
5.5 Charakteristika výskumnej vzorky a lokality výskumu

Výskum sme uskutočnili na 2 zámerne vybraných stredných školách v Banskobystrickom kraji: - Súkromná pedagogická a sociálna akadémia EBG (Európske vzdelávacie strediská pre povolanie a spoločnosť) Brezno - Stredná odborná škola hotelových služieb a obchodu v Banskej Bystrici.

Výskumnú vzorku pre dotazník na zisťovanie názorov učiteľov o štýloch učenia sa žiakov tvorilo 10 učiteľov stredných škôl.

Z uvedeného počtu respondentov 70 percent, teda 7, predstavovali ženy a zvyšných 30 percent, čo sú 3, muži.

G1 Dĺžka pedagogickej praxe



Dĺžku praxe u vybraných respondentov nám ukazuje G1, z ktorého vyplýva, že vybraní učitelia boli prevažne s kratšou pedagogickou praxou, a to do 10 rokov – 60 percent (6). S dlhšou pedagogickou praxou, od 10 do 20 rokov predstavovalo 20 percent (2) učiteľov, rovnako bolo aj 20 percent (2) učiteľov s pedagogickou praxou nad 30 rokov.

Výskumu sa zúčastnili učitelia, ktorí vyučujú na vyššie spomínaných stredných školách nasledovné predmety: anglický jazyk, dejepis, ekonomiku, etickú výchovu, informatiku, geografiu, manažment, marketing, nemecký jazyk, občiansku náuku, pedagogiku, pedagogickú prax, potraviny a výživu, slovenský jazyk, špeciálnu pedagogiku, výtvarnú výchovu, účtovníctvo, psychológiu a telesnú výchovu.

6 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

V danej kapitole sa budeme zaoberať interpretáciou výsledkov dotazníkov a pozorovania edukačného procesu.

V dotazníkoch pre učiteľov stredných škôl sme zisťovali mieru informovanosti učiteľov o štýloch učenia sa. Taktiež to, do akej miery je pre nich dôležité nielen poznať, ale aj diagnostikovať učebné štýly žiakov, ktorých učia. Rovnako sme zisťovali, ktoré metódy najčastejšie využívajú vo výchovno-vzdelávacom procese a do akej miery prispôsobujú edukačný proces žiakom na základe štýlov učenia sa žiakov.

Prostredníctvom pozorovania vyučovacej hodiny sme si doplnili, potvrdili alebo vyvrátili aké najčastejšie metódy, formy a didaktickú techniku využíva učiteľ pri svojej práci na podporovanie štýlov učenia sa svojich žiakov.

6.1 Miera informovanosti učiteľov stredných škôl v oblasti štýlov učenia sa žiakov

Začiatok nášho dotazníka tvorila najdôležitejšia otázka nášho výskumu: či sa učitelia počas svojho života stretli s pojmom učebný štýl. Z výsledkov nám vyplýva, že sa všetci oslovení respondenti stretli s pojmom štýl učenia sa. Je to pre nás pozitívna správa, pretože ďalšie otázky v dotazníku boli zamerané na problematiku štýlov učenia sa. Ako budeme vidieť ďalej, opýtaní učitelia nielen registrujú problematiku štýlov učenia sa, ale venujú jej aj značnú pozornosť v edukačnom procese.

Respondenti rovnako nemali problém ani v poradí ďalšou otvorenou otázkou, kde mali vysvetliť pojem učebný štýl. Učitelia formulovali výstižné, stručné a jasné interpretácie. Zistené odpovede sme zaradili pre lepšiu prehľadnosť do kategórií. Medzi najčastejšie odpovede patrili: „spôsob akým žiaci získavajú vedomosti“, „spôsob akým človek spracováva informácie a obohacuje seba“, „spôsob učenia sa“.

V nasledujúcej otázke nás zaujímalo prvé stretnutie respondentov s danou problematikou, o ktorých pojednáva T1.

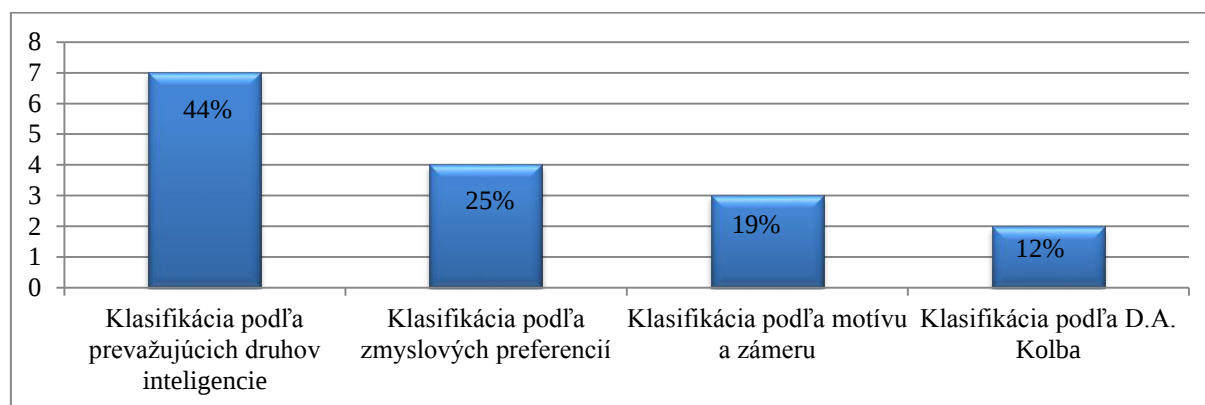
T1 Spôsob stretnutia sa s pojmom štýl učenia sa

	n	%
V príprave na učiteľské povolanie	6	60
Na školeniach, kurzoch	2	20
Internet	1	10
Iné	1	10
Od kolegov	0	0
SPOLU	10	100

Ako uvádza T1, až 60 percent (6) respondentov sa stretlo s pojmom učebný štýl v príprave na učiteľské povolanie, z toho môžeme skonštatovať, že naše školstvo má vysokú snahu dobre a kvalitne pripraviť budúcich učiteľov pre výkon svojho povolania. Druhým najčastejším miestom stretnutia boli školenia a kurzy, v zastúpení 20 percent (2), ktoré umožňujú učiteľom doplniť a prehĺbiť svoje vedomosti. Prekvapivo sa našiel aj jeden učiteľ, ktorý uviedol v možnosti iné, prvé stretnutie sa s pojmom učebný štýl až v odbornej literatúre: Didaktika od I. Tureka.

V ďalšej otázke sme sa zamerali aké klasifikácie učebných štýlov respondenti poznajú. Pri tejto otázke mali možnosť výberu viacerých odpovedí, čo uvádzame v grafe početnosťou učiteľov.

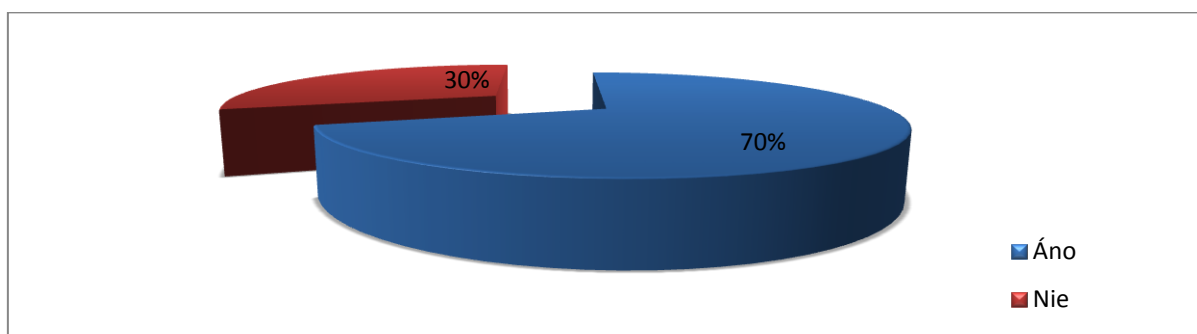
G2 Znalosť klasifikácií štýlov učenia sa



Ako vidíme v G2 opýtaní respondenti najviac poznajú klasifikáciu podľa prevažujúcich druhov inteligencie, ktorú označilo až 44 percent (7) opýtaných. Za hlavný dôvod považujeme fakt, že dotazník na zisťovanie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie je veľmi rozšírený a populárny v širokej vrstve obyvateľstva. Tento dotazník sa nachádza nielen v odbornej literatúre, ale je prístupný na viacerých odborných internetových stránkach. 25 percent (4) respondentov uviedlo klasifikáciu podľa zmyslových preferencií. Za najmenej známu pokladáme klasifikáciu D.A. Kolba, pretože ju uviedlo len 12 percent (2) respondentov.

Prostredníctvom tejto otázky sme nadviazali na ďalšiu položku nášho dotazníka, kde nás zaujímalo, či učitelia poznajú svoj učebný štýl, čo nám ukazuje G3.

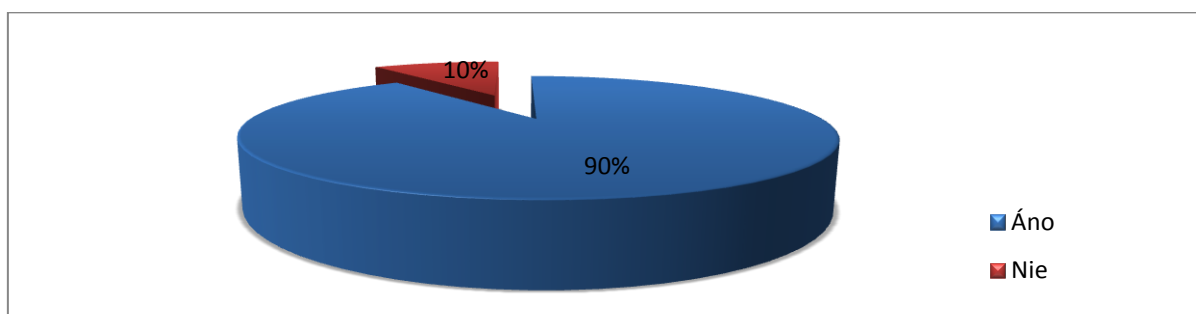
G3 Znalosť svojho učebného štýlu učiteľov stredných škôl



Údaje vyplývajúce z G3 nás informujú, že 60 percent (6) respondentov pozná svoj učebný štýl, avšak zaujímavá je skutočnosť, že pri jeho napísaní mali respondenti značný problém. Len jeden respondent napísal konkrétny štýl učenia sa, ostatní ho nenapísali. Pri tejto otázke sa zamýšľame, do akej miery respondenti poznajú jednotlivé klasifikácie a či sú o nich dostatočne informovaní. Domnievame sa, že ak by poznali konkrétne delenia jednotlivých klasifikácií učebných štýlov, nemali by mať problém uviesť svoj preferovaný štýl učenia sa. Zvyšných 30 percent (3) respondentov svoj učebný štýl nepozná.

V nasledujúcich otázkach sme sa zamerali na dôležitosť a záujem poznania štýlov učenia sa žiakov.

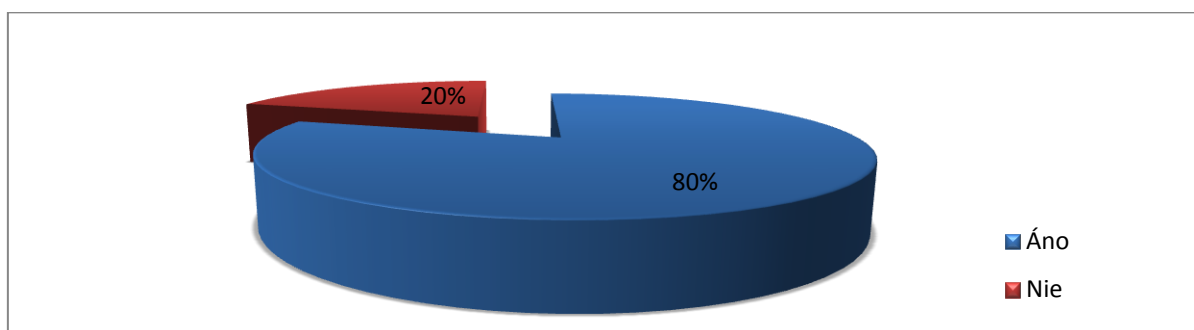
G4 Dôležitosť poznania učebných štýlov žiakov



Z G4 môžeme vyvodiť skutočnosť, že 90 percent (9) respondentov pokladá za dôležité poznať štýly učenia sa žiakov. To považujeme za veľký prínos, rovnako aj dôvody učiteľov, prečo by mal každý učiteľ venovať pozornosť štýlom učenia sa žiakov. Ako hlavné príčiny uvádzali: „lepšie pôsobenie na žiaka v jeho procese zapamätávania si nových informácií“, čo považujeme za najdôležitejší dôvod poznania jednotlivých štýlov učenia sa žiakov. K ďalším príčinám patrilo: „prispôsobenie edukačného procesu potrebám žiakov“, „rešpektovanie ich individuálnych potrieb“, „lepšie porozumenie konkrétnym požiadavkám žiakov“, čo pokladáme za spôsoby, ktoré pomáhajú zlepšiť kvalitu edukačného procesu. Prekvapivým dôvodom jedinej respondentky, podľa ktorej nie je dôležité poznať učebné štýly, je fakt, že sa snaží pracovať tak, aby vyhovela všetkým. Taktiež sa vždy snaží získať spätnú väzbu, podľa ktorej vie, čo bolo dobré počas jej výstupu, alebo v čom by sa mala zlepšiť. Sme toho názoru, že daný respondent týmto spôsobom taktiež, síce nevedomky, zisťuje štýly učenia sa svojich žiakov. Pretože vďaka spätnej väzbe získava informácie o žiakoch.

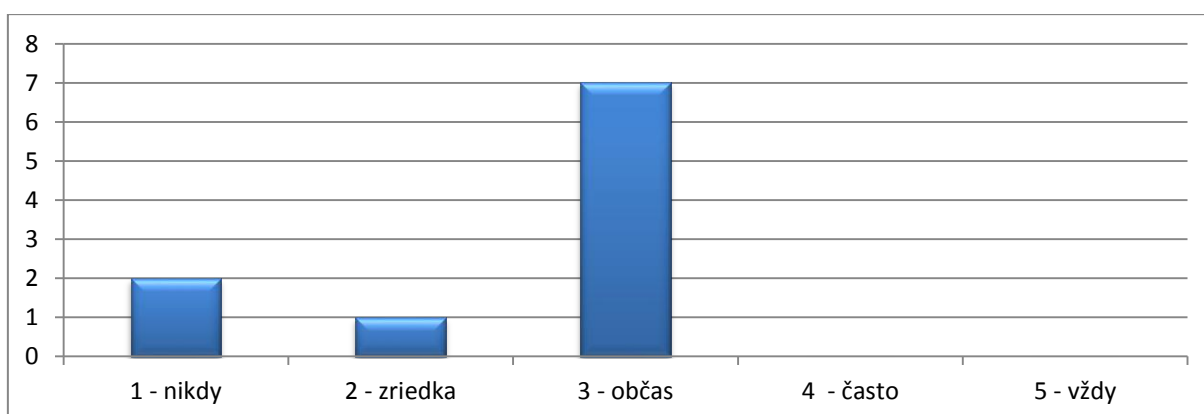
Ďalšia otázka v dotazníku sa týkala záujmu, respektíve nezájmu učiteľov o učebné štýly svojich žiakov.

G5 Záujem o učebné štýly svojich žiakov



G5 nám znázorňuje veľmi podobné výsledky ako v predchádzajúcej otázke. 80 percent (8) respondentov sa zaujíma o učebné štýly žiakov, ktorých učia, pretože im to pomáha pri vytvorení efektívneho edukačného procesu. Taktiež pri vytváraní stratégií vyučovania a zlepšení výsledkov žiakov. Prekvapivo nás zaujal názor respondentky, podľa ktorej nie je čas venovať sa učebným štýlom žiakov, popri riešení mnohých problémov v škole. S týmto si dovoľujeme nesúhlasiť, pretože ako uvádzame v teoretickej časti našej práce, učebné štýly pomáhajú učiteľom hlavne skvalitniť ich prácu, teda edukačný proces, počas ktorého si môžu žiaci zapamätať veľké množstvo informácií. Tým pomáhajú učiteľovi nielen ušetriť čas, ale aj vyhnúť sa problémom, ktoré môžu počas výchovno-vzdelávacieho procesu nastať.

G6 častosť diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov

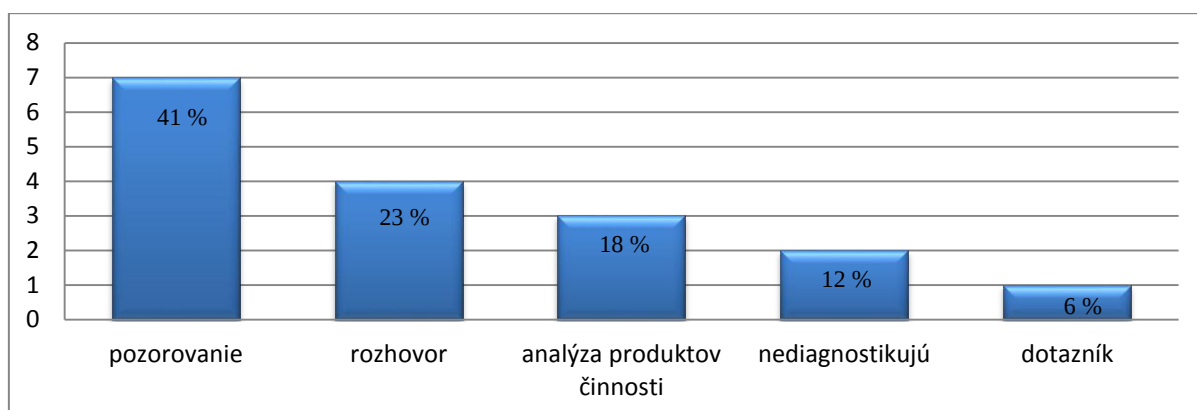


V otázke ako často diagnostikujú učebné štýly žiakov ktorých učia (G6), si mali respondenti vybrať číslo na škále od 1 po 5, ku ktorým prislúchali tieto hodnoty: 1 nikdy, 2- zriedka, 3- občas, 4- často a 5-

vždy diagnostikujú štýly učenia sa. Túto položku sme vyhodnotili prostredníctvom priemeru, ktorý sme vyrátali nasledovným spôsobom: najprv sme jednotlivé získané hodnoty vynásobili prislúchajúcim koeficientom, ďalej sme výsledné hodnoty sčítali a nakoniec sme zo súčiny vyrátali konečný priemer. Respondenti diagnostikujú žiakov občas, pretože hodnota dosiahla priemer 2,5 a na hodnotiacej škále sa nachádza medzi zriedkavým a občasným diagnostikovaním štýlov učenia sa žiakov.

Nasledujúca 12 otázka sa týkala spôsobu diagnostikovania učiteľov učebných štýlov svojich žiakov. Respondenti mali možnosť výberu z viacerých odpovedí a preto pre lepšiu prehľadnosť uvádzame graf aj s počtami osôb.

G7 Spôsob diagnostikovania učebných štýlov žiakov



G7 nám zobrazuje, že najčastejším spôsobom diagnostikovania je pozorovanie, ktoré uviedlo 41 percent (7) respondentov. Sme toho názoru, že hlavný dôvod je jeho nenáročnosť a okamžitá spätná väzba, čo umožňuje učiteľom v priebehu edukačného procesu zmeniť svoju prípravu a prispôbiť ju potrebám žiakov. Druhou často používanou metódou je rozhovor, ktorú označilo 23 percent (4) učiteľov. Myslíme si, že patrí spolu s pozorovaním k ľahším spôsobom diagnostikovania. Najväčším pozitívom spomínaných metód je priami kontakt, ktorý učiteľom pomáha lepšie spoznať daného žiaka. Prekvapivo sa našlo aj 18 percent (3) respondentov, ktorí diagnostikujú žiakov prostredníctvom analýzy produktov činnosti. Domnievame sa, že sú to prevažne učitelia

umelecko-výchovných predmetov, pretože výsledkom ich edukačného procesu sú produkty žiakov, ktoré vytvárajú v priebehu vyučovacej hodiny. Najmenej používanou metódu diagnostikovania je dotazník, ktorú označilo len 6 percent (1) respondentov. Myslíme si, že hlavnou príčinou je náročnosť prípravy a vyhodnotenia spomínanej metódy.

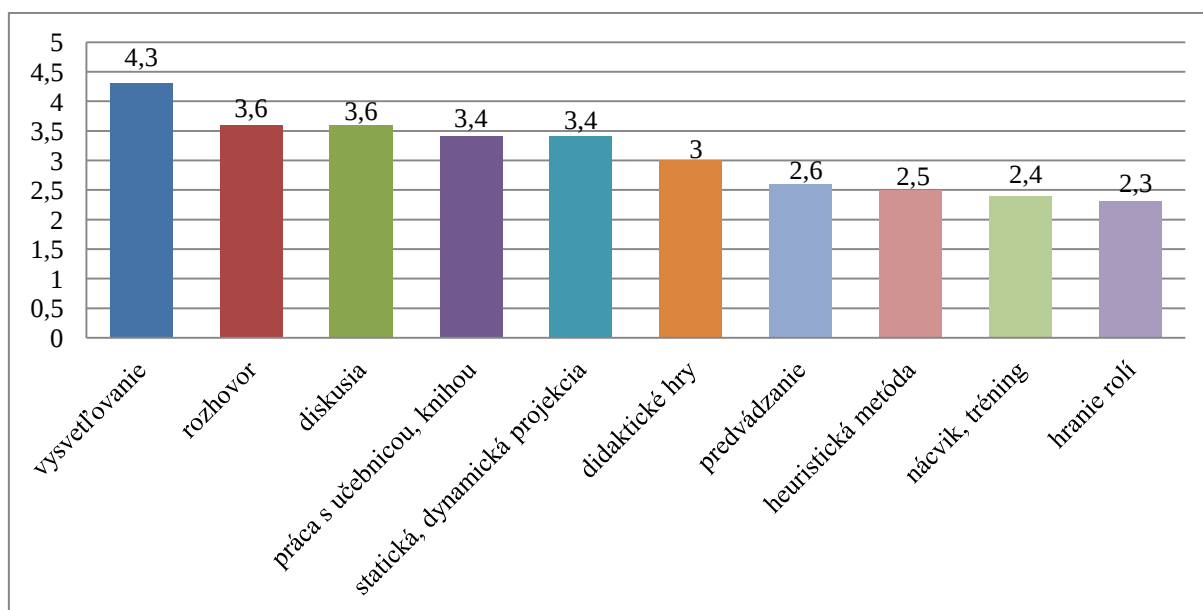
V otázke, ktorú z metód diagnostikovania považujú za najlepšiu, sa naše zistenia zhodujú s G7, pretože najčastejšie respondenti uvádzali pozorovanie. K hlavným dôvodom uvádzali priamy kontakt so žiakom. Pretože žiaci sú počas rozhovoru prirodzení, neštylizujú sa do požadovaných požiadaviek kladených od učiteľov, rodiny, či prostredia. Taktiež prostredníctvom pozorovania učitelia získavajú okamžitú spätnú väzbu od žiakov, prostredníctvom ktorej menia a skvalitňujú edukačný proces. Druhou najobľúbenejšou metódou diagnostikovania štýlov učenia sa je podľa respondentov rozhovor, pretože prostredníctvom neho majú učitelia priamy kontakt so žiakom. Jeden respondent pokladá všetky metódy diagnostikovania z predchádzajúcej otázky 12, teda pozorovanie, dotazník, rozhovor, analýza produktov činnosti za najlepšie. Jeho hlavným argumentom bol fakt, že prostredníctvom každej metódy môžeme určiť iný preferovaný štýl učenia sa a kombináciou spomínaných metód diagnostikovania u žiaka môžeme určiť skutočný dominantný štýl učenia sa. Zvyšní dvaja respondenti sa nevedeli rozhodnúť, svoj dôvod neuviedli.

Najpoužívanejšie metódy vo výchovno-vzdelávacom procese uvádzame percentuálne v T2. Respondenti mali predložený zoznam 10 metód uplatňujúcich vo výchovno-vzdelávacom procese, z ktorých vyberali krúžkovaním hodnotu na škále od 1 do 5, kde 1 predstavovala nikdy, 2- zriedka, 3- občas, 4- často a 5 vždy využívaná metóda počas edukačného procesu. Jednotlivé škálované položky sme vyhodnotili prostredníctvom priemeru, ktoré uvádzame v G8. Priemer sme získali nasledovným spôsobom: najprv sme jednotlivé získané hodnoty vynásobili prislúchajúcim koeficientom, potom sme výsledné hodnoty sčítali a zo súčinu sme nakoniec vyrátali konečný priemer.

T2 Uplatňovanie metód vo výchovno-vzdelávacom procese

Metóda	Hodnotiaca škála									
	Nikdy		Zriedka využívané		Občas využívané		Často využívané		Vždy využívané	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Vysvetľovanie	0	0	0	0	1	3,7	5	15,1	4	36,3
Rozhovor	1	10	0	0	2	7,4	5	15,1	2	18,2
Diskusia	0	0	0	0	4	14,8	6	18,2	0	0
Práca s učebnicou, knihou	0	0	1	5,3	5	18,6	3	9,1	1	9,1
Statická, dynamická projekcia	1	10	1	5,3	3	11,1	3	9,1	2	18,2
Predvádzanie	2	20	3	15,7	2	7,4	3	9,1	0	0
Nácvik, tréning	2	20	4	21,1	2	7,4	2	6,1	0	0
Didaktické hry	1	10	2	10,5	4	14,8	2	6,1	1	9,1
Heuristická metóda	1	10	5	26,3	3	11,1	0	0	1	9,1
Hranie rolí	2	20	3	15,8	1	3,7	4	12,1	0	0
SPOLU	10	100	19	100	27	100	33	100	11	100

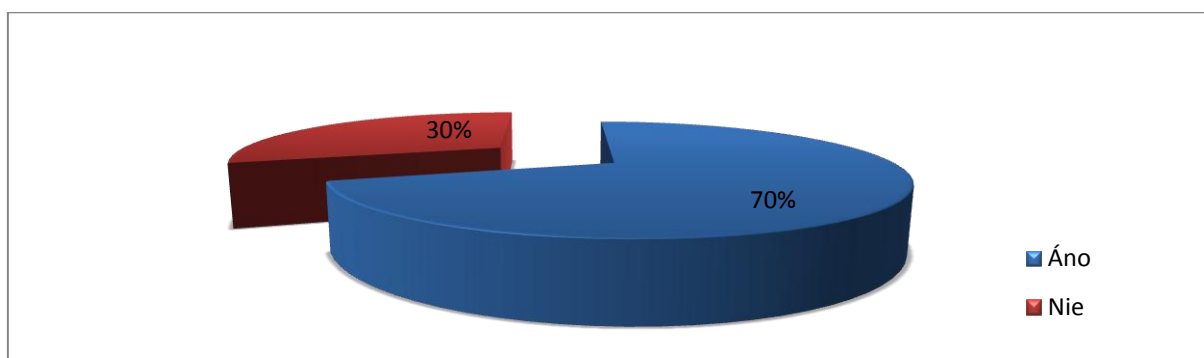
G8 Metódy uplatňujúce vo výchovno-vzdelávacom procese



Učitelia najčastejšie využívajú v edukačnom procese metódu vysvetľovania v pomere, často, pretože priemer nám vyšiel 4,3, ktorý sme zaokrúhlili smerom nadol. Pri využívaní tejto metódy učitelia rešpektujú najmä lingvistický učebný štýl žiaka, pretože takýto žiak sa učí predovšetkým z počúvania alebo rozprávania. Metódy rozhovoru a diskusie využívajú taktiež často, pretože priemer dosiahol hodnotu 3,6 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote častejšieho používania. Rovnako aj pri týchto metódach učitelia podporujú lingvistický štýl učenia sa žiaka, ale taktiež aj interpersonálny štýl učenia sa, pretože si žiaci svoje nové vedomosti, myšlienky ujasňujú vďaka rozhovorom s inými. Metódy statickej, dynamickej projekcie a práce s učebnicou dosiahli rovnaký priemer, a to 3,4, ktorý znamená občasné využívanie v edukačnom procese. Pri týchto spomínaných metódach učitelia podporujú žiakov s priestorovým štýlom učenia sa, a to prostredníctvom vizualizácie, čo rovnako pomáha žiakom s telesnekinestetickým štýlom učenia sa ktorý uprednostňujú priami kontakt s učebnými pomôckami. Šiestou realizovanou metódou boli didaktické hry, ktoré dosiahli priemer 3, a to časté používanie vo výchovno-vzdelávacom procese. Využívaním tejto metódy sa domnievame, že pomáhajú žiakom s každým štýlom učenia sa. Samozrejme to záleží od danej didaktickej hry. Ďalšou občasnou používanou metódou u oslovených respondentov bolo predvádzanie, pretože priemer 2,6 sa nachádza na hodnotiacej škále smerujúcej k častému využívaniu. Prostredníctvom predvádzania učitelia tolerujú priestorový a telesno-kinestetický štýl učenia sa, lebo žiaci sa môžu daných učebných pomôcok dotknúť, manipulovať s nimi. Heuristickej metóde prináleží priemer 2,5, tento koeficient sa nachádza v strede medzi odpoveďami často a zriedka. Vďaka tejto metóde pedagógovia napomáhajú žiakom s logicko-matematickým alebo priestorovým štýlom učenia sa, a to vďaka riešeniu či tvoreniu rôznych problémových situácií. Metóda nácviku a tréningu dosiahla priemer 2,4, ktorej prislúcha zriedkavé realizovanie v edukačnom procese. Táto metóda pomáha pri učení sa žiakom, ktorý majú telesno-kinestetický alebo interpersonálny štýl učenia sa, pretože žiaci pracujú so spolužiakmi, sú v pohybe napríklad pri realizácii scénok, čo je rovnaké

aj pri nižšie uvádzanej metóde hranie rolí. Najmenej využívanou metódou bolo hranie rolí, ktoré dosiahlo priemer 2,3, čo znamená zriedkavé využívanie vo vyučovacom procese. Sme toho názoru, že všetky vyššie spomínané metódy sú neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu, pretože každá uvedená metóda sa dá využiť v priebehu celého školského roka na jednom vyučovacom predmete. Využívanie a striedanie týchto metód nielen obohatí a skvalitní edukačný proces, ale taktiež pomôže zamerať sa na širokú škálu potrieb a záujmov žiakov.

G9 Prispôsobenie vyučovacích metód učebným štýlom žiakov



V tejto otázke sme sa zamerali na prispôsobovanie vyučovacích metód v edukačnom procese. G9 nám ukazuje, že 70 percent (7) respondentov prispôsobuje vyššie spomínané metódy. K rozhodujúcim príčinám respondenti zaradili: rešpektovanie individuálnych potrieb jednotlivých žiakov, motivácia žiakov, obojstranná spokojnosť. Podľa nášho názoru prioritným uvádzaným argumentom je dosiahnutie lepších výsledkov u žiakov, pretože cieľom edukačného procesu je nadobudnúť čo najširší rozsah kvalitných informácií, vedomostí. Samozrejme podľa opýtaných respondentov sa nedá vyhovieť všetkým, s čím sa stotožňujeme, avšak respondenti dodatočne uvádzali, že majú snahu upútať čo najväčší počet žiakov. Zvyšných 30 percent (3) respondentov neprispôsobuje vyučovacie metódy štýlom učenia sa žiakov, svoje príčiny neuviedli.

Po vyplnení dotazníka bolo u oslovených 10 učiteľov realizované priame krátkodobé pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na 15 hodinách. Pozorovanie bolo uskutočnené na predmetoch: anglického

jazyka (2), etickej výchovy (3), nemeckého jazyka (2), pedagogiky (3), potraviny a výživa (1), psychológie (1), špeciálnej pedagogiky (1), výtvarnej výchovy (1) a účtovníctva (1).

Prostredníctvom pozorovania sme zaznamenávali do vopred pripravených hárkov výskyt používania: metód, organizačných foriem, pomôcok a didaktickej techniky. Jednotlivé údaje sme spracovali do nasledovných tabuliek.

T3 Frekvencia používania metód v jednotlivých etapách výchovno-vzdelávacieho procesu

Etapy edukačného procesu	Metóda																													
	Rozhovor		Vysvetľovanie		Diskusia		Didaktická hra		Heuristická metóda		Problémová metóda		Metóda otázok a odpovedí		Písomné, ústne skúšanie		Statická, dynamická projekcia		Práca s učebnicou, pracovným zošitom, listom		Brainstorming,		Pojmová mapa		Hranie rolí		Nácvik, tréning		Predvádžanie	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Úvod vyučovacej hodiny	14	14,7	2	2,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontrolovanie DÚ, preverovanie vedomostí	11	11,5	0	0	0	0	2	2,1	0	0	0	0	2	2,1	5	5,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Motivačná etapa	2	2,1	0	0	1	1,1	0	0	2	2,1	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0	4	4,2	2	2,1	0	0	0	0	1	1,1
Expozičná etapa	5	5,3	9	9,5	2	2,1	2	2,1	0	0	2	2,1	0	0	0	0	0	0	7	7,4	0	0	0	0	1	1,1	2	2,1	0	0
Fixačná etapa	5	5,3	0	0	2	2,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4,2	0	0	1	1,1	2	2,1	2	2,1	0	0
SPOLU	37	38,9	11	11,5	5	5,3	4	4,2	2	2,1	2	2,1	2	2,1	5	5,3	1	1,1	11	11,5	4	4,2	3	3,2	3	3,2	4	4,2	1	1,1

Podľa výsledkov uvedených v T3 vyplýva, že učitelia v úvode vyučovacej hodiny využívajú rozhovor (14,7%), zásluhou ktorého navodia príjemnú, uvoľnenú atmosféru, ktorá sa prevažne nesie celú vyučovaciu hodinu. Druhou využívanou metódou je vysvetľovanie (2,1%), prostredníctvom ktorého informujú žiakov o priebehu vyučovacej hodiny. Opýtaní učitelia preverujú vedomosti u žiakov prostredníctvom rozhovoru (11,5%). Tento rozhovor môže mať dvojakú formu, a to hromadný rozhovor s celou triedou, a individuálny rozhovor, a to počas ústneho skúšania, vďaka čomu môže učiteľ žiakom pomáhať doplňujúcimi, pomocnými otázkami. Písomné, alebo ústne skúšanie využilo 5,3 percent učiteľov, ktoré bolo na rozdiel od samotného rozhovoru hodnotené známkou. 2,1 percent učiteľov využilo aj didaktickú hru, ktorá výrazne spestrila a zlepšila atmosféru v triede. Pedagógovia motivujú žiakov metódou: brainstormingu (4,2%), pojmovou mapou (2,1%), heuristickou metódou (2,1%), rozhovorom (2,1%), pomocou ktorých zisťujú, čo už žiaci vedia, respektíve čo si žiaci predstavujú pod danými témami. V expozičnej fáze učitelia predávajú nové informácie žiakom prostredníctvom vysvetľovania (9,5%), ktoré slúži najmä na sprostredkovanie nových vedomostí žiakom, rovnako aj pri zadaní úloh, cvičení a projektov. Pri práci s učebnicou, pracovným listom (7,4%) a rozhovorom (5,3%) sa snažia vyučujúci zapojiť do danej etapy aj žiakov, kde sa pozícia žiaka z pasívneho prijímateľa mení na aktívneho prijímateľa. Vďaka tomuto je edukačný proces podľa nášho názoru efektívnejší. Pedagógovia upevňujú vedomosti vo fixačnej fáze pomocou metód rozhovoru (5,3%) a diskusie (2,1%), a to rekapituláciou prostredníctvom otázok s celou triedou. Taktiež využívajú pracovný list, učebnicu (4,2%), ktoré je poväčšine ohodnotené plusovými bodmi, alebo známkou. Domnievame sa, že metódy: hranie rolí (2,1%), nácvik a tréning (2,1%) využívajú učitelia umelecko-výchovných premetov, ktorých výsledkom je najčastejšie afektívny cieľ.

Ako je zrejme prostredníctvom pozorovania najčastejšie využívanou metódou je rozhovor (38,9 %), čo sa nezhoduje s výsledkami zistenými v dotazníku, pretože tu dosiahla druhú

priečku. Vďaka rozhovoru učitelja tolerujú lingvistický a interpersonálny štýl učenia sa žiaka, a to tým, že si žiak svoje nové vedomosti môže prehodnotiť, porovnať s druhým žiakom, či učiteľom. Vymenila si to s metódou vysvetľovania (11,5%), ktorá v dotazníku dosiahla prvé miesto, teda najpoužívanejšou metódou. Vysvetľovaním nových informácií, učitelja rešpektujú lingvistický štýl učenia sa žiaka, pretože žiak najväčšie množstvo informácií získa počúvaním učiteľa. Rovnaký počet, teda aj druhé miesto získala práca s učebnicou, pracovným zošitom, listom (11,5%), pričom v dotazníku dostala až miesto číslo 3. Využívanie pracovných listov, zošitov, alebo učebnice učiteľ pomáha žiakom s priestorovým štýlom učenia sa, napr. pri práci s grafmi, tabuľkami, ale taktiež s lingvistickým či matematickým štýlom učenia sa, a to keď pedagógovia využívajú pracovné listy prispôbené jednotlivým štýlom učenia sa, a to prostredníctvom úloh, zadaní. Pri lingvistickom učebnom štýle najmä práca s textom. Pri logicko-matematickom učebnom štýle problémové, matematické či logické úlohy. Domnievame sa, že hlavným dôvodom je prepojenie týchto metód a to spôsobom, že učitelja vysvetľujú a dopĺňujú informácie žiakom pri práci s učebnicou, či pracovným listom.

Je zaujímavé, že prostredníctvom pozorovania statická a dynamická projekcia bola najmenej používanou metódou, avšak v dotazníku získala rovnako 3 miesto. Na rovnakom mieste v pozorovaní sa nachádzala aj metóda predvádzania, ktorá v dotazníku dosiahla oveľa vyššiu priečku, a to 5. Môžeme skonštatovať, že výsledky zistené prostredníctvom priameho pozorovania sa veľmi nezhodujú s výsledkami získanými z dotazníkov. Domnievame sa, že hlavným dôvodom je dĺžka pozorovania, ktoré bolo krátkodobé pozorovanie u opýtaných pedagógov. Sme toho názoru, že pri realizovaní dlhodobého pozorovania počas celého školského roka by boli naše výsledky podstatne bližšie k hodnotám zistených v dotazníkoch.

T4 Frekvencia používania organizačných foriem

Etapy edukačného procesu	Organizačné formy							
	Hromadné		Skupinové		Párové		Individuálne	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Úvod vyučovacej hodiny	15	18,4	0	0	0	0	0	0
Kontrolovanie DÚ, preverovanie vedomostí	11	13,4	1	1,2	0	0	7	8,5
Motivačná etapa	7	8,5	3	3,7	1	1,2	0	0
Expozičná etapa	15	18,4	1	1,2	2	2,5	4	4,9
Fixačná etapa	8	9,5	4	4,9	1	1,2	2	2,5
SPOLU	56	68,2	9	11	4	4,9	13	15,9

T4 nám ukazuje častosť používania jednotlivých organizačných foriem v edukačnom procese. Ako je zrejmé na úvod vyučovacej hodiny všetci pedagógovia využívajú hromadnú organizačnú formu (18,4%). Rovnako aj počas preverovania vedomostí využívajú hromadnú organizačnú formu (13,4%), sme toho názoru, že je to prevažne pri frontálnom opakovaní a písomnom skúšaní učiva. Individuálnu organizačnú formu využilo 8,5 percent učiteľov, ktorý preverovali vedomosti u žiakov za účelom získania hodnotenia. V motivačnej etape taktiež prevládalo hromadné vyučovanie (8,5%). Našli sa aj učitelia (3,7%), ktorí motivovali, žiakov prostredníctvom skupinovej práce, čo obohatilo priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu. V expozičnej fáze všetci pedagógovia (18,4%) využili hromadnú organizačnú formu, avšak 4,9 percent učiteľov ju doplnili individuálnou organizačnou formou, čo bolo pri práci s učebnicou a pracovným listom. 2,5 percent učiteľov aplikovalo párové vyučovanie pri rozhovoroch na cudzích jazykoch. Totožne najviac učiteľov, a to 9,5 percent, využilo hromadnú organizačnú formu počas fixačnej, záverečnej etapy. Objavili sa aj učitelia (2,5%), ktorí použili skupinové vyučovanie pri tvorbe spoločných projektov. Ako si môžeme všimnúť najviac využívanou organizačnou formou je hromadná, 68,2 percent (56), prostredníctvom ktorej učitelia

rešpektujú žiakov s interpersonálnym štýlom učenia sa, pretože títo žiaci sú veľmi spoločenský, radi sa rozprávajú, potrebujú kontakt s druhým človekom. Domnievame sa, že hlavným dôvodom je jej nenáročnosť, rýchlosť a efektivita získavania veľkého množstva nových informácií. Avšak veľkou nevýhodou je podľa nášho názoru nerešpektovanie individuálnych potrieb žiakov, pretože učiteľ pristupuje k triede len ako celku a nie k častiam, teda jednotlivým žiakom, ktorí tento celok tvoria. Myslíme si, že individuálnu organizačnú formu, 15,9 percent (13), uskutočňujú učitelia zväčša pri získaní hodnotenia od svojich žiakov, alebo pri práci s pracovným zošitom, či učebnicou, prostredníctvom čoho priamo zapoja žiakov do činnosti vyučovacieho procesu. Pri využívaní individuálnej organizačnej formy učitelia rešpektujú žiakov s intrapersonálnym štýlom učenia sa. Tento typ žiaka uprednostňuje samostatnú prácu. Za hlavné príčiny nízkeho uplatnenia skupinovej, a to 11 percent (9) a párovej organizačnej formy, v pomere 4,9 percent (4) pokladáme: vyššie nároky na prácu a činnosť učiteľa počas výchovno-vzdelávacieho procesu, pomerne nižšie množstvo preberaného učiva a azda najväčším negatívom je nadmerný hluk a riešenie možných vzniknutých konfliktov vo vnútri skupín pri tejto práci žiakov. Avšak dôležitý je fakt, že pri takejto forme práce sa zvyšuje hlavne aktivita jednotlivých žiakov, čo pokladáme za najväčšie pozitívum. Prostredníctvom čoho sa zlepšuje samostatnosť, komunikačné zručnosti, spôsoby spolupráce a sebavedomie jednotlivých žiakov, čo naplňuje hlavný cieľ edukačného procesu, a to rozvíjanie osobnosti žiaka. Vďaka skupinovej, či párovej organizačnej forme učitelia podporujú žiakov s interpersonálnym štýlom učenia sa. Ako sme spomínali, títo žiaci radi pracujú s niekým. Radi si vymieňajú, prehodnocujú, či získajú nové informácie rozhovormi, diskusiami.

T5 Frekvencia používania pomôcok a didaktickej techniky počas edukačného procesu

Etapy edukačného procesu	Pomôcky, didaktická technika											
	Tabuľa, krieda, fixky		Písacie potreby		Papiere, plagáty		Učebnice, knihy, pracovné zošity		Kartičky s citátmi, výroky, obrázky		IKT technika	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Úvod vyučovacej hodiny	0	0	15	13,7	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontrolovanie DÚ, preverovanie vedomostí	2	1,8	15	13,7	2	1,8	2	1,8	0	0	1	0,9
Motivačná etapa	5	4,6	2	1,8	0	0	0	0	3	2,7	2	1,8
Expozičná etapa	10	9	15	13,7	2	1,8	15	13,7	5	4,6	3	2,7
Fixačná etapa	2	1,8	0	0	2	1,8	3	2,7	3	2,7	1	0,9
SPOLU	19	17,2	47	42,9	6	5,4	20	18,2	11	10	7	6,3

Na základe údajov v T5 môžeme vidieť, že najviac využívanými pomôckami počas výchovno-vzdelávacieho procesu sú písacie potreby 42,9 percent (47), ktoré sú nevyhnutné rovnako na začiatku, ako aj na konci vyučovania. Ďalšími často využívanými didaktickými pomôckami sú učebnice, knihy, pracovné zošity 18,2 percent (20), ktoré podľa nášho názoru výrazne napomáhajú uľahčiť prácu učiteľa. Rovnako aj tabuľa a krieda, 17,2 percent (19), tvoria neoddeliteľnú súčasť vyučovania, pretože sú základnou a hlavnou didaktickou technikou pri vysvetľovaní nového učiva. Našli sa aj učitelia, ktorí obohatili vyučovací proces prostredníctvom citátov, výrokov a obrázkov, 10 percent (11), ktoré pomáhajú žiakom s vizuálno-verbálnym a vizuálno-verbálnym učebným štýlom. Myslíme si, že by mali učitelia častejšie využívať spomínané pomôcky, pretože to spestrí nielen vyučovací proces, ale aj samotnú atmosféru v triede. Takisto

vďaka citátom, alebo výrokom učiteľ môže navnadiť bohatú diskusiu u žiakov a tým začať, alebo ukončiť edukačný proces. Prekvapivo počas edukačného procesu využili učitelia aj IKT techniku 6,3 percent (7), a to najmä CD prehrávač na cudzích jazykoch, čo podporuje auditívny učebný štýl žiaka. Domnievame sa, že hlavné dôvody nízkej aplikácie IKT techniky sú nekvalitné vybavenia škôl, čo sa v blízkej budúcnosti prostredníctvom rýchleho napredovania vedy a techniky môže zmeniť. Prostredníctvom využívania didaktickej techniky a učebných pomôcok učitelia rešpektujú a pomáhajú žiakom so všetkými štýlmi učenia sa. Samozrejmé to záleží od využitia jednotlivých didaktických pomôcok. Sme toho názoru že využívaním IKT techniky učitelia tolerujú všetky štýly učenia a preto by ju mali podľa nášho názoru ak je to možné vybavenosťou škôl využívať čo najviac.

7 ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Témou diplomovej práce boli štýly učenia sa žiakov stredných škôl, v ktorej sme sprostredkovali prehľad získaných informácií o učebných štýloch. V súčasnosti sa táto problematika dostáva čoraz viac do popredia, pretože učiteľom napomáha skvalitňovať edukačný proces a naplňovať hlavný cieľ tohto procesu, čo je celostný rozvoj osobnosti žiaka. V empirickej časti našej práce sme sa zamerali na analýzu názorov učiteľov stredných škôl na štýly učenia sa žiakov, ich spôsob diagnostikovania a uplatňovania metód, ktoré podporujú štýly učenia sa žiakov.

V empirickej časti sme si stanovili štyri hypotézy:

V H1 sme predpokladali, že učitelia stredných škôl sú informovaní o učebných štýloch viac z prípravy na učiteľské povolanie, ako z vlastného samoštúdia. Táto hypotéza sa nám potvrdila, čo naznačuje T1, z ktorého vyplýva, že 60 percent respondentov sa s pojmom štýl učenia stretlo v príprave na učiteľské povolanie. Rozsah získaných informácií prostredníctvom predgraduálnej prípravy sme v našom dotazníku nezistili. Prostredníctvom vlastného samoštúdia sa o skúmanej problematike dozvedelo 10 percent, čiže jeden respondent, a to konkrétne z odbornej literatúry Didaktika od I. Tureka.

V H2 sme predpokladali, že učitelia stredných škôl s kratšou praxou sa viac zaujímajú o učebné štýly žiakov, ako učitelia s dlhšou pedagogickou praxou. Výsledky výskumu nám túto hypotézu nepotvrdili. Zo získaných údajov sa všetci respondenti s praxou 20-30 rokov a nad 30 rokov zaujímajú o učebné štýly žiakov, ktorých učia, taktiež je pre nich dôležité poznať a diagnostikovať ich štýly učenia sa. Jeden respondent, ako uvádza G4, ktorý nepovažuje za dôležité poznať učebné štýly svojich žiakov patrí do kategórie učiteľov s praxou 1-10 rokov, čo pokladáme za kratšiu pedagogickú prax. Rovnako aj 20 percent (2) respondentov, ktorí sa nezaujímajú

o učebné štýly žiakov, sú učitelia s praxou 1-10 rokov, čo nám znázorňuje G5.

V H3 sme predpokladali, že učitelia stredných škôl najčastejšie uplatňujú na zisťovanie učebných štýlov metódu pozorovania, ako metódu rozhovoru a dotazníka. Tento predpoklad sa nám potvrdil. Ako uvádza G7, až 41 percent (7) respondentov uviedlo za spôsob diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov metódu pozorovania. Metódu rozhovoru používa 23 percent (4) a metódu dotazníka len 6 percent (1) opýtaných pedagógov.

V H4 sme predpokladali, že učitelia stredných škôl s dlhšou ako 10 ročnou pedagogickou praxou nevyužívajú vo výchovno-vzdelávacom procese žiadne metódy podporujúce učebné štýly žiakov, ako učitelia s kratšou pedagogickou praxou. Podľa výsledkov vyplývajúcich z výskumu sa nám táto hypotéza nepotvrdila. Z našich zistení všetci učitelia s dlhšou ako 10 ročnou praxou prispôsobujú vyučovacie metódy učebným štýlom žiakov (G9). Taktiež podľa výsledkov dotazníkov využívajú vo výchovno-vzdelávacom procese širokú škálu metód, ktoré obohacujú a skvalitňujú vzdelávanie žiakov (T2, G8).

Zo získaných výsledkov sme stanovili nasledovné odporúčania pre prax:

- v predgraduálnej príprave by mali školy zdôrazniť budúcim pedagógom dôležitosť a význam štýlov učenia sa vo výchovno-vzdelávacom procese;
- učitelia by si mali dopĺňať a prehĺbovať informácie o štýloch učenia sa prostredníctvom kurzov, školení, alebo vlastným samoštúdiom;
- učitelia by mali využívať získané poznatky o učebných štýloch v praxi, teda počas edukačného procesu;
- triedny učiteľ by mal na začiatku školského roka diagnostikovať štýly učenia sa svojej triedy a poskytnúť to ostatným kolegom, ako pomôcku, odrazový mostík pri začatí vzdelávania žiakov danej triedy;

- učitelia by mali častejšie diagnostikovať štýly učenia sa žiakov, prostredníctvom pozorovania, dotazníkov, alebo rozhovoru;
- učitelia by mali častejšie striedať a využívať rôzne metódy v jednotlivých etapách edukačného procesu;
- učitelia by mali obmieňať a kombinovať organizačné formy vyučovania;
- riaditelia škôl by mali aspoň jedenkrát polročne organizovať stretnutia učiteľov na tému štýly učenia sa.

ZÁVER

Problematika štýlov učenia sa je na Slovensku pomerne nová, a práve preto dostupnej odbornej literatúry k spomínanej téme je relatívne málo. Väčšia časť skúmanej problematiky prevláda zo zahraničných zdrojov. Avšak postupne sa aj u nás táto téma dostáva čoraz viac a viac do popredia. Je čoraz viacej preberanejšou témou. Nielen žiaci, ale aj samotní učitelia majú snahu naučiť žiakov čo najviac, uľahčiť im tento proces učenia sa. Pretože výsledkom práce učiteľov sú vzdelaní žiaci. Žiak získava pomerne veľkú časť informácií v škole, počas edukačného procesu. Aby tieto nové vedomosti neboli po skončení vyučovacej hodiny minulosťou, je len na učiteľovi ako vzbudí a prejaví záujem u samotných žiakov. Sme toho názoru, že práve k tomuto mu napomôžu informácie o štýloch učenia sa jednotlivých žiakov. Pretože ako sme spomínali každý žiak sa učí iným spôsobom a znalosťou daných učebných štýlov učiteľ môže prispôbiť metódy, organizačné formy, celú vyučovaciu hodinu tak, aby zaujal čo najviac žiakov v triede.

8 ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

1. BAĎURÍKOVÁ, Z. a i. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava : UK, 2001. 253 s. ISBN 80-22-31-53-62.
2. CLAUSS, G. – HIEBSCH, H. 1970. *Psychológia detstva a dospievania*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. 361 s.
3. DOLINSKÁ E. 2008. O individuálnych učebných štýloch žiakov a ich vplyv na recepciu literatúry In *Slovo o slove*. Prešov : Prešovská univerzita, 2008. 233-239 s. ISBN 80-8068-362-X.
4. ĎURIČ, L. – BRATSKÁ M. a i. 1997. *Pedagogická psychológia, terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 379 s. ISBN 80-08-02498-4.
5. GLASOVÁ, M. 2006. Aktuálne otázky adolescencie v psychologickéj teórii a výskume In *Adolescencia (Aktuálne otázky predčasného a predĺženého dospievania)*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2006. 15- 25 s. ISBN 80-968891-5-X.
6. KALHOUS, Z. – OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
7. KALISKÁ L. 2009. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D.A. Kolba*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 96 s. ISBN 978-80-8083-827-0.
8. KIKUŠOVÁ, S. – KOSTRUB, D. 2002. *Pedagogika pre 1. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. 111 s. ISBN 80-08-03293-6.
9. KONČEKOVÁ, Ľ. 2014. *Vývinová psychológia*, Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014. 295s. ISBN 978-80-7165-945-7.
10. KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
11. KRATOCHVÍLOVÁ E. a i. 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava : PF, Trnavská univerzita, 2007. 167s. ISBN 978-80-8082-145-6.
12. LÁSZLO, K. 2009. *Ako písať seminárnu, bakalársku, diplomovú a rigoróznou prácu*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 68 s. ISBN 978-80-8083-711-2.

13. LÁSZLO, K. – OSVALDOVÁ, Z. 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica : PF UMB, 2014. 161 s. ISBN 978-80-5570-690-0.
14. LEHENOVÁ, A. 2012. *Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie. 1. diel*. Trnava : PF Trnavskej Univerzity, 2012. 150 s. ISBN 978-80-8082-583-6.
15. MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN: 80-7178-747-7.
16. MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
17. MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
18. MICHALKOVÁ, V. – VIŠŇOVSKÁ, P. 2013. *Plánovanie a projektovanie výchovno-vzdelávacieho projektu v kontexte aktívneho učenia a kritického myslenia*. Bratislava : Metodicko pedagogické centrum. 2013. 113 s. ISBN 978-80-8052-569-9.
19. ORAVCOVÁ J. 2007. Štýly učenia sa In *Človek v spoločnosti: 1. časť*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2007. 100-131 s. ISBN 978-80-8083-408-1.
20. PASCH, M. – GARDNER, T.G. a i. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
21. ROVNÁNOVÁ L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 70 s. ISBN 978-80-565-0953-1.
22. SOLLÁROVÁ, E. 2004. Kognitívne štýly, učebné štýly a inteligencia In *Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka*. Nitra : FSVaZ, Univerzita Konštantína filozofa, 2004. 68-78 s. ISBN 80-8050-712-0.
23. SOLLÁR T. 2004. Kognitívny štýl, učebný štýl a školský výkon In *Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka*. Nitra : FSVaZ, Univerzita Konštantína filozofa, 2004. 79- 107 s. ISBN 80-8050-712-0.
24. ŠKODA, J. – DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
25. Štátny pedagogický ústav Slovenskej republiky. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/>, 20. 11.2015, 19:00.

26. TEPPERWEIN, K. 2004. *Ako sa ľahko učiť*. Bratislava : Eko-konzult, 2004, 163 s. ISBN 80-8079-027-2.
27. TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov - stratégie a metódy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-421-0.
28. TUREK, I. 2003. *Ako sa naučiť učiť? 2. vyd.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 121s. ISBN 80-8045-300-4.
29. TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
30. TUREK, I. 2015. *Tajomstvo úspešného štúdia na vysokej škole (alebo ako na to, aby učenie nebolo mučenie)*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2015. 168 s. ISBN 978-80-8168-157-8.
31. TUREK, I. 2002. *Učebné štýly a rozvoj schopností žiakov učiť sa*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 40 s. ISBN 80-8041-423-8.
32. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-zz-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>, 20. 11.2015, 19:00.

PRÍLOHY

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1: Dotazník na zisťovanie názorov učiteľov o štýloch učenia sa žiakov

Príloha 2: Štruktúrované pozorovanie vyučovacej hodiny

Príloha 1: Dotazník na zisťovanie názorov učiteľov o štýloch učenia sa žiakov

Dotazník na zisťovanie názorov učiteľov o štýloch učenia sa žiakov
(pre učiteľov stredných škôl)

Vážení učelia,
prosím Vás o vyplnenie tohto dotazníka. Jeho cieľom je zistiť záujem a názory učiteľov na učebné štýly žiakov stredných škôl. Dotazník je anonymný a všetky údaje budú použité len pre potreby výskumu diplomovej práce. Za vašu ochotu Vám vopred ďakujem.

1. Pohlavie

- ☐ muž ☐ žena

2. Ako dlho pôsobíte v školstve ako učiteľ/ka (mimo materskej dovolenky)?

..... rokov

3. Aké predmety vyučujete?

.....

4. Stretli ste sa s pojmom učebný štýl?

- ☐ áno
☐ nie

5. Čo si predstavujete pod pojmom učebný štýl?

.....
.....

6. Kde ste počuli / zoznámili sa s pojmom učebný štýl?

- ☐ internet
☐ od kolegov
☐ v príprave na učiteľské povolanie
☐ na školeniach, kurzoch
☐ iné

7. Ktoré z učebných klasifikácií učebných štýlov poznáte?

- ☐ klasifikácia podľa prevažujúcich druhov inteligencie
☐ klasifikácia podľa motívu a zámeru (povrchový, hĺbkový, strategický)
☐ klasifikácia podľa zmyslových preferencií
☐ klasifikácia podľa D. A. Kolba
☐ iné

8. Poznáte Váš učebný štýl? Ak áno uveďte aký.

- ☐ áno,
☐ nie

9. Je pre vás dôležité poznať učebné štýly žiakov? Svoj názor prosím zdôvodnite.

- ☐ áno,
☐ nie,

10. Zaujímate sa o učebné štýly žiakov ktorých vyučujete? Svoj názor prosím zdôvodnite.

- ☐ áno,
☐ nie,

11. Ako často diagnostikujete učebné štýly svojich žiakov? Svoj názor vyjadrite zaškrtnutím jedného čísla na škále.

nikdy 1 2 3 4 5 vždy

12. Akým spôsobom diagnostikujete učebné štýly svojich žiakov?

- ☐ pozorovanie
☐ rozhovor
☐ dotazník
☐ analýza produktov činnosti žiaka

13. Aká je podľa Vás najlepšia metóda diagnostikovania žiaka? Uveďte dôvod prosím.

.....
.....

14. Aké metódy najčastejšie využívate vo výchovno-vzdelávacom procese? Svoj názor vyjadrite zaškrtnutím jedného čísla na škále.

- | | |
|--|----------------------|
| a) vysvetľovanie | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| b) rozhovor | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| c) diskusia | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| d) práca s učebnicou, knihou, pracovným listom | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| e) statická, dynamická projekcia | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| f) predvádzanie | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| g) nácvik, tréning | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| h) didaktické hry | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| i) heuristická metóda | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| j) hranie rolí | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |
| k) iné, | nikdy 1 2 3 4 5 vždy |

15. Prispôsobujete vyučovacie metódy učebným štýlom žiakov? Prosím svoj názor zdôvodnite.

- ☐ áno,
☐ nie,

Za Váš čas pri vyplnení dotazníka Vám ďakujem.

Príloha 2: Štruktúrované pozorovanie vyučovacej hodiny

Štruktúrované pozorovanie vyučovacej hodiny

Škola:
Učiteľ/ka:
Vyučovací predmet:
Ročník:

Úvod vyučovacej hodiny	Použité metódy:
	Použité organizačné formy:
	Použité pomôcky, didaktická technika:
Kontrolovanie DÚ, preverovanie vedomostí	Použité metódy:
	Použité organizačné formy:
	Použité pomôcky, didaktická technika:
Motivačná etapa	Použité metódy:
	Použité organizačné formy:
	Použité pomôcky, didaktická technika:
Exponovanie nového učiva	Použité metódy:
	Použité organizačné formy:
	Použité pomôcky, didaktická technika:
Fixovanie prebratého učiva	Použité metódy:
	Použité organizačné formy:
	Použité pomôcky, didaktická technika:
Poznámky	