

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Lenka Rovňanová

Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov

2015

**Učebné štýly žiakov
a vyučovacie štýly učiteľov**

Lenka ROVŇANOVÁ

Bratislava 2015

OBSAH

Úvod	5
1 Teoretické východiská	7
1.1 Psychodidaktika a psychoedukácia	9
1.2 Metakognícia, metaučenie a autoregulácia učenia sa	12
2 O učebných štýloch	25
2.1 Kognitívny a učebný štýl	26
2.2 Klasifikácia učebných štýlov	29
2.3 Stratégie učenia sa a motivácia	39
2.4 Odporúčania pre edukačnú prax	46
3 Vyučovacie štýly učiteľov	52
3.1 Učiteľovo chápanie vyučovania	53
3.2 Klasifikácia vyučovacích štýlov učiteľov	54
Záver	60
Zoznam bibliografických odkazov	61
Prílohy	64

Úvod

Zlý učiteľ učí pravdu, dobrý učiteľ ju učí hľadať.

(A. Diesterweg)

Vážení čitatelia a vážené čitateľky¹,

máte pred sebou učebný text k problematike učebných štýlov žiakov a vyučovacích štýlov učiteľov. Učebný zdroj reflekтуje závažné zistenia v oblasti edukácie, ku ktorým dospeli viacerí odborníci takmer vo všetkých krajinách, ktoré žijú školskými reformami – zameriava sa na problémy s premenou tradičnej školy na modernú. Autorské tímy na Slovensku pod vedením T. Piovarčiovej (et al. 2010), P. Koršňákovenej a J. Kováčovej (et al. 2010) v národných výskumných správach uvádzajú, že v slovenských školách stále prevládajú tradičné spôsoby výučby. Školy len pomaly reagujú na potreby detí v oblasti ich rozdielnych kognitívnych a učebných štýlov.

Mnohým pedagógom chýbajú odborné pedagogické kompetencie pre zmysluplné, participatívne vyučovanie a facilitatívne vedenie triedy. Aj samotní respondenti v detských skupinách vyjadrili potrebu zmeny vyučovacieho štýlu učiteľov smerom od tradičného transmisívneho ku zmysluplnému, interaktívному, konštruktivistickému a motivujúcemu učeniu sa v súvislostiach. Podľa ich vyjadrení vo vyučovaní dominuje memorovanie vedomostí, chýbajú podnetné diskusie, rozhovory, efektívnejšie moderné stratégie a metódy založené na aktívnej práci a spolupráci žiakov podporujúce samostatné myslenie, kritické uvažovanie vedúce ku konštruovaniu vlastného poznania a lepšej motivácií k učeniu sa. Vytváranie prostredia podporujúceho efektívne učenie sa nie je bežnou profesijnou kompetenciou učiteľa.

¹ Vzhľadom k zaužívanému používaniu termínu žiak, študent, učiteľ, odborník v mužskom rode aj pre označenie žien – žiačok, študentiek, učiteľiek a odborníčok, nepoužívame v texte rodovo citlivý jazyk.

Kontext súčasných edukačných cieľov formulovaných v súlade so školským zákonom je zameraný na rozvíjanie kľúčových kompetencií (jednou z oblastí je aj kompetencia učiť sa učiť) a vyžaduje od učiteľov vytvárať podnetné edukačné prostredie rešpektujúce individuálne postupy učenia sa žiakov – aj ich preferované učebné štýly.

Učebný text nemá ambíciu byť vyčerpávajúcim zdrojom relevantných teoretičkých informácií v problematike učebných štýlov žiakov a vyučovacích štýlov učiteľov.

Cieľom predloženého textu je poskytnúť základné teoretické východiská, ktoré sú potrebné na nahliadnutie do problematiky, porozumenie a konceptualizáciu v kontexte vlastného chápania výučby v širších pedagogicko-psychologických súvislostiach. Poskytuje zároveň podnetы na sebareflexiu, zamyslenie, premýšľanie, kritické posúdenie i hlbšie uvažovanie v tejto oblasti.

Čitatelia by mali po preštudovaní učebného textu získať základné informácie, porozumenie a podnetы pre:

- prehľbenie a rozširovanie svojich vedomostí o štýloch učenia sa žiakov a vyučovacích štýloch učiteľov;
- prehľbenie schopnosti správne didakticky analyzovať učivo, vybrať základné a rozvíjajúce učivo v súlade s edukačnými cieľmi, individuálnymi potrebami žiakov;
- rozvíjanie kompetencie efektívne využívať vhodné vyučovacie a učebné stratégie a metódy na dosahovanie edukačných cieľov vzdelávania rešpektujúc učebné štýly žiakov;
- rozšírenie kompetencií o zručnosť vytvárať a efektívne aplikovať vhodné didaktické prostriedky;
- prehľbenie zručnosti formulovať učebné úlohy podľa rôznych taxonómií v kontexte rôznych učebných štýlov a individuálnych potrieb žiakov;
- prehľbenie zručnosti správne diagnostikovať učebné štýly žiakov vo svojej triede;
- rozvíjanie zručnosti identifikovať faktory na zlepšenie učebných činností žiakov;
- rozvíjanie spôsobilosti efektívne a rovnovážne využívať prvky inštruktivických a konštruktivistických prístupov vo výučbe.

1| Teoretické východiská

Problematika učebných štýlov je relatívne nová a do povedomia slovenskej pedagogickej verejnosti vstúpila intenzívnejšie len v posledných rokoch prebiehajúcej školskej reformy. V edukačnej praxi si vyžaduje rozvinutú diagnostickú kompetenciu učiteľa: pomôcť žiakom naučiť sa učiť, nájsť efektívne a pre jedinca zrozumiteľné stratégie učenia sa, spoznať vlastný učebný štýl (podľa návrhu profesijných štandardov v dimenzií žiak a edukačný proces). Každý žiak v triede je iný a v poznávaní a učení sa preferuje vlastný štýl – **poznavací (kognitívny) aj učebný!**

Žiaci majú v súčasnej škole málo príležitostí na možnosť výberu spôsobu učenia sa, ktorý by zodpovedal ich dominantnému učebnému štýlu. Často nemajú k dispozícii primeraný čas potrebný na dosiahnutie svojho maximálneho osobného výkonu. Absentuje emocionálne pochopenie a jeho vyjadrenie deťom najmä v zlomových obdobiah ich vývinu. V živote dnešných detí je menej hry aj menej radosti. Objem poznatkov na osvojenie rastie, ale radosť z ich osvojovania – učenia sa, sa z ich života vytráca. Nielen stúpajúci počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach prejavujúcich sa otvorenosťou, hlbokou potrebou chápania súvislostí, vysokým sebavedomím, veľkou intuíciou, nadaním, ale aj tvrdohlavosťou a tvorivosťou, vyžaduje od pedagogických zamestnancov v školách zvláštne, netradičné prístupy pozorovateľné vo variabilnosti ich vyučovacieho a pracovného štýlu. Bohužiaľ, na Slovensku doteraz chýbajú systematicky spracované odborné monografie s touto problematikou. Sporadicky sa objavujú štúdie v niektorých odborných pedagogicko-psychologických časopisoch (L. Kaliská, M. Veřešová, E. Sollárová, J. Oravcová, S. Karíková, M. Valihorová, atď.). Vo svojej praxi sme sa stretli len s dvoma slovenskými monografiemi ponúkajúcimi hlbšiu pedagogicko-psychologickú teoretickú analýzu problematiky učebných

štýlov u autorky L. Kaliskej: *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba* (2009) a *Vyučovanie zamerané na učebné štýly* (2013). Užitočným zdrojom základných informácií je česká monografia J. Mareša *Stýly učení žáků a studentů* (1998). V slovenskej odbornej literatúre nachádzame vhodne spracované samostatné kapitoly k uvedenej problematike u I. Tureka (2010) a E. Petláka (2012). Spracovali sme aj vlastnú odbornú štúdiu v tejto oblasti (Rovňanová 2012).

V zahraničí sa uvedenej problematike venuje pozornosť a intenzívne sa aj vedecky skúma od 70. rokov minulého storočia (napr. D. A. Kolb, A. Gregorc, J. Bigs, R.R. Schmeck, K. Dunn, R. Dunnová, G. Price, H. Gardner, R. M. Felder a L. Silvermanová a ďalší).

Odborníci pripisujú problematike učebných štýlov veľkú vážnosť a zároveň poukazujú na fakt, že sa o nich málo píše aj vo vysokoškolských učebniciach. Nedostatočná pozornosť sa jej venuje v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov i v kontinuálnom vzdelávaní. Pritom ich poznanie a pozorovateľná aplikácia v edukačnej praxi učiteľov prispieva k zvyšovaniu kvality edukácie.

Každý učiteľ by mal prostredníctvom preventívnej, diagnostickej i intervenčnej činnosti v spolupráci so školským psychológom (ak nie je v škole, je možné požiadať o spoluprácu príslušné odborné poradenské zariadenie) dokázať identifikovať a vytvárať podmienky vyučovania rešpektujúce učebné štýly žiakov. Súhlasíme s L. Kaliskou (2013), že ak žiak rozumie vlastnému procesu učenia sa, vytvára sa u neho základ pre formovanie autoregulácie učenia sa, a to podporuje rozvoj celej jeho osobnosti. V súčasnom dynamicky sa meniacom svete je dôležité učiť žiakov regulovať vlastné procesy učenia sa cez uvedomenie si vlastných preferencií v učebných štýloch, pozitív a negatív ich využívania v konkrétnych edukačných kontextoch.

Zároveň zdôrazňujeme, že existujú rôzne typy učebných štýlov, ktorých efektívnosť je determinovaná špecifickami edukačných situácií a edukačného prostredia. Uvedomujeme si však, že je jednoduchšie v tradičnom chápaniu výučby transmisívne frontálne učivo vysvetliť a preskúsať, ako sa dôsledne pripraviť na modernú konštruktivistickú výučbu rešpektujúc pritom rôznorodosť štruktúry tried, potreby a možnosti jednotlivcov aj v oblasti poznávacích a učebných štýlov a podľa toho diferencovať výučbu (plánovať, riadiť

a organizovať výučbu, formulovať učebné úlohy a činnosti pre žiakov, kontrolovať, skúšať a hodnotiť ich splnenie, viesť ich k sebahodnoteniu a vlastnej regulácii učenia sa). Tento proces je pre učiteľa oveľa náročnejší, ale v porovnaní s prvým viac reflekтуje súčasné potreby edukačnej reality a edukačných cielov i moderné chápanie výučby.

Uvedomujeme si, že tak, ako sa žiaci učia rôznymi spôsobmi, tak aj učitelia volia vo výučbe rôzne prístupy a kombináciu didaktických prvkov, prostredníctvom ktorých tvoria procesy a podmienky pre procesy učenia sa žiakov. Súhlasíme s L. Kaliskou (2013), že uvedenie niekoľkých možných spôsobov učenia sa žiakov a vyučovania učiteľmi hned' indikuje rozpor medzi učebným štýlom žiaka, a vyučovacím štýlom učiteľa a jeho chápáním výučby.

1.1| Psychodidaktika a psychoedukácia

Jožkovi sa prvá vyučovacia hodina veľmi páčila. Cítil sa na nej vynikajúco, dejepis je jeho oblúbený predmet. Dozvedel sa veľa nových a zaujímavých informácií o Márii Terézii. Pán učiteľ dokonca priniesol niekoľko zaujímavých kníh o jej živote a nechal ich kolovať po triede. Dozvedel sa z nich aj to, čo nebolo v učebnici a o čom pán učiteľ nehovoril. Na interaktívnej tabuli pripravil o nej dokonca zábavný a poučný kvíz.

Zuzka sa cítila dobre a bola spokojná. Na dejepise pracovali v skupinách a to má veľmi rada. Pomohla spolužiačkam urobiť zaujímavé poznámky z kníh, ktoré nechal kolovať pán učiteľ po triede, a potom za to dostali pochvalu.

Peter mal tiež z hodiny dejepisu skvelý pocit. Neurobil v úvodnom opakovaní žiadnu chybu v letopočtoch – všetky správne priradil k uvedeným historickým udalostiam a jeho skupina bola najúspešnejšia v interaktívnom kvíze, ktorý pre nich pripravili starší spolužiaci.

Slávka mala konečne prvú hodinu za sebou. Necítila sa dobre, bola veľmi unavená a smutná. Ráno sa nestihla naraňajkovať a bola jej zima. V noci vôbec nespala. Celá noc bola ako zlý sen. Stále mala pred očami sanitku, ktorá odviezla jej mamu do nemocnice. Vôbec nedávala pozor a naozaj ani netuší, o čom dejepis bol. Nič sa nenaučila. Bolo jej do pláču.

Lenku dnes dejepis nebaivil vôbec. Pracovali v skupinách, a to nemá rada. A ešte dokonca aj kvíz, v ktorom nebola najúspešnejšia. Pán učiteľ na konci sice vyhodnotil prácu skupín, ale nedával nikomu známky za aktivitu, a to podľa nej nemá žiadnu cenu. Vôbec jej nevenoval pozornosť. Nudila sa.

Určite by čitatelia dokázali vysvetliť, prečo boli Jožko, Zuzka a Peter spokojní, prečo sa Slávka nič nenaučila a prečo sa Lenka nudila a nebola spokojná. A to boli všetci v rovnakej triede na rovnakej vyučovacej hodine a s rovnakým pánom učiteľom. Na tomto krátkom príklade ilustrujeme pedagogicko-psychologické, resp. **psychodidaktické súvislosti** motivácie, učenia sa – činnosti žiakov a vyučovania – činnosti učiteľov v kontexte problematiky učebných štýlov žiakov a vyučovacích štýlov učiteľov.

Procesy učenia sa a vyučovania majú svoje zákonitosti, ktoré by učitelia mali poznať a využívať čo najefektívnejšie. Učenie sa je celoživotný proces, ktorého súčasťou sme všetci, či sa nám to páči alebo nie. Moderná spoločnosť je živým a dynamicky sa rozvíjajúcim organizmom reagujúcim na prudko meniace sa podmienky a požiadavky. To, čo sa žiaci naučili pred desiatkami rokov, im už v súčasnosti nemôže stačiť. Koncept celoživotného vzdelávania (formálneho či neformálneho) a schopnosti učiť sa učiť po celý život sa stávajú dôležitými klúčovými kompetenciami súčasných edukačných systémov v globálnom meradle. Ich význam stále rastie. Z tohto dôvodu sú efektívne metódy výučby (z pohľadu učiteľa – edukátora) a učenia sa (z pohľadu žiaka – edukanta) aktuálnymi témami v každom veku a v každej spoločnosti.

V súlade s názormi J. Škodu a P. Doulíka (2011), I. Tureka (2010), D. Fontanu (2010), R. Dytrtovej a M. Krhutovej (2009), V. Kosíkovej (2011), K. Starého (et al. 2008) a ďalších uvádzame, že procesy učenia sa a vyučovania v pedagogike nie je možné správne uchopiť bez príslušného psychologického kontextu. Vnímame ich ako **psychodidaktické konštrukty**.

Pojem *psychodidaktika* naznačuje spojenie predovšetkým pedagogickej psychológie a didaktiky, ktoré I. Turek (2010) považuje za také silné, že viedlo k vzniku tejto interdisciplinárnej vednej disciplíny v posledných dvoch dešaťročiach minulého storočia. E. Petlák (2014) uvádza, že popri pojme psychoedukácia, pričom psychodidaktika

sa zaoberá viac kognitívou stránkou žiaka, kým psychoedukácia predstavuje komplexnejší pojem zahŕňajúci aj socioafektívne procesy. To znamená, že je potrebné v školskej praxi používať také edukačné stratégie a metódy, ktoré umožňujú kultivovať osobnosť v oblasti kognitívneho rozvoja v súlade s rôznymi taxonómiami od rozvíjania vnímania, pamäti, cez pochopenie a porozumenie k aplikáčnym a analytickým schopnostiam a od nich k rozvíjaniu hodnotiaceho myšlenia a tvorivosti. Ako pomôcku na správne formulovanie učebných úloh uvádzame v prílohách (prílohy A, B, C, D, E) rôzne taxonómie spracované z viacerých odborných zdrojov.

Psychodidaktika (angl. *instructional psychology*) predstavuje relatívne nový odborný termín, ktorý je podľa J. Průchu, E. Walterovej a J. Mareša (2008) v *Pedagogickom slovníku* definovaný ako nová interdisciplinárna teória prepájajúca prístupy a poznatky všeobecnej didaktiky, psychológie učenia, kognitívnej psychológie poznania a ďalších. Jej podstatou je poznanie, že vzdelávacie procesy (nielen v školskom prostredí) je potrebné vysvetľovať aj z psychologických hľadísk. Boli vytvorené viaceré koncepcie psychodidaktiky.

Psychodidaktika čerpá z mnohých príbuzných vied. Jej rozvoj vychádza z poznatkov kognitívnej psychológie a je čiastočne dôsledkom rozvoja telematiky (využívanie moderných elektronických a komunikačných technológií v procesoch výchovy a vzdelávania) a kooperatívneho učenia. Psychodidaktika sa zaoberá psychologickou stránkou vyučovania, predstavuje súčinnosť psychologickej a didaktickej (všeobecnej i odborovej) orientácie v identifikácii a riešení problémov vstupujúcich na vyššiu úroveň vzťahu učenia sa a vyučovania. Psychodidaktické chápanie edukácie môžeme považovať za „*interdisciplinárne hľadanie odpovedí na vzájomný vzťah procesov učenia sa prebiehajúcich v učiacom sa subjekte a procesov vyučovania, sprostredkovania, ktoré ich ovplyvňujú, orientujú, uľahčujú alebo komplikujú s dôrazom na formovanie kognitívnych funkcií a výstavby poznania jednotlivca*“ (Duchovičová 2011).

V. Kosíková (2011) zdôrazňuje, že psychodidaktické aspekty edukácie zohľadňujú *učiteľa ako sprostredkovateľa žiakovho poznania*, ktorý nielen sprostredkúva učivo, ale venuje pozornosť osobnosti žiaka, rozvoju jeho kognitívnych, učebných i socioafektívnych charakteristík. Používa na to termín **psychodidaktická citlivosť**.

Súhlasíme s E. Petlákom (2014), že samotný učiteľ (s dostatkom informácií z pedagogických a psychologických disciplín) dokáže pochopiť podstatu psychodidaktiky a dokáže riešiť edukačné situácie aj z komplexného psychodidaktického prístupu a rešpektovať individuálne potreby každého žiaka vo výučbe tak, aby mu dokázal vytvárať optimálne podmienky pre jeho procesy učenia sa.

1.2| Metakognícia, metaučenie a autoregulácia učenia

V psychodidaktickej terminológii sa používajú novšie pojmy ako *metakognícia*, *metaučenie* a známy pojem *autoregulácia učenia*. Ich stručné vymedzenie sme spracovali podľa I. Tureka (2010), J. Mareša (1998) a J. Průchu, E. Walterovej a J. Mareša (2008).

Pojem *metakognícia* sa v poslednej dobe často používa v súvislosti s riešením celoživotného vzdelávania zdôrazňujúceho potreby každého človeka učiť sa učiť, vedieť sa učiť efektívne. Zavedenie tohto pojmu pripisujú autori J. H. Flavellovi (In: Turek 2010), podľa ktorého sa vzťahuje na poznatky, ktoré človek získava o svojich vlastných poznávacích procesoch alebo o poznávacích procesoch iných ľudí. Predpona meta- označuje jav vyššej úrovne, nadradenosť javu tvoriaceho koreň slova. Metakognícia je poznávanie toho, ako poznávame; myslenie o myslení. Ide o učenie o učení, učiť sa učiť.

Podľa *Pedagogického slovníka* (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2008) je metakognícia definovaná ako „*spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať, vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o vedomú činnosť, ktorá vedie človeka k poznaniu, ako sám postupuje, keď poznáva svet*“.

V súčasnosti rozlišujeme tri podoby metakognície (I. Turek 2010):

- **metakognitívne vedomosti**

Sú to všeobecné vedomosti o tom, čo je myslenie, ako prebieha, čo ho ovplyvňuje. Vedomosti človeka o svojom vlastnom kognitívnom (poznávacom) štýle a systéme, o tom, ako prijíma a spracúva informácie;

• **metakognitívna regulácia**

Ide o usmerňovanie, riadenie vlastných kognitívnych (poznávacích) procesov, ktoré tvoria 3 základné etapy, v ktorých by si človek mal položiť konkrétné otázky a na ne hľadať odpovede:

1. vytvorenie plánu činnosti

Čo mám urobiť, premyslieť, naučiť sa?

Čo má byť výsledkom mojej činnosti, myslenia a učenia sa?

Aké ciele chcem dosiahnuť?

Čo už viem o tom, čo sa mám naučiť?

Kde a ako si mám zaobstarať potrebné informácie? Z akých zdrojov?

Ktoré z mojich vedomostí (z toho, čo už viem) mi pomôžu vyriešiť konkrétnu úlohu?

Ktorým smerom sa má uberať moje myslenie?

Akú stratégiu (postup) mám použiť?

Ako budem postupovať?

Čo mám urobiť ako prvé?

Prečo mám čítať práve túto časť?

Kolko času budem potrebovať na riešenie konkrétnej úlohy?

2. realizácia a monitorovanie plánu

Čo práve robím a prečo to robím?

Robím to správne?

Rozumiem tomu, čo robím?

Ako by som mal postupovať ďalej?

Nemal by som si text precítať znova? Podrobnejšie?

Nemal by som postupovať inak?

Nemal by som svoje tempo práce (premýšľania, učenia sa) prispôsobiť náročnosti učiva?

Ktoré informácie sú hlavné a ktoré vedľajšie?

Čo si mám z toho učiva zapamätať?

Čo mám urobiť, aby som učivu lepšie porozumel?

3. vyhodnotenie plánu (evalvácia)

Urobil som (premyslel som, naučil som sa) to správne?

Splnil som svoje ciele, požiadavky, očakávania v určenej norme?

Čo som mohol urobiť inak?

Ako by som mohol tento spôsob (riešenia úlohy, myslenia, uvažovania, učenia sa) použiť na riešenie iných úloh (problémov) a akých?

Mám celý postup (riešenia, učenia sa) zopakovať, aby som sa presvedčil o jeho správnosti?

- **metakognitívne presvedčenie**

Predstavuje základné, všeobecné myšlienky, predstavy človeka o jeho vlastnom poznávaní a poznávaní iných ľudí. Môžeme ho označiť termínom *žiaľkovo chápanie výučby* (jeho vlastný pohľad, názor na učenie sa, vlastná filozofia učenia sa).

Uvedené a podobné otázky si v priebehu myslenia kladie každodenne mnoho ľudí, žiakov, študentov. Premýšľajú o tom, ako majú riešiť určité úlohy, ako zistia, či je ich postup správny, či rozumejú riešeniu – to znamená, že sa zaobrajú metakogníciou. Často však ide o neuvedomovanú, živelnú metakogníciu. Úroveň metakognície je možné skúmať na základe výskumných metód (dotazník, rozhovor, pozorovanie).

Na základe výskumných zistení v tejto oblasti si môžeme dovoliť tvrdiť, že metakognícia sa rozhodujúcou mierou podieľa na úspešnosti učenia sa. Keďže sa v súčasnosti schopnosť človeka učiť sa považuje za jednu z klúčových kompetencií, je potrebné, aby si ju žiaci osvojili dôkladne.

Za najefektívnejší spôsob na dosiahnutie tohto cieľa považujeme *metaučenie*, ktoré môže byť iniciované samotným učiacim sa subjektom – žiakom, niekým mimo neho (učiteľmi, odbornými zamestnancami – školskými psychológmi, vrstvovníkmi či rodičmi). Optimálne je ich vzájomné prepojenie.

Odborníci v oblasti psychodidaktiky odporúčajú, aby bola problematika metaučenia zaradená do školského kurikula všetkých predmetov, stupňov a typov škôl.

Rozvíjať by sa mali:

- poznanie a pozitívne ovplyvňovanie učebných štýlov žiakov,
- metakognícia;
- osvojovanie si učebných zručností;
- získavanie relevantných zdrojov informácií;

- časový manažment;
- motivácia k učeniu;
- osvojenie a výber efektívneho robenia si poznámok vo výučbe i v samostúdiu, spôsobu učenia z učebných textov (čítanie s porozumením, rôzne efektívne stratégie kritickej analýzy učebných textov), spôsobov zapamätania si konkrétneho obsahu učiva, riešenie úloh, prípravy na kontrolné písomné práce a skúšky.

V tejto súvislosti J. Mareš (1998) používa termín *metakurikulum* predstavujúce spojenie tradičného kurikula zameraného na vecný obsah učiva a kurikula zameraného na rozvíjanie schopnosti učiaceho sa učiť sa. Schopnosť učiť sa by mala mať nadpredmetový charakter – mala by byť súčasťou výučby všetkých predmetov najmä v jej procesuálnej stránke. To znamená, že pri osvojovaní, upevňovaní, prehlbovaní, zovšeobecňovaní i skúšaní učiva z príslušného predmetu by mali učitelia používať didaktické prvky (metódy, organizačné formy, technické prostriedky) podporujúce schopnosť učiť sa. Týka sa to aj podmienok a klímy, na vytváraní ktorých sa podieľa hlavne učiteľ. Uvedený prístup tak podporuje rozvíjanie aj ďalších kľúčových kompetencií (kritické myšlenie, tvorivosť, komunikatívne, interpersonálne a personálne kompetencie). Je však časovo náročnejší v porovnaní s tradičnou výučbou. Uvádzame aj 14 zásad, ktoré platia pre metaučenie a ktoré sa odporúčajú učiteľom pre riadenie metakognitívne koncipovanej výučby (Turek 2010):

- **zásada procesuálnosti**

Väčší dôraz je potrebné klásiť na procesuálnu stránku výučby (učebné činnosti, metódy výučby) ako na výsledky učenia;

- **zásada reflektívnosti**

Učenie by sa malo stať samo o sebe predmetom učenia. Žiaci by si mali uvedomovať a zamýšľať sa nad tým, čo, ako a prečo robia, keď sa učia a učitelia by im v tom mali pomáhať;

- **zásada afektívnosti**

Žiaci majú mať možnosť nájsť si k učeniu svoj osobný vzťah, prežívať ho;

- **zásada funkcionálnosti**

Žiaci by si mali stále uvedomovať význam praktického využitia toho, čo sa učia;

- **zásada prenosu a zovšeobecnenia**

Súčasťou procesu učenia sa má byť aplikácia (transfer – prenos) a zovšeobecnenie naučeného;

- **zásada kontextovosti**

Učebné postupy, stratégie učenia sa majú žiaci pravidelne nacvičovať, a to v širšom kontexte (pri preberaní rôznych druhov učiva, vo všetkých vyučovacích predmetoch) v optimálnych podmienkach a s dostatkom času;

- **zásada autodiagnostiky**

Žiaci majú byť vedení k autodiagnostike. Majú nacvičovať, ako sa sami môžu diagnostikovať, kontrolovať, korigovať a riadiť svoj vlastný proces učenia sa;

- **zásada aktivity**

Všetky zručnosti, teda aj učebné, si môžu žiaci osvojiť iba počas činnosti;

- **zásada zodpovednosti**

Zodpovednosť za priebeh a výsledky v učení je potrebné prenášať na žiakov samotných;

- **zásada supervízie**

Začiatočné pokusy žiakov o metaučenie, riadenie svojho vlastného učenia sa, majú prebiehať pod citlivým dohľadom skúsených dospelých, u mladších žiakov aj pod dohľadom rodičov;

- **zásada spolupráce**

Pre rozvoj schopnosti učiť sa je nevyhnutná spolupráca a diskusia medzi žiakmi;

- **zásada náročných cieľov**

Pri výučbe je potrebné určovať si a dosahovať aj ciele zodpovedajúce vyšším úrovniu učenia sa, nielen v oblasti zapamätania a porozumenia, ale aj aplikácie, analýzy, hodnotenia a tvorivosti (*Bloomova revidovaná taxonómia cieľov*). Vyššie úrovne učenia si vyžadujú vyššie myšlienkové procesy a hĺbkový prístup k učeniu;

- **zásada nadväznosti na prekoncepty**

Nové učivo si žiak osvojí ľahšie, ak vhodne nadväzuje na svoje doterajšie (aktuálne) vedomosti, skúsenosti a predstavy o učive (prekoncepty);

- **zásada žiakovho chápania učenia sa**

Výučbu je potrebné koncipovať s ohľadom na aktuálne žiakovovo chápanie učenia sa, na to, ako žiaci chápu a vysvetľujú si, čo je to učenie.

V tomto náročnom procese je dôležité, aby učitelia dokázali pri metaučení (rozvíjaní schopnosti učiť sa) navodzovať nasledujúce aktivity:

- **selekcia**

Vyhľadávať kritériá na posúdenie dôležitosti učiva; určovať jeho hlavné a vedľajšie prvky; zaznamenávať a usporadúvať dôležité informácie; zdôrazňovať vzťahy a súvislosti;

- **získavanie informácií**

Vyhľadávať relevantné zdroje informácií; osvojiť si a precvičovať rôzne druhy čítania textu (s porozumením), pracovať s rôznymi druhmi literatúry (slovníky, encyklopédie, časopisy, internet), robiť si zápisy (tvoriť a používať skratky);

- **zlepšovanie pamäti**

Vytvárať prehľady učiva, rôzne mnemotechnické pomôcky uľahčujúce zapamätávanie (schémy, skratky, akronymy, učebné karty, diagramy, pojmové mapy atď.);

- **integrovanie**

Vysvetľovať učivo vlastnými slovami; hľadať v ňom vzťahy a súvislosti; formuľovať myšlienky nad rámcu určeného obsahu; zhrnúť, zosumarizovať učivo; spájať informácie z rôznych zdrojov;

- **kognitívne monitorovanie**

Identifikovať silné a slabé stránky vo vlastnom učení sa; uvedomovať si, čo už vieme, poznáme, a čo ešte nie; hodnotiť postup a pokrok vo vlastnom učení sa;

- **plánovanie času**

Rozvrhnúť si čas, robiť si časový rozvrh, plánovať čas a dodržiavať ho; vymedziť si čas na riešenie konkrétnych úloh;

- **mobilizovanie zdrojov**

Vytvoriť si priažnívne podmienky na učenie; motivovať sa, sústrediť sa na proces učenia, redukovať napätie, stres, nervozitu; eliminovať rušivé vplyvy;

- **vôľové monitorovanie**

Kontrolovať a udržiavať svoju pozornosť; sledovať čas pri učení; porovnávať priebežné výsledky s očakávanými požiadavkami a normami; hodnotiť vynaložené úsilie, prednosti a nedostatky svojich učebných postupov, stratégií učenia sa (podrobnejšia analýza v závere kapitoly).

Výsledkom rozvoja schopnosti učiť sa je *autoregulácia učenia sa* – úroveň učenia sa, pri ktorej sa človek (učiaci sa) stáva aktívnym subjektom procesu učenia v činnostnej, motivačnej aj metakognitívnej oblasti (J. Mareš 1998).

Človek na tejto úrovni dokáže:

- riadiť vlastnú motiváciu,
- riadiť svoju pozornosť,
- riadiť svoje emócie,
- zvládať svoje neúspechy.

V odbornej literatúre sa stretávame aj s tzv. *triadickou teóriou autoregulácie* (Turek 2010):

- **vnútorná autoregulácia**

Človek (žiak) sa ovláda, sám riadi svoju osobnosť. V tomto procese je dôležitá autopercepcia (vnímanie seba samého) ovplyvnená vedomosťami človeka (žiaka) o učení, metakognitívne procesy, ciele a afektívne procesy;

- **autoregulácia správania**

Človek (žiak) sám riadi svoje správanie. Využíva pri tom sebapozorovanie (introspekcii), sebahodnotenie a reagovanie na seba samého;

- **autoregulácia prostredia**

Človek sa svojím správaním vyrovnáva s prostredím. Žiak, ktorý sa dopracoval na túto úroveň, dokáže prevziať zodpovednosť za riadenie svojho učenia v škole, mimo nej a po jej ukončení, má vysoké šance uplatniť sa úspešne v súčasnom, rýchlo sa meniacom svete, t. j. je pripravený na celoživotné vzdelávanie. Takéhoto žiaka nazývame **strategicky zameraný žiak**.

V súvislosti s metakogníciou uvádza E. Petlák (2014) pojem *metódы метакогніції*. Myslíme si, že je vhodnejšie používať termín *stratégie metakognície*, pretože v tomto procese nejde len o sprostredkovanie alebo osvojenie učiva určitou metódou, ale o postupnosť istých činností.

V tejto súvislosti R. Fischer (2004) a E. Petlák (2014) uvádzajú niekoľko jednoduchých vyučovacích stratégii, pre ktoré je typický postup:

- **učenie myslením**

Zdôrazňuje schopnosť myslieť, riešenie problémových úloh;

- **kladenie otázok**

Kladenie otázok a ich správna formulácia sú znakmi dobrého vyučovania aj učenia, ale tradičná transmisívna výučba našich škôl neposkytuje žiakom potrebný priestor ani príležitosť na to, aby formulovali a kládli otázky typu: Prečo? Ako inak? Čo si myslíš...?;

- **plánovanie**

Schopnosť plánovania je základom učenia sa, je istou sebareflexiou a podporuje metakognitívne procesy;

- **diskusia**

Žiak má dostatok príležitostí na rozhovory, ktoré mu poskytujú priestor na lepšie sebapoznávanie;

- **mentálne mapovanie**

Podporuje rozvíjanie kritického myslenia, hľadanie vzájomných vzťahov a súvislostí poznaných skutočností;

- **divergentné myslenie**

Ide o tvorivé myslenie opierajúce sa o hľadanie netradičných prístupov, riešení. Vyznačuje sa originalitou a flexibilitou;

- **kooperatívne myslenie**

Vzájomné sa učenie viacerých žiakov spolu; výmena skúseností, názorov, diskusia, spolupráca – prispievajú k rozvíjaniu sociálnych a komunikačných zručností a k socializácii žiaka;

- **individuálny prístup**

Učiteľ sa môže zamerať na istý didaktický prvok alebo aj viac prvkov vo vzťahu k individuálnym potrebám žiaka, diferencovať podľa nich výučbu a podporovať tak žiaka v jeho procesoch učenia;

- **hodnotenie a sebahodnotenie**

Realizoval by sa malo tak, aby podporovalo sebadôveru dieťaťa, jeho sebavedomovanie si, uvedomovanie si vlastného procesu učenia;

- **vytváranie prostredia pre učenie sa**

Len v atmosféri dôvery, vzájomnej podpory, akceptácie a bezpodmienečného prijatia sa žiaci dokážu efektívne (v rámci svojich individuálnych možností) učiť.

Uvádzame aj niekoľko námetov v podobe *metakognitívnych stratégií* rozvíjajúcich proces učenia sa žiakov. Sú zamerané najmä na správnu a efektívnu

prácu s textami, teda na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti (vedieť čítať s porozumením a kriticky analyzovať text) ako základného predpokladu efektívneho učenia sa.

Vychádzame z prác I. Tureka (2010), E. Petláka (2014) a D. Heldovej (2011).

Vzhľadom na rozsah učebného textu uvádzame ich stručnú charakteristiku:

- **PQRST**

Akronym je vytvorený zo začiatočných písmen nasledujúcich anglických slov.

Preview – prehľad. Žiak sa oboznámi s obsahom učiva (kapitoly, textu).

Question – otázka. Žiak si kladie základné otázky a premýšľa nad nimi.

Read – čítať. Žiak si prečíta časť textu a snaží sa zodpovedať na otázky, ktoré si predtým položil.

Self-recitation – opakovanie. Žiak si nacvičuje vybavovanie učiva.

Test – skúška. Skúšanie sa z celého učiva (kapitoly, textu) pomocou testu, resp. otázok.

- **SQ3R**

Akronym je vytvorený zo začiatočných písmen anglických slov:

Survey – preskúmaj.

Question – vytvor otázky.

Read – čítaj.

Recite – voľne prerozprávaj.

Review – zosumarizuj.

Nasledujúce pokyny sú voľnou aplikáciou tejto stratégie. – *Pozrite si text, obrázky, grafy, anotáciu, zhrnutie, ... všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budeťte pracovať. – Pokúste sa jednou vetou napísat váš predpoklad, o čom bude text.*

– *Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvý riadok každého odseku. – Zmeňte podnadpisy na otázky. – Prečítajte si pozorne text z každého odseku a odpovedzte na otázku, ktorú ste vytvorili z podnadpisu. – Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme. – Pokúste sa graficky spracovať text. – Vypište klúčové slová z textu. – Napište krátke zhrnutie textu v rozsahu 5 riadkov.*

- **PLAN**

Ide o študijnno-čitateľskú stratégiu vhodnú pre informačné texty. Podporuje učenie sa čítať texty heuristickým spôsobom. Názov je akronym 4 postupných krokov, ktoré sa realizujú pred, počas a po prečítaní textu.

Predict – predpoklad, predpoveď.

Odhadnite obsah a štruktúru textu a spracujte ju vo forme pojmovej mapy na základe názvu článku, podnadpisov, obrázkov, diagramov a pod.

Locate – lokalizácia.

Lokalizujte známe a neznáme informácie v pojmovej mape pomocou značiek.

Vedľa známeho pojmu poznačte (✓), vedľa neznámeho pojmu poznačte (?).

Add – pridať.

Aplikujte počas čítania. Pripíšte krátku charakteristiku k vyznačenému pojmu alebo jeho vysvetlenie.

Note – záznam.

Záverečná fáza. Vedomosti získané z textu spracujte voľným prerozprávaním podľa pojmovej mapy, alebo ich využite v pripravenej diskusii. Môžete napišeť krátke sumár (je vhodné určiť počet viet alebo riadkov).

- **MURDER**

Mood – nálada, duševný stav. Celkové emocionálne pozitívne naladenie žiaka na činnosť, postoj k úlohe.

Understand – pochopenie. Pochopenie cieľov a podmienok zvládnutia úlohy, vrátane detektovania toho, čomu žiak nerozumie.

Recall – pripomnenie si. Sprítomnenie si informácií relevantných pre zvládnutie úlohy.

Detect – odhalenie. Citlivé zisťovanie nejasností, omylov, možností, alternatívnych postupov, spôsobov organizácie materiálov.

Elaborate – rozpracovanie. Hlbšie preniknutie do podstaty osvojovaného materiálu.

- **PROR**

Preread – aktivity pred čítaním. Ujasniť si, čo budem čítať.

Read – čítanie. Rozdelenie celku na časti, zvýraznenie istých častí.

Organize – organizácia. Po prečítaní vypracovať pojmovú mapu, spracovať text pre seba a podľa seba, odpovedať na otázky.

Review – zosumarizuj. Hovoriť si učivo nahlas, opakovať ho.

- **KWL**

What you Know – what you Want to know – what you Learned.

Čo o téme **už vieš** – čo by si **chcel vedieť** – čo si sa **naučil**.

Ide o čitateľskú stratégiu podporujúcu aktívne učenie sa, ktorú je možné použiť aj v tradične orientovanom vysvetľovaní učiva na bežných vyučovacích hodinách. Podporuje kritické myšlenie a vzájomnú interakciu žiaka a učiteľa. Žiak vyplňa tabuľku, ktorá obsahuje 3 stĺpce: do prvého si pred čítaním napíše to, čo už o téme vie. Do druhého si pred čítaním doplní, čo by sa o téme chcel dozvedieť a do posledného si po prečítaní napíše, čo sa naozaj dozvedel.

- **RAP**

Stratégia je zameraná na rozvíjanie schopnosti žiaka porozumieť hlavným myšlienkam a podporujúcim detailom prostredníctvom parafrázovania textu. Názov je opäť akronymom.

Read – čítaj. Prečítaj vždy len jeden odsek.

Ask – klaď si otázky. Spýtaj sa, čo je hlavnou myšlienkovou odseku a vytvor k nemu otázku. Pokús sa v ňom nájsť hlavnú myšlienku a podporujúce detaľy.

Paraphrase – odpovedaj vlastnými slovami. Odpovedz na otázku vlastnými slovami.

Žiak si môže robiť poznámky na papier alebo si ich nahrať. Odporúča sa z nápisaných poznámok spracovať pojmovú mapu alebo inú pomôcku na opakovanie a precvičovanie učiva.

- **REAP**

Uvedená stratégia je špecifickou aktivitou na tvorbu anotácie textov. Zahŕňa rôzne druhy anotácií (sumárne, obsahujúce tézy, vo forme otázok, kritické heuristiké, typu: čo tým chcel autor povedať; motivačné, skúmajúce, osobné a tvorivé), pričom každá zohľadňuje text z iného uhla pohľadu, a tak pomáha žiakovi rozvíjať metakogníciu, pisateľské zručnosti a porozumenie hlavným myšlienkam. Anotácie zvyšujú pozornosť žiakov pri čítaní a robia tak túto činnosť atraktívnejšou. Sumarizácia textu zlepšuje výsledky žiakov v záverečnom a sumatívnom hodnotení. Názov je opäť akronym zložený zo začiatocných písmen anglických slov.

Read – čítaj. Prečítaj text.

Encode – dekóduj. Prerozprávaj text vlastnými slovami.

Annotate – spoznámkuj. Anotácia textu je stručnou summarizáciou vysvetľujúcou alebo hodnotiacou text. Závisí od toho, z akého uhla pohľadu text vysvetľujeme alebo hodnotíme.

Ponder – premýšľaj.

- **Porovnaj – rozlíš**

Táto stratégia je založená na skúmaní dvoch a viacerých objektov, myšlienok, javov, textov tak, že sa analyzuje ich podobnosť a odlišnosť. Môžeme porovnať dva filmy, dve vedecké teórie, knihy, dva spôsoby práce a pod. Porovnanie sa znázorňuje v podobe Vennovho diagramu, pričom vľavo a vpravo sa píšu odlišnosti a do stredu spoločné znaky.

- **3 – 2 – 1**

Žiak pri uplatňovaní tejto stratégie vyhodnocuje získané informácie v nasledujúcich krokoch. Vyhladá v texte tri (3) dôležité fakty, vypíše dva (2), ktoré ho zaujali preto, že sú to nové informácie alebo preto, lebo neboli v súlade s doterajšími vedomosťami žiaka. Nakoniec pridá jednu (1), na ktorú v teste nenašiel odpoveď (text mohol byť menej zrozumiteľný, žiak nemá dostatok skúseností, alebo mu chýbajú predchádzajúce vedomosti).

Existuje množstvo rôznych teórií vysvetľujúcich ľudské učenie. Orientačnou pomôckou sú odpovede na otázku: Čo má najväčší vplyv na učenie? Na základe odpovedí môžeme identifikovať tri skupiny teórií (Starý et al. 2008).

- V prvej skupine prevažuje názor, že je to *vonkajšie prostredie* a pôsobenie jeho faktorov a autorít, s ktorými žiak prichádza do styku (škola, učitelia, rovesníci, rodičia). Tento prístup je blízky *behaviorálnym teóriám*.
- V druhej skupine sú to vnútorné schopnosti žiaka – spôsob, akým narába s informáciami (ich prijímanie, spracovanie, organizácia...). Tento prístup je blízky *kognitívnym teóriám*.
- V tretej skupine dominujú *sociálno-kultúrne faktory a sociálny a etnický pôvod* žiaka (spolupráca v rodine, so súrodencami, spolužiakmi, vrstvovníkmi). V súvislosti s uvedeným sa kladie dôraz na *multikultúrne aspekty výučby, jej kultúrnu citlivosť a kooperáciu*.

Nasledujúce zhrnutie o efektívnom učení sa žiakov integruje vyššie uvedené prístupy:

- Učenie vyžaduje aktívnu, konštruktívnu účasť učiaceho sa subjektu.
- Učenie sa je sociálnou činnosťou a podiel na sociálnom živote (školy) je jednou z dôležitých podmienok pre učenie.

- Najlepšie sa človek učí, keď sa môže zapojiť do zmysluplných činností z hľadiska reálneho života.
- Konštrukcia nového poznania prebieha na základe toho, čomu už žiak rozumie a o čom je presvedčený.
- Ľudia v učení využívajú rôzne efektívne a flexibilné stratégie, ktoré im pomáhajú zapamätať si, porozumieť, posudzovať a hodnotiť, hľadať riešenie problémov.
- Učiaci sa jedinec musí vedieť, ako plánovať a priebežne kontrolovať svoje učebné procesy, ako si formulovať učebné ciele a ako pracovať s chybou.
- Učiaci sa musí vyrovnávať s vnútorným nesúladom medzi predchádzajúcimi vedomosťami a novými informáciami.
- Učenie ide ľahšie, keď je učivo organizované podľa všeobecne uznanávaných didaktických princípov a zásad v určitom systéme a v súvislostiach. Zapamätávanie izolovaných faktov je neefektívne.
- Zmysluplnosť učiva sa dá zvýšiť jeho aplikáciou do reálnych životných situácií.
- Učenie sa je zložitou poznávacou činnosťou, ktorá sa nedá urýchliť. Dosiahnutie odborných vedomostí si vyžaduje určitý čas a systematické upevňovanie.
- Človek sa najlepšie učí, ak sú rešpektované jeho individuálne potreby a rozvíjateľný potenciál.
- V procesoch učenia sa zohráva dôležitú úlohu motivácia a vyučovací štýl učiteľa.

2| O učebných štýloch žiakov

Problematika učebných štýlov (*learning styles*) je relatívne nová a môžeme ju zaradiť do oblasti psychodidaktiky. Termín *učebný štýl* sa v praxi často zamieňa s termínom kognitívny – poznávací štýl (*cognitive style*).

V edukačnej praxi si uvedená problematika vyžaduje rozvinutú diagnostickú kompetenciu učiteľa. V zahraničí sa jej venuje veľká pozornosť od sedemdesiatych rokov 20. storočia a do povedomia slovenskej pedagogickej verejnosti vstupuje intenzívnejšie len v posledných štyroch rokoch prebiehajúcej školskej reformy. Učitelia často adresujú svojim žiakom vetu: *Nevieš sa učiť*.

Táto skutočnosť je výzvou pre učiteľa – pomôcť žiakovi naučiť sa učiť, nájsť efektívne a pre jedinca zrozumiteľné stratégie učenia, spoznať vlastný prevládajúci učebný štýl. Aká je však školská realita? Privítali by sme rovnakých žiakov, ktorí sa učia rovnakým štýlom, v rovnakom tempe a dosahujú približne rovnaké výsledky, lenže to je ideálna predstava hraničiaca so sci-fi! Popiera tož jedinečnosť a neopakovateľnosť osobnosti jednotlivca. Každý žiak v triede je iný a v poznávaní a učení preferuje vlastný štýl – poznávací aj učebný.

Autori sa zhodujú v tom, že napriek intenzívному výskumu nie je problematika učebných štýlov úplne vyriešená, v názoroch na ňu badať nejednotnosť, niekedy aj protirečivé rozpory. Jedným z nich je aj nejednotný prístup k výkladu pojmu *učebný štýl*. V zhode s J. Marešom (1998), I. Turekom (2010) , E. Petlákom (2012) a L. Kaliskou (2013) uvádzame stručné vymedzenie a porovnanie obidvoch pojmov v samostatnej časti textu.

Vychádzame z Tureka (2010), ktorý rozdielnosť týchto dvoch pojmov vyvodzuje z porovnania pojmov *kognícia* a *učenie sa*.

Kognícia predstavuje poznávanie, t. j. procesy vnímania, zapamätávania, predstavivosti, usudzovania, myslenia a reči – procesy prijímania a spracovávania informácií.

Učenie sa predstavuje proces, v priebehu a v dôsledku ktorého mení človek svoj súbor poznatkov o svete, mení svoje formy správania a spôsoby činnosti, postoje, svoje osobnostné vlastnosti a obraz seba samého, a to smerom k väčšej účinnosti a rozvoju.

2.1| Kognitívny a učebný štýl

Kognitívny štýl je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ľažko sa mení a je len v minimálnej miere viazaný na obsah.

Súhlasíme s J. Marešom (1998) v tom, že kognitívne štýly sú základom pre postupný rozvoj individuálnych učebných štýlov a úzko súvisia s primárной asociačnou štruktúrou jedinca. Ako uvádzajú J. Škoda a P. Doulík (2011), jej vznik súvisí s nárastom počtu neurónov a s rozvojom neuronálnej siete. Informácie z oblasti neurodidaktiky a mozgovo kompatibilného učenia sú v tejto súvislosti veľmi užitočné. Neuropedagogika a neurodidaktika sú v súčasnosti populárne v mnohých štátach a považujú sa za revolúciu vo vzdelávaní v 21. storočí. Podrobnejšie túto problematiku analyzuje u nás E. Petlák (2012) a pri tvorbe koncepcie integrovaného tematického vyučovania (ITV) z nej vychádzali S. Kovalíková a K. Olsenová (1996).

Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení sa. Vyhýva sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje. Kaliská (2013) ho vymedzuje ako správanie typické pre jednotlivca v procese osvojovania si učiva v procese edukácie.

Môžeme ho zhodne s autormi považovať za spôsob, ktorým žiak zameriava svoju pozornosť, spôsob prijímania, spracovávania a vybavovania novej a zložitej informácie. Je to **spôsob postupu žiaka v konkrétnej učebnej situácii**. Učebné štýly nemôžeme považovať za statické postupy. Zámerne aj spontánne sa menia a obohacujú v súlade s požiadavkami pedagogického prostredia nezávisle od obsahu učiva. Predstavujú tzv. *metakognitívny potenciál žiaka* (L. Kaliská 2013; I. Turek 2010). Niektorí autori ich považujú za predispozíciu na vytvorenie učebnej stratégie (súbor krokov na realizáciu plánu učenia

sa; spôsoby zvládania učebných úloh). Niektorí autori vysvetľujú učebný štýl ako repertoár učebných stratégii, ktorými disponuje jedinec (žiak), pričom je kombinovaný s kognitívnym štýlom, teda tým, ako žiak informáciu organizuje a prezentuje. Variabilitu chápania súvislostí medzi kognitívnym a učebným štýlom bližšie charakterizujú J. Mareš (1998), I. Turek (2010), L. Kaliská (2009, 2013) a ďalší. Na ich základe uvádzame charakteristiky – rozdiely medzi kognitívnym a učebným štýlom.

Kognitívny štýl

- Pôvod: prevažne vrodený.
- Počet dimenzií: najčastejšie dve.
- Charakter dimenzií: bipolárne kontinuum.
- Viazenosť na obsah: minimálna.
- Vzťah k určitým psychologickým kategóriám: vnímanie, myslenie, zapamätavanie, riešenie problémov.
- Spôsob aktivovania: prevažne spontánny.
- Vonkajšia ovplyvneniteľnosť: malá.
- Diagnostické metódy: psychodiagnostické testy, analýza produktov.
- Proces – produkt: dôraz na proces.
- Dôraz pri meraní: zvyk, kontrastnosť.

Učebný štýl

- Pôvod: prevažne získaný.
- Počet dimenzií: viac ako dve.
- Charakter dimenzií: kontinuum, obvykle bez krajných pôlov.
- Viazenosť na obsah: väčšia.
- Vzťah k určitým psychologickým kategóriám: učenie, metakognícia, riešenie problémov, motivácia, požiadavky vyplývajúce z učebných úloh, zvláštrosťi obsahu, riadenie, autoregulácia, sociálny kontext.
- Spôsob aktivovania: spočiatku spontánny, neskôr vedomý.
- Vonkajšia ovplyvneniteľnosť: potenciálne veľká.
- Diagnostické metódy: pozorovanie, rozhovor, dotazníky, testy, analýza produktov.
- Proces – produkt: proces, produkt, subjektívne vnímanie, hodnotenie oboch.
- Dôraz pri meraní: zvyk, štruktúra celku, veľkosť a kvalita dimenzií.

V zhode s L. Kaliskou (2013) chápeme kognitívne štýly ako súčasť učebných štýlov. **Kognitívny štýl** ovplyvňuje samotný priebeh učenia sa i kvalitu naučeného; determinuje metódy učenia sa, ktoré ho môžu sťažovať či uľahčovať. **Učebný štýl** sa vyvíja pod vplyvom pôsobenia rôznych vonkajších a vnútorných faktorov: žiakov prístup k učeniu sa, jeho motivácia a študijné ciele, autoregulačné mechanizmy, osobitosti sociokultúrneho prostredia, z ktorého žiak pochádza.

Na základe toho L. Kaliská (2013) rozlišuje *tri hlavné zložky v učebnom štýle*.

- **Chápanie učíva**

Súhrn subjektívnych poznatkov učiaceho sa, jeho predstáv, presvedčení, emócií a očakávaní týkajúcich sa učíva v edukačnom prostredí. Zahŕňa kognitívnu (chápanie obsahu pojmov, javov, princípov a vzťahov medzi nimi), afektívnu (postoje, hodnoty, presvedčenie, emocionálne pofarbenie poznatkov), konatívnu (snaha učiaceho sa správať sa určitým spôsobom pri práci s učivom).

- **Chápanie procesu učenia sa**

Učiaci sa majú vlastný názor na proces učenia sa – prečo sa učiť, ako sa učiť, kedy sa učiť a kde, aké zážitky by mali sprevádzať učenie sa, aké výsledky sú akceptovateľné, čo majú pre ich učenie urobiť učitelia, čo rodičia. Táto zložka zahŕňa v sebe aj preferovaný spôsob prijímania a spracovávania učíva (Kolbova koncepcia učebných štýlov), osobný postoj učiacich sa k učivu – čo sa učiť; čo je/čo nie je významné, zaujímavé, nezaujímavé, podstatné, nepodstatné; ako žiak vníma okolie a prostredie, v ktorom sa učí; ako naň reaguje a ako je ním ovplyvňované.

- **Prístupy k učeniu**

Prístup k učeniu sa je ovplyvňovaný samotnou osobnosťou žiaka, jeho motiváciou, skúsenosťami, očakávaným cieľom a výsledkom vlastného procesu učenia sa a celým sociálnym kontextom.

Učebný štýl (ako učiacim sa subjektom preferovaný spôsob učebnej činnosti) môžeme charakterizovať pomocou nasledujúcich znakov:

- má vlastné motivačné zameranie, cieľ, štruktúru, postupnosť, hĺbku a pružnosť prispôsobovania sa edukačnej realite;
- vychádza z vrodeného základu (kognitívny štýl) 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.

Súhlasíme s autormi, že učebný štýl pomáha jednotlivcovi dosahovať dobré výsledky pri učení sa určitého typu učiva v určitej edukačnej situácii, ale môže mu komplikovať úspešnosť pri učení sa iného typu učiva v inej edukačnej situácii.

Kedže je učebný štýl do určitej miery nezávislý od obsahu učiva, je pozorovateľný len vo viacnásobne opakovaných a pozorovaných učebných situáciách.

2.2| Klasifikácia učebných štýlov

Na základe štúdia dostupných zdrojov informácií o učebných štýloch zhodne s autormi konštatujeme, že v dôsledku rozdielneho chápania individuálnych osobitostí učenia sa (prístup k učeniu, kognitívny štýl, učebný štýl, typ žiaka) v každej psychologickej škole uplatňujúcej aj vlastné metodologické postupy a odbornú terminológiu, existuje viacero kritérií rozdelenia – typológií učebných a kognitívnych štýlov či prístupov k procesu učenia sa. Konštatujú, že zatiaľ neexistuje teória, ktorá by problematiku učebných štýlov zovšeobecnila, zjednotila tak, aby bola akceptovaná v širokej odbornej verejnosti. Úžitok z poznania vlastného prevládajúceho učebného štýlu je veľký – ako pre učiteľa, tak aj pre žiaka a jeho perspektívu v budovaní vlastného systému poznania. Uvádzame len niekoľko vybraných a známych klasifikácií podľa konkrétnych kritérií. Následne ich kvôli obmedzenému rozsahu učebného zdroja stručne charakterizujeme.

Pri niektorých odkazujeme na primárne odborné zdroje, ktoré poskytujú viac informácií v širších pedagogicko-psychologických súvislostiach.

2.2.1| Klasifikácia podľa dominancie mozgových hemisfér

Ako prvé kritérium sme zvolili dominanciu mozgových hemisfér.

Pravá hemisféra je typická pre *divergentný* (umelecký) kognitívny, učebný aj vyučovací štýl a pre nonverbálne myšlenie a čítanie. Plní aj úlohu výberovo-filtra všetkých podnetov pôsobiacich na človeka a význam pochybných

podnetov anuluje alebo redukuje. Žiaci sú intuitívni, vnímajú skôr celok ako detaily, potrebujú vzory a preferujú analogickú metódu. Na to, aby sa učili, potrebujú určitú psychosociálnu klímu.

Lavá hemisféra je typická pre *racionálny* (vedecký) kognitívny, učebný aj vyučovací štýl a zabezpečuje činnosti spojené s verbálnym a písomným prejavom. Žiaci, ktorí preferujú túto hemisféru, sú logickí, majú radi vo všetkom poriadok, systém, uprednostňujú štruktúrovaný štýl učenia sa aj vyučovania. (Kohoutek 2006)

2.2.2| Klasifikácia podľa motivácie a zámeru

Vychádzajúc z publikácií J. Mareša (1998), I. Tureka (2010), J. Škodu a P. Doulíka (2011) rozlišujeme podľa motivácie a zámeru *povrchový*, *hlbkový* a *strategický učebný štýl*.

Povrchový učebný štýl spočíva v reprodukovaní učiva a pasívnom prijímaní poznatkov. Žiaci preferujú pamäťové učenie, memorovanie bez väčšieho úsilia o hlbšie pochopenie. Základný motív spočíva v splnení požiadaviek s vynaložením minimálneho úsilia a času. Prevláda u nich vonkajšia motivácia. Nerozlišujú v učive základné a rozširujúce časti učiva. Učivo chápú ako súbor izolovaných a vzájomne nesúvisiacich informácií, ktoré nedokážu spojiť do zmysluplného celku. Nepremýšľajú, neporovnávajú s vlastnými životnými skúsenosťami, repertoár ich učebných postupov je malý, nevedia, ako sa učiť. Tradičné vyučovanie podporuje tento učebný štýl.

Výsledkom sú formálne vedomosti, malé porozumenie učiva a jeho rýchle zabúdanie. Bohužiaľ, v školskej praxi je tento štýl veľmi rozšírený. Prispievajú k tomu aj predimenzované obsahy vzdelávania v kurikulárnych dokumentoch, ale aj vyučovacie štýly učiteľov založené na memorovaní doslovných definícií pri skúšaní bez požiadavky na hlbšie pochopenie súvislostí. Žiaci sa veľmi rýchlo prispôsobia požiadavkám *odrecitovať naučené* a začnú preferovať *povrchový štýl učenia*. Podľa J. Škodu a P. Doulíka (2011) rozlišujeme dve odlišné podoby povrchového učebného štýlu:

- aktívnu podobu, ktorá je typická veľkou snahou a úsilím – žiak sa neustále hlási, čím sa snaží na seba pozitívne upozorňovať. Porozumenie učiva však len predstiera;

- pasívnu podobu, ktorá sa vyznačuje malým úsilím žiaka, nezáujmom o vyučovací predmet a jeho obsah. Intelektuálne úsilie žiaka je limitované reprodukovaním nepodstatných informácií.

Hľbkový učebný štýl spočíva v snahe porozumieť učivu, vystihnuť jeho význam, rozumieť veciam a javom okolo seba. Žiaci sa učia nielen preto, aby splnili požiadavky, ale chcú vedieť preukázateľným spôsobom naučené aplikovať v praxi. Prevláda vnútorná motivácia. Pri učení hľadajú podstatné a nepodstatné, hlavné a vedľajšie, vytvárajú si štruktúry a systémy, hľadajú vzťahy a príčinne súvislosti, argumentujú, hľadajú dôkazy a logiku toho, čo sa učia. Konštruuujú si svoj obraz učiva, začleňujú ho do svojho osobného systému poznania. Ich repertoár učebných postupov je bohatý, snažia sa ich zefektívňovať. Žiaci dokážu k učivu zaujímať vlastné stanovisko. Učitelia môžu tento štýl podporiť vytvorením pozitívnej tvorivosť podporujúcej klímy, používaním netradičných aktivizujúcich metód a organizačných foriem. Pri skúšaní preferujú porozumenie, analýzu, syntézu, hodnotenie a tvorivú aplikáciu vedomostí. Aj v rámci tohto štýlu rozlišujeme ďalšie tri podoby:

- postupné učenie charakteristické systematickým postupom a zvládnutím podrobností na úkor všeobecnejších princípov;
- súhrnné učenie – pri ňom sa žiak orientuje na všeobecné princípy a integráciu poznatkov;
- pružné učenie sa vyznačuje pochopením všeobecných princípov a osvojením detailov s cieľom dokazovať a argumentovať.

Pre žiakov s *hľbkovým prístupom k učeniu* je typické hľadanie osobného zmyslu v učive i v učení sa. Škoda, že tento prístup sa v školskej praxi vyskytuje len zriedka. Moderné koncepcie vyučovania ho podporujú, ale implementujú ho do školskej reality postupne a pomaly.

Utilitaristický (pragmatický, strategický medzištýl) sa vyznačuje žiakovou vypočítavosťou, snahou zapáčiť sa, votrieť sa do priazne učiteľa, často i nekompletným spôsobom. V skutočnosti sa žiak o učivo nezaujíma. Snaží sa o najlepší výkon za každú cenu, dokáže sa flexibilne prispôsobovať rozdielnym požiadavkám rôznych učiteľov a rýchlo odhaliať ich silné i slabé stránky a využívať ich vo svoj prospech.

2.2.3| Klasifikácia podľa zmyslových preferencií VARK

Akronym VARK predstavuje prvé písmená štyroch anglických slov: visual (vizuálny, zrakový), aural (auditívny, sluchový), read/write (čítať/písanie, verbálny, slovný) kinesthetic (pohybový). Vzhľadom k rozsiahlosti charakteristík všetkých štyroch učebných, resp. kognitívnych štýlov, vyberáme len ich podstatné znaky. Podrobnejšie uvedené štýly analyzuje I. Turek (2010) a zároveň uvádza aj diagnostický dotazník k nim. Výstižne a stručne ich vymedzuje aj E. Petlák (2012) a W. Zielke (1984).

Žiaci preferujúci pri učení zrak uprednostňujú učivo v obrazovej podobe – obrázky, diagramy, grafy, mapy, fotografie, filmy, rôzne symboly. V texte si vyznačujú dôležité časti farebne a graficky (šípky, bloky, kružnice...). Majú radi bohatu ilustrované a štruktúrované texty, pri vysvetlovaní sami používajú schémy a pojmové mapy. Radi sedia v predných laviciach, aby im nič neprekážalo pri sledovaní učiteľa. Učivo si dokážu predstaviť. Nemajú radi prednášky.

Žiaci preferujúci pri učení sluch sa najlepšie učia počúvaním a verbálnou komunikáciou, diskutovaním, preto sú pre nich vhodné skupinové formy práce. Dobre si zapamätajú počuté. Pri učení si učivo nahlas opakujú. Takto jedinci majú hudobný sluch i nadanie a predpoklady úspešne si osvojovať cudzie jazyky. Pri učení im neprekážajú zvukové kulisy v pozadí, naopak, hudba podporuje ich procesy učenia sa.

Žiaci preferujúci pri učení zrak v spojení so slovom uprednostňujú prácu s písaným textom. To, čo si prečítajú, si dokážu premietnuť do pamäti a následne identicky z pamäti vybaviť. Počuté si zapisujú, dokážu pracovať samostatne, majú dobre rozvinuté abstraktné myšlenie. Učiteľ podporuje tento štýl aj prácou s pracovnými listami, dostatočnými zdrojmi rôznych študijných materiálov.

Žiaci preferujúci pohybový učebný štýl potrebujú fyzickú činnosť, pohyb, manipuláciu s predmetmi, pomôckami. Často žujú žuvačky, čím uspokojujú potrebu pohybu. Niektorí autori ho nazývajú *haptický*. Nevydržia dlho sedieť, radi sa učia pri chôdzi. Ak na to nemajú priestor, potrebujú častejšie prestávku na krátke pohybové rytmické cvičenie, potom dokážu pokračovať v učení (tzv. *eurytmia – waldorfská pedagogika*). Majú dobrú motorickú koordináciu

a s ľahkosťou si rozvíjajú psychomotorické spôsobilosti. Žiakom s týmto učebným štýlom vyhovujú laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, inscenačné metódy, rolové hry a projektové vyučovanie. Učitelia by v práci s týmto typom žiakom mali dbať o dôsledné uplatňovanie didaktickej zásady prepojenia teórie a praxe, školy so životom. Bývajú učiteľmi napomínaní kvôli vysokej pohybovej aktivite.

Považujeme za dôležité upozorniť, že tieto typy sa vyskytujú v čistej vyhranenej podobe len zriedkavo. Prakticky existujú žiaci s rôznymi zmiešanými štýlmi alebo medzištýlmi/medzitypmi. Dospievaním, učením a skúsenosťami sa učebné štýly zdokonaľujú a môžu sa meniť. V dôsledku rôznych vyučovacích štýlov učiteľov si môžu žiaci osvojovať aj viac učebných štýlov, ale môžu aj nevyužiť svoj preferovaný učebný štýl, lebo preň učiteľ nevytvoril vhodné podmienky. Z toho usudzujeme, že ak sa človek neučí svojím prirodzene preferovaným štýlom, nedosahuje takú školskú úspešnosť, na akú má predpoklady.

2.2.4| Klasifikácia podľa teórie viacnásobných inteligencií H. Gardnera

Z histórie sú známe príbehy významných osobností ako A. Einstein, W. Churchill, T. A. Edison, ktorí napriek svojim handicapom dokázali dosiahnuť úspech. Podľa Petláka (2012) v škole zlyhávali, pretože uplatňované vyučovacie štýly neboli v súlade s ich preferovanými učebnými štýlmi. Rovnaký nesúlad sa týka miliónov slabo prospievajúcich žiakov na celom svete. Môže to súvisieť aj s teóriou amerického profesora Harvardskej univerzity H. Gardnera o existencii viacerých (8) inteligencií, od ktorých odvodzujeme učebné štýly:

- lingvistický (jazykový, rečový);
- logicko-matematický;
- priestorový (vizuálny);
- telesno-kinestetický (pohybový);
- muzikálny (hudobný);
- intrapersonálny;
- interpersonálny;
- prírodný učebný štýl.

Vzhľadom na oblúbenosť a rozšírenosť uvedenej teórie v pedagogických kruhoch ich podrobne nevymedzujeme. Sú dostatočne rozpracované I. Turekom aj E. Petlákom vo vyššie uvedených monografiách.

Spravidla každý jedinec disponuje všetkými inteligenciemi, ale väčšinou uňho dve – tri dominujú. Napriek kritike uvedenej teórie v nej prevládajú skôr sociálne ako vedecké hľadiská. Súhlasíme s E. Petlákom (2012), že dôsledné spoznávanie žiakov učiteľmi im umožňuje rozvíjať ich potenciál aj vďaka uvedenej teórii, ktorá je v tomto procese určite pozitívne podnetná.

2.2.5| Klasifikácia podľa vzájomného spojenia schopnosti abstraktného a konkrétneho vnímania a náhodného triedenia poznatkov

G. Pike a D. Selby (1994) uvádzajú štyri odlišné spôsoby učenia podľa A. Gregorca, ktorý zdôrazňoval (zhodne s inými odborníkmi v oblasti učebných štýlov), že neexistuje žiadny dobrý alebo zlý učebný štýl, lebo nikto sa neučí výlučne len jedným spôsobom.

V každom učebnom štýle nájdeme prvky učebných štýlov z predchádzajúcich klasifikácií:

- **konkrétno-sekvenčný** typ získava informácie prostredníctvom zmyslovej skúsenosti. Takíto ľudia myslia metodicky, rozvážne. Vyhovuje im pedantný, detailný prístup k učeniu;
- **abstraktno-sekvenčný** typ preferuje abstraktný, nereálny svet myšlienok, teórií a myšlienkových konštrukcií. Takíto ľudia myslia logicky, analyzujú, syntetizujú a hodnotia. Uprednostňujú hovorené slovo, radi počúvajú;
- **abstraktno-náhodný** typ pracuje intuitívne a vďaka tomu rozoznáva najjemnejšie rozdiely nálady a atmosféry. Myslenie vychádza z pocitov. Takýto človek je komunikatívny, rád pracuje v skupine, záleží mu na rozvíjaní osobných vzťahov.
- **konkrétno-náhodný typ** vychádza z reálneho sveta. Myslí divergentne, rád experimentuje, riskuje. Veci okolo seba objavuje inštinktívne, myšenie je impulzívne, poznanie často vychodzuje z vlastných skúseností. Málokedy prijíma rady a odporúčania od vonkajšej autority.

2.2.6| Klasifikácia podľa vnímania reality a spôsobu spracovania informácií

Už Dewey (19xx) rozvinul myšlienku, že existuje úzky vzťah medzi skúsenosťami z praktickej činnosti a efektívnym vzdelávaním. Presadzoval, aby školské vyučovanie bolo prakticky zamerané. Uprednostňoval, aby sa študenti dostávali do priameho kontaktu so skutočnosťou, ktorú študujú (nestačí o nej len čítať alebo počúvať). Vyučovacia metóda je tým účinnejšia, čím viac sa priblížuje ku skutočnému životu. Zároveň zdôrazňoval, že skúsenosť sa nezískava na základe akejkoľvek činnosti, ale len takej, počas ktorej sa deje niečo nové a pritom nadvázuje na to, čo už máme v našom osobnom systéme poznania. Práve táto myšlienka inšpirovala D. A. Kolba (1984) k vytvoreniu jedného z najznámejších modelov skúsenostného učenia.

Východiskom je bezprostredná konkrétna skúsenosť žiaka so svetom a so sebou, zážitok, nová skúsenosť, praktická činnosť, konkrétna aktivita, skúsenosť. Žiak ju vníma, prežíva, pozoruje a premýšľa o nej aj o sebe. Analyzuje ju z rôznych hľadísk, rozmýšľa nad tým, čo a ako sa udialo, čo sa z toho možno naučiť, čo je použiteľné – spätný pohľad na skúsenosť – *reflexia*. Jej výsledkom je analýza a interpretácia skúsenosti a ich vloženie do istého logického rámcu, konceptualizácia problému na abstraktnej úrovni, tvorenie pojmov, teórií a hypotéz, pravidiel, záver zo skúsenosti – *teória*. Nasleduje aktívne experimentovanie, aplikácia zameraná na prenos získaných poznatkov do praxe. Nová praktická skúsenosť prináša novú skúsenosť s použitím poznatkov, overovanie nových zručností v realite, plánovanie ďalších krokov, prípravu novej akcie. Nová skúsenosť sa opäť reflektuje v ďalšom cykle atď. Proces utvárania vedomostí žiakov v tomto modeli nie je lineárny, ale cyklickým procesom. Začať môžeme v ktorejkoľvek fáze cyklu. Tento model učenia hovorí aj o vhodnosti prístupu k jednotlivým žiakom. Niektorí z nich uprednostňujú začiatok procesu učenia sa v inej fáze ako ostatní (odlišnosti v kognitívnych štýloch a štýloch učenia sa). Z tohto dôvodu je dôležité postup kombinovať. Zvyšuje to dynamiku prístupu a jeho zaujímavosť. (Labáth 1999)

Zmysluplnosť výcvikových programov potvrdzujú aj výskumy z oblasti pamäťových schopností človeka. V zhode s autorom uvádzame tzv. *hierarchiu skúseností*, ktorá zobrazuje vzájomný vzťah edukačnej metódy a jej efektívnosti.

Čo si pamätáme

- 10 % z toho, čo čítame;
- 20 % z toho, čo počujeme;
- 30 % z toho, čo vidíme;
- 50 % z toho, čo počujeme a vidíme;
- 70 % z toho, čo hovoríme;
- a 90 % z toho, čo robíme.

Vychádza zo spôsobu získavania skúseností (aktívne experimentovanie – reflektujúce pozorovanie), z pretvárania týchto skúseností do formy vedomostí (konkrétna skúsenosť – abstraktná konceptualizácia). Existujúce 4 stavy učeného cyklu skúsenostného modelu predstavujú 4 spôsoby spracovávania informácií či adaptácie na okolitý svet. Každému z nich zodpovedá nejaký štýl učenia:

- získavanie konkrétnych skúseností = štýl prežívania = aktívny typ = divergátor;
- reflektujúce pozorovanie = vnímanie = reflektor typ = asimilátor;
- abstraktná konceptualizácia = myslenie = teoretický typ = konvergátor;
- aktívne experimentovanie = konanie = pragmatický typ = akomodátor.

J. Škoda a P. Doulík (2011) podrobnejšie charakterizujú učebné štýly zodpovedajúce Kolbovmu modelu, pričom zdôrazňujú, že „*žiadny z nich nemá prevažujúcu výhodu nad ostatnými*“. Každý z nich má svoje silné stránky, ktoré sa môžu osvedčiť v určitej pedagogickej situácii, ale v inej nemusia byť efektívne. Nie je správne myslieť si, že žiaci bývajú vo svojich učebných štýloch striktne vyhranení. Veľká väčšina žiakov má vo svojom individuálnom štýle učenia pomerne silné prvky viacerých učebných štýlov. V rámci výučby, najmä v základných a stredných školách, sa žiaci dostávajú do situácií, kedy sú núnem aktivizovať rôzne zložky svojho individuálneho učebného štýlu a meniť svoje učebné stratégie. V reálnych podmienkach výučby sa totiž pravidelne menia vyučovacie predmety, ich obsah, učitelia a ich nároky.

• Aktívne typy – aktivisti

Vyhľadávajú nové skúsenosti a činnosti prinášajúce poznanie. Majú schopnosť rýchlo využívať poznatky vyplývajúce z nových skúseností. Nechávajú sa nimi

ľahko ovplyvniť, rýchlo reagujú na nové aktivity, nudia sa však pri implementácii poznatkov do praxe. Pre aktivistov je najefektívnejšie učiť sa prostredníctvom vlastných konkrétnych skúseností. Učia sa priamou manipuláciou s vecami, aktívnym rozpracovaním myšlienok a tvorivým riešením problémov. Nadšene prijímajú interaktívne metódy, všetky druhy hier, modelových situácií, inscenačné metódy a rôzne ďalšie formy aktívneho zážitkového učenia. Pri rutinnych činnostiach sa nudia. Uprednostňujú skupinovú prácu a snažia sa ju viesť. Spoluprácu s ostatnými považujú za emocionálne podnetnú. Pozitívne pocity ovplyvňujú konsolidáciu ich pamäťových stôp v mozgu, čo podporuje ich učenie sa.

- **Refektívne typy – reflektori**

Preferujú získavanie nových informácií. Stoja radšej v pozadí, zvažujú získané skúsenosti, pozorujú, čo sa deje a hodnotia svoje pozorovania z rôznych uhlov pohľadu. Získavajú informácie nielen priamou skúsenosťou, ale využívajú aj ďalšie zdroje, dlho váhajú, kým sa rozhodnú, radi si veci dobre premyšlia. Dokážu sa učiť zo skúseností iných. Najefektívnejšia je pre nich reflexia, získavanie informácií, skúmanie podstaty javov a vecí. Sú tolerantní, majú tendenciu súhlasiť so základným názorom ostatných, aj keď ich vlastný môže byť odlišný. Konsolidácia pamäťovej stopy u reflektorov sa opiera nie len o primárne asociatívne väzby, ale aj o intenzívne premýšľanie o získanej informácii v súvislostiach s inými (skôr získanými) informáciami. Potrebujú viac času na učenie. V učení uprednostňujú pozorovanie jedincov alebo skupín pri práci. Horšie výsledky dosahujú pri absencii prípravy a nedostatku času.

- **Teoretické typy – teoretici**

Sú zameraní na racionálnu objektivitu, dôkladné a systematické skúmanie problému. Využívajú analýzu, syntézu, základné princípy, teórie, modely, vyznačujú sa systémovým myslením. Radi integrujú získané informácie do komplexných a logicky správnych teórií. Potrebujú poznáť zmysel činnosti. Problemy hodnotia prísne logicky, nedoceňujú subjektívne závery. Najviac im vyhovujú závery zo skúseností, t. j. vydobúvanie poznatkov, ich triedenie, zovšeobecňovanie záverov, integrovanie do teórií, poznatkových systémov, zaraďovanie nových poznatkov do osvojených systémov. Preferujú pojmové

učenie, abstrakciu a metódy samostatnej práce. Vyhovuje im výučba založená na slovných monologických vyučovacích metódach. Vyhovujú im komplexné problémy, pri riešení ktorých dokážu uplatniť svoje vedomosti a schopnosti. Lepšie sa učia v jasne vymedzených podmienkach a s jasne formulovaným cieľom. Nevyhovuje im prostredie zdôrazňujúce emócie a pocity alebo úlohy, pri ktorých nie je jasný ich základ, princíp. Uprednostňujú učenie v spolupráci jedincov s podobným učebným štýlom.

- **Pragmatické typy – pragmatici**

S nadšením skúšajú nové nápady, myšlienky, teórie a techniky a ich fungovanie v praxi. Konajú rýchlo, s istotou. Dokážu rýchlo riešiť úlohy praktického charakteru. Nezaujímajú ich teoretické základy činností a javov, ale prevažne všetkým ich praktická aplikácia. Majú radi príklady zo života, neradi diskutujú o teoretických problémoch, pretože im to pripadá zbytočné. Sú netrpezliví, ak prijímanie konkrétnych záverov trvá príliš dlho. Najviac im vyhovuje plánovanie praktických krokov alebo vyvodenie záverov pre praktické využitie získaných poznatkov. Pre pragmatikov je vhodná hlavne realizácia praktického experimentovania, dobre si zapamätávajú poznatky s praktickým uplatnením. Nemajú radi riadené učebné činnosti bez jasných pravidiel a pokynov.

2.2.7| Klasifikácia z pohľadu sociálnej determinácie učenia

Primárna asociačná štruktúra utvorená v ranom postnatálnom období vývinu jedinca determinuje aj vrozený základ kognitívneho štýlu a spôsob spracovávania informácií. Nejde len o zmyslové preferencie, ale aj o vytváranie prevládajúcich asociačných spojov, vplyv emocionálnych aspektov na procesy konsolidácie informácií do pamäti a o schopnosť jedinca spolupracovať s ostatnými v edukácii. Musíme brať do úvahy aj **sociálne determinované učenie**. J. Škoda a P. Doulík (2011) sa vo svojej klasifikácii učebných štýlov zamerali práve na tento aspekt L. Owens a R. Stratton. Podľa uvedeného kritéria rozlišujú učebné štýly:

- kooperatívne,
- kompetitívne,
- individualizované.

Tieto charakteristiky výrazne ovplyvňujú schopnosť spolupráce žiaka s ostatnými spolužiakmi, a tým aj výkon celej skupiny (napríklad v skupinovom vyučovaní). Je dôležité uvedomiť si, že vysoká miera konkurencie a sebapresadzovania medzi jej členmi môže viesť aj k negatívному dopadu na spoločnú prácu a jej výsledky. Tieto negatívne výsledky sa môžu často objavovať pri nevhodnom rozdelení žiakov do pracovných skupín, preto by prevažujúci učebný štýl mal byť dôležitým kritériom pri rozdeľovaní žiakov do skupín.

2.3| Stratégie učenia sa a motivácia

Učebné štýly sú úzko spojené so stratégiami učenia. Riešenie akejkoľvek učebnej úlohy súvisí s jej individuálnym chápáním ovplyvneným prevažujúcim učebným štýlom a tiež s didaktickým usmernením zo strany učiteľa smerujúcim k jej riešeniu, čo môžeme považovať za **učebné stratégie**. Pomocou nich sa žiak rozhoduje, ktoré vedomosti a v akom poradí použije, aby dosiahol učebný cieľ (Prúcha, Walterová, Mareš 2008).

Ide teda „*o pozorovateľné a merateľné čiastkové kroky alebo postupy, ktoré pri premyslenom usporiadaní vytvárajú celkový postup – strategiu*“ (Škoda, Doušík 2011). Môžeme ich považovať za všeobecne platné pravidlá operacionálizácie informácií, ktoré existujú do určitej miery nezávisle od edukačného obsahu konkrétneho vyučovacieho predmetu. Autori uvádzajú, že učebné stratégie sú, na rozdiel od kognitívneho štýlu, variabilnejšie a je možné ľahšie ich ovplyvňovať a meniť.

Pri voľbe vhodnej učebnej stratégie sa podľa M. Vágnerovej (2001) využívajú vedomosti a zručnosti žiaka súvisiace so štruktúrou učebnej úlohy, schopnosťou žiaka identifikovať rôzne vzťahy a súvislosti medzi objektmi a situáciami a s individuálnymi skúsenosťami žiaka s riešením podobných úloh. Tie stratégie, ktoré sa javia ako efektívne, žiak automaticky využíva aj v ďalších situáciách. Autorka odvolávajúca sa na výsledky výskumov uvádzá, že žiaci si osvojujú učebné stratégie skôr pasívne, mechanicky nasledujú odpisučania učiteľa bez toho, aby sa pokúsili o vlastné modifikácie. Zhodne s autormi si myslíme, že pokiaľ má žiak dostatok vedomostí o určitom probléme,

ktorý má riešiť, je pre neho vhodnejšie zvoliť si vlastnú učebnú stratégiu. Pre učiteľov to znamená vytvárať žiakom podmienky, v ktorých by sa mohli učiť prostredníctvom im známych situácií.

Hľadanie efektívnych učebných stratégií podporujú metódy a stratégie rozvíjania kritického myslenia a tvorivosti v kontexte kľúčových kompetencií ako i cieľov a prostriedkov edukácie. Všetko so všetkým súvisí, takže je potrebné uvedomiť si, že žiak s prevládajúcim povrchovým učebným štýlom uprednostňuje skôr tradičné verbálne transmisívne vyučovanie, v ktorom je pasívnym prijímateľom hotových poznatkov od učiteľa. Takýto žiak nie je schopný použiť tieto informácie tvorivým spôsobom, len ich mechanicky prijíma a bezmyšlienkovite analogicky opakuje určitý naučený algoritmus. Ak v ňom urobíme akúkoľvek malú zmenu, žiak sa v riešení stráca a zlyháva, nie je schopný úlohu úspešne vyriešiť a väčšinou sa vzdá.

Uvádzame niekoľko typov učebných stratégií podľa R. Kohoutka (In: Škoda a Doulík 2011):

- **pamäťové učebné stratégie**

Vychádzajú z predpokladu, že je možné vymedziť dôležité základné poznatky, ktoré by sa mali stať súčasťou osobného systému poznania žiaka. Žiak sa ich snaží naučiť a zapamätať si ich. Všetky ďalšie informácie, ktoré bude žiak potrebovať, si aktuálne vyhľadá a nemusí sa ich učiť. Tieto stratégie využívajú mnemotechnické pomôcky, akronypy, vizualizácie a pojmové mapy;

- **kompenzačné učebné stratégie**

Najviac sa prejavujú pri učení cudzích jazykov, keď žiak intuitívne odhaduje význam textu, ktorému celkom nerozumie, domýšla si niektoré slová, chýbajúce slová nahradzá opisom, synonymami a v komunikácii používa výrazné nonverbálne prvky (gestikulácia a mimika). Tieto učebné stratégie využívajú aj žiaci so špecifickými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia);

- **afektívne učebné stratégie**

Týkajú sa schopnosti človeka uvedomovať si vlastnú náladu, emocionálne prežívanie, pocity, zvýšené psychické napätie, stres, trému, úzkosť a dokázať s nimi pracovať, vyrovnávať sa s rizikami, povzbudzovať seba samého, odmenovať sa (aj autosugesciou), optimalizovať vlastnú sebadôveru. Niektorí autori ich považujú za nepriame stratégie, pretože nie sú primárne zamerané na

získavanie a spracovávanie informácií, alebo sa zameriavajú na ovplyvňovanie motivačných funkcií, ktoré zase proces spracovávania informácií ovplyvňujú len nepriamo;

- **kognitívne učebné stratégie**

Podielajú sa na cielavedomej formulácii cieľov, na rozvíjaní osobnosti, udržiavaní pozornosti, rozhodnom, usilovnom a vytrvalom konaní. Sú zamerané na adekvátny, primeraný či optimálny výkon, prekonávanie záťažových situácií, vyhýbanie sa neúspešnosti, udržiavanie žiaducich aktivít. Využívajú uvažovanie, prácu s informáciami, logické postupy ako analýzu, syntézu, zoštěbecnenie a podobne;

- **zmyslové a pohybové učebné stratégie**

Využívajú poznatok, že čím viac zmyslov sa podieľa na získavaní informácií, tým je väčšia šanca ich zapamätania. Odporúča sa zapojiť do učenia (okrem zmyslov) aj pohybové aktivity, najmä u mladších detí. Učenie je potrebné striedať s relaxačnými prestávkami;

- **sociálne učebné stratégie**

Vychádzajú z chápania učenia ako sociálneho procesu. Zameriavajú sa na schopnosť žiakov kooperovať s učiteľom. Podporujú rozvíjanie potrebných komunikačných zručností (diskutovať, aktívne počúvať);

- **metakognitívne učebné stratégie**

Týkajú sa uvedomovania si vlastného procesu a stratégie učenia sa, schopnosti tieto procesy reflektovať a optimalizovať. Metakognícia je schopnosť človeka monitorovať a vyhodnocovať vlastné metodické postupy, psychické procesy a stav v čase poznávania a učenia sa. Jej cieľom je individuálne zdokonaľovanie vlastného procesu poznávania. Význam metakognície sa v edukačnej praxi väčšinou nedoceňuje. Žiaci nie sú vedení k uvedomovaniu si vlastných myšlienkových krokov a operácií a ani k ich významu. Táto skutočnosť vedie k schematizácii procesov učenia sa a k osvojovaniu si nežiaducich univerzálnych platných lineárnych algoritmov. Riešenie problémových úloh žiaci nevnímajú ako tvorivý proces využívania svojich vedomostí, rôznych poznatkov, ako proces získavania a vyhodnocovania rôznych informácií, ale len ako proces pasívnej aplikácie naučeného algoritmu. To je jeden z dôvodov, prečo procesom učenia sa chýba zmysluplnosť a porozumenie významu učiva;

- **automanažérské učebné stratégie**

Zaoberajú sa sebautváraním, sebازdokonaľovaním, sebariadenním, dosahovaním svojich možností, využívaním svojho rozvíjateľného potenciálu, dodržiavaním pravidiel, zodpovednosťou, identifikovaním silných a slabých stránok, v prípade potreby formulovaním korekcií, odstraňovaním bariér, ktoré sťažujú učenie sa. Tieto stratégie spočívajú v samostatnom plánovaní, prognózovaní a aktívnom dosahovaní edukačných cieľov a v autoregulácii vlastného systematického učenia sa.

Strategie učenia sa sú do veľkej miery ovplyvňované aj motiváciou a jej intenzitou, ktorá determinuje výkonnosť. Pozitívna motivácia súvisiaca s úspechom podporuje sebadôveru učiaceho sa jedinca. Je potrebné dbať na to, aby úspešnosť nepriviedla žiaka do stavu tzv. *spania na vavrínoch*. Intenzita motivácie je tiež dôležitým faktorom: ak je slabá, žiak ľahko stráca pozornosť a presúva ju z jedného objektu na druhý; ak je silná, prináša psychické napätie vedúce k zúženiu pozornosti a následne k zníženiu výkonu.

Autori poukazujú na zaujímavý fakt, že príliš silná motivácia sa väčšinou vzťahuje ku krátkodobému alebo časovo obmedzenému výkonu (športový výkon, skúška, koncert). V prípade dlhodobých výkonov (rutinný výkon povolania) údajne premotivovanosť nehrozí. V školskej praxi sa môže premotivovanosť objaviť pri dôležitých skúškach (prijímacie skúšky na strednú či vysokú školu, štátnice, maturita, obhajoby záverečných prác).

K optimálnemu výkonu žiaka je teda potrebná primeraná miera motivácie, ktorá by sa mala opierať o poznanie individuálnych charakteristík žiaka a jeho aktuálneho stavu. Zároveň však platí, že každého človeka možno motivovať len do úrovne nepresahujúcej jeho osobné limity – do úrovne schopnosti, vedomostí a zručnosti. V tomto kontexte uvádzajú J. Škoda a P. Doulík (2011) a J. Vašutová (2002) 4 typy učebných stratégii:

- **vnútorná motivácia**

Žiak sa učí kvôli sebe, chce sa učiť, má o učivo záujem. Tento prístup súvisí s hĺbkovým učebným štýlom;

- **vonkajšia motivácia**

Žiak sa účelovo učí kvôli istým vonkajším požiadavkám. Obmedzuje učenie sa len na nevyhnutne potrebné informácie, ktoré sa od neho vyžadujú. Rýchlo

po ukončení trvania požiadaviek na tieto informácie zabúda. Uvedený prístup súvisí s povrchovým učebným štýlom;

- **výkonová motivácia**

Žiak sa učí, lebo má potrebu úspechu. Uprednostňuje štruktúrovanú a organizovanú prácu, určuje si ciele, termíny a snaží sa uspieť, zvíťaziť, niekedy aj za každú cenu. Tento prístup súvisí s utilitaristickým učebným štýlom;

- **sociálna motivácia**

Žiak sa učí z nutnosti do takej miery, aby splnil minimálne požiadavky. Jeho postoj k učeniu sa je negatívny, nedokáže sa samostatne učiť.

Autori zároveň uvádzajú, že v súvislosti s motiváciou a jej väzbou na stratégie učenia je dôležité uvedomovať si skutočnosť, že motivácia a výkon žiaka sú ovplyvňované jeho subjektívnym postojom k tomu, čo dokázal či nedokázal, teda výsledkami jeho vlastnej činnosti. Objektívne zlý výkon môže byť vzhľadom k možnostiam daného žiaka alebo konkrétnej situácii subjektívne vnímaný ako uspokojujúci a môže viesť k pozitívnej motivácii. To platí, samozrejme, aj opačne. Ani motivovanie žiakov v školskej praxi nemôže byť univerzálne, ale musí mať na zreteli individuálne zvláštnosti jednotlivých žiakov. Potreba mozgovej aktivity patrí k základným ľudským potrebám. Ničnerobenie môže byť ubíjajúce a ak sa človek ocitne v takej situácii, hľadá náhradné aktivity. Žiaci by mali mať možnosť byť na vyučovaní aktívni.

Z hľadiska pedagogickej psychológie (Fontana 2010) môžeme na motiváciu žiakov k učeniu sa nazerať z dvoch vzájomne sa podmieňujúcich hľadísk:

- učiteľ prostredníctvom motivovania zvyšuje efektivitu učenia sa žiakov, pracuje s ich motivačnou sférou tak, aby vzbudil ich záujem o vyučovanie;
- učiteľ súčasne musí túto motivačnú sféru žiaka ďalej rozvíjať, kultivovať ju, vytvárať stále nové motívy.

Ak nie je prítomná dostatočná motivácia, uspokojivé učenie v škole pravdepodobne ani neprebehne. Ako však motivovať žiakov?

Ako uvádza D. Fontana (2010) zdrojom motivácie žiaka môže byť on sám (*intrinská motivácia*), alebo mu motiváciu poskytne jeho okolie (*extrinská motivácia*).

V prvom prípade je stupeň záujmu žiaka vybudzovaný jeho vlastnou skúsenosťou s výučbou. To, prečo niektoré veci žiaka zaujmú a iné nie, súvisí aj

s tým, ako sú dôležité pre jeho život. Aktívny, tvorivý učiteľ, ktorý dobre pozná svoj predmet a svojich žiakov, môže urobiť výučbu atraktívnu vo vzťahu k záujmom žiakov. To znamená stavať na tom, čo už žiaci poznajú, čo ich zaujíma, na čo sa pýtajú, aké majú problémy, ambície a ukázať im, aký to má vzťah k tomu, čo sa učia v škole a ako im toto poznanie môže pomôcť v ich vlastnom živote. Tento prístup môže pomáhať žiakom pochopíť seba samého a prispievať k vytvoreniu ich ucelenej životnej filozofie.

Uvedená druhá motivácia súvisí s prvou. Niekoľko sa žiak ocitne v situácii, keď je intrinsická motivácia nedostatočná a učiteľ využíva extrinsickú motiváciu: systém kontroly a hodnotenia, vysvedčenia, odmeny a tresty, rôzne druhy skúšania, komunikácia s rodičmi. Úspešnosť v tejto oblasti pomáha budovať prestíž žiakov u nich samých, u učiteľov, spolužiakov, rodičov, a tým podporuje rozvíjanie ich výkonovej motivácie. Práve prostredníctvom extrinsickej motivácie učiteľ spoluvytvára žiakov sebaobraz, jeho školskú sebadôveru, ktorá sa prejavuje v jeho komunikácii s učiteľom na vyučovaní, ako aj pri podávaní školského výkonu (Heinzová 2012). Tieto úvahy súvisia s vyučovacím procesom a priebehom učenia počas neho najmä v kontexte jeho praktickej stránky – voľby a kombinácie metód a stratégii vyučovania, ktoré sa v rukách žiaka menia na metódy a stratégie ich učenia. D. Fontana (2010) uvádzá, že priebeh učenia tvorí spravidla reťazec ôsmich udalostí, z ktorých sa niektoré odohrávajú priamo v žiakovi (učiacom sa subjekte) a niektoré v jeho okolí. Uvádzame ich v hierarchickom poradí tak, ako za sebou nasledujú:

- 1. motivácia** – očakávanie;
- 2. rozpoznanie** – žiak vníma učivo a odlišuje ho od ostatných podnetov súperiacerich o jeho pozornosť;
- 3. osvojenie** – žiak kóduje poznatok;
- 4. uchovanie v pamäti** – žiak ukladá poznatok do krátkodobej alebo dlhodobej pamäti;
- 5. vybavenie z pamäti** – žiak vyberá konkrétny obsah z pamäti;
- 6. zovšeobecnenie** – uložený obsah žiak aplikuje do nových situácií, ktoré mu umožňujú vytvárať stratégie na vyrovnanie sa s novými situáciami;
- 7. výkon** – praktické uplatňovanie zvolených stratégii;
- 8. spätná väzba** – žiak získava informácie o výsledkoch.

Autor ďalej uvádza, že k zlyhaniu procesu učenia dochádza na niektoré z uvedených úrovní. Úlohou učiteľa je identifikovať konkrétnu úroveň a pomôcť žiakom vyhnúť sa zlyhaniu na ďalších úrovniach tým, že bude dbať o to, aby učenie prebiehalo v deviatich krokoch:

1. získať pozornosť žiaka;
2. povzbudiť žiaka k vybaveniu si potrebných predbežných vedomostí;
3. oznamíť žiakovi učebné ciele;
4. predložiť žiakovi príslušné podnety (učivo);
5. poskytnúť žiakovi potrebné vedenie – pomôcky podporujúce prepojenie učiva do súvislostí;
6. vytvoriť podmienky na predvedenie požadovaného výkonu žiakom;
7. poskytnúť žiakovi spätnú väzbu;
8. ohodnotiť výkon žiaka;
9. vytvoriť podmienky na uchovanie a transfer novej osvojenej informácie do nových situácií: formulovať otázky a úlohy takým spôsobom, ktorý žiakovi umožní vyjadriť osvojené či odvodené pravidlá.

Nakoniec uvádzame, že najväčšie problémy pri učení sa majú žiaci, ktorí:

- sú pohodlní a nechce sa im učiť;
- učia sa málo a nepravidelne;
- majú nepravidelnú školskú dochádzku (často v škole chýbajú);
- nevedia hospodáriť s časom, plynvajú ním, nevedia si ho správne psychohygienicky rozvrhnúť;
- uprednostňujú iné záujmy pred školskými povinnosťami;
- nedokážu si vytvoriť vhodné podmienky pre vlastné učenie;
- nevedia, ako sa učiť – čítať s porozumením, robiť si poznámky, učiť sa z rôznych zdrojov a učebníc, sústrediť sa na učenie....

Na záver tejto časti uvádzame upravené príklady dvoch rôznych prístupov učiteľov k motivovaniu žiakov podľa E. Petláka (2014).

1. príklad

Ž: Neviem vyriešiť 4. úlohu.

U: Ukáž mi, prosím, ktorej časti nerozumieš.

Ž: Nerozumiem ničomu. Celá sa mi zdá fažká!

U: Nevzdávaj to, prosím. Viem, že si dokážeš poradiť aj so 4. úlohou, keď si si ľahko poradil s prvými tromi. Tá posledná je podobná, len trochu zložitejšia. Skús začať tak ako pri prvých troch, potom by si mal pridať ešte jeden krok navyše. Skús sa vrátiť k prvým trom úlohám a potom určite zistíš, čo sa dá urobiť s tou štvrtou. Prídeme o pár minút a pozrieme sa spolu na to, či sa ti to podarilo.

Ž: Ďakujem, tak to teda idem skúsiť.

2. príklad

Ž: Neviem vyriešiť 4. úlohu.

U: Akože – nevieš??!

Ž: Nerozumiem ničomu. Celá sa mi zdá fažká.

U: Nehovor, že nevieš. Mal by si sa viac snažiť!

Ž: Veď sa snažím, ale nejde mi to. Asi to nedokážem.

U: Urobil si prvé tri úlohy. Ak ešte trocha popracuješ, urobíš aj štvrtú. Skús to a uvidíme, čo sa stane.

Rovnaká situácia s jedným žiakom, no dva odlišné prístupy učiteľov. Predpokladáme, že čitateľom je jasný rozdiel uvedených prístupov. Ktorý z nich žiaka naozaj povzbudil a motivoval do ďalšej činnosti s vyšším predpokladom úspešného zvládnutia úlohy? Ktorý nechal žiaka v neistote?

V prvom prípade učiteľ naozaj žiaka povzbudil, vyjadril vieru v jeho schopnosti, načrtol postup, nenechal ho v neistote. V druhom prípade učiteľ žiakovi veľmi nepomohol. Ako by ste postupovali vy? Odpovedou na uvedenú otázku vstupujeme do problematiky vyučovacích štýlov učiteľov.

2.4| Odporúčania pre edukačnú prax

Zvyčajne si svoje učebné štýly neuvedomujeme, systematicky ich neanalyzujeme a nehľadáme ich zlepšenia. Zdajú sa nám samozrejmé. Dajú sa však diagnostikovať a v prípade potreby aj meniť, ale to je náročnejší proces, ktorý si vyžaduje osobnú disciplínu a podporu, pomoc rodičov, spolužiakov i ďalších odborníkov. Poznanie vlastného učebného štýlu pomáha učiacim sa lepšie si

osvojiť prezentované učivo prostredníctvom uvedomovania si svojich myšlienkových procesov. Primárnym cieľom učiteľa by malo byť vytvorenie podmienok humanisticky orientovanej výučby zameranej na rozvíjanie rozvíjateľného potenciálu žiakov v bezpečnom prostredí školskej triedy v súlade s preferovanými učebnými štýlmi.

I. Turek (2010) a L. Kaliská (2013) uvádzajú aj odporúčania pre pedagogickú prax, ktoré spracovali na základe súčasného stavu poznania problematiky učebných štýlov a záverov výskumov R. Dunnová a K. Dunn ešte v roku 2001:

- každá ľudská osobnosť je jedinečná, môže sa učiť a má svoj individuálny učebný štýl;
- pojem *učebný štýl* je zložitý konštrukt, ktorého obsah sa vyvíja a obohacuje;
- individuálny učebný štýl každého človeka by mal byť rešpektovaný;
- učebný štýl je funkciou dedičnosti a skúseností (prostredia), má svoje silné, aj slabé stránky, vyvíja sa individuálne v priebehu celého ľudského života;
- rešpektovanie učebných štýlov v edukácii zefektívňuje učebné výsledky učiacich sa jedincov, ich sebadôveru a ich postoje k učeniu;
- učebný štýl je kombináciou afektívnej, kognitívnej, environmentálnej a fyziologickej zložky každej osobnosti a charakterizuje, ako sa človek učí;
- individuálne spracovanie informácií (kognícia) je základom každého učebného štýlu a môže sa v priebehu času zlepšovať;
- človek, ktorý sa učí, by mal poznať svoj učebný štýl a mal by poznať problematiku učebných štýlov;
- kvalitné kurikulum a kvalitná výučba rešpektujú učebné štýly vzdeláványch;
- skúsení učitelia pravidelne monitorujú svoje vyučovacie postupy (aj skúšanie), snažia sa ich zladiť s učebným štýlom každého žiaka, študenta;
- každý vzdelávaný má právo, aby vyučovací proces zodpovedal jeho učebnému štýlu, aby získal od učiteľov odporúčania, ako sa má efektívne učiť;
- efektívny model učebných štýlov by mal byť založený na teoretickom i empirickom výskume, mal by sa periodicky prehodnocovať a obohatovať o najnovšie vedecké poznatky;

- zavádzanie problematiky učebných štýlov do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a pedagogickej praxe by malo rešpektovať profesijnú etiku;
- každá škola alebo aspoň inštitúcia pre vzdelávanie učiteľov by mala mať najmenej dvoch kvalifikovaných pracovníkov pre výcvik učiteľov v problematike učebných štýlov.

V aplikácii teórie o učebných štýloch do edukačnej praxe identifikujeme via-cero bariér a závažných otázok na strane žiaka i na strane učiteľa. Uvádzame len niektoré (Kaliská 2013).

Bariéry aplikácie poznatkov o učebných štýloch

Na strane žiaka

- Nedostatočný záujem.
- Nerozumie učebnému procesu a tomu, ako sa učí. Neuvedomuje si vlastnú zodpovednosť za vlastný proces učenia sa.
- Nerozvíja tvorivé myslenie.
- Naučí sa akceptovať ten-ktorý učebný štýl, ktorý podporuje učiteľ, učenie bez sebareflexie, sebahodnotenia – či je to správne alebo nie.

Na strane učiteľa

- Rigidná inštitucionalizácia tradičnej edukácie.
- Učitelia, ktorí vyučujú tak, ako boli vyučovaní a myslia si, že všetci sa učia tak ako oni.
- Nedostatočná informovanosť o problematike; intuitívna analýza učebných štýlov žiakov.
- Neschopnosť diferenciácie výučby v súlade s učebnými štýlmi žiakov.
- Presadzovanie jedného preferovaného učebného štýlu, ktoré vedie k zaručenej nude na vyučovaní.
- Prílišná sebакritickosť, čím sa stráca ich sebadôvera a snaha experimentovať pri inovovaní výučby alebo priveľká sebaistota, ktorá môže vyústiť do nezáujmu o sebarozvoj a sebavzdelávanie, sebazdokonačovanie.
- Učitelia sa nedokážu učiť zo svojich skúseností, a preto nerobia pokroky, čím nepodporujú rozvoj metakognitívnych schopností svojich žiakov.

Koncepcie učebných štýlov žiakov, ich učebné stratégie a do istej miery aj vyučovacie štýly učiteľov sa menia v súlade s aktuálnymi potrebami spoločnosti. V súčasnosti v súlade s premenou tradičnej školy na modernú (hľadanie primeraného súladu medzi inštruktivistickými a konštruktivistickými prístupmi) zdôrazňuje výučba (vyučovanie aj učenie sa) vychádzajúca z najnovších poznatkov neurofyziológického skúmania činnosti mozgu a zákonitostí ovplyvňujúcich efektivitu týchto procesov z hľadiska dlhodobých výsledkov **mozgovokompatibilné vyučovanie** (brain-based learning, brain compatible learning).

V tejto súvislosti si kladieme otázku: Má učiteľ možnosť ovplyvňovať učebné štýly žiakov? Má možnosť ovplyvňovať vlastný vyučovací štýl tak, aby dosiahol súlad medzi vlastným vyučovacím a výchovným štýlom a učebnými štýlmi žiakov v triede? Prvým a kľúčovým krokom k hľadaniu odpovedí na uvedené otázky je diagnostika učebných štýlov žiakov. Na zisťovanie prevládajúcich učebných štýlov existuje v odbornej literatúre viac rôznych sofistikovaných diagnostických nástrojov (dotazníkov), resp. námetov na ich identifikáciu. Použitie niektorých je vo výlučnej kompetencii psychológov s príslušnou licenciou, niektoré sú v upravenej podobe dostupné a použiteľné aj pedagógmi v praxi. Z druhej skupiny sú uvedené súbory dotazníkov pre autodiagnostiku učebných štýlov podľa rôznych kritérií u I. Tureka (2010) vo všetkých troch vydaniach *Didaktiky* a tiež u L. Kaliskej (2013) a E. Petláka (2012).

Uvedený prístup si však vyžaduje dobrú psychologickú prípravu. J. Mareš (1998) rozdeľuje diagnostické metódy učebných štýlov žiakov na priame a nepriame. **Priame metódy** predpokladajú priame pozorovanie žiakov pri práci, pri procesoch učenia sa, v prirodzených situáciách. Sú náročné na čas a určitú skúsenosť učiteľa. Nie sú vhodné pre začínajúceho učiteľa.

Nepriame metódy sa týkajú hlavne výskumnej práce v pedagogickom výskume, ale môžu ich využívať aj učitelia.

Medzi nepriame metódy autor zaraďuje: analýzu žiackych produktov (kvalitatívne metódy): portfólio žiaka (zachytáva premeny žiaka v určitom časovom období), pološtandardizovaný rozhovor so žiakom alebo jeho učiteľom, fenomenografický rozhovor (popis a analýza postupov získavania skúseností, vysvetlovanie svojej životnej skúseností, svojho chápania reality, postupov

pri učení), voľné písomné odpovede, projektívne grafické techniky (analýza detskej kresby) a rôzne dotazníky a posudzovacie škály (kvantitatívne metódy). Medzi najpoužívanejšie patrí dotazník *LSI Learning Style Inventory*, ktorý obsahuje 104 položiek a meria 22 premenných v nasledujúcich skupinách:

- vplyv okolitého prostredia,
- emocionálne aspekty (motivácia, zodpovednosť, vytrvalosť, zmysel pre poriadok, flexibilita, dôslednosť),
- sociálne stimuly,
- fyziologické vlastnosti jedinca a
- kognitívne vlastnosti jedinca.

Ak učiteľ dokáže diagnostikovať učebné štýly svojich žiakov a získa o nich aspoň základnú rámcovú predstavu, môže pracovať s dvomi základnými stratégiami práce so získanými informáciami, ktoré bližšie analyzujeme v nasledujúcej časti.

2.4.1| Stratégie neovplyvňovania učebných štýlov žiakov učiteľom

Stratégie neovplyvňovania učebných štýlov žiakov spočívajú v tom, že učiteľ neovplyvňuje učebný štýl žiaka. Snaží sa svoj vlastný vyučovací štýl prispôsobiť čo najväčšiemu počtu žiakov tak, aby im umožnil prijímať informácie pre nich čo najoptimálnejším spôsobom. Niektoré z nich môže čitateľ nájsť podrobnejšie rozpracované u J. Škodu a P. Doulíka (2011) a S. L. Riefovnej (2007).

2.4.2| Stratégie ovplyvňovania učebných štýlov žiakov učiteľom

Táto stratégia je komplikovanejšia a vyžaduje si vyššiu mieru citlivosti voči mechanizmom ovplyvňujúcim budovanie vlastného vnútorného systému poznania žiakmi samotnými. Prípadné neúspechy žiaka na základe nevhodného učebného štýlu sú zvaľované na vonkajšie faktory (nevhodné učebné situácie, nevhodný prístup učiteľa, náročné učivo, málo času). Spolu s autormi si kladieme otázku, do akej miery je možné meniť učebný štýl žiaka vychádzajúci z vrodeného kognitívneho štýlu. Zhodne uvádzame, že je vhodnejšie skôr uvažovať o jeho ovplyvňovaní alebo prispôsobovaní. Vychádzame z faktu, že v individuálnom učebnom štýle žiaka sú vo väčšine prípadov zastúpené

prvky viacerých učebných štýlov, ktoré žiak dokáže modifikovať v závislosti od učebného predmetu, charakteru učiva, požiadavok a vyučovacieho štýlu konkrétnych učiteľov. Žiaci tak konajú na základe osobných ašpirácií, nie na základe vonkajších podnetov. J. Mareš (1998), Z. Kolář a A. Vališová (2009) zdôrazňujú, že je dôležité nezasahovať do tých zložiek učebných štýlov, ktoré sú optimálne a efektívne. Viac sa máme zamerať na tie, ktoré sú pre žiaka nevýhodné. Viac informácií o možnostiach ovplyvňovania výučbových preferencií, sociálnych, emocionálnych procesov a spôsobov spracovania informácií nájde čitateľ u uvedených autorov.

3| Vyučovacie štýly učiteľov

V súvislosti s učebnými štýlmi žiakov existuje aj ich analógia vo vzťahu k procesu vyučovania – *vyučovací štýl učiteľa*. Analogicky s učebným štýlom ho môžeme chápať ako určitý individuálne špecifický spôsob vyučovania, ktorý v určitom období a kontexte učiteľ uprednostňuje.

Vychádzajúc z informácií o uvedenej problematike v odbornej literatúre (R. Kohoutek 2006) uvádzame základné charakteristiky vyučovacieho štýlu učiteľa.

- Prejavuje sa konkrétnymi stratégiami a spôsobmi riadenia učebnej činnosti žiakov.
- Je to vlastný postup učiteľa pri riešení edukačných situácií.
- Vychádza z kognitívneho štýlu učiteľa.
- Je relatívne stabilný a ľahko sa mení.
- Utvára sa v priebehu pedagogickej praxe.
- Považuje sa za flexibilnejší v porovnaní s vlastným učebným štýlom jedinca.
- Spôsob, ktorým sa učiteľ najlepšie učí, má tendenciu považovať za najvhodnejší aj pre svojich žiakov.
- Často sa jeho chápanie prekrýva alebo dokonca aj stotožňuje s výchovným štýlom učiteľa (autoritatívny, demokratický a liberálny). Autori poukazujú na dôležitosť ich vzájomného vzťahu v analógii vzťahu výchovy a vzdelávania.
- Ich klasifikácia je do istej miery analogická s klasifikáciou učebných štýlov žiakov, ale je menej rozpracovaná.

3.1| Učiteľovo chápanie výučby ako východisko pre vyučovací štýl učiteľa

Vyučovací štýl učiteľa súvisí s učiteľovým chápaním výučby. Niektorí učitelia prijímajú inovácie vo výučbe s nadšením (niekedy až nekriticky prijíma-jú všetko nové), iní ich striktne odmietajú a ďalší s nimi narábajú rozumne – premýšľajú o nich, overujú si ich a vo svojej edukačnej praxi aplikujú len tie, ktoré sa im osvedčili. Sú aj takí, ktorí nemajú vyhranený názor, alebo ho čas-to menia v súlade s tým, čo je práve aktuálne.

Táto skutočnosť poukazuje na fakt, že učitelia chápnu výučbu rôzne. Jeho chápanie výučby determinuje výsledky jeho práce. Učiteľovo chápanie výučby môžeme definovať podľa I. Tureka (2010), V. Kosíkovej (2011), Z. Kalhousa a O. Obsta (et al. 2002), J. Prúchu, E. Walterovej a J. Mareša (2008) ako súbor učiteľových názorov, presvedčení a postojov k výučbe, ako aj súbor argumen-tov, ktorými učiteľ svoje názory, presvedčenie, postoje zdôvodňuje. Pre učite-ľovo chápanie výučby uvádzame niekoľko základných charakteristík:

- predstavuje všeobecnú strategiu pre myslenie a konanie učiteľa súvisiace s východiskovou sociálno-filozofickou edukačnou teóriou;
- je východiskom pre plánovanie výučby, pre vlastnú výučbu, hodnotenie edukačnej reality, seba samého, žiakov, kolegov a nadriadených;
- býva relatívne neuvedomované – učiteľ ho spravidla nereflektuje, neanaly-zuje a nekontroluje vedome;
- je subjektívne – každý učiteľ má vlastný štýl výučby;
- je relatívne stabilné – v čase sa mení pomaly, je odolné voči vonkajším vplyvom;
- je stereotypné a málo pružné;
- je orientované – učiteľ niečo prijíma, niečo odmieta, niečo mu je ľaho-stajné;
- je implicitné – nevyžaduje sa spravidla od nich, aby svoje chápanie výuč-by explicitne vyjadrili v písomnej alebo ústnej podobe;
- obsahuje viac zložiek: jeho chápanie jednotlivých didaktických prvkov (ciele, obsah, žiaci, metódy, organizačné formy, úlohy učiteľa, chápanie učiteľskej profesie i seba samého v nej),

- od neho závisia výsledky jeho práce,
- vzniká postupne (od študentských prekonceptov) a v priebehu učiteľskej činnosti sa (pod vplyvom reálnych skúseností reflektovaných v teórií a naopak) mení a ustaľuje na určitej optimálnej úrovni, ktorá mu vyhovuje. Niektorí hľadajú ďalej, sú v permanentnom kontakte s psychodidaktickou teóriou a svoje chápanie výučby dopracúvajú a precizujú;
- na jeho optimalizáciu a narúšanie stereotypov využívajú rôzne formy sebareflexie.

Súhlasíme s V. Kosíkovou (2011), že učiteľovo chápanie výučby by malo v súlade so súčasnými edukačnými cieľmi poskytnúť každému žiakovovi možnosť rozvíjať svoj potenciál na jeho optimálnej maximálne možnej úrovni. Jeho vyučovací štýl by mal byť zacielený na to, aby sa podielal na zosúladení vonkajšieho riadenia poznávacacieho a učebného štýlu tak, aby vytváral možnosť pre žiakovu autoreguláciu.

3.2| Klasifikácia vyučovacích štýlov učiteľa

Zmeny súvisiace so školskými reformami sa odrážajú aj v klasifikácii vyučovacích štýlov učiteľov. J. Prokop (2002) a J. Vašutová (2004) rozdeľujú vyučovacie štýly učiteľov podľa ich reakcií na školské reformy (táto klasifikácia nie je podložená empirickým skúmaním).

- **Tradicionalistický štýl**

Učitelia s negatívnym postojom k reforme. Reforma ohrozuje ich stereotypné chápanie výučby. Učiteľ cíti určité ohrozenie súvisiace s požiadavkami na zmenu. Tažko sa adaptuje na nové požiadavky, nechce sa mu do výučby začať inovácie. Trvá na tradičnom prístupe a chápá výučbu. Je presvedčený o správnosti svojho chápania výučby a neidentifikuje žiadne oblasti vyžadujúce zmeny. K reformným zmenám z vedenia školy pristupuje neochotne.

- **Chameleónsky štýl**

Učiteľ – chameleón má k školskej reforme ambivalentný postoj. Uvedomuje si potrebu zmien, ale k reformným snahám je zdržanlivý. Prijíma ich len nako. Skôr si myslí, že reforma nič nové neprinesie.

- **Entuziastický štýl**

Je spomenutý len okrajovo. Učiteľ – entuziasta verí reformným zmenám a ak zodpovedajú jeho predstavám, tak ich v praxi podporuje.

Na základe kritérií, ako sú klíma na výučbe, spôsob jej riadenia a vzťah k žiacom (I. Turek 2010) rozlišujeme:

- **autoritatívny vyučovací štýl**

Učiteľ určuje sám, čo a ako sa bude vyučovať, čo majú žiaci robiť. Je dominantným prvkom výučby, vyžaduje prísnu disciplínu, názory žiakov ho nezaujímajú a v prípade ich prezentácie ich nerešpektuje. Udržiava si od žiakov odstup. Žiaci ho vnímajú ako prísneho, netolerantného, s nedostatočným zmyslom pre humor. Niektorí žiaci majú z neho strach, ale rešpektujú jeho odbornosť;

- **demokratický vyučovací štýl**

Je sebareflexívny, zaujíma sa o názory žiakov, pracuje so spätnou väzbou o svojej práci. So žiakmi diskutuje, ich názory si vypočuje, premýšla o nich a niektoré aj rešpektuje. Vytvára pozitívnu klímu, podporuje samostatnosť, iniciatívu a tvorivosť, využíva aktivizujúce formy a metódy. O problémoch žiakov sa zaujíma, pomáha im a podporuje ich. Je tolerantný. Žiaci si ho vážia a majú ho radi;

- **liberálny vyučovací štýl**

Učiteľ sa snaží plniť svoje povinnosti, je však príliš nerozhodný, a to žiaci zneužívajú. Disciplína na výučbe býva uvoľnená. Žiaci ho majú radi, ale väčšinou ho veľmi nerešpektujú;

- **nevyhranený vyučovací štýl**

Tento vyučovací štýl je typický pre začínajúcich učiteľov, ktorí sa ešte len hľadajú, preto sú nevyhranení. V závislosti od situácií sa snažia byť aj demokratickí, potom zase autoritatívni alebo liberálni.

Podľa preferencie mozgových hemisfér, ako uvádzajú J. Škoda a P. Doulík (2011), môžeme rozlišovať:

- **pravohemisférový vyučovací štýl**

Učitelia – umelci zameraní na emocionalitu;

- **ľavohemisférový vyučovací štýl**

Učitelia – racionalisti zameraní na vedu.

V rámci výučby je dôležité aktivizovať obidve hemisféry mozgu, kombinovať rôzne didaktické prvky tak, aby si každý žiak mohol vyberať podnety vychovujúce jeho vlastnému spôsobu spracovania informácií podľa hemisférovej dominancie.

Ďalšie kritérium súvisí s vnímaním situácií podľa H. A. Witkina (In: Škoda, Doulík 2011) a G. Pikea a D. Selbyho (1994):

- **globálny vyučovací štýl**

Zameraný na holistické vnímanie určitej situácie. Jednotlivé prvky chápe vždy v kontexte situácie. Je viac empatickým pajdotropom (záujem o žiakov a rešpekt ich vekových a individuálnych zvláštností), ktorý sa prispôsobuje potrebám žiakov. Rešpektuje práva druhých, snaží sa v triede rozložiť moc a zodpovednosť za rozhodovanie a prijaté rozhodnutia, vytvára atmosféru vzájomnej dôvery a podpory, zdravého sebavedomia, individuálnej a skupinovej disciplíny. Jeho výučba je demokratická, vedúca k rešpektovaniu ľudských práv, kladie dôraz na rozvíjanie všetkých zložiek osobnosti – kognitívnej, socioafektívnej aj psychomotorickej. V riešení problémov zdôrazňuje globálny prístup;

- **analytický vyučovací štýl**

Vníma jednotlivé prvky jasne odlišené od kontextu situácie. Funguje oddelene od vplyvov okolia a potrieb žiakov. Je to prevažne logotrop (sústredzuje sa viac na učivo a výkon žiakov). Pri klasifikácii sa zameriava hlavne na výkon žiaka, jeho úsilie spravidla neoceňuje.

Podľa kritérií ako sú metódy výučby, chápanie žiaka a edukačných cieľov a vzťahov medzi učiteľom a žiakmi rozlišujú G. D. Fenstermacher a J. F. Sol-tis (2008) 3 typové kategórie:

- **manažérsky štýl**

Východiskom je chápanie učiteľa ako manažéra učenia a získavania poznatkov, vedomostí, zručností a kompetencií. Zdôrazňuje učivo, metódy a transmisívny prenos hotových poznatkov od učiteľa k žiakom. Podceňuje potreby žiakov. Málo pozornosti venuje vymedzovaniu vyučovacích cieľov a rozvoju

priateľských vzťahov so žiakmi. K žiakovi pristupuje ako k *tabuli rasa*. Je systematický, dobrý organizátor, ale ignoruje viaceré dôležité pedagogické aspekty (napr. sociálne a kultúrne rozdiely medzi žiakmi; žiaci sú ako neopracovaný surový materiál). Poskytuje adekvátnu spätnú väzbu;

- **facilitačný štýl**

Je opakom predchádzajúceho štýlu. Podporuje autenticitu osobnosti žiakov, rešpektuje ich vlastnosti, potreby aj vzťahy a rôzne interakcie medzi nimi na vzájom a učiteľom. Zvládnutie učiva nechápe ako cieľ, ale ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka. Voči žiakom je ústretový, čo môžu niekedy žiaci zneužívať. Učiteľ s týmto štýlom nevyvíja na žiakov potrebný nátlak, nemotivuje ich dostatočne k systematickému učeniu;

- **pragmatický štýl**

Dominantné sú učivo a edukačné ciele. Metódy, potreby žiakov, ich vzájomné interakcie s učiteľmi sú vedľajšie. Pozornosť učiteľa sa sústredí na prepojenie učiva so životom. Učiteľova snaha a vedenie žiakov k úspešnému osvojaniu si učiva žiakmi môže viesť k ich preťažovaniu.

J. Škoda a P. Doulík (2011) uvádzajú aj intelektové vyučovacie štýly vymedzené R. J. Sternbergom:

- **monarchistický štýl**

Orientuje sa na jednotlivý cieľ alebo potrebu. Nepripúšťa možnosť rôznych ciest k dosiahnutiu cieľa. Učiteľ býva netolerantný a pomerne rigidný. Tenduje k zjednodušovaniu problémov, vníma ich skôr schematicky, nezaujíma jú ho ich príčiny;

- **hierarchický štýl**

Je opakom monarchistického štýlu. Vychádza z faktu, že nie je možné naraziť dosiahnuť všetky ciele, a preto sú niektoré z nich dôležitejšie ako iné. Učiteľia s týmto štýlom sú tolerantní a flexibilní. Pri riešení problémov sú systematickí a rozhodní;

- **oligarchický štýl**

Učiteľ s týmto štýlom ľažko vymedzuje priority. Je nerozhodný. Pri riešení problémov vyhľadáva prehnany komplexnosť, ktorá môže viesť k zbytočnej zložitosti;

- **anarchistický štýl**

Vymedzuje veľa cieľov, ktorým chýba diferenciácia. Sú nejasne vymedzované a zároveň nejasne chápane. Učitelia s týmto štýlom pristupujú k riešeniu problémov náhodne, vyhýbavo a nesystematicky. Sú nevyspýtateľní, v niektorých situáciách príliš neistí a váhaví.

Nakoniec uvádzame posledný prístup vychádzajúci z interakcií medzi učiteľom a žiakom či žiakm – *interakčný štýl učiteľa*.

J. Mareš (1998) ho spolu s vyučovacím štýlom učiteľa a učebným štýlom žiaka chápe ako komplementárny konštrukt. Nie je možné skúmať ich izolované, ale v rámci systému vzťahu *učiteľ – žiak*. R. Dytrtová a M. Krhutová (2009), P. Gavora (2005) uvádzajú, že systémový prístup k problematike skúmania vzťahu učiteľ – žiak bol empiricky overovaný v rámci niekoľkých výskumov na veľkom počte respondentov (žiaci vo veku 12 – 18 rokov) metódou *QTI dotazníka (Questionnaire on Teacher Interaction)*, ktorého tvorcovia vychádzali z aplikácie Learyho typológie osobnosti na osobnosť učiteľa. Interakčné charakteristiky učiteľov boli posudzované v 8 dimenziách – učiteľ ako:

- **organizátor**

Má prehľad o všetko, čo sa v triede deje. Vyučuje efektívne, dokáže udržať pozornosť žiakov, učivo vysvetluje jasne;

- **pomáhajúci**

Pomáha žiakom, ak potrebujú pomoc. Vytvára v triede príjemnú atmosféru, je priateľský a žiaci mu dôverujú;

- **chápajúci**

Je trpežlivý, tolerantný, dokáže žiakov vypočuť, rád s nimi diskutuje;

- **vedúci žiakov k zodpovednosti**

Umožňuje žiakom prijímať rozhodnutia v triednych záležitostiach. Je veľkorysý, prijíma ospravedlnenie, ak žiak uvádzza rozumné dôvody;

- **neistý**

Svoju nevedomosť maskuje. Býva zmätený, často je v rozpakoch, žiaci ho ľahko vyvedú z miery;

- **nespokojný**

Je podozrievavý, vyhŕáža sa, žiakov podceňuje, je veľmi ťažké sa mu zavďačiť;

- **kritizujúci**

Lahko sa rozčúli, je netrpezlivý, žiakom často adresuje ironické poznámky. Máva zlú náladu a správa sa povýšenecky;

- **prísny**

Vyžaduje sústredenosť a bezpodmienečnú poslušnosť. Žiakov za porušenie pravidiel trestá a tiež hodnotí. Je náročný.

Interakčný štýl sa vytvára postupne a je ovplyvňovaný žiakmi, ktorí skúšajú rôzne typy správania voči učiteľovi a na základe jeho reakcií odvodzujú svoje ďalšie správanie k nemu. Ustálenie interakčného štýlu je teda otázkou času a aktívneho prístupu učiteľa k žiakom.

Autori sa zhodujú v názore, že je dôležité, aby učiteľ prijal jeden štýl ako všeobecne preferovaný a doplnil ho charakteristikami, ktoré sú typické pre jeho osobnosť. Skúsení učitelia, ktorí boli predmetom rôznych výskumov a úspešne v nich obstáli, dokázali relatívne ľahko použiť zodpovedajúci štýl v situácii, v ktorej sa práve nachádzali. Ako uvádza Z. Heinzová (2012), paralelu môžeme nájsť v zisteniach o vodcovstve, ktoré potvrdzujú, že efektivita pracovnej skupiny či tímu súvisí so schopnosťou vodcu integrovať viaceré štýly vedenia skupiny a za úspešných vodcov sú považovaní tí vodcovia, ktorí dokázali meniť svoj štýl počas práce skupiny v závislosti od aktuálnych úloh. Úspešný vodca tímu je v dnešnej dobe predovšetkým ten, ktorý svoj štýl vedenia skupiny vie prispôsobiť jej aktuálnym potrebám a podmienkam a zároveň potrebám a podmienkam prichádzajúcim z vonkajšieho prostredia tímu. Rovnako aj učiteľov, ktorí dokážu prispôsobovať štýl svojej práce potrebám úloh aj potrebám žiakov, obyčajne vnímame ako výborných učiteľov, expertov.

Záver

Mnohí žiaci by boli v škole spokojnejší, keby sa mohli učiť tak, ako im to vyučuje, keby mali učitelia pochopenie pre ich kognitívne i učebné štýly.

Správne a včasné diagnostikovanie ich dominantného učebného štýlu a tiež reflexívna práca s vlastným vyučovacím štýlom môže byť jednou z mnohých efektívnych cest v tomto úsilí, ktoré povedie k lepšiemu vzájomnému porozumeniu medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi.

Učitelia by mali byť schopní v konkrétnych pedagogických situáciách modifikovať svoj vyučovací štýl tak, aby bol vyhovujúci pre ich žiakov a aby bol základom efektívneho vyučovania a učenia sa.

Zoznam bibliografických odkazov

- DUCHOVIČOVÁ, J., 2011. Psychodidaktika. In: *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-857-3.
- DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FENSTERMACHER, G. D. a J. F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FISCHER, R., 2004. *Učíme děti myslat a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- HEINZOVÁ, Z., 2012. Utváranie a vedenie tímu. In: *Personálny manažment*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0474-6.
- HEINZOVÁ, Z., 2012. Osobnostné vlastnosti žiakov vo vzťahu k ich komunikačným prejavom na vyučovaní. In: *Sociálne procesy a osobnosť 2012: zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie. ISBN 978-80-88910-40-4.
- HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N. a A. TOMENGOVÁ et al., 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov: metodická príručka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-372-5.
- KALHOUS, Z., OBST, O., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

- KALISKÁ, L., 2009. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba*. Banská Bystrica: OZ Pedagóg PF UMB. ISBN 978-80-8083-827-0.
- KALISKÁ, L., 2013. *Vyučovanie zamerané na učebné štýly*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0513-2.
- KOHOUTEK, R., 2006. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků. In: *Problemy kurikula základní školy*. Brno: PF MU. ISBN 80-210-4125-0.
- KOLÁŘ, Z. a A. VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLB, D. A., 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOVALIK, S. a K. OLSEN, 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Faber. ISBN 80-967492-6-9.
- LABÁTH, V., 1999. Tréningové metódy vo vyučovaní. In: *Občan a demokracia: metodická príručka*. Bratislava: Občan a demokracia. ISBN 80-967169-9-9.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- PETLÁK, E., 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút. ISBN 978-80-89400-39-3.
- PETLÁK, E., 2014. *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-7-8153-021-0.
- PIKE, G. a D. SELBY, 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-85623-98-6.
- PIOVARČIOVÁ et al., 2010. *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku: prieskumná štúdia*. Bratislava: IUVENTA. ISBN 978-80-8072-102-2.
- PROKOP, J., 2002. Portrét polského učitele. In: *Pedagogická revue*. Roč. 54, č. 1, s. 46-62. ISSN 1335-1982.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RIEFOVÁ, S. L., 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7.

- ROVŇANOVÁ, L., 2012. Učebné štýly žiakov – výzva pre didaktickú prácu pedagogických a odborných zamestnancov v školskom prostredí v kontexte novo vynárajúcich sa potrieb detí. In: *Humanum – International Social and Humanistic Studies*. Warszawa: Instytut Studiów Mieczdzynarodowych i Edukacji Humanum. No. 9(2)2012., s. 353-365. ISSN 1898-8431.
- STARÝ, K., et al., 2008. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitel-ského sboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-513-4.
- STARÝ, K., et al, 2008. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-511-0.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P., 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smyslu-plného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3341-8.
- TUREK, I., 2010. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie pro žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VETRÁKOVÁ, M., 2013. *Systém kvality vzdelávania na UMB v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0671-9.
- ZIELKE, W., 1984. *Jak racionálne studovať*. Praha: Svoboda.

PRÍLOHA A

Pomôcka pre formuláciu špecifických cieľov a učebných úloh podľa rôznych taxonómií

Prehľad taxonómií cieľov podľa K. G. Lewis (2007)

Teória	Kategórie taxonómií
	štruktúrovanosť – otvorenosť jednoduché kognitívne schopnosti – komplexná kognitivita orientácia na edukátora – orientácia na edukanta
Bloom	vedomosti – pochopenie – aplikácia – analýza – syntéza – hodnotenie
Sanders	pamäť – translácia – interpretácia – aplikácia – analýza – syntéza – hodnotenie
Aschner	pamäť – uvažovanie – hodnotenie – tvorivé myšlenie
Carner	konkrétnosť – abstrakcia – tvorivosť
Pate, Bremer	konvergencia – divergencia

Prehľad taxonómií podľa M. D. Gall (1970)

Teória	Kategórie taxonómií				
	vybavenie	analytické myšlenie	tvorivé myšlenie	evaluačné myšlenie	iné atribútne teórie
Adams	pamäť	logické uvažovanie	---	hodnotenie	asociácia, klarifikácia, nulový bod
Aschner	pamäť	uvažovanie	tvorivé myšlenie	hodnotenie	---
Bloom	vedomosti	analýza	syntéza	hodnotenie	chápanie, aplikácia
Carner	konkrétnosť	abstrakcia	tvorivosť	---	---
Clements	minulá skúsenosť	---	plánovanie	hodnotenie	súčasná skúsenosť, pravidlo, identifikácia, poradie, akceptácia, návrh
Guszak	rozpoznanie	vysvetlenie	domnenka	hodnotenie	translácia
Pate, Bremer	vybavenie jednej alebo viacerých položiek	koncepčná analýza	divergencia	---	determinanty schopností, demonštrácia schopností, príklady
Schreiber	vybavenie faktov, zostavenie ich sekvencie	porovnania, hľadanie podporných faktov vyvodenie záverov	premýšľanie o výsledkoch	identifikovanie hlavných častí, morálne hodnotenie, osobná skúsenosť, hodnotenie kvality zdrojov, adekvátnosť informácií	opis situácie, klarifikácia, definovanie otázok, odhalovanie informácií

PRÍLOHA B

Odporučania pre tvorbu výsledkov vzdelávania v kognitívnej oblasti

Revidovaná Bloomova taxonómia kognitívnych funkcií			Úroveň otázok
Úroveň myšlienkových operácií	Charakteristika stavu poznatkov	Typické aktívne, činnostné slovesá vyjadrujúce úroveň	
Zapamätanie <ul style="list-style-type: none">• znova spoznanie• vybavenie z pamäti	Na úrovni zapamätania sa od študenta vyžaduje priame zopakovanie alebo vyzvanie informácie z krátkej dobej pamäti; <ul style="list-style-type: none">- pozná vyžadovanú terminológiu- pozná vyžadované fakty- pozná metódy a postupy- pozná základné koncepty učiva- pozná zákonitosti.	definovať, opísat, poznať, spoznať, opakovat', zopakovať, reprodukovať, rozoznať, označiť, pomenovať, doplniť, opísat', priradiť, určiť, vymenovať, identifikovať, vybrať, zoradiť'	Konvergentné uzavreté otázky
Porozumenie <ul style="list-style-type: none">• interpretovanie• uvádzanie príkladov• zhrnutie• usudzovanie• porovnávanie• vysvetlovanie	Študent demonštruje porozumenie a chápanie významu učiva, opakovanie naučených viet a definícií sa posúva na úroveň chápania vzájomných súvislostí. Ešte nezačal aplikovať naučené vedomosti v iných situáciach; <ul style="list-style-type: none">- chápe fakty a zákonitosti- reprodukuje učivo vysvetlujuje grafy a tabuľky- slovnú formuláciu transformuje napr. do matematických vzorcov- z dostupných dát odhaduje následné udalosti a javy- potvrzuje správnosť použitých metód a postupov.	vysvetliť, vyznačiť, vyjadriť vlastnými slovami, vyjadriť inou formou, rozlíšiť, uviesť príklad, skontrolovať, nakresliť, načrtiť, opraviť, určiť, inak povedať, ilustrovať, zhrnúť, uviesť príklad	Konvergentné uzavreté aj otvorené otázky
Aplikácia <ul style="list-style-type: none">• realizácia• uplatnenie	Študent využíva osvojené učivo v nových situáciach, v myšlienkových operáciách dochádza k významnému posunu smerom k aktívному prístupu. Začína využívať to, čo sa doteraz pasívne naučil počúvaním a memorovaním; <ul style="list-style-type: none">- aplikuje osvojené postupy a koncepty v nových situáciach- aplikuje pravidlá a zákonitosti v situáciach z reálneho života- rieši matematické problémy- zostavuje grafy a tabuľky- potvrzuje správnosť použitej metódy alebo postupu.	aplikovať, prediesť, zobraziť, vyriešiť, používať, vykonávať, uskutočňovať, dokázať, dramatizovať, použiť, nakresliť, preukázať, riešiť, vypočítať, vyhľadať, navrhnuť, plánovať, usporiadat', odvodzovať, zaradiť, vymedziť, prisúdiť'	Konvergentné otázky

Analýza <ul style="list-style-type: none">• rozlišovanie• organizovanie• prisudzovanie	Študent analyzuje argumenty, rozkladá ich na čiastkové faktky a hľadá vzájomné súvislosti medzi nimi; <ul style="list-style-type: none">- vyvodzuje nové závery z dostupných informácií- v myšlienkových úvahach nachádza logické súvislosti- nachádza rozdiely medzi faktami a názormi- vyhodnocuje irelevantnosť dát a informácií- analyzuje organizačné štruktúry diel (výtvarných, hudobných, umeleckých).	rozlíšiť, porovnať, dať do protikladu, rozčleniť, určiť príčiny a dôsledky, rozhodnúť, urobiť rozbor, klasifikovať, dedukovať, zatriediť, vysvetliť, analyzovaliť, vysvetliť (prečo)	Divergentné uzavreté otázky
Hodnotenie <ul style="list-style-type: none">• kontrola• kritika	Študent samostatne robí úsudky a závery, hodnotí myšlienky, javy, výroky, faktky, materiály, pomôcky, v hodnotení integruje poznatky z jednotlivých predmetov; <ul style="list-style-type: none">- hodnotí logický sled udalostí- hodnotí vhodnosť a pravdivosť úsudkov a záverov vyvodených z analýzy dostupných dát- hodnotí kvalitu práce na základe stanovenia vlastných (interných) kritérií- hodnotí kvalitu práce (napr. umeleckého diela) použitím externých štandardov a kritérií	argumentovať, obhájiť, rozhodnúť, oponovať, porovnať, kriticky posúdiť, preveriť, zdôvodniť, zhodnotiť, uviesť výhody a nevýhody, odporučiť, posúdiť, zhŕnúť, usporiadaiť podla klúča	
Tvorivosť <ul style="list-style-type: none">• generovanie• plánovanie• produkovanie	Študent tvorí nový kompaktný celok, resp. dielo z poskytnutých čiastkových dát a informácií. Využíva nadobudnuté poznatky a informácie zo štúdia všetkých predmetov študijného programu na to, aby z informácií vytvoril nový, kompaktný významový celok, organizačnú štruktúru alebo nový vzorec; <ul style="list-style-type: none">- komponuje, píše prácu (dielo) s dobrou organizačnou štruktúrou integrujúc poznatky z viacerých predmetov.	kategorizovať, klasifikovať, kombinovať, vytvoriť portfólio, navrhnuť riešenie problému, organizovať, reorganizovať, naplánovať, zhŕnúť, vyvodiť závery, vytvoriť, skonštruovať, vyvinúť, navrhnuť (nový postup, projekt a pod.), diskutovať, obhájiť, skombinovať	Divergentné otvorené otázky

VETRÁKOVÁ, M., 2013. Systém kvality vzdelávania na UMB v BB.
TUREK, I., 2010. Didaktika.

PRÍLOHA C

Odporúčania pre tvorbu výsledkov vzdelávania v socioafektívnej oblasti

Kratwohlova taxonómia afektívnych funkcií		
Úroveň afektívnych procesov	Charakteristika stavu poznatkov	Typické aktívne, činnostné slovesá vyjadrujúce úroveň
Vnímať	<p>Vnímavosť, citlivosť, pozornosť študenta na určité podnety. Ide o posun cez tri úrovne od úplne pasívnej pozície až po upriamenie pozornosti aspoň na častočne uvedomej úrovni;</p> <ul style="list-style-type: none"> - berie do úvahy situáciu, jav, objekt alebo stav bez spoznania objektívnych charakteristik objektu, čím sa líši od znalostí. Diefa si uvedomuje, všíma objekt, stav, jav a pod. aspoň na minimálnej úrovni - toleruje podnet bez úsilia aktívne sa mu vyhnúť - dobrovoľne sa zúčastňuje na činnosti - jasné odlišenie od iných podnetov, následne výber podnetu a určité upriamenie pozornosti aj napriek rušivým vplyvom. 	vnímať, pozorovať, počúvať, prijímať, uvedomiť si, zúčastniť sa, rozpoznať
Reagovať	Zainteresovanosť, aj hľadanie určitých podnetov, tzv. aktívna pozornosť – študent si už nielen všíma a pasívne prijíma podnety, ale aj reaguje. Študent sa podrobuje dohodnutým/aj vopred nedohodnutým pravidlám činnosti, dobrovoľne zúčastňuje na navrhnutej činnosti, získava zadostúčinenie z účasti na činnosti.	identifikovať sa, vciť sa, nadchnúť sa, prejavíť záujem, vyjadriť vzťah, reagovať, spolupracovať
Hodnotiť	U študenta sa vytvára kladný postoj, vyzvolanie záujmu, pocítovanie záväzku. Študent získava presvedčenie, že činnosť má význam, je dôležitá, dochádza u neho k vnútornej motívácii k činnosti. Získa pocit spolupatričnosti ku skupine, ktorá rieši nejaký problém, dáva prednosť určitej činnosti, vyhľadáva ju, snaží sa presvedčiť iných, aby sa podujali na určitú činnosť.	oceníť, povzbudit sa, vážiť si (charakter, konanie, hodnotu, dielo, prácu), akceptovať, presvedčiť sa o..., preferovať, obraňovať, hľadať, staráť sa
Organizovať	Na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedomiením si zovšeobecnených a dominantných hodnôt. Abstrakcia, zovšeobecnenie hodnoty, formovanie zodpovednosti za činnosť. Uvedenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt.	uvedomiť si, integrovať, určiť dominanty, zostaviť škálu, prejavíť záujem, usúdil, zaujať postoj, zdôvodniť postoj, stanoviť, rozlísiť, zvažovať, organizovať
Tvoriť	Hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru študenta, ktorý koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi. Prevláda tendencia konáť určitým spôsobom. Táto úroveň je vrcholom procesu interiorizácie, predstavuje najširší pohľad, životnú filozofiu, svetonázor, systém hodnôt.	uvedomiť si, prejavíť záujem, rozvíjať (schopnosť), zovšeobecniť (postup), mať presvedčenie, obhájiť postoj, uplatniť postoj, internalizovať, overiť

VETRÁKOVÁ, M., 2013. *Systém kvality vzdelávania na UMB v BB.*

TUREK, I., 2010. *Didaktika.*

PRÍLOHA D
Odporúčania pre tvorbu výsledkov vzdelávania
v psychomotorickej oblasti

Simpsonovej taxonómia psychomotorických funkcií		
Úroveň zručnosti	Charakteristika stavu zručnosti	Typické aktívne, činnostné slovesá vyjadrujúce úroveň
Pozorovať	- získanie a vybavenie predstavy o budúcej motorickej činnosti z pamäti a na posúdenie potreby a správnosti činnosti	opísť, vybrať, určiť, identifikovať, izolovať, rozoznať, rozlíšiť, atď.
Pripraviť sa	- psychická, fyzická a emocionálna (ochota, motivácia) pripravenosť vykonať určitú činnosť	ukázať, začať, reagovať, poznať, vysvetliť, prejavíť, atď.
Imitovať	- ide o začiatocné štadium pri učení sa komplexným zručnostiam; zahrňa imitáciu (opakovanie úkonov demonštrovaných učiteľom) a pokus a omyl (viacnásobné vykonávanie určitého úkonu za účelom nájdienia a osvojenia si správneho spôsobu jeho realizácie); správnosť výkonu činnosti posudzuje učiteľ alebo aj študent podľa konkrétnych kritérií	zhотовiť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť, upevniť, napodobniť, zopakovať, atď.
Manipulovať	- činnosť je vykonávaná spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne; na tejto úrovni sa utvára zručnosť v činnosti; ide však o menej komplexné, menej zložité činnosti ako vo vyšších kategóriях Simpsonovej taxonómie	uskutočniť, vykonať, postaviť, načrtiť, implementovať, ostatné sú rovnaké ako v kategórii 3.
Adaptovať	- študent dokáže meniť, modifikovať, prispôsobovať činnosť zmeneným podmienkam alebo problémovej situácii	prispôsobiť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať, obnoviť, implementovať, atď.
Tvoriť	- vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, neznámych, problémových situáciách; komplexná, zložitá činnosť vyžadujúca vysoko koordinované motorické aktivity je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky	skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnúť, atď.

VETRÁKOVÁ, M., 2013. *Systém kvality vzdelávania na UMB v BB.*

TUREK, I., 2010. *Didaktika.*

PRÍLOHA E

Odporúčania pre tvorbu výsledkov vzdelávania pre všetky oblasti rozvoja osobnosti

Taxonómia špecifických cieľov pre všetky oblasti cieľov J. H. De BLOCKA (Turek 2010)				
Úroveň	vedomosť	porozumenie	aplikácia	integrácia
Doména				
Kognitívna	zopakovať, spoznať, definovať, ukázať, vymenovať, atď.	opísat, charakterizovať, vyjadriť vlastnými slovami, vysvetliť, porovnať, atď.	vyriešiť, vypočítať, určiť viac/menej, ilustrovať, vypracovať, analyzovať...	navrhnuť, vytvoriť, zhrnúť, posúdiť, rozhodnúť, naplánovať, atď.
Afektívna	vypočuť si, akceptovať pokyny, uvedomiť si, atď.	akceptovať názory iných, odpovedať na otázky, správne reagovať na pokyny, klásť vhodné otázky, participovať na niečom, atď.	akceptovať normy a hodnoty, spolupracovať v skupine, aplikovať pravidlá, atď.	spontánne reagovať na pokyny a/alebo pravidlá, správať sa podľa pravidiel, iniciováť spoluprácu v skupine ...
Psychomotorická	ukázať, spoznať zvuk/chut/vôňu/farbu/tvar/veľkosť, povedať postup, zaujať správny postoj, atď.	demonštrovať a zdôvodniť postup činnosti, zložiť alebo rozložiť niečo neznáme, vyskúšať, atď.	vyrobiť, vyskúšať, zostaviť, zostrojiť, opraviť, prispôsobiť, zručne používať, urobiť, strihať, trhať, atď.	plynule vykonávať činnosť, vykonávať činnosť bez váhania, robiť bezchybne, automaticky robiť, pracovať presne a rýchlo ...

VETRÁKOVÁ, M., 2013. Systém kvality vzdelávania na UMB v BB.
 TUREK, I., 2010. Didaktika.

Názov:	Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov
Autor:	PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.
Recenzenti:	Mgr. Zuzana Heinzová, PhD. PaedDr. Slavomíra Džačovská
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Jazyková úprava:	Mgr. Daniela Bordášová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2015
Počet strán:	70
ISBN	978-80-565-0953-1