

# Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 9(2)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 327-338]

---

**Lenka Rovňanová**

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

***Učebné štýly žiakov - výzva pre didaktickú prácu  
pedagogických a odborných zamestnancov  
v školskom prostredí v kontexte novo vynárajúcich  
sa potrieb detí***

***Learning styles of students - a challenge for a teaching job teaching  
and professional staff in the school environment  
in the context of newly emerging needs***

**Keywords:** *newly emerging needs of children, cognitive and learning styles of students, teaching style of the teacher*

## **Summary**

*The paper is focused on the issue of learning styles in the context of newly emerging needs of children in the school environment. It analyzes various approaches to characterization and classification of learning styles. Correct and early diagnosis of the predominant learning styles helps teachers in the teaching and starting learning processes of students. It is a current requirement of the current teaching and call for the development of specific diagnostic competence of each teacher already in undergraduate training, but also in the system of continuous education.*

## Úvod

Spoločenské a politické zmeny v Európe na prelome storočí priniesli mnoho zásadných spoločenských zmien s ich pozitívnymi i negatívnymi dôsledkami do života celej spoločnosti, jej rôznych komunít, až po každodenný život jednotlivcov. Významne ovplyvňujú aj život našich detí – doma, v škole i mimo nej. V súvislosti s nimi hovoríme o meniacom sa koncepte detstva ako dôsledku transformačných zmien v spoločnosti.

V odbornej tlači sa objavuje slovné spojenie „*novo vynárajúce sa potreby detí (NPD)*“ ako označenie situácií, príležitostí, problémov, javov a trendov, ktoré ovplyvňujú život našich detí v posledných dvoch desaťročiach.

NPD definujeme podľa holandských autorov N. van Oudenhoven a R. Wazirovej [2006: 33] ako „...*skupiny voľne prepojených výziev, príležitostí, udalostí, problémov a hrozieb, ktoré sa týkajú celkového rozvoja detí, s ktorými sa však dnešné deti, ani deti v minulosti vo svojej spoločnosti doteraz nestretli, prípadne, ak sa v minulosti aj vyskytovali, ich výskyt sa výrazne zvýšil*“.

Môže sa nám zdať, že už nás nič nové nemôže prekvapiť, že všetky javy, trendy, situácie, ktoré štúdia priniesla, dôverne poznáme, že sú súčasťou života našich detí dlhodobo, mení sa len ich kvalita, frekvencia. Vieme o nich a snažíme sa ich reflektovať. Je to naozaj tak? Autorky slovenskej štúdie [Piovarčiová et al., 2010] uvádzajú, že pre NPD je charakteristické, že sa im nevenuje zo strany rodičov, učiteľov, politikov a komunít dostatočná pozornosť, že chýbajú nástroje na ich analýzu a adekvátnu reflexiu, že na Slovensku sa tejto téme cielene, v kontexte výskumných zistení, nevenujeme, resp. ak áno, tak nesystematicky a veľmi málo. Nie sú predmetom záujmu žiadnej pedagogickej či psychologickkej učebnice o výchove a vzdelávaní. Ani rodičia, ani pedagogickí a odborní zamestnanci (včítane sociálnych pedagógov) v školách ako aj ostatní odborníci poskytujúci starostlivosť deťom nevedia, ako jednoznačne NPD rozpoznať a následne s nimi pracovať. Súhlasíme s tým, že súčasná spoločnosť nedokáže tieto potreby komplexne a systémovo identifikovať a primerane na ne reagovať.

### **Novo vynárajúce sa potreby detí a školské prostredie**

Uvedenej téme sa na Slovensku dôkladnejšie venovala Nadácia detí Slovenska a v spolupráci s holandskými expertmi v roku 2009 uskutočnila výskum s deťmi, rodičmi, pedagógmi, pracovníkmi mimovládnych organizácií, štátnych inštitúcií, predstaviteľmi médií, kultúry, občianskymi aktivistami, výskumnými pracovníkmi i predstaviteľmi samosprávy. Jeho súčasťou bola aj práca s fokusovými skupinami detí a mládeže rôzneho veku, jazykového, geografického a sociálneho prostredia, ako aj s učiteľmi a rodičmi. Výsledky spracovali do ôsmich kategórií:

1. Meniaci sa koncept detstva
2. Dodržiavanie Dohovoru o právach dieťaťa
3. Nevyvážený nárast dievčenskej sily
4. Znižovanie vplyvu tradičných sprostredkovateľov výchovy a vzdelávania (hlavne rodičov a učiteľov)
5. Prelínanie reálneho, virtuálneho a nemožného
6. Sprístupňovanie nových oblastí
7. Účinky globálneho životného štýlu
8. Účinky transformujúcej sa spoločnosti

Okrem uvedených oblastí NPD štúdia pomenúva ďalšie problémové oblasti a javy: malá angažovanosť rodičov vo výchove detí, nárast agresie v školskom i domácom prostredí, príležitosti a ohrozenia informačno-komunikačnými technológiami a vplyv médií, príležitosti a problémy trávenia voľného času detí, tlak na ich výkon a úspešnosť, celkové dôsledky súčasného životného štýlu na zdravie detí a nedostatočne efektívne spôsoby vyučovania v škole.

V súvislosti s našou štúdiou vyberáme z vyššie uvedených ôsmich kategórií štvrtú – **znižovanie vplyvu tradičných sprostredkovateľov výchovy a vzdelávania** a z pomenovaných javov ten posledný – **nedostatočne efektívne spôsoby vyučovania v škole**. Vzhľadom na pedagogickú prax a prebiehajúcu školskú reformu je významné zistenie, že detská i študentská (študenti pedagogických fakúlt) skupina respondentov sa zhodli a na prvom mieste dôležitosti uviedli **potrebu zmeny vyučovacieho štýlu učiteľov** smerom k zmysluplnému, interaktívnemu, motivujúcemu učeniu sa v súvislostiach a **potrebu rozvíjať zručnosti identifikácie a následného rešpektovania učebných štýlov žiakov** vo výchove a vzdelávaní. Uvedené potreby nepovažujeme za nové, sú však dlhodobo zanedbávané a málo reflektované nielen v pregraduálnej príprave budúcich pedagogických i odborných zamestnancov v školstve, ale aj riadiacimi zamestnancami rezortu školstva.

Stotožňujeme sa so zisteniami štúdie, že vytváranie prostredia podporujúceho efektívne učenie sa nie je bežnou profesijnou kompetenčnou výbavou našich učiteľov. Určite to nie je jednoduché, keďže je stále ťažšie deti motivovať k učeniu sa a k spolupráci, či udržiavať disciplínu. V triedach sa prehľbujú rozdiely vo vedomostiach medzi tými, ktorí sa pripravujú na vyučovanie systematicky a tými, ktorí sa pripravujú príležitostne alebo sa nepripravujú vôbec, ich školský prospech im je ľahostajný. Málo detí sa pripravuje do školy systematicky. Alarmujúco sa zvyšujú počty vymeškaných hodín, školáci sa prezentujú sofistikovanejšími formami podvádzania (výroba a používanie ťahákov), stúpajú počty žiakov s identifikovanými poruchami správania. Na potrebu ich prevencie a riešenia v spolupráci školy a odbornej širšej verejnosti poukazuje I. Emmerová [2008, 2011, 2012]. Školy otvore-

ne priznávajú nedostatočnú kompetenčnú pripravenosť pre didaktickú prácu v prevencii sociálno–patologických javov, chýbajú im odborní zamestnanci, ktorí by im v týchto aktivitách systematicky pomáhali. Súhlasíme s L. Kamarášovou [2009] v tom, že možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v tejto oblasti sú, len si to vyžaduje tvrdú a niekedy bolestnú prácu. V kontexte uvedeného je negatívne vnímané zistenie o znižovaní aktívnej angažovanosti rodičov aj v príprave detí na vyučovanie, následnej kontrole, podpory a pomoci. Počet detí z neúplných rodín v triedach aj v dôsledku vysokej rozvodovosti narastá. Kriticky tento jav hodnotia K. Gežová [2010], L. Višňovský a J. Hroncová s kol. autorov [2010]. Pri problémoch s učením detí často nemajú pri sebe blízkeho človeka, ktorý by im pomohol. Zhodne so Z. Škvarkovou [2010] konštatujeme, že spolupráca školy a rodiny často zlyháva napriek ponuke atraktívnych, netradičných aktivít a foriem spolupráce. Do školy častejšie a pravidelne prichádzajú tí rodičia, ktorí by nemuseli, pretože ich deti si plnia školské povinnosti, prospievajú, dodržiavajú pravidlá. Tí, ktorých by učitelia v škole potrebovali, lebo ich deti majú mnoho problémov a často nesúvisiacich len s prospechom, ale celým komplexom problémov, vidia v škole málokedy (často nereagujú ani na oficiálne úradné predvolania).

Systém učenia sa v dnešnej škole viac vyhovuje dievčatám a ich spôsobom učenia (hlavne na primárnom stupni vzdelávania) a podporuje ich lepšie prospievanie [Mc Guinness, 1985]. Súhlasíme s názormi slovenských expertiek [Cviková, Filadelfiová, 2008] v oblasti skúmania vplyvu rodu na školskú úspešnosť v tom, že lepšie výsledky dievčat v škole nemajú žiadny vzťah k ich neskoršiemu uplatneniu na trhu práce, v tom je rozhodujúca úroveň dosiahnutej a v praxi preukázateľnej funkčnej gramotnosti. Zhodne s L. Nemcovou [2010], J. Vernarcovou [2011], D. Markovou [2012] konštatujeme, že u nás sa téme rodovo citlivého prístupu k výučbe, používaniu rodovo citlivého jazyka v nej a odbúravaní rodových stereotypov nevenuje dostatočná pozornosť zo strany odbornej pedagogickej verejnosti. Aj školské prostredie by malo reagovať na odlišné potreby detí, podporovať rozvoj ich silných stránok bez akejkoľvek stereotypizácie. V prvom rade ich však potrebujú správne diagnostikovať.

Pedagógovia v školách konštatujú zlepšovanie zručností žiakov vyhľadávať informácie, ale poukazujú na nedostatočnú zručnosť kriticky a tvorivo s nimi pracovať. Naše deti sú veľmi dobre a viac informované médiami (v niektorých oblastiach až príliš), ale málo formované vlastnými rodičmi. Kombináciu nedostatku času rodičov na deti a sprístupňovanie sveta dospelých aj prostredníctvom moderných technológií čoraz mladším deťom považujeme za ohrozujúce. Chýba práca so svetom citov, emócií a prežívania, v školách rastie počet detí s vývinovými poruchami učenia a správania sa [Belková, 2012]. Žiaci majú v 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 maximálneho osobného výkonu. Problematických oblastí v meniacom sa svete

detí je veľa a my, dospelí, máme tendenciu posudzovať ich hlavne racionálne. Absentuje emocionálne pochopenie a jeho vyjadrenie deťom zvlášť v zlomových obdobiach ich vývinu. Súhlasíme s myšlienkou z prieskumnej štúdie, že 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, prejavujúcimi sa otvorenosťou, hlbokou potrebou chápania súvislostí, vysokým sebavedomím, veľkou intuíciou, nadaním, ale aj tvrdohlavosťou a tvorivosťou vyžaduje od pedagogických a odborných zamestnancov v školách zvlášť, netradičné prístupy pozorovateľné vo variabilnosti ich vyučovacieho a pracovného štýlu. Súhlasíme s M. Koutekovou [2007] a S. Sámellovou [2012] v tom, že uvedená psychodiagnostická kompetencia by mala byť samozrejmosťou súčasťou práce každého pedagogického i odborného zamestnanca v škole, ktorý je v priamej činnosti so žiakmi, preto téme učebných štýlov venujeme v uvedenom kontexte zvýšenú pozornosť.

### 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*). Rozdiely medzi nimi vysvetľujeme nižšie.

V edukačnej praxi si uvedená problematika vyžaduje rozvinutú diagnostickú kompetenciu učiteľa. V zahraničí sa jej venuje veľká pozornosť od osemdesiatych 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, najsť efektívne a pre jedinca zrozumiteľné stratégie učenia sa, spoznať vlastný 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 scifi! Popiera totiž jedinečnosť a neopakovateľnosť osobnosti jednotlivca. Každý žiak v triede je iný a v poznávaní a učení sa preferuje vlastný štýl – **poznávací** aj **učebný!**

V slovenskom jazyku doteraz nevyšla žiadna monografia s touto problematikou a články v odborných časopisoch, vedeckých zborníkoch sú stále zriedkavé. I. Turek [2010], E. Petláková [2012] jej pripisujú veľkú vážnosť a zároveň poukazujú na fakt, že o učebných štýloch sa málo píše aj vo vysokoškolských učebniciach, málo pozornosti sa jej venuje v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov i v kontinuálnom vzdelávaní. Súhlasíme s ich názorom, že poznanie učebných štýlov a ich pozorovateľná aplikácia v edukačnej praxi učiteľov prispieva k zvyšovaniu kvality vzdelávania. Za pioniera v tejto oblasti v Čechách považujeme J. Mareša

[1998], monografia ktorého je ťažko dostupná pedagogickej i laickej verejnosti, preto vítame konkrétne kapitoly v monografiách niektorých slovenských i českých autorov venované učebným a vyučovacím štýlom: I. Turek, E. Petlák, J. Škoda a P. Doulík [2011], V. Kosíková [2011].

Autori sa zhodujú v tom, že napriek intenzívnemu výskumu nie je problematika učebných štýlov úplne vyriešená, v názoroch na ňu badať nejednotnosť, niekedy aj protirečivé rozpory. Jedným z nich je nejednotný prístup k výkladu pojmu učebný štýl. V zhode s I. Turekom [2010] uvádzame stručné vymedzenie obidvoch pojmov:

**Kognitívny štýl je** „*spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko 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 primárnou asociačnou štruktúrou jedinca. Ako uvádzajú J. Škoda a P. Doulík [2011], jej vznik súvisí nárastom počtu neurónov a s rozvojom neuronálnej siete. Informácie z oblasti neurodidaktiky a mozgovokompatibilného učenia sú v tejto súvislosti veľmi užitočné. Neuropedagogika a neurodidaktika sú v súčasnosti populárne v mnohých štátoch 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 vychádzala S. Kovaliková a K. Olsenová [1996].

**Učebný štýl je** „*súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení sa. Vytvára sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje*“. Súhlasíme s autorom, 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. Zvyčajne si svoje učebné štýly neuvedomujeme, systematicky ho neanalyzujeme a nehľadáme jeho 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. I. Turek [2010] uvádza aj odporúčania pre pedagogickú prax, ktoré spracovali na základe súčasného stavu poznania problematiky učebných štýlov, záverov výskumov R. Dunnová a K. Dunn ešte v roku 2001.

### **Klasifikácia učebných štýlov**

Na základe štúdia dostupných zdrojov informácií o učebných štýloch zhodne s autormi konštatujeme, že v dôsledku rozdielného 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 učeniu sa. Konštatujú,

že zatiaľ neexistuje teória, ktorá by problematiku učebných štýlov zovšeobecnila, zjednotila tak, aby bola akceptovaná v širokej odbornej verejnosti.

Uvádžeme niekoľko vybraných klasifikácií podľa konkrétnych kritérií a následne ich kvôli obmedzenému rozsahu štúdie stručne charakterizujeme, niektoré len vymenujeme. Za prvé kritérium sme zvolili dominanciu mozgových hemisfér [Kohoutek, 2006].

### **Dominancia mozgových hemisfér**

**Pravá hemisféra** je typická pre divergentný (umelecký) kognitívny, učebný aj vyučovací štýl apre nonverbálne myslenie a cítenie. Plní aj úlohu výberového 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. Pre učenie sa potrebujú určitú psychosociálnu klímu.

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

### **Motivácia a zámer**

Vychádzajúc z publikácií J. Mareša [1998], I. Tureka [2010], J. Škodu a P. Doulíka [2011] rozlišujeme podľa motivácie a zámeru povrchový, hĺbkový a strategický učebný štýl.

**Povrchový (povrchný) učebný štýl** spočíva v reprodukování učiva, 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. Chcú to mať čo najskôr za sebou. Prevláda u nich vonkajšia motivácia. Nerozlišujú v učive hlavné a vedľajšie, učivo chápu 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 prispôbia požiadavkám „odrecitovať naučené“ a začnú preferovať tiež povrchový štýl učenia.

Podľa J. Škodu a P. Doulíka [2011] rozlišujeme dve odlišné podoby povrchového učebného štýlu:

- *Aktívnu* podobu, ktorá je typická navonok 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, nezaujmom o vyučovací predmet a jeho obsah. Intelektuálne úsilie žiaka je limitované reprodukováním nepodstatných informácií.

**Hĺbkový učebný štýl** spočíva v snahe porozumieť učivu, vystihnúť 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 príčinné súvislosti, argumentujú, hľadajú dôkazy a logiku toho, čo sa učia. Konštruujú 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 tvorivosti podporujúcej klímy, používaním netradičných aktivizujúcich metód a organizačných foriem. Pri skúšaní preferujú porozumenie, analýzu, syntézu, hodnotenie a tvorivú aplikáciu vedomostí. Aj v rámci tohoto 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 hĺbkovým prístupom k učeniu je typické hľadanie osobného zmyslu v učive i v učení sa. Škoda len, že tento prístup sa v školskej praxi vyskytuje len zriedka. Moderné koncepcie vyučovania ho podporujú, len sa implementujú do školskej reality postupne a pomaly.

**Utilitaristický (pragmatický, strategický medzištýl)** sa vyznačuje žiakovou vypočítavosťou, snahou zapáčiť sa, votrieť sa do priazne učiteľa, často aj nekorektným „hujerovým“ spôsobom (klasický český film *Marečku, podejte mi pero*). V skutočnosti sa o učivo nezaujíma. V realite sa vyskytuje pomerne často v radoch vysokoškolákov. Snažia sa o najlepší výkon za každú cenu, dokážu sa flexibilne prispôbovať rozdielnym požiadavkám rôznych učiteľov a rýchlo odhaliť ich silné i slabé stránky a využívať to vo svoj prospech.



## 1. Zmyslové preferencie (VARK)

Akronym VARK predstavuje prvé písmená štyroch anglických slov: **V**isual (vizuálny, zrakový), **A**ural (auditívny, sluchový), **R**ead/write (čítať/písať, verbálny, slovný) **K**inesthetic (pohybový). Vzhľadom k rozsiahlosti charakteristík všetkých štyroch učebných, resp. kognitívnych štýlov, vyberáme len ich podstatné znaky. Podrobnejšie uvedené štýly analyzuje I. Turek [2010: 86-91] a zároveň uvádza aj diagnostický dotazník k nim. Výstižne a stručne ich vymedzuje aj E. Petlák [2012:56-57] a W. Zielke [1984: 199].

**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 bohato ilustrované a štruktúrované texty, pri vysvetľovaní 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 sa učivo nahlas opakujú. Takíto 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, dokážu fotografovať do pamäti a následne identicky v pamäti predstaviť. Počuté si zapisujú, dokážu pracovať samostatne, majú dobre rozvinuté abstraktné myslenie. 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 – uspokojujú tým 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. eurhythmia – Waldorfská pedagogika). Mávajú dobrú motorickú koordináciu a s ľahkosťou si rozvíjajú psychomotorické spôsobilosti. Žiakom s týmto učebným štýlom vyhovujú laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, inscenačné metódy, rolové hra, projektové vyučovanie. Učitelia by v práci s týmto typom žiakom mali dbať na 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, skúsenosťami s učebnými štýlmi zdokonaľujú

a môžu meniť. V dôsledku rôznych vyučovacích štýlov učiteľov si môžu žiaci osvojovať aj viac učebných štýlov, ale aj nevyužiť svoj preferovaný učebný štýl, lebo preň učiteľ nevytvoril vhodné podmienky. Z toho usudzujeme, že ak sa človek neučí svojim prirodzene preferovaným štýlom, nedosahuje takú školskú úspešnosť, na akú má predpoklady.

## 2. Prevažujúce druhy inteligencie (H. Gardner)

Z histórie sú známe príbehy významných osobností ako A. Einstein, W. Churchill, T. A. Edison, ktorí napriek svojim handicapom dokázali skvelé veci. Podľa E. Petláka [2012: 58] v škole zlyhávali preto, lebo uplatňované vyučovacie štýly neboli v súlade s ich preferovanými učebnými štýlmi. Rovnaký nesúlad sa týka miliónov slabo prosperujúcich žiakov na svete. Môže to súvisieť aj s teóriou amerického profesora Harvardskej univerzity H. Gardnera o existencii viacerých (ôsmich) inteligencií, od ktorých môžeme odvodzovať učebné štýly: *lingvistický (jazykový, rečový)*, *logicko-matematický*, *priestorový (vizuálny)*, *telesno-kinestetický (pohybový)*, *muzikálny (hudobný)*, *interpersonálny*, *interpersonálny a prírodný učebný štýl*. Vzhľadom k oblúbenosti a rozšírenosti uvedenej teórie v pedagogických kruhoch ich podrobne nevyšpecujeme. Sú dostatočne rozpracované I. Turekom aj E. Petlákom vo vyššie uvedených monografiách. Spravidla každý jedinec disponuje všetkými inteligenciami, ale väčšinou bývajú dve – tri dominujúce. Napriek kritike uvedenej teórie v tom, že v nej prevládajú skôr sociálne ako vedecké hľadiská, súhlasíme s E. Petlákom [2012] i K. Lászlóm [2009] v tom, že dôsledné spoznávanie žiakov učiteľmi im umožňuje rozvíjať ich potenciál aj vďaka uvedenej teórii, ktorá je v tomto procese určite pozitívne podnetná.

## 3. Vzájomné spojenie schopnosti abstraktného a konkrétneho vnímania (A. Gregorc) a náhodného triedenia poznatkov

G. Pike a D. Selby [1994] uvádzajú štyri odlišné spôsoby učenia sa 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. Určite v nich nájdeme prvky učebných štýlov z predchádzajúcich klasifikácií:

**Konkrétne sekvenčný** typ získava informácie cez zmyslovú skúsenosť. Myslí metodicky, rozvážne. Vyhovuje mu pedantný, detailný prístup k učeniu.

**Abstraktno sekvenčný** typ preferuje abstraktný, nereálny svet myšlienok, teórií a myšlienkových konštrukcií. Myslí logicky, analyzuje, syntetizuje a hodnotí. Uprednostňuje hovorené slovo, rád počúva.

**Abstraktno náhodný** typ pracuje intuitívne a vďaka tomu rozoznáva najjemnejšie rozdiely nálady a atmosféry. Myslenie vychádza z pocitov. Je komunikatívny, rád interaguje v skupine, záleží mu na rozvíjaní osobných vzťahov.

**Konkrétne náhodný** vychádza z reálneho sveta. Myslí divergentne, rád experimentuje, riskuje. Veci okolo seba objavuje inštinktívne, myslenie je impulzívne, poznanie často vyvodzuje z vlastných skúseností. Málokedy prijíma rady a odporúčania od vonkajšej autority.

Na zisťovanie prevládajúcich učebných štýlov existuje v odbornej literatúre viac rôznych dotazníkov, resp. námetov na ich identifikáciu. Úžitok z poznania vlastného prevládajúceho učebného štýlu je veľký – ako pre učiteľa, tak aj pre žiaka a jeho perspektívu v budovaní vlastného systému poznania. Aj tu je cesta k učeniu sa učiť a riadiť svoje učenie.

### Záver

V kontexte uvedených faktov sa priebežná inovácia obsahu výchovy a vzdelávania, hľadanie optimálnych podmienok, postupov výberu a spracovania učiva, uplatňovanie moderných metód a foriem vyučovania, technických prostriedkov, podporujúcich zvyšovanie didaktickej účinnosti edukačného procesu vo všetkých formách výchovy a vzdelávania stali nevyhnutnosťou. Snaha o premenu tradičnej školy na modernú určite súvisí aj s individualizovaným prístupom učiteľov ku jednotlivým žiakom.

Sme presvedčení o tom, že mnohí žiaci by boli v škole spokojnejší, keby sa mohli učiť tak, ako im to vyhovuje, keby mali učiteľia 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 ciest v tomto úsilí, ktoré povedie k lepšiemu vzájomnému porozumeniu medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi.

### Bibliografia

- [1] Belková, V. 2010. *Školská integrácia – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v podmienkach bežných škôl*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 135 s. ISBN 978–80–557–0070–0.
- [2] Cviková, J – Filadelfiová, J. 2008. *Rodový pohľad na školstvo*. Dunajská Streda: Aspekt, Valeur, 2008. ISBN 978–80–85549–79–9.
- [3] Gežová, K. 2010. Zvýšená rozvodovosť ako negatívny dopad transformácie spoločnosti na slovenskú rodinu. In *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. s. 90 – 125. ISBN 978–80–557–0034–2.
- [4] Emmerová, I. 2008. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 276 s. ISBN 978–80–8083–819–5.
- [5] Emmerová, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 140 s. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 140 s. ISBN 978–80–557–0212–4. ISBN 978–80–557–0212–4.
- [6] Emmerová, I. 2012. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. 1. vyd. Banská Bystrica : 2012. 142 s. ISBN 978–80–557–0463–0.

- [7] Kamarášová, L. 2009. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-pedagogických javov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-826-3.
- [8] Kosíková, V. 2011. *Psychologie vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha : Grada publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [9] Mc Guinness, D. 1985. *When Children Don't Learn*. New York: Basic Book, 1985.
- [10] Kovalík, S. – Olsen, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. 1. vyd. Bratislava: FABER, 1996. 350 s. ISBN 80-967492-6-9.
- [11] Kouteková, M. 2007. *Základy pedagogickej diagnostiky*. 2. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 120 s. ISBN 978-8083-445-6.
- [12] László, K. 2009. Osobnosť žiaka. In László, K. – Škvarková, Z. : *Didaktika*. 2. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2009. s. 36-37. ISBN 978-80-8083-715-0.
- [13] Marková, D. 2012. *O sexualite, sexuálnej morálke a súčasných partnerských vzťahoch*. 1. vyd. Nitra : Garmond, 2012. 262 s. ISBN 978-80-89148-76-9.
- [14] Mareš, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998.
- [15] Nemcová, L. 2010. Rodové stereotypy a ich dôsledky v spoločnosti. In *Zborník vedeckovýskumných prác katedry pedagogiky*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. s.61 – 79. ISBN 978-80-557-0034-2.
- [16] Oudenhoven van, N. – WAZIR, R. 2006. *Newly Emerging Needs of Children. An Exploration*. Antwerp: Garant, 2006.
- [17] Petlák, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2012. 158 s. ISBN 978-80-89400-39-3.
- [18] Piovarčiová, T. – Halašová, D. – Miháliková, J. – Bagalová, L. – Gogolová, D. 2010. *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku. Prieskumná štúdia*. 1. vyd. Bratislava: IUVENTA, 2010. 61 s. ISBN 978-80-8072-102-2.
- [19] Sámelová, S. 2012. Názory učiteľov na súčasných žiakov. In *Slovenský učiteľ. príloha časopisu Technológia vzdelávania*, roč. 20, 2012, č. 6. ISSN 1335-003X.
- [20] Škoda, J. – Doulík, P. 2011. *Psychodidaktika. Metody efektívneho a smysluplného učení a vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- [21] Škvarková, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. 1. Vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2010. 175 s. ISBN 978-80-557-0024-3.
- [22] Turek, I. 2010. *Didaktika*. 2. prepracované a dopl. vyd. Bratislava : Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- [23] Vernarcová, J. 2011. *Sexuálna výchova*. 1. vyd. Nitra : UKF, 2011. 84 s. ISBN 978-80-8094-954-9.
- [24] Višňovský, L. – Hroncová, J. : *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 356 s. ISBN 978-80-557-0034-2.