

UČEBNÉ A VYUČOVACIE ŠTÝLY V KONTEXTE NEŠTANDARDNÝCH ŠKOLSKÝCH SITUÁCIÍ

LEARNING AND TEACHING STYLES IN THE CONTEXT OF NON- STANDARD SCHOOL SITUATIONS

Tímea Zaťková¹

Abstrakt

Učebné štýly sú jednou z individuálnych charakteristík učiacich sa, ktoré determinujú vzťah, prístup a spôsob zvládania rozmanitých učebných situácií. Rovnako vyučovací štýl je dominantný v prístupe a ponímaní vyučovania učiteľom, z čoho môže prameniť vznik rozmanitých neštandardných situácií v edukačnom procese. Problematika štýlov je relatívne nová v nasej pedagogickej teórii a praxi, preto si vyžaduje pozornosť a štúdium z hľadiska vplyvu štýlov na priebeh a realizáciu edukačného procesu.

Kľúčové slová: situácia, neštandardné školské situácie, problémové školské situácie, učebný štýl, vyučovací štýl, príprava učiteľov.

Abstract

Learning styles belong to individual characteristics of learners and they influence the approach and the way of dealing with various learning situations. Similarly the teaching style is dominant in the teacher approach to education and this can also lead to many non-standard situations in educational process. Theme of the styles in education is relatively new in our educational theory and practice and therefore it needs the adequate attention and further study from the aspect of the styles influence on the educational process.

Key words: situation, non-standard school situations, problematic school situations, learning style, teaching style, interaction style, teacher preparation.

ÚVOD

Problematika štýlov je oblasťou, ktorej sa v súčasnosti začína venovať pozornosť najmä z hľadiska edukačných prístupov zameraných na rešpektovanie individuality žiaka, možností rozvoja jeho osobnostného potenciálu a v súlade s aktuálne zdôrazňovanými snahami o humanizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. V pedagogickej teórii i praxi sa riešia otázky štýlov spravidla z hľadiska ich vplyvu na výkon, prospech, školskú úspešnosť žiaka a pod. Avšak problematika štýlov býva už menej často spájaná s možnosťami vplyvu na vznik a riešenie neštandardných pedagogických situácií a o to menej na skúmanie toho, aký podiel na ich vzniku môžu mať žiacke učebné štýly a či je zmysluplné ovplyvňovať ich ako jednu z možností prevencie vzniku neštandardných situácií, prípadne ako konkrétne štýly využiť pri

¹ PaedDr. Tímea Zaťková, PhD., e-mail: tzatkova@yahoo.com, Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra.

riešení už vzniknutej situácie. V nasledujúcom texte sa teda budeme venovať najmä teoretickej analýze uvedenej problematiky. Problematika štýlov je relatívne nová a poznanie problematiky učiteľmi i žiakmi a jej aplikácia vo vyučovacom procese môže potenciálne zvýšiť kvalitu výchovy a vzdelávania. Problematika individuálnych osobitostí žiaka nie je v pedagogike ničím novým, avšak v tomto smere sa menej skúmajú otázky individuality učiteľa v procese vyučovania. Fakt, že učelia sa od seba navzájom líšia povahovými črtami, osobnostnými vlastnosťami, temperamentom a pod., je v pedagogickej praxi reálnou skutočnosťou, čo dosvedčujú i mnohé typológie učiteľov, dostupné v domácej i zahraničnej odbornej literatúre. Tieto existujúce odlišnosti sa premietajú i do konkrétnej vyučovacej a výchovnej činnosti učiteľa. Neexistuje univerzálny učiteľ, ale rozlišujeme učiteľov skúsených, neskúsených, emotívnych, racionálnych, dynamických a málo výrazných a pod. Jedni dokážu viesť triedu príkazmi, iní nemajú vysoké požiadavky na žiakov. Toto všetko sa premieta do vyučovacích metód a má vplyv na stavbu a priebeh vyučovacej hodiny a účinnosť celkového edukačného procesu v školách. Na druhej strane reakcie žiakov predstavujú spätnú väzbu v každej pedagogickej situácii. Na základe uvedeného je naším zámerom teoretická analýza tejto problematiky, z ktorej budeme vychádzať v neskoršom empirickom skúmaní v rámci inštitucionálneho výskumného projektu SPU s názvom „Neštandardné situácie v SOŠ“.

Neštandardné školské situácie

Osobnosť učiteľa a osobnosť žiaka a teda v konečnom dôsledku aj ich štýly sa premietajú do každej školskej situácie. Bohužiaľ vzťah medzi situáciou a človekom sa skúma najmä psychológmi a sociológmi a dovoľme si konštatovať, že v pedagogickej literatúre a v pedagogickom výskume sa táto problematika objavuje zriedkavejšie aj keď mnohé školské situácie by si vyžadovali dôkladné štúdium, keďže často vedú k výchovne problémovému správaniu žiakov alebo predstavujú záťažovú situáciu pre žiaka, či učiteľa. M. Nakonečný uvádza, že ...“určité usporiadanie vonkajších okolností môže mať pre jedinca povahu výzvy k reagovaniu, to je tzv. *situácia*, ktorá sa vyznačuje tým, že je nejako psychicky stimulujúca“.(In Pelikán, J., 1995, s. 47) Iné ponímanie pojmu situácia možno nájsť u autorov J. Hlavsa, M. Langová, J. Všetěčka (1987, s. 33), ktorí už z hľadiska potrieb výchovy a riadenia chápu situáciu ako „dynamický systém, relatívne ohraničených interakcií a transformácií objektu, subjektu, iných subjektov a podmienok, v ktorom je určujúca tvorivá zasahovacia činnosť subjektu, najmä pomocou rôznorodých nástrojov.“ Dovoľme si zhrnúť, že situácia je teda súbor okolností a vplyvov, na ktoré jedinec určitým spôsobom reaguje. „Človek vstupuje do určitej konkrétnej situácie celou svojou psychickou štruktúrou. Vonkajšie podmienky situácie aktualizujú niektoré stránky osobnosti, ktoré významne ovplyvňujú reakciu jedinca na situáciu a jeho aktivitu v nej.“ (Pelikán, 1995, s. 54) J. Pelikán (1995, s. 49) uvádza nasledovné delenie situácií:

1. podľa časového zaradenia:

- aktuálne (bezprostredne prežívané),
- retrospektívne (spomínanie v aktuálnej situácii na situácie minulé, z ktorých sme získali isté skúsenosti),
- perspektívne (zatiaľ neprežité, ale tvoríme si ich konštrukciu, aby sme sa na ne pripravili),

2. podľa vyvážení pôsobiacich faktorov:

- rovnovážne,
- problémové (jednou z variant problémových situácií sú i situácie konfliktné),

3. podľa stupňa regulácie:

- neriadené,
- riadené (zahŕňame sem situácie výchovné).

Podľa J. Pelikána (1995, s. 53) „možno práve rozpor medzi vonkajšou sociálnou významnosťou pedagogickej situácie a tým, že žiak s touto situáciou nespája svoje sebapoňatie, necíti jej význam pre svoju osobu, nevkladá do nej osobný zmysel, je jednou zo základných príčin neúčinnosti výchovy „jej nedostatočnej efektivity.“

Podľa S. Štecha skúsený učiteľ v mysli operuje s prvkami ako sú situácie a udalosti. V komplexe sociálneho diania situácie identifikuje a temer okamžite na ne reaguje. (Štech, S., 1994) Učitelia z praxe a o to viac študenti pripravujúci sa na učiteľskú profesiu v rámci pedagogických praxí často opisujú situácie, v ktorých podľa nich zlyhávajú žiaci, kolegovia (budúci) alebo oni sami. Pre takéto situácie sa vžili označenia ako „školské problémové situácie“, „náročné výchovné situácie“, „neštandardné školské situácie“ atď. (Langová, M. 1987, Pařízek, V., 1990). Nedostatočnú pripravenosť učiteľov na riadenie a zvládanie takýchto situácií potvrdili výskumy M. Langovej a J. Kvapila (1989), podľa ktorých učitelia často volia konanie, zamerané skôr na ich vlastné potreby (napr. redukciu úzkosti) než na dosiahnutie výchovného cieľa (Langová, M., Kvapil, J., 1989). Vychádzajúc z tematického zamerania príspevku, je teda našim východiskovým pojmom *„školská problémová/neštandardná situácia“*. V. Pařízek uvádza pojem *„neštandardné pedagogické situácie“*, ktoré predstavujú situácie, ktorých riešenie nemá oporu v školských normách, ale pred ktoré je učiteľ často postavený. Ide o situácie, ktoré môžu prekvapiť učiteľa aj žiaka. Presahujú rámec bežných situácií a kladú na učiteľa vysoké nároky. V. Pařízek sem zaraďuje: protesty žiakov, nehody medzi žiakmi, zásahy z okolia“ (Bakošová, Z., 2006, s. 123 cit. podľa Pařízka, V., 1989). Učitelia sa často dostávajú do problémových situácií, ktoré sú aj potencionálne alebo fakticky konfliktové (napr. známkovanie žiaka, nepripravenosť žiaka na vyučovanie, jeho zlý vzťah k školskej práci, porušovanie disciplíny, previnenie žiaka atď.). Tieto situácie sú poznačené zvýšeným citovým nábojom alebo osobným ľudským podfarbením (napr. zdôverovanie sa žiaka s osobnými problémami, odmena a trest, poskytovanie rady a pomoci, osobných služieb atď.).

V školskom prostredí majú podiel na situácii *učitelia i žiaci*. Ide o žiakov zle socializovaných, dobre socializovaných s liberálnou výchovou, so slabším prospechom, v ktorých sú rozdielne hodnoty rodiny a školy a pod. Ako uvádza M. Langová takéto situácie často zapríčiňujú *učitelia* s dominantným správaním, ktorí používajú *autokratický štýl edukácie* – neustále zadávajú úlohy, kontrolujú, dávajú malý priestor samostatnosti, rozhodujú, trestajú, netolerujú nápady žiakov. Bývajú to tiež učitelia *s liberálnym štýlom výchovy*, ktorí žiakov nevedú, nekontrolujú, nespolupracujú s nimi, informácie dávajú iba vtedy, ak ich žiaci žiadajú (In Bakošová, Z., 2006, s. 123). Takáto problémová situácia predstavuje tiež istú úroveň záťaže pre jej aktérov. Záťažovú situáciu môžeme charakterizovať ako súhrn podmienok, činiteľov a zložiek vyvolávajúcich u človeka psychický stav záťaže. Rozlíšenie základných typov situácií psychickej záťaže môže byť podľa obsahu a formy rozporu medzi požiadavkami, ktoré situácie na nás kladú a možnosťami, ako dokážeme tieto požiadavky splniť. (Ďurič, L., 1997, s.434) Zaraďujeme sem: -situácie neprímeraných úloh a požiadaviek (veľmi vysokých alebo nízkych), problémové situácie, frustrujúce, deprivujúce, konfliktové, stresové situácie a životné krízy. Často dochádza k ich posunu a prekryvaniu záťažových situácií napr. frustrujúca situácia nadobúda v etape riešenia (napr. v podobe prekážky vystupujú dva rovnako významné motívy súčasne sa priblížiť aj vyhnúť cieľu) podobu konfliktovej situácie. Človek môže tiež chápať určitú frustrujúcu situáciu ako dlhodobé ohrozenie svojej existencie, života a tým sa situácia vyhocuje na stresovú. Známe sú tiež prípady, kedy frustrujúca situácia pri dlhom pretrvávaní

neuspokojenia základných potrieb môže prejsť do situácie strádania, čiže deprivujúcej. Je dôležité uvedomiť si pôvod a kvalitu prekážok, spôsoby ich prekonávania.

K výchovne problémovým situáciám dochádza vtedy, keď sa človek dostane do náročnej situácie a vyrovnáva sa s ňou málo adekvátnym až vysoko neadekvátnym spôsobom. Ide o najrôznejšie situácie v ktorejkoľvek oblasti života (choroba, reakcie prostredia, problémy v rodine, v škole, s vrstovníkmi...). Spôsoby vyrovnávania sa s náročnými životnými situáciami sú jednak adekvátne, adaptívne (formy zvládania), jednak neadekvátne, maladaptívne (obránné mechanizmy). Spôsoby vyrovnávania sa s náročnými situáciami môžeme tiež rozlišovať na – 1. Prevažne aktívne, odvodené od agresie, 2. prevažne pasívne, odvodené od stagnácie a úniku, 3. kombinované (Ďurič, L., 1997, s. 421-422).

Hoci väčšina teoretických poňatí chápe situáciu ako sociálny systém (Hlavsa, J. a kol., 1987), je otázkou, ktorý z prístupov je najvhodnejším východiskom pre jej skúmanie. Prikláňame sa v súlade s názorom M. Poliacha (1998) k tzv. systemickému konceptu, podľa ktorého sociálne systémy vznikajú hlavne komunikáciou a ktorý zdôrazňuje subjektívne vklady účastníkov do ich vzniku a udržiavania. „Situácie, do ktorých človek vstupuje, ale ktoré i sám vytvára, sú vždy subjektívnym poňatím toho, čo je v nich objektívne dané.“ (Nakonečný, M., 1995, s. 58). „Definícia situácie je význam, ktorý dávame našim bezprostredným okolnostiam, interpretácia sociálnych faktorov, ktoré sa nás týkajú v danom čase a na danom mieste.“ (Vander Zanden, J. W., 1987, s. 62) „Sociálne systémy charakterizuje, že upevňujú rozdielnosť seba a prostredia len hranicami zmyslu. Proces je riadený voľbou tém a s ňou spojenými očakávaniami.“ (Ludewig, K., 1994, s. 68) Podľa tohto konceptu sú *problémové školské situácie* silne poplatné subjektívnym interpretáciám ich aktérov, t.j. žiakov, učiteľov, rodičov atď. Problémová situácia je v terminologickom slovníku pedagogickej psychológie vysvetľovaná v dvoch významoch a to ako „psychologický model podmienok pre vznik myslenia na základe situačne vyvolanej poznávacej potreby; forma vzťahu medzi subjektom a objektom poznania a ako situácia, v ktorej je potrebné nájsť a použiť nové prostriedky a spôsoby činnosti“ (Ďurič, L., 1997, s. 421).

Vo vzťahu k problematike skúmania reflexie problémových školských situácií u učiteľov sú podnetné skúmania V. Poliacha (1997), ktorý porovnával učiteľov tradičnej a alternatívnej koncepcnej orientácie a študentov učiteľstva. Ako výskumný nástroj použil Test situačnej reflexie (vo verzii TSR-97/1). Test obsahuje popisy 18 problémových školských situácií, v ktorých vystupuje vždy učiteľ v interakcii s inými osobami (žiak, trieda ako skupina, kolegovia, nadriadení). Popísaná sociálna interakcia je konfliktná a respondent si má vybrať jednu z 5 možných alternatív reakcie učiteľa. Ku každej situácii sa respondent vyjadruje pri rôznych nastaveniach - z pozície seba samého a z pozície svojich kolegov. Zo skúmaní vyplynulo, že učitelia alternatívnej orientácie majú v problémových školských situáciách o niečo väčšiu šancu vidieť možné dôsledky jednotlivých riešení z hľadiska proklamovaných cieľov humanizmu a demokracie. Podobná tendencia ku kvalitnejším riešeniam skupiny učiteľov alternatívnej orientácie oproti ostatným sa prejavila na úrovni subškál humanizmu, demokracie, liberalizmu, autokracie - všetky rozdiely boli štatisticky významné. Zaujímavé je však, že uvedený rozdiel sa neobjavil u škály manipulativnosti, t.j. učitelia alternatívnej orientácie približne rovnako často považovali za ideálne manipulatívne riešenia ako učitelia tradičnej orientácie a študenti. Na zaujímavý jav narazil pri porovnaní rôzneho tzv. nastavenia riešiteľov. Pri prvom nastavení mali respondenti riešiť situáciu podľa toho, aké riešenie by asi schvaľovala väčšina ostatných (riešenia pripisované kolegom), pri druhom podľa toho, aké riešenia sa páčia im osobne (vlastné "ideálne" riešenia). Vo všetkých podskupinách sa prejavila zreteľná **tendencia pripisovať kolegom menej kvalitné riešenia**, než sebe samému. Tento trend k negatívnejšiemu posudzovaniu kolegov sa prejavuje vo všetkých skupinách.

Vyučovací štýl učiteľa a neštandardné situácie

V literatúre sa možno stretnúť s pojmom *štýl vedenia*, s ktorým sa často spájajú komplementárne pojmy ako *interakčný štýl*, *výchovný štýl*, *vyučovací štýl* učiteľa. Z hľadiska zamerania nášho príspevku tieto pojmy považujeme za synonymické aj keď pri ich vzájomnej komparácii možno identifikovať isté diferencie, avšak sumárne sa premietajú do vyučovacej činnosti učiteľa. Zahŕňajú v sebe komunikáciu a interakciu so žiakmi, premieta sa v nich učiteľove poňatie vyučovania a tiež sa odrážajú v uplatňovaných metódach práce učiteľa. J. Maňák a V. Švec špecifikujú vyučovací štýl ako „učiteľov spôsob videnia učiva, žiaka, vyučovacích metód, učenia a vyučovania, komunikácie so žiakmi apod., ktorý sa premieta do jeho vyučovania“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30). Bližšie sme sa touto problematikou zaoberali v štúdiu „Vyučovací štýl učiteľa - jeden z činiteľov vplyvujúcich na prevenciu, vznik a riešenie neštandardných pedagogických situácií vo výchove“, kde popisujeme viaceré klasifikácie štýlov von vzťahu k prevencii, vzniku a možnému riešeniu pedagogických situácií (pozri Zaťková, T., 2011). V sumáre konštatujeme, že efektívnosť štýlu závisí od situácie, úloh, interagujúcich osôb, ale napriek tomu môžeme naznačiť, že v štýle majú prevažovať:

- vyššia náročnosť, náročnosť individuálne diferencovaná, náročnosť, ktorá pomocou individualizovaných úloh pomáha rozvíjať osobnosť do pásma najbližšieho rozvoja;
- nedirektívny prístup s väčšou mierou slobody, voľnosti učiacich sa, kde v mnohých aktivitách volia žiaci činnosti, hodnotia si ich navzájom, organizujú si činnosti;
- vyššia citovosť, empatia a akceptácia žiakov učiteľom; častejšie rozhovory, dôraz na pocity, motiváciu k činnostiam.

Nedirektívne aktivity učiteľa, ako napr. prijatie názoru žiaka, rozvinutie jeho myšlienok, vyjadrenie uznania, umožnenie uplatnenia jeho vlastného štýlu učenia sa, pozitívne pôsobia pri dosahovaní vzdialenejších cieľov, podporujú samostatnosť, rozvíjajú tvorivosť a pod. (Fenyvesiová, L., 2006, s. 100) V niektorých situáciách treba pružne meniť štýl v závislosti od žiakov a cieľov. Uvádza sa, že direktívnejší prístup je ospravedlniteľný v situácii: - chaosu, krízy, - žiakov s nízkou motiváciou, kde treba dosiahnuť vysoký výkon za krátky čas, - keď je motivácia a prežívanie žiakov, schopnosť koncentrácie nejako narušená, napr. únavou, rozrušením po telesnej výchove a pod. (Zelina, M., 2011, s. 65) Mnohí súčasní autori zastávajúci humanistický prístup odmietajú vôbec používať direktívnejšie prístupy v edukačnom procese. Všeobecne direktívnejší prístup má pozitívum v tom, že za kratší čas sa dosahujú lepšie výkony, ale negatíva sú v tom, že sa znižuje kvalita výkonu a vzťah ľudí k tomu čo robia.

Štýly v kontexte výskumov

V odbornej pedagogickej a psychologickej literatúre existuje množstvo klasifikácií štýlov, rozmanité sú i zistenia vo vzťahu ich uplatňovania v školských situáciách. Štýly v teórii Neda Flandersa vychádzajú z dimenzií direktívnosť vs. nedirektívnosť učiteľa. V tomto ponímaní sa *direktivita* prejavuje v supresívnom (potlačujúcom) rozhovore, do ktorého patria také prejavy ako rozkazovanie, dirigovanie, prednášanie, moralizovanie, kritizovanie detí, organizovanie práce v triede, inštruovanie. *Nedirektivita* sa prejavuje povzbudzovaním žiakov, vyslovovaním dôvery. Učiteľ často dáva žiakom otázky a žiada otázky od nich, podporuje hodnotiace myslenie, zadáva divergentné úlohy, všíma si prežívanie a potreby žiakov, rešpektuje ich a rozvíja. N. Flanders (In Zelina, M., 2011, s. 67-68) prostredníctvom analýzy vyučovacích hodín OSTRAQ zistil, že 80% učiteľov je

direktívnych viac ako v polovičke interakcií, ktoré predviedli na hodine. Zistil, že 2/3 času na hodine niekto hovorí a z toho času 2/3 hovorí učiteľ a 2/3 z toho času učiteľ používa direktívny štýl. Ďalej zistil, že menej direktívni učitelia v porovnaní s direktívnymi hovoria o 10% menej, používajú 5 až 6 krát menej kritiky, príkazov a nariadení a 2 až 3 krát viac žiakov povzbudzujú. Aj na základe uvedených zistení by sme mohli dedukovať, že je omnoho vyšší predpoklad u direktívnych učiteľov, že budú častejšie príčinou vzniku problémových školských situácií ako učitelia nedirektívni. Toto naše presvedčenie si dovoľíme podporiť aj zistením J. Štefanoviča (1967), ktorý na základe svojich výskumov hovorí, že žiaci obľubujú učiteľa, keď je primerane náročný a prísny, ale pritom dobrý a uznanlivý, keď ich má rád, keď sa s nimi stretáva aj mimo školy, keď je prívetivý, veselý, keď si s nimi zažartuje, keď ich spravodlivo známkuje (pýta sa na ich sebahodnotenie), vyučuje zaujímavým spôsobom a tak, že mu všetci rozumejú. Neobľubujú učiteľa, ktorý kričí, trestá, zle vysvetľuje, prísne známkuje, výrazne niekoho preferuje, ktorý je nervózny, nevie sa ovládať, nespráva sa k žiakom férovo.

Podobne aj T. Gordon (1974) uvádza 12 štýlov v interakcii so žiakmi, ktoré u nich vyvolávajú nežiaduce reakcie pri nadmernom používaní vo vyučovaní: 1. nariadovanie, usmerňovanie, komandovanie, 2. napomínanie, vystríhanie, vyhrážanie sa, 3. moralizovanie, poučanie, 4. rozčuľovanie, krik, 5. vykladanie, objasňovanie, uvádzanie logických argumentov, 6. kritizovanie, prejavovanie nesúhlasu, obviňovanie, 7. neustále chválenie, vyjadrovanie súhlasu, 8. prezývanie, zahanbovanie, posmievanie sa, irónia, sarkazmus, 9. interpretovanie, hľadanie príčin, 10. sondovanie, vypočúvanie, vypytovanie sa, dozvedanie, vyšetrovanie, 11. súcit, znovu ubezpečovanie, 12. stiahnutie sa, odvrátenie pozornosti, nevšimanie si, zľahčovanie situácie.

Vplyv na školské situácie majú aj nasledovné charakteristiky, ktoré zistili Aspy a Roebuck (In Zelina, 2011, s. 73). Uvedení autori analyzovali 3700 vyučovacích hodín a 550 učiteľov, z čoho zistili nasledovné:

- žiaci, ktorí mali empatických, akceptujúcich učiteľov, dosahovali najlepšie výsledky v učení,
- žiaci boli dobrí najmä v prípade, keď nielen ich učitelia, ale aj vedenie školy a klíma boli otvorené, úprimné, akceptujúce;
- v kontrolných skupinách (neempatickí učitelia) bolo viac strachu, napätia, absencií, porušenia disciplíny.

Na základe uvedených zistení konštatujeme, že mnohé z charakteristík vyučovacieho štýlu majú potenciál vyvolať neštandardné pedagogické situácie, prípadne determinujú spôsob vyriešenia už vzniknutej problémovej situácie v edukačnom procese. Aj na základe už uvedených skutočností chceme napokon zdôrazniť, že vyučovací štýl nemožno chápať izolovane od ďalších činiteľov. Podľa M. Sirotovej (2000, s. 118) je štýl determinovaný nasledovnými skupinami činiteľov:

1. *spoločensko-historickými podmienkami* – vplyvom meniacich sa spoločenských zriadení, ekonomických a politických podmienok sa v jednotlivých obdobiach dominantné štýly menili a pretvárali,

2. *osobnými skúsenosťami a vlastnosťami učiteľa* – do pedagogického pôsobenia každého učiteľa zasahuje jeho vlastná skúsenosť a výrazný vplyv majú i jeho osobnostné črty, vzdelanie a pedagogická prax,

3. *vlastnosťami a skúsenosťami žiakov, ich správaním vo vyučovacích hodinách* – Lewinove výskumy okrem iného potvrdili, že deti zvyknuté napr. na autoritatívny interakčný štýl provokujú obzvlášť nového učiteľa k takýmto formám a spôsobom správania.

M. Zelina uvádza, že uplatnenie vyučovacieho štýlu záleží od:

1. „osobnosti učiteľa,
2. od žiakov, osobností v skupine,
3. od konkrétnej situácie a úloh“ (Zelina, M. 1993, s. 31).

Uvedené determinanty pôsobia vo vzájomnej interakcii a ak by sme uprednostňovali iba niektorú z daných podmienok, naše chápanie učiteľovho štýlu by bolo nekomplexné a značne skreslené. U oboch autorov nachádzame determinant vyučovacieho štýlu - žiakov. Preto chceme v ďalšom texte zdôrazniť problematiku individuálnych charakteristík žiakov, ktoré môžu mať potenciálny vplyv na vznik neštandardných školských situácií. K týmto charakteristikám zaraďujeme učebný štýl. V. Švec sa k problematike štýlov vyjadruje v tom zmysle, že učebný a vyučovací štýl sú navzájom prepojené a závislé, a preto ich vysvetľuje súčasne. Štýl (učenia, vyučovania) chápe ako „integrovanú, individuálnu charakteristiku činnosti subjektu (žiaka, učiteľa). Vyučovacie štýly sú učiteľov spôsoby videnia učiva, žiaka, vyučovacích metód, učenia a vyučovania, komunikácie so žiakmi apod., ktorý sa premieta do jeho vyučovania“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30).

Učebné štýly a neštandardné školské situácie

Každý žiak si vytvára a používa vlastný systém stratégií a postupov na zvládanie požiadaviek jednotlivých vyučovacích predmetov, uplatňuje svoj individuálny štýl učenia. Z vlastných skúseností vieme, že jeden človek sa dokáže mechanicky naučiť naspamäť všetko čo sa má naučiť, iný hľadá v učive to čo je podstatné a rozlišuje ho od nepodstatného, dopĺňujúceho, vedľajšieho, jeden si potrebuje robiť výpisky, graficky zvýrazňovať text, iný sa učí v pohybe, potrebuje sa pri učení prechádzať a pod. „Štýl učenia je žiakom preferovaný spôsob, akým sa učí, jeho spôsob uvažovania o učive i postupoch jeho zvládania“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30). Učebný štýl žiaka sa nemusí zhodovať s požiadavkami a očakávaniami učiteľa, z čoho často pramenia neúspechy v dosahovaní učebných výsledkov, prípadne môžu vyústiť do rôznych problémových školských situácií. Metódy vyučovania môžu negatívne pôsobiť na proces učenia, ak nekorelujú so štýlmi učenia, prípadne ak učiteľ o štýloch učenia svojich žiakov nič nevie a v tejto súvislosti neakceptuje individuálne zvláštnosti žiakov. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými typológiami štýlov učenia. Keďže nám nejde o podrobnú analýzu, ale o poukázanie na význam učebných štýlov v rôznych pedagogických situáciách ich podrobným popisom sa nebudeme venovať (k bližšiemu štúdiu odporúčame Mareš, J., 1998). Učebné štýly opisujú charakteristiky žiakov, ktoré sa u nich prejavujú v rozličnej miere. U niektorých učiacich sa sú jednoducho isté dimenzie dominantnejšie zastúpené než u iných. Niektoré vyučovacie metódy podporujú diferencované učebné štýly žiakov, iné smerujú k osvojeniu si jednotného postupu učenia sa všetkých žiakov v triede. Existenciu rôznych typológií učebných štýlov pripomíname so zámerom upozorniť na rôznorodosť a jedinečnosť individuálnych osobností učiacich sa v edukačnom procese, upriamiť pozornosť čitateľa na uvedomenie si rozmanitých spôsobov a štýlov spracovávania informácií v procese učenia sa.

Napriek tomu, že názory odborníkov na význam štýlov v edukačnom procese sa rôznia a sú i mnohí odporcovia tejto teórie, myšlienky rozmanitých štýlov sa v edukačnej praxi čoraz viac presadzujú v rôznych typoch škôl ako snaha o modernizáciu a optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Harvardská štúdia zameraná na výskum 41 škôl uplatňujúcich Gardnerovu teóriu štýlov vychádzajúcu s myšlienkou viacnásobnej inteligencie, dospela k záveru, že v týchto školách bola „kultúra tvrdej práce, rešpektu a starostlivosti; členovia učiteľského zboru navzájom spolupracovali a učili sa od seba navzájom; do vyučovacích hodín boli žiaci zapojení nie prostredníctvom obmedzovania ale cez zmysluplné možnosti výberu“ (Kornhaber, M., 2004)

Ak u žiaka dominuje niektorý zo štýlov učenia, preferuje ho nielen pri prijímaní informácií, ich prezentácii, ale aj pri výstupe z učenia, t.j. prezentovaní osvojeného učiva. Preto je bežné, že učiaci sa uprednostňujú napríklad i pri skúšaní osvojeného vzdelávacieho obsahu slovné vyjadrenie, pre niekoho je prínosnejší písomný spôsob komunikácie a pod.

Pri skúmaní vplyvu učebných štýlov na vyučovací proces a učenie sa naskytá otázka čo sa udeje, ak sa napríklad žiak s dominujúcim abstraktno-nelineárnym štýlom učenia ocitne v triede učiteľa s konkrétno-sekvenčným štýlom a naopak. V oboch prípadoch by nesúladi medzi učebným a vyučovacím štýlom mohol spôsobiť eventuálne ťažkosti vo vyučovacom procese ako pre žiaka, tak i pre učiteľa. Ďalšou otázkou v tejto súvislosti je čo sa stane ak sa ocitne žiak s preferovaným vizuálnym štýlom v triede učiteľa uplatňujúceho primárne metódy monologické a využívajúceho neilustrované učebné texty a pod. Typológia učebných štýlov od amerického autora A. F. Grasha (Grasha, A. F., 1996, s. 128), ktorá uvádza tri páry štýlov: nezávislý – závislý, spolupracujúci – súťaživý, participujúci – vyhýbajúci sa, nám takisto dáva podnety na zamyslenie, či napríklad prítomnosť vyhýbajúceho sa učebného štýlu v triede vo zvýšenej miere podnecuje neštandardné pedagogické situácie, keďže sú to žiaci, ktorí nie sú nadšení z učiva a z účasti na vyučovaní, nespolupracujú so žiakmi a učiteľmi v triede, sú nezaujatí a zdrvení tým, čo sa deje v triede a vo všeobecnosti sú odradení väčšinou učebných aktivít. Možno sa zamyslieť i nad možnou pedagogickou situáciou, v ktorej je napríklad nezávislý učiaci sa zaradený do skupinových aktivít, prípadne nad zvládnutím situácie, keď sa *závislý učiaci sa štýl*, ktorý prejavuje málo intelektuálnej zvedavosti a učí sa len to, čo sa od neho vyžaduje, ocitne v triede učiteľa delegujúceho veľkú mieru samostatnosti a zodpovednosti za učenie na žiakov.

Nemožno však jednoznačne sumarizovať, že niektorý z množstva existujúcich klasifikácií štýlov je lepší ako iný, ale napriek tomu učelia by sa mali snažiť využívať metódy, ktoré umožňujú žiakom uplatňovanie ich preferovaného štýlu, čo zabezpečí prirodzenejší priebeh žiakovho učenia sa, bez zbytočnej psychickej záťaže žiaka, ale i učiteľa s možnosťou vzniku problémovej, či dokonca až konfliktnej situácie. Na druhej strane ich však treba viesť i k tomu, aby boli schopní prispôbiť svoj štýl danej situácii a podľa potreby uplatniť preferovaný alebo menej preferovaný štýl. Okrem toho, je dôležité aby učiteľ dokázal poskytnúť žiakom zvláštnu pomoc v situáciách, kedy sa od nich vyžaduje práca v inom než preferovanom učebnom štýle.

Možná aplikácia pre prax: Učebné štýly a optimalizácia vyučovacieho štýlu učiteľa

Je výhodnejší súlad alebo nesúlad štýlov? K tejto problematike uvádza J. Mareš výsledky skúmania S. Messicka a E. Caffertyho. S. Messick (In Mareš, J., 1998, s.169), ktorý reprezentuje stanovisko, že súlad štýlov má nasledujúce výhody: učelia a žiaci s podobným štýlom sú si bližší, lepšie spolu komunikujú. Pokiaľ učiteľ postupuje v súlade so žiackym štýlom, naplno ho využíva, zužitkováva jeho prednosti pri žiackom osvojení učiva. Facilituje žiacke výkony v krátkodobej perspektíve. Na druhej strane nesúlad, ak je navodzovaný v súlade s pedagogickým zámerom môže byť tiež prínosný v tom, že kladie na žiaka nové požiadavky, čo môže stimulovať rozvoj ďalších učebných stratégií žiaka, podporovať jeho flexibilitu a tvorivosť vo vyučovacom procese. K otázke kompatibility štýlov konštatuje E. Cafferty výsledok svojho skúmania, ktorý potvrdil, že súlad štýlov nemusí automaticky zaručovať lepší výkon žiaka, ale pri nesúlade boli zaregistrované prejavy stresu učiteľa a negatívnych emocionálnych stavov.

Zastávame stanovisko, že jednostrannosť a stereotypné uplatňovanie stále rovnakých vyučovacích metód nepodporuje štýly učenia sa žiakov (ale na druhej strane má to aj určité výhody – žiak presne vie čo bude nasledovať, vie sa pripraviť na nasledujúce aktivity, vie predvídať situácie...). Ak učiteľ používa iba málo vyučovacích metód, žiak sa snaží

prispôbiť učiteľovi, dokáže predvídať jeho postupy, napodobňuje ho. Ak učiteľ pracuje rutinne, potom od žiaka nemožno očakávať pokrok, aktivitu, angažovanosť vo vyučovaní a osobnostný rozvoj.

V. Švec uvádza, že rozvíjanie štýlu učenia závisí od viacerých činiteľov:

- *ciele výučby a učiva* (náročnosť, štrukturovanie učiva a jeho závažnosť),
- *spôsob výučby* (klasické vyučovanie založené na reprodukování učiva, heuristická výučba a uplatňovanie aktivizujúceho vyučovania),
- *podmienky učenia* (čas, pomôcky, podnetnosť prostredia a pod.),
- *spôsob hodnotenia žiakov* (náročnejšie, ale objektívne hodnotenie pôsobí kladne, kritické a neobjektívne hodnotenie bez zreteľa na aplikáciu vedomostí nepodporuje štýl učenia),
- *sociálna situácia* (napr. bolo zistené, že spolupráca žiakov nie veľmi mení štýl ich učenia, súperenie tiež môže viesť k zužovaniu štýlu učenia, naopak, citlivý prístup môže štýl zdokonaľovať),
- *osobnosť učiteľa* (vedomosti o učebných štýloch žiakov, schopnosť ovplyvňovať štýly učenia a pod.). (Švec, V., 1996, s. 68)

Samozrejme k vplyvu uvedených činiteľov významnou mierou prispieva i samotná osobnosť žiaka.

ZÁVER

Na základe teoretickej analýzy problematiky učebných a vyučovacích štýlov zastávame názor, že nasledovné odporúčania by mali smerovať k zefektívneniu edukačnej praxe:

- Rešpektovanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi a uplatňovanie diferenciacie vo vyučovaní.
- Poznať a diagnostikovať poruchy učenia, odchýlky, učebné štýly.
- Používať množstvo metód a techník vychádzajúcich z týchto konceptov a vytvárajte vo vyučovacom procese plynulé prechody od jedného učebného štýlu k inému štýlu.
- Sprostredkovanie obsahu vzdelania spôsobmi, ktoré rešpektujú učebné potreby a štýly rôznych žiakov.
- Obmieňať a kombinovať rôzne metódy a stratégie vyučovania. Vhodné je variovať učebné štýly a techniky spájaním a kombinovaním metód zameraných na kognitívne, afektívne stránky osobnosti, fyzickú aktivitu a rôzne učebné preferencie.
- Podstatné pre optimálne učenie je poznanie vlastného preferovaného spôsobu. V skutočnosti je výhodné, keď žiak dokáže flexibilne využívať rôzne spôsoby, aby sa prispôbil požiadavkám rôznych situácií, ako byť limitovaný jedným štýlom myslenia a učenia.
- Rovnocoene rozvíjať afektívne zložky, hodnotovú orientáciu, emocionálne prežívanie, postoje a pod. čím možno čiastočne predchádzať neštandardným konfliktným situáciám vo vyučovaní na základe pozitívnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi,
- Vzhľadom k optimalizovaniu edukačnej práce na školách odporúčame učiteľom uplatňovať tvorivý štýl – t.j. poznať svoj štýl a vedieť regulovať svoje správanie variabilne vzhľadom na úlohy, osoby, situáciu. Napr. učiteľ má ovládať direktívny štýl, ale aj nedirektívny štýl, má dokázať meniť svoje prístupy, a to bez toho, aby tým popieral svoju osobnosť, aby predstieral a hral rolu niektorého štýlu. Odporúčame poznať charakteristiky rozmanitých vyučovacích a učebných štýlov, ich špecifiká vo vzťahu k rozmanitým štandardným i neštandardným pedagogickým situáciám.

V ďalšej etape nášho skúmania sa zameriame na empirické zisťovanie vzťahu vyučovacích a učebných štýlov k vzniku, riešeniu a nožnej prevencii konkrétnych

neštandardných pedagogických situácií. Našou úlohou v nasledujúcom období riešenia výskumného projektu bude zistiť: - či existuje vzťah medzi uplatňovaným vyučovacím štýlom učiteľa a vznikom problémových výchovných situácií v jeho vyučovacích hodinách (konflikty v triede, znížené známky zo správania, napomenutia, a pod....) a či učebný štýl žiaka vplýva na to, či sa žiak vzhľadom ku konkrétnemu štýlu javí ako problémovejší v porovnaní so žiakmi preferujúcimi iný učebný štýl.

Literatúra

AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, C. 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1 .vyd. Bratislava: Lorca, 2006. 192 s. ISBN 80-968437-5-3.

COFFIELD, F., MOSELEY, D., HALL, E., ECCLESTONE, K. 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London : Learning and Skills Research Centre, 2004. ISBN 1853389188.

ĎURIČ, L. A KOL. 1997. *Pedagogická psychológia- terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

FENYVESIOVÁ, L. . 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : UKF, 2006. 151 s. ISBN 80-8050-899-2.

FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GORDON, T. 1974. *Teacher Effectiveness Training*. New York : P. H. Wyden Publisher, 1974.

GRASHA, A., F. 1996. *Teaching with style*. Pittsburgh, PA : Alliance Publishers, 1996. ISBN 0-9645071-1-0

HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. 1987. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987.

KORNHABER, M. 2004. *Psychometric Superiority? Check the Facts* [online]. Dostupné na internete:
<<http://www.howardgardner.com/Papers/documents/Critique%20of%20EdNext%20Article.pdf>> (22. 1. 2011)

LANGOVÁ, M. 1987. Pedagogická situace a osobnost pedagoga. In *Čs. psychologie*, r. XXXI, 1987, č.5.

LANGOVÁ, M., KVAPIL, J. 1989. Přístupy k náročným výchovným situacím. In *Čs. psychologie*, r. XXXIII, 1989, č.5, s.439-452.

LUDEWIG, K. 1994. Teorie sociálních systémů. In: *Systemická terapie*. Praha : Institut pro systemickou zkušenost, 1994.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003 *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha : ACADEMIA, 1995.

- PAŘÍZEK, V. 1990. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha : SPN, 1990.
- PELIKÁN, J. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Praha : Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- POLIACH, V. 1998. *Reflexia problémových školských situací u učitel'ov ZŠ* [online]. Dostupné na internete: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/poliach_sb.htm> [09-10-2011].
- SIROTOVÁ, M. 2000. Výskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach. In *Pedagogická revue*, roč. 52, 2000, č. 2, s. 115 – 129. ISSN 1335- 1982.
- SCHENK, J. 1993. *Samoorganizácia sociálnych systémov*. Bratislava : IRIS, 1993.
- ŠTECH, S. 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, 1994, č. 4, s. 310-320.
- ŠTEFANOVIČ, J. 1967. *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava : SPN, 1967.
- ŠVEC, V. 1996. Možnosti rozvíjení stylu učení žáku. In *Kol. autoru: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : PF MU, 1996. s. 62- 69.
- VANDER ZANDEN, J.W. 1987. *Social psychology*. New York : McGraw-Hill, Inc, 1987.
- ZAŤKOVÁ, T. 2011. Vyučovací štýl učiteľa - jeden z činiteľov vplývajúcich na prevenciu, vznik a riešenie neštandardných pedagogických situácií vo výchove. In *Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : SPU, 2011, s. 68-78. ISBN 978-80-552-0663-9.
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. ISBN 80-88714- 00-1.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

Štúdia bola napísaná v rámci výskumnej úlohy inštitucionálneho výskumu FEM SPU v Nitre č. 11/11 „Neštandardné pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia“, na ktorej autorka aktívne participuje.

Recenzent: Ing. Eleonóra Černáková, PhD.