Každý učiteľ by mal prostredníctvom preventívnej, diagnostickej i intervenč-  
nej činnosti v spolupráci so školským psychológom (ak nie je v škole, je mož-  
né požiadať o spoluprácu príslušné odborné poradenské zariadenie) doká-  
zať 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 menia-  
com svete je dôležité učiť žiakov regulovať vlastné procesy učenia sa cez uve-  
domenie si vlastných preferencií v učebných štýloch, pozitív a negatív ich vy-  
užívania v konkrétnych edukačných kontextoch.  
Zároveň zdôrazňujeme, že existujú rôzne typy učebných štýlov, ktorých  
efektívnosť je determinovaná špecifikami edukačných situácií a edukačné-  
ho prostredia. Uvedomujeme si však, že je jednoduchšie v tradičnom chápa-  
ní výučby transmisívne frontálne učivo vysvetliť a preskúšať, ako sa dôsled-  
ne pripraviť na modernú konštruktivistickú výučbu rešpektujúc pritom rôz-  
norodosť štruktúry tried, potreby a možnosti jednotlivcov aj v oblasti pozná-  
vacích a učebných štýlov a podľa toho diferencovať výučbu (plánovať, riadiť

9  
a organizovať výučbu, formulovať učebné úlohy a činnosti pre žiakov, kon-  
trolovať, skúšať a hodnotiť ich splnenie, viesť ich k sebahodnoteniu a vlastnej  
regulácii učenia sa). tento proces je pre učiteľa oveľa náročnejší, ale v porov-  
naní s prvým viac reflektuje súčasné potreby edukačnej reality a edukačných  
cieľov i moderné chápanie výučby.

v súvislosti s metakogníciou uvádza e. Petlák (2014) pojem metódy meta-  
kognície. 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 jed-  
noduchých vyučovacích stratégií, pre ktoré je typický postup:  
• učenie myslením  
Zdôrazňuje schopnosť myslieť, riešenie problémových úloh;  
• kladenie otázok

19  
Kladenie otázok a ich správna formulácia sú znakmi dobrého vyučovania aj  
učenia, ale tradičná transmisívna výučba našich škôl neposkytuje žiakom po-  
trebný priestor ani príležitosti 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 podpo-  
ruje 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 sú-  
vislostí poznávaných skutočností;  
• divergentné myslenie  
Ide o tvorivé myslenie opierajúce sa o hľadanie netradičných prístupov, rieše-  
ní. 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 vzťa-  
hu k individuálnym potrebám žiaka, diferencovať podľa nich výučbu a pod-  
porovať tak žiaka v jeho procesoch učenia;  
• hodnotenie a sebahodnotenie  
Realizovať by sa malo tak, aby podporovalo sebadôveru dieťaťa, jeho sebau-  
vedomovanie si, uvedomovanie si vlastného procesu učenia;  
• vytváranie prostredia pre učenie sa  
Len v atmosfére dôvery, vzájomnej podpory, akceptácie a bezpodmienečné-  
ho prijatia sa žiaci dokážu efektívne (v rámci svojich individuálnych mož-  
ností) učiť.  
Uvádzame aj niekoľko námetov v podobe metakognitívnych stratégií rozví-  
jajúcich proces učenia sa žiakov. sú zamerané najmä na správnu a efektívnu

20  
prácu s textami, teda na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti (vedieť čítať s po-  
rozumením a kriticky analyzovať text) ako základného predpokladu efektív-  
neho 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 str. 20

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 zamie-  
ňa 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 sedemde-  
siatych 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 prevlá-  
dajúci učebný štýl. Aká je však školská realita? Privítali by sme rovnakých žia-  
kov, ktorí sa učia rovnakým štýlom, v rovnakom tempe a dosahujú približne  
rovnaké výsledky, lenže to je ideálna predstava hraničiaca so sci-fi! Popiera to-  
tiž 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 intenzívnemu výskumu nie je problemati-  
ka učebných štýlov úplne vyriešená, v názoroch na ňu badať nejednotnosť, nie-  
kedy 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. Petlá-  
kom (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 vyvo-  
dzuje z porovnania pojmov kognícia a učenie sa.  
Kognícia predstavuje poznávanie, t. j. procesy vnímania, zapamätávania, pred-  
stavivosti, usudzovania, myslenia a reči – procesy prijímania a spracovávania  
informácií. str. 25

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 väč-  
šej účinnosti a rozvoju. str.26

Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferu-  
je pri učení sa. vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení  
a zdokonaľuje. Kaliská (2013) ho vymedzuje ako správanie typické pre jed-  
notlivca 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 zlo-  
žitej informácie. Je to spôsob postupu žiaka v konkrétnej učebnej situácii.  
Učebné štýly nemôžeme považovať za statické postupy. Zámerne aj spontán-  
ne 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 predispozí-  
ciu na vytvorenie učebnej stratégie (súbor krokov na realizáciu plánu učenia

27  
sa; spôsoby zvládania učebných úloh). Niektorí autori vysvetľujú učebný štýl  
ako repertoár učebných stratégií, ktorými disponuje jedinec (žiak), pričom je  
kombinovaný s kognitívnym štýlom, teda tým, ako žiak informáciu organi-  
zuje a prezentuje. variabilitu chápania súvislostí medzi kognitívnym a učeb-  
ným štýlom bližšie charakterizujú J. Mareš (1998), I. turek (2010), L. Kaliská  
(2009, 2013) a ďalší. Na ich základe uvádzame charakteristiky – rozdiely me-  
dzi kognitívnym a učebným štýlom.  
Kognitívny štýl  
• Pôvod: prevažne vrodený.  
• Počet dimenzií: najčastejšie dve.  
• Charakter dimenzií: bipolárne kontinuum.  
• viazanosť na obsah: minimálna.  
• vzťah k určitým psychologickým kategóriám: vnímanie, myslenie, zapamä-  
távanie, riešenie problémov.  
• spôsob aktivovania: prevažne spontánny.  
• vonkajšia ovplyvniteľnosť: 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 pólov.  
• viazanosť na obsah: väčšia.  
• vzťah k určitým psychologickým kategóriám: učenie, metakognícia, rieše-  
nie problémov, motivácia, požiadavky vyplývajúce z učebných úloh, zvlášt-  
nosti obsahu, riadenie, autoregulácia, sociálny kontext.  
• spôsob aktivovania: spočiatku spontánny, neskôr vedomý.  
• vonkajšia ovplyvniteľnosť: potenciálne veľká.  
• Diagnostické metódy: pozorovanie, rozhovor, dotazníky, testy, analýza pro-  
duktov.  
• Proces – produkt: proces, produkt, subjektívne vnímanie, hodnotenie oboch.  
• Dôraz pri meraní: zvyk, štruktúra celku, veľkosť a kvalita dimenzií.

28

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

pedagogickej situácii. Nevhodne zvolené metódy sú príčinou malej úspešnosti dosahovania  
pozitívnych školských výkonov žiakov a môžu spôsobiť nízku kvalitu nadobudnutých vedomostí  
a zručností, nesprávne postoje k vyučovaciemu predmetu, nízku motiváciu a pod.  
Vo vyučovacom procese pôsobí na osobnosť žiaka množstvo motívov, ktoré však majú na  
rôznych žiakov diferencovaný účinok. Čo je hybnou silou pre jedného žiaka, nemusí byť  
podnetné a zaujímavé pre iného. Učiteľ je rozhodujúcim činiteľom učebného procesu,  
sprístupňuje ho žiakom svojimi vedomosťami, osobným záujmom a motivuje žiakov k učeniu,  
učiteľ musí robiť všetko preto, aby neustále udržiaval ich záujem.  
Dosiahnuté výsledky závisia od učiteľovej schopnosti pretransformovať vzdelávací obsah  
prostredníctvom adekvátnych metód tak, aby bol pútavý a zrozumiteľný vnímaniu a mysleniu  
zverených žiakov, a to nielen s ohľadom na vekové osobitosti, ale aj na individuálne danosti  
jednotlivcov. Viacerí žiaci nedosahujú vo výchovno‐vzdelávacom procese žiaduce výsledky,  
pretože nie sú na vyučovanie motivovaní, nemajú vytvorený pozitívny vzťah k vyučovaciemu  
predmetu prípadne ku konkrétnemu učivu, čo môže byť spôsobené do značnej miery metódami  
a štýlom práce učiteľa, ktorý nie je vyhovujúci potrebám a štýlom práce žiakov. Oprávnene sa  
zdôrazňuje, že motivácia je základnou podmienkou školskej úspešnosti žiaka. Vhodná motivácia  
zvyšuje učebné výkony žiakov a aj celkovú efektívnosť učebného procesu. Motivácia a učenie sú  
úzko prepojené a vzájomne sa podmieňujú. To znamená, že čím viac sú žiaci motivovaní, tým  
lepšie výsledky dosahujú v učebnej činnosti a naopak, čím lepšie výsledky dosahujú, tým viac sú  
motivovaní. Učiteľ musí motiváciu prispôsobovať cieľu a obsahu vyučovania a  
tiež individuálnym osobitostiam žiakov a na základe tohto poznania môže voliť rôzne vyučovacie  
metódy, ktoré pomáhajú pri dosahovaní vytýčených výchovno‐vzdelávacích cieľov. Jednou  
z požiadaviek na efektívne uplatňovanie vyučovacích metód je, že musia byť motivačne  
pôsobivé, vzbudzujúce záujem žiakov o učenie. Dôležité je, aby si sám učiteľ kládol za cieľ  
vyučovania zvládnutie učiva žiakmi a nielen relatívnu úspešnosť v triede. S touto problematikou  
súvisia otázky výkonovej motivácie. Motivácia k učeniu sa zvyšuje vtedy ak sú na žiaka kladené  
vysoké (ale primerané) nároky.  
Je dôležité uvedomiť si, že metóda plní vo vyučovacom procese viaceré úlohy (napr.  
informatívne nosná, prirodzená svojím priebehom a výsledkami, využiteľná v praxi, v súlade  
so systémom vedy a poznávania, primeraná k žiakovi, primeraná učiteľovi, ekonomickosť,  
hygienickosť, konfluentnosť,...), z ktorých však chceme zdôrazniť najmä jej motivačný vplyv na  
proces učenia sa žiakov. Nemožno klásť dôraz len na zoznamovanie žiakov s vedeckými  
poznatkami, tie sú iba materiálom pre myslenie a konanie. Rozhodujúcou požiadavkou je oblasť  
motivácie, pretože metóda musí byť motivačne pôsobivá, aby zaujala žiakov a vzbudila záujem  
o ďalšie učenie a samovzdelávanie. V odbornej literatúre sa neustále stretávame s požiadavkou  
zabezpečenia vnútornej motivácie, ktorá by mala byť základom pre činnosť žiakov vo vyučovaní  
a vychádza najmä z aktívneho zapojenia žiaka do vyučovacieho procesu. Ak učiteľ vzbudzuje  
alebo usmerňuje aktivitu žiakov, znamená to, že ich aktivizuje. Ak sa žiak zaujíma o učivo  
a osvojuje si ho svojou vlastnou aktivitou, sú jeho vedomosti oveľa trvalejšie. Podľa M. Zelinu  
(1990) aktivizovať znamená klásť otázky, zadávať úlohy a cvičenia, ktoré by zaťažovali a rozvíjali  
všetky poznávacie funkcie. V klasickom type vyučovacej hodiny učiteľ rozpráva a žiak počúva,  
resp. nepočúva a je na hodine prítomný iba fyzicky, ale nie je zaangažovaný do procesu  
učenia. Z tohto dôvodu sú získané vedomosti žiakov často povrchné a nesystematické. Napriek  
tomu, že v súčasnosti sa neustále zdôrazňujú požiadavky využívania aktivizujúcich metód, ktoré  
sú vysoko motivujúce, bohužiaľ, z vlastných skúseností vieme, že učitelia využívajú prevažne  
tradičné metódy, ktoré žiaci odmietajú, ktoré im nevyhovujú a nevzbudzujú v nich záujem o  
učenie. Na tomto mieste by sme však chceli zdôrazniť myšlienku E. Petláka, že „aj metóda, ktorá  
je vo svojej podstate aktivizujúca, sa môže „v rukách“ málo tvorivého učiteľa stať pre žiakov  
nezáživnou, a naopak, metóda ponúkajúca málo aktivity sa „v rukách“ tvorivého učiteľa môže  
72

stať aktivizujúcou“ (Petlák, E., 2004, s. 146). Metódy, ktoré majú výrazný motivačný  
a aktivizujúci účinok na žiakov sú najmä :  
Metódy problémového vyučovania ‐ vyvolávajú záujem o problém, alternatívne riešenia úloh  
a problémov, tvorenie hypotéz, zabezpečujú aktivitu a spätnú väzba vo vyučovaní.  
Didaktické hry – motivačne využívajú najmä radosť žiakov z hry, istú úroveň súťaživosti a  
uvoľnenú atmosféru.  
Metóda dramatizácie – motivačne využíva aktívny a názorný, pre žiaka zaujímavý spôsob  
sprostredkovania učiva.  
Brainstorming – predpokladom tejto metódy je oddelenie produkcie od hodnotenia, podnecuje  
produkovanie nápadov, alternatív, záverov bez ich kritizovania a posudzovania.  
Metódy skupinového a kooperatívneho vyučovania – využívajú motivačné pôsobenie sociálnych  
vzťahov v skupine, vzájomnú spoluprácu vo vyučovaní.  
Metódy diferencovaného vyučovania ‐ spôsob didaktických postupov sa prispôsobuje  
momentálnym psychickým predpokladom, potrebám a záujmom jednotlivých žiakov,  
napomáhajú zvýšeniu motivácie. Učiteľ má k dispozícii od klasických prístupov v diferencovanej  
práci ‐ napr. diferencované vyučovanie v určitých fázach vyučovacieho procesu, práca na novom  
učive so skupinou nadaných žiakov, metóda dvojakého výkladu, metóda predĺženého výkladu,  
práca s oddeleniami, systém veľkých a malých tried, čiastočná diferenciácia spájaním skupín do  
paralelných tried, úplná individualizácia ‐ až po novšie metódy a formy vyučovania ako napr.  
otvorené vyučovanie, programové vyučovanie, mastery learning atď.  
Metóda učebných kontraktov ‐ učenie dohodou. Motivácia žiaka je zabezpečená tým, že žiak sa  
dohodne s vyučujúcim na tom, čo, ako a kedy sa bude učiť, nie je nikým nútený do učenia, sám  
je zapojený do procesu rozhodovania. „Výhodou je, že práva a povinnosti, ako aj sloboda sú na  
oboch stranách vyvážené. Žiak je organizátorom svojho času a učenia, projektuje si svoje  
činnosti, v prípade potreby dostáva pomoc a rady od učiteľa. Najskôr sa tento proces realizuje  
v triede a postupne prechádza do samostatnej činnosti žiaka aj v domácej príprave“ (Zaťková,  
T, 2005, s. 41).  
Napriek tomu, že uvedené metódy sú vo všeobecnosti považované za vysoko motivujúce a  
aktivizujúce, toto však platí iba v tom prípade ak sú adekvátne uplatnené v konkrétnej situácii.  
„Nie každé skupinové vyučovanie alebo projektové vyučovanie aktivizuje zodpovedajúcim  
spôsobom myšlienkové procesy, pokiaľ je realizované nevhodne“ (Pecina, P. 2007, s. 209).  
Metóda musí okrem už vyššie uvedených požiadaviek zabezpečiť aj formatívny a výchovný  
vplyv na žiaka, to znamená, aby na jednej strane rozvíjala poznávacie procesy žiaka, ale súčasne  
aj rozvíjala vôľové vlastnosti a formovala jeho osobnosť (vytrvalosť, náročnosť na svoju prácu,  
túžbu po ďalšom sebavzdelávaní a pod.). Pri rozvoji poznávacích procesov nemáme na mysli len  
rozvoj myslenia, ale aj rozvoj všetkých poznávacích procesov ako vnímanie, pamäť, pozornosť,  
fantázia a pod. Klasické vyučovanie kladie dôraz najmä na pamäťové funkcie a psychické  
procesy, avšak prvoradou úlohou by malo byť postupne krok za krokom rozvíjať procesy  
myslenia a najmä rozvíjať v žiakoch tvorivosť a schopnosť samostatne myslieť. Nemožno klásť  
dôraz len na zoznamovanie žiakov s vedeckými poznatkami, tie sú iba materiálom pre myslenie  
a konanie. Popri vzdelávacej úlohe metód je teda nevyhnutný i formatívny vplyv, smerujúci  
k harmonickému rozvoju všetkých potencionálnych možností osobnosti. Podľa L. Mojžíška  
možno formatívny prínos vyučovacích metód hodnotiť z týchto hľadísk:  
1. „význam vyučovacej metódy pre rozvoj vedomostí a celých vedomostných štruktúr, najmä  
predstáv, pojmov a vzťahov, ich znakov a vlastností,  
2. význam metód pre rozvoj poznávacích procesov, predovšetkým myslenia, jeho  
makroprocesu, mikroprocesov, fantazijnej činnosti, pozorovania, zapamätania,  
pozornosti,  
73

3. význam vyučovacích metód pre rozvoj konkrétnych intelektuálnych zručností, najmä  
organizačných, riadiacich a kontrolných, a hlavne tých, ktoré podmieňujú študijné  
schopnosti,  
4. význam vyučovacích metód pre rozvoj zručností a schopností samostatného učenia,  
5. význam vyučovacích metód pre rozvoj medziľudských vzťahov, predovšetkým chápanie,  
porozumenie, vciťovanie, prežívanie odovzdaných informácií pomocou slova a iných  
neverbálnych výrazových prostriedkov,  
6. význam vyučovacích metód pre rozvoj adaptability žiaka a schopnosti kompenzácie,  
7. význam vyučovacích metód pre rozvoj inhibičných síl, najmä tých, ktoré majú význam pri  
sebavzdelávaní, myslení, konaní a majú podobu študijnej sebaregulácie a sebadisciplíny,  
8. význam vyučovacích metód pre rozvoj emotívnej stránky osobnosti objektu, najmä pre  
rozvoj racionálnych citov,  
9. význam vyučovacích metód pre rozvoj vôľových síl, najmä schopnosti prekonávať študijné  
prekážky, ťažkosti a depresívne stavy, ovládať motívy a pod., objavujúce sa pri študijných  
neúspechoch“ (Mojžíšek, L., 1988, s. 31).  
Na základe týchto kritérií, môžeme konštatovať, že vyučovacia metóda musí pôsobiť na  
osobnosť žiaka komplexne s cieľom uľahčiť celý priebeh učenia, myslenia a poznávacích aktivít  
subjektu.  
V tejto súvislosti chceme podotknúť, že vyučovacia metóda má byť výchovne účinná, to  
znamená, aby učivo bolo súčasne výchovne využité, s prenosom nových informácií musíme  
zároveň pomáhať rozvíjať žiaduce povahové vlastnosti osobnosti potrebné pre život. Ide o  
povahové vlastnosti žiaka ako sú napr. húževnatosť, presnosť, šetrnosť, vôľa, aktivita, iniciatíva,  
samostatnosť a pod. „Samotná vyučovacia metóda môže vychovávať iba za predpokladu, že  
predmetný obsah, ktorým operuje, činnosť, ktorú vyvoláva, formy, ktoré zaisťuje, zodpovedajú  
potrebám, motívom, záujmom žiakov a upútavajú ich; a nakoniec keď metóda berie na zreteľ  
podmienky vyučovania vrátane zvláštností žiakov a ich skupín“ (Lerner, I., J., 1986, s. 114).  
Z tohto dedukujeme, že didaktickú účinnosť nemôžeme chápať iba jednostranne z hľadiska  
didaktiky, niekedy možno dokonca výchovné aspekty považovať za primárne dôležité, preto  
musíme usilovať o spojenie všetkých ukazovateľov efektivity metódy. V poslednom období sa  
s problematikou metód spája i požiadavka konfluentnosti metódy, ktorá spočíva v tom, že  
v každom pôsobení metódy musí tiež dochádzať k prelínaniu kognitívnych a afektívnych  
elementov učenia, pretože neexistuje intelektuálne učenie bez akéhokoľvek pôsobenia citov  
a afektívnych stránok osobnosti, a naopak nie je možné prežívanie bez účasti intelektu človeka.  
Pri samotnom plánovaní a príprave na vyučovaciu hodinu môže rozhodovanie učiteľa o voľbe  
adekvátnych metód vyučovania zahŕňať nasledovné otázky:  
• „Povedú metódy k dosiahnutiu bezprostredných cieľov?  
• Umožňujú metódy dosiahnutie týchto cieľov tým najjednoduchším spôsobom alebo sú  
zbytočne efektné?  
• Prispejú metódy k prehĺbeniu vedomostí, zručností alebo k zmene prístupu k učeniu?  
• Môžu metódy vyvolať učenie vo viacerých úrovniach ‐ alebo ovplyvniť viac zložiek  
osobnosti?  
• Vyžadujú metódy vyšší/nižší stupeň vedomostí, zručností alebo postojov (prístupov  
k učeniu), než s akým žiaci disponujú?  
• Koľko času vyžaduje použitie metód?  
• Koľko priestoru je treba, aby sme mohli metódy použiť?  
• Aké pomôcky bude potrebné zaistiť? Sú prístupné?  
• Aké zvláštne zručnosti predpokladajú metódy u učiteľa? Zvládne učiteľ metódy?  
• Sú metódy vhodné pre učiteľa? Zodpovedajú štýlu jeho práce?  
• Sú metódy vhodné pre žiakov? Zodpovedajú ich očakávaniam?  
74

• Vyvolávajú metódy u žiakov pasívny alebo aktívny prístup k práci?  
• Udávajú metódy pomalé alebo rýchle tempo?  
• Vyžadujú primeranú alebo príliš veľkú mieru kontroly?“ (Grecmanová, H., 2000, s. 157 ‐  
158).  
Všetky vyššie uvedené aspekty ovplyvňujú voľbu vyučovacích metód, ale okrem nich musí  
brať učiteľ do úvahy aj ďalšie zretele. Pravda, bolo by chybou posudzovať metódy len z tohto  
akéhosi vonkajšieho hľadiska, na základe vyššie uvedených kritérií ich optimálneho výberu. Na  
celkovú efektívnosť, ale aj posudzovanie vyučovacích metód treba nazerať aj z iných, a nemenej  
významných hľadísk. Učiteľ musí rešpektovať použitú učebnú stratégiu, učebný štýl žiakov a svoj  
vlastný vyučovací štýl, úroveň rozvoja aktivity a samostatnosti žiakov, ich záujmy a potreby atď.  
V každom prípade, keď budú vyučovacie metódy zodpovedať vlastnému vyučovaciemu štýlu  
učiteľa, bude mať vyučovanie prirodzený a optimálny priebeh. Pravda, problematika je  
zložitejšia ako ju tu opisujeme, pretože ak sa učitelia budú nútiť do postupov, ktoré  
nezodpovedajú ich štýlu práce, nevedia sa s nimi stotožniť, a pre ktoré nemajú požadované  
schopnosti a zručnosti, vyučovanie môže mať nevhodný metodický priebeh. To môže negatívne  
vplývať nielen na učiteľa, ale i na žiakov. V týchto situáciách možno predpokladať nízku  
efektívnosť a kvalitu vyučovacieho procesu.  
Z tohto hľadiska sa v pedagogickej teórii i praxi riešia otázky vyučovacích metód vo vzťahu  
k osobnosti žiaka a k žiackym učebným štýlom a vo vzťahu k vyučovacím štýlom učiteľov.  
Problematika štýlov učenia sa je relatívne nová, avšak poznanie problematiky učiteľmi i žiakmi  
a jej aplikácia vo vyučovacom procese môže podstatne zvýšiť kvalitu vzdelávania.  
Osobnosť žiaka a vyučovacia metóda  
Pri výbere metód je dôležité zosúladiť systém metód, ktoré sú vyhovujúce a primerané  
učiteľovi so systémom metód, ktoré vyhovujú žiakom a tým zabezpečujú efektívne osvojenie si  
učiva. Ak pri výbere učiteľ nerešpektuje individuálne osobitosti žiakov, ich učebné potreby a  
metódy nekorešpondujú s učebným štýlom žiaka, úspešné splnenie vytýčeného edukačného  
cieľa môže byť problematické, ba až dokonca nemožné. Z tohto aspektu je dôležité pri výbere  
vyučovacích metód a ich použití rešpektovať zásadu individuálneho prístupu. Metóda je účinná  
vtedy, keď rešpektuje osobnosť žiaka, jeho potreby, je primeraná veku žiaka, jeho  
individuálnym osobitostiam a rešpektuje z nich vyplývajúce špecifiká.  
Pri každom jednotlivcovi je dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych charakterových  
a osobnostných vlastností, nadania, schopností, zručností, z poznania potencionálnych  
možností rozvoja danej osobnosti, ale aj z poznania individuálneho učebného štýlu žiaka. Na  
základe tohto poznania možno pristúpiť k voľbe adekvátnych metód vyučovania. „I keď má  
učiteľ v triede väčšinou žiakov rovnakého veku, napriek tomu títo žiaci majú rôznu úroveň  
pripravenosti. Ak sú postavení pred rovnakú úlohu a učiteľ riadi proces vyučovania jednotným  
metodickým postupom, nemajú všetci žiaci rovnaké možnosti na úspešné zvládnutie úlohy.  
Jedni dosiahnu úspech rýchlo a bez námahy, ďalší pri riešení úlohy vynaložia určitý stupeň  
námahy a úsilia, niektorí ju vyriešia len čiastočne a s chybami, no vyskytujú sa i takí, ktorí nie sú  
schopní úlohu vyriešiť“ (Zaťková, T., 2005, s. 36). Požiadavka diferencovaného prístupu je  
aktuálna i pri výbere vyučovacích metód. Je nevyhnutné prispôsobiť metódy individuálnym  
zvláštnostiam žiakov, pričom sa zdôrazňuje zásada primeranosti a zásada individuálneho  
prístupu. Skutočnosť, že žiaci sa odlišujú môže učiteľom spôsobovať ťažkosti, no nedá sa jej  
vyhnúť. Nie každému boli vlohy dané v rovnakej miere a kvalite. Pri každom jednotlivcovi je  
dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych učebných potrieb. Na základe tohto poznania  
možno vytvoriť rôzne podmienky na zvýšenie výkonu žiakov, použiť rozmanité metódy a formy  
vyučovania, motivačné činitele, individuálne vedenie žiaka atď.  
Ako sme už v texte naznačili, v ostatných rokoch sa vyučovacie metódy spájajú  
s problematikou učebných štýlov žiakov. „Učebný štýl je chápaný ako jeden z determinantov,  
75

ktorý ovplyvňuje dosiahnutý školský výkon žiaka. Často sa stáva, že ak učiteľ používa istý postup  
pri učení, predpokladá, že ho používa aj väčšina jeho žiakov. Je však nutné uvedomiť si, že tak,  
ako sa odlišujeme v iných charakteristikách, tak sa môžeme odlišovať aj v spôsoboch, ktorými  
prijímame nové informácie, učíme sa“ (Grofčíková, S., 2007, s. 68). 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, doplňujúceho, 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). Každý žiak má iný štýl učenia,  
používa iné spôsoby a postupy, ktorými si osvojuje učivo a zároveň prevládajúci učebný štýl  
ovplyvňuje jeho učebné činnosti a celkový proces učenia.  
Často sa v literatúre v súvislosti s učebnými štýlmi objavuje pojem kognitívny štýl, avšak  
chápanie týchto pojmov nie je vždy jednotné. Jedna skupina vedcov považuje tieto pojmy za  
synonymá, iná považuje kognitívny štýl za nadradený učebnému štýlu, ďalšia presne naopak  
tvrdí, že kognitívny štýl je súčasťou učebného štýlu. I. Turek uvádza, že „kognitívny štýl je  
spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko  
sa mení a len v minimálnej miere sa viaže s obsahom. Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré  
jednotlivec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu  
života sa mení a zdokonaľuje. Učebný štýl mu môže pomáhať dosahovať dobré výsledky pri  
učení určitého typu učiva a v určitej pedagogickej situácii (požiadavky učiteľa, vplyv spolužiakov  
a pod.), ale môže mu komplikovať dosahovanie dobrých výsledkov pri učení iného typu učiva,  
v inej pedagogickej situácii (keď by mu pomohol iný učebný štýl)“ (Turek, I., 2004, s. 85). Na  
základe uvedeného môžeme konštatovať, že pre pedagogickú prax je prínosné diagnostikovať  
a poznať učebné štýly žiakov a premyslene ich zlepšovať takými metódami učiteľovej práce,  
ktoré budú smerovať k optimálnemu priebehu vyučovacieho procesu a k dosahovaniu žiaducich  
výsledkov.  
E. Petlák, vychádzajúc z myšlienok J. Mareša (1998), pri učebných štýloch zdôrazňuje, že:  
- „sú to vlastné postupy (vlastné žiakovi ‐ príprava a plán učenia sa, prispôsobovanie si  
učiva...),  
- pri ktorých sa uplatňuje metakognitívne učenie („viem ako sa mám učiť“),  
- sú uplatňované v určitom období školskej dochádzky (ale menia sa),  
- sú závislé na povahe učiva a predmetu (učivo konkrétne, abstraktné, teoretické,  
praktické),  
- vedú k istému výsledku (zapamätanie, porozumenie, aplikácia),  
- vznikajú na vrodenom základe,  
- rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších podmienok (vplyvov), do určitej  
miery ich možno ovplyvňovať a meniť“ (Petlák, E., 2000, s. 81).  
Učebný štýl žiaka sa nemusí zhodovať s požiadavkami a očakávaniami učiteľa, z čoho často  
pramenia neúspechy v dosahovaní učebných výsledkov. 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. Z.  
Kalhous a O. Obst definujú učebný štýl ako spôsob, postup pri učení, ktorý sa u každého  
učiaceho sa jedinca líši kvalitou, štruktúrou, pružnosťou a spôsobom aplikácie. Vzniká na  
vrodenom základe, pričom úzko súvisí s kognitívnym štýlom a rozvíja sa pôsobením vnútorných  
i vonkajších podmienok, tým môže meniť svoju kvalitu (Kalhous, Z, Obst, O., 2002, s. 209).  
V literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými typológiami štýlov učenia. Keďže nám nejde  
o podrobnú analýzu, ale o poukázanie na význam učebných štýlov na optimálny výber  
vyučovacích metód, uvedieme niektoré z nich, ktoré sú u nás najznámejšie:  
76

V odbornej literatúre je často uvádzaná typológia učebných štýlov podľa zmyslových  
preferencií, známa je táto typológia pod akronymom VARK (visual – aural ‐ read/write –  
kinesthetic) (Fleming, N., 2001):  
- Vizuálny ‐ zrakový typ ‐ využíva zrakovú pamäť, pred počúvaním uprednostní čítanie,  
pozorovanie, „študuje“ obrázky a schémy, text spracúva do grafickej podoby (náčrtky, schémy  
apod.). Nemotivuje ho metóda prednášky, monológy učiteľa, neilustrované učebné texty, preto  
by učitelia mali využívať rôzne demonštračné metódy a čo najviac názorných učebných  
pomôcok.  
- Auditívny ‐ sluchový typ ‐ uprednostňuje „učenie sa sluchom“, rád počúva, rád vedie  
rozhovor, pýta sa, nahlas sa učí, písané slovo mu robí problémy. Učitelia by mali pri využívaní  
monologických metód premyslene pracovať s intonáciou hlasu. Vhodné je i využívanie rôznych  
metód skupinovej práce, metódy rozhovoru, vyzývať žiakov k diskusiám, mali by takýmto  
žiakom dať možnosť používať magnetofón, aby si výklad mohli nahrať.  
- Verbálny ‐ slovno‐pojmový typ ‐ sa vyznačuje tým, že dokáže rozlišovať podstatné od  
nepodstatného, je mu blízke abstraktné učenie, najradšej sa učí čítaním textov, počuté si radšej  
zapisuje, má dobre rozvinuté abstraktné myslenie a dokáže študovať aj samostatne, preto je  
vhodné využívať rôzne metódy individuálnej práce a samoštúdia. Učitelia by pri výklade učiva  
mali písať hlavné myšlienky učiva na tabuľu, či priesvitku, mali by pre žiakov zabezpečiť  
primeranú študijnú literatúru.  
- Kinestetický ‐ hmatový a pohybový typ ‐ žiak si ľahšie zapamätá to, čo môže ohmatať,  
s čím môže experimentovať, pri učení a opakovaní si učiva sa prechádza a pod., najradšej sa učí  
činnosťou. Učitelia by do vyučovania mali zaradiť metódy manipulácie s predmetmi, umožniť  
žiakom prácu s trojrozmernými učebnými pomôckami, pri výklade učiva uvádzať čo najviac  
praktických príkladov. Takýmto žiakom najviac vyhovujú metódy projektového vyučovania,  
inscenačné metódy, laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie apod.  
Ak u žiaka dominuje niektorý z uvedených štýlov učenia, preferuje ho nielen pri prijímaní  
informácií, ich prezentácii, ale aj pri výstupe z učenia. Preto sa často stretávame s tým, že niekto  
uprednostňuje slovné vyjadrenie, pre niekoho je prínosnejší písomný spôsob komunikácie  
a pod.  
Inú typológiu vytvorili autori S. Marton a R. Säljo, ktorí uvádzajú, že ľudia sa líšia dvoma  
odlišnými prístupmi k učeniu:  
1. „Povrchový prístup k učeniu ‐ spočíva v reprodukovaní učiva, pasívnom prijímaní  
poznatkov, najmä v pamäťovom učení, memorovaní, často mechanickom „bifľovaní“,  
kvantitatívnom rozširovaní poznatkov bez väčšieho úsilia o pochopenie.  
2. Hĺbkový prístup k učeniu ‐ spočíva najmä v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam,  
chápať veci a javy okolo seba“ (In Turek, I., 2004, s. 105‐106).  
V zmysle efektívneho osvojovania si učiva odporúčame, aby sa učitelia snažili vplývať na  
žiakov spôsobom, ktorý povedie žiaka od povrchového prístupu k štýlu založenom na hĺbkovom  
prístupe k učeniu. Pre tento účel je vhodné voliť metódy, ktoré podnecujú aktivitu žiaka, záujem  
o učivo, jeho snahu po sebazdokonaľovaní a majú vysoký motivačný vplyv na žiaka v procese  
učenia.  
E. P. Torrance pri skúmaní učenia vychádzal z toho, do akej miery žiak pri učení preferuje  
pravú alebo ľavú hemisféru, keďže obe sa zameriavajú na iné typy činností.  
‐ Pravá mozgová hemisféra reaguje emocionálne na vonkajšie situácie, interpretuje neverbálne  
správanie iných, produkuje humor, umožňuje interpretáciu, do popredia sa dostáva tvorivosť,  
intuícia, divergentné myslenie, dôraz kladie na hru, fantáziu, zážitok, farby atď.  
‐ Ľavá mozgová hemisféra rozlišuje zmysel slov, produkuje logické myslenie, objektívne  
spracúva nové informácie, zdôrazňuje abstraktné myslenie, racionálnosť, analýzu, vníma čas  
atď. Intelektové činnosti v ľavej hemisfére spadajú do oblasti inteligencie, v pravej hemisfére do  
oblasti tvorivosti (In Mareš, J., 1998, Turek, I., 2004).  
77

Je dôležité, aby v praxi učitelia využívali také vyučovacie metódy a navodzovali také učebné  
činnosti a situácie, ktoré rovnomerne rozvíjajú činnosť oboch mozgových hemisfér, keďže  
reálne pracujú s odlišnými žiakmi, u ktorých sa rozdielnym spôsobom uplatňuje dominancia tej  
ktorej hemisféry.  
So štýlmi učenia sa niekedy dávajú do súvisu i rôzne druhy inteligencie, ktoré prevažujú  
u jednotlivcov a práve rozdielnou mierou rozvoja inteligencie sa od seba žiaci v škole líšia. H.  
Gardner vytvoril teóriu viacnásobnej inteligencie (theory of multiple inteligences), podľa ktorej  
existuje minimálne sedem druhov inteligencie, ktorými ľudia disponujú v rozdielnej miere. Ide  
o tieto druhy inteligencie: „lingvistická (jazyková), logicko‐matematická, priestorová, telesne‐  
kinestetická (pohybová), muzikálna (hudobná), interpersonálna, intrapersonálna (Gardner, H.,  
1993, s. 8 – 9). Neskôr k nim pridal ešte prírodnú inteligenciu a uvažuje aj o duchovnej,  
spiritualistickej a existencionálnej inteligencii“ (In Mareš, J., 1998, s. 73).  
Každý žiak má prevažujúci typ vrodenej inteligencie, ktorý ho predurčuje na rýchlejšie  
zapamätávanie a učenie jemu vlastným spôsobom. Dobrý učiteľ by mal vedieť aký typ, ktorý  
žiak je, ako sa najlepšie učí a podľa toho vyberať a prispôsobovať jednotlivé metódy a postupy.  
V súvislosti s úrovňou inteligencie môžeme mať v triede napríklad žiaka, ktorý v matematike  
neprospieva, ale na druhej strane disponuje vysokou úrovňou telesne‐kinestetickej inteligencie.  
Na základe uvedeného konštatujeme, že pri výbere metód by mali učitelia premýšľať o ich  
vhodnosti pre konkrétnych žiakov v triede a súčasne podporovať netradičné, v dnešnej škole  
menej podporované zložky inteligencie a viacej sa sústrediť na oblasti, v ktorých žiaci dosahujú  
úspechy.  
Inou typológiou učebných štýlov je klasifikácia od autora A. F. Grasha (Grasha, A. F., 1996, s.  
128), ktorý klasifikuje učebné štýly do šiestich kategórií. Uvádza tri páry štýlov: nezávislý ‐  
závislý, spolupracujúci ‐ súťaživý, participujúci – vyhýbajúci sa. Dichotomický vzťah je však  
vyjadrený iba pri štýloch participujúci ‐ vyhýbajúci sa, pretože u ostatných štýlov neboli zistené  
vysoké korelačné koeficienty bipolárneho vzťahu. Autor charakterizuje jednotlivé učebné štýly  
nasledovne:  
1. Nezávislý učiaci sa (Independent learner) ‐ Žiaci, ktorí radi samostatne uvažujú a sú si istí  
svojimi učebnými schopnosťami. Preferujú učenie keď cítia, že obsah učiva je dôležitý a skôr  
uprednostňujú samostatnú prácu, než spoluprácu s ostatnými žiakmi.  
Všeobecné učebné preferencie: Samostatné učenie. Vlastné tempo vo vyučovaní. Úlohy, ktoré  
umožňujú žiakom uvažovať samostatne. Projekty, ktoré môžu navrhnúť žiaci sami. Skôr  
žiakocentrické než učiteľocentrické návrhy.  
2. Vyhýbajúci sa (Avoidant) ‐ 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.  
Všeobecné učebné preferencie: Vo všeobecnosti sú odradení väčšinou učebných aktivít.  
Preferovali by vyučovanie bez testov a skúšania. Uprednostňujú systém hodnotenia „vyhovel ‐  
nevyhovel“. Nemajú radi entuziastických učiteľov. Nemajú radi keď ich v triede vyvolajú.  
3. Spolupracujúci učiaci sa (Collaborative) ‐ Charakteristický učebný štýl pre žiakov, ktorí cítia  
potrebu učiť sa prostredníctvom zdieľania myšlienok a schopností s ostatnými žiakmi.  
Spolupracujú s učiteľom a radi pracujú s ostatnými žiakmi. Niekedy môžu byť závislí od iných  
a nie vždy sú schopní rovnako dobre pracovať sami tak, ako s ostatnými.  
Všeobecné učebné preferencie: Výklad spojený s malými skupinovými diskusiami. Úlohy v  
malých skupinách. Žiakmi navrhnuté časti hodín. Skupinové projekty.  
4. Závislý učiaci sa (Dependent) ‐ Prejavujú málo intelektuálnej zvedavosti a učia sa len to, čo  
sa od nich vyžaduje. Učiteľa a rovesníkov považujú za zdroj, ktorý im poskytuje systém a  
podporu a od autorít očakávajú špecifické inštrukcie toho, čo majú robiť.  
Všeobecné učebné preferencie: Prehľady alebo poznámky na tabuli. Jasné termíny a inštrukcie k  
úlohám. Učiteľocentrické vyučovacie metódy. Čo najmenej nejasnosti vo všetkých aspektoch  
vyučovania.  
78

5. Súťaživý učiaci sa (Competitive) ‐ Žiaci, ktorí sa učia učivo preto, aby vynikli nad ostatnými  
v triede. Veria, že musia súperiť s ostatnými žiakmi vo vyučovaní pre odmenu, ktorá je  
ponúknutá. Sú radi centrom pozornosti a radi prijímajú uznanie za ich dosiahnuté výsledky v  
triede.  
Všeobecné učebné preferencie: Bývajú vedúcimi skupinových diskusií. Učiteľocentrické  
vyučovacie postupy. V triede sú vyzdvihovaní za dobre vykonanú prácu. Učebné činnosti,  
v ktorých môžu vyniknúť nad ostatnými.  
6. Participujúci učiaci sa (Participant) ‐ Radi sa zúčastňujú na vyučovaní a zapájajú sa do  
učebných aktivít ako je len možné. Zvyčajne chcú splniť čo najviac povinných i výberových  
požiadaviek.  
Všeobecné učebné preferencie: Výklad s možnosťami diskusie, aby mohli diskutovať o učive.  
Učitelia, ktorí vedia dobre analyzovať a zhŕňať informácie. Participujúci učiaci je niekto, kto je  
motivovaný čímkoľvek, čo od neho vyučujúci žiada. Rád spolupracuje bez ohľadu na to, aký  
druh činnosti vyučujúci zvolí.  
Vyššie bolo naznačené, že štýly učenia žiakov možno ovplyvniť činnosťou učiteľa, to  
znamená, že výber a uplatnenie vyučovacích metód umožňuje rešpektovať a v prípade potreby  
aj rôznou mierou ovplyvniť učebný štýl žiaka. Ak sa zvolená metóda zhoduje s učebným štýlom  
žiaka vedie k efektívnejšiemu dosahovaniu učebných výsledkov. Pri voľbe vyučovacej metódy by  
mal učiteľ prihliadať k štýlom učenia žiakov v triede. Na túto skutočnosť poukázal i Z. Kalhous,  
keď vyjadril myšlienku, že „spôsob, akým vyučujeme, vychádza z našich predstáv o tom, ako sa  
ľudia učia“ (Kalhous, Z., Obst, O., 2002, s. 42).  
K tomu, aby si mohol učiteľ správne zvoliť vyučovaciu metódu pre konkrétnu triedu, na  
konkrétnu vyučovaciu hodinu, potrebuje mať dostatočné poznatky o procesoch učenia sa  
žiakov. Adekvátne uplatňovanie metód, ktoré sú vyhovujúce individuálnemu štýlu, potrebám  
a celkovému vývinu jedinca, umožňuje zabezpečiť primeraný rozvoj osobnosti vo všetkých jeho  
stránkach. Na identifikáciu štýlov učenia môže voliť rôzne diagnostické metódy, vychádzajúc  
z pozorovania žiakov v priebehu učenia, z analýz žiackych produktov, z rozhovorov o žiackych  
spôsoboch učenia, dotazníkov a pod.  
Jednostrannosť vyučovacích metód nepodporuje štýly učenia sa žiakov. Ak učiteľ používa iba  
málo vyučovacích metód, žiak sa snaží prispôsobiť učiteľovi, napodobňuje ho. Ak učiteľ pracuje  
rutinne, potom ani od žiaka nemožno očakávať pokrok a osobnostný rozvoj. Pre pozitívne  
ovplyvňovanie učebných štýlov H. Grecmanová odporúča učiteľom, aby uplatňovali tzv. „spôsob  
obloženého chleba“, to znamená uplatňovanie kombinácie viacerých rôznorodých metód, a tým  
učitelia umožnia všetkým žiakom využívanie rôznych spôsobov učenia (Grecmanová, H., 2000, s.  
153). Vo vyučovaní nie je možné rešpektovať všetky diferencie vyskytujúce sa v učení  
u jednotlivých žiakov v triede, preto je dôležité podporovať rozmanitosť učebných štýlov  
prostredníctvom variability stratégií a metód vyučovania. Ak si učiteľ odskúša aj nové metódy  
a nebude sa pridržiavať iba uplatňovania starých, osvedčených postupov vyučovania, tým  
povedie žiakov k využívaniu nových spôsobov učenia a k sebazdokonaľovaniu.  
Osobnosť učiteľa a vyučovacia metóda  
Vyučovacia metóda nadobúda osobitý priebeh a charakteristiku prínosom učiteľovej  
osobnosti na jej realizáciu. Pôsobenie osobnosti učiteľa v priebehu uplatňovania vyučovacej  
metódy zabezpečuje i motivačný, výchovný a formatívny aspekt obsiahnutý v konkrétnej  
metóde. Môžeme teda súhrnne konštatovať, že k účinnosti vyučovacej metódy pozitívne  
prispieva aj jej primeraný vzťah k učiteľovi. 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 učitelia 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 zahraničnepremieta do voľby učiteľovej stratégie vyučovania a do výberu a uplatňovania vyučovacích  
metód. Z hľadiska toho, aké vyučovacie metódy učiteľ používa, môžeme hovoriť o štýle  
formálnom, pre ktorý je príznačné používanie formálnych vyučovacích metód a neformálnom,  
uplatňujúcom neformálne metódy vyučovania. D. Fontana (2003, s. 367) vo všeobecnosti  
uvažuje o formálnych a neformálnych metódach vyučovania a o ich vplyve na to, ako sa deti  
učia. Formálne metódy kladú dôraz na príslušný predmet, pričom úlohou učiteľa je uviesť žiakov  
do jeho podstaty, zatiaľ čo neformálne metódy kladú dôraz na deti, pričom úlohou učiteľa je  
rozpoznať ich potreby a poskytnúť im učebnú skúsenosť zodpovedajúcu týmto potrebám.  
Formálne metódy obvykle obsahujú pomerne vysoký podiel výkladu učiteľa a práce, ktorú učiteľ  
žiakom zadáva, na druhej strane však neformálne metódy dávajú väčší priestor iniciatíve detí  
a poskytujú viac príležitostí pre tvorivosť a zodpovednosť. Takéto delenie je však podľa nášho  
názoru príliš zovšeobecňujúce pre potreby výchovno‐vzdelávacej praxe. Štýl je podmienený  
viacerými činiteľmi, z ktorých je ovplyvnený najmä predpokladmi a dispozíciami konkrétneho  
učiteľa, ku ktorým patrí napríklad kognitívny štýl, temperament, odborné vedomosti  
a spôsobilosti a pod.  
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 súhrnne 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.  
J. Maňák rozlišuje vo vyučovacom štýle učiteľa niekoľko vrstiev. Najhlbšiu vrstvu podľa neho  
tvorí kognitívny štýl, ktorý je do značnej miery vrodený. Na túto vrstvu nadväzuje učiteľovo  
poňatie vyučovania, na ktoré ďalej nadväzuje vrstva zložená z učiteľových spôsobov riešenia  
pedagogických situácií. Táto vrstva sa do určitej miery prekrýva s vrstvou učiteľových  
pedagogických vedomostí, zručností a skúseností, ktoré sú zároveň najviac a najjednoduchšie  
ovplyvniteľné (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 39).  
Z uvedeného môžeme teda konštatovať, že vyučovací štýl možno chápať ako prevládajúci  
a pre učiteľa typický spôsob činnosti vo vyučovacom procese. Premieta sa do učiteľovej  
individuálnej koncepcie vyučovania, do jeho poňatia vyučovania. Prejavuje sa najmä  
v metodickom postupe učiteľa, v spôsobe riadenia a organizovania práce na vyučovacej hodine  
i v interakcii učiteľa so žiakmi.  
Holandskí autori T. Wubbels, H. A. Creton, H. P. Hoomayers (1987) (In Gavora, 2003, s. 53)  
vytvorili osem dimenzionálny model učiteľov, ktorý sa skladá z 8 charakteristík učiteľovej  
interakcie.  
Jednotlivé dimenzie interakcie sú:  
1. organizátor vyučovania – svoj vyučovací predmet vyučuje s nadšením, a tak sa od neho žiaci  
mnoho naučia, jasným a zaujímavým vysvetľovaním vie udržať pozornosť žiakov, vie o všetkom  
čo sa deje v jeho triede,  
81

2. napomáha žiakom ‐ snaží sa pomáhať žiakom, je k nim priateľský a ohľaduplný, má zmysel  
pre humor a vytvára v triede dobrú atmosféru,  
3. chápajúci – je trpezlivý a dokáže akceptovať žiakov, diskutuje s nimi, dáva im priestor na  
vyjadrenie svojho názoru,  
4. vedie žiakov k zodpovednosti – dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa  
triedy, ak k tomu vedú vhodné argumenty jeho rozhodnutia sú žiakmi ovplyvniteľné,  
5. neistý – je plachý a váhavý, pri vysvetľovaní učiva pôsobí neisto, žiaci ho dokážu ľahko vyviesť  
z miery,  
6. nespokojný – je nespokojný, mrzutý a nešťastný, voči žiakom podozrievavý, hlavným  
výchovným prostriedkom je trest,  
7. karhajúci – býva často nahnevaný a nie je trpezlivý, žiaci ho dokážu ľahko nahnevať  
a prestane sa vtedy ovládať, máva pichľavé až povýšenecké poznámky,  
8. prísny – vyžaduje bezpodmienečnú poslušnosť, je náročný, má vysoké požiadavky, žiaci  
bývajú z neho vystrašení.  
Každý učiteľ napĺňa každú interakčnú dimenziu inakšie. To znamená, že jednotliví učitelia sa  
líšia svojimi interakčnými štýlmi. Niektorí učitelia dominujú v istých dimenziách a v iných sú  
slabší, iní učitelia majú podstatne iné „naplnenie“ dimenzií.  
Vychádzajúc z viacročných výskumov, autori tohto modelu konštatujú, že i keď je skúmanie  
vzťahu medzi interakčným štýlom učiteľa a žiackymi výsledkami dosť zložité, pretože výsledky  
učenia môžu ovplyvniť aj iné činitele (napr. množstvo a spôsob samostatného učenia žiaka,  
pomoc spolužiakov alebo rodičov, dostupnosť učebných pomôcok a pod.), predsa len možno  
isté vzťahy považovať za pravdepodobné. „Najlepšie vedomosti a zručnosti majú žiaci vtedy,  
keď je učiteľ dobrý organizátor vyučovania a je dostatočne prísny. Niektoré údaje však ukazujú  
aj dostatočný vplyv karhania na výkon žiakov. Ale prílišná neistota učiteľa a jeho nespokojnosť  
produkuje skôr slabšie vedomosti a zručnosti žiakov. Podobne je to aj s kladením príliš veľkej  
zodpovednosti na žiakov. Zaujímavý je i druhý aspekt výsledkov pôsobenia učiteľa – vplyv na  
jeho afektívnu stránku, na motiváciu žiakov učiť sa daný vyučovací predmet a pozitívny vzťah  
k učivu. Tu má najväčší vplyv učiteľovo napomáhanie žiakom, to že ich chápe, ale aj to, že vie  
dobre organizovať vyučovanie. Naopak, nespokojnosť, karhanie a neistota majú skôr negatívny  
dopad na afektívne výsledky vyučovania“ (Brekelmans, M., Wubbels, TH., Creton, HA., 1990;  
Wubbels, TH. Levy, J., Brekelmans, M., 1997).  
V súvislosti s uvedeným sa naskytá neľahká úloha pre učiteľov a je na mieste zodpovedať si  
otázku, či sú dôležitejšie výkony a vedomosti žiakov, alebo rozvoj afektívnej zložky žiackej  
osobnosti.  
Inú typológiu štýlov podáva A. F. Grasha (1996, s. 154), ktorý uvádza 5 typov vyučovacích  
štýlov učiteľov v závislosti od uplatňovaných metód vo vyučovaní a typu interakcie medzi  
učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom:  
1. Expert (prenášač ‐ transmiter informácií) ‐ Má vedomosti, zručnosti a odbornosť, ktorú  
žiaci potrebujú. Usiluje sa udržať si status experta medzi žiakmi predvádzaním detailných  
vedomostí a vyzývaním žiakov zvyšovať si svoje schopnosti a kompetencie. Je zaujatý  
sprostredkovaním informácií a tým sa poisťuje, že žiaci sú dobre pripravení.  
Výhoda: Informácie, vedomosti a zručnosti, ktoré títo jednotlivci ovládajú.  
Nevýhoda: Prehnaná ukážka vedomostí môže byť zastrašujúca pre menej skúsených žiakov.  
Nemusí vždy odhaliť základné myšlienkové procesy, ktoré produkovali odpovede.  
2. Formálna autorita (určuje kritériá a definuje akceptovateľné spôsoby práce)  
– Je to učiteľocentrický prístup, kde sa učiteľ cíti zodpovedný za poskytovanie a kontrolu toku  
obsahu, ktorý má žiak prijať a asimilovať. Formálna autorita sa nezaujíma o vytváranie  
vlastného vzťahu k žiakom, ale je dôležité, či si žiaci budujú vzťahy k sebe navzájom.  
Výhoda: Dôraz na jasné požiadavky a prijateľné spôsoby vykonávania činností.  
82

Nevýhoda: Silná investícia do tohto štýlu môže viesť k rigidným, štandardizovaným a málo  
flexibilným spôsobom vedenia žiakov.  
3. Osobný model (vyučuje prostredníctvom ilustrácií a priameho príkladu) – Je to  
učiteľocentrický prístup, kde učiteľ demonštruje a modeluje to, čo sa očakáva (zručnosti a  
procesy) a potom vystupuje ako tréner alebo sprievodca v asistovaní žiakom pri aplikácii  
vedomostí. Tento štýl povzbudzuje žiacku participáciu a využíva variabilné učebné štýly.  
Výhoda: Dôraz na priame pozorovanie a nasledovanie osobného príkladu.  
Nevýhoda: Niektorí učitelia môžu veriť, že ich prístup je najlepší spôsob vedúci žiakov k tomu,  
aby cítili, že sú neschopní, ak nevedia spĺňať takéto očakávania a štandardy.  
4. Facilitátor (vedie a usmerňuje žiakov otázkami, objavovaním možností, navrhuje  
alternatívy) – Je to žiakocentrický prístup, kde učiteľ facilituje a sústreďuje sa na činnosti.  
Zodpovednosť prebrať iniciatívu na dosiahnutie výsledkov v rozmanitých úlohách je na žiakoch.  
Žiaci, ktorí sú samostatní, aktívni, kolaborujúci, prosperujú v tomto prostredí. Učiteľ typicky  
navrhuje skupinové aktivity, ktoré vyžadujú aktívne učenie, spoluprácu navzájom medzi žiakmi  
a riešenie problémov.  
Výhoda: Osobná flexibilita, dôraz na potreby a ciele žiakov a ochota objavovať možnosti  
a alternatívy rôznych spôsobov konania.  
Nevýhoda: Tento štýl často zaberá veľa času a niekedy sa nedá uplatniť, ak je potrebný  
direktívnejší prístup. Môže žiakov znepokojovať, ak nie je využitý pozitívne.  
5. Delegátor (rozvíja schopnosť žiakov fungovať autonómne) – Je to žiakocentrický prístup,  
pri ktorom učiteľ prideľuje a ukladá väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov  
alebo skupiny žiakov. Tento typ učiteľa často vyžaduje od žiakov navrhovať a implementovať  
komplexné učebné projekty a vystupuje výhradne v role poradcu. Žiaci sú často požiadaní  
pracovať samostatne alebo v skupinách a musia byť schopní efektívne pracovať v skupine  
a zvládať rozmanité interpersonálne roly.  
Výhoda: Pomáha žiakom vnímať samých seba ako nezávislých učiacich sa.  
Nevýhoda: Môže si nesprávne vysvetliť žiacku pripravenosť pre samostatnú prácu.  
Niektorí žiaci môžu znervóznieť, ak sa im poskytne autonómia.  
Autor empirickým skúmaním zistil, že existujú štatisticky významné rozdiely medzi mužmi  
a ženami v zastúpení jednotlivých vyučovacích štýlov. Ženy dosahovali nižšie skóre pri štýloch  
expert a formálna autorita a o niečo vyššie skóre pri štýloch facilitátor a delegátor v porovnaní  
s mužmi (Grasha, A. F., 1996, s. 166).  
Rozdiely v štýloch podľa vyučovaných predmetov sa preukázali nasledovné: vyučovací štýl  
expert bol častejší v predmetoch matematika, informatika, a v esteticko‐výchovných  
predmetoch. Štýl formálna autorita sa častejšie vyskytoval v jazykovom vyučovaní, osobný  
model sa častejšie vyskytoval v spoločenskovedných predmetoch. Štýly facilitátor a delegátor  
boli menej zastúpené v matematike a prírodovedných predmetoch než v iných oblastiach  
vzdelávania.  
Možnosti prispôsobenia učiteľovho vyučovacieho štýlu žiackym učebným štýlom  
A. F. Grasha (1996, s. 177) k jednotlivým, vyššie uvedeným spojeniam učebných štýlov  
priraďuje spojenie vyučovacích štýlov, ktoré najviac podporuje ten ktorý klaster a je s ním  
kompatibilný. Tieto vyučovacie štýly pomáhajú posilniť a rozvíjať učebné štýly žiakov v danom  
klastery.  
Tab. č. 1 Vzťah vyučovacích a učebných štýlov podľa klasifikácie A. F. Grasha  
Vzťah vyučovacích a učebných štýlov  
Klaster 1:  
Primárne vyučovacie štýly: Expert/Formálna Autorita  
Primárne učebné štýly: Závislý /Participujúci/ Súťaživý  
83

Klaster 2:  
Primárne vyučovacie štýly: Osobný model/Expert/Formálna Autorita  
Primárne učebné štýly: Participujúci/ Závislý/ Spolupracujúci  
Klaster 3:  
Primárne vyučovacie štýly: Facilitátor/Osobný model/Expert  
Primárne učebné štýly: Spolupracujúci/ Participujúci/ Nezávislý  
Klaster 4:  
Primárne vyučovacie štýly: Delegátor/Facilitátor/Expert  
Primárne učebné štýly: Nezávislý/ Spolupracujúci/ Participujúci  
V bežnej pedagogickej praxi učitelia každodenne pracujú so skupinami, resp. triedami žiakov  
s rozmanitými učebnými potrebami, schopnosťami, záujmami, s rôznou úrovňou motivácie  
k učeniu a s rozmanitými individuálnymi osobitosťami. Kvalitný a efektívny učiteľ neustále  
uvažuje o spôsoboch a metódach svojej pedagogickej práce s cieľom prispôsobiť sa potrebám  
žiakov resp. uľahčiť učebnú činnosť všetkých žiakov v skupine. Permanentne si musí  
uvedomovať, že niektorí žiaci sa ľahšie učia fakty, kým iní preferujú konkrétne príklady, ďalší  
vytvárajú koncepty, iní sa ľahko učia z abstraktných príkladov. Vyučovacie metódy sa tiež  
odlišujú. Niektorí učitelia prednášajú, iní demonštrujú alebo diskutujú, niektorí preferujú pamäť  
a iní porozumenie a pochopenie. To čo sa žiak v triede naučí je z časti ovplyvnené jeho  
prirodzenými schopnosťami a predchádzajúcou prípravou, ale tiež kompatibilitou jeho  
učebného štýlu a učiteľovho vyučovacieho štýlu.  
Väčšina komponentov učebných a vyučovacích štýlov sú vzájomne paralelné. Žiak, ktorý  
preferuje napríklad intuitívnu percepciu pred zmyslovou, bude dobre reagovať na učiteľa, ktorý  
kladie dôraz na koncepty (abstraktný obsah) než na fakty (konkrétny obsah), žiak, ktorý  
preferuje vizuálnu percepciu bude najspokojnejší s učiteľom, ktorý používa tabuľky, obrázky  
a filmy.  
Pre ilustráciu uvádzame metódy, ktoré odporúča A. F. Grasha ako najvhodnejšie  
k jednotlivým klasterom, spojeniam vyučovacích a učebných štýlov:  
Tabuľka č. 2  
Vyučovacie metódy v spojení k jednotlivým klasterom vyučovacích a učebných štýlov  
Klastery vyučovacích a učebných štýlov Metódy a techniky  
Klaster 1:  
Primárne vyučovacie štýly  
Expert/Formálna autorita  
Primárne učebné štýly  
Závislý /Participujúci/ Súťaživý  
Dôraz na skúšanie a známky  
Beseda s hosťom  
Výklad, Mini prednášky  
Rozhovor riadený učiteľom  
Diskusia riadená učiteľom  
Doučovanie, konzultácie s učiteľom  
Vyučovanie podporované didaktickou  
technikou  
Klaster 2:  
Primárne vyučovacie štýly  
Osobný model/Expert/Formálna autorita  
Primárne učebné štýly  
Participujúci/ Závislý/ Súťaživý  
Demonštračné metódy  
Diskusia o alternatívnych možnostiach  
riešenia úloh  
Výmena myšlienkových postupov  
Výmena osobných skúseností  
Napodobovanie učiteľa  
Inštruovanie /vedenie žiakov  
84

Klaster 3:  
Primárne vyučovacie štýly  
Facilitátor/Osobný model/ Expert  
Primárne učebné štýly  
Spolupracujúci/ Participujúci/ Nezávislý  
Prípadové štúdie,  
Kognitívne (pojmové) mapy  
Diskusia zameraná na kritické myslenie  
Akvárium (žiaci rozdelení na dve skupiny,  
vnútri „ryby“ sa bavia, vonku „rybári“ ich  
pri tom sledujú)  
Diskusia o kľúčových výrokoch  
Kinepózium (pohyblivé sympózium)  
Laboratórne projekty  
Metódy problémového vyučovania  
Skupinová diskusia  
Riadené učenie (Guided design)  
Hranie rolí /simulácie  
Diskusia za okrúhlym stolom  
Žiak učiteľom dňa (Student teacher of the  
Day)  
Klaster 4:  
Primárne vyučovacie štýly  
Delegátor/Facilitátor/ Expert  
Primárne učebné štýly  
Nezávislý/ Spolupracujúci/ Participujúci  
Metóda kontraktov vo vyučovaní  
Triedne sympózium, Diskusné metódy  
Pomáhajúce triá (Helping trios)  
Individuálne štúdium/skúmanie  
Skladačka (Jigsaw groups)  
Diskusia o zozname žiackych tém k učivu  
(Laundry list discussions)  
Učenie vo dvojiciach, Modulárne vyučovanie  
Panelová diskusia  
Postojové úvahy (k učivu, k téme,...)  
Praktické metódy  
Cyklické interview (Round Robin interviews)  
Metódy samostatného objavovania  
Metódy skupinového vyučovania  
Žiacke denníky  
(Grasha, A.F., 1996, s. 234  
Niektoré techniky a metódy vhodné pre potreby všetkých učebných štýlov (Felder, R., M., K.  
Silverman, L., K., 2002, s. 3):  
• Je nevyhnutné neustále motivovať žiacke učenie. Čo najviac sa snažte spájať prezentované  
učivo s predchádzajúcim a s nasledujúcim učivom v danom predmete, s témami iných  
predmetov a obzvlášť s osobnou skúsenosťou žiakov.  
• Poskytujte rovnováhu medzi konkrétnymi informáciami (fakty, dáta, skutočné alebo  
hypotetické experimenty a ich výsledky) a abstraktnými konceptmi (princípy, teórie,  
matematické modely).  
• Poskytujte rovnováhu materiálu, ktorý kladie dôraz na metódy praktického riešenia  
problémov s materiálmi a metódami, ktoré zdôrazňujú fundamentálne pochopenie a  
porozumenie učivu.  
• Poskytujte explicitné ilustrácie intuitívnych modelov a vzorcov (logická domnienka, rekognícia  
modelu, generalizácia) a vnemových modelov a vzorcov (pozorovanie okolia, empirické  
experimentovanie, vnímavosť pre detail), povzbudzujte všetkých žiakov k precvičovaniu si  
oboch. Neočakávajte, aby niektorá skupina žiakov bola ihneď schopná uplatniť procesy druhej  
skupiny.  
85

• Uplatňujte vedeckú metódu pri prezentovaní teoretického materiálu. Dávajte konkrétne  
príklady fenoménu, ktorý teória opisuje alebo predpovedá; potom vytvorte teóriu alebo  
formulujte postup; ukážte ako môže byť teória alebo postup uplatnený a vyvoďte z neho  
následky; a prezentujte aplikácie.  
• Používajte obrázky, schémy, grafy a jednoduché náčrty pred, v priebehu aj po prezentovaní  
verbálneho materiálu. Využívajte filmy. Uplatňujte demonštráciu, praktické skúsenosti, ak je to  
možné.  
• Využívajte vyučovanie podporované počítačmi — pozitívne podporuje zmyslové vnímanie.  
• Nevypĺňajte nevyhnutne každú minútu vyučovacieho času prednášaním a písaním na tabuľu,  
ale poskytujte žiakom intervaly na premýšľanie o tom, čo im bolo odprezentované.  
• Poskytujte žiakom možnosti niečo aktívne vykonávať popri prepisovaní a zapisovaní  
poznámok. Brainstormingové aktivity v malých skupinách, ktoré netrvajú dlhšie ako päť minút  
sú extrémne efektívne pre tieto účely.  
• Použite niektoré „drilové“ cvičenia na precvičovanie naučeného, ale nepreháňajte to s nimi.  
Na druhej strane, tiež poskytujte otvorené problémy a cvičenia a úlohy, ktoré vyžadujú analýzu,  
syntézu a hodnotiace postupy myslenia.  
• Umožnite žiakom kooperovať na domácich úlohách v čo najväčšej miere. Aktívni žiaci sa vo  
všeobecnosti najlepšie učia vo vzájomnej interakcii s inými.  
• Odmeňte všetky tvorivé riešenia, aj tie nesprávne.  
• Rozprávajte žiakom o učebných štýloch. Tak ich ubezpečíte, že objavenie ich akademických  
ťažkostí nemusí byť spôsobené iba osobnými nedostatkami. Vysvetlením ako sa žiaci  
s rozličnými učebnými štýlmi najefektívnejšie učia, môže byť dôležitým krokom v pomoci  
pretvoriť ich učebnú skúsenosť, tak aby mohli byť úspešní.  
Ak si učitelia osvoja uvedené spôsoby práce, prispejú tým k zefektívneniu uplatňovania  
vyučovacích metód a k optimalizácii učebných výsledkov žiakov. Rešpektovaním uvedených  
požiadaviek je možné adresne zabezpečiť rešpektovanie rozmanitosti učebných štýlov žiakov  
v triede a zdokonaľovanie vlastného vyučovacieho štýlu učiteľa.  
Možnosti rozvíjania vyučovacieho štýlu  
Sme toho názoru, že vyučovací štýl učiteľa možno zdokonaľovať rozvíjaním jeho jednotlivých  
vrstiev, najmä vrstvy pedagogických vedomostí, zručností a skúseností a vrstvy učiteľovho  
poňatia vyučovania. Na rozvíjanie učiteľovho štýlu vyučovania, zameraného na zefektívnenie  
vyučovacích metód a učiteľových vyučovacích postupov vplýva najmä:  
‐ poznanie tradičných, ale i rôznych alternatívnych metód vyučovania, najmä uvedomenie si  
možností uplatnenia moderných aktivizujúcich a tvorivých metód,  
‐ evaluácia kvality a efektívnosti vyučovacieho procesu, uplatňovanie autodiagnostiky  
jednotlivých zložiek vlastného vyučovacieho štýlu, pravidelná sebareflexia,  
‐ kontinuálne sebavzdelávanie, štúdium odbornej literatúry, rozširovanie svojich vedomostí  
o vyučovacích metódach a didaktických postupoch, rozvíjanie zručností tieto postupy prakticky  
používať,  
‐ aplikácia nových vedomostí a zručností vo vlastnej pedagogickej práci a začlenenie moderných  
vyučovacích metód a postupov do vlastného vyučovacieho štýlu, obmieňanie a striedanie  
rozmanitých metód vo vyučovaní.  
Nakoniec môžeme konštatovať, že preto, aby bola metóda primeraná učiteľovi je dôležité,  
aby učiteľ využíval také metódy, ktoré ovláda, a ktoré zodpovedajú jeho vlastnostiam  
a vyučovaciemu štýlu. Vyučovacia metóda, ktorá je efektívna v rukách jedného učiteľa sa môže  
ukázať ako absolútne neúčinná pri použití iným učiteľom. Dôležité je však to, aby sa učiteľ  
neustále vzdelával v pedagogike, v psychológii, v odborných didaktikách, aby rozvíjal svoje  
pedagogické schopnosti, výsledkom čoho má byť, že učiteľ dokáže správne pracovať so  
všetkými vyučovacími metódami. K efektívnej pedagogickej práci môže učiteľ dospieť neustálou  
86

sebareflexiou a následným sebazdokonaľovaním, ktoré mu umožnia dokonalé osvojenie si  
metód.  
Ako uvádza O. Šimoník (2005, s. 42) zmena ponímania vyučovania a vyučovacieho štýlu učiteľa  
smerom k edukácii rozvíjajúcej aktivitu, samostatnosť a tvorivosť žiakov zahŕňa tieto základné  
atribúty realizácie v praxi: „Nahradenie modelu transmisívneho modelom konštruktivistickým.  
Zmena vyučovacieho štýlu učiteľa a prístupu k žiakom. Predpokladá sa okrem iného časté  
opytovanie žiakov a prerušovanie učiteľovho výkladu, pochybovanie, žiacky nesúhlas, kritika,  
chyby a omyly, ale i docenenie originality žiakovho výkonu, prijímanie netradičných a zatiaľ  
nereálnych riešení, ocenenie predstatvivosti, fantázie, imaginácie a vlastných výtvorov.  
Prostredníctvom učiteľa musí škola zámerne vytvárať situácie, ktoré uvedené činnosti priamo  
vyžadujú“.  
Z empirických skúmaní  
Vychádzajúc z prezentovaných teoretických východísk bolo v našom skúmaní hlavným  
zámerom zistiť názory učiteľov na chápanie pojmu efektívnosť vyučovacej metódy, zistiť aké  
metódy reálne v praxi uplatňujú, ktoré činitele podmieňujú výber a uplatnenie metód vo  
vyučovacom procese a takisto bolo našou úlohou identifikovať preferovaný vyučovací štýl  
učiteľov.  
Výskum sa realizoval v období september 2007 – apríl 2008 a výberový súbor tvorilo 50  
participantov, ktorých sme získali náhodným výberom. Vzorka respondentov sa skladala z 50  
učiteľov 1. stupňa ZŠ, vyučujúcich jazyk, s dĺžkou pedagogickej praxe od 3 do 30 rokov. Vek  
respondentov od 29 do 54 rokov. Väčšina respondentov bolo ženského pohlavia, vo výskumnej  
vzorke boli zastúpení dvaja respondenti mužského pohlavia.  
Pre účely empirického výskumu sme použili dotazníkovú metódu, v rámci ktorej sme uplatnili  
dva druhy dotazníkov.  
Z dôvodu získania komplexnejšieho pohľadu a možností komparácie získaných údajov  
vzťahujúcich sa na problematiku vyučovacích metód v praxi sme použili Dotazník na ponímanie  
efektívnosti vyučovacích metód, ktorý sme skonštruovali špeciálne pre tento výskum.  
Dotazník je komunikatívna metóda získavania primárnych informácii, v našom prípade o  
vedomostiach, postojoch, motívoch, preferenciách respondentov (učiteľov). Dotazník bol  
určený pre učiteľov ZŠ a zisťovali sme ním ich názory a postoje týkajúce sa aplikácie jednotlivých  
vyučovacích metód a ponímania efektívnosti metódy učiteľmi. Vzhľadom k tomu, že  
vychádzame z výpovedí učiteľov v dotazníkoch, ktorí prezentujú svoje názory, postoje,  
vedomosti a teoretické poznatky problematiky uplatňovania didaktických postupov a metód vo  
vyučovaní, jedná sa vo výsledku o prežívanú a prezentovanú podobu predstáv učiteľa o jeho  
vlastnom spôsobe vyučovania. Dotazník pozostával z deviatich položiek vo forme  
nedokončených viet s možnosťou otvorenej odpovede, ktoré mali respondenti doplniť.  
V prvej položke dotazníka, sme sa zamerali na zistenie zvyčajného spôsobu sprostredkovania  
učiva učiteľmi vo vyučovaní. Respondenti mali uviesť akým spôsobom najčastejšie  
sprostredkúvajú žiakom učivo, tým, že mali doplniť neúplnú vetu v znení: „Obyčajne žiakom  
sprostredkujem učivo tak, že.....“  
Analýzou dotazníkových položiek sme dospeli k záveru, že z pomedzi vyučovacích postupov,  
ktorými učitelia najčastejšie sprostredkúvajú učivo, dominujú slovné metódy, z ktorých  
respondenti uvádzali výklad učiteľa a monologické metódy (38%) a dialogické metódy ‐ diskusia,  
rozhovor (32%). Respondenti často uvádzali v odpovediach aj spojenie slovného výkladu  
s didaktickými prostriedkami a demonštračnými metódami. 20% respondentov odpovedalo  
v tom zmysle, že striedajú rôzne metódy, resp. vo svojich odpovediach vymenúvali viaceré  
metódy a didaktické postupy. Bohužiaľ, iba 4% respondentov uviedlo metódu riešenia  
problémov, aj napriek tomu, že v súčasnosti sa v pedagogicko‐psychologickej teórii zdôrazňujú  
početné kladné stránky uplatňovania tejto metódy. Metóda riešenia problémov je časovo  
87

náročná metóda z hľadiska prípravy učiteľa na hodinu i z hľadiska jej samotnej realizácie, čo  
môže byť zrejme jedným z dôvodov jej sporadického používania učiteľmi v praxi.  
Ojedinele sa objavila v odpovediach na túto položku požiadavka využívania medzipredmetových  
vzťahov a skúseností žiakov pri sprostredkúvaní nového učiva.  
V druhej položke sme zisťovali, ktoré vyučovacie metódy učitelia považujú za efektívne, resp.  
ktoré metódy sa respondentom osvedčili ako najefektívnejšie z hľadiska ich vyučovacieho  
predmetu. Respondenti mali doplniť položku: „V mojej práci sa mi osvedčili tieto – podľa  
môjho názoru efektívne ‐ vyučovacie metódy.....“.  
Z dotazníkov sme získali rôznorodé odpovede od konkrétnych vyučovacích metód, cez  
skupiny metód, koncepcie vyučovacieho procesu, organizačné formy až po využitie didaktických  
prostriedkov vo vyučovacom procese.  
Slovné metódy monologické i dialogické a rôzne druhy demonštračných metód prevažovali  
v odpovediach respondentov. Pri tejto položke nás však prekvapilo, že učitelia v odpovediach  
uvádzali okrem konkrétnych metód aj rôzne skupiny a druhy vyučovacích metód, ale aj  
pedagogické koncepcie a často sa v odpovediach objavovali namiesto metód didaktické  
princípy, prístupy a didaktické funkcie.  
V tretej dotazníkovej položke sme sa zamerali na zisťovanie názorov učiteľov na efektívnosť  
vyučovacej metódy. Zaujímalo nás, čo si učitelia predstavujú pod „efektívnou vyučovacou  
metódou“, ako chápu efektívnosť metódy, a či sa medzi odpoveďami respondentov objavia  
značné rozdiely, prípadne nejaké nejasnosti v chápaní pojmu. Respondenti mali dokončiť  
neúplnú vetu v znení: Pod „efektívnou vyučovacou metódou“ si predstavujem....  
Čo sa týka ponímania efektívnosti vyučovacích metód, 26% učiteľov chápe efektívnosť  
vyučovacej metódy ako dosiahnutie vytýčeného cieľa alebo istého výsledku. Uvedené  
ponímanie je pochopiteľné, pretože cieľ má prioritné postavenie v príprave i v realizácii  
edukačného procesu, určuje povahu jeho priebehu a determinuje spôsoby práce na hodine.  
22% opýtaných vyjadrilo chápanie efektívnosti vyučovacej metódy ako istú úroveň pochopenia  
učiva žiakmi, tu sa podľa nášho názoru prejavilo tradičné ponímanie, v ktorom má dominantnú  
úlohu učivo a rozvíjanie vedomostí na úkor iných stránok osobnosti žiaka.  
Avšak objavili sa i názory (14% respondentov), v ktorých by efektívna metóda mala spĺňať  
požiadavku zapojenia všetkých žiakov do učebnej činnosti. U 12 % učiteľov sa vyskytovalo  
i hľadisko praxeologického ponímania efektívnej metódy, táto skupina respondentov si pod  
efektívnou vyučovacou metódou predstavuje takú, ktorej výsledkom je aplikácia naučeného,  
resp. schopnosť žiakov učivo prakticky uplatniť v rôznych konkrétnych situáciách. 10%  
respondentov uviedlo tradičné ponímanie efektívnosti, ktoré sa spája s úsporou času. Pozitívne  
hodnotíme, že v niektorých odpovediach (16%) sa objavilo i spájanie efektívnosti metódy  
s pôsobením na ďalšie stránky osobnosti resp. v odpovediach sa vyskytovali i ďalšie funkcie,  
ktoré by mala efektívna metóda napĺňať (napr. motivácia žiakov, aktivizujúci vplyv na žiaka,  
trvácnosť vedomostí apod.).  
Vo štvrtej položke dotazníka mali respondenti doplniť nasledujúcu vetu: „Rad/a by som vo  
svojej práci vyskúšal/a vyučovacie metódy, spočívajúce v.....“. Našim cieľom bolo pri tejto  
položke zistiť, s ktorými metódami zatiaľ učitelia nemajú praktické skúsenosti, resp. ktoré  
metódy by podľa ich názorov bolo vhodné uplatniť v ich pedagogickej práci.  
Napriek tomu, že učitelia správne chápu význam a podstatu vyučovacích metód  
v edukačnom procese, na základe našich skúmaní konštatujeme, že v praxi prevažuje využívanie  
klasických vyučovacích metód. I keď si uvedomujeme, že naše zistenie nie je prevratné, taktiež  
nás zaujímalo, v čom by mali spočívať metódy, ktoré by učitelia vo svojej práci radi vyskúšali.  
27%učiteľov uvádzalo metódy vychádzajúce z rôznych koncepcii vyučovania ako projektovvyučovanie, integrované tematické vyučovanie, a čo nás skutočne prekvapilo bolo i uvádzanie  
skupinového vyučovania, z čoho dedukujeme, že spomedzi učiteľov sú i takí, ktorí metódy  
skupinovej práce vôbec vo svojej praxi neuplatňujú. 20% respondentov by chcelo vo svojej práci  
vyskúšať metódy spočívajúce v zapojení všetkých žiakov do vyučovacieho procesu a do procesu  
učenia, z čoho nám vyplýva, že vyučovacie metódy si zasluhujú našu pozornosť aj z hľadiska  
diferencovaného prístupu k žiakom vo vyučovaní. Upozorňujeme však na skutočnosť, že  
problém nespočíva v tom, či majú učitelia dostatok podnetov pre tvorivý diferencovaný prístup  
k výučbe, ale primárne v tom, či a v akom rozsahu tieto diferencované metódy vyučovania  
uplatňujú v praxi s prihliadaním na možnosti žiakov a ich spôsoby učenia. 18,75 % opýtaných by  
vyskúšalo metódy spočívajúce vo využívaní moderných didaktických prostriedkov a to najmä IKT,  
interaktívnej tabule a výučbové programy. Toto tvrdenie nás opäť utvrdzuje v názore, že  
nedostatok financií sa prejavuje i v tejto oblasti a často sú školy nútené pre zlepšenie situácie  
využívať rôzne sponzorské dotácie, pretože nemajú dostatok finančných prostriedkov na nákup  
náročnejších pomôcok.  
V odpovediach sa objavili i názory, v ktorých učitelia vyjadrili snahu uplatňovať metódy  
spočívajúce v tvorivosti žiakov i učiteľa (14,58%) a v aktivite žiakov vo vyučovacom procese  
(12,5%). Zaznamenali sme ojedinele aj záujem učiteľov o metódy podporujúce samostatnosť  
žiakov, metódy, ktoré by vzbudili záujem žiakov, prípadne by boli efektívnejšie ako doterajšie  
zaužívané v praxi. K uvedenému by sme snáď dodali len toľko, že prenos a odovzdávanie  
hotových poznatkov nekorešponduje s požiadavkami na súčasnú školu. Učitelia sa musia  
zamýšľať nielen nad tým ako učivo žiakom sprostredkujú, ale i nad tým, ako svojimi vyučovacími  
postupmi ovplyvnia ďalšie stránky osobnosti žiakov, ich spôsoby myslenia a učenia sa.  
Keďže situácia na našich školách je taká, ako vyplynulo z predchádzajúcich zistení, zaujímalo  
nás i to, čo by učiteľov podnietilo k obohateniu vlastných vyučovacích metód a postupov  
v praxi, ako by sa dal uvedený stav pozitívne zmeniť smerom k využívaniu modernejších metód  
vzdelávania. V piatej položke bolo preto úlohou respondentov voľne doplniť vetu: „K tomu, aby  
som obohatil/a svoje vyučovacie metódy a postupy, by som asi potreboval/a...........“. Touto  
otázkou sme nepriamo zisťovali prekážky a dôvody, ktoré bránia učiteľom pri uplatňovaní  
progresívnych metód vo vyučovaní. Výsledky sú nasledovné:  
30% respondentov uvádzalo čas (čas na prípravu, čas na realizáciu) za významné kritérium,  
ktoré býva častou prekážkou uplatňovania progresívnych vyučovacích metód. S uvedeným  
bodom súvisí i ďalšia skupina odpovedí, do ktorej sme zahrnuli 28% odpovedí respondentov,  
ktorý uvádzali materiálne, finančné zabezpečenie a legislatívnu reformu za najpodstatnejšie pre  
obohatenie ich vyučovacích metód. Vo vzťahu k tomuto konštatovaniu, na rozdiel od  
predchádzajúceho sa prikláňame k tomuto názoru, pretože skutočnosť je taká, že v našich  
školách je zásadným pretrvávajúcim nedostatkom deficit materiálneho a finančného  
zabezpečenia s čím úzko súvisí i legislatívne zabezpečenie. Od výšky finančných prostriedkov  
v školstve sa odvíja celý rad ďalších súvislostí ako je technické vybavenie triedy a školy,  
zabezpečenie moderných didaktických pomôcok, viac finančných prostriedkov na nové  
metodiky, knihy, učebnice. Realita je taká, že v našich školách chýbajú školské knihy a učebnice,  
ktoré by nielen žiakov, ale aj učiteľov podnecovali do tvorivejšej pedagogicko‐didaktickej práce.  
Sme presvedčení, že je potrebné vydávať viaceré alternatívne učebnice pre jednotlivé ročníky  
a predmety, pretože je len málo takých učiteľov, ktorí transformujú učivo do problémových  
situácií, ktorí spolu so žiakmi pripravujú „vlastné knihy“ apod. S tým súvisí i legislatívne  
zabezpečenie kontroly resp. vydávania nových učebníc, metodických príručiek atď. V tejto  
oblasti má významné postavenie i legislatívna reforma, čo sa objavilo i v odpovediach  
respondentov. Tí považujú za potrebné legislatívne umožniť pružné narábanie s učebnými  
osnovami a s časovými dotáciami pre jednotlivé tematické celky.  
89

24% respondentov by potrebovalo k obohateniu svojich vyučovacích postupov konkrétne  
príklady metód (viac praktických školení a seminárov na precvičenie nových metód a postupov,  
možnosť niekde si to vyskúšať, príp. viac ukážok, podnetov napr. aj od iných kolegov, vidieť  
vyučovanie hodiny, kde sa učí novými metódami, čerpať poznatky z literatúry a naučiť sa  
pracovať s modernými technológiami a pod.). 12% učiteľov uviedlo ako príčinu počty žiakov  
v triede. Sme však toho názoru, že nižšie počty žiakov v triedach nie sú „všeliekom“ na  
zefektívnenie a optimalizáciu vyučovacieho procesu. Všeobecne sa konštatuje, že počty žiakov  
v triedach sú príčinou toho, že učitelia uprednostňujú klasické metódy, avšak pri komparácii  
práce v triedach s vyšším počtom žiakov a v triedach s nižším počtom sme počas našich  
hospitácií nezaznamenali zásadné rozdiely z hľadiska použitých vyučovacích metód. 4%  
respondentov uvádzali, že k tomu, aby obohatili svoje vyučovacie postupy by potrebovali menej  
učiva. Podľa nášho názoru je to však podobné ako pri predchádzajúcom tvrdení, pretože táto  
požiadavka sa vo všeobecnosti konštatuje nielen pri analýze vyučovacích metód, ale takmer pri  
každom pedagogickom jave.  
Na záver musíme súhlasiť s jediným respondentom, ktorý uviedol, že je potrebné „viac  
entuziazmu, nadšenia“, pretože podľa nášho názoru hľadať príčiny a dôvody ako sa čo nedá  
uskutočniť je vždy jednoduchšie ako čeliť prekážkam.  
Toto sú príčiny, ktoré uvádzali učitelia, a v ktorých vidia to, prečo sa v našich školách  
neuplatňujú modernejšie vyučovacie metódy a z toho vyplývajúca tvorivejšia práca učiteľov.  
V šiestej otázke nás zaujímalo, podľa čoho si učitelia vyberajú vyučovacie metódy, ktoré  
použijú na konkrétnej hodine a aké sú najčastejšie kritériá výberu metód v praxi. Učitelia  
reagovali na nasledujúcu položku: „Za najdôležitejšie kritériá pre voľbu konkrétnej metódy na  
vyučovaciu hodinu sú pre mňa......“  
Proces výberu konkrétnej vyučovacej metódy na vyučovaciu hodinu je ovplyvnený mnohými  
faktormi. Najrozhodujúcejšími je podľa učiteľov učivo a samotní žiaci v triede. Našim  
empirickým skúmaním sme zistili, že 36% opýtaných učiteľov považuje za primárne východiská  
plánovania a prípravy svojej vyučovacej činnosti učivo (tému, náročnosť učiva, cieľ hodiny, resp.  
didaktickú funkciu konkrétnej vyučovacej hodiny a pod.) a špecifiká žiakov v tomto poradí. 16  
% uvádzalo za najdôležitejšie kritérium voľby vyučovacích metód učivo (téma, cieľ,...) daného  
predmetu a konkrétnej vyučovacej hodiny. Ak tieto údaje zosumarizujeme, vychádza nám, že  
odpovede, v ktorých sa ako kardinálne kritérium výberu metód vyskytovalo učivo, tvoria 52%  
všetkých odpovedí.  
Individuálne osobitosti žiakov a zloženie triedy považuje za najvýznamnejšie kritérium 26 %  
opýtaných. 18 % uvádzalo za dôležité hľadisko okrem žiakov i charakter učiva. V niektorých  
odpovediach sa objavili okrem predchádzajúcich zreteľov aj kritériá ako čas a dostupnosť  
pomôcok, avšak aj u týchto odpovedí na prvom mieste dominovali žiaci a učivo. Celkovo teda  
46% respondentov považovalo žiakov za primárne kritérium. Vychádzajúc z uvedeného  
konštatujeme, že získané údaje môžu spočívať v skutočnosti, že väčšina učiteľov sa orientuje  
predovšetkým na sprostredkovanie učiva žiakom, väčšinou uvažujú o tom, aké postupy  
a prostriedky si zvolia. Zreteľ na žiaka, na rozvíjanie jeho psychických funkcií a rešpektovanie  
individuálnych osobitostí a učebných štýlov žiakov je až na druhom mieste v hierarchii  
významnosti.  
V siedmej položke bolo našim cieľom zistiť, akým spôsobom a akými metódami učitelia  
sprístupňujú učivo svojim žiakom v prípade, že mu pri prvotnom sprostredkovaní neporozumeli.  
Učitelia reagovali na nasledujúcu položku: „Keď časť žiakov nerozumie tomu, čo sme prebrali,  
riešim to takto:  
90

V odpovediach respondentov sa v zásade vyskytovali 3 spôsoby riešenia uvedenej situácie.  
Tabuľka č. 3 Kategórie odpovedí dotazníkovej položky č. 7  
Poradie Kategória N %  
1 Znovu vysvetlím učivo 19 38  
2 Zmením metódu, spôsob sprostredkovania učiva 21 42  
3 Individuálne doučovanie žiakov 10 20  
Spolu odpovedí 50 100  
Našim skúmaním sme tiež získali informácie o tom, aké nové metódy sú v praxi učiteľom  
najčastejšie odporúčané. Našim výskumným cieľom pri ôsmej položke bolo zistiť, aké metódy  
bývajú učiteľom v praxi odporúčané, či už zo strany kolegov, vedenia škôl alebo nadradených  
školských a poradných orgánov. Učitelia reagovali na nasledujúcu položku: „Stále nám  
odporúčajú nejaké nové metódy, napr.:“  
V tejto otázke podobne ako pri položke č. 3, uvádzali učitelia koncepcie vyučovania  
a didaktické prostriedky, avšak v ich odpovediach sa nevyskytli žiadne odporúčania na  
konkrétne metódy.  
64 % respondentov uvádzalo, že sú im odporúčané nové metódy spočívajúce v rôznych  
koncepciách vyučovania, konkrétne uvádzali mastery learning, kooperatívne vyučovanie a  
skupinovú prácu, programové, projektové, problémové vyučovanie, globálnu výchovu a  
integrované tematické vyučovanie. 20% respondentov uvádzalo im odporúčané metódy  
v spojení s modernými didaktickými prostriedkami ako napr. výučbové počítačové programy,  
využívanie nových technológií ako napr. interaktívny systém, počítačové programy apod.  
Alarmujúcimi zisteniami však boli tie, ktoré nás presvedčili o tom, že i v súčasnosti, v období  
reforiem a modernizácie školského systému v SR vedenia niektorých škôl len málo presadzujú  
novšie prístupy k práci. Pri tomto tvrdení vychádzame z údajov, v ktorých 6% respondentov  
odpovedalo, že nikto im žiadne nové metódy neodporúča.  
Jeden respondent uviedol, že sú im odporúčané metódy rozvíjajúce sebahodnotenie, a tiež iba  
jeden respondent odpovedal, že sú im odporúčané metódy na zvyšovanie čitateľských zručností.  
V poslednej položke dotazníka na ponímanie efektívnosti vyučovacích metód mali  
respondenti bližšie objasniť svoj názor a postoje k predchádzajúcej otázke. Našim výskumným  
zámerom pri tejto otázke bolo zistiť názory a postoje učiteľov k uplatňovaniu vyučovacích  
metód, resp. k inovácii svojich metodických postupov. Učitelia reagovali na nasledujúcu  
položku: „Moje stanovisko je, že:“  
Vo všeobecnosti môžeme zhrnúť, že vo väčšine odpovedí respondentov prevažovali pozitívne  
stanoviská k možnosti inovácie vlastných postupov vo vyučovacom procese a k uplatňovaniu  
nových metód. učitelia si uvedomujú dôležitosť modernizácie vyučovacích metód, avšak aj  
napriek tomu z našich zistení vyplýva, že praktická stránka ich uplatňovania naďalej zostáva  
problematická a opomínaná. Zistili sme, že 36 % učiteľov by sa rado oboznámilo alebo  
i vyskúšalo nové metódy vo svojej práci a 14% sa stotožňuje s názorom, že je dôležité striedať  
rozmanité metódy vyučovania. Avšak skeptickejšie vyznievajú ostatné odpovede, v ktorých 24%  
učiteľov uvádzalo existenciu rozličných prekážok pri uplatňovaní nových metód v praxi, 10 %  
učiteľov je toho názoru, že metódy, ktoré používajú sa neodlišujú od tzv. efektívnych metód  
a rovnaké percento respondentov odpovedalo, že každý učiteľ si volí metódy podľa svojich  
vlastných potrieb  
V našom výskume sme sa ďalej zamerali na identifikáciu prevládajúcich vyučovacích štýlov  
učiteľov, ktoré sme zisťovali prostredníctvom dotazníkov. Použili sme Dotazník vyučovacieho  
štýlu učiteľa od autorov A. F. Grascha a S. Reichman‐Hruska (1996, s. 160 – 164), ktorý sme  
91

preložili do slovenského jazyka. Dotazník obsahoval 40 položiek, na ktoré mali respondenti ‐  
učitelia odpovedať formou škálovanej odpovede s možnosťou výberu z piatich stupňov. Škála  
obsahovala stupne úplne nesúhlasím, mierne nesúhlasím, neviem sa rozhodnúť, mierne  
súhlasím, úplne súhlasím, prostredníctvom ktorých mali učitelia zhodnotiť svoj vlastný  
vyučovací štýl. Dotazník bol anonymný, administrovali sme ho priamo konkrétnym  
respondentom. Dotazník bol zameraný na identifikovanie piatich vyučovacích štýlov učiteľa,  
o ktorých sme sa zmienili už v teoretickej časti štúdie.  
Výskumnú vzorku tvorilo 10 vybraných učiteľov zo súboru respondentov, ktorým bol  
administrovaný dotazník na ponímanie efektívnosti metód. Výber tejto vzorky bol podmienený  
ochotou spolupracovať.  
Pri skúmaní vyučovacích štýlov učiteľov sme zistili, že dominantným preferovaným štýlom  
u učiteľov bol štýl delegátor, pri ktorom traja z desiatich učiteľov dosiahli vysoké skóre, siedmi  
dosiahli úroveň stredné skóre. Nasledovali štýly expert, facilitátor, osobný model a formálna  
autorita. Pre ilustráciu sme výsledky znázornili graficky:  
Graf č. 1  
Prehľad vyučovacích štýlov  
0  
2  
4  
6  
8  
10  
Expert  
Formálna autorita  
Osobný model  
Facilitátor  
Delegátor  
vyučovacie štýly  
učitelia Nízke skóre  
Stredné skóre  
Vysoké skóre  
Na základe úrovne skóre jednotlivých vyučovacích štýlov získaných prostredníctvom  
dotazníkov, sme zoradili štýly učiteľov podľa ich významnosti u daného učiteľa.  
Z našich zistení vyplynulo, že u všetkých desiatich učiteľov našej výskumnej vzorky sa  
vyskytoval vyučovací štýl Delegátor na prvom alebo druhom mieste významnosti spomedzi  
ostatných skúmaných štýlov. Na tomto mieste môžeme konštatovať, vychádzajúc  
z charakteristík jednotlivých štýlov (uvedených v teoretickej časti práce), že nami skúmaní  
učitelia vo vysokej miere ukladajú zodpovednosť za učenie na jednotlivých žiakov, vo  
vyučovacom procese vystupujú v role poradcu, u žiakov sa snažia rozvíjať samostatnosť.  
Dotazníkmi sme identifikovali tieto konkrétne spojenia vyučovacích štýlov a uskutočnili sme  
pozorovania vyučovacích hodín u jednotlivých učiteľov (vyučovacie štýly sú zoradené podľa  
významnosti u konkrétneho učiteľa):  
Učiteľ č. 1: Expert/ Delegátor/ Osobný model/ Formálna autorita/ Facilitátor  
Keďže dominantnými štýlmi u učiteľa č. 1 boli Expert/Delegátor/Osobný model, tomuto  
spojeniu zodpovedali i metódy, ktoré uplatnil vo vyučovaní. Expert má vedomosti, zručnosti  
a odbornosť, ktorú žiaci potrebujú. Usiluje sa udržať si status experta medzi žiakmi  
92

predvádzaním detailných vedomostí, čomu zodpovedalo uplatnenie metódy vysvetľovania  
a tiež diktovanie poznámok žiakom. Štýl delegátor vypovedá o tom, že učiteľ prideľuje a ukladá  
väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov, čo môžeme dokumentovať  
uplatnením metódy samostatnej práce žiakov na hodine. Tento typ učiteľa často vyžaduje od  
žiakov navrhovať a implementovať komplexné učebné projekty, čo učiteľ realizoval metódami  
rozhovoru a diskusie na hodine. Demonštráciou činnosti sprostredkoval žiakom vlastný príklad,  
poskytol model toho, čo od nich očakáva.  
Učiteľ č. 2: Expert/ Delegátor/ Formálna autorita/ Facilitátor/ Osobný model  
Štýl expert sa v pedagogickej činnosti tohto učiteľa prejavil uplatnením metód vysvetľovania,  
demonštráciou obrazového materiálu, diktovaním poznámok, ktorými sprostredkoval  
informácie. Delegátor rozvíja schopnosť žiakov fungovať autonómne, metódou rozhovoru sa  
snažil vzbudiť iniciatívu žiakov vo vyučovacej hodine, okrem uvedeného boli žiaci požiadaní  
pracovať na hodine samostatne s využitím učebnice.  
U ďalších dvoch učiteľov (č. 3, č. 4) sme identifikovali rovnaké primárne vyučovacie štýly  
Delegátor/Osobný model/Facilitátor. Uvedené spojenie predstavuje žiakocentrický prístup k  
vyučovaniu. Učitelia prideľujú väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov alebo  
skupiny žiakov, títo učitelia prideľujú žiakom samostatnú prácu alebo prácu v skupinách, učia  
ich zvládať rozmanité inetrpersonálne role. Títo učitelia vystupujú v role poradcu, asistujú  
žiakom pri aplikácii vedomostí.  
U učiteľov č. 5 a č. 6. sme identifikovali nasledovné štýly a vyučovacie metódy:  
Učiteľ č. 5 : Delegátor/ Expert/ Osobný model/ Formálna autorita/ Facilitátor  
Učiteľ č. 6 : Delegátor/Expert/ Facilitátor/ Osobný model/ Formálna autorita  
U nasledujúcich učiteľov sme identifikovali rovnaké spojenie primárnych štýlov:  
Učiteľ č. 7: Delegátor/ Facilitátor/ Expert/ Formálna autorita/ Osobný model  
Učiteľ č. 8 : Delegátor/ Facilitátor/ Expert/ Osobný model/ Formálna autorita  
Učiteľ č. 9 : Delegátor/ Facilitátor/ Expert/ Formálna autorita/ Osobný model  
U uvedených troch učiteľov sme identifikovali spojenie primárnych vyučovaciích štýlov  
Delegátor/Facilitátor/Expert, ktoré predstavuje žiakocentrický prístup učiteľa vo vyučovacom  
procese. Posiela správu študentom ‐ "Ja som tu, aby som s vami konzultoval a vystupoval ako  
zdroj informácií." Je vytvorená teplejšia emocionálna klíma a žiaci a učitelia spolupracujú,  
zdieľajú informácie a hranice medzi učiteľom a študentom nie sú také formálne.  
U Učiteľa č. 10 sme identifikovali spojenie vyučovacích štýlov v tomto poradí: Delegátor/  
Formálna autorita/ Expert/ Osobný model/ Facilitátor.  
Spojenie Expert/Formálna autorita, predstavuje učiteľocentrický prístup učiteľa k žiakom  
a k vyučovaniu.  
Na záver tejto časti štúdie konštatujeme, že si uvedomujeme, že výsledky nášho skúmania  
nemožno celoplošne zovšeobecniť. Súbor bol zámerne vybraný, nie však s cieľom uskutočniť  
reprezentatívne štatistické zistenie. Z tohto dôvodu prevláda v našej práci slovná interpretácia  
výsledkov. Avšak aj napriek uvedeným skutočnostiam sme dospeli k záverom, že vo vyučovacích  
hodinách dominuje aplikácia slovných metód. Učitelia v malej miere uplatňujú metódy  
rozvíjajúce kreativitu, samostatnosť, komunikačné zručnosti a emocionalitu a vyučovacie štýly  
učiteľov zodpovedajú prevládajúcim klasickým metódam uplatňovaným vo vyučovacích  
hodinách, naďalej však zostáva otázne, či sú skutočne vyhovujúce učebným potrebám žiakov  
a preferovaným žiackym štýlom.  
Záver  
Učebné štýly väčšiny žiakov či študentov a uplatňovaný vyučovací štýl väčšiny učiteľov sú  
často nekompatibilné v niekoľkých dimenziách. Veľa, resp. väčšina žiakov i študentov sú  
vizuálni, zmysloví, induktívni a aktívni, a niektorí z najtvorivejších žiakov a študentov sú globálni,  
93

ale napriek tomu väčšina edukácie je auditívna, abstraktná (intuitívna), deduktívna, pasívna.  
Toto nenadväzovanie vedie k slabým výkonom, učiteľskej frustrácii a k strate potencionálnych  
excelentných odborníkov pre spoločnosť. Hoci existuje veľká rozmanitosť štýlov, ktorými sa žiaci  
a študenti učia, ich permanentné diagnostikovanie a na tomto základe inklúzia relatívne  
malého počtu adekvátnych techník do učiteľovho repertoáru, by umožnila zabezpečenie  
potrieb väčšiny alebo i všetkých žiakov v hociktorej triede. Ak odstránime z vyučovacích hodín  
jednotvárnosť a stereotypné postupy zabezpečením zmien počas vyučovania, ktoré budú  
vychádzať najmä z obmieňania a striedania vyučovacích metód, jednoznačne tým podporíme  
zvýšenie učebných výkonov a umožníme pozitívne smerovanie žiakov k dosahovaniu žiaducich  
výsledkov. Takýmto spôsobom budú žiaci na vyučovanie viac motivovaní a adekvátnym  
uplatňovaním metód zabezpečíme ich vyššiu zainteresovanosť v procese učenia a vyučovania.  
„Štýl učenia žiakov môže byť pozitívne alebo negatívne ovplyvnený spôsobom realizovania  
výučby. O pozitívnom vplyve možno hovoriť, ak sú zvolené vyučovacie metódy v súlade so  
štýlmi jednotlivých žiakov. Adekvátne zvolenými vyučovacími metódami, umožňovaním  
uplatňovania takého učenia sa, ktoré je relevantné pre individuálny štýl, potreby a vôbec  
celostný špecifický vývin každého žiaka poskytuje učiteľ svojim žiakom pomoc stať sa rozvitými  
osobnosťami“ (Fenyvesiová, L., 2006, s. 72).  
Vyučovať v súlade so štýlmi vyžaduje, aby si učiteľ zodpovedal otázku „Kto som ako učiteľ?“ a  
„Čím sa chcem stať?“ na základe tohto poznania sa možno posunúť od vyučovania takým  
spôsobom, akým učili nás, alebo zopakovaním postupu ako sme odučili hodinu naposledy,  
k vyučovacím stratégiám a metódam založeným na poznaní vyučovacích a učebných štýlov.  
Potom nám vyučovacie metódy začnú slúžiť a smerovať k širším filozofickým, teoretickým  
a konceptuálnym cieľom. Ak však učitelia budú príliš rigidne zotrvávať pri uplatňovaní svojich  
osvedčených metód, budú dogmaticky veriť tomu, že výlučne ich metódy sú tie najlepšie  
a najefektívnejšie, potom zbavujú žiakov a rovnako i samých seba vyskúšať si množstvo  
možných skúseností z vyučovania.  
„Aj keď treba reálne povedať, že ani jedna teória doposiaľ školu výrazne nezmenila, ani od  
uvedených teórií – inteligencie, štýly učenia sa a myslenia – nemožno očakávať zásadné  
a prevratné zmeny. Avšak na druhej strane treba zásadne zdôrazniť, že ak by sa v školách  
nepreceňovala len jazyková a matematická inteligencia, ak by sa skutočne brali do úvahy štýly  
myslenia a učenia sa žiakov, vyučovanie by bolo prirodzenejšie, pútavejšie, neformálne, určite  
by sa zvýšila aj jeho efektívnosť a čo je podstatné – aj žiaci by sa spokojnejšie „pohodovejšie“  
učili“ (Petlák, E., 2007, s. 11).  
Napriek tomu, že sa objavujú mnohé výhody a pozitíva prispôsobovania vyučovacieho štýlu  
k učebnému štýlu, javí sa, že len toto samotné nezabezpečuje lepšie žiacke výkony. Vek, úroveň  
vzdelania a motivačný vplyv môžu spôsobiť zmenu preferovaného učebného štýlu. Z tohto  
hľadiska je dôležité, aby učitelia neustále uplatňovali diagnostiku vlastnej pedagogickej práce  
i diagnostikovanie žiackeho učenia, zahŕňajúce pozorovania, rozhovory, hodnotenie žiakov  
a kritickú sebareflexiu. Je dôležité, aby sa učiteľ cítil príjemne a sebaisto vo vyučovacom  
procese, preto by sa nemal snažiť prebrať taký štýl, ktorý ho zneistí a nie je s ním dostatočne  
stotožnený. Na druhej strane, využívaním viacerých primeraných vyučovacích štýlov na  
hodinách, je možné žiakov aktívne zapojiť do vyučovacieho procesu a rešpektovať ich rozmanité  
učebné štýly, zabezpečiť diferencované učebné potreby a motívy v procese učenia. Každý štýl  
zahŕňa odlišnú mieru žiackej participácie a aktívneho zapojenia, avšak každý štýl si vyžaduje dva  
základné predpoklady učiteľa – jeho dôkladnú prípravu a pedagogický entuziazmus.

Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov  
u žiakov mladšieho školského veku  
Silvia Pokrivčáková a kol.  
Nitra  
2008

Publikácia Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku  
vznikla ako súčasť realizácie a zahŕňa výsledky projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a  
modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie  
podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.  
Uverejnené štúdie neprešli jazykovou úpravou. Za jazykovú úroveň štúdií zodpovedajú autori.  
ISBN 978‐80‐8094‐417‐9  
EAN 9788080944179

Návrh obálky: Jozef Dobiš, akad. maliar  
Technická spolupráca: Mgr. Martin Cabadaj  
Vydavateľ: PF UKF v Nitre  
Rozsah: 178 strán  
Formát: A5  
Náklad: 100 ks  
Rok vydania: 2008  
ISBN 978‐80‐8094‐417‐9  
EAN 9788080944179

1.3. Metódy pedagogickej diagnostiky  
Metóda rozhovoru  
Predstavuje postup, ktorý je dostupný prakticky každému bez obmedzenia. Je zbytočne  
namáhavé a komplikované získavať informácie iným (obyčajne zložitejším) spôsobom, keď  
sa môžeme priamo žiaka opýtať, udalosť so žiakom alebo rodičmi prebrať. Niekedy je  
hodnota metódy rozhovoru znižovaná tým, že keď respondent nechce určitý údaj uviesť, tak  
sa ho nedozvieme, príp. že nespoznáme, kedy preháňa alebo zatajuje niektoré skutočnosti.  
Napriek ďalším obmedzeniam tejto diagnostickej metódy, prináša rozhovor skúsenému  
pýtajúcemu mnoho použiteľných informácií o hovoriacom a o samotnom predmete  
rozhovoru.  
Teraz sa budeme zaoberať diagnostickým rozhovorom, ktorý nás má doviesť k odpovediam  
na otázky spojenými s edukáciou žiaka, teda s jeho vzdelávaním a výchovou a rozoberieme  
základné pravidlá, ktoré nám majú pomôcť zvýšiť jeho efektivitu.  
Existuje množstvo odlišných rozhovorov líšiacich sa zameraním, dĺžkou trvania, postavením  
a vzťahom oboch účastníkov rozhovoru alebo účelom, teda tým , či sa v prvom rade chceme  
orientovať v udalosti, alebo chceme druhú stranu upokojiť, ovplyvniť, presvedčiť, povzbudiť.  
Každý z nich je jednoznačný, má neopakovateľný priebeh a niektoré špecifické pravidlá.  
Každý rozhovor by však mal rešpektovať určité všeobecné zásady, bez ohľadu na to či  
hovoríme s mladším alebo starším dieťaťom, so skúseným a vzdelaným alebo neskúseným  
dospelým, či ide o rozhovor slúžiaci primárne diagnostike alebo intervencii.

12  
Zdanlivo je rozhovor jednoduchý, pretože ide „len“ o to, klásť pri rozhovore primerané  
otázky, na ktoré respondent viac či menej obšírne, zrozumiteľne, adekvátne a pravdivo  
odpovedá, pozorne počúvať a adekvátne odpovede vysvetľovať. Je zrejmé, že samotná otázka  
dostatočne nevysvetlí kvalitu odpovede a našej interpretácie. Záleží na tom, kto ju kladie,  
v akom vzťahu je k opytovanej osobe, v akom kontexte je položená, ako dotyčný otázku chápe.  
Napríklad zaradenie tej istej otázky na začiatok, alebo koniec rozhovoru, môže vyvolať  
diametrálne odlišné odpovede. Žiak musí cítiť, že máme o jeho problém skutočný záujem  
a nerozprávame sa s ním len preto, aby sme si splnili povinnosť. Vo väčšine prípadov žiaci  
dokážu prijať učiteľa nielen v roli vyučujúceho a skúšajúceho ale aj v roli dôverníka. Preto je  
najdôležitejšie pri rozhovore nadviazať dobrý vzťah.  
Musíme si rozmyslieť cieľ rozhovoru, tzn. čo sa chceme dozvedieť, na aké otázky nám má  
žiak odpovedať, v akých okolnostiach sa potrebujeme zorientovať. Platí to aj pre prípad, že  
žiak alebo rodič prichádzajú za učiteľom z vlastnej iniciatívy. Od cieľa rozhovoru sa odvíja aj  
spôsob jeho vedenia, použité otázky a často aj jeho dĺžka. V prípade, že o rozhovor požiada  
žiak, necháme hovoriť najmä jeho, aby sme sa zorientovali „o čo mu ide“, viac mu kladieme  
otvorené otázky. Ide nám o to, aby sme sa čo najviac dozvedeli a preto neprijímame unáhlené  
uzávery, či odporúčania. V ďalších rozhovoroch môžeme klásť cielenejšie, konkrétne otázky,  
viac uzatvorené otázky a postupne prijímať návrhy na opatrenia a riešenia problémov žiaka.  
Pri rozhovore so žiakom nehovoríme s ním s dešpektom, nepoužívame ironické poznámky,  
hodnotíme len veľmi opatrne, obyčajne, len keď sme k tomu vyzvaní. Keď situáciu  
neodhadneme a zvolíme nevhodné a nepríjemné otázky pre žiaka, ospravedlníme sa mu  
a vysvetlíme mu prečo sme otázky položili.  
Rozhovorom nezisťujeme len fakty, ale snažíme sa porozumieť, pochopiť súvislosti  
problému, preto by sme nemali v rozhovore ponáhľať.  
V komunikácii so žiakom udržiavame zrakový kontakt, ktorý nám pomáha aj odhadovať  
vnútorné rozpoloženie žiaka. Všímame si nápadných verbálnych aj neverbálnych prejavov  
súvisiacich s obsahom rozhovoru. Pri ich výraznejších zmenách sa snažíme zapamätať témy,  
ku ktorým sa viažu. K tejto téme sa pokúsime vrátiť, pretože môže byť z hľadiska riešeného  
problému významná. Vystríhame sa využívaniu vlastných komunikačných stereotypov  
a ktorých vieme, že by mohli vyvolať „odpor“ žiaka.

13  
V rozhovore prispôsobíme slovník a zložitosť komunikácie mentálnej úrovni a skúsenostiam  
žiaka. Dôležité je v otázkach a odpovediach rozlišovať fakty od názorov a hodnotení.  
Prednosť dávame faktom, ktoré nám umožňujú reálnejšie hodnotiť situáciu žiaka.  
V rozhovore kombinujeme uzatvorené a otvorené otázky, pretože uzatvorené otázky  
umožňujú získať jednoznačné fakty a otvorené otázky umožňujú žiakovi viac vyjadriť jeho  
názor. Pozor by sme si mali dávať na tzv. sugestívne otázky.  
V rozhovore využívame aktívne počúvanie, ktoré podporuje komunikáciu so žiakom. Žiaka sa  
budeme pýtať aj nato, ako si predstavuje ďalšie riešenie problému a aké podmienky je  
potrebné preto vytvoriť.  
Metóda pozorovania  
Ide o najčastejšie používanú metódu učiteľa vo vyučovaní, ktorá mu môže priniesť veľké  
množstvo diagnosticky cenných informácií o jednotlivých žiakoch aj celom kolektíve triedy.  
Je nevyhnutnou podmienkou uplatňovania individuálneho prístupu ku žiakom a dôležitou  
spätnou informáciou pre riadenie učenia sa žiakov vo výchovnovzdelávacom procese. Pri  
diagnostickom pozorovaní zvyčajne zámerne venujem pozornosť určitým javom a prejavom  
správania žiakov. Takéto pozorovanie zvyčajne evidujeme, vyhodnocujeme, dávame si  
pozorované javy a správanie žiakov do súvislostí s našimi predchádzajúcimi skúsenosťami so  
žiakmi a zohľadňujeme ich v našom ďalšom prístupe ku žiakom.  
Námety: Aké zmeny správania žiakov je možné vo vyučovaní pozorovať, ktoré signalizujú  
ich možné psychické problémy súvisiace so situáciami v škole, či rodine: Zmenil sa  
v poslednej dobe vzhľad žiaka? Pôsobí unavenejšie, smutnejšie ako predtým? Býva žiak často  
unavený? Zvláda učenie rovnako alebo horšie ako v minulosti? Nie sú na jeho viditeľných  
častiach tela známky úrazu alebo ublíženia. Sú žiaci zvyknutí dodržiavať pravidlá? Ako žiaci  
na seba reagujú – sú si ľahostajní, dokážu sa podporiť a zastať sa jeden druhého, zosmiešňujú  
sa, dokážu si pomôcť? Ako trieda reaguje na problémy jednotlivých žiakov? Ignoruje ich?  
Podporia ho? Čo sa deje v triede počas prestávok? Má každý niekoho s kým trávi voľný čas?  
Ako žiaci zvládajú skupinovú prácu? Ako dokážu spolupracovať? Ako dokážu diskutovať?  
Dokážu žiaci hovoriť o živote v triede? Vedia reflektovať čo sa v triede deje? Dokážu oceniť  
svojich spolužiakov, prípadne komunikovať čo sa im nepáči? Ako trieda reaguje na zmenu?  
Ľahko a rýchlo alebo im trvá nejaký čas, kým sa adaptujú?

14  
Aké role žiaci v triede zastávajú? Kto je lídrom, expertom, šašom triedy, ochrancom slabších,  
Koho trieda „neberie“?  
Otázky, ktoré si učiteľ kladie závisia od cieľa pozorovania. Podľa toho volí aj formu  
pozorovania. K štrukturovanému pozorovaniu využíva dopredu pripravené záznamové hárky  
alebo záznamové hárky zamerané na určité javy a prejavy v správaní žiakov? Učiteľ zvyčajne  
používa pološtrukturované pozorovanie, keď má k dispozícii záznamový hárok ale súčasne si  
všíma aj ďalšie prejavy správania žiakov, ktoré sa aktuálne vyskytnú.  
Samozrejme že v pedagogickej diagnostike učiteľ veľmi často paralelne využíva diagnostický  
rozhovor, pozorovanie a prípadne vybrané dotazníky alebo testy. Ide o vytváranie  
náročnejších a komplexnejších diagnostických situácií, ktoré mu poskytnú dostatok  
diagnostických informácií pre adekvátnu pedagogickú intervenciu.  
Analýza výsledkov činnosti  
Súčasťou bežnej práce učiteľa je, že v procese výučby a na domácu úlohu zadáva rôzne úlohy  
písomného, výtvarného alebo grafického charakteru, ktoré hodnotí, prípadne klasifikuje. Ak  
sa tieto majú stať predmetom pedagogickej diagnostiky, potom si musí učiteľ vymedziť javy,  
ktoré vyhodnocuje opakovane a pravidelne na základe stanovených diagnostických cieľov.  
Pritom učiteľ musí uvažovať, o čom sledované prejavy hovoria o žiakovi v širších  
súvislostiach na základe využitia viacerých informačných zdrojov (pedagogické pozorovanie,  
diagnostický rozhovor a pod.). Môže ísť o posudzovanie seminárnych prác, esejí, referátov  
ale tiež tvorbu plagátov, tematických kresieb a pod., ktoré môžu byť samostatnou prácou  
žiaka alebo prácou skupiny žiakov.  
Bohatým zdrojom informácií o vývoji žiaka umožňuje učiteľovi pozorovať zmeny u žiaka  
v procese tvorby rôznych produktov žiaka v dlhšom časovom období.  
Dotazník a posudzovacia škála  
Učiteľom sa ponúkajú v hotovej podobe alebo si ich môžu vytvoriť sami. Dotazníkmi  
môžeme mapovať buď len jednu oblasť ( napr. edukačný štýl, motiváciu k učeniu,  
komunikáciu školy s rodičmi) alebo môžu mapovať viac rôznych oblastí. Posudzovacie škály  
sa veľmi podobajú dotazníkom. Zameriavajú sa menej na vedomosti a zručnosti a je možné  
nimi monitorovať najmä prejavy správania, postoje, vzťahy medzi ľuďmi, hodnotenie  
atmosféry a pod. Žiaci v nich vyjadrujú svoje hodnotenie určitej skutočnosti, ktorá je

15  
formulovaná ako tvrdenie na číselnej škále. Proces tvorby dotazníka aj posudzovacej škály  
nie je však jednoduchá záležitosť. Ľahko môže dôjsť k skresleniu informácií. Môžeme sa  
pýtať spôsobom alebo vyjadrovať tvrdenia ktorým učiteľ rozumie, ale nemusia mu rozumieť  
žiaci. Pri kladení otázok sa musíme vyhnúť napr.: sugestívnym otázkam, otázkam s tzv.  
dvojitým záporom a pod. Kedykoľvek sa učiteľ rozhodne použiť niektorú z týchto metód  
musí vedieť prečo ju chce použiť, čo chce zistiť a čo nám zistené výsledky skutočne prinesú  
pre poznanie žiaka, triedy, rodičov a pod. Často môžu zistené výsledky znamenať len to, že  
učiteľ musí ďalej sledovať a skúšať ďalšie diagnostické metódy aby dokázal s istotou dospieť  
k určitému tvrdeniu o žiakovi.  
2.Rozvoj a poznávanie žiaka v kontexte inovačného modelu etickej výchovy  
Z pozície humanistickej pedagogiky, ktorá je základným teoretickým východiskom  
Štátneho vzdelávacieho programu programu Š. Švec (1995,s.140) vymedzil funkciu výučby  
ako prostriedku rozvoja osobnosti žiaka, ktorá akcentuje celostný rozvoj osobnosti  
nasledovne: „Vyučovanie a učenie sa by malo byť facilitáciou optimalizovaného učebného  
procesu modifikácie intelektových a ostatných osobnostných štruktúr umožňujúcej zlepšiť  
vykonanie prosociálnych osobnostných úloh, vrátane úlohy sebapôvodcu, autora vlastného  
rozvoja a zdokonaľovania.“ Ide o výrazný humanistický akcent na personálny a sociálny  
rozvoj žiakov s dôrazom na etickú dimenziu tohto rozvoja. V centre takto poňatých  
všeobecných cieľov edukácie a funkcií výučby sú edukačné teórie, ktoré Bertrand (1998)  
označil ako interakčné, snažiace sa prekonať tradičné scientistické, akademické ale aj  
súčasné postmodernistické edukačné trendy. Ide o edukačné teórie – humanistické,  
sociokognitívne, kognitívno-psychologické, sociálne, systémové – ktoré, podľa nášho názoru,  
vytvárajú základné pedagogické východiská pre mravnú výchovu na škole a didaktické  
východiská pre koncepciu a výučbu etickej výchovy.

Dotazník učebných štýlov - LSI IIA  
(Autori: D. A. Kolb, Boston: MyBer&Company; J. G. Veres, L. G. Shake, Auburn University of  
Montgomery 1986, 1989; preklad a úprava: J. Mareš, Lekárska fakulta UK H. Králové, 1991;  
prevzaté zo Švec, V., 1998, s.173 -175)  
Pokyny na vyplnenie dotazníka  
Predkladáme vám 12 otázok o štýloch učenia. V každej otázke sú ponúkané štyri varianty  
odpovede A, B, C, D. Prečítajte si pozorne ich znenie. Potom bodmi 1 až 4 označte každý  
z týchto variantov podľa toho, ako vyhovujú vášmu spôsobu učenia.  
4 body priraďte variantu, ktorý najvýstižnejšie charakterizuje váš spôsob učenia, ktorý najviac  
preferujete; 3 body priraďte variantu, ktorý pomerne výstižne opisuje váš spôsob učenia sa (  
je na druhom, mieste v preferencii ponúkaných spôsobov učenia sa); 2 body priraďte variantu,  
ktorý málo vystihuje váš spôsob učenia sa (je až na treťom mieste v preferencii ponúkaných  
spôsobov učenia sa); 1 bodom označte variant, ktorý takmer nevystihuje váš spôsob učenia  
sa.

Pri každom variante (A, B, C D) zaškrtnite vaše bodové hodnotenie. Ani jednu otázku  
nevynechajte a nepreskočte.  
V tomto dotazníku neexistujú dobré (správne) či zlé (nesprávne) odpovede, pretože každý  
človek je zvyknutý učiť sa trochu inak. Pomocou ponúkaných odpovedí sa snažte vyjadriť ten  
spôsob učenia, ktorý je pre vás typický.  
1. Keď sa učím:  
A. rád konám intuitívne, riadim sa vnútornými pocitmi 4 3 2 1  
B. rád rozmýšľam o hlavných myšlienkach 4 3 2 1  
C. rád veci priamo vykonávam 4 3 2 1  
D. rád veci sledujem a počúvam 4 3 2 1  
2. Učím sa lepšie, keď:  
A. počúvam výklad a sústredene sledujem uvádzané informácie 4 3 2 1  
B. logicky uvažuje 4 3 2 1

130  
C. spolieham sa na svoje dojmy a tušenia 4 3 2 1  
D. musím na veci tvrdo pracovať 4 3 2 1  
3. V priebehu učenia:  
A. snažím sa rozmýšľať o tom, čo sa učím 4 3 2 1  
B. cítim zodpovednosť za výsledok učenia 4 3 2 1  
C. som skôr tichý a uzavretý 4 3 2 1  
D. všetko beriem vážne, reagujem citovo 4 3 2 1  
4. Učí sa najmä tým, že:  
A. prežívam 4 3 2 1  
B. robím 4 3 2 1  
C. pozorujem 4 3 2 1  
D. premýšľam 4 3 2 1  
5. Keď sa učím:  
A. snažím sa byť prístupný novým skúsenostiam 4 3 2 1  
B. snažím sa prihliadať na všetky stránky problému 4 3 2 1  
C. snažím sa veci analyzovať, špecifikovať ich časti 4 3 2 1  
D. snažím sa veci priamo vyskúšať 4 3 2 1  
6. V priebehu učenia dávam prednosť skôr:  
A. pozorovaniu 4 3 2 1  
B. aktívnej činnosti 4 3 2 1  
C. intuícii 4 3 2 1  
D. logickému uvažovaniu 4 3 2 1  
7. Lepšie sa učím ak:  
A. môžem pozorovať 4 3 2 1  
B. môžem sa spoliehať na ľudí, na medziľudské vzťahy 4 3 2 1

131  
C. môžem vychádzať z premyslenej teórie 4 3 2 1  
D. môžem si všetko prakticky vyskúšať 4 3 2 1  
8. Keď sa učím:  
A. rád vidím za sebou výsledky svojej práce 4 3 2 1  
B. rád teoretizujem, zaoberám sa všeobecnejšími úvahami 4 3 2 1  
C. najprv veci zvážim, až potom sa do nich pustím 4 3 2 1  
D. som na učení vnútorne zaangažovaný 4 3 2 1  
9. Učím sa lepšie keď:  
A. spolieham sa na vlastné pozorovania 4 3 2 1  
B. spolieham sa na vlastné pocity 4 3 2 1  
C. môžem si veci vyskúšať „na vlastnej koži“ 4 3 2 1  
D. spolieham sa na vlastný úsudok, vlastné názory 4 3 2 1  
10. V priebehu učenia som skôr človek:  
A. uzatvárajúci sa do seba 4 3 2 1  
B. súhlasne prijímajúci informácie 4 3 2 1  
C. hlásiaci sa k zodpovednosti 4 3 2 1  
D. teoretizujúci 4 3 2 1  
11. Keď sa učím:  
A. rád sa do veci zahrúžim 4 3 2 1  
B. rád veci sledujem s odstupom 4 3 2 1  
C. rád veci hodnotím, posudzujem 4 3 2 1  
D. rád do vecí zasahuje 4 3 2 1  
12. Učím sa lepšie ak:  
A. môžem analyzovať idey, všeobecnejšie názory 4 3 2 1  
B. som vnímavý, a nie vopred zaujatý 4 3 2 1

132  
C. som opatrný 4 3 2 1 D. môžem prakticky konať 4 3 2 1

Príloha 10  
SCHÉMA NA POZOROVANIE VZŤAHOV MEDZI ŽIAKMI  
J. U. Michaleis (1963)  
Mená  
žiakov  
Pozorované správanie  
Je citlivý(á) k potrebám a problémom iných  
Pomáha iným dosiahnúť ich potreby a riešiť problémy  
Ochotne sa podelí o nápady a učebné pomôcky  
Prijíma návrhy a pomoc iných  
Vytvára konštruktívne návrhy  
Drží sa zámerov a rozhodnutí spolužiakov  
Je voči spolužiakom zdvorilý(á)  
Povzbudzuje ostatných  
Rešpektuje majetok iných  
Rád(a) pracuje v skupine  
Poďakuje sa ta pomoc  
Ocení iných za pomoc  
Poznámka: Záznam o každom žiakovi urobte niekoľkokrát za polrok, aby ste získali  
spoľahlivejšie hodnotenie.

str.118

Metódy diagnostiky žiakovho vzťahu k predmetu  
1. Pozorovanie činností žiaka v priebehu vyučovacej hodiny

106  
Učiteľ sa v rámci svojho pozorovania žiaka zameriava predovšetkým na:  
- pozornosť, s akou žiak sleduje vysvetľovanie;  
- žiakove reakcie na učiteľove požiadavky;  
- spôsob žiakovej komunikácie s učiteľom;  
- žiakove reakcie na neúspechy v sledovanom predmete;  
- úroveň žiakovej domácej prípravy;  
- sústredenosť pri samostatnej práci.  
2. Rozbor výsledkov činnosti žiaka  
Výsledky pracovnej činnosti žiaka môžu tiež vypovedať o jeho vzťahu k danému predmetu,  
pričom niekedy je diagnosticky cenné porovnávať výsledky činnosti žiaka v dvoch alebo  
viacerých rozličných predmetoch. Učiteľ z tohto hľadiska sleduje úroveň žiakových  
vedomostí pri písomnom a ústnom skúšaní; úroveň žiakových písomných domácich úloh,  
výsledky analýzy všetkých žiakových výtvorov.  
3. Dotazník pre žiakov (vzťah k vyučovaciemu predmetu)  
V. Hrabal( 1989, s.86) ponúka učiteľom jednoduchý diagnostický materiál zisťujúci žiakove  
postoje k danému vyučovaciemu predmetu:  
1. Vyučovací predmet ma: a ) veľmi zaujíma; b) zaujíma; c) niekedy zaujíma, niekedy nie;  
d) skôr nezaujíma ako zaujíma  
2. Vyučovací predmet je pre mňa: a) veľmi ľahký, b) skôr ľahký, c) stredne ľahký, d) stredne  
ťažký; e) veľmi ťažký  
3. Vyučovací predmet je pre moju budúcnosť: a) veľmi významný, b) významný, c) stredne  
významný, d) skôr nevýznamný; e) nevýznamný  
4. Príprave na vyučovací predmet denne venujem: a) menej ako polhodinu; b) do jednej  
hodiny; c) jednu až dve hodiny; d) dve až tri hodiny; e) tri hodiny a viac.  
5. Na vyučovací predmet sa doma pripravujem: a) sám; b) občas mi niekto pomáha; c) veľmi  
často mi niekto pomáha  
6. Vysvetľovaniu na vyučovaní: a) vždy rozumiem; b) väčšinou rozumiem; c) niekedy  
rozumiem, niekedy nie; d) skôr nerozumiem; e) nerozumiem.

107  
Čitateľom odporúčame, aby sa pred svojou analýzou získaných diagnostických údajov  
inšpirovali v uvedenej Hrabalovej práci (1988, s.39 a n.) Dotazník vzťahu žiaka k predmetu je  
ešte možné doplniť.  
4. Nedokončené vety  
Ide o pomerne jednoduchú projektívnu techniku, keď učiteľ žiakom predloží zoznam  
nedokončených viet a požiada ich, aby tieto vety rýchle a bez dlhého rozmýšľania doplnili  
tým, čo ich najskôr napadne. Podmienkou úspešnosti tejto diagnostickej techniky je  
otvorenosť a úprimnosť žiakových výrokov, a tiež aj učiteľove uistenie, že to, čo žiak napíše,  
sa v žiadnom prípade neodrazí v žiakovom hodnotení alebo známke. Vety sa vždy týkajú  
predmetu o ktorom chce učiteľ získať informácie.  
Doplň:  
a) Pri vyučovaní mi najviac prekáža ......................................................................................  
b) Keď nám učiteľ vysvetľuje látku ........................................................................................  
c) Rád by som sa učil, keby ...................................................................................................  
d) Na hodine ma najviac zaujíma ..........................................................................................  
e) Bol by som rád, keby učiteľ ..............................................................................................  
f) Predmet by ma bavil, keby ...................................................................................................  
5. Dotazník sebahodnotenia školskej práce a vzťahu ku škole  
Po predchádzajúcom vysvetlení účelu tejto úlohy a po zaistení podmienok, že žiaci budú  
pravdivo odpovedať, môže učiteľ využiť nasledujúci dotazník pre žiaka.  
1. Myslím, že moja školská práca je dosť zlá: áno – niekedy - nie  
2. Učenie sa mi zdá ťažké: áno – niekedy - nie  
3. Unavuje ma, keď musím nad úlohou dlho rozmýšľať: áno – niekedy - nie  
4.Škola mi kazí náladu: áno – niekedy - nie  
5.V škole sa bojím , že dostanem zlú známku: áno - niekedy - nie  
6. Písomka mi trvá dlhšie ako ostatným, potrebujem viac času: áno - niekedy - nie  
7. Učenie ma rýchle unaví: áno - niekedy - nie

108  
8. V škole mi ide všetko ľahko, bez ťažkostí: áno - niekedy - nie  
9.Väčšina žiakov v triede sa učí lepšie ako ja: áno - niekedy - nie  
10. Sám (sama) si myslím, že na učenie veľmi nie som: áno - niekedy - nie  
11. Nad učením som často smutný: áno - niekedy - nie  
12. Mám rád (rada) úlohy, nad ktorými treba rozmýšľať: áno - niekedy - nie  
13. Patrím asi medzi najbystrejších žiakov v triede : áno - niekedy - nie  
14. Skúšanie v triede ma znervózňuje: áno - niekedy - nie  
15. Zo školy mám strach, najradšej by som tam nešiel(nešla): áno - niekedy - nie

str. 109

Zásady realizácie diagnostiky  
Pri voľbe diagnostických metód by učiteľ mal mať na pamäti nasledujúce metodologické  
hľadiská:  
1. Poznávanie žiaka (triedy) chápať ako dlhodobý proces. Diagnostické závery učiteľov  
bývajú často povrchné, nepresné a jednostranné, niekedy dokonca chybné. Tomuje možné  
do určitej miery predísť tak, že učiteľ pozoruje žiaka (triedu) a jeho prejavy v rôznych  
situáciách, sleduje výsledky žiakovej činnosti, hovorí o ňom s ostatnými učiteľmi alebo ľuďmi,  
ktorý žiaka poznajú. Zaznamenáva zmeny v jeho vývoji, všíma si podstatné momenty v jeho  
živote. Množstvo faktov a poznatkov nazhromaždených za dlhší čas je potom možné str.99

porovnávať, usporiadať a obozretne zovšeobecňovať. Závery (diagnóza) potom vedú  
k prognóze žiakovho ďalšieho vývoja a k ďalším pedagogickým opatreniam. Je treba  
poznamenať, že pre rešpektovanie tejto požiadavky majú pomerne dobré podmienky skôr  
učitelia primárnej školy.  
2. Spolupracovať s ostatnými pozorovateľmi žiaka, ktorými bývajú ďalší učitelia, ktorí  
pôsobia v triede. Tiež od žiakových rodičov a jeho spolužiakov často učiteľ získa diagnosticky  
dôležité poznatky. Tie potom konfrontuje a porovnáva so svojimi zisteniami, hľadá možné  
súvislosti a príčiny rozporov.  
Príklad: Náhle zhoršenie prospechu žiaka v určitom predmete by malo vyvolať nasledujúce  
otázky: Zhoršil sa jeho výkon aj v ostatných predmetoch? V ktorých? Došlo k nejakým  
významnejším zmenám v rodine žiaka? Došlo k nejakým zmenám v sociálnych vzťahoch  
k spolužiakom? Nie je tu vplyv zlých kamarátov? Má žiak nejaké nové záujmy – aké?  
K objektívnemu záveru sa učiteľ často dopracuje veľmi ťažko, ale napriek sa o to musí  
pokúsiť.  
3. Hľadať príčiny sledovaného javu. Diagnostika by mala byť spojená s etiologickým  
hľadiskom (etiológia = náuka o príčinách). Poznávanie žiakových ťažkostí a úspechov  
nezostáva na úrovni konštatovaného javu, stavu alebo ťažkosti. Má vždy vyúsťovať do  
návrhu pedagogických opatrení, ktoré by viedli k odstráneniu alebo zmierneniu ťažkostí. To  
sa neobíde bez pokusu o odhalenie príčin zisteného stavu. Stanovenie príčin určite patrí  
k najťažšej časti diagnostickej činnosti. Príčiny nebývajú zjavné, môže ich byť niekoľko, majú  
nerovnako blízku súvislosť. Korene žiakových ťažkostí navyše často spočívanú v žiakovom  
minulom vývine či v oblasti, ktorá je z hľadiska poznania učiteľov ťažko dostupná.  
4. Dodržiavať hľadisko individuálneho prístupu. Táto didaktická zásada má svoje miesto aj  
v diagnostike. Individuálny prístup je základom práce poradenského psychológa, logopéda,  
rovnako ako lekára či kohokoľvek, kto sa odborne zaoberá jednotlivým človekom. Z.  
Matějček (1991. Upozorňuje, že učitelia, vychovávatelia, vedúci záujmových krúžkov,  
športoví tréneri sú trochu v inej situácii. Predmetom ich činnosti je skupina, trieda, oddiel,  
kde učia žiakov matematiku, vedú ich k ochrane prírody alebo pracujú so speváckym zborom  
a tomu prispôsobujú svoje pracovné metódy. „Chcieť od nich diferencovaný, individuálny  
prístup ku každému jedincovi“, píše autor (c.d.,s.61)“ je do určitej miery nedorozumením“.  
Napriek tomu sa domnievame, že aj v učiteľskej profesii je potrebné toto hľadisko  
uplatňovať. To je možné v prípade, že učiteľ bude určitého žiaka a jeho prejavy posudzovať  
vzhľadom ku konkrétnym podmienkam a situáciám. Žiak býva spravidla posudzovaný len  
z hľadiska svojich výkonov vzhľadom k požiadavkám osnov alebo iných noriem. Individuálny  
prístup znamená tiež prihliadnutie k žiakovým možnostiam a schopnostiam, niekedy aj k jeho  
postihnutiu (viď napr. nižšie výkony žiakov s vývojovými poruchami učenia v niektorých

101  
oblastiach). V každom prípade začína individuálny prístup tam, kde učiteľ prekročí neosobný  
rutinný prístup k žiakovi a akceptuje ho i z „ľudského“ hľadiska.  
5. Diagnostický záver spojiť s návrhom pedagogických opatrení. Diagnostický záver, ktorý  
máva hypotetická a nezriedka alternatívnu podobu je potrebné doplniť návrhom konkrétnych výchovných opatrení. Až ich praktické uskutočnenie potom učiteľovi poskytne  
spätnú väzbu o správnosti či nesprávnosti diagnózy a na nej založených krokov. Ak sú  
navrhnuté opatrenia neúčinné, je potrebné opäť preveriť diagnostické údaje, opraviť ich  
alebo doplniť. Niekedy je vhodné zmeniť diagnostický postup a zvolené diagnostické metódy.  
Navrhované opatrenia, ktoré sú pre žiaka závažné a nezvratné, by mal učiteľ formulovať  
a hlavne potom uskutočňovať veľmi opatrne a obozretne.  
Etapy diagnostického postupu  
Učiteľ v roli diagnostika obvykle postupuje takto (podľa Dittricha,1992)  
1. Formuluje a upresňuje základnú diagnostickú otázku a vstupnú subjektívnu hypotézu (na  
základe podnetov žiaka, rodiča, iných učiteľov alebo na základe svojho pohľadu).  
2. Zámerne a systematicky zhromažďuje všetky dostupné údaje pomocou vhodne volených  
metód.

3. Získané diagnostické údaje spracováva, analyzuje a triedi.  
4. Diagnostické údaje interpretuje a hodnotí (na základe vzťahu vnútorných dispozícií  
a vonkajších podmienok).  
5. Uskutočňuje syntézu dát o prostredí i osobnosti žiaka a tá mu umožní stanoviť  
diagnostický záver a navrhnúť pedagogické opatrenia.  
Medziľudské vzťahy sú obecne chápané ako základný prostriedok socializácie. Diagnostika  
žiakových sociálnych vzťahov je preto podstatnou súčasťou učiteľovej diagnostickej činnosti.  
Pre učiteľove diagnostické činnosti, týkajúce sa poznania interindividuálnych vzťahov medzi  
žiakmi a poznania triedy, majú nesporný význam obecné sociálnopsychologické poznatky,  
týkajúce sa predovšetkým:  
- vzájomného pôsobenia (sociálnej interakcie);  
- vzájomného zdeľovania (sociálnej komunikácie);  
- sociálnej facilitácie (zlepšenie výkonu alebo priebehu činnosti jedinca, ktorý je v spoločnosti  
druhých osôb konajúcich tú istú činnosť);  
- sociálnych zručností (miery úspešnosti jedinca v poznávaní a posudzovaní ľudí, jeho umenie  
jednať s ľuďmi, spoločenského a pedagogického taktu, zručnosti riadiť ľudí a iné).

102  
Predmetom pozornosti pedagogickopsychologickej diagnostiky je tiež sledovanie a zisťovanie  
sociálno významných rysov osobnosti. Ukazuje sa, že poznanie analýzy a vysvetlenie týchto  
stránok osobnosti jedinca výdatne napomáhajú k presnejšej charakteristike jeho sociálnosti,  
vysvetľujú zvláštnosti začleňovania človeka do sociálnych vzťahov a zvláštnosti formovanie  
jeho vzťahov interindividuálnych. str.102

Príloha 3  
AKO DRŽÍME SPOLU  
Schéma na diagnostikovanie kohézie triedy  
M. A. Bany - L. V. Johnson (1964, s. 379-380)  
Doplňte tieto vety:  
1. Každý si myslí, že naša trieda...  
2. Keď väčšina spolužiakov súhlasí...  
3. Trieda sa správa ku každému...  
4. Naša trieda vždy...  
5. Keď každý súhlasí, ja...  
6. Keď sa učíme spolu...  
7. Učiteľ si myslí, že naša trieda...  
8. Keď niekto zo spolužiakov nesúhlasí, mal by...  
9. Keď o niečom v triede diskutujeme...  
10.Keď niekto niečo o našej triede povie...  
Vyhodnotenie odpovedí:  
a) Zbežne prečítajte odpovede všetkých žiakov na tú istú otázku, aby ste získali všeobecný prehľad.  
b) Prečítajte odpovede podrobne a podčiarknite kľúčové slová.  
c) Zostavte tabuľku s kľúčovými slovami, alebo kľúčovými kategóriami a zapíšte do nej frekvencie odpovedí. Takto po  
d) Interpretujte údaje, pričom využite aj doterajšiu znalosť triedy str. 98

Pedagogická diagnostika personálnych, sociálnych a morálnych kompetencii žiakov  
v etickej výchove na sekundárnom stupni vzdelávania  
Teoretický a empirický výskum  
Miroslav Valica  
Ján Kaliský  
Práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja  
na základe zmluvy 4. APVV- 0690 - 10  
2013

dostupné online: https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=19550