

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

STYLY UČENÍ ŽÁKŮ
Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Vedoucí bakalářské práce
PhDr. Miluše Vítečková

Vypracovala:
Mgr. Michaela Bicanová

ABSTRAKT

Ústředním tématem této bakalářské práce jsou styly učení žáků. Práce je rozdělena na dvě základní části, teoretickou a praktickou. První část práce pojednává o učebních stylech žáků v teoretické rovině. Základní myšlenkou je především zmapování základních pojmů výchovně - vzdělávacího procesu, dále pak předložení definice stěžejního pojmu, kterým je styl učení. Blíže se práce zabývá možnostmi ovlivnění stylu učení jak ze strany žáka, tak ze strany učitele či určitými ovlivňujícími vnějšími faktory. Jsou definovány a blíže popisovány druhy stylu učení, jejich diagnostika, možnosti ovlivnění a případné změny. Praktická část je zaměřena na porovnání učebního stylu mezi žáky středních odborných škol s maturitou a středních škol gymnaziálního typu. V rámci kvantitativního výzkumu jsou stanoveny dva cíle a k nim náležící hypotézy. Prvním cílem je zjistit, jaký učební styl žáci při své studijní činnosti preferují s ohledem na typ školy, kterou navštěvují. K cíli se vztahují dvě hypotézy, z nichž jedna předpokládá, že žáci středních odborných škol s maturitou preferují učební styl strategický, naopak druhá hypotéza předpokládá, že žáci středních škol gymnaziálního typu upřednostňují učební styl hloubkový. Druhým cílem je zjistit, jaké inteligenční dovednosti žáci při učení využívají s ohledem na typ školy, kterou navštěvují. Zde se k cíli opět vztahují dvě hypotézy. První z nich předpokládá, že žáci středních odborných škol s maturitou využívají v procesu učení nejvíce inteligenční dovednosti interpersonální, naopak druhá hypotéza tkví ve skutečnosti, že žáci středních škol gymnaziálního typu uplatňují v procesu učení nejvíce dovednosti logicko - matematické. Zjištěné informace dotazníkovým šetřením jsou znázorněny v grafech s komentáři a poznatky ohledně potvrzení či vyvrácení hypotéz jsou shrnuty v diskuzi a závěru.

ABSTRACT

The main topics of this thesis are students' learning styles. The text is divided into theoretical and practical parts. The former deals with the students' learning styles in a theoretical way. Basic idea is mapping of the fundamental concepts of pedagogical educational process and the definition outline of the main concept of a learning style. The text deals with the possibilities of influencing a learning style from the student's part, as well as from the teacher's or other external ones. There are defined and described the types of learning styles, its diagnostics, potentials of influence and possible changes in the former part of this thesis. The latter, practical-based, part focuses at comparison of learning styles of secondary vocational schools (finished by the leaving exam) students and grammar schools students. In the process of qualitative research there are two aims set and two hypotheses pertaining to each of these aims. The first aim is to find out which learning style students prefer regarding the school type they attend. There are two hypotheses pertaining to this aim. The first one presumes that secondary vocational school students prefer the strategic style, whereas the second hypothesis presumes that grammar schools students prefer the in-depth learning style. The second aim is to discover what intelligence skills students use regarding the school type. Again, there are two hypotheses pertaining to this aim. The first one presumes that secondary vocational school students tend to use the interpersonal intelligence skills in the learning process, whereas the second hypothesis presumes that grammar school students prefer to use the logical and mathematic skills in the learning process. The information detected by the questionnaire research is graphically demonstrated in diagrams with comments. The findings about confirmation or disproval of the hypotheses are summarized in the discussion and conclusion parts.

Bibliografický záznam

BICANOVÁ, Michaela, Mgr. *Styly učení žáků.: bakalářská práce*, České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2011. 59 s.

Vedoucí bakalářské práce PhDr. Miluše Vítečková.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 5. 3. 2011

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji PhDr. Miluši Vítečkové za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Dále děkuji za spolupráci středním školám a jejím žákům, se kterými jsem měla možnost spolupracovat při získávání údajů potřebných k provedení výzkumu, který je součástí této bakalářské práce.

V neposlední řadě velice děkuji své rodině a blízkým za pochopení, trpělivost a podporu, kterou mi prokazovali při zpracovávání této práce, stejně jako během celého studia.

OBSAH

Úvod.....	3
1. Obecné pojmy výchovně - vzdělávacího procesu.....	4
2. Styly učení.....	6
2.1. Definice stylu učení.....	6
2.2. Ovlivnění stylu učení ze strany žáka.....	7
2.2.1. Kognitivní vývoj osobnosti dle J. Piageta.....	7
2.2.2. Struktura a stavy osobnosti	9
2.2.3. Smyslová orientace	15
2.2.4. Inteligence	16
2.2.5. Myšlení.....	16
2.3. Ovlivnění stylu učení ze strany učitele	18
2.3.1. Osobnost učitele	18
2.3.2. Vyučovací styl učitele.....	19
2.3.3. Učební strategie a strukturování učiva.....	20
2.4. Vnější faktory ovlivňující styl učení.....	21
2.5. Druhy stylů učení	22
2.5.1. Styly učení podle H. Gardnera	22
2.5.2. Styly učení podle D. Newbleho a N. J. Entwistleho	24
2.6. Diagnostika stylu učení	25
2.7. Ovlivňování a změna stylu učení	26
3. Cíle a hypotézy výzkumu.....	28
4. Metodika výzkumu.....	29
4.1. Popis metodiky.....	29
4.2. Charakteristika výzkumného souboru.....	29
5. Výsledky výzkumu	30
6. Diskuze.....	48
7. Závěr	52
8. Seznam použité literatury.....	55
9. Klíčová slova.....	58
10. Přílohy.....	59
10.1. Seznam příloh.....	59

„Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami mysleli, sami srovnávali.“

Karel Čapek

Úvod

Každý z nás ví, co znamená učit se. Všichni jsme se někdy něčemu učili. Ať už doma, ve škole nebo v zaměstnání. Dobrovolně nebo z holé povinnosti. V dnešní době velkého rozvoje v každém oboru je od nás všech očekáváno kontinuální, celoživotní vzdělávání. Stále se setkáváme s novými informacemi a poznatky, inovativními postupy a pokrokovými metodami. Všemu je nutné se naučit, aby člověk mohl mít šanci na úspěch. Aby mohl obstát.

Já sama mám ještě v živé paměti slova mé maminky, jak mi stále opakuje: „Jak to, že stále koukáš na televizi, kdy se začneš učit? Vezmi tu knížku do ruky a já tě pak z toho vyzkouším.“ Kupodivu mi tato slova říkala vždy klidně a s rozvahou. Když si to vybavím v paměti, uvědomuji se, že ještě na základní škole jsem učení chápala opravdu jako pouhou povinnost a absolutně nevnímala jeho jakoukoliv důležitost. S příchodem na střední školu, kdy informací stále a stále přibývalo, jsem pomalu začala chápat, že to nepříjemné a obtěžující učení je potřeba a svým zatím nespécifikovatelným způsobem mě začínalo bavit. Svou roli samozřejmě sehrálo také to, že jsem navštěvovala střední školu odbornou a teorie byla proložena praxí, což si myslím, že bylo pro mě osobně přijatelnější. Právě v té době jsem si začala tvořit svůj osobitý styl učení, který mi byl nápomocný, a doufám, že i nadále bude také během vysokoškolského studia.

Asi bych se nevčlenila do skupiny s názvem dokonalý studijní typ, ale pochopení smyslu vzdělání a poznání svého stylu učení mi mnohé ulehčilo nejen ve škole, ale především dále v zaměstnání. Proto jsem se rozhodla pro styly učení, jako téma své bakalářské práce.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Jedním z cílů teoretické části je definovat základní pojmy týkající se výchovně vzdělávacího procesu včetně učebního stylu. Dále je věnována faktorům ovlivňující učební styl ze strany žáka, učitele i vnějšího prostředí, jejich diagnostika a možné ovlivňování a změna učebního stylu. Praktická část je zaměřena na zpracování kvantitativního výzkumu za účelem splnění stanovených cílů a potvrzení či vyvrácení daných hypotéz. Výzkum je zaměřen na žáky středních odborných škol s maturitou a středních škol gymnaziálního typu a na využívání a preference učebních stylů.

1. Obecné pojmy výchovně - vzdělávacího procesu

Každý z nás se svým osobitým způsobem podílí na životě celé společnosti. Společnost potřebuje mít ve svém středu jedince kultivované a vzdělané, kteří jsou schopni reagovat na stále se zvyšující nároky a pokroky dnešního světa. Předpokladem pro to, aby člověk mohl relevantně na požadavky a rozvoj společnosti odpovídat, ale také se zajisté na těchto pokrocích podílet, je mimo jiné, troufám si říci, především vzdělání. Právě vzdělanost a nabyté vědomosti se podílí na ovlivňování vývoje osobnosti a to zcela cíleně a záměrně. Učitel hraje zásadní roli v procesu vzdělání. On je tím člověkem, jehož úkolem je ukázat a objasnit, že vzdělání má pro každého jedince nebyvalý význam.¹

Proces vzdělání má mnoho definic. ŠVARCOVÁ² definuje vzdělání takto: „*Vzdělání je uspořádaná soustava zkušeností, poznatků a duchovních hodnot nashromážděných lidskou společností za dobu její existence, osvojovaná subjektem v procesu jeho vzdělávání.*“. KULIČ³ vymezuje tento pojem slovy: „*Vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce.*“. S oběma těmito definicemi není možné nesouhlasit, jsou přesné a exaktní, avšak nejjednodušší definici vzdělání uváděnou v obecném pojetí předkládá Wikipedia: „*Vzdělání je souhrn znalostí, které získáváme pomocí vzdělávání, výuky a studia specifických vědomostí.*“⁴ Podle výše zmíněných definic je patrné, že vzdělání je velice rozsáhlý proces a je možné na něj pohlížet z mnoha aspektů.

Vzdělání se skládá z jednotlivých složek, bez kterých by nebylo možné dosáhnout kýženého výsledku. Je možné tak mluvit o vzdělání jako o vzdělávacím celku, jehož obsahem jsou již výše zmíněné složky. Tou základní je zajisté výuka zahrnující činnosti ve smyslu vyučování a učení. Výuku jako hlavní formu výchovně vzdělávacího procesu, při kterém učitel a jeho žáci vstupují do určitých vztahů a plní základní cíle výuky, vymezuje MAŇÁK.⁵ Základním principem celého procesu je tedy činnost učitele, vyučování a činnost žáka, učení.

¹ ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. 2008, s. 3 - 9.

² ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. 2008, s. 16.

³ PRŮCHA, J. A. KOL. *Pedagogický slovník*. 1995, s. 271.

⁴ *Wikipedia, elektronická encyklopedie* [online]. Poslední revize 5. 11. 2010 [cit. 6. listopadu 2010]. Dostupný na WWW: <<http://www.wikipedia.org>>.

⁵ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2001, s. 6 - 9.

Charakteristickou aktivitou učitele, jako řídicího a organizačního článku výuky je tedy vlastní vyučování, respektive vyučovací činnost. Můžeme mluvit také o tzv. učební cyklu pojatého ze strany učitele. V úvodu výuky by měl být učitel vždy schopen navodit vhodné pozitivní učební prostředí a taktéž kladnou motivaci. Vždy je velice důležité uvědomit si dosavadní znalosti žáků, což posléze napomáhá ke snazšímu „zasazení“ nových informací do celku. Pro splnění základních výukových cílů, se kterými je taktéž učitel povinen žáky již v úvodu vyučovací hodiny seznámit, je stěžejní volba vhodné výukové formy a metody. Mluvit můžeme také o učebním stylu učitele. Každý učitel využívá v procesu výuky jiný způsob vyučování. Tyto způsoby by se měly odrážet od vrozených schopností a dovedností jednotlivých žáků. Je logické, že se nelze věnovat žákům zcela individuálně, byť by to jistě přineslo mnoho výhod. Učitel by však měl být schopen přizpůsobit své učení převažujícím stylům a způsobům učení mezi žáky.⁶ Žák by měl vždy mít pocit, že to, co učitel vykonává během výuky, je řízeno jeho potřebami. Volba cílů, obsahů a taktéž učebních materiálů, forem a metod výuky by tedy měla vycházet z aktuální fáze vývoje myšlení žáka. Touto teorií se blíže zabýval například Reuven Feuerstein.⁷

Shrnutím je nicméně fakt, že vždy by měl být v popředí učitelovy snahy rozvoj žákova zájmu, iniciativy, aktivity a samostatnosti. Učitel tedy přispívá k tomu, aby si žák krok po kroku byl schopen vytvořit kladný vztah k učivu a učení, seberozvoji a sebevzdělávání.⁸

⁶ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 2009, s. 24 - 27.

⁷ MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. 2009, s. 7 - 64.

⁸ MALACH, J. *Obecná pedagogika*. 2002, s. 43 - 46.

2. Styly učení

2. 1. Definice stylu učení

V předchozí kapitole byl definován pojem učení. Pokud jej spojíme se slovem styl, mluvíme tedy o stylu učení a ten je opět možné přesně určit a popsat mnoha způsoby. MAREŠ a SKALSKÁ⁹ vymezují styl učení jako: „*Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů.*“ Podle SITNÉ¹⁰ je možné vyjádřit styl učení touto definicí: „*Učební styl je určitý specifický způsob přijímání a zpracovávání informací, kterému dává jedinec přednost. Konkrétní styl učení se vyvíjí na základě osobnostních vlastností jedince a určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák a student k výukovému procesu.*“

Obě uvedené definice mají několik společných prvků. Prvním je fakt, že v obou případech je učební styl popisován jako specifický a především individuální učební postup. Ten by si měl vytvořit každý žák podle svých zkušeností a potřeb v souvislosti se vzděláním. V tomto směru by měla svou roli sehrát bezesporu také škola, která by měla mít za cíl žákům vštípit potřebu učit se a podněcovat jejich chuť ke vzdělání.¹¹ Druhým, avšak neméně důležitým prvkem, který je společný oběma vyjádřením, je dozajista fakt, že styl učení je ovlivňován nejen žákem samotným, ale také některými zevními a žákem neovlivnitelnými faktory.¹²

S učebním stylem je velmi úzce spojen pojem kognitivní styl, jelikož právě ten učební z něj vychází. Kognitivní styl je možné charakterizovat jako způsob, kterým lidé myslí, vnímají, rozhodují se, řeší problémy a zapamatovávají si řadu informací a dat. Na rozdíl od učebního stylu, je z velké části vrozený a obtížně měnitelný.¹³

⁹ In PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1995, s. 219.

¹⁰ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 2009, s. 36.

¹¹ HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M., PAŘÍZEK, V. *Základy pedagogiky*. 2001, s. 39 - 40.

¹² MALACH, J. *Obecná pedagogika*. 2002, s. 21 - 28.

¹³ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 50 - 51.

2.2. Ovlivnění stylu učení ze strany žáka

2.2.1. Kognitivní vývoj osobnosti dle J. Piageta

Pokud se mluví o vývoji osobnosti ve spojení se stylem učení, pak se to týká především stádií psycho - kognitivního vývoje. Již malé dítě se učí poznávat svět kolem sebe. Ukládá a shromažďuje množství informací svým vlastním osobitým způsobem, odpovídající jeho vývoji. Asi největší snahu o analýzu dětského myšlení předložil švýcarský psycholog Jean Piaget. Ve své studii užívá dva zásadní termíny týkající se poznávacích (kognitivních) procesů, a to akomodace a asimilace. Akomodací je myšleno určité přizpůsobení se okolí. Naopak asimilací je míněno začleňování nových informací a vztahů do dosavadních zkušeností dítěte. Oba pojmy by se daly přirovnat k pasivitě a aktivitě v oblasti přijímání nových poznatků.¹⁴ Piaget ve své studii podtrhuje teorii, že asimilace se s věkem dítěte vyvíjí, dítě si postupem času a vývoje vytváří své vlastní pojetí učení, díky kterému dosahuje určitých kognitivních výsledků.

První stádium se nazývá stádium *senzomotorické* a je časově omezeno na dobu od narození do dvou let věku dítěte. Jeho činnosti jsou od počátku pouze reflexního a zcela mimovolního charakteru.¹⁵ Tyto reflexy se postupně vlivem učení přetvářejí na zvyky. K tomu dochází právě procesem asimilace, kdy dítě nové vjemy a činnosti včleňuje do stávajících myšlenkových schémat a je schopné je použít. Pomocí prvního skutečného učení vznikají sledy reflexů, tedy sloučené činnosti do pevných a především opakovatelných jednotek. Schéma jejich vzniku je možné popsat jako reprodukce - zobecnění - rozlišování. Dítě již začíná rozlišovat cíl, jehož chce dosáhnout, a diferencuje ty prostředky, které vedou k jeho splnění. Hlavní je vždy činnost dítěte, které vnímá, že pokud něco udělá, následuje určitá reakce, byť v tomto vývojovém stádiu nemusí být souvislosti vždy odpovídající. Období senzomotorické tedy končí ve chvíli, kdy dítě kromě vnějšího světa již využívá i vnitřní schopnosti.¹⁶

Druhé stádium, *stádium předoperačního myšlení*, je možné rozdělit na dva celky. Prvním z nich je tzv. předpojmové stádium, trvající zhruba od dvou do čtyř let věku dítěte a tzv. stádium intuitivní, které se objevuje přibližně od čtyř do sedmi let věku. Období předpojmové je charakteristické především rozvojem symbolických

¹⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2001 - 2007, s. 411 - 413.

¹⁵ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 65 - 67.

¹⁶ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2007, s. 11 - 18.

(sémiotických) činností a později vývojem znaků. Sémiotická funkce je schopnost užívat symboly a nápodobu. Dítě se osvobozuje od předchozích senzomotorických schémat, imitace je součástí dětské hry, věci využívá jako symboly (lžička jako znak jídla, lidé jsou představováni panenkami, atd.). Zatím také ještě není schopno tvořit a pracovat s konkrétními pojmy, usuzování je charakteristické transdukcí (když jsme jeli za babičkou, tak jsme jeli autobusem, tzn. že každý autobus jede za babičkou). Intuitivní stádium je typické pro počátek školní docházky a je členěno na tři kognitivní složky, egocentrismus, centrace a ireverzibilita. Egocentrismus je typický nekritickým a nerealistickým myšlením, kdy si dítě není schopno uvědomit jiný pohled na danou věc než ze svého vlastního pohledu. Centraci je možné definovat jako schopnost zaměření pozornosti pouze na jeden znak a opomenutí znaků ostatním, byť mohou hrát v konkrétní situaci zásadní roli. Příkladem může být situace, kdy vedle sebe položíme totožný počet kuliček, posléze v jedné řadě kuliček zvětšíme vzdálenosti mezi nimi tak, že jedna řada bude delší. Dítě na dotaz, kde je více kuliček automaticky odpoví, že v té řadě, která je delší, i přesto, že počet kuliček v jednotlivých řadách je totožný.¹⁷ Ireverzibilitou, jako poslední dílčí složkou intuitivního stádia vývoje dítěte, se rozumí fakt, že dítě nezvládne vrátit se k předchozím vykonaným krokům v určité činnosti nebo nedokáže z předložených informací vyvodit logický závěr, tzv. tranzitivní úsudek. V konkrétní činnosti to znamená, že dítě ví, že slon je větší než kočka a kočka je větší než mravenec. Ale ještě není schopno dojít k závěru, že slon je větší než mravenec.¹⁸

Mezi sedmým a jedenáctým rokem věku dítěte mluvíme o tzv. *stádiu konkrétní operace*, kdy již dítě začíná jednotlivé dílčí pojmy slučovat do logických celků. Při této činnosti využívá společné definující rysy. Dané pojmy jsou však ještě stále vázané na konkrétní zkušenost.¹⁹ S ohledem na proces učení je pro stádium konkrétní operace již typická schopnost uchovat si podstatu získaných údajů, zachování jejich váhy a objemu. Tím již dochází také k řazení informací právě podle jejich váhy nebo velikosti.²⁰

Piagetovu teorii kognitivního vývoje uzavírá poslední stádium a to *stádium formální operace*. Dítě je již schopno vytvořit hypotézu, a to i v případě, že daná situace, ze které vyvozuje určitý závěr, není vázána na konkrétní proběhlou zkušenost. Zvládne tedy odvodit své reakce z dosud neznámých okolností jevu a dokáže se s nimi vyrovnat.

¹⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 67 - 69.

¹⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 68 - 69.

¹⁹ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2007, s. 85 - 98.

²⁰ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 69 - 70.

S tím souvisí i schopnost organizace získaných informací, která slouží dítěti jako plán pro řešení určité situace. V případě potřeby zvládne změnit stanovený plán, který se v praxi neosvědčil s očekáváním lepšího výsledku a většího úspěchu.²¹

2.2.2. *Struktura a stavy osobnosti*

2.2.2.1. Motivace

Motivace pochází z latinského slova *moveo, movere*, tedy hýbat se, pohybovat. Motivaci je možné považovat za předpoklad úspěšného učení a za kladný rys stylu učení žáka. V případě, že jakýkoliv prvek motivace chybí, učení je neefektivní.²² Jednoduchou definici předkládá NAKONEČNÝ²³, který mluví o motivaci jako o hybné síle každého učení. ČÁP²⁴ specifikuje motivaci v souvislosti se souhrnem hybných momentů, kterými rozumíme to, co člověka určitým způsobem pobízí a povzbuzuje k dané činnosti, nebo naopak jej tlumí a potlačuje. Hybné momenty neboli pobídky je možné dále rozdělit na pobídky vnější a vnitřní. Pokud mluvíme o vnějších pobídkách - incentivech, vždy vycházejí z okolního prostředí. Na rozdíl o vnějších, ty vnitřní pochází z individuální osobnosti jedince.

Vnější i vnitřní pobídky jsou úzce spjaty, ovšem pro podporu vhodného učebního stylu je vždy úkolem učitele, podporovat především ty podněty vnitřní. Pokud totiž u žáka převládají incentive, pak se učí pouze pro určitý účelový výsledek a jeho učení je omezeno jen na požadované informace. V tomto případě nelze očekávat, že získané vědomosti a dovednosti budou mít trvalejší charakter. Naopak, je-li žák pobízen vnitřními pohnutkami, učí se pro svou vlastní potřebu, poznání a především ze zájmu o informace.²⁵ Zájem je možné popsat jako určité úsilí a snaha člověka zajímat se o předměty a činnosti, které jsou pro něj přínosné a poutavé. Zajisté patří mezi motivační činitele, které v rámci učebního procesu mají vliv na zdokonalování vědomostí, dovedností a návyků. Předností projevovaného zájmu je především aktivita, kladný

²¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 70 - 71.

²² PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1996, s. 40 - 44.

²³ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1997, s. 125 - 133.

²⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2001 - 2007, s. 92 - 94.

²⁵ ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Obecná psychologie*. 1998, s. 27.

citový vztah k činnostem přinášející uspokojení z dobře vykonané práce a dobrých výsledků.²⁶

Motivaci je možné dělit na motivaci sociální a výkonovou. Oba druhy mají osobitý vztah k potřebám, jež je možné v obecném pojetí definovat jako projev určitého nedostatku. První jmenovaná, tedy motivace sociální je charakteristická učením se z nutnosti a povinnosti. Cílem je pouze skutečnost, že žák má pouze potřebu „projit“ a jeho postoj k učení je poměrně negativní. Naopak motivace výkonová je zaměřena na potřebu úspěchu a uznání. Tato potřeba je součástí vyšších (psychogenních) potřeb, které ve své hierarchii uvádí A. Maslow. Tento americký psycholog sestavil organizovaný systém potřeb, kdy potřeba úspěchu a uznání je základním prvkem vedoucím k dalším stupňům, jako jsou potřeby kognitivní (potřeba poznávat, vědět, rozumět) a především dosáhnoutí vrcholu pyramidy a to potřeby seberealizace vlastního potenciálu.²⁷ Pokud je jedinec pobízen tímto typem motivace, jeho učební styl bude strukturovaný a organizovaný, stanovené učební cíle budou jasné a bude jich možné dosáhnout.²⁸

2.2.2.2. Temperament

Aby bylo možné prezentovat vztah mezi temperamentem a učením, je důležité termín přesně definovat. ROZSYPALOVÁ²⁹ cituje pojem temperament takto: „*Temperament je soustava psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zvláště tím, jak snadno reakce vznikají, jak jsou silné, jak lehce se střídají. Temperament je vrozený.*“

Již ve starověku byla věnována pozornost rozdílům v chování lidí. Ve starém Řecku se domnívali, že chování člověka je ovlivněno tím, jaká tekutina dominuje v jeho organismu. Typologii temperamentu právě podle čtyř tělních tekutin podali antičtí lékaři Hippokrates a Galenos. **Sangvinika** (sangvis - krev) je možné definovat jako člověka „lehkokrevného“, tedy veselého a společenského, ve spojení se stylem učení spíše bezstarostného, nestálého a nemyslícího na budoucnost. Snadno se však přizpůsobí a dokáže rychle střídát jednotlivé činnosti či vykonávat více věcí najednou. Tato vlastnost

²⁶ KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl*. 2010, s. 48.

²⁷ TRACHTOVÁ, E. A KOL. *Potřeby nemocného v ošetrovatelském procesu*. 2001, s. 11 - 16.

²⁸ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. 2002, s. 38 - 39.

²⁹ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 2003, s. 56.

může přinášet jak pozitiva, tak také negativa. **Flegmatik** (flegma - hlen) je člověk pomalý, klidný až netečný, s ohledem na učení má sklon k nečinnosti, avšak jeho kladnou vlastností je rozvaha, přemýšlivost a také spolehlivost. U **cholerika** (cholé - žluč) je typickou vlastností výbušnost, tento člověk je vzteklý, snadno se rozzlobí, ale opět se rychle uklidní. Vliv na učení může mít jeho impulsivnost a neústupnost. Roli může také hrát schopnost prosadit se v kolektivu. **Melancholik** (melancholé - černá žluč) je ve své podstatě člověk, u kterého převládá smutné naladění, menší množství citových projevů, avšak city jsou vždy trvalého charakteru. V učebním procesu se uplatní příkládání vážnosti jevům, trvalost a hloubka citů, negativem může být rychlá unavitelnost. U melancholika se také objevují tendence stálého nacházení důvodů k nespokojenosti, což může být určitým druhem motivace.³⁰

I. P. Pavlov, ruský psycholog a lékař, svou teorií o vyšší nervové soustavě specifikoval vlastnosti nervových procesů se zaměřením na jejich sílu, vyrovnanost a pohyblivost. Využil Hippokratovu typologii a zapracoval do ní charakteristické znaky typů vyšší nervové soustavy. Typ silný, vyrovnaný a živý odpovídá sangvinikovi. Typ silný, vyrovnaný a klidný se shoduje s flegmatickými rysy. Typ silný a nevyrovnaný koresponduje s cholerikem a typ slabý je přesným odrazem melancholika.

Další typologií, která hraje roli v přístupu jedince k učení a utváření svého osobitého učebního stylu, je typologie dle britského psychologa H. J. Eysencka, který navázal na I. P. Pavlova. Eysenck použil k pojmenování jednotlivých temperamentových vlastností člověka protiklady jako je extroverze a introverze, stabilita a labilita. Osobnost s rysy extroverta je možné popsat jako osobu společenskou, ve spojení s učením spíše nespolehlivou a netrpělivou. Introvert je naopak trpělivý, spolehlivý, dále pak tichý a spíše uzavřený. Mluvíme-li o stabilním jedinci, jde o člověka vyrovnaného, s pevnými city a pružného v jednání. Na rozdíl od něj labilní člověk se projevuje vlastnostmi, jako je pocit negativismu, úzkostlivost nebo vyšší sklon ke vzniku pojetí méněcennosti.³¹

Celkově nelze říci, které výše popsané vlastnosti jsou kladné či záporné. Některé mohou přinášet negativa v rámci výchovně - vzdělávacího procesu, avšak v následném zapojení se jedince do procesu pracovního pro něj mohou být naopak velmi přínosné.

³⁰ KERN, H. A KOL. *Přehled psychologie*. 1999, s. 189 - 191.

³¹ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 2003, s. 58 - 60.

Zásadní však je, znát temperamentové vlastnosti svých žáků a záměrně využívat jejich pozitiva a potlačovat nedostatky.³²

2.2.2.3. Charakter

Termín charakter označuje souhrn psychických vlastností (rysů) člověka, které získává učním, zkušenostmi, výchovou a působením společenských vlivů. Získává je tedy v průběhu života a tyto vlastnosti se mohou měnit.³³

Charakterových rysů je velmi mnoho a potažmo velmi úzce souvisí s procesem učení. Učitel by měl u svých žáků podporovat takové vlastnosti jako jsou pracovitost, čestnost, přesnost, samostatnost, pečlivost. Důležité je dále také dbát na posilování komunikativnosti, odolnosti k zátěži při učení a vytrvalosti. Nedílnou součástí by měla být také podpora k sebehodnocení a svědomitosti. Tyto vlastnosti jsou potřebné nejen pro kladný výsledek učební aktivity žáka, ale také jsou předpokladem pro vyšší výkon a lepší výsledky. Pokud jsou tyto vlastnosti podporovány, je pro žáka snazší osvojování si nových vědomostí a dovedností a tím dochází k formování celé jeho osobnosti.³⁴

2.2.2.4. Paměť

V procesu učení hraje paměť nezastupitelnou roli. HARTL³⁵ vymezuje pojem paměť takto: „Paměť znamená schopnost přijímat, držet a znovu oživit minulé vjemy, často je charakterizována jako uchování informace o podnětu, který už nepůsobí.“ Další definicí disponuje ČECHOVÁ³⁶, kdy uvádí: „Paměť je soubor psychických procesů a vlastností, umožňující osvojení zkušeností: jejich zapamatování, uchování a vybavení.“ V obou těchto definicích jsou zmíněny pojmy jako přijímání - zapamatování informací, udržení - uchování a znovuožívání - vybavení, které přesně vystihují jednotlivá stadia paměťového procesu.³⁷

Zapamatování informace, vštípení a dnes také často používaný termín kódování nebo uložení do paměti vystihují činnost, kdy se v mozkové kůře vytváří určitá stopa a

³² ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Obecná psychologie*. 1998, s. 39 - 41.

³³ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 2003, s. 60 - 62.

³⁴ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2001, s. 59.

³⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2000, s. 390.

³⁶ ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Obecná psychologie*. 1998, s. 72.

³⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2001 - 2007, s. 86.

dočasné spoje na podklade působení podnětů. V této fázi hraje dále také roli spontánnost a záměrnost. Při využívání spontánní paměti má význam náš zájem o informaci, o vstípení do paměti nijak neusilujeme, nemáme nad ním žádnou kontrolu. Abychom si však osvojili více informací, což je důležitým znakem učení, potřebujeme především právě paměť záměrnou. Stěžejní je také, v jaké formě do paměti informace ukládáme, neboli jaké smysly využíváme. Příkladem může být forma zraková, sluchová nebo pohybová. Preferenční forma je zcela individuální, avšak obecně lze říci, že čím více smyslů se na zpracování a vstípení informace podílí, tím větší je pravděpodobnost dlouhodobějšího a trvalejšího vstípení. Posledním principem, který hraje roli v první fázi paměťového procesu je princip mechanického nebo logického učení. Mechanické učení je mnohem složitější a méně trvalé, avšak v určitých oborech přesto nezbytné. Naopak logické si snadněji osvojíme a déle uchováme v paměti díky srozumitelnosti vštěpovaných informací.³⁸

Druhou fází je uchování v paměti neboli retence. Během této fáze je naše paměť schopna udržet to, co jsme do ní vložili, až do následujícího stádia, kterým je vybavování. Zde je nutné zmínit dva mezníky, z nichž jeden je časová dispozice a druhým je pojem zapomínání. Pokud mluvíme o pojmu čas, mluvíme o paměti krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobá paměť příliš do fáze uchování nezapadá, jelikož informace, které do paměti vložíme, se uchovávají pouze do doby, než proběhne děj, ke kterému bylo této informace potřeba. Poté je informace z paměti vypuštěna. Možné je také její převod do paměti dlouhodobé, ke kterému je potřebné především opakování a následné užívání. Pro dlouhodobé uchování v paměti je stěžejní prvotní zakódování informace.³⁹ Zapomínání je typické pro informace, které jsme si špatně zapamatovali nebo jim nerozumíme. Zapomínáme více také data, která příliš nevyužíváme a dostatečně neopakujeme.⁴⁰

Poslední fází paměti je vybavování, reprodukce informací. Vybavit si můžeme vždy jen to, co zůstalo v paměti uchováno. K reprodukci může docházet opět, jako v první fázi zapamatování, spontánně nebo záměrně. Negativem spontánního vybavení určité informace nebo události je fakt, že to nemusí vždy přinést příjemné a chtěné

³⁸ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I.* 2003, s. 80 - 82.

³⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* 2001 - 2007, s. 152 - 157.

⁴⁰ ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Obecná psychologie.* 1998, s. 74.

vzpomínky, avšak na rozdíl od záměrného vybavování, na které je často nutné použít notné úsilí, je snadné a rychlé.⁴¹

Ve spojení se stylem učení má jistě velký význam proces rozvíjení paměti, ať jde o jakýkoliv typ paměti. Je potřeba paměť neustále trénovat a posilovat její činnost, velmi vhodné je dále využívání mnemotechnických pomůcek - slovní spojení nebo grafická schémata, jejichž vytváření vede ke snadnějšímu vybavování informací.⁴²

2.2.2.5. Pozornost

„Každý ví, co je to pozornost. Mysl se zmocňuje jednoho z několika simultánních běhů myšlenek či možných objektů v čisté a jasné podobě,“ takto popisuje pozornost EYSENCK.⁴³ Jednodušší definici předkládá ROZSYPALOVÁ⁴⁴: *„Pozornost je psychický stav, který zajišťuje soustředění člověka na určité vnější a vnitřní podněty a na určitou činnost“*. Pozornost jako funkci, kterou zajišťuje kromě soustředění, jako je uvedeno v předchozím popisu, také zaměření na určité předměty a cíle, ve své definici popisuje ŘÍČAN⁴⁵. Zaměřeností jako takovou se rozumí výběr z podnětů, které na nás v daném okamžiku působí. Podněty mohou vycházet jak z našeho organismu, tak z vnějšího prostředí. Soustředění odpovídá stupni aktivity psychické činnosti, mluvíme o určité intenzitě pozornosti, které jsme aktuálně schopni. Intenzita patří do vlastností pozornosti. Další vlastností je stálost, respektive skutečnost, jak dlouho jsme schopni vnímat stimuly nebo vykonávat určitou činnost. Rysy pozornosti, které mají též velký význam, jsou rozdělování, rozsah, přenášení a kolísání. Rozdělování je možné vyjádřit jako schopnost rozvrhnout naši pozornost mezi dva a více podnětů nebo činností. Rozsah zahrnuje jaký počet předmětů a jevů současně naše pozornost obsáhne. Přenášení a kolísání mají společný znak, a tím je dovednost přesouvat pozornost z jednoho předmětu na druhý.⁴⁶

Na učení, jeho způsob a styl mají vliv nejen vlastnosti pozornosti, popsané v předchozím odstavci, ale také její druhy. Bezděčně vyvolaná pozornost je pozornost neúmyslná. Podobně jako u paměti jde o skutečnost, že nás zaujme něco, co je nové,

⁴¹ KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl*. 2010, s. 33 - 34.

⁴² BRENNAN, H. *Ach, ta paměť aneb jak se efektivně učit*. 2000, s. 46 - 67.

⁴³ EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. *Kognitivní psychologie*. 2008, s. 146.

⁴⁴ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 2003, s. 118.

⁴⁵ ŘÍČAN, P. *Psychologie - příručka pro studenty*. 2008, s. 121 - 123.

⁴⁶ KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl*. 2010, s. 42 - 43.

nápadité, neočekávané, zajímavé, kontrastní nebo intenzivní. Opakem neúmyslné je pozornost záměrná. Zde je již potřeba vyvinout určité úsilí a snahu, aby byl splněn daný cíl. Pro jeho snazší dosažení je důležitá pozitivní motivace, zájem a vůle. Pozornost může být narušena některými podněty, jako jsou například zdravotní stav člověka, únava, narušení psychického stavu, vliv léků nebo alkoholu, ale také vlivy ve smyslu rušivých podnětů z vnějšího okolí, nedostatečná organizace práce, činnost v nevyhovujícím prostředí či nedostatek času. Při působení těchto faktorů může být pro člověka obtížné znovu se vrátit k započaté aktivitě nebo s danou činností vůbec začít.⁴⁷

2.2.3. Smyslová orientace

Dalším z faktorů, které ovlivňují proces učení, potažmo styl učení, je smyslová orientace, již je možné pojmenovat jako vnímání, které se uskutečňuje pomocí čichových, chuťových, sluchových, zrakových nebo hmatových analyzátorů. Jejich součástí jsou smyslové buňky, které jsou schopné reagovat na různé podněty jak z vnitřního, tak také z vnějšího prostředí.⁴⁸ Vnímání z hlediska psychologického je možné popsat jako smyslový odraz vnějšího světa. Ve spojení s učebním stylem žáka je důležité, jaký ze smyslů je u jedince více rozvinut a jaký využívá při učení. Jelikož pokud je využíván v procesu učení ten správný lidský smysl, je možné pak snáze přesunout získané vjemy do paměti.⁴⁹

Příkladem preferenčního využívání zraku je pro žáka snazší učení z textu v učebnicích a poznámkových sešitech nebo používá-li učitel při výuce náčrtky nebo psaní textu na tabuli. Metodou podporující zrakové vjemy je také demonstrace, předvedení. V moderní pedagogice jsou dnes hojně využívány také vizuální pomůcky, jako například zpětné projektory, dataprojektory, interaktivní tabule, video a DVD přehrávače, modely a v neposlední řadě také počítače. Pokud mluvíme o učení pomocí sluchu, žák zde využívá pro osvojení si poznatků především hlasité předčítání nebo opakování učební látky nahlas. Je pro něj také přínosnější, pokud učitel cokoliv slovně vysvětluje. Napomáhat může také kladení otázek, rozhovor nebo diskuze. Opět je možné výuku doplnit pomůckami se zvukovou stopou. Žák využívající pro učení

⁴⁷ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I.* 2003, s. 119 - 121.

⁴⁸ KŘIVÁNKOVÁ, M., HRADOVÁ, M. *Somatologie.* 2009, s. 128 - 144.

⁴⁹ KELLER, G. *Mami, tati, jak se mám učit.* 1993, s. 23.

hmatové podněty vyžaduje procvičování určité činnosti, využívání pomůcek a přímou práci s nimi. Tato metoda je velmi vhodná především u praktické výuky v laboratořích, odborných učebnách nebo klinických pracovištích.⁵⁰

2.2.4. *Intelligence*

Intelligence patří do osobitých schopností jedince. Z pohledu psychologického je možné mluvit o inteligenci jako o poznávacích schopnostech, schopnostech myšlení, řešení nových problémů, přizpůsobení se dané situace a využívání zkušeností.⁵¹ Tato definice je samozřejmě aplikovatelná také do pedagogiky. Na schopnost učení a využívání vhodného učebního stylu má vliv především dominantní druh intelligence, především intelligence specifická, respektive speciální inteligenční schopnosti.⁵² Málo inteligentní chování u člověka je možné vystihnout jako nemožnost pochopení a vysvětlení jednoduchých věcí a neschopnost využívání dosavadních poznatků. Chování může být až instinktivní. Intelligence, její stupeň rozvoje a zaměření hraje zásadní roli ve výuce.⁵³

2.2.5. *Myšlení*

Myšlení je považováno za vrcholný děj lidského poznávání, jelikož využívá veškeré kognitivní procesy popsané v předchozích podkapitolách, je úzce spjato s pamětí, pozorností i inteligencí. Díky myšlení máme možnost řešit různé úkoly a problémy, poznat veškeré vlastnosti jevů do hloubky, vystihnout jejich vzájemné vztahy. Důkazem toho je definice, kterou uvádí ve své publikaci ROZSYPALOVÁ⁵⁴: „*Myšlení je psychický proces, kterým zprostředkovaně poznáváme obecné a podstatné vlastnosti předmětů a jevů a vztahy mezi nimi.*“

Během procesu učení mohou být žákům určitou pomocí také myšlenkové operace a procesy. První z nich, *analýza*, je možné definovat jako rozdělení celku na jednotlivé části, opakem je *syntéza*, kdy dochází k jejich sjednocení. Během *srovnávání* dochází

⁵⁰ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1996, s. 271 - 290.

⁵¹ KERN, H. A KOL. *Přehled psychologie*. 1999, s. 91 - 96.

⁵² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2001 - 2007, s. 152 - 157.

⁵³ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 2003, s. 52 - 55.

⁵⁴ ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 2003, s. 94

k porovnání nových informací s těmi, které jsou nám již známé a je tak možné jejich důkladné uspořádání. *Indukcí* dosáhneme vyvození obecného řešení z jednotlivých tvrzení, opačně pak *dedukcí* budeme postupovat od mnoha obecných výroků ke speciálnímu závěru. Při procesu *zobecnování* dochází ke zjišťování a následnému spojení vlastností předmětů a jevů, které patří do určité skupiny. *Analogie* znamená vyvozování informace o daném předmětu na podkladu jeho podobnosti s dalšími předměty a jevy. Pokud je žák schopen tyto myšlenkové procesy vhodně aplikovat do praxe, mohou mu být během učení velkým přínosem.⁵⁵

Myšlení je složitý děj, podléhá určitému vývoji a dělí se na několik druhů. Jedním z nich je konkrétně názorné myšlení, které k nalezení východiska z dané situace využívá názorné obrazy a představy. Ty přechází z obecné roviny na úroveň konkrétní představy. Myšlení abstraktní naopak využívá k dosažení určitého závěru zejména jevy obecné a vztahy mezi nimi.⁵⁶ Smyslem konvergentního myšlení je dosažení jediného cíle, řešení bývá postupné a snadno pochopitelné. Opakem je myšlení divergentní, které má prvky kreativní až kuriózní a uplatníme jej především u úkonů s několika možnými řešeními. Postup je tedy víceméně tvůrčí. Výsledkem reproduktivního stylu myšlení je iterace již známé skutečnosti.⁵⁷

Jedním z cílů výchovně - vzdělávacího procesu je rozvoj myšlení a přesným příkladem toho je podpora produktivního neboli tvořivého myšlení. Jeho hlavní myšlenkou je pohled na věci, jevy a situace ze zcela nového, tvůrčího hlediska. Je to možnost, jak nalézt v každé situaci více, než je běžné. Aby sebeučení a spoluučení nebylo pouze ustálené a rutinní, potřebuje žák schopnosti určité kreativity. Nejde jen o to naučit se, ale smyslem je především rozvoj nových myšlenek, nalezení nových řešení.⁵⁸ Právě rozvoj tvořivého myšlení by měl být jedním z úkolů učitele v rámci výuky. Učitel by měl žákům věnovat v tomto směru dostatečný prostor, sledovat jejich snahu a pílí a dávat jim najevo svou podporu v jejich rozvoji kreativního myšlení.⁵⁹

⁵⁵ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2001 - 2007, s. 90 - 91.

⁵⁶ KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl*. 2010, s. 30.

⁵⁷ KERN, H. A KOL. *Přehled psychologie*. 1999, s. 85 - 86.

⁵⁸ FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1997, s. 87 - 88.

⁵⁹ KOZLÍK, J. *Jak navyknout žáky základních škol myslet, komunikovat a učit se*. 2003, s. 22 - 23.

2.3. Ovlivnění stylu učení ze strany učitele

2.3.1. Osobnost učitele

Chceme-li dosáhnout u dítěte dobrých studijních výsledků, je důležité nebrat v úvahu pouze osobnost samotného dítěte, ale také další vlivy, které na něj působí. Jedním z nich je samozřejmě učitel.⁶⁰

Být učitelem znamená do jisté míry být osobností, mít respekt a přirozenou autoritu. Učitel patří k význačným osobám v životě dětí. Na své žáky může působit v kladném i záporném světle, vždy podle toho, jaký postoj a roli zastává, jak řídí sám sebe a svou výuku. Důležité je také, zda ovládá své kompetence a dokáže rozvíjet kompetence svých žáků.

Stejně jako žák je individualitou, a tak k němu musí učitel přistupovat, i učitel má své osobité návyky, především v oblasti psychické odolnosti, adaptability a flexibility, komunikace, tvořivosti, přístupu k celoživotnímu vzdělávání a schopnosti sociální empatie. Již J. A. Komenský propagoval tzv. pedagogický optimismus, který je možné jednoduše popsat jako empatické přijetí žáka se všemi jeho jedinečnostmi a specifikami.⁶¹

Povolání učitele je velice důležité nejen pro jednotlivé žáky, ale také pro celou společnost. Učitel se podílí na formování a utváření žáka jako lidské bytosti. Na tuto roli musí být především dobře připraven, jelikož právě společnost klade na učitele stále vyšší požadavky a nároky.⁶²

Prvním z požadavků je výchova, jejíž náplní je podpora a rozvíjení zájmů, postojů a schopností žáka. K tomu může dojít pouze tehdy, pokud učitel respektuje jeho individualitu a temperamentové vlastnosti. Druhým úkolem je žáka vzdělávat a předávat mu vědomosti a dovednosti.⁶³

Učitel by měl být vždy specialistou ve svém oboru, dozajista se však neobejde bez komunikačních dovedností. Velmi důležité je, aby dokázal vhodně posoudit, jaké má v danou chvíli a za dané situace použít motivační, sdělovací a zpětnovazebné informace potřebné ke splnění výukového cíle. Stejně je nepochybně také přenos informací

⁶⁰ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 363.

⁶¹ DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. 2009, s. 15 - 16.

⁶² VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2011, s. 15 - 23.

⁶³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 264 - 265.

takovým způsobem, aby byli žáci schopni pochopit jejich význam a smysl. K tomu je zapotřebí, aby předávané informace byly uspořádány do vhodné struktury s ohledem na možnosti žáků.⁶⁴ Všechny tyto dovednosti jsou vázány na mluvený projev učitele podkreslený neverbální komunikací. V průběhu řeči je důležitý tón hlasu, barva, intenzita, tempo, dynamika, emocionalita i kultivovanost. Neverbální komunikace neoddělitelně patří ke slovnímu projevu. Jejím užíváním dotváříme slovní vyjádření, můžeme podpořit zájem ze strany žáků a také je možné sledovat jejich pozornost, porozumění, osobní reakci a názor na předávané informace. Využívat je možné oční kontakt, pohyby a postoj těla, gestikulaci, mimiku, proxemiku i vlastní vzhled. Pokud učitel zvládá svůj výklad po formální, obsahové, přednesové stránce i stránce neverbálního výrazu, je schopen se žáky pedagogické komunikace a interakce.⁶⁵

Pedagogická komunikace je popisována jako výměna informací mezi učitelem a žákem a její průběh by měl optimálně a kladně působit na oba její účastníky. Součástí je také pedagogická interakce, kdy dochází ke vzájemnému působení mezi učitelem a žákem. Obě strany by měly respektovat pravidla klidného a citlivého přístupu k druhému z účastníků. Důležité je využívání kladných emocí a vytěsnění napětí, negativismu, popřípadě předcházení konfliktní situací. Základem je vzájemná důvěra, využívání pozitivních rysů jak učitele, tak žáka a snaha o porozumění. Pedagogická komunikace i interakce jsou součástí celkového klimatu a atmosféry ve školní třídě a kolektivu.⁶⁶

2.3.2. Vyučovací styl učitele

Při výuce, potažmo při podpoře volby a využívání učebního stylu žáka je důležitý také způsob, jakým učitel dané informace interpretuje a jak je svým žákům postoupí. Dá se mluvit o vyučovacím stylu učitele. Ten je pro něj zcela typický a nezaměnitelný. ŠVEC⁶⁷ se ve své publikaci zmiňuje o dvou vyučovacích stylech. Jedním z nich je styl adaptační, kdy se učitel zaměřuje na využívání tradičních „osvědčených“ vyučovacích metod. Nemá důvěru k inovacím, vyznačuje se rysy monarchistického vedení hodiny, kdy učitel je středem zájmu. Opakem je styl inovativní, který využívá nové a moderní

⁶⁴ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 2005, s. 18 - 25.

⁶⁵ DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. 2009, s. 77 - 95.

⁶⁶ VAŠUTOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly z pedagogiky*. 1998, s. 150 - 155.

⁶⁷ ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 2005, s. 107 - 109.

výukové metody. Středem zájmu se stává žák, který se aktivně zapojuje do výuky a má tak větší prostor ke svému vyjádření a aktivitě.⁶⁸ Není vhodné tyto dva způsoby výuky striktně oddělovat, jelikož vyučovací hodina může obsahovat prvky z obou stylů. Vyučovací styl se může lišit také podle typologie daného učitele. Švýcarský psycholog Ch. Caselmann rozlišoval mezi učiteli dva základní typy. Logotrop je dle jeho popisu učitel zaměřený na obor, kdy zájem o žáka je nízký. Opačný přístup zastává paidotrop, jež se snaží především porozumět svým žákům a být jim nápomocen, avšak na úkor snižování ze svých pedagogických požadavků. Ideální je kombinace obou přístupů, jelikož jednostranné využívání popsanych typů může mít negativní důsledek na žáka.⁶⁹ DYTRTOVÁ - KRHUTOVÁ⁷⁰ uvádí typologii dle G. D. Fenstermachera, který rozlišil učitele do tří kategorií, učitel manažer, facilitátor a pragmatik. Manažer vyučuje efektivně, dodržuje přesnou organizaci ve výuce a využívá zpětné vazby (reflexe). Facilitátor klade důraz na individualitu výuky, potřeby a zájem jednotlivých žáků. Učitel s pragmatickým stylem výuky se orientuje na cíle, proces a výsledky vzdělávání. Všechny tyto typy učitelova přístupu jsou považovány za kladné a jejich používání se odvíjí od vyučovaného předmětu a učební látky.

2.3.3. Učební strategie a strukturování učiva

Aby žáci získali potřebné informace co nejvhodnějším a nejefektivnějším způsobem, je v kompetenci učitele zvolit vhodnou učební strategii a strukturu probíraného učiva. Učitel by měl proto mít před započítím vyučovací hodiny představu o tom, co chce své žáky naučit a hlavně jakým způsobem, odpovídající jejich individuálním potřebám a schopnostem.⁷¹

Učební strategii je možné si vyložit také jako určitý plán. Učitel musí být na výuku vždy připraven, aby mohl splnit výukové cíle. Příprava nespočívá pouze v konkrétní přípravě na danou vyučovací hodinu, ale také je důležité seznámení se školními vzdělávacími programy, mezipředmětovými vztahy, dostupnými pomůckami a literaturou, s charakteristikou třídy a také jednotlivými žáky ve skupině. Pokud totiž učitel nezná svého žáka, snadno může dojít k nesouladu mezi jeho záměrem a žakovým

⁶⁸ ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 2005, s. 107 - 109.

⁶⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 265.

⁷⁰ DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. 2009, s. 20 - 25.

⁷¹ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2008, s. 31 - 32.

očekáváním. To často souvisí s jeho motivací a stylem učení.⁷² Pokud je učitel k výuce dobře připraven, snadněji se mu jeho učební plán realizuje a kvalita výuky je nepochybně vyšší. Během realizace výuky by učitel neměl zapomínat na korigování činností žáků a dále pak na kontrolu jejich výsledků a následné zhodnocení včetně podpory sebehodnocení žákem.⁷³

Strukturování učiva je opět další aspekt, který je pro vhodný výběr učebního stylu žáka a jeho rozvoj a podporu nezbytný. Učitel ve vyučovací hodině seznamuje žáky s obsahem učiva. Tento obsah však musí mít vždy vhodnou podobu, tzn. určitou posloupnost a návaznost.⁷⁴ Ideálním prostředkem jsou tzv. textové signály, které by měly žáky informovat o tom, že právě tento pojem je pro něj stěžejní a že by jej neměli opomenout. Jde o určité záchytné body. Během výuky však není důležité, aby se žák naučil všechny pojmy. Mnohem podstatnější je, aby se žák naučil hledat vztahy mezi jednotlivými pojmy, vytvářet si určitou pojmovou síť. Ne vždy je totiž patrná z učitelova výkladu. Samotný žák by však měl být této dovednosti schopen, jelikož je důležitou složkou stylu učení. Chybou však může být například tvorba neúplné sítě pojmů a struktury učiva, kdy si žák zapamatuje nedůležité detaily a zároveň jeho pozornosti uniknou podstatná data. Aby bylo možné tyto chyby co nejvíce eliminovat, je potřeba, aby předávané informace byly přiměřené, úplné a správně seřazené.⁷⁵

2.4. Vnější faktory ovlivňující styl učení

Vnější faktory, které mají vliv na učební styl žáka, je možné rozdělit na faktory vztahové a faktory materiální. Do příčin vztahovým bezesporu patří narušené vztahy v rodině. Pokud totiž rodiče nejeví zájem o své dítě, anebo je jejich zájem přílišný, na dítě tato situace působí jako určitý druh stresoru. Ve škole i doma si neplní své učební povinnosti, není schopno slovního vyjádření, uzavírá se do sebe, chybí motivace a zájem.⁷⁶ Stejně projevy mohou být i v situaci, pokud jsou narušeny vztahy ve škole. Zde může hrát roli vztah ke škole, k učiteli, k danému předmětu či nepřijetí role žáka. V neposlední řadě negativem mohou být i narušené vztahy mezi vrstevníky - spolužáky

⁷² VAŠUTOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly z pedagogiky*. 1998, s. 156 - 159.

⁷³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2011, s. 129 - 133.

⁷⁴ VAŠUTOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly z pedagogiky*. 1998, s. 160 - 161.

⁷⁵ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 441 - 444.

⁷⁶ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1997, s. 36 - 40.

ve smyslu neoblíbenosti až šikany.⁷⁷ Mezi faktory materiální je možné zařadit více parametrů, které je třeba zajistit jak ve škole, tak v domácím prostředí. Než vůbec dojde k zahájení výuky, je nutné vytvořit si příznivé podmínky pro učení. Rušivými elementy může být například hluk, ostré světlo nebo nedostatek čerstvého vzduchu a vždy bychom se je měly snažit odstranit. Nemalou pozornost věnujeme také pracovnímu místu, jeho velikosti a využitelnosti. Využívání pracovních pomůcek by mělo být pro žáky samozřejmostí. Práce s učebnicí a poznámkami z vyučovací hodiny patří do dennodenních činností každého z nich.⁷⁸

2.5. Druhy stylů učení

Styl učení se vyvíjí z vrozeného základu, respektive z kognitivních stylů, jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly. Každý žák má tak určité vrozené dispozice využívat některý ze stylů učení. V průběhu života se však tento styl rozvíjí na podkladě osobnostních vlastností jedince a charakterizuje přístup žáka k výuce a vyučovacím procesu.⁷⁹

2.5.1. Styly učení podle H. Gardnera

Jedním z principů učení je zajisté zpracování informací a každý žák využívá jiný, zcela individuální způsob a postup. Konkrétní způsoby rozdělil H. Gardner do 7 základních skupin učebních stylů se zaměřením na specifické inteligenční dovednosti. Pokud je pro žáka při učení důležité naslouchání a vyslovování, dominuje u něj styl učení **jazykový (verbální)**. Převažuje zde užívání slov a pojmů, žák dává přednost čtení, psaní nebo diskuzi. Učí se pomocí knih, audionahrávek nebo prostým opakováním informací.⁸⁰ Metodou, podporující tento styl, může být výklad, využívání mentálního mapování, učení se z textu nebo dialogické metody, například učení ve dvojici nebo skupině.⁸¹ Jestliže je pro žáka přínosnější využívat při procesu učení spíše zrakové vjemy, má rozvinutou **zrakovou** inteligenci a do popředí se dostává názorné myšlení, konkrétní představy a zobrazení. Žák se lépe učí to, co vidí. K tomu mu mohou

⁷⁷ VAŠUTOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly z pedagogiky*. 1998, s. 97 - 98.

⁷⁸ KELLER, G. *Mami, tati, jak se mám učit*. 1993, s. 19 - 21.

⁷⁹ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 2009, s. 36 - 37.

⁸⁰ FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1997, s. 15 - 16.

⁸¹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1996, s. 111 - 174.

pomáhat různá schémata, náčrty, kresby. U těchto žáků je velmi vhodné využívání vizuálních pomůcek, názorných ukázek nebo demonstrace. Tyto metody vzbuzují zájem, jelikož přinášejí do výuky určitou změnu a oživení. Žák preferující styl učení s dominantní složkou **logicko-matematických** schopností využívá logické hry a je schopen samostatně nalézat nová řešení pomocí tvorby logických asociací. Jedinci s těmito schopnostmi vnímají vztahy mezi jednotlivými jevy. O věcech, které se učí, přemýšlí a k jejich uložení do paměti je potřebují pochopit. Vývojem tohoto druhu inteligence, z něhož vychází identický učební styl, se zabýval například švýcarský psycholog Jean Piaget. Pokud je zmiňována inteligence **fyzická (psychomotorická)**, pak jde o schopnosti rozvíjející znalosti, dovednosti a postoje při praktické činnosti, sportu nebo různých fyzických aktivitách. Rozvíjena je především zručnost a koordinace.⁸² Žáci při učení upřednostňují praktický nácvik, hraní rolí, simulační nebo pantomimické hry. Pozitivním faktorem je při tom využití fyzického kontaktu, mimiky, gestikulace a pohybu, přičemž vše bývá spojeno, do jisté míry, se zábavou a uvolněnou atmosférou výuky. To samo o sobě zvyšuje u žáků motivaci a působí velmi kladně na vztah k učení.⁸³ Inteligence **hudební** a s ní související učební styl je typická využíváním rytmu a melodie. Žáci si vytvářejí různé popěvky, využívají rytmické tleskání nebo podupávání jako doprovodný efekt při učení. Využít mohou jak nově vytvořené, tak známé skladby. **Interpersonální** dovednost je dalším druhem inteligence a je pro ni stěžejní interakce (vzájemné působení) s jinými lidmi. Právě učení se ve dvojici, skupině nebo kolektivu a především společná činnost podporuje schopnost spolupráce, přináší jedinci možnost učit se od druhých. Při výuce je tedy velmi vhodné využívání společenských a skupinových her, dále pak metod jako je diskuze nebo debata. Interpersonální schopnost je ovšem omezena u malých dětí, u kterých převládá tzv. egocentrismus (sebestřednost). Posledním typem inteligence, avšak velmi důležitým, dá se říci až zásadním, pro volbu a výběr učebního stylu, je inteligence **intrapersonální (metakognitivní)**. Její základní tezí je poznání sebe sama, poznání svého nitra. Principem je osobitý přístup k vlastním myšlenkám, emocím a činům, jelikož právě ty nás stále pohánějí k učení. Vždy je velmi důležité o nich přemýšlet a hodnotit. Neméně podstatné je poznat své klady i nedostatky a přizpůsobit jim učební styl i učební cíle.⁸⁴

⁸² FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1997, s. 17 - 19.

⁸³ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1996, s. 188 - 195.

⁸⁴ FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1997, s. 20 - 22.

2.5.2. Styly učení podle D. Newbleho a N. J. Entwistleho

D. Newble a N. J. Entwistle ve své teorii zabývající se styly učení vycházejí ze základní teorie, že přístup k učení je rozdílný a zcela individuální. Zmíněná rozdílnost podle nich plyne z faktorů, popsaných v předchozích podkapitolách. Vyzdvihují především návaznost na motivaci, zájem a záměr konkrétního žáka. Autoři společně identifikovali tři základní přístupy a styly učení, hloubkový, povrchový a strategický (utilitární). **Hloubkový styl učení** je typický pro žáka, který má zájem o učivo a učí se především proto, že se chce dozvědět nové informace, chce jim porozumět a vyzkoušet. Má jasně stanovené učební cíle a je veden vnitřní motivací. Při učení začleňuje nové poznatky do již osvojených vědomostí, dovedností a postojů. Učí se systematicky s logickou návazností informací, dobře se orientuje v pojmech. Klade velký důraz na detail, avšak vzhledem k tomu může dojít k opomenutí obecných principů. Výsledkem učení je schopnost vyjádření vlastního názoru a stanoviska, zdůvodnění své myšlenky a především dobré zapamatování nových informací. Opačným přístupem k učení se projevuje **povrchový styl učení**. Chybí zde vnitřní podněty, motivací je pouze obava ze špatné známky či snaha vyhovět rodičům nebo učiteli. Žák se učí především mechanicky, často nedokáže vystihnout to důležité a podstatné z učiva.⁸⁵ Rozdělit tento styl je možné dále na aktivní a pasivní. *Aktivní* žák s povrchovým stylem učení má určitou vůli se látku naučit, ale nedokáže porozumět vnitřním souvislostem. Jeho znalosti jsou pouze popisné. *Pasivní* žák má zcela nepatrný zájem o studium a projevuje také tomu odpovídající učební úsilí. Celkovým výsledkem žáka s povrchovým učebním stylem je neschopnost vytvořit si jakékoliv vazby mezi pojmy, únik podstatných informací a časná zapomínání učiva.⁸⁶ **Strategický**, nebo také utilitaristický styl učení vychází převážně z žákovy snahy dosáhnout co nejlepšího výsledku za cenu co nejmenší námahy. Hovořit můžeme o tzv. vypočítavosti žáka, jelikož touží uspět za jakoukoliv cenu. Volba strategického stylu učení však může být způsobena nevhodnými výukovými metodami, technikou hodnocení nebo neúměrnými požadavky na daného žáka. Tento styl je však ve školských zařízeních velmi častý.⁸⁷

⁸⁵ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 62 - 64.

⁸⁶ KALHOUS, Z. A KOL. *Školní didaktika*. 2002, s. 210.

⁸⁷ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 39 - 40.

2.6. Diagnostika stylu učení

Diagnostika učebního stylu bezesporu patří do celkového kontextu pedagogicko - psychologické diagnostiky. Ta byla HRABALEM⁸⁸ definována takto: „*Pedagogicko - psychologická diagnostika je chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje*“ Realizace pedagogicko - psychologické diagnostiky je spojena s učitelovými kompetencemi v rámci diagnostické činnosti. Dané kompetence je možné specifikovat jako komplex vědomostí, dovedností a schopností, které vedou k diagnostice žáka v oblasti sociálních vztahů, hodnotové a perspektivní orientace, sebepojetí, zájmu a diagnostice učebního stylu.⁸⁹

Určování a poznání stylu učení žáka je pro učitele velice důležité především z důvodu možnosti vytvořit žákům podmínky pro rozvoj jejich potencialit. Učitel v průběhu diagnostiky může žákům pomáhat nejen při výběru učiva a jeho zpracování, ale především má možnost na základě získaných poznatků přizpůsobit svou výuku a volbu vyučovacích metod. K diagnostice učebního stylu se nejčastěji užívají dotazníky, které je vhodné vyplnit nejlépe před zahájením studia. Pokud je dotazník vyplněn pravdivě a sebekriticky, je možné snadno odhalit případné studijní obtíže a neúspěchy včetně jejich příčin. Následně je pak možné přejít k potřebnému usměrnění nebo ovlivnění zvoleného stylu učení.⁹⁰ Učitel však může užít i další metody diagnostiky, mezi které patří například rozhovor nebo pozorování žákova postupu při učení. Souhrnně je můžeme nazývat jako metody přímé. Do metod nepřímých je zařazena kupříkladu analýza produktů. Jednodušší formou je rozbor žákových poznámek a výpisků nebo rozbor určitých postupů u výkonů. Mezi složitější metody patří analýza seminárních nebo samostatných prací, popřípadě tvorba a zhodnocení žákova portfolia. Do této skupiny je možné dále zahrnout projektivní grafické techniky, které se zabývají rozbohem dětské kresby nebo technika volné písemné odpovědi, kdy je možné získat přehled o žákově pojetí učiva a jeho interpretaci základních pojmů.⁹¹

⁸⁸ HRABAL, V. ST., HRABAL V. ML. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2002, s. 11.

⁸⁹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2011, s. 341 - 347.

⁹⁰ KALHOUS, Z. A KOL. *Školní didaktika*. 2002, s. 209 - 212.

⁹¹ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 77 - 102.

2.7. Ovlivňování a změna stylu učení

Pro možné ovlivnění či změnu žákova stylu učení je nutné poznat směr jeho uvažování a smýšlení. Mluvíme o tzv. pojetí učiva, které je možné rozdělit na oblast kognitivní, afektivní a konativní. V kognitivní oblasti je zahrnuto porozumění konkrétnímu tématu a schopnost pochopení podstaty jednotlivých pojmů, včetně jejich vzájemných vztahů. Oblast afektivní je charakteristická žákovými hodnotami, postoji a přesvědčením. Neméně důležitá je pro učební styl žáka oblast konativní, jelikož její smysl tkví v konkrétní práci s daným učivem ve spojení s jednáním a chováním žáka. Všechny tyto popsané složky se mění a vyvíjí. Vliv na ně má mimo jiné jak učitel - vnější regulace změn, tak samotný žák - autoregulace změn.⁹² Vnější regulace ze strany učitele vychází bezesporu z důsledné diagnostiky žákova stylu učení, která patří do učitelových diagnostických kompetencí. Po provedení diagnostiky by měla následovat regulace výuky s ohledem na zjištěné skutečnosti a fakta.⁹³ Záměrně je použito slovo „měla“, jelikož nelze s určitostí říci, zda je pouze toto jedno řešení týkající se ovlivňování a změny učebního stylu žáka. Tuto možnost, tedy ovlivňovat učební styl žáka, podporuje především R. Dunnová nebo J. W. Keefe. V dnešních školách a celém vzdělávacím systému stojí před učiteli velký problém a to naučit žáky, jak se vlastně mají učit. Jde však o velmi citlivou záležitost a je potřeba vytvořit pro každého žáka individuálně koncipované postupy. Učitel se velmi blízce dotýká žákova vnitřního světa a je velmi důležité důkladně zvážit každý krok. Základem je včasné a vhodné upozornění na chybu a její náprava. Tím je pak možné eliminovat nevhodný či nesprávný učební návyk.⁹⁴

MAREŠ⁹⁵ popisuje ve své publikaci také možnost učební styl neovlivňovat. Důvody mohou být různé. Zejména může jít o skutečnost, kdy žákův styl nemusí být dle učitelova mínění zcela vhodný, ale žákovy výsledky jsou i přesto velmi dobré. Učitel také může naznat dojmu, že učební styl není u konkrétního žáka zatím zcela vyhraněný a není třeba stávající styl přetvářet.

Na ovlivnění učebního stylu však nemá vliv pouze učitel, ale především samotní žáci. Ti mají bohužel mnohdy pocit, že to co se učí je zcela zbytečné a nemohou najít

⁹² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 417 - 421.

⁹³ ŠVEC, V. A KOL. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. 2002, s. 259 - 266.

⁹⁴ HOLT, J. *Jak se děti učí*. 1995, s. 70 - 71.

⁹⁵ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 130 - 141.

smysl svého učení. Mnohdy zaznívají věty typu: „tohle přece potřebovat nebudu“. V tomto případě pak vnímají učení jako holou povinnost. Cílem úspěšné změny je, když žák sám přijde na to, že je změna ve stylu učení potřeba. Někteří žáci, aby došli k tomuto rozhodnutí, potřebují tzv. berličku, kterou pro ně mohou představovat spolužáci, rodiče, sourozenci anebo již výše popsána osoba učitele. Pokud žák dospěje k názoru, že se učí pro sebe a pro svou budoucnost, můžeme očekávat lepší studijní výsledky, zvyšování zájmu o studium a především lepší spolupráci a pedagogickou interakci v rámci výchovně - vzdělávacího procesu, což by mělo být vždy naším prioritním cílem.⁹⁶

⁹⁶ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 422 - 429.

3. Cíle a hypotézy výzkumu

Byly stanoveny dva cíle výzkumu, ke každému z nich následně dvě hypotézy.

Cíl č. 1: Zjistit učební styl, který žáci preferují při své studijní činnosti s ohledem na typ školy, kterou navštěvují.

Hypotéza č. 1: Žáci středních odborných škol s maturitou preferují učební styl strategický.

Hypotéza č. 2: Žáci středních škol gymnaziálního typu upřednostňují učební styl hloubkový.

Cíl č. 2: Zjistit, jaké inteligenční dovednosti žáci při učení využívají s ohledem na typ školy, kterou navštěvují.

Hypotéza č. 3: Žáci středních odborných škol s maturitou využívají v procesu učení nejvíce inteligenční dovednosti interpersonální.

Hypotéza č. 4: Žáci středních škol gymnaziálního typu uplatňují v procesu učení nejvíce dovednosti logicko-matematické.

4. Metodika výzkumu

4.1. Popis metodiky

Kvantitativní výzkum, splňující stanovené cíle a ověřující stanovené hypotézy, byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Dotazník byl sestaven pro žáky středních odborných škol s maturitou a středních škol gymnaziálního typu. Zaměřen byl na využívání a preference učebních stylů. V úvodu dotazníku byli respondenti se seznámeni s instrukcemi na vyplnění dotazníku a ubezpečeni o anonymitě při zpracování poskytnutých údajů.

Dotazník obsahuje 18 otázek. Otázky jsou rozděleny na dvě základní oblasti. První částí je část identifikační, kde se dotazují na obecné otázky týkající se pohlaví, věku a školy, kterou respondenti navštěvují (otázky č. 1 - 3). Druhá část dotazníku je věnována zjišťování informací o využívání učebních stylů žáky (otázky č. 4 - 11), dále pak o preferencích inteligenčních dovedností žáků při učení (otázky č. 12 - 18).

Z celkového množství 18 otázek jsou všechny otázky uzavřené s možností volby jedné odpovědi.

4.2. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl proveden ve spolupráci se středními odbornými školami s maturitou a středními školami gymnaziálního typu na Českobudějovicku. Pro výzkum byli zvoleni žáci třetích ročníku, resp. septimy na vybraných školách. Celkový počet respondentů byl 200, kdy 100 žáků bylo osloveno na středních odborných školách s maturitou a 100 žáků na středních školách gymnaziálního typu, aby bylo možné výsledky adekvátně porovnat. Návratnost dotazníků byla od 200 žáků, tedy 100% z celkového počtu. Vysoká návratnost byla zajištěna přímou dohodou s řediteli škol, potažmo s vyučujícími a dotazníky rozdány ve výuce.

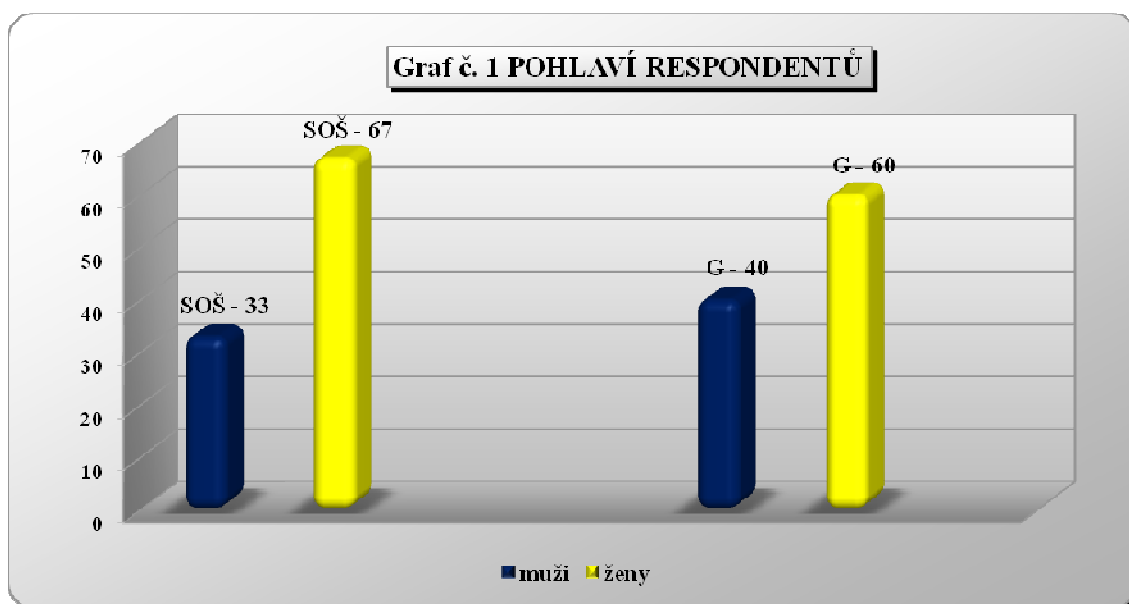
5. Výsledky výzkumu

Ke znázornění zjištěných údajů jsem zvolila sloupcový graf a popis v absolutních číslech, resp. převedení absolutních čísel do procentuálního vyjádření v textovém popisu zjištěných údajů uváděném pod daným grafem. Jelikož je pro ověření hypotéz stěžejní rozdělení dotazovaných podle školy, kterou navštěvují, v grafu jsou rozděleny odpovědi na respondenty SOŠ - střední odborná škola s maturitou a respondenty G - střední škola gymnaziálního typu.

Část A - Identifikační část dotazníku

Otázka č. 1 - Rozdělení respondentů dle pohlaví

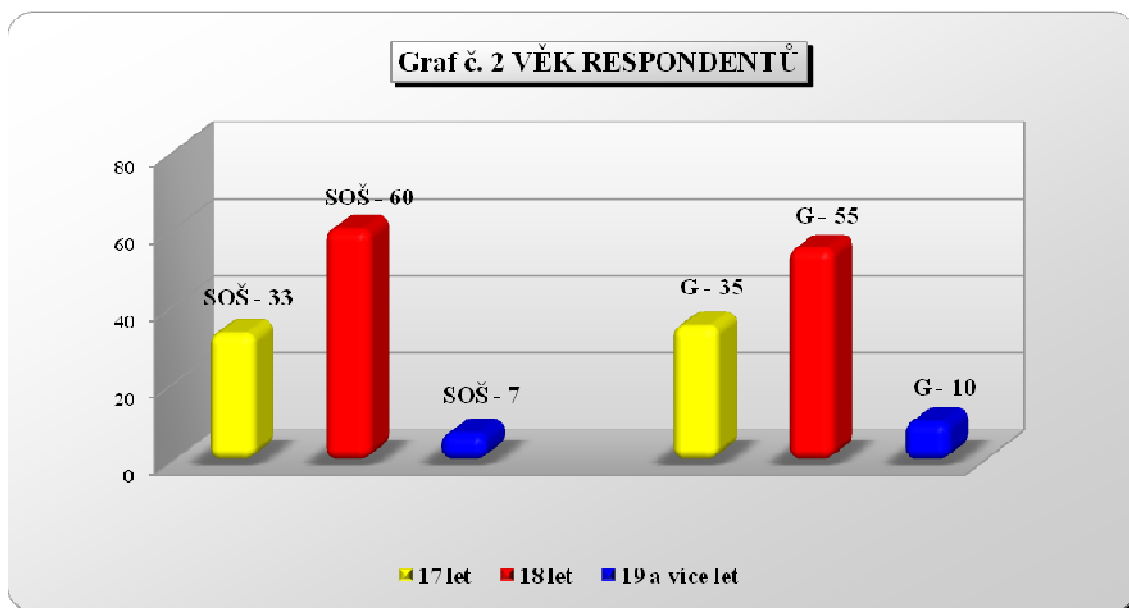
Otázka je uzavřená s možností volby odpovídajícího pohlaví respondentů.



V otázce č. 1 jsem se dotazovala na pohlaví respondentů. Po celkovém součtu je počet mužů 73 (36,5 %) a žen 127 (63,5 %). Jak je tedy patrné, na obou typech škol mezi respondenty převládají ženy. Tato skutečnost však není pro ověřování hypotéz nijak zásadní a směrodatná.

Otázka č. 2 - Věk respondentů

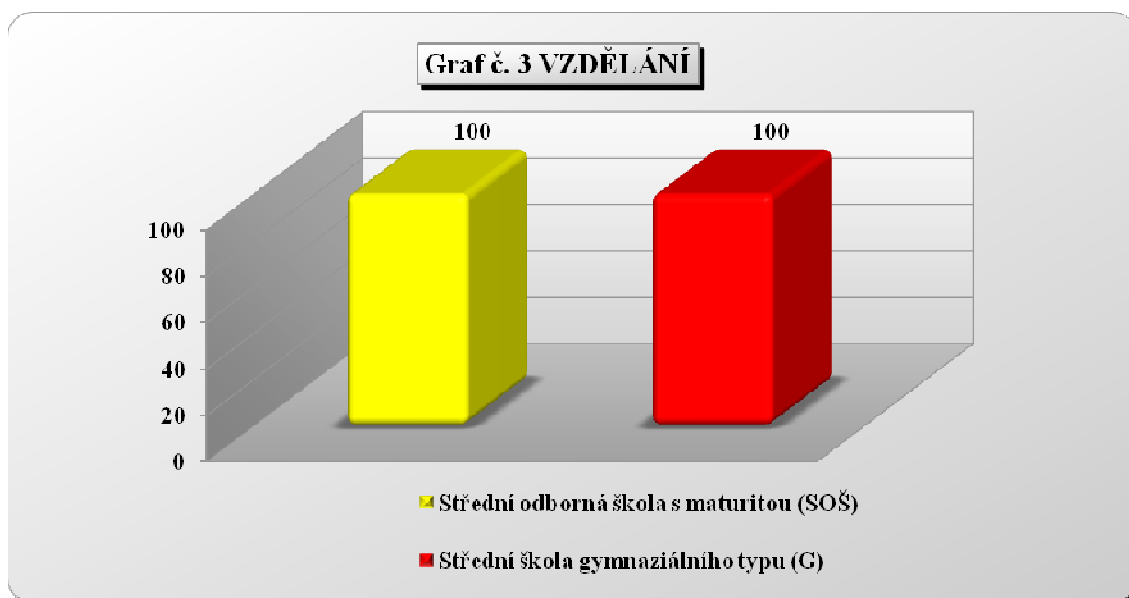
Otázka je uzavřená s možností volby odpovídajícího věku respondentů.



Otázka č. 2 byla otázkou, ve které jsem se dotazovala na věk respondentů. Po součtu tedy bylo 68 respondentů (34 %) podílejících se na výzkumu ve věkové kategorii 17 let, 115 dotazovaných (57,5 %) se řadilo do skupiny věku 18 let a 17 respondentů (8,5 %) spadá do skupiny 19 a více let. Odpovědi jsou zcela adekvátní, jelikož výzkumný soubor žáků byl volem cíleně se zaměřením se na žáky 3. ročníku, resp. septimy.

Otázka č. 3 - Škola, kterou navštěvujete

Otázka je uzavřená s možností jedné volby ze dvou nabízených.

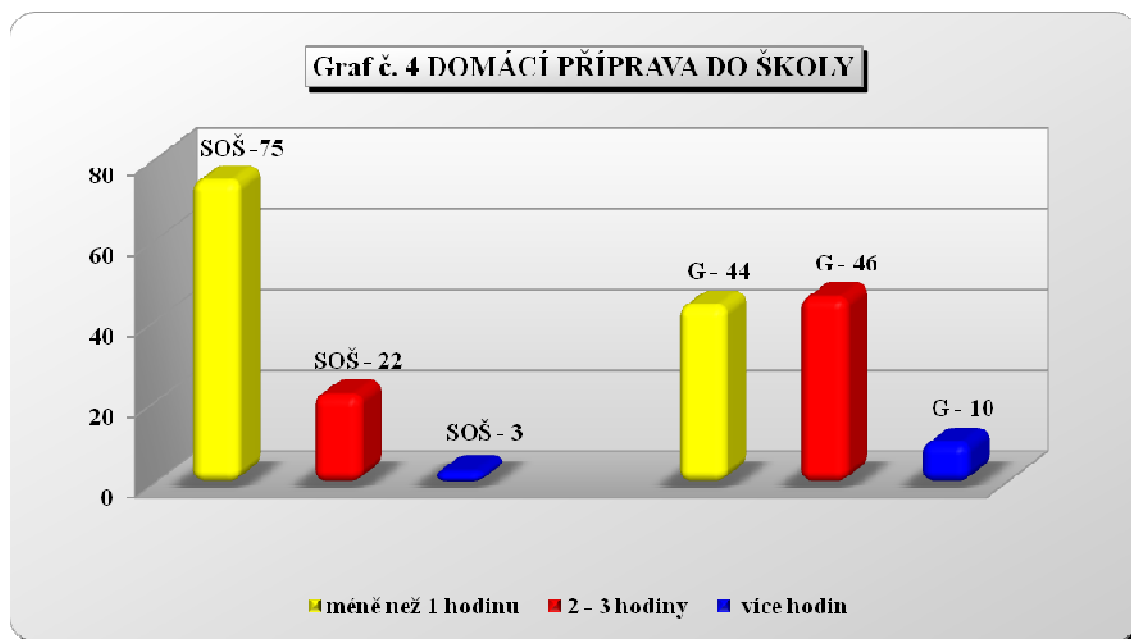


Otázka č. 3 rozděluje respondenty podle typu školy, kterou navštěvují. Tato otázka a její grafické znázornění pouze potvrzuje výběr respondentů a jejich vyvážený počet, který je stěžejní pro splnění daných cílů a potažmo potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz výzkumu.

Část B - Styly učení

Otázka č. 4 - Přípravě do školy denně obvykle věnuji

Otázka je uzavřená s možností volby odpovědi, která nejvíce odpovídá individuální domácí přípravě na výuku.



Otázka č. 4 a následující patří již mezi otázky sloužící k zodpovězení stanovených **hypotéz č. 1** a **č. 2**. Jejím prostřednictvím jsem zjišťovala, jaký čas věnují žáci přípravě do školy. V každé otázce byly odpovědi předloženy tak, aby žáci prokázali, zda je jim bližší učební styl povrchový, hloubkový nebo strategický, tzn. že každá jedna odpověď z nabízených vyjadřuje jeden z těchto uvedených stylů.

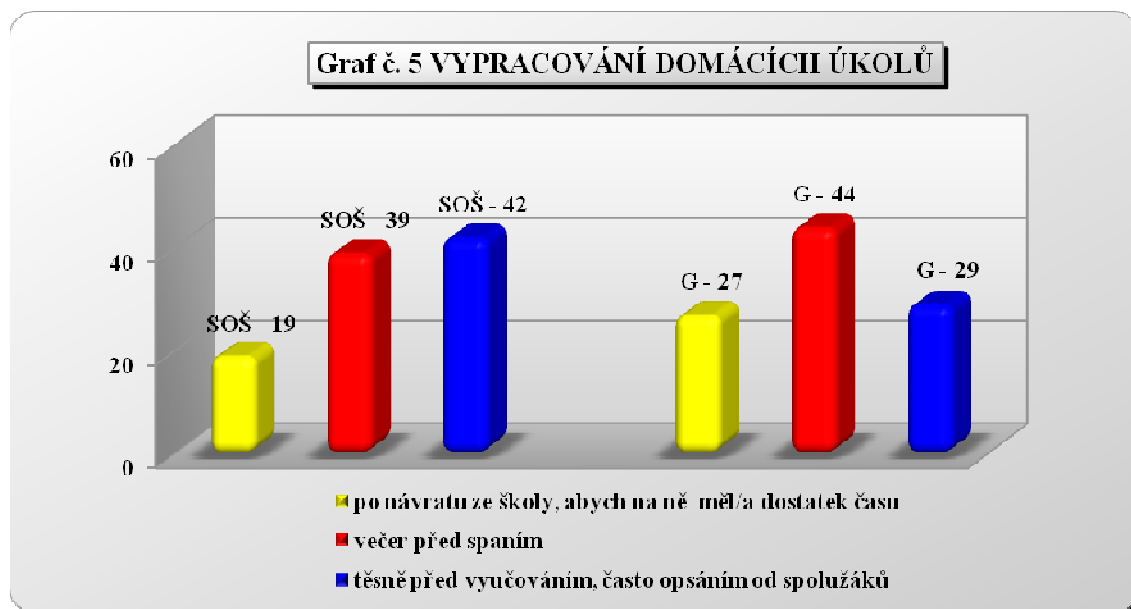
SOŠ - Nejvyšší počet respondentů z řad žáků odborných škol, 75 žáků (75%) věnuje přípravě do školy, plnění domácích úkolů či opakování probírané látky méně než 1 hodinu denně. 22 dotazovaných (22 %) poskytuje ze svého času přípravě do školy mezi 2 - 3 hodinami a pouze 3 respondenti (3 %) se studiu a školním povinností obvykle věnují více hodin během dne.

G - Skupinu respondentů věnující své přípravě na školní výuku méně než 1 hodinu tvoří 44 žáků (44 %), o dva více, 46 dotazovaných (46 %) se k výuce připravuje 2 - 3 hodiny denně a 10 žáků (10 %) tráví nad školními povinnostmi i více hodin denně.

Z grafu je tedy patrné, že žáci gymnázií věnují školní přípravě v konečném součtu více hodin, než žáci odborných škol. Svědčí to tedy o odlišném přístupu ke školním povinnostem, potažmo o rozdílném učebním stylu.

Otázka č. 5 - Domácí úkoly vypracovávám

Otázka je uzavřená s možností volby odpovědi, která nejvíce odpovídá, kdy žák pracuje na zadaných domácích úkolech.



V této otázce, tedy otázce č. 5, jsem se dotazovala, kdy žáci pracují na zadaných domácích úkolech, což je opět stěžejní informace k hypotézám č.1 a 2.

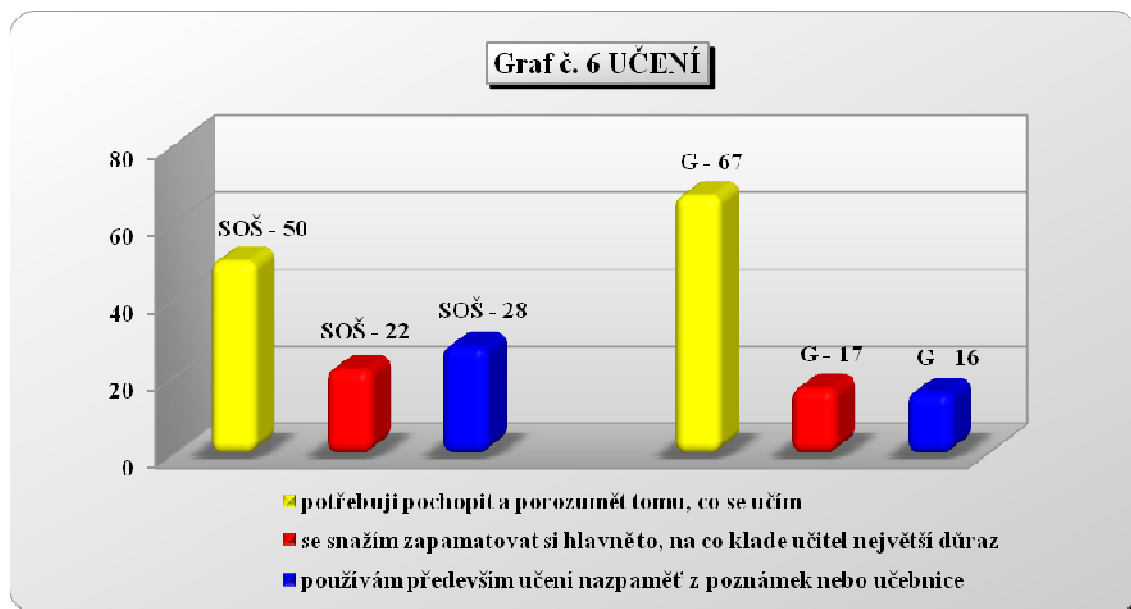
SOŠ - Pouze 19 respondentů (19 %) ze 100 dotazovaných zvolilo možnost, že domácí úkoly vypracovává ihned po návratu ze školy. Večer před spaním věnuje čas škole a psaní zadaných úkolů 39 dotazovaných (39 %) a nejpočetnější skupina 42 žáků (42 %) udává, že si domácí úkoly plní těsně před vyučováním a často ani ne svými silami, ale úkol opíše od spolužáků.

G - Mezi žáky studujícími gymnázium skupina 27 respondentů (27 %) uvedla, že se domácím úkolům se věnuje ihned po návratu ze školy. Nejpočetnější skupina 44 dotazovaných (44 %) píše zadané úkoly před spaním, zbylých 29 žáků (29 %) domácí úkoly plní těsně před vyučováním, resp. opsáním od dalších žáků ve třídě.

Vzhledem k získaným informacím od dotazovaných je opět jasné, že žáci gymnázií jsou, dá se říci, v plnění si školních povinností a domácích úkolů zodpovědnější, i když i tak je pro mě překvapující početná skupina „opisujících“ žáků, jak mezi gymnazisty, tak mezi žáky odborných škol.

Otázka č. 6 - Při učení

Otázka je uzavřená s možností volby odpovědi týkající se skutečnosti, která nejvíce žákům pomáhá při učení.



Graf č. 6 znázorňuje odpovědi respondentů na otázku č. 6, která se vztahovala k tématu učení a k tomu, co žákům při něm pomáhá.

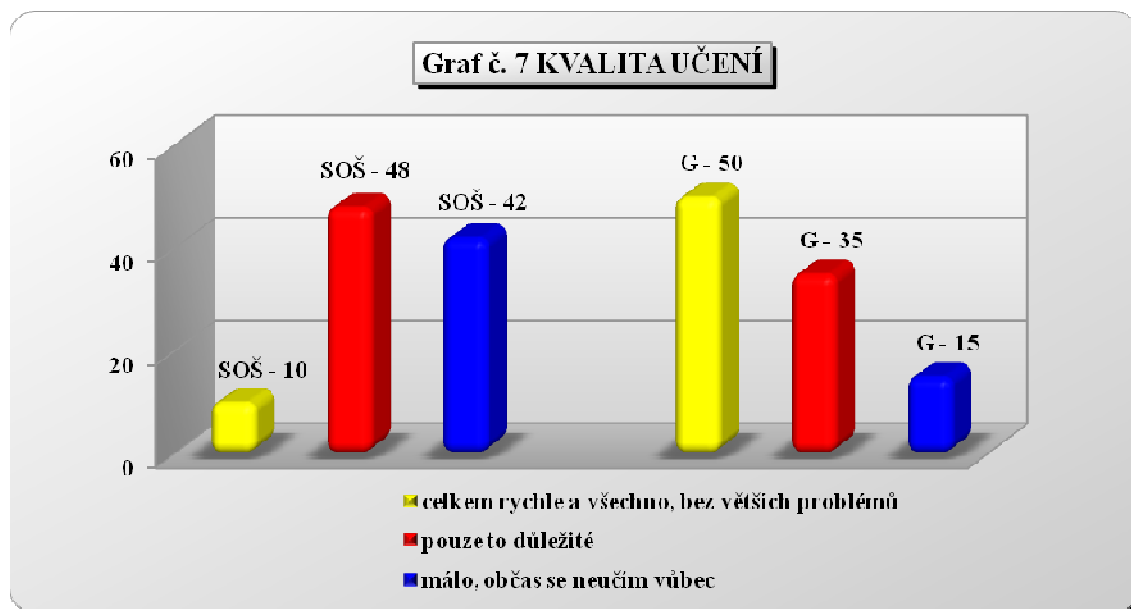
SOŠ - Vysoký počet respondentů, přesněji řečeno 50 žáků (50 %) uvedlo, že učivo potřebují především pochopit. 22 dotazovaných (22 %) se snaží z nové látky zapamatovat si hlavně to, co je podle slov učitele důležité a 28 (28 %) využívá učení se nazpaměť ze zapsaných poznámek nebo učebnice, kterou mají k předmětu k dispozici.

G - Většina respondentů, přesněji řečeno 67 žáků (67 %) zvolilo odpověď, která se týkala nutnosti pochopení a porozumění toho, co se učí. Druhou, již o poznání méně početnou skupinu 17 dotazovaných (17 %) tvořili ti, kteří odpověděli, že se snaží si zapamatovat pouze to, na co byl učitelem kladem důraz. Nejméně žáků, kteří navštěvují gymnázium se učí pouze nazpaměť. Konkrétně šlo o 16 dotazovaných (16 %).

Při pohledu na graf a porovnání odborných škol a gymnázií je velmi potěšující vysoký počet žáků, kterým skutečně při učení pomáhá učivo především pochopit, jelikož pochopení a porozumění látce vede k dlouhodobějšímu uchování v paměti a možnosti dalšího pozdějšího využití. Dle mého očekávání je nízký počet žáků gymnázia, kteří se učí nazpaměť.

Otázka č. 7 - Učím se

Otázka je uzavřená a respondenti si volili odpověď, která nejlépe vystihuje, jak vnímají svou schopnost učení.



Informaci o schopnostech žáků s ohledem na kvalitu učení přinesla otázka č. 7.

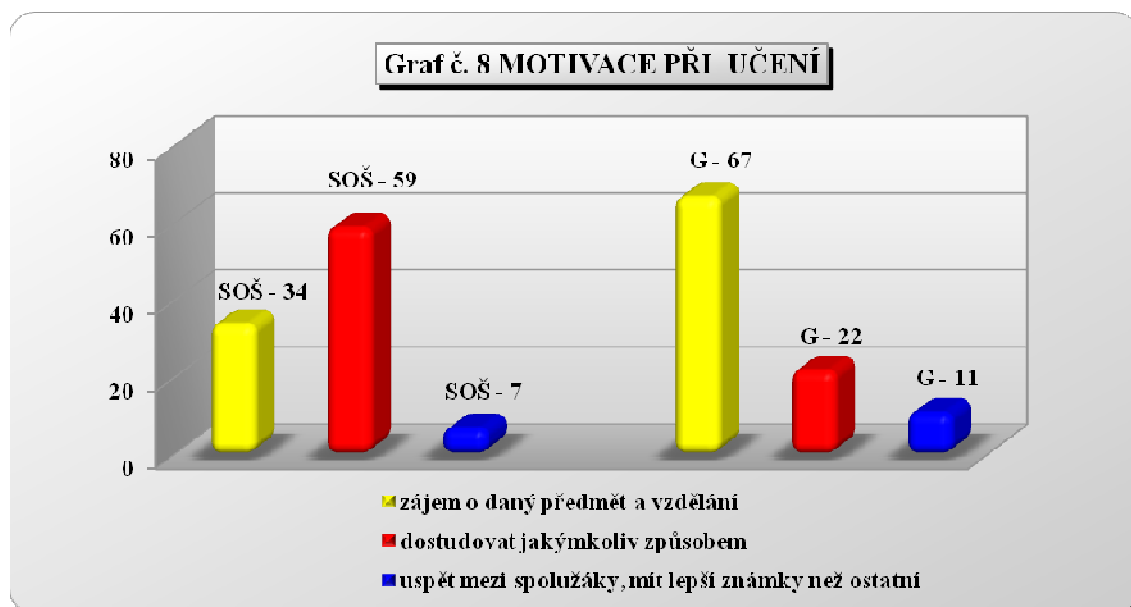
SOŠ - Na tuto otázku odpovědělo pouze 10 žáků (10 %), že jim jde učení rychle a že jim nedělá větší problémy. Téměř polovina respondentů, 48 z nich (48 %) udalo, že se učí pouze to, co je podle nich důležité a 42 dotazovaných (42 %) se učí málo, občas vůbec.

G - Mezi gymnazisty je však situace odlišná. Naopak nejpočetnější skupina 50 respondentů (50 %) odpověděla, že se učí celkem rychle a všechno, bez větších problémů. 35 dotazovaných (35 %) uvedlo, že při učení věnují pozornost pouze tomu, co je důležité a 15 žáků (15 %) se dle jejich odpovědí učí pouze málo nebo také občas vůbec.

Při zhodnocení odpovědí na tuto otázku není příliš pozitiv. Největším negativem, dle mého názoru, je vysoký počet žáků odborných škol, kteří se učí cíleně pouze to, co je důležité a nebo se učení příliš nevěnují či se neučí vůbec. Podobná situace je také u gymnazistů, i když v této skupině žáků je alespoň kladem převyšující skupina těch, kteří se učí všechno, snadno a bez větších problémů.

Otázka č. 8 - Motivací při učení je pro mě především

Otázka je uzavřená a respondenti si volili odpověď nejlépe popisující motivaci k učení.



Otázka č. 8 se týká skutečnosti, co žáky motivuje při učení a získávání nových poznatků.

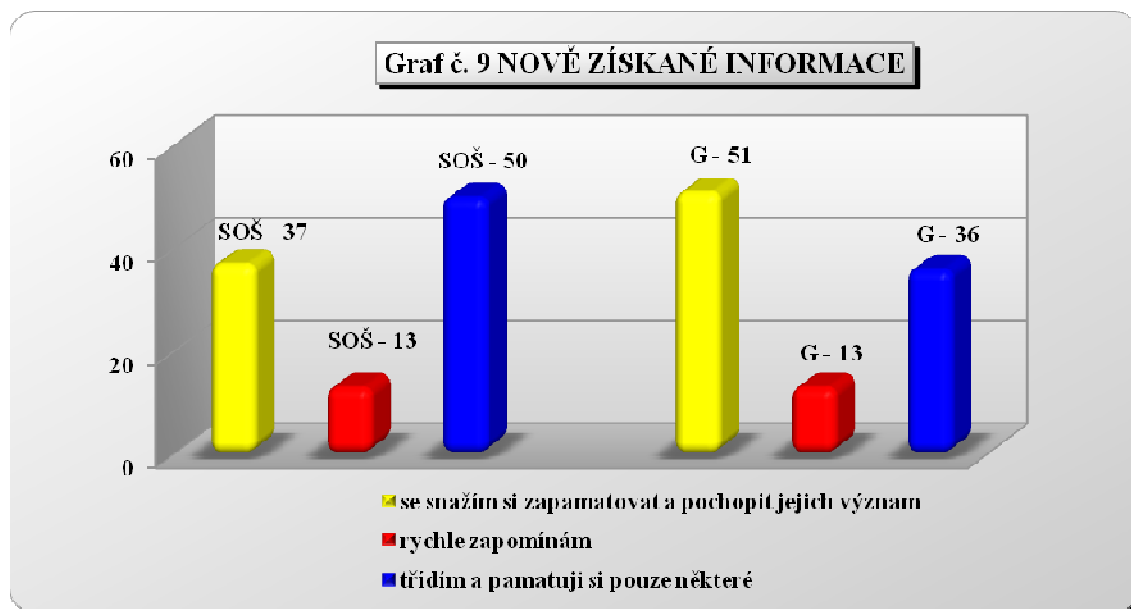
SOŠ - U žáků odborných škol je z výsledku patrný nízký zájem o daný předmět a vzdělání jako takové, tuto možnost si zvolilo pouze 34 dotazovaných (34 %). Naopak převažuje motivační prvek dostudovat jakýmkoliv způsobem, který přijímá za sobě nejbližší 59 respondentů (59 %). Hnací motivační silou pro zbývajících 7 žáků (7 %) je úspěch mezi svými spolužáky a mít lepší známky než ostatní.

G - Respondenti navštěvující gymnázium uvedli v drtivé většině 67 žáků (67 %), že hlavní motivací k učení a docházky do školy je pro ně zájem o daný předmět a vzdělání vůbec. 22 dotazovaných (22 %) preferuje jako motivační prvek především ukončení školy a není důležité jakým způsobem. Pouze 11 žáků (11 %) chápe jako motivaci úspěch mezi svými spolužáky.

Výsledek této otázky, stejně tak jako u otázky předchozí, není příliš kladný. Především u žáků středních odborných škol není potěšující vysoký počet žáků preferující především dostudovat. Bohužel se dá říct, že jde spíše o trend dnešní doby, tzn. hlavně mít maturitu. Ve třetím ročníku bych však očekávala, že zájem o obor bude hlavně u odborných škol mnohem vyšší, jelikož žáci by již měli mít k danému oboru vytvořený vztah, aby bylo možné se mu v budoucnu plně a dobře věnovat.

Otázka č. 9 - Naučené a během výuky nově získané informace

Otázka je uzavřená a respondenti vybírali z možností ohledně práce s nově získanými informacemi.



Otázka č. 9 je zaměřena na skutečnost, jak žáci pracují s naučenými a nově získanými informacemi.

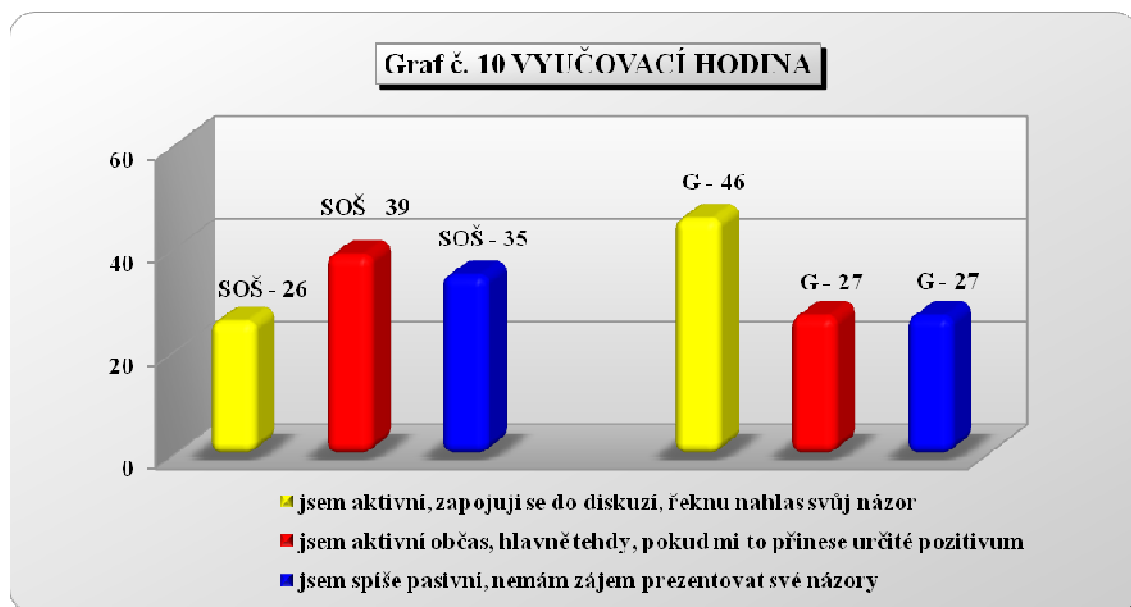
SOŠ - Z celkového počtu 100 respondentů odpovědělo 37 z nich (37 %), že po získání nových informací během výuky se tyto snaží zapamatovat a pochopit jejich význam. 13 žáků (13 %) připustilo, že tato data a informace rychle zapomíná a přesná polovina, tedy 50 dotazovaných (50 %) pracuje s novými informacemi tak, že je třídí a pamatuje si pouze některé. Dochází tedy k určité selekci dle důležitosti pro daného žáka.

G - Mírná nadpoloviční většina žáků gymnázia, přesněji řečeno 51 z nich (51 %), usiluje u nových informací o jejich zapamatování a pochopení základního významu, který mají. Stejný počet, jako u žáků odborných škol, tedy 13 žáků (13 %) uvedlo, že u nich dochází k rychlému zapomínání nových informací a 36 dotazovaných (36 %) si při získávání těchto informací vybírá, které si uloží v paměti.

Výsledky opět nejsou zcela přesvědčivé, pozitivum ale vidím především v nízkém počtu respondentů uvádějící rychlé zapomínání nových informací a poznatků získaných během výuky a to na obou typech škol.

Otázka č. 10 - Během vyučovací hodiny

Otázka je uzavřená a respondenti si volili odpověď vztahující se k chování v hodině.



Otázka č. 10 upřesňuje chování a především aktivitu žáka, kterou uplatňuje v rámci výuky v hodině.

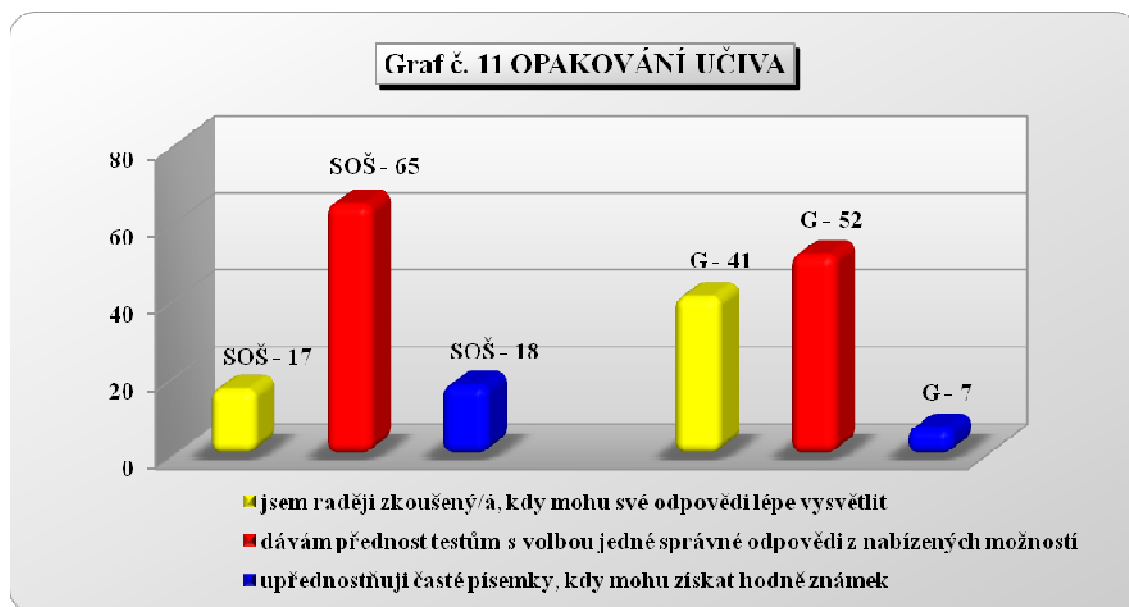
SOŠ - 26 respondentů (26 %) se při volbě odpovědi ohledně aktivity zařadilo do skupiny těch, kteří jsou aktivní a zapojují se v rámci hodiny do diskuze. Nejpočetnější skupina 39 žáků (39 %) zvolila možnost, že jsou aktivní, ovšem pouze za předpokladu, že jim toto přinese určité pozitivum ve formě dobré známky nebo jiné výhody. Za pasivní se označilo 35 dotazovaných (35 %).

G - Žáci gymnázia jsou spíše aktivní a nebojí se nahlas říci v rámci diskuze svůj názor, což potvrzuje 46 z nich (46 %), jelikož tuto možnost z nabízených zvolili. 27 respondentů (27 %) je sice aktivních, ale pouze za předpokladu, že jim to přinese určitý kladný užitek. Stejný počet, tedy 27 dotazovaných (27 %) se přiklání k tomu, že u nich převažuje pasivita a nezájem prezentovat v hodině své názory.

Při hodnocení této otázky jsem očekávala více žáků s aktivním přístupem a projevem v hodinách, jelikož dnes mají učitelé tendenci dávat svým žákům v hodinách více prostoru. Výuka již není pouze jednostranným, patriarchálním procesem, a proto má žák větší možnost sdělit svůj názor a úsudek.

Otázka č. 11 - Při opakování učiva

Otázka je uzavřená s možností volby alternativy opakování učiva.



V otázce č. 12 bylo stěžejní zjistit od žáků informaci, která poskytne představu o tom, jaký preferují styl opakování učiva.

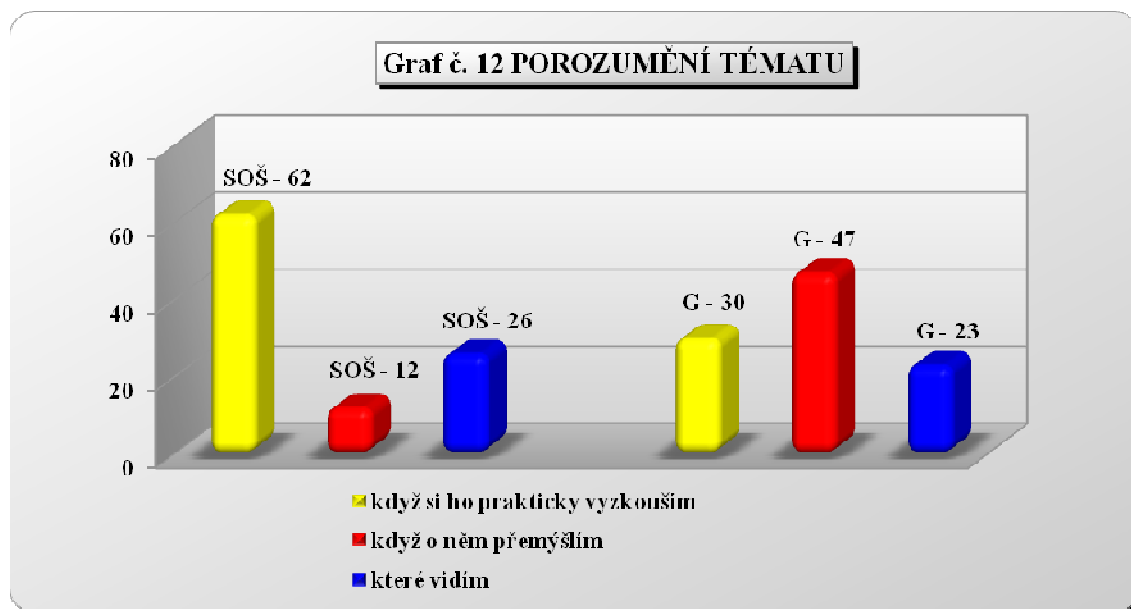
SOŠ - Ústnímu zkoušení mezi žáky odborných škol dává přednost pouze 17 z nich (17 %). Naopak 65 dotazovaných (65 %) raději opakuje učivo formou didaktických testů, kdy mají za úkol zvolit jednu z nabízených možností. Časté písemky a možnost získání většího množství známek vyhovuje 18 respondentům (18 %).

G - 41 gymnazistů (41 %) je raději zkoušeno ústně, jelikož vidí klad v možnosti vlastními slovy popsat a vysvětlit svou odpověď. Vysoký počet 52 dotazovaných (52 %) uvedlo, že právě jim vyhovuje opakování učiva pomocí testů s volbou jedné správné odpovědi. Opět nejméně žáků, přesněji řečeno 7 žáků (7 %) upřednostňuje časté písemky a tím pádem také více získaných známek.

Vzhledem k získaným údajům se domnívám, že s neoblíbeností ústního zkoušení může být spojeno vyvinutí a schopnost užívání slovní zásoby. Tato skutečnost do určité míry souvisí s předcházející otázkou č. 11. Ne všichni žáci se v hodinách projevují a to jim pak může dělat problém s vyjádřením se při ústním zkoušení v souvislých větách. V každém případě si myslím, že by učitel měl ve svých hodinách vyžadovat i slovní opakovací zkoušení, především pak z důvodu nácviku a rozvoje schopnosti komunikace žáka.

Otázka č. 12 - Lépe rozumím tématu nebo úkolu

Otázka je uzavřená a respondenti si volili odpověď, která odpovídá nejlepší schopnosti porozumět tématu nebo úkolu.



Otázka č. 12 a následující patří již mezi otázky sloužící k zodpovězení stanovených **hypotéz č. 3 a č. 4**. Jejím prostřednictvím jsem zjišťovala, co žákům pomáhá při učení. Tato otázka, potažmo její odpovědi měli ukázat, zda žáci využívají fyzickou, logicko - matematickou nebo zrakovou dovednost při učení.

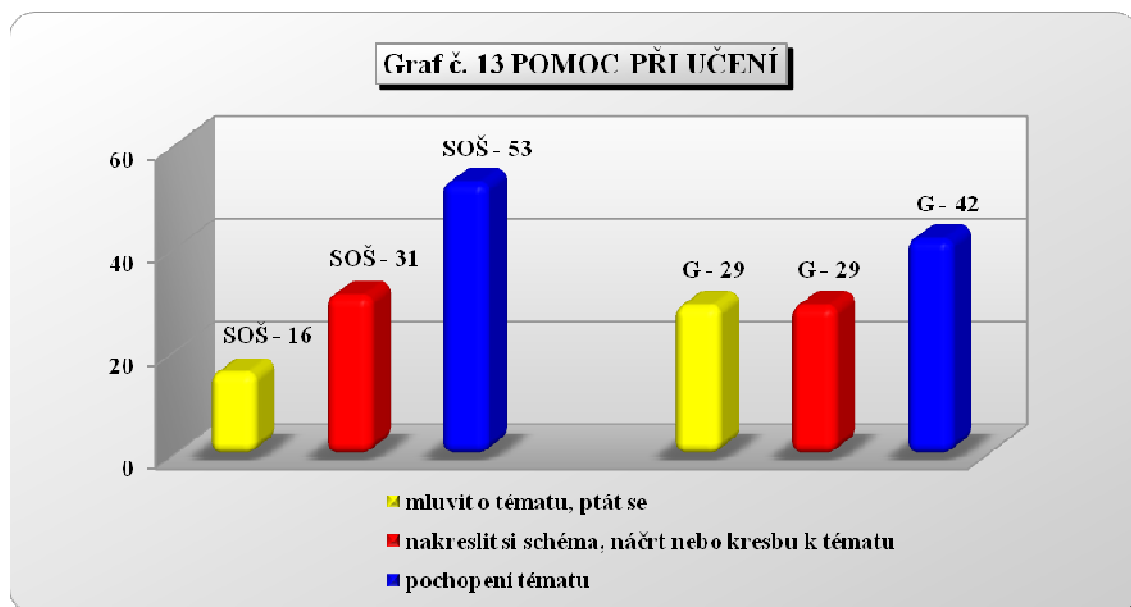
SOŠ - U žáků středních odborných škol v drtivé většině převažovala odpověď na podmínku lepšího porozumění tématu nebo úkolu týkající se praktického nácviku, zvolilo ji 62 dotazovaných (62 %). Pouze 12 žáků (12 %) uvedlo, že aby tématu porozuměli, potřebují o něm přemýšlet a 26 respondentů (26 %) lépe pochopí to, co vidí.

G - Využívání praktického nácviku pro snažší porozumění úkolu zvolilo z řad gymnazistů pouze 30 žáků (30 %). Naopak necelá většina z celkového počtu dotazovaných, přesněji řečeno 47 žákům (47 %) vyhovuje pro lepší pochopení tématu a úkolu, když o něm přemýšlí. 23 dotazovaných (23 %) uvedlo, že je pro ně vzhledem k porozumění látky pozitivní, pokud mohou využít vizuální efekt.

Podle očekávání se žáci odborných škol nejvíce přiklonili k praktickému nácviku, naopak gymnazisté dle předpokladu využívají ve většině spíše teoretický základ při učení pomocí myšlenkových operací.

Otázka č. 13 - Při učení mi pomáhá

Otázka je uzavřená s možností volby vzhledem k tomu, co žákům při učení pomáhá.



Otázka č. 13 se zaměřuje na využívání inteligenčních dovedností jazykových, zrakových a logicko - matematických.

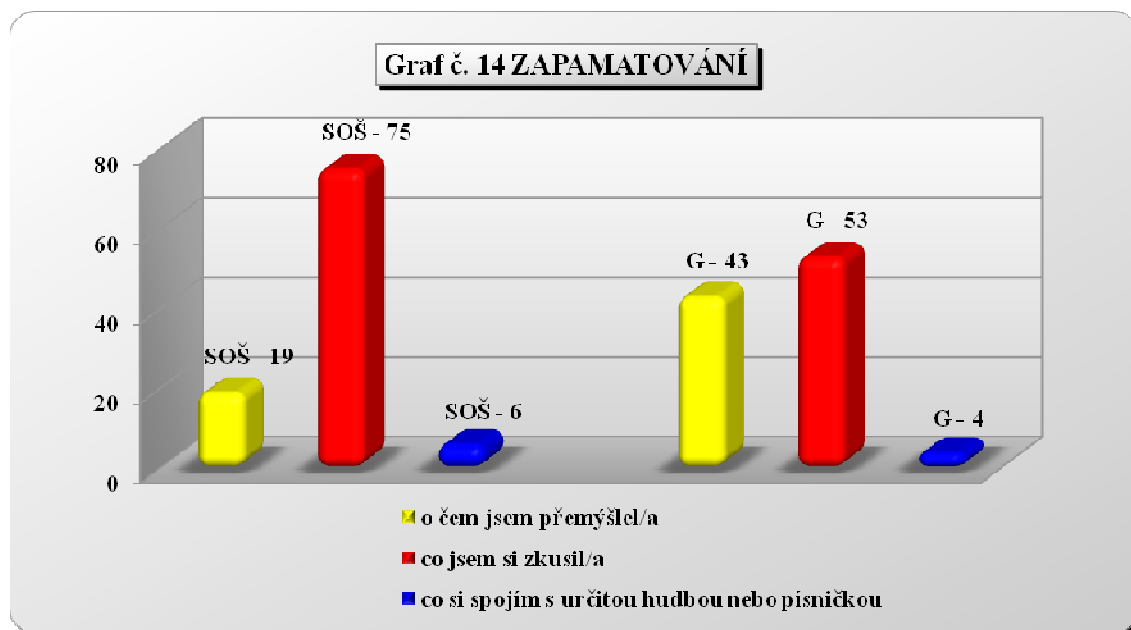
SOŠ - 16 žákům (16 %) středních odborných škol pomáhá při učení, pokud mají možnost o tématu mluvit a pokládat doplňující otázky. Dvojnásobnému počtu, tedy 31 respondentům (31 %) vyhovuje při učení nakreslení si určitého schématu, náčrtu nebo kresby, která má určitý vztah k tématu, nebo schéma využívají k větší přehlednosti informací. Nejvyšší počet dotazovaných, 53 z nich (53 %) zvolilo možnost, že k tomu, aby se něco naučili, je pro ně důležité učivo pochopit.

G - U žáků gymnázií jsou výsledky více vyrovnané. Mluvit o tématu a diskuze s otázkami vyhovuje při učení 29 dotazovaným (29 %). Stejný počet, tedy 29 žáků (29 %) uvedlo, že jim vyhovuje využít při učení jako pomůcku nákres, schéma nebo náčrt a 42 respondentů (42 %) zvolilo možnost, že nejvíce je pro ně přínosné pochopení tématu.

V této otázce je potěšující nadpoloviční většina žáků odborných škol, kteří uvedli jako pomoc při učení pochopení tématu. Je tedy patrné, že nespolehají například na vybavení si obrázku, který se jim s danou látkou spojí nebo který si sami vytvořili, ale skutečně se o učivo zajímají do hloubky pro jeho snadnější zapamatování.

Otázka č. 14 - Snadněji si zapamatuji to

Otázka je uzavřená a respondenti si volili odpověď týkající se lepšího zapamatování nových informací v souvislosti se školní výukou.



V otázce č. 14 jsem se dotazovala na využívání dovedností logicko - matematických, fyzických a hudebních.

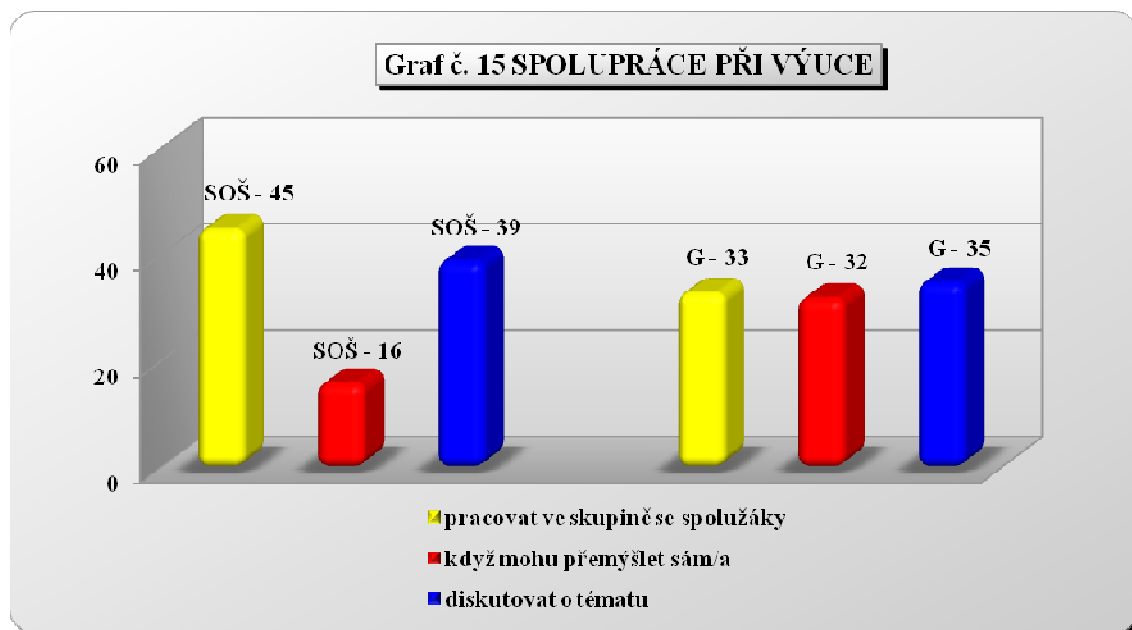
SOŠ - Respondenti v počtu pouze 19 žáků (19 %) zvolili možnost, že se jim pamatuje lépe to, o čem přemýšleli. Drtivá většina, tedy 75 dotazovaných (75 %) si musí činnost nebo úkol určitým způsobem vyzkoušet, aby si ji lépe uložili do paměti což se dá od žáků odborné školy očekávat. Minimální počet 6 respondentů (6 %) uvedl, že pro zapamatování jim vyhovuje spojitost s hudbou.

G - 43 dotazovaných (43 %) se přiklonilo k možnosti odpovědi, že k lepšímu zapamatování nových dat a informací jim pomáhá přemýšlení o tématu. Lehce nadpoloviční většina, přesněji řečeno 53 gymnazistů (53 %) uvedlo, že praktická činnost a vyzkoušení je to, co podporuje snadnější uložení si nových informací do paměti. Pouze 4 dotazovaní (4 %) využívají k lepšímu zapamatování nových informací hudbu, rytmus nebo písničku.

Po zpracování této otázky, respektive jejích odpovědí, se mi u obou typů škol potvrdily odpovědi z výše popsané otázky č. 12, jelikož i tam byly s obdobných poměrem zvoleny žáky tytéž inteligenční dovednosti. Lze tedy usuzovat, že odvozené závěry jsou směrodatné a povrzuující skutečnou situaci mezi žáky.

Otázka č. 15 - Při výuce mi vyhovuje

Otázka je uzavřená a respondenti si volili odpověď, která specifikuje subjektivní potřebu spolupráce.



Otázka č. 15 je zaměřena na inteligenční dovednosti interpersonální, intrapersonální a jazykové.

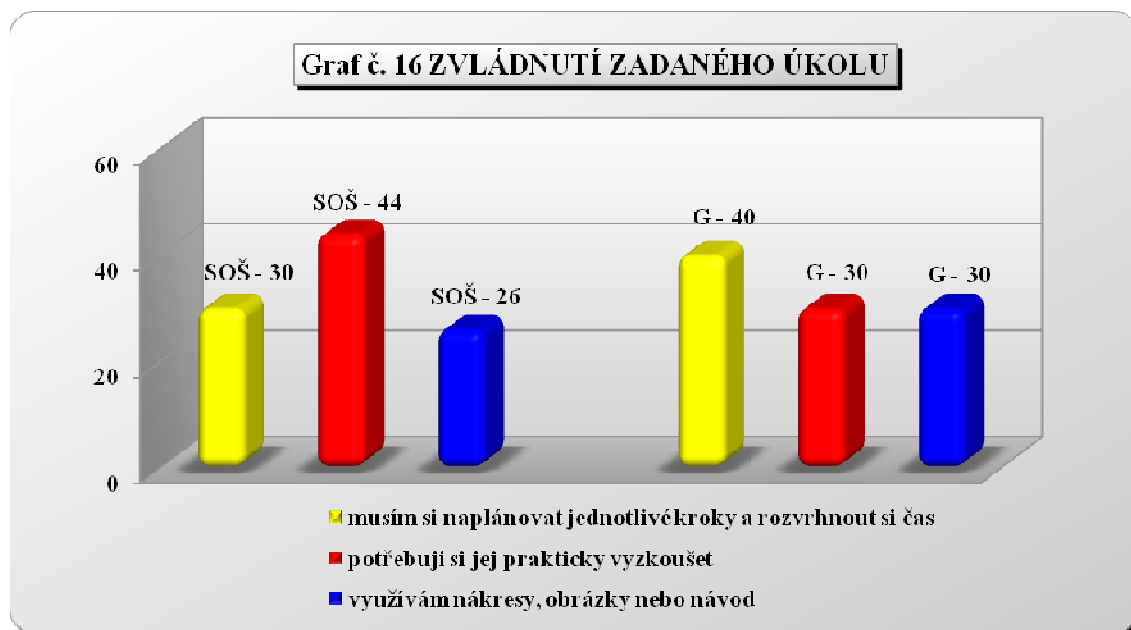
SOŠ - U žáků odborných škol se dá předpokládat častější spolupráce v kolektivu a tak není s podivem, že 45 z nich (45 %) vyhovuje pracovat se skupině. Vlastní tempo a samostatnou práci ve výuce upřednostňuje 16 dotazovaných (16 %) a 39 respondentů (39 %) preferuje diskuzi k probíranému tématu.

G - Odpovědi žáků navštěvující gymnázium jsou velmi vyrovnané. 33 dotazovaných (33 %) by při výuce přivítalo možnost pracovat s ostatními spolužáky ve skupině. Předpokladem, proč žáci tuto možnost zvolili by mohlo být kupříkladu vyslechnutí názoru druhých a možnost rozšíření obzoru na dané téma, ale také oproštění zodpovědnosti ze své osoby a její převzetí skupinou spolužáků. 32 respondentů (32 %) jsou jiného názoru a raději při výuce pracují a přemýšlejí samostatně a 35 žákům (35 %) vyhovuje zařazení diskuze do hodiny.

Moderní výuka by měla vždy obsahovat prvky spolupráce jak mezi učitelem a žákem, tak mezi žáky navzájem. Je velmi pozitivní, že žáci nevidí problém v práci ve skupině, popřípadě diskuzi k tématu a spíše, jak je z odpovědí patrné, toto vyhledávají a upřednostňují.

Otázka č. 16 - Abych zvládl/a zadaný úkol co nejlépe

Otázka je uzavřená s možností volby odpovědi, která nejlépe vystihuje podmínku dobře zvládnutého úkolu.



Pro otázku č. 16 byly nabídnuty odpovědi specifikující využívání inteligenčních dovedností intrapersonální, fyzických a zrakových.

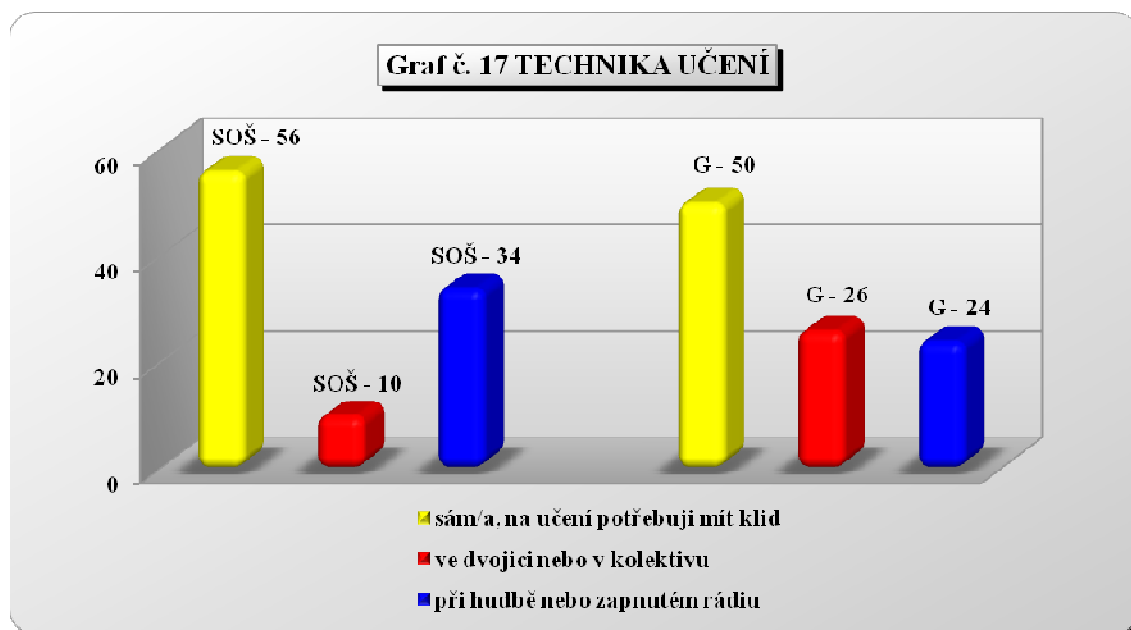
SOŠ - Aby žáci dobře provedli zadaný úkol, musí 30 z nich (30 %) mít předem naplánovaný postup, jakým bude úkol vykonávat a důležitý je pro ně také čas a jeho rozvržení. Opět početná skupina žáků odborných škol, přesněji řečeno 44 dotazovaných (44 %) zvolilo odpověď, že prioritní je pro ně praktická zkouška zadaného úkolu. 26 respondentů (26 %) z řad žáků uvedlo, že pro úspěšné zvládnutí úkolu využívají obrázek či návod.

G - 40 žáků (40%) gymnázia zvolilo odpověď, která svědčí o preferencích plánování postupu u zadaných úkolů. Dalších 30 dotazovaných (30 %) chápe jako výhodu možnost vyzkoušení si úkolu, aby dosáhli kýženého výsledku a úkol splnili. Stejný počet 30 respondentů (30 %) uvedlo možnost použití nákresu, obrázku nebo návodu k dokončení dané úlohy.

Při zpracování úlohy je, dle mého názoru, velmi důležité vědět, jak postupovat, proto mě velmi mile překvapil relativně vysoký počet dotazovaných, kteří z nabízených možností zvolili právě tu, jejíž stěžejní podstatou bylo naplánování jednotlivých kroků a jejich časový harmonogram.

Otázka č. 17 - Nejrady se učím

Otázka je uzavřená a žáci zde volili odpověď na otázku týkající se techniky učení.



Otázka č. 17 směřuje k využívání inteligenčních dovedností intrapersonálních, interpersonálních a hudebních.

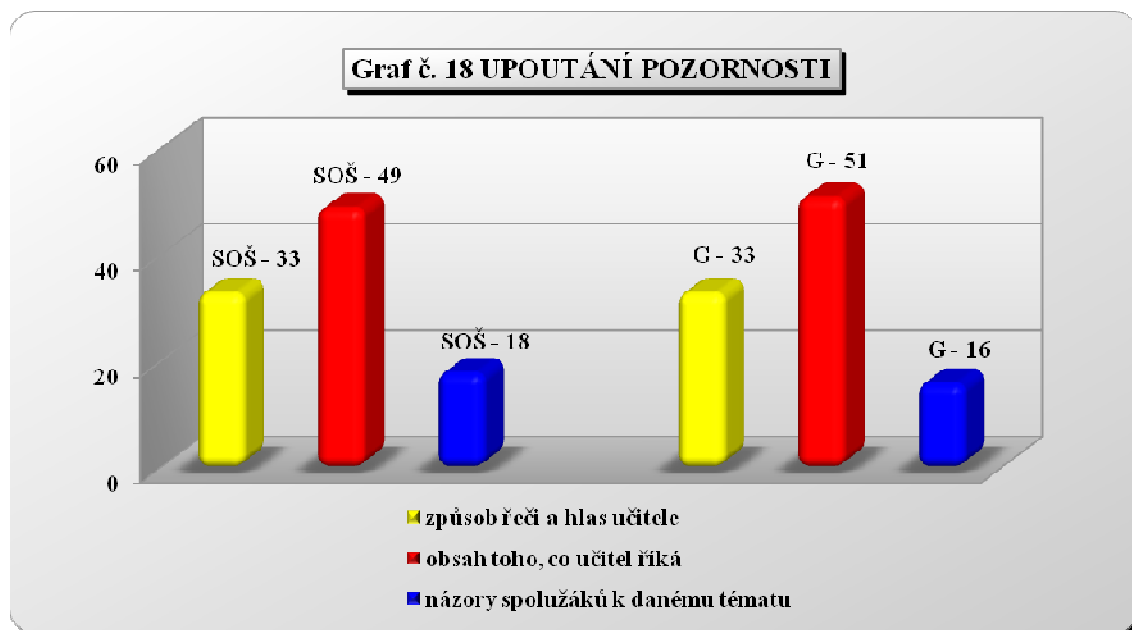
SOŠ - U 56 žáků (56 %) odborných škol je důležitý klid a klidné prostředí k tomu, aby se mohli učit. Překvapivě malý počet z nich, respektive 10 žáků (10 %) se rádo učí ve dvojici nebo kolektivu. Jako ideální místo pro učení zvolilo 34 dotazovaných (34 %) prostředí s puštěnou hudbou či rádiem.

G - Také u žáků gymnázií převažují kladné aspekty klidu a samoty při učení, tuto odpověď zvolila přesně polovina respondentů, tedy 50 (50 %). O něco početnější skupina 26 žáků (26 %), než u žáků odborných škol, se přiklonila k možnosti učení se ve dvojici jako vyhovující prostředí. Přičemž druhou osobou pomáhající s učební látkou nemusí být jistě pouze spolužák, ale také rodič či sourozenec. 24 respondentů (24 %) poslouchá při učení hudbu a nepovažují si za rušivý element.

Z výsledků této otázky je patrné, že žáci, a to především žáci odborných škol, mnohem více rozlišují práci v hodině a učení v domácím prostředí, s odvoláním se na výsledek otázky č. 15. V této otázce téměř polovina z nich preferovala skupinovou práci ve škole, avšak nadpoloviční většina stejných žáků volí učení v domácím prostředí naopak o samotě.

Otázka č. 18 - Při výuce mou pozornost upoutá

Otázka je uzavřená s možností volby odpovědi, která nejvíce vyhovuje tomu, co žáka upoutá při výuce.



Závěrečná otázka č. 18 se zaměřuje na hudební, jazykové a interpersonální inteligenční dovednosti.

SOŠ - Ze 100 dotazovaných jich 33 (33 %) odpovědělo, že při výkladu je nejvíce zaujme způsob řeči a hlas vyučujícího. Necelá polovina žáků, přesněji vyjádřeno 49 respondentů (49 %) uvedlo, že jejich pozornost upoutá obsah výuky či přednášky. Nejméně, tedy 18 dotazovaných (18 %) zpozorní, pokud se k danému tématu vyjadřují ostatní spolužáci.

G - 33 žáků (33 %) navštěvující gymnázium zvolilo za situaci, která je upoutá během výuky to, jak učitel mluví a jak pracuje s hlasem. Největší počet 51 respondentů (51 %) přisuzuje význam k upoutání pozornosti tomu, co je v hodině přednášeno a o čem vyučujícího hovoří a 16 dotazovaných (16 %) zaujme především názor některého ze spolužáků k probíranému tématu.

V této otázce jsem očekávala na obou typech škol větší počet žáků, kteří zvolí možnost, že pozornost jim upoutá obsah výkladu. Podle výsledků a po součtu žáků obou škol tvoří tito žáci pouze přesnou polovinu ze všech dotazovaných, a to se domnívám, že je počet nízký.

6. Diskuze

V rámci diskuze bych ráda souhrnně interpretovala výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na styly učení žáků, potažmo inteligenční dovednosti žáků.

Otázka toho, jak se žáci učí je v dnešní době na školách velmi aktuální, jelikož s postupně se zhoršujícími studijními výsledky středoškoláků hledáme příčinu, která danou situaci způsobuje. Jednou z nich může být právě špatně zvolený styl učení, následné nepochopení probíraného učiva vystupňované až v nezájem o studium jako takové. Můžeme se setkat mnohými autory, kteří se zajímali či zajímají o styly učení, namátkou zmíním autory jako je J. Biggs, D. Newble, N. J. Entwistle, R. Säjlo, F. Marton, P. Ramsden, J. Mareš nebo V. Kulič. Každý z nich se zabýval učením, ať už jeho styly, pojetím nebo strategiemi či přístupem. Sestaveno bylo také mnoho dotazníku, které mají napomoci jak učitelům, tak především samotným žákům určit si svůj učební styl. Vyzdvihla bych především jeden z nejrozšířenějších, kterým je LSI dotazník (Learning Style Inventory), kdy autory jsou R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price. Znění tohoto dotazníku bylo již několikrát doplňováno a upravováno a v dnešní podobě obsahuje již 71 položek. Přeložen byl do mnoha světových jazyků, včetně jazyka českého. Dalším sestaveným dotazníkem je LSP dotazník (Learning Style Profile) autorů J. W. Keefeho a J. S. Monka nebo SPQ test (Study Process Questionnaire), který sestavit J. B. Biggs.

Pro účely této bakalářské práce však nebylo úmyslem využít tyto standardizované dotazníky, jelikož je velmi obtížné vhodně zkombinovat zvolený dotazník s cílovou skupinou a cíly, kterých je třeba dosáhnout. Záměrem bylo sestavit si vlastní dotazník, který by zjišťoval konkrétní informace a byl sestaven vhodně pro vybranou skupinu respondentů tak, aby žáci neměli potíže s jeho vyplněním a bylo možné si jím splnit cíle a ověřit dané hypotézy.

Dotazník je cíleně rozdělen na dvě části. První část obsahuje otázky identifikační, které nejsou zcela zásadní pro potvrzení či vyvrácení hypotéz, pouze rozdělují respondenty na žáky studující střední odbornou školu s maturitou nebo gymnázium. Toto rozdělení samozřejmě podstatné je.

V druhé části dotazníku byly otázky sestaveny cíleně tak, aby bylo možné splnit **cíl práce č. 1**, kde bylo stanoveno **zjistit, jaký učební styl žáci preferují při své studijní činnosti s ohledem na typ školy, kterou navštěvují**. Středem mého zájmu byly učební

styly definované podle D. Newbleho a N. J. Entwistleho, konkrétně jsem se tedy zaměřila na učební styl hloubkový, povrchový a strategický. Otázky ověřující hypotézu č. 1, že žáci středních odborných škol s maturitou preferují učební styl strategický a hypotézu č. 2, která předpokládá, že žáci středních škol gymnaziálního typu upřednostňují učební styl hloubkový jsou otázky č. 4 - 11. V těchto otázkách žáci volili vždy jednu ze tří odpovědí, kdy jedna vyjadřovala styl učení hloubkový, jedna vystihovala povrchový styl a jedna učební styl strategický. Po součtu jednotlivých odpovědí bylo tedy velmi jednoduché zjistit, zda se stanovené hypotézy potvrdily, nebo zda je možné je pomocí zjištěných výsledků vyvrátit.

Pro učební styl povrchový svědčily odpovědi 4a, 5c, 6 c, 7c, 8b, 9b, 10c a 11b. U žáků středních odborných škol s maturitou po celkovém součtu těchto odpovědí, kdy dotazovaní možnost odpovídající povrchovému učebnímu stylu zvolili 359x (44,9 %), jsem zjistila, že jde o nejčastější styl učení, který praktikují při své studijní činnosti. Toto zjištění skutečně není potěšující, jelikož povrchový styl je typický převažujícím mechanickým učením a rychlým zapomínáním a přesně tato skutečnost je nejhorším možným výsledkem. Gymnazisté povrchový styl učení volili již o poznání méně často, přesněji řečeno 224x, vyjádřeno v procentech, volí tento styl 28 % dotazovaných. Je tedy znát rozdíl mezi žáky odborných škol a gymnázií a to velmi výrazně.

Strategickému učebnímu stylu odpovídaly možnosti volby 4b, 5b, 6b, 7b, 8c, 9c, 10b a 11c. Zde jsem předpokládala u žáků odborných škol nejčastější volbu, tedy že dotazovaní nejčastěji využívají strategický styl. Ovšem žáci mě svými odpověďmi přesvědčili, že pouze 30,6 % z nich při svém učení využívá právě tento styl. Možnosti volby jemu odpovídající volili 245x. V rámci mého předpokladu jsem vycházela z vlastních zkušeností, avšak jak se ukázalo, při zkoumání většího výzkumného vzorku, než s jakým přicházím ve své učitelské praxi do kontaktu, jsou výsledky přeci jen odlišné. To každopádně svědčí o přínosech daného výzkumu a konkrétních výsledků. U gymnazistů se dalo očekávat, že tento styl učení pro ně nebude prioritní, což potvrdila skupina pouze 217 žáků (27,1 %) volící tento učební styl.

Styl hloubkový preferují žáci, pokud volili odpovědi 4c, 5a, 5a, 7a, 8a, 9a, 10a a 11a. Žáci studující odbornou školu upřednostňují tento styl nejméně ze tří uvedených, volili jej pouze 196x (24,5 %), naopak pro gymnazisty je tento styl učení tím nejčastějším. Odpovídá 44,9 %. Vyjádřeno v absolutním čísle, odpovědi vystihující hloubkový styl učení vybrali tito žáci 359x. Tento výsledek pouze potvrdil mé očekávání, jelikož se

skutečně dalo s velkou jistotou předpokládat, že žáci gymnázií více zodpovědněji přistupují k učivu a chápou své vzdělání mnohem více jako, dá se říci, investici do budoucna. Vědí, že spoustu informací získaných středoškolským studiem uplatní při studiu následujícím. Avšak ne všichni žáci odborných škol počítají s dalším, pomaturitním studiem, jako právě gymnazisté a tak jsou pro ně mnohé informace pouze přechodnou záležitostí paměti.

Následné otázky č. 12 - 18 byly zkompileovány tak, aby byl splněn **cíl práce č. 2**, kde bylo stanoveno **zjistit, jaké inteligenční dovednosti žáci při učení využívají s ohledem na typ školy, kterou navštěvují**. V tomto případě jsem se zaměřila na 7 základních inteligenčních dovedností, ze kterých vychází specifické učební styly. Jde o dovednosti jazykové, zrakové, logicko - matematické, fyzické, hudební, interpersonální a intrapersonální. Otázky zaměřené na vyjmenované dovednosti ověřují hypotézu č. 3, že žáci středních odborných škol s maturitou využívají v procesu učení nejvíce inteligenční dovednosti interpersonální a hypotézu č. 4, která předpokládá, že žáci středních škol gymnaziálního typu uplatňují v procesu učení nejvíce dovednosti logicko - matematické. Žáci opět volili pouze jednu ze tří odpovědí, kdy jedna vyjadřovala jejich preferenční dovednost. Po součtu jednotlivých odpovědí bylo tedy velmi jednoduché zjistit, zda se stanovené hypotézy potvrdily či nikoliv.

Preferenci inteligenčních dovedností jazykových dokazovaly otázky, respektive tedy odpovědi 13a, 15c a 18b. Zde žáci odborných škol relativně často volili odpověď, celkem 104x (14,8 %). Odpovědi žáků gymnázia byly ještě o něco častější, přesněji řečeno tyto možnosti vybrali 115x, což koresponduje s 16,5 %.

K určení dovednosti zrakové v rámci učebního stylu mě dovedly odpovědi 12c, 13b a 16c. V tomto případě jsem u žáků navštěvujících odbornou školu došla po součtu k procentu 11,9 %, možnosti zrakové inteligence tedy volili v 83 případech. U gymnazistů dopadl výsledek více méně totožně, eventualitu vážící se ke zrakové dovednosti vybrali 82x (11,7 %).

Inteligenční dovednost logicko - matematickou preferují ti žáci, kteří uvedli odpovědi 12b, 13c a 14a. Žáci studující odbornou školu se k této dovednosti přikláněli velmi málo oproti gymnazistům. Zvolili tuto dovednost pouze 84x (12 %), naopak gymnazisté se k možnostem, které svědčí této dovednosti, klonili ve 132 případech (18,9 %), což je v konečném výčtu nejčastěji a to bylo také mým předpokladem, který se tímto plně potvrdil.

Volba možností 12a, 14b a 16b svědčí o tom, že žák využívá při učení dovednost fyzickou. Zde mě překvapily odpovědi žáků odborných škol, jelikož oproti mé hypotéze nejčastějšího využívání dovednosti interpersonální, byla nejčastěji volena právě dovednost fyzická. Zvolena byla celkem 181x (25,9 %). Zajisté však tato skutečnost souvisí se zařazením hodin praktické výuky v rámci studia a celkové praktické zaměření odborných škol. Gymnazisté preferují fyzické dovednosti v souvislosti se stylem učení pouze z 16, 1 %, vybrali tedy dané možnosti 113x.

Pro inteligenční dovednost hudební svědčily odpovědi 14c, 17c a 18a. Tato dovednost patřila u obou škol mezi nejméně využívané. U odborných škol, potažmo jejich žáků je zastoupena z 10, 4 %, což přesně odpovídá 73 zvoleným odpovědím, žáci studující gymnázium užívají hudební dovednosti jako nástroj pro snažší učení ještě méně, pouze 8,7 % a to značí o výběru 61x.

Upřednostňování interpersonální dovednosti v procesu učení žáci potvrdili výběrem možností 15a, 17b a 18c. Jak jsem již výše zmínila, mým předpokladem bylo, že žáci odborných škol nejvíce využívají dovednost interpersonální. V tomto případě má hypotéza navazovala na odborné zaměření škol a také na důležitost spolupráce a kooperace při výkonu praktických činností. Domnívala jsem se, že žáci tyto přednosti odborné činnosti dokáží více využít ve svůj prospěch v souvislosti s učením a volbou učebního stylu. Opak je pravdou a žáci odborných škol vybraly možnosti pouze 73x (10,4 %). I žáci navštěvující gymnázium používají intrapersonální dovednost o něco častěji, konkrétně mluvím o 75 odpovědích žáků, což se shoduje s 10,7 %.

Dovednost intrapersonální preferují žáci, pokud zvolili odpovědi 15b, 16a a 17a. Podle výsledků příkládají této dovednosti žáci obou typů škol relativně velký význam, což je mimo jiné dobrým výsledkem. Žáci odborných škol vybrali tyto možnosti 102x (14,6 %) a gymnazisté dokonce 122x a to odpovídá 17,4 % z celkového součtu 100%.

7. Závěr

Styly učení jsou pro mě, jako pro začínajícího učitele, velmi důležitou složkou mé práce. Sama se setkávám s mnoha omyly a nepochopením v souvislosti s učením, především ze strany svých žáků. Nelze jim to však mít zcela za zlé. Záměrem této práce bylo shrnout problematiku učení a učebních stylů a podat stručný přehled daného tématu tak, aby bylo možné některé překážky a nejasnosti co nejvíce minimalizovat či zcela odstranit.

Práce byla rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem se nejprve zabývala obecnými pojmy vycházejícími z výchovně - vzdělávacího procesu, jelikož se domnívám, že správně definovat základní pojmy je velmi důležité pro správné pochopení dalších souvislostí. Dále jsem se již věnovala stěžejnímu tématu, a to jsou styly učení a zpracovala jsem zde základní definice. Velmi obsáhlou část jsem věnovala ovlivnění stylu učení ze strany žáka. Snažila jsem se podrobněji přiblížit a popsat kognitivní vývoj osobnosti jako určitý faktor, který může mít vliv na učení. Zpracovány byly také poznatky týkající se struktury a stavu osobnosti, kde je konkrétně popsána jako faktor ovlivňující přístup k učení motivace, temperament a charakter žáka, paměťové schopnosti či pozornost. Mimo kognitivního vývoje a struktury osobnosti má vliv na učení a jeho styl zaměřenost smyslové orientace, inteligence a myšlenkové procesy. Na tuto kapitolu, týkající se především stránky žáka, navazují možnosti ovlivnění učebního stylu ze strany učitele. Zde může hrát velkou roli osobnost učitele, jeho vyučovací styl a učební strategie či strukturování učiva. Proto jsem se těmto bodům zde podrobněji věnovala. Jako poslední bod, který se vztahuje k možnostem ovlivnění stylu učení, jsem se zmínila o určitých vnějších faktorech. Ty bývají spojeny s určitými sociálními a materiálními podmínkami žáka a dále pak s individuálním vztahovým prostředím. Důležitou kapitolu této práce tvoří část zabývající se druhy stylu učení. Zaměřila jsem se na dvojí klasifikaci, jelikož členění stylů učení je velké množství a domnívám se, že by rozsáhlejší rozbor dalších stylů překročil rozsah bakalářské práce. Na závěr teoretické části jsem se věnovala diagnostice učebního stylu, jelikož právě diagnostika hraje zásadní roli, pokud chceme zjistit, jak se naši žáci učí. Je velmi důležité znát základní zásady a postupy a i ty jsou zde zmíněny. V poslední kapitole jsem se zabývala klady a zápory, které může mít případné ovlivňování či změna stylu učení.

Druhou část této práce tvoří část praktická. Byly stanoveny dva výzkumné cíle a ke každému z nich dvě hypotézy. Prvním z cílů bylo zjistit, jaký učební styl žáci preferují při své studijní činnosti s ohledem na typ školy, kterou navštěvují. Zmíněného cíle bylo dosaženo. Tuto skutečnost si ověřuji hypotézou č. 1, kde jsem předpokládala, že žáci středních odborných škol s maturitou preferují učební styl strategický. **Hypotéza č. 1 však *nebyla potvrzena***. Ze zpracovaných výsledků vyplývá, že žáci odborných škol více jak učebního stylu strategického využívají styl povrchový. I druhá hypotéza vychází s výše zmíněného cíle a potvrzuje jeho splnění. **Hypotéza č. 2** ve znění, že žáci střední školy gymnaziálního typu upřednostňují učební styl hloubkový **potvrzena byla**. Druhým cílem bylo zjistit, jaké inteligenční dovednosti žáci při učení využívají s ohledem na typ školy, kterou navštěvují. Cíle bylo opět dosaženo a byly taktéž jako k cíli č.1 stanoveny dvě hypotézy. Hypotéza č.3 byla stanovena takto: „Žáci středních odborných škol s maturitou využívají v procesu učení nejvíce inteligenční dovednosti interpersonální“. Po zhodnocení výsledků bylo více jak zřejmé, že **hypotéza č. 3 potvrzena nebyla**. Žáci ze zvolených odborných škol využívají nejvíce inteligenční dovednosti fyzické. V rámci poslední hypotézy bylo mým předpokladem, že žáci středních škol gymnaziálního typu uplatňují v procesu učení nejvíce dovednosti matematicko - logické a tato **hypotéza č. 4 byla potvrzena**.

Závěrem bych ráda podotkla, že považuji za velmi pozitivní splnění obou cílů a potvrzení hypotéz u žáků středních škol gymnaziálního typu. Mírné rozpaky však u mě přetrvávají vzhledem k nepotvrzeným hypotézám u žáků škol odborných. Domnívám se, že výsledek není příliš pozitivní, jelikož mé předpoklady vycházely z potřeb žáků k tomu, aby byli schopni při studiu uplatnit teoretické a zároveň praktické znalosti, dovednosti a postoje. Důležité také je, aby je navzájem dokázali propojit a dále s nimi pracovat. Pokud však žáci budou, jak je patrné z výsledků práce, stále ve většinovém počtu přistupovat ke studiu pouze jako k nutnému zlu a nové informace se přijímat nenaučí, bude pro ně velmi těžké věnovat se svému oboru dobře a ku prospěchu sobě i ostatním. S tím souvisí také velmi malé využívání například zrakových, logicko - matematických a především interpersonálních inteligenčních dovedností. Aby proces učení probíhal správně a přinášel dobré výsledky, měly by být dovednosti víceméně vyvážené, jak je tomu u gymnazistů. Mezi žáky odborných škol jsou poměrně znatelné rozdíly zaměřenosti inteligence a to se domnívám, že může žákům způsobovat nemalé studijní problémy.

Doporučení pro praxi vycházející z této práce by mělo být především pro nás, učitele. Myslím si, že bychom si měli především a v první řadě uvědomit důležitost správné volby učebního stylu a také vhodného a rovnoměrného využívání žakových inteligenčních dovedností. Nejprve však musíme sami znát základy této problematiky a teprve poté se pustit do „věčného boje“ s našimi žáky. Všechno však tkví v našem zájmu o ně, o jejich prospěch a také užitek, který poté plyne z naší výuky.

8. Seznam použité literatury

1. BRENNAN, H. *Ach, ta paměť aneb jak se efektivně učit*. 1. vydání. Praha : Amulet, 2000. 149 s. ISBN 80-86299-52-X
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN: 978-80-7367-273-7
3. ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Obecná psychologie*. 4. nezměněné vydání. Brno : IDVPZ, 1998. 105 s. ISBN 80-7013-268-X
4. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. 1. vydání. Praha : Grada, 2009. 21 s. ISBN 978-80-247-2863-6
5. EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. *Kognitivní psychologie*. Praha : Academia, 2008. 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4
6. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vydání. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-966-6
7. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vydání. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
8. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. opravené vydání. Praha : Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7367-569-1
9. HOLT, J. *Jak se děti učí*. 1. vydání. Praha : Agentura Strom, 1995. 173 s. ISBN 80-901662-7-X
10. HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M., PAŘÍZEK, V. *Základy pedagogiky*. 1. vydání. Liberec : TU - pedagogická fakulta, 2001. 86 s. ISBN 80-7083-534-6
11. HRABAL, V. ST., HRABAL V. ML. *Diagnostika : pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5
12. KALHOUS, Z. A KOL. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X
13. KELLER, G. *Mami, tati, jak se mám učit*. 1. vydání. Praha : Nový život, 1993. 86 s. ISBN 80-900166-5-0
14. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie I. díl*. 1. vydání. Praha : Grada, 2010. 168 s. ISBN 978-80-247-3270-1
15. KERN, H. A KOL. *Přehled psychologie*. 2. opravené vydání. Praha : Portál, 1999. 296 s. ISBN 80-7178-426-5

16. KOZLÍK, J. *Jak navyknout žáky základních škol myslet, komunikovat a učit se*. 1. vydání. Pardubice : Univerzita Pardubice - FHS, 2003. 56 s. ISBN 80-7194-536-6
17. KŘIVÁNKOVÁ, M., HRADOVÁ, M. *Somatologie*. 1. vydání. Praha : Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2988-6
18. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vydání. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2
19. MALACH, J. *Obecná pedagogika*. 1. vydání. Ostrava : PF Ostravské univerzity, 2002. 88 s. ISBN 80-7042-205-X
20. MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. 1. vydání. Praha : Portál, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7367-585-1
21. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vydání. Brno : MU, 2001. 104 s. ISBN 80-210-1661-2
22. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vydání. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-71-78-246-7
23. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha : Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1
24. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vydání. Praha : Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1
25. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7367-172-7
26. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 5. vydání. Praha : Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8
27. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
28. ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 1. vydání. Praha : Informatorium, 2003. 186 s. ISBN 80-7333-014-8
29. ŘÍČAN, P. *Psychologie - příručka pro studenty*. 2. doplněné vydání. Praha : Portál, 2008. 294 s. ISBN 978-80-7367-406-9
30. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vydání. Praha : Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1
31. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. 2. upravené a rozšířené vydání. Praha : Vydavatelství VŠCHT, 2008. 316 s. ISBN 978-80-7080-690-6
32. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vydání. Praha : Aspi, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6

33. ŠVEC, V. A KOL. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. 1. vydání. Brno : Paido, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2
34. TRACHTOVÁ, E. A KOL. *Potřeby nemocného v ošetrovatelském procesu*. 2. nezměněné vydání. Brno : IDVPZ, 2001. 186 s. ISBN 80-7013-324-8
35. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
36. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha : UK - Pedagogická fakulta, 2002. 203 s. ISBN 80-7290-077-3
37. VAŠUTOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha : UK - Pedagogická fakulta, 1998. 203 s. ISBN 80-86039-54-4
38. *Wikipedia, elektronická encyklopedie* [online]. Poslední revize 5. 11. 2010 [cit. 6. listopadu 2010]. Dostupný na WWW: <<http://www.wikipedia.org>>.

9. Klíčová slova

Vzdělání

Výchovně - vzdělávací proces

Vyučování

Učení

Učivo

Učitel

Žák

Kognitivní styl

Styl učení

10. Přílohy

10.1. Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 2 - Schéma vztahů vedoucích k učebnímu stylu

Příloha č. 3 - Rodičovský dotazník jako součást osobního portfolia žáka

Příloha č. 4 - Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení

Příloha č. 5 - Pracovní model fungování stylů učení

Příloha č. 6 - Druhy inteligence a sedm stylů učení v přehledu

Příloha č. 7 - Zamyšlení „Styl mého učení“

Příloha č. 1 - Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia Učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a ráda bych Vás požádala o vyplnění předloženého dotazníku. Ten je součástí mé bakalářské práce, která se věnuje učebním stylům a jejich preferencemi mezi žáky jednotlivých typů středních škol. Dotazník je anonymní a všechny údaje, které zde poskytnete, považuji za důvěrné a budou sloužit pouze k účelu zpracování bakalářské práce.

Identifikační část dotazníku: Zvolenou odpověď, prosím, zaškrtněte, případně doplňte.

Styly učení: Zvolte vždy **pouze jednu** odpověď, která nejvíce odpovídá Vašemu stylu učení. Tuto odpověď, prosím, zaškrtněte.

Děkuji Vám za spolupráci

Mgr. Michaela Bicanová

A. Identifikační část dotazníku

1. Jste:

- a. muž
- b. žena

2. Váš věk:

- a. 17 let
- b. 18 let
- c. 19 let a více

3. Škola, kterou navštěvujete:

- a. Střední odborná škola s maturitou
- b. Gymnázium

B. Styly učení

4. Přípravě do školy denně obvykle věnuji:

- a. méně než 1 hodinu
- b. 2 - 3 hodiny
- c. více hodin

5. Domácí úkoly vypracovávám:

- a. po návratu ze školy, abych na ně měl/a dostatek času
- b. večer před spaním
- c. těsně před vyučováním, často opsáním od spolužáků

6. Při učení:

- a. potřebuji pochopit a porozumět tomu, co se učím
- b. se snažím zapamatovat si hlavně to, na co klade učitel největší důraz
- c. používám především učení nazpaměť z poznámek nebo učebnice

7. Učím se:

- a. celkem rychle a všechno, bez větších problémů
- b. pouze to důležité
- c. málo, občas se neučím vůbec

8. Motivací při učení je pro mě především:

- a. zájem o daný předmět a vzdělání
- b. dostudovat jakýmkoli způsobem
- c. uspět mezi spolužáky, mít lepší známky než ostatní

9. Naučené a během výuky nově získané informace:

- a. se snažím si zapamatovat a pochopit jejich význam
- b. rychle zapomínám
- c. třídím a pamatuji si pouze některé

10. Během vyučovací hodiny:

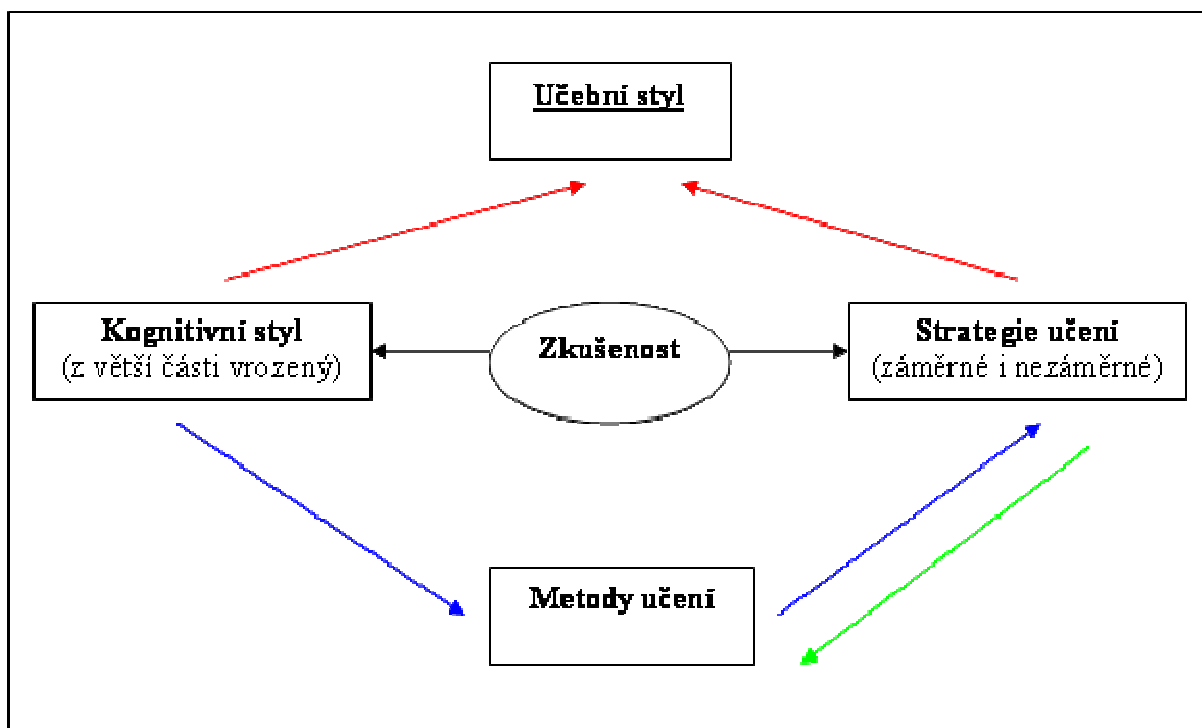
- a. jsem aktivní, zapojuji se do diskuzí, řeknu nahlas svůj názor
- b. jsem aktivní občas, hlavně tehdy, pokud mi to přinese určité pozitivum (pochvala, známka za aktivitu,...)
- c. jsem spíše pasivní, nemám zájem prezentovat své názory

11. Při opakování učiva:

- a. jsem raději zkoušený/á, kdy mohu své odpovědi lépe vysvětlit
- b. dávám přednost testům s volbou jedné správné odpovědi z nabízených možností
- c. upřednostňuji časté písemky, kdy mohu získat hodně známek

- 12.** Lépe porozumím tématu nebo úkolu:
- když si ho prakticky vyzkouším
 - když o něm přemýšlím
 - které vidím
- 13.** Při učení mi pomáhá:
- mluvit o tématu, ptát se
 - nakreslit si schéma, náčrt nebo kresbu k tématu
 - pochopení tématu
- 14.** Snadněji si zapamatuji to:
- o čem jsem přemýšlel/a
 - co jsem si zkusil/a
 - co si spojím s určitou hudbou nebo písničkou
- 15.** Při výuce mi vyhovuje:
- pracovat ve skupině se spolužáky
 - když mohu přemýšlet sám/a
 - diskutovat o tématu
- 16.** Abych zvládl/a zadaný úkol co nejlépe:
- musím si naplánovat jednotlivé kroky a rozvrhnout si čas
 - potřebuji si jej prakticky vyzkoušet
 - využívám nákresy, obrázky nebo návod
- 17.** Nejrady se učím:
- sám/a, na učení potřebuji mít klid
 - ve dvojici nebo kolektivu
 - při hudbě nebo zapnutém rádiu
- 18.** Při výuce mou pozornost upoutá:
- způsob řeči a hlas učitele
 - obsah toho, co učitel říká
 - názory spolužáků k danému tématu

Příloha č. 2 - Schéma vztahů vedoucích k učebnímu stylu



Zdroj: http://www.paidagogos.net/issues/2006/2/2/article_soubory/image001.png

JAK SE UČÍ VAŠE DÍTĚ ?

Jméno dítěte _____

Datum _____

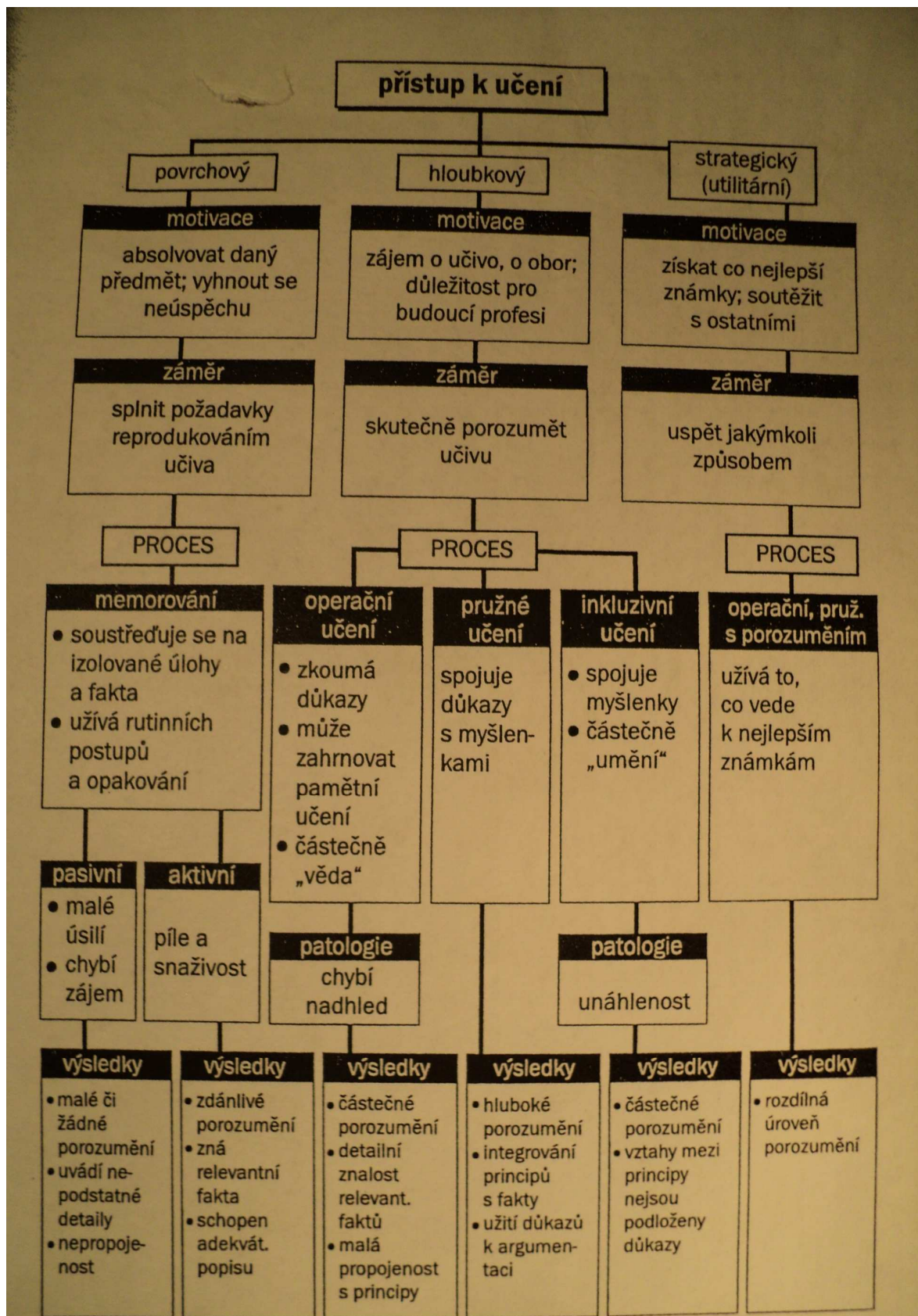
<p>Jak dlouho se dítě vydrží soustředit na učení?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Neposedné a neklidné, pracuje s neustálými přestávkami, vše ho/jí rozptyluje</p> <p>Výborně se soustředí, vytrvá soustředěně, dokud nedokončí úlohu</p>	
<p>Připravuje se dítě do školy pravidelně (například ve stejnou dobu, rovnoměrně dlouho, ve stejném prostředí apod.)?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Zcela nepravidelně, má chaotický režim</p> <p>Zcela pravidelně, má pravidelný režim a řád</p>	
<p>Dokáže se dítě připravovat do školy samostatně, nebo potřebuje pomoc?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Potřebuje pomoc</p> <p>Pracuje samostatně</p>	
<p>V jakém prostředí se dítě nejlépe připravuje do školy?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Potřebuje ticho a klid</p> <p>Nevadí mu/ji hluk, ani pohyb v místnosti</p>	
<p>Jak dítě reaguje na zátěžové situace ve škole (příliš mnoho úkolů, opakovaný neúspěch, pomalejší tempo ve srovnání s ostatními, nečekané situace)?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Není stresu odolné</p> <p>Je velmi stresu odolné</p>	
<p>Jak silné jsou reakce dítěte na pozitivní nebo negativní zkušenosti ze školy (úspěch, navazování přátelství, selhání, hádky se spolužáky/lačkami apod.)?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Velmi slabé a nenápadné</p> <p>Velmi silné a hloučné</p>	
<p>Jak moc se dítě těší do školy?</p> <p>1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5</p> <p>Nikdy se netěší</p> <p>Vždy se těší</p>	



Podpis rodičů _____

Zdroj: http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/zaciname/Rodicovske_dotazniky.php

Příloha č. 4 - Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení



Zdroj: MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 39.

Příloha č. 5 - Pracovní model fungování stylů učení

Osobnost, její motivace, vývojová stadia	Styl učení	Strategie učení	Taktiky učení	Výsledky učení
stabilní introvert: vnitřně motivovaný, reflexivní, nezávislý na vjemovém poli, s vnitřní lokalizací kontroly, vysokou sebedůvěrou, velkou mírou individuálnosti	hloubkový	konceptualizace	kategorizování, porovnávání kategorií, hledání rozdílů mezi kategoriemi, hierarchické uspořádávání pojmů a myšlenek do vztahové sítě, abstrahování	analýza a syntéza, hodnocení závěrů, subsumování, vytváření schémat, vytváření teorií
stabilní extravert: je motivován jak vnější, tak vnitřní motivací, vyznačuje se vnitřní lokalizací kontroly, příznivým sebepojetím, opravdovostí, impulzivností, tvořivostí, nezávislostí na vjemovém poli	elaborovaný	personalizace	produktivní myšlení, self-referencing, generování příkladů, překládání poznatků do svého (osobního) jazyka a do svých představ, hledání vztahů mezi novými informacemi a dosavadními životními zkušenostmi	aplikace, osobní růst, rozvoj osobnosti, rozvoj sociálních dovedností, porozumění jiným lidem
neurotik: je motivován pouze zvnějšku, úzkostný, závislý, vyznačuje se vnější lokalizací kontroly, bráněním svého já, nízkou účinností vlastního snažení, obavy z neúspěchu jsou jeho hlavním motivačním faktorem	povrchový	memorování	opakované přeřikávání si poznatků, užívání mnemotechnických pomůcek, doslovné nebo téměř doslovné učení se (s malou či žádnou mírou volnosti při ukládání poznatků do paměti)	popis toho, co bylo nastudováno, doslovné reprodukování naučeného

Zdroj: MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 60.

Příloha č. 6 - Druhy inteligence a sedm stylů učení v přehledu

PŘEVAŽUJE STYL	MYSLÍ PROSTŘEDNICTVÍM	DÁVAJÍ PŘEDNOST	POTŘEBUJÍ
Jazykový	slova	čtení, psaní, diskuze, slo. hry	knihy, kazety, debata, psaní
Logicko - matematický	odvození, dedukce	pokus, otázky, logické hry	Objevovat věci a přemýšlet o nich
Zrakový, prostorový	představy a zobrazení	navrhování, kreslení, náčrty	video, filmy, zkoumání
Psycho - motorický	tělesný pocit a vnímání	fyzický kontakt, gestika, pohyb	hraní rolí, drama, pohyb, děláni
Hudební	rytmus, melodie	zpívání, dupání, tleskání, hudba	zazpívat si, koncerty, apod.
Interpersonální	interakce s jinými lidmi	organizování, setkávání, plán.	společenské hry, kluby apod.
Intrapersonální, metakognitivní	vlastní nitro	meditace, přemýšlení	vlastní projekty, osobní výběr

Zdroj: home.pf.jcu.cz/~vsoucek/09stylyuc.ppt

STYL MÉHO UČENÍ

Co říci k mému stylu učení. Můj styl učení není příliš složitý. Dá se říct, že je více méně prostý. Když chci, naučím se skoro cokoliv, když však nechci, učit se mi nejde. Většinou se ale stává, že se mi právě spíš nechce. Chce se mi hlavně tehdy, když mi teče do bot a potřebuji si něco nahonem připravit. Občas se mi stane, že se chci něco naučit sama pro svou vlastní potřebu a to jen tehdy, když mě něco zajímá a baví. Když už k tomu dojde, potřebuju mít naprostý klid a být nikým nerušená. Učení si vždycky rozdělím do několika částí a přeříkávám si to nahlas. Naučím se první část, potom druhou, ale tu první si stále opakuji. Naučím se třetí a tu první a druhou opakuji. Takhle to jde stále dokola, než se to všechno naučím. Většinou se to naučím, ale za týden mi už v hlavě bohužel toho moc nezůstane...

Zdroj: vlastní zdroj autorky - anonym