

JIHO ČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANGLISTIKY

**STYLY UČENÍ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA
LEARNING STYLES IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING**

Rigorózní práce

české Budějovice 2015

Vypracovala: Mgr. Erika Frnková

Prohlášení

Prohláuji, že jsem rigorózní práci na téma Styly učení ve výuce anglického jazyka vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

Prohláuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové 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 kolektivu 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 dne

í í í í í í í í í í í ..

Erika Frková

Poděkování

Za cenné rady, připomínky a ochotu konzultovat jednotlivé problémy při vypracování této rigorózní práce děkuji paní doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D.

Mé díky patří také studentům¹ z téhož ročníku (kol. rok 2014/2015) Střední odborné školy pedagogické, Praha 6, Evropská 33, kteří ochotně spolupracovali při strukturovaném rozhovoru.

¹ Pakliže je v rigorózní práci užit termín student, flák, učitel, pedagog, atd., myslím tím studenty i studentky, fláky i flákyn, učitele i učitelky, pedagogy i pedagogky atd.

Anotace

Rigorózní práce se zabývá styly u ení v rámci hodin anglického jazyka. V teoretické části své práce se soustředím na vysvětlení základních pojmů souvisejících se styly u ení, hledám jejich shody a rozdíly. Uvádím zde také klasifikaci stylů u ení, a to jak podle jednotlivých autorů, tak podle upotřebitelnosti stylů u ení ve výuce anglického jazyka. Mimo jiné se v ní otázkou stylů u ení a popsáno je také zařazení anglického jazyka v kurikulárních dokumentech České republiky, opět s ohledem na styly u ení. V empirické části práce se snažím zjistit styly u ení u jedné konkrétní třídy studentek střední odborné školy pedagogické. K provedení případové studie je použit strukturovaný rozhovor, na jehož základě jsou porovnány styly u ení jednotlivých studentek a následně vytvořen popis stylů u ení třídy jako celku. Zjištěných výsledků je použito k posouzení mé dosavadní práce se třídou a k navržení případných změn v další výuce.

Abstract

This thesis deals with learning styles and their usage within the English language classes. I have focused the theoretical part on the definition of the term learning style and its correlation to other terms from the similar fields of study. It is also here, where I indicate the classification of learning styles. The classification is based on the work of many authors and on the adequate utilization of learning styles within the English language teaching. On top of that, I focus on the teaching styles related issues and I discuss the position of the English language within the contemporary educational system in the Czech Republic. In the empirical part of my thesis I try to analyze the learning styles of a group of third grade English language students at the pedagogical secondary school. To achieve this goal I used a pen and paper interview which enabled me to gain the data necessary to describe the learning styles of the individual students as well as the whole group. Based on the acquired information I tried to propose some changes which could help me to improve my teaching approach in the future.

Obsah

ÚVOD.....	8
I. Teoretická část	10
1 Vymezení pojmu styl u ení a dalších jemu blízkých pojmů	10
1.1 Styl u ení.....	11
1.1.1 Vývoj styl u ení.....	13
1.1.2 Charakteristika styl u ení	15
1.2 Kognitivní styl.....	16
1.2.1 Kognitivní styly a styly u ení.....	17
1.3 Rozmanitost inteligence	20
1.3.1 Rozmanitost inteligence a styly u ení.....	23
1.4 Strategie u ení.....	24
1.4.1 Strategie u ení a styly u ení	26
1.5 Přístupy k u ení.....	28
1.5.1 Přístupy k u ení a styly u ení.....	29
2 Klasifikace styl u ení.....	30
2.1 Styly u ení podle autorů	30
2.1.1 Styly u ení podle Gordona Lawrence.....	31
2.1.2 Styly u ení podle H. F. Silvera, R. W. Stronga a M. J. Periniho	36
2.1.3 Styly u ení podle D. A. Kolba.....	43
2.1.4 Účební styly podle Barbary Prashnigové.....	48
2.2 Účební styly zaměřené specificky na u ení se cizím jazykem	54
2.2.1 Závislost a nezávislost na poli.....	55

2.2.2	Dominance mozkových hemisfér.....	57
2.2.3	Tolerance nejednozna nosti.....	60
2.2.4	Impulzivnost a reflexivita	61
2.2.5	Percep ní preference	62
2.2.6	Struktura vrozených p edpoklad	66
3	Vyu ovací styl.....	70
3.1	Klasifikace vyu ovacích styl , paralela se styly u ení.....	71
3.1.1	Klasifikace vyu ovacích styl podle vyu ovacích metod, pot eb flák , znalosti u iva, cíl u iva a vztah mezi u itelem a flákem.....	72
3.1.2	Exekutivní styl vyu ování	73
3.1.3	Facilita ní styl vyu ování	74
3.1.4	Liberální styl vyu ování	75
3.1.5	Porovnání exekutivního, facilita ního a liberálního vyu ovacího stylu.....	76
4	Pojetí výuky cizích jazyk v kurikulárních dokumentech	79
4.1	Systém kurikulárních dokument v eské republice	79
4.2	Rámcový vzd lávací program pro obor vzd lání 75-31-M/01 Ped-kolní a mimo-kolní pedagogika.....	81
4.3	Klí ové kompetence	82
4.4	Vzd lávací oblast Jazykové vzd lání a komunikace, vzd lávací obor Vzd lání a komunikace v cizím jazyce.....	87
II.	Empirická ást.....	90
5	Zji- ování styl u ení student anglického jazyka.....	90
5.1	Výzkumný vzorek.....	91
5.2	Metoda sb ru dat.....	93

5.2.1	Strukturovaný rozhovor	93
5.3	Analýza dat strukturovaného rozhovoru.....	95
Záv r	.....	139
Summary	.....	142
Bibliografie:	.....	145
Internetové zdroje:	.....	149
Seznam tabulek.....		150
Seznam obrázk	.....	151
Seznam p íloh:	.....	152
P íloha P I	Otázky k strukturovanému rozhovoru.....	153

ÚVOD

Jako každý učitel cizího jazyka se i já setkávám s problémem, jak studentům otevřít přístup k danému předmětu, jak studenty zaujmout a umožnit jim odnést si z vyučování co nejvíce, nejlépe je také přimět k samostudiu. Znalost stylů učení může u učitele pomoci tento problém vyřešit. Je to právě učitel, který svým zájmem a znalostmi může učinit své hodiny záživnějšími a pro studenty pochopitelnějšími. Prostednictvím stylů učení je možné studentům lépe porozumět, přizpůsobit se jejich potřebám a popřipadat v nich také vzbudit zájem o samotný proces učení. To jsou také důvody, proč jsem si jako téma své rigorózní práce vybrala styly učení ve výuce anglického jazyka.

Práce se dělí na teoretickou a empirickou část. V teoretické části práce věnuji několik hlavních tématům a vytyčuji si hned několik cílů. Tyto cíle se týkají vysvětlení pojmu styl učení, jeho vývoje a charakteristik na obecné bázi. Dále se snažím odlišit pojem styl učení od pojmů blízkých, jako jsou kognitivní styl, rozmanitá inteligence, strategie učení a přístupy k učení. Následně přistupuji k dalšímu tématu teoretické části práce, kterým je klasifikace stylů učení. Tu se snažím přiblížit tak, aby si učitel mohl představit, co konkrétně se pod termínem styl učení může skrývat. Styly učení klasifikuji podle jednotlivých autorů a podle jejich upotřebitelnosti při výuce cizího jazyka. Cílem teoretické části práce je také vysvětlit a popsat styl vyučování, a proto se ve své práci zabývám styly učení s ohledem na anglický jazyk, věnuji si i zařazení tohoto předmětu uvnitř Rámcového vzdělávacího programu.

V empirické části práce se zaměřuji na zjištění stylů učení konkrétní třídy studentek stejného ročníku střední odborné školy pedagogické. Jako metodu práce jsem zvolila strukturovaný rozhovor, jehož otázky vycházejí z Dotazníku stylů učení pro fáky základních a středních škol LSI J. Mareš a Analýzy stylů učení LSA B. Prashnigové, prací povodně inspirovaných dotazníkem stylů učení amerických autorů Dunnové a Dunna. Za cíl empirické části práce si kladu zjistit styly učení vybrané

skupiny studentek a pochopit tak jejich preference v procesu učení pomocí zmiňovaného strukturovaného rozhovoru, který budu provádět s každou studentkou samostatně. Na základě zjištěných výsledků se následně pokusím zhodnotit, zda některé styly učení v diskutované tématice vyhovují nad jinými, zda jsou stejnorodé nebo různorodé. Pokusím se zamyslet nad tím, zda se dosavadní způsob mé výuky shoduje se zjištěnými potřebami a preferencemi mých studentek a popřípadě se zamyslím nad změnami ve své výuce. Za vhodné považuji také seznámit s výsledky své práce samotné studentky, aby i ony mohly zauvažovat nad stylem svého učení a mohl tak možnost dané informace využít ke zkvalitnění své práce.

I. Teoretická část

V teoretické části své práci se vnuji několika hlavním tématům. Nejprve se snažím vysvětlit termín styl u ení a popsat jeho společné a odlišné body s pojmy často zamítnými, jako je například kognitivní styl, rozmanitá inteligence a strategie u ení. Další část práce tvoří klasifikace styl u ení. Nejdříve se jedná o klasifikaci z pohledu vzorku autorů, kteří se styly u ení zabývají a kteří pítom zohlední různé aspekty a různé hlediska. Kromě klasifikace styl u ení podle jednotlivých autorů dále detailněji rozebírám styly u ení uplatnitelné především při výuce cizího jazyka. V další části práce se vnuji osobnosti učitele a způsobu jeho výuky. Uvádím výčet hlavních vyučovacích stylů, jejich znaků, kladů a záporů. Vzhledem k tomu, že se ve své rigorózní práci vnuji stylům u ení v rámci výuky anglického jazyka, považuji za vhodné zabývat se také specifiky tohoto předmětu a jeho umístěním v rámci Rámcového vzdělávacího programu.

1 Vymezení pojmu styl u ení a dalších jemu blízkých pojmů

Pojem styl u ení bývá často zaměňován s pojmy, které s ním do jisté míry souvisí, s nimiž sdílí jisté charakteristiky a styčné body, od kterých se ale zároveň také v lec em liší. Je proto důležitě vymežit nejen pojem styl u ení, ale i ony s ním příbuzné pojmy, jako je kognitivní styl, učební strategie, rozmanitá inteligence a přístup k u ení.

1.1 Styl u ení

Co se historie vývoje termínu styl u ení týče, byl podle Mareš (1998) použit poprvé Herbem Thelenem² v roce 1954. Po další zkoumání styl u ení kladou do stejného období také Lojová a Vlčková (2011), které dávají do souvislosti rozvoj zájmu o styl u ení s rozvojem humanistické psychologie kladoucí důraz na fláka a jeho individualitu. V souvislosti s historií termínu styl u ení je možné je také zmínit jeho synonymum u ební styl, který je podle Lojové a Vlčkové (2011) s prvním termínem zaměnitelný. Co se týče anglického označení, připíná se Mareš a Gavora (1999) k termínu learning style, který je používán v cizojazyčné literatuře.

Při snaze o definici diskutovaného pojmu se dostáváme do jistých potíží, jelikož se setkáváme s různým pohledem různých autorů. Jak uvádí Pracha, Walterová a Mareš (2008) stylem u ení lze chápat postupy při u ení, které jedinec používá v určitém období svého života ve většině situací pedagogického typu. Třebaž a Doulák (2011) chápou stylem u ení individuálně specifický způsob u ení, relativně ustálený soubor činností, který se mění pod vlivem výchovy a sebevýchovy. Styly u ení dle Třebaž a Douláka (2011) vznikají na vrozeném základě a mají charakter metastrategie u ení. Lojová a Vlčková (2011) chápou styl u ení jako preferenci, predispozici pro vnímání a zpracování informací určitým způsobem. Styly u ení dle diskutovaných autorů závisí na úrovni a u ebním podmínkách a vedou k určitým výsledkům, jako je například zapamatování a porozumění poznatkům.

Také Mareš (1998) se snaží definovat termín styl u ení a činí tak na základě naivních důležitých otázek, jako například: Co je to u ení? Jak se to dělá? Jak poznám, že už to umím? I když se vědci u ení stále setkávají s u ením poměrně často a mají s ním bohaté zkušenosti, odpovědi na dané otázky není jednoduché.

Dle Mareš (1998) se dítě nabízí n kolik možností, jak najít správný způsob u ení. Dětem může pomoci na vhodné postupy při u ení samo, metodou pokusu a omylu. Může se vydat metodou nápodoby neexistujícího typického fláka příslušného stupně

² Americký profesor žijící v letech 1913-2008.

–koly, což znamená například změnit styl učení například na studijní kolu a za to se učít jako student kolář. Další možností, která se flákům nabízí, je vybrat si vhodné postupy učení na základě příručky z kurzu, tedy řízeným samoučením. V poslední řadě můžeme postupovat podle určité psychologické školy, otázkou však zůstává, kterou metodu si z tak velkého množství, je-li v dnešní době existuje, vybrat.

Všechny možnosti dávají návod, jak se učít, nicméně všechny se zaměřují na jedince, na jeho zvláštnosti a potřeby. V mnoha případech je tomu, jak upozorňuje Mareš (1998: 16), naopak: *šBa co je horší o dosavadní individuálně rozdílné způsoby učení flák se snaží předlat, v nichž p řípadech doslova zlikvidovat ve jménu jiných, hromadně doporučených způsobů učení.* Riziko, které takové poínání s sebou přináší, představuje možnou ztrátu originálních myšlitek a výjimečných individualit, a proto je třeba problematiku stylu učení neopomíjet.

Mareš (1998) tedy pokládá otázku, kde hledat učáka stylu učení a přichází s odpovědí, že styl učení stojí jaksí v pozadí toho, co flák učení dává, a toho, o co flák učení usiluje. Styl učení nelze vypořádat u dílejšího projevu učení. K jeho registrování je nutný odstup a možnost sledování fláka učení mnoha učebních situacích během delšího časového období a v různém obsahovém a sociálním kontextu učení. Mareš (1998) navíc zdrazňuje, že by styl učení neměl být chápán jako něco zcela pozitivního, jelikož jejich nevhodné nebo přehnané použití může vést k znesnadnění učení.

Na základě popsaných názorů týkajících se definice stylu učení by bylo možné shrnout, že styl učení je postup, způsob, který jednotliví fláci volí, mají-li zpracovat, pochopit teoretické informace a učební úkoly. Podle Dunnové a Griggsové (2000: 10), s odkazem na autory zabývající se tématikou stylu učení, jako jsou například Restak, Ties a Dunnovi, je styl učení: *ší compromised of both biological and developmental characteristics that make the identical instructional environments, methods and resources effective for some learners and ineffective for others.* Na základě daného se jeví zřejmé, proč je důležité se problematikou stylu učení zabývat a snažit se pochopit potřeby jednotlivých fláků.

1.1.1 Vývoj styl u ení

Jak již bylo zmíněno, styly u ení se v průběhu jedincova života jistým způsobem vyvíjí a mění a existuje nkolik možností, jak k danému procesu přistupovat. N které z teorií vývoje styl u ení odpovídají do jisté míry již výše zmíněnému přístupu k rozvíjení schopnosti učit se.

Mareš (1998) tak například s odkazem na J. Holta (1995) uvádí, že se styly u ení vyvíjí v rámci přirozeného zrání dítěte. Dítě spontánním způsobem dochází k utváření stylu u ení, je-li mu třeba být narušeno necitlivými zásahy dospělých, a to především po započatí školní docházky.

Mareš (1998) dále zmiňuje s odkazem na Schmecka a Geisler-Brensteina (1989) tzv. adaptační hypotézu. Podle ní se předškolní dítě a následně školák snaží vyhnout konfliktům a následovat požadavky rodičů a učitelů, jakožto osob jemu blízkých. Na základě výuky a na základě snahy vyhovět požadavkům dospělých se tedy školák učí, jak se učit má.

Jako další model vývoje styl u ení zmiňuje Mareš (1998) tzv. vrstvení. Autoři zastávající tuto teorii chápou styly u ení jako navzájem propojené vrstvy, komunikující mezi sebou. Mareš s odkazem na ruského psychologa Udnovskije (1988) zmiňuje například teorii této teorie. Udnovskij přepokládá existenci tří vrstev. Jedná se o nejhlubší vrstvu vrozených zvláštností osobnosti, následuje střední vrstva jako systém osobnostních vlastností a nakonec vrchní vrstva označovaná jako styl u ení. Udnovskij tento mechanismus komunikace tří vrstev nazývá obrátáním.

Názorem, že se styl u ení tvoří spolu s jeho vývojem a v něm, zastává také Kolb (1984). Kolb rozděluje lidský život na tři fáze získávání (acquisition), specializování (specialization) a integrování (integration), během nichž dochází ke změně preferencí u učebního stylu tvoření.

První vývojová etapa nazývaná získávání pojímá období od narození tvoření až do období jeho dospívání. Kolb (1984) uvádí, že se v dané fázi vyvíjí základní schopnosti a kognitivní struktury jedince. Mareš (1998: 23) dodává, že v počátku

tohoto období dává dítě jednoduššími konkrétními zkušenostmi a také, *ne*: *šifákovo šjád je spí-e nediferencované a ponořené do světa, který jej obklopuje.* Proces vymaňování se z okolního světa se uskutečňuje až v době dospívání.

Druhá vývojová etapa nese název specializování, a to z toho důvodu, že zahrnuje období lidského života od 16 do 40 let, kdy se jedinec specializuje, volí směr studia, následně profesi, hledá své místo v životě a získává bohaté zkušenosti. Jak píše Kolbová a Kolb (2005), jedinec se spolu se specializací v oblasti osobní a profesní zaměřuje stále více na preferenci jednoho stylu učení, který poté upřednostňuje před styly ostatními. Co se týče vývoje *šifákovo šjád*, lze ho podle Mareš (1998) označit jako obsah, kterým jedinec interaguje se světem.

Poslední vývojová etapa je podle Kolba (1984) tzv. integrování, které zahrnuje střední a pozdější věk člověka. Jak uvádí Mareš (1998), je pro tuto fázi charakteristický rozpor mezi potřebou specializované kompetence a potřebou osobnostního završení. Člověk se v tomto období svého života snaží nabýt další zkušenosti a znalosti a aktivuje proto schopnosti, kterých dříve nevyužíval. Dle Mareš dochází často ke změně až doposud preferovaného stylu učení a tak se například osoby, které preferovaly reflektující pozorování, začnou v novat aktivním experimentem. Ti, kteří až doposud aktivně experimentovali, mají tendenci odsunout jednání do pozadí a zamyslet se nad sebou a světem. Také jedinci, kteří až doposud preferovali tvorbu abstraktních pojmů, mohou začít tíhnout ke konkrétní zkušenosti a naopak.

Na základě výše zmíněného lze dojít k jistému závěru, že styly učení, a nelehce měnitelné a flexibilní, se v průběhu života nejdříve vyvíjí, následně ustalují a v pozdější fázi může docházet k touze s nimi experimentovat. Shrnutí víceméně odpovídá také názoru Browna (2000), který chápe styly učení jako stálé a trvalé tendence nebo preference člověka, které ho odlišují od ostatních jedinců. K proměně v preferenci stylů učení dochází převážně až v dospělém věku, kdy je člověk více schopný vnímat vlastní preference a pracovat s nimi tak, aby zefektivnil učební proces.

1.1.2 Charakteristika stylů u učení

Kromě právě zmíněného pohledu na vývoj stylů u učení se nabízí také řada dalších charakteristik, které lze u stylů u učení vypožorovat a popsat.

Autoři zabývající se danou tématikou se například shodují v tom, že se ve stylech u učení promítá několik složek. Brown (2000: 114) vyvozuje základní složky stylu u učení následovně: *„People’s styles are determined by the way they internalize their total environment, and since that internalization process is not strictly cognitive, we find that physical, affective, and cognitive domains merge in learning styles.* Styly u učení jsou spjaty s osobností jedince, která se promítá do učební situace.

Další skutečností, která s výše zmíněným souvisí, je například podle Lojové a Vlčkové (2011) jsou styly u učení vystavené jak na vrozených, tak na získaných faktorech a jsou determinovány biologickými, sociálními a psychickými faktory. Danou informaci potvrzuje také Prashnigová (1998), která s odkazem na výzkum Dunnové a Dunna (1993) uvádí, že atributy stylu u učení jsou dány geneticky, zatímco zbylá část se vyvíjí prostřednictvím životních zkušeností. Styly u učení jsou tedy do jisté míry dány od narození a do jisté míry se vyvíjí a mění v průběhu života.

Lojová a Vlčková (2011) dále chápou styly u učení buď jako podvědomé nebo v domé zpracování informací. Většina jedinců se učí automaticky, bez toho, aniž by přemýšlela nad tím, proč zvolila tento či onen způsob. Když se však člověk nad učebním procesem zamyslí, což bývá většinou až v dospělosti, může ho přehodnotit a popřít také vylepšit. Například půjde na to, proč se mu v některých učebních situacích nedaří tak, jak by chtěl, a bude více motivován podávat lepší výkony. Tento názor, dá se říci, koresponduje s již popsanými názory na vývoj stylů u učení.

1.2 Kognitivní styl

V souvislosti se stylem učení je třeba zmínit také styl kognitivní. Dle Prachy (2008) se kognitivním stylem rozumí svébytný způsob poznávání a vnímání. Jinými slovy se jedná o individuálně odlišný způsob percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Ty se dle Prachy řadí do kategorií dispozic, z nichž plyne jejich obtížná měnitelnost.

Podobným způsobem se k tématu staví také Štípan (2009), který chápe pojem kognice jako synonymum pojmu poznávání. Pod tento termín zahrnuje velké množství psychických jevů, zejména vnímání, představitost, paměť a jako vrcholnou formu poznávání také myšlení.

Podle Měkody a Doulíka (2011) spadají pod nejdůležitější kognitivní funkce učení a paměť, které jsou u člověka vždy výsledkem interakce psychosociálních a biologických faktorů. Centrem těchto kognitivních funkcí je lidský mozek, který umožňuje interakci biologické sféry člověka se sférou duševní a společenskou. Vzhledem k tomu, že se vývoj mozku vyvíjí již v prenatálním období dítěte, lze kognitivní styl považovat za vrozený. Na druhou stranu však Měkoda a Doulík (2011) zohledňují fakt, že neuronální síť, a geneticky determinována, je ovlivňována také vlivy vnějšími, podněty zprostředkovanými kontaktními smysly. Tím se dostáváme opět k tomu, že základy genetické výbavy člověka jsou ovlivňovány působením kultury, sociální skupiny, kultury a národa.

Kognitivními neboli poznávacími styly se zabývá také Mareš (1998) a v souladu s již zmíněnými autory chápe tyto také jako charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy a rozhodují se. Kognitivní styly Mareš nechápe jako jednotný termín, ale jako pojem, jehož definice se mění v závislosti na oblasti psychologie, která ho zkoumá. Jiný přístup tak volí například diferenciální psychologie zabývající se kognitivními styly v souvislosti s percepčními schopnostmi člověka a psychoanalytická psychologie dávající kognitivní styly do souvislosti s pojmem ego. Kognitivními styly se dále zabývá

n mecká tvarová psychologie, která klade p edev-ím d raz na formu poznávání a jeho závislosti na celém podn tném poli.

Z názor mnoha autor lze nakonec je-t zmínit Fontan v (1997) pohled na kognitivní styl, který se podle n ho týká my-lení, p edev-ím ale vnímání. Každým okamfikem na lov ka p sobí nep eberné mnofství podn t , které si doty ný kóduje, za azuje do t íd podle d lefitosti a následn jim bu v nuje, nebo nev nuje pozornost. Každý lov k tak vnímá r zné podn ty r zn a co jednomu p ijde d lefité, druhý nap íklad tém nezaznamená. Tento proces je podle Fontany (1997) ovlivn n p edchozími zku-enostmi, nicmén do jisté míry souvisí s temperamentem a emo ními íniteli a je tedy t fce m nitelný. Tato informace je d lefitá pro u ítele, kte í by si m li uv domit, fe nelze studenty p etvo it p esn podle svých p edstav.

1.2.1 Kognitivní styly a styly u ení

Chápání kognitivních styl se v r zných ohledech li-í, stejn jako se li-í názor na vztah kognitivních styl a styl u ení. Vzhledem k variabilit p ístupu jednotlivých autor tak m fe dojít k situaci, kdy n kdo považuje ur íté prvky za styl kognitivní a n kdo za styl u ení. Mare- (1998) nabízí p t mofností, jak se na vzájemný vztah t chto styl dívat.

Jako první se nabízí teorie, která mezi diskutovanými pojmy nenachází tém fádnu souvislost. Mare-(1998) tohle tvrzení ale popírá a více se v nuje zbývajícím ty em mofnostem.

N kte í auto i vidí oba styly jako áste n se p ekrývající, p í emfl ale, jak podotýká Mare-(1998), nespecifikují, jakou podobu má podle jejich p edstav pr ník jejich ploch.

Jiní auto i chápou oba pojmy jako totofné, ale jejich názory na tuto shodu se do jisté míry li-í. N kte í z nich chápou termíny jako synonyma, n kte í v pojmech jistou odli-nost vidí, nicmén jim nep ijde natolik d lefitá, aby bylo nutno je

odlišovat. V rámci této skupiny uvádí Mareš (1998) autory, jako jsou N. Katzová, J. Hayes, P. Guild, kteří naznačují, že označení styl uení je moderní varianta stylu kognitivního, používaná především od sedmdesátých let 20. století.

Zmiňována je dále varianta, kdy jsou oba pojmy totožné, nicméně styly uení jsou akčně orientované, užívané v pedagogickém a praktickém kontextu, kdežto styly kognitivní jsou používány pro teoretické, akademické označení. Mareš (1998: 54) dochází k závěru, že ztotožnění obou stylů je neopodstatněné a rozdíly mezi nimi existují. *Špatně zejména v tom, že styly uení v současné době zpravidla zahrnují nejen kognitivní slošky, ale také slošky non-kognitivní: motivací, osobní (šjáství), sociální, environmentální aj.*

Mareš (1998) dále zmiňuje názor autorů, jako jsou T. C. Bello, S. Claxton nebo Y. Ralston, kteří se domnívají, že pojem kognitivní styly je obecnější, zatímco styl uení je pojem užší. U užších stylů tak představují dílčí případ kognitivních. Tento názor kopíruje dle Mareše (1998) vývojovou logiku. Nejprve totiž existovaly výzkumy zaměřené na znalosti kognitivních stylů a teprve z nich se vydělily výzkumy stylů užších.

Poslední varianta je opakem právě zmiňované a spolu s autory, jako jsou například L. Curryová, R. Dunnová a G. Price, se k ní přiklání také Lojová a Vlčková (2011: 20):

V této publikaci se přikláníme k názoru odborníků, kteří definují kognitivní styl jako užší pojem pro dominantní kognitivní charakteristiky procesu uení (vnímání, zpracování informací, zapamatování apod.) Styly uení i užší styly považujeme za širší pojem, jenž zahrnuje i výrazný podíl nekognitivních slošek, a to hlavně osobnostních a afektivních.

Tito autoři tedy zastávají názor, že pojem styly uení je širší a kognitivní styly představují pouze jednu z jeho slošek. Na základě tohoto tvrzení přichází Mareš (1998) se souborem rozdílů, které oba styly odlišují.

Kognitivní styly jsou podle Mareše (1998) převážně vrozené, zatímco styly uení jsou převážně získané. Styly uení mají více dimenzí než styly kognitivní a jsou

mnohem více vázány na obsah. Kognitivní styly se pojí s kategoriemi jako je vnímání, myšlení, zapamatování, rozhodování, kdežto styly učení se pojí s kategoriemi jako je motivace, řízení a sociální kontext. Co se týče vzájemného aktivování, převažuje u stylů kognitivních spíše spontánní, kdežto u stylů učení zpočátku spontánní a později proces v domýšlení. Intencionalita je proto slabší u stylů kognitivních než u stylů učení. Styly kognitivní jsou dále méně vázány na situaci a i jejich vnější a vnitřní ovlivnitelnost je menší. Rozdíl se nakonec vyskytuje také u metod používaných při analýze stylů. Ke zjištění kognitivních stylů se používají psychodiagnostické testy a analýza produktů, u zjištění stylů učení se využívá spíše pozorování, rozhovor a dotazník.

Mareš (1998) upřesňuje vztah kognitivních stylů a stylů učení je tím, že popisuje kognitivní procesy jakožto určité mediátory učení. Kognitivní procesy nejsou cílem učení, ale spíše zprostředkovávají jeho průběh a ovlivňují kvalitu jeho výsledků.

Jak již bylo popsáno a jak z výše uvedených rozdílů mezi kognitivními styly a styly učení vyplývá, je kognitivní styl obtížněji měřitelný. Nicméně i přesto bývá obeznámenost s ním v procesu učení do velké míry nápomocná a jak uvádí Fenstermacher a Soltis (2008: 54), pomáhá učitelovi organizovat proces výuky. *ŠZ porozumění tomu, jak naše mysl organizuje, reprezentuje a reaguje na informace, nám umožňuje vyvozovat závěry, jak organizovat výuku. Tyto závěry nám dovolují pomáhat lidem při přijímání informací plynulejším způsobem.* Ke zlepšení učebního procesu by měl tedy učitel zohledňovat vztah kognitivních stylů a stylů učení a všímat si jejich provázanosti.

1.3 Rozmanité inteligence

Stejně jako výše popsaný kognitivní styl patří i teorie rozmanitých inteligencí do oblasti kognitivní psychologie. Zabývá se například tím, jak probíhají myšlenkové procesy, jako jsou paměť a strukturace myšlení, a proto souvisí s učním a s jeho styly. Termín rozmanité inteligence vychází od Howarda Gardnera, který ve své knize *Dimenze myšlení neboli Frames of Mind* zmiňuje sedm druhů inteligence – jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, pohybovou, interpersonální a intrapersonální (Fenstermacher, Soltis 2008).

Před rozborem jednotlivých typů inteligence je třeba definovat pojem samotný. Gardner (1999: 10) ho chápe následovně: *„Inteligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“* Inteligence tedy musí člověku pomoci vyřešit skutečné problémy a tvůrčí a zároveň mu musí umožnit problémy nalézat a vytvářet, aby mohlo dojít k získání nových vědomostí.

Jak již bylo zmíněno, Gardner (1999) nechápe inteligenci jako jedinou obecnou schopnost, ale jako jednotlivé typy inteligencí, které se vyznačují osobitým způsobem práce a vlastními biologickými základy. Každá inteligence je navíc samostatný systém s vlastními pravidly. Gardner také zdůrazňuje, že inteligenci nelze chápat jako určitou činnost, ale jako potenciál, který máme možnost vyúfilit.

Vzhledem k zaměření práce se ze sedmi výše zmínovaných inteligencí v ní detailněji pouze inteligenci jazykové. Její základy tvoří schopnost vyúfilit možnosti tzv. lingvistické tetrády složené z fonologie, syntaxe, sémantiky a morfologie a dle Gardnera (1999) se jedná o nejrozšířenější a nejdemokratičtější rozdílnou formu lidské inteligence. Jazyk je totiž nástroj, který vyúfilit lidé denně k mnoha účelům, přičemž Gardner zmiňuje jeho čtyři hlavní funkce. Jako první uvádí funkci rétorickou, tedy schopnost poufilit jazyk k přesvědčení jiných lidí. Jako další funkci uvádí Gardner schopnost poufilit se pro zapamatování informací. Třetí funkcí jazyka je vysvětlování, které se vyúfilit především ve vyučování a učení.

Poslední funkcí jazyka, kterou Gardner popisuje, je schopnost člověka vyslovovat svou vlastní myšlenku, uvažovat o sobě sám a zapojit se do metalingvistické analýzy.

Gardner (1999) navíc zdůrazňuje ještě další roli jazyka, která se projevuje v současně komplexně utvářené společnosti, a to používání jazyka jako nástroje, prostředku, který potřebujeme ke své práci. V této souvislosti jsou zmíněni lidé, kteří pracují v oborech, kde jsou na jazyce závislí jakožto na zdroji toho, co studují, stejně jako na prostředcích sdělení svých závěrů.

Vedle funkcí jazyka se Gardner (1999) zabývá také jeho vývojem a osvojováním. V této souvislosti jsou zmíněny názory na vývoj lingvistických dovedností. První z nich zastává například Noam Chomsky³, který tvrdí, že děti jsou už při příchodu na svět vybaveny vrozenou znalostí pravidel a tvarů jazyka a jsou jim vrozené předpoklady pro dekodování slyšené řeči a osvojování mateřského jazyka. Naopak například v oborech, mezi nimi například Jean Piaget⁴ tvrdí, že jazyk má své vlastní speciální procesy a vyvíjí se podle vlastních zákonů. Gardner (1999) se přiklání k oběma stanoviskům s tím, že syntaktické a fonologické procesy nepotřebují zvláštní podporu okolí, zatímco sémantické a pragmatické procesy ano.

Z dalších inteligencí má k jazykové nejbližší inteligence hudební, jelikož i tato má původ v auditivně-orální sféře. Hudební inteligence je jedinci předávána dědičně po příchodu, rozvíjí ji ale také vliv okolí a výchova. K základním složkám této inteligence patří melodie a rytmus a jejím centrem je pravá hemisféra (Gardner, H. 1999).

Další z inteligencí, logicko-matematická, vzniká na rozdíl od dvou výše zmíněných konfrontací se světem přirozeně. Svět přirozeně nicméně stojí pouze na jejím počátku, jelikož v průběhu vývoje se člověk dostává z oblasti senzomotorické do sféry abstrakce. Láska k abstrakci je jeden ze znaků, který Gardner (1999) s odkazem na Adlera připisuje lidem oplývajícím diskutovaným druhem inteligence. Jako další znak matematického talentu pak Gardner uvádí schopnost mistrovsky

³ Americký lingvista narozený v roce 1928.

⁴ Švýcarský vývojový psycholog žijící v letech 1896-1980.

zacházet s dlouhými et zci navazujících úvah. Co se tý e centra logicko-matematické inteligence, panují mezi v dci jisté neshody a Gardner (1999) se staví k názoru, že se dané schopnosti nedají lokalizovat pouze do jednoho centra, že jsou jejich nervové struktury mnohem mén diferenciované.

Dal-í druh inteligence, kterým se Gardner (1999) zabývá, je inteligence prostorová. Jako její jádro chápe Gardner schopnost modifikovat p vodní vjemy v my-lenkové p edstavy a následn schopnost tyto p edstavy transformovat a graficky zaznamenat. Co se tý e centra prostorové inteligence, jedná se o pravou hemisféru, a to p edev-ím o její zadní ást.

Následuje inteligence tělesn -pohybová, kterou denn využívá široké spektrum jedinc ō sportovci, emeslníci, chirurgové, herci a dal-í. Dle Gardnera (1999) se jedná o velice komplexní, diferencovaný, ale zároveň integrovaný systém zalofený na koordinaci rozmanitých nervových a svalových sloflek, za jehož nejvy-í centrum lze považovat mozkovou k ru.

Poslední dva typy inteligencí, které Gardner (1999) vyty il, jsou ozna ovány jako tzv. personální formy. První z nich, inteligence intrapersonální, má sv j základ ve schopnosti najít p ístup k vlastnímu citovému flivotu. lov k oplývající danou inteligencí by m l být schopen poznat rozsah vlastních cit , um t je rozli-ovat, pojmenovat a skrze n porozum t a ídit vlastní chování. Druhá ze zmi ovaných inteligencí sm uje ven, k jiným lidem a je ozna ována jako inteligence interpersonální. Její základ spo ívá ve schopnosti v-ímat si jiných jedinc a vnímat a chápat jejich nálady, motivace a zám ry, což vede k možnosti jejich ovliv ování.

Na záv r je třeba zmínit, že vý-e popsány mi inteligencemi vý et nekon í. Ve své pozd j-í práci *Intelligence Reframed* totiž, jak uvádí Fenstermacher a Soltis (2008), Gardner p idává je-t dal-í dv inteligence, a to p írodní a existenciální.

1.3.1 Rozmanité inteligence a styly u ení

Rozmanité inteligence a styly u ení, jak popisují Gardner (1999), se navzájem překrývají. Existují však také tři aspekty, které je odlišují.

Za první rozdíl Gardner (1999) považuje jedinou metodu, kterou soubor sedmi inteligencí vytvořil. Jedná se o syntézu významných vědeckých důkazů o vývoji, poruchách a uspořádání mozku a dalších vědeckých poznatků, spolu s použitím korelací mezi testovanými skóry nebo empirickým pozorováním. Tato metoda je dle Gardnera typická pouze pro identifikaci inteligencí, nikoliv stylů u ení.

Jako druhý rozdíl mezi rozmanitými inteligencemi a styly u ení uvádí Gardner (1999) přímé spojení inteligencí s obsahem. Na světě existují různé inteligence, jelikož existují informace, jejichž obsah se liší. Jako příklad můžeme sloužit informace politické, prostorové nebo informace o jiných lidech. Jinak je tomu u stylů u ení: *Študent v tiché výtu styl se má za to, že jsou na obsahu nezávislé: olovku se ekne, že je impulzivní nebo analytický i emotivní vřdy a vřde.* (Gardner, H. 1999: 19)

Zatřetí Gardner (1999) uvádí, že inteligence nejsou analogické stylům. Mezi diskutovanými kategoriemi může existovat vzájemný vztah, přičemž styly mohou být určovány inteligencemi a naopak.

Co se týče vztahu rozmanitých inteligencí a stylů u ení, domnívám se, že jejich společný bod se nachází ve vzdělávacím procesu. Různé druhy inteligence, stejně jako různé druhy stylů u ení, kladou důraz na jedinou vlastnost a vedou, slovy Gardnera (1999: 18) k rozmanitým formám výuky. *Šedem druhů inteligence umofní místo jednoho způsobu využití použití způsob sedm.* Znalost rozmanitých inteligencí, stejně jako znalost stylů u ení, může ovlivnit práci učitelů a zkvalitnit jejich výkon a výsledky práce.

1.4 Strategie u ení

Se styly u ení je do velké míry propojen také další pojem, kterým jsou strategie u ení. Strategiemi u ení neboli u ebními strategiemi se dle Mare-e (1998) rozumí postupy v t-řho rozsahu, jimiž žák uskute čuje plán p i e-ení ur ité úlohy. Jedná se o proces, p i n mfl chce žák n ěho dosáhnout a n ěmu jinému se zase vyhnout.

Oxfordová (1990:1) definuje diskutované následovně: *šLearning strategies are steps taken by students to enhance their own learning.š* K osv tlení dané definice autorka dodává, že se jedná o specifickou činnost, která žákovi umožní uje u inít u ební proces jednodu-ší, rychlejší, zábavn ější, efektivnější a vyuffiteln ější také v jiných, nových situacích.

Vzhledem k zam ění práce, je možné zmínit také další z názor ů Oxfordové (1990), která uvádí, že strategie u ení jsou obzvlá- d leffitě p i u ení se cizímu jazyku. Slovy Oxfordové (1990:1): *šAppropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.š*

Mluví-li se o strategiích u ení, je podle Mare-e (1998) nutno zmínit také ufl-í pojem, který pod strategie u ení spadá, a tím jsou tzv. taktiky u ení neboli u ební taktiky. Jedná se o taktické kroky, díl ě postupy p i u ení, které si žák uv domuje a zám m si je vybírá, aby dosáhl vyty eného cíle. Tyto žákem zvolené postupy jsou pozorovatelné a m ěitelné. Lojová a Vl ková (2011) v souvislosti se stejným pojmem zmí ují také ozna ění, jako jsou techniky u ení, procedury ě i operace u ení.

U strategií u ení lze dle Mare-e (1998) rozli-ít n kolik stránek. Jednou z nich je stránka úkolová, do které spadá zadaná úloha r zného obsahu, struktury a náro nosti. Stránkou percep ní se rozumí vnímání ur ité situace jako situace u ební, stránkou intencionální stanovení zám ru. Dále lze zmínit také stránku rozhodovací, která v sob ě zahrnuje volbu postupu, stránku realiza ní a stránku kontrolní a ídící, která slouffí k vyhodnocování úsp -nosti a provád ění p ípadných oprav.

Strategie učení se vyznačují několika základními rysy. Oxfordová (1990) zmíní uje n které z nich a uvádí například, že strategie učení umožní žákovi řídit proces učení. Žák se tak stává samostatným a obejde se bez neustálých instrukcí a rad učitele. Žák přebírá v určité míře zodpovědnosti za své kroky, čímž se stává postupně sebevědomějším a zainteresovanějším.

Strategie učení, jak uvádí Oxfordová (1990), zároveň mění a rozšiřují dosavadní roli učitele. Ten už není pouze instruktorem, kontrolorem a hodnotitelem, ale také pomocníkem, průvodcem, rádčím a diagnostikem, který ve třídě vytváří klima otevřené ke komunikaci a vede studenta k vlastní odpovědnosti. Zmíněná má podle Oxfordové (1990:11) následující úinek: *šWhen students take more responsibility, more learning occurs, and both teachers and learners feel more successful.š*

Dalším rysem strategií učení je jejich zaměřenost na cíl. Oxfordová (1990) chápe strategie učení jako nástroj, který je používán k vyřešení problému nebo úlohy. Strategie učení pomáhají žákům docílit tohoto co nejefektivněji a nejrychleji tak, aby žák zvládl více množství učiva. Je třeba dodat, že se zaměřeností na cíl Oxfordová (1990) také spojuje základ strategií. Strategie jsou spojeny s jednáním, které žáka dovede k cíli.

Oxfordová (1990) dále uvádí, že strategie učení zahrnují více než jen kognitivní stránky a funkce. Spadá do nich také metakognitivní funkce jako je plánování, organizování a hodnocení vlastního učení. Nedílnou součástí, především při učení se cizímu jazyku, jsou dále funkce emocionální (afektivní) a sociální.

Dalším aspektem strategií učení je podle Oxfordové (1990) jejich pozorovatelnost. Některé strategie je možné poměrně dobře pozorovat, jako je tomu například u strategie spolupráce. Na druhou stranu, existují strategie, které zaznamenat nelze, ať již proto, že probíhají uvnitř žáka, nebo proto, že probíhají mimo školní třídu.

Faktor, kterým se Oxfordová (1990) u strategií učení také zabývá, je míra uvědomění, se kterou k nim žák přistupuje. Některé jsou podle Oxfordové toho

názoru, že použití strategií učení, kontrola učebního procesu jí předpokládá jistý základ a uvědomění žáka. Na druhou stranu Oxfordová uvádí, že existují strategie užívané od počátku instinktivně a nekriticky, například že se strategie učení mohou stát automatickými postupem doby jejich užívání.

Kromě výše zmíněného je podle Oxfordové (1990) pro strategie typické, že jsou poměrně jednoduché a naučitelné. Žáci si mohou strategie osvojit pomocí tréninku, který jim umožní rozpoznat, proč a kdy je třeba specifické strategie uplatnit.

Oxfordová (1990) dále charakterizuje strategie jako flexibilní, čímž se myslí, že je lze poměrně lehce přizpůsobit situaci. Jednotliví žáci navíc používají strategie a kombinují je pro různě charakteristickým individuálním způsobem. Výběr a použití strategií ovlivňuje řada faktorů, jako je například věk, pohlaví, národnost, motivace, očekávání učitele, učební se a další.

Poslední charakteristikou, kterou Oxfordová (1990) u strategií popisuje, je jejich přímý nebo nepřímý vliv na učení. Na základě tohoto kritéria Oxfordová strategie klasifikuje a rozděluje na přímé a nepřímé. Pod přímé strategie patří strategie paměťové, kognitivní a kompenzační. Pod strategie nepřímé jsou zahrnuty strategie metakognitivní, afektivní a sociální.

Z popisu strategií učení je zřejmé, že velkou měrou ovlivňují učební proces. Vzhledem k tomu, že se poměrně často prolínají se styly učení, je potřeba zaměřit se také na vztah těchto pojmů.

1.4.1 Strategie učení a styly učení

Mareš (1998) popisuje pozici strategií učení v rámci učebního procesu a tedy také jejich vztah ke stylu učení na základě pracovního modelu Schmecka (1988b). Ten vychází od zvláštností osobnosti učícího se člověka a přes styly učení, strategie učení a taktiky učení se dostává až k výsledkům učení.

Mareš (1998) daný model vysvětluje na konkrétním případě. Například pro člověka, který se řadí mezi neuroticky a k jeho charakteristickým znakům patří motivace zvnějšku, závislost a úzkostnost, je typický tzv. povrchný styl učení. V závislosti na stylu učení si tento typ člověka volí jako strategii učení memorování. Mezi jeho taktiky učení tak patří opakované přečítávání si poznámek, uflívání mnemotechnických pomůcek a doslovné nebo téměř doslovné učení se. Výsledkem takového učení je popis toho, co bylo nastudováno a doslovné reprodukování naučeného.

Na základě tohoto příkladu lze odvodit, že strategie učení, a tedy také taktiky učení volí člověk na základě svého učebního stylu, který je zase ovlivněn jeho osobnostním typem. Podobný názor zastávají také Lojová a Vlčková (2011: 123):

Strategie učení vychází z konkrétního typu stylu učení konkrétního jedince. Jsou závislé na jeho individualitě (zejména na jeho vrozeném kognitivním stylu), v nichž vlivem, jako jsou charakteristika, učebně-pojádavky na člověka, způsob regulace procesu osvojování dovedností apod.

Wlodar a Doulik (2001) s odkazem na Mareš (1998) shrnují vztah učebních strategií a stylu učení s tím, že styl učení představuje jakousi metastrategii, která v sobě shrnuje učební strategie a učební taktiky. Metastrategie tyto strategie a taktiky vyhodnocuje a orientuje určitým směrem. Dále je také reguluje dohledem na podmínky učení, na vlastní práci učení, na jeho výsledky a sociální kontext.

Na rozdíl mezi oběma pojmy poukazují Lojová a Vlčková (2011: 133): *Na rozdíl od stylu učení a od kognitivního stylu, které je možné jen znát a obtížně změnit, lze strategie učení zprostředkovat, osvojit si a změnit snadněji, a to výukou nebo jinou podporou strategií, která je neodmyslitelnou součástí jazykového vzdělávání.* Ke stejnému názoru, dá se říci, se přiklání také Ellis (2004), který řadí styly učení a strategie učení do dvou odlišných kategorií. Styl učení řadí mezi sklony, tendence, zatímco strategie do skupiny označené jako akce člověka.

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že styly učení stojí nad strategiemi učení, tedy si člověk volí na základě stylu učení. Na rozdíl od strategií učení, které jsou poměrně

lehce naučitelné a mnitelné, se se styly učení manipuluje hře. Jsou totiž podobné stylům kognitivním, které jsou považovány za vrozenou sloflku.

1.5 Přístupy k učení

Mareš (1998) charakterizuje přístupy k učení jako činnost přiučení, u níž si flák uvdomuje své možnosti a meze, uvdomuje si svůj úkol a také svou motivaci a výsledek svého snažení. Mareš s odkazem na Martona (1998) dále doplňuje definici termínu tím, že se jedná o flák v pohled na to, co pro něj osobně znamená učení.

Rozní autoizmiují rzná rozdělení přístupu k učení, v nichž se však shodují na dvou základních, a to povrchovém a hloubkovém. Mareš (1998) nejdříve charakterizuje fláky s přístupem povrchovým s tím, že se jedná o jedince, které učení nebo učivo nebaví. Motivem pro jejich učení bývá snaha vyhovět učiteli, rodičům, snaha získat dobré známky a vypadat dobře v očích spolufláků, z čehož plyne, že učení chápou jako něco vnucovaného zvnějšku.

Co se týče postupu fláků s povrchovým přístupem k učení, mají dle Mareše (1998) tendenci učít se látku nazpaměť, nejlépe do slova. K poznatkům nemají fládný vztah, nerozlišují informace podstatné, hlavní od doplňkových. O látce, kterou se učí, nepřemýšlejí, spíše ji nekriticky přijímají od učitele. Výsledkem takového učení je malé nebo fládné porozumění probíranému učivu. fláci nechápu vnitřní strukturu učiva ani jeho provázanost s praktickým flivotem, jsou pouze schopni reprodukovat text, na který nemají vlastní názor. I když jsou daní jedinci schopni zapamatovat si mnoho detailů, učivo velmi rychle zapomenou. K dalším charakteristikám fláků vyufflvajících tento přístup patří jejich orientace na chybu, úzkostnost a málo vlastních zkušeností.

Následně se Mareš (1998) vnuje flákům s hloubkovým přístupem k učení a uvádí, že se vesměs jedná o jedince, které učení baví, učí se proto, že sami chtějí

v něm porozumět. U něj je pro tento typ flák vnitřní potěbou, přináší jim pocit radosti.

Postup, který volí fláci s hloubkovým přístupem k uění, se odvíjí od jejich snahy dobrat se osobního smyslu uiva. Jak uvádí Mareš (1998), tyto fláci se snaží dávat dohromady informace z více zdrojů, nepřijímají je nekriticky, ale snaží se zamyslet nad argumenty autora a porovnat je s tím, co znají z vlastní zkušenosti. Co z takového uění plyne, je porozumění jeho obsahu i struktuře. Fláci jsou schopni vyložit látku vlastními slovy, příklady z učebnice doplní svými vlastními a k tématu zaujmají vlastní stanovisko. Další kladnou stránkou zmiňovaného přístupu k uění je dlouhá doba pamatování obsahu uiva i případná schopnost vydedukovat část, která byla zapomenuta. Pro fláky s hloubkovým přístupem k uění jsou typické bohatší životní zkušenosti, průfnost a sebevědomí.

1.5.1 Přístupy k uění a styly uění

Co se týká vztahu termínů přístup k uění a styl uění, dá se setkat s názorem, že se jedná o synonyma. Například Mareš (1998) používá termín povrchový přístup k uění stejně jako povrchový styl uění. Nicméně již například na základě toho, že se klasifikace obou termínů rozchází, považují za vhodné oba termíny od sebe odlišit. Jak bylo zmíněno, přístupem k uění se rozumí spíše to, co pro fláka uění znamená. Styl uění je podle mého názoru poněkud konkrétnější. Navíc ten samý styl uění může být zvolen jak flákem s přístupem povrchovým, tak flákem s přístupem hloubkovým.

2 Klasifikace stylů u ení

Následující kapitola se na rozdíl od obecně pojeté předchozí kapitoly zabývá konkrétními styly u ení. Po jejím přečtení by si měl být čtenář schopen představit, jaké oblasti a prvky se dají zařadit pod tento termín. Především u čtenářů by se navíc mohli na jejím základě zamyslet nad variabilitou svých studentů a jejich potřeb.

2.1 Styly u ení podle autorů

Přístup k chápání a užívatí stylů u ení se měnil a mění v průběhu doby, a tak existuje řada náhledů, dělání a chápání této tematiky ze strany jednotlivých autorů. Uvést výčet stylů u ení není jednoduché, jelikož jak například uvádí Prashnigová (1998), stejným způsobem, jakým se od sebe liší jednotliví lidé, liší se od sebe také jejich styly u ení.

Následující ukázka stylů u ení podle několika vybraných autorů naznačuje, že se klasifikace stylů u ení odvíjí od aspektů, které daní autor i zohledňuje. Může se jednat například o kognitivní procesy, tedy o způsob získávání a zpracování informací, o aspekty sociální i osobnostní a o aspekty vrozené i neditelné.

2.1.1 Styly u ení podle Gordona Lawrence

2.1.1.1 Mentální preference

Zajímavý náhled na styly u ení p iná-í Gordon Lawrence, který student m p isuzuje styly u ení na základ jejich preferovaného zp sobu p ijímání a zpracování informací. Lawrence (1997), který ve své práci vychází z my-lenek K. G. Junga a z výzkumu Myers-Briggse, rozpracoval ty i skupiny preferencí v procesu u ení, které dále rozd lil na dva protikladné typy student .

První skupina se d lí na extroverty (E) a introverty (I) a základem tohoto rozd lení je p ístup k okolnímu sv tu, který lov ka ovliv uje v jeho u ebních preferencích. Lawrence (1997: 3) chápe extroverzi jako otev ení se sv tu a introverzi jako uzav ení se do sebe a íká, že každý lov k musí být extrovertní i introvertní každý den: *šWe have to have skills in both, but one is our preferred way. It is the way person gets energized.* Každý z nás tedy umí být extrovertní i introvertní, jde jen o to, který z t chto dvou p ístup preferujeme a který nám dodává energii.

Druhá skupina je rozd lena na sensing (S) a intuition (N), tedy dva rozdílné zp soby vnímání v cí a lidí. Lidé, kte í vyuffívají své smysly (senses) k poznávání okolí, vnímají skute ná fakta a zároveň se zam ují na jednotliviny. Naopak, lidé intuitivní staví p i poznávání svého okolí na svém instinktu a zaobírají se rad ji celkem neffli jednotlivinami. Lawrence (1997) op t poukazuje na fakt, že lidé poznávají pomocí obou zp sob , pouze jeden z nich je v-ak preferovaný a pouffíváný automaticky.

T etí skupina je rozd lena na thinking (T), neboli my-lení a feeling (F), neboli cít ní. Jedná se o dva zp soby, podle kterých lidé íní svá rozhodnutí, o dva zp soby usuzování. Jestliffe se jedinec p i zpracování informací zam uje p edev-ím na hledání p í iny a následku, ádu a logiky a jasných záv r neovlivn ných osobností,

spadá do skupiny thinking. Jedinci spadající pod skupinu feeling se při rozhodování zaobírají tím, jak jejich okolí ovlivní lidi v jejich okolí. Rozhodnutí provádí na základě svých hodnot. V běžném životě se dostává k používání obou způsobů usuzování, jen jeden je však chápán jako preferenční.

Poslední, čtvrtá skupina se skládá z typu označovaného jako judging (J) a perceiving (P). Do první ze zmínovaných skupin spadají jedinci, u kterých se projevuje především usuzovací tendence, a tedy thinking (T) nebo feeling (F). U druhého typu jedinců se naopak projevuje spíše jejich vnímání, a tedy sensing (S) nebo intuitive (I). Lidé spadající pod první typ rádi jednají podle předem ustaveného plánu, mají rádi svůj život dobře organizovaný. Naopak lidé spadající pod druhý typ chápou plánování předem jako bariéru při přijímání nových poznatků neboli slovy Lawrence (1997: 4): *„They want to keep plans to a minimum so they can be flexible and respond quickly to new things as they happen.“*

2.1.1.2 Vliv mentální preference na učební proces

Různé typy mentálních preferencí, tak jak byly výše popsány, jsou podle Lawrence (1997) předpokladem k preferenci různých stylů učení. Jak Lawrence ukazuje, očekávání studentů jsou v učebním procesu velice rozdílná, na základě toho si učitel může rozmyslet, jaké nevhodnější aktivity v této době použít.

Co se týče první ze jmenovaných skupin, extroverti (E) volí rozdílný styl učení od introvertů (I). Student extrovert nejdříve jedná a až následně své myšlenky reflektuje. Daný jedinec se bez rozmyslu hrne do nového učiva, kterým se rád propracovává v kolektivu. Extrovert navíc k učení vyjadřuje silný motivační prvek, neboli slovy Lawrence (1997: 22): *„Having a strong, interesting, external reason for studying, beyond learning for its own sake.“* Dalším typickým znakem pro extroverta je naučit se němu novému a snaha o předání těchto poznatků ostatním.

Na rozdíl od extrovert introvertní typ studenta nejprve reflektuje své myšlenky ve svých myšlenkách a až poté jedná, je-li to tedy vůbec nutné. Daný jedinec pracuje rád o samotě, případně svou práci konzultuje s jedincem, kterému může dle potřeby pomoci. Spolupráci s ostatními volí pouze na základě vlastního rozhodnutí. Lawrence (1997) navíc dodává, že daní jedinci preferují práci v studiu klid.

V další skupině proti sobě stojí studenti využívající především smysly (S) a studenti spoléhající na intuici (N). Studenti se smyslovou preferencí jsou, což se stýká u nich s teoretickým zaměřením a práci s novými látkami je nejvíce zajímá její využitelnost v praxi. Daní jedinci dále preferují, když u učitele při vysvětlování nové látky vychází z předem známých faktů a teprve od nich se dostává k případným abstraktním konceptům.

Intuitivní studenti rádi následují svou představivost a vrhají se do studia nového učiva, které se snaží pochopit svým vlastním způsobem. Dle Lawrence (1997) dávají daní jedinci nejprve přednost celostnímu obrazu a až poté se za něj zabývají jednotlivými částmi, detaily.

Dále proti sobě stojí studenti, kteří při rozhodování používají spíše myšlení, rozum (T) a studenti, kteří dávají přednost svým citům (F). První ze jmenovaných v procesu učení preferují logicky uspořádané učivo, systém. U učitele musí zorganizovat učivu a učení logicky, jakékoliv citově laděné vyrušení ze zavedeného systému není vítané. Diskutovaní studenti rádi pracují s jasným, objektivním materiálem, který mohou podrobit analýze. Od svého učitele dále očekávají, že jim poskytne adekvátní zpětnou reakci ohledně toho, čeho docílili a čeho nikoliv.

Naopak, citově založení jedinci se rádi zabývají materiálem, který je jim nějakým způsobem blízký, ke kterému si mohou vytvořit vztah. Při výuce rádi spolupracují s ostatními, vyhovuje jim přátelské a otevřené prostředí, kde si všichni navzájem pomáhají. Od učitele daní jedinci očekávají, že se bude ve třídě snažit vytvořit harmonické prostředí, že při hodnocení bude brát v potaz nejen výsledky, ale i žáka jako osobnost.

Poslední z protikladných dvojic je Lawrence (1997) označená *judging* a *perceiving*. Jífl na základ vý-e popsáných charakteristik je z ejmé, fle studenti spadající do první skupiny, u nichfl se navenek projevuje spí-e usuzovací schopnost (J), preferují vyu ovací hodiny s jasnou a logickou strukturou. Jejich cílem je dobrat se n jakého smysl dávajícího záv ru, neradi nechávají práci nedod lanou. Daní jedinci pot ebují dop edu v d t, co se od nich vyfladuje a jakým zp sobem budou za svou práci hodnoceni. Hodina by tedy m la mít p edvídatelnou strukturu, v jejímfl rámci nem fle studenty nic p ekvapit. Jak navíc Lawrence (1997) pí-e, je pro dané jedince typické nau it se pouze to, co se od nich vyfladuje. Ve v t-in p ípad nejdou tito studenti dobrovoln za hranice pofladavk , které jim stanoví u ítel.

Studenti spadající do druhé podskupiny, tedy *perceiving* (P), u kterých se projevuje spí-e vnímání, se velmi rádi u í nové v ci a p i u ení si rádi volí sv j systém a postup. Preferují, je-li jim nejd íve nabídnut celkový obraz probírané látky, a afl poté se p esouvají k detail m. Daní studenti rádi zkou-ejí n co nového a jsou otev ení novým podn t m.

2.1.1.3 Šestnáct typů stylu učení

P i azením preferen ních zp sob u ení k r zným typ m osobnostních a mentálních preferencí student práce Lawrence (1997) nekon í. Autor dále vytvo il klasifikaci –estnácti styl u ení odpovídajících jednotlivým kombinacím vý-e zmín ných preferencí jedinc . Typy styl jsou ozna eny po áte ními písmeny preferencí a jedná se tedy o následující: ENTJ, ISFP, ESTJ, INFP, ESFJ, INTP, ENFJ, ISTP, ESTP, INFJ, ESFP, INTJ, ENTP, ISFJ, ENFP a ISTJ. V rámci práce povafluji za dostate né stru n zmínit dva z ejm nejodli-n j-í typy t chto styl ESTJ a INFP.

První z nich nese ozna ení ESTJ (*extraversion, sensing, thinking, judging*) a je pro n j typická snaha zastávat vedoucí pozici, ve které studenti mohou ostatní

organizovat, cítit se zodpovědně a dolefit. Studenti spadající pod ESTJ dále oceňují vyučování, které má systém, které je objektivní, má jasný cíl neboli slovy Lawrence (1997: 31): *They draw energy from the steady, orderly process of working, taking pleasure from each small completion as they move toward the end of the job.* Daní jedinci oplývají schopností dobré paměti, nicméně pokud nabyté poznatky neuplatní v praxi, hrozí jejich brzké zapomenutí. K dalšími charakteristikám popisovaného stylu patří také preference učit se krok po kroku a není tedy fládoucí, aby učitel procházel probíranou látku příliš rychle. V učivu by navíc studenti měli vidět poučitelnost v reálném životě, motivací je například inspirace na jejich budoucí kariéru. Nakonec je třeba dodat, že daný typ stylu učení spočívá také v učení se od konkrétního k abstraktnímu, opačný systém studentům s ESTJ stylem nevyhovuje.

Druhý ze zmínovaných stylů nese označení INFP (introversion, intuitive, feeling, perceiving) a z následujícího poměrně jasně vyplývá, že se od předchozího stylu učení v mnoha aspektech liší. INFP studenti si rádi v tichosti a do hloubky procházejí myšlenky, které je zaujaly. Od přírody jsou zvědaví a snaží se co nejvíce dozvědět o věci, co zaujme jejich představivost. Daní jedinci jsou velice citliví na prostředí, ve kterém se učí a nemohou být sami sebou, necítí-li podporu a zájem ze strany spolužáků a učitele. Učitel by měl být velmi opatrný, co se hodnocení těchto studentů týče, jelikož jsou citliví na neeterně sdělenou kritiku jejich práce. V učebním procesu je u INFP stylu učení preferováno čtení a psaní, tedy aktivity, v jejichž rámci pracují studenti samostatně, mohou vyvíjet svou kreativitu a originalitu a určovat si své vlastní tempo. INFP studenti si nejdříve vytvářejí celkový obraz, klíčových bodů a až poté, pokud je to vůbec nutné, se zaměřují na detaily. Jsou ochotni pracovat tvrdě, do hloubky a se zaujetím, ale to jen v případě, že je probíraná látka osloví. Na závěr je možno dodat, že daní jedinci oceňují, mohou-li k aktivitám přistupovat svým vlastním způsobem, navodí-li si pocit hry, což jsou postupy, které ne vždy odpovídají systému vyžadovanému osnovami.

Jak bylo popsáno, vychází Lawrence (1997) při klasifikaci stylů učení z osobnostních aspektů studentů, z jejich mentálních preferencí. Autor tvrdí, že právě

jejich znalost je základem k využití pirozené motivace vycházející přímo ze student samotných a v souvislosti s tím ke zlepšení učených výsledků. Lawrence také vyvrací názor, že by některý z preferovaných stylů učení studenta limitoval nebo zvýhodňoval v učebním procesu neboli Lawrenceovými vlastními slovy (1997: 26): *„Different learning situations call for different preferences.“* Tak například situace vyžadující improvizaci bude vyhovovat více extrovertnímu typu studenta, zatímco potěba dlouhé tiché koncentrace bude vyhovovat spíše introvertnímu typu studenta.

Podle Lawrence se typologie o extrovert versus introvert, sensing versus intuitive, feeling versus thinking a judging versus perceiving odlišná, jedná se o rámec, ze kterého typologie vychází a jeho znalost mu pomůže k využití silných stránek a posílení slabých stránek v učebním procesu. Chápání rozdílů jednotlivých typů osobností a potažmo tedy také rozdílů jednotlivých stylů učení pomůže studentovi pochopit, proč je v některých aktivitách úspěšnější než v aktivitách jiných. Znalost rozdílů jednotlivých stylů učení, pomáhá mu to lépe pochopit studenty a jejich potřeby a jeho hodiny tak bývají produktivnější a vztahy se studenty vtejnější. Lawrenceovu klasifikaci lze ukončit jeho vlastními slovy: *„The most important advice I can give you is to work from the strengths of your type.“* (Lawrence 1997: 27)

2.1.2 Styly učení podle H. F. Silvera, R. W. Stronga a M. J. Periniho

Stejně jako předchozí autor také Silver, Strong a Perini (2000) vycházejí v klasifikaci stylů učení z psychologických typů osobností Junga (1923) a jejich klasifikace stylů učení se tedy do jisté míry s předchozím autorem shoduje. Na druhou stranu však daní autor i ve své klasifikaci zohledňuje také Gardnerovu teorii rozmanitých inteligencí, o níž je jejich koncepce rozšířená.

2.1.2.1 Typy osobnosti

Stejně jako Lawrence (1997) také Silver, Strong a Perini (2000) rozdělují typy osobností člověka podle Junga na základě dvou kognitivních funkcí vnímání informací (perception) a usuzování (judgement) neboli zpracování přijatých informací.

Na základě kognitivní funkce vnímání dělí Strong, Silver a Perini (2000) opět stejně jako Lawrence (1997) jedince na dvě skupiny sensing a intuition. Smyslový typ člověka (sensing) přijímá konkrétní fakta a detaily světa kolem nás zapojením všech smyslů. Ty tedy potěbuje k tomu, aby charakterizoval a vysvětlil realitu.

Člověk tohoto typu rád říká přímou pravdu, je zaměřený na praktičnost a využitelnost poznatků. Daní jedinci mají rádi jasný cíl, kterého se snaží v procesu učení dosáhnout. Za tímto účelem jsou ochotni tvrdě pracovat a precizně oddělují období práce a zábavy.

Druhá skupina intuitivně zaměřených jedinců preferuje abstraktní myšlení, kterým usiluje o pochopení reality jako celku. Význam schovaný za fakty a detaily se snaží pochopit pomocí hádání, inspirace a vhledu. Mimo zmíněné se daní jedinci rádi dají své představitivosti a cítí se omezení přesně určenými pravidly a postupy. Vlastnímu úsudku, nebojí se následovat své představy a probírávat různé možnosti a nápady.

Další dělení typů osobnosti se děje na základě způsobu zpracování informací, které přijímáme ať už smysly nebo intuicí. Silver, Strong a Perini (2000), opět stejně jako Lawrence (1997), uvádí podle daného kritéria typ označený jako thinking (myslící) a typ označený jako feeling (citový). Myslící typ člověka zpracovává přijaté informace objektivně, s odstupem a na základě logiky. Myšlení umožňuje člověku vnímat příčiny a následky a vede k dodržování logických pravidel při různých rozhodnutích. Myslící typ člověka nevyhleduje pro své příčiny souhlas okolí a cítí se nepřijemně uvnitř emotivních situací, včeho se řídí podle nepochybně racionálně.

Na rozdíl od jedinců up ednost uující mylení zpracovávají citov zalofení jedinci informace subjektivn na základ svého osobního pohledu na v c. Spí-e nefi spojitosti logické up ednost ují citov zam ení jedinci spojitosti lidské, které d lají fivot bohat-í a smyslupln j-í. Ne v-e podle nich podléhá zákon m rozumu, naopak prost ednictvím cit jednáme, rozvíjíme na-e osobní hodnoty a upev ujeme vztahy s lidmi kolem nás. Jedinci up ednost uující city se rozhodují spí-e srdcem nefli hlavou a k dal-ím rozdíl m, které je odli-ují od jedinců up ednost uující mylení, dodávají Silver, Strong a Perini (2000: 23) následující: *Thinking keeps our decisions rational, while feeling gives us purpose for making decision.*

Silver, Strong a Perini (2000) stejn jako Lawrence (1997) zastávají také názor, fe lidé ve v t-in p ípad nep edstavují vyhran ný typ jak vnímání, tak zpracování informací. Na druhou stranu v-ak u každého jedince jeden z typ vnímání a zpracování informací v pr b hu fivota p evafluje, na základ ehofi klasifikovali Silver, Strong a Perini ty i druhy styl u ení.

2.1.2.2 Styly učení

Kombinací preferencí různých typ osobností klasifikovali Silver, Strong a Perini (2000) čtyři různé styly učení, které se, jak již bylo zmíněno, snaží propojit s teorií rozmanitých inteligencí. Autoři jsou totiž toho názoru, že zatímco teorie rozmanitých inteligencí se zaměřuje na obsah učení, zabývají se styly učení především procesem učení. Pro účely práce považují za dostačující ukázat propojení rozmanitých inteligencí a stylů učení pouze na příkladu inteligence jazykové.

První ze stylů učení, označovaný jako mastery, vznikl na základě propojení preference vnímání pomocí smyslu (sensing) a zpracování informací pomocí myšlení (thinking). Jedinci se zmíněnými preferencemi uvítají, v důležitosti, co a jak mají v učebním procesu dělat, tedy pracují efektivně, jsou-li jim dány jasné stručné instrukce krok za krokem. Co se týče dalších preferencí, ty popisují Silver, Strong a Perini (2000: 24) následovně: *„They need to be active, to be doing, to see tangible results from their efforts, and to be in control of the task.“* Daní jedinci se nejlépe učí pomocí drilu a především a poznatky si nejlépe osvojí, směřují-li si je vyzkoušet v praxi. Zaměřují se spíše na vlastní myšlenky nebo ostatní lidi a v průběhu učení pořadují okamžitou zpětnou vazbu. Motivací pro studenty s tímto stylem učení bývají různé soutěže a hry. Co se názvu stylu učení týče, mastery by se dalo přeložit jako mistrovské ovládnutí, což je přesně to, čeho chtějí studenti s popisovaným stylem v učebním procesu dosáhnout. Co se týče propojení tohoto stylu učení s jazykovou inteligencí, jazyk je v tomto případě používán k popisu událostí a činností. Vhodnou činností pro toto propojení je například psaní článku, vytváření časopisu, zpráv nebo popis postupu i předmětu. Povolání, které by odpovídalo tomuto popisu, je například novinář i administrátor.

Další ze stylů učení vznikl kombinací preference intuice (intuition) při vnímání a preference myšlení (thinking) při zpracování informací. Silver, Strong a Perini (2000) daný styl označili jako understanding, což by se dalo přeložit jako chápat. Jedinci s tímto stylem učení totiž mají tendenci myšlenky a informace

zkoumat dle kladně do hloubky, ať dojdou k jejich porozumění, ať jim dává probíraná látka smysl. Tento sklon se podle Silvera, Stronga a Periniho (2000: 26) projevuje následovně: *„They are constantly asking why? And their questions tend to be provocative.“* Co se dále charakteristik popisovaného stylu u daných studentů, patří sem smysl pro pořádek, snaha mít v u daných jasný systém a předem zmapované zdroje. Studenti preferující tento styl pracují rádi samostatně, způsobem reakce vyjadřují raději ať po splnění úkolu raději nevládnou práci. Dlefitý je pro ně také dostatečný čas k plnění úkolů, všechny své kroky si rádi promyslí, jsou detailisté. Jedná se navíc často o vážení tená, kteří rádi pracují s abstraktními symboly. Co se propojení jazykové inteligence s daným stylem u daných studentů, projevuje se například ve nickém nadání a ve schopnosti budovat logické argumenty. Jedná se o dispoziční, které by bylo možno využít například v povolání právníka, profesora, mluvčího nebo filosofa.

V dalším stylu u daných, označeném jako self-expressive, se podle Silvera, Stronga a Periniho (2000) setkává preference intuice (intuition) ve vnímání s cílením (feeling) v rámci zpracování informací. Intuitive feelers, jak jsou studenti preferující daný styl nazýváni, se často oddávají snahám, kladou velký důraz na své hodnoty, jsou otevření alternativám a neustále se snaží přejít na nové způsoby, kterými by mohli vyjádřit své postoje. Všechny tyto prvky se promítají také do učebního procesu, v jehož rámci jsou daní jedinci zastánci netradičních způsobů výuky, které je odvedou dále od rutiny, rádi používají svou představitost a zaměřují se na problémy, na které nelze dát jednoznačnou odpověď. Důležitá, které je zaujme, jsou ochotni se naplno pohroužit a časové omezení pro ně tedy není vítané. Naopak úkol, který u nich nezbudí velký zájem je odbyt a opomenut. Daní studenti jsou dále nezávislí, rádi se berou úlohu po svém, nikoliv na základě učitelových instrukcí, nebojí se lišit od ostatních a jsou zaměřeni na estetickou stránku věci. Pro vnější pozorovatele se může práce studentů s popisovaným stylem jevit jako chaotická, jelikož se často věnují více věcem najednou podle toho, co je v danou chvíli zajímavé. Jazyková inteligence se u daných studentů projevuje jejich schopností používat metaforické a expresivní jazykové prostředky. Není divu, že jim vyhovují aktivity, jako je například psaní her,

povídek, scénáře, popípad p íprava reklamní kampan . Zam stnání, v jejichfl rámci by daní jedinci na-li zalíbení i uplatn ní, op t s ohledem na jazykovou inteligenci, jsou nap íklad dramatik, básník nebo spisovatel.

Poslední styl u ení, ve kterém se kombinuje preference smyslového vnímání (sensing) s preferencí cít ní (feeling), co se zpracování vnímaných informací tý e, se nazývá styl interpersonální. Jedinci spadající do této skupiny bývají spole en-tí, p átel-tí a zajímají se o názory a pocity druhých lidí. To bývá také impulzem jejich práce ó úkol ásto plní ne proto, fle by je zaujal, ale proto, fle se snaží vyhov t u iteli. Rádi spolupracují s ostatními studenty, sdílí své my-lenky a p emý-lejí nahlas. Pozitivní zp tná vazba, jak pí-í Silver, Strong a Perini (2000: 27) je pro n velmi d lefitá: *šThey much prefer cooperation to competition, and they need reassurance or praise that lets them know they are doing well.š* Individuální p ístup je to, co tito studenti vyhledávají. Daní jedinci dále nerozli-ují mezi b flným flivotem a -kolou a za ne-li se probíraná látka vzdalovat upot ebitelnosti v reálném flivot , ztrácí o ni zájem. ásto jednají impulsivn , spontánn , prost podle toho, co poci ují v danou chvíli jako správné. Jazyková inteligence se ve spojení s diskutovaným stylem projevuje nap íklad schopností vyuffítvat jazyk k budování vztah s ostatními lidmi a d v ry k nim. Povolání, která by mohla odpovídat lidem tohoto typu, jsou nap íklad prodejce, poradce nebo terapeut. Mezi aktivity, které by mohly daným jedinc m ve spojení s jazykovou inteligencí vyhovovat, pat í psaní dopis , vedení rozhovoru nebo ud lování rad fiktivní postav .

Zakomponování v-ech ty styl u ení do u ebního procesu vyffladuje velkou pestrost u ebních aktivit, metod a technik, cofl není pro u itele jednoduchým úkolem. Jejich znalost a vyuffítí v-ak m fle u iteli krom náro né práce p ínést také velmi kladnou odezvu ze strany student á zlep-ení jejich studijních výsledk . Vyuffítím v-ech popsanych styl u ení v kombinaci s r znými inteligencemi bude docíleno toho, fle se studenti budou v hodinách cítit p íjemn á budou motivováni k lep-ímu výkonu. Krom zmín ného skýtá tento postup podle Stronga, Silvera a Periniho (2000: 44) také dal-í výhody: *šExposing students to strategies and activities that are*

not of their dominant styles and intelligences not only makes them stronger, more balanced, and more flexible learners, but also makes them more tolerant of those who do things differently. Znalost a využití stylů učení tak jistě přispívá ke zkvalitnění výuky a zlepšení atmosféry ve třídě.

2.1.3 Styly u učení podle D. A. Kolba

Zajímavý pohled na styly učení nabízí ve své práci také americký psycholog D. A. Kolb. Kolb (1984) navazuje na díla autorů jako je například John Dewey, Jean Piaget a Kurt Lewin, kterými se inspiroval při tvorbě své teorie zkušenostního učení (Experiential Learning Theory).

Teorie zkušenostního učení staví Kolb (1984) na třech základních východiscích. Jedním z nich je tvrzení, že učení je proces a není učeního tedy třeba primárně zdrazovat, tak jako se to projevuje například u behaviorálních teorií, především závěry a výsledky.

Autor dále dodává, že se jedná o proces nepřetržitý, souvislý, jehož základ je vliv ve zkušenosti. Do každé učební situace vchází člověk s názory a předpoklady, které jsou získány. Na učiteli je, aby nejen vytvořil nové poznatky, ale aby poznání a případně také vyvrátil poznatky předchozí, neboli jak říká Baker, Jensen a Kolb (2002: 2): *„Paradoxically, learning is also the process of making the familiar strange. Unlearning old ideas is necessary to learn new ones.“*

Kolbova teorie dále chápe učení jako celkový proces, v němž se kombinuje zkušenost, vnímání, poznávání a chování. Jako holistický proces je učení chápáno také z toho důvodu, že se nejedná o izolovaný proces, ale o interakci s okolním prostředím, o lidskou adaptaci v okolním světě.

Mimo zmíněné chápe Kolb (1984) učení jako proces vytváření v domostí, kdy nedochází interakcí mezi objektivními společenskými v domostmi a osobní v domostí učícího se jedince.

Posledním východiskem Kolbovy teorie je předpoklad, že impulzem učení je konflikt, například mezi způsobu, kterými se člověk přizpůsobuje svému. Jak říká Kolb, Rubin a McIntyre (1971), tento proces je jak aktivní, tak pasivní, jak konkrétní, tak abstraktní. V domostí, dovednosti a postoje jsou získávány konfrontací se způsobu zkušenostního učení, které se stávají v rámci učebního cyklu a jsou základem k rozdělení typů učení.

2.1.3.1 Cyklus učení

Východím bodem pro rozdělení Kolbova cyklu je otázka, kterou pokládají Baker, Jensen a Kolb (2002: 2): *How does what is inside get in? and How does what is inside get out?* Jinými slovy se stav cyklu dělí na ty, v jejichž rámci člověk získává, uchopuje zkušenost, a na ty, v jejichž rámci člověk zkušenost zpracovává. Jak píše Kolbová a Kolb (2005), do první ze skupin spadá konkrétní zkušenost (Concrete Experience) a abstraktní konceptualizace (Abstract Conceptualization), zatímco do druhé skupiny spadá reflektující pozorování (Reflective Observation) a aktivní experimentování (Active experimentation).

Jak píše Hroník (2006), Kolb se domnívá, že učení je efektivní, jestliže učící se jedinec projde všemi zmíněnými stavy, a to včetně konkrétní zkušenost, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování. Kolbová a Kolb (2005) na druhou stranu dodávají, že se jedná o idealizovaný koncept, který bývá například u studentů v učebních situacích a u vládnoucímu stylu učení studenta. V každém případě je třeba si připomenout každý ze stavů cyklu a jeho možné zapojení v rámci učebních situací.

V rámci prvního stavu zažívá člověk bezprostřední konkrétní zkušenost se světem a se sebou samým, což podle Mareše (1998), odpovídá procesu prožívání. Jak píše Kolb, Rubin a McIntyre (1971) je to konkrétní zkušenost, která zahajuje učební proces, a Petty (2013) přibližuje její konkrétní příklady. Může se jednat o zkušenost z reálného života, jako je například práce se dřevem nebo může jít například o pozorování zkušeného profesionála, o diskusi o vlastních zkušenostech, o hře a hraní rolí nebo o demonstraci, při níž člověk sleduje učitele, který jim předvádí nějakou činnost. Konkrétní zkušenost by měla sloužit k testování hypotéz, myšlenek a měla by nahradit bezmyšlenkovité opakování známých postupů.

Nastává druhý stav, reflektující pozorování, v jehož rámci člověk zmíněnou konkrétní zkušenost vnímá a přemýšlí o ní. Petty (2013) označuje diskutovanou fázi jako reflexi zkušenosti, při níž člověk hodnotí konkrétní zkušenost, ale také své pocity.

Kolb, Rubin a McIntyre (1971: 41) poukazují na důležitost spolupráce s ostatními studenty v rámci diskutované fáze: *Each person has the opportunity to test his personal reactions and observations to a given experience with a number of others and he gives others the opportunity to test their reactions against his.* Uitel by měl alespoň poskytnout i v této fázi asistovat, postupem času by ale měli být účastníci schopni reflexe sami.

Petty (2013) nabízí možnosti, jak reflexi realizovat, a to jak samostatně, tak s ostatními. Jako první nabízí reflexi prostřednictvím sebehodnocení. Hodnocení účastníka bývá často pouze v reflexi uitele, což utlumuje účastníkovu schopnost reflektovat svůj výkon, schopnost sebedokonalení a schopnost přebírat za svou práci odpovědnost. Cílem je tedy účastník, který má dostatečnou sebedůvěru a dovednost reflektovat své konání, což ho povede k učením i potom, co hodina skončí. Petty (2013) zmiňuje také další možnosti, jak se postavit k reflektování konkrétní zkušenosti, a to prostřednictvím hodnocení spoluúčastníka nebo deník, do kterých si účastníci zaznamenávají fakta a osobní citové reakce na učením zkušenost. Možnost vést si deníky je vhodná především u studentů sociální práce, uitelství a zdravotnictví.

Na druhý stav navazuje účastník tvořením abstraktních pojmů, tedy abstraktní konceptualizací neboli myšlením (Mareš, J. 1998). Dle Pettyho (2013) slouží tato fáze k uvedení účastníkovy konkrétní zkušenosti do souvislosti s teorií. K danému dochází v případě, že se účastník zamýšlí nad tím, proč se mu něco podařilo a proč ne, nad tím, co může přivést jiným způsobem i pro se daným problémem v budoucnu zabývat. Podle Kolba, Rubina a McIntyry (1971) tedy u účastníka dochází k procesu formování konceptů a zobecnění vzniklých na základě předchozího pozorování a reflexe.

čtvrtou fází cyklu je aktivní experimentování, v jehož rámci používá účastník svých pracovních závěrů z předchozích stavů a podle Mareše (1998) se v něm konání. Dle Pettyho (2013) by měl účastník bezprostředně navázat na otázku z minulé fáze, tedy jak může něco zlepšit a měl by ji otestovat další konkrétní zkušeností. Bez tohoto kroku, i když je jeho výsledek mnohdy nejistý, nemůže dojít k žádnému zlepšení.

Výsledkem celého procesu je další zkušenost, tentokrát ověřená, detailnější a cyklus se může opakovat (Mareš, J. 1998). Petty (2013) shrnuje popsané schéma s odkazem na Honey a Mumforda následovně: *„Vycházejí z předpokladu, že máme-li se něco naučit, například procenta, musíme danou věc nejprve vykonat, poté sebekriticky zhodnotit svůj výkon, použít se z chyb, proniknout do podstaty věci a v podobných věcech toto aplikovat.“* Kolb v cyklus tedy při učení zapojuje všechny styly ve vhodnou chvíli a je-li vyučovací hodina strukturována podle jím zmíněných fází, má velké šance na zaujetí v této podobě.

2.1.3.2 Styly učení a typy žáků podle Kolba

Učební výše popsané stavy cyklu učení jsou propojeny s různými styly učení, které uvedl Kolbová a Kolb (2005: 4) vyslovují následovně: *„The concept of learning style describes individual differences in learning based on the learner's preference for employing different phases of the learning cycle.“* Podle toho, k jakému stavu Kolbova cyklu má žák tendenci inklinovat, lze zařadit k jednomu ze čtyř stylů učení. Konkrétně se jedná o styl divergující, asimilující, konvergující a akomodující.

První typ žáků, divergující, je tímto termínem označován proto, že se jejich poznávání rozbíhá do mnoha stran. Mezi zmíněnými typy fázemi cyklu si daní žáci vybírají především konkrétní zkušenosti a reflektující pozorování. Jedná se o jedince s bohatou představivostí, která jim umožňuje nahlídnout na problematiku, kterou se zabývají, z mnoha úhlů pohledu. Na základě toho následně vycházejí s různými variantami učení. Dané charakteristiky odpovídají často žákům emocionálně laděným, kteří bývají humanitně zaměřeni (Mareš, J. 1998). Kolbová a Kolb (2005) k charakteristice daného stylu dodávají zájem o ostatní lidi a cizí kultury, zájem o umění. Daní jedinci také rádi pracují ve skupinách, porovnávají své názory s názory druhých a rádi dostávají osobní zpětnou vazbu.

Druhý typ flák , fláci asimilující, volí mezi ty mi zmi ovanými u ebními fázemi p edev-ím pozorování a reflexi a abstrakci a generalizaci, cofl se podle Mare-e (1998) projevuje v jejich schopnosti vst ebat a p epracovat r zné údaje a shrnout je do ur itého celku. Pro dané jedince je dále typický zájem o e-ení teoretických model , zkou-ení r zných my-lenek a teorií, nikoliv v-ak jejich praktická aplikace. Se zmín ným souhlasí také Hroník (2006), který dodává, že praktická stránka v ci není tak d leflitá, pokud je jimi vytvo ený model logický a bezesporný. Jak pí-í Kolbová a Kolb (2005), nacházejí jedinci s preferencí asimilujícího stylu u ení zalíbení nap íklad v karié e v dce, jelikofl se spí-e nefl na lidi orientují na abstraktní pojmy a teorie.

T etí typ flák p edstavuje typ konvergující, který ozna uje sbíhání aktivního experimentování s abstraktní konceptualizací. Jak pí-e Mare- (1998), bývají daní jedinci spí-e racionální a rad ji pracují s v cmi neflli s lidmi. Kolbová a Kolb (2005) jako dal-í charakteristiku daného stylu uvádí schopnost nalézat e-ení problému. flák m tohoto typu ned lá problém se rozhodovat, v rámci u ebního procesu rádi experimentují s novými nápady, d lají pokusy a simulace.

tvrtý typ flák se ozna uje jako akomodující, jelikofl se daní jedinci dokáflou lehce p izp sobit zm nám a novým situacím. Ze ty stav Kolbova cyklu inklinují ke konkrétní zku-enosti a aktivnímu experimentování. Podle Mare-e (1998) se jedná o jedince, kte í mají tendenci riskovat, jsou netr p liví, p i e-ení problému postupují intuitivn a asto volí metodu pokusu a omylu. Je-li jim p edloflena teorie, u nífl nevidí moflnost praktického vyufití, odmítají se jí zabývat. Jak pí-í Kolbová a Kolb (2005), uplatní se daní jedinci v karié e vyfladující akci, tedy nap íklad v oblasti marketingu a prodeje. V u ebním procesu rádi spolupracují s ostatními, spole n si stanoví cíle, kterých se snaflí dosáhnout, pracují v terénu a prov ují r zné p ístupy, aby se dobrali záv ru.

Na základ Kolbova cyklu bylo odvozeno je-t dal-í len ní typ flák . Nap íklad Petty (2013) mluví s odkazem na Honey a Mumforda o aktivistech, kriticích, teoreticích a pragmaticích. Aktivista odpovídá první fázi u ebního cyklu a

up ednost uje tedy konkrétní innost. Kritik up ednost uje p edev-ím kritické zhodnocení p edchozí innosti, teoretik dává p ednost u ení a práci s abstraktními pojmy. Na druhou stranu pragmatik up ednost uje aplikaci teorií v praxi.

A koliv, jak jifl bylo d íve zmín no, se Kolb ve své práci inspiruje p edev-ím autory, jako jsou Dewey, Lewin a Piaget, lze u n j, stejn jako u Lawrence (1997), Silvera, Stronga a Periniho (2000) vid t propojení také s Carlem Jungem. Tak tedy i p esto, fe Kolbova ELT (Experiential Learning Theory) chápe styly u ení spí-e jako sociáln psychologický koncept, objevuje se i zde vliv osobnosti lov ka. Kolbová a Kolb (2005) nasti ují, fe jifl v p ede-lé ásti práce popsany zp sob zpracování informace feeling (cít ní) a thinking (my-lení), odpovídají fázím Kolbova cyklu ozna eným jako Concrete Expericence (konkrétní zku-enost) a Abstract Conceptualization (abstraktní konceptualizace). Dimenze senzing (smyslová) je srovnávaná s fází Kolbova cyklu ozna enou jako Active experimentation (aktivní experimentování), zatímco dimenze intuitive (intuice) je spojována s fází Kolbova cyklu ozna enou jako Reflective Observation (reflektující pozorování).

2.1.4 U ební styly podle Barbary Prashnigové

Otázkou u ebních styl a efektivity u ení se zabývá také Barbara Prashnigová. Prashnigová (2006) poukazuje na fakt, fe pofladavky na -koly a na u itele neustále stoupají, cofl se nap íklad odráfí v pot eb p ípravit správné prost edí pro u ení flák , v pot eb zam ít se na úsp ch spí-e nefl neúsp ch a p edev-ím brát v procesu u ení v potaz nikoliv t ídy, ale individuální fláky.

^TKoly by si nem ly klást za cíl nau it v-echny studenty úpln stejné znalosti, vfdy ani v reálném flivot není nutné, aby se v-ichni dosp lí vyznali ve stejné oblasti. Podle Prashnigové (2006: 15) byla afl donedávna zastávána teorie, fe by se v-ichni studenti m li být schopni u it stejným zp sobem a stejným tempem. *šIf students didn't learn by these rules, it was assumed it was their fault rather than that*

of the system. ů ťáci schopní se p ízp sobit, v t-inou ti pocházející ze zvýhodn ěného prost edí, mohli tento systém chápat jako více í mén ě vyhovující. Na druhou stranu ťáci s men-í schopností adaptace a p ízp sobení, v t-inou zároveň ti pocházející z mén ě vyhovujícího prost edí, byli vnímání jako studenti, kte í se neu í, kte í nejsou dostate n ě schopní zvládat probíranou látku.

S t ěmito názory Prashnigová zásadn ě nesouhlasí a poukazuje na fakt, ťe je nutno zabývat se u ebními styly ťák ů a vyuffítvat je k jejich prosp ůchu. Dá se íci, ťe se tímto názorem staví do protikladu k Pettymu (2013), který up ednost ůje vyuffítvat -írokou -kálu u ebních styl ů, nikoliv se jen zabývat jedním preferen ěním. Na rozdíl od Pettyho Prashnigová (1998:1) sílu vyuffítí preferen ěního stylu ťáka a individuálního p ístupu zcela jist ě vyzdvihuje: *šWhen teachers respond to students' individual learning styles, it takes as little as six weeks to see positive results: increased academic achievement and a decrease in discipline problems.š*

Prashnigová (1998) p íchází s tvrzením, ťe existuje n kolik aspekt ů, ze kterých individuální styl u ení vychází. U ení student ů ovliv ůjí jejich vrozené p edpoklady, místo, ve kterém u ení probíhá, as, v n ěm u ení probíhá, a p ístup student ů k u ení. V-echny tyto aspekty je pot eba u student ů evidovat a zohled ůvat. Mofnost jejich zji-t ění spolu s jejich popisem nabízí Prashnigová v rámci své LSA analýzy.

2.1.4.1 LSA

Prashnigová (1998) je zastáncem názoru, ťe se styl u ení skládá z ady faktor ů, které autorka popisuje a zároveň zji-uje v rámci tzv. Learning Style Analysis (LSA). LSA navazuje na p vodní model zji-ování styl ů u ení Dunnové a Dunna vytvo ěného na po átku sedmdesátých let dvacátého století a pomáhá student ům dojít k zji-t ění jejich preferovaných u ebních podmínek a toho, jak nejlépe fungují a pracují, mají-li se nau it n co nového nebo t ěkého.

Jak Prashnigová (1998) uvádí, skládá se LSA model ze 49 individuálních prvků, které spadají do –esti základních oblastí uspořádaných jako vrstvy pyramidy. Pyramida je navíc rozdělena na čtyři i horní vrstvy, které bývají zpravidla biologicky nebo geneticky určené a zůstávají víceméně neměnné v průběhu života, a na dvě spodní vrstvy pyramidy, které bývají naučitelné, tedy také měnitelné.

Co se týče vrstev neměnných, patří sem podle Prashnigové (1998) preference levé i pravé mozkové hemisféry, smyslové vnímání, fyzické potřeby a preference prostředí.

Do nejvyšší vrstvy pyramidy umístila Prashnigová (1998) faktory související s preferencí pravé nebo levé mozkové hemisféry. Studenti se v této části dělí na ty, kteří preferují analytické zpracování informací, a na ty, kteří preferují holistické zpracování informací a zároveň se dělí na reflektivní a impulsivní.

Další vrstva zahrnuje auditivní, vizuální, hmatové nebo kinestetické preference v průběhu učení. Každá z těchto preferencí, kromě preference hmatové, je navíc dále rozdělena na podskupiny. U auditivních podnětů tak student určuje, do jaké míry preferuje poslouchání a do jaké míry mu vyhovuje spíše mluvení nebo vnitřní dialog. U vizuálních preferencí Prashnigová (1998) rozlišuje, zda se jedná o preference čtení, dívání se, sledování nebo používání vlastní představitosti a vytváření vnitřních obrazů. U kinestetické preference se Prashnigová (1998) zabývá tím, zda se jedná o potřebu něco zažít, držet nebo zda se jedná o potřebu raději něco pocívat.

Co se fyzických potřeb student ovlivňujících proces učení týče, dochází ke zkoumání preferencí hlavně z hlediska potřeby pohybu, příjmu potravy, stejně jako preference denní doby, kdy se studenti nejraději učí. Spadá sem také faktor zvuku, tedy zjistí, zda student učení vyhovuje spíše ticho nebo například hudba a –um, faktor míry osvětlení prostoru během výuky, faktor teplotní a faktor klimatu tedy, tedy zda se jedná o klima formální nebo uvolněné.

Dvě spodní vrstvy pyramidy považuje Prashnigová (1998) za podmíněné a naučené a jedná se o faktory a preference, které se často v průběhu života mění. Patří

sem tzv. social grouping neboli studentova potřeba spolupráce s jinými lidmi v prostředí učení, a tzv. attitudes neboli přístup studentů k učení.

První ze zmínovaných poloflek zahrnuje preference práce o samotě, s partnerem, s vrstevníky nebo v týmu. Zohledňuje se zde také fakt, zda student pracuje rád v přítomnosti a za spolupráce autority, tedy učitele nebo rodiče nebo raději bez ní.

Poslední vrstvu představují již zmínované attitudes neboli přístupy, které zohlední preference vnitřní nebo vnější motivace u studentů, jejich vytrvalost, která je buď vysoká, kolísavá nebo nízká, schopnost spolupráce a míra zodpovědnosti, se kterou studenti přistupují k učení. Daná vrstva také zohledňuje, zda studenti upřednostňují předem danou strukturu hodiny vytvořenou učitelem, nebo zda se sami rádi podílejí na formování hodiny. Poslední faktor této skupiny je označen jako rozmanitost a spoívá v rozdělení na studenty, kteří preferují zabývat se praxí bez zmeškané, a na studenty, kteří uvítají vybočení z rutiny.

Takto sestavená pyramida tedy představuje oblasti, na které se analýza stylu učení zaměřuje. Kromě popsané pyramidy se analýza provádí také na základě dotazníku, které studenti vyplní podle svých preferencí. Rozhodují o každém z poloflek umístěných v již popsané pyramidě, přičemž se zohledňuje, zda studenti daný faktor silně preferují či nepreferují, zda jsou, co se daného faktoru týče, nepříznivě, nebo zda jsou z hlediska diskutovaného faktoru flexibilní.

Možnost analýzy stylu učení pomocí zohlednění výše popsaných osmi oblastí dle Prashnigová (2006) navíc do kategorií podle věku. První skupina, pro níž je analýza u věkových skupin, jsou děti základních škol ve věku 6 až 14 let. Další skupinu představují děti středních škol ve věku 14 až 18 let a do poslední skupiny spadají studenti dospělí. Verze pro studenty základních a středních škol obsahují část jak pro učitele a studenty, tak část pro rodiče studentů, aby i oni mohli povědomí o u věkových preferencích svého syna/dcery. Věchny verze se snaží učitelům analyzovat několik aspektů, o kterých se již zmíněné biologicky determinované

oblasti, naučené a ovlivnitelné aspekty a dále také například osobnostní aspekty studentů.

Díky LSA tak učitel může zjistit, jaký druh instrukcí jeho studentům vyhovuje, zda se raději učí posloucháním, mluvením, diskusí, čtením, díváním nebo osobní zkušeností. Učitel dále může posoudit, zda jeho studentům vyhovuje spíše tradiční výuka s výkladem a nízkou mírou jejich zapojení nebo zda se raději do učebního procesu aktivně zapojují. Příkladem jsou pro učitele zajisté také informace o učebním prostředí, které jeho studenti preferují. Prashnigová (2006) totiž zastává názor, že by jediným vyhovujícím prostředím k učení byla dobře osvětlená a tichá třída. Za jeden z nejčastějších problémů, které učitel nebere v potaz, bývá podle Prashnigové (1998: 87) nesoulad v preferencích denní doby, během níž člověk láte nejvíce práce:

šAs an example of mismatch between teachers' styles and students' styles it is worth mentioning that we know from research from around the world that teachers generally work better in the early morning hours, yet the majority of students (during primary school years but particularly in high school) tend to be brain dead until 11 a.m.

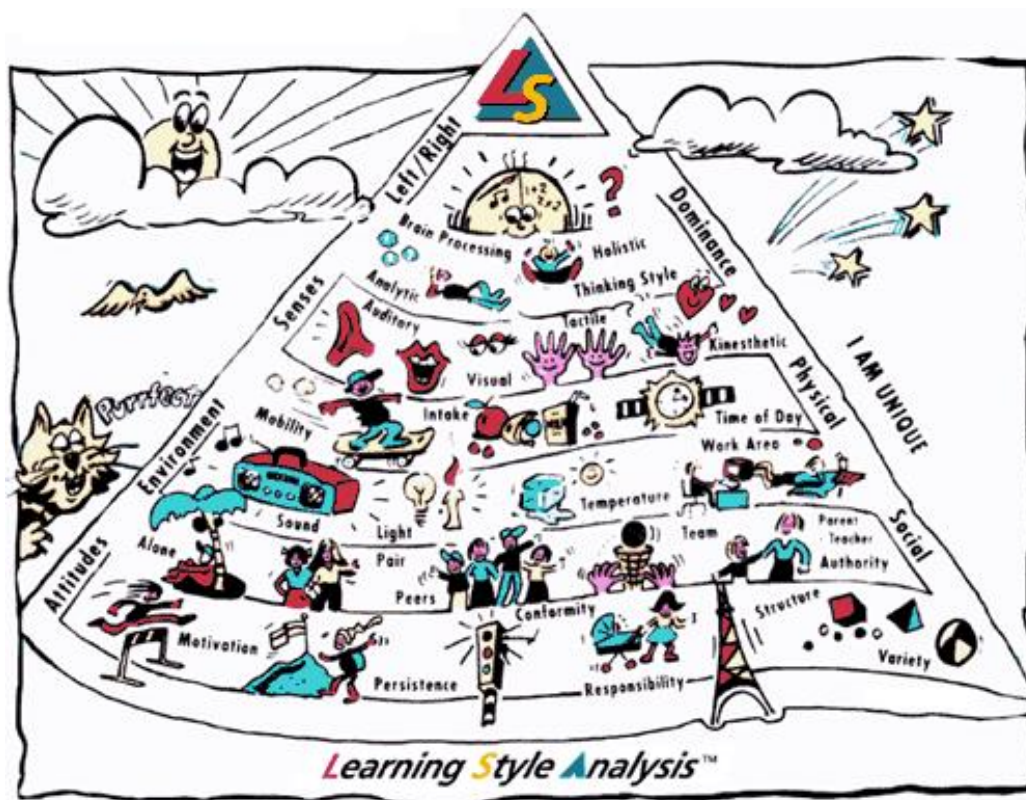
Prashnigová (1998) považuje tento nesoulad mezi studenty a jejich učiteli za jeden z nejrozšířenějších důvodů, který vede k učebním nespokojením a problémům.

Jakmile se tedy učitel pokusí u svých studentů analyzovat všechny významné zmíněné preference a oblasti mající vliv na učení, navrhuje Prashnigová (2006) několik možných kroků, které lze dále provést.

Učitel by měl na základě analýzy zhodnotit, jaký typ studentů ve třídě má, měl by zjistit, zda učební metody převládá stejná tendence, zda jsou studenti podobně naladění i nikoliv. Podle Prashnigové (1998: 93) se jedná o postup nezbytně nutný: *šIf educators continue to disregard human diversity in their classrooms and are not prepared to teach the groups with individual styles, too many students will continue to underachieve and many more will believe they are learning failures.* Učitel by měl tedy přizpůsobit způsob svého učení preferencím studentů, což mnohdy

znamená, že bude muset zkoušet vyvíjet různé přístupy a bude se muset naučit v hodinách variovat, ne setrvávat u svého preferovaného způsobu výuky.

Kromě již zmíněného je vhodné, aby se učitel v noval také stylům studenty nepreferovaným a zjistil, do jaké míry kolidují se současnými učebními a vyučovacími strategiemi a podmínkami ve třídě. V neposlední řadě je také důležité, aby se učitel zaměřil na svůj styl vyučování a porovnal ho s učebními styly svých studentů tak, aby došlo k odhalení závažnějších neshod. Ty totiž, jak uvádí Prashnigová (2006), vedou z dlouhodobého hlediska vždy k problémům a tlakem v učebním procesu. Na druhou stranu však Prashnigová (1998) považuje za důležité upozornit studenty na fakt, že ne vždy se budou moci, ať už doma nebo ve škole, učít podle svých preferencí. Prashnigová (1998: 228) navíc studentům radí: *„Work smarter, not harder.“*



Obrázek .1 Learning Styles Pyramid Model (Prashnigová, 2001)

2.2 U ební stylů zaměřené specificky na učení se cizímu jazyku

Jak již bylo nastíněno, představují různé typy auto i k otázce klasifikace a dělení stylů učení různým způsobem. Co se však týče výuky cizích jazyků, vytyčil Brown (2000) několik stylů učení, které ovlivňují úspěšné osvojení cizího jazyka.

Jmenovitě se jedná o závislost a nezávislost na poli, o dominanci mozkových hemisfér, o toleranci nejednoznačnosti, o impulzivnost a reflexivitu a o percepční preference. Další auto i, například Lojová a Vlčková (2011), kromě Brownem vymezených stylů, dodávají navíc strukturu vrozených předpokladů.

2.2.1 Závislost a nezávislost na poli

Závislostí a nezávislostí na poli se myslí percepční charakteristika, míra, do níž jedinec vnímá jednotlivé elementy oddělen od celku nebo jako jeho součást. Nezávislost na poli podle Browna (2000) obnáší schopnost vnímat konkrétní detail v poli rušivých elementů. Naopak styl závislý na poli znesnadňuje vnímání jednotlivých částí a pouze celek je chápán a vnímán jasně. Co se termínu pole týče, může být podle Browna (2000) dotyčný chápán konkrétně jako něco, co lze vnímat nebo také abstraktně jako například soustavu myšlenek, nápadů a pocitů, z nichž se má člověk zaměřit na jejich konkrétní podmínku.

Diskutované styly lze podle Fontany (1997) označit také jako globální a analytické, čemuž odpovídá také klasifikace Ellise (2004). Podle Ellise studenti, kteří jsou na poli výrazně závislí, vnímají upevněnou látku jako celek, holisticky, v širším kontextu, zatímco studenti, kteří jsou na poli nezávislí, chápou podle Ellise (2004) věci analyticky a zdrazují spíše konkrétní informace nežli celek.

Z výše zmíněného vyplývá, že studenti závislí na poli mívají problém zaměřit se na detaily a pracovat s nimi. Podle Lojové a Vlčkové (2011) dochází také často k situaci, kdy se daní studenti sice na detaily zaměřují, ale jedná se o detaily nepodstatné, zatímco důležitá fakta jim unikají. Dotyční studenti mívají problém soustedit se na konkrétní věc, především v rušivém prostředí. Pro tento typ studentů je dále typické, že vyhledávají kontakt s jinými lidmi neboli slovy Ellise (2004: 534-535): *šHowever, they are people-oriented and find social interaction easy and pleasurable.* To odpovídá tvrzení Browna (2000), že při rozhodování jsou daní jedinci silně ovlivnitelní okolním prostředím. Navíc bývají empatičtí a zajímají se o city ostatních.

U studentů nezávislých na poli se podle Browna (2000) může vyskytnout tzv. tunelové vnímání, při němž jedinec vnímá pouze část, nikoliv jejich vztah k celku. Nezávislost na poli se u studentů dále vyznačuje preferencí samostatné práce. Daní jedinci bývají vnitřně orientovaní a při svém rozhodování jsou nezávislí na ostatních

lidech, od kterých mají navíc tendenci se izolovat. Jak dále říká Brown (2000), jedná se o osoby soutěživé a sebejisté.

Brown (2000) se zabývá vlivem závislosti a nezávislosti na poli na uení se cizímu jazyku. Na základ dostupných studií dochází k záv ru, že studenti nezávislí na poli jsou schopni analyzovat lingvistický materiál a mají rádi cvičení, která jsou založená na dedukci a zaměřená na detailní informace a přesná opakování. Na druhou stranu si daní studenti podle Lojové a Vlčkové (2011) neumí poradit, narazí-li na slovíčka nebo lexikální jevy, kterým nerozumí, mají problémy s parafrázováním i se souvislým a smysluplným projevem. Jejich projev ovšem bývá prost gramatických a lexikálních chyb.

Co se týče studentů závislých na poli, bývají podle Browna (2000) úspěšnější v rámci komunikace, především poté v pirozené komunikaci tváří v tvář, ke které ovšem málokdy dochází v rámci klasického kolního vyučování. Studenti závislí na poli jsou, jak píše Lojová a Vlčková (2011), schopni odvodit značnou část informací z kontextu, na druhou stranu jim unikají mnohdy i podstatné detaily. Lojová a Vlčková dále dodávají, že daní studenti sice hovoří plynule, nicméně vzhledem k tomu, že nevnucují dostatečnou pozornost lingvistickým pravidlům, dělají ve své promluvě často chyby.

Nakonec je možné dodat informace co se výskytu a vývoje závislosti a nezávislosti na poli týče. Brown (2000) například uvádí, že se diskutované styly uení mohou manifestovat v závislosti na věku. Děti, které se cizímu jazyku často uínev domky, bývají spíše na poli závislé, zatímco dospělí, kteří jsou si více v domě strategii a krok, které k osvojení cizí řeči používají, bývají spíše na poli nezávislí.

2.2.2 Dominance mozkových hemisfér

Při zkoumání možností osvojení si cizího jazyka hraje významnou roli také znalost fungování mozkových hemisfér. Potéby a postupy fláků s preferencí pravé mozkové hemisféry se mohou značně lišit od těch s preferencí levé mozkové hemisféry, neboť by si měl být u žitel snažící se maximalizovat výsledek u učebního procesu v domě.

Některí z autorů, jako je například Prashnigová (2006), jsou toho názoru, že by se flák mohl soustředit na aktivity odpovídající jeho preferencím mozkové hemisféry. Jiní autoři, například Petty (2013) sice souhlasí, že se u studentů projevuje preference jedné z hemisfér, nicméně vzhledem k tomu, že každý člověk schopen myslet oběma hemisférami, je třeba zapojovat aktivity vyhovující jak pravé, tak levé hemisféře. Tento postup má být zvolen i přesto, že se fláci musí zapojovat do činností, které jim neúplně vyhovují. Podobný názor zastává také Brown (2000), který podotýká, že levá a pravá hemisféra pracují jako tým a jsou společně zapojeny do téměř všech neurologických procesů lidského mozku. Na druhou stranu však Brown (2000) dodává, že znalost odlišností preferencí jedinců s dominancí pravé i levé hemisféry pomáhá zefektivnit učební proces a porozumět stylu učení fláků.

Každé z hemisfér mozku je přisuzován jiný styl myšlení. Jedinci s dominancí levé hemisféry preferují verbální posloupné učení a podle Pettyho (2013: 151) postupují následovně: *„Jsou rádi, když jim učitel učení organizuje a dává jim instrukce, co mají v danou dobu dělat. Vždy se zabývají jen jednou věcí, nikdy ne více věcí souasně.“* Daní fláci rádi rozleží téma do jednotlivých kategorií, preferují deduktivní uvažování a rádi je zkoumají podrobnosti, než aby sami přicházeli s novými vizemi. Dále se učitelé fláků objevují tendence dodržovat přesná pravidla, řídit se spíše logikou, nežli intuicí a upřednostňovat teoretická fakta před vlastní zkušeností. Podle Simse a Simsové (1995) se daní jedinci dokáží dobře vypořádat s krizovými situacemi, ve kterých jednají racionálně a věcně. Co se týče jejich nepřímých – pozitivních stránek, nedokáží vnímat problém jako celek, nejsou kreativní

při plánování a organizování a ostatním lidem se mohou jevit jako chladní. Nicméně i přes tyto negativní stránky se Sims a Simsová (1995) domnívají, že jedinci s preferencí levé hemisféry byli společností po dlouhá léta upřednostováni a ve školním prostředí lépe přijímáni.

Naopak jedinci s dominancí pravé hemisféry uvažují podle Pettyho (2013) neverbálně a vnímají věci jako celek, tedy holisticky. Snaží se chápat věci v kontextu a je pro ně důležité vidět, jak lze nabyté informace uplatnit v praxi. Jedinci preferující pravou hemisféru se snaží navázat na dosavadní poznatky, při práci obvykle nevyjadřují klid a upřednostují práci v kolektivu. Dále je pro ně typické využívat intuice a vyhýbat se pravidlům a pevným strukturám. Podle Simse a Simsové (1995) bývají jedinci s preferencí pravé hemisféry kreativní a mívají dobrou prostorovou orientaci.

Zmínované odpovídá názoru Browna (2000), který chápe levou hemisféru jako centrum intelektuálních, logických a analytických funkcí, zatímco pravou hemisféru jako centrum řídicí emoční a sociální potřeby člověka. Ke zmíněným poznatkům lze dodat ještě další z mnoha informací, co se rozdíly v myšlení pravé a levé hemisféry týká. Například jak uvádí Janíková (2007), došel odborník na tvorivé myšlení E. P. Torrance kromě již výše zmíněného zjistit, že pravá hemisféra mozku si zapamatovává lidské tváře a produkuje humor, zatímco hemisféra levá si zapamatovává jména a jak již bylo zmíněno, reaguje na slovní pokyny.

Levá a pravá hemisféra mají také vliv na osvojování si jazyka. Gardner (1999) uvádí, že u normálních pravorukých jedinců je jazyk úzce vázán na funkce určitých oblastí levé mozkové hemisféry. Nicméně například v případě, že dojde u dítěte k jejímu poškození, je mozek zřejmě dostatečně plastický k rozvinutí její v pravé hemisféře, a to i za cenu narušení prostorových a vizuálních funkcí, které zde jinak mají své centrum. Gardner (1999: 114) je také toho názoru, že tendence pro lateralizaci jazyka do levé hemisféry v něm slábnou, k čemuž dodává: *„Následkem toho se jedinec, který se učí jazyku až po pubertu, musí omezit na procesy probíhající v hemisféře pravé.“* Gardner dále uvádí, že se o některé jazykové mechanismy

nacházejí v poměrně přesně vymezených oblastech mozku. Morfologické a syntaktické procesy jsou soustředěny do Broccova centra, sémantické funkce jsou soustředěny do levé hemisféry a například funkce pragmatické jsou umístěny v hemisféře pravé.

Preference levé a pravé hemisféry má, jak již bylo zmíněno, vliv také na učební proces. Lojová a Vlčková (2011) uvádí konkrétní příklady příučení se cizímu jazyku. Například studenti s dominantní levou hemisférou se zajímají o strukturu jazyka a rádi se věnují gramatice. Lépe se orientují pomocí tabulek, grafů, diagramů a využívají mnemotechnické pomůcky. Daní jedinci mívají dobré strukturovaný písemný projev, při poslechu a tění si na základě dílčích informací vytvoří celkový obraz.

Studenti s preferencí pravé hemisféry podle Lojové a Vlčkové (2011) rádi využívají ilustrace a obrázkový materiál. Při učení se cizímu jazyku bývají kreativní a jako vhodná jsou pro ně považována cvičení, při nichž musí používat svou představitost. Uitel se daným studentům zavdává hraním rolí, dramatizací, obecně učením hrou. Dleffitá je u daných jedinců intuice a jazykový cit. Co se týče jejich jazykového projevu, bývá sice plynulý, ale zato není bezchybný. Při tění a poslechu vnímají především celý text a na detaily se zaměřují až následně, a to náhodně. Obas pouze intuitivně odhadnou správnou odpověď, díky své impulzivnosti nevydrží dlouho u jedné aktivity a mívají problém držet se pokynů uitele. Vhodná je pro ně práce v kolektivu, rozhovory a diskuse.

Jak píše Petty (2013) a Lojová a Vlčková (2011), je dleffité, aby si byli učitelé vědomi rozdílnosti svých studentů co se preference levé a pravé hemisféry týče. Je třeba, aby učitelé korigovali aktivity v hodině tak, aby si na své příly oba typy studentů a souasně aby studenti zkoušeli aktivovat hemisféru, která není jejich dominantní.

Na závěr si lze na základě výše popsaného pověimnout jistého vztahu mezi preferencí levé a pravé mozkové hemisféry a nezávislosti a závislosti na poli. Podle

Browna (2000) lze říci, že rozdíly ve stylech učení nezávislých na poli a závislých na poli obecně odpovídají rozdílům v preferencích levé a pravé mozkové hemisféry.

2.2.3 Tolerance nejednoznačnosti

Tento styl učení označuje Brown (2000) jako toleranci nejednoznačnosti. Jedná se o stupeň, do kterého jsou studenti dobrovolně schopni akceptovat nejednoznačné informace i informace, které protičeí jejich dosavadním poznatkům a přesvědčením. Tento typ stylu učení je v rámci výuky cizích jazyků důležitý vzhledem k faktu, že se v dané oblasti člověk často setkává s výjimkami v používání lingvistických pravidel a s nejednoznačnými situacemi a úlohami.

Studenti s vysokou mírou tolerance nejednoznačnosti bývají podle Browna (2000) flexibilní, nepodjatí a nedělá jim problém přijmout za vlastní i protikladná tvrzení. Daní jedinci se nenechají vyvést z míry kdekou nejednoznačností, nebrání se novým postupům a inovativním řešeníům. Na druhou stranu však bývají také povrchní a nekriticky nabyté poznatky, které nestačí zařadit do celkového systému, často zapomínají.

Studenti s nízkou mírou tolerance nejednoznačnosti mívají problém přijmout fakta, která neodpovídají jejich názoru na věc, bývají upjatí a nepříjemně sobíví neboli slovy Browna (2000: 120): *šOthers, more closed-minded and dogmatic, tend to reject items, that are contradictory or slightly incongruent with their existing system; they wish to see every proposition fit into an acceptable place in their cognitive organization, and if it does not fit, it is rejected.* S ohledem na dané charakteristiky mají podle Vlčkové a Lojové (2011) daní studenti rádi vyučovací hodiny s předvídatelnou strukturou, díky níž se cítí jistě a dosahují lepších výsledků podle jistě ověřených postupů. Jako kladnou stránku daného stylu chápe Brown (2000) schopnost studentů zaměřit se nad materiálem, který jim je podsouván, a nad budováním pevného systému pravidel.

Vyší míra tolerance nejednoznačnosti, stejně jako nižší míra této tolerance mají, jak bylo popsáno, své kladné i záporné stránky. Na závěr nicméně Brown (2000) dodává, že studenti patřící do první skupiny, ochotní přijímat jisté nejednoznačnosti, mají při učením se cizímu jazyku jisté výhody, které jim pomáhají překonat odlišnosti od jejich mateřského jazyka, například celého kulturního rámce.

2.2.4 Impulzivnost a reflexivita

Jako další styl učení, který se odráží ve studiu cizího jazyka, uvádí Brown (2000) protiklady impulzivnost a reflexivitu. Podle Fontana (1997) se jedná o dimenzi, která byla navržena Jeromem Kaganem (1966) a jako její další označení se nabízí impulzivnost-uváhlivost.

Impulzivní studenti, jak již z jejich označení vyplývá, mají tendenci jednat rychle, někdy ať náhle. Svě kroky si pečlivě nerozmýšlí, a to i za cenu, že udělají chybu. Fontana (1997) daný přístup označuje jako šrevolverový, což znamená, že studenti šťeří odpovědi a doufají, že alespoň některá z nich bude správná. Podle Lojové a Vlčkové (2011) tyto studenti při řešení úloh často tipují a používají metodu pokusu a omylu. V rámci výuky anglického jazyka bývají daní jedinci pohotovější, nemají problém zapojit se do konverzace. Jak již ale bylo zmíněno, rychlost a průflnost jejich poínání znamená v této etnost chyb. Co se týče nové látky, jsou schopni ji poměrně rychle pojmout a začít používat, což nicméně neznamená, že by jim mli zaflitou, ale naopak jim poměrně rychle zapomenou.

Studenti uváhliví, tak jak píše Fontana (2010), mají potěbu ufl napoprve odpovědět správně, svůj úkol si tedy déle rozmýšlí a jejich chybovost je menší než u studentů impulzivních. Na druhou stranu bývá podle Fontana (1997: 203) tento postup často asov náročný a je na dtech, aby se s tím vyrovnaly: *šJe znát, že jsou schopny sná-et t eba i nejednozna nost dlouhého ml ení p ed t ídou, kdy si promý-lejí správnou odpov ě, nefl ji vysloví.* Není tedy divu, že tento typ student

bývá často považovaný za pomalý. Co se týče výuky cizího jazyka, nebývá podle Lojové a Vlčkové (2011) daným studentům dostatek času na rozmyšlenou, často tak nemají možnost zapojit se do konverzace a stávají se pasivními. Jejich schopnosti bývají navíc zastíněny strachem z chyb, které by mohli udělat, a také proto se o nich u učitelů může dozvědět více především z písemných prací, kde mají možnost se prosadit a uplatnit své znalosti.

Podle Browna (2000) spoívají rozdíly mezi studenty impulzivními a reflexivními také v p eechodu mezi úrovn ěmi znalostí cizího jazyka. Studenti impulzivní prochází v pr b hu u ení se cizímu jazyku adou prom ěn ěmi a gramatických stadií, zatímco student ěm reflexivním trvá d ěle, neř se posunou z jedné fáze do druhé. Na druhou stranu je v ěak jejich zlep ěn ě o to v ětší.

Brown (2000) k danému stylu u ení d ěle podotýká, ře je op ět na u iteli, aby si rozd ěl souvisejících s impulzivností a reflexivitou svých student ě v ěmal a um ěl s nimi pracovat. U itel ě mívají podle Browna sklony soudit chyby, které studenti p ěi u ení se cizímu jazyku d ělají p ěli- rychle, a to p ědev ěm u student ěm impulzivních, kte ří mají tendenci ve svých odpov ědích riskovat. U itel se navíc musí nau ěit trp ělivosti u student ěm reflexivních, kte ří, jak jiřil bylo zm ěn ěno, pot ěbují v ěce ěasu, aby se vypo řádali s odezvou, která se od nich vyřladuje.

2.2.5 Percep ní preference

Dal ěí styl u ení spoívá podle Browna (2000) v preferencích zrakových nebo sluchových vstupních informací. ěada autor v ěak daný v ěet roz ěi uje a p ědpokládá, ře existují t ěi základní typy percep ní preference, na jejichř základ ě lze rozli- ět t ěi typy student ě, t ěi typy styl ě u ení. Jedná se o typ vizuální, auditivní a kinestetický neboli taktilní, neboli, jak p ě- ě nap ěklad Petty (2013), o tzv. VAK systém. Jak uvád ě Brown (2000), vn ěmá v ět ěina śsp ěných student ě realitu pomoc ě

kombinace smyslů, na druhou stranu však u člověka dochází k preferenci určitých percepčních kanálů, které odlišují jednoho studenta od druhého.

Percepční preference mají vliv na příjem informací a na jejich zpracování. Smyslové vnímání je velmi dleňité k vytváření vnitřních prezentací reality, což je podle Lojové a Vlčkové (2011: 46) je-t st řejn j-í v oblasti jazyka: *šU (cizího) jazyka jde navíc o spojování t chto vnit řních obraz ů s jazykovými (cizojazy nými) entitami a sou asn ů o vytvá ění vnit řní reprezentace cílového jazyka.* Je tedy velmi dleňité, aby učitel, který v rámci hodiny poskytuje studentům různé druhy podnětů, na tento fakt pamatoval a snažil se brát zřetel na percepční preference svých studentů nebo-li slovy Pettyho (2013), pouřil tzv. vícesmyslové učení (multisensory learning).

2.2.5.1 Vizuální typ

Jedinci, kteří jako zdroj informací upřednostňují zrak, spadají pod vizuální typ nebo-li preferují vizuální styl učení. Z toho plyne, že dávají přednost textu před sluchovým vnímáním a informace tedy raději přijímají v psané podobě. Jak píše Brown (2000), vizuální studenti rádi čtou, preferují grafy a tabulky a uvítají, když je výukový materiál obohacen nákresem a kresbami.

Trkoda a Douřík (2011) k charakteristikám těchto jedinců zmiňují, že se zajímají spíše o situaci nežli o její aktéry a předtím, nežli začnou řešit nějaký problém, představí si všechny detaily s ním související. Ke řešení problému se snaží využívat analogií, pravidelností a problém reorganizují prostorově. Daní jedinci se dobře orientují v prostoru, nákresech, schématech a mapách, a proto se i své poznámky snaží vizuálně ozvláštnit například podtrháváním, zvýrazňováním různými symboly a obrázky. Daná procedura jim umožní snadno si vybavit vizuální stopu například při zkoušení. Studenti tohoto typu často disponují eidetickou pamětí, označovanou také jako paměť fotografická.

Sovák (1990: 11) dodává, že si vizuální jedinec dokáže graficky znázornit i velmi složitě v cizím jazyce: *„Dokonce i melodie si znázorní jako křivku, aby si ji mohl zapamatovat.“* V případě, že se potřebová naučit velký úsek látky, vytváří si vizuální typ studenta výtahy, taháky, které mu pomohou vybavit si v-e podstatné na první pohled. Sovák (1990) dále tvrdí, že lidé s preferencí vizuální vnímání bývají dobří malíři a kreslíři a mnozí z nich jsou náruživí tenisté.

Co se týká se cizímu jazyku, doporučují Lojová a Vlčková (2011), aby daný typ student přišel co nejdříve do kontaktu s cizojazyčnými texty, knihami a časopisy, protože si snadno fixuje vizuální podobu slov a frází. Lépe se učí formální charakteristiky psaného jazyka, pokud mu pomáhá doplnění obrázky, například časové osy. Obrázky a grafické znázornění jsou vhodným doplňkem také při učení se slovíčkům. Dokonce při učení se výslovnosti preferují daní jedinci vizuální podoby a artikulaci se tak dobře učí před zrcadlem nebo při sledování učitele i spolužáků.

2.2.5.2 Auditivní typ

Na rozdíl od vizuálního typu student preferuje podle Browna (2000) typ auditivní vstupní informace v mluvené formě. Daní studenti se tedy nejvíce naučí, poslouchají-li přednáščího, svého učitele nebo například zvukový záznam.

Jak píše Koda a Doulák (2011) auditivní typ studenta si vypráví realitu v podobě vnitřního jazyka a myšlenek vyvíjí na základě verbálních mentálních obrazů. Jak již bylo zmíněno, je tedy zřejmé, že se jedinci tohoto typu učí lépe pomocí mluveného slova a slyšeného textu.

Tito studenti si velmi často předem přečtou látku, které se učí a jak píše Lojová a Vlčková (2011), je pro ně důležité, aby jim zdánlivě jednoduché zadání v učebnici bylo vysloveno nahlas učitelem. K učení jim také pomáhá, mohou-li o věcech diskutovat, hovořit, a proto se často vyptávají na různé podrobnosti. Při řešení problémů dává auditivní typ přednost interaktivním procesům a rozložení

problému na jednodušší části. Jedná se o jedince, kteří mají výbornou sluchovou paměť, s čímž souvisí také dobrá úroveň mluveného projevu.

Není překvapivé, že studenti auditivního typu bývají hudebně nadaní a je to často právě hudba, která jim pomáhá při učení, například hraje-li v pozadí jako kulisa. Jak píše Sovák (1990), je v porovnání s vizuálním typem jedinců s preferencí typu auditivního méně, jelikož se dnešní mladí lidé rychleji orientují zejména nejloučhem.

Škoda a Douřáková (2011) chápou jedince s preferencí sluchového kanálu jako často jazykově nadané. Podle Lojové a Vlčkové (2011) si daní jedinci relativně jednoduše osvojují výslovnost, skrze sluch si také rychle zapamatují slovíčka a fráze, které následně intuitivně vhodně používají. Je tedy zřejmé, že by tyto studenti měli být vystaveni co nejvíce množství poslechu autentického materiálu jako film, rádio, kasety a dalším.

2.2.5.3 Kinestetický typ

Poslední typ percepčních preference je nazýván kinestetický, nicméně jak poukazuje Lojová a Vlčková (2011:53) tohle označení není jediné možné: *Škoda a Douřáková (2011): odborníci rozlišují samostatný typ taktilní (hmatový) nebo haptický, ale obvykle jsou spojovány a popisovány jako společný typ kinestetický.*

Sovák (1990) chápe jako hlavní charakteristiku studenta tohoto typu fakt, že se nejlépe učí to, co konkrétně vnímá, co si může ohmatat, což připomíná způsob, kterým se učí například děti. Dle Sováka se tento typ učení projevuje celkovými pohyby těla, což znamená, že se jedinec při učení celý pohybuje, například chodí po místnosti, nebo se při učebních aktivitách musí protáhnout. Studenti tohoto typu bývají obyčejně manuální a výtvarní zruční.

Další projevy studentů kinestetického typu popisují Lojová a Vlčková (2011: 53): *Učení často spojují s psaním, a uflsmysluplným nebo jen mechanickým.* Často tedy popisují své vlastní poznámky nebo pasáží z knihy, a koliv je třeba nikdy

nepoužívají. Co se dále týká textu, rádi své poznámky i nkolikanásobně podtrhují, kreslí si do nich různé obrázky nebo diagramy.

Podle Třída a Doulíka (2011) nebývá pro studenty s preferencí pohybu a hmatu v rámci vyučování dostatek podnětů. Ve výuce se často setkávají spíše se symboly nežli s reálnými objekty, což je to umocňuje v současně dobře populární využívání interaktivních tabulí. Jak píše Třída a Doulík (2011) s odkazem na Hanušovou (2007), je třeba, aby učitel zohledňoval také požadavky studentů kinestetického typu a nebral jako proheňek, potěbují-li daní jedinci během učení s ním manipulovat, například s tužkou i jinými pomůckami.

Lojová a Vlčková (2011) nabízejí typy, jak studentům kinestetické preference usnadnit učení se cizím jazykem. Jedná se tedy například o umožnění motorické aktivity, používání trojrozměrných pomůcek, reálných objektů. Velmi oblíbené a v hodinách anglického jazyka také proveditelné je pohybování se po třídě a zmačknutí partnera, s nímž student spolupracuje. To se dá uplatnit například při hraní rolí, simulací a vytváření projektů.

2.2.6 Struktura vrozených předpokladů

V první části práce byl popsán vztah učení a rozmanitých inteligencí, které chápe Gardner (1998) jako dvě do jisté míry odlišné oblasti. Nicméně, jaké autoři, jako je Lojová a Vlčková (2011) a Silver, Strong a Perini (2000) tyto dvě oblasti propojují a dodávají, že styly učení se odvíjí od vrozených předpokladů, kterými jsou právě rozmanité inteligence.

Různé druhy inteligence a s nimi spojené preference v procesu učení lze do velké míry využít také při učení se cizímu jazyku. Podle Kosíkové (2011) v této oblasti sehrává největší roli inteligence jazyková. Člověk s dobře rozvinutou verbální inteligencí bývá citlivý k jazykovému projevu, mívá výborné vyjadřovací schopnosti a paměť. Daní jedinci si tak rádi hrají se slovy, pracují s textem, rádi

provádí písemné úlohy jako psaní příběhů a dopisů a nejvíce informací si zapamatují při poslouchání přednášek nebo při memorování. Podle Fishera (2011) může u lidí danou inteligenci rozvíjet vedením slovních sporů, sdělováním a vysvětlováním nových poznatků a názorů a v novém asu aktivitám jako je řešení hádanek, křížovek, tenis a skládání básní i vytváření deníku nebo časopisu.

Sluchové podněty hrají podle Lojové a Vlčkové (2011) nezastupitelnou roli také u inteligence hudební. Fisher (2011) poukazuje na fakt, že všechny děti mají určitou hudební schopnost, je-li jim umožněno plynule v rytmu tepu matčina srdce a v podobě různých pokusů porozumět melodii lidské řeči. Silver, Strong a Perini (2000: 8) popisují hudebně nadaným jedincům také následující schopnosti: *„Musical intelligent people are sensitive to all types of nonverbal sound and the rhythms of everyday noise.“* Lojová a Vlčková (2011) s ohledem na učení se cizímu jazyku dodávají, že jedinci s preferencí hudební inteligence se učí nejlépe poslechem, zpěvem a rytmizací. Použití písní v rámci výuky vede ke zvýšení motivace ke studiu, stejně jako k odreagování a relaxaci.

Jedinci s převládající matematicko-logickou inteligencí se rádi zaměřují na řešení problémů, logické hádanky, seřazování obrázků a událostí na základě logických souvislostí neboli slovy Lojové a Vlčkové (2011: 88): *„Zdovedují, dokazují, kritizují, argumentují, odhalují vztahy a souvislosti, porovnávají jevy.“* V rámci osvojování si cizího jazyka se daní jedinci rádi věnují lingvistickým pravidlům a baví je učení se gramatice, což odpovídá Fisherově (2011) charakteristice dané inteligence, která má schopnost vnímat pravidelnosti a vztahy mezi jevy.

Poněkud jiné postupy a aktivity preferují studenti s dominancí vizuálně-prostorové inteligence. Daní jedinci se podle Kosíkové (2011) vyznačují velmi dobrou orientací v prostoru, schopností představitosti a flexibilního řešení úloh. Jak píše Strong, Silver a Perini (2000) lidé s převládající vizuálně-prostorovou inteligencí jsou schopni postihnout drobné, nevýrazné detaily. Při výuce jsou pro ně tedy důležité vizuální pomůcky a obrázky, které jim pomáhají vytvářet asociace. Daní

studenti rádi manipulují s předměty jak v prostoru, tak ve své hlavě. Podle Fishera (2011) navíc rádi pracují s mapami, uflívají nákresy a plány a vytvářejí názorná schémata.

U dalšího druhu inteligence, inteligence kinestetické neboli pohybové, zdrazují Lojová a Vlčková (2011) v rámci procesu učení důležitost jednoty fyzického a psychického. Jak píše Silver, Strong a Perini (2000), studenti, u kterých tato inteligence převažuje, rádi manipulují s konkrétními předměty a učení jim jde lépe prostřednictvím praktických demonstrací, pohybových aktivit, tance, hraní rolí, přemisťování se ve třídě, popřípadě také za použití mimiky. Podle Lojové a Vlčkové (2011) je pro nás důležitým spojením učení s konkrétními zkušenostmi prostřednictvím vlastních zkušeností a zážitků, což se dá poměrně dobře zakomponovat i do výuky cizích jazyků.

Inteligence intrapersonální⁵ se u studentů projevuje především v rozvinutých autoregulačních schopnostech. Silver, Strong a Perini (2000: 8) popisují daný jev následovně: *„Intrapersonal Intelligence is the ability to gain access to one own feelings and emotional states.“* Jak dále Silver, Strong a Perini dodávají, pracují intrapersonálně inteligentní jedinci rádi samostatně, jelikož věří, že jim jejich vlastní sebeporozumění pomůže dosáhnout vytyčeného cíle. Fisher (2011) popisuje aktivity, které vedou k rozvoji intrapersonální inteligence a které lze provádět také během výuky cizího jazyka. Zmíní například vedení deníku, hovoření o svých citech, náladách a hodnocení svých výkonů.

Nakonec studenti s dominantní interpersonální inteligencí upřednostují podle Lojové a Vlčkové (2011) v procesu učení práci v kolektivu, rádi vedou debaty a diskuse a spolupracují s ostatními studenty. Sdílení zkušeností a dojmů jim pomáhá pochopit úroveň a souvislosti mezi nimi. Fisher (2011) uvádí, že by měl učitel za účelem rozvoje interpersonální inteligence vést studenty k naslouchání druhým a ke

⁵ Lojová a Vlčková (2011) danou inteligenci označují jako introspektivní.

snaze pomoci druhým studentům s učením a řešeními problémů. Opět se jedná o aktivity, které lze uplatnit v hodinách cizího jazyka.

3 Vyučovací styl

Zlepšení výkonu studentů v učebním procesu nezávisí pouze na nich samotných, ale jak poukazuje Prashnigová (2006:15), také na vyučujících. *„Student learning will only improve when we focus our efforts on improving teachers' knowledge and skill.“* Je třeba si uvědomit, že není dostatek učitelů zaměřených pouze na styl učení žáka, ale je třeba brát v potaz také vyučovací styl učitele.

Jak uvádí Mohanna, Chambers a Wall (2008), musí být učitel obezpečený, jelikož je velmi snadné demotivovat žáky, narušit jejich sebevědomí a víru v jejich učební schopnosti. Navíc všechny tyto aspekty má vliv učitel v vyučovací styl, který bývá propojen s jeho stylem učení. Učitel může dojít k zjištění, že jím preferovaný styl učení ovlivňuje způsob jeho výuky. Dle Lojové a Vlčkové (2011) může dojít k situaci, kdy učitel podvědomě upřednostní aktivity vyhovující jeho stylu a znevýhodní tak studenty s jinými preferencemi.

Co to vlastně vyučovací styl je, definují Křiváková a Doulík (2011: 68) následovně: *„Analogicky s učebním stylem žáka můžeme i vyučovací styl učitele chápat jako určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje.“* Daná definice umožňuje různé způsoby výkladu termínu a také jeho klasifikace se liší u jednotlivých autorů. Mohanna, Chambers a Wall (2008) navíc dodávají, že mnoho z popisů efektivního vyučovacího stylu se může ve skutečnosti zaměřovat pouze na faktory, které odrážejí pouze autorovy vlastní preference a jím preferovaný styl učení.

Následující klasifikace vyučovacích stylů jsou členěny na dvě části. V jedné z nich se ukazuje jisté propojení s již popsány styly učení, ve druhé se zaměřují na vlastní samostatné typy vyučovacích stylů.

3.1 Klasifikace vyučovacích stylů, paralela se styly u dětí

Jak již bylo zmíněno, existuje jistá analogie mezi stylem vyučovacím a stylem u dětí a jejich dělení si je tedy v zásadě v mnohém podobné.

Například Třída a Doulík (2011) s odkazem na Lojovou (2005) přichází s rozdělením vyučovacích stylů u dětí na základě preference mozkových hemisfér na pravohemisférový a levohemisférový. Kohoutek (2006) označuje tyto dva typy vyučovacích stylů jako umlecký a vědecký a uvádí, že se u nich objevují stejné tendence jako u stylů u dětí. Pro učitele s preferencí pravé hemisféry je tak typické nonverbální myšlení a citění, kdežto pro učitele s preferencí levé hemisféry je typické verbální a posloupné myšlení. Na základě těchto preferencí volí podle Simse a Simsové (1995) učitelé také aktivity, které používají ve svých hodinách. Například učitelé s preferencí pravé hemisféry rádi používají příběhy, experimentují a diskutují. Naopak vyhýbají se zdoluhavým úlohám a nemají rádi časové omezení. U učitelů s preferencí levé hemisféry dávají přednost stálému vzdělávacímu prostředí s pevnými pravidly, nevadí jim úlohy, kterým je nutno v klidu vynaložit množství času. Kohoutek (2006) dále uvádí, že je v rámci učebního procesu nešťastné, aby byla uplatňována pouze jedna hemisféra, protože to vede k využívání pouze určitého typu metod a aktivit vyhovujících pouze určité skupině studentů. Při aktivizaci obou hemisfér si naopak všichni studenti budou moci vybrat podněty, které jim nejlépe vyhovují.

Zajímavou klasifikaci vyučovacích stylů nabízí Třída a Doulík (2011) také s odkazem na Witkina 1977. Ten dělí vyučovací styl na dvě skupiny – globální a analytický. Globální vyučovací styl chápe učební situace jako celek, jednotlivé části hodiny tak vnímá v kontextu. Z této charakteristiky následně vyplývá, že daný učitel má ke svým žákům blíž, snaží se jim vyhovět a přizpůsobit se jejich potřebám. Naopak učitel s analytickým vyučovacím stylem chápe jednotlivé prvky odděleně od kontextu situace. Jak píše Třída a Doulík (2011) tento typ učitele bývá zaměřen na

výkon a v procesu hodnocení tak v t-inou nebere v potaz snahu student , ale pouze finální výsledek. Pot eby a p ání student jsou tedy odsunuty do pozadí.

Hroník (2006) dává vyu ovací styl u itele do kontextu se styly u ení podle Kolba. Divergující typ u itele bývá velmi podn tný, p ichází s velkým množstvím nápad , které ov-em nemusí být vždy ut íd né. Asimilující typ u itele bývá zam ený více teoreticky, neřli prakticky. V t-inou tedy vychází z obecného modelu, dává d raz na definice a jasnou strukturu. Konvergující typ u itele se snaří své studenty p ívést co nejrychleji k vy e-ení problému, a proto jim nabízí r zné zaru ené návody, jak vyty eného dosáhnout. Nakonec Hroník (2006) zmi uje akomodující typ u itele, který je prakticky zam en, rád vstupuje do r zných modelových situací a experimentuje.

Ze zmín ného vyplývá, ře styl u ení a styl vyu ovací jsou propojené oblasti a neřli se u itel zam í na styly u ení svých řák , m l by se pozastavit také u svého vlastního stylu u ení a zamyslet se, zda je to zároveň jediný styl, který vyřladuje od svých student . Zhodnotí-li u itel s odstupem sv j styl u ení a následn sv j styl vyu ovací, bude lépe schopen porozum t pot ebám svých student .

3.1.1 Klasifikace vyu ovacích styl podle vyu ovacích metod, pot eb řák , znalosti u iva, cíl u iva a vztah mezi u itelem a řákem

Dal-í možnou klasifikaci, pom rn hojn p íjímanou a roz-í enou, nabízí Fenstermacher a Soltis (2008), kte í rozd lují vyu ovací styly na t i r zné druhy ó exekutivní, facilita ní a liberální ó a to s p íhlédnutím k n kolika hledisk m, jako jsou vyu ovací metody, vlastnosti a pot eby řák , znalosti u iva, cíle vyu ování a vztahy a interakce mezi u itelem a řáky. řada autor nabízí podobné rozd lení styl u ení, n kdy ov-em pod jiným ozna ením.

3.1.2 Exekutivní styl vyučování

V rámci exekutivního stylu je učitel vnímán jako manažer výukových procesů, který zajistí, aby žáci za použití co nejlepších postupů dosáhli co nejlepších výsledků. Podle Fenstermachera a Soltise (2008) existuje jistá paralela mezi exekutivním stylem učení a teorií behaviorismu a učitelovo vyučování je tak chápáno jako podnět nebo příčina, zatímco žákovské učení jako reakce nebo následek.

Výše zmíněný souhlasí také s názorem Mishry (2007), který daný styl označuje jako discipline-centred a uvádí, že vzhledem k tomu, že vyučování musí mít jasně danou strukturu a musí předat všechny předem dané informace studentům, ustupují do pozadí otázky týkající se potřeb studentů učitelem.

Mohanna, Chambers a Wall (2008) také chápou předání učiva studentům jako hlavní cíl popisovaného stylu. Učitel žáky zásobuje informacemi, přičemž klade velký důraz na rychlou zpětnou vazbu a opravování případných chyb. Bývá pro něj typická frontální výuka a zdůraznění důležitých faktů. Exekutivní styl výuky bývá chápán spíše jako formální a za kritérium správného učení považuje uspořádanost, lpění na pravidlech, pozornost žáků a pečlivou přípravu na výuku.

Dané charakteristiky by odpovídaly také učitelům označeným jako logotrop, který je podle Chodury (2013) orientován v decky k systému učiva předem tu, který vyučuje. Naopak osobnost žáků a žákovy potřeby nestojí v centru jeho zájmu.

Z výše zmíněného podle Fenstermachera a Soltise (2008) vyplývá, že exekutivní styl zdůrazňuje především metody učení a učivo, které se mají žáci naučit. Učitel klade velký důraz na účinné a efektivní řízení učebních procesů a používá přitom především promyšlené metody, které je možno variovat a střídat. Naopak učivo je chápáno jako předem dané vzdělávacími dokumenty a role učitele zde spočívá v jeho zprostředkování žákům. Dá se proto říci, že vzdělávací cíle splývají se znalostí učiva. Také ostatní faktory učitelovy práce, jako je zjišťování potřeb a zájmů žáků, slouží spíše jako prostředek k dobrému zvládnutí učiva, nežli jako střed zájmu učitele.

3.1.3 Facilitační styl vyučování

Název diskutovaného stylu vychází z latinského výrazu *facilitare*, tedy ulehčit, usnadnit, a učitel zde působí jako tzv. facilitátor, tedy, jak píše Kosíková (2011), jako ten, který fláka v průběhu učení provází a usnadňuje mu jeho práci. Učitel facilitátor vění ve schopnosti fláka samostatně myslet a odpovědět se učitel. Se stejnými vlastnostmi a cíli se podle Chodury (2013) setkáme také u učitelů označených jako *paidotropi*, kteří nechtějí fláky pouze učitel, ale chtějí jim ukázat cestu k učení tak, flák bude bavit a budou se chtít sami vzdělávat.

Podle Kohoutka (2006) spočívá učitelova *facilitace* v tom, flák studenta přivede k samostudiu a zefektivní způsob jeho učení. Za daným účelem je nutné, aby si učitel věnoval kognitivních a učebních stylů fláka, pracoval s nimi a snažil se ho v učení motivovat.

Mohanna, Chambers a Wall (2008) chápou daný styl vyučování jako neformální a zdrazují u nich prvky jako je nenucenost flákových reakcí a odpovědí, nadšení a zaujetí fláků a jedinečnost jejich příspěvků.

Podle Fenstermachera a Soltise (2008) se učitel vyvíjející *facilitační* styl výuky zajímá nejen o to, co má fláka naučit, ale také o to, co jí flák umí. Snaží se propojit znalosti, kterými je flák předvybaven, s novými obzory, které před ním otevírá –kolní výuka. Aby toho učitel docílil, musí se zaměřit na vnímání potřeb a zájmů fláků, na jejich osobní historii neboli slovy Fenstermachera a Soltise (2008: 42): *„Součástí toho, jak respektovat fláka jako osobnost, je respektovat to, co se flák již naučil o světě, který vytváří jeho každodenní život.“*

Na rozdíl od exekutivního stylu nechápe *facilitační* styl učitel jako něco předem daného, ale jak píše Fenstermacher a Soltis (2008), učitel by se měl odvíjet od potřeb a zájmů fláků. S tím souhlasí také Kosíková (2011) s odkazem na Rogera (1998), který říká, flák *facilitativní* atmosféra vede k poznatkům hlubším, mnohem rychlejším a trvalejším než jsou poznatky v tradiční škole. Jak píše Kosíková (2011: 165) dále se tomu z následujícího důvodu: *„Je to proto, flák učení je orientováno*

flákem, je jím také iniciováno, v procesu učení se angažují celé osobnosti a se svými pocity i intelektem.

Z výše zmíněného vyplývá, že fláková autenticita není rozvíjena, pokud se flák nezabývá v učení, v nichž vidí smysl a které se vztahují k jeho identitě.

3.1.4 Liberální styl vyučování

Učitel preferující liberální styl vyučování klade podle Fenstermachera a Soltise (2008) v učení dle svých cílů a učivo neřadí na metody, na potřeby fláka a na vztahy mezi učitelem a flákem. Tento učitel bude usilovat o výchovu učitelů a kompetentní osobnosti, bude se snažit, aby flákovým cílem nebyla pouze znalost učiva, ale bude fláka povzbuzovat ke shromáždění moudrosti a poznání v návaznosti na vzdělání předchozích generací.

Mishra (2007) označuje styl se shodnými charakteristikami jako student-centered. V centru zájmu je tedy student, nicméně, jak již bylo zmíněno, především jeho kognitivní rozvoj. Student má pochopit, že znalost není výsledek, ale proces, na kterém je třeba neustále pracovat.

Také Mohanna, Chambers a Wall (2008) považují za jádro diskutovaného stylu schopnost fláka zpracovat a následně také aplikovat získávané informace. Učitel liberálního typu bývá pro fláky inspirací, vede s nimi řízenou diskusi a snaží se je přimět pátrat po podstatě problému.

Liberální typ učitele vyžaduje od svých fláků kritické myšlení, a proto je podle Fenstermachera a Soltise (2008) důležité, aby si učitel uvědomoval své vystupování a byl svým flákem příkladem. Záležitostí učitelova vystupování, zda fláci budou pouze shromážděvat fakta a dovednosti, nebo zda budou směřovat k cíli osvobodit svou mysl a poznávat samostatně.

3.1.5 Porovnání exekutivního, facilitativního a liberálního vyučovacího stylu

Na závěr, z důvodu přehlednosti, je možno tyto zmínované vyučovací styly navzájem porovnat, poukázat na jejich silné i slabé stránky.

Jak uvádí Fenstermacher a Soltis (2008), klade exekutivní styl důraz na organizační schopnosti učitele, které usnadňují přímý přenos poznatků od zdroje k žákovi. To je také důvod, proč se zvyšuje pravděpodobnost, že se více žáků naučí více obsahu než v ostatních stylech. Vzhledem k formálnímu přístupu učitele, například převaze frontální výuky, kterou zmínují Mohanna, Chambers a Wall (2008), odpovídá tento styl podmínkám soustředěnosti, kde se v jedné třídě nachází v určité době žáci, v mnoha případech ať okolo učitele. Proto je plánování výuky, vyvolávání vhodných metod a předávání co nejvíce objemu učiva v exekutivním stylu tak významné. V podmínkách individualizované výuky by byl exekutivní styl klíčovou důležitou organizací zejména u jiných.

Podle Fenstermachera a Soltise (2008) by se exekutivnímu stylu dala vytknout jeho přírodní zaměřenost na organizaci výuky a na opomíjení vztahů ve třídě, a mezi žáky nebo mezi učitelem a žákem. Kritici exekutivního stylu také zdůrazňují, že není možné žákovi znalosti pouze předávat, ale je důležité vnovat pozornost také jejich správnému používání. Zároveň u učitele preferujícího exekutivní styl výuky je probrat specifické učivo a vykázat výsledky provedené práce, žákova osobnost tak ustupuje do pozadí.

Naopak, facilitativní styl vyučování klade větší důraz na žáka jako osobnost než na znalosti a předávané učivo. Slovy Fenstermachera a Soltise (2008: 78): *„Facilitátor zásadně nesouhlasí s pohledem, který považuje žáka za nádobu, určenou k plnění tím, co společnost považuje za důležité.“* Učitel využívající facilitativní styl se snaží u žáka propojit již získané znalosti, s nimiž žák přichází do třídy, se znalostmi novými, získanými při výuce. Metody jsou tak v rámci tohoto stylu využívány nejen k získání a utváření nových znalostí, ale také k práci se znalostmi, se kterými žák do

u ebního procesu vstupuje. Zde se facilitativní a exekutivní styl opět rozcházejí, jelikož exekutivní styl prekoncepty flák nijak zvláště nezohledňuje.

U itel facilitátor klade velký důraz na sebepoznávání a seberealizaci flák a snaží se je naučit iinit svá vlastní rozhodnutí. Tento bod se však, jak píše Fenstermacher a Soltis (2008), může v rámci vyučování jevit nakonec poněkud problematicky, jelikož je třeba učit, jakou míru svobody je možné flák ponechat. U itel by se měl také zamyslet nad tím, zda je ochoten rozhodnutí flák v bec přijmout a zda je schopen nechat je samostatně rozhodovat a nepodsouvat jim své vlastní názory. Ve srovnání s exekutivním stylem klade facilitativní styl mnohem méně důraz na fakticky správnou odpověď. U itelé facilitátoři zastávají názor, že nemusí existovat pouze jedna správná odpověď. Zde se ovšem nabízí otázka, zda zvolený přístup nepovede k omlouvání a tolerování chyb.

U itel vyuffívající liberální styl vyučování se nezaměřuje pouze na způsob získání znalostí, ale především na to, jakým způsobem budou znalosti použity v budoucím životě, v praxi a jak je budou fláci nadále rozvíjet. U liberálního stylu vyučování platí, že čím více je flák vzdělaný, tím silněji a efektivněji může u itel zajišťovat, aby flák dosahoval osvobozujících cílů. V návaznosti na tento rys se nabízí otázka, zda nedochází k tzv. elitářství, tedy zvýhodňování flák z vyšších sociálních vrstev, kteří obyčejně mívají ještě před nástupem do školy poměrně větší množství znalostí, psaní a logického myšlení. Jak říkají Fenstermacher a Soltis (2008: 82): *Št mito dob e p ipravenými za áte níky m fle u itel snadn ji za ít osvojování základ v dních obor a pustit se s nimi na cestu intelektuálního a morálního objevování.*

Liberální styl vyučování, stejně jako styl exekutivní, klade velký důraz na vzdělávací cíle a znalosti uiva. Rozdíl mezi nimi spoívá v tom, že v rámci exekutivního stylu vyučování je získávání znalostí uiva cíl, o který se u itel snaží. Fenstermacher a Soltis (2008: 48) vystihují takové chápání cílů následovně: *ŠCíle obvyklé u exekutivního stylu jsou spíše cíli -kolního vzdělávání než cíli, které se snaží naplnovat u itel u každého fláka, který je mu svěřen do péče.* V rámci stylu

liberálního jde uitel mnohem dále, snaží se u fláka podnítit samostatnost, radost z poznání a touhu po v d ní, což ho také odli-uje od stylu facilitativního. U itel inklinující k liberálnímu stylu se snaží předat flák m znalosti a vést je k jejich dalšímu rozvíjení, což je iní svobodnými lidskými bytostmi.

T i diskutované styly se nakonec rozcházejí i v otázce znalostí, na které se v procesu vyu ování zam ují. Stejn tak u ivo je u t chto styl chápáno odli-n . U exekutivního stylu je u ivo len no na jednotlivá fakta, my-lenky, témata a oblasti a hlavním úkolem u itele je předávat znalosti od zdroje sm rem k flákovi. Liberální styl pojímá u ivo a jeho znalost jako prost edek dalšího rozvoje fláka, nicmén stále ctí pevn fixované jádro znalostí. Styl facilitativní naopak vybírá znalosti k osvojování podle pot eb a zájm fláka. Na rozdíl od exekutivního stylu se navíc facilitativní a liberální styl zabývají do v t-í míry otázkou identity flák , vytvá í si s fláky blížící vztah a asto se také zabývají tématy multikulturality a diverzity (Fenstermacher, Soltis 2008).

V t-ina autor se vícemén shodne na tom, že u itel nevyužívá výhradn pouze jeden vyu ovací styl. Nap íklad Mishra (2007) jmenuje n kolik faktor , které ovliv ují styl, který u itel b hem výuky volí. Jedná se o pot eby studenta a d vody, pro studuje, o velikost studijní skupiny, styly u ení student , množství vyu ovacích hodin, které je možno studiu v novat nebo nap íklad také vybavení u eben. Fenstermacher a Soltis (2008) jsou toho názoru, že znalost vícera vyu ovacích styl umohl uje u iteli lépe reflektovat svou práci stejn jako práci svých koleg . I kdyfl se u itel p íklání k jednomu z vý-e uvedených styl , je dobré mít pov domí také o stylech ostatních, jelikofl mohou nastat situace, kdy bude pot eba preferovaný styl vyu ování potla it a vyu flit stylu jiného. Mohanna, Chambers a Wall (2008) navíc dodávají, že nezávisle na tom, jaký styl vyu ování u itel zvolí, za ov ené elementy efektivního u ení lze obecn považovat nastavení jasných cíl a o ekávaných výstup , poskytnutí adekvátního dohledu a ohodnocení, poskytnutí smysluplné zp tné vazby a ocen ní pokrok , kterých studenti docílí.

4 Pojetí výuky cizích jazyk v kurikulárních dokumentech

4.1 Systém kurikulárních dokument v České republice

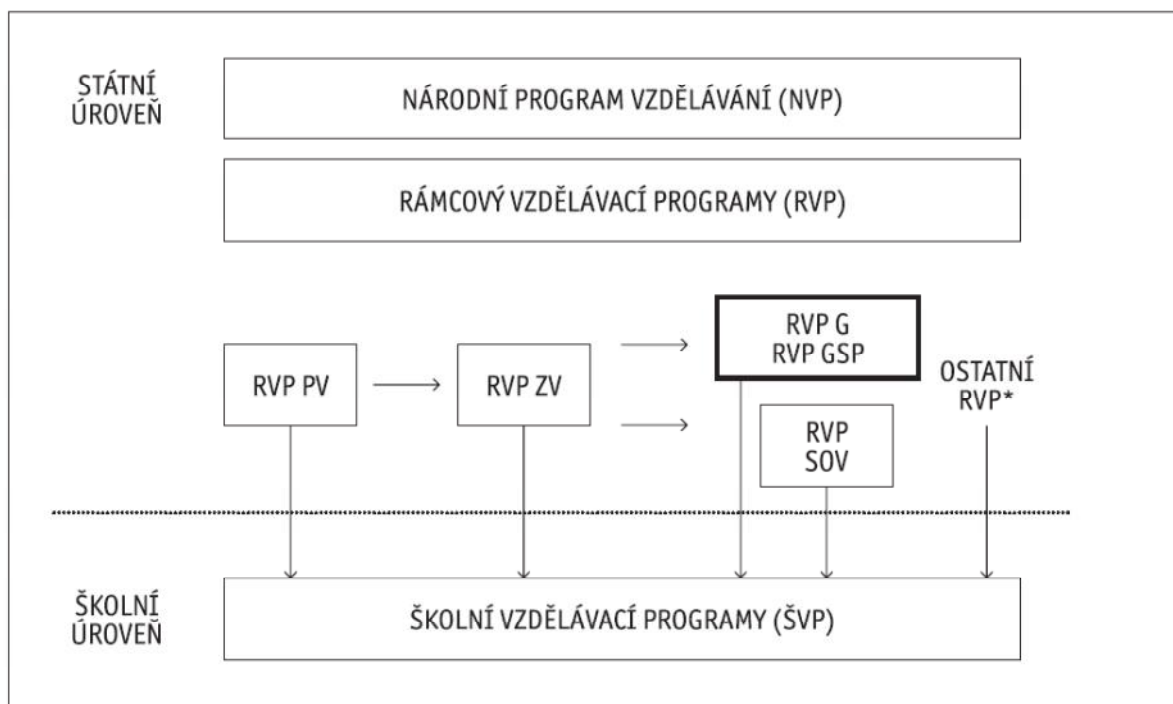
Vzhledem k tomu, že se ve své práci zaměřuji na styly učení s ohledem na předmět anglický jazyk, je třeba dodat informace týkající se jeho zařazení v současném systému vzdělávání v České republice. Domnívám se, že orientace učitele v tomto systému spolu se znalostí stylů učení a jejich vzájemného propojení povede ke kladnému ovlivnění vzdělávacího procesu.

Systém vzdělávání v České republice prošel v nedávné době několika změnami. Jedna z nich spoívá v zavedení více úrovní tvorby vzdělávacích programů, konkrétně úrovní státní a úrovní školní. Dané změny byly, jak se píše například v RVP pro obor vzdělání Pedagogika a mimoškolní pedagogika (2009), přijaty na základě zákona č. 561/2004 Sb., o pedagogickém, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy.

Ke kurikulárním dokumentům na státní úrovni patří již zmíněný Národní program rozvoje vzdělávání spolu s Rámcovými vzdělávacími programy (RVP). Jak píše Kotásek a kol. (2001), vyjadřuje Národní program rozvoje vzdělávání hlavní zásady kurikulární politiky státu. Z nich vychází Rámcové vzdělávací programy, které jsou, stejně jako Národní program rozvoje vzdělávání, zpracovány centrálně. Cílem Rámcových vzdělávacích programů je vytvořit obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání a zavést pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP).

Školní vzdělávací programy představují nejnižší úroveň systému, ze které vycházejí při uskutečnění vzdělávání jednotlivé školy a ty tak mohou zohledňovat

své konkrétní podmínky a plány neboli slovy Kotáska a kol. (2001): *šOtevírá se tak prostor pro dal-í rozvoj autonomie -kol, pro uplatn ní potenciálu, pro v t-í rozvoj tv r ích schopností u itel , pro v t-í flexibilitu vzd lávacího systému i pro v t-í efektivitu vzd lávání.* Jinými slovy, rozd lením kurikulárních dokument ů na dv ůrovn , státní a -kolní, do-lo k decentralizaci systému a v t-ímu zapojení jednotlivých -kol do aktivního vytvá ení vzd lávacích dokument . Vztah kurikulárních dokument ů je dob e p ehledný na schématu, které jsem p evzala z RVP pro gymnázia (2007), vzhledem k tomu, ůe v RVP pro obor vzd lání P ed-kolní a mimo-kolní pedagogika (2009) dané schéma nenabízí.



Graf 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon.

Obrázek . 2: Systém kurikulárních dokument ů (p ejato v etn legendy z RVPG, 2007: 5)

4.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Pedagogika a mimoškolní pedagogika

Pedčím, neřl se u itel za ne v novat školnímu vzdělávacímu programu konkrétní školy a konkrétnímu vzdělávacímu oboru, je potřeba, aby porozuměl Rámcovému vzdělávacímu programu (dále RVP). Pedčozí část práce popsala Rámcové vzdělávací programy jako součást státní úrovně kurikulárních dokumentů rozdelených podle jednotlivých stupňů a oborů vzdělání. Pro účely své práce jsem k detailnímu rozebrání zvolila RVP pro obor vzdělání Pedagogika a mimoškolní pedagogika, jelikořl z tohoto typu odborné studijní školy pochází vzorek studentek vybraný pro empirickou část práce.

Jak se píše v RVP pro obor Pedagogika a mimoškolní pedagogika (2009), uivo není cílem vzdělání, a proto se tento kurikulární dokument zaměřuje spíše na výsledky, výstupy vzdělávacího procesu neřl na konkrétní uivo. To má sloužit jako prostředek k dosažení výstupů, p i emřl způsob realizace jednotlivých výstupů je ponechán na jednotlivých školách. RVP jsou navíc koncipovány tak, aby umožňovaly školám rozvíjet všeobecné vzdělání a reagovat na potřeby trhu, což povařluji za velké pozitivum p edevším u odborných oborů.

Cíle RVP jsou rozdeleny do třech úrovní. Jedná se o obecné cíle studijního vzdělání, o výukové cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a o kompetence absolventa oboru vzdělání. Obecné cíle vzdělání, tzv. Delorsovy cíle přijaté komisí UNESCO, vyjadřují to, o co má pedagog svou výukou usilovat. Konkrétně se jedná o cíle učit se poznávat, o cíle učit se pracovat a jednat, o cíle učit se být a o cíle učit se žít s ostatními. Zbývající dva cíle, tedy cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a kompetence absolventa oboru, se posuzují z pozice řáka a uvádějí, jak je řák schopen na konci výuky pouřlívát získané v domostí a dovednosti. (RVP Pedagogika a mimoškolní pedagogika, 2009).

Práv zmiované kompetence absolventa představují jednu ze součástí kurikulární reformy, kterou prošlo české školství. Jejich zavedením se předchází sklouzávání RVP k preferenci znalosti teorie jako hlavního výstupu učení. Jak se píše v RVP pro obor vzdělání Pedagogická a mimoškolní pedagogika (2009), dle kompetence formálně na klíčové a odborné, ale ve skutečnosti neexistují odděleně, nýbrž se prolínají. Vzhledem k jejich důležitosti v procesu vzdělávání se budou klíčovými kompetencím v novat nadále detailněji a pokusím se je dát do souvislostí se styly učení.

4.3 Klíčové kompetence

Jak jsem již zmínila, důležitým zavedení klíčových kompetencí byla snaha předjet pouhému memorování se učivu, jehož množství s postupem doby neustále přibývá. Jak píše Blecký a kol. (2007), netýká se tento trend klíčových kompetencí, které jsou stálejší a jejich náročnost není tedy příliš velká. Důležité je tak z důvodu, že jsou obecnější než látka vyučovací předmět. Kromě zmíněného jsou si navíc klíčové kompetence podobné ve všech naukových i výchovných oblastech, což lze uvést například Bleckého a kol. (2007: 6): *„Například kompetenci k řešení problémů lze použít ve studiu, v práci, i v rodině. Spolupracovat se nebude učít vždy znovu v každém novém oboru, ale co se naučí v jednom, to použije i v dalších.“* Klíčové kompetence se neváží na konkrétní předmět, rozvíjet je lze nejen v jakémkoliv předmětu, ale, jak píše Blecký a kol. (2007), také ve školním životě mimo vyučovací hodiny, například tedy v jídelně a opešávkách.

Je třeba se zamyslet také nad tím, co všechno v sobě pojem klíčové kompetence zahrnuje. K vysvětlení může posloužit RVP pro obor vzdělání Pedagogická a mimoškolní pedagogika (2009: 4), který pojem definuje následovně jako: *„Soubor požadavků na vzdělání, zahrnující v domosti, dovednosti, postoje a*

hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích.

Klíové kompetence se rozvíjí jak na základních, tak na středních školách. Vzhledem k zaměření své práce se budu vnovat klíovými kompetencím rozvíjených v rámci středních škol. Konkrétně se jedná o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, komunikativní kompetenci, personální a sociální kompetenci, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetenci k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematickou kompetenci, kompetenci využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi. Přikláním se k názoru, že všechny zmíněné kompetence lze a učit do větší nebo menší míry propojit také s tematikou stylů učení. Domnívám se, že zakomponováním různých stylů učení do výuky bude docházet také k rozvíjení klíových kompetencí.

Hned první zmíněnou kompetenci, kompetenci k učení, lze podle mého názoru velmi dobře podpořit díky znalostem a prací se styly učení. Bude-li znát žák svůj styl učení a naučí-li se s ním pracovat, povede jeho poínání k zefektivnění učení, bude ovládat různé techniky nabývání v domostí, bude schopen si učení lépe plánovat a organizovat. Mimo zmíněné bude žák lépe schopen učební proces zhodnotit a reflektovat a bude motivován k učení i mimo školu. Všechna tato pozitivita, která jsou podporována prací se styly učení, jsou víceméně zmíněná také v RVP pro obor vzdělání Pedagogická a mimoškolská pedagogika (2009) jako obsah kompetence k učení, a je proto zřejmé, že se dá zlepšování dané kompetence propojit s využitím různých stylů učení ve výuce. S daným by, dá se říci, souhlasila také v téžina autorů zabývajících se problematikou stylů učení, jelikož posílení kompetence k učení je víceméně smyslem toho, proč by se styly učení měli zabývat jak žáci, tak učitelé.

Znalostí stylů učení se dá podle mého názoru využít také v souvislosti s dalšími klíovými kompetencemi, a to s kompetencí k řešení problémů, která podle RVP pro obor vzdělání Pedagogická a mimoškolská pedagogika (2009) směřuje k tomu, aby byli žáci schopni samostatně řešit problémy jak ve škole, tak mimo ni. K danému patří

například jifi to, fle by fláci m li pochopit zadání úkolu, což je oblast, kterou se zabývají také styly u ení. Jak jifi bylo zmín no, zam uje se u itel p i práci se styly u ení také na fakt, jak nejlépe flák m zp ístupnit probíranou tematiku a zabývá se tak například tím, zda flák preferuje mluvené nebo psané zadání. Také samotné e-ení úkolu, problému, je náplní jak diskutované klí ové kompetence, tak styl u ení. Ty totiž, jak jifi bylo d íve popsáno v klasifikaci vycházející z Browna (2000), například zkoumají, zda se flák p i e-ení problému zam uje na detail nebo na celek, zda je tolerantní k nejednoznamenostem, zda e-í problémy impulzivní nebo po d kladné rozvaze a jakou hemisféru p i daném postupu up ednost uje. Krom zmín ného, zohled uje jak styly u ení, tak kompetence k e-ení problém také fakt, zda pracuje flák rad ji sám nebo ve skupin . Nakonec je je-t možné dodat, fle stejn jako kompetence k u ení zohled ují styly u ení také schopnost vyuffívát zku-eností a dovedností nabytých d íve, tak jak je to popsáno například v Kolbov cyklu.

Dal-í z klí ových kompetencí, kompetence komunikativní, bude nejlépe vyhovovat jedinc m preferujícím jazykovou inteligenci. Jak jifi bylo zmín no, chápou n kte í auto i, například Gardner (1999), rozmanité inteligence jako oblast odli-nou od styl u ení, nicmén jiní auto i, například Lojová a Vl ková (2011), dávají strukturu vrozených p edpoklad do kontextu se styly u ení. Je logické, fle jifi d íve popsané aktivity, vyhovující p edev-ím jedinc m s p evahou jazykové inteligence, povedou také ke zlep-ení komunikativní kompetence. Tím se podle RVP pro obor vzd lání P ed-kolní a mimo-kolní pedagogika (2009) konkrétn myslí například schopnost formulovat své my-lenky srozumiteln a souvisle, ú astnit se aktivní diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje. Krom verbální komunikace se v-ak daná kompetence zam uje také na psaný projev a na jeho stylistickou správnost. Kompetence komunikativní se navíc snaží dosáhnout toho, aby byl flák schopen náleffitým zp sobem komunikovat alespo v jednom cizím jazyce, chápal výhody znalosti cizích jazyk a byl k jejich studiu motivován. Dá se říci, fle zmi ované souvisí s cílem mé práce, kterým je mimo jiné p iblyffít a usnadnit flák m studium cizího jazyka za vyuffití styl u ení.

Do jisté míry by bylo možné dát do souvislosti se styly u ení také další z klíčových kompetencí, a to kompetenci personální a sociální. Ta podle RVP pro obor vzdělání Pedagogika (2009) například podporuje studenty v jejich schopnosti klást si přiměřené cíle v oblasti zájmové a pracovní, a to na základě poznání své osobnosti. Také styly u ení souvisí s osobností žáka, jako je tomu například u klasifikací stylů u ení Stronga, Silvera a Periniho (2000) i Lawrence (1997), které vycházejí z Jungovy typologie osobnosti. Žák na základě znalosti stylu u ení vycházejícího z jeho osobnosti dokáže zefektivnit svůj pracovní výkon a zároveň dokáže lépe zohledňovat potřeby svých spolužáků, což přispívá k zlepšení týmové spolupráce. Dá se tedy říci, že znalost stylů u ení vede také k rozvíjení personální a sociální kompetence.

Styly u ení, jejich znalost a práce s nimi by se podle mého názoru daly uplatnit také ve vztahu ke klíčovým kompetencím nazvaným jako Občanské kompetence a kulturní povědomí. Podle RVP pro obor Pedagogika (2009) se jedná totiž o kompetence, které mimo jiné usilují o to, aby žáci respektovali práva a osobnosti druhých lidí a byli tolerantní k jejich odlišnostem. To jsou také faktory, které v souvislosti se styly u ení zdrazuje například Prashnigová (1998). Podle této autorky je každý člověk, každý žák jiný, a to je třeba zohledňovat v procesu vzdělávání. Je třeba chápat žáky jako individuality. Sami žáci by měli respektovat odlišnosti ostatních a pochopit, že není možné, aby byly upraveny jejich preference na úkor ostatních.

Jistou paralelu mezi styly u ení a klíčovými kompetencemi lze nalézt také u kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám. V RVP pro obor Pedagogika (2009) se totiž uvádí, že rozvoj dané kompetence mimo jiné sleduje budování potřeb celoživotního učení. To je také cíl, který sledují autoři zabývající se styly u ení. Jejich snahou je, aby žáci znalostí svého stylu u ení využívali nejen ve školním prostředí, ale aby je používali i mimo školu, samostatně během celého života. Důležitost celoživotního vzdělávání zdrazuje například Brown (2000) v souvislosti s učením se cizímu jazyku.

U kompetence matematické lze podobně jako u kompetence komunikativní hledat propojení se styly učení především v případě, že k rozmanitým inteligencím postupujeme jako k součástí stylu učení založených na vrozených předpokladech tak, jak danou problematiku chápou Lojová a Vlčková (2011). V tomto případě se zaměřením na matematickou inteligenci a případně také na inteligenci prostorově vizuální a použitím postupů, které přispívají k jejich rozvoji, dochází také k budování kompetence matematické. Kromě zmíněného by bylo možné vidět propojení také mezi stylem učení založeným na vizuální preferenci a matematickou kompetencí. Vizuálně zaměření jedinci totiž rádi vytvářejí různé grafické znázornění, myšlenky si představují do různých schémat, což jsou také komponenty, které se podle RVP pro obor Pedagogika a mimoškolní pedagogika (2009) zohledňují u kompetence matematické.

Poslední z kompetencí, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi, jak je uvedeno v RVP pro obor Pedagogika a mimoškolní pedagogika (2009), se zaměřuje na možnosti získávání informací pomocí různých zdrojů nesených na různých médiích, například tištěných, elektronických a audiovizuálních. Domnívám se, že zmíněné lze považovat za společný bod popisované kompetence a styl učení. K tomu, aby žák využíval různorodosti svých učebních preferencí, je totiž potřeba, aby používal různé druhy informací pocházejících z různých druhů zdrojů. Bude-li žák obeznámen s tematikou styl učení, bude motivován k aktivnímu a různorodému vyhledávání informací, což je jeden ze zájmů poslední z klíčových kompetencí.

Na závěr lze v závislosti na výše zmíněném dodat, že rozvíjení klíčových kompetencí, stejně jako práce se styly učení si kladou v procesu vzdělávání stejné cíle, kterými jsou vnitřní motivace žáků, jejich samostatnost a nezávislost při řešení úkolů. V neposlední řadě se k daným cílům přidává také snaha podpořit u žáků potřebu celoživotního vzdělávání.

4.4 Vzdlávací oblast Jazykové vzdělávání a komunikace, vzdělávací obor Vzdělávání a komunikace v cizím jazyce

Aby mohly být styly učené použity v praxi, pokusila jsem se v předchozí podkapitole popsat jejich spojitost s klíčovými kompetencemi. Považuji za vhodné doplnit tyto informace popisem vzdělávací oblasti Jazykové vzdělávání a komunikace, konkrétně jejího vzdělávacího oboru Vzdělávání a komunikace v cizím jazyce.

Vzdělávání v cizím jazyce na střední škole navazuje na RVP základního vzdělávání a jak je uvedeno v RVP pro obor vzdělávání Pedagogická a mimoškolní pedagogika (2009: 16), je pro studenty velkým přínosem: *„Vzdělávání a komunikace v cizích jazycích se významně podílí na přípravě žáků na aktivní život v multikulturní společnosti, nebo vede žáky k získání jak obecných, tak komunikativních kompetencí k porozumění v situacích každodenního osobního a pracovního života.“* Kromě zmíněného rozšíření je daná oblast znalostí žáků o světě a přispívá k rozvoji tolerance k hodnotám jiných národů.

Požadovaná dosažená úroveň prvního studovaného jazyka, které musí studenti během studia na střední škole dosáhnout, je minimálně B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002) chápe úroveň B1 jako úroveň samostatného uživatele jazyka, který rozumí hlavním myšlenkám týkajícími se témat běžného života, dokáže si poradit při cestování v oblastech, kde se daným jazykem mluví. K schopnostem dané úrovně dále patří napsání jednoduchého srozumitelného textu na známé téma, popsání zážitků, snění, nadání cílů a odvodnění názoru a plánování.

Vědomo, co se mají studenti naučit a z čeho mají jednotlivé školy vytvářet své školní vzdělávací programy, je v rámci RVP pro obor vzdělávání Pedagogická a mimoškolní pedagogika (2009) uvedeno ve výsledcích vzdělávání a v obsahu vzdělávání, tedy v učivu. To je rozděleno do čtyř kategorií, z nichž první z nich je označena jako *„obecné dovednosti“*, druhá jako *„jazykové prostředky“*, třetí kategorie nese název

tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce a nakonec čtvrtá kategorie je nazvaná poznatky o zemích. Jak je uváděno v RVP pro obor vzdělávání Pedagogická a mimoškolská pedagogika (2009), všechny kategorie se v procesu výuku propojují a není tedy fládoucí, aby byly využívány odděleně.

První kategorie označená jako *základní dovednosti v sobě* zahrnuje například dovednost porozumění cizojazyčnému poslechu, dovednost přečíst cizojazyčný text a vyznat se v něm. Dalšími uivem sem spadajícím je jednoduchý proklad a interakce jak ústní, tak písemná. Výsledkem osvojení tohoto uiva je porozumění souvislým projevům a diskusím rodilých mluvčích, pochopení hlavních myšlenek projevu proneseného v cizím jazyce. Studenti dále rozumí instrukcím v cizím jazyce, dokáží se orientovat v textu, dokáží provést prezentaci a odpovědět na dotazy k ní, stejně jako povytávit jednoduchý příběh a zážitky. Výsledkem by také měla být schopnost sdělit svůj vlastní názor, zapojit se do konverzace a používat slovník.

Do kategorie *uiva nazvané jazykové prostředky*, spadá výslovnost, slovní zásoba a její tvoření, gramatika, grafická podoba jazyka a pravopis. Od studenta se očekává, že bude korigovat svou výslovnost a snažit se ji co nejvíce přiblížit přirozené výslovnosti rodilého mluvčího, že bude komunikovat s jistou mírou sebedůvěry za použití vhodné slovní zásoby, a to také co se oblasti odborné slovní zásoby související se studovaným oborem týká. Dalšími očekávanými výstupy je schopnost použít opisných prostředků například při vyjádření složitých myšlenek a dodržení základních pravopisných norem.

Uivem této kategorie jsou různé tematické okruhy, jako je například domov, volný čas, zábava, cestování, vzdělávání, počasí a další. Spadají sem také komunikační situace spojené se získáváním a sdělováním informací, například sjednávání schůzek nebo objednávka služby. Nakonec, jak již bylo zmíněno, sem patří také jazykové funkce, čímž se myslí například vyjádření prosby, fládsti, pozvání i odmítnutí. K očekávaným výsledkům vzdělávání se v tomto případě patří schopnost vyjádřit se jak písemně, tak ústně k tématům osobního i profesního života, schopnost domluvit se v běžných situacích a zároveň ve frekventovaných situacích

týkající se profesní činnosti. Studenti by měli být schopni v rámci komunikace používat vhodné obraty, které pomáhají vytvářet nekonfliktní vztahy.

Poslední kategorie učiva, označena jako poznatky o zemích, v sobě zahrnuje znalost zemí příslušné jazykové oblasti, jejich kultury, literatury a tradic. K učivu se sem patří také znalost ze sociokulturního prostředí v kontextu znalostí o České republice. Očekávaným výsledkem jsou v této souvislosti faktické znalosti především o geografických, demografických, hospodářských a kulturních faktorech zemí dané jazykové oblasti spolu se schopností porovnat daná fakta s realitami mateřské země. Od studentů se nakonec očekává, že uplatní v komunikaci vhodně vybraná sociokulturní specifika daných zemí.

Jak se píše v RVP pro obor vzdělání Pedagogika a mimoškolní pedagogika (2009) je třeba, aby škola připravila k výuce výše zmíněného adekvátní, podporné prostředí, které bude studenty motivovat ve studiu cizích jazyků. Pod daným si lze podle mého názoru představit také zapojení a využití v určitém množství stylů učení a tedy také metod a přístupů v průběhu výuky. Na základě výsledků vzdělávání a učiva spadajícího do vzdělávacího oboru Vzdělávání a komunikace v cizím jazyce je zřejmé, že se daná oblast zaměřuje na celou řadu dovedností, jejichž dosahování nebude oslovovat všechny žáky stejně. Například auditivní typ žáků bude preferovat poslech a mluvené instrukce, zatímco vizuální typ žáků bude raději pracovat s textem. Také do komunikačních situací se budou žáci zapojovat s odlišnou mírou nadšení. Žáci extrovertní, pracující rádi v kolektivu, se budou rádi zapojovat do konverzace s rodilým mluvčím, budou přehrávat různé druhy scének, což jsou situace, které mohou být pro ostatní žáky s jiným typem preferencí nohnutelnou. Při naplňování cílů diskutované vzdělávací oblasti je tedy potřeba brát v potaz tyto faktory, tedy odlišnosti jednotlivých žáků a rozdíly v jejich preferencích stylu učení. Chápavý a vnímavý učitel může pomoci žákům zapojit se do aktivit, které by pro ně jinak byly nezáživné nebo stresující.

II. Empirická část

V empirické části práce se zaměřuji na několik témat. Nejdříve zde zmíním, proč je důležité zabývat se styly učení žáků, a poukážu na případné problémy, se kterými se učitelé při tomto zjišťování mohou setkat. Dále se zde věnuji popisu cílů empirické části práce, výzkumného vzorku a metody výzkumu. Důležitou součástí je nakonec vyhodnocení dat získaných ze strukturovaného rozhovoru.

5 Zjišťování stylů učení studentů anglického jazyka

Na základě teoretické části práce se přikláním k názoru, že styly učení hrají v učebním procesu žáků velkou roli, mohou ovlivnit jejich přístup k využívanému materiálu a v návaznosti na to zlepšit také jejich výsledky. Jak říká Brown (2000:118), je v tomto procesu důležité jak zapojení učitele, tak žáků: *„The burden on the learner is to invoke the appropriate style for the context. The burden on the teacher is to understand the preferred style of each learner and to sow the seeds for flexibility.“* Stejný názor zastává také celá řada dalších autorů. Například Mishra (2007) podotýká, že učení lze zlepšit, vytvoří-li učitel ve třídě prostředí, které studentům poskytne možnost učít se různými způsoby. Je tedy na učiteli, aby se zajímal o to, jaké styly učení jeho žákům vyhovují, a pokusil se je v rámci využívaných způsobů sobě kombinovat.

Diagnostikovat styly učení je poměrně složitý úkol, což je názor, který zastávají Lojová a Vlčková (2011: 35): *„Zatím nedokážeme ani jednoznačně definovat styly učení, proto je ani nemůžeme dostatečně validně změřit.“* Styly učení stojí spíše v pozadí toho, co žáci dělají, nejsou na první pohled postřehitelné a jejich učení záleží mimo jiné na dlouhodobém pozorování ze strany učitele.

Na základ zmín něho se domnívám, že je vhodné, aby se diagnostiky styl u ení u student ů astnil u itel, který studenty zná a je obeznámen s jejich výkonem a p ístupem k u ení v dlouhodob ěm horizontu. P i ur ování stylu u ení student jsem se tedy rozhodla vycházet ze své dosavadní znalosti o studentech a ze strukturovaného rozhovoru zam ěného na styly u ení.

Cílem, který v empirické ásti práce sleduji, je zji-t ní styl u ení mnou vybrané t ídy studentek st ední odborné ěkoly pedagogické. Na základ tohoto zji-t ní si následn ěkladu za cíl ur it, do jaké míry je diskutovaná t ída kompaktní, co se styl u ení tý e, a zhodnotit sv j dosavadní p ístup ke t íd ě spolu s navržením p ípadných zm ěn ve stylu mé výuky.

Ze stanovených cíl empirické ásti práce vyplývají následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou styly u ení mnou vybraného vzorku studentek?
- P evaflují v oslovené t íd ě stejné preference, co se stylu u ení tý e?
- Odpovídá zp ůsob mé výuky styl m u ení studentek?

5.1 Výzkumný vzorek

P ed popisem a rozborem metody sb ěru dat, kterou jsem v rámci své práce zvolila, povafluji za vhodné popsat výzkumný vzorek, kterým jsou studentky ásti t ídy t etího ro níku St ední odborné ěkoly pedagogické, Praha 6, Evropská 33 v Praze. Práv specifické studium, v jehofl rámci se studenti p ípravují na budoucí povolání u itel ů a u itelek v mate ských ěkolách i odpoledních klubech, se odráflí také na charakteristice mnou zvolené skupiny.

A koliv zmi ovaný typ st ední ěkoly není ur ěn výhradn ě pro dívky, stává se b ěh , že se ve t íd ě nachází chlapc ě minimum. Co se mnou vybrané skupiny tý e, nedochází do ní chlapec fládný. Prvním specifikem výzkumného vzorku je tedy fakt,

fe se skládá pouze z dívek. Vzhledem k tomu, fe se, jak jifl bylo zmín no, studentky b hem studia p ipravují na práci v mate ských –kolách, projevuje se u nich také zájem o u ební proces. Studentky jsou otev ené a ochotné spolupracovat p i zji– ování styl u ení.

V rámci své práce se snařím zjistit styly u ení s ohledem na anglický jazyk, který se b fln vyu uje v p lené t íd . To je také d vod, pro je po et studentek tvo ících výzkumný vzorek trnáct. Zmi ované studentky u ím po celou dobu jejich studia na st ední –kole, v sou asné dob tedy t etím rokem. Vzhledem k frekvenci, s jakou se se studentkami v rámci výuky setkávám, tedy ty íkrát týdn na hodinách anglického jazyka, plus na p ípadných exkurzích i jiných akcích –koly, je znám pom rn dob e.

Nicmén i p es mnořství asu, které jsem prací se studentkami afl dote strávila, cítím, fe stále existuje prostor pro zlep–ení na–í spole né práce, k emufl m fe být nápomocné práv zam ení se na styly u ení studentek. K jejich zji–t ní mi m fe pomoci také fakt, fe mne studentky respektují jako autoritu, na druhou stranu v–ak, jak se domnívám, ke mn mají d v ru a jsou schopny se mnou rozebírat r zné preference v u ení.

Co se tý e doby, po nífl studentky studují anglický jazyk, zapo aly v–echny shodn studium ve t etí t íd základní –koly. Extra aktivitám, jako je nap íklad soukromé dou ování, se ze skupiny v nují pouze dv studentky, a to teprve od –kolního roku 2014/2015.

Na záv r je t eba dodat, fe rozhovory se studentkami prob hly po jejich souhlasu. Vzhledem k tomu, fe jsou jifl v–echny studentky plnoleté, nebyl vyřadován souhlas jejich zákonných zástupc . S provedením p ípadové studie byl seznámen a její provedení odsouhlasil také editel –koly VOTM, SOTM a gymnázia, Praha 6, Evropská 33, kde výzkum probíhal.

5.2 Metoda sběru dat

K naplnění cíle empirické části práce jsem se rozhodla vycházet z dat získaných během strukturovaného rozhovoru. Strukturovaný rozhovor spadá mezi metody kvalitativního výzkumu, což se jeví jako vyhovující vzhledem k tomu, že respondentů bylo třináct osob.

Jak píše Hendl (1997), vyznačuje se strukturovaný rozhovor definovaným úelem a určitou strukturou. K lepšímu hodnocení výstupů jsem tedy vyutila strukturované dotazování s uzavřenými otázkami. Abych však neomezila varietu možných odpovědí, což chápe Hendl (1997) jako nevýhodu mnou zvolené metody, umožnila jsem studentkám každou z jejich odpovědí odvodnit a popípad rozvést.

5.2.1 Strukturovaný rozhovor

V následující části bych ráda přistoupila k popisu mnou použitého strukturovaného rozhovoru (příloha 1), jehož otázky jsem vytvořila na základě Dotazníku stylu učení pro fáky základních a středních škol LSI (Learning Style Inventory) J. Mareše a na základě LSA (Learning Style Analysis) B. Prashnigové. U obou autorů se jedná o dotazníky, které byly inspirovány původním modelem zjištění stylu učení Dunnové a Dunna, přičemž LSA byla již blíže popsána v kapitole 2.1.4.

Co se české verze dotazníku LSI týká, byl, jak uvádí Mareš a Skalská (1994), z anglické verze přeloženými autory I. Pýchovou, H. Kantorkovou a J. Marešem v roce 1992. Dotazník obsahuje 71 otázek zaměřujících se na 21 faktorů stylu učení.

Jak LSI, tak LSA zohledňují i zjištění stylu učení v několika oblastech, které se dále dělí na jednotlivé faktory. I když oba dotazníky vycházejí ze stejné předlohy, v některých oblastech se liší a já jsem si vybrala jejich kombinaci tak, jak jsem ji považovala za zjištění stylu učení za nejlepší.

Mnou připravený strukturovaný rozhovor se zamůže na preference studentek, co se fyzikálního prostředí týče, pokládány jsou otázky ohledně preference ticha (otázka . 1 strukturovaného rozhovoru), sv tla (otázka . 2 strukturovaného rozhovoru), tepla (otázka . 3 strukturovaného rozhovoru) a formálního i neformálního prostředí (otázka . 4 strukturovaného rozhovoru).

Dále se v něm zam ůjí na fyziologické aspekty u ení, jako je denní doba, b hem ní se studentky lépe u í (otázka . 5 strukturovaného rozhovoru), p íjem jídla a pití p i u ení (otázka . 6 strukturovaného rozhovoru) i zm na místa p i u ení (otázka . 7 strukturovaného rozhovoru).

Dal-í z oblastí strukturovaného rozhovoru se zam ůjí na sociální aspekty u ení, konkrétn ě tedy na fakt, zda se studentky u í rad jí samy nebo ve skupin (otázka . 8 strukturovaného rozhovoru) a zda uvítají, je-li p i u ení p ítomná autorita n jakého dosp ělého (otázka . 9 strukturovaného rozhovoru).

Následují emocionální aspekty, které zji- ůjí míru vnit ní motivace (otázky . 10, 11) ve strukturovaném rozhovoru), míru odpovědnosti a sv domitosti studentek (otázka . 13 ve strukturovaném rozhovoru), míru jejich vytrvalosti p i u ení (otázky . 14, 15 ve strukturovaném rozhovoru) a míru vn j-í motivace (otázky . 12, 16, 17 ve strukturovaném rozhovoru).

Dal-í zji- ovanou oblastí jsou smyslové preference studentek, které se mohou ukázat jako auditivní, vizuální nebo kinestetické (otázky . 18, 19, 20, 21, 22, 23 strukturovaného rozhovoru). Ve strukturovaném rozhovoru je dále zahrnuta oblast preference pravé i levé mozkové hemisféry (otázky . 24, 25, 26 strukturovaného rozhovoru) a zji- ováno je také, zda jsou studentky p i u ení reflexivní nebo impulsivní (otázky . 27 a 28 strukturovaného rozhovoru). Na záv r jsem ve strukturovaném rozhovoru položila otázku zji- ůjící zájem studentek o jejich styly u ení (otázka . 29 strukturovaného rozhovoru).

Studentky se k otázkám strukturovaného rozhovoru vyjad ovaly pomocí p ístup ové -kály, kdy íslo jedna p edstavuje odpověď ano, íslo dva spí-e ano, íslo t i neví, íslo ty i spí-e ne a íslo p t ur it ne. P i rozhovoru jsem

zaznamenávala jejich odpovědi, a jak jí bylo zmiňováno, studentky měly navíc možnost každou z otázek doplnit, komentovat, popřípadě se ujistit o jejím správném pochopení.

5.3 Analýza dat strukturovaného rozhovoru

Za účelem analýzy dat strukturovaného rozhovoru jsem studentky označila písmeny A a M a jejich odpovědi jsem zaznamenala pomocí tabulek. Popřípadně doplňující komentáře studentek k otázkám řízeného rozhovoru jsem zohlednila v rozboru popisu stylu uění jednotlivých studentek pod tabulkami.

Odpovědi studentek byly opět zaznamenávány pomocí škály, která byla použita v rámci strukturovaného rozhovoru. Hodnotící škála se skládala z čísel jedna až pět, kdy jednička znamenala odpověď ano, dvojka spíše ano, trojka nevím, čtyřka spíše ne a pětka určitě ne.

Studentka A

Otázka	Odpověď	Otázka	Odpověď
1. Jde ti uění lépe, když je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe důležité, aby byl uitel spokojený s tvými školními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš práci uění hodnou svému?	2	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	2
3. Uění se ti lépe, když jsi v teple?	2	18. Zapamatuješ si uivo lépe, když ho máš, nebo když poslouchá výklad?	1
4. Uění se ti lépe ve formálním prostředí (například vsed u stolu)?	1	19. Uění se nové věci raději tak, když o nich mluvíš, nebo když si o nich přečteš?	4
5. Jde ti uění lépe ráno nebo večer?	3	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	2

6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí–nebo pije–?	5	21. D lá–p i u ení ráda pokusy, experimentuje–?	3
7. M ní–p i u ení ráda místo?	5	22. Baví t n co vytvá et rukama?	1
8. U í–se rad ji sama nefl ve skupin ?	2	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle–p i u ení pohybovat?	5
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	4	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má–p i u ení d lat a nemusí–to vymý–let sama?	1
10. Baví t u ení ve –kole?	2	25. D lá–obvykle více v cí sou asn ?	5
11. U í–se ráda n emu novému?	2	26. Nefl se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	4
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve –kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	5
13. Plní–si sv domit zadané úkoly?	1	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá–chybu?	1
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý–lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	2
15. D lá ti u ení potífle?	4		

Tabulka . 1. P ehled odpov dí studentky A

Studentka A odpov d la na v–echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

Co se fyzikálního prost edí tý e, vyjád ila studentka A pot ebu ticha, protofle v p ípad , fle je kolem ní ruch, p edev–ím hovoru ostatních, se nedokáfle soust edit. Studentce se lépe u í, je-li v místnosti sv tlo a teplo, v opa ném p ípad má op t problémy se soust ed ním. P i u ení sedí vřdy u stolu. Neformální prost edí, jako například postel, ji vede k usínání a men–í efektivnosti.

V rámci fyziologických aspekt nedokázala studentka odpov d t, zda jí jde u ení lépe ráno nebo ve er. Její odpov zn la nevím, k emufl studentka dodává, fle se u í spí–e ve er, ale ne kv li preferenci, nýbrfl kv li tomu, fle u ení odkládá. Ráno se u í jen v p ípad , fle n co nestihne ve er. Studentka A dále odmítá jídlo a pití

v průběhu učení, stejně jako z různých míst, jelikož jsou to faktory, které považuje za rušivé.

U otázek sociálních potřeb studentka uvádí, že se raději učí sama než ve skupině. Preferuje práci u ticha a navíc, učí-li se podle ní více lidí dohromady, sklouzne to nakonec k povídání. Přítomnost dospělých učení nevyfluje, občas však využije rady matky, bratra nebo lektora v případě těžkých úkolů z anglického jazyka.

V rámci emocionálních aspektů se u studentky projevila vysoká míra jak vnitřní, tak vnější motivace. Studentka učení ve škole spíše baví a ráda se učí němu novému. Stejně tak je pro ni důležité, aby byli s jejími školními výsledky spokojeni rodiče a učitelé a i pro ni samotnou jsou dobré známky důležité. Se zmíněným koresponduje také fakt, že se studentka na základě rozhovoru jeví jako odpovědná a vytrvalá, což se u učebního procesu týká. Úkoly si snaží plnit svobodně a odkládá je v případě, že učitel není dostupný v jejich kontrole, nebo v případě, kdy jí úkol připadá moc těžký na to, aby ho zvládla.

Podle odpovědí týkajících se smyslových preferencí se studentka jeví nejvíce jako vizuální typ. Učivo si lépe zapamatuje, když ho učitel v výkladu preferuje pouze v případě, že se jedná o konkrétní aktuální doplnění psaného textu. Pokud jí to časové možnosti dovolí, pracuje studentka ráda se svými poznámkami, vizuálně si je připisuje. Méně preferenční se poté jeví kinestetický styl učení. Auditivní styl učení by byl až na poslední místo.

Studentka se dále jeví jako typ upřednostující levou mozkovou hemisféru. Během učení totiž vyfluje přes dané instrukce, nerada bývá odkázána na svou vlastní intuici či představivost. Zaměřuje se na detaily a mimo jiné, jak již bylo zmíněno, se učí raději sama ve formálním prostředí, což by také odpovídalo preferenci levé mozkové hemisféry.

Pro studentku A je charakteristická také její reflexivnost. V žádném případě nemá tendenci odpovídat na učitelovy dotazy rychle a bez rozvahy a zároveň jí dříve pocít, že udělá v odpovědi chybu.

O styly učení se studentka zajímá od minulého roku, kdy absolvovala přednášku týkající se daného tématu. Má zájem dozvědět se nové informace, které by jí usnadnily proces učení.

Na závěr lze shrnout, že zjištěné preference studentky A odpovídají obrazu, který jsem si o ní udělala v průběhu doby, kterou ji učím. Jedná se o snalivý typ, který má rád v úkolech jasno. Nedělá jí problém sedět na jednom místě a se zaujetím samostatně pracovat. Její preference práce o samotě se občas projevuje v problémech s konverzačními úlohami. Nedostatky v této oblasti však dohání svou pílí a svdomitostí. Studentka si potrpí na velkou míru jistoty, nemá ráda neekvané situace a nebývá příliš kreativní. Je dlehlitě ponechat jí dostatečné množství času na splnění úkolu, v tomto případě bývá také úspěšná.

Studentka B:

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	2	16. Je pro tebe dlehlitě, aby byl učitel spokojený s tvými kolními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš práci učení hodně svtla?	1	17. Zajímají se rodiče o tvé kolní výsledky?	1
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	3	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho teče, než když poslouchá výklad?	4
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsed u stolu)?	4	19. Učí se nové věci raději tak, než o nich mluví, než tím, než si o nich teče?	1
5. Jde ti učení lépe ráno než ve večer?	2	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	1
6. Učí se ti lépe, když bhem učení jí nebo pije?	4	21. Děláš práci učení ráda pokusy, experimentuješ?	1
7. Mníš práci učení ráda místo?	5	22. Baví tě něco vytvářet rukama?	1
8. Učí se raději sama než ve skupině?	2	23. Vyhovuje ti, když se můžeš práci učení pohybovat?	5

9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	4	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má-p i u ení d lat a nemusí-to vymý -let sama?	1
10. Baví t u ení ve -kole?	2	25. D lá-obvykle více v cí sou asn ?	4
11. U í-se ráda n emu novému?	1	26. Nefl se n co nau í-, musí ti to dávat smysl?	1
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve -kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má-tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	4
13. Plní-si sv domit zadané úkoly?	1	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá-chybu?	1
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý-lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	1
15. D lá ti u ení potífle?	2		

Tabulka . 2. P ehled odpov dí studentky B

Studentka B odpov d la na v-echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

Vezmeme-li v potaz otázky fyzikálního prost edí, vyhovuje studentce B, má-li p i u ení kolem sebe spí-e ticho a hodn sv tla. U preference tepla ozna ila variantu nevím s tím, fle v p íli- teplém i p íli- studeném prost edí se -patn soust edí. P i u ení nejrad ji leflí v posteli.

U fyziologických aspekt se studentka B vyslovila pro preferenci u ení se spí-e ráno. P i u ení v fládném p ípad nevyfláduje p íjem jídla ani pití a stejn tak nerada m ní p i u ení místo.

Co se sociálních pot eb tý e, preferuje studentka B spí-e u ení se o samot nefl s ostatními studentkami, a to z toho d vodu, fle na u ení a jeho pochopení pot ebuje v t-inou více asu. Dosp lou osobu b hem u ení na blízku spí-e nepot ebuje.

Vnit ní míru motivace k u ení bych v rámci emocionálních aspekt hodnotila u studentky B na základ rozhovoru jako velmi vysokou. Studentku baví u ení, ráda se u í n emu novému. V u ení vidí smysl. Také míra vn j-í motivace je vysoká,

studentce záleží na kolních výsledcích, s nimiž se snaží zvládnout jak rodičům, tak učitelům. Studentka k učení přistupuje v tichou sv domit , úkoly se snaží ve v tichou přepad dokončit co nejdříve potom, co na nich začala pracovat, a je tedy také vytrvalá.

U smyslových preferencí se u studentky projevily nejjasněji sklony k auditivnímu učení. Studentka si učivo zapamatuje lépe, poslouchá-li výklad učitele a o věcech, které se učí, si ráda povídá. Jako silné se objevily také kinestetické preference, pouze s výjimkou toho, že se studentka při učení nerada pohybuje.

Co se preferencí mozkové hemisféry týká, projevují se u studentky B sklony používat spíše levou hemisféru. Má ráda přesné instrukce, podle její výpovědi se spíše řídí logikou, než intuicí. Studentka se dále učí ráda sama, má ráda tiché, sv tlé a formální prostředí, což jsou také charakteristiky navzdávající preferenci levé mozkové hemisféry.

Studentka B se dále projevila jako velmi reflexivní typ. Na zpracování učiva potřebuje v tichou množství času, a jelikož se bojí negativní reakce, svou odpověď si vždy dříve kladně promyslí, než je ochotna ji sdílet s učitelem.

Na poslední otázku, zda jí někdy přemýšlela o svém stylu učení, zaznamenala odpověď učitel ano. Studentka se snaží přizpůsobit, jak se učí rychleji, protože nároky ze strany školy jsou vysoké a ona má pocit, že učivo často nestíhá. Také by se chtěla učít dříve kladně tak, aby si učivo zapamatovala na delší dobu.

Při shrnutí odpovědí studentky B musím konstatovat, že se shodují s mým pohledem na studentku. K učení přistupuje sv domit , plní si své úkoly a snaží se. Občas jí brzdí její přílišná reflexivnost a potřeba práce o samotě. U studentky jsem došla k novému zjištění, co se jejich smyslových preferencí týká a zároveň jsem překvapil její zájem o otázku stylu učení.

Studentka C

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti u ení lépe, kdyfl je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe d leflité, aby byl u itel spokojený s tvými -kolními výsledky?	1
2. Vyhovuje ti, kdyfl má-p i u ení hodn sv tla?	2	17. Zajímají se rodi e o tvé -kolní výsledky?	1
3. U í se ti lépe, kdyfl jsi v teple?	3	18. Zapamatuje-si u ivo lépe, kdyfl ho te-, nefl kdyfl poslouchá-výklad?	2
4. U í se ti lépe ve formálním prost edí (nap íklad vsed u stolu)?	3	19. U í-se nové v ci rad ji tak, fle o nich mluví-, nefl tím, fle si o nich te-?	3
5. Jde ti u ení lépe ráno nefl ve er?	4	20. Pracuje-ráda se svými poznámkami?	1
6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí-nebo pije-?	5	21. D lá-p i u ení ráda pokusy, experimentuje-?	1
7. M ní-p i u ení ráda místo?	5	22. Baví t n co vytvá et rukama?	1
8. U í-se rad ji sama nefl ve skupin ?	1	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle-p i u ení pohybovat?	2
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	4	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má-p i u ení d lat a nemusí-to vymý-let sama?	4
10. Baví t u ení ve -kole?	2	25. D lá-obvykle více v cí sou asn ?	3
11. U í-se ráda n emu novému?	1	26. Nefl se n co nau í-, musí ti to dávat smysl?	4
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve -kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má-tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	2
13. Plní-si sv domit zadané úkoly?	2	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá-chybu?	4
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	3	29. P emý-lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	1
15. D lá ti u ení potífle?	3		

Tabulka . 3. P ehled odpov dí studentky C

Studentka C odpovídala na všechny otázky rozhovoru a na které z nich doplnila vysvětlujícím komentářem.

Stejně jako předchozí studentky, preferuje i studentka C píu ení ticho, spíše sv tlo a u otázky tepla odpovídala nevíím, preferuje prům rnou teplotu. Také na otázku týkající se formálnosti prostředí píu ení odpovídala studentka nevíím s doplněním, že se ráda u í v posteli, ale je-li potřeba něco psát, pesune se a setrvá u stolu.

V rámci fyziologických aspektů studentka C uvedla, že se u í rad jí ve er před spaním, jelikož si u ivo následně lépe pamatuje. P íjem jídla a pití píu ení jí znervózuje a píu ení dále ráda setrvává na jednom místě.

V ásti sociální potěby se studentka C přiklání k variantě u ení se o samotě, bez svých vrstevníků. Na druhou stranu si občas ráda dojde pro pomoc i radu k někomu dospělému, k rodičům nebo ke starší sestře.

U studentky C se v rámci emocionálních aspektů projevila silná míra vnitřní motivace. U ení je pro ni důležitá a ve v t-ině připadá se ráda u í němu novému. Také vnitřní motivace je u studentky silná. Studentce záleží na –kolních výsledcích a snaží se jimi zavděčit jak učitelům, tak rodičům. Co se vytrvalosti týče, snaží se v t-inou rozdílanou práci dokončit co nejdříve. Problém nastane pouze v případě, že se úkol rozpracuje ve škole a doma ho zapomene dokončit. To ovšem neznamená, že by studentka C nepřistupovala k plnění svých povinností odpovědně. Jen u n kterých předmetů, především u těch, kde je zapotřebí učit se látku zpaměti, potěbuje studentka obvykle více času.

Studentka C se dále projevila jako výrazný vizuální a kinestetický typ. Probírané u ivo si nejdříve musí přeíst, aby ho pochopila. Pouze výklad jí nestačí. Kromě toho velmi ráda pracuje se svými poznámkami a vizuálně si je připisuje. Co se kinestetických preferencí týče, pracuje studentka C velmi ráda rukama, dává pokusy a v rámci výuky má ráda pohybové aktivity, které hodinu ozvlátní.

Studentka C se na základě rozhovoru jeví jako typ upřednostující pravou mozkovou hemisféru, a to i přesto, že se u ní projeví také rysy charakteristické pro

preferenci hemisféry levé, jako preference práce o samotě a přítomnosti dospělých. Na druhou stranu má ale studentka ráda, když má více nad úkoly přemýšlet a není vázána přesnými instrukcemi učitele. Velmi ji baví aktivity, kde má více použít svou kreativitu a zapojuje se s nadšením do různých projektů.

Co se reflexivnosti a impulzivity týče, patří studentka C k impulzivnějším typům. Podle jejích slov jí nedělá problémy odpovídat na učitelovu otázku rychle, nebojí se riskování.

Také studentka C jistě v minulosti přemýšlela nad styly učení, například nad tím, v jakém prostředí se jí nejlépe učí.

Část odpovědí studentky C se shoduje s mými představami o ní, například tedy to, že se jedná se o samostatný typ, zapálený do učebního procesu. Nicméně pár informací získaných rozhovorem je pro mě nových. Například mě překvapilo, že se u studentky projevila silná preference kinestetického stylu učení. Kreativnosti a potěby práce rukama jsem si u studentky dříve přičítala.

Studentka D

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	2	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš práci učení hodnou svatou?	4	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	1
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	1	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho slyšíš, nebo když posloucháš výklad?	2
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsed u stolu)?	4	19. Učí se nové věci raději tak, že o nich mluvíš, nebo tím, že si o nich přečteš?	1
5. Jde ti učení lépe ráno než večer?	5	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	1
6. Učí se ti lépe, když budeš hem učiteli nebo píšeš?	1	21. Děláš práci učení ráda pokusy, experimentuješ?	1

7. Mní–p i u ení ráda místo?	1	22. Baví t n co vytvá et rukama?	1
8. U í–se rad ji sama nevl ve skupin ?	1	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle–p i u ení pohybovat?	3
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	1	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má–p i u ení d lat a nemusí–to vymý–let sama?	3
10. Baví t u ení ve –kole?	3	25. D lá–obvykle více v cí sou asn ?	1
11. U í–se ráda n emu novému?	1	26. Nevl se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	1
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve –kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov d t ihned, anífl by sis byla odpov dí jistá?	5
13. Plní–si sv domít zadané úkoly?	1	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá–chybu?	2
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	5	29. P emý–lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	1
15. D lá ti u ení potífle?	4		

Tabulka . 4. P ehled odpov dí studentky D

Studentka D odpov d la na v–echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

V rámci fyzikálních aspekt se studentka vyslovila spí–e pro preferenci ticha p i u ení. Na rozdíl od p ede–lých studentek p i u ení volí spí–e men–í množství sv tla, například lampí ku, a rozhodn se vyslovila pro teplé prost edí. K u ení jí navíc vyhovuje velmi neformální u ení, nejlépe se u í na gau i, v sedacím pytlí i v posteli.

V souvislosti s fyziologickými aspekty studentka preferuje u ení od poledních hodin dále, ranní u ení jí p ílí–nevyhovuje. P i u ení ráda konzumuje jídlo a pití, p edev–ím okoládu. Ráda se b hem u ení pohybuje.

V rámci sociálních aspekt studentka D up ednost uje u ení o samot , nicmén p ítomnost dosp lého lov ka vítá.

P i vyhodnocování odpov dí týkajících se emocionálních aspekt jsem do–la k zji–t ní, fle na studentku p sobí jak vnit ní, tak vn j–í motivace. U ení jí baví, záleflí

jí na –kolních výsledcích a zároveň se snaží splnit očekávání rodičů i učitelů. Studentka se dále jeví jako svobodná, nicméně problémem u ní bývá vytrvalost. Ne vždy setrvává u rozpracovaného úkolu.

Co se smyslových preferencí týče, vyslovila se studentka kladně ke všem možnostem – vizuální, auditivní i kinestetické. V učení má ráda různé přístupy, je otevřená novým způsobům výuky.

Dále se u studentky projevuje preference pravé hemisféry. Nedělá jí problém vyprávět se situací, kdy nejsou zadány přesné požadavky. Ráda experimentuje, hledá souvislosti a učitelská klade velký důraz na jeho praktické využití.

Studentka D o sobě také tvrdí, že je spíše reflexivní typ, svou odpověď si ráda předem rozmyslí. Na druhou stranu však pociťuje strach z toho, že by udělala chybu, netrpí.

O svém stylu učení jí studentka v minulosti přemýšlela. Záleží jí na tom, aby se ve škole zlepšila, a ráda by našla způsob učení, který by jí její cíl usnadnil.

Odpovědi studentky D se do jisté míry shodují s mými očekáváními. Poněkud mne pouze zarazilo, že studentka sama sebe vidí jako spíše reflexivní. V hodinách anglického jazyka má tendenci odpovídat bez očekávání, a to i v případě, že její odpověď není správná.

Studentka E

Otázka	Odpověď	Otázka	Odpověď
1. Jde ti u učení lépe, když je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými –kolními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš přítelkyni u učení hodně svobodně?	2	17. Zajímají se rodiče o tvé –kolní výsledky?	1
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	1	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho slyšíš, nebo když posloucháš výklad?	5

4. U í se ti lépe ve formálním prost edí (nap íklad vsed u stolu)?	5	19. U í–se nové v ci rad ji tak, fle o nich mluví–, nefl tím, fle si o nich te–?	1
5. Jde ti u ení lépe ráno nefl ve er?	1	20. Pracuje–ráda se svými poznámkami?	2
6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí–nebo pije–?	1	21. D lá–p i u ení ráda pokusy, experimentuje–?	1
7. M ní–p i u ení ráda místo?	1	22. Baví t n co vytvá et rukama?	3
8. U í–se rad ji sama nefl ve skupin ?	5	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle–p i u ení pohybovat?	1
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	5	24. Jsí rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má–p i u ení d lat a nemusí–to vymý–let sama?	1
10. Baví t u ení ve –kole?	3	25. D lá–obvykle více v cí sou asn ?	2
11. U í–se ráda n emu novému?	3	26. Nefl se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	2
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve –kole dobré výsledky?	2	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov d t ihned, anífl by sis byla odpov dí jistá?	3
13. Plní–si sv domit zadané úkoly?	3	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá–chybu?	5
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý–lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	2
15. D lá ti u ení potífle?	4		

Tabulka . 5. P ehled odpov dí studentky E

Studentka E odpov d la na v–echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

P i hodnocení fyziologických aspekt majících vliv na u ení se studentka F vyslovila pro preferenci ticha, tepla a ne p íli– ostrého sv tla. P i u ení jí dále vyhovuje neformální prost edí a dodává, fle si látku snadn ji zapamatuje p i pohybu.

Bereme-li v potaz fyziologické aspekty, preferuje studentka F u ení ráno, ne v–ak p ímo po probuzení. P i u ebním procesu ráda pije a jí a stejn tak ráda m ní místo.

V rámci sociálních potřeb se studentka F ráda učí v kolektivu a zároveň jí vyhovuje, když jsou dospělí daleko a do učení zasahují pouze v případě, že je o to sama požádá.

Při hodnocení emocionálních aspektů došlo k zjištění, že vnitřní míra motivace není u studentky F tak velká, jako u studentek předchozích. Žádná ji ne vždy baví, neprojevuje velké nadšení při učení se němu novému a učení ne vždy vidí smysl. Studentka F dále neprobírá svobodně, když se v akcích učení a dle úkolů dostane, v tichou nemá problém s jejich pochopením a dokončením. Vnitřní míra motivace je u studentky F poměrně vysoká, stejně jako u studentek předchozích.

Co se smyslových preferencí týče, převažuje u studentky F preference auditivní. Studentka ráda poslouchá výklad, diskutuje s ostatními nad problémy a jak sama uvádí, učení ji moc nebaví. Kinestetické preference by byly na druhém místě, studentka se ráda pohybuje a experimentuje, ale ne vždy se jí chce vytvářet něco manuálně.

Zamyslíme-li se nad preferencí levé i pravé mozkové hemisféry u studentky F, je třeba říct, kterou z nich má studentka F jako dominantní. Vyřadování přesných instrukcí a verbálních pokynů naznačují preferenci hemisféry levé, schopnost zapojit svou představivost a být kreativní, kladení důrazu na praktickou stránku učení a upřednostování práce v kolektivu naznačují preferenci hemisféry pravé. Lze tedy říci, že se studentka dokáže přizpůsobit a při učení využívá hemisféry obě.

Z rozhovoru dále vyplynulo, že studentka učení není příliš reflexivní. Ve většině případů se nebojí riskovat a odpovídat učitelovi na otázku ihned. Při komunikaci s většinou učitelů nemá studentka F problém.

Na poslední otázku, zabývala-li se již studentka styly učení někdy před rozhovorem, odpověděla, že ano a že se snaží svůj styl učení změnit k lepšímu.

Odpovědi studentky F v rámci strukturovaného rozhovoru potvrdily mé předpoklady, že se jedná o komunikativní typ preferující práci v kolektivu. Také menší míra vnitřní motivace je u studentky pozorovatelná v rámci hodin. Možné je proto vyvíjet poměrně silné vnitřní motivace, a to zejména zájmu rodičů o školní

výsledky. Dleřitou informaci pro mne p edstavuje fakt, že studentka nerada te a nemá tak ráda ani úlohy se tením spojené.

Studentka F

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti u ení lépe, kdyfl je kolem ticho?	3	16. Je pro tebe d leřitě, aby byl u itel spokojený s tvými -kolními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, kdyfl má-p i u ení hodn sv tla?	4	17. Zajímají se rodi e o tvé -kolní výsledky?	2
3. U í se ti lépe, kdyfl jsi v teple?	5	18. Zapamatuje-si u ivo lépe, kdyfl ho te-, neřl kdyfl poslouchá-výklad?	1
4. U í se ti lépe ve formálním prost edí (nap íklad vsed u stolu)?	3	19. U í-se nově v ci rad ji tak, že o nich mluví-, neřl tím, že si o nich te-?	4
5. Jde ti u ení lépe ráno neřl ve er?	4	20. Pracuje-ráda se svými poznámkami?	1
6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí-nebo pije-?	2	21. D lá-p i u ení ráda pokusy, experimentuje-?	4
7. M ní-p i u ení ráda místo?	4	22. Baví t n co vytvá et rukama?	5
8. U í-se rad ji sama neřl ve skupin ?	4	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle-p i u ení pohybovat?	4
9. U í se ti lépe, je-li poblířl n kdo z dosp lých?	2	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má-p i u ení d lat a nemusí-to vymý -let sama?	2
10. Baví t u ení ve -kole?	4	25. D lá-obvykle více v cí sou asn ?	4
11. U í-se ráda n emu novému?	4	26. Neřl se n co nau í-, musí ti to dávat smysl?	3
12. Záleřl ti na tom, abys m la ve -kole dobré výsledky?	3	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má-tendenci odpov d t ihned, anířl by sis byla odpov dí jistá?	4
13. Plní-si sv domit zadané úkoly?	3	28. Brzdí tv j projev strach z toho, že ud lá-chybu?	2
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	3	29. P emý-lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	2
15. D lá ti u ení potířle?	4		

Tabulka . 6. P ehled odpov dí studentky F

Studentka F odpovídala na všechny otázky rozhovoru a na které z nich doplnila vysvětlujícím komentářem.

V rámci sady otázek týkajících se fyzikálních faktorů studentka uvedla, že při učením nemá ráda přílišné teplo ani světlo a nesejde jí na tom, zda se učí ve formálním nebo neformálním prostředí. U otázky potěby ticha při učením odpovídala, že jí nejde ani tak o ticho, jako o pohodovou a přátelskou atmosféru.

Co se fyziologických aspektů týče, učí se studentka raději večer, při učením setrvává v tichou na jednom místě a jídlo i pití přijímá především, když je ve stresu a když je látka, kterou se učí, obtížná.

U sociálních potřeb se ukázalo, že studentka preferuje raději práci o samotě, než ve skupině a docela ráda uvítá, je-li poblíž někdo z dospělých.

Vezmeme-li v potaz aspekty emocionální, ukázalo se, že se u studentky projevuje v malé míře vnitřní motivace, a to především v případě, že se jí ve škole nedaří tak, jak by chtěla. Sama dodává, že pokud je neúspěšná, má tendenci se úplně vzdát a v učením u ní nepokračovat. S tímto faktorem souvisí také nízká míra vytrvalosti a pravděpodobně také odpovědnosti, snížku učením přistupuje. Na druhou stranu motivace vnější, jako je spokojenost rodičů a učitelů s jejími výsledky, je u studentky poměrně vysoká. Jí samotné ověpatné známky příliš nevadí.

V rámci zapojení smyslu při učením u studentky na základě jejích odpovědí z etelně vede preference vizuální. Studentka si k pochopení učiva musí látku přečíst, a to nejlépe několikrát po sobě. Velmi ráda pracuje se svými poznámkami a vizuálně si je upravuje. Jako naprosto nepreferenční se u studentky ukázal styl kinestetický. Studentka nerada pracuje manuálně, při učením se nerada pohybuje i experimentuje.

Co se preference mozkové hemisféry týče, jeví se studentka spíše jako levohemisférový typ. Preferuje přesně dané instrukce, učením a děláním úkolu krok po kroku, přičemž jí často uniká celkový význam. Nerada se učí ve skupině a nebývá příliš kreativní.

Studentka je dále spíše reflexivní. Dělá jí problém rychle odpovědět na užitkovou otázku a raději mlčí, než by udělala chybu.

Také studentka F se jí zamýšlela nad svým stylem učení. Údaje jí vyzkoušela několik způsoby učení, ale nakonec vždy skončí u tení a memorování.

U studentky F mě překvapila malá míra vnitřní motivace. Předtím jsem se domnívala, že má studentka problémy s osvojením si anglického jazyka. Nyní se ale jeví jako mofné, že zabývá se do špatných výsledků a nemá dost pevnou vůli a motivaci z nich vybojovat. Na tomto prvku se budu v rámci hodin snažit se studentkou více pracovat a povzbudit ji k další práci.

Studentka G

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe důležité, aby byl užitel spokojený s tvými školními výsledky?	1
2. Vyhovuje ti, když máš práci učení hodnou svatou?	2	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	2
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	2	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho teče, než když poslouchá výklad?	4
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsedě u stolu)?	3	19. Učí se nové věci raději tak, než o nich mluví, než tím, než si o nich teče?	1
5. Jde ti učení lépe ráno než večer?	1	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	4
6. Učí se ti lépe, když býváš hem u učení jí nebo piješ?	4	21. Děláš práci učení ráda pokusy, experimentuješ?	2
7. Mám-li práci učení ráda místo?	3	22. Baví tě něco vytvářet rukama?	2
8. Učí se raději sama než ve skupině?	4	23. Vyhovuje ti, když se můžeš práci učení pohybovat?	3
9. Učí se ti lépe, je-li poblíž někdo z dospělých?	4	24. Jsí raději, když tě někdo přesně ekne, co máš práci učení dělat a nemusí to vymýšlet sama?	2
10. Baví tě učení ve škole?	3	25. Děláš obvykle více v cí souasně?	2

11. U í–se ráda n ěmu novému?	2	26. Neř se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	1
12. Záleří ti na tom, abys m ěla ve –kole dobré výsledky?	2	27. Kdyř se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov ět ihned, aniř by sis byla odpov ědí jistá?	2
13. Plní–si sv ědomit zadané úkoly?	2	28. Brzdí tv ěj projev strach z toho, ře ud ělá–chybu?	4
14. D ělá ti problémy dokon ěit zadaný úkol?	4	29. P ěmý–řela jsi n kdy o sv ěm stylu u ění?	2
15. D ělá ti u ění potíře?	4		

Tabulka . 7. P ěhled odpov ědí studentky G

Studentka G odpov ěd ěla na v ěchny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv ětlujícím komentářem.

V rámci fyzikálních aspekt ě preferuje studentka p ě u ění tich ě, spí–e sv ětl ě a tepl ě prost ědí. Formální prost ědí studentka nevyřaduje, naopak n kdy p ěívá uvoln ěnou a p ěátelskou atmosřeru.

U fyziologických aspekt ě studentka uvádí, ře se ráda u ěí ráno a pot ěbu p ě ějmu jídla a pití p ě u ění nepoci śuje. Místo p ě u ění ráda m ění s tím, ře se jí nejl ěpe u ěí v tramvaji.

V oblasti sociálních pot ěb se studentka vyslovuje spí–pro u ění ve skupin ě. Má ráda, kdyř se se spoluřka kami navzájem zkou–í a p ěípadné problémy ě–í v kolektivu. P ěítomnost dosp ělého p ě u ění studentka odmítá.

Co se emocionálních aspekt ě a konkr ětn ě vnit ění motivace tý ěe, lze ěci, ře se u studentky její míra m ění. U ění ji ne vřdy baví, a i kdyř se ráda dozvídá nové v ěci, ne vřdy má řhu se do jejich u ění zapojit. Studentka je dále sv ědomitá a v u ění vytrvalá a p ě sobí na ni také vn ějí motivace. V jejím rámci je pro studentku podstatné, aby byli u ěitel ě spokojeni s jejími výsledky, coř platí také pro její rodi ěe.

U studentky se velmi výrazn ě projevila preference auditivního stylu. Ráda poslouchá vřklad u ětele a ostatní spoluřka ky p ě u ění. Sv ě poznámky si nijak vizuálně neupravuje. Na druh ěm míst ě u studentky stojí styl kinestetický. Pom ěm

rada pracuje manuálně, má ráda oživení výuky formou různých experimentů a pohybových her.

Vzhledem k tomu, že je studentka kreativní, ráda pracuje v kolektivu a klade důraz na praktické využití probírané látky, dalo by se u ní mluvit o preferenci pravé mozkové hemisféry. Na druhou stranu však studentka vítá přesně dané instrukce, zaměřuje se spíše na detail, než na celek, což by odkazovalo na jistou preferenci hemisféry levé. Její preference, co se mozkové hemisféry týče, není tedy, zdá se, vyhraněná.

Studentka o sobě tvrdí, že je spíše impulsivní typ. Nemá problém odpovědět, je-li ptána a nebrzdí ji strach z neúspěchu.

Nakonec studentka uvádí, že se jí dříve nad svým stylem učení zamýšlela, ale nijak konkrétně se jeho vylepšením nezabývala.

U odpovědí studentky G můžeme například překvapilo, že cítí potřebu jasných instrukcí krok po kroku, jelikož ji sama vnímám jako samostatnou a vynalézavou. Předpokládala bych tedy, že si v případě kůle bude volit raději sama než za pomoci asistence učitele.

Studentka H

Otázka	Odpověď	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	3	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš při učení hodně svobody?	4	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	2
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	4	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho slyšíš, než když posloucháš výklad?	3
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsedě u stolu)?	5	19. Učí se nové věci raději tak, že o nich mluvíš, než tím, že si o nich píšeš?	3
5. Jde ti učení lépe ráno než večer?	5	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	2

6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí–nebo pije–?	5	21. D lá–p i u ení ráda pokusy, experimentuje–?	1
7. M ní–p i u ení ráda místo?	3	22. Baví t n co vytvá et rukama?	1
8. U í–se rad ji sama nefl ve skupin ?	1	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle–p i u ení pohybovat?	3
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	5	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má–p i u ení d lat a nemusí–to vymý–let sama?	1
10. Baví t u ení ve –kole?	3	25. D lá–obvykle více v cí sou asn ?	3
11. U í–se ráda n emu novému?	2	26. Nefl se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	1
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve –kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	2
13. Plní–si sv domit zadané úkoly?	3	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá–chybu?	3
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	3	29. P emý–lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	1
15. D lá ti u ení potífle?	2		

Tabulka . 8. P ehled odpov dí studentky H

Studentka H odpov d la na v–echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

V oblasti fyzikálního prost edí preferuje studentka ticho s výjimkou poslechu jí zvolené hudby. P i u ení má dále ráda sv tlo lampi ky a spí–e chladn j–í prost edí, ve kterém neusíná. Obecn preferuje neformální prost edí, u í se ráda v posteli, v p írod nebo v autobuse.

S ohledem na fyziologické aspekty se studentka ráda u í ve er a p i u ení nepot ebuje konzumovat jídlo ani pití, jelikofl jsou to pro ni ru–ivé elementy. Zm nu místa p i u ení nevyfladuje, spí–si n kdy pot ebuje ud lat pauzu a projít se.

U sociálních aspekt se studentka jednozna n vyslovila pro u ení se o samot , jelikofl se tak lépe soust edí. P ítomnost dosp lého jí p i u ení p íjemná není, jelikofl je z ní nervózní.

V oblasti emocionálních aspektů se zdá, že vnitřní motivace studentky není zrovna nejsilnější. Ve škole ji nic nebaví, nic nelíbí, ale pociťuje spíše potřebu vyhovět požadavkům okolí, než aby se uvolnila kvůli sobě. Studentka občas zapomíná plnit své úkoly a svou svobodnost si také není úplně jistá. To samé platí o vytrvalosti, u učení setrvává jen v případě, že jí baví. Co se vnitřní motivace týče, záleží studentce na názoru učitele a chce, aby byli s její prací spokojeni. Rodičům na jejích školních výsledcích příliš nesejde, podporu ale v tomto směru pociťuje ze strany babičky.

V další oblasti smyslové preference se studentka vyslovila jednoznačně pro kinestetický styl. Ráda experimentuje, pracuje s reálnými předměty a ráda také něco vytváří. Auditivní a vizuální styl by hodnotila na stejno, ale tedy co se preferencí týče, byly by u ní až za stylem kinestetickým.

U studentky H se prokázala preference pravé mozkové hemisféry. Klade velký důraz na praktické využití látky, kterou se učí, má bohatou představivost, nerada bývá svázána přesnými pravidly a instrukcemi od učitele.

Dále se studentka jeví spíše jako impulzivní, nemá strach z chyb a na otázky učitele odpovídá poměrně bez váhání.

Nad stylem učení se jí studentka zamýšlela, především poté nad smyslovými preferencemi.

Odpovědi studentky víceméně korespondují s mými představami o ní. Pouze bych byla méně kritická, co se její vytrvalosti a odpovědnosti při učení týče. V rámci výuky mi přijde dosti snalivá a své úkoly si v tichou svobodě plní až do konce.

Studentka CH

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti u ení lépe, kdyfl je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe d leflité, aby byl u itel spokojený s tvými -kolními výsledky?	3
2. Vyhovuje ti, kdyfl má-p i u ení hodn sv tla?	2	17. Zajímají se rodi e o tvé -kolní výsledky?	1
3. U í se ti lépe, kdyfl jsi v teple?	3	18. Zapamatuje-si u ivo lépe, kdyfl ho te-, nefl kdyfl poslouchá-výklad?	1
4. U í se ti lépe ve formálním prost edí (nap íklad vsed u stolu)?	1	19. U í-se nové v ci rad ji tak, fle o nich mluví-, nefl tím, fle si o nich te-?	3
5. Jde ti u ení lépe ráno nefl ve er?	4	20. Pracuje-ráda se svými poznámkami?	1
6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí-nebo pije-?	2	21. D lá-p i u ení ráda pokusy, experimentuje-?	2
7. M ní-p i u ení ráda místo?	5	22. Baví t n co vytvá et rukama?	4
8. U í-se rad ji sama nefl ve skupin ?	1	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle-p i u ení pohybovat?	4
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	2	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má-p i u ení d lat a nemusí-to vymý-let sama?	2
10. Baví t u ení ve -kole?	3	25. D lá-obvykle více v cí sou asn ?	3
11. U í-se ráda n emu novému?	1	26. Nefl se n co nau í-, musí ti to dávat smysl?	3
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve -kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má-tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	4
13. Plní-si sv domit zadané úkoly?	2	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá-chybu?	2
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý-lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	2
15. D lá ti u ení potífle?	2		

Tabulka . 9. P ehled odpov dí studentky CH

Studentka CH odpověděla na všechny otázky rozhovoru a na které z nich doplnila vysvětlujícím komentářem.

V části zabývající se fyzikálním prostředím studentka uvedla, že má na uení ráda klid a úplné ticho, protože se tak na zadaný úkol více soustředí. Vyhovuje jí plně formální prostředí, otázku tepla příliš nee.

V rámci fyziologických aspektů preferuje studentka uení spíše večer, a to z toho důvodu, že má na uení více času. Kouení si občas něco zakousne, například jídla a pití pro ni ale není příliš důležité. Při uení v žádném případě nemá své místo.

Vzeme-li v potaz sociální potřeby studentky, uení se ráda sama. Vyhovuje jí, když je poblíž někdo z dospělých, od kterých si na uení ráda poradit.

Při hodnocení emocionálních aspektů vyložila studentka dostatečně vnitřně motivovaná, protože i když ji uení nevládně baví, ráda se uení novému a uení považuje za důležité. Vnitřní motivace je podporována zájmem rodičů o školní výsledky, nicméně na názoru učitelů a jejich spokojenosti se školními výsledky studentce příliš nesejde. Ona samotná má radost z dobrých školních výsledků a usiluje o ně. Studentka se považuje za svobodnou a vytrvalou. Snáhá se plnit si své úkoly a dokončit práci, kterou začala.

U smyslových preferencí se studentka vyslovila nejvíce pro vizuální styl. Učivo si ráda přečte a vizuálně si upravuje své poznámky, aby se jí látka lépe pamatovala. Poslouchat výklad jí nevadí, ale zapamatuje si z něho méně, než kdyby měla k dispozici text. Jak studentka uvádí, nerada dělá něco manuálně, a proto uení není pravděpodobně silná preference kinestetického stylu.

U studentky lze na základě jejích odpovědí pozorovat preferenci levé mozkové hemisféry. Při uení má ráda jasné instrukce, postupuje krok za krokem a zaměřuje se spíše na detail, než na celek. Látku se dokáže naučit, i když jí nedává příliš smysl, na druhou stranu však dodává, že pochopí-li učivo, dokáže si ho dobře zapamatovat.

Studentka se dále jeví jako reflexivní, neodpovídá, není-li si odpovědi jistá, a bojí se případné negativní reakce učitele.

O svůj styl učení se zajímá z toho důvodu, že chce mít dobré výsledky, a ráda by pokračovala na způsob, kterým by si své snažení ulehčila.

Odpovědi studentky víceméně korespondují s tím, jak studentku vnímám jakožto její učitelka. Pouze mne trochu překvapilo, že sama studentka se vnímá jako vytrvalá a svobodná. Její přístup k učení v hodinách anglického jazyka tomu ne vždy odpovídá. Ze studentiných odpovědí také vyplývá, že je dostatečně vnitřně motivována, na mě však působí spíše dojmem, že jí učení moc nebaví a nevidí v něm smysl. Co se její motivace týče, souhlasila bych s odpovědí, že jí příliš nesejde na tom, co si o jejich školních výsledcích myslí učitel. V její motivaci jsou jí tedy zejména požadavky rodičů.

Studentka I

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš práci učení hodnou svého těla?	2	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	1
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	2	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho chceš, než když posloucháš výklad?	2
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsed u stolu)?	4	19. Učí se nové věci raději tak, že o nich mluvíš, než tím, že si o nich přečteš?	3
5. Jde ti učení lépe ráno než večer?	1	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	1
6. Učí se ti lépe, když býváš u učení jít nebo pít?	4	21. Děláš si učení ráda pokusy, experimentuješ?	2
7. Měníš si učení ráda místo?	2	22. Baví tě něco vytvářet rukama?	1
8. Učí se raději sama než ve skupině?	2	23. Vyhovuje ti, když se můžeš učení pohybovat?	3

9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	2	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má-p i u ení d lat a nemusí-to vymý-let sama?	2
10. Baví t u ení ve -kole?	3	25. D lá-obvykle více v cí sou asn ?	3
11. U í-se ráda n emu novému?	2	26. Nefl se n co nau í-, musí ti to dávat smysl?	3
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve -kole dobré výsledky?	2	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má-tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	4
13. Plní-si sv domit zadané úkoly?	2	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá-chybu?	2
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý-lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	2
15. D lá ti u ení potífle?	4		

Tabulka . 10. P ehled odpov dí studentky I

Studentka I odpov d la na v-echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

Na otázky zam ující se na fyzikální prost edí studentka uvedla, fle se ráda u í v tichém, sv tlém a teplém prost edí, které by nem lo být p íli-formální.

V rámci fyziologických aspekt studentka uvedla, fle se jí lépe u í ráno, nepot ebuje p i u ení p íjímat jídlo ani pití a uvítá, m fle-li p i u ení ob as m nit místo.

Co se sociálních aspekt tý e, uvádí studentka, fle se nau í více o samot , ale uklid uje ji, kdyfl je poblífl n kdo z dosp lých. Ráda si chodí pro radu p edev-ím ke své matce.

Vezmeme-li v potaz emocionální aspekty, jeví se studentka pom rn siln vnit n motivovaná. U ení jí vícemén baví a vidí v n m smysl. Stejn tak vn jí motivace je pom rn silná. Studentce záleflí na tom, aby byli jak rodi e, tak u itelé spokojeni s jejím výkonem a s výsledky. Také pro ni samotnou jsou -kolní výsledky d leflité. Studentka dále sama sebe hodnotí jako sv domitou, snaflí si vfdy plnit své úkoly a od práce neutíká, naopak se snaflí rozd laný úkol vfdy co nejd íve dokon it.

V rámci smyslových preferencí volí studentka vizuální styl před auditivním, ale stejně tak jí není cizí styl kinestetický. Ráda totiž něco vytváří a pracuje rukama.

Studentka se dále jeví jako levohemisférový typ. Má ráda jasné instrukce a logická pravidla, po jednotlivých krocích se snaží dokončit zadaný úkol. Látku se dokáže naučit, i když jí neúplně dává smysl a je ráda, když má učení nějakou předvídatelnou strukturu.

Co se reflexivnosti a impulzivity týče, přiklání se studentka spíše k první variantě. Nerada přichází sama s nějakým novým, ale když ji učitel vyzve k odpovědi. U té poté často váhá a není si mnohdy sama sebou jistá.

Studentka uvádí, že se nad stylem učení jí dříve zamýšlela, především nad dobou, kdy je nejlepší se učit a nad smyslovými preferencemi.

Studentiny odpovědi se setkaly s obrazem, který jsem si o studentce vytvořila v průběhu doby, což jí učím. Jedná se o klidný typ, který dodržuje pravidla, studuje a snaží se učiteli vyhovořit. Nová je pro mě ale například informace, že má studentka ráda manuální práci, která jí také pomáhá při učení.

Studentka J

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	3	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš při učení hodně světla?	2	17. Zajímal se rodič o tvé školní výsledky?	1
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	2	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho slyšíš, nebo když posloucháš výklad?	4
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například v sedle u stolu)?	4	19. Učí se nové věci raději tak, že o nich mluvíš, nebo tím, že si o nich píšeš?	2
5. Jde ti učení lépe ráno nebo večer?	3	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	3

6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí–nebo pije–?	2	21. D lá–p i u ení ráda pokusy, experimentuje–?	4
7. M ní–p i u ení ráda místo?	5	22. Baví t n co vytvá et rukama?	4
8. U í–se rad ji sama nefl ve skupin ?	1	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle–p i u ení pohybovat?	4
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	4	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má–p i u ení d lat a nemusí–to vymý–let sama?	1
10. Baví t u ení ve –kole?	3	25. D lá–obvykle více v cí sou asn ?	3
11. U í–se ráda n emu novému?	1	26. Nefl se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	3
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve –kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	4
13. Plní–si sv domit zadané úkoly?	2	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá–chybu?	3
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý–lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	3
15. D lá ti u ení potífle?	3		

Tabulka . 11. P ehled odpov dí studentky J

Studentka J odpov d la na v–echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

V sekci otázek týkajících se fyzikálního prost edí studentka uvádí, fle se její pot eba ticha p i u ení m ní. N kdy ráda poslouchá hudbu, proto fle nemá ráda úpln tiché prost edí. Na druhou stranu ji n kdy hudba uspává a v tom p ípad volí rad ji ticho. P i u ení má ráda spí–e teplo a sv tlo a neformální prost edí.

U fyziologických aspekt studentka uvádí, fle se denní doba, kdy se ráda u í, m ní podle toho, jak je aktuáln unavená. P i u ení ráda jí nebo pije a setrvává na jednom míst .

Co se sociálních pot eb studentky tý e, ráda se u í sama a nemá ráda, kdyfl je nablízku n kdo z dosp lých. P i u ení necítí pot ebu kontroly ze strany rodi .

V oblasti emocionálních aspektů se studentka jeví poměrně silně vnitřně motivovaná, a to i přes to, že jí učení ve škole ne vždy baví. Studentka je podle svých odpovědí svobodná a učení vytrvalá. Zároveň je také motivována zvnějšku, jelikož jí záleží na názoru rodičů a učitelů, což se jejich školních výsledků týká.

V rámci smyslových preferencí se u studentky projevila preference sluchové látky, které se učí. Auditivní styl studentka preferuje před vizuálním a kinestetickým učením mezi své nejméně oblíbené.

Studentka by se dále podle svých odpovědí řadila spíše mezi levohemisférový typ. Na preferenci levé hemisféry odkazuje preference instrukcí a schopnost naučit se látku, i když jí studentka ne úplně chápe. Studentka učení ráda postupuje krok za krokem, spíše se zabývá jednotlivými detaily než celkem.

Studentka sama sebe vidí jako reflexivní typ, nicméně dodává, že se dokáže vypořádat se situací, kdy odpovídat učitel s ní není spokojený.

Nad styly učení se studentka zaslala zamýšlet až po započatí rozhovoru na téma stylů učení, které jsem ve třídě 3C vedla.

Odpovědi studentky se shodují s dojmem, kterým na mě studentka působí v hodinách anglického jazyka. Pouze jsem se domnívala, že studentka nebude vyhraněná auditivní typ, ale spíše kinestetický, který, jak uvedla, nepreferuje.

Studentka K

Otázka	Odpověď	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	2	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	3
2. Vyhovuje ti, když máš při učení hodně svobody?	3	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	1
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	2	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho slyšíš, nebo když posloucháš výklad?	2

4. U í se ti lépe ve formálním prost edí (nap íklad vsed u stolu)?	4	19. U í–se nové v ci rad ji tak, fle o nich mluví–, nevl tím, fle si o nich te–?	3
5. Jde ti u ení lépe ráno nevl ve er?	4	20. Pracuje–ráda se svými poznámkami?	1
6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí–nebo pije–?	1	21. D lá–p i u ení ráda pokusy, experimentuje–?	1
7. M ní–p i u ení ráda místo?	1	22. Baví t n co vytvá et rukama?	1
8. U í–se rad ji sama nevl ve skupin ?	2	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle–p i u ení pohybovat?	1
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	3	24. Jsí rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má–p i u ení d lat a nemusí–to vymý–let sama?	3
10. Baví t u ení ve –kole?	2	25. D lá–obvykle více v cí sou asn ?	1
11. U í–se ráda n emu novému?	1	26. Nevl se n co nau í–, musí ti to dávat smysl?	3
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve –kole dobré výsledky?	2	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má–tendenci odpov d t ihned, anífl by sis byla odpov dí jistá?	2
13. Plní–si sv domit zadané úkoly?	4	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá–chybu?	4
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	4	29. P emý–lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	3
15. D lá ti u ení potífle?	5		

Tabulka . 12. P ehled odpov dí studentky K

Studentka K odpov d la na v–echny otázky rozhovoru a n které z nich doplnila vysv tlujícím komentá em.

K fyzikálnímu prost edí se studentka vyjád ıla s tím, fle se rad ji u í, kdyfl je kolem ticho a teplo. Studentka se ráda u í v neformálním prost edí, nejlépe venku na slunci, které má nejrad ji jako zdroj sv tla.

Co se fyziologických aspekt tý e, preferuje studentka u ení spí–e ve er, nejlépe m fle–li p i u ení jíst a pít. Studentka se p i u ení ráda prochází a u ivo si rytmitizuje.

V rámci sociálních aspektů se studentka raději sama v klidu. Nicméně, jak sama dodává, ne vždy se jí to podaří a v-e dohání afl ráno v autobuse. Přítomnost dospělých pi u ení nevyfladuje, ale ani jí nevadí.

S ohledem na odpovědi na otázky týkající se emocionálních aspektů se studentka jeví poměrně dobře vnitřně motivovaná, u ení ji víceméně baví a studium považuje za dleflitou součást svého flivota. Vn j-í motivace je poměrně slab-í, jelikofl studentka necítí potebu vyhovět nárok m u itele. Názory rodičů na -kolní výsledky jsou pro ni nicméně dleflité, a proto se snaflí mít dobré známky. Studentka se hodnotí jako nesvdomitá, jelikofl si ne vždy plní své úkoly. Na druhou stranu jí v-ak u ení nedlá problémy, a kdyfl se k n mu dostane, dokončí ho.

U smyslových preferencí je u studentky na posledním místě auditivní styl. Na druhém místě je styl vizuální a nejdleflit j-í je pro studentku styl kinestetický. Studentka se pi u ení ráda pohybuje, ráda experimentuje, pracuje s reálnými předmety a velmi ráda vytváří něco rukama.

U studentky se projevuje preference pravé hemisféry. Nepofladuje přesně dané instrukce, naopak ráda si úkol a jeho zadání přizpůsobí sama sobě. Dokáfle nahlédnout na zadaný úkol jako celek a nepotřebuje pracovní postup krok za krokem.

Dalším rysem studentky je její impulzivita. Jak studentka uvádí, odpověď ze sebe v t-inou vychrlí, aniž by nad ní přemýšlela.

Styl u ení se studentka zatím nikdy nezabývala, nicméně téma jí údajně přijde zajímavé.

Studentka mě překvapila některými svými odpověmi. Nová pro mne například byla její preference kinestetického stylu a zájem učit se prostřednictvím pohybu. Studentka se mi jako jedna z mála jeví jako vyhraněný pravoemisférový typ.

Studentka L

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti u ení lépe, kdyfl je kolem ticho?	2	16. Je pro tebe d leflité, aby byl u itel spokojený s tvými -kolními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, kdyfl má-p i u ení hodn sv tla?	1	17. Zajímají se rodi e o tvé -kolní výsledky?	2
3. U í se ti lépe, kdyfl jsi v teple?	1	18. Zapamatuje-si u ivo lépe, kdyfl ho te-, nefl kdyfl poslouchá-výklad?	4
4. U í se ti lépe ve formálním prost edí (nap íklad vsed u stolu)?	3	19. U í-se nové v ci rad ji tak, fle o nich mluví-, nefl tím, fle si o nich te-?	1
5. Jde ti u ení lépe ráno nefl ve er?	2	20. Pracuje-ráda se svými poznámkami?	3
6. U í se ti lépe, kdyfl b hem u ení jí-nebo pije-?	2	21. D lá-p i u ení ráda pokusy, experimentuje-?	4
7. M ní-p i u ení ráda místo?	4	22. Baví t n co vytvá et rukama?	1
8. U í-se rad ji sama nefl ve skupin ?	2	23. Vyhovuje ti, kdyfl se m fle-p i u ení pohybovat?	1
9. U í se ti lépe, je-li poblífl n kdo z dosp lých?	2	24. Jsi rad ji, kdyfl ti n kdo p esn ekne, co má-p i u ení d lat a nemusí-to vymý -let sama?	1
10. Baví t u ení ve -kole?	3	25. D lá-obvykle více v cí sou asn ?	2
11. U í-se ráda n emu novému?	2	26. Nefl se n co nau í-, musí ti to dávat smysl?	1
12. Záleflí ti na tom, abys m la ve -kole dobré výsledky?	1	27. Kdyfl se t u itel na n co zeptá, má-tendenci odpov d t ihned, anifl by sis byla odpov dí jistá?	4
13. Plní-si sv domit zadané úkoly?	2	28. Brzdí tv j projev strach z toho, fle ud lá-chybu?	1
14. D lá ti problémy dokon it zadaný úkol?	3	29. P emý-lela jsi n kdy o svém stylu u ení?	2
15. D lá ti u ení potífle?	3		

Tabulka . 13. P ehled odpov dí studentky L

Studentka L odpovídala na všechny otázky rozhovoru a na které z nich doplnila vysvětlujícím komentářem.

Co se preferencí v oblasti fyzikálního prostředí týče, uvedla studentka L, že má ráda ji, když je příjemné ticho, zároveň se jí lépe pracuje v teple a světle. Nevyhleduje striktně formální prostředí, ale spíše se uíu stolu než v posteli.

U fyziologických faktorů studentka uvedla, že se jí lépe uí ráno než ve večer, příjemná ráda jí nebo jí a ráda jí setrvává na jednom místě.

V rámci sociálních potřeb studentka ráda jí pracuje sama než ve skupině a vyhovuje jí, když je poblíž její matka, se kterou úivo konzultuje.

V oblasti emocionálních aspektů se studentka zdá být poměrně silně vnitřně motivovaná. Ačkoli jí příjemné věci baví, ráda se uí němu novému a studium je pro ni důležitější. Vnitřní motivace je asi na stejné úrovni jako ta vnější, studentce záleží na tom, aby s jejími výsledky byli spokojeni jak její učitelé, tak její rodiče. Co se dalších emocionálních faktorů týče, jeví se studentka jako svobodná. S vytrvalostí je na tom hůře, odvíjí se od předmetu a látky, která je právě probírána a občas se jí stane, že má problém vrátit se k rozpracovanému úkolu.

Své smyslové preference hodnotí studentka s tím, že má nejraději, když látka slyší a může si ji také sama předkládat. Z toho plyne, že je u ní na prvním místě styl auditivní. Na druhé místo by postavila styl kinestetický, protože ačkoli nepříliš ráda s věcmi experimentuje, baví ji, když může něco vytvářet rukama a také má ráda, když se příjemně může pohybovat ve třídě.

Studentka se dále jeví spíše jako levohemisférový typ. Má ráda, když jsou jí dány přesné instrukce, když výuka probíhá podle předem určených a vysvětlitelných bodů. Bývá zmatená, když dojde k nějakým nenadálým změnám. Na druhou stranu se však nejedná o čistě vyhraněný typ, jelikož se u studentky projevují také prvky preference pravé hemisféry. Studentka tak například nepracuje pouze s detaily, je schopna se na látku zaměřit jako na celek. Má také ráda, když je úivo, kterému se uí, prakticky využitelné.

Co se reflexivnosti a impulzivity týče, radí se studentka spíše mezi studenty reflexivní. Má ráda, když si může svou odpověď dobře promyslet a zároveň občas pociťuje strach z toho, že udělá chybu. Někdy se tedy raději odpovídi vyhne, než aby riskovala její nesprávnost.

O svém stylu učení jí studentka v minulosti připomínala, především nad smyslovými preferencemi.

Její odpovědi se shodují s představou, kterou jsem si o ní během doby, co ji učím, vytvořila. Pouze bych u ní předpokládala nižší vnitřní motivaci, než si studentka sama připisuje. Také si nemyslím, že by studentka byla až tak svdomitá, jak o sobě tvrdí a překvapila mne preference práce rukama.

Studentka M

Otázka	Odpov	Otázka	Odpověď
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	1	16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	2
2. Vyhovuje ti, když máš práci učení hodnou své tla?	1	17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	2
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	3	18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho čteš, než když posloucháš výklad?	2
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsed u stolu)?	3	19. Učí se nové věci raději tak, než o nich mluvíš, než tím, než si o nich čteš?	4
5. Jde ti učení lépe ráno než ve večer?	2	20. Pracuješ ráda se svými poznámkami?	2
6. Učí se ti lépe, když během učení jíš nebo piješ?	3	21. Děláš práci učení ráda pokusy, experimentuješ?	4
7. Mám práci učení ráda místo?	4	22. Baví tě něco vytvářet rukama?	4
8. Učí se raději sama než ve skupině?	2	23. Vyhovuje ti, když se můžeš práci učení pohybovat?	3
9. Učí se ti lépe, je-li poblíž někdo z dospělých?	2	24. Jsi raději, když tě někdo přesně ukáže, co máš práci učení dělat a nemusíš to vymýšlet sama?	2

10. Baví tě učení ve škole?	4	25. Děláš-obvykle více v cí souasn ?	3
11. Učí-se ráda němu novému?	3	26. Neří se něco naučí-, musí ti to dávat smysl?	4
12. Záleží ti na tom, abys měla ve škole dobré výsledky?	2	27. Když se tě učitel na něco zeptá, máš-tendenci odpovědět ihned, aniž by sis byla odpověď jistá?	5
13. Plníš-si své domcí zadané úkoly?	3	28. Brzdíš tvój projev strach z toho, řle udlíš- chybu?	2
14. Děláš ti problémy dokončit zadaný úkol?	2	29. Přemýšlela jsi někdy o svém stylu učení?	3
15. Děláš ti učení potířle?	3		

Tabulka . 14. Přehled odpovědí studentky M

Studentka M odpověděla na všechny otázky rozhovoru a na které z nich doplnila vysvětlujícím komentářem.

V rámci fyzikálního prostředí preferuje studentka přívětivost a světlo. Otázkou tepla se příliš nezabývá, nevdí jí teplo ani zima a raději má učení u stolu, i když občas, když je unavená, volí méně formální prostředí.

U fyziologických faktorů studentka upřednostuje učení ráno před učením večer. Pítí ani jídlo přívětivost nevyřaduje, na druhou stranu jí ale ani vyloženě nevdí. Přívětivost doma setrvává raději na jednom místě.

Co se sociálních potřeb týká, učí se studentka raději sama než ve skupině. Potřebuje se nad úkolem zamyslet a zvolit vlastní tempo. Přítomnost někoho dospělého přívětivost jí nevdí. Naopak má ráda, když-li vyřít předeřím rad svých rodičů.

Přívětivost hodnocení emocionálních aspektů se studentka jeví jako poměrně málo vnitřně motivovaná. Učení jí ve většině případů příliš nebaví, nové učivo nepřijímá s nadšením. Studium v jejím životě nehraje příliš zásadní roli. Na otázku, zda si studentka plní své domcí své úkoly, odpověděla, že záleží na tom, co se právě probírá. Je-li schopna látku pochopit, nevdí jí dlat ani úkoly. Ze zmíněného ovšem vyplývá, že vyskytne-li se přívětivost problém, studentka přívětivost své domcí a zároveň ani

příliš vytrvalá není. Vnitřní motivace se zdá být poměrně vysoká. Studentka uvádí, že jí záleží na tom, zda jsou s jejími výsledky spokojeni jak rodiče, tak učitelé, což je také důvodem, proč usiluje o dobré známky.

Při posuzování vyuffivání smyslu přírodní studentka na prvním místě volí vizuální styl. Aby si u toho zapamatovala, potřebuje si ho nejdříve přečíst a sama zpracovat. Výklad studentce nevádí, ale bere ho spíše jako doplněk k informaci, kterou získala teoreticky. Kinestetický styl by studentka přírodní sama od sebe ne zvolila.

Studentka se jeví jako spíše levohemisférový typ. Má ráda jasné instrukce, sama není příliš kreativní a je tedy ráda, když je předem zadán úkol a ona sama přitom nemusí příliš mnoho vymýšlet. U toho se dokáže naučit, i když jí příliš nedává smysl. Nicméně látku si zapamatuje pouze na dobu nezbytně nutnou, tedy do doby ovládnutí její znalosti.

Studentka se chápe jako spíše reflexivní. Svou odpověď si vždy promýšlí. Nechtěla aby udělala chybu, raději neodpoví vůbec.

Nad svým stylem přírodní se zatím studentka nijak výrazně nezamýšlela. Pokud ano, jednalo se pouze o smyslové preference.

V rámci jejich odpovědí jsem překvapil téměř nezájem o kinestetický styl. Domnívala jsem se, že je studentka poměrně tvořivá, podle jejich slov však preferuje, když nemusí používat svou představitost, a raději přijímá jasnané úkoly. Studentka svými odpověďmi potvrdila také problém, kterého si u ní vím, a tím je nízká míra vnitřní motivace. Kdyby studentka měla o přírodní o trochu větší zájem, jistě by jí to pomohlo ve zlepšení jejich výsledků.

Styl u ení t ídy 3C

Na základ vyhodnocení styl u ení jednotlivých studentek t ídy 3C zbývá je-t vyhodnotit t ídu 3C jako celek. Danému ú elu slouží nejprve tabulka uvád ící po et hlas k jednotlivým preferencím v rámci hodnotící -kály. U hodnotící -kály jedna afl p t je u každé z otázek uveden po et studentek, které danou preferenci zvolily. Výsledky z tabulky jsou následn dopln ny komentá em a návrhy na p ístup k výuce ve t íd 3C.

Fyzikální prostředí	1	2	3	4	5
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	7	4	3	0	0
2. Vyhovuje ti, když máš při učení hodně světla?	3	7	1	3	0
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	3	5	4	1	1
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsedě u stolu)?	2	0	5	5	2
Fyziologické aspekty	1	2	3	4	5
5. Jde ti učení lépe ráno než večer?	3	3	2	4	2
6. Učí se ti lépe, když během učení jíš nebo piješ?	3	4	1	3	3
7. Měníš při učení ráda místo?	3	1	2	3	5
Sociální potřeby	1	2	3	4	5
8. Učíš se raději sama než ve skupině?	5	6	0	2	1
9. Učí se ti lépe, je-li poblíž někdo z dospělých?	1	5	1	5	2
Emocionální aspekty	1	2	3	4	5
10. Baví tě učení ve škole?	0	4	8	2	0
11. Učíš se ráda něčemu novému?	6	5	2	1	0
12. Záleží ti na tom, abys měla ve škole dobré výsledky?	8	5	1	0	0
13. Plníš si svědomitě zadané úkoly?	3	6	4	1	0
14. Dělá ti problémy dokončit zadaný úkol?	0	1	4	8	1

15. Dělá ti učení potíže?	0	3	4	6	1
16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	3	9	2	0	0
17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	8	6	0	0	0
Smyslové preference	1	2	3	4	5
18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho čteš, než když posloucháš výklad?	3	5	1	4	1
19. Učíš se nové věci raději tak, že o nich mluvíš, než tím, že si o nich čteš?	5	1	5	3	0
20. Pracuješ ráda se svými poznámkami? (vybarvuješ, podtrháváš je)	7	4	2	1	0
21. Děláš při učení ráda pokusy, experimentuješ?	6	3	1	4	0
22. Baví tě něco vytvářet rukama?	8	1	1	3	1
23. Vyhovuje ti, když se můžeš při učení pohybovat?	3	1	5	3	2
Preference mozkové hemisféry	1	2	3	4	5
24. Jsi raději, když ti někdo přesně řekne, co máš při učení dělat a nemusíš to vymýšlet sama?	6	5	2	1	0
25. Děláš obvykle více věcí současně?	2	3	6	2	1
26. Než se něco naučíš, musí ti to dávat smysl?	5	1	5	3	0
Reflexivnost x impulzivita	1	2	3	4	5
27. Když se tě učitel na něco zeptá, máš tendenci odpovědět ihned, aniž by sis byla odpovědí jistá?	0	4	1	6	3
28. Brzdí tvůj projev strach z toho, že uděláš chybu?	3	5	2	3	1
Přemýšlela jsi někdy o svém stylu učení?	4	7	3	0	0

Tabulka 15. Pohled odpovídatelky 3C

Při hodnocení preferencí v rámci fyzikálního prostředí jsem u studentek 3C došla k zjištění, že přesně polovina z nich, tedy sedm, preferuje prostředí co nejvíce klidné a tiché prostředí. Tyto studentky by byly spíše pro tiché prostředí, které může být narušeno maximálně poslechem hudby. Tyto studentky zvolily variantu nevím, preferenci tichého prostředí doposud nijak zvlášť neevidují. Zadařité povahy zjištění, že žádná ze studentek nedává prostředí přednost – umu, případně hluku. Na

základ daných výsledků se budou snažit studentkám dopřát v rámci výuku pokud možno klidné prostředí, především při úkolech, na které je nutno se soustedit. Obezitná musím být v případě, že se studentky vnují práci, protože jakákoliv připomínka z mé strany, i doplnění informací, je mi třeba vytrhnout z pracovníinnosti.

Preference svítání při uení není u třídy 3C tak jednoznačná jako preference ticha, nicméně i přesto tři studentky pořadují při uení zcela určitě svítání, sedm z nich nevyřazuje svítání za každou cenu, ale raději volí svítání, jasné prostředí nepřítmí. Jedna studentka nemá, co se svítání v prostředí, kde se uení, žádné preference, odpověďla variantou nevím. Tyto studentky by při studiu volily spíše nepřítmí a jako dostatečný jim například jde svítání z lampičky. Na základě těchto zjištění se budou snažit studentkám dopřát při uení více svítání a to především při aktivitách, v jejichž rámci se vyvíjí těnění. Nicméně, například při pohybových aktivitách můžeme zvolit klidné svítání tlumenější, aby se vyhovovalo potřebám také ostatních studentek.

Na otázku preference tepla při uení odpověděly tyto studentky s tím, že nevadí, že se o teplo v místnosti příliš nezajímají, není-li prostředí extrémně teplé nebo extrémně studené. Na druhou stranu se ale osm studentek přiklání spíše k teplejšímu prostředí při uení, chladnější prostředí preferují pouze dvě studentky. Ze zmíněného lze usoudit, že otázku tepla není třeba u studentek 3C příliš řešit, jelikož vyhovující je pokojová teplota, která ve třídách bývá.

Posledním faktorem souvisejícím s učením prostředím, který studentky posuzovaly, byla jeho formálnost. Poměrně malá část studentek, konkrétně dvě z nich, se vyslovily pro čistě formální prostředí. Přesně tyto studentky odpověděly na otázku preference formálního prostředí s tím, že nevadí, že obě volí k uení postel, obě si přirodu a jejich preference se tedy mění. Poměrně velká část studentek, konkrétně sedm, se raději uení v neformálním prostředí. Učení vsed u stolu jim příliš nevyhovuje. U diskutované otázky si studentky představovaly uení spíše doma, nejlépe ve škole. Nicméně část studentek zmiňuje, že by neformálníjší prostředí volila také

ve škole. Na základě odpovědí studentek bych tedy popíše zvolila méně formální uspořádání třídy, jako je například sezení v kruhu. Dané uspořádání by mohlo studentkám vyhovovat například i konverzace v nich aktivitách.

Další okruh otázek se týkal faktorů fyziologických, v jejichž rámci se studentky vyslovovaly k denní době, během níž se raději učí. Těst studentek se přiklání spíše k variantě učení se ráno, osm studentek volí raději odpolední a tři ve večerní hodiny. Dvě studentky se vyslovily s tím, že nevědí, jejich preference se v této otázce nemění. Při tomto rozložení preferencí lze oběma skupinám studentek vyhovět pouze tím, že bude část výuky probíhat ráno a část odpoledne. Protože se však nejedná o faktor, který by mohl výučí ve velké míře ovlivnit, lze snad jen přiklížit k tomu, zda studentka preferuje brzké nebo pozdní hodiny pro učení a vysvětlit si tak například malý zájem o výuku v té které době.

Podobné rozložení preferencí se ukázalo také u otázky ohledně příjmu jídla a pití pro učení. Sedm studentek se přiklání k variantě příjmu jídla a pití pro učení, šest studentek dané potřeby nepociťuje a pouze jedna studentka zůstala při odpovědi nerozhodná. Studentky, které na otázku odpověděly kladně, také dodávaly, že se ve školním prostředí jedná spíše o potřebu pití než jídla. V domácím prostředí by volily i příjem potravy. Ze zmíněného usuzuji, že je dosti učící, bude-li studentkám při hodinách dovoleno pít, povede-li zjevně ke zlepšení jejich výkonu.

Poslední z fyziologických faktorů se zaměřoval na preferenci změny místa pro učení. Pro mě se poněkud překvapivě ukázalo, že velká část studentek, konkrétně osm, se při učení nerada pohybuje. Dvě studentky zvolily variantu nevím a čtyři studentky by o změnu místa během učení měly zájem, spíše ale s tím, že jim stačí krátké protáhnutí. Na základě odpovědí studentek lze usoudit, že není třeba, aby se studentky při učení přemísťovaly a opouštěly svá místa.

V rámci rozhovorů byly zjištěny také sociální potřeby studentek a došlo například k zjištění, že většina studentek, konkrétně jedenáct, se učí raději sama, než ve skupině. Ve většině odpovědí zazněla totiž obava z toho, že kolektivní práce bude studentky od učení spíše odvádět, než by jim přinesla nějaké výhody. Studentky také

vyjádily –patný pocit z toho, že mají-li pracovat ve skupině, ne vždy jim vyhovuje tempo ostatních. Uví se tedy raději samy, vlastním tempem. Pouze tři studentky by zvolily práci ve skupině. Ze zmíněného vyplývá, že se studentky při učení nerady přizpůsobují ostatním spolužákům. Vyhovuje jim, když mohou úlohu řešit po svém, protože jim daný způsob půjde efektivněji. Preference studentek budu brát v potaz, na druhou stranu s nimi prodiskutuji možnost rozšíření výhod z práce s ostatními, například tak, že se slabší mohou od silnějšího, nebo podpora kolektivu prostřednictvím učení.

Při odpovědi na otázku preference autority, tedy učitele nebo rodiče při učení, se studentky, dá se říci, opět rozdělily na dva tábory. Těst studentek by spíše volilo, kdyby nad jejich učním plánem někdo dohlížel. Na druhou stranu je nutno dodat, že si i tyto studentky uvědomují výhody možnosti požádat někoho o radu a jeho přítomnost tak úplně nevyhledávají. Sedm studentek přítomnost někoho při učení vítá. Tyto studentky mají rády pocit jistoty, že pokud budou potřebovat poradit, najde se někdo, kdo jim úkol nebo látku vysvětlí. Při zjištění preferencích bych nechala na studentkách, budou-li chtít v hodinách využít mou pomoc nebo budou-li si chtít úkol splnit samostatně.

Další zohledněné faktory byly faktory emocionální, v jejichž rámci se zjišťovala míra vnitřní a vnější motivace při učení a odpovědnost a vytrvalost studentek při učení. Míru vnitřní motivace jsem se pokusila zjistit například pomocí otázky vztahující se k oblíbenosti učiva. Jak se dalo předpokládat, odpověděla většina studentek, konkrétně osm, že neví a že záleží na předmětu a látce, která se v něm právě probírá. Žádná ze studentek však neodpověděla, že by jí učivo ve škole určitě nebavilo a naopak tyto studentky se přiklonily k variantě, že je učivo ve škole spíše baví. Většina studentek se dále ráda učí němu novému, pouze jedna studentka se vyslovila s tím, že se novým věcem spíše nerada učí. Z doplnujících komentářů dále vyplynulo, že z celkového počtu třinácti studentek o míře své vnitřní motivace pochybuje pět z nich. Ostatní studentky údajně vidí v učení smysl a studium je naplňuje. Ze zmíněných odpovědí lze dojít k závěru, že se u studentek 3C projevuje

pomrn vysoká míra vnitní motivace. Uení je spí-e baví a rády se dovídají n co nového. Také v praxi se u studentek 3C tento výsledek projevuje. I kdyfl se ne vřdy jedná o studentky vynikající, lze u nich pozorovat chu k práci a snahu se n co nau it. Není tak p íli-t íké studentky nadchnout pro novou látku a u ení.

Jako silná se projevila také motivace vn j-í. Pro t i studentky je ur it d leffité, aby byl u itel spokojený s jejich výsledky a dokonce dev t studentek odpov d lo na otázku, zda je pro n spokojenost u itele s jejich výsledky d leffitá, fle spí-e ano. Pouze dv studentky odpov d ly neví m a fládná studentka neodpov d la negativn . Je-t v t-í po et studentek, konkrétn osm, odpov d lo, fle se jejich rodi e ur it zajímají o jejich -kolní výsledky. Třest studentek vyuffilo odpov d í spí-e ano. Pro neví m, spí-e a ur it ne se nevyslovil nikdo. Není tedy divu, fle naprosté v t-in studentek záleffí na tom, aby m ly ve -kole dobré výsledky. Osmi z nich na dobrých výsledcích ur it záleffí, p ti z nich spí-e záleffí. Pouze jedna studentka zvolila variantu neví m s tím, fle dobré výsledky ve -kole mít chce, ale ani ty -patné jí p íli-nevadí.

Vn j-í motivace se dá tedy posoudit jako je-t siln j-í neff ta vnitní. Nicmén vzhledem k d leffitosti vnitní motivace povafluji za vhodné rozebrat se studentkami, co to vlastn vnitní motivace je, pro se studentky u í a jaký je cíl jejich snažení ve -kole. Uv domí-li si, fle se u í p edev-ím pro sebe a ne pro okolí, bude jejich výkon a píle je-t trvalej-í.

Co se odpov dnosti, se kterou studentky k u ení p istupují, tý e, domnívají se t i z nich, fle ur it plní sv domit své úkoly. Pomrn velký po et studentek, konkrétn -est, odpov d l, fle si spí-e plní své úkoly. ty i studentky odpov d ly s tím, fle nev d í, fle se pln ní úkolu odvíjí od toho, zda mu rozum jí. Pouze jedna studentka uvedla, fle si své úkoly spí-e neplní. Studentky se tedy celkov jeví spí-e jako odpov dné, povafluji v-ak za vhodné vysv tít jim, fle pln ní úkolu by nem lo záviset na jeho sloffitosti a fle i k t fl-ím úkol m se musí postavit elem.

Také u aspektu vytrvalosti p i u ení se v t-ina studentek p íklání k názoru, fle jsou pomrn vytrvalé. I kdyfl pouze jedna studentka uvedla, fle jí ur it ned lá

problém dokončit zadaný úkol, odpovídalo osmdesát procent s tím, že spíše nemají problém dokončit zadaný úkol. Tyto studentky se k tématu vyjádily s tím, že neví, jak často závisí na tom, jak moc je úkol obtížný. Nedělá jim problém dokončit snadný úkol, horší je to s úkolem obtížným. Nicméně s obtížností úkol se ve většině případů potýkají právě tyto studentky. Tyto studentky uvedly, že si nejsou jisté, jestli jim uení jiní potíže, záleží spíše na konkrétním podmíně. Třetina studentek uvedlo, že jim uení problémy spíše nečiní a jedna studentka nemá s uením problémy žádné. Stejně jako u předchozího faktoru, i u vytrvalosti studentek se projevuje propojení mezi schopností dokončit zadaný úkol a jeho obtížností. Studentky je tedy potěšilo, že se mohou zabývat tím, že ani takový úkol by pro ně neměl být překážkou. Je třeba je upozornit, že tím, že se dokončení takového úkolu budou snažit vyhnout, nic nevyřeší.

Dle litou oblastí, která byla do rozhovoru se studentkami zahrnuta, je zjištění jejich smyslových preferencí při uení. Z odpovědí studentek bylo zřejmé, že se ve třídě 3C vyskytují poměrně rovnoměrně všechny tři styly – vizuální, auditivní i kinestetický. U některých studentek se projevila preference jednoho z diskutovaných stylů, u kterých studentky však nemají problém zapojit při uení všechny smysly rovnoměrně. Studentky na dotazy ohledně jejich smyslových preferencí odpovídaly konkrétně následovně. Pro variantu vizuálního stylu, vyznačujícího se například preferencí tenis před výkladem, se vyslovilo osm studentek. Jedna studentka s odpovědí váhala a pět studentek by volilo raději výklad, tedy auditivní styl uení. Pro mluvení a diskusi při uení, vypovídající spíše o preferenci auditivního stylu, se vyslovilo šest studentek. Nicméně žádná ze studentek potěšilo o uivu mluvit vyloženě neodmítla, což by naznačovalo poměrně vyvážené preference mezi auditivním a vizuálním stylem uení. Velký počet studentek se však zároveň vyjádřil také pro styl kinestetický. Devět studentek při uení rádo vytváří něco rukama a experimentuje, ovšem pouze tyto studentky mají při uení rády pohyb. O preferenci kinestetického stylu by mohla vypovídat také potěšila pracovat s poznámkami, pro niž se vyslovilo jedenáct studentek. Tato potěšila ale může odkazovat také na styl vizuální. Jak již bylo zmíněno, z popsaného vyplývá, že se ve

tyto tři 3C uplatní všechny tři diskutované styly učení. Je tedy potřeba brát na výsledky ohled a snažit se vytvářet aktivity, které nebudou zohledňovat pouze jeden styl učení. Studentky s pouze jedním preferenčním stylem se budou muset pokusit zapojit také do aktivit, které jim nevyhovují příliš.

Další z dilematických a zároveň složitých oblastí, na které jsem snažila v rámci rozhovor zaměřit, je preference levé a pravé mozkové hemisféry. K danému mluví sloužit otázky číslo 24, 25, 26, nicméně k posouzení lze využít také jiné otázky, týkající se například kreativity studentek, jejich preference práce o samotě nebo ve skupině, jejich preference svatby a příjmu potravy při učení i jejich tendence k reflexivnosti nebo impulzivnosti. U otázky číslo 24 se jedenáct studentek přiklonilo pro variantu předem daných instrukcí, nad kterými není třeba se dále zamýšlet, což by vedlo k jejich zařazení mezi levohemisférové typy. U otázky číslo 26 se šest studentek vyslovilo pro potřebu praktického využití v cíli, které se učí, což by naznačovalo preferenci pravé mozkové hemisféry. Otázka číslo 25 vedla k zjištění, zda jsou studentky schopny mezi hemisférami přepínat. Kladná odpověď na otázku, kterou zvolilo pět studentek, by tuto schopnost potvrzovala, záporná odpověď, kterou zvolily studentky tři, by tuto možnost vyloučila. Těch studentek na danou otázku odpovědlo nevím s tím, že někdy ano, někdy ne. Ze zmíněného vyplývá, že stejně jako u předchozích stylů, je i v rámci pravé a levé mozkové hemisféry třeba poměrně vyváženě rozdělená. Tomu nasvědčuje také vyhodnocení již zmíněných faktorů. Většina studentek tedy 3C preferuje při učení spíše tiché prostředí, je vytrvalá, reflexivní a učí se raději sama než ve skupině, což by nasvědčovalo preferenci levé hemisféry. Naopak přiklon k neformálnímu prostředí a kreativita, preference jídla a pití při učení nasvědčují přiklon k preferenci hemisféry pravé. Opět je tedy potřeba zapojit do výuky aktivity vyhovující jak preferenci levé, tak pravé hemisféry, které zároveň povedou k přizpůsobení se ostatním a rozvíjení nepreferovaných schopností studentek.

Poslední ze zjištěných faktorů byla reflexivnost i impulzivita studentek. Poměrně velká část studentek, konkrétně devět, se k otázkám reflexivity a

impulzivnosti vyjádila s tím, že má tendenci se rozmyslet, než odpoví učitelovi na otázku. Pouze ty a studentky by byly spíše schopné odpovědět na otázku učitele přímo, bez váhání. Osm studentek navíc přiznalo, že jejich projev brzdí strach z případných chyb. Pouze jedna studentka uvedla, že její projev není strachem z chyb vůbec brzděn, ty a studentky uvedly, že se chyb spíše nebojí. Dvě studentky zvolily variantu nevím. Ze zmíněného vyplývá, že je v této části studentek spíše reflexivní, nežli impulzivní, a že má ráda čas na rozmyšlenou. Z tohoto zjištění pro mne jako pro učitelku plyne, že se budu studentkám v těchto preferencích snažit vyjít vstříc a nebudu na ně vyvíjet tlak v případě, že si budou snažit svou odpověď nejprve promyslet. Domnívám, že zjištění pomůže zlepšit atmosféru ve třídě a studentky budou schopny časem odbourat svůj přílišný strach z chyb.

Poslední otázka strukturovaného rozhovoru se zabývala tím, zda se jí studentky v dřívější době nad styly učení zamýšlely. Překvapivé bylo velké množství kladných odpovědí, kdy ty a studentky zvolily odpověď ano a sedm studentek spíše ano. Pouze ty a studentky zvolily variantu nevím a řádná ze studentek se neuchýlila k odpovědi záporné. Tématika stylů učení řádně zaujala, a to tedy dokonce předtím, než jsme se danou tematikou začaly zabývat společně. Při provádění rozhovoru jsem nabyla dojmu, že studentky oceňují, že se o ně zajímám a snažím se zjistit jejich preference v učebním procesu.

Po vyhodnocení rozhovoru se ukázalo, že je zkoumaná část třídy 3C poměrně znorodá, což se stylů učení týká, což naznačuje potřebu vyhnout se vyhraněnému stylu vyučovacímu a zapojit do výuky rozmanité aktivity. Osobně se budu snažit zaměřit především na faktory, které lze v rámci výuky ovlivnit, a to je výběr aktivit podmíněný smyslovými preferencemi a preferencí pravé i levé mozkové hemisféry. V současné době bych hodnotila svou výuku jako vyhovující především studentkám s levohemisférovými a vizuálními preferencemi. Mám tendenci vést studentky po výuce krok za krokem a dávat jim jasné instrukce, což však, jak se ukázalo, nemusí všem vyhovovat. Mnoho úkolů, které při svých hodinách využívám, je spojeno se čtením textu, případně občas pracuji s videem, což by mohlo vyhovovat také

studentkám s převládajícím auditivním stylem. Na styl kinestetický, který se ukázal u mnoha studentek jako preferenční, se ale zaměřuji poměrně málo, což mi také zároveň limitovat studentky s preferencí pravé mozkové hemisféry. Ze zmíněného tedy plyne, že se mimo jiné pokusím více vyúřivát kreativnosti studentek a povedu je k samostatnosti tak, aby mohly vyúřivát svou představivost. Zároveň se budu snažit zapracovat na jejich, podle mého názoru, afektivně-reflexivním přístupu k učení. Navíc, jak již bylo zmíněno, se pokusím se studentkami zapracovat také na skupinové práci, na kterou většina z nich pohlíží poněkud negativně, a zaměříme se také na vysvětlení pojmu vnitřní motivace a na práci s ním.

Závěr

Ve své rigorózní práci jsem se snažila vystihnout téma, o kterém se v dnešním kolektivu poměrně dost diskutuje, ale ne vždy je však vyuffíváno. Jde o styly učení. Jedná se o oblast, jejíž znalost může obohatit učební proces, prohloubit vztahy mezi studenty a učitelem a vést k lepším studijním výsledkům studentů.

Styly učení jsem se ve své rigorózní práci snažila postihnout z několika hledisek v rámci teoretické a empirické části. Jako jeden z nejdůležitějších cílů teoretické části práce, kterého jsem se snažila dosáhnout, bych hodnotila snahu přiblížit a vysvětlit termín styl učení tak, aby byl případně pochopitelný i učitelům, kteří se nad daným pojmem zatím nezamýšleli. Za daným účelem jsem provedla srovnání pojmu styl učení s pojmy jemu blízkými, s nimiž bývá často zaměňován.

Následně jsem se zaměřila na klasifikaci stylů učení, což se vzhledem k rozmanitosti dané oblasti ukázalo jako poměrně složitý úkol. Snažila jsem se podat stručný pohled na styly učení podle jednotlivých autorů a vzhledem k zaměření práce také styly učení vyučitelů především v výuce anglického jazyka. I když jsem možnosti klasifikace stylů učení zdaleka nevyčerpal, považuji daný vzorek za dostačující a umožní určit si představu toho, co vše lze mezi styly učení zařadit a jaké hlavní charakteristické znaky lze u jednotlivých stylů učení pozorovat.

Součástí teoretické části práce byly také další dvě kapitoly. V jedné z nich jsem se snažila popsat propojení mezi styly učení a styly vyučovacích, což se, podle mého názoru, poměrně dobře podařilo především v popisu paralely obou typů stylů. Mimo jiné zde byly popsány i další vyučovací styly – exekutivní, facilitativní a liberální – se zřetelem na jejich klady a záporné využitelnost v praxi.

V poslední kapitole teoretické části práce jsem se zaměřila na předmět anglický jazyk a jeho místo v kurikulárních dokumentech. Za důležitou část této kapitoly považuji především rozbor klíčových kompetencí a poukázání na jejich možný rozvoj pomocí stylů učení. Mým cílem bylo také poukázat na fakt, že anglický jazyk je předmět vhodný k zapojení různých stylů učení.

V rámci empirické části své práce jsem si vytyčila za cíl zjistit styly u ení studentek části třídy 3C střední odborné školy pedagogické. Se studentkami jsem za daným úelem vedla strukturovaný rozhovor, na jehož základ jsem se snažila popsat styly u ení studentek jak jednotlivě, tak třídy jako celku. Výzkum se týkal pouze části třídy, v níž využíjí anglický jazyk, což chápu jako přínos. S menším po tem studentek ve třídě je totiž snadnější se zaměřit na jejich preference a následně s nimi také pracovat.

Za přínosnou jsem v rámci empirické části ohodnotila zvolenou metodu, tedy strukturovaný rozhovor, který mohl být dle potřeby doplněn komentáři studentek. Samotný rozhovor dodal výzkumu osobní prvek, který studentky ocenily. Navíc bylo vhodné, aby byly jednotlivé otázky doplněny z mé strany, což by například u provedení dotazníku nebylo možné. Při rozhovoru se studentkami se mi otevřelo mnoho stránek jejich přístupu k učení, o kterých bych jinak nic netušila.

Co se týká problému, se kterými jsem se při provádění rozhovorů potýkala, zmínila bych jejich vytvoření vůbec. Bylo poměrně složité vybrat z mnoha faktorů, které se ke stylům učení přidají, ty důležité a převést je do forem otázek, které by zjišťovaly styly učení a zároveň byly pro studentky pochopitelné. Navíc, i když jsem otázky rozdělila do několika oblastí, nelze je od sebe úplně oddělit, což činí hodnocení stylů učení poměrně složitým.

Naplnění cíle empirické části práce bych nicméně hodnotila kladně. Podařilo se mi, podle mého názoru poměrně úspěšně, analyzovat styly učení jednotlivých studentek a o víceméně každé z nich jsem se dovedla informace, které mi mohou pomoci vylepšit učební proces.

Celkové hodnocení třídy bylo poněkud složité. Doufala jsem, že ve třídě odkryji několik shodných preferencí, což se stylům učení týká, což bych následně využila ve výuce. Jak se ale dalo očekávat, vyskytuje se ve skupině třinácti studentek řada stylů učení a nelze říci, že by alespoň jedna ze zkoumaných oblastí byla stylově zcela jednotná. Daný výsledek ztíží následnou práci se styly učení ve třídě, kde je nutno se zaměřit na všechny styly učení rovnoměrně a neprotřouvat jeden z nich.

Výsledky případové studie jsem rozebrala také se studentkami. Jejich individuální preference byly víceméně prodiskutovány již při provádění strukturovaných rozhovorů, kromě zmíněného však byla provedena také následná debata nad styly učení tímto jako celku. Studentky nepokvapilo, že se jejich styly učení liší, a vyjádřily zájem o vyvolávání vícera vyučovací stylů, především toho kinestetického. Rozebrány byly také projevy preferencí levé a pravé mozkové hemisféry, při čemž studentky pokvapilo, že se poměrně hodně z nich odvíjí mezi levohemisférový typ. Probrány tak byly výhody a nevýhody obou způsobů. Se studentkami jsme dále rozebraly klady a zápory práce a učení se ve skupině a vyhodnotily jsme, čím může být daný způsob učení přínosem. Nakonec jsme se vnovaly také rozdílům mezi vnitřní a vnější motivací, při čemž se studentky snažily přijít s návrhy, jak podpořit především první ze zmíněných. Zajímavé bylo zjistit, že některé studentky chápou příčinný nátlak ze strany učitelů a rodičů na jejich školní výsledky jako prvek utlumující jejich vnitřní motivaci, kterou následně jen těžce rozvíjejí.

Na závěr bych dodala, že případová studie splnila má očekávání, jelikož vedla k zamyšlení nad styly učení a to jak ze strany mé, tak ze strany studentek, a posílila tak naši společnou snahu při vyučování a učení se anglickému jazyku.

Summary

This thesis deals with learning styles, a topic that is frequently discussed in the contemporary system of education. My focus is on the usage of a variety of learning styles and their impact on teaching of the English language. I believe that my approach can make it easier for the Czech students not only to study the foreign language but also to enjoy the learning process. The thesis is divided into two parts – theoretical and empirical – where both of them follow a set of goals that I tried to achieve.

The theoretical part consists of four chapters. The first chapter introduces the term learning styles and is focused on the development of learning styles throughout a human life. It includes the characteristics and specifics pertained to the language styles. Furthermore, I compared the term learning styles to other terms from similar fields of study – such as the cognitive style, multiple intelligences, learning strategies, and learning approaches.

The second chapter of the theoretical part deals with a classification of learning styles. It starts with the classification based on books and research conducted by many different authors such as G. Lawrence, H. F. Silver, R. W. Strong, M. J. Perini, D. A. Kolb, and B. Prashnig. Then it goes on and describes the variety of language styles which would be the most suitable as the learning approach for English language. Those learning styles include for example the field dependence and the field independence, hemispheric dominance, tolerance of ambiguity in learning, and sense preferences.

The third chapter studies the teaching styles as a topic related to learning styles. It is here, where I demonstrated the connection between the two terms. First of all, I was focused on the definition and classification of the teaching styles and I followed with the description of some parallels between learning and teaching styles. Moreover, I have also discussed in detail the positive and negative aspects of some distinct teaching styles such as executive, liberal, and facilitating.

Since the focus of my thesis is on the use of learning styles in the English language classes, the fourth chapter of the theoretical part is devoted to the position of this course inside the contemporary educational system in the Czech Republic. I have especially concentrated on the Framework Educational Program and the key competences. I have explained how the usage of different learning styles can enhance the key competences and I have also established why the English language classes would be appropriate for experimenting with different learning styles.

To sum up, in the theoretical part of the thesis I have pointed out the most important information about learning styles and I have described the potential of their usage in the teaching of English language. My aim was to introduce the topic in a way that would make it easier for teachers to understand this problematic issue and to allow them to use my findings in their own practice.

The empirical part of my thesis consists of one chapter and several subchapters. Its main goal is to analyze the learning styles of a group of third grade English language students at the pedagogical secondary school in Prague. To achieve this goal I used a quantitative data method, a pen and paper interview. I prepared questionnaires with twenty nine closed questions covering the use of different learning styles. The students answered these questions by choosing their preferences on the scale from one to five, with one being the favourite and five being the least desired preference. Furthermore, the students had the option to clarify their answers with a comment and to discuss the meaning of each question.

Subsequently, based on the answers collected during the interviews, I have analyzed the learning style of each individual student and the learning styles of the whole group. I have concluded that there is a variety of learning styles favoured by this group. The analyzed areas were the physical environment, physiological needs, social preferences, emotional aspects, sense preferences, hemispheric preferences, and the preference of reflexivity and impulsiveness but each student displayed different preferences for each area.

Based on the information gained by analyzing the data from the questionnaires I figured out and explored some possible changes which could help me to improve my own teaching style so it would reflect and fulfil the learning styles and needs of my students. Also, the results of the analyses were communicated to the participating students and afterwards we discussed together many interesting topics such as differences between the left and right brain hemisphere preference, the positive and negative aspects of individual and team work, and the difference, advantage and disadvantage of inner and outer motivation.

I consider my case study to be very useful and rewarding because it has already helped me to acquire much needed valuable information about the learning preferences of my students. Also, the students surprisingly appeared to be truly interested in the discussed topic and participated with a great enthusiasm. They appreciated that they could gain some new knowledge about the process of learning and they also treasured the fact that I offered them many useful tips about how to successfully learn new material and how to improve their process of learning. I believe that this case study not only helped me and my students to achieve new perception about learning but it also enhanced the relationship between me and my class.

Bibliografie:

- B LECKÝ, Z. a kol. *Klí ové kompetence v základním vzd lávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BAKER, A. C., JENSEN P. J., KOLB D. A. Learning and Conversation. In *Conevrsational Learning. An Experiential Approach to Knowledge Creation*. Westport: Greenwood Publishing Groop, 2002. ISBN 1-56720-498-8.
- BALADA, J. a kol. *Rámcový vzd lávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.
- DUNN, R., GRIGGS, S. A. *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport: Greenwood Publishing Group, 2000. ISBN 0-89789-703-X.
- ELLIS, R. Individual Differences in Second Language Learning. In *The Handbook of Applied Linguistic*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. ISBN 0-631-22899-3.
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyu ovací styly u itel* . Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FISHER, R. *U íme d ti myslet u it se. Praktický pr vodce strategiemi vyu ování*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0043-7.

- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GARDNER, H. [z anglického originálu přeložila Eva Votavová] *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.
- JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita: 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.
- KOHOUTEK, R. *Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu*. In *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. ISBN 978-0132952613.

- KOLB, D. A., RUBIN, I. M., McINTYRE, J. M. *Organizational Psychology: an experiential approach*. NJ: Prentice Hall, 1971. ISBN 13-641076-6.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 80-7178-063-4.
- KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- LAWRENCE, G. *Looking at Type and Learning Styles*. Florida: Center for Applications of Psychological Type, 1997. ISBN 978-0-935652-33-8.
- LOJOVÁ, G., VLKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-876-0.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český slovník pedagogický. Educational dictionary, English-Czech*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. *Dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol – kol. Psychologie a patopsychologie dneška, 1994, sv. 29, č. 3, s. 248-264. ISSN 055-5574.*
- MISHRA, R. C. *Teaching styles*. New Delhi: APH Publishing Corporation, 2007. ISBN 81-313-0183-4.

- MOHANNA, K., CHAMBERS, R., WALL, D. *Your Teaching Style. A Practical Guide to Understanding , Developing and Improving.* Abingdon: Radcliffe Publishing, Ltd, 2008. ISBN: 978-1-85775-858-0.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.
- PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRASHNIG, B. *Learning Styles in Action.* London: Network Continuum Education, 2006. ISBN 978-1-85539-208-3.
- PRASHNIG, B. *The Power of Diversity. New Ways of Learning and Teaching.* Stafford: Network Educational Press Ltd, 1998. ISBN 1-86953-386-0.
- PRCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Pedagogická a mimo-kolní pedagogika.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. .j. 9325/2009-23.
- FRIEDMAN, P. *Psychologie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SILVER, H. F, STRONG, R. W., PERINI, M. J. *So Each May Learn. Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. ISBN 0-87120-387-1.

- SIMS, R. R., SIMS, R. J. *The Importance of Learning Styles. Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education*. Westport: Greenwood Press, 1995. ISBN 0-313-29278-7.
- SOVÁK, M. *U ení nemusí být mu ení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.
- *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se u nás jazyk mění, jak je využíváme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- TĚKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-90-247-3341-8.

Internetové zdroje:

- KOLB, A. Y., KOLB, D. A. *Isitechmanual.pdf*. [online]. c1997, last revision 15th of May 2005 [cit. 2014-11-20]. <<http://www.whitewaterrescue.com/support/pagepics/lsitechmanual.pdf>>.
- PRASHNIG, B. *Learning Styles Pyramid Model ó Prashnig Style Solution*. [online]. C. 2001, last revision 2015 [cit. 2015-02-17]. <<https://www.creativelearningcentre.com/Products/Learning-Style-Analysis/Pyramid-Model.html>>.

Seznam tabulek

- *Tabulka . 1. P ehled odpov dí studentky A* í í í í í í í í í í í í .. 96
- *Tabulka . 2. P ehled odpov dí studentky B* í í í í í í í í í í í í .. 99
- *Tabulka . 3. P ehled odpov dí studentky C* í í í í í í í í í í í ... 102
- *Tabulka . 4. P ehled odpov dí studentky D* í í í í í í í í í í í í 104
- *Tabulka . 5. P ehled odpov dí studentky E* í í í í í í í í í í í í .106
- *Tabulka . 6. P ehled odpov dí studentky F* í í í í í í í í í í í í .109
- *Tabulka . 7. P ehled odpov dí studentky G* í í í í í í í í í í í í ... 111
- *Tabulka . 8. P ehled odpov dí studentky H* í í í í í í í í í í í ... 113
- *Tabulka . 9. P ehled odpov dí studentky CH* í í í í í í í í í í í 116
- *Tabulka . 10. P ehled odpov dí studentky I* í í í í í í í í í í í ... 118
- *Tabulka . 11. P ehled odpov dí studentky J* í í í í í í í í í í í .. 120
- *Tabulka . 12. P ehled odpov dí studentky K* í í í í í í í í í í í .122
- *Tabulka . 13. P ehled odpov dí studentky L* í í í í í í í í í í í .. 125
- *Tabulka . 14. P ehled odpov dí studentky M* í í í í í í í í í í í .127
- *Tabulka . 15. P ehled odpov dí t ídy 3C* í í í í í í í í í í í í 130

Seznam obrázk

- *Obrázek . 1 Learning Styles Pyramid Model* (Prashnigová, 2001) í í í 54
- *Obrázek . 2: Systém kurikulárních dokument* (p ejato v etn legendy z RVPG, 2007: 5) í .. 81

Seznam p íloh:

- P I Otázky k strukturovanému rozhovoru í í í í í í í í í í í í í 154

P íloha P I Otázky k strukturovanému rozhovoru

Otázky k strukturovanému rozhovoru:

Škála hodnocení:

1 určitě ano	2 spíše ano	3 nevím	4 spíše ne	5 určitě ne
---------------------	--------------------	----------------	-------------------	--------------------

Fyzikální prostředí	Škála hodnocení				
1. Jde ti učení lépe, když je kolem ticho?	1	2	3	4	5
2. Vyhovuje ti, když máš při učení hodně světla?	1	2	3	4	5
3. Učí se ti lépe, když jsi v teple?	1	2	3	4	5
4. Učí se ti lépe ve formálním prostředí (například vsedě u stolu)?	1	2	3	4	5

Fyziologické aspekty	Škála hodnocení				
5. Jde ti učení lépe ráno než večer?	1	2	3	4	5
6. Učí se ti lépe, když během učení jíš nebo piješ?	1	2	3	4	5
7. Měníš při učení ráda místo?	1	2	3	4	5

Sociální potřeby	Škála hodnocení				
8. Učíš se raději sama než ve skupině?	1	2	3	4	5
9. Učí se ti lépe, je-li poblíž někdo z dospělých?	1	2	3	4	5

Emocionální aspekty	Škála hodnocení				
10. Baví tě učení ve škole?	1	2	3	4	5
11. Učíš se ráda něčemu novému?	1	2	3	4	5
12. Záleží ti na tom, abys měla ve škole dobré výsledky?	1	2	3	4	5
13. Plníš si svědomitě zadané úkoly?	1	2	3	4	5
14. Dělá ti problémy dokončit zadaný úkol?	1	2	3	4	5
15. Dělá ti učení potíže?	1	2	3	4	5
16. Je pro tebe důležité, aby byl učitel spokojený s tvými školními výsledky?	1	2	3	4	5
17. Zajímají se rodiče o tvé školní výsledky?	1	2	3	4	5

Smyslové preference	Škála hodnocení				
18. Zapamatuješ si učivo lépe, když ho čteš, než když posloucháš výklad?	1	2	3	4	5

19. Učíš se nové věci raději tak, že o nich mluvíš, než tím, že si o nich čteš?	1	2	3	4	5
20. Pracuješ ráda se svými poznámkami? (vybarvuješ, podtrháváš je)	1	2	3	4	5
21. Děláš při učení ráda pokusy, experimentuješ?	1	2	3	4	5
22. Baví tě něco vytvářet rukama?	1	2	3	4	5
23. Vyhovuje ti, když se můžeš při učení pohybovat?	1	2	3	4	5

Preference mozkové hemisféry	Škála hodnocení				
24. Jsi raději, když ti někdo přesně řekne, co máš při učení dělat a nemusíš to vymýšlet sama?	1	2	3	4	5
25. Děláš obvykle více věcí současně?	1	2	3	4	5
26. Než se něco naučíš, musí ti to dávat smysl?	1	2	3	4	5

Reflexivnost x impulzivita	Škála hodnocení				
27. Když se tě učitel na něco zeptá, máš tendenci odpovědět ihned, aniž by sis byla odpovědí jistá?	1	2	3	4	5
28. Brzdí tvůj projev strach z toho, že uděláš chybu?	1	2	3	4	5

29. Přemýšlela jsi někdy o svém stylu učení?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
