

# **Styly učení a možnosti jejich rozvoje ve výuce jazyka anglického**

Bronislava Hašpicová

---

Bakalářská práce  
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Univerzitní institut

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzitní institut

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2005/2006

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bronislava HAŠPICOVÁ**

Studijní program: **B 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Styly učení**

Zásady pro vypracování:

1. Zpracování teoretické studie – základní východisko pro teoretickou část
2. Zpracování metodiky výzkumné části
3. Zpracování výzkumné části
4. Doporučení pro praxi

Rozsah práce:  
Rozsah příloh:  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

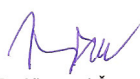
FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha: Portál, 1997.  
GARDNER, H. Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál, 1999.  
KALHOUS, Z. – OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002.  
MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky. Brno: CDVU MU, 1996.  
MAŇÁK, J. Narys didaktiky. 3. vyd. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.**  
Ústav pedagogických věd  
Datum zadání bakalářské práce: **3. března 2006**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **13. června 2006**

Ve Zlíně dne 3. března 2006



  
prof. Ing. Roman Prokóp, CSc.  
*prorektor*

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*ředitel ústavu*

## **ABSTRAKT**

Těžištěm této práce je akční výzkum ve výuce anglického jazyka žáků střední školy. Práce se opírá o teoretická východiska učení žáků. Poukazuje na prolínání práce pedagoga a sociálního pedagoga. Výsledky výzkumu prokázaly, že učitel musí koncipovat výuku žáků s ohledem na styly učení a jim přizpůsobovat i hodnocení.

Klíčová slova: styly učení žáků, vyučovací styl učitele, pedagogická situace, dotazník stylu učení, diagnostikování stylů, možnosti ovlivňování stylů učení, interakce žák – učitel, výukové metody

## **ABSTRACT**

Focus of the work is operational research in teaching of English language in secondary school. The work comes in theories of teaching pupils. It points on relationship both work of teacher and social pedagogue. Results of the research showed that teacher has to conceive teaching of pupils with respect of their learning styles and adapt their classification.

Keywords: learning styles of pupils, teaching style of a teacher, pedagog situation, questioner of learning styles, diagnosing of styles, possibilities of influence of learning styles, relation pupil- teacher, teaching methods

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc. za pomoc, podporu a podnětné připomínky, kterými vedl moji práci.

*Motto*

„Metoda nás učí získávat čas.“

J. W. Goethe

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 VÝCHOZÍ ÚVAHY</b> .....	<b>10</b>
1.1 SOCIÁLNÍ UČENÍ SMĚŘUJÍCÍ OD SPONTÁNNÍHO UČENÍ POD VLIVEM SKUPINY K UVĚDOMOVANÉMU UTVÁŘENÍ POSTOJŮ A HODNOTOVÉ HIEARCHIE .....	11
1.2 ROZLIŠENÍ ZÁKLADNÍCH STYLŮ UČENÍ .....	12
1.3 DIAGNOSTIKA STYLŮ UČENÍ .....	14
1.4 OVLIVŇOVÁNÍ STYLŮ UČENÍ.....	15
1.4.1 Způsoby ovlivňování stylu učení.....	17
<b>2 EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>21</b>
2.1 UČENÍ JAKO ČINNOST SPOJENÁ SE ZAPAMATOVÁNÍM .....	21
2.2 UČENÍ JAKO ČINNOST SPOJENÁ S MYŠLENÍM.....	22
2.3 UČENÍ JAKO ČINNOST SPOJENÁ S ÚROVNÍ MOTIVACE .....	25
2.4 UČENÍ JAKO ČINNOST SPOJENÁ S POZORNOSTÍ.....	26
2.5 UČENÍ JAKO ČINNOST SPOJENÁ S POSTOJI .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>3 VÝZKUM STYLŮ UČENÍ U ŽÁKŮ</b> .....	<b>31</b>
3.1 POPIS VZORKU ŽÁKŮ .....	31
3.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU.....	31
3.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	32
3.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ .....	34
3.5 ZÁVĚR PLYNOUCÍ Z VÝSLEDKŮ TESTU .....	40
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>42</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>43</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>44</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>44</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>46</b>

## ÚVOD

Jako studující sociální pedagogiky s mnohaletou praxí učitelky cizích jazyků jsem hledala téma pro svoji bakalářskou práci tak, aby vycházelo ze studovaného vědního oboru a současně bylo blízké mé pedagogické praxi. Zvolila jsem hlubší prozkoumání stylů učení a hledání možností jejich rozvoje jako námět své bakalářské práce z toho důvodu, že se denně snažím o soulad mezi stylem učení žáků a stylem své práce. Vztah mezi stylem učitele a stylem učení žáků není jen tématem didaktickým. Podobně jako se pedagogická teorie a praxe prolínají, prolínají se i dimenze didaktická a sociální v práci pedagoga. Podstatou kvalitativního výzkumu, který je součástí této práce, je vztahem mezi stylem učení žáků a stylem mé výuky, a také vztahy stylu učení žáků a dalších proměnných, jak dále podrobněji uvádím.

Při výuce se snažím své žáky zaujmout tak, aby učení se cizímu jazyku nepřijímali jen jako jeden z mnoha předmětů, nebo jako prostředek k tomu, aby byli jednou „cennější na trhu práce“, jak často sami uvádějí jako důvod studia jazyků. Dobrá znalost cizího jazyka žákům opravdu otevírá dveře k poznání jiné kultury, k získání nových poznatků i přátel a celkově obohacuje jejich život o nové dimenze. Proto při výuce používám co nejvíce rozmanitých stylů učení, aby žáci pocítili, že výuka jazyků je něčím naprosto jiným, než výuka jiných předmětů. Je pro život a ze života musí vycházet. Znalost jazyka má být využitelná v praktickém životě, a proto i výuka musí být pestrá. Má napodobovat nejrůznější životní situace tak, aby žáky opravdu přesvědčila o nezbytnosti jazykového studia.

Pro větší přehlednost a zmapování situace ve třídě několikrát za školní rok vedu se žáky besedu o tom, které učivo je za poslední období zaujalo, které je obtížné a proč. Výsledky takového povídání jsou pro moji práci velmi užitečné a napomáhají mi nalézat nové metody a triky, jak mohu svým žákům učení usnadnit. V rámci jedné z takových besed mi také žáci namalovali jejich pohled na jednotlivé dovednosti, jako např. pravopis, čtení, gramatiku, poslech apod. V příloze č. 1 jsou výsledky jejich grafického znázornění náročnosti, oblíbenosti a neoblíbenosti jednotlivých disciplín. I přesto, že obrázky mohou vypadat poněkud humorně, považuji je za důležité svědectví vztahu jednotlivých žáků k určitým dovednostem. Zejména u gramatiky jsem si musela uvědomit, že musím počítat přímo se strachem žáků z každého nového učiva, že můj styl práce musí být takový, aby žáci na svůj strach z něčeho obtížného zapomněli. Vždy je důležitá atmosféra ve třídě, a to taková, aby

žáci byli uvolnění a po přehledném a srozumitelném výkladu učiva byli sami přesvědčeni, že začínají chápat něco zajímavého, co se jim opravdu vyplatí znát. Ovšem boj s pověřčným strachem z gramatiky je „běh na dlouhou trať“, protože postoje žáků se nemění ze dne na den. Pocit dobře prováděné výuky mám tehdy, když se žáci oprostí od napětí a pracují s chutí.

Toleruji vyšší hladinu hluku ve třídě, pokud se jedná o šum způsobený zaujetím pro práci a dotazy k zadané práci.<sup>(1)</sup> /Jednou při hodnocení v závěru hodiny se jedna žačka o takové vyučovací hodině vyjádřila, že je nechávám „učit se po svém“. Toto hodnocení mne potěšilo, neboť jsem ráda, že moje snaha vtáhnout žáky do jednotlivých úkolů na ně působí nenásilně, že moje úsilí není v popředí, právě naopak./ Postupně jsem si ve svém poznámkovém deníku zaznamenala celou řadu stylů učení, které jsem rozpoznala u žáků, o které jsem se obohatila na konferencích pro učitele angličtiny organizovaných Britskou radou a rovněž jsem si zaznamenávala poznatky kolegů. Tyto poznámky jsou sice užitečné, ale nepřehledné.

Záměrem v této práci tedy je utřídit své teoretické a praktické poznatky o stylech učení. Ve druhé části práce jsem sestavila dotazník o 25 otázkách, který mi napomáhá rozpoznat styly učení u žáků maturitní třídy, a dále analyzuji jeho výsledky. Pro tuto práci jsem zvolila jen 10 proměnných z celé spousty jiných, které ovlivňují styly učení.



## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOZÍ ÚVAHY

V této práci se zabývám styly učení žáků, ale to neznamená, že učení se něčemu novému, novým znalostem či praktickým dovednostem, je doménou pouze žáků. Člověk se učí po celý svůj život a po celý život hledá vhodné, vyhovující styly učení, tedy takové styly, díky kterým se co nejlépe a co nejrychleji naučí to, co se naučit chce či potřebuje.

Styl učení je popisem způsobu, jakým se jednotliví žáci (lidé) učí, jaký způsob učení preferují, a to vůbec neznamená, že to musí být styl nejlepší, do stylů učení musíme zahrnout i ty špatné styly a na nich demonstrovat a žákovi vysvětlit, proč jsou pro něho špatné a nevhodné.

Jestliže pracujeme s pojmem učení, je nutné úvodem definovat, co tento pojem znamená. Jak uvádí Kern: „Učení je tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole). Učíme se pozorováním, procvičováním a vhladem (nikoli zráním či únavou, které také vyvolávají určité změny v chování).“ (Kern, 1999, s. 25)

Jedná se o proces velmi složitý, který vychází ze záměrné a někdy i nezáměrné činnosti, a výsledkem je dosažení určitých znalostí, osvojení dovedností a návyků, ale také má vliv na utváření postojů a správné rozpoznávání hierarchie hodnot.

Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij zjistil, že klíčem k úspěchu v učení je sociální interakce. Ve spolupráci s druhými, s rodiči, dětmi i dospělými, se naučíme více než o samotě. Odmítl názor, že inteligence je neměnná. Všichni máme to, co nazval „pásmem nejbližšího rozvoje“. Tímto pojmem Vygotskij odkazuje k našemu potenciálu dosáhnout více, než bychom v daném okamžiku dokázali sami. Nikdy nevíme s jistotou, jak daleko až toto pásmo dosahuje. Úkolem učitele je pokusit se tento potenciál v žácích naplnit. Hlavním prostředkem jak toho dosáhnout, je užívání řeči. (Fisher, 1995, s. 47)

Ve školním prostředí dochází ke dvěma základním druhům učení: přímému a nepřímému – takto můžeme tedy rozlišit druhy učení podle činnosti a podmínek. Dalším tříděním druhů učení může být podle stupňování jeho složitosti: učení na základě podmiňování, učení vyhasínáním, habituální učení, učení vtiskováním, latentní učení. Pak následují složitější aktivní druhy učení: senzomotorické a percepční učení, imitační, diferenciační, explorační

učení a skupinové učení. Zabýváme čistě lidskými druhy učení. Jejich rozdělení uvádí J. Musil následovně:

verbální učení, založené na paměťovém učení, při kterém se uplatňují především asociační zákony frekvence a retence, probíhá na základě tří metod: metody podtržených členů, metody osvojení a metody úspor, počíná v raném dětství na základě první signální soustavy, vytvářením podmíněných signálů tvořících ve svém souboru druhou signální soustavu – signálů registrovaných ve zvukové a později v písemné formě. Pojmově paměťové učení (rozvinutější forma latentního učení podmíněná procesy tvoření a osvojování pojmů, které jsou zapamatovány a využívány v rámci myšlenkových procesů – kognice a při řízení činnosti, jednání a chování jedince). (Musil, 2005, s. 36)

Problémové učení (učení řešením problému či učení myšlením je základem problémového vyučování a představuje syntézu všech uvedených druhů učení vedoucích k formování myšlenkových operací podmiňujících změny chování jedince).

## **1.1 Sociální učení směřující od spontánního učení pod vlivem skupiny k uvědomovanému utváření postojů a hodnotové hierarchie**

Inovační učení - učení na celý život (popř. učení jako futurální příležitost), které se vyznačuje znaky: anticipace, autonomie, vázanost hodnoty, participativnost, dialogičnost a interaktivnost.

Nejprve se zamysleme nad tím, co vlastně je *styl* učení, co označujeme jako styl učení. Je to vlastně individuální způsob, jakým si žák osvojuje znalosti, je to jeho osobní cesta, jak získat vědomosti v jednotlivých předmětech. Tento způsob učení vychází ze žáka samotného, z jeho osobního přístupu, z důvodu - proč se učí, čili z jeho motivace a jeho záměru, plánovaného cíle, který chce dosáhnout. Podle L. Strnada je studijní styl určitým způsobem učení, jemuž v daném období dává žák přednost před jinými. Faktor času zde hraje velmi důležitou roli, jak vyplývá ze Strnadovy definice, protože styl učení se mění v závislosti na čase, což souvisí se získanými dalšími novými zkušenostmi žáka, eventuálně se změnou motivace v čase. (Strnad, 1989, s. 53-61)

Stejný žák se stejnému předmětu, např. angličtině, učí jinak ve věku např. deseti let, jinak jako začínající středoškolák, který už má pravidelné studijní návyky, jinak jako maturant, který se již setkal s praktickým užitím jazyka při nějakém kratším studijním pobytu.

Pro větší přehlednost si rozdělíme styly učení na jednotlivé typy z určitého úhlu pohledu. Existuje mnoho různých typologií. Zabývám se rozdělením do jednotlivých typů podle záměru žáka, čili mě zajímá, jaký záměr žák sleduje. V souladu s tímto záměrem pak žák volí určitý postup učení a tento postup ovlivňuje efektivnost učení a jeho výsledky. Žákovy záměry se mohou lišit, proto může být různý zvolený postup učení a právě tak jiné mohou být i výsledky učení. Z toho plyne, že stylů učení musí být celá řada.

## 1.2 Rozlišení základních stylů učení

Rozdílnost stylů učení nás zajímá především proto, abychom mohli posoudit jeho efektivitu u různých žáků a pak mohli dospět k diagnostice. Jsou známé případy žáků, kteří vyseďávají nad učením celé odpoledne a večery, ale jejich výsledky přesto jsou průměrné či podprůměrné. Jiní naopak věnují učení méně času s poměrně dobrými výsledky. „Efektivitou tedy rozumíme poměr mezi výsledky učení a množstvím vynaloženého času a prostředků, úsilí.“ (Čáp, 1995, s. 52)

Pro žáka je pochopitelně výhodné učit se s vysokou efektivitou, tzn. rozdělit si čas na studium a čas na relaxaci a např. sport a jiné záliby tak, aby obojí zvládl s dosažením dobrých výsledků. Učení musí mít výsledky, pokud však nemá, měl by žák svoji situaci vyhodnotit a hledat řešení. V současné době je na trhu dostatek příruček a učebnic, které mohou žákům posloužit k vyřešení problému. (Kern, 1999, s. 52)

Autor hned úvodem zdůrazňuje, že bez opravdového osobního úsilí nelze očekávat žádné výsledky. Nejprve by si žák měl udělat čas na následující dotazník.

### DOTAZNÍK O UČENÍ

Když se učím, postupuji většinou takto:

.....  
.....

mám potíže:

.....

na počátku:

.....

s rozčleněním:

.....

se soustředěním:

.....

s pamětí:

.....

při zkoušce:

.....

z následujících důvodů v těchto předmětech:

.....

se špatnými známkami:

.....

chtěl/la bych změnit následující:

.....

.....

Jestliže najdete na následujících stránkách cokoli, co se vám bude hodit pro dosažení žádaných změn, ihned si to poznamenejte. Chci vyzkoušet:

.....

.....

.....

Za nějakou dobu, asi za dva až čtyři týdny, svůj pokus zhodnoťte.

Užitečné se mi zdá, pokračovat chci v:

.....

.....  
.....  
.....

Dále autor doporučuje: plánování – rozdělit si úkoly v určitém časovém harmonogramu, soustředěnost na práci, zvědavost, zaměření na získávání úspěchů, tj. dobrých známek, radí využívat různé techniky a triky k učení, jako je třídění informací, podtrhování, kartičky a mnemotechnické pomůcky, a šířeji popisuje cílenou přípravu na zkoušky.

### 1.3 Diagnostika stylů učení

Rozpoznat jednotlivé styly učení je důležité a výhodné, jak pro žáka, tak pro pedagoga pro zvýšení efektivity práce obou. Existují desítky metod, jichž se ve světě užívá při diagnostice stylů učení. Musíme se rozhodnout, z jakého hlediska chceme danou problematiku zkoumat. Jestliže začneme diagnostikovat styly učení žáka, znamená to, že nastupujeme cestu promyšlené spolupráce s ním, cestu velmi náročnou, z hlediska psychologického i pedagogického.

Tato cesta ovšem v současnosti není běžným trendem v našem školství. Nejběžnější způsob výuky je hromadné vyučování, snad jen při výuce jazyků se používá skupinové vyučování. Pokud se někdy v našich školách objevuje individuální výuka, neznámá to, že důvodem pro její aplikaci je rozdíl v žákovských stylech učení. Individuální výuka se obvykle uplatňuje v případech dlouhodobé nemoci žáka, po jeho návratu do školy je mu individuálně předneseno zameškané učivo, zejména u jazyku se jedná o ty části lekcí, které jsou náročné na výslovnost, a proto by je žák nemohl zvládnout formou samostudia. Hromadné vyučování se potom od takového, tzv. individuálního vyučování, vlastně neliší a učitel může mít pocit, že jeho práci není co vytknout. Pro žáky je takový způsob sice přijatelný už proto, že je naprosto na našich školách převažující, ale zároveň se jim může jevit jako málo zajímavý, protože postrádá zpětnou vazbu z jeho pohledu. Jedinou reflexí pak zůstávají testy. Hromadné vyučování je omluvitelné a přijatelné u mladých a nezkušených pedagogů, kteří teprve hledají své místo v celé pedagogické práci a postupně by se měli dopracovat k jiným pedagogickým postupům.

Učitelé s mnohaletou praxí, ale také mladší učitelé s opravdu upřímným zájmem o svoje povolání a o žáka, by určitě měli diagnostikovat žákovské styly učení. Toto diagnostikování jsou ve své podstatě postupy, kdy učitelé na základě své zkušenosti a intuice rozpoznávají jednotlivé styly učení svých žáků. Na základě tohoto poznání - diagnózy - potom rozhodují o svých vyučovacích postupech. Jako příklad uvádím: Při vysvětlování nové gramatické lekce učitel předem vysvětlí, proč právě toto učivo navazuje na to předchozí a k čemu bude žákům užitečné. Potom je vhodné formou konverzačních her ověřit především u slabších žáků, že znají učivo předchozí, čili touto zábavnou formou vlastně zopakovat minulé učivo. Po vysvětlení nové problematiky pak jednotlivé skupinky, přibližně po třech žácích, se pokusí zřetelně formulovat pravidlo pro probranou gramatiku. Společně pak skupinky porovnávají výsledky: diskutují o tom, které pravidlo nejpřesněji vysvětluje danou problematiku. Učitel musí kontrolovat a diskutovat se slabšími žáky, aby pochopili, v čem bylo jejich zpracování zadání chybné či nepřesné. Nesmí nastat stav, že by si všichni pouze opsali od nejdovednější skupinky jejich verzi.

#### 1.4 Ovlivňování stylů učení

Jestliže souhlasíme s nezbytností diagnostikování stylů učení u žáků, dáváme tím najevo souhlas s takovými styly výuky, které berou na vědomí žákův styl učení. Je tedy zřejmé, že jej budeme akceptovat, avšak současně tento styl citlivě ovlivňovat a měnit.

Toto ovlivňování může mít různou povahu i míru rozsahu. V některých případech usoudíme, že k dosahování optimálních studijních výsledků stačí žákův styl učení ovlivnit pouze v některých aspektech, pak by se jednalo o částečné ovlivňování stylu učení. Učitel promyšleně mění jen některé aspekty žákovských stylů učení. Je vhodné podporovat u žáků ty postupy, které žáci spontánně využívají, a podle odborných poznatků jsou pro učení výhodné, účelné a efektivní. Tyto postupy budeme se žákem společně rozvíjet i tehdy, pokud jsou vyloženě osobité až originální. Na druhé straně však musíme současně eliminovat jeho postupy, na které je zvyklý, ale které nejsou účinné. Hodnocení jednotlivých stylů by mělo probíhat v rámci diskuse spolu se žákem takovým způsobem, aby formou otázek a odpovědí sám objevil, že je pro něho výhodnější od některých osobních stylů upustit, protože si sám mohl ověřit, že nejsou účinné. (Není možné žákovi direktivně stanovit, který styl je dobrý a který špatný.) Preferuje – li jeden žák samostatné zpracování např. poslechového

cvičení a jiný práci ve skupině, nemůžeme jednoznačně říci, že jeden z těchto přístupů je špatný.

Pokud se má jednat o ovlivňování s cílem dosažení celkové změny, pak si uvědomíme, jak je důležité znát diagnózu žákova stylu učení. Jenom za těchto podmínek je pedagog schopen úspěšně zvolit strategii a podle ní cíleně vybrat rozdílné postupy při jednání s jednotlivými žáky. Učitel by se měl přizpůsobit žákům, tzn. přizpůsobit svůj tematický plán tak, aby byl volnější a nsvazoval žáky i učitele danými termíny, bez ohledu na pochopení a procvičení učiva. Je nutné stanovit volnější pravidla pro průběh výuky a hlavně volit odlišné vyučovací metody.

Ovlivňování žakovského stylu učení může probíhat jeho vlastní autoregulací, protože dobře motivovaný žák se snaží sám najít takové způsoby učení, díky kterým dosáhne lepších výsledků, dále toto ovlivňování může vycházet z činnosti učitele a dále také existují počítačové programy, které zpracují diagnostické údaje. Žáci zpracují určitá zadání a dotazníky, které jim počítač zadá a ten potom vyhodnotí výsledky. Díky tomuto speciálnímu programu se dozvědí jednotlivá doporučení, jak se mají učit. I v tomto případě však nelze přehlédnout významný podíl práce učitele, nemůžeme soudit, že počítač sám diagnostikoval a doporučil. Dokonce i styl autoregulace není způsobem, kdy by byl žák ponechán na prsto sám sobě, ať předvede, co umí, jak je schopen se zdokonalovat. Autoregulace - pokud má probíhat smysluplně a účelně-má jednu důležitou podmínku a tou je diagnostika, se kterou má být seznámen učitel i žák. Oba znají diagnózu individuálního stylu učení a žák pod odborným dozorem učitele začíná pracovat sám na sobě. Někdy je do tohoto procesu zapojen školní či poradenský psycholog, někdy i rodiče. Míra řízení sama sebe se pochopitelně mění s věkem, měla by s věkem narůstat. Jestliže žák na základní škole vykonává své školní povinnosti jen na pokyn učitele a rodičů, pak už tady by měl být vývoj autoregulace a difference mezi žákem na nižším a vyšším stupni základní školy. U středoškoláka a vysokoškoláka by měla být autoregulace neoddelitelnou součástí jeho stylu učení.

Jak vypadá situace, pokud na ovlivňování stylu učení žáka pracuje jeho učitel? Tady dochází k určitému střetu. Žák se vyznačuje určitým stylem učení, učitel má svůj vyučovací styl. Vyučovací styl učitele nemusí vyhovovat stylu učení daného žáka. Zkušený učitel si uvědomí tento nesoulad. Má možnost obhajovat svůj styl v rámci diskusí s učitelem, ovšem další možnost je, že se takzvaně zařadí, rozhodne se nevybočovat z řady, neprovokovat a vzdá se svého stylu. Další vzdělávání učitelů angličtiny je sice na dobré úrovni, učitelé se



mohou přibližně dvakrát ročně účastnit jednodenních až třídních seminářů, kde jsou seznamováni s nejnovějšími trendy a učebnicemi angličtiny. Učitel je však spíše v roli pasivního příjemce myšlenek a nápadů a jejich vyzkoušení se děje mezi kolegy samotnými během seminářů. Daleko důležitější je ověření si a vyzkoušení těchto novinek v interakci s žáky. Učitel zde vyslechne několik podnětných přednášek, je mu doporučena literatura a také se může kognitivní metodou učit sledováním videozáznamu vzorových hodin. Určitě by učitelé uvítali možnost účasti na speciálním výcviku, zaměřeném na změnu žákovského stylu učení. Součástí takového kurzu by měl být výcvik v diagnostikování, protože zatím v praxi i tato důležitá záležitost probíhá cestou pokusů a omylů. Možnost setkat se ve vybraných třídách se žáky s různými styly učení by přineslo učitelům praktické zkušenosti a možnost erudovaně provádět výzkum beroucí v úvahu žákovské styly učení. Součástí takového školení by měla být doporučená literatura, ve které se uvádí, jak jednat se žáky, vyznačujícími se určitým stylem učení. Vítány by byly i videokazety pro učitele názorně ukazující, jak při vyučování reagovat na různé žákovské styly učení a jak ovlivňovat žákovské styly učení prostřednictvím) domácích úkolů.

#### 1.4.1 Způsoby ovlivňování stylu učení

Úkolem opravdové školy není jenom vyučovat a odpřednášet žákům učivo a pak je vyzkoušet. Opravdová škola má žáky naučit způsobu, jak se učit a tento způsob stále zdokonalovat a toto nemá žák uplatňovat pouze ve školním edukačním procesu, tuto touhu zdokonalovat své učení si má žák odnést do života, stále ji prosazovat. Robert Fisher (1997, s. 27) uvádí příběh z dětství Isidora Rabiho, jaderného fyzika a nositele Nobelovy ceny: „Jeho matka mu po návratu ze školy nedávala obvyklou otázku: Tak co jste se dnes ve škole učili? Místo toho se ho ptávala: Izy, položil jsi dnes dobrou otázku?“ Jednou z cest, jak žák může řídit své učení, jsou otázky.

Žák se má ptát učitele, jak se má naučit novému učivu, má existovat dialog na závěr probraného učiva o tom, jak na to. Učitel má doporučit několik stylů pro domácí práci, se zřetelem na takové styly učení, jaké se v jeho třídě vyskytují. Bohužel, však ve skutečnosti otázka žáka „Jak se toto mám naučit?“ bývá často pouhou otázkou bez odpovědi, hlasem volajícím na poušti či tzv. řečnickou otázkou, u které učitel ani neuvažuje o odpovědi. Žák, který se umí ptát a pokládá otázky takovým způsobem, aby postupně pronikal do nového

učiva, sám ovlivňuje svůj znalostní růst, ale taková komunikační dovednost se mu vyplatí v životě i v mnoha jiných směrech.

Autoregulace se postupně vyvíjí, jinak se ptá a organizuje svoji školní práci žák základní školy nižšího stupně, jinak středoškolák. Postupně dochází ke změně stylů učení také v závislosti na sociálním prostředí, protože na podnětech v jeho okolí je závislé jeho celkové vyzrávání spolu s dozráváním stylu učení. Důležitými osobami jsou pro žáka jeho rodiče, kamarádi a pochopitelně ne na posledním místě učitelé. Zkušenosti ukazují, že přelomové období bývá mezi 11 až 14 lety.

Další příklady autoregulace žáků uvádí Grow (1991).

Navrhl model, který je pro reálný život velmi užitečný (Grow, 1991, s. 37). Model nese označení SSDL (Staged Self-Directed Learning), což v překladu znamená *fázované samostudium*. Předpokládá, že žák postupně prochází čtyřmi vývojovými stadii, která se liší postavením žáka, rolí učitele a vyučovacími metodami, které zde dominují.

1. *stadium*: Žák je v závislém postavení, učitel zastává roli experta, autority, direktivního trenéra. Výuka je postavena na výkladu, přesvědčování a neustálém procvičování. Centrem učitelova zájmu je učivo, nikoli žák.
2. *stadium*: Žák se stává zainteresovaným, projevuje zájem, učitel funguje v roli zasvěceného průvodce, člověka motivujícího. Učitel žáky povzbuzuje, pomáhá jim vyznat se v sobě, nacházet životní cíle, poznávat individuální zvláštnosti, včetně stylu učení.
3. *stadium*: Žák se stává plně zaangażovaným na svém rozvoji. Zabývá se hlouběji sám sebou, zamýšlí se nad postupy, jimž se učí, přemýšlí o svém okolí, kultuře o hodnotách. Učitel přebírá novou roli partnera, facilitátora. Učitel spíše nabízí metody, techniky, žák si volí sám.
4. *stadium*: Žák se ujímá řízení sebe sama. Formuje si své vlastní cíle a kritéria hodnocení, přebírá odpovědnost za průběh a výsledky svého učení. Učitel deleguje část svých kompetencí na žáka, ustupuje do role konzultanta, kolegy. Žák si rozvrhuje vlastní činnost, zpracovává samostatné písemné práce, řeší projekty, provádí experimenty, stáží v reálném provozu.

V reálné školní praxi mohou nastat případy, kdy mezi žákem a učitelem není ideální soulad, spíše je běžné, že mezi jejich styly učení je určitá míra nesouladu. Pokud chce učitel promyšleně ovlivňovat žákovské styly a vést žáky k autoregulaci, je nutno pracovat postupně po etapách. Nejprve je nutno získat od žáka nejlépe jeho vlastní písemný popis postupů, včetně jejich zdůvodnění, žák se má sám zamyslet nad svojí prací. Další etapou by mělo být předvedení určitého spektra možných stylů a strategií učení, s upozorněním na jejich výhody a nevýhody. Žák by si měl pod vedením učitele vyzkoušet takové postupy, které dosud nepoužívá. Další krok spočívá v nacvičování účinných strategií, rozšiřování žákova repertoáru postupů, ověřování nových strategií při řešení vhodně vybraných úloh, navozování pozitivního sociálního klimatu.

Polský pedagog Zbigniew Pietrasinski (1968, s. 27) konstatuje, že je obtížné stanovit obecné pravidlo učení, neboť existuje značná variabilita podmínek, za kterých konkrétní učení probíhá. Jsou to podmínky subjektivní i objektivní, které neumožňují stanovit nějaký hotový a všeobecně platný návod, který by vždy vedl k jednoznačnému výsledku. V citované knize Pietrasinski uvádí dotazník *Umíš se správně učit?*:

„Instrukce: Odpověz upřímně na tyto otázky. Vypiš na lístku pořadová čísla otázek a slova ANO-NE . A podle své odpovědi na jednotlivé otázky podtrhni u každého čísla ANO či NE.

1. Napadnou ti v průběhu hodiny, přednášky nebo samostatné četby otázky, které by svědčily o tom, že přemýšlíš? ANO-NE
2. Žádáš, aby ti byly vysvětleny věci, které bys při určitém úsilí mohl pochopit sám? ANO-NE
3. Vyskytují se u tebe případy, že něco nabífluješ, aniž tomu rozumíš? ANO-NE
4. Když studuješ učebnici, vyhledáváš někdy z vlastní iniciativy nějaké pomocné prameny, abys lépe pronikl do učiva? ANO-NE
5. Když píšeš referát, spokojíš se s pasivní interpretací obsahu přečteného? ANO-NE
6. Máš ve zvyku vyzvídat na svém příteli, který pracuje v témže oboru, zajímavé poznatky? ANO-NE

7. Máš ve svých knihách a poznámkách nepořádek, takže musíš stále něco hledat?  
ANO-NE
8. Trvá ti dlouho, než se pustíš do práce? ANO-NE
9. Nasazuješ rychlé tempo práce až den před stanoveným termínem jejího ukončení?  
ANO-NE
10. Když odcházíš z domu, bereš si s sebou nějaký materiál, abys mohl číst nebo si něco opakovat za jízdy, po dobu, kdy stojíš ve frontě apod.? ANO-NE
11. Ztrácíš mnoho času tím, že dobrovolně nasloucháš povídání nebo tím, že sám povídáš? ANO-NE
12. Máš pocit, že ztrácíš mnoho času, jenž bys při dobré vůli mohl lépe využít? ANO-NE
13. Činí tvé normální tempo četby lehkého textu aspoň 250-300 slov za minutu? ANO-NE
14. Pročítáš si poznámky aspoň z nejobtížnější hodiny – přednášky nebo z učebnice hned po výkladu (nejvýš druhý den)? ANO-NE
15. Máš nějaký systém v opakování učiva, který se opírá o zákony paměti? ANO-NE
16. Je tvým pracovním plánem školní rozvrh, úkoly a pokyny, které dostáváš od učitele? ANO-NE

Vyhodnocení: Tyto otázky nevyčerpávají všechny problémy související s technikou učení, přesto je nebudeme rozšiřovat. Za každé podtržené ano u otázek 1,4,6,10,13,14,15 a ne u otázek 2,3,5,7,8,9,11,12,16 si připočti po jednom bodě. Čím více se součet vzdaluje 16, tím více musíš vykonat, abys zlepšil svoji práci.

## 2 MOJE ZKUŠENOSTI S RŮZNÝMI STYLY (TYPY) UČENÍ

Jak je již uvedeno, diagnostika v pedagogice je velmi složitý proces. Diagnostikou stylů učení rozumíme také diagnostiku zapamatování a učení. Staré anglické přísloví říká: *Pamatuješ si jen to, co znáš a znáš jen to, co si pamatuješ*. Rozvinout u žáků schopnost učit se, to je jedním z hlavních úkolů školy vůbec. Proces učení, tato složitá činnost je spojena s pamatováním, dále s myšlením, úrovní motivace, pozorností a postoji. (Mojžíšek, 1986, s. 25)

### 2.1 Učení jako činnost spojená se zapamatováním

V posledních letech existuje v naší zemi tendence podceňovat paměťové učení, učení by hard, jak výstižně říká angličtina -výraz hard tady naznačuje tu námahu, spojenou s tímto druhem učení. Česky říkáme tomuto stylu učit se z paměti. Jistěže je velmi dobré a pro žáka výhodné, pokud disponuje logickou pamětí, kdy si žák pamatuje na základě vztahů, které poznal.

Ovšem mechanická paměť, kterou žáci aktivují při učení se z paměti, poskytuje také určité výhody, které žák odhalí právě až tehdy, kdy se přinutí naučit se z paměti nějaké učivo. Samozřejmě ne každé učivo je vhodným objektem k trénování mechanické paměti. Rozhodně není vhodné se naučit z paměti výklad určité gramatiky tak, že žák je schopen toto učivo odříkat a současně tomuto učivu nerozumí.

Vhodným materiálem k paměťovému učení je například báseň nebo píseň u začátečníků, u mírně pokročilých žáků kratší text zahrnující např. určité angloamerické reálie. Zadáni domácí práce naučit se přesně sto slov z učebnice o Georgu Washingtonovi nevyvolá u žáků nadšení. Obvykle je vhodné motivovat žáky příslibem výborné známky pro ty, kteří v příští hodině prokáží znalost textu, i když pochopitelně příležitost předvést své znalosti dostanou všichni. Tu skutečnost, že učení se z paměti je dobré a výhodné, ne jenom pro výbornou známku, žáci ale postupně časem objeví sami a pak už při dalších podobných zadáních tolik neprotestují, jako tomu bývá při první domácí práci v tomto stylu.

Tak například perfektní znalost textu o životě George Washingtona jim zaručuje např. to, že nikdy nebudou váhat nad správným pravopisem jeho jména, v zeměpisu mohou uplatnit znalost souvislosti mezi jeho jménem a jménem hlavního města Spojených států amerických.

kých, v dějepise dovedou chronologicky zařadit Washingtona do posloupnosti prezidentů USA časového období a tak by bylo možné pokračovat. Nastává tady tolik žádoucí provázanost předmětů. Na mechanickou paměť nenásilnou formou plynule navazuje činnost paměti logické.

Ovšem nezapomeňme, že těmto výsledkům předcházelo učení se textu z paměti. Nelze přehlížet, že mechanická i logická paměť se u žáků vyskytuje v různé míře, podle jejich individuálních fyziologických zvláštností, ale nebylo by správné jen jednu z nich procvičovat, na úkor druhé. Pokud jde o žáky, kteří jsou už pokročilí a jsou schopni v jazyce komentovat a vysvětlovat gramatická pravidla, pak se mechanická paměť uplatňuje při učení tzv. vzorových vět. Jedná se o věty zahrnující daný gramatický jev v podobě naprosto typické.

V souhrnu pak se dá říci, že žák učivu rozumí, a na příkladech je schopen přesně demonstrovat jeho využití. Ovšem věta platí i obráceně. Pokud si žák s lepší mechanickou pamětí vybaví nejprve příkladovou větu, potom na jejím základě je schopen vysvětlit pravidlo pro gramatický jev platící. Takže, i když je v současnosti u nás metoda učení se z paměti tak často zatracovaná, svoje nezastupitelné místo mezi styly učení má.

## 2.2 Učení jako činnost spojená s myšlením

Myšlení je zprostředkovaný a zobecňující, abstrahující způsob poznávání, který vede k poznání podstatných, obecných vlastností předmětů a jevů i souvislostí (vztahů) mezi nimi. (Chudý, 2004, s. 31)

Do tohoto složitého procesu se zapojuje celá osobnost člověka. Jedná se tedy o náročnou a únavnou činnost. Myšlení proto člověk aktivuje pouze, když je to nutné, žák tedy musí mít dobrou motivaci, o které budu hovořit později. Žák aktivuje myšlení tehdy, pokud se nutně chce něco dovědět, pokud má zájem řešit určitou složitou situaci, rozpoznat souvislosti vedoucí k řešení určitého problému, zkrátka když řeší danou úlohu. Psychologie říká, že učení je tendence ke změně chování, odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní. Učíme se pozorováním, procvičováním nebo vhladem (nikoli zráním či únavou, které také vyvolávají určité změny v chování). (Kern, 1999, s. 42)

Řešení úloh je tedy podstatou myšlenkového procesu a má svoji strategii. Po zmapování problému žák jej analyzuje a snaží se najít jádro problému, napadají ho možná řešení –

hypotézy, které musí ověřit. Někdy stačí je jen vyhodnotit v mozku, někdy je nutné písemné zpracování, konzultace, experiment a nakonec žák dosáhne řešení a vysloví svůj závěr. Jednotlivé myšlenkové operace jsou spojeny s jednáním, které můžeme pozorovat a tak identifikovat žakovu myšlenkovou aktivitu. Tato popsaná cesta myšlení ovšem nemusí zaručeně vést k vyřešení úlohy. Existuje ještě druhý typ myšlení, a sice prastarý způsob „pokus a omyl“, který také může a nemusí vést k výsledku, k vyřešení situace. Nevýhodou tohoto způsobu je určitý zmatek, který vede k náhodnému dosažení či nedosažení cíle.

K učení žák potřebuje oba způsoby myšlení, vedle promyšlené strategie je dobré nechat prostor pro brainstorming, tj. pro metodu, kterou můžeme česky vyjádřit heslem: Každý nápad je dobrý. Oba způsoby myšlení se výborně doplňují a při výuce určitých tematických okruhů srovnání obou způsobů vede k zajímavým poznatkům.

Kazuistika:

Ve druhém ročníku střední školy žáci mírně pokročilí se měli připravit na probírání tématu *Studování cizích jazyků*. Nejprve měl každý žák říci jednu větu související s tímto velmi širokým tématem. Zazněly věty: Jazyky jsou těžké. Jazyky jsou důležité. Znalost jazyků budeme potřebovat. Jazyky studujeme na jazykových školách. Přesto, že žáci byli vybídnuti tvořit všechny možné věty související s tématem, tvořili fádňi, velmi podobné a nudné věty. Když jedna ze žaček řekla větu „Angličtina není jen Shakespeare, mně se líbí texty od Beatles.“- byla třídou okřiknuta, že její věta je poněkud nevhodná a mimo téma. Na jednu polovinu tabule jsme napsali jednu z fádňích vět, na druhou polovinu pak tu „jinou“ větu.

V další fázi jsem žákům nabídla brainstorming s tím, že tuto metodu může požit jen ten, kdo chce. Ostatní budou tvořit věty jako na počátku, ale naším cílem je vytvořit co nejobsáhlejší osnovu k tématu *Studování cizích jazyků*. Většina třídy se shromáždila u první tabule, napsali šest dosti podobných vět, a přemýšleli co dál. Jen tři žačky pracovaly na druhé tabuli a napsaly 12 různých vět rozvinutých o další odrážky. Například: Jazykům se neučí jen žáci škol, ale i malé děti v mateřských školách, dospělí kvůli rekvalifikaci, důchodci kvůli cestování. Anglická královna čte denně Times. Více se mi líbí britská angličtina než americká. Latina je jazyk, kterým nemluví žádný národ na světě a přesto se jí vědci učí. Věty byl velmi různorodé, ale také velmi zajímavé. První skupina začala pokukovat po té

druhé, co na tu tabuli tolik píše. Postupně vznikla jedna kreativní skupina přemýšlející brainstormingovým stylem.

Na závěr ovšem opět nastoupilo metodické myšlení, protože k vytvoření použitelné osnovy tématu bylo nutné věty seřadit podle smyslu a logiky. Oba styly myšlení jsou důležité a je dobře, když vedle problematiky samotné si žáci uvědomí, jak pracovali i z hlediska psychologického, z hlediska stylů učení, což jsem jim zdůraznila.

Zejména týmová práce napomáhá žákům s méně rozvinutým myšlením také participovat na společném projektu, aniž by ty schopnější nějak sráželi v jejich aktivitě a aniž by si sami připadali tak nešikovní, že by raději zůstali v pasivitě. Někteří žáci opravdu velmi rychle chápou nové poznatky, rychle postihují podstatu věcí a ochotně spolupracují. Jejich obratnost se projevuje také v dobře položených dotazech, jsou schopni si pomáhat náčrtky, plánky, především však využívají svoje znalosti. Žáci méně nadaní, s obtížemi myšlení, začínají pracovat bez porozumění, myšlenkový záběr je úzký, a proto se často uchylují k opakování toho, co dělají ostatní.



**Obrázek 1.** Žáci spolupracují na projektu.



### 2.3 Učení jako činnost spojená s úrovní motivace

Učení bez motivace prakticky ani není možné, vědomé učení ani nenastane, pokud žák neví, že má důvod se učit. Pokud chceme ovlivňovat styl učení žáka, musíme začít motivací. Žák musí vědět, že se učí proto, že chce dosáhnout určitého cíle, osvojit si určité znalosti či dovednosti, protože jejich zvládnutí mu poskytne určité výhody. Pokud by žák takto smýšlel, jednalo by se o ideální stav. Nadanější a přemýšliví žáci takto skutečně uvažují a jejich motivace je už součástí jejich osobnosti. Ovšem v běžné třídě, nikoli výběrové, školy jsou takoví žáci v menšině. Ty ostatní se musí snažit motivovat učitel i rodina. Právě rodinné prostředí žáky a jejich motivaci utváří zásadním způsobem. Motivů, čili pohnutek k učení může být i větší počet a úzce souvisí s vnitřním světem žáka v interakci s jeho vnějším prostředím, jak ve škole, tak i v jeho rodině.

Protože mě zajímalo složení motivací ve třídách druhých ročníků, provedla jsem dále uvedený minivýzkum. Někteří žáci se učí kvůli rodičům, protože stále naléhají, požadují na svých dětech lepší výsledky. Tito žáci se učí z donucení, tedy hlavně kvůli známkám - můžeme je nazvat skupinou A pro přehlednost výsledků výzkumu. Jen nadaní žáci vědomě studují kvůli zaujatosti předmětem studia samotným, protože chtějí získat co nejvíce nových poznatků v jednotlivých předmětech – skupina C. Jakousi střední vrstvu mezi těmito dvěma skupinami tvoří žáci, jejichž motivací je vědomí, že když se budou dobře učit, budou mít jednou více peněz, než ti, kteří se učili špatně, protože dostanou lépe placené zaměstnání - skupina B. Výzkum motivací u žáků jsem provedla na středních školách v průběhu měsíce října 2005. Každý žák dostal čtvrtku papíru s tabulkou tří shora uvedených možností motivací a zadání bylo zakroužkování možnosti A, B nebo C. Výzkum ukázal následující výsledky: Jednalo se o 75 žáků druhých ročníků dvou středních škol v počtu 75 ve věku 16 a 17 let. Skupina A je tvořena 25 žačky, skupinu B tvoří 37 žáků a skupinu C pouhých 13 žáků. Stejný výzkum jsem provedla u stejného počtu žáků v maturitních ročnících dvou středních škol a výsledky byly jiné: skupinu A tvořilo 8 žáků, skupinu B 52 žáků a skupina C měla 10 žáků. Z prvního výzkumu jsem získala pouze přehled o tom, jaké motivace žáků převládají u druhých ročníků. Výsledek mě přivedl na myšlenku provést srovnání se žáky staršími, maturanty. Ukázalo se, že u starších žáků se výrazně zmenšila skupina žáků A na úkor skupiny B a skupina C se zmenšila pouze nepatrně. Poznání plynoucí z výzkumu tedy je, že žáci maturitních ročníků jsou motivováni především snahou získat v

budoucnu dobře placené zaměstnání, pouze malý počet z nich studuje ze zájmu prohloubit si znalosti, a nejmenší počet žáků maturitních ročníků je motivován přáním rodičů.

## 2.4 Učení jako činnost spojená s pozorností

Udržení pozornosti, to je právě ta složka učení, která žáky tolik vyčerpává a stojí takové úsilí. Pozornost je vědomé soustředění na daný předmět, čili na dané učivo. Pozornost je třeba trénovat a s vyšším věkem žáků se prodlužuje doba, po kterou je žák schopen se soustředit. Pro udržení pozornosti je také důležité prostředí. Jsou známé skutečnosti, že k soustředění, k zapojení selektivní pozornosti je dobré studovat v tiché místnosti, dobře větrané, s dostatečným osvětlením. Mezi žáky však kolují různé pověry, např. že je dobré při učení kouřit, procházet se po místnosti, pít kofolu a nejrozšířenější pověra je, že nejlépe se jim učí při hlasité hudbě. Poslední uvedenou pověru jsem měla jednou příležitost si částečně ověřit. Částečně proto, že se jednalo jen o malou skupinu dvaceti dvou žáků.

Příležitost k ověření se naskytl v listopadu 2005 při výuce ve druhém ročníku (žáci ve věku 16 a 17 let) v první vyučovací hodině, která začínala v 7 hodin. Toho dne začal padat první sníh a celé město jakoby ztichlo. Žáci

zvyklí na výuku v tuto dobu tentokrát nemohli udržet pozornost, viděla jsem, že se nesoustředí na učivo, které s nimi plánuji ten den probrat, ale že se stále dívají z okna na nový sníh, jak se pomalu ve vločkách snáší na školní hřiště. Začala jsem si s nimi povídat o tom, kdy se jim dobře učí. Jejich reakce byla, že v takovém tichu se rozhodně učit nedá. Osmnáct žáků uvedlo, že se učí při hlasité hudbě. Uvědomila jsem si, že tuto povětrnostní situaci využiji na malý pokus. Byla jsem přesvědčená, že v tichu se žáci naučí víc než při hlasité hudbě, ale tyto své hypotézy jsem před žáky nevyslovila. Vyzvala jsem je k tomu, aby své židle otočili k oknu, pohodlně se usadili a pozorovali sněžení, že jim k tomu budu číst pohádku. Poslouchali tedy známou pohádku o Popelce, děj pohádky není složitý, ale bylo třeba si zapamatovat některé méně známé výrazy. Žákům jsem sdělila, že je nebudu z pohádky zkoušet, že je zcela na nich, kolik si zapamatují. Tady se spíše mohla aktivovat bezděčná pozornost, ale přesto se během druhého čtení dva žáci zeptali na některá slovíčka, která jsem napsala na tabuli. Postupně se tedy u žáků přeměnila *pozornost bezděčná* v *záměrnou*. Ve třídě panovalo naprosté ticho. V posledních pěti minutách před zvoněním dostali ze úkol do sešitů napsat, co si zapamatovali, s tím, že toto cvičení nebudu známko-

vat, že to je pouze příprava na čtení pohádky plánované na příští hodinu. Všichni napsali alespoň pět vět, patnáct z nich použilo nová slovíčka z tabule.

Experiment pokračoval před Vánoce. Učila jsem ve stejné třídě. Už po prvních pěti minutách jsem pochopila, že je ta správná situace k dokončení experimentu o pozornosti. Totiž, ve vedlejší třídě zpívali němčináři koledy „jako na lesy“ a v učebně nad námi si vysokoškoláci upravovali třídu k cvičením v komunikaci, čili přetahovali těžké lavice z místa na místo. Žákům jsem nahlásila změnu plánu. Přečteme si pohádku o džinovi z kouzelné lampy, protože v hluku nemohu probírat nové učivo. A protože vám hudba nevadí, pustíme si k tomu nějakou hudbu. Při ztišené rockové hudbě jsem dvakrát přečetla pohádku, na neznámé výrazy se nikdo neptal, i když jsem nabízela vysvětlení. Přes zjevný nezáměr jsem napsala šest slovíček na tabuli. Po přečtení zbývalo 10 minut do zvonění. Vyzvala jsem žáky k napsání několika vět o džinovi s tím, že cvičení není na známky a zesílila jsem intenzitu hlasitosti hudby. Někteří se usmáli, někteří poděkovali za hudbu, ale dvě dívky asi po dvou minutách psaní znervózněly a začaly si zacpávat uši. Výsledek byl následující: Přesto, že žáci měli na psaní 10 minut, čili o 100 % více, než když pracovali v tichu, pouze pět žáků napsalo pět vět zachycujících pohádku, a použili i výrazy z tabule. Deset žáků napsalo nelogické a gramaticky naprosto špatné věty, tři žáci vlastně nenapsali nic, protože napsané věty před odevzdáním přeškrtnali. Moje hypotéza se potvrdila. Žáci se v hlučném prostředí hůře soustředili na práci, i když hlučnost byla způsobena hudbou, kterou mají rádi a jsou přesvědčeni, že jim pomáhá lépe se koncentrovat.

## 2.5 Učení jako činnost spojená s postoji

Postoj žáka vůči učení je jeho získaná, na zkušenosti založená, tendence k určitému chování. S určitým postojem ke škole a učení žák už přichází do školy, je to tendence k určitému chování, proto říkáme této složce postoje behaviorální. Teprve získanou zkušeností se tento postoj může měnit, jde o kognitivní – poznávací složku postoje, a emocionální složkou je žákovo prožívání postoje ke škole. Žákův postoj ke školní práci velmi souvisí s postojem k práci vůbec. Žák, který nemá z předškolního věku vštípen ještě z rodinného prostředí určité hygienické a pracovní návyky, si bude velmi těžko zvykat na školní práci, řád a povinnosti.

Postoje se velmi liší v závislosti na zeměpisné poloze, náboženské a politické situaci země. Myslím, že v naší zemi znovu procházíme obdobím hledání správného postoje žáků ke

škole a učení. Postoje platné do roku 1989 již neplatí, a nové, stabilní postoje ještě nevznikly. Naše společnost je na rozcestí - mezi vzory západními a východními. Školství jako pedagogická veřejnost by uvítalo pevné a rozumné vedení, ovšem pokud ministryně školství hlásá socialistickou skromnost pro ostatní, přičemž její dítě studuje ve francouzské škole, je zřejmé, že na žádoucí vedení si ještě musíme počkat.

Medializace neprofesionálních postupů ministerstva vede k neúctě k učitelskému stavu u velké části veřejnosti. Tato skutečnost se odráží v postojích žáků, bohužel. Taková je současná situace u nás. V jiných zemích tomu tak není. Lepší je situace obvykle v těch zemích, kde nedochází k neustálým reformám školství, v závislosti na politické situaci. Ale i český učitel může ovlivnit postoj žáka ke škole a jsem přesvědčena, že je to jedna z jeho hlavních povinností.

Každý z nás by měl ve své škole a ve své třídě budovat společenství žáků a učitelů a pěstovat u žáků pocit sounáležitosti. Učitele by měl rozum i cit. Pro vyjádření vztahu učitele a žáků bych skoro použila Baťova označení *spolupracovníci*. Žáci by měli cítit, že školní prostředí bude takové, jaké si je společně vybudujeme. Společně se žáky trávíme ve škole spoustu hodin, je proto důležité, abychom se tam cítili dobře. Zejména při příchodu na střední školu jsou obvykle žáci zaskočeni tím, že se na ně kladou větší nároky, než na základní škole. Tyto nároky je třeba během třídnických hodin přetvářet na stanovení úkolů a vytýčení cílů. U žáka nesmí nastat fascinace náročností studia, naopak, jakmile bude zdolávat jednotlivé dílčí úkoly a přibližovat se k cíli – maturitě, jeho sebevědomí bude stoupat a postoj ke škole se bude zlepšovat.

Ke zvládnutí úkolů potřebují různí žáci různou míru podpory, kterou může nabídnout učitel, ale také je dobré organizovat podporu v učení mezi žáky navzájem. Např. žačka výborná v angličtině je hodnocena podle dosažených výsledků její spolužačky, kterou doučuje látku, na kterou nebyla ve škole pro nemoc přítomná. Tato metoda výborné žačky rozhodně neublíží, vysvětlováním si učivo zopakuje a také pocítí možná poprvé v životě zodpovědnost za druhého člověka, jelikož je ve spolupráci „známkově zainteresovaná“ a žačka, která zameškala učivo, se zbaví stresu, protože ví, že není na doplnění učiva sama.

V některých třídách toto doplňování učiva vede k vytvoření skupinek žáků, kteří se společně scházejí nad učivem vždy před testy. Ze všeho nejdůležitější při vytváření dobrých vztahů ve třídě je však komunikace. Učitel musí se žáky komunikovat nejen při výuce a tříd-

nických hodinách, což je samozřejmost, ale především tehdy, kdy oni sami chtějí a potřebují o něčem pohovořit.

Učitel má být své třídě k dispozici a má mít na své žáky čas, protože jen tak vzniká vztah vzájemné důvěry. Vytvoří se třída, kde *my* (žáci a třídní učitel) jsme *třída* a *oni* jsou ti ostatní žáci a učitelé. Samozřejmě je nutné stanovit určitá pravidla, aby žáci ochoty učitele nezneužívali. Vždy trvá nějakou dobu, než se systém dostane do správných kolejí. Žáci musí vědět, že beru vážně jejich sdělení a že komunikujeme společně ve skupině, nepostávám po chodbách školy v důvěrném šepotu s jednotlivými žáky, jak tomu někdy bývá. Vědí, že svěřené informace používám k jejich prospěchu a že nikdy nikoho neshazuji.

Naše pravidla soužití jsou vlastně velmi jednoduchá. Já naopak požaduji od žáků respektování velké přestávky, tzn. že případné pohovory přesunou na jinou dobu, pokud ovšem se neděje ve třídě něco opravdu závažného. (Tuto maličkost - klid o velké přestávce mi kolegové závidí a nechápou, jak jsem toho dosáhla...)

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 3 AKČNÍ VÝZKUM STYLŮ UČENÍ ŽÁKŮ

Cílem této části je popsat výzkum a analyzovat jeho výsledky. Jako téma jsem stanovila *styly učení*. Jedná se o výzkum kvalitativní kombinovaný s výzkumem kvantitativním. Výzkumným problémem určit rozložení stylů učení ve třídě, ve které vyučuji anglickému jazyku.

#### 3.1 Popis vzorek žáků

Praktická analýza stylu učení žáků byla provedena pomocí dotazníku, který jsem nazvala Test stylu učení. Tento dotazník jsem zkonstruovala na základě literatury uvedené v závěru práce. Dotazník vznikl postupně a jednotlivé položky jsem volila podle aktuální situace ve třídě. Vzorek žáků jsem zvolila záměrným výběrem. Dotazník byl předložen k vyplnění žákům maturitních ročníků Střední obchodně technické školy ve Zlíně dne 12. dubna 2006. Maturitní třídy jsem zvolila z toho důvodu, že analýza stylu učení právě těchto žáků mi umožní zvýšit efektivnost předmaturitního souhrnného opakování učiva. Ve třídě, ve které byl rozbor prováděn, byl celkový počet žáků 25. Vyplňování dotazníku prováděli po dobu 20 minut.

#### 3.2 Vyhodnocení dotazníku

Vypovídací hodnota tohoto dotazníku se promítá do dvou rovin. Jednu rovinu tvoří vyhodnocení pro každého jednotlivého žáka a s tímto výsledkem se žáci seznámili prostřednictvím vyhodnocovací listiny dotazníku, kterou uvádím v příloze této práce spolu se samotným testem a s klíčem pro jeho vyhodnocení. Druhou rovinu tvoří výsledek souhrnný za celou třídu, který je významný pro práci učitele. Vypovídá o tom, který styl učení je ve třídě převládající a napomáhá tak učiteli volit adekvátní metody výuky, odpovídající charakteru majoritních stylů učení ve třídě.

Jednotlivé body dotazníku jsou dány škálou bodů od 1 do 5. Protože jednotlivé součty a ani celkový součet bodů by nebyl v tomto případě smysluplný, převedla jsem hodnotící systém na škálu od -2 do 2, aby bylo možno provést přehledné vyhodnocení testu pro jednotlivé žáky. Celkový počet otázek v dotazníku je 25, zahrnuje však jen 10 proměnných, které nej-

výstižněji informují o charakteristice stylu učení daného žáka. V příloze uvádím *tabulku* s přehledem jednotlivých proměnných v taxonomii s počtem otázek ke každé proměnné a s čísly jednotlivých otázek.

Dále uvedený přehled proměnných má následující systém: Každá proměnná je označena číslem od 1 do 10 a je charakterizována svým názvem. Na dalším řádku pak je uvedena kladná charakteristika výroku, na dalším záporná charakterizace výroku, na posledním řádku pak je uvedeno neutrální stanovisko k dané proměnné. V oddíle Analýza výsledků je uveden přehled všech 10 proměnných společně s doporučením, jak má učitel podpořit rozvoj dané proměnné u jednotlivých žáků.

### 3.3 Výsledky výzkumu

Počty bodů v testování jednotlivých proměnných dotazníku v souhrnu celé třídy

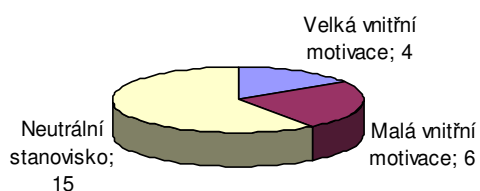
**Tabulka 1.** Počty bodů

<i>Proměnná č. 1: Vnitřní motivace</i>		<i>Proměnná č. 6: Učení o samotě</i>	
velká vnitřní motivace	4	vyhovuje	10
malá vnitřní motivace	6	nevyhovuje	9
neutrální stanovisko	15	neutrální postoj	6
<i>Proměnná č. 2: Vnější motivace</i>		<i>Proměnná č. 7: Učení s kamarády</i>	
velká vnější motivace	7	vyhovuje	2
malá vnější motivace	7	nevyhovuje	8
neutrální stanovisko	11	neutrální postoj	15
<i>Proměnná č. 3: Audio-vizuální učení</i>		<i>Proměnná č. 8: Odpovědnost</i>	
vyhovuje	15	velká odpovědnost	4
nevyhovuje	3	malá odpovědnost	18
neutrální stanovisko	7	neutrální postoj	3
<i>Proměnná č. 4: Taktilní učení</i>		<i>Proměnná č. 9: Vytrvalost</i>	

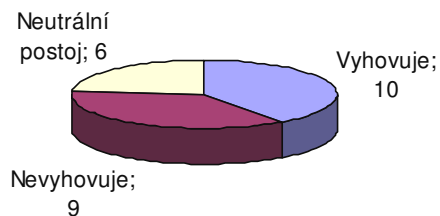


vyhovuje	15	velká vytrvalost	4
nevyhovuje	3	malá vytrvalost	11
neutrální stanovisko	7	neutrální postoj	10
<i>Proměnná č. 5: Zážitkové učení</i>		<i>Proměnná č. 10: Schopnost strukturovat úkoly</i>	
zaujalo	21	dovede strukturovat	4
nezaujalo	0	nedovede strukturovat	15
neutrální postoj	4	neutrální postoj	6

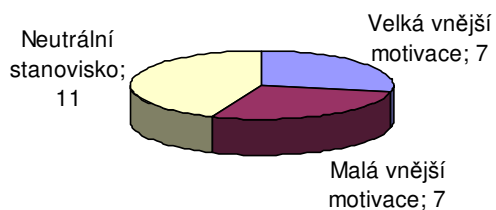
**Proměnná č. 1: Vnitřní motivace**



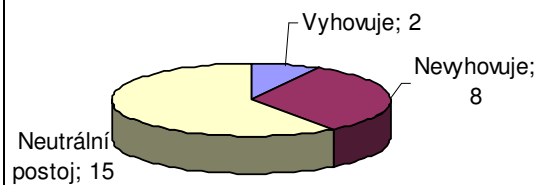
**Proměnná č. 6: Učení o samotě**

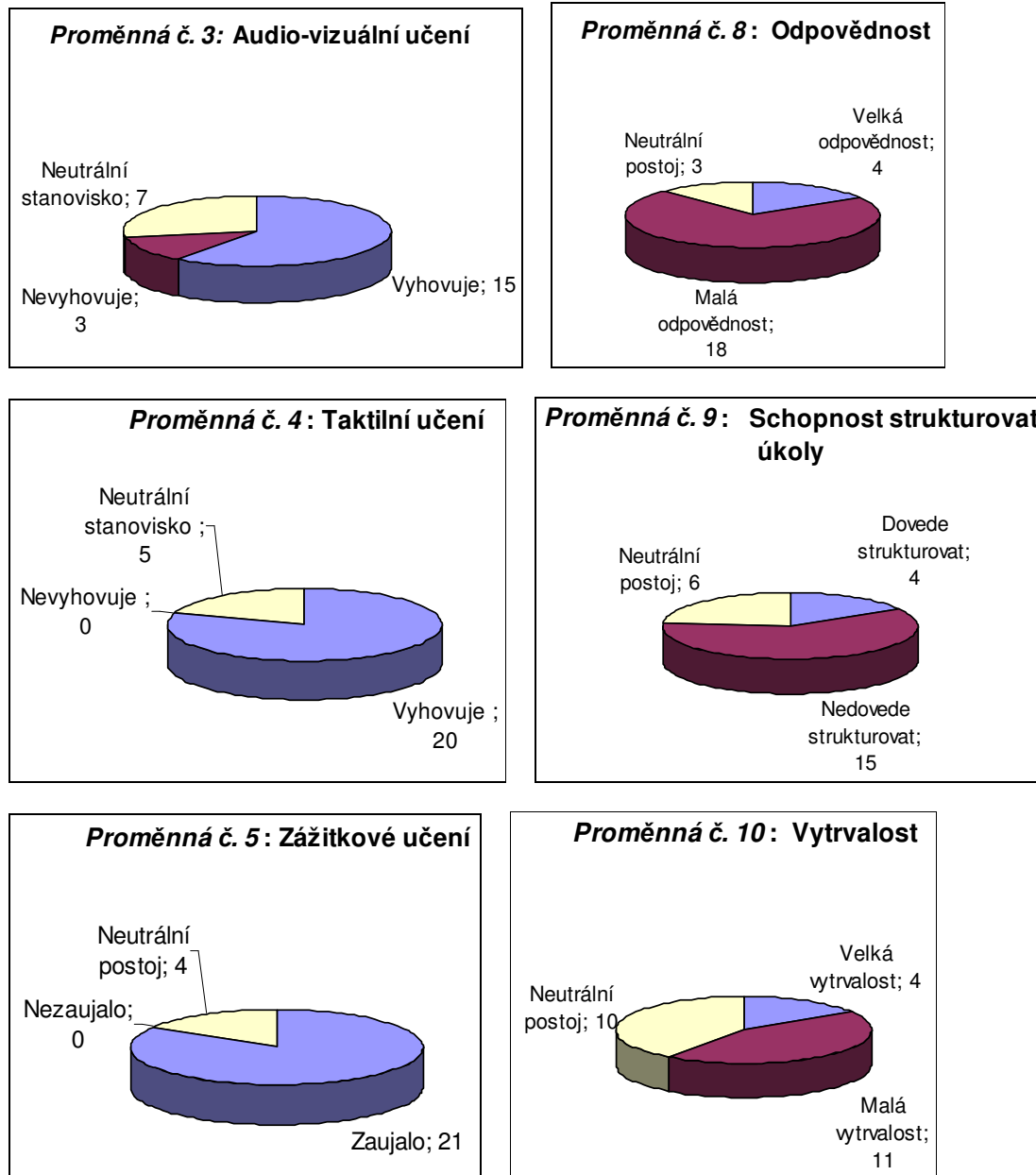


**Proměnná č. 2: Vnější motivace**



**Proměnná č. 7: Učení s kamarády**





Obrázek 2. Grafické zobrazení výsledků výzkumu.

### 3.4 Analýza výsledků

V následujícím oddílu analyzuji výsledky tak, že ke každé proměnné uvádím doporučení, jak má učitel podpořit rozvoj dané proměnné u jednotlivých žáků. Dále uvádím, jak může učitel řešit tu skutečnost, že má ve třídě řadu žáků, kteří se od sebe liší svým učebním stylem.

**a) Rozvoj proměnné č. 1: Vnitřní motivace**

Žák je více vnitřně motivovaný tehdy, má-li nějaký cíl či vzor. Jestliže učitel výborně ovládá svůj předmět, například cizí jazyk, sám se může stát pro žáka vzorem, protože žák ztouteží také například plynule hovořit anglicky, rusky či jiným cizím jazykem. Zvládnout učivo tak skvěle jako učitel se stává jeho cílem a vnitřní motivací. Je samozřejmé, že je snadnější nadchnout žáky pro výuku cizího jazyka v hodinách konverzace než při přípravě na gramatické testy, ale ani tady nemusí být práce učitele bez fantazie a nudná. Učitel, který ochotně a opakovaně a srozumitelně vysvětluje žákům někdy záludné gramatické jevy, také může velmi pozitivně ovlivnit vnitřní motivaci žáků. Učiteli jde především o to, aby u žáků vzbudil kladný vztah k učivu a dosáhl toho, že je studium baví.

**b) Rozvoj proměnné č. 2: Vnější motivace**

Rodina i škola by měly spolupracovat na rozvoji vnější motivace žáků. Vzájemná informovanost o žákových výsledcích a známkách by měla být samozřejmostí. Učitel by neměl pouze neosobně známkovat, měl by se zajímat o celkový vývoj prospěchu žáka a v případě zhoršení vhodně zasáhnout, tzn., včas a citlivě pomoci najít důvod zhoršení prospěchu a pochvalou při prvních známkách zlepšení žáka motivovat k dalšímu pokroku.

**c) Rozvoj proměnné č. 3: Audio-vizuální učení**

Někteří žáci považují tiché čtení textu v cizím jazyce za poněkud nudné, pro jiný typ žáků zase poslech nového textu z magnetofonové nahrávky bývá obávanou a obtížnou disciplínou. První uvedený typ žáka preferuje auditivní styl učení, druhý z nich vizuální styl učení. Učitel by měl spojit poslech a čtení takovým způsobem, aby pro žáky, preferující vizuální styl, poslech nebyl stresem a naopak. Lze postupovat například tak, že při prvním uvedení poslechu dostanou žáci pokyn, aby se především pohodlně usadili, poslouchali nahrávku a vůbec nic nedělali. Takové zadání obvykle ochotně akceptují. Při dalším opakování stejné nahrávky si žáci opět nemají dělat žádné poznámky, pouze si mají povšimnout např. vlastních jmen osob zmiňovaných v nahrávce. Do rozhovoru s učitelem o těchto jménech se po tomto druhém vyslechnutí ještě nezapojí všichni žáci. Učitel by neměl vyvolávat, případná iniciativa by měla být na žácích. Reagují jen někteří z nich a jsou to ti, kterým vyhovuje auditivní styl učení. Postupně si však více a více žáků začíná uvědomovat, že když znají

jména lidí z textu, takže už mohou hovořit o tom, kolik jich bylo, jestli jsou to muži či ženy, jsou-li mladí či staří atd., až by postupně při dalším poslechu odhalili celý obsah textu. Ale dříve, než přistoupí učitel k poslední přehrávce textu, může vyzvat žáky, aby zkusili na tabuli správně napsat jména, která slyšeli v nahrávce. Správný pravopis vlastních jmen v angličtině podle poslechu je možné pouze odhadovat a tak po napsání jmen na tabuli mají žáci pokyn otevřít učebnice s textem, vyhledat vlastní jména a správně je hláskovat spolužákům, kteří se u tabule pokoušejí o správný zápis jmen. Žáci preferující vizuální styl učení velmi snadno a rychle splní tento pokyn. V další fázi výuky učitel zavede rozhovor se žáky o textu takovým způsobem, aby „vizuální“ žáci seznamovali se svými poznatky ty „auditivní“ a naopak. Žáci si poté probírané učivo-text lépe pamatují, protože mají pocit, že společně objevili, o čem to vlastně všechno bylo, a člověk si vždy lépe pamatuje to, na co přišel sám, než to - slovo za slovem překládá.

#### d) *Rozvoj proměnné č. 4: Taktilní učení*

Žáci si podle hmatu velmi dobře vštípí do paměti vzhled, tvar a povrch nejrůznějších věcí. Dokonce i při výuce jazyků lze používat celou řadu pomůcek, které učitel může posílat po třídě a které se týkají probíraného učiva. Například při probírání tématu Londýn si někteří žáci, i přesto, že viděli videofilm o Londýně a mají k dispozici celou řadu pohlednic tohoto hlavního města, stále pletli jednotlivé historicky a politicky významné budovy. Poté, co jsem přivezla pro žáky malé plastové modely Buckinghamského paláce, Westminsterského opatství, Toweru a jiných památek, rozpoznání a pojmenování těchto se stalo samozřejmostí. Nikdo ve třídě se už neplete, protože si modely nejen prohlédli, ale také ohmatali a žáci jsou také schopni budovy popsat i po relativně dlouhé době od probírání tohoto učiva, čili poznatky uložili do své dlouhodobé paměti.



Obrázek 3. Taktilní učení.

e) *Rozvoj proměnné č. 5: Zážitkové učení*

V případě, že je ve třídě mnoho žáků s tendencí k zážitkovému učení, je možné spojovat výklad učiva s různými citovými vazbami a zkušenostmi. Je možné vyložit učivo v souvislostech, které žáci znají ze svého osobního života a zkušeností. Je však také možné zkušenosti určitým způsobem zprostředkovat ve škole. Vítaným zážitkem bývají návštěvy rodičů mluvčích, většinou amerických žáků, ve třídě. Také jarní vycházka do krásného kvetoucího parku nedaleko školy napomáhá tomu, že žáci si snadno vybavují slovní zásobu nutnou k popisu jarní přírody. Tímto způsobem si žáci danou problematiku lépe pamatují.



**Obrázek 4.** Zážitekové učení.

f) *Rozvoj proměnné č. 6: Učení o samotě*

Z vyhodnoceného dotazníku je zřejmé, že ve třídě převažují žáci, kteří se raději učí sami. Učitel může tuto tendenci podpořit tak, že dává žákům příležitost pořizovat si doma výpisky k učivu, což tento typ žáků vede přirozeně snadnému zapamatování učiva takovou cestou, která jim vyhovuje. Výpisky potom v následující hodině je možné srovnávat a vzájemně doplňovat.

g) *Rozvoj proměnné č. 7: Učení s kamarády*

Učitel díky dotazníku zjistí, kteří žáci se rádi učí spolu a měl by tuto okolnost vzít na vědomí i při práci ve škole. Tito žáci by měli mít možnost i ve škole pracovat na určitých zadáních společně. Mohou např. ve dvojici vytvořit gramatickou mapu, která umístěná na nástěnce ve třídě poslouží k lepší orientaci v určitém gramatickém jevu celé třídy.

#### h) *Rozvoj proměnné č. 8: Odpovědnost*

Ve zkoumaném vzorku žáků je odpovědnost spíše podprůměrná. Rozvoj odpovědnosti u žáků je úkolem učitele nelehkým, ale prvořadým. Vždyť právě škola je tím prostorem a příležitostí se odpovědnosti naučit, protože kdo toto nezvládne ve škole, v životě pak za každou nezodpovědnost bolestně platí. Snažím se žákům, u kterých vycítím a také rozpoznám díky dotazníku malou zodpovědnost, přidělovat úkoly, za které nesou odpovědnost. Za nesplnění úkolů platí také určitý systém sankcí. Žák má možnost ukázat, že je schopen úkoly plnit a že jeho odpovědnost roste. Tím má také příležitost zvýšit víru v sebe a své schopnosti.

#### i) *Rozvoj proměnné č. 9: Vytrvalost*

Žáci zkoumané třídy nevykazovali příliš velkou vytrvalost. Vedení žáků k vytrvalosti klade velké nároky především na učitele. Je důležité, aby žáci znali systém častých domácích úloh, které nejsou příliš dlouhé či náročné, ale pravidelné, právě tak, jako je pravidelná jejich kontrola na začátku další hodiny. Povzbuzením k vytrvalosti je také skutečnost, že právě učivo z domácích úkolů bývá součástí pravidelných testů. Vytrvalost učitele při tomto postupu postupně přivádí k vytrvalosti i jeho žáky. Že je tento systém užitečný, jsem si bohužel několikrát ověřila negativní zkušeností: Stačila moje desetidenní nepřítomnost ve škole kvůli nachlazení a pracně vypěstovaná vytrvalost žáků dostala závažné trhliny, musela jsem s nácvikem začít znovu.

#### j) *Rozvoj proměnné č. 10: Schopnost strukturovat úkoly*

Rozvoj této proměnné úzce souvisí s rozvojem vytrvalosti a odpovědnosti a výsledek výzkumu tuto skutečnost potvrzuje. Učitel by měl být žákům nápomocen při učení se strukturování úkolů i tak, že jim předvede efektivnost a neefektivnost strukturovaných a nestrukturovaných úkolů i praktickou ukázkou. Postupně by žáci měli poznat sami, že je pro ně výhodné a užitečné strukturovat úkoly a zvyknout si na určitý druh své plánované školní práce.

### 3.5 Závěry plynoucí z výsledků testu

Lze říci, že žáci daného vzorku preferují vizuálně auditivní styl učení a také zážitkové učení je v této skupině oblíbeným a efektivním stylem. Rovněž taktilní učení považuje velká část třídy za vyhovující styl. K ostatním proměnným se žáci vyjadřují spíše neutrálně. Pokud se jedná o motivaci, je zajímavé, že ve zkoumaném vzorku je více žáků s velkou vnější motivací a méně s vnitřní. Učení s kamarády a učení o samotě je poměrně v rovnováze, avšak vytrvalost a odpovědnost jsou u zkoumaného vzorku žáků nízké.

Realizovaný kvalitativní výzkum u skupiny maturantů mi napomáhá při správné volbě stylu učení zejména při závěrečném opakování v posledních měsících před maturitou. Skutečnost, že někteří žáci upřednostňují jeden styl učení před stylem, který upřednostňuje druhá část třídy, vede k tomu, že lze třídu rozdělit na skupiny podle jednotlivých stylů. Ve skupině bude nutné postupně pracovat na zvyšování osobní odpovědnosti a vytrvalosti. Ze zkušenosti i dotazníku už vím, který žák je málo vnitřně motivován – tato proměnná úzce souvisí s rozvojem odpovědnosti a vytrvalosti. Takového žáka může učitel povzbudit, např. respektováním jeho osobního tempa při diktátech a zadáním samostatné domácí práce. Žák, který má pomalejší tempo, nemusí být méně zdatný, avšak pro učitele je dalším úkolem vyzkoumat příčiny, které vedou žáka používání daného individuálního tempa.

Důležitá skutečnost vyplývající z výzkumu je, že učitel musí koncipovat výuku žáků s ohledem na styly učení a jim přizpůsobovat i hodnocení. ( Analýza hodnocení žáků a žáků bude pokračováním této práce.) Lze říci, že tento způsob výuky klade zvýšené nároky na učitele, ale zcela určitě lze předpokládat, že dojde k růstu efektivity vyučovacího procesu a ke vzniku osobních vztahů mezi učitelem a žákem, což přispívá k dobrému klimatu ve třídě.





**Obrázek 5.** Presentace prací žáků.

## ZÁVĚR

Pedagogický výzkum v této bakalářské práci je zaměřený na styly učení. Ve své práci jsem se zabývala problematikou stylů učení, která je doposud ve školské praxi méně známá a opomíjená. Proto se v další práci chci zabývat výukou angličtiny u sluchově postižených žáček naší školy. Pracuji se dvěma integrovanými žačkami se sluchovým handicapem už po tři roky a uvědomuji si potřebnost hlubšího akcentu na práci učitele v této pedagogické situaci. V této souvislosti se mi vybavují známá slova Henryho Forda: *„Neúspěch je jediná příležitost, jak začít znovu a inteligentněji.“*

Příští práce má za cíl zdokonalení přípravy na vyučování a výuky sluchově postižených žáků.

Při zamyšlení nad závěrem této bakalářské práce si uvědomuji, že mi poskytla příležitost více si uvědomit zkušenosti a prožitky ze své učitelské činnosti, zejména při řešení pedagogických situací. Tato sebereflexe byla výzvou v klidu a bez emocí uvažovat o postupech, které jsem provedla, a kriticky zhodnotit jejich funkčnost. Uvědomila jsem si, že zlepšování a vývoj mé školní práce není dán hospitacemi či inspekcemi, ale především sebekritickým pohledem nejen na vlastní pedagogickou činnost, ale také na interakci ve škole mezi žákem a učitelem.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Čáp, J. *Psychologie I*. Praha: SPN, 1995.
- Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.
- Grow, G. In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 44, 1994, pp. 109-114.
- Chudý Š., Švec, V. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín: UTB, 2004.
- Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika, sekundární škola*. Olomouc: Pedagog. Fakulta UP, 2001.
- Kern, H. *Přehled psychologie*. Praha:Portál, 1999.
- Maňák, J., Švec V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004.
- Mareš, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. *Pedagika*, 1994, č. 4, s. 368 – 376.
- Mareš, J. LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, č. 3, s. 248 – 264.
- Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha:Portál, 1998.
- Mojžíšek, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. SPN 1986.
- Musil, J. *Pedagogická psychologie*. Zlín: UTB, 2005.
- Pietrasinski, Z. *Dotazník autoevaluace studentova studijního stylu*. Praha: SPN, 1968.
- Strnad, L. *Jak racionálně studovat na lékařské fakultě*. Praha: Avicenum, 1989.
- Švec, V. Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele. *Volené kapitoly z didaktiky*. Brno: Pedagog. fakulta MU, 1997.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Obrázek 1.</b> Žáci spolupracují na projektu .....	24
<b>Obrázek 2.</b> Grafické zobrazení výsledků výzkumu .....	34
<b>Obrázek 3.</b> Taktilní učení .....	37
<b>Obrázek 4.</b> Zážitekové učení .....	38
<b>Obrázek 5.</b> Presentace prací žáků .....	41

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 2.</b> Počty bodů .....	32
------------------------------------	----

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA P I: Grafické znázornění jednotlivých jazykových disciplín  
(výsledky práce žáků)

PŘÍLOHA P II: Přehled proměnných, otázek a jejich číselné označení

PŘÍLOHA P III: Vyhodnocovací tabulka výsledků testu žáků dané školy

**PŘÍLOHA PI: GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH  
JAZYKOVÝCH DISCIPLÍN (VÝSLEDKY PRÁCE  
ŽÁKŮ)**

**PŘÍLOHA P II: PŘEHLED PROMĚNNÝCH, OTÁZEK A JEJICH  
ČÍSELNÉ OZNAČENÍ**

ČÍSLO PROMĚNNÉ	POČET OTÁZEK	ČÍSLA OTÁZEK
1	4	5, 6, 17
2	3	7, 18, 13
3	2	9, 21
4	2	4, 12
5	2	8, 23
6	2	2, 25
7	2	15, 24
8	3	1, 3, 20
9	3	10, 14, 19
10	3	11, 12, 22



# **PŘÍLOHA P III: VYHODNOCOVACÍ TABULKA VÝSLEDKŮ TESTU ŽÁKŮ DANÉ ŠKOLY**

## VYHODNOCENÍ TESTU STYLU UČENÍ U ŽÁKŮ SŠOT VE ZLÍNĚ

ZE DNE 12. 4. 2006

JMÉNO:

TŘÍDA:

HODNOCENÍ:

U jednotlivých otázek je možné dosáhnout minimální počet bodů -2 a maximální počet bodů 2. Čím větší je počet bodů nad nulou, tím více platí výrok o jednotlivé proměnné. Čím větší je počet bodů pod nulou, tím je platnější negace dané proměnné. Je-li počet bodů roven nule, výrok za dvojtečkou nabývá neutrální hodnoty.

V následujícím přehledu proměnných jsou vedle proměnné v závorce uvedena čísla otázek, které se k ní vztahují a za dvojtečku si zapište počet dosažených bodů.

1. Vnitřní motivace (5, 6, 17) bodů: .....
2. Vnější motivace ( 18, 13 ) bodů: .....
3. Audio vizuální učení ( 9, 21) bodů: .....
4. Taktilní učení (4, 12) bodů: .....
5. Zážitekové učení (8, 23) bodů: .....
6. Učení o samotě ( 2, 25) bodů: .....
7. Učení s kamarády ( 15, 24) bodů: .....
8. Odpovědnost (1, 3, 20) bodů: .....
9. Vytrvalost ( 10, 14, 19) bodů: .....
10. Schopnost strukturovat úkoly ( 11, 16, 22) bodů: .....