

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra slavistiky

Typy žáků a strategie jejich výuky v hodinách ruštiny jako cizího jazyka

Diplomová práce

Autor: Bc. Michaela Kykalová
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Elena Anatolievna Vasilyeva, CSc.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Bc. Michaela Kykalová**

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura

Název závěrečné práce: **Typy žáků a strategie jejich výuky v hodinách ruštiny jako cizího jazyka**

Název závěrečné práce AJ: Types of Students as well as Teaching Strategies in the Lessons of Russian as a Foreign Language

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část diplomové práce je věnována problematice klasifikace žáků dle převládající strategie učení a charakteristice výuky orientované na žáka. V praktické části práce budou představeny ukázky zadání zpracovaných dle zásad výuky orientované na žáka. S ohledem na charakteristické rysy jednotlivých učebních stylů budou dále zpracovány materiály využitelné v praxi jako rozšiřující (doplňkové) materiály k učebnímu souboru Raduga po-novomu.

Garantující pracoviště: Katedra slavistiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Elena Anatolievna Vasilyeva, CSc.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10. 4. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem použitou literaturu i všechny prameny.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Eleně Anatolievně Vasilyevě, CSc. za odborné vedení, rady, návrhy, připomínky a kontrolu obsahu mé diplomové práce. Rovněž děkuji Mgr. Daně Špindlerové za jazykovou korekturu textu.

Anotace

KYKALOVÁ, Michaela. *Typy žáků a strategie jejich výuky v hodinách ruštiny jako cizího jazyka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014. 81 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vymezením různých typů studentů podle jejich dominantního učebního stylu. Práce je primárně zaměřená na středoškolské studenty ruského jazyka jako jazyka cizího. Součástí této práce je rozdělení žáků do pěti charakteristických skupin podle jejich převládajícího stylu učení s cílem ověřit, zda může vývoj metakognitivních znalostí žáků ovlivnit i efektivnost jejich učení. Teoretická část této práce také popisuje historické pozadí dané problematiky. Praktickou částí práce je výzkum založený na teoriích Howarda Gardnera a dalších odborníků. Výzkum zahrnuje kategorizaci studentů středních škol do skupin podle druhů jejich dominantního typu inteligence a následného výběru vhodných učebních strategií. Do výzkumu bylo zapojeno celkem dvě stě respondentů. V praktické části práce jsou dále uvedeny příklady speciálně přizpůsobených cvičení, která přesně vyhovují jednotlivým typům žáků. Tato cvičení je dále možné použít jako doplňující materiál k učebnímu souboru Raduga po-novomu.

Klíčová slova: styly učení, strategie učení, Howard Gardner, teorie mnohočetných inteligencí

Annotation

KYKALOVÁ, Michaela. *Types of Students as well as Teaching Strategies in the Lessons of Russian as a Foreign Language*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2014. 81 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis determines different types of students according to their dominant cognitive learning styles. It is focused on the students of Russian language at high school, acquiring statistical representation of various typological groups it clusters the students into to verify whether the development of metacognitive skills does improve the efficiency of learning foreign languages. The theoretical part of the paper also provides a historical background of the subject. The practical part of this work includes a survey based on the theories by Howard Gardner and others. It categorizes students according to their dominant cognitive learning styles and corresponding teaching strategies. Two hundred respondents were included in the survey. The practical part consists of the examples of specially adapted exercises as well. These are suitable for individual types of students. Such exercises can be used as supplementary material for the text book “Радуга по-новому“.

Keywords: learning styles, teaching strategies, Howard Gardner, Multiple Intelligences

Obsah

Úvod.....	8
1 Pedagogicko-psychologické základy a přístupy ke strategiím výuky cizích jazyků.....	10
1.1 Historické pozadí	10
1.2 Styly učení.....	14
1.2.1 Definice stylů učení.....	14
1.2.2 Dělení stylů učení.....	14
1.2.3 Diagnostika stylů učení	16
1.3 Pravá a levá mozková hemisféra.....	17
1.4 Metakognitivní znalosti.....	20
1.5 Strategie učení.....	23
1.6 Střední škola Caterham	25
1.6.1 Teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera.....	26
1.6.2 Metoda šesti klobouků Edwarda de Bono.....	31
2 Experimentálně-praktický výzkum typů žáků s ohledem na jejich věk a schopnost metakognice.....	35
2.1 Psychologicko-didaktický výzkum	35
2.1.1 Teoretické hledisko výzkumu	35
2.1.2 Vlastní výzkum	37
2.1.3 Žáci ve věku od 15 do 16 let	43
2.1.4 Žáci střední uměleckoprůmyslové školy.....	44
2.1.5 Žáci víceletého gymnázia.....	45
2.1.6 Žáci ve věku od 16 do 17 let	47
2.1.7 Žáci ve věku 18 let	48
2.1.8 Žáci ve věku od 20 do 22 let	49
2.1.9 Budoucí učitelé ruského jazyka	51
2.1.10 Celkový přehled výsledků.....	53
2.2 Pracovní listy.....	56
2.2.1 Sluchově-mluvní typ žáka.....	58

2.2.2 Zrakový typ žáka	61
2.2.3 Tělesně-kinestetický typ žáka	65
2.2.4 Logicko-matematický typ žáka	67
2.2.5 Verbální typ žáka	69
Závěr	74
Seznam použité literatury.....	76
1. Tištěné zdroje.....	76
2. Elektronické zdroje	77
3. Zdroje obrázků.....	79
Přílohy.....	81

Úvod

Hlavním předmětem zájmu politiky Evropské unie se v průběhu posledních let stává mnohojazyčnost, jelikož je důležitým aspektem evropské integrace a zároveň i zásadní podmínkou zvyšování pracovní studentské mobility. To je také jeden z důvodů, proč se cílová skupina praktické části této práce skládá ze středoškolských studentů, kteří studují ruštinu jako druhý cizí jazyk. EU ve svém prosazování multilinguálního a multikulturalismu podporuje schopnost jedince hovořit více jazyky, přičemž Společný evropský referenční rámec pro jazyky definuje úroveň ovládnutí daného jazyka a schopnosti studenta pro jejich dosažení. Dalším trendem ve výchově a vzdělávání je uplatňování pedagogického principu zaměřeného na dítě. Tato bude práce zkoumat jednotlivé typy žáků, aby mohlo následně dojít k vytvoření vhodných strategií výuky těchto typů žáků a s ním korespondujícímu zvýšení efektivity výuky jazyků. Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části – na teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce se bude zabývat historickým pozadím problematiky strategií výuky cizích jazyků a následné problematiky zkoumání individuálních učebních stylů k tomuto účelu využívaných. Nedílnou součástí je také definování stylů učení, výčet činitelů, jimiž jsou ovlivněny, a jejich diagnostika. Následující kapitoly se budou týkat problematiky pravé a levé mozkové hemisféry, dále pak metakognitivních znalostí a plynule vyústí v objasnění pojmu „strategie učení“, na které má rovněž významný vliv hned několik faktorů. Hlavním bodem této části však bude přiblížení teorie mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera, o kterou se opírá zejména praktická část této práce, a prezentace výchovně-vzdělávacího zařízení v Caterhamu, které jako jediné svého druhu v Evropě používá tuto teorii v praxi. Tato unikátní škola se nachází ve Velké Británii jižně od Londýna a uplatňuje ve svých osnovách zcela odlišné přístupy, pedocentricky zaměřené na rozvoj individuality dítěte. Také proto bude dalším bodem této práce metoda šesti klobouků doktora Edwarda de Bono, která je v Caterhamské škole uvedena do praxe právě tak, jako dělení žáků podle typů jejich inteligence. Tímto dochází k rozvoji různých smyslů studentů a jejich aktivnímu zapojení do učebních činností. Metoda šesti klobouků zde v podstatě představuje jistou formu návaznosti na využití a prohloubení teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera ve výuce a bude uzavírat teoretickou část této práce.

Praktickou část tvoří psychologicko-didaktický výzkum typů žáků z hlediska jejich dominující inteligence podle teorie amerického vývojového psychologa Howarda Gardnera a dalších. Cílem výzkumu bude zjistit procentuální zastoupení jednotlivých inteligenčních typů mezi studenty ruského jazyka jako druhého cizího jazyka na středních školách a na tomto základě sestavit příslušné grafy. Žáci pak budou zařazeni do skupin podle věku, jelikož je věk klíčovým faktorem při preferenci učebních stylů, které se v průběhu lidského života vyvíjejí a mění. Jednotlivé typy žáků (sluchově-mluvní, zrakový, tělesně-kinestetický, logicko-matematický a verbální) budou popsány podrobněji. V poslední části práce pak v rámci koncepce pedocentrismu dojde ke stanovení strategií výuky jednotlivých typů žáků a k vytvoření s nimi korespondujícího vlastního souboru cvičení na téma „Sport“, jehož lze využít v hodinách výuky ruského jazyka jako doplňujícího materiálu k prvnímu dílu učebnice Raduga po-novomu.

Hlavním cílem této práce je přiblížit problematiku odlišných stylů učení žáků a jejich dominantní inteligence, dále pak poukázat na odlišný způsob práce se studenty ve vzdělávacím zařízení v Caterhamu a v neposlední řadě určit procentuální zastoupení jednotlivých typů žáků mezi studenty ruského jazyka jako druhého cizího jazyka. Neméně důležitým úkolem je sestavit speciální cvičení pro jednotlivé typy žáků na základě prostudované literatury a internetových zdrojů. Soubor speciálně zaměřených cvičení na pět typů žáků je také jedním z důvodů, proč jsem si zvolila toto téma práce. Ráda bych totiž provedla výzkum, došla k validním výsledkům a na jejich základě vytvořila cvičení, která by byla v rámci výuky orientované na žáka a jeho individuální potřeby využitelná v praxi.

1 Pedagogicko-psychologické základy a přístupy ke strategiím výuky cizích jazyků

1.1 Historické pozadí

Od konce 19. století se snažili lingvisté a jazykoví specialisté přijít na to, jak by bylo možné zlepšit výuku cizích jazyků. Brali při tom v úvahu, jak se člověk učí cizím jazykům, jaká je struktura jazyků samotných a jak je jazyková kompetence organizována v lidské paměti. Henry Sweet (1845–1912), Otto Jaspersen (1860–1943) a Harold Palmer (1877–1949) se plně věnovali lingvistice a v jejím rámci rozpracovali různé programy a materiály pro výuku jazyků.¹ Samozřejmě jim mnohé detaily tehdy ještě zůstaly utajeny a ne všechny jejich metody byly v průběhu vývoje lingvistiky využity. Základem pro ně bylo nalézt racionální řešení otázky výběru jazykového materiálu a návaznosti lexiky i gramatiky. S dalším pokusem o objasnění vztahu teorie jazyka s odpovídajícím přístupem k jeho výuce přišel v roce 1963 americký lingvista Edward Antony. Ideální přístup podle něj představuje objasnění teorie daného jazyka jako procesu jeho osvojení.

Didaktika jako teorie vzdělávání zabývající se metodami a formami vyučování rozděluje důležitou podstatu jazyka ze tří různých úhlů pohledu. Prvním je strukturalismus, kdy je jazyk zkoumán jako systém strukturně propojených elementů, které kodifikují jeho význam. Cílem studia daného jazyka je poté ovládnutí komponentů systému, který se dělí na fonologické (fonémy a alofony), gramatické (fráze a věty), lexikologické (slovní zásoba, gramatická a strukturní slova) komponenty a také na komponent gramatických operací (doplnění, transformace a přestavba elementů). Na tomto základě byla v 50. letech 20. století dále rozpracována americkými vědci Robertem Ladem a Charlesem Friesem audiovizuální metoda² charakterizující jazyk jako součást lidského chování, kterému je nutné se naučit pomocí neustálého opakování stupňujících se jazykových struktur a jejich transformací (od snazších jazykových jevů k náročnějším). [16] Americký expert v oblasti lingvistiky, doktor Robert Lado, dále uvádí, že je studium cizího jazyka spojeno s poznáním kultury příslušného národa, čímž dojde k pochopení celého jazykového

¹ V Rusku začali taktéž působit přední ruští vědci a lingvisté jako například Alexandr Nikolajevič Veselovskij nebo Alexandr Alexandrovič Reformatskij.

² V Evropě se touto metodou začali zabývat francouzští lingvisté Georges Gougenheim a Paul Rivenc v 60. letech 20. století.

systemu a jednotlivých jazykových výrazů. Doktor Lado dále rozpracoval systém významných elementárních částí kultury jazyka tzv. EMU (*elementary meanings units*). Další metodou strukturálního směru v oblasti výuky cizích jazyků je tzv. tichá metoda, která využívá ticho jako vyučovací techniku a byla rozpracovaná Calebem Gattegno v roce 1963. Tato metoda klade důraz na výslovnost a autonomii žáka, zatímco učitel monitoruje jeho práci a motivuje ho. [15]

Druhý úhel pohledu na jazykovou podstatu představuje funkcionální směr, který jazyk chápe jako mechanismus nutný k vyplnění různých funkcí. Hlavní místo v tomto směru zaujímá komunikativnost a sémantika, zatímco gramatika ustupuje do pozadí a jazykový materiál je organizován od jeho významu k formě. Tento směr se objevil v 70. letech 20. století kvůli potřebám Evropské unie, jelikož začaly západoevropské země řešit potřebu jazykového vzdělávání dospělé populace. Hlavní didaktickou metodou se stal komunikativní přístup amerického lingvisty Della Hymese, který stál v opozici teorii jazykové kompetence Noama Chomského. Komunikativní kompetence Hymese považuje za nutné znalosti studenta cizího jazyka ovládat nejen jazykovou strukturu, ale i jazykovou kulturu, která je nezbytná pro úspěšnou komunikaci ve společnosti. Teorie Chomského nebrala v úvahu abstraktní znalosti žáka, bez nichž není možná gramaticky správná produkce cizojazyčných vět. Největší vliv na komunikativní metodu měla bezpochyby práce britského vědce D. A. Wilkinse založená na analýze komunikativních významů, které jsou pro studenty nutné k pochopení cizího jazyka a jeho výrazů. Zároveň byly rozpracovány certifikované úrovně znalosti cizího jazyka. Spolu s komunikativním přístupem byla na konci 70. let 20. století učitelem španělštiny v Kalifornii Tracym Terellem a lingvistou Stephenem Krashenem rozpracována tzv. přirozená metoda (*The Natural Approach*), která je jednou z metamorfóz tzv. přímé metody. Významnou roli zde hrají monology vyučujícího s důrazem na neustálé opakování daného textového materiálu, kladení otázek a nácvik správné výslovnosti. Proces výuky cizího jazyka pak imituje proces osvojování rodného jazyka. Důležitou roli tedy hraje příjem informací a žáci například přivikají jazyku během prvotního poslechového stadia.³ [15]

³ Tato výuková metoda byla velmi rozšířená již v době 18. a 19. století v Rusku zejména v šlechtických rodinách, kde působili vychovatelé z cizích zemí. Žák pak uměl cizí jazyk lépe než svůj jazyk mateřský. Například Alexandr Sergejevič Puškin si v lyceu vysloužil přezdívku „Francouz“, jelikož dokonale ovládal francouzský jazyk.

Třetí úhel pohledu definuje jazyk jako mechanismus vzájemné lidské interakce prostřednictvím dialogů (*Interactional view*). Jazyk zde plní funkci prostředku pro rozvoj a udržování sociálních vztahů. Interaktivní směr při výuce cizích jazyků se začal rozvíjet po roce 1980 a sjednotil různé dosavadní přístupy a metody. Studenti především řeší komunikativní situace a používají při tom verbální i neverbální prostředky. Přístup opírající se o komunikativní zadání se koncem 80. a počátkem 90. let 20. století velmi rozšířil, více informací je o něm možné získat z teorií anglických pedagogů-manželů Davea and Jane Willisových nebo z knihy „*Task-Based Learning: Language Teaching, Learning and Assessment*“, jejímiž autory jsou Martin Bygate, Peter Skehan a Merrill Swain. V polovině 70. let 20. století byla americkými psychiatry Johnem Grindereem a Richardem Bandlerem rozpracována další pozoruhodná metoda tzv. neurolingvistického programování (*Neurolinguistic Programming*), kdy vědci zkoumali chování velmi úspěšných lidí. Snažili se stanovit základní prvky jejich komunikace a vystupování vedoucích k jejich úspěchům. A konečně jednou z nejzajímavějších metod, vyvolávající mezi vědci neutichající debaty, se v posledním desetiletí 20. století stala teorie mnohočetných inteligencí (*Multiple Intelligences*), která našla uplatnění v osnovách mnohých amerických vzdělávacích zařízení. Přístup teorie mnohočetných inteligencí je založen na filosofii výuky jazyka, která tvrdí, že se intelekt člověka skládá z mnoha různých ekvivalentních intelektů, jež musíme nejprve odhalit a teprve pak je nutné rozvíjet je v procesu výuky. Tato teorie byla rozpracována americkým vědcem Howardem Gardnerem jako protipól klasického IQ testu založeného na myšlenkové celistvého vrozeného a nezměnitelného lidského intelektu. Podle Gardnera měří IQ test pouze jazykové a logické schopnosti člověka, pedagogická praxe nám však ukazuje, že lidé získávají znalosti různými způsoby. Howard Gardner dále tvrdí, že se jazyk nepojí pouze s lingvistickými schopnostmi jedince, ale se všemi částmi lidského intelektu (tedy jeho osmi částmi: verbální, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, tělesně-kinestetickou, hudební neboli sluchovou, interpersonální, intrapersonální a přirozenou). Gardnerovým cílem je tedy holistický rozvoj osobnosti. Jasná struktura výuky či konkrétní metodické přístupy ve výuce cizího jazyka však autorem prezentovány nebyly. [15]

Zmíněná teorie mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera měla dokonce i své předchůdce. Již v roce 1904 se francouzský vědec a psycholog Alfred Binet zabýval v jistém slova smyslu různorodou inteligencí. Spolu s Theodorem Simonem, na základě svého mnohaletého zkoumání dětí v jejich přirozeném prostředí, vytvořil tzv. Binet-Simon

Scale, což byla stupnice různých dovedností rozdělených podle věku dětí, který byl, dle autorů, pro ovládnutí těchto dovedností typický. Toto zjištění bylo jádrem Binetova tvrzení, že není možné inteligenci generalizovat, že je naopak různorodá. Zároveň zkoumal i přístup mentálně zaostalých dětí k ovládnutí daných dovedností. [21]

Další velkou průkopnicí v oblasti zkoumání dětí z hlediska jejich preferované inteligence byla bezesporu Maria Montessori, když se v roce 1907 stala ředitelkou školy Casa dei Bambini (*Dům dětí*). Maria si plně uvědomovala zvláštnosti a odlišnosti jednotlivých dětí, a proto také prosazovala samostatnou práci s každým dítětem, popřípadě jejich dělení na menší skupinky. Utvořila tak samostatný pedagogický systém prosazující pedocentrismus, který byl zaměřený na různé styly učení žáků. [25]

V 70. letech se objevila tzv. fenomenologická psychologie, která zkoumala subjektivní lidskou zkušenost, a na jejím základě pak švédský vědec a psycholog Ferenc Marton spolu se svým britským kolegou Noelem Entwistlem představili kvalitativní výzkumnou metodu, tzv. fenomenografii (*the phenomenography*). Jejich cílem bylo odhalit různé způsoby lidského prožívání určitých situací, následné přemýšlení o nich a tímto způsobem pak proniknout do individuálních způsobů učení studentů. [28]

Americký teoretik David Kolb se v roce 1984 zaměřil na přirozenou preferenci učebních stylů. Ve své tzv. zkušenostní psychologii učení definoval čtyři typy žáků: divergující (citliví žáci, schopní nahlížet na problém z různých úhlů pohledu, rádi pozorují), asimilující (žáci vyžadující jasné logické vysvětlení), konvergující (žáci preferující praktickou zkušenost před teorií, rádi řeší problémy) a akomodující typ (tito žáci rádi experimentují, přičemž zapojují svou vynikající intuici a instinkty). Kolb také tvrdí, že se styly učení mění s věkem žáka, což se také v praktické části této práce potvrdilo. [24]

V českém prostředí se tematikou individuálního přístupu a preference učebních stylů zabývali zejména profesor Miloš Sovák, Rudolf Kohoutek, Jiří Mareš a v oblasti strategií učení při výuce cizích jazyků Kateřina Vlčková a Gabriela Lojová.

1.2 Styly učení

1.2.1 Definice stylů učení

Lidský jedinec se učí novým věcem prakticky celý život, a jelikož každému vyhovují jiné učební praktiky, setkáváme se s mnoha různými styly učení a přijímání nových informací. Styly učení jsou ovlivněny věkem a přibývajícím zkušenostmi, a proto se mohou během života měnit. Jiří Mareš styly učení definuje jako: „... *postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, poslušností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou.*“ (Mareš, 1998: 75) Podle Mareše můžeme naše učební styly chápat jako postupy pro nás nejvhodnější, navykklé a nám vyhovující. Jejich změna je tudíž možná, ale rozhodně není snadná. [4]

Podle pedagogického slovníku jsou styly učení definovány jako: „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základu (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších vlivů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001: 101–102) Jednotliví autoři tedy definují styly učení různě, například v roce 1976 představili manželé Rita a Kenneth Dunnovi z USA model učebních stylů (*Learning Style Model*), který shrnuli v několika bodech:

- individuální učební preference existuje
- styly učení jsou silně zakotvené v biologické podmíněnosti člověka a jejich změna je velice obtížná
- čím je preference silnější, tím je důležitější volba vhodné učební strategie
- většina lidí má vyhraněnou preferenci stylu a tyto preference se mezi sebou výrazně liší
- většina studentů se může naučit zužitkovat svůj učební styl
- čím je student méně úspěšný, tím je pro pedagoga důležitější zaměřit se na jeho styl učení

- přizpůsobení se individuálním učebním preferencím skrze výchovně vzdělávací přístup zlepšuje studentův postoj k učení [11]

A dále dělí do pěti skupin faktory, které ovlivňují učení žáků:

1. fyzikální vlivy (světlo, hluk, rozmístění nábytku)
2. intencionální aspekty (vytrvalost, motivace)
3. sociální potřeby (učení ve skupině, individuální učení)
4. psychofyziologické potřeby (preference denní doby, smyslové modality)
5. styl zpracování informací (holisticky či prostřednictvím jednotlivých kroků) [19]

Individuální styly učení jsou tedy velmi důležitou součástí učebního procesu a výrazně ovlivňují celkovou úspěšnost studentů ve škole. Pedagogové by tedy podle Dunnových měli pozorovat učební styly žáků, odhalit je a následně se jim snažit ve svých hodinách přizpůsobit a tím i zlepšit přístup studentů k učení.

1.2.2 Dělení stylů učení

Profesor Jiří Mareš dělí ve své knize „*Styly učení žáků a studentů*“ učební styly do tří kategorií podle motivace a záměru:

1. povrchový styl učení (žáci učící se tímto způsobem učení nebaví, tudíž se učí text nazpaměť bez porozumění, aby ho měli rychle za sebou, avšak zanedlouho většinou vše zapomínají)
2. hloubkový styl učení (tito žáci učení chtějí ovládnout z vlastního popudu a zájmu, snaží se ho pochopit a většinou si probranou látku pamatují dlouhou dobu)
3. strategický styl učení (při tomto stylu učení se žáci snaží získat co nejlepší známky a zároveň soutěží s ostatními, na učení se připravují různě podle probírané látky a nároků daného učitele, učení je však příliš nezajímá)

Podle Mareše může žák volit jiné styly při studiu odlišných předmětů, procesu osvojování si různé látky, či řešení rozmanitých úkolů. Volba stylu tedy záleží především

na obsahu učiva a správný pedagog by měl tyto styly, s ohledem na individuální potřeby žáků, do určité míry respektovat. Svým tvrzením je tedy Jiří Mareš ve shodě s tezemi manželů Dunnových. S individuální učební preferencí pracuje ve svých teoriích také americký vývojový psycholog Howard Gardner, když dělí žáky na osm typů podle jejich dominantní inteligence (viz kapitola 1.6.1). [8]

1.2.3 Diagnostika stylů učení

Jak již bylo v předchozích kapitolách uvedeno, styly učení žáků je nutné rozpoznat a následně zvolit vhodný učební přístup. Jak uvádí manželé Rita a Kenneth Dunnovi z USA, čím je preference studentova učebního stylu silnější, tím je důležitější volba vhodné učební strategie (viz výše). Abychom však mohli rozvíjet styly učení žáků, musíme je nejprve správně diagnostikovat, což nebývá snadné zpravidla proto, že jsou determinovány nejen vrozenými kognitivními charakteristikami, ale i afektivními a sociálními charakteristikami. Velmi významnou roli hraje samozřejmě žákova motivace k učení, kterou musíme rozvíjet v nejvyšší možné míře. [3]

V odborné literatuře se většinou setkáváme s dvojím typem metod diagnostiky učebních stylů – jsou to metody přímé a nepřímé. Jiří Mareš mezi metody přímé řadí především pozorování průběhu učení žáka, ať už přímo, nebo zprostředkovaně, například pomocí videozáznamu, kdy pedagog jednoduše pozoruje žákovy učební návyky a postupy. Ke správné diagnostice je však třeba mít dostatečné znalosti o projevech jednotlivých typů žáků. Další přímou metodou je podle J. Mareše metoda učení pomocí počítače, která se opírá o počítačové programy, jež žáka vedou a mapují při učení. Hojněji využívané nepřímé metody lze dále dělit na kvalitativní (analýza žákovských produktů, analýza žákovského portfolia, volné písemné odpovědi, fenomenologický rozhovor, strukturované interview) a kvantitativní (například dotazníky a posuzovací škály). Tyto metody v sobě zahrnují výpovědi žáků o tom, jakým stylem se učí nebo co při učení dělají. Jedná se o nepřímé získávání údajů, více však o nich bude pojednáno v praktické části této práce. [8]

1.3 Pravá a levá mozková hemisféra

Lidský mozek je rozdělen na dvě hemisféry, které jsou mezi sebou spojeny shlukem nervových vláken tzv. corpus callosum. Člověk sice využívá obě hemisféry, avšak jedna z nich bývá dominantnější a zároveň nabízí různé způsoby učení, přijímání informací a řešení problémů. Pravá mozková hemisféra je orientovaná na kreativitu, silnou emocionalitu, schopnost rozpoznat a produkovat neverbální znaky. Dále vede naši schopnost orientace těla v prostoru a s tím spojenou schopnost tancovat, kreslit, rozlišovat barvy a geometrické tvary a mít dobrou představivost. Učitelé s dominantní pravou mozkovou hemisférou jsou esteticky zaměřeni, preferují praktickou výuku a nebrání se aktivnímu hlučnějšímu prostředí v učebně. Levá mozková hemisféra je zaměřena na dosažení výsledku, racionalitu, kritické a logické uvažování. Dále vede naši schopnost porozumění symbolům a jazyku, správného mluvení a recitování. Školní vzdělávací program je zaměřen především na rozvoj schopností levé mozkové hemisféry a učitelé s dominantní levou mozkovou hemisférou bývají velmi přesní, preferují přednášky či diskuze v klidné strukturované učebně. [3]

Doktor Riad S. Aisami působící jako koordinátor vzdělávání na Troy University ve Spojených státech amerických v Alabamě se věnoval intenzivnímu výzkumu studentů preferujících pravou a levou mozkovou hemisféru a došel k závěru, že je názornost výuky velmi důležitým faktorem, jelikož se lidský mozek jeví především jako zpracovatel obrazů (tzv. *image processor*), nikoliv slov (tzv. *word pocessor*), je tudíž velmi důležité propojení obou hemisfér. Studenti sice mohou preferovat levou mozkovou hemisféru, avšak názornost zadání i takovými studentům usnadní příjem informací, jejich následné znovuvybavení a dosazování do souvislostí v průběhu kritického uvažování preferovaného tématu studenty. Další etapy výzkumné činnosti pak doktor Aisami věnoval své šestnáctileté dceři Leně Aisami, jež nemá vyvinutý corpus callosum („*latinsky agenesis corporis callosi, což je stav, při kterém se prenatálně corpus callosum plodu nevyvine, nebo se vyvine jen částečně a zůstává trvalým rysem jedince*“ [17]). V momentě, kdy se pro Lenu stala matematika na střední škole prakticky nevladatelnou, učil jí otec pomocí vizualizace tak, že si musela Lena kreslit obrázky, promítat si představy a spojovat je s čísly. Na tomto principu pak zvládla základní i složitější matematické operace, čímž se otcí potvrdily předchozí výzkumy. Proto doktor Aisami tvrdí, že musí správný pedagog

v každé třídě během učebního procesu zrealizovat tzv. ACE (*analyse, create, evaluate*), což znamená analyzovat, tvořit a následně zhodnotit.⁴

Při výuce cizích jazyků mají studenti s dominantní pravou mozkovou hemisférou potřebu vidět před sebou konkrétní cíl a většinou bývají prakticky zaměřeni, proto také ocení možnost samostatně vyřešit nějaké jazykové zadání. Takoví studenti rádi pracují v týmu, kde předkládají své nápady, a velmi pozitivně na ně působí jejich přijetí a uznání, proto tyto situace vyhledávají. Dokáží totiž výborně spolupracovat a komunikovat, jelikož umějí naslouchat. Studenti s dominantní pravou mozkovou hemisférou zpravidla bývají velmi vnímavými posluchači, protože si všimají především neverbálních projevů, které prozradí mnohdy více než slova. Neverbální stránka řeči zahrnuje gesta, mimiku, posturologii, oční kontakt či intonaci a pauzy v řeči a tvoří tak nedílnou součást komunikačního sdělení, tudíž ji ani při výuce cizích jazyků nelze opomenout. Oproti tomu studenti s dominantní levou mozkovou hemisférou dávají důraz na slova a jejich obsah, většinou jsou to verbálně či logicky zaměřeni studenti, kteří mají velmi dobře vyvinutou schopnost autoregulace. Tito studenti preferují individuální práci a rádi píšou různé výzkumné práce či projekty. Během samostatné práce vyžadují naprostý klid na soustředění a při skupinové práci naopak rádi hovoří a příliš nevnímají své okolí.

Při tvorbě gramatických a lexikologických systémů cizího jazyka se žáci s dominantní pravou mozkovou hemisférou orientují na situaci a kontext, je proto nutné ukázat jim daný gramatický jev na příkladu v textu, či na reálné situaci. Tito studenti nepotřebují znát důvod určitých jevů, pamatují si je totiž ve spojení s kontextem a dokáží je i správně použít. Přehlčení pravidly pro ně může být matoucí. Studenti s dominantní levou mozkovou hemisférou naopak potřebují stanovit jasná pravidla a vyložit teorii. Příklady v textu pak tyto studenti analyzují a zasazují do systému. Rádi si tvoří přehledné tabulky a pravidla se následně učí nazpaměť, je pro ně totiž důležité chápat vztahy mezi jednotlivými částmi materiálů. Slovíčka se tedy učí systematicky, někdy si je třídí do kategorií podle různých kritérií, zatímco žáci s dominantní pravou mozkovou hemisférou jsou závislí na kontextu a vytváří si mezi slovíčky navzájem, či slovíčky a jejich významy různé asociace. Těmto studentům tedy nedělá problém správně pochopit obsah textu nebo

⁴ Riad Aisami, Ph.D., Associate Professor of Instructional Technology. Autorský překlad přednášky na téma: „*Learning styles & Visual Literacy for learning and performance*“ v rámci IETC 2014 (International Educational Technology Conference), 3. 9. 2014 – 5. 9. 2014 v Chicagu, Illinois, USA.

poslechu v cizím jazyce, přestože se u nich častěji objevují gramatické chyby. Například ruský lingvista Valerij Alexandrovič Kurinskij, který je autorem autodidaktických příruček a článků o výuce cizích jazyků a sám ovládá několik desítek jazyků, je velkým zastáncem výuky cizích jazyků pomocí asociací a mnemotechniky. Tvrdí, že pomocí vizualizace informací, tvorby obrazců, rytmů a struktur zůstává informace uchována v paměti delší dobu a také jsme schopni si ji vybavit rychleji a přesněji. [14]

1.4 Metakognitivní znalosti

Pojem „metakognice“ lze v širším slova smyslu chápat jako „přemýšlení o svém vlastním myšlení.“ V užším slova smyslu je to schopnost správně porozumět jednotlivým studijním zadáním, určit jaké znalosti a schopnosti vyžadují, ty pak dále kombinovat a propojovat mezi sebou, správně aplikovat strategické poznatky v určité situaci tak, aby byly efektivní a spolehlivé. [26]

Ti žáci, kteří jsou schopni určit vhodné strategie učení v určitých situacích, používají metakognici. Pokud student ví, že je pro něj problematické najít spojení mezi hlavními myšlenkami textu, kreslí si myšlenkovou mapu tak, aby znázorňovala hlavní body textu. Mezi nimi vytváří spoje pomocí čar v podobě pavoučí sítě. [15]

Metakognice je tedy hnací motor samostatně organizovaného studia a významně ovlivňuje motivaci žáka k učení, jelikož má přímý podíl na jeho úspěšnosti. [26]

Učební styl jedince představuje proces, kterým získává informace a dále je různými způsoby zpracovává. Na rozdíly v učebních stylech jedinců působí mnoho odlišných faktorů, jako například osobnost žáka, efektivita jeho práce, schopnost přijímat informace pomocí různých smyslů. [22]

Bez ohledu na styl učení, který žák ať už vědomě či nevědomě preferuje, se během různých výzkumů prokázalo, že je nutné vést studenty k vlastnímu hodnocení situace pomocí kladení metakognitivních otázek. První soubor dotazů se váže k předchozím zkušenostem studenta, tudíž si je klade na začátku své práce: „Chápu vlastně, co se po mně chce?“ „Která z mých dosavadních znalostí mi může pomoci problém vyřešit?“ „Čím bych měl začít?“ „Kolik mám času na řešení problému a je to pro mě dostačující?“ V průběhu pracovního procesu je pak nutné se tázat: „Jak mi to jde? Jsem na správné stopě?“ „Co si musím zapamatovat?“ „Měl bych dál pokračovat stejným stylem, nebo zvolit jiný postup?“ A na konci práce je dobré její průběh zhodnotit pomocí otázek typu: „Jak se mi podařilo problém vyřešit?“ „Co jsem mohl udělat jinak?“ „Jak bych mohl aplikovat tento způsob řešení problémů v jiných sférách?“ „Byl můj styl produktivní, nebo naopak?“ „Je nutné ještě něco doplnit, či dohledat?“ Tento způsob autoevaluace vede studenty k vědomějšímu, a tedy i efektivnějšímu používání strategií učení a postupně jim i umožňuje řešení složitějších či rozsáhlejších zadání. [22] Znalost preferovaných učebních stylů navíc žáky

motivuje k celkovému zefektivnění jejich učebních strategií a vylepšení studijních předpokladů.

Mnohočetné inteligence mohou pracovat samostatně, společně, či v různých kombinacích, jelikož jsou umístěny v různých částech lidského mozku. Je tedy skutečně nezbytné zjistit jejich preference u jednotlivých žáků, ať už pomocí didakticko-psychologických dotazníků nebo právě metakognitivních otázek, brát v úvahu jejich zastoupení u jednotlivce a rozvíjet je jako celek. To vede k zefektivnění celého vzdělávacího procesu, protože jsou učební styly praktickým projevem právě mnohočetných inteligencí. S ohledem na preferované inteligence by měl pedagog i dále vybírat učební aktivity, neboť je podle Howarda Gardnera většina studentů schopná rozvinout na vysoké úrovni kteroukoliv svou inteligenci, má-li k tomu vhodné podmínky. [3]

Jana Nováčková ve své knize „*Mýty ve vzdělávání*“ s tímto tvrzením souhlasí a navíc dodává: „*Učíme se tím rychleji a lépe, čím více smysly nové informace vnímáme. ... Čím více smyslů je zapojeno, tím větší je množství podnětů a tím větší šance na zapamatování.*“ (Nováčková, 2012: 19)

Z čehož vyplývá, že by měl pedagog nejen odhalit preferované inteligence svých studentů a podle nich koncipovat výukovou jednotku, ale také zařazovat do výuky takové činnosti, které budou působit na co možná nejvíce smyslů žáků, čímž dojde k celkovému zkvalitnění učebního procesu.

Dále Gardner po mnohaletém empirickém zkoumání studentů v praxi tvrdí, že neexistují dva jedinci, dokonce ani identická dvojčata, kteří by disponovali totožnou kombinací inteligencí, shodnými silnými stránkami i nedostatky, což výzkum této práce potvrdil, proto nezbyvá, než s výrokem souhlasit. [12]

Autoři článku: „*Tradice a inovace v ruštině jako cizím jazyce: přístup mnohočetné inteligence*“ (*Традиции и инновации в РКИ: подход множественного интеллекта, Traditions and innovations in Russian as a foreign language: the Multiple Intelligence Approach*) Tatjana N. Soldatjenkova a Vladimir A. Zherebov ustanovili čtyři po sobě jdoucí etapy při výuce cizích jazyků:

1. Probuzení inteligence – prostřednictvím rozumových možností jedince, všech jeho orgánů a smyslů musí daný jedinec odhalit nové aspekty libovolného předmětu či problematiky při použití zraku, sluchu, hmatu, čichu či dokonce chuti, pokud je to možné.

2. Prohloubení inteligence – v této fázi studenti rozvíjí své inteligenční schopnosti, kdy spolu se svými vrstevníky volí předmět studia a stanoví podmínky jeho využití v určitém kontextu.

3. Uč se inteligentně a rozvíjej inteligenci (*Учи с умом развивая ум, Teach with/for the intelligence*) – studenti pracují samostatně s individuálními zadáními nebo řeší projekty ve skupinkách, zatímco pedagog musí systematizovat jejich práci a získaný materiál pomocí dialogu se studenty.

4. Přenos inteligence – tato etapa je nejdůležitější, jelikož se zakládá na přenosu inteligence, kdy studenti prostřednictvím reflexe předchozích třech etap používají získané znalosti k řešení reálných životních situací. V tradičním didaktickém pojetí o tomto stádiu mluvíme jako o procesu osvojování komunikativní kompetence. [27]

1.5 Strategie učení

Termín strategie učení byl do psychologie poprvé zaveden roku 1956 americkými psychology J. S. Brunerem, G. Austinem a J. Goodnowovou. Autorky Lojová a Vlčková definují ve své knize „*Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*“ strategie učení jako: „*vědomé a záměrné postupy, které používáme, abychom si usnadnili získávání, zapamatování, zpracování, vybavení a aplikaci různých informací.*“ (Lojová, Vlčková, 2011: 108) Jiří Mareš zase hovoří o „*postupech většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.*“ (Mareš, 1998: 58) Znamená to tedy, že jsou strategie učení ryze individuální a do jisté míry vědomé, tudíž i ovlivnitelné prostředím či pedagogem. Správným tréninkem lze jedince dovést k vhodným strategiím učení, tím i zefektivnit učební proces jako takový a pokud se strategie dostatečně opakují, může dojít k jejich zautomatizování.

Volba vhodné učební strategie je ovlivněna hned několika faktory. Mezi nejvýznamnější patří bezpochyby **věk studenta**, poněvadž mladší žáci se liší od starších kognitivní kapacitou a zkušenostmi. Čím je žák mladší, tím více také převažují strategie jako memorování a repetice, tudíž je v mladších ročnících nutný důraz na opakování učiva. Starší žáci se již s různými strategiemi setkali, a proto je větší pravděpodobnost jejich použití. Dalším důležitým faktorem je zcela jistě **pohlaví dítěte**. Dívky a ženy zkouší širší škálu učebních strategií a různě je střídají, kdežto chlapci a muži mají několik konkrétních oblíbených strategií. V dnešní době bývá nejrozšířenější „mužskou“ strategií pro výuku cizích jazyků sledování cizojazyčných filmů a hraní počítačových her. Již několikrát byla v této práci zmíněna důležitost **stylů učení žáků**. Styl učení významně ovlivňuje strategie, které žák při učení volí. Kupříkladu tělesně-kinestetický typ žáka potřebuje střídát aktivity v průběhu učení, logicko-matematický typ žáka si třídí informace do logických souvislostí a typ verbální upřednostňuje formulaci vlastními slovy. **Sociální klima třídy** je dalším neméně významným faktorem ovlivňujícím strategie učení. Jedinec se totiž musí cítit v kolektivu dobře, aby se mohl efektivně učit cizímu jazyku. Většina studentů má problémy zejména s konverzací v cizím jazyce, způsobené strachem až úzkostí z mluvení v daném jazyce před svými vrstevníky (*tzv. speaking anxiety*). Na toto téma prováděla kvalitativní výzkum pedagožka Mine Ataş z Turecka, která zkoumala chování dvaceti čtyř

tureckých studentů ve věku 15 let při hodině anglického jazyka. Převážná většina z nich se bála mluvit. Nejčastěji uvedeným důvodem byly obavy před ostatními žáky z nepřipraveného projevu, dopouštění se chyb, ponížení a strach ze špatné výslovnosti. Poté v hodinách angličtiny po dobu jednoho měsíce aplikovala prvky dramatické výchovy a po uplynulém čase provedla stejný výzkum. Žáci pak již neměli obavy z mluvení před ostatními, přestali vnímat anglický jazyk jako nutné zlo, jejich sebevědomí stoupl a výslovnost se velmi zlepšila. Studenti se naučili akceptovat své chyby a studium cizího jazyka je začalo bavit.⁵ **Účel studia cizího jazyka** také výrazně ovlivňuje výběr učebních strategií, jinými slovy je to druh **motivace žáků**. Studenti s vnější motivací ke studiu jazyka, například kvůli známám ve škole, nebo kvůli rodičům, mají tendenci učit se informace nazpaměť bez hlubšího pochopení jejich významu či použití v praxi. Naopak studenti vnitřně motivovaní, které cizí jazyk baví, nebo chtějí vycestovat do zahraničí, mají tendenci používat jazyk v běžné komunikaci, a proto volí různé efektivnější strategie učení. Při výuce cizího jazyka má vždy určitý význam **jazyk mateřský**, který do jisté míry působí na výběr učebních strategií. Může pak dojít k tzv. negativnímu transferu, kdy se mateřský jazyk záporně promítá v jazyce cizím a jedinec chybí pod vlivem mateřského jazyka, jelikož má zafixovaný jeho systém (definoval prof.PhDr.Rudolf Kohoutek,CSc.). Například při výuce ruského jazyka se často setkáváme s chybami způsobenými česko-ruskou homonymií, či chybami v interpunkci. Nebo se naopak objeví transfer pozitivní, což je kladný přenos, založený na existenci totožných či blízkých jevů v mateřském a cizím jazyce (definoval prof.PhDr.Rudolf Kohoutek,CSc.). Nemalý význam při volbě strategií výuky cizího jazyka má **učebnice jako studijní materiál**, neboť nám dané úlohy, cvičení a celkové zpracování materiálu do jisté míry stanovují určité strategie práce s učebnicí a studia daného jazyka. Klíčovým úkolem pedagoga je tedy výběr vhodných studijních materiálů. [3]

⁵ Mine Ataş, Educator & Remedial Teacher. Autorský překlad přednášky na téma: „*The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques*“ v rámci IETC 2014 (International Educational Technology Conference), 3. 9. 2014 – 5. 9. 2014 v Chicagu, Illinois, USA.

1.6 Střední škola Caterham

Tato střední škola, unikátní svého druhu, se nachází v malebném Caterhamu ve Velké Británii jižně od Londýna. Již její lokace je nespornou výhodou, protože je škola situována v přírodním prostředí nedaleko od hektického hlavního města, a tak mohou studenti spolu se svými pedagogy podnikat exkurze za kulturou či obchodem, nebo také sportovat v okolí školního kampusu. Poloha školy proto přispívá k celkové příznivé atmosféře v průběhu vzdělávacího procesu. Od ruchu velkoměsta oddělují školní kampus mohutné bukové lesy, přitom přístup k němu je velmi snadný vlakovou dopravou, která ho spojuje dokonce i s mezinárodními letišti Gatwick a Heathrow.

Jak napsal Joseph Joubert: „Vyučovat druhé znamená opakovaně vzdělávat sebe sama.“ (*autorský překlad originálu: „To teach is to learn twice over.“*) A škola v Caterhamu se tímto rčením nechala inspirovat. Podle článku (ze dne 29. května 2012) Kima Wellse, vedoucího didaktického pracovníka školy, tkví jedinečnost této školy v celém jejím systému vzdělávání. Jednou z příčin skvělých výsledků studentů a ocenění „Education Initiative of the Year – Independent School Awards 2011“, každoročně udílené soukromým školám po celé Velké Británii, je zejména tzv. program „study buddy“, který byl zaveden v roce 2009. Jedná se o dobrovolné zapojení studentů nejvyššího ročníku školy do vzdělávání mladších spolužáků. Každému nejstaršímu žákovi, který má o účast v programu zájem a vyplní přihlášku, je přidělen mladší žák či úplný nováček, s nímž se jednou týdně schází a pomáhá mu při studiu, dává cenné rady a materiály. Starší žák neboli „mentor“ dále sleduje vývoj svého svěřence, jeho úspěchy i pády při studiu a funguje tak jako jakýsi jeho „osobní učitel“. Tento systém je oboustranně výhodný, jelikož si mladší žák prohlubuje odborné znalosti a sociální dovednosti, starší žák si zase naopak zkouší roli učitele, čímž získává celkový nadhled, upevňuje si své znalosti a pracuje na svém správném vystupování a sebevědomí. Kromě toho program přispívá k vzájemným přátelským vztahům mezi studenty jednotlivých ročníků a přispívá k soudržnosti celé školy jako komunity a skvěle fungujícího mechanismu. Tento systém se navíc těší velké oblibě mezi žáky, kteří se stále více zapojují do programu zejména proto, že se z mladších nováčků později stávají starší „mentori“, což je pro studenty velice motivující. Uvedený systém však není úplnou novinkou, jelikož se již v 19. století objevily v ruském prostředí tzv. „bursy“, což byla internátní výuková střediska při církevních školách, kde se starší „prefekti“ starali o pořádek mezi mladšími studenty kněžské profese a pomáhali jim. Tento

typ ubytovacího zařízení pro žáky měl dokonce svůj původ ve Francii, kde postupem času panovaly velmi tvrdé podmínky – mladší studenti byli pod přísným dohledem starších, nesměli bez dovolení vycházet ven a byli často i za malé přestupky krutě trestáni. V Rusku byl také později tento systém ostře kritizován, například v knize Nikolaje Gerasimoviče Pomjalovského *„Obrázky ze semináře“* (Николай Герасимович Помяловский: *„Очерки бытсы“*) jsou přiblíženy nelehké životní podmínky v takovém prostředí. Vzdělávací zařízení v Caterhamu si tudíž vzalo ponaučení z nedostatků tohoto systému a orientuje se pouze na jeho pozitivní a přínosné aspekty.

Hlavním bodem, kterému se ve své práci věnuji, je rozdělení jednotlivých žáků školy do skupin podle typu jejich převažující inteligence založené na teorii mnohočetné inteligence amerického vývojového psychologa Howarda Gardnera. Každý student vyplnil svůj profil a test mnohočetné inteligence, na základě čehož pak dostane soubor studijních doporučení vázících se k jeho typu inteligence. Kim Wells věří, že pouze touto cestou se mohou žáci stát během svého studia nezávislejšími a efektivnějšími studenty. Prohloubením jejich metakognitivních znalostí je navíc dosaženo lepších výsledků, jelikož žák přemýšlí o tom, jak přemýšlí, uvědomuje si své nedostatky, které následně odstraňuje. Pedagogičtí specialisté velmi pečlivě propracovali rady a doporučení ke každému typu inteligence a povzbuzují své žáky k jejich aplikaci při studiu samotném. Studenti pak zjišťují, které strategie jim vyhovují nejvíce a kdy se pro ně práce stává nejsnadnější. [32]

1.6.1 Teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera

Americký vývojový psycholog a profesor na Harvardově universitě Howard Gardner definoval roku 1983 ve své knize *„Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences“* svou teorii mnohočetné inteligence. Gardner mluvil o inteligenci jako o schopnosti řešit problémy a podílet se na výsledcích, které jsou pro konkrétní kulturu nebo komunitu důležité. Původní všeobecně uznávanou myšlenkou bylo, že je inteligence ovlivněná dědičností, avšak nyní se stále více odborníků shoduje na tom, že existuje více typů inteligence nezávislých jeden na druhém a zároveň zpochybňují měřitelnost inteligence jako samostatné jednotky pomocí IQ testů, kde svou roli hraje především rychlost jejich vyplnění. Jedním z nich je právě Howard Gardner, který se narodil roku 1943 ve státě Pensylvánie ve Spojených státech amerických. Již během svého studia historie na Harvardově univerzitě byl ovlivněn svým univerzitním lektorem, psychoanalytikem

Erikem Eriksonem, a začal zkoumat lidské poznávání. Další vliv na něj měly poznatky Jeana Piageta, jehož psychometrickému testování Gardner oponoval. Howard Gardner ve své knize formuluje řadu kritérií definující inteligenci jako: „*předpoklad schopnosti řešit problémy či těžkosti zasazené do kulturního kontextu a vytvoření úsudku.*“ (Gardner, 1999: 41–43) Přičemž první dva typy inteligence (verbální a logicko-matematická) jsou oceněny především v procesu vzdělávání ve školách, další tři (vizuálně-prostorová, tělesně-kinestetická a hudební) jsou spojeny s uměleckými směry, zatímco poslední tři inteligenční typy (interpersonální, intrapersonální a přirozená) Gardner označil jako „osobní inteligence“. Všechny typy jsou však podle Gardnera vzájemně propojeny, doplňují se a jen zřídka fungují samostatně. Podstatou Gardnerovi teorie mnohočetné inteligence je poznatek, že každý jedinec disponuje unikátním souborem inteligencí, které se prolínají a spolupracují při řešení problémů, a právě v tom tkví jeho výjimečnost. Toto spojení inteligencí je však dle Gardnera amorální, jelikož může být svým vlastníkem použito jak ke konstruktivním, tak i destruktivním účelům. [23] [13]

1.6.1.1 Verbální neboli lingvistická inteligence (tzv. "word smart" nebo "book smart")

Je definována zvýšenou citlivostí vůči mluvenému a psanému jazyku, schopností učit se jazyky a správně je používat k různým účelům v různých situacích. Tento typ inteligence zahrnuje schopnost používat efektivně jazyk k sebevyjádření a to jak rétoricky, tak i poeticky. Dále zahrnuje schopnost užití jazyka jako prostředku k zapamatování informací. Tato inteligence je dominantní u spisovatelů, básníků, právníků a řečníků, kteří chápou dvojsmysly, idiomy, mnohoznačná slova a drobné nuance mezi významy synonym. Tito lidé si rádi hrají se slovy, užívají slovní hříčky a většinou ovládají více jazyků.

1.6.1.2 Logicko-matematická inteligence (tzv. "numbersmart" nebo "reasoning smart")

Představuje ji dovednost logické analýzy problému, provádění matematických operací a vědecké objevování věcí. Podle Howarda Gardnera je to umění dedukce, logického myšlení a myšlení v číslech. Jedinec je schopen jevy třídit, odhadovat počet a množství a chápat číselné operace, jako například matematici a fyzikové. Dále také vidí ve vztazích či chování ostatních lidí matematické souvislosti, logicky si vysvětlují běžné věci, rádi řeší problémy a bývají to osoby velmi organizované, systematické a racionální.

1.6.1.3 Vizuálně-prostorová inteligence (tzv. "picture smart" nebo "art smart")

Tato inteligence zahrnuje schopnost přesně vnímat, rozpoznávat a vytvářet objekty i fantazijní představy svým vnitřním zrakem. Osoby se silně rozvinutým tímto inteligenčním typem mají dobrou orientaci v prostoru, plánech a mapách, snadno si vytváří představy a vizuálně řeší problémy. Architekti, navigátoři, kartografové, či běžci orientačního běhu mají nadprůměrnou vizuálně-prostorovou inteligenci. Dále se tato inteligence projevuje silným smyslem pro vnímání barev a s ním spojenou oblibou v umění a designu, proto tito lidé bývají také dobří návrháři, designeři či malíři.

1.6.1.4 Tělesně-kinestetická inteligence (tzv. "body smart" nebo "movement smart")

Tento druh inteligence je definován schopností užívat svého těla a jeho částí při řešení problémů a problémových situací. Howard Gardner ve své teorii zmiňuje také cílevědomou práci s tělem, koordinaci pohybů, zvýšenou fyzickou aktivitu a potřebu pohybu u jedinců s touto dominující inteligencí. Proto například sportovci, tanečníci nebo také patologové a chirurgové bývají většinou velmi obratní a pohyb jim často slouží jako prostředek pro uvolnění adrenalinu či ukládání informací do paměti. Jelikož se tito lidé učí pomocí pohybu, bývají i velmi dobří tanečníci s pevným držením těla.

1.6.1.5 Hudební neboli sluchová inteligence (tzv. "music smart" nebo "sound smart")

Tento typ zahrnuje schopnost vnímat a reprodukovat zvuk, komponovat, zapamatovat si melodii či rytmus, rozeznat jednotlivé tóny či skladby. Zvýšená citlivost na zvuky se však projevuje i ve venkovském prostředí – například rozeznání zvuku ptáků, cvrčků nebo i aut na vozovce. Nejvíce se projevuje u muzikantů při hře na hudební nástroje, zpěváků, hudebních skladatelů, dirigentů nebo jedinců s absolutním sluchem. Takoví jedinci většinou rozpoznají zvuky jednotlivých hudebních nástrojů nebo jsou schopni zopakovat melodii po pouhém jednom poslechu, při jakékoliv činnosti rádi poslouchají hudbu. Podle Howarda Gardnera je tato inteligence v úzké souvislosti s inteligencí lingvistickou a většinou se objevují paralelně jedna s druhou.

1.6.1.6 Interpersonální inteligence (tzv. "people smart" nebo "group smart")

Jedinci s vysokou úrovní této inteligence rozumí podnětům a záměrům chování druhých lidí a jejich přáním a touhám. Dobře se vyznají v mezilidských vztazích a mají velkou schopnost empatie, což jim umožňuje efektivně spolupracovat s ostatními, řešit

konflikty či vyjednávat a smlouvat. Představiteli této inteligence jsou například obchodníci, političtí a církevní vůdci, právníci, psychoterapeuti a učitelé.

1.6.1.7 Intrapersonální inteligence (tzv. "self smart" nebo "introspection smart")

Tento inteligenční typ je metakognitivním opakem interpersonální inteligence, projevující se jako schopnost porozumět sám sobě, svým pocitům, emocím, myšlenkám, obavám, činům a motivaci k určitému jednání. Z pohledu Howarda Gardnera jsou lidé s dominujícím typem této inteligence velmi vyrovnané osoby schopné regulovat vlastní jednání. Dalším typickým znakem je velmi silná vůle a vnitřní motivace, přemýšlivost a často stranění se kolektivu s preferencí samostatné práce.

1.6.1.8 Přirozená neboli přírodní inteligence (tzv. "nature smart" nebo "environment smart")

Projevuje se jako schopnost vnímat dění v našem okolí prostřednictvím poznávání, porozumění a docenění okolního přírodního prostředí. Dále zahrnuje splynutí s přírodou a přírodními jevy, soudnost ve vztahu k přírodě, znalost flory a fauny a respektování všeho živého. Lidé se silně rozvinutou přírodní inteligencí jsou velcí milovníci zvířat či majitelé domácích mazlíčků, nebo také milovníci alpinismu a pobytů ve volné přírodě. Profesionálně tuto inteligenci zastupují sběratelé přírodnin a nerostů, badatelé, meteorologové, horolezci či biologové. [12] [20]

Howard Gardner však ve své knize „*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*“ spekuloval ještě o dalších možných typech inteligence, kterými byly existenciální a duchovní inteligence. Svou řadu úplně původních sedmi inteligenčních typů definitivně doplnil ještě „*přirozenou neboli přírodní inteligencí*“. (Gardner, 1999: 55) Gardner dále usoudil, že jsou dvě další zkoumané inteligence velmi vzdáleny ostatním osmi, tudíž se rozhodl je mezi ně nezařadit. [13]

1.6.1.9 Reakce na teorii Howarda Gardnera

Samozřejmě se postupem času objevovala spousta otázek a nesrovnalostí týkajících se teorie Howarda Gardnera, kdy například psychiatr Dr. John White zpochybňoval inteligenční kritéria stanovené Gardnerem, který sám později připustil, že byl do určité míry ovlivněn subjektivním zkoumáním, zkušenostmi a intuicí. Dále se objevila tvrzení, že tělesně-kinestetická či hudební inteligence mohou být označeny spíše jako talent, tedy rozvinutá úroveň schopností, jim však Gardner argumentuje využitelností těchto inteligencí

v průběhu studijního procesu jednice. Zastánci měřitelnosti inteligence pomocí běžných IQ testů budou s Gardnerovou teorií vždy v opozici. Své stanovisko si obhajují dlouholetou tradicí standardizovaného IQ testování spolu s existencí obecného inteligenčního faktoru, kterou právě Howard Gardner nebo i například Robert Sternberg, představitel americké kognitivní psychologie, zpochybňují (na výsledky má vliv únava jedince, ve kterou denní dobu je test vyplňován, za jakým účelem atd.) [13] [23]

Celkově vzato nebyla Howardova teorie mnohočetné inteligence akademickými psychology snadno přijata, ačkoliv mezi pedagogy se shledala s velmi pozitivní odezvou. Učitelé i teoretici neváhali aplikovat tuto teorii v praxi. Řada škol v Severní Americe upravila strukturu svých školních osnov podle typů inteligence a navrhla speciální učebny. Odlišné typy inteligence totiž pedagogům nabízí i odlišné přístupy a metody. Dr. Mindy L. Kornhaber, výzkumná pracovnice Harvardovy univerzity, uvedla několik důvodů, proč byla teorie Howarda Gardnera přijata tak pozitivně mezi pedagogy. Jedním z nich je koncepční rámec pro organizaci vyučovacího procesu, vybudování nového přístupu k uspořádání hodin a učeben samotných, zaměřených na specifické potřeby jednotlivých typů žáků. A dále pak i odraz tohoto přístupu v hodnocení školních osnov i žáků samotných, jelikož každodenní součástí pedagogické praxe je kontakt s žáky a pozorování, jakým způsobem se učí, jak přemýšlí, zda dělají pokroky a co je předpokladem jejich progrese. Cílem pedagogů by proto mělo být soustavně rozvíjet nejen dva typy studentů (verbální a logicko-matematický inteligenční typ) tak, jak velí tradiční pojetí pedagogiky, ale i typy ostatní, protože jsou mezi žáky hojně zastoupeny. Jak uvádí Mindy Kornhaber, následkem preference hlubšího vzdělávání žáků různých typů před širším obsahem vyučování budou studenti schopni znalosti získané v jednom oboru aplikovat v oborech ostatních. [23]

Přestože Gardnerova teorie mnohočetné inteligence má své odpůrce, její dosavadní využití v americkém vzdělávacím systému je nesporné, právě tak jako její vliv na přední pedagogické pracovníky, jež motivovala k rozvoji dalších dovedností a soustavné autoedukaci. Kromě toho Mindy Kornhaber spolu se svými kolegy z Harvardovy univerzity v rámci projektu skupiny „Project Zero“, která své výzkumy a bádání provádí již od roku 1967, testovala 41 vzdělávacích zařízení v USA, která využívají teorii mnohočetné inteligence v praxi pomocí celosvětově standardizovaných vstupních testů na vysoké školy v USA – SAT (Scholastic Assessment Test). Výzkum je dovedl k zjištění, že

jsou pokroky studentů těchto škol za tři roky studia opravdu značné, jedním z poznatků také bylo snížení zameškaných hodin žáků školy a zvýšení návštěvnosti volnočasových aktivit organizovaných vzdělávacím zařízením. Ve vzájemné spolupráci, pod vedením Julie Viens a Silji Kallenbach, byl následně vyvinut speciální vzdělávací program mnohočetné inteligence pro dospělé. [23] [29]

1.6.2 Metoda šesti klobouků Edwarda de Bono

Další zvláštností školy Caterham ve Velké Británii jsou odlišné vyučovací metody zaměřené především na rozvoj schopností žáků a jejich samostatného přemýšlení, vyžadující maximální nasazení a speciální trénink učitelů, jako například „Metoda šesti klobouků“ Edwarda de Bono (v anglickém originále: „*Six Thinking Hats*“). Vedoucí didaktický pracovník Kim Wells tvrdí, že vědomosti a poznatky v dnešní moderní době plné informačních technologií rapidně narůstají každým dnem. Hlavním posláním soudobého učitele je tedy poskytnout svým žákům průřezové a přenosné dovednosti, aby byli stále schopni držet krok s rychlými změnami. Přenosné dovednosti jsou tedy klíčovým a stále hodnotnějším tématem v moderní výuce. [31]

Dr. Edward de Bono je kognitivní vědec maltského původu, který se proslavil především studiem kreativity a s ním spojeným laterálním myšlením, definovaným roku 1967 v jeho knize „*The Use of Lateral Thinking*.“ V jeho teorii stojí laterální myšlení v opozici k myšlení vertikálnímu, neboli posloupně-logickému, a údajně je zdrojem všech kreativních, originálních myšlenek, které se objevují ve vlnách, nikoliv na základě postupné a logické kombinace. Dále pak Edward de Bono uvádí různá doporučení, jak laterální myšlení podpořit, a právě jedním z nich je již zmíněná metoda šesti klobouků, popsaná v knize z roku 1985 „*Six Thinking Hats*.“ Tato metoda představuje systém strukturace kolektivní pracovní diskuze a samostatného přemýšlení, jelikož Edward de Bono věří, že lidský mozek pracuje odlišně v různých kontextech a situacích. Diskuze či brainstorming se proto musí sestávat z oddělených úseků, kde platí úplně jiná pravidla. Každý úsek je symbolizován jedním z šesti barevně odlišených klobouků. Tato metoda má poskytnout nástroj pro efektivnější myšlení a plánování procesu přemýšlení na základě poznatku, že lidský mozek přemýšlí různými způsoby, které lze definovat, úmyslně vyvolávat, tudíž i plánovat ve strukturovaných situacích. Metoda Edwarda de Bono tedy v podstatě představuje jistou formu návaznosti na využití teorie mnohočetné inteligence

Howarda Gardnera v praxi. De Bono identifikoval šest stavů, kdy je mozek „citlivější“ na určité aspekty daného problému, o kterých uvažuje. Tyto stavy pak barevně odlišil a samotný akt „nasazení si barevného klobouku“ symbolizuje přepnutí do konkrétního stavu a přemýšlení o něm do hloubky. [18] [10]

1.6.2.1 Bílý klobouk

Tento klobouk představuje informace a fakta, která účastníci metody identifikují a prezentují. Jedná se o objektivní názory a tvrzení různých osob (i osob významných) k danému tématu, jež jsou diskutovány ostatními. V této etapě je nutné položit si otázky: „Co vím? Co ještě musím zjistit?“ „Jakými možnými způsoby se dostanu k informaci, kterou potřebuji?“ Tímto si účastníci metody šesti klobouků uvědomí, jaké znalosti již o daném tématu mají a jaké klíčové informace ještě musí dohledat.

1.6.2.2 Červený klobouk

Nositel červeného klobouku má za úkol vyjádřit své pocity a emoce k danému tématu, sdílí tak s ostatními svůj strach, nenávisť, náklonost a nebojí se je ventilovat. Emoce se dále neanalyzují ani se nerozebírá jejich důvod, protože se mohou postupně měnit a účastníci mohou vyjádřit i estetické reakce na určitý návrh nebo objekt. Tento klobouk reprezentuje emocionální myšlení účastníků diskuze.

1.6.2.3 Černý klobouk

Černá barva působí negativně, proto symbolizuje opatrnost a negativní úsudek o řešeném problému či projektu. Účastníci pochybují, hledají potenciální chyby, těžkosti, rizika a slabé stránky na základě logického úsudku. Za pomoci kritického myšlení dále identifikují překážky, negativní vlivy, vztahy a neshody. Ve společnosti je všeobecně černý klobouk velmi často používán, téměř až nadužíván, lidé mají tendenci hledat přednostně negativa a přemýšlet o jejich řešení, což může zastavit tok dalších přínosných myšlenek vhodných k danému tématu. Úkolem metody šesti klobouků je tedy mimo jiné regulovat nevhodné používání černého klobouku a tím i zefektivnit skupinové myšlení.

1.6.2.4 Žlutý klobouk

Pravým opakem černého klobouku je klobouk žlutý, značící optimismus, a účastníci mluví o pozitivěch, výhodách a přínosech spojených s projektem. Rozebírá se otázka: „Proč je nápad užitečný a v čem?“ Dále se hledají důvody ve prospěch dané myšlenky či

problému a její podpora. Žlutý klobouk však nepředstavuje jen slepý optimismus, nýbrž analytický proces, kdy účastníci hledají stavební kameny pro další návrhy spojené s tématem.

1.6.2.5 Zelený klobouk

Zelená je barva kreativity a nových nápadů, protože každý účastník se zeleným kloboukem na hlavě navrhne nějaké řešení problému identifikovaného černým kloboukem, nebo předloží originální nápad týkající se daného tématu. V jádru věci stojí provokace jednotlivců v rámci kolektivu k novým myšlenkám a stanovení nových možností či vhodných alternativ. Zelený klobouk dále pomáhá účastníkům překonat tvořivým způsobem černý klobouk a rozvinout vlastní kreativní potenciál.

1.6.2.6 Modrý klobouk

Nasazením posledního modrého klobouku získají účastníci debaty symbolický nadhled nad celou diskuzí. Člověk s modrým kloboukem je pověřen řízením celého sezení – regulováním procesu myšlení všech účastníků, organizací spolupráce a plánováním nasazování jednotlivých klobouků, proto by měl vyzkoušet modrý klobouk během celé debaty každý z jejich členů. Všichni účastníci pak diskutují o procesu skupinového myšlení, navrhují, jak zlepšit kooperaci, stanovují cíle debaty a prostředky k jejich dosažení. Na konci každého sezení se pod přemýšlivým modrým kloboukem dále hodnotí průběh a výsledky debaty. Úkolem modrého klobouku je kontrola efektivity práce během celého procesu a s ní spojeného zvýšení šancí na dostižení stanovených cílů s ohledem na signifikanci správného řízení, organizace a regulace skupinového i individuálního myšlení. [18] [10] [30]

1.6.2.7 Metoda v praxi

Celý projekt začíná bílým kloboukem, aby se všichni účastníci ve svém přemýšlení naladili na stejnou vlnu a společně vytvořili určité vize, v této fázi vlastně dochází k jisté formě brainstormingu. Velkou roli hraje tempo použití metody šesti klobouků, kdy je každý klobouk nasazen pouze na pár minut, přičemž je klobouk červený omezen jen na několik sekund z důvodu spontánního sdělení emocí. Rychlost postupu zajišťuje posouzení problému z více různých úhlů a vyjádření potřeb všech účastníků, pokud probíhá celá metoda opakovaně. Když je postup a rozdělení diskuze do úseků s odlišnými klobouky

dodržen, skupinová práce je organizovanější, regulovanější a tím i efektivnější v kratším časovém úseku. Navíc je každý jedinec nucen přemýšlet o problému různými způsoby z odlišných stran, spolupracovat v týmu kreativním, produktivním způsobem a účinně komunikovat. Tento proces kritického myšlení bývá označován jako soustředěné paralelní přemýšlení. [10] [30]

Výchovně-vzdělávací zařízení v Caterhamu tedy uvádí do praxe řadu zajímavých metod a pedagogických přístupů, a právě tím se stává do určité míry jedinečným v Evropě. Není tedy divu, že se v dnešní době modernizace školství v rámci orientace na žáka stává pozoruhodnou školskou institucí.

2 Experimentálně-praktický výzkum typů žáků s ohledem na jejich věk a schopnost metakognice

2.1 Psychologicko-didaktický výzkum

Empirickou částí této práce je výzkum, který byl proveden pomocí dotazníků na základě prostudované literatury. Výzkum jako takový byl zvolen mezi studenty cizích jazyků, jelikož je mnohojazyčnost bezesporu důležitým aspektem evropské integrace, tudíž se stává hlavním předmětem zájmu politiky Evropské unie. Schopnost jedince hovořit více jazyky je tedy Evropskou unií značně podporována, přičemž dalším trendem ve výchově a vzdělávání je uplatňování pedagogického principu zaměřeného na dítě. Proto budeme zkoumat jednotlivé typy žáků, mezi středoškolskými studenty ruského jazyka jako druhého cizího jazyka, aby mohlo následně dojít k vytvoření vhodných strategií výuky těchto typů žáků.

2.1.1 Teoretické hledisko výzkumu

Podle obecné definice je výzkum: „*Systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkum potvrzuje či vyvrací dosavadní poznatky, nebo se jím získávají nové.*“ (Gavora, 2000: 11)

Dnešní realita se velkým tempem mění, proto je nutné získávat aktuální znalosti o dění kolem nás, k čemuž, jak říká definice, slouží právě výzkum. Absolutní poznání však nebude nikdy možné právě proto, že se bude společnost vždy vyvíjet a obměňovat. Výzkum pak přináší interpretaci nových poznatků o daném pedagogickém jevu, přičemž vyvrací či potvrzuje poznatky dosavadní. [1]

„*Výzkum tvoří společně s teorií podstatu pedagogické vědy. Obě složky se vzájemně ovlivňují: Teorie poskytuje ideovou základnu pro projektování a realizaci výzkumu, výzkum přináší nálezy, které jsou dále využívány k formování a zdokonalování teorie.*“ (Průcha, 2009: 803)

Výzkumné metody získávání faktů mohou být buď přímé – soustavné pozorování či experiment, anebo nepřímé (údaje nutné pro výzkum nezískáváme přímo) – dotazník, který byl pro účely této práce zvolen zejména z hlediska časového. A dále pak rozlišujeme dvě

základní orientace výzkumu: kvalitativní (konstrukční) a kvantitativní (verifikační). Kvalitativní výzkum provádí pozorování malého množství případů, do hloubky je sledováno mnoho jejich proměnných, zobecnění výsledků na celou populaci je tedy v tomto případě obtížné. Tento přístup se zajímá spíše o data subjektivní a uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě, avšak jeho validita je vysoká, jelikož jde zpravidla o výstižný a velmi podrobný popis. Jedná se například o analýzu žákovských produktů či portfolií, různé rozhovory se žáky (např. fenomenologické rozhovory), analýza dětské kresby a volné písemné odpovědi studentů, pozorování, terénní zápisy, participační pozorování, etnografické interview a výzkum životního příběhu. Výzkumník v kvalitativním výzkumu se primárně snaží sblížit se zkoumanou osobou tak, aby jí co možná nejvíce porozuměl a pronikl do jejího prostředí. Naopak výzkum kvantitativní sleduje velké množství případů, tudíž si drží odstup od zkoumaných jevů a tím i nestrannost pohledu. Tento druh výzkumu pracuje s číselnými údaji a zjišťuje převážně množství či frekvenci výskytu určitého jevu. Figuruje zde jen málo proměnných a vysoký počet zkoumaných případů. Důsledkem je tedy silná standardizace a reliabilita zjištěných informací a samozřejmě na druhé straně také redukce množství informací. Výsledek takového výzkumu lze matematicky zpracovat a snadno generalizovat na celou populaci. To je také důvod, proč byla tato výzkumná metoda zvolena. Nejčastějším typem kvantitativního výzkumu jsou dotazníky, posuzovací škály a statistická šetření, dále pak strukturované pozorování, kvantitativní obsahová analýza textu, interview a experiment, jejichž cílem je především sběr objektivních dat. [1] [25]

Pedagogický výzkum na základě dotazníků je v současné době nejrozšířenějším způsobem sběru dat, jelikož není časově náročný na vyhodnocení ani na vyplnění respondenty. Další nespornou výhodou představuje možnost zahrnutí do výzkumu velkého množství dotazovaných, kteří bývají zpravidla rozdílných věkových skupin, či sféry působení např. žáci základních škol, středních škol, vysokých škol, rodiče i učitelé. Tyto skupiny pak mohou být po vyhodnocení dotazníků velmi snadno vzájemně porovnány. Mezi hlavní nevýhody dotazníků se řadí jejich nespolehlivost, protože data takto získaná zpravidla nikdy nebývají 100% pravdivá. Problémem je většinou porozumění otázkám, špatný výklad odpovědí na otázky, či rozhodování se na základě odpovědí druhých spolužáků. Otázky by tudíž měly být formulované jasně a neměly by být příliš dlouhé. Rozlišují se také otázky uzavřené (nabízejí pevně daný výběr odpovědí), dichotomické (respondent volí buď ano, nebo ne), polouzavřené (pokud respondent vybere jinou

možnost, musí ji objasnit), otevřené (představují volnost odpovědí) a škálované otázky (poskytují odstupňované hodnocení tvrzení), které byly zvoleny právě pro účely dotazníku této práce. Typy otázek dotazníku mohou být i variabilní, tedy promíchané, což zvyšuje pozornost respondenta, avšak některým dotazovaným může střídání typů otázek působit problémy s koncentrací. [7] [6]

Existují různé formy dotazníků na výzkum stylů učení, velká většina je zahraničních Learning Channel Preference Checklist (LCPC), Kolb's Learning Style Inventory (LSI) a Ehrman – Leaver Learning Style Questionnaire (ELLSQ). Nejčastěji se používají dotazníky zkoumající kognitivní charakteristiky – jakým způsobem člověk vnímá informace, jak je klasifikuje a systematizuje, jak postupuje při řešení problémů, učí-li se plánovaně nebo spontánně a co je efektivnější, jaké smysly při učení nejčastěji používá. Získané výsledky jsou však obvykle pouze orientační, tudíž je třeba se vyvarovat předčasným úsudkům na základě několika málo dotazníků a přikládat zvýšenou pozornost bagatelizaci výsledků. [3]

2.1.2 Vlastní výzkum

Psychologicko-didaktický výzkum byl proveden prostřednictvím již zmíněného dotazníku sestaveného na základě prostudované literatury, zaměřeného na pět typů žáků podle jejich dominující inteligence. Jednotlivé položky dotazníku byly vytvořeny v souladu se znaky jednotlivých nejčastěji se vyskytujících stylů učení, se způsobem přijímání informací žáků, jejich typickými potřebami, chováním a převažující inteligencí, popsané v teorii Howarda Gardnera. Tento americký vývojový psycholog ve své studii rozebírá osm druhů inteligence – verbální (neboli lingvistickou), logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, hudební (neboli sluchovou), tělesně-kinestetickou, interpersonální, intrapersonální, přirozenou (neboli přírodní) a spekuloval dokonce i o typu devátém – tzv. existenciální inteligenci. Dále pak ve své knize *„Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences“* vysvětluje, že některé typy, které se užívají v teorii mnohočetné inteligence, se shodují se styly učení, avšak teorie mnohočetné inteligence začíná od jiného počátečního bodu a končí také nepatrně jinde než teorie stylů učení. (Gardner, 1993, cit. dle Mareš, 1998: 73)

Dále pak doktor Miloš Sovák, přední český logoped, profesor Karlovy univerzity a speciální pedagog, ve své knize *„Učení nemusí být mučení“* vymezil čtyři základní typy

žáků podle jejich nejčastějších potřeb při studiu, a to sluchově-mluvní, zrakový, hmatový a pohybový a slovně pojmový. Podle něj jsou to pouze schémata sestavená na základě pozorování žáků a pedagogických zkušeností, která jsou různě propojená a vzájemně se prolínají a prostupují. [9]

Sandra F. Riefová, americká výchovná poradkyně světového měřítka, odbornice na vzdělávání dětí s poruchou ADHD, vypracovala teorii o sedmi typech inteligence, nazývaných někdy jako styly učení, podle níž se dělení žáků zakládá na typu inteligence, kterou žák používá nejvíce. Jedná se o verbální, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální a intrapersonální inteligenci. [8]

Na základě poznatků Howarda Gardnera, Miloše Sovy a Sandry Riefové byli všichni respondenti po vyhodnocení dotazníků rozřazeni do pěti kategorií, které jsou v této práci dále zkoumány a rozebírány. Jedná se o sluchově-mluvní, zrakový, tělesně-kinestetický, logicko-matematický a verbální typ žáka. Důvodem volby těchto pěti kategorií byla vzájemná podobnost a prostupnost jednotlivých teorií a typů dělení studentů jak podle smyslů, které žák nejčastěji používá, tak podle inteligence, která je u něho nejvíce rozvinutá (viz Gardnerův i Riefové tělesně-kinestetický typ a Sovákův hmatový a pohybový, logicko-matematický typ u Gardnera i Riefové a slovně pojmový typ u Sováka, hudební a sluchově-mluvní; a v neposlední řadě i Sovákův zrakový typ žáka, který koresponduje s prostorovou inteligencí Riefové a vizuálně-prostorovou inteligencí Gardnera, kdy žák vysoce vnímá kresby a náčrty). [8] [9] [12]

Díky těmto jednotlivým typům lze snadno dokázat, že má každý žák jiné způsoby učení, jiné zájmy a motivaci, tudíž mu vyhovují jiné učební aktivity. Tyto faktory však nebývají zpravidla zohledňovány během výuky, proto je nutné udělat ji co nejrozmanitější, aby rozvíjela všechny žáky a ne jen slovní či logické typy. Úkolem pedagoga je tedy aktivně zapojit studenty do učebních činností a podnítit rozvoj různých typů inteligence a rozličných smyslů studentů. Když je studijní proces pasivní, žák nemá vnitřní ani vnější motivaci ke studiu a dosáhne často jen neúplného vzdělání, jelikož mu učitel přesně určí znalosti, které má ovládnout, a dokonce i v jakém pořadí. Memorované poznatky bez širšího kontextu pak student již není schopen dále využít a postupem času se stávají nerelevantní. Někdejší striktní zaměření školství na logické či verbální typy žáků zajisté ohromně přispělo k rozvoji gramotnosti a vzdělanosti. V dnešním neustále se měnícím

světě se však již nedá předvídat jeho další směřování a požadavky na nové generace. Co tedy musí vzdělávací instituce současného moderního světa nabízet žákům, je rozvoj jejich kritického a kreativního myšlení tak, aby byli schopni hledat nová řešení problémů a orientovat se na trhu práce. Pedagog by pak měl předávat studentům návod, jakým pro ně nejvhodnějším způsobem by si měli podstatné informace vybírat a neztratit se v jejich ohromném množství. [25] [3]

Na základě níže uvedených typických znaků jednotlivých skupin byly sestaveny položky dotazníku, jejichž výběr v případě sluchově-mluvního a zrakového typu studentů vychází zejména z knihy Miloše Sováka a zkoumání logicko-matematického, verbálního a tělesně-kinestetického typu žáka se opírá především o teorii Howarda Gardnera.

2.1.2.1 Sluchově-mluvní typ žáka

Jedná se o žáka, který si pamatuje zejména to, co slyší. Rád také o věcech hovoří a vyptává se na podrobnosti, čímž si dané téma vryje do paměti a pochopí probírané učivo. Pak je i schopen sdělit ho někomu jinému. Tito žáci mívají i hudební sluch, rádi zpívají či hrají na hudební nástroje. Snadno se učí cizí řeči a většinou nemají problém s výslovností. Při výkladu učitele pozorně naslouchají, mají totiž vyhraněnou sluchovou paměť. Když se poté žáci učí doma, často si předříkávají látku nahlas. V kolektivu jsou to zpravidla vynikající a poutaví vypravěči. S hudbou mají spojené hluboké emoce. Takoví žáci se v budoucím životě nejvíce uplatní jako hudebníci, skladatelé nebo hudební producenti. [9] [3]

2.1.2.2 Zrakový typ žáka

U tohoto typu žáka převládá zraková paměť, raději se tedy učí čtením z knihy, než poslechem učitelova výkladu. Také si většinou vybavuje, na které stránce danou informaci četl, jakým písmem byla napsaná a jakou barvou vyznačená. S tím zpravidla souvisí i žákovo pečlivé vedení si vlastních poznámek při ústním výkladu, barevně podtrhaných dle určitého systému. Tito studenti bývají dobří kreslíři, rádi čtou a nemívají problém s orientací v mapách. Dále si dobře pamatují tváře osob v jejich okolí nebo i osob zcela neznámých (přestože jejich jména při představování většinou ani nepostřehnou), mají velkou představivost a rádi fantazírují. Všeobecně, nejen v knize Miloše Sováka, se uvádí, že patří tento typ mezi nejčastější, a že je zrakových typů o několik málo procent více než sluchových. Toto tvrzení však výzkum autora této práce nepotvrdil, jak je uvedeno níže.

Vhodným budoucím zaměstnáním pro tyto žáky je práce sochaře, architekta, návrháře či výtvarného umělce. [9] [3]

2.1.2.3 Tělesně-kinestetický typ žáka

U těchto žáků přetrvává přirozená vlastnost z dětství – poznávat věci tak, že si je dítě osahá, spoléhají tudíž na hmatové vnímání a pohybový smysl. Co si žák ohmatá, si většinou vtiskne i do paměti a navíc nevydrží při hodině příliš dlouho v kuse sedět. Občas se protáhne, nebo jde při vyučování i několikrát na záchod, proto je dobré skloubit s výukou občas i aktivity zahrnující celé tělo jako například hraní rolí v ruském jazyce, nebo manuální práci jako modelování ideálního domu atd. Studenti tohoto typu se nejraději učí při chůzi, nebo alespoň ve stoje. Mají rádi aktivní odpočinek, jímž prokládají i studium, aby se odreagovali a poté mohli opět soustředit, u učení tudíž dlouho nevydrží. Tito žáci jsou většinou velmi zvědaví, manuálně zruční a skvěle ovládají koordinaci svého těla v prostoru (bývají tedy i dobrými tanečníky). Budoucím povoláním těchto studentů může být učitel tělesné výchovy, tanečník, herec, řemeslník či profesionální sportovec v jakékoliv oblasti. [3] [12]

2.1.2.4 Logicko-matematický typ žáka

Žák dobře chápe logickou strukturu probírané látky a tu si následně ukládá do paměti v logických souvislostech. Většinou má jasnou představu o vzájemných vztazích a vazbách různých pojmů. Vědecké znaky a matematické vzorce mu jsou bližší než popisné vyjadřování, tudíž je i schopen výborně myslet v abstraktních rovinách. Při výuce potřebují tito studenti pokus, logické hry a možnost uplatnění dedukce. Když se studenti doma učí, většinou jim vyhovují tabulky, diagramy, logické uspořádání věcí, které porovnávají a dávají do kontrastu. Takoví žáci bývají velmi racionální. Žáků logicko-matematického typu bývá zpravidla nejméně (dle Sováka na jeden tento typ údajně připadá několik set typů ostatních), což se při výzkumu autora této práce potvrdilo, jak je uvedeno níže. Studenti logicko-matematického typu se později dobře uplatní jako technici, programátoři výpočetní techniky, účetní a matematici, ale také vědci a výzkumníci. [12]

2.1.2.5 Verbální typ žáka

Tyto typy žáků myslí pomocí slov a jazyk jako takový jim slouží jako prostředník k pochopení a vyjádření složitých sdělení. Takoví žáci při výuce upřednostňují práci se

slovy jako čtení, psaní a diskuze. Také ve volném čase rádi čtou, luští křížovky nebo hrají scrabble a píší anagramy. Vymyslet rým nebo slovní hříčku pro ně nebývá problém, tudíž jsou to výborní řečníci a jazykáři. Tito studenti bez problémů zvládají hovořit o jejich výzkumu či projektu na veřejnosti, stojí tedy zpravidla v čele skupinových prací, při kterých je nutná prezentace. Verbální typy bývají převážně ženy a studenti humanitních oborů, což výzkum autora této práce také potvrzuje. Vhodnou profesí pro tento typ žáka se jeví povolání spisovatele, básníka, překladatele, politika, novináře i učitele. [12]

2.1.2.6 Práce s jednotlivými typy žáků

Je zřejmé, že určení typů jednotlivých žáků má i svá praktická využití, pedagog je může tímto způsobem vyprofilovat specifickým směrem, navrhnout jim budoucí zaměstnání, či se alespoň snažit zabavit studenty při hodinách ruského jazyka činnostmi pro ně ideální, byť jen samozřejmě na určitý čas (jak to osnovy a časová dotace výuky ruského jazyka dovolí). Dělení žáků na typy podle smyslů i podle inteligencí má své zastánce a zajisté i odpůrce, kteří v těchto teoriích nevidí praktický smysl a výpovědní hodnotu. Z psychologicko-didaktického výzkumu autora této práce vyplývá, že uvedené dělení praktický smysl má (jelikož jsou například studenti učitelství ruského jazyka na pedagogické fakultě silně verbálními typy, jak je rozebráno níže), avšak odpůrci mají pravdu, zejména když poukazují na překrývání a míchaní různých typů inteligence u žáků do takové míry, že existuje jen a pouze několik jedinců, kteří jsou striktně vyhraněnými typy. Paradoxem však zůstává zaměření většiny českých vzdělávacích zařízení pouze na logickou a slovní inteligenci, ač je logicko-matematických typů žáků nejméně, tudíž na učiteli samotném zůstává, aby pro žáky vytvořil takové pracovní úkoly, při nichž by mohly vyniknout i ostatní schopnosti a inteligence studentů. Riefová uvádí: „1/3 žáků nezpracovává informace sluchově. Více než 60% žáků dává přednost dotykově-pohybovým učebním činnostem a podává při nich lepší výkon. Tradiční analytické úlohy orientované převážně na levou hemisféru neodpovídají potřebám nejméně poloviny našich žáků, kteří zpracovávají globálně a holisticky.“ (Riefová, 2007: 118) Některá tvrzení se při výzkumu prokázala a jiná naopak, což bude podrobena bližší analýze níže.

2.1.2.7 Průběh výzkumu

Testováno bylo celkem 200 studentů ruského jazyka různých věkových skupin ze škol v oblasti Královéhradeckého, Pardubického kraje a také, pro širší spektrum respondentů,

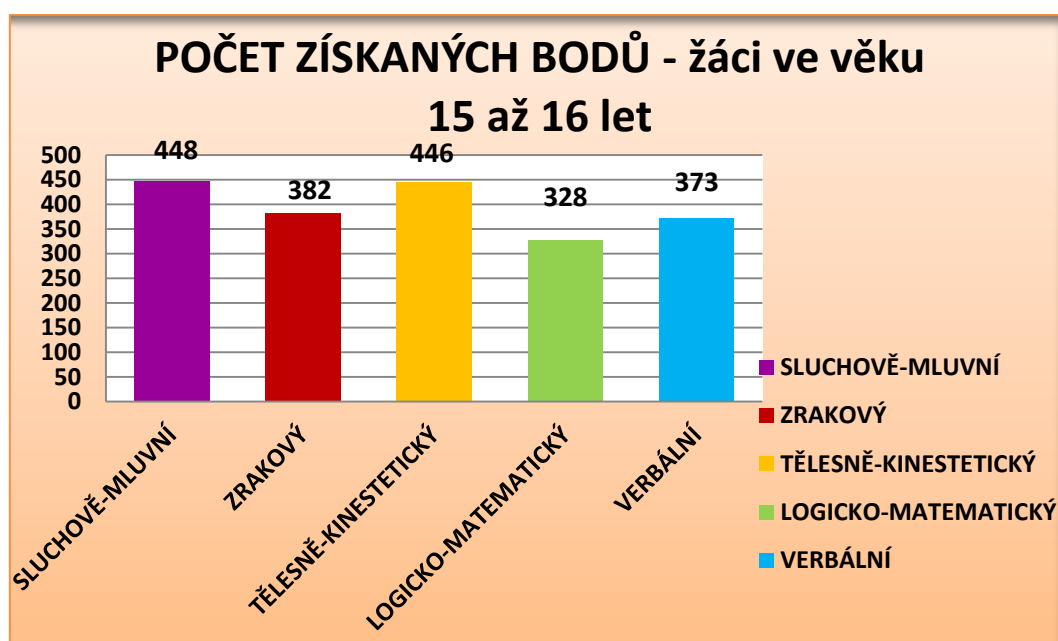
v kraji Vysočina. Avšak výběr vzdělávacích zařízení byl značně omezen výukou ruského jazyka, která bohužel není dosud rozšířena na všech typech škol. Dotazníky byly zaslány konkrétně na Střední uměleckoprůmyslovou školu hudebních nástrojů a nábytku v Hradci Králové do oborů umělecký truhlář a řezbář, dále na SOŠ cestovního ruchu, s.r.o. v Pardubicích, na Gymnázium v Hořicích, Gymnázium v Broumově, na VOŠ v Ledči nad Sázavou a poté byl testu podroben i menší vzorek studentů Univerzity Hradec Králové (konkrétně studentů magisterského programu – budoucích učitelů ruského jazyka) z důvodu porovnání preferencí učebních stylů měnících se s věkem, protože samozřejmě z hlediska ontogeneze je čas důležitým činitelem působícím na vývoj lidské inteligence. Dotazovaní žáci byli tudíž následně rozděleni do skupin podle věku pro získání přehledu jejich vývoje v čase (jedná se konkrétně o skupiny žáků ve věku 15–16 let, studentů uměleckoprůmyslové školy, studentů víceletého gymnázia, studentů ve věku 16–17 let, 18 let, dále pak 20–22 let a nakonec i vzorek studentů učitelství ruského jazyka na pedagogické fakultě UHK).

Respondenti se vyjadřovali celkem k 35 položkám dotazníku, z nichž na každý jednotlivý typ studenta, jeho převládající smysly a inteligenci bylo zaměřeno vždy sedm položek (viz Příloha A). Otázky dotazníku byly sestrojeny na základě získaných informací o pěti výše uvedených typech žáků vycházejících zejména z knihy Miloše Sováka a teorií Howarda Gardnera. Studenti ohodnotili každé tvrzení body (nejméně – 0 = s tímto tvrzením vůbec nesouhlasím, 1 = toto tvrzení mne částečně vystihuje, nejvíce – 2 = s tímto tvrzením naprosto souhlasím), čímž sbíral každý z pěti inteligenčních typů body anonymně sám za sebe, jelikož byly jednotlivé položky promíchány nezávisle na pořadí typů žáků (viz Příloha B). Při vyhodnocování dotazníků byl sečten celkový dosažený počet bodů u každého z pěti inteligenčních typů, který byl následně ověřen součtem počtu získaných nul, jedniček a dvojek. Nejvíce obdržených bodů tedy znamená největší souhlas žáků s tvrzeními vystihujícími konkrétní typ inteligence, a proto i největší preferenci žáků tohoto typu. Souhrnné výsledky byly zaznamenány do grafů podle různých věkových skupin respondentů. Celkem bylo tedy v rámci tohoto výzkumu vytvořeno osm grafů, z nichž poslední, osmý, představuje závěrečný přehled komplexního bodového hodnocení všech dotazovaných respondentů.

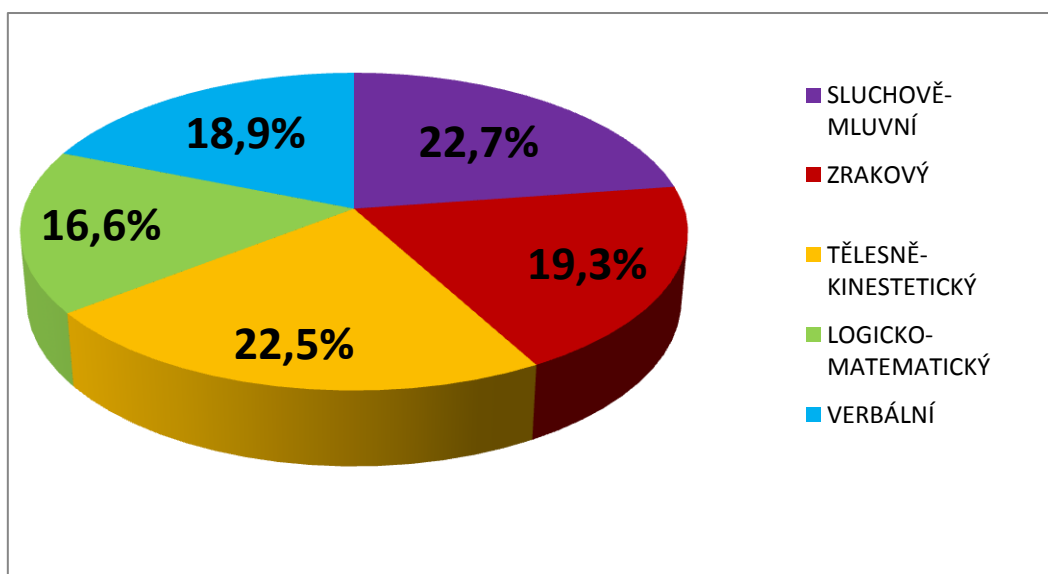
2.1.3 Žáci ve věku od 15 do 16 let

Nejpočetnější skupina dotazovaných studentů (celkem 167) byla zvolena ve věku od 15 do 18 let z důvodu jejího největšího praktického využití, jelikož pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové nabízí aprobaci: „*Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura*“, z čehož vyplývá, že se budou budoucí kvalifikovaní učitelé ruského jazyka setkávat s touto věkovou skupinou nejčastěji.

Skupina žáků ve věku od 15 do 16 let čítá celkem 58 respondentů, jejichž bodové hodnocení je zobrazeno v grafech 1a, 1b. Dominuje sluchově-mluvní typ žáka a ve velmi těsném závěsu se drží tělesně-kinestetický typ. Zrakový typ a verbální typy jsou velmi vyrovnané a typ logicko-matematický má výrazně méně bodů, což se zpravidla opakuje ve všech dotazovaných skupinách. Potvrzuje se výrok Miloše Sováka, že je skupina žáků logicko-matematického typu všeobecně nejméně zastoupena. [9]



Graf 1a



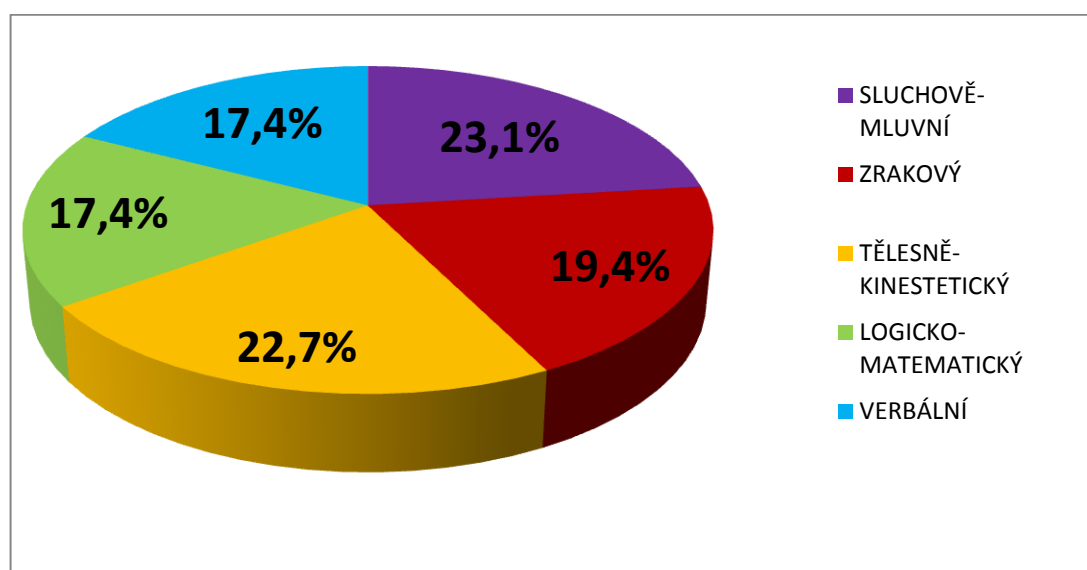
Graf 1b

2.1.4 Žáci střední uměleckoprůmyslové školy

Následně byl z této skupiny studentů ve věku od 15 do 16 let vydělen vzorek 18 respondentů, kteří jsou žáky Střední uměleckoprůmyslové školy hudebních nástrojů a nábytku v Hradci Králové, konkrétně oborů umělecký truhlář a řezbář, a navštěvují kroužek ruského jazyka. Tito studenti by měli být na základě teoretických poznatků Howarda Gardnera převážně zrakové a tělesně-kinestetické typy. Gardnerova teorie byla do jisté míry potvrzena. U skupiny studentů uměleckoprůmyslové školy, na rozdíl od ostatních skupin, skutečně dominují tyto dva inteligenční typy, avšak na prvním místě stále zůstává sluchově-mluvní typ žáka (viz grafy 2a, 2b). [12]



Graf 2a



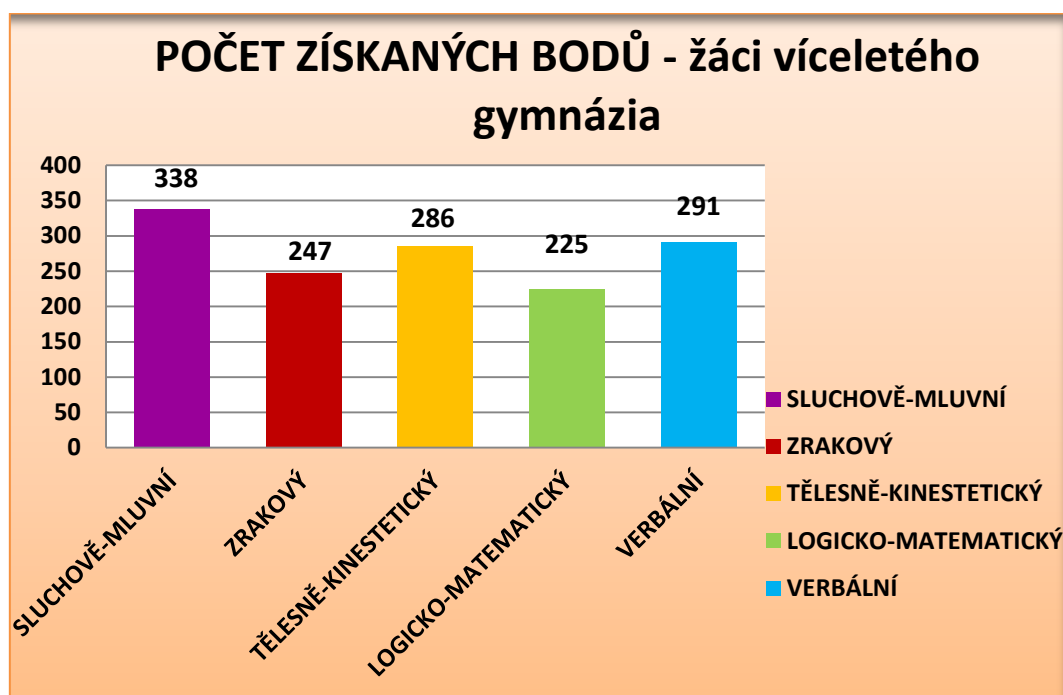
Graf 2b

2.1.5 Žáci víceletého gymnázia

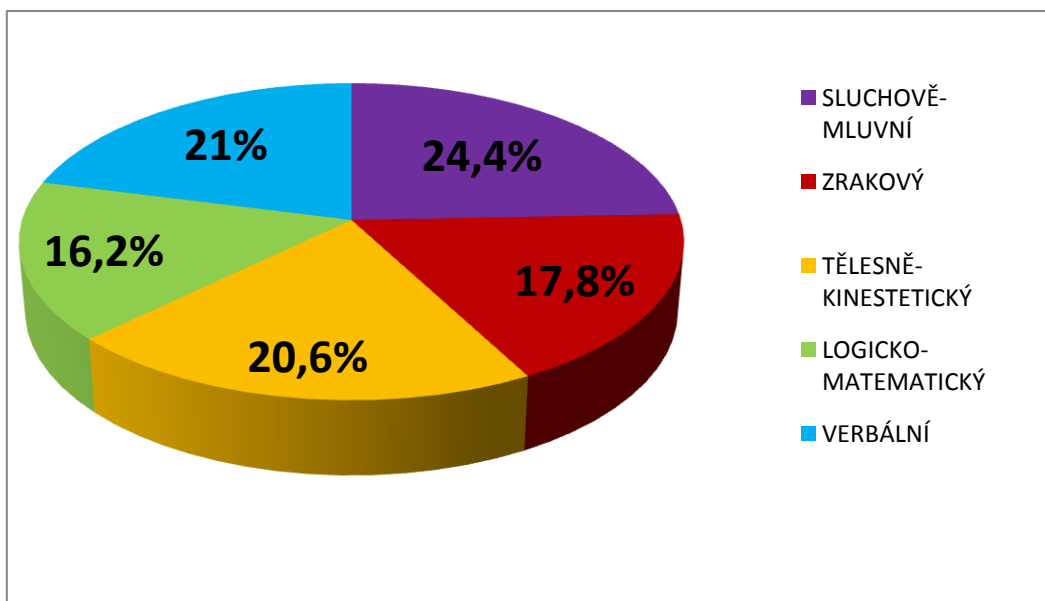
Další skupinu představuje 38 žáků malého všeobecného Gymnázia v Broumově. Tento vzorek byl vydělen pro názornou ukázkou výsledků respondentů ve věku od 15 do 18 let, studujících víceleté gymnázium od 12 let věku, kteří by tedy měli disponovat

komplexnějšími studijními návyky. Kromě toho je toto gymnázium opravdu malé, tudíž jsou vztahy mezi studenty a pedagogy osobnější a pevnější. Úkolem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda se některá z existujících skutečností projeví i v grafu (viz grafy 3a, 3b).

Sluchově-mluvní typ žáka dominuje i v této skupině respondentů, druhé místo však překvapivě zaujímá typ verbální, což může znamenat větší orientaci studentů na jazyky a humanitní předměty, nebo také větší míru sociální komunikace ve školním a pedagogickém kolektivu tohoto menšího vzdělávacího zařízení. Na třetím místě končí v těsném závěsu tělesně-kinestetický typ žáka, který představuje potřebu studentů neustálého střídání činností a aktivního vyučování. Předposlední místo obsazuje typ zrakový a na tradičním posledním místě je logicko-matematický typ žáka.



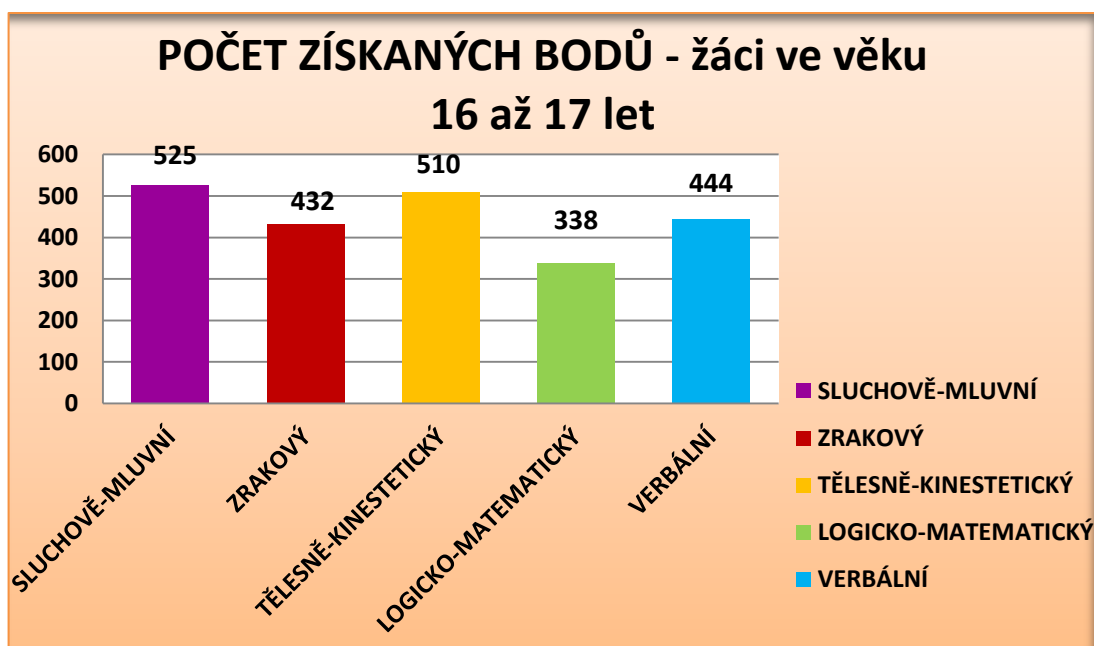
Graf 3a



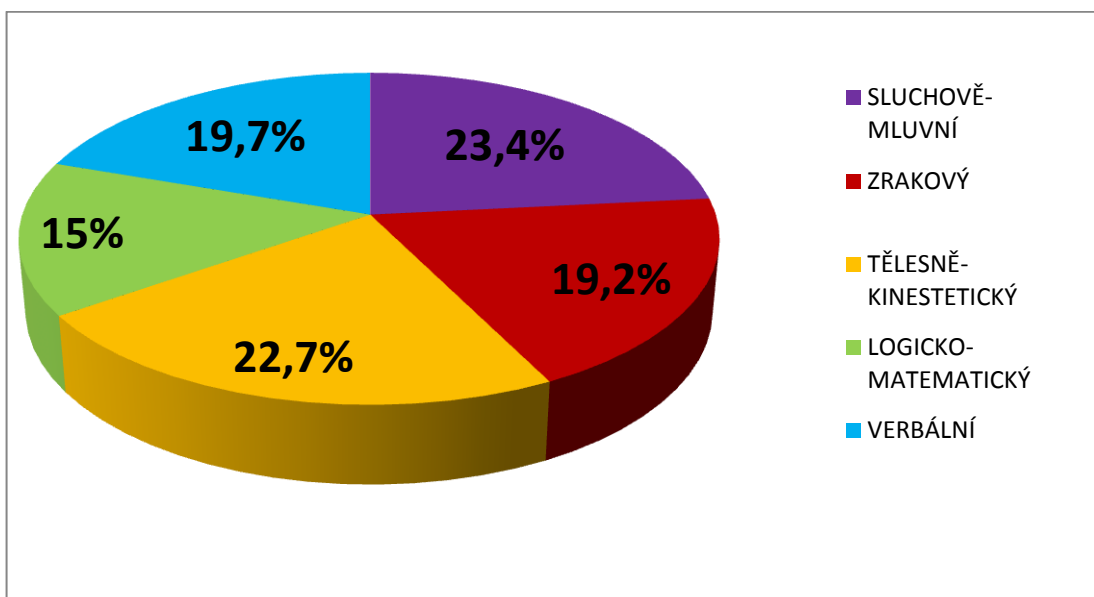
Graf 3b

2.1.6 Žáci ve věku od 16 do 17 let

Skupinu studentů ve věku od 16 do 17 let tvořilo celkem 59 respondentů (viz grafy 4a, 4b). Nejlépe je jimi opět ohodnocen sluchově-mluvní typ, na druhém místě pak tělesně-kinestetický typ a na třetí místo stoupá verbální typ, což bylo zpočátku poněkud překvapující. Vezmeme-li však v úvahu, že většinu dotazovaných představuje skupina studentů SOŠ cestovního ruchu, výsledky jsou odpovídající, jelikož bývají studenti, kteří jsou zaměřeni na cizí jazyky nebo na intenzivní práci s lidmi, často výrazně verbálními typy. Zrakový typ opět celkem překvapivě zaostává a jasně poslední místo již opakovaně zaujímá logicko-matematický typ žáka.



Graf 4a

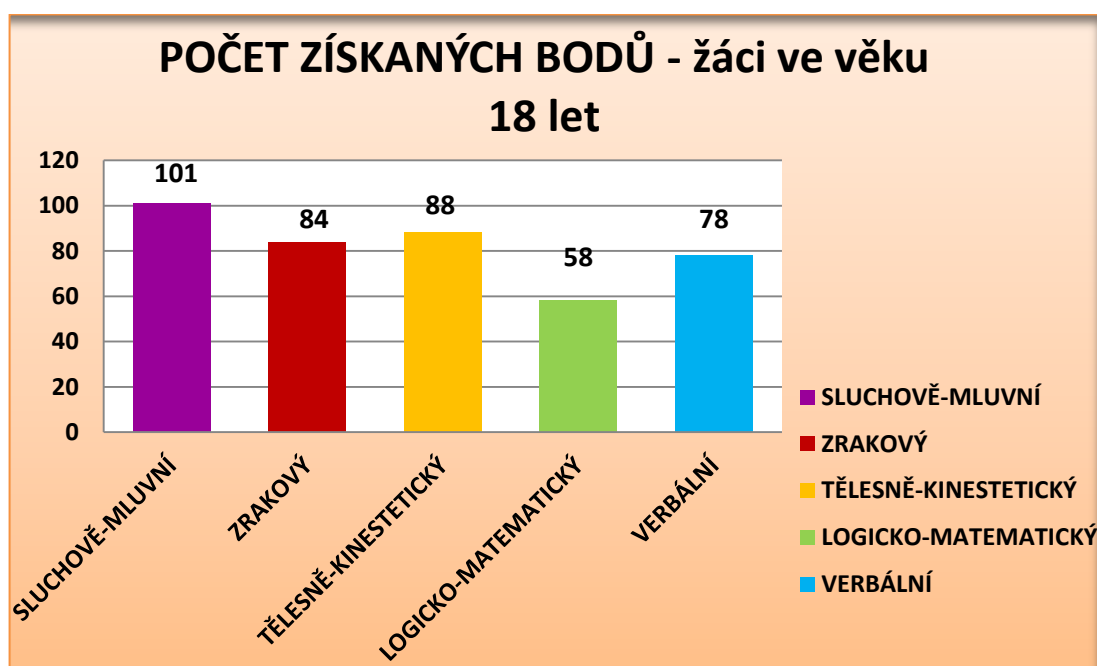


Graf 4b

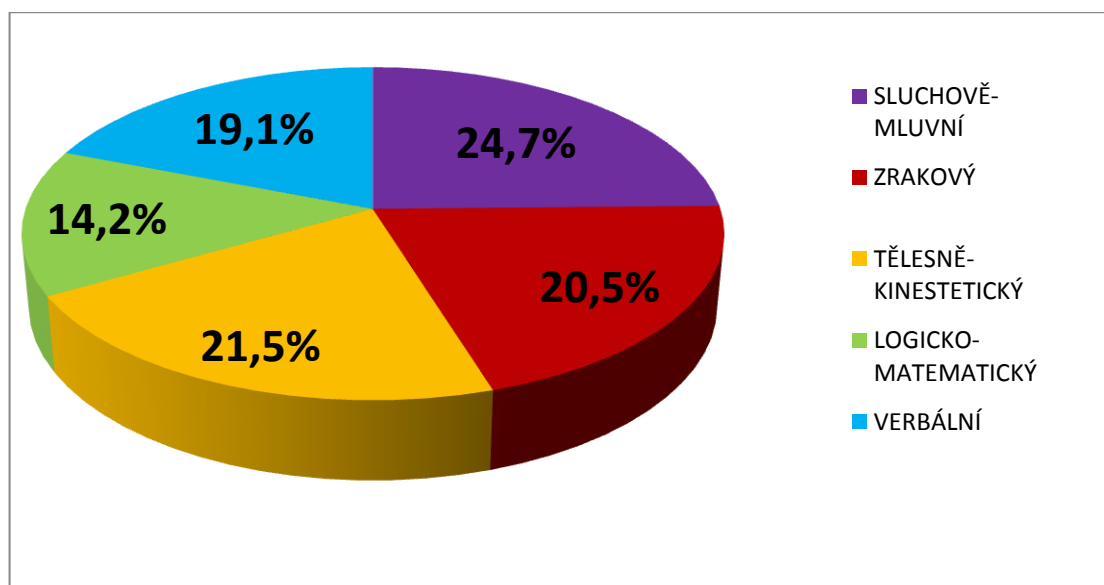
2.1.7 Žáci ve věku 18 let

Grafy 5a, 5b zobrazují odpovědi pouze 12 žáků ve věku 18 let, kdy se v popředí opět drží sluchově-mluvní typ žáka, poté tělesně-kinestetický typ a dále zrakový typ žáka, přičemž verbální typ znovu mírně zaostává a logicko-matematický typ zůstává i nadále na

poslední příčce. Tyto výsledky, až na drobné nuance, v podstatě jen potvrzují ty předchozí bez výrazné změny pozic jednotlivých typů.



Graf 5a



Graf 5b

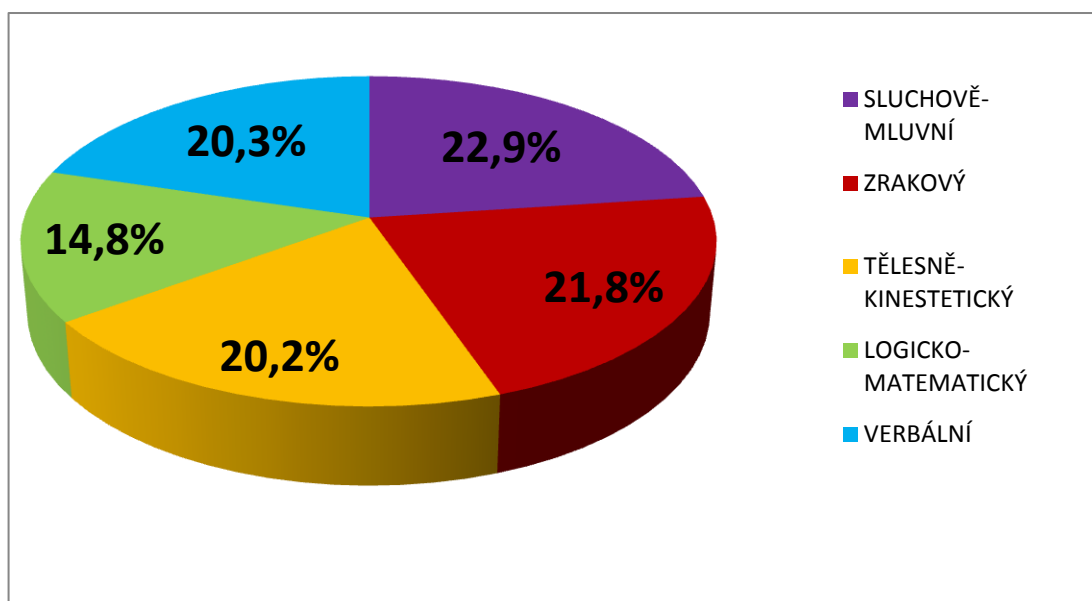
2.1.8 Žáci ve věku od 20 do 22 let

V grafech 6a, 6b jsou zaneseny odpovědi celkem 20 studentů ve věku od 20 do 22 let. Tato skupina je tedy složena ze členů výrazně starších, protože každý rok navíc hraje

v době dospívání a utváření osobnosti významnou roli. Také výsledky se nepatrně pozměnily – sluchově-mluvní typ žáka zůstává na vedoucí pozici a v těsném závěsu se drží zrakový typ žáka, což bylo doposud ve vyhodnocení nevídané. Verbální typ se dostává na třetí příčku a hned v těsném závěsu je tělesně-kinestetický typ. Logicko-matematický typ je již jakousi „stálící“ na místě posledním. Jak z výsledků vyplývá, potřebují tito žáci kromě výkladu učitele i obrazový materiál, ideální je pro ně tudíž audiovizuální metoda výuky.



Graf 6a

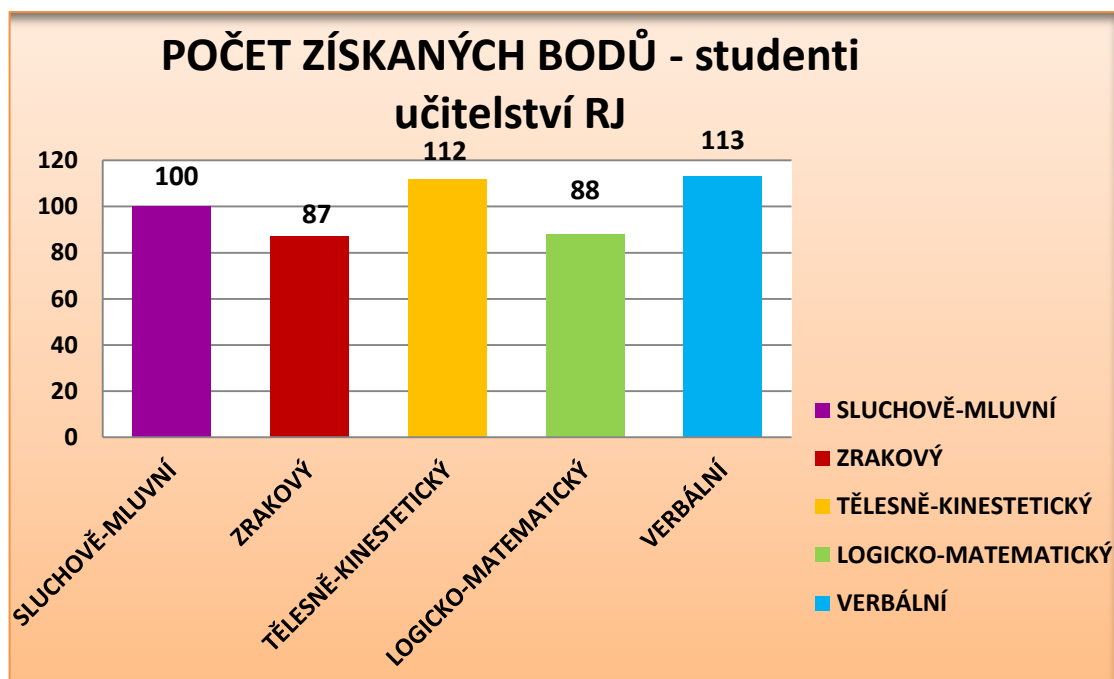


Graf 6b

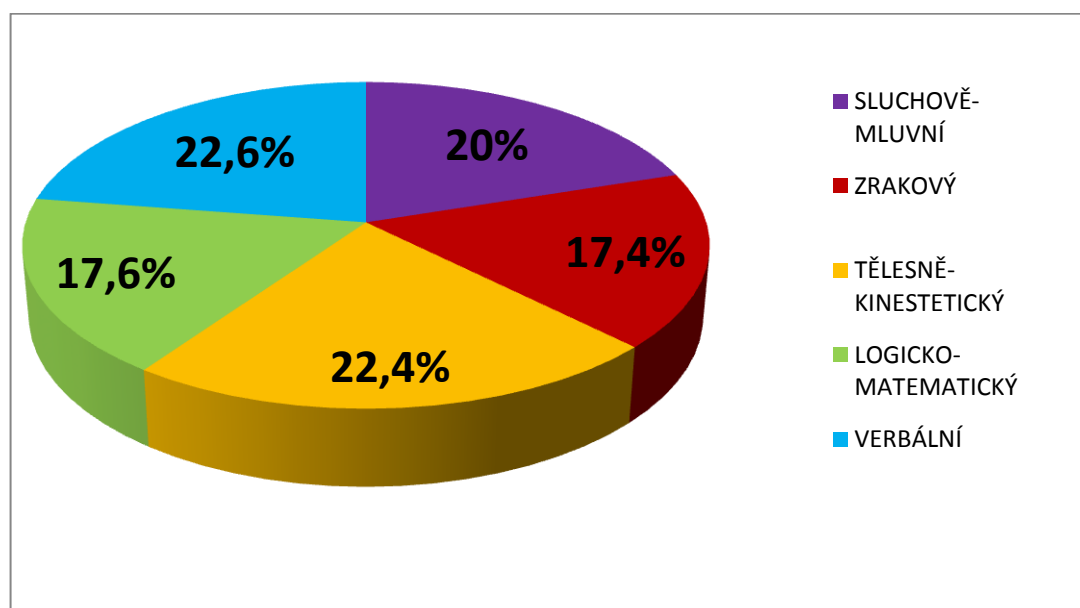
2.1.9 Budoucí učitelé ruského jazyka

Poslední zkoumaná skupina, zastoupená grafy 7a, 7b, se sestávala ze 13 studentů ruského jazyka a literatury na pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Jde tedy o vzorek budoucích učitelů ruštiny ve věku 23–24 let, proto se také následující výsledky mohou jevit jako nejzajímavější, zejména díky možnosti srovnání předchozích grafů zachycujících respondenty vyšší věkové kategorie. Kromě toho by tzv. „jazykáři“ a téměř vystudovaní pedagogové měli být, podle uvedených teorií, z velké většiny verbálními typy, čemuž tak skutečně je, jak vyplývá z výsledků dotazníků. Verbální typ žáka zaujímá s nejvyšším počtem získaných bodů první místo v pořadí, na velmi těsném druhém místě je tělesně-kinestetický typ a jako třetí v hodnocení figuruje sluchově-mluvní typ žáka. Je tedy možné soudit, že je tato skupina studentů již nezávislá na výkladu vyučujícího, naopak preferuje vlastní diskuzi s návrhy na řešení problémů, nebo také vlastní projekty a jejich veřejné prezentace, což zcela odpovídá realitě. Jak bylo následně zjištěno pomocí kvalitativního výzkumu formou rozhovoru, většina studentů pravidelně střídá studium s pohybovou aktivitou kvůli odreagování, protože po plnění pedagogických praxí na základních a středních školách potřebuje téměř každý budoucí učitel relaxaci prostřednictvím aktivního odpočinku, aby alespoň na chvíli nepřemýšlel o přípravách na výuku a vyučování samotné.

Zrakový typ a typ logicko-matematický zůstávají na čtvrtém a pátém místě s těsným rozdílem bodů. Pro starší studenty tedy již zpravidla nebývá nutností vizuální opora či doplňující obrázky a fotografie v textu.



Graf 7a



Graf 7b

2.1.10 Celkový přehled výsledků

Poslední grafy 8a, 8b jsou grafy souhrnné a tudíž nejdůležitější. Zobrazují celkové výsledky všech dotazovaných studentů různých věkových skupin z rozličných vzdělávacích zařízení. Při řazení preferencí jednotlivých inteligenčních typů vzestupně je nejméně častým typem žáka logicko-matematický typ, jak již bylo uvedeno několikrát v předešlých grafech i ve zkoumání Miloše Sováka. Těchto žáků je v každé třídě skutečně jen několik a většinou to jsou chlapci s logickým uvažováním, kteří jsou velmi dobří v matematice. [9]

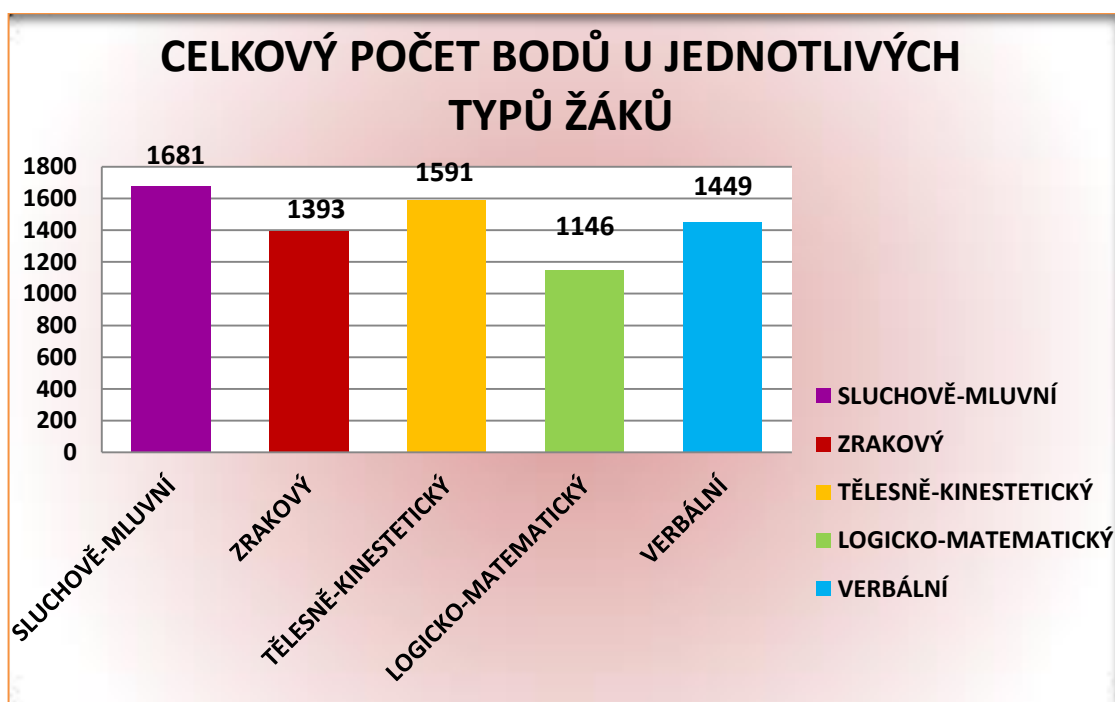
Dále má překvapivě nejméně bodů zrakový typ žáka, i když je bodový rozdíl mezi logicko-matematickým a zrakovým typem opravdu značný. K výraznému oslabení zrakového typu inteligence došlo patrně proto, že je mu v současném českém školství přikládán stále menší význam. Učebnice se v některých vzdělávacích institucích již ani nepoužívají, nehledě na to, že mnozí učitelé nevyžadují, aby si žáci psali poznámky sami, a posílají jim materiály z časových důvodů pomocí elektronické pošty. V dnešní době je také mezi dospívajícími dětmi trendem hrát celé dny počítačové hry a stále méně číst knihy.

Třetí místo zaujímá verbální typ žáka, jelikož byli všichni oslovení respondenti studenty cizích jazyků, což také potvrzuje teorii Howarda Gardnera, že jsou verbálními typy většinou studenti humanitních oborů, kteří rádi o problémech diskutují. [12]

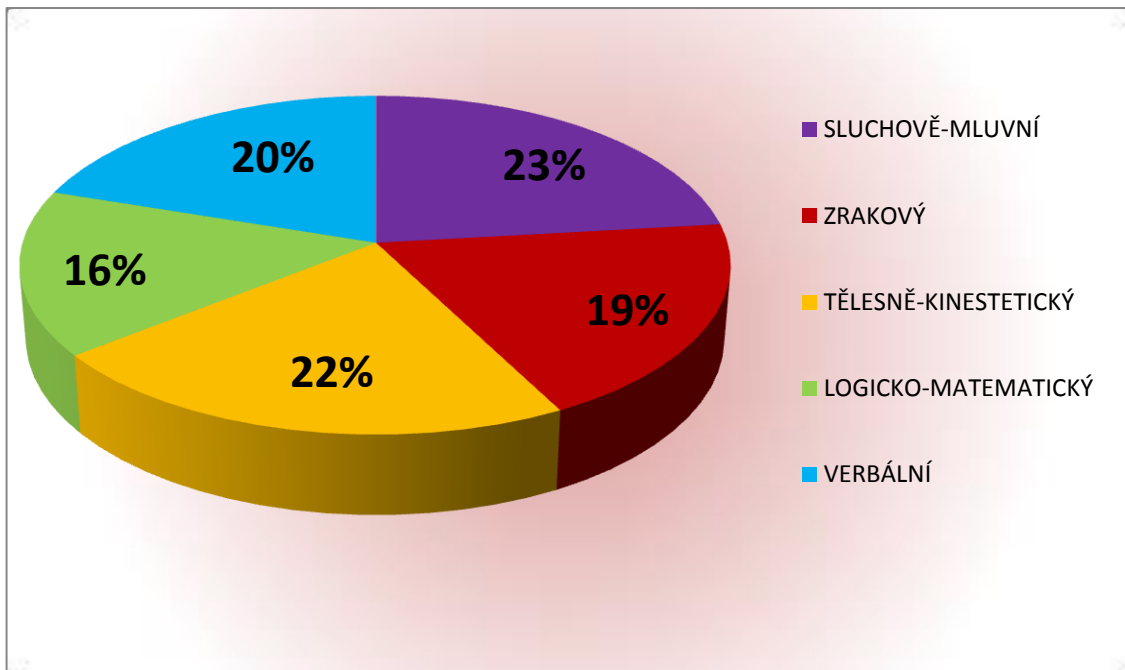
Na druhém místě zůstává tělesně-kinestetický typ žáka, který reprezentují zejména aktivní studenti, jež potřebují při učení pohyb a neustálé střídání aktivit v průběhu jedné vyučovací jednotky. Takoví žáci vítají změnu aktivity s nadšením, práce s nimi je živější a tempo svižnější. Samozřejmě záleží na daném školním prostředí, protože v některém kolektivu tito studenti převládají a v jiném je jich naopak jen několik, což je patrné již po prvních minutách výuky.

Absolutně nejrozšířenějším typem žáka se všeobecně jeví sluchově-mluvní typ, preferující sluchovou paměť, a tudíž i výklad vyučujícího. Toto zjištění nás přivádí k závěru, že je frontální výuka jazyků doposud nejúčinnější a nejvhodnější metodou pro drtivou většinu žáků, jak tento didakticko-psychologický výzkum ukazuje. Žáci často v hodinách cizích jazyků plní odlišné typy aktivit a ve spolupráci se svými vrstevníky

i skupinové projekty, které mohou v rámci komunikativní metody výuky hodiny zpestřit a doplnit. Avšak klasicky vedená frontální výuka s odborným pedagogickým výkladem (který zdůrazňuje podstatné informace a hlavně je správný, studenti tedy „neabsorbují“ chybné znalosti), následným zápisem nových slovíček a nové gramatiky na tabuli vykazuje výsledky i nadále, protože dává studentům určitý řád. Vlastní výzkum pomocí těchto dotazníků dokazuje, že i sami studenti preferují tento typ výuky nejvíce. Ale jak říká ve své knize Jiří Mareš, každé dítě je specifická osobnost s individuálními styly učení, které se vyvíjí, postupem času i všelijak prolínají a mění. Na pedagogovi samotném pak zůstává, aby žáky respektoval a snažil se jejich zvláštnostem alespoň do určité míry porozumět. [4]



Graf 8a



Graf 8b

2.2 Pracovní listy

Poslední částí této práce jsou pracovní listy pro každý z pěti typů žáků jako doplnění prvního dílu učebnice Raduga po-novomu, konkrétně sedmé lekce s názvem „Volný čas“ (s. 94 až 111 v učebnici, s. 57 až 64 v pracovním sešitě). Cvičení pracují s tématem „Sport“ a je možné je využít jako doplňkový materiál v běžných hodinách ruského jazyka či jako materiál hlavní v hodinách ruské konverzace. Žáci mohou některá cvičení dostat také jako odměnu za práci v hodině. Očekávané výstupy jsou: porozumět v rámci úrovně A1 až A2 danému textu, pochopit význam autentického textu či písničky, znát ruský název alespoň 15 sportů, znát ruský název alespoň pěti sportovních vybavení, čtyř druhů prostředí se sportem spojených a umět sehnat rozhovory vybraných sportovců. Hlavním cílem těchto pracovních listů však zůstává motivace a aktivizace žáků při výuce ruštiny jako druhého cizího jazyka a hlavně pak rozvoj jejich učebních strategií. Kombinací pracovních listů orientovaných na různé typy žáků totiž docílíme posílení a rozvinutí specifických učebních strategií jednotlivých typů a tím i zvýšení autonomního učení studentů. [2]

Pro sluchově-mluvní typ žáka byl zvolen poslech s otázkami, doplňování slov písničky „Ranní gymnastika“ a procvičování výslovnosti a přízvuků ve slovech. Tato cvičení odpovídají potřebám sluchově-mluvního typu žáka, jelikož tito žáci potřebují převážně slyšet daný jazyk, jehož zvuková podoba přispěje k rychlejšímu osvojení cizích slov.

Studenti zrakového typu začnou určováním ruských názvů sportů podle daných obrázků, poté zhlédnou video a odpoví na otázky týkající se ukázky a nakonec namalují setkání sportovců a vymyslí jejich rozhovory. Tento typ naopak preferuje názorné ukázky a jakékoliv vizuální pomůcky mu usnadní zapamatování si slovních obrátů.

Tělesně-kinestetický typ žáka potřebuje jednoznačně pohyb, proto byla také zvolena cvičení jako například pantomima, drama a střídání stanovišť, kdy žáci neustále mění své pozice a musí být stále mentálně i motoricky ve střehu. Tělesně-kinestetické typy většinou v hodinách chvíli neposedí, bývají tudíž hlavními rušivými elementy výuky, a tak je velmi důležité tyto žáky pohybově zaměstnat, dovolí-li to čas a osnovy.

Pro logicko-matematický typ studentů byla zvolena křížovka v podobě logické hádanky, což bude pro studenty v hodině ruského jazyka vítanou výzvou. Dále pak řazení

sloviček do skupin podle toho, jak spolu souvisí, a nakonec doplnění slov do tabulky, jelikož jsou tabulky a diagramy velmi důležitou součástí učebního procesu logicko-matematických typů, neboť jsou hlavním nástrojem pro utřídění informací a jejich zařazení do souvislostí.

Žáci verbálního typu začnou rozsáhlou křížovkou, poté si rozluští anagramy, protože hříčky s písmenky preferují ze všeho nejvíce. Jako poslední zadání byl zvolen článek o sportu, doplněný otázkami, kde žáci prokáží míru porozumění. Verbální typ žáka má nejraději slovní zadání, hry se slovy a práce s textem, tudíž je dobré tyto aktivity občas do výuky zapojit.

Veškerá tato cvičení je samozřejmě možné kombinovat, a pokud chceme žáky procvičit ve všech směrech a rozvinout tak jejich učební strategie, je dokonce vhodné vybírat od každého typu některé, nebo cíleně volit zadání pro jiné typy žáků tak, aby byly zdokonaleny i jiné smysly, dovednosti a způsoby přijímání a zpracování informací.

2.2.1 Sluchově-mluvní typ žáka

1. cvičení: Poslechni si text a odpověz na otázky

К счастью, представители всех поколений уделяют особое внимание спорту. Как ни странно, но заниматься спортом, следить за своим телом и развиваться физически стало модным и популярным не только среди людей старшего поколения, но и среди молодежи.

Волейбол – тот спорт, который радует своих болельщиков в России. Он весьма популярен. Это может быть не очень заметно, но настолько вошло в повседневную жизнь, что никто уже не обращает внимания. На всех пляжах летом загорелые ребята перебрасывают мячик через сетку. Вот – прямой показатель народной любви к спорту. Волейбол – советское наследие. В СССР этот вид очень любили и чтили. Сейчас тоже чтут. В школах основные игровые виды, опять же, волейбол и баскетбол.

Кёрлинг – разновидность игры в кегли на льду. В современном кёрлинге две команды, состоящие из четырёх человек, соревнуются в точности попадания в зачётный круг специальных спортивных снарядов – бит. Это диски, изготовленные из гранита и называемые «камями». Международная федерация кёрлинга основана в 1950 году хотя показательные выступления кёрлеров на Олимпиадах начались ещё в 1924 году в Шамони. [37] [34]

1. О каком спорте не идёт речь?

- а. о волейболе
- б. о футболе
- в. о кёрлинге

2. Когда была основана Международная федерация кёрлинга?

- а. в 1950 году
- б. в 1850 году
- в. в 1924 году

3. Что случилось в Шамони?

- а. представители всех поколений начали уделять особое внимание спорту

- б. начались выступления керлеров на Олимпиадах
- в. начались профессиональные волейбольные матчи

4. Правда или ложь:

- а. заниматься спортом стало модным и популярным
- б. волейбол – советское наследие
- в. волейбол сейчас не очень популярен
- г. в школах основные игровые виды спорта – волейбол и футбол
- д. в керлинге три команды
- е. в одной команде шесть членов
- ж. для керлинга нужны специальные спортивные снаряды

5. Кто такой керлер?

(ключ: 1. б., 2. а., 3. б., 4. а. правда, б. правда, в. ложь, г. ложь, д. ложь, е. ложь, ж. правда, 5. игрок в керлинг)

2. cvičení: Doplně chybějící slova písňe Утренняя гимнастика

http://www.youtube.com/watch?v=jkojGf_u2uI

Вдох глубокий. Руки шире.
Не спешите,.....! (три-четыре)
Бодрость духа, грация и пластика.

Общеукрепляющая,
Утром отрезвляющая,
Если жив пока ещё —.....! (гимнастика)

Если вы в своей квартире —
Лягте на пол, три-четыре!
Выполняйте правильно..... (движения)

Прочь влияния извне —
Привыкайте к новизне!
..... до изнеможения. (*Вдох глубокий*)

Очень вырос в целом мире
Гриппа вирус — три-четыре! —
Ширится, растёт..... (*заболевание*)

Если хилый — сразу в гроб!
..... чтоб, (*Сохранить здоровье*)
Применяйте, люди, обтирания.

Если вы уже устали —
Сели-встали, (*сели-встали*)
Не страшны вам Арктика с Антарктикой.

Главный академик Ибффе
Доказал — коньяк и кофе
Вам заменят и профилактика. (*спорт*)

Разговаривать не надо.
..... до упада, (*Присядайте*)
Да не будьте мрачными и хмурыми!

Если вам совсем неймётся —
Обтирайтесь, чем придётся,
Водными займитесь процедурами!

Не страшны дурные вести —
Мы в ответ..... (*бежим на месте*)
В выигрыше даже начинающий.

Красота — среди бегущих
Первых нет и отстающих!
..... общепримирающий. (*Бег на месте*) [33]

3. cvičení: Doplň přízvuk a správně vyslov

катание на лыжах, бег, плавание, фехтование, хоккей, атлетика, сёрфинг, альпинизм, бадминтон, йога, бейсбол, катание на коньках, футбол, теннис, танцы, верховая езда, шахматы, парусный спорт, каратэ, волейбол, настольный теннис

(ключ: *катание на лыжах, бег, плавание, фехтование, хоккей, атлетика, сёрфинг, альпинизм, бадминтон, йога, бейсбол, катание на коньках, футбол, теннис, танцы, верховая езда, шахматы, парусный спорт, каратэ, настольный теннис*)

2.2.2 Zrakový typ žáka

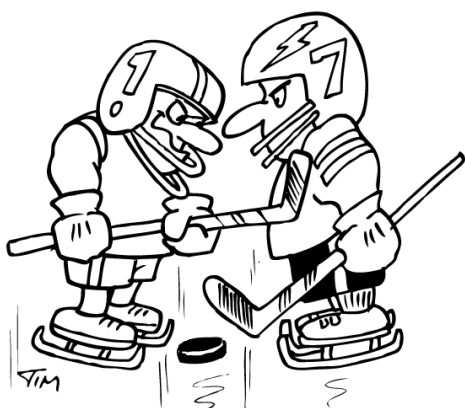
1. cvičení: Napiš ruský název sportů na obrázku a obrázky vybarvi



Obrázek 1 [42]



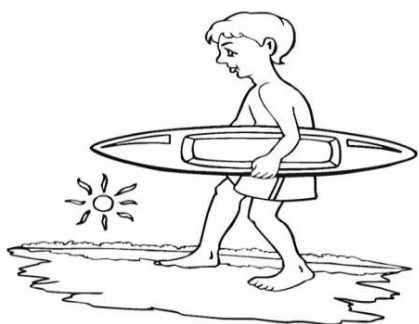
Obrázek 2 [39]



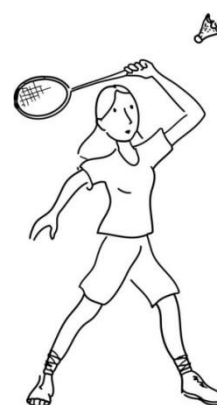
Obrázek 3 [42]



Obrázek 4 [39]



Obrázek 5 [39]



Obrázek 6 [39]



Obrázek 7 [39]



Obrázek 8 [41]



Obrázek 9 [40]



Obrázek 10 [40]

(ключ: катание на лыжах, плавание, хоккей, бег, серфинг, бадминтон, бейсбол, футбол, танцы, верховая езда)

2. cvičení: Podívej se na video a odpověz na otázku

СВІНКА ПЕ́ППА - Уро́к фізкультуры, мультфі́льм для дете́й

<http://www.youtube.com/watch?v=phW9gBj86S8>

1. Как зовут свинку и её брата?

(Свинку зовут Пеппа и её брата зовут Жорж .)

2. Куда едут Пеппа и его друзья?

(в спортзал)

3. Где спортивная форма Педры?

(она дома)

4. Что все отвечают на вопрос при входе в спортзал?

(Да, очень весело!)

5. Кто является учителем физкультуры?

(дедушка кролик)

6. Какая у них разминка? Что им нужно делать?

(бегать, махать руками, потянуться, дрожать как желе, отдохнуть)

7. Что они должны себе представить?

(Что они в джунглях.)

8. Какое первое приключение?

(перейти через реку по этому бревну)

9. Какáя слéдующая их задáча?

(перелетéть на верёвке над болóтом с крокодýлами)

10. И какóй трéтий спортíвный снаряд?

(это конь)

11. Понрáвился дéтям урóк физкультúры с дéдушкой крóликом?

(Да, óчень!)

3. cvičení: Namaluj setkání dvou sportovců a vymysli si rozhovor mezi nimi. Co by si tak mohli říkat?

2.2.3 Tělesně-kinestetický typ žáka

1. cvičení: Ztvární pantomimicky následující sporty

1. катание на лыжах
2. бег
3. плавание
4. фехтование
5. хоккей
6. серфинг
7. йога
8. фигурное катание
9. футбол
10. танцы
11. каратэ
12. волейбол

2. cvičení: Utvořte 4 skupinky a předved'te rozhovory daných sportovců, použijte drama! Poté skupinky namíchejte a zkuste hovořit společně s ostatními, vždy každý reprezentant jednoho sportu (své původní skupiny).

- a. группа хоккейстов
- б. группа теннисистов
- в. группа фигуристов
- г. группа лыжников

3. Rozdělte třídu na 4 stanoviště (každé v jednom koutu místnosti), poté obcházejte jednotlivá stanoviště a snažte se vymyslet co nejvíce slovíček (sportů či sportovního vybavení, sportovních podmínek) k jednotlivým názvům stanovišť!

ЗИМА (напримёр, катание на лыжах, перчатки, снег...)

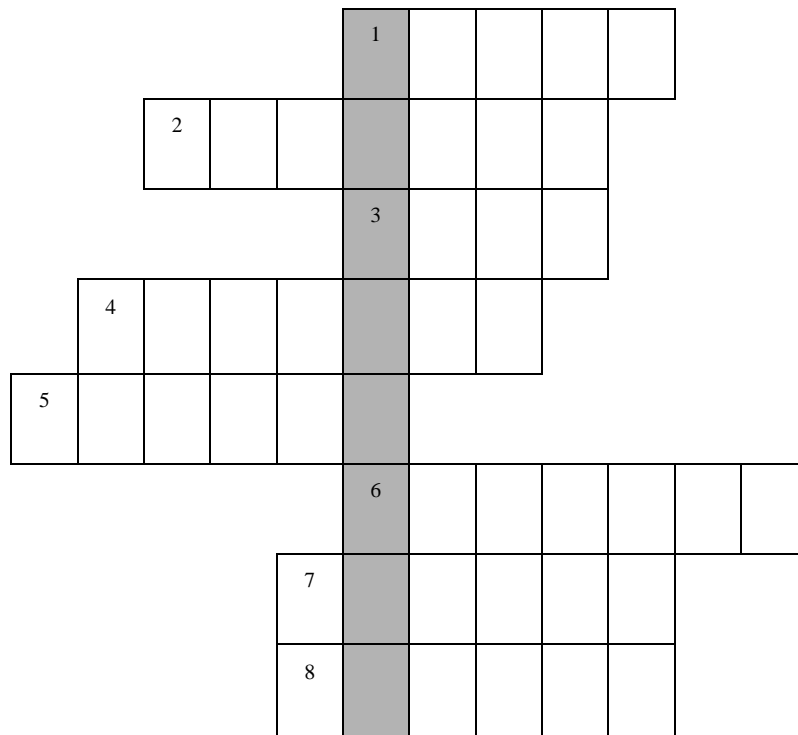
ЛЕТО (напримёр, вода, плавание, солнце...)

СПОРТИВНЫЙ ЗАЛ (напримёр, танцы, музыка, йога...)

АТЛЕТИКА (напримёр, бег, арена, кроссовки...)

2.2.4 Logicko-matematický typ žáka

1. cvičení: Vyřeš křížovku – hádanku



1. Стáнут два брáтца на рéчке купáться, лóдке на мéсте стóять не даóут.
2. Под врáжеским обстрéлом стóят солдáты смéло, ёсли их собьóут, онí опя́ть встáют.
3. Два берёзовых коня́ по снегáм несóут меня́.
4. Ежеднёвно, встав с постéли, поднимáю я ...
5. И мяч, и шáйбу клюшкой бей, а назывáюсь я ...
6. Дóлго хóдом шли конькóвым друг за дрúжкой и опя́ть, хватъ винтóвки – и стрелáть.
7. Два желéзных коня́ у меня́, по рекé онí вóзят меня́.
8. Он в голубíх простóрах летáет без мотóра.

(ключ: 1. Вёсла 2. Городки 3. Лыжи 4. Гантели 5. Хоккей 6. Биатлон
7. Коньки 8. Планер) [35]

2. cvičení: Utvoř 4 skupiny patřící k sobě (4 až 5 členů ve skupině):

лыжные палки купальный костюм зима стадион спортивная площадка
 снег прыжок в высоту мяч метать копье перчатки плавательный
 бассейн секундомёр судья вода лыжи лето сетка спринт

(ключ:

1. стадион, спринт, прыжок в высоту, секундомёр, метать копье

2. зима, лыжи, снег, перчатки, лыжные палки

3. лето, вода, купальный костюм, плавательный бассейн

4. спортивная площадка, мяч, сетка, судья)

3. cvičení: Doplň do tabulky

Спорт по-чешски	Спорт по-русски	Снаряжение	Место проведения
plavání			
lyžování			
fotbal			
karate			
jízda na koni			
tenis			
golf			
voleybal			

ключ:

Спорт по-чешски	Спорт по-русски	Снаряжение	Место проведения
<i>plavání</i>	<i>плавание</i>	<i>купальный костюм</i>	<i>плавательный бассейн</i>
<i>lyžování</i>	<i>катание на лыжах</i>	<i>лыжи, лыжные палки</i>	<i>горнолыжная трасса</i>
<i>fotbal</i>	<i>футбол</i>	<i>бутсы, футболка</i>	<i>футбольная площадка</i>
<i>karate</i>	<i>каратэ</i>	<i>кимонó</i>	<i>спортивный зал</i>
<i>jízda na koni</i>	<i>верховая езда</i>	<i>бриджи, узда</i>	<i>арена</i>
<i>tenis</i>	<i>тэннис</i>	<i>ракетка для тэнниса</i>	<i>тэннисный корт</i>
<i>golf</i>	<i>гóльф</i>	<i>клюшка для гóльфа</i>	<i>гóльфное поле</i>
<i>volejbal</i>	<i>волейбóл</i>	<i>волейбóльный мяч</i>	<i>волейбóльная площадка</i>

2.2.5 Verbální typ žáka

1. cvičení: Doplň křížovku

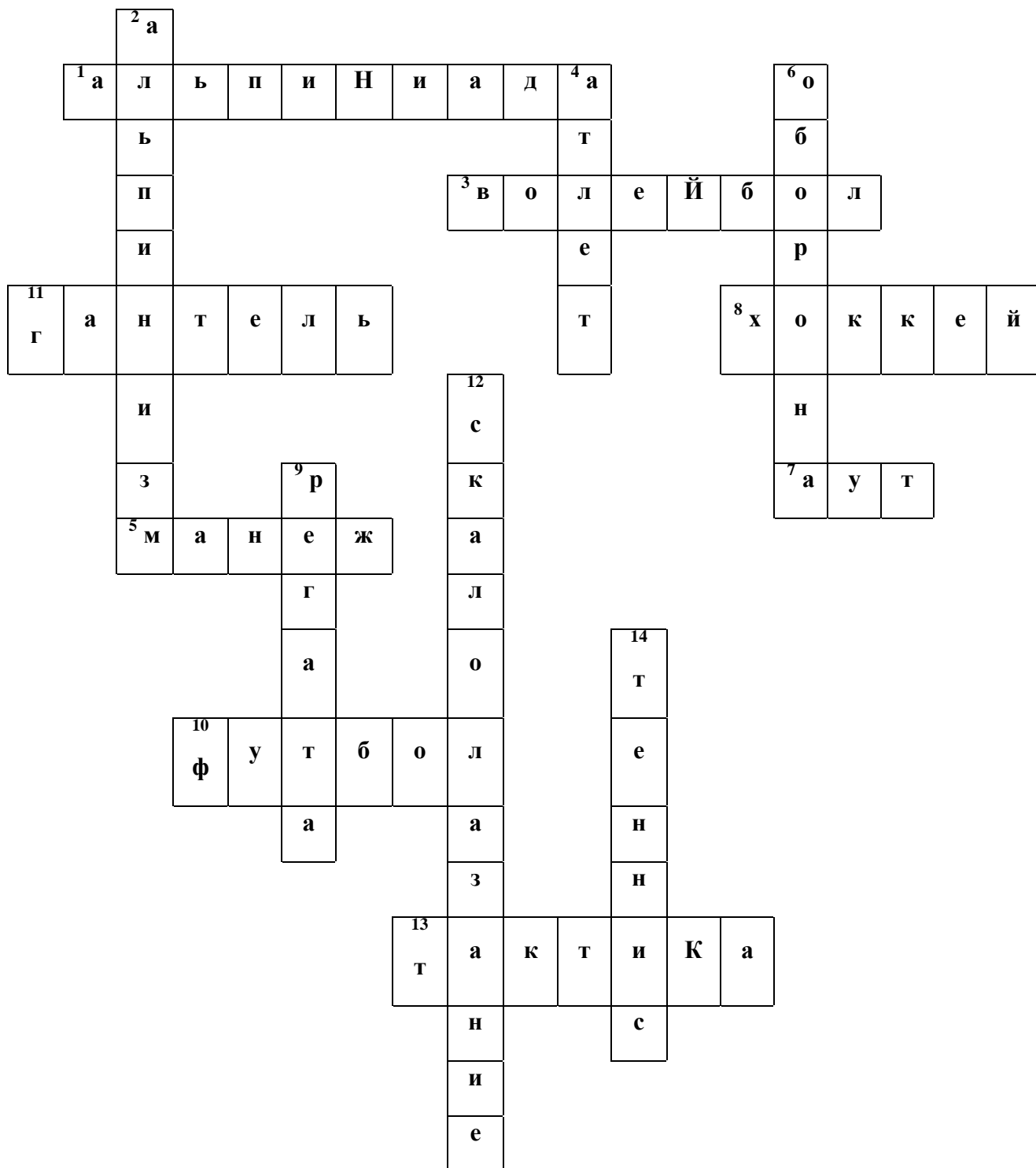
По вертикали:

2. Восхождение на труднодоступные горные вершины (*Альпинизм*)
4. Какое слово в переводе с греческого значит борец? (*Атлет*)
5. Крытое помещение, специально построенное и приспособленное для занятий различными видами спорта. (*Манеж*)
6. Действие спортсмена или команды, направленные на отражение нападения соперника. (*Оборона*)
9. Соревнования по академической гребле, гребле на байдарках и каное, парусному спорту. (*Регата*)
10. Лазание по скалам. (*Скалолазание*)
14. Спортивная игра, участники которой посылают при помощи ракеток мяч через сетку. (*Теннис*)

По горизонтали:

1. Массовое высокогорное восхождение. (*Альпиниáда*)
3. Спортивная игра с мячом двух команд по шесть человек в каждой. Соревнования состоят из трёх или пяти партий. (*Волейбол*)
5. Крытое помещение, специально построенное и приспособленное для занятий различными видами спорта. (*Манеж*)
7. Вылет мяча за линию. (*Аут*)
8. Игра с клюшкой на льду. (*Хоккей*)
10. Игра двух команд, цель которой – забить мяч в ворота соперника. (*Футбол*)
11. Литая металлическая ручка с двумя чугунными шарами на концах. (*Гантель*)

13. Искусство ведения спортивной борьбы, совокупность форм и способов борьбы в целях достижения наивысшего результата, победы. (Тактика) [36]



2. cvičení: Vyřeš anagramy

1. бантоли (*biatlon*)
2. акеббтосл (*basketbal*)
3. нцтааениве (*tancování*)
4. ан еканиат хыажл (*lyžování*)
5. кбсо (*box*)
6. ьизпалмин (*horolezectví*)
7. лнвпааеи (*plavání*)
8. танхеефови (*šerm*)
9. ттаклеиа (*atletika*)
10. мканитагси (*gymnastika*)

3. cvičení: Přečti si článek a odpověz na otázky

Спорт – составная часть физической культуры. Занятие спортом – определённый вид деятельности людей, направленный на достижение заданного результата в физическом развитии человека.

Профессиональный спорт – та его часть, в которой участвуют спортсмены, нацелена именно на достижение определённого результата в своём виде физической деятельности, на достижение победы и новых спортивных рекордов. Олимпиады, Чемпионаты и Турниры выявляют лучших спортсменов. Конечно, мечта каждого спортсмена – победа на Олимпийских играх, самых крупных мировых состязаниях, которые возникли ещё в Древней Греции, а впоследствии собирали участников со всего мира.

За свою историю развития, начиная почти что с каменного века, возникло большое количество видов спорта, в которых каждый может реализовать свой наиболее

выдающиеся способности. Обучение и занятия спортом проводят различные спортивные организации, специализирующиеся на тех или иных видах спорта. Развитие, пропаганду и популяризацию спорта проводят различные спортивные Федерации, Ассоциации и Союзы, хотя основную роль в этом играет Министерство спорта, туризма и молодежной политики РФ.

Спорт окружает нас практически с самого рождения, в детском саду, школе, институте. Многие выбирают его в качестве своей профессии. И этому немало способствует огромная и всё нарастающая популярность спорта и спортивного образа жизни. [38]

1. Каково определение профессионального спорта?

(Профессиональный спорт – та его часть, в которой участвуют спортсмены, нацеленные именно на достижение определённого результата в своей физической деятельности, на достижение победы и новых спортивных рекордов.)

2. Какая мечта каждого спортсмена?

(Это победа на Олимпийских играх.)

3. Кто проводит пропаганду и популяризацию спорта?

(различные Спортивные Федерации, Ассоциации и Союзы)

4. Где возникли Олимпийские игры?

(в Древней Греции)

5. Где нас окружает спорт?

(в детском саду, школе, институте)

6. Придумай название статьи.

(например, «Спорт в России»)

7. Переведите на чешский язык

результат (*výsledek*)

победа (*vítězství*)

способности (*schopnosti*)

с каменного века (*od doby kamenné*)

образ жизни (*životní styl*)

8. Выпишите 5 имён прилагательных из текста

(например, определённый, профессиональный, различные, спортивные, огромная)

Závěr

Cílem této práce bylo nastínit historii rozvoje učebních stylů v oblasti cizích jazyků a vývoj zkoumání individuálních zvláštností stylů učení a studijních preferencí. Dále pak objasnit pojmy „styly a strategie učení“ a přiblížit výukové metody střední školy Caterham ve Velké Británii, která je unikátem svého druhu v Evropě. Hlavním úkolem však bylo rozdělit 200 studentů ruského jazyka jako druhého cizího jazyka do pěti skupin podle typu jejich preferované inteligence a stylu učení. A mým posledním cílem bylo vytvoření souborů cvičení pro jednotlivé typy žáků takovým způsobem, aby co nejvíce vyhovovaly jejich odlišným požadavkům a efektivita učení tak byla maximalizována.

První kapitola teoretické části byla věnována historickému pozadí zkoumání strategií výuky cizích jazyků. Byly zmíněny tři různé úhly pohledu na metody cizojazyčné výuky a jejich hlavní představitelé. Tato kapitola dále pojednává o předchůdcích teorie mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera (z níž diplomová práce vychází), kteří od roku 1904 zkoumali subjektivní lidskou zkušenost a preferenci studijních stylů.

Druhá kapitola objasnila klíčový pojem „styly učení“ pomocí různých definic, uvedla faktory, jimiž jsou ovlivněny, a jejich základní dělení podle Jiřího Mareše. Tuto kapitolu uzavřela diagnostika stylů učení.

Třetí kapitola této práce se zabývala problematikou pravé a levé mozkové hemisféry, jelikož každá nabízí různé způsoby učení, přijímání informací a řešení problémů, tudíž jejich preference významně ovlivňuje styly učení žáků. V této kapitole jsem čerpala ze svých poznatků získaných na mezinárodní konferenci v Chicagu, kde mě přednáška pana doktora Riada S. Aisami z Alabamy velmi zaujala.

Následující dvě kapitoly přiblížily dva další důležité pojmy této práce, a to „metakognitivní znalosti“ a „strategie učení“. Zároveň byly uvedeny etapy ve výuce cizích jazyků a faktory, které strategie učení ovlivňují. Hlavním záměrem těchto kapitol bylo předat jakési „poselství“ pro všechny pedagogy, a sice že správným tréninkem lze jedince dovést k vhodným strategiím učení, tím i zefektivnit učební proces jako takový.

Závěrečná kapitola teoretické práce pojednávala o metodách výuky na střední škole Caterham ve Velké Británii. V rámci této kapitoly byla popsána i teorie mnohočetných

inteligenci Howarda Gardnera a jednotlivých osmi inteligenčních typů, protože tato škola dělí žáky na typy právě podle Gardnerovy teorie. Nemohla jsem však opomenout ani Metodu šesti klobouků Edwarda de Bono, kterou škola praktikuje ve výuce, protože mi tato metoda přišla přinejmenším pozoruhodná.

Nejdůležitější částí této práce je část praktická, v níž byl realizován výzkum procentuálního zastoupení typů žáků mezi středoškolskými studenty ruského jazyka jako druhého cizího jazyka, a to pomocí dotazníku. Dotazník byl sestaven na základě prostudovaných teorií autorů Howarda Gardnera, Miloše Sováka a Sandry F. Riefové o typech žáků podle jejich preferované inteligence a nejčastějších potřeb při studiu. Respondentů bylo celkem 200 a porozuměli všem 35 položkám dotazníku, tudíž jsem je mohla rozřadit do následujících typů: sluchově-mluvní, zrakový, tělesně-kinestetický, logicko-matematický a verbální. Dané typy žáků byly v této práci charakterizovány podrobněji, přičemž byla zmíněna i některá studijní doporučení a budoucí vhodná profese. Výsledky výzkumu byly překvapivé, jelikož byl absolutně nejrozšířenějším typem žáka sluchově-mluvní typ, preferující sluchovou paměť, a tudíž i výklad vyučujícího. Zrakový typ naopak poněkud nečekaně zaostával na předposledním místě. Verbální typ byl třetím nejrozšířenějším typem, čímž byla do jisté míry potvrzena teorie Howarda Gardnera, v níž se uvádí, že jsou verbálními typy většinou studenti cizích jazyků. Logicko-matematický typ byl téměř pokaždé preferován nejmenším počtem žáků, teze Miloše Sováka byla tedy vyhodnocením výzkumu potvrzena. Neméně podstatnou součástí praktické části této práce byl soubor cvičení, speciálně sestavených pro jednotlivé typy žáků, podle jejich studijních preferencí a potřeb. Cvičení mohou být využita jako doplňkový materiál k prvnímu dílu učebnice Raduga po-novomu, nebo samostatně jako výukový materiál ruského jazyka na téma „Sport“. Doufám, že tato práce alespoň z části přiblížila problematiku typologie žáků podle stylu jejich učení a uvedla některé zajímavosti, jako například výukové metody školy v Caterhamu. Věřím také, že budou doplňkové materiály v budoucnu využívány i dalšími pedagogy.

Seznam použité literatury

1. Tištěné zdroje

[1] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

[2] JELÍNEK, S.; LJUBOV, F. A.; HŘÍBKOVÁ R.; ŽOFKOVÁ H. *Raduga po-novomu 1, učebnice ruštiny*. Plzeň: Fraus, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7238-659-8.

[3] LOJOVÁ, G.; VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vydání první. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

[4] MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

[5] NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2012. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

[6] PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

[7] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 332 s. ISBN 80-7178-579-2.

[8] RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

[9] SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.

[10] DE BONO, E. *Six thinking hats*. Canada: Penguin Books, 2009, 177 s. ISBN 0141033053.

[11] DUNN, R.; GRIGGS, S. A. *Multiculturalism and Learning Styles: teaching and counseling adolescents*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers, 1998. s. 296. ISBN 0-275-94762-9.

[12] GARDNER, H. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011, 467 s. (e-book) ISBN 978-0-465-02434-6.

[13] GARDNER, H. *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999, 292 s. ISBN 0-465-02611-7.

[14] *Мир русского слова*. Rusko, Petrohrad: Мир русского слова, 2009–. ISSN 1811-1629.

[15] *Мир русского слова*. Rusko, Petrohrad: Мир русского слова, 2013–. ISSN 1811-1629.

2. Elektronické zdroje

[16] *Audio-lingual Method* [online]. [cit. 2014-06-02]. Dostupný z WWW: <http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_concept=24&connexion=&lang=eng&id_theorie=2&id_categorie=2>

[17] *Ageneze corpus callosum* [online]. [cit. 2014-10-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.corpus-callosum.cz/corpus-callosum/ageneze-corpus-callosum/>>

[18] *de Bono Thinking Systems / Six Thinking Hats* [online]. [cit. 2014-10-10]. Dostupný z WWW < <http://www.debonothinkingsystems.com/tools/6hats.htm>>

[19] *Dunn, Rita and Kenneth* [online]. [cit. 2014-10-07]. Dostupný z WWW: <http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=25>

[20] *Howard Gardner / Multiple Intelligences* [online]. [cit. 2014-10-18]. Dostupný z WWW <<http://howardgardner.com/multiple-intelligences/>>

[21] *Human Intelligence: Alfred Binet* [online]. [cit. 2014-06-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.indiana.edu/~intell/binet.shtml>>

[22] *Institute of Learning Styles Research* [online]. [cit. 2014-09-10]. Dostupný z WWW <<http://www.learningstyles.org/>>

[23] *infed.org / Howard Gardner, multiple intelligences and education* [online]. [cit. 2014-10-18]. Dostupný z WWW <<http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>>

[24] *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle | Simply Psychology* [online]. [cit. 2014-06-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>>

[25] *Maria Montessori* [online]. [cit. 2014-06-02]. Dostupný z WWW: <http://pdf.uhk.cz/uppe_old/dalsi_cinnost/Monte-sem.htm>

[26] *METACOGNITION* [online]. [cit. 2014-10-09]. Dostupný z WWW: <<http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>>

[27] *NELSON, S. ; CONNER, C. Developing self-directed learners* [online]. [cit. 2014-10-09]. Dostupný z WWW <<http://www.nwrel.org/planning/reports/self-direct/self.pdf>>

[28] *Phenomenography* [online]. [cit. 2014-06-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.instructionaldesign.org/theories/phenomenography.html>>

[29] *Project Zero* [online]. [cit. 2014-10-18]. Dostupný z WWW <<http://www.pz.harvard.edu/>>

[30] *Six Thinking Hats* [online]. [cit. 2014-10-10]. Dostupný z WWW <http://www.debonoforschools.com/asp/six_hats.asp>

[31] *Vine Magazine - Caterham School - Learning & Teaching article - September 2011.pdf* [online]. [cit. 2014-10-18]. Dostupný z WWW <<http://www.caterhamschool.co.uk/assets/docs/curriculum/Vine%20Magazine%20>

%20Caterham%20School%20-%20Learning%20&%20Teaching%20article%20-%20September%202011.pdf>

[32] *Welcome to Caterham School, an independent, co-educational day and boarding school, Surrey, England* [online]. [cit. 2014-09-10]. Dostupný z WWW <<http://www.caterhamschool.co.uk/>>

[33] *Владимир Высоцкий - Утренняя гимнастика текст песни(слова)* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupný z WWW <<http://www.gl5.ru/visotskij-vladimir-utrennyaya-gimnastika.html>>

[34] *История Зимних видов спорта* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupný z WWW <http://olimp.kcbux.ru/vid_sport/vid_zima/Vid_sport-zima.html>

[35] *Кроссворд - загадка про спорт - Кроссворды, головоломки - Обучение и развитие - ПочемуЧка - Сайт для детей и их родителей* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupný z WWW <http://pochemu4ka.ru/load/krossvord_zagadka_pro_sport/21-1-0-3989>

[36] *Кроссворд по физической культуре «О спорте» - Физкультура на 5 - Сайт учителей физической культуры* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupný z WWW <<http://fizkultura-na5.ru/umk/krossvordyi/krossvord-po-fk.html>>

[37] *рассказы о спорте* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupný z WWW <<http://www.imhoweek.ru/myblog/view-by-tag/rassказы-o-sporte/>>

[38] *Что такое спорт?* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupný z WWW <<http://andervlad.ru/stati/2013-11-06/chto-takoe-sport>>

3. Zdroje obrázků

[39] *Omalovánky k vytisknutí | i-creative.cz – omalovánky k vytisknutí a výtvarné nápady – Part 2* [online]. [cit. 2014-11-02]. Dostupný z WWW <<http://www.i-creative.cz/category/sablony-a-omalovanky/page/2/>>

[40] *Omalovánky k vytisknutí - Part 9* [online]. [cit. 2014-11-02]. Dostupný z WWW <<http://www.detskeomalovanky.cz/page/9/>>

[41] *16_kluk.jpg (JPEG obrázek, 649 x 794 bodů) - Měřítko (76%)* [online]. [cit. 2014-11-02]. Dostupný z WWW <http://janoch.borec.cz/omal/16_kluk.jpg>

[42] *Zimní sport | Předškoláci.cz – omalovánky, pracovní listy* [online]. [cit. 2014-11-02]. Dostupný z WWW <<http://www.predskolaci.cz/tag/zimni-sport>>

Přílohy

Příloha A – Dotazník 1.....I

Příloha B – Dotazník 2.....IV

Příloha A – Dotazník 1

Sluchově-mluvní typ žáka

1. Znělky, melodie a písně si rychle zapamatuješ a často se Ti vrací do mysli, pak si je dokola pobrukuješ, poklepáváš si prsty do rytmu.
2. Rád(a) posloucháš hudbu – ve volných chvílích, při cestě do školy, dokonce i při učení Ti nevadí.
3. Hudební výchova je Tvůj oblíbený předmět.
4. Věnuješ pozornost zvukům různých věcí a dokážeš lehce rozlišit motorových vozidel či hudebních nástrojů.
5. Umiš hrát na hudební nástroj nebo zpíváš čistě (či téměř čistě).
6. Nemáš rád(a), když je doma ticho. Raději si pustíš nějakou hudbu, a to i při učení.
7. Když posloucháš hudbu, probouzí to v tobě emoce, obrazy a představy.

Zrakový typ žáka

1. Ve škole Tě baví výtvarná výchova nebo geometrie.
2. Rád(a) fotíš nebo na dovolené často natáčíš.
3. V knížkách a časopisech si rád(a) prohlížíš ilustrace, nebo si je i občas vybíráš podle obálky.
4. Máš dobrý cit pro barvy a tvé oblečení většinou barevně ladí.
5. Dobře kreslíš, a když přemýšlíš, tak si většinou nevědomky maluješ obrázky. Školní sešity máš plné různých ornamentů a čmáranic.
6. Rád(a) používáš barevné tužky, fixy a své zápisky si vždy barevně zvýrazňuješ.
7. Líbí se Ti výtvarné umění – obrazy, fotografie, sochy a architektura. Když cestuješ, preferuješ proto poznávací zájezdy za uměním dané země.

Tělesně-kinestetický typ žáka

1. Máš rád(a) sport a pohybové aktivity.
2. Při konverzaci s ostatními používáš velmi často neverbální komunikaci – viditelná gesta, mimiku obličejů atd.

3. Rád(a) vytváříš modely nebo skládáš puzzle.
4. Rád(a) si předměty osaháváš a cítíš jejich povrch a strukturu.
5. Při fyzické aktivitě rád(a) přemýšlíš o svých problémech a procházíš si v hlavě různá témata.
6. Rád(a) tancuješ a chodíš na diskotéky.
7. Miluješ zábavné parky, aquaparky a atrakce, které výrazně hýbou Tvým tělem, anebo naopak tento druh zábavy nesnášíš, protože je na ně tvé tělo příliš citlivé.

Logicko-matematický typ žáka

1. Když cestuješ, vytváříš si program cesty a plánuješ památky, které chceš vidět. Také si čísluješ úkoly, které máš udělat a sestavuješ jejich pořadí.
2. Matematika a fyzika jsou Tvé oblíbené předměty.
3. Baví Tě nacházet vztahy mezi předměty. Rád(a) věci třídíš do kategorií, pomáhá Ti to pochopit vztahy mezi nimi.
4. Své finanční výdaje vedeš v rovnováze, píšeš si své útraty a máš o nich přesný přehled.
5. Rád(a) hraješ šachy, logické a strategické hry.
6. Velmi dobře počítáš, většinu zvládneš i z paměti.
7. Při řešení problémů používáš předem promyšlený postup krok za krokem a ráda se také přidrzuješ logických návodů, pokud je máš při ruce.

Verbální typ žáka

1. Rád(a) čteš knihy, časopisy, noviny anebo také letáky či popisky na obalech od potravin a příbalové letáky.
2. Čeština, literatura a cizí jazyky jsou Tvé oblíbené předměty.
3. Rád(a) vyprávíš příběhy a vtipy.
4. Slohové práce či mluvní cvičení Ti nedělají problémy, umíš se jasně vyjádřit.
5. Baví Tě používat metafory, slovní hříčky, rýmovačky či jazykolamy ve správný čas a máš tudíž i vynikající slovní zásobu.
6. Rád(a) luštíš křížovky a hraješ scrabble.

7. Problémy řešíš tím, že je rozebíráš nahlas a hledáš řešení. Pomáhá Ti o věcech mluvit.

Příloha A – Dotazník 2

35 otázek – zakroužkuj:

0 – toto tvrzení mě *vůbec nevystihuje*

1 – toto tvrzení mě *částečně vystihuje*

2 – toto tvrzení mě *úplně vystihuje*

1. Znělky, melodie a písně si rychle zapamatuješ a často se Ti vrací do mysli, pak si je dokola pobrukuješ, poklepáváš si prsty do rytmu. 0 – 1 – 2
2. Při konverzaci s ostatními používáš velmi často neverbální komunikaci – viditelná gesta, mimiku obličeje atd. 0 – 1 – 2
3. Čeština, literatura a cizí jazyky jsou Tvé oblíbené předměty. 0 – 1 – 2
4. Své finanční výdaje vedeš v rovnováze, píšeš si své útraty a máš o nich přesný přehled. 0 – 1 – 2
5. Ve škole Tě baví výtvarná výchova nebo geometrie. 0 – 1 – 2
6. Rád(a) vytváříš modely nebo skládáš puzzle. 0 – 1 – 2
7. V knížkách a časopisech si rád(a) prohlížíš ilustrace, nebo si je i občas vybíráš podle obálky. 0 – 1 – 2
8. Umíš hrát na hudební nástroj nebo zpíváš čistě (či téměř čistě). 0 – 1 – 2
9. Velmi dobře počítáš, většinu zvládneš i z paměti. 0 – 1 – 2
10. Baví Tě používat metafory, slovní hříčky, rýmovačky či jazykolamy ve správný čas a máš tudíž i vynikající slovní zásobu. 0 – 1 – 2
11. Rád(a) tancuješ a chodíš na diskotéky. 0 – 1 – 2
12. Baví Tě nacházet vztahy mezi předměty. Rád(a) věci třídíš do kategorií, pomáhá Ti to pochopit vztahy mezi nimi. 0 – 1 – 2
13. Rád(a) používáš barevné tužky, fixy a své zápisky si vždy barevně zvýrazňuješ.
0 – 1 – 2
14. Hudební výchova je Tvůj oblíbený předmět. 0 – 1 – 2
15. Problémy řešíš tím, že je rozebíráš nahlas a hledáš řešení. Pomáhá Ti o věcech mluvit. 0 – 1 – 2
16. Při fyzické aktivitě rád(a) přemýšlíš o svých problémech a procházíš si v hlavě různá témata. 0 – 1 – 2
17. Rád(a) hraješ šachy, logické a strategické hry. 0 – 1 – 2

18. Rád(a) fotíš nebo na dovolené často natáčíš. 0 – 1 – 2
19. Když posloucháš hudbu, probouzí to v tobě emoce, obrazy a představy.
0 – 1 – 2
20. Slohové práce či mluvní cvičení Ti nedělají problémy, umíš se jasně vyjádřit.
0 – 1 – 2
21. Rád(a) si předměty osaháváš a cítíš jejich povrch a strukturu. 0 – 1 – 2
22. Rád(a) posloucháš hudbu – ve volných chvílích, při cestě do školy, dokonce i při učení Ti nevadí. 0 – 1 – 2
23. Rád(a) čteš knihy, časopisy, noviny anebo také letáky či popisky na obalech od potravin a příbalové letáky. 0 – 1 – 2
24. Při řešení problémů používáš předem promyšlený postup krok za krokem a ráda se také přidržuješ logických návodů, pokud je máš při ruce. 0 – 1 – 2
25. Máš dobrý cit pro barvy a tvé oblečení většinou barevně ladí. 0 – 1 – 2
26. Věnuješ pozornost zvukům různých věcí a dokážeš lehce rozlišit motorových vozidel či hudebních nástrojů. 0 – 1 – 2
27. Máš rád(a) sport a pohybové aktivity. 0 – 1 – 2
28. Rád(a) vyprávíš příběhy a vtipy. 0 – 1 – 2
29. Matematika a fyzika jsou Tvé oblíbené předměty. 0 – 1 – 2
30. Rád(a) luštíš křížovky a hraješ scrabble. 0 – 1 – 2
31. Nemáš rád(a), když je doma ticho. Raději si pustíš nějakou hudbu, a to i při učení.
0 – 1 – 2
32. Dobře kreslíš, a když přemýšlíš, tak si většinou nevědomky maluješ obrázky. Školní sešity máš plné různých ornamentů a čmáranic. 0 – 1 – 2
33. Když cestuješ, vytváříš si program cesty a plánuješ památky, které chceš vidět. Také si čísluješ úkoly, které máš udělat a sestavuješ jejich pořadí. 0 – 1 – 2
34. Miluješ zábavné parky, aquaparky a atrakce, které výrazně hýbou Tvým tělem, anebo naopak tento druh zábavy nesnášíš, protože je na ně tvé tělo příliš citlivé.
0 – 1 – 2
35. Líbí se Ti výtvarné umění – obrazy, fotografie, sochy a architektura. Když cestuješ, preferuješ proto poznávací zájezdy za uměním dané země. 0 – 1 – 2

Resumé

Tato diplomová práce se zabývá rozdělením žáků na typy podle jejich učebních preferencí a dále pak také strategiemi výuky. Hlavním cílem je poukázat na odlišné učební praktiky žáků a upřednostňování různých smyslů při přijímání nových informací. Dalším důležitým záměrem bylo sestavit soubor cvičení pro jednotlivých pět typů žáků, která by maximálně vyhovovala jejich požadavkům, a byla dále využitelná při výuce ruského jazyka. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí.

První část práce je teoretická, tudíž pojednává o stylech a strategiích učení z teoretického hlediska a především tyto pojmy definuje. Další její součástí je přiblížení problematiky rozdílu mezi pravou a levou mozkovou hemisférou. Ukazuje dopad na styly učení z hlediska jejich preference. Tato část práce dále zahrnuje kapitolu pojednávající o metakognitivních znalostech a je uzavřena rozsáhlou kapitolou o vzdělávacím zařízení v Caterhamu ve Velké Británii, kde se v praxi využívají odlišné metody výuky speciálně zaměřené na individuální styly učení žáků.

Druhá část je praktická a je složena ze dvou kapitol. První představuje vlastní výzkum procentuálního zastoupení pěti typů žáků (sluchově-mluvní, zrakový, tělesně-kinestetický, logicko-matematický, verbální) mezi studenty ruského jazyka jako druhého cizího jazyka. A druhou neméně podstatnou část tvoří soubor cvičení pro pět daných typ žáků tak, aby každému typu maximálně vyhovoval způsob práce a přijímání informací.

Mým záměrem bylo přiblížit tematiku stylů a strategií učení jak stávajícím, tak i budoucím pedagogům a přimět je tak k zamyšlení, zda a za jakých podmínek je možné realizovat výuku orientovanou na jednotlivé typy žáků v praxi. Doufám, že bude moje práce alespoň malým přínosem, co se týče sestaveného souboru cvičení pro různé typy žáků, a věřím, že budou výsledky zajímavým poznatkem na poli pedagogického bádání.

Résumé

This Diploma Thesis deals with the classification of types of students according to their learning preferences and teaching strategies. The main aim of the thesis is to point out different approaches to learning and favouring various senses in order to receive a new piece of information. Another important task was to compile collection of exercises adapted specially for each of the five student types to satisfy their specific demands. Of course, these exercises can be used in the lesson of Russian language. This piece of work is divided into two main parts.

The initial, theoretical, part of the thesis deals with the definitions of the learning styles as well as teaching strategies. Following part describes the distinctions between right and left hemispheres of the brain and the impacts of their preferences on the learning styles. Next chapter discusses metacognition and the theoretical part terminates with the chapter about the educational facility in Caterham in Great Britain, because it practises completely different teaching methods, which are aimed at individual learning styles of its pupils.

The second, practical, part comprises of two main chapters. The first of them contains the research focused on the proportional representation of the five types of students (aural-speech, visual, bodily-kinesthetic, logical-mathematical, and verbal) among the students of the Russian language as the second foreign language. The second part includes the collection of exercises for the five types mentioned above for the purpose of enhancing their performance in lessons as well as their receiving information.

Overall, the main purpose of this paper is to give current as well as future teachers sense of learning styles and teaching strategies. Furthermore, I wanted to make them think about the possibilities of the realization of such an education directed towards different types of students, whether it is actually practicable and under which circumstances. Nevertheless, I hope in all sincerity that this work will be at least a small contribution to the field of the pedagogical research.