



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglistiky

Diplomová práce

# Styly učení v individuální výuce anglického jazyka

## Learning styles in one-to-one teaching of English

Vypracovala: Bc. Michaela Tomašáková  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2017

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma *Styly učení v individuální výuce anglického jazyka* jsem vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. PhDr. Lucie Betákové, MA, Ph.D. a pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 4. 7. 2017

.....  
Michaela Tomašáková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala při řešení dané problematiky. V neposlední řadě jí také děkuji za ochotu, vstřícný přístup a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem studentům, kteří navštěvují soukromé hodiny anglického jazyka pod mým vedením a přinesli mnoho nových poznatků a pohledů na danou problematiku. Pro moji diplomovou práci byly společné hodiny velkým přínosem.

## **Anotace**

Diplomová práce se bude zabývat styly učení ve výuce anglického jazyka, konkrétně v individuální výuce. Teoretická část práce se zaměří na teorii stylů učení, která bude porovnána s teorií strategií učení. Diplomantka popíše dělení stylů a strategií učení podle různých autorů, bude se detailně věnovat způsobům, jak identifikovat styl učení konkrétního žáka. Kromě toho se také zaměří na vyučovací styl a bude sledovat, jaký je mezi nimi vztah. Protože výzkum bude probíhat v podmínkách individuální výuky, diplomantka popíše její specifika.

Empirická část bude založená na kvalitativním výzkumu stylů učení, konkrétně případových studií 7 studentů různých úrovní, kteří si osvojují anglický jazyk prostřednictvím individuální výuky. Diplomantka provede se studenty řízený rozhovor, jehož prostřednictvím bude zkoumat styly učení u jednotlivých studentů. Kromě toho diplomantka povede zúčastněné pozorování, při kterém si povede záznamy o stylech učení jednotlivých žáků. Výsledky získané prostřednictvím řízeného rozhovoru porovná s výsledky svého pozorování žáků v individuální výuce.

Po zjištění stylů učení budou navrženy vhodné způsoby práce a aktivity ve výuce AJ, které vyhovují jednotlivým studentům z hlediska jejich zjištěného učebního stylu.

**Klíčová slova:** styly učení, strategie učení, vyučovací styl, individuální výuka, dotazník LSI (Learning Style Inventory)

## **Abstract**

The diploma thesis deals with learning styles of learners in English language teaching namely in one-to-one courses. The theoretical part deals with the theory of learning styles which is contrasted with the theory of learning strategies. In the theoretical part it is described how learning styles and learning strategies are classified by different authors. How to identify learning styles of one particular student is explained. Apart from that the theoretical part deals with teaching styles in order to find the relationship between learning styles and teaching styles. One-to-one teaching is described as the research takes place in one-to-one teaching environment.

The empirical part of the thesis is based on qualitative research of learning styles namely case studies of 7 students of different levels of English who acquire English in one-to-one courses. Students' learning styles will be analysed through data obtained from an interview. The author of the thesis will use participant observation and will keep account of learning styles of every particular student. Results acquired from the interview will be compared with results from observation in one-to-one teaching.

When students' learning styles are analysed, appropriate teaching methods and exercises are proposed to satisfy students' ascertained learning styles.

**Key words:** learning styles, learning strategies, teaching styles, one-to-one teaching, questionnaire LSI (Learning Style Inventory)

# Obsah

Úvod .....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	5
1. Styly učení.....	6
1.1. Styly učení.....	6
1.1.1. Učení.....	6
1.1.2. Styly učení.....	7
1.1.3. Kognitivní styl .....	9
1.1.4. Diagnostika stylů učení.....	10
1.1.5. Ovlivňování stylů učení.....	15
1.2. Závěr .....	17
2. Klasifikace stylů učení.....	18
2.1. Styly učení zaměřující se specificky na učení se cizím jazykům.....	18
2.1.1. Závislost a nezávislost na poli.....	18
2.1.2. Percepční preference .....	19
2.1.3. Impulzivnost a reflexivita .....	21
2.1.4. Dominance mozkových hemisfér .....	22
2.1.1. Tolerance nejednoznačnosti .....	25
2.1.2. Struktura vrozených předpokladů.....	26
2.2. Styl učení podle J. Mareše .....	31
2.2.1. Povrchový učební styl.....	31
2.2.2. Utilitaristický učební styl .....	32
2.2.3. Hlubkový učební styl .....	32
2.3. Styly učení podle B. Prashnigové.....	33
2.3.1. Dotazník LSA .....	34
2.4. Styly učení podle D. A. Kolba .....	37
2.5. Styl učení podle P. Honeyho a A. Mumforda .....	39
2.6. Závěr .....	40
3. Strategie učení.....	41
3.1. Klasifikace učebních strategií .....	45
3.1.1. Klasifikace strategií podle R. Oxfordové .....	46
3.2. Závěr .....	47
4. Vyučovací styl .....	48
4.1. Klasifikace vyučovacího stylu.....	49

4.2.	Diagnostika a autodiagnostika vyučovacího stylu.....	51
4.3.	Ovlivňování vyučovacího stylu .....	52
4.4.	Závěr .....	54
5.	Individuální výuka.....	55
5.1.	Hromadná a frontální výuka.....	55
5.2.	Individuální výuka.....	57
5.2.1.	Učitel.....	58
5.2.2.	Žák .....	60
5.2.3.	Nevýhody individuální výuky.....	61
5.3.	Shrnutí kladů a záporů individuální výuky.....	62
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	63
6.	Zjišťování stylů učení studentů anglického jazyka v individuální výuce.....	64
6.1.	Výzkumný vzorek.....	65
6.2.	Metoda sběru dat.....	66
6.2.1.	Škálovací dotazník .....	67
6.3.	Analýza dat .....	68
	Závěr .....	147
	Summary .....	150
	Bibliografie .....	151
	Internetové zdroje.....	153
	Učební materiály: .....	155
	Seznam tabulek: .....	157
	Seznam obrázků: .....	158
	Seznam příloh:.....	159

## Úvod

Téměř každý jedinec se během svého života učil alespoň jeden cizí jazyk. V současné době probíhá výuka cizích jazyků napříč celou společností, všemi generacemi. Již v mateřské škole mohou děti navštěvovat hodiny cizího jazyka, výuka cizích jazyků probíhá na základních, středních a vysokých školách. Ale i po ukončení školní docházky a nástupu do zaměstnání se mnoho jedinců dále věnuje studiu jazyků. Mnozí dospělí navštěvují jazykové školy nebo firemní jazykové kurzy. Zájem o jazykové vzdělání lze nalézt i mezi seniory, kteří docházejí do kurzů přímo pro ně určených.

Mnoho lidí se učí cizí jazyk, ale ne všichni se učí stejný cizí jazyk nebo ze stejného důvodu. Cizí jazyky se učíme zejména proto, abychom mohli komunikovat s ostatními jedinci. Někteří lidé našli v učení se cizího jazyka zálibu, pro jiné se jedná o prostředek seberealizace a naplnění. Jiní se chtějí naučit cizí jazyk, aby mohli cestovat a bez problémů se v cizí zemi domluví. Nemalý počet osob se učí cizí jazyk ze studijních nebo pracovních důvodů. Pokud se podíváme na nabídky práce, zjistíme, že jedním ze základních požadavků zaměstnavatelů je znalost jednoho nebo dvou cizích jazyků. Bezesporu se nejpreferovanějším cizím jazykem stala angličtina, kterou se dnes chce naučit téměř každý.

S výukou a učením se cizím jazykům souvisí i otázka, jak se správně učit. Mnoho lidí touží po tom, aby se naučili cizí jazyk, ale zároveň se ho chtějí naučit co nejrychleji a nejefektivněji. Učitelé cizích jazyků by se měli snažit učinit výuku co nejvíce přínosnou a účinnou. K tomu můžou učitelé využívat odborné poznatky z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky konkrétního cizího jazyka. Avšak ani odborná způsobilost vyučujícího nezaručuje, že výuka bude efektivní. Učitel musí mít zajisté také dar a nadání k tomu, aby mohl být dobrým učitelem, aby mohl své znalosti efektivně předávat svým žákům.

Vyučování není jednosměrný proces, účastní se ho jak učitel, tak žáci. Avšak ne všichni žáci jsou stejní, je možné mezi nimi nalézt mnoho rozdílů, mimo jiné i ve způsobu, jak se žáci učí. Každý žák má rozdílné představy, požadavky a preference než jeho spolužáci, k učení přistupuje rozdílně, využívá různé způsoby učení. Tyto specifické způsoby učení se v odborné literatuře nazývají styl učení a jednotlivé postupy při učení nazývají odborníci strategie učení. Pokud vyučující porozumí potřebám svých žáků, zjistí, jaký způsob učení žákům vyhovuje, může uzpůsobit výuku podle potřeb a preferencí jednotlivých žáků, aby byla více efektivní. Může svým žákům pomoci najít pro ně nejvýhodnější a nejprínosnější způsob učení, včetně nejefektivnějších strategií učení. Z tohoto důvodu se v této práci zabývám styly a strategiemi učení obecně a s ohledem na cizí jazyk.



Nejenom žáci, ale i učitelé mají své specifický způsoby učení a vyučování. Proto se také věnuji tématu vyučovací styl, který ovlivňuje způsob a formu výuky každého učitele.

Při klasickém školním vyučování jsou ve třídě přítomni žáci s různými styly učení, různými preferencemi, využívají různé strategie a pro učitele není snadné uzpůsobit výuku, aby vyhovovala všem žákům. Avšak při individuální výuce může vyučující výuku přizpůsobit potřebám a stylu učení jednoho žáka, protože vyučování se účastní pouze jeden žák a jeden učitel. Při individuálním vyučování má učitel možnost poznat svého žáka mnohem lépe než při klasickém vyučování ve škole, může rozpoznat jeho způsob a styl učení, jelikož mezi nimi dochází k častému a blízkému kontaktu, a tudíž může uzpůsobit výuku podle žákových potřeb.

Vzhledem k tomu, že se již několik let věnuji individuální výuce anglického jazyka, rozhodla jsem se individuální výuce a stylům učení žáků věnovat ve své diplomové práci. U svých studentů jsem zaznamenala, že každý se učí jinak, každému z nich vyhovuje jiný způsob výuky. Je tedy zapotřebí, abych ke každému z nich přistupovala individuálně, vytvořila mu vyučovací plán a způsob výuky podle jeho potřeb. Jako učitelka anglického jazyka si velmi často kladu otázku, jak pomoci žákům, aby pro ně byla má výuka přínosná a zároveň i zajímavá. Proto jsem se rozhodla tímto tématem zabývat. Má diplomová práce je založena na kvalitativním výzkumu, konkrétně případových studií, kde sleduji své studenty, kteří si pod mým vedením osvojují anglický jazyk v individuální výuce. U těchto studentů jsem provedla zúčastněné pozorování a všimla jsem si jejich stylu učení. Uvedení účastníci vyplnili škálovací dotazník a odpověděli na otázky ze strukturovaného rozhovoru, abych zjistila jejich styl učení. Ve své diplomové práci jsem si stanovila tři cíle – zjistit styly učení svých studentů, porovnat data získaná prostřednictvím pozorování s údaji získanými z dotazníku i rozhovoru a navrhnout vhodná cvičení a aktivity odpovídající tomuto stylu.

Pro přehlednost jsem práci rozdělila na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části se věnuji několika tématům. Zabývám se a vysvětluji pojmy styl učení, strategie učení, vyučovací styl a individuální výuka. Snažím se odlišit pojem styl učení od pojmů jemu blízkých, kognitivní styl, strategie učení a vyučovací styl. Uvádím klasifikaci stylů učení podle některých autorů. Dále se zabývám diagnostikou stylů učení. Abych mohla správně vystihnout charakteristiku individuální výuky, uvádím stručnou charakteristiku frontálního vyučování.

Empirická část je mimo jiné zaměřená na výzkumný projekt. Cílem projektu je získat potřebná data prostřednictvím škálovacího dotazníku, strukturovaného rozhovoru a přímého pozorování. Získaná data mezi sebou porovnávám. V této části diplomové práce uvádím

získaná data o stylu učení každého žáka, včetně základních údajů o každém z nich. Na základě získaných informací o stylu učení každého žáka, předkládám návrh vhodných cvičení a aktivit, které by měly vyhovovat každému z žáků s přihlédnutím k jeho stylu učení, osobním preferencím a jazykové úrovni.

Pakliže v diplomové práci používám termíny žák, student, učitel, pedagog apod., myslím tím i žákyně, studentky, učitelky, pedagožky apod. Výrazy žák a student jsou použity jako synonyma, bez věkového rozlišení.

Během vypracování své diplomové práce jsem přihlížela ke všem uvedeným zdrojům. Největším přínosem pro mou diplomovou práci byly publikace Jiřího Mareše (1998) – *Styly učení žáků a studentů*, (2013) – *Pedagogická psychologie* a publikace Gabriely Lojové a Kateřiny Vlčkové (2011) – *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*.



## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Styly učení

Mnoho lidí se chce naučit cizí jazyk, a pokud možno také se ho chtějí naučit co nejrychleji a nejefektivněji. Brown (1987) píše, že vědci a odborníci hledají správnou teorii, která by vysvětlila, jak se lidé učí, jaké mají jedinci společné charakteristiky, když se učí. Najít odpověď na tuto otázku není lehké, ne-li nemožné. Proces učení ovlivňuje velké množství faktorů, proto se v podstatě každý z nás učí jinak.

Brown (1987) se zabývá několika faktory, které ovlivňují učení, a které dělí do tří kategorií na kognitivní, osobnostní a sociokulturní faktory, do kterých řadí např. styly učení, strategie učení, úzkost, empatii, ochotu riskovat, motivaci, inhibici, postoje atd. Aby bylo možné zjistit, jak se mají žáci co nejefektivněji učit/učit cizímu jazyku, kupř. angličtině, bylo by nutné zkoumat a mezi sebou porovnávat mnoho faktorů. Z tohoto důvodu se v této práci zaměřuji především na styly učení. V teoretické části práce se pokusím vysvětlit, co jsou styly učení a proč mohou být důležité při osvojování si cizího jazyka, v tomto případě angličtiny. V empirické části se budu věnovat zjišťování stylů učení u vybraných žáků a navrhnou cvičení, která by měla vyhovovat jejich stylu učení a také by případně mohla žákům učení usnadnit.

### 1.1. Styly učení

Lidé se od sebe odlišují mnoha způsoby, jedním z nich je i způsob, jak se učí, jakým způsobem postupují. Každý z nás je jiný a učí se tedy rozdílným způsobem. Mnoho lidí si svůj způsob učení neuvědomuje, naopak někteří si všímají, že jiní lidé se učí jiným způsobem než oni sami. Avšak asi každý z nás by chtěl vědět, jak se učit co nejlépe, nejefektivněji, popřípadě nejrychleji. Před tím, než vysvětlím pojem styly učení, je nutné, abych definovala pojem učení.

#### 1.1.1. Učení

Maňák a Švec (2003:15) definují učení následovně: „*Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti.*“ Maňák a Švec (2003) chápou **vyučování** jako činnost učitele a **učení** jako činnost žáka, přičemž tyto dva procesy tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Pro Pettyho (1996) je učení aktivní proces. Žáci si nepamatují doslova, co jim učitel řekl, ale nové učivo se snaží pochopit a vytvářejí si tak vlastní verze toho, co od vyučujícího slyšeli. Petty (1996:13) uvádí, že: „*Úspěšné učení se tedy uskutečňuje formou vytváření osobních hypotéz.*“

Čáp a Mareš (2001:80) definují učení následovně: „*Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.*“ Uvádějí, že z hlediska pedagogiky je možné rozdělit formy lidského učení podle toho, které výsledky v učení převládají. Mohou to být převážně:

- vědomosti
- senzorní a senzomotorické dovednosti
- intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností
- návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti

Průcha, Walterová a Mareš (2001) v *Pedagogickém slovníku* píše, že učení můžeme členit podle různých hledisek např. podle vědomého záměru (**záměrné a bezděčné**). Aby Mareš (1998:14) zjistil, co je to učení, pokládá si dětské otázky: „*A co je to učení? Jak se to dělá? Jak poznám, že už to umím?*“ Dle Mareše (1998) při zahájení školní docházky říkáme dětem, že se mají učit, ale už jim neposkytujeme návod, **jak se učit**. Dítě, které se chce začít učit, může zvolit jeden z uvedených pěti způsobů:

- Za prvé se může snažit přijít na způsob učení samo, a to **metodou pokusu a omylu**.
- Za druhé se může pokusit postupovat **podle instrukcí nebo vzoru**, žák může postupovat **podle metody nápodoby**. Abychom mohli zvolit tuto metodu učení, potřebujeme mít návod, jak postupovat, někdo zkušenější nám radí, jak máme postupovat.
- Třetí metodu můžeme nazvat **metoda nápodoby neexistujícího typického žáka**. Při přechodu na nový stupeň školy radí učitelé a rodiče žákům, že je žádoucí, aby změnili svůj způsob učení a učili se jako typický (neexistující) žák příslušného stupně školy.
- Čtvrtá metoda zahrnuje **učení podle příručky**, kterých je na knižním trhu mnoho, ve kterých nalezneme rady, jak při učení postupovat.
- Pátá metoda zahrnuje **absolvování kurzu, odborně vedeného výcviku**, kde nás odborníci naučí, jak se správně učit.

### 1.1.2. Styly učení

Podle Škody a Doulíka (2011) z hlediska řízení učebního procesu patří styly učení<sup>1</sup> k nejdůležitějším individuálním charakteristikám učících se jedinců. Každý z nás má

---

<sup>1</sup> V literatuře je možné setkat se se synonymním výrazem učební styl např. Lojová a Vlčková (2011, str. 20) nebo Kohoutek (2006, str. 102)

individuální styl učení (specifický způsob učení), který využívá po celý život. Pod vlivem výchovy a sebevýchovy se styl učení může měnit.

Mareš (2013) vysvětluje, že při učení se u osob projevují individuální zvláštnosti, které se projevují v osobitých postupech, které jedinci užívají při učení a kterými se odlišují od ostatních jedinců. K charakteristice těchto zvláštností používá psychologie odborný pojem *styl*. Styly jsou pro daného jedince typické a relativně stálé, prostupují a propojují mnoho úrovní lidské psychiky.

Průcha, Walterová a Mareš (2001) v *Pedagogickém slovníku* souhlasí s výše uvedenou definicí a dodávají, že styly učení jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Styly učení se rozvíjejí spolupůsobením vnitřních a vnějších vlivů.

Mareš (1998:75) píše, že styly učení jsou: „*Postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, poslušností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně.*“

Podle Mareše (1998) styly učení vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují mu dosažení jiných výsledků. Své styly si často neuvědomujeme, neanalyzujeme je a promyšleně se ani nezlepšujeme. Jedinci se jeho styly učení jeví jako samozřejmé, vyhovující. Styly učení můžeme diagnostikovat a dokonce i měnit.

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí příklady, jak se lidé učí. Někteří se učí potichu, jiní nahlas, někteří se učí sami, jiní s kamarády, někteří při učení sedí, zatímco někteří chodí po místnosti. Někteří lidé se mohou učit pouze v uklizeném a tichém prostředí, některým nevadí rušivé prostředí, k učení si pouštějí hudbu a jejich pracovní místo není uklizené. Některým osobám vyhovuje, když se učí ve dne a jiným zase v noci. Podobné rozdíly je možné spatřit ve škole při vyučování. Někteří žáci preferují vizuálně prezentované učivo, někteří výklad učitele, někteří upřednostňují formální a striktně organizované vyučování, některým vyhovuje volnější organizace výuky. Někteří studenti dávají přednost gramatickým vysvětlením, raději se věnují jednomu izolovanému gramatickému jevu, někteří dávají přednost, když mohou nový jev odhalit sami z kontextu a gramatické struktury si raději osvojují intuitivně než pomocí gramatických pravidel. Výše uvedené způsoby reprezentují různé styly učení, konkrétně učení se cizímu jazyku.

Podle Mareše (2013) se lidé často zajímají o to, který styl je lepší a hodnotnější. Není lehké najít správnou odpověď, jelikož to závisí na mnoha faktorech např. na věku, situaci, učivu a cílech. Lojová a Vlčková (2011) se ptají, jak se máme učit co nejefektivněji. Lidé se

snaží najít vhodný způsob, jak se učit, své zkušenosti sdílí s ostatními, zkouší nové způsoby učení. Existuje mnoho způsobů učení, ale ne každý je vhodný pro každého. Problematikou stylů učení se zabývá kognitivní psychologie. Snaží se vysvětlit, jak vnímáme podněty z okolí, zpracováváme a uchováváme informace, řešíme problémy apod. V minulosti se odborníci zabývali vysvětlováním procesů učení, vytvářením teorií učení a hledáním všeobecně platných modelů učení. V důsledku toho docházelo k udělování univerzálních rad a návodů, jak se efektivně učit. Vyučující přistupovali ke všem žákům stejně a vyžadovali po nich stejné výstupy, stejnou úpravu sešitu, aby se učili stejným způsobem, používali stejné pomůcky. Humanistická psychologie postavila do centra zájmu žáka a jeho individualitu, od druhé poloviny 20. století se odborníci začali zabývat zkoumáním odlišností žáků. Došli k závěru, že **neexistuje jeden univerzální a efektivní způsob učení**. Upozorňují, že je nezbytné vytvářet podmínky a vést studenty k spontánnímu a přirozenému učení.

Podle Lojové a Vlčkové (2011) je pro styl učení důležitá **individualita**. Každý člověk je jiný, reaguje odlišně na kontext vyučování, učební úlohy a prostředí, a tím se liší od ostatních jedinců. Styly učení jsou **podvědomé** a **vědomé**, záleží na tom, jestli si je uvědomujeme či nikoli. Pokud si styly učení začneme uvědomovat, můžeme s nimi systematicky pracovat a vylepšovat je. Styly učení můžeme považovat za **relativně stálé**, jelikož charakterizují člověka a zajišťují určitou stabilitu chování při učení a řešení úloh. Styly učení jsou **vrozené** a **získané**, jsou určovány biologickými, psychologickými a sociálními činiteli. Některé styly jsou převážně biologicky podmíněné (vizuální, akustický a kinestetický styl), některé podléhají vývojovým změnám (dominance mozkových hemisfér) a jiné je možné do značné míry ovlivňovat (preferenze skupinové nebo individuální práce).

### 1.1.3. Kognitivní styl

Podle Mareše (2013) psychologové již několik let debatují o dvou základních podobách pojmu styl, jedná se o **kognitivní styly** a **styly učení**. Odborníci diskutují o tom, zda se jedná o totožné, rozdílné pojmy, nebo zda mají společný průnik. Podle Mareše (1998) připadá v úvahu pět možností:

- a) oba pojmy nemají nic společného
- b) oba pojmy jsou totožné
- c) oba se částečně překrývají
- d) první je součástí druhého
- e) druhý je součástí prvního



Avšak Mareš (1998) vylučuje možnost, že by pojmy neměly nic společného. Píše, že názor, že se pojmy částečně překrývají, zastávají tito autoři N. J. Entwistle a H. Taitová (1990) a S. Messick (1994), ale nespecifikují jakou podobu má průnik uvedených pojmů. Autoři, kteří zastávají stanovisko, že pojmy jsou totožné, neodlišují jejich terminologické označení a názvů používají jako synonym. Někteří zastávají názor, že rozdíly nejsou tak zásadní a termíny používají souběžně např. *cognitive/learning styles* nebo *learning/cognitive styles*. Někteří autoři termíny používají jako sousloví a píší je bez lomítka tedy *cognitive learning styles*. Marešovi (1998) se zdá ztotožňování pojmů neadekvátní, jelikož existují rozdíly mezi styly učení a kognitivními styly.

Mareš (1998) vysvětluje, že své opodstatnění má názor, že pojem kognitivní styly je obecnější a širší, zatímco pojem styly učení je jeho speciální, dílčí případ. První byly totiž výzkumy kognitivních stylů, ze kterých se vydělily výzkumy stylů učení.

Mareš (1998) dále uvádí opačný názor, že pojem styly učení je širší a bohatší a že pojem kognitivní styly představuje jen jednu jeho složku. Uvádí autory, kteří tento názor zastávají např. L. Curryová (1983, 1990), R. Dunnová a G. Price (1989), J. K. Weefe (1988). Mareš (2013) se přiklání k názoru, že **pojem styly učení je nadřazený pojmu kognitivní styly**. Mareš (1998) **chápe kognitivní styly jako speciální složku stylů učení. Kognitivní styly dále chápe jako složku, která je převážně vrozená a obtížně ovlivnitelná.**

V *Pedagogickém slovníku* Průcha, Walterová a Mareš (2001:101-102) definují kognitivní styl takto: „*Svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Patří do kategorie dispozic; je z větší části vrozený, a tedy obtížně měnitelný. Dá se však diagnostikovat.*“ Definice kognitivního stylu Hartla a Hartlové (2004:573) z *Psychologického slovníku* zní: „*Způsob poznávání; výběr, vnímání, třídění, ukládání a kódování přijímaných podnětů a informací; velmi individuální, vychází z předchozího učení a životních zkušeností.*“

Kohoutek (2004) je toho názoru, že kognitivní styl tvoří vrozenou složku učebních a vyučovacích stylů, vyjadřuje, jak člověk vnímá, myslí, pamatuje si a myšlenkově řeší problémy. Lojová a Vlčková (2011) se přiklání k názorům odborníků, kteří definují kognitivní styl jako užší pojem a styly učení považují za širší pojem, který zahrnuje i velkou část nekognitivních složek.

#### 1.1.4. Diagnostika stylů učení

Lojová a Vlčková (2011) zastávají názor, že styly učení nemůžeme zatím spolehlivě měřit, jelikož je ani nedokážeme spolehlivě definovat. Další problém spatřují v komplexnosti

problematiky a ve spolupůsobení různých proměnných. Avšak i přes veškeré nedostatky se odborníci snaží styly učení měřit a diagnostikovat, aby získané poznatky mohli využít ke zvyšování efektivity učení a učení se. Dvořáková (2002) se domnívá, že znalost žákova učebního stylu může učiteli pomoci v jeho pedagogické činnosti, avšak učitelův diagnostický pohled na žákův styl učení vyžaduje dobrou psychologickou průpravu. Diagnostiku učení nemusí vždy provádět druhá osoba. Mareš (2013) se zmiňuje o tzv. **autodiagnostice**, kdy se např. vysokoškoláci nebo účastníci vzdělávání dospělých sami otestují (pomocí dotazníků) a porovnají dosažené výsledky s normou.

Mareš (1993) vysvětluje, že metody můžeme dělit dle různých hledisek a uvádí následující (nejrozšířenější) dělení z hlediska:

- způsobu zpracování dat – **metody přímé a nepřímé**
- charakteru dat – **metody kvalitativní a kvantitativní**

### **Pozorování**

Podle Zelinkové (2001) pozorování představuje jednu z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Lojová a Vlčková (2011) řadí pozorování mezi přímé metody.<sup>2</sup> Učitel může sledovat žáky při vyučování, jakým způsobem řeší úlohy a jak se chovají v určitých situacích. Tuto metodou mohou používat i učitelé bez speciální přípravy, pokud mají relevantní znalosti o stylech učení. Pozorováním je možné získat poznatky zejména o těch stylech učení, které se přímo projevují v pozorovatelném chování např. vizuální, kinestetický a impulzivní styl. Mareš (1998) uvádí, že zvláštnosti žákova stylu učení nejlépe vyniknou při řešení složitějších úloh a úloh s nejednoznačným zadáním nebo s několika způsoby řešení. Mnoho se učitel může dozvědět z netradičních odpovědí žáka, z analýzy jeho chyb, ze způsobu argumentace.

Zelinková (2001) uvádí, že pozorování můžeme dělit z hlediska doby trvání na dlouhodobé a krátkodobé. Dále může být pozorování náhodné (příležitostné) nebo systematické. Systematické pozorování vyžaduje vytvoření přehledu, záznamového archu, škály hodnocení a případně je možné i využít techniku např. videokameru. Křováčková (2011) uvádí další druhy pozorování. Při přímém pozorování sám výzkumník pozoruje zkoumané jevy, při nepřímém pozorování pracuje se záznamem jiného pozorovatele. Při zúčastněném pozorování je výzkumník začleněn do výzkumné skupiny a jeho výzkum je utajen. Při nezúčastněném pozorování sleduje jevy zvenčí. Při skrytém pozorování osoby neví, že jsou pozorovány, při zjevném pozorování si toho jsou vědomy. Při strukturovaném pozorování výzkumník zařazuje zkoumané jevy do předem stanovených kategorií, opak

---

<sup>2</sup> Podle Mareše (1998) tvoří pozorování průběhu žákova učení přechod od přímých k nepřímým metodám.

představuje nestrukturované pozorování. Pozorování může být standardizované, při němž jsou používány speciální techniky, aby nedošlo k subjektivnímu zkreslení. Nestandardizované pozorování představuje (v realitě) běžné pozorování.

Dle Zelinkové (2001) pozorování nemusí provádět pouze učitel, ale může to být i psycholog nebo speciální pedagog. Křováčková (2011) píše, že při pozorování výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality jako je tomu např. u experimentu.

### **Analýza produktů**

Mareš (1998) udává, že pomocí analýzy produktů se snažíme diagnostikovat styl učení žáka. Tuto metodu autor řadí k metodám nepřímým a kvalitativním. Pomocí analýzy produktů můžeme zkoumat žákovy náčrtky, pracovní postup, osnovu, názorné obrázky, ale i výpisky, podtrhávání slov v textu, užívání různých značek a zkratk, způsob vedení poznámek, postup při řešení problému / úlohy včetně chyb, omylů, přeškrtnutých řešení. Dalším příkladem může být analýza diplomových a doktorských disertačních prací. Dále sem patří analýza žákovského portfolia - tj. souboru prací (výtvorů) žáka. Mareš (2013) vysvětluje, že portfolio dokládá změny, které u žáka nastaly v delším časovém úseku.

### **Rozhovor (interview)**

Lojová a Vlčková (2011) poukazují na skutečnost, že ne všechny podstatné rysy učebních stylů je možné zjistit přímým pozorováním, proto je vhodné při zkoumání zařadit řízené a cílené interview, popřípadě neformální rozhovor se žáky.<sup>3</sup> V *Pedagogickém slovníku* Průcha, Walterová a Mareš (2001:204) uvádějí pro rozhovor (interview) tuto definici: „*Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.*“

Skutil (2011) mezi výhody rozhovoru uvádí, že umožňuje přímý kontakt výzkumného pracovníka a zkoumaného jedince, volnost a pružnost v kladení otázek, možnost dovysvětlit otázky. Prostřednictvím interview můžeme získat osobní a důvěrné informace, sledovat verbální a neverbální projevy zkoumaného jedince. Dochází k odstranění potíží při psaném projevu. Mezi nevýhody patří větší časová náročnost, obtížnější zaznamenání a vyhodnocení odpovědí, menší počet respondentů. Rozhovor může být ovlivněn osobním zaujetím výzkumníka.

Zelinková (2001) vysvětluje, že obsahem rozhovoru jsou podobně jako v dotazníku otázky, které mohou být uzavřené, polouzavřené a otevřené, a odpovědi. Rozhovor může být

---

<sup>3</sup> Lojová a Vlčková (2011) řadí rozhovor mezi nepřímé metody.

strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. **Při strukturovaném** rozhovoru má tazatel předem vytyčený cíl a cestu, jak chce k němu dojít, přičemž otázky a alternativy odpovědí jsou stanoveny. Mareš (1998) doplňuje, že strukturovaný rozhovor má předem stanovený průběh a pevně danou strukturu otázek i obsahu. Dopředu jsou stanovena pravidla, improvizace není vhodná. Výhodou je možné spatřit ve snadném vyhodnocení získaných údajů, avšak jeho nevýhodou je, že se nedozvíme nic dalšího. V souhrnných odpovědích se ztrácejí individuální odstíny.

**Nestrukturovaný rozhovor** popisuje Zelinková (2011) jako volné vyprávění respondenta, ve kterém ho podněcujeme. Skutil (2011) se domnívá, že se jedná o dialog vedený nad daným tématem a je možné při něm získat nové a neočekávané informace. **Polostrukturovaný rozhovor** je možné popsat jako kompromisní řešení mezi shora uvedenými typy. Výzkumný pracovník se drží připravených otázek, ale zároveň reaguje na odpovědi a podněty respondenta.

Jak Mareš (2013) uvádí, novinku, se kterou přišli švédští badatelé, představuje **fenomenografický rozhovor**. Tito badatelé si uvědomili, že je zapotřebí se dozvědět kromě toho, jak se studenti učí, také proč se tak učí. Badatelé se tedy nezajímají pouze o pohled žáka na učení, ale i o rámec, v němž se pohybují žákovy úvahy o učení, dále projevují zájem o východiska žákových úvah a mapují jeho zkušenosti.

Mareš (2013) píše, že se rozhovor nahrává a poté přepisuje do doslovného protokolu, který se následně analyzuje. Zelinková (2001) upozorňuje, že při realizaci rozhovoru je nutné zajistit klidné prostředí bez rušivých momentů (např. mobilní telefony, příchod jiných osob). Skutil (2011) s odkazem na Pelikána (1998) píše, že je vhodné navodit příjemnou atmosféru a získat respondentovu důvěru. Před započítím rozhovoru je vhodné respondenta informovat o účelu a způsobu rozhovoru. V případě jeho nahrávání je zapotřebí požádat o písemné svolení.

### **Volná písemná odpověď**

Dle Mareše (1998) se této metody užívá zejména z důvodu, aby nedošlo při bezprostředním mezilidském kontaktu tazatele a dotazovaného ke zkreslení odpovědí. Tato metoda patří mezi nepřímé a kvalitativní.

### **Projektivní grafické techniky**

Mareš (1998) uvádí, že kromě verbálních výpovědí je možné jako diagnostický nástroj použít kresbu. Dětská kresba je považována za cenný nástroj k poznání dětského vidění sebe sama, nejbližších osob a světa, ve kterém dítě žije. Jedná se o nepřímou a kvalitativní metodu.

## **Případová studie**

Křováčková a Skutil (2011) s odkazem na Hendla (2005) píše, že v případové studii se jedná o detailní studium jednoho nebo několika málo případů. Cílem je zachytit složitost případu, popsat vztahy v jejich celistvosti. Odborníci se domnívají, že důkladným prozkoumáním jednoho případu je možné lépe porozumět jiným podobným případům. Průcha, Walterová a Mareš (2001:188-189) ve svém *Pedagogickém slovníku* definují případovou studii následovně: „*Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.*“

## **Dotazníky**

Dotazníky řadíme ke kvantitativním a nepřímým metodám viz Lojová a Vlčková (2011) a Mareš (1998, 2013). Zelinková (2001) popisuje dotazník jako způsob kladení a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů v krátkém čase. Je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost přípravě, zadávání a vyhodnocení údajů, aby měla získaná data informační hodnotu a obecnou platnost. Základní podmínku představuje přesná formulace cíle, z cíle vychází struktura dotazníku a formulace otázek. V dotazníku mohou být použity otázky uzavřené, které nabízejí hotové alternativy odpovědi, polouzavřené a otevřené. Otázky s uzavřenou odpovědí lze snáze zpracovat.

Dle Mareše (2013) můžeme dotazníky rozdělit na **generické**, které jsou obecně použitelné, a **specifické**, které zkoumají specifický typ učení např. učení se cizímu jazyku. Mareš (1998) píše, že dotazníky mohou plnit několik funkcí, především funkci diagnostickou a autodiagnostickou. Dotazníky mohou mít různé adresáty, zatímco rozhovory je možné provést již s dětmi předškolního věku, dotazníky se obvykle zadávají dětem až 9-10letým. Ke zjišťování stylů a strategií učení jsou k dispozici dotazníky pro žáky základních, středních a vysokých škol, dále je možné zjišťovat styly učení u dospělých jedinců. Existují také speciální dotazníky pro učitele i rodiče.

Bartošová a Skutil (2011) s odkazem na Gavoru (2000) píše, že se otázky v dotazníku dělí podle míry otevřenosti. Většinou se uvádějí tyto základní typy – uzavřené, polouzavřené, otevřené, testové a **škálovací**. Pomocí **škálovacích otázek** zjišťujeme míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Své hodnocení vyjadřuje respondent určením polohy na škále. Škály jsou obvykle tvořeny lichým počtem stupňů, aby bylo možné určit odchylku od středu. Je

zapotřebí, aby odpovědi na obou stranách škály byly srovnatelné. Likertovy škály patří mezi nejpoužívanější a nejznámější a používají se k měření postojů a názorů lidí. V diplomových a závěrečných pracích se nejčastěji využívají 5 stupňové škály.

Mareš (1998) zdůrazňuje, že je velmi důležité, aby instrukce k dotazníku byly kvalitní, jelikož dotazník může zadávat zprostředkující osoba kupř. učitel. V instrukcích by mělo být popsáno, k čemu dotazník slouží, jak bude naloženo s výsledky, jak s dotazníkem pracovat, jaké uvést údaje, jak vyjádřit svoji odpověď apod. Zelinková (2001) dodává, že na konci dotazníku bývá uvedeno poděkování za spolupráci. Pokud není zapotřebí znát názor konkrétních osob, je zadání dotazníku anonymní.

Mareš (2013) uvádí několik dotazníků, které zjišťují styly učení. Existuje dotazník LSI – *Learning Style Inventory* od autorů Price, Dunna a Dunnové z roku 1989. Tento dotazník je určen pro základní a střední školy. V dotazníku jsou zkoumány žákovské preference tj. hluk, osvětlení, teplota v místnosti, nábytek, vnitřní motivace žáka a jeho vytrvalost při učení, odpovědnost za výsledky učení, strukturování zadávaných úkolů, preference učit se sám nebo s kamarády a potřeba přítomnosti autority dospělých při učení, střídání sociálních podmínek učení, percepční preference (auditivní, kinestetické a taktilní učení), potřeba jídla a pití, preferovaná denní doba při učení, vnější motivace (učitel a rodiče). Existuje i česká verze dotazníku LSI z roku 1994, autory jsou Mareš a Skalská. Dvořáková (2002) dodává, že česká verze odpovídá originálnímu materiálu a má dobrou reliabilitu.

Mareš (2013) píše o Kolbově dotazníku *LSI – Learning Style Inventory*, který také zkoumá styly učení. Tento dotazník je určen pro vzdělávání dospělých, střední a vysoké školy. Dalším dotazník představuje *LSQ – Learning Style Questionnaire* autorů Honeyho a Mumforda, který je určen pro vzdělávání dospělých a vysoké školy. Dotazník se zabývá čtyřmi typy studentů: reflektující, teoretizující, aktivní a pragmatický.

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí nejčastěji používané dotazníky při učení se cizím jazykům. Patří sem například výše zmiňovaný Kolbov dotazník LSI. Dotazník *Learning Style Indicator (LSI)* se zabývá preferencí projektového, skupinového a individuálního učení. Dotazník *Productivity Environmental Preference Survey (PEPS)* zkoumá preference prostředí, emocionální, sociální, kognitivní a tělesné potřeby při učení. Reidův *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ)* zjišťuje percepční a sociální preference.

#### 1.1.5. Ovlivňování stylů učení

Mareš (2013:209) opakuje: „ ... styl je (po určité období) relativně stabilní, ale vyvíjí se s věkem člověka a dá se do jisté míry měnit.“ Mareš (2013) se zamýšlí nad tím, zda bychom

měli ovlivňovat styly učení žáků. Nabízí tři možnosti: **styly učení neovlivňovat, ovlivňovat, nebo je ovlivňovat jen částečně.**

Pokud bychom podle Mareše (2013) zvolili variantu, že styly učení bychom ovlivňovat neměli, vyplývá z toho, že učitelé a škola by se měli přizpůsobit zvláštnostem žákovských stylů učení. Avšak při hromadném vyučování není tato myšlenka snadno realizovatelná. Riziko této možnosti spočívá v tom, že ve třídě se nachází více žáků s různými styly učení a jinými preferencemi, i když bude učitel měnit své vyučovací postupy, nebude žák po celou dobu vyučování vyučován postupem, který by mu vyhovoval. Dále by mohlo dojít k zařazení žáka k jednomu stylu učení na základě vyplnění jednoho dotazníku a pocitu nemožnosti změny, přestože styl učení je plastický. Další riziko spočívá ve skutečnosti, že by u žáků a rodičů mohl vzniknout dojem, že se žákovi všichni musí přizpůsobovat (např. škola a učitelé) a vyjít mu vstříc. Žáci by nebyli ničím nuceni překonávat překážky a zkoušet něco nového.

Pod pojmem částečně ovlivňovat styly učení si Mareš (2013) představuje, že žák má preferovaný styl učení, který mu vyhovuje. Učitel může pomoci žákovi jeho styl rozvíjet a posilovat. Nicméně je důležité, abychom se snažili také rozvíjet i jiné styly učení (alespoň částečně), jelikož ne vždy bude moci žák postupovat preferovaným způsobem, ale bude muset využít i jiných postupů.

Mareš (2013) uvádí, za jakých podmínek mu připadá vhodné ovlivňovat, měnit a rozvíjet styly u žáka. Může to být z důvodu, že žák nemá vyhraněný styl, používá strategie učení náhodně. Styl učení, který žák používá, nefunguje, vede k nedokonalému učení a ke špatným výsledkům. Důvodem k cílenému ovlivňování může být i skutečnost, že žákem preferovaný styl, který mu dosud vyhovoval, je nedostatečný vzhledem k novým požadavkům a okolnostem, které se změnily.

Dle Lojové a Vlčkové (2011) by měl učitel ovlivňovat ty styly učení, které u žáka brzdí pokrok v cílovém jazyce (např. angličtině). Měl by žáky povzbuzovat v tom, aby si vytvářeli vlastní návyky, postupy a strategie, které jim vyhovují, žákům by měla být dána možnost volby. Učitel by měl do výuky zahrnovat různé typy cvičení, které dovolují různý přístup.

Mareš (2013) dodává, že ovlivňování stylů učení žáka je citlivá záležitost, jedná se o zásah do žákova vnitřního světa, jedinec, který se pro tuto činnost rozhodne, musí být odborně připraven, mělo by se jednat o např. školního psychologa, školního speciálního pedagoga apod. Jednou z možností je podle Mareše (2013) změna pojetí školní výuky, jelikož dnes již nestačí, aby se žáci naučili určité znalosti, dovednosti a postoje. Učitelé by měli naučit žáky

**jak se učit**, jelikož člověk se dnes musí učit po celý život i ve stáří. Důležité je, aby učení, **jak se učit** (learning to learn, learning how to learn) probíhalo jako přirozená součást výuky, nemělo by se jednat o obecné poučování žáků.

## 1.2.Závěr

Styl učení můžeme nazvat jako specifický způsob učení. Styl učení je pro daného jedince relativně stálý, převážně získaný, je možné ho diagnostikovat a popřípadě ovlivňovat a měnit. Pojem styl učení je nutné odlišovat od pojmu kognitivní styl, který je spíše vrozený, a je tedy mnohem obtížnější ho měnit. Pojem kognitivní styl odborníci chápou jako užší pojem, podřazený pojmu styl učení.



## 2. Klasifikace stylů učení

### 2.1. Styly učení zaměřující se specificky na učení se cizím jazykům

V oblasti učení se cizím jazykům zaměřují odborníci svoji pozornost pouze na některé styly učení. Z tohoto důvodu Lojová a Vlčková (2011) uvádějí pouze ty styly učení, které souvisí s úspěšným učením se cizímu jazyku. Jedná se o styly, které jsou tříděny podle různých kritérií:

- percepční preference - vizuální, akustický a kinestetický (taktilní) typ
- závislost a nezávislost na poli
- impulzivnost a reflexivita
- dominance mozkových hemisfér
- tolerance nejednoznačnosti
- struktura vrozených předpokladů

Různí autoři přistupují k učení se cizím jazykům a stylům učení různě. Brown (1987) vymezil několik stylů učení, které ovlivňují úspěšné osvojení si cizího jazyka, mezi tyto styly zařadil jmenovitě závislost a nezávislost na poli, preferenci mozkových hemisfér, toleranci nejednoznačnosti, impulzivitu a reflexivitu.

#### 2.1.1. Závislost a nezávislost na poli

Lojová a Vlčková (2011) definují závislost na poli jako způsob, jak člověk vnímá, organizuje a zpracovává informace, do jakých interakcí vstupuje s okolím. Pro závislost na poli je důležité, jestli vnímáme elementy jako oddělené od okolního pole (celek a pozadí), nebo součást pole. Jedinec, který je závislý na poli, se na úlohu dívá jako na celek, je pro něj složité od sebe oddělit jednotlivé komponenty a postřehnout podstatné detaily. Jedinec, který je nezávislý na poli, dokáže snadno rozpoznat část celku nebo detail. Tito jedinci se dokáží soustředit na svoji práci bez ohledu na rušivé okolí na rozdíl od jedinců závislých na poli, kteří se soustředit nemohou, protože jsou rozptylováni okolními jevy. Při řešení problému si dovede člověk závislý na poli vytvořit nadhled a vidět širší souvislosti. Avšak přehlíží detaily, které mohou být klíčové, proto v důsledku může dojít ke zkreslení celé situace. Naopak jedinec, který je nezávislý na poli, má tendenci zabývat se detaily a může mu zase uniknout celkový obraz skutečnosti.

Dle Lojové a Vlčkové (2011) může být příliš velká nezávislost na poli, nazývaná „tunelové vidění“, značně omezující, jelikož jedinci neumožňuje vidět celkový obraz a může vést k ulpění na detailech. Naopak jedinec příliš závislý na poli nedokáže postřehnout

podstatné detaily z toho důvodu, že obraz nedokáže analyzovat na jednotlivé části. Z toho vyplývá, že za ideální nemůžeme považovat ani vysokou závislost na poli, ani vysokou nezávislost na poli. Dle Lojové a Vlčkové (2011) tato charakteristika může také ovlivnit některé vlastnosti pozornosti popř. soustředění. Jedinci výrazně nezávislí na poli se budou mnohem lépe soustředit v rušném prostředí než jedinci závislí na poli. Dle Browna (1987) můžeme oba styly považovat za rovnocenné a stejně důležité. Žádný člověk není pouze závislý, nebo nezávislý na poli, je možné u něj pouze spatřit jisté sklony k jednomu nebo druhému stylu. Z hlediska učení se cizímu jazyku Brown (1987) vysvětluje, že v případě, že vyučování probíhá klasickým způsobem, tj. ve třídě s využitím testů, cvičení apod., můžeme styl nezávislost na poli považovat za výhodnější. Naopak pokud výuka cizího jazyka probíhá v přirozenějším prostředí, prostřednictvím komunikace tzv. „face-to-face“, jeví se styl závislost na poli jako více výhodný.

### **Nezávislost na poli**

Lojová a Vlčková (2011) zmiňují, že při učení se cizímu jazyku mohou tito jedinci mít problém s tím, že se příliš zaměří na detaily a nejsou schopni vnímat učivo jako celek. Může jim tak unikat podstata problému, např. při čtení textu se mohou příliš zabývat neznalostí jednoho slovíčka namísto toho, aby jeho význam odhadli z kontextu. Během konverzace se soustředí na jednu věc, mohou odbočit od tématu a nedoberou se k jádru problému. Mají lepší výsledky v jazykových<sup>4</sup> než komunikačních úlohách.<sup>5</sup>

### **Závislost na poli**

Lojová a Vlčková (2011) píše, že jedinci závislí na poli se na úlohu dívají celostně, nezaměřují se na části a detaily. V cizojazyčné komunikaci dovedou rozpoznat smysl sdělení, ačkoliv nerozumí všem výrazům. Jejich pochopení může být povrchní, jelikož nevěnují pozornost detailům, které mohou být pro pochopení zásadní. Dávají přednost vyučování v kontextu a přirozených situacích. Jsou úspěšní v komunikačních aktivitách, skupinové práci, rádi se věnují cvičením, kde mají za úkol shrnout obsah textu. Jejich vědomosti se zakládají na všeobecných informacích, ne na detailech. Lingvistickým pravidlům nevěnují velkou pozornost, důležitější je pro ně vyjádření myšlenky než správnost a přesnost vyjadřování.

## **2.1.2. Percepční preference**

Podle Lojové a Vlčkové (2011) lze styly učení charakterizovat podle percepční preference, jež ovlivňuje přístup k informacím, vytváření asociací, paměťové vybavování a způsob

---

<sup>4</sup> Jazykové úlohy jsou zaměřeny na přesnost např. gramatické testy

<sup>5</sup> Cílem komunikačních cvičení je rozvoj komunikačních dovedností kupř. hraní (sociálních) rolí

zpracování informací, které jsou získávány prostřednictvím smyslových orgánů. U (cizího) jazyka se jedná o spojování vnitřních obrazů s jazykovými entitami a dále dochází k vytvoření vnitřní reprezentace cílového jazyka. Jedinci vnímají podnět všemi smyslovými orgány, ale liší se dominancí percepčních kanálů. V přirozeném prostředí si člověk při osvojování cizího jazyka vybírá z množství podnětů ty, které vyhovují jeho percepční preferenci. Při řízené výuce ve školním prostředí je nutné žákům poskytnout k dispozici dostatek smyslových podnětů vyhovujících všem žákům, jejich stylům učení a preferencím. Podle percepční preference je možné rozlišit tři základní styly učení nebo typy studentů, a to **vizuální, auditivní a kinestetický**.

### **Vizuální styl**

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí, že jedinci, kteří mají dominantní vizuální percepční kanál, se opírají o vizuální představy a paměť. Během učení potřebují, aby byly předkládané informace doprovázeny vizuálním doprovodným materiálem kupř. barevnými obrázky, náčrty, schémata, grafy. Tito jedinci upřednostňují psané instrukce před mluvenými, které tak snáze pochopí, také preferují čtení před poslechem. Více jim vyhovují vlastnoručně psané poznámky než jednotvárný nestruturovaný text. Při učení vizuálním typům pomáhá jakékoliv barevné, obrázkové rozlišení, využití doprovodného obrázkového materiálu, měli by číst cizojazyčné texty, knihy, časopisy, jelikož tito jedinci jsou schopni se snadno naučit psanou podobu slov. Při učení nových slovíček je pro ně vhodné pracovat s obrázky s napsanými slovy (v angličtině), tematickými obrázky, asociačními a mentálními mapami. Pochopení gramatických struktur jim usnadní grafické znázornění vztahů, užití vhodných nákresů, plakátů, tabulek a jiných grafických barevných prvků.

### **Auditivní styl**

Podle Lojové a Vlčkové (2011) osoby, které mají dominantní auditivní percepční kanál, se především při učení opírají o sluchové představy a sluchovou paměť. Nejeefektivnější způsob při učení je pro ně poslouchání, mají potřebu informace vnímat sluchově nebo si je spojit se sluchovými vjemy. Při výuce upřednostňují výklad učitele, instrukce sdělené učitelem, společné řešení úkolů nahlas, diskuzi. Auditivní typy si během samostatné práce potřebují číst nahlas, při řešení úlohy si pro sebe povídají či prozpěvují, ale naopak jsou rušeny jakýmkoli zvuky z okolí. Někteří žáci si své poznámky nahrávají na diktafon a své nahrávky poslouchají. Dobře si pamatují obsah diskuzí, dobře rozlišují hlasy a zvuky, dokáží po učiteli zopakovat slovo se stejným přízvukem a intonací. Nemají problém s osvojením správné výslovnosti, ale dokáží si i prostřednictvím zvukového kanálu osvojit i gramatické struktury, fráze apod. Z výše uvedené charakteristiky vyplývá, že tito studenti by při výuce měli být

vystavení co největšímu množství cizojazyčných mluvených podnětů, měli by poslouchat nahrávky namluvené rodilými mluvčími, poslouchat rádiové a rozhlasové vysílání, sledovat televizní vysílání. Dále si mohou cizí jazyk osvojit pomocí rozhovorů se spolužáky, při skupinové diskuzi v cílovém jazyce nebo prostřednictvím recitace poezie, či poslechu písní.

### **Kinestetický styl**

Lojová a Vlčková (2011) píše, že jedinci s dominantním kinestetickým percepčním kanálem se opírají o pohybové představy a paměť. Uvádějí, že někteří autoři rozlišují samostatně typ taktilní (hmatový) nebo haptický, přičemž jsou ale obvykle spojovány a popisovány jako společný kinestetický typ. Prashnigová (2006) rozlišuje styl kinestetický a taktilní. Pojem taktilní styl popisuje jako způsob, kdy se jedinec dotýká předmětů, manipuluje s nimi zatímco kinestetický styl chápe tak, že se jedinec pohybuje po místnosti a vykonává fyzické aktivity kupř. chůze, běh nebo hraní rolí.

Dle Lojové a Vlčkové (2011)<sup>6</sup> kinestetické typy potřebují spojovat učení s pohybovou aktivitou, mají potřebu manipulovat s předměty, provádět motorické činnosti nebo vykonávat vlastní pohybovou aktivitu v prostoru. Nejúčinnější je pro ně zážitkové učení, při kterém je toto učení doprovázené vlastní praktickou činností, manipulací s předměty a experimentováním. Při učení nebo při řešení úkolu potřebují tito žáci vykonávat nějaký pohyb, manipulovat s předměty, při mluvení gestikulují. Při učení si velmi často píše smysluplné nebo bezobsažné poznámky, kreslí si obrázky, náčrty, zvýrazňují slova v textu, své poznámky několikrát přepisují nebo si vytvářejí učební pomůcky lepením, modelováním, vybarvováním. Při vyučování je pro ně vhodné, když učitel využívá pomůcky a modely, se kterými může student manipulovat. Také je vhodné zapojení různých dramatických her, hraní rolí, simulace konkrétních situací, práce na projektu, prezentace, diskuze apod.

### **2.1.3. Impulzivnost a reflexivita**

Lojová a Vlčková (2011) dělí žáky na impulzivní a reflexivní podle způsobu, jak přistupují k řešení problému a dále podle času, který na vyřešení potřebují. **Impulzivní** žáci nachází velmi rychle řešení zadaného úkolu, avšak do práce se pouštějí bez promyšlení a dopouštějí se nemalého počtu chyb. **Reflexivní** jedinci si rozmýšlejí postup, než se pustí do práce, pracují mnohem pomaleji, jednotlivé kroky si velmi promýšlejí, nedopouštějí se takového množství chyb jako impulzivní jedinci. Při komunikačních aktivitách<sup>7</sup> bývají aktivnější impulzivní žáci, kteří se nebojí riskovat a chybovat, nepotřebují si své odpovědi promýšlet. Reflexivní jedinci

---

<sup>6</sup> Lojová a Vlčková (2011) nerozlišují kinestetický a taktilní styl učení

<sup>7</sup> Např. rozhovory, diskuze, hraní rolí

potřebují čas, aby si mohli své odpovědi rozmyslet. Při písemných úlohách pracují impulzivní studenti velmi rychle, nesystematicky s množstvím chyb, zatímco práce reflexivních studentů jsou vypracovány za delší dobu, ale jsou promyšlenější, lépe strukturované a s menším množstvím chyb.

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí, že tyto dva typy studentů podobně přistupují k vytváření si systému cizího jazyka. Reflexivní jedinci se snaží pochopit strukturu jazyka, vytvářejí si vnitřní systém, propojují poznatky, vytvářejí si strukturu učiva. Vybavení těchto poznatků jim může trvat déle, ale takto uložené informace mají trvalejší ráz. Studenti, kteří jsou impulzivní, pochopí nové pravidlo rychleji, ihned ho dokáží správně použít, ale také snadno zapomenout. Podceňují nezbytnost gramatických pravidel, cítí, že se dokáží domluvit i bez nich. Proto si mohou vytvořit a zafixovat nesprávné struktury, které jim mohou bránit k dosažení vyšší úrovně jazyka, kde je určitý stupeň osvojení si gramatické struktury jazyka nezbytný. Impulzivní studenti jsou dobří v úlohách, které vyžadují okamžité řešení, pohotovou reakci např. brainstorming, časově limitované úlohy. Reflexivní studenti dosahují úspěchu v úlohách, kde vybírají z více odpovědí, dokáží postřehnout rozdíl mezi nabízenými možnostmi.

#### 2.1.4. Dominance mozkových hemisfér

Lojová a Vlčková (2011) se zmiňují o mozkových hemisférách z toho důvodu, že informace zpracováváme podle toho, jakou máme dominantní hemisféru. Brown (1987) je toho názoru, že dominance mozkových hemisfér má důležitou úlohu při osvojování si cizího jazyka. Kohoutek (2006) považuje učební styly preferující levou a pravou hemisféru za základní a nejdůležitější učební styly.

Čáp a Mareš (2001) píší, že lidský mozek se vyznačuje jistou asymetrií, která souvisí zejména s mozkovými hemisférami. Levá hemisféra mozku je u **většiny** lidí větší, má vedoucí úlohu a je v ní centrum řeči. Zajišťuje slovní myšlení, řešení složitých problémů a pojmové myšlení. Podle Browna (1987) je levá hemisféra spojována s logickým, analytickým myšlením a matematickým zpracováním informací. Pomocí pravé hemisféry vnímáme a pamatujeme si obrazové, zvukové a hmatové vjemy. Čáp a Mareš (2001) dodávají, že pravá hemisféra umožňuje prostorové vidění a představivost. Obě hemisféry za obvyklých podmínek spolupracují. Každá hemisféra plní odlišné funkce, ke správnému fungování organismu je zapotřebí obou hemisfér, z nichž každá zastává specializovanou funkci. Podle Lojové (2005) jsou obě hemisféry fyzicky i funkčně velmi úzce propojené, vzájemně se doplňují a podporují, každá napomáhá a zkvalitňuje činnost té druhé.

Lojová (2005) upřesňuje, že řečové schopnosti jsou lokalizované především v levé hemisféře, která je pro řeč dominantní, avšak za řeč je zodpovědná i pravá hemisféra. Je vědecky dokázáno, že u většiny lidí je řeč lokalizována v levé hemisféře mozku v Brocově<sup>8</sup> a Wernickeově centru.<sup>9</sup> Brocovo centrum zajišťuje motorické funkce, které jsou důležité pro řečovou produkci. Centrum pro porozumění jazyka se nachází ve Wernickeově centru. U většiny praváků i leváků se centrum řeči nachází v levé hemisféře, přičemž leváci při řeči více používají obě hemisféry.

Lojová a Vlčková (2011) vysvětlují, že při procesu učení jsou obě hemisféry aktivní, ale jejich podíl na výsledné činnosti není stejný. Lidé s **dominantní levou hemisférou** zpracovávají informace logicky, systematicky, analyticky, symbolicky, verbálně a opírají se více o realitu. Zatímco lidé s **dominantní pravou hemisférou** zpracovávají informace celostně, intuitivně, simultánně a opírají se spíše o představy. Z toho vyplývá, že při učení se cizím jazykům jedinci s různou dominancí hemisfér zpracovávají informace odlišným způsobem, preferují různé činnosti a způsoby učení. Rozlišujeme dva typy učících se jedinců: s pravou dominantní hemisférou a levou dominantní hemisférou. Nejedná se o zcela vyhraněné typy, ale spíše o preferenci nebo tendenci vlivem dominantní hemisféry.

#### **Charakteristika studentů s dominantní levou hemisférou dle Lojové a Vlčkové (2011):**

- rádi sbírají informace o jazykovém systému, které třídí a logicky uspořádávají, se zálibou se učí gramatiku
- vytvářejí si logické asociace a souvislosti mezi fakty, vytvářejí si různé mnemotechnické pomůcky
- při zpracování učiva si pomáhají různými tabulkami, schémata, náčrty
- těší je analytické úlohy, cvičení, kde se procvičuje gramatika a slovní manipulace
- při praktickém použití jazyka se opírají o vytvořený systém a naučená pravidla
- dávají přednost organizované, jasně strukturované výuce, vysvětlení pravidel, uvedení definic
- v obsahu učiva a materiálech upřednostňují systém, řád a logickou strukturu, jasná pravidla a cíl
- rádi pracují z učebnic, dokáží se dobře soustředit, pracovat systematicky

---

<sup>8</sup> Většina praváků má Brocovo centrum umístěné v levém frontálním čelním laloku. Velký lékařský slovník. In: [lekarske.slovníky.cz](http://lekarske.slovníky.cz)

<sup>9</sup> U praváků je většinou umístěno v levé části mozku. Velký lékařský slovník. In: [lekarske.slovníky.cz](http://lekarske.slovníky.cz)

- nemají problémy s gramatikou, postupně si pomocí pravidel osvojují systém jazyka
- slovíčka se učí memorováním, texty překládají doslovně
- stručně a jasně formulují myšlenky, dbají na správnost projevu na úkor plynulosti

#### **Charakteristika studentů s dominantní pravou hemisférou dle Lojové a Vlčkové (2011):**

- dobře se učí pomocí kartiček, obrázkových příběhů, s oblibou používají různé ilustrace, plakáty a paměťové mapy
- lehce se učí (gramatiku) pomocí her, aktivit, písniček apod.
- přínosná jsou pro ně různá imaginativní cvičení
- vyhovuje jim řešení úloh pomocí intuice, aktivity s otevřeným koncem
- líbí se jim vtipné a neobvyklé řešení, hádanky, záhady
- při praktickém užití jazyka se opírají o intuici a jazykový cit
- aby bylo jejich učení efektivní, používají různé vizuální, akustické a kinestetické pomůcky, hudbu, rytmus, učení spojují s pohybem
- na podněty reagují spontánně a intuitivně
- při učení je pro ně výhodné spojení slov, frází a gramatických struktur se smyslovými podněty
- gramatická pravidla aplikují intuitivně, řídí se jazykovým citem, při testech dokáží intuitivně uhodnout správné řešení
- mluvený projev je plynulý, ale dochází k podceňování gramatické a lexikální správnosti vyjádření
- informace zpracovávají náhodně, nesystematicky, často mění úkoly, témata, přerušují práci, činí jim potíže držení se časového plánu a přesně řazených pokynů

Lojová a Vlčková (2011) upozorňují, že při školním vyučování musejí mít učitelé na paměti, že ve třídě jsou přítomny oba typy studentů. Je proto zapotřebí vhodně organizovat výuku, volit vhodné a účelné vyučovací metody a přístupy, aby byly obě mozkové hemisféry dostatečně stimulovány a aktivizovány, aby si každý žák mohl vybrat podněty, které vyhovují jeho potřebám a mohl si zvolit vlastní efektivní strategie učení a vhodně rozvíjet svoji cizojazyčnou kompetenci. Cílem optimálního vyučování je, aby student mohl používat obě hemisféry, plně využívat potenciál dominantní hemisféry a zároveň rozvíjet potenciál méně dominantní hemisféry.

### 2.1.1. Tolerance nejednoznačnosti

Lojová a Vlčková (2011) odlišují studenty podle charakteristiky tolerance dvojznačnosti nebo nejednoznačnosti. Tímto způsobem můžeme člověka charakterizovat, do jaké míry dokáže akceptovat nejednoznačné informace, přijímat myšlenky, které nejsou v souladu s jeho vlastním systémem poznatků. Člověk s vysokou mírou tolerance nejednoznačnosti dokáže přijmout a zpracovávat informace, které si protirečí s jeho vlastním systémem a dokáže přijímat inovativní řešení. Brown (1987) dodává, že osoba s tolerancí nejednoznačnosti není rušena nejednoznačností a nejistotou.

Naopak jedinec s velmi nízkou tolerancí nejednoznačnosti podle Lojové a Vlčkové (2011) odmítá řešení a informace, které nezapadají do jeho utvořeného systému poznatků, a není otevřený novým řešením. Pokud nové informace nezapadají do jeho systému, nedokáže je akceptovat a pracovat s nimi. Dává přednost ověřeným postupům a řešením. Uvedená charakteristika hraje velmi důležitou roli při učení se cizím jazykům, jelikož systém a struktury cizího jazyka neodpovídají systému a strukturám jazyka mateřského. Pro osvojení si cizího jazyka je nezbytné být otevřený, flexibilní a tolerantní. Studenti se musí vyrovnat s rozdíly cizího a mateřského jazyka. Až po čase dokáží přijmout tyto nejednoznačnosti a odlišnosti a vytvořit si systém cizího jazyka. Brown (1987) souhlasí a dodává, že při učení se cizímu jazyku se setkáváme s mnoha protichůdnými záležitostmi např. slovíčka, gramatická pravidla či kultura cizího jazyka, tyto aspekty se mohou velmi lišit od mateřského jazyka a kultury jedince. Úspěšné osvojení si cizího jazyka vyžaduje jistou míru tolerance nejednoznačnosti.

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí, že studenti s vysokou mírou tolerance nejednoznačnosti mohou povrchně přijímat informace z cizího jazyka bez toho, aby s nimi řádně pracovali a adekvátně si vytvářeli systém cílového jazyka. Takové studenty můžeme poznat podle toho, že se učí mnoho poznatků nazpaměť nebo podceňují jazykovou správnost. Přijímají velmi rychle nové informace bez řádného začlenění do systému, proto tyto nové informace rychle zapomínají. Studenti s velmi nízkou tolerancí nejednoznačnosti vyžadují pouze jedno správné řešení, mají sklon vše velmi důkladně analyzovat. Těžko se vyrovnávají se skutečností, že pro osvojení si cizího jazyka potřebujeme čas a postupné doladování souvislostí. Za nejvýhodnější je možné považovat mírně zvýšenou toleranci nejednoznačnosti, která studentům cizího jazyka umožní tyto nejednoznačnosti tolerovat, protože tito studenti používají lepší strategie učení, jsou flexibilnější, otevřenější a přístupnější novým informacím a řešením. Učitelé by proto měli pomoci svým studentům adekvátně zvyšovat nebo snižovat míru tolerance nejednoznačnosti.



### 2.1.2. Struktura vrozených předpokladů

Lojová (2005) píše, že si často klademe otázku, zda se inteligentnější lidé učí cizí jazyky lépe, či jsou v učení se cizím jazykům úspěšnější. Setkáváme se s velkou řadou názorů na toto téma. Lojová (2005) se detailně zabývá klasifikací Howarda Gardnera, který navrhl nový pohled na přirozený lidský talent, který nazval Multiple Intelligences Model. Ve své teorii nově definuje inteligenci a podrobně rozpracovává její strukturu, do které zakomponoval podstatně širší spektrum psychických procesů a funkcí. Zdůrazňuje, že člověk má velkou kapacitu pro učení se, že učení je celoživotní proces a že v každém věku se může člověk něco naučit nebo se zlepšovat.

Pro lepší pochopení Gardnerovy teorie uvádím **definici intelligence** podle Průchy, Walterové a Mareše (2001:88) z *Pedagogického slovníku*: „*Schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace.*“ Průcha, Walterová a Mareš (2001) dodávají, že inteligenci není možné přímo pozorovat, ale můžeme ji měřit pomocí inteligenčních testů. Dále neexistuje jednotný názor na to, do jaké míry je intelligence vrozená a do jaké míry se vyvíjí vlivem učení a sociokulturního prostředí.

Gardner (1999) ve své teorii **rozmanitých inteligencí** (multiple intelligences)<sup>10</sup> charakterizuje strukturu intelligence, která se skládá z několika základních složek. Jeho cílem je prozkoumat, jak může teorie MI ovlivnit práci pedagogů. Autor zastává názor, že intelektový profil nebo sklony dětí je možné zjistit již v raném věku, tyto znalosti můžeme využít ke zlepšení a výběru vzdělávacích možností dětí. Lojová (2005) píše, že podle Gardnera mají lidé jednotlivé složky intelligence vyvinuté do různé míry, každý člověk je kombinuje a využívá svým vlastním způsobem, který je ovlivněn vnitřními a vnějšími činiteli. Někteří lidé mohou mít jednotlivé složky intelligence relativně vyvážené, u některých mohou být některé složky výrazně dominující a naopak v některých oblastech mohou mít jedinci „vážné nedostatky“. Podrobným a cíleným pozorováním sebe samého nebo našich blízkých dokážeme alespoň přibližně určit, jaký druh intelligence u nich nebo nás převažuje.

Lojová (2005) uvádí, že zastánci Gardnerovy teorie jsou toho názoru, že škola by měla vytvářet takové podmínky, aby každý žák mohl rozvíjet svůj potenciál, měl možnost se rozvíjet a učit se efektivním prostřednictvím svých dominantních mechanismů. Pro výuku cizího jazyka je důležité, že jazyk se nerozvíjí pouze prostřednictvím jazykové inteligence, ale při učení se cizímu jazyku se zapojují všechny složky inteligence. Odborníci pořádají

---

<sup>10</sup> Zkratka MI

specializované semináře pro učitele jak aplikovat tuto teorii do vyučování a jak při vyučování vytvářet prostředí, které bude stimulovat jednotlivé složky inteligence.

Lojová (2005) vysvětluje, že Gardnerova teorie nám umožňuje lepší pohled na vztah mezi inteligencí a učením se cizímu jazyka a na to, abychom mohli najít vhodný způsob jak cizí jazyk vyučovat. Nepochybně problematika rozmanitých inteligencí úzce souvisí s výzkumem v oblasti stylů učení a také s funkční specializací mozkových hemisfér.

### **Základní složky inteligence podle Gardnera (1999):**

- jazyková inteligence
- hudební inteligence
- logicko-matematická inteligence
- prostorová inteligence
- tělesně-pohybová inteligence
- personální formy inteligence (intrapersonální a interpersonální)

### **Jazyková inteligence**

Podle Gardnera (1999) představují jazykové schopnosti jednu z nejrozšířenějších forem lidské inteligence a tvoří jednu z podmínek úspěšného přežití ve světě. Mezi čtyři základní funkce jazyka řadíme: rétorickou, paměťovou, vysvětlovací a metalingvistickou. Dle Gardnera (1999) můžeme jazyk používat k přesvědčování jiných lidí, pro zapamatování informací, pravidel hry, seznamu věcí, plánu cesty apod. Jazyk nám slouží k vysvětlování, vyučování a učení, probíhá většinou v jazyce mluveném nebo psaném. Pomocí jazyka se snažíme vysvětlovat své vlastní činnosti, uvažujeme o sobě samém, provádíme metakognitivní analýzu a přemýšlíme o jazyce.

Podle Lojové a Vlčkové (2011) osoby s velmi dobře rozvinutou verbálně-lingvistickou inteligencí<sup>11</sup> většinou dosahují výborných výsledků ve čtení, psaní, ústním projevu a memorování. V oblibě mají například aktivity jako čtení s porozuměním, čtení nahlas, vyhledávání informací v textu, psaní příběhů, poslouchání a vyprávění příběhů. Efektivní je pro ně učení prostřednictvím poslouchání přednášek nebo memorování, jelikož si dobře pamatují jazykový materiál. Aktivně používají jazyka a manipulují s ním, hrají si se slovy, mají zálibu v křížovkách a verbálních hrách. Vytvářejí asociace, hledají odchylky ve významu. Při učení se cizímu jazyku u nich hraje pravděpodobně největší roli verbální složka.

---

<sup>11</sup> Na místo pojmu jazyková inteligence (viz Gardner) užívají Lojová a Vlčková (2011) pojem verbálně-lingvistická inteligence

## **Hudební inteligence**

Gardner (1999) uvádí, že hudební nadání dědíme po svých předcích, v porovnání s jinými typy nadání se projevuje velmi časně. Rané hudební nadání se může rozvinout vlivem výuky nebo prostředí, které je plné hudby. Mezi základní složky hudební inteligence řadíme melodii a rytmus.

Podle Lojové a Vlčkové (2011) hudební inteligence umožňuje učení prostřednictvím sluchových podnětů. Při učení se cizím jazykům je důležitá zejména při osvojování foneticko-fonologických<sup>12</sup> charakteristik. Dále představuje významnou roli při vytváření paměťových asociací na základě zvukových podnětů. Studenti s dobře rozvinutou hudební inteligencí si velmi dobře osvojují cizí jazyk prostřednictvím poslechu cílového jazyka (např. rozhovor s rodilým mluvčím, poslech cizojazyčných nahrávek). Mohou se dobře učit prostřednictvím aktivit, které souvisí s hudbou kupř. poezie, zpěv, spojení pohybu s hudbou. Malé děti si velmi snadno osvojí cizí jazyk pomocí písní, básní, říkadel a dětských her, zatímco mladí lidé si rádi osvojují cizojazyčné fráze a rozšiřují slovní zásobu poslechem a překladem moderních písní svých oblíbených interpretů a skupin.

## **Logicko-matematická inteligence**

Gardner (1999) uvádí, že hudba a jazyk mají společný původ v auditivně-orální sféře a liší se od logicko-matematické inteligence. Prvotní počátky logicko-matematické inteligence vycházejí z činnosti s předměty. Základ matematických schopností spočívá v rozpoznání, v čem spočívá hlavní problém, jak ho vyřešit. Tato inteligence nám může sloužit k vyřešení určitého druhu problému. Zajímavé je, že lidé, kteří jsou dobří v matematice, mají rádi řád a pravidelné uspořádání.

Lojová a Vlčková (2011) dodávají, že studenti s dobře rozvinutou matematicko-logickou inteligencí<sup>13</sup> mají v oblibě jazyková pravidla a gramatiku. Ochotně se věnují různým druhům gramatických cvičení, rádi řeší logické hádanky, seřazují obrázky a události podle logických souvislostí. Potěšení nalézají v diskuzích, argumentacích, rádi odhalují souvislosti a porovnávají jevy. Tuto složku inteligence můžeme při vyučování uplatnit při logicko-analytických přístupech, explicitním vytváření si jazykového systému jazyka, klasifikování a kategorizování a objevování lingvistických vztahů a souvislostí.

---

<sup>12</sup> Rovina jazyková je dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami: foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická. Základními jednotkami foneticko-fonologické roviny jsou hlásky, fonémy. Josef Dvořák, Logopedický slovník (2001, str. 169)

<sup>13</sup> Na místo pojmu logicko-matematická inteligence (viz Gardner) užívají Lojová a Vlčková (2011) pojem matematicko-logická inteligence

## **Prostorová inteligence**

Podle Gardnera (1999) osoby s výtvarným nadáním a lidé, kteří se zabývají technickými obory a přírodními vědami mají bohaté prostorové myšlení.<sup>14</sup> Gardnerovo vymezení prostorové inteligence zní: „*Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Díky těmto schopnostem můžeme konstruovat různé tvary nebo s nimi manipulovat.*“ (Gardner, 1999, str. 196)

Podle Gardnera (1999) slouží prostorová inteligence k orientaci na různých místech, k rozpoznávání předmětů a prostředí v původním nebo změněném stavu, používáme ji při práci s grafickým znázorněním, symbolickým vyobrazením skutečnosti, kupř. mapy. V některých oborech př. sochařství, ale v přírodních vědách má prostorová inteligence velký význam. Ve vědě může prostorová inteligence sloužit různým účelům, může být užitečným nástrojem, pomocným způsobem myšlení, cestou k získání informací nebo prostředkem k vyřešení problému.

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí, že žáci s vizuálně-prostorovou inteligencí<sup>15</sup> využívají při učení vizuální pomůcky, plakáty, tabulky, obrázky, které jim usnadňují vytváření asociací. Učí se s pomocí počítače, filmů a videí. Vytvářejí si vlastní obrazové materiály, mapy a schémata, také si kreslí, vybarvují nebo manipulují s předměty v prostoru i svých představách. Oblíbené jsou u nich vyučovací aktivity, kdy je využíván obrazový materiál např. práce s mapou, bludištěm, kreslenými vtipy a také aktivity, které využívají představivost kupř. zařizování nového bytu. Uvedená složka inteligence je velmi důležitá pro porozumění čtenému materiálu, jelikož úzce souvisí s abstraktním myšlením při čtení symbolů tj. psaného slova.

## **Tělesně-pohybová inteligence**

Tělesně pohybová inteligence slouží člověku k používání těla k výrazovému vyjadřování a k činnostem, kterými uskutečňuje své cíle. Do této inteligence Gardner (1999) řadí schopnost obratně zacházet s předměty, jemnou motoriku prstů i hrubou motoriku celého těla. Za hlavní složku této inteligence tedy považuje řízení pohybů vlastního těla a obratné zacházení s předměty.

Lojová a Vlčková (2011) užívají pojem kinestetická inteligence. Žáci s dobře rozvinutou kinestetickou inteligencí se učí podobně jako kinestetické percepční typy

---

<sup>14</sup> V literatuře se také můžeme setkat s označením vizuálně-prostorové myšlení

<sup>15</sup> Označení dle Lojové a Vlčkové (2011)

prostřednictvím taktilního a kinestetického kanálu. Využívají manipulaci s předměty, pohybové aktivity, pohyb a přemísťování ve třídě, hraní rolí, dále dramatizaci, simulaci a spojují učení s konkrétními činnostmi. K pochopení a uložení informací dochází prostřednictvím vlastní zkušenosti a zážitků, vytvářejí si vícesmyslové asociace.

### **Personální formy inteligence**

Gardner (1999) rozděluje personální inteligenci podle toho, kam směřuje, na intrapersonální a interpersonální. **Intrapersonální inteligence** se věnuje vnitřním stránkám osobního života, zkoumá sebe sama a zaměřuje se na znalost vlastních pocitů. Zatímco **interpersonální inteligence** směřuje ven, k ostatním lidem. Zabývá se pocity, chováním a motivací jiných lidí. Dobrá znalost lidí umožní zkušenému jedinci odhalit jejich skryté záměry, touhy a umožní mu tuto znalost využít kupř. působit na lidi, přimět je, aby se chovali požadovaným způsobem. Personální forma inteligence se od shora uvedených typů inteligencí velmi liší. Výše uvedené dva typy personální inteligence se navzájem mísí a ovlivňují. Porozumění vlastní osobě je ovlivňováno pozorováním chování druhých osob. Porozumění ostatním jedincům se často děje prostřednictvím porozumění tomu, co se odehrává v nás samých. Z toho vyplývá, že tyto typy inteligence se nemohou vyvíjet izolovaně.

Lojová a Vlčková (2011) řadí intrapersonální a interpersonální<sup>16</sup> inteligenci na stejnou úroveň jako inteligenci verbálně-lingvistickou, matematicko-logickou, hudební či vizuálně-prostorovou a kinestetickou. Studenti, kteří mají velmi rozvinutou **interpersonální inteligenci**, rádi pracují ve dvojicích, ve skupinách, na projektech, rádi komunikují a účastní se diskuzí. V domácím prostředí preferují učení ve dvojici nebo skupině, kde si opakují a vysvětlují učivo. Projevuje se u nich zájem o druhé osoby, o jiné země a kultury. Interakce ve třídě, pocit přátelství a sounáležitosti jim poskytují optimální atmosféru a ulehčují učení.

Lojová a Vlčková (2011) pro intrapersonální inteligenci užívají označení **introspektivní inteligence**. Jedinci s rozvinutou introspektivní inteligencí vykazují známky samostatnosti, uzpůsobují si k tomu vhodné prostředí, organizaci i podmínky. Efektivní je pro ně učení prostřednictvím aktivit, kde mohou vytvářet a prezentovat vlastní postoje a názory, realizovat vlastní zájmy a potřeby. Také se efektivně učí prostřednictvím aktivit, kde mohou užívat cílový jazyk přímo v terénu např. na výletě, při exkurzích. Jsou u nich rozvinuté autoregulační vlastnosti, které usnadňují autonomní učení, samostudium a vytváření efektivních metakognitivních strategií.

---

<sup>16</sup> Introspektivní inteligence dle Lojové a Vlčkové (2011)

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí pojem **existencialistická inteligence** (viz Gardner). Lidé s převahou této inteligence mají zálibu ve filozofických otázkách, zabývají se otázkami vzniku lidstva, vesmíru apod.

Lojová (2005) se zmiňuje o studentech s **přírodní inteligencí**, kteří se velmi dobře učí cizí jazyk v reálných podmínkách např. výlety, exkurze, kde žáci musí komunikovat v cizím jazyce (viz Gardner).

### **Závěr**

I když jazyková inteligence je považována za klíčovou při učení se cizího jazyka, Lojová a Vlčková (2011) však zdůrazňují, že je žádoucí zapojovat všechny typy inteligence. Každá složka je důležitá a pomáhá studentovi rozvíjet různé cizojazyčné kompetence. Pokud bychom rozvíjeli naše cizojazyčné znalosti pouze prostřednictvím jazykové inteligence, nebyly by naše znalosti a dovednosti komplexní.

## **2.2. Styl učení podle J. Mareše**

Dvořáková (2002) píše, že učební styl je ovlivněn nejenom kognitivním stylem, ale také žákovým přístupem k učení, motivací, studijními záměry, žákovými autoregulačními mechanismy a zvláštnostmi žákovy sociálního prostředí. Dvořáková (2002) s odkazem na Mareše (1998) uvádí pojetí, kde je odlišen učební styl: povrchový, utilitaristický a hloubkový. Mareš (1998) hovoří o přístupech k učení, ale v této práci se přikláním k označení *učební styly* autorky Dvořákové, která vychází z práce Jiřího Mareše (1998). Škoda a Doulík (2011), kteří vycházejí z práce M. Solárové (1998) *Žák, text a sebereflexe*, ve své publikaci také užívají pojem styl. V následující kapitole bude použito označení *učební styly* či *styly učení*.

### **2.2.1. Povrchový učební styl**

Mareš (1998) popisuje žáky s povrchovým učebním stylem tak, že je nebaví učivo a učení. Důvodem může být strach, úzkost nebo naučená bezmocnost. Jejich celkový přístup k učení je povrchní. Při učení si čtou text z učebnice, učí se nazpaměť bez promýšlení, bez osobního vztahu, nerozlišují, co je podstatné a nepodstatné. V důsledku učivu porozumí jen málo, dokáží reprodukovat text, ale nezaujmají vlastní stanovisko a naučené brzy zapomínají.

Dvořáková (2002) s odkazem na Mareše (1998) poznamenává, že tento styl učení je velmi běžný u žáků na základní a střední škole. Můžeme ho charakterizovat tzv. „snahou projít“, přičemž se žák snaží vyhnout neúspěchu. Přístup žáka k učení nepochází ze žáka samého, ale ze snahy vynaložit co nejmenší námahu při snaze vyhnout se špatným známám. Uvedený styl může mít dvojí podobu: **pasivní a aktivní styl**.

### **Pasivní styl**

Žáka s pasivním stylem charakterizuje Dvořáková (2002) s odkazem na Mareše (1998) tak, že u něj můžeme zaznamenat minimální či žádný zájem o učivo a nepatrné úsilí o jeho osvojení. Takového žáka můžeme poznat podle toho, že se zaměřuje na detaily, v poznatcích nemá systém, uniká mu smysl naučeného.

### **Aktivní styl**

Žáka s aktivním stylem popisuje Dvořáková (2002) s odkazem na Mareše (1998) podobně jako žáka s pasivním stylem, ale s tím rozdílem, že u tohoto žáka převládá značná píle a snažení. Zpočátku se žák jeví při zkoušení jako úspěšný, ale učitel brzy zjistí, že jeho znalosti jsou povrchní, popisné a bez pochopení vnitřních souvislostí. Např. žák se nazpaměť naučil chemické vzorce a rovnice, ale vůbec jim nerozumí.

### **2.2.2. Utilitaristický učební styl**

Dvořáková (2002) s odkazem na Mareše (1998) uvádí, že utilitaristický styl je ve školním prostředí velmi častý. Žáci s tímto stylem se vyznačují snahou o co nejlepší výkon, chtějí obstát v konkurenci a soutěži za každou cenu, dokonce i za cenu poškození spolužáků. Žáci s utilitaristickým stylem dokáží odhalit požadavky učitele a přizpůsobit se jim, odhalit jeho slabé stránky a nároky s využitím k vlastnímu prospěchu. Pro učitele není snadné tento styl u žáka odhalit, ke zjištění uvedeného stylu je možné použít některou z diagnostických metod např. rozhovor se spolužáky, údaje z dotazníku SO-RA-D.<sup>17</sup>

### **Strategický styl**

V literatuře je podle Dvořákové (2002) s odkazem na Mareše (1998) možné nalézt atraktivnější obraz žáků, zahrnovaných do skupiny utilitaristického stylu. Pro ten zahraniční autoři používají jako synonymum termín strategický styl. O strategickém stylu můžeme hovořit tehdy, když si žáci rozumně plánují svoji práci, rovnoměrně si rozvrhují své úkoly, aby je mohli splnit, jsou pracovití a ke školní práci mají pozitivní vztah. Na rozdíl od žáka s povrchovým stylem je neuspokojí dobrá známka. Liší se od žáka s hloubkovým stylem, kterému učení činí potěšení, jelikož žák se strategickým stylem se zajímá o to, zda splnil zadané požadavky.

### **2.2.3. Hloubkový učební styl**

Mareš (1998) konstatuje, že žáky s hloubkovým učebním stylem učení baví, projevují zájem o nové poznatky a snaží se věcem porozumět. Učení je pro ně vnitřní potřebou, motivy pro

---

<sup>17</sup> Sociometricko-ratingový dotazník, který se používá při diagnostikování školní třídy z hlediska sociálních vztahů. Sociometrie. In: sociometrie.cz

učení jsou různé, kupř. radost z učení, dlouhodobý cíl (povolání) nebo snaha někoho potěšit. Při učení si tito jedinci pročítají zadané texty, ale hledají i jiné zdroje informací, zpracovávají myšlenky, údaje, snaží se najít v učivu vzájemné souvislosti. Výsledkem je porozumění a pochopení učiva, rozlišit podstatného od nepodstatného, schopnost vysvětlit látku vlastními slovy, zdůvodnit své názory a zaujmout vlastní stanovisko. Naučené si dobře pamatují, v případě že naučené zapomenou, jsou schopni si látku znovu vyhledat a již dříve naučené poznatky zrekonstruovat.

V rámci výše uvedeného stylu Dvořáková (2002) s odkazem na Mareše (1998) vyčleňuje další skupiny studentů. U první skupiny žáků můžeme zaznamenat patrný důraz na osvojování pouček, faktů, vzorců apod. Studenti se učí systematicky a logicky, postupují krok za krokem a průběžně kontrolují dílčí výsledky. Jedná se o učení postupné, operační. Velmi dobře se orientují v detailech, ale někdy mohou detailům věnovat příliš mnoho pozornosti a nedokáží vytvořit obecnější závěry. Do druhé skupiny patří studenti, kteří se snaží vystihnout a pochopit podstatu učiva, chtějí si osvojit obecné principy a poznatky. V tomto případě hovoříme o globálním učení. Tito žáci mohou někdy vytvářet předčasné a nepodložené závěry, jelikož podceňují detaily. Třetí způsob učení je pro žáky velmi výhodný, tito žáci uplatňují pružný způsob učení. Nejprve si vytvoří celkový vhled do dané problematiky s cílem porozumění a později se zaměřují na detaily. Žáci mohou pochopit podstatu problému, aniž by opomíjeli jednotlivá fakta.

### 2.3. Styly učení podle B. Prashnigové

Frčková (2015) píše, že problematice stylů učení se také věnuje Barbara Prashnigová. Prashnigová (2006) vysvětluje, že teorie stylů učení se zabývá tím, že každý jedinec má rozdílný styl učení. Pokud této skutečnosti využijeme, může to být ku prospěchu žákovi i učiteli. Frčková (2015) s odkazem na Prashnigovou (2006) poukazuje na skutečnost, že se neustále zvyšují nároky na školu a učitele, že je zapotřebí připravit pro žáky vhodné prostředí k učení, zaměřit se spíše na úspěch než na neúspěch žáků a v procesu učení brát v potaz individuální žáky, nikoliv celou třídu. Cílem školy by nemělo být naučit všechny žáky stejné dovednosti, jelikož to neodpovídá reálnému životu, kdy každý jedinec potřebuje umět něco trochu jiného.

Frčková (2015) s odkazem na Prashnigovou (2006) uvádí, že donedávna byla zastávána teorie, že všichni žáci by se měli učit stejným způsobem. Podobně Lojová a Vlčková (2011) uvádějí, že dříve učitelé vyžadovali od svých žáků stejný přístup a stejné postupy při učení. V polovině 20. století byl do centra pozornosti odborníků postaven žák a



jeho individualita, odborníci se začali zabývat odlišnostmi a jedinečností žáka. Zdůrazňují, že je potřebné vytvářet podmínky a vést žáky k tomu, aby se mohli učit přirozeně a spontánně. Frčková (2015) poukazuje na skutečnost, že Prashnigová (2006) nesouhlasí s tím, že by škola a učitelé měli od žáků vyžadovat stejný způsob učení. Naopak je nutné zabývat se styly učení jednotlivých žáků a využívat je k jejich prospěchu. Prashnigová (2006) uvádí, že učitelé mohou plně využít silných stránek žáků, aby jim pomohli vytvořit či posílit schopnost učit se.

Frčková (2015) uvádí tvrzení Prashnigové (1998), že individuální styl je ovlivněn mnoha aspekty. Učení žáků je ovlivněno jejich vrozenými předpoklady a přístupem k učení, dále také místem, kde učení probíhá a dobou, kdy se žák učí. Možnost zjišťování a popis jednotlivých aspektů popisuje Prashnigová v rámci své LSA analýzy (*Learning Style Analysis*). Dotazník LSA navazuje na původní model Price, Dunna a Dunnové z počátku sedmdesátých let minulého století, pomáhá jedincům zjistit, jaké podmínky preferují při učení. Prashnigová (2006) vysvětluje, že dotazník LSA umožňuje studentům zjistit, jaké podmínky při učení upřednostňují a jak pracují nejlépe, když se mají naučit něco nového nebo těžkého. Dodává, že dospělí jedinci mají stejně jedinečný styl učení jako děti, styl učení u dospělých je v podstatě již stabilní.

### 2.3.1. Dotazník LSA

Dotazník LSA<sup>18</sup> se skládá ze 49 individuálních prvků, které spadají do 6 oblastí, které reprezentují jednotlivé vrstvy pyramidy. První čtyři z níže uvedených jsou biologicky/geneticky determinované. Frčková (2015) s odkazem na Prashnigovou (1998) vysvětluje, že horní čtyři vrstvy zůstávají v podstatě během života jedince neměnné, zatímco spodní dvě vrstvy pyramidy, označuje za naučitelné, tedy měnitelné.

#### Šest klíčových oblastí v *Learning Style Pyramid Model*:<sup>19</sup>

- zpracování informací
- smyslové preference<sup>20</sup>
- tělesné potřeby<sup>21</sup>
- preference prostředí
- sociální aspekty
- postoje

---

<sup>18</sup> Learning Style Analysis. In: creativelearningcentre.com

<sup>19</sup> Enhance educational success ... by discovering how students learn best. In: creativelearningcentre.com

<sup>20</sup> Překlad autorky (v originále Sensory Modalities)

<sup>21</sup> Překlad autorky (v originále Physical Needs)

**V nejvyšším patře pyramidy** dotazníku LSA (viz [creativelearningcentre.com](http://creativelearningcentre.com)) je umístěný faktor nazvaný dominance mozkových hemisfér. Pomocí tohoto faktoru je možné zjistit, jakou má jedinec dominantní hemisféru, zda je impulzivní nebo reflexivní, zda preferuje analytické, nebo holistické zpracování informací. **V druhé vrstvě** je zahrnut faktor smyslového vnímání, který zkoumá žákovu preferenci smyslových podnětů při učení, zda žák raději přijímá informace a učí se prostřednictvím sluchu, zraku, pohybu nebo doteku. Jedná se tedy o preferenci auditivní, vizuální, kinestetickou a taktilní. **Ve třetím patře pyramidy** se autorka zaměřuje na tělesné potřeby studentů. Zkoumá, zda se studenti potřebují při učení pohybovat, nebo naopak setrvávat na svém místě, zda potřebují při učení přijímat jídlo a tekutiny a také zjišťuje, v jakou denní dobu se studenti nejraději učí. **Ve čtvrtém patře pyramidy** autorka zkoumá prostředí, které studenti při učení upřednostňují. Konkrétně se jedná o preferenci z hlediska zvuku, světla, teploty a pracovního prostředí. Tato část dotazníku se zabývá tím, zda jedinci při učení preferují:

- jasné nebo tlumené světlo
- ticho nebo hudbu (při učení je neruší hluk)
- teplé nebo chladné prostředí
- formální nebo neformální (tj. pohodlné a útulné) pracovní prostředí

**Páté patro pyramidy** dotazníku LSA<sup>22</sup> s označením *social groupings*, které můžeme volně přeložit jako společenské uskupení, zjišťuje, zda žáci upřednostňují samostatnou práci, nebo raději pracují ve dvojicích, s vrstevníky, nebo ve skupině. Také se zabývá potřebou autority, zda se žáci potřebují učit s učitelem nebo rodičem. **Nejnižší vrstvu pyramidy** představují tzv. *attitudes*, tedy postoje žáka. Jedním z nich je motivace (vnitřní a vnější), dalším je vytrvalost, která může být vysoká, nízká nebo kolísavá a schopnost přizpůsobit se. Mezi další zkoumané faktory patří tzv. *variety* (různorodost), kde se zkoumá, zda žáci preferují změnu, rozmanitost nebo rutinu. V poslední řadě je zkoumán faktor nazvaný struktura, který zkoumá, zda žáci potřebují odborné vedení, nebo dokáží pracovat sami.

Jak píše Frčková (2015) s odkazem na Prashnigovou (2006), takto sestavená pyramida představuje oblasti, na které se zaměřuje analýza stylů učení. Styly učení u žáků je možné také zjistit pomocí dotazníku, který respondenti vyplní. Možnost analýzy stylů učení dělí Prashnigová také do kategorií podle věku. První skupina je uzpůsobena pro žáky základních škol ve věku od 6 do 14 let. Další skupinu představují žáci středních škol od 14 do 18 let a poslední skupinu tvoří dospělí jedinci. Verze pro studenty základních a středních škol

---

<sup>22</sup> Learning Style Analysis. In: [creativelearningcentre.com](http://creativelearningcentre.com)

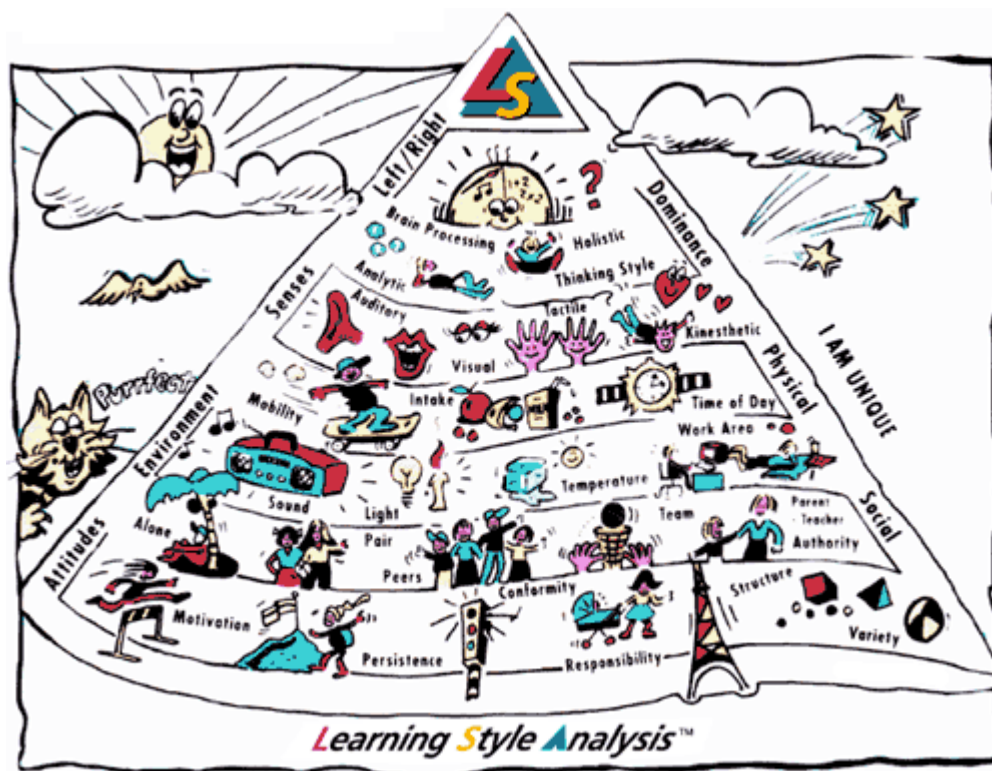
obsahuje část pro žáky, učitele, ale i rodiče, aby získali povědomí o stylech učení svých dětí. Pomocí tohoto dotazníku může učitel zjistit, jaké jsou preference jeho žáků, jaký způsob výuky je pro ně výhodnější. Prashnigová (2006) dodává, že dotazník LSA, který je dostupný v osmi jazycích, je velmi rozšířený a hojně využíván.

### **Interpretace výsledků**

Prashnigová (2006) nabízí několik možností, jak pracovat s výsledky dotazníku LSA. Je důležité interpretovat individuální prvky žakovského profilu, nicméně je také důležité porozumět jednotlivým možným kombinacím, které nám mohou pomoci vysvětlit chování žáků, jejich studijní možnosti a případné nedosažení očekávaných výsledků. Prashnigová (2006) uvádí tyto možnosti, které mají učitelé při interpretaci dotazníků LSA:

- 1) Učitelé mohou hledat silné preference žáků a dále se dívat na jejich potřeby. Různé kombinace mohou vést k rozdílným výkonům a chování.
- 2) Mohou vyhledávat, jaké preference žáci nemají (tzv. *non-preferences*) a jak jsou v rozporu s učitelskými a vyučovacími strategiemi a podmínkami ve třídě.
- 3) Je možné se zaměřit na preference a flexibilitu z hlediska smyslových preferencí. Čím silnější preference žáci mají, tím je jednodušší pro ně přijmout vstupní informaci.
- 4) Další možnost se nabízí v porovnání výsledků stylů učení žáka a vyučujícího stylu učitele s cílem odhalit nesoulad mezi těmito styly.
- 5) Pokud se u žáka setkáme s nějakými problémy, které by mohly souviset s jeho školní úspěšností, je možné objevit stresové faktory, které mohou být vyvolané v neodpovídajících situacích při vyučování nebo v domácím prostředí.

Obrázek 1 Learning Styles Pyramid Model (Learning Style Analysis. In: creativelearningcentre.com)



## 2.4. Styly učení podle D. A. Kolba

Hroník (2007) se zabývá Kolbovou teorií učení. Podle A. D. Kolba, amerického psychologa známého svým pojetím učení, učení probíhá ve čtyřech cyklech, přičemž učení je efektivní pouze tehdy, projde-li jedinec všemi čtyřmi cykly.

Jak píše Mareš (1998) Kolb se také zabývá tím, jak se styly učení proměňují s věkem. Kolb se domnívá, že lidský život můžeme rozdělit do tří vývojových etap. První etapu nazývá **získávání**, tato etapa trvá od narození do patnácti let, během ní člověk získává poznatky a základní dovednosti, preferuje konkrétní poznávání. Druhé období, které pojmenoval **specializování**, probíhá od 16 do 40 let. Během tohoto období si jedinec hledá své zaměření a místo ve světě, má bohaté zkušenosti a spoléhá se na více než jeden styl učení. Problémem je, že se jedinec specializuje, rozvíjí převážně jeden styl a ostatní styly učení již příliš nerozvíjí. Třetí etapu označuje Kolb jako **integrování**, která trvá od 40 let do konce života jedince. V tomto období dochází k rozporu mezi potřebou specializované kompetence a potřebou osobnostního završení. U člověka dochází k posunu, jedinec si chce užít života, prohloubit své zkušenosti a aktivizovat své další schopnosti, které nevyužíval, nebo byly potlačovány.

Jak píše Hroník (2007), učení je efektivní, projde-li učící se jedinec všemi čtyřmi cykly. Kolbův cyklus učení popisuje Hroník (2007:47-48) následovně: „*Cyklus učení obvykle začíná situací, ve které nelze použít dříve naučený stereotyp a v níž učící se zažívá konkrétní*

*zkušenost. Tuto zkušenost reflektuje, přemýšlí o ní a o sobě z různých hledisek. Toto přemýšlení vede k vytvoření určitého nadhledu ve formě zobecnění a vytvoření hypotéz, jejichž platnost chce ověřit v praxi. Po jejich ověření získává další zkušenost a cyklus se může rozběhnout nanovo.“*

Podobně Kolbův cyklus učení vymezuje Mareš (1998). Žák zažívá zkušenost se světem a se sebou, kterou vnímá, pozoruje ji a přemýšlí o ní a o sobě. Výsledkem přemýšlení je vytvoření abstraktních pojmů, zobecnění, vytvoření „pracovních“ teorií. Poté žák užívá v praxi své teorie a pracovní závěry, dochází k experimentování. Výsledek tvoří další zkušenost, která je bohatší a otevřenější. Poté může cyklus znovu pokračovat.

Podle Hroníka (2007) by měl cyklus učení mít následující cyklický průběh: **konkrétní zkušenost a zážitek** → pozorování a reflexe → abstrakce a generalizace → testování, experimentování a přenos → cyklus se rozebíhá nanovo tj. **konkrétní zkušenost a zážitek** atd.

Hroník (2007) vysvětluje, že Kolb se domníval, že učení může začít v jakékoliv části/fázi cyklu, avšak je nutné absolvovat celý cyklus. Hroník (2007) dává jednotlivým částem obecnější psychologické pojmenování:

- konkrétní zkušenost a zážitek → **prožívání**
- pozorování a reflexe → **vnímání**
- abstrakce a generalizace → **myšlení**
- testování, experimentování a přenos → **konání**

Podobné schéma nabízí i Mareš (1998) rovněž rozlišuje čtyři styly, které označuje shodně - **prožívání, vnímání, myšlení a konání**.

Mareš (1998) vysvětluje, že čtyři stavy cyklu učení představují čtyři způsoby zpracování informací. Za každým z nich stojí v pozadí odpovídající styl učení. Podle toho, k jakému stylu se žáci přiklánějí, dostáváme čtyři typy žáků. Označení *typ* (tj. divergující, asimilující, konvergující a akomodující typ) užívá také Hroník (2007).

### **Divergující typ**

Hroník (2007) udává, že učení se u tohoto typu rozebíhá do různých stran. Divergující typy mají velké množství nápadů, dobrou představivost, přicházejí s různými variantami, dokáží se na věc dívat nezaujatě a z více různých stran. Při učení je pro ně zásadní vlastní zkušenost. Mareš (1998) píše, že se mezi těmito žáky často objevují jedinci emocionálně ladění, kteří projevují zájem o humanitní a umělecké obory.

### **Asimilující typ**

Dle Hroníka (2007) dokáží asimilující typy vstřebat velké množství informací, shrnout je do určitého celku a vytvořit různé teorie a modely. Důležitost spatřují v zohlednění všech možných situací, aby byl vytvořený model logický a bezesporný. Aplikací teorie do praxe se vůbec nezabývají.

### **Konvergující typ**

Hroník (2007) jako charakteristiku daného typu uvádí snahu dospět co nejrychleji k jedné správné odpovědi, jelikož se jejich myšlení sbíhá k bodu, který znamená vyřešení. Můžeme je charakterizovat jako jedince, kteří jsou věcní, zaměřeni na řešení problému, méně se zajímají o vztahy s jinými lidmi. Mareš (1998) poukazuje na to, že se jedná spíše o racionální typy žáků.

### **Akomodující typ**

Hroník (2007) poukazuje na to, že tyto jedinci se dokáží velmi dobře přizpůsobit, jsou otevření ke změnám a také netrpěliví. Mareš (1998) dodává, že tyto žáci mají tendenci riskovat, problémy řešit spíše intuitivně, často metodou pokusu a omylu. Odmítají a nezabývají se teoriemi, které nejsou podloženy fakty nebo u kterých nespátřují praktické využití.

## **2.5. Styl učení podle P. Honeyho a A. Mumforda**

Škoda a Doulík (2011) píše, že další klasifikaci stylů učení vytvořili Peter Honey a Alan Mumford na základě původního Kolbova modelu učebních stylů. Kohoutek (2004) uvádí, že Honey a Mumford (1982) rozlišují čtyři učební styly, jmenovitě aktivátorský, reflektorický, teoretický a pragmatický. Škoda a Doulík (2011) pro označení těchto stylů používají označení aktivní typy (aktivisti, aktivátoři), reflektivní typy (reflektori), teoretické typy (teoretici) a pragmatické typy (pragmatici). Autoři dotazníku, Honey a Mumford (n.d.), užívají označení activists, reflectors, theorists, pragmatists. V této práci se přikláním k označení stylů podle Škody a Doulíka (2011).

### **Charakteristika stylů učení podle P. Honeyho a A. Mumforda (n.d.):**

#### **Aktivní typy**

Mezi jejich silné stránky patří, že jsou přizpůsobiví, bez předsudků a otevření novým názorům a rádi zkusí něco nového. Mezi slabé stránky je možné zařadit, že se často pouští do úkolů a práce bez přemýšlení. Nejméně se učí při pasivních aktivitách např. přednáškách, čtení, potřebují se aktivně zapojit do činností a nemají v oblibě teoretická vysvětlení. Kohoutek (2004) dodává, že rádi získávají nové zkušenosti a rutinní činnosti je nudí.

### **Reflektivní typy**

Tito jedinci jsou neradi středem pozornosti a vyhovuje jim, když mohou dění a ostatní pozorovat z pozadí. Než dojdou k vlastnímu názoru nebo řešení, potřebují si vše pečlivě a dlouho rozmyslet. Nevyhovuje jim, když na práci/učení nemají dostatek času nebo nemají k dispozici všechna potřebná data. Jsou velmi opatrní a než se pro něco rozhodnou, vše pečlivě zváží.

### **Teoretické typy**

Tito lidé analyzují a syntetizují. Oceňují racionalitu a logiku, jejich přístup k problémům je logický. Jsou objektivní a perfekcionista. Dobře se učí, když mohou poslouchat nebo číst různé názory a koncepty. Neradi se účastní aktivit, kde vychází najevo pocity a emoce. Kohoutek (2004) objasňuje, že teoretici výsledky svých pozorování zpracovávají do svých systémů a teorií.

### **Pragmatické typy**

Pragmatici rádi zkoušejí a ověřují si získané teoretické poznatky v praxi. Jsou značně netrpěliví a úkoly se snaží řešit co nejrychleji. Právě naučené si chtějí co nejdříve vyzkoušet v praxi a ověřit, zda to funguje. V podstatě jsou praktičtí, rádi činí praktická rozhodnutí a mají zalíbení v účelných řešeních. Nevyhovuje jim, pokud se mají učit něčemu, co nepovažují za užitečné, ihned upotřebitelné nebo vzdálené skutečnosti. Problémy a příležitosti pro ně představují výzvu. Avšak potíže jim činí úkoly bez jasných instrukcí. Mohou odmítnout aktivitu, ve které nevidí žádný prospěch např. větší odbyt zboží, vyšší bonusy, povýšení apod.

## **2.6.Závěr**

Z této kapitoly vyplývá, že problematikou a tříděním stylů učení se zabývá mnoho autorů. V literatuře je možné nalézt různé odborné klasifikace, autoři člení styly učení dle různých hledisek a vytvářejí různá pojetí a označení stylů učení. Výše uvedený výčet není vyčerpávající, neboť cílem této kapitoly bylo nastínit jen některé klasifikace autorů, abychom si uvědomili, jakými různými způsoby se mohou naši žáci učit, popřípadě jak my sami se učíme. Pokud si uvědomíme, že každý žák je jedinečný, stejně tak i jeho styl učení, můžeme přizpůsobit podmínky při výuce tak, aby učení a vyučování žáků bylo co nejefektivnější.

### 3. Strategie učení

#### Definice pojmu

Vlčková (2007) vysvětluje, že pojem strategie pochází z vojenské terminologie, ze starořeckého *strategia*, kterým byl označován způsob a strategie vedení války. Strategie znamenala optimální vedení vojenských jednotek v plánovaném vojenském tažení. Vlčková et al. (2014) uvádí, že pojem strategie znamená vědomý a na cíl orientovaný postup. Z tohoto důvodu byly vědomé a na cíl zaměřené postupy žáků při učení označeny stejně.

Důležité je, abychom od sebe odlišovali dva pojmy **styly učení** a **strategie učení**. Lojová a Vlčková (2011) vysvětlují, že tyto dva pojmy spolu úzce souvisejí, ale považují za nezbytné uvedené pojmy rozlišovat. **Styly učení** jsou relativně konzistentní, stabilní a dané predispozice člověka přistupovat k učení a učebním úlohám určitým způsobem. **Strategie učení** můžeme charakterizovat jako naučené a vytvořené chování, postupy a metody, jak jedinec přistupuje k učební úloze. Z toho vyplývá, že styly učení vytvářejí předpoklad pro vytvoření určité strategie učení. Určitý styl učení se projevuje příslušnými strategiemi učení. Např. žák s vizuálním stylem učení si vytvoří příslušné strategie, které mu umožní využívat preferovaný styl učení. Učebními strategiemi v tomto případě bude využití barevného značení, podtrhávání, využití obrázků, schémat a nákrešů atd.

V *Pedagogickém slovníku* definují Průcha, Walterová a Mareš (2001:230) strategie učení takto: „*Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.*“ Janíková (2011) chápe strategie učení jako komplexní operace k řešení problémů. Choděra (2013) píše, že strategie mohou být nevědomé a intuitivní, mohou se opírat pouze o dosavadní zkušenosti. Strategie také mohou být vědomé, diskurzivní a mohou spočívat ve zdůvodněné volbě postupu učitelem, respektive žákem.

Vlčková (2007:19) uvádí, že: „*Strategie učení vycházejí z konkrétního typu stylu učení konkrétního žáka.*“ Rubinová a Wendenová (1987) rovněž souhlasí s tvrzením, že strategie učení závisí na stylu učení. Vlčková (2007) považuje strategie učení za závislé na individualitě žáka, jeho vrozeném kognitivním stylu a také na vnějších vlivech, kupř. požadavky učitele na žáka, charakter učiva, motivace, vlohy apod.

Lojová a Vlčková (2011:108) definují strategie učení tímto způsobem: „*Strategie učení jsou často vědomé a záměrné postupy, které používáme, abychom si usnadnili získávání, zapamatování, zpracování, vybavení a aplikaci různých informací, např. jazykových*



poznatků.“ Vlčková (2007) popisuje strategie učení, jako specifické postupy, které používají žáci s cílem zlepšení svého učení. Definice strategií učení podle Savillové-Troikové (2012:201) zní: „*The behaviour and techniques that individuals adopt in their efforts to learn L2.*”<sup>23</sup> Wendenová a Rubinová (1987:7) píší: „*Strategies are problem oriented.*“ Rubinová a Wendenová (1987) se domnívají, že studenti používají strategie, aby reagovali na své potřeby během učení.

Podle Oxfordové (1990) můžeme uvolněněji definovat strategie učení jako specifické kroky, které žáci uskutečňují, aby pro ně bylo učení snadnější, rychlejší, zábavnější a efektivnější. Mareš (1998) uvádí, že strategie učení neboli učební strategie (*learning strategies*) jsou postupy, jimiž žák uskutečňuje osobitým způsobem určitý plán při řešení daného úkolu. Strategie učení můžeme dělit podle různých hledisek:

- úkolové (obsah, struktura a náročnost zadaného úkolu)
- percepční (vnímání určité situace jako učební)
- intencionální (stanovení plánu)
- rozhodovací (volba postupu)
- realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností)
- kontrolní a řídicí (vyhodnocování úspěšnosti, realizace případných oprav)
- resultativní (podoba výsledku)

S pojmem učební strategie se můžeme setkat velmi často při výzkumech žákovského učení a v rámci konkrétních vyučovacích předmětů. Podle Vlčkové et al. (2014) se v odborné literatuře můžeme setkat s pojmy strategie učení a učební strategie, přičemž autoři používají tyto výrazy jako synonyma. Ve starších publikacích se můžeme setkat s termínem metoda učení, který je považován za starší české označení, které do jisté míry odpovídá pojmu strategie učení.

### **Strategie učení**

Oxfordová (1990) popisuje strategie učení (*learning strategies*) jako kroky, které podnikají studenti, aby zlepšili své učení. Pro učení se cizím jazykům jsou strategie učení velmi důležité, jelikož jsou nástrojem k aktivnímu a samostatnému zapojení do procesu učení. Osvojení si vhodných strategií učení má za následek zlepšení jazykové dovednosti a nárůst

---

<sup>23</sup> Savillová-Troiková (2012:204) definuje second language (L2) následovně: „In its general sense, this term refers to any language that is acquired after the first language has been established.“ Přičemž first language (L1) Savillová-Troiková (2012:198) definuje takto: „A language that is acquired naturally in early childhood, usually because it is the primary language of child’s family.“

sebevědomí jedince. V současné době je možné spatřit ve společnosti zájem o strategie učení, učitelé o nich mezi sebou diskutují, vědci učební strategie identifikují, třídí a hodnotí. V důsledku se objevuje mnoho článků na toto téma a zvětšuje se počet studentů, kteří si začínají uvědomovat sílu a důležitost svých vlastních strategií. Janíková (2011) zdůrazňuje, že strategie učení můžeme rozvíjet, měnit a přizpůsobovat individuálním potřebám a schopnostem žáka. Stejný názor má i Vlčková (2007), jelikož píše, že strategie jsou naučitelné a zprostředkovatelné. Na rozdíl od stylu učení, natož od kognitivního stylu, můžeme strategie učení snadněji zprostředkovat, měnit a osvojit si např. prostřednictvím výuky.

Oxfordová (1990) vysvětluje, že zájem se začal přesouvat od toho, *co* se studenti učí na *výsledek* učení, poté na *způsob* jak se učí a nakonec na *postup* při učení. Nové zaměření sleduje nové prvky např. rozvoj tzv. **mezijazyka (interlanguage)**. Mezijazyk<sup>24</sup> je forma jazyka, kterou si vytvoří student cizího jazyka. Jedná se o mezistupeň mezi mateřským a cílovým jazykem. Také se díváme na druhy chyb a omylů, kterých se jedinci dopouštějí, jako i příčin jejich vzniku, sociální a emocionální přizpůsobení se jedince novému jazyku a kultuře, aktivity dostupné během a mimo školní vyučování, reakce studentů na specifické techniky a metody při vyučování a jazykové mimoškolní zkušenosti.

Oxfordová (1990) zmiňuje několik charakteristických rysů učebních strategií, abychom si uvědomili jejich důležitost a význam pro proces učení. Strategie učení přispívají k dosažení hlavního cíle a rozvíjení komunikačních kompetencí. Zaměřují se na problém, podporují učení přímo i nepřímo, nejsou vždy pozorovatelné, často jsou vědomé a můžeme se je naučit. Jsou flexibilní, ovlivňuje je řada faktorů a týkají se mnoha aspektů žáka. Strategie učení umožňují jedinci, aby byl více samostatný. Jedná se proto o důležitý fakt, jelikož učitel nemůže být neustále přítomen, aby studentovi pomohl. Vzhledem ke kultuře a vzdělávacímu systému jsou studenti jazyků často pasivní a upřednostňují, když jim vyučující určuje, co mají dělat. Tyto postoje a způsoby chování činí učení cizího jazyka těžší a je nutné je změnit. Dále je nezbytné, aby žáci chtěli vzít na sebe větší zodpovědnost za své vlastní učení. Současně se mění i role učitele, který se stává méně dominantní a studentům spíše pomáhá, vede jejich kroky, ale neřídí celý proces výuky, pomáhá žákům stát se více nezávislími.

Rubinová a Wendenová (1987) zastávají názor, že důležitá je také role učitele, který by měl poskytovat prostředí, ve kterém bude usnadněno identifikování strategií žáků, které fungují nejlépe. Další rolí učitele je, aby žákům navrhnul alternativní strategie, které mohou používat, a podporoval žáky, aby přemýšleli o tom, které strategie jsou pro ně nejlepší.

---

<sup>24</sup> Mezijazyk umožňuje určitou formu komunikace, dochází k míšení s rodným jazykem, které se poté stává zdrojem jazykových chyb. Čermák (2011, str. 53-54).

Vzhledem k tomu, že pro učitele nemusí být snadné identifikovat učební strategie žáka, studenti by měli být učeni, jak si pomoci sami, aby převzali kontrolu nad svým učením.

### **Faktory ovlivňující výběr strategií**

Podle Oxfordové (1990) existuje mnoho faktorů, které u studentů cizího jazyka ovlivňují volbu učebních strategií. Těmito faktory jsou: stupeň uvědomění, fáze studia, typ úkolu, očekávání učitele, věk, pohlaví, národnost/etnická příslušnost, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace a účel studia jazyka. Stručně řečeno více uvědomělí a pokročilí studenti používají lepší strategie. Starší jedinci mohou užívat odlišných strategií než ti mladší. Motivovanější studenti užívají větší škálu strategií než studenti s nižší motivací. Motivace se vztahuje k účelu, proč se učíme cizí jazyk. Lidé, kteří se učí jazyk z různých důvodů (např. studijní požadavky, mezilidská komunikace), používají rozdílné strategie učení.

Rubinová a Wendenová (1987) dodávají, že studenti, kteří užívají efektivní strategie učení, jsou více schopní „pracovat“ samostatně i mimo školní vyučování. Zatímco studenti, kteří jsou závislí na svém učiteli a jeho pomoci, se nemohou sami ujmout učení v nepřítomnosti vyučujícího.

### **Strategie učení cizímu jazyku**

Strategie učení, které jsou specifikované pro oblast lingvodidaktiky, bývají podle Vlčkové (2007) označovány jako strategie učení cizímu jazyku (foreign language learning strategies). Vymezení pojmu strategie učení cizímu jazyku se shoduje s obecnými definicemi strategií učení. Používání vhodných strategií učení cizímu jazyku přispívá k hlavnímu cíli výuky, a to komunikativní kompetenci. Dále strategie učení cizímu jazyku podporují rozvoj jednotlivých řečových dovedností<sup>25</sup> (čtení, psaní, poslech a mluvení).

Vlčková (2007) zastává názor, že strategie učení nám umožňují řídit proces vlastního učení a postupně přecházet k autoregulaci. Podporují učení přímo a nepřímo. Strategie učení jsou vědomé, ale časem je možné si je zautomatizovat a strategie mohou být nevědomé. Při výuce cizího jazyka je žádoucí, aby žáci používali strategie instinktivně, bez přemýšlení.

### **Metodologie výzkumu strategií učení**

Jak vysvětluje Vlčková (2007), k výzkumu strategií učení je možné použít různých metodologických přístupů, metod a technik. Jednotlivé techniky se liší především časovým rámcem, dobou a procedurou sběru dat, použitím individuálního nebo skupinového sběru dat. U každé z metod a technik můžeme najít slabé a silnější stránky. Jednotlivé metody také souvisí s problematikou zjevnosti nebo skrytosti zkoumaných strategií. Zjevné strategie je

---

<sup>25</sup> Vlčková (2007) hovoří o jazykových dovednostech.

možné zkoumat např. **pozorováním** a skryté strategie můžeme zkoumat např. prostřednictvím **interview**. Dále je možné k výzkumu strategií používat **dotazníky** a **inventáře strategií**. Vlčková (2007) uvádí, že Rubinová (1975) použila ke sběru dat techniku **strukturovaných deníků**. K výzkumu strategií a jejich efektivity bývají velmi často používány **didaktické testy**, které jsou často standardizované. **Psychotesty** bývají používány k tomu, abychom zjistili motivaci jako faktor, který ovlivňuje používání strategií, a vliv motivačních aspektů na výsledek učení. Pro výzkum strategií můžeme aplikovat přístup a analýzu dat kvalitativní i kvantitativní.

### 3.1. Klasifikace učebních strategií

Janíková (2011) uvádí, že v posledních desetiletích problematika učebních strategií zaujímá významné místo i v didaktice cizích jazyků. Již na počátku 80. let 20. stol. poskytly nové poznatky psycholingvistiky zvýšený zájem o učební strategie v procesu učení a vyučování cizího jazyka. V zahraniční i domácí literatuře můžeme najít publikace, které se tímto tématem zabývají. Výsledky empirických šetření mají zásadní význam na klasifikaci strategií učení. Za jedno z nejucelenějších členění strategií při osvojování si cizího jazyka je považováno třídění R. Oxfordové (1990). Vlčková (2007) zmiňuje další autory, kteří se strategiemi učení cizího jazyka začali zabývat a podíleli se na klasifikaci strategií např. Wendenová, Chamotová, O'Malley. Uvádí jméno odborníka v ČR Mareše, který se strategiemi učení zabývá z obecného hlediska. Většina ze zahraničních klasifikací se v ničem zásadním neliší, rozdíl je možné nalézt v technice sběru dat, která byla použita. Významná jsou kritéria klasifikace, lingvistická versus psychologická. Nejčastěji odkazovanými klasifikacemi v západní literatuře jsou klasifikace Rubinové (1987), Oxfordové (1990), O'Malleyho (1985) a Sterna (1992).

Vlčková et al. (2014) uvádí, jak strategie učení ve své rané práci třídí Rampillonová (1985), která rozlišuje strategie v oblasti slovní zásoby, gramatiky a řečových dovedností poslechu, čtení, psaní a mluvení. Také uvádí, že Cohen a Weaverová (2006) rozlišují kromě strategií psaní, čtení, mluvení a poslechu také strategie překladu a slovní zásoby, které jdou napříč receptivními<sup>26</sup> a produktivními<sup>27</sup> řečovými dovednostmi.

Rubinová a Wendenová (1987) s odkazem na Rubinovou (1981) prohlašují, že existují tři druhy strategií, které se přímo nebo nepřímo podílejí na učení jazyku: strategie učení,

---

<sup>26</sup> Interpretace myšlenek ostatních jedinců prostřednictvím čtení a poslechu. Savillová-Troiková (2012, str. 204)

<sup>27</sup> Způsob komunikace s ostatními jedinci prostřednictvím mluvení a psaní. Savillová-Troiková (2012, str. 203)

komunikační a sociální strategie, přičemž strategie učení zahrnují dva hlavní druhy strategií: metakognitivní a kognitivní.

Vlčková et al. (2014) se zmiňují o tom, že strategie učení bývají také rozlišovány na *strategie obecné*, které můžeme aplikovat na proces učení čehokoliv, a *strategie specifické* pro určitou oblast. Uvedené dělení je důležité z hlediska rozdílných oborových a předmětových didaktik.

### 3.1.1. Klasifikace strategií podle R. Oxfordové

Oxfordová (1990) dělí strategie učení do šesti základních kategorií, strategie dále rozděluje na **přímé** a **nepřímé**. Přímé strategie dále dělí na: **paměťové**, **kognitivní** a **kompensační**. Nepřímé člení na strategie: **metakognitivní**, **afektivní** a **sociální**. Probíhá mnoho výzkumů, které se zabývají problematikou a tříděním učebních strategií. Nicméně výzkumy nadále dokazují, že strategie učení pomáhají studentům řídit vlastní učení a stát se velmi zdatnými v cizím jazyce.

#### **Přímé strategie dle Oxfordové (1990)**

- **Paměťové strategie**

Podle Oxfordové (1990) paměťové strategie (memory strategies) slouží k zapamatování a vybavení informací z paměti. Můžeme sem zařadit seskupování, zapamatování pomocí asociací, pohybu, vizuálních a akustických představ, využití mnemotechnických pomůcek, členění opakování (kupř. nových slovíček) atd.

- **Kognitivní strategie**

Oxfordová (1990) považuje kognitivní strategie (cognitive strategies) za nezbytné při učení se nového jazyka. Tyto strategie nám umožňují s jazykem „manipulovat“. Můžeme sem přiřadit procvičování, psaní poznámek, shrnování, zvýrazňování, porovnávání jazyků s cílem porozumění, rozdělení slova na jeho významové části s cílem porozumění, zběžné pročtení textu s účelem postřehnout jeho hlavní myšlenky, používání slovníků apod.

- **Kompensační strategie**

Oxfordová (1990) píše, že kompenzační strategie (compensation strategies) umožňují žákům používat jazyk k porozumění nebo promluvě navzdory jejich jazykovým nedostatkům. Je možné sem zařadit odhadování významu, když uživatel nezná všechna slova, a překonání omezení při mluvení a psaní kupř. použití opisu slov, gestikulace a mimiky.

## **Nepřímé strategie dle Oxfordové (1990)**

- **Metakognitivní strategie**

Podle Oxfordové (1990) metakognitivní strategie (metacognitive strategies) poskytují žákovi způsob, jak koordinovat svůj proces učení. Řadíme sem např. plánování a hodnocení učení, sebehodnocení, organizování a třídění studijního materiálu, vytyčení si cílů, monitorování vlastních nedostatků atd.

- **Afektivní strategie**

Oxfordová (1990) píše, že afektivní strategie (affective strategies) souvisí s emocionální stránkou učení, postoji, motivací a významem učení. Mezi tyto strategie patří kupř. snížení úzkosti, dodávání si odvahy, uvědomování si vlastních pocitů, kontrola emocí apod.

- **Sociální strategie**

Jazyk je forma komunikace a k té dochází mezi lidmi. Při komunikaci s jinými lidmi Oxfordová (1990) považuje vhodné sociální strategie za velmi důležité. Mezi sociální strategie (social strategies) mimo jiné řadíme kladení otázek, spolupráci s ostatními jedinci, vyhledávání kontaktu s rodilými mluvčími, rozvíjení kulturního pochopení a uvědomění si pocitů a myšlenek jiných lidí.

### **3.2.Závěr**

Na závěr, uvádím krátké shrnutí této kapitoly. Pojem styl učení je hierarchicky nadřazený pojmu strategie učení, které můžeme snáze měnit a ovlivňovat než styly učení, natož kognitivní styl. Strategie učení vycházejí z konkrétního stylu žáka, je možné je popsat jako specifické, naučené chování a postupy žáky při řešení konkrétní úlohy. Mohou být vědomé i nevědomé, nejsou vždy pozorovatelné. Strategie učení se můžeme naučit, jsou zprostředkovatelné, slouží ke zlepšení učení, aby učení bylo zábavnější, snadnější a efektivnější. Pro výuku cizího jazyka mají strategie učení zásadní význam z toho důvodu, že mohou sloužit jako nástroj k aktivnímu a samostatnému zapojení žáků do vyučovacího procesu.

## 4. Vyučovací styl

V předchozích kapitolách jsem se zabývala styly a strategiemi učení, kdy byla pozornost směřována na žáka. Vzhledem k tomu, že vyučovacího procesu se účastní jak žák, tak učitel, považuji za nezbytné směřovat pozornost také na osobu učitele. Důvodem, proč považuji za důležité blíže definovat vyučovací styl, je skutečnost, že podle Mareše (2013) učitelův styl učení ovlivňuje jeho vyučovací styl. Dále Prashnigová (2006) uvádí, že již mnoho vyučujících si uvědomuje, že žáci mají různé styly učení. Dále je podstatné, abychom se zamysleli nad tím, jak se vyučovací styl učitele shoduje se stylem učení jednotlivých žáků a jejich potřeb.

Podle Maňáka a Švece (2003) se pojem vyučovací styl (teaching style) běžně používá v pedagogické praxi, ale je možné se setkat se dvěma pojetími tohoto stylu. První pojetí je značně široké a chápe pojem vyučovací styl jako způsob výuky učitele. Druhé pojetí, které je užší, vymezuje vyučovací styl jako soubor výukových metod, které učitel uplatňuje.

Maňák a Švec (2003) dále charakterizují vyučovací styl jako komplexní charakteristiku učitelova způsobu uvažování a jeho jednání v pedagogických situacích, které se promítá do jeho vyučování. Hartl a Hartlová (2004:573) ve svém *Psychologickém slovníku* styl vyučovací (instruction style) definují takto: „*Způsob jak učitel vyučuje, resp. jak se chová k žákům.*“ Píší, že do vyučovacího stylu se promítají obecné metody a zásady vyučování, ale i osobní vlastnosti učitele, jeho znalosti a životní zkušenosti. Mareš (2013) píše, že učitel má svůj svébytný vyučovací styl, který používá při vyučování a je pro něj typický.

V *Pedagogickém slovníku* uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2001:287) pro vyučovací styl tuto definici: „*Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod.*“ Vzniká z učitelových předpokladů, rozvíjí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů. Vede k výsledkům určitého typu a naopak zabraňuje dosažení jiných výsledků. Je relativně stabilní a je obtížné ho změnit.

Maňák a Švec (2003) uvádějí, že vyučovací styl tvoří podobně jako styl učení komplexnější charakteristiku člověka, v tomto případě učitele. Mareš (2013) srovnává styl učení a vyučovací styl. Uvádí, že podobně jako u stylu učení, tak také u vyučovacího stylu si člověk zcela neuvědomuje, jaké postupy používá a proč. Používá postupy, ke kterým dospěl na základě zkušeností ve vlastním vyučování, které se mu jeví jako úspěšné. Nad vlastním stylem vyučování se často nezamýšlí. Maňák a Švec (2003) nepochybují o tom, že vyučovací

styl ovlivňuje jednak učení žáků a jejich styl učení a jednak způsob myšlení žáků při řešení úloh.

Mareš (2013) srovnává vyučovací styl s **vyučovacími metodami**, které mají neosobní povahu, nesouvisí s učitelovými zvláštnostmi a jeho názory na to, jak vyučovat. Autor se dále zmiňuje o **stylu učení**, který má každý učitel a používá ho, když se učí něco nového. Učební styl u učitele ovlivňuje jeho vyučovací styl. Žáci, kteří mají stejný styl učení jako jejich učitel, jsou při vyučování ve výhodě, jelikož je k nim vyučující vstřícnější na rozdíl od žáků s odlišným stylem učení. Podle Prashnigové (2006) shoda mezi vyučovacím stylem učitele a stylem učení žáka vede vždy k úspěchu při učení, uspokojení, vysoké motivaci a energii.

Mareš (2013) píše, že není zřetelná hranice mezi pojmy **učitelovy přístupy k učení** a **vyučovací styly** učitele. Někteří autoři tyto pojmy užívají jako synonyma. Podle některých autorů jsou přístupy k učení podmnožinou vyučovacích stylů. Podle některých autorů se tyto pojmy částečně překrývají. Z tohoto důvodu dochází k problémům s jejich používáním a překladem do češtiny. Mareš (2013) uvádí příklad publikace autorů Fenstermachera a Soltise (2004), v originále jejich publikace nese název *Approaches to Teaching*, ale v českém překladu název této publikace zní *Vyučovací styly učitelů*. Dle Mareše (2013) má každý učitel svůj přístup k vyučování (approach to teaching), který však není osobnostní charakteristikou učitele. Učitel spíše volí určitý přístup podle vzniklé pedagogické situace, v různých situacích může vyučující volit různé přístupy.

Prashnigová (2006) uvádí příklady učitelů, kteří si uvědomili, že jeden způsob vyučování nefunguje vždy a v každé třídě. Někdy jim může pomoci intuice, aby zvolili vhodný způsob, avšak čím více vědí učitelé o sobě a svém vyučovacím stylu, tím lépe mohou uzpůsobit výuku různorodým potřebám svých žáků.

#### 4.1. Klasifikace vyučovacího stylu

Vyučovací styly je možné dělit různými způsoby a dle různých hledisek. V této práci uvádím jen některé klasifikace. Hartl a Hartlová (2004) uvádějí ve svém *Psychologickém slovníku*, že vyučovací styl bývá nejčastěji dělen na: autokratický, liberální a demokratický. **Autokratický styl** se vyznačuje příkazy a tresty, malým porozuměním potřebám žáků. Dochází ke zvýšení agresivity ve skupině, žáci jsou závislí na pochvale učitele. Pro **liberální styl** je typické, že na žáky nejsou kladeny téměř žádné požadavky, jejich pozornost bývá roztržena a jejich povaha se nevyvíjí. Jako nejvýhodnější styl pro skupinu i jednotlivce bývá hodnocen **demokratický styl**, kde dochází ke společnému řešení problémů a ve třídě není problém s kázní žáků.



Škoda a Doulík (2011) poukazují na terminologickou nejednoznačnost, která panuje v otázce vyučovacích stylů. Často dochází k překrývání a ztotožňování vymezení **výchovných stylů učitele** (autoritativní, liberální a demokratický) s **vyučovacími styly**. Přestože je vyučovací styl učitele ovlivněn jeho výchovným stylem, autoři jsou toho názoru, že pojmy výchovný styl a vyučovací styl nelze chápat jako synonyma. Z toho vyplývá, že Škoda a Doulík (2011) nesouhlasí s výše uvedenou klasifikací vyučovacích stylů v *Psychologickém slovníku* Hartla a Hartlové (2004). Škoda a Doulík (2011) styly autoritativní, liberální a demokratický nechápou jako vyučovací styly.

Škoda a Doulík (2011) uvádějí klasifikaci Lojové (2005), která vymezuje vyučovací styl na základě **preference mozkových hemisfér**. Vyučovací styl Lojová (2005) třídí na **pravohemisférový a levohemisférový**. Učitele můžeme rozdělit na umělce (preference pravé hemisféry) a racionalisty (preference levé hemisféry). Kohoutek (2006) vysvětluje teorii dominance mozkových hemisfér. Pravá hemisféra, nedominantní, je typická pro divergentní (umělecký) kognitivní, vyučovací a učební styl, pro nonverbální myšlení a cítění. Zatímco pro levou hemisféru, dominantní, je typický racionální (tj. vědecký) kognitivní vyučovací a učební styl. Levá hemisféra zajišťuje úkony spojené s mluvenou i psanou řečí.

Škoda a Doulík (2011) s odkazem na Lojovou (2005) zdůrazňují, že je nežádoucí, aby při výuce docházelo k jednostranné preferenci. Do výuky je nutné zařazovat takové aktivity a typy cvičení, aby docházelo k aktivaci obou hemisfér a žáci mohli volit takové postupy řešení, které jim nejvíce vyhovují. Kohoutek (2006) souhlasí s výše uvedeným, píše, že vyučovací styl každého učitele by měl být vyvážený a aktivizující pro obě hemisféry.

Kohoutek (2006) uvádí, že jeden z nejčastěji citovaných typů je globální a analytický. Uvedené klasifikace vychází z typologie H. A. Witkina (1977). Škoda a Doulík (2011) s odkazem na Witkina (1977) píší, že **globální vyučovací styl** je zaměřený na komplexní vnímání určité situace. U učitele lze pozorovat menší odstup od žáků, učitel je empatičtější a častěji se přizpůsobuje potřebám a přáním žáků. Pro **analytický vyučovací styl** je charakteristické, že učitel zřetelně odděluje prvky od kontextu situace, dovede se oprostít od vlivu okolí, přání a potřeb žáků. V praxi se učitel zaměřuje především na výkon, snahu žáka zpravidla neoceňuje.

Fenstermacher a Soltis (2008) třídí vyučovací styly na tři základní: exekutivní, liberální a facilitační, které mohou někdy být označeny pod jinými názvy. V **exekutivním vyučovacím stylu** můžeme učitele vnímat jako manažera, který je zodpovědný za volbu vhodných postupů, aby žáci dosáhli dobrých výsledků. Učitel klade velký důraz na učivo, metody, zvládnutí pracovních povinností a dosažení vytyčených cílů. Avšak nebere v potaz

vlastnosti a zájmy žáků, jednotlivá specifika různých oblastí učiva nebo sociální a kulturní rozdíly mezi žáky. Učitel klade příliš velký důraz na osvojování odborných vlastností na úkor jejich praktického použití nebo osvojování si praktických dovedností. Propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody poskytují učiteli nástroje pro efektivní řízení třídy a podporu učení žáků. Exekutivní styl se zaměřuje na dobré řízení třídy a na vyučování, které má vést k efektivnímu učení.

Učitel s **facilitačním vyučovacím stylem** dle Fenstermachera a Soltise (2008) klade důraz na využití žakových dosavadních zkušeností. Učitel je empatický, snaží se svým žákům porozumět a pomáhá jim rozvíjet jejich osobnost, učitele můžeme chápat jako průvodce. Nejdůležitější cíl z hlediska facilitačního stylu je rozvoj žáka jako autentické a sebeaktualizované bytosti, to je však možné pouze tehdy, má-li žák dostatečný prostor pro vlastní rozhodování. Učitel s facilitačním vyučovacím stylem nevnucuje žákům své myšlenky, názory, ideologii nebo povinnosti, ale naopak se vymezuje proti jakémukoliv nátlaku. Učitel zaměřuje svoji pozornost na osobnost žáka, jeho individuální zkušenosti a rozvoj. Svoji pozornost učitel nezaměřuje na obsah vyučování a vhodné metody, zvládnutí učiva chápe jako cíl k dosažení optimálního rozvoje žakovy osobnosti, proto můžeme učitelův přístup chápat spíše jako intuitivní než systematický.

Třetí **vyučovací styl** je **liberální**, pro který Fenstermacher a Soltis (2008:18) uvádějí tuto definici: „*Vidí učitele jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi.*“ Důraz je kladen na vysoké standardy intelektuálního a morálního jednání pedagoga. Primární úlohu představují vzdělávací cíle a znalost učiva ve spojitosti s jejich aplikací do praktického života, zatímco metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky nepovažuje učitel za podstatné, učitelé se příliš nezabývají didaktickým hlediskem. Nejdůležitějším cílem učitele liberálního vyučovacího stylu je povzbuzování žáka k hledání moudrosti a poznání, cíle vyučování jsou ovlivněny charakterem učiva. Učitelé si nemusejí plně uvědomovat důležitost reedukace učiva s ohledem na věk žáků, v důsledku může dojít k přetěžování žáků.

#### 4.2. Diagnostika a autodiagnostika vyučovacího stylu

Mareš (2013) poukazuje na to, že při zjišťování vyučovacího stylu se nejčastěji používá **kvantitativní přístup**. Od roku 1966 bylo vytvořeno mnoho dotazníků, některé jsou generické (obecné) a některé jsou specifické, tj. jsou určeny pro užší okruh uživatelů např. učitele tělesné výchovy. Mnoho dotazníků vyučovacích stylů je určeno k autodiagnostice.

Pokud učitel chce zjistit svůj vyučovací styl, může na internetu vyplnit příslušný dotazník, počítač provede vyhodnocení a zobrazí zájemci potřebné výsledky.

Existuje značné množství dotazníků zjišťujících vyučovací styl, jako názorné příklady uvádí Mareš (2013) jen některé z nich, ze kterých jsem pro ilustraci vybrala tři dotazníky. Grashův dotazník *TSI – Teaching Style Inventory* (1991, 2002) byl původně vytvořen pro učitele vysokých škol, obsahuje sedmistupňovou škálu a pět proměnných z hlediska pozice učitele: expert, formální autorita, osobní vzor, facilitátor, delegující kompetence. Dotazník od autorů Dunna a Dunnové (1993) s názvem *TSI – Teaching Style Inventory* byl původně určen pro učitele základních a středních škol. Zkoumá osm proměnných: plánování výuky, vyučovací metody, organizační formy, uspořádání učebny, sociální aj. podmínky pro výuku, způsob zkoušení a hodnocení, charakteristiku učitele a pedagogickou filozofii učitele. Solivenův dotazník *PTSPI – Perceptual Teaching Styles Preference Inventory* (2003) zkoumá šest proměnných: vizuální, auditivní, taktilní, kinestetický, skupinový a individuální styl a byl ověřen na učitelích fyziky.

Ke zjištění vyučovacího stylu můžeme také využít **kvalitativního přístupu**. Podle Mareše (2013) je obvykle používán polostrukturovaný rozhovor, během kterého klade tazatel učitelé otázky podle připravené osnovy, doplňuje je o své vlastní dotazy, které mu dovolují jít více do hloubky a umožňují mu získat vysvětlení učitelových stanovisek. Dalším způsobem zjišťování vyučovacího stylu je globální přístup, tady se badatel snaží postihnout základní charakteristiku vyučovacího stylu. Metafora slouží jako prostředek k výstižnému a stručnému přirovnání. Mareš (2013) uvádí, že zmíněný kvalitativní přístup s úspěchem vyzkoušel Grasha (2002). Úkolem učitele bylo přirovnat sebe sama k různým povoláním, zvířatům apod.: průvodce po pamětihodnostech, misionář mezi divochy, obhájce před porotou atd. Po učitelích bylo požadováno i bližší vysvětlení a rozvedení metafory.

### 4.3. Ovlivňování vyučovacího stylu

Podle Mareše (2013) učitel si svůj vyučovací styl obvykle neuvědomuje a ani ho cíleně nezkoumá, je na něj zvyklý. Pokud bychom chtěli ovlivňovat vyučovací styl učitele zvnějšku, narazíme na dvě překážky. První z nich je, že vyučující je hodnocen podle výsledků učení žáků, nikoliv podle postupů své výuky. Učitel většinou spíše sleduje výsledky svých žáků než své vyučovací postupy a vyučovací styl. Až v případě dlouhodobého neúspěchu se nad nimi začíná zamýšlet. Druhou překážku představuje těsné propojení vyučovacího stylu s učitelovou osobností. Vyučovací styl je součástí identity a osobnosti učitele a již při běžné sebereflexi dochází ke zkreslení úvah o svých vyučovacích postupech. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby

se učitel uchýlil k řízené sebereflexi, tj. aby odpovídal na dotazy, které však připravil někdo jiný. Pro poznání vyučovacího stylu učitele pomocí řízené sebereflexe se velmi dobře hodí projektivní techniky. Učitel odpovídá na uzavřené otázky, své odpovědi si dobře rozmyslí a poté je napíše. Cílem je, aby si uvědomil, co a proč obvykle v hodině dělá.

Mareš (2013) zdůrazňuje, že je sice důležité, aby si vyučující uvědomil, co obvykle dělá, když učí, ale neméně důležité je, zda cítí potřebu měnit své navyklé způsoby a svůj styl. Jednou z možností, jak intervenovat zvenku učitelův styl učení, je použít transteoretický model změny jedincova chování (Prochaska, DiClemente, Norcross, 1992) viz Mareš (2013). V uvedeném přístupu je popsáno, jak lidé mění své problémové chování a dospívají k žádoucímu chování. Mareš (2013) s odkazem na Grashu (2002) shrnuje nejdůležitější aspekty změny učitelových vyučovacích stylů:

- 1) Nejprve musí učitel zjistit, jaký je jeho vyučovací styl např. pomocí diagnostických nástrojů a autodiagnostiky.
- 2) Vyučující si musí promyslet a s někým konzultovat, jaké jsou silné a slabé stránky jeho vyučovacího stylu.
- 3) Učitel musí vnitřně souhlasit se změnou svých vyučovacích stylů, aby nedošlo ke změně pod vnějším tlakem, která by pak nebyla úplná.
- 4) V první fázi se u učitele jedná o nácvik technických postupů a způsobu myšlení.
- 5) Než učitel dospěje k definitivní verzi svého vyučovacího stylu, je nutné, aby zkoušel různé varianty řešení. Musí najít svůj styl, který mu bude vyhovovat, bude korespondovat se zvláštnostmi jeho osobnosti a jeho pojetím výuky.
- 6) Vyučovací styl musí dále zohlednit cíle výuky, zvláštnosti konkrétních žáků, učiva a podmínky výuky. Z tohoto důvodu je učitel nucen své styly modifikovat, nikoli mechanicky aplikovat.

Mareš (2013) uvedl jen několik z možných postupů, jak měnit/zlepšit vyučovací styl učitele. Autor dodává, že vyučující nemusí používat stále jen jeden vyučovací styl, ale měl by svůj vyučovací styl měnit a přizpůsobit zvláštnostem žáků, pedagogické situaci a učivu.

Důvodem, proč by se měl učitel zamýšlet nad svým vyučovacím stylem, je podle Prashnigové (2006) skutečnost, že ne vždy se během vyučování setkají žáci a učitel s odpovídajícími styly učení a vyučovacím stylem. Pro studenty může to být značně omezující, pokud učitel učí pouze podle svých preferencí. Učitel by se měl snažit zjistit styly učení svých žáků např. prostřednictvím dotazníku LSA a poté tyto žáky vyučovat s ohledem na jejich preference. Avšak tato skutečnost vyžaduje od vyučujícího jistou míru flexibility.

Jedním z možných řešení je, že vyučující přestane příliš kontrolovat své žáky, ale bude je spíše podporovat v souladu s jejich studijními potřebami.

#### 4.4.Závěr

Vyučovací styl můžeme chápat jako způsob, jak učitel organizuje svoji práci, třídí ji a přistupuje k učebním úlohám. Učitel si svůj vyučovací styl často ani neuvědomuje, a ani se nad ním nezamýšlí. Vyučovací styl učitele je ovlivněn několika faktory, mimo jiné i učitelovým stylem učení. Vyučovací styly můžeme diagnostikovat, učitel se může nad svým stylem zamyslet a popřípadě se ho pokusit změnit. V literatuře je možné nalézt četné klasifikace od různých autorů.

## 5. Individuální výuka

Jedním z klíčových témat této práce je individuální výuka žáků. Jedná se o výuku jednoho žáka jedním učitelem,<sup>28</sup> v anglickém jazyce je tato forma výuky označovaná jako one-to-one teaching nebo one-to-one tutoring.<sup>29</sup> Tento typ vyučování má svá specifika a liší se od klasického typu školního vyučování. Jako základní charakteristiku mohu uvést, že individuální výuky se účastní dvě osoby: jeden žák a jeden učitel, výuka velmi často probíhá v domácím prostředí. Velké množství autorů se zabývá klasickými nebo alternativními organizačními formami výuky a problematice individuální výuky je v odborné literatuře věnována jen velmi malá pozornost. Aby bylo možné vysvětlit specifika individuální výuky, zaměřím se nejprve na opačný typ výuky, a to frontální výuku. Maňák a Švec (2003) dále píše o skupinové, kooperativní, partnerské a individualizované výuce. Václavík (2002) se navíc zabývá těmito pojmy výuky: projektová, diferencovaná, týmová a otevřené vyučování. Výše uvedeným typům výuky se v této práci nebudu věnovat.

Uvádím pouze krátké vysvětlení pojmu individualizovaná výuka, jelikož je zapotřebí tento pojem odlišovat od pojmu individuální výuka. Maňák a Švec (2003) popisují individualizovanou výuku jako typ frontálního vyučování, přičemž učitel uplatňuje vůči svým žákům individuální přístup, dochází k vnitřní diferenciaci třídy. Mezi konkrétní formy individualizace je možné zařadit kupř. individuální úkoly při hromadném vyučování, domácí úlohy, prodloužený výklad pro některé žáky, respektování individuálního učebního stylu žáka apod. Pro doplnění uvádím definici Průchy, Walterové a Mareše z *Pedagogického slovníku* (2001:82), přičemž termín individualizace výuky chápou následovně: „*Způsob diferenciacie výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacie vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.*“

### 5.1. Hromadná a frontální výuka

Václavík (2002) vysvětluje, že **hromadné vyučování** se začalo používat na přelomu 16. a 17. století a dodnes patří k nejrozšířenějším formám výuky. Maňák a Švec (2003) charakterizují frontální výuku jako vyučování probíhající ve velkých skupinách. Typickým znakem frontálního vyučování je společná práce žáků ve třídě, kde má učitel dominantní postavení. Václavík (2002) udává, že základním předpokladem hromadného vyučování je vytvoření skupiny žáků stejného věku a mentální úrovně. V praxi dochází k vytvoření školní třídy, kterou navštěvují stejně staří žáci, kteří ve stejném čase plní stejné úkoly, probírají stejné

<sup>28</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 83.

<sup>29</sup> PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník*, str. 120.

učivo, postupují jednotně (hromadně) stejným způsobem, učitel řídí učební činnost všech žáků najednou. Pojem **frontální výuka**<sup>30</sup> se používá pro tento společný postup všech žáků pod vedením učitele. V *Pedagogickém slovníku* Průcha, Walterová a Mareš (2001:66) definují frontální výuku obdobně: „*Tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru třídy.*“ Prashnigová (2006) popisuje typickou učebnu pro frontální vyučování. V této třídě jsou lavice seřazeny do řad tak, aby žáci viděli na svého učitele a na tabuli. Prostředí a potřebám žáků není věnována pozornost. Václavík (2002) upřesňuje, že ve třídě jsou tři řady lavic, zasedací pořádek žáků je často stabilní tj. neměnný. V popředí třídy je místo pro učitele, které představuje centrum řízení výuky.

Podle Maňáka s Švece (2003) učitel řídí a kontroluje veškeré aktivity žáků, výuka je orientována na kognitivní procesy,<sup>31</sup> cílem je, aby si žáci osvojili co největší rozsah poznatků. Žáci nejsou při frontální výuce podporováni ke vzájemné spolupráci, hlavní pozornost je věnována výkladu učitele, komunikace, která probíhá zejména mezi učitelem a žáky, je však z důvodu velkého počtu žáků ve třídě často jednosměrná. Tento typ výuky vede k pasivitě studentů, není podpořeno samostatné myšlení a jednání. Při tomto typu vyučování jsou potřeby jednotlivého žáka respektovány velmi málo nebo vůbec. Při výuce je pozornost věnována zvládnutí velkého rozsahu učiva a udržování kázně.

Dle Václavíka (2002) musí učitel vynaložit značné úsilí k motivaci a udržení pozornosti žáka. Autor považuje hromadné vyučování za produktivní, jelikož učitel ve stejné době vyučuje větší množství žáků a je možné při této formě dosáhnout velmi dobrých výsledků. Náklady na výuku nejsou velké a vyučující si dokáže vystačit jen se základními učebními prostředky jako je například křída a tabule. Na druhé straně učitel často přehlíží individuální zvláštnosti jednotlivých žáků, jejich různé dispozice, zájmy, potřeby a případný aktuální fyzický a duševní stav. Tento typ výuky vede k uniformitě,<sup>32</sup> jelikož je zachována pevná struktura vyučovací hodiny, u žáků dochází k potlačování individuality, samostatnosti a tvořivosti.

Podle Maňáka a Švece (2003) frontální výuka představuje tradiční formu vyučování, i přes značnou kritiku reprezentuje tři čtvrtiny celkové výuky. Důvodem dominantního postavení frontální výuky je, že odráží základní společenské potřeby a vyhovuje specifickým institucionálním nárokům a ekonomickým zájmům. Avšak tento typ výuky neodpovídá

---

<sup>30</sup> V této práci jsou pojmy hromadná a frontální výuka chápány jako synonyma.

<sup>31</sup> Poznávací proces In: Průcha, Walterová a Mareš. Pedagogický slovník, str. 101

<sup>32</sup> Jednotnost, (vynucená) jednotvárnost. ABZ slovník cizích slov. In: slovník-cizich-slov.abz.cz

výchovně-vzdělávacím cílům moderní doby, jelikož cíleně nepodporuje harmonický rozvoj žákovy osobnosti (po stránce aktivity, tvořivosti a samostatnosti).

## 5.2. Individuální výuka

Wilberg (1987) vysvětluje, že individuální výuka je rozdílná, liší se od frontální výuky. Maňák a Švec (2003) s odkazem na Maňáka (1992) vysvětlují, že individuální výuka jednoho žáka jedním učitelem existuje odedávna v podobě kupř. domácího učení, doučování, při výuce cizího jazyka, při výuce hry na hudební nástroj. Václavík (2002) píše, že dochází k trvalejšímu kontaktu mezi jedním žákem a jedním učitelem např. při výuce hraní na hudební nástroj, ale individuálně mohou být vedeny i různé formy distančního (např. korespondenčního) vzdělávání. Wilberg (1987) dodává, že se jedná o pravděpodobně nejstarší způsob, který si lidé vybrali k osvojení si cizího jazyka. Jedná se o jednu z nejvyhledávanějších forem výuky cizích jazyků. Individuální výuka představuje ve srovnání s hromadnou výukou přirozený proces, v reálném životě netrávíme příliš času řízením a promlouváním k celé třídě (skupině). Individuální kontakt je součástí naší denní komunikace.

Hughes (1990) zmiňuje jednu z důležitých charakteristických vlastností individuální výuky, a to její zaměřenost na žáka a jeho potřeby. To znamená, že výuka je založená na potřebách žáka, žák se nemusí přizpůsobovat potřebám daných kurzy nebo frontální výukou. Jedním z nejdůležitějších konceptů individuální výuky jsou tempo a různorodost. Při hromadné výuce nemusí všem žákům vyhovovat zvolené tempo, některým může připadat příliš rychlé, některým naopak příliš pomalé. Při individuální výuce můžeme pracovat podle žákova tempa, které mu bude vyhovovat. Podle Osbornové (2015) má učitel možnost pomoci svému žákovi dosáhnout velkých pokroků, jelikož individuální vyučování mu umožňuje zacílit výuku na potřeby žáka. Z tohoto důvodu je tempo žáka často rychlejší než při hromadném vyučování.

Zajímavý pohled na individuální výuku přináší Wilberg (1987), který přirovnává vztah učitele a žáka k tanci. Učitel by měl reagovat vůči žákovi podobně jako při tanci a přizpůsobit se jeho tempu. Někteří žáci dokáží odpovědět na učitelův dotaz bleskově a jiní si potřebují svoji odpověď pečlivě rozmyslet. Individuální výuka se netýká pouze učení, ale je také o komunikaci. Vyučující by měl se žákem komunikovat autentickým způsobem, naslouchat a sledovat jeho gesta i signály. Pokud vyučující není schopen naslouchat potřebám svého studenta, není schopen mu pomoci. Mnoho studentů se učí cizí jazyk pro sociální a profesionální komunikaci. Individuální výuka představuje obojí. Jakákoliv aktivita žáka nebo studenta představuje komunikační akt.



Hughes (1990) píše o tom, že aby byly práce a úkoly založeny na žákových potřebách, měly by být náležitě a intelektuálně podnětné. Důležité je, aby byl učitel schopný reagovat na potřeby žáka. Při individuální výuce je možné, že žák odmítne vyučujícím navržený plán nebo se zvolené aktivitě bude chtít věnovat déle, či po kratší dobu. Osbornová (2015) vysvětluje, že dříve byla individuální výuka pro učitele mnohem náročnější. Od devadesátých let s příchodem internetu se tyto podmínky změnily. Učitelé získali přístup k velkému množství materiálů, které nebyly dříve snadno dostupné. K výše uvedenému Wilberg (1987) dodává, že úkolem učitele je žákovi citlivě přizpůsobit podmínky a být si vědom důležitosti správného tempa, rytmu a kroků.

Průběh vyučovací hodiny se bude lišit v několika aspektech v porovnání s klasickým vyučováním, tj. frontální výukou. Hughes (1990) poukazuje na to, že učitel může snížit výši svého hlasu, jelikož nehovoří k celé třídě. Zdá se, že styl učitele v individuální výuce směřuje k tomu, aby byl zdrženlivý, důvěrný a osobní, avšak v tomto bodě panují neshody (viz Hughes). Osbornová (2015) se domnívá, že při individuální výuce se může vytvořit blízký vztah mezi učitelem a žákem, jejich vztah je často méně umělý, neboť učitel někdy musí vystoupit ze své role učitele a stát se žákovým partnerem pro společnou diskuzi apod.

Hughes (1990) uvádí jednu z výhod individuálního vyučování, a to skutečnost, že učitel se může o svém žákovi dozvědět mnohem více než při hromadném vyučování, může mnohem lépe sledovat, co se děje apod. Dále může volit studijní materiál na základě potřeb jednoho studenta. Dle Osbornové (2015) může učitel věnovat veškerou svoji pozornost potřebám jednoho studenta, celá struktura kurzu závisí na potřebách jednoho konkrétního žáka. Tempo výuky je zvoleno na základě možností a schopností pouze jednoho žáka.

### 5.2.1. Učitel

Hughes (1990) zdůrazňuje, že je velmi důležité, abychom se zamysleli nad rolí učitele v individuální výuce. Ta se liší od role učitele při frontálním vyučování, kdy učitel může zastávat mnoho rolí kupř. centrální, řídicí, pouze monitorovací. Při individuálním vyučování to není možné, jelikož by byl student zanechán sám. Je žádoucí, aby se vztah učitel-žák přeměnil na vztah partnerský. Učitel nemůže svého žáka pouze pozorovat, ale musí u nich docházet k vzájemné interakci, ke které může vyučující využít několik technik např. řešení modelových situací, hraní (sociálních) rolí, do kterých se učitel musí aktivně zapojit jako druhý účastník. Učitel musí také převzít roli podporujících spolužáků, jelikož žák v individuální výuce se nemá na koho jiného obrátit, když si chce promluvit o tom, jak probíhalo vyučování. Osbornová (2015) uvádí v podstatě totéž. Zatímco při hromadném

vyučování má učitel možnost žáka pozorovat a monitorovat, v individuální výuce musí učitel navíc reagovat a aktivně se účastnit aktivit.

Wilberg (1987) píše, že při klasickém hromadném vyučování má učitel vedoucí úlohu a postavení, řídí celý proces učení. Při individuálním vyučování je tomu naopak. Student se může stát tím, kdo bude řídit vyučování. Hughes (1990) uvádí, že mezi učitelem a žákem by měla nestále probíhat diskuze o cílech a výsledcích/úspěších kurzu. Cíle mohou být vzhledem k formě výuky velmi specifické, ale žák i učitel by měli mít o cílech stejnou představu. Osbornová (2015) chápe studenty, kteří navštěvují individuální výuku jako ESP<sup>33</sup> studenty. Ačkoliv termínem ESP<sup>34</sup> bývají většinou označovány kurzy, které se zaměřují na specifický okruh jazyka. ESP kurzy<sup>35</sup> se liší od kurzů všeobecné a konverzační angličtiny, jelikož jsou speciálně navrženy pro podmínky pracovního prostředí.

Osbornová (2015) tvrdí, že při hromadném vyučování nemůže být učitel příliš flexibilní, nemůže například změnit plán výuky, pokud nevyhovuje pouze některému z žáků. Zatímco v individuální výuce může být zcela flexibilní. Připravené materiály, které studentovi nevyhovují, může upravit, nebo vynechat. Dalším faktorem je, že organizace individuálního vyučování je také značně flexibilní, výuka může probíhat na mnoha místech kupř. ve škole, v kavárně, v kanceláři studenta, doma u žáka nebo vyučujícího. Hughes (1990) dodává, že individuální vyučování je značně flexibilní i z hlediska doby, kdy probíhá vyučování. Podle Osbornové (2015) všechny hodiny nemusejí probíhat přímou interakcí mezi učitelem a žákem tzv. face-to-face,<sup>36</sup> ale učitel může s žákem komunikovat prostřednictvím telefonního hovoru, e-mailu nebo internetu.

Individuální výuka je zajímavá i z pohledu opravování žáka učitelem. Hughes (1990) je toho názoru, že učitel by neměl žáka opravovat při interaktivním cvičení, kdy učitel je v roli někoho jiného, v tu chvíli není učitelem. V hodinách individuální výuky má student možnost hovořit více než při klasické frontální výuce. Žák může delší dobu nepřerušovaně hovořit. Učitel má větší svobodu při opravování žáka, jelikož ho neopravuje před vrstevníky a nevystavuje tak případnému pocitu studu. V případě individuální výuky má vyučující možnost zaznamenat a opravit každou chybu žáka. Tolerance žáka k tomu být opravován a prospěch z opravování je větší při individuální výuce než při frontálním vyučování. Při

---

<sup>33</sup> English for Specific Purposes – angličtina pro speciální a odborné účely. In: Průcha, Česko-anglický pedagogický slovník, str. 15

<sup>34</sup> Osbornová (2015:203): „This usually refers to specialised English language teaching such as English for Law or English for Military Personnel.“

<sup>35</sup> Angličtina pro pracovní účely. In: britishcouncil.cz

<sup>36</sup> Tváří v tvář, přímý kontakt. ABZ slovník cizích slov. In: slovník-cizich-slov.abz.cz

společných hodinách má vyučující větší možnost porozumět žákovi, pomoci mu jak se nejlépe učit. Osbornová (2015) spatřuje výhodu v tom, že je pro učitele mnohem snazší poskytnout svému žákovi zpětnou vazbu.

### 5.2.2. Žák

V centru výuky může stát učitel, žák nebo materiály. Hughes (1990) se zamýšlí nad tím, co žák přináší do výuky. V případě frontální výuky učitel musí využívat materiály, které vyhovují všem žákům a jejich potřebám, jsou tedy v podstatě neutrální. Oproti tomu při individuální výuce může učitel využít široké spektrum materiálů, může do výuky zařadit témata, která zajímají žáka a vztahují se k jeho životu. Podobný názor má i Osbornová (2015), která uvádí, že učitel může při výuce využít zájmy a zkušenosti žáka, materiály, které žák přinese. Dále může učitel se svým studentem procvičit dovednosti, které se vztahují k pracovní náplni a zaměření žáka. Pro učitele je mnohem jednodušší najít vhodné materiály do výuky, které by vyhovovaly jednomu žáku než celé skupině. Při individuální výuce je možné využívat častěji autentické materiály<sup>37</sup> s cílem naplnit žákovy specifické potřeby kupř. přeložit si text oblíbené písně. Hughes (1990) zastává názor, že individuální výuka umožňuje více interakce s rodilými mluvčími.

Hughes (1990) uvádí, že vyučující může s žákem uskutečnit skutečné činnosti např. telefonní hovor, prezentace. V případě, že se učitel rozhodne věnovat se tématu, jak si domluvit schůzku, může žák používat svůj vlastní diář (namísto standardních materiálů). Výsledkem se stává celá aktivita více smysluplnou.

Hughes (1990) navrhuje, aby učitel zařadil do individuální výuky exkurze, avšak dodává, že musí být smysluplné, ale nemusí být příliš složité. Jako příklady uvádí telefonické rozhovory, návštěvy mimo školní třídu. Osbornová (2015) se zmiňuje o tom, že v individuální výuce je mnohem jednodušší realizace aktivit mimo školní učebnu např. prohlížení památek, nakupování, jelikož není nutné zajišťovat potřebná povolení.

S ohledem na zaměření této práce je zajímavý příspěvek Osbornové (2015) o stylech učení. Autorka uvádí, že v běžné třídě se vyskytují žáci, kteří mají různé styly učení. Učitelovým úkolem je přizpůsobit vyučování všem učebním stylů žáků. Zatímco v individuálním vyučování učitel přizpůsobuje výuku a svůj vyučovací styl pouze jednomu studentovi a jeho stylu učení. Hughes (1990) se zmiňuje o tom, že při individuálním vyučování má žák možnost rozvíjet své osobní strategie učení.

---

<sup>37</sup> Materiály určené pro rodilé mluvčí, nejsou primárně určené pro jazykovou výuku studentů.

### 5.2.3. Nevýhody individuální výuky

Každá věc má své výhody i nevýhody. Osbornová (2015) nevýhody individuální výuky spatřuje v tom, že učitel může používat omezené množství vyučovacích metod a technik. Vzhledem ke specifickým této výuky není možné do výuky zařadit metody jako např. práce dvou žáků ve dvojici, práci ve skupině nebo s vrstevníky, vzájemné opravování ve dvojici, ve skupině nebo mezi vrstevníky. Další nevýhodu představují psychologické faktory. Pokud si učitel příliš nerozumí s jedním žákem při klasickém vyučování, výuka touto skutečností nebude příliš narušena. Pokud tomu tak je u žáka, který navštěvuje individuální vyučování, výuka tím může být snáze ovlivněna a společná práce může být ztížena. Nesporným faktem je skutečnost, že individuální vyučování je finančně nákladnější než hromadné vyučování. To je do jisté míry kompenzováno tím, že žákovi se dostává 100 % pozornosti ze strany učitele, proto je tento typ výuky velmi efektivní, pokud probíhá správným způsobem. Vyšší náklady na tento druh výuky mají často za následek vysoké očekávání ze strany žáka. Nenaplněná očekávání mohou být pro žáka zdrojem frustrace, proto by mělo být cílem učitele naplnit očekávání žáka nebo ho upozornit, že jeho očekávání nejsou reálná. Velká očekávání žáka pro učitele znamenají zvýšený tlak a mnoho práce navíc.

Nevýhody spatřuje Osbornová (2015) i v intenzitě vyučování. Při hromadném vyučování mají žáci možnost si na chvíli odpočinout, zatímco v individuální výuce se musí soustředit po celou dobu vyučování, a to pro ně může být velmi unavující. Autorka zastává názor, že intenzivní individuální kurzy jsou méně vhodné pro začátečníky a žáky, kteří mají nižší jazykovou úroveň. Podobnou zátěž představuje individuální výuka i pro učitele, zatímco při běžném vyučování má učitel také možnost na chvíli si odpočinout, individuální výuka to neumožňuje. Další negativum lze nalézt v sociálním aspektu, při individuální výuce nemá žák možnost socializace,<sup>38</sup> může se cítit izolovaný, jelikož nemá žádné spolužáky, se kterými by si mohl popovídat. Absence spolužáků a vrstevníků ukládá učiteli úkol, aby je zastoupil, byl pro žáka zdrojem motivace, podpory, komunikace a socializace. Rovněž při individuální výuce nemají žáci možnost kontaktu s žáky z jiného kulturního prostředí.

Nevýhodu z hlediska pohybu spatřuje Osbornová (2015) jak v hromadném vyučování, kdy je zapotřebí, aby se učitel hodně pohyboval po třídě, tak v individuální výuce, jejíž dynamika je v podstatě statická.

---

<sup>38</sup> Proces učení, kdy si jedinec osvojuje normy a hodnoty společnosti, aby se začlenil do společnosti. ABZ slovník cizích slov. In: slovník-cizich-slov.abz.cz

### 5.3. Shrnutí kladů a záporů individuální výuky

Pro přehled uvádím shrnutí kladů a záporů, které představuje individuální výuka pro učitele a žáka ve srovnání s frontálním vyučováním.

#### **Výhody individuální výuky:**

- Výuka je zaměřená pouze na jednoho žáka, jeho potřeby, tempo a zájmy.
- Možnost výuky je více flexibilní z hlediska místa, času, obsahu a formy učiva.
- Žákovi je věnováno 100 % pozornosti ze strany učitele, který se mu věnuje po celou dobu vyučování.
- Učitel má možnost lépe zaznamenat případné chyby, kterých se žák dopustí, a může je lépe opravit.
- Učitel přizpůsobuje výuku a svůj vyučovací styl pouze jednomu žákovi a jeho učebnímu stylu.
- Žák má možnost žádat o změnu vyučovacích metod, učitelova přístupu, typů aktivit a cvičení, aby vyhovovaly jeho potřebám. Může odmítnout nevyhovující cvičení apod.
- Do výuky je možné zařadit více autentických materiálů a takových materiálů, které odpovídají zájmům a profesnímu zaměření žáka.
- Učitel může výuku zpestřit zařazením různých aktivit – telefonní rozhovor, komunikace prostřednictvím e-mailu, exkurze, nakupování.

#### **Nevýhody individuální výuky:**

- Finanční náklady jsou vyšší.
- Výuka je značně intenzivní a žák ani učitel nemají možnost odpočinku.
- Dynamika výuky je většinou statická.
- Učitel může používat pouze omezené množství vyučovacích metod a technik, např. žák nemůže spolupracovat s jiným žákem ve dvojici. Není možné do výuky zařadit práci ve skupině s vrstevníky apod.
- Učitel při výuce zastává více rolí, např. pracuje s žákem ve dvojici jako jeho partner při konverzaci. Je jediný, kdo při výuce žáka může podporovat a motivovat.
- Je zapotřebí, aby výuka byla koncipovaná a realizovaná v souladu s požadavky žáka.
- Nedochozí k vzájemnému kontaktu mezi spolužáky a vrstevníky, žákovi není umožněna socializace, žák se může cítit osaměle.
- Ve třídě nejsou přítomni žáci z různého multikulturního prostředí, čímž nedochází ke kontaktu a poznávání různých kultur.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části práce jsem uvedla, proč může být pro učitele přínosné znát styly učení svých žáků. V empirické části se zabývám tím, jak může učitel zjistit styly učení svých studentů. Dále popisuji cíle empirického výzkumu, výzkumný vzorek a metody výzkumu. Posléze se věnuji vyhodnocení získaných dat a předkládám návrhy cvičení podle stylu učení jednotlivých žáků.

## 6. Zjišťování stylů učení studentů anglického jazyka v individuální výuce

Jak píše Brown (1987) existuje mnoho faktorů, které ovlivňují proces učení, mimo jiné právě styly učení. Lojová a Vlčková (2011) popisují, jak se každý z nás učí jinak, uvádí, že každý člověk má svůj osobitý styl učení. Ne každý jedinec si uvědomuje svůj styl učení, ale jistě si každý někdy položil otázku: „Jaký je nejlepší a nejefektivnější způsob učení?“ Mareš (1998) uvádí, že učení představuje jednu z nejdůležitějších náplní práce žáků a studentů všech typů škol a problematice stylů učení je věnována značná pozornost.

Lojová a Vlčková (2011) píší, že v současné době je kladen velký důraz na kvalitu výuky cizích jazyků. Dodávají, že ve většině případů je výuka efektivní tehdy, když se žák může učit způsobem, který mu vyhovuje tj. svým preferovaným stylem učení. Znalost těchto zákonitostí a individuálních charakteristik žáka umožní učitelům přizpůsobit výuku podle potřeb žáka s cílem zvýšení efektivity vyučování a učení. Podobný názor zastává i Prashnigová (2006), která píše, že znalost stylů učení může pomoci učitelům ke zlepšení výuky, žákům, aby dosáhli lepších studijních výsledků a rodičům, kteří mohou lépe porozumět svým potomkům a pomoci jim stát se lepšími studenty.

Přikláním se k výše uvedeným názorům a k názorům autorů uvedených v teoretické části diplomové práce, že styly učení představují důležitý aspekt v učebním procesu. Zastávám názor, že znalost stylů učení žáka a svého vyučovacího stylu může být pro učitele velkým přínosem při vyučování celé skupiny žáků v hromadném vyučování nebo při individuální výuce jednoho žáka, který má specifické potřeby, kterým musí učitel vyhovět.

Cílem empirické části této diplomové práce je zjistit styly učení u žáků, kteří navštěvují mé individuální hodiny anglického jazyka. Dalším cílem je porovnat mé představy o stylu učení jednotlivých žáků se získanými údaji z dotazníku a rozhovoru. Dále si kladu za cíl předložit návrh vhodných aktivit, při kterých by byl zohledněn styl učení každého žáka při individuální výuce anglického jazyka. Vzhledem ke specifikům individuální výuky, která byla popsána v teoretické části, by měl učitel v individuální výuce přizpůsobit vyučování potřebám a tedy i stylům učení svého žáka. Do vyučování nemusí zařazovat aktivity k rozvíjení

ostatních stylů učení, jako je tomu při frontálním vyučování, pokud si to žák nepřeje, jelikož při individuální výuce má žák možnost odmítnout činnosti a cvičení, která mu nevyhovují. V podstatě učitel vytváří koncept výuky předně podle požadavků a přání svého žáka a do vyučování zařazuje pouze ty aktivity a cvičení, kterým se žák chce věnovat.

Ze stanovených cílů empirické části diplomové práce vyplývají následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou styly učení mnou vybraného vzorku studentů?
- Shodují se získané výsledky ze škálovacího dotazníku a strukturovaného rozhovoru s mými původními představami o studijním stylu žáka, které jsem získala během pozorování?
- Jaké vhodné cvičení a aktivity může učitel zařadit do individuální výuky anglického jazyka s ohledem na zjištěný styl učení žáka, jeho jazykovou úroveň a potřeby?

### 6.1. Výzkumný vzorek

Před popisem a rozborem metod sběru dat, které jsem v této práci použila, považuji za příhodné představit výzkumný vzorek studentů, kteří navštěvují mé soukromé hodiny anglického jazyka. Vzhledem k okolnosti, že se jedná o soukromé a individuální hodiny anglického jazyka, tvoří výzkumný vzorek rozdílní studenti. Na tomto místě uvádím pouze základní vystižení svých studentů. Detailní charakteristika každého jedince bude popsána v samostatné části, kde se budu podrobně zabývat učebním stylem každého studenta.

Individuální výuce anglického jazyka se věnuji po dobu 6 let. Vybraní studenti si pod mým vedením osvojují anglický jazyk nejméně po dobu dvou let. Výuka probíhá v různých časových intervalech dle potřeb žáků na rozdílných místech např. v místě bydliště či na pracovišti. Každý z mých studentů je jiný, má jiné potřeby a učí se anglický jazyk z jiných důvodů, a proto je zapotřebí výuku přizpůsobit podle individuálních požadavků a potřeb každého studenta.

Ve své práci se zabývám styly učení z pohledu anglického jazyka v individuální výuce. Žáky, kteří navštěvují mé hodiny, znám poměrně dobře, ale jsem si vědoma, že stále existuje prostor pro zlepšení a zefektivnění výuky. Jedním z možných řešení je poznání stylů učení mých studentů, zohlednění těchto stylů při výuce a zařazení vhodných aktivit a typů cvičení. Všichni studenti byli informováni o mé diplomové práci a výzkumu. Vyplnění dotazníků a rozhovory proběhly po souhlasu všech účastníků výzkumného šetření. V případě nezletilé studentky byl souhlas k získání dat prostřednictvím dotazníku a rozhovoru udělen



jejími zákonnými zástupci. Studenti byli seznámeni s cílem mé práce a výzkumu. Mnozí z nich projeví zájem o zjištění svého stylu učení. Studentům byly sděleny výsledky získané prostřednictvím dotazníku i strukturovaného rozhovoru, byli informováni o svých studijních preferencích a společně jsme prodiskutovali možnosti využití učebního stylu při učení se anglickému jazyku. Problematikou stylů učení jsem se zabývala po dobu jednoho roku, získání a vyhodnocení dat výzkumu bylo realizováno v období jednoho měsíce.

## 6.2. Metoda sběru dat

Empirická část je založená na kvalitativním výzkumu, konkrétně případových studií sedmi studentů, kteří si osvojují anglický jazyk pod mým vedením v individuální výuce. Potřebná data k empirickému výzkumu jsem se rozhodla získat prostřednictvím škálovacího dotazníku, který byl doplněn strukturovaným rozhovorem. Na základě dat získaných prostřednictvím škálovacího dotazníku byl se studenty proveden strukturovaný rozhovor. Během něj byli respondenti požádáni, aby rozvedli své odpovědi z dotazníku a byly jim položeny následující otázky:<sup>39</sup>

1. Jak se nejraději učíš angličtinu s ohledem na právě zmíněné percepční preference?
2. Jak se ti nejlépe učí, když se učíš angličtinu s ohledem na percepční preference?
3. Jaký způsob učení angličtiny ti připadá nejvhodnější?
4. Jaké typy aktivit a cvičení při hodinách angličtiny se ti nejvíce zamlouvají?
5. Jaký typ aktivit a cvičení v hodinách angličtiny ti připadá nejvíce efektivní?

Metodu dotazníku a rozhovoru jsem doplnila o metodu pozorování. Konkrétně se jednalo o přímé, nestrukturované a nestandardizované pozorování. Data, která jsem získala ze škálovacího dotazníku a strukturovaného rozhovoru, jsem porovnávala s výsledky, ke kterým jsem dospěla v průběhu pozorování.

Vzhledem k nízkému počtu zkoumaných jedinců a povaze výzkumu je metoda dotazníku nedostačující, proto byla doplněna o strukturovaný rozhovor a pozorování. Tato kombinace tří výzkumných metod se jeví jako vhodné řešení, které je v tomto případě realistické a proveditelné. Kombinace tří výzkumných metod by měla přinést spolehlivější výsledky než užití pouze jedné metody.

Na tomto místě považuji za příhodné zmínit některé z výhod a nevýhod použitých metod, která se vztahují k této práci a výzkumu, a tím zdůvodnit jejich použití při výzkumu. Výhody **dotazníku** vidí Bartošová a Skutil (2011) ve snadné a rychlé administraci. Mezi

---

<sup>39</sup> Viz příloha č. 2

nevýhody dotazníku řadí nemožnost dovysvětlení otázky, pokud dotazník zadává jiná osoba. Otázky omezují možnosti respondenta jak odpovědět. Skutil (2011) spatřuje výhody **rozhovoru** v přímém kontaktu výzkumníka se zkoumanou osobou, pružnost otázek a možnost vysvětlení nejasností. Mezi nevýhody rozhovoru řadí časovou náročnost, nízký počet respondentů a obtížnější způsob zaznamenání odpovědí. Jako výhody **pozorování** uvádí Křováčková (2011) možnost získat data, která není možné získat jinou metodou. Jedná se o nejpřirozenější a málo nákladnou metodu, která umožňuje sledovat objekty přímo. Je možné získat velké množství kvalitativních údajů. Jako nevýhody pozorování uvádí značnou náročnost na přípravu po stránce odborné, organizační a technické, časovou náročnost a ovlivnění průběhu pozorování výzkumníkem. Získané výsledky jsou méně objektivní, protože může dojít ke zkreslení a chybné interpretaci údajů.

S respondenty byl po jejich souhlasu vyplněn škálovací dotazník, který byl doplněn o strukturovaný rozhovor. Pro snadné vyhodnocení bylo užito škálovacího dotazníku. Data, získaná z dotazníku, byla následně zaznamenána do tabulky a vyhodnocena. V následující hodině anglického jazyka byli jednotliví účastníci informováni o svém stylu učení a společně jsme pohovořili o možných způsobech učení a zařazení různých aktivit a typů cvičení do našich společných hodin anglického jazyka s cílem získání lepších studijních výsledků.

Vzhledem k celkovému počtu respondentů, který činil sedm osob, nebylo získání a následné vyhodnocení dat příliš náročné. Respondentům byl ponechán dostatečný čas, aby si svoji odpověď mohli pečlivě rozmyslet. Dále jim byl ponechán prostor pro případný komentář, aby mohli v případě potřeby doplnit svoji odpověď. Použité metody byly zvoleny z výše uvedených důvodů, charakteru výzkumu tj. případové studie a zejména nízkého počtu zkoumaných osob a zachování objektivity. Vzhledem k zaměření práce, která se zabývá styly učení v individuální výuce anglického jazyka, výzkumný vzorek tvořili pouze studenti, kteří individuálně navštěvují mé hodiny anglického jazyka, které jsem mohla dlouhodobě pozorovat. Použití strukturovaného rozhovoru v této práci považuji za vhodné řešení, jelikož jsem mohla být v osobním kontaktu s respondenty podobně jako během celé výuky.

### 6.2.1. Škálovací dotazník

Vlastní Škálovací dotazník (viz příloha č. 1) jsem vytvořila na základě těchto dotazníků: *LSA (Learning Style Analysis)* Barbary Prashnigové, *Dotazníku stylu učení - LSI* Jiřího Mareše a Hany Skalské a dotazníku Bratta Bixlera *Learning Style Inventory*.

Dotazníky J. Mareše a B. Prashnigové byly inspirovány původním modelem zjišťování stylů učení Price, Dunna a Dunnové, přičemž původní dotazník autorů Price,

Dunna a Dunnové, a jeho česká verze byly popsány v kapitole 1.1.4. a dotazník *LSA* byl blíže popsán v kapitole 2.3.1. Při zjišťování stylu učení tyto dotazníky zkoumají několik oblastí, pro potřeby této diplomové práce byly vybrány pouze položky vztahující se k percepčním preferencím. Pomocí dotazníku *Learning Style Inventory* Bratta Bixlera je možné zjistit pouze styl učení z hlediska smyslových preferencí.

Mnou vytvořený škálovací dotazník se zaměřuje na zjišťování stylů učení žáka z hlediska smyslových preferencí, proto jsem vycházela z výše uvedených dotazníků, které zkoumají percepční preference. Z dotazníků jsem si vybrala tu část, která se vztahovala k percepčním preferencím. Posléze jsem si vybrala několik tvrzení, která mi přišla vhodná a srozumitelná a ta jsem zařadila do svého dotazníku.

Respondenti v dotazníku měli podle uvedené škály ohodnotit uvedená tvrzení, která zkoumala percepční preference z hlediska vizuálního (otázky č. 1-4), auditivního (otázky č. 5-8), taktilního (otázky č. 9-13) a kinestetického stylu učení (otázky č. 14 a 15).

Respondenti mohli své odpovědi vyjádřit pomocí pětistupňové škály (1-5), kdy číslem 1 vyjadřují, že naprostou souhlasí s uvedeným tvrzením, číslem 2 vyjadřují, že spíše souhlasí, číslo 3 znamená, že se nemohou rozhodnout, číslo 4 používají pro vyjádření odpovědi, že spíše nesouhlasí a číslo 5 znamená, že naprosto nesouhlasí.

Tvrzení č. 1, 2, 5, 6, 9, 10 a 11, která byla zařazena do mnou vytvořeného škálovacího dotazníku, byla převzata z dotazníku *LSI – Dotazník stylů učení* J. Mareše a H. Skalské. Tvrzení č. 3, 4, 7, 8, 12 a 13 byla vytvořena na základě dotazníku Bratta Bixlera *Learning Style Inventory*. Tvrzení č. 14 a 15 byla vytvořena na základě *LSA (Learning Style Analysis)* Barbary Prashnigové (viz Prashnigová, *Learning styles in action*). Pro lepší přehlednost v příloze č. 3 uvádím tabulku, kde je zobrazeno, ze kterého dotazníku a z jakého tvrzení vycházejí tvrzení použitá v mém škálovacím dotazníku.

### 6.3. Analýza dat

Za účelem analýzy sebraných dat byli studenti seřazeni chronologicky podle věku od nejmladšího po nejstaršího. Na místo neosobního označení písmeny nebo číslicemi jsem každého studenta označila smyšleným jménem. Žákům bylo vybráno jméno s odpovídajícím počátečním písmenem, které v abecedě odpovídá chronologickému řazení žáků podle věku (např. jméno nejmladšího žáka začíná na písmeno A, druhého nejmladšího na písmeno B, třetího nejmladšího na písmeno C atd.).

Odpovědi žáků v podobě pětistupňové škály jsou zaznamenány do tabulky. Poté jsou údaje získané z dotazníku vyhodnoceny slovně. Dále následuje vyhodnocení dat získaných ze

strukturovaného rozhovoru, které je doplněno o vlastní údaje získané prostřednictvím pozorování. V závěru uvádím shrnutí o stylu učení žáka z hlediska percepční preference. Poté překládám návrh aktivit a cvičení, která by měla vyhovovat žákovi z hlediska jeho stylu učení. Navržené aktivity slouží především k oživení vyučovací hodiny. Vzhledem ke specifikům individuální výuky má žák možnost mnou navržené aktivity a cvičení odmítnout. Předložený návrh cvičení slouží k ilustraci a inspiraci, nepředstavuje komplexní výukový plán.

## Alžběta

Alžběta je mojí nejmladší studentkou, je jí 12 let a v září 2016 nastoupila do prvního ročníku osmiletého gymnázia. Angličtinu se učí ve škole a při individuální výuce od 3. třídy, také ve svém volném čase. I když první lekce angličtiny navštěvovala již v mateřské škole. Dále navštěvovala kroužek anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Angličtinu si prostřednictvím mé individuální výuky osvojuje již čtvrtým rokem. Výuka probíhá dvakrát týdně u Alžběty doma a vyučovací lekce trvá 60 minut. Jazyková úroveň Alžběty je A1 - A2.

Alžbětu studium angličtiny velmi baví, patří mezi její záliby, věnuje se jí téměř denně. Angličtině se věnuje ze své vlastní vůle, ale nemá žádný konkrétní cíl. I když je jisté, že bude za sedm let skládat maturitní zkoušku z cizího jazyka tj. angličtiny. V budoucnu by se chtěla angličtině stále věnovat kupř. studovat angličtinu na vysoké škole nebo ji používat ve svém zaměstnání.

Dle mého názoru, má Alžběta jazykové a hudební nadání. V angličtině dosahuje velmi dobrých výsledků a velkých pokroků. Dosahuje i dobrých výsledků v matematice, její celkové školní výsledky jsou vynikající. Alžběta se již učí další dva cizí jazyky, německý a španělský, v příštím školním roce by chtěla začít studovat francouzský jazyk. Pěkně zpívá a hraje na klávesy, do výuky anglického jazyka často zapojujeme zpívání anglických písní. Alžběta má ráda, když při angličtině hrajeme různé hry. Také velmi často čteme anglické texty, zejména pohádky. Alžběta odebírá časopis, kde vychází komiks v anglickém jazyce, který si někdy čte sama, někdy se mu věnujeme spolu při výuce. Alžběta občas hraje počítačové hry v angličtině, jejichž prostřednictvím si mimo jiné rozvíjí slovní zásobu.

Tabulka 1 Přehled odpovědí studentky Alžběty

<b>Tvrzení</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	1
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	2
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	2
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	1
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	4
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	1
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	4
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	4
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	5
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	5
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	5
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	1
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	4
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	5
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	4

Studentka Alžběta ohodnotila všechna uvedená tvrzení. Z dotazníku velmi jasně vyplývá, že Alžběta má dominantní vizuální styl učení. Učivo si dobře zapamatuje, když si ho čte, má ráda, když je doprovázeno obrazovým materiálem, lépe rozumí písemným instrukcím než ústním a snáze porozumí článku, který si přečte, než kdyby ho slyšela v rádiu. Z hlediska auditivního stylu, který je u ní zastoupen ve velmi malé míře, si učivo zapamatuje lépe, když si o něm může s někým popovídat a nové věci si lépe zapamatuje, když o nich mluví. Z hlediska taktilního stylu učení potřebuje při učení držet v ruce propisku nebo si s něčím hrát, jinak nepotřebuje při učení nic vyrábět a vytvářet rukama. Kinestetický styl se u ní vůbec neobjevuje, nepotřebuje se při učení pohybovat a nemá ráda, když si může vyzkoušet to, co se právě učí.

Při strukturovaném rozhovoru jsem zjistila, že se Alžběta doma angličtinu téměř neučí, jelikož to zatím příliš nepotřebuje. Gramatiku si procvičí ve škole nebo během naší individuální výuky, doma se učí pouze slovíčka. Ta se učí tak, že si je čte, občas požádá svého otce, aby jí ze slovíček vyzkoušel, otec jí říká slovo česky a Alžběta uvádí výraz v angličtině. Nejráději má cvičení, kde může psát, kde může něco vyplňovat nebo cvičení, při kterých může povídat. Líbí se jí, když může vymýšlet příběhy (ústně i písemně). Nezamlouvají se jí příliš poslechová cvičení, zejména z toho důvodu že jsou pro ni náročná. Alžběta má při poslechu často pocit, že tomu nerozumí. Při angličtině ji baví čtení pohádek a příběhů, poslech a překlad písní v angličtině. Baví ji různé hry. Nevadí jí zařazování práce na projektu, zpočátku se jí do práce nechce, ale když začne na něčem pracovat (např. tvorba plakátu), tak ji to začne bavit.

Během pozorování jsem zjistila, že se Alžbětě líbí, když je učivo doplněno obrázky, nejlépe barevnými a atraktivními. Všimla jsem si, že u Alžběty převažuje vizuální styl učení, jelikož si pečlivě vede slovníček, do kterého si zaznamenává nová slovíčka, ráda čte různé texty v anglickém jazyce. Pokud si Alžběta není jistá, jak se nějaké slovo píše v angličtině, napíše si na kus papíru několik verzí, jak by se výraz mohl psát, mezi nimi se rozhodne a ve většině případů poté slovo napíše správně. Zaznamenala jsem, že Alžběta má z poslechu ráda pouze písničky, jinak ji poslech příliš nebaví, sama se mu příliš nevěnuje a neučí se angličtinu prostřednictvím auditivního kanálu, neposlouchá slovíčka, nemluví si pro sebe, nezkouší se sama ústně z angličtiny apod. Z hlediska taktilního mi přišlo, že se jí líbí, když při výuce použijeme nějaké předměty, kterých se může dotýkat a může s nimi manipulovat např. půjčování knížek, hra na obchod. Ve svém volném čase velmi ráda něco vyrábí a plete, proto jsem očekávala, že je u Alžběty v menší míře zastoupený taktilní styl učení. Při výuce nečiní Alžbětě problém vydržet po celou dobu na stejném místě, proto jsem nepředpokládala, že by

měla kinestetický styl učení a potřebovala by se při učení pohybovat po místnosti. Překvapila mě odpověď, ve které Alžběta označila, že spíše nesouhlasí s 15. tvrzením. Podle dotazníku Alžběta nemá ráda, když může prožít, vyzkoušet si to, o čem se právě učí. Při mém pozorování mi přišlo, že se Alžbětě zamlouvají hry (role-play), kdy jsme si hrály na prodavačku a zákazníci, servírku a hosta v restauraci. Například před vyučovací hodinou Alžběta připravila z vlastní iniciativy hračky ve formě potravin, které jsme nakupovaly. Během těchto a jiných aktivit mi připadalo, že se Alžbětě tyto činnosti líbí a že ji učení tímto způsobem baví a lépe se jí učivo pamatuje.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že u Alžběty dominuje vizuální styl učení. Jedná se o styl, jak se nejčastěji a nejraději učí, učivo má nejraději prezentované ve vizuální podobě a s obrázky. Z dotazníku vyplývá, že si při učení potřebuje hrát v ruce s propiskou, ale z hlediska taktilního stylu nepotřebuje něco vyrábět a modelovat rukama. Avšak během svého pozorování jsem zaznamenala, že má ráda, když při výuce manipulujeme se skutečnými předměty např. půjčování knížek. Není u ní zastoupen kinestetický styl, nepotřebuje se při učení pohybovat. Z dotazníku a rozhovoru vyplývá, že nemá ráda, když si může učivo vyzkoušet v praxi, zažít to co se učí např. formou role-play. Během pozorování jsem zjistila, že se jí tento typ aktivit zamlouvá a dovede si tak procvičené učivo dobře zapamatovat. V malé míře je u ní zastoupen auditivní styl učení, jelikož si Alžběta ráda při učení povídá, dobře se dokáže učební látku naučit, když o ní může hovořit.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

### **Návrh aktivit**

#### ***Dopis Ježíškovi (Letter to Santa / My Christmas Wish List)***

##### **Cíle:**

##### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *každodenní předměty, hračky, oblečení*
- jednotné a množné číslo podstatných jmen
- neurčitý člen
- číslovky základní
- modální slovesa *need, would like*

##### **Řečové dovednosti:**

- psaní



Tento typ cvičení učitel zařadí do výuky v době před Vánoci. Může se zeptat svého žáka, zda věří na Ježíška a zda mu někdy poslal dopis, co si přál pod stromeček. Poté se ho může otázat, jestli má v plánu napsat Ježíškovi seznam dárků, které si přeje k Vánocům. Žák je vyzván, aby učiteli řekl, co by si přál najít pod stromečkem. Student dostane od učitele pracovní list, kde se může podívat, jak takový dopis Ježíškovi vypadá v angličtině. Učitel vysvětlí studentovi, že jeho úkolem bude napsat podobný seznam dárků, které si přeje k Vánocům. Žák na úkolu může pracovat při výuce nebo až po jejím skončení, může využívat slovník a internet, aby si mohl najít neznámé výrazy. Svůj seznam vánočních přání může student doplnit obrázky apod. Při této aktivitě si žák opakuje slovní zásobu: názvy hraček, oblečení, každodenních předmětů, barvy a přídavná jména. Tímto způsobem si může zopakovat tvoření množného čísla, užití neurčitého členu a slovesa *need* nebo *would like to*.

Tento úkol by měl uspokojovat žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož žák má k dispozici pracovní list, který mu poskytuje vizuální podporu. Úkol žák odevzdává v písemné podobě, ke svému seznamu přání může připojit obrázky nebo ho jinak graficky upravit. Student může používat slovník a počítač k vyhledávání neznámých slov, tím je žák veden k větší samostatnosti. Jedná se o cvičení, které vychází z běžného života, kdy téměř každé dítě píše dopis Ježíškovi. V tomto případě ho však píše v angličtině, aby si žák procvičil slovíčka, popřípadě rozšířil slovní zásobu. Alžbětu by měl tento úkol bavit, jelikož by se měl shodovat s jejími potřebami a zájmy tj. vizuální styl učení, potřeba her a projektů. Slovíčka jsou procvičována formou hry a úkol je plněn formou projektu, kdy žák pracuje na úkolu samostatně a učiteli odevzdá seznam přání k Vánocům v pěkném grafickém a obrazovém provedení. Úkol by neměl vypadat pouze jako obyčejný seznam, ale mělo by jít o výtvarné dílo. Alžběta o sobě tvrdí, že se jí zpočátku nechce na projektu pracovat, ale když na něm začne pracovat, tak jí to baví. Z těchto důvodů mi tato aktivita pro ni připadá vhodná.

### ***Píseň a hra***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *trávení volného času*
- blízká budoucnost (*going to*)

#### **Řečové dovednosti:**

- poslech
- mluvení

K procvičení poslechu, rozšíření slovní zásoby a oživení výuky si může učitel připravit píseň v anglickém jazyce, kterou si může s žákem při vyučování zazpívat. Nezbytné je, aby vybraná píseň odpovídala jazykové úrovni studenta a jeho slovní zásobě. Vhodné je k poslechu písně zařadit i nějaké cvičení. Například student může doplnit chybějící slova v textu, seřadit obrázky podle textu písně, odpovědět na otázky vztahující se k textu apod. Jako návrh předkládám píseň s názvem *The going to song* z publikace *Grammar Songs and Raps For young learners and early teens* (Puchta et al, 2012, str. 68-71), součástí knihy je CD s písněmi. V textu písně interpret zpívá, co se chystá dělat v létě kupř. *I am going to read lots of books*, při zařazení této písně do výuky si žák procvičí vyjadřování budoucnosti pomocí vazby *going to* a student si zopakuje slovní zásobu trávení volného času např. *to skate, to ride on a pony, to watch TV, to meet with friends*.

Před poslechem písně učitel použije kartičky z uvedené učebnice k opakování slovní zásoby trávení volného času. Učitel ukáže studentovi kartičky s obrázky různých aktivit (např. bruslení, plavání, hraní kopané) a žáka požádá, aby jednotlivé činnosti popsal. Poté co si učitel ověří, že žák má dostatečnou slovní zásobu a rozumí, co každá kresba na obrázku symbolizuje, může učitel přejít k poslechu. Student obdrží fotokopii pracovního listu z knihy *Grammar Songs and Raps For young learners and early teens* (Puchta et al, 2012, str. 70), kde je dvanáct obrázků, na kterých jsou vyobrazeny různé činnosti. Úkolem žáka je poslouchat text písně a označit, které aktivity se v písni objevují. Po druhém poslechu učitel provede s žákem kontrolu, text písně si přečtou a přeloží. Na závěr si píseň spolu zazpívají.

Učitel také může vazbu *going to* s žákem procvičit pomocí hry, která je uvedena ve shora uvedené publikaci na straně 69 a 71. Student obdrží kopii pracovního listu z učebnice, kde jsou vyobrazeny děti a u každého z nich je zobrazena nějaká činnost (kupř. vaření, nakupování). Vyučující a žák se na pracovní list mohou dívat po dobu 30 vteřin a jejich úkolem bude si zapamatovat, co se každé dítě chystá dělat. Po uplynutí časového limitu učitel obrázky zakryje. Učitel a žák si napíší krátké poznámky a pak se učitel bude žáka ptát: „*What is Simon going to do?*“ Pokud si to žák zapamatoval, tak odpoví: „*Simon is going to play tennis.*“ Učitel a žák si mohou počítat body, kdo si toho více zapamatoval. Prostřednictvím hry, která navazuje na píseň, si žák procvičí a upevní použití a význam vazby *going to*. Na závěr se učitel může žáka zeptat, co se chystá dělat v létě/o prázdninách apod.

Zvolená aktivita je vhodná pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož je do výuky zařazen obrazový materiál a žák po druhém poslechu dostane text písně, který s učitelem přečte a přeloží. Vzhledem k tomu, že se jedná o poslechové cvičení, aktivita je vhodná pro žáka s **auditivním stylem učení**, který Alžběta nemá, ale má ráda písničky a hry v hodinách

angličtiny. Proto je zařazení písně a hry vhodné, jelikož to vyhovuje jejím osobním preferencím a Alžběta se může učit angličtinu prostřednictvím písně a hry, které slouží k procvičení gramatiky a slovní zásoby. Výběr písně odpovídá jazykové úrovni a věku Alžběty.

### **Pohled z prázdnin**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *základní podstatná a přídavná jména, slovesa, každodenní předměty*
- přítomný čas prostý a přítomný čas průběhový

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení
- psaní

Učitel během letních prázdnin napíše svému žákovi pohled, který mu může poslat prostřednictvím pošty nebo osobně vhodit do schránky. Svého žáka osloví, zeptá se ho, jak se má, co právě dělá apod. Napíše mu, kde je právě na dovolené, co tam dělá, jak se mu tam líbí atd. Na závěr popřeje svému žákovi hezký zbytek prázdnin a vyjádří, že se těší na společné hodiny anglického jazyka a rozloučí se. V textu bude svému žákovi klást otázky, na které může žák odpovídat. Učitel použije přítomný čas prostý a průběhový, aby si žák mohl zopakovat rozdílné použití a význam těchto časů. Např. *I like the hotel and the sea. The weather is very nice. I swim in the sea every day, but I am playing beach volleyball now.* Úkolem žáka bude učiteli odpovědět a napsat mu podobný pohled. Pokyny k napsání odpovědi učitel pošle žákovi e-mailem nebo mu je sdělí před koncem školního roku a informuje žáka, že mu v létě přijde pohled, na který má odpovědět.

Student bude mít k dispozici vzorový příklad, jak má pohled vypadat. Podle toho napíše vyučujícímu odpověď. Odpoví na učitelovy otázky, může se ho také na něco zeptat a popíše mu své prázdniny a dovolenou, jak se má, kde a s kým ji tráví, co obvykle na dovolené dělá a co dělá právě teď. Svoji odpověď může učiteli odeslat nebo mu ji odevzdá při první společné vyučovací hodině.

Psaní dopisu a posílání pohlednice je aktivita vhodná pro oživení vyučování, zejména je vhodná pro opakování učiva během prázdnin, aby žák vše nezapomněl. Jedná se však o učení formou hry, kdy si žák s učitelem dopisuje, pro žáka by to měla být více zábava než učení, jelikož úkol plní o letních prázdninách. Cílem je žáka motivovat k dalšímu učení, ne mu učení zošklivit. Žáka by měl pohled potěšit. Učitel by si měl dát záležet na výběru hezké

pohlednice, může vybrat i netradiční a pěknou známku např. s postavami z oblíbeného komiksu *Čtyřlístek*. Mělo by se jednat o učení škola hrou.

Žák má k plnění úkolu vizuální podporu, přečte si pohled učitele a na základě obdrženého pohledu napíše vlastní podobný text. Úloha je vhodná pro studenta, který rád čte a píše, který má **vizuální styl učení**. Pokud učitel vybere vhodnou pohlednici, studentovi může obrázek na ní usnadnit pochopení textu nebo ho jen vhodně doplnit. Alžbětě by se psaní pohledu mohlo líbit, jelikož má vizuální styl učení a má ráda, když učitel do výuky zařazuje různé hry.

### ***Běžný den postavy z tvé oblíbené počítačové hry***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *každodenní předměty, slovesa popisující každodenní činnosti*
- přítomný čas prostý
- výslovnost *koncovky –S/ES ve 3. osobě jednotného čísla*
- určité a neurčité členy

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Při tomto cvičení si žák zopakuje užití přítomného času prostého a sloves, která vyjadřují každodenní činnosti (*daily routine*). Žákovým úkolem bude popsat typický den své oblíbené postavy z počítačové hry. Jedná se o konkrétní počítačovou hru, která funguje na principu simulace lidského života. Počítačové postavy se chovají a tráví čas stejným způsobem jako lidé v reálném životě např. chodí do práce, vaří, uklízejí dům, píší s dětmi úkoly. Žák ústně popíše, co jeho postava běžně dělá od rána od večera, přičemž hovoří ve 3. osobě jednotného čísla a procvičuje si tedy přidávání koncovky *–s* nebo *–es* ke tvaru slovesa. Zároveň si tak procvičuje správnou výslovnost koncovky u sloves ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase prostém. Kupř. *Cindy gets up at 7 o'clock every day. She has a shower and brushes teeth. Then she has breakfast.* Učitel se může svému žákovi klást doplňující otázky a pomáhat mu s vyprávěním.

Tato aktivita by se měla zamlouvat žákovi s **auditivním stylem učení**, který se učí rád tím způsobem, že mluví a který si věci lépe zapamatuje, když si o nich může s někým popovídat. U Alžběty dominuje vizuální styl učení, ale auditivní styl učení je zastoupen v této podobě,<sup>40</sup> proto je vhodné do výuky zařadit aktivity, které rozvíjejí auditivní styl učení.

---

<sup>40</sup> Tvrzení č. 6: Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.

Zároveň vyučování není zaměřeno jednostranně. Z hlediska **vizuálního stylu učení** by Alžbětě mohlo vyhovovat, že si ve své hlavě může vizuálně představit svojí oblíbenou postavu, jak vypadá, jak vypadá její běžný den. Během popisu každodenních činností si může v hlavě přehrávat film a podle obrázků popsat běžný den své postavy. Učitel při zařazení této aktivity zohledňuje záliby Alžběty, která má velmi ráda jednu počítačovou hru, kterou často hraje. Učitel umožňuje Alžbětě hovořit o něčem, co se jí líbí a zároveň si tak procvičit gramatiku, slovíčka i výslovnost koncovky *-s* nebo *-es*, proto by se Alžbětě mělo shora popsané cvičení zamlouvat a zároveň podporovat její styl učení.

### **Návrh města pro postavu z oblíbené počítačové hry**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *každodenní předměty, obchody a budovy ve městě, město*
- přítomný čas prostý
- určité a neurčité členy
- jednotné a množné číslo podstatných jmen
- základní číslovky
- vazba *There is / There are*
- předložky místa
- spojka *because*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Učitel zadá svému studentovi projekt. Žák dostane za úkol navrhnout město, ve kterém by mohla žít jeho oblíbená postava z již zmíněné počítačové hry.<sup>41</sup> Žák slepí několik listů papírů k sobě, aby vznikl větší arch, na který nakreslí svůj návrh. Ve městě vyznačí ulice, centrum města, parky, moře, pláž, obytnou zónu apod. Do centra města umístí různé obchody a budovy, které jsou důležité pro správné fungování města a které postava potřebuje ke svému životu např. policejní stanice, škola, supermarket, kino, knihkupectví, fitness centrum. Grafické zpracování záleží na žákovi, může město navrhnout pouze v podobě geometrických obrazců, do kterých napíše název budovy nebo může svůj návrh více graficky a výtvarně zpracovat. Na vypracování projektu bude mít žák dostatek času např. dva týdny.

Po uplynutí stanového času na vypracování projektu žák představí vyučujícímu svůj návrh, který bude ústně prezentovat. Popíše, jak město vypadá, jak se jmenuje, kdo v něm

---

<sup>41</sup> Viz návrh aktivity pro studentku Alžbětu s názvem *Běžný den postavy z tvé oblíbené počítačové hry*

bydlí, co vše se v městě nachází, kde se co nachází. Žák bude užívat vazbu *There is / There are* a předložky místa, aby si procvičil jejich užití a význam. Např. *It is New Castle. There is a clothes shop, two restaurants, a school with a playground and three big parks etc.* Učitel může žákovi klást doplňující otázky. Úkolem žáka je také zdůvodnit, proč do města umístil konkrétní budovu, např. postava tam pracuje, chodí do školy a dále by měl obhájit její umístění. Např. *The library is opposite Clare's house, because she works there and it takes her only ten minutes<sup>42</sup> to get to work.*

Jak již bylo uvedeno, úkol bude vypracován formou grafického návrhu města. Svůj projekt bude žák prezentovat a zdůvodňovat svá rozhodnutí. Student si touto zábavnou formou procvičí vazbu *There is / There are*, předložky místa, názvy obchodů a slovní zásobu z tematického okruhu město. Práce na projektu vede žáka k samostatnosti a žák se učí prezentovat a obhajovat své názory. Rozvíjí své komunikační schopnosti a schopnost argumentovat.

Uvedené cvičení je vhodné pro žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož student zpracovává návrh města v grafické podobě. Při práci na projektu může používat počítač a pracovat podle vizuální podoby města z počítačové hry. Dále je vhodná i pro žáka **s auditivním stylem učení**, jelikož žák prezentuje svůj projekt ústně a obhajuje svůj návrh. Žák má možnost mluvit a popovídat si o učivu. Vyučující vychází vstříc zájmům svého studenta a do výuky zařazuje aktivity, které se vztahují k životu žáka. Z hlediska stylů učení a Alžbětiných zájmů je tato aktivita pro ni vhodná a učení tímto způsobem by ji mělo bavit.

### **Překlad pohádky**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *každodenní předměty, pohádkové bytosti* a tematický okruh *pohádka*
- slovní zásoba *základní podstatná a přídavná jména, slovesa*
- přítomný čas prostý, minulý čas prostý, budoucí čas (*will*)
- přímá řeč

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení

Úkolem žáka při této aktivitě bude přeložit pohádku. Tuto aktivitu učitel zařadí do výuky poté, co s žákem přečte a přeloží několik pohádek. Před zadáním tohoto úkolu by měl student mít zkušenost se čtením pohádky v angličtině a jeho jazyková úroveň by měla

---

<sup>42</sup> V uvedené hře běží čas odlišným způsobem.

odpovídat textu, aby nebyl pro žáka příliš snadný, ani příliš náročný. Pro tuto aktivitu může učitel použít publikaci *Moje první knížka pohádek* od M. Zahálkové. V knize je osm pohádek,<sup>43</sup> vhodné je některé z nich přečíst, aby si žák zvykl na čtení v cizím jazyce a získal potřebné znalosti a dovednosti. Poté co žák spolu s učitelem přečetl několik pohádkových příběhů, může učitel žákovi zadat nový úkol. Žákovi představí nový typ cvičení, při kterém se žák stane profesionálním překladatelem a jeho úkolem bude přeložit pohádku tak, aby žákův překlad mohl být publikován. Učitel dá žákovi vybrat, jakou pohádku by chtěl překládat, avšak měla by to být pohádka, kterou s učitelem při výuce nečetli.

Studentovým úkolem bude, aby pohádku přeložil. V tomto případě není dostačující pouhý překlad, ale žák by se měl pokusit o umělecký překlad. Měl by se pokusit přeložit pohádku tak, aby bylo možné překlad odeslat nakladateli a publikovat. Studentovým úkolem je vytvořit poutavý text, který by měl uměleckou hodnotu a zaujal by čtenáře.

V uvedené knize je na pravé straně anglický text a na levé je text přeložený do češtiny. Učitel žákovi poskytne pouze kopie stránek z knihy v anglickém jazyce. Český překlad pohádky nebude mít žák k dispozici. Úkol bude žák vypracovávat samostatně jako domácí cvičení, na kterém bude pracovat průběžně a po delší dobu. Například každé dva týdny učitel odevzdá překlad jedné strany anglického textu. Učitel může žákovi doporučit, aby úkol vypracovával na počítači, jelikož by to pro něj mohlo být snazší. Student může ke svému překladu vybrat na internetu vhodný obrázek, který k textu přiloží. Vyučující může žákovi zapůjčit CD, které je součástí knihy, kde si pro lepší inspiraci může student poslechnout, jak zní pohádka v anglickém jazyce.

Kontrola úkolu proběhne při vyučovací hodině, kdy si žák s učitelem přečtou úryvek textu v anglickém jazyce a poté žák přečte svůj překlad. Učitel žákovi poděkuje, pochválí ho a poskytne mu zpětnou vazbu. Pokud se žákovi tento typ cvičení zalíbil, mohou v něm pokračovat. Pokud by žáka překládání pohádky nebavilo, je možné vybrat jiný a vhodnější text nebo se věnovat jiné aktivitě. Tento typ cvičení je velmi náročný, proto by žák měl na úkolu pracovat rád. Tento typ cvičení má sloužit zejména k oživení vyučování, proto by měl být realizován pouze v případě, že studenta baví na překladu pracovat.

Tento typ cvičení by měl vyhovovat studentovi s **vizuálním stylem učení**, jelikož text je prezentován v písemné podobě a úkol žák vypracovává písemně. Na každé straně knihy se nachází velmi pěkná ilustrace, obrázek se vztahuje k textu, který tak může student snáze pochopit. V zápatí strany je přiložen seznam slovíček, která se v textu vyskytují nebo se

---

<sup>43</sup> O kohoutkovi a slepičce; Kocour v botách, Čerta a Káča, Jak šlo vejce na vandr, Budulínek, Tři malá prasátka, O Veliké řepě, Obušku, z pytle ven!

k němu vztahují. Slovíčka jsou uvedena v angličtině a češtině, význam těchto slov je vyjádřen pomocí obrázku.

Vybraná aktivita je vhodná pro Alžbětu, jelikož při výuce angličtiny má ráda čtení pohádek. Ve svém volném čase již pohádky nečte, čte knihy pro mládež, ale při výuce má pohádky v angličtině ráda, jelikož jim rozumí a jsou bohatě ilustrované. Z výše uvedených důvodů by ji měla tato činnost bavit. Dále také z toho důvodu, že ráda vymýšlí příběhy a při tomto cvičení vymýšlí správný a nejvhodnější překlad příběhu, který by se nejvíce líbil případnému čtenáři.

Uvedenou aktivitu jsem zvolila, jelikož jsme s Alžbětou při výuce přečetly již několik pohádek v anglickém jazyce a čtení pohádek má Alžběta v oblibě. Při výuce bych se chtěla věnovat i čtení jiných textů a z časových důvodů se již nemůžeme příliš věnovat čtení pohádek. Chtěla jsem studentce nabídnout možnost, aby se mohla věnovat četbě pohádek v anglickém jazyce ve svém volném čase a zároveň si mohla zkusit zahrát na překladatele. Překlad do českého jazyka a zejména umělecký překlad představuje nelehký úkol, ale jsem přesvědčená, že Alžběta má dostatečnou jazykovou úroveň, aby úkol zvládla. Navržený úkol není povinný, aby nedošlo k demotivování studentky. Překlady pohádky by se měla věnovat pouze v případě zájmu.

Při své výuce jsem výše uvedenou aktivitu Alžbětě navrhla. Vysvětlila jsem jí, že se jedná o dobrovolnou aktivitu a jakým způsobem budeme pracovat, jak jsem již na začátku popsala. Alžběta můj návrh nadšeně přijala. Kontrola úkolu proběhla po překladu jedné strany pohádky po dvou týdnech. Studentce se tento typ úkolu zalíbil a chtěla v něm pokračovat a postupně přeložit celý text pohádky.

### ***Vymysli příběh z kostek nebo podle obrázků***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *každodenní předměty, základní podstatná a přídavná jména, slovesa*
- minulý čas prostý
- koncovka – ED, výslovnost koncovky – ED
- tvary nepravidelných sloves v minulém čase prostém
- vazba *There was / There were*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení



K této aktivitě je zapotřebí, aby učitel vyrobil větší množství kartiček o velikosti pexesa. Na každé kartičce by měl být nějaký obrázek, podle kterého by bylo možné vyprávět příběh např. míč, hrad, prsten, řeka. Druhou možností je, že učitel přinese do výuky hru *Příběhy z kostek*,<sup>44</sup> kterou je možné zapůjčit v místní knihovně. Princip této aktivity spočívá v tom, že si žák vylosuje několik kartiček s různými obrázky nebo si hodí devíti kostkami, na kterých jsou různé obrázky. Jeho úkolem bude podle vylosovaných/vybraných obrázků vymyslet příběh. Pro zjednodušení může například dva obrázky vrátit a nezahrnout je do svého vyprávění. Student dostane čas na rozmyšlenou, obrázky do příběhu začlení v jakémkoliv pořadí a nemusí explicitně vyjádřit to, co je na obrázku nakresleno, ale může využívat asociaci. Například obrázek květiny může žák při svém vyprávění použít jako zahradu, oko jako sloveso vidět apod. Podle probíraného učiva používá žák různé časy, v tomto případě bude student vyprávět příběh v minulém čase.

Smyslem této aktivity je rozvíjet u žáka představivost a kreativitu, má oživit vyučování. Prostřednictvím této hry žák rozvíjí své komunikační schopnosti, s pomocí učitele si může rozšiřovat svoji slovní zásobu. Učitel se může aktivně zapojit do hry a může žákovi předvést, jak by takový příběh mohl vypadat. Nebo se mohou ve vyprávění příběhu střídat. Při této hře nejde o rychlost, nikdo s nikým nesoutěží, cílem je, aby si žák a učitel užili vytváření příběhu a žák se mohl zlepšovat ve svém vypravování.

Zvolená aktivita je vhodná pro žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož při učení dochází k vizuální stimulaci a žák vypráví příběh podle obrázků. Tato hra je příhodná pro Alžbětu, jelikož má ráda zařazování her do výuky a ráda vypráví příběhy. Tato aktivita jí umožní věnovat se činnosti, kterou má ráda, a to vypravování. Dále je vhodná pro žáka **s auditivním stylem učení**, který si rád při učení povídá.

---

<sup>44</sup> Jedná se o devět kostek, na každé straně kostky je nakreslen rozdílný obrázek. *Příběhy z kostek*. In: mindok.cz

## **Beáta**

Beátě je 28 let, má vysokoškolské vzdělání, ale stále pokračuje ve vysokoškolském studiu, které potřebuje k výkonu svého povolání. Při svém zaměstnání potřebuje znalost anglického jazyka. Několikrát do roka jezdí do zahraničí na služební cestu, kde potřebuje plynně komunikovat v anglickém jazyce a prezentovat společnost, ve které pracuje. Beáta získala jazykový certifikát a její úroveň angličtiny se nachází mezi B2 a C1.

Beáta se angličtině věnuje několikrát týdně, navštěvuje dva různé kurzy individuální výuky. Naše společná výuka zahrnuje 4 lekce za měsíc, každá z nich trvá 60 minut. Beátu učím po dobu dvou let a vyučování probíhá většinou v její kanceláři, příležitostně jsme měly výuku v kavárně.

Beáta velmi ráda čte knihy, téměř všechny knihy čte v originále tj. angličtině. Příliš se nedívá na filmy, ale pokud sleduje film, preferuje ho v anglickém znění s titulky. Každoročně jezdí na dovolenou do Velké Británie, kde se jí velmi líbí a může si tam procvičit své řečové dovednosti.

Tabulka 2 Přehled odpovědí studentky Beáty

<b>Tvrzení</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	2
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	4
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	1
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	2
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	4
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	2
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	5
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	4
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	2
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	4
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	2
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	1
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	4
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	5
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	1

Studentka Beáta ohodnotila všechny vedené výroky. Ze škálovacího dotazníku vyplývá, že u Beáty je dominantní vizuální učební styl. Beáta si učivo nejlépe zapamatuje čtením, preferuje, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem, lépe porozumí článku, který si může přečíst, než kdyby ho slyšela v rádiu. Beáta nemá auditivní styl učení, nerada přijímá informace auditivním kanálem. Z hlediska tohoto stylu Beáta pouze souhlasí s tím, že si věci lépe zapamatuje, když si o nich může s někým popovídat, než když o nich čte. U Beáty je ve velké míře zastoupen taktilní učební styl, jelikož o sobě tvrdí, že si při učení ráda hraje v ruce s předměty, dělá ráda při učení pokusy a experimentuje a nejraději se učí, když může něco vyrábět a vytvářet vlastníma rukama. Z hlediska kinestetického stylu se nepotřebuje pohybovat po místnosti, ale má ráda, když může prožít to, co se právě učí např. role-play.

Ze strukturovaného rozhovoru vyplývá, že u Beáty dominuje vizuální styl učení a ve velké míře se u ní objevuje taktilní styl učení. O Beátě je možné říci, že nemá auditivní a kinestetický styl učení. Při učení preferuje, když je učivo prezentováno v psané podobě, doprovázeno obrazovým materiálem, když jsou instrukce sdělené písemně. Při učení nejraději volí ten způsob, že si čte, než aby poslouchala rádio apod., ale učí se jí dobře, pokud si o látce a učivu může s někým popovídat. K tomu Beáta dodává, že se velmi ráda učí v páru např. s kamarádkou. Při tomto způsobu učení se nejraději věnuje vysvětlování významu anglických slov a frází. Navzájem si s kamarádkou vysvětlují význam slov v anglickém jazyce a navzájem se přezkušují. Při učení se nepotřebuje Beáta procházet po místnosti, ale vyhovuje jí, když si může v praxi vyzkoušet to, co se učí kupř. prostřednictvím hraní rolí. Dále vysvětluje, že má ráda „nedětské“ hry. Ráda se učí prostřednictvím nějaké hry v angličtině, která není určená pro děti. Jako příklad Beáta uvádí tzv. pokerovou hru. Při této aktivitě si žáci mají procvičit předpřítomný čas. Student si má připravit několik vět o sobě, ale některé mají být nepravdivé. Ostatní žáci mu pokládají doplňující otázky a snaží se odhalit, která tvrzení jsou pravdivá a nepravdivá. Žák, jehož úkolem bylo si o sobě něco vymyslet, musí zachovat kamennou tvář tzv. poker face,<sup>45</sup> aby nebylo poznat, zda mluví pravdu, nebo lže. Podle toho, mu jsou přidělovány nebo odebírány body, ostatní žáci dostávají body podle toho, zda poznali, v čem si spolužák vymýšlí.

U Beáty je velmi výrazně zastoupen taktilní styl učení. Beáta o sobě tvrdí, že si potřebuje při učení s něčím hrát v ruce (např. s prstýnkem), baví ji něco vyrábět rukama. Líbí se jí, když jsou do výuky zařazeny různé pokusy a experimenty. Beáta dodává, že když se učí, tak si potřebuje vše psát, jednak kvůli vizuální formě, ale také si potřebuje učivo doslova

---

<sup>45</sup> An expressionless face. In: dictionary.com

zapsat rukou, potřebuje vykonávat rukou pohyby, konkrétně psaní. Beáta uvádí, že při výuce ve škole ji velmi bavily hry s kostkami, kdy žák hodí s kostkou a poté plní úkoly apod.

Při svém pozorování jsem dospěla k následujícím zjištěním. Nepřekvapil mě výsledek, že u Beáty převažuje vizuální styl učení, jelikož jsem zaznamenala, že preferuje informace v psané podobě a vizuální podporu při společné výuce. Beáta velmi ráda čte, tato její záliba odráží její dominantní učební styl, že informace nejraději přijímá ve vizuální podobě prostřednictvím textu. Také jsem si všimla, že si Beáta potřebuje vše zapsat nejlépe na papír a poté do speciálního sešitu. Avšak překvapilo mě zjištění, že u Beáty je silně zastoupen taktilní styl učení. Během naší společné výuky, jsem si nepovšimla, že by se u ní projevoval zájem o to, abychom něco vytvářeli a experimentovali, dále jsem nezaznamenala, že by si Beáta hrála s něčím v ruce. Pouze jsem si všimla, že velmi často kontroluje svůj mobilní telefon a počítač, ale to může být z důvodu, že výuka probíhala na jejím pracovišti, přičemž Beáta musela být stále dostupná i během naší výuky. Nezaznamenala jsem u ní, že by se potřebovala při učení pohybovat po místnosti. Případalo mi, že hry typu role-play se jí zamlouvaly a dokázala si tímto způsobem snadno osvojit nové fráze a následně je v praxi použít.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že Beáta má dominantní vizuální styl učení. Vyučující by měl výuku koncipovat tak, aby vyhovovala nejvíce vizuálnímu stylu učení. To znamená, že by učivo mělo být prezentováno v písemné podobě nebo ve formě obrázků a fotografií. Instrukce by měly být písemné, vhodné je zařadit aktivity, při kterých bude moci Beáta číst a psát. Z dotazníku a rozhovoru vyplývá, že u Beáty je zastoupen taktilní styl učení, avšak toto zjištění je v rozporu s výsledky pozorování. Učitel by dále měl zařazovat do vyučování aktivity, které by Beátě umožnily učit se prostřednictvím taktilního stylu učení. Vyučující by měl Beátě umožnit, aby si při výuce mohla hrát s něčím v ruce (např. propiskou) a měl by do vyučování zařadit takové aktivity, při nichž by Beáta mohla něco vyrábět a vytvářet vlastníma rukama a provádět pokusy a experimenty. Z hlediska kinestetického stylu je vhodné učivo procvičit formou hraní rolí. Učitel může do výuky zařadit jazykové hry v angličtině, které nejsou primárně určeny dětem.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

## **Návrh aktivit**

### **Psaní příběhu**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- barvitá přídavná jména
- přítomný čas prostý a průběhový, minulý čas prostý a průběhový, předpřítomný čas prostý a průběhový, vyjadřování budoucnosti (*will, going to*, přítomný čas průběhový)
- spojky a spojovací výrazy

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní

Při tomto cvičení si žák procvičí psaní. Tuto dovednost je možné procvičit například psaním formálního a neformálního dopisu, stížnosti, žádosti, článku, zprávy, eseje nebo příběhu. Učitel zadá žákovi větu a jeho úkolem bude vymyslet příběh, který bude začínat danou větou. Počáteční větu příběhu si může vyučující vymyslet nebo může použít zadání tohoto typu ze cvičení z učebnice anglického jazyka. Pro ilustraci jsem vybrala cvičení z publikace *Cambridge English First 5: with answers: authentic examination papers from Cambridge ESOL* (2012, str. 15), kde má student napsat příběh, který začíná větou: „*Sam looked in his bag to check he had everything he needed, and realized that something was missing.*“ (Cambridge English First 5: with answers: authentic examination papers from Cambridge ESOL, 2012, str. 15). Další možností je vybrat větu z literárního díla tak, aby nebylo poznat, z jakého díla věta pochází. Např.: „*A hundred steps, two hundred steps, he lost count as he climbed, watching his feet ... then, without warning, his head hit something hard. It seemed to be a trapdoor.*“ (Rowlingová, 1999, str. 212). Poté může učitel žáka seznámit s dílem a žák může porovnat svůj příběh s originálem.

Student může příběh napsat doma, v tom případě bude příběh delší a z hlediska jazyka bohatší. Druhou variantou je, že žák může psát příběh při výuce, ale na vypracování úkolu dostane méně času. Příběh, který napíše žák v hodině, bude kratší a méně propracovaný, než kdyby ho psal doma. V případě, že žák píše text v hodině, může učitel zároveň psát vlastní příběh, aby studenta motivoval. Po uplynutí stanoveného limitu žák učiteli přečte svůj příběh nebo mu ho odevzdá ke kontrole a učitel mu text vrátí v následující vyučovací hodině. Vyučující mu poskytne zpětnou vazbu, opraví chyby a navrhne případné změny, co je třeba zlepšit atd. Poté se mohou věnovat jinému cvičení nebo si mohou krátce popovídat na téma, které souvisí s úkolem. Např. učitel se může žáka zeptat, jestli má rád příběhy, jaké jsou jiné

možnosti jak rozvinout dějovou linii příběhu apod. V tomto cvičení si žák procvičí použití různých časů, spojek a spojovacích výrazů.

Psaní příběhu je typ cvičení, které vyhovuje jedincům s **vizuálním stylem učení**. Žák si může přečíst instrukce a počáteční větu, dále svůj úkol vypracovává písemně. Pro Beátu je tento typ cvičení vhodný, jelikož ráda čte, má ráda literaturu a uvedené cvičení je blízké jejím zájmům. Beátě by nemělo činit problém vymyslet příběh, protože ráda čte a přečtené knihy by jí mohly být zdrojem inspirace pro dokončení příběhu. Domnívám se, že při tomto cvičení by Beáta mohla rozvíjet své schopnosti a zároveň by ji cvičení mělo těšit.

### **Blurb**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- čtenářsky atraktivní přídavná jména
- vyjadřování svého názoru (*From my point of view, In my opinion*)

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní
- mluvení

Vyučující do výuky přinese několik ukázek anglicky psaných propagačních textů ze zadní obálky knihy (v angličtině *blurbs*<sup>46</sup>), které může najít na internetu nebo může přinést knihy, na jejichž zadní obálce se tento druh textu nachází. Velmi poutavý a zajímavý text je na zadní obálce knih o Harrym Potterovi. Žák si ukázky prohlédne, přečte a zamyslí se nad tím, k čemu slouží. S učitelem prodiskutují, jak by měl správný propagační text vypadat, jak by měl být dlouhý, co by měl obsahovat, aby plnil svůj účel. Učitel se může žáka zeptat, zda někdy četl takový text, jak na něj zapůsobil a jestli po jeho přečtení si chtěl knihu koupit. Jako první úkol může žák dostat, aby našel propagační text v anglickém jazyce ve své oblíbené knize nebo text, který je velmi zdařilý. V následující vyučovací hodině žák vysvětlí, proč je podle něj propagační text dobrý a co ho na něm zaujalo.

Druhým úkolem žáka by bylo napsat podobný propagační text na zadní obálku knihy (*blurb*). Žák by sám sobě určil pravidla, jak by měl propagační text vypadat v závislosti na zvolené knize. Žák by během své úvahy, popřípadě dialogu s vyučujícím měl dospět k následujícím kritériím. Text by měl odpovídat vybrané knize a měl by oslovit potenciálního čtenáře. V závislosti na povaze knihy a věku čtenáře by měl student napsat svůj text. Začne s výběrem knihy. Vhodné je, aby se jednalo o všeobecně známou knihu,

---

<sup>46</sup> A promotional description, as found on the jackets of books. In: dictionary.com

kteřou vyučující zná, aby mohl ohodnotit splnění úkolu. Student se zamyslí nad tím, pro koho je kniha určena např. dětského, dospívajícího či dospělého čtenáře, ženy nebo muže atd. Na základě určení cílové skupiny žák zvolí rozsah textu, jazykovou úroveň, stylizaci apod. Poté napíše vlastní text, který by se měl zalíbit čtenáři a přimět ho, aby si knihu koupil a přečetl.

Student může svůj text napsat na počítači a upravit ho i po stránce grafické a výtvarné nebo může text napsat perem v ruce. K napsanému textu může žák nakreslit obrázek, vytvořit barevnou koláž nebo vybrat vhodnou fotografii. Až bude žák mít svoji práci hotovou, bude svůj text učiteli ústně prezentovat, odpoví na jeho případné dotazy. Jeho úkolem bude obhájit svoji práci a zdůvodnit svá rozhodnutí z hlediska délky textu, použitého jazyka a grafického zpracování.

Tento úkol je vhodný pro žáka s **vizuálním stylem učení**, který se rád učí čtením a psaním. Žák si může přečíst různé texty, které mu slouží jako vzor jak napsat vlastní propagační text. Angličtinu si v tomto případě žák osvojuje během čtení i psaní. Beátě by se aktivita měla zamlouvat, jelikož vyhovuje jejímu stylu učení, protože Beáta se ráda učí tak, že si čte nebo píše. Aktivita by jí měla připadat zajímavá, jelikož vybrané téma je blízké její zálibě tj. čtení a Beáta by mohla v psaní uvedeného typu textu vyniknout. Co se týče **taktilního stylu učení**, Beátě je umožněno při učení pracovat na počítači, graficky a výtvarně text doplnit. Studentka může při procesu psaní zapojit své ruce, kterými může výtvarně doplnit text.

### **Deník**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *každodenní předměty*, barvitá přídavná jména
- datum a čas
- přítomný čas prostý a průběhový, minulý čas prostý a průběhový, předpřítomný čas prostý a průběhový, vyjadřování budoucnosti (*will, going to*, přítomný čas průběhový)

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení
- psaní

V tomto typu cvičení si student pokusí vést vlastní deník. Může se jednat o klasickou formu deníku, kdy jedinec do svého notesu sděluje, co se mu vše přihodilo nebo se může žák pokusit napsat deník připomínající literární dílo. Vyučující studentovi předloží několik vzorů, jak by mohl deník vypadat. Může se jednat o klasický deník nebo může pořídit kopii z nějaké



knihy, která byla napsána formou deníku např. *Deník Bridget Jonesové*, aby žák věděl, jak má úkol vypadat. Spolu si přečtou ukázkou z deníku a učitel vysvětlí žákovi jeho úkol. Jako další zdroj inspirace může vyučující také pustit krátkou ukázkou z filmu *Deník Bridget Jonesové*, kde je vidět, jak si hlavní hrdinka píše deník. Student se pokusí napsat vlastní deník, postačí jeden nebo dva zápisky. Jeho úkolem bude napsat, kdy se událost stala a popsat, co se stalo, jak se cítil apod. Zadání tohoto úkolu je velmi volné, cílem je, aby si žák procvičil psaní zábavnou formou. Při tomto cvičení má žák možnost rozvíjet svoji kreativitu, cílem je oživit hodiny anglického jazyka. Na splnění úkolu by měl dát učitel studentovi dostatek času, jelikož pro napsání požadovaného úryvku z deníku, který by se měl alespoň trochu podobat literárnímu dílu, je zapotřebí inspirace.

Až žák přinese vlastní text do výuky, společně si ho s učitelem přečtou a můžou začít rozhovor, který se bude vztahovat k přečtenému úryvku. Před samotným zadáním úkolu může učitel s žákem vést diskuzi o tom, proč jsou knihy ve formě deníku v současné době populární, jestli je žák čte, jaký má na ně názor apod. Při samotném psaní by měl žák využít veškeré své dovednosti a pokusit se napsat text co nejvyšší kvality z hlediska anglického jazyka. Text by měl odpovídat jazykové úrovni studenta. Žák se při plnění úkolu nemusí zaměřit pouze na text, ale v případě zájmu se může pokusit text doplnit výtvarně, z bloku si vytvořit vlastní deník, do kterého může vlepit různé fotografie, lístky do divadla apod.

Navřené cvičení je vhodné pro žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož učivo je prezentováno ve vizuální podobě a žák plní úkol písemně. Psaní deníku je vhodné pro žáka, který rád čte a píše. Pro Beátu je uvedený úkol vhodný také z důvodu, že má velmi ráda čtení knížek, proto by jí tento úkol měl bavit. Úkol by měl vyhovovat studentovi **s taktilním stylem učení**, jelikož žák má možnost si deník vyrobit, vlepit do něj různé obrázky a při psaní vytvářet rukama vizuální podobu deníku.

### ***Psaní žádosti***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- spojky a spojovací výrazy
- modální slovesa

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní

Při tomto cvičení si žák zopakuje, jak se píše písemná žádost (*letter of application*). Vyučující přinese žákovi vzorovou ukázkou žádosti a zopakuje s ním, jak by žádost měla

vypadat, co by v ní nemělo chybět. Poté co se učitel přesvědčí, že žák ví jak napsat žádost, dostane student od učitele pracovní list se zadáním, kde budou napsány požadavky, podle kterých má napsat žádost. Cvičení se zadáním k napsání žádosti je možné najít v mnoha učebnicích např. *Cambridge English: Advanced 5: with answers: authentic examination papers from Cambridge ESOL* (2012, str. 17), kde je zadání k napsání žádosti uvedeno ve cvičení 3. Žák si přečte oznámení v časopise, kde se může přihlásit do vzdělávacího projektu, jehož cílem je naučit děti z různých zemí číst a psát v angličtině. Za úkol má žák napsat žádost o místo dobrovolníka. V žádosti má uvést svoji odbornou kvalifikaci a zkušenosti vztahující se k inzerované pracovní činnosti. Rozsah textu má být v rozpětí 220-260 slov a žádost by měla odpovídat úrovni CAE.

Druhou možností je napsat podobný typ žádosti. Úkolem žáka bude, aby si představil, že jeho sourozenec nebo kamarád obdržel dopis ze školy čar a kouzel v Bradavicích (Hogwarts), kam má od nového školního roku nastoupit. Student však žádný takový dopis neobdržel a musí nastoupit na klasickou školu pro mudly tj. osoby, které neumějí kouzlit. Jeho úkolem bude napsat žádost řediteli školy A. Brumbálovi (A. Dumbledore), aby mohl také nastoupit do školy a naučit se kouzlit. Ve svém dopise žák zdůvodní, proč by měl být na školu přijat, jaké má pro studium předpoklady, proč by se chtěl stát kouzelníkem apod. Popřípadě se může žák ucházet o místo vyučujícího ve škole čar a kouzel. Ve své žádosti uvede svoji kvalifikaci a profesní zkušenosti vztahující se k pracovní pozici, o kterou se uchází např. učitel lektvarů. Žák může svoji žádost napsat na počítači, ale v tomto případě by bylo zajímavější, kdyby ji napsal inkoustovým nebo husím perem na papír, který by žák upravil, aby vypadal jako pergamen např. opálením stran papíru nad plamenem svíčky. Dále může vyrobit obálku, kterou může opatřit pečeti z vosku, aby dopis vypadal co nejvíce autenticky jako v knize o Harrym Potterovi. Požadovaný rozsah a jazyková úroveň zůstávají stejné jako u první varianty úkolu.

Student dostane na výběr ze dvou možností a bude se moci rozhodnout, kterou žádost by chtěl napsat. Může si vybrat první možnost, která představuje reálnou žádost, nebo druhou možnost, která je nereálná, ale zajímavější. Žák by se měl cítit více motivovaný, když má možnost volby, a učení by mělo více efektivní. Zadání úkolu proběhne ve vyučování, z důvodu náročnosti úkolu žák text napíše za domácí úkol, který mu vyučující zkontroluje. Poskytne studentovi zpětnou vazbu a promluví si o tom, jak žák úkol splnil. Při této činnosti si žák zlepšuje své vyjadřovací schopnosti a procvičuje si naučené učivo. Navržený typ úkolu vychází z potřeb studenta, jelikož je pravděpodobné, že by v budoucnu někdy mohl psát žádost o zaměstnání v anglickém jazyce.

Navřený typ cvičení je vhodný pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož je zadání úkolu prezentováno v písemné podobě a úkolem žáka je napsat žádost. Tento typ cvičení je pro Beátu vhodný, jelikož ráda čte a píše. Při tomto cvičení by se měla učit angličtinu způsobem, který vyhovuje jejímu učebnímu stylu. V případě, že má studentka možnost volby, stává se pro ni úkol přitažlivějším. Vzhledem k okolnosti, že Beáta má velmi ráda čtení knížek a Harryho Pottera, domnívám se, že návrh s napsáním žádosti o místo v Bradavicích by považovala za zajímavý a zvolila by tuto variantu úkolu. Pokud by Beáta zvolila možnost napsat žádost o místo ve škole čar a kouzel v Bradavicích a rozhodla se napodobit styl psaní kouzelníků (tj. psaní husím perem na pergamen, obálka opatřená pečetí z vosku) mohla by se učit způsobem, který alespoň v malé míře vyhovuje jejímu **taktilnímu stylu učení**, jelikož by při učení mohla vytvářet nějaký produkt rukama.

### ***Přijímací pohovor***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *práce, zaměstnání a kariéra*
- modální slovesa
- vyjádření svého názoru (*I think, In my opinion*)

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

V tomto cvičení si žák vyzkouší, jak by to vypadalo, kdyby se ucházel o zaměstnání a přijímací pohovor by probíhal v angličtině. Student se ocitne v roli jedince, který žádá o zaměstnání, a učitel bude hrát potencionálního zaměstnavatele, který si pozval uchazeče na přijímací pohovor. Před započítím pohovoru se žák s učitelem domluví na kontextu, ve kterém se situace odehrává, o jaké místo a v jaké společnosti student žádá, jaké má pracovní zkušenosti apod. Po vyjasnění úkolu si žák formou role-play vyzkouší, jestli by zvládnul přijímací pohovor v anglickém jazyce.

Při hraní rolí si žák zopakuje slovní zásobu vztahující se k tématu *práce, zaměstnání a kariéra* a vyzkouší si, jak probíhá přijímací pohovor. Učení probíhá formou hry a konverzace, žák má možnost učit se angličtinu jiným způsobem než čtením a vyplňováním gramatických cvičení. Jedná se o simulaci reálné situace, která by někdy v životě studenta mohla nastat. Je možné, že by přijímací pohovor ve společnosti, kam by Beáta zaslala svůj životopis, probíhal v anglickém jazyce, aby si budoucí zaměstnavatel mohl ověřit Beátinu úroveň anglického

jazyka. Zároveň se jedná o typ hry, která není příliš dětská a zároveň si při ní žák může velmi aktivně osvojovat angličtinu a rozvíjet své řečové dovednosti.

Navržené hraní rolí, je vhodné pro žáka s **kinestetickým stylem učení**, který se rád učí tak, že může prožít to, co se právě učí. Pro Beátu je cvičení vhodné, jelikož se ráda učí prostřednictvím role-play, nejlépe na téma, které není dětské a odpovídá jejím zájmům a potřebám.

### **Čtení textu**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- spojky a spojovací výrazy
- trpný rod

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení
- mluvení

Vyučující zařadí do výuky čtení a žákovi přinese kopii textu, který budou číst, žák splní úkoly, které se vztahují k textu. Vhodné texty najde vyučující v některé učebnici odpovídající úrovni studenta například *Complete CAE: student's book with answers* (Brook-Hart a Haines, 2009, str. 32-33). V učebnici je uveden text a k němu několik otázek s výběrem odpovědi. Podle mého názoru, tento typ představuje nejjednodušší typ cvičení, jelikož úkolem žáka je po přečtení textu odpovědět na otázky a vybrat správnou možnost z nabízených odpovědí. Text pojednává o používání moderních technologií v běžném životě. Před tím, než žák začne text číst, může se ho učitel zeptat, jestli ve svém životě používá moderní technologie, kolik hodin týdně používá počítač, mobil a televizi. Učitel může se studentem vést krátký rozhovor o tom, jak technologie ovlivňují náš život, jestli jsme na nich závislí apod. Poté si žák přečte článek a odpoví na otázky, své odpovědi s učitelem zkontroluje. Při kontrole učitel dbá na to, aby žák vždy svoji odpověď zdůvodnil a našel v textu tu část, kde je možné najít odpověď na otázku. Na závěr žák s vyučujícím můžou odpovědět na otázky ve cvičení 4 na straně 33, kde jsou otázky, které slouží jako námět k rozhovoru.

Student při tomto typu cvičení rozvíjí svoji schopnost čtení a zároveň si procvičuje gramatiku a slovní zásobu. Mluvení by mělo předcházet před čtením, stejně tak by mělo následovat na závěr po přečtení textu a splnění úkolů. Student má tak možnost zamyslet se nad tím, o čem text bude pojednávat a po jeho přečtení má možnost použít nové výrazy

v konverzaci. Za domácí úkol si žák může vypsát nová slovíčka a užitečné výrazy do sešitu, aby je později mohl použít.

Zařazení čtení do výuky je vhodné zejména pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož rád čte a přijímá informace vizuálním kanálem. Studentovi je umožněno v klidu si text přečíst, může si v něm podtrhávat a své odpovědi zaznamenávat písemně. Co se týče **auditivního stylu učení**, student si může o tématu uvedeném ve článku popovídat s učitelem. Beátě tento způsob učení vyhovuje. Téma článku by mohlo Beátu vzhledem k jejímu věku zaujmout. Dále by Beáta uvítala možnost, že si může zapsat užitečné výrazy do svého sešitu.

## Cecílie

Cecílii je 34 let, pracuje, ale zároveň studuje dálkově střední školu, aby si doplnila své vzdělání. Angličtina ve škole patří mezi povinné předměty, a proto se jí věnuje. Za čtyři roky bude skládat maturitní zkoušku, ale místo jazyka (angličtiny) se rozhodla pro matematiku. Cecílie má velké matematicko-logické nadání, matematiku má ráda a potřebuje ji k výkonu svého povolání. Její jazykové nadání je na nižší úrovni než matematické. Hovoří německy a preferovala by výuku němčiny, kterou škola nenabízí. V anglickém jazyce je začátečník, její jazyková úroveň je A1.

Cecílie se neučí angličtinu z vlastní vůle, potřebuje splnit školní požadavky a uspět u zkoušek. Z tohoto důvodu se angličtině příliš nevěnuje ve svém volném čase, angličtinu se učí pouze ve škole při dálkovém studiu (přibližně dvakrát měsíčně), v individuální výuce (třikrát měsíčně) a před písemným zkoušením. Výuka probíhá po dobu 60 minut u mě doma. Cecílii učím již dva roky.

Cecílie je vdaná a stará se o dvě děti, z tohoto důvodu nemá mnoho času na své koníčky a studium. Mezi její koníčky patří hraní na kytaru, péče o králíka, práce na zahradě, čtení a netradiční kuchyně. Angličtině se věnuje pouze v době výuky a při plnění domácích úkolů. Výrazného zlepšení dosahuje v době před testem, kdy se velmi intenzivně učí angličtinu. Cecílie snadno zapomíná naučená slovíčka a gramatiku, proto je zapotřebí do vyučování často zařazovat opakování. Líbí se jí, když jsou do výuky angličtiny zařazeny různé hry a když může používat skutečné předměty např. dóza na kávu.

Tabulka 3 Přehled odpovědí studentky Cecílie

<b>Tvrzení</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	2
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	3
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	1
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	4
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	3
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	2
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	1
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	4
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	4
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	3
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	5
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	4
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	5
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	4
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	2

Studentka Cecílie ohodnotila všechna uvedená tvrzení. Dotazník ukázal, že Cecílie má vizuální a auditivní styl učení, přičemž oba jsou zastoupeny ve stejné míře. Z hlediska vizuálního stylu učení si lépe pamatuje učivo, když si ho čte, má ráda, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem, lépe chápe písemné instrukce. Z hlediska auditivního stylu učení, se pravopis anglických slov učí tak, že si nahlas řekne, jak se to slovo píše a dobře si pamatuje učivo, když si o něm může s někým popovídat, lépe porozumí článku, který uslyší v rádiu, než kdyby si ho četla. V dotazníku se ukázalo, že Cecílie nemá taktilní styl učení, potřebuje při učení něco vytvářet a dělat rukama. Také nemá kinestetický styl učení, nepotřebuje se pohybovat po místnosti, ale má ráda, když může prožít to, co se právě učí např. hra na prodavače a zákazníka.

Při strukturovaném rozhovoru mi Cecílie sdělila, že při učení slovíček potřebuje vizuální i auditivní podporu. Například když se doma učí slovíčka, nahraje si jejich zvukovou podobu a poté si je pouští do sluchátek, ale při poslechu má před sebou seznam slovíček, aby viděla, jak se píšou. K tomu dodává, že při učení potřebuje, aby byla sama v místnosti a nikdo ji nerušil. Gramatiku se nejraději učí tak, že vyplňuje jedno cvičení za druhým. Při učení si několikrát po sobě přepisuje poznámky, dovede se to tak lépe naučit. Vyhovují jí, když učitel do výuky přinese předměty, jejichž názvy se má naučit nebo s nimi má pracovat, např. popsat, jak vypadají apod. Má ráda konverzační cvičení, která jsou pro ni poněkud náročná, ale dokáže si tak mnohem lépe zapamatovat slovíčka. Když později takové slovo někde vidí nebo slyší, vzpomene si na konverzaci, kde bylo použito a dokáže si mnohem lépe vybavit význam a použití daného výrazu. Baví ji, když jsou do výuky zařazeny hry, které shledává zábavnější než vyplňování cvičení, při hře si dokáže lépe zapamatovat nová slova v angličtině.

Během svého pozorování jsem zaznamenala, že Cecílie velmi potřebuje vizuální podobu a často potřebuje vidět slova napsaná. Vyhovuje jí, když hodinu začneme konverzací, při které zopakujeme již probrané a základní učivo. Cecílie se poté cítí motivovaná k dalšímu učení a zároveň při této aktivitě dochází k upevňování již naučené látky. Zaznamenala jsem, že se jí mnohem lépe učí, když při hodině využíváme skutečné předměty, které může vidět a může si na ně i sáhnout. Mnohem lépe si zapamatuje nové slovo, když má na stole před sebou daný předmět např. svíčku a v další hodině dostane za úkol pojmenovat úplně ten shodný předmět, který nesmí být nahrazen jiným předmětem stejného druhu (bílá svíčka by neměla být nahrazena modrou svíčkou). Všimla jsem si, že je pro ni velmi důležité psaní poznámek, které si velmi pečlivě píše. Také velmi ráda vyplňuje cvičení, kde si může sama ověřit, jak učivo zvládla. Všimla jsem si, že je ráda, když je výuka zpestřena různými hrami. Vyhovuje



jí, když se může učit hrou a prostřednictvím všech smyslů, nejvíce zraku a sluchu. Cecílie vyžaduje, aby bylo nové slovo prezentováno ve vizuální i auditivní podobě.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že Cecílie má vizuální a auditivní styl učení. Pro učitele to znamená, že by do výuky měl zařazovat ty aktivity, které budou podporovat tyto styly učení. Cecílie má ráda, když jsou do výuky zařazeny různé hry, konverzační cvičení a když jsou při výuce k dispozici předměty, o kterých se mluví. Nové slovo je zapotřebí prezentovat ve vizuální a auditivní podobě. Z hlediska kinestetického stylu Cecílii vyhovuje hraní rolí, když si může vyzkoušet učivo, kterým se zabývá.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

### **Návrh aktivit**

#### **Návštěva**

##### **Cíle:**

##### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *jídlo a pití*
- podstatná jména počítatelná a nepočítatelná
- výrazy *some/any*
- modální sloveso *would like*
- tvoření otázek
- odpovědi na nabídku *Yes, please. / No, thanks.*

##### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Tato aktivita představuje hraní rolí, přičemž učitel se ocitne v roli hostitele a žák v roli hosta. Učitel do výuky přinese různé nápoje a pochutiny, které může nabídnout své návštěvě. Vezme do ruky předmět (např. balíček čaje), který se chystá svému hostovi nabídnout, a řekne: „*Would you like some tea?*“ A student odpoví: „*Yes, please.*“ Nebo: „*No, thanks.*“ Takto může vyučující nabídnout svému žákovi vše z jídla a pití, co je na stole. Poté si role vymění a žák se ocitne v roli hostitele a bude nabízet svému hostu občerstvení.

Uvedené cvičení je velmi vhodné pro žáka, který má rád hraní rolí (**kinestetický styl**) a rád při výuce používá předměty. Tato aktivita je vhodná pro Cecílii, jelikož podporuje její **vizuální styl učení**, jelikož má při učení možnost vidět předměty, o kterých se hovoří. Její **auditivní styl učení** je podporován také, jelikož názvy předmětů jsou prezentovány v auditivní podobě a Cecílie má možnost si popovídat o tom, co se právě učí.

## **Obrázkový diktát**

### **Cíle:**

### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *části lidského těla, barvy, číslovky základní, základní přídavná jména* např. *big, small, short, long*
- jednotné a množné číslo podstatných jmen
- přítomný prostý čas
- sloveso *have got*, zejména 3. osoba jednotného čísla

### **Řečové dovednosti:**

- poslech
- mluvení

Při této aktivitě dostane žák čistý list papíru. Učitel mu vysvětlí, že jeho úkolem bude nakreslit stvoření (příšerku) podle popisu, který uslyší. Např. *The monster has got a big head and eight blue eyes*. Učitel pustí studentovi nahrávku z CD, internetu nebo může sám diktovat popis stvoření. Dobré je, aby žák uslyšel nejprve celý popis, poté aby učitel diktoval žákovi po větách a žák mohl kreslit podle toho, co zrovna slyší. Třetí poslech slouží studentovi ke kontrole, zda stvoření nakreslil správně. Při poslechu z CD nebo internetu je zapotřebí nahrávku zastavovat, aby měl žák čas na kreslení. Společná kontrola může proběhnout dvěma způsoby. Žák může ústně popsat, jak příšerka vypadá a poté porovnat svůj obrázek s předlohou. V případě nedostatku času může učitel žákovi pouze ukázat obrázek stvoření, které měl nakreslit. Žák si formou poslechu procvičí uvedenou slovní zásobu a přítomný prostý čas, konkrétně sloveso *have got/has got*. Podle potřeby je možné popisovat i jiné objekty a procvičovat jiný okruh slovní zásoby např. vybavení pokoje.

Tento druh cvičení je vhodný pro žáka **s vizuálním a auditivním stylem učení**. Student má možnost poslouchat nahrávku nebo projev svého učitele a sluchové vjemy převést do vizuální podoby. Tato aktivita je velmi vhodná pro děti nebo začátečníky, kteří mohou mít problémy se správným pravopisem slov nebo jako zpestření klasického vyučování. Pro Cecílii je tento typ cvičení vhodný, jelikož má ráda, když jsou do výuky zařazovány různé hry, když se může učit prostřednictvím hry. Tato aktivita by jí měla být blízká a zamlouvat se jí, jelikož má šestiletou dceru, se kterou si často kreslí a vybarvuje obrázky.

## ***Nakupování oblečení***

### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *oblečení, barvy a velikosti oblečení*
- jednotné a množné číslo podstatných jmen
- pomnožné číslo podstatných jmen (*jeans, trousers, glasses, sunglasses*)
- přítomný čas prostý
- členy, ukazovací zájmena
- slovesa *wear, like, don't like, dislike, love, hate*
- vyjádření ceny *How much is it? What is the price? It is £2,50.*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Učitel si připraví různé kousky oblečení, které opatří cenovkou a přinese do výuky. Studenta se může ptát, kolik stojí červená sukně apod. Žák učiteli odpovídá na jeho otázky. *How much is this red skirt? It is £8,90.*

Tento typ cvičení je dále možné realizovat jako role-play, přičemž učitel a žák mohou být kamarádi, kteří nakupují v obchodě oblečení nebo může být jeden z nich prodavač a druhý zákazník. Kamarádi se mohou sebe navzájem ptát na cenu, ptát se toho druhého, zda má rád džíny, jestli nosí šaty apod. *What is the price? Do you wear skirts? Do you like these sunglasses?* Zákazník se může ptát prodavače, kolik co stojí, jestli má tento svetr v modré barvě a větší velikosti apod. *How much are the blue jeans? Do you have this T-shirt in a smaller size?*

Slovní zásoba je prezentována ve vizuální podobě, v podobě skutečného oblečení. Cvičení je tedy vhodné pro žáka **s vizuálním učebním stylem**. Je také vhodné pro studenta **s auditivním stylem učení**, jelikož učivo je procvičováno ústní formou nebo rozhovorem. Pokud učitel aktivitu pojme jako hraní sociálních rolí, vyhoví žákovi **s kinestetickým učebním stylem**, který má rád, když si může učivo procvičit tímto způsobem. Pro Cecílii je toto cvičení také dále vhodné, jelikož se ráda učí prostřednictvím hry a líbí se jí, když učitel nosí do výuky reálné předměty, které při vyučování používají.

## ***Novoroční předsevzetí***

### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *základní podstatná jména a slovesa*

- budoucí čas prostý *will / will not*

### Řečové dovednosti:

- psaní
- mluvení

Tato aktivita vychází z běžného života, kdy mnoho lidí si před koncem kalendářního roku dává novoroční předsevzetí. Vyučující přinese do výuky pracovní list se vzorovou ukázkou, jak vypadá novoroční předsevzetí napsané v angličtině, učitel ho může najít na internetu. Student se může inspirovat a má představu, jak má vypadat jeho novoroční předsevzetí, které má za úkol napsat. Vyučující může žákovi přinést barevný dopisní papír, na kterém by úkol vypadal velmi pěkně a žákovi může pomoci tím, že mu na pracovní list uvede seznam sloves, která může použít. Úkolem studenta je napsat pravdivé nebo smyšlené novoroční předsevzetí s použitím slovesa *will* a *will not*. Novoroční předsevzetí by mohlo vypadat například takto: „*I will study more next year. I will eat less chocolate. I will not smoke. I will not go to bed after midnight.*”

Tento typ cvičení vychází z praktické činnosti, avšak ne každý člověk si píše novoroční předsevzetí, někteří lidé to naopak nemají rádi. Tuto skutečnost by měl vyučující zjistit nebo se žáka zeptat, zda by si chtěl napsat své novoroční předsevzetí. Vzhledem k tomu, že se jedná o individuální výuku, musí vyučující počítat s tím, že žák může navrženou aktivitu odmítnout. Na jedné straně se jedná o praktickou záležitost, ale na druhé straně je málo pravděpodobné, že by student psal své novoroční předsevzetí v anglickém jazyce. Uvedené cvičení má sloužit k procvičení budoucího času a ke zpestření výuky. Na základě vypracování úkolu může proběhnout mezi žákem a učitelem diskuze o tom, proč a jaká si dávají lidé novoroční předsevzetí, která jsou nejčastější, jak dlouho je lidé dodržují. Učitel se může zeptat svého žáka, zda a popř. jaká si píše novoroční předsevzetí, která jsou podle něj nejdůležitější předsevzetí apod.

Uvedené cvičení je vhodné pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož zadání úkolu je prezentováno ve vizuální podobě, žák má k dispozici vzor, jak má úkol vypadat a úkol vypracovává v písemné podobě, ale může ho svému učiteli nahlas přečíst. V případě konverzace na téma novoroční předsevzetí je u žáka podporován **auditivní styl učení**, jelikož si žák osvojuje učivo prostřednictvím auditivního kanálu. Uvedené cvičení by mělo vyhovovat Cecílii, jelikož vyhovuje jejím dvěma stylům učení, a to vizuálnímu a auditivnímu. Cecílie si dovede dobře zapamatovat učivo, když si o něm s někým povídá. Tato cvičení by pro ni mělo být příjemným oživením vyučování.

## Čtení pohádky

### Cíle:

#### Jazykové prostředky:

- slovní zásoba *pohádkové bytosti, základní podstatná a přídavná jména a slovesa*
- jednotné a množné číslo podstatných jmen
- určitý a neurčitý člen
- přítomný čas prostý, minulý čas prostý

#### Řečové dovednosti:

- čtení
- poslech

Do výuky přinese vyučující pohádku v angličtině. Student by měl být schopen porozumět textu, který by měl odpovídat jeho jazykové úrovni. Pro tuto činnost jsem vybrala pohádku od P. Goodhartové (2011) *The Frog Princess: Žabí princezna*, jedná se o dvojjazyčnou knihu s anglicko-českým textem, která je určena pro děti a je bohatě ilustrovaná. Na internetové stránce *ceskaskola.cz*<sup>47</sup> je možné si do počítače stáhnout namluvenou pohádku v angličtině ve formátu MP3. Kniha obsahuje doporučení jak s ní pracovat a otázky vztahující se k textu. Učitel požádá žáka, aby popsal, co vidí na obálce knihy nebo na některém obrázku v knize a zamyslel se nad tím, o čem bude pohádka. Také se může ho zeptat, zda pohádku zná. Poté mohou začít se čtením pohádky. Text mohou číst nahlas nebo si žák může číst text pro sebe a odpovídat na otázky učitele, převyprávět příběh, přeložit část textu. Na konci knihy je obrázková mapa, kterou může žák využít a podle ní převyprávět příběh.

Učitel může položit žákovi několik otázek, pustit mu úryvek z pohádky. Úkolem žáka je poslouchat nahrávku a odpovědět na otázky, tímto způsobem je možné procvičovat poslech. Také je možné kombinovat čtení s poslechem. Část textu může žák číst a část textu může poslouchat z nahrávky. Přičemž k poslechu by měl učitel vybrat lehčí část textu, při čtení je možné věnovat se složitějšímu úryvku. Doma může student text sledovat očima a zároveň ho poslouchat v MP3. Žák si procvičí čtení a poslech, zopakuje si slovní zásobu a některé gramatické jevy např. přítomný a minulý čas prostý, přímá řeč.

Shora uvedená aktivita je vhodná pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož je učivo doprovázeno obrázky a žákovi je učivo prezentováno v písemné formě. Při zařazení poslechu je toto cvičení vhodné i pro žáka s **auditivním stylem učení**, jelikož je učivo prezentováno

---

<sup>47</sup> Čtěte s dětmi anglicky! Známé pohádky v dvojjazyčné verzi. In: *ceskaskola.cz*

v auditivní formě. Pro Cecílii je tato aktivita vhodná z výše uvedených důvodů zejména proto, že může sledovat text a zároveň ho poslouchat. Dále také z toho důvodu, že má malou dceru, které čte každý večer před spaním pohádky. Čtení pohádek je jí blízké a umožňuje učit se prostřednictvím hry.

### ***Kde je křeček?***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *domáci mazlíčci, nábytek a vybavení domácnosti*
- jednotné a množné číslo podstatných jmen
- určitý a neurčitý člen
- přítomný čas prostý
- vazba *There is / There are*
- předložky místa kupř. *on, in, under, between, beside, in front of, behind*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Vyučující může použít dvoustranu z učebnice *Začínáme s angličtinou* (Wilkes, 1993, str. 18 a 19), kde straně 18 dvě kamarádky hledají křečka, na straně 19 je vyobrazen obývací pokoj, ve kterém jsou schovaní domácí mazlíčci. Nebo si může podobný pracovní list vyrobit či stáhnout z internetu. Úkolem žáka je, aby se podíval na obrázky a řekl, kde se hledaný křeček schovává a aby našel v obývacím pokoji všechny domácí mazlíčky a řekl, kde jsou schovaní. Učitel může nechat žáka, aby obrázek popsal sám nebo se mu klást otázky: „*Where is the puppy?*“ A žák odpoví: „*The puppy is in the cupboard.*“

Při další hodině může vyučující předložky zopakovat například tím, že do výuky přinese keramického křečka, malý míček nebo podobný předmět a bude ho různě v místnosti umisťovat. Studentovým úkolem bude, aby řekl, kde se křeček nachází s použitím správných předložek např. „*There is a hamster behind the green pillow.*“

Uvedené cvičení je vhodné pro žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož je učivo prezentováno v podobě obrázků a žák se tak může lépe naučit nová slovíčka a předložky. Některé anglické výrazy jsou uvedeny vedle příslušného obrázku, aby se žák nový výraz snáze naučil. Například vedle obrázku pohovky je uveden výraz *sofa*. Pro Cecílii je tento typ cvičení dále vhodný, protože je učení spojeno s hrou a při výuce učitel používá předměty např. keramický křeček, malý míček apod.

## **Poslechové cvičení z internetu**

### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- přítomný čas prostý
- slovní zásoba *názvy místností a základní vybavení pokoje*
- výrazy *on the left, on the right*
- řadové číslovky *the first, the second, the third*
- přivlastňovací zájmena

#### **Řečové dovednosti:**

- poslech

Učitel do výuky zařadí internetové cvičení,<sup>48</sup> které si žák vyplní na počítači. Jedná se o velmi krátké cvičení, které je možné realizovat při výuce. Na obrazovce počítače student vidí chodbu hotelového pokoje, na každé straně chodby jsou tři dveře, celkem je na chodbě šest dveří, které jsou označené čísly. Pod obrázkem kliknutím myši žák spustí čtyři velmi krátké nahrávky, kde se muž ptá, na různé dveře a žena mu odpovídá. Žák má poznat, o kterých dveřích muž hovoří. *Where is my room? It is the second door on the left.* Student si může nahrávku pustit několikrát, přeskóčit ji a později se k ní vrátit. Cvičení se skládá ze čtyř krátkých zvukových stop, není náročné a je určeno pro začátečníky. Tímto způsobem si žák může procvičit poslech a zvýšit své sebevědomí, jelikož poslechová cvičení připadají studentům často obtížná.

Cvičení může být užito ke zpestření výuky, využití počítače může být pro žáka zajímavou změnou, která mu umožní pracovat podle svého tempa a žák má možnost poslechnout si nahrávku opakovaně. Cvičení je vhodné pro žáka s **auditivním stylem učení**, jelikož žák musí informace přijímat sluchem, a s **vizuálním stylem učení**, jelikož je k dispozici obrázek pokoje, s nakreslenými dveřmi. Obrázek slouží žákovi ke snadnějšímu učení. Cecílii by měl vyhovovat, jelikož má možnost dívat se na obrázek a zároveň poslouchat zvukovou nahrávku, i když bez vizuální podpory. Avšak může si tak ověřit, jak rozumí mluvenému slovu.

---

<sup>48</sup> Vít. Which door? In: helpforenglish.cz

## **David**

Davidovi je 35 let a angličtinu se učí od základní školy, dále hovoří německy. David má jazykový certifikát a jeho úroveň anglického jazyka se pohybuje mezi B2 a C1. David má vysokoškolské vzdělání, které je nezbytné k výkonu jeho povolání. Ke své práci potřebuje znalost anglického jazyka, jelikož několikrát ročně jezdí na služební cestu do zahraničí, kde reprezentuje společnost, ve které pracuje.

David navštěvuje individuální výuku jednou týdně po dobu dvou let, vyučování probíhá po dobu 60 minut v jeho kanceláři. Několikrát probíhala výuka mimo jeho pracoviště např. v kavárně.

David poměrně velké množství času tráví v práci nebo se věnuje svým koníčkům. Mezi jeho největší záliby patří sport, zejména kopaná. I ve svém volném čase se věnuje angličtině, sleduje filmy v originálním znění s titulky nebo využívá moderních aplikací na telefonu, které využívá k opakování slovní zásoby. V poslední době si oblíbil čtení knih, při četbě upřednostňuje český překlad. Velmi rád cestuje, angličtinu využívá ke komunikaci během své dovolené v zahraničí nebo na služební cestě.



Tabulka 4 Přehled odpovědí studenta Davida

<b>Tvrzení</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	2
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	1
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	1
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	1
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	4
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	1
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	3
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	4
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	5
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	5
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	5
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	5
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	5
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	4
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	4

Student David ohodnotil všechna uvedená tvrzení. Ze škálovacího dotazníku vyplývá, že David má z hlediska percepční preference pouze jeden učební styl, a to vizuální. U Davida není zastoupen učební styl taktilní a kinestetický. Z hlediska taktilního stylu učení si David při učení nepotřebuje s ničím hrát v ruce, necítí potřebu něco modelovat a vytvářet vlastníma rukama. Z hlediska kinestetického stylu učení nepotřebuje při učení přecházet z místa na místo a nepotřebuje prožít to, co se právě učí. Co se týče auditivního stylu učení, ten je u Davida zastoupen v menší míře, jelikož David v dotazníku uvádí, že se rád učí tak, že si při učení s někým povídá a rád se věci učí tím, že o nich mluví. Na základě dat získaných prostřednictvím dotazníku můžu o Davidovi říct, že má dominantní vizuální učební styl. V dotazníku David souhlasí s tím, že se učivo učí lépe, když ho čte, než když poslouchá výklad. David preferuje, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem a lépe dovede porozumět článku, který si může přečíst než poslechnout. Lépe si věci zapamatuje tak, že si o nich čte, než když o nich slyší.

Při strukturovaném rozhovoru byly získány tyto údaje. David se při výkladu učitele dokáže naučit nové učivo, avšak není schopen se tímto způsobem naučit nová slovíčka nebo fráze. Při výkladu nebo konverzaci se dokáže nové slovíčko naučit pouze v případě, že se velmi často opakuje a učitel ho pořád používá. Z toho plyne, že ve velmi malé míře je u něj zastoupen auditivní styl učení, jelikož si nové učivo dobře zapamatuje, když si o něm může s někým popovídat, dobře se učí při výkladu učitele a za určitých podmínek se dokáže naučit nová slovíčka, která přijímá prostřednictvím auditivního kanálu. David okomentoval své hodnocení výroku č. 15. a uvádí, že je rád, když může prožít, to co se právě učí, ale na dovolené nebo služební cestě, ale nerad to zkusí při hodině. Líbí se mu, když v zahraničí může použít naučená slovíčka, fráze i gramatiku. Je to pro něj zdroj motivace, vždy po návratu se cítí velmi motivován k dalšímu učení. David se rád učí tím, že vyplňuje různá cvičení. Nejraději se učí nová slovíčka, která se učí mnohem raději než gramatiku. V podstatě každý den si vyhledává na internetu nová slovíčka, která si vloží do aplikace v telefonu a prostřednictvím aplikace se nová slovíčka učí a opakuje si je. Velmi často si čte různé články na internetu, které se vztahují k jeho zaměstnání nebo zájmům. Poslechovým cvičením se vůbec nevěnuje a mimo výuku nemá možnost konverzace. V anglickém jazyce hovoří pouze na dovolené nebo na služební cestě.

Během svého pozorování jsem dospěla k následujícím závěrům. U Davida jsem byla pevně přesvědčená, že jeho dominantní učební styl je vizuální, jelikož vyžadoval, abychom při výuce používali pracovní listy nebo pracovali s obrázky. Dále David požadoval, aby každé nové slovo bylo prezentováno v písemné podobě. Během našich společných hodin, které se

odehrávaly v jeho kanceláři, jsem si zjistila, jak si vyhledává význam neznámých slovíček. David většinou nepoužívá internetové nebo klasické slovníky, ale hledaný výraz zadá do vyhledávače, kde si nastaví, aby se mu zobrazily obrázky. Do vyhledávače zadá slovo např. *pole vault* a význam slova si odvodí ze zobrazených obrázků. Neviděla jsem, že by si David při hodině s něčím hrál v ruce nebo že by se potřeboval procházet po místnosti, proto jsem u něj nepředpokládala výskyt taktilního nebo kinestetického stylu učení. Při vyučování mi přišlo, že se mu zamlouvalo hraní sociálních rolí, protože se do činnosti dokázal velmi ponořit a vydržet u ní dlouho. Tato skutečnost je v rozporu s daty získanými z dotazníku a rozhovoru, kde žák tvrdí, že nemá rád hraní rolí. Co se týče auditivního stylu učení, u Davida jsem zaznamenala výraznou zálibu v konverzaci. David si velmi rád povídá, na tématu v podstatě nezáleží, a dokáže si povídat dlouho a s velkým zaujetím. V podstatě to znamená, že si rád učivo osvojuje tak, že o něm s někým mluví. Někdy odmítne navržená cvičení a po celou dobu hodiny se chce věnovat konverzaci nebo hraní rolí. Z důvodu, že několikrát sám navrhl, abychom se věnovali hraní rolí, usuzuji, že má role-play v oblibě a že vyhovují jeho stylu učení.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že u Davida dominuje vizuální styl učení. Je zapotřebí, aby učitel při výuce poskytl Davidovi vizuální podporu v podobě textu, pracovního listu nebo obrázků. Při výuce by se měl učitel s žákem věnovat vyplňování cvičení, čtení a psaní textů. Například při konverzaci může vyučující poskytnout žákovi podporu v podobě obrázků. Co se týče auditivního stylu učení je vhodné do výuky zařazovat konverzační cvičení, jelikož David se rád učí tím, že o něčem hovoří. Při výuce projevoval zájem o konverzaci a v reálném životě potřebuje zejména plynně hovořit a být schopen vyjádřit své myšlenky. Při učení se nepotřebuje pohybovat po místnosti a dále nepotřebuje něco dělat rukama. Domnívám se, že by učitel mohl do výuky zařazovat cvičení role-play, přestože v dotazníku a rozhovoru žák uvedl, že tato cvičení nemá v oblibě. Domnívám se, že právě při hraní rolí si žák může procvičit své komunikační dovednosti a zároveň jsem při našich společných hodinách nabyla dojmu, že mu tento typ cvičení vyhovuje, jelikož úkol plnil s nadšením a později navrhoval, abychom si hraní rolí zopakovali.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

## **Návrh aktivit**

### **Inzerát**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *popis fyzického vzhledu a charakteru*
- přítomný prostý čas

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

V předchozích hodinách si žák rozšířil slovní zásobu vztahující se k tématu fyzický vzhled a charakter (*appearance and character*) podle své jazykové úrovně. Při této aktivitě přinese učitel do výuky vytisknuté autentické inzeráty lidí, kteří si prostřednictvím internetové seznamky chtějí najít partnera. Inzeráty jsou napsané v anglickém jazyce a pocházejí z Velké Británie nebo USA. Úkolem žáka je říci, jaké informace o sobě lidé sdělují, inzeráty může porovnat s těmi, které píší lidé v naší zemi. Žák má za úkol napsat inzerát, vyplní personálie (jméno, věk apod.), ale především se zaměří na detailní popis své osoby z hlediska fyzického vzhledu a charakteru. K požadovanému popisu použije nová slovíčka na úrovni B2 a C1, která s vyučujícím probírali. Poté svůj úkol učiteli prezentuje ústně nebo odevzdá v písemné podobě. Alternativou je, že může vymyslet fiktivní inzerát, pokud by nechtěl sdělovat osobní informace nebo může popsat svého oblíbeného herce či fotbalového hráče. Další možností je, aby vyučující přinesl do výuky fotografie různých lidí. A žák by dostal za úkol žák popsat vzhled člověka z fotografie nebo charakter osoby, kterou zná z filmu např. Gandalf z filmu *Pán prstenů* apod.

Tato aktivita je vhodná pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož jsou informace prezentované ve vizuální podobě (vytištěné inzeráty), žák úkol plní písemně a poté ho může odevzdat nebo ústně prezentovat. Pro Davida je to vhodný způsob, jak se naučit a zopakovat slovíčka, která jsou napsaná na pracovních listech. Je pravděpodobné, že by některé slovíčko mohl použít během své dovolené nebo na služební cestě např. když by chtěl někoho představit nebo říci několik slov o sobě. Poté by se cítil motivovaný k dalšímu učení. Návrh této aktivity vychází z popisu hry s názvem *Dating game*.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Frost. Dating game. In: teachingenglish.org.uk

### **Podomní prodejce**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- přítomný čas prostý a průběhový, předpřítomný čas prostý, budoucí čas prostý (*will*)
- rozkazovací způsob
- příslovce a přídavná jména popisující vlastnosti produktu
- slovní obraty sloužící k prodeji produktu např. *It comes in handy, perfect for etc.*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Učitel přinese do výuky několik předmětů např. prací prášek, krém na vrásky a nabídne žákovi, aby si vybral nějaký produkt, který se pokusí prodat. Jedná se o druh aktivity tzv. role-play, kdy žák se ocitne v roli podomního prodejce a vyučující v roli ženy v domácnosti/obyvatele domu. Úkolem žáka je, aby si představil situaci, vžil se do ní a pokusil se různými technikami prodat zvolený výrobek. Účelem cvičení je rozvoj komunikačních i sociálních schopností a použití nových frází a slovních obrátů. Při této aktivitě dochází k vzájemné interakci mezi žákem a vyučujícím. Student může nahlížet do kopie z učebnice, aby měl vizuální oporu. Při této aktivitě si má žák procvičit a v praxi zažít dříve probírané učivo a fráze z učebnice *FCE Gold Plus: Coursebook* (Newbrook et al., 2009, str. 57-58).

Cvičení je vhodné pro žáka s **vizuálním stylem učení**. Davidovi by toto cvičení mělo vyhovovat, pokud mu učitel zajistí vizuální prezentaci potřebných frází. Žák by měl mít možnost během cvičení nahlédnout do materiálů. Tento typ cvičení je také vhodný pro žáka s **auditivním stylem učení**, který si rád při učení povídá. David velmi rád komunikuje a z mého pohledu se mu zamlouvalo hraní rolí při výuce, proto považuji zařazení této aktivity za vhodné. Formou komunikace si žák může procvičit probírané fráze a učivo. Vzhledem k tomu, že se nejedná o příliš náročnou aktivitu, je vhodné ji zařadit do výuky, když je student po náročném pracovním dni unavený a již by nezvládl náročnější typ cvičení. Tento typ cvičení je vhodný k několikanásobnému opakování frází, které si tak může David lépe zapamatovat.

### **Jak zvýšit efektivitu pracovníků ve firmě**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- kondicionály

- slovní zásoba vztahující se k pracovnímu prostředí, práci a kariéře
- vyjadřování názoru (*From my point of view, In my opinion*)

### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Úkolem žáka je, aby se zamyslel nad tím, jak by bylo možné zvýšit pracovní efektivitu pracovníků na jeho pracovišti. Tento úkol se vztahuje k probíranému tématu práce a kariéra (*job and career*). Tento úkol bude zadán v hodině, vypracován doma a v následující hodině ho bude žák prezentovat. Cílem je, aby si student procvičil prezentování svých názorů a ústní projev. Žák si doma zopakuje probíranou slovní zásobu, fráze a kondicionály, dále si samostatně vyhledá nová slovíčka, která by pro svoji prezentaci potřeboval. Připraví si krátkou prezentaci v počítačovém programu a doma si svůj projev nacvičí. Následující vyučovací hodina bude probíhat v konferenční místnosti s dataprojektorem, kde student bude učiteli prezentovat své nápady a návrhy. Vytvořená prezentace nesmí obsahovat dlouhý text, který by žák četl, ani nesmí žák číst všechny své návrhy z papíru. Student si může připravit pouze základní body, fakta, čísla, grafy apod. Prezentace by měla být vytvořená tak, aby obsahovala co největší množství obrazového materiálu, který by žákovi usnadnil proces učení a prezentace. Během prezentace by si měl žák představit, že je prezentace určena pro vedoucí pracovníky nebo investory, tomu by měl odpovídat i způsob a forma prezentování.

Vybraná aktivita je vhodná **pro žáka s vizuálním stylem učení**, jelikož prostřednictvím obrazového materiálu je žákovi usnadněno učení, myšlení a prezentování svých nápadů. Zároveň tato aktivita simuluje skutečné činnosti ze života studenta, jelikož ve svém zaměstnání velmi často potřebuje prezentovat společnost, ve které pracuje, dále také své projekty, nápady apod. Vzhledem k okolnosti, že výuka probíhá na pracovišti studenta, je možné využít konferenční místnosti a technického vybavení. Dále je aktivita vhodná pro žáka s auditivním stylem učení, který se rád učí věci tak, že o nich mluví. David má možnost si výrazy a gramatiku lépe zafixovat během svého ústního projevu.

### **Psaní zprávy**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- spojky a spojovací výrazy
- slovní zásoba *vybavení kavárny*
- vyjadřování svého návrhu a názoru (*I think*)

## Řečové dovednosti:

- psaní

Učitel může svému žákovi dát za úkol napsat text odpovídající jeho jazykové úrovni. Úkolem studenta může být například napsat recenzi k filmu, esej, formální a neformální dopis, článek do novin apod. Vyučující může žákovi zadání k napsání vybraného útvaru vymyslet sám nebo může použít různá cvičení z internetu nebo učebnic. Jako příklad jsem vybrala zprávu (*report*), zadání pochází z učebnice *Cambridge English First 5: with answers: authentic examination papers from Cambridge ESOL* (2012, str. 59). Ve cvičení 4 má student za úkol napsat zprávu (*report*), o stížnostech na školní kavárnu a má navrhnout doporučení, co by se mohlo zlepšit v oblasti: dostupného jídla a nápojů, nábytku a dekorace i dalšího vybavení. Nejvhodnější je, aby vyučující pořídil žákovi kopii, aby si mohl zadání v průběhu psaní kdykoliv přečíst. Učitel žákovi zadá v hodině tento úkol, zprávu však napíše žák doma, učitel ji opraví a poskytne mu zpětnou vazbu. Učitel může vybrat na internetu několik fotografií, které se vztahují k tématu, aby studenta podpořil v myšlení. Fotografie můžou být pro žáka vhodným zdrojem inspirace. Poté spolu mohou vést diskuzi k tématu a zároveň mohou prodiskutovat, co by se dalo na žákově zprávě zlepšit. Diskuzi na uvedené téma je také možné vést před zadáním úkolu jako zdroj inspirace a zopakování slovní zásoby. Jelikož se student již dříve seznámil s tím, jak napsat slohové cvičení, krátké shrnutí jeho úkolu je postačující.

Při tomto typu úkolu si žák rozvíjí své dovednosti, jak psát text podle určitých kritérií a podle dané úrovně. Při tomto úkolu je žák veden k samostatnosti a zároveň se věnuje typu úkolu, kterému by se sám z vlastní vůle nevěnoval. Z časového důvodu žák vypracuje úkol doma, učitel rovněž opravu textu udělá doma a v následující vyučovací hodině spolu mohou vyhodnotit, jak žák úkol splnil.

Navržený typ cvičení je vhodný pro žáka s **vizuálním stylem učení**, který upřednostňuje písemné instrukce, rád čte texty a plní úkoly písemně. Pro Davida je navržené cvičení vhodné z toho důvodu, že vyhovuje jeho vizuálnímu stylu učení, umožňuje mu učit se jiným způsobem, než se David běžně učí. David může tedy rozvíjet i jiné schopnosti.

## **Obrázky a slovní zásoba**

**Cíle:**

### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *práce, zaměstnání, kariéra, pracovní prostředí*
- fráze k vyjádření svých myšlenek a svého názoru (*From my point of view*)

## Řečové dovednosti:

- mluvení

Učitel může prezentovat slovní zásobu mnoha způsoby, jedním z nich je spojit slovíčka s obrázky/fotografiemi. Použití obrázků a fotografií může studentovi pomoci pochopit význam, pomocí obrázků si žák může nové učivo rychleji osvojit nebo si ho později snáze vybavit. Ke zvolenému tématu si učitel může připravit například prezentaci nebo pracovní list, kam zařadí seznam nových slovíček a vybere vhodné obrázky, které vystihují daný výraz. Dále může použít materiál v učebnici. Pro svého žáka jsem vybrala slovní zásobu, která se týká slovní zásoby *práce v kanceláři*, proto jsem se rozhodla čerpat materiály z učebnice *Complete CAE: student's book with answers* (Brook-Hart a Haines, 2009, str. 37).

V prvním cvičení je úkolem žáka přiřadit k pěti obrázkům různé typy kanceláří např. *open-plan office, individual office*. Student přiřadí jednotlivé výrazy k příslušným obrázkům, které může popsat a může popsat rozdíly mezi jednotlivými pojmy. V druhém cvičení na téže straně má žák za úkol se zamyslet a popsat, které pracovní prostředí je vhodné pro různá kritéria uvedená v barevném rámečku kupř. *being creative, working in teams*. V této části má žák možnost rozvíjet své komunikační schopnosti a procvičit si mluvení. S pomocí obrázků a případných dotazů by měl žák přiřadit výrazy uvedené v rámečku k jednotlivým pracovním, prostředím, ale své rozhodnutí by měl patřičně zdůvodnit. Vhodné by bylo, aby se nad každým prostředím zamyslel a uvedl jeho výhody a nevýhody.

Ve třetím cvičení na téže straně se má žák zamyslet nad tím, jaké pracovní prostředí by mu nejvíce vyhovovalo. Žák má prostor k mluvení, může prezentovat své myšlenky a procvičovat své komunikační dovednosti. V posledním cvičení by měl mluvit co nejdéle, může hovořit v teoretické rovině nebo může popsat své pracoviště a uvést jeho klady a zápory. Výhodou tohoto cvičení je, že je blízké životu studenta a zvolené téma by mu mělo připadat zajímavé. V této úloze si žák procvičuje vyjadřování svého názoru.

Shora uvedená cvičení jsou vhodná pro žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož je slovní zásoba prezentována v písemné podobě formou seznamu slovíček a je doplněna o fotografie, které reprezentují uvedené výrazy. Cvičení žák plní tak, že pracuje s fotografiemi a může tak lépe pochopit význam nového výrazu nebo si ho může snáze zapamatovat a později vybavit. Pro Davida je tento způsob prezentace slovní zásoby pravděpodobně nejvhodnější, jelikož sám se učí slovíčka pomocí obrázků.



## Čtení

### Cíle:

#### Jazykové prostředky:

- slovní zásoba *práce, zaměstnání, kariéra, pracovní prostředí*
- vyjadřování jistotní modality (*should, can, could, may, might*)
- vyjadřování svých myšlenek a názorů (*I think, In my opinion etc.*)

#### Řečové dovednosti:

- čtení
- mluvení

Vyučující by měl do výuky zařazovat cvičení, kde by si žák procvičil své dovednosti ve čtení textu. Cvičení k rozvíjení těchto dovedností jsou různá. Žák může odpovídat na otázky vztahující se k úryvku, může rozhodovat, zda jsou uvedená tvrzení pravdivá nebo nepravdivá. Jeho úkolem může být seřadit jednotlivé části textu, přiřadit do textu chybějící části nebo vhodný nadpis ke každé části. Pro ilustraci jsem vybrala cvičení z učebnice *Complete CAE: student's book with answers* (Brook-Hart a Haines, 2009, str. 38-39), kde má žák za úkol přiřadit ke každému z uvedených tvrzení jeden krátký text, jehož obsah odpovídá tvrzení. Při tomto typu cvičení se žák učí používat různé strategie, jak úkol vyřešit.

Předtím než vyučující zadá žákovi, aby si text přečetl, položí mu otázku, jaké věci přispívají ke špatnému pracovnímu prostředí. Žák se nad touto otázkou zamyslí a vysloví svůj názor. Tímto způsobem se seznámí s tématem, které se objevuje v článku. Tímto způsobem probudí učitel v žákovi očekávání, o čem text bude pojednávat. Poté co žák vysloví svůj názor, co přispívá ke špatnému pracovnímu prostředí, vysvětlí učitel žákovi jeho úkol. Žák si za domácí úkol text přečte a k uvedeným tvrzením přiřadí ty části textu, které s tvrzením korespondují. Vzhledem k tomu, že je text na této jazykové úrovni (C1) dlouhý a není jednoduchý, žák si text přečte doma a v následující hodině s ním učitel text zkontroluje. Žák si za úkol vyhledá význam neznámých slov, jejichž znalost si učitel ověří pomocí otázek. Při vyučovací hodině student stručně shrne obsah textu, může porovnat, zda jeho odhady o čem text bude pojednávat, byly správné. Pak učitel s žákem provede kontrolu cvičení, kde měl žák přiřazovat části textu k jednotlivým tvrzením. Učitel povede žáka, aby vždy v textu vyhledal příslušnou pasáž, která odpovídá tvrzení.

Na závěr učitel vede žáka k mluvení. Může sám vymyslet nějaký dotaz vztahující se k přečtenému textu nebo může použít otázku ze cvičení 4 na str. 39. Jedná se o konverzační cvičení, učitel bude s žákem pracovat ve dvojici a budou hovořit o tomto tématu: „*Some people believe that companies are more successful if their staff enjoy their work. Other people*

*don't think this is so important. What is your view?*“ (Brook-Hart a Haines, 2009:39). Žák si při této aktivitě procvičí konverzaci, opět může vyjádřit své názory a zároveň si procvičí slovní zásobu a gramatiku z článku.

Tento typ cvičení je vhodný zejména pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož je učivo prezentováno v písemné podobě a žák přijímá informace vizuálním kanálem. Učivo je doplněno vhodnými fotografiemi, které studentovi usnadňují pochopení tématu a významu jednotlivých slov. Pro žáka s **auditivním stylem učení** je z uvedeného cvičení vhodná ta část, kdy žák hovoří a přijímá informace auditivním kanálem. Student s auditivním stylem učení si tak může procvičit probírané učivo např. při ústním popisu obrázků, odpovídáním na učitelovy dotazy a při konverzačním cvičení.

### ***Mé dětství a dětství dnešních dětí***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *volnočasové aktivity, sport, oblečení a hračky*
- *used to*
- vyjadřování svých myšlenek a názorů (*I think, In my opinion etc.*)

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Účelem této aktivity je procvičení (opakování) vazby *used to* – v kladné a záporné větě, otázce. Učitel přinese do vyučování několik fotografií dětí, které prožívali dětství např. ve 40. letech a 80. letech minulého století a fotografie dětí ze současné doby. Na obrázcích by měly být vidět rozdíly v odlišném způsobu oblékání, trávení volného času, her a hraček, se kterými si děti hrají. Žák má za úkol porovnat mezi sebou jednotlivé skupiny fotografií a říci, jak prožíval dětství on, jeho rodiče a jak vypadá dětství současných dětí. Zdrojem inspirace mu jsou předložené fotografie a vlastní (vizuální) vzpomínky, které mu mají usnadnit učení propojení učiva s vizuální informací. Žák si může napsat několik vzorových vět s vazbou *used to*, poté společně s učitelem popisují fotografie a diskutují o tom, jak se doba změnila. Učitel klade svému žákovi otázky. Uvedené cvičení může být realizováno formou partnerského dialogu mezi učitelem a žákem. Vyučující může také požádat studenta, aby přinesl své fotografie z dětství. Učitel by také donesl fotografie a společně by mohli formou rozhovoru porovnat své dětství a dětství dětí vyrůstajících v dnešní době. Vyučující může také připravit pro žáka pracovní list se slovní zásobou vztahující se k tématu, přičemž žák bude mít za úkol použít všechna slova z pracovního listu.

Jedná se o cvičení, které se může podobat situaci, ve které žák může probíranou vazbu *used to* použít. Tento typ cvičení na rozdíl od klasických gramatických cvičení z učebnice více odpovídá skutečnosti a reálnému životu jedince, přičemž by právě vazbu *used to* mohl použít v rozhovoru s kolegou či přítelem, když chtěl popsat, jak se něco změnilo a v současnosti je to jiné než v minulosti. Žák si zároveň procvičuje gramatiku a slovní zásobu, rozvíjí své komunikační dovednosti.

Tento typ cvičení je vhodný pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož při učení žák používá fotografie, může využívat vlastní vzpomínky a slova, která má použít jsou napsaná na pracovním listě. Rovněž je aktivita vhodná pro žáka s **auditivním stylem učení**, jelikož procvičování probíhá formou rozhovoru a žák má možnost si o učivu popovídat, učit se tím způsobem, že mluví a procvičované učivo používá. Pro Davida je tento typ cvičení příhodný, jelikož si rád osvojuje učivo prostřednictvím mluvení a konverzace a rovněž mu při učení vyhovuje používání fotografií a obrázků, které mu usnadňují učení.

## Erik

Erikovi bude tento rok 40 let, má vysokoškolské vzdělání. Při školním vyučování se učil rusky, německy a anglicky. Mluví plyně německy, ruský jazyk zcela zapomněl, v anglickém jazyce je tzv. „falešným“ začátečníkem. Jeho jazyková úroveň je A1. Znalost cizích jazyků nepotřebuje k výkonu svého povolání, při cestování je schopen domluvit se německy. Angličtinu se učí, jelikož její znalost považuje za velmi důležitou. Nemá konkrétní cíl, kterého by chtěl dosáhnout.

Je matematicky a sportovně nadaný. Během vysokoškolského studia se věnoval matematice a jeho současné zaměstnání vyžaduje matematické znalosti. Mnoho času tráví prací, nemůže se příliš věnovat svým zájmům nebo výuce angličtiny. Jeho největší zálibou je sport, především kopaná. Angličtinu se učí prostřednictvím individuální výuky dvakrát měsíčně po dobu dvou let, lekce anglického jazyka trvá 45 minut. Individuální výuka probíhá u něj doma, někdy se učíme angličtinu venku např. v parku. Erik se dále věnuje angličtině prostřednictvím samostudia.

Tabulka 5 Přehled odpovědí studenta Erika

<b>Tvrzení</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	2
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	2
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	2
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	4
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	4
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	2
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	4
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	4
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	4
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	5
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	4
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	2
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	4
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	4
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	1

Student Erik ohodnotil všechna uvedená tvrzení. Ze škálovacího dotazníku vyšlo najevo, že Erik má dominantní vizuální styl učení. Při učení potřebuje vizuální podporu a má rád, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem. Ostatní styly učení jsou u Erika zastoupeny ve velmi malé míře. Z hlediska auditivního stylu učení si Erik pouze rád o učivu povídá s druhou osobou. Z hlediska taktilního stylu učení se u něj objevuje potřeba při učení si hrát s něčím v ruce. Z hlediska kinestetického stylu učení se rád učí tím, že si probírané učivo může vyzkoušet při skutečné činnosti kupř. role zákazníka a prodavače.

Při strukturovaném rozhovoru jsem zjistila, že se Erik rád učí nová slovíčka hraním anglického pexesa. Velmi dobře se tak může naučit nové slovíčko, když si ho může spojit s jeho vizuální podobou. Nikdy se neučil slovíčka tím, že by si je nahrával a poté je poslouchal. Výslovnost se učí čtením správné výslovnosti, která je uvedená v hranatých závorkách ve slovníku. Výslovnost se také učí poslechem např. učitele nebo nahrávek při výuce. Pravopis slova, jak se slovo píše, se učí tím, že slovo potřebuje vidět, ale již nepotřebuje si ho napsat. Erik o sobě tvrdí, že se mu nejlépe učí prostřednictvím vizuálního kanálu.

Během pozorování jsem došla ke stejnému závěru, že u Erika je dominantní vizuální styl učení. Zaznamenala jsem, že mu vyhovuje, když má k dispozici vizuální podobu slova nebo když je učení doprovázeno obrázkem. Zjistila jsem, že Erika baví cvičení, kde si může prakticky vyzkoušet procvičované učivo např. hraní sociálních rolí. Takto procvičené učivo si velmi dobře pamatuje. Nezaznamenala jsem, že by se při učení potřeboval pohybovat po místnosti (kinestetický styl) nebo že by chtěl něco vyrábět, tvořit a modelovat vlastníma rukama (taktilní styl). Všimla jsem si, že téměř po celou vyučovací hodinu má v ruce propisku, i když ji nepotřebuje ke psaní. Nevšimla jsem si, že by se u něho silně projevoval auditivní styl učení, jelikož jsem zaznamenala, že neposlouchá písničky v angličtině, nepouští si výslovnost slovíček na počítači, nenahrává si své poznámky, které by pak poslouchal a pokud si může vybrat, preferuje filmy s českým dabingem.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že má Erik vizuální styl učení, který nejvíce preferuje. Ostatní styly učení jsou zastoupeny minimálně. Ve výuce je zapotřebí využívat vizuální podpory (psaný text a obrázky) a rozvíjet vizuální styl učení, o rozvíjení ostatních stylů učení nejeví Erik zájem. Vyučující by měl do výuky zařadit hraní sociálních rolí, které Erikovi velmi usnadňuje učení a zapamatování slov a frází. Dále je možné do výuky zařadit krátké konverzační cvičení. Není vhodné zařazovat do výuky poslechy a sledování videí, vytváření modelů apod.,

jelikož by takové aktivity nevyhovovaly Erikově stylu učení a mohl by takové aktivity při individuální výuce odmítnout.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

### ***Návrh aktivit***

#### ***Odpověz kamarádovi na e-mail***

**Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- základní slovní zásoba
- minulý čas prostý
- spojky a spojovací výrazy
- fráze při psaní dopisu/e-mailu (úvod, hlavní část, závěr)

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení
- psaní

Učitel okopíruje Erikovi text e-mailu z učebnice nebo ho vytiskne z internetu. Společně si zprávu přečtou. Erik svými slovy shrne obsah e-mailu a přečte otázky, úkoly, které se k němu vztahují. Erikovým úkolem bude odpovědět kamarádovi na tento e-mail a splnit zadané úkoly, ty se mohou lišit podle textu. Erikovým úkolem může být například odpovědět kamarádovi, jak se měl o dovolené, kde, kdy a s kým trávil dovolenou a popsat svůj nejhumornější zážitek z dovolené. Učitelem vybraný text slouží studentovi jako vzor, jak správně napsat e-mail. Nejvhodnější je psaní samotné odpovědi zadat za domácí úkol, který může být odevzdán v písemné nebo elektronické podobě. Žák si může vyzkoušet, jak se skutečně posílá e-mail v angličtině.

Tato aktivita je vhodná pro žáka, který má **vizuální styl učení**, jelikož je učivo prezentováno vizuální formou. Úkolem žáka je odpovědět na e-mail písemně, opět je podporován vizuální styl učení. Tato aktivita je velmi praktická, jelikož v běžném životě píše Erik velmi často e-maily, které jsou sice v češtině, ale je možné, že bude potřebovat jednu odpovědět na e-mail v anglickém jazyce.

#### ***Popiš svoji rodinu***

**Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *rodina, záliby, povolání*
- přítomný prostý čas, zejména 3. osoba jednotného čísla

- slovesa *like, dislike, don't like, hate*

### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Žák dostane za úkol přinést do výuky několik rodinných fotografií se členy rodiny, pokud nebude chtít přinést vlastní fotografie, může přinést fotografie cizích osob, které najde v časopise nebo na internetu. Student svému učiteli ukáže fotografie, představí členy své rodiny a bude o nich hovořit. Uvede jejich základní údaje např. jméno, věk, povolání, může popsat fyzický vzhled, hovořit o jejich zálibách, snech, co mají a nemají rádi. Při této aktivitě si žák procvičí přítomný prostý čas ve 3. osobě jednotného čísla a vyjadřování, že někdo má a nemá něco rád.

Při této aktivitě se nejvíce procvičuje mluvení, dochází k vzájemné interakci mezi žákem a učitelem. Fotografie jsou zdrojem inspirace a poskytují studentovi vizuální podporu, aby se mu lépe hovořilo o své rodině. Aktivita je tedy vhodná pro žáka **s vizuálním stylem učení**, ale i pro žáka **s auditivním stylem učení**, jelikož žák hodně hovoří a může si tak lépe zapamatovat učivo. Žákovi je nabídnuta alternativa přinést jakékoliv fotografie, jelikož se mu nemusí líbit ukazovat své vlastní fotografie a hovořit o svém soukromém životě. Může přinést jiné obrázky jako vizuální podporu a hovořit o fiktivní rodině.

### ***Jak by sis zařídil svůj byt či dům?***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *vybavení domácnosti, nábytek*
- základní přídavná jména např. *big, small, expensive, nice*
- vazba *There is / There are*
- přítomný čas, budoucí čas prostý (will)
- modální slovesa *can, should*
- Kolik to stojí? *How much is it?*
- slovesa *like, don't like, dislike*

### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Vyučující připraví pracovní list nebo prezentaci na počítači, kde nabídne Erikovi velké množství různých předmětů v různých provedeních, které si žák může pořídit do svého nového bytu. Žák bude předstírat, že se stěhuje a zařizuje si nový byt či dům. Učitel také může do výuky přinést aktuální katalog, kde si student může vybrat z velkého množství zboží



např. sedačky, postele, židle, stoly. Jeho úkolem je popsat byt nebo dům, do kterého se stěhuje (tzn. velikost, počet místností a s kým bude bydlet). Podle toho má za úkol zařídit si svoji domácnost a „zakoupené“ objekty umístit do zvolených místností s použitím vazby *There is / There are*. Student může popsat, jak předměty vypadají a vyjádřit, zda se mu líbí. *I like the black leather sofa, but I don't like the black armchair*. Žák může pracovat s nákresem bytu či domu, aby mohl učiteli ukázat, kam a jak by vybrané objekty umístil. Pro zpestření může vyučující stanovit žákovi rozpočet, který má k dispozici k pořízení vybavení.

Aktivita probíhá formou konverzace, přičemž žák a učitel se ocitnou v roli přátel. Žák učiteli sděluje, co si koupí nebo se s ním může radit, co by si měl pořídit do nové domácnosti. Tento typ cvičení je vhodný při žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož jsou předměty prezentovány vizuální formou, kterou si žák má spojit s výrazem v anglickém jazyce. Vzhledem k tomu, že Erik má rád, když spojuje obrázky s anglickým výrazem (při pexesu), měla by tato aktivita vyhovovat jeho vizuálnímu stylu učení. Učitel může napsat na kartičky názvy jednotlivých předmětů, které se žák chystá koupit, a žák může přikládat kartičky s názvy různých předmětů k obrázkům v katalogu. Zároveň si Erik může učivo lépe zapamatovat, jelikož se jedná o aktivitu hraní sociálních rolí. Erik si může vyzkoušet, jak vybírat a nakupovat nábytek s přítelem v angličtině. Navržené cvičení je také vhodné pro žáka **s auditivním stylem učení**, jelikož učivo je procvičováno formou konverzace.

### ***Obrázkový příběh***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba např. *členové rodiny, zvířata, základní objekty, pohádkové bytosti*

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení

Vyučující přinese do výuky text, ve kterém bude velké množství slov nahrazeno obrázky. Takové typy textů se velmi často nacházejí v dětských časopisech. Učitel se pokusí najít text, který by byl vhodný a zajímavý i pro dospělého čtenáře tj. Erika, pokud takový text nenajde, může najít text v anglickém jazyce, který může upravit. Pomocí počítače může slova z původního textu nahradit vhodnými obrázky. Studenta seznámí s typem textu, jeho úkolem bude si text samostatně připravit a poté ho nahlas přečíst. Učitel si může k textu připravit doplňující otázky a ověřit si tak u žáka porozumění textu.

Tato aktivita vypadá na první pohled velmi jednoduše, ale ne vždy je snadné odhalit, které slovo se pod obrázkem skrývá. Studentovi může pomoci, když porozumí základní

myšlenky textu a vzájemným souvislostem. Podmínkou je, aby text byl ucelený, aby se nejednalo o vzájemně nesouvisející věty. Tímto způsobem si žák procvičí čtení a porozumění textu a zároveň si zopakuje slovní zásobu zejména těch slov, která byla nahrazena obrázkem.

Aktivita je vhodná pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož některá slova jsou prezentována formou obrázků a student si má vybavit, jak se řeknou v angličtině. Jedná se o podobnou aktivitu jako pexeso, které Erik využívá k učení nebo opakování slovíček. Avšak tato aktivita je náročnější a Erik má možnost procvičovat si slovní zásobu, ale také rozvíjet schopnost čtení a porozumění textu.

### ***Domluv si schůzku***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *volný čas a záliby*
- datum
- tvoření otázek
- blízká (plánovaná) budoucnost *going to*
- modální sloveso *can*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Vyučující připraví pro žáka kopii diáře nebo si žák a učitel přinesou do výuky své vlastní diáře. Jedná se o praktické využití a procvičení blízké budoucnosti pomocí vazby *going to*. Žák si vyzkouší jak si domluvit schůzku. Může si tak s vyučujícím naplánovat, kdy a kde se se uskuteční další hodina anglického jazyka, přičemž mohou oba využít svůj diář a podle pravdy mluvit o svých plánech. Také je možné využít kopie pořízené z prázdných stran diáře, kam si učitel a žák zaznamenají své plány na následující týden. Tímto způsobem si mohou procvičit vyjadřování data a slovní zásobu, která se týká trávení volného času (volnočasových aktivit) kupř. plavání, hraní tenisu, procházka se psem. Učitel a žák mohou zůstat v roli učitele a žáka nebo se mohou zahrát na dva kamarády, kteří by spolu chtěli jít do kina apod.

Pro Erika je tato aktivita vhodná z toho důvodu, že při učení může Erik používat diář jako vizuální pomůcku, do diáře si může zapsat různé aktivity, o kterých bude hovořit. Tento typ cvičení vyhovuje Erikově **vizuálnímu stylu učení**. Dále může toto cvičení vyhovovat jeho **kinestetickému učebnímu stylu**, jelikož Erik si rád procvičuje učivo hraním sociálních rolí, rád si procvičuje probírané učivo v praxi. Jedná se o velmi praktickou záležitost, jelikož

by se jednou Erik mohl ocitnout v situaci, kdy by si potřeboval domluvit schůzku v anglickém jazyce např. na dovolené nebo v zaměstnání.

### **Schůzka naslepo**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *záliby* a *volný čas*
- přítomný čas prostý
- tvoření otázek a krátkých odpovědí
- slovesa *like, don't like, dislike, love, hate*

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Jedná se o aktivitu hraní sociálních rolí, ve které si žák pokusí najít partnera nebo kamaráda, to záleží na jeho volbě. Učitel a žák se ocitnou v roli potencionálního partnera nebo kamaráda a půjdou spolu na první schůzku např. do kavárny. Avšak bude to tzv. rychlé rande (*speed dating*), které nebude trvat déle než pět minut. Úkolem žáka bude klást svému protějšku tj. učiteli otázky, aby zjistil, zda se k sobě hodí, mají stejné záliby, tráví stejným způsobem čas. Učitel bude podle svého uvážení studentovi odpovídat. Žák má na splnění úkolu pět minut, během kterých se má rozhodnout, zda má smysl v rozhovoru pokračovat. Na závěr provede žák krátké shrnutí a zdůvodní tak své rozhodnutí, zda se k sobě osoby hodí, nebo ne.

Aktivita je vhodná pro Erika, jelikož z hlediska jeho **kinestetického stylu učení** upřednostňuje aktivity, při nichž si může procvičit probírané učivo a které simulují reálné situace. Takto procvičenou učební látku si mnohem lépe pamatuje, dokáže si ji později lépe vybavit a naučené fráze použít ve skutečném životě. Je velmi pravděpodobné, že by ve svém životě Erik mohl ocitnout v podobné situaci a potřeboval se zeptat na koníčky druhé osoby, se kterou se může seznámit na dovolené v zahraničí, a hovořit o svých zálibách apod. Aktivita je dále vhodná pro žáka s auditivním stylem učení, jelikož informace student přijímá auditivním kanálem a má možnost si při učení povídat.

### **Spojování**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba např. *zvířata, dopravní prostředky, sport*
- správná výslovnosti slov z tematického okruhu

Vyučující připraví pro svého žáka pracovní list, kde budou dva sloupce. Do levého sloupce umístí obrázky předmětů z procvičovaného okruhu slovní zásoby např. oblečení a do pravého napíše jejich název, přičemž jméno předmětu se nachází v jiném řádku než jeho vizuální znázornění. Žák má za úkol spojit slova s jejich názvem v angličtině. Úkol může žák plnit doma nebo při vyučování, ale kontrola probíhá ve výuce. Učitel ukáže na obrázek a žák učiteli řekne, jak slovo zní v angličtině. Učitel kontroluje, zda žák slovo správně vyslovuje. Žák může vedle obrázku napsat, jak se slovo píše, aby si tak procvičil jeho písemnou formu.

Tento typ cvičení je vhodný pro žáka **s vizuálním stylem učení**, jelikož je prezentovaná slovní zásoba doprovázena obrázky. Žák si může spojit slovo s jeho vizuální podobou, lépe si ho tak zapamatovat a později snáze vybavit. V podstatě se jedná o podobnou formu jako pexeso, které Erik používá při učení a opakování slovíček.

## **Františka**

Františka bude brzy 50 let, pracuje v kanceláři. Nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské, ale rozhodla se pro doplnění vzdělání, a proto studuje dálkově vysokou školu. Anglický jazyk se učí od střední školy, kde se také učila ruský jazyk. Mnoho let navštěvovala výuku anglického jazyka v jazykových školách, po dobu dvou let se prostřednictvím jazykového kurzu učila německý jazyk. V současné době nenavštěvuje žádnou jazykovou školu, věnuje se pouze studiu angličtiny prostřednictvím individuální a samostatné výuky. Hodiny angličtiny navštěvuje dvakrát měsíčně, vyučovací lekce trvá po dobu 30-45 minut. Na hodiny anglického jazyka Františka dochází ke mně domů. V anglickém jazyce je možné ji zařadit mezi mírně pokročilé studenty (úroveň B1), v německém jazyce mezi začátečníky a ruský jazyk již neovládá.

Františka ke své práci nepotřebuje ovládat cizí jazyky, avšak je toho názoru, že cizí jazyky jsou velmi důležité. Angličtinu se učí pro vlastní potřebu, z vlastní iniciativy. V budoucnu by chtěla získat jazykový certifikát. Znalost anglického jazyka jí pomáhá během vysokoškolského studia. U Františky je možné pozorovat jazykové nadání. Naopak její silnou stránkou není matematika. V zaměstnání tráví velké množství času, mnoho času tráví vysokoškolským studiem, a nemá tedy příliš volného času. Od narození je levák, píše levou rukou, ale mnoho činností provádí pravou rukou např. ovládání počítačové myši, pletení. Mezi její záliby patří čtení a sledování filmů. Ráda jezdí na kole a pěstuje květiny na balkoně. Nemá ráda přípravu na vyučování.

Tabulka 6 Přehled odpovědí studentky Františky

<b>Tvrzení</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	2
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	4
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	4
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	2
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	4
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	3
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	1
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	4
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	5
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	5
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	4
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	1
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	5
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	2
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	5

Studentka Františka ohodnotila všechna uvedená tvrzení. Ze škálovacího dotazníku vyšlo najevo, že u Františky dominuje vizuální styl učení, jelikož upřednostňuje písemné instrukce před ústními, učivo si lépe zapamatuje, když si ho čte. Lépe porozumí článku v novinách, který si může přečíst, než kdyby ho slyšela v rádiu, ale nepotřebuje, aby bylo učivo doprovázeno obrazovým materiálem. O Františce můžu říct, že nemá auditivní styl učení, jelikož se lépe učí, když si čte, než když něco slyší, nepotřebuje si o učební látce povídat. Avšak když se učí, jak se nové slovo píše v angličtině, učí se to tím způsobem, že si nahlas řekne, jak se to slovo píše. Nemá taktilní styl učení, nepotřebuje při výuce něco vytvářet rukama, pouze si potřebuje hrát s něčím v ruce např. s propiskou. Objevuje se u ní kinestetický styl učení, jelikož se ráda při učení prochází po místnosti, ale nemá ráda, když může prožít to, o čem se právě učí např. role-play.

Řízený rozhovor přinesl následující zjištění. Františka se ráda učí slovíčka a vyplňuje různá gramatická cvičení. Učí se pomocí vizuálního kanálu. Čte si text, několikrát po sobě, v textu si slova barevně zvýrazňuje. Když se něco učí, vždy k tomu potřebuje slovíčka. Například před čtením článku jí vyhovuje, když se velkou část slovíček může předem naučit, než si článek přečte. Poté je ochotná si ho poslechnout i z nahrávky, nejlépe opakovaně, aby tomu porozuměla. Nemá ráda poslechy, jelikož jsou pro ni velmi náročné, i když si uvědomuje, že jsou důležité. Z podobného důvodu nemá ráda sledování videí při výuce angličtiny, jelikož s tím má negativní zkušenost. Při kurzech v jazykové škole jim lektoři pouštěli videa, která neodpovídala úrovni studentů, a pro Františku to bylo demotivující. K tomu dodává, že všechny pomůcky jsou v něčem dobré, ale musí být správně použity a výuka musí být přizpůsobena úrovni žáka. K učení Františka nepotřebuje pomůcky např. obrázky, dokáže si vše představit. Baví jí konverzace a procvičování ve skupině. Avšak v jazykové škole jí vadilo, že tam byli žáci různé úrovně a ti pomalejší (na nižší úrovni) ostatní zdržovali. Když se učí, tak si někdy povídá sama pro sebe, dokáže si vystačit sama se sebou.

Při svém pozorování jsem zaznamenala, že Františka upřednostňuje klasickou výuku a tradiční vyučovací metody. Má ráda, když vyplňujeme cvičení, překládáme věty apod. Nezamlouvají se jí složité a netradiční aktivity. Preferuje vizuální podobu učení kupř. čtení článku, vyplňování různých cvičení, nepotřebuje se učit pomocí obrázků. Poslechová cvičení jí dělají problémy, a proto je nemá ráda. Jsou pro ni velmi náročná a navující. Není vhodné zařazovat více než jeden poslech do jedné vyučovací hodiny. Má raději jednodušší a kratší poslechy, kterým může lépe porozumět. Františka se učí ráda pomocí slovíček, která si velmi ráda píše a několikrát přepisuje. Nevšimla jsem si, že by chtěla něco vyrábět rukama, ale ani

že by se chtěla pohybovat po místnosti. Po vyučovací lekci je vždy velmi unavená, ale dokáže vydržet na místě po celou dobu výuky.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že u Františky silně převažuje vizuální styl učení, jelikož se ráda učí prostřednictvím vizuálního kanálu. Informace přijímá čtením textu a pročitáním slovíček. Ráda vyplňuje různá cvičení a překládá věty. Nepotřebuje, aby do výuky byly zařazeny obrazové materiály. Nerada přijímá informace auditivním kanálem, je to pro ni velmi náročné. Z hlediska auditivního stylu učení si nahlas říká, jak se slova píší v angličtině. Nepotřebuje si s nikým povídat, i když při strukturovaném rozhovoru přiznala, že ji konverzace těší. Nemá výrazný taktilní styl učení, pouze si potřebuje hrát v ruce s propiskou. Objevuje se u ní kinestetický styl učení, ráda se při učení prochází po místnosti. Nemá ráda hraní rolí, nepotřebuje si učivo vyzkoušet v praxi. Avšak z hlediska kinestetického stylu učení dochází k rozporu mezi daty získanými z dotazníku a pozorování, přičemž se přikláním k výsledkům získaných z dotazníku, kde Františka uvádí, že se při učení potřebuje pohybovat po místnosti.

Učitel by měl do výuky zařazovat klasická gramatická cvičení, která si Františka může vyplnit. Měl by studentce předkládat seznamy slovíček, která se může Františka naučit. Františce by mělo být umožněno se při výuce pohybovat po místnosti a hrát si v ruce s propiskou. Angličtinu by si měla osvojovat zejména čtením textů, dále je možné se věnovat překladu. Poslechová cvičení by měl učitel zařazovat nejlépe po procvičení klíčové slovní zásoby. Vhodnější je zařazovat kratší poslechy, jednodušší a pustit je několikrát. Do výuky je možné zařazovat konverzace.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

### **Návrh aktivit**

#### **Slovníkové definice**

##### **Cíle:**

##### **Jazykové prostředky:**

- vztažné věty

Učitel může do výuky zařadit cvičení, kde je v rámečku uvedeno několik slov a pod nimi jsou definice výše uvedených slov, které pocházejí ze slovníku. Úkolem žáka je podle slovníkové definice slovo poznat a přiřadit ho ke správné definici. Učitel může do výuky zařadit podobný typ cvičení z učebnice *New English File Pre-intermediate Student's Book* (Oxenden et al, 2011, str. 10), kde ve cvičení *1e* má žák za úkol také přiřadit slova k definicím, jedná se však o cynické definice. Princip je stejný, ale do cvičení byl zařazen



humor. Tímto způsobem si žák procvičí slovní zásobu a zároveň se učí vztažné věty, které se objevují v cynických definicích. Žák zvolenou odpověď může přiřadit k definici pomocí šipky nebo může slovo vepsat do příslušné kolonky na začátek definice. Druhá možnost se jeví jako vhodnější, jelikož si žák procvičí, jak se slovo píše. Učitel s žákem úkol zkontroluje a otázkami si ověří, zda žák všemu rozumí.

Uvedené cvičení je vhodné pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož učivo je prezentováno ve formě textu, který žák čte. Odpověď žák zaznamenává písemně. Cvičení je dále pro Františku vhodné z toho důvodu, že má ráda vyplňování cvičení v učebnici, ráda čte, může si ze cvičení neznámá slovíčka snadno vypsát a naučit se je. V textu si může potrhávat, klíčová slova. Instrukce ke cvičení si může přečíst i poslechnout od svého učitele. Při vyplňování cvičení si může hrát v ruce s propiskou nebo zvýrazňovačem.

### **Bydlení**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *místnosti v domě, nábytek a vybavení domácnosti*
- vazba *There is / There are, There was / There were*
- minulý čas prostý

#### **Řečové dovednosti**

- čtení
- psaní

Vyučující opatří pro svého žáka kopii z učebnice *Angličtina Maturitní témata* (El-Hmoudová, 2006, str. 88), cvičení 1B (*Read about it*) a 1(*Comprehension check*). Cvičení jsou z učebnice, která slouží studentům k přípravě na maturitní zkoušku, ale tato dvě vybraná cvičení odpovídají jazykové úrovni Františky. Cílem je zopakování slovní zásoby názvy místností v domě a vazby *There is / There are* v minulém čase. Úkolem žáka bude si samostatně přečíst velmi krátký text ze cvičení 1B (*Read about it*), ve kterém je popsán dům Garetha a Christiny, a žák se pokusí odhadnout význam neznámých slov, kterých v textu není mnoho. Učitel poté studenta požádá, aby mu přeložil či v anglickém jazyce vysvětlil význam zvýrazněných slov. Poté žák dostane za úkol vyplnit níže uvedené cvičení 1(*Comprehension check*). V tomto cvičení se nachází sloupeček, ve kterém jsou napsány činnosti, které osoby uvedené v prvním textu dělají např. *write business letters, have diner*. Úkolem žáka je vedle uvedené činnosti napsat místnost, ve které Gareth a Christine činnosti provádějí. Některé odpovědi je v podstatě možné uhodnout bez porozumění textu např. *to have a shower* →

*bathroom*, ale u některých je nutné se zpět vrátit k textu a odpověď v něm nalézt kupř. *to store wine* → *cellar*. Student si při výuce cvičení vyplní a učitel s ním provede kontrolu. Na závěr učitel uloží žákovi písemný domácí úkol, žák napíše podobných několik vět, ve kterých popíše svůj byt/dům nebo popíše byt/dům své oblíbené postavy ze seriálu apod. Při tomto domácím cvičení si upevní slovní zásobu, procvičí se použitím vazby *There is / There are* a samostatně si vyhledá neznámé výrazy, které potřebuje k popisu svého obydlí. V následující hodině proběhne kontrola domácího cvičení.

Navržené cvičení je vhodné pro žáka s **vizuálním stylem učení**, který se rád učí prostřednictvím čtení textu. Studentovi s vizuálním stylem učení může vyhovovat zvýraznění názvů místností v textu a přehledné grafické zpracování druhého cvičení ve formě dvou sloupců. Františce by se mělo uvedené cvičení líbit, jelikož se ráda učí čtením textu a vyplňováním cvičení. Z uvedeného cvičení si může velmi snadno vypsát klíčová slovíčka tj. názvy místností. Jedná se činnost, která jí vyhovuje při učení se angličtiny. Domácí cvičení je také vhodné pro studentku s vizuálním stylem učení, jelikož jako vzor jí slouží text z kopie a úkol vypracovává a odevzdává v písemné formě.

### ***Psaní dopisu nebo vzkazu***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- základní slovní zásoba
- spojky a spojovací výrazy
- tvoření otázek
- vyjadřování budoucnosti - přítomný čas prostý, přítomný čas průběhový, budoucí čas prostý (*will*), vazba *going to*
- minulý čas prostý
- modální slovesa *can, would like*

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní

Při této činnosti si žák procvičí psaní. Jeho úkolem je splnit požadavky, které mu vyučující vymyslí sám nebo může učitel použít navržená cvičení z různých publikací. Například úkolem žáka může být pozvat kamaráda k sobě domů na prázdniny, zrušit schůzku prostřednictvím e-mailu, reklamovat zboží zakoupené v internetovém obchodě apod. Při tomto úkolu je zapotřebí, aby před jeho plněním žák byl seznámen se slohovým útvarem, který má za úkol napsat. Učitel přinese žákovi několik vzorových ukázek, které si spolu

přečtou, aby žák měl předlohu, jak má vypracovaný úkol vypadat. Pomocí cvičení učitel s žákem procvičí, jaké jednotlivé části má text obsahovat, jakým způsobem začít a ukončit dopis, jak propojit jednotlivé části dopisu apod.

Jako příklad jsem vybrala cvičení z publikace *Cambridge preliminary English test 4: with answers* (2003, str. 56). Úkolem žáka, který se chystá jít na koncert se svými přáteli, je pozvat svoji anglicky mluvící přítelkyni Pat, aby šla také. Má za úkol jí napsat krátký vzkaz, kde se jí má zeptat, zda by se k nim připojila, popsat místo konání koncertu a napsat jaký druh hudby se na koncertě bude hrát. Rozsah studentovy odpovědi by měl být 35-45 slov.

Úkol může student plnit v hodině nebo jako domácí úkol samostatně doma a odevzdat ho vyučujícímu při výuce. Před samotným psaním by měl být žák seznámen s tím, jak se takový vzkaz píše, co má obsahovat a jak má postupovat. Při tomto úkolu může žák vycházet ze svých zkušeností z vlastního života, kdy jistě občas píše vzkazy ve svém mateřském jazyce. Z tohoto důvodu by pro něj úkol neměl být tak složitý, dále ke splnění úkolu nepotřebuje rozsáhlou slovní zásobu a z hlediska gramatiky by měl být plně kompetentní ke splnění zadaného úkolu. Vybrané cvičení odpovídá jazykové úrovni studenta (B1).

Tento typ cvičení by měl vyhovovat studentovi **s vizuálním stylem učení**, jelikož je úkol prezentován v písemné podobě a žák úkol plní písemně. Žák si může do textu dělat poznámky, zvýrazňovat si klíčová slova apod. Instrukce jsou napsané, ale učitel žákovi raději vysvětlí ústně. Z hlediska **taktilního stylu učení** si při plnění úkolu může Františka hrát s propiskou nebo podobným předmětem během plnění úkolu. Františka by měl úkol vyhovovat, jelikož při tomto typu úlohu může pracovat samostatně.

### ***Život na vesnici nebo ve městě***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *vesnice, město, obchody a služby*
- vyjadřování svého názoru (*I think, In my opinion etc.*)
- stupňování přídavných jmen

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Cílem této aktivity je vést konverzaci na téma, zda je lepší bydlet na vesnici nebo ve městě. Součástí konverzace může být i diskuze k podobnému tématu, zda je lepší bydlet v bytě nebo v rodinném domě. Úkolem žáka je, aby se zamyslel nad uvedeným tématem a pokusil se vyjádřit své názory. Před zahájením konverzace je vhodné zopakovat slovní zásobu

a způsob, jak vyjádřit svůj názor formou cvičení, aby se studentovi snadněji hovořilo o zvoleném tématu. Učitel bude hrát roli diskuzního partnera, může se studentem souhlasit nebo zastávat zcela opačný názor. Studentovi může klást dotazy, aby ho provokoval k přemýšlení a k mluvení. Žák se zamyslí nad výhodami a nevýhodami života ve městě i na vesnici a své názory bude ústně formulovat. Aktivita může být realizována formou diskuze, kdy žák a učitel spolu hovoří jako diskuzní partneři nebo je možné umožnit žákovi vést vlastní monolog o daném tématu. Učitel přenechá veškerou aktivitu na studentovi a může mu klást pouze doplňující otázky.

Při tomto cvičení si žák procvičí kritické myšlení, zopakuje si slovní zásobu k tématu město, vesnice, obchody a služby ve městě. Může rozvíjet své komunikační dovednosti, zlepšovat se v dovednosti, jak vést rozhovor, jak prezentovat a obhajovat své názory a přesvědčení. Procvičí si, jak vyjádřit, že je něco lepší, jak vyjádřit výhody a nevýhody bydlení ve městě i na vesnici. Zopakuje si stupňování přídavných jmen.

Tento typ aktivity je vhodný pro žáka s **auditivním stylem učení**, který si rád povídá. Podle dat získaných z dotazníku Františka není tento typ studenta. Avšak během rozhovoru řekla, že má ráda konverzační cvičení. Z tohoto důvodu bylo shora uvedené cvičení vybráno, jelikož umožní Františce učit se angličtinu prostřednictvím aktivity, kterou má ráda tj. konverzace. Učitel nemusí připravovat obrazové materiály např. fotografie města a vesnice, jelikož Františka si vše dovede dobře představit a nepotřebuje k výuce obrázky nebo fotografie. Vzhledem k tomu, že se jedná o individuální výuku a Františka komunikuje pouze s učitelem, vyučující se musí přizpůsobit její jazykové úrovni, aby mu rozuměla. Františce by se to mělo zamlouvat, jelikož jí nebudou zdržovat pomalejší spolužáci a zároveň se nebude cítit demotivovaná, že učiteli popřípadě zdatnějším spolužákům vůbec nerozumí. Při této aktivitě se může Františka postavit na pomyslné pódium, kde se může při mluvení procházet. V tomto případě by aktivita vyhovovala jejímu **kinestetickému stylu učení**.

### ***Poslechové cvičení***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- základní slovní zásoba
- přítomný čas prostý a průběhový, budoucí čas prostý (*will*), minulý čas prostý, předpřítomný čas prostý
- modální slovesa *can, need, would like*

## Řečové dovednosti:

- poslech

Při této aktivitě si žák procvičí své poslechové dovednosti. Učitel může do výuky zařadit různé druhy poslechových cvičení, přičemž vždy musí odpovídat jazykové úrovni studenta. Při poslechovém cvičení může žák vybírat z uvedených možností správnou odpověď na otázku, může do textu doplňovat chybějící údaje, přiřazovat výroky k osobám, které je řekly apod. Vyučující přinese studentovi pracovní list, do kterého si bude zaznamenávat své odpovědi. Vhodné je zařadit poslech na začátek vyučovací hodiny, kdy žák není příliš unavený. Učitel by měl zajistit vhodné podmínky pro realizaci poslechu např. zavřít okna, aby poslech nenarušovaly zvuky z ulice apod. Měl by se ujistit, že žák zvukovou nahrávku dobře slyší.

Pro potřeby Františky jsem vybrala poslechové cvičení z publikace *Cambridge preliminary English test 4: with answers* (2003, str. 18-20), které odpovídá její úrovni B1. V tomto cvičení uslyší studentka pět krátkých konverzací a její úkolem bude vybrat správnou odpověď na otázku ze tří nabízených možností. Každou konverzaci uslyší dvakrát. Učitel seznámí studentku s jejím úkolem a ujistí se, že rozumí zadání úkolu. Vyučující poskytne studentce čas, aby si mohla cvičení prohlédnout. V tomto typu cvičení a v této jazykové úrovni jsou možnosti vyobrazeny pomocí obrázků, je nutné věnovat zvýšenou pozornost tomu, zda může studentka z obrázku pochopit, o čem se v nahrávce hovoří. Ve chvíli, kdy je studentka připravena, pustí vyučující nahrávku z přiloženého CD. Vyučující plní společně se studentkou úkol. V případě potřeby může pustit nahrávku i potřetí. Poté vyučující provede kontrolu úkolu a poskytne Františce zpětnou vazbu. Může Františce dát přepis nahrávky a zapůjčit CD, aby si Františka mohla poslechové cvičení pustit doma a sledovat text. Za úkol si studenta z textu vypíše neznámá nebo užitečná slovíčka a fráze.

Tento typ cvičení je vhodný zejména pro žáka s **auditivním stylem učení**, jelikož studentka informace získává prostřednictvím auditivního kanálu. Studentka nemá auditivní styl učení, přesto navrhuji, aby byla do výuky poslechová zařazována, jelikož jí dělají potíže, z vlastní iniciativy se jim Františka nevěnuje, spíše se jim vyhýbá. Považuji za nezbytné zařazovat do výuky poslechová cvičení, jelikož by Františka chtěla složit zkoušku a získat jazykový certifikát, avšak poslech je součástí zkoušky. Dále pro komunikaci je nezbytné porozumět mluvenému slovu, jedná se o rozvíjení komunikačních schopností, které může studentka potřebovat např. na dovolené, kdy bude potřebovat porozumět ústně sdělovaným instrukcím, když se např. bude ptát na cestu. V případě že poslechová cvičení učitel zařadí do výuky a nejsou příliš náročná, tak je Františka neodmítá.

Vzhledem k tomu, že studentka nemá poslechová cvičení příliš v oblibě, vybrala jsem jednoduché cvičení, aby nedošlo ke ztrátě motivace. Vybrané cvičení považuji za méně náročné, jelikož se skládá z menších částí tj. pěti krátkých konverzací a studentka může snáze odpovědět na uvedené otázky. Jelikož má k dispozici pracovní list, kde jsou napsané otázky a vyobrazeny možnosti, je alespoň z menší části podporován její **vizuální styl učení**. Otázky, na které má odpovědět, si může přečíst a vybírá z nabízených odpovědí, které jsou prezentovány ve formě jednoduchého obrázku. Studentka má možnost si poslechnout nahrávku doma a sledovat text, ze kterého si může vypsát slovíčka a učit se tak způsobem, který jí vyhovuje. A zvukovou nahrávku si může doma pouštět tak dlouho, dokud jí neporozumí. Tento způsob učení také vyhovuje jejím požadavkům a způsobu, jak se Františka učí.

### **Gramatické cvičení z pracovního sešitu**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- základní slovní zásoba
- minulý čas prostý a předpřítomný čas prostý
- tvary pravidelných a nepravidelných sloves v minulém čase prostém a předpřítomném prostém

Vyučující do výuky přinese kopii gramatického cvičení z učebnice nebo pracovního sešitu. V následující části bude popsáno cvičení z publikace *New English File: Intermediate. Student's Book A. Workbook A* (Oxenden et al, 2011, str. 15). Úkolem žáka je vypracovat cvičení 3 ze str. 15 v pracovním sešitě, kde se procvičuje použití minulého času prostého a předpřítomného času prostého. Uvedené cvičení se skládá ze dvou částí *a/b*. V první části cvičení je uvedeno deset slovních spojení, kde student vybere ze dvou nabízených možností. Vždy je jen jedna možnost správná. Úkolem žáka je, aby se rozhodl, zda se v konkrétním případě používá minulý čas prostý nebo předpřítomný čas prostý. Ve slovních spojení jsou uvedeny vždy obě nabízené možnosti a žák pouze zakroužkuje správnou variantu. Své rozhodnutí ústně učiteli zdůvodní. V druhé části cvičení žák do vět doplní sloveso ve správném tvaru tj. přítomném čase prostém a předpřítomném čase prostém. Žák cvičení doplní písemně. Učitel provede kontrolu a poskytne studentovi zpětnou vazbu.

Cílem je, aby si žák procvičil správné užití minulého času prostého a předpřítomného času prostého. Žák si zopakuje, jak se vypadá tvar sloves v minulém prostém čase a

předpřítomném čase prostém. S učitelem si vysvětlí případné nejasnosti a odůvodní užití uvedených časů.

Tento typ cvičení je vhodný pro žáka s **vizuálním stylem učení**, jelikož učivo je prezentováno a procvičováno v písemné podobě. Žák si může přečíst instrukce, písemným způsobem plnit úkoly. V testu si může psát poznámky a zvýrazňovat slova. Tento typ cvičení byl vybrán, aby vyhovoval vizuálnímu stylu učení Františky a jejím osobním preferencím, jelikož se ráda učí anglický jazyk tak, že vyplňuje různá cvičení. Na závěr si může studentka ze cvičení vypsát neznámé výrazy nebo si přepsat věty, ve kterých chybovala.

### **Čtení textu a seřazování jeho částí**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *slovesné fráze*
- minulý čas prostý
- tvary pravidelných a nepravidelných sloves v minulém čase prostém
- spojky a spojovací výrazy kupř. *so, because, but, although, suddenly, next day, later*
- přímá řeč

#### **Řečové dovednosti:**

- čtení
- mluvení

Vyučující do výuky zařadí čtení, aby si žák tuto schopnost procvičil. Existuje mnoho typů cvičení, při kterých si žák procvičí své jazykové dovednosti. V následující části bude popsán jeden konkrétní typ cvičení a konkrétní text, který učitel najde v učebnici *New English File: Pre-intermediate Student's Book* (Oxenden et al, 2011, str. 22-23). Úkolem žáka při tomto cvičení bude přečíst si text, respektive jeho šest částí, a seřadit jednotlivé části do správného pořadí. Učitel pustí žákovi nahrávku textu, kde jsou jeho části uvedeny ve správném pořadí, aby si žák zkontroloval své odpovědi. Text není náročný, jedná se o příběh o dvou lidech, o jejich seznámení a o tom, co se stalo jednoho deštivého večera. Při tomto typu cvičení si žák procvičí čtení a porozumění textu a zjistí, jestli dokáže jednotlivé části textu správně seřadit. Pod textem se nachází cvičení 1b, ve kterém je uvedeno dvanáct otázek, které se vztahují k textu a ověřují porozumění. Učitel si nemusí vymýšlet vlastní otázky, žákovi zadá, aby písemně nebo ústně na otázky odpověděl a poskytne mu zpětnou vazbu. Při tomto cvičení se učitel ověří, jak žák porozuměl úryvku, který četl, ale také s žákem procvičí minulý čas prostý.

K textu se vztahující další cvičení. V dalším cvičení 2a jsou uvedeny totožné věty z textu, ale jsou vynechány spojovací výrazy (*linking expressions*). Žák má za úkol do čtyř vět doplnit vhodnou spojku z nabídky. Zda odpověděl správně, si může žák ověřit vyhledáním vět v textu. V následujícím cvičení 3 na str. 23 si žák procvičí slovesné vazby. Úkolem žáka je spojit uvedené sloveso v zeleném kruhu s výrazem v modrém kruhu. V tomto cvičení jsou uvedeny slovesné vazby (*verb phrases*), se kterými se žák setkal v textu např. *knock / on the door*, *wait / for somebody*. Student cvičení vypracuje, kontrolu si může provést sám vyhledáním výrazů v textu nebo cvičení s ním může zkontrolovat vyučující. Doma si žák výrazy přepíše do svého slovníčku a naučí se je. V posledním cvičení 5 si žák znovu přečte příběh a pomocí obrázků uvedených v učebnici se ho pokusí učitelii převyprávět. Do svého vypravování se pokusí zahrnout slovesné výrazy ze cvičení 3 a pokusí se spojit věty vhodnými spojkami a spojovacími výrazy. Učitel může svému žákovi pomáhat otázkami. Na závěr si může učitel s žákem popovídat o tom, jak se student seznámil se svým partnerem nebo zda zná nějaký podobný příběh z filmu nebo knihy, který by chtěl učitelii převyprávět.

V tomto cvičení si žák procvičuje tvorbu a užití minulého času prostého. Měl by si povšimnout funkce spojovacích výrazů a měl by být schopen dát jednotlivé části textu do správného pořadí. Žák rozvíjí své čtecí dovednosti, na závěr by měl rozvíjet mluvení. Během mluvení by měl žák použít výrazy, se kterými se setkal v uvedeném článku. Při tomto typu cvičení je žák veden k samostatnosti, jelikož velkou část úkolů si může zkontrolovat sám. K tomu mu slouží nahrávka na CD nebo text, ve kterém si může vyhledat správné odpovědi.

Navržený typ cvičení je vhodný pro žáka s **vizuálním stylem učení**, protože žák rozvíjí zejména své čtecí dovednosti, úkol je prezentován v písemné podobě a žák většinu úkolů plní písemně. Žák si může vypsát vybrané výrazy do slovníčku, podtrhávat si v textu a psát si poznámky. Tento způsob učení vyhovuje Františce, která si ráda zaznamenává nová slovíčka do slovníčku a v textu si ráda zvýrazňuje. Vyhovuje jí, když si může známý text, kterému rozumí, poslechnout na CD. Cvičení, kde má za úkol převyprávět příběh pomocí obrázků, je pro ni velmi vhodný, jelikož si ho může udělat opakovaně a doma si ho několikrát převyprávět pro sebe. Při výše uvedených cvičeních potřebuje minimální podporu učitele, a to jí vyhovuje. Jazyková úroveň zvolených úloh odpovídá jejím potřebám a motivuje jí k dalšímu učení, jelikož Františka odmítá příliš náročné úkoly.



## **Gustav**

Gustav je můj nejstarší student, je mu 60 let a stále pracuje. Má vysokoškolské vzdělání, které potřebuje k výkonu svého povolání. Je velmi inteligentní, během svého života se učil rusky, německy, latinsky a anglicky. Tvrdí o sobě, že je spíše nadaný na matematiku než na jazyky. Angličtině se věnuje proto, že cítí, že je v dnešní době potřebná. Nevyhovuje mu výuka v jazykových školách, a tak se rozhodl pro individuální výuku. Upřednostňuje klasickou výuku, nezamlouvají se mu moderní vyučovací metody. Studiu angličtiny se věnuje pouze při individuální výuce jednou týdně po dobu tří let, denně se snaží si opakovat naučené učivo (5-10 minut). Výuka angličtiny trvá 45 minut a probíhá v místě pracoviště Gustava.

Gustav se učí anglický jazyk pro své vlastní potřeby, nepotřebuje se naučit anglicky k nějakému konkrétnímu účelu. Své znalosti angličtiny používá pouze na dovolené, přičemž preferuje konverzaci v německém jazyce. Pro svoji práci se musí stále učit nové věci. Gustavovo tempo učení není rychlé a snadno zapomíná, proto je nutné již naučené učivo stále opakovat. Jeho jazyková úroveň je A1. Ve svém volném čase Gustav rád čte a pracuje na zahradě.

Tabulka 7 Přehled odpovědí studenta Gustava

Tvzení	Odpověď
<b>Vizuální preference</b>	
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	2
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	4
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	1
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	2
<b>Auditivní preference</b>	
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	4
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	2
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	1
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	1
<b>Taktilní preference</b>	
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	4
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	4
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	4
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	3
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	4
<b>Kinestetická preference</b>	
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	4
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	1

Student Gustav ohodnotil všechna uvedená tvrzení. Škálovací dotazník přinesl následující výsledky. Z hlediska percepční preference u Gustava nejvíce převažuje vizuální preference. Kromě vizuálního stylu učení se u něj objevuje i výrazný podíl auditivního stylu učení. Tři ze čtyř tvrzení ohodnotil tak, že při učení rád využívá i auditivní kanál. Na základě údajů získaných z dotazníku o Gustavovi mohu jednoznačně říci, že v žádném případě nemá taktilní styl učení. Nemá ani kinestetický styl učení, nepotřebuje se při učení pohybovat po místnosti, ale má rád, když si může probírané učivo vyzkoušet v praxi např. hraním sociálních rolí.

Během strukturovaného rozhovoru mi Gustav sdělil, že preferuje klasický typ vyučování. O moderních vyučovacích metodách si myslí, že jsou sice lepší (efektivnější), ale jsou podle něj vhodnější při intenzivním vyučování např. v každodenní výuce. Angličtinu se učí nejraději tak, že vyplňuje různá cvičení, má rád, když může pracovat podle vzoru, když je u cvičení uveden vzorový příklad. Nemá rád poslechy, jelikož jsou pro něj velmi obtížné, ale uvědomuje si, že jsou nezbytné. Pro dobrou znalost anglického jazyka jsou podle Gustava poslechy důležité. Má rád, když si může poslech udělat v klidu sám doma, když není unavený a pustit si ho několikrát, než mu zcela porozumí. V hodinách anglického jazyka se mu zamlouvají rozhovory a krátká konverzační cvičení na aktuální, zajímavé a jednoduché téma. Rád si procvičuje angličtinu prostřednictvím hraní her (role-play), je to pro něj sice velmi náročné, jelikož se musí velmi soustředit, ale tento typ cvičení považuje za velmi přínosný a praktický, jelikož se například na dovolené potřebuje domluvit. Doma si angličtinu nepochvíjuje z vlastní iniciativy, pouze plní zadané úkoly, jelikož je velmi pracovně vytížen. Doma si jako první opakuje slovíčka a poté vypracovává cvičení. Zamlouvají se mu cvičení, která si může udělat na počítači a kde si může poslechnout výslovnost slovíček.

Výsledky rozhovoru mě příliš nepřekvapily. Při svém pozorování jsem dospěla k následujícím výsledkům. U Gustava jsem si nikdy nevšimla, že by měl potřebu si s něčím hrát v ruce, že by chtěl při vyučování něco vytvářet nebo modelovat rukama. Nemyslela jsem si o něm, že jeho styl učení je taktilní či kinestetický. Zaznamenala jsem, že mu vyhovuje, když může probírané učivo zažít v praxi, použít to, co se právě učí např. hraní sociálních rolí. Učivo probírané tímto způsobem si vždy lépe zapamatuje. Gustavův styl učení jsem považovala za vizuální, jelikož jsem si všimla, že vyžaduje, aby bylo učivo doprovázeno obrazovým materiálem, aby neznámé slovo vždy bylo prezentováno v písemné podobě apod. Předpokládala jsem, že u Gustava bude převažovat vizuální preference nad auditivní. Nepovažovala jsem Gustava za výrazně auditivní typ studenta, jelikož mi přišlo, že Gustav se nerad věnuje poslechům a preferuje písemnou komunikaci před ústní. Avšak zaznamenala

jsem, že nachází zalíbení v konverzaci, že si rád povídá hlavně o známých a velmi jednoduchých tématech. Tomu odpovídá tvrzení, ve kterém Gustav souhlasí s tím, že si věci lépe zapamatuje, když si o nich může s někým popovídat, než když o nich pouze čte. A sám to o sobě řekl během rozhovoru. Nepřekvapilo mě, že souhlasil s tvrzením, že si čte nové slovo nahlas tak, jak se píše, jelikož si někdy pro sebe nahlas řekne psanou podobu slova nebo se mu psaná podoba slova vybaví snáze než to, jak se dané slovo vyslovuje. Zaznamenala jsem, že mu vyhovuje, když jsou slovíčka doplněna obrázky, může si je tak lépe zapamatovat.

### **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že Gustavův dominantní styl učení je vizuální. Gustav nemá taktilní styl učení a z hlediska kinestetického stylu se u něj objevuje potřeba prožít tj. vyzkoušet si probíranou látku, ale nepotřebuje se pohybovat po místnosti. Druhý nejvýraznější styl učení z hlediska preference u Gustava je styl auditivní, přičemž Gustav upřednostňuje ústně sdělené instrukce před písemnými apod. Z toho vyplývá, že učitel by měl do individuální výuky zařazovat takové aktivity, které by vyhovovali žákovi s vizuálním a také auditivním učebním stylem. Učitel by měl často sdělovat ústně pokyny k vypracování úkolu. Vhodné je zařazovat poslechová cvičení, která si však žák udělá doma za domácí úkol. Při výuce by se měl žák věnovat konverzačním cvičením.

Vyučující by měl poskytovat Gustavovi dostatečnou vizuální podporu v podobě psaného textu nebo obrazového materiálu. Pro Gustava je vhodné zařadit do výuky aktivity, kdy si bude moci vyzkoušet a prožít probírané učivo. Vzhledem ke specifickým individuální výuky, kde se učitel musí podřídit požadavkům a stylu učení svého studenta, do výuky zařadím takové aktivity, které budou vyhovovat vizuálnímu a auditivnímu stylu učení. Dále budu zařazovat aktivity, při kterých by si mohl Gustav vyzkoušet to, co se právě učíme (styl kinestetický). Nebudu u něho rozvíjet ostatní styly učení.

V souladu se zjištěnými styly učení navrhuji následující aktivity a cvičení.

### **Návrh aktivit**

#### **Nákupní seznam**

##### **Cíle:**

##### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *jídlo a pití*
- slovní zásoba názvy obalů, v jaké podobě potraviny nejčastěji kupujeme kupř. *a bottle of milk, a loaf of bread.*

- počitatelnost a nepočitatelnost podstatných jmen, užití neurčitého členu a výrazu *some*,
- množné číslo podstatných jmen
- číslovky základní

### Řečové dovednosti:

- čtení
- psaní
- poslech v případě využití videa nebo CD

Cílem této aktivity je, aby žák v angličtině napsal nákupní seznam pro své děti, které mají za úkol jít na nákup. Jedná se o praktickou záležitost, se kterou má žák zkušenost ze svého života, jelikož mnohokrát psal nákupní seznam pro sebe nebo své blízké, ale na druhou stranu je málo pravděpodobné, že by někdy v budoucnu psal seznam na nákup v cizím jazyce.

Před zadáním úkolu předloží učitel studentovi nákupní seznam stažený z internetu nebo okopírovaný z učebnice, aby měl žák vizuální podporu a mohl se podívat, jaká je finální podoba jeho úkolu. Společně si mohou přečíst položky z nákupního seznamu a vysvětlit význam nových slovíček. V hodině nebo za domácí úkol žák sepíše vlastní nákupní seznam v angličtině, přičemž jeho úkolem bude užívat číslovky, neurčitý člen nebo výraz *some*. Některé položky na seznamu napíše v jednotném a některé v množném čísle. Do nákupního seznamu může zahrnout pouze základní slovíčka např. *an apple, rolls, some milk* nebo může na seznam připojit i náročnější výrazy, pokud o ně projeví zájem a mohou se mu v praktickém životě hodit kupř. *dill, mint tea, gluten free products*.

Tato aktivita by měla vyhovovat zejména **studentovi s vizuální preferencí**, jelikož je úkol prezentován v písemné podobě a žák úkol plní také písemně. Využití obrazového materiálu se jeví jako velmi vhodné. Například nákupní seznam může být doplněn obrázky uvedených produktů nebo může být úkolem žáka napsat nákupní seznam podle obrázků na pracovním listě. Dále může student napsat nákupní seznam podle receptu, který si s učitelem v hodině přečtou, a žák má za úkol napsat, co vše je k uvaření daného pokrmu zapotřebí. Pro zpestření se může učitel se studentem podívat na krátké video, kde kuchař vaří jednoduchý pokrm z běžných surovin, jejichž názvy žák zná. Opět úkolem žáka je napsat seznam potřebných ingrediencí. Na místo videa může učitel pustit žákovi nahrávku z CD z pořadu o vaření a opět žák napíše, jaké suroviny musí nakoupit, aby mohl daný pokrm uvařit.

### **Křížovka**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba např. sport
- opakování pravopisu slov

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní

Tato aktivita je opět velmi vhodná pro **žáky s vizuálním stylem učení**. Žák dostane pracovní list, na kterém bude křížovka. Jeho úkolem je vyplnit správně slova, aby rozluštil tajenku. Slova, která má žák uhodnout, jsou prezentována prostřednictvím obrázků. Student má tedy vizuální podporu a má napsat psanou podobu slova. Tímto způsobem je možné zopakovat známou slovní zásobu z různých okruhů slovní zásoby např. oblečení, zvířata, vybavení domácnosti. Student si také procvičí pravopis slov.

### **Kniha jako vánoční dárek**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba *členové rodiny a barvy*
- slovní zásoba *základní podstatná jména např. king a základní přídavná jména např. small, big*
- předložky *from* a *by*
- přítomný prostý čas

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Při této aktivitě přinese do výuky vyučující několik knih. Nejvhodnější je zvolit knihy, jejichž titul se dá velmi snadno přeložit do anglického jazyka nebo můžeme na knihy nalepit papírek s názvem knihy v angličtině kupř. *Babička (The Grandma)*, *Oliver Twist*, *Král Lear (King Lear)*, *Farma zvířat (Animal Farm)*, *Černý kocour (The Black Cat)* nebo je možné přinést knihy v originále tj. angličtině. Dále na knihu nalepíme kousek papíru, kde budou napsáni členové rodiny v anglickém jazyce např. *sister, uncle, father, daughter, wife* apod. Na stůl rozložíme knihy tak, aby bylo možné přečíst název knihy v češtině nebo angličtině, jméno autora a název člena rodiny. Vyrobíme kartičky, na polovinu z nich napíšeme předložku *from*, na druhou polovinu kartiček napíšeme předložku *by*. Úkolem žáka je popsat knihu (velikost, barva) a říci její název v anglickém jazyce. Dále má vyučujícímu sdělit, kdo je autorem díla:

„*It is a short story by E. A. Poe.*“ Poslední informací, kterou má žák učiteli říci je, od koho knihu dostal k Vánocům: „*It is from my brother.*“

Cílem této aktivity je opakování názvů členů rodiny a rozlišení předložek *from* a *by*, které žáci velmi často zaměňují. Aktivita je vhodná pro **žáky s vizuální preferencí**, jelikož žák zrakem vnímá knihy, jména autorů, členů rodiny, napsané názvy knih a předložky. Učitel poskytuje svému žáku vizuální oporu.

### **Role-play**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- slovní zásoba např. *hotel, restaurace, nakupování v obchodě*
- tvoření otázek a krátké odpovědi
- přítomný čas prostý, minulý čas prostý, budoucí čas prostý (*will*)

#### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Při této aktivitě spolupracují učitel a žák jako partneři. Oba mají předepsané role, podle toho jednají a hovoří. Místo, kde se situace odehrává, je také dané. Při této činnosti je žákovi umožněno v praxi si vyzkoušet naučené fráze a slovní obraty. Žák si může ověřit, zda by se v zahraničí dokázal domluvit. Učitel s žákem si mohou zahrát např. tyto role: recepční v hotelu a ubytovaný host, číšník a host v restauraci, prodavač v obchodě a zákazník.

Jak z výzkumu vyplývá, tato aktivita je velmi vhodná pro studenta Gustava, jelikož z hlediska **kinestetické preference** rád prožívá to, co se právě učí. Při hodinách anglického jazyka vyjadřuje uspokojení nad tím, když si může „skutečně“ procvičit to, co se právě učí. Rád se učí to, co může v reálném životě použít. V tomto případě se jedná o běžnou konverzaci v restauraci, hotelu nebo obchodě. Dále si lépe zapamatuje učivo, které si tímto způsobem procvičí.

### **Vzkazy pro rodinné příslušníky**

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- rozkazovací způsob
- minulý čas prostý

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní

Při tomto cvičení je možné procvičit rozkazovací způsob, popřípadě minulý čas. Učitel připraví pro svého žáka pracovní list, kam vlepí barevné útržky z poznámkových bločků. Dále si připraví několik autentických popsaných útržků z lepicího bločku tzv. vzkazů, které žákovi ukáže jako vzor. Vzkazy může najít například na internetu. Spolu si je přečtou a učitel žákovi vysvětlí jeho úkol. Student má za úkol napsat podobné vzkazy svým členům rodiny. Podle probírané látky napíše vzkazy ve způsobu rozkazovacím nebo minulém čase. Např.: „*Water the plants, please. Call Peter. Feed the cat. Wash the dishes! Your boss called at 9.50.*“

Tento typ cvičení je vhodný pro žáky s **vizuální preferencí**, jelikož je jim učivo prezentované v psané podobě a jejich úkolem je napsat podobné věty. Žákovi je poskytována vizuální podpora. Student si tak může lépe zapamatovat prezentované učivo, může ho snáze pochopit. Ke snadnějšímu pochopení učiva a vizuální prezentaci je vhodné použít různobarevné lepicí poznámkové bločky.

### ***Z mého okna vidím***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- základní slovní zásoba např. *trees, birds, flowers*
- opakování pravopisu slov
- vazba *There is / There are*

#### **Řečové dovednosti:**

- psaní/mluvení

Při této aktivitě je žák vyzván, aby šel k oknu, podíval se z něho a popsal, co vše vidí. Student se podívá z okna do krajiny nebo do části města, vidí jednotlivé prvky např. domy, stromy, lavičky a tyto obrazy si v hlavě spojuje s anglickým výrazem slova. Dochází ke spojení vizuální podoby předmětu s výrazem v anglickém jazyce. Žák může popsat, co vše vidí z okna ústní nebo písemnou formou, podle toho co je zapotřebí procvičit. Tento typ úlohy je vhodný **pro žáka s vizuálním stylem učení**, zejména pokud žák úkol plní písemně, jelikož žák se učí prostřednictvím vizuálního kanálu.

### ***Seznamování***

#### **Cíle:**

#### **Jazykové prostředky:**

- základní slovní konverzační obraty
- základní slovní zásoba *představování*
- tvoření otázek



- přítomný čas prostý

### **Řečové dovednosti:**

- mluvení

Úkolem žáka je, aby si představil, že se ocitl na večírku, kde se seznamuje s novými lidmi. Má za úkol představit sebe, hovořit o svých zájmech, své rodině a zaměstnání. Tato aktivita má simulovat reálnou situaci, kdy se student může ocitnout ve skupině neznámých osob a bude zapotřebí, aby se představil a komunikoval v anglickém jazyce. Při této aktivitě nemá žák k dispozici žádné materiály, musí se spoléhat pouze na sebe, na své komunikační dovednosti a vědomosti, které při studiu anglického jazyka nabyl. Tento typ cvičení bude vyhovovat **studentovi s auditivním stylem učení**, jelikož informace budou přijímány sluchem. Žák si bude moci se svým učitelem, který bude hrát roli neznámého člověka, procvičit představování a základní konverzační obrazy. Student si procvičí učivo mluvením. Jedná se o velmi jednoduchý typ konverzace na známé téma. Tento typ konverzace má Gustav v oblibě.

## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala styly učení v individuální výuce anglického jazyka. Stylům učení je věnována mezi odborníky značná pozornost, jelikož styly učení ovlivňují vyučovací proces a studijní výsledky žáka. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla této problematice věnovat. Z praktických důvodů jsem diplomovou práci rozdělila na dvě části: teoretickou a empirickou.

V teoretické části jsem vysvětlila, co jsou styly učení, tento pojem jsem odlišila od podobných pojmů a uvedla jsem, v čem může být znalost stylů učení žáků důležitá a přínosná pro učitele. Uvedla jsem klasifikaci stylů učení podle některých autorů. Vzhledem k okolnosti, že této problematice je věnována nemalá pozornost, uvedený vzorek klasifikací není vyčerpávající. Zaměřila jsem se především na ty klasifikace stylů učení, které je možné využít ve výuce anglického jazyka. Dále jsem chtěla poukázat na skutečnost, že problematika stylů učení je velmi rozsáhlá a existuje mnoho různých stylů učení. Pozornost jsem také věnovala vysvětlení pojmu strategie učení. Věnovala jsem se i vyučovacím stylu, jelikož učitelův vyučovací styl výrazně ovlivňuje vyučovací proces a vyučovací styl učitele úzce souvisí s jeho stylem učení. Vzhledem ke specifikům diplomové práce jsem se v jedné kapitole zabývala individuální výukou, abych vysvětlila, jaká jsou její specifika a jak se tento typ výuky liší od klasického vyučování.

V empirické části jsem si stanovila za cíl zjistit, jaké jsou styly učení z hlediska percepčních preferencí u mých žáků, kteří si osvojují anglický jazyk prostřednictvím individuální výuky. Pro získání potřebných dat jsem zvolila metodu škálovacího dotazníku a strukturovaného rozhovoru. Jako další diagnostickou metodu jsem použila pozorování, přičemž jsem si během vyučování anglického jazyka všímala, jakým způsobem se studenti učí, jaký je jejich styl učení. Dalším mým cílem bylo porovnat, zda se výsledky získané prostřednictvím dotazníku a rozhovoru shodují s mými poznatky, které jsem získala během pozorování. Jako poslední cíl jsem si vytyčila navrhnout pro své žáky vhodné typy cvičení, které by vyhovovaly jejich stylu učení, osobním preferencím, jazykové úrovni a zároveň by bylo možné je realizovat v individuální výuce. Po analýze získaných dat a návrhu cvičení jsem se studenty provedla druhý rozhovor, abych je informovala o výsledcích výzkumu, o jejich stylu učení a možnostech jak se efektivněji učit. Společně jsme se zamysleli nad tím, jak využít jejich styl učení při našich společných hodinách anglického jazyka, aby mohli dosáhnout lepších studijních výsledků a vyučovací hodiny jim více vyhovovaly.

Za přínosné hodnotím kombinaci použitých výzkumných metod. Použitím několika diagnostických metod byla zvýšena reliabilita výzkumu a bylo možné získat velké množství dat. Za přínosné také hodnotím zaměření výzkumu na případové studie, jelikož jsem měla možnost pozorovat své žáky dlouhodobě a zjistit o nich mnoho informací, které jsem mohla využít při navrhování vhodných aktivit.

Co se týče problémů, se kterými jsem se při své práci setkala, zmínila bych navržené vhodné aktivit pro každého žáka. Nebylo snadné přijít s návrhem cvičení, které by žákovi zcela vyhovovalo z hlediska jeho stylu učení a zároveň odpovídalo studentovým požadavkům, očekáváním a jeho jazykové úrovni. Ne vždy se získaná data z dotazníku a rozhovoru shodovala s výsledky mého pozorování. K rozporům nedocházelo příliš často. Domnívám se, že v dotazníku studenti někdy označili jinou odpověď, jelikož neporozuměli otázce nebo se nad svojí odpovědí příliš nezamýšleli a chtěli dotazník vyplnit co nejrychleji. Nejčastěji docházelo k rozdílným odpovědím z hlediska kinestetického stylu u otázky č. 15. Někteří studenti v dotazníku označili, že nemají rádi, když mohou prožít to, co se právě učí např. role-play, ale v rozhovoru mi sdělili, že jim tento způsob učení vyhovuje. Ke stejnému závěru jsem došla během svého pozorování, kdy se většině z nich hraní sociálních rolí zamlouvalo. V těchto případech při návrhu aktivit vycházím z dat získaných z pozorování, popř. rozhovoru a navrhuji, aby učitel do výuky zařadil aktivity, kde si žák může vyzkoušet, prožít to, co se právě učí prostřednictvím hraní sociálních rolí.

Z těchto důvodů nevyhovuje každá navržená aktivita zcela všem stylům učení a požadavkům žáka. Není lehké, ne-li nemožné vymyslet pro žáka vhodné cvičení, aby vyhovovalo zcela jeho učebnímu stylu a osobním preferencím. Vzhledem ke specifickým individuální výuky nabídnuté aktivity rovnoměrně nepokrývají všechny řečové dovednosti, které by měl žák rozvíjet. Jedním z důvodů je skutečnost, že v individuální výuce má žák možnost odmítnout cvičení navržená učitelem. Navržené aktivity představují pouze zlomek toho, jak by mohla individuální výuka probíhat. Většinou se jedná o méně klasická cvičení a aktivity, které mají vhodně doplňovat vyučování a slouží především k inspiraci, jakým způsobem je možné oživit a zpříjemnit výuku anglického jazyka.

Problematika stylů učení je velmi složitá, odborníci ještě nedokáží spolehlivě definovat a klasifikovat styly učení, natož je spolehlivě diagnostikovat. Každý odborník se na styly učení dívá z jiného úhlu pohledu a uvádí vlastní klasifikaci stylů učení. Existují nejednoznačnosti v odborné terminologii. Z tohoto důvodu není ani pro učitele snadné zjistit učební styly svých žáků.

Na závěr výzkumu byli žáci seznámeni se svým dominantním stylem učení. Studenti projevíli zájem o výzkum a chtěli se dozvědět, jaký je jejich styl učení. Pro žádného studenta nebyly zjištěné výsledky překvapující. Většina z nich se nikdy nezamýšlela nad svým stylem učení, ale podvědomě se všichni z nich učili způsobem, který odpovídá jejich stylu učení. Každý z mých žáků přijímal nové informace prostřednictvím dominantního percepčního kanálu. Žádný se studentů neměl s učením problémy, všichni věděli, jaký způsob učení popř. vyučování je pro ně nejvhodnější, jak se mají učit, aby dosáhli uspokojivých výsledků. Podle toho se sami doma učili nebo kladli učitelé požadavky v individuální výuce, protože se chtěli učit způsobem, který jim vyhovuje a je také v souladu s jejich učebním stylem. Přesto hodnotím výzkum jako přínosný, jelikož mohu lépe přizpůsobit individuální výuku anglického jazyka a volbu vyučovacích metod a aktivit tak, aby vyhovovala učebnímu stylu každého žáka i s ohledem na jeho osobní preference.

Kladně bych ohodnotila naplnění cílů empirické části práce. Na základě získaných dat se mi podařilo analyzovat styl učení z hlediska percepčních preferencí u každého studenta. Výsledky získané z dotazníku a rozhovoru jsem porovnála s daty, která jsem získala během pozorování. Na základě analýzy všech získaných dat jsem předložila návrh cvičení a aktivit vhodných pro každého žáka, který navštěvuje individuální výuku anglického jazyka.

Z výsledků případové studie vyplývá, že každý žák je jiný a má jiný styl učení, jemuž učitel musí přizpůsobit výuku, a to není vždy lehký úkol.

Případová studie splnila má očekávání a věřím, že vedla mě i mé studenty k tomu, abychom se zamysleli nad tím, jak styly učení ovlivňují výuku a jak je možné využít znalosti studentova stylu učení při vyučování a při realizaci různých aktivit tak, aby byla výuka efektivnější a pro žáka přínosnější i zábavnější.

## Summary

The aim of this thesis is to analyse learning styles of students who acquire English in one-to-one courses of English and to propound convenient exercises in accordance with their learning styles. The thesis is divided into two parts, the theoretical and the empirical part.

The theoretical part consists of five chapters. In the first chapter, learning styles are described. It focuses on the difference between learning and cognitive styles and it deals with the assessment of learning styles. The second chapter consists of theories of learning styles by G. Lojová and K. Vlčková, P. Honey and A. Mumford, B. Prashnig, J. Mareš, and D. A. Kolb. The aim is to present some of the theories of learning styles in order to point out that the issue is rather complex. The third chapter concerns learning strategies which are described and contrasted with learning styles. A classification of learning strategies by R. Oxford is provided. The fourth chapter focuses on teaching styles which are compared with learning styles. A definition of teaching styles and a classification by G. D. Fenstermacher and J. F. Soltis are included. The last chapter of theoretical part gives a description of one-to-one teaching. It is contrasted with frontal teaching and contains advantages and disadvantages of one-to-one teaching.

The main purpose of empirical part is to ascertain learning styles of students in one-to-one teaching of English. The research methods comprise of an interview, a questionnaire and observation. Results are compared and construed. A short description of every student with personal details is provided. Convenient exercises and activities are propounded for every student with regard to his or her ascertained learning styles.

To sum up, it was ascertained that every student has a different learning style and needs a different approach.

We believe that the main goal of the thesis was accomplished. The author of this thesis ascertained learning styles of students who attend one-to-one English courses and propounded appropriate exercises for each of them.

## Bibliografie

- BARTOŠOVÁ, I. A SKUTIL, M. Dotazník. In Martin Skutil a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- BROWN, H. Douglas. Principles of language learning and teaching. 2<sup>nd</sup> ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1987. ISBN 0-13-701491-0.
- ČÁP, J. A MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X.
- DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- DVOŘÁKOVÁ, M. Diagnostika vnitřních podmínek výuky. In KALHOUS, Zdeněk, OBST Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FRČKOVÁ, E. 2015. Styky učení ve výuce anglického jazyka. Rigorózní práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. České Budějovice. 156 s.
- GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ Helena. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HUGHES, Gareth. Classroom techniques for one-to-one teaching. In GEDDES, Marion, STURTRIDGE, Gill, ed. *Individualisation*. Repr. London: Modern English Publications, 1990. Modern English teacher. ISBN 0-906149-21-5.
- CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
- JANÍKOVÁ, V. Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka. In JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

KOHOUTEK, Rudolf. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. Pozorování. In Martin Skutil a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL Martin. Případová studie, kazuistika. In Martin Skutil a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

LOJOVÁ, Gabriela. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069-2.

LOJOVÁ, G. A VLČKOVÁ K. Styly a strategie ve výuce cizích jazyků. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J. SKALSKÁ, H. LSI - Dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, sv. 29, č. 3, s. 248-264. ISSN 055-5574.

OSBORNE, Priscilla. *Teaching English One to One*. Chichester: Keyways, 2015. ISBN 978-1-898789-12-3.

OXFORD, REBECCA L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. The University of Alabama: Heinle & Heinle Publishers, 1990. ISBN: 0-8384-2862-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

PRASHNIG, Barbara. *Learning styles in action*. Stafford: Network Continuum Education, 2006. ISBN 978-1-85539-208-3.

PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: Nakladatelství ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-20-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RUBIN, Joan, WENDEN, Anita. Learner strategies in language learning. London: Prentice-Hall International, 1987. Language teaching methodology series. ISBN 0-13-527100-X.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. Introducing Second Language Acquisition. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-64823-4

SKUTIL, Martin. Interview/rozhovor. In Martin Skutil a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠKODA, Jiří, DOULÍK. Pavel. Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného vyučování. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In KALHOUS, Zdeněk, OBST Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

VLČKOVÁ, Kateřina. Strategie učení se cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

VLČKOVÁ, Kateřina, PEŠKOVÁ, Karolína, KOSTKOVÁ, Klára, JANÍK, Miroslav, ŠVEJDÍKOVÁ. Kateřina. Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7574-0.

WILBERG, Peter. One to one: a teachers' handbook. Hove: LTP, 1987. Teacher Training LTP. ISBN 0-906717-61-2.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## Internetové zdroje

ABZ slovník cizích slov. In: [slovník-cizich-slov.abz.cz](http://slovník-cizich-slov.abz.cz) [online]. 2005-2017. [cit. 19.3.2017].

Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Angličtina pro pracovní účely. In: [britishcouncil.cz](http://britishcouncil.cz) [online]. © 2017 [cit. 31.5.2017].

Dostupné z: <https://www.britishcouncil.cz/anglictina/kurzy/business>



BIXLER, Bratt. Learning Style Inventory. In: personal.psu.edu [online]. [cit. 29.5.2017].

Dostupné z: <http://www.personal.psu.edu/bxb11/LSI/LSI.htm>

ČERMÁK, František. Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619460. [online]. [cit. 19.3.2017]. Dostupné z:

<https://books.google.cz/books?id=mC9ZBAAAQBAJ&pg=PA53&lpg=PA53&dq=interlanguage+mezijazyk&source=bl&ots=VHPcWugHWS&sig=vjwTJM5ZKysa8A1jrcEWocddcFA&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjKiKCh4OLSAhXjL8AKHR53BtsQ6AEINTAF#v=onepage&q=interlanguage%20mezijazyk&f=false>

Dictionary.com. [online]. 2016. [cit. 19.3.2017]. Dostupné z: <http://www.dictionary.com/>

Enhance educational success ... by discovering how students learn best. In: creativelearningcentre.com [online]. © 2001-2017 [cit. 30.4.2017]. Dostupné z:

<https://www.creativelearningcentre.com/Products/Learning-Style-Analysis/>

HONEY, P., MUMFORD, A. Learning styles Questionnaire. In: hrdevelopment.co.nz [online]. [cit. 27.4.2017]. Dostupné z: <http://www.hrdevelopment.co.nz/2010/09/find-out-your-preferred-learning-style-and-unlock-your-potential/>

Learning Style Analysis [online]. In: creativelearningcentre.com. © 2001-2017. [cit. 30.4.2017]. Dostupné z: <https://www.creativelearningcentre.com/Products/Learning-Style-Analysis/Pyramid-Model.html>

O Sociometrii. In: Sociometrie.com [online]. © 2017. [cit. 6.5.2017]. Dostupné z: <http://www.sociometrie.cz/o-sociometrii>

VELKÝ LÉKAŘSKÝ SLOVNÍK [online]. 1998-2017. [cit. 18.3.2017]. Dostupné z: <http://lekarske.slovniky.cz/>

## Učební materiály:

BROOK-HART, Guy a Simon HAINES. Complete CAE: student's book with answers. New York: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-69844-3.

Cambridge English: Advanced 5: with answers: authentic examination papers from Cambridge ESOL. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. University of Cambridge ESOL examinations. ISBN 978-1-107-60327-1.

Cambridge English First 5: with answers: authentic examination papers from Cambridge ESOL. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. University of Cambridge ESOL examinations. ISBN 978-1-107-60334-9.

Cambridge preliminary English test 4: with answers: examination papers from University of Cambridge ESOL examinations: English for speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Cambridge books for exams. ISBN 0-521-75532-8.

EL-HMOUDOVÁ, Dagmar. Angličtina: maturitní témata. Třebíč, Petra Velanová, 2008. ISBN 978-80-86873-046.

GOODHART, Pippa. The Frog Princess: Žabí princezna. Brno: Edika, 2012. ISBN 9788026601432.

NEWBROOK, Jacky, Richard ACKLAM a Judith WILSON. FCE Gold Plus: Coursebook. Harlow: Longman, 2009. ISBN 978-1-4058-7678-0.

OXENDEN, Clive, Christina LATHAM-KOENIG a Brian Brennan. New English File: Intermediate. Student's Book A. Workbook A. Oxford: Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0-19-451830-7.

OXENDEN, Clive, Christina LATHAM-KOENIG a Paul SELIGSON. New English File: Pre-intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0-19-451909-0.

PUCHTA, Herbert, GERNGROSS, Günter, HOLZMANN, Christian, DEVITT, Matthew. Grammar Songs and Raps For young learners and early teens. Rum/Innsbruck: Helbling, 2012. ISBN 978-3-85272-423-2.

ROWLING, J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London: Bloomsbury, 1999. ISBN 0-7475-4950-8.

WILKES, Angela. Začínáme s angličtinou. Plzeň: Fraus, 1993. ISBN: 80-85784-04-1.

ZAHÁLKOVÁ, Marie. Moje první knížka pohádek: My first book of fairy tales. Praha: Ottovo nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7360-973-3.

### **Internetové zdroje:**

Čtete s dětmi anglicky! Znamé pohádky v dvojjazyčné verzi. In: ceskaskola.cz [online]. 8.7.2013 © 2000-2015 [cit. 12.6.2017]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2013/07/ctete-s-detmi-anglicky-zname-pohadky-v.html>

FROST, Richard. Dating game. In: teachingenglish.org.uk [online]. [cit. 8.6.2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dating-game>

Příběhy z kostek. In: mindok.cz [online]. [cit. 13.6.2017]. Dostupné z: <http://www.mindok.cz/2/hry/novinky-6/91037131409-pribehy-z-kostek-87>

VÍT, Marek. Which door? In: helpforenglish.cz. [online]. 18.6.2008. © 2005-2017. [cit. 12.6.2017]. Dostupné z: <http://www.helpforenglish.cz/article/2008061805-cviceni-which-door>

## Seznam tabulek:

TABULKA 1 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTKY ALŽBĚTY.....	71
TABULKA 2 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTKY BEÁTY .....	84
TABULKA 3 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTKY CECÍLIE .....	96
TABULKA 4 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTA DAVIDA.....	106
TABULKA 5 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTA ERIKA .....	118
TABULKA 6 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTKY FRANTIŠKY.....	127
TABULKA 7 PŘEHLED ODPOVĚDÍ STUDENTA GUSTAVA .....	139
TABULKA 8 PŘEHLED TVRZENÍ UVEDENÝCH VE ŠKÁLOVACÍM DOTAZNÍKU.....	164

## Seznam obrázků:

OBRÁZEK 1 LEARNING STYLES PYRAMID MODEL (LEARNING STYLE ANALYSIS. IN: CREATIVELEARNINGCENTRE.COM) .....	37
---	----

## Seznam příloh:

PŘÍLOHA 1: ŠKÁLOVACÍ DOTAZNÍK .....	160
PŘÍLOHA 2: OTÁZKY KE STRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU .....	163
PŘÍLOHA 3: PŘEHLED TVRZENÍ POUŽITÝCH VE ŠKÁLOVACÍM DOTAZNÍKU.....	164

### **Příloha 1: Škálovací dotazník**

Vážení studenti,

Obracím se na vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se stylů učení. Jeho vyplněním přispějete k výzkumu mé diplomové práce na téma *Styly učení v individuální výuce anglického jazyka*.

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jaký je tvůj styl učení, jak se ti nejlépe učí. Představ si, jak se běžně a nejčastěji učíš doma. Podle toho ohodnot' následující tvrzení. Některá tvrzení se mohou opakovat v pozměněné podobě, abychom dosáhli spolehlivých výsledků. Nemusíš spěchat, svoji odpověď si dobře rozmysli, odpovídej co nejpřesněji. Na každé tvrzení odpověz podle uvedené škály. Svoji odpověď můžeš doplnit svým komentářem. V případě jakékoliv nejasnosti se mě zeptej, ráda ti vše vysvětlím. Dotazník je anonymní.

Michaela Tomašáková

#### **Škála hodnocení:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nemohu se rozhodnout	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím

<b>Vizuální preference</b>	<b>Škála hodnocení</b>				
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	1	2	3	4	5
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	1	2	3	4	5
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	1	2	3	4	5
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	1	2	3	4	5

<b>Auditivní preference</b>	<b>Škála hodnocení</b>				
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	1	2	3	4	5
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	1	2	3	4	5
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	1	2	3	4	5
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	1	2	3	4	5

<b>Taktilní preference</b>	<b>Škála hodnocení</b>				
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	1	2	3	4	5
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	1	2	3	4	5
11. Nejraději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	1	2	3	4	5
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	1	2	3	4	5
13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	1	2	3	4	5



Kinestetická preference	Škála hodnocení				
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	1	2	3	4	5
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	1	2	3	4	5

Děkuji za vyplnění dotazníku.

***Příloha 2: Otázky ke strukturovanému rozhovoru***

1. Jak se nejraději učíš angličtinu s ohledem na právě zmíněné percepční preference?
2. Jak se ti nejlépe učí, když se učíš angličtinu s ohledem na percepční preference?
3. Jaký způsob učení angličtiny ti připadá nejvhodnější?
4. Jaké typy aktivit a cvičení při hodinách angličtiny se ti nejvíce zamlouvají?
5. Jaký typ aktivit a cvičení v hodinách angličtiny ti připadá nejvíce efektivní?

**Příloha 3: Přehled tvrzení použitých ve škálovacím dotazníku**

Tabulka 8 Přehled tvrzení uvedených ve škálovacím dotazníku

Tvrzení uvedená v mnou vytvořeném škálovacím dotazníku	Převzato z dotazníku	Převzato z tvrzení č.
<b>Vizuální preference</b>		
1. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	13
2. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	19
3. Preferuji, když je učivo doprovázeno obrazovým materiálem.	<i>Learning Style Inventory Bratta Bixlera</i>	2
4. Lépe porozumím článku v novinách, který si přečtu, než kdybych stejný článek poslouchal v rádiu.	<i>Learning Style Inventory Bratta Bixlera</i>	14
<b>Auditivní preference</b>		
5. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	38
6. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	61
7. Když se učím, jak se nové slovo píše v angličtině, lépe se to naučím, když si nahlas řeknu, jak se to slovo píše (tzn. nahlas si řeknu jeho písemnou formu).	<i>Learning Style Inventory Bratta Bixlera</i>	13
8. Lépe chápu ústně sdělené instrukce než písemné instrukce.	<i>Learning Style Inventory Bratta Bixlera</i>	24
<b>Taktilní preference</b>		
9. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	21
10. Baví mě něco modelovat vlastníma rukama.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	40
11. Nejráději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama.	<i>LSI – Dotazník stylů učení J. Mareše a H. Skalské</i>	51
12. Při učení si hraji v ruce s předměty, protože potřebuji něco dělat rukama (např. v ruce si hraji s propiskou, s klíči).	<i>Learning Style Inventory Bratta Bixlera</i>	20

13. Nové slovo se učím tak, že prsty obkresluji jednotlivá písmena nového slova.	<i>Learning Style Inventory</i> Bratta Bixlera	17
<b>Kinestetická preference</b>		
14. Rád se při učení pohybuji po místnosti (např. procházím se mezi lavicemi).	<i>LSA (Learning Style Analysis)</i> Barbary Prashnigové	<i>Learning Style Pyramid Model</i>
15. Mám rád, když mohu zažít (prožít) to, o čem se právě učím (např. hraní na prodavače a zákazníka v obchodě).	<i>LSA (Learning Style Analysis)</i> Barbary Prashnigové	<i>Learning Style Pyramid Model</i>