

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

2016

Lucie Gierczuszkiewiczová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Lucie Gierczuszkiewiczová

**ŽÁK JAKO FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU
VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ UČITELE**

Olomouc 2016

vedoucí práce:

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph. D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně na základě zdrojů a literatury uvedených v bibliografickém seznamu.

V Olomouci, dne 20. dubna 2016

.....

Lucie Gierczuszkiewiczová

Tímto bych chtěla upřímně poděkovat paní Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a připomínky, které mi při zpracovávání práce poskytla, a také za čas, který mi věnovala. Poděkování patří také mé rodině, blízkým a především Bohu za provázení při zpracovávání této práce.

Obsah

Úvod.....	7
1 Činitelé vyučovacího procesu	11
2 Obsah vzdělávání.....	13
2.1 Diferenciace.....	14
2.2 Vnitřní diferenciace.....	16
2.2.1 Individualizační principy.....	19
2.2.2 Typy individualizace.....	19
2.2.3 Individualizační systémy.....	21
Mastery Learning.....	21
Kellérův plán.....	22
FENI model.....	22
Daltonský plán.....	22
2.3 Rámcový vzdělávací program a individualizace	23
3 Žák mladšího školního věku	28
3.1 Učení	30
3.2 Učební styly	32
Jacksonův model učebních stylů	33
Model učebních stylů Ridinga a Cheemaové.....	33
Riechmannové a Grashy učební styly.....	33
Aptérův model učebních stylů.....	34
Gregorcův model učebních stylů.....	34
MBTI model učebních stylů.....	34
Kolbův model učebních stylů.....	36
Honey – Mumfordův model učebních stylů	38
Teorie mnohočetných inteligencí Gardnera.....	39
Dunnových model učebních stylů	40
Percepční preference.....	41
4 Učitel.....	45
4.1 Vyučovací styl učitele	46
4.2 Pojetí výuky.....	47
4.3 Výukové metody	50
4.3.1 Výukové metody z hlediska percepční preference podle konceptu VARK	53
5 Empirická část.....	56
5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, typ výzkumu.....	56
5.2 Metoda výběru výzkumného souboru.....	57
Fáze 1. - metoda záměrného (účelového) výběru u žáků.....	57
Fáze 2. - metoda příležitostného výběru	58
5.3 Metoda získávání dat.....	59
Fáze 1. – Test	59
Fáze 2. - Polostrukturované interview	60
5.4 Metoda zpracování dat	61
Fáze 1. - záznamový arch.....	61
Fáze 2. - audiozáznam	61
5.5 Metoda analýzy a interpretace získaných dat	62
Fáze 1. – statistické měření	62
Fáze 2. - metoda vytváření trsů	62

5.6	Výsledky výzkumu.....	63
	Fáze 1.....	63
5.6.1	Shrnutí výsledů výzkumu.....	77
	Fáze 2.....	81
5.6.2	Shrnutí výsledků z polostrukturovaného interview	83
5.6.3	Propojení výsledků výzkumné fáze 1 a výzkumné fáze 2.....	83
	Závěr.....	85
	Seznam použité literatury	86
	Seznam použitých zkratk	92
	Přílohy	93

Úvod

Na samém počátku této diplomové práce se pozastavíme nad hlavní motivací, která vedla autorku k jejímu sepsání a samotné volbě tématu.

Před pár lety se autorce této diplomové práce dostala do ruky knížka „Pozitivní povahové profily“ od amerického autora Roberta A. Rohma, Ph. D. V průběhu čtení této knihy, zabývající se modelem lidského chování, které autor dělí na čtyři typy, narazila na popisovanou situaci, kdy otec (autor knihy) si nevěděl rady se svou nejstarší sestrou a dal na radu svého přítele a vypracoval si povahový profil své dcery, což je hodnocení seskupující soubor otázek, na které jedinec vybírá odpovědi. Z těchto odpovědí lze pochopit, jaké je vnitřní uspořádání dítěte nebo jiného testovaného jedince. Na základě těchto výsledků se pokusil o jiné formulování věty, a to místo sdělení: „musíš jít spát v deset hodin“, což vyvolalo vždy hádku s dcerou, použil větu, že se může rozhodnout, v kolik půjde spát, ale limit je v deset hodin večer. Následná reakce byla po velmi dlouhé době pozitivní a bez hádek. V tomto případě otec hledal způsob, jak docílit bezkonfliktního jednání v souvislosti s povahou dcery.

V souvislosti s touto psanou zkušeností autorka práce vnímala i rozdílnost přístupů k učení mezi sebou a jejími sourozenci, spolužáky, přáteli a uvědomila si, že velmi často opakovaná věta: „Běž se učit!“, nevypovídá o tom, co nebo jak má jedinec dělat, aby požadavky ze strany rodičů, učitelů byly naplněny.

Záměrem a smyslem této diplomové práce je tedy v podstatě teoreticky nastínit a zaměřit se na jedince v procesu edukace, s cílem nalézt a testovat takové konkrétní a specifické přístupy k žákovi, které by umožnily samotným žákům i jejich učitelům pochopit, jaký způsob a přístup k učení je vhodný pro daného jedince, k dosažení požadavků ze strany školy a rodičů, a zároveň k maximálnímu rozvoji jeho osobnosti.

Tématem této diplomové práce je tedy: žák jako faktor ovlivňující volbu výukových strategií učitele. Toto téma bude nahlíženo z perspektivy individualizace v souvislosti s učebními styly žáků, se zvláštním zaměřením na percepční preference žáků podle konceptu VARK.

Na základě takto definovaného tématu je cílem této diplomové práce představit dílčí téma percepčních preferencí žáků zvláště podle konceptu VARK, začleněné do kontextu individualizace zaměřené na učební styly žáků, a na základě základního zkoumání těchto percepčních preferencí u konkrétních žáků ve třídách a výukových

strategií jejich učitelů posoudit, zdali je v těchto konkrétních třídách žák skutečně faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele.

Teoretická část této diplomové práce je členěna do tří oblastí – tří hlavních kapitol, na základě tří hlavních činitelů vyučovacího procesu, kteří jsou ve vzájemné interakci. Nejprve jsou však tyto jednotliví činitelé nastíněni v první kapitole této diplomové práce.

První hlavní oblast je zaměřena na obsah vzdělávání a poukazuje na rozdílnost v přístupu tradičního vzdělávání a v přístupu konstruktivistického pojetí ve vztahu k obsahu vzdělávání. Tato kapitola a je složena ze tří podkapitol. První podkapitola pojednává o diferenciaci, druhá podkapitola pak o individualizaci ve výuce, která právě z diferenciaci vychází. Jak diferenciaci, tak později individualizace jsou založeny na poznatcích konstruktivistického pojetí vzdělávání. V posledních desetiletích je otázka individualizovaného vzdělávání ze strany škol či učitelů velmi probíranou a řešenou problematikou. (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Ve třetí podkapitole neopomíjíme také nahlédnout na prvky individualizace vyskytující se v současném kurikulárním dokumentu, a to v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Druhá hlavní oblast charakterizuje dalšího činitele vyučovacího procesu, a to žáka mladšího školního věku. Jednotlivé podkapitoly pak pojednávají o pojmu učení, a také podávají přehled různých učebních stylů, jež jsou v této práci chápány jako prostředek k dosažení individualizace ve vzdělávání.

Třetí hlavní oblast se zaměřuje na posledního činitele vyučovacího procesu, a to na učitele, který je v interakci s jedincem a obsahem vzdělávání ve vyučovacím procesu, a zároveň je nejdůležitějším činitelem, na jehož přístup vycházejícím z jeho vyučovacího stylu, jeho pojetí výuky a výběru metod, závisí charakter vyučovacího procesu.

Empirická část diplomové práce bude postavena na dvoufázovém výzkumu, kdy v první fázi budou kvantitativním typem výzkumu zkoumány percepční preference podle konceptu VARK u vybraných žáků prvního stupně základní školy; ve druhé fázi pak bude výzkum zaměřen na učitele těchto žáků, přičemž budou kvalitativním typem výzkumu zkoumány mimo jiné jejich výukové strategie. Konečným výstupem výzkumu by mělo být posouzení, zdali lze v prostředí těchto vybraných tříd hovořit o tom, že zde žák v souvislosti s jeho percepčními preferencemi působí jako faktor ovlivňující volbu

výukových strategií učitele. Testované kategorie žáků mladšího školního věku a jejich učitelů byly vybrány z důvodu oborového zaměření studia autorky diplomové práce.

Teoretická část

1 Činitelé vyučovacího procesu

Nejdříve se pokusíme vymezit pojmy vyučování a vyučovací proces, které jsou podstatné pro uvedení do kontextu této diplomové práce.

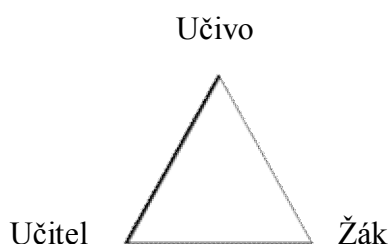
Termín vyučování je velmi frekventovaně užívaný a z pedagogického hlediska je na tento pojem nahlíženo jako na: „*Určitou společensko-historicky vzniklou organizační formu výchovně vzdělávací práce (formální stránka vyučování) a proces probíhající v této organizační formě (procesuální stránka vyučování). Vyučování je jednou z forem vzdělávání a sebevzdělávání, vyznačující se cílevědomostí, řízeností, systematickostí a plánovitostí.*“ (Nelešovská a kol., 1999, s. 10)

Dále pak vyučovací proces je charakterizován jako souhrn aktivit učitele a žáků, které jsou vyvozovány na základě daných cílů, obsahů, podmínek, zásad, prostředků i metod a organizačních forem. (Nelešovská a kol., 1999)

V. Jůva a V. Jůva (1999, s. 59) využívají pro pojmenování vyučovacího procesu termín „*pedagogický proces, který je stálou interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem nebo skupinou, která probíhá za působení nejrozmanitějších výchovných prostředků. Na jedné straně stojí pedagog (rodič, učitel, vychovatel, aj.), který je iniciátorem tohoto procesu. Na druhé straně stojí vychovávaný jedinec (dítě, žák, zaměstnanec, aj.), jehož osobnost se v tomto procesu rozvíjí. Výchova a vzdělávání se pak uskutečňují za využití rozmanitých výchovných prostředků, jako je hromadné nebo individuální vyučování.*“

Vyučování se odehrává ve školním prostředí různého typu a různých stupňů, v rodině, a také v kurzech různého zaměření a dalších vzdělávacích zařízeních. (Skalková, 2007)

J. F. Herbart se zabýval idejí výkladu vyučování jako procesu. Poukázal na vzájemné propojení ovlivňování učitelových a žakových činností, a také neopomenul na vztah obsahu, vyučujícího učitele a učícího se žáka, a tento vzájemný vztah vyjádřil a graficky znázornil prostřednictvím trojúhelníku (obr. 1). (Skalková, 2007).



Obr. 1: Herbartův trojúhelník

Objevují se poznatky o nedostatku „didaktického trojúhelníku“ jako modelu edukačního procesu. Jednotlivé části tohoto konceptu ani jeho celkové vazby nejsou totiž dostatečně zahrnuty. V důsledku toho byly vytvořeny složitější modely edukačního procesu. Jako příklad uvádím český model podle J. Hendricha, který v modelu zahrnuje do původních elementů také organizační podmínky, materiální podmínky, vyučovací metody a postupy. (Skalková, 2007)

V této diplomové práci budeme vycházet z Herbartova modelu didaktického trojúhelníku. Model vyjadřující tři činitele vyučovacího procesu bylo vybráno vzhledem k tématu této diplomové práce, kde jsou stěžejními prvky vyučovacího procesu učitel, žák a učivo. Zvolený model tyto tři prvky edukačního procesu plně odráží a současně se na ně výhradně soustředí, přičemž další některé modely jsou vyvozeny na základě tohoto modelu. (Skalková, 2007).

V následující kapitole budeme stručně charakterizovat obsah vzdělávání, jakožto jednoho z činitelů vyučovacího procesu.

2 Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání, jak je nastíněno výše, je činitel vyučovacího procesu, je tedy: *„základní didaktickou kategorií, kterou musí všechny modely řízené učební činnosti žáků reflektovat.“* (Škoda, Doulík, 2011, s. 140)

Obsah vzdělávání v tradiční škole vychází z vědních disciplín a odráží se i ve struktuře vyučovacích předmětů, které jsou na školách vyučovány, jejichž prvotním hlediskem je přenos základních teoretických poznatků. (Škoda, Doulík, 2009) Cílem je jejich následné osvojení žákem, čímž klesá v edukačním procesu význam potřeby jedinců následného praktického využití těchto nabytých poznatků. (Škoda, Doulík, 2011)

Obsah vzdělávání je naopak v konstruktivistickém přístupu ovlivňován žákovými potřebami, opírá se o jeho zkušenosti, z čehož vyplývá, že hlavním cílem je dosažení harmonického a vyváženého rozvoje osobnosti prostřednictvím osvojených vědeckých poznatků. (Škoda, Doulík, 2011)

Proces dosažení změn v obsahu vzdělávání z hlediska konstruktivistického přístupu, které by bylo vhodné zahrnout do koncepce školních vzdělávacích programů, by měl zahrnovat především změnu, kterou je upevnění mezipředmětových vazeb mezi obsahově příbuznými vyučovacími předměty směřující až k integrované výuce. (Škoda, Doulík, 2011) *„Integrace je vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů.“* (Rakoušová, 2009, s. 15) Vzájemným propojováním informací a vyvážením souvislostí můžeme u žáků docílit vnímání těchto poznatků za smysluplnější. Jako další žádoucí změnu uvádí redukci určitých faktografických částí učiva, z důvodu potřeby následného účelného využití těchto poznatků, a zároveň potřebnosti pro rozvíjení komplexních kompetencí a dosažení komplexních cílů. Poslední výraznou změnou je redukce abstraktních částí učiva, které je nad míru žákových schopností z hlediska jejich nedostatečného psychického vývoje, kdy žák toto učivo není schopný pochopit a dochází k záměrnému memorování bez pochopení daného učiva. (Škoda, Doulík, 2011)

V následující kapitole se budeme zabývat individualizací, která staví na poznatcích konstruktivistického přístupu a zároveň využívá formy a metody tohoto přístupu. (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013)

Individualizace vzdělávání je tedy zaměřena na dosažení maximálního rozvoje jedince v závislosti na zohledňování jeho individuálních možností a odklání se od vyučování, jehož rysem je předávání poznatků v konkrétní podobě skrze metody verbální a frontálně organizovanou výuku a soustředí se na poznatky získané prostřednictvím vlastních činností a zkušeností a v interakci s vyučujícím a spolužáky. (Krykorková, Váňová, 2010)

2.1 Diferenciace

Nejdříve se pokusíme v této diplomové práci definovat pojem diferenciace a v další kapitole pojem individualizace, které jsou v rámci této práce pojmy stěžejními. Náhled na historická východiska diferenciace a individualizace ve vztahu k vyučovacímu procesu, jež spadají až do současnosti, rozpracovali autoři S. Velínský a V. Příhoda. (Vališová a Kasíková, 2011)

Pojem diferenciace je vyvozený z latinského slova *differre* – rozdíl, lišit se. Diferenciaci proto můžeme chápat jako označení rozlišení, rozrůznění, odlišení, rozlišování a vývojové rozrůznění. (Rejzek, 2012) Nadále se budeme zabývat diferenciací z pohledu školství.

Kasíková a Straková (2011) vnímají diferenciaci ve dvou významových rovinách; jednak význam slova diferenciace, která označuje ve školách právě organizační opatření, seskupující studenty podle předem daných kritérií, a v druhém širším pojetí slovo diferenciace, jehož význam se trochu mění a je vykládána jako přístup ve vzdělání, který zajišťuje úspěšné učení všem žákům.

V pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 44-45) se setkáváme s definicí diferenciace podle schopností, jenž je popisována jako *„rozdělení žáků do skupin podle úrovně intelektových schopností na základě psychodiagnostických testů.“* Autoři dále definují diferencovanou výuku jako: *„Členění žáků procházejících školním vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlavím schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům.“*

Diferenciace se zakládá na poznatcích psychologie o individuálních rozdílech mezi žáky ve vyučovacím procesu, které najdeme v rozdílné úrovni jejich rozumového vývoje i v oblasti jejich citů a vůle. Tyto rozdíly jsou výsledkem vlivu prostředí, výchovy, vrozených předpokladů a projevují se v rozdílném tempu žáků při osvojování

učiva, v rozvíjení různých zájmů, speciálních schopností atd. Rozdíly v oblasti rozumové, citové i volní jsou patrný již v raném věku dětství a postupně se s rozrůstáním obsahu a rozsahu duševní činností zvětšují a prohlubují. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) Nejdříve jsme si ve zkratce nastínili několik pohledů, jak je vnímán pojem diferenciaci a následně se pokusím diferenciaci rozčlenit podle různých hledisek.

Kolář a kol. (2012) třídí diferenciaci na základě volby žáků, podle školní výkonnosti, a na sociální a progresivní diferenciaci.

Průcha, Walterová a Mareš (2001) zase člení diferencovanou výuku třemi způsoby. V první řadě na diferenciaci na základě typu škol v souvislosti s daným stupněm vzdělávání. Dalším celkem je obsahová diferenciaci, jež dále rozlišuje dělení výuky na větve uvnitř jednoho typu školy, možnost výběru volitelných předmětů nebo tvorbu různých obsahů v dané škole v jednom předmětu. Zájmy žáků, jejich schopnosti nebo výkonnosti jsou třetím způsobem diferenciaci, kdy v důsledku dělení jsou vytvářeny stejnorodé třídy, a tímto stylem vznikají například třídy s nadanými žáky nebo vznikají záměrně třídy různorodé. Zvyšující tendenci je individualizace výuky. Nadále budeme využívat členění diferenciaci v rámci organizačních schémat podle H. Kasíkové a J. Valenty (1994), kterým se budeme věnovat v následujícím textu. Jedním z hledisek je hledisko organizační, které dělíme na vnitřní a vnější diferenciaci. Vnitřní diferenciaci rozumíme dělení uvnitř třídy, naopak diferenciaci vnější se zabývá dělením do jiných tříd nebo ve větším měřítku dělením do různých typů škol. Na základě hlediska kritériálního může být diferenciaci kvantitativní, jde v podstatě o inteligenční kvocient (IQ), známky, výsledky testů, které jsou kritériem dělení. Druhým případem je diferenciaci kvalitativní zaměřující se na sklony, zájmy, osobní cíle, a také na typy schopností jedinců, na vše co nelze kvantifikovat. Statické a flexibilní diferenciaci náleží hledisku dynamickému, kdy statickou diferenciaci je myšleno prvotní trvalé dělení. Můžeme je také slýchat pod označením „škatulkování“ a flexibilní diferenciaci naopak umožňuje využívat různé skupiny v různých situacích. (Kasíková, Valenta, 1994)

Cedrychová, Krestová a Raudenský upřesňuje, že pod pojmem diferenciaci je chápáno v české literatuře členění do stejnorodých – homogenních skupin školou, v rámci školy i třídy. V případě, že dělíme žáky podle jejich schopností, hovoříme o vnější diferenciaci. (In Kasíková, Straková, 2011). Vnější diferenciaci obsahuje diferenciaci školou, jejímž záměrem je členění žáků do různých druhů škol jako

například základní školy v úrovni 2. stupně a gymnázia, a uvnitř jedné školy diferenciaci homogenními třídami. Třídění do stejnorodých tříd probíhá ve dvou směrech, a to v souladu s kvantitativními požadavky - stručně řečeno na ustálené rozdělení tříd například „praktické“ a „studijní“ a na nestabilní homogenní třídy nebo skupiny, jejichž důvodem vzniku je zvláštní péče například méně úspěšných jedinců využívajících tuto třídu jen v určité době nebo třídy vytvořené pro určené předměty, ale primárními jsou heterogenní třídy. Váňová (In Vališová, Kasíková, 2007) poznamenává, že s vývojem školské soustavy se po malých krůčcích odkloňuje od diferenciaci kvantitativní a pohled se směřuje k diferenciaci kvalitativní, kde dochází k třídění do homogenních tříd na základě kvalitativních kritérií. Především se jedná o třídy typu „větvi“ směřující k určitému cíli, kdy žák se sám rozhoduje nebo je zařazen podle diagnostiky. Dalším typem vzniku tříd je částečná diferenciaci, kdy žáci si volí z nabídky různých předmětů (modelářství, dramatika, atd.) nebo obměny základních předmětů z hlediska úrovně obtížnosti (fyzika – náročnější x lehčí) nebo jako doplňující předmět (konverzace, laboratorní práce, atd.) podle zájmu a vzniká tak homogenní třída.

2.2 Vnitřní diferenciaci

Vnitřní diferenciaci je myšleno seskupování žáků do skupin, dělení žáků do samostatných skupin v rámci třídy, ve kterých následně probíhají aktivity směřující k dosažení daného vyučovacího cíle. (Cangelosi, 1996) Diferenciaci vnitřní můžeme realizovat prostřednictvím diferenciaci homogenními skupinami, kde dělení žáků do skupin může mít kvalitativní i kvantitativní charakter. Skupiny mohou být využívány ve všech předmětech, v některých předmětech nebo ve všech předmětech splňujících nějaký určitý záměr. Skupiny, kde mají zadané stejné učivo, ale určitá skupina je rychlejší a má možnost ukončení školní docházky dříve nebo skupiny mající naopak rozdíly v náročnosti a rozsahu učební látky, jsou dlouhodobě statické. Flexibilní skupiny jsou založeny naopak na možnosti střídání skupin na základě jejich zájmů nebo výkonů a učivo je rozdílné v náročnosti, rozsahem. Využívání statických a flexibilních skupin je možné ve všech předmětech. Druhým způsobem jsou skupiny realizovány jen v některých vyučovacích předmětech například v matematice nebo českém jazyce. Homogenní skupiny vytváříme a využíváme také za účelem řešení dané oblasti učiva nebo učebních problémů žáků v rámci jednoho předmětu nebo v druhém případě

za účelem řešení dané oblasti učiva nad rámec jednoho předmětu. Další možnosti vnitřní diferenciací je diferenciací „pracovními družstvy“, podle autora je výstižnější pojmenování diferenciací „předmětovými třídami“, kde tento systém je založen na střídání homogenních tříd v důsledku přechodu z jednoho předmětu do jiného. Předmětové třídy jsou vytvořeny podle diagnóz kvalitativních i kvantitativních nebo podle žákovy volby. I při snaze mnoha reformátorů, se přesto stále objevovaly další překážky. Vytvoření homogenních tříd, skupin podle daného měřítka v závěru neodpovídalo dělení dalším kritériím, a z druhé strany to byly zase pouze heterogenní třídy, skupiny. To mělo za následek vznik „totální“ formy vnitřní diferenciací, v podstatě individualizace, kterou je myšleno v „čisté“ podobě samostatně se učící dítě. Je to způsob jakým se začalo vypořádávat s odlišností každého jedince ve vyučovacím procesu (Kasíková, Valenta, 1994)

Nejprve než se budeme zabývat individualizací ve vyučovacím procesu, měli bychom nejdříve nahlédnout, jak autoři vnímají pojem individualizace. Otázka individualizace vzdělávání je v minulých posledních desetiletích velmi probíranou a řešenou problematikou. Zabývali se jí učitelé, jak jednotlivci, tak i školy, ověřovali nejrůznější varianty řešení také v praxi. Na základě zkoumání a přístupů se změnil pohled na vzdělání, a také na to, co je podstatné ve vzdělávání a co je základním kamenem pro úvahy učitelů (Kasíková, Dittrich a Valenta, In Vališová, Kasíková, 2011). Otázka individualizace je velmi často kladenou a řešenou otázkou na celém světě ve vládních vzdělávacích i sociálních politikách. V širokém pojetí můžeme individualizaci vnímat jako jeden z prostředků, prostřednictvím něhož se současná společnost namáhá začlenit do svého fungování všechny jedince bez rozdílu. (Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013).

Ve vztahu k vyučovacímu procesu Průcha, Walterová a Mareš (2001. s. 82) definují v pedagogickém slovníku individualizovanou výuku jako: „ *Způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.* “ V souvislosti s častou záměnou pojmů individualizovaná výuka, kterou jsem definovala výše podle pedagogického slovníku, uvádím i pojem individuální výuka, která je chápána jako výuka, které se účastní jeden učitel v interakci s jedním dítětem. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001) Tato definice nám vyjadřuje, že v průběhu tohoto vzdělávacího procesu probíhá společné vzdělávání jedinců, jejichž nejen úrovně schopností jsou odlišné, ale rozdílné jsou i temperamentové vlastnosti, styl

učení, zájmy, rodinné prostředí, náboženské vyznání a další. Záměrem individualizace ve vzdělávání není dělení žáků podle určitých kritérií do skupin, které jsou si podobné, ale zajišťuje jim společné vzdělávání. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

I v odborné literatuře můžeme také nalézt další pojetí individualizovaného vzdělávání. Například Brodek a Vychlová (podle Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 16) píše, že: *„Individualizace ve vzdělávání je založena na specifickém přístupu k potřebám lidí, kteří jsou vzděláváni. Lidé disponují rozdílnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které je důležité v jejich vzdělávání respektovat.“* Hartl a Hartlová pojímají individualizaci ve vzdělávání, kdy na základě individuálních zvláštností jedinců je uzpůsobeno vyučování. (podle Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky Kolář a kol. (2012) nacházíme individualizaci ve vyučování ve vztahu přizpůsobení vyučování na základě individuálních zvláštností žáků ve smyslu hledání, výběru určitých metod, kterými řídíme učební činnosti jedinců, a které každému osobně vyhovují a v důsledku toho učivo úspěšněji zvládají. Může být využita v určitých ohledech ve vyučování hromadném i skupinovém. Ve většině pojetí nacházíme pojem individuální zvláštnosti žáků, proto pro lepší ujasnění definuje Průcha, Walterová a Mareš (2001) tyto zvláštnosti jako charakteristiky na jejichž základě se každý žák liší, a které také působí na jeho chování, prožívání a učení. Z hlediska biologického a genetického se může jednat o stáří jedince, jeho pohlaví, vývojové stádium i zdravotní stav nebo temperament, emotivnost, kognitivní styl, styl učení, motivace a další z hlediska psychologického. Dalšími zvláštnostmi jsou zvláštnosti sociokulturní, pedagogické i životní styl dítěte.

Individualizace neboli „diferenciace individualizací“ je dělena na individualizaci částečnou, do které zahrnujeme všechny základní způsoby individualizace, které využíváme také v hromadném vyučování (např. volba tématu domácí práce). Možnost poskytnutí individualizovaného procesu prostřednictvím zvláštního programu nebo prostřednictvím osoby určené k pomoci zaostávajícímu žákovi z běžné třídy při problémech s osvojováním učiva. Příkladem je týmová spolupráce dvou vyučujících, kde jedna vyučuje a druhá napomáhá žákům, kteří nejsou schopni zvládat například vyučovací tempo nebo za tímto účelem je vymezena vyučovací hodina. Další neodmyslitelnou součástí je organizace požadující už během vyučovacího procesu samostatnost při osvojování učební látky, a to buď nárazově při určitých tématech, při používání různých metodických postupů (např. projektová metoda) nebo pravidelně,

ale individualizovaná výuka je v tomto případě jedna z forem výuky. V druhém případě se jedná o individualizaci úplnou – samostatně učící se žák pouze ve vybraných předmětech nebo ve všech předmětech dané školy. (Kasíková, Valenta, 1994)

2.2.1 Individualizační principy

Možnosti individualizace v současné škole jsou zaleženy na dvou základních principech:

- Principu zvládnutého učení
- Principu kontinuálního pokroku v učení

Tyto základní principy jsou dosaženy různými způsoby a orientují se k principu zvládnutého učiva nebo k druhému principu, ve školním prostředí oba principy vymezují pole individualizace. (Vališová, Kasíková, 2011)

Principy zvládnutého učení můžeme chápat tak, že každému se naskytne příležitost dosáhnout vytyčených cílů odlišnou cestou, žákům jsou poskytnuty různorodé postupy tak, aby důležitý výukový cíl byl dosažen všemi. Jako příklad můžeme uvést pomalejší žáky, kterým je umožněno poskytnutí více potřebného času k dosažení vytyčeného cíle než žákům rychlejším, prostřednictvím vhodných vyučovacích prostředků v souvislosti s jejich schopnostmi, učitelskými styly popřípadě nápravou postupů. (Kasíková, Straková, 2011)

Druhou základní myšlenkou je princip kontinuálního pokroku v učení jinak zvaný princip „učební výzvy“, což znamená, že žák by neměl stagnovat z důvodu nízké úrovně očekávání a z malých požadavků na žáky, ale stále se zdokonalovat, směřovat k učebním požadavkům, za účelem dosažení všeho, čeho je schopen v určitém časovém úseku a za určených podmínek dosáhnout. V tomto případě příkladem mohou být slabší žáci, na které by motivovanější a úspěšnější žáci neměli čekat, až ostatní dosáhnou stejných cílů. Žáci by také měli směřovat dále a neopakovat učivo, které mají dostatečně osvojené. (Kasíková, Straková, 2011)

2.2.2 Typy individualizace

L. W. Anderson a J. H. Block uvádějí v souvislosti s individualizací jakési čtyři její typy: „*„setkávání“ žákových schopností a učebních stylů se způsobem vyučování, kterým jim vychází vstříc; nalezení pro žáka optimálních učebních cílů a postupů*

k jejich dosažení individuálním tempem; nabídka programů, z nichž si žák může volit (popř. i ve spolupráci s učitelem); doplňková a alternativní výuka (zvl. k nápravě chyb)“, které se objevují v následujících organizačních schématech. (podle Kasíková, Valenta, 1994, s. 35-36).

Kasíková a Straková (2011) představují typy individualizace:

- Výběr učiva
- Doplňující vyučování
- Žák ve sledu učebních jednotek
- Individualizační „matching“,

kteří stavějí na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), metodách, strategiích, tempu učiva a tyto typy se mohou i spojovat. Prvním typem individualizace je tedy výběr v učivu. Individualizace je chápána v tomto případě v umožnění žákovi si zvolit učivo podle svého uvážení - určité celé celky učiva, předmět (historický seminář) nebo také část tématu (učiva). Doplňující vyučování je typem, ve kterém je učivo ve vyučovacím procesu nad rámec základního vyučovacího obsahu, je určeno žákům pro jejich další prohlubování poznatků a rozšiřování vědomostí a zkušeností. V druhém případě je tento typ vnímán ve vztahu použití (doplnění) odlišných - nových strategií učení za účelem zvládnutí základního učiva.

Žák ve sledu učebních jednotek je typ individualizace, který se stal základním kamenem pro programové učení, jehož cílem je vytvořit postupy práce, návody, které jsou pro žáky optimální a pomohou dosáhnout poznatků z učiva. Posledním typem je individualizační „matching“, ve kterém se individualizace dosahuje prostřednictvím vhodného propojování vyučovacího stylu s učebním stylem jedince v procesu vzdělávání, přičemž vyučovací strategie jsou žákovi záměrně přizpůsobovány vyučujícím (Vališová, Kasíková, 2011). Tento typ individualizace je v určitém ohledu dosti náročný, přesto se účinek projevuje nejen ve výsledcích učení, ale i motivuje k učení dalšímu. (Kasíková, Straková, 2011)

Tématem „matchingu“ se zabývá také L. Davidman (1984) a implicitně jej zmiňuje i J. Mareš (1998), kteří předkládají typ individualizační výuky nazývanou jako výuka poučená o stylech učení (learning styles informed instruction), kdy vyučující systematicky sbírá a využívá daná data o učebních stylech žáků, což vyučujícímu má umožnit přizpůsobit svůj vyučovací styl s učebním stylem pozorovaných žáků.

L. Davidmann (1984) však také dále poukazuje na možné limity snahy o dosažení individualizačního „matchingu“ mezi všemi učebními styly, respektive mezi

všemi relevantními charakteristikami žáků v dané třídě a jedním vyučujícím a jeho vyučovacím stylem. Mezi tyto limity patří především samotná omezenost vlastního vyučovacího stylu nebo přetížení a ohrožení duševního zdraví vyučujícího. Mareš (1998) ale poznamenává, že v rámci výuky poučené o učebních stylech lze úspěšně využívat „matchingu“ jen částečně, například pouze v části výuky, nebo aniž by sladil úplně všechny aspekty učebního stylu žáků a vyučujícího stylu učitele.

2.2.3 Individualizační systémy

Individualizační systémy se snažíme dosáhnout individualizace ve vyučovacím procesu za pomoci nejrůznějších přístupů, které obměňujeme s využitím individualizačních typů. Kasíková, Dittrich a Valenta (In Vališová, Kasíková, 2011) představují čtyři systémy, se kterými se můžeme nejčastěji setkat a těmi jsou:

Mastery Learning

Mastery Learning, které můžeme přeložit jako „dokonalé učení“ nebo „zvládnuté učení“ bylo vytvořeno B. S. Bloomem. Systém je postaven na domněnce, jež zní: *„Učení a jeho výsledky souvisejí s časem, který pro učení dostaneme.“* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 159) B. S. Bloom je přesvědčen, že všichni žáci jsou schopni dosáhnout cíle daným výukovým standardem, v případě jestli poskytneme pro učení žáků odpovídající podmínky při procesu osvojování, z nichž vyzdvihuje potřebu optimální časové dotace a zpětné vazby. Při poskytnutí vhodných podmínek dochází k lepším výsledkům, žáci jsou motivováni a schopni úspěšně zvládnout náročnější úkoly. Systém využívající individualizaci je organizován takto: je dána určitá doba, během ní se respektují individuální rozdíly jedinců, žáci jsou uskupeni v heterogenní skupině a osvojují si základní učivo. Následně je realizovaná zpětná vazba prostřednictvím tzv. formativního testu, využívaného po společné výuce, za účelem zjištění zda a v jakém stupni si osvojili cíle dané tematické oblasti. Podle úrovně osvojení se žáci dále dělí na skupiny, ve kterých se buď osvojuje opět základní učivo, nebo úspěšnější jedinci si prohlubují vědomosti v menší nebo větší míře. Tento stav je časově omezen na přibližně třetinu časové dotace pro probrání tématu. Proces se opakuje. Žáci se posouvají dále k novému tématu a vzniká opět základní skupina. (Vališová, Kasíková, 2011)

Kellérův plán

Vznik tohoto plánu je datován na konec 60. let 20. století a byl také využíván ke studiu na našich vysokých školách se zaměřením na technické a přírodopisné předměty. Individualizace je realizována pomocí studijních jednotek, potřebného času ke studiu a písemných materiálů. Přednášky jsou vnímány jako motivační prvek a studenti jsou směřováni k naplňování cílů každé jednotky. (Vališová, Kasíková, 2011)

FENI model

Model využívající čtyři úrovně, který je používán v německých školách a také například ve Švédsku, kde ulehčuje učení žáků s lehkou mozkovou dysfunkcí. Individualizace je zde zprostředkována prostřednictvím čtyř úrovní, které jsou charakteristické tím, jak je přistupováno k žákovi po probrání základního učiva v základní skupině. Základní heterogenní skupina se skládá z 90 až 120 jedinců s využitím složitých pomůcek (např. pokusy). Ta se dělí na tři části a vznikají skupiny střední velikosti, kdy učitelé doplní potřebné poznatky a žáci aktivně dále pracují ve skupině, v párech nebo individuálně. Žáci jsou následně testováni a diferencováni na základě pochopení a zvládnutí vytyčených cílů učiva na žáky, kteří dokáží samostatně kriticky uvažovat a obohacovat své vědomosti. Další skupinu tvoří žáci nemající problém se základním učivem a jsou schopni si osvojené poznatky dále rozšířit. Žáci s určitými těžkostmi při osvojování učiva jsou začleněni do základní skupiny a poslední skupinu představují žáci s velkými problémy při osvojování a potřebují intenzivní pomoc vyučujícího. Ve vymezeném časovém úseku se záměrem rozšíření poznatků základního učiva a využívání jiných strategií za účelem pochopení tématu se pracuje ve skupinách, v párech nebo individuálně. Opět je předložen test k zjištění úrovně osvojení a v mnoho případech tato forma individualizace směřuje k naplnění požadavků a proces se opakuje zase od počátku s jinými tématy a cíli. (Vališová, Kasíková, 2011)

Daltonský plán

Reformní přesvědčení pragmatické pedagogiky v 19. století mělo za následek vznik Daltonské pedagogiky neboli Daltonský plán. Zakladatelkou tohoto

individualizačního systému je H. Parkhurstová, kterou upoutaly ideje J. Deweye. V současné době u nás i v zahraničí je podporován tento způsob vyučování, jehož principem je tzv. samoučení žáků a učitel je v pozici konzultanta. Žák postupuje sám během učení, ale které je založeno na principech samostatnosti, žáci se rozhodují svobodně, individuálně se seznamují s látkou, a také se neopomíjí spolupráce a vzájemná pomoc mezi spolužáky. (Čapek, 2002; Vališová, Kasíková 2011). Podobně jak v běžné škole tady každý žák náleží do dané třídy a je této třídě přidělen třídní učitel. Rozdíl ale nastává hned v ranních hodinách, kdy žák je postaven před rozhodnutí, čím nebo kterým předmětem se bude žák prvně zabývat na základě plánů, který je vyvozen z plánu měsíčního i s časovou dotací pro dané činnosti. Zde se promítá princip svobody. Po zvládnutí látky, buď samostatně, nebo ve spolupráci se svými spolužáky, provede u vyučujícího písemnou zkoušku. Jestli žák obstál a zvládl dané úkoly dříve, může svůj zájem věnovat náročnějším úkolům nebo směřuje svou pozornost svým zájmům. Svoboda, ale i zodpovědnost jsou podstatnými znaky Daltonského plánu. Princip zodpovědnosti je zde přenášen prostřednictvím úkolů, a také pracovními smlouvami. Co se týče hodnocení, u žáka je také kladen důraz na sebekontrolu a ze strany vyučujícího je hodnoceno podle potřeby. Svobodová, Jůva a Průcha (podle Čapek, 2002) nám předkládají kritický pohled na tento způsob výuky, který se odráží v nesystematickém nabývání poznatků a jejich nedostatečném upevňování a opakování a v pomalém učebním tempu neaktivních jedinců. V České republice se vyskytují Daltonské školy včetně středních škol, ale v současné době u nás však čerpají pouze některé prvky z Daltonského plánu.

2.3 Rámcový vzdělávací program a individualizace

V této kapitole se budeme zabývat Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělání (dále jen RVP ZV) za účelem charakterizování pojetí primárního vzdělávání. Rámcový vzdělávací programem je kurikulární dokument, který je určující závaznou normou předepisující a vymezující základní požadavky na vzdělávání ze strany státu, zaměřující se na etapy předškolního, základního a středního vzdělávání. Na základě těchto požadavků plynoucích z rámcového vzdělávacího programu si každá škola vytváří školní vzdělávací program. (Krykorková, Váňová, 2010)

Rámcový vzdělávací program je dokumentem vycházejícím z kurikulární reformy, která reprezentuje zásadní změnu očekávání ze strany společnosti ve vztahu

ke škole a vyučujícím v souvislosti s novými nároky na koncepci a kvalitu vzdělávání žáků. (Krykorková, Váňová, 2010)

V rámci RVP ZV je individualizace zmiňována ve dvou případech. V prvním případě se jedná o vzdělávání nadaných žáků. Čáp (2001, s. 153) definuje nadání jako: „*soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast činnosti (nadání pro určitý druh umění, pro matematiku aj.). Výrazem talent, popřípadě genialita, se označuje zvlášť vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností či nadání*“. Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (2001) definuje i nadání v pedagogickém pojetí, kde přetrvává představa, že je to jedna ze složek osobnosti u některých žáků, která je mimořádná. Příkladem může být nadání intelektuálního charakteru. Tito žáci mají možnost se vzdělávat pomocí speciálních vzdělávacích programů.

Rámcový vzdělávací program (MŠMT, 2013) neopomíjí brát ohled na tyto nadané žáky. Jejich výuka je založena na principech individualizace a vnitřní diferenciaci a pedagogicko – organizační úpravy jsou příklady těchto principů: „*individuální vzdělávací plány; doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu; zadávání specifických úkolů; zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů; vnitřní diferenciaci žáků v některých předmětech; občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka; účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky.*“ (MŠMT, 2013, s. 131)

Druhým případem je vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Rámcový vzdělávací program vytyčuje: „*žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování)*“. (MŠMT, 2013, s. 126) Mezi jedinci ve školním prostředí se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním se lze setkat se společnými prvky vzdělávacích potřeb a shodným druhem speciálně pedagogické pomoci, přesto se jednotliví žáci liší jak ve svých individuálních vzdělávacích potřebách, tak i ve svých možnostech, což je třeba mít stále na paměti. V tomto ohledu zde probíhá vyučování podle základních myšlenek individualizace a diferenciaci vzdělávání. (MŠMT, 2013) V oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zahrnuti i: „*žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním*

postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).“ (MŠMT, 2013, s. 126) Vzdělávání kulturně a sociálně znevýhodněných žáků je velmi náročné, zvláště ve vztahu k vyučujícímu a jeho vyučovacímu přístupu. Explicitně zde není vyjádřeno, zda výuka využívá principy individualizace a diferenciaci, ale škola má klást výukové postupy tak, aby byly v souladu s různými učitelskými styly jedinců, dále organizace výuky má být různá a při plánování výuky mají být na zřeteli zájmy, potřeby a prostředí, ve kterém žák vyrůstá, a ve kterém se pohybuje. (MŠMT, 2013)

Ve vztahu k vyučovacímu procesu Průcha, Walterová a Mareš (2001. s. 82), jak bylo zmíněno výše v kapitole individualizace, definují v pedagogickém slovníku individualizovanou výuku jako: *„Způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“* V rámcovém vzdělávacím programu se zmiňuje, že pojetí vzdělávání na prvním stupni navazuje na předškolní vzdělávání a je založeno na poznávání jedinců a bere na zřetel jejich individuální potřeby a zájmy, respektuje je a rozvíjí. (MŠMT, 2013)

Tato definice nám vyjadřuje, že v průběhu tohoto vzdělávacího procesu probíhá společné vzdělávání jedinců, jenž mají odlišné jak úrovně schopností, tak také i vlastnosti temperamentu, učební styl, zájmy či rodinné prostředí nebo například náboženské vyznání apod. Záměrem individualizace ve vzdělávání není dělení žáků podle určitých kritérií do skupin, které jsou si podobné, ale zajišťuje se jim společné vzdělávání. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Dále v RVP ZV se v rámci prvního a druhého stupně požaduje takové školní prostředí, které motivuje a vybízí k tvořivosti nejvýkonnější jedince, podněcuje méně nadané, opatruje a podporuje nejslabší žáky za účelem poskytnutí každému jedinci ve vyučovacím procesu takové individuální potřeby v závislosti na jejich optimálních možnostech vývoje ve shodě s jejich předpoklady pro vzdělávání. (MŠMT, 2013)

Kargerová, Maňourová a Vychodil (2013) pojmají také individualizaci jako jeden z prostředků, prostřednictvím kterého se současná společnost v dnešní době snaží o začlenění do společnosti všech svých jedinců bez rozdílů a přináší možnost se podílet rovnoprávně a rovnocenně na společné kultuře a aktivně se účastnit života dané společnosti. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Co se týká pojetí základního vzdělání RVP ZV, zde se uvádí toto: „*V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.*“ (MŠMT, 2013, s. 9) V i tomto případě odpovídá pojetí individualizace Krejčové, Kargerové a Syslové (2015), o kterém bylo zmiňováno výše.

Primární škola v procesu přeměny školství se stává jednou z hlavních součástí školského systému, přičemž její obecný cíl je spatřován k získání tzv. primární vzdělanosti, kterou je míněno osvojení gramotnosti a vytvoření jakéhosi prvotního názoru na svět a jak je přemýšleno o člověku ve světě. Primární škola si klade za úkol nalézt takové možnosti prostřednictvím, kterých umožní žákům objevovat okolní svět v závislosti na jejich věku a způsobu poznání a klade důraz na rozvoj myšlení, samostatného a tvořivého jednání, sociální a emocionální rozvoj. Na základě snahy o celkovou humanizaci školského systému se zdůrazňuje pojetí primární školy, které je zaměřeno na rozvíjení osobnosti jedince chápáno tedy v souvislosti jako orientace na žáka, jeho jedinečnost se specifickými potřebami, názory a zájmy. Klade si za cíl rozvíjet žáka, jeho celou osobnost, nalézt individuální možnosti, předávat takové hodnoty a dovednosti, které by byly základem pro další vzdělávání, vytvářet vlastní jedinečnou totožnost a objevení zájmů. S tím souvisí i postavení cílů a obsahu vzdělávání, kde postoje a hodnoty, dále dovednosti a vědomosti mají své dané pozice. V RVP ZV se tento přístup projevuje v záměru opatřit jedince ve výchovně vzdělávacím procesu souborem klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální kompetence, kompetence občanské a pracovní. Přejít z předškolního vzdělávání do školního prostředí je pro žáka náročným životním obdobím, proto je nemožné opomíjet aspekt adaptace žáka na školu a v souvislosti s ním brát na zřetel mentální, fyzický vývoj žáka mladšího školního věku a jeho vlastní potřeby. (MŠMT, 2013)

Vývojové možnosti a potřeby dětí mladšího školního věku, poznávací procesy (konkrétní myšlení a další charakteristické znaky tohoto vývojového období) v závislosti na individuálních rozdílech mezi jedinci mají stále větší vliv na obsah primárního vzdělávání, jeho organizaci a v souladu s tím také využívání vhodných metod a forem. Obsah primárního vzdělávání je charakteristický tím, že klade důraz hlavně na mateřský jazyk, matematiku a výchovy a předkládá základní poznatky o přírodě a společnosti s možností určité volnosti ve výběru a organizaci učiva. Dalším

prvkem, který je v současné době rozvíjen a podporován je využívání zkušeností a osobních prožitků žáka ve vyučovacím procesu. Osvojení vědomostí, rozvoj osobnosti a cíl naučit žáky se učit za účelem vytvoření návyku a dovedností pro další celoživotní vzdělávání je pojímáno na stejné úrovni. Těmito dovednostmi je myšleno jak čtení, psaní, počítání, tak ale také osvojení učebních postupů tedy učebního stylu. V primárním vzdělávání je primární zájem o žáky s určitými problémy v procesu vzdělávání nebo naopak v rozpoznání jedinců vyznačujících se určitým nadáním. (MŠMT, 2013)

Kurikulární dokumenty jsou koncipovány tak, že poskytují tedy prostor pro individualizované a diferencované vyučování. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

3 Žák mladšího školního věku

Vývojové období předcházející mladšímu školnímu věku je předškolní věk, který je nazýván obdobím rozkvětu a hry a probíhá proces osamostatňování dítěte. Období mladšího školního věku je naopak obdobím poměrně klidným, a také neprobíhají velké vývojové změny, ale změny, které jsou podstatné pro úspěšné plnění školních požadavků. (Ptáček, Kuželová, 2013; Vágnerová, 2005)

Vývojové období mladšího školního věku je vymezeno nástupem do školního prostředí tzn. v 6. až 7. roku života jedince a jeho průběh je ukončen s nástupem puberty a to v 11. až 12. letech. (Ptáček, Kuželová, 2013; Vágnerová, 2005)

M. Vágnerová (2005) člení školní věk na tři dílčí fáze, kterými jsou raný školní věk, časově určen od 6 - 7 let do 8 - 9 let, který souvisí s nástupem do školy a se změnami jak sociálního charakteru, tak i s vývojovými změnami vyvstávajícími ve vztahu ke škole. Dítě je v období, které je označováno jako období pýle a snaživosti, kdy touží prosadit se a uspět prostřednictvím svých výkonů, být za ně kladně hodnocen a přijímán ostatními. Následuje střední školní věk trvající od 8 - 9 let do 11 - 12 let, tedy do věku, kdy začíná období příprav na dospívání a dítě přechází na 2. stupeň. Třetím obdobím je starší školní věk, který je časově ohraničen událostmi, kterými jsou přechod z 1. stupně na 2. stupeň a ukončení povinné školní docházky. (Vágnerová, 2005)

V této diplomové práci se budeme zabývat pouze raným a středním školním věkem dítětem, tedy jedincem v edukačním procesu na 1. stupni základní školy, a to jak nastíněním teoretických poznatků, tak i v empirické části, kdy se pokusíme v této věkové skupině nahlédnout na jejich učební styl.

Se zahájením školní docházky v důsledku povinností a následné interakce se spolužáky a vyučujícími, které jsou se školním nástupem ve spojitosti, jsou žáci v největší míře ovlivněni v psychické a sociální oblasti. (Ptáček, Kuželová, 2013)

V tomto období v závislosti na školním prostředí a předmětech jako je tělesná výchova, dochází ke zdokonalení motoriky, jak hrubé, tak i jemné. V souvislosti s vývojem motoriky nelze opomíjet vliv fyzické stránky jedince, intelektuální vývoj a růst. Největší rozvoj nastává ve věku od osmi do deseti let například v oblasti zvýšené potřeby spontánní pohybové aktivity. (Ptáček, Kuželová, 2013)

V oblasti poznávacích procesů v mladším školním období se zabýváme senzorickým vývojem, kdy úroveň sluchového vnímání se zlepšuje a ovlivňuje vývoj

řeči a abstraktního myšlení. Žák se nachází ve velmi podnětném prostředí a zároveň v prostředí, jehož záměrem je vychovávat, vzdělávat a rozvíjet jedince. Žák si osvojuje dovednost čtení a psaní, objevuje nové významy slov, což vede k vytváření širší slovní zásoby a při aktivním používání i k vývoji řeči. Schopnost vnímání věci v prostoru a soustředění se na daný předmět je umožněno, protože dochází k zvýšenému vývoji ve zrakovém vnímání tj. ve zrakové ostrosti a vidění nablízko. Co se týká rozvoje myšlení, žák usuzuje pouze z hlediska pozorované skutečnosti, což je ve školním vyučování zcela charakteristickým znakem jedince. V předškolním období žák vnímá jen nejvýraznější znak daného předmětu. (Ptáček, Kuželová, 2013) V následujícím období se myšlení nachází na úrovni, kdy dítě je schopen třídit, řadit různé předměty (například podle velikosti nebo na základě dvou kritérií) a také pojmy. Hodnotí a postupuje podle logických pravidel. V mladším školním věku je myšlení na vyšší úrovni, ale stále není řeč o úrovni abstraktního myšlení, které je typické pro dospělého jedince. (Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013) Toto období myšlení J. Piaget označuje jako období konkrétních myšlenkových operací. Dítě touží nezáujatě poznávat věci do detailů, a také okolo devátého roku je schopno nazírat na daný problém z různých úhlů pohledu. (Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013)

Mezi druhým a sedmým až osmým rokem dochází k situaci, kdy hra dosahuje vrcholu v tzv. symbolické hře, ve které se současně promítá žákovo „já“ a jeho touhy. Navazuje období, kdy hra je obohacena o pravidla. (Piaget, Inhelderová, 2001)

Schopnost udržet pozornost se zvyšuje a žák mezi sedmým a osmým rokem se dokáže koncentrovat přibližně dvanáct minut. Kolem devátého roku se schopnost vnímat výklad vymezuje na dvacet minut a na konci prvního stupně až dvacet pět minut. (Langer, 2002)

Další oblast, která je silně ovlivněna v důsledku nástupu do vzdělávacího procesu a školního prostředí je jedincovo utváření osobnosti. Budování identity jedince je spojen s působícím vlivem jednotlivých žáků mezi sebou a v jejich srovnávání, a také učitelem, jehož nedílnou součástí vyučovacího procesu je hodnocení a srovnávání každého žákova výkonu. V tomto vývojově vymezeném období se výkonová motivace člení, což znamená, že jedinec se nachází ve skupině, kdy úspěch je dosažen díky schopnosti jedince a naopak neúspěch v důsledku nedostatku úsilí nebo náročnosti požadavků na žáka. V druhém případě se jedinec charakterizuje jako žák se záměrem podat neurčitý výkon, kdy úspěch vnímají jako náhodu, neúspěch jako nedostatek schopnosti.

V předškolním období s docházkou do předškolního prostředí se děti setkávají s dětmi různých věkových kategorií, a také s různými pohledy na danou věc. Dítě se nachází v procesu socializace, a totéž probíhá ve školním prostředí. Na učitele a rodiče žáci nazírají s respektem a přijímají je jako autoritu, u kterých se snaží naplnit a dosáhnout očekávání z jejich strany. Autoritu, kterou uznává na začátku mladšího školního období, se s vývojem a zráním mění a okolo desátého roku zaujímají hlavní postavení spolužáci a dochází k vytváření skupin vrstevníků. Rozdíl mezi předškolním a školním dítětem v oblasti socializace je spatřován ve vnímání dětí kolem jedince. V předškolním věku dítě nemá potřebu vyhledávat a členit kamarády, naopak na prvním stupni se začínají tvořit skupiny žáků, kteří se jedinci podobají nebo lehce liší. Socializace je podstatným prvkem k pochopení sama sebe a také v souvislosti s kamarádstvím se rozvíjí prosociální chování. (Ptáček, Kuželová, 2013)

Každý člověk má své potřeby a co se týká potřeb dítěte v mladším školním věku, tak se výrazně mění v porovnání s předchozími vývojovými stádii, kdy dítě vyžaduje pozornost rodičů, aby mu naplňovali potřebu cílené a regulované aktivity. Školní dítě se stává samostatnější a vyžaduje, aby rodiče a osoby v jeho okolí umožňovali mu tuto potřebu samostatnosti naplňovat i prostřednictvím vhodných situací. Na potřeby dítěte v primárním vzdělávání lze nahlížet jako na oblast biologické potřeby a potřeby bezpečí. Žák s nástupem do vzdělávacího systému potřebuje situace pro vlastní zodpovědné rozhodování, podpořit při integraci, a také mít možnost budovat sociální kontakt (interakce) v souladu s jeho vývojovou úrovní. (Ptáček, Kuželová, 2013)

3.1 Učení

V úvodu než se budeme přímo zabývat učebními styly, musíme si nejdříve definovat pojem učení samostatně. S tímto pojmem se setkáváme už od útlého věku, kdy se jako dítě připravujeme na vstup do školního prostředí nebo v rodině tento pojem slýcháváme od starších sourozenců. Po důkladnějším prostudování, co pojem učení může znamenat, zjistíme, že psychologové i pedagogové mají různé pohledy a své definice vyvozují na základě poznatků z různých oblastí. Pro představu uvedu několik definic, které shromáždil V. Kulič (1992, podle Mareš, 1998) z rozdílných vědních oborů.

Behavioristický pohled popisuje učení jako změnu chování, která je zapříčiněna zkušenostmi jedince, při nichž vznikají nové vztahy mezi podnětem a reakcí. Středem pozornosti se stává vnější projev člověka a opomíjí vnitřní pochody. (Mareš, 1998)

Informační psychologie pojímá učení jako proces při kterém získáváme, zpracováváme, uchováváme a v daných situacích tyto informace aktivně využíváme, řešíme problémy. (Mareš, 1998)

Psychologie osobnosti klade důraz, ve vztahu k pojmu učení, na temperament a „já“ daného jedince, jenž má výrazný vliv na průběh i výsledky učení. Tento směr má za to, že osobnost a učení mají určitý blízký vztah, kdy dochází i k překrývání. Některé poznatky mají základ ve zkušenosti a dále jsou rozvíjeny prostřednictvím procesu socializace a výrazně pak i učením. Jiné stránky osobnosti jsou založené na biologickém základě a jsou neměnné. Učení je považováno nejen za učení ve školním prostředí na všech stupních, ale i jako učení v období dospělosti v pracovním nasazení, kde se vzděláváme, zdokonaluje a rozvíjíme v daném směru. (Mareš, 1998)

Nejen osobnost jedince působí na jeho učení, ale i odlišnosti lidí ve způsobech a zvláštěnostech jejich myšlení. Psychologie myšlení pojímá učení velmi ze široka a ve vztahu k dětem v procesu vzdělávání je chápe jako činnosti spojené se školním učivem. (Mareš, 1998)

Pedagogická psychologie charakterizuje učení jako proces probíhající ve školní situaci, který je determinován nejen osobnostními rysy žáka a poznávacími činnostmi, ale také žákovou motivací, vzdělávacími předměty, školním prostředím, kde se proces učení odehrává, s různými nároky škol a učitelů. (Mareš, 1998)

Jako velmi srozumitelnou vnímám definici J. Čápa: „*Vše co není vrozené, je naučené. Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.*“ (1993, podle Marečková, 2009, s. 8)

Učení můžeme studovat z pohledu různých podmínek. Zaměříme se na učení ve spojení se skupinou, na jedince, který je zdravý, také v odlišných stádiích vývoje nebo naopak na jedince, který je určitým způsobem handicapovaný (Mareš 1998). Kulič (1992, podle Mareš, 1998, s. 47), který shromáždil různé definice učení, definoval učení takto: „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem okolo sebe a ke společnosti,*

ve které žije. “ Tato definice nadále konstatuje, že výchozí podmínkou jsou individuální nebo získané zkušenosti, které se mění na soubory znalostí. (Mareš, 1998).

3.2 Učební styly

Žáci při nástupu do školního prostředí se nacházejí v situaci, kdy se vliv ze strany rodiny snižuje a dítěti je představena školní instituce, které se musí určitým způsobem podřídit a přijmout hodnoty a normy, které jsou obecně platné pro danou společnost. Se začátkem povinné školní docházky přicházejí změny způsobu života, na které dále navazují i nové požadavky. (Vagnerová, 2005)

J. Mareš (1998) uvádí jednu z možností, kdy naopak škola, v tomto případě učitelé i zákonní zástupci dítěte, se přizpůsobují zvláštnostem jedince. Touto možností je získání poznatků, poznání a pochopení učebního stylu jedince, na jehož základě se záměrně a konkrétně volí činnosti a jednání vzhledem k jedinečnosti jedinců. Průkopníkem v České republice se stal Václav Kulič, který se ke konci sedmdesátých let minulého století začal zabývat učitelskými styly podle světových trendů. Příkladnými propagátory tohoto přístupu k žákům jsou například K. Dunn a R. Dunn, a také J. W. Keefe, kteří se zaměřili na diagnostikování učebních stylů. (Mareš, 1998)

Než se začneme dále zabývat učitelskými styly žáků, J. C. Holt (1999) uvádí, že děti a v ojedinělých případech i dospělí se učí vhodným způsobem, což je způsobeno učením beze strachu a efektivním způsobem. Domnívá se, že děti než nastoupí do systematického a záměrného vzdělávání, dosahují lepších výsledků a lépe se učí. Je přesvědčen, že malé dítě si osvojuje poznatky svým vlastním způsobem učení tj. stylem učení, které jsou pro každého jedince přirozené do doby, než se je působením školního prostředí odnaučíme.

Autor se nás snaží podnítit k vybudování takového školního prostředí, ve kterém se děti budou rozvíjet po stránce osobnostních kvalit, a také se zdokonalovat v dovednostech a osvojovat si skutečnosti kvalitněji a ve větším množství různých poznatků. Vše prostřednictvím lepšího uvědomění si cest, podmínek, které jsou nejvhodnější pro každého jedince s využitím a rozvíjením přirozeného stylu učení a myšlení. (Holt, 1995)

Učební styl není v jednotlivých situacích postřehnutelný. Je nutné po delší časové období pozorovat činnosti, které se opakují ve větším množství učebních situací, v jiných obsahových i sociálních souvislostech učení. Je potřebné si udělat větší odstup,

v jehož důsledku lze postřehnout učební styly jedinců ve vyučovacím procesu.(Mareš, 1998)

Jak nyní bude popsáno, učebních stylů je nepřeberné množství, a to znamená, že máme velkou pravděpodobnost najít a případně si i osvojit a v praxi využívat učební styl, který nám nejvíce vyhovuje za účelem zkvalitnění vyučovacího procesu, a také pro úspěšnější a rychlejší osvojení poznatků jedince. Nyní budou uvedeny nejčastější učební styly, jak je představují ve své publikaci Čechová, Seifert a Vedralová. (2011)

Jacksonův model učebních stylů

Model má biologický základ charakterizující učební styly v důsledku popisu mozkové aktivity a pojmenovává nositele těchto stylů jako iniciátory, logicky uvažující, analytiky a vykonavatele. Středem zájmu jsou podněty a následné rychlé nepromyšlené jednání u iniciátorů, analytici jsou zodpovědní a vše řádně prověřují a probádávají do hloubky. Logicky uvažující mají v oblibě teorie a intelektuální jednání, naproti tomu vykonavatelé objevují poznatky praktickou cestou a rádi tvoří nové věci. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Model učebních stylů Ridinga a Cheemaové

Podstatou jsou dva kognitivní styly a jejich sdružování. Přístup žáků je buď globální nebo analytický s využitím vhodnějšího typu poznávání, obrazového či verbálního a v důsledku toho nám vzniknou čtyři skupiny podle daných kritérií. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Riechmannové a Grashy učební styly

Ve školním prostředí probíhá stálý proces, který ovlivňuje a působí na jedince mezi sebou, na jedince a skupinu nebo na skupiny navzájem a vyvolává určité chování a jednání (Wikipedia, 2015d). Sociální interakce je hlavním měřítkem členění žáků na tři skupiny, na závislé nebo nezávislé, a jestli je pro ně přijatelnější přijmout autoritu učitele nebo raději pracují samostatně. Dalšími charakteristikami žáků jsou soutěživost a spolupráce podle jejich touhy dosáhnout lepšího úspěchu než jejich vrstevníci

a účastníci se a vyhýbající se žáci na základě jejich míry zapojení ve skupinových činnostech v průběhu vyučovacího procesu. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Aptérův model učebních stylů

Model učebního stylu má spojitost s motivací žáků, kdy Apter vymezil čtyři oblasti tzv. motivační stavy, kdy mezi navzájem opačnými stavy dochází k přirozeným rychlým přechodům na základě aktuálního motivačního podnětu. Protichůdnými stavy jsou například vysoká úroveň snaživosti k úspěšnému dosažení výkonu a naopak úsilí o hravou zábavu. Dalšími stavy jsou bezproblémové sociální začlenění mezi další jedince oproti snaze uplatnit „vlastní“ svobodný přístup. Třetím motivačním stavem je soutěživá snaha o získání moci nad ostatními oproti budování dobrých vztahů s ostatními. Poslední oblastí je upření pozornosti na sebe oproti zaměření své pozornosti na druhé. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Gregorcův model učebních stylů

Jak bylo uvedeno výše, Riding a Cheemaová se ve svém modelu učebních stylů zaměřují na kognitivní styly, taktéž Anthony Gregorc, jenž ale využívá konkrétní a abstraktní poznávání, poznávání sekvenční a simultánní a na základě kombinací těchto kognitivních stylů člení žáky na čtyři typy. Gregorc uvádí také, že je obvyklá převaha jednoho i více stylů u jednoho žáka. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

MBTI model učebních stylů

Další přístup k výuce nám poskytuje typologie MBTI, tedy typologie temperamentu osobnosti, prostřednictvím které můžeme docílit individualizované výuky. Typologie MBTI se pro nás může stát také podnětem pro vlastní úvahu v souvislosti s realizací vyučovacího procesu, přijímání přirozenosti a vytváření situací ve spojitosti s vrozenými dispozicemi žáků. (Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013)

Typologie MBTI nám nabízí pohled na kombinaci dvou přístupů, tzn. z hlediska temperamentu a kognitivního stylu. (Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013) Například Mareš (1998, s. 50) vymezuje kognitivní styly jako: „*charakteristické*

způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Styly vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracovávání informací i zkušeností.“ Podstatnou úlohu zde hraje rozmanitost přístupů k přijímání poznatků, získávání zkušeností a další zpracovávání. Výsledným poznatkem analýzy chování a prožívání jsou charakterizovány čtyři základní dimenze, které v kombinaci vytvářejí čtyři základní „temperamenty“ tzn. prometheovský typ, dionýsovský typ, epimetheovský typ a apollonský typ. Dále se uvádí, že se dělí do šestnácti typů, které stále nejsou schopné postihnout všechny rozmanitosti chování, prožívání, zpracování informací a zkušeností jedinců ve vyučovacím procesu. (Kantorová a kol., 2008)

Základní roviny jsou vymezeny následovně. První rovinou je zaměřenost našeho chování, buď ven, nebo dovnitř. Druhá rovina specifikuje způsob přijímání poznatků, a to skrze vnímání smysly nebo na základě intuice. Rovina třetí zahrnuje preferenci procesů při rozhodování, a to preferování myšlenkových pochodů a objektivních fakt, nebo upřednostňování pocitů a hodnot. Poslední vymezenou rovinou je, jestli v konečném důsledku řešené problémy uzavíráme, nebo necháváme otevřené. (Kantorová a kol., 2008)

Nyní se pokusíme stručně popsat čtyři základní typy: prometheovský, dionýsovský, epimetheovský a apollonský, nověji zpracované jako indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011; Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013)

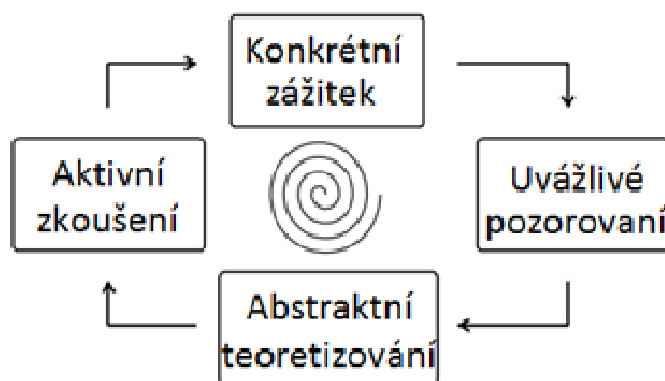
Prometheovský typ přijímá informace prostřednictvím intuice a při rozhodování bere v úvahu fakta a upřednostňuje myšlení. Žáci dionýsovského typu naopak přijímají poznatky smyslovým vnímáním a rádi si nechávají prostor pro další řešení. Epimetheovský typ získává informace také prostřednictvím smyslového vnímání, ale na rozdíl od dionýsovského typu žáků věci uzavírá. Apollonské děti přijímají informace skrze intuici, rozhodování je ovlivněno cítěním, hodnotami a pocity žáka. (Kargerová, Maňourová a Vychodil, 2013)

Učební styly jsou vnímány na stejné úrovni, mají srovnatelnou hodnotu. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Kolbův model učebních stylů

D. A. Kolb je americký psycholog, jenž se také zabýval učebními styly a popsal velmi významnou teorii zkušenostního učení (Experimetal Learning Theory – ELT). Kolbova teorie je postavena na teoretických základech autorů J. Deweyho, zakladatele experimentalismu, J. Piageta, významného pro svou teorii vývojové psychologie a Kurta Lewina, zakladatele americké sociální psychologie. (Šimeček, 2014)

Zjednodušeně žákovo učení podle teorie zkušenostního učení probíhá tak, že nejdříve jedinec prožije bezprostřední konkrétní zkušenost s určitou situací ve světě. Zkušenost v žákovi probouzí zvědavost, pozoruje ji, uvažuje o ní a nahlíží na ni z různých stran. Produktem žákova přemýšlení se stávají abstraktní pojmy, představy a určitá tvrzení tzv. stav abstraktní konceptualizace, které žák následně prakticky ověřuje a experimentuje s nimi. Žák je v konečné fázi cyklu obohacen o novou zkušenost, která rozvíjí zkušenosti předchozí a cyklus se opět opakuje (Mareš, 1998). Spirála znázorněna na obrázku (obr. 2) symbolizuje, že Kolb vnímá učení jako cyklický proces se spirálovým průběhem. (Šimeček, 2014)



Obr. 2 - Schéma fází Kolbova učebního cyklu (Šimeček, 2014)

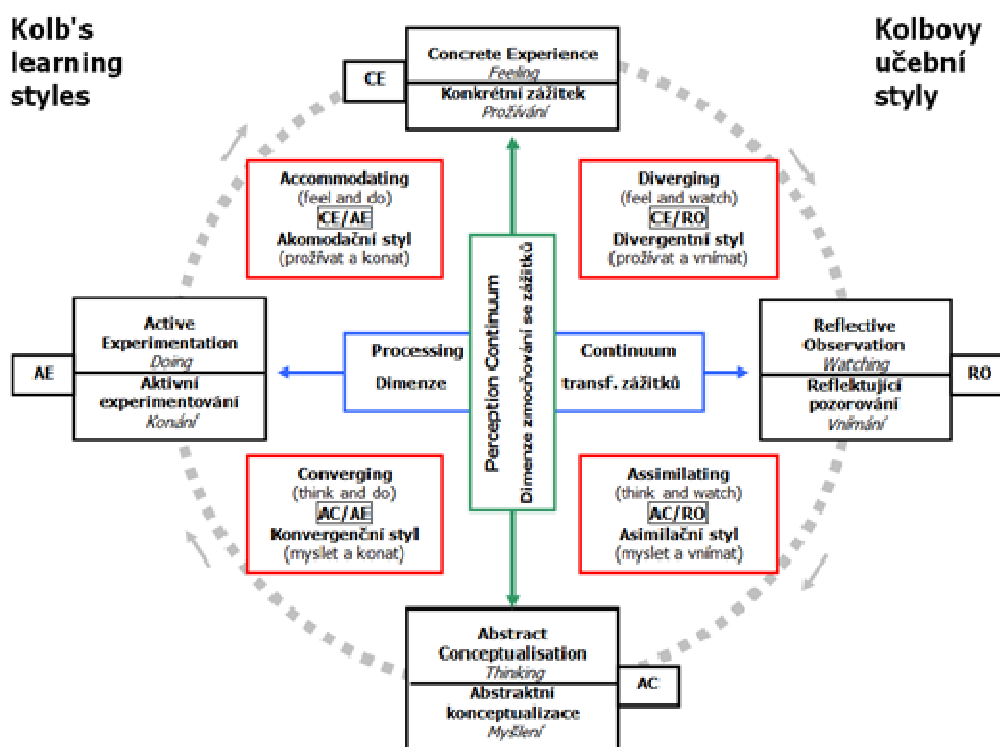
Kolb pojmenovává stádia - fáze, svého uceleného učebního cyklu takto: konkrétní zkušenost (Concrete Experience), abstraktní konceptualizace (Abstract Conceptualization), reflektující pozorování (Reflective Observation) a aktivní

experimentování (Active Experimentation). Stádia jsou v podstatě čtyři způsoby - postupy, kdy se jedinec přizpůsobuje okolnímu prostředí a zpracovává podněty. Daná stádia v podstatě určují výchozí upřednostňovanou schopnost žáků. V tomto případě je pak preferovaná schopnost vnímána jako styl učení studenta a kategorizujeme je na čtyři typy. (Mareš 1998; Kolb a Kolb, nedatováno) V dalším průběhu práce se přidržíme tohoto označení. Výše uvedené poznatky jsou uvedeny v tabulce č. 1 pro lepší přehlednost i s pojmy učebních stylů a typy učících se jedinců.

Tabulka č. 1

stádia učebního cyklu	styly učení	typ učícího se jedince
konkrétní zkušenost	Prožívání	jedinec divergující
reflektující pozorování	Vnímání	jedinec asimilující
abstraktní konceptualizace	Myšlení	jedinec konvergující
aktivní experimentování	Konání	jedinec akomodující

Obr. 3 Kolbovy učební styly (Šimeček, 2014)



Kolb ve své teorii zkušenostního učení neopomíná také vývojové stádia jedince, které graficky znázorňuje třetí linií – třetí dimenze. Vývojová období dělí na tři etapy – získávání, specializování a integrování. Tyto etapy se mění v důsledku vývoje jedince a interakcí se světem, kdy nejdříve člověk získává informace, následně se zdokonaluje v dané oblasti a spíše rozvíjí jeden učební styl a v poslední etapě se snaží rozvíjet i v oblastech dalších. (Mareš, 1998)

Honey – Mumfordův model učebních stylů

Tento model je určen především dospělým a je charakteristický tím, že třídí jedince do čtyř skupin podle jejich typických způsobů přijímání nových informací a zkušeností a jakým způsobem tyto poznatky zpracovávají. Jednou ze skupin jsou aktivisté, jejichž způsobem poznávání a získávání poznatků je aktivní a přímé zjišťování a jednání. Další jsou reflektující osoby – reflektivisté, pro které je nutnost mít rozsáhlé množství informací o dané problematice, aby mohli vyřknout závěr a názor. Teoretici zase propojují nové informace s již získanými znalostmi a pragmatikami milují možnosti

a nápady. Podle autorů je pro docílení úsměšného učení aktivně využívat všechny charakteristické skupiny. (Týnková, Loukotová, Nevoralová a kol., 2012)

Záměrem Honeyho a Mumforda, jenž se nechali ovlivnit autorem Davidem Kolben a jeho teorií zkušenostního učení, je kategorizovat jednotlivce na základě jejich chování podle projevů učebních stylů. (Týnková, Loukotová, Nevoralová a kol., 2012)

Teorie mnohočetných inteligencí Gardnera

S učitelskými styly je spojována i teorie mnohočetných inteligencí, i když se více jedná o třídění do kategorií podle typu inteligence. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Pod označením teorie mnohočetných inteligencí, H. Gardner shrnul pozorované schopnosti, kterými je míněno, jakým způsobem se jedinci učí novým poznatkům a došel k poznání, že si lidé osvojují a projevují určité druhy inteligencí mnoha různými cestami, jež mají určitou souvislost s určitou částí mozku. Tato teorie určuje osm rozdílných a specificky pojmenovaných druhů inteligencí, které je možno charakterizovat prostřednictvím vlastností, činností a zájmů. Gardner vymezuje tedy osm druhů inteligencí, kterými jsou jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, interpersonální, intrapersonální a přírodovědná. (Armstrong, 2011)

Jazyková inteligence se zabývá dovedností používat jazyk jak ve psané, tak i mluvené podobě. Inteligence logicko-matematická zahrnuje myšlení logické a matematické, a zároveň školský systém se právě zaměřuje na tyto dvě výše uvedené inteligence. Vnímavost a schopnost produkce melodie a rytmu je součástí hudební inteligence. Prostorová inteligence souvisí s porozuměním mapám a plánům, tělesně-kinestetická inteligence s dovedností pohybovou a manipulací. Další druh inteligence se zaměřuje na umění se vcítit do pocitů druhých osob a spolupracovat s nimi tedy interpersonální inteligence naopak intrapersonální inteligence zahrnuje sebeuvědomění a řízení svého myšlení. Poslední druh inteligence je environmentální, čili přírodovědná, zahrnující uvědomění a pozitivní vliv v přírodě. (Armstrong, 2011)

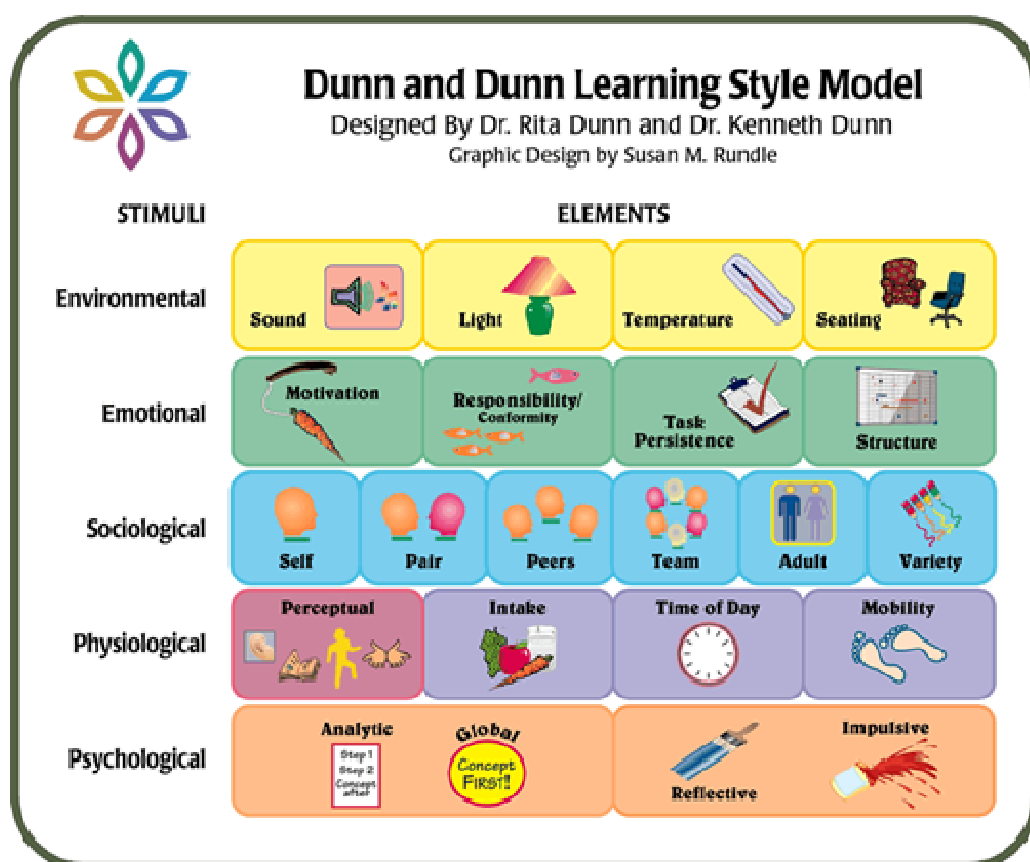
Přístup je kritizován a kritika se obhajuje názorem, že inteligence je působností učení stále ovlivněna a rozvíjena. (Petty, 2013)

Dunnových model učebních stylů

R. a K. Dunnovi v souvislosti s prací s neúspěšnými jedinci pozorovali rozdíly v postupech učení. Výsledným produktem jejich práce je souhrn učebních stylů vycházejících z 21 proměnných, které jsou řazeny do pěti kategorií. Základními kategoriemi, které mají vliv na učební styly žáků, jsou prostředí pro učení, podněty emocionální, psychologické, sociální a fyziologické podněty. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Učební styly vnímají jako stálé a měnitelné velmi obtížně, přičemž jejich podstata je geneticky založena a ovlivněna smysly a myšlenkovými procesy, které se zapojují při učení. (Týnková, Loukotová, Nevoralová a kol., 2012)

Učební styl představuje potřebu, která určuje, za jakých situací je žákovo vzdělávání úspěšné, ve spojitosti s různými vlivy. Níže uvedená tabulka (tabulka 2) přehledně představuje základní podněty a jejich proměnné, důležité pro jedince ve vyučovacím procesu při učení. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)



tabulka 2 – Model učebních stylů K. Dunn a R. Dunn

Zvuk, světlo, teplo a uspořádání nábytku jsou prvky, které mají prvotní vliv na jedince v edukačním procesu, tedy podněty z prostředí, ve kterém se jedinec vzdělává. Mezi emocionální podněty řadí motivaci, vytrvalost, míru zodpovědnosti, schopnost plánování a systematického plnění zadaných úkolů, kdy tyto prvky jsou u každého jedince v různé míře zastoupeny. Co se týká oblasti sociálních podnětů, zabývá se preferencí určitého prvku a to preferencí individuální, párové nebo skupinové práce. Vystává zde i otázka míry potřeby přítomnosti určité autority. Preference smyslového vnímání tj. vizuálního, akustického, kinestetického nebo taktilního, zkráceně VAKT a preference doby, kdy se jedinec učí nejefektivněji – ráno nebo večer se řadí do kategorie fyziologických podnětů. Dále je nezanedbatelným prvkem potřeba příjmu potravy a tekutin, tzn. před, nebo také v průběhu učení každého jedince. Poslední kategorií jsou psychologické podněty vztahující se ke způsobu zpracování podnětů a informací, jež jsou založeny na poznatcích o pravé a levé mozkové hemisféře. Dunnovi kategorizují žáky na analyticky zaměřené, kteří preferují učení v souvislých krocích, po dílčích úsecích, naopak jedinci analyzující celek směřující k dílčím částem, jsou globálně zaměřeni jedinci. Impulzivní žáci jsou charakterizováni jasným a rychlým výsledkem, naopak podstatou reflektivních žáků je hledání nejvhodnější varianty z množství variant. (Týnková, Loukotová, Nevoralová a kol., 2012)

Dunn, Dunnová a Price vytvořili dotazník LSI (Learning Style Inventory), který je určený pro komplexní diagnostiku učebních stylů žáků třetích až dvanáctých ročníků, jehož podstatou je nalezení nejvhodnějšího prostředí, činností, sociálních a motivačních faktorů při učení a napomáhá tak dosáhnout maximálních výkonů. Shrnuje environmentální, sociální, emocionální a fyzické faktory, které žák při učení upřednostňuje. Nezkoumá příčinu jejich bytí, ani schopnosti žáka, ale zaměřuje se jedinečně na preferenci podnětů. (Kalivodová, 2009)

Percepční preference

Pojem percepce vychází z latinského slova perceptio, což znamená vnímání nebo chápání (Rejzek, 2012)

„Vnímání je poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 76)

Někteří filozofové i vědci už od starověku zdůrazňovali, že prostřednictvím smyslového vnímání dojdeme poznání světa. J. A. Komenský, významný český

pedagog, kladl důraz na názorné poznávání věcí v menší míře slovním vyjadřováním látky a ve větší míře všemi smysly, je - li to možné. (Čáp, Mareš, 2001)

Percepční preference je založena na poznatcích z neuropsychologie, tedy vědního oboru zabývající se vztahem funkcí mozku a chováním jedince a neurolingvistiky, disciplíny zaměřující se na vady řeči, vzniklé poškozením mozku. (Wikipedia 2015a; Wikipedia 2015b)

Percepční preference „*v podstatné míře ovlivňuje přístup k informacím, způsob zpracování informací získaných prostřednictvím smyslových orgánů, vytváření asociací a paměťové vybavování.*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 46)

Zdraví lidé vnímají podněty z okolí smyslovými orgány, ale smysly mají různou míru dominance, což znamená, že u každého jedince se v odlišné míře účastní tvorby výsledného obrazu zachycené reality, a to i na vnitřní reprezentaci osvojovaného jazyka. Každý jedinec si v přirozeném prostředí bezděčně vybírá z daného množství ty podněty, které jsou bližší jeho percepční preferenci. (Lojová, Vlčková, 2011)

„*Při řízeném vyučování ve škole, kde množství a charakter podnětů zabezpečuje učitel a vyučovací prostředí, je nutné poznat tyto zákonitosti a respektovat je tak, aby studenti měli dostatek smyslových podnětů vyhovujících jejich přirozené preferenci, a tedy odlišným učebním stylům*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 47)

Na základě percepční preference lze vyvodit tři základní učební styly, kterými jsou vizuální, auditivní a kinestetický učební styl či typ žáka. Velmi známý je tak i akronym VAK – visual, auditory, kinesthetic. (Vlčková, Lojová, 2011) Akronymem rozumíme iniciálové zkratkové slovo (Rejzek, 2012)

Čechová, Seifert a Vedralová (2011) rozlišují i hmatový (tactile) učební styl, naopak Petty (2013) hmatový a kinestetický učební styl představuje současně.

Uvádí se, že respektování percepční preference při učení a vyučování je podceňováno. Vyhraněných jedinců je sice pomálu, ale můžeme konstatovat, že všichni jedinci využívají všechny druhy percepční preference v určité míře, obvykle však u nich dominuje jeden či dva. (Vlčková, Lojová, 2011)

Percepční preference, označována pod akronymem VAK, zabývající se vnímáním vizuálním, auditivním a kinestetickým (taktilním), je známá a rozšířená po celém světě. N. Fleming se začal zabývat smysly, které lidé potřebují k učení a rozdělil vizuální složku na dvě části, a to na vizuální část a část čtení/psaní. Na základě tohoto dělení vytvořil čtvrtou oblast vnímání, a to vnímání čtením/psaním označováno zkratkou R. Pro tento systém se používá akronym VARK. VARK systém

zjišťuje, kolik lidí se spoléhá na vnímání zrakové, sluchové, čtením/psaním a kinestetické. (Pritchard, 2009; Wikipedia, 2015c)

Tato diplomová práce se zaměřuje na učební styl založený podle N. Fleminga, jež se zabývá shodnými formami vnímání jako Vester, kterými jsou vnímání sluchové, zrakové, hmatem a dodává také vnímání čtením. (Kret, 1993)

Nyní se pokusíme vymezit učební styly, jejichž podstatou jsou percepční kanály, kterými je chápáno poznávání světa mnohými prostředky a to zrakem, sluchem, hmatem a čtením/psaním.

Percepční preference má také výrazný vliv na výběr prostředků, které jedinci využívají pro vyjádření svých myšlenek. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Prvním učebním stylem, kterým se budeme zabývat, jsou jedinci, u kterých dominuje vizuální percepční kanál. Tento typ žáků se vyskytuje v 50 – 80%. Učební styl se opírá o vizuální představy, dokonce lze v této souvislosti hovořit o vizuální až fotografické paměti. Výrazný vizuální typ jedince má schopnost si vybavit, na kterém místě a jakým způsobem byly poznatky napsány. Žák potřebuje informace při učení zrakově vnímat, různé podněty spojovat se zrakovými podněty, upřednostňuje čtení před instrukcemi, předané formou mluveného slovního vyjádření. (Lojová, Vlčková, 2011)

Žáci s druhým učebním stylem jsou jedinci, kteří preferují auditivní vnímání, sluchové představy a paměť. Oproti vizuálnímu učebnímu stylu, auditivní typ jedince upřednostňuje vyjádření mluveným slovem před psaným. Informace získávané prostřednictvím sluchu, spojování poznatků se sluchovými vjemy je pro tyto žáky nejlepší způsob dosažení učebního cíle. Těmto žákům pomáhají i slovní odpovědi žáků, diskuze, rozhovory ve skupinách. Při samostatném učení je účelnější pro žáky mluvit a číst si učivo nahlas. Můžeme se setkat i se situacemi, kdy žáci si povídají „sami se sebou“, při psaní si diktují slova, věty. Zvukové podněty jsou rušivými elementy při učení. Slova při výkladu látky učitelem, s různou intonací a přízvukem, dokáže žák s výrazným auditivním učebním stylem zopakovat bez přemýšlení. Verbální projev žáků je bohatší v oblastech intonace, rytmu, přízvuku, tempa hlasu i jeho barvy. (Lojová, Vlčková, 2011)

Jak bylo uvedeno výše, někteří autoři vidí rozdíly mezi taktilním učebním stylem, který souvisí s podněty, které žák může poznat a cítit skrze hmat a kinestetickým učebním stylem, který souvisí s pohybem, s aktivitami využívající celé tělo. Ve většině případů tyto dva učební styly spojují do stejné kategorie a označují pod

kinestetickým učebním stylem a v této diplomové práci tomu nebude jinak. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Jedinci kinestetického typu podněty zrakové a sluchové potřebují spojit s taktilními nebo kinestetickými impulzy, aktivitami. Jejich nejspolehlivější cesta k dosažení učebního cíle je skrze zážitkové učení, učení formou praktické činnosti, manipulace s předměty a prostřednictvím různých experimentů, výpisků a podtrhávání důležitých pasáží v textu. Mají dobrou pohybovou paměť a prostorovou představivost. Při učení se tyto žáci rádi procházejí po místnosti, mění místa a polohy při učení, charakteristická je výrazná gestikulace, stálá pohybová aktivita s prsty skrze potukávání a hry s předměty. (Lojová, Vlčková, 2011)

Posledním typem žáka je tedy jedinec, kterého N. Fleming (Pritchard, 2009; Wikipedia, 2015c) označuje jako žáka vnímajícího čtením/psaním a Vester (1997) je označuje jako „verbálně“ založený typ žáka, jehož nejefektivnější cestou je abstraktně-verbální chápání učiva, tedy k dosažení učebního cíle jedinec používá abstraktních formulí, tzn. formou intelektuální.

4 Učitel

Učitel je jeden ze základních a zároveň rozhodujících činitelů v rámci vzdělávacího procesu. Na učiteli závisí, jaký přístup k jedincům si zvolí v edukačním procesu, pojetí tohoto procesu a jaké vhodné metody bude využívat. Podstatnou složkou učitelské profese je jeho osobnost, úroveň profesní kvalifikace, jeho kvalita schopností a dovedností, jež jsou potřebné pro vykonávání tohoto povolání. Pod označením učitel rozumíme pojmenování jedinců, kteří vykonávají činnost ve školním prostředí a jsou přímými realizátory vyučovacího procesu. (Šimoník, 1995; Průcha, 2005)

Pod pojmem učitel je chápán jedinec, zaměřující se na děti, mládež a na dospělé jedince se záměrem soustavného vzdělávání a vychovávání. Člověk je podstatnou složkou edukačního procesu, kterou naplňuje funkci iniciátora a také organizátora. Pedagogická činnost a činnost žáků je řízená a organizovaná ze strany učitele, kdy participuje na jejich výchově, a zároveň také na vývoji jejich osobnosti. Pomáhá žákům se začlenit do společnosti, reagovat na ně, přičemž neopomíná brát ohled na rozvoj tělesný, intelektuální, morální, citovou a volní stránku osobnosti jedince v edukačním procesu. (Kantorová a kol., 2008)

Osobnost jedince v učitelské profesi v edukačním procesu je z pohledu pedagogické psychologie pojímána jako faktor motivující a hybný. Profesní osobnost vyučujícího je důsledkem vnitřní touhy stát se učitelem a také formována potřebným vzděláním a získáváním poznatků z pedagogických situací. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

J. A. Komenský, kladl na učitele velký důraz a význam a požadavky, na učitele definoval takto: „*Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná; tj., aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zahánět atd.; konečně, aby k tomu, co sám zná a dovede, také chtěl vyučovat, tj., aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným ke světlu, kterému se těší sám.*“ (Holoušová, In Kantorová a kol., 2008, s. 167)

J. A. Komenský zde hovoří o požadavcích na učitele, které člení na tři oblasti a jsou nutné a potřebné pro výkon učitelské profese. Zaměřuje se zvláště na kvalitu a množství osvojených poznatků, které má ve vyučovacím procesu předávat vychovávaným jedincům, dále na profesionální připravenost a poslední složkou je pozitivní vztah pro výkon této profese.

S proměnami společnosti a nároky na výchovu a vzdělání se vyvíjel také přístup a význam učitelské profese. Požadavky kladené na učitele v současné době směřují na rozvoj osobnosti jedince, za který je spoluodpovědný. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

4.1 Vyučovací styl učitele

Tato kapitola bude pojednávat o vyučovacích stylech učitele, které mají co dočinění se změnami a rozvojem učebních stylů žáků, jestliže budujeme na domněnce, že ke změnám dochází v důsledku působení vnějších vlivů, v našem případě působením učitelského kolektivu, tedy působením učitele. (Mareš, 1998)

Každý učitel má svůj vytyčený učební styl, který také preferuje a aktivněji užívá, přičemž má i soubor charakteristických vyučovacích metod a postupů tzv. vlastní vyučovací styl. (Mareš, 1998)

V souvislosti s pojmem vyučovací styl je podstatné zmínit V. Švece, který se zabýval, a také zpracoval teorii vyučovacích stylů, a který pojímá vyučovací styl jako „*vlastní postup učitele při řešení pedagogických situací*“. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 21)

K. Starý popisuje vyučovací styl jako „*něco, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se jednak přímo ve výuce, a to jak v učitelově implicitním myšlení, tak ve vyučovacích postupech*“. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 21)

Vyučovací styl je chápán mnoha autory jako strategie, která je promyšlená a není důsledkem konání a reakcí na aktuální situaci v dané vyučovací hodině. Dále se uvádí, že vyučovací styl je tvořen během pedagogické praxe a pro daného jedince, v našem případě pro učitele, je nezaměnitelný a osobitý. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

V souvislosti s tímto pojmem tzn. vyučovacím stylem, jsou spojeny termíny jako kompetence učitele, pedagogická dovednost, které dále budou nastíněny a učitelovo pojetí, na které se více zaměříme v následující dílčí kapitole.

Kompetence učitele není v pedagogice přesně vymezená. Například V. Švec je dělí na několik skupin a celistvě pedagogické kompetence definuje jako: „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství*.“ (Průcha, 2000, s. 138)

Pedagogické dovednosti jsou popisovány z mnoha různých úhlů pohledů, a také tvoří součást vyučovacího stylu učitele. Například Chris Kyriacou (2008) charakterizuje

dovednosti učitele jako jeho aktivity, které jsou účelné a cílově orientované v souvislosti s řešením pedagogických situací a problémů. Hovoříme například o: „*vymezování výukových cílů tématu nebo vyučovací hodiny, volba výukových metod a učebních pomůcek, příprava učebních úloh pro žáky, promyšlení způsobu řešení určitých pedagogických situací v dané třídě apod.*“ (Kyriacou, 2008, s. 8)

Osvojování pedagogických dovedností probíhá už v době vysokoškolského studia a posléze v průběhu pedagogické praxe, kdy se dovednosti dále rozšiřují v důsledku řešení situací a problémů pedagogického charakteru. V důsledku zdokonalování pedagogických dovedností a osvojování nových, které učitel potřebuje při stále se měnících podmínkách ve školním prostředí, je současně možné vyučovací styl učitele měnit a neustále zdokonalovat. (Kyriacou, 2008)

Jako autory zabývajících se typologií osobnosti a vyučovacími styly můžeme uvést G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008). Prostředky, jež se staly kritérii pro porovnávání učitelových vyučovacích stylů, jimiž si vytyčili způsob porovnávání vyučovacích stylů, označili jako tzv. společný rámec, který je složen z pěti hlavních součástí vyučování, které se objevují v každém vyučování, a zároveň není podstatné, na jaké škole vyučování probíhá, na kterém stupni, ani v jakém ročníku. Společný rámec tedy zahrnuje vyučovací metody (M), vlastnosti a potřeby žáků (Ž), znalosti učiva (U), cíle (C), které zobrazují, kde vyučování směřuje, a charakter vztahů a interakce (I), které existují mezi vyučujícím a vzdělávaným jedincem. Těchto pět součástí je nosným kritériem pro dělení vyučovacího stylu v důsledku specifického vnímání každé součásti, a to dominantní a jiné jako vedlejší (Fenstermacher, Soltis, 2008). Na základě těchto kritérií autoři dělí učitele podle vyučovacích stylů na manažery, facilitátory a pragmatiky.

4.2 Pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je tedy třetí složkou, jež výrazně souvisí s vyučovacím stylem učitele, a která pojednává o způsobu dosažení pedagogického myšlení, kterým jsou souhrnně pojmenovávány profesní představy, postoje očekávání a tužeb, jež jsou výchozím zdrojem následného jednání, vnímání a uskutečňování vyučovacího procesu. Má emocionální charakter a obsahuje i učitelovo uchopení kurikula, podle něhož

vzdělává, směřuje k naplnění cílů a obsahu učiva a zahrnuje i další složky pojetí, které se seskupují do osobitého celku s řadou dílčích složek. (Mareš, Slavík a kol., 1996)

Pojetí učení je také charakterizováno řadou vlastností, jako je implicitnost, subjektivnost, spontánnost, orientovanost, stereotypnost, a do určité míry je neuvědomované a stabilní. Dále naplňuje určité množství funkcí jako je projektivnost, selektivnost, resultativnost. Nejsou opomíjeny také funkce motivační, regulační, konativní a hodnotící. (Mareš, Slavík a kol., 1996)

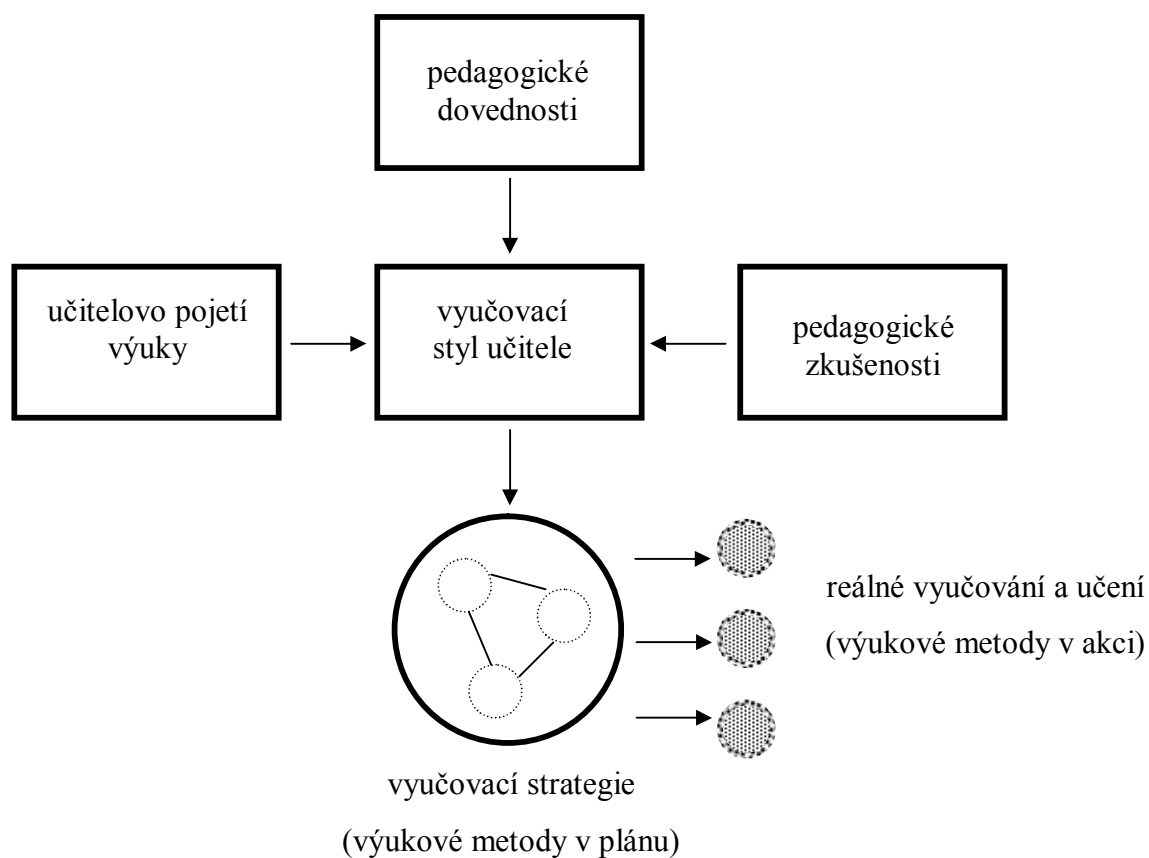
Učitelovo pojetí výuky se vyvíjí zřejmě postupně a mění se v důsledku různých vlivů působících během učitelova profesního života. Mareš a kolektiv se domnívají, že počátky učitelova pojetí výuky sahají do doby, kdy už jako jedinec ve vyučovacím procesu si utváří svůj vlastní názor na vyučování, kdyby byl v roli vyučujícího. Uvádí se, že s postupným budováním učitelské profese na fakultách, připravující učitele, se učitelovo pojetí výuky do určité míry proměňuje prostřednictvím různých vnějších vlivů a autorit, které by se dalo označit jako vyhraňování pojetí. (Mareš, Slavík a kol., 1996)

Je velmi reálné, že v prvních letech praxe u začínajícího učitele si učitel pojetí hledá a dotváří ho. S nalezením a ustálením základních změn se učitelé člení na jedince, kteří na svém pojetí výuky trvají, zpřesňují je a ospravedlňují nebo i odmítají jej koncepčně měnit. Další skupinou jsou naopak učitelé, kteří stále hledají a pozměňují, dokonce předělávají svá pojetí výuky a přicházející nové změny akceptují. (Mareš, Slavík a kol., 1996)

Toto pojetí má hromadný charakter a souvisí se všemi učiteli. Jak je zmiňováno výše, učitelovo pojetí učení je komplex určitých složek. Mareš se domnívá, že následující výčet dílčích pojetí, tvoří celistvost učitelova pojetí výuky a těmi jsou učitelovo: „*pojetí cílů; pojetí učiva; pojetí organizačních forem; pojetí vyučovacích metod; podmínek a prostředků; pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje; pojetí skupiny žáků a školní třídy; pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele; pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.)*.“ (Mareš, Slavík a kol., 1996, s. 13)

Vyvstává, ale ještě mnoho otázek ohledně učitelova pojetí. Například, které dílčí pojetí jsou klíčové, a které nikoliv? Jsou to všechny složky nebo naopak nějaké jsou nadbytečné? To jsou jen příklady, nad kterými je také důležité přemýšlet, a na které je potřeba dobře koncipovaného výzkumu. (Mareš, Slavík a kol., 1996)

Níže uvedený obrázek (obr. 4) znázorňuje vztah mezi vyučovacím stylem učitele a jeho proměnnými tj. učitelským pojetím výuky, jeho pedagogickými zkušenostmi a dovednostmi, tvořící celistvou charakteristiku učitelova stylu uvažování a jeho jednání v situacích pedagogického charakteru, projektující se v jeho vyučovacích strategiích tzn. i ve výukových metodách a vyučování. (Maňák, Švec, 2003)



obrázek 4 – vyučovací styl učitele a jeho proměnné

4.3 Výukové metody

Opět se poohlédneme za pojmem vyučovací styl učitele, který jsme už nastínili v předchozích kapitolách z různých pohledů určitých autorů.

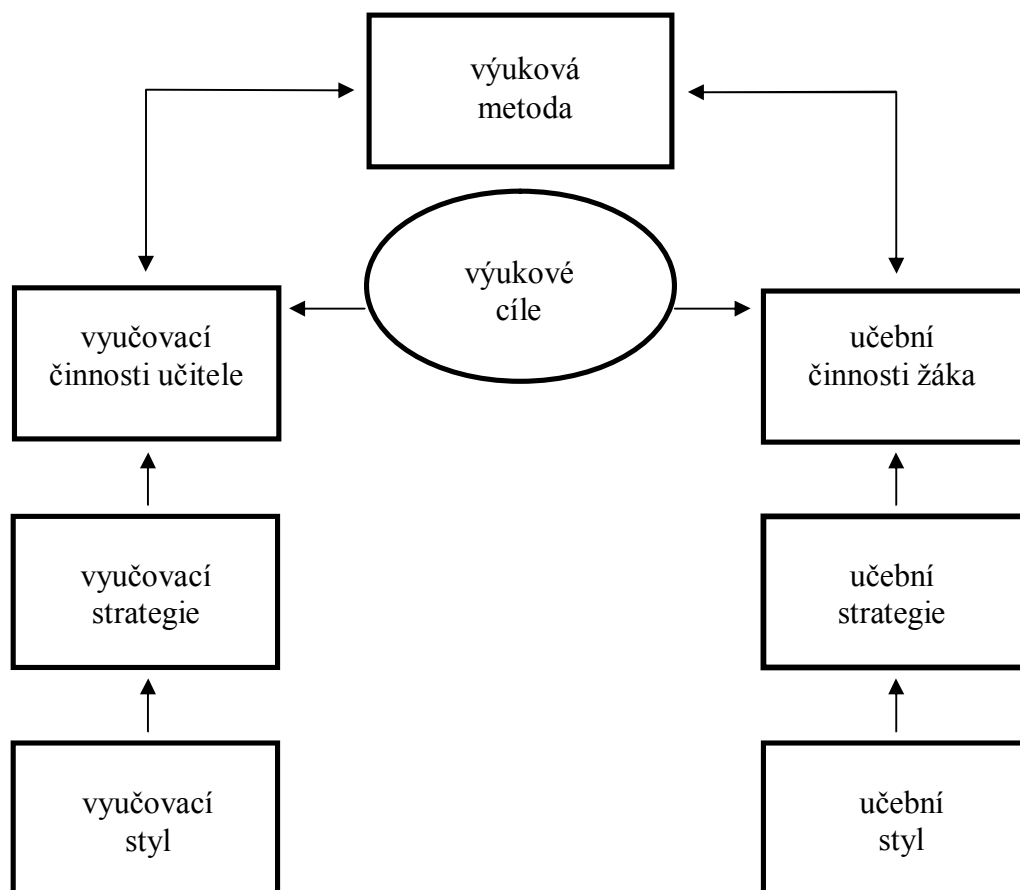
V. Švec a J. Maňák uvádějí také náhled na vyučovací styl v širším kontextu chápání jako způsob výuky učitele a v užším kontextu pojetí jako „*soubor výukových metod, který učitel uplatňuje*.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 37)

Co se týká pojmu výukové metody, J. Maňák a V. Švec pojímají výukovou metodu především jako: „*cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují*.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22)

Výukové metody plní řadu funkcí, kterými jsou předávání vědomostí a dovedností, aktivizace, pomocí ní se žáci motivují, učí se různým postupům, úkonům a operacím, osvojují techniky práce a myšlení žáka, a také plní funkci komunikační. „*Výukovou metodu lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22)

Výukovou metodu lze charakterizovat jako specifickou aktivitu učitele, pomocí, které se rozvíjí vzdělanost jedinců v edukačním procesu a zároveň směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Nelze opomíjet v souvislosti s výukovou metodou učební činnosti žáků, jelikož úspěšné dosažení výchovně-vzdělávacích cílů ve výuce je založeno na vzájemné spolupráci učitele, a také žáka. (Zormanová, 2012)

Učitel pomocí výukové metody má také za úkol brát ohled na proces žákova osamostatňování, kdy žák si vytváří svůj osobitý učební styl, který mu pomáhá při dalším vzdělávání. Můžeme tedy hovořit o vyučovacích metodách a způsobu jejich uplatnění v souvislosti s vyučovacím stylem učitele a učebním stylem jedince, neboť jsou na nich závislé. Vyučovací styl se zrcadlí v aktivitách, které jsou realizovány v edukačním procesu vyučujícím a mají dopad na učební styly žáků v jejich učebních činnostech. Tento vzájemný vztah mezi vyučovací metodou, učebním stylem žáka, vyučovacím stylem učitele a strategiemi učení a vyučování znázorňuje následující obrázek (obr. 5). (Maňák, Švec, 2003)



obrázek 5 – vztahy mezi výukovou metodou, strategiemi učitele, učebním stylem žáků atd.

Dále J. Maňák a V. Švec (2003) píší, že na učební styl žáka lze působit, a také ho ovlivnit vyučovací činností učitele. Takový vliv mohou mít výukové metody, jejich volba a způsob využití. Dodávají, že je také potřeba brát ohled na učební styly vyskytující se v dané třídě v souvislosti s výběrem výukových metod.

B. Ferrelová předkládá určitý postup, jež je využitelný v rámci celé třídy, proto navrhovaný postup je následující: podstatné je stanovit diagnózu nejen učebních stylů všech žáků ve třídě, ale také je potřebné zjistit učební a vyučovací styl vyučujícího a prostřednictvím sebereflexe dosáhnout sebeuvědomění. Na základě tohoto navrhovaného postupu je kladen důraz na vyučovací metody. Očekává se, že vyučující bude tyto metody využívat ve shodě s učebními styly všech jedinců ve třídě. (Mareš, 1998)

Přijímání učebního stylu jedince ve vyučovacím procesu je podstatným krokem, ale je také neodbytně potřeba angažovanosti ze strany školy, učitelského sboru, jež může ovlivnit další oblasti, a tím směřovat k úspěšnému využívání individualizovaného přístupu ve vzdělávacím procesu a následně navodit i určité důležité proměny systému. S tímto přístupem je také potřeba brát v úvahu náročnost vyvstávajících úkolů a potřebnou pomoc například personální, materiální a administrativní otázky. (Mareš, 1998)

Proto, abychom tedy směřovali k dosažení individualizačních principů, je účinnější také zvolit vhodné administrativní záležitosti tj. sdružování žáků do stejnorodých skupin, které byly výše stručně představeny, dále personální opatření a materiální zabezpečení. Personální přidělení k žákům se koná formou týmového vyučování, pomocného personálu nebo vhodných specialistů. (Kasíková, Straková, 2011) Můžeme toto také nazvat „tutorským“ principem, o kterém se už zmínil J. A. Komenský nebo byl zkoušen v Anglii. (Kasíková, Valenta, 1994)

Týmové vyučování je vyučování, na kterém se podílí více učitelů současně. Plánují, realizují a hodnotí vyučovací proces a mohou tímto přístupem svou pozornost rozdělit směrem k slabším žákům a zároveň úspěšnějším. (Vališová, Kasíková a kol., 2011) Tým je složen z učitelů, kteří se vyznačují odlišnými specializacemi, v důsledku vzniká skupina učitelů orientující se v různých oblastech a vytváří efektivní učení pro všechny žáky vyznačující se svými odlišnostmi. (Kasíková, Straková, 2011)

Další možností k docílení individualizace ve školním prostředí je pomocný personál, což jsou jedinci bez potřebného učitelského vzdělání, jakožto se jimi mohou stát rodiče, starší spolužáci a jiní. Naopak specialisté jsou osoby, které jsou profesionály ve svém oboru a pomáhají jedincům s učebními problémy, pracují s žáky z nepodnětného rodinného prostředí nebo s nadanými jedinci. (Kasíková, Dittrich a Valenta, In Vališová, Kasíková, 2011) a materiální zabezpečení se zaměřuje na různé pomůcky využitelné pro rozdílnou výukovou činnost žáku jako skupiny nebo jako jednotlivců. Využívané jsou učebnice, různá školní odborná literatura, texty, audio či videozáznamy, hry výukové programy, pracovní listy nebo deníky studentů. (Kasíková, Straková, 2011).

4.3.1 Výukové metody z hlediska percepční preference podle konceptu VARK

Jeden ze způsobů, jak učitel může využít získané poznatky z diagnostiky učebních stylů je strategie, jejíž podstatou je přizpůsobení vyučovacího stylu co největšímu počtu jedinců v edukačním procesu, a také aby umožnil snaze přijímat poznatky způsoby, přijatelné žákovu učebnímu stylu. Uvádí se příklady způsobů a prostředků, skrze které dochází k přizpůsobení učebnímu stylu žáků ze strany vyučujícího z hlediska výběru preference percepčních podnětů. (Škoda, Doulík, 2011)

Nyní v této diplomové práci uvádíme několik všeobecně platných doporučení, jak učit jedince v edukačním procesu prostřednictvím jejich učebních stylů. Uvedené náměty spadají do oblasti, u kterých učební styly souvisejí s percepční preferencí.

Jedinec s dominantním vizuálním percepčním kanálem častěji používá učebnice, členěný text v psané podobě s využitím barev, a také s grafickými poznatky, schémata, diagramy, tabulkami a obrázky napomáhající nalézt souvislosti a pochopení daných souvislostí. Názornost může být zprostředkována formou vlastních poznámek, pomůcek a obrázků při výkladu. (Lojová, Vlčková, 2011)

Využívání filmů a počítačových programů je pro vizuální typ žáků velmi užitečné, proto také nelze opomíjet osobu vyučujícího, jako významný prostředek v edukačním procesu, jenž vysvětluje žákům právě probírané učivo i s využitím názorného předvedení, demonstruje danou situaci a využívá dramatizace ve vyučování. V souvislosti s tímto učebním stylem můžeme uvést i metody aktivizační, kterými jsou metody diskuzní, situační a didaktické hry (Musilová, 2012; Maňák, Švec, 2003)

V hodinách také můžeme pracovat s myšlenkovými mapami, které zprostředkovávají vizuální oporu při daném učivu, a také je pro žáky přijatelnější mít zaznamenaný stručně průběh aktivit, které následují v edukačním procesu za sebou. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Jedinec s dominantním auditivním percepčním kanálem upřednostňuje výklad, přednášky vyučujícího, práci ve větších skupinách, kde dochází k rozhovorům a diskuzím, nepohrdnou i neobvyklými aktivitami, jejichž podstatou je dialog. Vyžaduje slovní pokyny k práci, také je pro ně prospěšné si učivo přeříkávat nebo číst nahlas. Tvorba a využívání nahrávek k poslechu jim napomáhají k lepšímu zvládnutí učiva, také rádi pracují s jazykem, a to způsobem jako je tvorba básní, deníků, reklamy,

scénářů, tvorba textů i poslech písniček, psaní a vyprávění jiných literárních útvarů. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

J. Maňák a V. Švec (2003) klasifikují výukové metody a my uvádíme vzhledem k potřebě žáků využívat auditivní percepční kanál metody slovní, kterými jsou tedy vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor.

Jedinec s dominantním kinestetickým (i taktilním) percepčním kanálem potřebuje činnosti umožňující seznámení se s učivem hmatatelně skrze zážitek. Důležitým poznatkem je zjištění, že žáci potřebují spojitost mezi učivem a jejím zpracováním prostřednictvím pohybové činnosti například tancem, pohybem znázorní vývojová stadia motýlů. Je důležité těchto žáků poznatky propojovat s jeho pohybem těla, vnitřních pocitů a zážitků vyvstávající z těchto aktivit. Ocení situace, kdy sníží svou míru pozornosti a uspokojí svou potřebu pohybovat se, či protáhnout se, nabízí se i možnost využití i didaktických her. Velmi potřebné je zařazování manipulačních aktivit s různými předměty, střihání materiálů a následné lepení do sešitu. Žáci s kinestetickým učebním stylem, kteří vytvářejí různé předměty, didaktické pomůcky, konstruují podle navrhovaných postupů, sestavují modely, atd. rádi pracují podle navrhovaných kroků a tento způsob využívají také při samostatném učení. (Čechová, Seifert a Vedralová, 2011)

Posledním učebním stylem, kterým se budeme zabývat, je verbálně založený typ žáka podle Vestera (1997) a podle N. Fleminga (Pritchard, 2009) - lidé preferující čtení/psaní, při učení využívající seznamy, poznámky a texty různých formátů.

Upřednostňují poznatky zobrazené jako slova a tedy upřednostňují „textový vstup“, kdy jedinec získává poznatky čtením a „textový výstup“, kdy získané poznatky dále předává ve všech psaných formách. Těmito výstupy mohou být příručky, zprávy, eseje, úkoly a velice využívají PowerPoint, internetové stránky, slovníky atd. (VARK, 2016).

Vester (1997) uvádí, že záleží na množství různých cest, kterými jsou poznatky žákům zprostředkovávány, to znamená, že čím více smyslových kanálů zapojíme do procesu edukace, dosáhneme důkladnějšího a různorodějšího uložení vědomostí do paměti, žák lépe porozumí učivu v souvislosti s tímto přístupem, také více žáků porozumí učivu a později jim bude umožněno snáze si na podstatné znalosti vzpomenout.

Empirická část

5 Empirická část

Empirická část této diplomové práce bude realizována pomocí dvoufázového výzkumu, kdy v první fázi budou kvantitativním typem výzkumu zkoumány percepční preference podle konceptu VARK u vybraných žáků prvního stupně základní školy; ve druhé fázi pak bude výzkum zaměřen na učitele těchto žáků, přičemž budou kvalitativním typem výzkumu zkoumány mimo jiné jejich výukové strategie. Konečným výstupem výzkumu by mělo být posouzení, zdali lze v prostředí těchto vybraných tříd hovořit o tom, že zde žák v souvislosti s jeho percepčními preferencemi působí jako faktor ovlivňující volbu výukových strategií učitele. Testované kategorie žáků mladšího školního věku a jejich učitelů byly vybrány z důvodu oborového zaměření vysokoškolského studia autorky diplomové práce. Empirická část diplomové práce je tedy v tomto kontextu založena na dvou výzkumných souborech, a to na žácích ZŠ z Českého Těšína, kteří se zúčastnili testování, aby zjistili svůj učební styl a na jejich třídních učitelích, kteří poskytli poznatky o daných třídách a své výuce v nich.

5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, typ výzkumu

Hlavním cílem empirické části této diplomové práce je: na základě základního zkoumání percepčních preferencí podle konceptu VARK u vybraných žáků a současně základního zkoumání výukových strategií jejich učitelů posoudit, zdali je v těchto konkrétních třídách žák skutečně faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele. Takto stanovený cíl empirické části má úzkou návaznost a shoduje se s hlavním cílem celé diplomové práce. Hlavní cíl empirické práce je jakoby rozčleněn do dílčích výzkumných otázek, jejichž výzkumné zodpovězení a vzájemné propojení povede k naplnění celkového cíle výzkumu.

výzkumné otázky

1. Jaké je rozložení percepčních preferencí podle konceptu VARK v jednotlivých testovaných třídách?
2. Jaké jsou dominantní percepční kanály ve všech vybraných třídách?
3. Liší se dominantní percepční kanál mezi jednotlivými třídami?
4. Projevily se výrazné podoby percepčních preferencí u testovaných žáků?

5. Reflektují vyučující testovaných tříd, zjištěné percepční preference podle konceptu VARK u žáků ve volbě svých výukových strategií?

Na základě těchto výzkumných otázek byly pro první fázi výzkumu formulovány následující hypotézy:

H1: Ve třídách převažuje vizuální učební styl žáků nad ostatními učebními styly.

H2: U žáků 1. stupně se objevuje spíše preference dvou a více učebních stylů než preference jednoho učebního stylu

H3: U dívek převažuje jiný učební styl než u chlapců.

Pro první fázi výzkumu – zkoumání percepčních preferencí u vybraných žáků, byl vybrán kvantitativní typ (design) výzkumu.

Pro druhou fázi výzkumu – zkoumání výukových strategií učitelů byl vybrán kvalitativní typ (design) výzkumu.

5.2 Metoda výběru výzkumného souboru

Fáze 1. - metoda záměrného (účelového) výběru u žáků

Metoda účelového výběru vychází z úsudku výzkumníka, který se rozhoduje, co bude a je přijatelné pozorovat. Možnost generalizace výsledků přepokládá dobré nastavení a volbu výzkumného souboru. „*Při použití účelového výběru musí výzkumník jasně, přesně a otevřeně definovat populaci, kterou jeho vzorek opravdu reprezentuje.*“ (Disman, 2011, s. 113)

Pro výběr výzkumného souboru v první fázi výzkumu je využita metoda účelového výběru, a to z důvodů souvisejících s teoretickým nastíněním poznatků vývojového období mladšího školního věku, tedy jedinců ve věku od 6. -7 let do doby nástupu na druhý stupeň, jak je obsáhleji uvedeno ve čtvrté kapitole této diplomové práce. Tito žáci totiž souvisejí se studovaným oborem, a tato diplomová práce je tudíž na tuto skupinu žáků zaměřena. Kret (1993) zároveň uvádí, že u jedinců od 8 let je možno určit preferovaný druh, a také míru schopností vnímání, tedy pro výběr výzkumného souboru byl věk druhým kritériem. Z tohoto důvodu byly jako výzkumný soubor vybrány dvě třetí třídy a dvě čtvrté třídy ZŠ z Českého Těšína, kde bylo umožněno provést výzkum v této věkové skupině žáků. „V rámci předvýzkumu“ bylo

umožněno zadání testovat u žáků druhé třídy ZŠ v Českém Těšíně v souvislosti s prosbou třídního učitele dané třídy zařadit motivaci tohoto charakteru, což současně podpořilo odstranění nesrovnalostí a vyladění organizačních pokynů k testu pro výzkumnou realizaci. Dále vyplynuly poznatky, že pro tuto věkovou úroveň bylo testování zdlouhavé a náročné, přesto výsledky byly u žáků viditelně odlišné.

Prvním testovaným výzkumným souborem tedy byla třída 3. A, ve které bylo testováno 22 žáků, z toho 14 dívek a 7 chlapců a jeden žák se výzkumu neúčastnil z důvodu neporozumění pokynů v českém jazyce, a zároveň neschopnosti se vyjadřovat v českém jazyce. Druhým výzkumným souborem byla třída 3. B s 24 žáky, z toho bylo opět 14 dívek a 10 chlapců.

Druhou věkovou hranicí byli žáci ze čtvrtých tříd, a to třída 4. A s 26 žáky, z toho 15 dívek a 11 chlapců. Posledním výzkumným souborem byla třída 4. B s 23 žáky, z toho 9 dívek a 14 chlapců.

Fáze 2. - metoda příležitostného výběru

Jedna z metod výběru výzkumného souboru je metoda příležitostného výběru, jejímž základním principem je využití nabízejících se příležitostí v průběhu realizace výzkumu za účelem získání účastníků. Strategie, tedy způsob postupů při získávání účastníků, mohou být různé, ale je potřeba splňovat podmínky a podstatnou vlastností této metody je pohotovost výzkumníka, schopnost improvizace pro získání účastníků výzkumu. Tato metoda příležitostného výběru se velmi často kombinuje s jinými metodami například s metodou záměrného (účelového) výběru, která je vymezena výše, a zároveň také použita. (Miovský, 2006)

V druhém případě metoda výběru výzkumného souboru je metoda příležitostného výběru, protože se odvíjí od výběru výzkumného souboru první fáze, která se odvíjí od cíle empirické části této diplomové práce. V první fázi jsem využila metodu účelového výběru výzkumného souboru, kde byly vybrány dané třídy, jak je uvedeno výše, a zároveň bylo následně využito situace a vyučující těchto tříd byli na základě metody příležitostného výběru požádáni o krátký rozhovor, který je potřebný pro dosažení vytyčeného cíle empirické části. Byla tedy využita metoda příležitostného výběru. V této druhé fázi jsou zahrnuti do výzkumného souboru třídní učitelé prvního stupně ZŠ v Českém Těšíně, kteří umožnili provést výzkum v jejich třídě, a zároveň byli ochotní poskytnout odpovědi na otázky vztahující se ke třídě, které tento rok

vyučují a především k jejich využívání výukových strategií. Do výzkumného souboru jsou zahrnuti tedy třídní vyučující, a v tomto případě konkrétně dvě paní učitelky třetích tříd a dvě paní učitelky čtvrtých tříd, které mají minimálně desetiletou učitelskou profesní kariéru za sebou.

5.3 Metoda získávání dat

Fáze 1. – Test

M. Michalička vymezuje test jako: „*zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování*.“ (1969, podle Chráska, 2007, s. 184) Pod označením testy, je důležité chápat zkoušky, které jsou ve své podstatě ohraničeny nároky, které jsou na ně kladeny, a které lze následně kategorizovat podle různých kritérií. Známé jsou v pedagogických výzkumech testy osobnosti měřící vlastnosti charakterové a temperamentu, či zaměření motivace. Významnou kategorií jsou také testy zaměřené na výkon, kdy se ve specifických oblastech měří výkonnost jedince, například to jsou testy didaktické, které jsou nejznámější a nejpoužívanější. Dalším typem testů využívaných v pedagogickém výzkumu jsou testy schopností, sestaveny k určení schopností či předpokladů a dispozic jedinců pro řešení specifických úloh nebo situací. (Chráska, 2007) Tento typ testu je využitý pro tuto fázi empirické části diplomové práce.

V této diplomové práci je použitý test, který byl vytvořen tzv. „mnichovskou skupinou“, který člení percepční vnímání na čtyři hlavní formy a těmi jsou vizuální (zrakové), auditivní (sluchové), taktilní (hmatové) vnímání a vnímání čtením. (Vester, 2001, Kret, 1995) Test byl určen pro žáky dvou třetích tříd a dvou čtvrtých tříd ZŠ v Českém Těšíně, na jehož základě byly určeny dominantní percepční preference podle konceptu VARK. Ačkoli autor tento test explicitně nespojuje s konceptem VARK, všechny v tomto testu zjišťované preference způsobu vnímání, vykazují shodnost s konceptem VARK.

Test se skládá z oblasti zjišťované preference způsobu vnímání sluchového, zrakového, vnímání čtením a vnímání hmatového, kdy pro každou oblast jsou určeny pojmy - slova, obrázky, karty se slovy nebo konkrétní předměty. Pro prezentaci jednoho předmětu je časový interval 2 – 3 sekundy. Jednotlivé testované oblasti vnímání jsou proloženy jednoduchými matematickými úlohami, tedy interferenční fáze, v časovém

úseku 40 sekund, zabráňující testovaným jedincům přemýšlení a zapamatování si jednotlivých prezentovaných pojmů. Následně začíná fáze v časovém úseku 3 minut, kdy jedinci reprodukuji zapamatované poznatky v písemné podobě do záznamového archu. Pro lepší přehlednost uvádím níže tabulku s danými časovými intervaly pro konkrétní fáze prováděného testu (tabulka 3).

<i>sluchový</i>	<i>10 pojmů</i>	<i>2-3 s</i>	<i>40 s</i>	<i>3 min</i>
<i>zrakový</i>	<i>10 obrázků</i>	<i>2-3 s</i>	<i>40 s</i>	<i>3 min</i>
<i>Čtení</i>	<i>10 karet (slov)</i>	<i>2-3 s</i>	<i>40 s</i>	<i>3 min</i>
<i>hmatový</i>	<i>10 předmětů</i>	<i>2-3 s</i>	<i>40 s</i>	<i>3 min</i>

tabulka 3

Test byl prováděn ve čtyřech třídách vždy s přítomným počtem jedinců konkrétní třídy. Pro každého jedince byl připraven záznamový arch a psací potřeby. Testování celé třídy bylo velmi náročné na organizaci. Nejdříve byly slova čtená výzkumníkem, pak žáci pozorovali prezentované obrázky a četli si tichým čtením prezentovaná slova. U poslední oblasti zjišťování preference způsobu vnímání hmatem, bylo potřeba, aby každý jedinec neviděl, což bylo docíleno zavázáním očí. Následovala část, kdy každý jedinec získal prázdnou tašku a za úkol měl nahmatat otvor, kde bude vkládat ohmatané předměty, které se každému jedinci vysypávaly na danou polovinu lavice. Při této části byla nutná pomoc vyučujícího pro zdlouhavou organizační část. Doba testování byla 40 minut.

Fáze 2. - Polostrukturované interview

Polostrukturované interview lze uvést jako nejrozšířenější formu metody interview, protože má možnost vyřešit různé množství nevýhod týkajících se jak nestrukturovaného interview, tak i strukturovaného interview. Polostrukturované interview je náročnější pro přípravu, v průběhu je ale možné účastníkovu odpověď upřesnit a vysvětlit. Například vysvětlením, jak danou odpověď účastník myslí, prostřednictvím dalších doplňujících otázek vzhledem k využitelnosti k vytyčeným výzkumným otázkám. (Miovský, 2006)

Získávání dat u druhé fáze bylo prováděno prostřednictvím polostrukturovaného interview, kdy byly předloženy tyto otázky: „Jakým způsobem předkládáte žákům učivo, jaké výukové strategie používáte? Vnímáte rozdíly ve způsobu učení vašich žáků? Přizpůsobujete výukové strategie učebním stylům, percepčním preferencím vašich žáků?“ Polostrukturované interview poskytuje možnost se na odpovědi doptat, upřesnit je, a také upřesnit otázky tázaným jedincům, což také v praxi při získávání potřebných dat bylo realizováno. Otázky byly vyučujícím pokládány po realizaci získávání dat v první fázi výzkumu, od prvního výzkumného souboru, tedy žáků v dané třídě. Polostrukturované interview se realizovalo ve dvou případech ve třídě a ve dvou případech v kabinetech vyučujících. Vždy bylo vytvořeno klidné a přirozené prostředí, kdy vyučující se nad kladenými otázkami mohli zamyslet, a také poskytnout příklady výukových metod, které využívají ve svých třídách.

5.4 Metoda zpracování dat

Fáze 1. - záznamový arch

Před začátkem testování každý z žáků obdržel záznamový arch, který se skládal ze tří listů. Na prvním listu byly připraveny jednoduché matematické příklady pro žáky, jejichž funkcí bylo záměrné odpoutání žáků od přemýšlení a zapamatování si prezentovaných pojmů, určený pro interferenční fázi. Druhý list byl určen k záznamu zapamatovaných pojmů z jednotlivých testovaných oblastí, a to vnímání sluchem, zrakem, čtením a hmatem. Poslední list záznamového archu byl určen k vyhodnocení získaných poznatků.

Fáze 2. - audiozáznam

Jedna z nejčasněji používaných metod k zaznamenání při provádění výzkumu shromážděných kvalitativních dat je záznam zvuku, jenž zprostředkovává autentickou situaci a je nápomocný k uchování dat bez potřeby si zapisovat poznatky, případné odpovědi, a zároveň zaznamenává dané kvality mluveného slova i různé zvuky z okolního prostředí. (Miovský, 2006)

Při realizaci polostrukturovaného interview bylo využito možnosti zpracovávat kvalitativní data prostřednictvím audiozáznamu, kdy po oznámení vyučujícím, jakým

způsobem bude vytvářen záznam jejich odpovědí, byly zaskočeny, ale nakonec ocenily jednoduchý, rychlý, a zároveň nerušivý element během realizace polostrukturovaného interview. Záznamy byly přepsány do pracovního dokumentu, uloženy do pracovní složky a následně využity při analýze a interpretaci daných dat.

5.5 Metoda analýzy a interpretace získaných dat

Fáze 1. – statistické měření

V pedagogických výzkumech je potřeba získané množství dat zpracovat, a to lze vykonat prostřednictvím běžných statistických metod - aritmetického průměru a mediánu, za účelem tato data jasně a stručně charakterizovat.

„Medián (x) je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti. Je to ta hodnota, která rozděluje soubor dat na dvě stejné části.“ (Chráška, 2007, s. 48)

Pro tuto diplomovou práci byly získávány poznatky od čtyř tříd, ze čtyř oblastí, kterými bylo testování jejich vnímání zrakem, sluchem, čtením a hmatem. Tato získaná data bylo potřeba zpracovat do jasnější a přehlednější podoby, a k tomu jsme využili výpočet mediánů. Žáky jsme rozdělili podle tříd do tabulky a k nim jsme přiřadili jednotlivě získané body ze zkoumaných oblastí vnímání. Nejdříve jsme seřadili od nejmenšího po největší získané body z oblasti vnímání zrakem a objevili jsme výslednou střední hodnotu – medián, pro danou konkrétní třídu pro oblast vnímání zrakem. Pro zjištění výsledné střední hodnoty všech druhů vnímání jsme sečetli výsledné mediány a vydělili čtyřmi, tedy průměrovali jsme je. Výsledné hodnoty mediánů jsme zaznačili na kříž a spojili je přímkami. Pro určení dominantního percepčního kanálu jsme porovnali jednotlivé hodnoty mediánů sluchu, hmatu, čtení a hmatu s výslednou střední hodnotou všech druhů vnímání.

Fáze 2. - metoda vytváření trsů

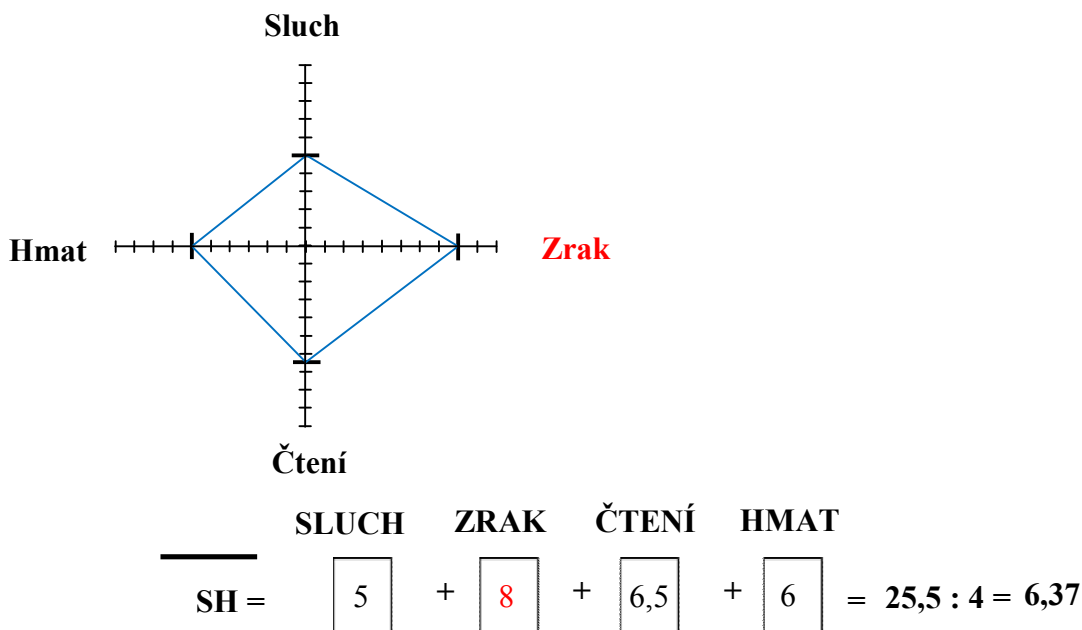
Metoda vytváření trsů je metoda, jejímž cílem je záměrné seskupování specifických výroků do skupin například na základě charakteristických znaků, míst, případů atd. „Skupiny, tzv. trsy by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami.“ (Miovský, 2006, s. 221) V důsledku využití této metody vznikají obecnější kategorie - tzv. trsy, do kterých se informace

přiřazují na základě asociace se specifickými opakujícími se prvky. (Miovský, 2006)
Pro analýzu dat ve druhé fázi výzkumu byla využita právě tato metoda, kdy byly získané informace rozčleněny na základě vnitřní podobnosti do jednotlivých trsů a následně interpretovány jako výsledky této výzkumné fáze.

5.6 Výsledky výzkumu

Fáze 1.

V této kapitole diplomové práce jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření první fáze, a to vyhodnocení testu, který psali žáci dvou třetích tříd a dvou čtvrtých tříd. Jak je výše uvedeno, k vyhodnocení byly použity výpočty mediánu a průměru. Na následujících stranách jsou znázorněny výsledky pomocí kříže - os na sobě kolmých, na kterých je zároveň znázorněna 10 stupňová stupnice (viz. příkladový obrázek 6 níže). Jednotlivé stupně jsou zaznačeny na příslušné svislé či vodorovné ose kříže. V našem případě je výsledkem medián daného percepčního kanálu – sluchu, zraku, čtení a hmatu. Výsledná hodnota mediánu je zaznačena na stupnici kříže, všechny body stupnice jsou spojeny přímkami. Výsledkem je čtyřúhelník, který vypovídá o práci vstupních kanálů, tedy čím rovnoměrnější je na všechny strany kolem středu kříže, tím je vyrovnanější práce vstupních kanálů při získávání poznatků do mozku. Jestli se čtyřúhelník vychyluje určitým směrem, je zde patrná preference tohoto vstupního kanálu, kterou ověříme zjištěním střední hodnoty jednotlivých druhů vnímání, a to výpočtem průměru výsledných hodnot všech druhů vnímání. Je - li výsledná hodnota o více než 1 bod odchýlená od střední hodnoty, pokládáme ji za slabou (-) nebo výraznou (+), v našem případě (na níže uvedeném příkladu) je dominantním zrakový (vizuální) percepční kanál. (Vester, 2001, Kret, 1995)



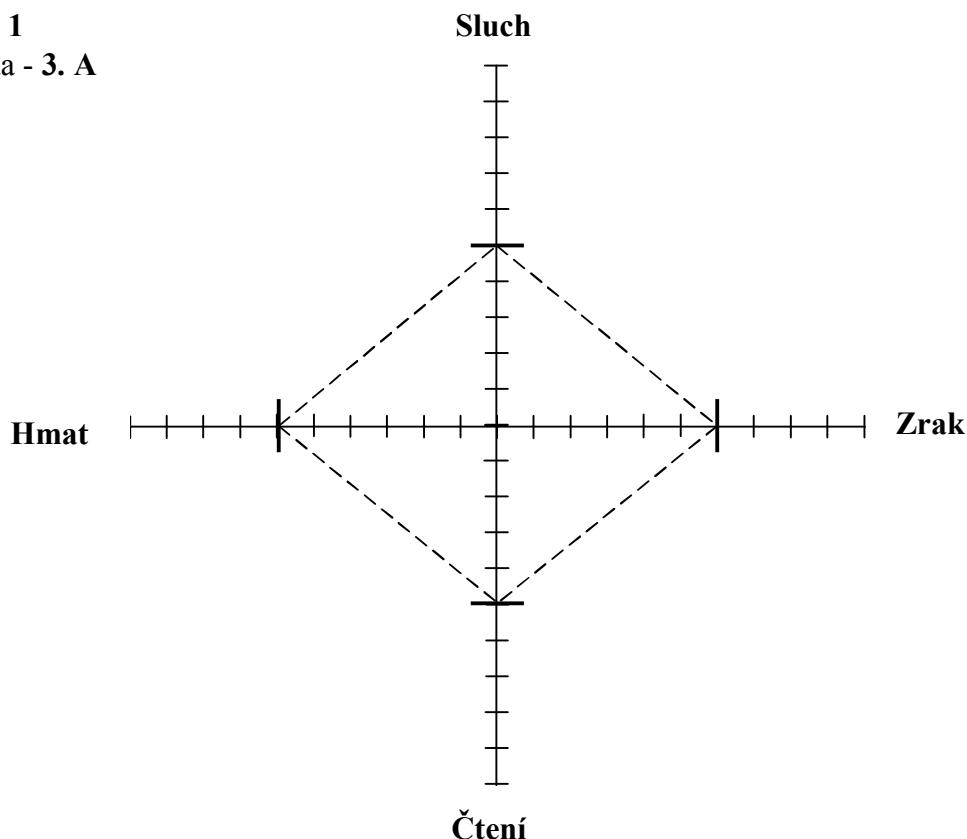
obrázek 6 – ukázka záznamu testu

V našem případě bude charakter prezentace výsledků výzkumu následující. Vždy je znázorněný kříž s výslednými hodnotami mediánů všech percepčních kanálů konkrétní celé třídy (případně jiné zvolené skupiny) na příslušné stupnici. Výsledné výchozí hodnoty mediánů jsou zaznamenány pod křížem s výpočtem střední hodnoty. S ohledem na téma této diplomové práce a zvolený cíl výzkumu budeme u prezentace výsledků výzkumu určitým způsobem generalizovat získané poznatky na celou třídu, případně jiné větší skupiny žáků (např. dívky, chlapci) z důvodu zohlednění kontextu běžné výuky v tradiční škole, kdy se vyučující zaměřuje obvykle spíše na třídu či větší skupinu jako na celek.

Získané poznatky budeme prezentovat v pořadí tříd: 3. A, 3.B, 4.A, 4.B.

Na základě získaných dat a jejich analýzy se pokusíme hypotézy, které jsme stanovili na začátku empirické části buď vyvrátit, nebo potvrdit.

kříž 1
Třída - 3. A



SLUCH - 4,4,4,4,5,5,5,5,5,**5**,5,5,5,6,6,6,7,7,7,8 – medián 5

ZRAK - 4,5,5,5,6,6,6,6,6,**6**,6,7,7,7,7,8,8,8,10 – medián 6

ČTENÍ - 3,3,4,4,4,4,5,5,5,5,**5**,5,5,6,6,6,6,7,7,8,8 – medián 5

HMAT - 2,3,3,4,4,5,5,5,5,5,**6**,6,7,7,7,7,7,7,8,8 – medián 6

$$\overline{\text{SH}} = \begin{array}{c} \text{SLUCH} \\ \boxed{5} \end{array} + \begin{array}{c} \text{ZRAK} \\ \boxed{6} \end{array} + \begin{array}{c} \text{ČTENÍ} \\ \boxed{5} \end{array} + \begin{array}{c} \text{HMAT} \\ \boxed{6} \end{array} = 22 : 4 = 5,5$$

Ve třídě 3. A se účastnilo testování 21 žáků. V rámci vyhodnocení této třídy můžeme konstatovat, že při poslechu dosáhla výsledné hodnoty mediánu 5, při sluchu dosáhla hodnoty mediánu 6, při čtení hodnoty mediánu 5 a u hmatu je výsledná hodnota mediánu pro celou třídu 6. Můžeme tedy říct, že přestože zde není zřejmé výrazné vychýlení čtyřúhelníku do určitého směru, jsou zde dvakrát dosaženy dvě stejné hodnoty. Hodnota mediánu u sluchu a čtení je 5 a hodnota mediánu u zraku a hmatu je 6. Výslednou střední hodnotou všech druhů vnímání je 5,5. Lze konstatovat, že jsou dosti vyrovnané práce vstupních kanálů, a zároveň zde není žádná vyšší, ani nižší

hodnota mediánu o více jak jeden stupeň, tedy neobjevuje se zde žádný dominantní percepční kanál (kříž 1)

V této třídě je 14 dívek a 7 chlapců. Na následující straně jsou na kříži (kříž 1A) zaznamenány získané výsledné hodnoty mediánů percepčních kanálů u dívek ze třídy 3. A, které jsou spojeny přímkami červené barvy a výsledné hodnoty mediánů chlapců téže třídy, označené modrými přímkami.

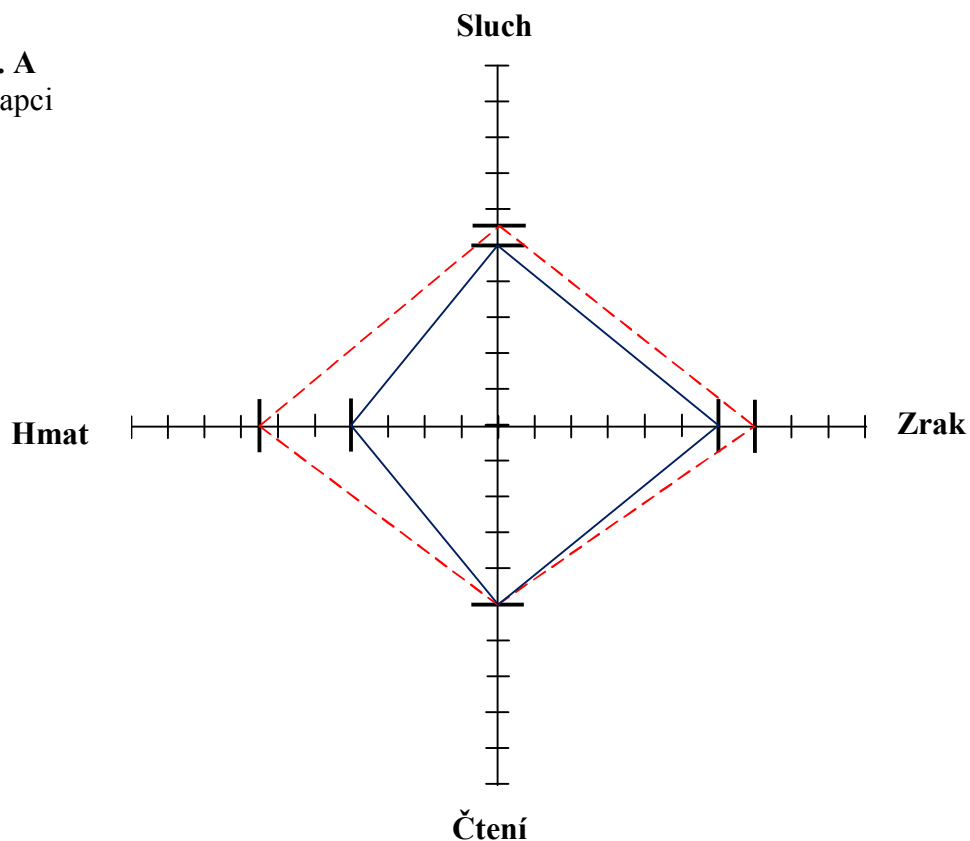
Výsledné hodnoty mediánů u dívek jsou při poslechu 5,5, při zraku 7, při čtení 5 a při hmatu 6,5. Výsledek střední hodnoty u dívek je 6, z čehož můžeme vyvodit, že hodnota mediánu u zraku je o jeden stupeň vyšší, z čehož vyplývá, že u dívek z této třídy je dominantní vizuální (zrakový) percepční kanál.

Výsledné hodnoty mediánů u chlapců jsou při poslechu 5, při zraku 6, při čtení 5 a při hmatu 4. Zde nejvyšší výslednou hodnotou je medián 6 u zraku, výsledek střední hodnoty je 5, tedy chlapci této třídy preferují získávání poznatků skrze vizuální (zrakový) percepční kanál.

Při pohledu na graf můžeme vidět rozdílnost mezi přijímáním poznatků u dívek a chlapců v této třídě. Dominantní vizuální (zrakový) percepční kanál je jak u dívek, tak i u chlapců, ale je zde výrazný rozdíl mezi přijímáním poznatků taktilním (hmatovým) percepčním kanálem. U dívek je více využíván a u chlapců je tento kanál interpretován jako slabý. Hodnota je nižší o stupeň od střední hodnoty všech druhů vnímání.

Přestože u dívek i chlapců je preferovaný vizuální (zrakový) percepční preferenční kanál, výsledky nedosahují takových hodnot, aby zde byl označen za dominantní percepční preferenční kanál v rámci celé třídy.

kříž 1A
Třída – 3. A
dívky/chlapci



Dívky – označeno červeně

SLUCH - 4,4,4,5,5,5,**5,6**,6,6,7,7,8 – medián 5,5

ZRAK - 4,5,6,6,6,6,**7,7**,7,7,7,8,8,10 – medián 7

ČTENÍ - 3,4,4,5,5,5,**5,5**,6,6,7,7,8,8 – medián 5

HMAT - 3,5,5,5,5,6,**6,7**,7,7,7,7,8,8 – medián 6, 5

$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{5,5 + 7 + 5 + 6,5}{4} = 24 : 4 = 6$$

Chlapci – označeno modře

SLUCH - 4,5,5,**5**,5,5,5 – medián 5

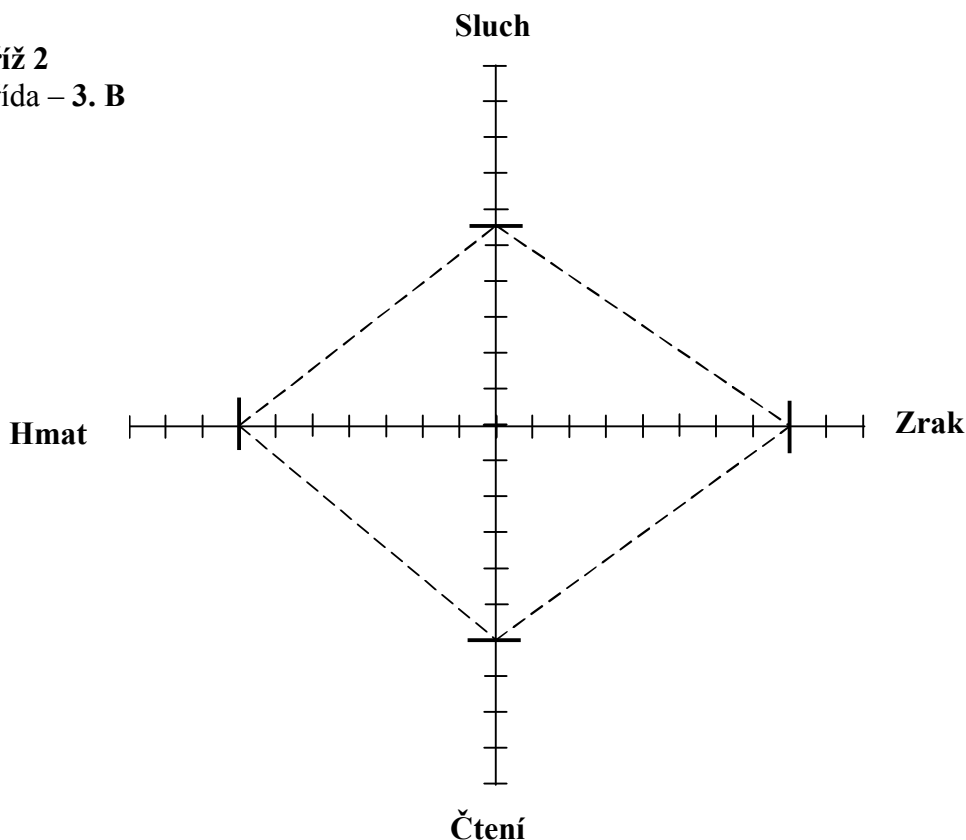
ZRAK - 5,5,6,**6**,6,6,8 – medián 6

ČTENÍ - 3,4,4,**5**,5,6,6 – medián 5

HMAT - 2,3,4,**4**,5,7,7 – medián 4

$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{5 + 6 + 5 + 4}{4} = 20 : 4 = 5$$

kříž 2
Třída – 3. B



SLUCH - 3,3,3,3,4,4,5,5,5,5,5,**5,6**,6,6,6,6,6,6,8,8,9,9,10 – medián 5,5

ZRAK- 4,5,6,6,6,6,6,7,8,8,8,**8,8**,9,9,9,9,9,9,9,9,10,10 – medián 8

ČTENÍ - 1,2,3,3,3,4,4,5,5,5,5,**6,6**,6,6,6,6,6,6,7,7,8,8,8 – medián 6

HMAT- 4,5,5,6,6,6,6,7,7,7,7,**7,7**,8,8,8,8,8,8,8,8,8,8,9 – medián 7

$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{5,5 + 8 + 6 + 7}{4} = 26,5 : 4 = 6,62$$

Druhou třídou, která se zapojila do testování, je 3. B s 24 žáky. Zde můžeme vidět (kříž2), že všechny výsledné hodnoty mediánů jsou dosti vysoké, jen u sluchu je výrazně nízká hodnota mediánu a to 5,5. Následuje hodnota mediánu 6 při čtení, 7 při hmatu a 8 při zraku. Na základě těchto poznatků, můžeme z kříže vyčíst, že čtyřúhelník se vychyluje u zrakového kanálu, což můžeme považovat jako preferovaný percepční kanál v této dané třídě, naopak sluchový kanál je zde o poznání na jiné úrovni. Výsledek střední hodnoty je 6,62, tedy v tomto případě můžeme uvést, že opravdu je zde dominantní vizuální (zrakový) percepční kanál.

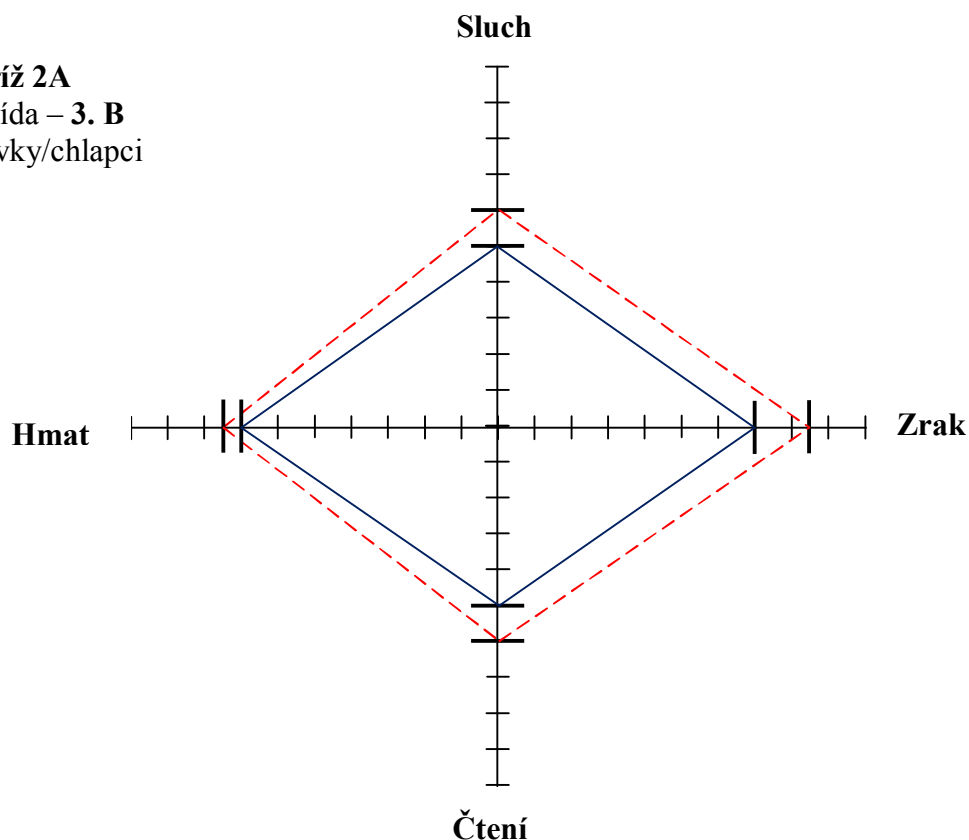
Opět se poohlédneme za výslednými hodnotami dívek a chlapců. Ve třídě 3. B je 14 dívek, v grafickém znázornění výsledných hodnot v kříži (kříž 2A), je použita

červená barva. Na stejné úrovni jsou výsledné hodnoty u sluchu a čtení, a to s mediánem 6. U hmatu je hodnota výsledného mediánu 7,5 a u zraku dokonce 8,5. Průměrnou hodnotou všech druhů vnímání je 7, z toho důvodu označíme jako dominantní vizuální (zrakový) percepční kanál u dívek.

Generalizované výsledky na skupinu 10 chlapců této třídy přináší výsledné hodnoty mediánů nižší v porovnání s jejich spolužačkami. Výsledné hodnoty se ale shodují u sluchu a čtení s hodnotou mediánu 5, v druhém případě se objevila shoda s hodnotou mediánu 7 u zraku a hmatu. V této situaci můžeme na základě porovnání se střední hodnotou 6 uvést, že preferovanými percepčními kanály jsou u chlapců v této třídě vizuální (zrakový) a hmatový percepční preferenční kanál. Naopak vnímání sluchem a čtením je u těchto chlapců slabší, nelze opomenout i výsledné hodnoty u dívek, které jsou také slabší.

Dané dílčí výsledky dominantních percepčních preferencí se shodují s výslednými hodnotami pro celou třídu. Tedy dominantním učebním stylem je pro třídu 3. B zrak.

kříž 2A
Třída – **3. B**
dívky/chlapci



Dívky – označeno červeně

SLUCH - 3,4,4,5,5,5,**6,6**,6,8,8,9,10 – medián 6

ZRAK - 6,6,7,8,8,8,**8,9**,9,9,9,10,10 – medián 8,5

ČTENÍ - 3,4,4,5,6,6,**6,6**,6,6,7,7,8,8 – medián 6

HMAT - 4,6,6,7,7,7,**7,8**,8,8,8,8,8,9 – medián 7,5

$$\text{SH} = \begin{array}{c} \text{SLUCH} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{c} \text{ZRAK} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 8,5 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{c} \text{ČTENÍ} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{c} \text{HMAT} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 7,5 \\ \hline \end{array} = 28 : 4 = 7$$

Chlapci - označeno modře

SLUCH - 3,3,3,5,**5,5**,6,6,6,6 – medián 5

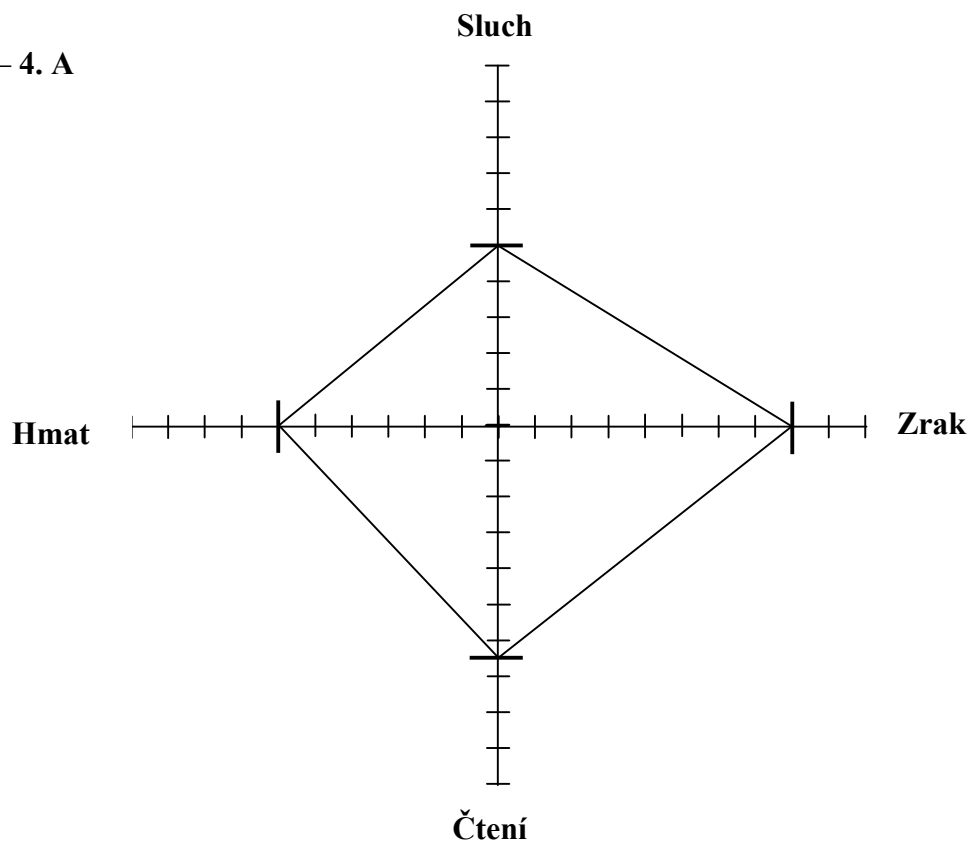
ZRAK - 4,5,6,6,**6,8**,9,9,9,9 – medián 7

ČTENÍ - 1,2,3,3,**5,5**,5,6,6,8 – medián 5

HMAT - 5,5,6,6,**7,7**,8,8,8,8 – medián 7

$$\text{SH} = \begin{array}{c} \text{SLUCH} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{c} \text{ZRAK} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{c} \text{ČTENÍ} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{c} \text{HMAT} \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline \end{array} = 24 : 4 = 6$$

kříž 3
Třída – 4. A



SLUCH - 0,2,3,3,3,3,3,4,4,4,4,**5,5**,5,5,5,5,5,5,6,6,6,7,7,8 – medián 5

ZRAK - 5,6,6,6,6,6,7,7,7,7,7,**8,8**,8,8,8,8,8,8,9,9,9,9,10 – medián 8

ČTENÍ - 1,3,3,3,4,4,4,5,5,6,6,6,**6,7**,7,7,7,7,7,7,8,8,8,8,9 – medián 6,5

HMAT- 2,3,4,4,5,5,5,5,5,6,6,6,**6,6**,6,6,6,6,7,7,7,7,7,8,9,9 – medián 6

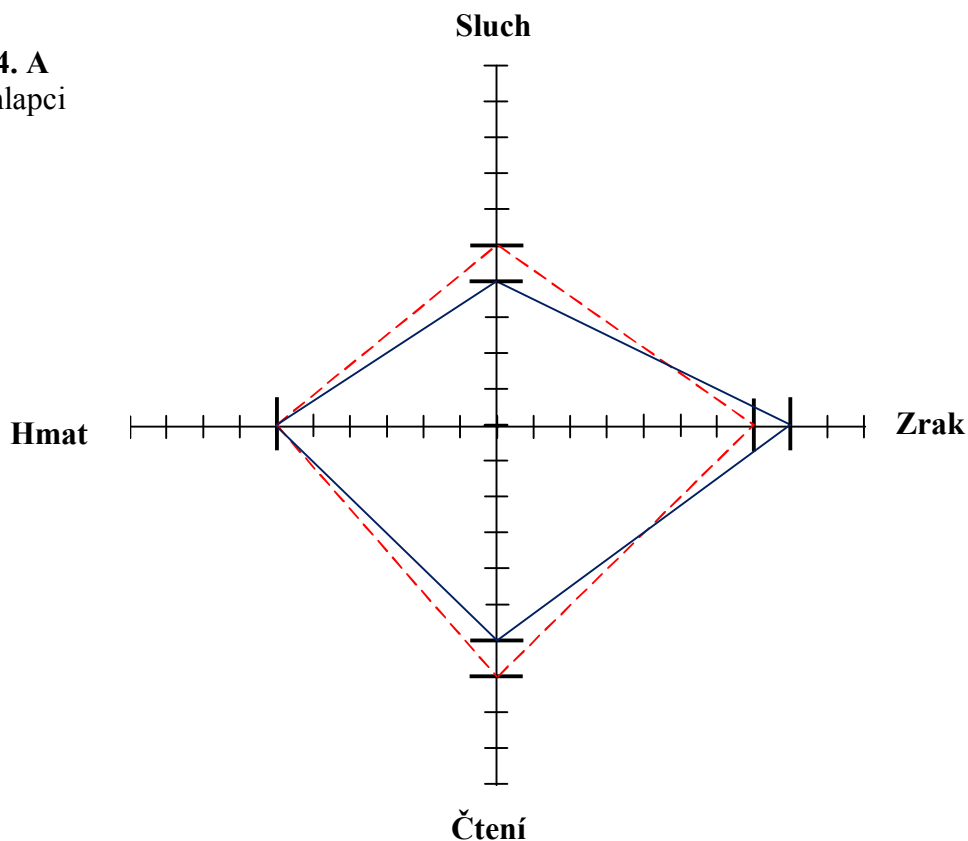
$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{5 + 8 + 6,5 + 6}{4} = 25,5 : 4 = 6,37$$

Přesuneme se o ročník výše a podíváme se na výsledné hodnoty třídy 4. A (kříž 3), přičemž testování se zúčastnilo 26 žáků a výslednými mediány jsou při poslechu 5, při zraku 8, při čtení 6,5 a při hmatu 6. Střední hodnota je 6,37 všech druhů vnímání, což udává vizuálnímu vnímání dominantní postavení percepční preference v této třídě a vnímání sluchem je zde vnímáno jako slabý percepční preferenční kanál pro získávání potřebných poznatků. Na kříži můžeme vidět výraznější odchýlení čtyřúhelníku ve směru k zraku.

V dílčím porovnávání (kříž 3A) výsledných hodnot u dívek, kterých se účastnilo testování celkem 15, jsou výsledné hodnoty mediánů při vnímání zrakem a čtením na hodnotě 7, při poslechu 5 a při vnímání hmatem je hodnota mediánu 6. Na první pohled by se dalo říci, že jsou zde výrazné hodnoty mediánu u vnímání zrakem a čtením – tedy na hodnotě 7, ale v důsledku zjištění střední hodnoty 6,25 jsme nuceni toto tvrzení vyvrátit, ale zřejmě je každopádně slabá schopnost vnímání sluchem.

Výsledné hodnoty mediánů u chlapců, kterých se výzkumu účastnilo 11, jsou přehlednější a lze se na základě zjištěné střední hodnoty 6 domnívat, že jejich dominantním percepčním kanálem je vnímání zrakem a výrazně slabší percepčním kanálem je zde sluch s výslednou hodnotou mediánu 4.

kříž 3A
Třída – 4. A
dívky/chlapci



Dívky – označeno červeně

SLUCH - 0,3,3,3,4,5,5,**5**,5,5,6,6,7,7,8 – medián 5

ZRAK - 6,6,6,6,7,7,7,**7**,8,8,8,8,9,9,10 – medián 7

ČTENÍ - 3,3,4,5,5,6,7,**7**,7,8,8,8,8,8,9 – medián 7

HMAT - 7,3,4,4,5,6,6,**6**,6,6,6,6,6,7,9 – medián 6

$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{5 + 7 + 7 + 6}{4} = 25 : 4 = 6,25$$

Chlapci – označeno modře

SLUCH - 2,3,3,4,4,**4**,4,5,5,5,6 – medián 4

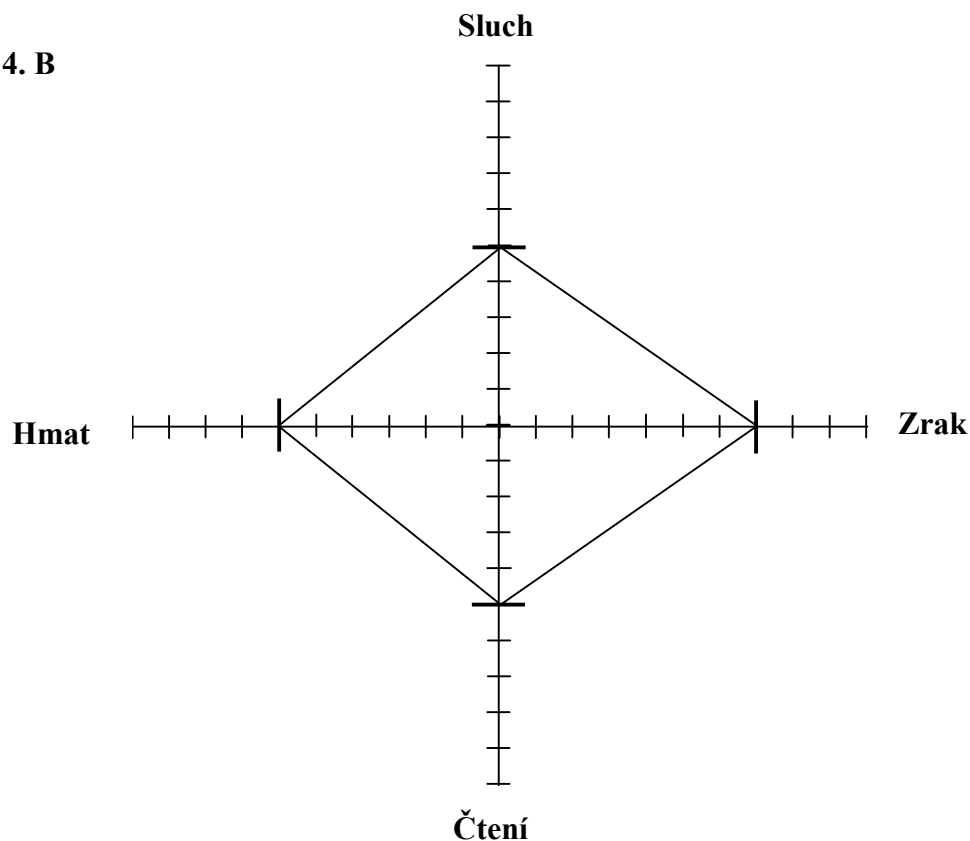
ZRAK - 5,6,7,7,8,**8**,8,8,9,9,9 – medián 8

ČTENÍ - 1,3,4,4,6,**6**,6,7,7,7,7 – medián 6

HMAT - 2,5,5,5,5,**6**,7,7,7,8,9 – medián 6

$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{4 + 8 + 6 + 6}{4} = 24 : 4 = 6$$

kříž 4
Třída – 4. B



SLUCH - 2,3,4,4,4,4,5,5,5,5,5,**5**,5,5,5,5,6,6,6,6,6,6,7 – medián 5

ZRAK – 5,5,6,6,6,6,6,7,7,7,7,**7**,7,7,7,8,8,8,9,9,9,9,9 – medián 7

ČTENÍ - 2,3,4,4,4,4,4,5,5,5,5,5,**5**,5,5,5,6,6,6,6,7,7,8,10 – medián 5

HMAT - 3,3,3,4,4,4,4,4,5,6,6,**6**,6,6,6,7,7,7,7,7,8,8,9 – medián 6

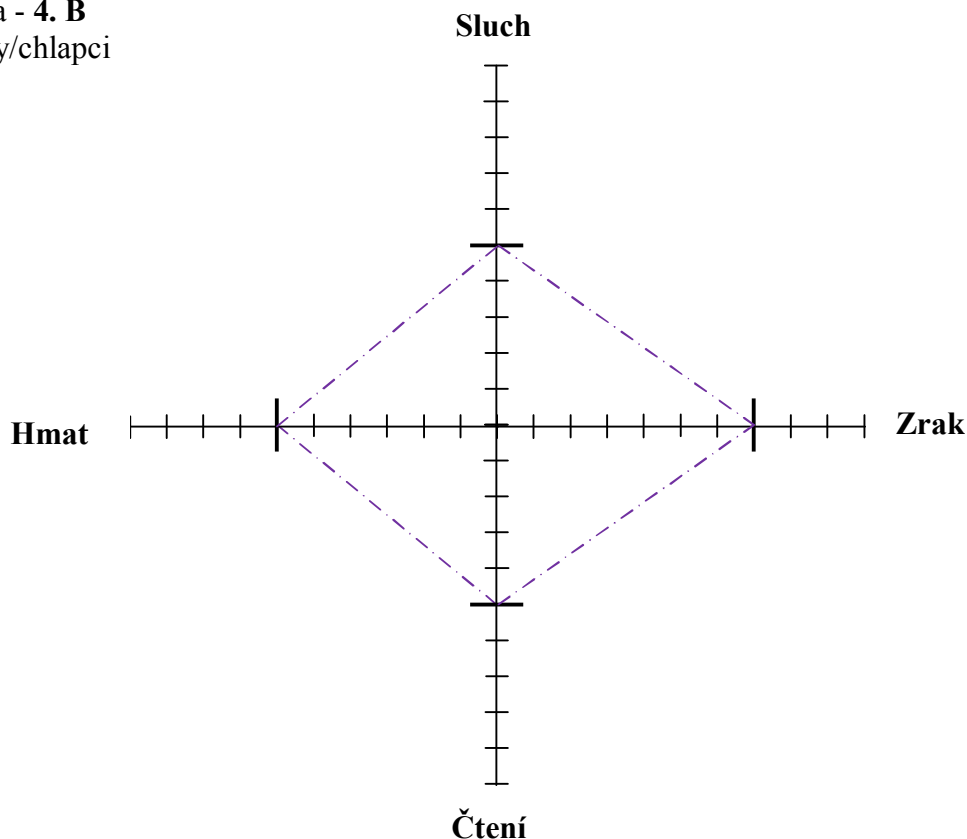
$$\text{SH} = \frac{\text{SLUCH} + \text{ZRAK} + \text{ČTENÍ} + \text{HMAT}}{4} = \frac{5 + 7 + 5 + 6}{4} = 23 : 4 = 5,75$$

Poslední třídou, která se výzkumu účastnila, je třída 4. B s 23 žáky (kříž 4), kde výsledné hodnoty mediánů při sluchu a čtení jsou 5, při vnímání zrakem je hodnota mediánu 7 a při vnímání hmatem je výsledná hodnota mediánu 6. Výsledek střední hodnoty všech druhů vnímání je 5,75. Na základě zjištění této hodnoty lze říct, že tato třída preferuje přijímání informací prostřednictvím vizuálního percepčního kanálu.

Z 23 žáků v této třídě 4. B je 10 dívek a 13 chlapců (kříž 4A). Při pohledu na kříž na další straně vidíme použití červené barvy k zaznačení výsledných hodnot mediánů dívek a použití modré barvy k zaznačení výsledných mediánů chlapců, na kříži jsou vyznačené přímky jedné barvy a to fialové. Důvodem této změny použitých barev ve výsledném kříži je zjištění, že všechny výsledné hodnoty mediánů jsou,

jak při poslechu, tak i při zraku, čtení a hmatu totožné, jak u dívek, tak u chlapců. Tedy spojením červené a modré barvy vznikl čtyřúhelník s fialovým ohraničením. Výsledná střední hodnota 5,75 je tedy, jak u dívek a chlapců stejná, tak i výsledná střední hodnota celé třídy je stejná. Z toho vyplývá, že výsledná hodnota 7 při zraku je zde interpretovaná jako výrazná, dominantní.

kříž 4A
Třída - **4. B**
dívky/chlapci



Dívky – označeno červeně

SLUCH - 3,4,5,5,**5,5**,5,6,6,7 – medián 5

ZRAK - 5,6,6,7,**7,7**,7,8,9,9 – medián 7

ČTENÍ - 2,4,4,5,**5,5**,6,6,7,10 – medián 5

HMAT - 3,3,4,5,**6,6**,7,7,7,8 – medián 6

$$\begin{array}{c} \text{SLUCH} \quad \text{ZRAK} \quad \text{ČTENÍ} \quad \text{HMAT} \\ \hline \text{SH} = \boxed{5} + \boxed{7} + \boxed{5} + \boxed{6} = 23 : 4 = 5,75 \end{array}$$

Chlapci – označeno modře

SLUCH - 2,4,4,4,5,5,**5,5**,5,6,6,6,6 – medián 5

ZRAK - 5,6,6,6,7,7,**7,7**,8,8,9,9,9 – medián 7

ČTENÍ - 3,4,4,4,5,5,**5,5**,5,6,6,7,8 – medián 5

HMAT - 3,4,4,4,4,6,**6,6**,6,7,7,8,9 – medián 6

$$\begin{array}{c} \text{SLUCH} \quad \text{ZRAK} \quad \text{ČTENÍ} \quad \text{HMAT} \\ \hline \text{SH} = \boxed{5} + \boxed{7} + \boxed{5} + \boxed{6} = 23 : 4 = 5,75 \end{array}$$

5.6.1 Shrnutí výsledů výzkumu

Dospěli jsme k závěru prezentace získaných výsledků výzkumu a je potřeba shrnout výsledky výzkumu a zodpovědět výzkumné otázky skrze vyhodnocení hypotéz, které jsme si vytyčili v úvodu empirické části, a především vyhodnotit naplnění cíle výzkumu.

Stanovené hypotézy a jejich vyhodnocení:

H1: Ve třídách převažuje vizuální učební styl žáků nad ostatními učebními styly.

G. Lojová a K. Vlčková (2011) uvádějí, že nejvíce se vyskytuje jedinců s vizuálním učebním stylem, a to až v 50 – 80 %, tedy dominuje u nich vizuální percepční kanál.

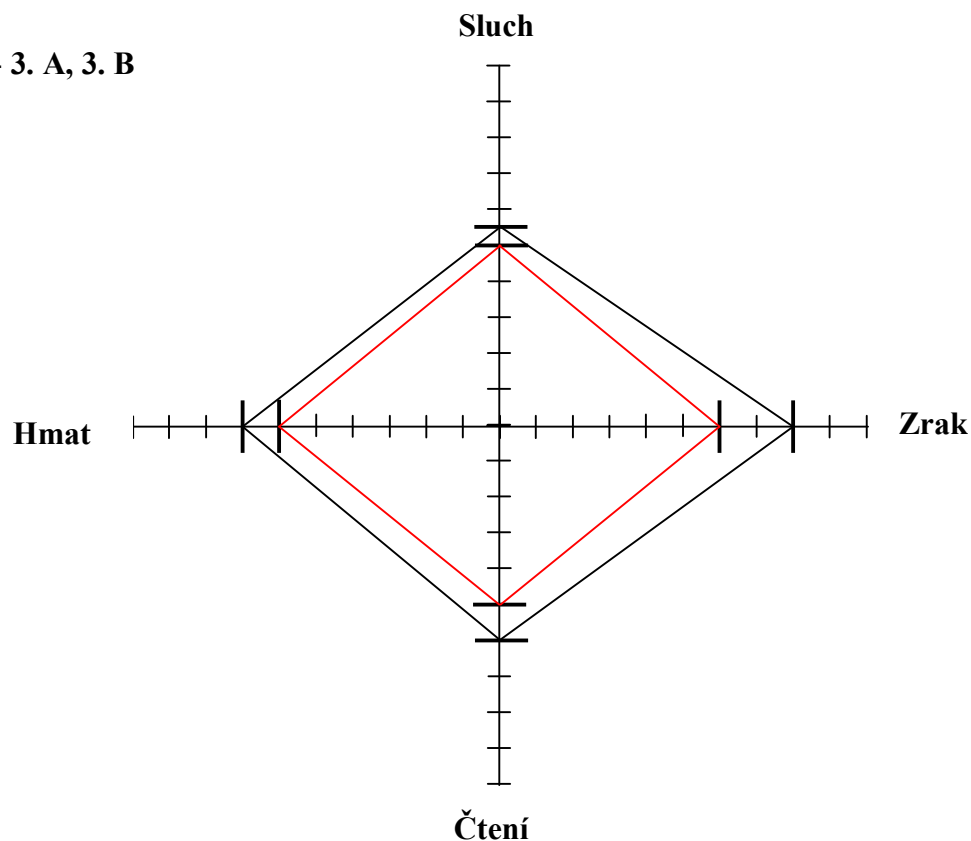
Pro lepší přehlednost na následujících stranách byly sloučeny výsledné hodnoty mediánů tříd 3. A, 3. B (kříž 5) a tříd 4. A, 4. B (kříž 6).

Výsledné hodnoty mediánů při zraku jsou v souvislosti s porovnáním s výslednou střední hodnotou všech druhů vnímání ve třech případech, a to u tříd 3. B, 4. A, 4. B považovány za jediný a dominantní percepční kanál, protože se hodnota mediánu zraku odchyluje o více než jeden bod stupnice od výsledné střední hodnoty. V případě třídy 3. A není výsledná hodnota mediánu u zraku chápána ani jako dominantní, ani jako slabá.

Lze konstatovat, že ve třídách převažuje vizuální percepční kanál, a tedy převažuje i více žáků s vizuálním učebním stylem nad ostatními učebními styly, neboť ani v jednom případě nebyly interpretovány jiné dominantní percepční kanály. Na základě těchto skutečností lze považovat hypotézu za potvrzenou.

H2: U žáků 1. stupně se objevuje spíše preference dvou a více učebních stylů než preference jednoho učebního stylu.

V souvislosti s vyhodnocením předchozí hypotézy, jak je výše nastíněno, jsme dospěli k závěru, že žáci na 1. stupni ZŠ preferují spíše jeden učební styl, kterým byl vizuální učební styl. Dospěli jsme, ale i k výsledku, že u třídy 3. A nelze určit jejich dominantní percepční kanál. Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že tato hypotéza nebyla naplněna.

kříž 5Třída - **3. A, 3. B**Třída - **3. A** označeno červeně

SLUCH - 4,4,4,4,5,5,5,5,5,5,5,5,6,6,6,7,7,8 – medián 5

ZRAK - 4,5,5,5,6,6,6,6,6,6,6,7,7,7,7,8,8,8,10 – medián 6

ČTENÍ - 3,3,4,4,4,4,5,5,5,5,5,5,6,6,6,6,7,8,8 – medián 5

HMAT - 2,3,3,4,4,5,5,5,5,5,6,6,7,7,7,7,7,8,8 – medián 6

$$\text{SH} = \begin{array}{c} \text{SLUCH} \\ \hline \end{array} \boxed{5} + \begin{array}{c} \text{ZRAK} \\ \hline \end{array} \boxed{6} + \begin{array}{c} \text{ČTENÍ} \\ \hline \end{array} \boxed{5} + \begin{array}{c} \text{HMAT} \\ \hline \end{array} \boxed{6} = 22 : 4 = 5,5$$

Třída- **3. B** – označeno černě

SLUCH - 3,3,3,3,4,4,5,5,5,5,5,5,6,6,6,6,6,6,8,8,9,9,10 – medián 5,5

ZRAK- 4,5,6,6,6,6,6,7,8,8,8,8,8,9,9,9,9,9,9,9,10,10 – medián 8

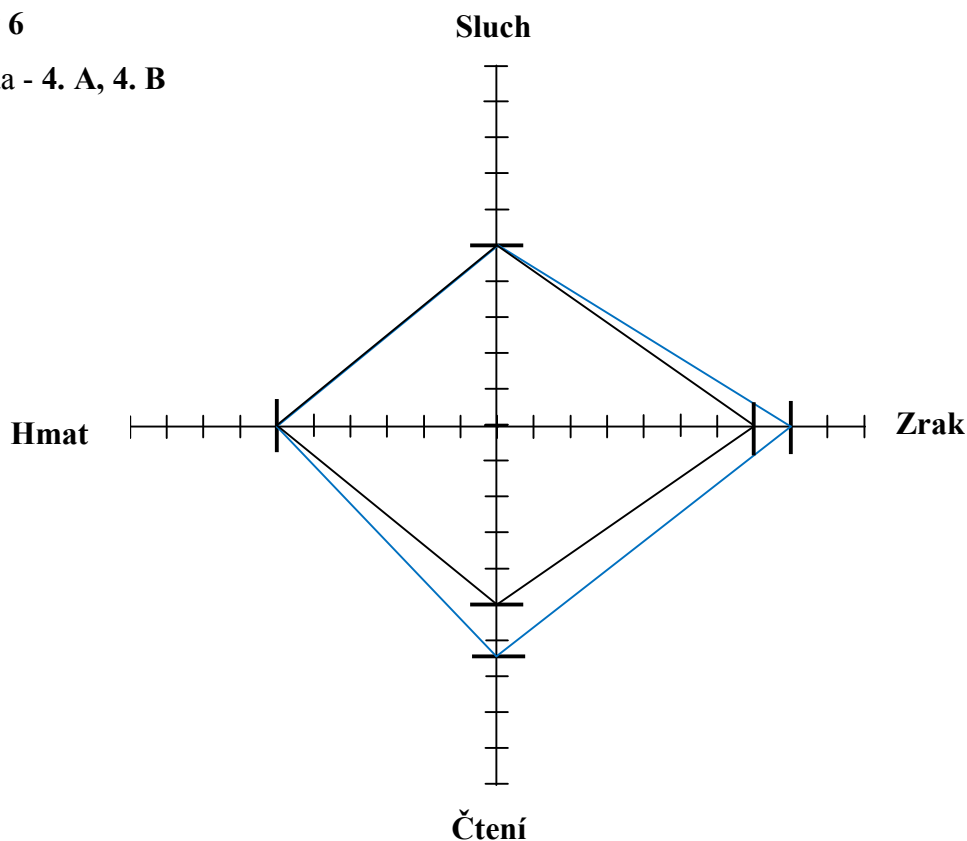
ČTENÍ - 1,2,3,3,3,4,4,5,5,5,5,6,6,6,6,6,6,6,7,8,8,8,8 – medián 6

HMAT- 4,5,5,6,6,6,6,7,7,7,7,7,8,8,8,8,8,8,8,8,8,9 – medián 7

$$\text{SH} = \begin{array}{c} \text{SLUCH} \\ \hline \end{array} \boxed{5,5} + \begin{array}{c} \text{ZRAK} \\ \hline \end{array} \boxed{8} + \begin{array}{c} \text{ČTENÍ} \\ \hline \end{array} \boxed{6} + \begin{array}{c} \text{HMAT} \\ \hline \end{array} \boxed{7} = 26,5 : 4 = 6,62$$

kříž 6

Třída - **4. A, 4. B**



Třída – **4. A** – označeno modře

SLUCH - 0,2,3,3,3,3,3,4,4,4,4,5,5,5,5,5,5,5,6,6,6,7,7,8 – medián 5

ZRAK - 5,6,6,6,6,6,6,7,7,7,7,7,8,8,8,8,8,8,8,9,9,9,9,10 – medián 8

ČTENÍ - 1,3,3,3,4,4,4,5,5,6,6,6,6,7,7,7,7,7,7,8,8,8,8,8,9 – medián 6,5

HMAT- 2,3,4,4,5,5,5,5,5,6,6,6,6,6,6,6,7,7,7,7,7,8,9,9 – medián 6

$$\begin{array}{ccccccc} & \text{SLUCH} & \text{ZRAK} & \text{ČTENÍ} & \text{HMAT} & & \\ \hline \text{SH} = & \boxed{5} & + \boxed{8} & + \boxed{6,5} & + \boxed{6} & = & 25,5 : 4 = 6,37 \end{array}$$

Třída - **4. B** – označeno černě

SLUCH - 2,3,4,4,4,4,5,5,5,5,5,5,5,5,5,6,6,6,6,6,6,7 – medián 5

ZRAK – 5,5,6,6,6,6,6,7,7,7,7,7,7,7,8,8,8,9,9,9,9,9 – medián 7

ČTENÍ - 2,3,4,4,4,4,4,5,5,5,5,5,5,5,5,6,6,6,6,7,7,8,10 – medián 5

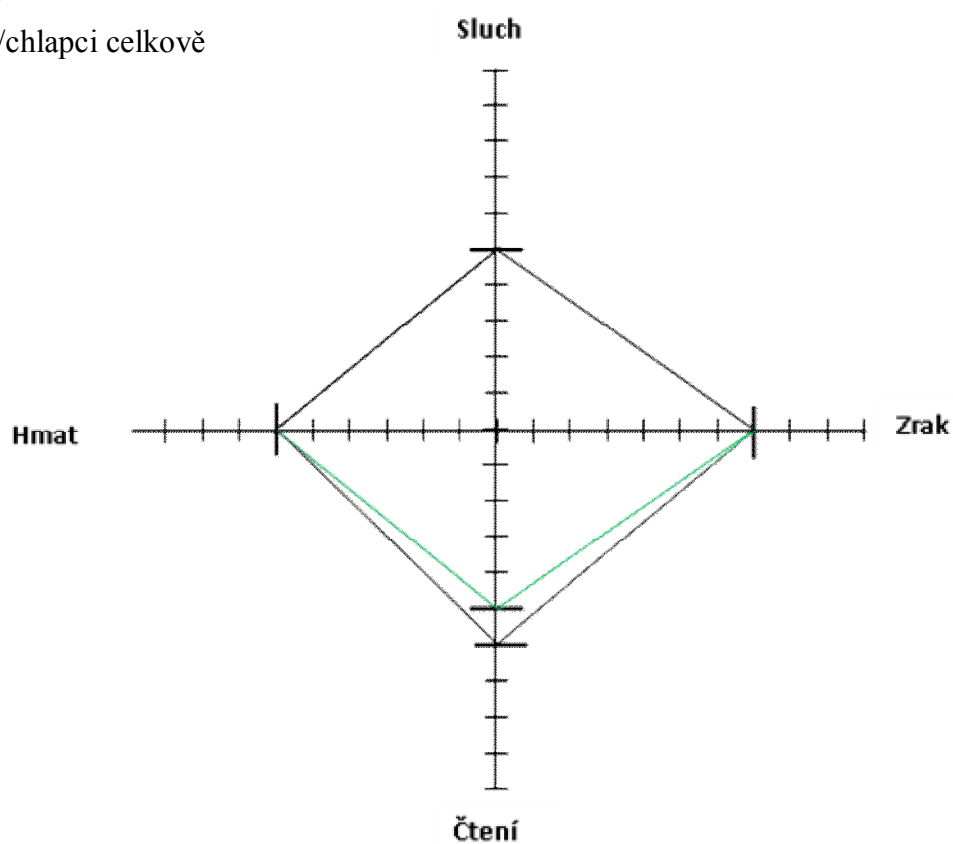
HMAT - 3,3,3,4,4,4,4,4,5,6,6,6,6,6,6,7,7,7,7,7,8,8,9 – medián 6

$$\begin{array}{ccccccc} & \text{SLUCH} & \text{ZRAK} & \text{ČTENÍ} & \text{HMAT} & & \\ \hline \text{SH} = & \boxed{5} & + \boxed{7} & + \boxed{5} & + \boxed{6} & = & 23 : 4 = 5,75 \end{array}$$

H3: U dívek převažuje jiný učební styl než u chlapců.

kříž 7

dívky/chlapci celkově



Dívky - 3. A, 3. B, 4. A, 4. B

SLUCH – medián 5

ZRAK – medián 7

ČTENÍ – medián 6

HMAT – medián 6

$$\begin{array}{c} \text{SLUCH} \quad \text{ZRAK} \quad \text{ČTENÍ} \quad \text{HMAT} \\ \hline \text{SH} = \boxed{5} + \boxed{7} + \boxed{6} + \boxed{6} = 24 : 4 = 6 \end{array}$$

Chlapci - 3. A, 3. B, 4. A, 4. B

SLUCH – medián - 5

ZRAK – medián - 7

ČTENÍ – medián - 5

HMAT -medián - 6

$$\begin{array}{c} \text{SLUCH} \quad \text{ZRAK} \quad \text{ČTENÍ} \quad \text{HMAT} \\ \hline \text{SH} = \boxed{5} + \boxed{7} + \boxed{5} + \boxed{6} = 23 : 4 = 5,75 \end{array}$$

Na základě znázornění a výsledných hodnot mediánů při poslechu, při zraku, při čtení, při hmatu jak u dívek, tak u chlapců a výsledných středních hodnot všech druhů vnímání můžeme konstatovat, že u dívek nepřevažuje jiný učební styl než u chlapců. Dominantní je v obou případech vizuální percepční kanál, tedy u dívek i chlapců převažuje vizuální učební styl. S ohledem na výše uvedené skutečnosti můžeme konstatovat, že ani tato hypotéza nebyla naplněna.

Fáze 2.

V této části diplomové práce představíme výsledky výzkumu druhé fáze z výše vybranou a popsanou metodou analýzy a interpretace získaných poznatků. Hned na počátku pojmenujeme každou vzniklou skupinu – trs, a dále je blíže popíšeme na základě zjištěných poznatků z polostrukturovaného interview.

Těmito vzniklými skupinami či trsy, jsou **metody názorně demonstrační, metody dovednostně – praktické, didaktické hry, pomůcky ve výuce – interaktivní tabule, učebnice a tabule**. Další skupinou jsou **vnímané rozdíly u žáků z pohledu vyučujícího a jejich přístup k percepčním preferencím podle konceptu VARK**.

Všechny vyučující se shodly, že **názorně demonstrační metody** jsou v jejich hodinách hojně využívány, tedy každé učivo se snaží nějakým způsobem znázornit, a to prostřednictvím obrázků, kreseb náčrtků na tabuli, s využitím knih, pracovních listů. Vyučující z 3. A uvedla, že klade důraz na různé přehledy vyvěšené po třídě, které žáci mají stále „na očích“ a mohou se kdykoliv na ně zaměřit a nejběžněji využívá tabuli k prezentaci učiva. Také upřednostňuje situace, kdy děti zaměstnává poslechem a pozorováním znázorňované skutečnosti, než aby poznatky získali opisem z tabule.

S tím také souvisí **metody dovednostně-praktické**, kdy žáci pracují s různými kartičkami, napodobují, používají různé přehledy umožňující pochopení daného učiva, na jejichž využití se také vyučující shodly.

Co se týká aktivizujících výukových metod, všechny preferují **didaktické hry**. Tři vyučující, a to z 3. A, 3. B a 4. A je využívají pouze jako doplňující aktivitu, naopak vyučující ze 4. B využívá didaktické hry spojené s pohybovou aktivitou v každé hodině, a to z důvodu velkého počtu kluků ve třídě, se záměrem je aktivizovat, vyvolat v nich zájem o učební látku a také celou třídu spojit. Hry jsou velmi často spojeny s pohybem (například hra na Bumbrlíka – kdy žáci stojí v kruhu s rukama podél těla a ve chvíli

kladné odpovědi na dané tvrzení žák chytá míč, který je mu hozen. Při záporném tvrzení žáci nesmí míč chytat) Vyučující 4. B upřednostňuje pohybové hry, aktivity nebo manipulační činnosti, které se snaží zapojit do každé hodiny.

Interaktivní tabule je u vyučujících 3. B a 4. B využívána vždy, když se naskytne příležitost volné počítačové učebny, prostřednictvím této „pomůcky“ rádi opakují a rozšiřují učivo a vnímají tyto hodiny s využitím interaktivní tabule za velmi přínosné, protože je učivo předáváno formou zábavné činnosti, je zde určitá míra volnosti, prostřednictvím které vzniká přirozenější klima ve třídě. Žáci v těchto vyučovacích hodinách vnímají sluchem, zrakem, prezentované poznatky si i čtou, a také při různých aktivitách na interaktivní tabuli se pohybují. Naopak dvě vyučující upřednostňují práci s učebnicí, tabulí a sešitem, které jsou pro žáky primárními zdroji informací.

Prvky z metody kritického myšlení, brainstorming a projektovou výuku využívá ve svých hodinách vyučující z 3. B

Co se týká **vnímání rozdílů ve způsobu učení se žáků**, všechny vyučující vnímají rozdíly. Zřetelné rozdílnosti ve způsobu učení se jejich žáků, ale vztahují spíše k dosažení úspěchů ve vzdělávání nebo k výši jejich inteligence, než k jejich preferované percepční preferenci. Svě žáky tedy rozlišují více podle jejich výkonnosti, a to na podprůměrné, průměrné a nadprůměrné, což se také výrazně zpětně odráží v přístupu a motivaci těchto žáků k učivu. Vyučující ze 4. A poznamenala, že velmi záleží na míře autoregulace jedince a na jeho míře motivace. Vyučující z 3. A uvedla také, že vnímá rozdíly v preferenci způsobu ověřování znalostí ze strany žáků. Někteří preferují zkoušení ústní, jiní písemně nebo také někteří vynikají při prakticky realizovaných aktivitách. Z odpovědí vyučujících bylo nepřímě patrné, že sice vnímají rozdíly ve způsobu učení svých žáků, ale toto vnímání není přímo propojeno s percepčními preferencemi žáků. Z rozhovorů bylo patrné, že vyučující na tyto rozdíly reagují spíše automaticky na základě svých zkušeností získaných studiem či praxí apod.

Co se týká přizpůsobení se žákům na základě percepčních preferencí podle konceptu VARK, všechny vyučující konstatovaly, že se přizpůsobují žákům, které vyučují, ale také vždy závisí na charakteru probírané látky, jaké metody využijí při prezentaci daného učiva. Vyučující ze 4. A nejčastěji využívají názorně-demonstrační metody. Vyučující z 3. B se snaží také předkládat žákům různé formy, způsoby úkolů pro upevnění a opakování učiva. Vyučující ze 4. B klade nejvíce důraz na využití aktivit s pohybovým (kinestetickou) prvkem na manipulační činnosti (taktilní). I u této

kategorie platí, že z provedených rozhovorů bylo patrné, že vyučující sice přizpůsobují svou výuku žákům, ale nečiní tak vyloženě na základě percepčních preferencí žáků, nýbrž hlavní úlohu u nich hrají spíše ostatní skutečnosti – např. charakter právě probíraného učiva, praktické zkušenosti apod. Například vyučující ze 4. B klade důraz na pohybové (kinestetické) aktivity protože je vnímá na základě své zkušenosti jako žáky určitým způsobem vyžadované a potřebné a přínosné, avšak výsledky výzkumu ukazují, že kinestetické percepční preference nejsou asi slabé ani výrazné.

5.6.2 Shrnutí výsledků z polostrukturovaného interview

Z rozhovoru vyučujících vyplývá, že nejčastěji využívají pro prezentaci daného učiva ve vyučovacím procesu klasické výukové metody. Nejfrekventovaněji využívají metody názorně-demonstrační a dovednostně-praktické, tak aby žáci prezentované učivo měli „na očích“, nebo si je mohli ohmatat.

Klasické slovní výukové metody jako například vyprávění, vysvětlování, nebyly v rozhovorech vyučujících ani v jednom případě zmíněny, kromě metody práce s textem. Lze z toho usoudit, že tyto metody využívají zcela automaticky.

Každého žáka vnímají jako individualitu, ale ve vztahu k způsobu učení nevnímají jeho potřeby k naplnění způsobů učení, ale přisuzují jejich způsob učení vlivům sociálním, intelektuálním a motivačním aspektům. Většinou také přizpůsobují výukovou strategii žákům na základě vlastní zkušenosti či jiných skutečností více, než na základě jejich percepčních preferencí, což z rozhovoru nepřímo vyplynulo.

Přesto se vyučující snaží najít optimální cestu, způsob, jak zprostředkovat žákům učivo, a to buď názorně-demonstračními, nebo dovednostně-praktickými metodami i například skrze určitou formu pohybu v případě vyučující ze 4. B.

5.6.3 Propojení výsledků výzkumné fáze 1 a výzkumné fáze 2

V této kapitole bude uvedeno propojení společně zjištěných poznatků z první fáze výzkumu o percepčních preferencích žáků generalizovaných na celou třídu, s výsledky druhé fáze výzkumu - výslednými poznatky z polostrukturovaného interview s třídními vyučujícími daných tříd. Výsledky výzkumu první a druhé fáze tedy budou spolu propojeny v kontextu tématu této diplomové práce a v kontextu hlavního cíle empirické části práce, čili se zaměříme na žáka jako faktor ovlivňující volbu

výukových strategií učitele v optice zjištěných výsledků výzkumu. Budou tedy porovnány výstupy první fáze výzkumu, to znamená, jaké percepční preference se objevují u testovaných žáků a zdali z výstupů z rozhovorů s jejich učiteli ve druhé fázi výzkumu současně vyplývá, že na tyto zjištěné percepční preference svých žáků adekvátně reagují volbou vhodných výukových strategií.

Jak jsme výše uvedli, ve všech třídách dominuje jediný percepční kanál, a to vizuální (zrakem přijímány podněty). Z toho lze konstatovat, že ve třídách převažují žáci s dominantní vizuální percepční preferencí.

Tito žáci, jak uvádí G. Lojová a G. Vlčková (2011) požadují k naplnění jejich potřeb pro úspěšné dosažení požadovaného cíle záměrné využívání názornosti prostřednictvím využívání učebnice, textů s grafickými poznatky, diagramy, tabulky, přehledy za účelem nalézt souvislosti a pochopení těchto souvislostí a další.

Jako významný prostředek v edukačním procesu, je vnímán také vyučující, který je často zprostředkovatelem probíraného učiva, tedy využívá názorného předvedení, demonstruje danou situaci a využívá dramatizace ve vyučování. V souvislosti s vizuální percepční preferencí u těchto žáků můžeme uvést jako významné a užitečné předkládat metody aktivizační, kterými jsou metody diskuzní, situační a didaktické hry (Musilová, 2012; Maňák, Švec, 2003)

Z rozhovorů s vyučujícími vyplynulo, že podstatnými prvky v edukačním procesu jsou názornost, jasnost, přehlednost, které jsou zároveň naplněny během vyučovací hodiny prostřednictvím výše uvedených názorně-demonstračních a dovednostně - praktických metod.

Pokud tyto zjištěné výsledky výzkumu první i druhé fáze propojíme v souvislosti s premisou, že žák by měl být faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele, pak docházíme k závěru, že celkový provedený výzkum na základě výše uvedeného ukazuje, že testování učitelé přizpůsobují své výukové strategie dominantní, čili vizuální, percepční preferenci svých (testovaných) žáků, avšak činí tak ne vždy a zcela vědomě na základě těchto percepčních preferencí žáků, ale častěji s ohledem na charakter obsahu právě probíraného učiva a někdy poněkud automaticky na základě své dosavadní praxe, zkušeností a jiných skutečností.

Na základě základního zkoumání percepčních preferencí podle konceptu VARK u vybraných žáků a současně základního zkoumání výukových strategií jejich učitelů lze konstatovat, že v těchto konkrétních třídách byli žáci pouze částečně faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele.

Závěr

Smyslem a záměrem této diplomové bylo zaměřit se na žáka takovým způsobem, abychom teoreticky nastínili a prakticky ověřili, jak on sám může a má být významným faktorem ovlivňujícím učitele v procesu edukace. Tento přístup může být příležitostí jak samotným žákům, tak především jejich učitelům k pochopení, jaký způsob a přístup k učení je vhodný pro daného žáka pro rozvoj jeho osobnosti, a jak by tomu mělo být přizpůsobeno působení učitele.

Tématem této diplomové práce byl: žák jako faktor ovlivňující volbu výukových strategií učitele. Toto bylo nahlédnuto z perspektivy individualizace v souvislosti s učitelskými styly žáků, se zvláštním zaměřením na percepční preference žáků podle konceptu VARK.

Cílem této diplomové práce pak bylo představit dílčí téma percepčních preferencí žáků zvláště podle konceptu VARK, začleněné do kontextu individualizace zaměřené na učitelské styly žáků, a na základě základního zkoumání těchto percepčních preferencí u konkrétních žáků ve třídách a výukových strategií jejich učitelů posoudit, zdali je v těchto konkrétních třídách žák skutečně faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele.

V kapitolách teoretické části práce bylo podrobně pojednáno o hlavních činitelích vyučovacího procesu, kterými jsou obsah vzdělávání, žák a učitel ve vzájemné interakci, a to právě zvláště v kontextu percepčních preferencí žáků podle konceptu VARK a jejich začlenění do tohoto procesu.

V empirické části této diplomové práce byly zkoumány percepční preference testovaných žáků a výukové styly jejich učitelů, a na základě základního zkoumání percepčních preferencí podle konceptu VARK u vybraných žáků a současně základního zkoumání výukových strategií jejich učitelů posouzeno, zdali v těchto konkrétních třídách byli žáci faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele. V rámci výsledků výzkumu pak bylo zjištěno, že žáci byli z pohledu jejich percepčních preferencí v tomto konkrétním případě pouze částečně faktorem, který ovlivňoval volbu výukových strategií jejich učitelů.

Na základě výše uvedeného tedy můžeme konstatovat, že vybrané téma i stanovený cíl této diplomové práce byl naplněn.

Autorka považuje vybrané téma za významné a chce se mu věnovat i nadále.

Seznam použité literatury

AMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0019-2.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009, 289 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty: (alternativní vyučovací hodiny teoreticky i prakticky)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 107 s. ISBN 80-7041-808-7.

ČECHOVÁ, B., SEIFERT, M. a VEDRALOVÁ, A. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Vyd. 1. Praha: Scio, 2011, 177 s. ISBN 978-80-7430-059-2

DAVIDMAN, L. *Learning Style and Teaching Style Analysis in the Teacher Education Curriculum – A Synthesis Approach*. California 1984, 20 s. ERIC dokument č. ED249183

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, G. D. a SOLTIS J.F. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

HOLT, J. C. *Jak se děti učí*. 1. vyd. Praha: Strom, 1995, 173s. ISBN 80-901662-7-x.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 4. dopl. vyd. Brno: Paido, 1999, 110 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-78-8.

KALIVODOVÁ, K. (2009). *Štýly učenia u nadaných detí (diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 246 s. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.

KARGEROVÁ, J., MAŇOUROVÁ, Z. a VYCHODIL, D. *Individualizace ve výuce*. Plzeň: Step by Step ČR, 2013, 97 s.

KASÍKOVÁ, H. a STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, H., VALENTA J. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994, 56 s. ISBN 80-901660-0-8.

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLB, A. Y., KOLB, D. A. *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. University of Cleveland, nedatováno.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. a SYSLOVÁ, Z. *Individualizace v mateřské škole*. Vydání první. Praha: Portál, 2015, 182 stran. ISBN 978-80-262-0812-9.

KRET, E. *Učíme (se) jinak: nápady a rady pro učitele a rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-030-8.

KRYKORKOVÁ, H. a VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

LANGER, S. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků: příspěvek k problematice školní diagnostiky na základních a středních školách*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, 2002, 355 s. ISBN 80-902210-1-7.

LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MUSILOVÁ L. (2012). *Vhodné výukové metody pro konkrétní učební styly žáků ve výuce anglického jazyka na základní škole (diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita.

NELEŠOVSKÁ, A. *Didaktika I*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 1999, 48 s. ISBN 80-7067-957-3.

NELEŠOVSKÁ, A. a SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T. a ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-246-7.

MAREČKOVÁ L. (2009). *Styly učení žáků na 2. stupni ZŠ. Jejich reflexe učitelů a jejich sebereflexe žáky (diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013.

PIAGET, J. a INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

PRITCHARD, A. *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. 2nd ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2009. ISBN 0415466083.

PTÁČEK, KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. ISBN-978-80-7421-060-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.

RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2529-1.

REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠIMEČEK, K. (2014) *Komparace modelů zkušenostního učení Davida Kolba a modelu zážitkové pedagogiky Petra Jarvise (závěrečná práce)*. Praha: Karlova univerzita.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Vývoj paradigmát přírodovědného vzdělávání*. Pedagogická orientace. 2009, roč. 19, č. 3, ISSN 1211-4669.

ŠKODA, J. a DOULÍK, P. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

TÝNKOVÁ, Z. *Příručka dobré praxe: učení na míru*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, c2012. ISBN 978-80-7430-072-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VESTER, F. *Myslet, učit se- a zapomínat?*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 1997. ISBN 80-85784-79-3.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové odkazy

Alternativní školy (nedatováno): *Dalton [on-line]*.

Dostupné 17. 3. 2016 z <http://www.alternativniskoly.cz/category/dalton/>

Dunn & Dunn (nedatováno): *Learning style model [on-line]*.

Dostupné 9. 4. 2016 z <http://www.learningstylesforkids.com/dunnanddunn.html>

VARK(2016): *VARK a guide to learning styles [on-line]*.

Dostupné 13. 4. 2016 z <http://vark-learn.com/>

VARK(2016): *VARK a guide to learning styles [on-line]*. Dostupné 13. 4. 2016 z <http://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>

Wikipedia(2015a): *Neurolingvistika [on-line]*.

Dostupné 9. 4. 2016 z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Neurolingvistika>

Wikipedia(2015b): *Neuropsychologie [on-line]*.

Dostupné 9.4 2016 z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Neuropsychologie>

Wikipedia(2015c): *Neil Fleming [on-line]*.

Dostupné 13. 4. 2016 z https://en.wikipedia.org/wiki/Neil_Fleming

Wikipedia(2015d): *Sociální interakce [on-line]*.

Dostupné 19. 4. 2016 z

https://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_interakce

Seznam použitých zkratek

aj	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
tj.	to je
tzv.	takzvaný, takzvané
VARK	vizuální, auditivní, čtení/psaní (read/write), kinestetické - vnímání
viz.	podívejte se na (více)

Přílohy

Anotace: Diplomová práce zpracovává téma: žák jako faktor ovlivňující volbu výukových strategií učitele, přičemž je toto téma nahlíženo z perspektivy individualizace v souvislosti s učitelskými styly žáků, se zvláštním zaměřením na percepční preference žáků podle konceptu VARK. Cílem této diplomové práce je představit dílčí téma percepčních preferencí žáků zvláště podle konceptu VARK, začleněné do kontextu individualizace zaměřené na učební styly žáků, a na základě základního zkoumání těchto percepčních preferencí u konkrétních žáků ve třídách a výukových strategií jejich učitelů posoudit, zdali je v těchto konkrétních třídách žák skutečně faktorem ovlivňujícím volbu výukových strategií učitele. V teoretické části práce pojednává především o základních činitelích vyučovacího procesu, jejich vzájemné interakci a v tomto kontextu pak představuje dílčí téma percepčních preferencí žáků podle konceptu VARK. V empirické části je prováděno základní zkoumání percepčních preferencí u testovaných žáků a základní zkoumání výukových strategií jejich učitelů, přičemž výsledky obou částí jsou v závěru porovnány.

Klíčová slova: individualizace, výukové strategie, percepční preference, VARK, činitelé vyučovacího procesu

Abstract: Master thesis process the topic: the student as a factor influencing the choice of instructional strategies teachers, while this issue is viewed from the perspective of individualization in connection with the learning styles of students, with a special focus on perceptual preference of pupils according to the concept VARK. The aim of this thesis is to introduce the subtopic - perceptual preferences of students based on the concept VARK, which is placed in the context of individualization aimed at learning styles of students, and then perform fundamental examination of these perceptual preferences of specific students in the classroom and fundamental examination of teaching strategies of their teachers to assess whether if is in these specific classes pupil indeed a factor of the choice of instructional strategies teachers. The theoretical part deals primarily with the basic components of teaching process, their interaction and in this context with a subtheme of perceptual preferences of students under the concept

VARK. In the empirical part is held investigation of basic perceptual preferences of students and the investigation of basic learning strategies exploring their teachers, with the two sets of results are compared at the end.

Key words: individualization, learning strategies, perceptual preferences, VARK

Rozsah práce: 93 stran, 150 010 znaků