

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2012 – 2014**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Mišková

**Studijní styly učení u VŠ studentů (s různým studijním
zaměřením)**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Ing. Ludmila Malinová, MBA

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERZITY PRAGUE

**MASTER COMBINED STUDIES
2012 – 2014**

DIPLOMA THESIS

Tereza Mišková

**Learning Styles of University Students (with different
specializations)**

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Ing. Ludmila Malinová, MBA

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala v práci, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 13. 3. 2014

Mišková Tereza

Anotace

Diplomová práce ve své teoretické části popisuje procesy paměti a vysvětluje podstatný význam koncentrace a motivace k učení, dále podrobně rozebírá oblast učení, studijních stylů učení a strategií učení. Praktická část na základě vyhodnocení dotazníků uvádí nejfrekventovanější styly učení a odpovídá na otázku, zda se vysokoškolský student umí učit a zda je pro něj problematika učení se učit důležitá.

Klíčová slova

Dospělý, adolescent, paměť, koncentrace, motivace, učení, kognitivní styly, styly učení, strategie učení, metakognice, autoregulace změn.

Annotation

The theoretical part of the thesis describes memory processes and explains the relevance of concentration and motivation to learn, further it scrutinizes the area of study, learning styles and strategies of studying in detail. Based on the evaluation of questionnaires, the practical part of the thesis presents the most frequent styles of learning and answers the question of whether university students know how to study effectively and whether the issue of learning is important to them.

Key words

Adult, adolescent, memory, concentration, motivation, study, cognitive styles, learning styles, learning strategy, metacognition, autoregulation of changes

OBSAH

ÚVOD	7
1 PAMĚT A UČENÍ	9
1.1 Dlouhodobá paměť	12
1.2 Stárnutí paměti	13
2 KONCENTRACE A UČENÍ	15
2.1 Co koncentraci snižuje	17
2.1.1 Vnější překážky	17
2.1.2 Vnitřní překážky	19
2.2 Co koncentraci zvyšuje	21
3 MOTIVACE K UČENÍ	22
3.1 Jak zvyšovat motivaci k učení	25
4 UČENÍ	28
5 STYLY UČENÍ	32
5.1 Styl	32
5.2 Kognitivní styly	32
5.3 Kognitivní styly a styly učení	32
6 STRATEGIE UČENÍ	36
6.1 Strategie ovlivňování stylů učení	36
6.2 Učit se, jak se učit	36
6.2.1 Aktéři vnějšího ovlivňování stylů učení	37
6.2.3 Metakognice a autoregulace změn	38
6.3 Vědomé formování procesu učení	40
7 METODOLOGIE	47
7.1 Stanovení předpokladů k jednotlivým otázkám v dotazníku	48
7.2 Metodika průzkumu	52
7.3 Zpracování výsledků průzkumu	54
7.4 Závěrečné shrnutí průzkumu a ověření hypotéz	66
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
SEZNAM OBRAZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Téma studijní styly učení u vysokoškolských studentů si autorka vybrala, jelikož ji zajímal názor adolescentů a dospělých na jejich učení. Po celou dobu školní docházky se žák následně student učí. Neustále je nucen si osvojovat nejrůznější studijní látku, kterou pak musí, co nejsprávněji interpretovat ať už v písemné či ústní podobě, aby dosáhl úspěšného ukončení studia. Dnešní český školský systém se tedy zaměřuje pouze na výsledky učení. Učitelé, rodiče i studenti si stále kladou otázku, zda si již danou studijní látku osvojili, každého zajímá především výsledek učení. Nikdo se však příliš nezabývá mnohem důležitější otázkou, která zní, zda se již umíme učit se učit.

Cílem diplomové práce je popsat a objasnit problematiku studijních stylů učení u vysokoškolských studentů (s různým studijním zaměřením) a provést průzkum, díky kterému budou vyhodnoceny nejčastěji používané styly učení. Průzkum má rovněž zjistit, zda se vysokoškolský student umí učit a zda je pro něj znalost studijních stylů učení a strategií učení důležitá.

K realizaci průzkumu byla zvolena metoda dotazníku, v němž jsou obsaženy především otázky zaměřené na zjištění nejfrekventovanějších používaných stylů učení vysokoškolských studentů. Dvě otázky (stejného znění, jedna slouží jako kontrolní) zjišťují, jestli si vysokoškolští studenti myslí, že se umí učit. Poslední průzkumné otázky jsou všeobecného rázu a mají zjistit studentův názor na jeho učení v minulosti a výhled v učení do budoucna.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části v první kapitole jsou popsány procesy paměti, díky kterým si student dokáže uchovat výsledky učení, čemuž výrazně napomáhá uvedená problematika týkající se používání vyváženosti levé a pravé mozkové hemisféry. První podkapitola poukazuje na důležitost přenesení informací do dlouhodobé paměti a s ní související procesy zapamatování, opakování a zapomínání. Druhá podkapitola pojednává o stárnutí paměti adolescenta a dospělého. Koncentrace při učení (a její kvalita) v odlišném vývojovém období adolescenta a dospělého je vysvětlena v druhé kapitole. Ta především popisuje význam soustředěné pozornosti při učení a upozorňuje na vnější a vnitřní překážky, které snižují pozornost a zabraňují tak efektivnímu učení. O tom, co naopak zvyšuje koncentraci

k učení, pojednává třetí kapitola týkající se motivace k učení. Konkrétně je zde porovnána rozdílná motivace k učení, jak adolescenta, tak dospělého. Čtvrtá kapitola definuje pojem učení a zaměřuje se především na učení v užším slova smyslu, tedy na průběh vědomého, záměrného učení. Tato kapitola se věnuje podmínkám efektivního záměrného učení a rozdílem ve způsobu učení u adolescenta a dospělého. Pátá kapitola definuje, co je to styl a vysvětluje vzájemný vztah kognitivními stylů a stylů učení. Šestá a poslední kapitola teoretické části představuje problematiku strategií učení, vysvětluje termín metakognice a autoregulace učení a uvádí možnosti vědomého formování vlastního procesu učení.

Poslední sedmá kapitola, již praktické části, se zabývá metodologií, kde je v úvodu definován cíl průzkumu a vymezení problému. Jsou zde také stanovené hypotézy průzkumu. V její první podkapitole jsou vytyčeny předpoklady ke všem otázkám uvedeným v dotazníku. Jedná se tedy o autorčiny odhady nejčastějších očekávaných odpovědí vysokoškolských studentů. Následující druhá podkapitola vymezuje metodiku průzkumu, kde je stanovena metoda sběru dat, výběr zkoumaných osob, způsob zpracování a vyhodnocení výzkumných dat a také vlastní sběr dat. Ve třetí podkapitole jsou zpracovány výsledky průzkumu a jejich porovnání se stanovenými předpoklady. Předposlední čtvrtá podkapitola shrnuje závěr výsledků průzkumu a následně ověřuje hypotézy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PAMĚŤ A UČENÍ

Bez paměti, jak uvádí Nakonečný by byl život člověka zcela nemožný, jelikož by nevěděl, jak se jmenuje, kdo vůbec je, nevěděl by, kde bydlí, nepoznal by své přátele a neuměl by ani chodit ani mluvit (2011, s. 426). Díky schopnosti lidského mozku dokážeme přijímat informace z okolí, ukládat je a v případě potřeby si je umíme opět vybavit.

Paměť tvoří nejdůležitější základ pro učení. K tomu, abychom se mohli něčemu naučit, je zapotřebí vědět, jak funguje lidská paměť. Jak uvádí kolektiv autorů, pochopení fungování mozku nám pomůže zlepšovat svou duševní výkonnost a učit se mnohem lépe a efektivněji (2009, s. 68). Porozuměním následujících jednotlivých procesů probíhajících v paměti se rovněž můžeme připravit na úskalí, ke kterým v průběhu těchto procesů dochází.

Procesy paměti

„Existence paměti je základním předpokladem schopnosti učit se“ (Plháková 2003, s. 193). Paměť tedy umožňuje uchovávat výsledky učení a to díky několika na sebe navazujících procesům. K procesům paměti patří tyto tři fáze:

- uložení do paměti, zapamatování či vstřípení nové informace,
- uchování a podržení zakódované informace v paměti po různě dlouhé časové období, která do ní byla vložena,
- a znovupoznání nebo vybavení z paměti toho, co bylo do paměti uloženo a uchováno.

V průběhu první fáze dochází k tzv. „kódování“, kdy jsou nové informace dle Farkové zařazovány do sítě informací již v paměti uložených (2008, s. 71). Během druhé fáze o snaze uchování si nové informace v paměti v co možná nejkvalitnější podobě, hraje velkou roli, zdali se jedinec snaží něco zapamatovat úmyslně či neúmyslně. Ať už se učí jedinec záměrně či nikoli, dochází v této fázi k procesu

zapomínání. Toto zapomínání či vyhasínání paměťových stop vyvolává, že vkládané informace v paměti mění svou povahu, svojí kvalitu, strukturu a přesnost, na což je nutné si dát velký pozor. Po dokončení procesu druhé fáze však jedinec nemá zcela vyhráno. Vybavení z paměti, které nastává ve třetí fázi, většinou vyžaduje delší učení a opakování. „...vybavování z paměti je závislé na způsobu ukládání informace...“ (Nakonečný 2003, s. 216). Pokud se člověk učil dané poznatky aktivně vybavovat, například si je nahlas přeříkával, jak uvádí Plháková, jsou tyto informace lépe zakořeněny v paměti, než když si je daný jedinec pouze tiše opakovaně čte (2003, s. 196). V tomto uvedeném případě pouhého čtení dochází pouze k tzv. znovupoznávání či rozpoznávání, kdy si učící se osoba nedokáže sama podle potřeby a situace vybavit příslušnou informaci. Je schopná ji pouze poznat, když ji uslyší, přečte, popřípadě ji dovede správně vybrat z několika variant, vysvětluje Čáp (1997, s. 46). Avšak nikdy je jedinec nedokáže sám reprodukovat. Proto se klade důraz na opakování a aktivní vybavování, které zaručí zapamatování.

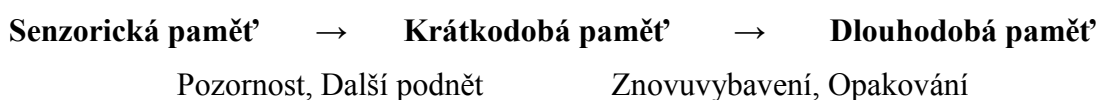
Levá a pravá mozková hemisféra

Důležité je rovněž zmínit, že lidský tzv. velký mozek se dělí na levou a pravou hemisféru. Během učení činnost jedné z nich vždy převládá, o kterou právě jde, se dá jednoduše určit. Záleží pouze na metodě, kterou se daný jedinec učí (2009, s. 68). V případě, že si učící se osoba něco více zapamatuje auditivně tedy tím, co slyší, využívá více levou mozkovou hemisféru. Naopak pokud je jedinec vizuální typ a zapamatuje si lépe, když danou věc vidí, má více vyvinutou pravou mozkovou hemisféru. „*Levá mozková hemisféra má u lidí na starosti jazyk, organizování, logiku, plánování, analýzy, pravidla, principy, čtení a počítání*“ (Tiefenbacherová 2010, s. 16). Levá hemisféra zpracovává informace na logicko-analytické úrovni, racionálně, lineárně, logicky. Tito lidé vynikají třeba ve fyzice a matematice atd. Co se týče pravé mozkové hemisféry, ta se stará o řeč těla, intuici, vizuální myšlení, emoce, souvislosti, prostorové vnímání, pamatování si osob a zážitků, umění, hudbu, fantazii a kreativitu. Využíváním především pravé mozkové hemisféry se jedinec stává vynalézavým a umělecky nadaným atd. Aby bylo však dosaženo vstřípení informace a nedošlo k jejímu zapomenutí, je nutné využívat obě mozkové hemisféry a snažit se, je používat co možná nejvyváženěji. Díky tomu si člověk naučené znalosti bude déle pamatovat.

Druhy paměti

Pokud si chce žák danou látku skutečně naučit, musí se mu podařit informaci dostat do dlouhodobé paměti. Krátkodobá paměť je schopna udržet pouze omezené množství informací a pouze několik minut. Pakliže se má nová informace přesunout do dlouhodobé paměti a tam zůstat, musí v paměti dojít k následnému průběhu, který je znázorněn v následujícím schématu.

Obrázek 1: Schéma paměti



Zdroj: *Hartl, 1999*

Z tohoto schématu vyplývá, že každý poznatek, zaznamenaný všemi smyslovými orgány tedy senzoricou paměti je fixován. Ukládá tedy vše, co vidíme, slyšíme, pociťujeme a následně prostřednictvím pozornosti (zájmem) nebo podporou dalšího podnětu (již existující vzpomínkou), přechází na časově omezenou dobu do krátkodobé paměti. Jinými slovy, pokud tyto vjemy po 10 až 20 sekundách nevyvolají naši pozornost nebo nevyvolají žádné vzpomínky z dlouhodobé paměti, tak opět odezní. „...*krátkodobá paměť má omezenou kapacitu uchování*“ (Hartl 1999, s. 138.), kde funguje jakýsi filtr, který informace pro zapamatování vybírá, jinak by došlo v mozku k záplavě informací. Nové údaje zůstávají v krátkodobé paměti pouze několik hodin. „*Informace se tedy odtud ztrácejí buď rozpadem, nebo aktivním přemístěním do dlouhodobé paměti*“ (Hartl 1999, s. 138). Touto aktivitou je myšleno zmíněné opakování pozornosti či podnětu, kdy se informace přesouvá do relativně stálé dlouhodobé paměti. Na základě úspěšného dokončení tohoto procesu si člověk daný poznatek osvojí. Bylo zjištěno, že nejlepším způsobem se člověk něčemu naučí, když využívá různé smyslové kanály, tedy čím víc smyslových kanálů používá tím lépe. Proto by se měl každý snažit poznat sám sebe a zjistit, kterým ze smyslových kanálů se učí nejlépe. Tato problematika je podrobně vysvětlena v podkapitole 6.3., která je věnována vědomému formování vlastního procesu učení.

1.1 Dlouhodobá paměť

Dlouhodobé uchování závisí dle autora Čápa (1997, s. 46) na motivaci, logickém zpracování, opakování a užívání informací. „...*dlouho si pamatujeme to, co nás zajímá, co jsme promysleli, co si opakujeme, co používáme*“ (Čáp 1997, s. 46-47).

Na rozdíl od krátkodobé paměti má paměť dlouhodobá neomezenou kapacitu. Odborníci jsou přesvědčeni, že vše – může se jednat i o plně neuvědomované události, co bylo do paměti uloženo, nemůže být zapomenuto. „*Zapomenuté informace, na které si nemůžeme vzpomenout, z paměti nezmizeli, jen nemůžou být nalezeny*“ (Nakonečný 2011, s. 444) a následně vybaveny. V dlouhodobé paměti spolu úzce souvisí fungování vztahu zapamatování a zapomínání.

Zapamatování, opakování a zapomínání

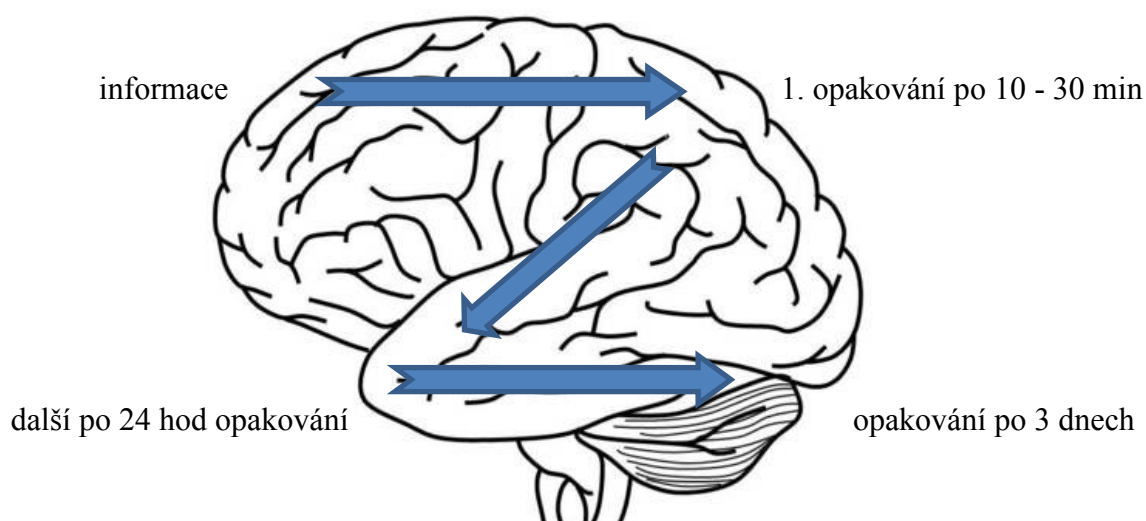
Podle Nakonečného existují dva hlavní způsoby dlouhodobějšího zapamatování. Jedná se o spontánní zapamatování – když něco zažijeme a záměrné zapamatování – když si osvojujeme učivo (2003, s. 219). Procesem záměrného zapamatování je memorování, učení se něčemu nazpaměť, které je nesprávně označované jen jako biflování či mechanické opakování. Základem je upevnění pamětních stop, které jsou podmínkou pro uchování informací v dlouhodobé paměti, poukazuje Nakonečný (2011, s. 433).

K zapamatování naučeného dochází dvěma nejdůležitějšími způsoby, znovupoznáním a vybavením. „*K znovupoznání dochází, když se dospělý setká s předmětem, osobou či informací, kterou již zná*“ (Hartl 1999, s. 139). K vybavení dochází, když jedinec vytváří dříve naučený materiál, bez toho aby jej zrovna vnímal. K tomu aby, však došlo k úplnému zapamatování, musí být člověk schopný si informaci sám vybavit.

Naučit se přesunout informace z krátkodobé do dlouhodobé paměti vyžaduje, jak již bylo řečeno opakování, jež je prevencí před zapomínáním. Nejdříve je zapotřebí si látku rozdělit na menší porce. Pak by mělo být opakování prováděno tímto způsobem. Právě naučené informace, které je nejvhodnější vnímat všemi smyslovými kanály, je nutné opakovat již po 10 nejpozději 30 minutách. Pravidelné opakování vede k dlouhodobému osvojení si znalostí, proto se musí tento proces opakovat ještě celkem

šestkrát a to tak, aby první proběhlo po 24 hodinách a poslední v odstupu alespoň tři dnů. Častým opakováním se informace dostává hlouběji do paměti, jak poukazuje následující obrázek. Nejméně vhodný způsob opakování je ten, kdy se několikrát za sebou pročítá tentýž text. Student tak podléhá klamu znovupoznání, při kterém má pocit, že obsah látky již umí. Není však schopen text samostatně reprodukovat, aktivním způsobem opakovat.

Obrázek 2: Čtyři úrovně paměti



Zdroj: Snider, 1983

Paměť může správně fungovat pouze tehdy, pokud bude umět i zapomínat, jak vysvětluje Tiefenbacherová, jinak by si ukládala každou sebemenší informaci a mozek by tak byl informacemi přehlcen (2010, s. 30). Zapomínání „...chrání mozek, respektive mentální kapacitu, před zahlcením a přetížením“ (Plháková 2007, s. 223). Pozitivem na procesu zapomínání je jeho selektivní charakter, napomáhající k filtraci důležitých informací, které vystupují napovrch, kdežto vše nepodstatné mizí.

1.2. Stárnutí paměti

Výzkumy ukázaly, že zhruba od dvaceti let věku klesá počet mozkových buněk. Samotný vývoj mozku se pak dokončuje kolem 25. roku, dle některých pramenů pak až od 30. roku života. Dalo by se tedy říci, že s rostoucím věkem člověk přirozeně, lidově

řečeno, hloupne. Zpočátku se tak našťestí děje takřka nenápadně, výrazněji je to znát přibližně až po padesátce, někdy i později.

Paměť adolescenta

Na rozdíl od pubescentů se adolescenti navracejí k mechanické paměti. Místo toho se snaží o chápání souvislostí a vztahů. Jak uvádí Čačka, adolescenti již plně využívají dosaženou úroveň myšlení, při vštěpování postupují logicky na základě vlastního porozumění a aktivně přiřazují nové informace do systému tak, že dochází k žádoucímu vytváření „kognitivních map“ (2000, s. 235). Rovněž se mění způsob myšlení v tom, že adolescent již není pasivní, jako je tomu u pubescenta. Naopak u adolescenta *„je již evidentní převaha divergentního zvažování více možných alternativ, posuzování jejich „pravděpodobností“* (Čačka, 2000, s. 235).

Paměť dospělého

Paměť dospělého je velmi výkonná. I přesto, že je málo ovlivněna věkem dochází v paměti dospělého k nepatrným změnám. Rozdíl mezi paměti studenta ve věku kolem dvaceti let a paměti jeho staršího studijního kolegy tkví především v tom, že mladší člověk je schopen se rychle naučit danou látku nazpaměť, a to třeba i ze dne na den (má vyvinutou hlavně krátkodobou paměť). Dospělý tedy potřebuje více času na učení než mladiství. Studenti ve věku 40-45 let potřebují v průměru o 10-20 % více času, než studenti o generaci mladší. To však v žádném případě neznamená, že by tím měla být snížena kvalita dospělých. Dospělému jedinci sice trvá déle, než se látku naučí, ale zato u něj nedochází v krátkodobé paměti k rychlému rozpadu informací, jako je tomu u mladších osob, konstatuje Hartl (1999, s. 138). S přibývajícím věkem člověka rovněž klesá rychlost vybavování, ale zato sílí schopnost udržet v paměti mnohem lépe poznatky, které jsou spojené s nějakými zkušenostmi a vědomostmi. Dospělý si lépe pamatuje a vzpomíná si na starší věci.

Mozek a jeho paměť funguje jako sval, pokud je trénován, podává vyšší výkon a pokud leniví, pak na výkonu ztrácí. Celý tento proces ochabování paměti lze ovšem výrazně omezit, a to ničím jiným, než jejím samotným trénováním.

2 KONCENTRACE A UČENÍ

Než se pustíme do problematiky koncentrace je potřeba si jasně definovat její pojem. „*Koncentrace znamená soustředit se tak, aby se myšlenky upínaly skutečně jenom jedním směrem. Měli byste se vyhnout tomu, že budete věnovat pozornost dvěma věcem najednou*“ (kolektiv autorů 2009, s. 10). Jako synonymum definice koncentrace můžeme rovněž používat slovo pozornost, jež je „*...stav zvýšené pohotovosti a zaměřenosti vědomí na určitý výběr jevů...*“ (Farková 2008, s. 76). K tomu, aby se člověk tedy něco naučil, je nutností se umět koncentrovat. Kolektiv autorů zdůrazňuje, že efektivního učení je možné dosáhnout pouze tehdy, když se osoba umí soustředit (2009, s. 11). Někteří lidé si o sobě myslí, že se nedovedou soustředit, když se však věnují svým koníčkům, dokážou se bez většího problému plně soustředit. Tento fakt jasně dokazuje, že soustředit se dovede každý. Záleží pouze na zájmu a motivaci, která bude v následujícím textu této problematiky věnována samostatná 3. kapitola. Jak bylo nyní vysvětleno, soustředění je nedílnou součástí jakékoli činnosti, pokud se nesoustředíme či se soustředíme pouze částečně, zvyšuje se riziko možných chyb z nepozornosti. To samé platí o učení, musíme se dostatečně soustředit, abychom se studijní látku úspěšně naučili. Objevují se faktory, které dokážou koncentraci zvyšovat, ale i snižovat. Tyto faktory jsou podrobně rozepsané v následující podkapitole 2.1 a samostatné kapitole 3.

Koncentrace je ovlivněna nejen faktory, nýbrž i osobností konkrétního jedince. Každý jsme jiný, a proto je nutné věnovat patřičnou pozornost individuálním preferencím. Jinými slovy každému vyhovuje jiný smyslový kanál vnímání, který má jedinec nejvíce oblíben a podle kterého se nejen nejlépe učí a díky kterému se i nejlépe koncentruje.

Při učení člověk používá záměrnou neboli úmyslnou pozornost, nikoli bezděčnou, o které píše ve své publikaci Čáp (1997, s. 58). Bezděčná pozornost je projev vrozený, který nám pomáhá se orientovat v prostředí. „*Bezděčná pozornost rychle vzniká i zaniká, proto nestačí člověku k realizaci dlouhodobé činnosti pracovní, ale i učební nebo zájmové*“ (Čáp 1997, s. 58). Záměrná pozornost je soustředěná pouze na jeden jediný úkol nebo jednu činnost, což vyžaduje, aby se jedinec soustředil pouze na to, co právě dělá, nikoli na to, co předcházelo či na to, co bude následovat.

V průběhu života se člověku prodlužuje doba, po kterou jedinec dokáže soustředit pozornost na jednu činnost, ani v dospělosti však tato doba není neomezená. Pojďme se podívat na rozdíly mezi pozorností adolescenta a pozorností dospělého.

Koncentrace adolescenta

Pozornost pubescentů se zpravidla zhoršuje vlivem oslabení hormonálních změn, nevyhraněností zájmů a subjektivní snahou o upoutání pozornosti. Zato adolescenti, jak uvádí Čačka, jsou již schopni vést svoji pozornost „pochopenou objektivní významností“ (2000, s. 228). V dospívání se pozornost ještě více vyvíjí a zkvalitňuje.

Koncentrace dospělého

Koncentrace dospělého je velice vyvinutá, avšak „...většinou člověk s postupujícím věkem soustřeďuje pozornost v menší míře a soustředěnou pozornost v průběhu vyučování udržuje po kratší dobu než v mládí“ (Hartl 1999, s. 142). Částečně je to důsledek fyziologických změn ve smyslovém vnímání a částečně důsledek každodenních životních zkušeností. Snáze se tedy soustředí dospělý, kteří jsou zvyklí se učit. Dalším velkým faktorem ovlivňujícím koncentraci je míra motivace, jejíž problematikou se budeme rovněž později zabývat.

K ještě bližšímu pochopení fungování koncentrace pro nás budou následující řádky, týkající se celkového jejího průběhu. Průběh pozornosti není zcela jednoznačný, Farková podotýká, avšak můžeme si tento průběh rozdělit do několika fází (2008, s. 77). V první fázi dochází k zaměřování se na daný podnět, kvalita koncentrace pomalu narůstá. Následně v druhé fázi je dosaženo určité hladiny, na které se pozornost stabilizuje po dobu přibližně asi 12 minut. V této relativně stabilní fázi pozornost kolísá a dochází tak k malým odchylkám. Dále následuje pokles koncentrace a po určité době opět pozornost vykazuje větší koncentraci. Co se týče maximální pozornosti, dle Rajdlové a Exnerové, tu člověk dokáže vyvinout jen v krátkých časových intervalech a po nich dochází ke snižování (rozptylování) pozornosti (s. 26). Proto je nutné ji znovu přivolávat k činnosti (úloze). Soustředění vyžaduje velkou trpělivost a to zvláště na

začátku, když se to nedaří. Průběh tohoto nesmírně složitého psychického jevu ovlivňuje celá řada základních podmínek, kterými jsou věnovány následující podkapitoly.

2.1 Co koncentraci snižuje

Při učení se často jedinec setkává s problémem plně se soustředit. Neustále jej něco vyrušuje a tím se pak snižuje jeho koncentrace. Je potřeba se umět vyvarovat nejrůznějším překážkám a vlivům, aby soustředění bylo co nejefektivnější. Nyní si poukážeme na rušivé faktory, se kterými si učící osoba musí umět poradit, tak aby ničím nebyla rušena a mohla se tak plně pozorně soustředit. Může se jednat, jak o překážky vnější, tak vnitřní.

2.1.1 Vnější překážky

Vnější překážky se týkají faktorů vnějšího prostředí či rušivých vlivů, které je nutné v co největší míře eliminovat.

Spousta lidí v dnešní době je zvyklá dělat více věcí najednou například si číst učební látku a zároveň poslouchat hudbu. I přesto, že jsou jedinci, kteří tuto kombinaci preferují, si však neuvědomují, že tím snižují svojí pozornost. Dle kolektivů autorů jedinec pouze střídavě přeskakuje mezi hudbou a učební látkou, což v žádném případě nemá dobrý vliv na koncentraci při učení (2009, s. 12). Hudba v tomto případě není jediným rušivým zvukem, který člověka odpoutává od pozornosti. Může se jednat o jakékoli zvuky o to např. hluk z venkovní stavby, konverzace lidí ve vedlejší místnosti, zvuk příchozích sms, rádio či televize hrající v pozadí atd. Všechny tyto zvuky upoutávají nebo ruší naši pozornost. *„Stejně jako hluk mohou naši schopnost koncentrace negativně ovlivnit vizuální vjemy – ať už je to pohled z okna na rušné centrum města či na obraz na protější stěně...“* (Tiefenbacherová, 2010 s. 52). I tyto rušivé optické elementy se dají zakrýt či dát pryč ze zorného pole. Je tedy dobré si ověřit, zda se danému jedinci nebude nejlépe učit, když sníží rušivé akustické a optické

faktory na minimum, anebo zdali pro něj nebude nejvhodnější úplné ticho i kdyby to mělo vyžadovat použití špuntů do uší. Vhodná je však tichá nevokální hudba, která soustředěnost naopak podporuje.

Kvalitu koncentrace může výrazně negativně ovlivnit i neuklizený či špatně vybavený pracovní stůl. Z tohoto důvodu je ideální si dopředu pracoviště připravit. Vše nepotřebné jako jsou třeba soukromé věci z něj dát stranou, nebudou tak odvádět pozornost. Naopak potřebné studijní materiály mít řádně uklizené a uspořádané, tak aby byly pěkně po ruce. Je rovněž dobré si večer pracoviště uklidit a ráno tak usedat na uklizené místo. S touto vnější překážkou souvisí rovněž další rušivý vnější faktor.

Nedílnou součástí uklizeného a připraveného pracovního místa k učení je rovněž snaha o nejvhodnější technické vybavení. Jak říká kolektiv autorů, je důležité, aby pracovní stůl měl dostatečně velkou plochu pro učební materiály, rovněž židle by měla být vhodná pro sezení. Místnost, kde se učící se osoba učí, musí být dostatečně osvětlena, vyvětrána a teplota v místnosti by se měla pohybovat kolem 20 stupňů Celsia (2009, s. 14).

Výzkumy ukazují, že pokud se pravidelně učíme na jednom místě, vždy se naše tělo, jakoby automaticky přepne do pracovního režimu. Usednutím na námi vybrané místo, se tělu dostavuje jakýsi signál „jsem na tomto místě, tak se nyní budu učit“. Nezáleží na tom, kde si člověk vybere, kde bude jeho pracovní místo, zda se bude jednat o stůl ve svém pokojíčku, v pohodlí na gauči či ve školní knihovně. Podstatné je, aby si každý dokázal najít takové místo, které pro něj bude k učení nejpříjemnější. Toto místo se pak pro tělo stane jakýmsi zvykem, kde se musí koncentrovat.

Než se student pustí do učení, je zapotřebí, aby si připravil všechny potřebné pracovní materiály a pomůcky. Ať se jedná o učebnice, výpisky, čisté papíry, tužky, kalkulačku, slovník cizích slov, pravítko aj. zkrátka vše, co je potřeba k naučení se dané studijní látky. Hledání chybějících kancelářských potřeb a pracovních materiálů během učení, jak uvádí Tiefenbacherová, vyvádí studujícího z míry, který je tak donucen se přestat soustředit a opětovně se musí zdlouhavě ponořovat do práce (2010, s. 52). Dle Rajdlové a Exnerové by rovněž měl student vědět přesně, co všechno se musí naučit, musí znát rozsah studijní látky a také požadavky profesora (s. 28). Naopak, co by nemělo přebývat v zorném poli studenta, jsou jakékoliv jiné nepotřebné pomůcky a materiály, které by jej mohly rozptylovat a dokonce demotivovat.

Uklizené pracovní místo, připravené veškeré věci potřebné ke studiu a klidné prostředí bez výrazných vnějších rušivých vlivů je sice důležité, ale nezaručí docílení úspěšné koncentrace. Nedílnou součástí k plnohodnotnému soustředění je příjemné a útulné pracovní prostředí, kde se student bude rád učit. Nad pracovním místem můžou být pověšené nejrůznější obrázky, postavené květiny či dekorace, nebo může být atmosféra doplněna příjemně vonící svíčkou, tak aby studentovi navozovali příjemnou náladu.

2.1.2 Vnitřní překážky

Vnitřní překážky, kterými jsou emociální faktory, se týkají aktuálního tělesného a psychického stavu osobnosti. Jedná se o jakési osobní rozpoložení studenta jinými slovy o jeho osobní důvody.

Pozornost může od učení odvádět celá řada našich obav a starostí. Během učení se pozornost upíná nejrůznějšími směry, které nás trápí v soukromém životě. Může se jednat o nevyřešené spory či problémy, které nás v životě potkávají. Stejně tak nejrůznější obavy a negativní myšlenky. Jednoduše člověk podléhá svým emocím, rozrušení a náladám, které nám brání v plné soustředěnosti. A tak je důležité si pročistit hlavu, oprostít se o nejrůznějších starostí, popřípadě je zkusit vyřešit, třeba pouhou promluvou s blízkou osobou či psaním do deníku. Jedině tak si člověk udělá v hlavě místo na studijní látku, rozepisují ve své knize autoři kolektivu (2009, s. 16). Další možnou alternativou v případě bezvýhodné situace je možné vyhledat pomoc třeba u psychoterapeuta.

Nepravidelná a málo výživná strava člověku nepřispívá ke zdravému organismu, který nutně potřebujeme mít v pořádku, když se něco učíme. Je nutné dbát na pravidelný pitný režim a přísun plnohodnotných potravin, které tělo potřebuje na energii vynaloženou na soustředění a učení se. Je dobré rovněž dobré akceptovat biorytmus člověka a po konzumaci většího množství jídla dát tělu oddech na trávení a využít tak volné chvíli k nabytí sil.

Naše tělo potřebuje odpočívat, jak po fyzické tak i psychické zátěži. Co se týče fyzické zátěže, u ní člověk lehce únavu rozpozná, avšak jak konstatuje autorka Tiefenbacherová s psychikou je to jiné (2010, s. 53). Příznaky, které nám dávají najevo

potřebu pauzy po duševním výkonu, se dají velmi lehce přehlédnout. Podle Čápa pak dochází k únavě, tedy snížení aktivace, k chybovosti ba dokonce i k usnutí (1997, s. 57). Je tedy nevyhnutelné při učení klást důraz na dělání si pravidelných přestávek, jedině tak docílíme plně koncentrované pozornosti. Doporučují se 5-10 minutové přestávky, tak aby mohl mozek regenerovat a zároveň, aby mohl zpracovat studijní látku. Přestávky nemusejí být dlouhé, tvrdí kolektiv autorů, jelikož nejvíce člověk nabije sil hned na jejich začátku (2009, s. 18). Přestávky by se však po dobu studia měly aritmeticky prodlužovat. „*Alespoň každé dvě hodiny byste měli položit tužku nebo pustit počítačovou myš a po čtyřech hodinách si udělat delší, alespoň tříčtvrtěhodinovou pauzu*“ (Tiefenbacherová 2010, s. 53). Nejlepším způsobem, jak trávit přestávku je se věnovat zcela odlišné činnosti. Nejvhodnější je opustit nejen své pracoviště, kde se učíte, ale i v myšlenkách se věnovat něčemu jinému. Je dobré se protáhnout, omýt obličej studenou vodou, jít se projít nebo otevřít na chvíli okno. Správně využití přestávky člověka povzbudí do další práce.

Nadměrná únava je jednou z hlavních příčin nedostatečné koncentrace. „*Učit se ve chvíli, kdy je člověk příliš unavený, nebo dokonce nemocný, nemá nijak velký smysl. S bolestí hlavy, kašlem a rýmou je studium předem odsouzeno k nezdaru*“ (kolektiv autorů 2009, s. 18). Pokud je to možné, je nejvhodnější se učit, když je daný jedinec pouze v dobré duševní i fyzické pohodě. Učící se osoba by měla dostatečně spát ne však zas příliš. Je doporučeno si při únavě dát krátký spánek, ten by však měl trvat maximálně 20-30 minut, aby člověk nespádl do hlubokého spánku, po kterém by byl pak zbytek dne nepoužitelný. Kdežto po krátkém půlhodinovém spánku se jedinec cítí odpočatý a svěží.

Jsou lidé, kterým nevadí být v časové tísní, a přesto dokážou dobře pracovat. Jiní však pod tlakem pracovat neumí a tím pouze blokují sami sebe, jak uvádí Tiefenbacherová 2010, s. 53). Proto je dobré si práci naplánovat tak, aby se dala časově dobře zvládnout. Rovněž je vhodné soustředit se plně pouze na jednu věc a nedělat souběžně nic jiného. Stačí si přesunout ostatní aktivity na jindy, či si část studijní látky odložit na následující den. Odborníci také radí, aby učící se osoba nesledovala při učení čas na hodinách, tato činnost jedince pouze znervózňuje a tím se snižuje jeho produktivita.

2.2 Co koncentraci zvyšuje

Velký vliv má důvěra ve vlastní schopnosti, naopak nedůvěra soustředěné pozornosti výrazně brání. Aby se student uměl při učení koncentrovat, musí být trpělivý a musí mít vůli. Překvapivě se dá soustředění i natrénovat a to hned několika způsoby. Při prvním velice jednoduchým cvičením stačí, když bude jedinec vnímat několik minut nějaký objekt nebo třeba obrázek. Navykne si tak něco dělat s plnou pozorností a nebude ho to stát takové úsilí. Dalším významným cvičením pozornosti je čtení textu doprovázené plnou soustředěností v rozsahu 1 – 3 stran. Následně knihu zavřít a snažit se reprodukovat obsah textu a hledat k němu souvislosti. Dále obsah vykládat obsah, tak jako bychom jej chtěli někomu vysvětlit. Cvičení je možné realizovat i prostřednictvím hry. Malý pucl je možné pokusit sestavit v nejkratším možném čase. Anebo lze využít obyčejného textu, ve kterém by se mělo pokusit vyhledat co nejvíce konkrétního písmene. Pravidelné praktikování těchto cvičení vede ke zvýšení koncentrace.

Nejlepším předpokladem pro soustředěné učení je především zájem o věc. Pokud je učící se osoba správně motivovaná, jeho naděje na úspěšné vystudování je značně vysoká. Motivace a to především vnitřní je obrovským hnacím motorem k dosažení cíle. Společně se správnými studijními styly učení, tedy se správnými strategiemi učení má jedinec skvělé předpoklady se kvalitně a úspěšně učit. Problematice motivace a studijním stylům učení a strategiím se věnují následující stěžejní kapitoly této diplomové práce.

3 MOTIVACE K UČENÍ

Motivace a Maslowa pyramida potřeb

V úvodu této kapitoly je nutné si vysvětlit pojem motivace a její význam. Motivace je termín odvozený z latinského slova *movere*, jež znamená hýbati, pohybovati. Je to soubor hybných činitelů skutečností, jež člověka pobízí, podporují, někam směřují nebo naopak brání, aby něco konal či nekonal, definuje termín Farková (2008, s. 83). Správná motivace člověku napomáhá k překonávání překážek či k dosahování cílů.

Obrázek 3: Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa



Zdroj: *Plamínek, 2010*

Podle amerického psychologa Abrahama Maslowa je lidská motivace založena na uspokojování vyšších potřeb. Whitmore říká, že je-li dosaženo uspokojení základních fyziologických potřeb, jako potrava, voda či spánek a potřeby bezpečí, jako je obydlí či jistota, tak se pozornost začíná zaměřovat na sociální potřeby (2004, s. 115). Zdrojem uspokojení těchto potřeb je nutková potřeba sounáležitosti, tedy patřit k nějaké skupině, kterou může být například rodina či nejrůznější kluby a spolky. V dalším vývoji potřeb se jedinec soustřeďuje na ocenění a respekt ze strany druhých lidí. Jedná se o boj o uznání, moc nebo o prestiž. Předposlední je potřeba seberealizace, kdy má

člověk tendenci uskutečnit své možnosti. Na vrcholu Maslovy pyramidy jsou potřeby vědění a porozumění a estetické potřeby. Pokud člověk dosáhne základních nižších potřeb, začne se jeho pozornost soustřeďovat na potřeby vyšší.

Motivace k učení

Motivaci k učení Armstronga definuje jako faktory jenž člověka aktivizují, posilují a řídí jeho způsoby chování související s nějakým cílem učení (2007, s. 485). Pokud je jedinec odhodlán se učit tzn., že je k tomu motivován, jeho učení a vzdělávání bude efektivnější. Motivací rozumíme mechanismus podnětů, které podmiňují lidská jednání. Tyto podněty mohou být vnější nebo vnitřní. Vnější motivace je jakási pobídka z vnějšku tedy vlivem okolí – zaměstnavatelem, rodinou, sociálním okolím. Zvláště to může být odměna, pochvala, prestiž, trest či donucení. V zásadě se jedná o to, že jedinec je na základě vnějších podmínek nucen se určitou činností zabývat, uvádí Telcová (2002, s. 69). Pokud se vnější motivace stává hlavní, vede to k nežádoucím výsledům. Bez radosti z činnosti a z poznání, z osvojení něčeho nového a bez uspokojení z realizace hodnotného cíle je motivace a celá osobnost ochuzená, což může mít neblahé účinky na psychiku, osobní vztahy i na práci v nejrůznějších oblastech života, doplňuje Čáp (1997, s. 187). Jinými slovy sama vnější motivace nestačí. „*Jestliže chceme, aby lidé byli skutečně výkonní, musí se u nich vytvořit vnitřní motivace*“ (Whitmore, 2004, s. 115). Vnitřní motivace dle Telcové znamená, že jedinec vykonává určitou činnost z pohnutky, která vychází z jeho vlastní vůle (2002, s. 69). Toto pobídkou je vždy to, co v člověku vyvolává příjemné očekávání a radost. Student se tedy učí, protože ho to baví, protože je zvědavý a protože ho dané téma zajímá. Lidská motivace je složitá a individuálně rozdílná. Člověka může vést k určitému jednání současně i několik motivů, které různými způsoby ovlivňují chování jedince ve výkonových situacích. Jedná se o tzv. výkonovou motivaci, které je velmi účinná. Zahrnuje dle Plhákové potřebu naděje na dosažení úspěchu, jakožto kladnou komponentu nebo naopak strach z neúspěchu, tedy potřebu vyhýbání se neúspěchu, jakožto zápornou komponentu (2007, s. 372). Motivace vnitřní je považována pro učení za nejhodnotnější. Důležité je rovněž podotknout, že motivace dětí a dospělých je odlišná, což si poukážeme na následujícím porovnání mezi motivací k učení adolescenta a dospělého.

Motivace k učení adolescenta

Adolescent je stále ještě dítětem, ale začíná být pomalu i dospělým. Proto jeho motivace je s největší pravděpodobností na rozmezí motivace dítěte a dospělého. Motivací adolescenta pro učení může být tedy stále motivace dítěte, která často bývá spojená s touhou vědět a poznávat, jak uvádí Rajdlová a Exnerová (s. 22). Nejúčinnější motivací, dodává Beneš je tedy zájem o učení spojený s poznáváním světa a sebe sama (2001, s. 87). U těchto studentů převládá tzv. povrchový přístup k učení, kdy se studenti učí povinně to, co právě potřebují na požadované závěrečné zkoušky, jejichž výsledky zase determinují vstup na vysokou školu.

Motivace k učení dospělého

U dospělých hraje velkou roli věk. Různě staří studenti mají rozdílné motivace, mění se jejich postoje ke vzdělání. „*Mladší studenti, kteří „čerstvě přicházejí ze střední školy, jsou vedeni k tomu, aby preferovali spíše povrchový přístup k učení“* (Mareš, 1998, s. 138). Tito mladší dospělí, kteří jsou nezaměstnaní, mají spíše motivaci spojenou s výkonem profese. Narůstá u nich snaha mít doklad o absolvování vzdělání na určitou kvalifikaci, osvědčení, která jedinci napomůže při konkurenci o místo. Poněvadž hlavním důvodem dalšího vzdělávání se stává výkon profese, ztrácí se bohužel i jeho dobrovolnost, což vede k slabší motivaci. Dle Mareše běžnou součástí dospělých zaměstnaných lidí, je tzv. hloubkový přístup k učení, který staví na plánování a rozhodování (1998, s. 138). Toto rozhodování a plánování je založené na rozdílných životních zkušenostech jedince. S věkem a sociálním statutem dochází k orientaci uspokojování vyšších potřeb podle Maslowovy hierarchie. Učení dospělých většinou neprobíhá s důrazem na uspokojení poznávání, jako je tomu u adolescentů a dětí. Nejčastěji vzniká z potřeby řešit nějaké problémy nebo v menší míře může být spojená s trávením volného času. A proto, jak uvádí Beneš, je i struktura motivů účasti na dalším vzdělávání poněkud jiná (2008, s. 83). Těmito motivy jsou:

- sociální kontakt – potřeba skupinových aktivit a navozování přátelství, chtějí tak navázat a rozvinout kontakty,
- sociální podněty – snaha o získání prostoru, kde jedinec nebude zatěžován každodenními tlaky a frustracemi,
- profesní důvody – potřeba zajištění a rozvoje pracovní pozice,

- participace na politickém, především na komunálním životě – snaha zlepšení schopností účastí na komunálních záležitostech,
- vnější očekávání – snaha o splnění očekávání zaměstnavatele, rodiny, pracovníků atd.,
- kognitivní (poznávací) zájmy – potřeba získávání znalostí a dovedností, které si jedinec vybere na základě svých vlastních hodnot.

Dospělý k učení potřebuje na rozdíl od adolescenta výraznou motivaci, jinak nebude učení věnovat čas ani námahu. V porovnání se studentem má dospělý jedinec kromě učení celou řadu dalších povinností a zastává řadu dalších rolí, proto pro dospělého není lehké se učení věnovat, vysvětluje Palán (2003, s. 53). K motivaci dospělému nestačí pouze silný počáteční impuls, jeho motivace musí být průběžná a musí být podpořená schopností sebemotivace.

3.1 Jak zvyšovat motivaci k učení

Během života mají různí lidé různé potřeby, jak jsme si vysvětlili již v Maslově pyramidě potřeb. Tyto potřeby jsou pro každého z nás jakýmsi hnacím motorem, jež nás žene k jejich naplňování, poukazuje Plamínek (2010, s. 25). S učením tomu není jinak.

Informace, které člověka zajímají z jeho vlastní pobídky, jsou automaticky lépe přijímány a zůstávají déle v paměti. A proto je nejlepší motivací, jak již bylo vysvětleno, motivace vnitřní. Tuto vnitřní motivaci může student posílit tím, že bude dodržovat následující pravidla a činnosti, které mu napomohou k jejímu zvýšení.

Ke zvýšení vlastní motivace by se měl jedinec nejdříve zamyslet nad tím, co chce a stanovit si jasný cíl. Staub dokonce dodává, že tento cíl si je dobré uchovat i v psané formě (2007, s. 50). V případě, že „...jde o dlouhodobé studium, je dobré si ujasnit, proč chcete studovat, co vám toto studium přinese. A kdykoli se objeví nechuť k učení, znovu si zopakovat tyto důvody“ (Rajdlová, s. 23).

Při snaze dosáhnou dlouhodobých vzdálených cílů, napomáhá rovněž stanovení krátkodobých cílů směřujících k hlavnímu zvolenému cíli. Tyto krátkodobé dílčí cíle,

např. určit si, co chci splnit za týden či měsíc, slibují konkrétní prožitek úspěchu, jenž jedince bude průběžně motivovat.

Pozornost by měla být rovněž věnována snaze o to, aby zvolené cíle byly realistické. Staub upozorňuje, že si nesmíme stanovit cíle příliš vysoké (2007, s. 50). Je nutné zůstat realisty. Když jsou stanovené cíle příliš vysoké, pravděpodobnost na jejich dosažení se razantně snižuje. Student pak tohoto cíle nedosáhne a následkem toho může dojít k frustraci, která vede k demotivaci. Je nutné situaci předem realisticky odhadnout a stanovit si mírnější cíle, zároveň je potřeba odhadnout i čas. Při stanovování cílů nesmějí být úkoly ani příliš snadné, ani příliš náročné a časový rámeček by neměl být příliš volný. Nejlepším řešením je, si vždy zvolit střední obtížnost, jak uvádí kolektiv autorů, tak aby se člověk musel snažit, ale aby zároveň bylo možné cíle dosáhnout a bylo tak dosaženo úspěchu (2009, s. 25). Když si student nechá prostor k překonání cílů a zvládne dokonce víc, bude velice šťastný a bude připraven se příště naučit, dosáhnou více. Jeho motivace se tím zvýší.

Aby měl ale úspěch doopravdy takový pozitivní účinek, musí se dostavit pokud možno hned po fázi učení. Proto je nutné úspěchy při studiu pravidelně kontrolovat. Rozložením složitých úkolů, cílů do jednotlivých úseků slouží studentovi k přehlednosti v tom, co již udělal. K tomu napomáhá vytvoření přesného plánu s dílčími cíli. Vždy po dokončení jedné fáze plánu je motivující si postupně odškrtnout již splněné dílčí cíle a tím si kontrolovat úspěch. Díky tomuto plánu student vidí jasný cíl, kontroluje sám sebe ve plnění jednotlivých cílů a také může sledovat, jak se krok za krokem blíží k cíli konečnému. Když pak student zjistí, že jeho očekávání byla naplněna, jeho přesvědčení, že učení je něco, co stojí za to, se ještě posílí, říká Armstrong (2007, s. 485).

Součástí kontroly při plněních dílčích cílů je nezbytné analyzovat i jejich neúspěšné plnění. Při nedodržení plánu je potřeba se pokusit zjistit příčiny neúspěchu. Analyzovat zda důvodem nebyla např. nemoc, či se nejednalo o vyrušování při práci, anebo zda jste se příliš nepřecenili a váš stanovený cíl a časový plán pouze nebyl realistický. Pokud cíle, které si student stanovil, nedosáhl, měl by je patřičně upravit tak, aby opět získal pevnou novou osu, podle které se bude řídit. Pokud však důvodem neúspěchu byla lenost či pohodlnost, pak je nutné se zamyslet nad tím, čeho chci dosáhnout a proč.

Je možné se motivovat pomocí tzv. smlouvy o učení, kterou se sebou student uzavře. Napíše si do ní svůj cíl a předsevzetí o pravidelnosti učení. Tuto studijní dohodu si je vhodné vytisknout a dát někam, kde se na ni bude moc dívat, konfrontování s ní povede ke snaze se podle ní chovat a zároveň bude obtížnější ji nedodržovat.

Je dobré mít na paměti, že i úspěchy by se měli zaznamenat, aby bylo možné si na ně vzpomenout. Po odškrtnutí každého splněného úkolu ze seznamu plánu se dostavuje pocit úspěchu, který je pro učící se osobu pokaždé malou odměnou. Dalším způsobem jak využít motivaci odměnou je, že si dopřejete po jedné části či fázi intenzivního učení něco příjemného např. procházku na čerstvém vzduchu nebo si dáte něco dobrého k jídlu atd. Pak po příjemné pauze, kdy se něčím potěšíte, můžete opět pokračovat se stejným úmyslem. „*Nebo také můžete zkusit autosugesci, Říkejte si: „Studium mě těší, má takové a takové zajímavé momenty“*“ (Rajdlová a Exnerová, s. 24). Kladen důraz musí být i na, aby se odměna nestala rušivým elementem, musí být pouze prostředkem na cestě k cíli.

Někdy se studenti dostávají do situace, kdy pochybují o důležitosti probírané látky. Určitá témata považují za nudná a zcela zbytečná a pochybují o tom, že je někdy budou potřebovat. Může se však stát že látka, kterou dnes považují za nepotřebnou, pro ně bude mít jednou v budoucnosti značný význam. Uvědomit si, že nezískáváme vědomosti jen pro budoucí profesi, ale i pro širší bohatší rozhled, který má význam pro celkovou kulturnost člověka.

Kladen důraz při dosahování stanoveného cíle je rovněž na víru v sama sebe. Vytvořením si pozitivního obrázku o sobě, napomáhá k větší víře ve zvládnutí toho, čeho chceme dosáhnout. Pokud o sobě student pochybuje, je dobré, když se nad sebou zamyslí a zaměří se na schopnosti a dovednosti, které dobře ovládá. Ty ho mohou přesvědčit o tom, že je schopný vykonávat dobře jiné činnosti, tak proč by nezvládl i činnosti pro zvládnutí stanoveného cíle. Negativní myšlení a pochybnosti člověku jen škodí. Naopak pozitivní myšlení a víra ve svůj vlastní prospěch motivuje k dosažení cíle.

4 UČENÍ

Je obtížné přesně definovat učení. K naší problematice o učení je nejvíce vhodná tato definice. „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti*“ (Mareš. 1998, s47). Pojem učení je v každodenním životě spojován především se školou a školním vzděláváním, avšak lze jej chápat i v širším slova smyslu. Člověk se učí již od raného dětství, kdy se snaží o první manipulace s předměty, o první krůčky či o první slova. Toto učení probíhá napodobováním chování ostatních lidí, kdy se jedinec přizpůsobuje během celého života společenským podmínkám a požadavkům. V životě se každý jedinec setkává s různými druhy učení, mezi které patří tyto čtyři. Každý autor je však rozlišuje trochu jinak, Čáp člení učení na (1997, s. 63):

- senzomotorické učení – jedná se o procesy názorného poznávání, ke kterému dochází, když se dítě učí chodit, malovat či manipulovat s hračkami, nebo když rozvíjí veškeré své pohybové, sportovní a pracovní činnosti,
- učení se poznatkům – jde především o osvojování vědomostí, jako jsou poznatky o přírodě, společnosti, vědě apod.,
- učení metodám řešení problémů – tyto metody rozvíjejí hlavně myšlenkové procesy a intelektové schopnosti a dovednosti, které probíhají při matematických či technických úlohách, při používání cizích jazyků či při pravopisu mateřského jazyka,
- sociální učení – jedná se o učení sociální komunikace, interakce a percepce, kdy se člověk učí sociálním dovednostem, jako je naučit se žít mezi lidmi a umět s nimi vycházet.

Je nutné podotknout, že všechny druhy učení, které jsme si nyní podrobně popsaly, jsou navzájem propojené.

My se však zaměříme na učení v užším slova smyslu, tedy vědomé, záměrné a organizované učení, jehož typickým příkladem je školní vzdělávání zabývající se pouze lidským učením, neboli učením lidí, kteří se nacházejí v sociální roli studenta.

Záměrným učením dochází k úmyslnému osvojování si určitých mentálních obsahů a jejich úmyslnému vybavování (např. reprodukce obsahu nějakého textu) a používání v praxi (např. při řešení problémů) nebo při vykonávání určitých činností (např. využívání určitých mentálních a motorických dovedností v práci). Záměrné učení je v přímém funkčním spojení s pamětí a určuje její obsah. Toto učení v užším smyslu, tedy záměrné učení, se uskutečňuje jako tzv. řízené učení, které je řízené buď učiteli, trenéry nebo subjektem samým, popisuje Nakonečný (2011, s. 451). Toto řízené učení souvisí se způsoby pamětního kódování.

Ve vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se uplatňují různé druhy záměrného učení. Může se jednat o intencionální učení, které se vztahuje na osoby vyučující a vychovávající, jako jsou rodiče, později hlavně učitelé či vychovatelé a trenéři. Klasickými formami učení v tomto smyslu je samoučení, díky němuž se žák připravuje na školní vyučování, zkoušení. A další klasickou formou jsou cvičení, která se zaměřují na osvojení si určité dovednosti, znalosti, jako je například užívání počítače, hra na piano, ale také procvičování gramatiky či násobilky. Procvičováním se upevňují nejrůznější způsobilosti. Zapamatování se uplatňuje, vysvětluje Nakonečný, především v závislosti na učebním výkonu a to konkrétně na množství učebního materiálu, na počtu opakování a přeučení (2011, s. 454). Avšak nejzásadnější vliv má míra obtížnosti učebního materiálu, míra pochopení obsahu.

„Kognitivní učení vystupuje jak v širším smyslu pojmu učení, tak také jako záměrné osvojování poznatků a mentálních dovedností“ (Nakonečný, 2011, s. 458). Kognitivní učení v našem světě znamená, že se člověk učí myslet a rovněž se učí organizovat své chování prostřednictvím myšlení. Lidé si tak osvojují nejrůznější pojmy, učí se řešit problémy a učí se logicky uvažovat. Produktem kognitivního učení jsou vědomosti.

Efektivní záměrné učení

Efektivní záměrné učení obsahuje 8 základních podmínek. Žák musí mít k učení motivaci a být chopen udržet soustředěnou pozornost. Zadruhé, obtížné a dlouhé studijní látky je zapotřebí se učit po částech, kdežto krátké a méně náročné se mohou učit v celku. Za třetí veškeré učení vyžaduje hlasité opakování doprovázené kladením otázek a odpovídáním na ně. Nesmí se jednat o mechanické opakování, ale o opakování

učebního materiálu s porozuměním. Čtvrtá podmínka upozorňuje na nutnost dodržování pravidelných přestávek při učení. Další podmínka poukazuje na přeučování, myšlenkové a grafické zpracování učiva, práci s výpisky. Klidné prostředí bez vnějších rušivých vlivů je šestou podmínkou efektivního záměrného učení. Po ukončení studia se má student věnovat klidnější činnosti a v nejlepším případě má jít spát, podotýká Nakonečný (2003, s. 240). Poslední podmínka klade důraz na opakování učení s porozuměním, které je čtyřikrát účinnější než mechanické memorování.

Jak se učí adolescent

Celé období adolescence je charakteristické enormním získáváním poznatků a vědomostí, které jedinec získá během studia ve školských institucích. Studenti se učí spíše proto, aby dosáhli přijatelného prospěchu. Během studia využívají tito jedinci, jak již bylo zmíněno, v kapitole o motivaci, spíše povrchný přístup k učení. Studenti si pročítají texty učebnic společně se zápiskami z hodiny. Uvedené formulace si opakují a snaží si je mechanicky, nazpaměť zapamatovat a to i v přesném znění. Bez přemýšlení a kritického názoru neodlišují co je podstatné a co vedlejší. Pouze přebírají a reprodukují, co je psáno. Když se student učí tímto způsobem, tak pak učivu nerozumí nebo jen málo, nemá tak vytvořené žádné vazby k sobě samému ani k světu a tak brzy učivo zapomene, zdůrazňuje Mareš (1998, s. 63). Důvodem tohoto neefektivního způsobu učení, je nedostatečný zájem o látku a využívání malého množství učebních strategií.

Jak se učí dospělý

Dospělý se nejčastěji učí, buď z potřeby řešit nějaké problémy, nebo jde o potřeby poznávání, které dospělému jedinci dodávají smysl života. Starší studenti se při čtení textu snaží objevit vztah mezi učivem a okolním světem, snaží se pochopit téma jako celek, odvodit si závěry a vytvořit si své názory na věc. V tomto případě probíhá hloubkový přístup k učení, díky němuž studenti učivu rozumí a chápou jej. Jsou schopni o něm mluvit svými slovy a vyjadřovat své myšlenky. Obsah učiva si dobře zapamatují. Dospělý má větší zájem o látku, více si důvěřuje a ovládá větší množství učebních strategií.

Rozdíl ve způsobu učení mezi adolescentem a dospělým je výrazně odlišný. Do období adolescence můžeme zařadit osoby ve věku 16 - 20 let a do období dospělosti osoby ve věku 21 - 60 let. Někteří adolescenti mohou být vyspělejší a tak při učení využívají již hloubkový přístup k učení. Na druhou stranu se mohou objevit i dospělí, kteří stále využívají spíše povrchového přístupu k učení. Rozdělení těchto přístupů pro jednotlivé skupiny osob různého vývojového období platí pro většinu populace, nikoli však pro všechny. Dosažení vrcholu učení nastává kolem 20 roku, následuje pozvolný pokles až do 30 let. Kolem 35 roku dochází opět k vysoké schopnosti učení se.

„Nejnovější nálezy dokazují, že učení je nejlepší údržba psychiky, přičemž platí, že větší výhodu z učení mají osoby nadanější a s vyšším vzděláním“ (Hartl, 1999, s. 125). Dospělý, kteří se nenaučili učit, nebo mají málo zkušeností s učením anebo mají v učení dlouhou přestávku, mívají větší problémy se studiem než studenti, kteří přecházejí přímo ze školy do školy.

5 STYLY UČENÍ

5.1 Styl

Pojem styl můžeme rozumět, jako „...*individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů*“ (Mareš, 1998, s. 48). Dnes jej spíše používáme v množném čísle, jakožto – styly – čímž se naznačuje, že jich je větší množství. Konkrétně jde o pět druhů stylů: První expresivní styly, jak už z názvu vypovídá, jsou vyjadřovací projevy člověka. Jedná se např. o mimiku, gesta či o písemné vyjádření. Druhé responzivní styly chápeme jako způsoby, kterými lidé reagují na podněty vnějšího a vnitřního prostředí. V zásadě se jedná o to, jak jedinec vnímá sebe a jak jedná s ostatními. Třetí defenzivní styly jsou způsoby, kterými se daný jedinec brání nepříjemných vnitřním stavům a mezilidských konfliktům, jako může být konkrétně obrana proti strachu či sociálním tlakům. Zbývající dva styly, jako jsou styly kognitivní a styly učení, budou podrobně rozebrány v následujících podkapitolách 5.2 a 5.3.

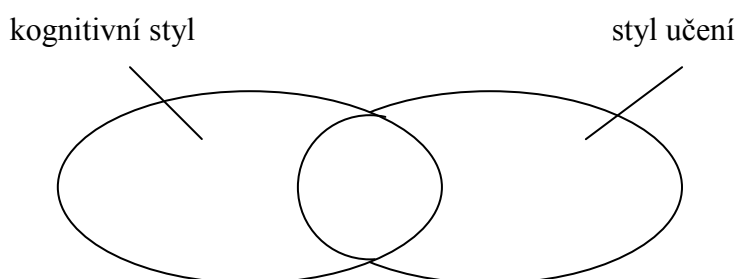
Obecně lze pojem styly vyjádřit, jako pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity. Zmíněná lidská aktivita má dvě základní složky. Jedna z nich tvoří obsah, náplň činnosti, která přináší otázku: *Co?* A druhá tvoří formu, způsob provedení dané činnosti a otázku, kterou přináší, zní: *Jak?*. My se zaměříme na formu a na způsob jejího provedení, průběhu činnosti a obecnější charakteristiky.

5.2 Kognitivní styly a styly učení

Kognitivní styly jsou pro psychologii jedním z nejdůležitějších termínů. Psychologie se zabývá lidským poznáním světa i sebe sama a kognitivní styly jsou její nedílnou součástí. Pojem kognitivní styly jsou vymezeny jako „...*charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se*“ (Mareš, 1998, s. 50). „*Styly představují individuální přístup jedince k organizování a zpracování informací*“ (Hartl, 1999. s. 154).

Nyní jsme si vysvětlili pojem kognitivní styly, avšak nejdůležitější je pro nás si ujasnit vztah mezi kognitivním stylem a stylem učení (chápán rovněž jako učební styl). Vzájemný vztah obou těchto pojmů dle různých autorů je chápán z různých hledisek odlišně. Podívejme se na jednotlivé možnosti: První možnost znázorňuje obrázek 4. Představuje názor, že se oba pojmy částečně překrývají, což naznačuje, že oba pojmy mají něco společného a zároveň něco rozdílného. Zastánci této představy jsou N. J. Entwistle a H. Taitová.

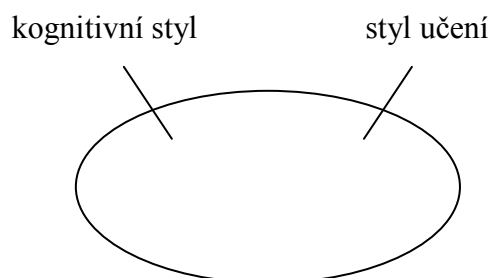
Obr. 4. Vztah kognitivních stylů a stylů učení (částečné překrývání)



Zdroj: Mareš, 1998

Druhou představu zachycuje obrázek 5, který chápe rozdíly mezi kognitivními styly a styly učení jako ne příliš zásadní, tedy že jsou používány souběžně. Tito autoři oba pojmy chápou jako synonyma a zároveň se domnívají, že pojem „styly učení“ postupně nahrazuje pojem kognitivní styly. Autoři N. Katzová, C. J. McRobbie, J. Hyes a další se rovněž shodují, že styly učení se spíše používají v pedagogickém kontextu, kdežto pojem kognitivní styly spíše pro teoretické, akademické použití.

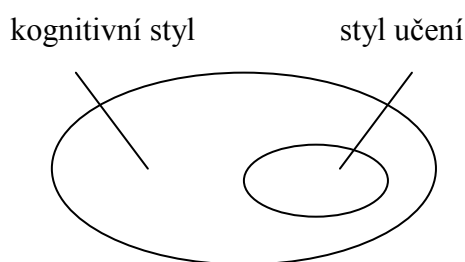
Obr. 5. Vztah kognitivních stylů a stylů učení (ztotožňování)



Zdroj: Mareš, 1998

Na obrázku 6 je zakresleno třetí vysvětlení vzájemného vztahu těchto pojmů, kde pojem kognitivní styly je obecnější rázu, zatímco styly učení jsou jakýmsi dílčím případem. Uvedený názor je založen na vývojové logice vysvětlující prvotní vznik výzkumů kognitivních stylů, ze kterých se teprve vydělily výzkumy stylů učení. Což je důvodem nadřazenosti kognitivních stylů. Tento názor zastávají autoři T. C. De Bello, S. Claxton a Y. Ralston.

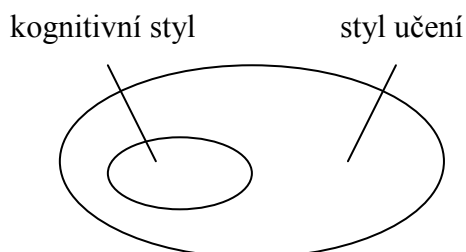
Obr. 6. Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost kognitivních stylů)



Zdroj: Mareš, 1998

Poslední objevující se možností je přesvědčení opačného mínění. Jedná se o schéma obrázku 7, reprezentující názor, kdy pojem styly učení je širší, kde kognitivní styly představují jejich dílčí složku. K této domněnce se přiklání autoři L. Cyrryová, Ch. S. Claxton, P. H. Murrelllová a mnoho dalších.

Obr. 7. Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost stylů učení)



Zdroj: Mareš, 1998

Z uvedených rozdílných představ autorů vyplývá, že kognitivní styly a styly učení se v mnoha podstatných znacích liší. Při dalších dohadách o tom, zda se liší kognitivní (tedy poznávací) styly a styly učení je ujasnění si rozdílu mezi poznáváním a učením. Definovat poznávání je stejně obtížné jak definování učení. Většina

odborníků považuje poznávání za velice široký pojem. „*Tradičně se užívá k označení kognitivních (poznávacích) procesů typu vnímání, zapamatování, představivosti, usuzování, myšlení, rozhodování, řeči*“ (Mareš, 1998, s. 56). Z uvedeného vyplývá, že pojem poznávání ve vztahu k učení je možné chápat nejméně dvojnásobem. Poznávání je buď pojmem nadřazeným, jenž zahrnuje většinu mentálních aktů člověka. Nebo je můžeme brát jako pojem souřadný, který má s učením určitý průnik a ke kterému se přiklání většina specialistů. Kromě poznávací stránky má učení ještě další stránky, jako např. emocionálně-motivační, cílovou, prováděcí, regulační, sociální atd. V zásadě lze říci, že kognitivní procesy nejsou cílem učení, jsou spíše zprostředkovatelem průběhu učení, který jej komplikuje či usnadňuje tento průběh a jenž ovlivňuje kvalitu výsledků učení. Je možné je v zásadě učením i zdokonalovat.

6 STRATEGIE UČENÍ

6.1 Strategie ovlivňování stylů učení

Všude ve světě je věnována pozornost obsahové stránce vyučování a učení, kde je kladen důraz především na to, co se mají žáci učit a následně se pak vyhodnocuje, zda se tomu skutečně naučili. Nikdo se však v minulosti příliš nezabýval tím, jak si žák či student dané učivo osvojí, což nás nepochybně staví před další podstatnou otázku, které bychom se měli věnovat. Nyní se však stále více vyspělých zemí začíná touto problematikou zabývat. Pozornost se začíná upínat na to, jaký způsob při učení žák, student užívá a zda se jedná o efektivní styl učení. Zaměřit se na tuto oblast musí rovněž samotná škola, která by měla u žáků rozvíjet a trénovat různé strategie učení, o kterých pojednává tato kapitola. Mělo by tak být zajištěno rozumné a citlivé ovlivňování stylů učení u žáků, studentů i u dospělých, zdůrazňuje Mareš (1998, s. 142).

6.2 Učit se, jak se učit

Řada autorů se domnívá, že se lidé budou efektivněji učit, pokud se „naučí, jak se učit“. Aby se však daný člověk tomuto naučil, musí chtít nejen on sám, ale i vnější řízení, jako jsou školy či jiné vzdělávací instituce. Styly učení každého z nás je možné v průběhu celého života ovlivňovat a tak je měnit. Je pochopitelné, že u jedinců starších či lidí v seniorském věku je náročnější změnit jejich zavedené styly učení, ale i přesto je to do nepatrné míry možné. V zásadě lze tedy říci, že můžeme měnit styly učení a vylepšovat je již od raného věku, přes školní věk a i v období dospělosti až po stáří, jak uvádí Mareš (1998, s. 142).

Specifickým případem učení je učení, jak se učit. Toto učení je popisované jako dynamický proces, během něhož si jedinec začíná uvědomovat své pojetí učení, jeho učení se tak stává dostupnější systematickému rozboru, který se postupně vyvíjí. Proces učení, jak se učit musí být iniciovaný a řízený samotným žákem, studentem nebo nějakou jinou osobou. Nejdříve se podíváme na osoby, které mohou ovlivňovat styly

učení jednotlivých žáků a studentů a dále se zaměříme na tzv. autoregulaci samotného žáka.

6.2.1 Aktéři vnějšího ovlivňování stylů učení

Nositeli změn jsou osoby, od kterých se nejvíce očekává účast na pozitivním ovlivňování žákova učení, patří mezi ně zcela jednoznačně učitelé. Často je potřeba dětem ve škole pomoci ve chvíli, kdy sami nevědí, co dělat či nemají dostatek vůle k tomu, aby se naučili učit se. Pomoc by měla přijít skrze řečeného učitele a to v několika možných úrovních, konkrétně jde o tři: V případě, kdy jde o jednotlivce je potřeba diagnostikovat žákův styl učení a poukázat na klady a úskalí preferovaných stylů učení daného žáka. Díky němuž pochopí své zvláštnosti v učení a zároveň bude motivován se sebou něco udělat a své styly učení vylepšit. Výsledkem je rozhodnutí žáka, zda svůj styl učení pozmění či vylepší. Druhou úrovní je úroveň školní třídy, která má za úkol diagnostikovat styl učení všech žáků ve třídě a u učitele se rovněž zaměřit na jeho styl učení a jeho vyučovací styl. Učitel by měl vyučovat takovým způsobem, při kterém by žáci měli prostor pro aktivní používání různých stylů učení a přístupů k učení. Programově stejně musí být i nastavena výuka celé školy tedy celého učitelského sboru. Vedení školy by mělo zajistit veškerá opatření, např. učitelům zařídit studijní materiály a kurzy o problematice stylů učení, vybrat nejvhodnější metody pro diagnostiku stylů učení, až po vyhodnocení kvality programu. Společně s učiteli by se na změnách strategií učení a stylů učení měli podílet proškolení psychologové a poradci. Těmto odborníkům se žáci lépe otevřou a tak jim lépe může specialista poradit. Vhodnými osobami jsou překvapivě i o něco starší sourozenci, kamarádi či spolužáci, od kterých se malé děti učí velmi dobře a to rovnou z několika důvodů: Mluví spolu podobnou úrovní jazyka, takže se lépe na vzájem chápou. Stávají se pro ně lepšími vzory, jelikož na rozdíl od dospělých se jim mohou snadněji přiblížit. Navíc jsou tyto osoby více po ruce než dospělí, jelikož ti mají řadu jiných povinností. Posledním důvodem je lepší podpora vrstevníků, kteří tolik nekritizují a nepoukazují na chyby, tak jako k tomu má tendenci dospělý. Toto tvrzení naznačuje, že rodiče mohou na své dítě působit v mnoha ohledech negativně, určitě však i nalezneme kladné stránky učení se s dospělými. Zatím však nebyly provedeny žádné výzkumy týkající se vlivu

dospělého na dítě při učení, které by poukazovaly na převyšující negativní či pozitivní vlivy.

Další změny v žákově a studentově učení mohou být způsobené i prostřednictvím nejrůznějších didaktických prostředků. Popíšme si stručně aspoň některé z nich. Může se jednat kupříkladu o studijní návody popisující postupy při učení konkrétních partií učiva. Dále to jsou učebnice, které vedou jedince ke kritickému přemýšlení při čtení textů. Rovněž je možné změny provádět skrze výuku pomocí hypermédií, při kterých se pracuje s videi, kde jsou informace zobrazené nejen ve formě textové, obrázkové či grafické, ale i zvukové. Díky tomuto hloubkovému přístupu způsobu učení si žák i student uloží nejdůležitější informace do dlouhodobé paměti. V poslední době se čím dál více využívá tzv. psychodiagnostika podporovaná počítačem, díky níž lze, jak už z názvu vypovídá, diagnostikovat i styly učení jednotlivých žáků a studentů. I přestože množství didaktických prostředků stále přibývá, je jich bohužel stále malé množství.

6.2.3 Metakognice a autoregulace změn

Metakognice se považuje, jako pojem nadřazený autoregulaci. Proto si nejdříve vysvětlíme právě pojem metakognice, který je klíčovým pojmem sloužící k vysvětlení autoregulace změn.

Když se mluví o metakognici, máme tím na mysli tzv. poznávání na druhou. Toto označení poprvé použil již v roce 1979 J. H. Flavell a mělo vysvětlovat jednání člověka, který poznává své vlastní procesy poznávání, tak i procesy poznávání jiných lidí. Jinak řečeno metakognicí „...*poznáváme, jak vlastně poznáváme*“ (Mareš, 1998, s. 169). O několik let později se tento pojem ještě upřesnil. Člověk sám sebe sleduje, jak postupuje, když něco poznává, něčemu se učí a tím kontroluje vlastní poznávací procesy. Zároveň při učení posuzuje a zhodnocuje plnění daného úkolu i své možnosti a přemýšlí o tom, nakolik je jeho způsob uvažování adekvátní danému úkolu. Dnes autoři rozlišují tři podoby metakognice:

- metakognitivní poznatky – jde o poznatky a zkušenosti, které jedinec získal o svých vlastních poznávacích procesech či o poznávacích procesech jiných lidí,

- exekutivní kontrola a řízení – průběh vlastního procesu poznávání je jedincem aktivně monitorován a řízen,
- metakognitivní pojetí – jedná se o jedincovi základní ideje a teorie, které má o svém vlastním poznávání.

Pro žáka či studenta je nezbytně nutné, aby nejdříve dokázal poznávat své vlastní poznávací procesy. Této činnosti se naučí prostřednictvím metakognitivně koncipované výuky řízené několika zásadami. Teprve až pak je možné započít autoregulaci změn, díky které jedinec dokáže sám své poznávací procesy řídit.

Vzdělávání má za cíl vybavit žáka nejen potřebnými dovednostmi a vědomostmi, ale také ho naučit jak s nimi zacházet, jak umět volit nejvhodnější učební postupy, plánovat, organizovat a řídit své učení. V poslední řadě by měl být žák veden k samostatnosti a zodpovědnosti za své učení a k motivaci pro další celoživotní učení, upozorňuje Foltýnová (2009, s. 73). To vše se označuje jako autoregulace. Je nezbytné, aby nebyla opomíjena žáky, ale ani učiteli. Stále se více věnuje pozornost tzv. vnějšímu řízení, kdy se žák učí pomocí učitelů, rodičů, učebnic nebo počítačů, místo toho aby se pozornost zaměřila především na samotného žáka, studenta a aby ten byl schopen se, co nejlépe učit.

Vymezení pojmu autoregulace je možné definovat z pohledu psychologického tak z pedagogické psychologie a didaktiky. *Z psychologického pohledu autoregulace označuje vztah člověka k sobě samému vyznačující se kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům, kterých má být dosaženo* (Foltýnová, 2009, s. 75). Z druhého pohledu pedagogické psychologie a didaktiky je autoregulace úzce ve vztahu s pojmem autoregulace učení chápeme jako řízení vlastního učení, rovněž jako řízení sebe sama při učení, které se projevuje vlastním dosahováním edukačních cílů. *Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se člověk (žák, student) stává aktivním aktérem svého vlastního učení, jak po stránce činnostní, motivační, tak metakognitivní* (Mareš, 1998, s. 174). Cílem autoregulace učení je naučit žáka, studenta řídit vlastní učení. V rámci autoregulace se žák učí:

- umět sledovat sám sebe,
- umět se motivovat ke změnám,

- umět vyhodnocovat, jak se učí,
- a především umět být schopen měnit své způsoby učení (strategie učení).

Dojde-li žák nebo student do fáze, kdy umí všechny tyto body plnit, znamená to, že ovládá tzv. autoregulační dovednosti a stává se způsobilým řídit sám sebe při učení. Tato způsobilost jedince povede ke správnému řízení vědomému procesu učení, kde si pro sebe zvolí nejvhodnější strategie, jenž pro něj budou při učení nejefektivnější.

6.3 Vědomé formování vlastního procesu učení

Je nutné si proces učení zorganizovat individuálně a vytvořit si jej podle toho o jaký druh látky jde, v jakém časovém rozmezí je nutné jej splnit a na jaký typ zkoušky se musí připravit. Zodpovědným přístupováním k formování procesu učení se žák, student učební látku naučí s nejmenším úsilím a zapamatuje si ji dlouhodobě. Formování procesu se vytváří na základě mnoha strategií, které učící se osobě celý proces usnadní. Uvedené strategie a metody pomohou žákovi k úspěšnému osvojování. Vysvětlíme si nezákladnější z nich, kterým by student měl věnovat pozornost.

Některým lidem se učí nejlépe, když jsou sami a někomu jinému zase vyhovuje, kdy se může učit s někým a diskutovat s ním. Pokud se žák lépe soustředí, když je sám, když má svůj klid a když si raději určuje své vlastní tempo je skutečně vhodnější pracovat samostatně. Naopak někdo jiný dává přednost kontakt s jinými lidmi a právě oni se stávají jejich hnacím motorem, kde všichni směřují k jednomu cíli. Oba přístupy mají své výhody a nevýhody, poukazuje Teifenbacherová (2010, s. 84). Ale ať už se rozhodne žák pro ten či onen způsob měl by brát ohled na druh učební látky. Například činnosti jako biflování slovíček, čtení náročných textů či psaní výpisků lze nejlépe řešit samostatnou činností. Naopak počítání složitých matematických úloh či vypracovávání velkého množství informací je vhodnější spíše pro skupiny. Členové skupiny si pomáhají, diskutují a řeší úkoly společně a v případě přicházející krize se podporují. Volba učit se sám či ve skupině má i své pozitiva i negativa, ale žák může zvolit, ten způsob učení, který je pro něj v danou chvíli efektivnější.

Zda se učit potichu či nahlas je další otázkou. Odborníci doporučují „...osvojujte si informace tím způsobem, jakým je budete později reprodukovat“ (Teifenbacherová, 2010 s. 87), tedy takovým způsobem, kterým pak bude osvojené znalosti používat.

Zároveň se klade při učení důraz na zapojování, co možná největšího množství smyslových orgánů. Příprava prezentace či referátu bude jasně vyžadovat učení se nahlas, kdežto na písemnou zkoušku je vhodnější se učit psaním či kreslením myšlenkových map či nákrešů. Nejlepším způsobem je však kombinace obojího či využívání dalších smyslových kanálů. Pokud si student čte látku nahlas při chůzi doplněnou gestikulací a následně učící se látku vyjadřuje svými slovy, jeho využívání všech smyslů povede k nejlepšímu osvojování.

Každý jedinec by si měl všimat, kterým ze smyslových kanálů si osvojí látku nejlépe. Dle kolektivu autorů rozlišujeme čtyři klasické způsoby, kterými se lidé učí (2009, s. 78):

- učení očima – osoby učící se tímto způsobem spoléhají na to co vidí, často mají fotogenickou paměť, dělají si poznámky či nákresy,
- učení ušima – osoby učící se tímto způsobem umějí pozorně poslouchat, pomáhá jim rovněž číst nahlas,
- učení praktickou činností a dotykem – osoby učící se tímto způsobem se nejlépe naučí, když si sami danou věc vyzkoušejí, pomáhá jim při učení chůze a gestikulace,
- učením mluvením – osoby učící se tímto způsobem se nejlépe naučí tím, že o dané látce diskutují s ostatními, kladou ostatním otázky a zpochybňují tvrzení.

Není nikdo, kdo by se učil pouze jedním z uvedených smyslovým kanálů. Jeden z těchto způsobů vnímání však může být využíván více, což znamená, že je lépe rozvinutý než ostatní. Proto je dobré poznat sám sebe a zjistit tak, který ze smyslových kanálů je nám nejbližší a díky němuž se nám nejlépe a s nejmenší námahou učí. Nesmíme však opomenout soustavné opakování i ostatních způsobů učení. „*Jedině tak se vám podaří udržet si informaci v dlouhodobé paměti a natrvalo zapamatovat*“ (kolektiv autorů 2009, s. 79). Medlíková dodává, že díky zkušenostnímu učení (učení se zážitkem, aktivitou) si je jedinec schopný zapamatovat až 80 % nových poznatků, na rozdíl od pouhého poslouchání či čtení, kdy si jedinec zapamatuje pouze 20 % (2013, s. 62). Tento fakt potvrzuje, že vnímáním vícero smyslovými kanály si žák osvojí znalosti mnohem efektivněji.

Je mylné považovat přestávky za ztrátu času, naopak jejich naplánování značně zvýší produktivitu učení. Jinak lehce dojde ke snížení koncentrace, výkonnosti

a produktivity. Jak již bylo uvedeno v kapitole o koncentraci, je zapotřebí přestávky trávit zcela odlišnou činností. Jedině tak se do mozku dostane opět kyslík, který je potřebný pro psychickou činnost.

Velké množství studijní látky je pro každého studenta stresující, obzvláště má-li si ji stihnout osvojit do určitého termínu. Objevují se tak obavy, zda se zadanou látku dokáže žák do předem určeného termínu naučit. Tento problém může napomoci vyřešit správné řešení času. V první řadě musí člověk poznat svůj biorytmus a brát na něj ohled, poukazuje kolektiv autorů (2009, s. 36). Pozorováním sebe sama žák zjistí, v kterou denní dobu se musí do učení nutit a kdy má naopak hodně energie. Odborníci uvádějí, že nejvyšší výkonnost člověka je v dopoledních hodinách zhruba mezi devátou a desátou hodinou a další je mezi sedmnáctou a devatenáctou hodinou. Každá individuální křivka výkonnosti je však odlišná. Žák by se měl snažit učit právě v té denní době, kdy je pro něj nejsnazší informace přijímat. Ke správnému řízení času neodmyslitelně patří i pečlivé plánování, které je vhodné vytvářet, jak pro dlouhodobé, tak i krátkodobé cíle. Vytvoření podrobného plánu na jednotlivé dny, týdny či měsíce žáka lépe vede ke splnění cíle. Přehledně v něm vidí, co se již naučil a co jej ještě čeká. Při sestavování plánu musí student podstoupit několik kroků. Nejzákladnějším je si stanovit cíl, tedy to co se všechno musí naučit. Dále je nutné propočítat kolik času bude potřebovat na jednotlivé části studijní látky. Na kapitoly, úkoly náročnější si vyhradit více času, na ne příliš náročné zase méně času. V neposlední řadě je potřeba si nechat v plánu časovou rezervu, v případě nečekaných náhlých situací, kdy se učení bude možné věnovat, např. při nemoci. Teprve po těchto krocích je možné si vytvořit přehledný plán s dílčími cíli na jednotlivé dny, kde je vypsáno, co se budete konkrétní den jedinec učit. Tím vznikne jakýsi kontrolní seznam, v němž si student postupně odškrťává, co má již za sebou a co jej ještě čeká. Dobře propracovaný učební plán společně s žakovou spolehlivostí v jeho dodržování vede k úspěšnému dosažení cíle.

Při učení má význam úlohu rozčlenění textu, vysvětlují Rajdlová a Exnerová (s. 24). Pro pochopení čteného textu může velice dobře studentovi pomoci tzv. metoda PQ4R. Nedoporučuje se ji využívat na celou publikaci, nýbrž na kratší úseky, jako jsou třeba kapitoly. Jejím používáním, respektive dodržováním jednotlivých fází, bude jedinec textu mnohem lépe rozumět a lépe si jej zapamatuje. „*Navíc strukturuje práci se složitými texty, a tím pádem se optimálně hodí při přípravě na zkoušky*“ (kolektiv

autorů, 2009, s. 155). Metoda PQ4R je založena na šesti fázích, které by měl žák dodržovat. Jednotlivé její fáze se nevážou pouze ke kapitolám učebnice, ale samozřejmě ke všem složitým textům. Jedná se o těchto 6 fází:

- náhled – jako první je potřeba si text rychle projít pro uvědomění si, čemu se vlastně žák věnuje a následně pak text rozdělit na dílčí úseky, související celky,
- otázky – k jednotlivým úsekům či odstavcům textu připsat nadpis ve formě otázky na danou problematiku, zbývající zásadní fakta postupně rovněž pojmenovat stejným způsobem,
- čtení – každou část textu je nutné podrobně přečíst a přitom se snažit odpovědět na otázky, které byly již zformulovány, následně se zaměřit na další detaily,
- zamyšlení – v této fázi se žák musí nad čteným textem zamýšlet a snažit se mu co nejvíce porozumět, pospojovat si informace do vzájemných souvislostí,
- převyprávění – po přečtení každého úseku se snažit shrnout vlastními slovy jeho obsah a to nejlépe nahlas a pokusit se odpovědět na otázku, kterou byl odstaven nadepsán, pokud to někde nejde je potřeba si přečíst text znovu,
- opakování – v poslední fázi je zapotřebí si postupně odstavec po odstavci shrnout nejdůležitější body, shrnout si také celý text, znovu si odpovědět na otázky, znovu se zamyslet nad klíčovými informacemi z textu, zařadit si text do širších souvislostí.

Ať už člověk dělá jakoukoliv činnost je nevyhnutelné, aby byla nějakým způsobem organizovaná. S učením tomu není jinak, i této činnosti je potřeba dát určitou strukturu a řád.

Prvním krokem je zajištění pořádku na svém pracovním stole. Nepořádek je chaotický, odvádí pozornost a dokonce kvůli němu učící se osoba ztrácí čas ustavičným hledáním potřebných pomůcek ve velké hromadě neuspořádaných věcí, které na stole jsou. „*Na pracovní stůl tedy patří pouze to, co je nutné pro proces učení*“ (kolektiv autorů, 2009, s. 114). Řádně uklizený stůl společně s připravenými důležitými studijními podklady a pomůckami stimuluje k práci.

Jak jsme si již vysvětlili v 1. kapitole o paměti je nutné k zapamatování dokázat přenést informace z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Abychom informace udrželi v paměti musíme si udělat jakýsi „pořádek v hlavě“. K tomu nám napomůže, když se

pokusíme informace seskupovat a strukturovat do určitých celků. Díky informacím vytvořeným do bloků nebo jejich shrnováním si člověk lépe utřídí myšlenky a tak i lépe osvojí.

Učení se složitých částí látky si lze osvojit pomocí několika způsobů. První z nich se velice podobá druhé fázi metody PQ4R, kde je zapotřebí si rozdělit text do malých a přehledných úseků, ke kterým se napíše název, jenž vystihuje obsah dané pasáže. Cílem je vytvářet nadpisy, díky kterým se složitý text stane přehlednější. Účelem druhé metody je, naučit se uvádět informace do širších souvislostí. Podle kolektivu autorů je důležité, aby si jedinec ujasnil zmíněné souvislosti mezi jednotlivými úseky tohoto komplikovaného tématu (2009, s. 118). Platí, že čím více věcí o daném tématu žák ví, tím větší má rozhled a tím lehčeji si nové informace dá do spojitosti s již uloženými informacemi. Poslední třetí metoda je postavená na principu zapamatování si informací aktivováním svých dosavadních znalostí. Před začátkem učení je nejrozměšnější se zamyslet, zda o daném tématu již něco nevíte a tím pak můžete lehce navazovat na naučené znalosti. Velice dobře lze informaci osvojit, když ji začnete porovnávat s původním stavem. Vše co prošlo nějakou změnou si člověk lépe pamatuje. Dalším užitečným postupem při učení je kladení otázek, které jedinci pomáhají, jak k rozšiřování znalostí, tak k doplňování chybějících informací. Rajdlová a Exnerová kladou důraz na fakt, že přemýšlení nad danou látkou má zásadní význam (s. 25). Dosavadní znalosti po kterých při učení pátráme nemusejí být pouze odborného rázu, ale mohou být spojené s naší vlastní zkušeností či názorem. Nové informace si spojíme s nejrůznějšími zkušenostmi či názory a ty nám pomohou k lepšímu zapamatování.

Dělání výpisků doprovází studujícího po celé školní období. Důkladně zaznamenané poznámky jedinci výrazně napomáhají k osvojení studijní látky. Častou chybou však bývá zapisování všeho řečeného. Když student zapisuje vše bez přemýšlení hrozí pak, že zaznamenává řadu nepodstatných detailů, jenž mohou vyčlenit informace důležité a klíčové. Existuje několik rad, díky kterým budou zápisky kvalitní. Pro přehlednost je zapotřebí důležité informace barevně zvýraznit, podtrhnout nebo použít jiný typ písma a vytvářet odstavce oddělující různá témata. Při zapisování by si měl žák vymyslet několik zkratk, které bude při psaní poznámek používat. Nesnažit se psát vše slovo od slova, naopak nad vykládanou látku přemýšlet a zapisovat si

především základní tvrzení a nová fakta v heslovité formě. K poznámkám si připisovat názorné příklady, které nám něco připomněly. Doslovný zápis je vhodný aplikovat jen v případě přesných definic či vzorečků. Využívání symbolů, jako třeba vykřičníků či otazníků budou studujícího upozorňovat na důležitá fakta. Vytvořením hodnotných zápisků práce nekončí, je zapotřebí s výpisky pracovat, pročíst je, zaměřit se na složité pasáže a popřípadě si doplnit chybějící informace. Osvojení studijní látky závisí na množství opakování.

Pravidelným opakováním důležitých věcí si je člověk bude pamatovat napořád. K tomu je možné si vzít na pomoc učební kartotéku neboli kartičky, které poslouží k osvojení si slovíček, nejrůznějších odborných názvů nebo důležitých bodů k danému tématu, popisuje Kern a jeho spoluautoři (1999, s. 121).

Když jde o učení, vždy se jedná o aktivní proces, kdy se do mozku ukládají údaje. Přesto však je možné rozlišovat aktivní a pasivní proces učení. Jak již z názvu vypovídá, pro aktivní učení je zapotřebí aktivní přístup. Očekává se tedy, že se s učivem aktivně pracuje, strukturuje se a řadí do širších souvislostí, tak aby byla studijní látka pochopena a tak osvojena. Pro aktivní učení je možné využívat metodu tzv. emocionální učení, kdy si lépe informace zapamatuje, když jsou spojené s emocemi. *„Čím více emocí ve vás učivo vyvolá, tím snáze se upevní v dlouhodobé paměti a lze si je i relativně snadno opět vybavit“* (Tiefenbacherová, 2010, s. 89). Další možnou alternativou aktivního učení je používání metody založené na vytváření asociací. Je nutné při tomto způsobu učení propojovat učivo se světem a nejlépe tak aby se informace spojovali s osobními zkušenostmi, zážitky nebo třeba příběhy lidí z okolí. Učivo se tím ožíví a látka se bude lépe pamatovat. Pasivní učení lze praktikovat pomocí tzv. metody superlearningu, kterou lze využít, jak uvádí Ostrander a Schroeder, při učení se číslům, údajům nebo jazykům (2000, s. 35). Bylo zjištěno, že člověku se lépe učí v příjemné uvolněné atmosféře, jež superlearning vyžaduje. Tato metoda probíhá ve třech fázích. Při první fázi by se student měl dostat do příjemného stavu pomocí koncentračních a relaxačních cvičení, díky nimž se jedinec připraví na učení. Ve druhé fázi je nutná pomoc druhé osoby, která musí učivo předčítat. Musí se jednat o klidné a především pomalé čtení, jinak bych metoda superlearningu nebyla účinná. Následuje první opakování, při kterém si student látku čte. Během druhého opakování jedinec

znovu plně poslouchá kolegův výklad. Při poslechu učiva je možné nechat hrát v pozadí tichou hudbu, nejlépe klasickou nebo meditační. Po druhém opakování je zapotřebí si udělat dlouhou přestávku. Poslední opakování by mělo probíhat před uložením ke spánku, během kterého se vědomí bude učivem zabývat. V poslední fázi je nutné učivo aktivně používat a procvičovat, aby se uložilo do dlouhodobé paměti. Superlearnig vyvolává pozitivní pocity a učení se tak lépe zapamatovává, je však chybné se domnívat, že tato metoda studenta vše naučí sama od sebe.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE

Zkoumání reality umožní tuto realitu vysvětlovat, ovlivňovat, resp. předvídat. Proto byl sestaven dotazník, pomocí něhož autorka zjišťovala stávající studijní styly učení vysokoškolských studentů s různým studijním zaměřením.

Stanovení cíle (ů) průzkumu a vymezení problému

Cílem průzkumu bylo získat poznatky týkající se studijních stylů učení u vysokoškolských studentů. Konkrétním cílem tohoto průzkumu bylo: za prvé a především zjistit, zda vysokoškolský student zná své studijní styly učení. Za druhé vyhodnotit nejčastěji používané stylů učení a zatřetí provést analýzu, jak je pro vysokoškolského studenta důležitá znalost studijních stylů. Průzkum byl proveden v listopadu 2013 a v lednu roku 2014.

Průzkum byl převážně zaměřen na zjištění, které jsou nejčastější studijní styly učení vysokoškolských studentů při procesu učení. Dále byly v dotazníku použity otázky zjišťující, jak student hodnotí kvalitu svého způsobu učení se.

Stanovení hypotéz

Jelikož je autorka sama dlouholetou studentkou, nemohla si za léta strávená ve školních lavicích všimnout, že se žáci a následně studenti stále potýkají s problémem učební látku si osvojit. Často se situace jeví, že jsou pouze líní či vše dělají na poslední chvíli a tak se nestíhají studijní látku naučit. Toto tvrzení nelze vyloučit, avšak nemůže být problém právě v procesu učení, se kterým souvisí studijní styly učení. Proto autorka stanovuje tyto dvě hypotézy:

Hypotéza č. 1. – Vysokoškolští studenti znají / dokáží určit své studijní styly učení.

Hypotéza č. 2. – Vysokoškolští studenti se umí učit, avšak přesto uznávají, že se měli touto problematikou v minulosti více zabývat.

7.1 Stanovení předpokladů k jednotlivým otázkám v dotazníku

Předpoklad 1. – Mohu o sobě říci, že se umím učit:

Vzhledem k faktu, že vysokoškolský student prochází školním systémem několik let, kdy je nucen si učební látku neustále osvojovat se dá očekávat, že za tuto dobu se drtivá většina studentů učit umí. A proto autorčiným názorem je, že **vysokoškolští studenti budou odpovídat převážně ano.**

Předpoklad 2. – Studijní látku si nejlépe osvojím, když se učím:

Dle teoretických východisek a rovněž dle autorčina přesvědčení využívá vysokoškolský student různé smyslové kanály. Čím jich používá víc, tím je daná osvojená studijní látka uložena hlouběji v paměti. Dle autorky však každý jedinec nejvíce inklinuje k jednomu ze smyslových kanálů a proto si tito studenti **osvojují látku nejčastěji očima (čtením, psaním poznámek, malováním nákresů).**

Předpoklad 3. – Nejrady se učím:

Je mnoho případů, kdy člověk potřebuje při učení druhou osobu, která by mu danou problematiku vysvětlila či objasnila. Avšak i přesto se autorka domnívá, že když chce učit se osoba něčemu skutečně pořádně naučit, musí na to být sama. Z tohoto důvodu se **vysokoškolský student bude nejrady učit sám.**

Předpoklad 4. – Nejlépe se mi učí v tuto denní dobu:

Vysokoškolský student (obzvláště je-li studentem kombinovaného studia, tedy pravděpodobně již dochází do zaměstnání) se nejčastěji učí, když má zrovna čas. Proto je očekávána nejčastější odpověď večer. Avšak, v dotazníku má vysokoškolský student označit dobu, kdy se mu nejlépe učí. **Nejlépe se vysokoškolskému studentovi učí v dopoledních hodinách, kdy má člověk nejvíce sil.**

Předpoklad 5. – Nejlépe se mi učí:

Jak již bylo zmíněno v předchozí otázce, vysokoškolští studenti jsou časově omezení, tudíž se učí ve chvíli, kdy zrovna mají čas. Jsou tedy nuceni místa střídat. Nicméně při výběru z daných možností dají přednost **svému oblíbenému místu, kde je jejich koncentrace největší.**

Předpoklad 6. – Jaké prostřední při učení preferuji, tak abych se mohl(a) nejlépe koncentrovat:

Při procesu učení je nezbytné se plně koncentrovat na studijní látku při, které se vysokoškolský student **snaží mít, co možná největší ticho.**

Předpoklad 7. – Aby se mi lépe učilo:

Učební látku si vysokoškolští studenti učí, jak nahlas tak potichu **tedy kombinací obojího.**

Předpoklad 8. – Když se učíte, jste si vědom(a) těchto 6 ti fází (tzv. metoda PQ4R): náhled → otázky → čtení → zamyšlení → převyprávění → zopakování?

Vysokoškolští studenti se **spíše** neučí touto metodou. Některé z těchto fází tito studenti zcela jistě využívají, avšak ne všechny a v tomto pořadí.

Předpoklad 9. – Využíváte při učení kartičky či tzv. kartotéku?

Využívání kartotéky vyžaduje nejen čas na přípravu, ale i velkou pozornost při jejím vytváření, aby nedošlo k chybám, které se pak student může chybně naučit. S tímto způsobem učení dle autorčina názoru, se velká řada vysokoškoláků vůbec nesetkala nebo ji nevyužívá. Odpověď tedy zní **ne.**

Předpoklad 10. – Dělán při učení pravidelné přestávky:

Člověk není stroj, tudíž potřebuje při jakékoliv činnosti odpočívat. Když tedy dojdou síly, daný jedinec si při učení musí odpočinout, a tak nejčastěji vysokoškolský student odpoví na tuto otázku **spíše ano** to tedy, však neznamená, že si uvědomuje jejich důležitost, jak je uvedeno u varianty odpovědi b).

Předpoklad 11. – Jaké tělesné potřeby při učení preferuji:

Vysokoškolskému studentovi **většinou pomáhá, když střídá učení s jinými činnostmi (TV, vaření, sport, atd.).** Jako druhá nejčastější označovaná odpověď je očekávána za b) tedy **většinou mi pomáhá, když se při učení pohybuji (chodím, gestikuluji, houpu se, hraji si s tužkou atd.).** Nejméně vysokoškolským studentům **pomáhá, když něco konzumují (jí, pijí, žvýkají atd.)**

Předpoklad 12. – Úkony, které při učení praktikují:

Autorka se domnívá, že vysokoškolští studenti **si nevytváří ani časový plán s dílčími cíly, ani kontrolní seznam jako pomůcku plánování.**

Předpoklad 13. – Snažíte se si učení zorganizovat:

Učení si organizovávají vysokoškolští studenti převážně tím, že si **dělají výpisky a pracují s nimi (třídí výpisky, barevně zvýrazňují text atd.)**. Druhá označovaná nejočekávanější otázka je za b) tedy **snažím se, udělat si přehled o studijní látce (projít nadpisy, ujasnit souvislosti, co již vím)**. Odpověď c) **snažím se, udělat si „pořádek v hlavě“ tedy utřídit si myšlenky (seskupení a shrnutí informací)** je jako třetí nejčastěji označovaná odpověď a jako nejméně označovaná odpověď a) **snažím se, udělat si pořádek na místě, kde se učím**.

Předpoklad 14. – Snažíte se nějakým způsobem „odměňovat“ ve smyslu, že děláte něco příjemného po naučení se jedné části studijní látky? (např.: po naučení se první kapitoly, si u ní uděláte smajlíka, či si za to dáte kávu s dortem, či děláte svou oblíbenou činnost)

Podle autorky vysokoškolští studenti nekladnou důraz na odměňování se při učení, tudíž si **nemyslí, že je to nutné**. Jako druhá a třetí nejčastější odpověď je očekávána **ne** či **spíše ne**.

Předpoklad 15. – Věděl(a) jste, že je možné zjistit svůj styl učení / jak se učit učit se?

Učení je proces, který žák a následně student používá snad každý den během svých školních let. To však nemusí znamenat, že sám sebe zná a ví, jaký styl učení je pro něj nejvhodnější. Převážná většina vysokoškolských studentů tedy **neví, že je možné zjistit svůj styl učení a je to pro ně novinkou**. Autorka předpokládá, že druhou nejčastější označenou odpovědí je b) **ano, věděl(a) jsem to však až PO základní škole**.

Předpoklad 16. – Učil mě / radil mi někdo, jak se učit?

Vysokoškolského studenta **nikdo neučil ani mu neradil, jak se učit**. A pokud ano, tak to byl převážně **spolužák či kamarád**. Určitě se však nejednalo o učitele natož o odborného poradce, který by vysokoškolskému studentovi v jeho dětství či mládí radil.

Předpoklad 17. – Přečetl(a) jsem si někdy nějaké rady či publikaci zaměřenou na to, jak se učit?

Autorka se domnívá, že většina vysokoškolských studentů si žádnou publikaci či rady nepřečetli, nejčastější odpovědí tedy zní **ne**.

Předpoklad 18. – Máte pocit, že se na VŠ již umíte učit?

Tato otázka slouží jako kontrolní otázka otázky č. 1: Mohu o sobě říci, že se umím učit. Aby bylo prokázáno, že vysokoškolský student odpověděl na konci dotazníku stejně, jako na jeho začátku. Při vyplňování dotazníku se daný student může více zamyslet nad kvalitou svého učení a tím si tak uvědomit, že se až zas tak dobře učit neumí. Proto je zde očekávána především odpověď **spíše ano** a nikoli ano, jako tomu bylo v otázce č. 1.

Předpoklad 19. – Myslím, že jsem se v předchozích letech měl(a) více zabývat tím, jak se učit, díky tomu bych se dnes uměl(a) lépe učit?

Autorka je přesvědčena, že vysokoškolský student by se rád naučil učit se již v počátcích svého studia, které by vedlo k úspěšnějšímu učení. Z tohoto důvodu se očekává nejčastěji odpověď **spíše ano**.

Předpoklad 20. – Kdybych měl(a) dítě, chtěl(a) bych, aby jej někdo učil se učit (např. ve škole atd.)?

Každý, kdo chodil do školy si je z vlastní zkušenosti vědom toho, že naučit se učit je základním předpokladem učení se. Není tedy pochyb o tom, že každý rodič chce pro své dítě to nejlepší a tak by určitě souhlasil s odbornou výukou předmětu Učit se učit se, která by byla zavedena na školách. Nejočekávanější odpovědí bude s největší pravděpodobností označována odpověď **ano**.

7.2 Metodika průzkumu

K tomu, aby byla zjištěna míra a struktura studijních stylů učení u vysokoškolských studentů je nutné stanovit metodu sběru dat, stanovit vzorek zkoumaných osob a v poslední řadě stanovit způsob zpracování a vyhodnocení výzkumných dat.

Metoda sběru dat

K průzkumu diplomové práce byla použita metoda sběru dat prostřednictvím dotazníku (viz Příloha A). Vytvořený prvotní dotazník, byl nejdříve rozdán pouze deseti respondentům. Po vyplnění těchto dotazníků autorka konzultovala s těmito respondenty, zda jsou jeho otázky srozumitelné, zda je respondentům jasné, na co se jich autorka ptá a zdali mají možnost označit odpověď, kterou chtějí odpovědět. Respondenti tedy měli možnost upozornit na nejasnosti a chyby objevující se v dotazníku či případně navrhnout své připomínky. Díky těmto konzultacím byli problematické otázky či odpovědi upraveny, tak aby jim vysokoškolští studenti již plně rozuměli a mohli tak být použity do dotazníku.

V úvodu dotazníku byly zaměstnancům poskytnuty informace o cíli šetření. Za účelem zjištění, co nejpravdivějších odpovědí byl dotazník anonymní. Respondenti uvedli pouze svůj věk a pohlaví. Dotazník má 20 otázek. Byly zvoleny otázky s uzavřenými odpověďmi, ve kterých si respondenti vybírali nejčastěji mezi čtyřmi variantami odpovědí (deset otázek v dotazníku) a mezi třemi variantami odpovědí (sedm otázek v dotazníku). Dále mezi pěti variantami odpovědí (u dvou otázek) v jedné měli možnost si zvolit jednu ze šesti možností odpovědi. U pěti otázek v dotazníku mohli respondenti označit libovolný počet odpovědí tedy několik variant.

Vzorek respondentů

Na základě rozhodnutí vedoucí této diplomové práce paní PhDr. Ing. Ludmile Malinové, MBA bylo rozdáno 60 dotazníků.

V listopadu roku 2013 byl dotazník dán k vyplnění 40 vysokoškolským studentům kombinovaného studia (tedy pracujícím) v učebně na Univerzitě Jana Ámose Komenského. Z tohoto počtu dotazníků nebylo možné 6 z nich použít do průzkumu, jelikož nebyly řádně vyplněny. Bylo tedy do průzkumu zařazeno pouze 34 dotazníků.

Z tohoto počtu vyplnili dotazník 3 muži a 31 žen. Věk respondentů se pohyboval převážně mezi 24-29 lety – mezi kterými bylo 19 respondentů, dále mezi lety 32–36, kde bylo 5 respondentů a mezi lety 39–43, kde bylo 10 respondentů.

V lednu roku 2014 byl dotazník rozdán k vyplnění 27 vysokoškolským studentům v budově Ministerstva financí, tedy studentům již pracujícím. Všechny dotazníky byly řádně vyplněny a tak bylo možné všech 27 do průzkumu zařadit. Z tohoto počtu vyplnili dotazník opět pouze 3 muži a 24 žen. Věk respondentů se pohyboval převážně mezi 22-27 lety – mezi kterými bylo 20 respondentů, dále mezi lety 30-39, kde bylo 6 respondentů a 1 nejstarší respondent ve věku 45 let.

Způsob zpracování a vyhodnocení výzkumných dat

Výsledky jednotlivých odpovědí byly pečlivě sečteny a zpracovány do tabulek a grafů, kde se jasně ukázaly nejčastější odpovědi.

Vlastní sběr dat

První sběr dat proběhl v listopadu roku 2013. Průzkum byl proveden přímo v učebně Univerzity Jana Ámose Komenského. Dotazníky byly rozdány samotnou autorkou diplomové práce. Výzkum nenarušoval práci studentů a byl proveden během přestávek.

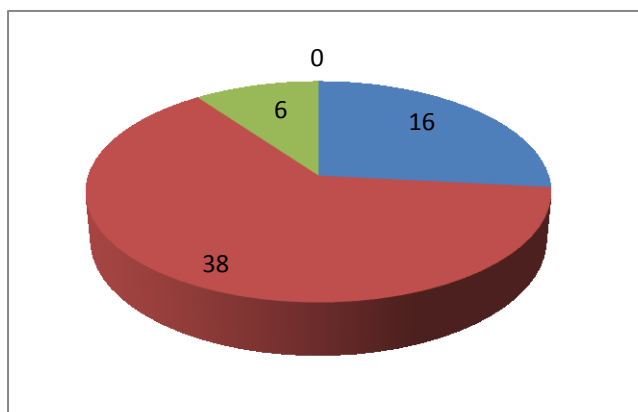
Druhý sběr dat proběhl v lednu roku 2014. Průzkum byl proveden v budově Ministerstva financí. Dotazníky byly rovněž rozdány samotnou autorkou diplomové práce, kteří stále studují dálkově na vysokých školách s různým studijním zaměřením. Výzkum nenarušoval práci zaměstnanců a byl proveden v jejich volném čase.

Zpracování výsledků a ověřování předpokladů proběhlo během třech měsíců.

7.3 Zpracování výsledků průzkumu

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 1. – Mohu o sobě říci, že se umím učit:

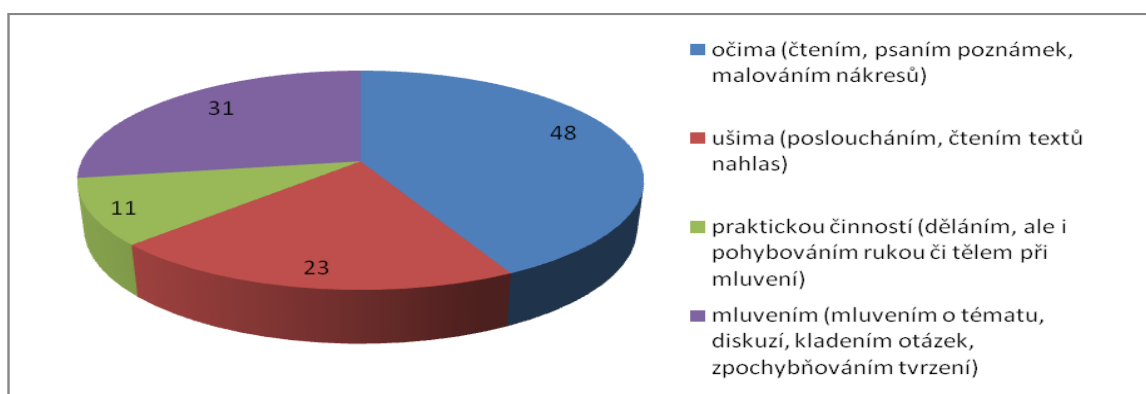
OTÁZKA Č. 1	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano	16
spíše ano	38
spíše ne	6
ne	0



Nejvíce byly označovány kladné odpovědi a to ano a spíše ano. Z toho přes polovina tázaných respondentů odpověděla **spíše ano**. Jako druhé nejvíce označované bylo ano. Autorčin předpoklad se sice zcela nepotvrdil, ale i přesto si vysokoškolští studenti myslí, že se spíše umí učit, než neumí. Překvapivě spíše ne označilo 6 osob.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 2. – Studijní látku si nejlépe osvojím, když se učím:

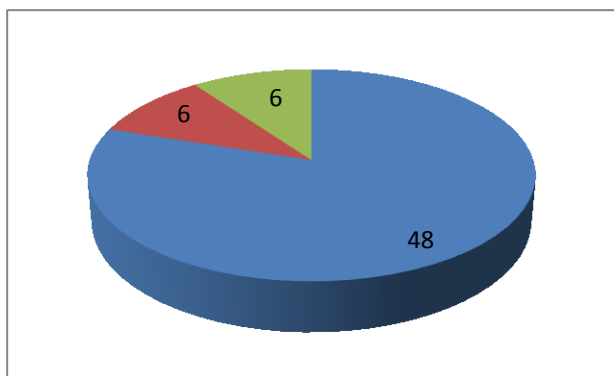
OTÁZKA Č. 2	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
očíma (čtením, psaním poznámek, malováním náčrtů)	48
ušíma (posloucháním, čtením textů nahlas)	23
praktickou činností (děláním, ale i pohybováním rukou či tělem při mluvení)	11
mluvením (mluvením o tématu, diskuzí, kladením otázek, zpochybňováním tvrzení)	31



Bylo sečteno množství vysokoškolských studentů, kteří označili **jednu odpověď** – 29 a kteří zakroužkovali **více variant** – 31. Někteří vysokoškolští studenti dle výpočtů využívá **dva způsoby** – 10 respondentů, **tři způsoby** – 13 respondentů a **3 respondenti** využívají dokonce všechny **čtyři**. V tomto případě nemůžeme, jednoznačně potvrdit teoretická východiska, ani autorčin předpoklad, že se člověk učí několika smyslovými kanály. Téměř polovina respondentů je schopna se učit pouze jedním způsobem. A nejčastěji právě **očima**, jak bylo předpokládáno. Druhou značně zastoupenou odpovědí bylo mluvením. Nejméně označené bylo praktickou činností.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 3. – Nejrady se učím:

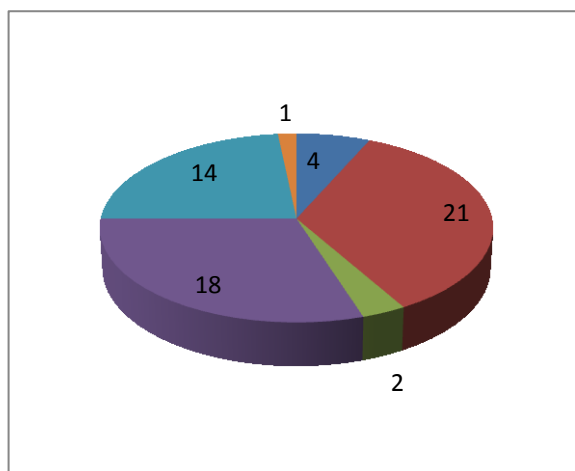
OTÁZKA Č. 3	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
sám(a)	48
s jednou osobou	6
ve skupině	6



Drtivá většina vysokoškolských studentů odpověděla **sám(a)**. Tato odpověď se tedy zcela shoduje s autorčím předpokladem.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 4. – Nejlépe se mi učí v tuto denní dobu:

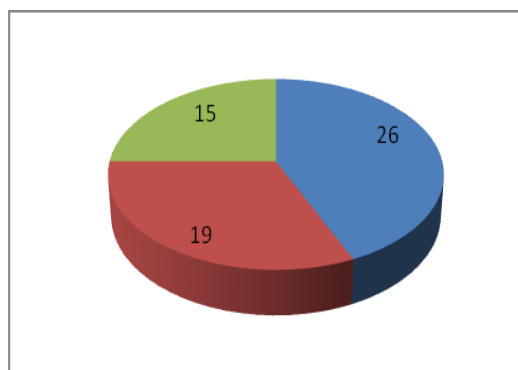
OTÁZKA Č. 4	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ráno	4
v dopoledních hodinách	21
v odpoledních hodinách	2
večer	18
je mi jedno, kdy se učím	14
nevím, kdy se mi nejlépe učí	1



Nejvíce respondenti volili variantu v **dopoledních hodinách**, jež může souviset právě s dostatkem sil. Vzhledem k faktu, který autorka již uvedla v předpokladu této otázky, jsou dotazovaní již v zaměstnání a tak se potvrzuje výsledek průzkumu druhé nejčastější odpovědi **večer**. Třetí, často označovaná byla překvapivě varianta je mi jedno, kdy se učím. Pouze jeden respondent označil variantu nevím, kdy se mi nejlépe učí.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 5. – Nejlépe se mi učí:

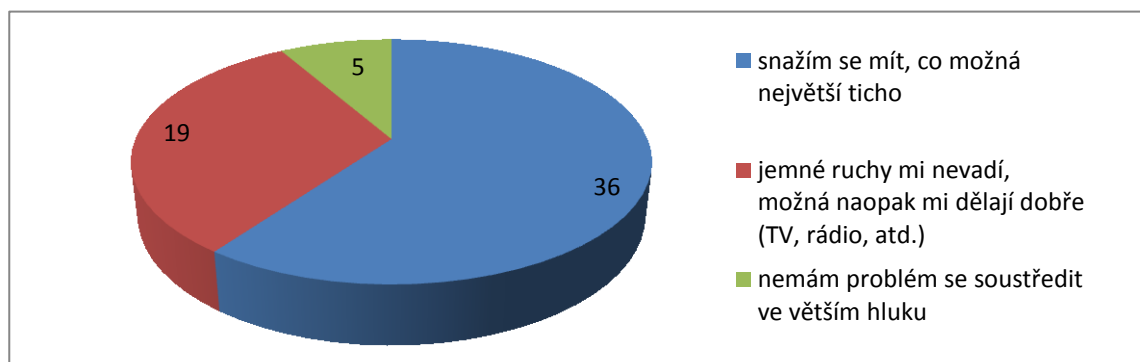
OTÁZKA Č. 5	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
na mém oblíbeném místě	26
místa střídám	19
nemám problém se učit kdekoliv	15



Téměř polovina respondentů dává přednost se učit **na svém oblíbeném místě**, rovněž velká část dotazovaných místa střídá. Překvapivě čtvrtina vysokoškolských studentů nemá problém se učit kdekoliv.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 6. – Jaké prostřední při učení preferuji, tak abych se mohl(a) nejlépe koncentrovat:

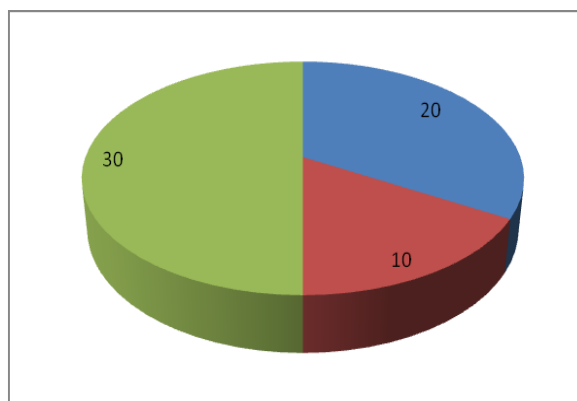
OTÁZKA Č. 6	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
snažím se mít, co možná největší ticho	36
jemné ruchy mi nevadí, možná naopak mi dělají dobře (TV, rádio, atd.)	19
nemám problém se soustředit ve větším hluku	5



Průzkum potvrzuje, že učící se osoba potřebuje k plné koncentraci ticho. Proto není překvapivé označení, převážně varianty **snaží mít, co možná největší ticho**. Možnost odpovědi jemné ruchy mi nevadí, možná naopak mi dělají dobře (TV, rádio, atd.) bylo rovněž značně volené respondenty. Pět dotazovaných má dokonce tak dobrou koncentraci, že nemají problém se soustředit ve větším hluku.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 7. – Aby se mi lépe učilo:

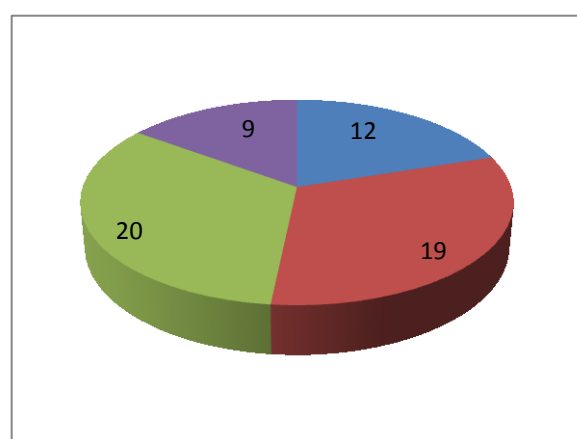
OTÁZKA Č. 7	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
učím se spíše nahlas	20
učím se spíše potichu	10
kombinace obojího	30



Polovina dotazovaných se nejlépe učí, když střídají učení nahlas a potichu, tedy **kombinací obojího**, což i potvrzuje předpoklad autorky. Spíše nahlas se učí rovněž značná část respondentů. Nejméně označovali vysokoškolští studenti variantu, učím se spíše potichu.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 8. – Když se učíte, jste si vědom(a) těchto 6 ti fází (tzv. metoda PQ4R): náhled → otázky → čtení → zamyšlení → převyprávění → zopakování?

OTÁZKA Č. 8	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano	12
spíše ano	19
spíše ne	20
nikdy jsem se takovým způsobem neučil(a)	9

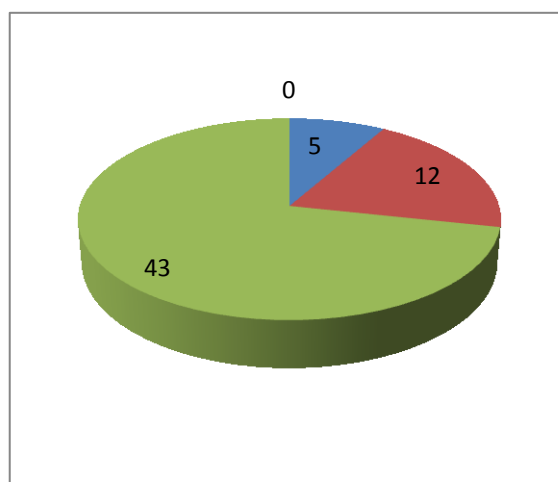


Třetina dotazovaných se **spíše neučí** touto metodou. Druhá třetina **spíše ano**. A poslední třetina se dělí o ano a variantou nikdy jsem se takovým způsobem neučil(a).

U této otázky není odpověď jednoznačně daná, jelikož jak je vidět polovina respondentů označilo ano a spíše ano, kdyžto druhá spíše ne či nikdy jsem se takovým způsobem neučil(a).

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 9. – Využíváte při učení kartičky či tzv. kartotéku?

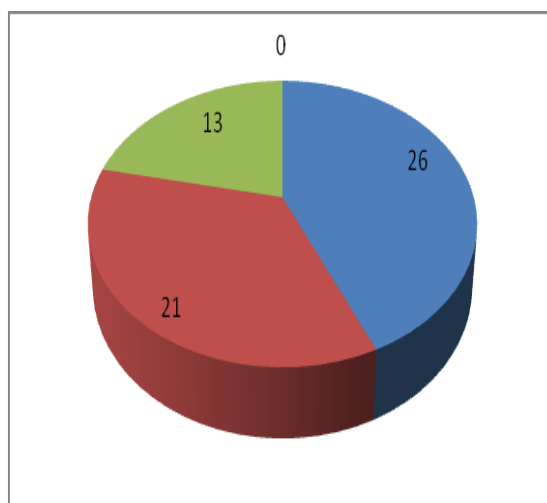
OTÁZKA Č. 9	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano	5
někdy	12
ne	43
nikdy jsem o tomto způsobu učení neslyšel(a)	0



Způsob učení kartičkami zná dle průzkumu každý z dotazovaných, jelikož nikdo z nich neodpověděl, že nikdy o tomto způsobu učení neslyšel. Avšak i přesto velká většina odpověděla, že kartičky **nevyužívá**, což potvrzuje autorčin předpoklad. Třetina vysokoškolských studentů však tzv. kartotéku využívá.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 10. – Dělam při učení pravidelné přestávky:

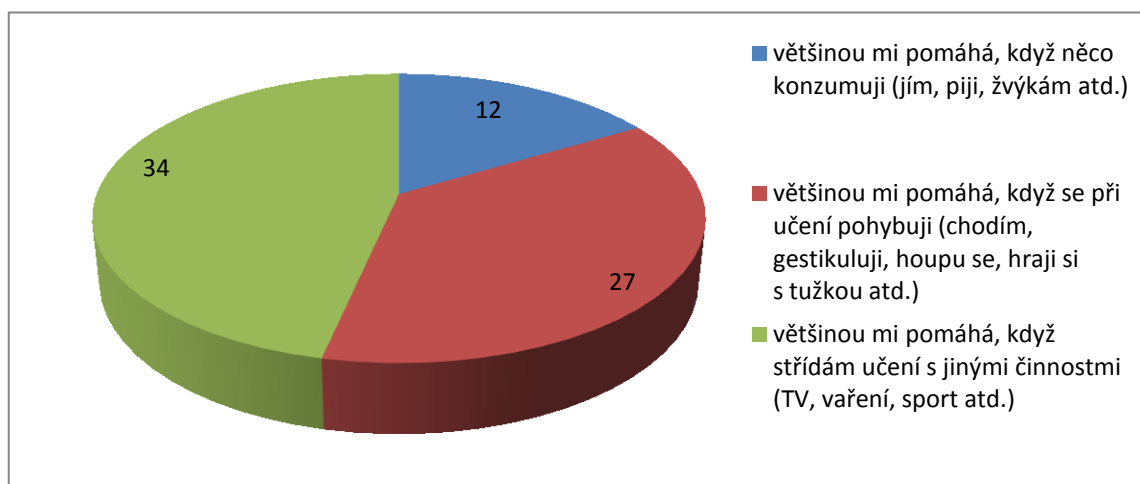
OTÁZKA Č. 10	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
spíše ano	26
snažím se je dělat, uvědomuji si jejich důležitost	21
spíše ne	13
nenapadlo mě, že je to při učení k něčemu prospěšné	0



Téměř polovina respondentů při učení dělá pravidelné přestávky, a proto označovali varianty **spíše ano**, tak jak autorka předpokládala. Ti, kdo se je snaží dělat, jelikož si uvědomuje jejich důležitost je méně, ale i tak se jedná o třetinu dotazovaných. Nejméně označovanou odpovědí bylo spíše ne. A odpověď nenapadlo mě, že je to při učení k něčemu prospěšné neoznačil nikdo. Drtivá většina vysokoškolských studentů však na přestávkách lpí.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 11. – Jaké tělesné potřeby při učení preferuji:

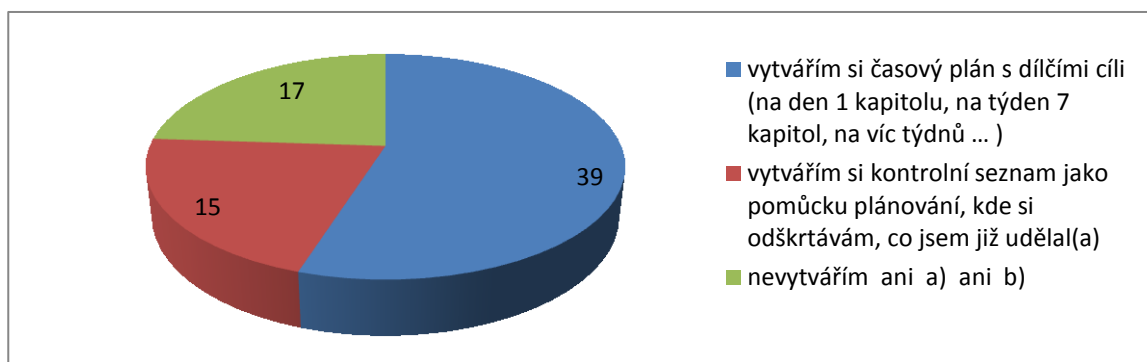
OTÁZKA Č. 11	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
většinou mi pomáhá, když něco konzumuji (jím, piji, žvýkám atd.)	12
většinou mi pomáhá, když se při učení pohybuji (chodím, gestikuluji, houpu se, hraji si s tužkou atd.)	27
většinou mi pomáhá, když střídám učení s jinými činnostmi (TV, vaření, sport atd.)	34



Po pečlivém sečtení bylo zjištěno, že **12 respondentů** označilo pouze **jednu odpověď** a **48** dotazovaných **dvě varianty**, **jeden dokonce všechny tři varianty**. Předpoklad k této otázce v dotazníku naprosto přesně odpovídal výsledkům průzkumu. Přes polovinu respondentů označilo variantu, **většinou pomáhá, když střídá učení s jinými činnostmi (TV, vaření, sport, atd.)**. Jako druhá nejčastější označovaná odpověď byla odpověď, většinou mi pomáhá, když se při učení pohybuji (chodím, gestikuluji, houpu se, hraji si s tužkou atd.). Nejméně vysokoškolským studentům pomáhá, když něco konzumují (jí, pijí, žvýkají atd.).

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 12. – Úkony, které při učení praktikují:

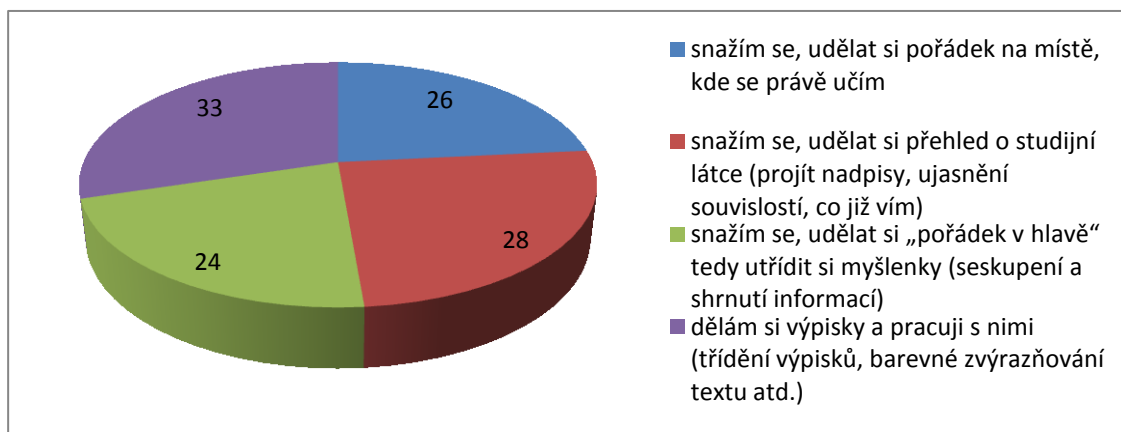
OTÁZKA Č. 12	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
vytvářím si časový plán s dílčími cíli (na den 1 kapitolu, na týden 7 kapitol, na víc týdnů ...)	39
vytvářím si kontrolní seznam jako pomůcku plánování, kde si odškrtnám, co jsem již udělal(a)	15
nevytvářím ani a) ani b)	17



Jednu odpověď označilo 49 dotazovaných a dvě varianty 11 osob. U této otázky se v předpokladu autorka nejvíce zmyšlila, jelikož nejvíce označovaná varianta byla vytvářím si časový plán s dílčími cíli (na den 1 kapitolu, na týden 7 kapitol, na víc týdnů ...) a nikoli nevytvářím ani a) ani b). Tato odpověď byla až druhá nejčastěji označovaná. Kontrolní seznam jako pomůcku plánování, kde si odškrtnám, co jsem již udělal(a), si vytváří pouze čtvrtina dotazovaných, tedy nejméně respondentů.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 13. – Snažíte se si učení zorganizovat:

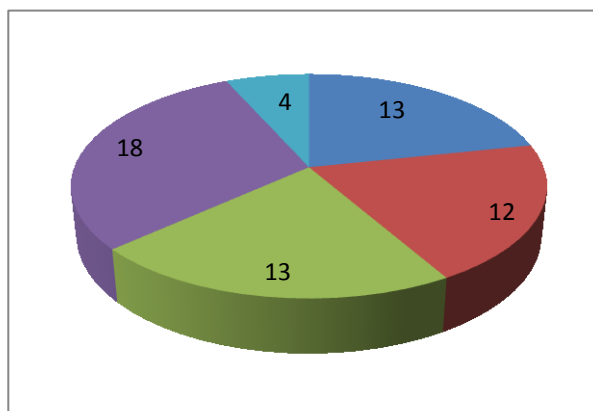
OTÁZKA Č. 13	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
snažím se, udělat si pořádek na místě, kde se právě učím	26
snažím se, udělat si přehled o studijní látce (projít nadpisy, ujasnění souvislostí, co již vím)	28
snažím se, udělat si „pořádek v hlavě“ tedy utřídit si myšlenky (seskupení a shrnutí informací)	24
dělám si výpisky a pracuji s nimi (třídění výpisků, barevné zvýrazňování textu atd.)	33



Polovina vysokoškolských studentů se snaží učení zorganizovat pouze jednou odpovědí a druhá polovina uvádí více variant. Podle výpočtů využívá **dva způsoby – 13 respondentů, tři způsoby – 11 respondentů a 6 respondenti** využívají dokonce všechny čtyři. Více než polovina dotazovaných si **dělá výpisky a pracuje s nimi (třídí výpisky, barevně zvýrazňují text atd.)**. Téměř polovina vysokoškolských studentů se snaží, udělat si přehled o studijní látce (projít nadpisy, ujasnit souvislosti, co již vím). Odpověď snažím se, udělat si „pořádek v hlavě“ tedy utřídit si myšlenky (seskupení a shrnutí informací) byla jako třetí nejčastěji označovaná odpověď a jako nejméně označovaná odpověď snažím se, udělat si pořádek na místě, kde se učím. Autorky předpoklady se přesně shodovaly se skutečností.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 14. – Snažíte se nějakým způsobem „odměňovat“ ve smyslu, že děláte něco příjemného po naučení se jedné části studijní látky? (např.: po naučení se první kapitoly, si u ní uděláte smajlíka, či si za to dáte kávu s dortem, či děláte svou oblíbenou činnost)?

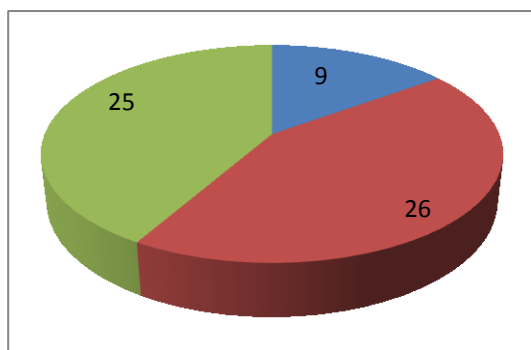
OTÁZKA Č. 14	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano	13
spíše ano	12
spíše ne	13
ne	18
nemyslím, že je to nutné	4



Téměř čtvrtina respondentů se při učení **neodměňuje**. Čtyři dotazovaní si dokonce nemyslí, že je to k něčemu dobré. Druhou nejpočetnější odpovědí bylo ano společně se spíše ne. Pouze o jednoho respondenta méně bylo označované spíš ano. U tohoto průzkumu můžeme podle grafu jasně vidět, že byly nejvíce zastoupené záporné odpovědi. Z toho vyplývá, že předpoklad shodl se skutečností.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 15. – Věděl(a) jste, že je možné zjistit svůj styl učení / jak se učit učít se?

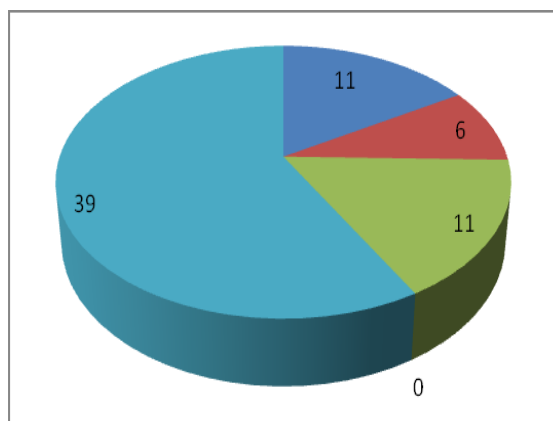
OTÁZKA Č. 15	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano věděl(a) jsem to již NA základní škole	9
ano věděl(a) jsem to však až PO základní škole	26
nevěděl(a) jsem to a je to pro mě novinkou	25



Předpoklad autorky se plně shodl se skutečností. Pouze devět respondentů vědělo, jak se učit již NA základní škole. Nejvíce dotazovaní volili odpověď, **ano věděl(a) jsem to však až PO základní škole**. Pouze o jednoho respondenta méně měla varianta, nevěděl(a) jsem to a je to pro mě novinkou.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 16. – Učil mě / radil mi někdo, jak se učit?

OTÁZKA Č. 16	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano, byl to rodinný příslušník	11
ano, spolužák, kamarád	6
ano, byl to učitel ve škole	11
ano, byl to odborný poradce	0
ne nikdo	39

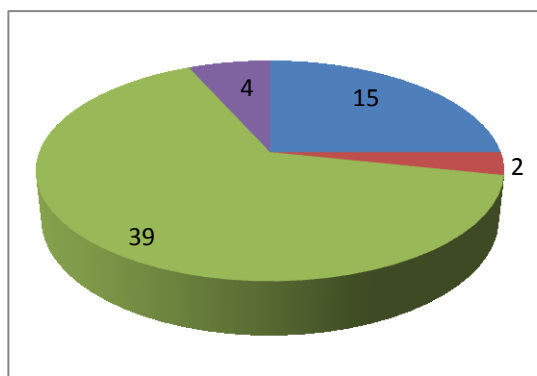


Téměř všichni využili pouze **jednu odpověď**, přesně šlo o **55 respondentů**, pouze **5 dotazovaných** označilo **více variant**. Některým vysokoškolským studentům radily **dvě osoby** – **3 respondenti**, **tři osoby** – **2 respondenti**. Co se týče odborného

poradce, toho neoznačil ani jeden z vysokoškolských studentů. Jen několika respondentům radil spolužák či kamarád. Stejně množství respondentů měli varianty ano, byl to rodinný příslušník a ano, byl to učitel ve škole. Velké většině však **nikdo** neradil, jak se učit, což je ve shodě i s autorčíným předpokladem.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 17. – Přečetl(a) jsem si někdy nějaké rady či publikaci zaměřenou na to, jak se učit?

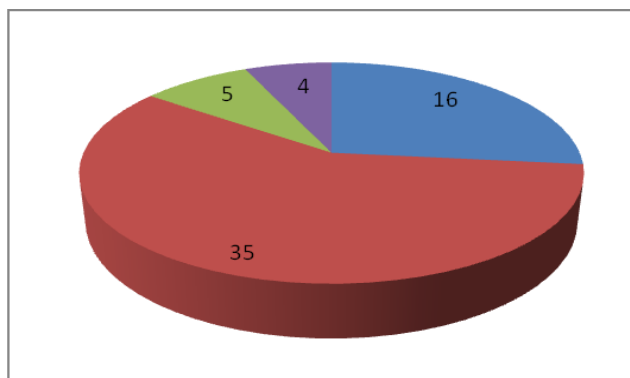
OTÁZKA Č. 17	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano	15
chtěl(a) jsem, ale nedostal(a) jsem se k tomu	2
ne	39
vůbec mě nenapadlo, že něco takového existuje - tedy ne	4



Autorka se ve svém předpokladu domnívala, že si většina vysokoškolských studentů žádnou publikaci či rady nepřečetla, tudíž že nejčastější odpovědí bude **ne**, což se zde jasně potvrdilo. Druhá nejčastější odpověď byla ano. Pouze čtyři respondenty vůbec nenapadlo, že něco takového existuje. Nejméně zastoupená odpověď byla chtěl(a) jsem, ale nedostal(a) jsem se k tomu.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 18. – Máte pocit, že se na VŠ již umíte učit?

OTÁZKA Č. 18	
Varianty odpovědí	Počet odpovědí
ano	16
spíše ano	35
spíše ne	5
ne	4

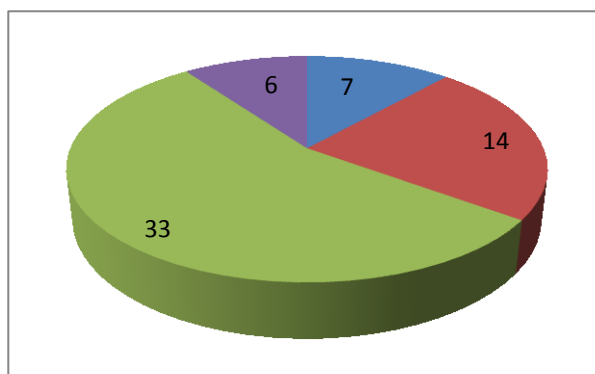


Jak bylo již v předešlém textu uvedeno, tato otázka slouží jako kontrolní otázka otázky č. 1. Proto se zde budeme zabývat jejich porovnáním výsledných označených variant. Nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo **spíše ano** (tak jako u otázky č. 1),

kteře vřak označilo méně respondentů než v otázce č. 1, konkrétně řlo o tři osoby. Druhá nejčastější odpověď byla ano (rovněž jako u otázky č. 1), množství respondentů zde zůstalo stejné. Jako třetí nejvíce vysokořkolřtí studenti označovali spíše ne, kde v porovnání s otázkou č. 1 přibyl jeden dotazovaný. Překvapivě u odpovědi ne rovněž respondenti přibyli a to dokonce čtyři.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 19. – Myslím, že jsem se v předchozích letech měl(a) více zabývat tím, jak se učit, díky tomu bych se dnes uměl(a) lépe učit?

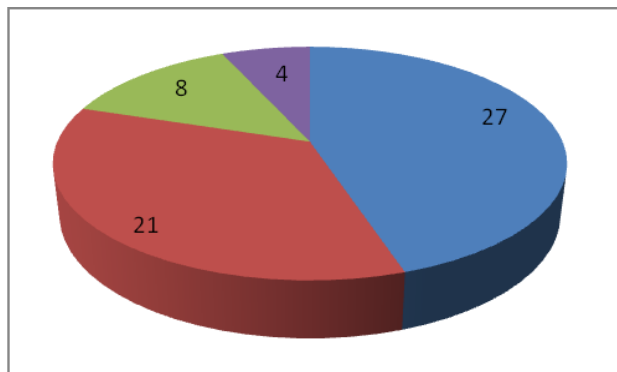
OTÁZKA Č. 19	
Varianty odpovědí	Poččet odpovědí
ano určité	7
spíše ano	14
spíše ne	33
nepovažuji to za důležité	6



U této otázky se autorka v předpokladu nejvíce zmýlila. Nejočekávanější odpovědí bylo spíše ano, avřak přes polovinu vysokořkolských studentů si myslí, že se **spíše neměla** v předchozích letech více zabývat tím, jak se učit. Spíše ano označila téměř čtvrtina respondentů. Třetí nejčastější odpověď byla ano určité a nejméně zastoupena byla, nepovažuji to za důležité.

Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 20. – Kdybych měl(a) dítě, chtěl(a) bych, aby jej někdo učil se učit (např. ve škole atd.)?

OTÁZKA Č. 20	
Varianty odpovědí	Poččet odpovědí
ano	27
spíše ano	21
spíše ne	8
ne	4



Dotazovaní jsou přesvědčeni, že jejich děti by měl někdo učit se učit, nejvíce respondentů tedy označovalo **ano**. Výrazně hodně dotazovaných uvádělo i variantu spíše ano. Dále následovala nejčastější odpověď spíše ne. Pouze čtyři osoby volili ne.

7.4. Závěrečné shrnutí průzkumu a ověření hypotéz

Po vyhodnocení odpovědí jednotlivých otázek u průzkumných osob bylo zjištěno:

1) Mohu o sobě říci, že se umím učit: Kromě šesti vysokoškolských studentů si o sobě myslí, že se učit umí.

2) Studijní látku si nejlépe osvojím, když se učím (označ libovolný počet odpovědí): Vysokoškolští studenti se nejčastěji učí očima, polovina se učí pouze jedním smyslovým kanálem, což autorka vyhodnocuje jako chybné.

3) Nejraději se učím: Drtivá většina dotazovaných se učí nejraději, když jsou sami.

4) Nejlépe se mi učí v tuto denní dobu: Nejlépe se vysokoškolským studentům učí v dopoledních hodinách a večer. Téměř čtvrtině je jedno, kdy se učí, což autorka považuje za chybné.

5) Nejlépe se mi učí: Téměř polovině respondentům se nejlépe učí na jejich oblíbeném místě. Druhá polovina z nich však oblíbené místo nemá, což autorka považuje za chybné.

6) Jaké prostředí při učení preferuji, tak abych se mohl(a) nejlépe koncentrovat: Pro nejlepší koncentraci se většina vysokoškolských studentů snaží mít, co možná největší ticho. Téměř čtvrtině jemné ruchy nevadí, naopak jim dělají dobře.

7) Aby se mi lépe učilo: Nejlépe se dotazovaní učí kombinací nahlas a potichu. Početné je rovněž učení se nahlas.

8) Když se učíte, jste si vědom(a) těchto 6 ti fází (tzv. metoda PQ4R): náhled → otázky → čtení → zamyšlení → převyprávění → zopakování ? Průzkum ukazuje, že polovina respondentů si je vědoma této metody při učení a polovina nikoli, což autorka považuje jako chybné.

9) Využíváte při učení kartičky či tzv. kartotéku? Vysokoškolští studenti nevyužívají při učení kartičky či tzv. kartotéku, což je autorkou považované za chybné.

10) Dělán při učení pravidelné přestávky: Respondenti si při učení dělají pravidelné přestávky a téměř polovina z nich si uvědomuje jejich důležitost. Téměř čtvrtina nedělá při učení pravidelné přestávky, což autorka považuje za chybné.

11) Jaké tělesné potřeby při učení preferuji (označ libovolný počet odpovědí): Většině vysokoškolským studentů pomáhá, když střídají učení s jinými činnostmi. Téměř polovině pomáhá, když se pohybují. Téměř čtvrtina ráda při učení něco konzumuje.

12) Úkony, které při učení praktikuji (označ libovolný počet odpovědí): Vysokoškolští studenti si nejčastěji vytváří časový plán s dílčími cíly. Kontrolní seznam vytváří pouze čtvrtina a další čtvrtina si nevytváří ani plán ani seznam, což autorka považuje za chybné.

13) Snažím se si učení zorganizovat (označ libovolný počet odpovědí): Nejvíce si vysokoškolští studenti organizovávají učení tím, že si dělají výpisky a pracují s nimi. Z průzkumu dále vyplývá, že polovina respondentů se snaží si učení zorganizovat po více stránkách a druhá využívá pouze jedno zorganizování, což autorka považuje za chybné.

14) Snažíte se nějakým způsobem „odměňovat“ ve smyslu, že děláte něco příjemného po naučení se jedné části studijní látky ? (např.: po naučení se první kapitoly, si u ní uděláte smajlíka, či si za to dáte kávu s dortem, či děláte svou oblíbenou činnost)? Většina dotazovaných se při učení nesnaží nějakým způsobem odměňovat, což autorka považuje za chybné.

15) Věděl(a) jste, že je možné zjistit svůj styl učení / jak se učit učít se? Vysokoškolští studenti zjistili svůj styl učení a PO základní škole nebo stále neví o tom, že se dá zjistit a je to pro ně novinka, což autorka považuje za chybné.

16) Učil mě / radil mi někdo, jak se učit (označ libovolný počet odpovědí): Dotazované nikdo neučil, ani jim nikdo neradil, jak se učit, což autorka považuje za velice chybné.

17) Přečetl(a) jsem si někdy nějaké rady či publikaci zaměřenou na to, jak se učit? Vysokoškolští studenti si nepřečetly žádné rady či publikaci zaměřené na to, jak se učit, což považuje autorka za chybné.

18) Máte pocit, že se na VŠ již umíte učit? Ve srovnání s první otázkou, která byla pouze jinak formulovaná respondenti mají pocit, že se umí učit, ale tentokrát jich je méně než u první otázky.

19) Myslím, že jsem se v předchozích letech měl(a) více zabývat tím, jak se učit, díky tomu bych se dnes uměl(a) lépe učit? Dotazovaní si nemyslí, že se měli v předchozích letech více zabývat tím, jak se učit, díky čemuž by se dnes uměli učit lépe.

20) Kdybych měl(a) dítě, chtěl/a bych, aby jej někdo učil se učit (např. ve škole atd.)? Velká většina bych chtěla, aby jejich dítě někdo učil se učit.

Srovnání jednotlivých hypotéz s výsledky průzkumu

1. Vysokoškolští studenti znají / dokáží určit své studijní styly učení.

Po prozkoumání výsledků je patrné, že vysokoškolští studenti znají / dokáží určit své studijní styly učení, jelikož jim nepůsobilo problém označit některou z nabízených variant v dotazníku. Tento výsledek se tedy s hypotézou autorky shoduje.

2. Vysokoškolští studenti se umí učit, avšak přesto uznávají, že se měli touto problematikou v minulosti více zabývat.

Podle výsledků průzkumu je vidět, že se většina vysokoškolských studentů umí učit, což potvrzuje autorčinu hypotézu. Avšak to už neplatí u tvrzení, že se touto problematikou měli v minulosti více zabývat.

ZÁVĚR

Záměrem diplomové práce na téma studijní styly učení u vysokoškolských studentů (s různým studijním zaměřením) bylo popsat a vysvětlit tuto problematiku a následně provést průzkum, jenž by vyhodnotil nejvíce používané studijní styly učení u těchto studentů. Součástí průzkumu bylo rovněž zjistit, zda se vysokoškolský student umí učit a jestli je pro něj problematika učení se učit důležitá.

Aby mohla být práce napsána, bylo zapotřebí získat co nejvíce informací týkajících se problematiky studijních stylů učení a učení, jak se učit. Autorka se zaměřila především na publikace o psychologii, pedagogice, andragogice a na další odborné publikace, díky kterým bylo možné nastudovat problematiku týkající se učení. Práce pojednává především o učení v užším slova smyslu, jenž je záměrné a organizované učení lidí, kteří se nacházejí v sociální roli studenta. Za součást problematiky učení považovala autorka za důležité popsat procesy paměti a vysvětlit podstatný význam koncentrace a motivace k učení. Věk respondentů se pohyboval především mezi lety 22 a 27. Proto bylo zapotřebí se zaměřit i na vývojovou etapu života adolescenta (16-20 let), který si přenáší určité způsoby chování do období dospělosti (20-60 let). Dále bylo nezbytné podrobně rozebrat a vysvětlit oblast studijních stylů učení a strategií učení.

Následně bylo nutné provést průzkum, proto byly vysokoškolským studentům v listopadu 2013 a v lednu roku 2014 rozdány dotazníky s požadavkem o jejich nejvíce pravděpodobnější vyplnění. Než dotazníky vysokoškolské studenti vyplnili, na každou otázku v dotazníku se vytyčil předpoklad a následně byly stanoveny hypotézy očekávaných výsledků průzkumu. Po vrácení vyplněných dotazníků bylo možné vyhodnotit odpovědi všech dotázaných vysokoškolských studentů. Výsledky odpovědí respondentů byly zpracovány do tabulek a grafů, díky čemuž bylo možné vyvodit závěrečné shrnutí průzkumu.

Výsledky průzkumu, konkrétně závěrečná shrnutí průzkumu jednotlivých otázek v dotazníku vyhodnocují tato zjištění: Třináct otázek sloužících pro určení nejčastěji používaných stylů učení poukazuje na to, že v devíti otázkách jednotlivých stylů učení se většina vysokoškolských studentů neřídí nejefektivnějším způsobem učení, které

autoři odborné literatury považují za klíčové při učení učit se, tudíž že se učit neumí. Vysokoškolští studenti dokáží určit své styly učení, jelikož neměli problém označit některou z nabízených variant. Z čehož vyplývá, že se první hypotéza průzkumu vyplnila, ale první část druhé hypotézy nikoli. Dvě otázky zjišťující, zda se vysokoškolský student umí učit, byly vyhodnoceny takto. I přesto, že drtivá většina vysokoškolských studentů v první otázce uvádí, že se umí učit, je podivuhodné, že po vyplnění celého dotazníku několik studentů odpovídá na stejnou pouze jinak formulovanou otázku, že se učit neumí. Autorka se domnívá, že se tyto osoby po vyplnění dotazníku nad sebou více zamyslely a uvědomily si, že se až zas tak dobře učit neumí. Posledních pět všeobecných otázek autorka zhodnocuje následovně. Téměř polovina vysokoškolských studentů stále neví, že je možné zjistit svůj styl učení, tedy jak se naučit učit se a druhá polovina se tomu naučila až po základní škole, tedy v průběhu dalšího studia. Tuto skutečnost ještě potrhují odpovědi na další dvě otázky, které ukazují, že většinu vysokoškolských studentů nikdo jak se učit neučil a ani jim neradil. Studenti si ani nikdy nepřečetli žádné rady či publikace zaměřené na to jak se učit. Předposlední otázka odhaluje, že většina vysokoškolských studentů se shoduje v tom názoru, že kdyby se v minulosti více zabývali učením učit se, nezlepšilo by to jejich momentální studijní schopnosti. Druhá část druhé hypotézy se tedy nepotvrdila. Poslední otázka však potvrzuje autorčinu domněnku, že se vysokoškolští studenti neumí příliš učit, jelikož drtivá většina (otázka, u které se respondenti vyjádřili nejvíce jednohlasně) by chtěla, aby jejich dítě někdo učil se učit. Tento fakt dle autorky vypovídá o skutečnosti, že kdyby se vysokoškolští studenti uměli učit, jak v dotazníku označili, tak by neměli potřebu vyžadovat, aby někdo učil jejich děti se učit. Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší, a pokud je to požadavek naučit své děti učit se, pak to jistě signalizuje nespokojenost nynějších studujících s dnešním systémem vzdělávání v českém školství, ve kterém se neučí „učit se učit“.

Výzkumy kognitivních stylů a v zásadě tak i stylů učení, probíhají už téměř 50 let - intenzivně posledních dvacet až třicet let. V českém vědeckém prostředí jsou bohužel výzkumy autoregulace učení ve školách značně opomíjeny a naše země je v tomto směru dosti pozadu. Snahy navozovat změny v žákově učení zvnějšku a tak ovlivňovat styly učení ve školách dnes probíhají překvapivě již na celém světě, v zemích jako je Anglie, Francie, Holandsko, Švýcarsko, ale i v Austrálii či v USA. Tyto

vyspělé země se snaží ve školách prosazovat tzv. metakurikulum, jenž propojuje dva typy kurikula; a to kurikulum určitého vyučovacího předmětu a kurikulum typu, učít se jak se učit a řídit své učení. Výzkumy těchto zemí poukazují na to, že díky rozvíjení stylů učení lze u žáků dosáhnout lepších výsledků v učení. Ovlivňovat styly učení je možné po celý život a to od raného dětství, přes školní věk a období dospělosti až po seniorský věk. Bylo však zjištěno, že ovlivňování stylů učení je nejúčinnější především u mladších žáků a, že hlavními aktéry změn jsou učitelé.

Výsledky průzkumu zpracovaných v diplomové práci by mohly přimět nejen samotného studenta, ale především řídicí pracovníky ministerstva školství České republiky k zamyšlení nad kvalitou učení žáků a studentů. Proto autorka navrhuje tato doporučení. České školství by mělo, a to především na základních školách, zavést takovou koncepci učení, která by žákům umožňovala naučit se nejen učivu, ale především tomu, jak se učit, jak řídit své učení, tedy inspirovat se metakurikulem, jenž již praktikují školy jiných zemí. Zároveň by se mělo apelovat na samotné učitele, kteří by měli při výuce umět žákům pomoci naučit se učit. K dispozici by měli být rovněž odborní psychologové a poradci, kteří by učitelům i žákům v této problematice odborně radili.

Naučit lidstvo učit se má pro člověka podstatný význam. Člověk se něčemu učí po celý život. Moderní doba s rychle rostoucím vývojem technologií s sebou přináší neustálou nutnost rekvalifikací, což jen podtrhuje důležitost celoživotního učení.

Autorka závěrem konstatuje, že vytvořit dobře koncipované a efektivní metakurikulum na školách nebude lehkou záležitostí, ale podaří-li se to, výsledky budou podle ní víc než dobré.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- AMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1407-03.
- BENEŠ, Milan. *Úvod do Andragogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7184-381-4.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada. 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.
- FOLTÝNOVÁ, Darina. *Pedagogická orientace 2*. 2009. ISSN 1211-4669.
- HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologické psychologii dospělých*. Praha: Univerzita Karlova. 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-3023-3.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia. 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie – přehled základních oborů*. Praha: Triton. 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti – Manuál úspěšného lektora*. 2. vyd. Praha: Grada. 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.
- KERN, Hans, MEHLOVÝ, Christine, NOLZ, Hellfried, PETER, Martin, WINTERSPERGEROVÁ, Regina. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. 1999. ISBN 80-7178-240-8.
- OSTRANDER, Sheila, SCHROEDER, Lynn, OSTRANDER, Nancy. *Superlearning* 2000. Euromedia Group, k.s. 2000. ISBN 80-242-0193.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky pro personalisty*. Praha: Vyšší odborná škola a Obchodní akademie pro studující při zaměstnání. 2003.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.

RAJDLOVÁ, Hana, EXNEROVÁ, Anna. *Jak se učit na střední škole – pro studenty víceletých gymnázií, středních škol a jejich rodiče*. 3. vyd. Praha: Blesková tiskárna s.r.o.

STAUB, Gregor. *Cvičení paměti pro soukromý život i povolání*. Brno: Computer Press. 2007. ISBN 978-80-251-1539-8.

TELCOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r.s. Brno. 2002. ISBN 80-8656-13-X.

TIEFENBACHER, Angelika. *Trénink paměti – Osvědčené tipy, metody a cvičení*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-3177-3.

WHITMORE, John. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. vyd. Praha: Management Press. 2004. ISBN 80-7261-101-1.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

SNIDER, Jean. *How to study in High Scholl*. Jamestown Pubns: 1983. ISBN 978-0890613535.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma paměti	11
Obrázek 2: Čtyři úrovně paměti	13
Obrázek 3: Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa	22
Obrázek 4: Vztah kognitivních stylů a stylů učení (částečné překrývání)	33
Obrázek 5: Vztah kognitivních stylů a stylů učení (ztotožňování)	33
Obrázek 6: Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost kognitivních stylů) ..	34
Obrázek 7: Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost stylů učení)	34

Seznam grafů

Graf č. 1 – 20 – Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 1 – 20	54 - 64
---	---------

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – 20 – Srovnání předpokladu se skutečností – otázka č. 1 – 20	54 - 64
--	---------

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
-----------------------------------	----------

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tereza Mišková

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Studijní styly učení u VŠ studentů (s různým studijním zaměřením)

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 65

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 23

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Ludmila Malinová, MBA