

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Individuální zvláštnosti žáka při učení se anglickému
jazyku na středních školách**

bakalářská práce

Autor: Markéta Janouchová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: 7507R036 Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

7507R039 Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Janouchová**
Osobní číslo: **P121138**
Studijní program: **UB7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání**
Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Individuální zvláštnosti žáka při učení se anglickému jazyku na středních školách**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce se zabývá individuálními zvláštnostmi žáka při učení se cizímu jazyku se zaměřením na anglický jazyk. V jednotlivých kapitolách se zabývá především problematikou autonomního učení žáků, strategiemi učení ve výuce cizího jazyka, hodnocením a sebehodnocením žáků či motivací potřebnou k výuce. Praktická část zkoumá tyto aspekty na několika středních školách. Pomocí dotazníku zjišťuje především, jaké strategie učení se cizímu jazyku studenti preferují či jak jim vyhovuje styl výuky jejich učitelů.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **19. února 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **19. února 2016**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

L.S.

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Radky Skorunkové, Ph.D. a v seznamu literatury jsem uvedla všechny použité literární zdroje.

V Hradci Králové dne 13. dubna 2015

.....

Markéta Janouchová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především vedoucí práce Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, cenné rady a vstřícnost při konzultacích. Zároveň bych ráda poděkovala všem učitelům, kteří mi umožnili vyplnění dotazníku v jejich třídách a v neposlední řadě samotným žákům, kteří dotazník vyplnili.

Abstrakt

Janouchová, Markéta. *Individuální zvláštnosti žáka při učení se anglickému jazyku na středních školách*. Hradec Králové, 2015. 89 s. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Bakalářská práce se zabývá individuálními zvláštnostmi žáka při učení se cizímu jazyku se zaměřením na anglický jazyk. Jednotlivé kapitoly popisují styly a strategie učení ve výuce cizího jazyka, hodnocení a sebehodnocení žáků či motivaci potřebnou k výuce. Praktická část zkoumá tyto aspekty u žáků několika vybraných středních škol. Pomocí dotazníku zjišťuje, jaké učební styly ve třídě převládají, jaké strategie učení se cizímu jazyku studenti preferují, či jak jim vyhovuje styl výuky jejich učitelů.

Klíčová slova: anglický jazyk, učební styly, strategie učení, percepční preference, závislost na poli, impulzivnost, reflexivita

Abstract

Janouchová, Markéta. *Individual distinctions of students of English language on secondary schools*. Hradec Králové, 2015. 89 p. Bachelor Degree thesis. University of Hradec Králové, Faculty of Education. Leader of the Bachelor Degree Thesis: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

This Bachelor thesis deals with individual distinctions of students during the process of learning a foreign language with specialization in English language. In separate chapters, it deals with styles and strategies of learning, assessment and self-assessment of students, or with motivation that is a crucial part of schooling. The practical part examines these aspects using a research carried out in specific secondary schools. By the means of a questionnaire, it is supposed to find out which styles of learning dominate in a class, which strategies of learning students prefer, and how they are satisfied with the teaching style of their teachers.

Key words: English language, styles of learning, strategies of learning, perceptual preference, field dependence, impulsiveness, reflexivity

Obsah

Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Styly učení se cizímu jazyku	13
1.1 Vymezení pojmů.....	13
1.2 Faktory ovlivňující styly učení	14
1.3 Diagnostika stylů učení.....	15
1.4 Klasifikace stylů učení.....	16
1.5 Pedagogická aplikace.....	16
2 Strategie učení	18
2.1 Rysy strategií	18
2.2 Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku.....	18
2.3 Diagnostika strategií učení	20
2.4 Klasifikace strategií	20
2.4.1 Strategie obecné a specifické.....	20
2.4.2 Strategie přímé a nepřímé	21
2.4.3 Strategie podle cíle	21
2.5 Pedagogická aplikace.....	22
3 Percepční preference	24
3.1 Vizualní typ žáka	24
3.2 Auditivní typ žáka	24
3.3 Kinestetický typ žáka.....	25
3.4 Komunikativní a nekomunikativní typ žáka.....	25
4 Dominance mozkových hemisfér	26
4.1 Dominance levé mozkové hemisféry.....	26
4.2 Dominance pravé mozkové hemisféry	27
5 Kognitivní styl.....	28
5.1 Tolerance nejednoznačnosti.....	28
5.2 Závislost a nezávislost na poli	28
5.3 Impulzivnost a reflexivita	30
6 Další individuální zvláštnosti žáků.....	31
6.1 Inteligence	31
6.1.1 Faktory inteligence	31
6.1.2 Teorie mnohočetných inteligencí.....	32
6.2 Temperament	33
6.2.1 Extraverze a introverze	33

6. 3 Sebepojetí	34
7 Motivace.....	35
7.1 Aspekty ovlivňující motivaci.....	35
7.2 Vnitřní a vnější motivace.....	36
7.3 Metody rozvíjení motivace	36
7.4 Demotivující činitele učení.....	38
8 Hodnocení žáků.....	39
8.1 Specifika školního hodnocení.....	39
8.2 Typy hodnocení	40
8.3 Funkce školního hodnocení	41
8.4 Formy školního hodnocení	42
8.4.1 Klasifikace a slovní hodnocení	43
8.4.2 Objektivita a subjektivita ve školním hodnocení.....	43
8.4.3 Pozitivní a negativní hodnocení.....	44
9 Sebehodnocení.....	45
PRAKTICKÁ ČÁST	46
10 Cíle praktické části	46
11 Metody výzkumu.....	46
11.1 Dotazník.....	46
11.1.1 Oblast percepční preference - žáci.....	47
11.1.2 Oblast percepční preference – učitel.....	49
11.1.3 Oblast závislost a nezávislost na poli	50
11.1.4 Oblast impulzivnost a reflexivita.....	50
12 Realizace výzkumu.....	51
13 Výsledky výzkumu.....	51
13.1 Třída č. 1: 16 žáků, střední odborná škola.....	51
13.2 Třída č. 2: 8 žáků – střední odborná škola.....	54
13.3 Třída č. 3: 9 žáků – střední odborná škola.....	56
13.4 Třída č. 4: 15 žáků – střední odborná škola.....	58
13.5 Třída č. 5: 17 žáků – všeobecné gymnázium.....	60
13.6 Třída č. 6: 16 žáků – všeobecné gymnázium.....	62
13.7 Třída č. 7: 11 žáků – střední odborná škola.....	64
13.8 Třída č. 8: 10 žáků – střední odborná škola.....	66
13. 9 Třída č. 9: 11 žáků - všeobecné gymnázium	68
13.10 Třída č. 10: 14 žáků – střední odborná škola.....	70
13.11 Třída č. 11: 12 žáků – střední odborná škola.....	72

13.12 Třída č. 12: 10 žáků – střední odborná škola.....	74
13.13 Třída č. 13: 8 žáků – všeobecné gymnázium.....	76
14 Ověření výzkumných otázek	78
14.1 Ověření výzkumné otázky č. 1	78
14.2 Ověření výzkumné otázky č. 2	79
14.3 Ověření výzkumné otázky č. 3	79
14.4 Ověření výzkumné otázky č. 4.....	79
14.5 Ověření výzkumné otázky č. 5	79
15 Diskuze.....	80
Závěr.....	84
Použitá literatura.....	86
Přílohy	89

Úvod

Potřeba umět cizí jazyky je v současné době velká a stále stoupá. Cizím jazykům – a anglickému jazyku především, se v dnešní době v podstatě nevyhneme a v mnohých situacích (ať už se jedná o zaměstnání či požadavky ve školách) je znalost anglického jazyka přímo vyžadována.

Učení se cizímu jazyku je však složitý a dlouhodobý proces. Jakožto studentka pedagogické fakulty, a tedy budoucí pedagog, jsem se nespočetněkrát zamýšlela nad tím, jak by měl učitel vyučování anglického jazyka pojmout tak, aby bylo skutečně efektivní – na co by si měl dávat pozor, čím by se měl v hodinách řídit a tak dále.

Klasické vyučování je poměrně náročné prostředí pro jakoukoliv výuku. Ve třídě se nachází relativně velké množství žáků a každému může vyhovovat jiný způsob výuky. Každý žák je individuální – jeho osobnost je unikátní, tvořena různorodými vlastnostmi, které ovlivňují učební proces. Rozhodla jsem se tedy věnovat se této tematice podrobněji a zjistit, co vše může učební proces každého jedince ovlivňovat.

V dnešní době se více a více pedagogů zabývá styly učení žáků, které jsou v podstatě obrazem žákovy osobnosti. Rozhodla jsem se tedy, že budu vycházet právě z této problematiky a postupně odkrývat jednotlivé stránky osobnosti, které do učebního procesu zasahují. V podstatě každý z těchto aspektů ovlivňujících učební proces by mohl být zpracován v rámci samostatné práce. Ať už jsou to samotné styly učení, či jednotlivé aspekty osobnosti. Mým cílem však není detailně popsat každou z těchto oblastí, ale nastínit několik nejdůležitějších aspektů, které ovlivňují proces učení, jelikož díky jejich pochopení může učitel snáze dosahovat kýžených výsledků svého vyučování.

Je důležité si uvědomit, že školní vyučování neslouží pouze k tomu, aby se žák dozvěděl různá fakta a naučil se věcným informacím. Vyučovací proces často do velké míry formuje žákovu osobnost. Z tohoto důvodu se budu věnovat také oblasti motivace a školního hodnocení, které nejen že neodmyslitelně souvisí s učebním procesem jako takovým, ale mají také velký dopad na žákovu osobnost.

Ve výzkumné části práce se budu věnovat vybraným učebním stylům a osobnostním vlastnostem, které mohou být poměrně snadno zjišťovány samotným učitelem (některé pouhým pozorováním, některé rozhovorem či dotazníkem).

Vyhodnotím, které z vybraných učebních stylů a vlastností ovlivňujících učební proces ve třídách převládají a co z těchto poznatků plyne pro učitele. V této souvislosti se pokusím zjistit některé informace o vyučovacím stylu konkrétního učitele a následně porovnat, jak jeho styl výuky koresponduje s převládajícími styly učení ve třídě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Styly učení se cizímu jazyku

Učení se cizímu jazyku – zvláště pokud se jedná o první cizí jazyk, který se učíme, je složitý a celoživotní proces. Právě proto bychom se při výuce anglického jazyka měli soustředit na správný a „účinný“ postup.

Jak praví G. Lojová a K. Vlčková (2011, s. 9): „*Nelze efektivně rozvíjet cizojazyčné dovednosti a komunikační kompetenci žáků a studentů, aniž bychom poznali a respektovali jejich individuální specifika.*“ Cílem výuky by nemělo být pouze zprostředkování informací studentům, ale také snaha naučit studenty se efektivně učit (aby pak tyto poznatky mohli využívat i nadále, v rámci celoživotního vzdělávání). Nesmíme však opomenout, jak bylo řečeno v předchozí citaci, že každý žák je jiný (má jiné vlastnosti, předpoklady k učení se cizímu jazyku atp.). Z toho vyplývá, že každému žákovi vyhovuje jiný styl učení. Učitel by se měl snažit rozpoznat individuální zvláštnosti svých žáků a následně volit vhodné styly a strategie výuky. Tato problematika je náplní následující kapitoly.

1.1 Vymezení pojmů

Problematika stylů učení je většinou zkoumána spolu se strategiemi učení. Ačkoliv jsou (pro větší přehlednost) strategie učení náplní až následující kapitoly, je na místě uvést rozdíl, resp. spojitost stylů a strategií již nyní, jelikož spolu neodmyslitelně souvisí.

Styly učení bychom mohli charakterizovat jako „*více méně dané predispozice člověka přistupovat určitým způsobem k učebním úlohám*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 32). Jsou to tedy „*relativně stálé projevy individuality člověka v mnoha situacích učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 293). Během života se mohou proměňovat či různě obohacovat, ale vyvíjejí se z vrozeného základu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Jsou odrazem celé žákovy osobnosti. Zahrnují jak složky kognitivní, osobnostní, afektivní, tak i fyziologické, sociální, autoregulační a další (Lojová, Vlčková, 2011).

Oproti tomu strategie učení lze charakterizovat jako „*naučené a vytvořené projevy chování, konkrétní postupy a metody jak člověk přistupuje k učební úloze*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 32). Z toho můžeme odvodit, že „*určitý styl učení se navenek projevuje příslušnými strategiemi učení*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 32).

Např. vizuální styl se promítá do vytvoření různých strategií jako např. barevné značení, podtrhávání, zvýrazňování atd. (Lojová, Vlčková, 2011).

1.2 Faktory ovlivňující styly učení

Lojová a Vlčková (2011) řadí mezi hlavní faktory, které ovlivňují styl učení, vrozené dispozice, vnitřní činitele a vnější prostředí. V podstatě o obdobných faktorech hovoří i další pedagogové – jmenovitě například J. Mareš (1998), který je ovšem rozděluje na faktory biologické, pedagogické a sociokulturní.

Za vrozené dispozice považujeme především „*fyziologické a neuropsychické mechanismy podmíněné obvykle neurobiologicky*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 29). Můžeme tedy říci, že vrozené dispozice jsou relativně stabilním (vlivům prostředí nepodléhajícím) faktorem.

Vnitřní faktory jsou do jisté míry ovlivňovány prostředím (resp. některé z nich) a nejsou neměnné. Patří sem například věk, předchozí zkušenosti, motivace či momentální psychické stavy (Lojová, Vlčková, 2011). Obdobou vnitřních faktorů jsou výše jmenované biologické faktory, pojmenované Marešem. Mareš (1998) řadí k biologickým faktorům již zmiňovaný věk a pohlaví. Bylo provedeno mnoho výzkumů odhalujících rozdíly mezi styly učení chlapců a dívek, ale nelze s jistotou říci, že důvodem bylo pouze pohlaví žáků. Vždy hraje určitou roli i věk, rodinná výchova, sociokulturní zvláštnosti a další.

Mezi vnější determinanty patří hlavně pedagogické podmínky, kterými rozumíme koncepci výuky, učivo, podmínky k učení, vyučovací styl učitele, způsob zkoušení a hodnocení a sociální situaci (Lojová, Vlčková, 2011).

Učitel může svým stylem vyučování ovlivňovat styl učení svých žáků - např. může negativně potlačovat přirozené styly učení žáků, pokud klade přehnaný důraz pouze na určité styly výuky, či může naopak ovlivňovat styly učení svých žáků pozitivně a to buď tak, že jim nabízí různorodé nové styly učení, či rozvíjí a prohlubuje jejich dosavadní styly učení.

Nejen samotný učitelův vyučovací styl ovlivňuje učební styly žáků. Také způsob hodnocení žakových výsledků může mít na styly učení velký význam (viz kapitola č. 8).

Dalším z faktorů, který ovlivňuje styly učení je sociální prostředí. Mareš (1998) uvádí, že do sociálního prostředí řadíme jak rodinné, tak školní (a později pracovní) prostředí. V rámci školního prostředí můžeme hovořit o tzv. sociálním

klimatu třídy. Sociální klima třídy je „*složitý soubor vlivů, jehož tvůrci jsou žáci jako jednotlivci, skupiny žáků ve třídě, třída jako celek, učitelé jako jednotlivci i skupina učitelů vyučujících v dané třídě*“ (Mareš, 1998, s. 128).

Jak vidíme, styl učení žáka je dán mnoha faktory, z nichž některé může žák sám ovlivňovat, jiné pouze do určité míry a některé vůbec. Měl by se ovšem naučit pracovat se svým stylem (a strategiemi učení) a v souvislosti s faktory, které jeho konkrétní styl učení ovlivňují, vytvořit styl (pro něj) nejvýhodnější. Je pak učitelovou úlohou být žákovi v tomto procesu co nejvíce nápomocný.

1.3 Diagnostika stylů učení

Diagnostikovat styly učení lze samozřejmě individuálně u každého jedince zvlášť. To ovšem v klasickém vyučování není úplně možné (resp. ne do hloubky). Učitel by se měl snažit především na základě pozorování žáků a analýzy jejich produktů dospívat k přibližné diagnóze jejich stylů učení a následně s touto diagnózou dále pracovat - např. upozorňovat žáky na nejvhodnější postupy učení se dané látky, na typické chyby atp. (Mareš, 1998).

Učitel by měl podporovat a rozvíjet u žáků ty styly a strategie učení, které se zdají být výhodné a účelné. Nevhodná volba stylů učení někdy nebývá způsobena samotným žákem, ale školou, resp. vyučovacím stylem některých učitelů.

Poznatky o stylu učení žáka můžeme získat přímými či nepřímými metodami. Mezi přímé metody řadíme především pozorování chování žáků v učebních situacích a mezi nepřímé metody můžeme zařadit například řízený rozhovor o tom, co žákům vyhovuje, co jim pomáhá při učení, co jim naopak nevyhovuje atp. Nejčastěji používanou nepřímou metodou je pravděpodobně dotazník s obdobnými otázkami jako u řízeného rozhovoru (Mareš, 1998).

Jakmile učitel diagnostikuje učební styly svých žáků, nastává další „problém“, a to zda se má učitel co nejvíce snažit vyhovět stylům učení svých žáků a volit jim odpovídající styly vyučování, či zda se má více snažit do stylu učení svých žáků zasahovat (případně je i měnit), jestliže se mu nezdají vhodné.

Touto otázkou byly v podstatě nastíněny dva největší problémy, se kterými se potýkají učitelé v souvislosti se styly učení. Budeme se jimi zabývat v podkapitole 1.5 Pedagogická aplikace.

1.4 Klasifikace stylů učení

Styl učení člověka je možné považovat za „komplexní charakteristiku, sestávající z více součástí (stylů), v nich se odráží celostnost psychického fungování“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 41). Klasifikovat styly učení tedy není jednoduchou a jednoznačnou záležitostí, jelikož v podstatě každý žák může mít do větší či menší míry jiný styl učení. Lze ovšem – na základě provedených diagnostik – určit několik „obecných“ kategorií stylů učení. Lojová a Vlčková (2011) uvádí tyto kategorie: percepční preference, závislost na poli, impulzivnost/reflexivita, tolerance nejednoznačnosti, dominance mozkových hemisfér a struktura vrozených předpokladů. Tyto kategorie jsou obsáhlejší a v podstatě samy o sobě představují individuální zvláštnosti žáků, proto se jimi budeme zabývat v samostatných kapitolách.

1.5 Pedagogická aplikace

Jak z předchozích poznatků vyplývá, zabývat se styly učení je důležité, protože je velmi pravděpodobné, že „pokud se jedinec učí způsobem a v prostředí, které odpovídá jeho stylu učení, učí se rychleji, efektivněji a výsledky jsou dlouhodobější“ (Ehrman, 1996 cit. dle Lojové, Vlčkové, 2011, s. 93 – 94).

Učitel samozřejmě nemůže znát individuální styly učení každého žáka, ale jednak může pozorovat, jak žáci reagují na konkrétní styly výuky, nebo může žákům rozdat dotazník na toto téma, diskutovat s nimi apod. Každopádně by měl ale vždy prezentovat nové učivo více způsoby (volit různé styly vyučování), aby „pokryl“ co největší oblast stylů učení. Tento poznatek bychom měli brát v potaz i v případě, že nám diagnostika odhalí takové učební styly, které se nám zdají pro žáky nevhodné. Často se totiž stává, že mají učitelé sklony k „vnucování“ žákům „své“ postupy učení, resp. postupy učení, které vyhovují jim samotným (Seifert, Vedralová, 2010). Přestože učitelé mohou vyhovovat pouze určité styly učení (myšleno v situaci, kdy se sám něčemu učí), měl by v podstatě ovládat všechny, resp. co nejvíce stylů učení, aby je mohl svým žákům nabízet jako různé možnosti, které mohou využít. Rozhodně by se neměl vyhýbat určitým stylům učení jenom proto, že jemu nevyhovují (Mareš, 1998).

Jsou učitelé, kteří se věnují diagnostice stylů učení a na základě jejich výsledků pak volí ty styly vyučování, které co nejvíce korespondují se styly učení žáků. To především z toho důvodu, že spoléhají na spontánní vývoj stylů učení u žáků a tudíž usilují o přizpůsobení se školy (a výuky) zvláštnostem žáků.

Pravděpodobně však není vhodné na základě diagnostiky učebních stylů žáků zcela vynechávat některé styly, které se zdají být pro ně (teoreticky) nevhodné. Například McCarty (1991) popsal na základě experimentu se skupinou žáků skutečnost, že pakliže jsou žáci řádně a vhodně vedeni učitelem, jsou schopni rozvíjet i takové dovednosti (a styly učení), pro které původně předpoklady neměli.

Jinými slovy pakliže budeme u žáků rozvíjet pouze ty styly a strategie učení, které podle diagnostiky stylů preferují, je možné že je připravíme o možnost rozvíjet některé vědomosti, dovednosti a schopnosti. Stejně tak musíme brát v potaz, že námi provedená diagnostika stylů učení nemusí být všefikající – může být do větší či menší míry zkreslená, pokud není provedena velmi důkladně (což je v klasickém vyučovacím procesu takřka nemožné). Měli bychom ji tedy brát spíše jako orientační informace o stylech učení našich žáků a o tom, jaký styl výuky jim vyhovuje.

Je důležité si uvědomit, že v podstatě nelze žáka zařadit do jediného stylu učení. Většinou žák preferuje nějaký styl učení, který je ovšem doprovázen „*slaběji zastoupenými elementy dalších stylů*“ (Seifert, Vedralová, 2010, s. 22). Navíc v klasické třídě bývá poměrně velké množství žáků a každý z nich může mít více či méně odlišný styl učení. Rozhodně tedy není vhodné, aby učitel vyučoval pouze jedním stylem vyučování a žádným jiným.

Seifert a Vedralová (2010, s. 23) píší, že střídání různých vyučovacích metod a aktivit umožňuje žákovi jednak „*opřít se o prvky osvojované jím preferovaným stylem a zároveň rozvíjet svoji schopnost učit se i jinými, jím neupřednostňovanými, postupy*“.

Mimo to, aby se učitel snažil rozpoznávat styly učení svých žáků, měl by je také vést k tomu, aby sami rozpoznávali své styly učení – měl by zvyšovat „*metakognitivní uvědomělost žáků*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 99). Žáci pak budou moci na svých stylech učení pracovat a vylepšovat je – budou se učit autoregulaci, což je v procesu učení se cizímu jazyku, jakožto celoživotnímu procesu, velmi důležité.

2 Strategie učení

Jak jsme již shrnuli v předchozích kapitolách, je žádoucí, aby se žáci učili jazyk na základě poznání stylů učení. Díky poznání stylů učení pak mohou vytvářet efektivnější strategie učení.

Strategie učení jsou jakousi složkou stylů učení. I. Hrozková popisuje, že „pokud žák v procesu učení se cizímu jazyku využívá vhodné a správné strategie učení, je pro něj snazší dosáhnout komunikační kompetence“ (Hrozková, 2013, s. 29). Kohoutek (2008) dodává, že rozvoj strategií hraje klíčovou roli v rozvoji autonomního a autoregulovaného učení.

2.1 Rysy strategií

V počátečních fázích učebního procesu (myšleno u dětí, které se školní výukou začínají) probíhá osvojování strategií na nevědomé úrovni (Hrozková, 2013). Mladší žáci si většinou neuvědomují, z jakého důvodu používají právě určité strategie učení (resp. většinou je používají na základě doporučení učitele, případně rodičů).

Jak píše Hrozková, „vědomými se strategie stanou až po určité době a posléze se jejich využívání stane automatickým“ (Hrozková, 2013, s. 29). Jinými slovy po určité době jsou žáci schopni o strategiích učení, které využívají, přemýšlet, hodnotit je, cíleně vybírat strategie vhodné pro určitou situaci apod.

Důležitým rysem strategií je, že jsou naučitelné a zprostředkovatelné. Styl učení je v podstatě obrazem žákovy osobnosti a mnoho aspektů, které jej tvoří, jsou neměnné, nebo obtížně měnitelné. Jednotlivé strategie učení lze ovšem měnit snáze, a to přímo „výukou nebo jinou podporou strategií“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 133). Strategie učení jsou tedy závislé nejen na individualitě každého žáka, ale také na vnějších vlivech - např. na „charakteru učiva, učitelových požadavcích na subjekty (žáky, pozn. autorky), charakteru regulace procesu osvojování dovedností apod.“ (Švec, 1998, s. 43).

2.2 Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku

Při zabývání se faktory, které ovlivňují styly učení, můžeme postupovat obecněji, jelikož poznatky o stylech učení lze více zobecnit a následně aplikovat v podstatě na „kteroukoli“ oblast učebního procesu. Strategie učení jsou mnohem specifičtější a mohou se velmi lišit v závislosti na tom, o který obor (předmět) se

jedná. Pro naše účely je tedy nejvýhodnější zabývat se přímo strategiemi učení se cizímu jazyku, ačkoliv některé poznatky lze jistě využít i do jiných předmětů či oborů.

Mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují strategie učení se cizímu jazyku, patří *„věk, pohlaví, sociokulturní příslušnost, různé osobnostní charakteristiky a předpoklady, motivace, předchozí zkušenosti a znalosti, postoje a přesvědčení, styl učení a kognitivní styl, (...) typ úlohy, u níž je strategie aplikována“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 136) a další.

Co se týče věku, je logické, že žáci nejdříve začínají se základními (jednoduchými) strategiemi – jako například memorování či repetice a postupně začínají využívat různorodé a složitější učební strategie (Lojová, Vlčková, 2011).

Pohlaví, resp. gender, hraje také určitou roli. Například se ukazuje, že ženy uvádějí o něco vyšší míru používání strategií než muži. Ovšem genderové rozdíly jsou úzce spojené s konkrétní kulturou - např. v některých zemích nemají ženy stejný přístup ke vzdělávání jako muži, a tudíž strategie učení používají více muži (Lojová, Vlčková, 2011).

Mezi osobnostní charakteristiky a předpoklady jedince můžeme zařadit i nadání na jazyky, inteligenci apod. Velký vliv na výběr strategií mají také postoje a přesvědčení jedince – ať už se týkají procesu učení obecně či procesu učení cizího jazyka apod. Je pravděpodobné, že žáci, *„kteří považují úspěšnost v jazyce za důležitou“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 139), budou používat více strategií (či efektivnější strategie učení). S tímto souvisí také motivace – *„motivovanější učící se mají tendenci používat více vhodných strategií než méně motivovaní jedinci“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 140). Je samozřejmě (také) na učiteli, aby se snažil žáky k výuce cizího jazyka motivovat (viz kapitola č. 7 o motivaci).

Na používání strategií učení se cizímu jazyku má samozřejmě také vliv celková délka učení se jazyku (což v podstatě souvisí i s věkem učícího se). Je logické, že *„pokročilejší učící se často používají lepší strategie“* (Lind, Sandmann, 2003 cit. dle Lojové, Vlčkové, 2011, s. 144). S pokročilostí v jazyce souvisí také předchozí zkušenosti a znalosti. Jak píše Lojová a Vlčková, *„pokud má jedinec zkušenost s osvojením jiného cizího jazyka, bude pravděpodobně aplikovat repertoár osvědčených strategií, a proto bude pro něho učení snazší“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 144).

Učitelé by neměli zapomínat na fakt, že mohou ovlivňovat strategie učení žáků způsobem hodnocení a tím, co od žáků vyžadují a co ne. Vlivem učitelova působení

mohou žáci přestat používat některé strategie učení, jako např. kompenzační strategie – „*odhadování významu slov z kontextu, vytváření neologismů a opisů*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 145) apod. Žáci tyto strategie mohou přestat používat, pokud učitel trvá na doslovném překladu slov (žáci musí použít jedno konkrétní slovíčko) a pokud například kladněji hodnotí žáky, kteří se naučí text v učebnici nazpaměť, než ty, kteří se ho snaží popsat vlastními slovy (Lojová, Vlčková, 2011).

Stejně tak je důležité, aby se učitel snažil ve třídě vytvářet příznivé sociální klima (Lojová, Vlčková, 2011). To samozřejmě není pouze v jeho rukách, ale vhodnými aktivitami a vhodným přístupem může sociální klima ve třídě zlepšovat.

2.3 Diagnostika strategií učení

Strategie můžeme rozdělit na zjevné, které lze zkoumat pozorováním, a skryté, které lze zkoumat prostřednictvím rozhovoru, dotazníku apod. Tyto metody se běžně nazývají přímé a nepřímé. Přímou metodou je pozorování (pozorujeme používání strategií ve vyučovací hodině atp.). Nejčastěji používanými nepřímými metodami jsou rozhovor, dotazník a také myšlení nahlas (při realizaci úkolu). Při studování strategií se používají ve větší míře nepřímé strategie, jelikož u pozorování nemůžeme s jistotou určit všechny (Lojová, Vlčková, 2011). Nejlepší variantou je kombinovat různé metody diagnostiky strategií (jak přímé, tak nepřímé), abychom zjistili o daném žákovi a jeho způsobu učení co nejvíce informací a vytvořili si tak co nejobjektivnější obraz o jeho strategiích učení.

2.4 Klasifikace strategií

Strategií učení je nepřeberné množství, a tak i jejich klasifikace není jednoduchou záležitostí. Přesto existuje několik kategorií, do kterých bychom mohli teoreticky strategie učení rozdělit. Uvedeme však pro ilustraci pouze ty nejobecnější, přijímané většinou pedagogů. V jiných publikacích se však setkáme s mnoha dalšími.

2.4.1 Strategie obecné a specifické

První možností je kategorizace strategií na obecné a specifické. Touto variantou se zabývají např. Lojová a Vlčková (2011), které píše, že obecné strategie jsou strategie, které lze využít v podstatě při všech učebních úlohách. „*Jedná se o strategie jako sebeřízení, motivování se, plánování, metakognitivní kontrolní strategie nebo mnohé ze strategií řešení problémů, jako je generování a testování hypotéz*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 163).

Specifické strategie jsou naopak strategie, které lze použít pouze na konkrétní (specifické) úlohy, jako např. „*rozklad slova na slovotvorné a významové části s cílem porozumět mu*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 163).

2.4.2 Strategie přímé a nepřímé

Tradičně jsou také učební strategie děleny na přímé (primární) a nepřímé (podpurné). Hrozková (2013) uvádí, že mezi přímé strategie řadíme strategie paměťové, kognitivní a kompenzační.

Paměťové strategie jsou pochopitelně v procesu učení velmi důležité – u cizích jazyků obzvláště při učení se slovní zásobě (ale nejen při ní). Kognitivní strategie zahrnují například strategie procvičování (Hrozková, 2013).

Při učení se cizímu jazyku jsou velmi užitečné tzv. kompenzační strategie, které „*pomáhají překonat omezení či chybějící informace v jazyce, a umožňují tak žákům jít dále, nad limity jejich momentální znalosti jazyka*“ (Hrozková, 2013, s. 30).

Podpurné (nepřímé) strategie se zaměřují především na motivační a exekutivní funkce. Tyto funkce působí na proces informací nepřímo, ale jsou neméně důležité. Proces zpracování informací je díky nim uveden v chod, udržován a regulován. Kromě motivace je další nepřímou strategií např. plánování (žák si organizuje čas, kdy se bude učit, učební prostředí, stanovuje si cíl atp.) (Lojová, Vlčková, 2011).

Hrozková (2013) řadí mezi nepřímé strategie strategie metakognitivní, emoční a sociální.

Metakognitivní strategie koordinují učební proces (Oxford, 1990, cit. dle Lojové, Vlčkové, 2011). Zahrnují strategie plánování, monitorování procesu učení, znalost vlastního učebního stylu, sebehodnocení, pozornost atd. (Hrozková, 2013).

Emoční strategie učení souvisí kromě emocí, nálad a různých pocitů provázející proces učení, také s motivací. Sociální strategie jsou pak využívány při interakci se spolužáky, při práci ve skupinách (dvojicích) atp. (Hrozková, 2013).

2.4.3 Strategie podle cíle

Janíková definuje strategie učení jako „*posloupnosti činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle*“ (Janíková, 2004/2005, s. 42). V souvislosti s tímto můžeme dělit strategie i podle cíle, kterého chce žák jejich prostřednictvím dosáhnout.

Cohen a Weaver (2006, cit. dle Lojové, Vlčkové, 2011) uvádějí čtyři skupiny strategií, a to strategie vybavování, strategie opakování a procvičování, komunikační strategie a substituční strategie.

Strategie vybavování „*slouží k vybavování si jazykových informací*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 166) a to prostřednictvím různých „taktik“, jako jsou např. vizualizace, mnemotechnické pomůcky, grafické organizační systémy v mysli a další (Lojová, Vlčková, 2011).

Strategie opakování a procvičování nám při učení se cizímu jazyku slouží především k trénování výslovnosti slov a slovních obrátů (opakuje a procvičuje je ještě před tím, než je používáme ve skutečné komunikaci) (Lojová, Vlčková, 2011).

Komunikační strategie jsou strategie, které „*mají za cíl udržet komunikaci*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 166). Patří sem tedy například parafrázování („opis“ slovíčka, které jedinec nezná, jinými výrazy), gestikulace a mimika či udržování komunikace, když jedinec vzpomíná na vhodné slovo či slovní spojení atp. (Lojová, Vlčková, 2011).

Substituční strategie jsou využívány v situaci, kdy se jedinec chová tak, aby působil, že daný cizí jazyk ovládá relativně bez problémů (Lojová, Vlčková, 2011). To zahrnuje například strategie jako zjednodušování sdělení, předstírání porozumění, „opisování“ určitých slov, vazeb či jiných výrazů, u kterých si jedinec není jistý, jak je správně použít atd.

2.5 Pedagogická aplikace

Pro shrnutí učitelovy úlohy při výuce strategií můžeme vyzdvihnout, že je potřeba, aby učitel žákům nejenom nabízel práci s různými strategiemi, ale také aby je učil zamýšlet se nad vlastním procesem učení, potažmo nad strategiemi, které používají (tak aby je mohli zefektivnit atp.). Toto je obzvláště důležité při výuce cizího jazyka, jelikož učení se cizímu jazyku je celoživotní proces a žáci budou strategie, které se naučili, využívat i po skončení školní docházky.

Otázkou ovšem zůstává, zda informovat žáky o strategiích přímo, tj. explicitně, nebo nepřímo, tj. „*optimálně připravenými didaktickými situacemi, v nichž žáci řeší problémy, aniž by strategie byly explicitně pojmenovány*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 177). Učitel nepřímo ovlivňuje strategie učení svých žáků svým stylem výuky, stylem hodnocení atp. (aniž by strategie pojmenovával nebo na ně nějak upozorňoval).

Přímá podpora strategií může probíhat zvláště – mimo vyučovací hodinu daného jazyka, kdy se žáci „dozvědí, co to strategie jsou a jak jim mohou pomoci“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 182), anebo (což je pravděpodobně proveditelnější) může být včleněna přímo do vyučovací hodiny. U žáků můžeme rozvíjet reflexi na jejich existující a používané strategie a můžeme jim představit nové strategie, aby si mohli vybrat mezi několika možnostmi, jak se učit cizímu jazyku (Lojová, Vlčková, 2011).

„Strategie jsou zaměřeny na určitý cíl“ (Janíková, 2004/2005, s. 43), měli bychom tedy žákům vysvětlit, k čemu daná strategie slouží – čeho s její pomocí chceme dosáhnout (např. naučit se danou slovní zásobu, zapamatovat si gramatický jev atp.) (Janíková, 2004/2005). Díky tomu žáci pochopí, proč je strategie důležitá, resp. proč může být užitečná. Při začlenění výuky strategií přímo do hodiny, se žáci dozvědí o strategiích nejen v teoretické rovině, ale i v praktické – nabyté poznatky o strategiích mohou téměř okamžitě vyzkoušet v praxi při hodině. Žáci tak skutečně vidí, že jsou strategie učení užitečné a jak jim mohou při učení se cizímu jazyku pomoci.

Je zřejmě nejvhodnější využít obě možnosti – jak přímou, tak nepřímou podporu strategií, abychom tak „vyhověli“ všem typům žáků. Je ale důležité mít na paměti, že výuka strategií může mít také negativní důsledky, a to v případě, kdy se učitel snaží přeučovat strategie žáků podle svých strategií, aniž by si nějakým způsobem ověřil, že pro ně budou opravdu prospěšnější.

Učitelé by také měli brát v potaz individualitu každého žáka – měli by žáky podporovat v tom, aby se snažili hledat ty strategie, které vyhovují jim, a ne ty strategie, které používá většina spolužáků atp. (protože ty jim vyhovovat nemusí) (Lojová, Vlčková, 2011).

Součástí výuky strategií je následné zhodnocení, které vychází především ze sebezpozorování a sebehodnocení žáků. Žáci mají možnost se vyjádřit k jednotlivým strategiím – jak jim vyhovují (nevyhovují), co by bylo potřeba zlepšit apod. (Lojová, Vlčková, 2011). Je pravděpodobné, že ne všechny strategie budou vyhovovat všem žákům a mnohdy je učitel „nucen“ představit žákům jiné strategie učení, než původně předpokládal.

Používání strategií je pro výuku cizího jazyka obzvláště důležité – jak již bylo řečeno, učení se cizímu jazyku je celoživotní proces a je tedy potřeba, aby byli žáci schopni se cizímu jazyku učit i v momentě, kdy nebudou vedeni učitelem (nebo někým jiným).

3 Percepční preference

Percepční preference ovlivňuje „*způsob zpracování informací získávaných prostřednictvím smyslových orgánů*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 46). Jak praví Lojová a Vlčková (2011, s. 47), zdraví jedinci vnímají „*podněty všemi smyslovými orgány, odlišují se však dominancí percepčních kanálů*“. Z toho vyplývá, že „*při osvojování si cizího jazyka v přirozeném prostředí si člověk podvědomě vybírá z množství různých podnětů ty, které nejvíc vyhovují jeho percepční preferenci*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 47). Jakožto učitelé bychom tudíž měli poskytnout žákům dostatek smyslových podnětů tak, aby vyhovovaly různým učebním stylům (Lojová, Vlčková, 2011).

„*Podle percepční preference můžeme rozlišovat tři základní styly učení*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 47), resp. typy studentů, a to vizuální, auditivní a kinestetický. Každý člověk samozřejmě využívá při učení všechny percepční kanály (pokud netrpí ztrátou některého ze smyslů), ovšem obvykle jeden či dva preferuje (Lojová, Vlčková, 2011).

3.1 Vizuální typ žáka

„*Jedinec s dominantním vizuálním percepčním kanálem se opírá o vizuální představy a vizuální až fotografickou paměť. Při učení potřebuje informace zrakově vnímat nebo spojovat prezentované informace se zrakovými podněty.*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 48) Vizuální typ žáka upřednostňuje čtení před sluchovým vnímáním. Preferuje strukturovaný, barevně rozlišený text doplněný o různá schémata, obrázky apod. Při výkladu rád pracuje s názornými pomůckami, obrázky, fotografiemi, dataprojektorem, tabulí atp. (Lojová, Vlčková, 2011).

Při výuce jazyka je pro něj prospěšné, když čte různé cizojazyčné texty, knihy či časopisy, jelikož si „*snadno fixuje vizuální podobu slov a frází*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 48). Při učení slovní zásoby mu pomáhají obrázky s popisky (jako např. lidské tělo s popsánými jednotlivými částmi). Při učení se časům, gramatice atp. by měl využívat různé tabulky, nákresy časové osy atd. (Lojová, Vlčková, 2011).

3.2 Auditivní typ žáka

„*Člověk s dominantním auditivním percepčním kanálem se opírá o sluchové představy a sluchovou paměť.*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 50) Nejúčinněji se tedy učí posloucháním (potřebuje verbální instrukce, verbální výklad). Stejně tak je pro tyto žáky vhodné skupinové učení a různé diskuze. Doma jim pomáhá učit se nahlas a

mnohdy si v podstatě „povídají sami se sebou“. Některým žákům dokonce pomáhá, když se nahrávají při učení na diktafon a nahrávku pak znovu poslouchají. Při učení je mnohem více (než je tomu např. u vizuálních typů) rozptyluje hluk (či jiné zvukové rušivé podněty). Co se týče výuky cizího jazyka, snadno si osvojují výslovnost (Lojová, Vlčková, 2011).

3.3 Kinestetický typ žáka

„Jedinec s dominantním kinestetickým (pohybovým) percepčním kanálem se opírá o pohybové představy a paměť.“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 53) Tito žáci vyžadují praktické činnosti, manipulaci s předměty, různé experimenty atp. Při učení se procházejí, střídají místa, gestikulují, pohrávají si s tužkou atd. Často si spojují učení s psaním (jelikož psaní je určitou mechanickou činností) – např. si vypisují výpisky, přepisují si vlastní poznámky; kreslí si obrázky, schémata, různé obrazce. Mají vyvinutou prostorovou a pohybovou paměť a představivost (Lojová, Vlčková, 2011).

Bohužel tento typ žáka je ve škole většinou znevýhodněný, jelikož při hodině musí sedět, při zkoušení stát na jednom místě a podobně. Měli bychom se tedy snažit těmto žákům vyhovět jinými prostředky – např. používat „hmatatelné“ pomůcky, jako např. různé kartičky, modely, skutečné předměty a tak dále. Žáci mohou v daném jazyce sehrát různé role, scénky. Mohou pracovat na různých projektech (např. tvorba časopisu v anglickém jazyce) atd. (Lojová, Vlčková, 2011).

3.4 Komunikativní a nekomunikativní typ žáka

V souvislosti s percepční preferencí (a nejen s ní) hovoří někteří autoři o tzv. komunikativním a nekomunikativním žákovi. Radko Purm uvádí, že komunikativní typ žáka bývá iniciativní v ústním dorozumívání. Má menší problémy při sluchové recepci, často u něj převládá sluchová paměť a má velký rozsah řečové produkce (Purm, 1997/1998).

Nekomunikativní typ žáka bývá pasivní v ústním dorozumívání, mívá obtíže při porozumění zvukového textu, mívá zrakovou paměť a většinou menší rozsah řečové produkce (Purm, 1997/1998).

V souvislosti s těmito poznatky žáci komunikativního typu většinou snadněji a rychleji řeší komunikativní úkoly; na druhou stranu nekomunikativní typy často lépe zvládají práci s textem (Purm, 1997/1998).

4 Dominance mozkových hemisfér

Každý člověk samozřejmě využívá obě hemisféry, ale ne ve stejné míře – u většiny lidí je jedna hemisféra dominantnější. Podle dominantní hemisféry tedy můžeme teoreticky rozlišit dva typy studentů, ale v praxi hovoříme spíše o určité tendenci či míře dominantnosti některé z hemisfér (Lojová, Vlčková, 2011). To, že má žák např. dominantní levou hemisféru, neznamená, že by při určitých typech úloh nevyužíval více pravou hemisféru apod.

Jako učitelé si musíme uvědomit, že ve třídě se vždy nachází žáci s různou dominancí mozkových hemisfér. Měli bychom tedy kombinovat styly výuky (různé metody, materiály, aktivity apod.) tak, abychom u žáků „stimulovali a aktivizovali obě mozkové hemisféry“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 84 - 85). Lojová a Vlčková (2011, s. 85) dodávají, že optimální vyučování je takové vyučování, při kterém „mají všichni studenti soustavně aktivní obě hemisféry, přičemž se plně využívá potenciál dominantní hemisféry a současně se rozvíjejí funkce té méně dominantní a využívá se její podpůrné působení“.

4.1 Dominance levé mozkové hemisféry

Co se týče učení se cizímu jazyku, Lojová a Vlčková (2011) uvádí, že jedinci s dominantní levou hemisférou si třídí a logicky uspořádávají informace o systému jazyka, rádi se učí gramatiku. Mezi fakty, frázemi a slovíčky si vytvářejí logické asociace a souvislosti; vytvářejí si také různé mnemotechnické pomůcky. Při učení využívají tabulky, diagramy, klasifikace, jinými slovy kladou důraz na jasná a logická pravidla. Při zkoušení znalostí jim nejvíce vyhovují testy typu ano-ne či výběr z více možností (Lojová, Vlčková, 2011). „Při praktickém používání jazyka se opírají o vytvořený jazykový systém, o naučená pravidla, která vědomě aplikují“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 82).

Mareš uvádí, že levá hemisféra „reaguje na slovní pokyny, tlumí emocionální reakce, zajímá se o smysl slov, produkuje logické myšlenky, objektivně zpracovává přicházející informace (...), akcentuje abstraktní myšlení (...), řeší vždy jeden problém v daném čase, zvýrazňuje úlohu kritického myšlení...“ (Mareš, 1998, s. 35).

Jak již bylo řečeno, žáci s dominantní levou hemisférou dbají na to, aby měl učební obsah určitý „systém, jasná pravidla a přesně vytčený cíl“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 82). Dokáží se dobře soustředit a stejně jako je celý jejich učební proces co nejvíce systematizovaný a logický, i jejich písemný projev bývá „logicky

strukturovaný, bez pravopisných nebo interpunkčních chyb, ale ne vždy dovedený do uceleného obrazu“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 82).

Verbálně se vyjadřují poměrně dobře – používají přesná slova a snaží se jasně formulovat své myšlenky. Někdy se ovšem příliš zaměřují na správnost promluvy - na úkor plynulosti slovního projevu (Lojová, Vlčková, 2011).

4. 2 Dominance pravé mozkové hemisféry

Jedinci s dominantní pravou hemisférou používají různé ilustrace; v učení jim pomáhají různé kartičky, obrázkové příběhy a další názorné materiály, které jim pomáhají vytvářet si asociace. *„V komunikaci se zaměřují na pocity a emoce, atmosféru, celkový dojem, vnímají informace zakódované v neverbálních komunikačních projevech.“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 83) S tím souvisí i skutečnost, že jim vyhovují různé *„skupinové aktivity, komunikační a pohybové hry, obrázkové hry (...) rozhovory, písně, aktivity s videem“* atp. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 83).

J. Mareš (1998) uvádí ve svém pojednání o stylech učení poznatky E. P. Torrance o dominanci hemisfér. Torrance říká, že pravá hemisféra *„je užitečná při řešení problémů s vlastním jednáním, akcentuje konkrétní myšlení, umožňuje improvizaci (...), zvýrazňuje tvořivost, intuici...“* (Mareš, 1998, s. 35).

Z předchozích poznatků vyplývá, že žákům s dominantní pravou hemisférou pomáhají při učení různé *„auditivní, vizuální a kinestetické pomůcky, paměťové mapy, hudba, rytmus“* atp. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 83). Velmi jim pomáhá, když mají učivo v písemné podobě a nejlépe i s obrázky či fotografiemi. Díky tomu si totiž mohou vytvářet názorné a především také emocionální asociace, které jim pomáhají si dané učivo zapamatovat. Spíše než logikou se řídí jazykovým citem - gramatické jevy často užívají *„intuitivně správně bez uvědomování si pravidel“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 84).

Ve srovnání s jedinci s dominantní levou hemisférou mívají plynulejší verbální projev, ale více *„podceňují lexikální a gramatickou správnost“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 84). Nejsou tak soustředění a jejich práce není tak systematická jako je tomu u jedinců s dominantní levou hemisférou.

5 Kognitivní styl

Z mnoha aspektů lidské osobnosti je jistě na místě zmínit - v souvislosti s učebním procesem – tzv. kognitivní styl. Teoretici kognitivního stylu vycházejí ze skutečnosti, že jsme neustále obkloповáni nejrůznějšími podněty z našeho okolí. Pozornost však skutečně věnujeme jen poměrně malé části z nich. Všechny podněty rozřazujeme do pomyslných tříd, přičemž každá třída má pro nás jiný stupeň důležitosti. Teoretici kognitivního stylu se domnívají, že v tom, jakým způsobem ono „kódování“ provádíme, existuje určitá soudržnost. Vymezili tedy tři základní dimenze, které kódování ovlivňují. Jedná se o přesnost – přibližnost (nazývanou také „tolerance nejednoznačnosti“); závislost a nezávislost na poli a uvážlivost (reflexivitu) – impulzivnost (Fontana, 2014).

5.1 Tolerance nejednoznačnosti

Tolerance nejednoznačnosti, jak název napovídá, určuje míru, do které je člověk schopen přijmout ty informace, které zcela neodpovídají jeho přesvědčení či jeho vlastním poznatkům ohledně dané problematiky (Lojová, Vlčková, 2011).

Pokud má jedinec příliš nízkou míru tolerance, „*má tendenci odmítat vše, co protiřečí jeho chápání a názorům*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 77).

Naopak jedinec s příliš vysokou mírou tolerance přijímá informace příliš povrchně – aniž by nad nimi více uvažoval. Může se tedy například stávat, že jedinec s vysokou mírou tolerance se bude pouze nazpaměť učit, co je mu předloženo, aniž by se snažil o nějaké hlubší pochopení (např. gramatických) pravidel atp. (Lojová, Vlčková, 2011).

Jak z předchozích odstavců vyplývá, pro studenty není vhodná ani příliš snížená, ani příliš zvýšená míra tolerance nejednoznačnosti. Nicméně jak píše Lojová a Vlčková (2011, s. 79), „*při učení se cizímu jazyku je možné za optimální považovat mírně zvýšenou úroveň tolerance nejednoznačnosti*“. Studenti pak „*používají lepší strategie učení a celkově jsou flexibilnější a přístupnější novým informacím*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 79).

5.2 Závislost a nezávislost na poli

Závislost na poli je v podstatě „*způsob, jak jedinec vnímá, organizuje a zpracovává, do jakých interakcí s okolím vstupuje*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 55). Žák závislý na poli se dívá na učební úlohy jako na celky a často nedokáže úlohu

„rozložit“ na jednotlivé komponenty, na rozdíl od žáka nezávislého na poli, který dokáže často detailně analyzovat jednotlivé části úlohy, ale může mu unikat její celkový význam a kontext (Lojová, Vlčková, 2011).

Obecně lze říci, že jedinci nezávislí na poli jsou spíše individualisty, jsou málo vnímaví vůči sociální atmosféře a raději pracují sami než v týmu či skupině (Lojová, Vlčková, 2011). Naopak lidé závislí na poli bývají při rozhodování „více ovlivněni vnějšími okolnostmi, situací, kontextem a názory ostatních“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 61). Pro jedince závislé na poli je obtížnější odlišit podstatné podněty od nepodstatných. Bývají také méně schopni ve vybavování si podrobností u zkoušek (Fontana, 2014).

Žáci nezávislí na poli mívají problémy s parafrázováním či opsáním významu neznámého slovíčka, což jim může působit velké obtíže při komunikaci (lpí na konkrétním slovíčku atp.) i při psaném projevu (Lojová, Vlčková, 2011).

Tito žáci preferují organizované hodiny, v nichž jsou probírány lingvistické jevy – a to nejlépe odděleně (Lojová, Vlčková, 2011), před osvojováním si jazyka v přirozeném prostředí. Lojová a Vlčková (2011, s. 66) dodávají, že „při ústních zkouškách podrobně reprodukuji naučenou látku, místo pochopení celkových vztahů a souvislostí si často vybavují nepodstatné detaily“. Proto je potřeba je vést k tomu, aby se učili ignorovat některé nepodstatné detaily, aby tolerovali nejednoznačnost, odhadovali významy slov či parafrázovali a zaměřovali se na kontextové souvislosti (Lojová, Vlčková, 2011). Stejně tak je potřeba je zapojovat do různých komunikačních aktivit, „aby si rozvíjeli celkové komunikační kompetence“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 67).

Jedinci závislí na poli vnímají cizojazyčný materiál spíše jako celek a příliš se nezaměřují na části a na detaily. Na druhou stranu se může stát, že vyhodnotí význam sdělení chybně, jelikož jim uniknou právě ty detaily, „které podstatněji ovlivňují význam celku“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 67). Na rozdíl od jedinců nezávislých na poli nezvládají do větší míry analyzovat lingvistické poznatky a vytvářet si tak „systém poznatků o jazyku a jeho struktuře“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 67). Přesto ale většinou dosahují vyšší úrovně komunikační kompetence (z prostého důvodu, že bývají komunikativnější než jedinci nezávislí na poli).

Práce s těmito žáky je svým způsobem „jednodušší“, co se týká našeho působení na ně. To, že jsou závislí na poli, v podstatě znamená, že jsou více ovlivnitelní svým okolím (potažmo svým učitelem) než žáci nezávislí na poli. Jejich

učení tedy můžeme urychlit kvalitními interakcemi a komunikací s relevantními podněty (Lojová, Vlčková, 2011).

5.3 Impulzivnost a reflexivita

Podle toho, jakým způsobem jedinec reaguje na podněty a jak přistupuje k řešení různých problémů, můžeme rozlišit, jestli se jedná o jedince impulzivního či reflexivního (Lojová, Vlčková, 2011).

Co se týče projevování se impulzivnosti či reflexivity v žákově způsobu učení, jak z názvů napovídá, impulzivní jedinci se snaží rychle reagovat na otázky, a to často bez hlubšího zamyšlení se nad problémem. Často postupují stylem „pokus-omyl“ a dělají poměrně dost chyb. To však nevnímají jako závažný problém – spíše jako usměrnění jejich další činnosti (Lojová, Vlčková, 2011).

Reflexivní jedinci jsou pozornější, přemýšliví, zvažují všechny možné souvislosti před tím, než odpoví na otázku atd. Vlivem toho působí reflexivní jedinci často váhavě, pomaleji. *„Dopouštějí se méně chyb, každý omyl považují za selhání, což je značně frustruje a snižuje jejich výkonnost.“* (Lojová, Vlčková, 2011, s. 73) Uvážliví studenti si více (déle) promýšlejí odpověď, než odpoví; jejich odpovědi jsou však správné častěji než odpovědi impulzivních studentů, kteří, jak již bylo řečeno, s odpovědi nečekají a často odpověď „zkouší“ (aniž by si byli jistí, že je správná) (Fontana, 2014).

Pro učitele je velmi obtížné, aby odlišil ty žáky, kteří nemají zájem na podílení se na výuce a kteří neodpovídají záměrně (jelikož je daná tematika, či přímo daný předmět nezajímá) a ty žáky, kteří jsou výrazně reflexivní a nedostávají příležitost se do výuky zapojit. Učitel by se tedy měl cíleně snažit do výuky zapojovat všechny žáky rovnoměrně a být trpělivý při odpovědi žáka (pomáhat mu, navádět ho, pokládat doplňující otázky v případě, že žák nebude vědět, jak začít atp.).

Učitel by si měl tyto rozdíly mezi žáky uvědomovat a snažit se předcházet problémům, které mohou být způsobeny odlišným stylem učení žáků. Jak píše Lojová a Vlčková (2011, s. 76), *„reflexivní typy by měl více zapojovat do hraní rolí a do aktivit zaměřených na rychlost odpovědi, pohotovost nebo na plynulost mluvení. Impulzivní typy by měl více zapojovat do úloh zaměřených na vyhledávání specifických informací (...) apod.“*

6 Další individuální zvláštnosti žáků

Jmenovali jsme dosud jedny z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují učební proces každého individuálního žáka. Takovýchto faktorů je v podstatě nepřeborně množství a v rámci této práce není příliš prostoru na to, abychom se podrobně věnovali každému z nich. Zmíníme však ve stručnosti ještě další tři faktory, které učební proces výrazně ovlivňují. Jedná se o inteligenci, temperament a žákovo sebepojetí.

6.1 Intelligence

Jak bylo zmíněno v přechozí části práce, učení se cizímu jazyku (resp. učební proces obecně) je ovlivňován několika faktory, které svorně nazýváme vrozené předpoklady. Jedním z nejdůležitějších vrozených předpokladů, který ovlivňuje učební proces, je inteligence.

„Intelligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“ (Gardner, 1999, s. 10) Vágnerová doplňuje, že inteligence je *„schopnost myslet a účelně zpracovávat dostupné informace (...), schopnost učit se ze zkušeností“* (Vágnerová, 2010, s. 222) a v neposlední řadě schopnost *„využívat svoje znalosti a schopnosti ke zvládnání různých požadavků prostředí“* (Vágnerová, 2010, s. 222).

6.1.1 Faktory inteligence

Mnoho psychologů se pokoušelo popsat jednotlivé faktory inteligence. Nejrozšířenější teorií je pravděpodobně Spearmanova dvoufaktorová inteligence, ačkoliv jiní autoři popisují inteligenci jako „mnoho-faktorovou“ schopnost.

Carl Spearman navrhl tzv. dvoufaktorovou teorii inteligence. Tvrdil, že *„existuje obecný faktor inteligence (který označil „g“) a řada specifických schopnostních faktorů (které označil „s““* (Fontana, 2014, s. 109). Na každém (intelligentním) konání se pak podílí obecný faktor inteligence (g) a spolu s ním i specifické schopnostní faktory (s), které jsou vyžadovány právě v dané situaci (při řešení daného úkolu, problému) (Fontana, 2014).

Je obecně přijímáno, že inteligence je produktem jak dědičnosti, tak nabytých schopností. Blíže se touto problematikou zabýval například R. B. Cattell, který hovořil o tzv. „tekuté inteligenci“ a „krystalické inteligenci“. Tekutá inteligence představuje *„vliv biologických činitelů na rozumový vývoj“* (Fontana, 2014, s. 123), zatímco

krystalická inteligence představuje „výsledek působení prostředím poskytované zkušenosti“ (Fontana, 2014, s. 123).

Existuje mnoho dalších přístupů k inteligenci, uvedeme si však pouze jeden další příklad, který se může promítat právě do pedagogické praxe. Jedná se o teorii mnohočetných inteligencí.

6.1.2 Teorie mnohočetných inteligencí

Americký pedagog a psycholog Howard Gardner rozvinul teorii o tom, že neexistuje pouze jedna „souhrnná“ inteligence, ale že existuje větší množství inteligencí (které jsou na sobě nezávislé). Věří, že již od narození je do určité míry stanoveno, které z inteligencí budou u daného jedince dominantnější (resp. rozvinutější) a je tedy obtížné učit jedince něčemu, co odporuje jeho „naivním teoriím a přirozeným silám“ (Gardner, 1999, s. 17).

Gardner uvádí sedm typů inteligencí, a to verbální, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální a intrapersonální (Mareš, 1998). Dle této teorie mají lidé „jednotlivé složky inteligence vyvinuté do různé míry. (...) Každý má tedy svůj osobitý inteligenční profil sestávající z kombinací sedmi různých typů inteligence“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 87).

V rámci této práce není příliš prostoru proto, abychom se zabývali jednotlivými typy inteligence, proto uvedeme pouze stručné shrnutí, proč je důležité brát poznatky o mnohočetné inteligenci v potaz ve školní výuce.

Gardner tvrdí, že většina lidí (žáků) „je schopna při vhodných podmínkách rozvinout kteroukoliv svou inteligenci na relativně vysoké úrovni“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 86). Tvrdí, že „když má člověk možnost učit se cokoli, tedy i cizí jazyk, prostřednictvím své dominantní složky inteligence, učí se mnohem efektivněji“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 86).

Je jasné, že v rámci klasického vzdělávání, kdy je ve třídě poměrně velké množství žáků, není možné důkladně analyzovat inteligenční profil každého jednotlivého žáka a především pak není možné uzpůsobit podle výsledků výuku, protože každý žák bude mít pravděpodobně jiný inteligenční profil.

Jakožto pedagogové bychom však měli žákům poskytnout dostatek podnětů, aby docházelo k rozvoji co nejvíce typů inteligencí. Měli bychom jim dávat prostor, aby si mohli sami zvolit, jakým postupem se budou danou látku učit, jak budou zpracovávat zadaný úkol apod. Lojová a Vlčková dodávají, že „při učení se cizím jazykům je

žadoucí zapojovat adekvátně všechny součásti inteligence, poněvadž každá složka zde sehrává svou úlohu a spolupůsobí při složitém procesu rozvíjení cizojazyčné komunikační kompetence“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 87 - 88).

6.2 Temperament

Temperament je obecně chápán jako „*skupina vlastností (ve smyslu individuálních rozdílů) temperamentových kvalit, které můžeme chápat jako faktory“ (Říčan, 2007, s. 63), které „jsou navzájem statisticky relativně nezávislé“ (Říčan, 2007, s. 63). Jedna stránka temperamentu zahrnuje celkové citové ladění osobnosti, avšak temperament zahrnuje i způsob „citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity“ (Říčan, 2007, s. 63).*

Předpokládá se, že temperament tvoří psychické (či psychofyziologické) vlastnosti, které jsou relativně trvalé, „*dané tělesnými vlastnostmi, konstitucí, jež je převážně vrozená“ (Říčan, 2007, s. 63). Temperament je tedy považován za vrozené rysy osobnosti; to však neznamená, že nemůže být do určité míry upravován učním a výchovou (Fontana, 2014).*

6.2.1 Extraverze a introverze

Pro naše účely není příliš potřebné zabývat se jednotlivými typologiemi temperamentu, které se od sebe mnohdy velmi liší, a v podstatě nemůžeme s jistotou říci, které z nich odpovídají skutečnosti. Existuje však určitá typologie související s temperamentem, která je přijata za skutečnost a která do velké míry ovlivňuje proces učení. Jedná se o teorii extraverze a introverze.

Velmi zjednodušeně můžeme uvést, že extravert se zaměřuje „*na vnější svět lidí a zážitků, zatímco introvertovi více záleží na stabilitě a na vnitřním světě myšlenek a citů“ (Fontana, 2014, s. 152). V podstatě však můžeme říci, že extraverzi i introverzi mohou být ve škole úspěšní relativně stejně. Závisí to především na struktuře výukového prostředí. Pokud je ve výuce kladen důraz na skupinovou práci, společenské aktivity atp., jsou pravděpodobně úspěšnější extraverzi; pokud je ovšem kladen důraz na samostudium, bývají úspěšnější introverti. Pro učitele z toho vyplývá poznatek, že by měli ve své výuce nabízet aktivity vhodné jak pro extraverzi (skupinová práce, aktivnější a společensky zaměřené činnosti atp.), tak pro introverzi (klidnější, strukturovaná práce) (Fontana, 2014).*

6. 3 Sebepojetí

Fontana (2014, s. 225) uvádí, že „*sebepojetí (či kladné sebepojetí, jak je nazývá Rogers) se týká hodnoty, již si přisuzujeme*“. Coopersmith prokázal, že „*děti s vysokým sebevědomím soustavně podávají lepší výkon, než děti se stejnými schopnostmi, avšak se sníženým sebevědomím*“ (Coopersmith, 1968, cit. dle Fontany, 2014, s. 152). Stanovují si většinou vyšší cíle, nejsou do takové míry odrazování neúspěchem a své schopnosti hodnotí realističtěji než žáci s nižším sebevědomím (Fontana, 2014). Sebedůvěra samozřejmě není ovlivňována pouze učitelem, avšak i učitel se může snažit zvyšovat sebevědomí svých žáků například tím, že je „*povzbuzuje namísto kárání, když se musejí vyrovnávat s neúspěchem, a že jim ukazuje, že v jejich schopnosti věří*“ apod. (Fontana, 2014, s. 152).

Při určování sebevědomí svých žáků může učitel pozorovat, jak (nebo zda) se žák začleňuje do společenského dění, jak se chová ve společnosti spolužáků, jaké má postavení ve třídě apod. Může sledovat, jak žáci reagují na kritiku, jak reagují na úspěch či spíše na neúspěch, zda pohlížejí na své schopnosti realisticky apod. Je možné o této tématice se žáky hovořit, avšak neměli bychom je vybízet, aby prozrazovali příliš osobních detailů ze svého života před ostatními spolužáky (kteří by je mohli následně zesměšňovat atp.). Pakliže hovoříme s dítětem o samotě, musíme si dát pozor na to, že se žáci mnohdy snaží odpovídat tak, jak si myslí, že se od nich očekává. Učitel by měl informace získané z takového rozhovoru pouze začlenit do širších poznatků o daném žákovi. Obecně vše, co o žákovi zjistíme, bychom měli neustále přezkoumávat, přehodnocovat, abychom se nedopouštěli např. haló efektu (Fontana, 2014).

Práce se sebevědomím žáků není vůbec jednoduchou záležitostí – zvláště v podmínkách klasického vyučování, kdy má učitel omezený prostor k tomu, aby prozkoumal osobnost každého žáka zvlášť. Učitel by se měl pokusit zjistit, jakým způsobem jeho žáci vnímají úspěchy a neúspěchy. Avšak i to není úplně jednoznačné, protože mnoho dětí se snaží své pocity skrývat (a to dokonce někdy i před sebou samými). Klíčové je zadávat žákům takovou práci, která je pro ně přiměřená; věnovat pozornost především úspěchům (než neustále se vracet k jejich neúspěchům). Měli bychom jim dávat najevo, že mají naši úctu a respekt (Fontana, 2014).

7 Motivace

Klíčovým aspektem vzdělávacího procesu je motivace. V podstatě můžeme říci, že bez ní by učební proces fungoval jen velmi těžko. J. Čáp (1997, s. 84) definuje motivaci jako „*souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal*“. Lidé jsou motivováni jednak vnějšími důsledky svých činů, ale i vnitřními pohnutkami a přesvědčením a v neposlední řadě jsou motivováni i svými základními potřebami (resp. jejich plněním) (Lokša, Lokšová, 1999).

S motivací jsou spojeny mnohé aspekty školního vzdělávání. Souvisí s ní otázky, proč se žáci učí (či neučí), proč se chovají daným způsobem, jaké jsou jejich „*cíle, přání, zájmy a potřeby*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 9) a další. Uplatňováním motivace (a to jak vnější, tak vnitřní) učitel „*klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 9).

Je jasné, že motivace k učení neprobíhá pouze v rámci školního prostředí. Působí v zájmových činnostech žáka, při domácí přípravě na vyučování apod. Avšak učitel může svým působením velmi ovlivnit postoj svých žáků k učební látce či dokonce ke škole jako takové.

7.1 Aspekty ovlivňující motivaci

Aspektů, které ovlivňují motivaci k učení, může být poměrně velké množství. C. Ames (1992, cit. dle Krejčové, 2011) uvedl tři základní aspekty, které mají majoritní vliv na motivaci žáků.

Prvním aspektem jsou samotné učební činnosti, úkoly, úlohy apod. Základním kritériem je, aby byly pestré a proměnlivé. Zcela určitě by měly být žákům náležitě vysvětleny - tak, aby pochopili jejich zadání a stejně tak i jejich účel (Ames, 1992, cit. dle Krejčové, 2011).

Druhý aspekt, který Ames udává, je hodnocení (viz kapitola 8).

Jako třetí proměnnou uvádí Ames edukační styl učitele. Učitel by měl žáka podpořit v jeho aktivitách a „*nalézt zdroje vnitřní motivace*“ (Krejčová, 2011, s. 125). Je důležité si uvědomit, že motivace může působit pozitivně (aktivovat žákův zájem o daný předmět, danou látku), ale také negativně, pokud učitel volí nevhodné prostředky motivace (Lokša, Lokšová, 1999, s. 9).

V rámci aspektů ovlivňujících motivaci, bychom neměli opomínat také vlastní motivovanost učitelů. „*Její úroveň se promítá do každodenních interakcí se studenty*“ (Krejčová, 2011, s. 125), kteří většinou poznají, jestli je učitel motivovaný k vykonávání své profese, či není a často to ovlivňuje jejich vlastní motivaci k danému předmětu (Krejčová, 2011). Vedle vlivu učitele na motivaci, je vhodné jmenovat také vliv spolužáků či vrstevníků.

7.2 Vnitřní a vnější motivace

Motivace chování člověka může vycházet jednak z vnitřních pohnutek (potřeb) a jednak z vnějšího popudu. Jakmile je zaktualizována potřeba, vzniká motiv. Dalo by se říci, že motiv je „*důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 13).

O vnitřní motivaci se jedná v tom případě, kdy „*člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 15). Vnitřně motivovaný člověk dělá danou činnost ochotně, protože ona samotná činnost (například učení se nějaké látce) ho vnitřně uspokojuje. Vnitřně motivovaní žáci dosahují obvykle větší školní úspěšnosti, než ti, kteří jsou motivováni pouze vnějšími podněty (Lokša, Lokšová, 1999).

Vnější motivace při učení je taková motivace, kdy se žák „*neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 15). Může se jednat například o různé podoby odměn a trestů.

7.3 Metody rozvíjení motivace

K rozvoji motivace lze přistupovat z několika úhlů pohledu. Zmíníme tedy ty nejdůležitější.

Jednou z neúčinnějších metod zvyšování motivace žáků je aktualizace potřeb, a to především potřeb poznávacích, výkonových a sociálních (Lokša, Lokšová, 1999).

Co se týče poznávacích potřeb, jedná se především o „*potřebu smysluplného receptivního poznávání*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 25). V rámci výkonových potřeb hovoříme především o motivu úspěšného výkonu a motivu vyhnutí se neúspěchu. Jak uvádí Lokša a Lokšová (1999, s. 32), „*žák se rozvíjí v interakci s ostatními lidmi*“ – proto jsou sociální aspekty při vyučovacím procesu neméně důležité.

Konkrétních metod rozvíjejících motivaci je velké množství (ačkoliv někteří učitelé jich bohužel využívají poskrovnu). Téma motivace by mohlo být samostatnou

náplní bakalářské (nebo jiné) práce. Pro naše potřeby tedy zmíníme pouze „základní“ principy rozvoje motivace žáků.

Jak již bylo řečeno, primárním cílem učitele by měl být především rozvoj vnitřní motivace svých žáků. Efektivita učení bude co nejvyšší, pakliže cílem učení se dané látce nejsou pouze dobré známky, ale obsah samotný (Houšková, 1995 – 1996).

Pro rozvoj motivace ve vyučování je důležité, aby žáci přijali cíle hodiny za své. K tomu je samozřejmě potřeba, aby byly cíle žákům dostatečně objasněny. Učitelé by měli využívat tvořivé úlohy, které nerozvíjejí pouze tvořivost jako takovou, ale také samostatnost a motivaci. Motivačně také působí, pokud si žák může zvolit různě náročné úkoly (Lokša, Lokšová, 1999).

Základním principem motivace v učebním procesu je jistě nalezení smyslu práce ve škole. Pakliže žáci nevidí smysl v tom, proč by se měli dané látce učit, jen těžko budou k práci motivováni. Učitel by jim měl objasňovat, proč se dané látce učí; uvádět, kde ji mohou využít, kde se s ní mohou setkat v běžném životě apod. (Lokša, Lokšová, 1999).

Pokud bychom chtěli zmínit konkrétní metody výuky, které rozvíjejí motivaci, mohli bychom zmínit tzv. problémové vyučování (řešení problémů - v nejlepším případě problémů, které se nějakým způsobem týkají přímo žáků, běžného života apod.). Při problémovém vyučování „*se rozvíjejí schopnosti a myšlení žáků, rozšiřují se jejich vědomosti, formuje se osobnost*“ (Lokša, Lokšová, 1999. s. 25) – dochází tedy k rozvoji vnitřní motivace. Celkově můžeme říci, že úlohy, které jsou nějakým způsobem neobvyklé, zajímavé, mají mnohem větší motivační účinek než „klasické“ úlohy, se kterými se žáci často setkávají. Vhodné jsou úlohy „aktuální“ – vycházející se současného dění, které je žákům známé (Lokša, Lokšová, 1999).

Dalším „motivujícím“ typem vyučování může být vyučování hrou, které využívá soutěživosti, uvolněné atmosféry ve třídě atd. Samotné soutěže mívají motivační účinky, avšak pouze do jisté míry. Není například vhodné neustále žáky srovnávat mezi sebou či volit neustále stejný typ her, při kterých vyhrávají (a prohrávají) stále ti samí žáci. To vede naopak k demotivaci těch, kteří prohrávají, ale i těch, kteří si zvyknou neustále vyhrávat (Lokša, Lokšová, 1999).

Vhodnou metodou, jež zvyšuje žakovu motivaci, je „*uplatňování principu sebevyjádření žáka*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 44). Jinými slovy učitel by měl tolerovat individuální zvláštnosti žáků (Lokša, Lokšová, 1999).

S motivací také velmi souvisí pozornost. Učitel by měl v hodině využívat různá speciální cvičení a metody, kterými si udržuje pozornost svých žáků. Stejně tak by měl do hodiny zařadit určitá „relaxační cvičení“ (např. vyprávění příběhů, které doplňují učivo) (Lokša, Lokšová, 1999).

Klíčový princip k motivaci žáků je samotný způsob vyjadřování, resp. chování učitele. „*Optimismus, důvěra v žákovy schopnosti, dynamičnost, tvořivost a nestereotypní pedagogická práce*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 49) jsou důležité faktory v procesu motivace k učení (Lokša, Lokšová, 1999). V rámci této oblasti bychom mohli hovořit i o hodnocení úspěchů či neúspěchů žáka, které může mít výrazně motivační či naopak demotivační účinky. Motivační účinek má především pozitivní hodnocení (Lokša, Lokšová, 1999).

Je důležité si uvědomit, že děti se chybami učí – „*pátrají, kde se zmýlily, a vytvářejí si strategie, jak se chyb v budoucnu vyvarovat*“ (Fontana, 2014, s. 219). Pakliže dítě výukově zaostává za ostatními, nemusí to být selhání dítěte, ale pouze známka, že potřebuje zvláštní pomoc. Když učitelé neustále hodnotí selhání žáka špatnými známkami nebo dokonce veřejnou kritikou před ostatními žáky, vede to k tomu, že mají méně úspěšní žáci sklon se vzdávat a projevují malou motivovanost. Buď začnou ze svých neúspěchů vinit učitele nebo samotný předmět, či viní sebe samé (Fontana, 2014).

7.4 Demotivující činitele učení

V podstatě můžeme říci, že pakliže se učitel neřídí výše zmíněnými metodami vyučování, které rozvíjí motivaci jeho žáků, musí mít zákonitě jeho styl výuky demotivační účinky. Není tedy nutné vyjmenovávat opaky zmíněných aktivizujících metod vyučování. Můžeme však ve stručnosti shrnout nejčastější chyby, kterých se učitelé ve vyučovacím procesu dopouštějí.

Demotivujícím činitelem učení je beze sporu autokratický styl učení, který nedovoluje žákům být aktivní a tvořiví – žáci pouze pasivně přijímají informace od učitele. Pakliže je do vyučování zapojeno málo tvořivosti, originality atp., učení se stává pro žáky nezajímavým a tudíž ztrácí motivaci, se ho učit (Ďurič a kol., 1986, cit. dle Lokša, Lokšová, 1999). Správný přístup k vyučování je pro aktivizaci motivace (vnější i vnitřní) klíčový a každý učitel by se měl nad těmito souvislostmi zamyslet a případně svůj styl učení pozměnit tak, aby k rozvoji motivace žáků skutečně docházelo.

8 Hodnocení žáků

Hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Skýtá však řadu problematik, na které by měl učitel myslet, aby hodnocení řádně plnilo svou funkci. Slavík (1999, s. 23 – 24) definuje školní hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. Velikanič (1973, s. 156 – 157, cit. dle Koláře, Šikulové, 2009, s. 17) doplňuje, že školní hodnocení je „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků*“.

Skalková (1971, s. 95) vnímá školní hodnocení jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování*“. Dodává, že v praxi může mít takové hodnocení nejrůznější podoby – od pokývnutí hlavou, pohledu, tónu hlasu apod. po ústní pochvalu či samotnou známku (Skalková, 1971).

Obecně je hodnocení považováno za vyučovací metodu. Neměli bychom však zapomínat na to, že hodnocení je svým způsobem i prostředkem výchovy. Může u žáka vyvolávat změny v chování, ovlivňuje jeho vztah k učiteli, vztahy v kolektivu, žákův vztah ke škole a především ovlivňuje žákovo sebepojetí a sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2009).

8.1 Specifika školního hodnocení

Hodnocení znalostí žáků je dáno vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu. Zjednodušeně řečeno hodnocení je zpětnou vazbou, která nám odhaluje, jestli dané vyučování splňuje své cíle (Kolář, Šikulová, 2009).

Je důležité si uvědomit, že hodnocení by se nemělo zabývat pouze výsledky učební činnosti žáků, ale také samotným průběhem učení a jeho kvalitou (jak žák pracuje, jaké vyvíjí úsilí apod.). Vyučovací proces by neměl směřovat pouze k osvojení si znalostí a dovedností, ale k zdokonalení učební činnosti žáků - jak píše Kolář a Šikulová (2009, s. 19), „*žáci se ve škole učí především učit se*“. Špilková (1996) dodává, že hodnocení by se nemělo zaměřovat pouze na úroveň znalostí, ale také na úroveň myšlení, učebních strategií, samostatnosti, tvořivosti, sociálních dovedností apod.

Do školního hodnocení se také promítá vztah mezi učitelem a žákem. Hodnocení je do určité míry ovlivněno učitelovým pojetím žáka. Je však důležité si

uvědomit, že vnímání žáka je zřídka zcela objektivní. Mezi faktory, které ovlivňují vnímání žáka, můžeme jmenovat například haló efekt, či různé iracionální faktory, které ovlivňují naše vnímání – např. různé pocitové stavy jako sympatie či antipatie, které cítíme k danému žákovi bez bližšího racionálního vysvětlení (Kolář, Šikulová, 2009).

Školní hodnocení má na žáky, resp. na jejich osobnost velký vliv a to především proto, že *„zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení (...), motivačních struktur, jeho postavení ve skupině“* atd. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 20).

Je také nutné upozornit, že hodnocením úspěšnosti žáků v podstatě učitel hodnotí (resp. měl by hodnotit) kvalitu své pedagogické práce. Hodnocením žáků získá povědomí o tom, jak žáci zvládají probíranou látku, co potřebují zopakovat, vysvětlit apod. Učitel by měl na základě hodnocení regulovat své vyučování (Kolář, Šikulová, 2009).

Jedním z největších problémů školního hodnocení, je skutečnost, že žákům je mnohdy učitelovo hodnocení málo srozumitelné. Neznají kritéria učitelova hodnocení a například z pouhé známky nejsou schopni vyčíst, proč byli ohodnoceni právě takovýmto způsobem. Stejný případ nastává, pokud učitel jasně nestanoví, co se od žáků očekává. Žáci by rozhodně měli vědět, co se bude hodnotit, případně jakým způsobem (Kolář, Šikulová, 2009).

8.2 Typy hodnocení

Je možné, že v různých publikacích o školním hodnocení se setkáme s alespoň trochu jiným rozdělením typů školního hodnocení. V podstatě závisí na každém pedagogovi, jak školní hodnocení pojme. O většině z nich nemůžeme říct, že by byla přímo nevhodná. Musí se však užívat *„záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, ve vztahu k předpokládaným důsledkům hodnocení apod.“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32).

Kosová (1998, cit. dle Koláře, Šikulové, 2009) dělí hodnocení podle jeho zdroje na hodnocení vnější, kdy hodnocení provádí jiná osoba, než ta, která je hodnocena, a hodnocení vnitřní, kdy hodnocení provádí táž osoba, která je hodnocena.

Můžeme také hovořit o hodnocení sociálně a individuálně normovaném. Při hodnocení sociálně normovaném jsou výkony žáka porovnávány s výkony ostatních

žáků (žáci plní stejné úkoly, na které mají stejné množství času). Naopak při hodnocení individuálně normovaném je výkon žáka porovnáván s jeho vlastními předcházejícími výkony; v tomto případě může snáze získat pochvalu i slabší žák (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení můžeme dělit také na formální a neformální, přičemž formální hodnocení „*následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34) a neformální hodnocení probíhá pozorováním „*výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

Ve vyučování probíhá buď hodnocení průběžné či hodnocení finální, které shrnuje dosažené znalosti žáka na konci určitého období, např. na konci školního roku (Kolář, Šikulová, 2009).

Nesmíme opomenout autonomní hodnocení, neboli hodnocení, které je prováděno samotným žákem (Kolář, Šikulová, 2009).

8.3 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení působí na žáka v mnoha směrech. V první řadě působí motivačně (v některých případech demotivačně) na výkon žáka. Poskytuje zpětnou vazbu, která reguluje jeho výkon i výkon učitele. Dále působí na průběh psychických procesů. Ovlivňuje vlastnosti hodnocené osobnosti - její sebevědomí, vztah k lidem apod. (Jurčo, 1971, cit. dle Kováře, Šikulové, 2009).

Nejčastěji hovoříme o čtyřech funkcích hodnocení, a to funkci informační, motivační, diferenciální a prognostické (Kolář, Šikulová, 2009).

Efektivita hodnocení závisí na tom, jak daný učitel žáka zná, jak „*pochopil, které potřeby jsou u žáka prioritní*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 47), které je třeba posilovat a které naopak spíše oslabovat apod. (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení má zcela určitě informativní funkci - žák je informován o svém výkonu, jak splnil či nesplnil cíle výuky, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaké jsou jeho znalosti a dovednosti a také na jaké úrovni je jeho chování a jednání. Nedostatečnou informaci podává např. pouhé hodnocení známkou bez jakéhokoliv učitelova komentáře. Pakliže je žák obeznámen s důvodem daného ohodnocení, zkvalitňuje se jednak vztah žáka a učitele a také se zlepšuje proces žákova učení (na základě analýzy hodnocení může žák volit vhodnější metody, postupy a prostředky učení atp.) (Kolář, Šikulová, 2009).

Dostáváme se tedy k další funkci hodnocení, a to funkci regulativní. Velmi vhodné je poskytnout žákovi radu, jak by mohl svůj učební proces vylepšit. Takovéto hodnocení postupně rozvíjí žákovu seberegulaci - žák přijímá učitelovo hodnocení, snaží se sám posoudit svůj učební proces atd. (Kolář, Šikulová, 2009).

Je jasné, že detailní analýzu žákova výkonu není možné dělat pokaždé (a u každého). Každé hodnocení by však mělo obsahovat alespoň její základní prvky, např. stručné slovní ohodnocení výkonu, které doplní známku (Kolář, Šikulová, 2009).

Do hodnocení většinou zahrnujeme i kvalitu osobnosti daného žáka, čímž se dotýkáme funkce výchovné. Hodnocení by mělo vést k „*formování pozitivních vlastností a postojů žáků (např. odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52 -53). Pozitivním hodnocením může učitel ovlivňovat oblast žákova sebevědomí (Kolář, Šikulová, 2009).

Na základě poznání žákových možností můžeme do jisté míry předpovědět „*další žákovu studijní perspektivu*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53). Hovoříme tedy o funkci prognostické. S prognostickou funkcí souvisí funkce diferenciační, kdy na základě hodnocení můžeme žáky rozčleňovat do určitých skupin (podle míry zvládnání učiva, pracovního tempa, učebního stylu, zájmů apod.) (Kolář, Šikulová, 2009).

Základem vyučovacího procesu a procesu hodnocení je to, aby žák hodnocení skutečně přijal. To závisí na mnoha faktorech, z nichž mnohé byly zmíněné výše. Zmíněné faktory může učitel do větší či menší míry ovlivnit. Přítomné jsou však i další, tzv. vnitřní faktory, jako např. zájmy žáka, jeho vztah k učebnímu předmětu, volní vlastnosti žáka, jeho hodnotová orientace či jeho úroveň myšlení, které proces hodnocení také ovlivňují.

Žák přijímá hodnocení tehdy, když v něm vidí „*účinný prostředek dosažení cílů a hodnot, o které žákovi jde*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 70). Přijímá takové hodnocení, které odhaluje příčiny a důsledky jeho předchozího selhání a doporučuje mu, jak postupovat příště. Žáci také lépe přijímají hodnocení, pakliže nejsou neustále srovnáváni s ostatními žáky, ale se sebou samými (učitel ocení jejich zlepšení apod.). Je jisté, že žák přijme lépe hodnocení od učitele, se kterým má dobrý vztah, kterému důvěřuje a jehož názoru si váží (Kolář, Šikulová, 2009).

8.4 Formy školního hodnocení

Formu hodnocení by měl učitel volit vždy v souvislosti s danou učební situací. Je důležité si uvědomit, že hodnocení výkonu není pouze udělená známka (či složitější

analýzy žákova výkonu), ale i pouhé pokývnutí hlavou, pohled, tón hlasu či slovní ohodnocení (Kolář, Šikulová, 2009).

8.4.1 Klasifikace a slovní hodnocení

Hodnocení formou známek bylo (a je) terčem mnoha kritik. Mnozí pedagogové a psychologové kritizují hodnocení známkami a dovolávají se (pouze) slovního hodnocení. Jejich hlavní argumenty proti známkování souvisí s negativním dopadem známkování na psychiku žáků (Kolář, Šikulová, 2009).

Otázkou je, jestli má negativní dopady na psychiku žáků známkování jako takové, či jeho nevhodné využívání. O tom hovoří například Skalková (1995). Upozorňuje na to, že řada problémů vyplývá právě z toho, jakým způsobem učitelé známky používají. Kritizuje, že jsou známky často používány jako forma zajišťování kázně a pořádku či jako prostředek trestu (Skalková, 1995).

Známka má převážně kognitivní obsah – odráží většinou pouze vědomosti žáka, nikoliv jeho snahu, tvořivost, vytrvalost a další aspekty. Na druhou stranu známky mohou působit na žáky motivačně a umožňují zjednodušené vyjádření hodnocení, „*srovnávání výkonů i chování*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

Na rozdíl od hodnocení známkou, slovní hodnocení zahrnuje kromě informací o dosažených výsledcích učení také „*postoje žáků, jejich úsilí a snahu*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88). Dokáže tedy lépe podat zprávu o individuálním pokroku žáka a poskytnout informace nejen o jeho výkonu, ale také o samotném procesu učení. Žák se dozví, co dělá dobře a co špatně, na co by se měl zaměřit a jakým způsobem by mohl dosáhnout zlepšení (Kolář, Šikulová, 2009).

Každý žák je individuální a právě to může slovní hodnocení zohlednit (na rozdíl od běžné klasifikace, která je pro všechny žáky stejná) (Kolář, Šikulová, 2009).

Slovní hodnocení však skýtá řadu úskalí, na která si musejí dát učitelé pozor. Předně si musí uvědomit, že nehodnotí žákovu osobnost, ale jeho pracovní postup, jeho školní výsledky, jeho chování. Učitel by v hodnocení neměl srovnávat žáka s dalšími spolužáky - pouze s ním samotným (Kolář, Šikulová, 2009).

8.4.2 Objektivita a subjektivita ve školním hodnocení

Mnoho pedagogů se zabývá problematikou objektivity, resp. subjektivity hodnocení. Mnozí pedagogové se dožadují hodnocení co nejobjektivnějšího. V běžné praxi se však často do hodnocení „*promítají osobnostní faktory hodnotitele i hodnoceného žáka*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 97).

Pakliže bychom chtěli provádět zcela objektivní hodnocení, museli bychom pravděpodobně využívat různých testů, které měří výkony žáků. Toto hodnocení by však neplnilo řadu dalších funkcí, především „*funkci výchovnou, regulační a motivační*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 97).

Jak již bylo řečeno, subjektivitě se v běžné praxi vyučovacího procesu jen tak nevyhneme. Subjektivita však nevylučuje spravedlnost. Jen takové hodnocení, které žáci vnímají jako spravedlivé, je jimi přijato.

8.4.3 Pozitivní a negativní hodnocení

„*Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109). V podstatě každá žákova snaha by měla být oceněna pozitivním hodnocením, byť např. „pouze“ ústní pochvalou, pokývnutím hlavy, úsměvem apod. (Kolář, Šikulová, 2009).

Pozitivní hodnocení neobsahuje pouze žákovy úspěchy. Začíná však jimi – nejprve vyzdvihneme, co žák zvládl, v čem se zlepšil; až poté hovoříme o případných neúspěších, avšak jednak spolu s návrhem, radou, jak situaci zlepšit a také s vyjádřením důvěry v žákovu úspěšnost. Pozitivní hodnocení má velké motivační účinky (Kolář, Šikulová, 2009).

Negativní hodnocení „*zdůrazňuje žákovy chyby*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112), hodnotí „*žákův výkon jako špatný, nesprávný*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112) a „*doprovází výkon žáka negativními emocionálními projevy učitele, někdy i rozčilením*“ či posměchem (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112).

Negativní hodnocení většinou u žáků vyvolává stres, obavy z následků. Pokud jsou žáci příliš často hodnoceni negativně, většinou to vede k jejich vzdoru, k odporu k učiteli či danému předmětu, v nejhorším případě i ke škole jako takové.

Kolář a Šikulová (2009) dodávají, že v jistých případech může mít i toto hodnocení charakter povzbuzení, avšak jistě ne, když se používá ve velké míře. Každopádně hodnocení (jakékoliv) je pro žáky přínosnější (především z hlediska motivace a výkonu), než kdyby učitelé práci žáků nehodnotili vůbec (Kolář, Šikulová, 2009).

9 Sebehodnocení

Tato kapitola navazuje na kapitolu předchozí, tedy na kapitolu školního hodnocení. Pro větší přehlednost je od ní oddělena, avšak prakticky s ní nejen souvisí, ale v podstatě z ní přímo vychází.

Jak píše Kolář a Šikulová (2009, s. 137), „*tím, že umožníme žákům účastnit se hodnocení výsledků výuky, jim zároveň dáváme možnost podílet se na zkvalitňování své učební činnosti*“. Žáci by se ve škole měli naučit „*procesům hodnocení a procesům sebehodnocení*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 138). Učitel by měl žáky vést k tomu, aby se stali aktivními v procesu hodnocení (což je následně povede k procesu sebehodnocení). Kolář a Šikulová (2009, s. 140) dodávají, že „*schopnost a dovednost provádět autokontrolu a hodnocení jiných je jistě závislá na věku a stupni rozvoje osobnosti*“, avšak učitel může tyto schopnosti rozvíjet. První krok k tomu je analýza jeho hodnocení – aby žáci pochopili, jak je možné k hodnocení přistupovat (Kolář, Šikulová, 2009, s. 141).

„*Učitelovo pravidelné, srozumitelné a konkrétní hodnocení přispívá k rozvoji žákovy schopnosti provádět adekvátní sebehodnocení*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 142). Učitel by měl tedy dodržovat některá kritéria, díky kterým žáci budou rozvíjet své vlastní sebehodnocení. Předně by měl žákům jasně říci, co se od nich očekává, jaká budou kritéria ke splnění cílů daných hodin (resp. daného předmětu). Krátkodobé i dlouhodobé cíle výuky by měl pokud možno stanovovat spolu se žáky – žáci se tím učí být zodpovědní za svou práci. Jestliže žáci znají přesný cíl své činnosti, mohou si svou práci zorganizovat, vytvořit si plán (Kolář, Šikulová, 2009).

Učitel by měl žáky podporovat v tom, aby se aktivně účastnili vyučovacího procesu – včetně hodnotící fáze. Žáci se mohou hodnotícímu procesu učit tak, že hodnotí sebe navzájem, například v rámci kooperativního vyučování (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnocení by však mělo dodržovat aspekty pozitivního hodnocení. Pro hodnocení skupinové práce můžeme využít například dotazníků či různých hodnotících listů. Významným prostředkem žákova autonomního hodnocení je také žákovo portfolio, které vede žáka k zamyšlení se nad vlastní prací (Kolář, Šikulová, 2009).

Pro shrnutí, sebehodnocení můžeme chápat jako „*kompetenci podporující samostatnost a nezávislost na učiteli*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151).

PRAKTICKÁ ČÁST

Základním tématem této práce jsou styly učení žáků na středních školách. Styl učení je tvořen jednotlivými strategiemi učení a ovlivňován mnoha osobnostními faktory daného jedince, kterým byly věnovány jednotlivé kapitoly teoretické části práce. Na základě teoretických poznatků byly vybrány tři oblasti, resp. tři styly učení, které budou zkoumány v praktické části práce. Jedná se o styly učení, které lze poměrně spolehlivě určit na základě vhodně sestaveného dotazníku, a to o percepční preferenci, závislost a nezávislost na poli a impulzivnost a reflexivitu.

10 Cíle praktické části

Cílem praktické části práce je zjistit, jaké strategie a styly učení ve třídách vybraných středních škol převládají a porovnat, jak koresponduje styl výuky učitele s převládajícími učebními styly žáků.

Pro naplnění hlavního cíle praktické části jsou stanoveny dílčí výzkumné otázky ve znění:

VO1: Jaký z učebních stylů (vizuální, auditivní či kinestetický) ve třídách převládá?

VO2: Převažují ve třídách žáci závislí či nezávislí na poli?

VO3: Převládají ve třídách impulzivní či reflexivní žáci?

VO4: Které kompetence (komunikační, písemný projev, poslech, čtení) učitelé rozvíjí nejvíce?

VO5: Koresponduje styl výuky učitele s převládajícími vlastnostmi žáků typickými pro impulzivní či reflexivní jedince?

11 Metody výzkumu

Styly a strategie učení lze zjišťovat několika způsoby. Vzhledem k rozsahu práce byla zvolena metoda dotazníku, která umožňuje pracovat s relativně větším množstvím informací a stejně tak umožňuje následné vyhodnocení výsledků pro danou třídu jako celek.

11.1 Dotazník

Výzkum probíhal pomocí dotazníku sestaveného autorkou práce, a to na základě teoretických poznatků o daných stylech učení. Byly vybrány určité strategie a způsoby učení, které jsou typické pro daný styl a žáci následně ohodnotili, jak

koresponduje jejich způsob učení s daným výrokiem (možnostmi „ano“, „spíše ano“, „spíše ne“ a „ne“). Stejným způsobem žáci hodnotili způsob výuky učitele.

Pakliže zkoumáme individuální zvláštnosti žáka, nabízí se jako nejlepší řešení sestavit detailní dotazník a následně vyhodnotit každého žáka zvlášť – jakým typem je co se týče percepční preference, závislosti na poli či impulzivity (reflexivity). V rámci této práce, která nenabízí takové množství prostoru, byl sestaven dotazník s 24 otázkami (resp. s 26, avšak první dvě otázky, tedy „škola, kterou navštěvuji“ a „třída, do které chodím“, jsou do dotazníku řazeny pouze z důvodu, aby mohli být žáci roztříděni podle toho, do jaké třídy (skupiny) chodí), které zkoumají převládající učební strategie a další vlastnosti, které jsou rozhodující při učení, v rámci třídy jakožto celku – tedy výsledky budou vyhodnocovány souhrnně pro celou třídu, nikoliv pro každého jednotlivce zvlášť.

11.1.1 Oblast percepční preference - žáci

Prvních osm otázek dotazníku (resp. otázky č. 3 – 10) je zacíleno na percepční preferenci. Nemuselo by být zcela relevantní, kdybychom na základě relativně malého množství otázek tvrdili, že daný žák je takovým a takovým typem. Zaměřujeme se tedy na třídu (resp. skupinu) jako na celek a vyhodnotíme, které vlastnosti a způsoby učení typické pro určitý typ (vizuální, auditivní či kinestetický) ve třídě převládají. Takto sestavený dotazník by mohl být užitečný pro učitele, kteří chtějí zjistit, jaké styly učení využívá většina třídy, jaké jsou naopak v menšině apod.

V dotazníku se nacházejí celkem čtyři tvrzení (způsoby a strategie učení), které jsou typické pro žáky s převládajícím vizuálním stylem učení. Pakliže tedy žáci odpověděli na dané otázky souhlasně, budou započítány „body“ ve prospěch vizuálního typu. Jak bylo zmíněno výše, žáci dostali možnost vyplnit, do jaké míry s tvrzením souhlasí za pomoci odpovědí „ano“, „spíše ano“, „spíše ne“ a „ne“. Pro naše účely však postačí sčítat zvlášť souhlasné (tedy „ano“ a „spíše ano“) a nesouhlasné (tedy „ne“ a „spíše ne“) odpovědi. Pokud bychom rozlišovali odpovědi „ano“ a „spíše ano“ (a stejně tak u záporných odpovědí), získali bychom ještě o něco detailnější pohled na poměr jednotlivých typů, avšak v rámci rozsahu této práce byla zvolena první jmenovaná varianta.

První dvě otázky (č. 3 a 4) jsou koncipovány tak, že pokud žák odpoví „ano“ (či „spíše ano“), odpovídá tím ve prospěch vizuálního stylu učení – vykazuje takové vlastnosti či strategie učení, které jsou typické pro vizuální typ žáka. Odpověď „ne“

(„spíše ne“) značí pouze, že žák nevykazuje strategie typické pro vizuální typ. Trochu odlišná je situace u dalších dvou otázek (č. 5 a 6). Stejně jako v předchozím případě, pakliže žák odpoví „ano“ (či „spíše ano“), odpovídá tím ve prospěch vizuálního stylu učení, avšak pokud odpoví „ne“ („spíše ne“), vykazuje tím vlastnosti či využívá učební strategie typické pro auditivní typ. Další dvě otázky (č. 7 a 8) jsou obdobou prvních dvou, avšak jsou zacílené na auditivní styl učení. Jinými slovy pokud žák odpoví „ano“ (či „spíše ano“), odpovídá tím ve prospěch auditivního stylu učení a odpověď „ne“ („spíše ne“) nepřipisuje bod žádnému ze stylů. Toto je tedy třeba zohlednit při vyhodnocování a započítávat body buď pro žádný, vizuální či auditivní typ. Poslední dvě otázky (č. 9 a 10) z této oblasti jsou zacíleny na kinestetický typ a fungují na bázi posledních dvou zmíněných, tedy pokud žák odpoví „ano“ („spíše ano“), odpovídá ve prospěch kinestetického stylu učení a pokud odpoví „ne“ („spíše ne“), nepřipisuje tím bod žádnému ze stylů.

Po sečtení jednotlivých způsobů a strategií učení budou jednotlivé výsledky vyděleny maximálním počtem bodů, které mohl daný styl učení získat. Např.: vizuální styl učení získal 10 odpovědí v jeho prospěch. Maximální počet kladných odpovědí, které mohl získat je 40 - při situaci, že se ve třídě nachází 10 studentů a všichni odpověděli kladně na všechny 4 otázky zacílené na vizuální styl učení. Poměr dvou zmíněných hodnot činí 0,25, tedy 25 %. Je však klíčové si uvědomit, že tato hodnota neznáčí poměr mezi třemi zmíněnými styly (vizuálním, auditivním a kinestetickým) – tedy neznáčí, že se ve třídě nachází 25 % žáků s převládajícím vizuálním stylem učení. Tato hodnota je v podstatě pouze dílčím výsledkem, který značí, do jaké míry žáci dané třídy vykazují vlastnosti (strategie, způsoby učení, reakce apod.) typické pro vizuální typ. Respektive již z těchto výsledků (pokud stejným způsobem spočítáme i hodnoty pro auditivní a kinestetický typ) je možné vysledovat, který ze stylů ve třídě převládá. Avšak je důležité si uvědomit, že jeden žák nemusí být pouze jedním typem - to znamená, že nemusí být například pouze vizuálním typem žáka. Většinou platí pravidlo, že jeden ze zmíněných stylů učení u žáka převládá, ale nemusí tomu tak být. Typ dotazníku, který využíváme, není schopen postřehnout drobné nuance mezi jednotlivými styly, tudíž pokud u žáka převažují např. vizuální a auditivní styl učení takřka na stejné úrovni, vyhodnotíme, že jsou u něj tyto dva styly rozvinuty na stejné úrovni (nepatrný rozdíl mezi nimi tedy nebereme v potaz).

Tím, že u mnoha žáků může dojít právě k situaci, že u nich markantně nepřevládá jeden styl učení, ale spíše dva, mohou dosahovat procenta získaná výše zmíněnými

výpočty a následně sečtená (resp. následně sečtené hodnoty pro vizuální, auditivní a kinestetický typ) větší hodnoty, než je 100 %. Jak již bylo řečeno, nepočítáme totiž poměr mezi těmito třemi styly, ale množství, v jakém je daný styl učení (např. vizuální) zastoupen v dané třídě.

Pokud bychom tedy chtěli spočítat poměr stylů v dané třídě, museli bychom výsledná procenta sečíst, tedy vyšlo by kupříkladu 120 %, a následně dělit dané hodnoty jednotlivých stylů právě touto hodnotou - tzn. v rámci příkladu, který uvádím, v případě vizuálního stylu by se jednalo o výpočet $25/120$, což se rovná zhruba 20,83 %, což již značí onen zmiňovaný poměr mezi ostatními styly učení – tedy můžeme tvrdit, že v dané třídě je vizuální styl učení zastoupen 20,83 %.

Pro lepší přehlednost bude v grafech jednotlivých tříd uveden pouze druhý výsledek – tedy poměr mezi jednotlivými styly učení v dané třídě.

11.1.2 Oblast percepční preference – učitel

Je poměrně nesnadné zjistit pomocí relativně krátkého dotazníku, jestli učitel dané třídy vyučuje takovým způsobem, který je vhodný např. pro vizuální či auditivní typ; jestli klade důraz na aktivity, které jsou prospěšnější pouze pro jeden z typů, či jestli aktivity střídá tak, aby dal šanci všem žákům a jejich stylům učení atp. Z tohoto důvodu tedy dotazník nezjišťuje konkrétní úkony, které učitel v hodině provádí, ale zjišťuje, do jaké míry se učitel věnuje jednotlivým kompetencím, kterým by měl žáky anglického jazyka učit – tedy komunikační kompetenci, písemnému projevu, poslechu a čtení. Je však potřeba zdůraznit, že se jedná o výpovědi žáků a jejich názor na to, do jaké míry se učitel věnuje jednotlivým kompetencím. Jednotlivé odpovědi proto nemusí být zcela relevantní (záleží například na vztahu, jaký má daný žák s učitelem, či na samotném stylu učení, který u žáka převládá, jelikož např. výrazně auditivní žák může mít pocit, že se učitel v hodinách nedostatečně věnuje poslechům a komunikaci, ačkoliv tomu tak ve skutečnosti není a učitel se věnuje všem kompetencím stejně). Výsledné hodnoty jsou však součtem všech odpovědí žáků dané třídy, tudíž by jisté objektivitu dosahovat měly.

V tomto případě budou rozlišovány všechny čtyři odpovědi, tedy „ano“, „spíše ano“, „spíše ne“ a „ne“, aby byla zjištěna míra, do jaké se učitel věnuje dané kompetenci. Každé z odpovědí byla přiřazena jistá hodnota (ano = 4, spíše ano = 3, spíše ne = 2 a ne = 1) a bude zjišťováno, do jaké míry (tedy na kolik procent) se učitel věnuje dané kompetenci. Pro vytvoření poměru mezi jednotlivými kompetencemi je

pak nutné postupovat stejně jako u zjišťování poměru mezi jednotlivými učitelskými styly – tedy sečíst jednotlivá procenta všech čtyř kompetencí a následně je dělit tímto součtem.

11.1.3 Oblast závislost a nezávislost na poli

Vyhodnocování dalších dvou oblastí, tedy závislosti či nezávislosti na poli a impulzivitu či reflexivitu, je o něco jednodušší. Jednak proto, že žáky můžeme rozdělovat pouze do dvou pomyslných skupin a také proto, že v drtivé většině můžeme říci, že žák je buď závislý, nebo nezávislý na poli (a impulzivní, nebo reflexivní). Samozřejmě každý žák do určité míry – někdo může být výrazně závislý na poli, někdo mnohem méně, ale málokdy nastává situace, že by u žáka nepřevládaly vlastnosti typické buď pro závislost, nebo nezávislost na poli. Také všech šest dotazkových otázek na tuto oblast je koncipováno tak, že pokud žák odpoví kladně, je to znak závislosti na poli a pokud záporně, je to znak nezávislosti (nebo naopak).

Jednotlivé otázky byly opět zvoleny na základě teoretických poznatků. Stejně jako v předchozí části dotazníku budou počítány takové odpovědi, které značí, že daný žák je spíše závislý na poli a stejně tak takové odpovědi, které značí, že je daný žák nezávislý na poli. Nebude rozlišován rozdíl mezi odpověďmi „ano“ a „spíše ano“ (a „ne“ a „spíše ne“), které by se však daly dále rozpracovat v práci s větším rozsahem. Kladná odpověď u otázek č. 15, 18 a 19 značí, že žák vykazuje strategie a způsoby učení typické pro nezávislost na poli; naopak záporné odpovědi u téže otázek značí, že žák vykazuje strategie a způsoby učení typické pro závislost na poli. Přesně opačná je situace u otázek č. 16, 17 a 20, kdy kladné odpovědi hovoří „ve prospěch“ závislosti na poli, kdežto záporné „ve prospěch“ nezávislosti. Počet kladných odpovědí u každého ze stylů (závislost či nezávislost na poli) bude vydělen maximálním možným počtem, který daný styl mohl získat a vznikne tak poměr mezi těmito styly v konkrétní třídě (neboli informace, který z těchto stylů ve třídě převažuje).

11.1.4 Oblast impulzivnost a reflexivita

Impulzivnost a reflexivita jsou vyhodnocovány v podstatě stejným způsobem jako závislost či nezávislost na poli. V dotazníku se nacházejí tři otázky, které zkoumají tuto oblast. Kladná odpověď na otázku č. 21 značí, že žák vykazuje vlastnosti typické pro impulzivnost – naopak záporná odpověď odkazuje na reflexivitu. Přesně naopak je tomu u otázek č. 22 a 25 (kladná odpověď značí reflexivitu, záporná impulzivnost). Po sečtení jednotlivých odpovědí budou jednotlivé výsledky vyděleny maximálním

počtem kladných odpovědí, které mohla impulzivnost či reflexivita získat a dostaneme tak poměr impulzivního a reflexivního stylu učení v dané třídě.

Do této oblasti byly také zařazeny otázky směřované na vyučovací styl učitele, tentokrát právě v souvislosti s impulzivností a reflexivitou. Žáci byli dotazováni, jestli učitel dává v hodině stejnou šanci všem žákům, co se týče odpovídání na otázky; jestli vyvolává všechny žáky stejně často apod. Na základě jejich odpovědí bychom se měli dozvědět, jestli učitel bere v potaz i reflexivní žáky a tak dále. Opět je nutno podotknout, že ne všechny odpovědi musí být relevantní, ale pakliže se většina tříd shodne na nějakém tvrzení, můžeme předpokládat, že je situace skutečně taková.

12 Realizace výzkumu

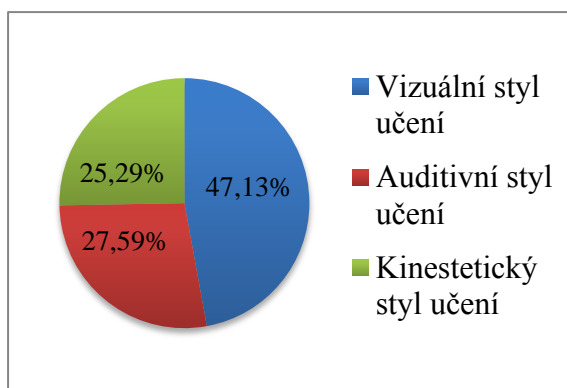
Výzkum probíhal v únoru a březnu roku 2015, kdy byl dotazník rozdán mezi žáky 13 tříd (celkem 157 žáků), a to konkrétně mezi 9 tříd z odborných středních škol a 4 třídy z gymnázií. Počet žáků v jednotlivých třídách se pohyboval od osmi do patnácti žáků (průměrně 12 žáků), a to z toho důvodu, že při výuce jazyků bývají třídy rozdělovány na menší skupiny. V některých školách byla třída rozdělena pouze na polovinu (v jedné skupině se pak nacházelo zhruba patnáct žáků), na některých školách byla třída rozdělena dokonce na více (nejčastěji tři) skupiny – nacházelo se v ní pak např. deset žáků či méně. Výsledky budou vyhodnocovány vždy v rámci jedné skupiny.

13 Výsledky výzkumu

Tato část práce je věnovaná vyhodnocení dotazníků v rámci jednotlivých tříd. Vzhledem k rozsahu práce je provedena o něco detailnější analýza výsledků u první ze tříd – tedy jsou popsány nejen její jednotlivé výsledky (v procentech), ale získané hodnoty jsou také doplněny vysvětlujícím komentářem. Vzhledem k tomu, že u dalších tříd jsou použity stejné metody vyhodnocování, budou dále uvedeny o něco stručnější informace o jejich výsledcích.

13.1 Třída č. 1: 16 žáků, střední odborná škola

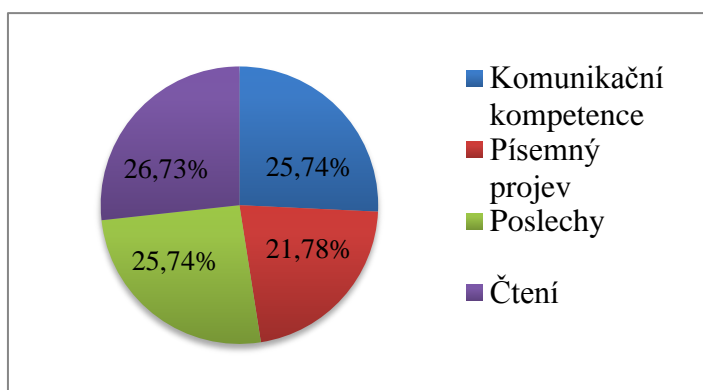
První část dotazníku se zaměřuje na percepční preferenci. V této třídě zřetelně převládá vizuální styl učení, a to 47,13 %. Styly auditivní a kinestetický jsou zastoupeny v téměř obdobném množství, první jmenovaný 27,59 % a druhý jmenovaný 25,29 %.



Graf 1: třída č. 1, percepční preference

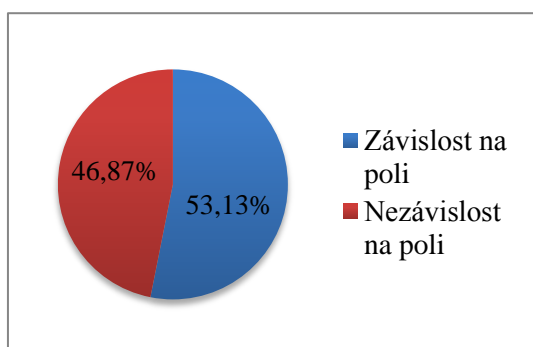
Při výuce anglického jazyka by měl učitel ideálně rozvíjet všechny kompetence – tedy komunikační kompetenci, písemný projev, poslech a čtení. Pakliže by rozvíjel všechny kompetence na stejné úrovni, mohli bychom říci, že se každé z nich v rámci výuky věnuje na 25 % v poměru s ostatními. V případě této třídy se učitel skutečně věnuje téměř všem zmíněným kompetencím na stejné úrovni, tedy žádnou z nich výrazně nepřeceňuje, ani nepodceňuje. Ve srovnání s ostatními se o něco více věnuje čtení, což by mělo (podle předchozích výsledků) vyhovovat většině žáků (s převažujícím vizuálním stylem učení).

Níže uvedený graf zobrazuje poměr, v jakém se učitel věnuje jednotlivým kompetencím. Nezobrazuje však, do jaké míry se učitel věnuje každé jednotlivé kompetenci. Pro naše účely byl rozhodující právě poměr jednotlivých kompetencí, resp. jejich rozvoje, proto graf zachycuje právě tyto výsledky. Pro pedagogy je však neméně důležité zjištění, do jaké míry se učitel věnuje každé z kompetencí, proto jsou grafy shrnující tuto problematiku uvedeny v příloze č. 2.

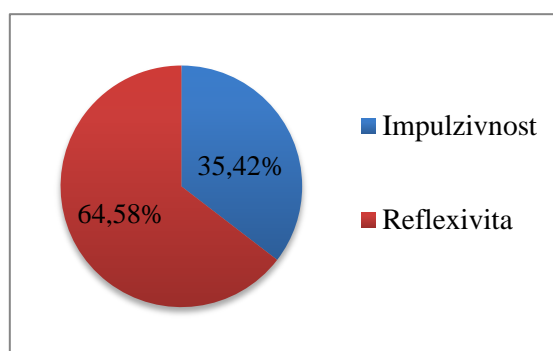


Graf 2: třída č. 1, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě mírně převažují takové vlastnosti, které jsou typické pro žáky závislé na poli, a to z 53,13 %. Větší rozdíl je mezi impulzivností a reflexivitou, kdy většina žáků vykazuje vlastnosti typické pro reflexivní žáky (64,58 %).



Graf 3: třída č. 1, závislost/nezávislost na poli

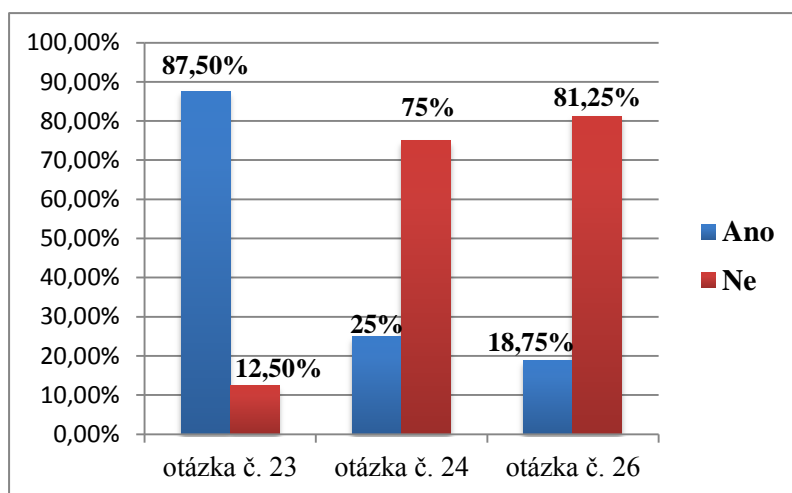


Graf 4: třída č. 1, impulzivnost/reflexivita

Z grafu č. 4 vyplývá, že v této třídě by si měl učitel obzvláště dávat pozor na to, aby nevyvolával pouze žáky, kteří se mu jeví jako komunikativnější a zřejmě jako ochotnější spolupracovat. Výrazně reflexivní žáci nemusí být neochotní spolupracovat, ale pouze potřebují více času na odpověď a zpravidla odpovídají pouze, pokud jsou si svou odpovědí jistí (na rozdíl od impulzivních žáků, kteří často odpovědi „zkouší“).

V souvislosti s touto problematikou byly žákům položeny tři otázky na vyučovací styl jejich učitele, a to: zda si myslí, že učitel vyvolává všechny žáky stejně (v dotazníku otázka č. 23); zda si myslí, že vyvolává pouze komunikativnější studenty (otázka č. 24) a zda po nich vyžaduje doslovné přeřikávání definic namísto vlastní interpretace (otázka č. 26). První dvě otázky samozřejmě směřují k tomu, jestli dává učitel stejnou šanci všem žákům se v hodině projevit – nejen těm impulzivním, ale i reflexivním. Třetí otázka hodnotí, zda učitel podporuje v žácích reflexivní vlastnosti, a to přemýšlení nad definicemi tak, aby je skutečně chápali a pouze nereprodukovali naučenou definici, aniž by pochopili její smysl.

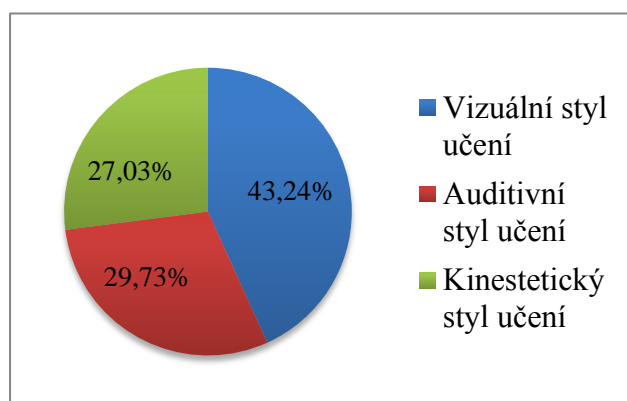
V této třídě se 87,5 % žáků shodlo na tom, že učitel dává stejnou šanci hovořit všem žákům; stejně tak většina (75 %) doplnila, že učitel nevyvolává pouze komunikativnější žáky. 81,25 % žáků se shodlo na tom, že učitel nevyžaduje, aby doslovně přetřikávali dané definice. V tomto směru je tedy učitelův styl výuky vyhovující – učitel se zřejmě snaží vyvolávat všechny žáky stejně často a dávat jim pokud možno stejné šance na odpovědi a stejně tak v nich neprohlubuje takový způsob učení, kdy se žáci učí látce, aniž by jí skutečně porozuměli.



Graf 5: třída č. 1, styl výuky učitele

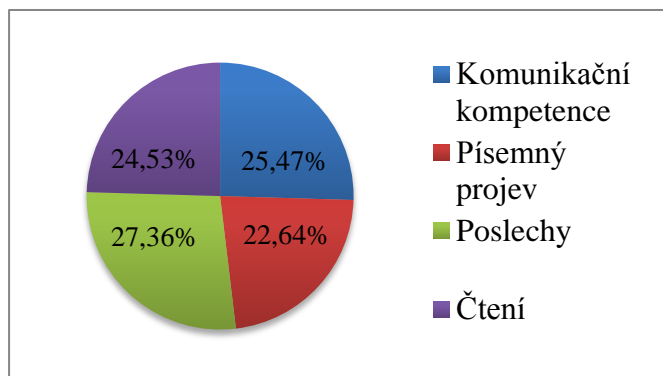
13.2 Třída č. 2: 8 žáků – střední odborná škola

V této třídě převládá vizuální styl učení žáků (43,24 %) a stejně jako v předchozím případě, auditivní a kinestetický styl je zastoupen v podobném množství (29,73 % a 27,03 %).



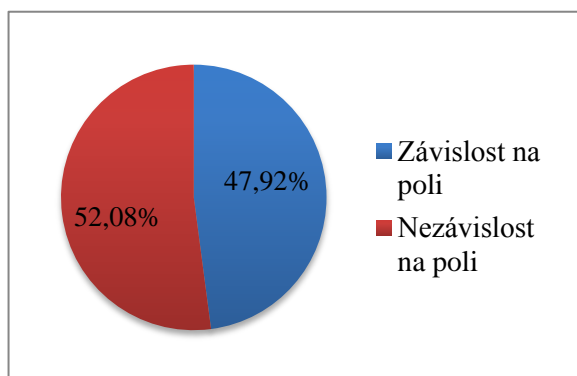
Graf 6: třída č. 2, percepční preference

Učitel této třídy se nejvíce věnuje poslechům a naopak nejméně písemnému projevu. I přesto rozdíly nejsou tak markantní.



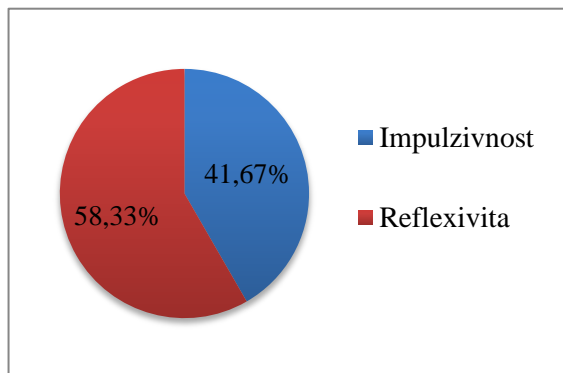
Graf 7: třída č. 2, rozvoj kompetencí (poměr)

Poměr vlastností typických pro závislost a nezávislost na poli je v této třídě poměrně vyrovnaný, s mírnou převahou vlastností typických pro nezávislost na poli (52,08 %).



Graf 8: třída č. 2, závislost/nezávislost na poli

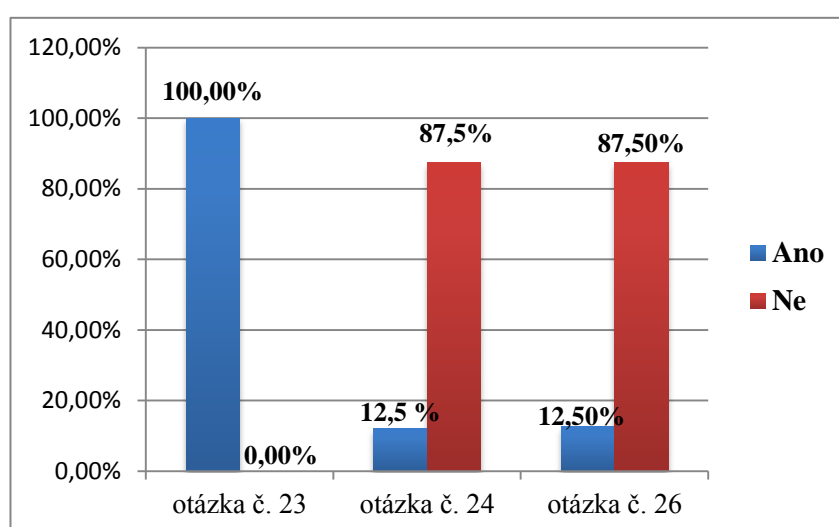
O něco větší rozdíl můžeme spatřit u vlastností typických pro impulzivní a reflexivní žáky, kdy ty reflexivní převládají v poměru 58,33 % ku 41,67 %.



Graf 9: třída č. 2, impulzivnost/reflexivita

Všichni žáci této třídy se shodli na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně. Avšak na otázku, zda více vyvolává komunikativnější žáky, odpovědělo kladně 12 %, což je nicméně stále menšina a můžeme tedy tvrdit, že učitel se skutečně snaží dávat všem žákům stejný prostor. Důvodem, proč někteří studenti odpověděli kladně na druhou otázku, ačkoliv v předchozí otázce souhlasili s tím, že učitel vyvolává všechny žáky stejně, může být fakt, že komunikativnější žáci přece jenom hovoří v hodině více, což působí tak, že jim učitel dává více šancí se projevit (ačkoliv to tak být nemusí – alespoň ne cíleně).

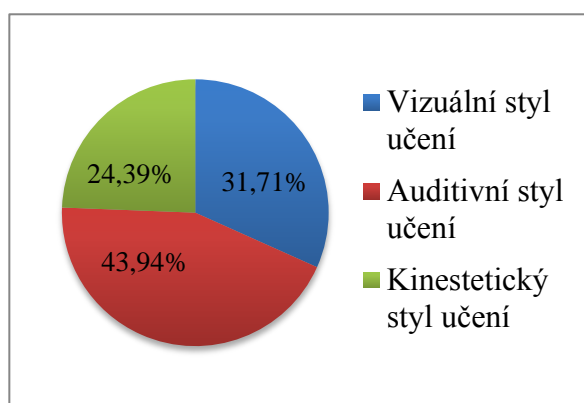
Většina žáků (87,5 %) se shodla na tom, že po nich učitel striktně nevyžaduje učení se definic nazpaměť.



Graf 10: třída č. 2, styl výuky učitele

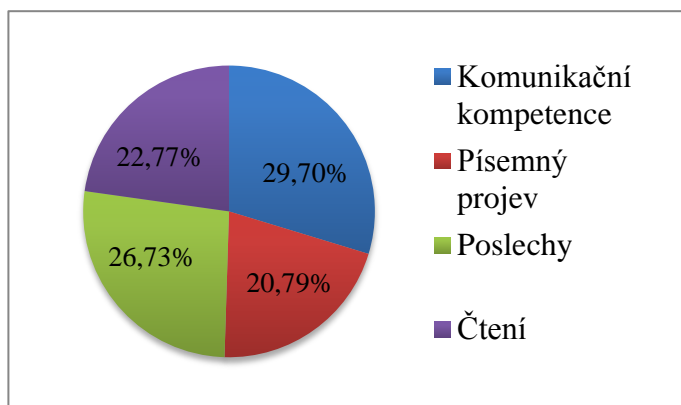
13.3 Třída č. 3: 9 žáků – střední odborná škola

V této třídě převažují takové strategie učení, které jsou typické pro auditivní styl (43,94 %), následuje styl vizuální a s nejmenším procentuálním zastoupením styl kinestetický.



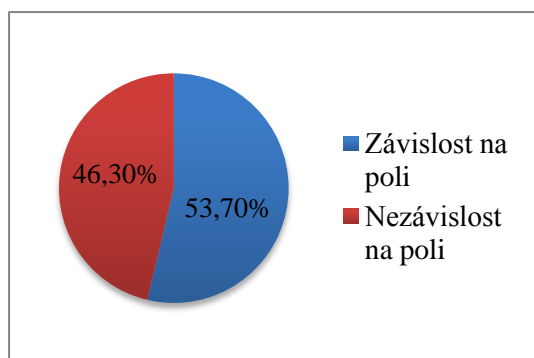
Graf 11: třída č. 3, percepční preference

Učitel této třídy klade největší důraz na komunikační kompetenci, a to z 29,7 % v poměru s ostatními, a následně na poslechy (26,73 %). Je tedy patrné, že klade větší důraz na ty kompetence, ve kterých by měla vynikat větší část třídy (vzhledem k převaze auditivního stylu učení).

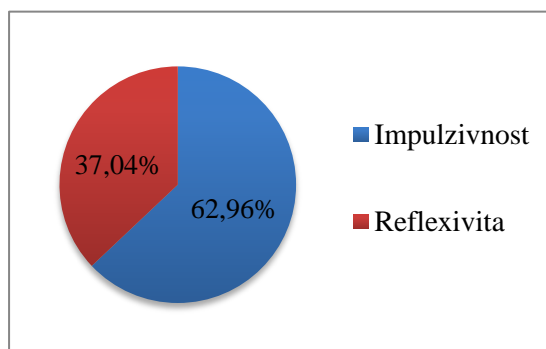


Graf 12: třída č. 3, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě mírně převažují vlastnosti typické pro žáky závislé na poli, a to 53,7 %. S větším rozdílem převažují v dané třídě vlastnosti typické pro impulzivní žáky (62,96 %).



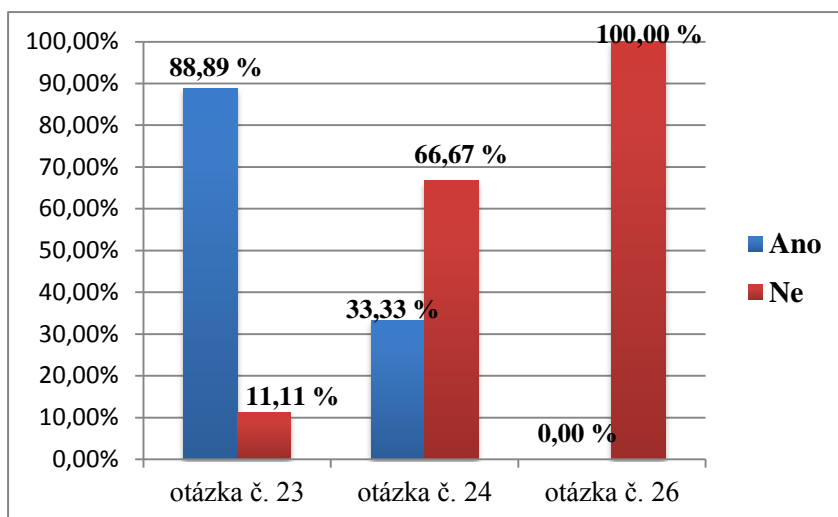
Graf 13: třída č. 3, závislost/nezávislost na poli



Graf 14: třída č. 3, impulzivnost/reflexivita

Většina žáků (88,89 %) se shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně, avšak i přesto je 33,33 % žáků toho názoru, že častěji hovoří komunikativnější žáci.

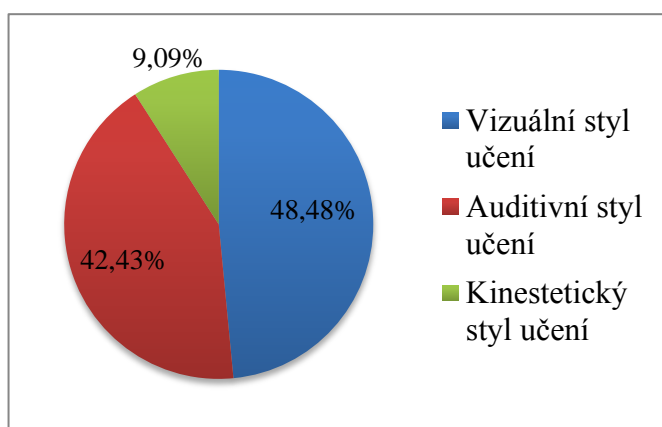
Všichni žáci se shodli, že učitel nevyžaduje doslovné memorování definic a pouček.



Graf 15: třída č. 3, styl výuky učitele

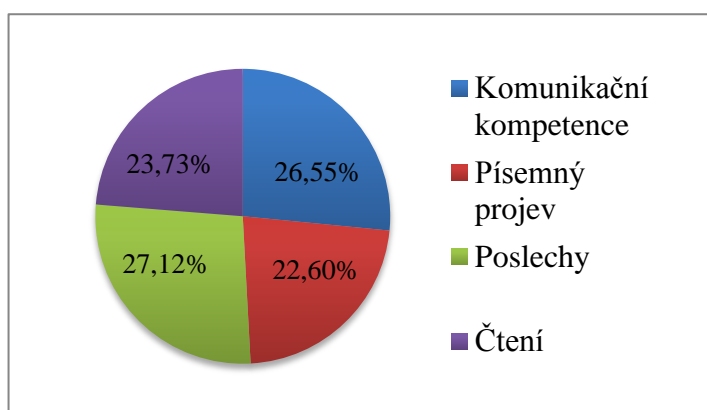
13.4 Třída č. 4: 15 žáků – střední odborná škola

V této třídě opět převažují strategie typické pro vizuální styl učení, avšak ne v tak velké míře – téměř ve stejném množství se zde vyskytují strategie typické pro auditivní styl učení. Naopak kinestetický styl učení je zde zastoupen výrazně méně.



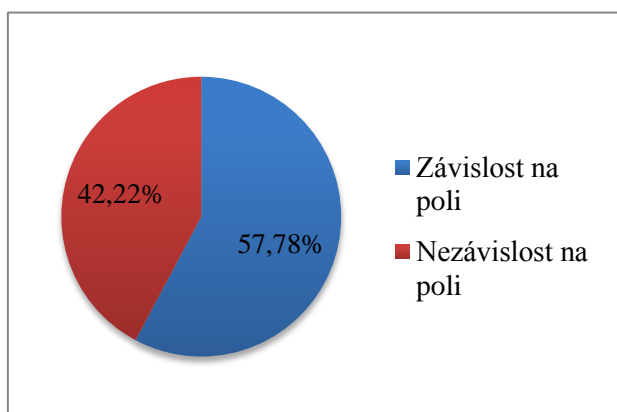
Graf 16: třída č. 4, percepční preference

Učitelův styl výuky je relativně vyvážený, co se jednotlivých kompetencí týče; dokonce klade větší důraz na ty kompetence, pro které by (dle výsledků dotazníku) měli mít jeho žáci větší vloh.

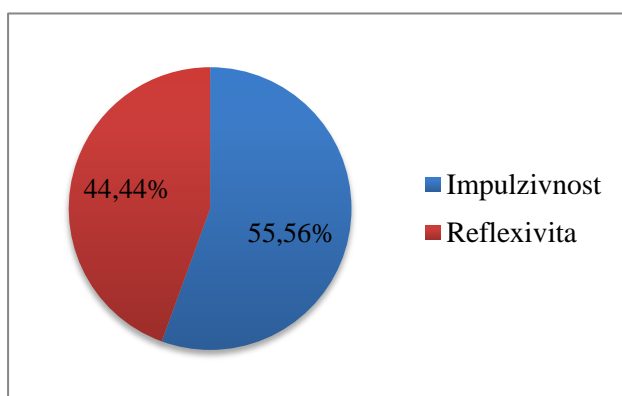


Graf 17: třída č. 4, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě převažují vlastnosti typické pro žáky závislé na poli, a to 57,78 %.
Převažují také vlastnosti typické pro impulzivní žáky, a to 55,56 %.



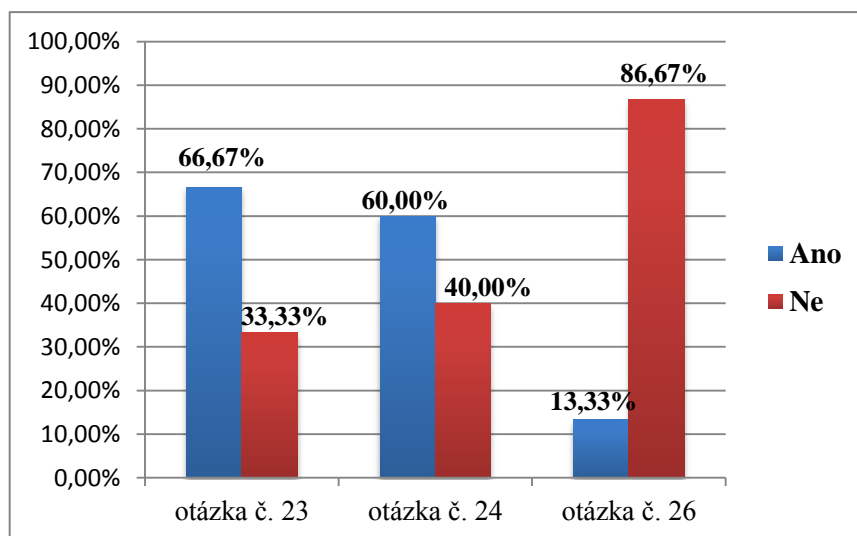
Graf 18: třída č. 4, závislost/nezávislost na poli



Graf 19: třída č. 4, impulzivnost/reflexivita

Více než polovina žáků souhlasila s výrokem, že se učitel snaží vyvolávat všechny žáky stejně často, ačkoliv jejich počet nebyl zcela přesvědčivý (66,67 %). Při

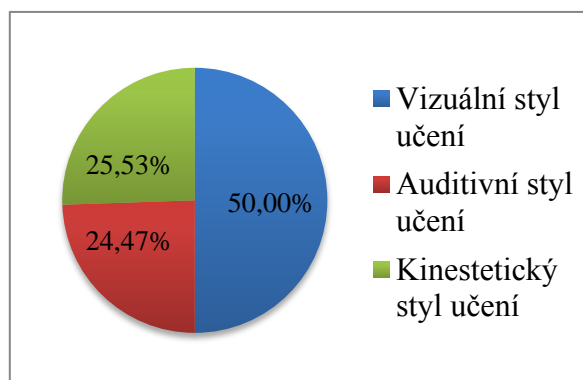
následující otázce, která upřesňuje předchozí tvrzení, již 60% žáků vyjádřilo názor, že učitel více vyvolává ty žáky, kteří jsou komunikativnější. Většina žáků (86,67 %) se shodla na tom, že po nich učitel nevyžaduje doslovné memorování definic a pravidel. Vzhledem k výsledkům dotazníku by se měl učitel zřejmě snažit dávat větší šanci hovořit i reflexivnějším žákům, kteří mohou působit méně komunikativně či dokonce někdy tak, že nemají o učivo zájem. To může být však pouze projev výrazné reflexivity, nikoliv nezájmu.



Graf 20: třída č. 4, styl výuky učitele

13.5 Třída č. 5: 17 žáků – všeobecné gymnázium

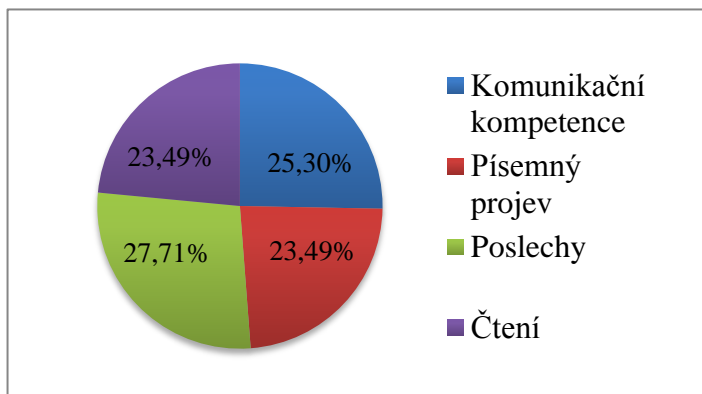
V této třídě převládají strategie učení typické pro vizuální styl učení. Auditivní a kinestetický styl se objevují v obdobném zastoupení, avšak kinestetický styl mírně převažuje.



Graf 21: třída č. 5, percepční preference

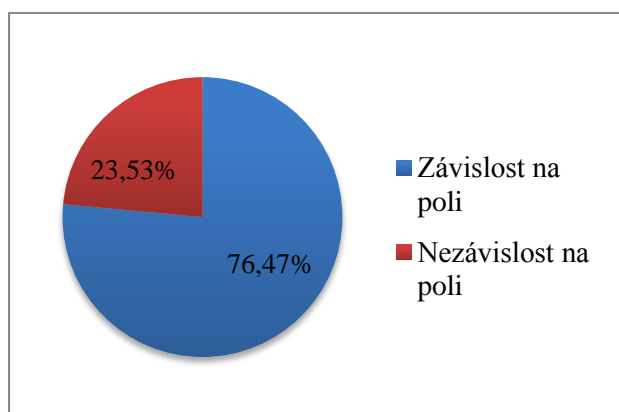
Ačkoliv je podle výsledků dotazníku auditivní styl zastoupen v této třídě v nejmenší míře, učitel se podle žáků nejvíce věnuje právě poslechům. Ostatní

kompetence jsou rozvíjeny zhruba na stejné úrovni, ačkoliv komunikační kompetence převládá nad zbylými dvěma.

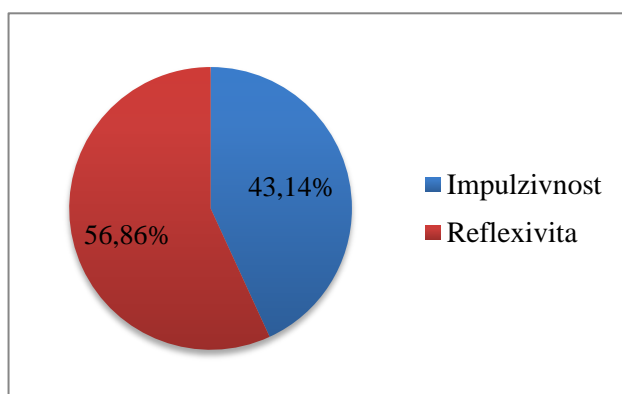


Graf 22: třída č. 5, rozvoj kompetencí (poměr)

Ve třídě výrazně převládají vlastnosti typické pro žáky závislé na poli (76,47 %). O něco méně výrazněji převládají vlastnosti typické pro reflexivní žáky (56,86 %).

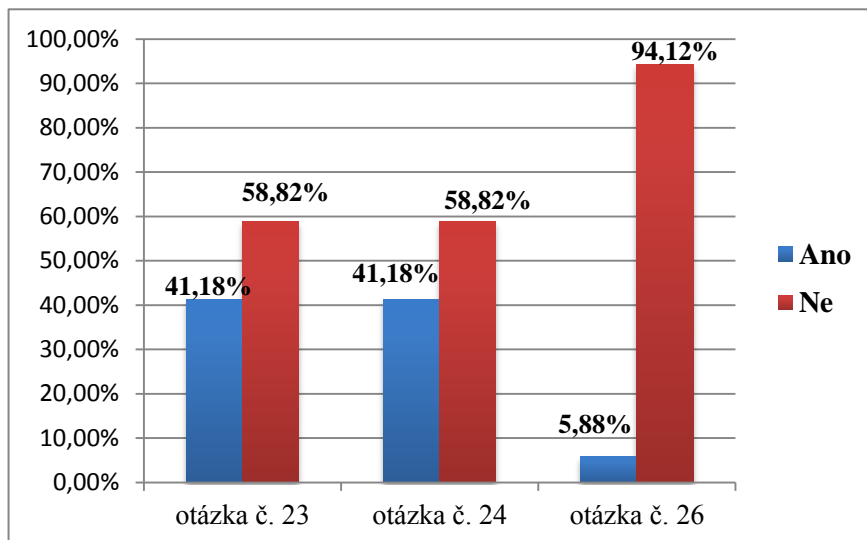


Graf 23: třída č. 5, závislost/nezávislost na poli



Graf 24: třída č. 5, impulzivnost/reflexivita

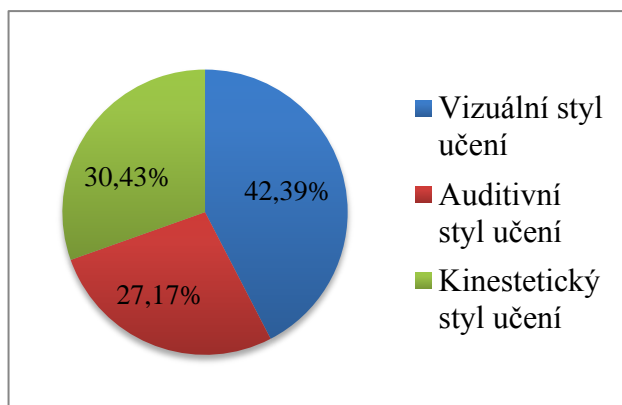
Více jak polovina (58,82 %) žáků se shodla na tom, že učitel nevyvolává všechny žáky ve stejném množství. 41,18 % souhlasilo s tvrzením, že učitel více vyvolává komunikativnější žáky. Téměř všichni žáci se shodli na tom, že učitel nevyžaduje mechanické memorování látky.



Graf 25: třída č. 5, styl výuky učitele

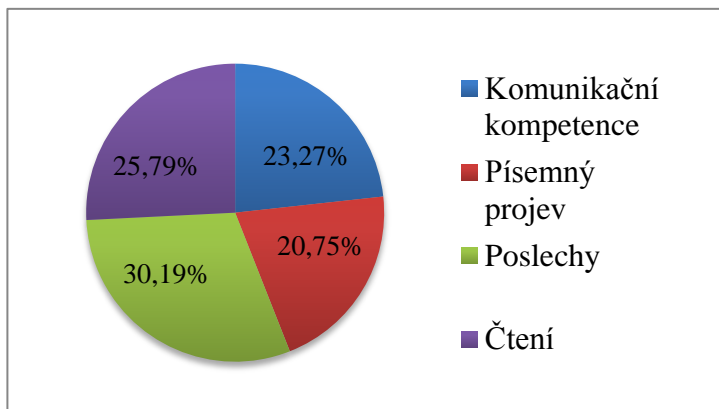
13.6 Třída č. 6: 16 žáků – všeobecné gymnázium

V této třídě převládají strategie učení typické pro vizuální styl učení. Následuje kinestetický styl učení a nejméně zastoupený auditivní učební styl.



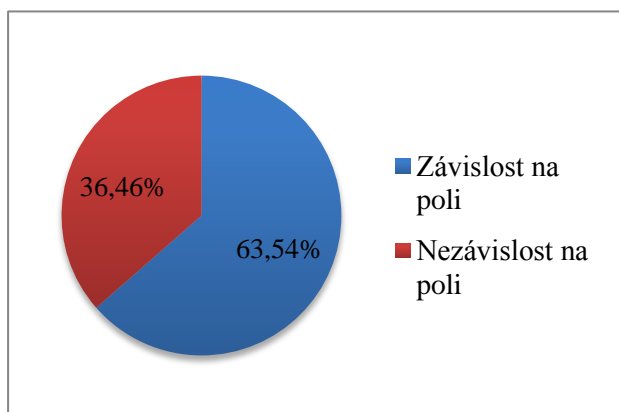
Graf 26: třída č. 6, percepční preference

Učitel se s poměrně velkou převahou věnuje poslechům; naopak nejméně se věnuje písemnému projevu.

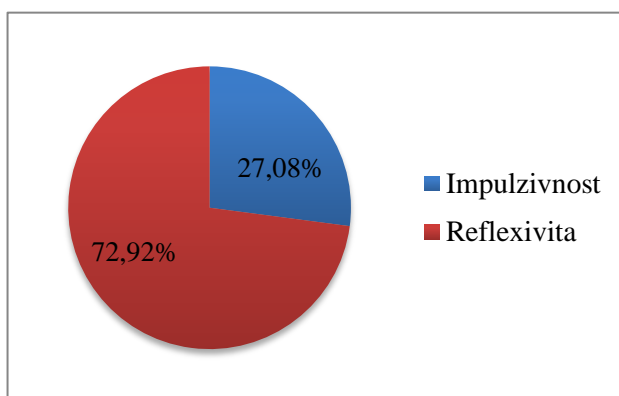


Graf 27: třída č. 6, rozvoj kompetencí (poměr)

Ve třídě převládají vlastnosti typické pro žáky závislé na poli. Znatelně také převládají vlastnosti typické pro reflexivní žáky (72,92 %).

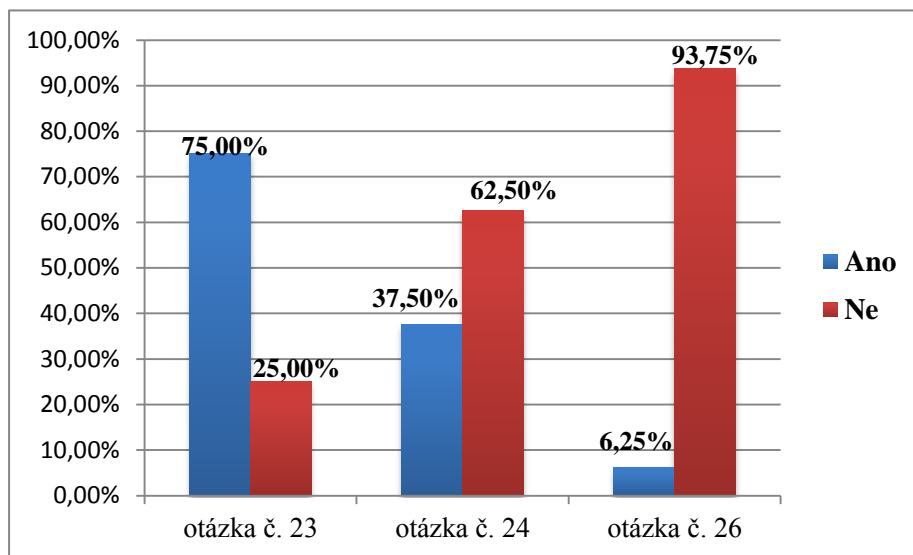


Graf 28: třída č. 6, závislost/nezávislost na poli



Graf 29: třída č. 6, impulzivnost/reflexivita

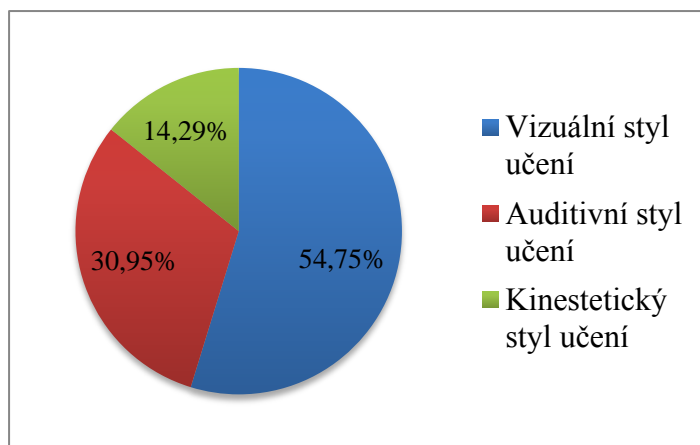
Většina žáků (75 %) se shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky stejně; o něco méně (62,5 %) jich však bylo toho názoru, že častěji nevyvolává komunikativnější žáky. Téměř všichni žáci jsou toho názoru, že učitel nevyžaduje doslovné přeřikávání pouček a definic.



Graf 30: třída č. 6, styl výuky učitele

13.7 Třída č. 7: 11 žáků – střední odborná škola

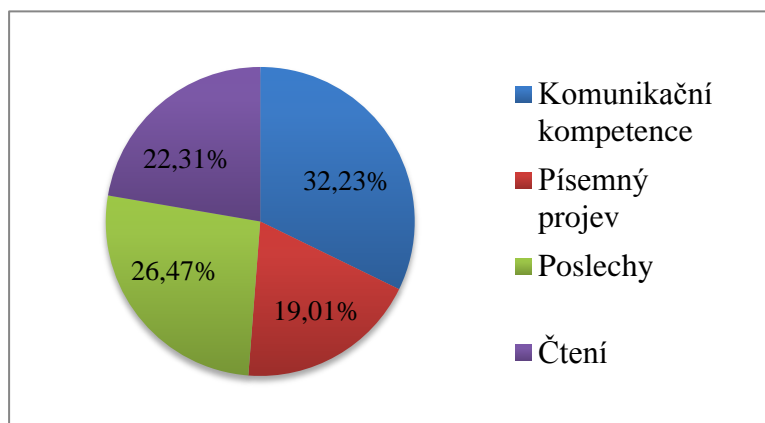
V této třídě poměrně výrazně převládá vizuální styl učení žáků (54,75 %). Auditivní styl je zastoupen 30,95 % a strategií učení typických pro kinestetický styl zde nalezneme výrazně méně, a to 14,29 %.



Graf 31: třída č. 7, percepční preference

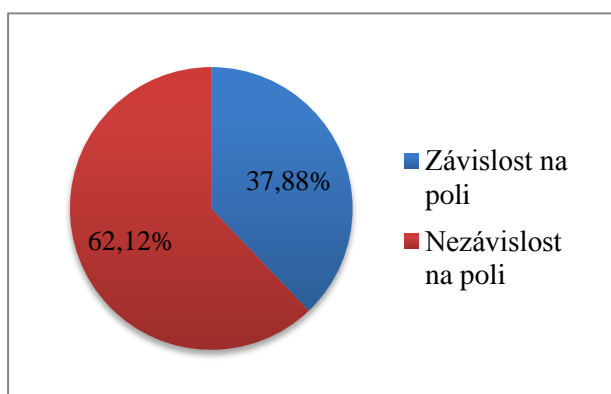
Učitel této třídy klade největší důraz na komunikační kompetenci, a to z 31,23 % v poměru s ostatními. Naopak nejméně se věnuje písemnému projevu a čtení. Vzhledem k tomu, že ve třídě poměrně výrazně převažují strategie učení typické

pro vizuální styl, mohl by učitel využívat přirozeného potenciálu žáků a o něco více se věnovat právě těmto kompetencím.

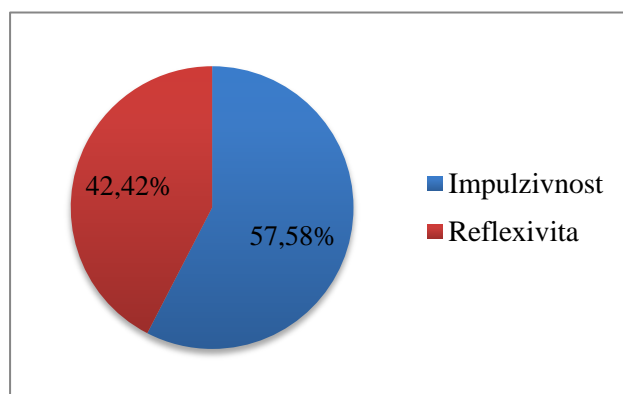


Graf 32: třída č. 7, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě převažují vlastnosti typické pro žáky nezávislé na poli, a to 62,12 %. S o něco menším rozdílem převažují v dané třídě vlastnosti typické pro impulzivní žáky (57,58 %).



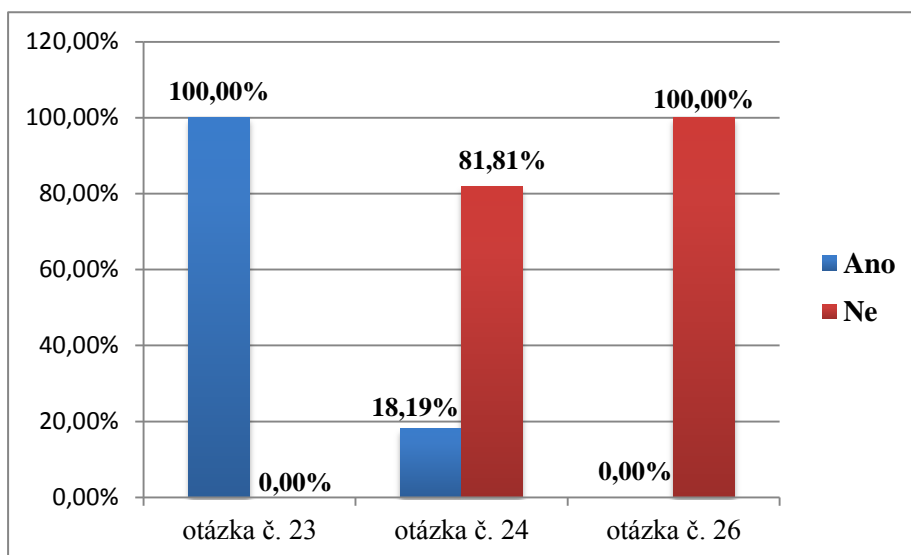
Graf 33: třída č. 7, závislost/nezávislost na poli



Graf 34: třída č. 7, impulzivnost/reflexivita

Stejně jako v předchozím případě se všichni žáci shodli na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně, avšak někteří z nich přesto následně odpověděli, že větší šanci hovořit mají ve třídě komunikativnější žáci.

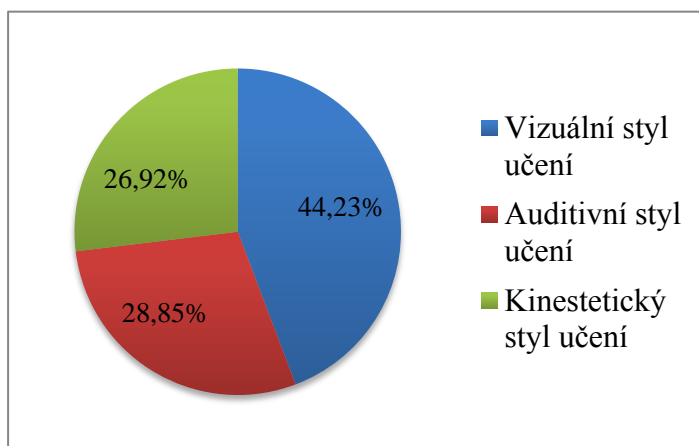
Všichni žáci se shodli, že učitel nevyžaduje doslovné memorování definic a pouček.



Graf 35: třída č. 7, styl výuky učitele

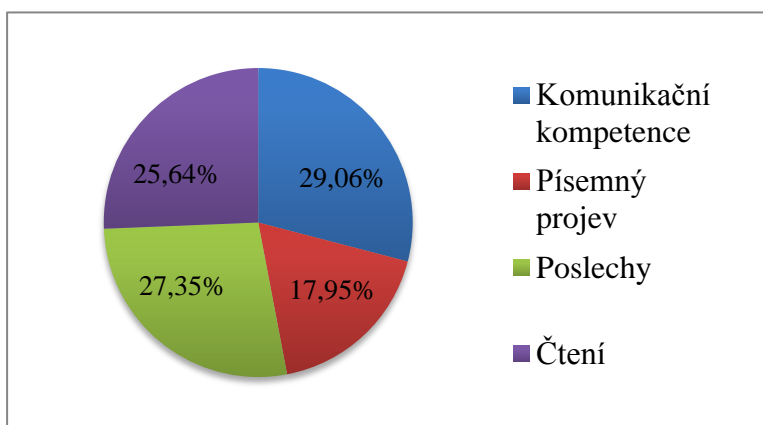
13.8 Třída č. 8: 10 žáků – střední odborná škola

V této třídě převládá vizuální styl učení žáků (44,23 %); auditivní a kinestetický styl je zastoupen v podobném množství (28,85 % a 26,92 %).



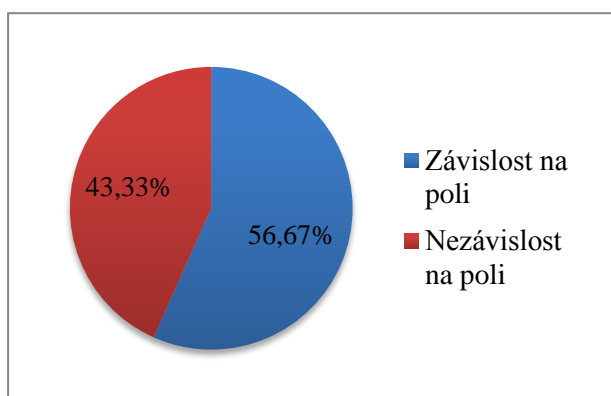
Graf 36: třída č. 8, percepční preference

Učitel této třídy klade největší důraz na komunikační kompetenci, a to z 29,06 % v poměru s ostatními. Znatelně méně (než ostatním kompetencím) se věnuje písemnému projevu (17,95 %).

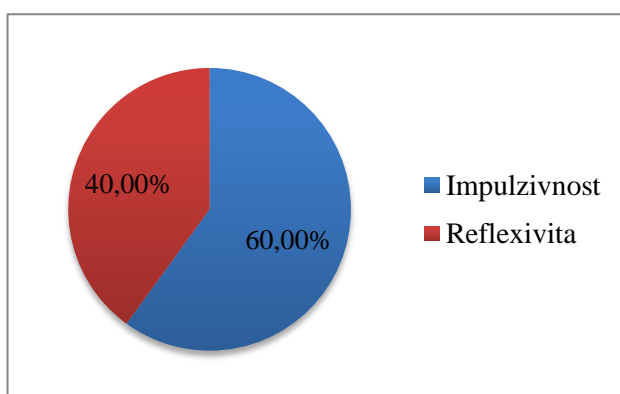


Graf 37: třída č. 8, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě mírně převažují vlastnosti typické pro žáky závislé na poli, a to 56,67 %. S větším rozdílem převažují v dané třídě vlastnosti typické pro impulzivní žáky (60 %).



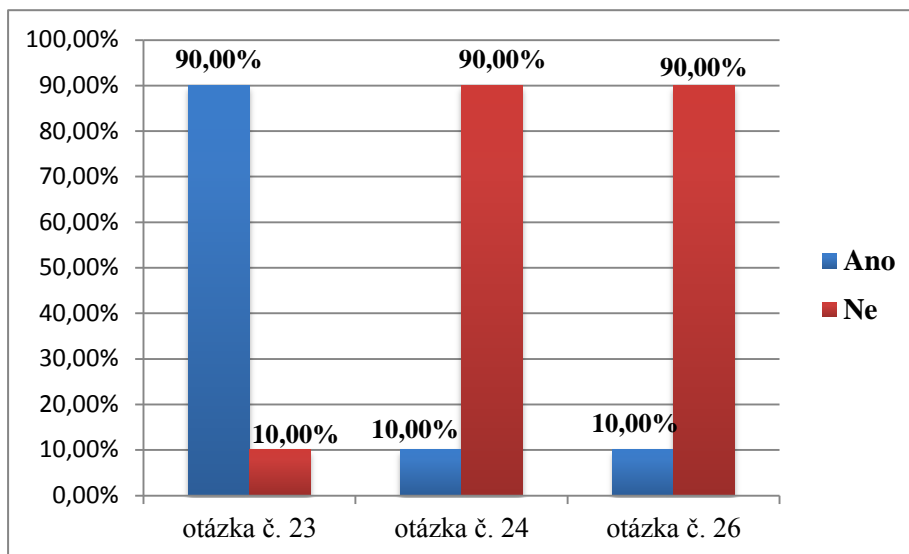
Graf 38: třída č. 8, závislost/nezávislost na poli



Graf 39: třída č. 8, impulzivnost/reflexivita

Většina žáků (90 %) se shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně a dává stejné šance komunikativnějším i méně komunikativním žákům.

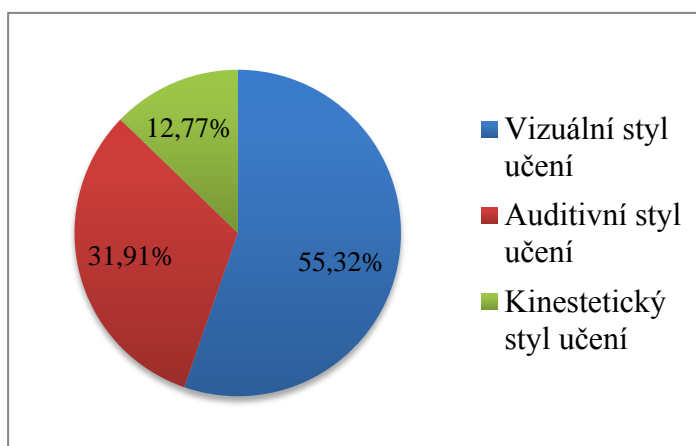
Stejně tak se většina (90 %) žáků shodla, že učitel nevyžaduje doslovné memorování definic a pouček.



Graf 40: třída č. 8, styl výuky učitele

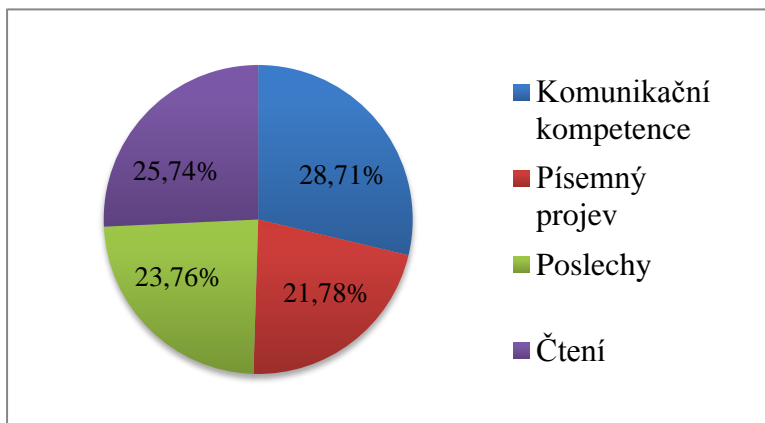
13.9 Třída č. 9: 11 žáků - všeobecné gymnázium

Ve třídě převládají strategie učení typické pro vizuální styl učení, a to 55,32 %. Výrazně méně je zastoupený kinestetický styl (12,77 %).



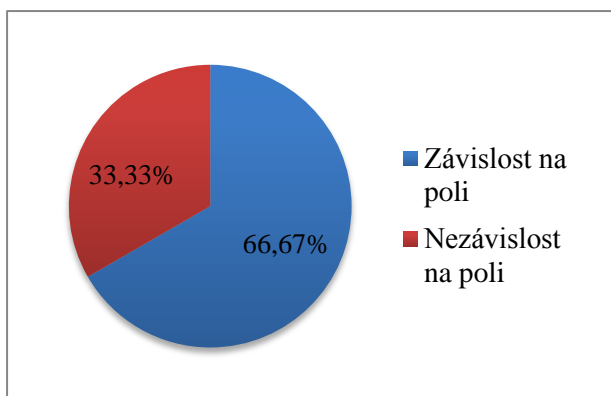
Graf 41: třída č. 9, percepční preference

Učitel této třídy se věnuje rozvoji všech kompetencí relativně vyváženě, ačkoliv mezi komunikační kompetencí, na kterou klade největší důraz a písemným projevem, na který klade důraz naopak nejmenší, je poměrně viditelný rozdíl.

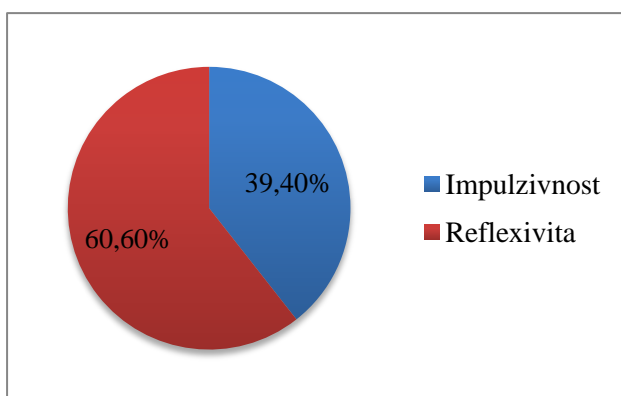


Graf 42: třída č. 9, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě převažují vlastnosti typické pro žáky závislé na poli, a to 66,67 %. Se znatelným rozdílem převažují také vlastnosti typické pro reflexivní žáky, a to 60,6 %.

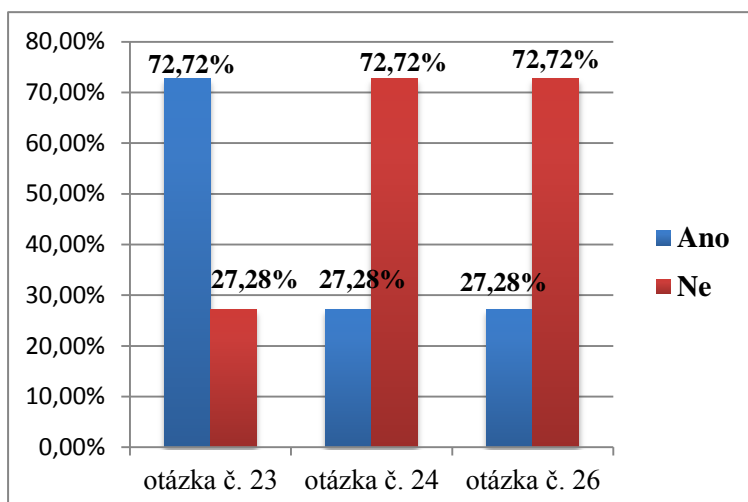


Graf 43: třída č. 9, závislost/nezávislost na poli



Graf 44: třída č. 9, impulzivnost/reflexivita

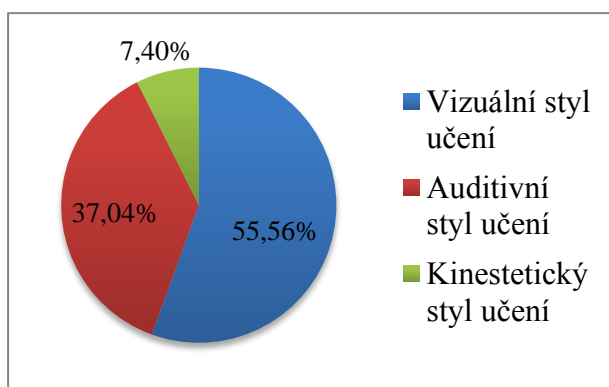
Většina žáků ze třídy se shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky stejně, ačkoliv v tomto případě nebylo přesvědčení třídy tak jednotné jako v těch předchozích. To platilo i pro názor na to, jestli učitel vyžaduje od žáků doslovné memorování pouček a pravidel.



Graf 45: třída č. 9, styl výuky učitele

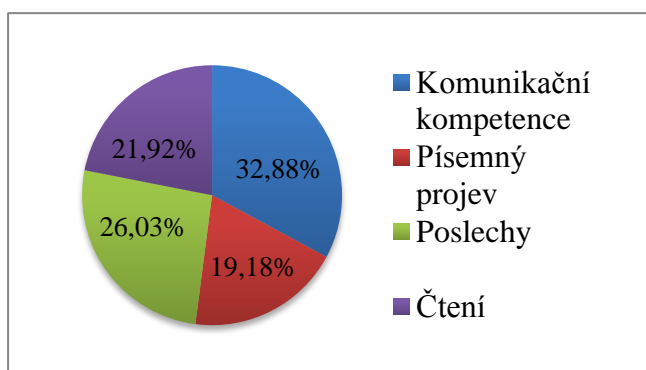
13.10 Třída č. 10: 14 žáků – střední odborná škola

V této třídě převládá vizuální učební styl, následovaný auditivním. Kinestetický styl se v této třídě nachází v menšině.



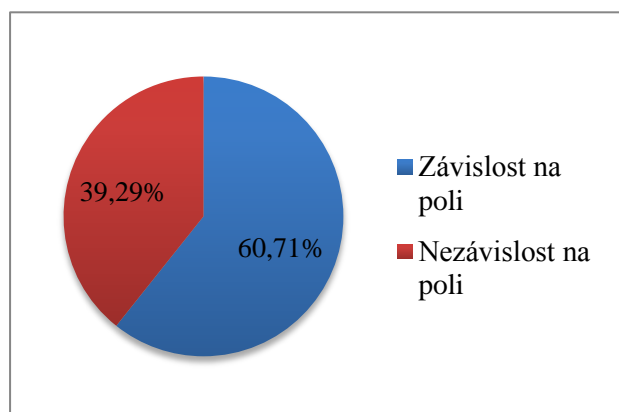
Graf 46: třída č. 10, percepční preference

Učitel se nejvíce zaměřuje na komunikační kompetenci, a to poměrně znatelně (32,88 %). Naopak nejméně se věnuje písemnému projevu (19,18 %).

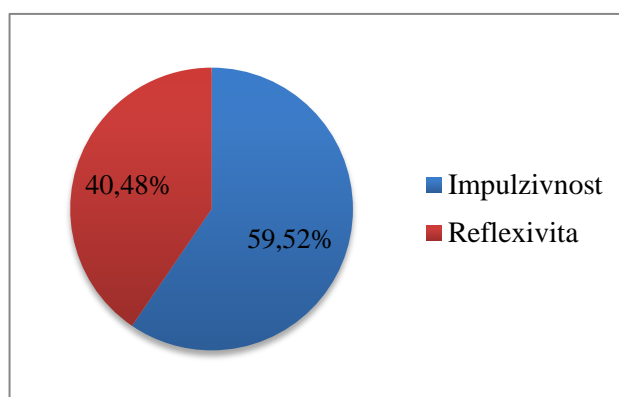


Graf 47: třída č. 10, rozvoj kompetencí (poměr)

Ve třídě poměrně znatelně převládají vlastnosti typické pro žáky závislé na poli, a to 60,71 %. Stejně tak převládají vlastnosti typické pro impulzivní žáky (59,52 %).

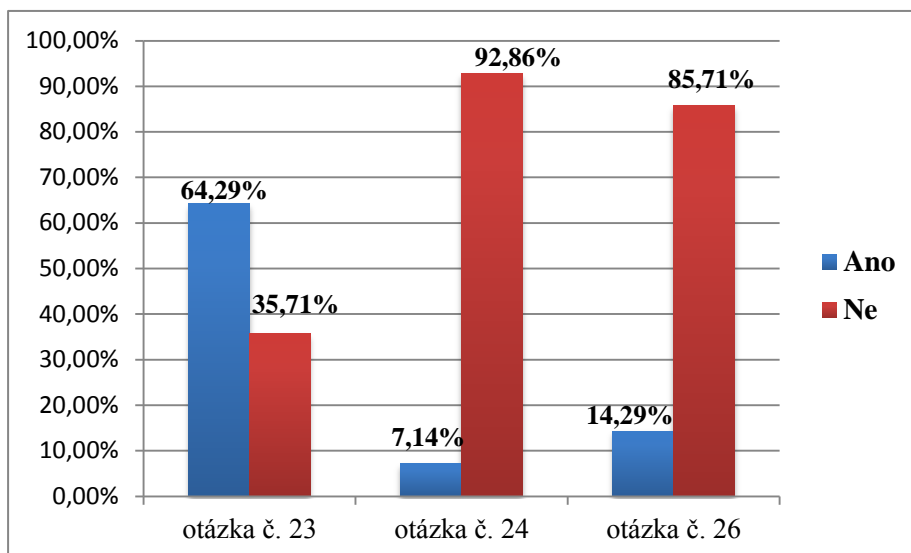


Graf 48: třída č. 10, závislost/nezávislost na poli



Graf 49: třída č. 10, impulzivnost/reflexivita

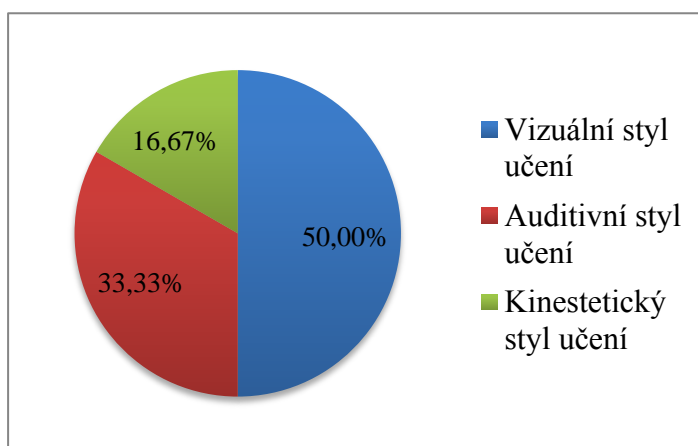
Více jak polovina žáků (64,29 %) je toho názoru, že učitel vyvolává všechny žáky stejně. Není to však příliš přesvědčivý výsledek. O to přesvědčivější je však výsledek následující otázky, kdy 92,86 % žáků odpovědělo, že učitel více nevyvolává komunikativnější žáky. Ze získaných odpovědí nemůžeme určit, které žáky učitel více vyvolává – např. jestli se jedná o nějakou skupinu žáků (mohou to být naopak méně komunikativní žáci) či o jednotlivce, které například učitel preferuje (chová k nim větší sympatie apod.). Většina (85,71 %) žáků se shodla na tom, že po nich učitel nevyžaduje doslovné memorování definic a pouček.



Graf 50: třída č. 10, styl výuky učitele

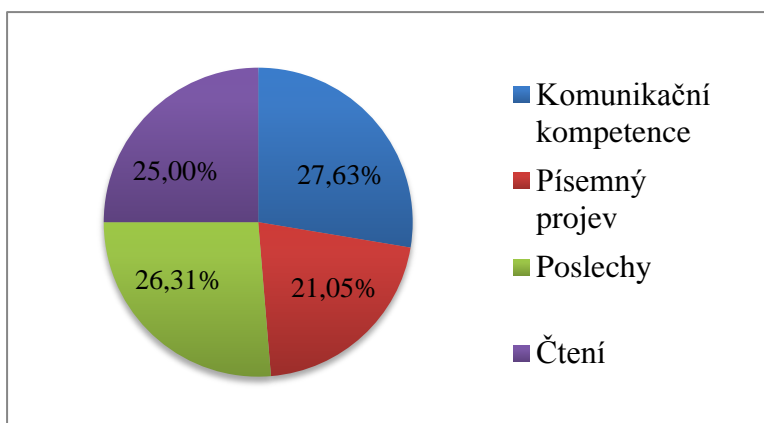
13.11 Třída č. 11: 12 žáků – střední odborná škola

V této třídě zdatněně převládá vizuální učební styl (50 %), naopak nejméně je zastoupen styl kinestetický (16,67 %).



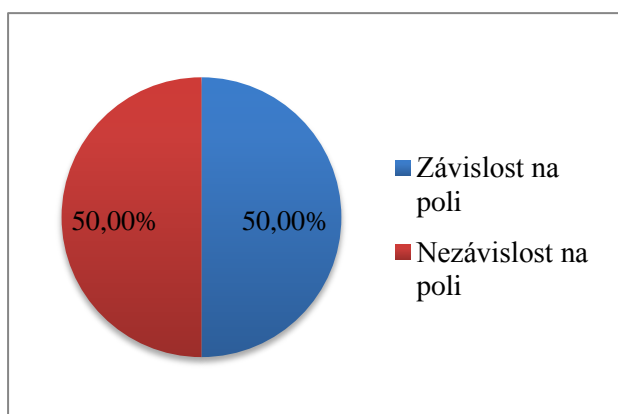
Graf 51: třída č. 11, percepční preference

Učitel této třídy se věnuje všem kompetencím poměrně vyrovnaně, ačkoliv mezi komunikační kompetencí, které se věnuje nejvíce, a písemných projevem, kterému se věnuje naopak nejméně, je poměrně zdatněně rozdíl.

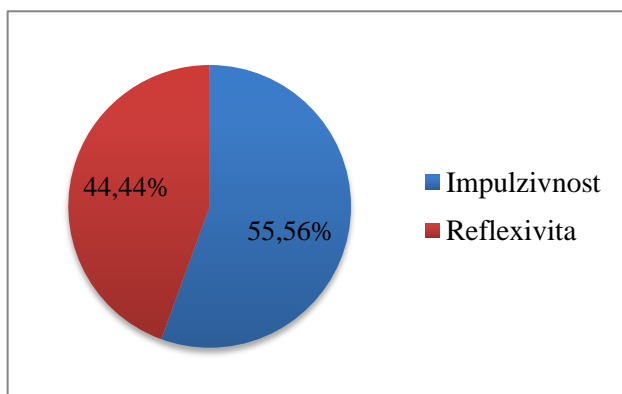


Graf 52: třída č. 11, rozvoj kompetencí (poměr)

V této třídě se nachází vyrovnaný počet vlastností a způsobů učení, které jsou typické pro žáky závislé a nezávislé na poli. Téměř vyrovnaný je také poměr impulzivních a reflexivních žáků, ačkoliv zde můžeme zpozorovat určitou převahu vlastností typických pro impulzivní žáky.

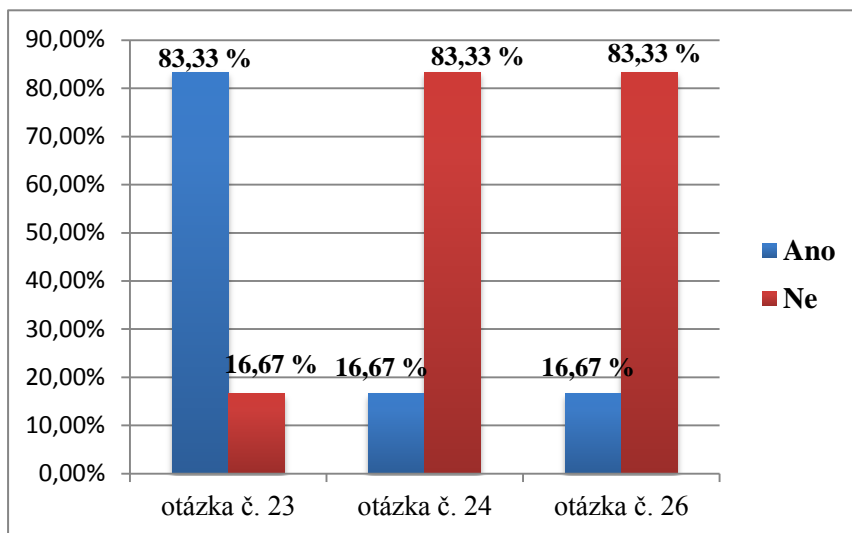


Graf 53: třída č. 11, závislost/nezávislost na poli



Graf 54: třída č. 11, impulzivnost/reflexivita

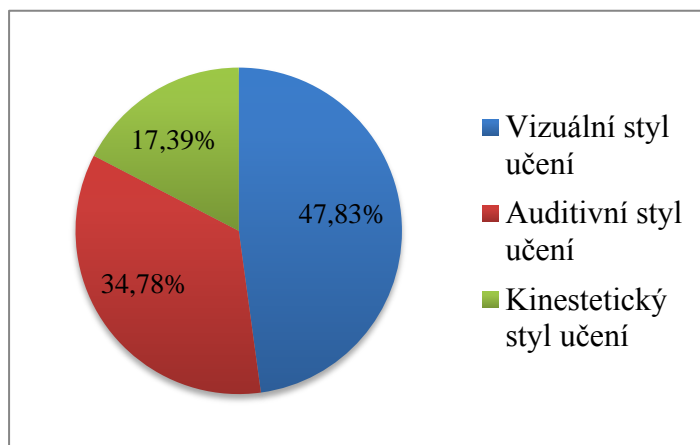
Většina (83,33 %) žáků se shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně. Stejný počet žáků se pak shodl na tom, že učitel častěji nevyvolává komunikativnější žáky. Většina žáků se také shodla na tom, že učitel nevyžaduje doslovné memorování látky.



Graf 55: třída č. 11, styl výuky učitele

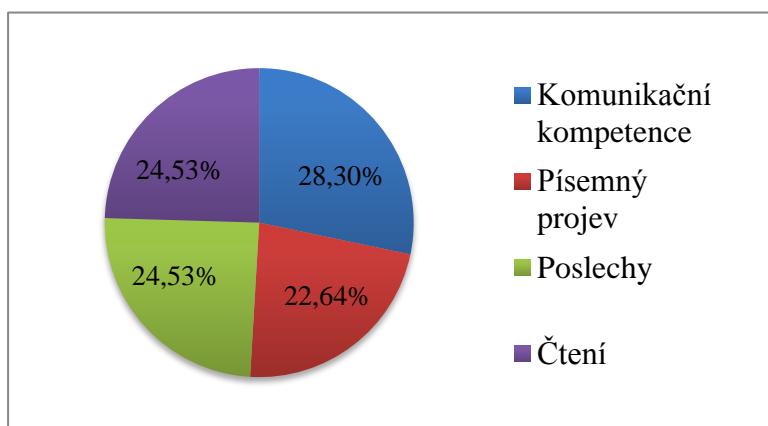
13.12 Třída č. 12: 10 žáků – střední odborná škola

Ve třídě převládá vizuální styl učení, následovaný auditivním učebním stylem.



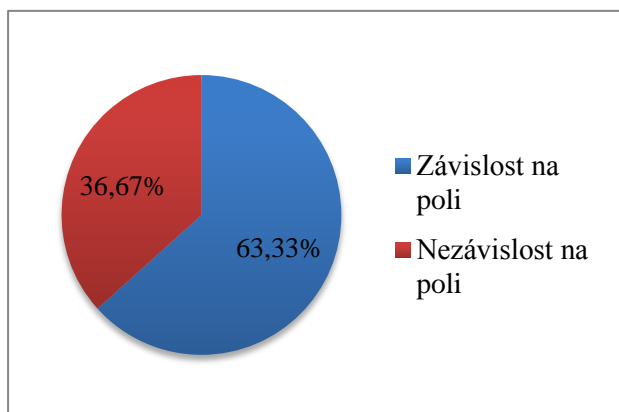
Graf 56: třída č. 12, percepční preference

Učitel této třídy se věnuje rozvoji všech kompetencí a to na relativně obdobné úrovni; největší rozdíl nalezneme mezi komunikačním projevem, na který se učitel zaměřuje nejvíce, a písemným projevem, na který se naopak zaměřuje nejméně.

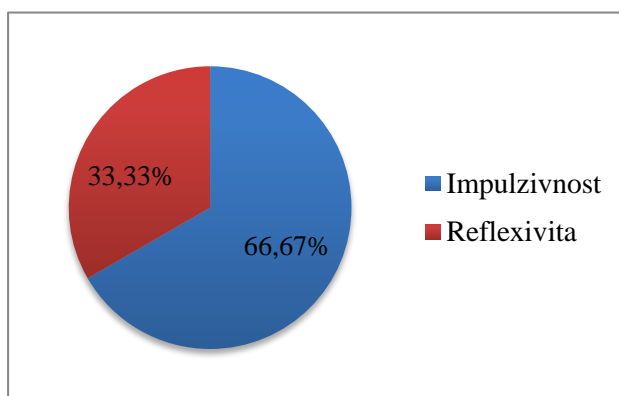


Graf 57: třída č. 12, rozvoj kompetencí (poměr)

Ve třídě převažují vlastnosti typické pro žáky závislé na poli a téměř ve stejném poměru převažují vlastnosti typické pro impulzivní žáky.

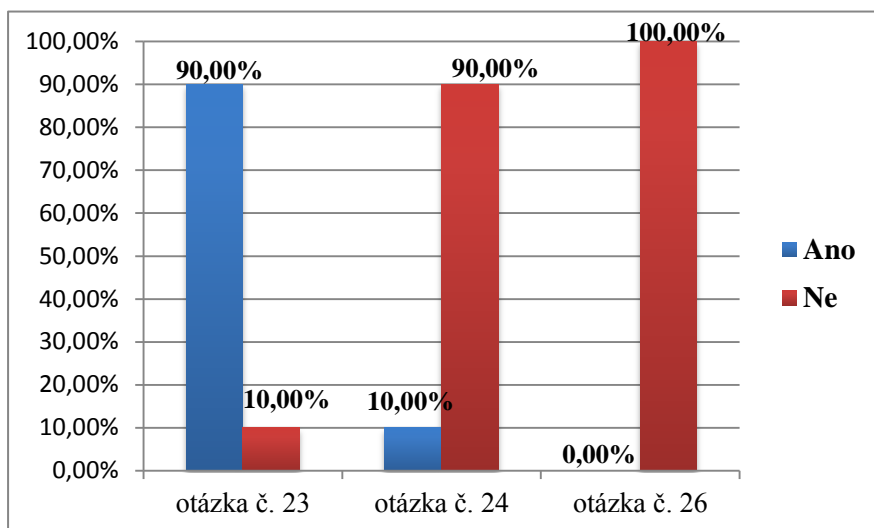


Graf 58: třída č. 12, závislost/nezávislost na poli



Graf 59: třída č. 12, impulzivnost/reflexivita

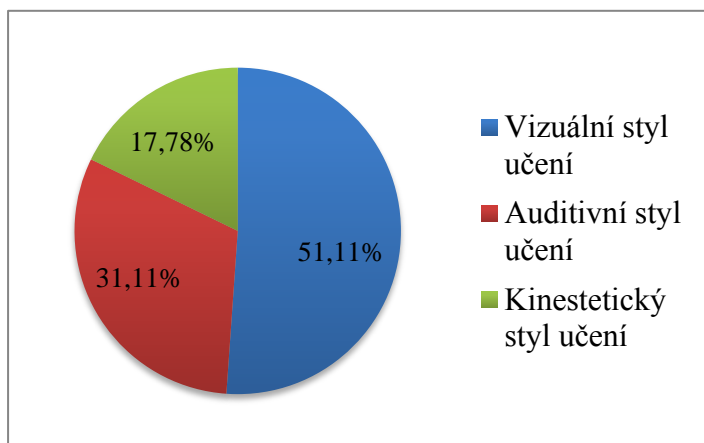
Téměř všichni žáci (90 %) se shodli na tom, že učitel dává stejnou šanci hovořit všem žákům a častěji nevyvolává komunikativnější žáky. Všichni žáci se shodli na tom, že učitel nevyžaduje doslovné memorování učiva.



Graf 60: třída č. 12, styl výuky učitele

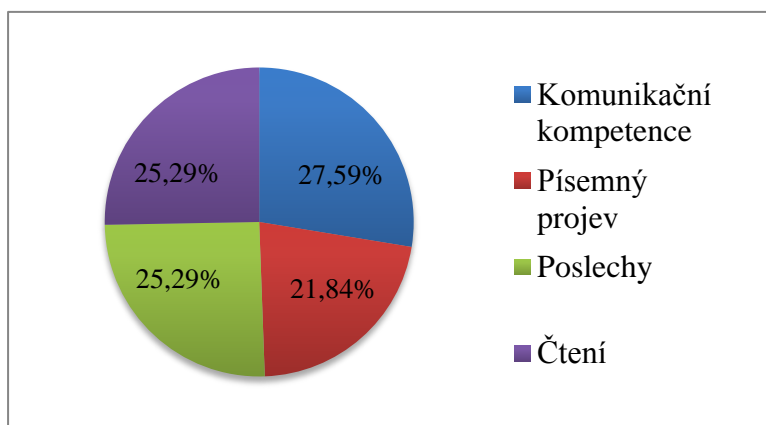
13.13 Třída č. 13: 8 žáků – všeobecné gymnázium

Ve třídě převažuje vizuální učební styl, následovaný učebním stylem auditivním a kinestetickým.



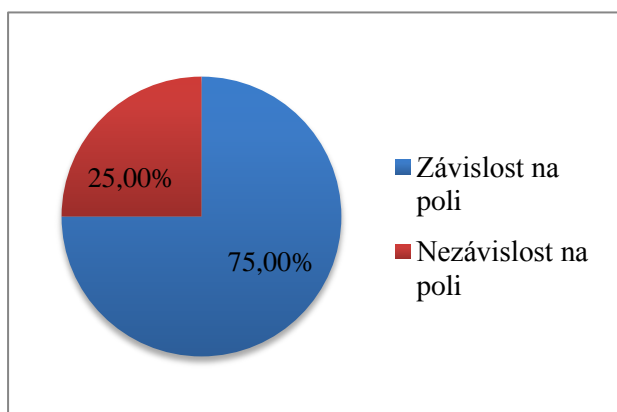
Graf 61: třída č. 13, percepční preference

Učitel této třídy se nejvíce věnuje komunikační kompetenci a naopak nejméně písemnému projevu. Přesto je rozložení výuky jednotlivých kompetencí poměrně vyvážené.

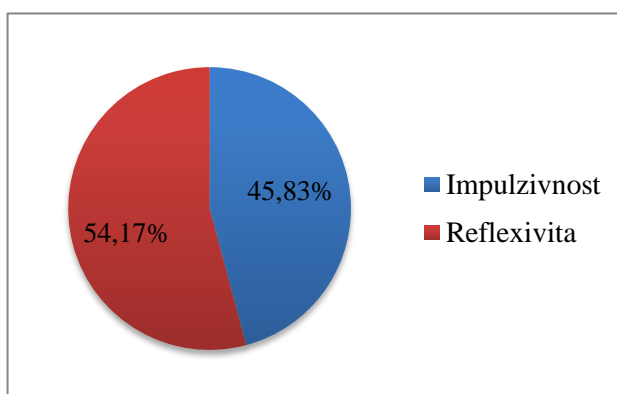


Graf 62: třída č. 13, rozvoj kompetencí (poměr)

Poměrně výrazně převažují vlastnosti typické pro žáky závislé na poli (75 %). S menším rozdílem převažují vlastnosti a způsoby učení pro reflexivní žáky (54,17 %).

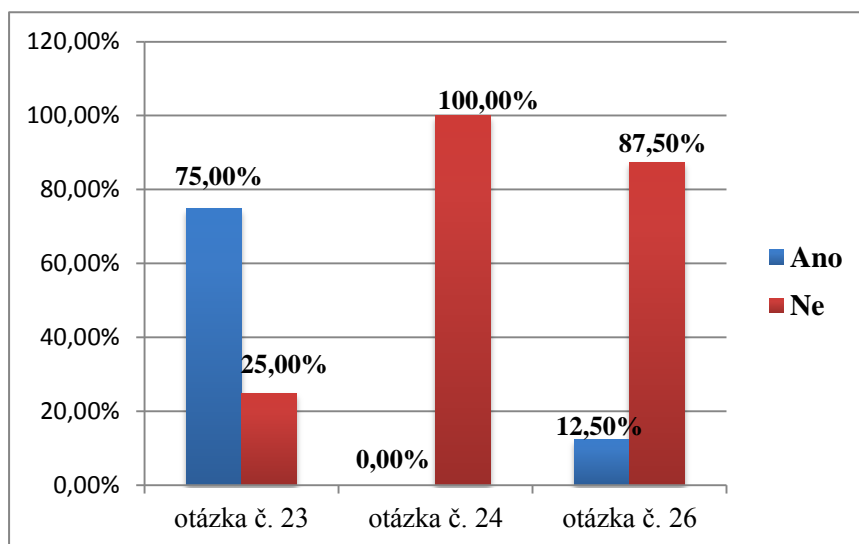


Graf 63: třída č. 13, závislost/nezávislost na poli



Graf 64: třída č. 13, impulzivnost/reflexivita

Většina žáků (75 %) této třídy se shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně – 25 % z nich tedy odpovědělo, že učitel vyvolává některé žáky více než jiné. Avšak na otázku, zda více vyvolává komunikativnější žáky, odpověděli všichni žáci, že ne. Museli bychom tedy doplnit dotazník dalšími otázkami, abychom zjistili, kteří žáci jsou vyvolávání více.



Graf 65: třída č. 13, styl výuky učitele

14 Ověření výzkumných otázek

Cílem dotazníku bylo sestavit profily jednotlivých (vybraných) tříd s ohledem na percepční preference, které ve třídě převládají, závislost a nezávislost na poli a impulzivnost či reflexivitu. Dále pak se dotazník zaměřoval na styl výuky učitele – především v souvislosti s impulzivitou a reflexivitou, a to v tom smyslu, jestli učitel dává stejnou šanci hovořit (nebo se jinak projevit) všem žákům ve třídě, či naopak vytváří podmínky nepříznivé pro jednu skupinu, např. pro reflexivní žáky.

14.1 Ověření výzkumné otázky č. 1

Ve většině tříd, konkrétně ve dvanácti třídách ze třinácti, převažovaly učební strategie typické pro vizuální typ žáka. V deseti případech, kdy ve třídě převažoval vizuální styl učení, byl na druhém místě, co se četnosti týče, auditivní styl učení. Ve zbylých dvou případech se častěji vyskytoval kinestetický styl učení. Pouze v jednom případě převládaly ve třídě strategie typické pro auditivní učební styl. V tomto případě byl vizuální styl na pomyslném druhém místě. V žádné ze třinácti tříd nepřevažovaly strategie učení typické pro kinestetický styl.

Ve třídách tedy znatelně převažoval vizuální styl učení, následovaný auditivním učebním stylem. Kinestetický učební styl byl ve třídách zastoupen nejméně.

14.2 Ověření výzkumné otázky č. 2

V deseti třídách ze třinácti převažovaly vlastnosti typické pro žáky závislé na poli. Ve dvou třídách převažovaly naopak vlastnosti typické pro žáky nezávislé na poli. Ve zbylé třídě bylo rovnoměrné rozdělení vlastností typických pro žáky závislé a nezávislé na poli.

14.3 Ověření výzkumné otázky č. 3

Méně znatelný rozdíl jsme mohli zpozorovat u impulzivnosti a reflexivity, kdy v sedmi třídách převažovaly vlastnosti typické pro impulzivní žáky a v šesti třídách vlastnosti typické pro reflexivní žáky.

14.4 Ověření výzkumné otázky č. 4

V žádné třídě nebylo zjištěno, že by se učitel věnoval (podle žáků) rozvoji některé z kompetencí méně než z 50 % (viz grafy v příloze č. 2), to znamená, že se vždy rozvoji kompetence spíše věnoval, než nevěnoval (minimálně). V deseti třídách (ze třinácti) žáci uvedli, že se jejich učitel nejvíce věnuje rozvoji komunikační kompetence. Ve čtyřech třídách žáci uvedli, že se učitel věnuje nejvíce poslechům (v jedné třídě tedy žáci uvedli, že se učitel nejvíce věnuje komunikační kompetenci a poslechům, a to na stejné úrovni). Jinak se poslech vyskytoval ve většině případů na druhém místě – za komunikační kompetencí (a to konkrétně v sedmi třídách). Ve většině tříd (v osmi) se na třetím místě vyskytovalo čtení (v jedné třídě se vyskytlo na prvním místě a ve čtyřech třídách na druhém). Ve všech třinácti třídách se na posledním místě vyskytoval písemný projev.

Většina učitelů tedy nejvíce rozvíjí komunikační kompetenci a klade poměrně velký důraz na poslechy. Nejméně je ve třídách procvičováno psaní.

14.5 Ověření výzkumné otázky č. 5

Ve všech třídách se většina (tedy více jak polovina) žáků shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky zhruba stejně často. Průměrně se na tomto tvrzení shodlo 80,94 % žáků z každé třídy. V některých třídách však toto přesvědčení nebylo tak markantní, jako např. ve třídě č. 12, kde tento názor sdílelo pouze 58,82 % žáků.

Stejně tak se většina (více jako polovina) žáků z většiny (dvanácti) tříd shodla na tom, že učitel více nevyvolává komunikativnější žáky. V tomto případě však přesvědčení žáků nebylo tak znatelné jako u přechozí otázky. Průměrně se na něm shodlo 77,02 % žáků z každé třídy. Ve třídě č. 7 se naopak většina (60 %) žáků shodla na tom, že učitel častěji vyvolává komunikativnější žáky.

Ve všech třídách se většina žáků shodla na tom, že od nich učitel nevyžaduje mechanické memorování pouček, definic či pravidel a umožňuje jim jejich vlastní interpretaci. Průměrně se na tomto tvrzení shodlo 90,39 % žáků z každé třídy. Nejméně žáků se s tímto názorem ztotožnilo ve třídě č. 6, přesto se však jednalo o většinu (72,72 %).

15 Diskuze

Tento dotazník pracuje se třídou jako celkem. Vyhodnocuje styly učení, které ve třídě převládají. Výsledky, které z dotazníku vyhodnotíme, odkazují na profil třídy – rozložení jednotlivých stylů v rámci percepční preference (tedy které učební strategie ve třídě převládají), rozložení vlastností typických pro závislost či nezávislost na poli a rozložení vlastností typických pro impulzivnost a reflexivitu. Pokud bychom se však chtěli zaměřit na jednotlivé žáky, bylo by dobré dotazník rozšířit ještě o doplňující otázky, díky nimž by bylo možné provést přesnější diagnózu učebního stylu daného žáka.

Vzhledem k tématice a rozsahu této práce jsem se zaměřila pouze na výsledky z dotazníku, na jejichž základě jsem vyhodnotila převládající styly učení ve třídě. Pokud by ovšem práce poskytovala dostatečný prostor, bylo by vhodné kombinovat nepřímé diagnostické metody s těmi přímými. Pokud bychom si chtěli utvořit co nejpřesnější obraz o dané třídě, mohla by být v tomto případě zvolena metoda dotazníku doplněna o metodu pozorování třídy v praxi – způsob práce žáků, jejich reakce na určité učební činnosti apod.

Stejně tak by mohla být metoda dotazníku doplněna o další nepřímé diagnostické metody, a to především o metodu rozhovoru.

Pomocí otázek se mi podařilo vytvořit přibližné profily každé třídy. Přibližné z toho důvodu, že výsledky dotazníku (resp. dotazníků obecně) nelze brát zcela doslovně, jelikož informace z nich získané mohou být do určité míry zkreslené. Co se týče učebních strategií, nemusí všichni žáci odpovídat zcela pravdivě, např. pokud

nabydou pocitu, že se od nich nějaká odpověď očekává, či že většina spolužáků odpoví určitým způsobem (a tedy i oni by měli).

Dotazník byl anonymní, tudíž pravděpodobnost, že budou žáci odpovídat pravdivě, resp. podle jejich přesvědčení, by mohla být o něco vyšší, jelikož se nemusí bát, že bude někdo z jejich odpovědí vyvozovat nějaké závěry, bude je nějak soudit apod. Přesto by mohla být mírně zkreslená ta část dotazníku, která se zaměřuje na žákův názor ohledně vyučovacího stylu učitele. Dotazníky byly často rozdány do tříd za přítomnosti učitele, který je také v některých případech vybíral, tudíž žáci mohli mít teoreticky obavy vyplnit takové hodnocení, které by nehrálo v učitelův prospěch. Přesto však ve většině tříd hodnotili žáci učitelův vyučovací styl obdobně, tudíž můžeme předpokládat, že se hodnocení opíralo o fakta.

V drtivé většině tříd převládal vizuální učební styl. Následoval auditivní učební styl a v nejmenší míře se objevoval styl kinestetický. Je důležité upozornit, že jsem se zabývala především učebním stylem žáků při učení se anglickému jazyku. Některé otázky sledovaly obecné strategie učení, které lze aplikovat i v jiných předmětech, avšak většina otázek byla zacílena přímo na učení se anglickému jazyku. Je tedy možné, že v jiných předmětech někteří žáci využívají více jiný učební styl. Učební styl žáků může být ovlivněn stylem výuky učitele. Je možné, že učitelé dnešní doby kladou ve výuce důraz na vizuální pomůcky v podobě dataprojektorů, interaktivních tabulí, učebnic, časopisů apod., tudíž podporují ty strategie učení, které jsou typické pro vizuální učební styl. Interaktivní tabule nabízí nejen vizuální materiály, ale také auditivní (je možné například využít cizojazyčná videa, filmy či písně přehrávané z internetu apod.), tudíž není obtížné rozvíjet strategie učení typické pro auditivní styl. V případě výuky cizích jazyků je naopak o něco obtížnější rozvíjet vlastnosti typické pro kinestetický styl učení. To může být jedním z důvodů, proč většina žáků tyto strategie nepoužívá – pokud budeme předpokládat, že se ve vzorku 157 studentů skutečně nachází alespoň několik žáků, kteří mají dominantní kinestetický styl učení.

Z výsledků je patrné, že žáci všech tříd jsou toho názoru, že se učitel nejméně věnuje písemnému projevu, který se ze všech kompetencí dotýká kinestetického učebního stylu nejvíce. Naopak nejvíce jsou rozvíjeny komunikační kompetence a poslech cizojazyčného materiálu, které by měly nejvíce vyhovovat auditivním žákům. Čtení, které by mělo nejvíce vyhovovat vizuálním žákům, se v pomyslném žebříčku rozvoje kompetencí objevovalo většinou až na třetím místě (někdy druhém). Je však důležité zdůraznit, že komunikační kompetence, poslechy a čtení je ve třídách

rozvíjeno relativně do velké míry a nejsou mezi nimi takové rozdíly (co se poměru týče). Naopak písemný projev dosahoval často mnohem menšího procentuálního zastoupení, než ostatní kompetence. Důvodem může být náročnost rozvoje této kompetence – především časová, a to jak pro žáky při psaní, tak pro učitele při opravování. Učitel by však rozhodně na tuto kompetenci neměl zapomínat a měl by ji do svých hodin zařazovat.

Bylo by jistě zajímavé předložit podobné otázky i danému učiteli a zjistit jeho názor na to, do jaké míry se věnuje jednotlivým kompetencím. Výsledné hodnoty by se pak mohly porovnat s hodnotami žáků a dotazník by se tak mohl stát cenným nástrojem pro učitele, kteří by mohli zjistit, jestli jejich žáci nemají pocit, že se věnují některé z kompetencí příliš málo, nebo naopak příliš mnoho.

Poměrně uspokojivých výsledků dosahovaly otázky týkající se stylu výuky učitele v rámci impulzivnosti a reflexivity žáků, tedy otázky toho, jestli učitel dává stejné šance hovořit a projevovat se všem žákům, či jestli nějaké žáky vyvolává více, než jiné. V některých třídách byly výsledky méně uspokojivé, než v jiných, nicméně ve všech třídách se většina (tedy více jak polovina) žáků shodla na tom, že učitel vyvolává všechny žáky stejně. O něco méně přesvědčivých výsledků však dosahovala otázka, zda učitel více vyvolává komunikativnější žáky. Na tomto tvrzení se již většinou shodlo méně žáků, avšak pouze v jedné třídě se většina (60 %) žáků shodla na tom, že učitel skutečně častěji vyvolává komunikativnější žáky. Vzorek, na kterém byl výzkum proveden, skýtá celkem 13 tříd, což sice není příliš velký počet, avšak i přesto jsou výsledky pozitivní. Ve většině tříd (až na výše zmíněnou) se neobjevily znepokojivé výsledky ukazující, že učitel vyvolává pouze určité žáky a nedává šanci jiným. Přesto by se podle žáků v některých ze zkoumaných tříd měli učitelé snažit více zapojovat všechny žáky.

Zvláště tato část dotazníku může být důležitou zpětnou vazbou pro učitele, který si sám nemusí být zcela vědom toho, že upřednostňuje nějaké žáky. Nejčastěji tomu bývá buď z osobních sympatií či z důvodu, že komunikativnější žáci a žáci schopnější v cizím jazyce jsou schopni lépe a rychleji odpovídat na dotazy a hodina tudíž rychleji ubíhá a učitel rychleji probere danou látku. Avšak tím, že nedává šanci méně komunikativním či méně schopným žákům, jim do jisté míry znemožňuje, aby se v daném jazyce zlepšovali. V nejlepším případě by si měl učitel rozvrhnout hodinu tak, aby dostávali prostor i reflexivnější, tedy v podstatě pomalejší, žáci.

Pozitivních výsledků dosahovala také otázka ohledně doslovného se učení definic, pouček, pravidel apod. Většina žáků ze všech tříd odpověděla, že jejich učitel nevyžaduje, aby doslovně přeřikávali dané definice – tedy umožňuje jim vlastní interpretaci učiva, čímž žáky podporuje v tom, aby se nad daným pravidlem (či danou informací) zamýšleli a skutečně ji pochopili.

Informace získané z dotazníku mohou sloužit k tomu, aby si učitel udělal obraz o tom, jaké styly učení žáků v jeho třídě převládají. Na základě daných výsledků může například více využívat některé aktivity, které jsou vhodné pro určitý učební styl, který ve třídě převládá. Rozhodně by však neměl volit pouze aktivity vhodné pro převládající učební styl ve třídě. Neměl by zapomínat, že ve třídě se nacházejí také žáci, kterým vyhovuje jiný styl výuky, i když jsou například v menšině.

Velmi užitečná by mohla být myšlenka zpětné vazby od žáků ohledně vyučovacího stylu učitele. Je možné, že někdy si učitel neuvědomuje, že klade důraz na určitý styl výuky, protože jemu samotnému by takový učební styl vyhovoval. Díky zpětné vazbě od žáků si může lépe uvědomit, jakým způsobem vyučuje, resp. jestli vyučuje takovým způsobem, který vyhovuje dané třídě, a následně případně optimalizovat svou výuku tak, aby byla co neprospěšnější všem studentům.

Závěr

Tato práce se zabývala individuálními zvláštnostmi žáka při vyučovacím procesu, a to především při výuce anglického jazyka. Teoretická část se nejprve zaměřila na učební styly a strategie a to z toho důvodu, že učební styl žáka je v podstatě celkovým obrazem jeho osobnosti - odráží se v něm velké množství žakových vlastností a dalších aspektů jeho osobnosti. Jednotlivé individuální zvláštnosti byly pak nastíněny v následujících kapitolách.

Část práce, a to nejen teoretická, ale také praktická, rozebírala oblasti percepční preference. V praktické části bylo zjišťováno, která z percepčních preferencí převládá ve vybraných třídách. V teoretické části byly popsány znaky typické pro učební styl vizuální, auditivní a kinestetický; poznatky o jednotlivých stylech pak byly využity při tvorbě dotazníku, jehož cílem bylo mimo jiné zjistit, které ze zmíněných třech učebních stylů ve třídách převládají. Ze vzorku třinácti tříd bylo zjištěno, že poměrně znatelně u žáků převládají učební strategie a vlastnosti typické pro vizuální žáky. Naopak znatelně méně (nejméně) byl zastoupen učební styl kinestetický.

Další část práce se zabývala dominancí mozkových hemisfér a tím, jak se projevuje v učebním procesu, jinými slovy, jak se od sebe liší žáci, kteří mají dominantnější pravou hemisféru a ti, kteří mají dominantnější levou hemisféru.

V rámci kognitivního stylu byla popsána tolerance nejednoznačnosti, závislost na poli a impulzivnost (reflexivita). Poslední dvě zmíněné oblasti byly zařazeny také do praktické části práce, kde bylo zkoumáno, jestli ve třídách převládají žáci závislí či nezávislí na poli a žáci impulzivní či reflexivní. V těchto případech nebyly rozdíly mezi jednotlivými styly učení tak markantní, jako u percepční preference. Zhruba v polovině tříd převažovaly vlastnosti typické pro impulzivní žáky a v druhé polovině vlastnosti typické pro reflexivní žáky. Ve většině tříd převažovaly vlastnosti typické pro žáky závislé na poli.

V práci byla také nastíněna problematika inteligence, temperamentu a vlastního sebepojetí žáka, což jsou velmi důležité aspekty osobnosti, které se promítají nejen do učebního procesu, ale také do celého jedincova života.

Poslední část práce byla věnována motivaci a školnímu hodnocení (potažmo sebehodnocení). Tyto kapitoly nemůžeme samy o sobě považovat za „aspekty osobnosti“, avšak přímo souvisí s jejím rozvojem. Byla nastíněna důležitost motivace

ve školním prostředí a zkoumáno, jak by mělo vypadat školní hodnocení. V souvislosti s touto tematikou byla jedna z kapitol věnována i sebehodnocení žáka.

Cílem praktické části bylo sestavení profilu třídy s důrazem na percepční preferenci, závislost (nezávislost) na poli a impulzivnost (reflexivitu). Tohoto cíle se nám pomocí dotazníkových otázek podařilo dosáhnout. Stejně tomu bylo u té části dotazníku, která zkoumala názor žáků na vyučovací styl jejich učitele. Došlo k porovnání učebních stylů žáků a vyučovacího stylu učitele, a to v oblasti percepční preference a impulzivnosti (reflexivity).

Díky této práci jsem získala komplexní pohled na roli individuality každého žáka v učebním procesu. Přesvědčila jsem se o tom, že výuka cizího jazyka (a nejen něho) je velmi složitý proces, který vyžaduje důkladnou připravenost učitele, a to nejen v oblasti vědomostní, ale také pedagogicko-psychologické. Dobrým učitelem se člověk nestane ze dne na den, potřebuje mimo jiné praxi, díky které získá mnoho informací potřebných k výuce. Je však důležité, aby učitel vstupoval do vyučovacího procesu s řádnými teoretickými znalostmi a s vědomím, na co by si měl dávat pozor, aby svým chováním a jednáním nebránil osobnostnímu rozvoji svých žáků, či jej dokonce neovlivňoval negativně. Tato práce může sloužit jako základ či shrnutí toho, čím by se měl každý učitel zabývat nejlépe ještě před tím, než do vyučovacího procesu vstoupí.

Použitá literatura

1. Ames, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol. 84, no. 3, s. 261 – 271. cit In: Krejčová, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
2. Cohen, A. D.; Weaver, S. J. *Styles- and Strategies-Based Instructions. A Teacher's Guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2006. 200 s. cit. In: Lojová, Gabriela; Vlčková, Kateřina. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
3. Coopersmith, S. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, Freeman: 1967. cit. In: Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. 4. vyd. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
4. Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
5. Ďurič, L. a kol. Prístupy sovietskych autorov ku skúmaniu tvorivého myslenia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1978, XIII, 3, s. 195 – 207. cit. In: Lokša, J; Lokšová I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
6. Ehrman, M. E. *Understanding Second Language Learning Difficulties*. California: Sage Publications, 1996. s. 364. cit. In: Lojová, Gabriela; Vlčková, Kateřina. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
7. Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. 4. vyd. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
8. Gardner, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
9. Hrozková, I. Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně? Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku. *Komenský*. 2013, roč. 138, č. 1. s. 28 - 31. ISSN 0323-0449.
10. Houšková, J. K aktivizaci a motivaci žáků při výuce jazyků. *Cizí jazyky*. Roč. 39, 1995 – 1996, č. 1- 2; s. 26 – 28.

11. Janíková, Věra. Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie. *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 2. s. 42 - 44. ISSN 1210-0811.
12. Jurčo, M. Problémy hodnotenia žiakov. In: *Psychologické otázky základného vzdelávania*. Bratislava: SPN, 1971, s. 293 – 204. cit In: Kolář, Z.; Šikulová R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-3834-6.
13. Kohoutek, R. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2008, roč. 3, č. 3. s. 3 - 22. ISSN 1211-4669.
14. Kolář, Z.; Šikulová R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-3834-6.
15. Kosová, B. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum pro školy, 1998. cit In: Kolář, Z.; Šikulová R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-3834-6.
16. Krejčová, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
17. Lind, G.; Sandmann, A. Lernstrategien und Domänenwissen. *Zeitschrift für Psychologie*. 2003, roč. 211, č. 4, s. 171 - 192. cit. In: Lojová, Gabriela; Vlčková, Kateřina. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
18. Lojová, Gabriela; Vlčková, Kateřina. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
19. Lokša, J; Lokšová I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
20. Mareš, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
21. McCarty, T. L.; Lynch, R.L; Wallace, S.; Benally, A. Classroom Enquiry and Navajo Learning Styles - a Call for Reassessment. *Anthropology and Education Quarterly*. 1991, roč. 22, č. 1. s. 22 - 59.
22. Oxford, R. I. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 368 s. cit. In: Lojová, Gabriela; Vlčková, Kateřina. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
23. Průcha, Jan; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

24. Purm, Radko. Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1997/1998, roč. 41, č. 7/8, s. 111 - 112. ISSN 1210-0811.
25. Říčan, P. *Psychologie osobnosti*. 5. vyd. Praha: Grada Publishing. a.s., 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
26. Seifert, Matěj; Vedralová Andrea. Učební styly žáků. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 57, č. 7, s. 22 - 23. ISSN 0035-7766.
27. Skalková, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. 89 s. ISBN 80-85931-11-7.
28. Skalková, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 192 s.
29. Slavík, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
30. Spilková, V. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PF UK, 1996. 82 s. ISBN 80-86039-00-5.
31. Švec, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
32. Vágnerová, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
33. Velikanič, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973. cit In: Kolář, Z.; Šikulová R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-3834-6.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník k bakalářské práci

Příloha 2: Grafy rozvoje jednotlivých kompetencí

Příloha 1

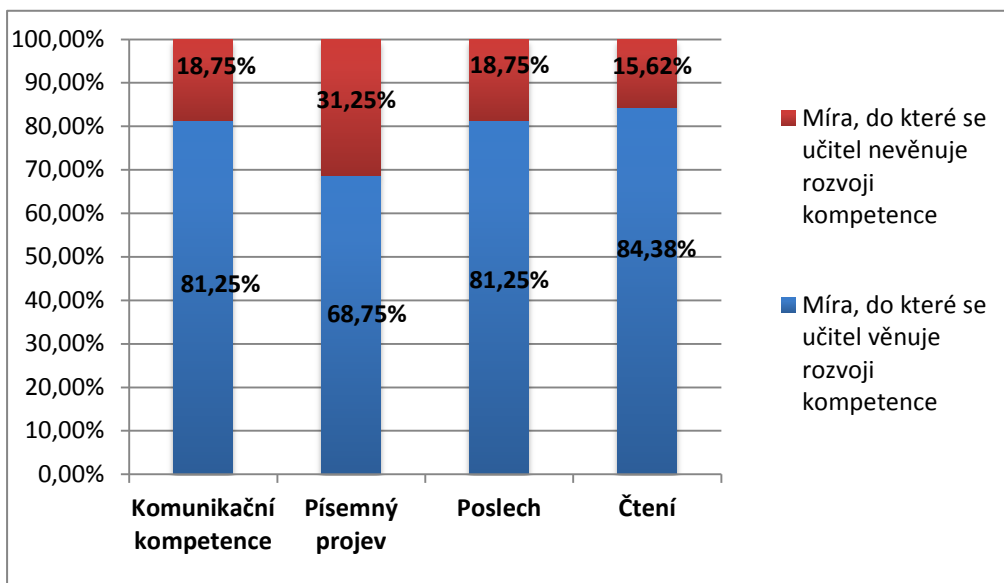
Dotazník k bakalářské práci: *Individuální zvláštnosti žáka při učení se anglickému jazyku na středních školách*

1. Název školy, kterou navštěvuji:
2. Třída, do které chodím (ve formátu „1. A“ apod.):
3. Mám rozvinutou fotografickou paměť - dokáži si vybavit vizuální podobu učiva (kde a jak byly poznámky zapsány apod.).
 ano spíše ano spíše ne ne
4. Svě poznámky mám strukturované, přehledné či barevně rozlišené.
 ano spíše ano spíše ne ne
5. Při učení upřednostňuji, když si mohu učivo číst, než ho poslouchat.
 ano spíše ano spíše ne ne
6. Lépe si pamatuji vizuální podobu slov (jak se píší) než auditivní podobu slov (jak se vyslovují).
 ano spíše ano spíše ne ne
7. Doma se učím nahlas.
 ano spíše ano spíše ne ne
8. Raději se učím ve skupině (např. se spolužáky) než sám/sama.
 ano spíše ano spíše ne ne
9. Při učení se často procházím po pokoji.
 ano spíše ano spíše ne ne
10. Při učení si kreslím různé obrázky, schémata či si přepisuji výpisky.
 ano spíše ano spíše ne ne
11. V hodinách anglického jazyka se učitel/ka zaměřuje na komunikační kompetenci (často hovoříme anglicky, jsme vyvoláváni, diskutujeme apod.).
 ano spíše ano spíše ne ne
12. V hodinách anglického jazyka se učitel/ka zaměřuje na písemný projev.
 ano spíše ano spíše ne ne
13. V hodinách anglického jazyka se učitel/ka zaměřuje na čtení (čteme a překládáme různé články, texty apod.).
 ano spíše ano spíše ne ne

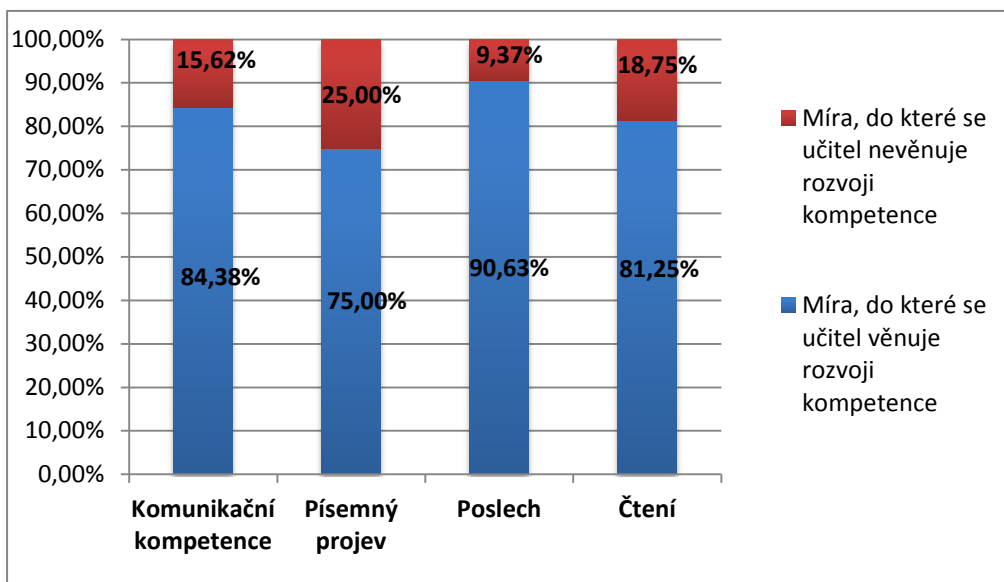
14. V hodinách anglického jazyka se učitel/ka zaměřuje na poslechy.
- ano spíše ano spíše ne ne
15. Při poslechu se snažím zaměřovat na co nejvíce detailů.
- ano spíše ano spíše ne ne
16. Při poslechu se snažím zachytit celkový smysl sdělení (cíleně se nezaměřuji na detaily).
- ano spíše ano spíše ne ne
17. Při komunikaci nemám problém s parafrázováním (pokud si nemohu vzpomenout na konkrétní slovíčko, použiji ihned jiné podobné).
- ano spíše ano spíše ne ne
18. Když si nemohu při komunikaci vzpomenout na slovíčko, raději se zamyslím a snažím se na něj přijít, než abych použil/a jiné.
- ano spíše ano spíše ne ne
19. Raději se učím gramatice, než komunikuji v anglickém jazyce.
- ano spíše ano spíše ne ne
20. Text v angličtině dokáži pochopit, i když neznám všechna slovíčka.
- ano spíše ano spíše ne ne
21. Když nám učitel/ka položí otázku, snažím se rychle reagovat.
- ano spíše ano spíše ne ne
22. Když nám učitel/ka položí otázku, nejprve si odpověď promyslím a odpovídám, pouze pokud jsem si opravdu jistý, že je má odpověď správná.
- ano spíše ano spíše ne ne
23. Učitel/ka vyvolává všechny studenty zhruba stejně často.
- ano spíše ano spíše ne ne
24. Učitel/ka vyvolává pouze studenty, kteří jsou komunikativnější či lépe ovládají jazyk.
- ano spíše ano spíše ne ne
25. Nová gramatická pravidla se snažím propojovat (dávat do souvislosti) s předchozími.
- ano spíše ano spíše ne ne
26. Učitel/ka vyžaduje, abychom doslovně přeřikávali dané definice (poučky, pravidla a další) – nemůžeme je vysvětlit vlastními slovy.
- ano spíše ano spíše ne ne

Příloha 2

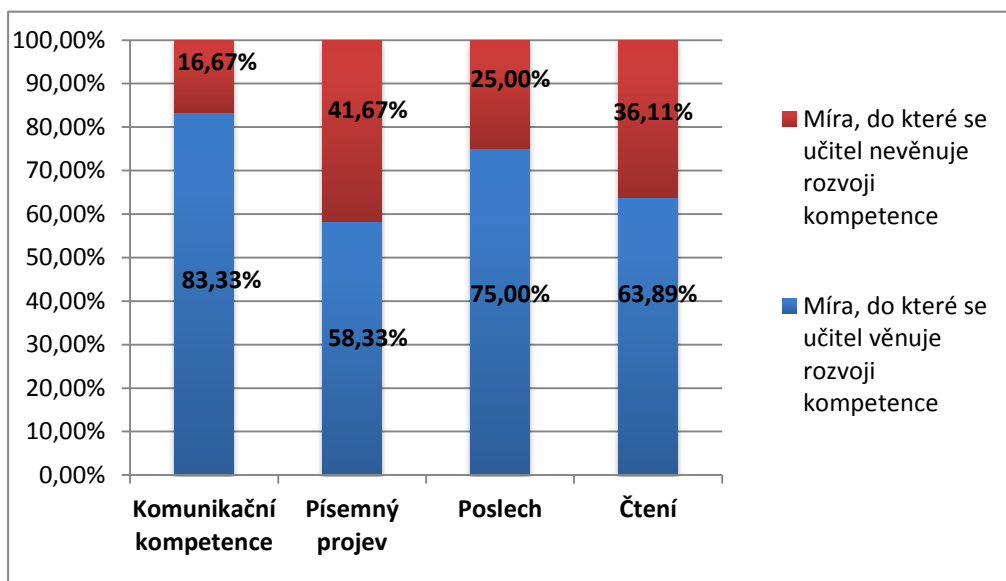
V této části práce se nacházejí doplňující grafy k rozvoji kompetencí (komunikační kompetence, poslech, čtení a písemný projev). Grafy zobrazují, do jaké míry se učitel dané třídy věnuje každé jednotlivé kompetenci.



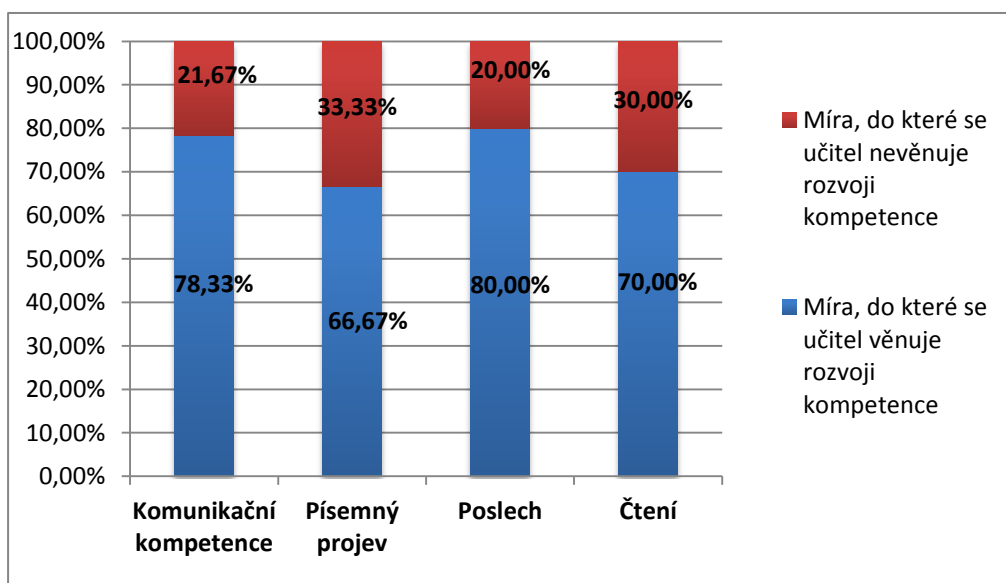
Graf 66: třída č. 1, rozvoj kompetencí



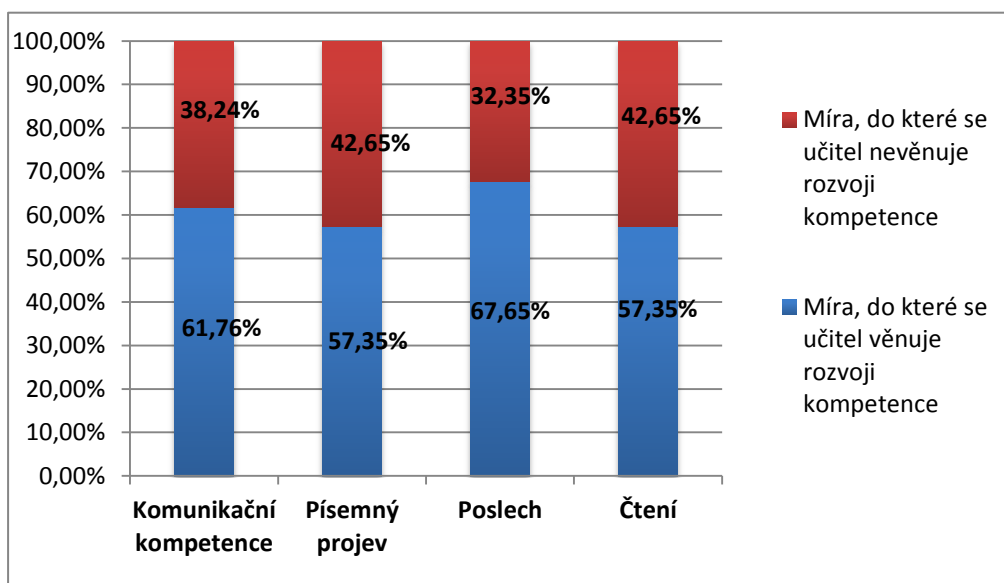
Graf 67: třída č. 2, rozvoj kompetencí



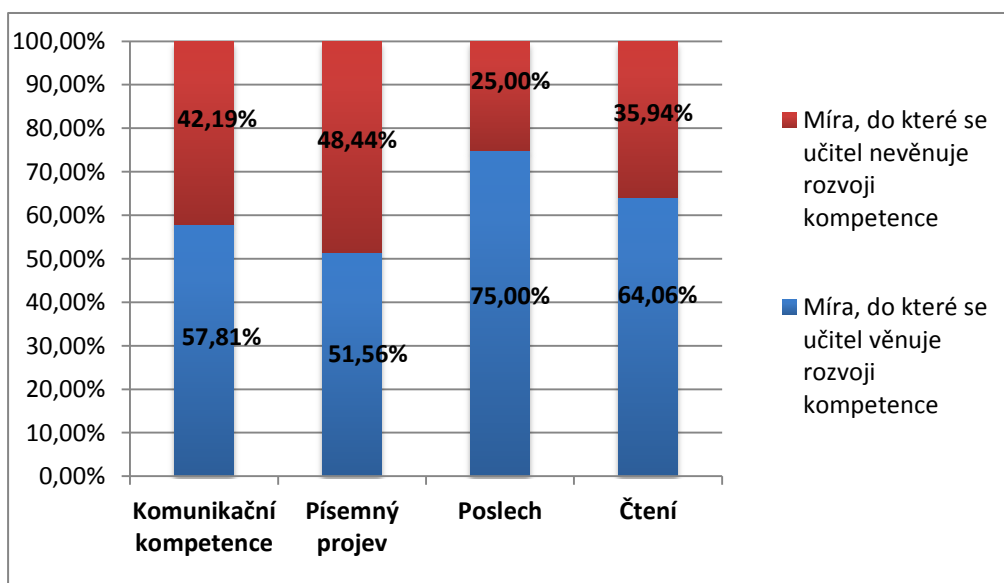
Graf 68: třída č. 3, rozvoj kompetencí



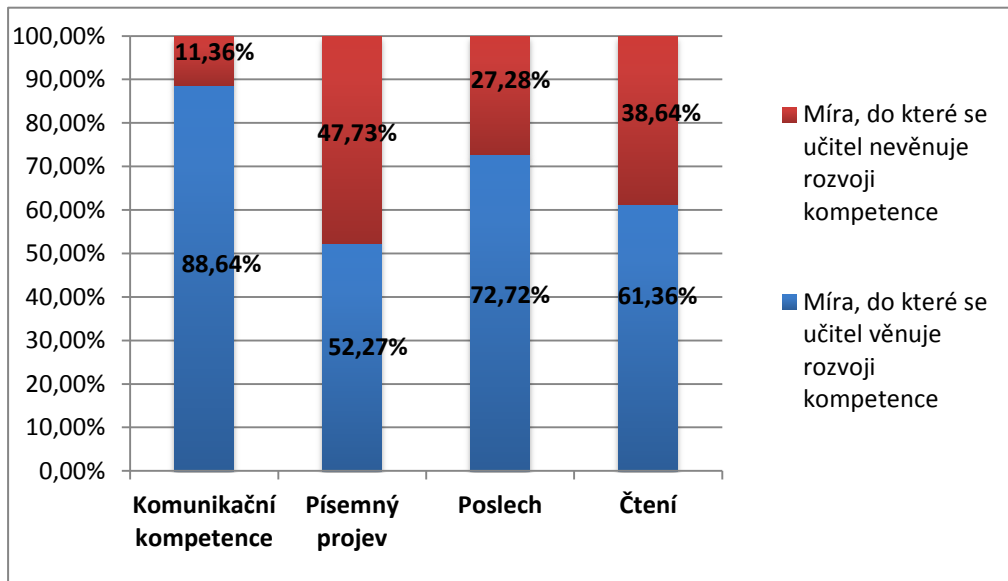
Graf 69: třída č. 4, rozvoj kompetencí



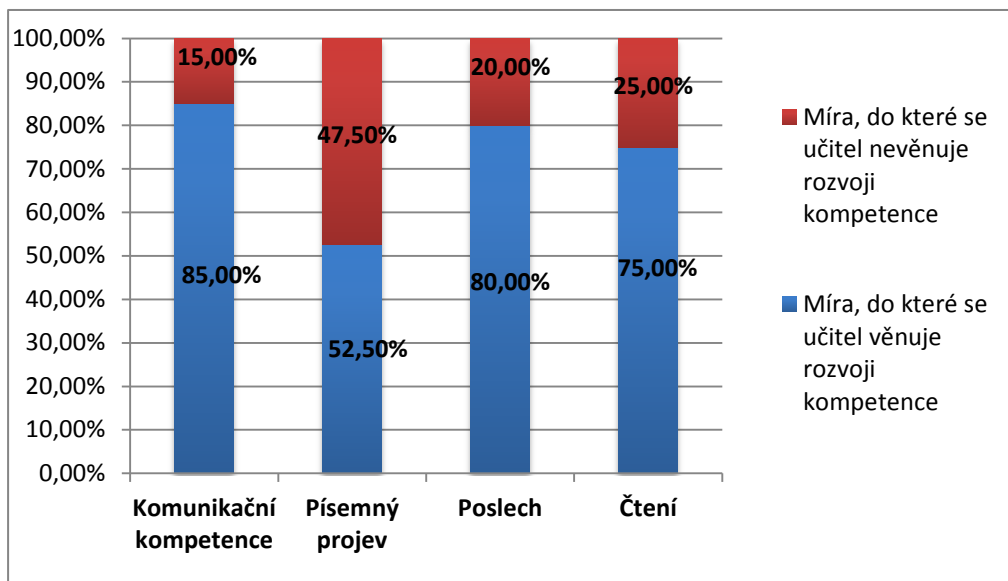
Graf 70: třída č. 5, rozvoj kompetencí



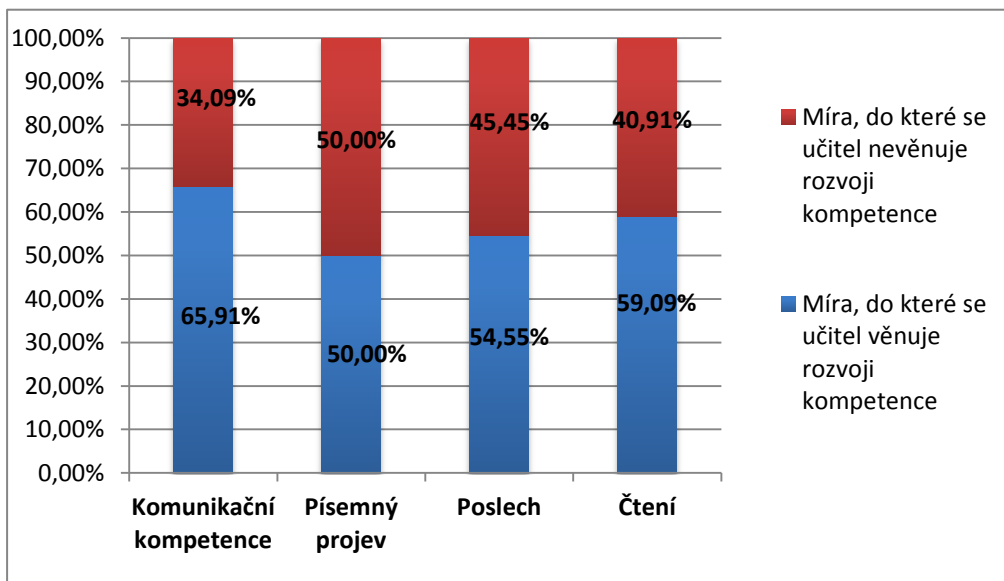
Graf 71: třída č. 6, rozvoj kompetencí



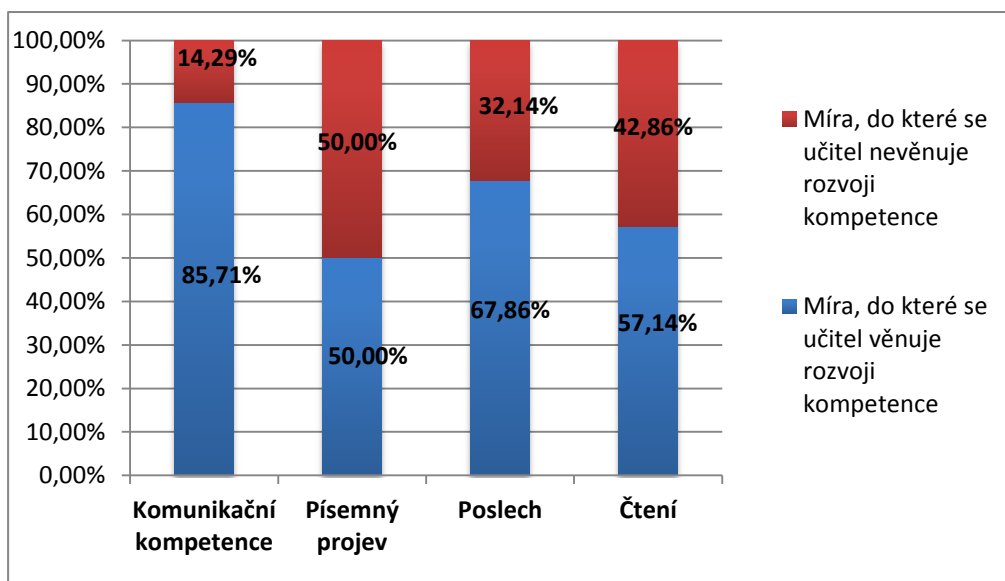
Graf 72: třída č. 7, rozvoj kompetencí



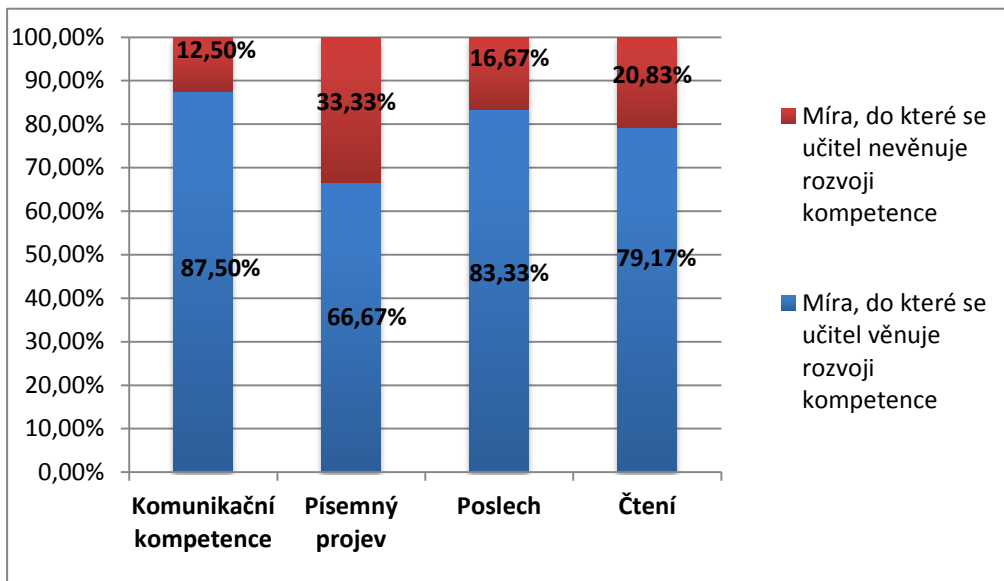
Graf 73: třída č. 8, rozvoj kompetencí



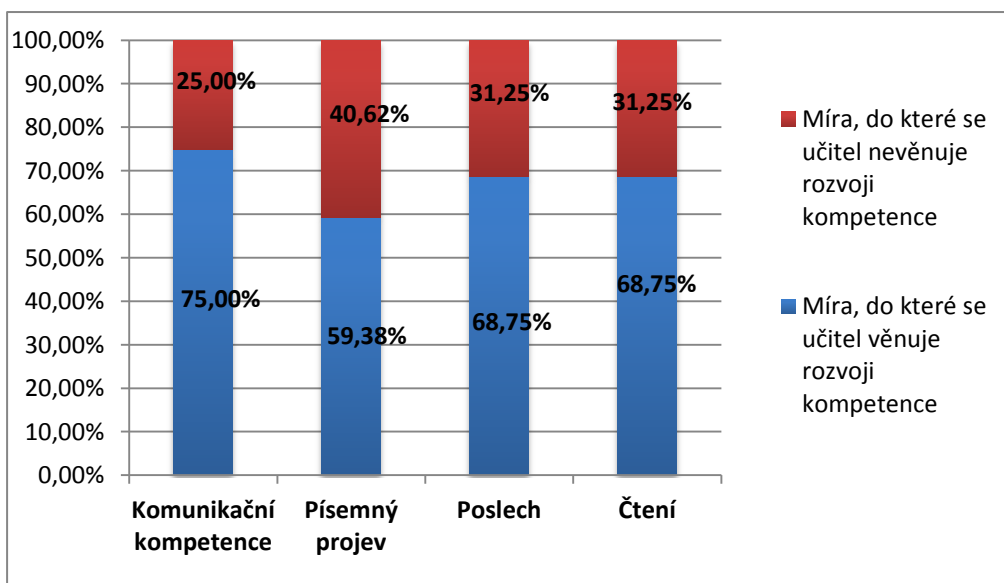
Graf 74: třída č. 9, rozvoj kompetencí



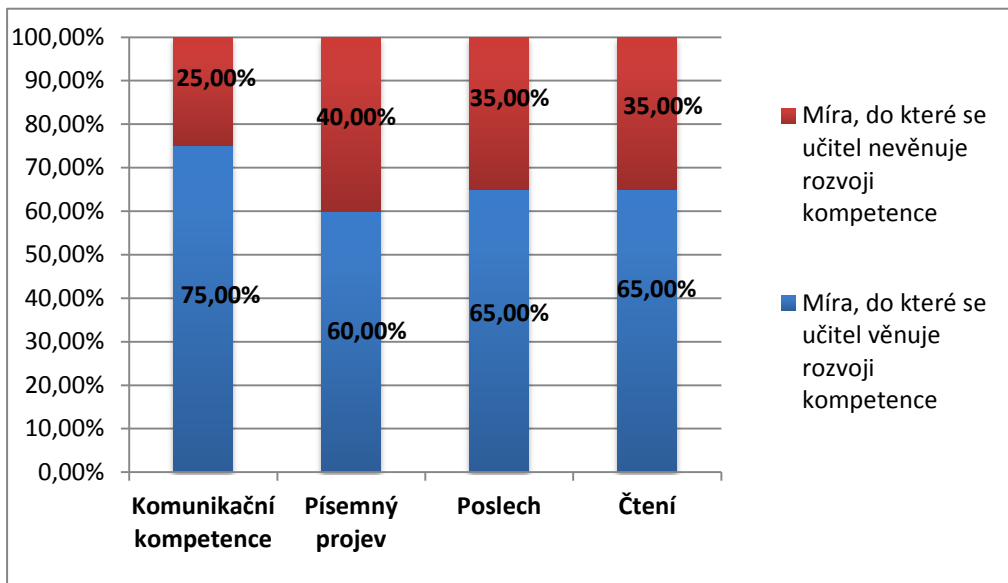
Graf 75: třída č. 10, rozvoj kompetencí



Graf 76: třída č. 11, rozvoj kompetencí



Graf 77: třída č. 12, rozvoj kompetencí



Graf 78 : třída č. 13, rozvoj kompetencí