

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Ústav speciálněpedagogických studií

# STRATEGIE UČENÍ NA 1. STUPNI ZŠ

LEARNING STRATEGIES AT PRIMARY SCHOOL



Diplomová práce

Autor: Barbora Janečková

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.

Olomouc 2024

Chtěla bych tímto poděkovat za podporu své rodině, a především svému příteli. Dále, bych chtěla poděkovat své vedoucí práce, za metodické vedení a připomínky, které mi pomohli při psaní diplomové práce.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Strategie učení na 1. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 16.6.2024

Podpis .....

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá strategiemi učení a jejich používáním u žáků 5. ročníku základních škol. V tomto ročníku bylo provedeno dotazníkové šetření, které mělo za úkol zjistit s jakou četností žáci používají strategie učení. Dále bylo naším zájmem zjistit, jestli má používání strategií učení vliv na vztah a postoj vůči škole a jestli může mít častější používání strategií vliv na spokojenost se školními úspěchy žáků. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části se zabýváme teoretickým vymezením hlavních pojmů. Ve výzkumné části se zaměřujeme na popis kvantitativního výzkumu, a především na analýzu a popis získaných dat. Veškeré informace poskytnuté žáky zůstávají anonymní. Před samotným dotazníkovým šetřením byly získané informované souhlasy zákonných zástupců žáků.

Klíčová slova: strategie učení, styly učení, mladší školní věk, kvantitativní výzkum, dotazníkové šetření, školní úspěšnost

Abstract: The diploma thesis deals with learning strategies and their use by pupils of the 5th grade of primary schools. In this year, a questionnaire survey was carried out, the task of which was to find out how often pupils use learning strategies. Furthermore, we were interested in finding out if the use of a learning strategy has an effect on the relationship and attitude towards school and if more frequent use of the strategy can have an effect on the satisfaction with school achievements of pupils. The diploma thesis is divided into a theoretical and a research part. In the theoretical part, we deal with the theoretical definition of the main terms. In the research part, we focus on the description of quantitative research, and above all on the analysis and description of the obtained data. All information provided by students remains anonymous. Before the questionnaire survey itself, informed consent was obtained from the pupils' legal representatives.

Key words: learning strategies, learning styles, younger school age, quantitative research, questionnaire survey, school success

## Obsah

1.	Úvod.....	7
2.	Specifika školního věku .....	10
2.1.	Kognitivní vývoj žáků mladšího školního věku.....	10
2.2.	Tělesný vývoj .....	12
2.3.	Emoční vývoj a socializace .....	13
3.	Strategie učení .....	15
3.1.	Definice pojmu učení .....	15
3.2.	Definice pojmu strategie učení.....	16
3.3.	Klasifikace strategií učení .....	18
3.3.1.	Přímé strategie .....	19
3.3.2.	Nepřímé strategie.....	23
3.4.	Pedagogická aplikace v praxi .....	27
3.4.1.	Podpora strategií učení .....	27
3.4.2.	Scio kurz Jak na učení .....	28
4.	Styl učení.....	29
4.1.	Vymezení pojmu styl učení .....	29
4.2.	Diagnostika stylů učení .....	29
4.3.	Klasifikace stylů učení .....	30
4.4.	Pedagogická aplikace v praxi .....	33
5.	Interakce mezi žákem a učitelem .....	34
6.	Školní úspěšnost .....	36
6.1.	Hodnocení .....	37
7.	Cíle výzkumu, výzkumný problém, hypotézy a jejich vymezení .....	39
8.	Metodika práce .....	40
8.1.	Kvantitativní výzkum.....	40

8.2.	Dotazníkové šetření.....	41
8.3.	Analýza dat.....	44
8.4.	Popis sledovaného vzorku respondentů .....	45
9.	Výzkumná část .....	45
9.1.	Předvýzkum a výzkum .....	45
9.2.	Analýza dat.....	47
9.3.	Shrnutí .....	71
9.4.	Diskuse .....	72
9.5.	Limity výzkumu .....	73
10.	Závěr.....	73
11.	Zdroje .....	75
12.	Přílohy .....	79
1.	Souhlas pro rodiče .....	80
2.	Dotazník .....	81

# 1. Úvod

Tématem naší diplomové práce jsou Strategie učení na 1. stupni Základních škol. My se zaměřujeme konkrétně na strategie učení u žáků 5. tříd na 1. stupni Základních škol. Tento ročník jsme si vybrali z důvodu, že v nižších ročnících se žáci teprve se strategiemi seznamují a jejich používání není tolik rozvinuté. V nižších ročnících bychom žáky měli vést k tomu, aby si vyzkoušeli všechny typy strategií učení a měli možnost si vybrat, které strategie jim vyhovují, a které jim pomáhají k lepším školním výsledkům. Téma jsme si vybrali protože, si myslíme, že kromě znalostí, které učitel žákům předává by měl učitel zajistit i to, aby si žáci vybírali správné a efektivní strategie učení. Dalším z důvodů, proč jsme si téma vybrali je, že je už několik let zakotvené v rámci RVP ZV a Školském zákoně. Kde je umístěno mezi cíli základního vzdělávání, abychom žákům dali přístup k osvojení si strategií učení a motivovali je celoživotnímu učení. Ze zkušeností se však na strategie učení nebere příliš zřetel a někdy se na strategie učení mezi všemi úkoly a povinnostmi, které musí učitel plnit zapomíná. V naší diplomové práci se zaměříme na to, jaké strategie žáci během procesu učení využívají a s jakou četností. Zaměřovat se budeme na pět kategorií strategií učení. Na strategie paměťové, kognitivní, metakognitivní, afektivní a sociální. Strategie učení jsou pro žáky velmi důležité, mají obrovský vliv na jejich úspěšnost ve vzdělávacím procesu. Ten poté dále ovlivňuje žákům postoj k učení a celkově vztah ke škole. Tyto strategie nám pak pomáhají při budování kladného vztahu k učení a k samostatnosti žáků při práci. *„Umět se učit znamená vědět nejen, co se učit, ale také jak, kdy a kde se to učit“* (Lojová, Vlčková 2011, s. 109). Správné používání strategií učení má vliv na délku a efektivitu učení. Při znalosti a správném používání strategií učení, se tu samou látku naučíme za kratší čas a s lepšími výsledky. Podle nás, by žáci měli tuto schopnost získat během základního vzdělávání, abychom jim usnadnili další etapy ve školním vzdělávání. Podle výzkumu, provedených na toto téma, použití strategií učení, jsou strategie učení velkým pomocníkem při snaze o získání dobrých známek, a hlavně při získání znalostí a dovedností. Chtěli bychom na strategie učení upozornit a vyzdvihnout jejich potenciál při výuce. Strategie učení se dotýkají všech předmětů a jejich rozvoj, tak můžeme zařazovat do kterékoliv vyučovací hodiny. Jako učitelé bychom měli být nápomocní našim žákům a z počátku je při výběru a používání strategií vést. Dalším krokem by mělo být to, aby si žáci při výběru a používání počínali samostatně. Samostatný výběr a používání strategií má pozitivní vliv na celoživotní proces učení, ke kterému bychom je

měli v rámci vyučování vést. Každý žák je jiný, a proto i každému žákovi vyhovují jiné strategie učení.



# Teoretická část

## 2. Specifika školního věku

První kapitola práce je zaměřena na specifické projevy žáků školního věku. V diplomové práci se zabýváme žáky mladšího školního věku od devíti do jedenácti let. Zabýváme se nejen stránkou psychického, ale i fyzického vývoje. V odborné pedagogické literatuře se vývojové období žáků na 1. stupni základní školy rozděluje různě. Jedno z dělení je dle Příhody (1977), kdy žáky ve věku od 6 do 11 let, řadí do kategorie žáci mladšího školního věku. Tomuto období předchází období předškolního věku a po něm následuje střední školní věk. Další dělení uvádí Matějček, kdy dělí vývojové období 6–8 let, které označuje jako mladší školní věk. Druhé období ohraničuje věková kategorie 9–12, která nese název střední školní věk a od 12. roku označuje období jako starší školní věk, který už se nám dále překrývá s obdobím pubescence. (Matějček 1986 In Langmeier, Krejčířová 2006).

Nástup do školy je pro žáky velkou změnou a důležitou životní událostí. „*Dítě získává novou roli a stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a nové životní fáze.*“ (Vágnerová, Lisá, 2021, str 712). V rámci věkové skupiny středního školního věku se tato role upevňuje a dítě nabývá nových zkušeností. V tomto období se žák pohybuje na konci 1. stupně základní školy, kdy se připravuje na přechod na druhý stupeň. Tuto fázi můžeme označovat jako přípravu a počátek dospívání, žák si buduje svou pozici ve třídním kolektivu, a i mezi svými vrstevníky. (Vágnerová, Lisá, 2021.) Dle Matějčka (1994), hovoříme o období vyrovnané konsolidace, Langmeier a Krejčířová ho označují jako období střízlivého realismu. Mohou se začít objevovat první známky pohlavního dospívání, které bývá doprovázeno psychickými změnami. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Eriksona lze tuto vývojovou etapu označit také jako období snaživosti a iniciativy. Uvádí, že během tohoto období dítě objevuje, v čem je dobré. Na druhou stranu může zažívat i pocit neúspěchu a méněcennosti. Jinak jde ale o nejstabilnější vývojové období vůbec. (Erikson in Pugniová, 2015)

### 2.1. Kognitivní vývoj žáků mladšího školního věku

Co se týče kognitivního vývoje dětí, tak se liší oproti mladším dětem, které se při myšlení a jednání řídí především jejich vlastními přání a touhami. Děti v období mladšího školního věku

nejvíce zajímá to, jak a proč fungují věci kolem nich. Tuto skutečnost můžeme pozorovat v expresivní složce mluvené řeči, tak i v písemných projevech žáka. Dále je to patrné například v obrázcích a v jejich hře. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle teorie Jeana Piageta mluvíme v tomto věku o období takzvaných konkrétních operací. Toto vývojové stádium probíhá od 7-8 do 11-12 let. Můžeme ho rozdělit na dvě části, u dětí ve věku 6-9 let ho označujeme za rané a od věku 9-12 let ho označujeme za rozvinuté. (Piaget & Inhelderová, 2010). Žák si postupně, během tohoto období, osvojuje používání logických operací. Jeho logické myšlení se začíná upínat k věcem, které jsou konkrétní a žák je schopen si je představit. Dává přednost reálným věcem kolem sebe. V praxi se proto doporučuje využívat názorných pomůcek během vyučovacího procesu. Žák je schopný propojovat myšlenkové postupy, a tak už zvládá těžší myšlenkové operace. Dokáže pochopit zahrnutí prvků do třídy, rozřazuje předměty dle společných prvků, chápe příčinné vztahy a jiné. Konkrétní logické operace slouží dítěti k pochopení proměnlivosti reality. (Pugnerová, 2019)

Vnímání zachycuje to, co působí na naše smysly a dostáváme se tak k informacím z vnitřního a vnějšího prostředí. U dětí mladšího školního věku dochází ke změně ve vnímání, které bylo předtím spíše nezáměrné a náhodné. Postupem času začíná být cílevědomé, záměrné a kolem 10. roku už bývá vyvinuto stejně jako u dospělých. Avšak zatím není ještě tak přesné, a to kvůli chybějícím zkušenostem. (Pugnerová, 2019)

Dalším z poznávacích procesů je metakognice. „*Metakognice zahrnuje poznatky o poznávacích procesech, které závisí na dosažené úrovni uvažování i na získaných zkušenostech.*“ (Vágnerová, 2021, str. 788) Jde o jednu z důležitých součástí učení, především v oblasti efektivity výuky. Na rozvoj metakognice klademe důraz v nové kultuře vyučování a učení. (Lokajíčková, 2014) Děti na začátku školní docházky ještě nejsou schopny odhadnout a ohodnotit svoje výkony. Souvisí s tím, že nedokážou posoudit obtížnost úkolů a nejsou schopny samostatné zpětné vazby, která by pro ně byla konstruktivní. Během školní docházky, se ale metakognice rozvíjí a například děti desetileté, jsou schopny si úkoly rozřadit od obtížných po jednoduché. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Pokud mluvíme o kognitivním vývoji, nemůžeme vynechat ani pozornost. Z hlediska kognitivních schopností jde o jeden z nejdůležitějších procesů. Úroveň pozornosti má vliv na rozvoj ostatních kognitivních schopností. To platí i pro úspěšnost v učení. U mladších školáků je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená a dítě zatím není schopno odolávat rušivým podnětům. To bychom měli vzít v potaz při plánování vyučovacího procesu. Uvádí se, že dítě

mladšího školního věku je schopno plně se soustředit po dobu 5 minut. Záleží ale i na denní době a na konkrétní aktivitě. Doba pro soustředění se věkem zvyšuje. U mladších žáků zařazujeme kratší úkoly, které střídáme. (Pugnerová, 2019)

Paměť je soubor psychických projevů vlastností, které nám umožňují osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchovávání a vybavení. Paměť je základním předpokladem pro schopnost učit se. V tomto věku převládá paměť neúmyslná a mechanická.

Mladší školní věk je tedy klíčovým obdobím pro kognitivní vývoj. Myšlení dítěte se výrazně mění, jeho paměť a pozornost se zlepšují a dochází také k proměnám v jeho představivosti. Místo imaginativních spontánních představ, které jsou typické pro předškolní věk, se objevuje analytičtější vnímání a cílené vybavování představ a reprodukční fantazie. (Čačka, 2000)

## 2.2. Tělesný vývoj

I pro tělesný vývoj žáku mladšího školního věku je typické, že v tomto období probíhá rovnoměrně. Pro děti v tomto věku je charakteristické, že dochází ke zpomalování růstu těla do výšky. Naopak dochází k růstu objemu těla. Toto období se nazývá jako období druhé plnosti. (Vilímová, 2009). Projevuje se výrazný rozvoj motorických schopností. Děti v tomto věku baví pohybové hry a aktivity. S tím souvisí, že musí docházet k rozvoji obratnosti, vytrvalosti a síly. Pozorujeme i velký rozdíl ve vývoji jemné motoriky, kdy je to nejvíce patrné při procesu psaní, které se žáci učí na začátku školní docházky a v průběhu prvního stupně jej zdokonalují. Nejprve je pohyb veden ramenním a loketním kloubem a poté se zpřesňují pohyby zápěstí a jednotlivých kloubů prstu. Dále jsou tyto změny patrné i v dětské kresbě. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dítě v tomto období roste v průměru od 4,5 do 5,5 centimetru ročně. Což není taková razantní změna, k těm dochází před tímto vývojovým obdobím a následně po něm. Váha se průměrně mění o 2–3 kg ročně. Mozek už je dovyvinutý a má stejnou hmotnost jako u dospělého člověka. Pokračuje funkční diferenciací prefrontální kůry. Objem srdce je u dětí větší než u dospělých, to má za následek rychlejší okysličování krve a výživu tkání. Další výhodou je, že po náročné fyzické aktivitě dochází k velmi rychlé regeneraci a k rychlému snížení srdečního tepu. Ve školním věku je imunitní systém dítěte už silnější než v raném dětství, což znamená, že je

odolnější vůči nemocem. Díky tomu není tak často nemocné a lépe se vypořádává s infekcemi (Matějček & Pokorná, 1998).

Důležitá je správná výživa a správné zatěžování svalstva a kostí. Při vysoké zátěži může docházet k přetěžování organismu a v opačném případě zase může docházet ke vzniku poruch držení těla a stavby nohou. (Matějček & Pokorná, 1998, Vilínová, 2009)

Velmi důležité pro tělesný rozvoj jsou i vnější podmínky, které na dítě působí. Pokud je tělesný vývoj správně podporován, dochází k akceleračnímu rozvoji. Rozdíl ve výkonech žáků, může být způsoben i výchovným stylem rodičů. V případě protektivních rodičů může dojít k přehnanému strachu o dítě, a to má poté za následek zakazování aktivity, které by byly prospěšné při rozvoji. Pro lepší rozvoj je vhodnější děti v tělesných aktivitách podporovat. Další nezbytnou věcí je motivace. Neboť při ztrátě motivace děti ztrácejí zájem o aktivitu. Dříve v textu jsme odkazovali, že už jsou si žáci vědomi svých úspěchů a neúspěchů. „*Opakované sociometrické studie uvedly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině.*“ (Lagmeier, Krejčířová, 2006, str. 121)

### 2.3. Emoční vývoj a socializace

V období mladšího školního věku se proměňuje ovládnutí emocí. Narůstá odolnost vůči emoční a fyzické zátěži na rozdíl od předškolního věku, kdy jsou děti emocionálně mnohem labilnější. Dle Eriksona se jedná o fázi citové vyrovnanosti. Během školního věku se zlepšuje schopnost rozlišit pocity a umět se s nimi vypořádat. Kolem 8. až 9. roku si děti začínají uvědomovat, že mohou zažívat opačné, takzvané ambivalentní emoce k předmětům, zvířatům, lidem. Jde o to, že k jedné věci cítíme pozitivní emoce, ale zároveň můžeme cítit i nějakou emoci negativní. To si nejsou do toho věku schopni uvědomovat, dle jejich chápání lze zažívat jednu emoci a po ní další, ne však obě současně. Dále se rozvíjí schopnost rozpoznat emoci z výrazu obličeje. Neurovývojové studie ukazují, že v tomto období dochází k funkčním rozdílům. Dětem se lépe rozpoznávají emoce negativní. Je to způsobeno tím, že negativní emoce jsou ve společnosti považovány za nežádoucí. Děti nemají tolik příležitostí k naučení rozpoznání těchto emocí. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Emoční vývoj dětí je závislý na konkrétních situacích během života. Výzkumy ukazují, že děti, které strávily čas v nemocnici, pocházejí z nepodnětného prostředí, jsou zanedbávané

nebo jejich rodiče praktikují hyperprotektivní výchovou, jsou často emočně zaostalé nebo dokonce dojde k emočnímu regresu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dalšími oblastmi, ve kterých se projevuje výrazné zlepšení oproti předškolnímu věku, jsou emoční a rozumové hodnocení. Už chápou, že lidé mohou prožívat jiné emoce a pocity na základě jiných zkušeností. K lepší orientaci v emoční oblasti může napomáhat sdílení svých emocí s dospělými nebo vrstevníky. Zvládnou posoudit přiměřenost svých činů, například ví, že když se vztekají, tak to nemá žádný vliv a už jsou schopni si více regulovat svoje chování. Dále si všímají emocí ostatních lidí. Dochází k poklesu kognitivního egocentrismu, které je typické pro předškolní období. Rozvíjí se empatie a na základě toho jsou schopni se vcítit do jiné osoby a pochopit její prožívání. Stabilizuje se očekávání, které může být jak pozitivní, tak i negativní. Negativní očekávání pak může mít vliv třeba na školní docházku, kdy se dítě může bát chodit do školy na základě špatných zkušeností, které se pak promění v negativní očekávání dalších špatných zkušeností. Ve škole bychom se měli zaměřovat na posilování pozitivních očekávání. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Novým a často používaným pojmem, který se objevuje v rámci emocí a identity, je genderová role. Genderové role nám určují prototyp chování ženy a muže. Kdy žena i muž jsou definovány určitými rysy a většina společnosti je přijímá za správné. Genderová identita je součástí lidské osobnosti. Člověk si sám určuje míru své maskulinity, feminity nebo kombinaci těchto dvou. (Karsten in Pugnerová, 2019) Mladší školní věk je zásadní pro vnímání a přijetí jedné z genderových identit. U dívek se více objevuje představa rodinného života, představují si svou svatbu, budoucí rodinu. Toto může být důsledkem většího zájmu o fungování světa dospělých, větší komunikativnosti a hrou, která je u dívek orientovaná na hru na maminku. U chlapců toto chování a představy bývá zřídka. (Pugnerová, 2019)

Socializace je proces, během kterého je jedinec začleňován do společnosti. Výraznou funkci má socializace při nástupu do školní docházky. V rámci socializace se dítě učí sociální nápodobou řešit situace a zastává konkrétní sociální role. Nástupem do školy je jeho sociální skupina obohacena o postavy z pedagogického sboru, osoby zajišťující chod školy a samozřejmě o své vrstevníky a spolužáky. Interakce mezi dospělým a dítětem a dětmi navzájem je velmi odlišná. Dítě je pro druhé dítě bližší stejnými vlastnostmi a na stejné úrovni ve společnosti. Některé situace je dítě schopno se naučit právě díky interakci s ostatními dětmi. Tímto způsobem si osvojuje nové vzorce chování, jako je pomoc slabším, spolupráce, soutěživost. (Langmeier & Krejčířová, 2006, Pugnerová, 2019, Vágnerová & Lisá, 2021)

Kromě socializace dochází i k rozvoji vztahů s lidmi, kteří už nepatří jen do žákova nejbližšího okolí. Nejvíce se rozvíjí vztahy mezi vrstevníky a spolužáky a samozřejmě má vliv i postava učitele, která bývá pro žáky symbolem autority. Rodina pro žáka představuje základní emoční a sociální zázemí, kde dítě získává hodnoty a normy, které se uplatňují v rámci rodiny. Ve škole získává kompetence a učí se chování, aby splňovalo společenské normy. Škola pomáhá dítěti získat předpoklady pro další uplatnění ve společnosti. V neposlední řadě je pro žáka důležité začlenění do vrstevnické skupiny, která je pro dítě vhodným modelem chování. Naučí se i schopnosti řešení konfliktů.

### 3. Strategie učení

#### 3.1. Definice pojmu učení

Učení je dle Průchy (2020) velmi obtížné definovat, uvádí, že například ve Velkém psychologickém slovníku můžeme najít přes sto termínů, které nám označují druhy učení. Jednotná definice není ani v ostatní literatuře. Například Nekonečný (1977, str.359) uvádí definici učení takto: *„Pojem učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají adaptivní funkci, tj. jsou to takové změny, jimiž se individuuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám, změněné situaci.“* Jako další definici učení uvádíme definici z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 323–324), tito autoři definují učení jako *„proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků a prostředí přírodním i lidským, mění své chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které transformují na systém znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.“* Pojmem učení se nezabývá pouze psychologie a pedagogika, ale můžeme se s tímto pojmem setkat i v oblasti kybernetiky, neuropsychologie, teorie umělé inteligence. (Průcha, 2020)

Dle Průchy (2020) rozdělujeme druhy učení na:

- Učení záměrné x bezděčné – Při záměrném učení se učíme s úmyslem a cílem, zatímco při bezděčném učení se na proces učení nesoustředíme, probíhá bez vědomého záměru jedince.

- Učení řízené x sebeřízené – Učení řízené je dopředu plánováno, organizováno a kontrolováno vnějším faktorem. Sebeřízené učení je kontrolováno pouze jedincem, určuje si, co se učí sám.
- Učení formální x informální – Formální vzdělávání probíhá v rámci výuky ve školských zařízeních, které jsou vymezeny legislativou. Informální učení je celoživotní proces, při kterém si jedinec osvojuje znalosti, zkušenosti, dovednosti a jiné. Množstvím a obsahem naučeného je informální učení zastoupeno mnohonásobně více než učení formální.
- Učení kognitivní – Jako kognitivní učení se označuje proces, při kterém využíváme kognitivní procesy (vnímání, pozornost, paměť aj.). V druhém případě označujeme pojmem kognitivní učení to učení, které má vliv na rozvoj kognice jedince.
- Učení verbální – Proces osvojování si poznatků, které jsou prezentovány v mluvené nebo psané formě řeči. Verbální učení probíhá od dětství a má nezastupitelnou roli v rozvoji gramotnosti a vzdělání.
- Učení senzomotorické – Senzomotorickým učením zdokonalujeme motorické činnosti a dovednosti. Má vliv na rozvoj zručnosti a dále pomáhá při pracovním uplatnění, především při manuální práci.
- Sociální učení – Probíhá celý náš život. K sociálnímu učení dochází při kontaktu s jinými osobami. Obsahem sociálního učení je chování, činnosti, postoje, stereotypy, které buď pozorujeme nebo imitujeme.

### 3.2. Definice pojmu strategie učení

Strategie je pojem, který je zastoupený snad ve všech oblastech. Pochází z řeckého *strategia*, což v překladu znamená umění vedení války. Vlčková a Lojová (2011) uvádí, že pojem strategie byl dříve spojován právě s vedením války a zaštitoval pojem taktika. Šlo o naplánovaný postup, jak dosáhnout daného cíle. Z pohledu psychologie se termín strategie začal objevovat v rámci kognitivní psychologie. Kdy byly označovány jako záměrné postupy při učení jedince zaměřené na dosažení cíle. V odborné literatuře se můžeme setkat i s pojmem učební strategie.

Podle Vlčkové (2007) je terminologie v oblasti strategie učení obtížná, kdy uváděné pojmy nejsou vždy jednoznačné a ucelené. V pedagogickém slovníku jsou strategie učení popisovány jako: „Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné



dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, str. 230)

Pojem strategie učení je zahrnut v rámci kognitivní teorii učení. Strategie učení můžeme chápat jako soubor postupů, které vedou ke komplexnímu řešení při řešení nějakého problému. Většina strategií, které používáme v každodenním životě a které spadají pod naše procedurální vědění, je plně automatizovaná, pokud jsme je vyzkoušeli a osvojili si je. Strategie jsou v každé kultuře rozdílné, jsou velmi individuální a jsou podmíněné životními zkušenostmi. (Janíková, 2011)

U strategií učení rozlišujeme několik stránek. (Mareš in Janíková, 2006)

- Úkolová – zadaná úloha má určitý obsah, strukturu, operační náročnost
- Percepční – vnímání situace jako situace učební
- Intencionální – stanovení záměru, plánu
- Rozhodovací – volba postupem
- Realizační – použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností
- Kontrolní a řídicí – vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí
- Rezultativní – podoba dosaženého výsledku

Strategie učení v kontextu vzdělávacích cílů a priorit

Strategie učení mají velký vliv na efektivitu celoživotního učení. A tím nám ovlivňují i celkové výsledky učení a průběh celého vzdělávání. V rámci vzdělávací politiky jsou jedním z bodů, které si dala za cíl Evropská unie. Jsou rozpracovány v dokumentech evropské komise, kdy strategie učení patří mezi priority v oblasti vzdělávání. V UNESCO je zase zakotvena schopnost učit se. (Vlčková, 2007) Zmínky o strategiích učení najdeme i v školském zákoně 561/2004 Sb. v části Hlava II. ve znění: „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své

fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ Kromě školského zákona můžeme další zmínku nalézt v RVP ZV 2021. Kdy je v kapitole 3.2, která se zabývá cíli základního vzdělávání, že bychom měli žákům umožnit osvojit si strategie učení a motivovat je k celoživotnímu učení. Toto rozdělení je zachováno i v novém RVP ZV 2023. Nadále nám strategie učení zůstávají mezi cíli základního vzdělávání.

### Výzkumy zabývající se strategiemi učení

V domácí i zahraniční literatuře je mnoho publikací, které se věnují učebním strategiím v rámci procesu učení a vyučování. (Rampillon, 1985, 1989; Oxford, 1990; Chamot, 1990; Bimmel&Rampillon, 2000; Janíková, 2006, 2007, 2008; Vlčková, 2007) Za nejrozsáhlejší se považuje šetření Oxford (1990), které dalo teoretický podklad pro členění a systematizaci strategií učení. (Janíková, 2006)

### 3.3. Klasifikace strategií učení

Vlčková (2007) zmiňuje rozdělení strategií na několik druhů:

- Primární a podpůrné – Tyto strategie rozdělil Danserau (in Vlčková, 2007), rozlišil strategie podle toho, jestli přímo nebo nepřímo působí na proces učení. U primárních strategií dochází k přímému působení na zisk a zpracování informací. Usnadňují porozumění, uchovávání, vybavování a přenos informací, což vede ke změnám v kognitivních strukturách a procesech. Mezi běžně používané primární strategie patří například shrnutí, tvorba map, mnemotechnické pomůcky a metoda klíčových slov při práci s textem. Podpůrné strategie se zaměřují na motivační a výkonné funkce, které nepřímo ovlivňují zpracování informací tím, že ho iniciují, udržují a řídí. Příklady podpůrných strategií zahrnují sebemotivaci, řízení pozornosti a plánování času.
- Obecné a specifické: Obecné strategie lze využít téměř u všech učebních úkolů. Například pro sebeřízení, sebemotivace, plánování, metakognitivní kontrolní strategie a mnohé strategie řešení problémů, jako je generování a testování hypotéz. Strategie se střední mírou obecnosti můžeme využít při práci s textem a porozuměním. Specifické strategie bývají používány jen na úzké pole úloh.

- Mikro a makro strategie: Mikroúroveň zahrnuje základní procesy zpracování informací, které probíhají v krátkém časovém rozmezí, například používání jednoduchých analogií nebo hledání nadřazených pojmů. Mezoúroveň zahrnuje složitější procesy zpracování informací, jako je porozumění při čtení delších textů. Většina literatury se zaměřuje na tuto oblast. Makroúroveň zahrnuje procesy, které probíhají po delší časové období, například dlouhodobé studijní návyky a koordinaci studijních aktivit s dalšími činnostmi.

Dle výzkumu (Oxford, 1990) bylo vytvořeno rozdělení strategií učení na metody přímé a nepřímé a zároveň do šesti hlavních skupin. Mezi přímé strategie patří strategie paměťové, kognitivní a kompenzační. Zatímco mezi nepřímé strategie řadíme strategie metakognitivní, sociální a afektivní strategie. Tyto strategie se navzájem podporují a v některých případech dochází k jejich překrývání, když potřebujeme využít komplexnější přístup při učení. (Vlčková, 2005) Dále se budeme zabývat popisem jednotlivých strategií, jak je uvádí Vlčková (2007), které vychází z výzkumu Oxfordové (1990).

### 3.3.1. Přímé strategie

Vlčková (2007, str. 46) definuje přímé strategie jako: „*strategie působící přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány, a to tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovu vybavení a transfer, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech.*“ U všech přímých strategií dochází k zapojení kognitivních procesů, aby mohlo docházet ke zpracování učení. Uvedeme si nejběžnější rozdělení strategií učení, ze kterého budeme vycházet v rámci dotazníkového šetření. Toto dělení definuje Oxfordová (1990), a vychází z něj pro svou klasifikaci Vlčková (2007)

#### Paměťové

Paměťové strategie jsou přímé techniky, které pomáhají jednotlivcům zapamatovat si informace a následně si je vybavit, když jsou potřeba pro komunikaci. Tyto strategie, známé také jako mnemotechniky, mají již dlouhou tradici v historii lidstva. Pomáhají maximalizovat kapacitu paměti, která může pojmout až 100 trilionů bitů informací, ačkoli pouze část těchto informací je aktivně využívána. Efektivita paměťových strategií se zvyšuje, pokud jsou doplněny vhodnými metakognitivními (např. zaměřená pozornost) a afektivními strategiemi (např. snižování úzkosti). Tyto strategie využívají základní principy paměti a učení, jako je

organizace informací, tvorba asociací a opakování. Klíčové je, aby informace měly pro studenta smysl a význam. Paměťové strategie můžeme dělit ještě do několika skupin.

### **I. Vytváření mentálních spojů, propojování**

- Seskupování shlukování – Pro efektivnější učení si můžeme pojmy rozdělit do skupin a shluků podle určité podobnosti. V praxi může jít třeba o skupiny synonym a antonym.
- Asociování, elaborace – Asociace probíhá tak, že nové pojmy asociujeme k pojmům, které už máme osvojené. Asociace bývají často velmi individuální a závisí na zkušenostech a vědomostech žáka.
- Umístění nového slova do kontextu – Pro lepší zapamatování nám pomáhá umístit si nové učivo do kontextu. Lépe se pak při učení orientujeme.

### **II. Používání auditivních a vizuálních představ**

- Používání vizuálních předmětů – Vytvoření vizuální předlohy nám pomáhá při vybavování si daného pojmu. Působíme na více smyslů a tím dochází k efektivnějšímu učení. K těmto strategiím řadíme i schopnost zapamatování si učiva dle místa v sešitu. Dále kresbu, symboliku.
- Sémantické mapy – Neboli myšlenkové mapy. Jde o propojení klíčových slov nebo konceptů, které mezi sebou mají určitou vazbu. Bývají propojeny čarami nebo šipkami. Jde o zakreslení hlavní myšlenky a vztahů na papír.
- Používání zástupných asociačních klíčových slov – Vychází z používání auditivních a vizuálně podobných slov a pojmů, kdy vytváříme asociaci mezi pojmy a napomáháme tak k naučení pojmu nového.
- Fonetické reprezentace v paměti – Jde o vybavování a zapamatování si učiva na základě jeho fonetického znění. Řadíme sem i použití rýmu pro lepší zapamatování.

### **III. Správné opakování**

- Strukturované opakování – Vychází ze znalosti křivky zapomínání. Je dokázáno, že k učivu se musíme vracet v pravidelných intervalech, abychom zabránili větší míře zapomínání. Díky pravidelnému opakování se naučené stane automaticky přirozeným.

### **IV. Využívání činnosti**

- Používání vjemů a fyzického ztvárnění činností – Využívá se praktických ukázek, kdy mohou žáci například předvádět danou činnost nebo pojem. Dalším případem, kdy využíváme tuto strategii, je, když necháme na žáka působit například chlad nebo teplo, aby si žák daný pocit zažil na vlastní kůži.

- Používání mechanických technik – Zahrnují pohybování, posunování, přemísťování. Jako pomůcky můžeme využívat kartičky, předměty, pexeso nebo obrázky. Žákovi pomáhá si lépe zapamatovat učivo pohybem, který má spojený s daným slovem nebo obrázkem.

## Kognitivní

Dle výzkumů (Oxford, 1990) jde o nejvíce používanou strategii. K rozporu dochází výsledky výzkumu Vlčkové (Vlčková, 2007), ta kognitivní strategie označuje za nejefektivnější, ale ne jako nejpoužívanější, těmi jsou dle jejího výzkumu strategie kompenzační. Tato skupina strategií je velmi rozmanitá a lze ji rozdělit do čtyř podskupin: procvičování, přijímání a odesílání sdělení, analyzování a logické usuzování a vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy. Přestože existuje velká variabilita těchto strategií, všechny sdílejí společnou funkci a tou je zpracovávání a transformace cizího jazyka žákem. V některých klasifikacích strategií, zejména psychologických, jsou mezi kognitivní strategie zařazovány i paměťové strategie a strategie odhadování významu slov. Oxfordová (1990) však vyčleňuje paměťové strategie jako samostatnou skupinu, protože mají specifickou funkci pomáhat ukládat a vybavovat nové informace. Strategii odhadování Oxfordová řadí mezi kompenzační strategie, protože pomáhá vyrovnat se s chybějícími znalostmi, například při poslechu a čtení v cizím jazyce.

### I. Procvičování

- Opakování a napodobování – Opakování je klíčovou učební strategií, která zahrnuje opakované provádění určité učební aktivity. Mezi příklady patří opakovaný poslech nahrávek, opakování slovíček, opakované čtení textu s různými cíli (pochopení hlavní myšlenky, odpovědi na otázky, vyhledávání nových slovíček), vyslovování či psaní nových slovíček pro zautomatizování jejich podoby a napodobování rodilých mluvčích v mluvení a psaní.
- Formální procvičování fonetického a grafického systému – Formální procvičování se zaměřuje na technické aspekty jazyka spíše než na porozumění obsahu. Při poslechu je cílem rozlišování hlásek a procvičování výslovnosti a intonace. V případě psaní jde o procvičování ortografického systému, například prostřednictvím transkripce.
- Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů – V rámci této strategie jde o to, že žák má naučené obraty, které běžně používá, ty se pro něj stávají rutinní a ustálené.

V případě vzorů se je žák naučí a v případě potřeby je schopný je obměňovat a využívat pro získání nových poznatků.

- Kombinování jazykových struktur – Napomáhá při kombinování známých prvků k vytvoření nových způsobů.
- Procvičování v přirozeném kontextu – Jedná se o nejdůležitější kognitivní strategii. Žák by měl mít možnost procvičovat nové znalosti v přirozeném prostředí. K rozvoji mluveného projevu dáváme žákovi možnost projevodat své myšlenky a zapojovat se do učebního procesu. Čtení můžeme podporovat pomocí zajímavých článků, časopisů a knih, kterými podpoříme žákův zájem.

## **II. Přijímání a produkce sdělení**

- Rychlé uchopení hlavní myšlenky – Tato strategie napomáhá lepšímu porozumění. Jsou s ní spojeny dva pojmy. Prvním je skimming, to znamená, že rychlým prolistováním se dokážeme orientovat v textu a pochopit hlavní myšlenku. Druhým pojmem je scanning, takzvané hloubkové čtení.
- Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání a odesílání – Používání tištěných nebo digitálních prostředků k porozumění přijaté informace nebo k tvorbě informace, kterou chceme sdělit.

## **III. Analyzování a logické usuzování**

- Dedukce – Deduktivní logické myšlení a zdůvodňování při učení cizího jazyka zahrnuje využívání obecných pravidel a jejich aplikaci na konkrétní jazykové situace.
- Analyzování výrazů – Pokud chce žák porozumět novému ústnímu sdělení, může mu často pomoci rozložit nové slovo, frázi nebo větu, případně i celý odstavec, na základní části. Tuto strategii může žák využívat v jakémkoliv jazyce, který používá složená slova, zvláště při čtení, kde má více času na analýzu slov nebo se může vrátit k jejich analýze po prvním přečtení textu.
- Kontrast mezijazykového analyzování – Analýza prvků jazyka a její porovnání s cizím jazykem.
- Překládání – Převod slov, vět a textů z jednoho jazyka do druhého.
- Mezijazykový transfer – Dochází k přenosu a aplikaci předchozích znalostí a zkušeností na nové.

## **IV. Vytváření struktury pro vstupy a výstupy CJ sdělení**

- Dělán si poznámek – Základem této strategie je zapsání si hlavní myšlenky a specifických bodů. Žák by se měl soustředit na porozumění textu.

- Shrnutí – Cílem této strategie je vytvoření přehledného výstupu z procesu učení. Ukáže nám, jestli žák učivu porozuměl či nikoliv. U mladších žáků postupujeme od jednoduchého shrnutí, názvu, obrázku symbolizujícímu text, poté pokračujeme k složitějším, až na konci necháme psát shrnutí hlavních myšlenek.
- Zdůrazňování – Patří sem podtrhávání, barevné zvýraznění, symboly reprezentující nějakou informaci a kroužkování.

## Kompenzační

Je spojena především s učením se novému jazyku a nemá takové využití v ostatních předmětech. Naše diplomová práce se jimi nebude zabývat tolik dopodrobna, jelikož tématem a cílem naší práce jsou strategie používané napříč všemi předměty.

### 3.3.2. Nepřímé strategie

Bimmel a Rampillonová (in Vlčková, 2006) v jedné ze svých prací o strategiích popisují nepřímé strategie jako ty, které nepřímo podporují úspěšné učení. Tyto strategie nejsou specifické pro jednotlivé obory, ale platí obecně pro celý proces učení. Do nepřímých strategií patří strategie pro regulaci učení, afektivní strategie a sociální strategie. Nepodílejí se přímo na učení se cizímu jazyku, ale platí na všechny učební předměty. V odborné literatuře se obvykle s pojmem nepřímé strategie nesetkáme. Neznamená to, že se o problematiku nezajímá, ale bývá označována konkrétnějšími pojmy jako regulace, motivace, emoční a sociální aspekt učení. (Vlčková, 2006)

## Metakognitivní

Metakognitivní strategie slouží ke koordinaci procesu učení. Výzkum (O'Malley a kol. 1985) ukazuje, že žáci používají metakognitivní strategie pouze minimálně a nechápou jejich význam. Jsou používané méně často než strategie kognitivní. Strategie můžeme dělit do tří podskupin:

### I. Zaměření učení

Důležitým bodem při učení je zaměřit naši pozornost k učivu, které si chceme osvojit. Řadíme sem strategie vytvoření si přehledu a propojení nového se známým. Tato strategie spočívá v tom, že si žák vytvoří přehled učiva a poté jej doplňuje novými detaily. Další strategií, co sem

řadíme, je zaměření pozornosti. A třetí strategií je odklad mluvené produkce a zaměření na poslech. V tomto ohledu se většina v českém prostředí přiklání k tomu, aby dítě začalo využívat mluvní projev hned, co začne s výukou cizího jazyka. V zahraničním prostředí se můžeme setkat s názory, že by dítě mělo využívat mluvní projev až poté, co se naučí lépe gramatiku a rozvine si slovní zásobu. Názory na tuto problematiku nejsou jednoznačné a oba názory mají své zastánce.

## II. Příprava a plánování.

Díky těmto strategiím dochází k zefektivnění učení. Mezi tyto strategie řadíme poznávání, jak učení jazyku probíhá. Tím se myslí to, že žák shromažďuje informace o procesu učení formou diskuse nebo četbou publikací. Další strategií je příprava a organizování učení. Žák už má vyzkoušené, za jakých podmínek se mu učení daří a je schopný dané podmínky navodit a tím zefektivnit jeho učení. Dále nesmíme zapomenout na strategii stanovení cílů a dílčích úkolů a strategii identifikace účelu jazykových úkolů. Znalost účelu dané aktivity napomáhá ke smysluplnému využití žákovi energie a zaměření na konkrétní problémy. V neposlední řadě do této skupiny strategií řadíme přípravu na anticipované jazykové situace a úkoly a vyhledávání příležitostí k procvičování. Nejlepší je, pokud k procvičování dochází v reálných situacích. Může to mít motivační funkci, kdy žák vidí, že naučené lze využít i mimo školní zařízení. Navíc si v reálných situacích znalosti upevňuje.

## III. Evaluace

Jde o kontrolu žákova výkonu. Pokud žák ovládá strategii evaluace, je schopný najít vlastní chyby a vzít si z nich ponaučení. Řadíme sem dvě strategie, a to sebezpozorování a autoevaluace. Rozdílem je, že při sebezpozorování hodnotí svůj aktuální projev, zatímco v rámci autoevaluace jde o schopnost porovnat svůj studijní vývoj.

### Sociální

Sociální strategie jsou zaměřené na sociální fungování. Obsahem těchto strategií je především kooperativní učení. Dle výzkumu O'Maley (1985) není míra používání sociálních strategií příliš vysoká. Podle Oxfordové (1990) se ukazuje větší využívání sociálních strategií u dívek než u chlapců. V rámci kooperativního učení je vhodné skládat skupinky dětí v počtu do 6 žáků. Měli bychom nejen využívat skupiny žáků s podobnými styly učení, ale vytvářet



i skupiny žáků s odlišnými styly učení. Tímto způsobem se žáci navzájem obohacují a předávají si své zkušenosti. (Vlčková, 2006)

## **I. Dotazování**

Mezi sociálními strategiemi jde o strategii, která je nejvíce využívána. Žák se dotazuje ve většině případů učitele nebo svých spolužáků na otázky směřující k učebnímu tématu. Řadíme sem požádání o vysvětlení nebo verifikaci. Žák si touto strategií říká o znovu zopakování nebo o potvrzení své domněnky. Druhou strategií je potom požádání o opravení. Tuto strategii využíváme v rámci sebemonitorování.

## **II. Spolupráce**

Tyto strategie můžeme označit za základ kooperativního učení. Žákům kooperativní učení umožňuje porovnávat sebe s ostatními, to napomáhá k lepšímu sebehodnocení. Dále se učí sdílet informace a předávat si svoje znalosti a zkušenosti. Řadíme sem spolupráci s vrstevníky. Ke spolupráci poté dochází buď ve dvojicích či menších skupinách. A jako druhou strategii sem zařadíme spolupráci s lepšími mluvčími cizího jazyka. Tato strategie se vztahuje i na ostatní předměty, kdy necháme spolupracovat žáka, který má skvělé znalosti se žákem, který si v dané látce není jistý. Dochází tak k vrstevnickému učení. To nám obohacuje proces učení zase jiným způsobem než klasickým působením učitele na žáka.

## **III. Empatie**

K rozvoji empatie se využívají dvě hlavní strategie. První je rozvíjení kulturního porozumění. Druhou strategií je uvědomování si myšlenek a pocitů druhých. Žák by měl vnímat a pozorovat chování osob ve svém okolí a měl by být schopný s lidmi o jejich pocitech a myšlenkách komunikovat.

### **Afektivní**

Afektivní strategie, které zahrnují emoce, postoje, motivaci a hodnoty, mohou mít výrazný dopad na učení cizích jazyků. Studenti mohou regulovat tyto proměnné pomocí strategií, jako je snižování úzkosti, sebepovzbuzování, zvyšování odvahy a pochopení vlastních

emocí a pocitů. Afektivní složka osobnosti žáka je často považována za důležitý faktor, který má vliv na úspěch a neúspěch žáka. Afektivní strategie jsou spojeny i s negativními termíny jako je strach, úzkost, nervozita, frustrace, obavy. V malé míře mohou žáka namotivovat k lepším výsledkům, ve větší míře jsou ale škodlivé a mohou mít vliv nejen na školní úspěch, ale i na celkový postoj a vztah vůči škole.

## **I. Snižování úzkosti**

Každá z dále uvedených strategií obsahuje vždy dvě složky, a to složku fyzickou a psychickou. Mezi strategie, které mají vliv na snižování úzkosti, řadíme využívání progresivní relaxace, hloubkové dýchání či meditaci. Dále využívání poslechu hudby a využití smíchu.

## **II. Sebeopozbuzování, dodávání si odvahy**

V rámci vzdělávacího procesu bývá tato strategie učiteli opomíjená. Má však velký vliv na pozitivní přístup k učení a často bývá jediným způsobem, jak si dodat odvalu. Řadíme sem tvorbu pozitivních výroků. Jako například: To zvládnou! Už mi to jde mnohem lépe! Chybu udělá každý. Rozumné přijetí rizik je další strategií, kterou sem řadíme. Žák pracuje s možností neúspěchu a je na ni připraven. A poslední strategií je sebeodměňování. Žák sám sebe odmění po zvládnutí daného učebního cíle.

## **III. Práce s emocemi**

Tyto strategie pomáhají žákům odhadnout a předvídat své emocionální rozpoložení na základě znalosti svých emocí. Důležitá je schopnost kontroly emocí. Ta se postupně s věkem rozvíjí (viz. Podkapitola emoční rozvoj dítěte). Mezi strategie řadíme naslouchání svému tělu. Žák by měl být schopný poznat signály těla například při únavě, strachu, napětí. Všechny zmíněné projevy mohou negativně ovlivňovat učení a jejich rozpoznání nám pomáhá k jejich úpravě nebo celkovému potlačení. Další využívanou strategií je používání kontrolního seznamu nebo podobná strategie vedení deníku o učení cizímu jazyku. Poslední je mluvení o svých pocitech s někým jiným. To je užitečné pro formulování vlastních pocitů, postojů pro sdílení svých emocí a budování sociálních vztahů.

Dalším dělením je dělení, které uvádí Vašutová (2002), ta rozděluje strategie učení podle míry a způsobu motivace:

- Vnitřní Motivace – Žák se sám chce učit, potřeba učení vychází z jeho vnitřních potřeb.
- Vnější motivace – Potřeba učení nevychází od žáka, ale je vázaná na jeho okolí. Může vycházet od učitele, rodičů.
- Výkonová motivace – Žák má potřebu dosáhnout dobrých výsledků a tím je motivováno jeho učení, kdy si rozvrhne práci, aby dosáhl vytouženého výsledku.
- Sociální motivace – Na žáka je vyvíjen tlak společností, kdy je pro něj učení nutností, má k němu ale negativní vztah.

Dělení strategií podle přístupu k učení. Průcha (2020) rozděluje dva hlavní přístupy k učení, které jsou spojeny každý s jinou motivací, a tak se jejich souběžné použití vylučuje.

- Povrchový přístup – Dochází pouze k pamětnímu učení. Žák nechápe smysl a vztahy mezi předměty. Nepochází k porozumění a propojování s ostatním učivem. Není příliš vhodný, žák si učivo pamatuje jen krátkodobě, a navíc mu nerozumí.
- Hlubkový přístup – Žáka zajímá celkový smysl učiva. Zabývá se jeho strukturou, souvislostmi a fakty. Je pro žáky vhodnější. Při používání hlubkového přístupu žák dosahuje lepších výsledků při učení a učení je celkově kvalitnější. Vyžaduje větší úsilí od žáka a může být časově náročnější.

### 3.4. Pedagogická aplikace v praxi

V současné době dochází k přeměně školství, kdy si uvědomujeme, že škola není pouze o získání znalostí a dovedností. Měla by rozvíjet osobnost žáka komplexně ve všech směrech. O strategiích učení se mluví mezi odbornou veřejností už delší dobu, viz výše zmíněné zařazení mezi cíli základního vzdělání v dokumentech RVP ZV 2021/2023. Dle výzkumu Vlčkové (2006) se žáci často nezamýšlí nad tím jak a proč se učit. V tom případě je potřeba, aby jim učitel pomohl uchopit a upevňovat si strategie pro efektivní učení. A dohlédnout na to, aby se strategie pro učení staly automatické a aby je byl žák schopný vyžívat po celý život.

#### 3.4.1. Podpora strategií učení

Podporu strategií učení můžeme rozdělit na přímou a nepřímou. Přímou podporou rozumíme proces, kdy žákům vysvětlujeme jednotlivé strategie a společně je nacvičujeme. Přímá podpora strategií rozděluje Klauer (1988) na několik fází:

- Senzibilizace – Získání kladného vztahu k využívání strategií.
- Deklarace – Schopnost odhadnout, kterou strategii využít v jaké situaci.
- Proceduralizace – Nácvik na příkladech a úlohách.
- Automatizace – Žák pomocí transferu používá strategie a různé úlohy.

Přímá podpora bývá realizována především mimokurikulárně. Žák i učitel mají možnost využití instruktáží nebo se mohou zúčastnit kurzů na toto téma. Nemusí být však pravidlem, že k přímé podpoře dochází pouze mimokurikulárně. Tak se k tomu příklání Friedrich (1992, in Vlčková, Lojová, 2012). Například Lojová, Vlčková (2012, str 180) uvádějí, že může být včleněná do běžné výuky. Žáky bychom měli vést k výběru vhodné strategie. *„Můžeme nechávat žáky vybrat si, jak budou postupovat, mohou srovnávat své postupy se spolužáky, dávat návody ostatním, co se jim osvědčilo apod.“*

Nepřímou podporu dělíme na tři úrovně. Na první úrovni ji označujeme za makroúroveň, sem řadíme hodnotovou orientaci a vzdělávací cíle. Na mezoúrovni jsou strategie ukotvené v kurikulárních dokumentech, učebních materiálech. Za poslední úroveň považujeme mikroúroveň, kdy už se bavíme o konkrétních úkolech a aktivitách, které učitel zařazuje do procesu učení. Za nevýhodu při používání strategií uvádí Vlčková, Lojová (2012) to, že si žáci jednotlivé strategie neuvědomují, a tak ani neví, jak použít naučené strategie na jiné situace. Další nevýhodou je, že v tomto případě je učitel ten, který podněcuje využívání strategií učení, a tak nedochází k samostatnému využívání těchto strategií. *„Učitel nepřímo ovlivňuje strategie učení žáků svým způsobem výuky, zadáváním domácích a školních úloh, způsobem hodnocení, svými očekáváními.“* (Vlčková, Lojová, 2012, str. 178)

### 3.4.2. Scio kurz Jak na učení

V českém prostředí byl vytvořený kurz jak pro žáky, tak i pro učitele s cílem Naučit žáky, jak se učit. Pod záštitou společnosti Scio proběhlo několik ScioCampů v roce 2016, kde byly žákům představovány strategie učení. Jim se učili během nabitého programu, který byl rozdělen do dvou víkendů, pod vedením zkušených lektorů. Dětem byly předkládané úkoly, k jejichž vyřešení musely využívat vhodné strategie a metody učení. Metody, na které se ScioCamp zaměřoval, byly například myšlenkové mapy, hledání klíčových slov, práce s paměťovými technikami. (Krykorková, Šlehofer, 2016)

## 4. Styl učení

### 4.1. Vymezení pojmu styl učení

Zatím v této oblasti není vytvořeno jednotné označení pro styly učení, a tak se můžeme v literatuře setkat s pojmy jako učební styly, kognitivní styly, typy studentů, poznávací styly apod. Tento pojem se využívá především na pomezí pedagogiky a psychologie. Stejně jako u strategií učení si uvedeme pro porovnání pár definic. Z pedagogického hlediska si uvedeme definici od Sitné (2009, str.36), ta učební styly definuje jako: „specifický způsob přijímání a zpracovávání informací, kterému dává jedinec přednost. Konkrétní styl učení se vyvíjí na základě osobnostních vlastností jedince a určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák a student k výukovému procesu.“ Pro porovnání si uvedeme definici, která je v Pedagogickém slovníku. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 235–236) „Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“ Pojem styly učení je širší než strategie učení.

### 4.2. Diagnostika stylů učení

Diagnostikou se zabývají především psychologové a pedagogové. V rámci psychologie učení bylo vytvořeno několik diagnostických metod k ověřování stylů učení. Mají podobu dotazníkových šetření, rozhovorů, testech a pozorování. Metody bývají zaměřeny na určitou věkovou skupinu a zároveň mají specifický obsah, na jaké oblasti jsou zaměřené. V českém prostředí se využívá v rámci pedagogicko-psychologický poraden test LSI (learning style inventory), jeho českou verzi připravila dvojice autorů Slavíka a Mareše. (2004) Dotazník má poměrně snadnou administrativu a lze ho aplikovat k většímu množství respondentů. Odpovídá se pomocí pěti stupňové škály, kde v každé otázce respondent reaguje, jak souhlasí nebo nesouhlasí s tvrzením. (Průcha, 2020) Z pedagogického pohledu může docházet k diagnostice přímo v rámci vzdělávacího procesu, kdy lze některé metody měření zahrnout do přípravy na hodinu a využívat je během vyučování. Avšak nelze usoudit, o jaký styl učení se jedná jen na základě jediné zkušenosti, jde totiž o komplexní diagnostiku a výsledek lze vyjádřit až z dlouhodobého pozorování ukazatelů. (Vlčková, Lojová, 2011) Diagnostika je důležitá proto, aby učitel podněcoval a rozvíjel všechny žáky. Na základě správné diagnostiky může ke každému žákovi přistupovat individuálně dle jeho potřeb. (Mareš, 1998)

Data můžeme získávat dvěma způsoby. Za prvé přímými metodami, za druhé můžeme využívat metody nepřímé. U některých stylů učení využíváme k získání dat pouhé pozorování chování žáků. Tato metoda je jedna z těch, které učitel může využívat během běžné vyučovací hodiny. Předmětem pozorování je pak chování žáka během práce na úlohách, jeho reakce a jeho postupy práce. Pozorování se objevuje i v diagnostice psychologické. (Průcha, 2020, Lojová, Vlčková, 2011) Naopak mezi nepřímé metody řadíme interview, neformální rozhovor. Během rozhovoru tazatel zjišťuje, jaký jim vyhovuje způsob prezentace a co jim pomáhá při upevnění učiva. K nepřímým metodám řadíme i dotazníkové šetření. Jak už je zmíněno výše například dotazníkové šetření LSI. Na toto téma existuje několik standardizovaných dotazníků. Například: Kolb's Learning styl Inventory, Learning chanel preference checklist, Reid's perceptual learning style preference.

### 4.3. Klasifikace stylů učení

Mareš (1998) uvádí rozdělení stylů učení podle záměru a motivace na tři hlavní typy:

- Povrchový – Projevuje se tak, že žáka učení příliš nebaví, ale učí se, protože musí. Může na to mít vliv působení rodičů, učitele. Texty se často učí nazpaměť a výsledkem bývá pouze malé porozumění tématu. Tito žáci velmi rychle získanou znalost zapomenou.
- Strategický – Žák je snadno motivován soutěžením s ostatními, ale samotný proces učení ho příliš nezajímá. Je zaměřen na dosažení dobrých výsledků a vysokého hodnocení, a proto se připravuje převážně podle požadavků učitele. Tento přístup může vést k povrchnímu porozumění, protože hlavním cílem je získat dobré známky, nikoli hluboké pochopení látky.
- Hlubkový – Žák je motivován objevováním nových informací, které ho zajímají. Učení ho baví a snaží se nové znalosti nejen získat, ale také jim důkladně porozumět a aplikovat je. Tento přístup podporuje hlubší pochopení a dlouhodobější zapamatování informací. Učitel by měl vést žáky k tomuto záměru a motivaci.

Kolb (1984) uvádí klasifikaci jinou. Styl učení rozděluje dle dvou kritérií. Prvním kritériem je způsob vnímání reality a tím rozlišuje styl na konkrétní a abstraktní. Druhým důležitým kritériem je to, jak jedinec zpracovává realitu. To pak označuje pojmy reflektivní a aktivní učební styl. Tato dvě kritéria se poté prolínají a určují nám tak 4 jednotlivé styly.

- Konkrétní, reflektivní učební styl – Označuje se také jako prožívání. Konkrétní styl se vyznačuje tím, že žáci preferují získání informací skrz zkušenosti, smysly a pocity a k jejich zpracování využívají přemýšlení a uvažování. Mývají divergentní myšlení. Metody, které jsou vhodné použít pro tyto žáky, jsou diskuse, induktivní metoda a poslech.
- Abstraktní, reflektivní učební styl – Dalším označením je vnímání. U abstraktního typu dochází k získávání informací abstraktní formou, které poté zpracovávají přemýšlením. Tento styl se vyznačuje tím, že žáci hledají fakta a kriticky je hodnotí. K učení využívají především přemýšlení. Nejlépe se učí rozmýšlením. Doporučuje se prezentovat informace formou teorie, analýzy a problémových výkladů.
- Abstraktní aktivní učební styl – Neboli myšlení. Žáci přijímají informace v abstraktní formě, ale pro zpracování využívají aktivní učební styl. Zajímá je, jak fungují věci kolem nich a jejich použití a účel. Vše, co se naučí, chtějí uplatňovat v běžném životě. Při učení jim pomáhají strategie jako kladení otázek, psychomotorické zkušenosti, testování hypotéz.
- Konkrétní, aktivní učební styl – Jiné označení je řízení. Příjem informací probíhá v konkrétní podobě. Ke zpracování dochází aktivní formou. K učení využívají nejvíce způsobu pokus omyl. Mají tendenci být netrpěliví a zbrklí. Závěr vyvozují bez dostatečného podložení logickými důkazy. Důležité je studenty s tímto stylem učení povzbuzovat k aktivitě a využívat ve výuce kooperativního a projektového vyučování.

Jako další uvedeme klasifikaci podle Ellise (1994), kterou zmiňuje autorské duo Lojová, Vlčková (2011).

- Konkrétní – Tento styl se vyznačuje tím, že informace zpracovává přímou cestou. Lidé s tímto stylem učení bývají impulzivní a dávají najevo své emoce.
- Analytický – Problémy řeší logicky. Preferuje specifické problémy. Je samostatný a orientovaný na věci a fakta.
- Komunikativní – Upřednostňuje, pokud může využívat sociální učení a komunikaci s ostatními. Je rozhodný, samostatný, flexibilní.
- Orientovaný na autoritu – Potřebuje pomoc druhých osob. Preferuje strukturované učení, postupnost a fakta.

Podle percepční preference se rozdělují styly učení dle Vlčkové, Lojové (2011) na tři typy. Tyto styly nám hodnotí například dotazníkové šetření LSI, o kterém se zmiňujeme výše. Na základě vyplnění dotazníku nám vyjde, jaký styl učení je náš preferovaný.

**Vizuální typ** – U žáků, kteří preferují vizuální styl, dopomáhá ke skvělým výsledkům učení, když mohou informace přijímat vizuální cestou. U některých jedinců se objevuje schopnost fotografické paměti, kdy si jsou schopni vybavit všechny informace tak, jako by je právě četli ze svých poznámek. K lepšímu zapamatování informací mohou využívat obrázků a nákresů, kterými si doplňují výklad a podporují tím auditivní stránku. Dalšími metodami, které jsou vhodné pro vizuální typ, jsou myšlenkové mapy, vytváření tabulek, využití fotografií, schémat a využívání barevného zvýraznění pojmů a klíčových slov.

**Auditivní typ** – Žáci s auditivním stylem učení jako cestu příjmu informací preferují to, co slyší. Žáci s tímto typem mají výjimečnou sluchovou paměť. Nejsnadnější cestou je pro ně poslouchat výklad učitele na hodinách. Když se žák připravuje na výuku, pomáhá mu, když si svoje poznámky nebo části v učebnici čte nahlas. Je pro ně vhodné využívání mnemotechnických pomůcek na základě fonetické podobnosti. Při učení jim může pomáhat, pokud si nahrají svůj hlas a poté si ho opakovaně pouští.

**Kinestetický typ** – Těmto žákům nejvíce vyhovuje, pokud mají učení spojené s pohybem. Může se jednat o manipulaci s předměty nebo pomůckami nebo o pohyb, když si opakují učivo. Někdy bývá vyčleněný ještě styl haptický neboli hmatový. Při učení je u jedinců s převládajícím kinestetickým typem běžné, že mají potřebu podtrhávat neustále stejná slova nebo si několikrát přepisují své zápisky. Pro okolí se to může zdát jakoby zbytečné chování, ale pro ně právě stejný pohyb při učení znamená, že učení zvládají lépe. Dalším projevem kinestetického typu je, že se při učení potřebují pohybovat, například pochodují po místnosti. Jedná se o styl učení, který není tak obvyklý jako zbylé dva uvedené styly.

V praxi není běžné, že by žáci měli pouze jeden styl učení. Většinou dochází ke kombinacím všech stylů dohromady. (Průcha, 2020) Proto by učitel měl myslet na všechny žáky a nabídnout a představit jednotlivé styly. A dát žákům prostor vyzkoušet si, jaký styl učení sedí konkrétně jim.

Jak můžeme vidět, celé téma stylů učení je velmi rozsáhlé a je na něj pohlíženo z několika úhlů pohledu. I na klasifikaci můžeme vidět, že terminologie a rozdělení není



jednotné. U některých autorů se setkáváme s tím, že tuto skutečnost označují až za zmatek v terminologii.

#### 4.4. Pedagogická aplikace v praxi

V poslední části této kapitoly uvedeme několik pedagogických zásad, jak by měl učitel pracovat s učebními styly a jak by to mělo ovlivňovat jeho výuku. Tyto pedagogické zásady uvádí Lojová, Vlčková (2011).

**Respektování učebních stylů učitelem** – Učitel by měl respektovat všechny žáky ve třídě. Měl by vytvářet takové prostředí, aby žáci měli možnost využívat své preferované styly učení. Měl by nechat, aby si žáci vytvořili vlastní postupy a nenutit jim své. Měl by být schopný vybalancovat pozitiva a negativa jednotlivých stylů učení, aby žáci dosahovali díky své snaze co nejlepších výsledků.

**Respektování stylů učení v organizačních formách výuky** – Během hromadné výuky nelze brát takový zřetel na jednotlivé učební styly, ale učitel by měl představovat nové učivo více perцепčními cestami. Například je vhodné, aby učitel doplnil výklad, který je vhodný pro auditivní styl, o vizuální podklad, třeba prezentaci. Tím získají žáci dvě cesty přenosu informací. Takto bychom mohli přidat i manipulaci s pomůckami a stimulovali bychom tak všechny styly učení.

**Vedení žáků a studentů k poznávání svých stylů učení** – Měli bychom vést žáky k sebepoznání a předat jim znalosti o stylech učení, aby si mohli vybrat a vyzkoušet svůj preferovaný styl, který jim usnadní učení a zaručí lepší školní výsledky.

**Začlenění učebních stylů do učebních aktivit a učebnic** – V učebnicích by měly být začleněné úlohy, které by pomáhaly zjistit styl a strategie učení. Dále by to mohlo pomoci naučit používat různé přístupy na různé úkoly.

**Respektování stylů učení v práci učitele** – Učitel by si měl být vědom svého vlastního stylu, protože se bude více projevovat v jeho učení (působení ve vyučování na žáky). Upřednostňování stylu učení, který je totožný s tím učitelovým, může být vědomé, ale v některých případech si to učitel nemusí vůbec uvědomovat a jednat tak zcela nevědomě. Je tak přirozené, že z jeho výuky benefitují žáci, kteří mají stejný styl učení jako učitel.

## 5. Interakce mezi žákem a učitelem

V rámci učebního procesu má vztah mezi učitelem a žákem významnou roli. Oba na sebe navzájem působí a ovlivňují se. Působení učitele na žáka může mít vliv na jeho školní úspěchy a neúspěchy. Učitel se významně podílí na výchově žáků. Podle Gillernové a Krejčové (2011, str. 5) je interakce mezi žákem a učitelem „*způsob, jímž si se svými žáky učitel buduje vztah a jímž je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání. Takto používáme pojem interakce.*“ V pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, str. 90) najdeme definici interakce mezi učitelem a žákem vysvětlenou jako: „*Vzájemné působení učitele a žáka. Interakční pojetí obohatilo pedagogiku o tyto pohledy: učitel nepůsobí na celou třídu stejně, s jednotlivými žáky jedná poněkud odlišně; nemůžeme výuku posuzovat jen podle výsledků, konečných produktů, musíme vědět, jakými postupy se k nim dospělo; výsledek žáka (výchovný, vzdělávací) závisí též na vztahu mezi ním a učitelem (učitelových postojích, očekáváních, nárocích; žákově zájmu, úsilí, schopnostech, vysvětlování příčin úspěchu a neúspěchu). Průběh vzájemného působení učitele a žáka se dá detailně popsat, analyzovat, posoudit a lze učiteli poskytnout zpětnou vazbu; průběh interakce učitel-žák lze také modelovat v podobě adaptivního vyučovacího programu, vložit do počítače a široce využívat pro optimalizaci žákova učení.*“ Obě definice uvádí, že interakce probíhá v obou směrech a nejde tedy jen o působení učitele na žáka, ale žák v mnoha ohledech působí na učitele.

Dle Skalkové (2007) existují dva přístupy, které interpretují vztah mezi žákem a učitelem. Starším a v dnešní době ustupujícím přístupem je vyučování, které je orientované na učitele. Podle něj je interakce mezi učitelem a žákem o vnějším působení na žáka. Učitel žákovi zprostředkovává informace. Je vnímán jako starší generace a jeho úkolem je předávání učiva a hodnot žákům, představitelům nové generace. Žáka tento přístup staví do pasivní role, kdy je jeho úkolem pouze vstřebávat informace od učitele. Tento přístup je považovaný za konzervativní a v rámci moderní pedagogiky se od něj odstupuje. Druhým přístupem, ke kterému se přiklání dnešní společnost, je přístup, který je zaměřený na žáka. Ten se objevuje od 20. století a je spojen se jménem J. Dewey. Podle něj je smyslem učitele, aby připravil žáka na budoucí život. Vyučování by mělo vycházet ze žákova zájmu. V rámci našeho tématu bude přáno strategiím učení právě v pedocentrickém přístupu.

Vztah učitele žáka ovlivňují osobnostní charakteristiky učitele a žáka. Z pohledu učitele to může být učební styl, temperament, povahové vlastnosti, autorita, empatie, autenticita. U žáků může docházet k rozdílům podle socioekonomického zázemí ze kterého pochází, temperament, povahové vlastnosti, studijní předpoklady. Můžeme pozorovat dva efekty, se kterými se setkáváme v praxi. Pygmalion efekt je definován tak, že učitel má pozitivní očekávání směrem k žákovi, má o žákovi milné představy, nadhodnocuje jeho schopnosti, a ten se pak projevuje lepšími výsledky. V opačném případě mluvíme o Golem efektu. Učitel podhodnocuje žákovi schopnosti. U žáka poté klesnou školní výsledky a úspěchy. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Rozdílnost povahy učitele ukazuje například typologie dle Döringa (in Svoboda, 2018). Diferencuje 6 typů osobnosti učitele.

- Náboženský typ – Vše posuzuje na základě vyšších principů. Bývá vážný, nemá smysl pro humor a dětskou hru. Na druhou stranu bývá spolehlivý. U dětí není moc oblíbený, popisují ho jako nudného.
- Estetický typ – Na jeho rozhodnutích se podílí intuice namísto racionálního myšlení. Jeho výhodou je, že je empatický, nezávislý a má tendenci k individualismu. Má dva podtypy. Aktivně tvořivý typ a pasivně receptivní typ.
- Sociální typ – Zaměřuje se na všechny žáky, nevybírá si své oblíbence. Je trpělivý. Jeho cílem je výchova prospěšných a užitečných lidí. Má blízko k náboženskému typu.
- Teoretický typ – Jeho zájmem je učivo nikoli osobnost žáka. Nemá vůbec zájem o žáky. Je zaměřený na vědeckou a výzkumnou práci. Jeho cílem je poznání a uspořádání těchto poznatků. Často se zapojuje na konferencích a je aktivní v publikační činnosti.
- Ekonomický typ – Snaží se o efektivní učení. Chce žáky naučit co nejvíce věcí, ale s co nejmenší snahou. Tento typ bývá úspěšný v metodickém vedení. Jeho cílem je osvojování praktických znalostí a dovedností. Studenty vede k samostatné práci. Jeho nevýhodou je, že nebere ohled na fantazii a originalitu.
- Mocenský typ – Může se projevovat až agresivním chováním. V hodinách prosazuje svoje názory a postoje, názory žáků ho nezajímají. Je rád, když v žácích vzbuzuje strach. Bývá k žákům kritický a má na ně náročné požadavky.

## 6. Školní úspěšnost

Předpoklady pro školní úspěšnost dle Jedličky (2018, str. 1028) jsou: „*intelektové dispozice, paměťové předpoklady, motivace, uspokojení emočních potřeb, schopnost soustředění, vůle, správný styl učení, studijní návyky a vhodné pracovní podmínky.*“ Další definicí školní úspěšnosti je: „*školní úspěšnost je chápána jako školní výkon.*“ (Kosíková, 2011, str.151) V této definici je brána školní úspěšnost v širším pojetí, než tomu tak je u Jedličky (2018).

Dle Kosíkové (2011) školní úspěch neovlivňuje jen školní prostředí, ale žák si své úspěchy a neúspěchy odnáší s sebou domů. Zasahují i do rodinného prostředí. Na základě školní úspěšnosti dochází k plánování žákových budoucích plánů. V některých rodinách je školní úspěšnost dávána na odiv ostatním a tím dochází k tomu, že je na žáka vyvíjen nátlak z očekávání jeho rodiny a okolí.

Na školní úspěšnost lze pohlížet ze tří pohledů, jak uvádí Kosíková (2011). První rovinou je rovina společenská. Jak už jsme zmiňovali výše, pro rodinu je školní úspěch známkou prestiže. Velmi záleží, jaký rodina na úspěch klade důraz. V nejhorším případě nemá rodina žádný zájem a žák není v tomto směru podporován. V opačném případě mají rodiče očekávání příliš velká a pokud jim dítě nedostojí, hledají viníka. Často se obrací na pedagoga, který za neúspěch v jejich očích může. Dále se bavíme o rovině pedagogické. Ta vychází přímo z interakce učitele a žáka. Dochází ke střetu žákova sebehodnocení a učitelových požadavků na žáka. Pedagog svým hodnocením ovlivňuje žákovo postavení mezi spolužáky, třídní klima a svůj vztah s žákem. Poslední rovina je psychologická. Zabývá se žákovým sebepojetím a jak on sám vnímá své úspěchy a neúspěchy.

Nejčastější příčiny neúspěchu definoval Štefanovič. (in Kosíková, 2011, str. 154) Rozdělil je do 5 základních okruhů.

- Poruchy učení vznikající narušením vývoje jedince.
- Příčiny podmíněné osobností žáka – zdravotní potíže, poruchy vývoje, poruchy duševního vývoje, kognitivní poruchy, emocionální poruchy.
- Příčiny podmíněné osobností učitele – nesprávný postoj, nesprávný vztah k žákovi, nízká didaktická úroveň.

- Příčiny podmíněné rodinou žáka – nízká kulturní úroveň, narušená struktura rodiny, postavení žáka v rodině.
- Příčiny podmíněné školou – přeplněné třídy, zvyšování požadavků na žáky.

## 6.1. Hodnocení

Hodnocení je stěžejní pro školní vzdělávání. Ať už mluvíme o hodnocení slovním nebo klasifikaci. Žák má nárok, aby dostával průběžné hodnocení. Je to jednou ze základních povinností učitele. Hodnocení vychází z požadavků školy, ale mělo by respektovat žáka a jeho možnosti. (Kosíková, 2011; Vojtíšková, 2011) Podle Kosíkové (2011) by mělo správné komplexní hodnocení zahrnovat pět oblastí. Těmi jsou osobnost žáka, vztahy mezi žáky, rodinné prostředí, sebehodnocení žáka a sebehodnocení učitele. Hodnocení nemůže být plně objektivní, odráží se v něm vztah mezi učitelem a žákem. Učitel by si, ale měl zachovat co nejvíce objektivní pohled. Neměl by dát na svoje sympatie a antipatie vůči žákům ve třídě. Učitel se tomu nemůže vyhnout na sto procent, ale měl by být schopen si tyto skutečnosti uvědomovat a reagovat na ně.

# Výzkumná část

## 7. Cíle výzkumu, výzkumný problém, hypotézy a jejich vymezení

Tato diplomová práce je zaměřená na téma strategií učení a jejich využívání na 1. stupni základních škol. Zajímá nás, jaké strategie učení žáci běžně využívají a s jakou četností tyto strategie používají. Výzkumný problém byl v této práci realizován za základě dotazníkového šetření, které mělo za úkol zjistit četnost jednotlivých strategií u žáků 5. ročníků na 1. stupni základních škol. Využívání strategií bylo pozorováno k relaci vztahu mezi využíváním strategií a vztahem ke škole, délkou učení a spokojeností se školními výsledky.

Jako výzkumný problém jsme si zvolili: Jaké strategie učení preferují žáci na 1. stupni základních škol a s jakou četností dané strategie využívají? Tím, že získáme odpověď na tuto výzkumnou otázku, zaručíme, že budou naplněny cíle naší diplomové práce. Naši hlavní výzkumnou otázku doplníme ještě dalšími výzkumnými podotázkami:

- Jakou strategii používají žáci s největší četností?
- Liší se využívané strategie u chlapců a dívek?
- Používají žáci všechny druhy strategií?
- Mají žáci s vyšší četností využívání strategií učení lepší vztah ke škole?
- Kolik času stráví doma průměrně žáci učením se?
- Jsou žáci spokojeni se svými školními úspěchy?

V rámci naší výzkumné otázky a podotázek jsme stanovili několik nulových hypotéz, které se naším výzkumem budeme snažit potvrdit nebo vyvrátit.

H0: Žáci používají s největší četností kognitivní strategie.

H1: Používání různých strategií učení se u žáků neliší.

H0: Dívky používají sociální strategie stejně často jako chlapci.

H1: Dívky i chlapci používají strategie učení stejně.

H0: Všichni žáci používají všechny typy určených strategií.

H1: Žáci nepoužívají všechny strategie učení.

H0: Žáci, kteří používají strategie učení více, mají lepší vztah ke škole než žáci, kteří strategie tolik nevyužívají.

H1: Vztah žáků ke škole se neliší na základě toho, jak často používají strategie učení.

H0: Žáci, kteří používají strategie učení častěji, jsou spokojenější se svými školními úspěchy.

H1: Spokojenost žáků se školními úspěchy se neliší podle toho, jak často využívají strategie učení.

## 8. Metodika práce

Cílem práce je popsání využívání strategií na 1. stupni základních škol. K tomu využijeme výzkumnou metodu s názvem dotazníkové šetření. Dotazníky jsou vytvořeny v elektronické podobě skrze online aplikaci Survio a následně jsou zadávány osobně, abychom si ověřili, že ho opravdu vyplňuje naše cílová skupina, a to žáci 5. ročníků. V dotaznících jsou použité otázky uzavřené, dvě otázky jsou otevřené. Nejdříve provedeme předvýzkum z důvodu funkčnosti a pochopení dotazníku. Až poté přistoupíme k samotnému dotazníkovému šetření. Samozřejmě si zajistíme souhlas zákonných zástupců žáků, kteří se na šetření budou podílet. Dále budeme analyzovat získaná data a na jejich základě potvrdíme nebo vyvrátíme naše hypotézy.

### 8.1. Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum se využívá, když máme větší množství respondentů. Tento výzkum se používá v případech, že je naším cílem získat statistických a numerických dat. Při popisu kvantitativního výzkumu je typické použití statistických metod, kdy jimi popisujeme dva a více jevů, testujeme jejich vzájemné vztahy a vyvozujeme závěry. (Juřeníková, 2019) Kvantitativní výzkumem získáme velké množství dat, které dále musíme statisticky zpracovávat.

Chráska (2007) uvádí, že fáze kvantitativního výzkumu jsou stanovené tak, aby na sebe jednotlivé kroky navazovaly a vycházely jeden z druhého. Činnosti, které musí být při kvantitativní výzkumu splněny, jsou: stanovení výzkumného problému, formulace hypotézy, testování hypotézy a vyvození závěrů.



V oblasti výzkumu rozdělujeme dva základní typy. Prvním je kvantitativní výzkum a druhým je výzkum kvalitativní. Každý typ se v praxi využívá k jiným typům zkoumání a existuje mezi nimi několik důležitých rozdílů. Otázka, jaký výzkum zvolíme, by měla být jedna z prvních, které si při plánování výzkumné činnosti položíme. Chráska (2007) ve své publikaci uvádí, jaké jsou hlavní rozdíly mezi kvantitativně orientovaným výzkumem a kvalitativně orientovaným výzkumem. Kvantitativně orientovaný výzkum vychází z pozitivismu, zatímco kvalitativně orientovaný výzkum vychází z poznatků fenomenologie. V kvantitativním výzkumu se zabýváme pouze jednou realitou, u kvalitativního nás zajímá realit více. Dalším podstatným rozdílem je cíl obou výzkumů. U kvantitativního je cílem výzkumu popsání a vysvětlení pozorovaného jevu. Problém zkoumáme jen povrchně. U kvalitativního nás zajímá problém více do hloubky a snažíme se o pochopení jeho smyslu. U kvantitativního výzkumu pracujeme s čísly, k jejich analýze se využívá statistika. Pracujeme s větším počtem respondentů. Na základě využití většího množství respondentů můžeme cíle výzkumu více zobecňovat. Výzkumník si během výzkumného sběru dat udržuje od respondentů odstup. U kvalitativního výzkumu pracujeme se slovy a jejich významy. Do výzkumu se využívá jen malá skupina osob. Výsledky bývají velmi individuální, jedinečné. Výzkumník udržuje kontakt se subjekty zkoumání, je zde potřeba schopnost vcítění, empatie a porozumění. Druhy výzkumů nemusí být vždy vyhraněny, a tak se v praxi potkáme i s výzkumem smíšeným, který je kombinací obou výše uvedených druhů výzkumu.

## 8.2. Dotazníkové šetření

S ohledem na předmět a výzkum této diplomové práce je vhodné použít kvantitativní dotazníkové šetření. Téma strategií učení se zkoumalo už dříve formou dotazníků, například u Lojové, Vlčkové (2011) nebo Oxfordové (1990).

Dotazník je velmi využívanou výzkumnou metodou v pedagogických výzkumech. Můžeme jím zjišťovat vnější jevy, jako působení nějakého jevu, názory na daná témata. Zaměřit se můžeme i na jevy vnitřní, jako jsou postoje, hodnocení, citové stavy. Dotazníkovému šetření bývá vytýkáno, že zjistíme pouze to, co si o sobě jedinec sám myslí a jak se vidí, nezjistíme tedy to, jaký skutečně je. Výhodou dotazníků je poměrně rychlá a ekonomická administrace. Pomocí dotazníkového šetření jsme schopni sehnat data od velké skupiny lidí. Udržujeme anonymitu respondentů. Nevýhodou dotazníku jsou subjektivní odpovědi, malá návratnost, u výběrových odpovědí nemusí respondent určit přesně, co by chtěl. (Chráska, 2007)

Sedláková (2014) uvádí několik typů otázek, které v dotazníku můžeme použít. Výběr dat uzpůsobujeme podle tématu výzkumu nebo podle věku našich respondentů.

Podle obsahu dělíme otázky na:

- Fakta
- Míňění a postoje
- Motivy jednání
- Vědomosti a znalosti

Podle cíle dělíme otázky na:

- Meritorní otázky – jedná se o věcné otázky, týkají se přímo výzkumu
- Identifikační – zjišťujeme jimi informace o respondentech, většinou sociodemografické údaje
- Technické (kontrolní) - ověřujeme si jimi srozumitelnost, řadíme sem i otázky kontrolní, ty můžeme využít ke kontrole pozornosti
- Filtrační – pomáhají rozdělit respondenty podle nějaké charakteristiky

Chráska (2007) uvádí rozdělení položek podle cíle dotazníku následovně:

- Kontaktní položky – Slouží k vytvoření kontaktu mezi respondentem a výzkumníkem. Uvádí respondenta do tématu. Otázky by neměly být znepokojující a neměly by být příliš intimní.
- Funkcionálně psychologické položky – Využívají se k přechodům z jednoho tématu k druhému. Zařazujeme je za otázky, které mohou respondenta rozhodit. Pokud máme více otázek a mohlo by dojít k úpadku pozornosti respondenta, zařadíme tyto položky.
- Kontrolní položky – Používají se ke kontrole. V rámci dotazníku se můžeme respondenta zeptat vícekrát na stejnou otázku. Dále můžeme zařadit otázku, na kterou u respondenta známe odpověď. Pokud odpoví jinak, snižuje to věrohodnost jeho odpovědi.
- Filtrační položky – Vkládají se většinou na začátek dotazníku. Eliminují nám respondenty, kteří nejsou vhodní pro naše šetření.

Rozdělení dle typů odpovědí dle Chrásky (2007).

- Otevřené – Respondent má volnou možnost odpovědi. Výzkumník mu nepředkládá žádné možnosti k výběru. Nevýhodou je obtížné vyhodnocování těchto položek. Tento typ otázek je výhodné použít v předvýzkumu.
- Uzavřené – Výzkumník respondentovi vytvoří předem seznam několika odpovědí. Respondent už si pak vybere tu, která mu je nejbližší. Vyhodnocení těchto odpovědí je mnohem jednodušší. Respondenti radši vyplňují dotazníky s těmito typy odpovědí. Jsou rychlejší na vyplnění a výzkumník respondentovi radí s odpovědí.
- Polouzavřené – Jde o kombinaci výše uvedených. K položce s uzavřenými odpověďmi přiložíme jednu, kam může respondent vypsát vlastní názor, zamezíme tak tomu, že je respondent nucen do odpovědi, se kterou plně nesouhlasí.
- Škálové – U těchto odpovědí respondent vybírá z připravených odpovědí, které jsou předloženy na škále. Nejčastěji se využívají Likertovy škály. Respondentovi předložíme tvrzení a on podle škály odpovídá, jak s daným tvrzením souhlasí.
- Výčtové – Respondent může vybrat více odpovědí. Buď je daný počet stanovený nebo neomezený.
- Stupnicové – Respondent má za úkol seřadit odpovědi podle předem zadaného kritéria.

Náš dotazník byl vytvořen v aplikaci Survio, která je uživatelsky přívětivá a vytvoření dotazníku bylo velmi intuitivní. Dotazník je složen ze dvou částí. První částí je převzatý dotazník od Kotrčové (2018), který vychází z dotazníku od Vlčkové, Lojové (2011). Autorka ho upravila, aby byl využitý na všechny učební předměty, a ne jak je to v případě dotazníků Vlčkové, Lojové (2011), které mají výzkum zaměřený na strategie učení se cizímu jazyku. Mapujeme v něm 5 hlavních strategií učení. Dotazník je tvořený uzavřenými otázkami. Otázky jsou dané výroky a žák odpovídá, jak často dané úkony provádí. Na základě jednotlivých otázek tak přiřadíme ke každé učební strategii četnost, se kterou ji žák využívá. Odpověď vždy = 4 body, často = 3 body, občas = 2 body, málokdy = 1 bod, nikdy = 0 bodů. Tyto body poté sečteme a získáme tak obraz o četnosti využívání jednotlivých strategiích. V druhé části dotazníku se nachází otázky uzavřené i otevřené, které se zabývají vztahem žáků ke škole, jejich školními

úspěchy nebo například dobou, kterou tráví učením. Celý dotazník je umístěn v přílohách diplomové práce.

### 8.3. Analýza dat

Společnost Survio umožňuje přístup k datům z dotazníkového šetření přímo v programu Excel. Poté budeme data upravovat, seskupovat a klasifikovat. Budeme využívat především výpočet sumy, aritmetického průměru a pro vztahy dvou proměnných využijeme nejprve f – test pro zjištění shodného či různého rozptylu. Poté využijeme pro vyhodnocení hypotéz t – test, kterým si ověříme některé z našich výzkumných hypotéz. Data dále zpracujeme do přehledných grafů a tabulek, které popíšeme a vysvětlíme.

Uvedeme si definici F – testu a t – testu podle Chrásky (2007). F – test se používá pro posouzení rozptylu dvou sledovaných souborů, rozhoduje o tom, jestli mají oba soubory stejné rozptyly nebo různé. Tuto skutečnost potřebujeme zjistit například u použití studentova t – testu. Výsledkem je kritérium F, podle kterého rozhodujeme o stejném nebo různém rozptylu. Pro výpočet F se používá následující vzorec:

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} = \frac{\sum (x^{(1)} - \bar{x})^2}{\sum (x^{(2)} - \bar{x})^2} \cdot \frac{n_2 - 1}{n_1 - 1}$$

T – test se používá k tomu abychom určili, zda je u dvou skupin stejný aritmetický průměr. K vypočítání potřebujeme znát i směrodatnou odchylku. Výpočet pro získání testového kritéria t je následující.

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

U ověření hypotézy, kterou strategii žáci využívají nejvíce bude k vyhodnocení potřebovat analýzu rozptylu. Tento test se používá, když potřebujeme porovnat větší množství souborů. My využijeme konkrétně jednoduchou analýzu rozptylu a bude nás zajímat jestli jsou statistické rozdíly mezi jednotlivými skupinami strategií.

## 8.4. Popis sledovaného vzorku respondentů

V rámci našeho dotazníkové šetření jsme se zaměřovali na 5. ročník 1. stupně základních škol. Charakteristika tohoto vývojového období je charakterizována v teoretických východiscích. Bylo to především kvůli tomu, že žáci z nižších ročníků se se strategiemi učení teprve seznamují a nedochází tam tak k velkému používání těchto strategií. Zároveň jsme kvůli zaměření oboru nemohli využít dotazníkové šetření ve vyšších ročnících. Během dotazníkového šetření jsme spolupracovali celkově s 5 třídami, které jsou v 5. ročníku. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně proto, aby byla zaručena vysoká návratnost dotazníků a ověřili jsme si, že dotazník vyplňují opravdu žáci 5. tříd. Navíc jsme navázali na spolupráci se školami, které byly využívány během studia. Výzkumný vzorek tedy bude mít okolo 120 respondentů, kterým bude zadán dotazník osobně. Nejprve však bude žákům distribuován souhlas pro jejich zákonné zástupce. Vzor je uveden v přílohách diplomové práce.

## 9. Výzkumná část

### 9.1. Předvýzkum a výzkum

Nejprve, ještě před zadáváním dotazníkového šetření, jsme provedli předvýzkum. Část dotazníku, který využíváme, byl zadán pro žáky s nadáním. Proto jsme se potřebovali ujistit, že dotazníkové položky budou srozumitelné všem žákům a nebude tak nic bránit vyplnění dotazníku. Druhou část pak tvoří otázky, které jsme si vytvořili. Zde byla potřeba zjistit jeho srozumitelnost a jestli žáci chápou položky dotazníku tak, jak bylo naším záměrem. Dalším aspektem, který předvýzkum zkoumal, byla doba vyplňování dotazníku a udržení pozornosti při jeho vyplňování. Proto byla vybraná skupina žáků, kteří navštěvují 5. ročník základních škol, u kterých jsme věděli, že studují v jiných třídách, než byl konečný výzkum prováděný. Nejdříve byly žákům rozdány souhlasy s provedením předvýzkumu, které schválili jejich zákonní zástupci, poté jim bylo zadáno dotazníkové šetření, které vyplnili. Během šetření se žáci doptávali na otázky, u kterých si nebyli jistí. Tyto otázky jsme si poznačili a následně upravili jejich znění. Úpravu jsme s nimi konzultovali. Poté jsme některé otázky poupravili.

Oficiální výzkum byl poté prováděn v 5 třídách 5. ročníku. Nejdříve probíhala komunikace s řediteli škol, na kterých jsme výzkum chtěli provádět. Následně došlo k osobní schůzce, kde jsme se domluvili na průběhu dotazníkového šetření. Ve všech případech jsme došli ke shodě, že dotazníkové šetření provedeme elektronickou formou. Dospěli jsme k závěru,

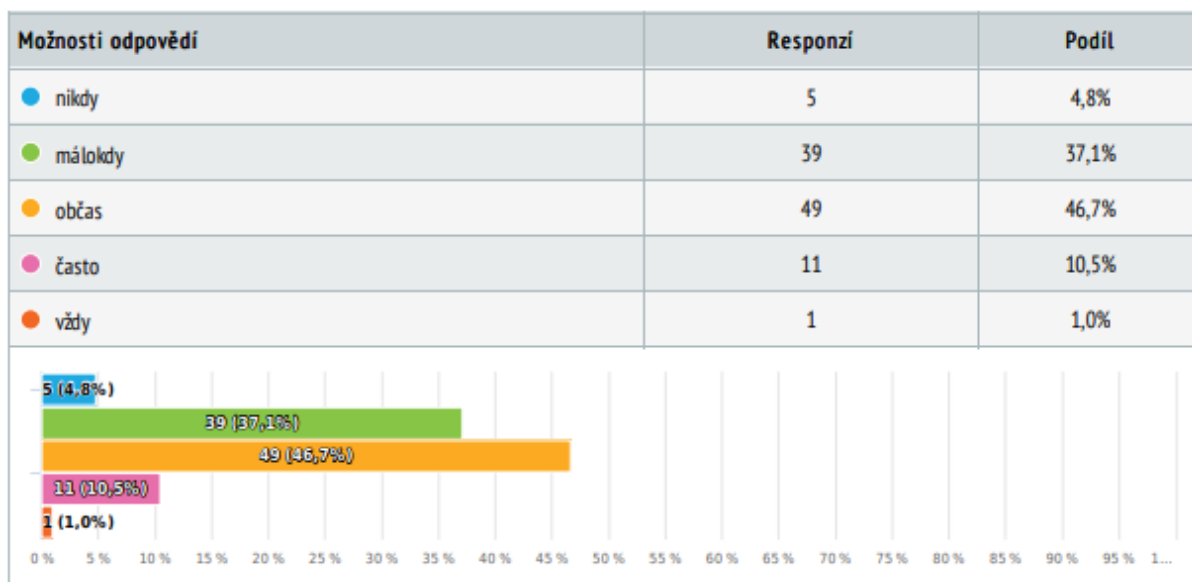
že pro žáky bude online vyplňování atraktivnější a vyzkouší si něco nového. Následně byly třídním učitelům rozdány souhlasy s provedením výzkumu pro zákonné zástupce dětí. Podoba souhlasu je uvedena v přílohách diplomové práce. V nich uvádíme, že veškeré šetření i výsledky výzkumu budou zcela anonymní. Poté došlo k dotazníkovému šetření, které jsme prováděli a zadávali žákům osobně. S řediteli jsme se domluvili na zapůjčení tabletů. Stačilo tak připravit pouze QR kód, který poté žáci naskenovali aplikací fotoaparátu, a ten je následně odkázal na zadání dotazníkového šetření. Na jedné škole sbírání dat probíhalo na stolních počítačích. Žáci získali přístup k dotazníku skrze internetový odkaz. V každé třídě se dotazníkové šetření uskutečnilo během jedné vyučovací hodiny. Z celého počtu 120 žáků, kteří byli zvoleni jako výzkumný vzorek, nakonec vyplnilo dotazník 105 žáků. Ve dvou případech bylo dotazování zamítnuté ze strany zákonného zástupce. V šesti případech žák nedonesl vyplněný informovaný souhlas a v sedmi případech byl žák během provádění výzkumu nemocný. Na závěr jsme se dotazovali na zpětnou vazbu při vyplňování dotazníku. Žáky vyplňování dle jejich slov bavilo a ocenili, že mohli v hodině využít tablety, ke kterým mívají přístup jen v hodinách anglického jazyka. Spolupráce ve všech třídách probíhala v pořádku. Celkově se do výzkumu zapojilo 51 chlapců a 54 dívek. Počty jsou víceméně vyrovnané, a tak nebudou odpovědi zkreslené kvůli větším rozdílům v počtu chlapců a dívek. Chlapci tedy tvoří 48,6 % respondentů a dívky 51,4 % respondentů.

<b>Pohlaví</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Kumulativní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
<b>Dívky</b>	54	54	51,4 %
<b>Chlapci</b>	51	105	48,6 %
<b>Celkem</b>	105	105	100 %

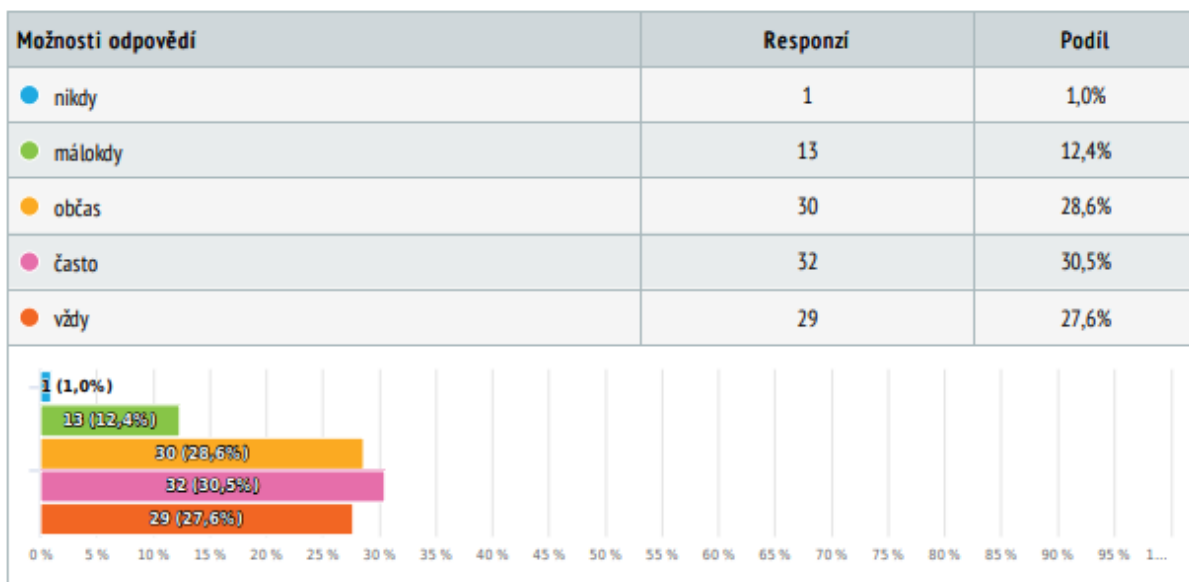
## 9.2. Analýza dat

V následující podkapitole si uvedeme výsledky dotazníkového šetření. Rozebereme si každou otázku jednotlivě a poté si zmíníme četnost jednotlivých strategií. A rozebereme odpovědi na výzkumné otázky.

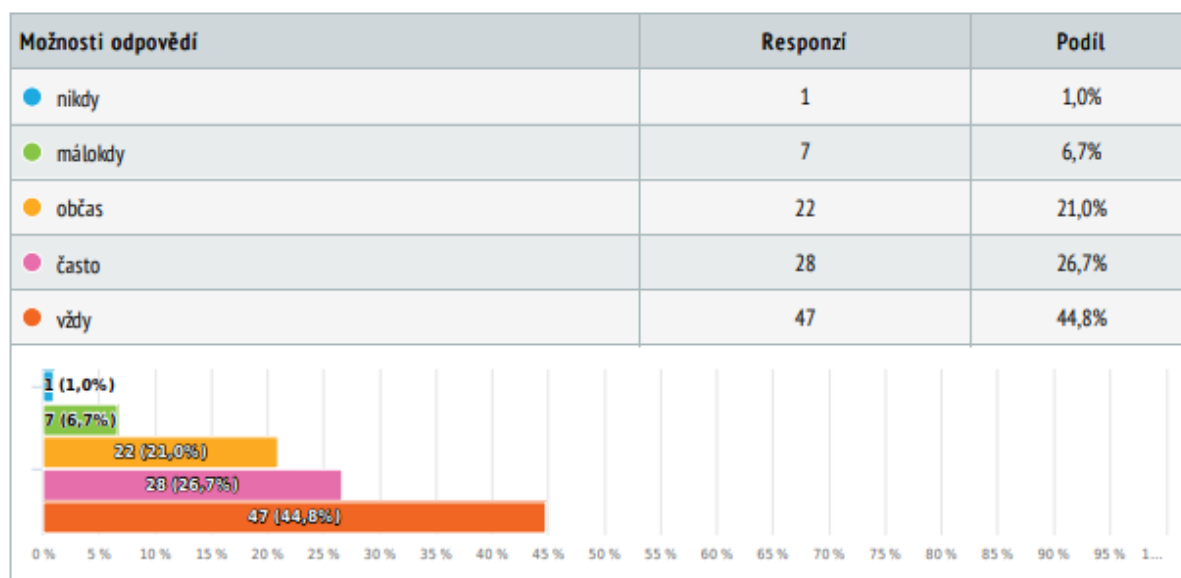
**Otázka č. 1: Pro lepší zapamatování užívám klíčových slov, mnemotechnických pomůcek apod.** Skoro polovina žáků na tuto položku odpovídala, že využívá tuto strategii občas. Hned na druhém místě v počtu odpovědí bylo, že ji využívají málokdy. Pouze v jednom případě žák využívá klíčová slova a mnemotechnické pomůcky vždy. Naopak 5 žáků z našeho výzkumu je nevyužilo nikdy.



**Otázka č. 2: Abych si látku lépe zapamatoval/a, stále si ji přeříkávám a opakuji.** Tuto strategii žáci označovali za více používanou než položku předchozí. Jenom 14 žáků uvedlo, že si látku vůbec nepřeríkává a neopakuje nebo že tak činí jen málokdy. 62 žáků uvedlo, že strategii používají občas a často. V 29 případech na tuto položku odpověděli žáci, že vždy si látku přeříkávají a opakuji.

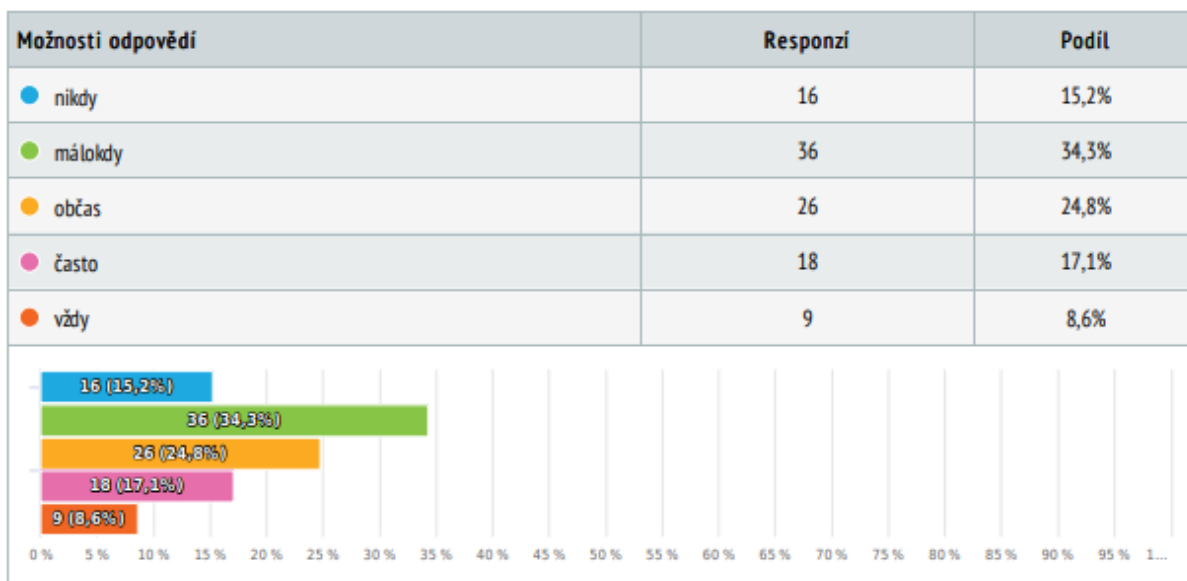


**Otázka č. 3: Učím se to, co mám v sešitě nebo v učebnici, protože vím, že v testu bude právě to.** Necelá polovina žáků odpověděla, že strategii využívají vždy, tak jak jsme očekávali. Pouze v jednom případě byla odpověď nikdy. V 92 % byla tato strategie používána alespoň občas. U této položky jsme předpokládali na základě výsledků výzkumů prováděných dříve velkou četnost používání.

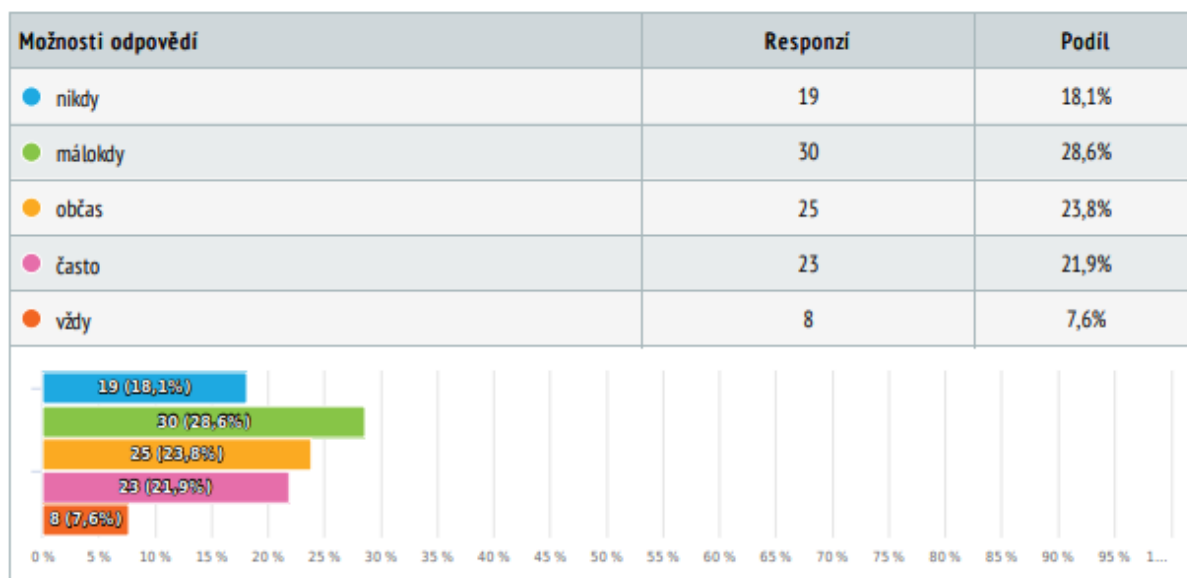


**Otázka č. 4: Několikrát si doma procházím zápisky z hodin.** Další položka byla zaměřená na to, jestli si žáci prochází zápisky z hodin ještě poté doma. Největší procento uvedlo, že si je čte pouze málokdy. 9 žáků tak činí vždy a 16 žáků už se ke svým zápiskům nevrací vůbec. Já osobně jsem očekávala míru odpovědí vždy a často vyšší.



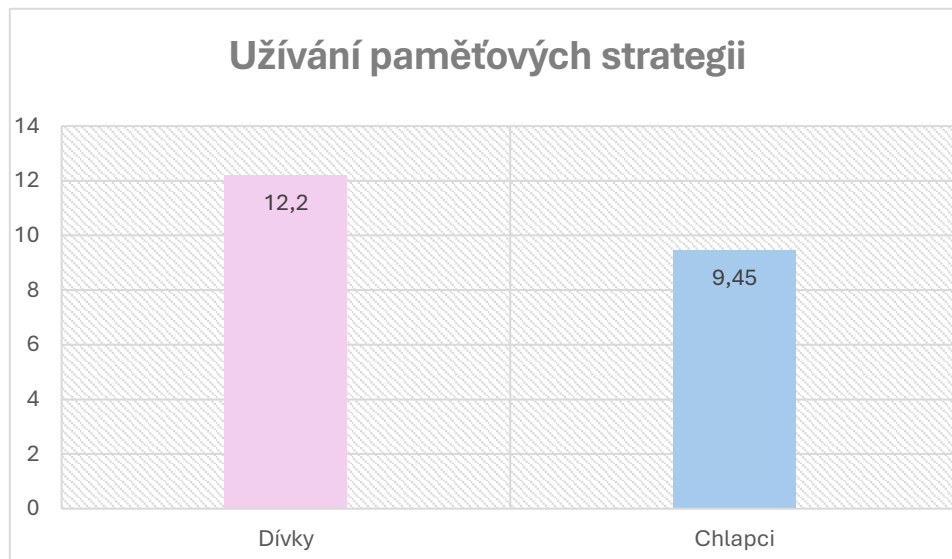


**Otázka č. 5: Novou látku si lépe pamatuji/vybavuji podle jejich umístění v sešitě nebo učebnici.** Nejvíce žáků odpovědělo, že tuto strategii využívají pouze málokdy, v odpovědích 19 žáků bylo uvedeno, že si látku podle umístění v sešitě nepamatují vůbec. Odpovědi často a občas zvolilo lehce přes 20 % procent respondentů. Nejméně vybranou odpovědí, že si pamatují učivo podle umístění v sešitě vždy, bylo 8 žáků.

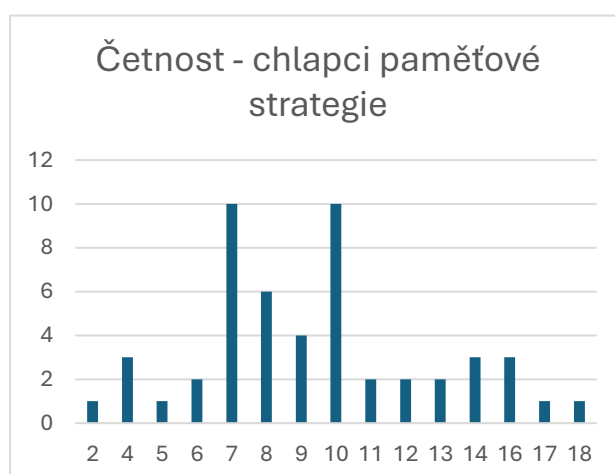
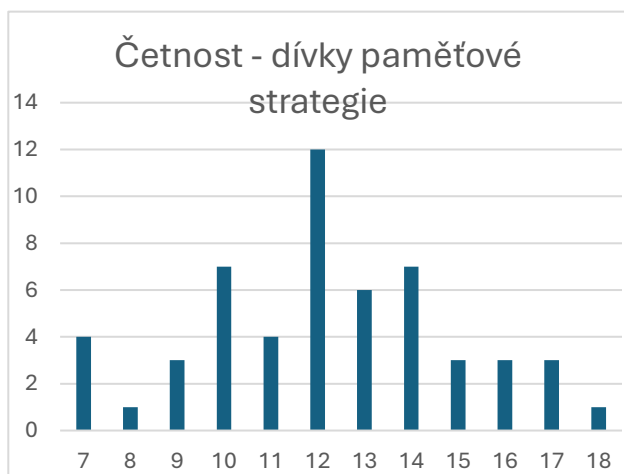


## Paměťové strategie

Všech 5 výše uvedených otázek bylo zaměřených na zkoumání využívání paměťových strategií. Dále si uvedeme, jaký žáci průměrně získali výsledek a jaké byly rozdíly ve výsledcích chlapců a dívek.

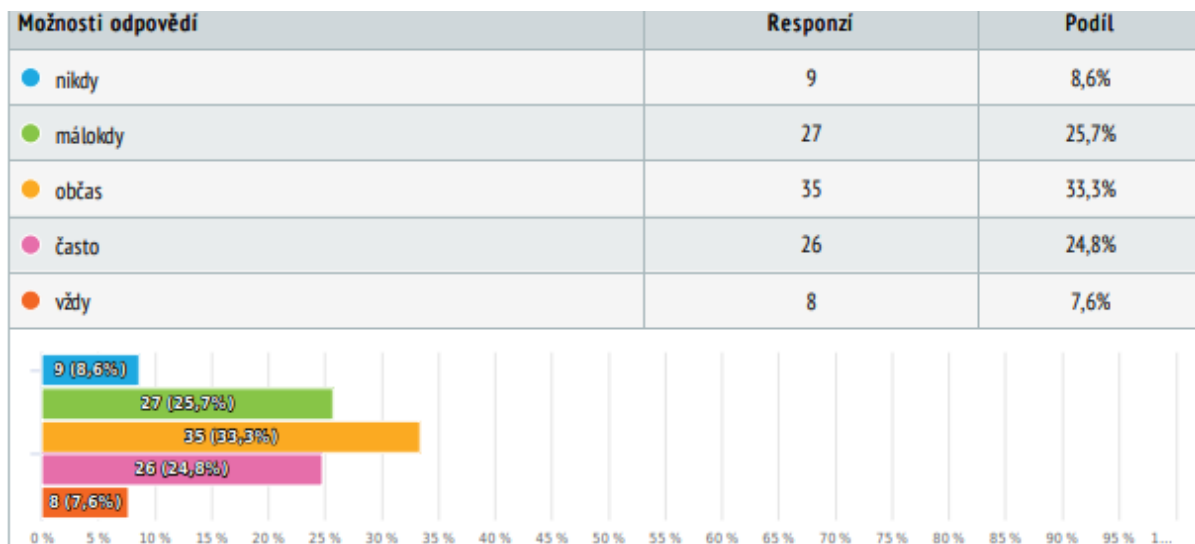


Z grafu vyplývá, že dívky paměťové strategie používají s větší četností. Za každou otázku mohli získat maximálně 4 body, pokud odpověděli, že tak činí vždy. Celkově tak za jednu skupinu strategií mohli získat celkově 20 bodů. Dívky průměrně dosáhly 12,2 bodů. Zatímco chlapci získali průměrně 9,45. Nejnižším počtem bodů využívání paměťových strategií byl u dívek výsledek 7. U chlapců byl nejnižší výsledek 2, ale objevovaly se výsledky 4, 5, 6. Naopak nejvyšší výsledek, získal jeden z chlapců a jedna z dívek, tím bylo 18 bodů.

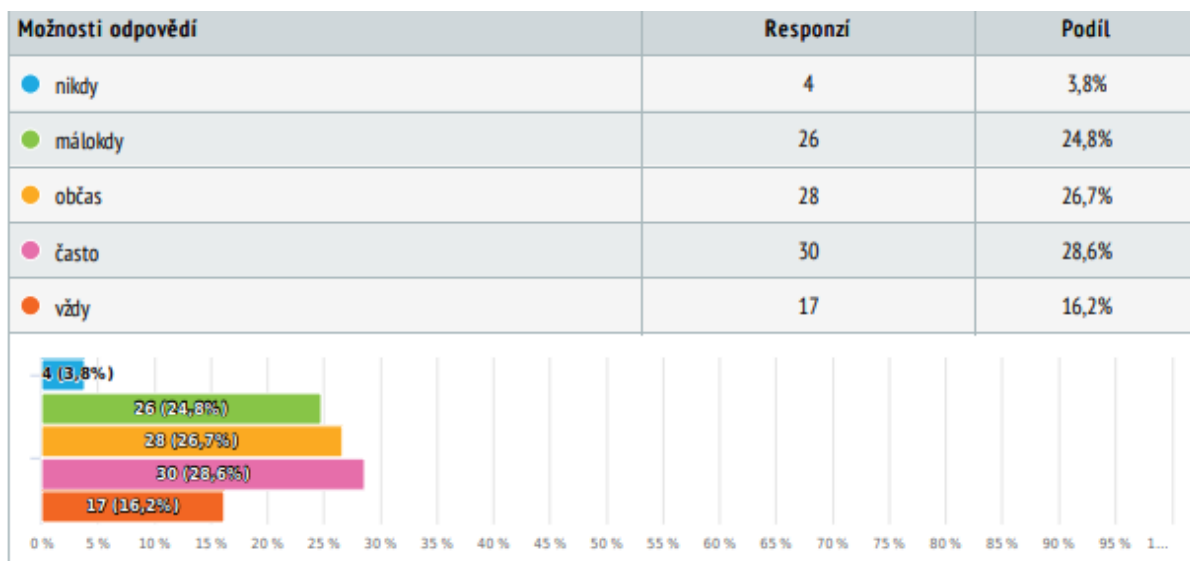


### Otázka č. 6: Přemýšlím o nových znalostech, rozebírám je a logicky o nich uvažuji.

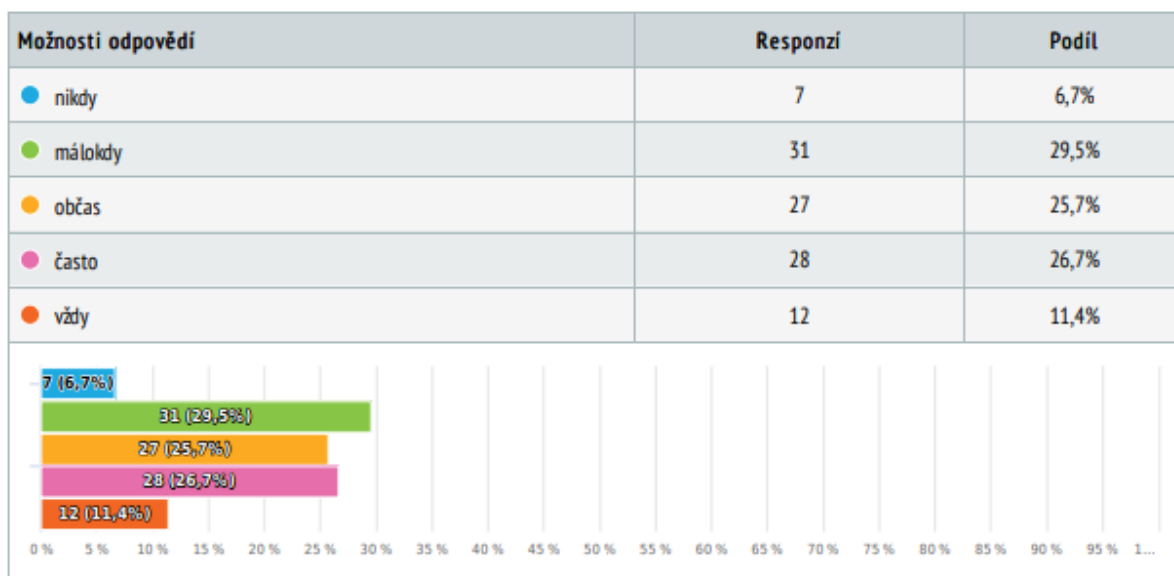
U této položky nám odpovědi vytvořili přesnou Gaussovu křivku. Nejvíce respondentů zvolilo možnost občas, 33 %. Odpovědi často a málokdy měly kolem 25 %. Žáků, kteří o nových znalostech neuvažují nikdy, bylo necelých 9 % a žáků, kteří o nových poznacích uvažují vždy, bylo necelých 8 %.



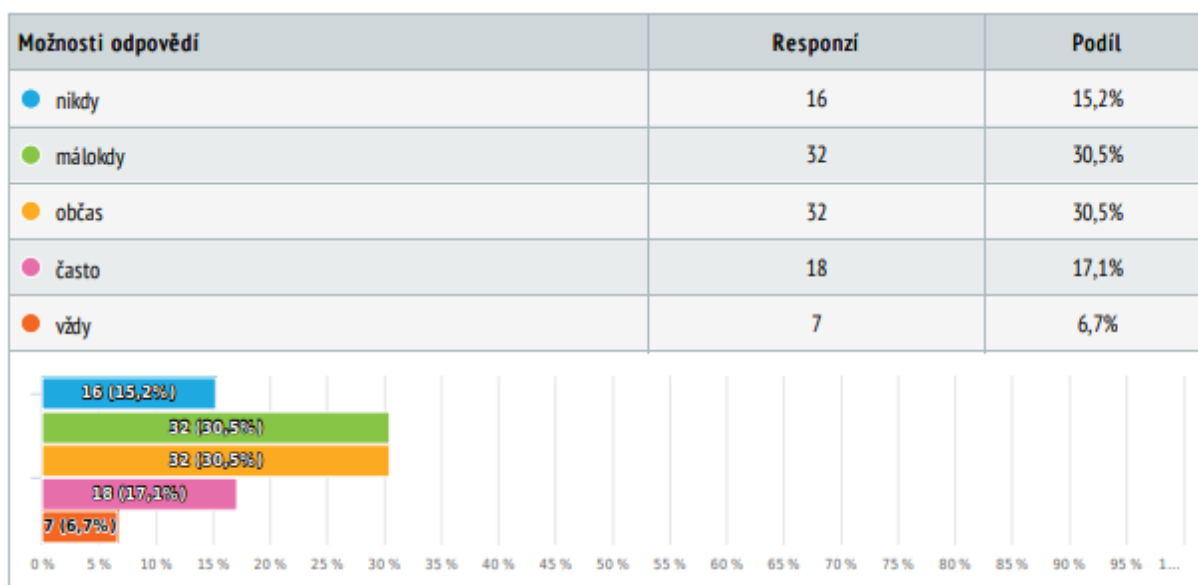
**Otázka č. 7: Při učení se nové látky mě napadají otázky, na které bych chtěl/a znát odpověď.** Jsem ráda, že negativně na tuto položku odpověděli pouze 4 žáci. 26 jich odpovědělo, že je napadají otázky málokdy. Největší skupina, ale odpověděla, že je doplňující otázky napadají často a v 17 případech dokonce uvedli, že je při probírání nového učiva napadají otázky a chtějí na ně znát odpověď vždy. Celkově tedy aspoň někdy nad otázkami přemýšlí 96,3 % respondentů. Odpovědi nám ukazují, že žáci o nových věcech přemýšlí a jsou zvědaví.



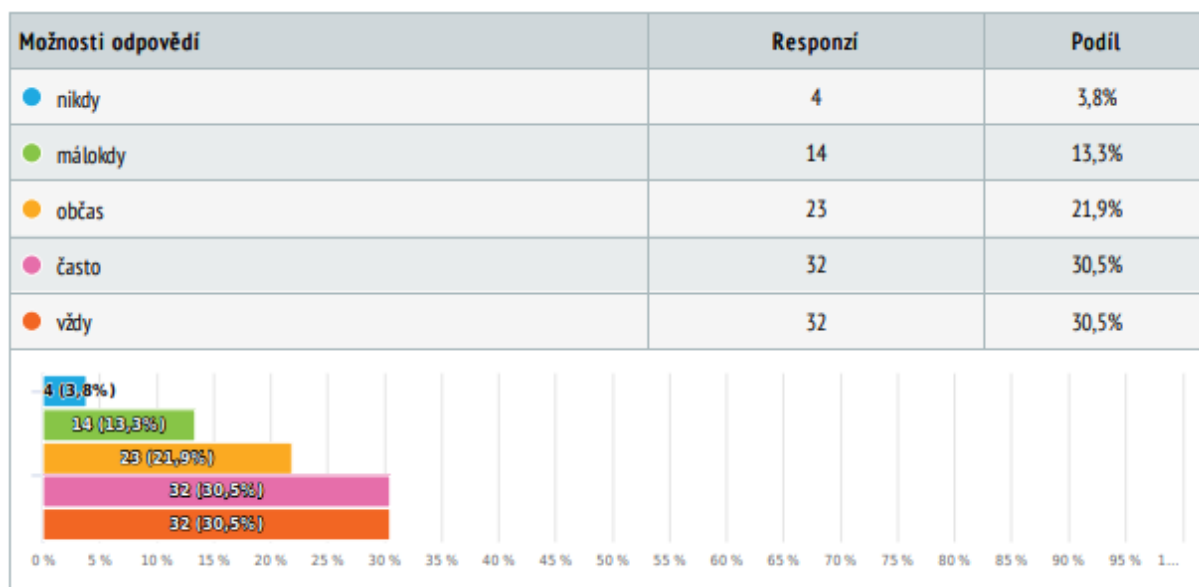
**Otázka č. 8: Mám tendenci zjednodušovat a shrnovat, co jsem se naučil/a.** Nejvíce žáků odpovídalo, že si informace shrnují málokdy, tuto odpověď označilo necelých 30 % žáků. Odpovědi v této otázce mě mile překvapily, očekávala jsem, že tato strategie nebude tolik využívaná. Vždy tak činí 12 dotázaných žáků a naopak 7 žáků si informace nezjednodušuje vůbec. Odpovědi občas a často zvolilo dohromady přes 50 %.



**Otázka č. 9: Hledám souvislosti mezi novým poznatkem a tím, co už o tématu vím.** U této položky jsem byla s odpověďmi optimističtější. Vyrovnané byly odpovědi málokdy a občas, které každou zvolilo každou 32 respondentů. Pouze 7 žáků uvedlo, že si souvislosti mezi učivem hledají ve všech případech. Celkově 15 % žáků uvedlo, že si souvislosti mezi novým učivem a učivem, které už znají nehledají nikdy.

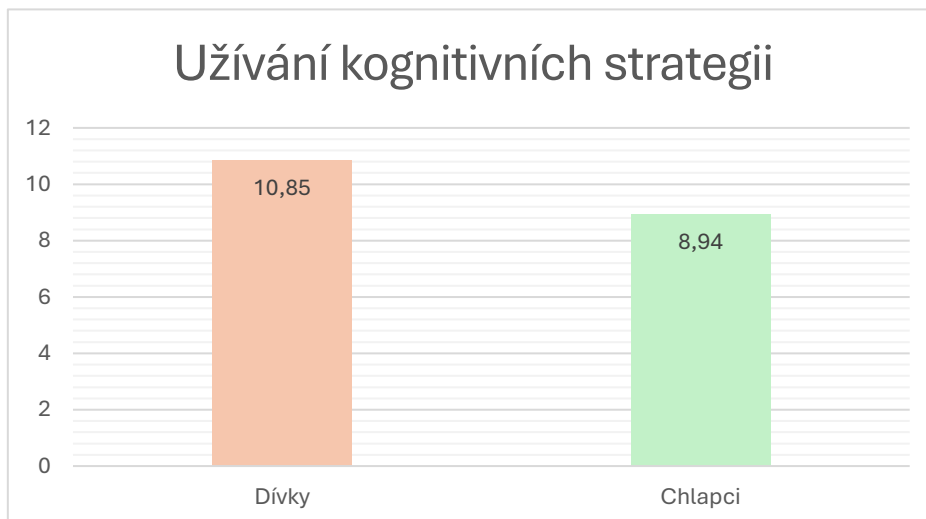


**Otázka č. 10: Když něčemu rozumím, jsem schopen/na to vysvětlit spolužákovi/spolužačce.** Odpovědi na tuto položku byly velmi pozitivní. Skoro třetina žáků odpověděla, že svému spolužákovi učivo vysvětlit vždy. Další třetina odpověděla, že je schopna pomoci často. Pouze 4 žáci odpověděli, že vysvětlit učivo ostatním nezvládnou. 14 žáků odpovědělo, že svým spolužákům něco vysvětlí jen málokdy. Občas pomůže 23 žáků.

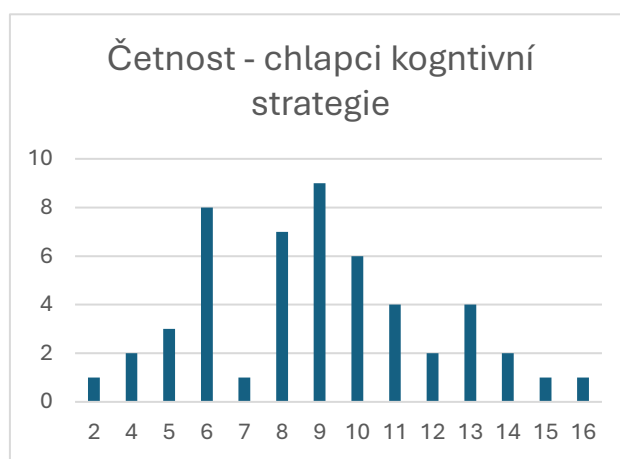
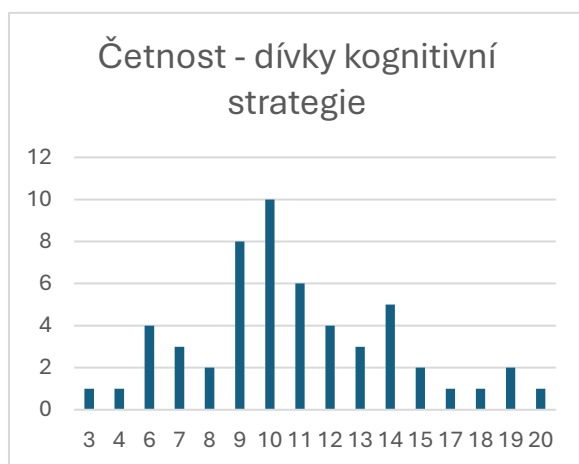


### Kognitivní strategie

Dle výzkumu Oxfordové (1990) jde o nejvíce používanou strategii učení. Na následujícím grafu si ukážeme, jaké jsou rozdíly v používání kognitivních strategií u chlapců a dívek a projdeme si, jakých hodnot dosahovali jednotliví žáci. Popíšeme, jaká byla největší a nejmenší četnost při používání těchto strategií.

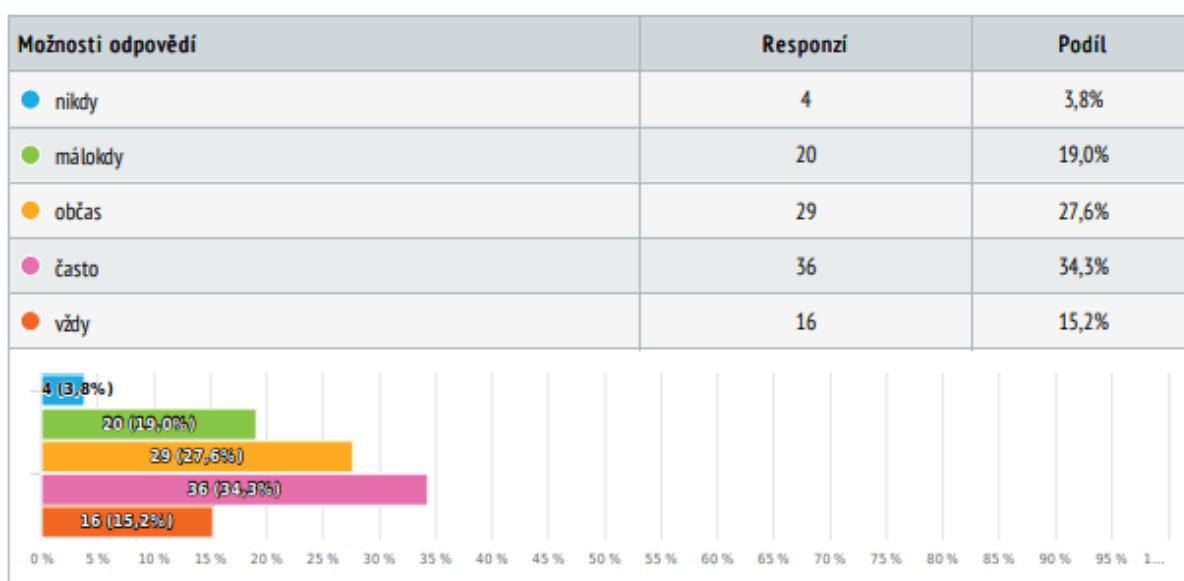


Na grafu vidíme, že i u této strategii dosahovaly dívky vyšších výsledků než chlapci. Průměrně dosáhly dívky na 10,85 bodů. Chlapci průměrně dosáhli na 8,94 bodů. Rozdíl u používání kognitivních strategií nebyl tak velký, jako tomu bylo u strategií paměťových. Nejvyšší dosažený výsledek byl u dívek 20, to znamená, že respondentka uvedla, že všechny strategie využívá vždy. U chlapců byl nevyšší výsledek 16. Nejnížší zaznamenaný výsledek je u dívek 3 a u chlapců 2. Nejčastější výsledek u dívek byl 10 a získalo ho 10 dívek. U chlapců byl nejčastější výsledek 9 a získalo ho 9 žáků.

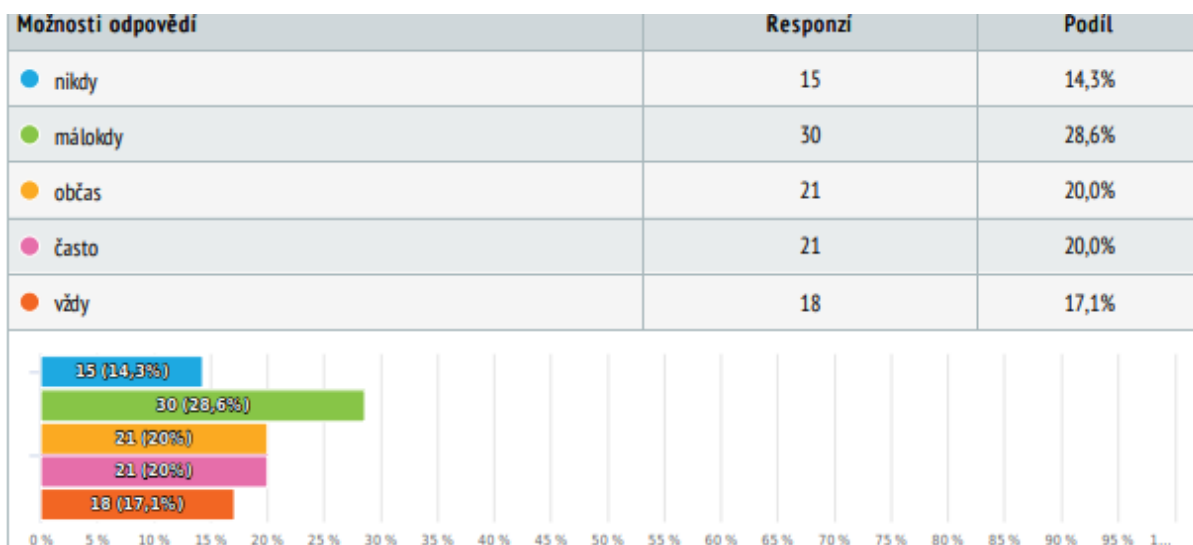


#### Otázka č. 11: Víím, proč se konkrétní věc učím. Umím poznat, proč se to chci naučit.

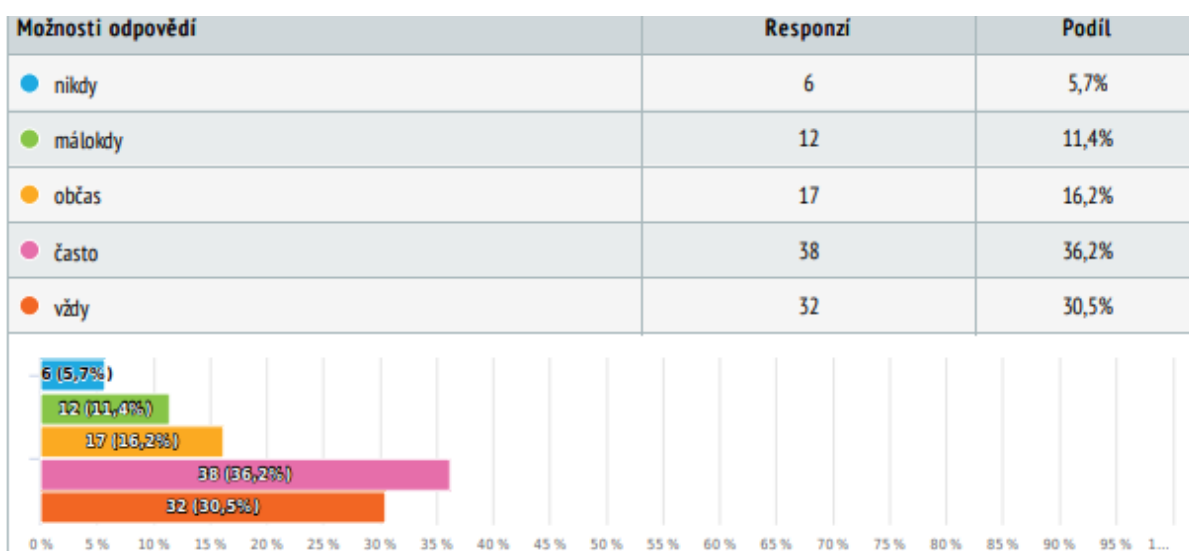
15 % respondentů uvedlo, že vždy víím, proč se konkrétní věci učí, a že jsou schopni poznat důvod, pro je pro ně přínosné se danou věc naučit. Největší skupinu tvořili žáci s odpovědí, že se tomu tak děje často, těch bylo 34 %. Odpověď občas a málokdy zvolilo dohromady 46, 6 % respondentů. Odpověď nikdy uvedli pouze 4 žáci.



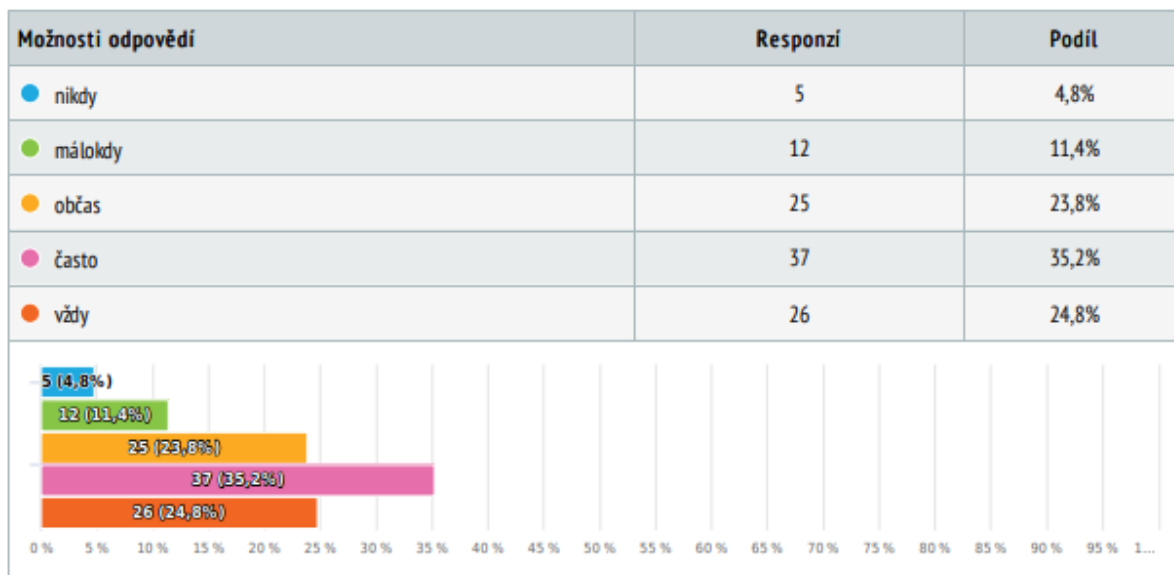
**Otázka č. 12: Předem si plánuji učení podle svých sil a vlastních potřeb.** U této otázky jsem očekávala, že bude početnější skupina odpovědí často a vždy. Ale během vyplňování této otázky, ji někteří žáci komentovali tak, že o tom rozhodují jejich rodiče. Učení si tedy vždy plánuje dle svých sil 18 žáků. 21 žáků si učení nastavuje a plánuje alespoň často. Stejně početná skupina odpověděla, že tak činí občas. Nejpočetnější skupinou odpovědí bylo málokdy, tuto odpověď uvedlo 30 žáků, což tvoří necelých 30 % respondentů. 15 žáků uvedlo, že si nikdy neplánují učení podle svých sil a potřeb.



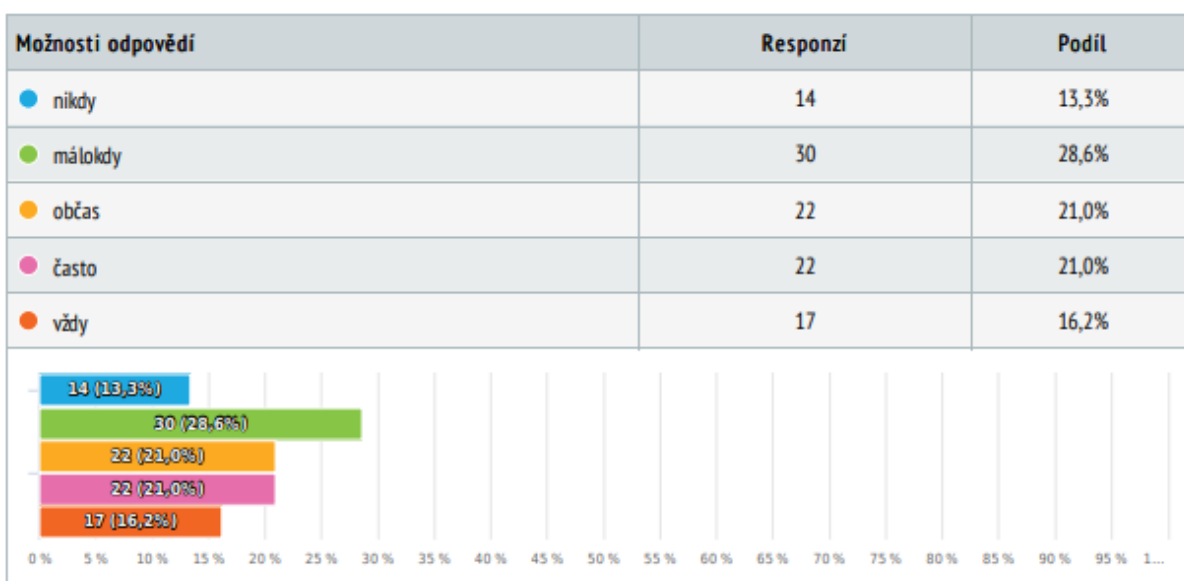
**Otázka č. 13: Hodnotím vlastní práci a z chyb se ponaučím pro příští učení.** Vysoké procento žáků uvedlo, že se ze svých chyb poučí pokaždé. Nejčetnější odpovědí bylo, že k ponaučení a hodnocení vlastní práce přistupují žáci často. Dohromady tyto dvě skupiny tvořily 67 %. 17 respondentů uvedlo, že se tomu tak stává občas a 12 respondentů uvedlo, že málokdy. Pouze 6 žáků odpovědělo, že se ze svých chyb nikdy neponaučí a nehodnotí svoji práci.



**Otázka č. 14: Když se něco učím, musím vědět, k čemu to je dobré.** 26 žáků uvedlo, že v každém případě potřebují pro své učení znát důvod, proč je to pro ně dobré. 27 žáků uvedlo, že je to pro ně důležité často. 25 žákům stačí znát důvod pro naučení se nové látky pouze občas. 5 žáků uvedlo, že důvod, proč se mají něco naučit, nepotřebují vůbec.



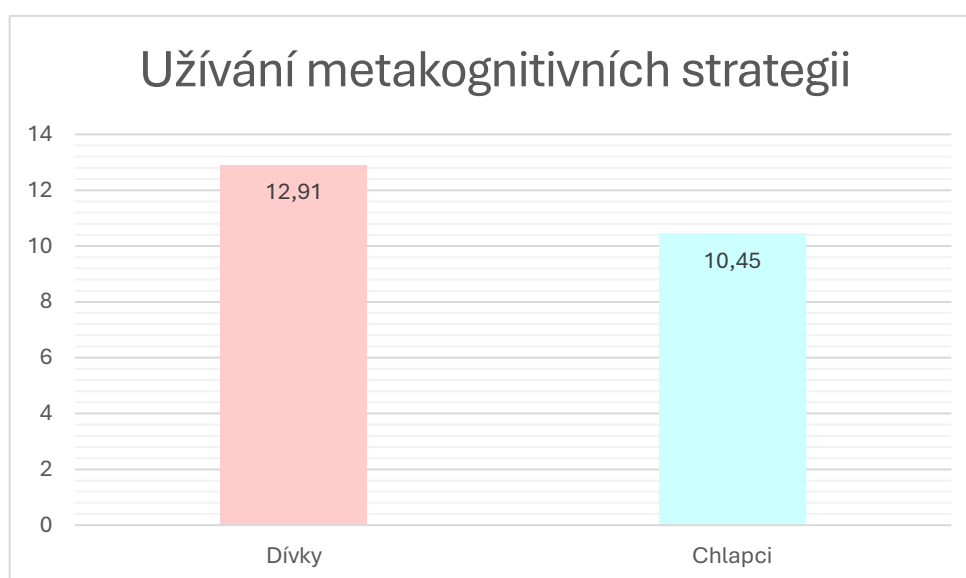
**Otázka č. 15: Stanovuji si dlouhodobé cíle – co se chci dozvědět a proč.** Odpovědi na tuto položku mě velmi zajímaly, protože jsem sama přemýšlela, jak moc jsem si v páté třídě vytvářela cíle. Překvapilo mě, že 17 respondentů uvedlo možnost, že si dlouhodobé cíle stanovují vždy. Dále následovaly stejně početné skupiny odpovědí často a občas. Dohromady se jednalo o 44 žáků. 30 žáků uvedlo, že si cíle stanovují málokdy. Celkově si dlouhodobé cíle stanovilo alespoň párkrát 86,8 % všech respondentů.



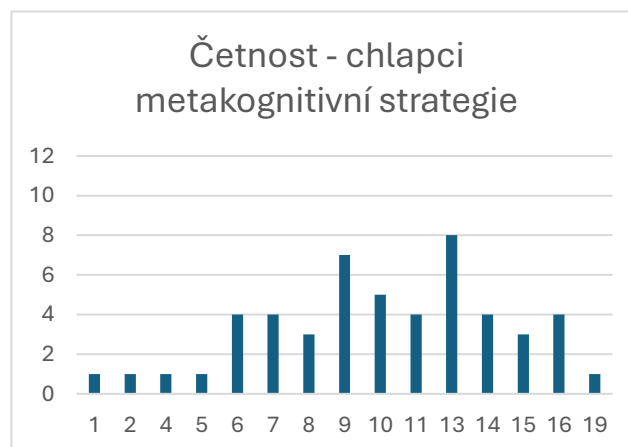


## Metakognitivní strategie

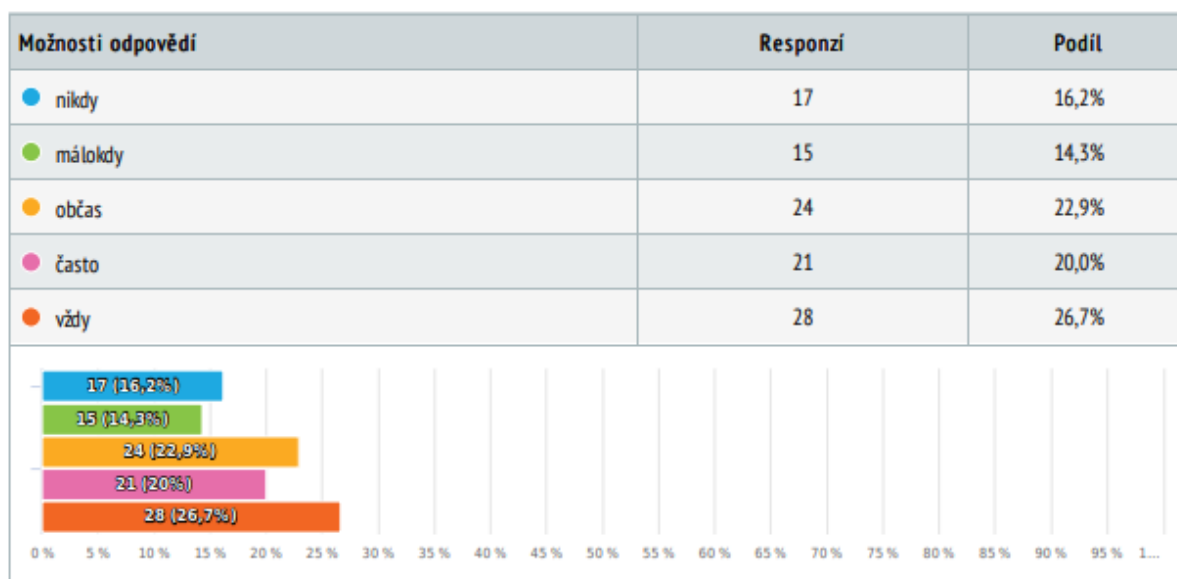
Dle výzkumu Vlčkové, Lojové (2011) vyšla skupina metakognitivních strategií nejvíce používanou u zkoumaného vzorku osob. V grafu si rozebereme používání strategií u chlapců a dívek. Podíváme se na průměrnou četnost používání těchto strategií. A vyhodnotíme, jakých výsledků žáci dosahovali a s jakou četností.



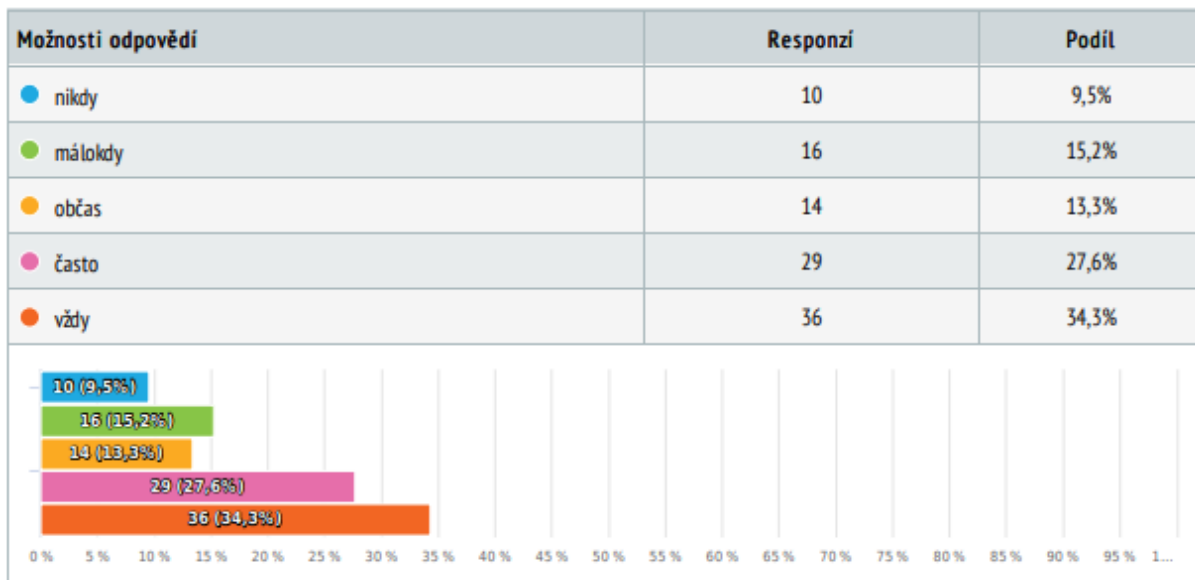
I u této strategie dosáhly lepšího průměrného výsledku dívky. V průměru získaly dívky skóre 12,91, zatímco průměrné skóre chlapců je 10,45. Dívky tedy metakognitivní strategie využívají častěji. U dívek byla nejnižší získaná hodnota 5, u chlapců se objevila hodnota 1. Žák tedy uvedl pouze u jedné odpovědi možnost málokdy, u ostatních odpovídal tak, že strategie nevyužívá nikdy. Nejčetnější výsledek u dívek byl 13, získalo ho 11 dívek. U chlapců byl nejběžnější získaný výsledek 13, získalo ho 8 žáků.



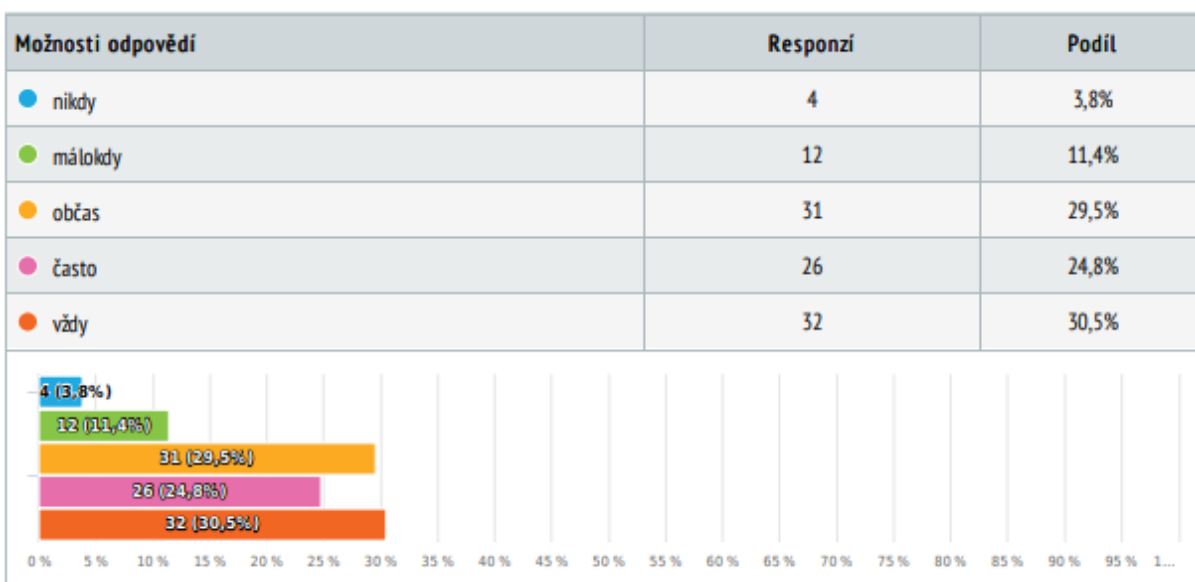
**Otázka č. 16: Sám/sama určuji, kdy se budu učit a v jakém pořadí.** Otázka je podobná otázce č. 12. Ta se zabývá tím, jestli si učení plánují dle vlastních potřeb a sil, zatímco tato otázka zjišťuje, jestli si o učení rozhodují sami a zda si ho jsou schopni rozvrhnout z hlediska času. Nejvíce žáků na tuto položku odpovědělo, že toho jsou schopni vždy, bylo tomu tak v 27 %. Často jako svou odpověď zvolilo 21 žáků. Občas si učení určuje a rozvrhuje 24 žáků. Málokdy tak činí 15 respondentů a nejvíce mě překvapilo množství žáků, kteří si učení neurčují sami nikdy. Těchto žáků bylo 17, což odpovídá 16 % tázaných.



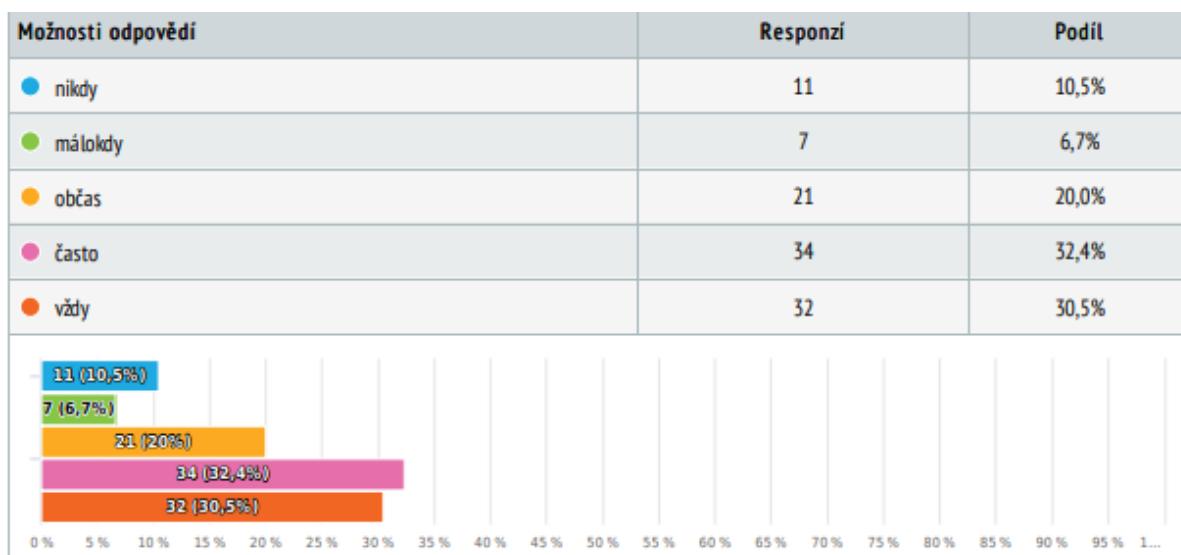
**Otázka č. 17: Umím odpočívat, a vím, kdy během učení odpočívat.** Více než třetina žáků uvedla, že ví, jak odpočívat a že poznají, kdy si od učení potřebují odpočinout. Často, ale ne ve všech případech, to dokáže 27 dotázaných žáků. Občas jako svou odpověď uvedlo 14 žáků. Málokdy umí odpočívat během učení 16 respondentů. Odpočívat vůbec neumí 10 dotázaných žáků.



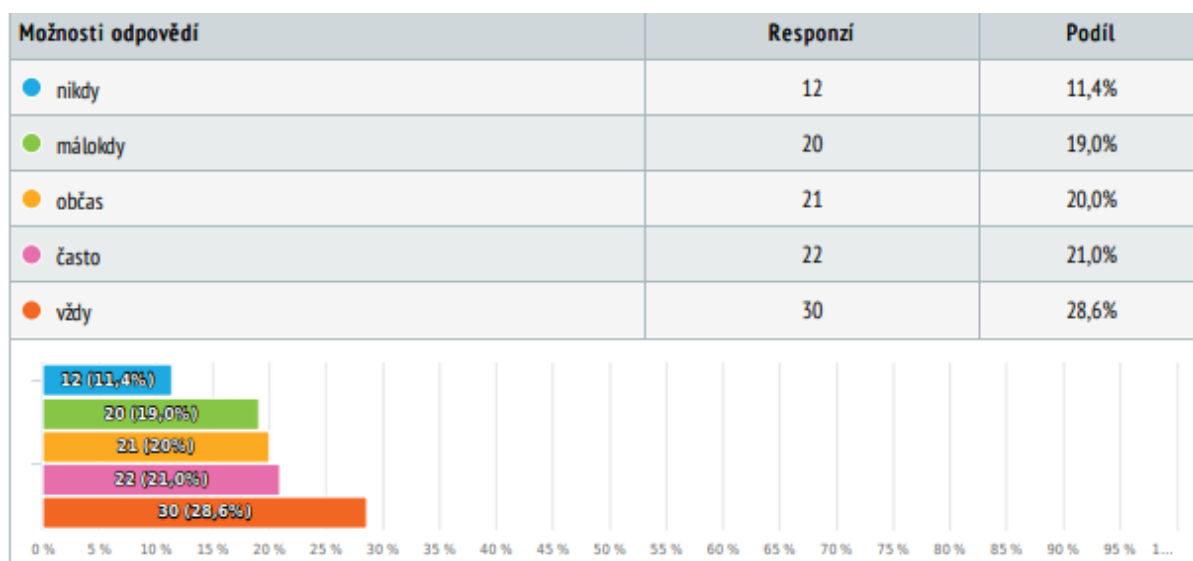
**Otázka č. 18: Jsem rád/a odměněn/a v případě splnění toho, co jsem si naplánoval/a.** U této otázky jsem si říkala, že by mohla být ta, která nebude mít mezi odpověďmi možnosti nikdy. Myslela jsem si, že každý je za své snažení rád odměněn. Avšak v našem výzkumném vzorku tuto odpověď zvolili 4 žáci. U 12 respondentů stačí, když jsou odměněni jen málokdy. Necelých 30 % uvedlo, že jsou rádi odměněni občas, 25 % žáků je rádo odměněno často a 32 žáků je nejradši, když jsou odměněni vždy, když docílí nějakého naplánovaného snažení.



**Otázka č. 19: Všímám si fyzických (bolest ruky, zad, pálení očí) i psychických příznaků (únava, špatná nálada), které mé učení ovlivňují.** Nejpočetnější skupinou odpovědí je skupina často. Žáci uvedli, že si všímají fyzických a psychický příznaků, které mohou mít vliv na jejich učení. Téměř třetina respondentů uvedla, že si příznaků všímá vždy. U 21 žáků dochází k povšimnutí fyzických a psychický příznaků občas. 11 respondentů uvedlo, že tyto příznaky nikdy nepozorují, u 7 se objevují jen výjimečně.

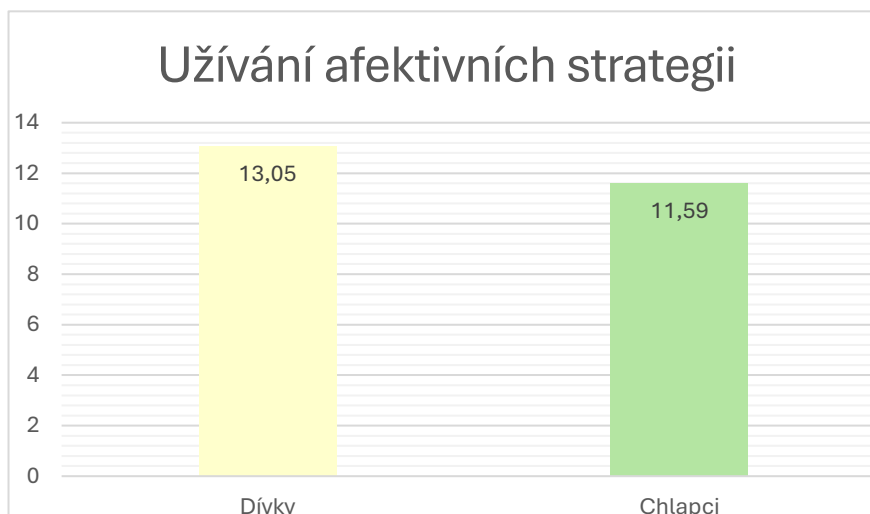


**Otázka č. 20: Umím sám/sama sebe povzbudit například výroky „To zvládneš!“ apod.** Tato otázka byla můj další tip na položku bez odpovědi nikdy. Doufala jsem, že většina žáků je schopna sama sebe podpořit. 11,5 % žáků uvedlo, že se neumí podpořit vůbec. To znamená, že 88,5 % se alespoň někdy samo pochválilo. Jen 30 žáků uvedlo, že se umí povzbudit výroky „To zvládneš!“ vždy. Ostatní odpovědi zvolilo kolem 20 % žáků.



## Afektivní strategie

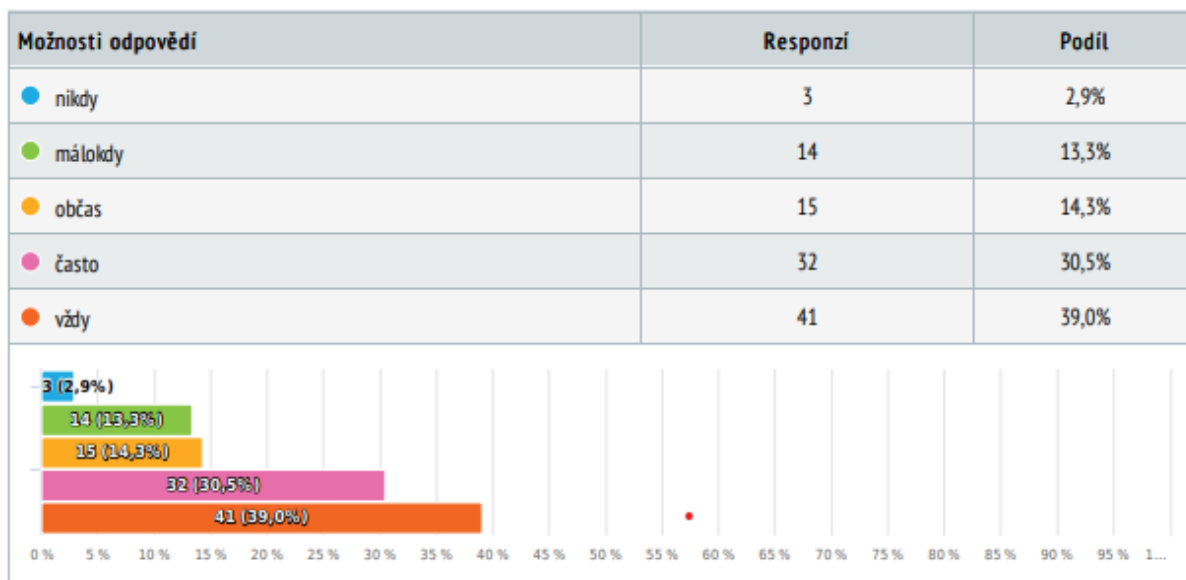
V následujících grafech si ukážeme, jaký je rozdíl mezi používáním afektivních strategií u chlapců a dívek. Popíšeme si, jaké byly průměrné získané hodnoty u chlapců a dívek. Jaké byly nejvyšší a nejnižší získané hodnoty. Zaměříme se, jaké hodnoty se objevovaly nejčastěji.



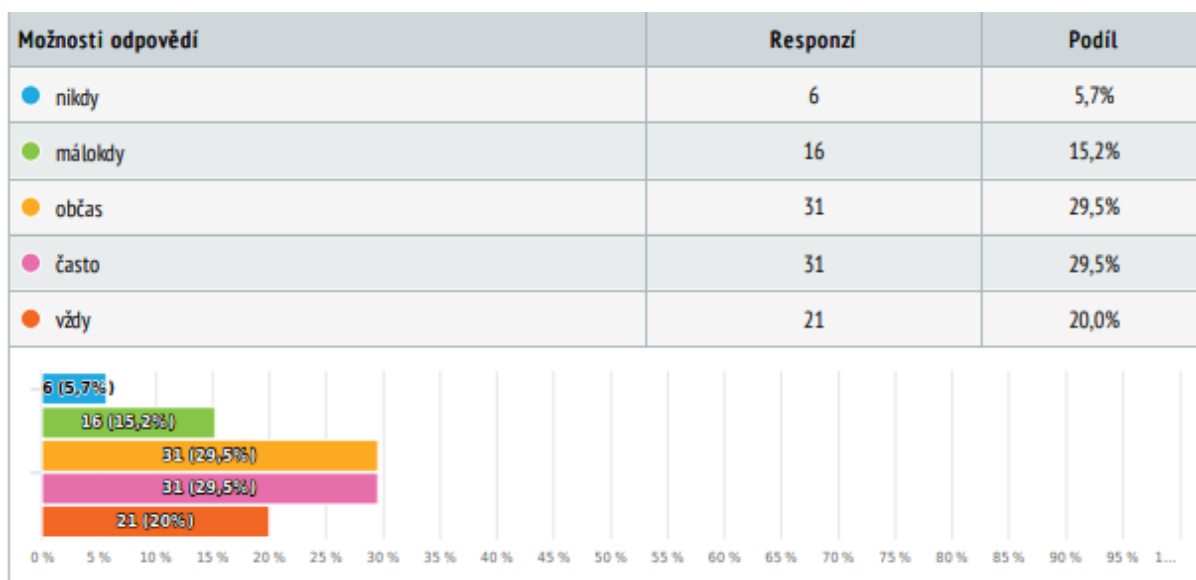
Na hodnotách grafu můžeme vyčíst, že ani u této strategie se chlapcům nepovedlo předčit dívky. Průměrná získaná hodnota u dívek činí 13,05. U chlapců je průměrná hodnota 11,59. Z těchto výsledků můžeme říct, že dívky využívají afektivní strategie více než chlapci. Nejnižší hodnota byla vyhodnocena u chlapce, který odpověděl ve všech položkách odpovědí nikdy. Jeho získané skóre tedy je 0. Tímto jsme odhalili, že naše hypotéza, že všichni žáci používají všechny učební strategie neplatí. U dívek bylo vyhodnoceno nejnižší skóre 5. Nejčastěji získaly dívky 15 bodů, celkově 9 žaček. U chlapců byl nejčastější výsledek 12 a získalo ho 12 chlapců.



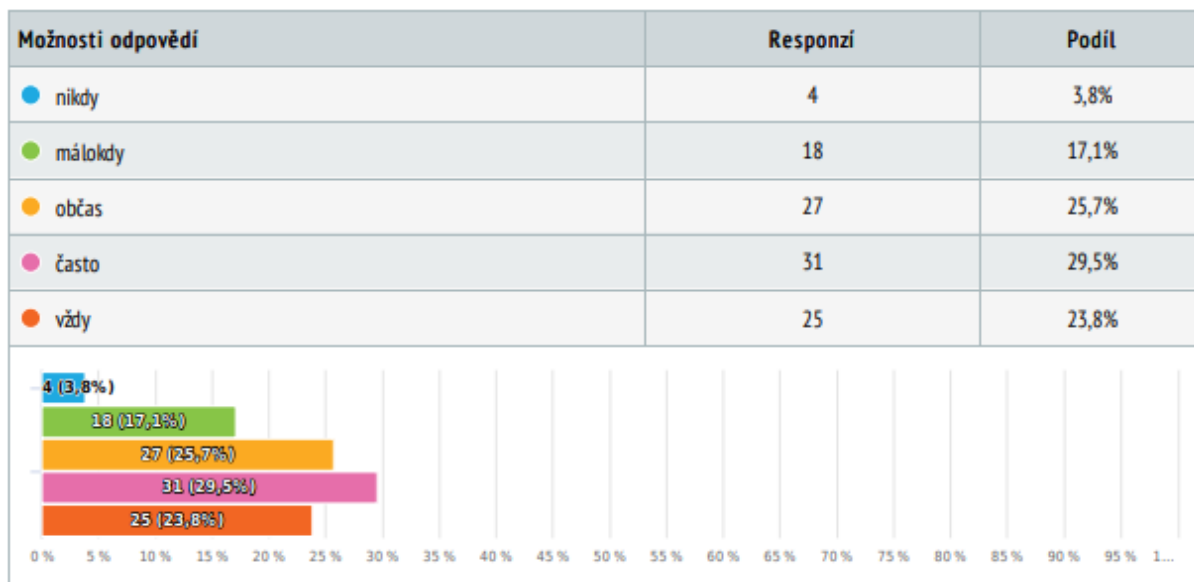
**Otázka č. 21: Baví mě a pomáhá mi, když spolupracuji s dalšími lidmi.** Na tuto otázku dle očekávání odpovědělo 39 % žáků, že je vždy baví a pomáhá jim, pokud mohou spolupracovat ve skupině se svými spolužáky. 30 % respondentů uvedlo, že je spolupráce baví často. Možnost občas a málokdy uvedlo dohromady 30 %. Necelá tři procenta uvedla, že je práce ve spolupráci se spolužáky nebaví a nepomáhá jim při učení.



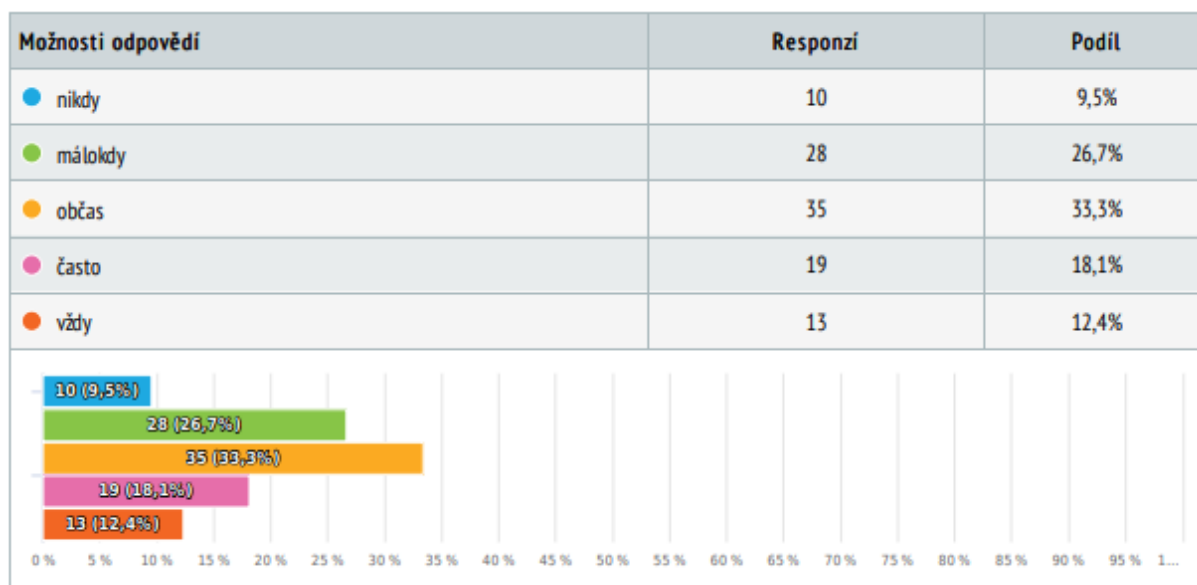
**Otázka č. 22: Při učení se novému tématu oceňuji, když mám okolo sebe lidi, se kterými si o tématu můžu promluvit.** S tímto výrokem nesouhlasí 6 respondentů, kteří zvolili možnost nikdy. Nevyhovuje jim tedy další osoba, se kterou by mohli diskutovat o tématu. Celkově 16 žáků uvedlo, že tuto skutečnost oceňují jen málokdy. Stejný počet respondentů, 31, označil odpověď občas a často. Takže jim člověk, který s nimi konzultuje, vyhovuje jen v některých případech. Vždy možnost diskuse s další osobou vyhledává 21 žáků.



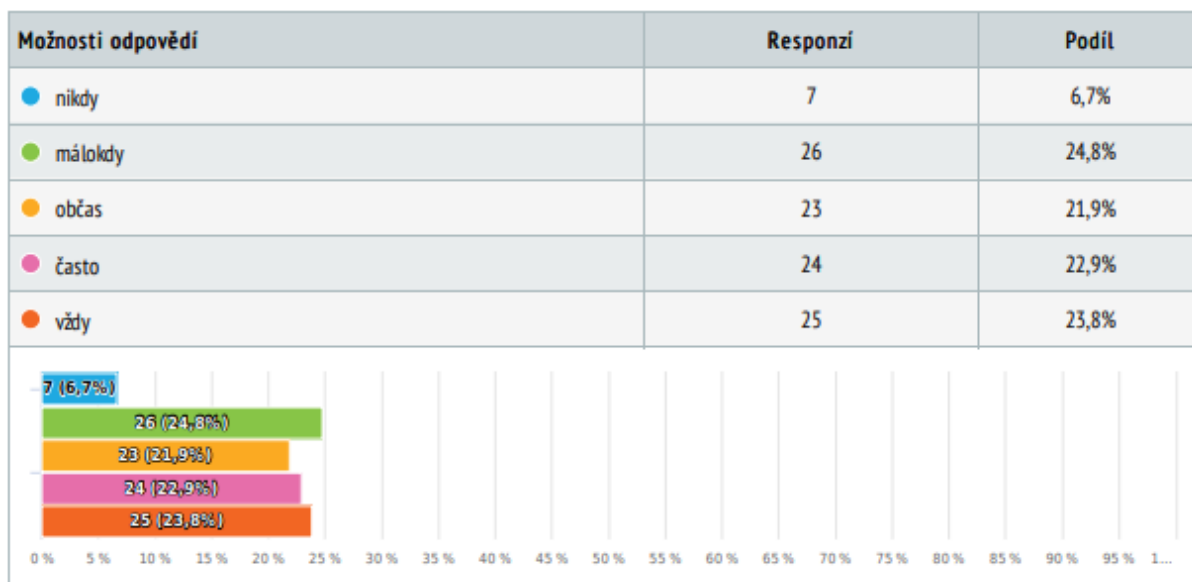
**Otázka č. 23: Když nerozumím, požádám spolužáka/čku, aby mi poradil/a.** Pouze 4 žáci odpověděli, že by neoslovili v případě nepochopení svého spolužáka, aby jim danou věc vysvětlil. Naopak 25 žáků by tak učinilo v každém případě. Nejvíce zvolenou odpovědí bylo, že žáci svého spolužáka požádají často. Variantu málokdy a občas zvolilo dohromady 45 žáků.



**Otázka č. 24: Rád/a s ostatními sdílím, co jsem se naučil/a.** Třetina žáků uvedla, že ráda s ostatními sdílí, co se naučila, ale pouze občas. Skoro 27 % uvedlo, že sdílí, ale ve výjimečných případech. 10 respondentů uvedlo, že neradi sdílí to, co se naučili, s ostatními. Naopak pokaždé má potřebu sdílet naučené 12 % žáků. Často tak činí 18 %.

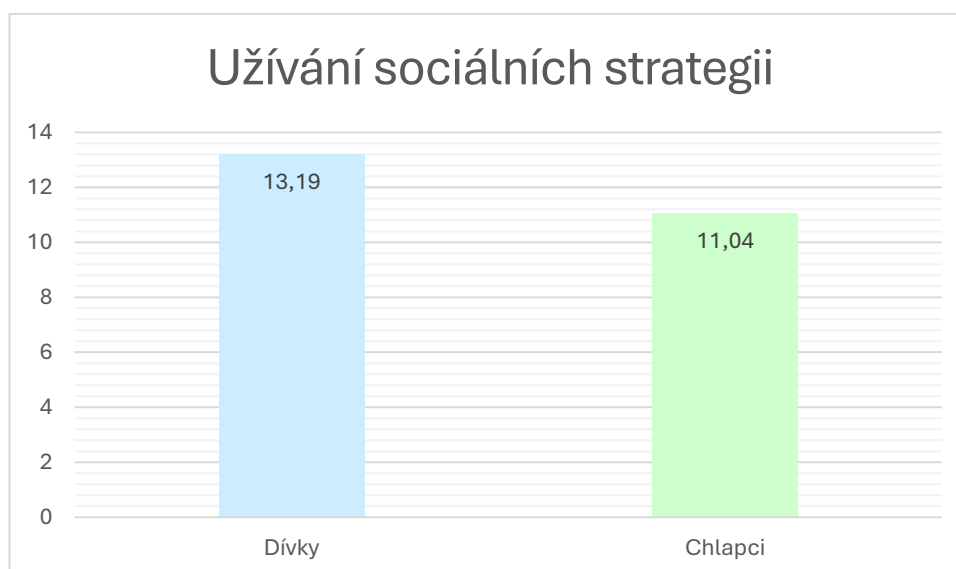


**Otázka č. 25: Vždy, když pracuji ve skupině, ostatní mě inspirují a práce mi vyhovuje více.** V této položce jsou celkem vyrovnané počty odpovědí málokdy, občas, často a vždy. Pouze 7 respondentů uvedlo, že jim nevyhovuje pracovat ve skupině, neinspirují se od ostatních. Na druhou stranu 25 žáků odpovědělo, že jim takto pracovat vyhovuje vždy.



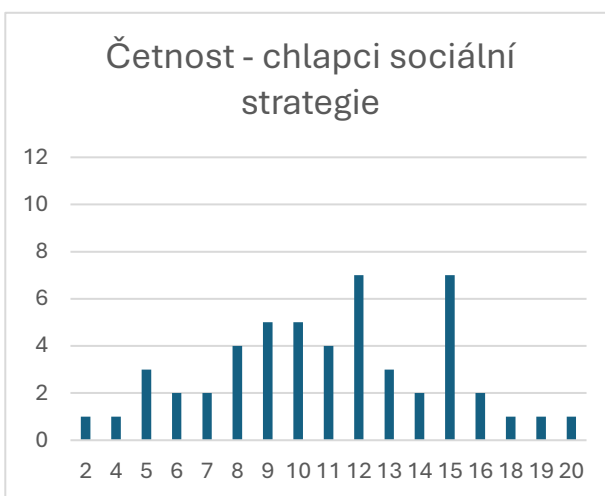
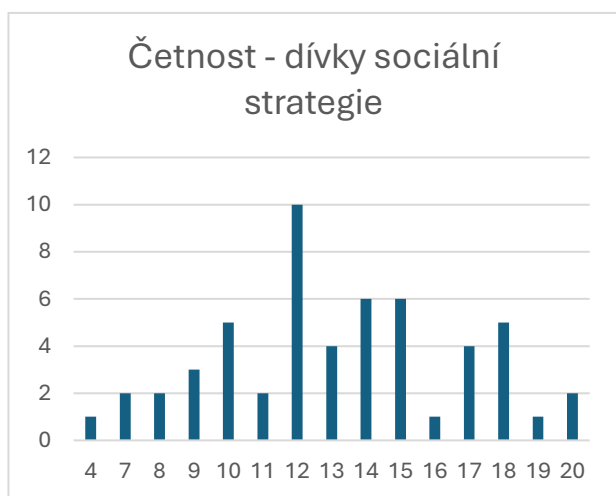
### Sociální strategie

V následujících grafech se podíváme na rozdíly v používání afektivních strategií mezi chlapci a dívkami. Popíšeme průměrné hodnoty dosažené chlapci a dívkami, stejně jako nejvyšší a nejnižší zaznamenané hodnoty. Zaměříme se také na to, jaké hodnoty se u žáků vyskytovaly nejčastěji.

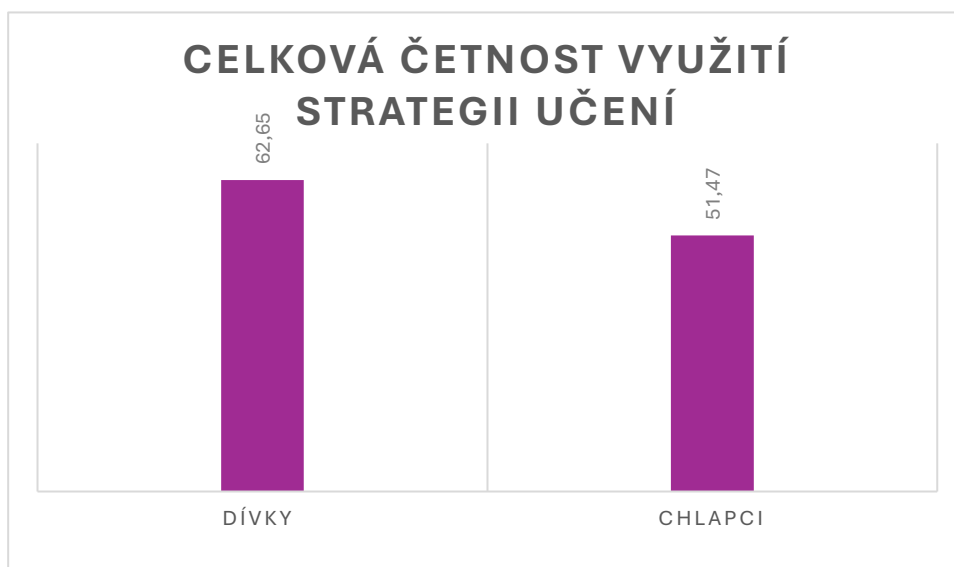




Jak jsme očekávali, šlo i o jednu z našich hypotéz, dívky využívají sociální strategie častěji než chlapci. Dívky dosáhly průměrného výsledku 13,19. Chlapci dosáhli průměrného výsledku 11,4. Na spodním grafu se můžeme podívat, s jakou četností používají strategie dívky a jak chlapci. Osa x reprezentuje body, které byly žákům přiřazeny na základě jejich odpovědí. U dívek můžeme vidět, že nejvíce z nich získalo 12 bodů. U chlapců bylo nejvíce zastoupené bodové ohodnocení 12 a 14. Nejnižší výsledek u dívek je 4, u chlapců 2. Nejvíce bodů získali dvě dívky a jeden chlapec, kteří na všechny položky uvedli odpověď vždy a získali tak plný počet bodů v sociálních strategiích.

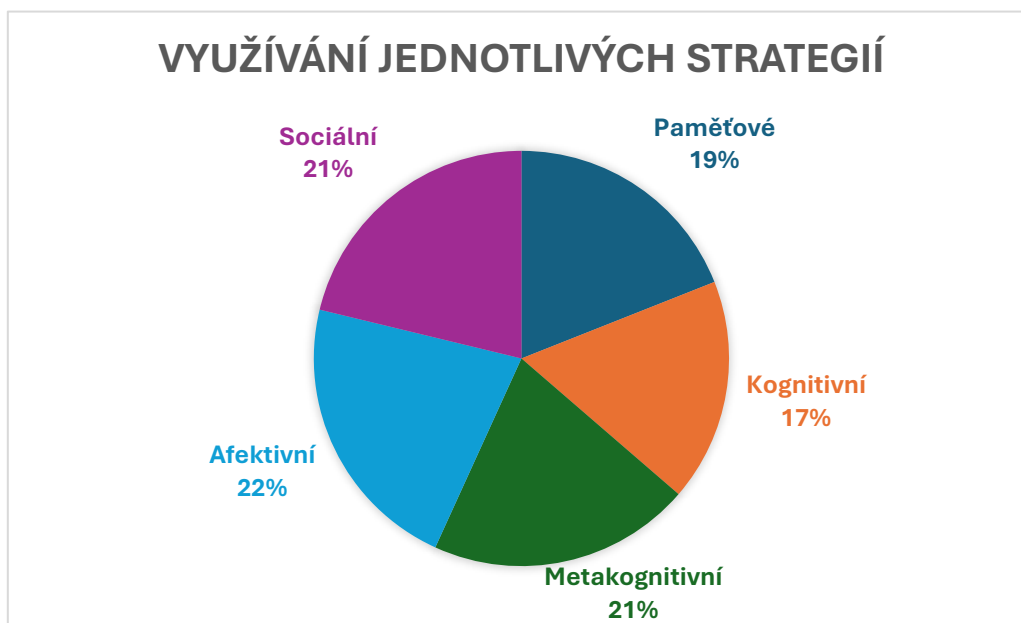


### Vyhodnocení používání všech strategií.



V prvním grafu vidíme, jakých průměrných výsledků dosáhli dívky a chlapci, při součtu všech strategií. U dívek vyšla průměrná hodnota 62,65. U chlapců byla průměrná hodnota nižší a to 51,47. Můžeme tedy říct, že v průměru dívky využívají strategie učení častěji než chlapci.

Na dalším grafu si ukážeme, jak jsou jednotlivé strategie žáky využívány. Celkově je využívání jednotlivých strategií dosti vyrovnané. K výsledkům jsme dospěli tak, že jsme sečetli všechny získané body v jednotlivých strategiích a zprůměrovali jsme je. Nejvíce využívané z našeho výzkumu vycházejí strategie afektivní s 22 %. Na druhém místě s 21 % pro náš výzkumný vzorek vyšly strategie metakognitivní a sociální. Tímto zavrhuje další naši hypotézu, kdy jsme uvedli, že nejvíce používanou strategií bude strategie kognitivní.



V následujícím grafu zobrazujeme výsledky, kdy jsme spočítali u každého jedince kategorii strategii, ve které získal nejvíce bodů. U některých došlo k bodové remíze u dvou a více strategií. V grafu lze vyčíst, že nejvíce žáků, získalo největší počet bodů v afektivních strategiích. Především u chlapců vyšla s největším ziskem bodů. Nejméně bylo žáků, kteří získali nejvyšší počet v kognitivních strategiích.



V následující tabulce můžeme vidět porovnání všech strategií učení. U každé strategie jsme určovali průměr, modus, medián, minimální a maximální hodnotu, četnost modusu, rozptyl a směrodatnou odchylku. Vidíme, že nevyšší průměr získali žáci u strategií afektivních, ty nám vyšli jako nejvíce používané u našeho výzkumného souboru. Nejmenší průměr jsme naměřili u strategií kognitivních. Hodnota modusu ve třech případech odpovídala hodnotě mediánu, konkrétně ke shodě došlo u strategií metakognitivních, afektivních a sociálních. To znamená, že se nám odpovědi rozdělily na dvě poloviny, kdy polovina respondentů získala hodnoty vyšší, než byla hodnota mediánu a druhá polovina získala nižší hodnocení, než byla hodnota mediánu. Nejvíce odpovědí s hodnotou modusu jsme získali u strategií paměťových. Nejméně jsme naměřili hodnotu modusu získanou u afektivních strategií učení. Minimální nulová hodnota byla naměřena u afektivních strategií, hodnota u strategií kognitivních je nulová, tudíž tuto hypotézu musíme zamítnout a přijmout alternativní hypotézu, že ne všichni žáci používají všechny strategie učení.

Strategie	Průměr	Modus	Medián	Min	Max	Četnost modusu	Rozptyl	Směrodatná odchylka
Paměťové	10,87	10	11	2	18	22	11,62	3,4
Kognitivní	9,92	9	10	2	20	17	12,11	3,48
Metakognitivní	11,71	13	13	1	19	19	15,37	3,92
Afektivní	12,6	13	13	0	20	13	14	3,74
Sociální	12,14	12	12	2	20	17	14,94	3,87

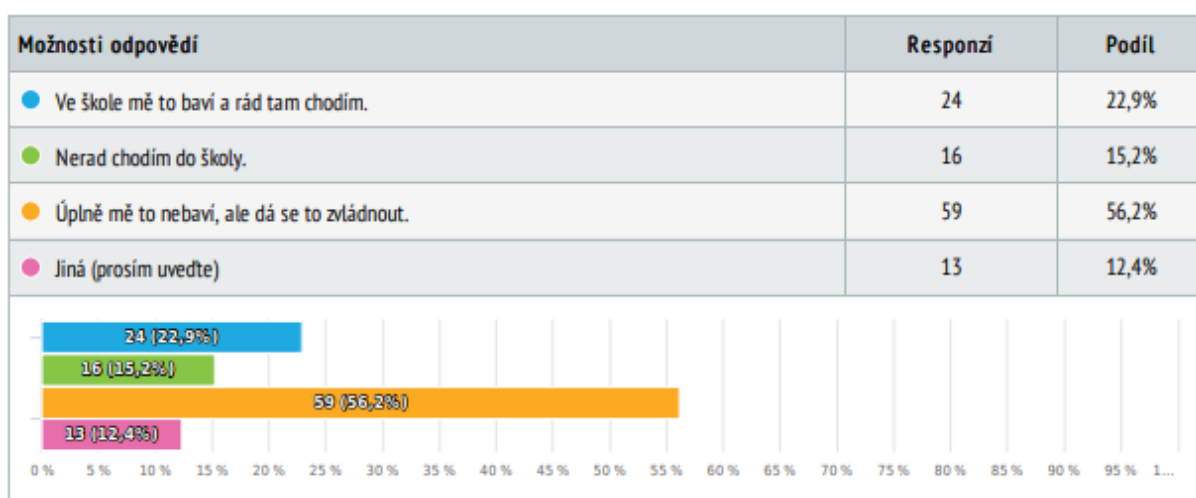
Další minimální hodnoty byly 1 u metakognitivních strategií a 2 u strategií paměťových, kognitivních, sociálních. Nejvyšší možné hodnoty a to 20 bodů získali žáci hned u třech strategií učení. Bylo tomu u strategií kognitivních, afektivních a sociálních. Pouze o jeden bod získali méně u strategií metakognitivních a 18 bodů získali u strategií paměťových. Největší rozptyl hodnot jsme zjistili u metakognitivních strategií, z toho lze vyčíst, že naměřené hodnoty jsou nejvíce rozptýlené od středové hodnoty. Nejmenší rozptyl hodnot nám vyšel u strategií paměťových. Pomocí rozptylu jsme vyjádřili i směrodatnou odchylku. Její hodnota se u všech kategorií pohybovala mezi 3,4 – 3,92. Tímto jsme získali informaci o tom, jak jsou průměrně vzdálené hodnoty od aritmetického průměru.

K ověření další hypotézy, že dívky používají sociální strategie více než chlapci jsme nedříve použili  $f$  – test na hladině významnosti 0,05, který nám určil, že se jedná o soubory s rozdílným rozptylem. Dále jsme k přesnějšímu určování použili  $t$  – test s nerovností rozptylů.

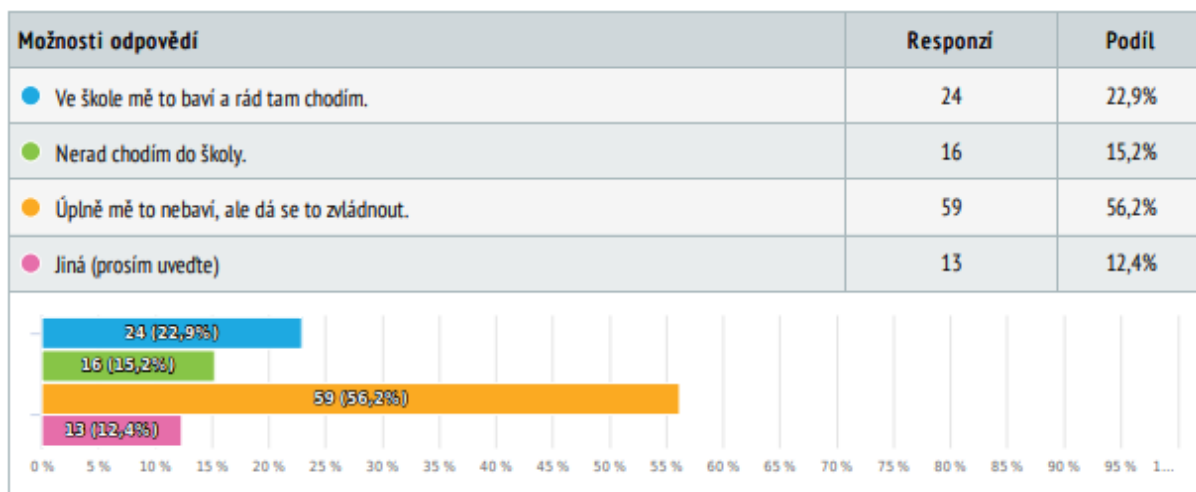
Na základě jeho výsledku musíme zamítnout i tuto hypotézu, že dívky používají sociální strategie více a přijmout alternativní hypotézu, že naopak v našem vzorku používají chlapci sociální strategie více.

Další hypotéza, že žáci používají nejvíce strategie kognitivní. Všechny strategie jsme mezi sebou porovnali statistickým testem analýzou rozptylu na hladině významnosti 0,05. Z výsledku vyšlo, že pro náš výzkumný soubor neexistuje statisticky významný rozdíl mezi používáním jednotlivých strategií učení. Proto zamítáme naši hypotézu, že žáci používají nejvíce strategie kognitivní a přijímáme alternativní hypotézu, že mezi jednotlivými strategiemi nejsou statistické rozdíly při využívání u žáků.

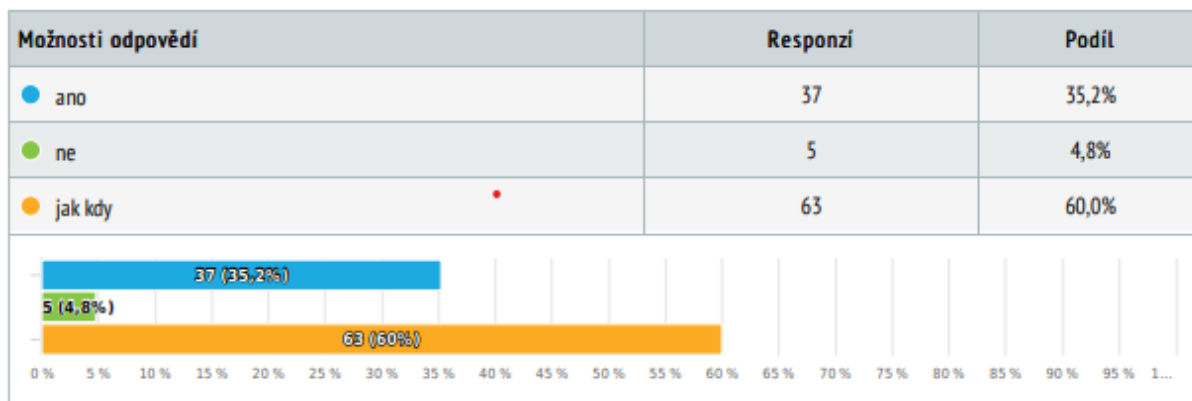
**Otázka č. 26: Jaký je tvůj vztah ke škole?** Na tuto otázku měli žáci na výběr ze tří možností, které byly dané. Pokud chtěli, mohli uvést svůj vlastní postoj. Kladný vztah ke škole mělo 24 respondentů. Negativní vztah ke škole nám přiznalo 16 žáků. Neutrální vztah označilo 59 respondentů s tím, že jim chození do školy není nepříjemné. Jinou, vlastní odpověď, zvolilo 13 žáků. Nejvíce se opakovala odpověď, že je to moc nebaví, ale ví, že je škola potřebná pro život, a že se v ní naučí potřebné věci. To uvedlo 6 žáků. Ve dvou případech žáci uvedli, že si do školy chodí odpočinout. Ve dvou případech bylo uvedené, že žáky škola baví, ale neradi vstávají brzy. Dvakrát se objevilo, že je ve škole nuda nebo že je učení nudné. Jedna odpověď zmiňovala, že do školy chodí, jelikož je to dané zákonem.



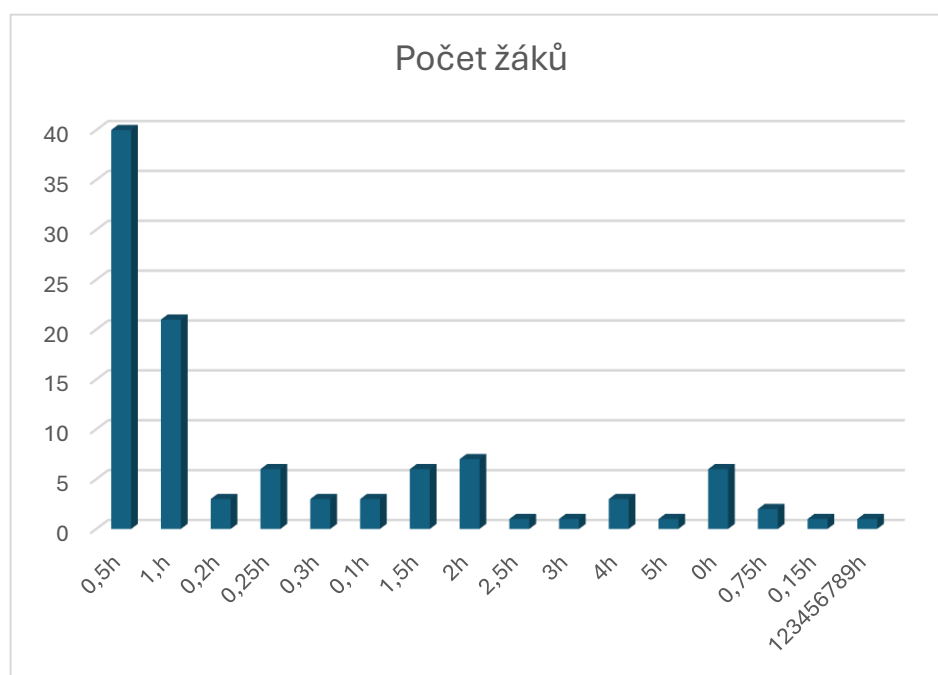
**Otázka č. 27: Odpovídají moje známky tomu, jak se snažím?** Tato otázka měla za úkol zjistit, jak žáci hodnotí svoje snažení a jak jsou za něj odměňováni. Potěšila mě míra kladných odpovědí, kdy si žáci za svoje snažení přijdou náležitě odměnění. Pouze 8 respondentů uvedlo, že jim jejich snažení nepřijde dostatečně oceněné. 49 žáků uvedlo, že někdy si ocenění přijdou, ale někdy naopak ne.



**Otázka č. 28: Jsi spokojený se svými školními úspěchy?** Největší procento žáků uvedlo, že občas ano a občas ne. Více než třetina uvedla, že je se svými výsledky spokojená ve všech případech. Pouze 5 žáků uvedlo, že se svými školními úspěchy spokojená není. U ověřování naší hypotézy, budeme brát v potaz výsledky žáků s odpovědí ano a ne.



**Otázka č. 20: Jak dlouho se denně učíš?** Na poslední otázku žáci odpovídali, jak dlouho průměrně tráví denně učením. Největší množství žáků odpovědělo, že se učí průměrně půl hodiny denně. Tuto odpověď zvolilo 40 žáků. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že učením tráví jednu hodinu denně. Tak odpovědělo 20 respondentů. 6 žáků odpovědělo, že se neučí do školy vůbec. Nejvíce se učí žák, který odpověděl, že učením tráví denně 5 hodin. Na tuto otázku jsme dostali i jednu odpověď, kterou jsme nemohli vyhodnotit. V grafu ji ponechávám, ale při hodnocení hypotéz ji nebudeme brát v potaz.



Hypotéza: žáci, kteří jsou spokojeni se školními úspěchy více využívají strategie učení. Nejdříve to ověříme pomocí  $f$  – testu. Tím jsme zjistili, že jsou soubory s odlišnými rozptyly a zamítli jsme tak nulovou hypotézu. Dále pokračuje k ověření hypotézy provedením  $t$  – testu pro různé rozptyly. Díky němu přijímáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05. Že mezi souborem žáků, kteří jsou spokojeni se svými známkami a těmi, kteří spokojení jsou statisticky důležité rozdíly při používání strategií učení. Tedy přijímáme naši hypotézu, že žáci, kteří používají strategie učení častěji jsou spokojenější se svými školními výsledky.

Další hypotézou, kterou jsme základě výše zmíněných položek dotazníku zjišťovali, byla hypotéza, že lepší vztah ke škole souvisí s používáním strategií učení. Nejdříve jsme provedli  $f$  – test pro ověření rozptylu a zjistili jsme, jaký použít  $t$  – test. Výsledek  $f$  – testu nám potvrdil nulovou hypotézu, že jde o soubory se stejným rozptylem na hladině významnosti 0,05, a tak použijeme  $t$  – test pro stejný rozptyl dat. Výsledkem  $t$  – testu je, že přijímáme nulovou hypotézu, že žáci, kteří mají lepší vztah ke škole, více používají strategie učení.

### 9.3. Shrnutí

Na základě našich dat jsme dospěli k závěru, že všichni žáci nepoužívají všechny strategie učení, toto tvrzení opíráme o data naměřená během našeho výzkumu, která se týkají našeho výzkumného vzorku. Dále jsme zjistili, že náš předpoklad, že dívky používají více sociální strategie než chlapci, byl v našem případě milný. U našeho výzkumného vzorku se ukázalo, že naopak žáci chlapci dosahovali vyšší četnosti používání sociálních strategií. Dalším tématem, které nás zajímalo bylo, jaké strategie používají žáci nejčastěji. Testováním naší hypotézy pomocí rozptylové analýzy jsme došli k závěru, že v používání nejsou statisticky významné rozdíly, což jsme mohli pozorovat i na grafu, kdy se procenta používání moc nelišila. Nejvíce získali žáci u používání afektivních strategií a na grafu, v jakých strategiích získávali žáci nejvíce bodů vyšly strategie afektivní s největším bodovým ziskem u největšího množství žáků. I tak ale nemůžeme tyto výsledky zevšeobecnit. Naši další hypotézu, kterou jsme se snažili zjistit bylo, jestli je rozdíl ve spokojenosti se školními úspěchy na základě četnosti používání strategií učení. V našem výzkumu jsme dospěli k závěru, že mezi žáky, kteří spokojeni nejsou a těmi, kteří spokojeni se svými výsledky jsou, existují statisticky významné rozdíly. Můžeme tedy říct, že u našeho výzkumného vzorku jsou žáci, kteří získali vyšší skóre v počtu četnosti používání strategií spokojenější se svými školními úspěchy. Poslední hypotézu, kterou jsme

statisticky testovali bylo, zda žáci s vyšší mírou používání strategií učení mají lepší vztah ke škole než žáci, kteří strategie učení nepoužívají v takové míře. Z výsledků našich respondentů jsme pomocí statistických testů zjistili, že je statisticky významný rozdíl mezi výsledky žáků s kladným vztahem ke škole a s negativním vztahem ke škole. Můžeme tedy říct, že pro náš výzkumný vzorek platí, že žáci s lepším vztahem ke škole, používají strategie učení s větší četností. Následně bych zmínila několik otázek v dotazníku, u kterých mě zaskočili odpovědi našich vybraných žáků. Nejvíce mě překvapili odpovědi u otázky č.16., která se žáků dotazovalo na to, jestli si své učení plánují sami. Kdy nám poměrně velké procento respondentů uvedlo, že si své učení nikdy sami neplánují. Takto nám odpovědělo 16 % našich respondentů. Na druhou stranu mě mile překvapil výsledek u otázky, která zkoumala to, jestli si žáci vytváří dlouhodobé cíle, kterých chtějí dosáhnout. Odpověď, že si je vytváří vždy nám odpovědělo v našem výzkumném vzorku 17 žáků, což odpovídá 16 % všech odpovědí. Výzkumem jsme zjišťovali i to, jak dlouho tráví žáci učením. Nejvíce respondentů nám odpovědělo, že průměrně tráví učením půl hodiny denně. Těchto žáků bylo celkově 40. Druhou nejpočetnější odpovědí byla jedna hodina denně, takto nám odpovědělo 20 žáků.

## 9.4. Diskuse

Naším výzkumem jsme si ověřili četnost používání jednotlivých strategií a jaké jsou rozdíly v používání u chlapců a dívek. Dále jsme zjistili, jak dlouho se žáci doma připravují do výuky, a jaký mají vztah ke škole a svým studijním úspěchům. V návaznosti na naši práci by bylo dobré pokračovat a ověřit výsledky ve větší skupině žáků. Našeho zkoumání se zúčastnilo 105 žáků, takže nemůže vyvozovat a zobecňovat jasné výsledky. Dále by náš výzkum mohl být použit k porovnání strategií učení napříč kraji České republiky. Dalším směrem, kterými by se výzkumy strategií učení mohly ubírat, by mohlo být zaměření se na vliv stylu učení učitele. Jak jsme si uváděli v kapitole styly učení, tak má učební styl učitele vliv na styl a strategie učení u žáka. Proto si myslíme, že by bylo dobré se při dalším zkoumání tohoto tématu zaměřit na osobnost učitele. Jelikož jeho styl výuky může mít vliv na výsledky výzkumu prováděného na žácích. Naše výsledky jsou v porovnání s výsledky Oxfordové (1990) liší, dle jejích výsledků žáci nejvíce používali strategie kognitivní, v našem výzkumu nám jako nejvíce používané strategie afektivní. Rozdíl může být v tom, že Oxfordová i Vlčková, Lojová měly zaměřený výzkum na strategie učení se cizímu jazyku, zatímco my jsme se zaměřili na strategie učení komplexně v rámci všech předmětů. Vlčková (2011) uvádí, že jednou z nevýhod výzkumů strategií učení je, že zatím nejsou provedeny ve větším měřítku a výsledky se tak nedají zobecnit



pro celou populaci. Nelze tak tedy naše výsledky plně porovnat. Jak už jsme uváděli to, že naše výsledky neodpovídají výsledkům výzkumů provedených v předešlé době, můžeme dávat za vinu tomu, že nejsou vytvořena zobecněná pravidla a výsledky, co se týče tématu strategií učení. Naše závěry jsem už shrnul v části shrnutí viz. výše. Myslím, že na výsledky našeho výzkumu měl vliv výběr našich respondentů, respektive jejich věk. Kdy se strategiemi učení spíše začínají. Další faktorem, který žáky ovlivňuje je osobnost učitele, který má především na 1. stupni základních škol, velký vliv na žáka a na všechny složky procesu učení.

## 9.5. Limity výzkumu

Mezi limity výzkumu musíme zařadit nižší počet účastníků na výzkumu. Protože jsme chtěli, abychom měli vysokou návratnost dotazníků, zaměřili jsme se pouze na pár škol a vybrali 5 tříd, které jsme zapojili do našeho výzkumu. Dalším limitem je určitě výběr sběru dat. Kdy je dotazníkové šetření považované za zkreslené v tom smyslu, že informace získáváme skrze respondenta. Může tak dojít k subjektivní zkreslení, kdy na výsledek může mít vliv přecenění se nebo naopak podcenění se. Získaná data, tak nejsou zcela objektivní a musíme tak respondentovi věřit, že odpovídá co nejpřesněji. Dalším limitem pro náš výzkum, bylo, že někteří žáci, kteří měli informovaný souhlas s účastí na našem výzkumu byli v den konání výzkumu nemocní, a tak jsem je museli z výzkumu vyřadit a přišli jsme tím o respondenty. Na každou třídu jsme měli vyhrazenou jednu vyučovací hodinu. V několika případech došlo i k tomu, že rodiče s výzkumem nesouhlasili. Bohužel jsem nezjistila příčinu.

## 10. Závěr

V rámci naší diplomové práce se nám podařilo dosáhnout našeho výzkumného cíle. Podařilo se nám zjistit jaké strategie učení žáci 5. tříd na základních školách využívají. Dle našeho výzkumu nejvíce využívali strategie učení afektivní, kdy žáci dosáhli nejvyššího průměru získaných bodů u těchto strategií a zároveň, byly strategie afektivní u největšího počtu žáků ty, u kterých získali žáci nejvyšší skóre v porovnání mezi ostatními strategiemi. Dále jsme zjistili, že u všech strategií dosáhli dívky lepšího průměru než chlapci. Pouze z průměru, ale nelze usuzovat rozdíly, protože při statickém rozboru, jsem na základě všech sesbíraných odpovědí zjistili, že ačkoliv jsme předpokládali vyšší používání sociálních strategií u dívek, opak byl pravdou a v našem výzkumu jsme tak dospěli k závěru, že v našem výzkumném vzorku jsou to chlapci, kteří používají sociální strategie více než dívky. Výsledkem našeho výzkumu bylo zjištění, že u žáků s vyšším skóre při používání strategií, pozorujeme, že jsou

spokojenější se svými školními úspěchy. Potvrdila se nám i další hypotéza, a to ta, že jsou rozdíly mezi žáky, kteří mají kladný a záporný vztah ke škole. U žáků, kteří mají pozitivní vztah ke škole jsme zjistily, že mají vyšší četnost používání strategií učení.

Doposud realizované výzkumy se zaměřovali především na strategie učení v rámci výuky cizího jazyka. Jak bylo výše uvedeno, byly provedeny větší výzkumy od Oxfordové a Vlčkové. Jejich výsledky jsou tím pádem odlišné, jelikož naším cílem bylo se zaměřit na všechny vyučovací předměty, a ne pouze na cizí jazyk. Pro výzkum jsme měli zvolený i jiný výzkumný vzorek, zatímco v našem výzkumu našimi respondenty byli žáci 5. tříd. U Vlčkové byl její výzkum zaměřen na žáky staršího školního věku a poté i na studenty středních škol.

Naším výzkumem jsme se snažili informovat o problematice strategií učení. Strategie učení jsou důležitou součástí znalostí a dovedností, kterou by si žáci měli ze základního vzdělání odnést. Z našeho výzkumu vyplývá, že čtenější používání strategií učení u našeho výzkumného vzorku, souvisí se vztahem ke škole i ke spokojenosti s vlastními školními úspěchy. Měli bychom proto jako učitelé rozvíjet schopnost žáků pro výběr a používání strategií učení. Díky tomu se žáci můžou učit efektivněji a dosáhnout tak lepších školních výsledků. Nejdůležitějším aspektem, proč bychom se měli zaměřit na strategie učení při výuce je, abychom žáky vybavili pro život a motivovali je k celoživotnímu studiu.

## 11. Zdroje

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 378 s. ISBN: 1081-171-2000

CHRÁSKA, Miroslav.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-3512-2.

JEDLIČKA, R; J. KOŤA, a J. SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1

JUŘENÍKOVÁ, Petra.: *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory*. Online. 2019. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/07-kvantitativni.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/07-kvantitativni.html). [cit. 2024-06-13].

KLAUER, K. J. (1988). *Teaching for learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals*. Instructional Science, 17(4),

KOLB D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOTRČOVÁ, Alžběta. *Učební strategie nadaných žáků na prvním stupni ZŠ* [online]. Univerzita Karlova, Vedoucí práce Nataša Mazáčová. 2018. [cit.2024-05-27]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97744/120295373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

KREJČÍŘOVÁ, Dana a Josef LANGMEIER, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 368 s. ISBN: 978-80-247-1284-0

KREJČOVÁ, Lenka a Ilona GILLERNOVÁ. Interakce učitele a žáků [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011 [cit. 2024-05-28]. Dostupné z: [https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/18\\_Interakce\\_ucitele\\_a\\_zaka.pdf](https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf)

KRYKORKOVÁ, Hana a Lukáš ŠLEHOFER, 2016. ScioCAMP: *Jak naučit děti učit se*. In: perpetuum.cz. © Scio 2024 [cit. 2024-05-27]. Dostupné z: ScioCAMP: Jak naučit děti učit se – Perpetuum – vzdělávání bez hranic

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ, 2012. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. *Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky* [online]. Masarykova univerzita, Brno. 2014 [cit. 2024-05-27]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped\\_2014\\_3\\_03\\_Metakognice\\_287\\_306.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped_2014_3_03_Metakognice_287_306.pdf)

MAREŠ J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998, s. 45–76. ISBN 80-7178–246-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1988. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

O'MALLEY, 1985, *Language learning*. Language Learning Research Club, University of Michigan ISSN:0023-8333

OXFORD, R. L., 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers. 342 s. ISBN-13: 978-0838428627

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2010. *Psychologie dítěte*, 5. Vyd. Praha: Portál, 144 s. ISBN 978-80-7367-798-5

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

PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Psyché (Grada). Praha: Grada. 272 s. ISBN 978-80-271-2853-2.

PŘÍHODA, Václav, 1977. *Ontogeneze lidské psychiky I*. 2. vyd. Učebnice vysokých škol (SPN). Praha: 416 s. SPN.

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie*, Praha: Grada, 280 s. ISBN: 978-80-271-0532-8

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2023. 165 s. [cit. 2024-05-27]. Dostupné z WWW: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_cista\\_verze.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 164 s. [cit. 2024-05-27]. Dostupné z WWW: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

GARNER, Ruth. "When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings." 1990

SEDLÁKOVÁ, Renáta.: *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3568-9

SITNÁ D, 2009. *Metody aktivního vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 292 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVOBODA, Jan. *VYBRANÉ KAPITOLY Z PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE [online]*. Ostrava, 2018 [cit. 2024-05-28]. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vybrane-kapitoly-z-pedagogicke-psychologie.pdf>

ŠERÁKOVÁ, PH. D, Mgr. Hana a Mgr. Lucie NOVÁKOVÁ. *Rušná a průpravná část v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2016 [cit. 2024-05-27].

Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps16/pruprava\\_tv/web/pages/01-vyvoj.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps16/pruprava_tv/web/pages/01-vyvoj.html)

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 536 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2017. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 416 s. ISBN 978-80-246-3268-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 282 s. ISBN 80-7290-100-1.

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. *Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole* [online]. Sociologický ústav, Praha, 2011 [cit. 2024-05-28]. Dostupné z: <https://esreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2011/05/02.pdf>

VILÍMOVÁ, Vlasta, 2009. *Didaktika tělesné výchovy*. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita, 143 s. ISBN 978-80-210-4936-9.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Klasifikace strategií použitá ve výzkumu*. [online]. Masarykova univerzita, Brno, 2005 [cit. 2024-05-27]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2005/SZ2BP\\_ZPM/za/1129549/strategie\\_popis\\_is\\_muni.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2005/SZ2BP_ZPM/za/1129549/strategie_popis_is_muni.pdf).

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku* [online]. Brno, Masarykova univerzita. 2017 [cit. 2024-05-27]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp09.pdf>.

VOKÁČ, Petr a Jaroslava ZELENÁ. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.

## 12. Přílohy

Seznam příloh:

1. Souhlas pro zákonné zástupce žáků
2. Dotazníkové šetření – strategie učení

## 1. Souhlas pro rodiče

Vážení rodiče, jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika, Vás velmi prosím o spolupráci na mé diplomové práci. Spolupráce na praktické části spočívá ve vyplnění dotazníku, který je zaměřen na strategie učení na 1. stupni. Získané výsledky budou použity pouze pro účely diplomové práce a bude v nich zachována anonymita Vašeho dítěte. Předem děkuji za pochopení a důvěru,  
Barbora Janečková.

Souhlasím se zapojením mého dítěte do spolupráce na základě uvedených informací.  
V....., dne .....

Podpis zákonného zástupce dítěte: .....



## 2. Dotazník

# Strategie učení

Dobrý den, jmenuji se Barbora Janečková a dotazník se týká mé diplomové práce. Věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který se zabývá strategiemi učení.

### 1 Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

chlapec  dívka

2 Pro lepší zapamatování užívám klíčových slov, mnemotechnických pomůcek apod.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

3 Abych si látku lépe zapamatoval/a, stále si ji přeříkávám a opakuji.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

4 Učím se to, co mám v sešitě nebo v učebnici, protože vím, že v testu bude právě to.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

5 Několikrát si doma procházím zápisky z hodin.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

6 Novou látku si lépe pamatuji/vybavuji podle jejich umístění v sešitě nebo učebnici.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

7 Přemýšlím o nových znalostech, rozebírám je a logicky o nich uvažuji.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

8 Při učení se nové látky mě napadají otázky, na které bych chtěl/a znát odpověď.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

9 Mám tendenci zobecňovat a shrnovat, co jsem se naučil/a.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

10 Hledám souvislosti mezi novým poznatkem a tím, co už o tématu vím

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

11 Když něčemu rozumím, jsem schopen/na to vysvětlit spolužákovi/spolužačce.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

12 Víím, proč se konkrétní věc učím. Umím poznat, proč se to chci naučit.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

13 Předem si plánuji učení, podle svých sil a vlastních potřeb.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

14 Hodnotím vlastní práci a z chyb se ponaučím pro příští učení.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

15 Když se něco učím, musím vědět, k čemu to je dobré.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

16 Stanovuji si dlouhodobé cíle – co se chci dozvědět a proč.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

17 Sám/sama určuji, kdy se budu učit a v jakém pořadí.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

18 Umím odpočívat, a vím, kdy během učení odpočívat.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

19 Jsem rád/a odměněn/a v případě splnění toho, co jsem si předsevzala

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

20 Všímám si fyzických (bolest ruky, zad, pálení očí,..) i psychických příznaků (únava, špatná nálada,..), které mé učení ovlivňují.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

21 Umím sám/sama sebe povzbudit například výroky „To zvládneš!“ apod.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

22 Baví mě a pomáhá mi, když spolupracuji s dalšími lidmi.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

23 Při učení se novému tématu oceňuji, když mám okolo sebe lidi, se kterými si o tématu můžu promluvit.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

24 Když nerozumím, požádám spolužáka/čku, aby mi poradil/a.

nikdy  málokdy  občas  často  vždy

25 Rád/a s ostatními sdílím, co jsem se naučil/a.

- nikdy    málokdy    občas    často    vždy

26 Vždy, když pracuji ve skupině, ostatní mě inspirují a práce mi vyhovuje více.

- nikdy    málokdy    občas    často    vždy

27 Jaký je tvůj vztah ke škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ve škole mě to baví a rád tam chodím.    Nerad chodím do školy.    Úplně mě to nebaví, ale dá se to zvládnout.

- Jiná (prosím uveďte)

28 Odpovídají moje známky tomu, jak se snažím?

- ano    ne    občas

29 Jsi spokojený se svými školními úspěchy?

- ano    ne    jak kdy

30 Jak dlouho se denně učíš?

Nápověda k otázce: *Použijte pouze číslice*