

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učební strategie nadaných žáků na prvním stupni ZŠ
The gifted pupils' learning strategies at the Primary School

Alžběta Kotrčová

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2018

Čestné prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učební strategie nadaných žáků na prvním stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 4. 2018

Poděkování

Tímto bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé diplomové práce, PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D., za její ochotu, odbornou pomoc, rady, vstřícný přístup, veškerou spolupráci a čas, který mi věnovala.

Také chci poděkovat panu Mgr. Michalu Suchému za ochotu a rady v rámci práce s osmi žáky jeho kmenové třídy a v neposlední řadě děkuji právě těmto osmi žákům, kteří ochotně diskutovali, odpovídali na mé dotazy, plnili úkoly a sdíleli své postoje, zkušenosti i pocity.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá učitelskými styly v návaznosti na učební strategie, a to zejména jejich užívání u nadaných žáků pátého ročníku základní školy. Teoretická část proto popisuje pojmy učební styl a učební strategie z pohledu několika autorů, ale zabývá se také charakteristickými znaky nadaného žáka mladšího školního věku. Teoretická část tak čtenáře dostatečně připraví na porozumění části empirické, která je pro diplomovou práci stěžejní. Předmětem zkoumání je skupina osmi nadaných žáků páté třídy základní školy, kteří navštěvují vzdělávací program pro mimořádně nadané žáky. Cílem empirické části je analyzovat vlastní preferenci učebních strategií u těchto osmi nadaných žáků a zmapovat tak jejich situaci. Díky výzkumným metodám, kterými jsou rozhovory, pozorování, techniky posilující učební strategie a dotazníkové šetření, se podařilo cíle kvalitativního výzkumu dosáhnout v plném rozsahu. Po čtyřtýdenní každodenní práci s nadanými žáky a jejich spolužáky se podařilo zjistit, že vlastní volbu učební strategie velmi ovlivňuje vnitřní motivace k učení, hloubkový učební styl, strategický učební styl a celkový přístup k učebnímu procesu. Nadaní žáci se ve většině případů učí kvůli vlastnímu zájmu, touze po vzdělání a zájmu o přijetí na všeobecné gymnázium. Preferují kognitivní učební strategie, učí se na základě metakognitivních učebních strategií a podmíněně vyhledávají sociální učební strategie. Díky těmto preferencím se nadaní žáci učí kvalitně a efektivně.

Klíčová slova

Učební strategie, učební styly, vyučování, 1. stupeň ZŠ, nadaní žáci.

Abstract

The diploma thesis deals with the learning styles in a connection with the teaching strategies, especially their use by the gifted pupils from the fifth year of the primary school. The theoretical part describes the concepts of learning style and learning strategies from the several authors' point of view of, but it also deals with the characteristic features of a talented pupil in the younger school age. The theoretical part prepares the reader to understand the empirical part, which is crucial for the diploma thesis. The subject of the study is a group of eight gifted pupils from the fifth grade of the primary school who are attending an educational program for the exceptionally gifted pupils. The aim of the empirical part is to analyze pupils' own preference of the learning strategies and to map their situation. Thanks to the methods of the research such as the interviews, an observation, methods for developing the learning strategies and a questionnaire research, the goal of the qualitative empirical work has been fully achieved. After a month of work with the gifted pupils and their classmates, I have found that their own choice of the learning strategies is greatly influenced by the inner motivation, an in-depth learning style, a strategic learning style, and overall approach to the learning process. The gifted pupils usually learn for their own interest, the desire for good education and the successful completion of entrance examinations at grammar school. They prefer the cognitive learning strategies, learn due to the basis of the metacognitive learning strategies, and choose the social learning strategies. Thanks to these preferences, the gifted pupils learn well and efficiently.

Key words

Learning strategies, learning styles, teaching, primary school, the gifted pupils.

Obsah

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1. Úvod teoretické části	9
2.2. Nadaný žák	10
2.2.1. Projevy nadaného žáka mladšího školního věku.....	10
2.3. Učební styl.....	11
2.3.1. Učební styl, kognitivní styl.....	12
2.3.2. Potřeba určení učebního stylu.....	13
2.3.3. Druhy učebních stylů.....	14
2.3.4. Diagnostika učebních stylů a práce s nimi	18
2.4. Učební strategie	20
2.4.1. Volba učební strategie u nadaného žáka.....	22
2.4.2. Druhy učebních strategií.....	22
2.4.1. Strategie učení v kontextu kurikula.....	28
2.4.2. Výběr strategií ze strany učitele	29
2.4.3. Nevyužívání hloubkových strategií.....	30
2.4.4. Posilování učebních strategií.....	31
2.5. Závěr teoretické části	34
3. EMPIRICKÁ ČÁST.....	36
3.1. Popis výzkumného šetření	36
3.2. Vymezení cíle	37
3.3. Charakteristika výzkumného vzorku	37
3.4. Pozorování	38
3.4.1. Václav.....	38
3.4.2. Matěj.....	38

3.4.3.	Tadeáš.....	38
3.4.4.	Hugo.....	39
3.4.5.	Veronika.....	39
3.4.6.	Marie.....	39
3.4.7.	Marek.....	40
3.4.8.	Adéla.....	40
3.5.	Průběh dotazníkového šetření.....	41
3.6.	Realizace metod podporujících dílčí strategie.....	42
3.6.1.	Metody podporující kognitivní strategii.....	42
3.6.2.	Metody podporující sociální strategii.....	45
3.6.3.	Metody podporující metakognitivní strategii.....	48
3.6.4.	Metody podporující paměťové strategie.....	52
3.6.5.	Metody podporující afektivní strategie.....	55
3.7.	Vyhodnocení užívání jednotlivých strategií.....	60
3.7.1.	Dotazníkové šetření – učební strategie.....	60
3.7.2.	Kognitivní učební strategie.....	64
3.7.3.	Sociální učební strategie.....	65
3.7.4.	Paměťové učební strategie.....	67
3.7.5.	Metakognitivní učební strategie.....	68
3.7.6.	Afektivní učební strategie.....	69
3.7.7.	Celkové vyhodnocení užívání učebních strategií.....	71
3.7.8.	Dotazníkové šetření – učební styly.....	71
3.7.9.	Diskuse a závěry.....	74
3.8.	Závěr diplomové práce.....	75
4.	ZDROJE.....	76
5.	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

1. ÚVOD

Cílem diplomové práce je analyzovat žákovu volbu učebních strategií a učebních stylů, a to zejména u nadaných žáků prvního stupně základní školy. Na základě studia odborných zdrojů v oblasti jednotlivých učebních strategií je cílem diplomové práce diagnostikovat převažující učební strategie a učební styly u nadaných žáků. V teoretické části diplomové práce se proto zabývám klíčovými informacemi o učebních strategiích a učebních stylech. Teoretická část částečně popisuje učební strategie bez ohledu na preferenci nadaného žáka, a to pro širší vymezení základních klíčových konceptů týkajících se učebních strategií. Teoretická část práce také seznamuje čtenáře se základními charakteristickými znaky nadaného žáka a v několika případech propojuje problematiku nadaného žáka s výběrem učebních strategií, přístupem učitele a přístupem žáka samého.

Jádrem diplomové práce je část empirická, která se zabývá skupinou nadaných žáků, zkoumá jejich přístupy k učení, vlastní volbu učební strategie, seznamuje žáky s méně preferujícími učebními strategiemi a posiluje je.

Téma diplomové práce jsem zvolila na základě předchozí zkušenosti práce s učebními strategiemi ve společnosti Scio při vzdělávacích kurzech Jak na učení, ale také na základě získané zkušenosti ze seminářů Aktuální otázky pedagogiky – nadaný žák a v neposlední řadě ze Souvislé pedagogické praxe. Souvislá pedagogická praxe mi přiblížila problematiku nadaných žáků, které jsem několik týdnů pozorovala a pracovala s nimi. Přístupy nadaných žáků a rozhovory s nimi byly pro volbu tématu diplomové práce stěžejní.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Úvod teoretické části

Cílem teoretické části diplomové práce je vymezit učební styly a učební strategie, a to za pomoci odborné literatury, také s přihlédnutím na konkrétní potřeby žáků. Práce popíše mnohé termíny, z pohledu několika autorů, a poté se zaměří na konkrétní případ v oblasti výběru strategií u nadaných žáků.

Diplomová práce řeší problematiku pojmů, jako jsou učební styl, kognitivní styl, přístup učení či učební strategie. Tyto a další termíny způsobily během výzkumů problémy ve smyslu nejednotné terminologie. Vzniklo velké množství teorií a modelů učebních stylů. Například autoři Cassidy (2004), Mareš (1998), Rayner a Riding (1997)), přistupují k dané problematice jinak.

Předmětem zkoumání diplomové práce je skupina osmi diagnostikovaných mimořádně nadaných žáků páté třídy základní školy, navštěvující vzdělávací program pro mimořádně nadané žáky (dále jen MNŽ), a to zejména ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět podle rámcově vzdělávacího programu. Proto se i v teoretické části bude zabývat hlavně situacemi, ve kterých se žáci ocitají v naukových předmětech. Žáci se v takových situacích informují o tématu, vzdělávají, dozvídají se, zpracovávají informace, orientují se v nich, ukládají si je do krátkodobé či dlouhodobé paměti, vybavují si je a postupně se dostávají na úroveň obecně vzdělané společnosti.

Každý žák má individuální přístup k učebnímu procesu, jiný druh motivace a preferovaný druh práce, čímž je způsobeno mimo jiné to, že výsledek jeho vzdělávání může být odlišný od výsledku žáka jiného. V teoretické části práce se budu zabývat učebními strategiemi a styly obecně, s přihlédnutím na potřeby nadaného žáka.

Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat situaci u mimořádně nadaných žáků, zjistit jaké učební strategie volí, pokud mají možnost volby, a poměřit volbu strategie s výsledkem hodnocení studovaného celku. Cílem práce je také informovat žáky o učebních strategiích, které sami nepreferují a demonstrovat, jak učební strategie procvičovat. Záměrem práce tedy bude také posílení některých učebních strategií a ověření jejich užití.

2.2. Nadaný žák

Pro pozdější užívání termínu „nadaný žák“ práce v této části tento pojem přiblíží, a to za použití odborné literatury. Sejvalová (2004, str. 17) ve své publikaci Talent a nadání – jejich rozvoj ve volném čase popisuje nadané žáky jako „*děti, které jsou identifikovány profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které demonstrují prospěch anebo potenciál v jedné či více z těchto oblastí: všeobecné intelektové schopnosti, specifická/jednotlivá akademická způsobilost, kreativní a produktivní myšlení, schopnosti vůdcovství, psychomotorické vlastnosti.*“ Jedná se o velmi častou definici převzatou ze Spojených států.

Mareš a Čáp (2001, str. 152) definují nadání jako „*soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti, např. nadání pro matematiku, jazyky, určitou oblast umění.*“

Sejvalová (2004, str. 14) také popisuje postoj amerického psychologa Roberta Sternberga, který definuje tyto tři druhy nadání:

- Analytické nadání: jedná se o schopnost řešit problém a rozumět mu.
- Syntetické - tvořivé nadání: jedná se o schopnost pochopení problému, intuice a kreativity. Takoví lidé dobře zvládají adaptaci v nových situacích.
- 3. Praktické nadání – jedná se o schopnost aplikace dvou předchozích do praxe. Jedinec dokáže rychle nacházet způsoby řešení situací a využívá svých schopností v praktickém životě.

Většinou se ale setkáváme s mixem těchto druhů intelektového nadání.

2.2.1. Projevy nadaného žáka mladšího školního věku

Protože problematika nadaných žáků je velmi obsáhlá, zaměřím se v rámci účelu práce na nadaného žáka a jeho projevy v mladším školním věku. Právě v této fázi učitel s žáky pracuje za pomoci pestré nabídky učebních strategií a metod.

Podle Vladimíra Dočkala (2005, str. 127) si u nadaného dítěte můžeme všimnout některých těchto projevů:

- je bystřejší a šikovnější než jeho vrstevníci
- dosahuje vyšších výkonů
- v předškolním věku umí číst a počítat
- učí se rychleji než jiné děti
- více si pamatuje
- je schopno si informace ověřovat z více pramenů
- je velmi aktivní a zvědavé
- má velký okruh zájmů
- zajímá se o věci, které zajímají většinou starší děti
- soustředí se vytrvale na předmět svého zájmu, nechce být vyrušováno
- je kritické k autoritám
- má smysl pro humor
- má estetické cítění

Nadaný žák se ve třídě projevuje také negativním chováním. Tyto nedostatky mohou být například:

- poruchy spánku a emocionality
- problémy v sociálních vztazích
- poruchy chování
- málo rozvinutou grafomotoriku
- poruchy výslovnosti

V dalších kapitolách práce přiblíží termíny učební styl a učební strategie, pro získání přehledné terminologie a třídění.

2.3. Učební styl

Mnoho autorů se zabývá definováním učebního stylu. Rita Dunnová definuje učební styl jako „*způsob, kterým se žák soustředí, zpracovává a pamatuje si novou složitou informaci.*“ S. F. Reif (2007, s. 118). Dále o nich mluví jako o způsobu, jakým člověk nakládá s pojmy.

Jiří Mareš popisuje učební styl následovně: „*Jsou to svébytné postupy při učení (svébytné svou strukturou, posloupností, kvalitou, pružností aplikace), které mají charakter metastrategie učení. Jedinec je používá v určitém období života ve většině situací*

pedagogického typu a pravděpodobně jsou relativně nezávislé na obsahu učení, na učivu. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styly) a rozvíjejí se spolupůsobením 26 vnitřních a vnějších vlivů. Můžeme v nich proto odlišit řadu složek: složku kognitivní, motivační, sociální, environmentální a autoregulační. Dají se ovlivňovat a měnit, třebaže ne snadno a rychle. Styly učení pravděpodobně vedou k výsledkům určitého typu a zabraňují dosažení výsledků jiných.“ (Mareš, 1994, s. 368).

Švec (1998, str. 43) tvrdí, že každý máme svůj individuální svébytný způsob učení, který je tvořen dovednostmi, schopnostmi, zkušenostmi, postoji a vnitřními motivy k učení a také zděděnými predispozicemi.

Hunt (1979. str. 27) učební styl definuje takto: „*Učební styl popisuje vlastnosti žáka, z hlediska toho, za jakých vzdělávacích podmínek je největší pravděpodobnost, že dojde k zamýšlenému učení. Učební styl popisuje, jak se žák učí, nikoli co se naučil.*“

Sitná (2009. str. 36) pak považuje učební styl za „*určitý 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.*“

U nadaného žáka může být učební styl odlišný, a právě to může vést k jejich školní úspěšnosti. Nadaní žáci jsou již v mladším školním věku schopni efektivně a samostatně volit cestu vzdělávacího procesu, která jim připadá vhodná, tedy i učební styly a strategie.

2.3.1. Učební styl, kognitivní styl

J. Mareš dále odlišuje styly učení a kognitivní styly, a právě na základě kognitivních stylů vznikají učební styly, kterými se zabývá tato práce.

Styly učení se dají aplikovat nezávisle na situaci, jsou stabilní a odlišují se tak od učebních strategií, které jsou naopak na vzniklých situacích závislé. Styl učení se v průběhu života může měnit. Podle J. Mareše se mohou měnit díky vlivům vnitřním i vnějším, čímž se styl učení stává ovlivnitelný. Učební styly jsou jedinečné těmito faktory (Mareš 1998):

- Motivovanost (vnitřní a vnější motivace)
- Struktura (strategie, taktiky)
- Posloupnost (pořadí činností)

- Hloubka (povrchový učební styl, hloubkový učební styl)
- Propracovanost
- Pružná aplikace
- Vedou k výsledkům určitého typu, ale zabraňují výsledkům typu jiného
- Žák si je zpočátku neuvědomuje
- Možnost diagnostiky a možnost částečné změny

Kognitivní styl můžeme definovat jako „*individuální a běžný způsob organizace a zpracování informací*“ (Sadler-Smith, 1997, str. 55). J. Mareš rozlišuje několik přístupů ke vztahu mezi kognitivním stylem a učebním stylem:

- kognitivní styly a učební styly jsou tytéž pojmy
- kognitivní styl je nadřazeným pojmem pro styl učení
- učební styl je nadřazeným pojmem pro kognitivní styl
- učební styl a kognitivní styl jsou rozdílné pojmy.

J. Mareš se přiklání k variantě, že učební styl a kognitivní styl jsou rozdílné pojmy (Mareš, 1998, str. 56-57; Mareš, Skalská 1994, str. 248). Podle Mareše je kognitivní styl vrozený základ, na kterém učební styl vznikají. Kognitivní a učební styly jsou si tedy podobné, nejsou však úplně stejné. Styly učení se liší například prostředím, motivací, sociální vrstvou, soustředěním apod.

Právě motivace je pro nadaného žáka stěžejním východiskem. Nadané dítě bývá velmi silně vnitřně motivováno, a to obzvláště ve vzdělávací oblasti, která ho zajímá. V případě velkého zájmu a vnitřní motivace nepotřebuje žák vnější faktor, ovlivňující jeho aktivitu, jako jsou známky či pochvaly. Nadané dítě je schopné se v těchto situacích dlouhodobě soustředit a je velmi cílevědomé a ambiciózní.

2.3.2. Potřeba určení učebního stylu

Každý žák preferuje jiný učební styl. Učitel by proto měl respektovat všechny druhy učebních stylů, přizpůsobovat jim výuku a podporovat tak celý učební proces. Považují za velmi přínosné odhalení učebního stylu žáka, přestože je to obtížné jak pro žáka, tak pro jeho učitele nebo učitelku. „*Poznání stylů žákova učení může učiteli 30 vydatně pomoci jak při výběru učiva, jeho didaktickém zpracování, tak při volbě vyučovacích*

metod. Znalost způsobu žákova učení pak zejména pomáhá učiteli při vlastní prezentaci učiva směrem k žákovi. Učitelův diagnostický pohled na učební styl žáka však vyžaduje dobrou psychologickou přípravu.“ tvrdí Kalhous, Obst (2002, str. 209).

V jedné třídě se nachází žáci s různými převažujícími učebními styly a preferovanými učebními strategiemi. To od učitelů vyžaduje vytváření rozmanitého učebního procesu a neulpívání pouze na svém vlastním učebním stylu. Učitel žákům nabízí různé učební styly a seznamuje je s vícero strategiemi, a to proto, aby i žák samotný mohl snadněji objevit nejlépe vyhovující.

Potřeba určení učebního stylu a znalosti s tím spojené jsou dobré jak pro žáka, tak učitele, který jej může využít při individuálním rozvoji jedince. Žák se pomocí svého preferovaného učebního stylu lépe učí a zlepšuje se tak i jeho přístup k učení. Pokud znají učební styl žáka i rodiče, taktéž mohou v učení efektivněji pomoci.

„Učitelům, kteří použijí vyvážené metody, skupinovou práci a třídu uspořádají s ohledem na různé styly učení, se nejvíce podaří působit na všechny žáky“ S. F. Reif (2007, s. 119).

Znalost učitele je tedy důležitou součástí pro práci s učebními styly a volbou učebních strategií. Taková znalost také učiteli pomůže s odhalením příčin problémů a potíží týkajících se učení jeho žáků. V ideálním případě může znalost a předejití problému být výbornou prevencí a s ní spojenou i demotivací žáků. Učitel sám se pak učí různým postupům a vyučovací hodiny jsou rozmanité a žáci produktivnější.

2.3.3. Druhy učebních stylů

2.3.3.1. Dělení podle dominujícího smyslu

Nejčastěji uváděná teorie o učebních stylech je založená na smyslovém vnímání. Styly jsou tedy rozděleny podle žákovy preference učení pomocí sluchu, zraku nebo pohybu a hmatu.

Auditivní učební styl

Žák si spíše pamatuje učivo, které vnímá pomocí sluchu. Nové informace si udržuje v paměti častým poslechem a opakováním, diskutováním o tématu a kladením otázek. Žáci, kterým tento učební styl vyhovuje, se často projevují intenzivním nasloucháním učitele, v průběhu vyučování si většinou nic nezapisují a mnohdy šeptem přeřikávají, co

slyší. Nejlépe se těmto žákům učí nahlas a bývají také úspěšní při učení se cizím jazykům nebo hudebním vývoji.

Vizuální učební styl

Žák si lépe zapamatuje učivo pomocí četby, nikoliv pomocí poslouchání výkladu. Lépe si vybavuje psaný text a jeho vizuální podobu. Uvědomuje si i rozpoložení textu, zvýrazněné části, druh písma či obrázky. Při ústním výkladu učitele si žák dělá podrobné výpisky, aby si text mohl později projít znovu. Žáci preferující tento styl učení bývají nadaní kreslíři, dobře se orientují v mapách a mívají dobrou paměť na osoby.

Kinestetický učební styl

Žák nejlépe poznává nové věci, které může vnímat hmatem, tedy pohybem, osaháváním, nebo manipulováním. Tento žák se snadno učí při vykonávání pohybu, například chůze, nebo alespoň při pauzách vstane a vykoná pohyb, aby mohl posléze pokračovat v učení. Tito lidé bývají často nadaní ve vědních oborech.

2.3.3.2. Dělení podle motivace a záměru

J. Mareš rozlišuje učební styly podle motivace a záměru na povrchový, hloubkový a strategický.

Povrchový styl učení

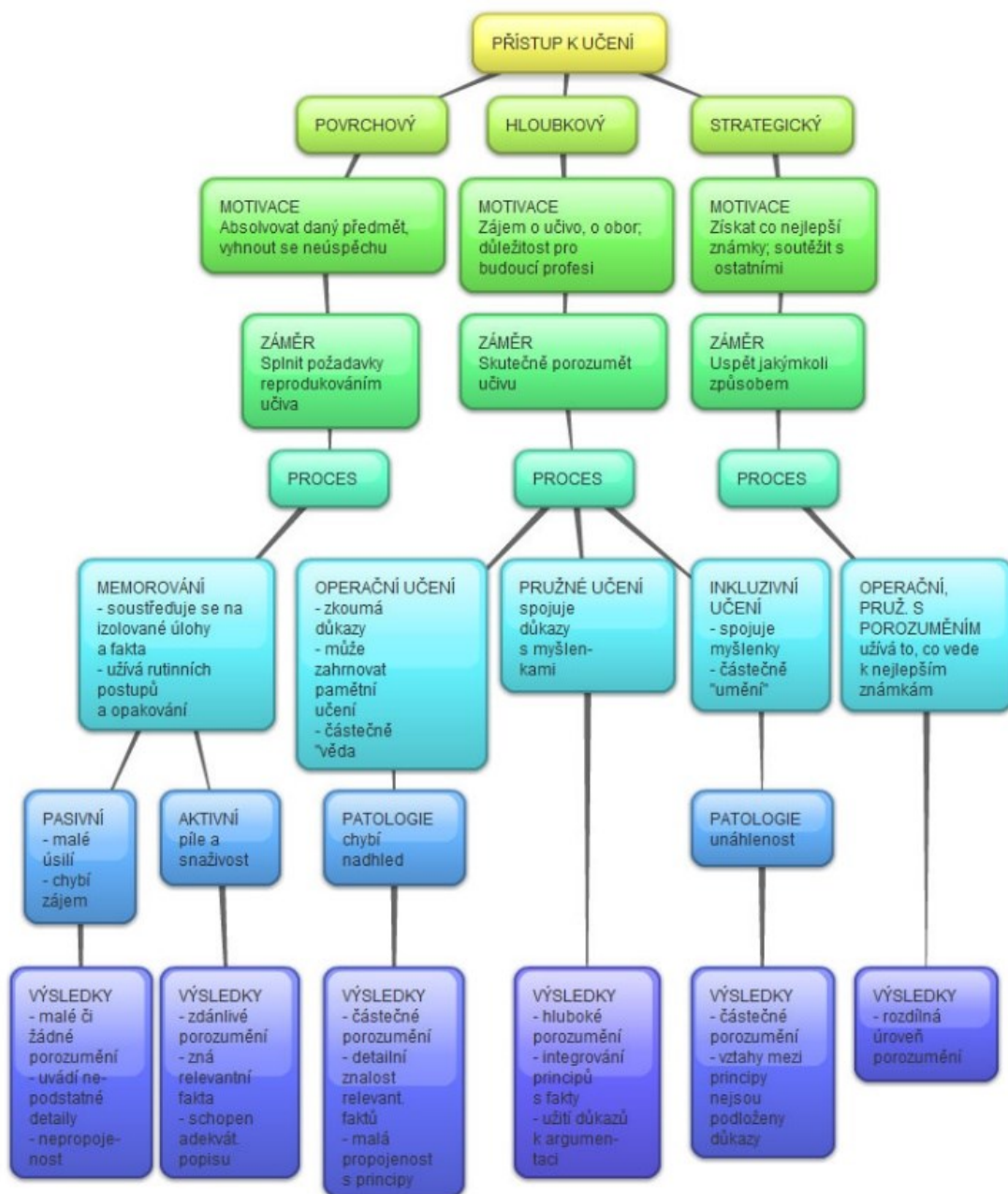
Žáka učení příliš nebaví, ale učí se, protože musí. Texty se často učí nazpaměť a výsledkem bývá pouze malé porozumění tématu. Tito žáci velmi rychle získanou znalost zapomenou.

Hloubkový styl učení

Žák se zajímá o něco nového a tím je nejvíce motivován, učení ho baví a snaží se nově nabyté znalosti pochopit a porozumět jim.

Strategický styl učení

Žák je snadno motivován soutěžením s ostatními, ale učení samotné ho příliš nezajímá. Zajímá se o výsledek v podobě dobrého ohodnocení, a tak se připravuje jen s ohledem na učitelovy požadavky.



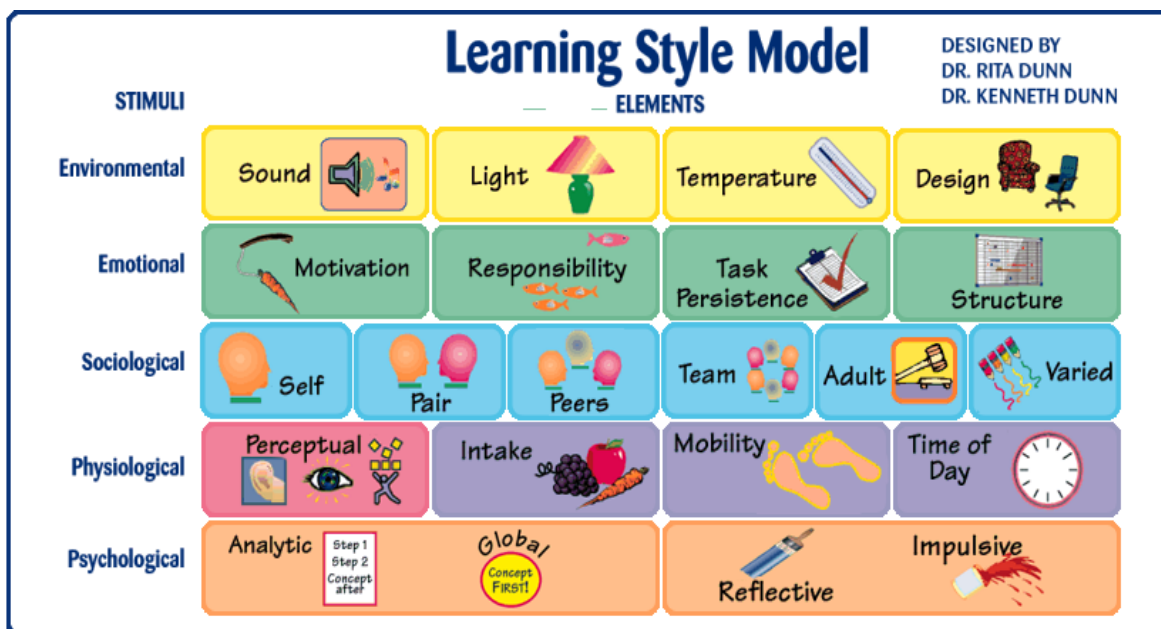
Obr.: Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení (podle Newble, Entwistle) (Mareš, 1998, str. 39)

2.3.3.3. Styly učení dle R. Dunnové

R. Dunnová vymezuje styl učení jako biologicky a vývojově podmíněnou charakteristiku, která ovlivňuje učení žáka. Faktory, které ovlivňují učení, dělí Dunnová do pěti skupin:

- vlivy fyzikálního prostředí jako jsou hluk, světlo, teplo, zima, vybavení místnosti
- intencionální aspekty jako jsou motivace, odpovědnost, vytrvalost

- sociální potřeby jako je preferování učení o samotě nebo učení ve skupině
- psychofyzilogické potřeby jako je upřednostňování smyslového vnímání (vizuální, auditivní, kinestetické)
- styl zpracování jako je učení prostřednictvím jednotlivých kroků nebo holisticky



Obr.: ovlivňující styly učení – podle autorů Dunn, Dunnová

2.3.3.4. Styly učení podle Müllerové

Podle časopisu Moderní vyučování, článku Jak se učí děti (Müllerová 2001, str. 4-5) rozlišujeme tyto čtyři učební styly:

Reflektivní učební styl

Žák shromažďuje znalosti, získává je postupně a naslouchá, vše si promýšlí a nedochází rychle k závěru. Nevybočuje, souhlasí s ostatními, i přesto, že se jejich názor teprve utváří nebo je odlišný.

Aktivní učební styl

Žák se pouští do nových situací a zkušeností, je otevřený všem názorům, často názory mění, je velmi nadšený. Nachází se často ve středu dění a chce se podílet na všech aktivitách.

Teoretický učební styl

Žák chce znalosti logicky uspořádat, vše pro něj potřebuje dávat smysl a zapadá do smysluplného komplexu. Často zkoumají, preferují jasně dané a objektivní věci.

Pragmatický učební styl

Žák rád zkouší nové nápady a zkouší, jestli fungují. Jedná svižně a je praktický. Málokdy dělá něco extravagantního, vybočujícího a drží ostatní žáky na praktické úrovni řešení problému. Je ochotný seznamovat se s novými technikami, pokud se přesvědčí, že jsou funkční.

2.3.3.5. Učební styl nadaného žáka

Na základě pozorování v rámci zkoumání pro empirickou část diplomové práce lze potvrdit, že nadaní žáci některé učební styly preferují. Nikoliv však na základě dominujícího smyslu. S preferovaným učebním stylem na základě motivace a záměru, které J. Mareš popisuje jako povrchový, hloubkový a strategický styl, úzce souvisí volba učební strategie. V rámci tohoto rozdělení učebních stylů, nadaní žáci volí zpravidla hloubkový učební styl, a to z důvodu jejich vnitřní motivace a velkého zájmu o téma. Ve skupině nadaných žáků, kterou se diplomová práce blíže zabývá, se objevují i případy, ve kterých žáci volí strategický učební styl, a to na základě soutěživosti a velkého strachu z neúspěchu. V rámci úzkosti z neúspěchu a sklonu k perfekcionismu jsou nadaní žáci přecitlivělí a vyžadují pozitivní zpětnou vazbu (v některých případech velmi špatně snáší kritiku).

2.3.4. Diagnostika učebních stylů a práce s nimi

Aby učitel neignoroval individuální postoje všech žáků, měl by se snažit diagnostikovat jejich učební styly. Pokud tak neučiní, nepřihlíží k rozdílům mezi žáky a nerozvíjí tak všechny individuálně a rovnoměrně (Mareš, 1998, str. 130). Pokud však diagnostiku provede, *„přiklání se k postupům, které využívají učitelé s dlouholetou praxí. Jde o postupy, při nich učitelé na základě pozorování žáků a analýzy jejich produktů intuitivně dospívají k přibližné diagnóze jejich stylů učení. Další možností je, že se individuálně věnují jednotlivým žákům během hodiny. Diskutují s nimi o tom, co konkrétně nezvládli,*

v čem je pravděpodobně příčina jejich obtíží, jak by se mohli zbavit nedostatků“ (Mareš, 1998, str. 130)

Pokud učitel diagnostikuje učební styly konkrétních jedinců, uvědomí si rozdíly mezi svými žáky a vyučovací hodiny přizpůsobuje tak, aby rovnoměrně vyhověl všem. Učitel se snaží přizpůsobit výuku, její postupy a organizaci hodiny individuálním požadavkům žáků a cíleně volí strategie a aktivity adresované žákům určitého typu učebního stylu. Riefová (2007) se zabývá tím, jak učitel může vyučovací proces přizpůsobit žákům s různými učebními styly:

Styl učení:	Doporučení, jak žákům vyhovět:		
<i>Vizuální</i>	Připravte mapy, grafy, obrázky a diagramy.	Informace ukazujte, barevně vyznačujte, znázorňujte a předvádějte.	Snažte se informace seskupovat pomocí grafických metod uspořádání.
<i>Auditivní</i>	Využívejte hlasité čtení, parafrázování myšlenek, hudbu, rytmus, melodii, diskusi a kazetové nahrávky.	Umožněte žákům, aby si vaše hodiny nahrávali na kazetové magnetofony (místo psaní poznámek).	Snažit se upřednostnit výklad před knihami.
<i>Taktilně - kinestetický</i>	Poskytněte žákům hodně praktických aktivit, kdy se nejvíce naučí tím, že si věci osahají.	Používejte pohyblivé pomůcky, počítače a hry. Využívejte dramatizaci, tanec, pohyb, názorné předvádění.	Snažte se žáky do výuky zainteresovat emocionálně.
<i>Komplexní</i>	Ukazujte žákům konečné výsledky.	Tito žáci dřív než pochopí jednotlivé části, musí vidět celý obraz.	Umožněte dostupnost již jednou objeveného řešení.

Obr.: Jak se přizpůsobit různým stylům učení (Riefová, 2007)

Kromě pravidel pro učební styly podle dominujících smyslů, Reifová také doporučuje tato pravidla:

- Všechny nové informace žákům předkládejte postupy, které zapojují různé smysly. Snažte se, aby žáci mohli informace při výuce vnímat všemi smysly, tedy sluchem, zrakem, hmatem a pohybem.
- Jestliže musíte žákům informaci znovu předat, zkuste ji předat odlišným způsobem.

- Žákům vysvětlíte, proč je pro ně probíraná látka důležitá

Reifová také doporučuje kooperativní učení, pracování ve dvojicích nebo skupinách. Přestože takový výuka je velmi efektivní, tak je velmi málo užívána (Reifová (2007, str. 120). Kooperativní učení prospívá také žákům s poruchami, neboť jsou aktivně zapojeni, procvičí si sociální dovednosti, dostávají zpětnou vazbu a nemusí dlouho čekat, než na ně přijde řada, jako by tomu bylo při práci celé třídy současně.

2.4. Učební strategie

Další pojem, kterým se zabývá mnoho autorů a teorií je učební strategie neboli strategie učení. Termíny používané v problematice učebních strategií jsou stejně jako v oblasti učebních stylů ne zcela ujasněné. Nejčastější pojetí strategií učení jsou soubory postupů, které žákům usnadní získání nové informace, její zapamatování, znovu vybavení a aplikování.

Podle J. Mareše jsou učební strategie *„postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“* (Mareš 1998, str. 58). Mareš také definuje několik rovin strategie, a to tyto:

- Úkolová rovina: úloha má předem daný obsah, osnovu, operační nároky
- Percepční: určitá situace je vnímána jako situace učební
- Intencionální: definování záměru a plánu
- Rozhodovací: výběr postupu
- Realizační: výběr jednotlivých taktických kroků s využitím vlastních schopností
- Kontrolní a řídicí: vyhodnocování úspěšnosti a provádění oprav
- Rezultativní: dosažený výsledek a jeho podoba

Učební strategie se skládají z jednotlivých kroků neboli taktik. Tyto kroky si žák vědomě volí. Podle J. Mareše se učební styly skládají z učebních strategií.

Podle C. E. Weinsteinové (Weinstein et al., 1989, str. 17) jsou učební strategie *„chování nebo myšlení, které umožňuje učení“*. Tvrdí také, že pojem učební strategie zahrnuje široký repertoár činností, *„od jednoduchých studijních dovedností, jako je podtržení hlavní myšlenky, k celkovým myšlenkovým procesům, jako užití analogií k propojení*

předchozích poznatků s novou informací“ (vlastní překlad, Weinstein et al., 1989, str. 17).

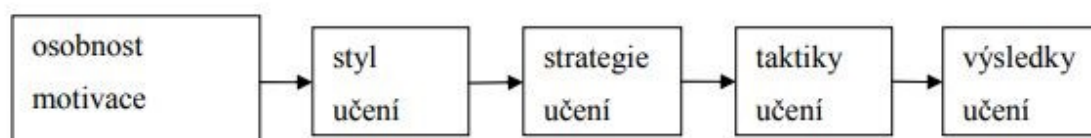
Podle publikace Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová str. 230) jsou učební strategie definovány jako „*posloupnost činností při učení, promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.*“

Učební strategiím připadá důležitost a významnost z pedagogická hlediska, neboť jejich používání napomáhá žákovi se lépe a efektivně učit. Ke každé strategii používáme různé techniky učení, které vybíráme s ohledem na obsah učiva. Strategií využíváme vědomě i nevědomě a jejich užívání je zcela individuální. Jsou úzce svázány s preferovaným učebním stylem a jsou nástrojem učení. Díky rozmanitosti a množství učebních strategií snáze dosáhne žák cílů v celém vzdělávacím procesu.

Strategie učení se dají ovlivňovat, vybírat a oproti učebním stylům se také dají měnit a střídat. Výběr a použití strategií je ovlivněn mnohými faktory, mezi které patří například: věk, pohlaví, etnikum, národnost, styl učení, motivace, soustředění, koncentrace, důvod učení, vědomé užívání strategií, úroveň znalosti, požadavky učitele či rodiče apod.

Žák se efektivněji učí, využívá-li rozmanité strategie. Strategie si může vybírat a střídat je a podpořit tím svůj učební proces. Učitel žáka se strategiemi seznamuje, aktivně je používá a vrací se k nim při reflexi výuky.

Styl a strategie spolu spolupracují a navazují na sebe. Při řešení problému žák pracuje se stylem učení i se strategií učení. Učitel žákům umožňuje užívat vícero strategií a taktéž pomáhá rozvíjet učební styly, které obvykle žáci nepoužívají, neboť preferují jiný. Pro shrnutí můžeme říci, že učebním strategiím se žáci mohou naučit, ale jejich učebním stylem zůstane ten, který preferují (Hanušová 2007, str. 26).



Obr.: Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení (Schmeck, 1988, cit. dle Mareš, 1998a, str. 58)

2.4.1. Volba učební strategie u nadaného žáka

Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení vzatý z publikace J. Mareše (1998a, str. 58) upevňuje přehled vztahů mezi těmito pojmy. A právě na tomto modelu se lze snadno zorientovat také v oblasti, kde se nadaný žák začíná lišit od jiného žáka. Osobnost a motivace ovlivňuje volbu učební strategie a s tím spojený i preferovaný učební styl. Vnitřní motivace, cílevědomost, odhodlanost a zájem o téma nadané žáky ovlivňuje ve vzdělávacím procesu, ve smyslu touze po vzdělání, učení se kvůli sobě samému, a podporuje dobrovolný výběr hloubkových strategií, kterými se práce zabývá níže.

Pro upevnění a přiblížení jednotlivých učebních strategií se v dalších kapitolách pojednává o dělení několika autorů. V praktické části se diplomová práce bude zabývat dělením učebních strategií podle R. L. Oxfordové, ale v rámci cíle diplomové práce popisuje následující část vícero dělení učebních strategií žáků.

2.4.2. Druhy učebních strategií

V literatuře, která se zabývá učebními strategiemi, není možné najít jednu obecně uznávanou klasifikaci. Takových klasifikací je možné dohledat mnoho. V jednotlivých klasifikacích se některé kategorie překrývají, ne však všechny.

2.4.2.1. Učební strategie podle R. L. Oxfordové (1990)

Paměťové učební strategie

Žák se snaží si lépe zapamatovat fakta. Ukládá je do paměti a je schopen je z paměti také vyvolat. Činí tak pomocí aktivit, jako jsou myšlenkové pojmové mapy, obrazové materiály, asociace, zabývání se podrobnostmi, rozebírání informace, propojení s fyzickou akcí nebo uvědomění si klíčových slov, mnemotechniky, rýmy nebo vizuální představy. Paměťové učební strategie pracují s tím, že klíčové poznatky by se měly uchovat v dlouhodobé paměti a měly by se stát jeho trvalou znalostí, u podrobností a sekundárních informací to však neplatí.

Kompenzační učební strategie

Žák tuto strategii často využívá v oblasti jazyka, kdy se snaží intuitivně odhalovat text. Učí se pracovat s jazykovým citem, využíváním opisů nebo synonym. V případě

neznalosti slov obejdou tuto neznalost doplněním jiných výrazů nebo používání gest. Taktéž při vnímání mluvy jiného člověka se zaměřují na jeho gestikulaci, neverbálních signálů a odhadují tak význam díky kontextu. Diplomová práce se v rámci empirické části kompenzačními strategiemi nezabývá, a to z důvodu hlavního užití v oblasti učení se cizímu jazyku.

Kognitivní učební strategie

Žák se snaží porozumět tématu pomocí manipulace s informacemi například písemným i ústním opakováním, analýzou, syntézou, zobecňováním, shrnováním, zvýrazňováním textu, nebo vlastní kreativitou. Učitel se snaží, aby proces učení probíhal ve fázích: získávání nové informace, vlastní promyšlení, vytváření nových myšlenek a závěr. Žák promýšlí aplikaci, snaží se najít a upevnit souvislosti. Ne všichni žáci jsou těchto fází schopni, učitel se ale přinejmenším snaží, aby žáci přinejmenším byli schopni aplikovat nově získaný poznatek. Žák také vyhledává nové zdroje, aby tak dosáhl celkového obrázku probíraného učiva.

Metakognitivní učební strategie

Žák organizuje svůj vlastní proces učení, propojuje své zkušenosti, soustředí se a monitoruje svou práci z hlediska dosažení cíle, sebepoznávání a uplatňování vlastních potřeb. Je schopen sebereflexe a ponaučení pro příští práci. Metakognice funguje jako sebehodnocení, při kterém je žák schopen vyhodnocovat vlastní práci, učební procesy a mentální procesy. Žák se snaží zdokonalit svůj systém vzdělávání se, umí posoudit vhodnost své učební strategie, uvědomí si své znalosti a možnosti a umí také odhadnout svou kapacitu. Sám žák určuje kolik je schopen pojmout, bere v potaz svou vlastní výkonnost, a to s ohledem na své zdraví a na kvalitní, bohatý život. Učitel se má snažit probouzet žákův vztah k sobě samému, svým možnostem, výkonnosti a znalostem.

Afektivní strategie učení

Žákovo učení ovlivňují také emoce. Žák se učí uvědomovat si vlastní náladu, pozici, pracuje s trémou, úzkostí či radostí, povzbuzuje se a učí se podporovat sám sebe. Učitel žáky podporuje a posiluje jejich sebedůvěru pomocí své vlastní empatie. V rámci afektivní strategie žák odhaduje své síly, uvědomuje si důležitost odpočinku a umí ho do svého učebního procesu zakomponovat. Žák určuje, u jakých činností odpočívá, a které činnosti mu dodají energii pro další práci. Do afektivní strategie také zahrnujeme hledání smyslu učení se, pochvaly a hodnocení ze strany učitele i spolužáků.

Sociální učební strategie

Žák posiluje sociální kontakt, pracuje ve třídě a spolupracuje. Kromě spolupráce se spolužáky, musí žák spolupracovat také s učiteli, asistenty, rodilými mluvčími a dalšími pedagogy. Sociální učební strategie znamená také dovednost komunikovat, požádat o vysvětlení nebo pomoc, diskutovat, kritizovat a polemizovat. Učitel vede žáky k socializaci a komunikaci a posiluje tak jeho sociální strategii. Toto průběžné a systematické rozvíjení vede žáky k tomu, aby získali sebedůvěru, adekvátní asertivitu, a zodpovědnost za vlastní vzdělávání.

Těchto šest strategií se dají rozdělit do dvou skupin, a to hloubkové učební strategie a povrchové učební strategie. Pro následné užívání těchto termínů uvádím, že mezi hloubkové spadají takové učební strategie, které žákovi pomáhají uchovat získanou znalost v dlouhodobé paměti, stát se celoživotní zkušeností a důsledným pochopením problému. Povrchové učební strategie jsou takové, které žákům pomohou za krátký časový úsek pojmout učivo, splnit tak požadavky učitele či jiného zadavatele problému, a dosáhnout tak zdánlivě očekávaného výsledku. Povrchové strategie mají stejně jako hloubkové velké využití, a procvičují žákovu pozornost a dril.

Výše zmíněných šest strategií se také podle Vlčkové (2007) dělí na strategie přímé a nepřímé. Vlčková o strategiích mluví ve spojitosti s učením se cizímu jazyku, nicméně právě tyto strategie aplikujeme i na učení se obecně. Vlčková tvrdí, že „*přímé strategie působí 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*“ a jedná se tedy o strategie paměťové, kognitivní a kompenzační. Pojem nepřímé učební strategie není tak často v literatuře používán a Vlčková jej ani nepřipisuje učením se cizímu jazyku, přestože se učením cizímu jazyku zabývá. Nepřímé učební strategie pak dělí na metakognitivní, afektivní a sociální.

2.4.2.2. Postoje nadaného žáka ke strategiím učení

Eva Machů (2006, str. 19, 20) ve své publikaci Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy rozeznává projevy nadaného jedince v rámci kognitivní a afektivní strategie takto:

V kognitivním směru se děti projevují především:

- výbornou logickou paměť
- učí se rychle a nepotřebují příliš procvičovat danou látku
- používají rozvinutější myšlenkové pochody
- dobře rozumí abstraktním pojmům
- rozpoznají neobvyklé vztahy a souvislosti
- mají výborné pozorovací schopnosti
- jsou schopny rozlišit i nepatrné detaily
- jejich slovní zásoba je bohatá
- zabývají se mnoha mimoškolními aktivitami
- pokud je činnost zaujme, dokáží se na ni dlouho soustředit
- dokáží číst již před nástupem na základní školu
- mají obsáhlé znalosti, které si dobře pamatují a dokáží je i aplikovat.

V afektivním směru se projevují tyto postoje:

- děti jsou vytrvalé, dokáží se soustředit na dosažení svého cíle, jejich motivace je silná
- neochotně se podřizují autoritám
- mají smysl pro humor a ironii
- mají rozvitý cit pro morálku a spravedlnost
- s potížemi se podřizují pravidlům a spolupráce s ostatními vrstevníky
- bývají přecitlivělí, což vede někdy k pláči, a intenzivněji prožívají dění kolem sebe
- kladou sobě i ostatním vysoké požadavky

2.4.2.3. Strategie učení s ohledem na klíčové kompetence

Učební strategie a konkrétní aktivity vedou žáky ke zvládnutí jednotlivých klíčových kompetencí, kterými jsou:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská
- Kompetence pracovní

Ve školském vzdělávacím programu jsou výchovné a učební strategie povinně zavedeny. Zahrnují podmínky, zásady, pravidla a obecně definované metody výuky. Cesta k dosažení klíčových kompetencí je plánována v osnovách předmětů a v přípravách jednotlivých hodin. Proto má učitel myslet na dosažení klíčových kompetencí a přinášet do hodiny takové strategie učení, při kterých se žák učí tomu, co ho dovede k očekávaným výstupům a rozvine jeho klíčové kompetence.

Klíčovými kompetencemi rozumíme souhrn dovedností, schopností a postojů důležitých pro osobní rozvoj. Jsou vybrány na základě hodnot, které jsou pro společnost nutností a napomáhají kvalitnímu životu jedince. Právě strategie učení také napomáhají rozvoji klíčových kompetencí žáka na ZŠ.

Učební strategie usnadňující rozvoj kompetence k učení

Učitelé navozují práci s různými metodami, které tak žák užívá. Žák různými cestami přijímá informace, organizuje formu práce, čímž má možnost zjistit, který učební styl preferuje. Učitel cíleně tyto různé způsoby učení žákům nabízí. Jedná se o zaznamenávání, pozorování, vyhledávání informací apod.

Učební strategie usnadňující rozvoj kompetence k řešení problémů

Žák má možnost samostatně vyřešit problém, sám musí překonat nejasnosti, dohledávat informace a stát se vůdcem svého vzdělávacího procesu. Rozvíjí tak své myšlení, a hledá stále další způsoby, jak se učit. Tyto strategie jsou kognitivní, a díky nim je žák schopen postavit nový poznatek na dřívější.

Učební strategie usnadňující rozvoj kompetence komunikativní

Žák má možnost vyjádřit se písemně i ústně, prezentovat to, co se naučil, a aktivně se zapojit do diskuze. Učitel dává žákovi prostor pro argumentaci a vyjádření se.

Učební strategie usnadňující rozvoj kompetence sociální a personální

Žák pracuje ve skupině, diskutuje s ostatními, přijímá názory ostatních a učí se kompromisům. Ve skupině zaujímá určitou roli, zjišťuje, která mu vyhovuje a té se drží. Respektuje role ostatních žáků a spolupracuje s nimi. Učí se vzájemné pomoci a úctě. Žák si uvědomuje odpovědnost celé skupiny, jejíž je součástí. Učitel využívá celkovou znalost třídy, vede žáky ke vzájemnému obohacování a posléze hodnocení.

2.4.2.4. Strategie učení podle Národního programu vzdělávání učitelů v praxi

Následující rozpracování pěti učebních strategií definovali autoři dokumentu Národní program vzdělávání učitelů v praxi, které vydalo mexické ministerstvo školství. Z těchto pěti typů učebních strategií se tři zabývají zpracováním a organizací nově získaných znalostí, čtvrtý typ se soustředí na mentální aktivitu žáka a pátý typ vhodné podmínky pro učení. Těchto pět typů je definováno takto:

Strategie procvičování

Žák látku aktivně opakuje slovně i písemně, vybírá si podstatné části v textu, důležité části přeřikává nahlas nebo prepisuje do vlastních zápisků, utváří mnemotechnické pomůcky, podtrhává apod.

Strategie zpracování učiva

Žák pracuje s tím, co už ví z minulosti, a na těchto znalostech staví nové poznatky. Často tak přeřikává téma vlastními slovy, aby si ujasnil, co o tématu ještě neví, ale chtěl by nebo měl vědět. Žák také shrnuje získané poznatky, stručně opakuje, komentuje, odpovídá na otázky, klade otázky, doplňuje informace apod.

Organizační strategie

Žák organizuje všechny své znalosti pojené k tématu, tak aby vznikla přehledná struktura, hierarchie vztahů, tabulka, přehled, myšlenková mapa nebo stručný výťah. Pomáhá mu to nejen si téma opět ujasnit, ale také uspořádat tak, aby se k němu mohl později vrátit a snadno se v něm znovu zorientovat.

Strategie kontrolující porozumění a znalosti

Žák si své zpracovávání nově získaných znalostí uvědomuje. Ví, jaké způsoby zpracovávání informací preferuje při typu řešení problému, a užívá je pro jeho úspěšné

vyřešení. Tyto strategie vyžadují vysokou úroveň uvědomění si svého jednání. Patří k nim tyto pod strategie:

- Plánování: Žák ví, k čemu učením cílí, pracuje s takovými znalostmi, na kterých lze stavět nový poznatek, umí si úkol časově rozvrhnout, ví, kolik času zabere a kolik snahy musí vynaložit.
- Regulování, řízení a dohled během výkonu úkolu: Žák pracuje tak, jak si naplánoval. V případě vybočení z osnovy, ať už z hlediska většího úsilí či menšího množství času modifikuje plán i strategie svým potřebám.
- Hodnocení: Žák se v průběhu práce ohlíží za tím, co udělal. Uvědomuje si, zda jsou jednotlivé kroky ukončené a o ukončení činnosti rozhoduje. Uvědomuje si, zda se učil nebo pracoval na úkolu tak, jak plánoval, a je tedy vědomě spokojen či nespokojen se svým postupem a jeho výsledkem.

Podpůrné a afektivní aktivity

Žák tyto strategie využívá hlavně při snaze zlepšit účinnost svého učení, nikoliv pak při samotném učení se novému tématu. Tyto strategie podporují žákovo soustředění, motivaci, zvládání emocí a udržení pozornosti.

2.4.1. Strategie učení v kontextu kurikula

Strategie učení jsou častým tématem poslední doby a spadají mezi priority vzdělávání. Žák se neučí samotné učivo, ale také dovednosti, jak se učit. V dnešní době jsou učební strategie považovány za důležité téma pedagogické psychologie i samotné pedagogiky. Spadá do rámcově vzdělávacích programů nebo do nového školského zákona v České republice (zákon číslo 561/2004 Sb.).

Dovedností učit se se zabývají nejen školy a její pedagogové, ale existují i mnohé kurzy, jak tuto dovednost posílit. Jako příklad uvádím kurz společnosti Scio, ScioCamp, téma Jak na učení. *„Jak na učení je nejoblíbenější varianta ScioCAMPu. Na kurzu se děti seznámí s různými nástroji a způsoby vedoucími k efektivnímu zvládnutí jejich učení a požadavků školy. V bezpečném a přátelském prostředí. Moderně, prakticky.“* Říká o kurzu společnost Scio, Moderní vzdělávání nejen ve škole.

2.4.2. Výběr strategií ze strany učitele

Jedním z faktorů při výběru učební strategie pro daný okamžik je učitel a jeho požadavky. Jestliže učitel po žácích vyžaduje zapamatování si informací, žáci se zaměří na principy paměťové strategie a nevěnují se žádné hloubkové strategii (Weinstein, 1989). Volbu strategie ovlivňuje podle Weinsteinové kromě učitelova požadavku také *„individuální preference, obtížnost úkolu, předchozí znalosti žáka nebo zkušenost s podobnými úkoly, důležitost úkolu a očekávání žáka o své schopnosti dobře zvládnout úkol“* (vlastní překlad podle Weinstein et al., 1989, str. 18). Strategie je záměrná a plánovaná a je *„nástrojem k dosažení plánu stanoveného žákem“*, jak tvrdí Mareš (Mareš, 1998, str. 58.) Výběr strategií také ovlivňuje motivace žáka, která lze rozdělit na dva typy. Jednak motivace se zaměřením na sebe, ve které se žák snaží být nejlepší ze všech, dalším druhem je pak motivace, díky které se žák zaměří na úkol, který řeší. Snaží se problém vyřešit, co nejlépe, a to nezávisle na ostatních. Při motivaci zaměřené na úkol, žáci častěji pracují s hloubkovými strategiemi. Žáci, kteří se o problému zajímají, se snaží dostat se do hloubky problému, nesnaží se informace si pouze zapamatovat (Nolenová, 1988, str. 270 a str. 284)

„I když studenti vědí, že hloubkové strategie jsou užitečnější než strategie povrchové a že jsou hloubkové strategie účinné pro dlouhodobé a hlubší učení, působí to tak, že znalost vede ke spontánnímu užívání těchto strategií jen, když je spojeno se zájmem o pochopení určitých charakteristik“ (vlastní překlad podle Nolenové, 1988, str. 284).

Z výzkumu Nolenové také vyplývá, že když je žák příliš zaměřený na výkon, a to ve srovnání s výkony spolužáků, nepodporuje to u něj osvojování hloubkových strategií. Strategie povrchové si naopak osvojuje procvičováním. Pokud se ale žák spíše zajímá o samotný problém, chce mu rozumět, zajímá ho, je vnitřně motivovaný a je pro něj důležitý, více se blíží hloubkovým strategiím.

2.4.2.1. Způsoby práce učitele s nadaným žákem

Nesprávným, ale častým názorem společnosti stále je, že nadaní žáci učení „zvládají sami“, jsou chytří a vstupují do hodin, aby poučili ostatní. Podle mnohých také nepotřebují podporu učitele tolik, jako ostatní žáci. Aby byl zajištěn rozvoj všech žáků individuálně, je tedy nutná podpora i u mimořádně nadaných žáků, nikoliv zastávat postoj, že nadaný žák se specifickými projevy vymyká normě a je tedy na obtíž.

Psycholog Weinert navrhl základ programu pro nadané žáky, aby tak podpořil jejich rozvoj. Sejvalová tento základ popisuje ve své publikaci (2004, str. 24, 25) jako tyto složky:

- Inicie: zájem o učení a zvědavost. Informace musí být podporovány zdrojem a souvislostmi.
- Nabídka: žáci by měli pracovat se širokým spektrem aktivit.
- Náročnost: aktivita by měla být dostatečně obtížná, aby i nadaný žák musel vykonat určitou dávku úsilí k dosažení výsledku.
- Podněty: nabídka aktivit a informací by měla být zajímavá a atraktivní, nadaní žáci by také měli prožívat úspěchy s vědomím dobře odvedené práce.
- Poradenství: nejen žáci, ale také rodiče a učitelé by měli mít možnost se dostatečně a kvalifikovaně o problematice nadaného žáka vzdělat.
- Spolupráce: vzdělávací proces nadaného žáka by měl probíhat ve skupině vrstevníků, a to kvůli sociálnímu rozvoji, se kterým mívají nadaní žáci mnohdy problémy. Učí se tak sociální zkušenosti a podporuje jejich vyvážený rozvoj osobnosti.

2.4.3. Nevyužívání hloubkových strategií

Otázkou je, proč ostatní žáci nevyužívají hloubkových strategií tak, jak tomu činí žáci nadaní. Ruth Garnerová se ve své knize „When children and adults do not use learning strategies“ (1990) zabývá situacemi, ve kterých žáci nevyužívají hloubkových strategií. Garnerová popisuje těchto pět situací:

První situací je slabé kognitivní monitorování, ve kterém žák nepozná, že se neučí ve správném slova smyslu, a není tak schopen strategií využít. Jinými slovy se učí podle svého vědomí, a tak nemá důvod měnit strategii. Žák v těchto případech často nepovažuje úkol za důležitý a je motivován převážně tím, že chce úkol vyřešit, aby byl vyřešen.

Druhou situací, ve které žák neužívá hloubkových strategií, bývá rutinní pravidelná činnost, jako je učení se slovíček cizího jazyka, shrnování textu z učebnice, tak, aby žák byl schopen zkráceně přeříkat, co se v ní dočetl.

Třetí situací bývá ta, ve které si žák neuvědomuje jiné strategické uvažování, jako je uvědomění si formy testování, které ho čeká, množství času na přípravu nebo podmínky

při učení. To žáka často vede k užívání převážně povrchových strategií, protože se domnívá, že jsou jistější, než když se bude zabývat problémem do hloubky.

Čtvrtá situace platí tehdy, kdy cíl výuky nepodporuje užívání strategií. Žák, který se zaměřuje na porovnávání výsledků s ostatními, málokdy využívá hloubkových strategií, protože nevěří, že vedou k (viditelnému) úspěchu.

Pátou, a v tomto případě poslední, situací, ve které žák nevyužívá hloubkových strategií, je taková, ve které žák strategii používá, ale pouze v jednom kontextu, a to většinou tom, který mu učitel demonstroval. Žákovi se strategie špatně užívá v jiných modelech práce.

2.4.4. Posilování učebních strategií

Podle autorky článku z metodického portálu Inspirace a zkušenosti učitelů Lenky Valentové, by žák měl učební strategie procvičovat a zvykat si na ně, aby byl schopen je následně efektivně využívat. Žák si musí uvědomit, jaké strategie se mu pro daný úkol hodí nejlépe a s těmi poté pracovat. Procvičování strategií může probíhat demonstrováním strategií ze strany učitele a následné vyžadování jejich užívání, a to v rámci běžné výuky. Dále se žák může seznámit s učebními strategiemi díky účasti samostatného kurzu zabývajícím se jimi.

V případě každodenní výuky v běžném vyučovacím procesu seznamuje žáka s učebními strategiemi učitel. Při výuce, kdy je zaměřen převážně na látku, může také ovlivňovat učební strategie nepřímou. Učitel vytváří ve vyučovacím procesu takové situace, které vedou k nácvičení učebních strategií automaticky. Žáci reflektují svou práci a zvolené postupy, uvažují o případném lepším řešení problému, vzájemně se inspirují a poslouchají o postupech ostatních. Tímto způsobem se žáci o strategiích dozvídají stejně tak jako na specializovaném kurzu. Strategie pak v těchto případech nejsou pojmenovány, ale pouze demonstrovány a popisovány. Učitel se musí rozhodnout, kterým tématům přidá důležitost a jakou formou bude ověřovat žákovu zkušenost a znalost, tuto formu hodnocení žákovi řekne a může následně doporučit volbu učební strategie.

V případě realizace samostatného kurzu je potřeba seznámit žáka s různými učebními styly, které následně vyzkouší. Žák tak zkusí pracovat nejen s těmi, které preferuje a které vědomě využívá. Následně je žák seznámen s velkým spektrem učebních strategií a technik, je upozorněn na jejich výhody i nevýhody a sám si vyzkouší konkrétní postupy

a metody, které jsou přiřazené k jednotlivým strategiím. Posledním krokem je nácvik těchto strategií, jejich zkoušení a zjišťování jejich výhod a způsobu využití. Žák si tak ověřuje teoretickou znalost o strategiích v praxi, při řešení konkrétních úkolů a problémů ve výuce.

2.4.4.1. Posilování strategií pomocí specializovaného kurzu

Příkladem takového kurzu uvádím výše zmíněný kurz společnosti Scio s názvem Jak na učení. Kurz seznamuje žáky ve věku 10 – 12 let s několika učebními strategiemi a s nimi souvisejícími metodami učení. Cílem kurzu je naučit žáky efektivně se učit. Žáci dokáží rozpoznat, proč se dané učivo učí, jak s ním chtějí do budoucna nakládat a samostatně určit, jakou formou se učivu budou věnovat, a to s ohledem na časové, psychické či fyzické možnosti.

„Učení je nejpřirozenější lidská dovednost a jako každá jiná dovednost lze rozvíjet a posilovat. Jak na učení je program, který dá dětem náskok do života a pomůže jim získat nástroje k efektivnímu zvládnutí jejich učení a požadavků školy.“ (ScioCamp)

Scio kurz se zabývá hloubkovými i povrchovými aktivitami v těchto modulech:

Modul motivace

„Cílem modulu je uvědomit si své motivace k učení, a že je učení může bavit a dávat jim smysl, když si jej samy najdou. Modul bychom měli postavit tak, aby se dítě primárně dozvědělo, co vše je učení, uvědomit si, co ho na učení baví, naučilo se v učení hledat smysl, pochopilo své motivace. Účastníci by si měli uvědomit rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací k učení a naučit se, co je učení s cíli.“ (Scio metodika)

Žák v tomto modulu identifikuje, co vše je pro něj učení. Rozliší svou vnitřní a vnější motivaci a hledá smysl v každodenních situacích.

Modul soustředění

„Cílem modulu je dětem ukázat, že nedostatečné soustředění je častým problémem neúspěchu při učení. Naučit je, že je možné (např. odstraněním rušivých elementů) koncentraci zvýšit a že existují techniky na rozvoj koncentrace.“ (Scio metodika)

Žák si uvědomí, proč je dobré se soustředit, a jak soustředění zlepšit. Naučí se rozpoznat, čím je rušen a tento faktor odstranit.

Modul práce s časem

Žák se naučí rozvrhnout svou práci tak, aby ji stihl, uvědomí si, co je pro něj odpočinek a nezapomíná ho zařadit do svého rozvrhu, neboť si uvědomuje jeho důležitost.

Modul vztahy a emoce

Žák u sebe samého definuje, které typy úkolů a problémů u něj způsobují emoce, které mu zlehčují nebo komplikují práci. Před učením se samotným pak s touto emocí počítá a snaží se jí nepodlehnout tak, aby to ovlivnilo jeho učební proces.

Modul paměť

Žák se seznamuje s paměťovými strategiemi, jako jsou asociace, „paměťové paláce“ (YouTube, Jak trénovat paměť), porozumění textu, rýmování, ilustrace a další.

Modul tréma

Žák si uvědomí, co v něm trému vyvolává a jak přesně se projevuje na těle. Přichází na způsoby, jak trémě částečně předejít. Žák se také zabývá tím, jak odstranit následky trémy projevené fyziologicky, čímž může podat lepší výkon.

Modul společné učení

Žák definuje výhody a nevýhody práce ve skupině, pracuje s lidmi, se kterými si nerozumí, ale musejí společně dojít ke splnění úkolu. Žák umí zvolit, pro jakou činnost preferuje práci samostatnou a pro kterou skupinovou. Uvědomuje si svoji roli ve skupině (vizionář, organizátor, zapisovatel, pracovník s informacemi, prezentující nebo realizátor).

Modul příprava na písemnou práci

Žák se umí připravovat tak, aby splnil požadavky učitele. Uvědomuje si, co se po něm bude vyžadovat a jakou formou. Umí uvážít, zda je pro něj zvolená příprava přínosná pro celý život, užívá-li strategie kognitivní, metakognitivní, afektivní nebo paměťové.

Učební techniky

Žák umí po výběru učební strategie (hloubkové či povrchové) vybrat také vhodné učební techniky, se kterými se v kurzu taktéž seznámí. Učební techniky podporují žákovu kognitivní učební strategii, a to ve smyslu stavění nově probírané látky na dosavadní znalosti a propojování nového s osvojeným. Mezi takové učební techniky mohou patřit:

- VCHD (vím, chci vědět, dozvěděl jsem se)
- INSERT (+, -, ?)

- Myšlenková mapa
- Volné psaní
- Brainstorming
- Kladení otázek

2.5. Závěr teoretické části

Teoretická část práce je zaměřena na definování pojmů učební styl a učební strategie. Práce popisuje, jak různí autoři pojmy definují, dále pak jaké klasifikace u těchto pojmů nacházíme. Ověřila jsem, že autoři nedefinují pojmy a nerozlišují druhy totožně, proto je zřejmé, že tato problematika není zcela zmapována.

Předmětem práce je převážně termín učební strategie neboli strategie učení, proto jejich klasifikacím práce věnovala více pozornosti. Efektivní strategie jsou východiskem ke školnímu i životnímu úspěchu. Kvalitní a hloubkové návyky učení mohou žákům umožnit snazší a účinnější rozvoj jejich osobnosti. Práce může sloužit také jako zdroj informací pro učitele, který lze brát v potaz při přípravách vyučovacích hodin. Pojem strategie lze definovat jako vědomý plán, vedoucí k dosažení cíle. Jsou to konkrétní kroky, které žáky dovedou ke vzdělání. Žákova strategická činnost ho vede k dovednosti snadného získávání informací, zapamatování, znovu vybavení a případného aplikování. S těmito činnostmi, kroky, taktikami a hlavně strategiemi se žák seznamuje v průběhu studia díky svému učiteli, dalším autoritám a kolektivu. Učí se pracovat se všemi a každý si na základě své osobnosti, motivace, vhodnosti pro danou situaci vybere strategii pro daný úkol sám.

Učební styl na druhou stranu chápeme jako postoj ke svému učení. Projevuje se ve všech situacích podobně a žák ho není schopen střídát podle praktičnosti konkrétní situace. Při pozorování žáka, můžeme na základě jeho výběru učebních strategií vysledovat žákův preferovaný učební styl. Přiřazení daného učebního stylu k žákovi by tedy mělo být provedeno na základě analýzy jeho učebních strategií, a to v různých situacích v učebním procesu. Diagnostika učebních stylů by měla být pro pedagogy snadná, a to kvůli možnému využití žákova učebního stylu v praxi.

Diplomová práce řeší problematiku učebních strategií u nadaného žáka, nicméně, užitá terminologie je pro všechny žáky jednotná. Odborná literatura a pozorování v rámci empirické části práce napovídají, že nadaný žák volí učební strategie hloubkové, převážně tedy kognitivní, a to na základě své vnitřní motivace a touhy po poznání.

Práce bere ohled na využití učebních strategií v naučných předmětech v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, proto všechny teoretické popisy situací vztahujeme na žáka učícího se látku naučnou. Konkrétní učební strategie by pak mohly být zkoumány v různých vzdělávacích oblastech odlišně, tedy jinak při snaze pochopení funkčnosti matematického vzorce, než v situaci, ve které se žák snaží informovat o obecně známých tématech společnosti, či se připravovat na navázání předmětu v dalším studiu.

Stěžejní část diplomové práce je část empirická. V empirické části úzce spolupracuji se skupinou nadaných žáků, které pozoruji, vedu s nimi rozhovory, dotazuji a pracuji pomocí několika vzdělávacích metod k diagnostice převažujících učebních strategií a stylů.

Skupina osmi žáků navštěvuje vzdělávací program pro mimořádně nadané žáky. Skupina je na většinu výukových předmětů integrovaná do běžné třídy, ovšem v naukových předmětech v rámci vzdělávací oblasti Člověk a svět pracuje odděleně. Všichni členové skupiny jsou seznámeni s tématem diplomové práce a jsou ochotni sdílet výběr učebních strategií, zkusit strategie jiné a být součástí výzkumné části práce. Empirická část diplomové práce obsahuje nejen výpovědi od žáků či z pozorování autorky práce, ale také popisy výzkumných aktivit a otestování efektivnosti užitých strategií.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. Popis výzkumného šetření

Výzkumné šetření jsem realizovala po dobu šesti týdnů, a to v rámci Souvislé pedagogické praxe I. a Souvislé pedagogické praxe II., během které jsem pracovala s celou třídou pátého ročníku základní školy. První dva týdny v zimním semestru jsem žáky pozorovala a učila je se zaměřením na individualizaci každého z nich. Třídou navštěvovalo osm nadaných žáků, několik žáků se specifickými poruchami učení, několik cizinců a několik průměrných žáků s běžnými výstupy. V druhé části praxe jsem začala aktivně pracovat s nadanými žáky, většinou pak odděleně od zbytku třídy, a to v předmětech, na které se nadaní žáci odpojovali v rámci vzdělávacího programu pro mimořádně nadané žáky (dále jen MNŽ).

Výzkumnými metodami byly rozhovory s žáky, dotazníkové šetření, výukové metody zaměřené na učební strategie paměťové, kognitivní, metakognitivní, sociální a afektivní.

Za užití několika metod jsem ověřovala schopnost nadaných žáků užívat konkrétní učební strategie. Práce probíhala v tomto pořadí:

- pozorování
- dotazníkové šetření zaměřené na učební strategie i učební styly
- dotazníkové šetření o motivaci žáka k učení
- rozhovory s dětmi
- metody určené pro rozvoj jednotlivých strategií
- rozhovory s dětmi
- analýza shody preferované učební strategie s nejobsáhlejším pojetím učebního celku
- závěrečná diskuze

Po ukončení sběru informací a úzké spolupráce s nadanými dětmi jsem provedla analýzu nasbíraných dat, vyhodnotila je a popsala je v následujících kapitolách.

3.2. Vymezení cíle

Cílem empirické části je analyzovat převažující učební strategie u nadaných žáků a seznámit se s jejich přístupem a motivací k učení. Empirická část se také zaměřuje na práci s méně preferovanými učebními strategiemi, pomáhá žákům je posilovat a volit jejich užití na základě motivace k učení. V rámci výzkumné části také žáci ověřují, jestli se shoduje jejich preference učební strategie se studijním výsledkem, a to ve smyslu rozhovoru o učebním celku v rámci vzdělávacího programu Člověk a jeho svět, se kterým žáci za užití učební strategie pracovali. Stěžejní částí zkoumání je také pozorování nadaných žáků a rozhovory s nimi.

3.3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum diplomové práce je kvalitativní, a tomu odpovídá velikost jeho vzorku. Předmětem zkoumání jsou učební strategie osmi nadaných žáků navštěvující vzdělávací program MNŽ. Všechni osm žáků navštěvuje pátý ročník ZŠ, hlásí se na víceletá gymnázia a jsou součástí běžné třídy prvního stupně základní školy. Skupina se skládá z pěti chlapců a tří dívek ve věku deseti nebo jedenácti let. Žáci byli seznámeni s tématem diplomové práce, ponaučeni o učebních strategiích a učebních stylech a odhodláni stát se výzkumným vzorkem. Byli také obeznámeni s jednotlivými kroky zkoumání a měli možnost kdykoliv práci odmítnout a připojit se ke zbytku třídy.

Z důvodu zachování soukromí jsou v diplomové práci jména osmi žáků pozměněna, a to na jména Matěj, Marek, Tadeáš, Hugo, Veronika, Václav, Adéla a Marie. Věkově jsou si blízcí, Matějovi, Markovi a Tadeášovi je deset let, ostatním jedenáct let.

3.4. Pozorování

Po dobu dvou týdnů jsem aktivně pozorovala jednotlivce skupiny nadaných žáků integrovaných do třídy, ve které jsem učila nebo naslouchala. Aniž bych zasahovala do soukromí žáků a jejich rodin, vypožorovala jsem tyto zajímavé charakteristiky:

3.4.1. Václav

- Je dysgrafik a jeho úprava sešitů je velmi nepřehledná. Nedbá na dodržování linek, neuzivá jiných psacích potřeb než jednoho pera, pokud v pokynech není zadáno jinak.
- Při hodinách si nezapíše, hodně poslouchá a reaguje komentáři.
- Pokládá otázky, díky kterým se chce dozvědět více informací.
- Téměř celou vyučovací hodinu je v obraze a plní požadavky vyučujícího.
- Aktivně se zapojuje do diskuzí.
- Vysvětluje ostatním své postupy a popisuje své nápady.
- Opakuje, co se dělo předešlou vyučovací hodinu daného předmětu.
- Je velmi nervózní z neúspěchu.
- Bývá nešťastný, pokud se mu něco nepovede.
- Považuje za důležité, aby vynikal ve všem.
- Když neuspěje, je ve velkém útlumu, či dokonce jeden až tři dny nechodí do školy.

3.4.2. Matěj

- Velmi se zapojuje do diskuse.
- Celou hodinu se hlásí a chce učiteli a ostatním sdělovat, na co přišel.
- Výrazně se projevuje v hodinách matematiky a češtiny.
- Působí vždy vesele.
- Je velmi rychlý (v plnění úkolů a jiné práce) a vyžaduje další práci.
- Je motivován pochvalou za rychlé a správné odpovědi.
- Baví ho rozhovor s dospělými.
- Při neúspěchu se snaží nepozorovaně uniknout pozornosti a sám si vše opraví.
- Ve dvojici rád pracuje jen s tím, kdo je stejně rychlý a schopný jako on.

3.4.3. Tadeáš

- Potřebuje přesné instrukce v jednotlivých krocích.
- Málo se druží s vrstevníky, vyžaduje pozornost dospělého.
- Je otrávený, když mu činnost připadá nesmyslná.

- Rád hledá souvislosti a vymýšlí jiné varianty.
- Rozebírá danou skutečnost a baví se tím, že ji mění.
- Jeho častá otázka zní „ale proč?“

3.4.4. Hugo

- Sdílí s dospělými události z jeho života.
- Používá ironický humor.
- Ze třídy se baví převážně s dětmi podobného intelektu.
- Tvrdí o sobě, že je nadprůměrný, a že je za to rád.
- V hodinách pracuje tak jak má, o přestávkách se někdy nechová hezky ke spolužákům.
- Práci má rychle hotovou, poměruje ji s kamarády, vyžaduje další úkoly.
- Málokdy chce chodit k tabuli, v hodinách se nehlásí.

3.4.5. Veronika

- Její sešity mají drobnou úpravu, vše je malými písmeny a hotové příklady má v rámečcích, aby bylo jasné, co k čemu patří.
- Je perfekcionistka. Všechny obrázky má zastřižené, sešity obalené, věci na lavici srovnané a uklizené. Po použití školní potřeby, ji uklidí na své místo.
- Vše má včas hotové, plní práci, i když ji nebaví.
- Velmi se baví s dospělými.
- Užívá ironický a drzý humor, někdy přesáhne hranici, ale na upozornění se zase „stáhne“.
- Společnost dospělých je jí blízká. Vypadá to, že učitelé jsou její kamarádi.
- Lehce snáší vtipy ze strany dospělých na svoji adresu, protože si je jistá svými výsledky.
- Málo se druží s vrstevníky. Všimla jsem si kontaktu jen s jednou dívkou. V této dvojici je Veronika vůdčí osobností.
- Ráda si čte. Knihu má vždy při sobě, a když nedostane další práci, okamžitě se začte.

3.4.6. Marie

- Sešity jsou velmi upravené.
- Velmi často vyhledává pochvalu a říká si o ni.
- Stále se ubezpečuje, že pracuje tak, jak má.

- Ukazuje své zápisky, obrázky, výsledky a odpovědi učitel.
- Když je ve třídě učitel, veškerá její pozornost je směřovaná jemu.
- Působí jako sólistka. Sedí sice ve skupině holek, ale hlavní, kdo ji zajímá, je učitel a jeho reakce na její práci.
- Všechna její práce, kterou mi kdy ukázala, byla správně. Vše má zapsané úhledně, přehledně, jasně a správně.
- Je pyšná na své výsledky.
- V hodinách se hodně hlásí a chce chodit k tabuli.

3.4.7. Marek

- Nerad píše, proto se této činnosti vyhýbá.
- Pokud je pro splnění úkolu potřeba psát, trvá mu to velmi dlouho.
- Spojení samostatné práce a psaní je pro něj velmi omezující.
- S dospělými nenavazuje přehnaný kontakt.
- Kamarádí se s pár kluky.
- Působí, jakoby byl líný.
- V diskuzích v menší skupině se zapojuje velmi.
- Úprava jeho sešitů je zanedbaná a špatně se v sešitech orientuje.
- V hodině nesdílí s celou třídou, ale vyrušuje sdílením se spolužáky v jeho okolí.
- Málodky se hlásí nebo chodí k tabuli.

3.4.8. Adéla

- Pracuje v tichosti, málodky jsem si jí všimla.
- Nedruží se s ostatními žáky, s výjimkou jedné dívky.
- Nerada se baví s učitel, dobrovolně s nimi nenavazuje kontakt.
- V přítomnosti učitelů mlčí a nedívá se jim do očí.
- Pracuje poctivě, plní úkoly, zapisuje si úhledně a přehledně.
- Dbá na úpravu svých sešitů.
- Nikdy se nehlásí a nechodí k tabuli.
- Nemluví nahlas před celou třídou.
- Je těžké si jejího nadání všimnout.
- Rychlost jejího plnění práce je průměrná.

3.5. Průběh dotazníkového šetření

Na úvod výzkumné části vyplňovali žáci dva dotazníky. První z nich byl dotazník zaměřený na učební strategie (viz. Příloha 1). Dotazník jsem sestavila na základě inspirace dotazníkem autorky R. L. Oxfordové (1990), který je zaměřený na strategie učení se cizímu jazyku. Užila jsem stejný systém zaškrťování informací a inspirovala se dílčími dotazovanými činnostmi žáka. Původní dotazník R. L. Oxfordové se v originále jmenuje „*Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House*“.

Dotazník je zaměřen na jednotlivé učební strategie, a to v pěti částech pojmenovaných Část A – Paměťové strategie, Část B – Kognitivní strategie, Část C – Metakognitivní strategie, Část D – Afektivní strategie, Část E – Sociální strategie. Každá část se skládá z pěti položek. Každý výrok je nadaným žákem posouzen a hodnocen, při čemž platí, že:

0 = nikdy

1 = málokdy

2 = někdy

3 = často

4 = vždy

Druhým dotazníkem pro žáky byl dotazník zaměřený na učební styly (viz. Příloha 2), inspirovaný autory Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford a Julie C. Chi. Dotazník je rozdělen do tří částí pojmenovaných Část A – Vizuální styl, Část B – auditivní styl, Část C – kinestetický styl. Každá část se skládá z osmi položek a každý výrok je nadaným žákem posouzen na škále 0 – 4, stejně jako v předchozím dotazníku.

Pro bližší prozkoumání vztahu mezi učebními strategiemi a učebními styly jsem zvolila užívání učebních stylů podle Newble a Entwistle popsanych J. Marešem (1998, str. 39), a to povrchový, hloubkový a strategický. Tato výzkumná část proběhla formou úvodní aktivity určování výhod a nevýhod jednotlivých učebních stylů, z důvodu seznámení se se zkoumaným tématem. Žáci dostali stručnou definici podle J. Mareše a po přečtení zvažovali výhody či nevýhody každého z nich. Cílem této výzkumné části bylo za pomoci pozorování a následného rozhovoru zjistit, který učební styl je jednotlivým členům výzkumné skupiny blízký.

3.6. Realizace metod podporujících dílčí strategie

3.6.1. Metody podporující kognitivní strategii

Kognitivní učební strategie se jeví na základě pozorování a odpovědí žáků, jako takové, které většina preferuje. Nadaní žáci vyhledávají souvislosti, debatují, propojují předešlou znalost s novými informacemi a staví tak celkovou vědomost.

Pro tuto strategii jsem nejprve využila pozorování výuky o bakteriích a očkování v rámci programu MNŽ, který navštěvují pouze nadaní žáci. Hodina byla z velké části přednáškového charakteru, vedená odborníci z oboru biologie. Vyučující žákům vyprávěla, jak se bakterie chovají, jak se rozmnožují a jak vypadají. Všichni žáci poslouchali, věnovali se výkladu a pokládali doplňující otázky. Přednášející místnost působila, jakoby se v ní nacházela skupina dospělých, uvědomělých jedinců se zájmem o biologii. Žáci také doplňovali přednášku o své zkušenosti, většinou z knižních či dokumentárních zdrojů, které četli nebo viděli. Vyučující jejich příspěvek vždy rozvinula a mnohým tak odpověděla na nezodpovězené otázky či nejasnosti. U problematiky očkování se žáci vkládali do přednášky v oblasti možnosti volby očkování. Při reflexi žáci odpovídali, že jim *„tento styl výuky v tomto případě vyhovuje, protože paní učitelka se v přírodovědě hodně vyzná a vypráví to jako pohádku. Všechno je potom jasné, mohou se ptát, na co chtějí a nevadí jim, když se ptá někdo jiný, protože se vždy zeptá na něco zajímavého.“*

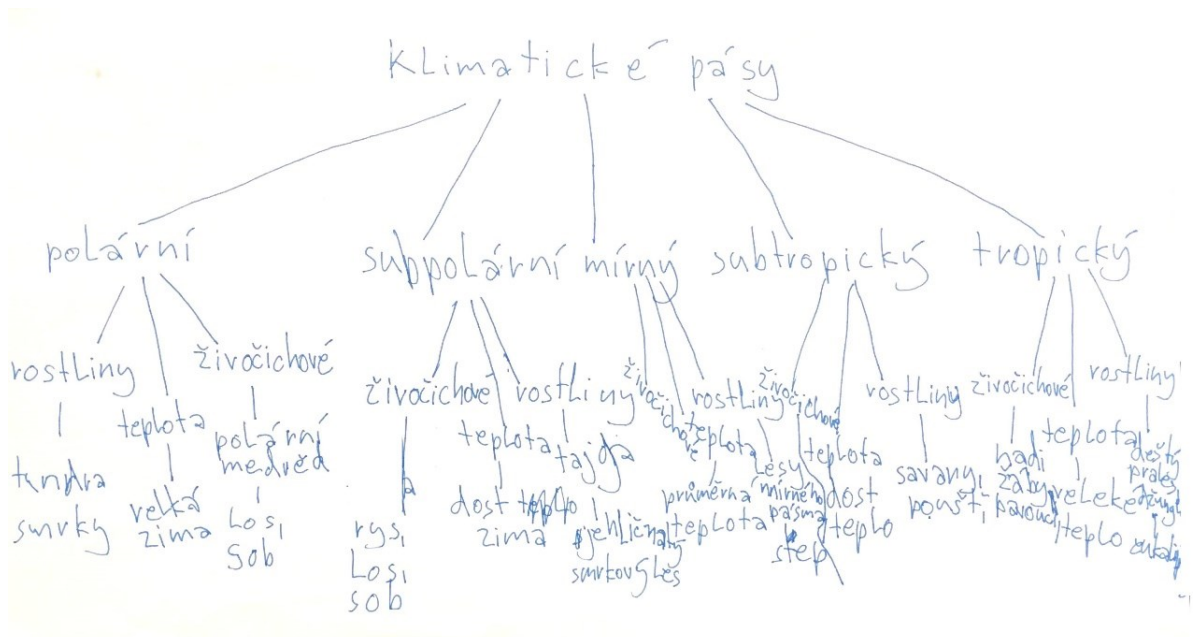
Pro další podporu kognitivní strategie jsem využila metody INSERT a Myšlenkovou mapu.

Metoda INSERT je v Metodice Scio – Jak na učení popsána takto: *„Zjednodušená metoda INSERT je možná forma práce s textem“*, v tomto případě s textem *„Rostliny a živočichové v různých oblastech Evropy“* (z učebnice Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ, SPN, Praha 2010, str. 13 – 14), *„orientací v něm a možná technika psaní zápisků. Zadání zní: Přečtěte si text a při čtení si v textu přímo u daných informací dělejte značky (fajfka, pokud jste informaci už věděli, plus, pokud je pro vás informace nová, otazník, pokud informaci úplně nechápete nebo neznáte nějaké slovo). Do tabulky Insert si pak můžete vepsat informace, které jste už věděli, do jedné kolonky, a do druhé pak informace nové. Ve spodní části tabulky je prostor pro neznámá nebo těžká slova, kterým nerozumíte.“*

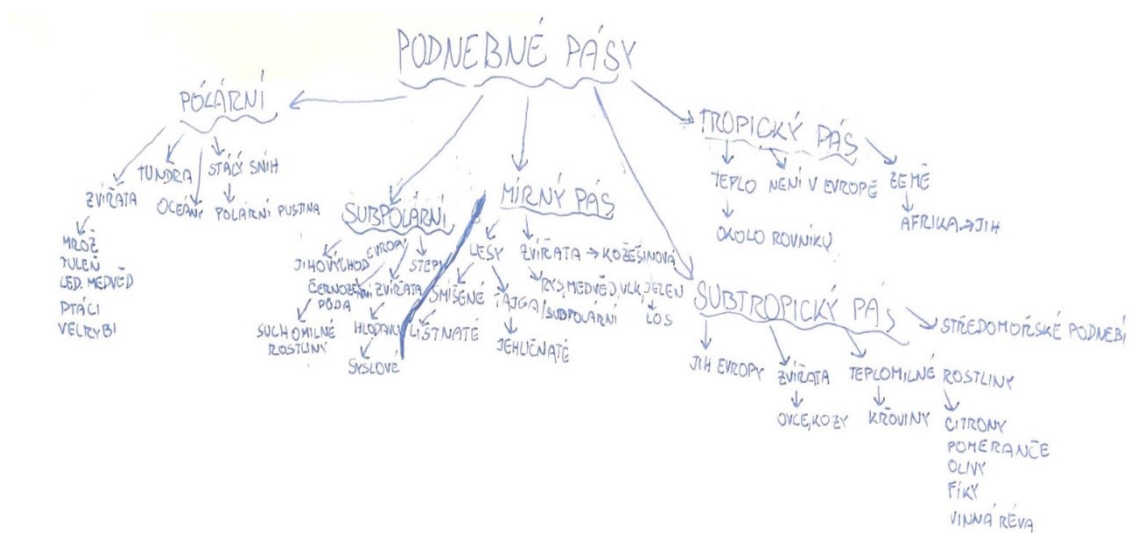
Po ukončení práce s textem pomocí metody INSERT, dostali žáci za úkol vypracovat myšlenkovou mapu k tématu Rostliny a živočichové v různých oblastech Evropy. Mohli do ní zapracovat vše, co vyčetli z textu, vše co vědí o tématu z jiných zdrojů, případně si potřebné informace dohledat. Ukázalo se, že tato metoda s nepřiliš přesnými požadavky žákům vyhovovala. Spojovali vše, co k tématu věděli nebo zjistili tak, aby byla myšlenková mapa v souvislostech a přehledná.

Příklady vytvořených myšlenkových map:

Matěj



Veronika



Další metodou může být také technika kritického myšlení - VCHD, která je v metodice popsána takto: *Žáci si vytvoří tabulku o třech sloupcích. Poté si vyplní sloupec „Vím“.* *Uvedou vše, co o předem zadaném tématu už vědí. Poté se zamyslí nad tím, jaké otázky nebo nejasnosti se jim s tématem pojí, a vyplní druhý sloupec „Chci vědět“.*

Poté žáci pracují s textem, v tomto případě s textem. Na závěr žáci vyplní třetí sloupec „Dozvěděl jsem se“.

Při reflexi žáci vyjadřovali spokojenost ze stylu práce, protože je těší možnost dohledávání souvislostí, využívání toho, co už vědí. Žáci tvrdí, že při zakreslování do myšlenkové mapy potřebovali dohledat jednu nebo dvě konkrétní informace, aby měli mapu úplnou. Někteří ocenili, že mohli ostatním poradit s něčím, o čem si někde četli, slyšeli nebo viděli ve filmu. Z dotazníků a reflexí postupně vyvěrá, že kognitivní strategie úzce souvisí se strategiemi sociálními. Žáci je rádi používají současně.

3.6.2. Metody podporující sociální strategii

V úvodním rozhovoru se skupinou, jsem žákům řekla, že se budeme zabývat sociální strategií. Na začátek žáci mluvili o tom, proč je jim tato strategie blízká, jak vychází z vyplněných dotazníků a následných rozhovorů. Nejčastěji se shodli na následujících poznámkách:

- Když pracujeme ve více lidech, můžeme si navzájem poradit.
- Když někomu něco vysvětluji, ještě více to potom naučím sebe.
- Mám raději, když mě něco učí kamarádka než učitel.
- Nejradši mám, když někoho přesvědčuju, že mám pravdu.
- Když máme ve skupině něco vytvořit, vadí mi, když tam je někdo, kdo nespolupracuje.
- Od ostatních se naučím více než jen ze svojí hlavy.
- Někdo ví o jednom tématu, já zas o jiném a vzájemně si pomůžeme.
- Když pracuji ve dvojici nebo ve skupině, nebojím se, že pracuji špatně.

S paní učitelkou, která vyučuje skupinu žáků v rámci programu MNŽ předmět Náš svět – příroda, jsem se domluvila, že v rámci její hodiny budou žáci pracovat ve skupinách. V návaznosti na probírané téma se žáci rozdělili se na dvě skupiny, z nichž každá

obhajovala názor pro nebo proti očkování proti planým neštovicím. Žáci pokládali sobě navzájem otázky, a na základě odpovědí si utvářeli názor. Vznikly tak dvě skupiny, které měly za úkol se připravit na diskuzi a obhájení svého názoru.

Při pozorování jedné ze skupin jsem si všimla těchto prvků skupinové práce:

- přirozené rozdělní rolí – vůdce, zapisovatel, hlídač času, kreativec, dotahovač, prezentující a jiné
- každý, kdo o problematice něco ví, sdílí s ostatními a společně se tak dozvídají více
- vzájemná podpora a ujištění
- argumentování
- rozhovor

Pravidla diskuze byly pro tento příklad následující:

Žáci si předávali mikrofon ztvárněný malým plyšákem. Úkolem každé skupiny bylo přesvědčit členy z druhé skupiny, že mají podloženější a rozumnější argumenty. Jeden člen skupiny smí argumentovat a poté předat mikrofon členovi druhé skupiny. Ten reaguje, argumentuje a opět předá.

Dalším skupinovým úkolem podporující sociální strategii bylo společné vytváření myšlenkové mapy na základě jednotlivých map každého z žáků. Společnou mapu vytvářela skupina o čtyřech žácích, vznikly proto dvě odlišné. Zvolila jsem práci v menších skupinách pro lepší pozorování každého z žáků a pro snadnější uplatnění jich samých ve skupině. Žáci dali dohromady své myšlenkové mapy a vytvářeli jednu společnou. Při pozorování jedné ze skupin jsem si také všimla, že téměř došlo k hádce o problematice tajgy. Žáci se v této situaci obrátili na mě, řekla jsem jim, že mají k dispozici počítač a mohou si vše dohledat. V reflexi později zaznělo, že právě tento moment argumentování jim pomohl si látku kvalitně zapamatovat.

V reflexi skupina hodnotila, že spolupráce, dotazování a odpovídání, společné rozdělování úkolů a dohledávání informací je pro jednotlivce mnohem přirozenější způsob pojmání informací, než při samostatné práci. Jediná, kdo se ve skupině příliš neprojevovala, byla Adéla, která předem avizovala, že pokud je ve skupině s někým, kdo není její nejbližší, drží se opodál, nesdílí své nápady a znalosti a jen poslouchá ostatní.

V rámci sociálních strategií se žák také učí komunikovat, a to nejen s vrstevníky, ale také učiteli, asistenty, rodiči a dalšími. Žák musí umět kromě diskutování, polemizování a obhajování také požádat o vysvětlení nebo pomoc. V rámci posílení této dovednosti jsem skupinu rozdělila na dvě menší skupiny a každou nechala diskutovat o tom, na koho se v určitých situacích obrátit.

Každá skupina dostala seznam situací, a k nim seznam možností, na koho se obrátit. Bylo na žácích, jak situace vyřeší. Úkolem skupiny nebylo shodnout se, ale vyjádřit se a naslouchat druhým. Seznam situací jsem vytvořila na základě inspirace metodikou Scio kurzu - Jak na učení, a zní takto:

- nevím, jakou další školu si vybrat
- spolužáci mi opakovaně nadávají
- neumím se připravit na test
- chci si popovídat, ale nemám s kým
- někdo sem i líbí a jsem kvůli tomu smutný/á
- nerozumím si s učitelkou/učitelem
- pohádal/a jsem se s kamarádem/kamarádkou
- mám strach, že propadnu
- nevycházím dobře s rodiči, myslím, že mě nemají rádi
- nemám ve třídě kamarády
- mám často trému
- bojím se říct o špatné známce rodičům
- vím o někom, komu ostatní ubližují, ale bojím se to říct
- nevěřím si
- když mě někdo naštvě, tak se peru
- kamarádi mě pomlouvají a říkají o mně lži
- často mi říkají, že zlobím a já se přitom hodně snažím
- každé ráno, když mám jít do školy, mě bolí břicho

Typy, na koho se obrátit:

- kamarád/ka
- rodiče
- sourozenci
- prarodiče
- třídní učitel/ka
- ředitel/ka školy
- vedoucí kroužku
- výchovný poradce/ výchovná poradkyně
- školní psycholog/ psycholožka

3.6.3. Metody podporující metakognitivní strategii

V rámci metakognitivní strategie jsem se s žáky zabývala jejich motivací k učení. Na úvod nadaní žáci vyplňovali dotazník zaměřený na smysl jejich učení a na motivaci. Motivace k učení je stěžejním faktorem energie a chuti k učení. Zajímalo mě, čím jsou nadaní žáci motivováni a čím naopak demotivováni.

Dotazník jsem sestavila sama, a to na základě otázek, na které jsem s nimi při nezávazných rozhovorech narážela.

V následující kapitole vypíši otázky a k nim odpovědi, které souvisejí s charakteristickými znaky nadaných žáků. Celý dotazník je k dispozici v přílohách diplomové práce. (viz. Příloha 3)

3.6.3.1. Motivace nadaných žáků, popsána na základě dotazníkového šetření

Co mě žene k tomu, abych se o tématu chtěl/a učit? Proč se učím?

- Když mě téma zajímá, tak o tom chci prostě vědět víc.
- Chci se naučit všechno, abych všechno věděl.
- O něčem vím jen trochu a nedá mi to spát, chci vědět, jak to funguje.
- Chci vystudovat 4 vysoké školy.
- Kvůli potřebě v budoucnu.
- Učím se proto, abych hodně věděl. Například proč je na náměstí socha Jana Husa?
- Něco mě baví, něco ne, ale stejně se to učím, kvůli gymnáziu.
- A bych porozuměl, jak to funguje.

Co je pro mě pozitivní zpětnou vazbou?

- Pochvala, dobrá známka.
- To, že porozumím, jak to funguje.
- Že jsem nadprůměrný. Odměna je taky, že se nemusím doma nic učit.
- Mám ráda, když ostatní mou práci respektují.

Proč se věnuji činnosti, kterou dělám pravidelně a svědomitě, i když se netýká školy?

- Chci se dostat na gymnázium. (nejčastější odpověď, proč se v posledním roce žáci hodně snaží)
- Baví mě to.

- Chci být dobrá.
- Houslím se věnuji, protože se mi hudba líbí.
- Chci umět mluvit německy, tak chodím na němčinu.
- Nemůžu sedět 24 hodin u počítače, tak dělám i jiné věci.
- Chci být doktorka, tak si čtu o různých věcech.

Co nebo kdo ovlivňuje moji snahu a úsilí k tomu, abych se hodně naučil/a? Kvůli čemu se učím?

- Táta chce, abych v životě uspěla a abych byla šťastná a mohla cestovat.
- Kvůli gymnáziu.
- Hodně je to o gymnáziu.
- Chci být lepší než ostatní.
- Učím se kvůli sobě.
- Proč bych se neučil? Budu hodně vědět.

Šest z osmi nadaných žáků nechápali, na co se jich ptám. Nebylo pro ně srozumitelné, proč se jich ptám na tak „hloupou“ otázku „K čemu Vám bude tohle učivo?“. Učí se, protože chtějí být vzdělaní, jsou silně vnitřně motivováni, nesoutěží mezi sebou, chtějí mít přehled a cítit se dobře mezi ostatními lidmi. Při reflexi byly časté reakce žáků například takové:

- Když hrajeme vědomostní hru Česko, chci vědět všechno, je mi líto, že všechno nevím.
- Chtěl bych být ve skupině prospěšný, líbí se mi to.
- Chci umět mluvit mnoha jazyky, ale ve škole mě nikdo nedonutí se je opravdu naučit. Tady stačí napsat test správně.
- Hodně mě baví poslouchat dospělé, jak si povídají, já to potom říkám kamarádce a připadám si chytřejší.
- Chci všechno vědět, protože potom udělám přijímačky raz dva.
- Nechci být ve stresu.
- Baví mě dozvídat se o věcech, nejradši mám, když mi o nich někdo vypráví.

Po vyplnění dotazníků následovaly rozhovory s každým z nadaných žáků zvlášť, a to pro rozvinutí jejich odpovědí a širší zamyšlení nad tím, co nevyjádřili žáci písemně. Zvolila jsem pro tuto práci rozhovor, jakožto nástroj, který lze upravovat individuálně v rámci

potřeb a možností každého jedince. Nekladla jsem tedy každému stejné otázky. V následující části vypíši úryvky z rozhovorů s jednotlivými žáky. Jedná se o citace žáků.

Václav

Já hlavně chci být v životě spokojený. Chci být dobrý táta a mít dobrou práci, ještě nevím jakou, ale chci být dobrý. Proto se učím, proto dělám vlastně všechno. Ještě nevím, co budu, proto musím být dobrý ve všem.

Ty strategie moc nechápu, prostě se učím tak, jak mi to vyhovuje. Já vlastně nevnímám, že se učím, spíš si tak čtu, koukám na zajímavé filmy, poslouchám pana učitele. Něco mě zajímá a něco ne, ale myslím, že si tak nějak pamatuju všechno.

Dřív jsem hrál fotbal, ale nechal jsem toho, protože mě to vyčerpávalo a byl jsem nešťastný, že nezvládal jsem školu. Někdy jsem z toho byl fakt zoufalý, tak jsem nechal fotbalu a najednou je mi líp. Ale já zase nějaký kroužky začnu dělat, připadá mi to smysluplné.

Matěj

Já se chci dostat na gymnázium, proto dávám ve škole pozor. Nevím přesně, co bude u přijímaček, tak chci vědět radši všechno. Hodně se kvůli tomu i připravuji doma, ale baví mě to. Vím, proč to dělám.

Zatím ještě nevím, čím chci v životě být. Myslím, že se rozhodnu až na gymnáziu. Dobře lyžuju a hraju na housle, ale tím se asi živit nebudu, to dělám jen, abych toho uměl víc.

Jasně, že se učím kvůli sobě, nebo kvůli mámě, ale taky mám rád jedničky a pochvaly. Vždycky mám pak potvrzené, že jsem fakt dobrý.

Tadeáš

Já se vlastně zas tolik neučím, ale někdy si vyhledávám informace a ptám se na odpovědi ostatních. Chci toho hodně vědět, někdy mi nějaká neznalost nedá klidné spaní. Tak se asi učím kvůli tomu.

Já chci být asi architekt nebo designer nebo spisovatel. Vím toho hodně o vědě a dřevořezbě.

Moc dobře vím, že se mi toho do hlavy vejde hodně a ani nevím, kam se to tam všechno skládá. Rád se zlepšuji a myslím, že se pořád snažím, i když to někdy nevypadá. Mám rád, když dostanu dobrou známku, a to někdy i bez námahy.

Hugo

Dávám ve škole pozor, abych byl v klidu, že mě potom nic nepřekvapí. Nechci mít špatné známky. Dávám vlastně pozor, protože musím. Co mě ale baví, že jsem nadprůměrný. Nemusím vynakládat moc velké úsilí, a tak mi zbyde čas na věci, které mě baví, a chci se v nich zdokonalit. Teď se učím programovat a taky hrát na kytaru.

Nevím, čím chci být, ale možná tím programátorem, nebo podnikatelem, ani nevím proč. Taky hraju na play stationu, protože je to sranda a taky se u toho dobře zrelaxuju. Nejradši mám, když vím, že mě čeká těžký úkol, nebo příprava na gympl, tak se předtím i potom odreaguju hraním těch videoher. Když si to takhle naplánuju, tak mi ani potom nevádí, že se musím připravovat na gympl. Na gymnázium se hodně chci dostat a myslím, že mám dobře našlápnuto.

Veronika

Já chci, abych vždy věděla, že moje výsledky jsou nejlepší. Mám ráda, když třeba dělám nějaký projekt tak, aby byl kvalitní a aby to ostatní uznali. Když se mi něco nepovede, tak jsem z toho hodně smutná, ale nestává se to často.

Učím se hodně kvůli gymnáziu. Chodím na přípravu, ve škole dávám pozor, plním úkoly, i dobrovolný, protože vím, že to dělám pro sebe. Doma mě za to chválí a jsou se mnou spokojeni, ale nenutí mě. Asi protože vědí, že stejně udělám všechno.

Chci být herečka, proto chodím na dramatický kroužek. Myslím, že když tam budu chodit, tak možná mě vezmou na hereckou školu. Nebo chci být učitelka ve školce. Chci být hodně chytrá. Chci se taky zlepšit ve španělštině a ve sportu. Chci být lepší než ostatní. Myslím, že pro to dělám všechno, co zvládnou. Asi bych zvládla makat i víc, ale zase si musím taky trochu užívat.

Marie

Táta mě hodně podporuje. Pořád říká, že abych byla v životě spokojená, musím být vzdělaná a myslím, že má pravdu. Chci toho hodně vystudovat, v různých oborech, proto se věnuji všemu. Chci vystudovat čtyři vysoké školy, a proto dávám pozor, všechno dělám pečlivě a musím se dostat na gymnázium.

Když mě někdo chválí, tak jsem spokojená. Víím, že všechno dělám pro sebe, ale jsem ráda, když vidím, že to někdo ocení.

Věnuji se taky hře na klavír a na kytaru a také tanci, protože mám talent a ten se musí využít. Nemůžu mít pouze vědomosti, ty nasbírat umím, to je jasný. Ale musím taky procvičovat nějakou dovednost, abych toho nejen hodně věděla, ale také hodně uměla.

Chci být doktorkou, takže musím umět prostě všechno. Taky bych chtěla být slavnou klavíristkou.

Marek

Učím se, protože musím. Ale zase proč bych se neučil, vždyť to je jedno. Chci být programátorem a myslím, že budu. Chci se naučit německy, tak se učím. Taky chci rychleji psát, ale nic pro to nedělám.

Adéla

Když mě téma zajímá, tak se chci dozvědět víc. Když mě téma nezajímá, stejně se o něm učím, protože chci mít všeobecný přehled. Ráda bych se dostala na gymnázium, a proto se vlastně všechno učím. Připravuji se na gympl, a vím, že mi to pomůže. Proto to dělám. Mám ale také ráda svoje kroužky, chodím na dramaťák a věnuji se také animaci a případá mi to také smysluplné. Život není jen o tom, co víme, ale také, jak žijeme a co děláme o volném čase a tak.

3.6.4. Metody podporující paměťové strategie

Úvodem této části se stává diskuze na téma memorování. Zeptala jsem se žáků, jestli se někdy učili něco nazpaměť, a jestli ano, tak jakým způsobem. Převládající reakcí se u nadaných žáků stala reakce překvapivá, až téměř pobouřlivá. Typickými reakcemi bylo například:

- Pouze básničku, když musím.
- Nikdy se neučím nic nazpaměť.
- Co se mám učit nazpaměť?
- Letopočty ve vlastivědě, ale většinou je stejně zapomenou a domyslím je pak.
- Seznam na nákup.
- Dvakrát si to přečtu, ale stejně to neříkám nazpaměť.
- Jakože úplně se učit nazpaměť? To někdo dělá?

Pro časté uvádění jediného případu učení se nazpaměť na příkladu učení se básničky, jsem využila metodu, abych jim tuto povinnost pomohla zjednodušit.

Metoda „Učení se nazpaměť“

Metoda „Učení se nazpaměť“ na příkladu básně je použita z Metodiky pro lektory Scio kurzu Jak na učení, a to pro žáky ve věku 10 – 12 let. Žáci se během této metody učí nazpaměť báseň, v tomto případě báseň od Josefa Václava Sládka s názvem Lesní studánka:

Znám křišťálovou studánku,

kde nejhlubší je les,

tam roste tmavé kapradí

a vůkol rudý vřes.

Tam ptáci, laně chodí pít

pod javorový kmen

ti ptáci za dne bílého,

ty laně v noci jen.

Když usnou lesy hluboké

a kolem ticho jest,

a nebesa i studánka

jsou plny zlatých hvězd.

Krok 1 – Porozumění básni

„Než se začneme učit báseň, je dobré se ujistit, zda rozumím všem slovům i celkovému smyslu básně, uvědomit si, jaké pocity ve mně text vzbuzuje. Později je totiž svým přednesem budeme vyjadřovat.“ (Metodika Scio). Žáci si báseň přečetli, vyjmuli z textu

slova, kterým nerozuměli a vzájemně si je pomohli pochopit. Každý sám pak odpověděl na otázky:

- Jak na mě báseň zapůsobila?
- Jaký je její smysl?
- Jak jí rozumím?
- Na co bych se chtěl zeptat autora básně?

Krok 2 – Leporelo

„Žák do každého dílku leporela nakreslí ilustraci, která bude vystihovat jednotlivé části – verše či sloky básně. Leporelo může ukázat někomu z ostatních, jestli v obrázcích pozná jednotlivé verše.“

Krok 3 – Rýmy

Václav a Matěj sdíleli s ostatními, že jim v učení básně velmi pomáhá rým. V metodice Scio s tímto přístupem lektori pracují takto:

„Vybavování z paměti je účinnější, je-li ovládáno nějakým fonetickým principem, kterým může být například počáteční hláska či slabika. Básníci a písničkáři si pohrávají s rýmy. Opakování stejné slabiky na konci verše nám může pomoci vybavit si následující verš.“

Metoda memorování pomocí nápadů od spolužáků nadaných žáků

Pro další práci se žáci ptali svých spolužáků, jak se oni učí na písemky z naukových předmětů. Toto jsou nejčastější odpovědi, které nadaní žáci přinášeli:

(odpovědi jsou psané tak, jak je nadaní žáci interpretovali, a to ve třetí osobě)

- Často si přeříkává a opakuje.
- Podtrhává si důležité věci, ty se pak učí nazpaměť.
- Vždy si to přečte, zavře oči, přeříká, potom zkusí znovu, a tak to dělá třeba pětkrát.
- Vypisuje si důležité věci a pořad je opisuje.
- Používá i mnemotechnické pomůcky, jako třeba, že její teta se jmenuje Eliška a taky si vždy vzpomene na jméno Elišky Přemyslovny.

V následující části, se skupina nadaných žáků pokusí naučit informace z textu o Středočeském kraji (viz příloha 4) pomocí těchto a vlastních technik. Podmínkou je však pracovat samostatně a nevyužívat dalších zdrojů informací. Text je rozsahem přes necelou stranu A4 a je vyjmut z Metodiky Scio - Jak na učení.

Z reflexe po samostatném učení, které trvalo asi dvacet minut, vychází, že Adéla, Veronika a Marie jsou ochotny tímto stylem pracovat, ale nebaví je to. Byly však během práce v klidu, samostatně pracovaly a informace se snažili uložit do paměti, ať už krátkodobé či dlouhodobé. Václav a Marek proti téhle metodě velmi protestovali a odmítali se tímto stylem učit. Při závěrečné reflexi přiznali, že si text stále dokola četli, ale nepokoušeli se o mechanické „vtloukávání“ do paměti. Hugo, Tadeáš a Matouš se pokoušeli o přečtení, opakování, znovu přečtení a znovu opakování. Při výpovědích došli k závěru, že jim to není přirozené, ale chápou, že se někteří touto cestou učí.

3.6.5. Metody podporující afektivní strategie

V rámci afektivní strategie žáci mimo jiné umí nakládat se svou energií, umí odpočívat a rozvrhnout si proces učení. V rámci posílení této dovednosti jsem se žáků na úvod zeptala, jakým způsobem odpočívají. Nejčastějšími odpověďmi byly například tyto:

- ležím
- koukám na televizi
- hraju hry na mobilu nebo na počítači
- jdu na kroužek
- povídám si s kamarádem/kamarádkou
- čtu si
- vařím
- jdu ven
- jen tak koukám z okna

V rámci diskuse jsem došla k závěru, že žáci jsou stále velmi organizováni svými rodiči. Pouze o víkendech někdy volí, jak jejich den bude vypadat, a jen někteří si den záměrně rozvrhnou tak, aby se nevyčerpali a byli schopni dělat práci do školy, připravovat se na gymnázium nebo se učit a zároveň se odreagovat.

Důležitost odpočinku a relaxace jsem v rámci pozorování jejich diskuze zaznamenala takto:

- Když nebudeš odpočívat, tak vyhoříš. (Marie)
- Když se budeš dva dny flákat a potom si všechno necháš na neděli večer, tak se z toho vyčerpáš. Jednou se mi to stalo a vyčítala jsem si, že jsem si to nerozdělila. (Veronika)
- Já jsem dřív vůbec neodpočíval, pořád jsem něco dělal a pak jsem se z toho složil psychicky. Proto už nechodím na fotbal, nezvládal jsem to. (Václav)
- Musíš kromě jídla a pití, taky spát. Jinak umřeš. (Marek)
- Nemůžeš se jen učit, protože jinak si neužiješ život venku. (Veronika)
- Když nejsem odpočatý, tak se stejně nic nenaučím. (Matěj)
- Někdy si odpočinu, i když třeba běhám. Potom se mi líp učí nebo prostě něco dělá, u čeho musím přemýšlet. (Hugo)
- Někdy se učím, potom vidím, že to nejde, protože jsem unavená, tak jdu dělat něco jiného a pak se k tomu vrátím. (Marie)
- Já hodně spím, připadá mi to důležitý. Když málo spím, tak další den jsem nepoužitelný. (Tadeáš)
- Prostě musíme si občas trochu užít, a flákat se, jinak by se naše hlavy zbláznily. (závěr)

Tuto oblast afektivní strategie jsem žákům přiblížila a posílila ji následujícími metodami. Cílem obou metod je žákovo uvědomění si, že čas má hodnotu. Cílem také je, že si žák uvědomuje výhody harmonického rozvoje a zamyslí se nad tím, jak v životě naplňuje všechny oblasti popsané v tabulce. Žák ví, že nakládání s časem si může řídit sám a ví jak. Rozvíjí tak dovednosti určování priorit, plánování a kritické myšlení.

V první části žáci doplnili do tabulky pod textem, co konkrétního v dané oblasti dělají. Tabulka je zaměřena na tzv. harmonický vyvážený život a je inspirována aktivitou „Život v pohodě“ z metodiky Scio kurzu – Jak na učení.

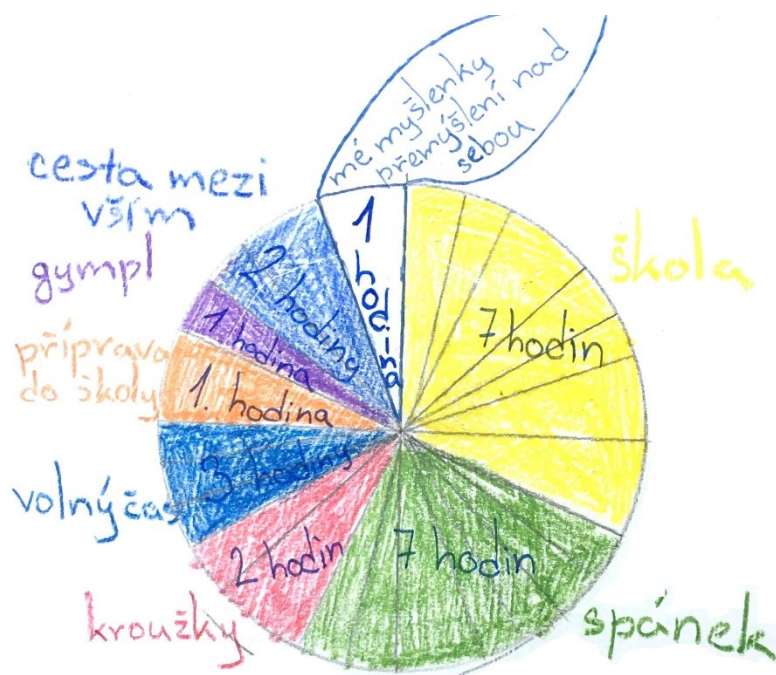
Tabulka inspirovaná metodikou Scio kurzu – Jak na učení:

Vztahy (rodina, kamarádi)	Vlastní povinnosti (škola, domácnost)	Vlastní rozvoj (koníčky, co mě baví)	Péče o vlastní tělo (sport, strava, návyky)	Odpočinek (kromě spánku)

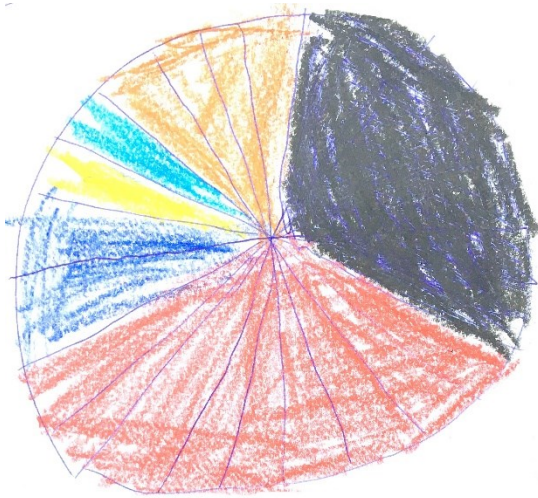
V druhé části žáci zanesli rozložení aktivit svého dne do koláčového grafu. Po jeho ztvárnění analyzovali jejich režim a modifikovali ho do takové podoby, se kterou by byli spokojeni.

Přikládám grafy některých z žáků:

Marie



Tadeáš



4 Hodin - škola

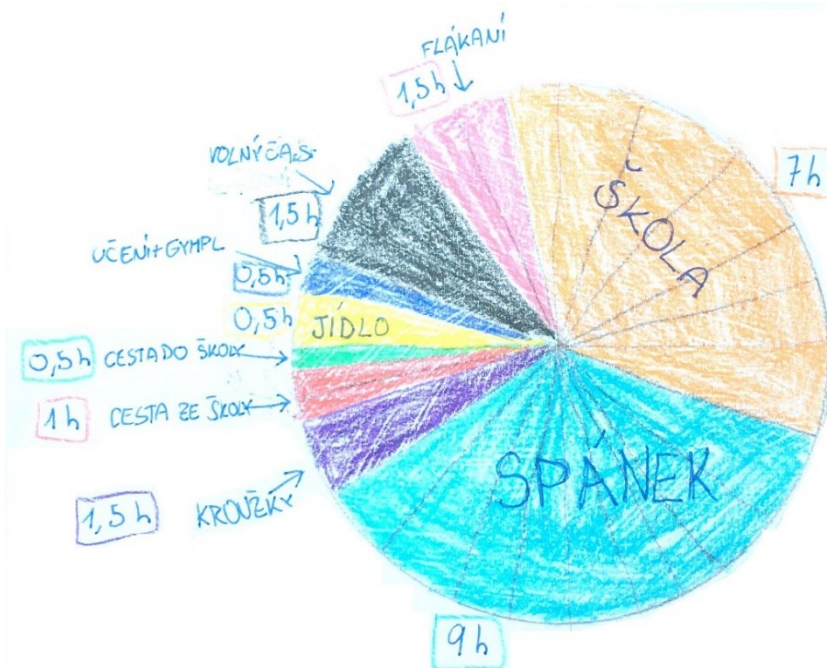
9 h - spánek

1H - příprava na g.

2H - na cestě

4 h - zbytek nepravdělné
řinosti

Veronika



Adéla



Po ukončení metod posilující afektivní strategie v oblasti rozvržení času a odpočinku, žáci odpovídali na otázku, co jim kromě únavy zabraňuje v soustředěnosti. Všichni, kteří se do diskuze zapojili, se shodli na těchto odpovědích:

- Když jsem smutný/á.
- Když se na něco hodně těším.
- Když mám strach nebo trému.
- Když mě někdo pořád ruší.
- Když jsem naštvaný/á a pořád myslím na něco jiného.

Následovala diskuze, jak pracovat se svými emocemi. Marie, která má tendenci mluvit za celou skupinu, shrnula jejich názory těmito slovy: „Prostě, když nám jde hlava kolem z něčeho jiného, jsme smutní nebo naštvaní, bojíme se, že to nedokážeme, nestíháme a jsme z toho nervózní, tak se potom vůbec nesoustředíme a stihneme toho ještě míň, než kdybychom byli v klidu. Jenže s emocemi, které nás takhle vyrušují, nic neuděláme, musíme si na ně zvyknout, to prostě nemůžeme vědět předem, že nám bude smutno, a tak místo učení budeme přemýšlet nad jinými věcmi. To si nejde naplánovat.“

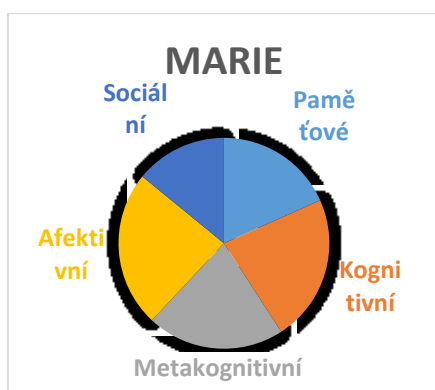
3.7. Vyhodnocení užívání jednotlivých strategií

V následujících kapitolách diplomové práce je zanalyzováno, nakolik výzkumná skupina nadaných žáků užívá konkrétních učebních strategií. Analýza bere v potaz také předpoklad na základě vyplněného dotazníku, a ověřuje, zda se shoduje.

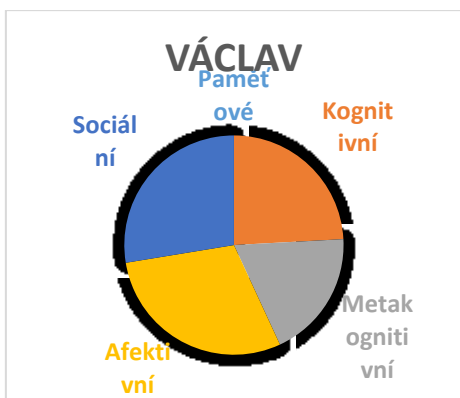
V rámci kognitivní, paměťové a sociální strategie také ověřuji, zda se převažující učební strategie podílí na úspěšném pojetí učiva, se kterým žáci v rámci dané strategie pracovali. Tuto skutečnost jsem ověřovala s každým žákem zvlášť, a to v rámci přezkoušení z předem prostudované látky. Z důvodu vyhnutí se stresu ze zkoušení, jsem žáky ubezpečila, že zkoušení není na známky, nijak neovlivní jejich školní průměr a ani se nikdo jejich výsledek nedozví. Formu zkoušení jsem taktéž kvůli vysoké výkonnosti a omezení stresu nechala na žácích, kteří tak vybírali z možností ústního rozhovoru, odpovídání na otázky a hovoření o všem, co si pamatují nebo písemného zkoušení.

3.7.1. Dotazníkové šetření – učební strategie

Žáci výroky o užívání jednotlivých strategií hodnotili na škále 0 – 4. Každá z částí, které jsou blíže popsány v kapitole Průběh dotazníkového šetření, mohla být ohodnocena body 0 – 20 od každého žáka. Žáci tak hodnotí sami sebe těmito výsledky:



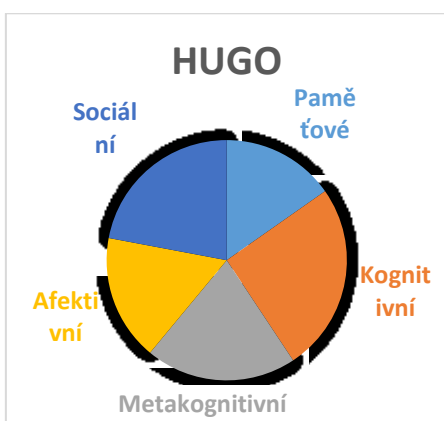
Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	13
Kognitivní	16
Metakognitivní	15
Afektivní	17
Sociální	10



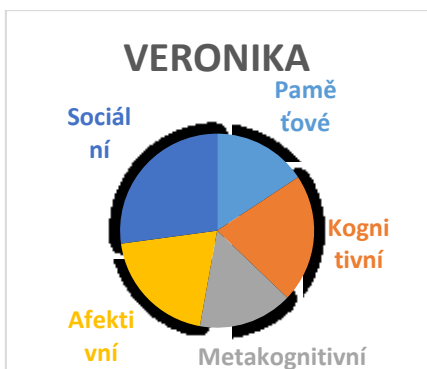
Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	0
Kognitivní	14
Metakognitivní	11
Afektivní	17
Sociální	16



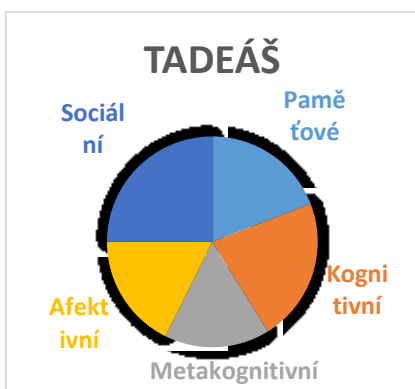
Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	6
Kognitivní	12
Metakognitivní	10
Afektivní	10
Sociální	7



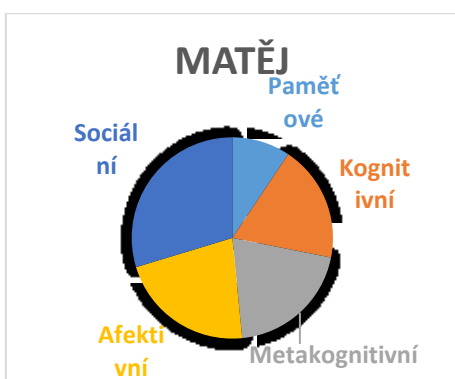
Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	9
Kognitivní	15
Metakognitivní	12
Afektivní	10
Sociální	13



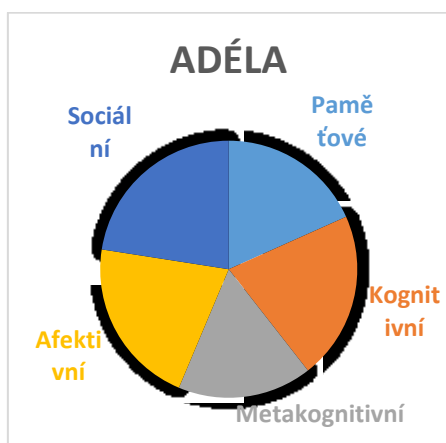
Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	11
Kognitivní	15
Metakognitivní	11
Afektivní	14
Sociální	19



Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	13
Kognitivní	15
Metakognitivní	11
Afektivní	12
Sociální	17

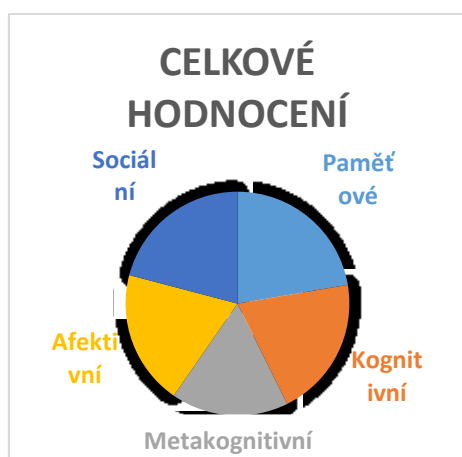


Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	6
Kognitivní	12
Metakognitivní	13
Afektivní	14
Sociální	19



Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	13
Kognitivní	15
Metakognitivní	12
Afektivní	15
Sociální	16

Celkové hodnocení užívání jednotlivých strategií je po sečtení dílčích ohodnocení demonstrováno na škále 0 – 100 takto:



Strategie	Bodové ohodnocení
Paměťové	125
Kognitivní	114
Metakognitivní	95
Afektivní	109
Sociální	117

Hodnocení užívání učebních strategií je u všech členů výzkumné skupiny relativně vyrovnané s výjimkou Václava a jeho postoji k paměťovým strategiím. Dotazníkové šetření tedy napovídá, že těchto osm nadaných žáků užívá všech učebních strategií, kterými se empirická část diplomové práce zabývá. Pro bližší určení preferovaných učebních strategií u nadaných žáků nám tedy poslouží pozorování, rozhovory a efektivita užívání jednotlivých strategií.

3.7.2. Kognitivní učební strategie

V rámci zprůměrovaného bodového ohodnocení kognitivních učebních strategií na základě dotazníkového šetření je předpokladem, že nadaní žáci tuto učební strategii využívají. Východiskem rozhovorů s žáky je častou volbou učební strategie právě kognitivní, a to často ve spojitosti se sociální učební strategií. Žáci se zvládají a chtějí učit novým poznatkům na základě tohoto modelu:

1. získávání nové informace
2. vlastní zpracování a promýšlení
3. vytváření nových myšlenek a otázek
4. odpovídání na nově vzniklé otázky, dohledávání informací
5. závěr

Žáci si chtějí upevňovat souvislosti a v případě jejich absence si je s chutí dohledávají, ať už za pomoci dotazování učitele či vrstevníků, nebo jiných samostatně zvolených zdrojů. Nově získaný poznatek a uchopení souvislostí vede žáky k uchování učiva do dlouhodobé paměti a zájmu k dalšímu učení. Skupina osmi nadaných žáků, kterými se práce zabývá, volí právě tuto cestu, pokud je jim umožněna.

Pro ověření funkčnosti kognitivních učebních strategií v případě těchto osmi žáků, žáci mluvili o bakteriích, jimiž se zabývali v rámci hodiny NS – příroda, naslouchali, doptávali se, dohledávali si další informace a debatovali o nich s ostatními.

Václav a Adéla se této části nezúčastnili s důvodu absence v hodině. Veronika, Hugo a Tadeáš, kteří v hodině vnímali vše, co paní vyučující říkala, reagovali formou pokyvování, doptávání se, shrnutím, doplňováním o vlastní znalost, byli schopni úplně vše, co se v hodině objevilo, interpretovat vlastními slovy. Doplnili učivo o informace, které je k tématu napadly nebo si je dohledaly. Marie z pozice velmi snaživé žákyně si během přednášky také zapisovala s komentářem „*mně se o tom potom lépe přemýšlí, a nějaké otázky si zapisuji rovnou*“. Marie tušila, že se budu doptávat, co si z hodiny uchovala do paměti, a tak mi řekla, že se do sešitu doma podívala a dohledala si další informace. Není známé, do jaké míry a jakou formou se Marie učila, ale mluvila o všem, o čem se v hodině přírody doslechla a doplnila „zkoušení“ o vlastní postoj k očkování proti planým neštovicím.

Matěj a Marek se v průběhu vyučovací hodiny neprojevovali hlasitě. Po dotazování řekli, že si k tomu doma nic nevyhledávali a ani se s nikým nebavili. Tvrdí, že se jim vyučující dobře poslouchala, protože vyprávěla látku chytlavě. Její výklad jim stačil pro to, aby si látku uchovali v paměti a při ověřování funkčnosti jejich strategie byli schopni interpretovat vlastními slovy tři čtvrtiny informací z vyučovací hodiny. Matěj mluvil o tématu srozumitelně a dokázal mě přesvědčit o pojetí učiva a jeho pochopení. Marek mluvil o bakteriích a očkování bez souvislostí a nepřehledně.

V rámci ověřování funkčnosti kognitivní strategie jsem žáky vyzvala ke stručnému popisu různých podnebných pásů, na konkrétní otázce výskytu živočichů a rostlin. Všechny 7 dotazovaných žáků (Václav se nezúčastnil z důvodu absence) si vybavilo svou vlastní dříve vytvořenou myšlenkovou mapu, na základě které popsali, co si k ní vybavili. Všichni byli schopni říct charakteristické znaky podnebních pásů v Evropě a dodat alespoň jeden druh živočicha či rostliny, který se v daném podnebném pásu vyskytuje.

V závěrečné reflexi mluvili žáci o výhodách této strategie, mezi které řadí například tyto:

- vlastní volba
- není tam omezení (pozn.: ve smyslu zdrojů, možností práce)
- dohledávání informací
- zohlednění toho, co už víme
- odpovídání na vlastní otázky
- vytváření nových otázek

Možnost volby učební strategie je ve vzdělávacím procesu zásadní, proto je pro tyto nadané žáky výhodou, že se jejich svobodná volba shoduje s nejobsáhlejším pojetím učiva.

3.7.3. Sociální učební strategie

Na základě pozorování reakcí žáků doplněné o rozhovory docházím k závěru, že sedm z osmi nadaných žáků preferuje práci v malé skupině, ale pouze na základě vlastního výběru.

Adéla práci ve skupině nevyhledává, je ochotna pracovat jen s jednou kamarádkou, a považuje tuto spolupráci za smysluplnou a obohacující. Na základě vyplňovaného dotazníku bylo předpokládáno, že Adéle skupinová práce prosperuje a velmi si z ní

odnese. Její hodnota je 16 z 20 bodů v rámci posouzení vlastního užívání. Při závěrečném znovu vybavení probírané látky, očkování a vakcíny, které proběhlo formou diskuze ve velkém počtu žáků, si Adéla nevybavila příliš mnoho. Interpretovala vlastními slovy, jak diskuze probíhala, kdo se zabýval čím, ale nedokázala mě přesvědčit, proč nechat či nenechat dítě očkovat proti planým neštovicím. V tomto případě se předpoklad nenaplnil. V druhém případě společného vytváření myšlenkové mapy o rostlinách a živočiších v různých podnebných pásech, při kterém Adéla pracovala pouze s dvěma dalšími kamarádkami, byla schopna ji zapsat téměř stejnou, jako byla jejich původní.

Matěj s hodnotou 19 z 20, Tadeáš s hodnotou 17 z 20, Veronika s hodnotou 19 z 20 a Václav s hodnotou 16 z 20 hodnotí sociální strategii jako jimi často užívanou. Předpokládá se tedy, že jim způsob skupinové práce vyhovuje a projeví se i na závěrečném znovu vybavení probíraného učiva. Při diskusi o očkování proti planým neštovicím byli právě tyto čtyři žáci velmi aktivně zapojeni, hlásili se o slovo, argumentovali a obhajovali svůj názor. Naslouchali také názorům z druhé skupiny a hodnotili je. V rámci zpětného pohovoření o očkování byli schopni si vybavit téměř vše, o čem se v hodině diskutovalo. V druhém případě společného vytváření myšlenkové mapy na téma rostliny a živočichové v různých podnebných pásech, byli všichni schopni vytvořit téměř totožnou myšlenkovou mapu jako tu, kterou vytvořili ve skupině. V obou případech byl tedy předpoklad naplněn.

Hugo s hodnotou dotazníkového šetření 13 z 20, Marek s hodnotou 7 z 20 a Marie s hodnotou 10 z 20 skupinovou práci nevyhledávají. Na základě pozorování jsem došla k závěru, že u Marie je tomu tak z touhy po vlastním úspěchu a samostatnosti, u Marka na základě nedostatečné schopnosti komunikovat s ostatními, vyjadřovat své nápady a kontinuálně pracovat podle plánu, a u Huga tomu tak je z důvodu vlastní schopnosti a množství znalostí. Hugo o sobě říká, že ho v mnohých případech spolupráce s druhými zdržuje a omezuje. U všech tří se tedy shoduje bodové ohodnocení dotazníkového šetření se závěrečným posudkem utvořeným na základě pozorování a rozhovoru. Ověření pojetí probíraného učiva nepotvrzuje spojitost mezi volbou preferované strategie a studijního výsledku, neboť v případě Huga a Marie došlo k přesvědčení, že probíranou látku byli schopni interpretovat téměř do detailů, a to i v případě očkování a vakcín, tak v případě rostlin a živočichů v různých podnebných pásech. V případě Marka v rámci závěrečného přezkoušení došlo ke shodě ve smyslu nezapojení se do diskuze, nespolečného vytváření myšlenkové mapy a dostatečným pojetím učiva. Marek nevytvořil

myšlenkovou mapu vůbec, nerozuměl, co po něm vyžadují a o očkování a vakcíně si jeho slovy „nic nepamatoval“.

3.7.4. Paměťové učební strategie

Na základně dotazníkového širění, které v této části dosáhlo v součtu všech osmi žáků nejvyšší bodové ohodnocení, jsem předpokládala, že paměťová strategie je u těchto nadaných žáků často využívána. V průběhu pozorování, rozhovorů, ověřování efektivit a posilování strategie jsem došla k závěru, že tomu tak není. Paměťové strategie nejsou u nadaných žáků ty, které vyhledávají a využívají. Václav, Matěj, Hugo a Marek v rámci sdílení odpovědí v oblasti užívání osobních taktik pro memorování ostatním sdělili, že žádné taktiky ani metody nevyužívají. Žáci nevynakládají snahu zapamatovat si fakta. Ukládají je do paměti jinou cestou, která jim vyhovuje více. Těchto osm nadaných žáků tedy neuvžívá aktivit typických pro snazší memorování, neuvžívá mnemotechnik, vizualizace, klíčových slov, obrazových materiálů a dalších doporučených metod a aktivit pro posilování paměťové učební strategie doporučených na základě odborné literatury.

V průběhu části zkoumání, ve kterém žáci procvičovali paměťovou učební strategii na základě učení se básně nazpaměť, byli žáci vyzváni k recitaci básně, v ten den, a o tři dny později, aniž by věděli, že budou znovu dotazováni. Adéla, Veronika, Marek a Tadeáš recitovali báseň bez zadrhávání, celou zcela správně. Proces jejich učební strategie byl u těchto čtyř žáků založen na opisování, opakování, rozkládání na kratší úseky, skládání v celek. V případě recitace o tři dny později už báseň byly schopné recitovat pouze Adéla a Veronika. V případě Matěje, Marie a Huga probíhal učební proces na základě čtení básně několikrát po sobě s občasným přeřikáním. Všichni tři byli schopni recitovat celou báseň s mírnou dopomocí, v podobě nápovědy prvního slova verše. Václav recitoval první sloku básně, a to s nápovědou. O tři dny později nerecitoval ani první sloku. V rámci memorování nevyužil žádné taktiky podporující paměťovou strategii.

Dalším úkolem žáků bylo pojetí vlastní cestou informace z textu o Středočeském kraji. Před začátkem práce žáci sdíleli taktiky, které využívají někteří jejich spolužáci. Při samostatné práci všichni využili některé z těchto metod:

- zvýrazňování
- interpretování vlastními slovy

- rozklad textu na kratší úseky
- memorování pomocí mnemotechnických pomůcek
- opakované čtení
- opakované přeřikávání z paměti

Po třech dnech žáci měli za úkol ústně nebo písemně vyjádřit, jaké informace o Středočeském kraji byli schopni uchovat v paměti a interpretovat vlastními slovy. Žákům jsem znovu připomněla, že se nemusí zúčastnit, nemusí se obávat špatné známky nebo jakéhokoliv zasažení do jejich školního prospěchu.

Adéla, Veronika, Marie a Tadeáš byli schopni interpretovat více než tři čtvrtiny informací, které jsou v textu vyjádřeny. Matěj a Hugo si vybavili polovinu informací z textu. Marek o Středočeském kraji mluvit nechtěl, řekl, že ví, že existuje, ví, kde se nachází, a dále si vybavil jednu konkrétní informaci z textu. Václav byl v průběhu dotazování velmi nervózní, znovu jsem ho tedy uklidnila, že se nejedná o zkoušení, neovlivní to jeho průměr, a nedostane žádnou známku. Václav řekl, že si text nepamatuje, neví, o čem byl, ale že může říci, co ví o Středočeském kraji z jiných zdrojů či vlastních zkušeností.

3.7.5. Metakognitivní učební strategie

Rozhovory s těmito osmi nadanými žáky mě přesvědčily o tom, že neberou proces učení jako něco, co by museli dělat. Učí se, protože si uvědomují důležitost vzdělání a chtějí být vzdělání a mít všeobecný přehled.

Žáci organizují svůj proces učení, monitorují svou práci s hlediska dosažení cíle a uplatňují vlastní potřeby. Svou práci hodnotí a uvažují nad svými učebními procesy. Příliš se nevyznají v dílčích učebních strategiích, ale přirozeně volí takové, které jim vyhovují. Žáci si uvědomují svou kapacitu a své možnosti. Při svém vzdělávacím procesu si uvědomují sebe samého a berou na sebe ohled.

Všichni se chtějí dostat na gymnázium a téměř všichni to v současné době považují za cíl svého vzdělávacího procesu. Uvědomují si ale, že to je pouze mezikrok k tomu, aby dosáhli toho „opravdového“ cíle. Žáci jsou silně vnitřně motivováni, což neznamená, že prvky vnější motivace jim nejsou příjemné. Většina z nich vyžaduje i dobrou známku, nebo pochvalu, ovšem pouze jako nástroj ubezpečení, že někdo vnímá jejich snahu.

Na základě hodnot z dotazníkového šetření, které je u Marie 15 z 20, u Huga 12 z 20, u Veroniky 11 z 20, u Tadeáše 11 z 20, u Matěje 13 z 20, u Václava 11 z 20, u Adély 12 z 20 a u Marka 10 z 20, jsem předpokládala, že žáci ve věku 10 až 11 let, i přes to, že jsou nadaní a v tomto případě cílevědomí a ambiciózní, necílí daleko, neorganizují svůj vzdělávací proces a „pouze“ se přirozeně učí tak, jak je od nich očekáváno rodiči nebo učiteli. Na základě rozhovorů a pozorování docházím k závěru, že těchto osm nadaných žáků metakognitivní učební strategie užívá, ale neuvědoměle. Tito žáci svůj učební proces organizují, vnímají, sebereflektují a upravují podle potřeb.

3.7.6. Afektivní učební strategie

Na základě rozhovorů jsem došla k závěru, že odpovědi žáků v rámci dotazníkového šetření se neshodují s jejich popisujícími výpověďmi z oblasti vlastní organizace učebního procesu. Pouze u Václava a Matěje dochází k aktivnímu užívání afektivních strategií. Pro přiblížení jejich postoje zde vypisuji klíčové informace pro přiblížení Václavova a Matějova stanoviska:

Václav

- Já už prostě vím, že když mi dojdou síly, tak končím a nemám šanci do hlavy něco dostat. Zažil jsem úplné vyčerpání, proto vím, že už se to nesmí stát znovu.
- Měl jsem toho strašně moc, hrál jsem hodně fotbal, do toho jsem chtěl všechno zvládat dobře do školy, nebyl jsem schopný se trochu jen tak flákat. Nechal jsem toho fotbalu, stejně mě to zas tak nebavilo, tak se mi to zdálo rozumný.
- Od teď, když musím něco stihnout, třeba si připravit nějakou prezentaci, tak vím, že není dobré začít hned po příchodu ze školy a tak se záměrně trochu flákám. Někdy hraju na počítači, někdy si jen tak ležím na posteli. Je mi hodně příjemné ležet u studené zdi, to mě úplně nabije energií a potom se do toho můžu pustit.
- Co jsem se také naučil je, že když u toho sedím a vidím, že to k ničemu není, tak na chvíli přestanu.
- Špatný je, když jsem smutný. Když se mi něco honí hlavou, nedokážu nic udělat, tak už se o to ani nepokouším a čekám, až budu trochu veselejší.

Václavovy odpovědi vypovídají o jeho uvědomování si sebe samého, svých emocí a možností. Václav organizuje svůj čas tak, aby dokázal to, co chce, nebo to, co se po něm

vyžaduje. Neví si rady se skloubením emocí a učebního procesu. Uvědomuje si ale, že pokud je veselý nebo hravý, výrazně lépe se učí.

Matěj

- Já jsem chodil dřív i na matiku do programu MNŽ, ale potom jsem toho nechal. Věděl jsem, že to nezvládám, byl jsem z toho nešťastný a bál jsem se tam chodit.
- Už tam nechodím a zvládám toho mnohem víc, takže jsem asi potřeboval spíš klid a svoje tempo. Já jsem hodně rychlý, ale tam mě to stresovalo.
- Docela odpočívám, ale myslím, že to je tím, že já odpočívám i u akčních činností, u sportu a tak. Víím, že jestli se mám učit, tak to radši udělám po sportu než před ním. Stejně kdybych se učil před sportováním, tak se mi většinou potom všechno vykouří z hlavy.
- Já moc nebývám smutný (smích). Ale asi si umím představit, že kdyby mě něco trápilo, tak se nic nenaučím. Nejlepší je se trochu povесelit, potom má člověk chuť se něco nového naučit.

Matějovy odpovědi naznačují, že i on si uvědomuje svou kapacitu a podřizuje jí učební proces. Umí uznat, že ho něco vyčerpává, ví, kdy učení odložit a kdy se k němu vrátit. Nenechává si do učebního procesu příliš zasahovat rodiči.

Marie

Zajímavým srovnáním jsou Mariiny odpovědi, a to z důvodu neshody hodnocení výroků v rámci dotazníkového šetření a rozhovorů. Marie je velmi ovlivňována svým otcem, který její učební proces organizuje. Marie neuznává, že je unavená a tvrdí, že na únavu není čas. Neprosazuje svou náladu, neomlouvá své neúspěchy vnějším vlivem a nenechává svými emocemi narušovat učební proces tak, aby to bylo poznat ze strany vyučujícího nebo vrstevníků.

Ostatní

Veronika, Hugo, Marek, Tadeáš i Adéla se svou energií záměrně nepracují. Vědomě nevyhledávají odpočinek a relaxaci, většinou jejich slovy „*prostě děláme, co máme v plánu*“. Jejich dny jsou zpravidla organizovány ze strany rodičů, chodí na kroužky, dělají, co se po nich vyžaduje, a to vždy v čase, který je na to určen. Všech těchto pět žáků tvrdí, že někdy jsou veselejší, někdy ne, ale že se učí vždy stejně. Někdy je to sice více baví, ale výsledek bývá stejný.

3.7.7. Celkové vyhodnocení užívání učebních strategií

Nadaní žáci vyhledávají mimo jiné takové učební strategie, které jsou pro ně smysluplné. V tomto případě se jedná o kognitivní a metakognitivní učební strategie. V případě možnosti volby, volí všichni tito nadaní žáci kognitivní učební strategie, a to z důvodu potřeby znát souvislosti v učivu, nechtějí být omezováni tím, co jim nabízí učebnice nebo učitel, ale chtějí vědět o tématu víc. Velkou roli v celém učebním procesu hraje jejich motivace k učení. Kromě prvků vnější motivace v podobě dobrých známek a pochval, jsem zaznamenala velké množství motivace vnitřní, většinou vyjádřené vlastním zájmem nebo touhou po vzdělanosti, úspěchu, přijetí na gymnázium.

Vyhledávanými učebními strategiemi bývají sociální učební strategie, většinou z důvodu většího množství zábavy při učení, sdílení, diskutování a ověření správného postupu. Žákům je příjemné nést zodpovědnost za splnění úkolu nebo přípravy na písemnou práci společně s ostatními. Někteří z výzkumné skupiny mají pro skupinové práce požadavky v oblasti výběru konkrétních lidí, se kterými mají spolupracovat. Uvědomují si, že někteří vrstevníci jim práci nezpříjemní, ani je příliš neobohatí.

3.7.8. Dotazníkové šetření – učební styly

Z druhého dotazníku, který se zabývá učebními styly na základě smyslové preference, vychází následující bodové ohodnocení. To proběhlo ve třech částech, blíže popsanych v kapitole Průběh dotazníkového šetření, a to v součtu na škále 0 – 32.

Václav

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	9
Auditivní	21
Kinestetický	10

Marie

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	23
Auditivní	14
Kinestetický	20

Tadeáš

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	17
Auditivní	13
Kinestetický	14

Veronika

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	20
Auditivní	18
Kinestetický	20

Matěj

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	21
Auditivní	26
Kinestetický	10

Adéla

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	23
Auditivní	21
Kinestetický	16

Hugo

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	13
Auditivní	18
Kinestetický	23

Marek

Učební styl	Bodové ohodnocení
Vizuální	14
Auditivní	15
Kinestetický	17

Pro bližší určení souvislosti mezi preferovanou učební strategií a učebním stylem na základě smyslové preference, nevnímám tuto skupinu nadaných žáků, jako ideální výzkumný vzorek. Jejich preference jsou nejednotné, potvrzuje to i jejich výstupní materiál, jako jsou sešity, jiné zápisy a způsob učení. Větší spojitost nalézám v určování učebního stylu podle J. Mareše, který rozlišuje učební styly podle motivace a záměru. Na základě modelu vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení (podle Newble, Entwistle; Mareš, 1998, str. 39) jsem s žáky mluvila o jejich motivaci k učení a následném učebním procesu. Všech osm žáků projevuje některé charakteristické znaky pro učební styly povrchový, hloubkový a strategický. Pro přiblížení tohoto tvrzení uvádím některé charakteristické úryvky z rozhovorů s žáky:

Vztahující se k povrchovému učebnímu stylu:

- Musím se učit, tak se prostě učím.
- Nechci špatné známky, rodiče by se zlobili a já taky.

- Soustředím se hlavně proto, abych splnila, co mám, a potom dělám další věci.
- Něco mě moc nezajímá, tak to prostě udělám rychle.

Vztahující se k hloubkovému učebnímu stylu:

- Když se něco už učím, tak to chci alespoň fakt pochopit.
- Když nevím, co chci být, tak se chci naučit všechno.
- Hlásím se na gymnázium, chci se tam dostat, tak bych rád rozuměl hodně věcem.
- Většinou mě to zajímá, tak jsem do toho zapálený.
- Spoustu věcí dělám dobrovolně, nikdo mě moc nenutí.
- Baví mě, když se něco naučím a potom to opravdu umím.
- Někdy se mi stane, že si vybavím něco, co jsme se učili dávno a pak jsem fakt spokojená, že to pořád umím a ještě jsem třeba jediná z rodiny, co něco k tomu tématu ví.
- Nebavilo by mě učit se jen tak pro nic za nic. Někdy to dělám, to jo, ale spíš mám radši, když to fakt pochytím a nějak to navazuje na něco dalšího, co vím.
- Hledat souvislosti je mnohem zábavnější, než se jen učit různé kapitoly učebnice a nechápat, že na sebe navazují.

Vztahující se ke strategickému učebnímu stylu:

- Chci být nejlepší taky proto, aby vzali na gymnázium mě.
- Jako já se nějak nesrovnávám s ostatními, ale je mi příjemný, když ostatním něco vysvětlují.
- Jsem ráda u tabule, potom jsem automaticky řazená do skupiny dětí, kteří to učivo umějí.
- Já chci mít dobré známky, jasno v tom, co mám dělat a žádný problémy.
- Musím být dobrý taky kvůli tátovi.

Na základě rozhovorů s žáky jsem došla k závěru, že jejich výpovědi, postoje k vzdělávacímu procesu a volba učebních strategií většinou souvisí s vlastní preferencí hloubkového učebního stylu. Toto východisko úzce souvisí s preferovanými kognitivními učebními strategiemi, které žáci efektivně užívají. Žáci jsou motivováni svým zájmem o učivo, chtějí vědět víc, chtějí věcem rozumět a znát souvislosti. Vyhledávají si více zdrojů informací a rádi diskutují s dospělými nebo podobně informovanými vrstevníky. Hloubkový učební styl není u výzkumné skupiny jediným užívaným. Všech osm nadaných žáků se usilovně snaží dostat na gymnázium, připravují

se každý den, a rozhovory na toto téma obsahují charakteristické výroky pro strategický přístup k učení. Zajímají se o své výsledky, chtějí vědět, jak by uspěli v přijímacích zkouškách v různých oblastech. Chtějí být v očích dospělých úspěšní, a tak plní jejich požadavky. Prvky povrchového stylu učení se u žáků objevují velmi zřídka.

3.7.9. Diskuse a závěry

Při závěrečném setkání s žáky jsme se pokusili shrnout jejich postoje k učebnímu procesu. Považuji za podstatné vyzdvihnout důležitost užívání hloubkového učebního stylu, který nadané žáky vede k volbě hloubkových učebních strategií. Mezi ty řadíme kognitivní a metakognitivní učební strategie, které nadané žáky formují a vzdělávají na takové úrovni, kterou žáci z hlediska vlastního uspokojení potřebují. Motivace nadaných žáků je nedílnou součástí vzdělávacího procesu, neboť vnitřní motivace žene žáky k touze po poznání. Ať už chtějí vědět více než jejich vrstevníci, rodiče nebo sourozenci, nebo chtějí být vzdělaní pro své vlastní uspokojení, nebo nevědí, kam v životě míří, a tak chtějí být vzdělaní v mnoha ohledech. Jedná se o specifický druh motivace, který ovlivňuje výběr učebních strategií. Na základě rozhovorů, pozorování, porovnávání výsledků učení, docházíme k závěru, že hledání souvislostí, vlastní zájem, vyhledávání informací z dalších zdrojů, diskutování, učení se od odborníků a další podobné charakteristiky hloubkových učebních strategií, jsou pro nadané žáky zajímavé a vyhledávané. Další vyhledávanou formou práce je pro žáky skupinová práce, ovšem s podmínkou že si žáci sami volí, s kým budou ve skupině spolupracovat. Na základě pozorování ostatních žáků ve třídě usuzují, že skupinová práce, práce ve dvojicích, diskuze a jiné prvky sociální strategie jsou oblíbené u většiny žáků. Rozdílem mezi nadanými žáky a ostatními je právě ve výběru členů skupiny. Nadaní žáci nevyhledávají pouze své kamarády, ale preferují práci s těmi, kteří mohou skupinu někam posunout a přispět jí. V rámci diskuze o afektivních učebních strategiích se žáci opět dostali k závěru, že jejich čas je řízen rodiči. Mohou sice vyjadřovat své zájmy či nezájmy nebo komentovat množství své energie, ale rodiče ani žáci na to nejsou zvyklí a nedělávají to. U žáků je velmi tíživým problémem nezvládnutí práce s emocemi. Zvládnutí emočních výkyvů lze těžko, ale přinejmenším si alespoň uvědomují následky takových emočních projevů. Vědí, že když mají radost a jsou veselí a spokojení, pracuje se jim velmi dobře, efektivně a kvalitně. Sami žáci konstatují, že taková radost nesmí být přehnaná, aby zabránila jejich soustředění. Smutek a hluboké myšlenky od učebního procesu oddělit neumí a tvrdí, že se to časem nejspíše naučí. Nejméně užívanými učebními strategiemi jsou u nadaných žáků paměťové strategie.

Pokud musí, většinou je ale využívat umí. Ve většině případů ale nemusí a také nechtějí. Pokud je zadáním memorování nebo časové možnosti žáků omezují jejich volbu učební strategie, zvládají techniky paměťových strategií převážně dívky, u kterých rovněž nalézám preferovaný vizuální učební styl.

3.8. Závěr diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo na základě odborné literatury analyzovat pojmy učební styl a učební strategie. Z teoretické části vyplynulo, že terminologie, která je nejednotná, popisuje několik dělení učebních stylů a strategií. Teoretická část diplomové práce se stala úspěšnou přípravou pro diagnostiku preferovaných učebních strategií u nadaných žáků pátého ročníku základní školy.

V rámci empirické části, která byla pro diplomovou práci stěžejní, se na základě rozhovorů s žáky, pozorování a metod posilující jednotlivé učební strategie, podařilo analyzovat, které učební strategie nadaní žáci volí a proč. Z důvodu častého setkávání a mnoha rozhovorů jsem dosáhla výsledků výše popsaného kvalitativního výzkumu v co nejširším rozsahu. Výzkumné metody byly pro empirickou část účinné a efektivní, neboť díky jejich početnosti byli žáci ochotni sdílet svá stanoviska, odbourali stud a upřímně popisovali své postoje k učení. Výsledky dotazníkového šetření nejsou zcela v souladu s postoji vycházejícími z rozhovorů či pozorování. Je tomu tak z důvodu nízké podrobnosti a obsáhlosti položek dotazníku o učebních strategiích. Žáci sice hodnotili dílčí situace na škále 0 – 4, situací však bylo ke každé učební strategii pět, a tak dostatečně neobsáhly celkové pojetí konkrétní učební strategie. Větší pozornost proto kladme závěrům z diskusí a reflektování vykonávaných aktivit.

V případě možnosti volby, dostatku energie, vícero zdrojů a vlastního zájmu preferují nadaní žáci kognitivní učební strategie, učí se na základě metakognitivních strategií a baví je práce v rámci sociálních strategií. Žáci jsou schopni ovládat i paměťové učební strategie, které jsou ovšem snazší pro pečlivé typy žáků s preferencí vizuálního učebního stylu. S afektivními strategiemi se žáci teprve učí pracovat, uvědomují si však důležitost odpočinku a rozvržení práce, a všimají si vlivu emocí na učební proces.

4. ZDROJE

CASSIDY, Simon. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*. August 2004, vol. 24, no. 4, ISSN 0144-3410.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-717-846-3-X.

DOČKAL, V. Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha: Lidové noviny, 2005, ISBN 80-7106-840-3.

DUNN, R. Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles. *Educational Leadership*. 1990, vol. 48, no. 2. Dostupné na webových stránkách (dne 10. 4. 2018): <https://pdfs.semanticscholar.org/d391/3062054bf86c4ff5614db9a89fa5604b514a.pdf>

DUNN, R., DUNN, K. Diagnosing learning styles. 1977. Dostupné na webových stránkách (dne 10. 4. 2018): http://www.jstor.org/stable/20298612?seq=1#page_scan_tab_contents

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-297-3.

GARNER, Ruth. When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings, 1990, ISSN 0034-6543.

HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*, 2007, roč. 132, č. 5.

HUNT E. (1979) in PASH M, GARDNER T., LANGEROVÁ G., STARKOVÁ A., MOODYOVÁ CH. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (v originálním znění: Teaching as decision making). Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2.

KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-X.

MACHŮ, E. Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy. Brno: MU, 2006, ISBN 80-210-3979-5.

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

MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994, roč. 29, č. 3, ISSN 0555-5574.

MAREŠ, J. Elektronické učení a individuální styly učení. *Československá psychologie*, 2004, roč. 48, č.3, ISSN 0009-062X.

METODICKÝ PORTÁL, RVP, Inspirace a zkušenosti učitelů, dostupné na webových stránkách (dne 3. 2. 2018): <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14403/UCIT-SE-JAK-SE-UCIT.html/>

MÜLLEROVÁ, L. Jak se děti učí. *Moderní vyučování*, 2001, roč. 7, č. 10.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990, ISBN 0838428622.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-416-8.

RAYNER, Stephen, RIDING, Richard. Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*. March-June 1997, vol. 17, no. 1/2, ISSN 0144-3410.

REIF, S. F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-257-7.

SADLER-SMITH, Eugene. 'Learning style': Frameworks and instruments. *Educational Psychology*. March-June 1997, vol. 17, no. 1/2, ISSN 0144-3410.

SCIOCAMP; Moderní vzdělávání nejen ve škole! Pomáháme vzdělávání dětí. Kurzy a tábory, Jak na učení, dostupné na webu: <https://www.scio.cz/pro-deti-a-rodice/jak-na-uceni.asp>

SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání- jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004, ISBN 80-86784-03-7.

SCHMECK, R. R. Individual Differences and Learning Strategies. In Weinstein, C. E. Goetz, E. T. Alexander, P. A. *Learning and Study Strategies – Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego, 84 Academic Press 1988. (Citováno dle: Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-246-7)

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

ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova Univerzita, 1998, ISBN 80-210-1937-9.

WEINSTEIN, C.E., RIDLEY, D.S., DAHL, T., WEBER, E.S. Helping students develop strategies for effective learning. Educational Leadership. 1989, ISSN 0013-1784.

5. SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník – preferované učební strategie
2. Dotazník 2 – učební styl na základě smyslové preference
3. Dotazník 3 – motivace k učení