

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogická

**Specifické učební styly studentů a
odpovídající strategie učení se zaměřením na
výuku angličtiny**

Diplomová práce

Brno 2013

Vedoucí práce: Mgr. Alena Bendová

Autor práce: Jana Machová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Hostinném dne 20. dubna 2013	Jana Machová
--------------------------------	--------------

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Aleně Bendové, a odborné poradkyni doc. Mgr. Světlaně Hanušové, Ph.D. za přínosné rady a připomínky, díky kterým mohla tato diplomová práce vzniknout.

Ráda bych rovněž poděkovala všem studentům jež byli předmětem výzkumného šetření za jejich otevřenost a spolupráci.

Obsah

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. UČENÍ.....	8
1.1. POJETÍ UČENÍ.....	8
1.2. FÁZE UČEBNÍHO PROCESU A VLIV UČITELE NA PROCES UČENÍ....	9
1.3. SHRUTÍ.....	11
2. OSOBNOST ŽÁKA.....	12
2.1. ŽÁKOVO POJETÍ UČENÍ.....	13
2.2. TYPOLOGIE STYLŮ UČENÍ.....	14
2.2.1 STYLY UČENÍ PODLE A. D. KOLBA.....	15
2.2.2 STYLY UČENÍ PODLE FELDERA A SILVERMANOVÉ.....	17
2.2.3 STYLY UČENÍ PODLE DUNNOVÝCH.....	20
2.3 GARDNEROVA TEORIE ROZMANITÝCH INTELIGENCÍ.....	22
2.4 STRATEGIE UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU.....	30
2.4.1 PŘÍMÉ STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU dle Vlčkové	31
2.4.2 NEPŘÍMÉ STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU dle Vlčkové	38
2.5 SHRUTÍ.....	42
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	44
1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
1.1. STANOVENÍ CÍLŮ A HYPOTÉZ.....	45
1.2. STANOVENÍ POSTUPU.....	46
2. MNOHOČETNÁ PŘÍADOVÁ STUDIE.....	49
2.1. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTKY A.....	49
2.2. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTKY B.....	55
2.3. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTKY C.....	60
2.4. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTKY D.....	64
2.5. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTKY E.....	68
2.6. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTKY F.....	72
2.7. ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PŘÍADOVÉ STUDIE STUDENTA G.....	76
ZÁVĚR.....	80
REZUMÉ.....	82
SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	83

SEZNAM PŘÍLOH.....	86
--------------------	----

Úvod

Téma diplomové práce *“Učební styly studentů a odpovídající strategie učení se zaměřením na výuku angličtiny,”* jsem si zvolila z důvodu mého zájmu o tuto problematiku. Jsem přesvědčena, že kvalitních výsledků ve vzdělávacím procesu může být nejlépe dosaženo tehdy, pokud učitel zná způsob, jakým se jeho studenti učí, je ochoten spolu s nimi pracovat na rozvoji jejich strategií učení a pomoci jim odhalit svůj učební styl. Za tímto účelem je potřeba také zvolit vhodné metody výuky, které by umožnily přirozený rozvoj všem studentům s přihlédnutím k jejich dominantnímu učebnímu stylu a inteligenci, ale zároveň nevylučující ani rozvoj ostatních strategií učení. Přestože české školství usiluje o individuální přístup k žákům, většina učitelů není s problematikou učebních stylů dosud seznámena. V porovnání se zahraničím u nás není dostatek odborné literatury a výzkumů zabývajících se touto problematikou.

Cílem mé práce je pomoci zkoumaným studentům zjistit jejich styl učení, dominantní inteligence a strategie učení. Dále pak navrhnout studentům takové strategie učení, které by podporovaly jejich styl učení a pomohly jim zlepšit výsledky v anglickém jazyce a zvýšit jejich motivaci k tomuto předmětu. V případě zájmu věřím, že by tento výzkum mohl zprostředkovat ostatním učitelům lepší orientaci v problematice učebních stylů a ukázat, jaká učební strategie či metoda je vhodná ve výuce anglického jazyka pro daný učební styl žáka.

Tato práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se dále dělí na dvě kapitoly. V První kapitole se pokusím poskytnout různé pohledy na učení. Dále rozdělím proces učení na jednotlivé fáze, které budu blíže charakterizovat. Ve druhé části se zaměřím na osobnost žáka. Blíže budu charakterizovat žákovo pojetí učení. V této části se rovněž budu zabývat typologií učebních stylů žáka, dále Gardnerovou teorií rozmanitých inteligencí a zaměřím se na strategie vhodné pro učení se cizímu jazyku. Empirická část se skládá rovněž ze dvou kapitol. V první kapitole se budu věnovat charakteristice výzkumného šetření, stanovení cílů a postupu výzkumu. Druhá kapitola bude zaměřena na zkoumanou skupinu studentů. Prostřednictvím metody mnohočetné případové studie se pokusím určit, které faktory mají největší vliv na jejich styl a strategie učení. Součástí této kapitoly budou doporučení studentům, jak lze ovlivnit svůj učební styl, aby dosáhli v anglickém jazyce lepších výsledků a měli z učení radost. Závěr bude obsahovat zhodnocení splnění stanovených cílů a výsledků ověřování hypotéz, jenž vychází z dotazníkového šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učení

1.1 Pojetí učení

Existuje mnoho vědních disciplín jako např. pedagogika, psychologie a filozofie, které se pokoušejí pojem učení vymezit. Pro účely této diplomové práce budou dostačující některé z pohledů psychologie, jež blíže popisuje Mareš (1998) z něhož budu v této kapitole čerpat.

Dle Mareše (1998) fenomenologická psychologie usiluje o velmi podrobné poznání žáka. Badatelé se snaží dívat na svět jejich očima, skrze jejich zkušenosti. K tomuto účelu využívají metodu pozorování žáků, velmi podrobné rozhovory s nimi, analýzu žákovských odpovědí a výtvorů.

Zkušenostní psychologie učení podle něj považuje učení za cyklický proces, jehož východiskem je lidská zkušenost, přičemž způsob učení se navíc proměňuje s věkem člověka. Zjednodušeně lze tuto teorii rozdělit do několika fází. V první fázi žák zažívá konkrétní zkušenost se světem a se sebou. Ve druhé fázi ji vnímá, pozoruje, přemýšlí o ní i o sobě z různých hledisek. Ve třetí fázi dochází u žáka k promýšlejícímu pozorování, jehož výsledkem je tvoření abstraktních pojmů a zobecňování, což mu v konečné fázi umožní vytvořit si vlastní teorie, které si pomocí experimentování ověří v praxi. Výsledkem je další zkušenost, ale již bohatší.

Jak říká, psychologie osobnosti zastává názor, že osobnost člověka, zvláště jeho temperament a jeho učení spolu úzce souvisí. Výrazný vliv na učení nachází u těch složek osobnosti, které mají zkušenostní základ a dotvářejí se při procesu socializace. Naopak složky osobnosti mající vrozený základ považuje za neměnné.

Všechny výše uvedené pohledy na učení vnímají učení především jako zkušenost, kterou dále více či méně specifikují. Podobného myšlení je i Mareš, který se ztotožňuje s Kuličovou definicí učení jakožto „*procesu, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe, ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činnosti, které se transformují na systémy znalostí – na vědění*“ (Mareš 1998, s. 47).

Mareš dále uvádí např. poněkud odlišný pohled H. Franka na učení, který definuje učení jako „*proces přejímání, ukládání, zpracování, uchovávání a vybavování informací*“ (Mareš 1998, s. 47). Ve své definici učení však podle Mareše ignoruje postoje, emoce, kvalitativní zvláštnosti obsahu učení a vývoj učebních způsobilostí. Stejně tak i informační psychologie chápe učení spíše jako zpracování informací. Klade si otázky, jak žák zpracovává informace, jaké strategie učení používá.

Jak dále Mareš uvádí, psychologie myšlení se zabývá například vlivem pravé a levé hemisféry mozku na učení. Tímto tématem se budu blíže zabývat v kapitole „2.2 *Typologie stylů učení*“. Pedagogická psychologie vnímá učení jako proces, který je zásadně ovlivněn školním prostředím, zejména zvláštnostmi žákovi osobnosti, jeho motivací, rozdíly mezi vyučovacími předměty, nebo sociálním prostředím, požadavky školy a učitelů.

Učení je bezpochyby proces, který provádí jedince celým jeho životem. Proto se přikláním k definici J. Čápa (1993, s. 62): „*Vše co není vrozené, je naučené. Učení je získávání zkušenosti a utváření jedince v průběhu jeho života.*“

Co se týká učení se cizímu jazyku, souhlasím s názorem J. Ashera (2003), který jako propagátor tzv. TPR metody¹ zastává názor, že žáci by se měli učit cizímu jazyku stejným způsobem, jako se začíná dítě učit jazyku mateřskému. Blíže se tomuto problému budu věnovat v kapitole „2.4 *Strategie učení cizímu jazyku*“.

1. 2 Fáze učebního procesu a vliv učitele na proces učení

Přestože pedagogika rozlišuje hned několik druhů učení², Linhart (1967) blíže charakterizuje celý proces učení jako organizovanou soustavu skládající se ze čtyř fází, kde se v první fázi žák setkává s novým problémem, učivem. K tomu, aby se v problému zorientoval, je zapotřebí motivace, která beze sporu patří ke klíčovým komponentům procesu učení. Kde není motivace, tam chybí vůle se něčemu učit. Tuto fázi Linhart označuje jako *orientační*, ale setkáváme se také s označením *motivační*. Motivace lze dosáhnout mnoha způsoby. Největší váhu však lze přičíst tzv. primární (vnitřní) motivaci, která u žáka vzbuzuje pocit radosti a uspokojení. Jinými slovy, když se žák učí předmět z vlastního zájmu a ne pro známku. K dosažení tohoto postoje

¹ TPR (Total Physical Response) je metoda výuky jazyků, která využívá spojení cizího výrazu a určité pohybové reakce.

² Např. Janíková a kol. uvádí v *Základech školní pedagogiky* dělení na senzo-motorické, verbálně-kognitivní a sociální učení.

většinou musí žák nejprve dozrát. K tomu mu většinou pomáhá působení tzv. sekundární (vnější) motivace. Zde, kromě působení rodiny a jiných osob, hraje důležitou roli učitel. Jeho cílem by mělo být probuzení zájmu v žácích o novou látku, stejně tak jako žákovo prožití úspěchu.

Ve druhé fázi začíná žák pronikat do nového problému – učiva. Toho docílí tím, že využije dřívějších zkušeností k získání potřebných informací. Ze začátku spíše tápe a hledá, ale nakonec je schopen stanovit cíl zaměření své činnosti. Úkolem učitele v této *poznávací* fázi je formulovat a vymežit nový problém tak, aby byl pro žáky přehledný, srozumitelný.

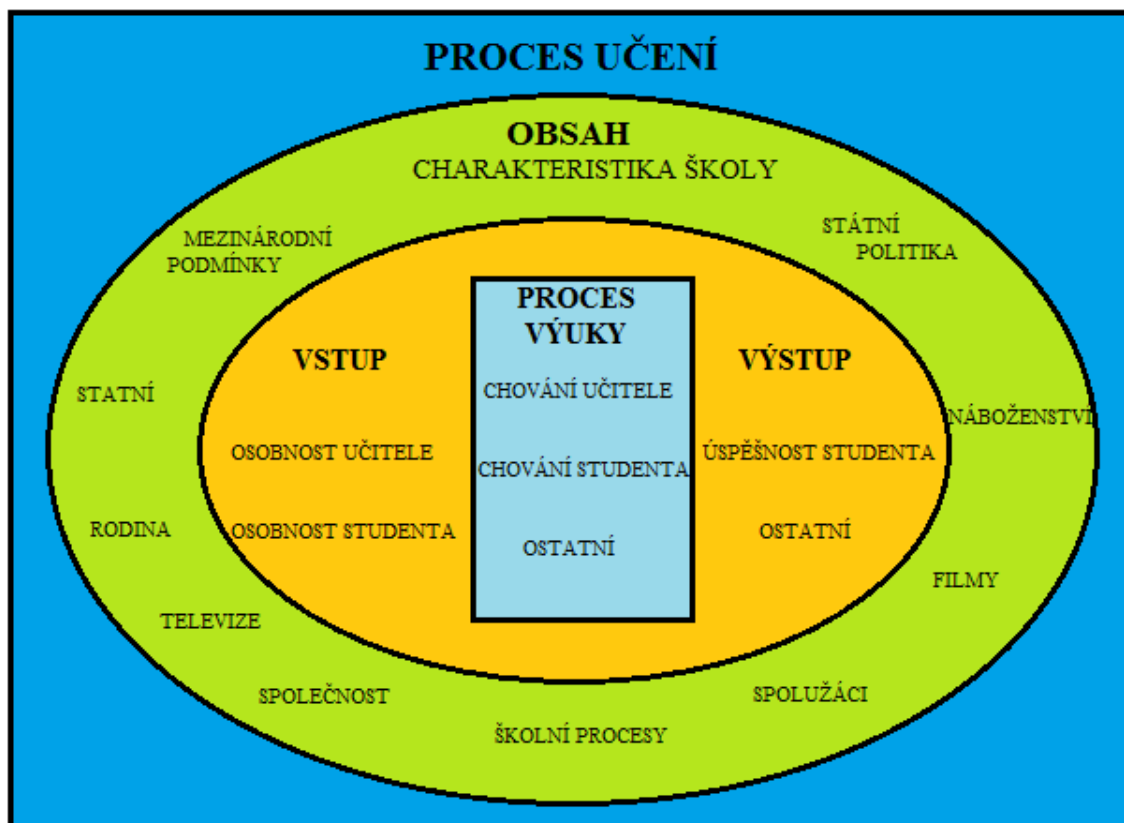
Ve třetí fázi žák zpracovává získané informace. To se děje na základě kognitivních strategií zejména pak analýzy a syntézy. V této *výkonné* fázi dochází k pochopení problému a naučení nové látky. Učitel může žákům předestřít různé možnosti řešení problému, poukázat na mnohost přístupů a strategií.

Ve čtvrté (tzv. *kontrolní*) fázi začíná převažovat deduktivní postup. Žák používá již ověřené metody k upevňování a kontrole naučeného nebo prověření správnosti řešeného problému.

Pro výuku jazyků Linhart doporučuje ještě pátou fázi, tzv. *přeučení*. Žák si hlouběji osvojuje získané vědomosti a dovednosti dalším procvičováním. Jak Linhart (1967, s. 111) dále uvádí, „*jsou pro to dva důvody. První je lingvisticko-psychologický: vychází z toho, že ve struktuře řeči jsou určité základní formy (např. základní gramatické struktury), jejichž hluboké osvojení je důležité pro ovládnutí řeči. Druhý důvod je psychologický a opírá se o výzkumy, které potvrdily, že přeučení působí kladně na transfer (zobecnování) a na celoživotní zapamatování učební látky (mluvních obrátů, slůvek atd.)...*“. Přeučování by se pak mělo dít v nových, ale variovaných situacích. Tím docílíme posílení schopnosti zobecnění a schopnosti ovládat řeč v různých životních situacích, neboli schopnosti myslet v cizí řeči.

Ze zahraničních autorů se procesem učení cizímu jazyku zabývá řada autorů. K úspěšnému dosažení cíle naučit se cizímu jazyku je dle Harmera (2001) zapotřebí žáky motivovat (engage), vnímat, jak je jazyk tvořen (study) a poskytnout příležitost k jeho aktivnímu užívání (activate). Všechny tyto části by měla obsahovat každá vyučovací hodina. Penny Ur (2009) je o něco blíže Linhartovu členění vyučovacího procesu. Rozlišuje fázi presentace a vysvětlení nového učiva (presentation), fázi procvičování a učení (practice) a fázi testování a kontroly (testing)

Existuje celá řada činitelů, kteří do značné míry ovlivňují žákův proces učení. Jako příklad uvádím modifikovaný Huittův model učení, jenž vystihuje obr. 1. Jak autor uvádí, model poukazuje na vztah mezi rodinou, domovem, školou, společností (obsah) a tím, co studenti a učitel přináší do procesu učení (vstup), co se děje ve třídě (proces výuky) a výsledky učení (výstup).



Obr. 1 Huittův model učení³

Mezi nejdůležitější determinanty procesu učení patří osobnost žáka, osobnost učitele, styly a strategie učení a v neposlední řadě vyučovací styl učitele a metody výuky. Některými z těchto pojmů se budu více zabývat v následujících kapitolách.

1. 3 Shrnutí

Pokud učitel rozumí procesu učení, je schopen zvládnout výuku mnohem efektivněji. Dokáže u žáků vzbudit zájem o novou látku, poskytnout jim potřebné

³ Modifikováno dle The Teaching-Learning Process: A Discussion of Models. MCILRATH, Deborah A. a G. HUITT. *Educational Psychology Interactive* [online]. 1995 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/modeltch.html>

strategie ke zpracování, pochopení a upevnění si učiva. Vhodnou formou opakování pak docílit udržení naučeného v dlouhodobé paměti.

2. Osobnost žáka

Podle *Pedagogického slovníku* lze žáka definovat jako osobu v roli vyučovaného člověka, který není omezen věkově (Průcha, Walterová, Mareš 1995).

Osobnost lze dle *Psychologického slovníku* definovat jako „*dynamickou organizaci psychofyzických systémů v jedinci, kt. určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání*“, nebo jako „*poměrně stálou jednotou charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí*“ (Hartl 1994, s. 131).

Z pedagogického hlediska nejvýstižněji shrnuje definici osobnosti R. Kohoutek (2009): „*Přesněji můžeme osobnost definovat jako dynamickou organizaci, soubor, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně trvalých a stálých zvláštností, tělesných, biopsychických a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí (srv. V. Smékal)*“.

Osobností žáka lze tedy rozumět jedince, který je vyučován a od ostatních se liší svým chováním, postoji, vlastnostmi, zkušenostmi, intelektem apod. Je ovlivňován sociálním, ekonomickým i kulturním prostředím, ve kterém žije a neustále se vyvíjí a mění.

Jelikož osobnost obecně ovlivňuje příliš velké množství faktorů, počínaje učením v prenatálním období a dalším rozvojem až do posledních dnů života (Hartl 1994. s. 131), bude zapotřebí ještě mnoha výzkumů, než věda dojde k jejímu plnému pochopení. Přesto k tomu, aby mohl učitel správně hodnotit a vést své žáky, je znalost jejich osobnosti nezbytná. Učitel by se měl zajímat o to, z jakého prostředí žák pochází, jaké má zájmy a schopnosti, zkušenosti, jaký je jeho intelekt, jaká paměť je pro něj dominantní, jak se projevuje jeho temperament a charakter, jak jej lze nejlépe motivovat a vzbudit v něm zájem o předmět. Tyto složky osobnosti lze více či méně

diagnostikovat prostřednictvím pozorování, rozhovorů se žáky a rodiči, dotazníky, analýzou žákovských prací, nebo celkovou anamnézou (kazuistikou). Celková anamnéza je velmi náročnou diagnostickou metodou, která poskytuje poměrně komplexní informace o žákovi. Umožňuje nám, kromě diagnostikování žákovi osobnosti, nahlédnout i do rodinného prostředí, které má na formování žáka a jeho přístup k učení podstatný vliv. Touto metodou lze získat mnohdy velmi intimní, přesto však podstatné informace, proto je třeba mít na zřeteli ochranu osobních údajů žáků. Zřejmě pro svoji náročnost jsou případové studie využívány v pedagogice spíše k diagnostikování problémových žáků jako např. žáka s ADHD, poruchami učení nebo chování. Dle mého názoru lze této metody efektivně využít i k lepšímu pochopení studentů, které pak usnadní identifikaci jejich učebních stylů a dominantní inteligence.

2.1 Žákovo pojetí učení

Psychologie pro učitele definuje žákovo pojetí učení jako „*souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkajících se školního učiva*“ (Mareš, Ouhrabka 2001, s. 419). Jeho znalost je podstatná zejména pro autory učebnic, tvůrce učebních osnov a v neposlední řadě i učitele samotné. „*Zahrnuje oblast kognitivní (např. žákovo svérázné chápání obsahu jednotlivých pojmů, jevů, principů a vztahů mezi nimi...), oblast afektivní (např. žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení, emocionální podbarvení určitých poznatků typické pro daného žáka) a konečně oblast konativní (např. žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s daným učivem).*“ (Mareš, Ouhrabka 2001, s. 419). Nesmyslné memorování pojmů, kterým žáci nerozumí, bude tak značně omezeno.

Čáp a Mareš (2001, s. 419) rozlišují žákovo pojetí učiva podle obsahu na:

- *Žákovo pojetí učiva obecně*
- *Žákovo pojetí učiva u určité skupiny předmětů (humanitní...)*
- *Žákovo pojetí učiva konkrétního vyučovacího předmětu (anglický jazyk...)*
- *Žákovo pojetí učiva konkrétního vyučovacího celku (předpřítomný čas, stupňování přídavných jmen...)*
- *Žákovo pojetí pojmu (slovesa, gerundium...)*

Žákovo pojetí učiva nelze považovat za stabilní, protože se vyvíjí v čase (Čáp, Mareš 2001, s. 419). To se děje na základě kognitivního vývoje jedince a toho, jak je výuka ve

škole plánována. Jinými slovy, do jaké míry učitelé počítají s žakovým pojetím učiva před výukou, v jejím průběhu a po jejím skončení v závislosti na poznávacích procesech žáka (Čáp, Mareš 2001, s. 420).

Např. ve výuce anglického jazyka si většina žáků přináší do školy určitou představu o tom, jak vypadají americké vánoce. Pravděpodobně viděli nějakou americkou pohádku, nebo film s vánoční tematikou. Ve škole je pak úkolem učitele zjistit, co již vědí. Většinou budou žáci znát Santu a možná to, že bydlí na severním pólu. Při výuce pak učitel vhodně volenými materiály (obrázky, DVD, písničky...) seznámí žáky s dalšími prvky amerických vánoc (krůta, koledy, dekorace...). Pokud podá srozumitelný výklad, použije vhodné pomůcky a podaří se mu vzbudit u žáků zájem, zvětší se pravděpodobnost, že si žáci nové pojmy osvojí a budou tak schopni uceleněji vnímat rozdíl mezi americkou a českou kulturou.

2.2 Typologie stylů učení

Dle Dunnové a Griggsové (1998a) je styl učení postup při učení neboli způsob, kterým se každý jedinec soustředí, zpracovává a uchovává nové a obtížné informace. Míra koncentrace je však u každého odlišná. Styl učení se týká osoby jako jednotlivce a to ji odlišuje od ostatních. Dále uvádí obecný předpoklad, že styly učení vycházejí z vlastností, přesvědčení, preferencí, a chování jednotlivců. Lidé se mohou učit způsoby mírně, nebo zcela odlišnými. (Dunn, Griggs 1998a). Jako příklad Slavin (2006) uvádí zamyšlení nad způsobem, kterým se lidé učí jména lidí, které potkávají. Pamatuje-li si někdo jména lépe, pokud je vidí napsaná, zřejmě bude tzv. *vizuální typ*, který se nejvíce naučí čtením nebo vizualizací. Pokud si lépe pamatuje jména, když je slyší, bude, nespíš tzv. *auditivní typ* (Slavin 2006).

Přesto, že někteří autoři považují pojem styly učení za shodný nebo podobný kognitivním stylům⁴, souhlasím s J. Marešem, který vidí rozdíl „*přinejmenším v tom, že styly učení zahrnují kromě kognitivních složek také složky non-kognitivní: motivační, osobnostní (jáství), sociální, environmentální, aj.*“ (Mareš 1998, s. 54).

Jak uvádí Goodlad (in Dunn, Griggs 1998a) problémem tradičního školství je, že vyžaduje na studentech, aby seděli poměrně dlouho tiše za stolem a poslouchali výklad učitele, nebo se učili ze zadaných materiálů. Všichni se tedy učí stejným způsobem. Dle Sullivana (in Dunn, Griggs 1998a) se někteří nadaní jedinci mohou i tak učit plynule a

⁴ Mareš ve *Stylech učení žáků a studentů* uvádí např. R. Ridinga a I. Cheemaovou.

dosahovat dobrých výsledků. Méně nadaní ovšem dosáhnou prokazatelně lepších výsledků, pouze pokud si jsou učitelé vědomi jejich silných stránek a přizpůsobí jim výuku. Jak Sullivan dále uvádí, výzkumy dokazují, že obě skupiny studentů dosahují lepší úspěšnosti ve standardizovaných testech, pokud se učí prostřednictvím svého preferovaného stylu učení.

Jak uvádí Dunnová a Griggsová (1998b), některé modely stylů učení se sice liší terminologicky, ale v podstatě se překrývají. „*Například motivaci a sociologické rysy zmiňují Canfield a Lafferty, Dunn a Dunn, Gregorec.... . Funkcemi mozku (brain processing) se zabývá Canfield a Lafferty, ... Hill, Kolb, Ramirez a jiní.*“ (Dunn, Griggs 1998b, s. 17-18).

2.2.1 Styly učení podle A. D. Kolba

Mareš modelově popisuje Kolbovu teorii takto: „*Žák zažívá bezprostřední konkrétní zkušenost se světem a se sebou. Vnímá ji, pozoruje ji a přemýšlí o ní i o sobě z různých hledisek, nastupuje tedy další stav – promýšlejícího pozorování. Výsledkem přemýšlení je tvoření abstraktních pojmů, zobecnění, což mu umožňuje spojit vše do pracovních teorií. Poté žák užívá svých pracovních závěrů, zobecnění, pojmů v praxi; objevuje se aktivní experimentování. Výsledkem je další zkušenost – bohatší, ověřenější – a cyklus může pokračovat znovu.*“ (Mareš 1998, s. 21-22). Zjednodušeně řečeno, Kolb rozlišuje, jak žák vnímá informace a jak je zpracovává, a to na základě kognitivních procesů (pozorování, vnímání, myšlení a konání)

K diagnostikování stylů učení Kolb vyvinul tzv. *LSI* (Learning Style Inventory) dotazník, který se stal jedním z nejpoužívanějších nástrojů k identifikaci stylů učení. Evans (2006) popisuje LSI jako pokusný kruh učení o čtyřech dimenzích, jimiž jsou konkrétní zkušenost, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizme a aktivní experimentování. Z těchto způsobů zpracování a vnímání informací byly diagnostikovány čtyři typy učení, které Kolb a Boyatzis (1999) popisují takto:

První je typ *divergující*. Žáci získávají poznatky konkrétními zkušenostmi a reflektujícím pozorováním. Lidé s tímto stylem učení nejlépe vynikají vnímáním konkrétní situace z mnoha různých pohledů. Vede se jim lépe v situacích, které vyžadují generování myšlenek – jako např. při „*brainstormingu*.“⁵ Upřednostňují práci ve

⁵ Jedná o jednu z technik rozvíjejících tvořivé myšlení. Vychází ze skupinového řešení problému, kdy dochází v první fázi k produkování nápadů, přičemž je zakázáno nápady hodnotit a kritizovat. Ve druhé

skupinách. Výzkumy ukazují, že jedinci s tímto stylem se zajímají o lidi, jsou emocionálně ladění, nápadití, vynalézaví, mají široké kulturní zájmy, zajímají se o umění a rádi shromažďují informace.

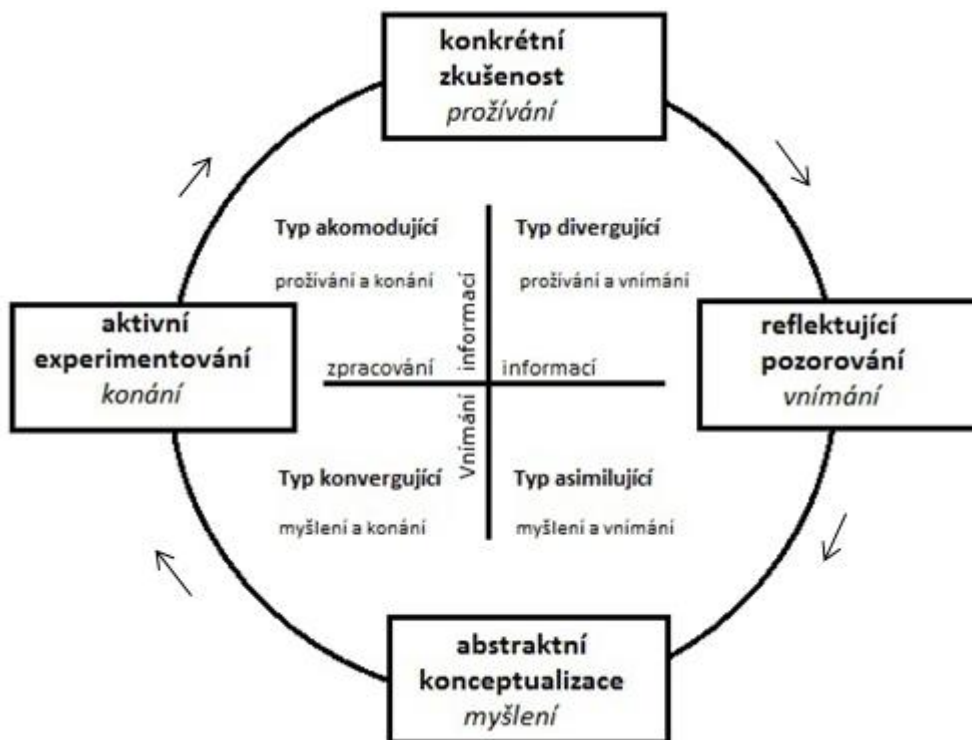
Druhý typ se nazývá *asimilující*. Žáci získávají poznatky abstraktním chápáním a reflektujícím pozorováním. Lidé s tímto stylem učení nejlépe vynikají v porozumění širokému spektru informací a jejich shrnutím do logického celku. Jedinci s asimilačním stylem se méně zaměřují na lidi a více se zajímají o zkoumání myšlenek a abstraktní uvažování. Mnohem důležitější jim připadá teorie než praktické aplikace. Asimilující styl je důležitý pro vědecká povolání. V běžné školní situaci žáci s tímto stylem upřednostňují četbu, přednášky, analytické uvažování a vyžadují čas na promyšlenou.

Třetí, *konvergující* typ získává poznatky abstraktním uvažováním a aktivním experimentováním. Lidé s tímto stylem jsou nejlepší pro nalézání praktického využití nápadů a teorií. Mají schopnost poměrně rychle řešit problémy a rozhodovat se. Jedinci s konvergujícím stylem učení dávají přednost řešení technických úloh a problémů, než řešení sociálních otázek a mezilidských problémů. Tyto dovednosti najdou uplatnění u odborných a technologicky zaměřených profesí. Ve školních podmínkách žákům tohoto stylu vyhovují laboratorní úkoly, praktické aplikace, simulace a experimentování s novými nápady.

Čtvrtým typem je typ *akomodující*. Získávání poznatků se děje skrze konkrétní zkušenost a aktivní experimentování. Lidé s tímto stylem učení mají schopnost učit se především aktivním zapojením „hand on experience“, než pouhým čtením či pozorováním. Nebojí se riskovat, rádi uskutečňují nové plány a zapojují se do náročných úkolů. Při řešení problému spoléhají spíše na intuici než logiku. Akomodující styl učení je vhodný pro povolání v oboru marketingu a prodeje. Ve školních podmínkách žáci tohoto typu rádi spolupracují s ostatními na projektech a zkouší různé přístupy k jejich dokončení. Rozdělí si úkoly, stanoví cíle a dělají práci v terénu.

Výše uvedené vhodně znázorňuje obr. 2.

fázi jsou pak nápady analyzovány, seskupovány, modifikovány s cílem nalézt co nejlepší řešení. Dle PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 32



Obr. 2 Kolbův cyklus učení⁶

2.2.2 Styly učení podle Feldera a Silvermanové

Felder a Silvermanová (1988) zastávají názor, že studenti se učí různými způsoby např. posloucháním a pozorováním, uvědomováním si (reflecting) a konáním (acting), logickým nebo intuitivním uvažováním, memorováním následnou vizualizací a zpodobněním, a to buď pravidelně, nebo přerušovaně, vždy s novými začátky. Vytvořili typologii stylů učení o čtyřech dimenzích. Kaliská (2012) uvádí, že tato typologie je inspirována Kolbovým cyklem stylů učení a Mayerovo-Briggsovým modelem učení.

Z Kolbovy teorie přejímá aktivní/reflexivní (aktive/reflexive) dimenzi, jež je analogická s Felderovou aktivní/reflexivní dimenzí v jeho indexu stylů učení (Index of Learning Styles) a zrakovou/rozumovou (seeing/thinking) presentovanou tamtéž jako smyslovou/intuitivní (sensing/intuitive) dimenzi. Rozdíl vidí Kaliská v tom, že Felderovy styly učení nevedou ke kombinaci dimenzí, jak je tomu u Kolbova cyklu učebních stylů, ale k rozčlenění učebních preferencí studentů do jedné z kategorií v každé ze čtyř dimenzí. Další dvě dimenze, které Felder a Silvermanová přidali, jsou zraková/ústní (visual/verbal) a sekvenční/celková (sequential/global). Mayerovo-Briggsovým modelem učení byla ovlivněna aktivní/reflexivní dimenze reflektující jejich

⁶ Překlad autorky dle Diagrams of Kolb's learning styles. In: *Businessballs.com* [online]. 2012 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

extrovertní/introvertní (extraversion/introversion) dimenzi z jejich osobního dotazníku (personal questionnaire). Extrovertní typ je tedy aktivní a to v různých oblastech, rád pracuje ve skupinách, je společenský a má hodně přátel. Introvertní typ je přemýšlivý, dává přednost samostatné práci nebo spolupráci s jednou až dvěma osobami (Kaliská 2012).

V původním Felderově modelu bylo pět dimenzí. Problém s pátou, induktivní/deduktivní dimenzí, vidí Felder (2002) v tom, že oproti jeho očekávání mnoho studentů upřednostňuje deduktivní učení (chtějí vědět jen to, co přesně potřebují znát na test, ani víc ani méně). Felder se obává, že by učitelé mohli dospět k závěru, že bude tedy lépe používat tradiční i když méně efektivní metody, aby vyhověli žákům preferujícím deduktivní učení. Proto tuto dimenzi vypustil z původního modelu.

Dále pak nahrazení vizuálně-sluchového typu za vizuálně-verbální typ Felder (2002, s. 2) vysvětluje takto: „*Vizuální informace zahrnují fotografie, diagramy, grafy, atd. Sluchové informace zahrnují mluvené slovo a jiné zvuky.*“ Psaná forma ovšem není tak zcela jasná. Jak autor dále vysvětluje, „*je vnímána vizuálně, takže nemůže být posuzována jako sluchová, ale do vizuální kategorie také zcela nepatří, protože by musela být vnímána jako obraz při přenosu informací, a to není. Kognitivní vědci potvrzují, že náš mozek převádí psaná slova do jejich mluvené podoby a zpracovává je stejným způsobem jako by se jednalo o mluvené slovo. Psaná slova tudíž nejsou shodná s vizuální podobou. Nahrazení vizuálního/sluchového typu za vizuální/ verbální typ tento problém řeší tím, že umožňuje být ve stejné kategorii (verbální) mluveným i psaným slovům.*“

Typologii stylů učení Feldera a Silvermanové (1988) lze shrnout takto:

Smyslový a Intuitivní typ

Felder a Silvermanová (1988) vysvětlují, že lidé mají sklony vnímat svět buď smysly, nebo intuitivně. Vnímání smysly zahrnuje pozorování a shromažďování dat pomocí smyslů. Intuitivní vnímání zahrnuje nepřímé, neuvědomělé vnímání pomocí úvah, představivosti a pocitů.

Smyslově založení žáci mají rádi fakta, data, experimentování a řešení problémů běžnými metodami, ale nelíbí se jim překvapení a komplikace. Orientují se na detaily a mají tendenci být opatrní a pomalejší při dokončování své práce. Jsou dobří v memorování faktů.

Intuitivně založení žáci dávají přednost teoriím, inovacím a zásadám. Jsou dobří v chápání nových pojmů. Nemají rádi opakování, které považují za nudné. Komplikace však vítají. Úkoly plní rychle, což může občas vést k nedbalosti.

Hlavní rozdíl mezi oběma typy vidí autoři v tom, že intuitivní typy (díky schopnosti abstraktnímu uvažování) vnímají slova jako symboly a to jim umožňuje přirozeně chápat, co reprezentují. Smyslové typy musí k jejich pochopení vynaložit větší úsilí.

Zrakový a ústní typ

Dle Feldera a Silvermanové (1988) lidé získávají informace třemi způsoby. Zaprvé vizualizací (obrázky, symboly, diagramy), zadruhé sluchově (zvuky a slova), zatřetí kinesteticky (chuť, dotek a vůně). Dále vysvětlují, že vizuální i sluchové typy souvisí se složkami procesu učení, ve kterých je informace vnímána, kdežto kinestetický typ souvisí jak s vnímáním informace, a to skrze chuť, dotek, vůni, tak i s jejím zpracováním pomocí pohybu.

Zrakový typ si pamatuje nejlépe pomocí toho, co vidí – např. pomocí obrázků, diagramů, časových os a tzv. flow charts, které v grafické podobě ukazují např. kroky, kterými se bude učitel v hodině zabývat. Informaci, která je lidem tohoto typu předávána pouze ústně, mohou zapomenout.

Ústní typ si pamatuje hodně z toho, co slyší, a ještě více z toho, co slyší a následně sami řeknou. Vyhovují jim diskuze, ze kterých se mnoho naučí. Dávají přednost ústnímu vysvětlování před vizuální demonstrací. Učí se efektivně tím, že vysvětlují něco ostatním.

Aktivní a reflexivní typ

Felder a Silvermanová (1988) uvádí, že kompletní psychické procesy, které přeměňují vnímanou informaci na znalost, se skládají ze dvou kategorií – aktivního experimentování a reflektivního pozorování. Aktivní experimentování zahrnuje nakládání s informací ve vnějším světě. Patří sem diskutování, vysvětlování či ověřování si informace. Reflexivní pozorování zahrnuje zkoumání a zacházení s informací introspektivně (pomocí analyzování vlastních pocitů a myšlenek).

Aktivní typy se mnoho nenaučí z přednášek, protože předávají informace pasivně. Lépe se učí v situacích, které umožňují skupinovou práci a aktivní experimentování.

Reflexivní typy vyžadují situace, které jim poskytnou příležitost přemýšlet o presentované informaci. Jsou to spíše teoretici. Lépe pracují sami nebo případně s jednou další osobou.

Sekvenční a celkový typ

Sekvenční typy žáků jsou spokojeny se zvládnutím materiálů presentovaných v logicky uspořádaném pořadí. Učí se po malých krocích a jen to, co jim učitel prezentuje. Při řešení problémů využívá lineární myšlení (přímocharé, nebere v úvahu vedlejší jevy). S daným materiálem mohou pracovat i v případě, kdy mu rozumí jen částečně, nebo povrchně. Jejich silnou stránkou může být konvergentní myšlení (jeden logický závěr) a analyzování. Nejvíce se naučí, když jim učitel prezentuje materiál v hotové podobě, jak jej potřebují znát. (Felder, Silverman 1988).

Celkové typy se učí poměrně dlouho, někdy až několik týdnů, s mnoha přerušeními a novými začátky, bez toho, aniž by vyřešili třeba jen základní problém, ale pak to najednou mají. Celá skládačka dává smysl. Na problém se snaží nahlížet holisticky. Díky tomu mohou pochopit materiál natolik dobře, že jsou schopni jej aplikovat na problém, se kterým si sekvenční typy nevědí rady. Tento typ žáků může mít problémy pracovat s materiálem, kterému rozumí jen částečně. Jednají intuitivně a pak mají problém vysvětlit, jak vlastně dospěli k řešení. Lepších výsledků dosahují pomocí divergentního myšlení (mající více řešení) a syntézy (slučování) a mají schopnost řešit složitější a náročnější úkoly. (Felder, Silverman 1988).

K diagnostikování těchto stylů učení slouží tzv. *ILS*⁷ (*Index of Learning styles*) dotazník.

2.2.3 Styly učení podle Dunnových

Jak bylo zmíněno již v úvodu kapitoly, Dunnová a Griggsová (1998a) definují učební styly jako způsob, kterým se každý jedinec soustředí, zpracovává a uchovává nové a obtížné informace. Tato interakce probíhá u každého rozdílně. Jak dále Dunnová (1990) uvádí pro *Educational Leadership*: „Školní kurikulum nemůže za špatné výsledky studentů. Každý student se může naučit téměř jakýkoliv předmět, pokud jsou vyučování metodami a přístupy vstřícnými k jejich silným stránkám učení (*learning style*

⁷ FELDER, R. Index of Learning Styles (ILS). *Resource in Science and Engineering Education* [online]. 2012 [cit. 2013-02-22]. Dostupné z: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>

strength).“ Dále dodává, že „pokud se studenti nemohou naučit způsobem, kterým je vyučujeme, pak je musíme učit způsobem, kterým se učí oni.“

Garnett (2005) popisuje typologii učebních stylů Dunnových jako model, který má kořeny ve dvou teoriích. Podle první teorie jednotlivec zpracovává informaci odlišně, a to na základě osvojených, nebo vrozených vlastností (Cognitive Style Theory). Druhá teorie stojí na rozdílných funkcích pravé a levé mozkové hemisféry, takže při učení je nutné, aby byly zapojeny obě (Brain Lateralization Theory). Říčan (2007, s. 62) vysvětluje rozdíl mezi oběma hemisférami takto: „V levé hemisféře je uloženo centrum řeči, je také těžiště pojmového myšlení, analýzy, paměti pro jména a slova, chápání psaných textů, logiky a racionality. Pravá hemisféra je naopak citovější, pracuje více s obrazem, je sídlem intuice a fantazie, paměti pro tváře a barvy, chápání výrazu tváře a tónu hlasu, smyslu pro umění atd.“

Tímto modelem lze zjistit, zda u některých žáků převažuje levo-hemisfericky orientované analytické uvažování a mají rádi logiku a detaily, nebo naopak pravo-hemisfericky orientované celostní uvažování a preferují vizuální pomůcky. Dále lze zjistit účinek světla, zda žákům lépe vyhovuje velmi dobře osvětlený prostor, nebo spíše přitímní se zataženými žaluziemi nebo závěsy. Potřebují se studenti protáhnout, případně si dát menší svačinku, aby si udrželi pozornost, nebo jsou schopni sedět v klidu a dlouhodobě se soustředit? Dávají přednost aktivnímu zapojení v hodině, nebo raději pasivně poslouchají výklad učitele? To odhalí, do jaké míry studenti vítají rutinní návyky nebo jsou spokojenější se změnami a různorodostí. Rovněž lze odhalit, zda jsou žáci samostatní, vnitřně motivovaní a vytrvalí, nebo potřebují nepřetržitý tlak vnějšího prostředí.(viz obr. 3)

PODNĚTY	PRVKY					
1. PROSTŘEDÍ	zvuk		světlo		teplota	design
2. EMOČNÍ	motivace	vytrvalost	přizpůsobení		zodpovědnost	struktura
3. SOCIÁLNÍ	sám	ve dvojici	v týmu vrstevníků	ve skupině	s dospělými	výběr
4. TĚLESNÉ	percepční vnímání vizuální auditivní pohybové hmatové			přísun potravin	část dne	pohyblivost
5. PSYCHOLOGICKÉ	analytické		globální		impulsivní výbušné	reflexivní hloubavé

Obr. 3 Model stylů učení dle Dunnových⁸

⁸ Modifikováno dle Learning Styles. *Education with kris* [online]. 2013 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://educationwithkris.wikispaces.com/Learning+Styles>

Typologie podle Dunnových tvoří velmi rozsáhlý model, který se snaží identifikovat silné stránky každého studenta prostřednictvím výše zmíněných pěti kategorií. Dunnová a Bruková (2005-2006) uvádí, že v současné době zahrnuje model dvacet prvků, které blíže ukazují vliv výše zmíněných kategorií na proces učení. Jak dále autoři dodávají, k diagnostikování konkrétních silných stránek studentů lze použít např. tzv. *LSI* dotazník (*Learning Style Inventory*), který Dunnovi vytvořili ve spolupráci s Pricemn, neměří však dominanci hemisfér. Pro tento účel vytvořili Dunnovi tzv. *BES* (*Building Excellence Survey*) dotazník který rovněž měří prvky jako analytická či globální uvažování, výbušnost a hloubavost a prvky rozlišující mezi vizuálním, sluchovým, pohybovým a dotekovým vnímáním. Dunnová a Bruková blíže popisují např. diagnostikování studentů ve věku 10-13 let, které zahrnuje mimo jiné i použití příběhů, fantazie, celostního psaní, představitosti, humoru a obrázků. Obsahuje celkem 69 otázek a měří zákonitosti, dle kterých dochází k učení u jednotlivých žáků.

2.3 Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí

Dříve, než se budu zabývat teorií rozmanitých inteligencí, považuji za vhodné uvést alespoň několik poznatků o inteligenci samotné.

Obecně lze inteligenci měřit pomocí různých testů, které nám, zjednodušeně řečeno, pomohou zjistit, kteří žáci jsou více bystří, kteří méně, nebo kteří mají větší nadání spíše na jazyky, matematiku apod. Spolehlivost těchto testů však nemůžeme považovat za stoprocentní. Jak uvádí Průcha (1997) výzkumy potvrzují vliv dědičnosti a prostředí na inteligenci jedince. Jako příklad uvádí Jensenovu *teorii deficitu*, dle níž je inteligence do značné míry dána geneticky. Jeho empirické výzkumy zjistily příčiny vzdělávacích nedostatků a nižšího prospěchu u dětí z tzv. nižších sociálních vrstev. Průměrná inteligence Afroameričanů byla naměřena až o 15 bodů IQ nižší než u bělochů. Odpůrci této teorie vysvětlují menší školní úspěšnost Afroameričanů vlivem sociálního prostředí, zvláště pak vzdělaností rodičů a úrovní bydlení. Jako důkaz uvádí Fontana (in Průcha, 1997) výzkumy, kdy černošské děti adoptované bílými rodiči s nadprůměrným příjmem a vzděláním dosahují až o 15 bodů IQ lepších výsledků než děti vychovávané svými biologickými rodiči. Zde si Průcha (1997) pokládá otázku, zda problémy se vzděláním Romů souvisí pouze s jejich sociálním, kulturním a jazykovým prostředím, nebo spíše s jejich inteligencí. K tomu, aby se mohlo něco podobného tvrdit, ovšem dosud chybí empirická zjištění.

Dle autorů knihy *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* také v úspěšnosti IQ testů hraje roli také vliv předchozí zkušenosti. Někteří žáci se již dříve s podobným typem úkolů setkali, a proto si povedou v testech lépe než ti, pro které je tato zkušenost nová. Jako příklad uvádí žáky, kteří si povedou lépe v testech využívajících kostky, jelikož s nimi mají praxi díky hrám, oproti těm, kteří s kostkami zkušenost nemají. (Pash, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová 2005).

H. Gardner (1999), zastánce teorie mnohočetných inteligencí, vymezil původně sedm druhů inteligence (*jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně pohybovou, interpersonální a intrapersonální*). Později se zabývá ještě teorií přírodní, duchovní, morální a existenční. Poslední tři zmíněné však v konečné fázi za inteligenci nepovažuje. Podle této teorie se u každého jedince projevují všechny výše zmíněné inteligence, ovšem s rozdílnou intenzitou. Například vrcholový sportovec bude mít dominantní pohybovou inteligenci, kdežto zpěvák nebo hudebník spíše inteligenci hudební. (Gardner 1999). Jaký druh inteligence převažuje u našich žáků lze zjistit například pomocí řady online testů mnohočetných inteligencí. Zjištěné výsledky pak mohou pomoci učitelům vytvořit si ucelenější obraz o svých žácích a lépe pak přizpůsobit výuku jejich individuálním potřebám.

Díky MI mohou učitelé odhalit daleko širší spektrum kompetencí svých studentů. Pokud chce učitel přihlížet k rozdílům v MI, musí být na hodinu perfektně připraven. To je velmi náročný úkol, jelikož musí připravit takové aktivity, aby byli aktivováni všichni studenti.

Viens a Kallenbach (2004) popisují jednotlivé inteligence takto: ⁹

Jazyková inteligence (*Language Intelligence*)

Hlavní rysy

- Zahrnuje porozumění a utváření mluveného nebo psaného jazyka
- Umožňuje komunikaci a dává smysl prostřednictvím jazyka
- Projevuje citlivost k nepatrným významům v jazyce

Další schopnosti

- Expresivní jazyk – originální vyprávění
- Popisný jazyk – podávání zpráv/popisu

⁹ Následuje překlad autorky, modifikovaný překlad popisu jednotlivých inteligencí dle (Viens, Kallenbach 2004, s. 4-11).

- Hra se slovy – poetické vyjádření

Povolání, která vyžadují jazykovou inteligenci

- Spisovatelé, básníci, novináři
- Komici, kazatelé, dispečerové
- Právníci, učitelé, trenéři

Strategie a materiály, které podporují jazykovou inteligenci

- Romány, instruktážní manuály, debaty a proslovy
- Skripta, noviny, divadelní hry
- Diskuze, slovní hry a hudební texty (*lyrics*)

Každodenní využití jazykové inteligence

- Četba novin
- Psaní dopisů
- Účast na jednání

Jazyková inteligence neznamená dvoujazyčnost a upovídánost, ale může zahrnovat dovednosti související s učením se jazyků.

Logicko-matematická inteligence (*Logical-Mathematical Intelligence*)

Hlavní rysy

- Umožňuje jednotlivcům využívat abstraktních vztahů
- Zahrnuje dovednosti užívání čísel a logického myšlení

Další schopnosti

- Numerické uvažování (kalkulace, odhad hodnot, určování množství)
- Logické řešení problémů (se zaměřením na celkovou strukturu a vztahy, vedoucí k logickým závěrům)

Povolání, která vyžadují logicko-matematickou inteligenci

- Učitelé matematiky, architekti, rozpočtoví analytici
- Vědci, počítačový programátoři, účetní
- Inženýři a stavitelé

Strategie a materiály, které podporují logicko-matematickou inteligenci

- Grafy, počítačové programy, časové harmonogramy

- Poznámkový blog, rovnice a matematické důkazy, obchodní plán
- Diagramy, invence, logické skládky

Každodenní využití logicko-matematické inteligence

- Orientace v jízdách řádek
- Řešení hádanek, skládání puzzle
- Řízení rodinného bankovního účtu

Logicko-matematická inteligence není orientovaná pouze na čísla, zahrnuje i nenumerické logické operace.

Hudební inteligence (*Musical Intelligence*)

Hlavní rysy

- Obnáší porozumění obrazu zvuku
- Zahrnuje sdělování a vytváření významu prostřednictvím zvuku

Další schopnosti

- Hudební vnímání
- Skládání, zapisování a vytváření hudby

Povolání, která vyžadují hudební inteligenci

- Muzikanti, skladatelé, dirigenti
- Choreografové, discjokejové, akustičtí inženýři
- Hudební kritikové, ladiči pián, roztleskávačky

Strategie a materiály, které podporují hudební inteligenci

- Skládání písní, koncerty, tanec na hudbu
- Zvukové efekty, hudba k filmu, znělky
- Muzikály, opery, nahrávky

Každodenní využití hudební inteligence

- Poslouchání hudby v rádiu
- Zpívání ve sboru
- Hra na hudební nástroj
- Vnímání a rozeznávání různých zvuků auta

Hudební inteligence se nezabývá hudebním pozadím.

Prostorová inteligence (*Spatial Intelligence*)

Hlavní rysy

- Zahrnuje vnímání a přetváření vizuálních/optických nebo 3D informací
- Umožňuje znovuvytvoření obrazů z paměti

Další schopnosti

- Porozumění náhodným nebo funkčním vztahům prostřednictvím pozorování
- Používání prostorových informací k navigaci v prostoru
- Citlivé vnímání nebo pozorování vizuálních světů a umění
- Vytváření vizuálních informací nebo uměleckých děl

Povolání, která vyžadují prostorovou inteligenci

- Zahradníci, mechanici, fotografové
- Sochaři, malíři pokojů, tanečníci
- Chirurgové, atleti, tesaři

Strategie a materiály, které podporují prostorovou inteligenci

- Grafy/ tabulky, diagramy, sochy
- Malby, filmy, TV programy, modely
- Technické výkresy, výkresy, přístroje

Každodenní využití prostorové inteligence

- Orientování se v neznámém městě
- Navigace
- Šachy

Prostorová inteligence nemusí být nutně vizuální (i slepci jsou schopni se orientovat v prostoru)

Tělesně-pohybová inteligence (*Bodily-kinesthetic Intelligence*)

Hlavní rysy

- Umožňuje jednotlivcům použít své tělo k vytváření produktů nebo řešení problémů
- Odkazuje na schopnost kontrolovat všechny, nebo izolované části těla

Další schopnosti

- Atletický pohyb
- Kreativní pohyb (zahrnující i reakci na hudbu)
- Body control a jiné pohybové aktivity
- Vyvolávání pohybových nápadů (jako choreografie)

Povolání, která vyžadují Tělesně-pohybovou inteligenci

- Tanečníci, trenéři, sochaři
- Atleti, řemeslníci, tlumočníci znakového jazyka
- Herci, mimové, chirurgové

Strategie a materiály, které podporují tělesně-pohybovou inteligenci

- Tanec, divadlo, sport
- Tkaní, pletení, šperky
- Umění a umělecké produkty

Každodenní využití Tělesně-pohybové inteligence

- Věnování se sportu
- Udržení rovnováhy při jízdě metrem
- Jízda na kole
- Oprava něčeho drobného

Pohybová aktivita předváděna podrážděným nebo fyzicky aktivním dítětem, stejně jako nestructurované uvolnění energie skrze fyzickou aktivitu, nemusí nutně poukazovat na tělesně-pohybovou inteligenci.

Interpersonální inteligence (*Interpersonal Intelligence*)

Hlavní rysy

- Citlivost pro pocity, přesvědčení, nálady a úmysly jiných lidí
- obnáší použití tohoto porozumění pro efektivní práci s lidmi
- Zahrnuje využití interpersonálních dovedností ve snaze dosáhnout vlastních cílů

Další schopnosti

- Předpoklad výrazných sociálních rolí (např. lídr, přítel, pečovatel)
- Schopnost analyticky uvažovat o sociálním prostředí

Povolání, která vyžadují interpersonální inteligenci

- Vychovatelé, pedagogové, (politici) aktivisté
- Právní zástupci, sociologové, konzultanti pro management
- Diplomaté, náboženští vůdci, vyjednavači

Strategie a materiály, které podporují interpersonální inteligenci

- Doučování, morální dilemata, divadelní hry
- Akční výzkum, příležitosti k vedení, společenské akce
- Vzájemné vyjednávání, veřejně prospěšné práce

Každodenní využití interpersonální inteligence

- Maloobchodní transakce
- Navigování (Asking or giving directions)
- Interakce se spolupracovníky
- rodičovství

Interpersonální inteligence neznamená upřednostňování práce ve skupině, ani být oblíbený, zdvořilý, morálně založený či laskavý (humane)

Intrapersonální inteligence (*Intrapersonal Intelligence*)

Hlavní rysy

- umožňuje jednotlivců vlastní sebepoznání
- využívá sebepoznání k rozhodování
- zahrnuje schopnost rozeznat vlastní pocity, nálady a úmysly a předvídat tak reakci na budoucí postup jednání

Další schopnosti

- sebepochopení, schopnost analytické sebereflexe
- vyjadřování porozumění prostřednictvím jiných kanálů/inteligencí (malby, poezie, hudby atd.)
- vhodné používání sebepoznání k osobním nebo společenským cílům

Povolání, která vyžadují Intrapersonální inteligenci

- terapeutové, psychologové, hudebníci
- básníci, umělci, duchovní vůdci

- Aktivisté, filozofové, motivační řečníci

Strategie a materiály, které podporují Intrapersonální inteligenci

- Rodinný strom, báseň, umělecká dílna
- Portfolio, deník, hudební skladba
- Kázání, plán činností, autobiografie

Každodenní využití Intrapersonální inteligence

- Hodnocení práce/kariéry
- Terapie
- Náboženské praktiky

Intrapersonální inteligence neznamena upřednostňování práce o samotě nebo v izolaci.

Přírodní inteligence (*Natural Intelligence*)

Hlavní rysy

- Schopnost dobře rozumět přírodnímu prostředí (natural world) a pracovat v něm efektivně
- Umožňuje nám rozlišovat, klasifikovat a používat prvky životního prostředí
- Vztahuje se i na nepřírodní klasifikování a vytváření vzorků

Další schopnosti

- Pozorovací schopnosti
- Rozpoznání a klasifikace vzorků
- Využití znalosti přírody k řešení problémů

Povolání, která vyžadují přírodní inteligenci

- Květináři, botanikové, biologové
- Rybáři, učitelé životního prostředí, správci národních parků a lesů
- Farmáři, šéfkuchaři, mořeplavci

Strategie a materiály, které podporují přírodní inteligenci

- Rostliny/květiny, zemědělství, zkoumání flóry a fauny
- Studie a experimenty
- Terénní poznámky, procházky v přírodě

Každodenní využití přírodní inteligence

- Vaření
- Zahradničení
- Organizování CD nebo jiných sbírek

Přírodní inteligence není limitována vnějším světem.

2.4 Strategie učení se cizímu jazyku

Pedagogický slovník definuje strategie učení jako „*posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu meta-strategie učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995).

Dle Mareše (1998, s. 58) jsou strategie učení „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*.“ Dále autor určuje a popisuje sedm obecných stánek strategií:

- *úkolovou* – zadaná úloha určitého obsahu, struktury, operační náročnosti
- *percepční* – vnímání určité situace jako situace učební
- *intencionální* – stanovení záměr, plánu
- *rozhodovací* – volba postupu
- *realizační* – použití taktických kroků a využití schopností a dovedností
- *kontrolní a řídicí* – vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí
- *rezultativní* – podoba dosažení výsledku

Jak uvádějí Vlčková a Přikrylová (2011), existuje mnoho klasifikací strategií učení vycházejících z různých kritérií dělení strategií. Např. podle jejich role v procesu zpracování informací, podle stylů učení žáků, podle fází procesu učení nebo procesů, kterých se strategie týkají. Konkrétními strategiemi učení z hlediska jejich funkcí v procesu učení se cizímu jazyku a procesu zpracování informací se blíže zabývají Scarcellová a Oxfordová (1992, s. 63.), které je definují jako „*konkrétní činnosti, chování, kroky nebo techniky jako např. vyhledávání konverzačních vzorů či nalezení odvahy pustit se do obtížných jazykových úloh – užitých studenty ke zlepšení vlastního*

učení“. Oxfordová (2003) k tomu dodává, že „*když žák záměrně volí takové strategie, které korespondují s jeho stylem učení a úkolem v cizím jazyce, stanou se tyto strategie úspěšným nástrojem pro aktivní, cílenou a smysluplnou seberegulaci učení.*“ Dále autorka rozděluje strategie učení do šesti skupin: kognitivní, metakognitivní, paměťové, kompenzační, afektivní a sociální.

Dle Oxfordové konkrétní strategie není ani dobrá ani špatná, spíše neutrální dokud není řádně promyšlen kontext jejího použití. Uvádí tři základní podmínky, při jejichž dodržení se strategie učení stává užitečnou a činí učení snadnější, rychlejší, radostnější, sebeřízené (self-directed) a efektivnější:

- strategie se přímo vztahuje k úkolu v cizím jazyce
- strategie zapadá do určité míry do konkrétního preferovaného učebního stylu
- student efektivně využívá strategie a spojuje ji s dalšími vhodnými strategiemi

Z českých autorů se tématem strategií učení cizímu jazyku blíže zabývá např. Vlčková (2005), která ve své práci dává přednost klasifikaci Oxfordové (1990). Tuto klasifikaci hodnotí jako komplexnější, podrobnější, srozumitelnější, s lepší možností propojení strategií a jazykových dovedností jako jsou poslech, čtení, psaní a mluvení. Strategie dle Oxfordové dělí na přímé a nepřímé. Blíže je charakterizuje takto:

2.4.1 Přímé strategie učení cizímu jazyku dle Vlčkové

Přímé strategie (paměťové, kognitivní a kompenzační) „*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.*“ (Vlčková 2005, s. 43) Autorka rovněž poukazuje na rozdílné zapojení mentálních procesů zpracování jazyka. Paměťové strategie pomáhají žákovi zapamatovat a znovu si vybavit nové informace potřebné pro určitou komunikaci. Kognitivní strategie umožňují žákovi rozumět jazyku a produkovat ho nejrůznějšími způsoby a kompenzační strategie dovolují žákovi používat cizí jazyk bez ohledu na mezery v jeho znalostech a dovednostech.

Paměťové strategie

Hrají důležitou roli především pro zapamatování si nových slovíček. Využívají principu asociace prostřednictvím spojování různých typů informací se slovy či frázemi. To vše v závislosti na učebních preferencích žáka. Např. žák sluchového typu bude

využívat k vytváření asociací jiné taktiky než vizuální, kinestetický či dotykový typ. Paměťové strategie lze rozdělit do čtyř skupin.

Do první skupiny patří **vytváření mentálních spojů** a to těmito způsoby:

a) Seskupování, shlukování

Tento způsob využívá schopnosti paměti organizovat jazykový materiál do určitých celků, které usnadňují zapamatování učiva. Vzniklé skupiny slov mohou být řazeny podle jejich:

- gramatické funkce (např. všechna podstatná jména),
- tematicky (např. slovíčka týkající se počasí),
- lingvisticko-pragmatické funkce (např. omluva, odmítnutí, žádost),
- podobnosti (např. teplý, horký, tropický),
- odlišnosti (např. přátelský/nepřátelský, teplý/studený),
- pocitu (např. mít rád, nemít rád,) apod.

b) Asociování

Asociační propojení vznikají tak, že nové jazykové informace si žák dává do spojitosti s tím, co již zná. Takto mohou vznikat asociace komplexní, běžné nebo nezvyklé, ale učícímu se dávají vždy smysl. Asociace mohou mít podobu

- propojení mezi dvěma věcmi či výrazy (např. chleba – máslo *bread and butter*)
- vícečlenného propojení (např. škola – kniha – papír – strom – les – krajina – země)
- části určité sítě či sémantické mapy (např. žák se má naučit slovo *billboard*, uvědomí si, že slovo *board* už zná a tak si slovo *billboard* lépe zapamatuje

c) Umístění nového slova do kontextu

Slovíčka nebo fráze si lépe žák zapamatuje, pokud je vloží do věty, rozhovoru, příběhu nebo jiného kontextu. Např. má-li se žák naučit slovíčka *father, read, dog*, utvoří z nich smysluplnou větu *My father reads a book about a dog*,¹⁰ nebo si vymyslí příběh, ve kterém problematickou slovní zásobu použije.

Druhou skupinu tvoří **používání auditivních a vizuálních představ**. Patří sem:

a) Používání vizuálních představ

Možností vizualizace je mnoho. Žák si může například vytvořit jasnou vizuální představu slova, které se má naučit prostřednictvím konkrétního předmětu, jeho obrazu,

¹⁰ Příklad autorky

kresby nebo myšlenkového zpodobnění, dále vybavením si situace, kdy slovo slyšel poprvé, vizualizací psané formy slova, kde se nachází v učebnici, textu, apod.

b) Sémantické mapy

Využívají smysluplného seskupení a asociování prostřednictvím zakreslení hlavní myšlenky a vztahů na papír. K vyjádření propojenosti vztahů slouží šipky nebo čáry. Celý diagram pak tvoří přehlednou vizuální pomůcku. Příklad sémantické mapy na téma zdraví (viz. obr. 4)



Obr. 4 Sémantická mapa na téma zdraví¹¹

c) Používání zástupných asocičních klíčových slov

Jedná se o asociace založené na sluchové nebo vizuální podobě nového cizího slova a mateřského výrazu. Např. potřebuje nacvičit anglické slovo *soup* (polévka), spojí si jej s českým slovem *sup* a představí si supa, jak pije polévku. Může se jednat i o zcela absurdní asociace, ale důležité je, aby dávali smysl učícímu se žákovi.

d) Fonetické reprezentace v paměti

Podstatou této strategie je zapamatování si a vybavování informací na základě zvukových asociací.

- propojení slova z cizího jazyka se slovem z mateřského nebo i jiného jazyka, které zní podobně (např. anglické *who* s českým citoslovcem pro houkání sovy *hů*)¹²

¹¹ Příklad autorky

- propojení slov na základě fonetické výslovnosti nebo značení akcentu (např. *you/u, eye/I*)¹³
- využití rýmu pro zapamatování slova (např. *book, look, took*)¹⁴

Třetí skupinou je **správné opakování** prostřednictvím tzv. *strukturovaného opakování*. Jedná se o spirálovité opakování učiva (návrat k tomu, co nového jsme se naučili již v první fázi) v časových intervalech, které se postupně prodlužují (10 min., půl hodina, den, týden...).

Využívání činnosti je poslední skupinou, do které spadají dvě strategie.

a) Používání vjemů a fyzického ztvárnění činnosti

Jedná se o fyzické ztvárnění nového výrazu (např. sednout, číst, spát) nebo propojení nového výrazu s tělesnými pocity a vjemy (např. smutek, radost, chutnost) vyjádřenými prostřednictvím mimiky či gest.

b) Používání mechanických technik

Tato strategie využívá nejrůznějších kartiček, pexes či kartoték, kterými žák různě pohybuje, posouvá nebo přemísťuje za účelem zapamatovat si novou informaci. Např. několik anglických vět si žák rozstříhá na slova a z těch pak opět tvoří věty, nebo si novou slovní zásobu píše na kartičky, z jedné strany česky, z druhé anglicky. Na jednu hromádku odkládá slovíčka, která už umí a na druhou, které musí ještě procvičovat.

Kognitivní strategie

Při učení mají zásadní roli, protože umožňují zpracování informace žákem a patří k nejpoužívanějším strategiím ze všech. Patří sem procvičování, přijímání a odesílání sdělení, analyzování a logické usuzování, vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy.

1) Procvičování

a) Opakování, napodobování

Jedná se o opakované napodobování určité aktivity. Např. opakovaný poslech anglické písničky za účelem jejímu porozumění, opakované psaní či vyslovování problémového slovíčka, nebo napodobování roditelých mluvčích, což může vést nejen ke zlepšení výslovnosti, ale i rozšíření slovní zásoby a upevnění gramatických pravidel. Do

¹² Příklad autorky

¹³ Příklad autorky

¹⁴ Příklad autorky

této kategorie spadá i úprava vlastního textu, která vyžaduje několikeré čtení a následnou korekci.

b) Formální procvičování fonetického a grafického systému

Cílem není porozumění textu, ale spíše rozlišení jednotlivých hlásek, procvičení intonace, výslovnosti slov, porovnání vlastního ústního projevu s rodilým mluvčím apod.

c) Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů

Jedná se o vědomé a cílené používání ustálených frází, obrátů nebo vzorců jako např. anglické *Hello, how are you?, I know what you mean., I would like to...* atd. Tyto vzory pomáhají jednak udržet konverzaci, ale rovněž prohloubit plynulost vlastního projevu.

d) Kombinování jazykových struktur

Žák zná některá slova či výrazy, ze kterých vytvoří smysluplnou větu, nebo použije známou strukturu např. *I am reading a book* ve které zaměňuje zájmena *He is reading a book. atd.*¹⁵

e) Procvičování v přirozeném kontextu

Tohoto cíle lze nejlépe dosáhnout vystavením žáků dlouhodobému působení přirozenému cizojazyčnému prostředí. Ne každý žák má však možnost vycestovat a strávit delší dobu v zahraničí, kde by byl obklopen jazykovými situacemi na každém kroku. Ve školních podmínkách můžeme za tímto účelem poskytnout dostatek autentických materiálů (poslechů, textů, filmů, hudby apod.), trénovat situační dialogy, podporovat žáky v konverzaci, tolerovat chyby, jež nebrání porozumění, přizpůsobit výuku zájmům žáků apod.

2) Přijímání a produkce sdělení

a) Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)

Tato strategie umožňuje rychlou orientaci a lepší pochopení čteného i slyšeného projevu. Patří sem tzv. *skimming* – zběžné prolistování, pročtení a tzv. *scanning* – hloubkové čtení sloužící k nalezení specifických informací, umožňuje žákovi soustředit se zejména na informaci, kterou potřebuje vyhledat. Ve výuce se používá otázek před nebo i po samotném čtení či poslechu, které mohou mít také podobu tabulek či schématu.

¹⁵ Příklad autorky

b) *Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) cizojazyčného sdělení.*

Těmito prostředky se rozumí různé slovníky, encyklopedie, gramatiky, časopisy, knihy obsahující reálie, internetové zdroje, kazety, dokumentární pořady apod. Slouží jako pomůcka, které mohou žáci využít v případě potřeby.

3) Analyzování a logické usuzování

Do této skupiny patří logická analýza a zdůvodňování čtení, psaní, mluvení i poslechu v cizím jazyce. Žáci tímto způsobem lépe rozumí významu slov nebo tvoří význam nový.

a) Dedukce

Zahrnuje logické usuzování postupující od obecného ke konkrétnímu a odvozování hypotéz obsahového významu. Přesto, že je dedukce běžným typem logického uvažování, její nadměrná aplikace může vést k chybám. Např. žák ví, že se minulý čas tvoří přidáním koncovky – *ed*. Logicky tedy toto pravidlo aplikuje i na nepravidelná slovesa, která ovšem mají pro minulost jiný tvar.

b) Analyzování výrazů

Jedná se o rozložení nového slova, fráze, věty či celého paragrafu na jeho základní části. To umožní žákovi odvodit význam nového výrazu. Např. rozloží-li neznámý anglický výraz *premeditated crime* na *crime* (zločin), *meditate* (přemýšlet) a *pre* (před) odvodí si jeho význam jako zločin, který je předem promyšlen.

c) Kontrastní mezijazykové analyzování

Jedná se o srovnání prvků výslovnosti, slovní zásoby a gramatiky s mateřským jazykem. Např. anglicky *cat* zní podobně jako české slovo stejného významu *kočka*. Podobnost ovšem může být pouze fonetická, ale významově zcela odlišná. Na to je třeba dávat pozor.

d) Překládání

Jedná se o převod výrazu v CJ do mateřského a naopak. Zde je třeba dát pozor na doslovné překlady, které mohou porozumění spíše komplikovat.

4) Vytváření struktury pro vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení

Jedná se o strategie, které jsou potřebné jak pro porozumění, tak pro mluvený i písemný projev v cizím jazyce. Často bývají používány současně.

a) Dělání si poznámek

Zahrnuje zachycení hlavní myšlenky nebo bodů na papír. S touto strategií je spojena metakognitivní strategie organizování a uspořádávání.

b) Shrnutí

Tato strategie ukazuje, zda žák porozuměl tomu, co se učil.

c) Zdůrazňování

Cílem této strategie je soustředit se na důležité informace. K tomu lze použít např. podtrhávání, barevné zvýrazňování, kroužkování apod.

Kompenzační strategie

Nezávisle na jazykové úrovni napomáhají kompenzační strategie žákům, ale i rodilým mluvčím překonávat omezení zejména znalostního charakteru ve všech oblastech jazykových dovedností a to i v situacích, kdy dojde k dočasnému přerušení mluveného či psaného projevu. K tomu dochází prostřednictvím odhadování nebo odvozování významu v závislosti na bezprostředním kontextu a vlastní zkušenosti.

1) Inteligentní odhadování

Tato strategie napomáhá především porozumění slyšenému a čtenému sdělení. Žák nemusí znát každé slovíčko, aby porozuměl sdělení.

a) Používání lingvistických vodítek

K odhadování významu využívá žák znalosti jazykových vodítek neboli určitých prvků a aspektů mateřského, jemu známého (případně jiného) cizího jazyka. Např. znalost pozice slov ve větě, prefixů, sufixů apod.

b) Používání nelingvistických vodítek

K odhadování významu žák využívá mimojazykových vodítek jako např. znalost kontextu, situace, struktury textu, všeobecného přehledu, osobního vztahu k tématu apod.

2) Překonání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

a) Přejít do mateřského jazyka

Za účelem sdělit alespoň něco, nahradí žák neznámý výraz výrazem z mateřského nebo jiného cizího jazyka. Vzniklé sdělení ale může být pro rodilého mluvčího nesrozumitelné.

b) Obdržení pomoci

Tato strategie je při konverzaci často doprovázena mimikou či gesty, pomocí nichž, tedy nepřímo, žádá žák někoho o doplnění chybějícího výrazu z cizího jazyka. Druhá osoba nic nevysvětluje, jen doplní chybějící informaci.

c) Používání mimiky či gestikulace

Chybějící výraz při konverzaci žák nahradí mimikou či gestem. Např. místo „*je mi líto*“ symbolicky pokrčí rameny s odpovídajícím výrazem v obličeji.

d) Vyhybání se komunikaci zcela či částečně

Touto strategií se žák emočně chrání, např. když má obtíže mluvit o některých tématech.

e) Výběr tématu

Tato strategie umožňuje žáku zvolit si pro konverzaci nebo psaný projev takové téma, o které se zajímá a ke kterému zná potřebnou slovní zásobu.

f) Přizpůsobení si cizojazyčného sdělení či přiblížení se mu

Jedná se o co nejbližší významové přiblížení k hledanému výrazu. Např. žák neví, jak se anglicky řekne pero (*pen*), tak použije výraz tužka (*pencil*), který je původnímu slovu nejbližší.

g) Vytváření neologismů

V případě, že žák nemá čas hledat neznámý výraz ve slovníku, pokusí se alespoň vytvořit vlastní novotvar.

h) Používání slovních opisů nebo synonym

Žák např. nezná anglický výraz pro slovo utěrka (*dishcloth*), tak použije opisu (*a thing you dry dishes with*).¹⁶

2.3.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku dle Vlčkové

Nepřímé strategie učení jsou úzce propojeny s přímými strategiemi a pomáhají žákovi regulovat jeho proces učení. Nepřímo podporují a řídí proces učení se cizímu jazyku působením v jeho kontextu. Tyto strategie tvoří tři hlavní skupiny (metakognitivní, afektivní a sociální strategie)

¹⁶ Příklad autorky

Metakognitivní

Umožňují žákům kontrolovat jejich vlastní znalosti a koordinovat proces učení. Rovněž pomáhají žákům plánovat si učení mnohem efektivněji a lze je aplikovat na všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech)

1) Záměrné učení

Tato strategie pomáhá žákům zaměřit svou pozornost a energii na určité úkoly, dovednosti, nebo učební látku. Dále se dělí na strategie:

a) Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým (např. při přípravě na poslech (přehlednutí slovíček), na hraní rolí, psaní (brainstorming) apod.

b) Zaměření pozornosti

c) Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech až do doby, kdy si je žák více jistý a nebojí se mluvit. Někteří autoři jako např. Krashen (2001) nebo Asher (2003) jsou zastánci tzv. silent period, kdy je ponecháno na žákovi, stejně jako na malém dítěti, které se teprve učí mluvit, kdy něco řekne.¹⁷

2) Příprava a plánování učení

Tyto strategie pomáhají žákům organizovat a plánovat učení tak, aby bylo co nejefektivnější.

a) Poznávání, jak učení jazyku probíhá – prostřednictvím četby, diskuse s jinými lidmi atd. žák zjišťuje, jak učení probíhá a zjištěné informace se snaží využít ke zlepšení vlastního učení.

b) Příprava a organizování učení – žák si uvědomuje a respektuje podmínky, které mu při učení vyhovují jako např. osvětlení, část dne, vybavení místnosti atd.

c) Stanovení cílů a dílčích úkolů – žák si stanoví dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé cíle, které se snaží splnit. K tomuto účelu je vhodné např. vedení portfolia, které obsahuje přehled o tom, co žák již umí a přehled plnění stanovených cílů včetně vlastního sebehodnocení.

d) Identifikace účelu jazykových úkolů – pokud si je žák vědom účelu cizojazyčného úkolu, může snáze danému sdělení porozumět a úkol správně splnit. Např. znalost účelu psaného úkolu mu umožní zvolit odpovídající styl, vzít v úvahu očekávání čtenářů atd.

¹⁷ Komentář autorky

e) *Příprava na anticipované (očekávané) jazykové situace a úkoly* – zahrnuje popis očekávaného úkolu, určení požadavků na tento úkol, kontrolu vlastních jazykových zdrojů, stanovení dodatečných funkcí nutných pro daný úkol.

f) *Vyhledávání příležitostí k procvičování* – žák vyhledává příležitost k procvičování cizího jazyka v reálných situacích. Např. sleduje cizojazyčný film nebo si dopisuje s cizincem atd.

3) Evaluace

Jedná se o strategie napomáhající kontrole vlastního výkonu prostřednictvím rozpoznání vlastních chyb a hodnocením celkového pokroku v oblasti učení se cizímu jazyku.

a) *Sebepozorování* – žák identifikuje chyby v porozumění a produkci cizího jazyka, určuje, které brání porozumění, identifikuje jejich zdroje a snaží se chybování minimalizovat.

b) *Autoevaluace* - žák hodnotí svůj pokrok v cizím jazyce, např. zda rozumí více, než před měsícem.

Afektivní strategie

Tyto strategie se týkají emocí, postojů, motivace a hodnot a jejich ovlivňování žákem, učitelem případně i jinou osobou. Pozitivní emoce mohou vést k efektivnímu a radostnému učení, negativní mohou pokroku v učení bráni.

1) Snižování úzkosti

Všechny níže uvedené strategie patřící do této skupiny obsahují složku fyzickou i psychickou.

a) *Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace*

b) *Využívání hudby*

c) *Využívání smíchu*

2) Sebepovzbuzování, dodávání si odvahy

Jedná se o strategii, která může být v mnoha cizojazyčných situacích jedinou dostupnou formou dodání si odvahy.

a) *Tvorba pozitivních výroků* – jedná se o techniku promlouvání se sebou samým. Žák si dodává odvahy např. tvrzením *To zvládnu!*

b) *Rozumné přijetí rizika* – jedná se o to, aby se žák nebál používat jazyk např. proto, že udělá chybu, nebo že bude „vypadat hloupě“.

c) *Sebeodměňování* – neboli pochválení či odměnění sebe sama za dobrý výkon.

3) Práce s emocemi

Tyto strategie pomáhají žákům odhadnout vlastní pocity, motivaci a postoje a pozitivně jich využít v oblasti učení cizího jazyka.

a) *Naslouchání svému tělu* – např. při únavě by měl žák více relaxovat.

b) *Používání kontrolního seznamu* – žák si písemně zaznamenává své pocity, postoje a motivaci týkající se učení cizího jazyka a jednotlivých dovedností.

c) *Vedení deníku o učení se cizímu jazyku* – tímto způsobem si žák může např. uvědomit, že učebnice, podle kterých se učí cizí jazyk, jsou pro něj nudné a rozhodne se pořídit si zajímavější materiál a více se učit sám.

d) *Mluvení o svých pocitech s někým jiným* – tím, že si žák promluví o svých pocitech týkajících se učení s kamarádem, učitelem či jinou osobou, může dojít k odreagování, zjištění, že někdo jiný má stejný problém nebo dělá něco jinak, lépe apod.

Sociální strategie

Jedná se o strategie, týkající se sociálních vztahů, podporující úspěšnou komunikaci v cizím jazyce a posilující týmovou spolupráci.¹⁸

1) Dotazování

Žák požádá někoho, kdo je v jazyku zdatnější, o vysvětlení, potvrzení správnosti či opravování.

a) *Požádání o vysvětlení nebo verifikaci* – cílem je obdržení zpětné vazby, ujištění, že žák rozuměl správně. Za tímto účelem může žák požádat mluvčího např. o parafrázování nějakého výrazu, zpomalení řeči, vysvětlení nebo uvedení příkladu.

b) *Požádání o opravení* – této strategii se nejvíce používá v konverzaci.

¹⁸ VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J. *Strategie učení se cizímu jazyku: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. s. 8.

2) Spolupráce

Jedná se o specifickou interakci žáka s jednou či více osobami za účelem zlepšení jeho jazykových dovedností.

- a) *Spolupráce s vrstevníky* – např. pravidelné procvičování konverzace se spolužákem.
- b) *Spolupráce s lepšími mluvčími cizího jazyka* – tato strategie se uplatňuje obvykle mimo prostor školy, kdy žák může s rodilým mluvčím či jazykově zdatnější osobou úspěšně procvičovat všechny jazykové dovednosti.

3) Empatie

Empatie, neboli schopnost vcítit se do ostatních, může být rozvíjena následujícími strategiemi:

- a) *Rozvíjení kulturního porozumění* – jedná se o snahu vcítit se do osob prostřednictvím poznání a pochopení jejich kultury. Znalost kultury jednak usnadňuje porozumění cizímu jazyku a zároveň umožňuje lepší odhadování významu sdělení na základě nelingvistických vodítek.
- b) *Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých* – Jedná se o vnímání chování jiných jako možné formy vyjádření jejich myšlenek a pocitů. U čtení se jedná o tzv. čtení mezi řádky.

K diagnostikování strategií učení vytvořila Oxfordová dotazník tzv. *SILL* (Strategy Inventory for Language Learning), který Vlčková upravila pro podmínky českého školství (viz. příloha č. 1)

2.5 Shrnutí

Dnes existuje již mnoho učebních stylů např. podle Gregorce (VARK), Blander-Grindera (VAK), McCartiho 4MAT a dalších. Každý z nich má své přednosti a lze jej použít k diagnostikování učebních stylů našich žáků. Přes jejich rozdílné i podobné rysy, všechny teorie učebních stylů sdílí společný cíl – pomoci žákům zjistit jejich preference. K tomu vyžadují nějaké vstupní informace. Např. u kognitivního přístupu jsou to temperamentové vlastnosti či smyslové preference, podle kterých lze učební styly identifikovat. Styly, kterými se hlouběji zabývám ve své práci, jsem zvolila buď pro jejich popularnost, nebo originalitu. Nejvíce se ovšem ztotožňuji s modelem manželů Dunnových, u něhož mě zaujala především šíře zkoumaných podnětů, která svým způsobem obsahuje mnohé i z jiných modelů. Např. percepční prvky jsou totožné

s vizuálními, auditivními, kinestetickými a dotykovými modely Gregorce či Grindera, nebo preference globálního a analytického uvažování je obdobná sekvenčnímu a celkovému typu modelu Feldera a Silvermanové. Rovněž se přikláním k jejich přesvědčení, že každý žák se může naučit, umožníme-li mu učit se způsobem, který podporuje jeho silné stránky. Ve školním prostředí se sice nedají zajistit podmínky, které budou vyhovovat všem žákům, ale alespoň jim můžeme umožnit se občas při zkoušení procházet, nebo při psaní testu se napít, případně poslouchat hudbu.

Přesto, že mnoho škol považuje teorii rozličných inteligencí za jeden ze stylů učení, existují mezi těmito pojmy značné rozdíly. Lovelace popisuje MI a styly učení jako dvě strany jedné mince, podobné, ale přesto rozdílné (in Stockdale 2007). Zatímco se MI zaměřují na rozdílný způsob zachycení informací, styly učení popisují různé způsoby učení, neboli jak se žáci soustředí, zpracovávají a uchovávají nové informace. V praxi to znamená, že žáci s podobnou dominantní inteligencí se mohou učit naprosto odlišným způsobem. Ovšem kombinace obou teorií může společně s vhodně volenými strategiemi učení značně přispět ke zlepšení učení. K tomu bude ovšem zapotřebí přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků, uplatnit tzv. *student-centred* přístup a nebát se nahradit tradiční metody učení těmi, které výše zmíněné teorie učení podporují.

I. EMPIRICKÁ ČÁST

1 Charakteristika výzkumného šetření

Jedná se o semi-longitudinální výzkum smíšeného typu. Kvantitativní část představuje sběr dat pomocí dotazníkového šetření, kterému bylo věnováno pět hodin angličtiny. Kvalitativní část tvoří vícečetná deskriptivní případová studie, jejímž podkladem jsou data získaná a) jednorázově na základě dotazníkové šetření b) v průběhu čtyř let prostřednictvím pozorování a rozhovorů vycházejících z mé školní praxe a záznamů ze školní dokumentace.

V empirické části této práce se zaměřím na skupinu studentů sedmého ročníku víceletého gymnázia. Z důvodu ochrany osobních údajů je k identifikaci studentů použito abecedního označení student/studentka A-G. Na základě teoretické části budu ověřovat níže stanovené cíle a hypotézy, jejichž výsledek by měl posloužit studentům ke zlepšení jejich učebního stylu, efektivnímu používání strategií učení a lepší motivaci ke studiu anglického jazyka.

1. 1 Stanovení cílů a hypotéz

Hlavním cílem této práce je:

- zjistit strategie učení, které zkoumaní studenti používají při výuce angličtiny a rovněž jejich preferované učební styly a dominantní inteligenci.

Dílním cíle pak je:

- podat studentům návrh vhodněji volených strategií učení, které by více korespondovaly s jejich preferovaným učebním stylem a dominantní inteligencí.

Tyto cíle vycházejí z níže stanovených otázek, na něž se budu snažit odpovědět v rámci empirické části této práce.

- 1) Jaké jsou učební styly zkoumaných studentů dle jejich percepční preference?
- 2) Jaký druh mnohočetné inteligence je pro studenty dominantní?
- 3) Jak ovlivňují vnější faktory jejich proces učení?
- 4) Jaké strategie učení zkoumaní studenti používají?
- 5) Tato část práce bude také pracovat s níže uvedenými hypotézami, které se vztahují k dotazníkovým šetřením, a pokusí se jejich tvrzení potvrdit či vyvrátit.

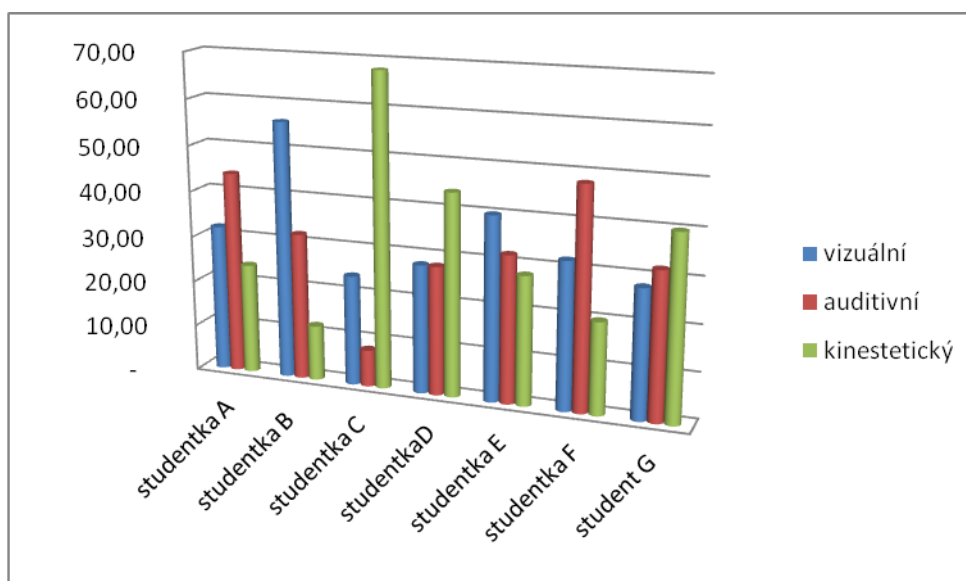
H1: Ve zkoumané skupině studentů jsou alespoň dva žáci se stejnou učební preferencí

H2: Žáci se stejnou učební preferencí mají podobnou dominantní inteligenci ale odlišné strategie učení.

1. 2 Stanovení postupu

Jako výzkumný vzorek jsem zvolila skupinu sedmi studentů sedmého ročníku víceletého gymnázia. Od třetího ročníku jsem jejich vyučující anglického jazyka a zároveň zástupce třídního učitele. Za tuto dobu jsem měla možnost pozorovat studenty při výuce, ve školním prostředí, ale i mimo něj. Dalo by se tedy říci, že tyto studenty znám velmi dobře. Na začátku výzkumného šetření byli zkoumaní studenti seznámeni s cílem mé práce a ujištění o anonymitě veškerých jimi poskytnutých údajů.

K diagnostikování učebních stylů jsem zvolila *Jazykově diagnostický dotazník* C. Torrese (příloha č. 1), který jsem získala z portálu *uniumcz*. Tento dotazník zjišťuje *percepční preference* respondentů, podle kterých lze rozlišit tři typy učení a to vizuální, auditivní nebo kinestetický. Tento tzv. VAK model patří mezi nejpoužívanější (Lojdová, Vlčková 2011, s. 47) a je rovněž součástí tělesných podnětů modelu typologie učebních stylů dle Dunnových (viz. kap. 2.2.3). Dotazník tvoří dvacet pět položek rozdělených do tří částí. Každá z položek nabízí tři možnosti výběru označené písmeny A, B, a C. Respondenti volili vždy tu možnost, se kterou se nejvíce ztotožňují, která je pro ně nejpřirozenější. Své odpovědi zaznamenávali do odpovědného archu, jehož zpracováním a následným vyhodnocením jsem získala informace o tom, který ze tří výše zmíněných učebních stylů u studentů převažuje. Hodnotícím kritériem byl nejvyšší počet bodů získaných v jednom ze tří hodnocených stylů (tedy vizuálním, auditivním či kinestetickým). Pro ověření správnosti výsledků musel být jejich součet vždy roven stu. Zjištění učebních stylů proběhlo v rámci jedné vyučovací hodiny anglického jazyka. Studenti tak měli možnost zeptat se na případné nejasnosti. V průběhu druhé vyučovací hodiny jsme společně provedli vyhodnocení. Každý student obdržel kopii popisu všech tří učebních typů (příloha č. 1). Výsledky šetření jsem zaznamenala v tabulkách 1-7, jež jsou součástí případových studií. Na základě dotazníkového šetření byly zjištěny tyto výsledky:



Obr. 5 Graf učebních preferencí

Vizuální typ byl zjištěn u dvou studentů – studentka B a studentka E.

Auditivní typ byl zjištěn u dvou studentů – studentka A a studentka F.

Kinestetický typ byl zjištěn u tří studentů – studentka C, studentka D a student G.

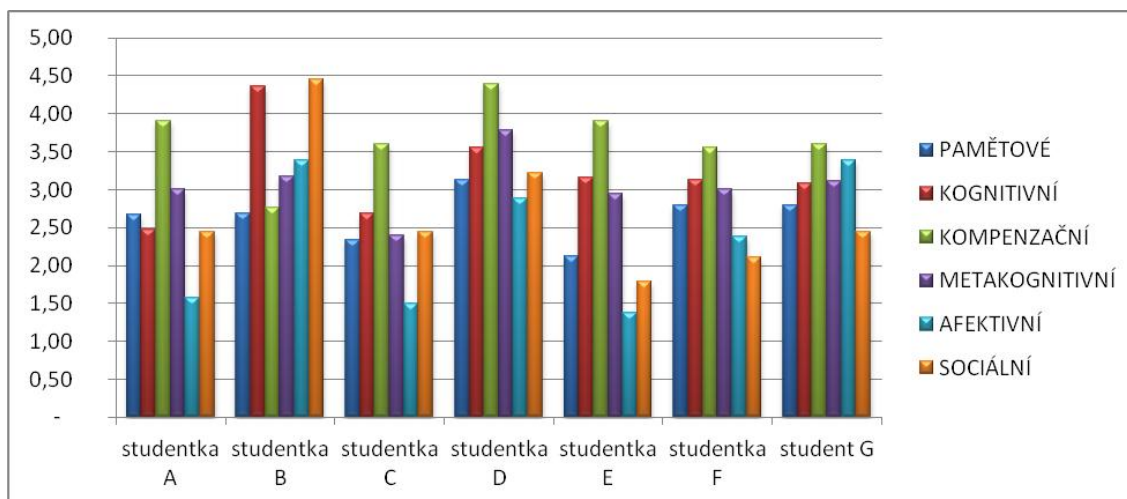
Výše zmíněné skupiny studentů si nejsou podobné pouze dominantním stylem učení, ale i pořadím dalších učebních preferencí.

K diagnostikování mnohočetných inteligencí jsem zvolila online test T. Armstronga¹⁹, dle kterého lze Gardnerovu teorii mnohočetných inteligencí (viz. kap. 2.3) aplikovat na výzkumný vzorek studentů. Test obsahuje 56 tvrzení, na něž respondenti odpovídají označením jedné z pěti vzestupně řazených možností (nikdy, výjimečně, občas, většinou a vždy) podle toho, která z možností je charakterizuje vzhledem k danému tvrzení nejvíce. Zjištění dominantní inteligence respondentů proběhlo ve dvou po sobě jdoucích hodinách anglického jazyka. Studenti obdrželi tištěnou podobu Armstrongova testu (příloha č. 2), kterou jsme v rámci výuky anglického jazyka společně přeložili do češtiny (příloha č. 3). V další části hodiny studenti vyplnili online test, který byl programem automaticky vyhodnocen. Pomocí číselných údajů získali studenti přehled, který druh inteligence je pro ně dominantní. Zpětnou vazbou byl studentům automaticky vygenerovaný podrobný popis prvních tří inteligencí, ve kterých dosáhli nejvyšší číselné hodnoty. Získané číselné údaje studenti

¹⁹ Multiple Intelligences for Adult Literacy and Education. *Literacyworks PRESENTS* [online]. [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://www.literacyworks.org/mi/assessment/findyourstrengths.html>.

přepsali a odevzdali. Na základě těchto údajů jsem provedla grafické zpracování, jež je součástí případových studií. Pro lepší přehlednost jsem použila grafu, který číselné hodnoty převedl na procenta.

K diagnostikování strategií učení jsem zvolila *Inventář strategií učení cizímu jazyku* R. L. Oxfordové, upravený K. Vlčkovou (2005) (příloha č. 4), jemuž byla věnována jedna vyučovací hodina. Součástí inventáře je záznamový arch (příloha č. 5). Inventář je rozdělen do sedmi kategorií (A-G). Kategorie A hodnotí paměťové strategie, B kognitivní, C kompenzační, D metakognitivní, E afektivní a F sociální. Kategorie G, která obsahuje šest položek, byla do inventáře přidána Vlčkovou. Nezjišťuje strategie učení, jedná se spíše o sebehodnocení studenta. Tuto kategorii jsem hodnotila odděleně a její výsledky zpracovala v případových studiích. Záznamový arch obsahuje celkem 85 položek v kategorii A-F na něž respondenti odpovídali zvolením jedné z pěti možností odpovídající hodnotě jeden až pět bodů. (1b = nikdy/téměř nikdy, 2b = občas/obvykle ne, 3b = někdy/půl na půl, 4b = často/obvykle ano, 5b = vždy/téměř vždy). Body za každou kategorii (A-F) byly sečteny a vyděleny počtem otázek v dané kategorii. Takto získané hodnoty byly zaznamenány do grafu, jenž číselné hodnoty převedl na procenta a je součástí případových studií. Nejvyšší získaná hodnota je rovna nejpoužívanějšímu typu strategií. Porovnáním výsledků mezi studenty (viz. obr. 6) jsem zjistila tyto údaje: U všech studentů s výjimkou studentky B jednoznačně převládají kompenzační strategie. Studentka B nejčastěji používá sociální strategie, které ostatní studenti používají méně.



Obr. 6 Graf výsledků inventáře strategií učení cizímu jazyku

Vycházejíc z teorie Dunnových (viz. kap. 2.2.3) jsem ke zjištění dalších faktorů ovlivňujících styl učení použila vlastního dotazníku (příloha. č. 6), příležitostných rozhovorů se studenty, rodiči i třídním učitelem a záznamů ze školní dokumentace. Takto získané informace, společně s výsledky výše popsanych dotazníkových šetření (Jazykově diagnostický dotazník, Inventář strategií učení cizímu jazyku a Armstrongův online test mnohočetných inteligencí), jsem zpracovala formou mnohočetné deskriptivní případové studie, která poskytuje širší a ucelenější pohled na problematiku učení. Studie blíže popisuje osobnost respondentů ovlivněnou rodinným, školním i mimoškolním prostředím, jejich styl učení, dominantní inteligenci i strategie učení. Závěrem každé případové studie jsou doporučení, která by měla vést konkrétní studenty k efektivnějšímu učení a zvýšit jejich motivaci pro studium anglického jazyka.

2 Mnohočetná případová studie

Cílem empirické části je zjistit u zkoumané skupiny studentů jejich styl učení, dominantní inteligenci a strategie, které k učení anglického jazyka používají. Na základě těchto zjištění pak studentům navrhnout vhodnější strategie, které by podporovaly jejich dominantní inteligenci a preferovaný styl učení. Případové studie shrnují data z dotazníkového šetření, rozhovorů, testů, pozorování a záznamů ze školní dokumentace (vysvědčení, třídní výkaz, apod.). Závěrem každé případové studie jsou pak konkrétní doporučení, jež by měly studentům napomoci k efektivnějšímu studiu.

2.1 Závěrečná zpráva případové studie studentky A

Studentka pochází z úplné rodiny. Má oba rodiče a o dva roky starší sestru, se kterou má velmi úzký vztah. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Maminka je v invalidním důchodu, tatínek pracuje jako soukromý podnikatel. Sestra studuje VŠ. S rodiči studentka vychází dobře, dá se říci, že mají zdravý vztah. Rodina je dobře finančně zabezpečena a každý rok si dopřeje společnou dovolenou v zahraničí. Rodina také často navštěvuje různé kulturní akce, na kterých dcera vystupuje.

Dle vyjádření studentky má atmosféra v rodině značný vliv na její proces učení. Rodinné prostředí podstatně působí zejména na náladu studentky, která pak pocítuje buď větší, nebo menší chuť do učení. Sestra studentky měla před rokem

diagnostikovanou rakovinu prsu, ze které se jí podařilo úspěšně vyléčit. Průběh sestřiny nemoci nesla studentka hůře, ve škole byla smutná a nemluvná, ale na její školní výsledky to nemělo negativní vliv. V současné době je vše opět v normě. Sama studentka má od začátku střední školy diabetes z čehož pramení potřeby na pravidelný režim stravování. Z tohoto důvodu jí bylo povoleno přijít na 6. vyučovací hodinu o 15 minut později. Kvůli bolestem zad si nenosí učebnice domů. Nechává je ve škole. Dělá si podrobné zápisky z hodin. Další vážné nemoci v rodině nejsou. Rodiče dívku nepřetěžují domácími pracemi. Má vlastní prostor vyhrazený ke studiu a relaxaci. Tento prostor musí mít dostatečně osvětlený a vždy řádně uklizený. Nepořádek ruší její koncentraci.

Mezi její záliby patří hra na saxofon a klavír, dále četba a snowboarding. Má vlastní hudební kapelu, se kterou se schází 2x týdně a před vystoupením i častěji. Hudbě se věnuje již od dětství. Navštěvovala ZUŠ, kterou reprezentovala na četných vystoupeních. Kromě hudby má také velmi pozitivní vztah k dětem. Přesto, že v rodině malé děti nemají, ráda navštěvuje své spolužačky, které mají mladšího sourozence, a s velkou péčí někdy pomáhá s hlídáním. Svě záliby by chtěla rozvíjet i dalším studiem a přípravou na vytoužené povolání učitelky prvního stupně.

V kolektivu je oblíbena a respektována jak chlapci, tak i děvčaty, drží se tzv. zdravého jádra třídního kolektivu. Je přátelská, milá, ochotná pomoci. Má schopnost vcítit se do problémů druhých. Má vytríbený smysl pro estetiku a nechybí jí smysl pro humor. Je zdvořilá, slušná, kultivovaná. Přesto, že učitele respektuje, silně vnímá vliv učitelů na její přístup k učení. Předměty, které měla dříve ráda, nyní nesnáší kvůli změně vyučujícího.

Na hodiny je připravená, své učební povinnosti plní. Je komunikativní, svědomitá a pracovitá, s nejlepšími předpoklady pro studium na VŠ. Patří mezi premiantky třídy. Již od ZŠ prochází s vyznamenáním. Výborný prospěch má jak v humanitních, tak přírodovědných předmětech. Školu reprezentuje v biologických olympiádách, ale blízký je jí také dějepis, psychologie a jazyky. Školní potřeby má vždy v pořádku, sešity si vede svědomitě a úhledně. Pro její pečlivost a laskavost si právě její sešity nemocní studenti půjčují k přepisu. Má ve všem pořádek. Při hodině se chová ukázněně, není nervózní, ani hrubá, projevuje pozornost a zájem. Sama se nepovažuje se za ideálního studenta. Do popředí staví hlavně své zájmy, zároveň se však snaží udržet si dobré výsledky. Svě výborné výsledky někdy považuje spíše za štěstí nebo náhodu.

Na konci šestého ročníku vnímá svůj progres v anglickém jazyce, i přes své dobré výsledky, spíše negativně. Vidí značné nedostatky v poslechu rodilých mluvčích a vlastním ústním projevu, kde se dopouští spousty gramatických chyb. Nedokáže si samu sebe představit žít v anglicky mluvící zemi. Bojí se, že by se nedorozuměla. Má nízké sebevědomí. Bojí se maturity. Uvědomuje si, že anglický jazyk bude potřebovat v dnešní době i v budoucnu. Věří, že konverzace v sedmém a osmém ročníku jí pomůže ke zlepšení komunikace a porozumění.

V současné době se sama snaží zdokonalit četbou anglických knih. Většinou si volí nejjednodušší, základní úroveň. Přesto jí četba dělá problémy. Myslí si, že nemá dostatečnou slovní zásobu, musí hodně používat slovník. Slovíčka se učí postupně, asi tak po deseti denně. U studentky výrazně převažuje auditivní učební styl, který je rovněž podporován dominantním zastoupením hudební inteligence. Poměrně velké zastoupení má i styl vizuální. Kinestetický styl není dominantou studentky (tab. 1). Studentka zastává názor, že nejvíce se toho člověk naučí v běžné mluvě. Při hodinách angličtiny preferuje nacvičování různých životních situací, do kterých se pak člověk může dostat, mluvení a psaní esejí a poslechová cvičení. Jako užitečného pomocníka pro učení slovíček vidí internetový server [helpforenglish²⁰](http://www.helpforenglish.cz), kde může slovní zásobu procvičovat kombinací zvukové a vizuální podoby. Dobře se jí učí slovíčka, která se rýmují, nebo podobně zní. Na hůře zapamatovatelná slovíčka si vytváří barevné kartičky, které si během dne nahlas procvičuje. Pokud má možnost, snaží se učivo někomu přeříkat (sestře nebo kamarádce), v opačném případě si učivo alespoň přeříká nahlas pro sebe.

Většinou se ráda učí nahlas v uzavřené, vyvětrané a dobře osvětlené místnosti. Venkovní prostředí jí spíše rozptyluje. Přesto si v přírodě ráda čte, nebo se učí něco odlehčeného. Při učení studentce nejvíce vyhovuje poloha vleže. V této poloze i ráda relaxuje. Nesmí chybět neslazená perlivá voda. Jídlo jí však spíše rozptyluje, proto při učení nikdy nejí.

Je svědomitá, učení si snaží vždy rozvrhnout a naplánovat, co se kdy bude učit. Má snahu učit se pravidelně, ale většinou jí to časově nevyhovuje. Učí se večer. Dělá si pravidelné přestávky, které vyplní hrou na nějaký hudební nástroj. Kvůli hudbě má na učení málo času. Pravidelné přestávky vnímá jako velmi potřebné k zapamatování si naučeného. Pokud se někdy učí v kuse, bez přestávek, méně si toho pamatuje. Má silnou

²⁰ www.helpforenglish.cz umožňuje procvičovat slovní zásobu interaktivní formou. Student si může vybrat zobrazení zkoušených slovíček pomocí obrázku, výslovnosti, překladu, definice, nebo kombinace všech. Chybně zapsaná slovíčka jsou opakovaně vrácena do programu.

vnitřní motivaci k učení anglického jazyka, uvědomuje si potřebu znalosti jazyka a z vlastního zájmu poslouchá filmy v anglickém znění s českými titulky a anglické písničky. Ohlášená písemka nebo ústní zkoušení ji rovněž motivují k přípravě. V případě neúspěchu bývá na sebe vnitřně naštvaná, zvláště když ví, že jen kvůli lenosti se na daný předmět nenaučila.

U studentky převládají *kompensační a metakognitivní* strategie učení (viz. obr. 8). V praxi to znamená, že se studentka snaží překonat své mezery ve znalostech, zejména ústního projevu a poslechu pomocí odhadování z kontextu, případně nahrazením neznámého výrazu českým ekvivalentem. Preferuje konverzační témata, ke kterým má dostatečnou slovní zásobu. Když neví, jak má něco říci, používá spíše jednoduchých vět než složitých souvětí. Pokud něčemu nerozumí, ráda si nechá poradit, nebo vysvětlit od své starší sestry nebo přátel. V případě, kdy si opravdu neví s látkou rady, domluví si doučování nebo konzultaci s učitelem na daný předmět. Sama si reguluje proces učení. Velký rozdíl vnímá v přípravě na ústní a písemné zkoušení. Na písemky se učí jen základy a důležité věci. Většinou prý stejně není čas napsat něco více. V případě ústního zkoušení má možnost zmínit i nějakou zajímavost, proto si při přípravě více čte i nějaké doplňující informace. Ty získává většinou z knih a internetu. Internet, pro jeho rychlost a dostupnost, využívá mnohem častěji. Učivo umí plánovat, uspořádat a své výsledky také evaluovat. Učí se z chyb, které při používání jazyka dělá, písemky si ale zpětně neprochází, pouze se občas vrací k textům z učebnice. Ráno a před hodinou si učivo ještě zopakuje. Zajímá se o to, jak se lépe učit.

Jelikož hudba je nejen velkou zálibou studentky, ale rovněž součástí auditivního vnímání, které u studentky převažuje, lze očekávat i dominantní zastoupení právě hudební inteligence (obr. 7).

Silné zastoupení naturalistické inteligence se odráží v pozitivním vztahu k biologii a přírodě vůbec. Časté procházky přírodou v ní vyvolávají pozitivní náladu a podporují denní snění a rozvoj fantazie. Radost v ní vyvolá také zpěv ptáků, nebo když si může v přírodě zaspívat.

Schopnost vcítit se do problémů druhých, ochota pomoci a obliba ve školním kolektivu jsou projevem mezilidské (interpersonální) inteligence, která je u studentky také značně rozvinuta.

Přesto, že má studentka spoustu přátel, tráví čas ráda sama. Přemýšlí o svém jednání, jak je vnímají druzí, ale nebojí se jít cestou vlastního stylu. Ten se projevuje ve

vyhraněném, ale přitom velmi vkusném způsobu oblékání, ale i chování. Nebojí se říci svůj názor a dělat si věci po svém. Toto jsou projevy intrapersonální inteligence.

Přesto, že má studentka v oblíbě různé deskové a logické hry, logicko-matematická inteligence není její silnou stránkou. Bližší jí jsou různé melodie, rytmy či projevy fantazie nežli čísla.

Většinu výsledků mého pozorování potvrzují i výsledky testu mnohočetných inteligencí znázorněné v obr. 7. Pouze jazyková inteligence má, dle mého názoru, u studentky mnohem větší zastoupení, než ukazuje graf, protože již od nástupu na SŠ je studentka A mluvčím třídy. Vystupuje jako moderátorka různých akcí pořádaných školou. Ráda čte a má bohatou fantazii. Umí dobře vysvětlovat a hodně si pamatuje. Často doučuje mladší žáky.

Shrnutí a doporučení

Studentka používá vcelku úspěšně metagognitivní strategie učení, snaží se učit pravidelně, zejména před plánovanou písemkou či zkoušením. Učení si dokáže celkem efektivně plánovat. Kognitivní strategie používá nejvíce a to zejména k odstranění problémů s ústním projevem a poslechem. Neznámou slovní zásobu či fráze se snaží odhadovat z kontextu, nebo vychází z vlastní zkušenosti s českým jazykem. Tyto strategie jsou užitečné, ale vzhledem k auditivní preferenci studentky ne příliš efektivní. Sluchovou stránku lépe podporuje snaha studentky přeříkat učivo druhé osobě, sledovat filmy v anglickém znění s českými titulky a doučování anglického jazyka mladší děti. Vzhledem k dominantní hudební inteligenci by studentka měla volit spíše takové strategie, které více podporují její auditivní preference.

Doporučuji tyto strategie:

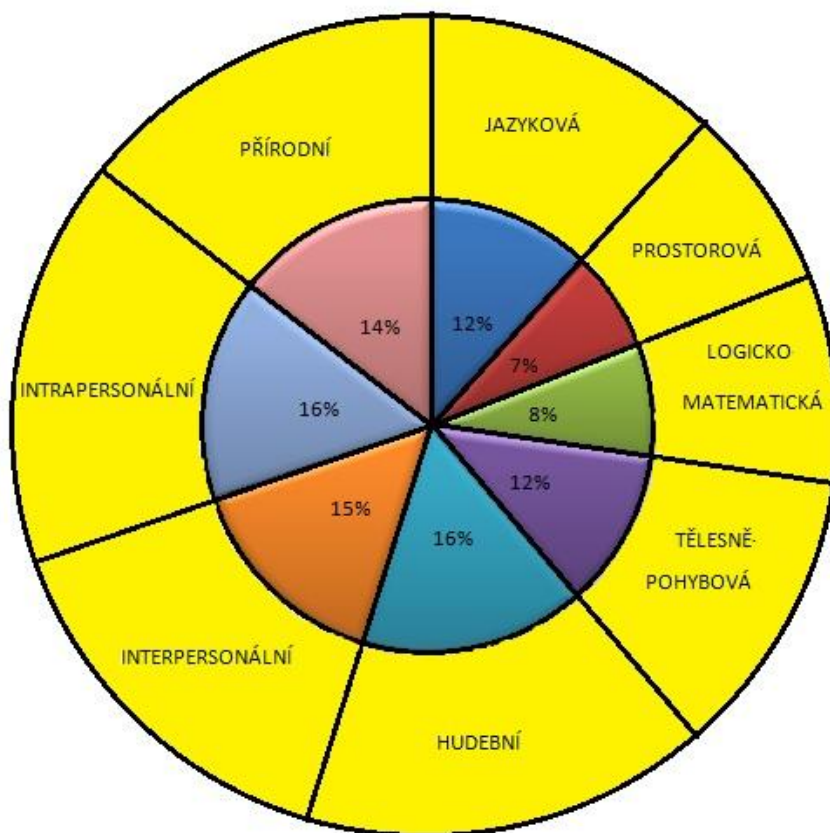
- Při studiu tlumeně pouštět hudbu, nejlépe klasickou nebo barokní, která dle Suggestopedie²¹ pomáhá k lepší koncentraci.
- Používat diktafon nebo Mp3 přehrávač k nahrávání vlastního ústního projevu (slovička, článek, gramatické poučky, rozhovory, maturitní témata apod.). Nahrávky si opakovaně pouštět v průběhu dne.
- Při poslechu anglických písní zkusit zapisovat text, zpívat.

²¹ Jedná se o alternativní učební metodu, která aktivizuje obě mozkové hemisféry a do výuky zavádí netradiční vybavení učebny a hudbu vyvolávající příjemné pocity. (RIES, L. - KOLLÁRKOVÁ, E. (eds.). *Svět cizích jazyků Dnes: Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 80-89160-11-5.).

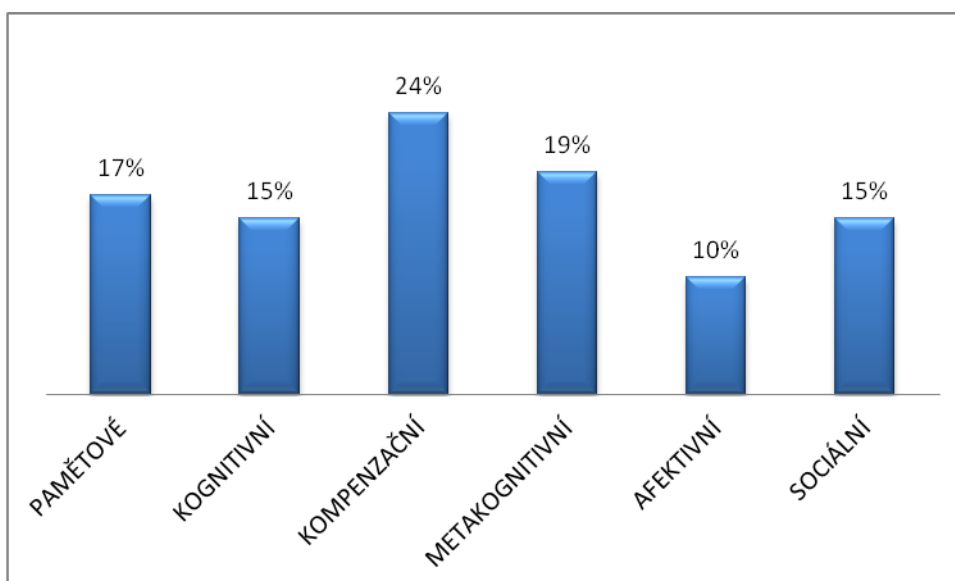
- Sledovat anglicky mluvené filmy nebo seriály bez titulků. Pustit si vícekrát. Někomu převyprávět děj. Zapisovat si zajímavé slovní obraty.
- Učit se společně s kamarádkou (rozhovory, konverzační témata, gramatiku, popis obrázků apod.). Navzájem si převyprávět, vysvětlovat, zkusit se, komunikovat v anglickém jazyce.
- Vytvářet si zvukové asociace, případně si obtížná slovíčka přezpívat, nebo jinak rytmicky zpracovat.

Styly učení	Dosažená hodnota
vizuální	32,00
auditivní	44,00
kinestetický	24,00

Tab. 1 Učební preference studentky A



Obr. 7 Grafické znázornění dominantní inteligence studentky A



Obr. 8 Grafické znázornění používaných strategií učení studentky A.

2. 2 Závěrečná zpráva případové studie studentky B

Studentka pochází z úplné rodiny. Má výrazně starší rodiče, dceru měli v pozdějším věku, a tři starší bratry ve věku 42, 39 a 37 let. S bratry i s rodiči má dobrý vztah, ale lépe si rozumí se svými kamarády. V rodině jsou všichni vysokoškoláci. Tatínek byl dříve starostou, v současné době vlastní společně s maminkou firmu, jsou tedy dobře finančně zabezpečeni.

Rodičům velmi záleží na dceřiných studijních výsledcích, přáli by si, aby vystudovala VŠ, ale do ničeho ji netlačí. Poskytují jí dostatek času na učení, vědí, že má svoji hlavu a věří jí. Dle vyjádření studentky, rodinná atmosféra nemá příliš vliv na její učení. Rodinné problémy ji nijak nebrání ve studiu. Ví, čeho chce dosáhnout, a také si za svými cíly jde.

Studentka neprodělala žádné vážnější choroby, má alergii na některé potraviny a pyl.

Je premiantkou třídy. Vyniká ve všech předmětech, školu však reprezentuje pouze v anglickém jazyce. Účastní se olympiád a konverzačních soutěží, kde obsazuje přední místa. Kromě angličtiny má velké umělecké nadání. Aktivně se věnuje počítačové grafice a za svoji uměleckou tvorbu získala dokonce ocenění *Graphic Wizard*. Chtěla by se stát profesionální malířkou komiksů. Je svědomitá, pečlivá, do hodin chodí vždy dokonale připravená. Sešit s poznámkami má velmi stručný, většinu informací si dokáže

zapamatovat z hodiny. Je přátelská, společenská, ale má ráda i samotu, která jí udržuje ve světě fantazie a pomáhá v její tvůrčí činnosti.

Studentka B má velmi silnou vnitřní motivaci ke studiu angličtiny, kterou, jak sama uvádí, se učí hlavně pro sebe. Angličtina se stala její zálibou, hned vedle malování. Věří, že znalost jazyka bude vyžadovat jednou její povolání – kreslířka komiksů. Chtěla by hodně cestovat, proto angličtinu vnímá jako nejlepší nástroj komunikace. S angličtinou tráví v podstatě několik hodin denně. Snaží se procvičovat všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, poslech i mluvení). Pravidelně navštěvuje webové stránky, na nichž komunikuje v anglickém jazyce (chatuje, píše různé komentáře, nebo emaily). Sem tam píše také deníky v angličtině. Poslední dobou začala také s povídkami. V roce 2009 získala čtvrté místo v literární soutěži za povídku „*I is in the rain*“ v kategorii do 15 let. Velmi ráda čte. Na čtení, jak sama uvádí, se naučila nejvíce slovíček, frází, jak používat některé časy a jiné gramatické jevy. Miluje komiksy. Poslech procvičuje sledováním videí na YouTube nebo poslechem hudby. To jí hodně pomáhá, protože si člověk zvykne na rozličné přízvuky a naučí se rozumět. Občas, když něčemu nerozumí si k písni sežene anglický text. Písně si překládá sama v hlavě, českou verzi nikde nevyhledává. Má také shlédnuto několik seriálů bez titulků. Většinou ráda sleduje animované filmy, které používá spíše jako kulisu, nechce se soustředit na obraz, spíše na poslech. Nejjednodušší a nejsrozumitelnější jí připadá jazyk v Disneyových filmech. U těžších filmů občas použije anglické titulky. To jí umožňuje zároveň vidět a slyšet neznámé slovíčko. Poslední dobou se zajímá o japonské seriály v japonštině s anglickými titulky. Shánět české titulky se neobtěžuje – angličtině rozumí. Angličtina pro ni rozhodně není jen záležitostí školy. Zadaná slovíčka se učí v podstatě ve škole během přestávek a to tak, že si je opakovaně čte nahlas a současně vizualizuje v paměti. Drtivou většinu jich ale zná, takže to zabere jen pár minut. Také má několik kamarádů, s nimiž velmi často mluví anglicky, navzájem se opravují, radí apod.

V hodinách angličtiny preferuje průběžné zadávání slovíček. Dle jejího mínění se to tak učí rychleji a naučené si déle udrží v hlavě. Také se jí líbí, když učitel skoro nepoužívá češtinu a v případě, že student nerozumí, učitel anglicky vysvětlí. Má ráda desetiminutové intenzivní psaní o seriálu „*Jak jsem potkal vaši matku*“, ale při sledování tohoto seriálu by úplně vypustila české titulky. Spíše by je nahradila anglickými, člověk pak věnuje jazyku větší pozornost. Také má ráda konverzace na dané téma.

Její úroveň angličtiny je velmi dobrá. Na hodiny se v podstatě nepřipravuje. Jen si čte slovíčka ke konverzaci a občas si shání nějaké materiály. Hodně si čte, přeřikává si učivo nahlas a znovu nahlas opakuje z paměti. Prakticky jí nezáleží na tom, jak vypadá prostředí, ve kterém se učí. Nezáleží na tom, zda je prostor dobře osvětlen, vyvětrán, příjemně vybaven. Učí se v podstatě kdekoliv, většinou v sedě, ale polohu často mění na turka, v kleku, nebo i v leže. Při učení pije hodně tekutin, zejména nesmí chybět čistá voda. Neučí se pravidelně, učivo si moc neplánuje, spíše se učí svými zájmy, jimž se věnuje v kteroukoliv denní dobu, a četbou anglické wikipedie. Angličtinu si opakuje denně tím, že používá internet. Raději se do školy učí sama, potřebuje na učení klid. Jinak ale hodně konverzuje s kamarády. Hudbu při učení neposlouchá. Potřebné informace získává zejména z internetu, nebo od kamarádů, kteří mluví anglicky lépe. Jinak je sama se sebou a svými výsledky spokojená. Odměnou jí bývá volný čas a dny bez stresu. Pokud si s něčím neví rady, ptá se kamarádů, učitelů, hledá na internetu nebo ve slovníku. Starší písničky si zpětně prohlíží, spíše ze zvědavosti, zda si probranou látku ještě pamatuje, případně se jí znovu doučí přímo z testů. Na písničky se v podstatě nepřipravuje, pouze k ústnímu zkoušení si shání materiály, aby věděla, o čem bude mluvit.

U studentky výrazně převažuje vizuální učební styl (tab. 2), který je podporován jejím uměleckým nadáním a dominancí prostorové inteligence (obr. 9). Menší zastoupení má pak auditivní styl (tab. 2), jehož předností přesto využívá při studiu angličtiny nejvíce. Kinestetický styl není dominantou studentky. Má velmi rozvinutou prostorovou, intrapersonální, hudební, jazykovou a přírodní inteligenci, jejichž zapojení je patrné i ve strategiích učení, které studentka používá. Jinými slovy efektivně využívá schopnosti vizualizace, analytické sebereflexe, vnímat různé intonace a dialekty, orientovat se ve slyšeném i čteném projevu a psát vlastní malá literární díla. Nejvíce používá kognitivních a sociálních strategií (obr. 10), zejména opakovaný poslech nahrávky, nebo anglického seriálu či filmu. Takto získanou slovní zásobu, fráze a jiné lexikální obraty se snaží použít v konverzaci s přáteli. Jazyk se snaží procvičovat v přirozeném prostředí formou aktivní komunikace s lépe hovořícími přáteli, chatu s cizinci, různé korespondence, četby a poslechu autentických materiálů. Odposloucháváním rodilých mluvčích, převážně v písních, se učí orientovat v různých přízvucích, jež se sama snaží napodobovat. Dokáže rychle pochopit čtený i slyšený projev a adekvátně na něj reagovat. Pomocí kognitivních strategií dokáže rychle odvozovat významy neznámých slov. Četbou prohlubuje své znalosti kultury anglicky

mluvících zemí, což jí umožňuje vcítit se do druhých osob při konverzaci s rodilými mluvčími.

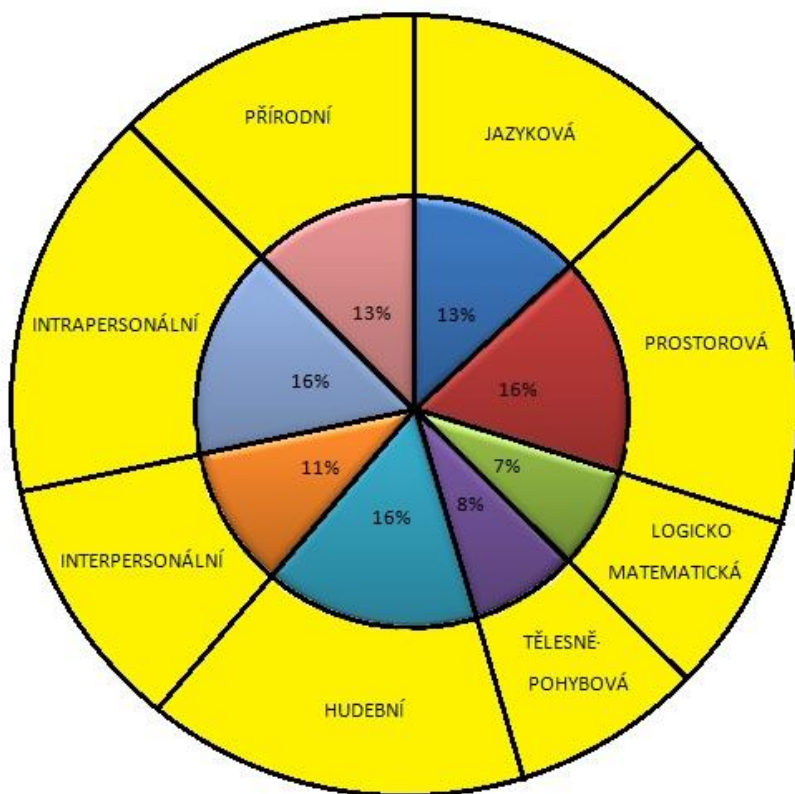
Shrnutí a doporučení

Studentka se učí jazyk především z vlastní iniciativy a záliby, kterou v angličtině bezpochyby má. Díky své velmi silné vnitřní motivaci dokáže efektivně propojovat jazykovou, prostorovou, hudební, intrapersonální, přírodní i interpersonální inteligenci společně s preferovaným vizuálním, ale i auditivním stylem učení. Přesto, že studentka používá velmi efektivně různé strategie učení, zejména pak kognitivní a sociální, většinou využívá spíše auditivních prostředků učení. Věřím, že větším zapojením vizualizace by dosáhla rychlejšího progresu v jazyce, který tolik miluje. Proto navrhuji zkusit tyto strategie:

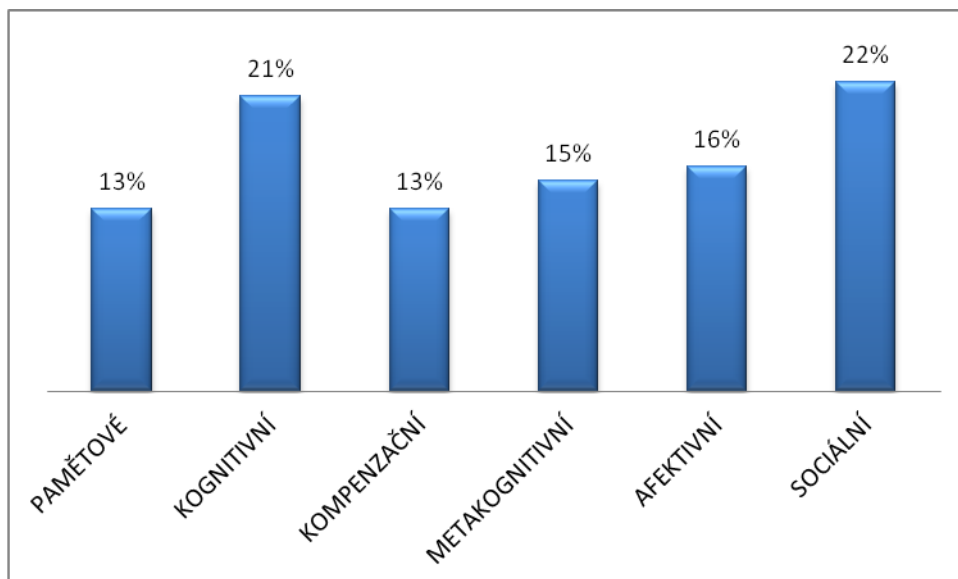
- Využít barevného podtrhávání v textu, z kterého chce čerpat slovní zásobu, zajímavé myšlenky či lexikální výrazy.
- Používat vizuálních představ čteného i slyšeného slova.
- Pokusit se vybavit si, kde se slovo, fráze apod. nachází v textu, v jaké souvislosti
- Vytvářet si sémantické mapy k maturitním tématům

Styly učení	Dosažená hodnota
vizuální	56
auditivní	32
kinestetický	12

Tab. 2 Učební preference studentky B



Obr. 9 Grafické znázornění dominantní inteligence studentky B



Obr. 10 Grafické znázornění používaných strategií studentky B

2. 3 Závěrečná zpráva případové studie studentky C

Studentka vyrůstala v úplné rodině. Má o čtyři roky mladšího bratra, který rovněž chodí na gymnázium. Otec před třemi lety zemřel na následky autonehody. Rodinou tragédií zvládala hůře, sebepoškozovala se a byla nutná pomoc psychologa, kterého čtyři měsíce pravidelně navštěvovala. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Matka pracuje ve školce. Má nového přítele, který se o rodinu dobře stará a zabezpečuje ji i po finanční stránce. Studentka má dobrý vztah jak se svou matkou, tak i s jejím přítelem.

Rodinná atmosféra má značný vliv na její proces učení. Stačí malá hádka, nervozita, nebo záporná nálada v rodině a do hlavy, jak uvádí, nic nedostane. V době, kdy se vyrovnávala s úmrtím otce, se značně zhoršily i její školní výsledky, nejevila zájem o studium, v hodinách byla spíše pasivní. V současné době je se situací v rodině vyrovnaná, psychologa již nenavštěvuje, je veselá a školní výsledky má opět v normě. Patří mezi průměrné studenty a to jak v jak v humanitních, tak i přírodovědných předmětech. Maminka ji nutí doma hodně pomáhat, ale zároveň v ní i jejím příteli má velkou podporu. Mezi její zájmy patří četba, diskotéky, toulky v přírodě, móda a sport, zejména fotbal, bohužel však kouří. Zdravotní problémy nemá žádné, jen občasná zranění ze sportu. Školu reprezentuje pouze na sportovních akcích. Na školní vyučování chodí většinou připravená. Je pečlivá, v sešitech má pořádek. Občas vyrušuje ve vyučování, je upovídaná a někdy nepozorná. Respektuje své spolužáky i učitele. Ovládá se, je slušná, kultivovaná, přátelská, společenská, komunikativní a tvoří zdravé jádro třídy.

Učí se většinou ve svém pokojíku, který je útulný, dobře osvětlený, ale ne příliš uklizený, protože jej sdílí i se svým bratrem. Dokonalý pořádek ji spíše ruší. Nejlépe se jí učí na měkké matraci v koutku pokoje plné měkoučkových polštářů. Zády se přitlačí k topení, aby jí bylo teplo. Když je hezké počasí, učí se ráda venku na chalupě, kde sedí na dece, ve stínu pod stromem. Vždy si k učení bere nějaké jídlo. S prázdným žaludkem, jak uvádí, by místo učení myslela na jídlo. Jako odměnu za to, že se něco naučila, si dá nějaký dobrý salát nebo něco sladkého. Při učení většinou sedí o něco opřená a učení má rozprostřené na nohou, jakmile ji začnou bolet záda, přesune se do polohy vleže, ale to většinou končí tvrdým spánkem. Při studiu potřebuje mít především absolutní klid, nesmí na ni nikdo mluvit, nepouští si rádio, ani jinou zvukovou kulisu. Přimět se k učení je pro ni velmi obtížné, zvláště když nemá náladu anebo ji někdo láká ven. Pokud toho má k učení hodně, snaží se rozplánovat si, kdy se bude co učit. Velmi jí

pomáhá jít si mezi učením zakopat s balonem, udělat stojku na hlavě, pustit si hlasitě hudbu, nebo si prostě zdřímnout. Většinou se učí pouze na písemku či zkoušení, někdy z nudy. Pravidelně se však neučí. Učivo si zpětně opakuje jen před plánovanou písemkou nebo zkoušením. Písemky si však zpětně nikdy neprochází. Pokud nemá dobré výsledky, je na sebe naštvaná. Aby ji vztek přešel, jde si zaběhat, nebo jinak sportovně vyžít. Řídí se heslem „*Když už se neučíš, dej si do těla*“.

Při učení hodně využívá barevného podtrhávání v textu, kde každá barva má svůj význam. Jinou barvou rozlišuje nadpisy, hlavní myšlenky, to co už zná apod. Převážně se učí sama, ale pokud něčemu nerozumí, nebo potřebuje procvičit konverzaci, požádá o pomoc nadanější spolužáky. Informace čerpá převážně z internetu. Jiné zdroje příliš nevyhledává.

Angličtina patří mezi její oblíbené předměty. Chtěla by v budoucnu hodně cestovat, a tak si uvědomuje potřebu znalosti jazyků. Kromě této „nutnosti znalosti jazyků“ ji ke studiu angličtiny motivuje ještě občasné setkání s cizinci, kteří se ptají na cestu, nějaké místo, nebo se ztratili a neví, kde se nachází. Také při fotbale občas narazí na protihráčku cizinku a je ráda, když s ní může po utkání trochu pokonverzovat. Do hodin chodí někdy připravená, jindy ne. Pečlivě si však připravuje maturitní témata a slohové práce. Baví ji číst anglické komiksy, sledovat seriály s českými titulky, poslouchat anglické písničky a hrát anglické *aktivty* nebo *kufy*. Tímto způsobem pochytl nejvíce slovní zásoby a lexikálních jevů, které si však nijak dál nezaznamenává. Slovíčka potřebná do školy se učí pouze z učebnice, kde si je barevně podtrhává a nahlas několikrát opakuje. Nejvíce používá kompenzační a kognitivní strategie (obr. 12). Např. když mluví v cizím jazyce a nemůže si vzpomenout na správný výraz, pokusí se jej vyjádřit pomocí pohybu (mimika, gesta apod.), nebo jej řekne alespoň česky, případně požádá někoho druhého, aby jí ho řekl. V písemném projevu dává přednost tématům, která jí jsou blízká a ke kterým zná slovní zásobu. Používá spíše jednodušších vět. Při četbě i poslechu se zaměřuje na to, co potřebuje zjistit, zbytek informací nevnímá. Často používá slovníky, případně jiné referenční materiály. Sleduje anglické seriály s českými titulky a poslouchá anglické písničky. Paměťové strategie využívá, když se učí nová slovíčka. Nové slovíčko si představuje v paměti, často nahlas opakuje, barevně podtrhává. Pokud si stále slovíčko nepamatuje, vytvoří si kartičky, na jedné straně česky, na druhé anglicky. Z metagognitivních strategií používá např. vyhledávání příležitostí k používání jazyka. Učivo si však nijak zvlášť neplánuje, pouze si vede sešit, kam si zapisuje úkoly, nová slovíčka, novou látku apod. Sociální strategie používá

v případech, kdy něčemu nerozumí. Požádá mluvčího, aby mluvil pomaleji, něco zopakoval či vysvětlil. Případně žádá jiné, aby jí potvrdili, že rozuměla správně. Afektivní strategie téměř nepoužívá.

U studentky velmi výrazně převažuje kinestetický styl učení (tab. 3), který je podporován největším zastoupením tělesně pohybové inteligence (obr. 11) a jejím zájmem o sport. Studentka využívá pohybu hlavně v přestávkách mezi učením nebo při konverzaci, kdy se snaží neznámý výraz nahradit pohybem. Pro samotné učení volí spíše strategie podporující vizuální styl učení (barevné podtrhávání, kartičky na slovíčka) nebo auditivní (anglické písničky). Zastoupení ostatních druhů inteligence není již tak výrazné, jako u pohybové, ale přesto je jejich vliv patrný v zájmech studentky.

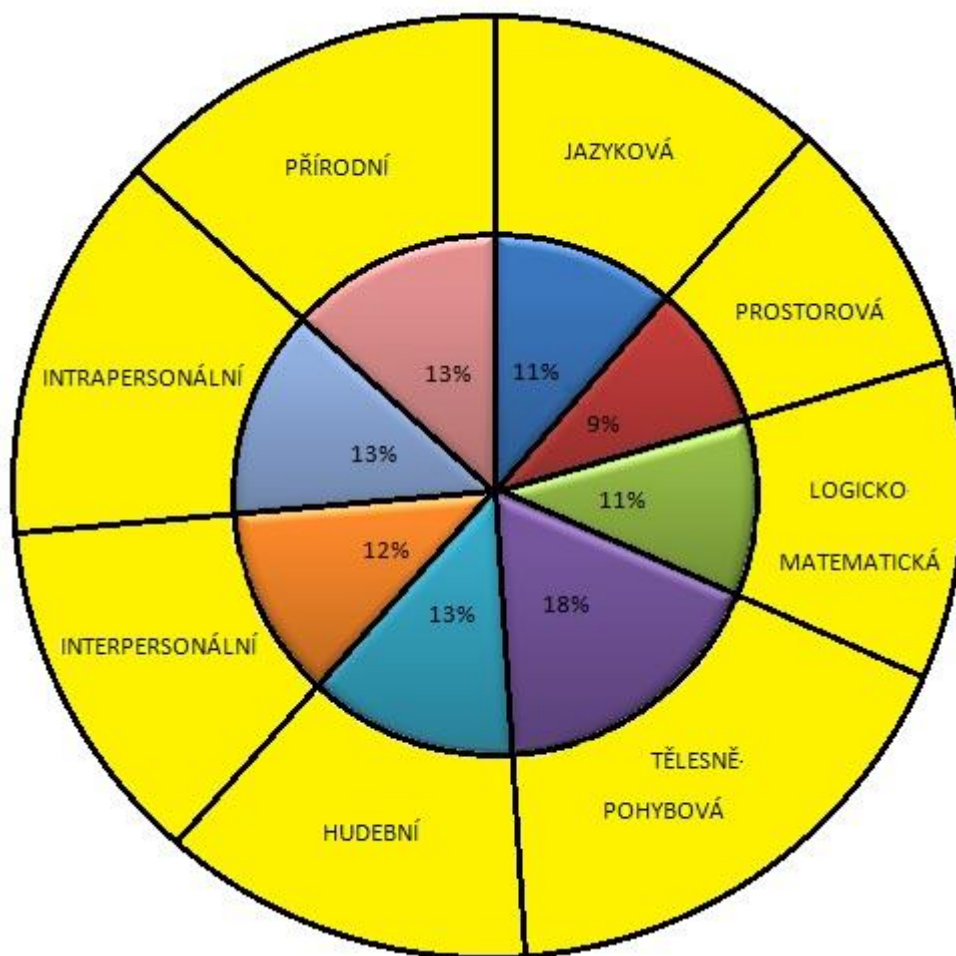
Shrnutí a doporučení

Studentka se učí jazyk z vlastního zájmu, ale strategie učení nepoužívá příliš efektivně. Jako kinestetický typ studentka velmi málo využívá předností, které jí poskytuje silné zastoupení pohybové inteligence. Také prostor, který volí k učení, má na ni spíše relaxační vliv, nežli motivační. Proto doporučuji:

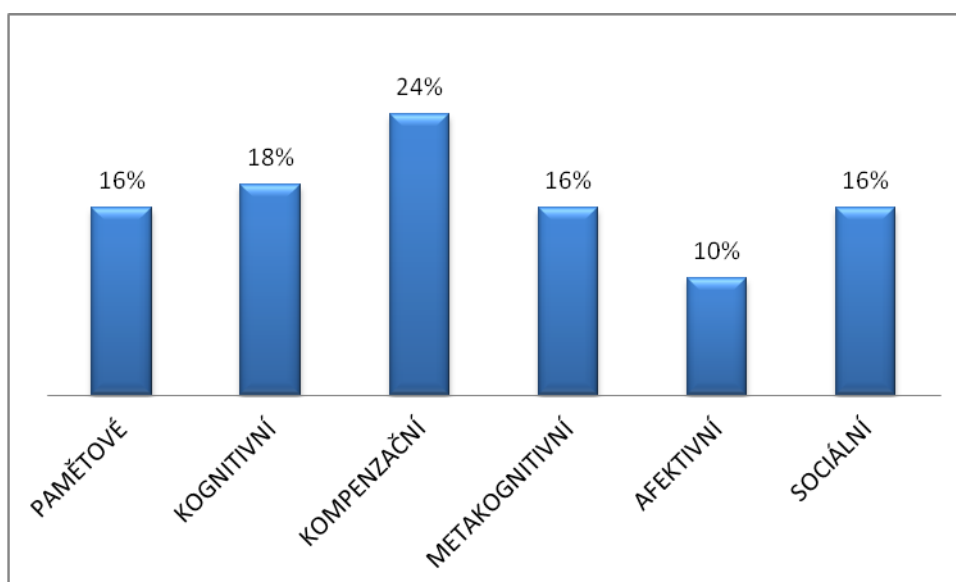
- Dobře vyvětrat místnost, ve které se učí
- Odstranit měkoučké polštáře, které lákají spíše k odpočinku nežli ke studiu
- Místo polohy vleže zkusit při učení chodit, nebo sedět třeba na overballu, na kterém se lze při učení i pohupovat
- Pročítat si zpětně písemky a z chyby se pokusit opravit
- Nové slovíčko, fráze či celé věty nebo i texty si nejen představit a vyslovit, ale pokusit se je převést na fyzický pohyb (mimika, gesta, scénka, dramatizace apod.)
- Konverzaci trénovat s kamarádkou a zapojit co nejvíce gest, mimiky a pohybu.

Styly učení	Dosažená hodnota
vizuální	24
auditivní	8
kinestetický	68

Tab. 3 Učební preference studentky C



Obr. 11 Grafické znázornění dominantní inteligence studentky C



Obr. 12 Grafické znázornění používaných strategií učení studentky C

2. 4 Závěrečná zpráva případové studie studentky D

Studentka pochází z úplné rodiny. Má o rok staršího bratra. S rodiči vychází dobře. Bližší vztah má však s maminkou. Matka má středoškolské vzdělání a pracuje jako mzdová účetní. Otec je vyučen zedníkem, pracuje jako živnostník. Se školou komunikuje pouze maminka.

Rodinná atmosféra má na studentku a její přípravu značný vliv. Jelikož mají rodinný domek, tak je hodně práce kolem a málo času na koníčky a školu. Rodiče ji honí, aby se více učila a zároveň si plnila své domácí povinnosti, ale dle studentky se obojí nedá dost dobře zvládat. Mezi její zájmy patří hra na kytaru, míčové hry, snowboarding, výtvarné práce a fotbal, kterému se věnuje již několik let. Občasné zdravotní problémy jsou způsobeny zhmožděninami v důsledku fotbalu.

Studentka je přátelská, společenská, dá se na ni spolehnout. V kolektivu je oblíbená. Patří do“ zdravého jádra třídy“, vždy se účastní všech školních akcí. Sama se považuje za průměrného studenta, ale ráda by patřila mezi lepší studenty ročníku. Snaží se látku pochopit ale za cenu velké snahy. Je pečlivá, na vyučování vždy dobře připravená. Při výuce se chová klidně, občas slovně vyrušuje, ale je pozorná, hlásí se, klade otázky. Školu reprezentuje ve sportovních disciplínách. O přestávkách se chová dobře, na školních akcích také. Sešity si vede pečlivě. Své spolužáky respektuje jen do určité míry. To samé se týká i učitelů. Má zcela jasno, kdo si zaslouží její pozornost, ke komu má být zdvořilá a slušná a ke komu ne. Je cílevědomá, má jasnou představu, co od života chce.

K učení potřebuje naprostý klid, vypíná televizi i rádio, vadí jí sebemenší hluk. Vyhovuje jí učit se o samotě, většinou ve svém pokoji a to buď na posteli v sedě na turka, nebo u stolu. Pokoj musí být uklizený a vyvětraný. Nepořádek by odváděl její pozornost od učení. Při učení hodně pije. Dokáže vypít i litr a půl minerálky, nebo šťávy. Jídlo při studiu nepotřebuje. Pravidelně se neučí, spíše jen podle potřeby, na písemku nebo zkoušení. Nesnáší, když ji do učení nutí rodiče. To se pak toho moc nenaučí. Na každý den si tvoří nový plán, co se bude kdy učit. Náročnější látkou začíná, lehčí si nechá až nakonec. Učivo si vždy několikrát přečte a pak si jej zkusí vlastními slovy přeříkat a stejným způsobem se doučí, co neví. Učivo si zpětně opakuje, většinou o víkendech. V případě, že dostane od učitele dobré hodnocení, má radost, ale nijak se za to neodměňuje ani nechválí, v opačném případě je na sebe našťvaná a z chyb se vždy snaží poučit. Zpětně si prochází písemky, chce vědět, co udělala za chybu a jak ji

opravit. Pokud si neví s něčím rady, prochází si učebnice, hledá na internetu, nebo požádá o pomoc kamarády.

Angličtina nepatří mezi její nejoblíbenější předměty, přesto by se jí chtěla i v budoucnu věnovat. Věří, že bez znalosti angličtiny se člověk dnes neobejde. Při učení cizímu jazyku nejvíce využívá kompenzační, metakognitivní a kognitivní strategie (obr. 14). Např. když nerozumí slovíčku, snaží se jeho význam odhadnout na základě toho, co již zná, kontextu, tématu apod. Pokud si při konverzaci nemůže vzpomenout na určité slovíčko, řekne je alespoň česky, nebo požádá druhého, aby jí ho řekl, snaží se je vysvětlit opisem či se pokusí neznámý výraz přiblížit pomocí mimiky, gest posunků apod. Tématům, ke kterým nemá dostatečnou slovní zásobu se raději vyhýbá, vyjadřuje se pomocí jednodušších vět. Zajímá se o to, jak se lépe učit, radí se s kamarády, ptá se učitelů. Nové učivo se snaží propojit s tím, co již zná. Cizojazyčný text si čte i několikrát, do té doby než pochopí o čem je. Nesnaží se o doslovný překlad. Slovník a jiné referenční materiály používá spíše při písemném projevu, nebo přípravě na ústní zkoušení. Zajímá se o chyby v psaném i ústním projevu, snaží se je opravit, případně se s někým poradit, jak to má být správně. Ve výuce si dělá podrobné poznámky, z kterých se pak učí. Důležité informace si barevně zvýrazňuje. Snaží se vyhledávat příležitosti k užívání jazyka i mimo školu. Z ostatních strategií používá např. paměťové. Nové slovíčko si propojuje s tím, co již zná. Učí se v kontextu, nejlépe kombinací zvukové a vizuální představy. Opakování si plánuje tak, že první opakování následuje těsně po naučení a s dalším opakováním časové intervaly zvětšuje. K opakování problematických slovíček využívá kartiček s novým slovem na jedné straně a překladem na druhé. Nejméně používá afektivní strategie. Snaží se pouze relaxovat mezi učením a povzbudit se, že to zvládne.

U studentky výrazně převládá kinestetický styl učení (tab. 4), který podporuje i široké zastoupení pohybové inteligence (obr. 13). Auditivní a vizuální preference jsou vyrovnané (tab. 4). Nejvíce má rozvinutou přírodní a pohybovou inteligenci. To se projevuje i na jejich vynikajících výsledcích v tělesné výchově a zájmu o biologii. Ostatní inteligence (hudební, interpersonální, intrapersonální, jazyková a prostorová) mají přibližně stejné zastoupení. Nejmenší zastoupení má matematicko-logická inteligence, přesto však poměrně efektivně využívá i kognitivních strategií podporujících právě tuto inteligenci (např. schopnost dedukce, kdy se snaží aplikovat známá pravidla a vzory na novou látku)

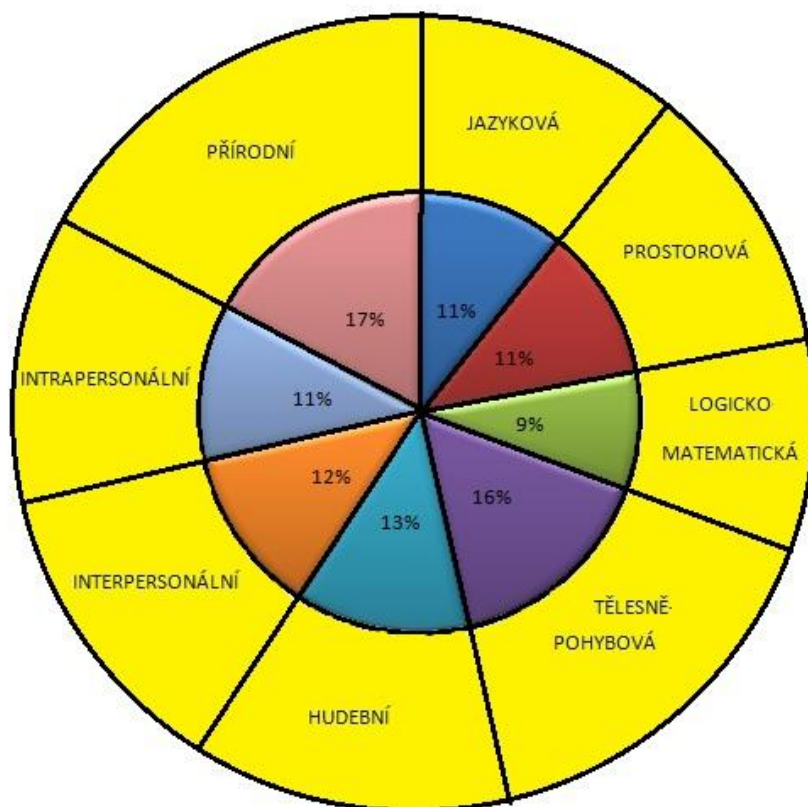
Shrnutí a doporučení

Studentka se učí jazyk především z přesvědčení, že v dnešní době se bez znalosti jazyka nelze obejít. Do hodin se připravuje svědomitě, učivo si dokáže naplánovat, přičemž využívá nejvíce kompenzačních, metagognitivních a kognitivních strategií. Přesto že je kinestetickým typem, využívá při studiu spíše auditivních a vizuálních preferencí např. dělá si kartičky na slovíčka, učivo si nahlas opakuje, apod. Pohybu využívá pouze při konverzaci, kdy se občas snaží neznámé slovíčko nahradit pomocí gest, mimiky či posunků. Doporučuji proto vyzkoušet i tyto strategie, které rovněž podporují kinestetické preference.

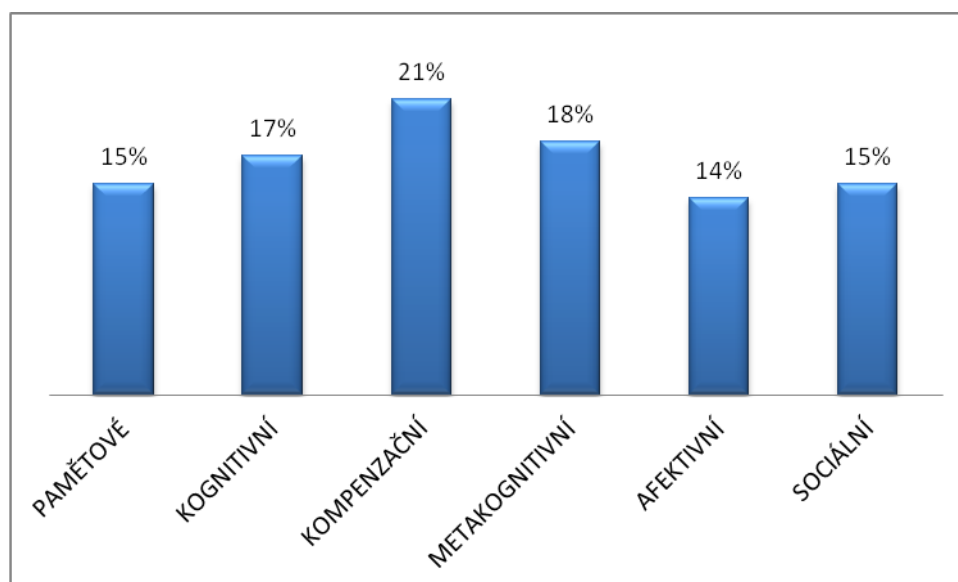
- Zkusit při studiu chodit, nebo se pohupovat např. na overballu
- Učivo si nahrát na Mp3, dát do sluchátek a jít se projít do přírody nebo zaběhat
- Pokud to lze, znázornit nové slovíčko vždy pomocí pohybu (mimika, gesta, posunky)
- Pomocí pohybu předvést i celé věty, nebo i větší části textu např. Ráno vstala, oblékla se, umyla, vyčistila si zuby, nasnídala a šla na autobus. V tom si uvědomila, že zapoměla peněženku. Vrátila se domů. Odemkla dveře, hledala, našla....
- Rozhovory nacvičovat ve dvojici, jako by to bylo skutečné
- Připravit si nějakou scénku. Využít dramatizace.

Styly učení	Studentka D
vizuální	28
auditivní	28
kinestetický	44

Tab. 4 Učební preference studentky D



Obr. 13 Grafické znázornění dominantní inteligence studentky D



Obr. 14 Grafické znázornění používaných strategií učení studentky D

2. 5 Závěrečná zpráva případové studie studentky E

Studentka pochází z rozvedené rodiny. Maminka se podruhé vdala před pěti lety, takže v současné době má studentka ještě dva mladší sourozence (čtyřletou sestřičku a nedávno narozeného bratříčka). Rozvod rodičů probíhal bez hádek, proto jej studentka nesla relativně dobře. S tatínkem se často vídá a mají spolu dobrý vztah. Otec má také přítelkyni a udržuje přátelské vztahy jak s maminkou, tak i s jejím novým partnerem. Dokonce plánují společnou dovolenou. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Maminka je v současné době na mateřské dovolené. Dříve pracovala jako zdravotní sestra. Otec pracuje u dráhy. Otčím podniká v oblasti výpočetní technologie. Finanční zázemí rodiny tedy není špatné. Studentka neproděla žádné závažnější onemocnění. V rodině má velkou podporu, nejen v osobním životě, ale i co se školy týká. Dříve ji rodiče museli do učení nutit. Dnes se již připravuje sama. Rodiče se snaží ji při učení nevyrušovat, v rodině většinou vládne příjemná atmosféra.

Je pečlivá a pracovitá. Na vyučování chodí většinou dobře připravená. Výborný prospěch má v humanitních předmětech, průměrný v přírodovědných. V kolektivu je oblíbená a také patří do „zdravého jádra třídy“. Školních výletů se také vždy účastní. Ve škole i mimo ni se chová slušně, ale její hlas je velmi pronikavý, takže je hodně slyšet. Je veselá, legraci nepokazí. Své povinnosti plní. Sešity má vedeny pečlivě. Své spolužáky respektuje, ale jen do určité míry. Má příjemné vystupování a umí jednat s lidmi. Mezi její zájmy patří četba a hudební výchova, o kterou se zajímá do velké hloubky. V současné době se učí na kontrabas a už dlouho se věnuje zpěvu. Kromě toho ještě hraje na kytaru a další strunné nástroje. Sportu se věnuje spíše rekreačně. Školu nereprezentuje, ale ZUŠ ano.

Angličtinu se učí ráda. Chtěla by v budoucnu hodně cestovat a dorozumět se v zahraničí. Trochu se obává maturity z angličtiny, hlavně kvůli problémům v gramatice. Při učení postupuje vždy tak, že si učivo nahlas přečte a pak jej opět nahlas přeříkává z paměti. Pokud se jí nedaří si látku zapamatovat, celý proces opakuje. Ráda se učí vsedě, ale s nataženýma nohama a to nejlépe v koupelně ve vaně s teplou vodou, nebo u sebe v pokoji na židli u stolu. Při učení potřebuje ticho a klid, nezáleží na tom, zda je ráno, odpoledne, nebo večer. Popíjí minerálku, a pokud se potřebuje zklidnit, dá si čokoládu. Nejraději se učí sama, pouze v případě, že si neví rady, vyhledá pomoc přátel, učitelů nebo rodičů. Do hodin angličtiny se učí pravidelně, v učivu si vždy rozvrhne, na co se kdy zaměří. Učivo si většinou opakuje tím, že si přečte své

poznámky z hodin, nějaký článek z učebnice, cvičení, jež se dělala ve škole, nebo si zpětně pochází písemky, zvláště ty, ve kterých hodně chybovala. Pokud se jí ve škole nedaří, je na sebe našťvaná, zvláště když má s vyučujícím dobré vztahy. Přemýšlí o tom, jak by mohla své výsledky zlepšit. Má vytyčené cíle, ví, co chce. Učí se z vlastního přesvědčení a ne proto, že jí škola nebo okolnosti nutí. Do učení se nemusí příliš nutit. Chtěla by jít na vysokou, a tak pro to dělá, co může. Čte anglické komiksy. Pravidelně sleduje kratičkový, zhruba pětiminutový animovaný seriál s anglickými titulky. V případě, že něčemu nerozumí, pustí si jej opakovaně. Psaní esejí ve škole vnímá jako velmi přínosné. Kromě toho si anglicky dopisuje ještě s kamarádkou z Německa. Slovíčka se učí tak, že si je přepisuje na papír, nebo si vyrábí kartičky. Poslech nejvíce procvičuje sledováním filmů s titulky. U nových filmů volí české titulky, u známých dává přednost anglickým. Angličtinu procvičuje také na hodinách zpěvu v ZUŠ. Doma také ráda poslouchá anglické písničky.

Učební preference studentky jsou poměrně vyrovnané. Největší zastoupení má vizuální styl (tab. 5), přesto by se dalo říci, že vzhledem k širokému zastoupení hudební inteligence (obr. 15) a jejímu hlubokému zájmu o hudbu bude spíše auditivní typ. Ostatní inteligence mají přibližně stejné zastoupení. Logicko-matematická a prostorová inteligence mají zastoupení nejmenší.

Mezi strategie, které studentka používá nejčastěji, patří kompenzační, kognitivní a metakognitivní (obr. 16). Např. u neznámého slovíčka se snaží odhadnout jeho význam na základě toho, co již zná. Pokud nerozumí cizojazyčnému sdělení, snaží se odhadnout, o co se jedná pozorováním chování lidí, gestikulace, tónu řeči apod. Této strategie nejvíce využívá při sledování filmů v anglickém znění. Pokud si při konverzaci nemůže vzpomenout na nějaké slovíčko, řekne je alespoň česky, požádá druhého, aby jí je řekl, nebo slovíčko opíše. Nové slovíčko si opakovaně v duchu říká, aby si ho zapamatovala, nebo si vytváří na nová slovíčka kartičky, případně si je zapisuje. Cizojazyčný text si čte několikrát, až do té doby, než pochopí, o čem je. Slovíčka si moc nevyhledává. Aby se zlepšila v psaní, často si kontroluje, opravuje a vylepšuje, co v cizím jazyce napsala. Výslovnost i slovní zásobu se snaží pochytit sledováním filmů v anglickém jazyce a poslechem anglické hudby. Při četbě textu se snaží zachytit hlavní myšlenku, pak se k textu vrací a čte jej podrobněji. Vyhýbá se doslovnému překladu. Pro zjišťování informací používá hodně internet a slovník a literatury, zvláště ke zpracování maturitních témat. Na nové věty, se snaží aplikovat obecná pravidla, která již zná, význam některých slov se snaží odvodit tak, že je rozdělí na části, které zná. Ve výuce

si dělá podrobné poznámky, zapisuje novou látku, úkoly, apod. Dokáže si vytvářet přehled, propojit nové se známým. Na učení se dokáže soustředit, nepodstatné věci vypouští z hlavy. Učivo si plánuje, předem se rozhoduje, na co konkrétně zaměří svoji pozornost. Vyhledává co nejvíce příležitostí k procvičení jazyka, většinou prostřednictvím televize, rádia či internetu.

Z paměťových strategií využívá vizuálních představ, kdy si v mysli představuje grafickou podobu slova. Učí-li se nové slovíčko, spojuje si jeho výslovnost s již známým slovíčkem. Nové učivo si často opakuje. Ze sociálních strategií používá pouze spolupráce se spolužáky a to v případech, kdy si neví rady a potřebuje pomoci. Z afektivních strategií používá relaxační působení hudby ke snižování úzkosti.

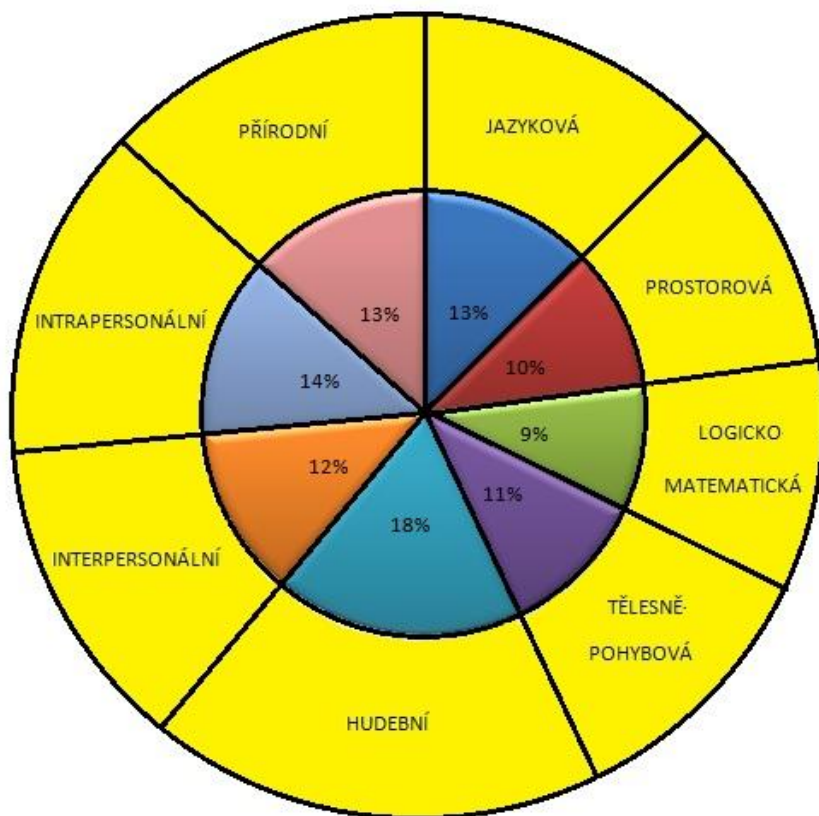
Shrnutí a doporučení

Studentka nemá vyloženě dominantní styl učení. Dle dotazníkových výsledků má větší sklony k vizuálnímu stylu, ale její hluboký zájem o hudbu a silné zastoupení hudební inteligence poukazují spíše na auditivní preferenci. Strategie, které studentka používá, jsou poměrně efektivní, přesto doporučuji vyzkoušet i následující:

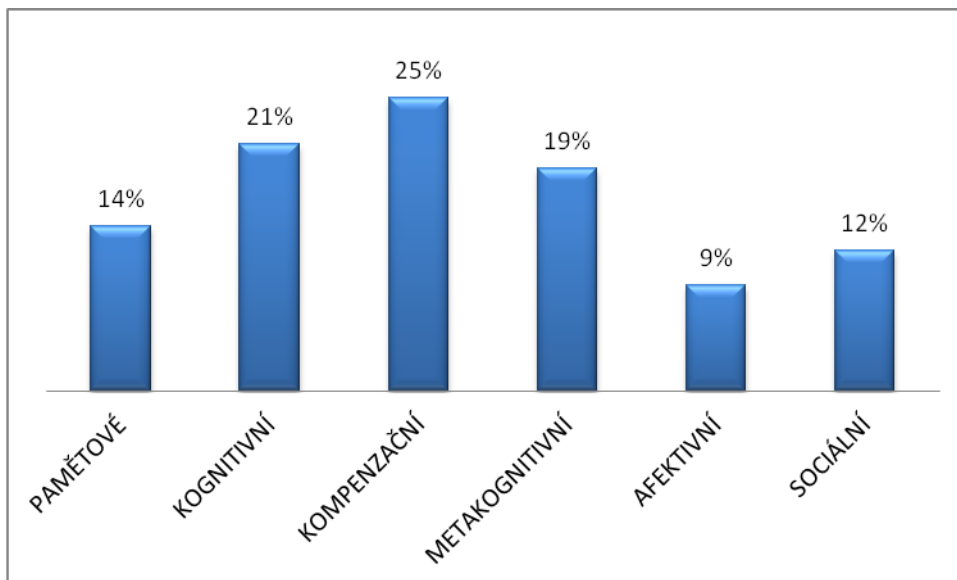
- Zkusit si překládat anglické písničky
- Při učení poslouchat barokní nebo klasickou hudbu jako zvukovou kulisu
- Učivo si nahrát např. na Mp3 přehrávač a opakovaně poslouchat např. při plnění domácích povinností apod.
- Vytvářet si sémantické mapy pro nová slovíčka nebo maturitní témata
- Pokusit se vybavit si, kde se slovo, fráze apod. nachází v textu, v jaké souvislosti
- Učit se rozhovory s kamarádkou a zapojit mimiku, gesta apod.

Styly učení	studentka E
vizuální	40
auditivní	32
kinestetický	28

Tab. 5 Učební preference studentky E



Obr. 15 Grafické znázornění dominantní inteligence studentky E



Obr. 16 Grafické znázornění používaných strategií učení studentky E

2. 6 Závěrečná zpráva případové studie studentky F

Studentka pochází z úplné rodiny. Má o dva roky starší sestru a mladšího bratra. Maminka je vyučená prodavačkou, v současné době je na mateřské dovolené. Tatínek si dálkově dodělává maturitu a pracuje jako kuchař. Sestra studuje vyšší odbornou školu. Domů jezdí pouze na víkendy. Finanční situace v rodině je slabší, ale dcery jsou vedeny ke skromnosti a nevdí jim nosit skromnější oblečení a obejdou se bez šminek a podobných zbytečností.

Rodinná atmosféra je většinou přátelská, studentka si velmi rozumí jak se svými rodiči, tak se svou starší sestrou. Rodiče ji nijak nepřetěžují prací, jedinou její povinností je mýt nádobí a o sobotách vařit. Při studiu má v rodičích oporu. Do učení ji nikdy nenutí. Věří, že se učí pro sebe a pro svoji budoucnost. Tatínek jí vždy dokáže povzbudit a zvednout sebevědomí, např. když dostane špatnou známku. Se sestrou sdílí společné zájmy, mají svůj vlastní svět, v němž vytváří společný blog, kam ukládají své nejoblíbenější písně, odkazy na zajímavá literární díla, filmy, životopisy oblíbených celebrit apod. Píší společnou knihu. Někdy spolu anglicky konverzují a překládají si anglické písně. Od svých patnácti má astma, které se ve škole zatím moc neprojevuje, přesto má ráda toulky v přírodě a zahradničení.

Studentka je tichá, milá, spíše samotářská. O přestávkách i na školních akcích se chová slušně, mimo školu také. Není vulgární. Vztah se spolužáky není moc vřelý, třídního kolektivu se straní, žije jako by ve světě své vlastní fantazie. Školních výletů se v poslední době z finančních důvodů neúčastní. Patří mezi průměrné studenty jak v humanitních, tak i přírodovědných předmětech. Školu nijak nereprezentuje. Na vyučování chodí připravená a své školní povinnosti plní svědomitě. Je pořádná a pracovitá. Má však nižší sebevědomí. Při výuce nevyrušuje. Hlásí se jen pokud si je jista odpovědí. Je-li tázána, odpovídá velmi tiše. Pokud něčemu nerozumí, zeptá se učitele až po hodině. Učitele respektuje, spolužáky jen některé. Co se oblečení týče, sice chodí čistá, ale naprosto obyčejně oblečená. Žádné výstřednosti ani úpravy vlasů či líčení.

Většinou se učí vleže v posteli ve svém pokoji. Nejlépe brzy ráno, to si z učiva nejvíce zapamatuje. Ve všední dny se snaží vstávat alespoň o hodinu dříve, aby si stihla zopakovat učivo pro daný den. Během učení nemusí mít žádné jídlo ani pití, ale minerálku si občas dopřeje. Při učení začíná tím, co jí jde nejlépe, tou nejjednodušší látkou, a postupně přidává náročnější učivo. Pravidelně se neučí, pouze před

plánovanou písemkou, zkoušením, nebo když ji něco zajímá. Pokud se učí na písemku, tak vše krátce po písemce zapomene. Přes den si učivo opakuje výjimečně, protože se věnuje svému mladšímu bratrovi. Učí se sama, ale více jí vyhovovalo učit se sestrou, která jí mohla zároveň zkoušet a opravovat. Písemky si zpětně neprochází. Nejvíce jí pomáhá, když si v hodině zapisuje vše, nejen to podstatné. To jí pomáhá pochopit souvislosti mezi výklady a lépe pak formulovat vlastními slovy.

Angličtina patří hned vedle psychologie k jejím nejoblíbenějším předmětům. Chtěla by jednou mít dobrou práci, která ji bude bavit a angličtinu vnímá jako samozřejmost k dosažení svého cíle. Ráda poslouchá a překládá anglické písničky. Na internetu vyhledává zajímavosti o svých oblíbených celebritách. Písemný projev procvičuje pouze formou školních esejí, které však vnímá jako velmi přínosné. Gramatiku procvičuje pomocí různých testů na internetu. Nejužitečnější jí připadá sledovat anglické seriály s českými titulky.

Při učení angličtiny nejčastěji používá kompenzační, kognitivní, metakognitivní a paměťové strategie (obr. 18). Např. když slovíčku nerozumí, snaží se odhadnout jeho význam na základě svých jazykových znalostí nebo kontextu. Když mluví v cizím jazyce a nemůže si vzpomenout na určité slovo nebo je nezná, řekne je alespoň česky, nebo požádá někoho jiného, aby jí ho řekl, případně použije slovo podobné, nebo je opíše. Nový výraz si opakovaně říká nahlas, abych si ho procvičila. Cizojazyčný text čte i několikrát - do té doby než mu rozumí. V případě že stále nerozumí, vyhledává si klíčová slovíčka ve slovníku. Snaží se používat fráze, ustálená spojení nebo jiné rutinní výrazy v daném jazyce. Dívá se na seriály a filmy v anglickém jazyce, poslouchá anglické písničky, texty si překládá. Používá referenční materiály (slovníky, encyklopedie, Internet apod.) a pomáhá si tak v používání daného jazyka. Význam složeného slova se snaží pochopit tak, že si ho rozdělí na části, kterým rozumí nebo které najde ve slovníku. Snaží se rozumět tomu, co slyší nebo čte, bez toho, aby si vše doslovně překládala do češtiny. Zajímá se o to, jak se (lépe) učit. Ptá se učitele, nebo si čte různé články zabývající se učením. K učení si hledá klidné, pohodlné místo a vše, co potřebuje, si nachystá, aby to měla po ruce., slovíčka, novou látku, úkoly atd. Jasně rozpozná, jestli se při poslechu nebo četbě potřebuje soustředit na celkovou myšlenku či specifická fakta. Vyhledává co nejvíce příležitostí k používání jazyka, zejména konverzaci se sestrou, poslech hudby a sledování filmů. Učí se i z chyb, které při používání jazyka dělá. Nové slovíčko si vybaví, když si představí, kde bylo na stránce, tabuli nebo kde ho poprvé viděla či slyšela. Když se učí nové učivo, často si ho opakuje.

Pokud to je možné, nové slovíčko/frázi apod. si ztvární fyzicky. Barevně si podtrhává nebo kroužkuje důležité informace v textu, ale také slovní zásobu. Jinou barvou zvýrazňuje např. slovesa, jinou podstatná jména apod.

Afektivní a sociální strategie používá méně. Např. se snaží odpočinout si poslechem hudby vždy, když pocítuji úzkost, napětí či stres z používání cizího jazyka. Dodává si odvahy k přijetí rozumného rizika v učení cizího jazyka (např. v odhadování významu). Když něčemu nerozumí, požádá mluvčího, aby zpomalil, zopakoval či vysvětlil, co řekl, nebo uvedl příklad.

U studentky převažují auditivní učební preference, ale vizuální preference mají také poměrně vysoké zastoupení. Kinestetický styl není dominantou studentky (tab. 6). Přírodní, interpersonální a hudební inteligence mají u studentky největší zastoupení. Dále pak intrapersonální, tělesně pohybová a jazyková inteligence. Nejméně jsou zastoupeny prostorová a logicko-matematická inteligence (obr. 17).

Shrnutí a doporučení

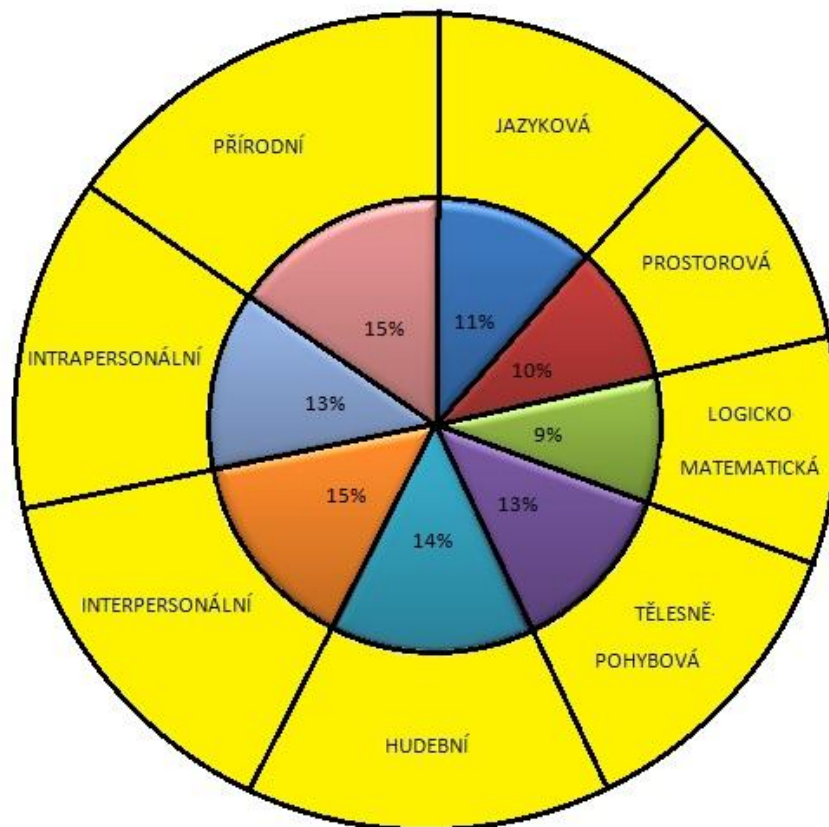
Studentka se učí jazyk především z „lásky“ k tomuto předmětu a přesvědčení, že jeho znalost je nezbytná k tomu, aby v budoucnu získala dobré povolání. Do hodin se připravuje svědomitě, vede si podrobné poznámky z hodin, učivo si dokáže naplánovat, přičemž využívá nejvíce kompenzačních, kognitivních, metagognitivních a paměťových strategií. Preferovaný styl učení studentky je auditivní. Snaží se využívat strategie, které tento styl podporují. Např. hodně poslouchá anglické písničky, které si následně překládá, nebo si opakovaně říká nahlas nový výraz, aby si jej zapamatovala. Více však používá strategie podporující spíše vizuální styl. Např. sleduje anglické seriály s titulky, barevně si podtrhává, nebo kroužkuje důležité informace v textu, při učení slovíček si slovesa podtrhává jednou barvou, podstatná jména jinou apod. Jelikož oba preferované styly (auditivní i vizuální) studentce vyhovují, doporučuji vyzkoušet ještě následující strategie.

- Číst si nahlas
- Nová slovíčka si nejen říkat nahlas, ale i vizualizovat v paměti
- Slovíčka i svůj ústní projev si nahrávat např. na MP3 a ve volných chvílích přehrávat
- Při sledování filmů místo českých titulků zkusit anglické

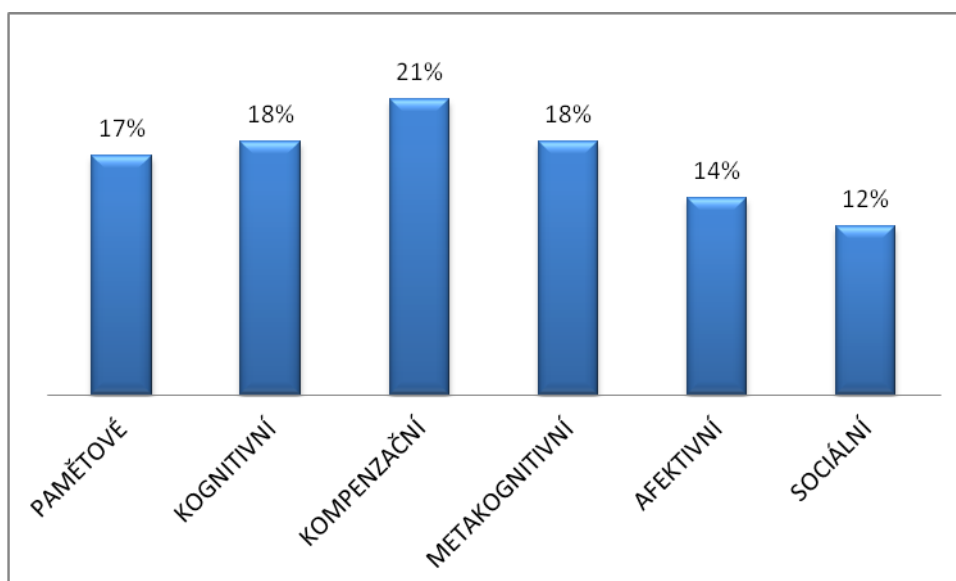
- Na problémová slovíčka si vytvořit kartičky, na jedné straně český výraz, na druhé anglický
- Vyhledat si na internetu (např. na youtube) rozhovory s oblíbenými celebritami a rozhovor zkusit přepsat

Styly učení	studentka F
vizuální	32
auditivní	48
kinestetický	20

Tab. 6 Učební preference studentky F



Obr. 17 Grafické znázornění dominantní inteligence studentky F



Obr. 18 Grafické znázornění používaných strategií učení studentky F

2. 7 Závěrečná zpráva případové studie studenta G

Student pochází z úplné rodiny. Nemá žádné sourozence. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Tatínek je policista. Maminka se živí jako soukromá masérka a zároveň ještě dálkově studuje. Rodina je dobře finančně zabezpečená.

Rodinná atmosféra je přátelská, s rodiči si dobře rozumí, má v nich oporu. Do učení ho nutit nemusí. Rád by se stal učitelem tělesné výchovy a zeměpisu, a proto sám usiluje o dobré studijní výsledky. Mezi jeho zájmy patří především sport, ping pong, skateboard, snowboarding, ale i v ostatních sportovních disciplínách je vynikající.

Student má velmi dobré postavení v třídním kolektivu. Je výraznou osobností, uznávají ho jak kluci, tak i dívky. Má dar vcítit se do problémů druhých. Je přátelský a společenský se smyslem pro humor. Na jeho slovo se dá spolehnout. Na školní výlety se vždy těší a žádný nevynechá. Celkový prospěch je nadprůměrný, avšak není to premiant třídy. Školu reprezentuje právě ve sportovních aktivitách. O přestávkách i na mimoškolních akcích se chová slušně, je příjemný a dokáže jednat s lidmi. Na vyučování chodí víceméně připravený a snaží se plnit své povinnosti. Při výuce občas vyrušuje, ale pouze ústně. Není vulgární. Učitele respektuje.

Nejraději se učí sám. S kamarády se učit nedokáže, místo učení čas proklábosí. Dobře se mu učí večer, před tím než jde spát, a to nejlépe v sedě na posteli. Má rád potichu puštěnou hudbu jako zvukovou kulisu. Při učení nemá potřebu pít ani jíst. Učení si dopředu neplánuje, spíš si automaticky projde, co bude potřebovat na další den.

Většinou se učí ze sešitu, ve kterém má podrobné poznámky z hodin. Učivo si několikrát přečte, následně si je zkusí přeříkat. Většinou nemusí postup opakovat. Písemky si zpětně prochází jen v případech, že v nich chyboval, ovšem k poznámkám z hodin se vrací opakovaně, aby si ověřil, zda si učivo ještě pamatuje. Silnou motivací jsou pro něj dobré výsledky ve škole.

Anglický jazyk patří k jeho oblíbeným předmětům. Hodně cestuje a s angličtinou se většinou všude dorozumí. Hodně čte zjednodušená literární díla a komiksy. Rád píše školní eseje, poslouchá anglické písně a sleduje filmy v anglickém znění s českými titulky. Slovíčka se mu nejlépe učí z webu *helpforenglish.cz*, kde může slovíčka procvičovat prostřednictvím překladu, anglického opisu, výslovnosti, nebo obrázků, případně kombinací všech možností. V sešitě si slovíčka barevně podtrhává. Gramatiku se učí opakováním cvičení z pracovního sešitu a procházením starších písemných prací, ve kterých chyboval.

Nejčastěji používá kompenzační, afektivní, metakognitivní a kognitivní strategie (obr. 20). Např. když slovíčku nerozumí, snaží se odhadnout jeho význam na základě svých jazykových znalostí, nebo z kontextu. Pokud si při konverzaci v cizím jazyce nemůže vzpomenout na správný výraz, požádá druhého, aby mu ho řekl. Konverzaci na určitá témata, pro která nemá dostatečnou slovní zásobu, se raději vyhýbá. Svůj ústní i písemný projev naopak směřuje k tématům, o která se zajímá a ke kterým zná slovíčka. Když neví, jak něco říci nebo napsat, snaží se to vyjádřit zjednodušeně. Když neví správné slovíčko, použije podobného výrazu nebo opisu. Snaží se odpočinout si vždy, když pocítuje úzkost, napětí či stres z používání cizího jazyka. Odměňuje se čokoládou, nebo něčím dobrým, když splní v učení jazyku, co si předsevzal, nebo když má dobré výsledky. Věnuje pozornost fyzickým či psychickým příznakům stresu, které by mohly nepříznivě ovlivnit jeho učení jazyku a snaží se jim předcházet či je odstranit. Vede si portfolio, kam si (mimo jiné) píše, jak jeho učení jazyku probíhá, jak v něm postupuje a další důležité události a informace s jazykem související. Když se začínal učit anglický jazyk, nechtěl zpočátku (první týdny, měsíce) sám mluvit, nanejvýš používal jen rutinní a jednoduché fráze. Připravuje si fyzické prostředí tak, aby podporovalo jeho učení. Např. si najde klidné, pohodlné místo k opakování; nachystá si, co potřebuje, aby to měl po ruce atd. Vede si poznámkový sešit, kam si píše důležité jazykové informace, jako např. slovíčka, novou látku, úkoly atd. Stanovuje si dlouhodobé cíle v učení jazyku. Např. jak dobrým v něm chce být za rok či v delší perspektivě, kdy a jaké zkoušky si udělá. Učí se z chyb, které při používání jazyka dělá, snaží se zjistit jejich příčinu.

Pravidelně hodnotí celkový pokrok, který při učení jazyku učinil. Např. zda čte rychleji a rozumí více než před měsícem. Nový výraz si opakovaně napíše a řekne nahlas, abych si ho procvičil. Používá fráze, ustálená spojení nebo jiné rutinní výrazy v daném jazyce. Používá referenční materiály (slovníky, encyklopedie, Internet apod.) a pomáhám si tak v užívání daného jazyka. Při používání cizího jazyka aplikuje obecná pravidla, která již zná, na nové věty, situace apod. Význam složeného slova se snaží pochopit tak, že si ho rozdělí na části, kterým rozumí nebo které najde ve slovníku. Srovnává anglický a mateřský jazyk, vyhledává podobnosti a odlišnosti mezi nimi. Snaží se rozumět tomu, co slyší nebo čte, bez toho, aby si slovo od slova překládal do češtiny. Je opatrný při přenášení pravidel nebo slov z češtiny do angličtiny. Ve výuce si dělá podrobné poznámky. Důležité informace si barevně zvýrazňuje, podtrhává nebo kroužkuje. Paměťových strategií využívá, např. když se učí nové slovíčko. Umístí ho do skupiny jiných slov, které jsou nějakým způsobem podobná. Nové slovíčko si vybaví, když si ho vizuálně představí, nebo nakreslí. Výslovnost nového slovíčka si spojuje s výslovností slova již známého. Vrací se k věcem, které se učil mnohem dříve, aby si osvěžil paměť. Ze sociálních strategií využívá pravidelné korespondence v anglickém jazyce s kamarádem z Německa.

U studenta převládá kinestetický styl učení (tab. 7), který podporuje i široké zastoupení tělesně-pohybové inteligence (obr. 19). Není tedy překvapením, že student dosahuje vynikajících výsledků právě ve sportu a chtěl by se stát učitelem tělesné výchovy. Auditivní a vizuální preference mají docela vyrovnané zastoupení. Kromě tělesně-pohybové inteligence je u studenta ještě patrné silné zastoupení intrapersonální inteligence, které se projevuje např. schopností sebereflexe prostřednictvím dobře vedeného portfolia. Ostatní inteligence (interpersonální, prostorová a přírodní) mají přibližně stejné zastoupení. Nejmenší zastoupení má inteligence hudební, jazyková a matematicko-logická.

Shrnutí a doporučení

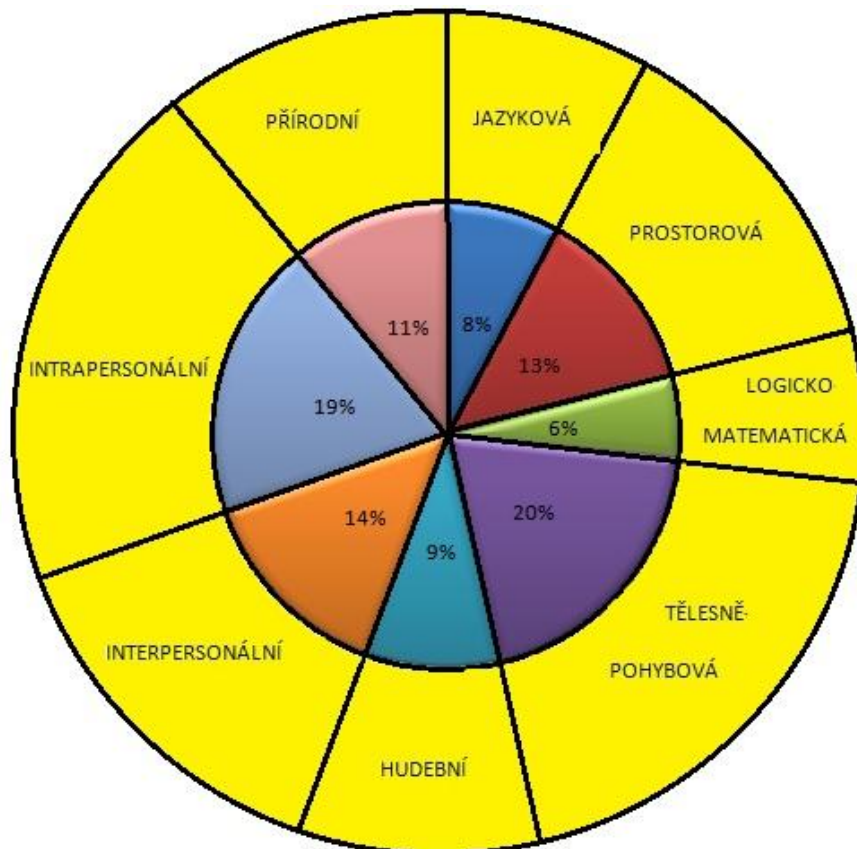
Student se učí jazyk z vlastního zájmu a potřeby dorozumět se v zahraničí. Do hodin se připravuje svědomitě, přičemž využívá nejvíce kompenzačních, afektivních, metagognitivních a kognitivních strategií. Přesto že je kinestetickým typem, využívá při studiu spíše auditivních a vizuálních preferencí např. barevně si podtrhává důležité informace v sešitě, nové slovíčko si vizuálně představí v paměti, nebo nakreslí. Nový výraz si opakovaně napíše a řekne nahlas. Hodně si čte, sleduje filmy v anglickém

znění, poslouchá anglickou hudbu. Strategie, které by podporovaly jeho kinestetické preference nepoužívá, proto doporučuji vyzkoušet i tyto strategie:

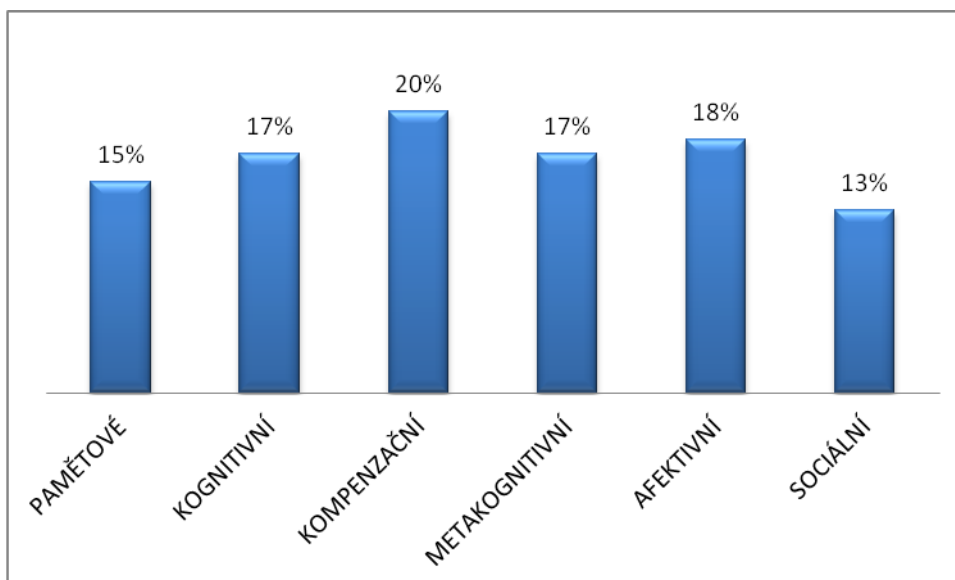
- Pokud to lze, znázornit nové slovíčko vždy pomocí pohybu (mimika, gesta, posunky)
- Pomocí pohybu předvést i celé věty, nebo i větší části textu
- Rozhovory nacvičovat ve dvojici a co nejvíce využít gestikulace, posunků a mimiky
- Připravit si nějakou scénku, využít dramatizace
- Zkusit při studiu chodit, nebo se pohupovat např. na overballu
- Učivo si nahrát na Mp3, dát do sluchátek a jít se projít do přírody nebo zaběhat

Styly učení	student G
vizuální	28
auditivní	32
kinestetický	40

Tab. 7 Učební preference studenta G



Obr. 19 Grafické znázornění dominantní inteligence studenta G



Obr. 20 Grafické znázornění používaných strategií učení studenta G

Závěr

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, jaké strategie učení studenti používají při výuce angličtiny, jaké jsou jejich preferované učební styly a dominantní inteligence.

Na základě dotazníkového šetření (příloha č. 1) a průběžného pozorování žáků se z celkového počtu sedmi studentů podařilo zjistit dva auditivní preferované styly učení, dva vizuální a tři kinestetické. Toto zjištění potvrzuje **hypotézu 1**, čili že ve zkoumané skupině studentů jsou alespoň dva žáci se stejnou učební preferencí neboli stylem učení. Učitelé, kteří tuto skupinu studentů učí, by měli tedy počítat s vyrovnaným zastoupením všech učebních preferencí a tomuto faktu přizpůsobit výuku.

Na základě dotazníkového šetření (příloha č. 4) se podařilo u všech studentů s výjimkou studentky B diagnostikovat kompenzační strategie jako nepoužívanější. Studentka B nejvíce používá sociální strategie, které ostatní studenti používají nejméně. Z průběžných rozhovorů se studenty a dotazníkového šetření (příloha č. 6) jsem zjistila, že se nikdo neučí pravidelně, ale všichni se učí na plánovanou písemku nebo zkoušení. Většina studentů si není příliš vědoma strategií, které při učení používají. Většinou, nevědomky volí takové strategie, které nepodporují jejich preferovaný styl učení. Všichni studenti se nejčastěji učí tak, že si otevřou sešit, látku si několikrát přečtou a pak zkouší z paměti přeříkat, co si zapamatovali. Liší se však např. v čase, který učení

věnují, denní době kdy se učí, pohodlí, které k učení vyžadují, potřebě konzumace nápojů či jídla během učení apod.

Na základě testu mnohočetných inteligencí (příloha č. 2 a 3) se podařilo diagnostikovat dominantní inteligenci studentů. Žádný student neměl dominantní logicko-matematickou inteligenci. Ta patřila u všech studentů mezi nejméně používané inteligence. Zapojení různých druhů inteligence u všech studentů korespondovalo s jejich zájmy, nadám či talentem.

Pro potvrzení nebo vyvrácení **hypotézy 2.** (Žáci se stejnou učební preferencí mají podobnou dominantní inteligenci, ale odlišné strategie učení) jsem porovnála data v obrázcích 6-20. Porovnáním těchto dat jsem zjistila následující údaje:

- Studentky B a E se liší dominantní inteligencí, ale obě mají silné zastoupení hudební, intrapersonální, přírodní a interpersonální inteligence (obr. 9 a 15). Každá však využívá jiných strategií učení se cizímu jazyku. Zatím co studentka B nejčastěji využívá sociálních a kognitivních strategií, studentka E kompenzačních a kognitivních (obr. 6).
- Studentky A a F e liší dominantní inteligencí, ale obě mají silné a poměrně vyrovnané zastoupení hudební, přírodní, interpersonální a intrapersonální inteligence (obr. 7 a 17). Obě studentky rovněž nejvíce využívají kompenzačních strategií, ale v používání ostatních strategií se značně liší (obr.6).
- Studentky C, D a student G mají dominantní tělesně-pohybovou inteligenci, ostatní inteligence mají rovněž podobné zastoupení (obr. 11, 13, a 19). Všichni tři studenti nejvíce používají kognitivní strategie (obr.6). Studentky C a D pak podobně používají i ostatní strategie učení, student G se v použití dalších strategií liší.

Z výše uvedeného je patrné, že skupiny studentů majících stejné preference učení, sdílí i podobné zastoupení mnohočetných inteligencí, v některých případech dokonce i dominantní inteligenci. Použití strategií učení však není ve všech případech odlišné, jak jsem očekávala. U skupiny kinesteticky založených studentů dochází k velmi úzké podobnosti používaných strategií učení u obou studentek, ale k odlišnosti od studenta. Hypotézu 2 tedy lze potvrdit jen částečně. Ano, žáci se stejnou učební preferencí mají i podobné zastoupení mnohočetných inteligencí. V použití strategií učení si jsou však v některých případech podobní.

Dílčím cílem této práce bylo podat studentům návrh vhodněji volených strategií učení, které by více korespondovaly s jejich preferovaným učebním stylem a dominantní inteligencí. Tohoto cíle bylo dosaženo navržením vhodnějších strategií v závěru jednotlivých případových studií. Veškeré informace poskytnuté studenty byly publikovány s jejich souhlasem, případně souhlasem zákonných zástupců. Studenti byli srozuměni s plným obsahem svých případových studií prostřednictvím mailu s prosbou o vyjádření případných námitek.

Resumé

Diplomová práce se zabývá různým pojetím učení, osobností žáka, jeho stylem učení, teorií mnohočetných inteligencí a strategiemi učení.

Teoretická část se opírá především o odbornou literaturu. Blíže charakterizuje jednotlivé fáze procesu učení a žákovo pojetí učení. Dále poskytuje hlubší náhled na teorii mnohočetných inteligencí, některé typologie preferovaných stylů učení a strategie učení cizímu jazyku.

Empirická část se zabývá zjišťováním konkrétních stylů učení, dominantní inteligence, strategií učení cizímu jazyku a dalšími faktory ovlivňujícími proces učení u menší skupiny studentů sedmého ročníku víceletého gymnázia. Závěr empirické části pak přináší odpovědi na stanovené cíle a potvrzení či vyvrácení položených hypotéz.

Resume

The Diploma Thesis deals with various concepts of learning, the student's personality, his or her learning style, the theory of multiple intelligences and learning strategies.

The theoretical part is primarily based on foreign expert writers. The different stages of learning process and pupil learning environment are characterized in more detail. Farther is provided deeper view of the theory of multiple intelligences, some typologies of preferred learning styles and strategies of learning a foreign language.

The empirical part deals with the identification of specific learning styles, dominant intelligence, foreign language learning strategies and other factors influencing learning process in a small group of the seventh-grade grammar school students. The Conclusion of the empirical part provides answers to the objectives and confirmation or rejection of the hypotheses posed.

Soupis bibliografických citací

Knihy:

ASHER, J. *Learning Another Language Through Actions*. California: Sky Oaks Productions, 2003. 6. ISBN 1-56018-502-3.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DUNN, R. BURKE, K. *Learning Style: The Clue to You*. 2005-2006.

DUNN, R. GRIGGS, S. A. *Multiculturalism and Learning Style: Teaching and Counseling Adolescent*. Westport: Paper Publishers, 1998a. 282 p. ISBN 0-275-96480-9.

DUNN, R. GRIGGS, S. A. *Learning Styles and the Nursing Profession*. New York: NLN Press, 1998b. 116 p. ISBN 0-88737-771-8.

DUNN, R. Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles. *Educational Leadership Journal: Learning Styles and the Brain* [online]. 1990, vol. 48, no. 2 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_dunn.pdf

EVANS, C. SADLER-SMITH, E. Learning styles in education and training. *Education + Training: Learning styles in education and training*. 2006, vol. 48, 2/3, p. 77-83. ISSN 0040-0912.

FELDER, R. M. SILVERMAN, L. K. Learning and Teaching Styles In Engineering Education. *Engineering Education*. 1988, no. 7. Dostupné z: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>

FELDER, R. M. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*. 2002, no. 7. Dostupné z: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>.

GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for 21st century*. New York: Basic Books, 1999. 292 p. ISBN 0-465-02611-7.

GARNETT, S. *Using Brainpower In The Classroom: Five Steps To Accelerate Learning*. New York: Routledge, 2005. 116 p. ISBN 0-415-343-83-6.

HARMER, J. *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Malaysia: Longman, 2001. 190 p. 7. ISBN 0582 29796 6.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1994. 297 s. ISBN 80-90 15 49-0-5.

KALISKÁ, L. Felder's Learning Style Concept and its Index of Learning Style Questionnaire in the Slovak Conditions. *GRANT journal*. 2012, č. 1. ISSN 1805-0638. Dostupné z: <http://www.grantjournal.com/issue/0101/PDF/0101.pdf>

KOLB, D. A. BOYATZIS, R. E. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Cleveland, 1999. Dostupné z: <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf>.

- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [online]. 2001 [cit. 2013-02-22]. 150 p. ISBN 0-08-025338-5. Dostupné z: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- LINHART, J. *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 392 s.
- LOJOVÁ, G. VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-1.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies: an overview*. Oxford: GALA, 2003.
- PASCH, M. GARDNER, T. G. (eds.). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- RIES, L. - KOLLÁRKOVÁ, E. (eds.). *Svět cizích jazyků Dnes: Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 80-89160-11-5.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 5. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SCARCELLA, R. C. OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992. 228 p. ISBN 0-8384-2359-0.
- SLAVIN, R. E. *Educational Psychology: Theory and Practice*. New York: A Pearson Education Company, 2006. 609 p. 8. ISBN 020545531X.
- STOCKDALE, M. E. *Teachers' use of sensory activities in primary literacy lessons: A study of teachers trained in Accelerated Literacy Learning*. University of South Florida, 2007. 174 p. ISBN 3292583.
- UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: University Press, 2009. 375 p. 17. ISBN 978-0-521-44994-6.
- VIENS, J. KALLENBACH, S. *Multiple Intelligences and Adult Literacy: A source book for practitioners*. New York: Teacher College Press, 2004. 149 p. ISBN 0-8077-4346-1.
- VLČKOVÁ, K. PŘIKRYLOVÁ, J. *Strategie učení se cizímu jazyku: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 79 s. ISBN 978-80-87063-44-6.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno, 2005. Disertační práce. MU Brno.

Web:

KOHOUTEK, R. Edukace, kultivace a socializace osobnosti žáka. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/edukace-kultivace-a-socializace-osobnosti-zaka>

KOHOUTEK, R. Kognitivní psychologie. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2008 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/kognitivni-psychologie>

McILRATH, D. A HUITT, W.G. *The Teaching-Learning Process: A Discussion of Models* [online]. 2013 [cit. 2013-02-21]. Dostupné z: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/modeltch.html>

FELDER, R. Index of Learning Styles (ILS). *Resource in Science and Engineering Education* [online]. 2012 [cit. 2013-02-22]. Dostupné z: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>

Jiné zdroje:

Description of Felder-Silverman Learning Style Dimensions. [online]. 2011 [cit. 2013-02-09]. Dostupné z: <http://lsuagcenterode.wordpress.com/2011/08/16/incorporating-learning-styles-into-program-design/>

Learning Styles. *Education with Kris* [online]. 2013 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://educationwithkris.wikispaces.com/Learning+Styles>

Multiple Intelligences for Adult Literacy and Education. *Literacyworks PRESENTS* [online]. [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://www.literacyworks.org/mi/assessment/findyourstrengths.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1

Jazykově diagnostický dotazník

Odpovědní arch (Answer Sheet)

Vyhodnocení

Popis učebních stylů na základě smyslové modality

Příloha č. 2

Mnohočetné inteligence – test (anglická verze)

Příloha č. 3

Mnohočetné inteligence – test (překlad autorky a studentů)

Příloha č. 4

Inventář strategií učení cizímu jazyku

Příloha č. 5

Záznamový arch inventáře strategií cizímu jazyku

Příloha č. 6

Dotazník