

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Styly učení u žáků na odborném učilišti

Learning Styles of Students at Vocational School

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Žlábková

Vypracovala:

Jana Buřičová

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 15. 3. 2011

Jana Buřičová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Ivě Žlábkové za odborné rady a cenné připomínky, kterými přispěla k vypracování mé bakalářské práce.

Děkuji.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou učebních stylů u žáků odborného učiliště. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku období adolescence, značná část teorie popisuje styly učení, uvádí souvislost mezi kognitivními styly a styly učení, rozlišuje pojmy taktika a strategie. Všímá si možnosti ovlivňování stylů učení, zahrnuje také diagnostiku stylů učení a informace z realizovaných výzkumů.

Praktická část analyzuje dotazníkové šetření, které poukazuje na preferenci stylů učení žáků odborného učiliště.

Abstract

This graduation work concerns the issue on educational systems at training colleges. The theoretic part focuses on a characteristic of the adolescent period and mostly the Tudory describes different styles of learning and show coherence between cognitive styles and learning ones using terms as tactics and strategy. Also possibilities how to influence the learning are mentioned as well as diagnostic of styles of learning and information about research carried out.

The practical part of the graduation work analyse the questionnaire results. This show preference of certain learning styles of the students at the training college.

Úvod

1. Charakteristika a specifika období adolescence	8
1.1 Časové určení adolescence	8
1.2 Znaky adolescence	9
1.3 Formování identity	12
1.4 Znaky zralého člověka.....	13
1.5 Přístup k učení v adolescenci	14
2. Styly učení	16
2.1 Pohledy na proces učení	16
2.2 Vymezení pojmu - styl učení.....	19
2.3 Styly učení.....	22
2.4 Struktura stylů učení.....	23
2.5 Taktiky a strategie učení.....	24
2.6 Rozlišení typů učení	26
2.7 Možnosti ovlivňování stylů učení	29
2.8 Diagnostika stylů učení	32
2.9 Výzkumy týkající se stylů učení.....	34
3. Praktická část	36
3.1 Cíl kvantitativního výzkumu, stanovení hypotéz	36
3.2 Použitá metoda, výzkumný vzorek	37
3.3 Analýza výsledků výzkumného šetření.....	39
4. Závěr	53
5. Seznam literatury	55
6. Přílohy.....	58

Úvod

S inovativními tendencemi ve vzdělávání stále více vznikají v posledních několika letech na řadě základních i středních škol nové funkce, kterými jsou školní psycholog a školní speciální pedagog. Tito lidé mají za úkol pomoci žákům, kteří potřebují individuální přístup. Často jsou to žáci, které školsky selhávají z důvodu nepodnětného domácího prostředí, školní nezralosti, z důvodu jazykových bariér či malé motivovanosti ke školní práci. Z prvních zkušeností těchto odborníků na školách se dozvídáme, že mnohdy se za výukovými obtížemi žáků skrývá nedostatečně efektivní styl učení, který si žáci osvojili v průběhu docházky do základní školy. Ukazuje se, že této problematice se až donedávna nevěnovala patřičná pozornost vyplývající z nedostupné literatury týkající se stylů učení a v neposlední řadě i malých zkušeností.

Odborníci se shodují, že pro dostatečné prohlubování znalostí a dovedností na střední škole, je nutné seznamovat žáky se strategiemi při učení a preferovaným stylem učení již na základní škole. Žák si má již na základní škole osvojit, jaký způsob učení je pro něj neefektivnější, jaké výhody a nevýhody mu tento styl učení přináší a „naučit se učit“. Učení dnes již učitelé ani žáci nemohou pojímat jen jako memorování textu, protože se ukazuje, že každý jedinec má jiný učební styl. Někomu vyhovuje například opakovaný poslech látky, jiný se snadno učí skrze praktické aktivity, jiný preferuje při učení diskuzi. Od diagnostiky přecházíme k ovlivnění, na kterém má podílet jak žák, tak jeho okolí. Učitel prostřednictvím uplatňování různých vyučovacích metod může přispět k efektivnějšímu procesu vyučování, který bude vyhovovat více žákům a jejich studijním stylům.

Bakalářskou práci jsem rozčlenila do tří hlavních kapitol. Cílem mé práce je popsat problematiku stylů učení a pojmy, které s nimi souvisejí, a zjistit styly učení u žáků na odborném učilišti. Respondenti jsou nezletilí i zletilí, proto v první kapitole charakterizují období adolescence a jeho specifické znaky. Druhá kapitola pojednává o teorii stylu učení, zabývám se také dostupnými výzkumy s touto tematikou. Metodologická hlediska popisují ve třetí kapitole, která analyzuje závěry výzkumného šetření. Pro diagnostiku stylu učení jsem zvolila metodu dotazníku, který jsem zadala žákům na odborném učilišti, kde pracují. Ve čtvrté kapitole uzavírám téma zjištěnými výsledky dotazníkového šetření. Seznam literatury předkládám v páté kapitole. Při psaní

bakalářské práce jsem vycházela převážně z literatury J. Mareše (Styly učení), P. Macka (Adolescence) a J. Fischera (Učíme děti myslet a učit se). Přílohy se nacházejí v poslední kapitole.

1. Charakteristika a specifika období adolescence

Adolescence je specifickým obdobím ve vývoji člověka. V této kapitole si uvedeme časové vymezení tohoto období a znaky adolescence po stránce fyzického, psychického a kognitivního vývoje. Adolescence souvisí s budováním a utvářením identity jedince, zároveň dochází i k určitému posunu v přístupu k učení, k motivaci vzhledem k dalšímu profesnímu zaměření. V závěru kapitoly pak popíšeme znaky zralého člověka.

1.1 Časové určení adolescence

Období dospívání (adolescence) je jedno z důležitých zlomových období života člověka, ve kterém se člověk formuje ve zralou osobnost. Dochází ke komplexní proměně osobnosti v řadě oblastí: somatické, psychické i sociální. Proto se dnes stále více při popisu podstaty lidské osobnosti zdůrazňuje jeho bio-psycho-sociální komponenta, jejíž prvopočátky se utváří již v tomto věku - ve věku adolescence.

Časový horizont tohoto období je různými autory odlišně pojímán. D. Trpišovská, M. Vacínová (2006, s. 56) a J. Langmeier, D. Krejčířová (1998, s. 140) označují toto období mezi 15. (16.) až 20. (21.) rokem. M. Vágnerová (2005, s. 321) hovoří o jedné dekádě života od 10 do 20 let a dále člení 2 fáze: *ranou adolescenci* (11.-15. rok) a *pozdní adolescenci* (15. - 20. rok). Z. Kalhous et al. (2002, s. 66) uvádí období adolescence mezi 12. - 20. rokem. Jelikož se moje téma bakalářské práce týká žáků na odborném učilišti, budu v následujícím textu hovořit o pozdní adolescenci.

Dospívání tvoří specifickou životní etapu, která má svoje charakteristické znaky v rámci životního cyklu a svůj význam. Je to období hledání a tvoření, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si svoji formu vlastní identity.

Raná adolescence je z různých teoretických hledisek interpretována rozdílným způsobem. Psychoanalýza zdůrazňovala význam pohlavního dozrávání. S. Freud označil období dospívání jako genitální fázi, v níž dochází k novému oživení sexuálního

pu, objektem se zde stává náhradní objekt - dívka či chlapec, kterému se snaží též něco poskytnout. Cílem je překonání závislosti na rodičích. (Vágnerová 2005, s. 322)

D. Trpišovská a M. Vacínová (2006, s. 56) uvádějí názory R. J. Havighursta o tom, že k vývojovým úkolům pro období adolescence patří přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví, vytvoření nových vztahů k vrstevníkům, vývoj intelektových schopností potřebných k získání občanské kompetence, vytvoření hierarchie hodnot, příprava na povolání, emocionální nezávislost na rodičích a ostatních dospělých, získání jistoty a ekonomické nezávislosti na rodičích, dosažení sociálně zodpovědného chování a příprava na manželství a rodinný život.

O pozdní adolescenci můžeme říci, že má dva vývojové mezníky. Spodním prahem je dosažení zletilosti, horním sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání nebo volbou dalšího studia. V 18 letech dosahuje adolescent plnoletosti, která není chápána jen jako právní akt, ale i jako práh dospělosti.

1.2 Znaky adolescence

Adolescent se vyvíjí a v rámci dospívání získává vyspělejší tělesný zevnějšek, který jej nutí změnit i svou představu o vlastním tělovém schématu. Svoji novou proměnu vnímá obvykle kriticky. V adolescenci je zaznamenán větší růst svalové síly než tělesné velikosti. Završuje se tělesný vývoj jedince. Ve srovnání s pubertou se zpomaluje růst a jedinec dosahuje definitivní výšky. V motorické činnosti je řada chlapců aktivnější než děvčata, celkově jsou rozdíly podmíněny diferenciací zájmů, zkušeností a praxí. Na konci adolescence se organismus zcela vyrovnává organismu dospělého a i v pracovních činnostech je schopen stejné zátěže. (Trpišovská, Vacínová 2006, s. 56)

Pro toto období je typický nejen tělesný, ale i smyslový a kognitivní vývoj. V dospívání se zdokonaluje vnímání dalším zpřesňováním diskriminace, jednak lepší orientací ve složitých prostorových a časových podmínkách. Celkově je tato etapa pokládána za vrcholné období smyslového vnímání. Po dovršení 20 let dochází k některým ireverzibilním degenerativním procesům. Z hlediska myšlenkového rozvoje

se zkvalitňuje hypoteticko-deduktivní uvažování, vytváří se domněnky o způsobech řešení problémů. Adolescenti též volí radikálnější řešení než dospělí a nechávají se ve větší míře ovlivňovat emocemi, proto jsou jejich řešení někdy příliš zbrklá a zkratkovitá. Z hlediska řeči se mění jazyková úroveň, více jsou užívány metafory. Také v porovnání s ranou adolescencí dochází k zlepšení rozkolísanosti v pozornosti a paměti, obě schopnosti dosahují optimální úrovně. (Trpišovská, Vacínová 2006, s. 57)

V tomto období se mění charakteristika paměti jak krátkodobé, tak i dlouhodobé. V souvislosti s věkem a životními zkušenostmi dochází k nárůstu kvantity informací uložených v dlouhodobé paměti. (Macek 1999, s. 58)

V období dospívání se rozvíjí i metakognice, zlepšuje se schopnost odhadnout vlastní dovednosti a schopnosti. To je podmíněno celkovou tendencí k introspekci a uvažování o sobě samém. Dospívající dokážou lépe odhadnout, jaké mají možnosti, a proto dokážou své schopnosti lépe využít. Mění se také jejich pohled na obtížnost úkolu, starší adolescenti dovedou přesněji posoudit stupeň jeho náročnosti. (Ferrari a Sternberg In Vágnerová 2005, s. 339)

A. Petersen a N. Leffert (1992, In Macek, 1999, s. 58) uvádí, že v pozdní adolescenci je myšlení méně absolutní a více relativní, vztahové a sebereflektující. V každodenní praxi je však méně systematické než při řešení formálních a abstraktních úkolů a více závisí na daných znalostech, zkušenostech a okolnostech.

Starší studie dokládaly, že intelektový vývoj dosahuje vrcholu v 15-16 letech. Pozdější studie (Bayley, 1955) prokazují validněji, že vývoj inteligence není zastaven na počátku pozdní adolescence, ale že v řadě zvláště intelektově náročných povoláních postupuje vývoj pomalým tempem i ve třetím deceniu. Celkově však lze zobecnit, že dospívající se se svými intelektovými schopnostmi blíží v tomto období maximálnímu výkonu. (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 145)

Pro dospívání je typická emancipace od rodiny a potřeba osamostatnění. Z toho vyplývá, že se mění význam identifikace s rodinou, která zůstává na symbolické rovině. Nahrazuje ji identifikace s vrstevnickou skupinou, tzv. sociální identita. (Vágnerová 1996, s. 107) V dnešní době zůstává větší sepětí dospívajícího s rodinou, protože si žák uvědomuje, že bez sociální a materiální podpory rodiny se bude těžko prosazovat

v dalším životě. Potřebuje cítit od rodiny sociální a finanční podporu, aby vyhověl požadavkům společnosti na dosažené vzdělání a následné uplatnění na trhu práce.

P. Macek (1999, s. 59) uvádí, že dnes převládá názor, že toto období není nutně bouřlivé a konfliktní. Je nutno brát v úvahu individuálně typologické rozdíly, kulturní a sociální faktory, způsob a styl výchovy. Řada studií zastává názor, že u většiny adolescentů probíhá vývoj bez významnějších psychologických obtíží. Tento názor zastává i Steinberg (1988, In Čáp, Mareš 2001, s. 237), který dodává, že v mnoha rodinách po předchozích problémech puberty dochází s přechodem do adolescence ke zklidnění vztahu mezi rodiči a dětmi, ba dokonce ke zvýšení důvěrnosti v tomto vztahu.

Přestože výše uvedený odstavec odkazuje na větší emoční „bouře“ hlavně v období rané adolescence, je důležité uvést, že emoční vývoj dospívajících je stále pod vlivem hormonálních proměn. Emoční reakce jsou méně přiměřené podnětům, citové prožitky bývají intenzivní, ale trvají spíše krátkodobě a navíc jsou proměnlivé. Výkyvy v emocích se projevují větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání, proměnlivostí nálad, narůstá i negativismus, hostilita a agresivita, což přispívá ke vzniku interpersonálních problémů. (Medved'ová 2002, In Vágnerová 2005, s. 342)

V období dospívání se také významným způsobem mění morálka dítěte. Mnozí se posouvají na postkonvenční úroveň, kdy dospívající vědomě přijímá základní normy a principy. Adolescent se vyznačuje absolutní morálkou, kdy se domnívá, že morální normy jsou platné pro všechny lidi za všech okolností, bez jakýchkoliv omezení. Má tendenci vnímat svět černo-bíle a nepřipouštět kompromisy, v nichž shledává neoprávněný ústupek. Tento absolutismus morálky je jak zdroj konfliktů s okolím, tak zároveň představuje pro dotyčného zklamání z neuskutečnitelnosti takto vyhraněného mravního ideálu. (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 157)

K morálce adolescentů M. Vágnerová (2005, s. 399) doplňuje, že postkonvenční morálka se neuplatňuje za všech okolností, ale adolescenti tuto morálku používají jen v některých situacích, zejména ve vyhrocených nebo neobvyklých situacích. Mnozí nedosáhnou úrovně postkonvenční morálky ani za celý život. Běžně v každodenním životě je preferována konvenční morálka.

Ke konci adolescence dochází k hormonální vyrovnanosti a adaptaci organismu na pohlavní dospělost a následkem toho se zklidňuje a stabilizuje emoční prožívání. Starší adolescenti neprojevují tak velké výkyvy nálad a jsou citově stálejší. Prožitky přestávají být neznámé a překvapující, přistupuje nový stereotyp. Tuto fázi lze označit jako „období vystřízlivění“ signalizující nástup realismu mladé dospělosti. (Macek 1999, s. 60)

1.3 Formování identity

Období adolescence je fáze, kdy si mladý člověk hledá své nezávislé cesty životem, hledá porozumění a pochopení, diskuze o svých názorech a ideálech vede k vytváření nových skupin a part. Prožitky z mladých přátelství mohou být cennou hodnotou pro další život, ale stejně tak nevhodné skupiny mohou zavést méně vyrovnaného jedince na scesti. (Vojtík, Machová, Břicháček 1990, s. 115)

Podle koncepce lidského vývoje E. Eriksona je hlavním úkolem tohoto období budování identity, odlišit se, „být svoji“ a zároveň někam patřit, mít pocit bezpečí, být součástí toho, co je důležité. Hledání identity je hledáním rovnováhy mezi těmito póly. (Kalhous et al. 2009, s. 72)

D. Trpišovská, M. Vacínová (2006, s. 59) uvádějí, že skupinová identita často překračuje identitu osobní. Člověk je určen i tím, ke komu patří. Vazby mezi členy jsou úzké, může docházet ke střetům v pocitech mezi: jsem sám sebou - jsem členem skupiny. Protože má jedinec podporu skupiny, nemusí cítit odpovědnost za svoje chování, protože skupina jej individuální odpovědnosti zbavuje, může jednat agresivně až asociálně.

Z. Kalhous et al. (2009, s. 75) upozorňuje, že mladí lidé reagují příklonem k určité skupinové identitě, subkultuře. Lidé si často vytvářejí svou identitu povoláním. Právě mládež ohrožená nezaměstnaností, již je odepřena identita založená na identifikaci s vlastní prací, je náchylná k různým subkulturám s fašizujícím podtextem nebo náboženským hnutím.

Je důležité zmínit, že někteří adolescenti vytvářejí tzv. kontrakulturu, která odmítá to, co se jim učitelé snaží předat. Kontrakultura představuje rozpor mezi tím, co oficiálně prezentuje škola a hodnotami „obyčejných lidí“. Pocit odcizení až nenávisti proti škole může být zdrojem jak agresivity vůči učitelům, tak šikany spolužáků, kteří se více ztotožňují se vzdělávacími cíli školy. Vznik této kultury je spojován s tím, jak škola nedostatečně reflektuje socioekonomické rozdíly mezi studenty. (Kalhous et al. 2009, s. 75)

Formování vlastní identity, dosažení zralejšího stupně ve vývoji vlastního já zahrnuje krizi, její řešení, přijetí závazku a úsilí o jeho realizaci. Krize představuje prožití pochybností, váhání mezi různými možnostmi - např. ve volbě partnera, volbě životního stylu, ve volbě oboru studia a povolání. (Marcia 1967, In Čáp, Mareš 2007, s. 237)

Volba studia je důležitým mezníkem člověka a stojí před každým na počátku období adolescence. Jen malá část žáků 9. tříd má tak vyhraněné zájmy a silnou tendenci po seberealizaci, že se nenechá ovlivnit širším okolím při volbě středoškolského studia. Řada mladistvých startuje svoji profesionální dráhu s nejasnými představami a neúplnými informacemi v době, kdy je vývoj jejich charakterových vlastností a schopností ještě neukončen. Mnozí již po 2 - 3 letech studia na střední škole přicházejí ke zjištění, že směr jejich kariéry se ubírá jiným proudem, než by si představovali a usilují o změnu. (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 155)

To dokládá i skutečnost, proč se někteří čerství absolventi zvláště odborných učilišť opět hlásí do 1. nebo 2. ročníků. Některým se v průběhu studia vyprofilovaly zájmy, jiní jsou motivováni lepším uplatněním na trhu práce a mají zájem rozšiřovat si kvalifikační předpoklady.

1.4 Znaky zralého člověka

Na konci poslední etapy adolescence se začínají objevovat znaky zralého člověka. Zralý člověk se podle J. Langmeiera (1998, s. 162) vyznačuje těmito znaky:

1. Je schopen vykonat denně přiměřené množství práce a má mít pocit, že jeho práce je smysluplná.

2. Má být schopen udržovat dlouhodobé přátelství s několika bližšími lidmi.
3. Má mít přiměřenou sebedůvěru.
4. Má mít schopnost ohleduplného chování.
5. Měl by mít zájem o zlepšování svých životních podmínek.
6. Měl by mít zájem o transfer svého blaha na další lidi.
7. Měl by mít schopnost odpočívat.
8. Umět se oprostit od zbytečného napětí.
9. Má umět dávat a přijímat lásku.
10. Má být spolehlivý, ochotný k profesnímu růstu.
11. Má mít zájem předávat své získané zkušenosti a vědomosti mladším.

Jsou velké interindividuální rozdíly mezi adolescenty. Jsou tu skupinové, typologické rozdíly mezi nevyučenými, uční, žáky středních odborných škol a gymnazisty. Rozdíly se týkají hodnocení vzdělání, sebehodnocení vlastních schopností, odlišné délky ekonomické závislosti na rodičích a v neposlední řadě i genderové příslušnosti.

1.5 Přístup k učení v adolescenci

Škola je jeden z velmi významných socializačních činitelů, který ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajících.

Po ukončení povinné školní docházky přechází většina dospívajících do střední či učňovské školy a získává tak roli středoškolského studenta nebo učně. V porovnání se studentem vysoké školy tento sociální status vypovídá o skutečnosti, že žák ještě nemá dostatečné znalosti a zkušenosti a vzhledem k tomu má i omezené pravomoce. Přesto však dochází k dalšímu stupni primární sociální diferenciaci, díky níž si uvědomuje i své další budoucí společenské zařazení.

Průzkum v r. 1994 mezi dospívajícími ve věkové skupině 15 - 24 let ukázal, že 36 % považuje za důležité dosáhnout vzdělání a 37 % najít si dobrou práci. Dostat se na vysokou školu má zájem 11 % oslovených. (Macek 1999, s. 132)

S blížícím se koncem povinné školní docházky je většina dospívajících motivována dosahovat usilovnější prací lepších známek, aby se dostali na požadovaný učební nebo studijní obor. V současné době je přijetí na konkrétní školu definováno převážně prospěchem již z 8. ročníku ZŠ. Jakmile jsou přijati ke studiu ve zvoleném oboru, jejich motivace ke školní práci klesá. Adolescent se domnívá, že jsou známky zcela bezvýznamné z hlediska jeho dalšího budoucího uplatnění či ekonomických výhod. Postoj ke škole a motivace ke školní práci se liší u jednotlivých adolescentů s ohledem na budoucí zaměření. Vzhledem k tomu je motivace ke školní práci u středoškoláků, kteří dále chtějí studovat na vysoké škole, větší. (Vágnerová 2005, s. 368)

V rámci projektu „Adolescent's Interpretation of the Social Contract“ v r. 1995 zhodnotili studenti sami sebe jako nepříliš zodpovědné v postoji ke školní práci a školnímu prostředí a zároveň není jejich ochota ke spolupráci příliš velká. V největší míře to platilo při studenty učňovských škol. Učitelé se adolescentům jeví jako lidé, kteří k nim nejsou vstřícní a otevření a kteří nerespektují jejich názory. Oceňují důvěru učitele v jejich vlastní schopnosti. (Macek 1999, s. 128 - 129) Zároveň si váží u učitelů, že se snaží navázat vztah se svými studenty, snaží se více komunikovat a uplatňovat individuální přístup. (Vágnerová 2005, s. 369)

C. Flanagan (1996, In Macek 1999, s. 130) dodává, že z mezikulturních srovnávání vyplývá, že čeští adolescenti nepojímají svoje učitele jako naslouchající partnery v diskuzi v takové míře jako jejich vrstevníci ze zemí s dlouhodobou demokratickou tradicí.

P. Macek (Macek 1999, s. 179) uvádí, že čeští adolescenti se svým chováním přibližují vrstevníkům ze západoevropských zemích. Zvláště v aktivitách, které se týkají školy, lze nalézt nejvíce podobností se západoevropskými sousedy (Německo, Švýcarsko).

Kritičnost adolescentů ke škole a jejich ochota ke kompromisům a konformitě je dána nejen vývojovými změnami, ale je podmíněna i sociálně. Role studenta s maturitou nebo učně nevyžaduje vysokou konformitu, proto je do určité míry jako divák, který poukazuje na negativní stránky školy či společnosti. Jeho postoj vyplývá z nedostatečné identifikace se školou či společností. Vztah adolescenta ke škole pak

může mít charakter povrchní akceptace, naprosté lhostejnosti nebo dokonce odporu. (Vágnerová 2005, s. 369)

Studenti s maturitou a učňové se liší z hlediska své další životní perspektivy. Studenti bývají sociálně konformnější, ztráta této role by snížila jejich společenský status a ohrozilo by se jejich budoucí postavení. Pokud v hodinách výklad učitele nesledují, svou jinou činnost se přece jen snaží skrývat v porovnání s uční. (Vágnerová 2005, s. 370)

Postavení učně má malou sociální prestiž, a proto představa její ztráty není nijak ohrožující. Uční jsou převážně materiálně zaměřeni a peníze lze dle jejich názoru vydělat i bez jakéhokoli vzdělání. Učňové bývají méně konformní, odmítají autoritativní působení školy, motivace k učení bývá slabá, se svou profesní volbou se neztotožňují jako studenti s maturitou a chápou ji jako nezajímavou povinnost. Při výkladu učitele učňové svačí, spí, náhradní činnost neutajují jako studenti. (Vágnerová 2005, s. 370)

Škola učí dospívající uvažovat tak, aby jejich chování bylo předvídatelné a odpovídalo požadavkům společnosti. Vztah ke škole lze chápat jako transformovaný vztah ke společnosti, jejím hodnotám a normám i k vlastnímu postavení, které student či učeň zaujímá.

2. Styly učení

V této kapitole se soustředíme na stanovení pojmu učení, jeho členění podle různých hledisek. Vymezíme pojem kognitivní styly, popíšeme styly učení, strukturu stylů učení, přístupy k učení, taktiky a strategie a možnosti ovlivňování nebo neovlivňování stylů učení. Dále se dozvíme o tom, že se styly učení dají diagnostikovat a popíšeme výzkumy, které byly provedeny.

2.1 Pohledy na proces učení

Než se pokusíme popsat styly učení, je potřeba nejdříve si vyjasnit samotný pojem učení. Lidé mají různou představu, co znamená slovo učení. Jinak si učení

vysvětlují žáci, jinak dospělí, ale jinak i odborníci z různých profesí. Různě bude pojímat učení psycholog, odlišně učitel. V. Kulič (1992, s. 21) shromáždil čtrnáct oborově odlišných definic učení. Myslím si, že není důležité vypisovat všechny definice, je důležité zmínit, že učení se dá studovat z pohledu různých vědních disciplín a každý vědní obor zdůrazňuje určité charakteristiky. Tak vzniká například neurofyzilogická definice, behavioristická definice, informačně psychologická definice učení a řada dalších definic.

Když se podíváme do různých publikací, zjistíme, že definic učení je nespočetné množství a každá vyzdvihuje různé prvky. Ztotožňuji se s Kuličovou definicí učení, která zní: *„Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije - a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí - na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.* (Kulič 1992, s. 32)

Zde vidíme, že učení není jen mechanické memorování prezentovaných informací, ale že je to celoživotní proces, ve kterém se člověk formuje ve zralejší osobnost. Je to aktivní činnost, která nás provází celý život a nikdy není ukončena. Proto se učí jak mladí lidé, tak dospělí a učení není ukončeno ani v postproduktivním věku. Důkazem zvýšeného zájmu o vědění jsou specializované kurzy (například anglického jazyka, počítačové gramotnosti) pro seniory či univerzity třetího věku. Dnes není výjimkou, že po dovršení důchodového věku senioři zůstávají nadále v zaměstnání, ve kterém vlivem informačního pokroku se musí nadále vzdělávat.

Učení lze členit dle různých hledisek. Lidské učení hierarchicky uspořádal R. M. Gagné (In Čáp, Mareš 2001, s. 83) na 8 typů od nejjednodušší, které jsou uvedeny nahoře, k nejsložitější:

1. Učení signálům, ve kterém získáváme zkušenost, že po určitém podnětu následuje příjemná odměna nebo něco nepříjemného. Zde je princip klasického podmiňování podle I. P. Pavlova.

2. Tvoření spojů S - R (stimul, podnět - reakce). Naučíme se reagovat na určitý podnět zcela určitým pohybem. Je to instrumentální či operantní podmiňování podle E. L. Thorndika a B. F. Skinnera.
3. Řetězení, tj. spojení několika spojů S - R, pohybů do řetězu.
4. Slovní asociace, tj. spojení řady hlásek či slov.
5. Mnohonásobná diskriminace, tj. rozlišování v souboru spojů a řetězců pohybových nebo slovních. Například učení diferenciací rostlin, zvířat, chemických prvků a přiřazených jmen.
6. Učení pojmům.
7. Učení principům, obecným vztahům.
8. Řešení problémů.

Další rozdělení můžeme mít například z hlediska pedagogiky podle převažujících výsledků. Mohou to být převážně: vědomosti, sensorické a senzomotorické dovednosti, intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností a návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti. (Čáp, Mareš 2001, s. 80).

Učení lze členit i dle různých typů procesů a činitelů: učení sensorické (oblast čítí), učení percepční (vnímání), učení senzomotorické (pohybová aktivita, zejména dovednosti pracovní a sportovní) a učení verbálně pojmové (řeč, myšlení). (Mareš 1998, s. 46)

Ukázali jsme si, že lidské učení má větší počet rozmanitých forem či druhů a že učení představuje získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života.

Ve školní praxi se setkáváme s rozdíly mezi žáky v oblasti jejich učení a také s různými výsledky procesu učení. J. Čáp (1978, s. 127 - 128) uvádí zjednodušený přehled příčin a podmínek určující žákův výkon v učení:

1. vnější činitelé - učivo, učitel a jeho výchovné a vzdělávací působení (vlastnosti, postoj k žákovi, styl výchovného působení, převažující využití určitých vyučovacích metod), podmínky, které vytvářejí „rámeček“ či pozadí“ procesu učení (ekonomické, kulturní podmínky, postoj rodiny a vrstevníků ke vzdělání, vlastní postoje, sociální a emoční atmosféra ve třídě, ve škole, atd.)

2. *vnitřní činitelé - žákova motivace, autoregulace, předchozí vědomosti, dovednosti a návyky, psychické procesy a vlastnosti, které utvářely dosavadní vývoj žáka, žákovy metody učení - styly učení, žákův přítomný stav.*

2.2 Vymezení pojmu - styl učení

Pojem styl vychází ze slova *stylus*, které ve starém Řecku znamenalo rydlo, jímž se psalo na voskovou destičku. V antickém Římě se už stylem rozuměl svébytný způsob básnického nebo řečnického projevu. Během dalších let byly do tohoto pojmu zahrnuty i další druhy umění (architektura, hudba, malířství). V 19. a 20. století trend pokračoval a pojem styl se začal uplatňovat i v oborech společenských, technických, sportovních. (Mareš 1998, s. 48)

Styly učení nejsou registrovatelné v dílčím projevu učení, v dílčím kroku. Postřehneme je až z delšího odstupe, z činností, které se opakují v mnoha učebních situacích, v delším časovém období, v různém obsahovém i sociálním kontextu učení. Jako první patrně použil termín styl učení (learning style) Herb Thelen v roce 1954. Styly učení je odborný pojem bez hodnotícího odstínu, je pojmově neutrální. (Mareš 1998, s. 65 - 66)

Různí autoři definují vztah stylů učení a kognitivních stylů zcela odlišně. Kognitivní styl je definován v Pedagogickém slovníku jako „*Svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Patří do kategorie dispozic, je z větší části vrozený, a tedy obtížně měnitelný. Dá se však diagnostikovat.*“ Styly učení jsou zde popsány jako „*Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.*“ (Průcha et al. 1995, s. 219)

Z tohoto pojetí je zřejmé, že styly učení vycházejí z kognitivního stylu. S tímto modelem souhlasí T. C. De Bello, S. Claxton, Y. Ralston. Pojem kognitivní styly je širší a pojem styl učení je jeho speciální dílčí případ. S tímto pojetím se ztotožňuje i M. Dvořáková, která dodává, že problematika učebního (studijního) stylu vyplývá z obecnější otázky kognitivního stylu. (Dvořáková 2000, s. 64)

Existují však další tři možnosti, které lze dočíst v odborné literatuře. Druhou možností je, že pojem styly učení tvoří obecnější, bohatší rámec kognice (myšlení, poznávání). Kognitivní styl tvoří jen jednu z jeho složek. K zastáncům této koncepce patří L. Curryová, Ch. S. Claxton, P. H. Murrelová, J. W. Keffe, R. Dunnová, G. Price, J. M. Duckwallová, L. Arnoldová, J. Haysová a příklání se k ní i J. Mareš. Kognitivní styl je chápán jako dílčí složka stylů učení, která je převážně vrozená a obtížně ovlivnitelná. P. Dittrich (1993, s. 33) zaujímá neutrální postoj vztahu stylu učení a kognitivního stylu a dodává, že nejpodstatnější komponentou učebního stylu je kognitivní styl, tj. postup, strategie v oblasti poznávání a řešení problémů.

Další představa je, že oba pojmy se částečně překrývají, že mají cosi společného a cosi rozdílného. K představitelům patří N. J. Entwistle, H. Taitová, S. Messick.

Poslední možností je varianta, že oba pojmy jsou synonyma, rozdíly mezi oběma pojmy nejsou zásadní a dokonce jsou v anglické literatuře psaná souběžně: cognitive/learning styles nebo learning/cognitive styles či bez lomítka cognitive learning styles. Oba pojmy chápou jako synonyma N. Katzová, C. J. McRobbie, J. Hayes a Ch. W. Allinson, P. Guild, R. Riding, I. Cheemaová. Autoři R. Riding a I. Cheemaová zmiňují, že od 70. let se pojem „styly učení“ preferuje před kognitivními styly. Autoři naznačují, že použití pojmu stylu učení je orientováno směrem do pedagogiky a praxe, zatímco označení kognitivní styly je prý pojímáno pro teoretické, akademické použití. M. Reynolds zastává názor, že styl učení je totožný s kognitivním stylem, kde kognitivní styl je starší označení. (Mareš 1998, s. 53 - 55)

V odborné literatuře se lze dočíst o dimenzích kognitivního stylu. Nikdo nedokáže přesně určit, kolik společných dimenzí vlastně existuje. D. Fontana (1997, s. 202 - 203) se zmiňuje o 3 důležitých dimenzích kognitivního stylu.

První dimenze označená jako „*přesnost a přibližnost*“ sděluje, že žáci s krajní mírou přesnosti odkládají řešení do doby, než mají k řešení dostatek informací. Naproti tomu jedinci s krajní mírou přibližnosti tvoří řešení rychle, i když často nesprávně. Žáci s krajní mírou přesnosti se pak při práci jeví jako velmi pomalí.

Druhá dimenze nazvaná jako „*závislost na poli - nezávislost na poli*“ (kognitivní diferenciací) nazývaná také jako „*globálnost - analytičnost*“. Studenti

s globálním kognitivním stylem jsou méně schopní odlišit důležité od nedůležitého, dále jsou méně schopni vybavit si podrobnosti ve zkouškách vybavování, jsou méně vnímaví a snáze ovlivnitelní okolím.

Ve třetí dimenzi „*uvážlivost - impulzivnost*“ si uvážliví žáci nechávají dostatek času na správnou odpověď, zatímco děti s impulzivitou „hádají“ správnou odpověď. Jednotlivé dimenze se mohou vzájemně prolínat a zároveň většina žáků se pohybuje někde uprostřed – například nejsou ani krajně impulzivní, ani krajně urážliví.

V odborné literatuře existuje řada dalších kognitivních stylů. A. F. Gregorc (1985 In Fontana, s. 203) například navrhuje 4 kognitivní styly, které vznikají kombinací dimenzí *konkrétní - abstraktní* a *postupný - namátkový*.

D. G. Myers (1980 In Fontana, s. 203) hovoří dokonce o 16 kognitivních stylech, které jsou tvořeny kombinacemi Jungových dimenzí osobnosti a to jsou *čítí - intuice*, *myšlení - cítění*, *extroverze - introverze*. M. Dvořáková zmiňuje, že v psychologické literatuře jsou vymezeny různé druhy (též komponenty) kognitivního stylu, např. *závislost - nezávislost na percepčním poli*, *úzká - široká kategorizace vnímaných podrobností*, *úzké - široké zaměření pozornosti*, *paměťová ostrost - neostrost*, *myšlenková komplexita - simplicita*, *reflexivita - impulzivita*, *zúžená - flexibilní kontrola* a další. Je zajímavé, že se pojem „závislost - nezávislost na percepčním poli“ objevuje u dvou autorů, ale každý tento termín nazývá jinak - D. Fontana jako dimenzí kognitivního stylu, zatímco M. Dvořáková druhem (komponentou) kognitivního stylu. Také obsahová náplň není totožná, jak bychom předpokládali. Dle M. Dvořákové (2000, s. 65) se závislost na poli projevuje například pasivním přijímáním informací, sklonem k menší strukturovanosti a nízkou schopností restrukturace přijímaného, větší citlivostí na sociální klíče, nižším sebepojetím, agresivními tendencemi vůči sobě. Pro „nezávislost na poli“ je typický odstup od lidí, menší citlivost na sociální jevy, větší schopnost restrukturovat podněty, lepší schopnost kombinační analýzy, vyšší koncentrace pozornosti, snazší logické učení, větší odolnost vůči zátěži a agresivita vůči druhým.

2.3 Styly učení

V literatuře se můžeme dočíst o různých učebních (studijních) stylech: povrchní (povrchový), utilitaristický (vypočítavý) a hluboký (hloubkový). Takto rozlišuje učební styly N. J. Entwistle. (In Dittrich 1992, s. 34 - 35) *Povrchní učební styl* je založen na splnění učebních požadavků, protože se žák obává špatných známek, vyznačuje se výraznou snahou „projít“. Tento styl se objevuje zvláště na základních školách. Na vysokých školách se velmi často objevuje druhá skupina žáků, preferujících *utilitaristický (vypočítavý) styl* učební. Ten se projevuje snahou získat co nejlepší známky i za cenu poškozování zájmů spolužáků. Je zaměřen na osobní prospěch a tento jedinec nebývá vrstevníky kladně přijímán. U *hlubokého stylu* učení dominuje zájem o pochopení podstaty a souvislostí. Student nachází v učení osobní smysl, s tímto stylem učení se můžeme setkat v období volby profesního směru (př. druh vysoké školy).

V rámci posledního stylu učení jsou ještě vyčleňovány další tři podskupiny stylů učení: první s převahou *operačního, postupného učení*, který se učební činnosti provádí detailně, avšak s opomíjejícími zobecňujícími procesy. Druhý styl učení je *souhrnné, globální učení*. Zde někdy tvoří student předčasné závěry, podceňují detaily. Třetí skupina je zastoupena studenty, kteří používají *optimální, pružné učení*. Ti si osvojují celkový vzhled do učení a pak postupují k detailům. Je však zajímavé, že J. Mareš ve své publikaci (Mareš 1998, s. 40) již nezmiňuje tyto tzv. „učební styly“, ale podle N. J. Entwistle zde předkládá tři přístupy k učení, které nazval povrchný, hloubkový a strategický.

Je důležité říct, že „*přístup k učení*“ je však dalším odborným pojmem, který charakterizuje takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext, výsledek učení. Jako první tento odborný pojem zavádí F. Marton, R. Säljö, L. Svensson. (In Mareš 1998, s. 61 - 62) J. Mareš pak uvádí jako základ dva typy přístupů k učení - povrchný a hloubkový.

Žáci s povrchným přístupem k učení se učí proto, že mají strach z rodičů, známek, z reakce spolužáků, učení je ne baví, mají úzkost, objevuje se naučená bezmocnost, ale i snaha vyhovět učiteli, při učení se učí text nazpaměť, pročítají si text v učebnici nebo v sešitech. Výsledkem učení je malé či žádné porozumění učivu,

nerozlišují podstatné od nepodstatného a brzy učivo zapomínají. Intervenující faktory - na straně žáka malé zkušenosti, chybné vnímání úkolů, situací, malá zásoba učebních strategií, nezájem o předmět, úzkostnost, orientace na chybu, hodně mimoškolních zájmů. Na straně učitelů je nekvalitní výklad, velký rozsah učiva, krátký čas vyhrazený na učení, potlačování názorů žáků.

Žáci s hloubkovým přístupem k učení mají radost z poznání, učení je baví, mají snahu udělat někomu radost, učení je pro ně vnitřní potřebou, chtějí se dozvídat nové poznatky. Žáci si text pročítají, snaží se postřehnout vztahy uvnitř učiva, najít souvislosti se svými zkušenostmi. Žáci rozumí učivu, zdůvodňují myšlenky, dobře si pamatují, umí si vyhledat zdroj, z něhož si poznatky osvěží. Intervenující faktory - více učebních strategií, více životních zkušeností, zájem o předmět, sebedůvěra, pružnost. Ze strany učitele je kvalitní výklad, empatie, nadšení, prostor pro samostatnou práci žáka, individuální přístup. (Mareš 1998, s. 62 - 63)

Výzkumy ukazují, že zvolený přístup může žák měnit během jedné učební situace. V přístupu k učení se tak projevuje žákova osobnost, vnímání (pedagogických požadavků, učební úlohy apod.), jeho motivů, sebepojetí, jeho životní zkušenosti, jeho učební strategie, dané učební úlohy a sociální kontext učení.

2.4 Struktura stylů učení

Styl učení tvoří celek, který se skládá z kombinace různých složek. J. Mareš uvádí názory J. W. Keefe týkající se třech základních složek stylu učení: dimenze kognitivní (způsob poznávání - výběr, vnímání, třídění, ukládání a kódování přijímaných podnětů a informací), afektivní (motivační procesy - pozornost, očekávání, pohnutky, které nahlíží jako typický styl excitace, zacílení a udržení chování) a fyziologická (biologicky podložené styly reakcí, plynoucí z rozdílu mezi muži a ženami, osobního zdraví, výživy a navyklých reakcí na prostředí). Každá z těchto dimenzí se dále diferencuje na dílčí proměnné. (Mareš 1998, s. 72)

D. Busse (In Mareš 1992, s. 219) dodává, že složek je více, doplňuje J. W. Keefovo rozdělení například ještě o behaviorální složku a dodává, že každá přispívá k průběhu žákova učení jinak a jsou různě kvalitativně rozvinuty.

V literatuře se lze dočíst též o různých vrstvách, které tvoří styl učení. L. Curryová (In Mareš 1998, s. 67) hovoří o třech vrstvách, které celkově nazývá tzv. „modelem cibule“. Nejhlouběji jsou uloženy osobnostní faktory, které jsou obaleny vrstvou typického zpracování informací a vrchní vrstvu tvoří žákovy preference ve výuce.

J. C. Marshall (In Mareš 1998, s. 67 - 68) rozšiřuje model cibule o dvě charakteristiky, které nazval „vztah k učebnímu prostředí a míru stability, resp. ovlivnitelnost“. Tento model je nazván jako tzv. topologický model stylů učení. Nejhlubší vrstva je vrozená, relativně nezávislá na vnějších zásazích a velmi stabilní. Střední vrstva, kterou tvoří tendence ve zpracování informací, má bližší vztah k učebnímu prostředí, vyznačuje se střední stabilitou – dá se postupně měnit vnitřními vlivy i vnějšími. Vrchní vrstva je vnějším prostředím výrazně ovlivňována, stabilita je malá, tvoří ji výukové a učební preference.

Ch. S. Claxton a P. H. Murrelová (In Mareš 1998, s. 68) rozšířili také tzv. model cibule o čtvrtou vrstvu, kterou v jejich podání tvoří sociální interakce (chování žáka ve třídě a ve škole).

2.5 Taktiky a strategie učení

Učení je proces, v jehož průběhu můžeme sledovat vnější a vnitřní projevy učícího se. Ke *vnějším projevům* se řadí faktory, které jsou dobře pozorovatelné a viditelné (změny v mimice, drobné pohyby hlavou či končetinami, verbální doprovod, aj.). Naopak projevy, které můžeme pouze usuzovat, nazýváme jako *vnitřní procesy a stavy*. K těm se řadí oční pohyby při čtení textu, zaváhání nad některým typem otázky, vracení se k některé části věty atd.

Tyto projevy nám ukazují, že činnost žáka nazvaná učení se dá nějakým způsobem diferencovat na menší části, dokumentovat a odborně popsat. K těmto odborným pojmům se řadí taktiky učení a strategie učení, které vycházejí ze stylu učení.

Taktiky učení (učební taktiky, taktické kroky) představují promyšlené dílčí postupy, které vytvářejí vyšší rámec (strategii učení). Žák si učební taktiky cíleně vybírá

a používá je. Taktiky učení jsou charakterizovány jako užší pojem. (Schmeck In Mareš 1998, s. 58) P. H. Winne (In Mareš 1998, s. 58) se domnívá, že učební taktiky představují obecná pravidla pro zacházení s informacemi a jsou do určité míry nezávislá na tématickém celku, učivu či vyučovacím předmětu.

Ačkoliv se na první pohled může zdát, že termín taktika a strategie učení mohou vyznívat jako synonyma, opak je pravdou. Jsou to slova, která se zabývají úzce pojmem učení, avšak mají odlišný význam. Zároveň u obou odborných pojmů můžeme nalézt určité společné znaky jako rys plánování, soutěžení, vědomé manipulování, postup směrem k cíli a shodný původ ve vojenské oblasti. (Vlčková 2005, s. 11)

Postupy rozsáhlejšího charakteru, díky kterým žák uskutečňuje plán při řešení problémového úkolu, se nazývají *strategie učení* (učební strategie). Strategie se skládají z různých stránek: úkolové (úloha určitého obsahu, struktury a operační náročnosti), percepční (vnímání učební situace), intencionální (stanovení záměru, plánu), rozhodovací (volba postupu), realizační (použití taktických kroků s využitím dovedností a schopností), kontrolní, řídicí (vyhodnocení úspěšnosti a provedení opravy) a resultativní (dosažení výsledku). Pojem učební strategie je často frekventovaný pojem při výzkumech učení v souvislosti s konkrétními vyučovacími předměty. Strategie učení jsou charakterizovány jako pojem širší v porovnání s taktikami učení. (Mareš 1998, s. 57 - 58)

Strategie učení jsou složkou lépe ovlivnitelnou na rozdíl od kognitivních a učebních stylů. Žáci si volí strategii učení podle struktury učební úlohy. Když žák chápe podstatu problému, učivu rozumí, nalezne i vhodnou strategii řešení. Účinné strategie si pak po určité době zautomatizuje a upevní. Většinu strategií si však žáci osvojují pasivnějším způsobem. Učitel jim vysvětlí, jak mají určité úkoly řešit. Pokud má však žák o problému dostatek znalostí, zvolí pro něj jednodušší novou učební strategii. To znamená, že by se žáci měli učit nové látce pomocí známých situací. (Vágnerová 2001, s. 75 - 76)

Používání strategií je ovlivňováno celou řadou faktorů, jak je věk, pohlaví, národnost, příslušnost k danému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání učitele aj. (Vlčková 2005, s.17)

2.6 Rozlišení typů učení

Učební styly lze rozlišit také podle dominujícího smyslu, který žák preferuje při učení. Sovák (1990, s. 10 - 14) rozlišuje 4 typy učení: sluchově mluvní, zrakový, hmatový a pohybový a slovně pojmový typ učení. V následujícím textu se budu zabývat bližší charakteristikou jednotlivých typů učení.

Žák se sluchově mluvním typem učení si pamatuje novou látku hlavně díky sluchu. Slyšené si může pro sebe přeříkávat. Ukládá si informace do paměti diskuzí a zájmem o detaily věci. Tyto osoby mají vyhraněnou sluchovou paměť, mluvní pohotovost, mívají také hudební sluch a nadání. Udává se, že se snadno učí cizí jazyky.

Typ zrakový se převážně učí čtením z knih než posloucháním výkladu. Když si má vzpomenout na naučený text, vybavují se mu grafické detaily stránky (poloha textu na stránce, barva a velikost písma, popisky). Často si dělá do sešitu písemné poznámky nebo své vlastní značky. Učí se hlavně na základě zrakových vjemů. Graficky dovede velmi dobře zachytit i složité věci. Rádi si pořizují výpisky („taháky“) z velkého množství látky, kterou se mají naučit. Tito žáci bývají nadaní malíři a kreslíři. Mají dobrou paměť na osoby i okolní věci, orientují se dobře v nákresech, mapách i prostoru. K jejich zájmům patří četba knih. Děti s tímto typem učení si ze sledovaného filmu pamatují často obrazové sledy než vlastní obsahovou náplň.

Osoba s typem hmatovým a pohybovým preferuje při učení pohyb a vše, co si může ohmatat. Jsou to děti i dospělí, kteří při učení nevydrží moc dlouho sedět. Rádi se učí při chůzi, drobně pohybují končetinami, vrtí s tužkou, poposedávají, protahují se, v pauze mezi učením si jdou zaběhat nebo jinak si zasportovat. Tyto osoby vynikají v manuálních činnostech – řemeslném, rukodělném a výtvarném umění. Riefová (2010, s. 119) nazývá tento typ synonymem „taktilně-kinestetický (dotekově-pohybový)“ typ.

Typ slovně pojmový se vyznačuje tím, že dovede rozpoznávat podstatné věci od nepodstatných. Dokáže dobře vystihnout vzájemné vztahy a vazby různých pojmů. Dovede pochopit logickou strukturu látky a tu si v logických souvislostech ukládá do paměti. Preferuje vědecké znaky, matematické vzorce a abstraktní myšlení než konkrétní vyjadřování. Tento typ je nejméně zastoupený. Mnohé školní učebnice

(zvláště vysokoškolská skripta) jsou zpracovány tak, že vyhovují hlavně tomuto typu a nejméně pak typu hmatovému a pohybovému.

Tyto typy učení tvoří pouze schématické obrazy vytvořené podle pedagogických zkušeností a pozorování žáků. V praxi se ukazuje, že se nevyskytují vždycky jen ve zcela vyhraněné formě. Ve skutečnosti jsou propojené a většina žáků využívá při učení podle svojí individuální potřeby různé kombinace výše zmíněných typů učení. (Sovák 1990, s. 14)

Je zajímavé, že téměř celá vyučovací jednotka ve škole alespoň v dřívějších dobách byla zaměřena hlavně na přijímání informací sluchovou cestou, přitom jedna třetina žáků nezpracovává informace sluchově a více než 60 % žáků dává přednost dotekově-pohybovým učebním činnostem a podává při nich lepší výkony. (Riefová 2010, s. 118)

Některé výše zmíněné typy jsou hodně podobné s tím, co H. Gardner nazývá sedm typů inteligence. S. F. Riefová (Riefová 2010, s. 122) uvádí toto rozdělení jako sedm typů inteligence a stylů učení. K těm patří:

1. lingvistický typ (verbální) – nejvíce se naučí hovořením, posloucháním a zrakovou oporou slov,
2. logicko/matematický typ – nejvíce se naučí tříděním na kategorie či třídy a prací s abstraktními vzorci a vztahy,
3. prostorový typ – preferuje vizuální znázornování, využívá představivost a práci s barvami/obrázky,
4. hudební typ – žáci využívají rytmus, hudbu a melodii
5. fyzicko-kinestetický typ – při studiu preferuje dotyk, pohyb a interakci s prostorem,
6. interpersonální typ – nejvíce se naučí při spolupráci s ostatními tím, že se s nimi dělí o své myšlenky a ztotožňuje se s nimi,
7. intrapersonální typ – nejvíce se naučí samostatnou prací.

R. Fisher (1997, s. 16 - 22) doplňuje k jednotlivým typům inteligence možnosti, jakými způsoby je možné dítě s daným typem inteligence stimulovat.

Řečovou (verbální) inteligenci můžeme podněcovat sdělováním a vysvětlováním nových poznatků, popisováním strukturované činnosti, vedením slovní rozepry, tvořením a luštěním křížovky a slovních rébusů. Dále se uvádí, že je vhodné psaní dopisů či deníků, vyhledávání informací z tisku a knih, skládáním a čtením básní, tvoří vlastního časopisu.

Zraková/prostorová inteligence se dá rozvíjet čtením map a navigováním na cestách, tvorbou map, navrhováním a užíváním plánek, plánováním cest nebo návrhů modelů a vytvářením názorných schémat.

Logicko-matematickou inteligenci stimulujeme vedením účetnictví, plánováním cest a výletů, pamětným procvičováním počítání, výpočtem statistiky, odhadem množství, řešením logických hádanek a organizováním a plánováním času.

Pro rozvoj *fyzické inteligence* je důležitá fyzická kondice, rukodělná činnost, příprava pokrmů, trojrozměrné hlavolamy, údržba technických věcí.

Hudební inteligenci rozvíjíme hudební improvizací, opakování slyšeného, diferenciací nápěvů, pohyb dle hudby a výběr vhodné hudby.

Interpersonální inteligenci posiluje naslouchání a pomoc druhým, společná práce ve skupině, péče o mladší děti.

K podněcování *intrapersonální (metakognitivní) inteligence* přispěje vedení si vlastního deníku, plánování času, schopnost předvídat úspěchy a nezdary, hovoření o pocitech, stanovení osobních cílů.

H. Gardner (In Mareš 1998, s. 73) však dodává, že ačkoliv jsou některé typy podobné těm, které uvádějí jiní autoři u stylů učení, teorie mnohočetných inteligencí začíná od jiného počátečního bodu a končí v jiných polohách než teorie stylů učení.

M. Sovák (1990, s. 14 - 15) stanovuje také 4 typy učení podle typů vyšší nervové soustavy. Typ *sangvinický* je silný, vyrovnaný, rychlý. Děti tohoto typu jsou adaptabilní, snadno a rychle se učí. Dalším typem je *flegmatický*, který je sice také silný a vyrovnaný, ale naopak je pomalý. Děti tohoto typu jsou klidné, přizpůsobivé, učí se soustředěně, vytrvale, ale pomalu, mají dobrou paměť. Děti, u kterých se vyskytuje typ *cholericý* se učí nesoustředěně a s obtížemi se přizpůsobují školní autoritě. Je to ty sice

silný, ale nevyrovnaný a rychle vzrušivý. V učení pomalé s tendencí k únavě je dítě s typem *melancholickým*. Takový jedinec není ani silný, ani vyrovnaný.

Typy učení podle typů vyšší nervové soustavy jsou také pouhá schémata, málokdy se vyskytují v krajní variantě. Pro učitele je z praktického hlediska důležité, aby věděl, že vyrovnané a silné typy se dají dobře dále rozvíjet, že typy nevyrovnané potřebují mantinely, typy cholericke je potřeba je nutné ukáznovat a typy melancholické stimulovat a podporovat jejich sebedůvěru.

2.7 Možnosti ovlivňování stylů učení

V předcházející části jsme si vyznačili, jaké existují typy učení u žáků. Budeme-li diagnostikovat styly učení, vyvstávají logicky další otázky. Máme zasahovat do způsobu žákova učení a jakým způsobem je ovlivňovat či měnit? Odpověď může být trojí.

Pokud *nezasahujeme*, pak učitel spoléhá na spontánní vývoj dítěte, učitel vychází z úvahy, že všechno má svůj čas. Dítě prochází vývojovými etapami, které se svojí specifickou dynamikou nastupují v určitém věku. Dalším důvodem, proč neovlivňovat styly učení u žáků, je záměr nepřizpůsobit žáka, ale právě školu, vyučovací postupy, organizaci výuky zvláštnostem studentů. Posledním důvodem je, že učitel nahlíží na změnu žakovského stylu učení jako na nerealizovatelnou. Neexistuje adekvátní metodický postup nebo postup existuje, ale nese s sebou velké riziko, změny jsou do značné míry omezeny vrozenými faktory, aj.

V rámci strategie neovlivňování stylů učení u žáků zmíním druhou variantu, která se zabývá přizpůsobením se učitele a výuky různým stylům učení jeho žáků. S. F. Riefová (2010, s. 119 - 120) nabízí různé úpravy prostředí a možnosti, které berou ohled na různost stylů učení.

Pro žáka s *vizuálním stylem* učení jsou vhodné mapy, grafy, obrázky, diagramy, využívání barevných fixů, per, kříd. Soustředíme se na ukazování informací, barevné vyznačení, předvádění, seskupování a uspořádání látky pomocí grafických metod.

Pro *auditivní typ* je vhodné hlasité čtení, převyprávění myšlenek, diskuze, CD nahrávky (místo psaní poznámek). Tomuto žákovi umožňujeme využívání diktafonu ve výuce. Upřednostňujeme výklad před četbou textů.

Taktilně-kinestetickému typu poskytneme hodně praktických aktivit, při výuce používáme pohyblivé pomůcky, dramatizaci, tanec, pohyb, hry, názorné předvádění. Tomuto žákovi nabídneme aktivity praktických činností, kdy si postupy ohmatává, přeskupuje, manipuluje s věcmi.

U typu *slovně pojmového*, který dovede dobře vystihnout vzájemné vztahy a vazby různých pojmů, podporujeme vyhledávání a rozpoznávání vzorců (v matematice, literatuře, poezii, přírodě, hudbě), maximálně využíváme heuristický přístup.

S. F. Riefová (2010, s. 119-120) kromě uvedení rozdělení stylů učení podle dominantního stylu uvádí dále i pravidla obecná, která můžeme aplikovat u všech žáků. Během výuky se snažíme žákům prezentovat látku multisenzoriálním postupem. Opětovný výklad látky připravíme odlišným způsobem. Do výuky zahrnujeme využití počítače, her. Nabídneme kooperativní a soutěživé hry. Umožníme volbu z variant (referáty, vědecké projekty...). Snažíme se o emociální vtáhnutí žáků do výuky. Používáme různé typy pomůcek (pomocné tabulky, magnetofon, kalkulačky, počítač, pomůcky pro kontrolu pravopisu). Nezapomínáme ani na využívání metod napomáhající porozumění (metakognitivní metody, reciproční vyučování, hlasité přemýšlení). Do výuky vnášíme humor, učíme žáky využívat mnemotechnické pomůcky, zdůrazňujeme učební aktivitu žáků. Také poskytujeme uspokojení fyziologických potřeb (hlad, žízeň, teplota, toaleta).

Pokud bychom měnili nebo ovlivňovali styly učení žáků *částečně*, pak se přikláníme tím ke strategii, která promyšleně mění jen některé aspekty žákova učení. Jednou z možností je, že ponecháme beze změn ty složky stylů, které jsou účinné a upravujeme ty, které jsou pro žáka nevýhodné. N. J. Entwistle a P. Ramsden (1983, In Mareš, s. 131) uvádějí, že styl učení bychom měli měnit jen v případě, že stávající styl přináší žákovi vážné obtíže. Další možností je zaměřit se na rozvoj postupů, které žák spontánně používá a jsou pro něj účinnější a efektivnější.

Pokud bychom styly učení chtěli *záměrně měnit*, pak je ovlivňování žákovských stylů učení velmi citlivá záležitost, neboť se zde učitel dotýká žákova vnitřního světa. Změny nastolujeme pomocí výukových metod učitelů, vlastního vyučovacího stylu učitele, dále cílenými konzultacemi s psychology, nápodobou sourozenců, spolužáků, kamarádů (kompetenční vzor) a rodičů. Děti se totiž učí prostřednictvím lidí, kteří něco umějí lépe než dítě samo v dané vývojové fázi. (Mareš, 1998, s. 147)

A. Ferrellová (In Mareš, s. 144-146) určuje 3 úrovně diagnostiky a ovlivňování stylů učení. Nejdříve stanovujeme úroveň jednotlivce s cílem vysvětlení a úskalí stylů učení, který žák preferuje, vedeme k uvědomění si svých zvláštností a motivace sebou samým či s prostředím něco udělat. Na další úrovni zjišťujeme styl učení školní třídy a následně používáme vyučovací metody, které odpovídají profilu celé třídy. V neposlední řadě je důležitá úroveň učitelského sboru. Nemůžeme navodit zásadní změnu, pokud vedení školy nebo kolegové nemají sami o tuto změnu zájem.

Snahou všech zainteresovaných (školy, rodiny i žáků) by mělo být, aby žák postupně přebíral odpovědnost za svůj rozvoj do vlastních rukou a nesl za výsledný stav spoluzodpovědnost. Cílem je tedy žákovo řízení vlastního učení, autoregulace učení. B. J. Zimmerman (In Mareš 1998, s. 173) zmiňuje, že autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se aktivně účastní vlastního procesu učení jak po stránce činnosti, tak motivační a metakognitivní. Za jádro autoregulovaného učení se považuje hlavně sebemotivace žáka, dalšími důležitými ukazateli jsou dovednost řídit svoji pozornost, dovednost řídit své emoce a dovednost zvládat neúspěchy.

Prostřednictvím autoregulovaného učení žák podněcuje a řídí své vlastní úsilí, snaží se dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění).

2.8 Diagnostika stylů učení

Styly učení lze diagnostikovat dle různých metod. Diagnostika slouží žákovi a učiteli k tomu, aby mohl jedinec podávat lepší kognitivní výkony a celkově se sebezdokonalovat. Diagnostiku může provádět rodič, výchovný poradce, zasvěcený laik a nejvíce kompetentní je k tomu pracovník pedagogicko-psychologické poradny (psycholog či speciální pedagog).

V následujícím textu budu popisovat metody podle způsobu získávání dat, což představují metody přímé a nepřímé. (Mareš 1998, s. 78-96)

Mezi *metody přímé* patří například *inteligentní tuteurské systémy*, které představují počítačové systémy s programy, které učí jedince řešit problémovou situaci. Jsou sledovány dvě úrovně, jednu tvoří vybudování studentových poznatků, druhou pak postupy, které student při učení používá (strategie učení). Touto problematikou se zabýval např. V. Kulič.

Další přímou metodou je *diagnostika jako součást experimentální výuky pomocí počítače*, kterou rozvíjel v mnoha výzkumech G. Pask. Tento autor na základě výzkumu průběhu studentova rozhodování pak určil tři základní strategie učení – holistickou (celkovou), serialistickou (postupnou) a pružnou (kombinuje obě předchozí). Holisté uchopují učivo globálně, dobře zobecňují, rádi objevují a vynalézají. Serialisté jsou žáci postupující učivem postupně, krok za krokem. (Mareš, 1998, s. 79)

Nejběžnější a nejstarší diagnostický prostředek, při němž si učitel vytváří dojem o žákových stylech učení podle jeho postupů a výsledků je *pozorování průběhu žákova učení*. Představuje globální pozorování, kdy si vytváříme celkový dojem o žákových stylech učení, které zjišťujeme podle jeho postupů dílčích i konečných výsledků v různých situacích. Žákův styl učení vynikne nejvíce při řešení složitějších úloh, úloh s několika způsoby řešení, při řešení úloh ze života, při zvládnutí obsáhlejších částí učiva, z netradičních odpovědích, ze způsobu argumentování, z analýzy jeho chyb. (Mareš 1998, s. 80)

Poslední přímou metodou *analýza in situ* (v přirozené situaci) se zabýval se W. Fleming. Vychází z etnografického výzkumu, který se opírá o pozorování

a poznávání práce člověka v přirozených podmínkách, tzv. zúčastněné pozorování. Flemingova východiska můžeme shrnout do těchto bodů. Na prvním místě je zkoumaný jev a jeho zvláštnosti, nikoliv metoda. Dále učení pojímá jako svérázný druh práce s viditelnými, analyzovatelnými stránkami. Zkoumání má provádět pozorovatel - odborník, výzkumník.

Metody nepřímé jsou takové, ve kterých jde o nepřímou získávání údajů. Žák tedy není pozorován, analyzován jeho průběh učení, ale examinátor se zaměřuje na analýzu žákových prací. Nepřímé metody dělíme na kvantitativní a kvalitativní. V následujícím textu si popíšeme metody nepřímé – kvalitativní, k nimž patří *analýza produktů* žákova učení. O jeho průběhu, rozhodování se dozvíme, když prozkoumáme jeho výtvary – náčrtky řešení, názorné obrázky zadaného tématu, výpisky z literatury, způsob podtrhávání ve studovaném textu, značky a zkratky v textu, individuální poznámky, portfolio. (Mareš 1998, s. 84)

Ve fenomenografickém rozhovoru jde o popis a analýzu produktů, jimiž člověk získává zkušenosti, snahu o porozumění skutečnosti kolem sebe. Žáci vysvětlují své životní názory, své postupy při učení, svá pojetí učení v určitém sociálním prostoru, promítá se i vztah k celé situaci rozhovoru a k tazatelům. Vypravěč bere v úvahu hodnoty, normy, které daná společnost považuje za přijatelná. (Mareš 1998, s. 87-89)

Jinou nepřímou kvalitativní metodou je *strukturovaný rozhovor*, ve kterém je daný průběh a pevně stanovená struktura otázek. K výhodám standardizovaného rozhovoru patří snadné zpracování odpovědí, k záporným stránkám se řadí nemožnost získat další bližší informace vyplývající z odpovědí, improvizace není povolena.

Další metodou jsou *volné písemné odpovědi*, ve kterých nedochází k bezprostřednímu kontaktu tazatele a respondenta, žákova odpověď není zkreslována sociální situací. Výzkumem autorů E. J. Van Rossum, R. Deijkers, R. Hamerová pomocí volných písemných odpovědí bylo zjištěno pojetí žákova učení: učení chápané jako rozšiřování svých znalostí, učení chápané jako pamětní učení, učení chápané jako aplikování poznatků, učení chápané jako získávání vhledů, učení chápané jako svébytný rozvoj. Říkají, že se žákovské pojetí učení rozvíjejí s věkem a že žáci pravděpodobně procházejí těmito stádii. (Mareš 1998, s. 93-95)

Kromě verbálních odpovědích můžeme použít k diagnostice *projektivní grafické techniky* - dětskou kresbu. Touto metodou se zabývala D. C. Armstrongová, která ji spojila u dětí 2. – 9. ročníku s metodou dotazníku LSI R. Dunnové et al. Po vyplnění dotazníku byly děti vyzvány k nakreslení aktuální běžné podoby vyučování a později k ideální podobě vyučování, která by jim vyhovovala. Následně písemně odpovídaly na sérii otázek v dotazníku, který sledoval preference při učení. D. C. Armstrongová přišla se závěry, že diagnostika stylu učení založená na kresbě přinesla konzistenční výsledky a poskytla více informací než údaje získané jen dotazníkem LSI R. Dunnové a spolupracovníků.

Mezi metody nepřímé - kvantitativní patří *dotazníky*, kterými se budu více zabývat v praktické části. V příloze 1 pak uvádím přehled dotazníků stylů učení tak, jak je představuje J. Mareš. (Mareš 1998, s. 198-204)

2.9 Výzkumy týkající se stylů učení

S rostoucím požadavkem na co nejvyšší dosažené vzdělávání a preferování individuálního přístupu k učení u jednotlivých žáků jsou prováděny výzkumy zaměřené na styly učení. Nebudeme se zabývat výzkumy, jejichž respondenty byly děti ze základních škol. Bude nás zajímat pouze oblast adolescence, o které pojednává tato práce.

Dotazník LSI dle Dunnové et al. je určen pro žáky základních a středních škol, původní materiál má kolem dvaceti proměnných se sto čtyřmi položkami. V české verzi je dotazník upraven a má 71 položek. Dotazník LSI obsahuje čtyři okruhy preferencí - fyzikální prostředí (hluk, teplo, světlo, nábytek), intencionální aspekty (motivace, odpovědnost, vytrvalost, strukturování úkolů), sociální potřeby (učit se sám, s kamarády, mít na dosah dospělého člověka, střídání sociálních podmínek učení), psychofyziologické potřeby (preferování určitého způsobu přijímání informací, preferování určité denní doby při učení, potřeba jídla a pití při učení, potřeba pohybu při učení) rozdělené do 22 škál: hluk, osvětlení, teplota, nábytek, vnitřní motivace, vytrvalost, odpovědnost, strukturování úkolů, učit se sám/ s kamarády, potřeba autority dospělých střídání sociálních podmínek učení, auditivní učení, vizuální učení, taktilní učení, kinestetické učení, potřeba jídla a pití během učení, ranní/večerní učení,

dopolední učení, odpolední učení, potřeba pohybu při učení, vnější motivace - rodiče, vnější motivace - učitel. (Mareš, Skalská 1994, s. 249-250)

Pomocí metody LSI R. Dunnové et al. byly nalezeny mezipohlavní rozdíly u šesti z 21 sledovaných proměnných u žáků na střední škole. Chlapci pocítují menší odpovědnost za výsledky svého učení, jednoznačně nepreferují ani učení o samotě, ani s kamarády. Při učení upřednostňují manuální činnost. K učení, které má větší emocionální náboj, přistupují odmítavě. Středoškolský učitel pro ně nepředstavuje motivující prvek. Dívky na středních školách jsou při učení odpovědnější. Vyhovuje jim jak učení o samotě, tak společné učení s přáteli. Taktilní učení nepreferují. Dávají přednost zážitkovému učení. Středoškolský učitel je pro ně motivujícím faktorem, chtějí mu udělat radost. (Mareš 1998, s. 118-119)

Různé styly učení se dají najít také u středoškoláků různých typů škol - gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Výzkum J. Mareše, H. Skalské podle metody LSI R. Dunnové et al. ukázal, že žáci středních odborných škol (SOŠ) se do určité míry liší svým učebním stylem od gymnazistů. Žáci SOŠ při učení potřebují více ticha, raději experimentují, modelují, mění při učení místo. Žáci středních odborných škol se také liší od učňů na střední odborném učilišti (SOU). Žáci SOU se učí raději v místnosti, kde je chladno, nepotřebují detailně strukturovat zadání, upřednostňují spíše ranní a odpolední učení. Žáci středních odborných učilišť se velmi odlišují od gymnazistů. Preferují teplejší okolí a neformální nábytek. Učení samo o sobě je příliš nezajímá, byla u nich zjištěna vyšší negativní motivace. Vyžadují podrobnější pokyny. Raději se učí večer, méně pak ráno nebo dopoledne. (Mareš, Skalská 1994, s. 248-263)

Další možnosti diagnostiky učebního stylu je možnost použití dotazníku studijního stylu podle autorů N. Entwistla a P. Ramsdena, který přeložil a upravil J. Mareš. Dotazník sleduje různé studijní styly, jež studenti využívají při učení. Obsahuje šest základních proměnných: orientace na výkon, orientace na význam a smysl učení, systematickosti učení, orientace na reprodukování učiva, mimoškolní orientace a negativní tendence v učení. Za předpokladu, že dotazník bude studentem pravdivě a otevřeně sebekriticky vyplněn, může přispět k odhalení příčin školních neúspěchů a potíží. (Dvořáková 2000, s. 68)

3. Praktická část

V této kapitole popisují metodu, kterou použiji pro své výzkumné šetření, tzn. metodu dotazníku s dostupným výběrem. Uvádím pozitiva, ale i záporné stránky této metody, stanovuji cíle výzkumu a určuji hypotézy. V závěru kapitoly se pak zabývám analýzou zjištěných výsledků a porovnávám s danými hypotézami.

3.1 Cíl kvantitativního výzkumu, stanovení hypotéz

Kvantitativní výzkum je označení pro metodologii výzkumu v pedagogice a sociálních vědách, v níž zdrojem poznání by mělo být objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality. (Maňák et al. 2005, s. 56) Tento typ výzkumu se vyznačuje silnou standardizací, redukcí počtu pozorovaných proměnných a jejich vzájemných vztahů, kumulovanými daty o mnoha jedincích. (Disman 1993, s. 286) Cílem mého výzkumu je zmapovat styly učení u žáků na odborném učilišti v místě mého pracoviště, zjistit, jak vypadá jejich styl učení.

Stanovila jsem základní hlavní hypotézu, která zahrnuje 12 subhypotéz. Zajímalo mne, zda se budou výsledky prvních třech subhypotéz shodovat s výsledky výzkumu u žáků na SOU, který realizovali J. Mareš, H. Skalská (Mareš, Skalská 1994, s. 262)

Hypotéza: U většiny žáků odborného učiliště převažují špatné učební návyky.

H1: Většina žáků preferuje teplejší prostředí.

H2: Většina žáků při učení využívají pohodlný nábytek.

H3: Většina žáků vyžaduje strukturování učiva a přesnější pokyny.

H4: Většina žáků má potřebu jídla a pití během učení.

H5: U většiny žáků převládá motivace rodičem (nebo osobou, která vykonává dohled) či učitelem.

H6: Většina žáků odborného učiliště není vnitřně motivována k učení.

H7: Většina žáků je převážně mimoškolně orientována.

H8: Většina žáků se učí raději s kamarádem/ s kamarádkou.

H9: Většina žáků se převážně učí ve večerních hodinách.

H10: Většina žáků nemá vyhraněný učební styl podle dominantního smyslu.

H11: Většina žáků má ráda při učení ticho a klid.

H12: Většina žáků volí při učení dostatek světla.

3.2 Použitá metoda, výzkumný vzorek

Výzkumná metoda představuje všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. V kvantitativně orientovaném výzkumu lze použít jako výzkumnou metodu například škálování, pozorování, dotazník, interview, obsahovou analýza textu a experiment. (Gavora 2000, s. 70) Pro praktickou část mého výzkumu použiji metodu *dotazníku*.

Tento výzkumný nástroj je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určen pro hromadné získávání údajů při relativně malé investici času. (Gavora 2000, s. 99)

Tak jako jiná výzkumná metoda i dotazník má své přednosti a rizika. Tato metoda je vysoce efektivní, při níž lze získat údaje od velkého počtu jedinců při relativně malých nákladech, další pozitivum je poměrně snadný způsob získávání informací v kontextu oslovených respondentů, času a finančních prostředků. Mezi výhody patří relativně nízké náklady na rozptýleném vzorku, anonymita a nízké náklady na případné zaškolení potencionálních spolupracovníků při zadávání výzkumu.

K záporným stránkám náleží vysoké nároky na ochotu spolupráce dotazovaného, možnost zodpovězení otázek jinou osobou, než pro kterou je dotazník určen, a nízká návratnost spojená s malou reprezentativností vzorku. (Disman 1993, s. 141) Do nevýhod lze též přičíst nemožnost respondenta upřesnit odpověď (v případě určitých typů otázek), nemožnost doplnit odpověď o výsledek pozorování, vynechaná odpověď a podmínka formulace snadných, jednoduchých, srozumitelných otázek. (Jeřábek 1993, s. 78)

Při sestavování a administraci dotazníku nesmí být opomenuta struktura dotazníku, jeho délka, pravidla uspořádání dotazníku, formulace a validita jednotlivých otázek. V případě rozesílání dotazníku je vhodný též průvodní dopis.

Pro výběr respondentů jsem použila metodu *dostupného výběru*, což znamená, že závěry platí jen pro danou školu, nelze je zobecňovat na jiné školy. Při této metodě je uváděna nevýhoda silného zkreslení. (Gavora 2000, s. 64) Rozhodla jsem se získat údaje na škole, kde pracuji (OU a PrŠ, ZŠ Soběslav).

Při koncipování dotazníku, který uvádím v II. příloze, jsem zachovala obvyklé rozložení na tři části. Ve vstupní části jsem se snažila vysvětlit cíle dotazníku a apelovat na důležitost respondentových odpovědí při sběru informací. Jako motivaci jsem zvolila možnost poskytnout výsledky výzkumu třídním učitelům a eventuálně využít těchto informací pro téma třídnické hodiny a potencionálně použít pro zkvalitnění vlastní výuky a ovlivnění stylu učení jednotlivého žáka. Do úvodní části dotazníku jsem zahrнула i stručné pokyny, jak dotazník vyplňovat. Druhá část dotazníku obsahuje vlastní otázky. V úvodu jsem se snažila zařadit snadné otázky a faktografické údaje (věk a pohlaví), doprostřed jsem vložila otázky citlivějšího a důvěrnějšího charakteru. V poslední části dotazníku jsem poděkovala za spolupráci všem respondentům, kteří byli ochotní účastnit se tohoto dotazníkového šetření.

Základní dělení otázek v dotazníku rozdělujeme podle stupně otevřenosti - otázky otevřené, polootevřené a uzavřené. Využila jsem při sestavování dotazníku možnosti dvou typů otázek (uzavřené, otevřené). Otevřenou otázku, ve které respondent využije své vlastní formulace, jsem zvolila pouze jednu. Vzhledem ke kognitivním schopnostem sledovaného vzorku zaujímají největší část uzavřené otázky, v nichž dotázaný musí zvolit nabízenou odpověď. V kategorii uzavřených otázek existují alternativní, které jsem v dotazníku také využila. Na alternativní (dichotomické, kategorické) otázky jsou dvě možnosti odpovědi (ano-ne, muž-žena) anebo otázka s třetí odpovědí („neumím se vyjádřit“, „neumím se rozhodnout“, „nevím“), která pomáhá předcházet zkreslení výsledků. Tuto odpověď volí respondent, který nezná danou realitu a nebo ten, který nechce vyjádřit svůj názor. (Surynek, Komárková, Kašparová 2001, s. 86)

Dotazník je nestandardizovaný, tvoří 27 otázek a zkoumá 7 proměnných: vnitřní motivace, mimoškolní orientace, preference prostředí, vnější motivace, styl učení podle preferovaného smyslu, sociální potřeby, volná odpověď. Při jeho sestavování jsem vycházela z dotazníku Stylu učení LSI, který sestavili R. Dunn, K. Dunn, G. E. Price, a z Dotazníku studijního stylu (M. Entwistle, P. Ramsden). Dotazník byl administrován se souhlasem ředitele školy při třídních hodinách. S třídním učitelem učni přečetli úvod dotazníku, měli možnost se přeptat na případné nejasnosti i v průběhu vyplňování. Vyplňování dotazníku zabralo zhruba 15 minut. Dotazníkového šetření se účastnilo padesát dva učňů ve věku 16 – 19 let, 24 dívek a 28 chlapců z oborů kuchařské práce, truhlářské práce, aranžérské práce a zednické práce.

V kvantitativně zaměřených výzkumech získáme o studovaných jevech zpravidla velké množství číselných údajů. Chceme-li z naměřených dat vyčíst potřebné informace a souvislosti, je zapotřebí údaje nejdříve zpracovat. Zpracování výsledků pedagogických výzkumů lze obvykle realizovat díky těmto metodám: např. uspořádání dat a sestavení tabulek četností, grafické znázornění naměřených dat. (Chráška 2003, s. 4) Nejpřehlednější metodu zpracování dat spatřuji v grafickém znázornění naměřených dat, které jsem zachytila v kruhovém diagramu. Při zpracování závěrů dílčích otázek jsem se opírala o tato data a jejich analýzu.

3.3 Analýza výsledků výzkumného šetření

V následujícím textu budu pracovat s výsledky z deseti kruhových diagramů. Výsledky v těchto diagramech jsou zachyceny bez diferenciací dle pohlaví a studovaného ročníku. Bližší informace o rozvrstvení dle pohlaví a ročníku lze získat z celkové tabulky v příloze tři. V diagramech jsou uvedeny konečné výsledky v procentech, které jsem převedla z příložené tabulky četností.

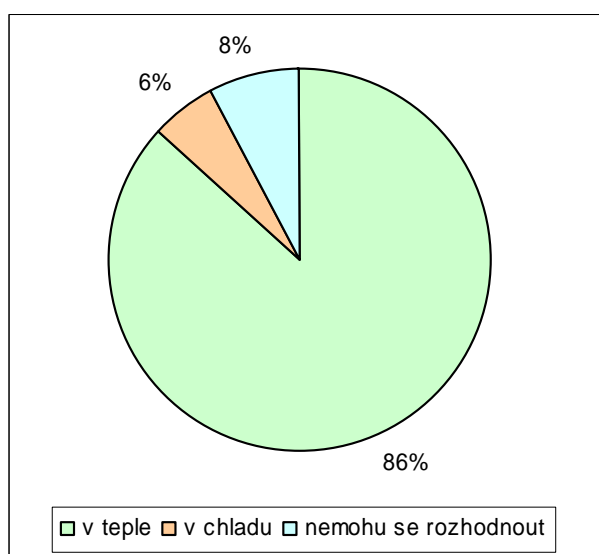
Hypotéza: U většiny žáků odborného učiliště převažují špatné učební návyky.

H1: Většina žáků preferuje teplejší prostředí.

Hypotéza č.1 byla ověřována položkou v dotazníku č. 15. Někteří žáci vyžadují při učení teplo, jiní zase mají rádi vyvětranou místnost a čerstvý vzduch, lépe se tak soustředí na učení. J. Mareš, H. Skalská (1994), kteří realizovali výzkum stylu učení

u žáků středních odborných učilišť, uvedli, že žáci středních odborných učilišť upřednostňují teplejší prostředí při učení. Zajímalo mne, zda se toto zjištění potvrdí i u žáků na našem odborném učilišti.

Tabulka č. 1		
Preference teploty v prostředí		
v teple	v chladu	nemohu se rozhodnout
45	3	4



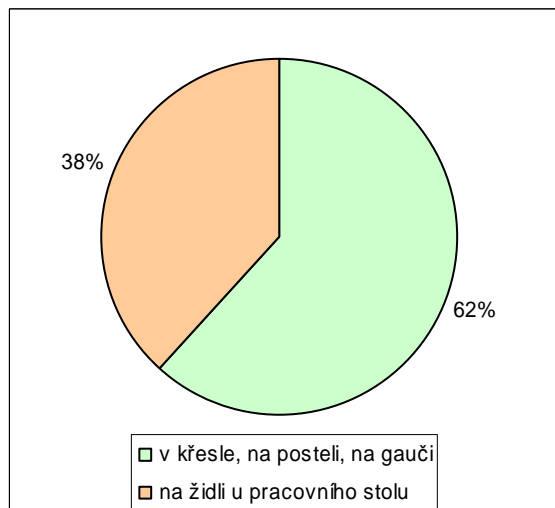
Graf č. 1: Preference teploty prostředí

Z uvedeného grafu vyplývá, že naprostá většina učňů naší školy mají při učení rádi teplo. Zjištěné výsledky se shodují se závěry J. Mareše, H. Skalské (1994) v oblasti preference teploty při učení. Hypotéza se potvrdila.

H2: Většina žáků při učení využívají pohodlný nábytek.

Hypotéza č. 2 byla ověřována položkou v dotazníku č. 25. Tato proměnná se zaměřuje na to, jaký druh nábytku učni raději volí při učení. Někteří žáci při učení sedí na židli u psacího stolu, jiní používají neformální nábytek (gauč, křeslo, pohovka, postel, válenda).

Tabulka č. 2	
Preference nábytku při učení	
v křesle, na posteli, na gauči	na židli u pracovního stolu
32	20



Graf č. 2: Preference nábytku při učení

Z grafu je vidět, že učňové našeho učiliště při učení více upřednostňují neformální nábytek – křeslo, gauč, postel, než klasický nábytek. Ke stejným závěrům došli ve svém výzkumu stylu učení u žáků středních odborných škol J. Mareš, H. Skalská (1994). Hypotéza se potvrdila.

H3: Většina žáků vyžaduje strukturování učiva a přesnější pokyny k učení.

Hypotéza č. 3 byla ověřována položkou v dotazníku č. 8, 19, 26. Proměnná ukazuje na to, zda žáci potřebují podrobnější instrukce a pokyny, jak řešit úkol, jaký zvolit postup při řešení úkolu, nebo zda si zvolí určitou strategii sami.

Proměnná „strategický přístup“ je potvrzována položkou č. 8 a zjišťuje, zda učni se hlavně zaměřují na učivo, na které se klade největší důraz při zkoušení.

Tabulka č. 3a		
Strategický přístup		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
29	9	14

Z tabulky č. 3a vidíme, že většina žáků volí tento strategický přístup k učení. Učí se jen nejdůležitější učivo, jejich znalosti jsou povrchní a strohé.

Proměnná „pokyny k úkolu“ popisuje položka č. 19. Ukazuje, zda naši učni potřebují bližší pokyny, než začnou řešit nějaké úkoly.

Tabulka č. 3b		
Pokyny k úkolu		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
20	23	9

Jak vyplývá z tabulky č. 3b, učni spíše nevyžadují instrukce a pokyny před započatím řešení úkolů, nepotřebují návody k činnosti.

Proměnnou „instrukce k učení“ tvoří položka č. 26, která udává, zda učňům při učení pomáhají pokyny, co se mají učit a na co se zaměřit.

Tabulka č. 3c		
Instrukce k učení		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
36	15	1

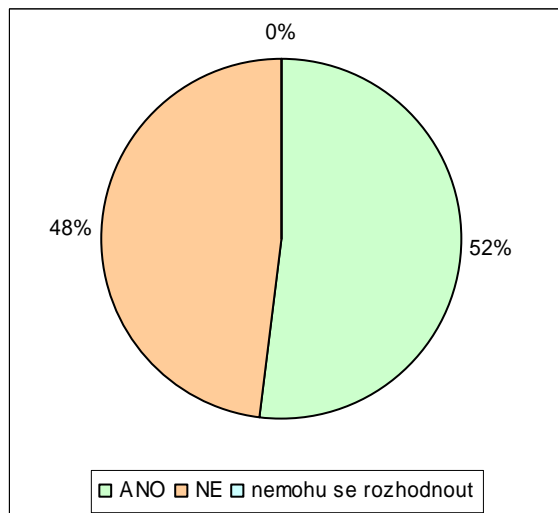
Z tabulky č. 3c je vidět, že většina našich učňů upřednostňuje pokyny k tomu, co se mají učit.

Z posouzení tabulek č. 3a, 3b a 3c můžeme vyvodit, že spíše většina učňů se zaměřuje na učivo, na které se klade důraz při zkoušení a učí se jen nejhlavnější body, volí strategický přístup. Požadují instrukce a strukturování učiva, co se mají naučit, ale nepotřebují pokyny před samotným řešením úkolu. Výsledek mého výzkumu koresponduje částečně se závěrem výzkumu styly učení a žáků středního odborného učiliště, který realizovali J.Mareš, H.Skálová (1994). Hypotéza č. 3 se potvrdila částečně.

H4: Většina žáků má potřebu jídla a pití během učení.

Hypotéza č. 4 byla potvrzována položkou v dotazníku č. 12. Proměnná ukazuje na žáky, kteří mají potřebu neustále něco pojídat a potřebu pít v průběhu učení. Jiní žáci nepotřebují jíst a pít, protože jsou tak zabráněni do učiva, že nevnímají čas a potřebu jídla a pití.

Tabulka č. 4		
Konzumace jídla a pití při učení		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
27	25	0



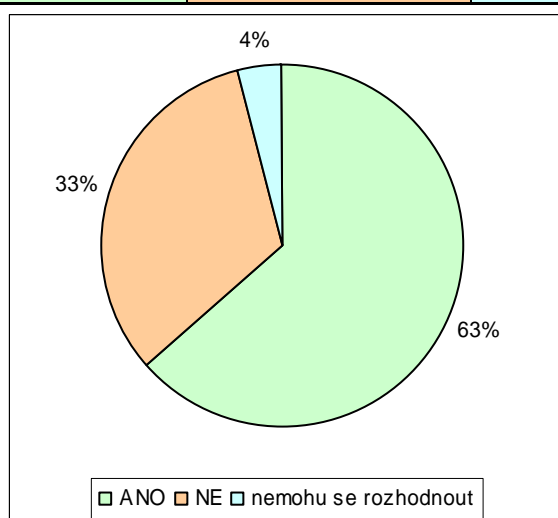
Graf č. 4: Konzumace jídla a pití při učení

Jak lze vyčíst z grafu, 52% učňů odborného učiliště spíše potřebu jídla a pití preferují. Hypotéza se potvrdila.

H5: U většiny žáků převládá motivace rodičem (nebo osobou, která vykonává dohled) či učitelem.

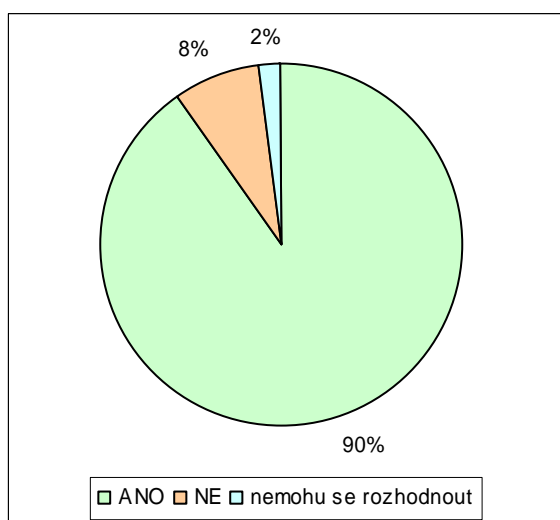
Hypotéza č. 5 byla ověřována položkou v dotazníku č. 9 a č. 17. Proměnná ukazuje, zda se učňové učí proto, aby udělali radost rodičům nebo učitelům, na druhou stranu můžeme říci, že učni se neučí ze svého přesvědčení.

Tabulka č. 5a		
Vnější motivace učitelem		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
33	17	2



Graf č. 5a: Vnější motivace učitelem

Tabulka č. 5b		
Vnější motivace rodičem		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
47	4	1



Graf č. 5b: Vnější motivace rodičem

Z grafu je patrné, že většina učňů naší školy je motivovaná zvnějšku, 63% učňů se učí proto, že chtějí udělat radost jen učiteli, protože je učitel oblíbený, ale je také možné, že žáka předmět baví. 90% učňů chtějí udělat radost jen rodičům. Hypotéza se potvrdila.

H6: Většina žáků odborného učiliště není vnitřně motivována k učení.

Hypotéza č. 6 byla ověřována položkami v dotazníku č. 1,7, 5, 20, 3, 11, 18, 22.

Proměnnou „profesionální motivaci“ řeší položka č.1 a 7. Vyjadřuje to, zda žáci se zaměřují na dosažení lepšího výkonu v odborných předmětech souvisejících se zaměstnáním a učí se proto, aby měli větší šanci se dostat k zajímavější práci. Jiní se nesoustředí na tyto předměty a je otázkou, proč tak činí. Lze jen usuzovat, že o daný obor nemají zájem nebo působí negativní třídní klima.

Tabulka č. 6a		
Vnitřní motivace – budoucí povolání		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
40	4	8

Proměnná „budoucí povolání“ je v položce č.1. Hodnoty ukazují, že většina žáků se soustředí hlavně na předměty, které souvisejí s budoucím povoláním. Předmětům, o kterých si žáci myslí, že nesouvisí s budoucím povoláním, nevěnují zvýšenou pozornost.

Tabulka č. 6b		
Vnitřní motivace – zájem pro učení		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
29	9	14

Proměnná „zájem pro učení“ sleduje položka č. 7. Z tabulky vyplývá, že většina našich učňů se hlavně proto, aby měli větší šanci se dostat k lepší práci.

Proměnná „snaha dosáhnout úspěchu“ je ověřována položkou č. 5 a 20. U této proměnné je posuzováno, zda žáci podávají maximální výkon a chtějí být v činnostech lepší než jejich spolužáci.

Proměnnou „provedení práce“ popisuje položka č. 5. Vypovídá o tom, jaký učni podávají pracovní výkon.

Tabulka č. 6c		
Vnitřní motivace – provedení práce		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
42	5	5

Z tabulky je patrné, že většina učňů se snaží dělat svou práci při odborném výcviku lépe než jejich spolužáci, chtějí podávat větší výkony a být úspěšnější.

Proměnná „známky“ je realizována položkou č. 20. Zjišťuje, zda se snaží učni dosáhnout lepších známek než jejich spolužáci.

Tabulka č. 6d		
Vnitřní motivace – známky		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
32	14	6

Hodnoty v tabulce vypovídají o tom, že většina žáků usilují o lepší známky než jejich vrstevníci, chtějí dosáhnout úspěchu.

Další proměnná „odpovědnost a vytrvalost při učení“ je ověřena položkou č. 3, 11, 18, 22. Ptá se na to, zda žák má potíže s dokončováním úkolů, zda potřebuje připomínat školní povinnosti a zda nechává učení na poslední chvíli.

Tabulka č. 6e		
Vnitřní motivace – položka č.3 - rozhodnutí k učení		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
37	12	3

Z tabulky plyne, že většině učňů trvá nějakou dobu, než se přinutí a rozhodnou k učení, nechávají plnění školních povinností na pozdější dobu.

Tabulka č. 6f		
Vnitřní motivace – položka č.11 – připomenutí úkolu		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
26	22	4

Jak lze vidět z výsledků tabulky č. 6f, učni potřebují neustále připomínat, zda mají splněné úkoly do školy.

Tabulka č. 6g		
Vnitřní motivace – položka č.18 – zapomínání		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
40	12	0

Z tabulky č. 6g vyčteme, že velká většina učňů zapomíná vypracovávat domácí úkoly, na školu a učení nemyslí. Mají nezodpovědný a povrchní přístup ke školní práci.

Tabulka č. 6h		
Vnitřní motivace – položka č.22 – dokončování úkolů		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
26	24	2

Z tabulky č. 6h můžeme vyvodit, že většině učňů činí těžkosti ukončit zadané úkoly, mají nedostatek vytrvalosti a zodpovědnosti ve školních činnostech.

Při posouzení tabulek č.6e až č.6h vyplývá, že většina učňů naší školy má nedostatek odpovědnosti a vytrvalosti při plnění školních povinností. Často zapomínají vypracovávat domácí úkoly a dělá jim potíže dokončit zadané činnosti. Hypotéza, že učni nejsou vnitřně motivováni se potvrdila.

H7: Většina žáků je převážně mimoškolně orientována.

Hypotéza č. 7 byla ověřována v dotazníku položkou č. 2, 13, 23. Tato proměnná ukazuje, zda žáci svůj volný čas věnují spíše zábavě a sportu, učení odkládají na pozdější dobu a trvá jim delší čas, než se ke školním povinnostem přinutí.

Tabulka č. 7a		
Mimoškolní orientace – položka č.2 – volný čas		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
34	10	8

Čísla z tabulky č.7a hovoří o tom, že velká většina učňů svůj volný čas tráví zábavou.

Tabulka č. 7b		
Mimoškolní orientace – položka č.13 – odklad učení		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
29	20	3

Hodnoty z tabulky č.7b vypovídají o tom, že většina učňů má ve zvyku nechávat učení na poslední chvíli, škola a příprava do školy není jejich prioritní záležitost.

Tabulka č. 7c		
Mimoškolní orientace – položka č.23 – zábava a sport		
ANO	NE	nemohu se rozhodnout
33	14	5

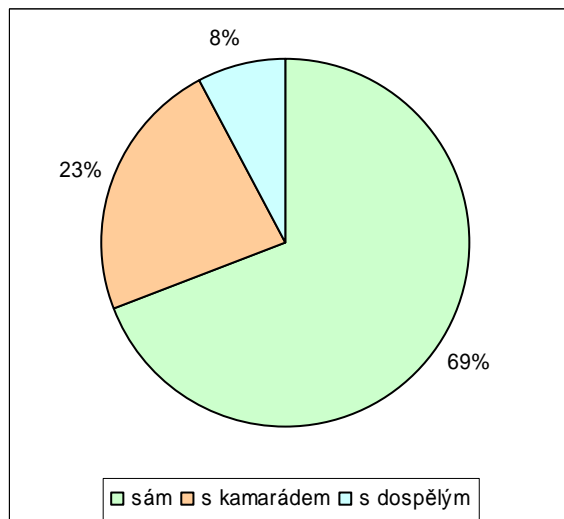
O hodnotách z tabulky č.7c můžeme říct, že většina učňů během školního roku věnuje hodně času zábavě a sportu.

Při posuzování hodnot z tabulek č.7a, 7b a 7c je vidět, že většina učňů se orientuje mimoškolně, volný čas tráví zábavou nebo sportem, učení nechávají na poslední chvíli. Hypotéza se potvrdila.

H8: Většina žáků se učí raději s kamarádem/s kamarádkou.

Hypotéza byla ověřována položkou č. 10. Proměnná měří to, zda žáci při učení potřebují mít vedle sebe autoritu dospělých, nebo se raději učí sami či s kamarádem.

Tabulka č. 8		
Preference sociálního kontaktu		
sám	s kamarádem	s dospělým
36	12	4



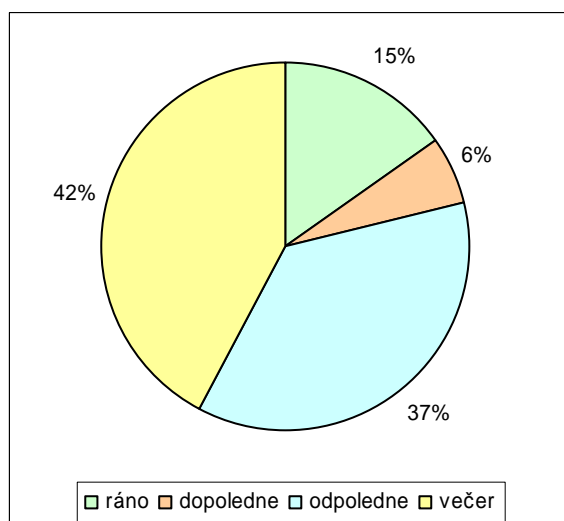
Graf č. 8: Preference sociálního kontaktu

Z grafu vyčteme, že většina učňů dává přednost samostatnému učení, bez kamarádů a jiné osoby (rodič). Hypotéza se nepotvrdila.

H9: Většina žáků se převážně učí ve večerních hodinách.

Hypotéza byla ověřována položkou č. 21. Některým žákům více vyhovuje, když se učí ráno a během dopoledne, jiní se více naučí v odpoledních hodinách nebo se nejlépe soustředí až večer.

Tabulka č. 9			
Preference denní doby při učení			
ráno	dopoledne	odpoledne	večer
8	3	19	22



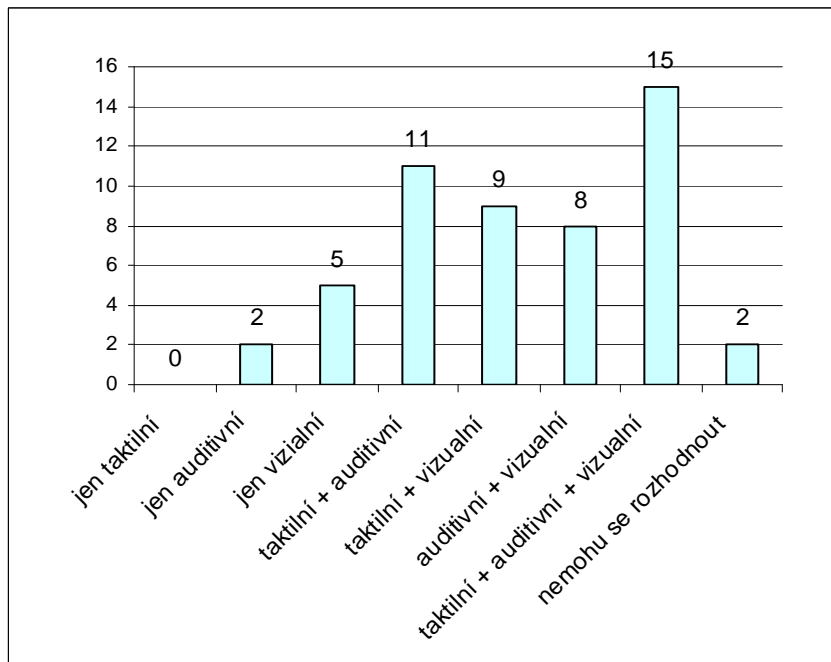
Graf č. 9: Preference denní doby při učení

Z grafu vyčteme, že většina učňů pro učení volí převážně večerní dobu, v menší míře se pak učí i odpoledne. Je zde možné určité zkreslení volby doby při učení, protože uční dojíždějí domů, jiní jsou ubytováni na internátě, a tak se dostanou k učení ve večerních hodinách. I na internátě je studijní klid večer, odpoledne využívají uční k vycházkám či jiným aktivitám. O víkendech se ráno a dopoledne učí jen menší část žáků, kteří nenavštěvují diskotéky a nemusí dopoledne dospávat. Hypotéza se potvrdila.

H10: Většina žáků nemá vyhraněný učební styl podle dominantního smyslu.

Hypotéza byla ověřována položkami č. 4, 14, 16. Žáci při učení používají různé druhy učebních stylů podle preferovaného smyslu. Některým vyhovuje učit se pomocí výkladu, diskuse, nahrávky, upřednostňují auditivní styl učení. Jiní se lépe učí z obrazového a grafického materiálu, když si čtou poznámky, preferují tudíž vizuální styl. Naopak další žáci se raději učí, když mohou vytvářet něco rukama. Tito žáci při učení vykazují pohyby, mají potřebu např. něco dělat s rukama, vrtět tužkou apod.

Tabulka č. 10	
Dominantní smysl při vnímání	
Jen taktilní	0
Jen auditivní	2
Jen vizuální	5
Taktilní + auditivní	11
Taktilní + vizuální	9
Auditivní + vizuální	8
Taktilní + auditivní + vizuální	15
Nemohu se rozhodnout	2



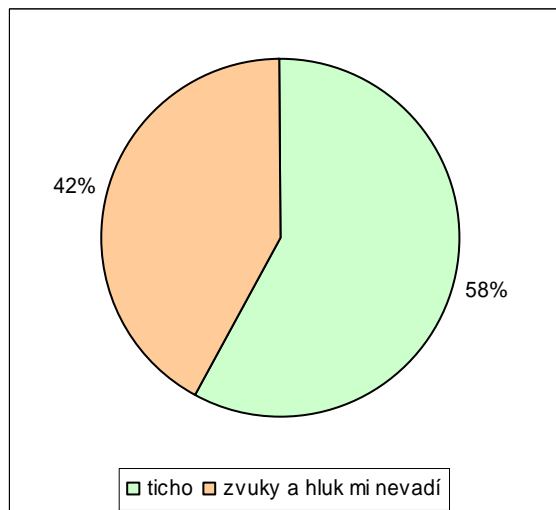
Graf č. 10: Dominantní smysl při vnímání

Z grafu můžeme je vidět, že učňové neinklinují k vyhraněnému stylu učení podle dominantního smyslu, ale používají nebo kombinují a propojují různé styly. Můžeme vysledovat, že nejčastěji (15 žáků – 29%) kombinují dohromady taktilní, auditivní a vizuální styl učení. Podobně i v literatuře je uváděno, že se nevyskytuje vždy jen zcela vyhraněný typ učení, ale dochází k propojování stylů. (Sovák 1990, Riefová 2010) Hypotéza se potvrdila.

H11: Většina žáků preferuje při učení ticho a klid.

Hypotéza byla ověřována položkou č. 6. Každý žák se učí v jiném prostředí, někdo potřebuje být sám v jiné místnosti a učí se v klidu, jiným žákům nevadí hluk, hovor lidí, zvuky televize, zvuky zvenku. V úplném klidu a tichu by se necítili dobře, proto si jako kulisu pouštějí hudbu.

Tabulka č. 11	
Preference ticha při učení	
ticho	zvuky a hluk mi nevadí
30	22



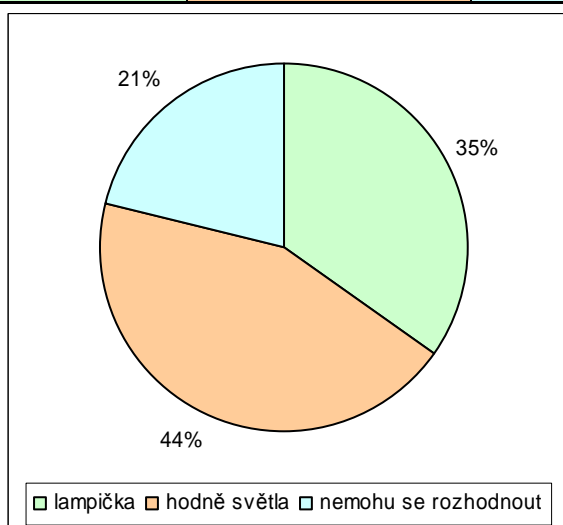
Graf č. 12: Preference ticha při učení

Z grafu vyčteme, že většina učňů (58%) naší školy upřednostňují při učení ticho a klid, aby se mohli lépe soustředit. Hypotéza se potvrdila.

H12: Většina žáků volí při učení dostatek světla.

Hypotéza byla ověřována položkou č. 24. Proměnná zkoumá, zda žáci při učení dávají přednost dostatku světla v celé místnosti nebo se spíše učí při tlumeném světle lampičky.

Tabulka č. 12		
Intenzita osvětlení při učení		
lampička	hodně světla	nemohu se rozhodnout
18	23	11

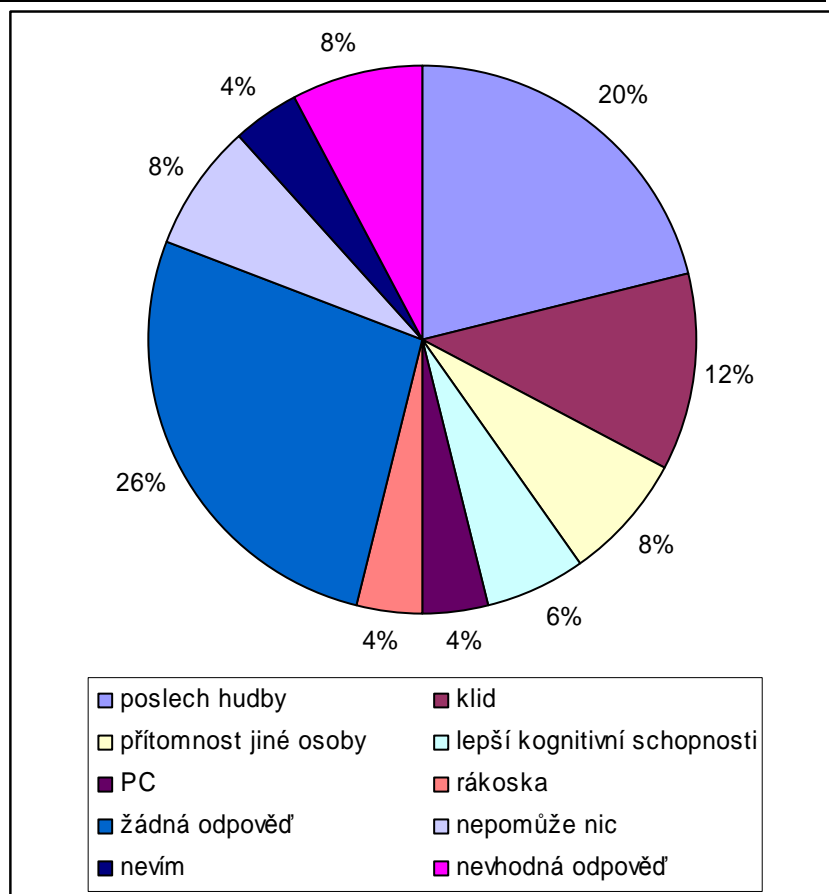


Graf č.12: Intenzita osvětlení při učení

Z grafu je patrné, že 44% žáků volí při učení intenzivní světlo, při lampičce se učí 21% žáků, 35% učňů uvedlo, že se nemohou rozhodnout. Možná proto, že světlo a jeho intenzita není důležitá pro jejich učení. Hypotéza se potvrdila.

Volná odpověď – v této proměnné se učni měli zamyslet a napsat, co by jim doma při učení pomohlo. Někteří otázku nezodpověděli vůbec, jiní uvedli, že jim nic nepomůže, také se objevily i nevhodné odpovědi.

Tabulka č. 13	
Volná odpověď	
poslech hudby	11
klid	6
přítomnost jiné osoby	4
lepší kognitivní schopnosti	3
PC	2
rákoska	2
žádná odpověď	14
nepomůže nic	4
nevím	2
nevhodná odpověď	4



Graf č. 13: Volná odpověď

Posoudíme-li výsledek z grafu, pak někteří učni (20%) při učení poslouchají hudbu jako doprovodnou kulisu. Část učňů (26%) nenapsala žádnou odpověď, mohu se jen domnívat, že nechtěli napsat nebo nevěděli, co napsat nebo ji zapomněli zodpovědět. 12% žáků uvedlo, že k učení potřebují klid. 8% učňů by přivítalo přítomnost jiné osoby, jiní (8%) k této odpovědi přistoupili nezodpovědně a uvedli nedůležité a nevhodné odpovědi (nebožtíci, alkohol, striptýz,..) Další učni (8%) odpověděli, že už jim nic k lepšímu učení nepomůže. 6% žáků uvedlo lepší kognitivní schopnosti. Někteří učni(4%) napsali, že by potřebovali dostat rákoskou, aby se začali učit, ve 4% pak odpověděli, že by jim k učení pomohl počítač. Zbytek učňů (4%) neví, co by jim pomohlo k lepšímu učení.

4. Závěr

Cílem mojí práce bylo popsat a zmapovat problematiku stylů učení u žáků na odborném učilišti, zjistit, jaké učební styly učni preferují. Zaměřila jsem se také na jejich motivaci k učení, analyzovala jsem prostředí, v jakém si učni nejlépe osvojují nové poznatky a dovednosti.

Dotazníkové šetření jsem provedla na Odborném učilišti, Praktické škole a Základní škole v Soběslavi, kde pracuji jako učitelka odborného výcviku. Zúčastnilo se ho padesát dva žáků, 24 dívek a 28 chlapců, ve věku 16-19 let z oboru kuchařské, truhlářské, aranžérské a zednické práce.

Na základě zpracování získaných dat z dotazníku mohu konstatovat, že většina našich učňů při učení upřednostňují teplejší prostředí. Při přípravě na školu nevyužívají židli a psacího stolu, ale sedí spíše na gauči, na posteli nebo v křesle. Tato zjištění se shodují s výsledky výzkumu u žáků na SOU, který realizovali J. Mareš, H. Skalská (1994). Pro dosažení lepších studijních výsledků jim pomáhá, když učitel zadává přesnější pokyny, co se mají učit, soustředí se hlavně na učivo, na které se klade důraz při zkoušení. Na druhou stranu však nepotřebují instrukce před zahájením řešení nějakého úkolu. Získaný výsledek ukazuje na to, že učni mají potřebu samostatnosti v řešení úkolu, věří si, že zvládnou daný úkol bez učitelových pokynů. Ale tato snaha a sebedůvěra není podložena patřičnými znalostmi, vědomostmi a dovednostmi. Dokazuje to nízká úroveň jejich studijních výsledků.

Prokázalo se také, že naši učni při učení potřebují klid a ticho, v menší míře používají oblíbenou hudbu jako doprovodnou kulisu, aby se cítili lépe. Většina žáků uvedla, že během učení mají potřebu jídla a pití, čímž ale dochází k odpoutávání pozornosti a soustředěnosti od učiva.

Nepotvrdilo se, že se žáci učí raději s kamarádem. Spíše zvolili, že se učí sami, bez kamaráda (bez kamarádky), protože by se špatně soustředili na učivo, hovor by se stácel na mimoškolní téma.

Při učení žáci potřebují mít dostatek světla. Tlumené světlo lampičky jim navozuje spánek. Preferují především večerní dobu k učení, protože dojíždějí domů v pozdně odpoledních hodinách.

Výzkum potvrdil, že v oblasti kognitivních potřeb učni podle potřeby kombinují a propojují taktilní, auditivní a vizuální styly učení.

Při zkoumání motivace bylo zjištěno, že učni nejsou vnitřně motivováni. Zaměřují se při učení na předměty, které souvisejí s budoucím zaměstnáním. Uvádějí, že se učí proto, aby měli větší šanci získat lepší práci. Na druhou stranu jsou však v přístupu k učení nezodpovědní, zadané úkoly nedokončí, zapomínají vypracovávat domácí úlohy, nechávají plnění školních povinností na poslední chvíli a raději tráví volný čas zábavou či sportem, převažují špatné učební návyky. Žáci jsou mimoškolně orientováni, převažuje motivace vnější, kdy chtějí udělat radost rodičům, v menší míře učitelům.

Závěrem bych chtěla uvést, že i když byl pro výzkum použit malý vzorek respondentů a jeho závěry platí pro třídy naší školy, nastínil problematiku učebních stylů a motivaci žáků na naší škole. Výsledky výzkumu jsem předala třídním učitelům, kteří mohou zjištěné okolnosti využít pro zefektivnění výchovně - vzdělávacího procesu.

5. Seznam literatury

- ČÁP, J. *Základy psychologie pro učitele. II.* Praha : SPN, 1978.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7184-141-2.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* Jinočany : H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I.* České Budějovice : JU, 2000. ISBN 80-7040-402-7.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-85467-06-2.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : základy kvantitativně orientovaného výzkumu.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu.* Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-662-5.
- KALHOUS, Z., et al. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení.* Praha : Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
- KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie A.* Olomouc : UP, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
- KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie B.* Olomouc : UP, 2001. ISBN 80-2444-0293-9.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-348- X.
- MAŇÁK, J. et al. *Sborník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MAREŠ, J. *Jak chápat styl učení : na okraj Bussova článku*. Pedagogika, r. XLII, 1992, č. 2., s. 219.
- MAREŠ, J. *Styly učení a žáků*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. *LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 29, 1994, č. 3. s. 248-263
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-728-2.
- SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.
- SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. Praha : Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
- TRPIŠOVSKÁ D., VACÍNOVÁ M. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelista Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie pro žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : Ústav mezinárodních vztahů pro Husitskou teologickou fakultu, 1996. ISBN 80-85864-17-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku*: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2005. 170 l., 46 l. příl. Vedoucí disertační práce prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

VOJTÍK, V., MACHOVÁ, J., BŘICHÁČEK, V. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-24650-8.

6. Přílohy

I. PŘÍLOHA

Přehled hlavních dotazníkových metod zjišťujících styly učení (Mareš 1998, s. 198 - 204):

SPQ (J. B. Biggs) – střední a vysoké školy

LPQ (J. B. Biggs) – 2. stupeň základní školy, střední školy

ASI (N. J. Entwistle, P. Ramsden) – střední a vysoké školy

GSD (A. F. Gregorc) – základní, střední a vysoké školy

LSI (D. A. Kolb) – střední a vysoké školy, vzdělávání dospělých

LSI (R. Dunnová, K. Dunn, G. E. Price) – základní a střední školy

PEPS (R. Dunnová, K. Dunn, G. E. Price) – vysoké školy, vzdělávání dospělých

LPI (A. G. Rezler, V. Reznovic) – 2. stupeň základní školy, střední školy

GRSLS (A. F. Grasha, S. W. Riechmann) - 2. stupeň základní školy, střední školy

LASSI (C. E. Weinstein, D. R. Palmer, A. C. Schulte) - 2. stupeň základní školy, střední školy

LSP (J. W. Keefe, J. S. Monk) - 2. stupeň základní školy, střední školy

LSQ (P. Honey, A. Mumford) – vysoké školy, vzdělávání dospělých

VISUD (A. V. Makarov, J. M. Orlov) – vysoké školy, vzdělávání dospělých

ILS (J. D. Vermunt, E. V. Rijswijk) – vysoké školy, vzdělávání dospělých

ILP (R. R. Schmeck, F. D. Fibich, N. Ramanaiah) – střední a vysoké školy

ILP-R (R. R. Schmeck, E. Geisler-Brenstein) – střední a vysoké školy

IDEA (C. Vizcarro, I. Bermejo, M. del Castillo, C. Aragoes) – střední a vysoké školy

MSLQ (T. Garcia, P. R. Pintrich) – střední a vysoké školy

II. PŘÍLOHA

DOTAZNÍK STYLU UČENÍ

Dotazník je anonymní a ptá se na tvoje učení *doma*, když se učíš něco nového nebo dost těžkého. Přečti si pozorně každou větu. Potom se rozhodni, jestli věta vystihuje tvůj způsob učení nebo ne.

Dotazník sleduje, jak postupuješ při učení nejčastěji, jaký způsob učení ti nejvíce vyhovuje. Nerad' se s kamarády, odpovídej za sebe. Každý má trochu jiný způsob učení.

Nespěchej, máš dostatek času. Odpověz každou otázku podtržením jedné z nabízených možností. Když se spleteš, škrtni neplatnou odpověď a podtrhni správnou variantu.

Výsledky se dozvíš během třídní hodiny a dále budou součástí závěrečné práce na PedF JU v Českých Budějovicích.

J. Buřičová

Můžeš začít s odpovídáním!

Třída:

Obor:

Identifikace: Dívka

Chlapec

1. Soustřed'uji se hlavně na předměty, které souvisejí s budoucím povoláním.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
2. Volný čas častěji trávím zábavou než učením.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
3. Obvykle mi trvá nějakou dobu, než se přinutím k učení.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
4. Nejraději se učím, když mohu něco vytvářet vlastníma rukama.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout

5. Pokud to jde, snažím se dělat svou práci při odborném výcviku lépe než moji spolužáci.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
6. Při učení mám rád(a): A. ticho
B. zvuky a hluk mi nevadí
7. Učím se hlavně proto, abych měl(a) větší šanci dostat se k zajímavé práci.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
8. Při učení se snažím, abych si vybavil(a), na co se při zkoušení klade největší důraz. Pomáhá mi to rozhodnout, na co se mám při opakování soustředit.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
9. Záleží mi na pochvale od učitele.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
10. Učím se raději: A. sám
B. s kamarádem/ s kamarádkou
C. s dospělým
11. Když mám něco udělat do školy, musí se mi to několikrát připomenout.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
12. V průběhu učení potřebuji jíst, pít nebo aspoň žvýkat žvýkačku.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
13. Mám ve zvyku učení nechávat na poslední chvíli.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
14. Nové věci se raději učím tak, že o nich slyším a mluvím o nich.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
15. Nejlépe se mi učí: A. v teple
B. v chladnější místnosti
C. nemohu se rozhodnout
16. Učivo se mi lépe učí, když ho čtu.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
17. Rodiče (nebo lidé, kteří se o mě starají) si přejí, abych měl dobré známky a zajímají se o můj prospěch.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
18. Často se stává, že zapomenu vypracovat domácí úkol.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout

19. Než začnu řešit nějaký úkol, potřebuji, aby mi někdo dal bližší pokyny a nenechával to jenom na mně.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
20. Snažím se, abych získal lepší známky než moji spolužáci.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
21. Nejlépe se mi učí: A. ráno
B. dopoledne
C. odpoledne
D. večer
22. Často mi dělá potíže dokončit zadané úkoly.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
23. Během školního roku věnuji hodně času zábavě a sportu.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
24. Když se učím, obvykle: A. si rozsvítím lampičku, jinak je v místnosti šero
B. vyhovuje mi hodně světla
C. nemohu se rozhodnout
25. Obvykle při učení: A. raději sedávám v křesle, na posteli, na gauči
B. sedím na židli u pracovního stolu
26. Pomáhá mi, když mi při učení někdo řekne, co se mám přesně naučit.
Ano Ne Nemohu se rozhodnout
27. Co by ti pomohlo doma při učení? Napiš.

Došel/došla jsi až na konec. Děkuji ti za pozornost a vyplnění dotazníku! Projdi si ještě jednou dotazník, jestli máš podtrhané všechny odpovědi.

Název proměnné:

1. Vnitřní motivace:
 - Profesionální motivace: 1, 7
 - Snaha dosáhnout úspěchu: 5, 20
 - Strategický přístup: 8, 19, 26
 - Odpovědnost, vytrvalost: 3,11,18,22
2. Mimoškolní orientace: 2, 13, 23
3. Preferované prostředí:
 - Zvuky: 6
 - Teplota: 15
 - Osvětlení: 24
 - Nábytek: 25
 - Konzumace jídla, pití při učení:12
 - Sociální potřeba – učit se sám, s kamarádem, s dospělým: 10
 - Preferování učení podle času: 21
4. Vnější motivace: učitelem: 9, rodičem: 17
5. Taktilní učení: 4
Auditivní učení: 14
Vizuální učení: 16
6. Sociální potřeby: 10
7. Volná odpověď: 27

III. PŘÍLOHA

Tabulka četnosti

otázka	ANO - (A)			NE - (B)			nemohu se rozhodnout - (C)			(D)		
	chlapec	dívka		chlapec	dívka		chlapec	dívka		chlapec	dívka	
	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
1	8 6 12	5 3 6	0 1 0	0 0 3	0 1 1	0 0 6						
	26	14	1	3	2	6						
	40		4		8							
2	1 7 11	4 2 9	5 0 1	1 1 2	2 0 1	0 1 4						
	19	15	6	4	3	5						
	34		10		8							
3	2 3 11	5 2 14	6 3 2	0 1 0	0 1 0	0 1 1						
	16	21	11	1	1	2						
	37		12		3							
4	5 6 12	4 3 5	3 0 1	0 1 6	0 1 0	1 0 4						
	23	12	4	7	1	5						
	35		11		6							
5	6 6 12	4 4 10	1 0 1	0 0 3	1 1 0	1 0 2						
	24	18	2	3	2	3						
	42		5		5							
6	7 3 6	3 1 10	1 4 7	2 3 5								
	16	14	12	10								
	30		22									
7	8 7 13	4 4 10	0 0 0	1 0 2	0 0 0	0 0 3						
	28	18	0	3	0	3						
	46		3		3							
8	4 4 8	2 2 9	3 3 0	0 0 3	1 0 5	3 2 3						
	16	13	6	3	6	8						
	29		9		14							
9	7 1 8	5 3 9	1 6 4	0 1 5	0 0 1	0 0 1						
	16	17	11	6	1	1						
	33		17		2							
10	4 5 10	4 1 12	3 0 3	1 3 2	1 2 0	0 0 1						
	19	17	6	6	3	1						
	36		12		4							
11	2 4 8	3 2 7	6 2 4	2 2 6	0 1 1	0 0 2						
	14	12	12	10	2	2						
	26		22		4							
12	2 3 5	5 4 8	6 4 8	0 0 7	0 0 0	0 0 0						
	10	17	18	7	0	0						

	27	25	0	
13	5 3 8 2 1 10	3 3 5 3 2 4	0 1 0 0 1 1	
	16	13	1	2
	29	20	3	
14	4 5 11 3 3 10	3 2 1 1 0 3	1 0 1 1 1 2	
	20	16	2	4
	36	10	6	
15	8 5 9 4 4 15	0 1 2 0 0 0	0 1 2 1 0 0	
	22	23	3	1
	45	3	4	
16	8 2 9 3 3 12	0 5 1 2 1 2	0 0 3 0 0 1	
	19	18	3	1
	37	11	4	
17	8 5 12 5 3 14	0 1 1 0 1 1	0 1 0 0 0 0	
	25	22	2	0
	47	4	1	
18	4 6 9 4 4 13	4 1 4 1 0 2	0 0 0 0 0 0	
	19	21	9	3
	40	12	0	
19	3 3 4 2 1 7	5 4 5 2 2 5	0 0 4 1 1 3	
	10	10	14	9
	20	23	9	
20	7 4 8 4 3 6	1 2 4 0 0 7	0 1 1 1 1 2	
	19	13	7	7
	32	14	2	4
21	0 2 5 0 0 1	0 1 1 0 0 1	4 1 3 3 1 7	4 3 4 2 3 6
	7	1	2	1
	8	3	8	11
22	3 2 10 2 3 6	5 5 1 3 1 9	0 0 2 0 0 0	
	15	11	11	13
	26	24	2	0
23	7 5 9 4 2 6	1 2 3 1 2 5	0 0 1 0 0 4	
	21	12	6	8
	33	14	1	4
24	2 1 3 2 3 7	6 2 6 2 1 6	0 4 4 1 0 2	
	6	12	14	9
	18	23	8	3
25	5 5 7 2 4 9	3 2 6 3 0 6		
	17	15	11	9
	32	20		
26	5 5 8 3 4 11	3 2 4 2 0 4	0 0 1 0 0 0	
	18	18	9	6
	36	15	1	0
				1