

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**Institut mezioborových studií Brno**

**Studijní styly a efektivnost učení u žáků různých  
věkových skupin**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Ivana Poledňová, CSc.

Vypracoval:

Marek Střelecký

Brno 2010

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Studijní styly a efektivnost učení u žáků různých věkových skupin“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V ..... dne .....

.....

Podpis

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Ivaně Poledňové, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce za podporu a pomoc při zpracování mé bakalářské práce a v průběhu celého studia.

Marek Střelecký

# Obsah

Úvod.....	5
<b>1. Učení.....</b>	<b>6</b>
1.1 Různé pohledy na učení .....	6
1.2 Fáze a typologie učení .....	8
1.3 Pojetí učení žáky, přístup k učení a učební orientace .....	9
1.4 Taktiky a strategie učení .....	11
<b>2. Kognitivní styl a styl učení.....</b>	<b>13</b>
2.1 Kognitivní styl .....	13
2.2 Kognitivní styly a styly učení .....	14
2.3 Druhy učebních stylů a učebních postupů .....	16
<b>3. Diagnostika a ovlivňování stylů učení .....</b>	<b>21</b>
3.1 Diagnostika stylů učení.....	21
3.2 Ovlivňování stylů učení .....	22
3.2.1 Řízené učení.....	23
3.2.2 Autoregulace učení .....	25
<b>4. Efektivnost učení .....</b>	<b>28</b>
4.1 Školní úspěšnost žáků.....	28
4.1.1 Motivace a školní úspěšnost žáka .....	29
4.1.2 Vyučovací strategie podporující úspěšné učení.....	33
4.2 Rozvíjení myšlenkových a tvůrčích dovedností .....	35
4.3 Paměť a učení.....	38
4.4 Soustředění.....	39
<b>5. Výzkumná část.....</b>	<b>40</b>
5.1 Cíl výzkumu .....	40
5.2 Výzkumný soubor .....	40
5.3 Metoda výzkumu .....	41
5.4 Výsledky .....	42
5.4.1 Rozdíly mezi muži a ženami.....	42
5.4.2 Rozdíly mezi studenty různých věkových skupin.....	46
5.5 Diskuse.....	53
<b>Závěr.....</b>	<b>56</b>
<b>Resumé.....</b>	<b>57</b>
<b>Anotace.....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>59</b>

# Úvod

Při výběru tématu mé bakalářské práce jsem se dlouho rozmýšlel, jaké zvolit. Vzhledem k tomu, že moje současná profese nesouvisí s problematikou sociální pedagogiky, zvolil jsem téma, které se týká samotného studia. Často si při studiu pokládám otázku, jak se učit co nejlépe, nejrychleji a nejefektivněji. Zda je můj způsob učení správný a povede k očekávaným výsledkům. Domnívám se, že touto otázkou se zabývá většina studentů a i proto jsem si vybral téma „Studijní styly a efektivnost učení u žáků různých věkových skupin“.

S pojmem učení se člověk setkává už od útlého věku. Děti se učí chodit, mluvit, kreslit atd. Specifického významu pak nabývá pojem učení až v souvislosti se školním prostředím. Zde si pod pojmem učení většinou představujeme získávání nových poznatků, informací a dovedností. A právě s takto chápaným pojmem učení souvisí i styly učení, tedy způsoby, jak se učíme. Na těchto způsobech a postupech při učení závisí, jak rychle dokážeme získat nové informace, jak je umíme zpracovat a jak je dokážeme dále reprodukovat. Styly učení do jisté míry ovlivňují výkon studenta a větší či menší úspěch při studiu. Proto je žádoucí, aby tyto styly uměl u studentů rozpoznat nejen pedagog, ale aby si i student sám dokázal uvědomit, jaké způsoby při studiu preferuje a zda jsou správné.

Tato práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části se pokusím objasnit problematiku související se studijními styly. Postupně objasním pojmy jako učení, taktiky a strategie učení, kognitivní styl, studijní styl neboli styl učení a jejich druhy. Rovněž se budu zabývat problematikou diagnostiky stylů učení, jak může styly učení ovlivňovat pedagog a jak sám student. V závěru se budu věnovat několika faktorům, které podle mého názoru mají spojitost s efektivností učení.

Ve výzkumné části stanovím cíle výzkumu, popíšu výzkumný vzorek a vlastní výzkumné šetření, které je zaměřeno na zjištění rozdílů mezi muži a ženami a mezi jednotlivými věkovými skupinami. Jako výzkumnou metodu použiji dotazník a výsledky šetření se pokusím objasnit v diskusi.

# 1. Učení

## 1.1 Různé pohledy na učení

Dříve než se začneme zabývat problematikou studijních stylů, je třeba vymezit pojem samotného učení. Existuje velmi mnoho psychologických a interdisciplinárních přístupů k fenoménu učení. Mareš(1998) se pokusil popsat některé z nich.

Zkušenostní psychologie učení předpokládá, že učení je cyklický proces, jehož východiskem je lidská zkušenost, přičemž způsob učení se proměňuje s věkem člověka. Tento cyklický proces můžeme zjednodušeně popsat takto. Na začátku stojí konkrétní zkušenost žáka se světem, kterou určitým způsobem prožívá. O této zkušenosti dále přemýšlí, pozoruje ji a tedy i vnímá. Po takovémto přemýšlejícím pozorování si vytváří pojmy, které spojuje do svých teorií a vytváří si závěry, což můžeme nazvat jako myšlení. Tyto závěry se potom snaží využít a ověřit v praxi, experimentovat, tedy konat. Výsledkem je další zkušenost, již bohatší, ověřenější a cyklus může pokračovat znovu.

Informační psychologie považuje učení za proces získávání, zpracovávání informací a řešení problémů.

Psychologie osobnosti říká, že průběh i výsledky učení jsou ovlivněny zvláštnostmi lidské osobnosti. To znamená, že osobnost člověka a učení spolu úzce souvisí, překrývají se. Všímá si vztahu temperamentu a učení a vztahu učení s jedincovým „já“.

Psychologie myšlení si všímá zvláštností myšlení každého jedince a jeho vlivu na učení.

Pedagogická psychologie chápe učení především jako učení ve školní situaci. Učení je ovlivněno školní situací, žákovou motivací, prostředím pro učení, rozdílnými požadavky školy, učitelů.

Rovněž existuje velmi mnoho pokusů vymezit pojem učení. Vágnerová (2003) hovoří o učení jako jedné ze základních podmínek trvalejší modifikace psychických funkcí, která vzniká na základě zkušenosti. Nepředstavuje pouze pasivní zafixování podnětů, které na jedince působily, ale jde o aktivní, individuálně typické zpracování informací.

Fontana (1997) vidí učení jako poměrně trvalou změnu v potenciaálním chování jedince v důsledku zkušenosti.

Podobného názoru je i Gagné (1975), který říká, že učení je proces individuálního přizpůsobování a získávání zkušeností projevující se změnou chování.

Nakonečný (2003) učení popisuje jako utváření chování či změny v chování založené na využití (vlivu) zkušeností. Jedná se o proces získávání a používání zkušenosti, umožňující adaptaci měnícím se situacím. Učení probíhá jako mechanismus podmiňování. Pojem podmiňování vyjadřuje, za jakých podmínek dochází k učení, tj. k adaptivní změně v chování. Základní mechanismy podmiňování jsou univerzální pro všechny živočišné druhy.

Podstatou podmiňování je:

1. spojování podnětů, kdy jeden časově předcházející získává funkci signálu podnětu následujícího
2. spojování významných podnětů a reakcí, které vedly k jejich získání, pokud byly pozitivní nebo vedly k jejich odstranění či vyhnutí se jim, pokud byly negativní.

Podmiňováním se vytváří asociace mezi podnětem a reakcí, které jsou neurofyziologickým podkladem učení. Produktem podmiňování jsou zvyky, tendence reagovat na určité podněty či situace určitým způsobem a to jak v pasivním tak aktivním smyslu.

Podle Kuliče (1992) je učení psychický proces, který je v jednotě s vývojem tělesných i duševních předpokladů rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální i společenské existence.

Učení má v rozvoji člověka ve všestranně rozvinutou a výkonnou osobnost klíčový význam. Lze ho chápat jako uvědomělou činnost zaměřenou na dosahování určitých cílů. Pro efektivnost učení je důležité žáka soustavně informovat o výsledcích jeho činnosti, zda vytyčeného cíle bylo dosaženo či nikoliv (Kulič in Helus a kol., 1979).

Učení formuje zejména různé druhy schopností, zájmy, volní vlastnosti (vytrvalost, sebeovládání), morální a estetické názory a postoje, rysy osobnosti týkající se vztahů k lidem (Čáp, 1993).

Učení zahrnuje všechny situace, do kterých se člověk v průběhu života dostává, jejichž výsledkem je osvojování poznatků (osvojeným poznatkům říkáme vědomosti), osvojování činností (osvojenou činnost nazýváme dovednost), utváření vztahů k sobě,

ke společnosti, k věcem a jevům, které člověka obklopují, projevující se změnami v chování a jednání (tyto vztahy nazýváme postoje) (Šimoník, 2003).

Lze tedy říci, že učení je proces, ve kterém dochází ke změnám chování, psychických vlastností člověka, k získávání nových poznatků, zkušeností a informací, k přizpůsobování se přírodním i společenským podmínkám. Učení v širším pojetí chápeme jako proces, ve kterém si jedinec osvojuje individuální zkušenost. Pro naše potřeby je důležitější učení v užším pojetí, které se vztahuje k řízenému učení ve školních podmínkách i k samostudiu. Zde hovoříme o záměrném a systematickém získávání vědomostí, dovedností a návyků, rozvíjení poznávacích schopností, postojů, hodnot, osobnostních vlastností a formování chování a jednání.

## **1.2 Fáze a typologie učení**

Učení má mnoho rozmanitých forem a můžeme na něj nahlížet z několika hledisek. Z hlediska výchovné praxe Čáp (1993) a Vágnerová (2003) rozlišují zejména senzomotorické učení, v němž se rozvíjí především pohybové dovednosti a schopnosti, a které zahrnuje přesnost a vzájemnou koordinaci pohybů. Kognitivní učení nebo také učení poznatkům zahrnuje získávání informací o světě a poznávání vztahů i obecnějších pravidel, které zde platí, tedy osvojování vědomostí. Sociální učení se týká osvojování sociálních norem, rolí, žádoucích způsobů chování a rozvíjí sociální a komunikační dovednosti, formuje motivy a charakter. Čáp ještě doplňuje učení metodám řešení problémů, jímž se rozvíjí myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti.

Z hlediska různých typů procesů a činitelů, jichž se učení týká, Mareš (1998) rozlišuje učení senzorní pokrývající oblast čítí, učení percepční zahrnující oblast vnímání, učení senzomotorické rozvíjející pohybové aktivity, zejména pak pracovní a sportovní aktivity a učení verbálně pojmové týkající se řeči a myšlení.

Nejpodrobněji nahlíží na učení podle různých kritérií Kulič (1992) a uvádí tuto typologii učení:

1. Podle typu procesů a činitelů, jichž se týká: učení senzorní (v oblasti čilé), percepční (vnímání), motorické (pohyby) verbálně pojmové (řeč a myšlení), emocionálně motivační (prožívání, potřeby a zájmy, motivační vzor), změny v systému osobnosti (postoje, systémy hodnot, sebepojetí), sociální (postoje, role, interpersonální vztahy).

2. Podle časoprostorových a silových charakteristik: učení postupné, učení .  
pravděpodobnostní.
3. Podle podílu vědomého záměru: učení záměrné a bezděčné.
4. Podle vnější formy a postupu: učení vtiskováním, nápodobou, habituací,  
podmiňováním, poučováním, řešením problémů.
5. Podle subjektu učení: učení u subhumánních organismů, lid.učení, učení  
u automatů a technických systémů.
6. Podle podílu subjektu učení a vnějšího působení: učení přirozené situaci,  
učení se spontánním samořízením, učení s vědomou autoregulací, učení  
s vnějším řízením, učení v interaktivním dialogu subjektu s vnějším působením.

Učení, budeme- li na něj nahlížet jako na proces, jehož cílem je získání nových poznatků, informací, ale hlavně vyřešení určitého problému či situace, prochází určitými fázemi.

Výzkumy byly prokázány tyto fáze učení(Linhart, 1986):

1. Orientační fáze, ve které dochází k setkání s novým problémem, situací.
2. Fáze vytváření hypotéz, kdy je problém pochopen a je možno stanovit cíle.
3. Fáze vlastního provádění úkolu, hledání řešení, ověřování cest vedoucích k cíli.
4. Fáze upevňování pojmů, myšlenkových operací, chápání problému.

Proces učení tedy prochází určitými etapami a můžeme na něj nahlížet z několika možných hledisek. Nás samozřejmě nejvíce zajímá učení z hlediska výchovně vzdělávacího procesu, jako je kognitivní učení nebo i učení metodám řešení problémů, ale i učení z hlediska podílu subjektu učení a vnějšího působení, jako je učení s vědomou autoregulací nebo učení s vnějším řízením.

### **1.3 Pojetí učení žáky, přístup k učení a učební orientace**

Jestliže jsme hovořili o různých vědeckých přístupech k učení, je třeba podle mého názoru přiblížit učení tak, jak je chápou samotní žáci. Pojetí učení vyjadřuje způsob, jak žák chápe a vysvětluje si pojem učení, tedy souhrn žakových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkající se školního učiva.

Každý žák má jinou představu o pojmu učení. Mareš (1998) uvádí, že při rozhovorech s žáky bylo zjištěno pět způsobů chápání učení a sice jako:

1. získávání stále více znalostí
2. učení se nazpaměť
3. získávání faktů a metod s možností je dále použít
4. objevování smyslu
5. interpretace naučeného

Na základě tohoto pojetí učení si žák buduje svůj vlastní přístup k učení, který je ovlivněn žakovou osobností, jeho motivy, sebepojetím, zkušeností. Učební přístupy charakterizují takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext, výsledek učení (Mareš, 1998).

Mareš (1998), Dittrich (1993) nebo třeba Strnad (1989) se shodují na třech typech přístupů k učení a sice hloubkovém, povrchním a vypočítavém. Žáci s hloubkovým přístupem projevují skutečný zájem o učivo, jsou motivováni potřebou dovědět se něco nového, snaží se učivo hlouběji pochopit. Naproti tomu žáci s povrchním přístupem chápou učení jako nutné zlo, jejich motivací je snaha vyhnout se neúspěchu, strach ze špatné známky, učivo redukuje na nutné minimum. Třetí skupinu pak tvoří žáci s vypočítavým přístupem k učení, jejichž převládajícím motivem jsou co nejlepší známky, vidina odměny, snaha zaujmout okolí, vyčnívat nad ostatními. Učebními přístupy se budeme podrobněji zabývat v souvislosti s učebními styly.

Trvalejší, obecnější a stabilnější přístupy žáků k učení představuje učební orientace. Rozlišujeme čtyři nejčastější učební orientace (Mareš, 1998):

1. orientace na smysl učiva souvisí s hloubkovým přístupem
2. orientace na reprodukování učiva vychází z povrchního přístupu k učení
3. orientace na výkon vychází z vypočítavého přístupu k učení
4. mimoškolní orientace, kdy žák zaujímá ke škole a učení negativní postoj a soustředí se pak na mimoškolní aktivity

Pro vysokoškolské studenty a pro vzdělávání dospělých se ještě v odborné literatuře používá pojmů studijní orientace a vzdělávací orientace. Studijní orientace označuje typický přístup k učení a typickou motivaci učení žáka v delším časovém

období na určitém stupni školy, přičemž vzdělávací orientace značí převládající přístup k učení a převládající motivaci učení v rámci jeho celé školní dráhy a zahrnuje také životní cíle, volbu určitého typu škol apod. (Mareš, 1998).

Domnívám se, že je důležité znát pojetí učení, přístup k němu i učební orientaci žáků, neboť od tohoto se odvíjí samotný průběh učení, učební postupy, strategie a styly. A v neposlední řadě mohou ovlivnit i samotný výsledek učení.

## 1.4 Taktiky a strategie učení

Činnost žáka při učení můžeme rozdělit na menší a lépe uchopitelné části, taktiky učení a strategie učení. Taktiky učení jsou dílčí postupy při učení, jež si žák při učení uvědomuje. Jsou to postupy záměrně vybírané a používané, pozorovatelné a měřitelné. Taktiky učení jsou dílčí postupy, které pokud jsou promyšleně uspořádány, vytvářejí vyšší celek, tj. strategie učení.

Strategie učení jsou pak postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje určitý plán při řešení dané úlohy, přičemž chce na jedné straně něčeho dosáhnout a na straně druhé se něčeho vyvarovat. Učební strategie jsou součástí osobnostní predispozice k učení se konzistentním způsobem. Učební strategie je v podstatě plán, podle kterého žák realizuje své učební činnosti (Mareš, 1998).

Pask poukazuje na dvě základní učební strategie. Jednak celostní, která se vyznačuje zaměřením na pochopení podstatných myšlenek nového učiva, a skladebná, jež je charakteristická skládáním struktury učiva z jednotlivostí, které jsou centrem pozornosti (Hrabal, 1989).

Kohoutek (2006) rozlišuje tyto učební strategie:

1. Kognitivní a kreativní učební strategie umožňují manipulaci s informacemi a hledat nové originální vztahy.
2. Automanažerské učební strategie se zabývají sebeutvářením, dodržováním řádu, sebezdokonalováním, dosahováním svých možností, úrovní vlastní zodpovědnosti, identifikováním svých předností a nedostatků. Spočívají v samostatném plánování a aktivním dosahování cílů a úkolů.

3. Paměťové učební strategie využívají pomůcek usnadňujících zapamatování, např. pomocí mnemotechniky, akronymů, rýmů, vizuálních představ, pohybu nebo pojmových map.
4. Kompenzační učební strategie využívají např. v učení se jazyku celostního a intuitivního odhadování kontextu, jazykového citu, tvořivého používání synonym a opisů místo chybějícího výrazu, využívání gest a pauz v průběhu komunikace.
5. Afektivní a motivační učební strategie se týká dovednosti člověka uvědomovat si vlastní náladu, pocity, trému, úzkost a pracovat s nimi, vyrovnávat se s riziky, povzbuzovat se a optimalizovat si sebedůvěru. Cílem je snižovat přehnaný strach z chybného výkonu.
6. Volní učební strategie se podílí na kladení cílů, rozvíjení své osobnosti, udržování pozornosti, zaměření na optimální výkon, překonávání zátěžových situací a vyhýbání se neúspěchu.
7. Smyslové a pohybové učební strategie se týkají zapojení do učení více smyslů a možnosti pohybu při učení.
8. Sociálně komunikativní strategie znamená např. dovednost požádat o vysvětlení během komunikace s pedagogem, dovednost požádat o pomoc, úroveň dovednosti spolupracovat, diskutovat, ovládat kritiku a polemiku, chovat se s přiměřenou asertivitou.

V souvislosti se strategiemi učení je dobré zmínit i pojem metakognitivní strategie. Jde o monitorování vlastního poznávání, usměrňování, řízení vlastních procesů poznávání. Podle Švece (1998) v sobě zahrnuje dovednosti subjektu analyzovat vlastní předpoklady pro úspěšné studium a na základě těchto dovedností regulovat vlastní učební postupy. Jestliže je žák schopen uvědomit si, jak při učení postupuje, může pak odhalit jak klady, tak i zápory těchto postupů. Na základě tohoto monitorování může měnit své učební zvyky tak, aby učení bylo co nejefektivnější.

## 2. Kognitivní styl a styl učení

### 2.1 Kognitivní styl

Nejdříve se pokusíme naznačit, co znamená pojem styl. V psychologii je výraz styl brán jako odborný pojem. Lze říci, že je to relativně stálý a pro konkrétního člověka charakteristický způsob provádění určitých činností.

Styl můžeme chápat jako individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svébytný charakter (Mareš, 1998).

Messick rozlišuje různé druhy stylů (Mareš, 1998):

1. Expresivní styl se týká vyjadřovacích projevů člověka, jako jsou gesta, mimika, pohyby, písemné a grafické vyjadřování.
2. Responzivní styl vyjadřuje, jakým způsobem člověk odpovídá na podněty.
3. Defenzivní styl je způsob, kterým se člověk brání nepříjemným vnitřním stavům a mezilidským konfliktům.
4. Kognitivní styl zahrnuje charakteristické způsoby vnímání, řešení problémů, myšlení, zapamatování si informací.

Pro naši problematiku učení a studijních stylů je dobré blíže charakterizovat kognitivní styl. Kognitivní styl bývá také označován jako poznávací styl.

Kognitivní styly můžeme vymezit jako charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Styly vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracovávání informací i zkušeností. (Mareš, 1998).

Podobně vidí kognitivní styly Nakonečný (2003), a sice jako způsoby přístupu ke zpracování a používání poznatků, informací, resp. způsoby řešení poznávacích problémů.

Švec (1998) vymezuje kognitivní styl 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.

Existuje celá řada těchto stylů, o nichž hovoří například Nakonečný (2003), Švec (1998) nebo Čáp (1993). Nejobvyklejší jsou tyto:

1. Závislost-nezávislost na percepčním poli (na vnějším zdroji informací). Subjekty závislé na percepčním poli vnímají skutečnost globálně, nesnadno v ní rozlišují části, kdežto subjekty nezávislé na percepčním poli vnímají skutečnost diferencovaně a dokáží rozlišit jednotlivé části.
2. Reflexivita- impulzivita (rozvážnost či zbrkllost v plnění úkolů). Reflexivní subjekt se více orientuje na kvalitu, dělá minimální množství chyb, důkladněji zpracovává informace, lépe a déle udrží svoji pozornost a snáze překonává překážky, na rozdíl od impulzivního subjektu.
3. Inovativnost-adaptivnost. Subjekt vyznačující se inovativností dosahuje změn při řešení problémů, nahlíží na něj z více možných úhlů, navrhuje nová řešení. Subjekt s adaptivním stylem používá stávající postupy.
4. Vnímání soustředěné na shody-na rozdíly nově vnímaného s tím, co subjekt vnímal dříve.
5. Konkrétnost-abstraktnost v poznávání. Některé subjekty ulpívají na konkrétních znacích a podrobnostech, mají obtíže ve zobecnění, jiné naproti tomu snadno abstrahují a zobecňují.
6. Vnímání zúžené, jen obtížně přecházející k podnětům odlišným od předchozích-proti tomu vnímání flexibilní, přizpůsobivé.

Kognitivní styly tedy souvisí s poznávacími procesy. Jedná se o způsoby, jak vnímáme, poznáváme okolní svět, jak vnímáme a zpracováváme získané informace, jak s nimi dále pracujeme, jakým způsobem dokážeme řešit problémy a situace. Každý člověk má svůj vlastní individuální kognitivní styl, který je spíše vrozený a obtížně se mění.

## **2.2 Kognitivní styly a styly učení**

Je třeba si vyjasnit vztahy mezi odbornými pojmy kognitivní styly a styly učení. Vzájemný vztah těchto dvou pojmů je u různých autorů chápán odlišně. Mareš (1998) uvádí čtyři možnosti. Entwistle, Messick a Taitová zastávají názor, že se oba pojmy překrývají. Názor, že styly učení jsou podřazené kognitivním stylům, respektive jsou

jejich dílčí součástí, zastává Bello, Claxton, Ralston a další. Opačný názor, že kognitivní styly jsou součástí učebních stylů ,obhajují Dunnová, Curryová nebo Mareš. A konečně Riding, Cheema a Reynolds považují oba pojmy za totožné.

Podle mého názoru se můžeme ztotožnit s tím, že kognitivní styly jsou pouze jednou ze složek učebních stylů, které můžeme v průběhu života měnit. Do stylů učení vstupují vedle kognitivních stylů i motivace, osobnost, schopnosti, sociální prostředí atd.

Jestliže jsme dříve hovořili o kognitivním stylu jako o jedné ze složek učebního stylu musíme si blíže přiblížit i samotný styl učení. Styl učení (neboli studijní styl) lze vymezit jako postupy při učení dovednostem a vědomostem, které subjekt uplatňuje v určitém období života a vzdělávání. Styl učení je tedy individuální charakteristikou, kterou se subjekty od sebe vzájemně odlišují. Postupy, které subjekt při učení využívá, jsou ovlivněny jednak kognitivním stylem a jednak závisí i na vnějších vlivech, jako je charakter učiva, učitelovy požadavky, charakter regulace procesu osvojování dovedností (Švec, 1998). Strnad (1989) dodává, že studijní styl vychází ze studentova přístupu k učení, učební motivace a zájmu. Styly učení se mohou měnit ve smyslu adaptace na nové podmínky, požadavky a v průběhu vývoje jedince vlivem přirozeného zrání.

Styl učení zahrnuje jak vrozené předpoklady (např. preferenci jedné z hemisfér) a fyziologické faktory (např. preference hluku nebo ticha, denní doby, pohybu), tak faktory získané (např. sociální a kulturní vlivy).

Styl učení má charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Má rovněž regulační funkci s ohledem na podmínky učení, na jeho vlastní průběh, na dosahované výsledky a na sociální kontext. Styly učení vedou obvykle jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale naproti tomu znesnadňují dosažení jiných, často lepších, výsledků (Mareš, 1998).

Styl učení je tedy určitý postup, který subjekt preferuje v konkrétní učební situaci. Subjekt může využívat několik stylů na základě charakteru situace.

## 2.3 Druhy učebních stylů a učebních postupů

Druhy učebních stylů je možné rozlišit podle různých hledisek. V souvislosti s přístupy k učení, o kterých jsme hovořili dříve, můžeme popsat i styly učení. Na základě tří přístupů k učení a sice povrchním, hloubkovém a vypočítavém se nyní budeme zabývat styly učení tak, jak je rozlišují Mareš (1998), Ditrich (1993) nebo třeba Strnad (1989):

### 1. Povrchový styl:

- motivace k učení - žák se učí spíše z donucení, z obavy před špatnou známkou, ze strachu z učitele či rodičů, učení je nutné zlo
- postup při učení - převažuje snaha učit se nazpaměť, memorovat, pouhé reprodukování myšlenek bez zamyšlení se, bez snahy o svůj názor
- výsledek učení - malé porozumění učivu, rychlé zapomínání, žák dokáže text pouze reprodukovat, chybí vlastní stanovisko, chybí vazby mezi učivem, nerozlišuje podstatné od nepodstatného
- intervenující faktory - malé zkušenosti, chybné vnímání úkolů a situací, strach, úzkostnost, požadavky učitele, nezájem o předmět
- povrchový styl učení můžeme dále rozdělit na - pasivní, vyznačující se malým úsilím, nedostatkem zájmu, nedostatečným pochopením učiva, nepropojeností učiva, memorováním; aktivní, projevující se velkou pílí a snahou, zdánlivým porozuměním učivu, neschopností poznatky zdůvodnit, utřídit

### 2. Hloubkový styl:

- motivace k učení - snaha dozvědět se něco nového, porozumět učivu a prakticky jej využít, zájem o předmět, učení je vnitřní potřebou
- postup při učení - pročitání textu a zamýšlení se, hledání podstatných věcí, srovnání s tím, co již zná, vytváření vlastního názoru, vytváření struktury učiva
- výsledek učení - porozumění učivu, pochopení jeho obsahu a struktury, vysvětlení učiva vlastními slovy, odlišení podstatného od nepodstatného, zapamatování učiva, při jeho zapomenutí snadnější oživení
- intervenující faktory - bohatší zkušenosti, učitel vede žáky k pochopení učiva, sebedůvěra, zájem o předmět
- z tohoto stylu učení vyrůstají tyto učební postupy (Švec1998) - postupné učení, při němž subjekt na základě porozumění zvládá fakta a argumenty; globální

učení, předpokládající zvládnutí obecných principů, které umožňují řešit rozmanité úkoly a problémy; pružné učení, při kterém si subjekt vytváří celkovou představu o struktuře učiva a na jejím základě učivo detailněji rozebírá.

### 3. Utilitaristický styl

-motivace k učení - snaha získat co nejlepší známky, vidina odměny, snaha zaujmout okolí, vyčnívat nad ostatními

-postup při učení - dokáže se pružně přizpůsobit rozdílným požadavkům rozdílných učitelů, u přísného učitele se učí do hloubky, naopak u benevolentního učitele volí zcela povrchový přístup k učení

-výsledky učení - odpovídají nárokům učitele, krátkodobě velice účinné, dlouhodobě jsou výsledky velmi rozdílné

Z hlediska preference vnímání smysly nebo rozumové úvahy a preference aktivního experimentování nebo pozorování rozlišujeme tyto učební postupy (Švec, 1998):

1. Postupy spočívající v aktivním experimentování, a to buď s konkrétními jevy věcmi, nebo s jejich názornými obrazy.
2. Postupy založené na aktivní činnosti s myšlenkovými modely, která se opírá o řešení problémů, deduktivní úvahu, rozhodování o alternativních řešeních problémů atd.
3. Postupy orientované na konkrétní pozorování situací a jevů, na jejich popis, analýzu a hodnocení.
4. Postupy akcentující myšlenkovou činnost jako je definování problému, odvozování teoretických poznatků, vyvíjení myšlenkových modelů a postupů atd. a opírající se o pozorování a analýzu jevů a situací.

Z hlediska způsobu zpracování učiva lze uvažovat o postupech založených na (Švec, 1998):

1. hledání vztahů mezi prvky učiva a jejich strukturování (spojování učiva do logických struktur, rozlišování podobností a odlišností, srovnání s již osvojeným učivem)
2. kritické aktivity a nezávislosti při osvojování učiva (zaujímání vlastních názorů a stanovisek, kritické posuzování poznatků, vytváření vlastních závěrů)

3. memorování poznatků, jejich vybavení a reprodukci
4. analyzování učiva (rozebírání učiva na jednotlivé části, promyšlení detailů, zaměření na rozbor faktů, pojmů, zákonitostí, problémů apod.)
5. aplikaci poznatků (používání dříve osvojených znalostí při řešení nových úkolů, zaměření na řešení praktických úkolů)

Typy žáků podle Kolbovy teorie zkušenostního učení podrobně popisuje Mareš (1998).

1. Žáci divergující dokáží chrlit nápady, vymýšlet různé varianty řešení. Získávají poznatky konkrétními zkušenostmi, které pak zpracovávají přemýšlivým pozorováním. Jejich silnou stránkou je představivost, což jim umožňuje podívat se na věci a jevy z různých pohledů. Objevují se mezi nimi často žáci emocionálně ladění, se zájmem o humanitní a umělecké obory.
2. Žáci asimilující dokážou získat různé údaje, shrnout je do určitého celku. Získávají poznatky a zkušenosti abstrahováním, tvořením pojmů a transformují je promýšlejícím pozorováním. Jejich síla spočívá ve vytváření teoretických modelů, baví je abstraktní uvažování, zkoumání myšlenek a teorií, praktické aplikace je nechávají lhostejnými.
3. Žáci konvergující získávají zkušenosti abstrahováním, tvořením pojmů, zobecňováním a transformují je aktivním experimentováním. Jde spíše o racionální typ žáků, dávají přednost styku s věcmi a přístroji před spoluprací s lidmi. Dostanou-li úlohu, rychle dospějí k jedné správné odpovědi.
4. Žáci akomodující se dokáží dobře přizpůsobit novým situacím, měnícím se okolnostem. Získávají poznatky konkrétními zkušenostmi a transformují je aktivním experimentováním. Jde o žáky, kteří mají tendenci riskovat, jsou netrpěliví, zbrklí, při řešení problému často postupují intuitivně, volí metodu pokusu a omylu. Pokud se setkají s teorií, jež podle jejich názoru není přesvědčivě doložena fakty nebo nemá bezprostřední praktické využití, odmítají se jí zabývat.

Kohoutek (2006) uvádí rozlišení učebních stylů podle Carthyové:

1. Imaginativní styl se projevuje oblibou diskusí, práce ve skupinách, rozhovory o subjektivních pocitech a vlastních myšlenkách.

2. Analytický styl se projevuje zájmem o fakta, detaily, sekvenční postupy.
3. Praktický styl se projevuje zájmem o to, jak věci fungují, oblibou praktických aktivit.
4. Dynamický styl se vyznačuje učením metodou pokusu a omylu, dáváním přednosti tomu, přijít na něco sám.
5. Verbalizátorský (slovní) styl inklinuje k myšlení ve slovech.
6. Vizualizátorský (obrazový) styl má tendenci přemýšlet v představách a obrazech.

Sovák (1990) uvádí rozlišení stylů z hlediska upřednostňování některého ze smyslů při získávání a uchovávání informací:

1. Typ sluchově mluvní se vyznačuje tím, že si žák pamatuje z učební látky hlavně to, co vnímá sluchem. Slyšené slova si v paměti posiluje tím, že si je přeřikává, že o věci hovoří, diskutuje, debatuje, vyptává se na podrobnosti. Jde tu o žáky s vyhraněnou sluchovou pamětí a s mluvní pohotovostí. Většinou mají hudební sluch a předpoklady pro učení se učení se cizím jazykům. Žáci tohoto typu se s úspěchem učí nahlas.
2. Typ zrakový se váže na převládající zrakovou paměť. Takový žák se převážně učí čtením z knihy než nasloucháním výkladu. Když při zkoušení odpovídá na otázku, graficky se mu vybavuje přečtený text. To znamená, na které stránce a na jakém místě stránky se text nachází. Při přednášce si dělá do sešitu písemné poznámky nebo své vlastní značky. Dovede si graficky znázornit i velmi složité věci. Tito žáci mají dobrou paměť na osoby i věci svého okolí, vyznají se v nákresech, mapách a dovedou se bezpečně orientovat v prostoru. Zrakových typů učení je podstatně víc než typů sluchových.
3. Typ hmatový a pohybový spoléhá při učení hlavně na hmatové vnímání a pohybový smysl. Žák si vtiskne do paměti hlavně to, co konkrétně vnímá, co si ohmatá. Tento typ učení se zvláště výrazně projevuje celkovými pohyby. Tito žáci se nejraději učí při chůzi, pokud nemohou při učení chodit, potřebují se občas protáhnout, popřípadě si zacvičit. Aktivní odpočinek pohybem je pro ně, zvláště v době intenzivního studia, velkou pomocí. Žáci tohoto typu se znamenitě uplatňují v manuálních činnostech, v řemeslech a výtvarném umění.
5. Typ slovně pojmový se vyznačuje tím, že žák dovede rozpoznávat věci podstatné a věci vedlejší. Ujasňuje si vzájemné vztahy a vazby různých pojmů.

Dovede pochopit logickou strukturu látky, kterou si ukládá do paměti. Abstraktní myšlení je mu bližší než popisné konkrétné vyjadřování. Tento typ se vyskytuje nejméně.

Všechny zmíněné styly se nevyskytují ve vyhraněné formě, u každého žáka jsou všelijak propojené a promíchané. Můžeme však říci, že většinou u žáka jeden styl učení převládá a další jej doplňují, na čemž se všichni zmiňovaní autoři shodují.

Jestliže jsme hovořili o stylech učení, můžeme si položit otázku, k čemu je dobré znát styly učení žáků. Podle mého názoru je to důležité jak pro potřeby učitele, tak i pro samotného žáka. Pokud učitel zná žákův učební styl, může podle něj individuálně postupovat při seznamování s novým učivem, může volit vhodné vyučovací metody a regulovat učební postupy žáka tak, aby byly co nejefektivnější. Samozřejmě s ohledem na individuální potřeby žáka, protože ne každému vyhovuje ten který způsob. Pro žáka má znalost svého stylu také velký význam. Jestliže je žák schopen rozpoznat a určit svůj studijní styl, je také schopen jej přizpůsobovat a měnit v konkrétních situacích a uvědomit si, zda mu tento styl přináší odpovídající výsledky.

## 3. Diagnostika a ovlivňování stylů učení

### 3.1 Diagnostika stylů učení

Pokud je pro úspěšné výsledky učení vhodné znát žákův studijní styl, musíme jej umět rozpoznat, posoudit, určit. Disciplínou, která se hlouběji zabývá touto oblastí je pedagogicko-psychologická diagnostika.

Pedagogicko-psychologickou diagnostiku chápeme jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti jedince s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jeho rozvoje. Při tom zjišťujeme, jak jsou rozvinuty jeho dispozice ve srovnání s požadavky a jaké jsou možnosti přiblížit se těmto požadavkům (Hrabal, 1989).

Zabývá se objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření. Jejím cílem je optimalizace rozvoje každého žáka. (Dittrich, 1993).

K získávání adekvátních dat, poznatků a informací využívá různé diagnostické metody:

#### 1. Metody přímé:

-inteligentní tutorské systémy - počítačové programy, které se snaží žáka naučit, jak řešit určité situace

-pozorování učebních činností - pozorovatel si vytváří obraz o žakových způsobech řešení problémů a situací

#### 2. Metody nepřímé:

-analýza produktů - na základě výtvorů žáka usuzujeme na žakovy postupy, průběh uvažování - náčrty, koncepty, osnovy postupu, poznámky, úpravy studijního textu.

-rozhovor - žák popisuje své zkušenosti, motivy, postupy při učení i řešení situací, pojetí učení

-strukturovaný rozhovor - je předem připravený jeho průběh, struktura otázek a pravidla

-volné písemné odpovědi – předem připravené otázky, na které žák písemně odpovídá

-projektivní grafické techniky - především dětská kresba, která umožňuje vhled do dětské psychiky, jeho vnímání sama sebe i svého okolí

-dotazník

Při diagnostice postupujeme po určitých etapách. První se týká formulace a upřesnění diagnostické otázky a vyřčení vstupní hypotézy. Ve druhé etapě volíme vhodné metody a získáváme diagnostické údaje, které ve třetí etapě zpracováváme a třídíme. Čtvrtá zahrnuje interpretaci a hodnocení získaných dat z hlediska hypotézy a pátá přináší konečnou diagnózu a prognózu.

### **3.2 Ovlivňování stylů učení**

Učení může probíhat v situacích trojího typu(Kulič, in Helus a kol.,1979):

1. Spontánně - intuitivně, neřízeně.
2. Samoučení s autoregulací - využívání zkušeností, organizace, podmínek, způsobů studia.
3. Skupinové, hromadné vyučování nebo organizované samoučení - učitel organizuje vnější podmínky, zasahuje do průběhu učení, volí postupy, hodnotí výsledky.

Předpokládáme, že jsme některou z diagnostických metod získali informace o žákovi. Máme dvě možnosti, jak tyto poznatky využít. Můžeme přizpůsobit výuku s ohledem na charakteristiky žáka a respektovat jeho přirozený vývoj. Další názor říká, že má-li být učení efektivní, je třeba žáka určitým způsobem korigovat, špatné návyky měnit za lepší, optimalizovat celkově jeho rozvoj. Tyto dvě strategie blíže popisuje Mareš (1998):

#### **1. Strategie neovlivňování stylů učení**

Upřednostňuje nezasahovat do studentských stylů učení, přestože jsme je diagnostikovali a známe jejich konkrétní podobu. Jednou z možností je vzdělávání založené na stylech učení, kdy učitel při výuce a práci s žákem bere ohled na individuální charakteristiky žáka, zná jejich kognitivní, afektivní a fyziologické charakteristiky učení. Druhou z možností je potom výuka poučená o stylech učení, při níž učitel shromažďuje údaje a poznatky o stylech učení žáků a snaží se o sladění svého způsobu výuky se stylem učení žáků. Důvodem

nezasahování do stylů učení je spoléhání na spontánní vývoj stylů učení. Jejím základem je přizpůsobení vyučovacích postupů a organizace výuky zvláštnostem žáků.

## 2. Strategie ovlivňování stylu učení

Škola by měla rozumně a citlivě rozvíjet a ovlivňovat různé strategie a styly učení žáků, takovým způsobem, aby se učení stalo efektivnějším a přinášelo lepší výsledky. Hovoříme o učení, jak se učit. Jde o proces, v němž si jedinec své pojetí učení začíná uvědomovat, dostavuje se pokrok v jeho repertoáru postojů a dovedností, což mu umožňuje přizpůsobit a organizovat své učení podle měnících se podmínek. Největší podíl na změnách žakovského učení mají samozřejmě učitelé. Ti by měli především diagnostikovat žákův učební styl a vysvětlit mu jak přednosti, tak i nedostatky tohoto stylu. Mohou mu nastínit či ukázat i jiné možnosti, které si žák může vyzkoušet a přesvědčit se, zda skutečně přinesou lepší výsledky. Další, kdo se podílí na ovlivňování či změnách učebních stylů, jsou psychologové a další poradci, kteří mohou rovněž diagnostikovat styly učení a tyto pak regulovat prostřednictvím konzultací se žáky. Na utváření studijních návyků se mohou podílet i sourozenci, spolužáci, kamarádi i rodiče, kteří jsou pro žáka do jisté míry vzorem.

### 3.2.1 Řízené učení

V případě ovlivňování stylu učení hovoříme o řízeném učení. Jestliže má učení přinášet co nejlepší výsledky, je třeba jej určitým způsobem řídit. Jedním z přístupů je kontrolovaná výuka, která se týká průběžného sledování a hodnocení průběhu učení, což poskytuje učitelé zpětnou vazbu. Ta mu potom umožňuje případně upravit učební postup a zvýšit efektivnost učení.

Mareš (1998) zmiňuje předpoklady řízených změn v žakově učení:

1. Styl učení je ovlivnitelný, závisí na sociálním prostředí na působení ostatních lidí.
2. V mladším věku není žák schopen autoregulace
3. Škola musí žákům ukázat jak se učit

4. Snaha měnit žákovo učení by mělo být doprovázeno i změnami ve strategiích vyučování a zkoušení.
5. Potřeba znát žákovu individualitu, diagnostikovat jeho osobnost i styl učení a o této diagnóze žáka informovat
6. Poznatky o učebních stylech a jejich ovlivňování by mělo být součástí přípravy budoucích učitelů

Fontana (1997) popisuje strategii řízeného učení. Nejprve je třeba konkretizovat povahu výukového úkolu (cíle učení) a úroveň výkonu, které má žák dosáhnout. Dále musí pravidelně zaznamenávat výkon žáků a způsob výuky a tyto údaje dále zpracovávat.

Kulič (in Helus a kol.,1979) dále ještě podrobněji rozebírá klíčové fáze řízeného učení:

1. Vymezení cílů
  - přesné a konkrétní definování cíle, aby bylo možno kontrolovat jejich dosažení
  - důležité je zvnitřnění těchto cílů žákem, aby je převzal za své a vnitřně se s nimi identifikoval
  - je třeba zohlednit přizpůsobení cíle konkrétní situaci a specifice jednotlivých žáků
2. Zjištění výchozího stavu řízeného systému
  - poznání vnitřních a vnějších podmínek učení
  - poznání dosavadních znalostí, způsobů práce, schopností a dovedností, individuálních a vývojových zvláštností
3. Určení programu působení na řízený systém
  - vypracování plánu učení – průběh procesu učení, sled učebních úkonů a činností
  - vypracování projektu vyučování – předpokládaný soubor a sled pedagogických působení na žáka
4. Zajištění a zpracování zpětnovazební informace
  - průběžné pozorování žáků, sledování průběhu a výsledků jejich činnosti
5. Zjištění konečného stavu řízeného procesu
  - zjišťování a ověřování dosahovaných výsledků v porovnání s cílem

Smyslem řízeného učení je rozvíjet učícího se jedince tak, aby toto řízení postupem času zcela odpadlo a člověk byl schopen autoregulace svého učení, čili řídit jej sám.

### **3.2.2 Autoregulace učení**

Stejně jako mohou průběh, způsoby a výsledky učení ovlivňovat učitelé, mohou tak činit i samotní žáci. Škola by se měla snažit, aby byl žák schopen řídit, kontrolovat a usměrňovat své učení. Výsledkem je potom taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení a přitom se snaží dosáhnout určitých cílů.

Aby žák mohl regulovat své učení, musí nejprve umět rozpoznat své učební postupy a návyky. To znamená ovládat metakognitivní strategie, o kterých jsme hovořili v kapitole 1.4. Učitel by měl vést žáka k tomu, aby si uvědomil, co je v jeho stylu funkční a naopak. Vnější řízení musí žákovi otevřít prostor pro autoregulaci, korespondovat s autoregulací, nemělo by s ní být v rozporu. Souběžně s tím by se mělo rozvíjet sebemonitorování, sebekontrola a sebehodnocení.

V této souvislosti Mareš (1998) uvádí zásady vyučování vedoucí k rozvíjení autoregulace, tak jak je popsal Vermunt:

1. Vyučovat kognitivní, metakognitivní a afektivní dovednosti v kontextech a situacích, ve kterých je žák bude používat.
2. Postupně přesouvat řízení poznávacích procesů na žáka.
3. Diagnostikovat styly učení.
4. Přizpůsobovat výuku stylům učení.
5. Navést žáka k tomu, aby se sám zamyslel nad svými postupy při učení a případně se je snažil upravit.
6. Přesvědčit žáka o užitečnosti nových strategií, ukázat a předvést nové postupy a docílit toho, aby žák tyto postupy začal používat.
7. Dát žákovi možnost využít dovednosti autoregulace a jeho potenciál.
8. Brát v úvahu učební orientaci žáků.
9. Uspadnit přenos naučeného do nových situací.
10. Vytvářet pomůcky a prostředky pro autoregulaci učení.
11. Koncipovat zkoušení a hodnocení s ohledem na autoregulaci.

Další principy podporující autoregulaci doplňuje Švec (2003) podle Simonse:

1. Spíše než učební výsledky zdůrazňovat učební aktivity.
2. Pomáhat žákům nalézat vztahy mezi jejich učebními cíli a vhodnými strategiemi učení.
3. Klást důraz nejenom na kognitivní, ale i na emocionální složky učení (prožívání, regulaci stresu, snižování úzkosti apod.).
4. Podněcovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svoje znalosti a schopnosti (jejich praktickým uplatňováním).
5. Nabídnout žákům různé učební strategie a procvičovat jejich používání.
6. Vytvářet takové situace, aby se žáci učili kontrolovat a korigovat svoje učení.
7. Postupně přesouvat odpovědnost za učení (a jeho výsledky) na žáky.
8. Podporovat spolupráci mezi žáky.
9. Vybízet žáky k využívání pomoci učitelů, rodičů a jiných dospělých osob při autoregulaci jejich učení.
10. Motivovat žáky ke stanovování náročných, ale zároveň přiměřených učebních cílů.
11. Poznávat a respektovat žákovské učební styly a žákovu pojeví učiva.

Tyto zásady žákovi umožňují rozvíjet schopnost převzít odpovědnost za své učení a dokázat jej i řídit. Mareš (1998) zde hovoří o strategicky zaměřeném žákovi, u něhož obvykle nacházíme následující charakteristiky:

1. Znalost sebe jako žáka - znát své přednosti i slabiny při učení.
2. Dovednost rozpoznat, co se od něj požaduje.
3. Znalost učebních dovedností, strategií a stylů učení.
4. Schopnost používat dosavadní znalosti, propojovat poznatky.
5. Znalost kontextu - znát smysl, cíl svého učení, uvědomit si učení v souvislosti s okolním světem, s budoucím povoláním.
6. Metakognitivní a regulační aspekty - uvědomit si vlastní postupy při autoregulaci, porozumět svému způsobu učení, znát jeho cíl, monitorovat jeho průběh, posuzovat klady i zápory, umět chyby napravovat.
7. Motivační a afektivní aspekty - motivační zdroje podporující vnitřní motivaci
  - pocit nezávislosti, sebeurčení, musí mít prostor pro řízení učení
  - pocit, že má určité znalosti, které jsou okolím uznávány

- zpětná vazba o kvalitě učení.

8. Aspekt vnímání osobní zdatnosti – posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat, něčeho dosáhnout.
9. Propojení všech předchozích aspektů, umění sladit učení a regulační strategie, optimalizovat své učení.

Studenti, stejně jako učitelé, mohou ovlivňovat, tedy řídit, kontrolovat a usměrňovat své učení. Toto ovlivňování můžeme označit jako autoregulace učení. Aby student mohl regulovat své učení, je třeba dodržovat určité zásady a principy, které tuto autoregulaci podporují a rozvíjí.

## 4. Efektivnost učení

Efektivnost obecně vyjadřuje poměr mezi vynaloženým úsilím a dosaženými výsledky. Tento poměr však u každého jedince může být jiný. Někdo musí ke stejnému výsledku dojít s daleko větším úsilím než druhý, který ho dosáhne snáze. Takto chápanou efektivnost lze vztáhnout i na problematiku učení.

Na efektivnost učení má vliv celá řada činitelů, které se v dalších kapitolách pokusím přiblížit.

### 4.1 Školní úspěšnost žáků

Efektivnost učení podle mého názoru velmi úzce souvisí se školní úspěšností žáka. Je-li učení efektivní, můžeme předpokládat, že bude i úspěšné.

Problematikou školní úspěšnosti žáků se zabýval v sedmdesátých letech Helus, Hrabal a další. Domnívám se, že některé jejich poznatky a závěry jsou použitelné i v dnešní době.

Helus (1979) chápe úspěšnost žáka jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacího procesu řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tyto požadavky ze strany výchovně vzdělávacího systému, by měly korespondovat s požadavky společnosti. Požadavky školy vystupují v podobě výchovně vzdělávacích cílů, norem, kritérií. Podmínkou splnění cílů a tím i školních úspěchů je žákovo vnitřní přijetí těchto cílů, norem a požadavků.

Úspěch žáků je třeba posuzovat na základě výkonů (vyjadřují „postavení“ etapových či konečných výsledků směrem k cíli), charakteristik činnosti (rozvinutosti, spolehlivosti, uvědomělosti, samostatnosti provádění) a rozvoje osobnosti (vlastností, schopností).

Úspěch žáka nelze v žádném případě omezit na pouhé ukazatele výborných známek a dokonalého přizpůsobení chování. Je třeba ponechat prostor pro vlastní seberealizaci, pro vyjádření své individuality.

Výkon žáka je ovlivněn různými činiteli. Mezi vnější činitele patří učivo, učitel a jeho výchovné a vzdělávací působení (vlastnosti, postoj k žákovi, styl výchovného působení, vyučovací metody), podmínky vytvářející pozadí procesu učení

(ekonomické, sociální a kulturní situace ve společnosti, postoj rodiny a vrstevníků ke vzdělávání, vlastní postoje, sociální a emoční atmosféra ve škole atd.). Jako vnitřní činitele můžeme uvést žákovu motivaci autoregulace, předchozí dovednosti, vědomosti a návyky, psychické procesy a vlastnosti, které formovaly předchozí vývoj žáka, žákovy metody učení (učební styl) a žákův přítomný stav (Dittrich, 1993).

Kret (1995) tvrdí, že předpokladem úspěšného učení je dobrovolná koncentrace na učivo (motivace), dobrovolná, často opakovaná práce s učivem (opakování), dobrovolné obnovení koncentrace na učivo po přerušení činnosti (udržení pozornosti).

S tímto názorem můžeme podle mého názoru souhlasit. Určitě lze při učení dosáhnout lepších výsledků, jestliže má žák o učivo zájem, který jej zároveň motivuje dozvědět se něco nového a tím pomáhá i udržet pozornost při učení.

Školní úspěch žáků vidíme tedy především jako překonávání rozporů mezi požadavky školy a osobnosti žáka, uskutečňované v jeho výkonech, činnostech a rozvoji. Přičemž výkon a potažmo i úspěšnost může být ovlivněna celou řadou činitelů.

#### **4.1.1 Motivace a školní úspěšnost žáka**

Jak již bylo řečeno, žák by měl vnitřně přijmout požadavky a cíle učitele pro dosažení optimálních výsledků učební činnosti.

Důležitou roli při realizaci školní úspěšnosti žáka hraje motivace, neboli důvody, proč se žáci učí. Může to být pochvala, dobrá známka od učitele, radost rodičů, hmotná odměna, dobrý pocit z vlastního úspěchu, uznání kolektivu atd. Optimální je situace, kdy významné místo mezi motivy zaujímá zájem o učení, relativně nezávislý na výhodách, které plynou z dosažených výsledků (Hrabal, 1979).

Motivací rozumíme vnitřní příčiny určitého chování člověka. Zdrojem motivace jsou vždy určité potřeby jedince. V souvislosti se školním úspěchem je Hrabal (1979) rozděluje takto:

##### **1. Vnitřní potřeby**

###### **1.1 Kognitivní potřeby**

Rozvíjí se zároveň s vývojem rozumových schopností jedince a jsou ovlivňovány hmotným, zejména však sociálním a kulturním prostředím, vlivy výchovy a vzdělání. Jedná se o potřebu poznávat něco nového, nebo i známého, ale v jiných situacích, o přijímání již existujících poznatků, nebo i objevování

nových zákonitostí. Už samo poznávání se stává motivačním faktorem pro učení a přináší žákovi potěšení.

## 1.2 Sociální potřeby

Jelikož se jedinec nachází v určité sociální skupině či kolektivu, je nucen utvářet sociální vazby a vztahy. V prostředí školy se jedná především o sociální vazby mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem i mezi žákem a rodiči.

Sociální potřeby definujeme jako síly, které aktivizují chování jedince směřující k ostatním lidem a podněcují kooperativní, interpersonální skupinové a sociální vazby. Mezi sociální potřeby řadíme potřebu pozitivního vztahu a potřebu prestiže. Potřeba pozitivního vztahu je charakteristická hledáním vřelých vztahů a partnerské shody, fyzického a vjemového kontaktu, lásky, přátelství, nekonfliktní a harmonické atmosféry. Je uspokojena pocitem přínáležitosti, zařazením mezi druhé. Ve škole se projevuje pozitivními vztahy k učiteli a spolužákům.

Potřeba prestiže se projevuje tendencí dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Často bývá spojována s potřebou převahy nad druhými, být středem pozornosti a může přerůst až v nadměrnou soutěživost a rivalitu.

## 1.3 Výkonové potřeby a úroveň aspirace

Souvisí s činnostmi, které jsou hodnoceny okolím. Tato hodnocení pak vytváří podmínky jednak pro vznik potřeby úspěšného výkonu a jednak potřeby vyhnout se neúspěchu. Aspirační úroveň určují cíle, které si jedinec sám vytyčil, a stoupá s úspěšným řešením problému a naopak. Jedná se o uvědomění si vlastních možností.

## 2. Vnější potřeby

Mezi vnější motivační faktory můžeme zařadit v rámci školního prostředí odměnu, trest a školní známku. Odměna schvaluje předchozí chování či řešení problému, trest naopak říká, které jednání či činnosti přijatelné nejsou.

### 2.1 Odměna

Motivační hodnota odměn spočívá v tom, že učební činnost je spojována s prožitkem uspokojení z některých žakových potřeb. Mezi základní prostředky odměny patří pochvala, která uspokojuje zejména sociální potřeby žáka. Žák,

který je pochválen má pocit, že je rovnocenný svým spolužákům, má pocit úspěchu.

## 2.2 Trest

Motivační hodnota trestu spočívá v tom, že ukazuje žákovi, kterým směrem by se neměl ubírat, které chování není vhodné. Zároveň by však měly být ukázány jiné, správné alternativy. S těmito prostředky je třeba pracovat velmi obezřetně. Mohou vyvolat pocit strachu, snahu vyhnout se škole, pocit méněcennosti, zesměšnění. Mezi nejběžnější prostředky patří výtka či pokárání.

## 2.3 Školní známka

Můžeme říci, že má podobnou funkci jako odměna a trest, je ukazatelem žákova výkonu. Motivační hodnota školní známky spočívá v tom, že dává žákovi informaci a výsledcích jeho činnosti a její správnosti či naopak a jednak slouží i jako informace pro učitele o výsledcích jeho práce. Dobrá známka se stává motivačním faktorem pro další práci, uspokojuje potřebu úspěchu, prestiže, lásky rodičů, uznání, sympatie atd., naopak špatná známka může vyvolat frustraci.

Grác (1978) k tomu dodává. Pokud jsou příčinou chování vnitřní podněty (impulzy) hovoříme o primární motivaci, naproti tomu hovoříme o sekundární motivaci, pokud jsou příčinou chování vnější podněty (incentivy).

Zmínili jsme, že motivace, neboli důvody proč se žáci učí, mohou být různé. Hrabal (1979) hovoří o odlišnostech v motivační struktuře žáků a podle toho rozlišuje typy žáků. Pro žáky se sociálním zaměřením je největší odměnou pozitivní vztah s ostatními. Žáci s egoistickým zaměřením jednají především vzhledem ke svému prospěchu, kdy nejsilnějším motivačním činitelem je realizace osobních zájmů nezávisle na druhých. A pro žáky s pracovním zaměřením je motivací nadšení ze samotné činnosti.

Linhart (1986) rozlišuje čtyři druhy motivace:

1. Pozitivně podněcující motivace, která vyvolává snahu dosáhnout žádoucího předmětu, snižuje napětí vyvolané potřebou. Dosažení této potřeby působí jako kladné posílení. Sem můžeme zařadit jako motivační prvek odměnu.
2. Negativní motivace vzniká při očekávání něčeho nepříjemného, člověk se snaží vzdálit od nepříjemných podnětů. Zde hovoříme o trestu.

3. Úkolová motivace, kdy již samotné zadání úkolu člověka motivuje k jeho splnění.
4. Systém hodnot, který člověka motivuje při jeho činnosti.

Nelze pominout i situace, kdy nevhodně navozená motivace vede ke snížení výkonu, k narušení vztahu ke škole, učiteli, spolužákům (Hrabal, 1979).

Zaměříme se na tři oblasti motivační problematiky, které jsou nejčastějším zdrojem potíží.

1. Frustrace

Za frustrující vlivy lze považovat události ve školním prostředí, které navozují pocity nelibosti, strádání, úzkosti, nejistoty tím, že blokují uspokojení některých potřeb. Frustrace pak vede přímo či nepřímo k neúspěchu, snížení výkonu, vytváření negativního postoje ke škole.

Jako situace, které vyvolávají frustraci, můžeme uvést například odhalení žákovy neschopnosti před třídou, kladení příliš vysokých nároků, nucení žáků postupovat stejným tempem, nedostatečné vysvětlení učitelova požadavku, zesměšňování, opakovaný neúspěch, antipatie učitele k žákovi.

2. Vnitřní motivační konflikty

Jsou způsobovány aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Ve škole se projevují nejčastěji tyto základní typy konfliktů. Za prvé se jedná o konflikt dvou pozitivních sil. Jako příklad poslouží situace, kdy žák má zájem o učivo a chce dosáhnout dobrých výsledků, ale zároveň chce být součástí kolektivu, kde však převládá nezájem o učení. Druhý je konflikt dvou negativních sil, kdy si má žák vybrat mezi dvěma možnostmi, pro něj však nepřijatelnými. Třetí typ je konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly. Tato situace nastává tehdy, když je žák postaven před pro něj nepřijatelný úkol, ale zároveň ho čeká lákavá odměna za jeho splnění. A konečně čtvrtým typem je konflikt několika pozitivních a negativních sil, který je založen na stejném principu jako konflikt dvou sil.

3. Nadměrná motivace

Při nadměrné motivaci dochází k přemotivovanosti, která výkon spíše snižuje. Proto je třeba udržovat míru motivace na optimální úrovni, kdy je výkon nejvyšší.

Motivace je tedy důležitým faktorem ovlivňujícím efektivnost učení jak pozitivně, tak i negativně. Rozumíme jí nějakou příčinu či důvod určitého chování, v našem případě důvod, proč se žáci učí. Zdrojem motivace jsou vnitřní nebo vnější potřeby. Pro učení je důležitá především vnitřní motivace jako radost z učení, ze získávání nových poznatků, z odhalování nových skutečností. Učitel má možnost motivaci ovlivňovat tak, aby podněcovala snahu žáků po dosažení co nejlepších výsledků učení. Při tomto ovlivňování je třeba dodržovat individuální přístup.

#### **4.1.2 Vyučovací strategie podporující úspěšné učení**

Fisher (1997) se ve své práci zabývá účinnými vyučujícími strategiemi, které mají těsný vztah k úspěšnému učení. Lze je uplatnit v kterékoli oblasti učení a zároveň to jsou postupy, které nejlépe vedou k cíli, tedy k samostatnému a efektivnímu učení, a slouží k rozvíjení myšlení.

##### **1. Učení s myšlením**

Jedná se o přístup, který má žáka naučit nejen co se učit, ale i jak se učit, o přístup, který povzbuzuje žáka k myšlení a ke zvědavosti, jenž vedou k úspěšnému učení. Žák, který myslí, je žákem, který se učí. Máme dva způsoby výuky dovedností myšlení a učení se. První se týká vytváření zvláštních programů výuky myšlenkových dovedností a druhý zařazování výuky myšlení do všech předmětů.

##### **2. Kladení otázek**

Položit správnou otázku je označováno za podstatu vyučování a to v tom smyslu, že to může vytvořit most mezi vyučováním a učením se. Je třeba se vyvarovat neproduktivních otázek, které nepodporují myšlení ba mu zabraňují. Příkladem jsou otázky hloupé, neuvážené, příliš složité nebo příliš úzké. Mezi dobré otázky patří otázky otevřené, náročné a zajímavé, které provokují myšlení a hledání vysvětlení. Důležité je však poskytnutí dostatku času na odpověď.

##### **3. Plánování**

Úspěšné řešení problémů obsahuje soustavné uplatňování posloupnosti myšlenek a činností, jinými slovy plánování. Naučit se plánovat je základem pro to, jak se učit.

Obecné postupy řešení problémů lze shrnout do následující posloupnosti:

- vymezení problému - čeho chceme dosáhnout?
- shromáždění informací – co je třeba vědět?
- vytvoření strategie – jak lze problém řešit?
- uplatnění strategie – jak problém řešíme?
- sledování výsledků – dosáhli jsme svého cíle?

Rozlišujeme tři úrovně plánování:

- nevědomé plánování – vykonávání úkolu bez vědomí plánu
- specifické plánování – vědomé úsilí vytvořit plán, bez uvědomění si jiných možností a překážek
- strategické plánování – úmyslné plánování činnosti včetně uvědomění si překážek i alternativních cest

#### 4. Diskutování

Jedná se o promlouvání k sobě samému, dialog s druhými nebo skupinovou diskusi, uvědomění si postupu práce, jak dosáhnout výsledku, jaké prostředky použít. Dá se říci, že do jisté míry souvisí s plánováním.

#### 5. Mentální mapování

Podstatou mentálního mapování je uspořádání myšlenek a informací do určité struktury, vytváření pojmů a porozumění jim. Všechny postupy, které znázorňují myšlení nějakým zobrazením, nazýváme mentálními mapami. Mentální mapy jsou pokusem vizuálně znázornit vzájemné vztahy myšlenek či pojmů a napomáhají lepšímu zapamatování. Jedná se například o grafické znázornění informací nebo struktury učební látky.

#### 6. Divergentní myšlení

Jedná se o tvůrčí myšlení, které umožňuje dívat se na běžnou věc z jiného, nového pohledu, hledat nové alternativy. Vede k hledání více možností řešení a umožňuje využívat vlastní styl učení.

#### 7. Kooperativní učení

Je založeno na učení se ve dvojicích nebo ve skupinách, na komunikaci a rozvíjí schopnost sociálního i kognitivního učení.

#### 8. Individuální vedení

Je třeba brát ohled na individuální charakteristiky každého žáka, poskytnout mu pomoc, návod, názorné předvedení, vysvětlení.

## 9. Sebehodnocení

Je třeba u žáků vybudovat sebedůvěru a orientaci na zvládání požadavků, jejímž základem je uvědomění si vlastních schopností a výkonnosti. Toho dosáhneme personalizovaným učením zaměřeným na potřeby žáka, hodnocením úspěchů (zaměření se na oblasti, v nichž je žák úspěšný) a rozvíjením schopnosti sebeuposuzování. To spočívá v pomoci žákům umět posoudit a hodnotit průběh a výsledky jejich učení. Sebehodnocení potom může zlepšit sebedůvěru, sebevědomí i výsledky učení.

10. Vytváření prostředí pro učení. Zahrnuje v sobě zlepšování výuky a učení, profesionální přístup učitelů, zdokonalování školy, vytváření příznivého sociálního klimatu ve třídě a škole, vytyčit jasné cíle a základní hodnoty.

Kalhous a Obst (2001) hovoří o činnostech, které podporují úspěšné zvládnutí učební látky:

- zjistit dosavadní znalosti žáků
- uvádět vyučovací látku do souvislosti se životem žáků
- umožnit žákům získat vlastní zážitky při exkurzích a jiných obohacujících činnostech
- umožnit žákům pracovat na smysluplných úkolech, pochopení smyslu učení povede k daleko většímu pracovnímu zaujetí
- používat kooperativní učení, tj. učení ve skupinách
- hodnotit žáky různými způsoby

## 4.2 Rozvíjení myšlenkových a tvůrčích dovedností

Jedním ze základních předpokladů efektivního učení, poznávání, řešení problémů i jejich úspěšného uplatnění jsou myšlenkové a tvořivé aktivity.

Myšlení je nejvýznamnější psychickou poznávací funkcí na jejímž základě si člověk osvojuje většinu poznatků (Grác, 1978).

Myšlení je podmíněno odpovídajícími myšlenkovými dovednostmi. Pod tímto pojmem si můžeme představit způsobilost subjektu k realizaci myšlenkové činnosti, k řešení problémů s využitím myšlenkových operací. Mezi tyto dovednosti patří analytické, syntetické, hodnotící, metakognitivní dovednosti a zobecňování (Švec, 1998).

Správně myslet znamená zaujímat rozumné postoje k věcem a událostem, přesně myslet rovněž znamená ujasnit si vše, co souvisí s předmětem našeho zájmu. Myšlení probíhá ve třech fázích. V první fázi dochází k získávání poznatků z vnějšího světa, druhou označujeme jako usuzování, tj. hodnocení získaných vědomostí a ve třetí se vytváří nové myšlenky (Zielke, 1977).

Každý člověk využívá při učení různé myšlenkové operace, podle nichž můžeme rozlišit i druhy učení (Grác, 1978):

1. Pojmové učení, které umožňuje chápat předměty či děje podle jejich příslušnosti k určité třídě. Prostřednictvím pojmů si člověk vytváří myšlenkový obraz světa.
2. Učení principům, kdy principy jsou řetězce pojmů, které vyjadřují vztah mezi nimi, mohou to být zásady, vzorce, pravidla. Osvojení takových principů pak můžeme označit jako porozumění.
3. Učení řešením problémů, které považujeme za psychickou aktivitu, při které subjekt na základě už známých principů vyvozuje princip vyššího stupně, aby našel odpověď na nějaký problém.

Pokud myšlení považujeme za jeden z důležitých faktorů, které se podílí na efektivnosti učení, je třeba se zamyslet, zda lze myšlení nějakým způsobem ovlivnit či zlepšit.

Na tuto otázku odpovídá Zielke (1977), který nastiňuje prostředky, jimiž lze zlepšit proces myšlení. Jednou z možností je zpomalování myšlenkového procesu. Podstatou je vynaložit více času na získávání poznatků, které se potom bezpečněji uloží mezi dříve nabyté vědomosti. Větší důkladnost ve studiu sice myšlení zpomaluje, ale prohlubuje vědomosti. Dalším způsobem je zrychlování myšlenkového procesu, který znamená rychlejší postup při získávání poznatků. Používá se při obsáhlejší, velmi podrobné látce, kdy se soustředíme jen na nejpodstatnější myšlenky. Třetí variantou je přerušování myšlenkového procesu, jenž použijeme tehdy, jestliže nám dostupný materiál není vyhovující a je třeba nalézt nový. A v poslední řadě hovoří o zakončení myšlenkového procesu. Dochází k němu tehdy, když jsme dospěli k požadovanému výsledku.

S myšlením velmi úzce souvisí tvořivost. Tvořivost (kreativita) je činnost člověka vytvářející nové materiální a duchovní hodnoty, jež mají společenský význam. Tvůrčí dovednosti se opírají o myšlenkové (některé myšlenky jsou zároveň tvůrčími).

Tvořivost je složitější kognitivní struktura, jedná se o soubor dispozic a způsobilostí, vlastností, psychických procesů a stavů. Základem tvůrčích dovedností jsou divergentní a laterální myšlení. Konvergentní myšlení vede většinou pouze k jednomu správnému řešení problému, kdežto divergentní vede k hledání více možností řešení. Vertikální myšlení zahrnuje obvyklé způsoby řešení, naopak laterální je méně obvyklým způsobem řešení (Švec, 1998).

Jedním z důležitých základů rozvoje tvořivosti je to, aby si žák osvojil učení se učit. Je třeba vytvořit podmínky, aby si žák osvojoval schopnost samostatně tvořit hypotézy, vyhledávat postupy a kontrolovat své rozumové operace (Linhart, 1986).

Mezi stěžejní tvůrčí schopnosti patří:

1. senzitivita - schopnost vnímat problémy
2. flexibilita - schopnost nazírat na problém z různých hledisek
3. fluence - schopnost vyprodukovat několik možností řešení
4. originalita - schopnost formulace nových myšlenek
5. rekonstrukce - schopnost přepracovávat již hotová řešení, navrhnout alternativy
6. elaborace - schopnost rozvést myšlenku do detailů

Tvůrčí proces prochází několika etapami. Nejčastěji se uvádí těchto pět Kohoutek (1996):

1. Explorace - zaměření se na problém, získávání informací.
2. Inkubace - zdánlivé odložení problému, nevědomá mozková činnost.
3. Fáze vhledu - nápad, poznání podstaty problému.
4. Specifikace a realizace - dokončení detailů, korekce nedostatků.
5. Evaluace - ověření, verifikace, konečné vyhodnocení řešení, interpretace řešení.

Při výchově k tvořivosti je třeba odstraňovat ty vlastnosti osobnosti, které mají nepříznivý vliv na tvořivost, jako je nedostatek sebedůvěry, nedostatek víry ve své schopnosti, pochybnosti o svých tvůrčích schopnostech, snahu o perfektnost, bázlivost a úsilí o konformitu. Je třeba více upřednostňovat fantazii, vizualizaci, vcítění se a spontaneitu před opatrným uvažováním, vlastní objevování před identifikací s autoritou (Kohoutek, 2006).

Je důležité rozvíjet myšlení a tvořivé dovednosti, trénovat je v každodenních pedagogických situacích i ve speciálních kurzech.

## 4.3 Paměť a učení

Předpokladem učení, které budeme považovat za získávání nových poznatků a informací, je paměť, jež umožňuje jejich osvojení, uchování, vybavení a používání. Nakonečný (2003) popisuje paměť jako neuropsychickou dispozici uchovávat, organizovat a používat svou zkušenost. Je třeba rozlišit pojetí v širším a užším smyslu. V širším smyslu zahrnuje paměť druhovou a individuální zkušenost, intervenující v našem duševním životě. V užším smyslu znamená paměť schopnost a proces vědomého vštěpování a vybavování informací.

Paměť člověka je soubor psychických procesů a vlastností umožňující osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchování a vybavení. Rozvíjí se, zdokonaluje činností a učením, nestačí však pouhé opakování, mnoho záleží i na motivaci a myšlenkovém zpracování osvojeného (Čáp, 1993).

Z hlediska časového uchování informací rozlišujeme tři druhy paměti:

1. Senzorickou, kde se pamětní stopa uchovává asi 2 sekundy, a jedná se o sluchový a zrakový kód.
2. Krátkodobou, kde se uplatňuje vizuální a sémantické kódování a pamětní stopa se uchovává asi 30 sekund (např. zapamatování telefonního čísla).
3. Dlouhodobou, kde se uplatňuje především sémantické kódování významů a může uchovávat pamětní stopu neomezeně dlouhou dobu.

Informace, se kterou se člověk setká, prochází v paměti určitými stadii. Linhart (1986) stejně jako Čáp (1993), Geist (2000) i Vágnerová (2003) rozlišují tři hlavní procesy v paměťovém záznamu určité informace:

1. Vštípení (kódování) je spojeno se vznikem počítků a vjemů. Jde o smyslové odrážení předmětů a jevů, kdy se fyzikální podnět převede do určitého kódu, který je pro paměť přijatelný a uloží se ve formě paměťové stopy.
2. Uchování (retence) je podržení důležité informace v paměti po určitou dobu.
3. Vybavování (reprodukce) znamená záměrné a aktivní vyvolání pamětních obsahů prohledáváním paměťových stop.

V souvislosti s pamětí je třeba zmínit i proces zapomínání, který je přirozenou součástí pamětních procesů. Zapomínáme především to, co již nepotřebujeme, tedy to, co není opakováno.

## 4.4 Soustředění

Při učení hraje významnou roli soustředění pozornosti. Soustředěním rozumíme zaměření se na to nejpodstatnější, vytrvalé setrvávání na určité ústřední myšlence. Úspěšná a trvalá koncentrace předpokládá maximum zájmů a elánu, snahu něčeho dosáhnout nebo nutnost něčemu se naučit, víru ve vlastní schopnosti a konkrétně vytyčené cíle. Soustředění není jen duševní zaměření, ale i pozitivní psychické rozpoložení. Vyvrcholením soustředění je pak vyjasnění problému, vznik nových myšlenek. Je třeba neodvracet pozornost od předmětu našeho soustředění, nerozptylovat se rušivými vlivy, neboť zhoršení koncentrace znamená i zhoršení výsledku dané duševní činnosti. Soustředění pozornosti je možné cílevědomě vypěstovat pomocí různých cvičení, které souvisí se cvičeními pozorovacích schopností (Zielke, 1977).

Proces soustředění má zhruba tento průběh - navození duševní koncentrace (zájem a elán), sebedůvěra (optimismus), duševní uvolnění, zaměření na ústřední myšlenku, nové myšlenky (Zielke, 1977).

Soustředění můžeme zvyšovat prostřednictvím zlepšování svých studijních podmínek. To znamená snažit se využívat čas k učení v tom denním období, kdy nám jde učení nejlépe. Důležité jsou pravidelné krátké přestávky, během nichž je přínosem aktivní pohyb. Je třeba dbát i na vnější prostředí jako je vhodné osvětlení, teplota, klid v místnosti, pohodlný posed (Kahnová, 2001).

## 5. Výzkumná část

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjištění individuálních preferencí při učení studentů a jejich vzájemné porovnání. Zejména jsem se zaměřil na zjišťování rozdílů ve studijním stylu mezi muži a ženami a mezi různými věkovými skupinami. K získání dat jsem použil dotazník stylu učení (viz dále).

Hypotézy výzkumu jsem formuloval takto:

1. Předpokládám, že mezi muži a ženami jsou rozdíly v proměnných stylů učení. Ženy budou výrazně více orientovány na reprodukci učiva než muži a současně muži budou více orientováni na význam a smysl učiva. U mužů bude výrazněji zastoupena mimoškolní orientace.

2. Předpokládám, že věk ovlivní styly učení u našich respondentů, a to tak, že s rostoucím věkem budou respondenti dosahovat lepších výsledků v kladných proměnných. To znamená, že jejich studijní styl se s rostoucím věkem bude stávat kvalitnějším. Mimoškolní orientace bude převažovat výrazněji u mladších studentů.

### 5.2 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou výzkumu byli studenti 3. ročníku IMS Brno. Bylo mi umožněno, abych požádal studenty o vyplnění dotazníku v rámci výuky, takže jsem získal poměrně vysoký počet respondentů. Výzkumu se zúčastnilo celkem 176 respondentů z toho 64 mužů a 112 žen ve věkovém rozmezí 21 až 52 let. Tento výzkumný vzorek jsem dále rozdělil na skupiny podle věku i pohlaví, které znázorňuje tabulka č.1.

	Četnost	Rel. četnost
Muži 20-29 let	18	10,23
Muži 30-39 let	36	20,45
Muži 40-49 let	10	5,68
Ženy 20-29 let	35	19,89
Ženy 30-39 let	41	23,30
Ženy 40-49 let	31	17,61
Ženy 50-59 let	5	2,84
Muži celkem	64	36,36
Ženy celkem	112	63,64
Celkem	176	100,00

*Tabulka č.1: Počty respondentů podle věku a pohlaví*

### 5.3 Metoda výzkumu

Výzkum jsem prováděl explorativní metodou formou dotazníku, jelikož tímto lze oslovit poměrně vysoký počet respondentů v kratším časovém úseku než například při použití rozhovoru. Nevýhodou však může být jistá subjektivnost této metody, protože respondent může určitým způsobem ovlivňovat své výpovědi. Pro potřeby mého výzkumu se ale zdála být tato metoda jako nejvhodnější a možným zkreslením odpovědí v dotazníku jsem se snažil zamezit tím, že studenti byli ujištěni o anonymním vyplňování dotazníků a využití údajů z nich získaných pouze k výzkumným účelům.

Použil jsem dotazník pro diagnostiku stylů učení N. Entwistla a P. Ramsdena *Approaches to Studying Inventory – ASI* (1984), který přeložil a upravil J. Mareš (1987, převzato z Dittrich, 1993). Dotazník studijního stylu má celkem 45 položek, na které se odpovídá pomocí pětistupňové škály –naprosto souhlasím (4), částečně souhlasím (3), spíše nesouhlasím (1), naprosto nesouhlasím (0), nelze odpovědět, nemohu se rozhodnout (2). Dotazník zjišťuje šest základních proměnných stylů učení. Rozlišuje tzv. „kladné“ proměnné (orientace na výkon, orientace na význam a smysl učení, systematicklost v učení), které poukazují na lepší styl učení (čím vyšší počet bodů, tím lepší studijní styl), a „záporné“ proměnné (orientace na reprodukování učiva, mimoškolní orientace, negativní tendence v učení), které naopak ukazují na horší studijní styl (čím vyšší počet bodů, tím horší studijní styl). Některé z proměnných se dají ještě rozčlenit na podkategorie, které lze vyhodnotit samostatně a určit studijní styl ještě podrobněji.

## 5.4 Výsledky

### 5.4.1 Rozdíly mezi muži a ženami

V této části výzkumu jsem se pokusil nalézt rozdíly mezi muži a ženami v jednotlivých proměnných studijního stylu. Sledoval jsem procentuelní podíl odpovědí, které se nacházejí v pásmu průměru, podprůměru a nadprůměru. V kladných proměnných hovoří o lepším studijním stylu vyšší podíl odpovědí v pásmu průměru a nadprůměru a nižší podíl v podprůměru, v záporných proměnných pak vyšší podíl odpovědí v pásmu průměru a podprůměru a nižší podíl v nadprůměru. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v tabulkách č. 2 a 3.

#### 1. Orientace na výkon (ONV)

Zde dosáhly lepších výsledků ženy, z nichž 62,5% (průměr) a 17% (nadprůměr) převyšuje 60,9% (průměr) a 7,8% (nadprůměr) u mužů. Stejně tak ženy mají lepší výsledky i v podkategoriích „strategický přístup“ (SP)-ženy 83% a 0,9% oproti mužům 71,9% a 0%, „snaha dosáhnout úspěchu“ (SDU) ženy 58,9% a 6,3% oproti 48,4% a 3,1% u mužů a „profesionální motivace“ (PM)-ženy 86,6% a 9,8% a muži 82,8% a 9,4%.

#### 2. Orientace na význam a smysl (ONVS)

Ženy se v této proměnné pohybovaly nepatrně výše celkově v pásmu průměru a nadprůměru 65,2% a 7,1% oproti mužům 67,2% a 3,1%. V podkategorii „učení do hloubky“ (UDH) však dosáhli muži 82,8% v pásmu průměru a 3,1% v nadprůměru oproti ženám 75,0% a 8,9% podobně jako v podkategorii „vnitřní motivace“ (VM)-muži 68,8% a 4,7% oproti ženám 63,4% a 7,1%.

Jelikož zde rozdíly nejsou příliš velké, nemůžeme s jistotou říci, zda v této proměnné dosahují lepších výsledků muži či ženy. Zde si rovněž můžeme všimnout vysokého procentuelního zastoupení v pásmu podprůměru v proměnné ONVS a podkategorii VM.

#### 3. Systematičnost v učení (SVU)

V pásmu průměru se pohybuje 76,6% mužů a 65,2% žen, v pásmu nadprůměru pak 14,1% mužů a 25,9% žen. Zde můžeme říci, že ženy používají při učení více systematičnosti než muži.

#### 4. Orientace na reprodukování učiva (ONRU)

V této proměnné je zastoupeno v pásmu podprůměru a průměru 18,8% a 73,4% mužů oproti 16,1% a 69,6% žen. V podkategorii „povrchní přístup“ (PP) figuruje v podprůměru a průměru 29,7% a 67,2% mužů oproti 25% a 70,5% žen. V podkategorii „snaha vyhnout se neúspěchu“ (SVSN) je 12,5% a 78,1% mužů a 7,1% a 71,4% žen.

Ženy jsou tedy na reprodukování učiva zaměřeny nepatrně více než muži, rovněž se u nich vyskytuje povrchní přístup a snaha vyhnout se neúspěchu častěji než u mužů. Celkově však respondenti nejsou příliš zaměřeni na pouhé reprodukování učiva ani na povrchní přístup, soudě podle poměrně vysokého zastoupení v pásmu podprůměru.

#### 5. Mimoškolní orientace (MO)

Muži jsou zastoupeni v pásmu podprůměru a průměru 3,1% a 71,9%, ženy 11,6% a 75%. V podkategorii „nesystematický přístup“ (NP) mají muži 1,6% a 76,6%, ženy 12,5% a 70,5%. V podkategorii „negativní motivace“ (NM) je 4,7% a 70,3% mužů a 8% a 76,8% žen a v podkategorii „potřeba sociálního styku“ (PSS) je 7,5% a 76,1% mužů a 17,9% a 75,9% žen. Z těchto výsledků je patrná převaha této negativní proměnné včetně všech tří podkategorií u mužů. Zároveň si můžeme všimnout vysokého podílu respondentů v pásmu nadprůměru, s výjimkou podkategorie PSS u žen.

#### 6. Negativní tendence v učení (NTVU)

Muži zde zaujímají v pásmu podprůměru 25% a v pásmu průměru 68,8%, ženy 20,5% a 72,3%. V podkategorii „lehkomyslný přístup“ (LP) jsou muži zastoupeni 18,8% a 76,6%, ženy 19,6% a 78,6%. V podkategorii „přepečlivělost, absence nadhledu“ mají muži 18,5% a 77,8%, ženy 17% a 76,8%. Negativní tendence v učení mírně převažují u žen, podobně jako přepečlivělost a absence nadhledu, oproti tomu u mužů je častější lehkomyslný přístup.

Z uvedených výsledků vyplývá, že mezi muži a ženami existují určité rozdíly v jednotlivých proměnných studijního stylu. Nejmarkantnější rozdíly se projeví zejména u proměnné „orientace na výkon“ včetně podkategorií „strategický přístup“, „snaha dosáhnout úspěchu“ a „profesionální motivace“. Větší rozdíl byl i v proměnné „systematičnost v učení“. V těchto kladných proměnných, které jsou znakem dobrého studijního stylu, ženy dosáhly lepších výsledků než muži. Velké rozdíly nebyly patrné

v proměnné „orientace na význam a smysl“, rovněž v podkategoriích „učení do hloubky“ a „vnitřní motivace“.

Co se týče záporných proměnných, zde mají muži výraznější převahu nad ženami v proměnné „mimoškolní orientace“ a podkategoriích „nesystematický přístup“, „negativní motivace“ a zejména „potřeba sociálního styku“. V ostatních proměnných a podkategoriích nebyly rozdíly tak významné.

	Muži					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	20	39	5	31,3	60,9	7,8
SP	18	46	0	28,1	71,9	0,0
SDU	31	31	2	48,4	48,4	3,1
PM	5	53	6	7,8	82,8	9,4
<b>ONVS</b>	19	43	2	29,7	67,2	3,1
UDH	9	53	2	14,1	82,8	3,1
VM	17	44	3	26,6	68,8	4,7
<b>SVU</b>	6	49	9	9,4	76,6	14,1
<b>ONRU</b>	12	47	5	18,8	73,4	7,8
PP	19	43	2	29,7	67,2	3,1
SVSN	8	50	6	12,5	78,1	9,4
<b>MO</b>	2	46	16	3,1	71,9	25,0
NP	1	49	14	1,6	76,6	21,9
NM	3	45	16	4,7	70,3	25,0
PSS	5	51	11	7,5	76,1	16,4
<b>NTVU</b>	16	44	4	25,0	68,8	6,3
LP	12	49	3	18,8	76,6	4,7
PAN	10	42	2	18,5	77,8	3,7

Tabulka č. 2: Počty a procentuelní zastoupení mužů v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

	Ženy					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	23	70	19	20,5	62,5	17,0
SP	18	93	1	16,1	83,0	0,9
SDU	39	66	7	34,8	58,9	6,3
PM	4	97	11	3,6	86,6	9,8
<b>ONVS</b>	31	73	8	27,7	65,2	7,1
UDH	18	84	10	16,1	75,0	8,9
VM	33	71	8	29,5	63,4	7,1
<b>SVU</b>	10	73	29	8,9	65,2	25,9
<b>ONRU</b>	18	78	16	16,1	69,6	14,3
<i>PP</i>	28	79	5	25,0	70,5	4,5
SVSN	8	80	24	7,1	71,4	21,4
<b>MO</b>	13	84	15	11,6	75,0	13,4
<i>NP</i>	14	79	19	12,5	70,5	17,0
<i>NM</i>	9	86	17	8,0	76,8	15,2
<i>PSS</i>	20	85	7	17,9	75,9	6,3
<b>NTVU</b>	23	81	8	20,5	72,3	7,1
<i>LP</i>	22	88	2	19,6	78,6	1,8
<i>PAN</i>	19	86	7	17,0	76,8	6,3

*Tabulka č. 3: Počty a procentuelní zastoupení žen v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných*

## 5.4.2 Rozdíly mezi studenty různých věkových skupin

V této části jsem se pokusil najít určité rozdíly mezi studenty různých věkových skupin. Respondenty jsem rozdělil na skupiny, jež ukazuje tabulka č.1. Toto rozdělení vzniklo na základě předpokladu, že se můžou určitým způsobem lišit přístup k učení i samotný studijní styl u studentů různých věkových skupin. Domnívám se, že jiný přístup k učení může mít dvacetiletý student a jiný například čtyřicetiletý.

Při samotném šetření jsem postupoval podobně jako v případě mezipohlavních rozdílů. Sledoval jsem procentuelní zastoupení v pásmu průměru, nadprůměru a podprůměru. V kladných proměnných hovoří o lepším studijním stylu vyšší podíl odpovědí v pásmu průměru a nadprůměru a nižší podíl v podprůměru, v záporných proměnných pak vyšší podíl odpovědí v pásmu průměru a podprůměru a nižší podíl v nadprůměru. Výsledky jsou uvedeny v tabulkách č. 4-10.

### 1. Orientace na výkon (ONV)

Muži 40-49 let se výrazně liší pásmem podprůměru a nadprůměru od ostatních skupin mužů. V podkategorii „strategický přístup“ (SP) jsou v pásmu podprůměru výrazně zastoupeni muži 20-29 let. V podkategorii „snaha dosáhnout úspěchu“ (SDU) se v podprůměru vyskytovalo nejvíce mužů 40-49 let. V podkategorii „profesionální motivace“ (PM) je zastoupeno v pásmu průměru a nadprůměru nejvíce mužů ve věku 40-49 let.

V proměnné „orientace na výkon“ (ONV) skórují nejvýše ženy 40-49 let, v podkategorii „strategický přístup“ (SP) shodně ženy 40-49 let a 50-59 let, v podkategorii „snaha dosáhnout úspěchu“ (SDU) shodně ženy 30-39 let a 40-49 let. V podkategorii „profesionální motivace“ (PM) je zastoupeno v pásmu průměru a nadprůměru nejvíce žen ve věku 20-29 let a 30-39 let.

### 2. Orientace na význam a smysl (ONVS)

V této proměnné se nepatrně více mužů 20-29 let vyskytuje v pásmu průměru a nadprůměru. V podkategorii „učení do hloubky“ (UDH) jsou v pásmu podprůměru nejméně zastoupeni muži 30-39 let, v podkategorii „vnitřní motivace“ (VM) se v podprůměru pohybuje nejvíce mužů 40-49 let.

V orientaci na význam a smysl se velmi výrazně liší pásmem průměru a nadprůměru ženy 50-59 let. V podkategorii „učení do hloubky“ (UDH) se v pásmu nadprůměru výrazně liší ženy 50-59 let, v podkategorii „vnitřní motivace“ (VM) se v pásmu podprůměru vyskytuje nejvíce žen 20-29 let.

### 3. Systematičnost v učení (SVU)

Zde nejsou rozdíly příliš velké, přesto jsou v pásmu nadprůměru nejméně zastoupeni muži 30-39 let. Co se týče žen, zde dominují v pásmu nadprůměru ženy 40-49 let.

### 4. Orientace na reprodukování učiva (ONRU)

Muži 30-39 let výrazně převyšují ostatní muže v pásmu podprůměru. V podkategorii „povrchní přístup“ (PP) figuruje v pásmu podprůměru nejméně mužů 20-29 let, v podkategorii „snaha vyhnout se neúspěchu“ (SVSN) se v podprůměru pohybuje nejvíce mužů 30-39 let.

V této proměnné ženy 50-59 let výrazně skórují v pásmu podprůměru oproti ostatním ženám stejně jako v podkategorii „povrchní přístup“ (PP). Výrazně více žen 40-49 let figuruje v pásmu nadprůměru v podkategorii „snaha vyhnout se neúspěchu“ (SVSN).

### 5. Mimoškolní orientace (MO)

Zde se více v pásmu nadprůměru pohybují muži 20-29 let. V podkategorii „nesystematický přístup“ (NP) nejsou výraznější rozdíly stejně jako v podkategorii „negativní motivace“ (NM). V podkategorii „potřeba sociálního styku“ (PSS) jsou muži 40-49 let nejvíce zastoupeni v pásmu průměru a nejméně v nadprůměru.

Ženy 20-29 let výrazně více vystupují v pásmu nadprůměru oproti ženám 50-59 let, podobně v podkategorii „nesystematický přístup“ (NP) a v podkategorii „negativní motivace“ (NM). V podkategorii „potřeba sociálního styku“ (PSS) velmi výrazně vystupují v podprůměru ženy 50-59 let.

### 6. Negativní tendence v učení (NTVU)

V této proměnné se muži 20-29 let vyskytují v podprůměru sice nepatrně více než ostatní, ale zároveň výrazněji více v nadprůměru. Stejně tak i v podkategoriích „lehkomyšlný přístup“ (LP) a „přepečlivělost, absence nadhledu“ (PAN).

Ženy 40-49 figurují nejméně v podprůměru a zároveň nejvíce v nadprůměru. Obdobně je tomu tak i v obou podkategoriích.

Toto šetření prokázalo rozdíly mezi studenty různých věkových skupin. V kladných proměnných jsou nejvíce orientovány na výkon ženy a muži 40-49 let. Strategický přístup upřednostňují muži 40-49 let a ženy 40-49 let a 50-59 let. Jiná situace je u podkategorie „snaha dosáhnout úspěchu“, kde nejlepších výsledků mezi muži dosáhla skupina 20-29 let a stejná skupina u žen měla naopak nejhorší výsledky. Profesionální motivace má větší význam při studiu spíše u mužů 40-49 let zatímco

u žen ve skupinách 20-29 let a 30-39 let. Zatímco u mužů se neobjevily příliš velké rozdíly v orientaci na význam a smysl a učení do hloubky, u žen je tato orientace výrazně vyšší u věkové skupiny 50-59 let. Zajímavé je zjištění, že zatímco ženy jsou více orientovány na význam a smysl, učení do hloubky a vnitřní motivaci s přibývajícím věkem, u mužů je situace zcela opačná, tedy s přibývajícím věkem tato orientace klesá. Systematičnost při učení preferují více ženy 50-59 let, u mužů rozdíly nejsou tak markantní.

Nyní shrneme výsledky u záporných proměnných. Na reprodukci učiva jsou výrazně méně oproti ostatním zaměřeny ženy ve věku 50-59 let, u mužů je tato orientace nejméně zastoupena ve skupině 30-39 let. Orientace na reprodukci učiva, povrchní přístup a snaha vyhnout se neúspěchu se nejvíce projevuje u mužů i žen ve věkové skupině 40-49 let, s výjimkou povrchního přístupu, který je vlastní skupině mužů 20-29 let. Mimoškolní orientace, nesystematický přístup, negativní motivace a potřeba sociálního styku dominuje u žen ve věku 20-29 let a mužů 30-39 let. Výjimkou je potřeba sociálního styku, která je více patrná u mužů 20-29 let. Negativní tendence v učení a s nimi související lehkomyšlný přístup a přepečlivělost, absence nadhledu se nejvíce vyskytují u žen 40-49 let, naopak u mužů ve skupině 20-29 let.

	Muži 20-29 let					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	6	10	2	33,3	55,6	11,1
SP	8	10	0	44,4	55,6	0,0
SDU	7	10	1	38,9	55,6	5,6
PM	1	16	1	5,6	88,9	5,6
<b>ONVS</b>	5	12	1	27,8	66,7	5,6
UDH	4	13	1	22,2	72,2	5,6
VM	2	15	1	11,1	83,3	5,6
<b>SVU</b>	2	13	3	11,1	72,2	16,7
<b>ONRU</b>	2	16	0	11,1	88,9	0,0
PP	3	15	0	16,7	83,3	0,0
SVSN	1	17	0	5,6	94,4	0,0
<b>MO</b>	1	10	7	5,6	55,6	38,9
NP	1	13	4	5,6	72,2	22,2
NM	0	13	5	0,0	72,2	27,8
PSS	1	14	3	5,6	77,8	16,7
<b>NTVU</b>	6	9	3	33,3	50,0	16,7
LP	5	10	3	27,8	55,6	16,7
PAN	2	5	1	25,0	62,5	12,5

Tabulka č.4 : Počty a procentuelní zastoupení mužů 20-29 let v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

	Muži 30-39 let					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	12	23	1	33,3	63,9	2,8
SP	8	28	0	22,2	77,8	0,0
SDU	18	17	1	50,0	47,2	2,8
PM	4	28	4	11,1	77,8	11,1
<b>ONVS</b>	10	25	1	27,8	69,4	2,8
UDH	3	32	1	8,3	88,9	2,8
VM	11	24	1	30,6	66,7	2,8
<b>SVU</b>	3	29	4	8,3	80,6	11,1
<b>ONRU</b>	10	23	3	27,8	63,9	8,3
PP	13	22	1	36,1	61,1	2,8
SVSN	7	24	5	19,4	66,7	13,9
<b>MO</b>	1	28	7	2,8	77,8	19,4
NP	0	28	8	0,0	77,8	22,2
NM	2	25	9	5,6	69,4	25,0
PSS	4	28	7	10,3	71,8	17,9
<b>NTVU</b>	8	27	1	22,2	75,0	2,8
LP	6	30	0	16,7	83,3	0,0
PAN	7	28	1	19,4	77,8	2,8

Tabulka č.5 : Počty a procentuelní zastoupení mužů 30-39 let v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

	Muži 40-49 let					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	2	6	2	20,0	60,0	20,0
SP	2	8	0	20,0	80,0	0,0
SDU	6	4	0	60,0	40,0	0,0
PM	0	9	1	0,0	90,0	10,0
<b>ONVS</b>	4	6	0	40,0	60,0	0,0
UDH	2	8	0	20,0	80,0	0,0
VM	4	5	1	40,0	50,0	10,0
<b>SVU</b>	1	7	2	10,0	70,0	20,0
<b>ONRU</b>	0	8	2	0,0	80,0	20,0
PP	3	6	1	30,0	60,0	10,0
SVSN	0	9	1	0,0	90,0	10,0
<b>MO</b>	0	8	2	0,0	80,0	20,0
NP	0	8	2	0,0	80,0	20,0
NM	1	7	2	10,0	70,0	20,0
PSS	0	9	1	0,0	90,0	10,0
<b>NTVU</b>	2	8	0	20,0	80,0	0,0
LP	1	9	0	10,0	90,0	0,0
PAN	1	9	0	10,0	90,0	0,0

Tabulka č.6 : Počty a procentuelní zastoupení mužů 40-49 let v pásnu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

	Ženy 20-29 let					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	9	19	7	25,7	54,3	20,0
SP	6	29	0	17,1	82,9	0,0
SDU	14	19	2	40,0	54,3	5,7
PM	1	30	4	2,9	85,7	11,4
<b>ONVS</b>	13	21	1	37,1	60,0	2,9
UDH	5	28	2	14,3	80,0	5,7
VM	15	18	2	42,9	51,4	5,7
<b>SVU</b>	5	25	5	14,3	71,4	14,3
<b>ONRU</b>	7	24	4	20,0	68,6	11,4
PP	9	26	0	25,7	74,3	0,0
SVSN	3	25	7	8,6	71,4	20,0
<b>MO</b>	4	24	7	11,4	68,6	20,0
NP	3	24	8	0,0	68,6	22,9
NM	6	22	7	17,1	62,9	20,0
PSS	5	25	5	14,3	71,4	14,3
<b>NTVU</b>	5	30	0	14,3	85,7	0,0
LP	4	31	0	11,4	88,6	0,0
PAN	7	26	2	20,0	74,3	5,7

Tabulka č.7 : Počty a procentuelní zastoupení žen 20-29 let v pásnu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

	Ženy 30-39 let					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	6	31	4	14,6	75,6	9,8
SP	8	33	0	19,5	80,5	0,0
SDU	12	27	2	29,3	65,9	4,9
PM	0	38	3	0,0	92,7	7,3
<b>ONVS</b>	11	30	0	26,8	73,2	0,0
UDH	6	34	1	14,6	82,9	2,4
VM	10	30	1	24,4	73,2	2,4
<b>SVU</b>	1	31	9	2,4	75,6	22,0
<b>ONRU</b>	6	33	2	14,6	80,5	4,9
PP	10	29	2	24,4	70,7	4,9
SVSN	4	30	7	9,8	73,2	17,1
<b>MO</b>	5	30	6	12,2	73,2	14,6
NP	7	26	8	0,0	63,4	19,5
NM	0	35	6	0,0	85,4	14,6
PSS	4	35	2	9,8	85,4	4,9
<b>NTVU</b>	13	25	3	31,7	61,0	7,3
LP	11	29	1	26,8	70,7	2,4
PAN	9	31	1	22,0	75,6	2,4

Tabulka č.8 : Počty a procentuelní zastoupení žen 30-39 let v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

	Ženy 40-49 let					
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	7	16	8	22,6	51,6	25,8
SP	4	26	1	12,9	83,9	3,2
SDU	11	17	3	35,5	54,8	9,7
PM	3	24	4	9,7	77,4	12,9
<b>ONVS</b>	7	19	5	22,6	61,3	16,1
UDH	7	20	4	22,6	64,5	12,9
VM	6	21	4	19,4	67,7	12,9
<b>SVU</b>	3	13	15	9,7	41,9	48,4
<b>ONRU</b>	3	18	10	9,7	58,1	32,3
PP	6	22	3	19,4	71,0	9,7
SVSN	1	20	10	3,2	64,5	32,3
<b>MO</b>	4	25	2	12,9	80,6	6,5
NP	4	24	3	0,0	77,4	9,7
NM	3	24	4	9,7	77,4	12,9
PSS	8	23	0	25,8	74,2	0,0
<b>NTVU</b>	4	22	5	12,9	71,0	16,1
LP	3	27	1	9,7	87,1	3,2
PAN	3	24	4	9,7	77,4	12,9

Tabulka č.9 : Počty a procentuelní zastoupení žen 40-49 let v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

Ženy 50-59 let						
	n			%		
	podprůměr	průměr	nadprůměr	podprůměr	průměr	nadprůměr
<b>ONV</b>	1	4	0	20,0	80,0	0,0
SP	0	5	0	0,0	100,0	0,0
SDU	2	3	0	40,0	60,0	0,0
PM	0	5	0	0,0	100,0	0,0
<b>ONVS</b>	0	3	2	0,0	60,0	40,0
UDH	0	2	3	0,0	40,0	60,0
VM	2	2	1	40,0	40,0	20,0
<b>SVU</b>	1	4	0	20,0	80,0	0,0
<b>ONRU</b>	2	3	0	40,0	60,0	0,0
PP	3	2	0	60,0	40,0	0,0
SVSN	0	5	0	0,0	100,0	0,0
<b>MO</b>	0	5	0	0,0	100,0	0,0
NP	0	5	0	0,0	100,0	0,0
NM	0	5	0	0,0	100,0	0,0
PSS	3	2	0	60,0	40,0	0,0
<b>NTVU</b>	1	4	0	20,0	80,0	0,0
LP	4	1	0	80,0	20,0	0,0
PAN	0	5	0	0,0	100,0	0,0

Tabulka č.10 : Počty a procentuelní zastoupení žen 50-59 let v pásmu podprůměru, průměru a nadprůměru v jednotlivých proměnných

## 5.5 Diskuse

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit rozdíly ve studijním stylu mezi muži a ženami a mezi různými věkovými skupinami. Šetřením byly v některých proměnných zjištěny významné rozdíly jak mezi muži a ženami, tak mezi různými věkovými skupinami.

Co se týče mezipohlavních rozdílů, největší rozdíly se projeví zejména u orientace na výkon, včetně strategického přístupu, snahy dosáhnout úspěchu a profesionální motivace. Větší rozdíl byl znatelný i v systematičnosti při učení. Celkově v těchto kladných proměnných, které jsou znakem dobrého studijního stylu, ženy dosáhly lepších výsledků než muži.

Výzkum naznačil, že poměrně velká část respondentů není příliš orientována na výkon a rovněž se u nich příliš neobjevuje strategický přístup, snaha dosáhnout úspěchu a profesionální motivace. To znamená, že jejich studijní styl není příliš dobrý. Výjimku tvoří profesionální motivace, tudíž můžeme soudit, že mnoho studentů je motivováno ke studiu svou profesí, ve které mohou nově získané poznatky uplatnit.

Co se týče záporných proměnných, zde mají muži výraznější převahu nad ženami v mimoškolní orientaci, nesystematickém přístupu, negativní motivaci a zejména v potřebě sociálního styku.

Potvrdila se tedy hypotéza, že existují určité rozdíly ve stylech učení mezi muži a ženami. Předpoklad, že ženy budou výrazně více orientovány na reprodukci učiva než muži a současně muži budou výrazně více orientováni na význam a smysl učiva se potvrdil jen částečně. Tyto rozdíly se neprojevily příliš výrazně. Naopak byl potvrzen předpoklad, že u mužů bude výrazně převažovat mimoškolní orientace.

Zaznamenány byly rovněž rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami. Významné rozdíly se u mužů vyskytovaly v následujících proměnných a podkategoriích. Nejvíce jsou na výkon orientováni muži ve věku 40-49 let, u nichž je rovněž nejvíce patrný strategický přístup a profesionální motivace. Snaha dosáhnout úspěchu výrazně převládá u mužů ve věku 20-29 let. To lze vysvětlit tím, že mladší muži na své úspěchy teprve čekají na rozdíl od starších mužů, kteří už něčeho v životě či v kariéře dosáhli. Nejméně jsou na význam a smysl učiva orientováni muži ve věku 40-49 let. Větší roli než u ostatních hraje vnitřní motivace u skupiny mužů 20-29 let. V návaznosti na výsledky v podkategorii profesionální motivace můžeme usuzovat,

že starší muže vedou ke studiu spíše profesní důvody jako je zvýšení kvalifikace pro možný postup v kariéře atd. U mladších mužů vedle profesionální motivace však výrazně vystupuje do popředí i motivace vnitřní, tedy snaha poznat něco nového, získat nové informace a poznatky atd.

Nyní přejdeme k vyhodnocení výsledků záporných proměnných. Nejméně jsou orientováni na reprodukci učiva muži ve věku 30-39 let. Povrchní přístup upřednostňují zejména muži ve věkové skupině 20-29 let. Mimoškolní orientace, nesystematický přístup, negativní motivace dominuje u mužů ve věku 30-39 let. Negativní tendence v učení, lehkomyšlný přístup, ale i přepečlivělost a absence nadhledu se výrazněji objevují u mužů ve věku 20-29 let.

Nejméně jsou orientovány na výkon ženy ve věku 20-29 let. Poměrně velké procento této skupiny zaostává za ostatními ve strategickém přístupu a ve snaze dosáhnout úspěchu. Naopak častěji se u nich spolu se ženami ve věku 30-39 let objevuje profesionální motivace, nejméně pak u žen ve věku 50-59 let, u kterých naopak převažuje vnitřní motivace. Domnívám se, že u starších žen nehraje profesionální motivace takovou roli z důvodu blízkého odchodu ze zaměstnání do penze. Výrazné rozdíly můžeme zaznamenat mezi skupinami žen 20-29 let a 50-59 let v orientaci na význam a smysl učiva, učení do hloubky a vnitřní motivaci, kdy s přibývajícím věkem tyto faktory nabývají na významu, což by mohlo být znakem zlepšování studijního stylu. To však částečně vyvrací výsledky v záporných proměnných. Ženy ve věku 50-59 let jsou sice výrazně méně orientovány na reprodukci učiva, ale tato orientace se nejčastěji objevuje u žen 40-49 let, na rozdíl od skupin 20-29 let a 30-39 let. Nemůžeme tedy s jistotou tvrdit, že s rostoucím věkem se zlepšuje studijní styl. Mimoškolní orientace, nesystematický přístup, negativní motivace a potřeba sociálního styku s rostoucím věkem ustupuje do pozadí. Negativní tendence v učení a s nimi související lehkomyšlný přístup a přepečlivělost, absence nadhledu se nejméně objevuje u žen ve věku 50-59 let, naopak nejvíce u žen 40-49 let. Zde tedy rovněž neplatí předpoklad zlepšujícího se studijního stylu spolu s rostoucím věkem.

Výzkum tedy prokázal rozdíly v preferencích studijního stylu u různých věkových skupin jak mezi muži, tak i mezi ženami. Nepotvrdil se však předpoklad, že s rostoucím věkem se studijní styl stává lepším, kvalitnějším. Výsledky některých proměnných tomu sice nasvědčují, ale vyvrací je výsledky v jiných proměnných. Potvrdil se však předpoklad, že mimoškolní orientace bude převažovat výrazněji u mladších studentů.

Pokud bych měl srovnat své šetření s jinými obdobnými výzkumy, je třeba se s nimi blíže seznámit. Rittig (2009) se ve své diplomové práci rovněž zabývá mezipohlavními rozdíly v preferencích ve stylech učení. Dospěl k tomu, že ženy skórují statisticky významně výše v proměnné „orientace na výkon“ a také v jejích podkategoriích „strategický přístup“ a „snaha dosáhnout úspěchu“. Naproti tomu pak ženy skórovaly oproti mužům výše v proměnné „orientace na reprodukování učiva“. Ženy rovněž skórovaly výše v podkategorii „povrchní přístup“ a „snaha vyhnout se neúspěchu“. S těmito závěry se shodují i výsledky mého šetření.

Rittig se rovněž zmiňuje o výzkumném šetření, jež realizovali E. Sadler-Smith, Ch. W. Allinson a J. Hayes (2000). V něm měly ženy, statisticky významně vyšší skóre v proměnné „povrchní přístup“, což se shoduje i s mým šetřením. Dále popisuje výzkum, který provedli C. D. Miller, J. Finley a D. L. McKinley (1990), kde byly rovněž zjištěny mezipohlavní rozdíly. U mužů převládalo hloubkové učení, učení orientované na porozumění významu a smyslu, studenti preferovali interpretování učiva a argumentování. U žen pak převládala organizační strategie, metodičnost v učení, strategický přístup, hledání souvislostí, často také povrchový přístup k učení a přepečlivost. Moje šetření do jisté míry potvrdilo tyto výsledky, avšak pouze u žen.

Jsem si vědom, že tento výzkum nelze srovnávat s výzkumy renomovaných odborníků, přesto ale může poskytnout určité informace o rozdílech ve studijním stylu mezi muži a ženami a mezi studenty různých věkových skupin. Přesnost výsledků může být ovlivněna nehomogenním vzorkem respondentů, což se především týká počtu respondentů jednotlivých věkových skupin. Rovněž se domnívám, že by přesnějším výsledkům pomohlo užití některé ze statických metod, které však bohužel nejsou obsaženy v učivu bakalářského studia.

## Závěr

Cílem bakalářské práce „Studijní styly a efektivnost učení u žáků různých věkových skupin“ bylo zmapovat problematiku týkající se studijního stylu a rozdílů v preferencích při učení mezi muži a ženami a mezi různými věkovými skupinami. Cíl bakalářské práce byl splněn, což popisují v následujících řádcích.

V teoretické části jsem nastínil různé pohledy na učení a vymezil pojem učení jako proces, ve kterém dochází ke změnám chování, psychických vlastností člověka, k získávání nových poznatků, zkušeností a informací, k přizpůsobování se přírodním i společenským podmínkám. Dále jsem popsal různé druhy učení, pohledy žáků na učení, ze kterých vychází taktiky a strategie učení.

Kognitivní styl můžeme vymezit jako způsob jak vnímáme, poznáváme okolní svět, jak vnímáme a zpracováváme získané informace, jak s nimi dále pracujeme, jakým způsobem dokážeme řešit problémy a situace. Popsal jsem několik druhů stylů učení. Chápeme je jako určité postupy, které subjekt preferuje v konkrétní učební situaci.

Zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu se zabývá pedagogicko-psychologická diagnostika. Popsal jsem rovněž způsoby ovlivňování stylu učení, jako je řízené učení nebo autoregulace učení. Autoregulaci považuji za velmi důležitou při studiu, jedná se o schopnost studenta řídit, kontrolovat a usměrňovat své učení.

Pokusil jsem se vysvětlit faktory, které podle mého názoru mohou ovlivnit efektivnost učení. Hovořil jsem o motivaci, kterou může být radost z učení, ze získávání nových poznatků, z odhalování nových skutečností. Zmínil jsem vyučovací strategie podporující úspěšné učení, rozvíjení myšlenkových a tvůrčích dovedností, paměť a soustředění. Při zpracování teoretické části jsem vycházel především z domácí literatury, která je uvedena v seznamu.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, zda a případně jaké rozdíly ve studijním stylu existují mezi muži a ženami a mezi různými věkovými skupinami. Při výzkumném šetření jsem použil dotazník pro diagnostiku stylů učení N. Entwistla a P. Ramsdena *Approaches to Studying Inventory – ASI* (1984), který přeložil a upravil J. Mareš. V další části jsem se pokusil interpretovat výsledky šetření. Byla potvrzena hypotéza, že existují určité rozdíly ve stylech učení mezi muži a ženami. Předpoklad, že ženy budou výrazně více orientovány na reprodukci učiva než muži a současně muži budou výrazně

více orientováni na význam a smysl učiva se potvrdil jen částečně. Tyto rozdíly se neprojeví příliš výrazně. Naopak byl potvrzen předpoklad, že u mužů bude výrazně převažovat mimoškolní orientace. Výzkum prokázal rozdíly v preferencích učení u různých věkových skupin jak mezi muži, tak i mezi ženami. Nepotvrdil se však předpoklad, že s rostoucím věkem se zlepšuje studijní styl. Potvrdil se předpoklad, že mimoškolní orientace bude převažovat výrazněji u mladších studentů.

Domnívám se, že cíl bakalářské práce byl splněn a že práce může pomoci objasnit problematiku stylů učení a nasměrovat studenty k poznávání vlastního studijního stylu, který do jisté míry může ovlivnit jejich studijní výsledky.

## Resumé

Bakalářská práce „Studijní styly a efektivnost učení u žáků různých věkových skupin“ je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou a obsahuje pět kapitol.

V teoretické části jsou v první kapitole vymezeny pojmy učení, různé pohledy na učení, typologie učení, pohledy žáků na učení a taktiky a strategie učení.

Ve druhé kapitole je objasněna problematika týkající se kognitivního stylu, stylu učení a druhů stylů učení.

Třetí kapitola je zaměřena na diagnostiku a ovlivňování stylu učení, jako je řízené učení nebo autoregulace učení.

Čtvrtá kapitola pojednává o faktorech, které podle mého názoru mohou ovlivnit efektivnost učení. Zde se hovoří o pojmech jako je motivace, vyučovací strategie podporující úspěšné učení, rozvíjení myšlenkových a tvůrčích dovedností, paměť a soustředění.

Pátou kapitolu pak tvoří výzkumná část, jejímž cílem bylo zjistit zda a případně jaké rozdíly ve studijním stylu existují mezi muži a ženami a mezi různými věkovými skupinami. Při výzkumném šetření jsem použil dotazník pro diagnostiku stylů učení N. Entwistla a P. Ramsdena Approaches to Studying Inventory – ASI (1984), který přeložil a upravil J. Mareš.

## **Anotace**

Bakalářská práce pojednává o problematice týkající se studijního stylu a efektivnosti učení u žáků různých věkových skupin. Teoretická část objasňuje pojmy jako je učení, kognitivní a studijní styl a rozebírá různé druhy stylů učení. Zabývá se diagnostikou a ovlivňováním stylů učení a předkládá možné činitele ovlivňující efektivnost učení. Výzkumná část si všímá rozdílů v preferencích při učení mezi muži a ženami a mezi různými věkovými skupinami.

## **Klíčová slova**

Učení, kognitivní styl, styl učení, taktiky učení, strategie učení, ovlivňování stylu učení, řízené učení, autoregulace učení, efektivnost učení, motivace, myšlenkové a tvůrčí dovednosti

## **Annotation**

The thesis deals with issues related to learning style and effectiveness of learning for pupils of different age groups. The theoretical part explains concepts such as learning, cognitive and learning style, and discusses the different types of learning styles. It deals with the diagnosis and influence of learning styles, and presents possible factors influencing the effectiveness of learning. Research takes note of differences in learning preferences between men and women and between different age groups.

## **Keywords**

Learning, cognitive style, learning style, learning tactics, learning strategies influence learning style, learning-driven, self-learning, learning effectiveness, motivation and creative thinking skills

## Seznam použité literatury

**ČÁP, J.** Psychologie výchovy a vyučování. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

**DITTRICH, P.** Pedagogicko-psychologická diagnostika. 1. vyd. Jinočany: H+H, 1993, 121 s. ISBN 80-85467-06-2.

**FISCHER, R.** Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 172 s. ISBN 80-7178-966-6.

**FONTANA, D.** Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

**GAGNÉ, R.M.** Podmínky učení. Praha: SPN, 1975, 288 s. ISBN 14-092-75.

**GEIST, B.** Psychologický slovník. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.

**GRÁC, J.** Psychológia samoučenia. Encyklopédia osvetového pracovníka. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1978, 272 s.

**HELUS, Z., a kol.** Psychologie školní úspěšnosti. 1. vyd. Praha: SPN, 1979, 264 s.

**HRABAL, V.** Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, 199 s. ISBN 80-04-22149-1.

**KALHOUS, Z., OBST, O.** Školní didaktika. Sekundární škola. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 192 s. ISBN 80-244-0217-3.

**KOHOUTEK, R.** Pedagogická psychologie. Brno: Institut mezioborových studií, 2006, 267 s.

**KOHOUTEK, R.** Základy pedagogické psychologie. Brno: Cerm, 1996, 183 s. ISBN 80-85867-94-X.

**KRET, E.** Učíme (se) jinak. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 132 s. ISBN 80-7178-03-8.

**KULIČ, V.** Psychologie řízeného učení. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, 188 s. ISBN 80-200-0447-5.

**LINHART, J.** Základy psychologie učení. Praha: SPN, 1986, 272 s. ISBN 14-368-86.

**MAŇÁK, J., ŠVEC, V.** Výukové metody. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

**MAREŠ, J.** Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

**NAKONEČNÝ, M.** Úvod do psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

**RITTIG, I.** Studijní styly u vysokoškolských studentů s různým studijním zaměřením. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009

**ŘEHOŘ, A.** Metodické pokyny pro vypracování bakalářské a diplomové práce. Brno: Institut mezioborových studií, 2008, 46 s.

**SOVÁK, M.** Učení nemusí být mučení. 1. vyd. Praha:SPN, 1990, 116 s. ISBN 80-04-24306-1.

**STRNAD, L., a kol.** Jak racionálně studovat na lékařské fakultě. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1989, 103 s.

**ŠIMONÍK, O.** Úvod do školní didaktiky. Brno: MSD, 2003, 85 s. ISBN 80-86633-04-7.

**ŠVEC, V.** Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

**VÁGNEROVÁ, M.** Úvod do psychologie. Praha: Karolinum, 2003, 210 s. ISBN 80-246-0015-3.

**ZIELKE, W.** Jak racionálně studovat. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1977, 191 s.