

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Efektivita učení v současné škole

Learning efficiency in contemporary schools

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Autor:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Anežka Charvátová

Praha 2015

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Efektivita učení v současné škole napsal (a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a moje práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu“

V Praze dne 1. 6. 2015

podpis

Anotace

Tématem této bakalářské práce je rozvoj kompetencí k učení v dnešní škole. Práce je zacílena především na to, do jaké míry dokáží žáci v dnešní škole využít nabytých kompetencí učení při domácí přípravě. Práce také zkoumá, zda učitelé rozvíjejí kompetence k učení ve svých hodinách a na které aspekty se nejvíce zaměřují. Cílem je zjistit, jak žáci nabyté kompetence dále využívají v učení ve škole, ale i v e své domácí přípravě.

Tato práce je podpořena výzkumem, který má za úkol zjistit, zda se přístup k učení s věkem žáků mění, popřípadě jakým způsobem. A zda dle teorie učení se podíl mezi spontánním a systematickým učením se zvyšujícím se věkem mění ve prospěch systematického a uvědomělého učení.

Annotation

The theme of this thesis is the development of competence of learning in recent school. This work is primarily focused on the extent to which students can apply acquired competence of learning in their school preparations in home. It also deals with the fact if teachers develop and use the competence of learning in their classes and on which aspects they are mostly focused. The aim is to find out how students use these competences in further learning but also in their home preparation.

This thesis is also created and supported by research. Where the basic question is that the learning of students should change with age and we want to know how and why. As well the spontaneous and systematic learning should improve to systematic and conscious learning with increasing age.

Klíčová slova

Efektivita učení, kompetence k učení, jak se učit, domácí příprava, žák, dotazník, rozhovor, výzkum

Key words

Effectivness of learning, competences of learning, how to learn, home preparation for school, student, questionnaire form, interview, research

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. EFEKTIVITA UČENÍ	8
2. POJETÍ A CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	9
3. KOMPETENCE K UČENÍ.....	10
4. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM FZŠ OTOKARA CHLUPA	12
5. MOTIVACE	15
5.1. Vnitřní motivace.....	16
5.2. Vnější motivace	17
6. ZÁSADY UČENÍ.....	17
7. STYLY UČENÍ ŽÁKŮ	20
7.1. Typy stylů učení.....	20
8. METODY VYUČOVÁNÍ.....	21
8.1. Kritické myšlení	23
(Reading and Writing for Critical Thinking).....	23
8.2. Činnostní učení.....	24
8.3. Kooperativní výuka.....	26
9. METAKOGNICE	27
EMPIRICKÁ ČÁST	29
10. CÍL VÝZKUMU	29
11. POPIS A VÝBĚR METODY	30
11.1. Dotazník	30
11.2. Rozhovor	31
12. POPIS CÍLOVÉ SKUPINY.....	31
13. PRŮBĚH VÝZKUMU.....	33
14. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	33
14.1. Vyhodnocení rozhovoru.....	33
14.2. Vyhodnocení dotazníku.....	39
ZÁVĚR.....	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59

Prameny	59
Elektronické zdroje.....	61
SUMMARY	62
SEZNAM GRAFŮ	63
SEZNAM TABULEK	64
PRÍLOHY.....	65
Příloha 1: Dotazník	65

ÚVOD

Základním kamenem procesu současného vzdělávání je určitě i efektivita učení, kterou lze v současné škole zkoumat z různých úhlů pohledů. Pokud budeme vycházet z toho, že hlavním úkolem současné školy je připravit žáka na život v 21. století, pak musí být každý žák vybaven ze školy nejen vědomostmi, ale i dovednostmi. Dovednostmi učit se, neustále se přizpůsobovat novým poznatkům, vzdělávat se po celý život a systematicky se učit “ učit se“. Pokud bude tento cíl vzdělávání naplněn, pak by se dalo konstatovat, že učení v této zvolené oblasti bylo efektivní.

Tématem této bakalářské práce je rozvoj kompetencí k učení v dnešní škole. Práce je zacílena především na to, do jaké míry dokáží žáci v dnešní škole využít nabytých kompetencí učení při domácí přípravě. Práce také zkoumá, zda učitelé rozvíjejí kompetence k učení ve svých hodinách a na které aspekty se nejvíce zaměřují. Cílem je zjistit, jak žáci nabyté kompetence dále využívají v učení ve škole, ale i v e své domácí přípravě.

Každá škola, by měla postupem času naučit své žáky, jak se učit. I přesto je časté, že se žáci učit neumí, nejsou k samostatnému učení motivováni a při domácí přípravě často volí metody, kterými se učí zdlouhavě a neefektivně. V tomto případě má vstoupit do popředí škola, pomoci, vysvětlit, upřesnit a nabídnout žákovi možnosti, jakými lze tento problém řešit.

Domnívám se, že v rámci dnešní školy ve výuce stále ještě převládá především styl výuky, při kterém jsou dětem předkládány hotové a ucelené informace. Většinou jde o stručný a strohý výklad. Jenže žáci o vyučování díky této metodě ztrácí zájem. Hodina pro ně není poutavá, atraktivní a nepodporuje ani aktivitu jedinců. A vyučování tak nezvyšuje ani koncentraci či chuť žáka do samotného učení. Nelze opomenout, že zábavná hodina podněcuje kreativitu, tvořivost a učení zážitkem, žák si daleko více zapamatuje, vnímá totiž učivo několika smysly a cítí se součástí hodiny.

Nejen známka je ukazatelem efektivní výuky. Ukazatelem efektivní výuky by měla být spokojenost žáka samotného. Rychlejší a bezproblémové učení, vlastní spokojenost s výkonem a ohodnocením, vhodná technika učení, zásady k učení napomáhající organizaci a lepšímu soustředění. Mohu mluvit sama za sebe. Mě jako žáka neuspokojovalo naučit se

kvanta informací na jedničku, když jsem po hodině takřka vše zapomněla. Mnohem lepší pocit byl, když mě učení bavilo a znalosti se mi vybavují dodnes.

Chtěla bych se tedy ve své práci zabývat právě tím, zda se žák opravdu na konci jednotlivých stupňů vzdělávání umí učit, naučil se ve škole učit se a zda je v tomto smyslu „učení v současné škole,, efektivní.

TEORETICKÁ ČÁST

1. EFEKTIVITA UČENÍ

Učení je komplexní činností, která není ani po dlouholetých výzkumech zcela prozkoumána. Nicméně již víme, že výběr metod, které pomohou žákovi co nejrychleji a s co nejmenšími problémy k požadovanému cíli se označuje, jako efektivní učení.

„Efektivita (angl. Efficiency) je poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy. Vyšší efektivitu má tedy například vzdělávací program (s určitými vynaloženými náklady, jako jsou finanční náklady, čas výuky, apod.), pomocí něhož se dosáhne větších či kvalitnějších znalostí, dovedností, apod., než jiný program, který dosáhne srovnatelné úrovně výstupů, avšak s většími náklady.“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 88)

„Efektivní učení je termín, se kterým se setkáváme ve školách až v poslední době. Souvisí to především s přechodem na systém rámcově vzdělávacích plánů, které obsahují nejen znalosti, ale hlavně kompetence, které by měl žák ve výuce získat. Definovat efektivní učení není snadné, velmi často se setkáváme s různými přístupy a interpretacemi. Různě pak mohou efektivní učení definovat i žáci, učitelé nebo rodiče. Dá se ale říci, že vždy můžeme mluvit o vztahu času a vynaložené aktivity v poměru k naučenému, to zjednodušeně znamená schopnost naučit se co nejvíce rychle a účelně. Můžeme ho tedy definovat jako soubor metod a postupů, které vedou k osvojení si znalostí a dovedností.“ (Dostupné 1. 6. 2015 na <http://pages.pedf.cuni.cz/vp/vyukove-materialy/studijni-opory/>)

Odborníci došli k všeobecně uznávanému závěru, že učení je aktivní činnost a významnou roli v něm hraje zejména zařazení poznatků do stávajícího systému, jejich organizace a odhalování souvislostí. V teoretické části se budu zabývat aspekty efektivního učení.

2. POJETÍ A CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činností podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“*

(Dostupné 30. 5. 2015 na <http://www.ceskaskola.cz/2013/01/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro.html>)

Tato práce se podrobněji věnuje prvnímu cíli – osvojování strategií učení ve smyslu rozvoje kompetencí k učení.

3. KOMPETENCE K UČENÍ

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o

tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.**

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy

- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“*

(Dostupné 30. 5. 2015 na <http://www.ceskaskola.cz/2013/01/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro.html>)

Školy musí kompetence k učení obsažené v RVP rozpracovat ve svých Školních vzdělávacích plánech. Způsob, jakým to udělají, může být různý.

4. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM FZŠ OTOKARA CHLUPA

Při své praxi jsem měla možnost se velmi podrobně seznámit se Školním vzdělávacím programem školy, která patří v Praze ke školám prestižním a která se po celou dobu své existence snaží být školou aktivního učení. Naplňování kompetencí k učení je nejen rozpracováno v úvodech k jednotlivým předmětům, ale prolíná se celou obecnou částí ŠVP. Škola zjevně rozvoji kompetencí k učení přikládá klíčový význam.

Její školní vzdělávací plán vychází ze sedmi zásad, které vyjadřují poslání učitele na této škole: **Pomáhat žákům s prvními kroky na jejich celoživotní cestě ke vzdělání.**

Škola se snaží vytvářet podmínky pro bezpečné, příjemné a podnětné prostředí pro žáky i jejich učitele. Buduje prostředí, kde existuje vzájemná důvěra a respekt, kde jsou nastavena demokratická pravidla, a vládne vnitřní kázeň. Žáci dostávají možnost vyjadřovat se nejen k obsahu výuky, ale i chodu školy. Je zde snaha o vybudování takové atmosféry, aby se žáci naučili klást otázky, nebáli se o věcech diskutovat a sami uměli požádat v případě potřeby o pomoc učitele a měli v něj důvěru. Škola usiluje o budování pozitivního školního klimatu, kde se projevuje podpora, pomoc a tolerance a kde celá školní komunita (učitelé, žáci, rodiče) navzájem spolupracují.

Ve škole učitelé používají metody a formy práce, které podporují aktivní učení, používají nejrůznější vyučovací strategie, sledují výkony žáků a usilují o dosažení úspěchu. Velký důraz je kladen na rozvoj vnitřní motivace žáků i motivace k celoživotnímu učení. Škola klade velký důraz na smysluplnost učiva i jednotlivých činností. Od učitelů této školy se očekává, že o učivu v jednotlivých ročnících neuvažují z hlediska, co učím, ale z hlediska proč to učím a proč by se to měl učit i můj žák. Ve vyučování převažuje konstrukce nad transmisí. Je třeba, aby učitel nesdělával hotové poznatky, ale aby vytvářel situace, ve kterých žáci budou samostatně nebo ve skupinách hledat a pracovat s informacemi a doberou se vlastním přičiněním k výsledku. Škola podporuje zážitkové vyučování, aby mohly děti stavět na vlastních zkušenostech. Součástí výuky jsou i školy v přírodě, exkurze, besedy, debaty s odborníky, adaptační kurzy, semináře a výlety. Žáci mají možnost navštěvovat knihovnu, studovnu s počítači, školní klub, družinu a mohou se přihlásit i do mnoha zájmových kroužků.

K rozvoji klíčových kompetencí volí škola tyto hlavní strategie:

- Konstruktivismus
- Činnost
- Kooperaci
- Celkový rozvoj

Škola využívá tyto konkrétní postupy, metody a formy práce, případně aktivity, příležitosti či pravidla podporující rozvoj klíčové kompetence k učení:

- Podporovat zájem žáků o učení oceňováním aktivity a snahy, výběrem učiva podle aktuální situace a podle zájmů, vytvářením podmínek učení podle individuálních potřeb a možností
- Oceňovat a využívat zájmů, znalostí a dovedností, které žáci získali i mimo vyučování
- Učit žáky práci s informacemi a informačními zdroji, učit žáky číst s porozuměním, pracovat s odbornou, populárně naučnou i uměleckou literaturou, vyhledávat a třídit informace, klást otázky, argumentovat, diskutovat, prezentovat výsledky svého učení
- Zakládat, rozšiřovat a učit žáky využívat třídní knihovničky. Vést žáky k systematické práci se zdroji informací
- Učit žáky algoritmům činností. Nabízet žákům pomůcky ke snazšímu porozumění a osvojení nového učiva
- Zařazovat kooperativní činnosti

- Vést žáky k prezentaci toho, co se naučili, např. prezentaci referátů nebo plakátů, vyjadřování vlastními slovy, využití naučeného v praktických úkolech a v životních situacích
- Vést žáky k reflexi a seberefexi procesu učení. Zakládat portfolia a pracovat s nimi, tj. třídit, prezentovat, obhajovat vybrané materiály
- Zadávat termínované úkoly. Vést žáky ke správnému plánování povinností i volného času, práci s žákovskými diáři a týdenními plány

Kvalitní hodnocení je velmi důležitým předpokladem motivace k učení, úspěšného průběhu i dobrých výsledků učení. Důraz je v této škole kladen opravdu na rozvoj vnitřní motivace, která souvisí s motivací k celoživotnímu vzdělávání. Je velmi důležité vytvářet podmínky k utváření a udržení vnitřní motivace žáků tím, že škola nabízí svým žákům smysluplné učivo, možnost volby (výběru) a vést je k samostatnosti i ke spolupráci. Škola průběžně rozpracovává nejrůznější nástroje hodnocení a vychází při tom z předpokladu, že okamžitá zpětná vazba je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivního vyučování. Učitelé se zároveň snaží vybavit žáky dovednostmi, které jim umožní pracovat s kritérii a objektivně hodnotit práci svou i druhých. Škola směřuje k tomu, aby každý žák pracoval na úrovni osobního maxima, kdy učení zvládá, rozumí mu a prožívá svůj osobní úspěch.

Jednotné působení v oblasti hodnocení vychází na této škole z toho, že učitelé jsou zodpovědní za vytváření bezpečného prostředí a pozitivního sociálního klimatu a promyšleně:

- Podporují vlastní zodpovědnost žáka za dosažené výsledky na základě odsouhlasených cílů a sebehodnocení
- Nabízejí přátelské, ale pevné vedení
- Podporují sebevědomí žáků
- Věří, že každé dítě se v rámci svých možností může zlepšit
- Využívají skupinového hodnocení a hodnocení mezi vrstevníky
- Vysvětlují žákům srozumitelně, proč mají něco dělat a co se tím naučí
- Poskytují žákům okamžitou (v rámci možností) zpětnou vazbu

Efektivní učení a rozvoj kompetencí k učení staví tento ŠVP na motivaci žáka.

5. MOTIVACE

„Soubor pohnutek podnětujících k určité činnosti. Patří mezi základní rysy osobnosti; systém dodávající činnosti, prožívání, chování energii a směr, zaměření; systém, který člověka pobízí, podněcuje, aby něco dělal, reagoval, ale také tlumí, zabraňuje něco dělat, reagovat. Ve výchově, vzdělávání, vyučování nezbytný předpoklad. Ve výchově, vzdělávání, fungují především vnitřní motivy (potřeby, zájmy, aspirace), které jsou ovlivňovány vnějšími podmínkami (incentivy).“ (Kolář, 2012, s. 77)

Nesmíme opominout motivaci k učení. Tedy motivaci ve škole samotné, která by měla pramenit ze vztahu učitele a žáka. Proto bych ráda uvedla následující citaci: *„smyslem motivace je dosáhnout stavu, aby se žák chtěl učit – může to být motivace k učení obecná, založená na zájmu, na aspiracích žáka se zázemím aspirací jeho rodiny, na vztahu žáka k učiteli a předmětu, na rozvinutém vědomí perspektivy či na potřebě aktivity“ (Kolář, Vališová; 2009, s. 77).*

Samotná motivace žáků záleží na různých motivačních faktorech. Uvádím proto přehled nejběžnějších důvodů žáků k učení, které ve své publikaci zmiňuje Geoffrey Petty (1996).

- ***Věci, které se učím, se mi hodí*** – porozumění žáků jednotlivým souvislostem a přiblížení učiva do praktického života. Pokud je dané učivo žakovým zájmem, lépe mu porozumí i se mu naučí.
- ***Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí*** – bod podobný předchozímu, spojen se světem mimo školu (exkurze, praxe, hosté při vyučování), to vše dává žákům rozhled nad tím, jak se ve své budoucnosti mohou uplatnit.
- ***Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí*** – dle Pettyho nejsilnější faktor, který má být hnací silou v učení. Žák úspěšný v hodinách a učení získává sebedůvěru a spokojenost. Sebedůvěra může být důležitým spínačem pro aktivaci lidských schopností a prosazování sebe sama.
- Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků - žáci a studenti chtějí být učitelem či svým okolím (spolužáky) akceptováni a přijímáni. Snaží se tedy i díky zdravé soutěživosti s ostatními, ta však nesmí přerůst ve výsměch slabších a ne tak dobrých žáků.

- ***Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dosti bezprostřední) důsledky*** – většina žáků je například motivována opakujícími a prověřujícími testy. Je výhodou, když jsou tyto testy hlášeny dopředu, žák ví, kdy přijdou, může se na ně dostatečně připravit. I když žák neuspěje, je důležité, aby věděl, že po jednom zkaženém testu ovšem může úspěchu dosáhnout.
- ***Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbužují moji zvědavost/Zjišť’uji, že vyučování je zábavné*** – učivo, které žáka zajímá či ho baví, v něm podporuje přirozenou zvědavost, která žene žáky za poznáním. I zábavnost předmětu nebo jeho blízkost se zálibami žáka zvyšuje motivaci a samotnou práci studenta. Student mnohdy nemusí tento proces vnímat jako učení, ale jako zábavu, zdroj informací, které sám vyhledává.

5.1. Vnitřní motivace

Motivace vnitřní, jinak také intrinsická je dle Fontany (2003, s. 153) založena na přirozené zvědavosti, která vede ke spontánnímu objevování a zkoumání. Vývoj tohoto pudu (zvědavosti) úzce souvisí na hodnocení osob kolem zkoumajícího a objevujícího dítěte. Pokud se dítě setkává s nesouhlasem, tak činnost zkoumání ustne. Pokud se ale setkává se souhlasem a podpořením, pokračuje v objevech i v přínosnější a rozsáhlejší podobě.

Tato motivace je přímo spojená s věcmi a zkušenostmi a k zájmu k nim samotným. Činnosti a věci, které nás baví, jsou pro nás důležité a zajímavé a často v našem životě mají nějaký smysl. Umožňují nám mnoho věcí, odpoutat se od myšlenek, lépe komunikovat, zvládat úkoly, chápat sebe sama, utvářet životní filozofii. Aktivní prostředí podporuje aktivního žáka, tudíž učitelé ve škole mohou podporovat to, co žáky zajímá, trápí a ukázat jim cestu k tomu, jak tyto otázky zodpovídat a pomáhat jim tyto situace lépe zpracovávat. (Fontana, 2003, s. 153)

„Vnitřní motivace je považována za optimální stimulaci pro učení. Předpokládá se, že má pozitivní účinky na učení. Srovnáme-li ji s vnější motivací, která má instrumentální povahu, vnitřní motivace vede k intenzivním a trvalým studijním aktivitám a díky nim zkvalitňuje výsledky učení“ (Čapek, 2010, s. 216)

O vnitřní motivaci obecně platí, že žáci vnitřně motivovaní si více zapamatují. Učivo či předmět je baví, v popředí je tedy takzvaná bezděčná paměť. Vnitřní motivace funguje jako

pohon naší zvědavosti, která nás vede k objevování a prozkoumávání nových informací. Člověk si tedy různé věci vyhledá, zjistí, propojí, a tak si zapamatuje i hlubší informace.

5.2. Vnější motivace

Vnější motivace neboli extrinsická motivace. Zahrnuje všechny vnější podněty, např. pochvalu, známky, hodnocení, vysvědčení, testy, zkoušení, atd. Úspěchem tedy dětem stoupá míra uspokojení nejen u sebe samých, ale i u svého okolí (spolužáci, učitel, rodina). Žáka tedy motivuje k učení úspěch. Je zde ale potřeba myslet i na určité ohledy, např.:

- některé děti zakouší jen neúspěch, je tedy nutno u nich budovat úspěšné představy na méně obtížných úkolech
- včasné sdělení výsledků, velký interval mezi výkonem a hodnocením snižuje u dětí motivaci
- motivací může být i soutěživost, ne však taková, aby se mýjela účinkem (prožívané selhání)
- negativní aspekty jako záškoláctví, podvádění, lži, předstíraná nemoc (u dětí, které tuto motivaci berou příliš vážně a nechtějí selhávat)
- špatně používaná pochvala nebo často používaná pochvala (za vše, v očividných situacích, dítě se pak nemusí dále snažit, ale uplatňuje jen způsoby, za které je chváleno) (Fontana, 2003, s. 153 – 154)

6. ZÁSADY UČENÍ

Kromě motivace hraje důležitou roli při osvojování kompetencí k učení také osvojení konkrétních zásad efektivního učení. Zásady a studijní návyky hrají v našem životě a školní docházce významnou roli, hlavně pokud má být učení efektivní. Dítě přebírá větší a větší zodpovědnost za své učení, a tak je vhodné pěstovat dobré studijní návyky, které dítěti usnadňují a zefektivňují práci nejenom doma, ale i ve škole.

Fontana uvádí několik následujících studijních návyků:

- **Realistické pracovní cíle:** cíle, které jsou realistické a dopředu naplánované často i samotným žákem zveřejněné. Jsou tedy účinné a zvyšují míru usilování o splnění cíle jako takového.
- **Odměny:** odměny v prováděné práci (přestávka, něco dobrého). Žák by měl být dost silný, aby si v případě nesplnění úkolu odměnu odepřel.
- **Dochvilnost:** práce by měla být započata hned ve stanoveném čase. Žák by tedy měl předejít ustavičnému odkládání práce na pozdější dobu.
- **Učení v celku a po částech:** žák by měl nejprve pochopit učivo jako celek. Poté si ho může rozdělit na části, které se bude soustavně učit.
- **Uspořádání látky:** Učebnice a poznámky většinou nevysvětlují látku způsobem, který žák obecně pochopí. Proto je dobré, když žák věnuje čas reorganizaci látky, vypisováním poznámek a jejich hezké úpravě. Čas je investován v tomto případě správně.
- **Řečová i zraková paměť:** Látka opakovaná pomocí nahrávky, kterou žák poslouchá, se často mnohem lépe pamatuje.
- **Opakování:** Opakování v průběhu celého kursu je mnohem vydatnější než jednorázové biflování. Vede k obecnému pochopení a vytváření souvislostí. Opakování probíhá nejlépe, pokud látka ještě není zapomenuta – tzv. udržovací opakování.

Dále pak uvádí i několik dalších samozřejmých studijních návyků, jako je například pracovat bez rozptylujících podnětů, motivace, ale i méně samozřejmých, jako jsou přeučení, vizuální znázornění a praktické užití. (Fontana, 2010, s. 158)

Brennan na rozdíl od Fontany uvádí tyto zásady učení:

- **Práce s chybou:** žák by měl k chybě přistupovat přátelsky, uvědomovat si ji, dokázat ji napravit a poučit se z ní. Chyby jsou jedny z nejužitečnějších učebních pomůcek, pokud jsou vítány.
- **Nepřeskakovat od jednoho předmětu studia do druhého:** není dobré přelétat z jednoho předmětu na druhý. Pokud chceme vylézt maximum, je dobré si práci rozplánovat tak, aby po skončení jedné látky navazoval jiný předmět.

- ***Dělat přestávky:*** je dobré každých 30 až 45 minut dělat přestávku, která by měla trvat zhruba 5 minut. Je důležité zabývat se něčím jiným než studiem, ale nedoporučuje se vyplňovat čas poleháváním či sledováním televize.
- ***Doplňovat energii:*** pokud klesá hladina cukru v krvi, začínáte být nesoustředění a paměť začíná vynechávat. Dobré je konzumovat potraviny s vysokým obsahem bílkovin (výrobky ze sóji, luštěniny, drůbež, apod.), které stimuluje tělo dlouhodobě k výkonu.
- ***Opakovat si látku:*** látka by se měla průběžně opakovat. V průběhu učení každých 10 minut dát rychlé opakování, ale opakovat i na konci týdne, měsíce či pololetí.
- ***Zacvičit si:*** krátké cvičení zvyšuje hladinu kyslíku v mozku, což zvyšuje koncentraci, ale i prodlužuje dobu, kterou potřebujete na to, abyste si něco vybavili. Je dobré tedy krátce cvičit před zkouškou nebo těsně před důležitým učením.
- ***Neučit se, pokud je žák unaven:*** únava nabeurává schopnost soustředění, což znamená, že negativně ovlivňuje paměť. Jinými slovy, i když se k učení donutíte, bude mít nulové výsledky.
- ***Roztřídění látky:*** uspořádání látky může vést k automatickému převedení obsahu z krátkodobé paměti do té dlouhodobé.
- ***Uvolnění:*** napětí blokuje paměť. Cvičte tedy uvolňování se. Například dýcháním, oproštění od myšlenek se zavřenýma očima, uvolnění svalů, atd.
- ***Kladení otázek:*** účinnější zapamatování a zmapování látky není pročítání, ale kladení otázek na látku samotnou. Odhalíte místa, která vám nejsou srozumitelná a naučíte se ptát na důležité a podstatné věci.
- ***Učit se pokaždé stejně dlouho:*** více si zapamatujete, pokud si dobu učení rozvrhnete do podobných časových úseků. (Brennan, 2000)

Brennan ve své publikaci určitě rozepisuje daleko více studijních návyků a zásad, ale také více zmiňuje i ty pro Fontanu samozřejmé (uvolnění, strava, přestávky). Některé zásady jsou důležité pro oba autory. Mým názorem je, že jde o zásadní návyky v učení, které se prolínají u spousty autorů. Jde především o rozvržení látky, kterou vše začíná. Žák si nejenom hledá informace, ale zařazuje si je do celků, spojuje je a vytváří si tak širší síť znalostí. Dalším bodem je opakování. V tomto případě bych mohla zmínit i staré přísloví „opakování matka moudrosti“, které potvrzuje snahu se něco naučit. Čím víc opakujeme, tím více podvědomě vnímáme látku, kterou pak stačí jen lehce oprášit a je nám opět známá. A posledním

pravidlem je zřejmě opakování v podobně dlouhém intervalu, kdy nepřeskakujeme z předmětu na předmět, ale věnujeme se látce jednoho předmětu. První se na ni zaměříme obecně, a poté ji studujeme v menších částech a intenzivněji. (Fotana, 2010, s. 158; Brennan, 2000)

7. STYLY UČENÍ ŽÁKŮ

Další oblastí, která ovlivňuje efektivitu učení, jsou různé učební styly žáků.

Vymezit styly učení žáků je obtížné, jelikož se v naší i zahraniční literatuře setkáváme s různými pojetími. U nás se tímto problémem zabývá například Jiří Mareš.

„Jsou to svébytné postupy při učení (svébytné svou strukturou, posloupností, kvalitou, pružností aplikace), které mají charakter metastrategie učení. Jedinec je používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu a pravděpodobně jsou relativně nezávislé na obsahu učení, na učivu. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styly) a rozvíjejí se spolupůsobením 26 vnitřních a vnějších vlivů. Můžeme v nich proto odlišit řadu složek: složku kognitivní, motivační, sociální, environmentální a autoregulační“ (Mareš, 1994, s. 368).

Styl učení u nás charakterizuje i Maňák a Švec (2003, s. 30), kteří píší: *„Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i o postupech jeho zvládnutí.“*

7.1. Typy stylů učení

Také vymezení typologie stylů učení není jednoznačné. Typologie se u jednotlivých autorů liší. Styly učení mohou být podmíněny motivací a záměrem, smyslovou preferencí nebo dle typu inteligence a další. Já se dále budu zabývat nejrozšířenější typologií.

Typologie, kterou ve své práci zmínila Rebecca L. Oxford (2003), je dělena dle percepčních preferencí. Podle tohoto smyslového zaměření se studenti liší ve svých preferencích ve výuce, činnostech i způsobu osvojování látky. Tato typologie je rozdělena na čtyři typy:

- **Vizuální** – studenti vizuálního typu hodně zakládají na čtení a většinu informací těžší z vizuální stimulace. Preferují vizuální podporu při poslechu, konverzacích, apod. Jakékoli ústně předávané informace bez vizuální podpory pro ně mohou být velice matoucí.
- **Auditivní** – typ studentů, kteří upřednostňují přednášky, rozhovory, debaty, vysvětlování. Obvykle bývají nadšení z interakcí ve třídě s ukázkovými hrami či jinými aktivitami. Potíže jim však může činit psaný projev.
- **Kinestetický** – tento typ studentů upřednostňuje ve výuce pohyb. Neradi u stolu sedí velice dlouho, preferují časté pauzy a pohyb po místnosti.
- **Taktilní** – taktilní studenti preferují ve výuce manipulaci s předměty. Baví je pracovat s hmotnými předměty, jako jsou například koláže, zapamatovací kartičky, plakáty.

(Dostupné 1. 6. 2015 na <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>)

8. METODY VYUČOVÁNÍ

Efektivitu učení i osvojení kompetencí k učení bezpochyby velmi ovlivňují metody vyučování.

- **Metody slovní** – slovo, je již z historie důležitým nástrojem k poznání a myšlení. Slovní metody lze použít jak samostatně, tak jako metody doplňující metody ostatní.
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Práce s textem
 - Rozhovor
- **Metody názorně-demonstrační** – demonstrují, tedy přibližují skutečnost, objasňují abstraktní formy a pracují se zkušeností a zážitkem. Názorné ukázky.
 - Předvádění a pozorování
 - Práce s obrazem
 - Instruktaž
- **Metody dovednostně-praktické** – díky náročnosti a obsáhlosti učiva, se škola přestává zabývat praktickým využitím toho, co učí. Škola v tomto směru chce tedy přiblížit

učivo a život, ne je oddělovat. Většinou u žáků rozvíjí motorické, psychomotorické schopnosti a také možnost výroby materiálních produktů.

- Vytváření dovedností
 - Napodobování
 - Manipulování. Laborování, experimentování
 - Produkční metody
- **Aktivizující výukové metody** – tyto metody takzvaně vtahují žáka do děje a nutí ho aktivně se podílet na řešení problémů. Žák tedy hraje svou roli v procesu výuky. Tyto metody navíc staví žáka do pozice, kdy by měl být více zodpovědný, samostatný a tvořivý.
 - Metody diskusí
 - Metody heuristické, řešení problémů
 - Metody situační
 - Metody inscenační
 - Didaktické hry (Maňák, 2003, s. 53 – 130)

Nutností je zmínit, že většinou se tyto metody vyskytují souběžně, jde tedy o jakési doplňování. Není vhodné volit jen jeden typ, většinou to ani nelze. Žák by měl něco slyšet, zažít a mít možnost si to také v hodinách prakticky vyzkoušet. Dnešní školy ovšem některé metody zanedbávají, a poté žáci nemají dobře zvládnuté dovednosti a postoje. Zvláště jim pak chybí využití znalostí a vědomostí v praktickém životě. Jejich poznatky jsou izolované a žáci je nedovedou aplikovat v praxi či v běžných činnostech.

Pedagogika se však stále posouvá a hledá nové a inovativní cesty ke zlepšení výuky. Chce žáky aktivně zapojit a nechat je si vyzkoušet, co všechno dokáží. Mezi nejrozšířenější inovační formy vyučování, které podporují efektivní učení, patří například problémové a projektové vyučování, ale i učení otevřené.

- **Problémové vyučování** – začleňuje do výuky jakýsi problém, ke kterému žáci hledají řešení. Rozvíjí se tak jejich tvořivost a kreativita. Navíc žák během procesu řešení poznává nejen problém, ale i sám sebe (jak postupuje, co jak řeší, jak spolupracuje, jak přemýšlí). Žákům tedy nejsou předkládány informace a poznatky, ale žáci si k vlastním poznatkům musí dojít sami. Velkým problémovým faktorem této metody je však formulace problému.

- **Projektové vyučování** – tato forma vyučování sahá až k představiteli pragmatiké pedagogiky Johnu Dewey. Projekty jsou většinou i širšího rozsahu, mohou vést k vytvoření materiálního výrobku. Většinou se formuluje situace či problém, o kterém se hovoří, následuje rozdělení rolí a na závěr zbývá už jen prezentovat výsledek.
- **Otevřené vyučování „open education“** – tato forma výuky se snaží přiblížit školu běžnému dni v životě. Zahrnuje tedy i mimoškolní prostředí, žáci pracují společně nejen v kruhu třídním, školním, ale i mimoškolním. Využívá se například týdenního plánování, kdy si žáci svobodně volí obsahující činnosti. Tato forma se zaměřuje i na problémy samotných žáků (co prožívají). (Švarcová, 2005, s. 176 – 178)

Mezi velmi známé a využívané metody podporující efektivitu učení patří i **kritické myšlení, činnostní a kooperativní učení**. Chtěla bych je v této práci také zmínit, jelikož jsem se s nimi setkala při své praxi na škole, která byla zařazena do výzkumu (viz praktická část bakalářské práce).

8.1. Kritické myšlení

(Reading and Writing for Critical Thinking)

*„Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání **konkrétní praktické metody, techniky a strategie** sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi **snadno použitelný přímo ve škole**. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale **zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu**.*

Co je pro program charakteristické

1. *Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;*
2. *aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;*

3. změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem;
4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
5. zohlednění skutečných žákových zájmů a potřeb;
6. žákova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
7. důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod;
8. hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu;
9. žákovo ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.

Příklady metod využívaných v programu: volné psaní, párová diskuse, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, řízené čtení s předvídáním, diskusní pavučina, brainstorming, myšlenkové mapy, podvojný deník, poslední slovo patří mně, grafická schémata různých typů, I.N.S.E.R.T., kostka , pětilístek

V České republice **program působí** od roku 1997 a prošly jím tisíce učitelů.“

(Dostupné 1. 6. 2015 na <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>)

8.2. Činnostní učení

„Činnostní postupy se využívají nejvíce v 1. – 6. ročníku ZŠ. Jsou postaveny především na činnostech žáků s didaktickými pomůckami. Každý žák má v rukou vlastní pomůcku. Na základě manipulace s pomůckou žáci objevují nové poznatky, osvojují si nové dovednosti, objevují principy, jevy a souvislosti mezi nimi. Zároveň poznávají, k čemu jim mohou v životě sloužit. Činnostní postupy se analogicky rozvíjejí. Vše na sebe logicky navazuje. Vždy se

postupuje od jednoduchého ke složitějšímu. Žák je veden k přemýšlení o tom, co dělá a k pokládání otázek. Činnosti provádí svým vlastním způsobem. Má možnost projevit vlastní iniciativu. Vymýšlí nové obdobné úlohy, hovoří o nich, tvoří.

Aby učení mělo pro žáky osobní smysl, jsou obsahem činností konkrétní příklady a životní situace. Žáci tak mohou učení vnímat jako činnost důležitou pro život a existenci okolního světa. V průběhu činností učíme žáka samokontroli, sebehodnocení a také přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí. Někdy pracuje samostatně, jindy se učí týmové spolupráci. Poznává okolní svět a jeho prostřednictvím poznává sebe.

Svým charakterem jsou činnostní postupy ideální pro postupný rozvoj všech klíčových žákovských kompetencí.

Obecný činnostní postup

- 1. Prvním krokem při probírání nové látky jsou samostatné činnosti všech žáků (individuální pokusy, sestavování, modelování situací, třídění atp.). Každý žák má svoji pomůcku. Učitel žákům ukáže, jak se s pomůckou pracuje a jak mohou o činnostech hovořit. Žáci pracují s pomůckou společně s učitelem. Prostřednictvím činností a pozorování si žáci vytvářejí představu o jevech, kterým je učíme, a učí se tyto jevy vnímat.*
- 2. Druhým krokem je vytváření obdobných příkladů a situací samotnými žáky. Žáci uvažují a hovoří o pozorovaných jevech, vyjadřují názory, závěry a formulují otázky, samostatně se rozhodují a projevují. Tato etapa vede k postupnému objevování jevů a jejich zákonitostí a k utváření slovní zásoby. Při činnostech dochází k postupnému porozumění učivu všemi žáky.*
- 3. Třetí fází je procvičování učiva – automatizace. I formy procvičování volíme pokud možno činnostní, tj. s různými didaktickými pomůckami a předměty v rukou všech žáků.“ (dotupné 1. 6. 2015 na <http://www.tvorivaskola.cz/cinnostni-uceni/t1002>)*

Více se o činnostním učení můžeme dozvědět například z publikace Malá didaktika činnostního učení od Zdeny Rosecké a kol.

8.3. Kooperativní výuka

„Skupinové, kooperativní učení je velmi efektivním způsobem, jak individualizovat výuku podle potřeb jednotlivých žáků. Lepší žáci se mohou věnovat tématu širěji nebo naopak jít do větší hloubky. Žákům, kteří mají potíže, mohou ostatní pomoci. Každý se uplatní podle svých schopností.

Kooperativní metody využívají charakteristických postupů jako je třeba „skládankové učení“ nebo „učíme se navzájem“. Děti mohou pracovat ve dvojicích, nebo se třída rozdělí na skupiny a každá skupina pak pracuje samostatně. Někdy mají skupiny stejné úkoly, někdy pracuje každá skupina na něčem jiném. Často mají členové skupiny specifické úkoly (zapisovatel, kreslíř, vedoucí.). Žáci se tak učí spolupracovat, argumentovat. Aby skupina přijala řešení, musí každý to své umět obhájit, vysvětlit ostatním, proč je nejlepší, ale také hodnotit svůj přínos k práci skupiny a konstruktivně kritizovat chyby jiných.

Postupy, které při kooperativní výuce napomáhají rozvíjení kompetencí:

1. Kompetence sociální

- a. Proměňujeme skupiny, ve kterých se děti učí.*
- b. Učíme žáky přijímat rozličné role ve skupině.*
- c. Se žáky reflektujeme své sociální a personální dovednosti.*
- d. Umožňujeme žákům objevovat v sobě dobré stránky, hodnoty, příležitosti.*

2. Kompetence k řešení problémů

- a. Zadáváme problémové úlohy*
- b. Oceňujeme více cest k dosažení cíle, více způsobů řešení.*
- c. Vedeme žáky k vyslechnutí názorů druhých, k diskuzi, k vyjádření vlastního postoje, stanoviska a k argumentování, k pomoci druhému.“*

(Dostupné 31. 5. 2015 na <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/metody-vyuky/kooperativni-vyuka/>)

9. METAKOGNICE

Metakognice je pojmem, který má v pedagogice mnoho definic, proto bych ráda uvedla několik z nich, které tento pojem přiblíží.

Podle pedagogického slovníku je metakognice definována takto: *„Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět“*.
(Průcha a kol., 2003, s. 122)

Další definici metakognice uvádějí Krykorková a Chvál. Zní takto: *„Metakognice je určitá forma poznání, která má charakter nadhledu nad naším poznáním, učením a myšlením a obsahuje dvě základní složky:*

- *složku dispoziční (metakognitivní potenciál tvořený mentálními reprezentacemi vyššího řádu)*
- *složku procesuální (vstupní procesy utváření metakognice reprezentující procesy monitorování kognitivních činností a výstupní procesy představující metakognitivní kontrolu, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací).“*

(Krykorková, Chvál, 2001, s. 188)

„Metakognice je fenoménem kognice a svými atributy je zakotvena v paradigmatu kognitivní psychologie, i když se v jejím profilu odráží řada osobnostních faktorů (jistota, sebevědomí, motivační připravenost).

Od té doby, kdy kognitivní psychologové Sternberg (1988), Gardner (1999), Perkins (1995) sdělili, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování, a rozšířili definici inteligence o metakognici – porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit, lze konstatovat, že pojem metakognice není již zdaleka tak neznámý. Vzhledem k tomu, že v metakognici je spatřován aspekt rozvíjející především reflexi, porozumění a svébytnost poznání, stává se klíčovým tématem školního učení, poznání a možností jejich rozvoje. Dokládá to nejen teoretické rozpracování této problematiky (Krykorková, Chvál, 2001), ale i celá řada výzkumů, včetně rozvíjejících nácvikových programů (uvedeno tamtéž).

Podstatou metakognitivního zpracování kognitivních činností je reflexe (uvědomění si těchto postupů, ocenění jejich významu a smyslu, příp. výhod v procesu dalšího poznání). To je také podstatou všeobecně známého pojetí metakognice jako reflexe vlastního učení a poznání nebo „poznávání na druhou“.

V metodickopsychologickém postupu se tak děje v etapách plánu, monitorování a hodnocení.“ (Dostupné 30. 5. 2015 na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GU/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>)

K posouzení, kontrole a hodnocení vlastní efektivity postupů si může žák pokládat otázky, které ve své publikaci užívá Hnilica:

- *„Co vím? Co mohu vědět? Co bych měl vědět? (metachápání)*
- *Jak dobře nebo s jakými obtížemi budu řešit ten který problém? (predikce)*
- *Jak a v jakém sledu bych měl postupovat? (plánování)*
- *Jak správně nebo přiměřeně si právě počínám / jsem si počínal? (pozorování, kontrola, hodnocení).*“ (Hnilica, 1992, s. 482)

K otázce hodnocení a posuzování svých výkonů se vyjadřuje také Fisher, který říká, že: *„Každé dítě potřebuje osobního pomocníka a zkušeného přítele, někoho, kdo mu pomůže uvědomit si zkušenosti s učením a kdo napomáhá se sebehodnocením a reflexí. Dále uvádíme některé zásady zprostředkovaného (mediovaného) učení. (...) Takovéto hodnocení je ideálním prostředkem k rozvíjení důležitých metakognitivních funkcí, které jsou nástroji samostatného myšlení a které zahrnují:*

- *chápaní vnitřního smyslu: prožívat učení jako účelné aktivity, znát důvody, hodnotu a význam učebních činností*
- *sebeřízení: rozvíjet potřebu přemýšlet o vlastní práci a plánovat ji, podněcovat sebevládu a osobní odpovědnost v učení*
- *prožitek kompetence: cítit se v učení jistý, vědět, co dokážu a jak v případě potřeby získám pomoc“* (Fisher, 1997, s. 152)

EMPIRICKÁ ČÁST

10. CÍL VÝZKUMU

Výzkum je cílen na kompetence k učení, jejichž pojetí vychází z rámcově vzdělávacího plánu. Zabývá se efektivitou učení, zejména využití kompetencí k učení při samostatné domácí přípravě žáků. Výzkum je cílen na výstupy 2. a 3. vzdělávacího období, tedy konec páté a deváté třídu základní školy a zaměřuje se na srovnání těchto dvou věkových kategorií. Sleduje u nich předpokládaný vývoj kompetencí k učení.

Předpokládám, že pokud škola aktivně rozvíjí kompetence k učení a ve vyučování zařazuje efektivní a aktivní metody a dostatečně je žákům vysvětluje a přibližuje, pak žáci tyto poznatky mohou využívat ve své domácí přípravě na vyučování.

Pokud učitel využívá při práci s dětmi na prvním stupni aktivní a zážitkové výukové metody, žáci jsou učitelem do procesu učení vtaženi a aktivně se na něm podílí, pak si většinu znalostí a vědomostí osvojí při vyučování a doma již látku pouze opakují nebo procvičují. To znamená, že žáci mohou dosahovat i velmi dobrých studijních výsledků (samé jedničky, vyznamenání) bez náročné a systematické domácí přípravy.

Na druhém stupni základní školy se nároky na žáky staršího školního věku zvyšují, každý učitel preferuje jinou výukovou metodu a žáci by se měli seznamovat se styly učení a pravidelně se učit připravovat na vyučování, aby byly jejich výsledky co nejlepší. Pokud jsou učiteli vedeni a motivováni k samostatnému a aktivnímu přístupu k učení, měli by si osvojit i vhodnou techniku učení, kterou by měli tudíž preferovat i při domácí přípravě a učit se aktivně a efektivně.

Hlavním sledovaným faktorem výzkumu je tedy věk. Cílem je zjistit, zda se přístup k učení s věkem žáků mění, popřípadě jakým způsobem. Sledujeme dvě věkové kategorie, které by měly vykazovat rozdíly právě proto, že dle teorie učení se podíl mezi spontánním a systematickým učením se se zvyšujícím se věkem mění ve prospěch systematického a uvědomělého učení. Mělo by platit, že v mladším školním věku bude podíl spontánního učení vůči učení systematickému větší, než u starších dětí, kde by se měl zvyšovat podíl systematického učení podporovaný uvědomělým osvojování metod efektivního učení.

11. POPIS A VÝBĚR METODY

11.1. Dotazník

Dotazník jako takový a jeho specifika můžeme dle Chrásky (2007) pochopit následovně: „Velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. motivy, postoje, citové stavy, apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Někdy se ve stejném významu jako dotazník užívá termínu anketa. Většinou se však oba pojmy rozlišují a za anketu se považuje takové šetření, při kterém se účastníci sami, spontánně do šetření zapojují (např. ankety vyhledávané různými časopisy, rozhlasem, televizí, apod.). Někdy se používá i širšího pojmu, tj. dotazování, které může mít dvě základní formy: interview a dotazník.“ (Chráska, 2007)

„Předností explorativní metody je její dostupnost. Některé z technik, vycházející z tohoto přístupu (např. dotazník a anketa), mohou oslovit větší počty respondentů, a tak získat velké množství dat, z něhož lze zjistit základní tendence vazeb mezi proměnnými. Některá data ani nelze získat jiným způsobem než na základě výpovědi respondentů.

Problematičtější je ovšem *validita* takto získaných údajů. Respondent nemusí vždy odpovídat pravdivě. Zejména u otázek intimnějšího charakteru se může buď odpovědi zcela vyhnout, nebo se může vědomě, někdy i podvědomě stylizovat.“ (Pelikán, 1998)

Tuto metodu jsem zvolila s ohledem na téma, a otázky, které nemají příliš osobní nebo intimní charakter, a proto nehrozí velké nebezpečí nepravdivosti odpovědí. Zároveň tato metoda vyhovuje většímu okruhu respondentů. Dotazník proto vyhovuje účelům zejména z důvodu efektivnosti. Skládá se z 18 otázek, které jsou všechny uzavřené. Zajímavé doplňující odpovědi a připomínky ocením a zahrnu taktéž do výzkumu.

Při sestavování dotazníku jsem brala v úvahu, že při jeho vyplňování hrozí nebezpečí toho, že pokud budou otázky nesrozumitelné nebo jim respondent nebude zcela rozumět, může být dotazník nekvalitní, a tudíž výsledky nebudou vypovídající. Na druhou stranu

vyvažuje toto nebezpečí možnost získat velké množství informací při relativně nenáročném časovém intervalu, stejně jako hromadné získání všech údajů. Příprava dotazníku tedy vyžaduje trpělivost, pečlivost a čas na rozmyšlení vhodně formulovaných otázek.

11.2. Rozhovor

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu rozhovor. Protože však ne každý rozhovor je interview, je používání pojmu interview přesnější a výstižnější. Anglický výraz interview je totiž složen ze dvou částí, kde inter znamená mezi a view znamená názor nebo pohled.

Velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh.

Úspěšnost interview je z velké části závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k respondentovi a na vytvoření otevřené atmosféry.“ (Charáska, 2007)

Z těchto důvodů jsem zvolila tuto metodu pro získání názorů učitelů. Umožní mi to položit pedagogům doplňující otázky a podrobněji se zabývat pojetím kompetencí k učení v jedné škole.

12. POPIS CÍLOVÉ SKUPINY

Cílovou skupinou byli učitelé a žáci Fakultní základní školy Otokara Chlupa v Praze. Zaměřila jsem se na pátou a devátou třídu, tedy výstupní třídy základní školy a učitele jak prvního, tak druhého stupně. Výzkum jsem prováděla jen na této škole. Celkově je ve výzkumu zapojeno 60 respondentů (žáků), z každé končící třídy tedy 30 žáků. A 10 respondentů (učitelů), z každého stupně pět.

Fakultní základní škola Otokara Chlupa učí podle svého vzdělávacího programu. Škola se snaží o aktivní učení, a přizpůsobuje výuku dětským potřebám. Důraz klade na pozitivní přístup ke škole, otevřenou komunikaci a připomínky, prostor pro argumenty a otázky, sebehodnocení a vzájemné hodnocení, pozitivní klima ve škole, individuální přístup k dítěti, podnětné zázemí a vstřícné přijetí žáka i mimo školu. (dostupné 30. 5. 2015 na <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>)

Kategorie jsou vymezeny tak, abychom po vyhodnocení dotazníku mohli srovnat, jak se mění specifická domácí příprava žáků v rozmezí určité věkové skupiny.

Výzkum byl zadáván formou **dotazníku**, který byl anonymní, na konci dotazníku ale byla respondentům dána možnost uvést jejich e-mailovou adresu, na kterou následně budou zaslány výsledky výzkumu, a abych se na ně v případě nejasností mohla obrátit s doplňujícími otázkami.

Pro zjištění názorů pedagogů jsem připravila otázky pro **rozhovor** s učiteli, který probíhal vždy o samotě, v klidném prostředí. Jednalo se o získávání informací o tom, jak učitelé pracují s klíčovými kompetencemi, jak své žáky motivují. Tedy jak celkově vnímají zkoumanou problematiku ve svých třídách.

Do vzorku učitelů jsem se snažila vybrat učitele zkušené i méně zkušené, s delší i kratší praxí ve školství i na samotné FZŠ O. Chlupa. Zapojilo se 10 pedagogických pracovníků.

(Tabulka č. 1 – přehled praxe, věku a pohlaví respondentů z rozhovoru)

	pohlaví	výuka 1. stupeň	výuka 2.stupeň/ předmět	věk	praxe	praxe na FZŠ
1.	žena	učitelka 1. stupně	učitelka cizího jazyka na 2. stupni	61 let	30	20
2.	žena	učitelka 1. stupně		51 let	20	15
3.	žena	učitelka 1. stupně		44 let	15	15
4.	žena	učitelka 1. stupně		52 let	20	12
5.	žena		učitelka 2. stupeň, ČJ,NJ	29 let	6	6
6.	žena		učitelka 2. stupně, OV, HV,VZ	38 let	10	6
7.	žena	učitelka 1. stupně		52 let	20	12
8.	žena	učitelka 1. stupně		44 let	15	3
9.	žena		učitelka 2. stupně, OV, D	40 let	13	6
10.	muž		učitel 2. stupně, Z, TV	28 let	2	2

13. PRŮBĚH VÝZKUMU

Celý proces výzkumu začínal vybráním metod (viz výše). Následně jsem začala se sestavováním dotazníku (viz příloha 1) a jednotlivých otázek. Volila jsem otázky tak, aby odpovídaly věku respondentů, tudíž cílem byla jasná a stručná formulace.

Dotazník byl v jednotlivých třídách zadáván učiteli. Já jsem se vždy žákům na začátku hodiny představila a rovněž se je snažila motivovat k jeho vypracování vysvětlením svého záměru a nabídkou možností získat po vyplnění i zpětnou vazbu, ze které se budou moci poučit. Samotný dotazník byl, zadáván v elektronické podobě. Vysvětleny byly i instrukce včetně postupu vyplnění, přihlášení a odhlášení.

Poté byl sestaven i rozhovor, který se uskutečnil formou osobního setkání s pedagogy ve škole. Nezatěžovala jsem se zapisováním si poznámek, ale se souhlasem respondentů jsem si jejich odpovědi nahrávala na diktafon, aby rozhovor nebyl přerušovaný. Vždy po zodpovězení všech otázek v rozhovoru jsme celou situaci s respondentem ještě jednou zhodnotili a ve stručnosti shrnuli zásadní body.

14. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

14.1. Vyhodnocení rozhovoru

Ve vyhodnocení dotazníku jsem vždy zhodnotila a shrnula výpovědi všech respondentek. A poté jsem uvedla několik příkladů delších či kratších výňatků z celého rozhovoru, které celou situaci nejvíce charakterizují, a co respondentky nejvíce opakovaly či zmiňovaly.

Otázka 1: Jakým způsobem podporujete motivaci žáků k domácí přípravě (typy úloh, na co se domácí příprava vašeho předmětu zaměřuje)?

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny učitelky jak na prvním, tak druhém stupni FZŠ Otokara Chlupa podporují děti v domácí přípravě. Většina domácích úkolů se zaměřuje na opakování/procvičení probrané látky nebo jako evokace na práci další. Žáci dostávají buď úlohy zadané paní učitelkou, nebo si je čas od času mohou volit sami, následně však svoji

volbu musí odůvodnit. Všechny učitelky se zároveň shodly na faktu, že pro domácí přípravu je velice důležitá smysluplnost úkolu pro žáky samotné (měly by mít smysl). Pro příklad uvádím dvě citace z rozhovorů:

Učitelka 1: „Většinu domácích úkolů zadávám tak, aby pro děti byly smysluplné a měly pro ně nějaký význam. Motivuji také známkami za domácí úkoly. Jdu dětem příkladem, také si vypracovávám přípravy na hodiny.“

Učitelka 2: „U žáků od 2. ročníku zařazuji poměrně často možnost volby DÚ (například z několika cvičení v pracovním sešitu) a vedu je k tomu, aby následně svůj výběr odůvodnili. Zpočátku volí žáci raději ty úlohy, s nimiž mají nejméně práce, aniž by kladli důraz na procvičování problematického učiva. Časem přijdou sami na to, které úlohy jsou pro ně efektivní a které ne. Nepřímý návod získávají od svých spolužáků, když říkají svůj důvod volby - vybral jsem si ho proto, že ještě musím trénovat podstatná jména, že jsem u něho musela hledat v encyklopedii, kde se dozvím mnoho zajímavostí, abych si procvičil odčítání do 100, které mi nejde tak dobře jako sčítání. Když dítě uvede důvod, že bylo nejjednodušší, zkusíme společně hledat, jestli by se ve výběru nenašlo nějaké jiné, které by mu pomohlo lépe s přípravou na výuku nebo sloužilo k procvičení učiva, které zvládá obtížněji.“

Otázka 2: Podporujete v žácích jako jejich cíl dobrý prospěch nebo zaměření na to, zda látku zvládají a chápou, i když například nemají samé jedničky?

Zde se respondentky shodly na faktu, že rozhodně při motivaci dětí k učení není nejdůležitější výborný prospěch. Škola je zaměřená hlavně na porozumění učivu, dobrého pocitu z práce, učení a výkonu či snahu v rámci daných možností. Znamky jsou některým dětem také motivací, ale jsou především informační pro rodinu. Na FZŠ Otokara Chlupa se u hodnocení dětí preferuje sebehodnocení jich samotných.

Učitelka 1: „Zaměřuji se především na porozumění učiva, které zjišťuji reflexemi a sebereflexemi žáků.“

Učitelka 2: „Znamky jsou většinou pro rodiče, aby měli přehled. Dále pro tvoření průměru – zjednodušení pohledu, na co asi mám či nemám. Zvládání a pochopení látky se dá zjistit lépe mnoha jinými způsoby. Například prezentací, portfoliem...“

Učitelka 3: „*Určitě to není prospěch! Stále si s dětmi (v rámci jejich možností chápání) připomínáme nutnost dobrého pocitu z práce, z učení, z výkonů...“*

Otázka 3: Rozvíjíte u vašich žáků vyšší úroveň myšlenkových operací (umí sami látku pochopit, vyhledat si nové informace, sami ji interpretovat)?

Zde se vesměs odpovědi respondentek shodovaly ve dvou odpovědích. Jedna strana popravdě řekla, že s žáky pracuje, a klade na jejich rozvoj velký důraz. Podporují je již od nižších ročníků (jako jsou i druháci). Většinou jde o vyhledávání informací, zpracování školní látky jiným způsobem (3D výrobky, elektronické zpracování projektu, myšlenková mapa, atd.) Může jít o práci samostatnou nebo ve dvojici či skupině.

Druhá strana vypovídá, že se o podporu vyššího myšlení u svých žáků snaží, ale úspěchy nejsou podle jejich představ. Schopnosti některých (hlavně mladších) dětí, občas neumožňují takové pokroky, jak by si paní učitelky přály. Občas jde také o problémové děti ve třídách.

Učitelka 1: „*Rozvíjím. Přestože s vyhledáváním informací a následnou jejich prezentací začínám již od 2. ročníku a žáci jsou v této činnosti velice aktivní (práce pro „koumáky“), ve vyšších ročnících někteří z pohodlnosti sami informace nevyhledají, pokud nejsou okolnostmi donuceny - známkou, zápisem chybějícího úkolu apod.“*

Učitelka 3: „*Ano, kladu na to velký důraz. Snažím se, aby děti chápaly souvislosti s předchozím učivem, nechávám je zpracovávat zápisky z hodin alternativními způsoby. Pokud zadávám úkoly zaměřené na látku budoucí, snažím se, aby děti o látce aktivně přemýšlely a vyhledávaly počáteční informace samy.“*

Učitelka 2: „*Určitě se o to snažím, ale nemyslím si, že bych byla vždy úspěšná. Jde o dlouhodobý a těžký proces v závislosti na schopnostech dětí.“*

Otázka 4: Rozvíjíte a uplatňujete při svých hodinách žakovské kompetence k učení (jaké používáte metody, nástroje, formy práce – uveďte alespoň 3)?

Tato otázka je zaměřena na kompetence k učení, které by v hodinách měly být učitelem rozbaleny (analyzovány) a následně by s nimi měl učitel pracovat. Rozhovor tedy mapoval, jak se učitelé k těmto kompetencím staví, jestli je opravdu rozvíjejí a pracují s nimi. Uvedení příkladů respondentky mohly názorně přiblížit svoji práci.

Výsledkem rozhovoru bylo, že každá učitelka na zkoumané škole s klíčovými kompetencemi pracuje. Každý učitel ovšem může volit různé strategie postupu. Z rozhovoru bylo také patrné, že první stupeň (možnosti způsobů práce, možnost otázky, RWCT) volí jiné metody než učitelé na druhém stupni (práce s chybou, sebehodnocení, prezentace). Škola nejvíce podporuje párové a skupinové vyučování, metody kritického myšlení a volí práci i alternativní formou poznámek a zápisů (portfolia, myšlenkové mapy, prezentace).

Učitelka 1: „V první řadě se snažím o pozitivní vztah ke škole a k učení, pak se samozřejmě všechny kompetence lépe rozvíjejí. Nejoblíbenějším prostředkem je skupinová práce a skupinové sdílení a vzájemná spolupráce. Metody především RWCT a ráda volím i činnostní učení.“

Učitelka 2:

- *Žák zkouší, které způsoby práce mu vyhovují. Ty může trvale používat (např. vlastní způsob řešení matematické úlohy...)*
- *V případě nepochopení se může zeptat a požádat o pomoc.*
- *Soustředíme se na práci bez rušení spolužáků.*
- *Žák zná kritéria pro danou práci, po jejím skončení provádí sebehodnocení, do jaké míry se mu je podařilo splnit.*
- *Pravidelně dochází k sebehodnocení práce, žák tak sleduje své pokroky, stagnaci či zhoršení.*
- *Pracuje s chybou, hledá způsoby, jak by jí mohl příště předejít.*

Učitelka 3: „Metody kritického myšlení – například myšlenkové mapy, brainstorming, příprava prezentací, portfolia....“

Otázka 5: Zařazujete do hodin teorie učení či metody učení, které žákům následně ulehčují domácí přípravu (tvorba výpisků, myšlenkové mapy, vyhledávání klíčových a důležitých informací, atd. – uveďte příklady)?

Rozhovory na toto téma byly opravdu zajímavé. Výsledky mě překvapily svojí rozmanitostí, ale přesto vlastně shodou názorů. Nejtypičtější byly odpovědi v tomto smyslu: *Metody a teorie učení jsou pro žáky důležité, a tak je do hodin aktivně zařazují. Pracujeme a osvojujeme si všichni všechny, ale pak je na žácích, kterou upřednostňují. Jde například o myšlenkové mapy, tvorbu výpisků, práce s pomocí klíčových slov, atd. Ovšem používání*

těchto metod v domácí přípravě jde těžko hodnotit. Myslím si, že žáci zařazují tyto metody a teorie do přípravy jen tehdy, je-li na ně úkol zacílen. Musí si tedy sami vybudovat svůj systém domácí přípravy, který je založen primárně na vnitřní motivaci.

Učitelka 1: Rádi pracujeme s myšlenkovou mapou, občas s odborným textem, kde se snažíme vyznačovat to podstatné, různé skládání textů – vede dobře ke správnému porozumění, práce s pomocí klíčových slov.

Učitelka 2: Tvorbu výpisků považuji za vyšší stupeň učení /vlastního vyhledávání informací/. Děti se učí vyhledávat z knih, internetu, mapy. Učebnice nejsou vždy vhodné, protože mají předem zvýrazněno tzv. nejdůležitější učivo.

Učitelka 3: Zařazují myšlenkové mapy a tvorbu výpisků. Při dostatečném osvojení těchto metod nechávám na žácích, aby si sami zvolili, která jim více vyhovuje. Myslím si však, že je žáci při domácí přípravě nepoužívají, pokud není přímo domácí úkol zacílen na ně. Dále s žáky pracuji metodou I.N.S.E.R.T. (žák označí známé informace, nové informace, nejasnosti, případně napíše otázky, na které chce znát odpověď), vyhledáváme důležité informace v encyklopediích i na internetu, žáci se seznamují se vhodnými mnemotechnickými pomůckami a sami si je podle své potřeby přetvářejí. Jejich nápady neberou někdy konce. Čím déle se s takovou pomůckou zabývají, tím lépe si daný jev pamatují, např.:

- Před že a aby dělají čárku i staré báby.
- Před že a aby čárku udělej a na nic už nečekej.
- Když před že a aby čárku dáš, pak se máš, protože opravu cvičení neděláš.

Do jaké míry naplňujete výstupy pro klíčové kompetence k učení u svých žáků (na čem poznáte, že bylo cíle dosaženo) a do jaké míry sebehodnocení žáků odráží zvládnutí metod učení, vyšších myšlenkových operací?

Naplňování klíčových kompetencí respondentky většinou provádí reflexemi. Ať už jde o hodnocení testů a samotné práce, hodnocení žáků navzájem, sebehodnocení či různé pracovní listy, které mapují prověření učiva a jeho osvojení.

U sebehodnocení žáků, kde se mají odrážet ve výsledcích vyšší myšlenkové operace a celkově aktivní přístup k učivu, je to občas trochu složitější, ale učitelky uvádí, že se sebehodnocením mají jen dobré zkušenosti. Ze začátku se žáci třeba neumí pořádně zhodnotit

nebo neumí přesně popsat, co jim nešlo a proč. Postupem času však zvládnou své výkony lépe popsat a ohodnotit. U žáků je dobré i hodnocení a prověřování s odstupem času, kdy je vidět, co vše si ještě pamatují a na čem je potřeba zapracovat a zařadit zpět do výuky.

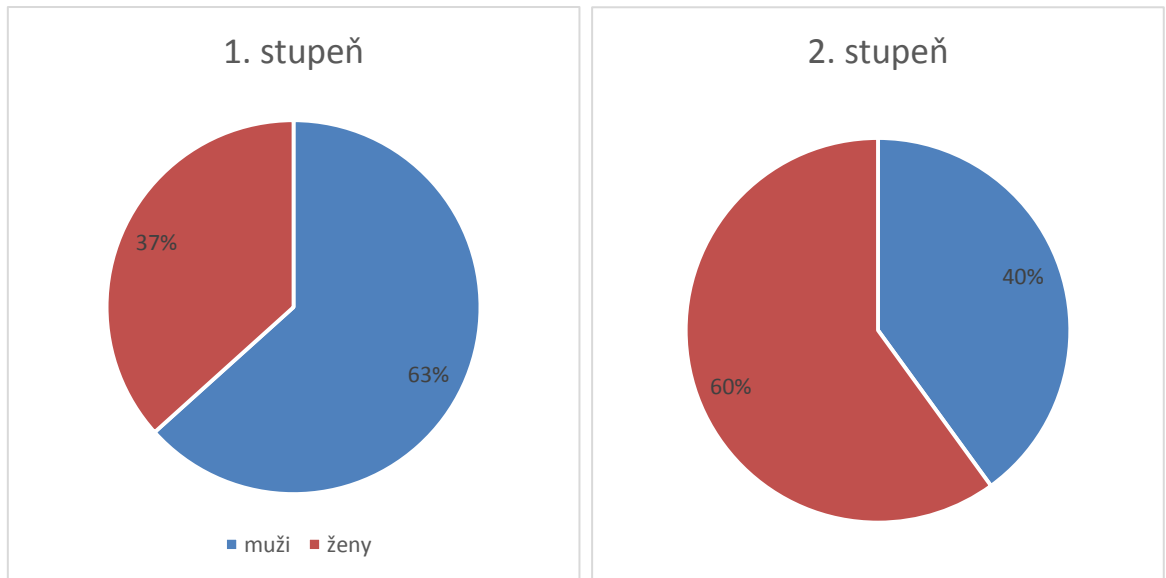
Učitelka 1: Myslím si, že se mi celkem daří naplňovat výstupy pro klíčové kompetence k učení. Zařazuji pravidelně pracovní listy „Dokážu to“ na prověření osvojení učiva, které by žáci bez osvojení kompetencí k učení zvládali určitě v horší kvalitě, dále pak ústní a minimálně jednou za měsíc písemné sebehodnocení žáka. Pouze velice zřídka se v něm však odráží zvládnutí metod učení a míra osvojení vyšších myšlenkových operací.

Učitelka 2: Při reflexi jsou žáci schopni látku, kterou pochopili, vysvětlit vlastními slovy, zpracovat na vlastních projektech, zapsat do vlastního portfolia. V následujících testech jsou schopni tyto informace popsat vlastními slovy, porovnávat s jinými událostmi, hovořit o nich vlastními slovy. Při následujících aktivitách /třeba i po delší době/ si je dokážou vybavit a smysluplně spojovat s dalšími informacemi či aktivitami. Pokud se tak nestane, je nutné se k původním vracet.

Učitelka 3: U dětí hodnotím testy, skupinovou, ale i samostatnou práci a projekty. Hodnocení má tři složky – moje, spolužáků a sebehodnocení. Většinou bývá zahrnováno do známek za projekty a skupinovou práci.

14.2. Vyhodnocení dotazníku

Otázka 1 - Pohlaví



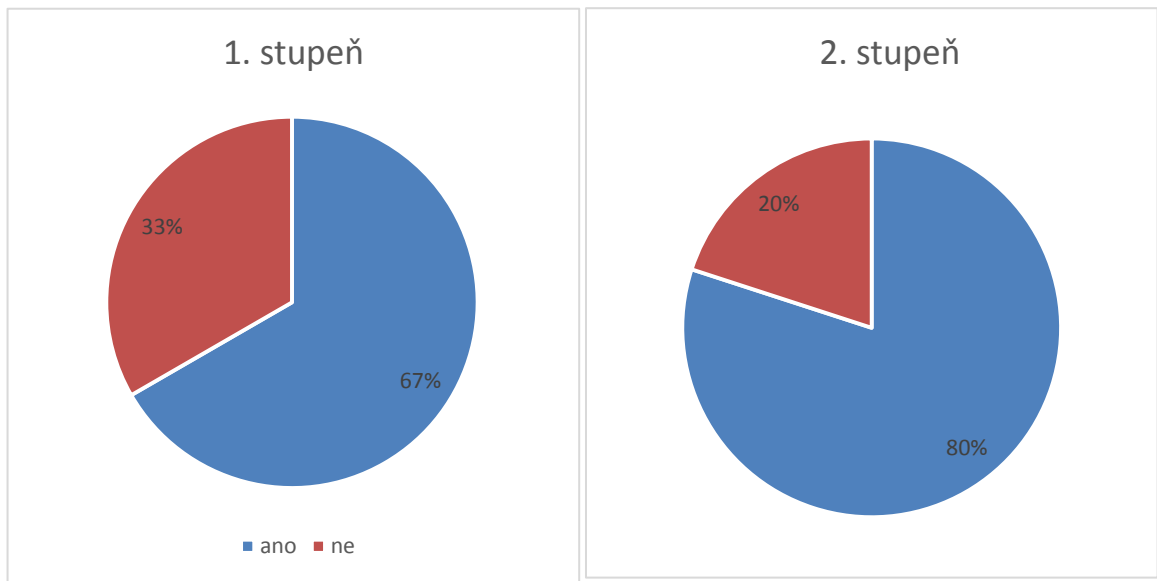
(graf 1, graf2)

První otázka byla zaměřena na pohlaví respondentů. Poměr je takřka vyvážen. Toto hledisko bylo jen orientační a ve svém výzkumu jsem se hlediskem pohlaví a jeho vlivu na efektivitu učení nezabývala.

Otázka 2 – Patřím do věkové kategorie

Na základě 2. otázky jsem respondenty zařadila do věkových kategorií. Graf proto nepřikládám.

Otázka 3 – Myslíš si, že se umíš učit?

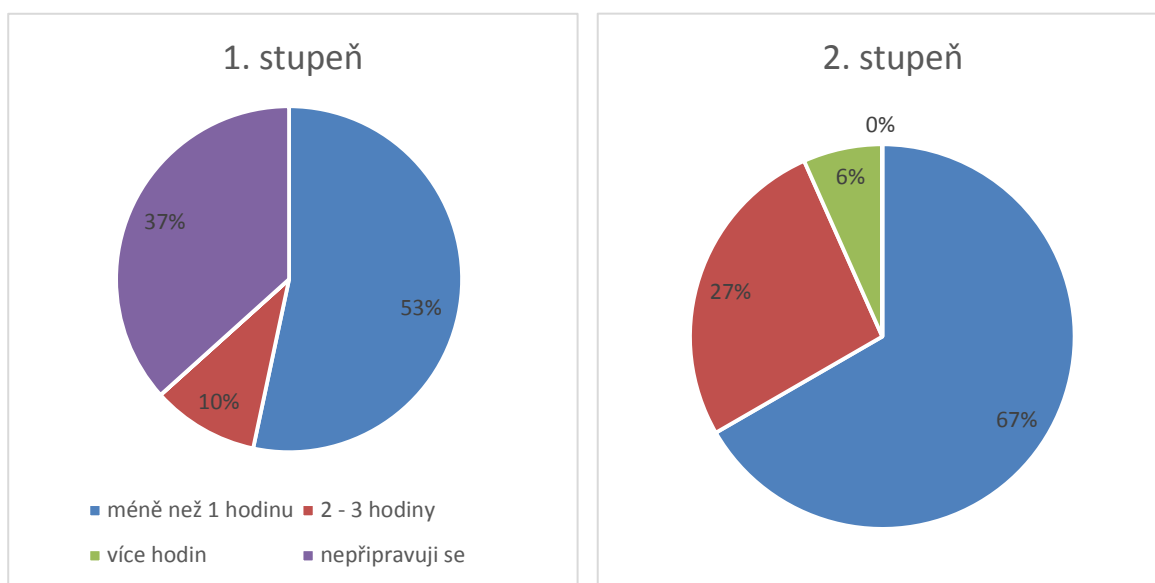


(graf 3, graf 4)

Třetí otázka zkoumala subjektivní pocit respondentů. Zkoumala, jak žák subjektivně cítí a hodnotí, do jaké míry podle svého mínění zvládá efektivní strategie učení.

Z výsledků vyplývá, že většina žáků je se svým učením spokojena, a myslí si, že se učit umí. Na 1. stupni jde o nadpoloviční většinu 67%, u 2. stupně jde o 80%. Zajímavým aspektem ale bude fakt, zda tato odpověď bude korespondovat odpověďmi na další otázky v dotazníku, které se zaměřují na specifické aspekty efektivního učení.

Otázka 4 – Do školy se připravují každý den



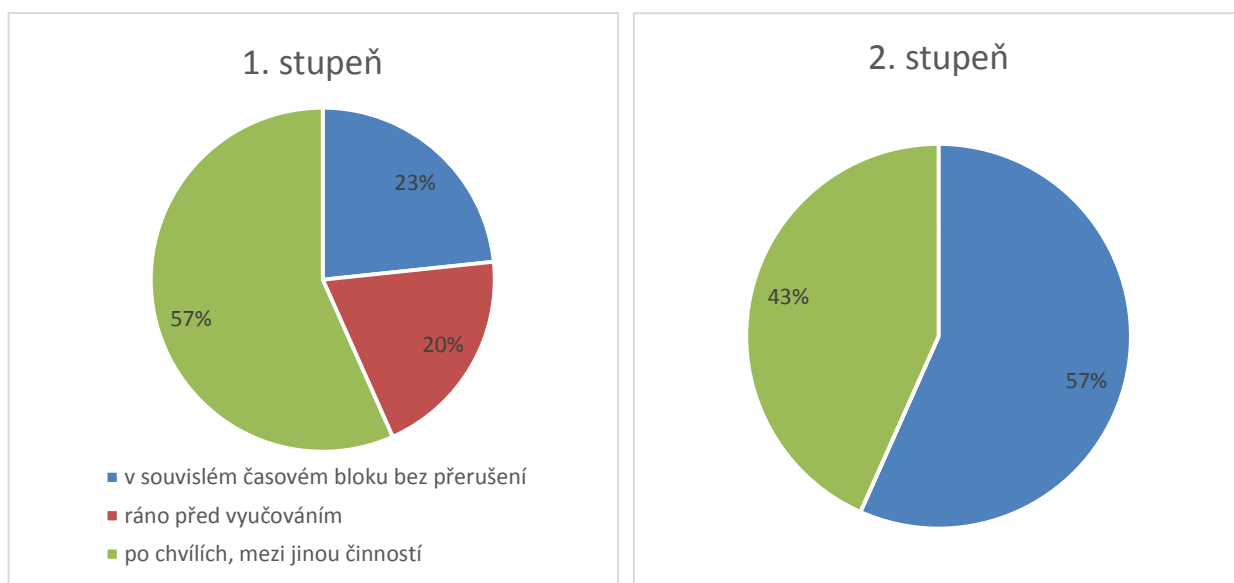
(graf 5, graf 6)

Čtvrtá otázka je zaměřena na zásadu pravidelnosti učení. V podstatě zachycuje délku domácí přípravy na vyučování (kolik hodin tedy respondent své domácí přípravě denně věnuje).

Výsledky ukazují, že velká část žáků na prvním stupni (37%) se domnívá, že se nepřipravuje vůbec, 53% z nich pak uvádí, že se připravují méně než hodinu. Celkem obě tyto odpovědi zahrnují 90% žáků. Vzhledem k tomu, že všichni prvostupňoví učitelé uváděli, že domácí úkoly a přípravu vyžadují, lze se domnívat, že žáci tuto činnost nevnímají jako učení. Buď stále v této věkové kategorii převládá velkou měrou spontánnost učení, nebo si zatím žáci vědomě neosvojili termíny, které kompetence k učení popisují.

V druhém grafu u starších žáků můžeme pozorovat procentuální nárůst respondentů, kteří se na vyučování připravují. Zcela vymizeli žáci, kteří uvádějí, že se nepřipravují vůbec, nicméně stále je ještě nadpoloviční většina respondentů, kteří se učí méně než hodinu (67%). Další více než čtvrtina žáků (27%) se učí 2-3 hodiny. Na druhou stranu žáků, kteří se učí více než 3 hodiny, je pouze 6 procent. Vzhledem k tomu, že 100% respondentů na 2. stupni se do školy více či méně připravuje, dá se vyvozovat, že se zvyšujícím se věkem skutečně žáci věnují domácí přípravě více času.

Otázka 5 – Do školy se připravuji nejčastěji



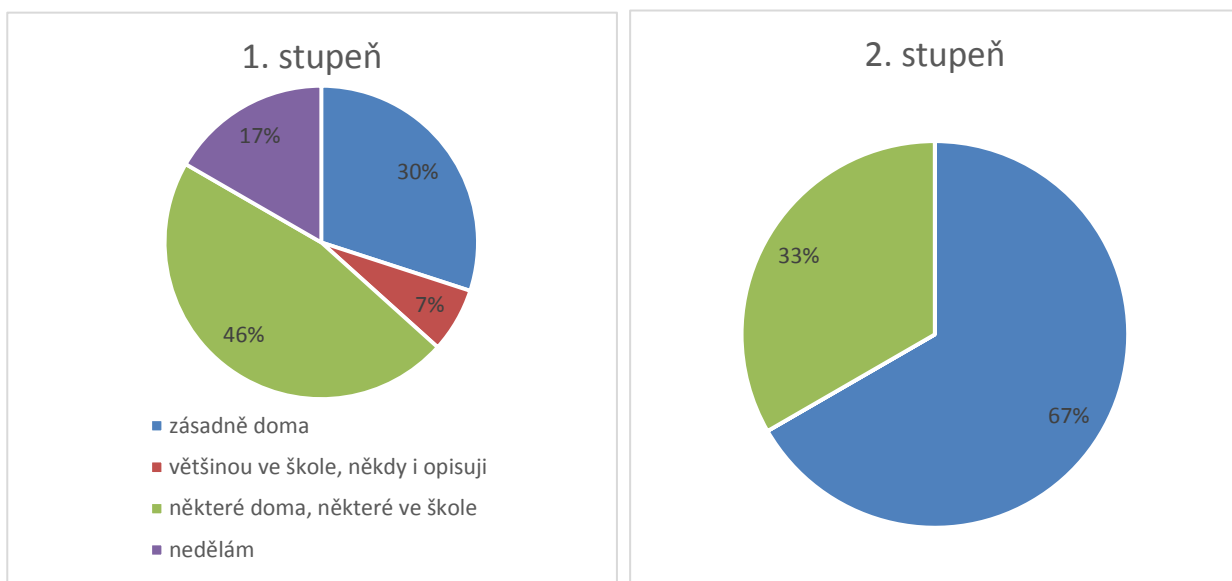
(graf 7, graf 8)

Otázka pět je zaměřena opět na zásadu pravidelnosti učení a rozložení učení v samotném časovém rozmezí dne. Otázka tedy cílí i na kontinuitu učení a jeho pravidelnost.

Výsledky ukazují na to, že na prvním stupni žáci preferují především učení po chvílích, mezi jinou činností, tuto možnost volila více než polovina žáků (57%), ale je zde i téměř čtvrtina žáků (20%), kteří se připravují až ráno před vyučováním. Na druhou stranu skoro tak velké procento žáků (23%), kteří se připravují v souvislém bloku.

Na druhém stupni vidíme, že kategorie žáků učících se ráno před vyučováním zcela mizí. Není tedy zastoupena ani jedním procentem žáků. Z grafu je patrné, že převládá učení se v souvislém bloku bez přerušení (57%). A poté menší část žáků učících se po chvílích, mezi jinou činností (43%). Lze tedy usuzovat, že děti na druhém stupni si dodržují zásadu pravidelnosti učení lépe, než děti prvostupňové, a domácí přípravě se věnují jen doma. Nutno ale vzít potaz i to, že v této oblasti ale není zcela jisté, do jaké míry starší žáci odpovídají tak, jak si myslí, že je správné, a do jaké míry odpovídají na otázky pravdivě.

Otázka 6 – Domácí úkoly dělám nejčastěji



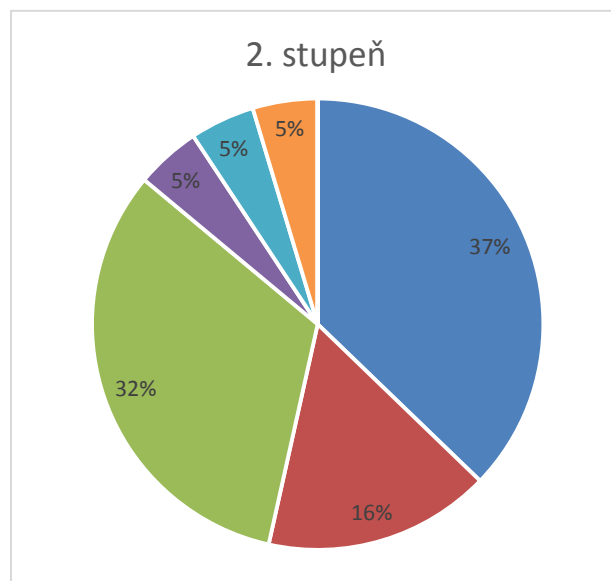
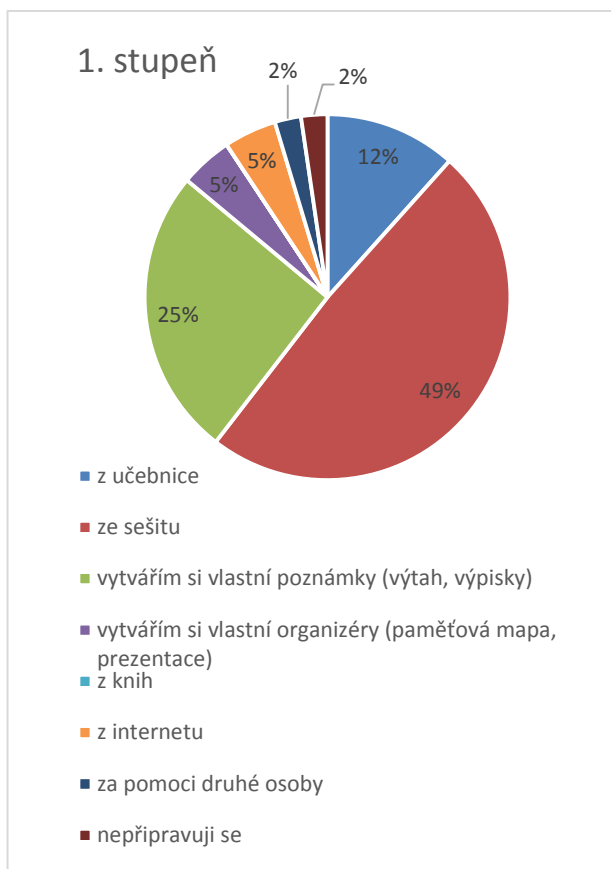
(graf, 9, graf 10)

Otázka šest se zaměřuje na zásadu místa. Kde se respondent při domácí přípravě na vyučování učí, které místo volí.

Výsledky ukazují, že u žáků prvního stupně. Nepřevažuje žádné místo a výsledky jsou rozloženy mezi všechny možnosti, i když téměř polovina se přiklání k odpovědi nerozhodné: některé doma, některé ve škole (46%). Zásadně doma se připravuje jen 30 % žáků. Někteří žáci se na prvním stupni ani nepřipravují (17%) či se připravují většinou ve škole (7%), celkově jde o 24 %. Srovnáme-li tento počet s procentem žáků, kteří odpovídali v otázce č. 4, že se nepřipravují vůbec (37%), je možné, že žáci pojem „učit se“ chápou různými způsoby.

Můžeme ale sledovat posun u žáků druhého stupně. Velká většina žáků uvádí, že se učí doma (67%) a občas ve škole se připravují 33%. Výsledky většinou ve škole a nedělání domácích úkolů zcela mizí. Dá se vyvozovat, že na 2. stupni je učivo natolik náročné, že vyžaduje systematictější přípravu a že se to odráží v přístupu starších žáků.

Otázka 7 – Zásadně se připravuji na vyučování, testy, zkoušení



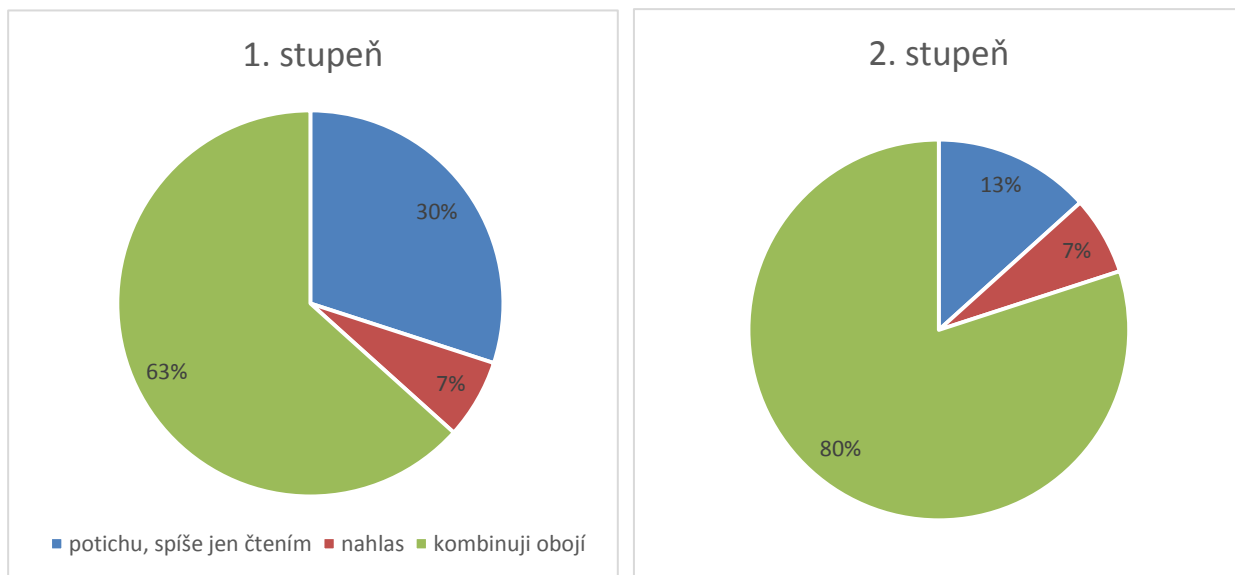
(graf 11, graf 12)

Otázka číslo sedm se zaměřuje na to, do jaké míry žák při přípravě využívá nižší či vyšší myšlenkové operace. Je tedy zaměřen na to, zda se žáci připravují jen ze sešitů a učebnic a učivo pouze memorují, či dané učivo sami chápou a aktivně ho umí zpracovávat a využívat v praxi.

Výsledky ukazují, že žáci na prvním stupni v největším zastoupení využívají sešity a učebnice (61%). Vyšší formy myšlení např.: vytváření si vlastních poznámek, organizérů atd. procentuálně roste s věkem, i když ne významně. Na prvním stupni je využívá celkem 30% respondentů, na druhém stupni o 7% více. Doplňující informace si vyhledává na prvním stupni 5% žáků, na druhém stupni již o něco více - 10% žáků. Příprava za pomoci druhé osoby (rodičů) byla podle očekávání zmíněna jen v mladší kategorii, a to jen u 2% žáků. Celkově lze sledovat, že žáci si učivo se stoupajícím věkem zpracovávají aktivněji a samostatně.

Zde bych ráda zmínila i výpověď jedné z učitelek z rozhovoru, která zmiňovala, že se snaží děti vést v domácí přípravě k efektivním a inovativním metodám, ale že dle jejího názoru se děti takto připravují jen, když je domácí úkol na tyto metody cíleně zaměřen.

Otázka 8 – Učím se zásadně

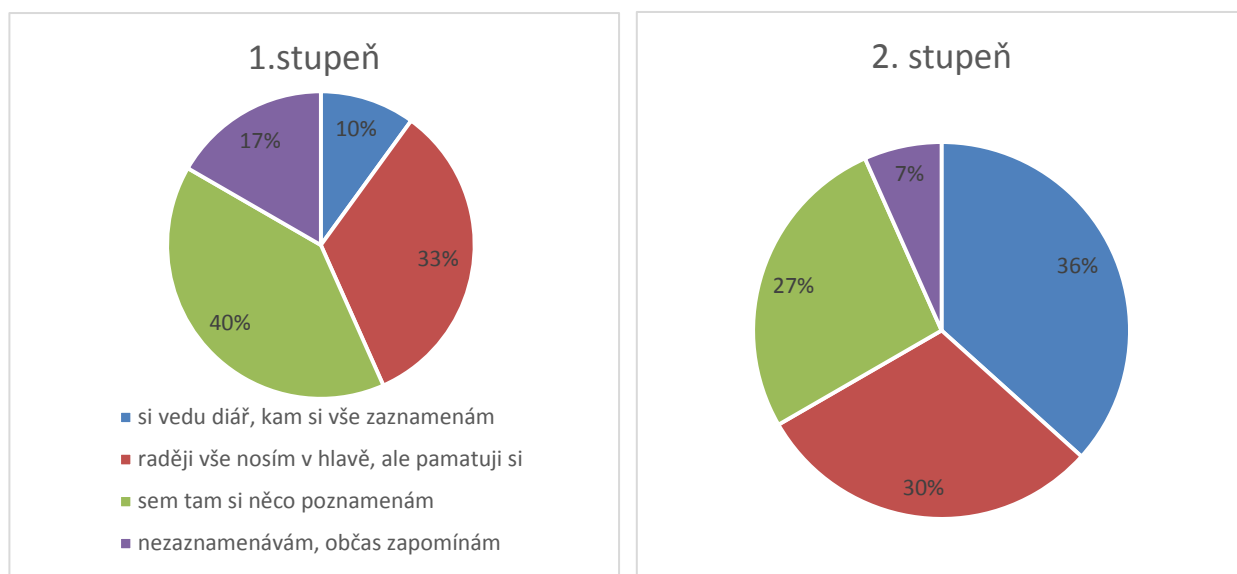


(graf 13, graf 14)

Tato otázka se zaměřuje na to, zda žák ví, jakým způsobem učení dosáhne nejlepších výsledků. Jestli si uvědomuje vliv stylů učení v závislosti na typologii osobnosti žáka (viz teoretická část), a jejich přínosy.

V obou kategoriích výrazně převažuje kombinované učení (63%, 80%). U starších žáků se zvyšuje kombinované učení na úkor učení potichu, čtením. Nejméně se mladší i starší žáci učí pouze nahlas, v obou kategoriích 7%.

Otázka 9 – Na zadané školní úkoly/povinnosti



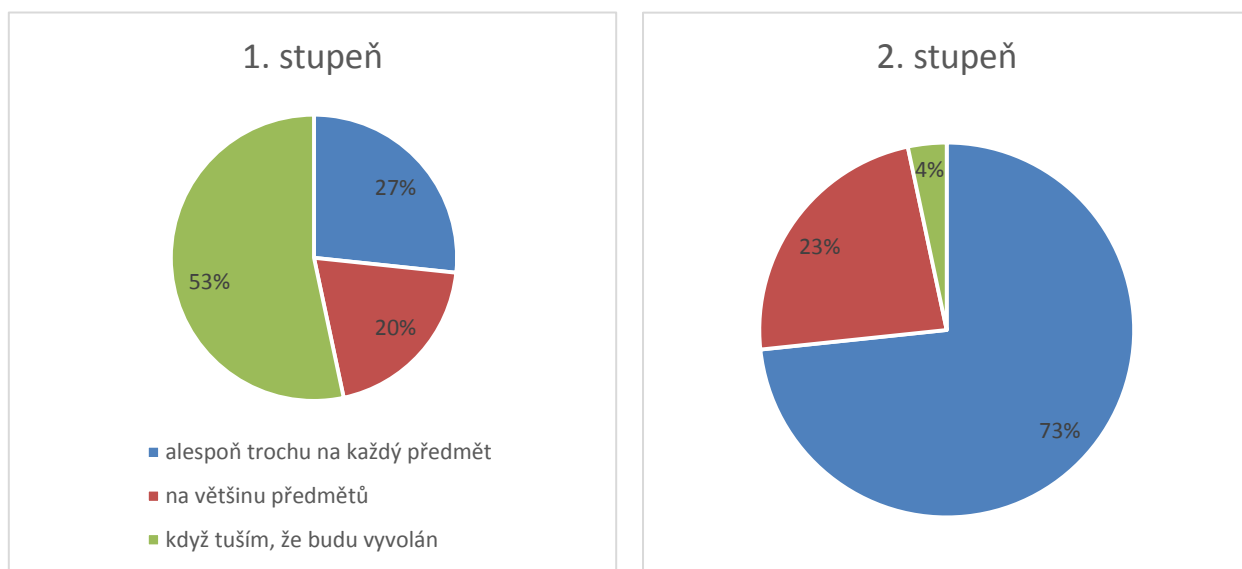
(graf 15, graf 16)

Otázka devět je zaměřena na strategie plánování. Je cílena na plánování a organizaci domácí přípravy, ale i školních povinností jako takových.

Výsledky ukazují, že u respondentů na prvním stupni je zapisování (10%) a nezapisování si určitých úkolů (17%) zhruba vyrovnané. Respondentů, kteří si systematicky plánují učení, úkoly a školní záležitosti je 43%. Na druhém stupni se výrazně zvyšuje procento, kdy si respondenti vedou diář či zápisník (26% více) a studium si tedy plánují a organizují. Četnost toho, že si žáci nic nepoznamenávají, klesá o 10% u starších žáků. U mladších žáků převažuje, že si pouze sem tam něco poznamenají (40%). Na druhém stupni, takto kategorie klesá na 27%.

Výsledky u této otázky naznačují, že podíl systematického zaznamenávání a plánování domácích úkolů s věkem roste. Nicméně je nutno zmínit, že na škole profesora Otokara Chlupa pracují učitelé s týdenními plány, ve kterých žákům vyznačují i domácí úkoly. Na druhém stupni je vyučující využívají také, ale ne všichni do nich domácí úkoly zaznamenávají. Rozdíl mezi počtem dětí, které si nezaznamenávají domácí úkoly systematicky, může být ovlivněn právě tím, že mají jejich výčet k dispozici na webu školy.

Otázka 10 – Připravuji se do školy vždy



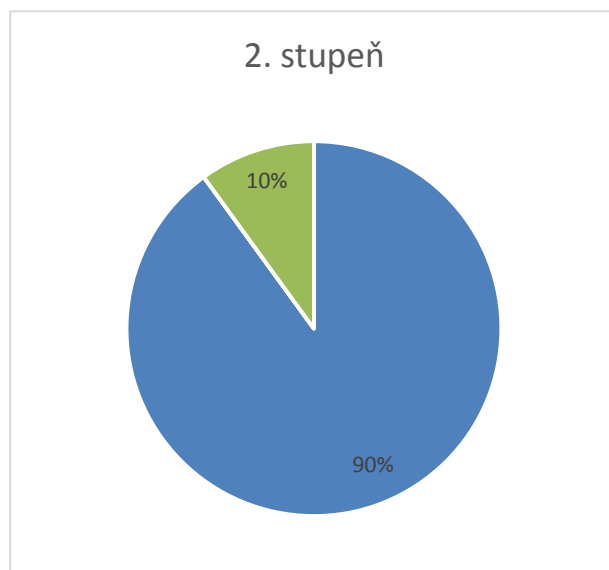
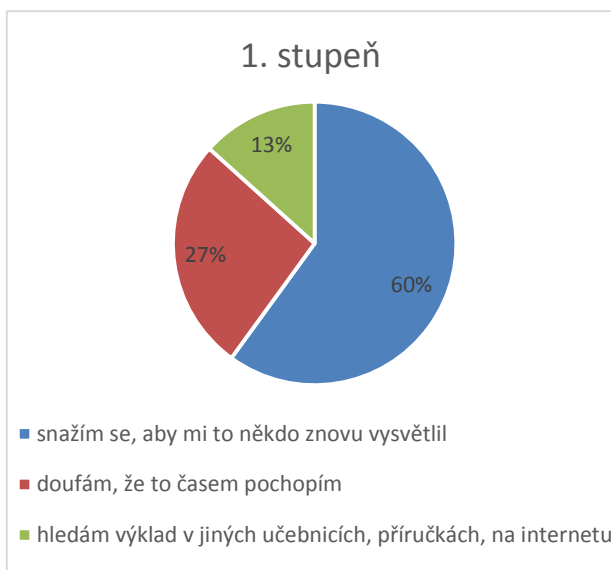
(graf 17, graf 18)

Otázka deset byla cílena na pravidelnost a systematickosti přípravy. Zaměřujeme se na pravidelnost a kontinuitu učení. Tato otázka zkoumá, zda žák nad školními povinnostmi přemýšlí z hlediska nárazovosti učení oproti systematické přípravě.

Více než polovina respondentů na prvním stupni (53%) se připravuje převážně nárazově, pouze když očekává ověřování nabytých znalostí. Na druhém stupni počet žáků, kteří se připravují tímto způsobem, rapidně klesá na 4%.

Počet žáků, kteří se připravují na většinu předmětů je v obou věkových kategoriích téměř stejný (20%, 23%). S narůstajícím věkem se výrazně zvyšuje kategorie žáků, kteří se učí alespoň trochu na každý předmět, a to z 27% na 73%. Důvodem může být zvyšující se kvantum učiva na druhém stupni, nebo lepší plánování přípravy, popřípadě obojí.

Otázka 11 – Když něčemu nerozumím



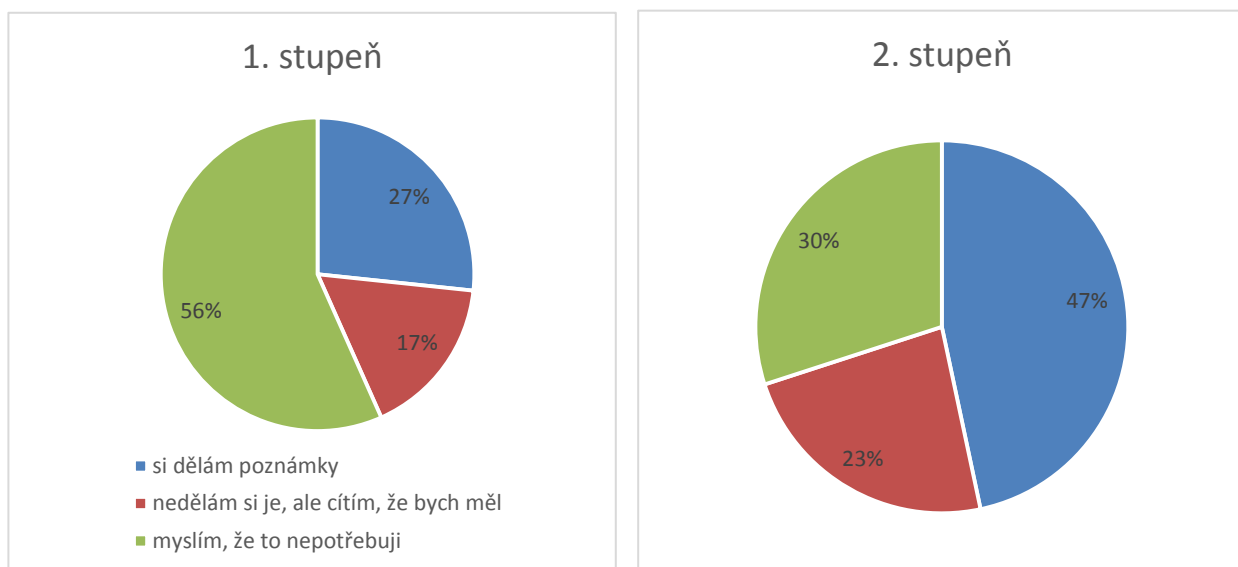
(graf 19, graf 20)

Tato otázka mapuje motivaci žáků k nalézání a poznání informací. Zajímá se o to, zda žáci aktivně vyhledávají způsoby, jak danou látku pochopit a uchopit. Ukazuje, zda se žáci o informacemi dále zabývají či ne – jejich aktivní přístup k učení.

Na prvním stupni převládá odpověď, kdy žák vyhledává někoho, kdo mu učivo znovu vysvětlí (60%). Na druhém stupni se počet těchto žáků zvyšuje až na 90%. Samostatně se snaží látku pochopit v obou kategoriích zhruba desetina žáků (13%, 10%). Pouze na prvním stupni se objevuje kategorie žáků, kteří pasivně čekají, že učivo časem pochopí (27%), na druhém stupni tato kategorie zcela mizí.

Nejčastější odpověď „snažím se, aby mi to někdo znovu vysvětlil“ může znamenat osobu v domácí přípravě, ale učitelé v rozhovoru uváděli, že podporují žáky v kladení otázek a procházení a vysvětlování nejasného učiva. Podporují také párovou a skupinovou práci. „Někdo“ tedy v tomto případě může být i učitel sám, popřípadě spolužák.

Otázka 12 – Doma při učení



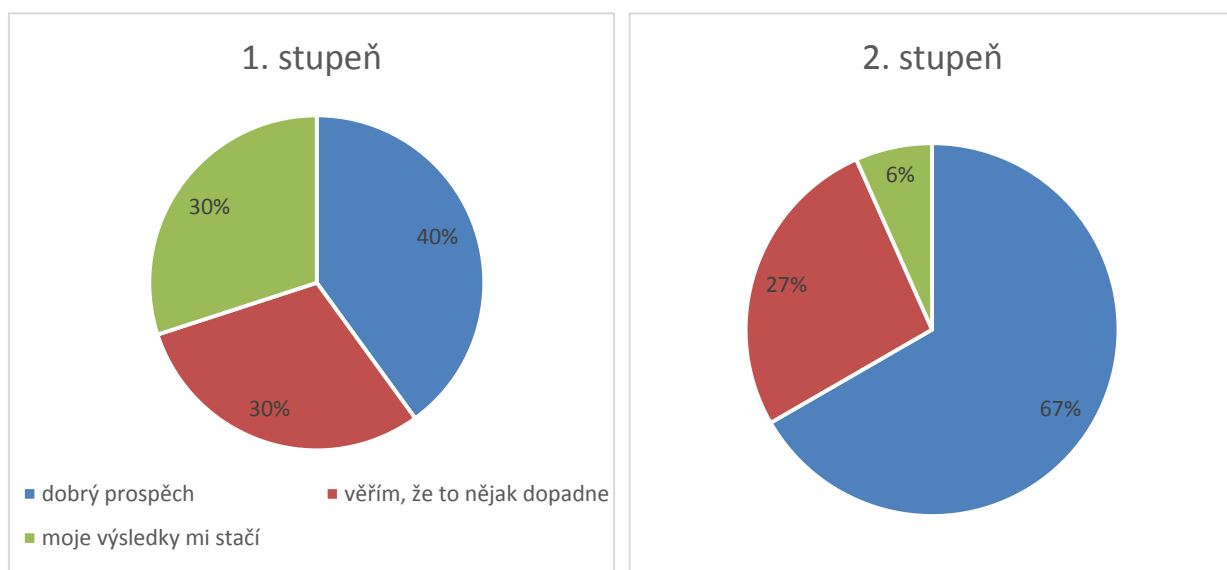
(graf 21, graf 22)

Tato otázka opět cílí na vlastní iniciativu a aktivitu žáka mimo školu. Zaměřuje se na to, zda žák sám vyhledává nové informace nebo se spoléhá na školou předkládané zdroje.

U první kategorie můžeme pozorovat, že většina respondentů si myslí, že poznámky nepotřebují (56%), nicméně velká část z této kategorie si vlastní poznámky vytváří (27%). Zbytek si poznámky nedělá, ale myslí, že by měl (17%). Na druhém stupni si vlastní poznámky vytváří již většina žáků (47% oproti 27%). U starších žáků se také výrazně snižuje počet žáků, kteří si myslí, že vlastní výpisky nepotřebují (z 56% na 1. stupni na 30% na 2. stupni).

Výsledky výpovědí žáků podporují také rozhovory s učiteli. Pro učitele na FZŠ Otokara Chlupa je důležité, aby si děti uměly samy vypracovat zápisky, vyhledat informace, sestavit je a vybrat to nejdůležitější. Učí tedy děti, jak pracovat s textem a informacemi, které mohou zpracovávat formou výpisků, strukturovaných zápisů, myšlenkových map, apod.

Otázka 13 – Moje studijní cíle



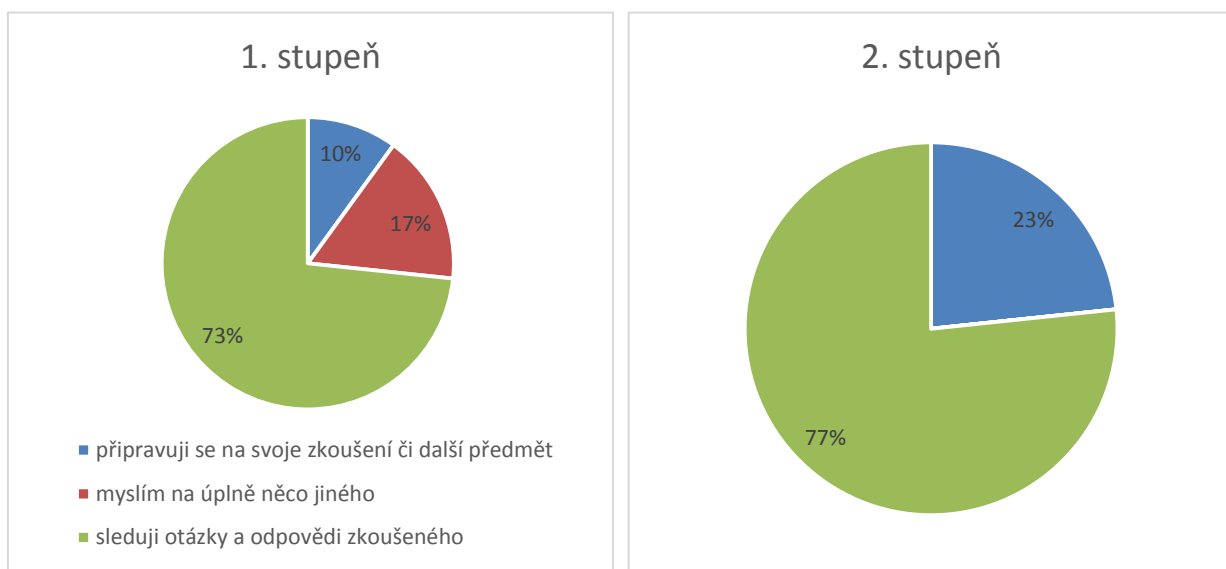
(graf 23, graf 24)

Tato otázka je cílena na vnější motivaci žáků k učení. Zkoumá, do jaké míry, jsou pro žáky důležité známky a celkově dobrý prospěch jako motivace k učení.

Na prvním stupni je 40% žáků, pro které je dobrý prospěch důležitou motivací, na druhém stupni se počet těchto žáků zvyšuje až na 67%. Zároveň klesá počet žáků, kterým jejich výsledky stačí z 30% až na 6%. Procento dětí, které věří, že to nějak dopadne je v obou kategoriích téměř stejné (30%, 27%). S věkem se zvyšuje podíl vnější motivace k učení (známky). Tyto výsledky opět podporují předpoklad, že na prvním stupni převažuje spontánní učení nad vnější motivací.

Motivace na známky byla zmíněna i v rozhovoru. Většina učitelů necílí vnější motivaci žáků na známky. Škola je zaměřená hlavně na porozumění učiva, dobrého pocitu u práce, učení a výkonu či snahu v rámci daných možností. Proto je jednoznačně převažující preference dobrého prospěchu jako motivace k učení na 2. stupni poměrně překvapující. Otázka však možná nebyla formulována dostatečně jasně tak, aby zkoumala motivaci u osvojování učiva, žáci ji mohli chápat spíše v obecné rovině, kdy dobré výsledky jsou požadovaným cílem z hlediska například přechodu na další stupeň školy, očekávání rodičů apod.

Otázka 14 – Při zkoušení jiného žáka



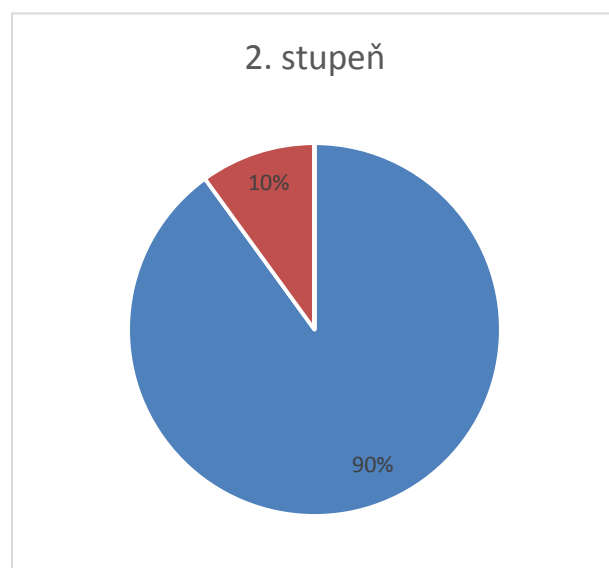
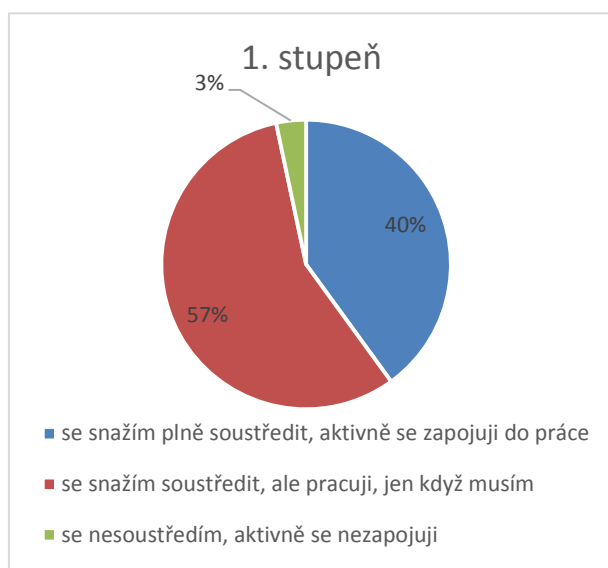
(graf 25, graf 26)

Otázka čtrnáct zkoumá, zda učitel dbá na to, aby si žáci upevňovali učivo v každé fázi hodiny.

Na prvním i druhém stupni žáci především sledují otázky a odpovědi zkoušeného, v obou případech více než ze 70%. Na svoje zkoušení se u mladších žáků připravuje pouze 10% oproti skoro čtvrtině starších žáků (23%). Na prvním stupni, se objevuje kategorie 17% žáků, kteří při zkoušení myslí na úplně něco jiného, na druhém stupni tato kategorie mizí.

Rozdíly mohou být zapříčiněny už samotným způsobem vyučování, kdy učitelé na 1. stupni v rozhovorech více zmiňovali to, že se snaží děti aktivně zapojit do vyučování po celou dobu výuky zejména nejrůznějšími projekty, skupinovou prací..., daleko méně se uplatní výklad. Na prvním stupni se situace, ke které se váže tato otázka, vyskytuje méně často než na druhém stupni.

Otázka 15 – Při vyučování



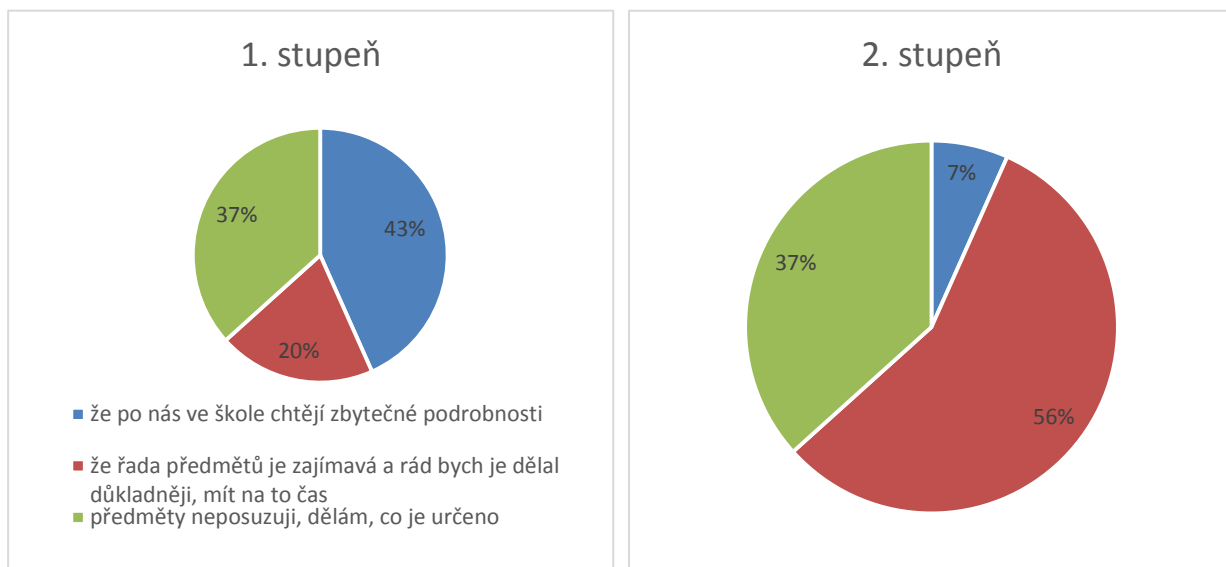
(graf 27, graf 28)

Otázka patnáct se zaměřuje na žákovu motivaci a soustředěnost při výuce. Tedy zda žák dává pozor, soustředí se na daný předmět a danou látku. Svým způsobem mapuje i aktivitu žáka při hodině – zda se žák sám od sebe zapojuje či nezapojuje do vyučování.

V obou kategoriích je výrazná skupina, která se snaží plně soustředit a aktivně se zapojit do práce. Na prvním stupni 40%, na druhém stupni dokonce 90% žáků. S věkem se snižuje procento žáků, kteří pracují, jenom když musí, a to z 57% na 10%. Pouze na prvním stupni žáci odpověděli, že se nesoustředí a aktivně nezapojují (3%).

Výrazně převažující: odpověď snažím se plně soustředit, aktivně se zapojuji do práce u starších žáků, můžeme vysvětlit například tím, že se dokáží delší dobu soustředit nebo zvyšující se vnější motivací. Nicméně je třeba vzít v úvahu, že starší děti více odpovídají tak, jak se domnívají, že se od nich očekává, a to že se nesoustředí, zamlčují. I to však může naznačit, že si uvědomují, že aktivní přístup je podmínkou k efektivnímu učení.

Otázka 16 – Mám pocit



(graf 29, graf 30)

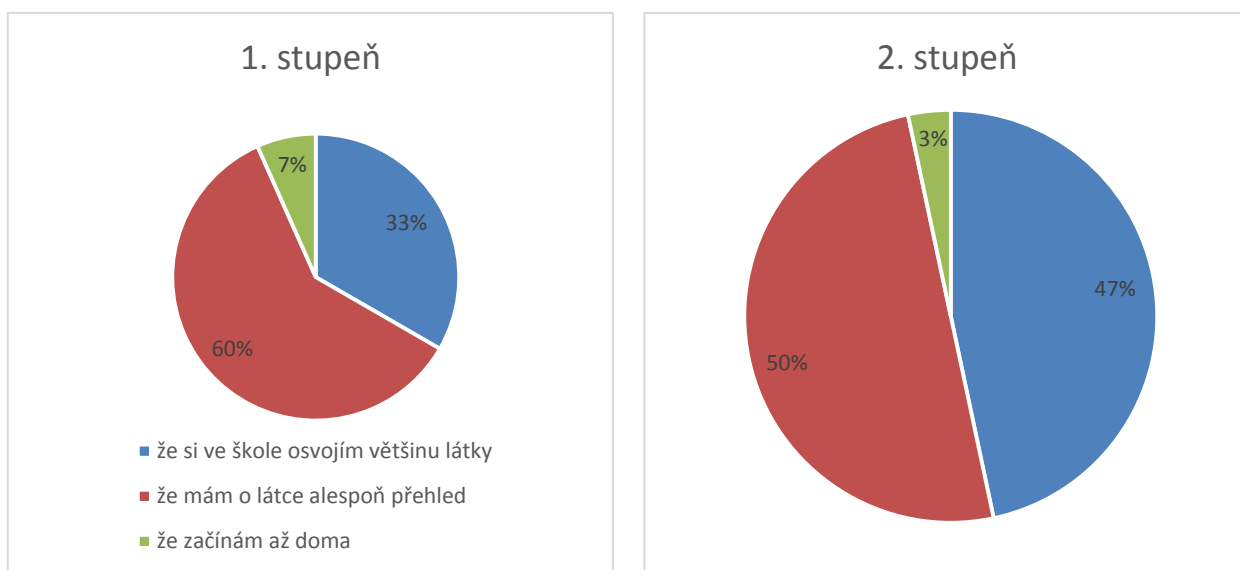
Tato otázka zkoumá vnitřní motivaci žáka a atraktivitu výuky. Zkoumá tedy to, do jaké míry si žák určuje, co se bude učit, a proč – co ho zajímá, jaké předměty jsou pro něj atraktivní.

Zajímavým výsledkem je, že si téměř polovina (43%) respondentů na prvním stupni myslí, že po nich chce škola zbytečné podrobnosti, oproti pouze sedmi procentům starších dětí. Možná, že tento výsledek naznačuje, že na prvním stupni, kde se žáci učí spontánněji, není obsah učiva zvolen správně buď z hlediska obsahu, nebo šíře.

Více než třetina žáků (37%) v obou kategoriích uvádí, že dělá jen to, co je určeno.

Na prvním stupni je pouze 20% dětí, které by se více rády věnovaly některým předmětům, kdyby na to byl čas. Na druhém stupni je jich již 56%. Rozdíl v odpovědích může být zase zapříčiněn rozdíly v pojetí výuky na 1. a 2. stupni, kdy na prvním stupni je více zastoupena výuka komplexnějšího pojetí, tematická výuka apod. a na 2. stupni se výuka více segmentizuje a každý předmět je vyučován jiným pedagogem s různým pojetím výuky.

Otázka 17 – Mám zkušenost

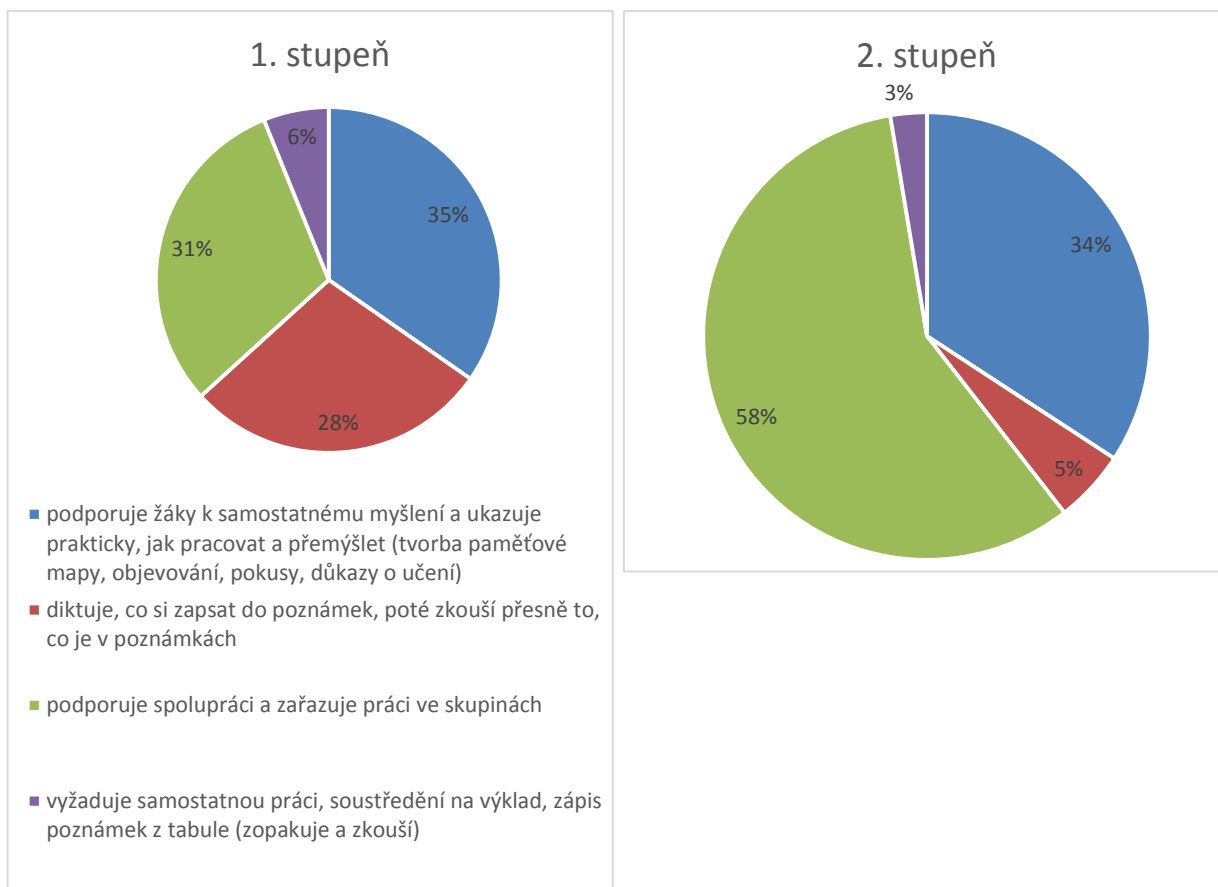


Otázka 17 zkoumá míru osvojení učiva přímo ve škole. Tedy kolik si toho žáci ze školního vyučování odnášejí domů. Tedy i míru jejich pozornosti a soustředění na výuku.

V obou kategoriích téměř většina žáků si učivo osvojí přímo ve škole nebo mají alespoň přehled (93%, 97%). Velmi malá část respondentů začíná s učivem až doma (7%, 3%).

Výsledky naznačují, že FZŠ profesora Otokara Chlupa zřejmě převažují metody aktivního učení, tudíž si žáci většinu učiva zapamatují již ve škole. Zajímavé je, že se podíl těchto dětí výrazně zvyšuje na druhém stupni ze 33% na 47%. Tento výsledek podporují i výpovědi učitelů, kteří zmiňují, že ve svých hodinách využívají aktivní metody učení, které podporují osvojení učiva přímo ve škole.

Otázka 18 – Vyhovuje mi, když učitel



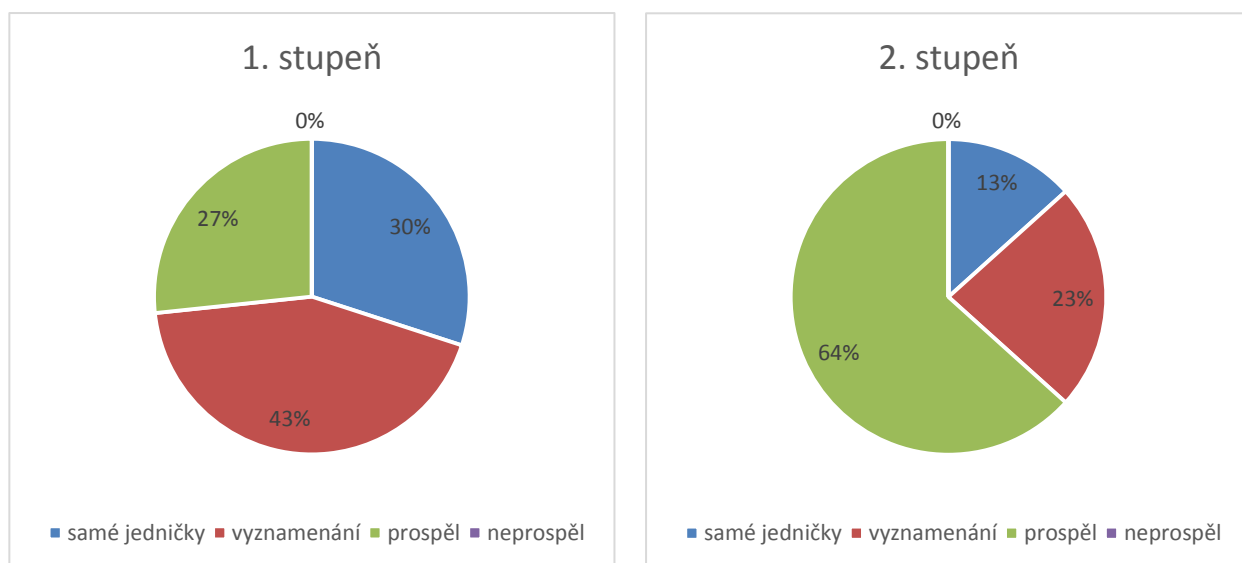
(graf 33, graf 34)

V této otázce se dotazník zaměřuje na učební metody. Zkoumá, do jaké míry žák preferuje aktivní přístup k učení a k výuce. Jaký typ výuky preferuje, zda aktivní či pasivní.

V obou kategoriích je zhruba třetina dětí (35%, 34%), kterým vyhovuje, když učitel podporuje jejich samostatné myšlení. Stejně je také zastoupena skupina žáků, kteří preferují samostatnost, ale je u obou věkových kategorií poměrně nízká (6%, 3%). 31% žáků na prvním stupni rádo spolupracuje ve skupinách. Na druhém stupni je podíl těchto dětí ještě větší (58%). Další třetině (28%) žáků na prvním stupni vyhovuje, když jim učitel přesně řekne, co si zapsat. Počet těchto dětí na druhém stupni výrazně klesá až na 5%.

Převaha samostatného myšlení a skupinové práce může rovněž záviset na způsobu výuky na FZŠ Otokara Chlupa, která zařazuje do výuky činnostní učení, kooperativní učení, projektové vyučování a další metody zmiňované učiteli v rozhovoru.

Otázka 19 – Moje školní výsledky jsou



(graf 35, graf 36)

Poslední otázka byla mířena na studijní výsledky dotazovaných respondentů (poslední vysvědčení). V této otázce ani tak nejde o srovnání těchto dvou kategorií, ale o sledování, jak výsledky ovlivňují žáky v motivaci, a jak odrážejí jejich studijní preference.

Na prvním stupni 40% žáků prospělo s vyznamenáním, 30% se samými jedničkami a 27% prospělo. Na druhém stupni prospělo s vyznamenáním 23%, samé jedničky mělo 13% a 64% prospělo.

Je zajímavé srovnat studijní cíle (otázka číslo 13), a reálné vysvědčení. Na prvním stupni uvádělo dobrý prospěch jako svůj cíl 40% a skutečně jej dosáhlo (jedničky a vyznamenání) 36% žáků. Starší děti uváděly dobrý prospěch jako svůj cíl v 67% případů a samých jedniček nebo vyznamenání dosáhlo 73%. Dá se tedy říct, že svého cíle dosáhly.

ZÁVĚR

Hypotézu o tom, že s věkem se bude měnit podíl mezi spontánním a systematickým učením tak, že se zvyšujícím se věkem se tento podíl mění ve prospěch systematického a uvědomělého učení, podporují výsledky dotazníkového šetření. Z výsledků výzkumu je patrný procentuální nárůst odpovědí naznačujících systematictější přístup k učení u starších dětí, které ve své domácí přípravě více využívají metody efektivního učení. Hypotézu podpořily zejména výsledky u otázek týkajících se vypracování domácích úkolů, organizace a plánování vlastní práce, vytváření si poznámek během domácí přípravy, přípravy z hlediska obsahu, koncentrace při hodině, doby, kterou zabere domácí příprava nebo zájmu o předměty ve škole. Je patrné, že s věkem se mění i studijní cíle. U starších dětí tvoří větší procento odpovědi, které jako hlavní cíl zmiňují výborný prospěch.

Domnívám se, že výsledky výzkumu alespoň částečně objasňují i otázku, která měla za úkol zkoumat, do jaké míry se žák opravdu na konci jednotlivých stupňů vzdělávání umí učit, naučil se ve škole učit se a zda je v tomto smyslu „učení v současné škole efektivní“. Zajímavý výsledek v této oblasti přinesla otázka číslo 3, zkoumající subjektivní pohled žáků na to, zda se umí učit. Žáci z prvního stupně uvedli ano v 67%. Zato žáci z druhého stupně uvedli ano v 80%. Nezkoumáme-li tento výsledek odděleně, ale srovnáme-li jej s výsledky otázky poslední – tedy jejich skutečné studijní výsledky měřené posledním vysvědčením (36% a 73%) - je vidět, že u žáků na prvním stupni se výsledky značně rozcházejí. U žáků druhého stupně se k sobě naopak přibližují. Otázkou ovšem je, zda výsledky odrážejí skutečnost, že se zvyšujícím se věkem dokáží žáci lépe vystihnout a posoudit své schopnosti a dovednosti (což je ale také ukazatelem efektivního učení), nebo zda si skutečně některé studijní dovednosti podporující efektivní učení osvojili lépe.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci z druhého stupně FZŠ profesora O. Chlupa, si zásady a metody efektivního učení alespoň částečně osvojují a používají je častěji, než žáci mladší. Základy osvojování efektivních metod učení učitelé na této škole ale systematicky podporují již na prvním stupni (viz rozhovory s učiteli). Žáci tudíž podle všeho potřebují čas, aby přišli na to, co jim vyhovuje, a jak tyto metody a postupy využívat nejen při vyučování na pokyn nebo s pomocí učitele, ale i samostatně ve své domácí přípravě.

Z rozhovorů s učiteli a částečně i z výsledku dotazníkového šetření vyplynulo, že je přínosem cílené seznamování žáků s různými technikami učení, zkoumání studijních typů a

zařazování úkolů, které daným typům žáků vyhovují. Žáci těží z toho, že jsou s nimi probírány efektivní techniky učení, které si děti samy zvolí, vyzkouší a pracují s nimi. Následně pak jsou motivovány k využití poznatků i v domácí přípravě.

V průběhu svého výzkumu, zejména pak při rozhovorech s učiteli, jsem došla k závěru, že by přínosem mohlo být zkoumání metod rozvoje a osvojování technik učení a jeho závislost na metodách výuky. Této oblasti bych se chtěla věnovat v některé ze svých dalších prací.

Hlavním motivem k vypracování této práce, se stal můj zájem o hledání ideální techniky učení. Díky mému zájmu v této oblasti mě napadlo zkoumat, zda žáci vědí, jak se učit, zda znají alespoň některé zásady efektivního učení a zda je ve své přípravě využívají. Práce však pro mne měla daleko širší osobní přínos. Vstřícnost školy FZŠ Otokara Chlupa po celou dobu mého výzkumu byl pro mne motivací a její přístup k žákům mě utvrdil v tom, že škola, která podporuje své žáky v rozvoji celé jejich osobnosti, včetně rozvoje jejich kompetencí se učit, je školou efektivní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Prameny

BRENNAN, Herbie. *Ach, ta paměť!: aneb Jak se efektivně učit*. Praha: Amulet, 2000, 149 s. ISBN 80-86299-52-X.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

HNILICA, K. *Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení*. Pedagogika, 1992, 42, č. 4, s. 477-485. ISSN 0031-3815.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728575.

KRYKORKOVÁ, Hana, Chvál, Martin. *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání*. Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 3, s. 185-197. ISSN 3330-3815.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 4, s. 368-376.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 8071845698.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005, 290 s. ISBN 80-7080-573-0.

Elektronické zdroje

<http://www.ceskaskola.cz/2013/01/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro.html>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GU/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>

<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>

<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/metody-vyuky/kooperativni-vyuka/>

<http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

<http://pages.pedf.cuni.cz/vp/vyukove-materialy/studijni-opory/>

<http://www.tvorivaskola.cz/cinnostni-uceni/t1002>

<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

SUMMARY

The hypothesis was based on the idea that systematic learning should deepen with increasing age over spontaneous learning. This idea is supported by the results of the research. From the research is noticeable that with increasing age the students study more systematically and they use more effective learning methods in their school preparation at home. The results which supported this hypothesis are visible from questions about homeworks, planning and organization, making notes and study sheets, concentration during the classes or attractiveness of subjects.

The results of the research show that older students acquire and use the principles and methods of effective learning more often than the younger students. Teachers at this school support learning the basics of effective methods of learning already from the start of primary education. So it seems that students need the time to figure out what suits them, and how they can apply these methods in classes with teachers but also in school preparation at home.

Very helpful for me personally and the thesis as well was the pleasant environment in the interviewed school. For me it was a great motivation and the attitude of the school towards the students makes me think that every school which supports students in personality development, including development of their competences to learn is effective.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1, graf 2 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 1

Graf 3, graf 4 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 3

Graf 5, graf 6 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 4

Graf 7, graf 8 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 5

Graf 9, graf 10 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 6

Graf 11, graf 12 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 7

Graf 13, graf 14 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 8

Graf 15, graf 16 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 9

Graf 17, graf 18 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 10

Graf 19, graf 20 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 11

Graf 21, graf 22 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 12

Graf 23, graf 24 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 13

Graf 25, graf 26 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 14

Graf 27, graf 28 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 15

Graf 29, graf 30 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 16

Graf 31, graf 32 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 17

Graf 33, graf 34 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 18

Graf 35, graf 36 – vyhodnocení dotazníku, otázka č. 19

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – přehled praxe, věku a pohlaví respondentů z rozhovoru

PRÍLOHY

Příloha 1: Dotazník

DOTAZNÍK – EFEKTIVITA UČENÍ V SOUČASNÉ ŠKOLE

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času pro vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník je anonymní a bude sloužit jako praktická část k mé bakalářské práci.

Otázky označeny kroužkem umožňují pouze 1 odpověď. Otázky označené čtvercem umožňují více odpovědí. V tomto dotazníku neexistuje žádná špatná odpověď, dotazník pouze mapuje styl učení, který upřednostňujete.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Anežka Charvátová, studentka oboru Sociální pedagogika

1. Pohlaví

- Žena
- Muž

2. Patřím do věkové kategorie

- 5 – 7 třída ZŠ
- 8 třída ZŠ – 2. ročník SŠ
- 2 – 4. ročník SŠ

3. Myslíš si, že se umíš učit? (když se učíš na zkoušku/test, jsi úspěšný, umíš danou látku)

- Ano
- Ne

4. Do školy se připravuji každý den

- Méně než 1 hodinu
- 2 – 3 hodiny
- Více hodin
- Nepřipravuji se

5. Do školy se připravuji nejčastěji

- V souvislém časovém bloku bez přerušení
- Ráno před vyučováním
- Po chvílích mezi jinou činností

6. Domácí úkoly dělám nejčastěji

- Zásadně doma
- Většinou ve škole, někdy i opisuji
- Některé doma, některé ve škole

- Nedělám
- 7. Zásadně se připravuji na vyučování, testy, zkoušení**
- Z učebnice
 - Ze sešitu
 - Vytvářím si vlastní poznámky (výtah, výpisky)
 - Vytvářím si vlastní organizéry (paměťová mapa, grafická zobrazení, plakáty/postery, prezentace)
 - Jiné
- 8. Učím se zásadně**
- Potichu, spíše jen čtením
 - Nahlas
 - Kombinuji obojí
- 9. Na zadané školní úkoly/povinnosti**
- Si vedu diář, sešit, kam si vše zaznamenávám
 - Raději vše nosím v hlavě, ale pamatuji si
 - Sem tam si něco poznamenám
 - Nezaznamenávám, občas zapomínám
- 10. Připravuji se do školy vždy**
- Alespoň trochu na každý předmět
 - Na většinu předmětů
 - Když tuším, že budu vyvolán
- 11. Když něčemu nerozumím**
- Snažím se, aby mi to někdo znovu vysvětlil
 - Doufám, že to časem pochopím
 - Hledám výklad v jiných učebnicích, příručkách, na internetu
- 12. Doma při učení**
- Si dělám poznámky
 - Nedělám si je, ale cítím, že bych si je měl dělat
 - Myslím, že to nepotřebuji
- 13. Moje studijní cíle**
- Dobrý prospěch
 - Věřím, že to nějak dopadne
 - Moje výsledky mi stačí
- 14. Při zkoušení jiného žáka**
- Připravuji se na svoje zkoušení či další předmět
 - Myslím na něco úplně jiného
 - Sleduji otázky a odpovědi zkoušeného
- 15. Při vyučování**
- Se snažím úplně soustředit, aktivně se zapojuji do práce
 - Snažím se soustředit, ale pracuji, jen když musím (při kontrole učitelem)
 - Se nesoustředím, a aktivně se nezapojuji

16. Mám pocit

- Že na nás ve škole chtějí zbytečné podrobnosti
- Že řada z předmětů je zajímavá, a kdybych měl čas, docela rád bych je dělal důkladněji
- Předměty neposuzuji, dělám, co je určeno

17. Mám zkušenost

- Že si ve škole osvojím většinu látky
- Že mám o látce alespoň přehled
- Že začínám až doma

18. Vyhovuje mi, kdýž učitel

- Podporuje žáky k samostatnému myšlení a ukazuje prakticky, jak pracovat a přemýšlet (tvorba paměťové mapy, objevování, pokusy, důkazy o učení)
- Říká (diktuje), co si zapsat do poznámek (přesné znění), a pak zkouší přesně to, co je v poznámkách
- Podporuje spolupráci a zařazuje práci ve skupinách
- Vyžaduje samostatnou práci, soustředění na výklad, zapsání poznámek z tabule (zopakuje a zkouší)

19. Moje školní výsledky jsou (poslední vysvědčení)

- Samé jedničky
- Vyznamenání
- Prospěl
- Neprospěl