

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učební styl žáka a jeho role v procesu osvojování slovní zásoby v cizím  
jazyce u žáků mladšího školního věku

Pupil 's learning style and its role in the process of acquiring vocabulary in  
foreign language for younger school-age pupils

Kateřina Smolíková

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I.ST (7503T047)

Rok odevzdání 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učební styl žáka a jeho role v procesu osvojování slovní zásoby v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12.7.2021

Zde bych chtěla poděkovat PhDr. Kláře Špačkové, PhD. za vedení mé práce, za pomoc a za podnětné rady, které mi během zpracovávání práce poskytovala, ze její čas a ochotu, které vynakládala při množství konzultací, které jsme společně absolvovaly, a především za trpělivost, kterou se mnou po celou dobu naší spolupráce měla. Děkuji jí v neposlední řadě i za to, s jakým nasazením se o toto téma společně se mnou zajímala, a v jehož prozkoumání mě podněcovala. Dále bych chtěla poděkovat paním učitelkám, které mi umožnily realizovat s jejich žáky praktickou část mého výzkumu a vpustily mě do svých tříd, přestože jen distančně, jimiž jsou paní učitelky Kripnerová, Šeborová a Šeborová.

## **ABSTRAKT**

Práce pojednává o učebních stylech a o jejich roli v procesu osvojování slovní zásoby. V teoretické části jsou charakterizované základní pojmy spojené se styly učení, jejich typologie a také historie jejich zkoumání, jejich diagnostika a pedagogická aplikace. Dále jsou zde mapovány některé dosavadní výzkumy týkající se efektivity respektování učebních stylů žáka ve výuce. V praktické části je popsáno výzkumné šetření, jehož cílem je identifikace učebních stylů žáků a porovnání úrovně osvojené slovní zásoby v závislosti na způsobu, kterým byla nová slovní zásoba žákům předložena. Porovnání úrovně osvojené slovní zásoby probíhalo ve třech skupinách, jejichž preference učebního stylu se vzájemně lišily. Jednalo se o vizuálně-verbální a kinesteticko-aurální skupinu a o skupinu žáků bez preference učebního stylu. Zároveň je v praktické části rozebráno i procentuální složení preferencí učebních stylů jednotlivých respondentů a porovnání jejich výsledků s jejich preferencemi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

učební styl, VARK dotazník, mladší školní věk, osvojování slovní zásoby, cizí jazyk

## **ABSTRACT**

The thesis deals with learning styles and their role in the process of vocabulary acquisition. The theoretical part characterizes the basic concepts associated with learning styles, their typology and the history of their research, their diagnostics and pedagogical application. Furthermore, some previous research concerning the effectiveness of respecting the student's learning styles in teaching is mapped here. The practical part describes a research survey, which aims to identify students' learning styles and compare the level of acquired vocabulary depending on the way in which the new vocabulary was presented to students. The comparison of the level of acquired vocabulary took place in three groups, whose learning style preferences differed from each other. It was a visual-verbal and kinesthetic-aural group and a group of students without a preference for learning style. At the same time, the practical part also analyzes the percentage composition of the preferences of learning styles of individual respondents and compares their results with their preferences.

## **KEYWORDS**

learning style, VARK questionnaire, younger school age, vocabulary acquisition, foreign language

## Obsah

Obsah .....	6
ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Charakteristika základních pojmů .....	9
1.1 Učení.....	9
1.2 Motivace žáků.....	10
1.3 Úvod do stylů učení.....	11
2. Podrobně o stylech učení.....	17
2.1 Faktory ovlivňující styly učení.....	17
2.2 Vztahy a rozdíly mezi styly a strategiemi učení.....	18
2.3 Strategie učení ve výuce cizích jazyků.....	18
2.4 Pedagogická aplikace stylů učení (nejen ve výuce cizího jazyka) .....	20
2.5 Diagnostika stylů učení .....	24
2.6 Metody výuky slovní zásoby v učebnicích anglického jazyka.....	29
2.7 Vyučovací styly učitelů .....	30
3. Kritika učebních stylů.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
4. Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	38
5. Výzkumné otázky a hypotézy .....	39
6. Metodologie práce .....	40
6.1 Výzkumný vzorek .....	40
6.2 Metody výzkumu.....	40
6.3 Původní podoba testových úloh.....	43
7. Data.....	45

7.1 Rozložení stylů učení ve zkoumaném vzorku .....	45
7.2 Rozdělení zkoumaného vzorku do 3 skupin.....	46
7.3 Porovnání průměrných výsledků praktického osvojování slovní zásoby v rámci 3 výzkumných skupin.....	50
7.4 Výsledky osvojování slovní zásoby u jednotlivců .....	55
8. Diskuze .....	59
9. Závěr.....	63
Použité odborné zdroje: .....	65
Přílohy: .....	67



## ÚVOD

Během svého života jsem se po celou dobu školní docházky setkávala se skutečností, že každý se učí jinak. Každému zkrátka vyhovuje jiný styl učení. Moje kamarádky se učily na testy společně. Zvaly mě, ať se k nim přidám. Nikdy jsem si neuměla představit učit se s někým. Jestliže se něco potřebuji naučit, musím být na to sama, vyžaduji klid a rozhodně u toho nemohu mít puštěnou hudbu či nějaký seriál jako tzv. kulisu. Setkávala jsem se však s tím, že přestože se každý učí jiným stylem, výsledky mohou mít všichni úspěšné. Tehdy jsem si uvědomila, že každý jsme jiný nejen povahou, chováním či vzhledem, ale i stylem učení. Později jsem se rozhodla studovat učitelství, kde jsem se začala dozvídat o tomto tématu více informací. Nikdy dříve mě nenapadlo, že úspěšnost žáků záleží mimo jiné i na tom, jakým stylem učitel výuku vede. Je zcela pochopitelné, že každý z nás (pedagogové či budoucí pedagogové) máme tendenci předávat žákům informace a vést výuku takovým stylem, jakým by výuka vyhovovala nám. Ovšem žáci v naší třídě mohou mít zcela odlišný učební styl než my a velmi pravděpodobně bude jejich styl učení v rámci třídy různorodý. Proto jsem již během studia začala řešit otázku, jak výuku žákům přizpůsobit, jak docílit toho, aby žákům mnou organizovaná výuka dala co nejvíce a jak správně rozpoznat, co žákům vyhovuje. Zároveň by mě zajímalo, nakolik ovlivní styl mého vyučování výkon a výsledky žáků. Myslím si, že pokud zjistím, jaké styly a strategie učení žáci v mé třídě mají, mohu jim výuku tzv. ušít na míru a jejich výsledky by měly být lepší, než pokud bych na nic z toho nebrala zřetel a vedla výuku tak, jak se mi zrovna zlíbí. Ráda bych ještě předtím, než nastoupím do učitelského procesu na plný úvazek, zjistila, co je tedy pro žáky nejlepší, abych jim mohla nabídnout pro ně to nejpřínosnější.

Hned při otevření první odborné knihy týkající se tohoto tématu, kterou jsem si v knihovně půjčila, jsem si přečetla motto: *Když se děti nedokážou učit způsobem, jakým vyučujeme, pak bychom měli vyučovat tak, jak se učí.* – Ignacio Estrada (Lojová, Vlčková, 2011, s. 7)

Po přečtení motto jsem si uvědomila, že to je ve zkratce, stručně a jasně shrnuté téma, kterým se ve své diplomové práci chci zabývat.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Charakteristika základních pojmů

### 1.1 Učení

Učení je proces, který probíhá u člověka od jeho narození až do jeho smrti. Souvisí s pamětí a zahrnuje naše znalosti, dovednosti, zvyky a návyky. Učení probíhá u člověka prakticky neustále, mění se však typ, jakým se člověk momentálně učí. Je učení **záměrné**, kde je jistý cíl, kterého chce učený či jeho učitel dosáhnout, opakem je pak učení **nezáměrné**, které probíhá náhodně. Dalším existujícím typem je učení **mechanické**, což je jinými slovy memorování, a v neposlední řadě se vyskytuje také učení **logické**, kdy jedinec pochopí logické souvislosti a sám si je interpretuje.

Učení rozšiřuje možnosti člověka a jeho vrozený genetický základ. Je ovlivněno třemi faktory, což jsou **biologická stránka**, sem patří jedincův věk, samozřejmě čím je dospělý člověk starší, tím hůře, pomaleji a obtížněji u něj proces učení probíhá, jedincův zdravotní stav či jeho biologické potřeby. Dalším faktorem je **psychická stránka** člověka, zde záleží na úrovni psychických stavů a procesů. A posledním významným faktorem je **sociální stránka**, v jakém prostředí jedinec žije, jaké má rodinné zázemí, kterou školu či zaměstnání navštěvuje.

Mareš ve své knize cituje Kuličovu definici učení z roku 1992, která zní: *Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – s to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.* Mareš ještě dodává, že změny mají u člověka zřejmě několik úrovní (obecně lidskou, specifickou pro určitou populaci, typickou pro určitou skupinu osob a individuálně svébytnou). (Mareš, 1998)

## 1.2 Motivace žáků

*„Motivace je jeden z nejpodstatnějších faktorů úspěchu při učení.“ (Pecina, Zormanová, 2009, s. 31)*

Motivace žáků ve škole, ale i motivace chování člověka kdykoliv v životě, má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřními zdroji jsou především lidské potřeby a vnějšími zpravidla popudy (incentivy). *„Potřeby považujeme za dispoziční motivační činitele, projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Potřeby existují ve velmi složitých vzájemných vztazích a předpokládá se, že jsou hierarchicky uspořádány.“ (Pavelková, 2002, s. 12)* Potřeby a incentivy mají mezi sebou velmi úzký vztah.

V odborné literatuře se můžeme setkat s množstvím hierarchií potřeb, ovšem hierarchický základ tvoří vždy potřeby fyziologické, tedy primární. Konkrétně se jedná např. o potřebu kyslíku, vody potravy, vyhýbání se bolesti atp. Během života jsou utvářeny potřeby sekundární, které jsou psychické. Tyto potřeby jsou podmíněny sociálně a podléhají vlivům učení. Jedná se o potřeby sociální, výkonové či seberealizační a mnoho dalších. Každý jedinec si během života vytváří svou vlastní strukturu potřeb, která se následně odráží v individuálním motivačním zaměření osobnosti. (Pavelková, 2002)

*„Incentivy jsou vnější podněty, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.“ (Pavelková, 2002, s. 13)* Incentivy se rozdělují na pozitivní a negativní.

Ve vyučovacím procesu je motivace důležitým faktorem, jelikož v případě, že je vhodně zvolená, může u žáků vyvolávat a udržovat zájem o učení. Nevhodným užíváním motivačních činitelů však může učitel brzdit žákův rozvoj, dokonce může až vyvolat žákův nezájem o učební látku. (Lokšová, 2003)

Častokrát mají učitelé sklony k uvažování o motivaci ve smyslu buď, a nebo, tedy, že buď je žák ve třídě namotivovaný či nikoliv. Toto zjednodušení ovšem zavírá učiteli i žákům dveře pro práci s různými typy motivace, zvláště v případě, kdy jedna konkrétně zvolená motivace na žáka nefungovala. (Pavelková, 2002)

Učitelé pracují s žáky s různě rozvinutými potřebami, proto je pro ně důležité uvědomit si, že jednání žáka může vycházet z jeho potřeb, ale i z vnějších popudů. Vlastní motivační procesy jsou u žáků často složité. Vzájemně může být aktualizováno několik potřeb

najednou, přičemž se v nich mohou mísit pozitivní hodnoty s hodnotami negativními. V takovém případě se jedná o tzv. motivační konflikty, které mohou být pro jedince velice náročné. Proto by měl učitel brát na tyto skutečnosti zřetel a s žáky by měl pracovat ideálně co nejvíce individuálně. Každý žák má jiné potřeby, platí na něj jiný druh motivace a následně bude i jinak pracovat, jelikož jeho potřeby a styl učení jsou pro něj specifické. (Pavelková, 2002)

### **1.2.1 Jak žáky motivovat**

Je vhodné používat během výuky povzbudivé výroky, které budou poctivé a pravdivé. Učitelé by měli poukazovat na to, co se žákům ve výuce dařilo a dopřávat jim za to právoplatné uznání. Dále by měli učitelé podporovat sebedůvěru dětí a svými výroky jim pomáhat ji získávat. Důležité také je, aby si žáci uměli stanovit konkrétní cíle, ke kterým budou směřovat. Učitelé jsou zde od toho, aby žákům se stanovením cílů pomohli. Klíčové je u žáků nepodporovat soupeření, ale naopak podporovat jejich vzájemnou spolupráci. Dle výzkumů se ukázalo, že, pokud mají žáci soupeřit v samostatné práci s cílem získání lepší známky či jiné odměny, jejich vnitřní motivace v mnoha případech klesá. Neméně důležitou součástí motivování žáků je zadávání zajímavých úkolů a úloh, které u dětí probouzejí zvědavost a vyvolávají jejich zájem. Takové úkoly a úlohy jsou na úrovni, kterou jsou žáci schopni zvládnout, ale zároveň je vede k náročnějším myšlenkovým a pracovním procesům. (Dvořák, 2005)

### **1.3 Úvod do stylů učení**

Mareš uvádí, že jako první použil termín styl učení (learning style) Herb Thelen v roce 1954. (Mareš, 1998)

Pro začátek si tento pojem vymežíme a uvedeme více odborných pohledů na něj a několik jeho definic, jelikož je pro tuto práci klíčový. V odborné literatuře se setkáváme s různými pojmy, jsou to styly učení, učební styly, kognitivní styly, poznávací styly, typy studentů, individuální učební styl apod. Někdy jsou tyto pojmy považované za synonyma a jejich vymezení není vždy jednoznačné. Nejčastěji používaným pojmem jsou učební styly a kognitivní styly. Těm bývá někdy přisuzován vztah nadřazenosti a podřazenosti. Učební styly lze skutečně považovat za synonymum stylů učení. V praxi se učební styl někdy špatně

zaměňuje za pojem styl vyučování. Styl učení se týká žáka, styl vyučování se týká učitele a je způsobem realizace zadávání činností. Styl vyučování tedy slouží k dosažení aktuálního cíle vyučování. (Mareš, 1998)

*Učební styl je určitý specifický způsob přijímání a zpracování informací, kterému dává jedinec přednost. Konkrétní učební styl se vyvíjí na základě osobnostních vlastnostech jedince a určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák (i učitel) k výukovému procesu.* (Sitná, 2009, s. 36)

Precizně je definice nejen těchto pojmů rozpracovaná Lojovou a Vlčkovou (2011), které jich uvádějí hned několik. Ve své publikaci se autorky přiklánějí k názorům odborníků, a tedy, že kognitivní styl je užší pojem pro dominantní kognitivní charakteristiky procesu učení, jako je například vnímání či zapamatování. Zároveň styl učení či učební styl považují za pojem širší, který zahrnuje i nekognitivní složky. (Lojová, Vlčková, 2011)

Autorky ve své publikaci uvádějí charakteristiku stylů učení, podle níž je styl učení specifickým vzorcem chování, dle kterého člověk přistupuje k učení, také je způsobem vnímání informací a rozvíjení dovednosti a v neposlední řadě je i procesem uchovávání těchto informací. (Lojová, Vlčková, 2011)

Dále autorky uvádějí další možnou charakteristiku stylu učení, kdy chápeme styly učení jako určitý ustálený přístup k vnímání, organizování a zpracování informací, který ovlivňuje celkový přístup k učení a obzvláště k učení se cizím jazykům. Styly učení jsou podmíněny způsobem, jak si člověk interiorizuje celkové prostředí a tento proces interiorizace není jen kognitivní, ale podílejí se na něm rovněž afektivní a fyzické činitele. Zároveň autorky uvádějí, že v některých publikacích jsou považována za synonyma kognitivní styl a styl učení. Tedy zde vidíme, že definování odborných pojmů není zcela jednoznačné a velmi záleží na kontextu a na autorově subjektivním chápání daného pojmu. (Lojová, Vlčková, 2011)

Kromě již zmíněných charakteristik uvádějí autorky (2011) také charakteristiku učebního stylu, podle které se individuální styly učení projevují v přístupech k řešení poznávacích úloh, v individuálních způsobech učení, v motivační, zájmové i emocionální sféře a v hodnotové a etické orientaci. Odrážejí se v nich zkušenosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jedinec získal v předcházejícím učení. Je to tedy komplex navzájem

propojených individuálních vnitřních podmínek, které se projevují ve vazbě s obsahem a metodami výuky. Účinnost učení se cizím jazykům je určována tím, nakolik se daří tyto individuální vnitřní podmínky zjišťovat, respektovat a kultivovat. (Lojová, Vlčková, 2011)

Za výstižnou a často citovanou definici považují autorky Keefovu definici, který má styl učení za charakteristické, kognitivní, afektivní a fyziologické chování, které slouží jako relativně stabilní indikátor toho, jak člověk při učení vnímá, do jakých interakcí s učebním prostředím vstupuje a jak reaguje na toto prostředí. Styl učení je konzistentní způsob fungování, v němž se projevují východiskové příčiny chování. (1972 in Lojová, Vlčková, 2011)

Jak vyplývá z výše zmíněného, v odborné literatuře se můžeme setkat s nejrůznějšími přístupy, jak učební styly klasifikovat. V podstatě existuje tolik různých kombinací stylů učení, kolik je učících se jedinců. Styl učení je pro každého člověka charakteristický.

### **1.3.1 Typologie učebních stylů**

*Typologie učebních stylů podle D. A. Kolba:*

(Kubíčková, 2015)

Teorie D. A. Kolba, představitele zkušenostní psychologie, se lidé při učení liší zejména 2 způsoby, způsobem, jakým vnímají realitu a způsobem, jak zpracovávají informace.

Charakteristika jednotlivých stylů učení:

Konkrétní reflektivní učební styl – nazýván též *prožívání*, studenti preferují přijímání informací v konkrétní podobě a zpracovávají je reflexním pozorováním. Hledají význam, smysl, jasnost, chtějí se účastnit řešení důležitých otázek. Nejlépe se učí diskuzí, poslechem, induktivní metodou. Efektivní způsob vyučování = motivace studentů, aby nacházeli smysl učebních postupů.

Abstraktní reflektivní učební styl – nazýván též *vnímání*, studenti preferují přijímání informací v abstraktní podobě a zpracovávají je reflexivně, přemýšlením. Hledají fakta a kriticky je hodnotí. Chtějí vědět, co si myslí odborníci a ve svém jednání je napodobují. Učí se zejména přemýšlením. Přisuzují důležitost detailům, jsou pilní a důkladní, když je situace

nejasná, znovu si ověřují fakta. Efektivní způsob vyučování je prezentování informací, teorie a analýza učiva.

Abstraktní aktivní učební styl – nazýván též *myšlení*, studenti preferují přijímání informací v abstraktní podobě a zpracovávají je aktivně. Chtějí vědět, jak věci fungují a hledají jejich využitelnost a prospěšnost. Získané poznatky chtějí uplatnit v běžném životě. Chtějí si osvojit různé dovednosti, fakta chtějí získávat vlastní zkušeností. Nejlépe se učí kladením otázek a psychomotorickými zkušenostmi či testováním hypotéz. Efektivním způsobem vyučování je metoda rozhovoru.

Konkrétní aktivní učební styl – nazýván též *řízení*, studenti preferují přijímání informací v konkrétní podobě a aktivně je zpracovávají. Pro studenty je typické spojování poznatků a jejich následná aplikace, dále hledání skrytých možností. Učí se převážně metodou pokusů. Mají rádi změny a sklon riskovat, jsou adaptabilní, bývají netrpěliví a zbrklí. Časté bývá vyvozování závěrů bez logických důkazů. Efektivní způsob vyučování je povzbuzování studentů, řízení jejich práce, projektové a kooperativní vyučování.

#### *Typologie učebních stylů-klasifikováno podle smyslových preferencí (VARK)*

(Kubíčková, 2015)

VARK je zkratka složená z prvních písmen anglických názvů.

Visual = vizuální, zrakově-obrazový učební styl

Lidé, u kterých převažuje tento učební styl, preferují vidění učiva v obrazové podobě (obrázky, schémata, grafy apod.) a dále preferují barevnost. Nejlépe si pamatují učivo, pokud mohou při učení používat zrak. Přednášky či neilustrované učební texty jim nevyhovují.

Aural = sluchový učební styl

Lidé s převažujícím sluchovým učebním stylem preferují možnost slyšet učivo, protože to, co slyší, si lépe zapamatují. Ideální metodou jsou pro ně přednášky, poslouchání nahrávek, rozhovory s jinými studenty.

Read/write = verbální, zrakově-slovní učební styl

Tito lidé se nejrady a nejefektivněji učí čtením textů. Při čtení používají především zrak, napsané učivo si dokáží v hlavě představit. U těchto studentů bývá dobře rozvinuté abstraktní myšlení a není pro ně problém věnovat se samostudiu.

Kinestetický = pohybový učební styl

Tito lidé se nejlépe učí, pokud mohou s informacemi či učivem něco dělat – dotýkat se pomůcek, manipulovat s předměty, pohybovat se. Učí se činností. Rádi pracují rukama, chtějí probíranou problematiku prakticky vyzkoušet. Učí se svými zkušenostmi a mívají dobrou psychomotorickou koordinaci.

*Typologie učebních stylů-klasifikováno podle převažujících druhů inteligence:*

(Kubíčková, 2015)

Lingvistický, logicko-matematický, prostorový (vizuální), tělesně-kinestetický, muzikální (hudební), interpersonální, intrapersonální, přírodní

*Povrchový a hloubkový přístup k učení*

Povrchový – reprodukce učiva, memorování, pasivní přijímání poznatků. Tito studenti se soustředí na co nejrychlejší splnění požadavků, převládá u nich vnější motivace. Mají formální znalosti a dospěli k minimálnímu porozumění učivu, které navíc brzy vymizí.

Hloubkový – je zde snaha porozumět učivu, vystihnout jeho význam a chápat jevy kolem sebe. Tito studenti se soustředí na to, aby probírané problematice porozuměli, jelikož je to zajímavé. Převládá zde tedy vnitřní motivace. Výsledkem zde bývá nejen zapamatování, ale i pochopení učiva. (internetový odkaz: školní pedagogika)

Povrchový a hloubkový přístup k učení přehledně rozebírá ve své knize také Mareš, který mimo jiné dodává i to, že zvolený přístup může žák měnit, a to klidně i během jedné učební situace. (Mareš, 1998)

### **1.3.2 Historie vědeckého zkoumání stylů učení**

První zmínky o stylech učení jsou z konce 19. století. Jejich systematické zkoumání se objevilo až ve 40. letech 20. století. Od 80. let 20. století probíhaly již intenzivnější výzkumy týkající se stylů učení. Začaly přibývat odborné články, výzkumy a semináře orientované na



nejrůznější aspekty dané problematiky. Výrazný přínos do této problematiky přinesli odborníci, jako např. H. Witkin, R. Riding, M. E. Ehrman, R. Oxford, J. M. Reid, R. R. Schmeck, A. D. Cohen. U nás to byl hlavně J. Mareš a částečně I. Turek.

Myšlenka stylů učení pochází z obecné psychologie, která se zabývala vysvětlováním procesů učení, vytvářením teorií učení a hledáním všeobecně platných modelů učení a objevováním toho, co mají učící se jedinci společné. To vedlo k univerzálním návodům a radám pro efektivní výuku. Učitelé častokrát apelovali na to, aby všichni žáci dodržovali stejný pracovní postup, aby vykonávali danou činnost stejným způsobem, aby měli stejné pomůcky či stejnou úpravu sešitů. Učitelé na to dbali v dobré víře, že tím žákům pomáhají. (Lojová, Vlčková, 2011)

Až ve druhé polovině 20. století ve spojitosti s rozvojem humanitní psychologie, která postavila do centra pozornosti žákovu individualitu, se odborníci začali zaměřovat na zkoumání odlišností. Dospěli k tomu, že neexistuje jen jeden efektivní způsob učení se. Je tedy potřebné vytvářet podmínky a vést žáky tak, aby se mohli učit spontánně a přirozeně. (Lojová, Vlčková, 2011)

Styly učení se staly jedním z dominantních témat, která přitahovala a dodnes přitahují pozornost odborníků. (Lojová, Vlčková, 2011)

## 2. Podrobně o stylech učení

### 2.1 Faktory ovlivňující styly učení

Lojová a Vlčková se ve své publikaci zmiňují o různorodosti názorů odborníků na strukturu stylů učení a také na roli jednotlivých činitelů, které mohou styly učení ovlivňovat či proměňovat. Většinou se tyto názory shodují v tom, že styly učení jsou ovlivňované vrozenými dispozicemi, vnitřními činiteli a vlivy vnějšího prostředí. Mezi vlivy vnějšího prostředí v tomto případě patří vliv učební, sociální a kulturní. (Lojová, Vlčková, 2011)

*Vlivy vrozených dispozic* (Lojová, Vlčková, 2011)

Za vrozené dispozice jsou považované mechanismy, které jsou biologicky podmíněné. Tyto dispozice, především fyziologické a neuropsychické, jsou relativně stabilní a nepodléhají vlivům prostředí. To znamená, že v jakémkoliv učebním prostředí se tyto vlivy projevují relativně stejně. Mezi příklady, které autorky uvádějí, patří např. impulzivnost, dominance mozkových hemisfér, mnohé charakteristiky kognitivních procesů nebo rozdíly mezi pohlavími.

*Vlivy vnitřních činitelů* (Lojová, Vlčková, 2011)

Vnitřní faktory, které ovlivňují styly učení, jsou především věk, předchozí zkušenosti, motivace, momentální psychické stavy či autoregulační mechanismy.

*Vlivy vnějšího prostředí* (Lojová, Vlčková, 2011)

Mezi vlivy vnějšího prostředí jsou řazeny především pedagogické podmínky a sociální a kulturní faktory. Těmto vlivům podléhají především styly učení, ve kterých převládají afektivní a některé osobnostní složky. Tyto styly učení se poté mohou projevovat různě v závislosti na odlišném sociálním či učebním kontextu.

Mezi pedagogické podmínky řadí Lojová s Vlčkovou koncepci výuky, učivo, podmínky k učení, učitele samotného a jeho vyučovací styl, dále způsob zkoušení a hodnocení a v neposlední řadě sociální situaci žáka. (Lojová, Vlčková, 2011)

Co se týká sociálních a kulturních faktorů ovlivňujících styl učení žáka, zmiňují autorky především vliv rané socializace dítěte v rodině, ve škole a v širším sociálním prostředí.

Kulturní prostředí může výrazně ovlivňovat preferenci učebních stylů. (Lojová, Vlčková, 2011)

## **2.2 Vztahy a rozdíly mezi styly a strategiemi učení**

Tyto dva jevy spolu úzce souvisí, a proto je na místě zmínit se o jejich rozdílu. Do různé míry se styly a strategie učení podmiňují, ale z hlediska teoretické analýzy je nutné je rozlišovat.

Styly učení jsou dle Lojové a Vlčkové (2011) jedinci víceméně dané, odvíjí se od nich jedincova predispozice přístupu k jednotlivým úlohám a úkolům. Oproti tomu strategie učení jsou dlouhodobě budované a projevují se v konkrétních postupech, kterými jedinec přistupuje k úlohám. (Lojová, Vlčková, 2011)

Autorkami shrnutě řečeno: „*určitý styl učení se navenek projevuje příslušnými strategiemi učení*“. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 32)

## **2.3 Strategie učení ve výuce cizích jazyků**

Učitelé se snaží pomoci žákům, aby se naučili cizí jazyk snadněji a co nejlépe. Aby si vhodně osvojovali slovní zásobu či gramatiku a také, aby rozuměli poslechu a osvojovali si mluvení v cizím jazyce. Žáci a studenti si poté kladou otázky, jak je nejlepší učit se cizí jazyk. A to je moment, kdy přichází řada na strategie učení. (Lojová, Vlčková, 2011)

Mareš (1998) ve své publikaci definoval strategie učení jako rozsáhlé postupy, jimiž žák zpracovává a řeší zadané úkoly, přičemž si sám volí způsob, kterým to činí. Záměrně se žák snaží něčeho dosáhnout a také naopak, někdy se žák snaží něčemu i vyvarovat. (Mareš, 1998)

Lojová s Vlčkovou (2011) uvádějí, že strategie učení jsou cílené způsoby, které usnadňují celý proces učení, tedy od získávání přes zapamatování a zpracování, po aplikaci informací a faktů. (Lojová, Vlčková, 2011)

Pro rozvíjení schopností žáka při výuce cizího jazyka je potřeba, aby se učební strategie staly cíli i obsahy vyučovacího procesu. Jedná se o zprostředkování strategických vědomostí a dovedností, čímž se rozumí: *a) tematizování problematiky učebních strategií a individuálních učebních stylů ve výuce, b) seznámení se s učebními strategiemi, c) rozvoj*

*schopnosti posouzení zadané úlohy s ohledem na její cíle a požadavky, d) rozvoj samostatnosti při organizování a kontrole vlastního učení, e) rozvoj schopnosti sebehodnocení vlastního učení s ohledem na vnější zpětnou vazbu. (Janíková, 2008, s. 8)*

### **2.3.1 Účel strategií učení se cizímu jazyku**

Strategie podporují učení přímo a nepřímo. Přímé strategie, tzv. primární a nepřímé, tzv. podpůrné jsou pro učení stejně důležité. Navzájem se podporují. Mezi přímé strategie patří např. paměťové, kognitivní či kompenzační strategie a mezi nepřímé řadíme např. strategie metakognitivní, afektivní a sociální. Jakékoli učení se chápané jako řízený a záměrný proces vyžaduje bezpodmínečně zapojení strategií učení coby postupů daného jedince vedoucích k cíli. Odborníci se shodují na tom, že strategie usnadňují a zrychlují učení, zároveň ho také činí zábavnějším a efektivnějším. Jedinec poznává přes strategie učení sám sebe a díky tomu se efektivněji rozvíjí. Přestože žáci mívají zpočátku pocit, že osvojování nových strategií je zdoluhavé, postupem času se její používání zrychluje a žáci vidí pozitivní výsledky jejího používání. Nicméně strategie učení by neměly být nadužívány, jelikož bez smysluplného a vhodného kombinování by mohly učení naopak zpomalovat. Pokud je to možné, mohou sloužit strategie také jako kompenzace k některým deficitům v učení. (Lojová, Vlčková, 2011)

Vhodné používání strategií učení přispívá k rozvíjení komunikační kompetence, což je hlavní cíl výuky cizího jazyka. U žáka jsou rozvíjeny řečové dovednosti, tedy poslech, mluvení, čtení a psaní. Cílem vzdělávání je rozvíjení používání vhodných strategií učení a rozvíjení kompetence k učení. Strategie jsou tedy cílem i prostředkem k dosažení vzdělávacích výsledků. Stručně shrnuto důležité je nezaměřovat se u žáků pouze na jejich znalosti, ale především naučit je efektivně se učit. (Lojová, Vlčková, 2011)

### **2.3.2 Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku**

Mezi faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku řadíme věk, pohlaví, sociokulturní příslušnost, různé osobnostní charakteristiky a předpoklady, motivace, předchozí zkušenosti a znalosti, postoje a přesvědčení, styl učení a kognitivní styl, výuku strategií, typ úlohy, u níž je strategie aplikována apod. (Lojová, Vlčková, 2011)

### **2.3.3 Pedagogická aplikace strategií učení (nejen ve výuce cizího jazyka)**

Zásadní otázkou, kterou si učitelé kladou, je, jak žákům poznatky o strategiích učení zprostředkovávat. Existuje přímá a nepřímá podpora strategií učení. Nepřímá podpora probíhá na třech úrovních, kterými jsou makroúroveň, mezoúroveň a mikroúroveň. V makroúrovni jde o postavení strategického učení a myšlení ve společnosti. V mezoúrovni jsou strategie učení součástí kurikula. A v mikroúrovni jde především o optimální zajištění podmínek ve výuce a o aktivaci strategií učení samotným žákem. Přímá podpora strategií si klade za cíl optimalizovat proces jejich osvojování. (Lojová, Vlčková, 2011)

### **2.4 Pedagogická aplikace stylů učení (nejen ve výuce cizího jazyka)**

Setkáváme se s rozdílnými názory na roli stylů učení u výsledné efektivity učení. Styly učení jsou důležitou proměnnou, mohou přispívat k výslednému úspěchu a měly by být součástí teorie učení a také vyučování cizím jazykům. Panuje shoda v názoru, že člověk si sám vybírá styl učení, a pokud si vybere ten, který je pro něj nejvhodnější, dosáhne lepších výsledků, než když se učí jiným způsobem učení, například takovým, který mu učitel „přidělí“. (Lojová, Vlčková, 2011)

#### **2.4.1 Respektování stylů učení v práci učitele**

Učitelé cizích jazyků mají mimo jiné za úkol vědomě rozvíjet své povědomí o stylech učení a učit se je vnímat. Úlohou těchto učitelů je vytvářet ve vyučování takové prostředí, kde mohou žáci v co největší míře uplatňovat své styly učení a na jejichž základě si budou moci vytvářet pro ně efektivní strategie učení. Učitel nese odpovědnost za to, jací studenti mu přijdou do třídy, tedy nemá vliv na jejich dispozice a schopnosti, ale je bezesporu odpovědný za to, jaké podmínky žákům vytvoří. Měl by vytvořit takové podmínky, kdy se žáci budou moci učit jakýmkoli způsobem tak, aby co nejvíce vyhovoval jejich stylu učení. Učitel by rozhodně neměl žákům vnucovat jakékoli postupy, ani své vlastní postupy, přestože se mu mohou zdát sebevíc přínosné. Měl by naopak reagovat na podněty od žáků a ulehčovat jim osvojování daného jazyka. Přirozenost studentů je nutné respektovat, jelikož při učení neexistuje konkrétní postup, který by všem vyhovoval ve stejné míře. Pokud jsou studenti nuceni do postupů, kterými nedosáhnou očekávaný úspěch, ztrácejí motivaci, k učení se nejen cizímu jazyku si vytvářejí negativní vztah a také klesá jejich sebejistota a sebevědomí, jelikož si utvářejí negativní obraz o vlastních schopnostech učit se jazyk. V praxi se

dlouhodobý negativní dopad projevuje po ukončení školy. Tito žáci zanevřou na učení se cizímu jazyku, jelikož se jim s ním pojí negativní emoce a pro ně neefektivní strategie učení. (Lojová, Vlčková, 2011)

Každý učitel by měl znát svůj vlastní styl či styly učení a uvědomovat si, co on sám při učení preferuje. To se totiž promítá do jeho vyučovacího stylu zcela automaticky. Vyučovací styl a styl učení se učitele bývají často zaměňovány, ale je nutné je rozlišovat. Ve výzkumech se ukázalo, že úroveň výsledků bývá podmiňována tím, jak moc se shoduje vyučovací styl učitele se styly učení žáků. Učitel staví do popředí postupy a aktivity, které vyhovují jeho stylu učení. Často nadhodnocuje aspekty jazyka, které považuje za důležitější či pozitivněji vnímá žáky, kteří preferují stejný styl učení jako on sám. Je tedy zcela přirozené, že žáci se stejným stylem učení, který má i jejich učitel, si z jeho výuky odnášejí nejvíce informací a poznatků. Těmto důsledkům se dá předcházet, jestliže si je učitel poznatků o stylech učení vědom a dokáže kombinovat a pravidelně střídat vyučovací aktivity tak, aby vytvářel učební prostředí takové, které bude vyhovovat všem studentům s odlišnými typy stylů učení. (Lojová, Vlčková, 2011)

Dle výzkumníků se pravděpodobně učí cizí jazyk nejefektivněji flexibilní lidé, jelikož se snadno přizpůsobují odlišným podmínkám. Poznatky o stylech učení umožňují učitelům lépe chápat situace, které ve výuce nastávají, pomáhají také vidět příčiny některých problémů, a především napomáhají k usměrňování a vedení vyučovacího procesu. (Lojová, Vlčková, 2011)

#### **2.4.2 Respektování stylů učení v organizačních formách výuky**

Při hromadném vyučování ve škole nelze předpokládat, že učitel bude znát každého žáka spolu s jeho individuálním stylem učení a že bude přizpůsobovat každému žákovi výuku na míru. Nutností však je, aby učitel prezentoval učivo více způsoby, kombinoval metody a techniky a dával tím žákům prostor pro individuální vnímání a zpracovávání informací. Učitel by měl žákům prezentovat jakousi nabídku, ze které si oni sami budou moci vybrat, ať už vědomě či podvědomě, způsob pro ně nejvhodnější a nejefektivnější. Zároveň je vhodné střídat při procvičování naučených jazykových prvků různorodé aktivity, jelikož tím si studenti vytvářejí vlastní asociace a nové informace si upevňují tím nejefektivnějším způsobem. (Lojová, Vlčková, 2011)

Poznatky o stylech učení a jejich význam stoupají především při práci s jedinci, kteří nezvládají nároky nejen cizojazyčného vyučování, a také při práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Zde může učitel i rodičům velmi pomoci poznání žákovy individuálního stylu učení, jelikož mohou žáka navést k učení se odpovídajícím způsobem. Dalším příkladem, kdy jsou poznatky o stylech učení velmi užitečné, je skupinová práce. Učitel může podle charakteru zadané úlohy cíleně sestavovat skupiny žáků buď podle jejich stylu učení, který se bude v dané skupině shodovat, nebo naopak může učitel žáky s různými styly učení nakombinovat cíleně tak, aby si vzájemně pomáhali a doplňovali se. Dále mohou být poznatky o stylech učení přínosné například při specializovaných jazykových kurzech, kde jsou specifické skupiny se stejným převládajícím stylem učení. (Lojová, Vlčková, 2011)

V současnosti se klade důraz na diverzifikaci vzdělávání. Napomáhají tomu mimo jiné právě i styly učení a poznatky, které o nich víme. Od dob tradičního vyučování se ukázalo, že taková výuka vyhovuje jen určitým typům studentů, kteří byli ve škole zpravidla úspěšní. Běžné zkušenosti však ukazují, že v životě se následně častokrát uplatní lépe ti jedinci, kteří se ve škole zcela neprosadili. Proto vznikly úvahy o tom, zdali je potřeba vzdělávání diverzifikovat, což by znamenalo poskytnout každému žákovi takové možnosti, aby se mohl rozvíjet podle svých specifických dispozic. Obzvláště při učení se cizím jazykům je diverzifikace nezbytná. Učitel by měl citlivě ovlivňovat právě ty styly učení, které zpomalují pokrok žáků. Učitel by měl žáky povzbuzovat ve vytváření si vlastních specifických návyků, přístupů, postupů a strategií, které budou jim samotným vyhovovat a budou pro ně nejefektivnější. Důležitá je především možnost volby, které by se žákům mělo dostat. Studenti potřebují prostor k tomu, aby mohli ukázat maximum z toho, co vědí. A jelikož každý učební styl se projevuje jinak i ve vztahu ke spolužákům či k učiteli, má učitel za úkol zabezpečit při výuce takové podmínky, které budou všem žákům dávat pocit jistoty. Vnímání učitele jsou odlišná, jelikož někdo učitele potřebuje vnímat jako autoritu, jiný jako odborníka či poradce a někdo další zase například jako terapeuta či přítele. Je tedy důležité nabízet žákům možnost volby. Nabízet jim práci ve skupině, ale i individuální, vždycky tak, aby to bylo v souladu s cílem dané učební úlohy, ale aby to žákům vyhovovalo. (Lojová, Vlčková, 2011)

### 2.4.3 Vedení žáků a studentů k poznávání svých stylů učení

Nedílnou součástí především cizojazyčného vyučování je zvyšování metakognitivní uvědomělosti žáků. Měli bychom zvyšovat povědomí žáků o stylech učení a s tím se samozřejmě pojí i zvyšování jejich informovanosti o tomto tématu. Je nutné vést žáky k sebepoznávání, jelikož tím oni sami mohou pracovat na svých nedostatecích až k jejich zminimalizování, a naopak mohou maximalizovat své silné stránky. Zkušenost ukazuje, že žáci si často uvědomují, jaký styl učení je pro ně nejvhodnější, ale nedostatečně si uvědomují jeho charakteristiku, a tedy i možnost, jak se svým stylem učení pracovat. Díky tomu se schopnost učit se samostatně svým vlastním způsobem nerozvíjí dostatečně, a žáci následně ztrácejí energii a motivaci pro práci. Úkolem pro učitele je tedy především vytvořit pro žáky bezpečné prostředí, kde budou moci experimentovat a analyzovat své charakteristiky a kde se budou moci v první řadě zamýšlet nad tím, jak se oni sami učí. (Lojová, Vlčková, 2011)

### 2.4.4 Umění žáků učit se

Učitel by měl žákům především radit, jak se pro ně co nejefektivněji učit. Existuje množství metod, které, v případě, že se je žáci naučí používat, vedou výborným výsledkům. Ne vždy však žáci tyto metody znají, a proto je potřeba poradit jim určité techniky učení, například formou využívání učebního schématu. (Sitná, 2009)

Uvádím zde velmi účinné učební schéma, které je jednoduché a obecně známé, ale ne každý žák ho používá. Jedná se o schéma: 1) naučit se a pochopit, 2) zopakovat, 3) zkontrolovat, 4) aplikovat, 5) položit doplňující otázku. Žáci v praxi často zůstanou pouze u pročitání si textu či poznámek a žádnou další činností na toto učení nenavazují. Proces učení tím pádem není dokončený, a především není dostatečný. Je tedy důležité dodržovat všechny fáze schématu. (Sitná, 2009)

První fáze je *učení*, kdy si žák danou látku přečte, ujistí se, že jí rozumí, vypíše si případně i klíčová slova a své myšlenky nějak zaznamená – například vytvoří myšlenkovou mapu. V této fázi studijní materiál odkládá a věnuje se jiné činnosti. Druhou fází je *opakování*, kdy se žák po 1-2 hodinách vrátí k dané látce a opakuje si, co se naučil. Snaží si zapsat klíčová slova, a přitom má studijní materiál zavřený. Díky tomu se snaží zopakovat si sám celé téma. Třetí fází je *kontrola*, žák si s pomocí učebnice/studijního materiálu zkontroluje, jestli nezapomněl na některé důležité informace. Čtvrtou fází je *praktické použití*, kdy se žák snaží



nalézt praktické využití nově naučené látky v běžném životě. Pokud je toho žák schopen, splnil základní cíl učení – učení pro život. Poslední a pátou fází je *položení doplňující otázky*, kdy si žák zaznamenává svůj dotaz, pokud ho k danému tématu nějaký napadá, a požádá učitele či spolužáky o vysvětlení. Tyto doplňující otázky ze strany žáků mohou sloužit pro zahájení následující vyučovací hodiny. Tím se naváže na předchozí učivo a je to zpětná vazba nejen pro učitele, ale i pro žáky. Takové otázky by proto měl učitel hojně využívat. (Sitná, 2009)

#### **2.4.5 Začlenění stylů učení do učebních aktivit a učebnic**

Je nutné cíleně začleňovat styly učení do učebních plánů, učitelských i žakovských materiálů, ale i do způsobu hodnocení. V současnosti je respektování poznatků o stylech a strategiích učení jedním z neopomenutelných požadavků při tvorbě cizojazyčných učebnic. Je na místě, aby se tyto poznatky promítaly do osnov, obsahu, forem i aktivit dané tvořené učebnice. Při jednotlivých úlohách jsou vhodné různé přístupy. Učitel by proto měl vést studenty k tomu, aby jejich reakce v hodinách byly flexibilní a adekvátní k danému typu úlohy, nikoliv, aby prohlubovali svůj relativně stabilní způsob reagování. Tímto cílevědomým působením vede v ideálním případě učitel studenty k samostatnosti, rozvíjí jejich dovednost učit se, a vychovává z nich samostatné jedince, kteří dokážou převzít odpovědnost za svůj rozvoj. Pakliže se toto studenti naučí během základního vzdělávání, jsou připraveni na vzdělávání celoživotní. V odborných publikacích se klade důraz na to, aby se studenti i vyučující zaměřili především na proces učení se cizímu jazyku, nikoli pouze na samotné výsledky. (Lojová, Vlčková, 2011)

#### **2.5 Diagnostika stylů učení**

Často učitelé pracují s žáky bez znalostí jejich učebního stylu, ale bohužel i bez uvědomění si vlastního stylu vyučování, což ovlivňuje charakter vyučovacích metod, které nemusí žákům zrovna vyhovovat. Proto je pro vyučování důležité poznat styly učení žáků a následně je ve výuce respektovat. (Sitná, 2009)

Diagnostika učebních stylů je zjišťována několika způsoby, například se jedná o pozorování žáků při učení, při řešení problému, během vyučovací hodiny či při chování ve třídním kolektivu. Styl učení žáka lze zjistit také pomocí dotazníku. (Sitná, 2009)

Diagnostikování stylů učení lze tedy rozdělit na dva způsoby – na diagnostiku přímými metodami a na diagnostiku nepřímými metodami. Metodou přímou je již zmiňované pozorování žáků v různých situacích. Pro pozorování není nutná z učitelovy strany žádná speciální příprava, jestliže má poznatky o projevech jednotlivých stylů učení. Tímto způsobem lze odhalit informace především o těch stylech učení, které se projevují v pozorovatelném chování. Jde tedy například o styl vizuální, kinestetický či impulzivní. Mezi nepřímé metody patří především dotazník či interview nebo neformální rozhovor se studenty o tom, jaký způsob prezentování učiva jim vyhovuje, co jim pomáhá upevnit si učivo atd. (Lojová, Vlčková, 2011)

### 2.5.1 Dotazníky zjišťující styly učení

Co se dotazníků a testů zjišťujících styly učení u žáků týče, objevuje se jich velké množství. Mareš uvádí, že: „*Konkrétních metod, jichž se ve světě běžně používá při diagnostice stylů učení, jsou řádově desítky. Jen počet dotazníků různé kvality už dávno překročil stovku.*“ (Mareš, 1998, s. 78)

Prvním příkladem, který zde zmíníme, bude *Test smyslového vnímání pro 5. ročník základní školy*. (Mezera, Topičová, 2015, s. 34-37) Tento test se skládá z 10 otázek, přičemž žák u každé z nich vybírá jednu ze tří odpovědí A-C, se kterou nejvíce souhlasí. Po vyhodnocení testu se ukáže, jaký typ smyslového vnímání u žáka převažuje (zrakový, sluchový či kinestetický).

Dalším a významným dotazníkem je *Dotazník stylu učení LSI* (Learning Style Inventory), který původně zpracovali američtí autoři R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price v roce 1975 a tudíž jde o dotazník anglický, jehož podobu v českém jazyce ovšem uvedl Mareš. Dotazník je určený žákům od 3. ročníku ZŠ po středoškoláky a vznikl od roku 1967 do poloviny osmdesátých let. V roce 1976 obsahoval dotazník již 200 položek, z nichž bylo extrahováno 32 faktorů. V průběhu následujících let byl dotazník nadále upravován a aktualizován, nejasné či víceznačné položky byly z dotazníku vyřazeny a související proměnné byly spojované. Finálně se dospělo k 22 faktorům, které dotazník zohledňuje. Mezi lety 1984-1986 byl v dotazníku odlišen způsob odpovídání pro žáky 3.-4. třídy a 5.-12. třídy. Žáci 3. a 4. třídy odpovídají v tzv. třístupňové škále, žáci starší ve škále pětistupňové. Dotazník má tedy celkem 104 položek a měří 22 proměnných. Tyto proměnné jsou seskupené do čtyř

okruhů, jimiž jsou fyzikální prostředí (hluk, teplo, světlo), intencionální aspekty (motivace, odpovědnost, strukturování úkolů, vytrvalost), sociální potřeby (učit se sám / s kamarády) a psychofyzilogické potřeby (preferování denní doby při učení, pohybu, jídla či pití). (Mareš, Skalská, 1993)

Dále si uvedeme dotazník stylů učení se angličtině, konkrétně jde o *Learning Style Survey for Young Learners: Assessing Your Own Learning Styles*, což je dotazník v angličtině od Cohena a Oxforda, ale do češtiny ho přeložily a na české podmínky ho adaptovali autoři Vlčková, Pešková, Kostková, Janík a Švejdičková. Sami autoři uvádějí, že tento dotazník měří, jak žáci používají své smysly (jde o rozdělení VAK, tedy o styl vizuální, auditivní a kinestetický), dále jak se žáci vystavují učebním situacím (zdali jsou extravertní či introvertní), jak přistupují žáci k úkolům (zde je otázkou uzavřenost či otevřenost úkolu) a v neposlední řadě dotazník zjišťuje, jak žáci přijímají informace (jedná se o orientaci na celek jako takový či na pouhou jeho část). (Vlčková a kol., 2014)

Lojová s Vlčkovou ve své publikaci uvádějí shrnutí hned několika dalších dotazníků zjišťujících styly učení, které bývají často používané, především při učení se cizích jazyků, jsou jimi: *Reid's Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* (PLSPQ) – ten zjišťuje percepční a sociální preference, dále *Ehrman – Leaver Learning Style Questionnaire* (ELLSQ), který dovoluje komplexní měření několika dimenzí stylů učení, dalším příkladem je *Productivity Enviromental Preference Survey* (PEPS) – který zkoumá preference prostředí a emocionální, kognitivní, tělesné a sociální potřeby žáků při učení, a uvedeno je ještě několik dalších konkrétních dotazníků. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 39)

### **2.5.2 Test smyslového vnímání jako nástroj sebepoznávání žáka**

Při diagnostice žákova stylu učení za použití dotazníku či testu je důležité, aby žáci vnímali testy jako motivační a uvědomili si, že takový test slouží především k tomu, aby podpořil vzájemnou komunikaci o procesu učení mezi žáky a učiteli. Podstatou těchto testů je v relativně krátkém časovém limitu za vynaložení minimálních nákladů poskytnout zajímavou formou přehled faktorů, které ovlivňují žákovo učení, a také přehled opatření, která mohou pomoci v řízeném učení. Na tomto základě může vzniknout diskuze mezi žáky a učitelem o tom, jak se lze učit. Přemýšlení o dané problematice spolu se sebepoznáváním

může pomoci k větší efektivitě práce žáků i učitele a může přispět ke zlepšování komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu. (Mezera, Topičová, 2015)

Důležitým aspektem při diagnostikování žáků skrze testy a dotazníky je fakt, že žádná odpověď není špatně, respektive, že každá odpověď je správná či dobrá. Je důležité žákům to dopředu ujasnit a zároveň je upozornit, že intuitivní odpovědi, nad kterými není třeba dlouho přemýšlet, jsou na místě, jelikož nahrávají k větší objektivitě výsledků testu. Během testování může nastat situace, kdy má žák problém s pochopením smyslu uvedených formulací. Proto je potřeba dbát na jazyk, který je v testu používán. Nedoporučují se složité větné konstrukce či složité přejaté výrazy. (Mezera, Topičová, 2015)

### **2.5.3 Výzkumy stylů učení**

Výzkumů stylů učení proběhlo a nadále probíhá mnoho. Často se jedná o výzkumy týkající se středoškolských či vysokoškolských studentů, kdežto u žáků z 1. stupně ZŠ se s tolika výzkumy nesetkáváme. Američané R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price jsou bezpochyby jedněmi z nejvýraznějších výzkumníků, co se stylů učení u žáků (nejen) mladšího školního věku týče. Jimi vytvořený dotazník a jeho vznik jsou popsány níže.

Dotazník stylu učení LSI, který vytvořili R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price, sloužil jako testový nástroj u vícero výzkumů. Jedním z výrazných, a především prvních výzkumů u nás je výzkum Jiřího Mareše a Hany Skalské. Mareš se Skalskou zadali dotazník 1293 žákům základních a středních škol z Prahy, Ostravy, Hradce Králové a Vizovic. Žáků základních škol, na něž se v práci zaměřujeme, bylo 891, z toho 49,8 % chlapců a 50,2 % děvčat. Žáci byli ještě rozdělení na ty ze tříd běžných a na mimořádně sportovně talentované. Mareš se Skalskou tedy zkoumali rozdíly ve stylech učení mezi chlapci a dívkami a zároveň rozdíly mezi žáky mimořádně sportovně nadanými a žáky z běžných tříd. (Mareš, Skalská, 1993)

Hned dalším výzkumem, kdy byl použit opět stejný LSI dotazník, byl v roce 1994 další výzkum Mareše a Skalské. Vzorkem byli opět žáci základních a středních škol, celkem v počtu 1325. Tentokrát dvojice zkoumala rozdíly ve stylech učení mezi chlapci a děvčaty, mezi zdravými a handicapovanými žáky, mezi žáky nadanými a běžnými a mezi žáky různých typů středních škol. (Mareš, Skalská, 1994)

V jedné z předchozích kapitol je zmiňován *Test smyslového vnímání pro 5. ročník základní školy*, přičemž v této kapitole si zmíníme i výsledky jeho zadávání. Tento test byl zadán 21 žákům 5. třídy. Po jeho vyplnění a následném vyhodnocení se ukázalo, že u 9 žáků ze vzorku není nápadná vyhraněnost k některému z druhů smyslového vnímání, u ostatních ano. Výsledky vyhraněnosti konkrétního smyslového vnímání žáků ze třídy vyšly následovně – zrakové vnímání 34 % žáků, sluchové vnímání 31 %, kinestetické vnímání 35 %. Zastoupení jednotlivých typů smyslového vnímání je tedy u žáků ve třídě dle výsledků testu velmi vyrovnané. (Mezera, Topičová, 2015, s. 20-21)

Výzkum, pro který byl použit VARK dotazník, prováděla v rámci empirické části ve své diplomové práci Kubíčková (2015). Výsledky respondentů rozdělila na preferenci unimodálních a multimodálních stylů učení, kde procentuálně popisuje jednotlivé kombinace učebních stylů. Pro větší přehlednost však uvádí procentuálně i celkovou preferenci jednotlivých čtyř unimodálních učebních stylů mezi respondenty. Dospěla k následujícím výsledkům: 82,9 % respondentů preferuje aurální učební styl, 59,5 % respondentů preferuje kinestetický učební styl, 23,4 % respondentů preferuje verbální styl a 22,1 % respondentů preferuje vizuální učební styl. (Kubíčková, 2015)

Dalším z provedených výzkumů se týká dotazníku *Learning Style Survey for Young Learners: Assessing Your Own Learning Styles*, který je také zmiňován v kapitole 8.1. Jeho pilotáž probíhala na víceletém gymnáziu v nižších ročnících, přičemž položky dotazníku byly upraveny tak, aby jim žáci dobře rozuměli. Tento dotazník měří mimo jiné především škálu stylu učení podle preferované smyslové modality (zrakový, sluchový a dotykový/pohybový styl). Zajímavý je zde výsledek korelací mezi jednotlivými škálami smyslového vnímání. Zraková a sluchová škála spolu záporně korelují, což je statisticky významné, jelikož to odpovídá formulacím aspektů těchto dvou škál, které míří proti sobě. Další škálou je zrakové a pohybové vnímání, které spolu koreluje a ukazuje skutečnost, že neklidní žáci a žáci s poruchou pozornosti spíše preferují, aby jim byly instrukce zadávány písemně a ne ústně. V tomto případě jde dle autorek pilotáže především o to, že slovní instrukce jsou na pozornost náročnější, takže se zde s největší pravděpodobností nejedná o smyslové modality jako takové. (Vlčková a kol., 2014)

## 2.6 Metody výuky slovní zásoby v učebnicích anglického jazyka

Učebnice jsou jedním z nejvýznamnějších didaktických prostředků. Základní funkce učebnice jsou následující: 1) *Prezentace učiva* – učebnice je soubor informací, které žákům a čtenářům prezentuje různými způsoby. 2) *Řízení učení a vyučování* – učebnice řídí rovnou dva zásadní procesy, kterými jsou žákovo učení a učitelovo vyučování. Učitel samozřejmě upravuje vyučování dle konkrétních potřeb žáků, ale učebnice sama o sobě udává zpravidla vhodné proporce učiva pro daný moment ve výuce. 3) *Funkce organizační (orientační)* – učebnice sama o sobě napomáhá svému uživateli, aby se v ní správně zorientoval. Je tedy doplněná nejrůznějšími pokyny, obsahem, rejstříkem atp. (Švarcová-Slabinová, 2008, s. 163)

Zde si uvedeme několik příkladů učebnicových řad pro výuku anglického jazyka, kde se zaměříme na zpracování výuky slovní zásoby – tedy pro žáky nových a neznámých slovíček. Hlavním cílem tohoto zaměření se na učebnice bude zjištění toho, jak využívají jednotlivé učebnicové řady zapojení jednotlivých smyslů.

Co se týká učebnicových řad určených pro pokročilejší žáky a studenty angličtiny, jimiž jsou řady *Maturita Solutions*, *Real Life* či *Project*, zde se metody a techniky výuky nových slovíček víceméně shodují. V pracovních sešitech na konci jsou vždy uvedené sloupce nových slovíček pro danou konkrétní lekci. Tato slovíčka jsou v učebnici vždy uvedena a zvýrazněna jako nová, tedy potřebná k zapamatování. Slovíčka jsou zakomponovaná v textu, kde lze z kontextu pochopit jejich význam. Nikdy nechybí poslechové cvičení a následně procvičovací úlohy v pracovním sešitě (*working book*). V pracovním sešitě se slovíčka doplňují do textu, opět je zde poslechové cvičení, dále spojování tvrzení s odstavci textu, které k sobě svým sdělením patří. Často se doplňují do vět slova z rámečku a často se vyskytují poslechová cvičení. Poměrně málo se zde vyskytují úlohy, kde žáci mluví, ale to již záleží na vedení učitele, protože v praxi se nová slovíčka často nahlas hromadně opakují a případně učitel zapojuje další aktivity navíc. Hojně je zde tedy zastoupeno čtení, psaní a poslech, s tím spojené i porozumění textu a doplňování. Zřídka se vyskytuje manipulace a pohybová aktivita. Mluvení všechny ostatní aktivity provází víceméně průběžně, ale rozhodně není v učebnicích přespříliš aktivní, při nichž by studenti rozvíjeli své řečové dovednosti.

Odlišnější a více hravé jsou učebnicové řady určené začátečníkům v angličtině a tím pádem tedy i žákům mladším. Konkrétní učebnicové řady, které si uvedeme, jsou *Happy Street* a *Click with friends*. Tyto učebnicové řady obsahují samozřejmě mnohem více obrázků a jiných vizuálních prvků, což je pro žáky s převažujícím vizuálním stylem učení velkou výhodou. Textu je zde podstatně méně oproti výše zmíněným učebnicovým řadám, což souvisí s tím, že někteří žáci začínají s angličtinou v brzkém věku, a ještě nejsou natolik zdatní čtenáři a ani nemají takovou slovní zásobu, aby si rozsáhlé texty přečetli, natož jim porozuměli. Pokyny jsou u jednotlivých úloh uvedené velice stručně, v učebnici *Click with friends* jsou dokonce vedle pokynů i jejich české překlady. Pokyny a úlohy v obou řadách učebnic jsou rozmanité. Často se opakují v obou řadách učebnic tato zadání: *Poslouchej a čti, Dívej se, poslouchej a opakuj, Poslouchej a ukaž, Pracuj s kamarádem/ kamarádkou, Poslouchej a opakuj, Poslouchej a ukazuj, Přemýšlej a říkej, Poslouchej a počítej, Čti a vybarvuj, Poslouchej, piš a kresli, Vybarvi, poslouchej a rozděluj*, a mnoho dalších. Zde jsou tedy uváděné rozmanité úlohy, které žáci řeší a při nichž používají nejrůznější dovednosti. Hodně se dbá na vizualizaci, jelikož téměř vše je doplněno obrázky a vizuálními prvky, také žáci zapojují poměrně často hmat – něco vybarvují, spojují, dále čtou a píšou, ale hodně procvičují i poslech a pracují ve dvojici, kdy u toho procvičují řečové dovednosti v daném jazyce.

## 2.7 Vyučovací styly učitelů

Fenstermacher a Soltis uvádějí ve své publikaci tři styly vyučování, prvním stylem je *styl exekutivní*, kdy je učitel považován za manažera komplikovaných výukových procesů. Tento učitel má zodpovědnost za to, aby žáci dosahovali dobrých výsledků díky postupům, které jim on sám zajistí. Učitel, který tímto stylem vyučuje, potřebuje propracované materiály a také vyučovací metody, které má již vyzkoušené a ověřené. (Fenstermacher, Soltis, 2008)

Druhým stylem je *styl facilitační*. V tomto případě je příkládána významná hodnota tomu, s čím žák do školy přichází. Je kladen důraz na žákovi vědomosti a zkušenosti a na jejich využití. Tento učitel, tedy facilitátor, je velice empatický a jeho podstatou je napomáhání žákům v rozvíjení jejich osobnosti. Žáci díky jeho pomoci dosahují vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění. Učitel, který facilitačním stylem vyučuje, vnímá oporu především v oblasti humanistické psychologie. (Fenstermacher, Soltis, 2008)

Třetím stylem je *styl liberální*. Zde je učitel vnímán jako osobnost, která „*osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi.*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 18) Myšlenky tohoto vyučovacího stylu korespondují s liberálním vzděláváním. (Fenstermacher, Soltis, 2008)

Starý (2007) rozpracoval ve svém článku *Vyučovací styly učitelů* teoretický kontext a výzkumnou sondu zkoumající vyučovací styl učitele. Vycházel ze tří typů vyučovacích stylů, jimiž jsou *učitel jako manažer, učitel jako facilitátor a učitel jako pragmatik*. Dozvídáme se, že bylo využito popisu tří typických učitelů, načež bylo požádáno několik studentů učitelství a také učitelů z praxe, aby uvedli, který ze tří typů vyučovacích stylů je jim nejbližší. Preference dotazovaných respondentů byly rozloženy rovnoměrně. Na místě byla i otázka, které oblasti učitelovy práce jsou z pohledu respondentů nejdůležitější. Šlo o celkem pět oblastí, jimiž jsou: vyučovací metody, osobnost žáka, znalost učiva, cíle a vztahy mezi učitelem a žáky. Dle výzkumů a charakteristik vyučovacích stylů učitelů, které byly provedeny v nejbližších letech před sepsáním tohoto článku a které Starý (2007) ve svém článku zmiňuje, je patrné, že žádný vyučovací styl považován za lepší či horší oproti ostatním. Různost vyučovacích stylů je naopak brána jako bohatství učitelů, ze kterého mohou ve své praxi čerpat. Starý (2007) během svého zkoumání, do kterého bylo zapojeno 127 respondentů, zjistil, že nejvyšší četnost preferencí získal styl manažerský. Facilitátorský a pragmatiký styl obdržely preferencí méně, vzájemně však zůstaly víceméně tyto dva styly vyrovnané. Starý považuje za pozitivní fakt, že studenti učitelství, ale i učitelé v praxi jsou otevření diskuzím o svých vyučovacích stylech, což si během svého zkoumání ověřil. (Starý, 2007)

Dalším zajímavým článkem na téma vyučovacích stylů učitelů je článek *Jak hodnotí učitelé svůj styl učení?* autorem Marie Solárové a Svatavy Kubicové. Jejich článek se zabývá problematikou autodiagnostiky stylů učení učitelů a také přístupem k různým pedagogickým situacím. Autorky v článku analyzovaly odpovědi učitelů na konkrétní otázky z pedagogické praxe. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 93 respondentů, kteří byli rozděleni do tří kategorií, jimiž jsou: a) do 5 let praxe, b) do 10 let praxe, c) nad 10 let praxe. Autorky použily upravený Kolbův dotazník a také autodiagnostický list. Výstupem tohoto zkoumání je typologie stylů



učení jedinců s převládajícím počtem položek v dané oblasti. Stručná charakteristika dané typologie je následující: a) *Aktivista* – angažuje se naplno v nových zážitcích, rád je zkouší, ale nudí ho realizace a dlouhodobější ustálení v určitém bodě, b) *Přemítavý člověk* – preferuje bytí v pozadí, důkladně přemýšlí a promýšlí své úvahy z mnoha různých pohledů, dává dohromady údaje a závěry má vždy promyšlené, c) *Teoretik* – vše promýšlí logicky a krok za krokem, rád se pouští do pozorování složitých, ale logicky správných teorií, d) *Pragmatik* – rád ověřuje funkčnost teorií v praktickém využití, aktivně vyhledává nové nápady a myšlenky, které aplikuje v praxi. Po vyhodnocení dotazníků a autodiagnostických listů a jejich porovnáním vyšlo najevo hned několik bodů: Odpovědi respondentů se výrazně neliší v závislosti na pohlaví. U mužů i žen převažuje typologie b), tedy přemítavý člověk. Muži jsou oproti ženám typologicky výraznější. Muži i ženy řeší nastalé problémy raději logicky oproti paměťově. Pedagogové si uvědomují, že se musí ve výuce přizpůsobit všem žákům, tedy i těm bez výrazného logického myšlení. Často používají učitelé k řešení problémů svou intuici a představivost. Učitelé s vícero pedagogickými zkušenostmi při řešení problémů častěji simulují jeho průběh. (Solárová, Kubicová, 2009)

### 3. Kritika učebních stylů

Vzhledem k tématu této práce nelze opomenout významný článek Learning styles, na kterém se podílelo hned několik odborníků, jimiž jsou Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer a Robert Bjork. Tento článek se zabývá kritikou konceptu učebních stylů. Autoři jsou kognitivní psychologové, kteří byli osloveni společností *Psychological Science in the Public Interest*, aby nestranně posoudili vědecké důkazy, které jsou základem praktické aplikace hodnocení stylů učení ve školním kontextu. Tento úkol zahrnoval dva kroky. Zaprvé analyzovat koncepci stylů učení s cílem určit, jaké formy důkazů by byly zapotřebí k ospravedlnění toho, aby se pedagogické volby zakládaly na hodnocení stylů učení studentů. A za druhé prozkoumání literatury a následné zjištění, zda tyto důkazy existují.

Autoři zkoumali nejdříve to, jak se přístup ke stylům učení stal natolik rozšířeným a přitažlivým. Teorií a možných faktorů je samozřejmě několik.

Autoři citují jednu z možností přitažlivosti této problematiky, kterou uvádí v roce 2006 Twenge. Významnou myšlenkou přitažlivosti učebních stylů může být skutečnost, že lidé mají obavy, aby na ně a na jejich děti pedagogové nahlíželi a zacházeli s nimi jako s jedinečnými jedinci. Je také přirozené a přitažlivé si myslet, že všichni lidé mají potenciál učit se efektivně a snadno, pokud je výuka přizpůsobena jejich individuálním stylům učení. Další související faktor, který může hrát roli v popularitě přístupu stylů učení, souvisí se zodpovědností. Pokud člověk nebo jeho dítě ve škole neuspěje nebo nevyniká, může být pro člověka pohodlnější myslet si, že je za to odpovědný vzdělávací systém, nikoli osoba nebo dítě samotné. To znamená, že spíše než připisovat nedostatek úspěchu něčemu nedostatku schopností nebo úsilí na straně někoho jiného, může být přitažlivější si myslet, že chyba spočívá v nedostatečném přizpůsobení výuky jeho stylu učení. (Pashler a kol., 2008)

Pashler a kol. (2008) se ale vrací i zpět k první moderní typologické teoretizaci v oblasti osobnosti, které se ujal psychiatr a psychoanalytik C.G. Jung. Jungovy myšlenky byly výslovně začleněny do vyvinutého psychologického testu ve Spojených státech amerických. Jedná se o Myers-Briggs Type Indicator test, který se začal používat v roce 1940 a se stal velmi populárním. Tento test kategorizuje lidi do několika skupin a poskytuje informace, které jsou užitečné při pracovním rozhodování.

Dále se autoři v článku věnují interakci jednotlivých rozdílů a metod výuky. V zásadě musí důkazy o intervenci ve stylu učení spočívat ve zjištění, že učení daného studenta je vylepšeno výukou, která je nějakým způsobem přizpůsobena jeho stylu učení. Přirozeně je nepopíratelné, že optimální instruktážní metoda se u jednotlivců v některých ohledech často liší. Proto se autoři obrátili k jádru myšlenky učebních stylů a rozhodli se posoudit, do jaké míry je prověřena.

Autoři dělají základní rozdíl mezi tím, čemu říkají existence studijních preferencí, a tím, čemu říkají hypotéza stylů učení.

Existence studijních preferencí se tedy jednoduše rovná skutečnosti, že lidé na požádání dobrovolně preferují sobě nejbližší (preferovaný) způsob přijímání nových informací a studia. Existence preferencí dle autorů neříká nic o tom, co by tyto preference mohly znamenat nebo znamenat pro cokoli jiného, natož zda je pro pedagogy rozumné tyto preference brát v úvahu.

Na základě zkoumání (například studie Massy a Mayera z roku 2006) autoři zdůrazňují, že důsledky těchto preferencí pro vzdělávací postupy jsou minimální. Kriticky hodnotí to, že realita těchto preferencí neprokazuje, že posuzování stylu učení studenta by bylo užitečné při poskytování účinných pokynů pro tohoto studenta. Stručně řečeno, dle autorů existence studijních preferencí sama o sobě nenaznačuje, že by provádění a investování do testů učebních stylů bylo rozumným využitím omezeného času a peněz pedagogů.

Ohledně hypotézy stylů učení se z článku dozvídáme, že je to tvrzení, jež říká, že učení bude neúčinné nebo alespoň méně efektivní, než by mohlo být, pokud žáci budou učení výukou, která nezohledňuje jejich styl učení, nebo naopak, je to tvrzení, že individualizace výuky podle stylu žáka může umožnit lidem dosáhnout lepšího výsledku učení. Existuje tedy specifická verze hypotézy učebních stylů, a to, že výuka by měla být poskytována v režimu, který odpovídá stylu žáka. Například pokud je student vizuální typ, měly by být informace, pokud je to možné, prezentovány vizuálně. Tuto konkrétní instanci hypotézy učebních stylů označují autoři článku jako hypotézu tvrzení, že učitelova prezentace učiva by měla být v souladu s vlastními sklony žáka.

Pashler a kol. (2008) uvádějí několik studií týkajících se učebních stylů, které probíhaly s vhodně zvolenými metodami, ale jejichž výsledky byly negativní. Příkladem je studie, na níž pracovali Massa a Mayer, a o níž mluví v publikaci z roku 2006. Massa a Mayer uvedli zvláště poučnou a dobře navrženou studii stylů učení se souborem tří experimentů. Zkonstruovali realistickou počítačovou lekci elektroniky. Byly zde dva různé druhy obrazovek s nápovědou, které byly přizpůsobeny pro verbální nebo vizuální studenty, a poskytovaly buď doplňkový tištěný text, nebo pečlivě vytvořené diagramy a ilustrace. Při rozřídění vizuálních a verbálních studentů různými způsoby byla objevena široká škála individuálních rozdílových opatření založených na preferencích a schopnostech. Výsledky, kterých vědci dosáhly, obecně nevykazovaly žádnou tendenci k lepšímu výkonu u těch, kteří dostávali obrazovky nápovědy odpovídající jejich preferencím. Souhrnně Massa a Mayer nenalezli žádnou podporu pro žádnou z těchto interakcí navzdory vyčerpávající analýze téměř 20 individuálních rozdíků, které pokrývaly jejich tři navrhované aspekty stylů učení vizualizací a verbalizací. Autoři dospěli k závěru, že jejich výsledky neposkytují žádnou podporu myšlence, že pro vizuální a verbální studenty by měly být použity různé instruktážní metody. (Pashler a kol., 2008)

Další studií, kterou Pashler zmiňuje, se zabývali v roce 2002 Constantinidou a Baker. Administrátoři, kteří se pomocí laboratorního úkolu ptali, zda preference, které lidé mají v absorpci informací, předpovídají schopnost vnímat a ukládat informace v různých metodách. Pracovali s vizuálně-verbálním dotazníkem (the Visualizer-Verbalizer Questionnaire – VVQ), díky němuž zkoumali vztah mezi skóre dospělých osob při verbálním výkonu, který prezentoval slova prostřednictvím sluchové modality, vizuální modality (jako perokresby odpovídajícího objektu) nebo obou. Autoři uvádějí, že nenalezli žádný vztah mezi vizuálním stylem učení a skutečným učením slovních položek, které jsou prezentovány vizuálně nebo auditivně. (Pashler a kol., 2008)

Zajímavá je v článku také studie z medicínsko-pedagogického kontextu. Studii se věnovali Cook, Thompson, Thomas a Thomas, kteří zkoumali, hypotézu, že žáci s vědomým stylem učení by byli lepší, kdyby jim byla dána instrukce, ve které byl problém prezentován před obsahem informací použitých k řešení problému, zatímco intuitivním studentům by to šlo lépe naopak. Autoři poznamenali, že tato taxonomie stylů učení je podobná Kolbově

konkrétně-abstraktní dimenzi. Při studiu vzorku 123 obyvatel interního lékařství a prezentaci modulů o čtyřech tématech ambulantní medicíny nenašli pro tuto předpověď žádnou podporu. (Pashler a kol., 2008)

Jako shrnutí výše zmíněných poznatků cituji autory článku: *Tyto studie, o nichž si myslíme, že jsou metodologicky silné, neposkytují žádnou podporu pro hypotézu učebních stylů (nebo její populární specifickou verzi, hypotézu záběru). Jak již bylo zmíněno dříve, bylo by zjevně chybou označit tyto negativní výsledky za nezvratné vyvrácení hypotézy učebních stylů obecně. Další výzkum modelovaný na základě práce Massy a Meyera (2006) může přinést na světlo hodnocení spárovaná se zásahy, které splňují naše kritéria. Ale v současné době nás tyto negativní výsledky ve spojení s virtuální absencí pozitivních nálezů vedou k závěru, že jakákoli aplikace stylů učení ve třídách je neoprávněná.* (Pashler a kol., 2008)

Dále se v článku autoři věnují schopnostem člověka, ale i jeho samotné osobnosti. Dozvídáme se o druhu potenciální interakce, které se dostalo velké pozornosti a která zahrnuje to, do jaké míry poskytuje studentovi přístup k výuce dostatečnou strukturu a vedení.

Primární hypotézou, která stimulovala velkou část práce v oblasti týkající se schopnosti studentů, je myšlenka, že studenti s vysokou schopností učení se mají tendenci se zlepšovat v méně strukturovaném prostředí pro učení než ve vysoce strukturovaném prostředí pro učení. Naproti tomu se u studentů s nízkou schopností předpokládá, že se jim bude dařit lépe s pokyny, které jsou vysoce strukturované a poskytují explicitní vedení než s pokyny, které jsou méně strukturované a poskytují málo vedení. Po prozkoumání několika studií docházejí autoři k závěru, že v některých případech je tato hypotéza pravdivá, avšak není jich mnoho a zároveň v jiných případech je tato hypotéza rovnou zcela vyvrácena, a proto nemůže být brána jako platná. Větší soudržnost literatury hodnotící budování struktury naznačuje, že jemnější přístup, který se zaměřuje na individuální rozdíly v základních kognitivních procesech, spíše než na obecné schopnosti, a implementuje instruktážní metody zaměřené na tyto procesy, může být plodnější při vytváření silných interakcí mezi žákovskými schopnostmi a aktivitou zaměřenou na studenty.

Několik studií, které autoři článku zkoumali, se zabývaly mírou osobnosti daného žáka, ale především „místem jeho kontroly“ (anglicky zvaném *locus of control*), které odkazuje na

víru jedince v to, zda jsou jeho úspěchy nebo neúspěchy důsledkem jeho vlastních činů. Tedy, že vnitřní kontrolní místo naznačuje víru, že výsledky jsou důsledkem vlastních činů. Externí místo kontroly naopak odráží přesvědčení, že výsledky nesouvisejí s vlastními akcemi.

Jedna z hypotéz, která byla zohledněna, spočívá v tom, že žáci s vnitřním místem kontroly mohou lépe obstát s méně strukturovanou výukou než s vysoce strukturovanou výukou, zatímco žáci s externí oblastí kontroly budou dosahovat více s vysoce strukturovanými pokyny než s méně strukturovanými pokyny. Tuto hypotézu opět autoři prozkoumali, zohlednili několik studií a došli k závěru, že existují pouze skromné důkazy o myšlence, že studenti s vnitřním místem kontroly mají větší užitek z méně řízené nebo strukturované výuky než z více řízené výuky, zatímco studenti s vnějším místem kontroly mohou mít větší užitek z řízené (strukturované) výuky. Autoři zároveň uvádí, že spolehlivost a zobecnitelnost těchto zjištění bude třeba ještě prokázat. Jasnou nejistotou je určení přesných aspektů výuky (skupinová či individuální práce, volba domácích úkolů či nemožnost volit), které interagují s místem kontroly.

V úplném závěru článku shrnutí autoři své zkoumání. Dle jejich slov nepochybně platí, že konkrétní student někdy bude mít prospěch z toho, že bude mít určitý druh obsahu kurzu prezentován jedním způsobem oproti druhému. Zároveň však celý svůj výzkum shrnují slovy:

*Náš přehled literatury o učebních stylech nás vedl k definování konkrétního typu důkazů, které považujeme za minimální předpoklad pro validaci použití hodnocení stylu učení v instruktážním prostředí. Jak bylo popsáno výše, nebyli jsme schopni najít žádné důkazy, které by jasně splňovaly tento standard. Několik studií, které používaly vhodný typ výzkumu navíc našly výsledky, které jsou v rozporu s nejrozšířenější verzí hypotézy učebních stylů. Kontrast mezi enormní popularitou přístupu stylů učení ve vzdělávání a nedostatkem důvěryhodných důkazů o jeho užitečnosti je podle našeho názoru zarážející a znepokojující. Pokud má klasifikace učebních stylů studentů částečnou užitečnost, je třeba ji předvést.* (Pashler a kol., 2008)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Výzkumný problém a cíl výzkumu

Tento výzkum se zabývá učebním stylem žáků mladšího školního věku a jeho rolí v procesu osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Výzkumů zabývajících se učebními styly bylo provedeno již nespočet a s některými z nich jsme se seznámili v teoretické části. Závěry z těchto výzkumů jsou však nejednoznačné. V České republice navíc dosud nebyl realizován žádný výzkum, který by se zabýval vlivem učebního stylu žáka na osvojování slovní zásoby v cizím jazyce u žáků na prvním stupni základní školy

Předmětem výzkumu je učební styl žáka a jeho role v procesu osvojování slovní zásoby v cizím jazyce, sledování toho, jaký učební styl u žáků mladšího školního věku převažuje a zdali výsledky praktického osvojování slovní zásoby v cizím jazyce danému učebnímu stylu odpovídají.

Cílem výzkumu je zjistit, s jakými učební styly se u žáků mladšího školního věku ve zkoumaném vzorku lze setkat jako s preferovanými.

Cílem výzkumu je rovněž zjistit, zdali preferovaný učební styl či preferovaná kombinace učebních stylů ovlivňuje výsledky žáka při osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Zdali budou mít žáci díky zapojení dané preference do výuky výsledky lepší než při zapojení učebního stylu či kombinace učebních stylů opačných od žákovské preference.

## 5. Výzkumné otázky a hypotézy

Pro tento výzkum byly stanoveny výzkumné otázky.

*VO1:* Jaké je procentuální zastoupení učebních stylů ve výzkumném vzorku žáků 5.ročníku ZŠ?

*VO2:* Jak se bude lišit úspěšnost žáků v rámci výzkumných skupin při užití vizuálně-verbální (V+R) a kinesteticko-aurální (A+K) metody osvojování slovní zásoby?

Na základě prostudování odborné literatury a provedených výzkumů týkajících se tohoto tématu není jednoznačně potvrzený, ale ani vyvrácený vliv vyučovacího stylu učitele s ohledem na žákův učební styl na žakovu úspěšnost.

Kromě výzkumných otázek byly stanoveny dvě hypotézy.

H1: U žáků s převažující kombinací vizuálně-verbálního učebního stylu budou výsledky při vizuálně-verbálním osvojování slovní zásoby v cizím jazyce (Testová úloha V+R) úspěšnější než u žáků s převažující kombinací aurálně-kinestetického učebního stylu a u žáků bez preference učebního stylu.

H2: U žáků s převažující kombinací aurálně-kinestetického učebního stylu budou výsledky při aurálně-kinestetickém osvojování slovní zásoby (Testová úloha A+K) úspěšnější než u žáků s převažující kombinací vizuálně-verbálního učebního stylu a u žáků bez preference učebního stylu.



## 6. Metodologie práce

### 6.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládal z 52 žáků pátých ročníků základních škol. Věk žáků se pohyboval v rozmezí 11-12 let a výzkumu se účastnilo 22 chlapců a 30 dívek. Respondenty lze rozdělit do 3 skupin dle místa jejich školy. Jedna skupina žáků byla celá třída z velké pražské školy, druhá skupina byla z Benešova opět z velké školy a jednalo se o jednu celou třídu a poslední skupina byla z Kladna z malé školy, konkrétně z malotřídky. Výzkum probíhal v druhém pololetí školního roku 2020/2021, během měsíců března a dubna. Kvůli vládním opatřením týkajících se koronaviru neprobíhala ve školách již delší dobu prezenční výuka a vzhledem k nelepšení situace byl výzkum upraven tak, aby mohl být prováděn distančně, tedy v online prostředí, a tak tomu také bylo.

Tabulka č.1 - VÝZKUMNÝ VZOREK

	<b>Kladno</b>	<b>Benešov</b>	<b>Praha</b>	Celkem za pohlaví:
<b>Dívky</b>	8	14	8	<b>30</b>
<b>Chlapci</b>	0	13	9	<b>22</b>
Celkem za skupinu:	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>52</b>

### 6.2 Metody výzkumu

#### 6.2.1. Dotazník na měření učebních stylů

Pro tento výzkum byl v rámci zjišťování učebních stylů u zkoumaného vzorku zvolen dotazník VARK.

VARK dotazník (Fleming,2001 in Turek 2014) pracuje se 4 učebními styly, jimiž jsou vizuální, aurální, verbální a kinestetický. Podobných dotazníků existuje množství, pro tento výzkum byl dotazník upraven a přeložen pro mladší žáky. Žáci jej vyplňovali sami doma v online podobě. Bylo jim zdůrazněno, že je potřeba odpovídat skutečně pravdivě a že zde není žádná odpověď správně či špatně.

#### 6.2.2. Testové úlohy

Následovala virtuální setkání s respondenty, nejdříve šlo o vizuálně-verbální část, žákům byla zpřístupněna testová úloha V+R, jejíž podobou byl pracovní list, v rámci kterého se přes vyplňování jednotlivých úloh seznamovali s 8 finskými názvy zvířat. Pracovní list sloužil k procvičování nových a pro žáky úplně cizích slov a k jejich osvojování. Výsledky tohoto procvičování byly opět zasílány přes Google forms. Žáci na tomto pracovním listu pracovali samostatně, avšak vždy celá skupina najednou ve stejný čas, byl jim dán prostor pro otázky k jednotlivým částem pracovního listu a základní pokyny byly všem hromadně vysvětleny.

Procvičovací úlohy V+R byly celkem tři. V první úloze byla na obrázcích daná zvířata a pod obrázkem každého zvířete byl napsán jeho finský název. Žák zde ke každému zvířeti dopisoval název český. Ve druhé úloze šlo o doplňování finských názvů zvířat do vět tak, aby věty dávaly smysl. Například: „..... má dlouhý krk.“ Zde si žák musel uvědomit, že se zřejmě bude jednat o žirafu a její finský název si mohl dohledat v úloze výše a poté jej finsky do věty napsat. V poslední úloze byl zobrazen graf s konkrétními údaji, do nějž či vedle něj žáci vepisovali zvířata, která se s danými údaji shodují. Například oblast zvířat, která umí létat apod. Procvičovací pracovní list je v příloze č.1 diplomové práce.

Hned po odeslání výsledků procvičovacích úloh byly žákům zadány dva testy, které ověřily, kolik zvířat si žáci zapamatovali. První testování probíhalo s možností výběru, žákům byl sdělen český název zvířete a za úkol bylo vybrat jeho finský název z jedné ze tří možností. Těchto úkolů bylo 8, jelikož šlo o osvojování 8 názvů. Po odeslání těchto výsledků dostali žáci za úkol vyplnit ještě testování bez možnosti výběru, kde bylo pouze 8 otázek, v každé z nich bylo uvedeno jedno zvíře česky a žáci dopisovali finský název nebo slovo nevím.

Druhá část osvojování dalších 8 finských názvů zvířat probíhala kinesteticko-aurálně a ve všech 3 skupinách následovala 2 dny po vizuálně-verbální části. Rozdíl spočíval především v procvičovací a osvojovací části (Testová úloha A+K), jelikož zde žáci nedostali žádný pracovní list k procvičení, ale slova pouze slyšeli a „viděli“. Přesto byly pro tuto fázi vytvořeny 3 testové úlohy, jejichž podobou byl opět pracovní list, ale respondenti jej neviděli. Tento pracovní list je v příloze č. 2. K této fázi byl zapotřebí především mikrofon a kamera. Opět se procvičování skládalo ze 3 úloh a žákům bylo znovu vysvětleno, o co se jedná, že uslyší názvy zvířat ve finštině a že by se měli snažit zapamatovat si jich co nejvíce.

První úloha byla následující, žákům bylo každé zvíře řečeno česky i finsky a doplněno gestem či citoslovcem, které jsou pro dané zvíře typické. Žáci celý výrok zopakovali, řekli český a finský název zvířete a provedli citoslovce či gesto. Ve druhé úloze byla žákům říkana pravdivá tvrzení, jednalo se o věty, ve kterých byl přítomen finský název zvířete. Například: „Hevonen má krásnou hřívu.“ Tyto věty žáci pouze poslouchali a po přečtení všech vět rozhodovali, které zvíře pro dané tvrzení platí. Např: „Kdo má krásnou hřívu? Hevonen nebo haikara?“ A žáci ukazovali na kameru buď palec, symbolizující první možnost, či palec s ukazováčkem, symbolizující druhou možnost. Správnost odpovědí byla vždy odůvodněna a název zvířete zopakován. Poslední procvičovací úloha v rámci osvojování nových slov spočívala opět v předvádění zvířat za použití grimasy, gesta či citoslovce. Žákům byla sdělena dvojice zvířat, ze které měli vybrat zvíře, které je v danou chvíli předváděno. Například bylo sděleno: „Kdo jsem? Apina nebo koira?“ A následně byla předvedena apina, tedy opice a žáci opět ukazovali na prstech první či druhou možnost, přičemž správná možnost byla následně přeložena do češtiny.

Testování těchto 8 zvířat probíhalo opět přes Google forms, ale jelikož šlo o kinesteticko-aurální osvojování slovní zásoby, žáci daná slova neviděli napsaná a zadání jim bylo diktováno. Nejdříve probíhalo testování opět s možností výběru, žákům byl sdělen český název zvířete a 3 názvy finské. Žáci zapisovali finský název. Opět proběhlo 8 otázek tak, aby každé zvíře bylo zodpovězeno právě jednou. Po odeslání výsledků přišlo na řadu druhé testování, kdy byly žákům opět diktovány názvy zvířat, nicméně tentokrát pouze názvy české. Zvířata byla diktována po jednom a žáci postupně zapisovali jejich finský název, pokud si na něj nemohli vzpomenout, psali slovo nevím.

### **6.2.3. Průběh výzkumu**

Obě tato setkání probíhala v každé skupině i s následnými dvěma variantami testování cca 40 minut.

Po 9-10 dnech probíhala setkání se skupinami znovu, tentokrát šlo ale jen o testování samotné a setkání byla zhruba na 15 minut. Zde šlo o zjišťování toho, kolik z osvojovaných slov si žáci zapamatovali. Opět šlo o 2 setkání, první bylo setkání týkající se vizuálně-

verbálního osvojování cizích slov a druhé se týkalo setkání zabývajících se kinesteticko-aurálním osvojováním.

U vizuálně-verbálního osvojování bylo testování velmi podobné jako před 10 dny, nejdříve žáci dostali test v google forms, kde bylo 8 otázek, v každé z nich byl český název zvířete a žáci měli za úkol dopsat název finský, pokud si jej vybaví. Po odeslání výsledků dostali žáci nový test, ve kterém měli možnost výběru. Byl zde český název zvířete a k němu 3 možnosti finských názvů. Žáci zde vybírali vždy právě jeden název, opět šlo o 8 otázek, ve kterých se všechna zvířata prostřídají.

U kinesteticko-aurálního osvojování bylo opět podobné testování. Žáci psali své odpovědi přes Google forms a bylo jim diktováno nejdříve samostatně 8 českých názvů zvířat, kdy žáci doplňovali jejich názvy české a odeslali výsledky. A následně jim byl diktován český název zvířete a 3 finské možnosti, z nichž jednu si žáci vybrali a doplnili. Opět doplňovali 8 odpovědí, aby se dostalo na všechna zvířata.

V rámci výzkumu se žáci učili nová slova, která byla ve finštině. Konkrétně se jednalo o podstatná jména – názvy zvířat. Výzkum se dá rozdělit na 2 části, a to na vyučování vizuálně-verbální a kinesteticko-aurální. Pro každou z těchto částí byla vyhrazena 2 setkání, přičemž v každé z nich se žáci učili 8 různých finských názvů zvířat. V rámci výzkumu se tedy žáci mohli celkem naučit až 16 zvířat finsky.

Výzkum byl zadáván každé ze 3 skupin žáků zvlášť, přičemž v rámci zadávání proběhla s každou skupinou 4 virtuální setkání. Prvnímu setkání předcházelo v každé skupině ještě zadání domácího úkolu, který byl skupině zadán paní učitelkou, jímž bylo vyplnění dotazníku VARK, zjišťujícího u každého u z respondentů jeho preferenci učebních stylů. Výsledky dotazníků, ale i dalších částí výzkumu byly žáky nahrávány přes Google forms.

### **6.3 Původní podoba testových úloh**

Při vytváření testových úloh pro tento výzkum bylo původně pracováno s verzí 4 sérií testových úloh – pro každý ze stylů učení. Mělo se jednat o 4 setkání s dětmi, kdy by byla osvojována nová slova vždy pouze jedním ze čtyř stylů učení. Vytváření těchto sérií úloh v podobě pracovních listů však bylo náročné, jelikož téměř vždy se do některé z aktivit

prolínal i další ze stylů učení kromě jednoho konkrétního, na jehož podstatě byla série testových úloh vytvářena. Proto bylo po dlouhém zvažování rozhodnuto, že efektivnější bude pro tento výzkum udělat pouze 2 série testových úloh, ve kterých se vystřídají dvojice stylů učení. Vznikly tedy pracovní listy vizuálně-verbální (V+R) a kinesteticko-aurální (A+K), jejichž virtuální podoba je již popsána výše.

## 7. Data

### 7.1 Rozložení stylů učení ve zkoumaném vzorku

Zjišťováno pomocí VARK dotazníku. Kritéria pro vyhodnocování dotazníku nejsou zcela jednoznačně stanovená, pro inspiraci při vyhodnocování dotazníku bylo nahlédnuto do diplomové práce *Vhodné výukové metody pro konkrétní učební styly žáků ve výuce anglického jazyka na základní škole* (Musilová, 2012). Musilová ve své práci uvádí, že při vyhodnocování dotazníku lze brát ten učení styl, u nějž odpovědi převažují, jako preferovaný. Pokud jsou u některých ze stylů učení stejné hodnoty, je za preferovanou považována jejich kombinace. Vyhodnocování dotazníku probíhalo tedy tímto způsobem a zobrazuje jej tabulka č.2.

U většiny žáků dle výsledků převažovaly unimodální styly učení – tedy preference jednoho konkrétního stylu učení. Jednalo se o 44 žáků z 52, tedy o 84,6 % výzkumného vzorku. U zbývajících respondentů (15,4 % výzkumného vzorku) došlo k vyhodnocení preference multimodálních stylů učení, tedy kombinací dvou či více stylů učení.

Z unimodálních stylů získal převahu styl aurální v zastoupení 32,7 % respondentů. Zbývajících unimodálních učebních stylů měly skóre velmi blízké, jednalo se zde o rozdíl zhruba 2 %, což odpovídá jednomu respondentovi. Z unimodálních učebních stylů získal nejnižší skóre styl verbální.

Co se týká preferencí kombinací stylů učení, nejčteněji se mezi respondenty objevily vizuálně-verbální a vizuálně-aurální styly učení se zastoupením 3,85 %. Mezi respondenty se ještě vyskytlo zastoupení kombinací učebních stylů kinesteticko-aurálního a aurálně-verbálního. Nulové zastoupení získala kombinace stylů učení vizuálně-kinestetická a verbálně-kinestetická.

Kombinace tří či všech čtyř stylů učení se vyskytovala mezi respondenty velmi zřídka.

Tabulka č.2 – Rozložení stylů učení ve zkoumaném vzorku dle dotazníku VARK

		Četnost	Procenta
Unimodální styly učení	V	9	17,3 %
	A	17	32,7 %
	R	8	15,5 %
	K	10	19,2 %
Multimodální styly učení	V+A	2	3,85 %
	V+R	2	3,85 %
	V+K	0	0 %
	A+R	1	1,9 %
	A+K	1	1,9 %
	R+K	0	0 %
	V+A+R	1	1,9 %
	V+R+K	1	1,9 %
	A+R+K	0	0 %
	V+A+K	0	0 %
	V+A+R+K	0	0 %
	<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>100 %</b>

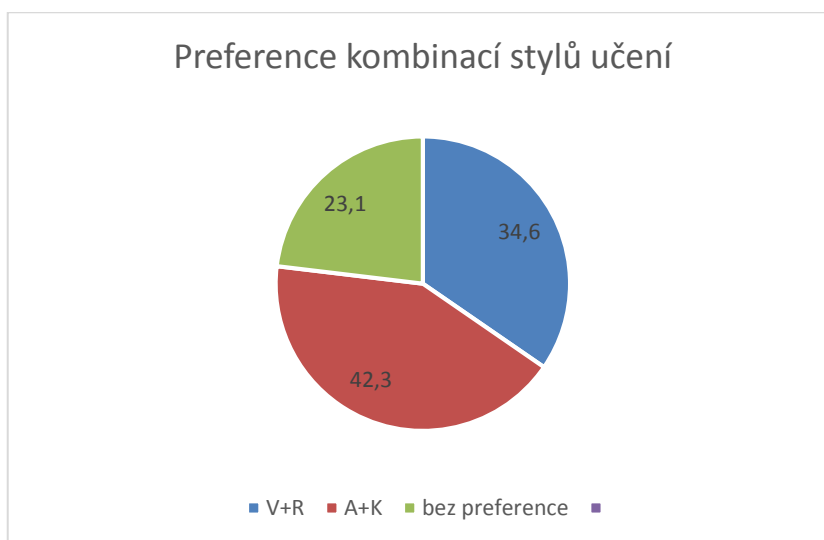
## 7.2 Rozdělení zkoumaného vzorku do 3 skupin

Pro tento výzkum byli respondenti na základě svých odpovědí v dotazníku VARK rozděleni do 3 zkoumaných skupin. Jednotlivé odpovědi respondentů, které udávaly počet bodů pro konkrétní styly učení, byly následovně sečteny: vizuální a verbální styl učení a kinestetický a aurální styl učení. Takto vznikly u respondentů 2 hodnoty, které bylo možno mezi sebou porovnat a zjistit tak vyhraněnost jednotlivých respondentů – zdali preferují spíše vizuálně-verbální nebo kinesteticko-aurální styl učení. Vyhodnocení probíhalo následovně, pokud se hodnoty lišily alespoň o 3 body, byla kombinace stylů učení s vyšší hodnotou považována za preferovanou. Pakliže se hodnoty mezi dvěma kombinacemi lišily o méně než 3 body,

vyhraněnost zde nebyla prokázána a z těchto respondentů vznikla třetí skupina – skupina nevyhraněného či nepreferovaného stylu učení.

Tyto 2 kombinace stylů učení, tedy kombinace vizuálně-verbální a kinesteticko-aurální, byly vybrány pro tento výzkum z důvodu praktického osvojování slovní zásoby v cizím jazyce, které bylo těmito dvěma kombinacemi stylů učení s žáky praktikováno. Výsledky jednotlivých respondentů z obou částí praktického osvojování slovní zásoby v cizím jazyce je možno díky tomuto rozdělení preferovaných kombinací stylů učení lépe porovnat.

Graf č.1 – Procentuální zobrazení preferencí kombinací stylů učení u zkoumaného vzorku



Graf č.1 ukazuje, že největší počet respondentů je ve skupině s preferencí kinesteticko-aurálního učebního stylu, jedná se o 42,3 % výzkumného vzorku. Skupina žáků s preferencí vizuálně-verbálního učebního stylu je zastoupena 34,6 % respondentů a nejméně respondentů spadá do skupiny bez preference kombinace stylů učení. V tomto případě se jedná o 23,1 % respondentů.

Tabulky č. 3-4 zobrazují preference kombinací stylů učení ve zkoumaném vzorku dle odpovědí v dotazníku VARK. Každá z tabulek zobrazuje hodnoty preference dané kombinace učebních stylů napříč zkoumanými skupinami. Detailní přehled hodnot u jednotlivých respondentů v každé ze skupin je uveden v přílohách č. 3-5.



Tabulka č.3 – Průměrné hodnoty získané u výzkumných skupin – preference učebního stylu V+R

	SKUPINA A+K	SKUPINA V+R	SKUPINA BEZ PREFERENCE
PRŮMĚR (směrodatná odchylka; medián)	8,1 (1,7; 8)	15,2 (2; 15)	11,5 (1,9; 11)
MINIMA	4	12	7
MAXIMA	11	19	15

Tabulka č.4 – Průměrné hodnoty získané u výzkumných skupin – preference učebního stylu A+K

	SKUPINA A+K	SKUPINA V+R	SKUPINA BEZ PREFERENCE
PRŮMĚR (směrodatná odchylka; medián)	15,4 (2,7; 15)	9,2 (2,3; 9,5)	11,8 (2; 12)
MINIMA	12	4	8
MAXIMA	21	13	15

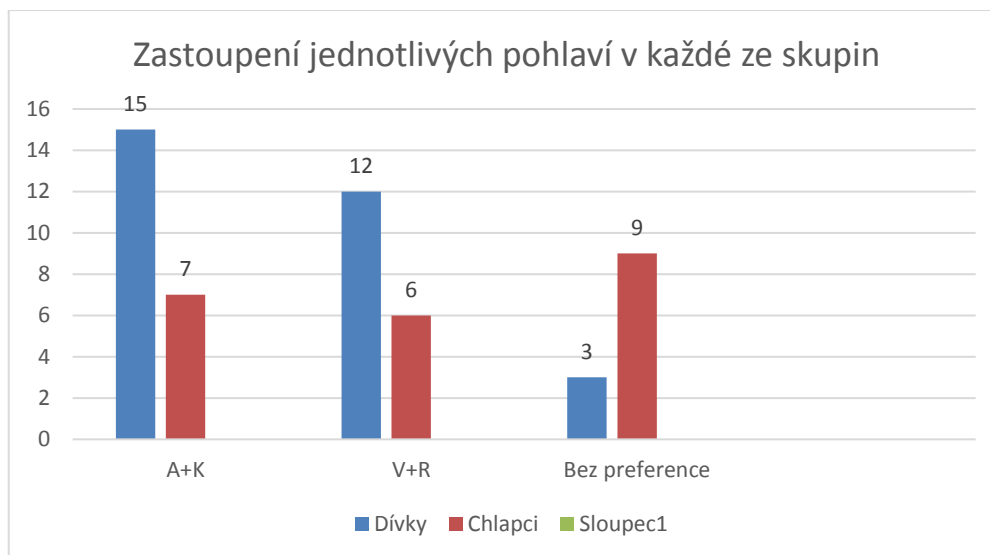
Z grafu a tabulek lze vyčíst, s jakými hodnotami se u respondentů prokázala preference vizuálně-verbálního nebo kinesteticko-aurálního stylu učení či kdy se preference kombinace stylů učení neprokázala.

Největší procento respondentů projevilo jako preferovanou kombinaci stylů učení kinesteticko-aurální. Menší procento respondentů preferuje vizuálně-verbální učební styl a zbývající respondenti, jichž je zhruba pětina z celku, neprojevili preferenci ani jedné z těchto kombinací.

Průměrné hodnoty u preferovaných kombinací byly u všech 3 skupin při kombinaci kinesteticko-aurálního a vizuálně-verbálního stylu učení rozdílné. Směrodatná odchylka, která určuje rozptyl hodnot od průměru, je při vizuálně-verbálním stylu učení u všech skupin nižší než odchylka u kinesteticko-aurálního stylu učení, která je u všech skupin nepatrně vyšší.

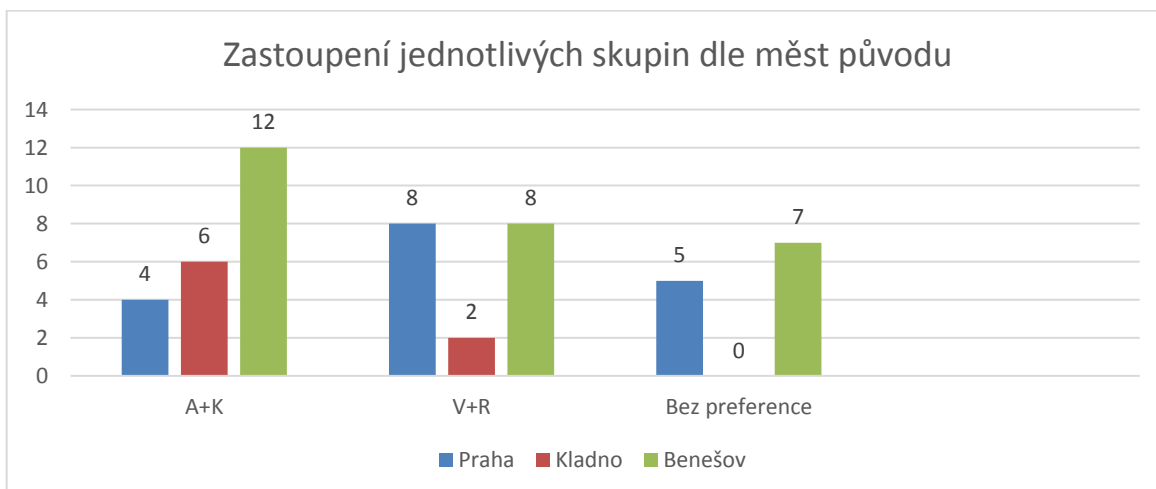
Z tabulek lze kromě průměrných hodnot a mediánu také vyčíst minima a maxima hodnot u jednotlivých kombinací stylů učení.

Graf č.2 – Zastoupení jednotlivých pohlaví v každé ze skupin



Z grafu lze vyčíst, že ve skupinách, které preferují jednu z kombinací stylů učení, kterými jsou kinesteticko-aurální a vizuálně-verbální styly učení, je převaha dívek. Ve zbývajících skupině, u které se preference žádné z kombinací stylů učení neukázala, převažují naopak chlapci nad dívkami.

Graf č.3 – Zastoupení jednotlivých skupin dle měst původu



Výzkum probíhal ve třech skupinách a každá ze skupin byla z jiného města, jak již bylo popsáno v kapitole *Výzkumný vzorek*. Graf č.3 vyobrazuje, jaké bylo mezi respondenty v rámci skupin s preferovanými kombinacemi stylů učení zastoupení žáků z jednotlivých měst. Ve vizuálně-verbální skupině byl stejný počet respondentů z Prahy i z Benešova, ale v dalších dvou skupinách byla převaha žáků z Benešova. Tento fakt je ovlivněný tím, že žáků z Benešova bylo ve výzkumném vzorku nejvíce. Ve skupině žáků, kteří jsou bez preference kombinace stylů učení, se nevyskytoval žádný respondent z Kladna.

### 7.3 Porovnání průměrných výsledků praktického osvojování slovní zásoby v rámci 3 výzkumných skupin

Tabulka č.5 – Průměrné výsledky závěrečného testování osvojování slovní zásoby v cizím jazyce u jednotlivých skupin

Preference skupiny:	Testové úlohy V+R VÝBĚR	Testové úlohy V+R BEZ VÝBĚRU	Testové úlohy A+K VÝBĚR	Testové úlohy A+K BEZ VÝBĚRU
V+R	6,1	10,2	5,7	7,7
A+K	6,6	10,1	5,3	8,5
Bez preference	7	8,1	5,5	7,8

Z tabulky lze vyčíst, jak dopadlo testování žáků ihned po praktickém osvojování slovní zásoby oběma způsoby – vizuálně-verbálním a kinesteticko-aurálním. V průměru měli žáci s vizuálně-verbální preferencí při osvojování slovní zásoby vizuálně-verbálním stylem nejlepší výsledky v testování bez možnosti výběru, kdy byla těsně za nimi skupina žáků s preferencí kinesteticko-aurálního stylu učení. Při testování slov osvojovaných vizuálně-verbálním učebním stylem s možností výběru dopadli však žáci s preferencí této kombinace učebního stylu ze všech skupin nejhůře. Nejlepší výsledek při testování s možností výběru měla skupina žáků bez preference. Zároveň je z tabulky patrné, že při testování nově osvojených slov s možností výběru, měli žáci ze všech tří skupin výsledky méně úspěšné než při testování nově osvojených slov bez možnosti výběru, kde byly výsledky všech skupin v průměru podstatně vyšší.

Žáci s preferencí kinesteticko-aurálního učebního stylu měli při testování slov osvojených kinesteticko-aurálně s možností výběru nejnižší průměrnou hodnotu ze všech skupin, avšak průměrné hodnoty všech skupin se vzájemně velmi přibližují. Avšak tito žáci měli výsledky při testování slov osvojených kinesteticko-aurálně bez možnosti výběru ze všech skupin nejvyšší průměrnou hodnotu.

Tabulka č.6 - Průměrné výsledky závěrečného testování osvojování slovní zásoby v cizím jazyce u jednotlivých skupin po 10 dnech

Preference skupiny:	Testové úlohy V+R BEZ VÝBĚRU	Testové úlohy V+R VÝBĚR	Testové úlohy A+K BEZ VÝBĚRU	Testové úlohy A+K VÝBĚR
V+R	6,9	4,7	5,4	4,2
A+K	6,5	5	5,9	3,8
Bez preference	6,1	4,9	4,9	4,7

V této tabulce je zachycen výsledek každé ze skupin v jednotlivých testovaných oblastech, tentokrát po 10 dnech od praktického osvojování slovní zásoby v cizím jazyce dvěma různými způsoby a po jeho následném testování.

Respondenti s preferencí vizuálně-verbálního stylu učení dopadli ve vizuálně-verbální oblasti při testování bez možnosti výběru ze všech skupin nejlépe. Při testování s možností výběru odpovědi však dosáhla tato skupina nejnižší průměrné hodnoty, ačkoliv průměrné hodnoty všech skupin jsou si velmi blízké.

Skupina respondentů s preferencí kinesteticko-aurálního stylu učení dopadla při testování slov osvojených kinesteticko-aurálně bez možnosti výběru odpovědi ze všech skupin nejméně úspěšně, avšak při testování s možností výběru odpovědi měla skupina nejnižší průměrnou hodnotu.

Překvapivě může působit fakt, že u obou typů osvojování slovní zásoby, tedy u vizuálně-verbálního i u kinesteticko-aurálního, dopadly všechny skupiny při testování bez výběru lépe než při testování s výběrem odpovědí.

Při testování skupin po 10 dnech od osvojování slovní zásoby se při variantě odpovědí bez možnosti výběru ukázala jako nejlepší v obou případech ta skupina, jejíž preference tomuto osvojování slovní zásoby odpovídala. Tedy při testování slov osvojovaných vizuálně-verbálním učebním stylem dopadli nejlépe při odpovídání bez výběru vizuálně-verbální žáci. Při kinesteticko-aurálně osvojených slovech dopadli v testování bez výběru odpovědí nejlépe kinesteticko-aurální žáci. A během testování po 10 dnech s možnostmi výběru dopadli nejlépe ze všech skupin v obou případech žáci nevyhranění, bez preference stylu učení.

Pro podrobnější porovnání výsledků všech 3 skupin byly hodnoty odpovědí při testování s možnostmi výběru odpovědí a při testování bez možnosti výběru odpovědí sečteny. Bodů za testování s možnostmi výběru odpovědí bylo možné získat nejvýše 8 a bodů za testování bez možnosti výběru odpovědí bylo možné získat až 16 bodů. Respondenti tedy mohli obdržet za každé testování maximální počet 24 bodů.

Výsledky jednotlivých skupin jsou vyobrazeny v tabulkách č. 7-10.

V tabulkách jsou hodnoty uvedené následovně: průměr (směrodatná odchylka; medián) – minimum – maximum.

Tabulka č.7 – Testová úloha V+R

Výzkumná skupina	Průměr	Minimum	Maximum
V+R	15,6 (5,7; 16)	7	24
A+K	16,7 (4,8; 17)	7	22
Bez preference	13,9 (4,3; 14)	7	23

Tabulka č.8 – Testová úloha A+K

Výzkumná skupina	Průměr	Minimum	Maximum
V+R	13,1 (5,8; 11)	7	23
A+K	13,9 (4,3; 14)	7	23
Bez preference	12,1 (5,8; 11)	2	23

Tabulka č.9 – Testová úloha V+R po 10 dnech od prvotního testování

Výzkumná skupina	Průměr	Minimum	Maximum
V+R	11,2 (4,9; 12)	5	19
A+K	11,5 (4,2; 12)	3	19
Bez preference	10,9 (3,9; 11,2)	3	17

Tabulka č. 10 – Testová úloha A+K po 10 dnech od prvotního testování

Výzkumná skupina	Průměr	Minimum	Maximum
V+R	9,2 (3,9; 10)	4	15
A+K	9,7 (4; 11)	1	16
Bez preference	9,3 (3,5; 10)	4	14

Tabulky vyobrazují výsledky jednotlivých skupin při závěrečných testováních.

Co se týká testové úlohy V+R, nejvyšší hodnoty zde získala v obou případech skupina kinesteticko-aurálních respondentů. Při testování, které probíhalo ihned po osvojení slovní zásoby, měla skupina kinesteticko-aurálních respondentů vyšší průměrnou hodnotu i vyšší hodnotu mediánu. Při testování po 10 dnech měla stejná skupina opět vyšší průměr, ale medián byl tentokrát spolu s vizuálně-verbální skupinou respondentů stejný. Z tabulky č.8 je ovšem zřejmé, že některý z vizuálně-verbálních respondentů dosáhl v testování

maximální možný počet bodů, tedy 24. To se žádnému respondentovi z jiné skupiny nepodařilo dosáhnout.

Při testové úloze A+K získala v obou případech nejvyšší skóre opět skupina kinesteticko-aurálních respondentů. Při obou testováních dosáhla tato skupina nejvyššího průměru i mediánu.

### 7.3.1 Analýza výsledků 3 testovaných skupin za použití Mann-Whitney U Test

Pro statistické porovnání byl vzhledem k malému počtu respondentů vybrán Mann-Whitney U Test. Skupiny byly porovnávány po dvojicích, tedy skupina V+R a A+K, dále V+R a skupina bez preference a v neposlední řadě skupiny A+R se skupinou bez preference. Díky Mann-Whitney U Testu jsou získány 3 hodnoty,  $U$ ,  $z$  a  $p$ .  $U$  je hodnota výsledné statistiky,  $z$  zohledňuje střední hodnoty a normování a určuje hodnotu normované statistiky a hodnota  $p$  pracuje s faktem, že test je oboustranný, výsledek je statisticky významný, když je  $p$  menší 0,05.

Tabulka č.11 – Statistické porovnání skupin V+R a A+K

	Hodnota U	Hodnota z	Hodnota p
<b>Testová úloha V+R</b>			
Ihned po osvojování slovní zásoby	180,5	0,46217	0,64552
Po 10 dnech	195	0,06797	0,9442
<b>Testová úloha A+K</b>			
Ihned po osvojování slovní zásoby	177,5	0,54373	0,5892
Po 10 dnech	176,5	0,57091	0,56868

Tabulka č.12 – Statistické porovnání skupin V+R a bez preference

	Hodnota U	Hodnota z	Hodnota p
<b>Testová úloha V+R</b>			
Ihned po osvojování slovní zásoby	102	1,06311	0,28914
Po 10 dnech	125,5	0,21622	0,82588
<b>Testová úloha A+K</b>			
Ihned po osvojování slovní zásoby	128,5	0,10811	0,9124
Po 10 dnech	127,5	0,14415	0,88866

Tabulka č.13 – Statistické porovnání skupin A+K a bez preference

	Hodnota U	Hodnota z	Hodnota p
<b>Testová úloha V+R</b>			
Ihned po osvojování slovní zásoby	95,5	0,508	0,61006
Po 10 dnech	102	0,23283	0,8181
<b>Testová úloha A+K</b>			
Ihned po osvojování slovní zásoby	106	-0,0635	0,95216
Po 10 dnech	107	0,02117	0,98404

Z tabulek č. 11-13 lze vyčíst naměřené hodnoty. Hodnoty jsou statisticky významné, pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05. Srovnání výsledků jednotlivých skupin v tomto výzkumu není statisticky významné, jelikož hodnota  $p$  je vždy vyšší než 0,05.

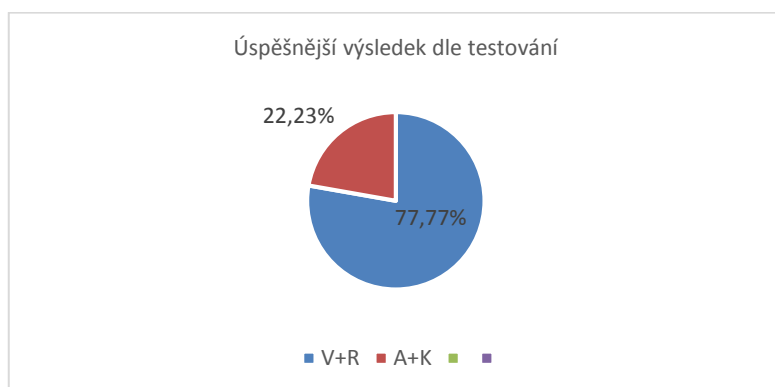
#### 7.4 Výsledky osvojování slovní zásoby u jednotlivců

Během výzkumu bylo sledováno i to, jakých výsledků dosáhnou respondenti jako jednotlivci. Zdali bude mít žák s preferencí vizuálně-verbálního stylu učení lepší výsledek při osvojování nových slov vizuálně-verbální výukou, zdali to stejné bude platit i pro žáka s preferencí kinesteticko-aurálního stylu učení atd. Žáci byli testováni ihned po osvojování nových slov a následně i po deseti dnech.

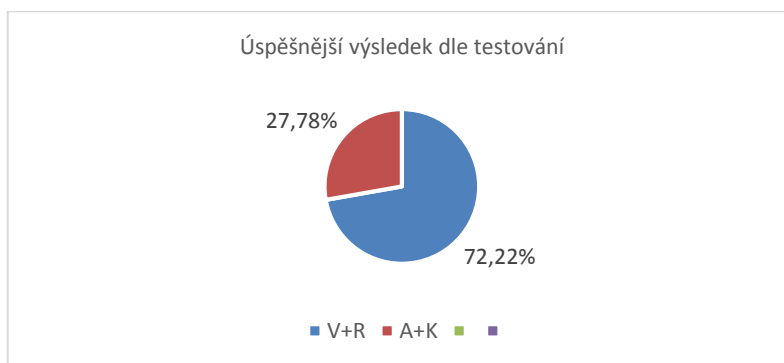
Následující grafy zobrazují procentuální úspěšnost jednotlivců při testování v rámci každé ze skupin.



Graf č.4 – Procentuální porovnání výsledků jednotlivců v rámci V+R skupiny v odlišných testových úlohách ihned po osvojování slovní zásoby

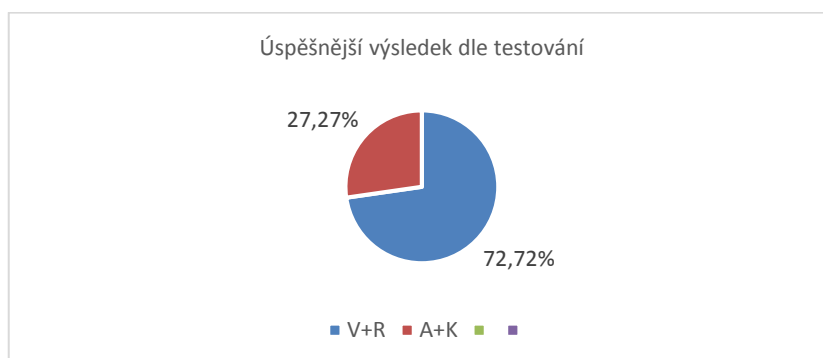


Graf č.5 - Procentuální porovnání výsledků jednotlivců v rámci V+R skupiny v odlišných testových úlohách 10 dnů po osvojování slovní zásoby

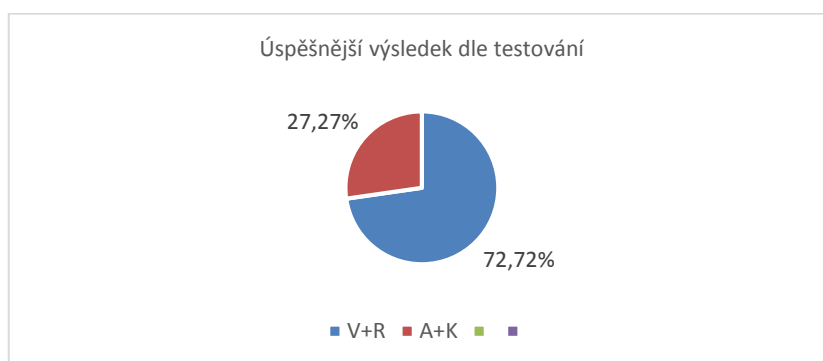


Z grafů č. 4 a 5 je zřejmé, že žáci s vizuálně-verbální preferencí učebního stylu dosáhli při obou testováních zhruba ze tří čtvrtin úspěšnější výsledek při testových úlohách V+R, tedy při vizuálně-verbálním osvojování slovní zásoby.

Graf č.6 Procentuální porovnání výsledků jednotlivců v rámci A+K skupiny v odlišných testových úlohách ihned po osvojování slovní zásoby

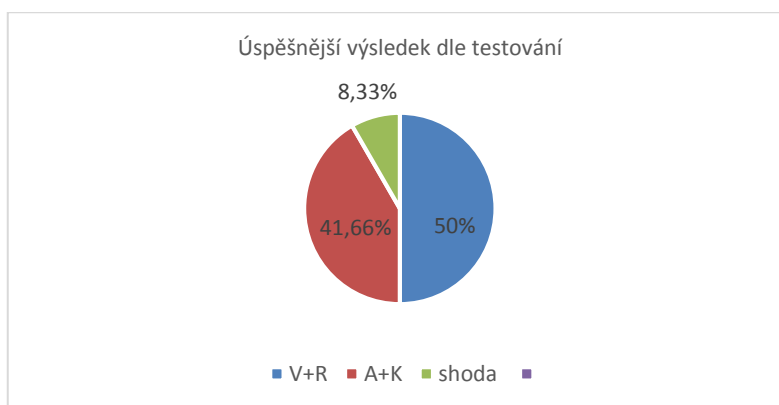


Graf č.7 Procentuální porovnání výsledků jednotlivců v rámci A+K skupiny v odlišných testových úlohách 10 dnů po osvojování slovní zásoby

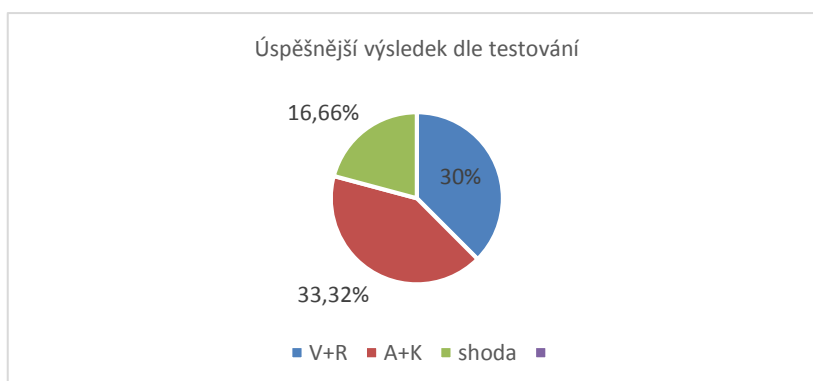


Grafy č. 6 a 7 zobrazují výsledky žáků s kinesteticko-aurální preferencí učebního stylu. Zde je vidět, že úspěšnost žáků byla v obou případech stejná, s téměř tří čtvrtinovou převahou lepších vizuálně-verbálních výsledků. Výsledek je opačný než ve vizuálně-verbální skupině respondentů, kde odpovídal preferenci skupiny.

Graf č.8 - Procentuální porovnání výsledků jednotlivců v rámci skupiny bez preference učebního stylu v odlišných testových úlohách ihned po osvojování slovní zásoby



Graf č.9 - - Procentuální porovnání výsledků jednotlivců v rámci skupiny bez preference učebního stylu v odlišných testových úlohách 10 dnů po osvojování slovní zásoby



Grafy č. 8 a 9 zobrazují procentuální výsledky jednotlivců ze skupiny bez preference kombinace učebních stylů. Zde se objevuje oproti předchozím grafům i třetí hodnota, kdy měli žáci ve výsledcích testování absolutní shodu. Při testování ihned po osvojování slovní zásoby měla polovina respondentů z této skupiny lepší výsledky ve vizuálně-verbálním testování a při testování po 10 dnech od osvojování slovní zásoby mělo nejvíce respondentů nejlepší výsledek při kinesteticko-aurálním testování a jednalo se o zhruba třetinu respondentů.

## 8. Diskuze

Po provedení a vyhodnocení výzkumu lze zhodnotit naplnění jeho cílů. Cílem bylo zjistit, s jakými učebními styly se u žáků mladšího školního věku ve zkoumaném vzorku lze setkat jako s preferovanými. Vyplněním VARK dotazníku se ukázalo, že největší procento žáků ze zkoumaného vzorku, konkrétně se jednalo o zhruba třetinu respondentů, preferuje aurální učební styl. Zbývající tři unimodální styly učení, tedy vizuální, verbální a kinestetický, jsou si preferencemi ve zkoumaném vzorku procentuálně velmi blízké, každý z nich preferuje zhruba pětina až šestina respondentů. Pouze 15 % respondentů ze zkoumaného vzorku má dle dotazníku VARK preferenci multimodálního učebního stylu.

Zde se tedy výsledek shoduje s výsledkem výzkumu, který ve své diplomové práci prováděla v rámci empirické části Kubíčková (2015), kdy většině žáků vyšla dle VARK dotazníku také preference aurálního, tedy sluchového učebního stylu.

Test smyslového vnímání zadávali žákům 5. ročníku Mezera s Topičovou (2015), jimž se ukázaly preference učebních stylů u jednotlivých žáků poměrně vyrovnané, ale převahu, byť jen malou, si získal kinestetický učební styl.

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, zdali preferovaný učební styl či kombinace učebních stylů ovlivní výsledky žáků při osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Osvojování slovní zásoby probíhalo dvěma způsoby, vizuálně-verbálním a kinesteticko-aurálním. Žáci byli dle výsledků v dotazníku VARK rozděleni na 3 skupiny, na skupinu s preferencí vizuálně-verbálního učebního stylu, na skupinu s preferencí kinesteticko-aurálního učebního stylu a na skupinu bez preference učebního stylu. Dle výsledků výzkumu se ukázalo, že se nedá s jistotou říct, nakolik spolu souvisejí preference učebního stylu žáka a kombinace učebního stylu, kterým je žák vyučován a nakolik tyto faktory ovlivní výsledek žáka. Výsledky jednotlivých respondentů ukazují, že většina respondentů s vizuálně-verbální preferencí měla výsledky lepší při testových úlohách V+R (při vizuálně-verbálním osvojování slovní zásoby), avšak skupina s kinesteticko-aurální preferencí měla ve většině také lepší výsledky při testových úlohách V+R. Skupina bez preference učebního stylu měla při testování ihned po osvojování slovní zásoby lepší výsledky v případě testových úloh V+R, avšak po 10 dnech u nich převažovaly nejlepší výsledky z testových úloh A+K. Co se týká porovnávání

skupin jako celků pomocí Mann-Whitney U Testu, nebyly při jejich testování prokázány statisticky významné rozdíly.

Na základě těchto výsledků se ukazuje, že u některých žáků hraje při osvojování slovní zásoby v cizím jazyce roli jejich preference učebního stylu, ale neplatí to vždy. U značné části respondentů preference učebního stylu neodpovídá jejich výsledkům v závěrečném testování. Je zde vidět paralela se závěry, ke kterým došli ve svém článku *Kritika učebních stylů* Pashler a kol. (2008), tedy, že ještě stále není dokázané, že by klasifikování učebních stylů studentů mělo pro výuku zásadní význam. A pokud je v učebních stylech významná užitečnost, je potřeba teprve ji předvést, aby na ni mohl být brán zřetel. Autoři článku uvádějí několik výzkumů učebních stylů, avšak výsledky jsou různé, stejně, jako tomu je i v tomto výzkumu. Nedá se tedy s určitostí říct, že pokud bude žák vyučován učebním stylem, který preferuje, bude mít lepší výsledky, než pokud bude vyučován jakkoliv jinak.

Výzkumné otázky, které byly pro tento výzkum stanovené, jsou tímto již i zodpovězené. Největší procento respondentů preferuje aurální učební styl, zbývající tři učební styly mají u respondentů procentuálně velmi blízké preference a pouhých zbývajících 15 % respondentů preferuje multimodální učební styl, tedy kombinaci dvou a více učebních stylů. Dále se dle výzkumu ukázalo, že preference jedné z kombinací učebních stylů neznamená větší úspěch při vzdělávání se právě touto kombinací učebních stylů.

Toto zjištění ale není možné zobecňovat, jelikož velikost výzkumného vzorku (52 respondentů) není pro zobecnění výsledku dostačující. Dalším limitem našeho výzkumného šetření je otázka vhodného výběru slov k zapamatování.

Při průběhu výzkumu se ukázalo, že některá slova si žáci pamatovali lépe, jelikož si pro jejich zapamatování vytvářeli mimotechnické pomůcky. Při diskuzi po testování se žáci zmiňovali o tom, že například slon, tedy finsky *norsu*, zní jako Norsko. Proto si tedy slona většina respondentů zapamatovala správně, vybavila si Norsko a napsala *norsu*. Podobným případem byl orel, který se řekne *kotka*, kdy několik dívek uvedlo, že mají rády herce a moderátora Vojtu Kotka, podle jehož příjmení si název orla zapamatovaly.

Za zmínku stojí klokan, který se finsky řekne *kenguru*, což velmi připomíná anglický název klokana *kangaroo*. Respondenti název v podstatě již znali z anglického jazyka, takže pro ně

zapamatování finského názvu nepředstavovalo takový problém. Proto je vhodné volit do obou skupin slov stejný počet názvů, které jsou stejné nebo například v angličtině či jiném jazyce, který by respondenti mohli znát.

Poměrně frekventovaným jevem se stala záměna zvířat krávy a mouchy, jelikož tato zvířata se finsky řeknou *lehma* a *lenta*. Obě slova začínají stejným písmenem a mají stejný počet slabik, v momentě osvojování slovní zásoby cizích slov je tento jev pro zapamatování náročnější, než kdyby byly všechny názvy zcela odlišné.

Doporučení pro obdobný výzkum je tedy určitě volit taková slova, která si nebudou podobná, aby si je žáci mohli lépe zapamatovat a nepletla se jim. Nebo naopak volit do obou skupin nových slov stejný počet těchto „dvojic“, které se snadno zamění. Dalším doporučením je volit slova tak, aby žákům nepřipomínala buď nic anebo, aby zde byl stejný počet slov v obou skupinách, která některé názvy očividně připomínají.

V tomto výzkumu byly názvy zvířat vybírány tak, aby v každé skupině byl stejný počet zvířat, aby zde byl stejný počet slov se stejným počtem slabik a také, aby byl ve skupině vždy stejný počet zvířat, která žijí ve vodě, která létají atd. Toto kritérium by bylo možné pro další výzkum vypustit, jelikož zde nehrálo významnou roli a místo něj by bylo na místě volit slova, která si nejsou podobná, viz *lehma* a *lenta*.

Komplikací celého výzkumu byla distanční forma výuky ve školách, díky níž celý výzkum probíhal online. Zejména kinesteticko-aurální část to komplikovalo, jelikož respondenti pracovali s kamerou a mikrofony a pokud měl někdo problém s připojením, mohl názvy zvířat, které neviděl nikde napsané, přeslechnout či slyšet špatně. Pro případné opakování výzkumu či pro realizaci výzkumu obdobného je na místě realizace prezenční. Z výzkumu by se ideálně při prezenční realizaci mohla získat reálnější a detailnější data, avšak to může být jen pouhá domněnka.

Vhodné by do budoucna bylo zjišťování zapamatování slov u skupiny kinesteticko-aurálních respondentů netestovat písemně, ale ústně. Tito žáci během osvojování slovní zásoby slova neviděli napsaná, ale pouze je slyšeli, tudíž ústní testování by bylo v tomto případě na místě.

I přes komplikace distančního vyučování a realizace výzkumu byl výzkumný problém prozkoumán a výzkumné otázky zodpovězeny. Výzkum neprokázal jasnou spojitost mezi

preferencí učebního stylu žáka a úspěchem při výuce tímto učebním stylem, avšak tuto spojitost ani nevyloučil. Pro hodiny cizího jazyka, ale i pro všechny ostatní vyučovací předměty, je tedy ideální vyučovací styly kombinovat, protože žáci potřebují pro co nejlepší zapamatování nové látky látku „prožít“ všemi smysly. Jazykové učebnice jsou strukturovány tak, aby v nich žáci nová slova viděli, aby je psali, ale aby ve výuce pracovali i s audio nahrávkami a s manipulací či pohybovými hrami. Tento způsob se dodnes jeví jako nejefektivnější a doposud překonán nebyl. Sami žáci po testování uváděli, že nejlépe se jim učí nová cizojazyčná slovíčka, pokud si je čtou, říkají nahlas a na závěr i přepisují. Každý jedinec je ale individualita a bude mu vyhovovat jiný styl výuky, proto, jak bylo ve výzkumu ukázáno, neexistuje jedno konkrétní pravidlo či jeden učební styl, dle kterého by měli být žáci vzděláváni, a proto se v praxi osvědčuje učební styly kombinovat a výuku tím připravovat pestřejší.

## 9. Závěr

Diplomová práce se zabývá učebním stylem žáka a jeho rolí v procesu osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Cílem diplomové práce bylo zjistit, s jakými učební styly se u žáků mladšího školního věku ve zkoumaném vzorku lze setkat jako s preferovanými. A rovněž zjistit, zdali preferovaný učební styl či preferovaná kombinace učebních stylů ovlivňuje výsledky žáka při osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Zdali budou mít žáci díky zapojení dané preference do výuky výsledky lepší než při zapojení učebního stylu či kombinace učebních stylů opačných od žákovské preference. Toto zjištění mělo přinést především konkrétní pohled na problematiku učebních stylů a jejich respektování ve výuce, jelikož z dostupných zdrojů a z doposud provedených výzkumů, které jsou zmiňovány v teoretické části diplomové práce, není jednoznačně prokázáno, jaký má respektování učebních stylů žáka ve výuce vliv na žakovu úspěšnost.

Ve výzkumné části jsou ověřovány stanovené hypotézy a také jsou zde hledány odpovědi na položené výzkumné otázky. Pracovalo se s třemi skupinami žáků, které byly rozděleny dle preferencí učebního stylu žáka. Preference učebního stylu byly zjišťovány pomocí dotazníku VARK a výzkumné skupiny vznikly 3 – žáci s preferencí vizuálně-verbálního učebního stylu, žáci s preferencí kinesteticko-aurálního učebního stylu a žáci bez preference učebního stylu. Výzkumné skupiny absolvovaly osvojování nových cizích slov dvěma způsoby, přičemž konkrétně se jednalo o finské názvy zvířat. 8 zvířat bylo osvojováno vizuálně-verbálním učebním stylem a dalších 8 kinesteticko-aurálním. Testové úlohy byly vytvářeny pro tento konkrétní výzkum a každá z nich se skládá ze 3 částí. Výsledky testových úloh z obou metod osvojování slovní zásoby byly zkoumány, porovnávány a zpracovávány v rámci 3 výzkumných skupin, ale i v rámci jednotlivých žáků.

Po vyhodnocení výsledků testových úloh se ukázalo, že se nedá s jistotou říct, jaký vliv má respektování učebního stylu žáka na žakovu úspěšnost. Výsledky některých respondentů se shodovaly s hypotézami, což znamená, že výsledek testových úloh odpovídal preferenci učebního stylu žáka, avšak jiní respondenti dosáhli výsledku opačného, tedy takového, který se s preferencí jejich učebního stylu neshodoval. Preference jednotlivých učebních stylů či jejich kombinací byly mezi respondenty rozmanité a každý z učebních stylů si mezi respondenty našel své zastoupení.



Výsledky potvrdily zjištění mnohých výzkumů, které poukázaly na to, že nelze jednoznačně potvrdit fakt, který byl doposud díky provedeným výzkumům zjištěn, že nelze s určitostí říct, nakolik respektovat učební styly konkrétních žáků ve výuce, jelikož není prokázáno, že by přizpůsobená výuka dosáhla u žáků lepších výsledků. Jako vhodné řešení dané problematiky se jeví kombinování učebních stylů ve výuce, obzvláště při osvojování slov v cizím jazyce, při němž je důležité propojení všech žakových smyslů. K podobnému závěru došli především Pashler a kol. (2008), což shrnují ve svém článku *Kritika učebních stylů*. Dále je toto zjištění umocněno i podobou jazykových učebnic (o kterých je v teoretické části napsána podkapitola), které jsou sestavovány tak, aby žáci při osvojování slovní zásoby zapojovali všechny smysly a vzájemně je propojovali, tedy, aby byly zapojeny všechny 4 učební styly, se kterými pracuje VARK dotazník. Dle aktuálního stavu poznání dané problematiky platí, že teprve při zapojení všech smyslů a kombinaci učebních stylů dosáhne žák nejlepšího výsledku. Toto zjištění nebylo dodnes žádným z provedených výzkumů zabývajících se touto problematikou překonáno.

## **Použité odborné zdroje:**

*Efektivní učení ve škole.* Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4620-7.

KUBÍČKOVÁ, Veronika. *Preference učebních stylů založených na smyslových preferencích u středoškolských studentů a jejich školní úspěšnost.* Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2015.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základních škol. In: MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický výzkum a transformace české školy.* Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1993. s. 54-61.

MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. LSI-dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, roč. 29, č. 3, s. 248-264.

MEZERA, Antonín a Jitka TOPIČOVÁ. *Mapování stylu žákova učení.* Praha: Raabe, 2015. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-183-0.

MUSILOVÁ, Lenka. *Diplomová práce.* Vhodné výukové metody pro konkrétní učební styly žáků ve výuce anglického jazyka na základní škole. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2012

PASHLER, H. et al. Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 105–119, 2008.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SOLÁROVÁ, Marie a KUBICOVÁ, Svatava. *Jak hodnotí učitelé svůj styl učení?* Česká asociace pedagogického výzkumu, 2009. (odkaz na internetový zdroj, kde je článek uveřejněn <http://capv.cz/index.php/cz/40-sborniky-capv/archiv-sborniku/2009/277-jak-hodnoti-ucitele-svuj-styl-uceni>)

STARÝ, Karel. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2007. (odkaz na internetový zdroj, kde je článek uveřejněn <http://capv.cz/index.php/cz/45-sborniky-capv/archiv-sborniku/2007/1183-vyučovaci-styly-ucitelu>)

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. ISBN 978-80-7080-690-6.

TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5

VLČKOVÁ, Kateřina, Karolína PEŠKOVÁ, Klára ULIČNÁ, Miroslav JANÍK a Kateřina ŠVEJDÍKOVÁ. *Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7574-0.

## Přílohy:

Příloha č.1 – Testová úloha V+R

### *Pracovní list vizuálně-verbální*

1) Na obrázku vidíš zvíře a jeho název ve finštině. Dopiš název zvířete v češtině.



lehma =



kissa =



lentaa =



sammakko =



kirahvi =



kenguru =



kotka =



monni =

2) Doplň finské názvy zvířat do vět tak, aby věty dávaly smysl.

- ..... má dlouhý krk.
- ..... je zelená a vyplazuje jazyk.
- Ryba, která vypadá, že má fousy, je .....
- Dravý pták je .....
- Oblíbeným domácím mazlíčkem je často pes nebo .....
- ..... nám dává mléko a maso.
- ..... má na břicho kapsu, ve které nosí své mládě.
- Bzučí, létá a na vše v místnosti si sedá. Je to .....

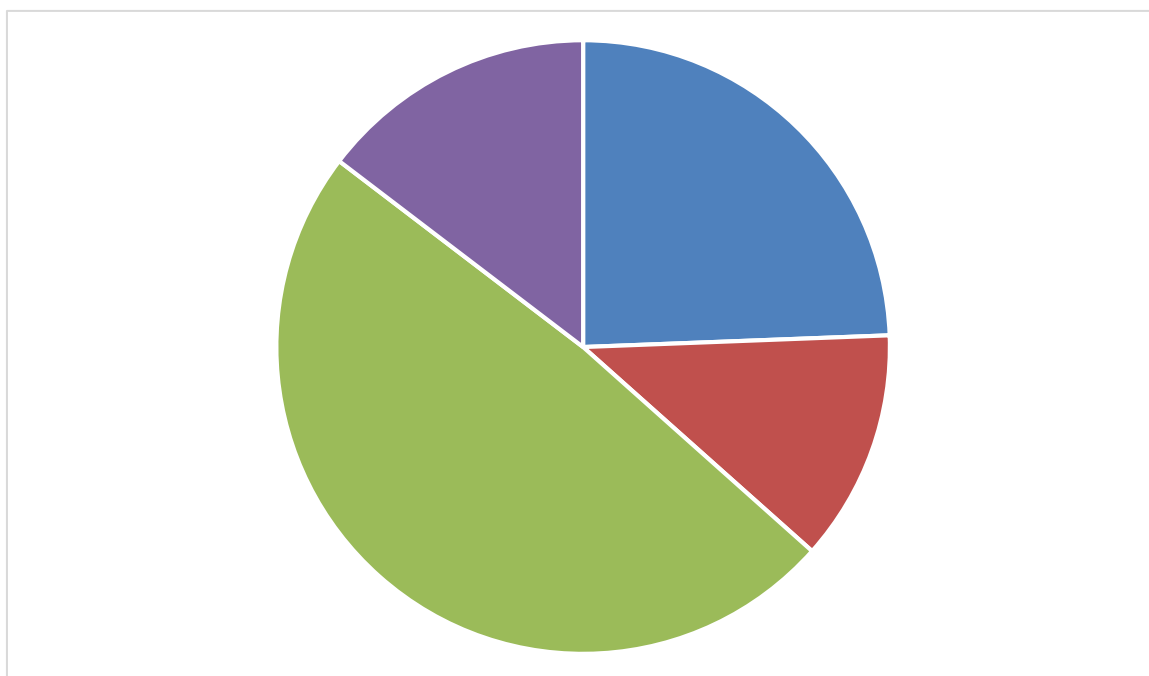
**3) Do grafu nebo vedle něj doplň ve finštině názvy zvířat, která spadají do dané oblasti:**

**Modrá oblast** – zvířata, která umí létat

**Oranžová oblast** – zvířata, která žijí jen pod vodou

**Šedá oblast** – zvířata, která žijí na souši a pohybují se po nohou

**Žlutá oblast** – zvířata, která jsou obojživelníci (jsou ve vodě i na souši)



*Pracovní list kinesteticko-aurální*

**1) Opakuj to, co čte paní učitelka.**

Vysvětlit dětem, že to budou zvířata a jejich názvy ve finštině.

/číst budu postupně:/ + dané zvíře případně doplníme citoslovcem či gestem, které žáci také opakují

- *Kůň* = *hevonen* -> citoslovce dusotu kopyt
- *Pes* = *koira* -> štěkání („haf, haf“)
- *Vosa* = *ampiainen* -> bzučení
- *Had* = *kaarne* -> syčení
- *Opice* = *apina* -> předvádění drbání na hlavě a pod bradou
- *Slon* = *norsu* -> předvádění chobotu
- *Čáp* = *haikara* -> předvádění čápa (natažené ruce tleskají a k tomu dlouhé kroky)
- *Kapr* = *karppi* -> předvádění kapra (ruce u obličeje symbolizují ploutve a pusou do tvaru písmene O dýcháme)

**2) Poslouchej a poté rozhodni, které tvrzení je správné.**

- *Hevonen má krásnou hřívu.*
- *Koira má na zahradě svoji boudu.*
- *Ampiainen dává žihadlo.*
- *Käärme se umí svlékat z kůže.*
- *Apina má ráda banány.*
- *Norsu má velké uši a dlouhý chobot.*
- *Haikara má často hnízdo vysoko na komíně.*
- *Karppi se večerí na Vánoce s bramborovým salátem.*

Poté se budu žáků ptát, co je správně, a na výběr budou mít ze 2 variant. -> Po každé otázce bude kontrola – např: kdo si myslí hevonen, pošle do chatu A, kdo si myslí haikara, pošle do chatu B, ale pokud budou žáci na kameře, můžou zvedat pravou a levou ruku, ukazovat jedničku či dvojku atd.

- Kdo má krásnou hřívu? Hevonen nebo haikara?

- Kdo má dlouhý chobot? Norsu nebo apina?
- Koho jíme na Vánoce? Karppi nebo käärmē?
- Čí boudu najdeme na zahradě? Ampiainen nebo koira?
- Kdo má rád banány? Karppi nebo apina?
- Kdo dává žihadlo? Koira nebo ampiainen?
- Kdo mívá hnízdo vysoko na komíně? Haikara nebo norsu?
- Kdo se svléká z kůže? Hevonen nebo käärmē?

### **3) Pozoruj, co paní učitelka předvádí za zvíře a vyber jednu z možností.**

Postupně předvedu žákům každé ze zvířat (pohyb, zvuk, grimasa, ...) a vždy dám na výběr, které zvíře teď předvádím. Budou 2 možnosti. Například při předvádění opice se zeptám, zdali jsem apina nebo koira. Žáci hlasují, vždy si hromadně sdělíme správnou odpověď i její český ekvivalent.

V případě prezenční výuky je možno aktivitu navázat prací ve dvojici, kdy každý z dvojice předvádí jedno zvíře a druhý ho finsky pojmenuje.

Příloha č.3 - Hodnoty dosažené ve VARK dotazníku u respondentů s preferencí kinesteticko-aurálního stylu učení

<b>Respondenti:</b>	<b>Pohlaví:</b>	<b>Město:</b>	<b>V+R</b>	<b>A+K</b>
1AK	1	K	8	12
2AK	1	K	11	16
3AK	1	K	4	16
4AK	1	K	8	16
5AK	1	K	11	21
6AK	1	K	8	15
7AK	2	B	10	13
8AK	1	B	7	18
9AK	1	B	7	14
10AK	1	B	7	20
11AK	2	B	9	14
12AK	1	B	6	12
13AK	2	B	7	15
14AK	2	B	7	13
15AK	2	B	7	15
16AK	1	B	11	14
17AK	1	B	9	12
18AK	1	B	9	13
19AK	2	P	9	19
20AK	1	P	6	21
21AK	2	P	8	14
22AK	1	P	9	15



Příloha č.4 - Hodnoty dosažené ve VARK dotazníku u respondentů s preferencí vizuálně-verbálního stylu učení

<b>Respondenti:</b>	<b>Pohlaví:</b>	<b>Město:</b>	<b>V+R</b>	<b>A+K</b>
1VR	1	K	14	10
2VR	1	K	15	11
3VR	1	B	15	9
4VR	1	B	15	10
5VR	1	B	16	7
6VR	2	B	12	8
7VR	1	B	12	6
8VR	2	B	12	6
9VR	1	B	18	4
10VR	2	B	14	9
11VR	1	P	17	13
12VR	2	P	19	10
13VR	2	P	14	9
14VR	1	P	17	8
15VR	2	P	14	11
16VR	1	P	17	11
17VR	1	P	17	11
18VR	1	P	16	12

Příloha č.5 - Hodnoty dosažené ve VARK dotazníku u respondentů bez preferované kombinace stylů učení

<b>Respondenti:</b>	<b>Pohlaví:</b>	<b>Město:</b>	<b>V+R</b>	<b>A+K</b>
1BEZ	2	B	10	8
2BEZ	2	B	11	13
3BEZ	1	B	12	11
4BEZ	2	B	11	11
5BEZ	2	B	7	9
6BEZ	2	B	12	13
7BEZ	1	B	11	12
8BEZ	2	P	11	12
9BEZ	2	P	13	15
10BEZ	2	P	11	10
11BEZ	1	P	14	14
12BEZ	2	P	15	13