



STUDIE

# Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských studentů

*Markéta Šauerová, Věra Schätzová*

AULA, 2013, Vol.21, No. 1: 20-45

## **The Signification of Diagnostics of Learning Styles in Supporting of Study of University Students**

**Abstract:** The authors of this paper are focusing during several years a project at the beginning of university study, that aims to support the study of students of first year. The default factor for this project are the long-term experiences of this authors with ineffective using of the correct methods of learning. The students often don't know how to use the effective way of learning and which learning style they prefer.

The project is based on a simple diagnostics of learning style that can be used by the specialists without psychological education. The students receive the informations about their learning style, in group work and model situations look for similarities and differencies, that are characteristic for specific learning style. They also learn the principles and techniques of effective study.

## Úvod

Struktura a způsob výuky na vysoké škole vychází z představy, že studenti vysoké školy již mají osvojené vhodné a efektivní strategie učení. V praxi tomu tak bohužel nebývá a lze se stále častěji setkat s nárůstem problémů při zvládání studijních povinností studujících v prvním ročníku.

Autorky příspěvku se domnívají, že pokud není věnována dostatečná pozornost této problematice v předchozích stupních vzdělávání, je vhodnou součástí pedagogicko-psychologického poradenství na vysoké škole poskytnout všem studujícím prostor pro získání dovedností k volbě těchto vhodných strategií a metod, neboť kompetence k učení tvoří základní předpoklad gramotnosti vzdělaného člověka.

Na základě těchto úvah realizují projekt zaměřený na využití znalosti učebního stylu konkrétních studentů pro zefektivnění jejich učebního procesu. Tento projekt probíhá několik let převážně ve dvou institucích – na Vysoké škole tělesné





výchovy a sportu Palestra u studujících obor Sportovní a volnočasový pedagog a Sportovní a kondiční specialista (od roku 2006) a na Přírodovědecké fakultě UK u studujících oborů biochemie, geografie (neučitelské obory) a v učitelských oborech biologie, matematika, chemie (od roku 2010). Doplňkově byl projekt realizován na VOŠ Palestra v letech 2008 – 2010. Projekty probíhají na obou institucích s mírnou odlišností, neboť jsou závislé na odlišném harmonogramu studia obou vysokých škol a na typech předmětů, které autorky vyučují. V zásadních bodech jsou však postupy shodné. Součástí realizace je rovněž evaluace tohoto projektu formou reflexe a sebereflexe studentů.

Cílem textu je tedy poukázat na význam diagnostiky učebních stylů i u vysokoškolských studujících a na využití znalosti konkrétního učebního stylu jednotlivců i skupiny k podpoře zvýšení efektivity vysokoškolského studia.

Součástí článku je komparace učebních stylů studentů odlišných studijních oborů a sledování, zda u některých skupin studentů převažuje konkrétní učební styl. Cílem je též zhodnotit, zda zjištěné typy učebních stylů odpovídají nárokům oboru na osobnostní charakteristiky studentů.

## Učební styly

Způsoby učení jsou různé a rozličné jsou i postoje k němu. U každého jsou jiné a jinak probíhají. Učíme se – obecně vzato – v každém okamžiku, v každé životní situaci a z každé příhody, ze všeho, co svými smysly vnímáme, ze všeho, s čím či s kým se v životě setkáváme (Sovák, 1990).

Učební styl je důležitou charakteristikou osobnosti studujícího. Přesto této oblasti není věnována v praxi dostatečná pozornost, a to nejen v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání. V literatuře se s problematikou učebních stylů setkáváme až od 70. let minulého století, lze proto tuto problematiku považovat za relativně mladou (Dittrich, 1994).

Učební styl významně souvisí s kognitivním stylem a s typem paměti, které jsou pro daného jedince typické, dále je ovlivněn zkušenostmi, které jedinec s jednotlivými technikami učení získává, se zkušenostmi získanými v průběhu dosavadního vzdělávání, zkušenostmi s úspěchem, či neúspěchem. To vše ve vzájemné souhře ovlivňuje volbu další studijní kariéry, i případnou volbu studijního oboru (srov. Hladě, 2010). Mnozí odborníci upozorňují na souvislost učebního stylu se stylem kognitivním či s dalšími proměnnými (charakteristiky osobnosti, prostředí, apod.), přitom jejich vzájemné působení pojímají odlišně<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Např. Katzová (1988), Hayes, Allinson (1988) chápou oba pojmy jako synonyma, Entwistle (1988) zdůrazňuje jejich vzájemné překrývání, Dunnová (2000), Mareš (1998) vnímají kognitivní styl jakou součást stylu učebního a např. Claxton, Murrelllová (1987) chápou učební styl jako součást stylu kognitivního.



Svou podstatou do určité míry předurčuje úspěšnost (ve smyslu snadnějšího osvojení získávaných znalostí) ve studiu, proto autorky zajímá, jak se promítá (ať už podvědomou volbou či na základě cíleného profesionálního poradenství) do volby studijního oboru.

Přestože v učení každého jednotlivce lze najít určitá specifika, přeci jen je možné alespoň rámcově určit konkrétní shodné znaky, které jsou pro konkrétní učební styl typické. Na základě určení těchto znaků pak můžeme pomoci se stanovením učebního stylu jedince a ukazovat mu cesty, které jsou z hlediska jeho typu efektivní a prospěšné.

Na základě dat získaných u respondentů volí autorky při práci se studenty vhodné techniky, které studentům ukazují efektivní způsoby učení vzhledem k jejich stylu učení a ukazují další možnosti, jak lépe a efektivněji zvládnout požadavky vysokoškolského studia.

Učebních stylů je velké množství, navíc významně souvisí se stylem kognitivním, který mimo paměťovou složku zahrnuje i složku vnímání a další poznávací procesy (představy, fantazie, řeč, myšlení). V řadě případů se však tyto styly různě prolínají a těžko můžeme odlišovat styl učební od stylu kognitivního. Některé typologie vycházejí z jejich oddělení, některé je naopak směšují jako dvě vzájemně propojené složky.

Vzhledem k odborné nejednotnosti v pojmání učebních a kognitivních stylů je nutné blíže vymezit dále popisovanou oblast.

V pedagogickém slovníku jsou styly učení vymezeny jako „postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu, ... do jisté míry nezávislé na obsahu učení, vznikající na vrozeném základě (kognitivním stylu) a rozvíjející se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Definice je citována dle Mareše (1998).

Mareš (1998), vymezuje styly učení jako subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují podle něj metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších).

Podle Dittricha (1994) je za učební styl považován určitý specifický způsob učení, kterému v určitém období dává žák/student přednost, běžně jej používá v různých situacích. Je to tedy relativně ustálený soubor činností, který se opírá

o určitý kognitivní styl, o způsob zpracovávání informací a který se zároveň mění pod vlivy výchovy a sebevýchovy.

Helus (1995) spíše než styl zdůrazňuje učební kompetence, tj. způsobilost umět si s učením poradit, vědět jak na to. Zdůrazňuje nutnost experimentování v průběhu školní docházky, hledání optimálních cest k vytvoření vlastních optimálních učebních zvyklostí. Důležité jsou podle téhož autora rovněž metakognitivní strategie (komplex postupů, soustava dobře promyšlených tahů, sledujících vytyčený cíl učební efektivity (srov. Krykorková, 2008).<sup>2</sup>

Podobně vnímá styl učení rovněž Švec (1998), charakterizuje jej jako postup (postupy) při učení vědomostem a dovednostem, které subjekt uplatňuje v určitém období svého života a vzdělání. Zdůrazňuje jeho individuální charakter, jímž se subjekty od sebe vzájemně odlišují.

Reifová (2007) při vymezení stylů učení klade důraz na způsob, jakým člověk nakládá s pojmy, s každodenními situacemi, čemu dává v učení přirozeně přednost, a dále na způsob, jakým člověk přistupuje k myšlení a jakým nejlépe vnímá a zpracovává informace.

Jarvis (1990) vztahuje styl učení zejména k účinným technikám učení a k individuálním rozdílům ve způsobech uvažování a učení.

Dunnová (2001) vymezuje styly učení jako biologicky a vývojově podmíněné charakteristiky, které ovlivňují učení žáka. Z hlediska edukační praxe je podle Dunnové důležité objevit jeho silné a slabé stránky.

Faktory, které ovlivňují učení, rozděluje Dunnová (2001) do pěti skupin<sup>3</sup> – preferované prostředí při učení (zvuky, teplota, světlo, prostředí, poloha), preferované emocionální potřeby (motivace, vytrvalost, odpovědnost, flexibilita), sociální potřeby při učení (sociální kontakt, sociální podmínky, kontakt s autoritou), preferované kognitivní potřeby při učení (auditivní, vizuální, taktilní, zážitkový styl), preferované tělesné potřeby (preference času pro učení, pohyb, strava a pitný režim).

Rovněž Čáp (1993) poukazuje na to, že některé rozdíly mezi žáky jsou vysvětlitelné jako projevy několika faktorů zároveň – zejména zvláštnostmi kognitivních a motivačních faktorů. Podle něj je pak vhodnější mluvit spíše o studijním stylu než o stylu kognitivním.

Hrabal (1988) se synem považují učební styl za určitý „obecný program“, který je podmíněn u různých žáků v různé míře rozumovými, paměťovými, motivačními

<sup>2</sup> Krykorková v souvislosti s rozvojem učebních kompetencí zdůrazňuje pojem kognitivní svébytnost, v němž spatřuje nejen kategorii vyjadřující schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale i kategorii, která překračuje oblast pouze kognitivní a vyznačuje se u jedince pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci.

<sup>3</sup> Těmto skupinám odpovídají jednotlivé části dotazníku LSI, jehož je Dunnová autorkou.

a autoregulačními dispozicemi. Tyto dispozice způsobují, že žák přistupuje k učení podobným způsobem, podobným způsobem si organizuje jednotlivé postupy a činnosti – tedy vytváří si určitý učební styl. Tento styl pak spoluurčuje jeho úspěšnost a je jakýmsi svorníkem školní zdatnosti. Za nejpodstatnější součást učebního stylu je v tomto pojetí považován kognitivní styl, tj. postup, strategie v oblasti poznávání a řešení problému. Zároveň poukazují, že lze na jedné straně odlišit způsob organizace učební činnosti a na druhé straně způsob práce s učivem a přístup k jeho zpracování a osvojování.

Autorky příspěvku vycházejí z pojetí J. Mareše, které je v našem edukačním prostředí nejrozšířenější, zároveň vnímají učební styl ve shodě se Z. Helusem jako soubor podstatných kompetencí, které má jedinec v průběhu edukačního procesu získat.

Jak vyplývá z předchozího textu, je pojmu styl učení (učební styl) velmi blízký pojem kognitivní styl a některé teorie operují spíše tímto pojmem.

Psychologický slovník definuje kognitivní styl jako způsob poznávání; výběr, vnímání, třídění, ukládání a kódování přijímaných podnětů a informací; je velmi individuální, vychází z předchozího učení a životních zkušeností (Hartl, Hartlová, 2000). Pedagogický slovník jej chápe jako svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Patří do kategorie dispozic, což znamená, že je z větší části vrozený a tudíž je i málo měnitelný či ovlivnitelný. Můžeme ho však diagnostikovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Kognitivních stylů je celá řada, v diagnostické praxi se však nejčastěji setkáváme s dvěma základními dimenzemi, a to s impulzivitou – reflektivitou (rychlost – pomalost v řešení úloh a míra chybovosti) a analytickým – globálním přístupem (soustředěnost na odlišnost nebo na shodu podnětového pole); blíže např. (Hrabal, 1988).

Jak již bylo výše uvedeno, vztah učebních a kognitivních stylů vnímají různí autoři odlišně. Přínosný je v tomto směru postoj Mareše (1998), který zdůrazňuje, že pokud se soustředíme na procesy učení, pak kognitivní procesy zřejmě hrají roli určitého mediátoru učení. Nejsou (až na výjimky) cílem učení, spíše prostředkem učení. Aktivují se během celé „epizody“ učení, zprostředkovávají průběh učení (mohou jej usnadňovat či komplikovat), ovlivňují kvalitu jeho výsledků. Nejsou člověku dány v neměnné podobě, mohou se – do určité míry – učením také zdokonalovat.

V odborné literatuře se lze dále setkat s pojmy učební strategie, taktika, orchestrace, kterými se snaží jednotliví autoři přesněji vystihnout obsah příslušného jevu.

„Taktiky učení (např. Mareš, 1998) jsou chápány jako dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány – vytvářejí vyšší celek, tj. strategie učení“.



Pojem strategie učení je většinou – např. Mareš (1992), Vágnerová (2001), Dittrich (1994), Švec (1998), Pask (1988) – chápán v souvislosti s postupy většího rozsahu, prostřednictvím kterých žák uskutečňuje určitý plán při řešení problémové úlohy.

Z hlediska praxe jsou podle Vágnerové strategie učení na rozdíl od učebních a kognitivních stylů lépe měnitelnou a ovlivnitelnou kategorií. Žáci volí určitou strategii učení podle struktury učební úlohy. Pokud žák chápe podstatu daného problému a učivu rozumí, snadněji nalezne i vhodnou strategii řešení problému. Uplatní se zde znalosti a schopnosti chápat vzájemné vztahy a souvislosti mezi objekty, situacemi i zkušenosti s řešením podobných problémů. Účinné strategie si dítě po určité době zautomatizuje a zafixuje. Problém je, že většinu strategií si žáci osvojují pasivnějším způsobem, tj. učitel jim vysvětlí, jak mají určité úkoly řešit. Pokud má však žák o problému dostatečné znalosti, je pro něj jednodušší volit novou učební strategii. To znamená, že by se děti měly učit nové látce pomocí známých situací (Vágnerová, 2001).

## Typy učebních stylů

Jedno z důležitých kritérií při rozlišování učebních (i kognitivních) stylů je preference konkrétní smyslové aktivity: auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické, případně i jiné smyslové aktivity při učení a vyučování. Podle preference této aktivity pak můžeme hovořit o preferenci konkrétního typu paměti v konkrétním stylu učení.

Preference smyslové aktivity je sledována i v použitém šetření, na jehož podkladě autorky rozdělují studující podle čtyř základních skupin učebních stylů. Vzhledem k zaměření použitého diagnostického dotazníku je věnována dále pozornost podrobnějšímu popisu charakteristik těchto typů.

Typologie stylů učení je velmi důležitá pro samotnou diagnostiku stylů učení žáka, ale i pro samotný vývoj stylů, který může ovlivňovat jednak učitel a jednak sám žák.

Kritérií pro členění učebních stylů je více. Různí autoři uvádějí více možných druhů stylů učení.

Učební styly lze rozlišovat např. podle motivace a záměru. Mareš (1998) uvádí styl povrchní (žák při učení vynakládá minimální úsilí, výsledkem bývá malé porozumění učivu), pragmatický (žák zde využívá spíše své „vychytralosti“, snaží se uspět, zalíbit se, ale ve skutečnosti se o učení nezajímá) a hloubkový (žák má zájem o učivo a snaží se jej pochopit).



## STUDIE

Dalším, a z hlediska této práce velmi podstatným kritériem členění, je dělení učebních stylů dle dominujícího smyslu<sup>4</sup>. Autorem tohoto členění je J. Sovák, styly nazývá typem učení (1990).

### Typ sluchově mluvní

Tento typ se vyznačuje tím, že si jedinec pamatuje z učební látky zejména to, co vnímá sluchem. Slyšená slova si v paměti posiluje tím, že si je přeříkává, že o věci hovoří, diskutuje, ptá se na detaily. Taktový způsob práce se získanými informacemi vede k tomu, že jedinec látce porozumí.

Lidé s tímto typem paměti se s úspěchem učí nahlas, výklad pozorně sledují, rádi naslouchají. Často to bývají lidé s hudebním sluchem a hudebním nadáním. Jedinců s převažujícím sluchovým typem je však v populaci nejméně. Zvážíme-li přitom, jak probíhá výuka na druhém stupni a vysokých školách, zjistíme, že vyžaduje od studentů zejména preferenci tohoto typu. Zároveň je dobré si uvědomit, že i s nárůstem jedinců se specifickými poruchami učení na podkladě obtíží v oblasti koncentrace pozornosti a hyperaktivity se zhoršuje schopnost jedinců využívat sluchovou paměť, která klade na udržení pozornosti nejvyšší nároky.

<sup>4</sup> Autorky se věnují podrobněji Sovákovu členění, neboť je velmi blízké pojetí, z něhož vychází použitý diagnostický nástroj – Toressiho jazykové diagnostický dotazník, který je založen na diagnostice dominujícího smyslu a jeho využívání při podpoře studia. Nevýhodou tohoto pojetí je zúžený pohled na problematiku učení, zejména není možné dostatečně dobře zohlednit všechny aspekty související zejména s kognitivními operacemi, volbou učebních strategií, již zmíněnou orchestrací učiva, využívání interakcí v učení. Toto pojetí nezohledňuje ani vliv osobitých návyků při práci apod. Určitým nedostatkem tohoto přístupu může být i nedostatečný ohled na nevýhodnou kombinaci dominujícího smyslu s typem a požadavky vybraného studia. Typologie podle dominujícího smyslu nezohledňuje do určité míry ani náročnost vysokoškolského studia, které vyžaduje kombinaci různých přístupů, organizaci učení v čase, volbu různých metod učení vzhledem k šíři oborového zaměření studia. Záměrem autorek je však nabídnout do praxe jednoduchou metodu, pomocí které lze ukázat studujícím alespoň orientačně možnosti k využití jejich schopností a dovedností při vysokoškolském studiu. Diagnostika dominujícího smyslu je sice zúžená, je však jednoduchá a i v rámci limitujících možností řady pedagogů vysokých škol, jejichž prioritou jsou již odlišné oblasti kultivace studenta, umožňuje alespoň v základní míře směřovat studenta ke zlepšení efektivity vlastního studia. Na tuto metodu je možné navázat podrobnější diagnostikou a dalšími přístupy podle možností toho kterého pedagoga, vysoké školy, studijního programu či případně stávajícího poradenského pracoviště příslušné vysoké školy. Autorky vycházejí z předpokladu (a z vlastních zkušeností), že studenti vysokých škol se setkávají během předchozího studia s podporou a rozvíjením vlastních učebních dovedností a strategií minimálně, učít se neumí, neumí volit vhodné formy a způsoby učení, ve stále vyšší míře se u nich vyskytují přetrvávající obtíže v koncentraci pozornosti. Je tedy vhodné jim nabídnout základní seznámení s problematikou učení alespoň touto formou.



## Typ zrakový

Typ zrakový se váže na převládající zrakovou paměť. Takoví jedinci preferují učení čtením knih, často si vybavují učební látku grafickou představou, jak látka vypadá, kde je umístěná apod. Vyhovuje jim grafické znázorňování učební látky, schematizování, obrázky. Těmto jedincům velmi dobře vyhovuje při výkladu doprovodné používání power-pointové prezentace, což zvyšuje celkovou efektivitu výuky jako takové.

Zrakových typů je v populaci největší množství, většina preferuje přečtení krátkého hesla, než poslouchání zdlouhavého výkladu. Stejně tak je lidem bližší slovo psané než mluvené (ono také při mluveném projevu je velmi podstatné, o jak zdatného řečníka se jedná, nakolik umí pracovat s paralingvistickými aspekty a svůj projev tak přeměnit z monotónního uspávání hadů na výklad plný dramatických okamžiků, který posluchače strhne ke sledování i takového výkladu, jako je např. exkurz do jednotlivých filozofických koncepcí).

Lidí se zrakovou pamětí je v populaci více než sluchových, přibližně 55 % (Sovák, 1990).

## Typ hmatový a pohybový

Tento typ spoléhá především na hmatové vnímání a pohybový smysl. Jedinci si lépe pamatují zejména to, co konkrétně vnímají, co v činnosti mohou provést, zopakovat si. Vlastnost si něco osahat je nám nakonec vlastní již od dětství. Je to zcela přirozená tendence každého z nás a významně souvisí s nepřenositelností zkušeností, jak o nich často hovořil prof. Matějček (2005). Víme, že můžeme svým ratolestem tisíckrát opakovat, že nemají sahat na horkou troubu, a každý z nás zažil foukání na ručku, která přes naše upozorňování na horké sklo sáhla.... Kdo z nás ale zažil, že by dítě sáhlo dvakrát? Těch už bude pravděpodobně mnohem méně. Tato zkušenost je právě získaná v realitě, zkušeností, propojenou s emocionálním prožitkem, který je pro zapamatování informace velmi důležitým doprovodným prvkem. A i tohle dítě zažije „nepřenositelnost“ své, takto získané zkušenosti a i jeho ratolest v budoucnu bude muset získat řadu zkušeností přímo a samo...

Typ hmatový se výrazně projevuje celkovými pohyby, tito jedinci neradi setrvávají v klidu, rádi se učí v chůzi nebo při nějaké činnosti (např. známe i řadu jedinců, kteří se učí na rotopedu, běžce maratonu, kteří se učí při tréninku ve dvojici....). Pokud se nemohou při učení pohybovat, potřebují učební činnost přerušit občasným protáhnutím, zacvičením.

Na tomto místě lze poznamenat, že zcela specificky je nutné posuzovat tento učební styl u dětí hyperaktivních, zvláště pokud jde o doporučení





## STUDIE

týkající se prostřídávání klidové činnosti s pohybem. U dětí hyperaktivních a s poruchami koncentrace pozornosti totiž rozeznáváme dva základní typy. Pro typ, který je velmi brzy unavitelný a vyžaduje časté střídání činností, je doporučení pro hmatový typ zcela ideální. Pro typ druhý, který má naopak obtíže s proniknutím do činnosti, ale po poněkud delším zapracování je činností zcela pohlcen, je naprosto nevhodná varianta střídání činností a doporučení pohybového uvolnění, neboť tím jedince dostáváme neustále na počátek jeho práce. V těchto případech se setkáváme často i s agresivitou jedinců a až s neurotickými projevy (blíže viz Šauerová, 2012).

U dětí hyperaktivních shledáváme podobné spektrum rozložení typů pamětního učení jako v celé populaci, individuální charakteristiky nacházíme v rámci širšího kognitivního stylu, kdy se tyto děti více vyznačují určitými specifikami.

Vzhledem k pohybové paměti si tito jedinci velmi dobře osvojují pohybové dovednosti, vynikají v řemeslech, ve sportu.

Riefová (2007) uvádí, že 1/3 žáků nezpracovává informace sluchově. Více než 60% žáků dává přednost dotykově-pohybovým učebním činnostem a podává při nich lepší výkon. Tradiční analytické úlohy orientované převážně na levou hemisféru neodpovídají potřebám nejméně poloviny našich žáků, kteří si informace pořádají a zpracovávají globálně a holisticky.

### Typ slovně pojmový

Sovák k typům akcentujícím dominující smysly připojuje ještě typ čtvrtý – slovně pojmový. Lidé tohoto typu velmi dobře rozpoznávají věci podstatné a věci vedlejší. Ujasňují si vzájemné vztahy a vazby různých pojmů. Chápou logickou strukturu látky a tu si potom ukládají do paměti. Do určité míry se tento typ propojuje i s předchozími typy, u typu sluchového se právě setkáváme s vytvářením logické struktury během slovní reprodukce, u typů zrakového s vytvářením schématu, diagramu, u pohybového s vytvářením představy návaznosti jednotlivých pohybů při navázání látky na nějakou činnost či manipulaci s předmětem<sup>5</sup>.

V populaci je těchto typů nejméně (Sovák, 1990).

Podle Sováka jsou zmíněné typy pouze schématické obrazy, vykonstruované podle pedagogických zkušeností a pozorování žáků. Nedá se tvrdit, že by se vyskytovaly vždycky jen ve zcela vyhraněné formě. Ve skutečnosti jsou všelijak

<sup>5</sup> S tímto typem se při použití dotazníku nesetkáváme přímo, lze jej chápat jako typ smíšený, kdy dojde k rovnovážnému výsledku u typu zrakového, sluchového a kinestetického. Tomuto smíšenému typu v Toressiho dotazníku odpovídá nejlépe charakteristika slovně pojmového učení dle Sováka.



propojené a promíchané. Můžeme však z praxe vypožorovat, že u toho či onoho žáka převládá ten či onen styl učení (Sovák, 1990).

Podobné dělení uvádějí i autoři dotazníku LSI – Dunn, Dunnová a Price (1997), rozlišují tyto styly učení: auditivní (sluchový), vizuální (zrakový), kinestetický (pohybový), později přidávají zážitkové styly učení (Dunn, 2001).

Rovněž např. Zielke (1984) rozlišuje typ vizuální (zrakový), akustický a akustickomotorický. Zdůrazňuje, že pokud si při učení dělá učící se subjekt poznámky, používá při učení motoriku, tzn., že do studijního procesu zapojuje i svalstvo. Za akustickomotorický typ učení považuje Zielke jak hlasité čtení (motorika jazyka), tak i bezhlasé čtení (mikromotorika očí). I tento autor připomíná, že uvedené typy se v čisté podobě vyskytují zřídka.

Dělení učebních stylů dle dominantního smyslu využívá i Torres (1998), jehož dotazník LSDI autorky využily pro získání základního přehledu o typech stylů učení u vysokoškolských studentů. Torres rozlišuje typ zrakový, sluchový, kinestetický a smíšený. Charakteristiky těchto stylů odpovídají charakteristice výše uvedených stylů dle Sováka (sluchový – sluchově mluvní, zrakový – zrakový, kinestetický – pohybově hmatový). Torres ve své diagnostice uvažuje i typy smíšené – všechny styly jsou u respondenta rovnoměrně zastoupeny, žádný nepřevažuje, či vyhraněné jsou dva ze základních tří. Tak je možné diagnostikovat i další typy: zrakový/sluchový, zrakový/kinestetický, sluchový/kinestetický.

Dělení učebních stylů podle dominantního smyslu bývá u dalších autorů podobné, někteří autoři styly mírně modifikují či vylučují (např. zážitkové učení).

Další dělení učebních stylů vychází z propojení s činností nervové soustavy (Sovák, 1990). V rámci učení se pak rozlišují typy, jejich označení odpovídá běžnému označení typu temperamentu.

- › Typ sangvinický – je silný, vyrovnaný a rychlý. Děti tohoto typu se snadno přizpůsobují, snadno a rychle se učí.
- › Typ flegmatický – je také silný a vyrovnaný, ale je naopak pomalý. Děti jsou klidné, dobře přizpůsobivé, učí se soustředěně, vytrvale, i když pomalu, a dobře si pamatují.
- › Typ cholericý – je stejně jako předchozí typy silný, je však výrazně nevyrovnaný a snadno vzrušivý. Děti tohoto typu se učí nesoustředěně, špatně a s obtížemi se přizpůsobují autoritě školy a kázní.
- › Typ melancholický – není ani silný, ani vyrovnaný, v učení je pomalý a snadno a rychle se vyčerpává.
- › Typ anxiózní – vyznačuje se vnitřní, ničím neodůvodněnou úzkostlivostí, strachem z něčeho neznámého, co by se mohlo stát. Jsou žáci, kteří ze samého



## STUDIE

strachu a úzkosti, zda se všechno pořádně naučili, dřou až do noci, do úplného vyčerpání, a tím k úplnému selhání výkonu (blíže viz Sovák, 1990).

Typy učení podle typů vyšší nervové činnosti jsou také pouhá schémata. Zřídka se vyskytnou ve zcela vyhraněné formě. Pro pedagoga je však důležité vědět, že se vyrovnané a silné typy dají dobře dále rozvíjet, že typy nevyrovnané je třeba důsledně usměrňovat, typy cholericke tlumit a ukázněvat a typy melancholické podporovat a neustále posilovat jejich sebedůvěru.<sup>6</sup>

Reifová zdůrazňuje, že schopnost citlivě rozpoznat u žáků různé styly učení a lépe rozumět sobě i svým kolegům, je pro učitele velmi cenná. Díky ní je totiž lépe vybaven k tomu, aby dokázal učit všechny typy žáků, včetně těch, kteří zápasí v oblasti učení, emocí a chování. Při osvojování znalostí o stylech učení je nutné, aby učitelé započali procesem sebeuvědomění. K určení stylů učení lze využít řadu různých nástrojů. Za prvé, učitelé se musí detailně seznámit s vlastním stylem učení (se svými sklony, přednostmi i slabými stránkami, oblíbenými oblastmi), jakož i s tím, jak svůj styl učení přenášejí do třídy, kde vyučují (Reifová, 2007).

### **Diagnostika učebních stylů při podpoře efektivního vysokoškolského studia – šetření v terénu**

#### **Cíl šetření**

Cílem šetření je zmapovat učební styly u vysokoškolských studujících v konkrétních institucích a využít získané znalosti k podpoře zvýšení efektivity jejich vysokoškolského studia.

Součástí příspěvku je komparace učebních stylů studentů odlišných studijních oborů a sledování, zda u některých skupin studentů převažuje konkrétní učební styl.

#### **Popis výzkumného nástroje – Torresiho jazykově diagnostický dotazník**

Pro zjištění učebního stylu byl použit jazykově diagnostický dotazník (The Language System Diagnostic Instrument – LSDI). Autorem dotazníku je Cresencio Torres. Tento dotazník vychází z principu neurolingvistického programování (NLP). Základním předpokladem NLP je, že lidé vnímají svět

---

<sup>6</sup> Přístup k učení a k řešení problémových úloh je rovněž důležitou součástí dnes často využívané personální diagnostiky za pomoci typologie Briggs-Mayer. V osobnostním testu je věnována pozornost i blíže zmiňovaným charakteristikám a jsou dávány do souvislosti s jednotlivými temperamentovými typy.



prostřednictvím informací, které jsou filtrovány přes jejich smyslové orgány (Bandler, Grinder 1975). Údaje jsou nejprve zpracovány na nevědomé úrovni, následně zpracované uvnitř a pak se projeví ve vnějším chování. Jazykové modely jsou založené na tom, že lidé používají ke komunikaci vlastní vnitřní reakce (Torres, Katz, 1983).

Model neurolingvistického programování slouží pro pochopení procesu, který lidé používají pro kódování a přenos zkušeností, řízení a korekci svého chování. Veškeré rozdíly prostředí (vnitřního i vnějšího), které vnímáme, jsou zprostředkovány třemi smyslovými systémy: vizuálním, sluchovým a kinestetickým (Dilts, Meyers-Anderson, 1980). Vůně a chuť zde nejsou primárně zmíněny, neboť nejsou obvyklými způsoby získávání informací o světě (Bandler, Grinder 1975).

Lidé preferující vizuální systém využívají pro orientaci a zapamatování informací obraz, film, v němž informace uchovávají. Lidé s preferencí sluchového systému si informace pamatují pomocí zvuků, využívají podobného postupu jako při přehrávání magnetofonu. Lidé s převahou kinestetického systému reagují pohotově na vnitřní tělesné pocity a uchovávají informace hmatem, pamatují si dobře tělesné pocity.

C. Torres využívá principu neurolingvistického programování ve svém dotazníku tak, že pro rozpoznání tří základních smyslových systémů používá konkrétních predikátů (viz Torres, 1998). Těmito "predikáty" jsou slovesa, přídavná jména a příslovce, které lidé používají k popisu procesů a vztahů, s nimiž mají určitou prožitkovou zkušenost. Jsou rozděleny do tří kategorií, které odpovídají třem hlavním reprezentačním systémům (vizuální, sluchový, kinestetický). Příkladem těchto predikátů jsou: viděl jsem, slyšel jsem, setkal jsem se.

Dotazník pomáhá určit primární systém, který daný jedinec preferuje, je možné ale v některých případech diagnostikovat i kombinaci v preferenci smyslových systémů, pak jde o jedince smíšeného typu. To znamená, že dotazník slouží k určení tří typů učebních stylů (vizuální, sluchový, kinestetický), které jsou založeny na použití jednoho ze tří základních smyslových systémů.

V průzkumu použitý diagnostický dotazník LSDI je přeložen do české verze.

Tento dotazník se častěji užívá v praxi speciálních pedagogů. Záměrem bylo použít takovou metodu, kterou mohou využít i další kolegové, kteří nemusí mít vždy komplexní psychologické vzdělání, a přesto mají zájem sledovat učební styly vysokoškolských studentů a hledat možnosti a techniky, kterými by studentům mohli během vysokoškolského studia pomoci. Určitou nevýhodou jsou jeho relativně vysoké nároky na obsah slovníku respondenta, schopnost odlišit jednotlivé slovní nuance. Vzhledem k tomu, že byl ale použit pro skupinu vysokoškoláků, můžeme tuto „nevýhodu“ nebrat při

## STUDIE

celkovém hodnocení v úvahu jako nežádoucí proměnnou, která by mohla výsledky šetření ovlivnit.

Dále byli respondenti během šetření dotazováni na zkušenosti s poradenstvím ohledně volby studia, zda již někdy diagnostiku učebního stylu podstoupili a zda v průběhu školní docházky byly na školách (základních a středních) realizovány programy týkající se způsobů učení žáků a studentů.

### Popis vzorku

Šetření se účastnilo celkem 668 respondentů z jedné vyšší odborné školy (VOŠ Palestra, obor Management sportu) a dvou vysokých škol – Vysoké školy tělesné výchovy a sportu Palestra (obor Sportovní a kondiční specialista a Sportovní a volnočasový pedagog) a Přírodovědecké fakulty UK (obor biochemie, geografie – kartografie, klinická a toxická analýza).

Na VŠTVS Palestra se od roku 2008 diagnostiky učebního stylu zúčastnilo celkem 533 studujících, z toho 144 žen a 389 mužů, ve věkovém rozmezí 18 – 49 let (viz tab. č. 1), šetření se účastnili studující jak prezenčního, tak kombinovaného studia.

Na PŘF UK probíhá diagnostika od roku 2011, soubor respondentů byl tvořen 135 studenty prezenčního studia, z toho bylo 105 žen a 30 mužů ve věkovém rozmezí 19 – 22 let, kteří se účastnili úvodního kurzu (viz tab. č. 1). Tito respondenti byli studenty oborů klinická a toxická analýza, geografie a kartografie, biochemie a učitelských oborů biologie a kartografie se zaměřením na vzdělávání a chemie se zaměřením na vzdělávání a chemie a matematika se zaměřením na vzdělávání. Jedná se jen o část studujících na PŘF UK, jde o skupinu, s níž pracuje během úvodního kurzu jedna z autorek.

**Tabulka č. 1:** Údaje o respondentech

Škola	Muži				Ženy			
	18-22	23-30	31-40	41-50	18-22	23-30	31-40	41-50
Palestra	343	8	35	3	116	19	8	1
PŘF UK	30	0	0	0	105	0	0	0

Vzhledem k odlišnosti v organizaci studia, odlišnému počtu studijních oborů a celkovému počtu zapsaných studentů do běžného akademického roku, se autorky omezují při porovnávání na údaje v nominálních hodnotách a relativních četnostech.



## Dotazníkové šetření – průběh

Jak již bylo uvedeno, výchozím materiálem příspěvku je analýza a komparace výsledků dotazníkového šetření zaměřeného na sledování učebních stylů studentů dvou rozdílných vysokých škol (a jedné vyšší odborné školy). Dále je použita analýza studijních oborů, z nichž respondenti pocházejí, pozorování skupinové práce, rozbor reflexe a sebereflexe respondentů.

Pro zjištění učebního stylu byl použit jazykově diagnostický dotazník Cresencio Torres (The Language System Diagnostic Instrument – LSDI).

Diagnostika učebního stylu byla vždy provedena na počátku studia v prvním ročníku. Na VOŠ a Vysoké škole tělesné výchovy a sportu Palestra byla diagnostika provedena v rámci předmětu Komunikace a rétorika, v němž je prostor i pro osobnostně sociální výchovu. V rámci tohoto předmětu je tedy možné věnovat pozornost i problematice učebních stylů. Na PřF UK je prováděna diagnostika v rámci úvodního kurzu a se studenty je pracováno v rámci tohoto kurzu. Vzhledem k množství studentů na této škole a několika skupinám úvodního kurzu jsou uvedena jen data skupiny, s níž na počátku roku pracuje druhá z autorek. Na této škole jsou omezené možnosti pro další práci se zjištěnými údaji, vyučující je limitována časovými a organizačními možnostmi úvodního kurzu, přesto i tento přístup má mnohá pozitiva pro studující dané vysoké školy.

## Šetření na VŠTVS Palestra

Dotazník je každoročně vyplňován studenty prvního ročníku VŠTVS Palestra a VOŠ Palestra v rámci předmětu Komunikace a rétorika (na VŠTVS od roku 2008 dosud, na VOŠ od roku 2008 do roku 2010). Vysoká škola tělesné výchovy a sportu poskytuje vysokoškolské vzdělání v bakalářských oborech Kondiční a sportovní specialista a Sportovní a volnočasový pedagog. VOŠ nabízí obory Manažer sportu a Pedagogika volného času, se studijním oborem Manažer sportu je jedinou VOŠ v ČR s tělovýchovným zaměřením. Studující VOŠ Palestra, často po ukončení studia na této škole, pokračují ve studiu na VŠTVS Palestra. Průzkumu se účastnili pouze studující oboru Manažer sportu, obor Pedagog volného času nebyl v uvedené době pro nedostatek zájemců otevřen.

Studenti obou oborů vysoké školy absolvují v prvním ročníku stejné předměty, autorka tedy využívá možnosti, kdy všichni studující na počátku zimního semestru prvního ročníku povinně zapisují předmět Komunikace. Součástí obsahu předmětu je i používání technik osobnostního rozvoje. Této příležitosti je využito i k rozboru učebních stylů a hledání efektivních cest k učení na vysoké škole.

## STUDIE

Na počátku semináře (3. týden) studenti v rámci výuky vyplňují jazykově diagnostický dotazník LSDI. Studenti jsou pro seminář rozděleni do skupin maximálně po 25 studentech, bez ohledu na studovaný obor. Před vlastní diagnostikou probíhá instruktáž ke správnému vyplnění a vyhodnocení dotazníků. Návratnost dotazníků byla stoprocentní, neboť vyplnění probíhalo přímo v semináři.

Se získanými údaji se v seminářích dále pracuje, v následujících hodinách hledají studenti při skupinové práci (rozdělení podle zjištěného typu učebního stylu) shody a rozdíly v preferovaných technikách učení v rámci „své“ skupiny a pak hledají shody a rozdíly mezi skupinami navzájem. V dalších seminářích jsou vhodně zakomponovány techniky zaměřené na zvýšení efektivity studia (viz dále).

### Šetření na PŘF UK

Na PŘF UK byl dotazník vyplněn studenty, kteří se účastní úvodního soustředění prvních ročníků studentů Přírodovědecké fakulty UK, ve skupině jedné z autorek.

Přírodovědecká fakulta UK poskytuje vysokoškolské vzdělání v oblasti biologie, biochemie, chemie, ochrany životního prostředí, geografie a geologie. Studium je zaměřeno především na výchovu budoucích vědeckých a odborných pracovníků. K tradičním typům studia patří rovněž studium učitelství přírodovědných předmětů. V rámci tohoto studia se připravují budoucí učitelé středních škol. Toto studium probíhá ve spolupráci s dalšími fakultami Univerzity Karlovy, a to s Matematicko-fyzikální fakultou, Filozofickou fakultou, Fakultou sociálních věd a Fakultou tělesné výchovy a sportu.

Do různých studijních oborů v prvním ročníku se zapisuje v průměru za poslední tři roky 817 studentů. Na začátku akademického roku absolvují studenti úvodní soustředění, na kterém jsou jim podány základní informace o oboru, který se chystají studovat.

V průběhu tohoto kurzu byl studentům konkrétní skupiny nabídnut v rámci jejich osobního volna jazykově diagnostický dotazník LSDI. Studenti byli rozděleni do skupinek maximálně po 20 studentech, vždy po studijních oborech. Před rozdělením dotazníků jim byl vysvětlen správný postup při vyplňování dotazníků a následný postup vyhodnocení.

I v této skupině byla návratnost stoprocentní. Se získanými údaji se dále pracuje formou diskuse o jednotlivých typech učebního stylu. Studentům jsou doporučeny základní přístupy ke zpracování učiva a techniky, které mohou při studiu využít.

## Výsledky a diskuse

Získané výsledky jsou dále popsány v tabulkách a grafech, v závěru textu je věnována pozornost i možnostem využití získaných dat dále v praxi, včetně námětů využitelných v různě orientovaných seminářích.

### Výsledky šetření na VŠTVS Palestra

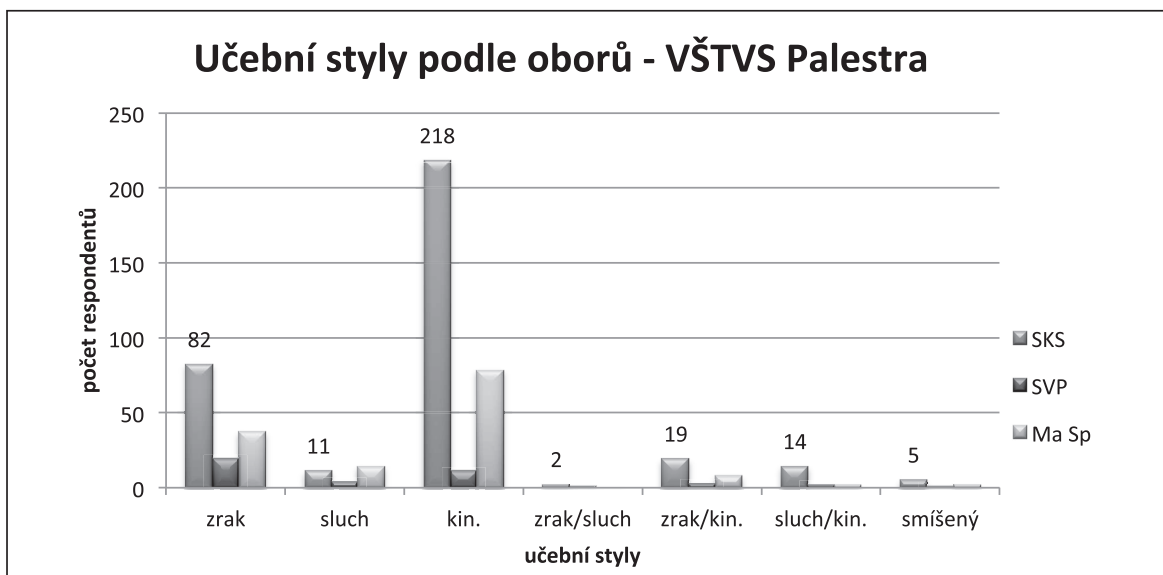
V tabulce č. 2 a grafu č. 1 je uveden přehled typu učebního stylu studujících VOŠ a VŠTVS Palestra.

**Tabulka č. 2:** Přehled učebních stylů studentů VOŠ a VŠTVS Palestra

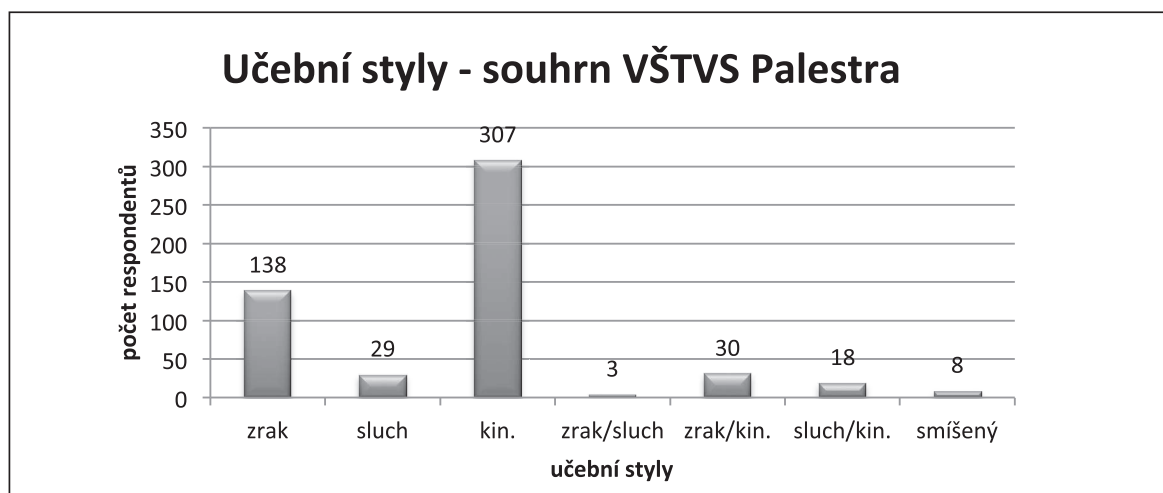
Obor	Typ stylu							
	zrak	sluch	kin.	zrak/ sluch	zrak/ kin.	sluch/ kin.	smíšený	celkem
SKS	82	11	218	2	19	14	5	351
SVP	19	4	11	1	3	2	1	41
Ma Sp	37	14	78	0	8	2	2	141
Celkem	138	29	307	3	30	18	8	533

Z tabulky č. 2 vyplývá, že převažujícím učebním stylem na obou sportovně zaměřených školách je styl kinestetický. Provedeme-li podrobnější rozbor, pak zjišťujeme, že u oboru Sportovní a kondiční specialista dosahují studující s převahou tohoto stylu více než 60%, zrakový styl se vyskytuje u 23% studujících. U 5% studentů se vyskytuje kinestetický styl v kombinaci se zrakovým. U studujících obor Sportovní a kondiční specialista, u kterého je vyšší počet teoretických předmětů než u oboru Sportovní a kondiční specialista, nacházíme vyšší procento studujících s převahou zrakového stylu: tvoří v rámci své skupiny 46%, studujících s kinestetickým typem je 27%. U studentů oboru Management sportu je nejvyšší počet studujících s kinestetickým typem (55%), následuje typ zrakový (26%). Ve všech skupinách je v základních typech (zrakový, sluchový, kinestetický) zastoupen nejméně typ sluchový (v rozmezí 3–9%).

Graf č. 1 znázorňuje přehled počtu stylů podle oborů, nikoliv procentuální zastoupení stylů uvnitř jednoho studijního oboru.

**Graf č. 1:** Přehled učebních stylů studentů VOŠ a VŠTVS Palestra

Graf č. 2 podává souhrn učebních stylů na VŠTVS a VOŠ Palestra bez ohledu na studované obory. Převažujícím stylem studujících na školách se sportovním zaměřením (VOŠ a VŠTVS Palestra) je styl kinestetický, odlišnosti od většiny studujících nacházíme u skupiny Sportovní a volnočasový pedagog. Odlišnost výsledku diagnostiky u těchto studujících je patrná při bližším konkrétním rozboru, počet studujících tento obor je malý a nemohou tedy výrazněji ovlivnit celkové hodnocení.

**Graf č. 2:** Přehled učebních stylů studentů VOŠ a VŠTVS Palestra – celkem

## Výsledky šetření PŘF UK

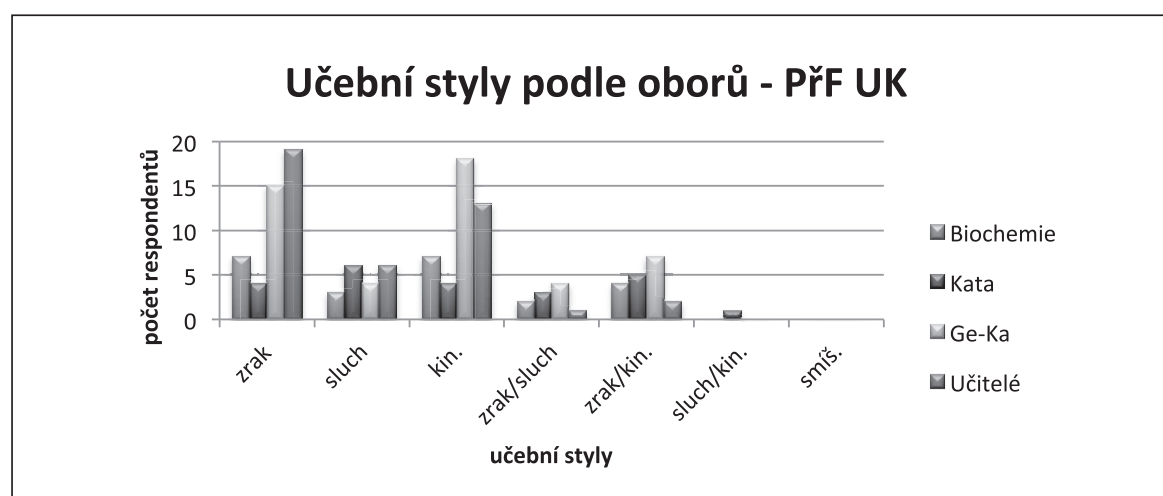
Výsledky šetření jsou uvedeny v následující tabulce a grafu č. 3.

**Tabulka č. 3:** Přehled učebních stylů studentů PŘF UK

Obor	Typ stylu						
	zrak	sluch	kin.	zrak/sluch	zrak/kin.	sluch/kin.	smíř.
Biochemie	7	3	7	2	4	0	0
Kata	4	6	4	3	5	1	0
Ge-Ka	15	4	18	4	7	0	0
Učitelé	19	6	13	1	2	0	0
Celkem	45	19	42	10	18	1	0

Podíváme-li se na tyto výsledky, pak zjišťujeme, že i na PŘF UK nacházíme rozdíly mezi jednotlivými studijními skupinami. U oborů učitelských jednoznačně převažuje styl zrakový (46%), následuje styl kinestetický (31%), u studentů geografie – kartografie převažuje styl kinestetický (38%) a následuje styl zrakový (31%). V 15% byl zjištěn styl kombinovaný (zrak/kinestetika). U studujících oboru Klinická a toxická analýza převažuje styl sluchový (26%), kinestetický a zrakový se u této skupiny vyskytují ve stejné míře, a to v 17%. U studentů biochemie byl zjištěn převážně styl zrakový a kinestetický (po 30%) a kombinovaný styl zrakový/kinestetický.

**Graf č. 3:** Přehled učebních stylů studentů PŘF UK

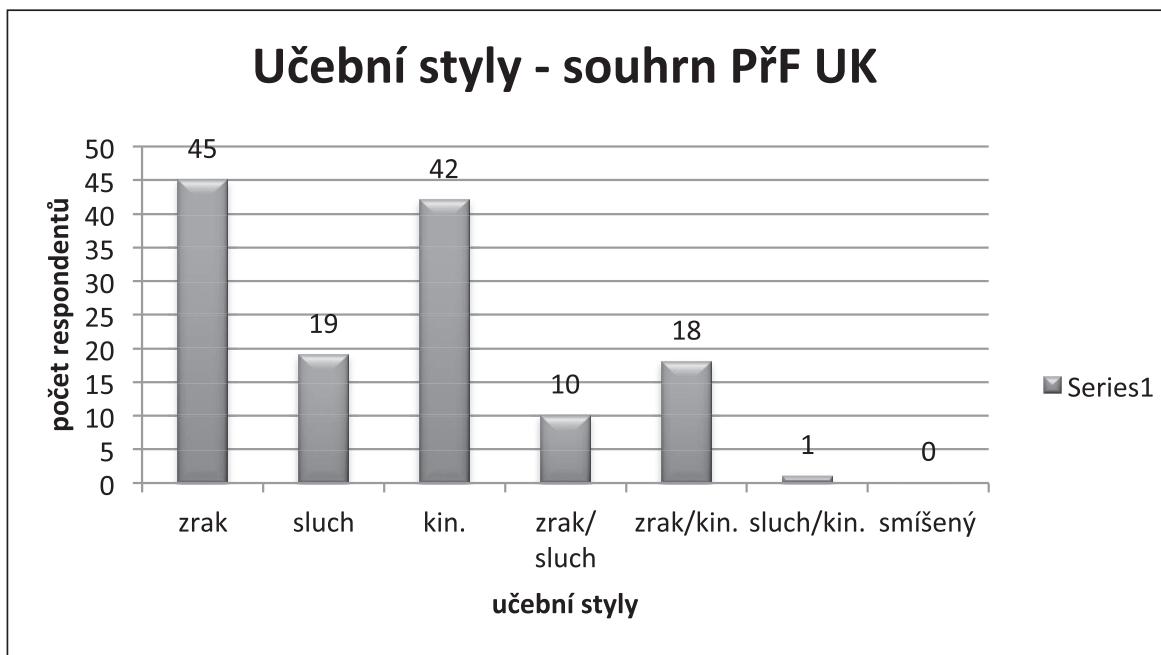




## STUDIE

Opět pro názornost uvádíme celkový přehled učebních stylů ve sledované skupině, a to bez ohledu na studované obory (graf č. 4).

**Graf č. 4:** Přehled učebních stylů studentů PřF UK – celkem



Cílem autorek bylo zjistit konkrétní učební styly studujících a v rámci seminářů poskytnout studentům prostor pro porozumění vlastnímu stylu, poskytnout možnost diskuse o stylech a poznání stylů dalších, procvičit další možné strategie při studiu na vysoké škole a získat informace o efektivních způsobech studia na vysoké škole.

### Komparace dat z obou šetření

Autorky při diagnostice učebních stylů rovněž zajímalo, nakolik odpovídají preferované učební styly studentů volbě studijního oboru a nakolik se studenti sledovaných škol v těchto parametrech liší. Komparace zjištěných dat je uvedena v tabulce č. 4 a v grafu č. 5.

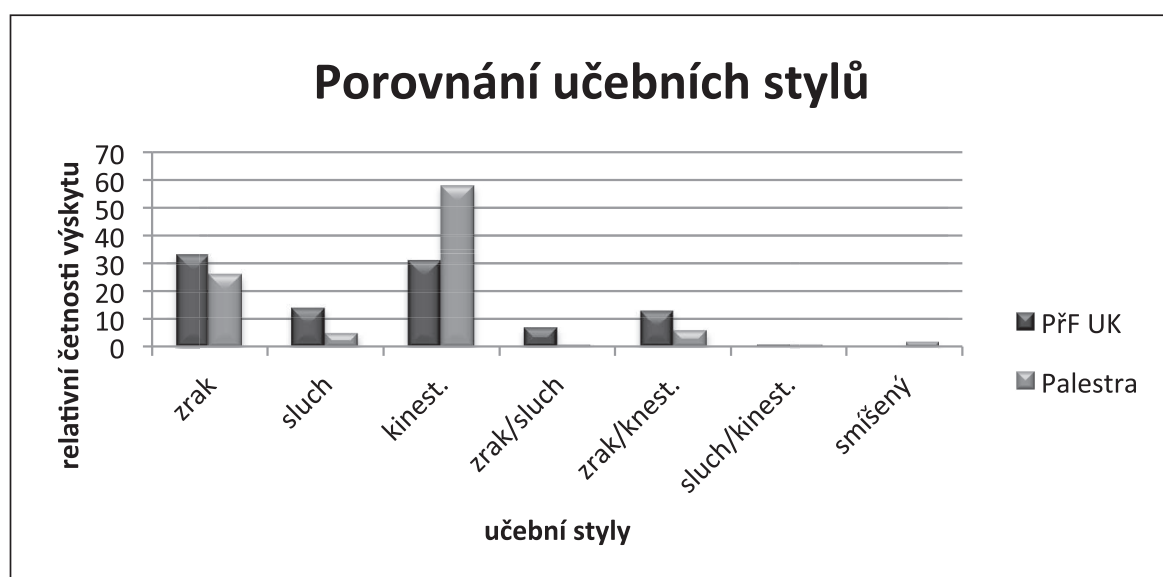
Aby bylo možné porovnat skupiny s odlišným počtem studujících, jsou data v této části uvedena v relativních četnostech.

Tabulka č. 4: Komparace získaných výsledků

Instituce	Typ stylu						
	zrak	sluch	kinest.	zrak/sluch	zrak/knest.	sluch/kinest.	smíšený
PřF UK	33	14	31	7	13	1	0
Palestra	26	5	58	1	6	1	2

Při porovnání zjištěných učebních stylů je patrné, že na školách s výrazným sportovním zaměřením převažuje počet studujících s preferovaným kinestetickým stylem učení. V počtu studentů preferujících zrakový styl jsou obě instituce téměř vyrovnané, u studentů Přírodovědecké fakulty převažuje mírně styl sluchový, oproti studujícím na VOŠ a VŠTVS Palestra.

Graf č. 5: Komparace výsledků



Budeme-li hodnotit vhodnost volby studia s ohledem na preferovaný učební styl, pak lze volbu studujících vnímat jako přiměřenou. A to i s ohledem na rozbor konkrétních skupin. U studujících obor Sportovní a volnočasový pedagog lze předpokládat vyšší studijní náročnost, musí absolvovat řadu teoretických předmětů navíc oproti kolegům studujícím obor Sportovní a kondiční specialista. Náročnost v oblasti sportovních aktivit je u tohoto oboru na druhou stranu nižší.



## STUDIE

U respondentů studujících na PřF UK nacházíme pestřejší rozložení učebních stylů, které odpovídají náročnosti i různorodosti zaměření studia.

Přestože i z dalších průzkumů je známo, že nejméně často se v populaci vyskytují styly sluchové, lze nízký výskyt těchto stylů i u studujících na vysokých školách považovat za určitou nevýhodu. Právě při vysokoškolském studiu jsou sluchové typy zvýhodněny zejména při přednáškách a seminářích.

### **Zkušenost studentů s profesionálním poradenstvím a programy zaměřenými na podporu učebních stylů**

Součástí šetření zaměřeného na zjišťování učebních stylů vysokoškolských studentů bylo rovněž zjišťování, zda studenti využili možnosti profesionálního poradenství, zda v rámci tohoto poradenství získali informaci o svém učebním stylu a zda byli s úrovní poradenství spokojeni (resp. s doporučením oboru k dalšímu studiu či s dalšími doporučeními).

Výsledky tohoto šetření nelze bohužel vyhodnotit dle původního záměru autorek, neboť u studentů VOŠ a VŠTVS Palestra bylo zjištěno, že v 97% studující možnosti profesionálního poradenství nevyužili (srov. Hlaďo, 2010). Dvě respondentky poradenství využily, bližší informace o učebních stylech nedostaly. Doporučeno jim bylo studium chemicko-technologických oborů a veterinářství. Obě dívky od dětství tíhnou ke sportu, věnují se mu na výkonnostní úrovni, proto se rozhodly pro studium na škole se sportovním zaměřením.

Na Přírodovědecké fakultě využilo ve sledovaném vzorku služeb profesního poradenství 25 studentů, z toho 10 na základní škole a 15 studentů (2 muži) na střední škole, převážně při volbě studijního oboru v dalším studiu. Studenti byli testováni v 6 případech pouze písemným testem a výsledek jim byl předán opět písemnou formou, neproběhla žádná diskuse. 19 (2 muži) studentů absolvovalo písemný dotazník a následně po vyhodnocení dotazníku formou pohovoru jim byly doporučeny studijní obory. Z této skupiny 4 studenti za tuto službu platili, ostatní se účastnili testu profesního poradenství v rámci volitelných aktivit pořádaných střední školou.

18 respondentů bylo s poradenstvím spokojeno, 4 nespokojeni a 3 byli na rozpacích – nejisti výsledkem. Volbu přiměřenou skutečnému zájmu považovalo za přiměřenou 19 studentů, 6 studentů na tuto otázku odpovědělo negativně, neboť měli o výsledku jinou představu.

Všichni respondenti (ze všech sledovaných institucí) shodně uvedli, že ani v jednom případě se nesetkali s programy zaměřenými na to, jak se správně učit, přestože u nás začíná systematická příprava na volbu povolání již na základní škole, přičemž prvky kariérové výchovy jsou zapracovány do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (srov. Hlaďo, 2010).



## Využití získaných dat v praxi – náměty pro pedagogickou práci

Po dokončení diagnostiky učebních stylů u vysokoškolských studentů věnovaly autorky prostor pro týmovou práci, v níž studující, rozdělení do příslušných skupin podle stylu učení, hledali shodné faktory daného učebního stylu, případně odlišnosti, s nimiž se uvnitř každé konkrétní skupiny mohli setkat. Po ukončení týmové spolupráce je vybrán mluvčí skupiny, který prezentuje zjištěné výsledky, shrne je a poskytne pro následnou diskusi. V ní studenti hledají základní odlišnosti mezi jednotlivými styly, zároveň mají možnost sledovat postupy, které využívají ostatní studující. Tato diskuse má napomoci budoucím studentům k poznání dominantního učebního stylu a k seznámení s dalšími učebními styly, které mohou v rámci svého náročného vysokoškolského studia využít a tak zefektivnit své studium. Studenti jsou seznámeni s odbornou literaturou obsahující cvičení a metody, jak si zlepšit svoji koncentraci. Jsou seznámeni s překážkami, které negativně ovlivňují soustředění. Jedná se pouze o základní informaci v rámci maximálně dvouhodinového výukového bloku.

Tato fáze je realizována na PŘF UK v rámci úvodního kurzu, na VŠTVS a VOŠ Palestra na začátku semináře Komunikace a rétorika.

Na VOŠ a Vysoké škole tělesné výchovy a sportu Palestra je širší časový prostor pro podporu efektivity studia, je proto možné pracovat se studenty hlouběji. V rámci semestru je u vybraných témat z komunikace věnován prostor i problematice zvýšení efektivity studia, např. je kladen důraz na zhodnocení vlastních schopností a dovedností – např. lze využít strukturovaného formuláře pro rozvoj pozitivního scénáře života (Starý, 2008), rozebírají se podmínky pro učení, studenti jsou seznamováni s technikami vhodné organizace práce a plánování času (využití principu time-managementu). Prostřednictvím lepšího sebepoznání (upřednostňovaný styl učení, správná práce s organizací času apod.) využívají studující efektivněji čas, respektují vlastní biologickou aktivační úroveň, případně volí metody k jejímu zvýšení. Studenti se seznamují rovněž se zásadami efektivní práce s informacemi (při semináři věnovaném volbě tématu vlastní přednášky, prezentaci), s možnostmi využívání symbolů a hesel v komunikaci (při studiu), způsoby uspořádání podstatných informací do vztahů, schémat, uložení informací apod. Studenti se rovněž seznamují s metodou TQ3L<sup>7</sup>, s vytvářením mentálních map či využíváním metody klíčových slov, prakticky se seznamují s možnostmi využití přístrojových

<sup>7</sup> Metoda TQ3L: 1. Tune-in – důraz na soustředěnost, 2. Question – otázky, 3. Look – oční kontakt, 4. Listen – naslouchej (důležitá je intonace řečníka), 5. Look over – přehledové shrnutí, vyznačení souvislostí (blíže Kolektiv autorů, Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace. Grada, Praha 2009).



## STUDIE

metod – psychowalkmanu a biofeedbacku – při studiu a s jejich významem při zvýšení aktivační úrovně. Studentům je zdůrazňován rovněž význam relaxací (blíže např. in Šauerová, Nechlebová, 2011), jejich základní principy si studující osvojují v semináři Relaxační cvičení. Ve výuce je kladen důraz na kvalitní reflexi a seberefexi studentů.

V rámci inovace obsahů vybraných předmětů se připravuje na VŠTVS Palestra obsah volitelného semináře zaměřeného na využití metod kognitivní aktivizace. V tomto semináři je vyčleněn prostor i pro techniky učení, které mohou studující využívat jak ve svém osobním životě, tak v další praxi, kdy budou pracovat s různými cílovými skupinami.

Výhledově se uvažuje o využití diagnostického centra na VŠTVS Palestra, které je vybaveno profesionálním přístrojem pro biofeedback, kterého lze využívat ke zvyšování koncentrace pozornosti, s jejímiž poruchami se u studujících vysokých škol setkáváme čím dál častěji.

Na VŠTVS Palestra se každoročně realizuje rozsáhlé evaluační šetření, které se zaměřuje na hodnocení kvality výuky ve všech předmětech u všech vyučujících, na hodnocení organizace výuky, hodinové dotace předmětů, kvality studijního zázemí. Opakovaně studenti pozitivně hodnotí informace, které získávají jak z diagnostiky učebního stylu<sup>8</sup>, tak i z následného procvičování různých technik a strategií pro učení. V hodnocení studující uvádějí dosahování lepších studijních výsledků, lepší organizaci učebního materiálu, efektivnější práci s textem, schopnost obsáhnout větší množství textu.

## Závěr

Shrneme-li výsledky uvedeného šetření, pak na jejich základě lze usuzovat, že ve sledovaném vzorku odpovídá volba studijního oboru upřednostňovanému učebnímu stylu. Z výsledků je přitom patrné, že studující se ve sledovaných parametrech odlišují.

Studující vysoké školy vítají možnost ověřit si vlastní učební styl, zejména studující učitelských oborů si v praxi ověřují význam této diagnostiky.

Významným pozitivem práce se studenty je zejména podpora efektivity jejich vlastního učení, v reflexi studujících je tento aspekt často zmiňován po ukončení

---

<sup>8</sup> Vysoce hodnotí rovněž praktickou možnost seznámení se s temperamentovou typologií Mayers-Briggsové ve třetím ročníku v rámci předmětu Personální management – vyučující PhDr. M. Šauerová. Tato metoda je běžně dostupná, využívána v oblasti personalistiky a není přímo určena psychologům (blíže viz např. Šauerová, 2010).





prvního ročníku při hodnocení vlastních studijních výsledků (zejména v předmětech ryze teoretické povahy – např. biomedicínských předmětů).

Překvapující bylo zjištění ukazující na odlišné zkušenosti studujících s profesionální volbou, zejména na téměř naprostou absenci využití profesionální poradenství u studujících soukromou vysokou školu.

Dlouhodobě negativním jevem v pedagogické praxi je časté opomíjení podpory žáků a studentů v oblasti jak se mají správně učit. Takové programy jsou realizovány sporadicky a většinou jen na základě iniciativy příslušných odborníků (výchovný poradce, poradenský psycholog spolupracující se školou). Jak ukázal průzkum, ve sledovaném vzorku za relativně dlouhé období a u studentů pocházejících z různých regionů se nenašel jediný respondent, který by byl během vlastní školní dráhy profesionálně veden ke správnému způsobu učení.

#### Literatura:

BANDLER, R.; GRINDER,. *Structure of Magic I*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1975. 243 s.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 416 s.

DILTS, R.; MEYERS-ANDERSON, M. *Neuro-linguistic Programming in Education*. Santa Cruz, CA: Not Ltd. Division of Training and Research, 1980. 66 s.

DITTRICH, Pl. Pedagogicko-psychologická diagnostika v práci učitele. In Kolektiv autorů. *Pedagogika pro učitele /Aktuální otázky pedagogiky koncem 20. století/*. Plzeň: PedF Západočeská univerzita, 1994, s. 134-163.

DUNN, R. Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 2000, 13, 1, s. 3-22.

DUNN, R. Learning Style: State of the Science. *Theory into Practice*, 2001, 13, 1, s. 10-19.

DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G. *Learning Style Inventory (LSI): An Inventory for the Identification of how Individuals in Grades 3 Through 12 Prefer to Learn: LSI Manula*. Price Systems, 1997. 100 s.

ENTWISTLE, N. Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In SCHMECK, R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 1988, s. 21-51.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2010. 800 s.

HAYES, J.; ALLISON, Ch. Matching Learning Style and Instructional Strategy: An Application of the Person-environment Interaction Paradigm. *Perceptual and Motor Skills*, 1993, 76, 1, s. 63-79.

HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 1995. 120 s.



## STUDIE

HLAĎO, P. Kariérová výchova ve středním odborném vzdělávání a požadavky na pregraduální přípravu učitelů. In LINHARTOVÁ, D.; MÁCHAL, P.; DANIELOVÁ, L. (Eds.) *ICOLLE 2010 – Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Konvoj, 2010, s. 97-103.

HLAĎO, P. Dynamika rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. *Studia paedagogica*, 2010, 15, 2, s. 84-104.

HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika I. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: SPN, 1988. 226 s.

JARVIS, P. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge: New York, 2006. 218 s.

KATZOVÁ, N. Individual Learning Style. Israeli Norms and Cross-Cultural Equivalence of Kolb's Learning Style Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1988, 19, 3, s. 361-379.

Kolektiv autorů. *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. Praha: Grada, 2009. 226 s.

KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost; teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 58, 2, s. 140-155.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s.

MAREŠ, J. Jak chápat styl učení. *Pedagogika*, 42, 2, s. 219-221.

MAREŠ, J. Diagnostika stylů učení na počátku vysokoškolského studia. *Školský psycholog*, 1994, 3/4, s. 2-10.

MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. 208 s.

MURRELL, P.; CLAXTON, Ch. Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching. *Counselor Education and Supervision*. 1987, 27, 1, s. 4-14.

PASK, G. Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style. In SCHMECK, R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 1988, s. 83-100.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s.

RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál, 2007. 256 s.

SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 117 s.

STARÝ, K. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. 151 s.

ŠAUEROVÁ, M. Didactic Aspects of Physical Activities in Education of ADHD Syndrome Affected Children. In SÉGARD, M.; HÁTLOVÁ, B. (Eds.) *Psychomotor Therapy in Mental Health Care*. Ústí nad Labem: UJEP, 2012, s. 55-70.

ŠAUEROVÁ, M. Personální diagnostika specialistů wellness. In HOŠEK, V.; TILINGER, P. (Eds.). *Východiska pro odborné vzdělávání wellness specialistů*. Recenzovaný sborník příspěvků z konference VŠTVS Palestra, Praha. Praha: VŠTVS Palestra, 2010, s. 87-92.



- ŠAUEROVÁ, M., NECHLEBOVÁ, E. Relaxační techniky – účinný způsob k dosažení životní pohody. *Fighter's magazine*, 2011, 16, 7-8, s. 76-79.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s.
- TORRES, C.; KATZ, J. Neuro-linguistic programming: Developing effective communication in the classroom. *Teacher Educator*, 1983, 19, s. 25-32.
- TORRES, C. The Language System Diagnostic Instrument (LSDI). In: *Inventories, Questionnaires, and Surveys: Communication*. [online]. The Pfeiffer Library Volume 5, 2nd Edition. 1998. [cit. 2012-09-12]. Dostupné z: <<http://home.snu.edu/~jsmith/library/body/v05.pdf>>. s. 118-131.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie pro žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 308 s.
- VERMUNT, J.; VERMETTEN, Y. Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 2004, 16, 4, s. 359-384.
- ZIELKE, W. *Jak racionálně studovat*. Praha: Svoboda, 1984. 199 s.

*PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.*  
sauerova@palestra.cz

Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, s. r.o.  
Katedra pedagogiky a psychologie  
Pilská 9  
198 00 Praha 9 – Hostavice

*PaedDr. Věra Schätzlová*  
schatzvera@gmail.com

Univerzita Karlova v Praze  
Přírodovědecká fakulta  
Katedra tělesné výchovy  
Bruslařská 10  
102 00 Praha – Hostivař