

Domácí příprava ve vyučování německého jazyka nově

(Pokus o aplikaci Gardnerovy teorie vícenásobné inteligence)

Radka Mošnerová

Abstrakt: Stať pojednává o aplikaci Gardnerovy teorie vícenásobné inteligence na domácí úkoly ve vyučování německého jazyka a jejím vlivu na styl učení žáka a jeho výkon vyjádřený klasifikací.

Klíčová slova: příprava žáků na vyučování, domácí úkoly, vyučování německého jazyka, Gardnerova teorie vícenásobné inteligence, styl učení, klasifikace žáka

Úvod do problematiky

Myšlenka o souladu mezi žákem na jedné straně a předmětem studia a vyučovacím stylem na druhé je dávno známá a uplatňuje se ve vyučování už od antiky. Bohužel se zatím nepodařilo prokázat, zda přizpůsobení vyučovacích technik znamená pro žáky skutečně výrazně zlepšení.

V současné době téměř žádná škola – s výjimkou několika experimentálních – nepočítá s individualitou jedince, s jeho rozdílnými vlohami pro určitou činnost a s jeho osobitým přístupem k řešení problémů jak školních, tak i životních.

Cílem tohoto příspěvku je snaha podpořit kreativitu pedagogů při zavádění nových metod do vyučování a seznámit je s aplikací Gardnerovy teorie do oblasti domácí přípravy ve vyučování německého jazyka.

Specifičnost domácích úkolů ve vyučování cizího jazyka

Obsah vyučovacího předmětu cizí jazyk má své těžiště v systematickém rozvíjení řečových dovedností (poslech s porozuměním, samostatné čtení a písemné vyjadřování), spolu se získáváním a soustavným upevňováním znalostí z oblasti jazykových prostředků (výslovnosti, slovní zásoby, mluvnice a pravopisu) a reálií zemí studovaného jazyka. Komunikativní schopnosti žáků se rozvíjejí na základě tematických a lexikálních okruhů všeobecně, z části i odborně zaměřených, umožňujících dialog s cizinci v nejběžnějších situacích každodenního života i v situacích blízkých budoucí společenské praxi žáků.

K dosažení požadované úrovně řečových dovedností si osvojí znalosti ze všech oblastí jazykových prostředků (výslovnost, slovní zásoba, čtení s porozuměním, písemný projev, mluvnice). Při vyučování uplatňuje dobrý učitel

takové metody, formy a postupy, které navozují tvůrčí atmosféru, vedou žáky k samostatné práci, a tím k uvědomělému a trvalému osvojení učiva.

Se záměrem udělat vyučování německého jazyka pro žáky zajímavější, efektivnější a učební látku lépe vstřebatelnou a trvale fixovanou v paměti jsem se pokusila do oblasti domácích úkolů aplikovat Gardnerovu teorii rozmanitých typů inteligence.

Domácí úkoly organicky souvisí s vyučovací hodinou. Na domácí přípravě studentů závisí do značné míry i jejich celkové studijní výsledky. Jsou článkem spojujícím vyučování s mimoškolní výchovou. Mají různé formy. Zvláště významné jsou ty, které mají charakter tvořivé samostatné práce. Při ukládání úkolů má být brán ohled na věk, místo, domácí poměry žáků, roční období a mají se koordinovat, učí-li ve třídě více učitelů. Učitel si v prvé řadě stanoví, čeho chce domácím úkolem dosáhnout a následně určí z nabízené škály ty nejlepší prostředky, jak svého záměru docílit. Měl by také zvážit, zda jsou žáci domácí úkol schopni zvládnout a zda jsou na jeho zpracování z vyučování ve škole dobře připraveni.

Gardnerova teorie

V posledních letech poutá pozornost psychologů a učitelů z praxe nový zajímavý přístup k chápání lidských schopností, který je znám pod názvem Gardnerova teorie rozmanitých typů inteligence.

Podle Gardnera musí samostatná inteligence obsahovat soubor schopností řešit problémy – musí člověku umožňovat vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se setkává. (Gardner, 1999)

Z hlediska projevu člověka dělíme podle Gardnerovy teorie inteligenci do sedmi skupin. Tyto skupiny mezi sebou vzájemně korelují. Některé z nich jsou dominantní.

1. Jazyková inteligence

Je typická pro básníky a úzce se váže na činnost levé hemisféry. Centrální úlohu při utváření jazyka hraje sluch a mluvená řeč. Přesto je součástí jazykového repertoáru i znaková řeč a písemný projev. Jazykové schopnosti představují nejrozšířenější formu lidské inteligence.

Děti, které disponují jazykovou inteligencí, začínají velmi brzo číst a napodobovat stylem svého projevu své oblíbené autory, snaží se o estetickou vytříbenost mluveného i psaného projevu, používají přirovnání a metafory, pokouší se své myšlenky vyjádřit v básních, povídkách a dalších literárních útvarech, často si vymýšlí fantastické historky.

2. Hudební inteligence

Ze všech talentů se projevuje nejdříve. Prostředí, ve kterém dítě žije, má velký vliv na to, do jaké míry se talent dítěte projeví. Lidé s hudební inteligencí (např. skladatelé) se opírají o zákony kontrastu a další

hudební pravidla, která jim diktuje sluch, rozpracovávají své původní hudební nápady, zamýšlí se nad jednotlivými motivy a hledají mezi nimi správný poměr. Pracují s tóny, rytmy a především s tempem a formou skladby.

Vývoj dětí s výjimečným muzikálním talentem má svůj typický průběh. Do věku 8–9 let čerpají ze svého talentu a přirozené energie, skladby se učí jen podle hudebního sluchu a paměti, jde jim to velmi rychle a jejich technika sklízí obdiv, v podstatě však nemusí vynakládat žádné úsilí. Skutečná a trvalá virtuozita se začíná vytvářet až od 9 let. Dítě už musí opravdu cvičit a škola i kamarádi musí jít stranou.

3. *Logicko-matematická inteligence*

Soubor schopností, které se nazývají logicko-matematická inteligence, vzniká konfrontací se světem předmětů. Dítě se již od malička setkává s předměty, řadí je, přerovnává a zjišťuje jejich počet. Tím získává první a nejdůležitější logické a matematické znalosti. Postupem času si ujasní příslušnost předmětů k určitým skupinám, chybí mu však kvantitativní aspekt – malé děti rozlišují pouze v termínech hodně a málo, menší a větší hromádka apod. V průběhu svého zrání postupně dosahuje mentální úrovně, která mu umožňuje stanovit logická pravidla platná pro početní operace. Později dokáže dítě pracovat i s tzv. formálními myšlenkovými operacemi – to znamená, že dokáže pracovat nejen s vlastními objekty a jejich modely, ale ovládá už i oblast slov, symbolů a symbolických řetězců, které objekty a operace s objekty zastupují. Umí si vytvořit soubor hypotéz a vyvodit z nich důsledky. Děti s matematicko-logickým nadáním často hrají dámu, šachy nebo jiné strategické hry, vymýšlejí experimenty, odůvodňují logicky a jasně.

Nejpodstatnějším znakem matematického nadání je schopnost mistrovsky zacházet s dlouhými řetězci na sebe navazujících úvah. Talent v této sféře se projevuje velmi brzy. Zpočátku se dítě rozvíjí jakoby samo od sebe, zdá se, že k tomu nepotřebuje vnější zkušenosti. Potom ovšem musí ve svém oboru tvrdě pracovat, protože nejproduktivnější léta uběhnou u matematiků před dosažením čtyřicítky, možná dokonce i třicítky.

4. *Prostorová inteligence*

Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Díky těmto schopnostem můžeme konstruovat různé tvary nebo s nimi manipulovat. Prostorová inteligence je úzce spojena se zrakovým vnímáním (proto také někdy označení prostorově-vizuální inteligence). Prostorové schopnosti se uplatňují v mnoha různých typech prostředí. Jsou velmi důležité pro orientaci

na různých místech (pokoj, město, oceán). Využíváme je i při práci s jakýmkoli grafickým zobrazením skutečnosti (mapa, diagram, geometrické tvary).

Prostorová inteligence se rozvíjí jen v rámci konkrétních situací a událostí. U dítěte se až v období puberty s nástupem stadia formálních operací objevuje i schopnost představit si abstraktní prostor nebo formální zákony, které v prostoru platí. Po desátém roce začíná dítě chápat podstatu geometrie, dokáže nacházet vztahy mezi světem figurálních představ a slovních tvrzení a uvažovat o důsledcích různých druhů transformace.

Prostorová inteligence se využívá především v sochařství, v malířství, v přírodních vědách (Euklidova geometrie), v technice (projekty letadel) apod.

5. *Tělesně-pohybová inteligence*

Díky této inteligenci můžeme používat vlastní tělo k vyjadřování (mimika, gestika, haptika, pantomima) i k činnostem. Projevuje se především u mimů, tanečníků, plavců, řemeslníků, hráčů kolektivních her a dalších. Motorická aktivita je považována za funkci mozkové kůry.

Rozvoj motoriky a zručnosti u dítěte musí být posuzován v souvislosti s celkovým vývojem dítěte, protože nesouvisí jen s aktivitami tělesnými, ale se všemi kognitivními operacemi. Vývoj postupuje od jednoduchého sahání a dívání se na předměty k jejich uchopování. Pak se dítě naučí předávat předmět z jedné ruky do druhé. Každodenní užívání běžných předmětů se přetváří ve schopnost stavět jednoduché konstrukce. Ty jsou stále složitější, až se dítě naučí stavět velmi složité stavby.

Nejdokonalejší ze všech pohybových aktivit je tanec. Mezi další důležité formy uplatnění tělesné inteligence patří herectví, které vyžaduje schopnost pozorně se dívat a podrobně přehrávat jednotlivé scény. Schopnost nápodoby se rozvíjí už od časného věku, možná dokonce od prvních dní a týdnů života. Některé děti jsou však v umění nápodoby a v motorických schopnostech vůbec daleko lepší než jejich vrstevníci. Tyto děti se projevují již od útlého věku tím, že jsou velmi zručné, neposedné, neustále podupávají, vrtí se, mají potřebu dotýkat se jiných lidí.

6. *Personální formy inteligence – interpersonální a intrapersonální*

Personální formy inteligence jsou velmi rozmanité, rozmanitější než inteligence jiné. Rozlišujeme dvě základní formy personální inteligence – inteligenci intrapersonální a interpersonální. Základem inteligence intrapersonální je schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu – člověk by měl poznat rozsah vlastních citů, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a umět ho řídit. Lidé s rozvinutou intrapersonální inteligencí mají

mysl pro nezávislost, projevují se silnou vůlí, někdy budí dojem, že žijí ve svém vnitřním světě, jsou rádi sami, aby se mohli nerušeně věnovat svým koníčkům.

Intelligence interpersonální směřuje ven, k jiným lidem. Jejím základem je všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi. Lidé disponující interpersonální inteligencí mají hodně přátel, zapojují se do všech možných aktivit, fungují jako usmiřovatelé při hádkách, projevují mnoho empatie pro potřeby druhých. Obě formy inteligence se navzájem mísí a ovlivňují. Žádná z obou inteligencí se nemůže rozvíjet bez té druhé. Pozornost vlastní osobě je ovlivňována pozorováním toho, jak se chovají ostatní, a naopak.

Výzkumný problém a cíl akčního výzkumu

Umožňují domácí úkoly vyplývající z Gardnerovy typologie inteligencí zvýšit úroveň žákových znalostí a zlepšit jeho styl učení?

Pro řešení tohoto problému jsem zvolila akční výzkum, který považuji za adekvátní, protože pracuji jako učitelka na střední odborné škole.

Cílem mé práce bylo nalézt odpověď na výše položenou otázku.

Průběh experimentálního výzkumu

Experiment probíhal pouze ve vyučování německého jazyka a tomu odpovídaly i typy úloh, které měli žáci k dispozici na výběr. Jedná se o úlohy, které se vztahují k základním jednotkám cizojazyčného vyučování – morfologii, syntaxi, sémantice a lexikologii. Žáci si úlohy mohli připravit individuálně nebo skupinově, ústně nebo písemně podle toho, jak uznali za vhodné. Nemuseli se držet pouze úloh, které jim nabízel učitel, ale mohli si vybrat a zpracovat i téma vlastní. Převážná většina žáků však této možnosti nevyužila. Podmínkou při zpracování domácího úkolu bylo jeho zaměření na právě probíranou látku. Důvodem bylo procvičení této látky, její lepší pochopení a prohloubení pomocí domácího úkolu. Zároveň tím bylo zamezeno tomu, aby si žáci pro usnadnění práce volili úlohy jednodušší než je jejich úroveň.

Pokud žáci měli na výběr mezi gramatickým a konverzačním tématem, volili v 95 % téma gramatické. Důvodem je zřejmě jeho jasně stanovená obsahová stránka, kratší rozsah a nižší náročnost, kterou klade na domácí přípravu. Důležitou roli hraje i to, že dopustit se chyb v konverzačních tématech je velmi snadné a žáci často ani přesně nevědí, jak své myšlenky jazykově správně vyjádřit. Oproti tomu je gramatické cvičení v tomto ohledu velmi přehledné, protože veškerá gramatická pravidla s příslušnými příklady si žák může snadno vyhledat v učebnici nebo jiných studijních materiálech a následně je aplikovat na své domácí cvičení. Rovněž klasifikace byla

u gramatických cvičení lepší oproti konverzačním zadáním v průměru o dva stupně.

Žáci vypracovávali domácí úkoly dvěma odlišnými způsoby. Buď si vybrali z nabídky učitele, v učebnici, nebo v jiných materiálech úkol, který jim vyhovoval, a ten podle zadání vypracovali nebo si zadání domácího cvičení stanovili sami. To znamená, že si sami vymysleli jeho téma, způsob zadání a zpracování i náplň (slova, věty, text, grafy, apod.). S těmito cvičeními potom pracovali nejprve doma podle svých vlastních pokynů a následně i ve škole, kde s úlohou seznámili své spolužáky, nechali je, aby ji provedli a potom opravili jejich chyby. Žáci si kupodivu téměř vždy vybírali druhý typ úkolů, ačkoli práce s nimi byla podstatně složitější a časově náročnější.

Naproti tomu si však volili přespříliš často křížovky a osmisměrky, a to pouze z toho důvodu, že práce s nimi je v porovnání s jiným druhem úloh jednoduchá. Zhruba u poloviny úloh byla proto tato forma zpracování domácího úkolu vyloučena. Rovněž žákům, kteří si vytrvale volili pouze jeden typ zadání, bylo doporučeno, aby si příště vybrali odlišný typ domácího úkolu. Tím byli žáci přinuceni k tomu, aby vyvinuli větší pracovní úsilí a lépe rozvíjeli své intelektuální schopnosti.

Jako techniky výzkumu jsem zvolila tři dotazníky, které monitorovaly sledované proměnné – dotazník pro rozlišení stylu učení, dotazník pro rozlišení stylu učení modifikovaný na německý jazyk a dotazník pro rozlišení typu inteligence podle Gardnerovy škály. Pro prezentaci výsledků jsem použila kasuistickou metodu.

Charakteristika výzkumného vzorku

S uvedeným záměrem bylo v rámci praktické části práce po dobu osmi měsíců zkoumáno 12 žáků v průběhu 1. a 2. ročníku Středního odborného učiliště strojírenského ve čtyřletém maturitním oboru Mechanik-seřizovač ve věku 15–16 let. Experiment byl uskutečňován pouze ve vyučování německého jazyka.

Metody a techniky akčního výzkumu a jeho průběh

1. Dotazník pro určení stylu učení

(Vermut, Rijswijk 1989 – modifikováno na střední školu – dotazník č. 1)

Nejen žáci a jejich osobnosti, ale i způsoby jejich učení se navzájem diametrálně liší. Styl učení se proměňuje v čase a tato změna probíhá po celý život jedince.

Existuje mnoho typologií, které se týkají stylu učení. Já jsem zvolila typologii, kterou uvádí Mareš (1998). Ten navazuje na výzkum Saljo a Martona, kteří dospěli k závěru, že v přístupu žáka k učení lze rozlišovat dvě *obsa-*

hové podoby (povrchová, hloubková). Další autoři rozlišili ještě třetí typ – *strategický* (utilitární).

Hloubkový přístup k učení

Žáky s hloubkovým přístupem k učení učivo baví, zajímá je dozvídat se něco nového, chtějí věcem porozumět. Chtějí si také využití poznatků vyzkoušet. Kromě pročitání textu, hledají poznatky také v jiných zdrojích, snaží se dobrat osobního smyslu učiva. Snaží se najít vzájemné vztahy ve struktuře učiva, dávají do souvislosti poznatky nové se staršími a se svými životními zkušenostmi. Učivo rozumějí, pochopili jeho obsah i strukturu, jsou schopni vysvětlit je vlastními slovy. Odlišují méně podstatné od podstatného, zaujímají k učivu své vlastní stanovisko.

Povrchový přístup k učení

Žáci s povrchovým přístupem k učení se vyznačují tím, že je učivo nebaví. Motivem k učení pro ně může být strach, snaha vyhovět učiteli nebo absolvovat ročník, školu, kurs. Učení chápou jako něco vynuceného zvnějšku. Snaží se text naučit nazpaměť, nerozlišují, co je hlavní a co vedlejší, opakují názory bez osobního vztahu, bez promýšlení, bez kritického odstupu. Výsledkem je malé nebo žádné porozumění učivu.

Strategický – utilitární přístup k učení

Motivace je orientována na výkon (dosáhnout co nejlepších známek, absolvovat). Žák je připraven uspět jakýmkoli způsobem, i za cenu podvádění a lži. Je schopen se v rámci svého osobního prospěchu pružně přizpůsobit situaci a učivo se buď naučit a pochopit i jeho vnitřní vazby a souvislosti s již známou učební látkou a s příklady z praxe, nebo se zaměří pouze na to, aby prošel co nejsnadněji, a z toho důvodu učivo vnímá pouze povrchově a bez hlubšího zájmu o jeho pochopení.

Na základě této typologie sestavili autoři Vermut a Riskwijk test o 120 otázkách, které sledují 16 proměnných. Výsledky testu lze u jednotlivých položek rozdělit do tří kategorií – *pásmo snížené hodnoty* (svědčí o tendenci, že proměnná se u jedince příliš neprojevuje); *pásmo běžných hodnot* (běžná je často se opakující hodnota, která odpovídá stanovené normě) a *pásmo zvýšené hodnoty* (proměnná je pro jedince zvláště typická). Při klasifikaci výsledků jsem vyšla z prozatímních norem, ke kterým dospěl Mareš v roce 1998.

Žáci byli tímto testem vyhodnoceni na počátku experimentu (květen 2001). Většina z nich vykázala z hlediska celého dotazníku běžné hodnoty.

Zvýšené hodnoty vykázala naprostá většina studentů u otázky č. 11 (motivací je maturitní vysvědčení – 10 žáků).

Alarmující skutečností by měl být fakt vyplývající z odpovědí na otázku č. 1 (hledání strukturálních vztahů), kde přibližně 42 % dotazovaných vykazovalo sníženou hodnotu. Myslím si, že jejich nepotřeba hledat v učivu strukturální vztahy ukazuje i na špatnou koncepci školy, která svým stylem výuky a požadavky na studenty k tomuto cíli nevede.

Dalším zářejícím faktem jsou odpovědi na otázku č. 12 (profesní motivace), kde sníženou motivaci projevilo 50 % respondentů. Podle mého názoru by se toto vysoké procento dalo vysvětlit i věkem dotazovaných, kteří často ve svých 15–16 letech nemají přesnou představu o svém budoucím povolání, a tak namísto nich rozhodují v tomto směru rodiče.

Snížená hodnota se překvapivě nejvíce projevila u dvou nejlepších žáků třídy, kteří z pohledu učitele jeví o předmět nejvyšší zájem. Jeden z nich potom volil při výběru volitelných úloh nejméně kreativní a zábavnou metodu přímého překladu vět z českého jazyka do němčiny. Svou vypovídající hodnotu má jistě i skutečnost, že tito studenti projevují sníženou hodnotu ve strukturování učiva (otázka č. 17) a v kooperaci se spolužáky (otázka č. 20).

Výrazně deficitní oblasti tohoto dotazníku byly modifikovány na vyučování německého jazyka.

2. Dotazník modifikovaný na německý jazyk

(dotazník č. 2)

Ve čtyřech z dvaceti otázek dotazníku pro rozlišení stylu učení vykazala většina žáků snížené hodnoty. Proto byl dotazník v těchto oblastech – *vyhledání vztahů a strukturování učiva, kooperace se spolužáky, profesní motivace, přístup založený na vytváření struktur* – modifikován na vyučovací předmět německý jazyk, ve kterém výzkum probíhal.

Tento modifikovaný dotazník obsahoval 29 otázek a byl vyhodnocen na základě stejných kritérií jako dotazník č. 1.

Příklady otázek z modifikovaného dotazníku:

- Snažím se rozlišit to, co je na probíraných gramatických pravidlech a na jiných cvičeních podobné, a co je naopak odlišné.
- Jednotlivá gramatická pravidla se snažím užít v konverzaci a v písemném projevu. (Vyhledávání vztahů a strukturování učiva)
- Vybral jsem si německý jazyk, protože mě zajímá.
- Pro práci, kterou chci vykonávat, musím mluvit německy. (Profesní motivace)
- Když se učím na písemné a ústní zkoušení v německém jazyce, vyhovuje mi nejvíc společná příprava se spolužáky.
- Ve vyučování německého jazyka mi vyhovuje společná práce studentů v malé skupince. (Kooperace se spolužáky)

- Měl bych se snažit, abych k učivu probíranému v rámci vyučování německého jazyka vymýšlel příklady podle svých představ.
- Dobré vyučování německého jazyka je takové, při němž člověk také zdokonaluje sám sebe. (Vytváření, konstruování znalostních struktur)

Žáci na otázky odpovídali pomocí číslic posuzovací škály od 1-5. Číslice posuzovací škály chápejte takto:

Tab. 1: *Při studiu dělám to, co je v textu uvedeno*

1	2	3	4	5
málokdy, nikdy	občas	těžko říci	často	velmi často, téměř vždy

Žáci testem prošli na počátku a konci experimentu. Změna mezi vstupními a výstupními parametry měla ukázat efektivnost práce s volitelnými domácími úkoly koncipovanými a rozdělenými na základě Gardnerovy teorie do sedmi skupin (typů) úloh.

Oproti výchozímu předpokladu však téměř k žádnému posunu nedošlo. K navýšení hodnot došlo pouze v první a poslední otázce (hledání vztahů a strukturování učiva; přístup založený na kooperaci se spolužáky).

Oproti původní verzi dotazníku, který byl koncipován globálně na všechny vyučovací předměty, vykázali pouze dva studenti v modelu modifikovaném na německý jazyk u čtvrté otázky (kooperace se spolužáky) sníženou hodnotu (v původní verzi čtyři žáci). V druhém testování vykázal sníženou hodnotu pouze jeden respondent. Tento údaj zřejmě vyplývá ze specifických požadavků, které klade vyučování cizího jazyka, kde je zásadní důraz kladen na komunikaci žáků mezi sebou navzájem a mezi žáky a učitelem. Tato komunikace může probíhat buď písemnou, nebo ústní formou (převládající) a k jejímu uskutečnění je nutná spolupráce všech složek tohoto procesu.

Vysoký počet žáků se sníženou hodnotou v otázce č. 2 (profesní motivace) potvrzuje výsledek testu pro stanovení intelektuálního profilu, kde žáci vykázali velmi nízký stupeň jazykové inteligence. Je zcela jasné, že žáci, kteří nemají přirozené nadání, díky němuž by si předmět cizí jazyk oblíbili a byli v něm úspěšní, nejsou schopni ve svém věku patnácti let kalkulovat s výhodou, jakou by jim znalost cizího jazyka mohla v jejich budoucím profesním i soukromém životě přinést.

Z výsledků první a třetí otázky (hledání vztahů a strukturování učiva; přístup založený na vytváření struktur) je zřejmé, že žákům činí problémy spojit si aktuální (novou) problematiku s učební látkou a zkušenostmi, které již získali dříve. Ze své praxe ve vyučování německého jazyka mohou tento údaj jenom potvrdit.

Tab. 2: Výsledky dotazníku pro určení stylu učení

Otázka	Vstupní testování			Závěrečné testování		
	počty žáků			počty žáků		
Hledání vztahů a strukturování učiva	3	8	1	3	7	2
Profesní motivace	10	2	0	12	0	0
Přístup založený na vytváření struktur	6	4	2	8	4	0
Přístup založený na kooperaci se spolužáky	2	10	0	1	10	1

Pozn.: Čísla v tabulce udávají počet studentů.

3. Rozlišení inteligencí

(dotazník č. 3)

Ve vyučovacím předmětu německý jazyk bylo studentům zadáno, aby si ze široké škály úloh vybrali tu, která jim nejvíce vyhovuje a zpracovali ji podle vlastních představ. Tím bude rámcově určen typ inteligence, ke kterému náleží. Aby však omylem nedošlo k násilnému zařazení žáka k typu inteligence, kterému neodpovídá, a k následným chybám v práci s ním, byly úlohy po celou dobu trvání experimentu volitelné. K upřesnění typu inteligence žáka byl kromě toho zvolen test, který byl k dispozici na internetové adrese <http://www.utoronto.snow.ca/Learn2/mod3/miniinventory.html> v anglické verzi.

Čísla v tabulce udávají počet studentů, kteří danou inteligencí disponují jako inteligencí dominantní.

Tab. 3: Výsledky dotazníku pro stanovení intelektuálního profilu studenta

Pořadí	Druh inteligence	Počet studentů
1.	Tělesná	4
2.	Matematická	2
3.	Vizuálně-prostorová	2
4.	Muzikální	1
5.	Interpersonální	1
6.	Intrapersonální	1
7.	Přírodovědná	1
8.	Jazyková	0

4. Způsob zadávání domácích úkolů

Volitelné úlohy podle Gardnerovy teorie byly rozděleny do sedmi skupin a zadávány formou domácích úkolů. Žák je mohl zpracovat buď individuálně, nebo po dohodě s dalšími spolužáky skupinově. Vyučující prováděla pravidelnou kontrolu a hodnocení domácích úkolů, upozorňovala žáky na

chyby a pokoušela se jejich iniciativu nenásilnou formou rozvíjet a v přípravě na vyučování jim poskytovala další možnosti jejího zlepšení. Učitel neposkytl žákům pestrou nabídku cvičení na každou problematiku řešenou v rámci domácích úkolů, ze které by mohli vybírat. Naopak žáci sami museli v tomto směru prokázat svou samostatnost a kreativnost tím, že na zadaný problém sami vymysleli a zpracovali úkol vyhovující kvality, obtížnosti a rozsahu. Tím se žáci zdokonalili nejen ve stylu učení z hlediska povrchnosti, strategie a hloubky, ale vedlo je to i k tomu, že byli schopni autonomního učení a autonomního hodnocení vlastního výkonu.

5. Kasuistická metoda

Protože výsledky výzkumu zahrnovaly příliš mnoho údajů, které nelze obecně shrnout, byla za účelem jejich prezentace zvolena kasuistická (případová) metoda založená na individuálním sledování žákova vývoje: jakým typům úloh žák dával přednost, jakým způsobem a s jakou kvalitou je vypracoval, jakou známkou byl klasifikován a jak on sám práci na úkolu hodnotil. Byl porovnáván celkový prospěch žáka v závěrečném ročníku ZŠ, průměr v německém jazyce za celou docházku na ZŠ, průměr závěrečného vysvědčení v 1. ročníku SOU strojírenského a průměr za 1. a 2. pololetí 1. ročníku a známka za 1. pololetí 2. ročníku SOU v předmětu německý jazyk. Pozornost byla věnována také přístupu žáka ke studiu, motivaci, učebnímu stylu, kooperaci se spolužáky atd. Byl vyhodnocen rovněž žákův intelektuální profil. Ukázalo se, že většina žáků nedisponuje jedinou inteligencí jako super-dominantní, ale naopak, že hodnoty k sobě mají v několika oblastech bodově velmi blízko.

Výsledky akčního výzkumu

Experiment probíhal po dobu osmi měsíců ve vyučování německého jazyka. Výzkum se zabýval přípravou studentů na vyučování, soustředěnou na oblast domácích úkolů. Ty nebyly žákům zadávány standardní jednotnou formou. Žáci měli naopak možnost výběru ze široké škály různých typů domácích úkolů.

Žáci se práce na úkolech účastnili zpočátku s velkým nadšením, které postupně upadalo a v některých případech vedlo až k otevřené averzi vůči nim. Po čase se tato situace uklidnila a žáci ocenili přínos tohoto typu domácích úloh, který jim umožnil efektivnější domácí přípravu. Zároveň studenti vědomě vnímali skutečnost, že jsou díky této metodě bez větších problémů schopni spojit starší učební látku s novou a najít mezi nimi pojítka i odlišnosti. Pokud jde o sledované proměnné, lze jednoznačně potvrdit **pozitivní vývoj v klasifikaci** studentů. Kromě jediného žáka si všichni respondenti buď udrželi stávající známku, nebo svůj studijní výsledek v tomto ohledu

zlepšili. Při vzrůstajících nárocích učiva v druhém ročníku to rozhodně není obvyklá situace. Žáci jiných neexperimentálních tříd se totiž zpravidla v druhém ročníku zhorší v průměru o 1,2 klasifikačního stupně oproti ročníku prvnímu.

Bohužel se tyto **pozitivní výsledky nepromítly ve vývoji stylu učení** – v testu modifikovaném na německý jazyk téměř všichni žáci vykazali při vstupním testu vyšší hodnoty než při testu výstupním. Tyto nepříznivé hodnoty si vysvětlují věkem žáků, kteří ve svých 15–16 letech rozhodně nechápou studium a učení jako prioritní záležitost. Naopak se snaží tuto pro ně nepříjemnou povinnost rychle „odbyť“ i za tu cenu, že učivu zcela nerozumí, a často tak získají pouze útržkovité znalosti z globální problematiky.

Závěr

Ve své dosavadní práci jsem styl učení a výkon žáka brala pouze jako parametr, na kterém jsem sledovala pozitivní funkci aplikace Gardnerovy teorie ve vyučování. Ve svém dalším výzkumu bych se těmito proměnnými chtěla zabývat podrobněji a sledovat, k jakému vývoji dojde u studentů třetího a čtvrtého ročníku střední školy. Domnívám se, že i styl učení, ve kterém podle doposud získaných výsledků nedošlo k žádným výrazně pozitivním změnám, musí být v souladu s duševním zráním respondentů kladně ovlivněn.

Literatura

- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
MOŠNEROVÁ, R. Domácí příprava žáků středních škola na vyučování německého jazyka v závislosti na typu jejich inteligence. Diplomová práce. PF MU Brno, 2002.

Internetové odkazy

- Multiple intelligence and learning styles. Dostupné na WWW:
<http://www.utoronto.snow.ca/Learn2/mod3/miniinventory.html>

MOŠNEROVÁ, R. Domácí příprava ve vyučování německého jazyka nově. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 73–84. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Radka Mošnerová, SOU a U strojírenské, Strojírenská 6, 591 01 Žďár nad Sázavou