

SELF-REGULATION AND PREFERENCE OF LEARNING STYLE

[AUTOREGULACIA A PREFERENCIA UCEBNEHO STYLU]

Nina Kozarova

doi: 10.18355/PG.2020.9.1.6

Abstract

The study focuses on the issue of identifying the gender relation of pupils and their learning styles. The research problem identifies the relationship between the various factors of the learning style and the gender of pupils at secondary school. By analyzing the results, we found that the gender of pupils does not significantly affect their preferences during learning in the monitored factors of the questionnaire.

Key words

learning style, semantic network, structuring the curriculum, responsibility, factors

Abstrakt

Štúdia sa zameriava na problematiku identifikácie vzťahovej roviny pohlavia žiakov a ich učebného štýlu. Výskumný problém identifikuje, aký je vzťah medzi jednotlivými faktormi učebného štýlu a pohlavím žiakov vybranej strednej školy. Analýzou výsledkov sme zistili, že pohlavie žiakov vo významnej miere neovplyvňuje ich preferencie počas učenia sa v sledovaných faktoroch dotazníka.

52

Kľúčové slová

učebný štýl, sémantická sieť, štruktúrovanie textu, zodpovednosť, faktory

Úvod

V posledných desaťročiach zaznamenávame silnejúci negatívny ohlas na kvalitu didaktických postupov uplatňovaných v edukačnej praxi. Jedným z najzávažnejších problémov je, že v školách vlastne našich žiakov neučíme to, ako sa majú učiť.

K.P. Liessmann píše: *“Poznanie a vzdelanie sú, ako sa tvrdí, najdôležitejšími zdrojmi Európy, chudobnej na nerastné zdroje, a ten, kto investuje do vzdelania, investuje do budúcnosti.”* (2011) Uvedené skutočnosti si vyžadujú nové pohľady na teóriu vyučovania, ktorej význam je násobený rozvojom spoločenského poznania, ale tiež požiadavkami spoločnosti na zvyšovanie a skvalitňovanie úrovne vzdelania.

Ak nechce stratiť škola jednu zo svojich základných funkcií, musí v podstatnej miere inovovať didaktické postupy, modifikovať kvalifikačnú štruktúru jednotlivca, odpútať sa od transmisívnych modelov sprostredkovania informácií a adekvátne reflektovať požiadavky kladené na školu spoločnosťou v kontexte rozvoja kognície učiacich sa jednotlivcov.

Uplatnenie našich žiakov na trhu práce a v spoločnosti, nie je založené na mechanickom učení, memorovaní faktov a poučiek. Súčasný edukačný proces uprednostňuje prvky konštruktivisticky orientovanej výučby, ktorá spočíva v uplatňovaní sebaregulačných stratégií, ktoré sú postavené na poznaní a preferovaní kladných stránok učiaceho sa, rozvoji jeho metakognície, kritického a tvorivého myslenia, uvedomenie si vlastných nedostatkov, limitov.

Paul, Elder (2002, s. 48) vyšpecifikovali 6 etáp úrovni myslenia, ktoré predstavujú nástroj pre učiteľov, aby mohli identifikovať, v akej etape sa ich žiaci nachádzajú a následne tomu prispôbiť úlohy a stratégie:

- a) Nereflektujúci mysliteľ – žiak si nevedomuje význam myslenia pre život, nemá rozvinutú schopnosť myslieť, nedostatočná sebakontrola myslenia.
- b) Spochybňujúci mysliteľ – žiak dokáže reflektovať svoje chybné myšlienkové procesy, vie zhodnotiť správnosť riešenia nejakého problému.
- c) Začínajúci mysliteľ – žiak si je plne vedomí svojho myslenia, vie identifikovať svoje silné a slabé stránky, dokáže systematicky používať kritické myslenie a sledovať svoje myšlienkové procesy.
- d) Praktický mysliteľ – dokáže samostatne rozvíjať svoje myslenie, v danej etape sa stretávame s vysokou autoreguláciou vlastného učenia sa, vie vytvárať nové závery, ucelené koncepcie, hľadá súvislosti medzi informáciami.
- e) Pokročilý mysliteľ – žiak dokáže analyzovať vlastné myslenie, vie sa orientovať v problémoch na základe hlbších úrovni myslenia. Pravidelne kontroluje svoje myslenie, hodnotí ho a podľa potreby zefektívňuje. Je rozvinutá intelektuálna vytrvalosť, intelektuálna integrita, empatia, ale aj intelektuálna odvaha.
- f) Dokonalý mysliteľ – žiak rozvíja svoje myslenie pravidelne, používa rôzne stratégie a efektívne pracujú so všetkými úrovňami myslenia. Revidujú a systematicky kontrolujú svoje myslenie, prakticky a interdisciplinárne používajú kritické myslenie.

Autoregulácia

Rozvoj sebaregulácie predstavuje najmä stratégie rozvíjajúce osobnostné, vôľové vlastnosti a emócie spojené s kritickým myslením ako: rozširovanie okruhu záujmov, motiváciu a stimuláciu potreby byť dobre informovaný, posilňovanie dôvery vo vlastný úsudok, otvorenosť mysle voči rozmanitým svetonázorom, ochotu vziať do úvahy rôzne alternatívy, ochotu priznať si egocentrické sklony, predsudky, logické medzery vo vlastnom uvažovaní, ochota znovu prehodnotiť vlastné stanovisko a tiež rozvoj metakognitívnych zručností, korekciu vlastných myšlienkových procesov, identifikáciu emócií, kognitívnych skratiek, vo vlastnom usudzovaní.

V odbornej literatúre sa v rámci autoregulácie / sebaregulácie stretávame s dvomi prístupmi. Jeden z nich je pedagogický, ktorý autoreguláciu označuje cudzojazyčným pojmom self- direction. Druhý prístup je psychologický, ktorý používa termín self-regulation.

K. Hrbáčková (2009) vníma autoreguláciu ako druh metavedomostí (vedomostí o tom ako sa učím, aké motívy ma k učeniu vedú, ako svoju prácu hodnotím), ktoré obsahujú zložku kognitívnu a nonkognitívnu - v interakcii s vonkajším prostredím a následne sú týmto prostredím spätne ovplyvňované.

Nemožno opomenúť, že jednotlivé učebné stratégie sú vždy ovplyvňované okrem postojov žiakov aj jeho jednotlivými metakognitívnymi dispozíciami. Tu sa otvára priestor pre aktívnu intervenciu učiteľov. Je na nich, aby na vyučovacích hodinách využívali čo najväčšie množstvo efektívnych vyučovacích stratégií. Žiaci si potom budú môcť vybrať zo širokej škály predkladaných stratégií tie, ktoré budú vzhľadom k vyučovaciemu predmetu, alebo samotnej vyučovacej téme najvhodnejšie.

Vychádzajúc z vyššie uvedeného, autoregulačné stratégie žiakov pozostávajú z nasledovných prvkov:

Tabuľka 1 Autoregulačné stratégie žiakov podľa Hoferová a kol.: (Zdroj, Mareš, J. 2013).

| | |
|--|--|
| Kognitívne učebné stratégie | Opakovanie, precvičovanie učiva, sumarizácia učiva, prafafrázovanie učiva, organizovanie učiva, tvorba schém, štruktúr... |
| Metakognitívne učebné stratégie | Plánovanie cieľa, monitorovanie porozumenia, hľadanie informácií v rôznych zdrojoch, zvládnutie rôznej náročnosti učiva, plánovanie času na učenie, vytváranie hodného priestoru pre učenie... |
| Stratégie, ktoré vedú k sebaopoznaniu | Poznanie svojho štýlu učenia sa, uvedenie si postupov a spôsobov, ktoré sú vyhovujúce z hľadiska učebného štýlu žiaka, učenie nahlas, robenie výpiskov... |
| Motivačné stratégie | Záujem o učivo, vnútorná motivácia, hodnota a využiteľnosť učiva |

Autoregulácia predstavuje generalizované sebahodnotenie človeka, zahrňuje celkový dojem jednotlivca o jeho kompetentnosti a schopnosť regulovať vlastné činnosti na základe vlastnej aktivity. Jednotlivec sa snaží zlepšovať sám seba, svoje správanie, vedomosti, výkony. Ide o žiakove presvedčenie o vlastnej zdatnosti učiť sa, plniť zadané úlohy, analyzovať úroveň obtiažnosti jednotlivých úloh. Autoregulácia sa zakladá na žiakovom subjektívnom hodnotení vlastných skúseností a schopností.

Vymedzili sme preto niekoľko odporúčaní, ako viesť žiakov a podporovať ich pri rozvoji vlastnej autoregulácie:

- Dôraz v rámci učenia sa by mal byť vždy orientovaný smerom ku kvalitným výsledkom.
- Žiak by mal vždy interpretovať svoje dosiahnuté úspechy aj neúspechy.
- Žiak by mal byť schopný vždy si tvoriť svoje vlastné kritériá kvality.
- Analyzovať so žiakom jeho stratégie učenia sa a vyselektovať tie, ktoré ho znevýhodňujú.

Malými krokmi sa problematika učebných štýlov dostáva do povedomia odbornej i laickej verejnosti, no ešte stále nepovažujeme doposiaľ získané a prezentované informácie za dostatočné. S najväčšou nejednotnosťou sa stretávame najmä pri definovaní a diferencovaní pojmov učebný štýl a kognitívny štýl. V príspevku sa budeme preto venovať operacionalizácii daných pojmov z pohľadu viacerých odborníkov v danej problematike.

Pri rozpracovávaní tematiky učebných štýlov žiakov sa pridrižujeme ilustratívneho prierezu rovinami, v ktorých sa stretávame s konceptom učebných štýlov (interpretačný rámec, ktorý odkazuje na relevantné teórie a ich modifikované adaptácie; aplikačný rámec, ktorý poukazuje na dôležitosť a opodstatnenosť praktického významu použitia učebných štýlov vo vyučovaní). Spoločným jednotným cieľom oboch rovín rozpracovania problematiky, je snaha preklenúť nedostatky učenia sa a ponúknuť modernejšiu, efektívnejšiu podobu výučby.

Operacionalizácia pojmov kognitívny a učebný štýl

O aktívnom učení sa hovoríme vtedy, ak ide o zámerný, intencionálny proces – čo znamená, že učenie je úmyselné, systematické, plánované s vopred stanoveným cieľom.

Ako hovorí A. Tomengová (2012, s.13): „*V aktívnom učení sa žiakov sa kladie menší dôraz na sprostredkovanie informácií a väčší dôraz na rozvoj zručností žiakov. Od žiakov sa požadujú vyššie myšlienkové operácie, ako napr. analýza, syntéza hodnotenie. Žiaci čítajú, realizujú praktické cvičenia, píšú, diktujú. Najdôležitejšie na aktívnom učení sa je však to, že žiaci nielen aktívne robia ale súčasne aj rozmyšľajú nad tým, čo robia*“

Tieto myšlienky doplnia P. Ginnis (2005), definujúci oblasti, ktoré sa rozvíjajú pomocou procesu aktívneho učenia sa: myslenie, emocionálna inteligencia, nezávislosť, mnohovýznamové vnímanie, artikulácia obsahu učenia sa.

Aby sme porozumeli učebným a kognitívnym štýlom, je nutné porozumieť neurologickým aspektom učenia sa. Máme na mysli rôzne stratégie a procesy prebiehajúce v pravej mozgovej hemisfére, ktorú majú dominantnú globálne zmyšľajúci žiaci a v ľavej mozgovej hemisfére, ktorú majú dominantnú skôr analyticky zmyšľajúci žiaci.

Pojem učebný štýl nie je v odbornej literatúre jednoznačne definovaný, často sa nahrádza alebo spája s pojmom kognitívny štýl. Prípadne môžeme definovať kognitívny štýl ako nadradenú kategóriu učebnému štýlu.

Autori R. Murray- Harwey (1994) považujú kognitívny štýl za dominantný a prisudzujú mu nadradený význam, pretože ho vnímajú ako vrodený a spájajú ho s primárnou asociačnou štruktúrou, ktorá vzniká u každého človeka na základe genetických predispozícií. Kognitívny štýl sa tým pádom podieľa na rozvoji a v prípade potreby aj na modifikovaní učebných štýlov.

Na druhej strane autor N.J. Entwistle (1981) pojmy stotožňuje a nevidí medzi nimi markantný rozdiel. Vo všeobecnosti sa medzi odborníkmi z oblasti pedagogiky presadzuje trend, podľa ktorého sa učebný štýl spája prevažne s praktickým kontextom učenia sa a kognitívny štýl sa spája s teoretickým kontextom učenia sa.

J. Mareš (1998) vymedzil učebný štýl ako súhrn postupov, ktoré počas života učiaci sa jednotlivcov preferuje v situáciách pedagogického typu. V priebehu života sa pritom vrodenný učebný štýl človeka môže modifikovať zámerné, ale aj nezámerné. Kognitívny štýl (tamtiež) definuje ako charakteristický spôsob, ktorým človek rieši problémy, spracováva informácie, riadi a organizuje svoje skúsenosti.

H. Gardner (1993) upriamuje pozornosť na kontrolnú funkciu v poznávacích procesoch, ktorú spĺňa práve kognitívny štýl. Podľa autora je kognitívny štýl zodpovedný za výber, kódovanie a triedenie prijímaných informácií. Porovnávať rozdiely medzi kognitívnym a učebným štýlom môžeme z pohľadu rôznych koncepcií, no k jednoznačnému, zjednocujúcemu záveru neprídeme.

Charakteristika učebných štýlov je natoľko rozsiahla, že existuje viacero spôsobov ich kategorizácie. Pre ilustráciu uvádzame klasifikáciu učebných štýlov od N. Fleminga (2001), ktorý rozlišuje učebné štýly podľa zmyslových preferencií na vizuálny, auditívny, verbálny, kinestetický štýl. Autor tiež uvádza pojem *zmiešaný učebný štýl*, ktorý je kombináciou dvoch štýlov podľa kritérií zmyslových preferencií.

Mnohé poznatky o učebných štýloch žiakov zosumarizovali autori R. Dunn a K. Dunna (2002), podľa ktorých rešpektovanie učebných štýlov žiakov v škole zlepšuje ich postoj k učeniu sa, zvnútorňuje ich motiváciu k učeniu sa a zlepšuje dosahované učebné výsledky. Podľa autorov je základom učebného štýlu vlastné spracovávanie informácií ako aj vytváranie asociačných väzieb, preto je potrebné rešpektovať individuálny učebný štýl každého žiaka.

Dôležité je, aby učiteľ dokázal identifikovať, akým spôsobom sa jeho žiaci učia, ako myslia, ako si kódujú a dekodujú informácie, ako si jednotlivé prvky učiva spájajú do ucelených kontextov. Učiteľ by mal dokázať analyzovať a využívať tie postupy, ktoré žiakom pomáhajú v porozumení učivu a naopak, čo pre nich pôsobí rušivo.

V pedagogickej praxi sa lingvistická a rovnako logicko-matematická inteligencia tešia dominantnej pozornosti. Dobré výsledky v škole dosahujú prevažne žiaci s uvedenými postupmi učenia. Na druhej strane žiaci, u ktorých prevládajú iné postupy, môžu mať edukačné ťažkosti. Práve z tých dôvodov opisuje H. Gardner (1993) potrebu vhodnejšej koncepcie vyučovania. Ide o to, aby učitelia používali aktivity, metodiky, stratégie a cvičenia, ktoré budú zabezpečovať vzdelávacie potreby, čo možno najširšieho spektra žiakov. Tieto myšlienky potvrdzuje aj S. Kovalikova (1995), podľa ktorej si majú žiaci sami vybrať spôsob, ktorý je pre nich najefektívnejší. Učivo bude síce pre všetkých žiakov rovnaké, no rozdiel bude v spôsobe, akými si žiaci učivo osvoja.

Učenie sa v kontexte pohlavia žiakov

Medzi mužským a ženským mozgom existujú nenápadné, no pozorovateľné rozdiely, ktoré sa často dezinterpretujú, nakoľko je vedecké skúmanie pohlavných rozdielov takmer vždy sprevádzané ostrými diskusiami. V danej oblasti existujú dve skupiny odborníkov, jedna vysvetľuje rozdiely v správaní sa a inteligencie mužov a žien predovšetkým na základe

kultúrnych vplyvov a procesov socializácie. Podľa druhej skupiny odborníkov sú rozdiely určované chromozómami a biologickými faktormi. Mužský a ženský mozog sa od seba napatrne odlišujú, pričom rozdiely vznikajú už v období prenatálneho vývoja, následkom pôsobenia pohlavných hormónov, ktoré mozog človeka maskulinizujú alebo feminizujú.

Početné štúdie poukazujú na to, že len sotva môžeme postrehnúť rozdiely v kognitívnych funkciách u mužov a žien. Podľa stereotypných predstáv sú muži zvyčajne lepší v úlohách, ktoré zahŕňajú priestorové zručnosti. Ženy dosahujú lepšie výsledky pri úlohách náročnejších na slovnú pamäť a jazykové schopnosti.

V predkladanom príspevku vychádzame zo záverov Hefflera (2001), podľa ktorého existujú rozdiely v tom, ako sa muži a ženy učia. Ako autor uvádza, ide o doposiaľ nedostatočne prebádanú oblasť, ktorej je potrebné venovať v rámci edukačnej praxe pozornosť. Je evidentné, že tradičné vzdelávanie nepodporuje všetky učebné štýly žiakov a už vôbec nie v kontexte pohlavných rozdielov.

Výskumy v rámci edukácie, ktoré sú orientované na učebné štýly žiakov, sa venujú skôr hľadaniu relačnej roviny medzi učebným štýlom žiakov a učivom, prípadne vzťahom medzi učebným štýlom žiakov a vyučovacím štýlom učiteľa (Mainemelis et al., 2001).

Pokiaľ ide o to, ako vývin mozgu (smerom k maskulinite, či feminite) ovplyvňuje učebné štýly žiakov a ich preferované stratégie počas učenia sa, doposiaľ sa uskutočnilo veľmi málo takto zameraných výskumov.

Severiens a Dam (1997, In Mareš, 1998) skúmali prostredníctvom dotazníkov ILS (Inventory of Learning Styles) mieru identifikácie učebného štýlu žiaka s biologickým pohlavím. Androgýnni jedinci, pre ktorých je typická vysoká feminita aj maskulinita, sa vyznačovali výraznou snahou pochopiť predovšetkým význam učiva. Učili sa do hĺbky, nezávisle, samostatne, mali záujem o učivo. Maskulínne typy sa prejavili ako sebedomejšie, citižiadostivejšie, prevažne vnútorne motivované. U feminínnych typov bola zaznamenaná snaha overiť si znalosti, podrobnejšie analyzovanie informácií počas učenia sa, spoliehanie sa na vonkajšiu reguláciu. Oba tieto hraničné typy však očakávali, že budú do učenia sa posúvané zvonka, teda u nich prevažovala vo významnej miere vonkajšia motivácia.

Lorenzo et al. (2006) opísal sedem základných vyučovacích stratégií, vďaka ktorým môže učiteľ pomôcť žiakom, pri vyrovnávaní pohlavných rozdielov vo vyučovanom procese. Ide o integrovanie každodenných skúseností a záujmov žiakov u oboch pohlaví, prácu s existujúcimi prekonceptami, interaktívne prostredie - podporované kooperáciou a komunikáciou, aktivity zamerané na rozvoj žiakovho porozumenia a kľúčových kompetencií u oboch pohlaví, alternatívy v diskusiách medzi skupinami vyplývajúce z rozdielov medzi pohlaviami, akceptovanie diverzity v štruktúrovaní učiva u oboch pohlaví.

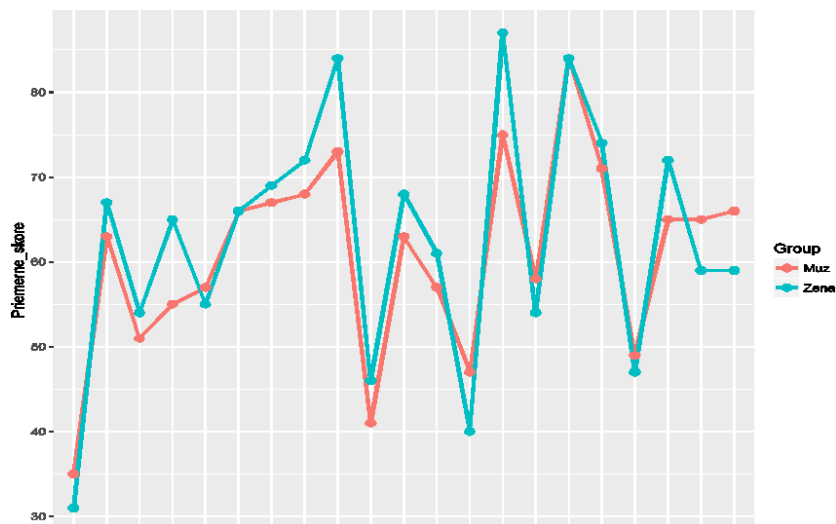
Výskumné zisťovanie preferencií počas učenia sa z hľadiska pohlavia žiakov

Realizovali sme výskum, počas ktorého sme analyzovali vybrané učebné štýly žiakov. Výberový súbor tvorilo 115 žiakov (štyri triedy druhého ročníka štvorročného gymnázia), z ktorých chlapcov bolo 43% (49) a dievčat 57% (66).

Dotazníkom LSI (Dunn, Dunn and Price) sme skúmali preferované postupy pri učení sa žiakov. Dotazník LSI obsahoval 71 položiek, v každej z nich žiak volil odpoveď na škále (1 – nesúhlasím, 2 – skôr nesúhlasím, 3 – ťažko rozhodnúť, 4 – skôr súhlasím, 5 – súhlasím).

Na posúdenie rozdielov výsledkov v LSI medzi chlapcami a dievčatami sme použili profilovú analýzu. Naším cieľom bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v základných charakteristikách toho, čo je pre nich pri učení sa dôležité (položky LSI). Na *Obrázok 1* sme zosumarizovali stredné hodnoty premenných pre chlapcov a pre dievčatá.

Obrázok 1 Profilový graf LSI pre chlapcov a dievčatá



Hoci sme výsledkami výskumu zistili, že rozdiely v odpovediach dotazníka LSI medzi chlapcami a dievčatami nie sú štatisticky významné, predsa sme našli niekoľko zaujímavých skutočností, v ktorých sa od seba jednotlivé pohlavia (pri konkrétnych faktoroch dotazníka LSI) výrazne líšili. Z podrobných analýz vyššie uvedeného grafu vyplýva, že dievčatá preferujú prevažne auditívne/vizuálne učenie, preto by bolo v edukačnom procese vhodné častejšie zapojiť používanie videokaziet a audiokaziet, diskusie. Učiteľ by mal dbať na presné pokyny a používať percepčné preferencie, ktoré sú u žiaka dominantné.

Pri vyhodnocovaní výsledkov nás prekvapilo zistenie, že dievčatá pri učení preferujú hluk, resp. nevadia im zvuky v okolí. Rovnako im viac

vyhodnocuje nehybnosť pri učení sa a rady sa učia na jednom mieste. Na druhej strane chlapcom vyhovuje pri učení sa ticho a zvuky v okolí ich rušia (skôr strácajú koncentráciu). Tiež sa vyjadrili, že potrebujú počas učenia sa častejšie prestávky a nevedia im presúvať sa počas učenia sa z miesta na miesto.

Ďalším významným parametrom operacionalizácie, ktorému sme venovali pozornosť bola schopnosť štruktúrovania úloh. Dievčatá vo svojich odpovediach vo väčšine uviedli, že im vyhovuje, pokiaľ sú úlohy presne štruktúrované. Vyžadujú, aby im učiteľ presne definoval požiadavky na splnenie úlohy, stanoviť presné ciele, neponechal nič na ich voľnú interpretáciu. Chlapcom viac vyhovuje, keď majú zadaný jasný cieľ, ku ktorému sa majú dopracovať, no chcú ho dosiahnuť vlastnou cestou. Potrebujú mať možnosť kontrolovať priebeh riešenia a kontrolu výsledkov.

Najviac prekvapivým faktom, spomedzi všetkých skúmaných premenných bolo zistenie, že dievčatá uprednostňujú zážitkové učenie viac ako chlapci. Počas učenia sa im vyhovuje používanie životných skúseností, príklady z bežného života. Preferujú návštevu pamiatok, exkurzie, hry, za obľúbenú metódu zvolili dramatičtvo. Chlapci uprednostňujú upevňovanie učiva predovšetkým prostredníctvom vizuálnych prostriedkov.

Záver

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v základných charakteristikách toho, čo považujú pri učení sa za dôležité (položky LSI). Každá osoba je jedinečná, s individuálnym učebným štýlom a vlastným spôsobom spracovávanía informácií, ktoré by mal učiteľ (ako organizátor procesu učenia sa) zohľadňovať, bez ohľadu na to, či ide o dievčatá, alebo chlapcov.

Je dôležité, aby každý žiak pochopil preberané učivo, vedel ho prepájať so skôr osvojenými poznatkami, pracovať s ním a aplikovať ho do každodenných oblastí svojho života. Ak učiteľ ukáže žiakom dostatočne široké spektrum učebných stratégií, prostredníctvom ktorých sa dokážu efektívne učiť a systemizovať svoje vedomosti, zmení sa nielen kvalita ich poznatkov, ale aj vzťah k učeníu sa.

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom riešenia projektu APVV-15-0368 s názvom Prax v centre odborej didaktiky, odborová didaktika v centre praktickej prípravy.

Bibliographic references

DUCHOVICOVA, J. – KOZAROVA, N. et al. 2019. Level of auditory analysis, synthesis and active vocabulary and their intergender context DOI: 10.18355/XL.2019.12.4.20 In: XLinguae. ISSN 1337-8384, vol.12, No 4 pp. 229 – 238.

DUNN, R. – DUNN, K. 2002. Our Philosophy and Mission. In: Learning Styles Network, Available online: <http://www.learningstyles.net/n7.html>.

DUNN, R. – DUNN, K. – PRICE, G. E. 2004. Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI). Dotazník zjišťující jak se žáci 3. až 12.

- ročníku školní docházky nejraději učí. Manuál dotazníku LSI. Český překlad Václav Slavík a Jiří Mareš. Praha: IPPP ČR.
- ENTWISTLE, N. 1981. *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley
- FLEMING, N. *Study Practices Keyed 10 VARK Preferences*. Available online: <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>
- GARDNER, H. 1993. *Multiple intelligences – the theory in practice*. New York: Harper Collins.
- GINNIS, P. 2005. *The Teacher`s Toolkit : Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Bancyfelin, Carmarthen : Crown House Publishing Ltd, ISBN 1899836764.
- HEFFLER, B. 2001. Individual learning style and the learning style inventory. *Educational Studies*, 27 (3), pp. 307 – 316.
- HRBACKOVA, K. 2009. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 19(4), pp. 74-91. ISSN 1211-4669.
- KOVALIKOVA, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-0-7.
- LIESSMANN, K. P. 2011. *Teorie nevzdělanosti* Praha: Academia, ISBN 978-80-200-1677-5, 125 p.
- LORENZO, M. – CROUCH, C. H. – MAZUR, E. 2006. Reducing the gender gap in the physics classroom. *American Journal of Physics*, 74 (2), pp. 118 – 122.
- MARES, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MARES, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 702 p. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MEINEMELIS, C. – BOYATZIS, R. E. – KOLB, D. A. 2001. Experiential learning theory: Previous research and new directions. In T. J. Sternberg, L. Zhang (Eds.) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 227 -248.
- MURRAY – HARVEY, R. 1994. Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), pp. 373-388
- TOMENGOVA, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 64 p. ISBN 978-80-8052-421-0.

PaedDr. Nina Kozárová, PhD.
Department of Pedagogy
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University
Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra
Slovakia
nkozarova@ukf.sk