

PŘEHLEDOVÁ STUDIE VÝZKUMŮ STYLŮ UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU

Research Study in Foreign Language Learning Styles

Petra LANGEROVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-4>

Abstrakt: *Příspěvek prezentuje a shrnuje současné zahraniční studie zabývající se styly učení se cizímu jazyku. Studie používají k identifikaci učebních stylů různé dotazníky a jejich cílem je identifikovat učební styly studentů vysokých, středních i základních škol včetně studentů jazykových institutů, nejčastěji za účelem zefektivnění výuky nebo při použití pro konkrétní řečovou dovednost.*

Klíčová slova: *učební styly, kognitivní preference, kognitivní dimenze, učení se cizímu jazyku*

Abstract: *The paper presents current international research studies on foreign language learning styles. The studies apply learning styles questionnaires on university, secondary and elementary school students, including students of a language institute, mostly with the aim of making language instruction more effective, or for identifying learning styles used in a particular skill.*

Keywords: *foreign language learning styles, cognitive preferences, cognitive dimensions, foreign language learning*

1 Úvod

Cílem mého příspěvku je zjistit, jaké výzkumy v oblasti stylů učení se cizímu jazyku se ve světě provádějí, k jakým účelům slouží a zda je jejich výzkum v popředí zájmu badatelů nebo je to spíše okrajové téma. Přehled výzkumných studií, které jsem zkoumala, uvádím v příloze svého příspěvku. Tématem mé dizertační práce jsou styly učení se cizímu jazyku studentů na FEKT VUT v Brně. Jejím cílem je prozkoumat pomocí dotazníku Ehrmanové a Leaverové (Ehrman & Leaver, 2003) styly učení se cizímu jazyku studentů

Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií (FEKT VUT), kde pracuji, zjistit, do jaké míry a ve kterých kognitivních dimenzích jsou studenti rigidní či flexibilní ve svých učebních preferencích, a dle výsledků vytvořit metodický rámec, který by výuka angličtiny na FEKT VUT měla splňovat, aby byla v souladu s preferovanými učebními styly studentů.

2 Teoretické vymezení pojmu učební styly

Učební styly můžeme definovat podle Reida (1995 cit. podle Dörnyei, 2005, s. 87) a Oxfordové (2001 cit. podle Dörnyei, 2005, s. 87) jako systematické typy učení, kterými jednotlivec přistupuje k plnění učebních úkolů a představují tedy ryze individuální, obvyklý nebo preferovaný přístup k učení, a na rozdíl od schopností a vloh nejsou vrozené. Učební styly ovšem nejsou pevně dané způsoby chování, nýbrž pouze více či méně silné tendence a preference chování, které se mohou modifikovat a rozšiřovat podle aktuálních úkolů a situací. Podle Ridinga (2000) mají učební styly pravděpodobně fyziologický základ a jsou poměrně stálé. Mareš definuje styly učení jako „[...] postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou.“ (Mareš, 1998, s. 75). Skehan (2000) chápe učební styly jako určitý ustálený přístup k vnímání, organizování a zpracování informací, který ovlivňuje celkový přístup k učení, a obzvláště k učení se cizím jazykům. Styly učení jsou podmíněny způsobem, jak si člověk interiorizuje celkové prostředí a tento způsob interiorizace není jen kognitivní, ale podílejí se na něm rovněž afektivní a fyzičtí činitelé (Lojová, 2011, s. 21). Učební styly jsou těžko uchopitelné a definovatelné, neboť odkazují na preference, ale ty se mohou lišit v rozsahu. Mají vztah k učebním strategiím, ale liší se od nich tím, že spadají někam mezi vrozené schopnosti a strategie. Mohou se zdát nezávislé na situaci, ale nejsou zcela prosté situačních vlivů, a některé učební dimenze jsou také charakterizovány jako dominantní prvky osobnosti. Učební styly mají tedy velmi volně vymezené hranice, čímž je tato kategorie velmi otevřená bez ohledu na to, z jaké perspektivy ji vnímáme. (srov. Dörnyei, 2005, s. 79). „Ve stylech učení se odráží celostnost a konzistentnost psychického fungování člověka, která se promítá do jeho chování, myšlení a citění v situacích učení se a řešení problémů. Styl učení je tedy multidimenzionální charakteristikou vznikající jako určitý průnik složek: kognitivních, osobnostních a afektivních (emocionálních), fyziologických, sociálních, autoregulačních a dalších.“¹ (Lojová, 2011, s. 23). Učební styly tedy můžeme chápat jako preferované či obvyklé způsoby chování, které dominují při procesu učení. Což ovšem neznamená, že učení probíhá stále

¹ Příklad autorky.

stejným stylem. Málokterí jedinci jsou vyhranění natolik, aby používali pouze jeden učební styl, většina lidí se pohybuje v určitém kontinuu stylů, které se mění podle okolností a typu úkolů. Styly tedy můžeme charakterizovat jako komfortní zóny, ze kterých je možno vykročit dle situační potřeby a také dle individuální schopnosti adaptability a flexibility jednotlivce.

Nejčastěji bývají učební styly zaměňovány či směřovány s učebními strategiemi. Podle Ridinga (2000) strategie mohou být naučené a vyvíjené za účelem vyřešení situací a úkolů. Sternberg a Grigorenko (2001) zdůraznili rozdíl mezi stupněm vědomého aplikování stylů a strategií: styly jsou používány nevědomky, zatímco strategie v sobě obsahují vědomou volbu alternativ. Strategie se využívají pro vyřešení situací podle typu úkolu či kontextu, zatímco styly implikují vyšší stupeň stability.

3 Historie výzkumu učebních stylů

Začátky výzkumu učebních stylů lze datovat od konce 19. století, kdy si vědci začali všimnout rozdílů mezi lidmi, kteří se učili především verbálně, a lidmi, kteří využívali k učení vizuálních prostředků (srov. Riding, 2000). Od té doby probíhaly různé výzkumy zaměřené tímto směrem, avšak výzkumy, které se zabývají přímo učebními styly, lze datovat teprve od 40. a 50. let 20. století. Jejich hlavním představitelem je americký psycholog Herman Witkin, který poprvé definoval termíny „field-dependence x independence“, čili závislost či nezávislost na poli v souvislosti s kognitivními styly, tj. způsob, jakým člověk vnímá, zpracovává a uchovává informace. Stručně shrnuto, člověk závislý na poli „pro les nevidí stromy“, čili vnímá spíše kontext a je pro něj obtížné rozlišovat detaily, zatímco člověk nezávislý na poli se soustředí na jednotlivosti a celkový kontext mu uniká.

Od té doby vědci identifikovali zhruba 20 dimenzí kognitivních stylů, ale vedou se spory, zda tyto dimenze skutečně představují opravdové rozdíly, a není-li možné většinu z nich shrnout do několika málo základních stylů, jak tvrdí např. Riding (2000). Výsledkem Ridingova výzkumu je shrnutí stylů do dvou základních dimenzí stylů, a to **celostní x analytický** a **verbální x vizuální**. Jak už název napovídá, jedinec preferující *celostní styl* upřednostňuje uspořádání informací do celku, je schopen nahlížet na věci z perspektivy a vyhledává zařazování detailů do kontextu. *Analytik* vnímá situaci jako její jednotlivé součásti, a často se zaměřuje pouze na některé její aspekty. *Verbální jedinec* se orientuje především na slova a jejich aktivní dopad na vnější okolí, zatímco *vizuální typ* je spíše pasivní, orientovaný dovnitř, a je spokojený se statickým prostředím. Pro zkoumání těchto dimenzí učebních stylů Riding (1998) vyvinul počítačový nástroj, tzv. analýzu kognitivních stylů (Cognitive Styles Analysis).

Dalším modelem učebních stylů je inventář učebních stylů (Learning Style Inventory) Davida Kolba (1999) – založený na permutaci dvou dimenzí, a to **konkrétní x abstraktní** a **aktivní x reflektivní**, kde jedinec, který spadá do dimenze *konkrétní*, je charakterizován orientací na osobní prožitky a řešení konkrétních skutečných situací, zatímco jedinec spadající do dimenze *abstraktní* preferuje používání logických konceptů zdůrazňujících přemýšlení, nikoli pocity. *Aktivní* jedinec rád experimentuje se svým vlivem na lidi a situace, zatímco *reflektivní* jedinec chce porozumět významu situací jejich pozorováním a nestranným popisem.

Model zkoumající smyslové preference učení představuje dotazník preferovaného percepčního učebního stylu (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire) od Reidové (1995). Kognitivní styly tedy rozděluje podle toho, který smysl preferují, na **vizuální, poslechové, kinestetické, taktilní, skupinové a individuální**.

Podobný model používá i Oxfordová (1993 a 1999) ve svém přehledu analýzy stylů (Style Analysis Survey), kde taktéž používá členění podle smyslových preferencí, ale doplňuje je o osobnostní charakteristiky: **introverze x extraverte, intuitivní x konkrétní, preferující uzavřenost x otevřený a globální x analytický**. Tento model je dále rozpracován a rozšířen o další subkategorie dotazníkem přehled učebních stylů (Learning Style Survey) autorů Cohena, Oxfordové a Chiové (2001).

Modelem, který jsem zvolila pro svůj výzkum, je dotazník Ehrmanové a Leaverové (2003), který učební styly rozlišuje na škále **ektenik x synoptik**. Dotazník obsahuje 10 dvoupólových dimenzí a je z výše uvedených nejkompexnější, neboť zahrnuje dosavadní výzkumy a přidává dvě vlastní dimenze, sekvenční a náhodnou.

V současnosti je koncept učebních stylů kritizován zaprvé kvůli jejich nejasnému vymezení a zadruhé kvůli nedostatečným důkazům o jejich přínosu pro pokrok v učení. Jednou z prací negativně hodnotících koncept učebních stylů je studie kolektivu autorů Pashler, McDaniel, Rowher a Björk (2008), kteří vyvracejí hypotézu o souladu učebních stylů studentů s vyučovacími styly jakožto způsobu dosažení lepších studijních výsledků. Někteří autoři jdou ve svých hodnoceních tak daleko, že považují učební styly za „městský mýtus“, jako např. Geake (2008), Kirschner & Merriënboer (2013), nebo Lillienfeld et al. (2011). Navzdory těmto negativním postojům vůči učebním stylům se podle výzkumu autorů Newtona a Míaha (2012) mezi britskými vysokoškolskými učiteli stále projevuje vysoká míra přesvědčení o existenci učebních stylů (58%) založená na praktické zkušenosti vyučujících, a to i přes nejednoznačnost důkazů o jejich existenci. Podle tohoto výzkumu (Newton & Míah, 2012) 93% britských učitelů souhlasilo s tvrzením, že se studenti učí lépe, když získávají informace svým preferovaným učebním stylem.

4 Současný stav výzkumu stylů učení se cizímu jazyku

Na rozdíl od devadesátých let minulého století je tedy výzkum učebních stylů poněkud utlumen a roztržštěn, jak lze soudit dle výsledků vyhledávání odborných studií na Web of Science a ve Scopusu provedeném v časovém rozmezí listopad–prosinec 2018. Vyhledávací období bylo stanoveno od roku 1990 po současnost. Jako vyhledávací kritérium byl stanoven výraz „language learning styles“. Bylo nalezeno zhruba 60 prací, ale většina studií zpracovávala učební styly obecně, jen málokteré se zaměřily přímo na jazyk, případně v sobě kombinovaly více různých aspektů, jako např. smíšené učení či výuku pomocí počítačů, a jiné. Specifikovali jsme kritérium výběru studií na ty, které použijí nějaký dotazník ke zjištění stylů učení se cizímu jazyku určité skupiny studentů, tím se okruh prací značně zúžil na finálních 9 studií. Proto jsou v přehledové studii použity práce, které zkoumají styly učení se různým cizím jazykům, nikoli pouze angličtině, a neomezují se jen na univerzitní studenty, ale zahrnují i žáky středních či základních škol, potažmo jiných neakademických výukových institucí. Nejvíce výzkumů se zaměřením na styly učení se cizímu jazyku je prováděno v Asii, jmenovitě v Íránu, Turecku, Saudské Arábii, Číně a Malajsii. Z výše uvedených důvodů však mnohé z nich nejsou zahrnuty v přehledové studii. Téměř všechny výzkumy zahrnuté v této přehledové studii (až na jednu z roku 1990) vznikly v rozmezí let 2011–2018, čili odrážejí současnou situaci. Je překvapivé, že v českém ani slovenském prostředí nebyly nalezeny žádné takto specifikované výzkumy stylů učení se cizímu jazyku, a to ani u autorů, kteří se jimi zabývají především teoreticky, jako např. Mareš (1998), či Lojová (2011). Byly nalezeny pouze diplomové či bakalářské práce, případně se objevily práce zkoumající učební styly obecně, bez zaměření na jazyky. Odtud tedy vyvstává potřeba podobného výzkumu i v českém prostředí.

Stručně shrnuto, pro zařazení studií do svého příspěvku jsem zvolila výzkumy, které popisují konkrétní použití různých dotazníků zkoumajících učební styly při osvojování si cizího jazyka na určité skupině studentů a splňují následující kritéria: jasně definovaný cíl práce, respondenti specifikovaní věkem, pohlavím či vzděláním, metoda identifikace učebních stylů a výsledky výzkumu včetně jejich praktické aplikace. Zahrnula jsem kvantitativní nebo smíšené výzkumy, kvalitativní nejsou pro moji studii relevantní. Mým cílem je vytvořit přehledovou studii mapující současný stav výzkumu stylů učení se cizímu jazyku.

5 Přehled výsledků studií

5.1 Cíle použitých studií

Nejčastěji (v 6 studiích z celkových 9) byly výzkumy prováděny za účelem identifikace preferovaných učebních stylů a přizpůsobení obsahu výuky zjištěným výsledkům. Ve dvou studiích se jako cíl objevilo také zjišťování, zda existuje nějaký „nejlepší“ učební styl (tj. vedoucí k neefektivnějšímu učení a dosažení nejlepších výsledků v učení). Ve třech studiích se objevilo kritérium pohlaví a cílem bylo zjistit, zda toto kritérium ovlivňuje výběr učebních stylů a jak. Ve třech studiích se objevilo zkoumání učebních stylů v souvislosti s učebními strategiemi a jejich vzájemného ovlivňování a podmiňování, zejména co se týče úspěšnosti a pokročilosti v jazyce. Ve dvou pracích se kromě učebních stylů a strategií také objevilo téma jejich přímé aplikace na konkrétní dovednosti, a to písemný projev a úkolově orientovaná výuka. Na základě analýzy cílů jsem studie níže roztřídila do tří skupin (viz 5.3).

5.2 Zkoumané skupiny respondentů studií

Nejčastěji zkoumanou věkovou skupinou byli studenti vysokých škol, ať už se jednalo o studenty angličtiny jako cizího jazyka, nebo o studenty jiného jazyka jako prvního cizího jazyka. Dále studie zkoumaly středoškolské studenty i žáky základních škol, a jedna se zabývala výzkumem zaměřeným na dospělé studenty (rodilé mluvčí angličtiny učící se jiný cizí jazyk). Studie obvykle nezohledňovaly absolvovanou délku studia příslušného jazyka a jen v některých případech byla brána v potaz také pokročilost a úspěšnost studentů v souvislosti s identifikací jejich učebních stylů.

5.3 Kategorizace výsledků jednotlivých výzkumů

Z hlediska zkoumaných cílů lze studie uspořádat do tří skupin: 1) studie zaměřené na identifikaci učebních stylů a jejich používání v závislosti na pohlaví či na úspěšnosti v učení, 2) studie zkoumající učební styly při použití pro konkrétní řečovou dovednost a 3) studie demonstrující identifikaci učebních stylů a strategií jako nástroj k zefektivnění procesu učení. Z uvedené kategorizace lze tedy říci, že moje dizertační práce se zařadí do skupiny výzkumů prvního typu s návazností na skupinu třetího typu.

5.3.1 Studie zaměřené na identifikaci učebních stylů

Do této skupiny patří výzkumy z Číny, Gruzie, Jižní Afriky, Íránu, Malajsie a Chorvatska.

Čínská studie (Huang, Hoi & Teo, 2018) zkoumala vzorek 329 vysokoškolských studentů angličtiny a chtěla zjistit, zda preferované

učební styly také souvisí s pokrokem v učení. Jako nástroj si zvolila dotazník přehled učebních stylů (Learning Style Survey) Cohena, Oxfordové a Chiové (2011). Kvantitativní výzkum doplnila též o dotazník na demografické informace, jehož výsledky ovšem nejsou uvedeny ani zmíněny ve výsledkové části textu. Je možné, že sloužily pouze jako interní zdroj informací. Výsledky dotazníkového šetření učebních stylů byly ověřeny faktorovou analýzou (Exploratory Factor Analysis) a modely strukturálních rovnic (Structural Equation Modelling). Bylo zjištěno, že preferovaný učební styl je především vizuální, následovaný auditivním a kinestetickým, a preferovaný učební styl nemá žádný vliv na pokročilost a zběhlost v angličtině, což lze označit jako očekávaný výsledek. Z mnoha teoretických prací plyne závěr, že nic jako univerzální úspěšný či efektivní učební styl neexistuje a efektivita učebních stylů se vztahuje pouze k jednotlivci a jeho individuálnímu použití (srov. Ehrman, 1996; Dörnyei, 2005).

Gruzínská studie (Gogokhia & Imedadze, 2011) zkoumala 203 vysokoškolských studentů studujících různé jazyky a brala v úvahu rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty, což bylo následně zohledněno ve výsledcích výzkumu. Kromě identifikace učebních stylů bylo taktéž cílem zjistit, zda je některý nejlepší z hlediska efektivního dosažení pokroku ve znalostech. Jako testovací nástroj zvolila techniky osobního učení (Personal Learning Techniques MSQ Part IIb) od Ehrmanové (1996) a reliabilita výzkumu byla ověřena statisticky. Výsledkem bylo zjištění, že studenti preferují analytické styly s otevřenými zadáními a frekvence mezi učebními styly nevykazují statisticky významné rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty. Korelační analýza ukázala, že korelace mezi odlišnými styly jsou významnější u úspěšných studentů, neboť úspěšnější studenti používají četné a odlišné styly, zatímco méně úspěšní studenti používají pouze jeden učební styl. To je zjištění, které potvrzují mnohé teoretické práce (srov. Oxford, 1990; Reid, 1998; Skehan, 2000).

Studie z Jižní Afriky (Caga, 2017) zkoumá 110 žáků středních škol a jako nástroj používá Kinsellové (1996) přehled pracovních stylů ve třídě (Kinsella Classroom Work Style Survey). Údaje o věku či pohlaví studentů v práci nejsou uvedeny, chybí také statistický nástroj k ověření získaných dat. Nejpreferovanějším učebním stylem je vizuální, nejméně preferovaným je verbální. Autor práce dochází k názoru, že žáci si nejsou vědomi metakognitivních učebních stylů, jako je monitorování, plánování, uspořádávání a sebevyhodnocování svého učebního procesu. Učitel by tedy měl vést žáky k většímu sebeuvědomění, což by se mělo pozitivně odrazit ve větší sebereflexi a flexibilitě v používání více učebních stylů.

Íránská studie (Shabani, 2012) zkoumá 132 studentů jazykového institutu a zabývá se také genderovými rozdíly v preferencích učebních stylů.

Tato studie také zahrnuje údaje o délce studia a pokročilosti studentů, i když ve výsledcích se toto kritérium neodrazilo. Autor použil jako testovací nástroj inventář modelů učebních stylů (Paragon Learning Style Inventory, 1992), který vychází z psychologického dotazníku na určení osobnostních typů typového indikátoru Myersové a Briggsové (Myers-Briggs Type Indicator) (Myers & Briggs, 1976). Studie ve všech svých výsledcích zohledňuje rozdíly mezi pohlavími, které zde vycházejí jako markantní. Většina žen spadá do kategorie extroverti, zatímco většina mužů jsou introverti. Většina žen preferuje rozvažovací styl (thinking), jejich rozhodování je tedy ovlivněno především objektivní analýzou a logikou, zatímco muži preferují styl pocitový (feeling), což znamená důraz na obecné hodnoty a zájmy jednotlivců. Zde se autor studie nezamýšlí nad možným zkrácením výsledků daným výchovou a celkovou atmosférou společnosti, ani se nepokouší hledat pro svá zjištění nějaká vysvětlení. Pro obě pohlaví vychází jako preferované učební styly smyslový (sensing) a posuzovací (judging), čili větší orientace na to, co je vnímáno smysly než na imaginaci, a větší důležitost je přikládána budoucnosti než přítomnosti. Bylo doporučeno zapracovat uvedené poznatky do obsahu jazykových kurzů.

Studie z Malajsie (Subramaniam, Baidin, Melebek & Yong, 2014) zkoumá styly učení se jazyku u rodilých Ibánců, kteří se učili malajštinu jako svůj první cizí jazyk, z hlediska genderu. Zaměřila se na 170 studentů 5 středních škol, kde většinu tvořily ženy. Jako nástroj autor použil učební model Dunna a Dunnové (Dunn and Dunn Learning Model, 1976), jehož validita byla ověřena faktorovou analýzou a jako doplňující byl použit dotazník na zjištění demografických informací, jehož výsledky opět nebyly nikde zahrnuty ani zmíněny. Tento nástroj v sobě obsahuje pět faktorů, a to emocionální, psychologickou, fyziologickou a sociologickou stimulaci a stimulaci prostředím, proto i výsledky jsou uvedeny v těchto kategoriích. Co se týče genderových rozdílů, obě pohlaví se shodla v emocionální stimulaci, kde byla zjištěna vysoká míra vnitřní motivace, nízká determinace a vysoká zodpovědnost, v psychologické stimulaci, kdy obě pohlaví preferují reflektivní učební styl, ve fyziologické stimulaci, kde obě pohlaví preferují kinesteticko-taktilní styl, a ve stimulaci prostředím, které si jako ideální obě pohlaví shodně představují jako hostel vybavený tradičně a formálně. Jediné, v čem se liší, je sociologická stimulace, kdy muži preferují učení ve skupinách, zatímco ženy preferují učení s dospělými. Bylo doporučeno zapracovat tyto výsledky do učebních metod malajštiny.

Jako poslední do této skupiny spadá **chorvatská studie** (Rajić, Šegedin & Kalebić, 2011), která si kromě identifikace učebních stylů klade za úkol také zjistit, zda pohlaví a úspěch při studiu ovlivňují učební styly. Studie zkoumala 120 žáků základní školy, pohlaví bylo relativně rovnoměrně

zastoupeno s mírnou většinou žen. Testovacím nástrojem byl přehled učebních stylů pro žáky (Learning Style Survey for Young Learners) od Cohena a Oxfordové (2003). Bylo zjištěno, že styly žáků nejsou nikterak silně diferencovány a nedá se nalézt jednoznačně preferovaný učební styl/styly. Proto je tedy nutné hovořit o určitých tendencích či inklinacích k různým stylům. Je tedy možné shrnout, že žáci inklinují k nezávislosti na poli, auditivnímu a globálnímu stylu a preferují styl s vysokou mírou kontroly nad zadanými úkoly (closure-oriented). Je nutné vyzdvihnout snahu autorů o vysvětlení a odůvodnění výsledků výzkumu, společně s uvědoměním, že je nutné ve studiích pokračovat, protože výsledky jsou neprůkazné. Je např. zpochybňována nízká míra preference pro kinestetický/taktilní styl, především proto, že autoři jsou si vědomi sociokulturních aspektů, které mohly ovlivnit tento výsledek, a to, že pohyb ve třídě je v chorvatském školství považován za známku špatného chování. Je také pravděpodobné, že jejich nízká míra preference závislosti na poli a stylu s nízkou mírou kontroly (open-oriented), jsou ovlivněné formulací vět v dotazníku, která mohla vyznít negativně, případně nebyla dostatečně vysvětlena v kontextu. Autoři tedy docházejí k názoru, že jsou nutné další studie.

5.3.2 Studie zkoumající učební styly při rozvíjení konkrétní dovednosti

Do této kategorie spadají dvě studie ze **Saudské Arábie**. První studie (Hakim, 2015) zkoumá, do jaké míry je identifikace učebních stylů efektivní pro implementaci úkolově orientované výuky (Task-based learning teaching), dále, jaké mají studenti názory na efektivnost TBLT v hodinách jazykové výuky, a jaké je učitelovo vnímání efektivity TBLT v cizojazyčné výuce. Tato studie využívá smíšený výzkum a zkoumá 25 vysokoškolských studentek za použití modelu učebního stylu Feldera a Silvermana (1988) (Felder-Silverman Learning Style Model). Zdrojem kvalitativních dat jsou studentské a učitelovy deníky zachycující dojmy z výuky, TBLT plán lekcí a dotazníky vyhodnocující TBLT úkoly před a po jejich implementaci. Bylo zjištěno, že mírná většina studentů preferuje kinestetický/taktilní učební styl, následovaný vizuálním a auditivním. Analýza studentských deníků prokázala shodu učebních stylů se zadanými úkoly a analýza učitelova deníku vedla ke hlubší sebereflexi, vyšší efektivitě hodin a větší diverzitě úkolů. Autoři studie dospívají k názoru, že soulad učebních stylů se zadanými úkoly pozitivně ovlivní přístup studentů k výuce a bude je motivovat ke studiu.

Druhá studie ze Saudské Arábie (Alkubaidi, 2014) si kladla (až příliš) mnoho cílů. Jedním z nich bylo zjistit vztah mezi úkoly na rozvoj písemných dovedností, učebními styly a učebními strategiemi při nich použitými. Dalším bylo zjistit, jestli různé úrovně jazyka pramení z odlišných učebních stylů a strategií. Dále pak studie zjišťovala, jaké jsou nejčastější učební strategie

při psaní a zda jsou učební strategie spojeny s učebním stylem a úlohami rozvíjejícími dovednost psaní. Poslední výzkumnou otázkou, kterou si studie kladla, bylo, zda použití vhodné strategie při psaní přispívá k lepšímu výkonu a výsledku. Již v začátku lze tedy odhadnout potencionální problémy, do kterých se studie skutečně dostala, a to roztržitost cílů a příliš velké ambice autorky. Navíc, v kontextu saudsko-arabského systému školství, kdy sama autorka zmiňuje, že studenti nejsou od začátku vedeni k samostatnému kritickému myšlení, učení včetně psaní probíhá formou memorování a psané úkoly jsou jen přepis naučených odstavců nazpaměť, se tyto ambice jeví zcela nerealisticky. Autorka zkoumala 74 vysokoškolských studentek za pomoci dvou nástrojů: dotazník strategií při psaní (Writing Strategy Questionnaire) od Petriho a Czárna (2003) a dotazník preferovaného percepčního učebního stylu (Perceptual Learners' Style Preferences Questionnaire) od Reidové (1995). Data statisticky ověřovala koeficientem Cronbachova alfa. Zjistila, že preferovaný styl učení je skupinový, následovaný vizuálním, což je v daném kontextu zcela pochopitelné. U zjišťování strategií je otázka, nakolik validní jsou získané odpovědi. Nejpreferovanější strategií je strategie konceptu, ale neobjevila se žádná korelace mezi používanými styly a strategiemi. Dokonce se objevila negativní korelace: čím více strategií studentky používají, tím hůře píšou. Příčinou je pravděpodobně skutečnost, že studentky nejsou zvyklé na sebehodnocení, proto jsou jejich odpovědi pravděpodobně přehnané a neodpovídají realitě, tj. myslí si, že používají strategie, ale ve skutečnosti tomu tak není. Navíc se neobjevil žádný signifikantní rozdíl v používání strategií mezi pokročilými a málo pokročilými studentkami. Možnou příčinou neprůkazných výsledků je také fakt, že studentky mají obecně problém se psaním i v mateřském jazyce, protože jim chybí nápady a kreativita. Autorka tedy navrhuje další studie doplněné o kvalitativní data.

5.3.3 Studie demonstrující identifikaci učebních stylů a strategií jako nástroj k zefektivnění procesu učení

Do této kategorie spadá pouze jedna práce (Ehrman & Oxford, 1990), která se trochu vymyká ostatním hned z několika důvodů. Zaprvé, vznikla v USA v době rozvoje zkoumání učebních stylů, zadruhé její autorky jsou známé vědkyně zabývající se učebními styly a strategiemi, Oxfordová a Ehrmanová, která o 13 let později se svojí kolegyní Leaverovou vytvořila svůj vlastní nástroj ke zkoumání učebních stylů, a Oxfordová použila v této studii svůj nástroj ke zkoumání učebních strategií. Jedná se tedy o praktickou aplikaci jejich vlastního teoretického výzkumu. Studie navíc jako jediná zkoumá dospělé rodilé mluvčí angličtiny učící se různé cizí jazyky. Jako nástroj k identifikaci učebních stylů byl použit psychologický dotazník typový indikátor Myersové a Briggsové (Myers-Briggs Type Indicator) (Myers

& Briggs, 1976), jehož typologie přímo souvisí se styly učení se cizímu jazyku, pro strategie byl použit dotazník Oxfordové (1990) inventář strategií při učení se jazyků (Strategy Inventory for Language Learning) a pro sběr kvalitativních dat byly použity polostrukturované dotazníky zkoumající míru sebeuvědomění psychologických charakteristik v souvislosti s vlastním učebním procesem. Autorky nezjistily žádné výrazné rozdíly v preferencích učebních stylů mezi pohlavími, a výsledky svého výzkumu shrnuly podle kategorií MBTI typologie na extroverty, u nichž byla zjištěna vyšší míra používání sociálních strategií, a introverty, kteří více používají metakognitivní strategie. Studenti více orientovaní na smyslové vnímání (typu sensing), preferují memorovací strategie, zatímco intuitivní studenti (intuitives) spoléhají na imaginativnost a odhad významu na základě kontextu. Rozvažující typ (thinkers) silně preferuje kognitivní strategie, zatímco typ pocitový (feelers) je silně odmítají, především analýzu. Posuzující typ (judgers) preferuje metakognitivní strategie jako je taktické plánování a vnímavý typ (perceivers) využívá kompenzační strategie jako např. odhad a improvizace. Identifikace učebního stylu na základě psychologické typologie pomohla studentům k porozumění vlastnímu učebnímu stylu a jeho zefektivnění, k uvědomění si vlastních učebních strategií a možnosti využití i jiných a především také ke kompenzaci vlastních slabín.

6 Diskuze

Na základě analýz jednotlivých studií lze tedy shrnout několik poznatků z nich vyplývajících.

Výše uvedené studie (kromě studie z USA) nepřinášejí z teoretického hlediska nic nového, pouze potvrzují již prozkoumané. Některé práce narážejí na nedostatečný teoretický základ, jinak by si nekladly otázky, které již byly teoretickými výzkumy zodpovězeny (jako např. neexistence „nejlepšího a nejefektivnějšího“ učebního stylu). Práce mají přínos pro konkrétní specifickou zkoumanou skupinu, ale z výsledků se nedají odvozovat obecně platná teoretická pravidla. Studie v některých případech narážejí na různorodá sociokulturní specifika jako např. společenská atmosféra a „přijatelnost“ či „nepřijatelnost“ některých postojů a názorů, která zkruslují, až znemožňují použití jednotlivých dotazníků („západní“ pohled na svět a způsoby jeho zkoumání jsou v mnohých případech nepoužitelné a selhávají při setkání s odlišnou kulturou a přináší pouze povrchní výsledky neodhalující skutečné příčiny zkoumaných jevů).

Práce využívají nejrůznějších typů dotazníků na zkoumání stylů při učení se cizímu jazyku a výsledky výzkumu se snaží využít pro relevantní metodologická doporučení.

7 Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo zmapovat současný stav výzkumu učebních stylů se zaměřením na styly při osvojování si cizího jazyka. Nejčastější motivací pro výzkum učebních stylů byly praktické důvody. Autoři výzkumů si kladli otázku jak zlepšit stav výuky a dovedností svých studentů, proto se rozhodli zkoumat jejich učební styly. Nejednalo se tedy o výzkumy, které by měly dál posouvat tuto vědní disciplínu, vytvářet nové hypotézy a provádět experimenty na jejich ověření. Autoři pouze využili současné poznatky o učebních stylech a více či méně úspěšně je použili a přenesli do praxe. Jedinou výjimku tvoří výzkum Ehrmanové a Oxfordové (1990), který formuluje teoretické hypotézy a ty pak předvádí a ověřuje v praxi.

Z výše uvedeného vyplývá, že současný stav výzkumu stylů po teoretické stránce více méně stagnuje a z hlediska popředí vědeckého zájmu se jedná spíše o okrajovou záležitost.

Tyto závěry ovšem nemohou sloužit jako argumenty proti existenci učebních stylů, potažmo proti smysluplnosti jejich zkoumání. Naopak, měly by vést k uvědomění, že problematika učebních stylů, jejich zkoumání a především interpretace výsledků výzkumu je mnohem hlubší a komplexnější, než se může na první pohled jevit, a je třeba k ní přistupovat s pokorou a se znalostí podmínek a celkového kontextu výzkumu.

Literatura

- Alkubaidi, M. (2014). The Relationship between Saudi English Major University Students' Writing Performance and their Learning Style and Strategy Use. *English Language Teaching*, 7(4), 83–95. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n4p83>
- Caga, N. (2017). Learners' Perspectives of their Learning Styles: A Case Study in Alice, Fort Beaufort District in the Eastern Cape Province. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27), 620–626.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2001). Learning style survey. Dostupné z <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Taylor and Francis Inc.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching Students through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston, Va: Reston Publishing Co.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. California: Sage Publications.
- Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 391–415. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00050-2)
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategie in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311–327. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb01069.x>

- Felder, R. M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78(7), 674–681.
- Geake J. (2008). Neuromythologies in education. *Educ. Res.* 50, 123–133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- Gogokhia, R., & Imedadze, N. (2011). A Study of Foreign Language Learning Styles Used by Georgian Students. *Psychology of Language and Communication*, 15(2), 121–127. <https://doi.org/10.2478/v10057-011-0008-y>
- Hakim, B. (2015). The Role of Learning Styles in the Success of TBLT in EFL Classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 205–211. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v4n.3p.205>
- Huang, F., Hoi, C. K. W., & Teo, T. (2018). The Influence of Learning Style on English Learning Achievement Among Undergraduates in Mainland China. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47, 1069–1084. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9578-3>
- Kinsella, K. 1995. Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESU/EFL classrooms* (pp. 52–61). Boston: Heinle and Heinle.
- Kirschner, P., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(April 2015), 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Lilienfeld S. O., Lynn S. J., Ruscio J., & Beyerstein B. L. (2011). *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Kolb, D. A. (1999). *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: TRG Hay/McBer.
- Lojová, G. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Myers, I. B., & Briggs, K. (1976). *The Myers-Briggs Type Indicator, Form G*. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Newton, P., & Miah, M. (2012). Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles ‘Myth’ Important? *Frontiers in Psychology (March 27, 2017)* [Online]. Dostupné z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5366351/>. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>
- Oxford, R. L. (1990). Styles, Strategies and Aptitude: Important Connections for Language Learners. In Parr, T.S., Stansfield, C.W. (eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 67–125). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R. L. (1993). *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Oxford, R. L. (1999). Second language learning: Individual differences. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 552–560). Oxford: Elsevier.
- Oxford, R. L. (2001). ‘The bleached bones of a story’: Learners constructions of language teachers. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to Language Learning: New directions in research* (pp. 86–111). Harlow, England: Longman.
- Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., & Björk R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychol. Sci. Public Interest*, 9, 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>

- Petri, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187–215. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00020-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00020-4)
- Rajić, D., Šegedin, D., & Kalebić, S.Č. (2011). An Insight into the Language Learning Styles of Croatian Elementary School EFL Learners. In *Zb. rad. filoz. fak. Splitu* 4, (pp. 237–253). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta
- Reid, J. M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EF Classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Riding, R. (2000). Cognitive style: A Review. In R. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *Interpersonal perspectives on individual difference 1, Cognitive styles* (pp. 315–344). Stamford, CT: Ablex.
- Shabani, M. B. (2012). Different Learning Style Preferences of Male and Female Iranian Non-academic EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(9), 127–137. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p127>
- Skehan, P. (2000). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). A capsule history of theory and research on styles. In R. J. Sternberg, & L.-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 1–21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-1>
- Subramaniam, V., Baidin, B., Melebek, R., & Yong, C. (2014). Learning Style among Native Iban Students Based on their Gender in Acquiring Malay as a Second Language. *Asian Social Science*, 10(11), 194–200. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n11p194>

Příloha: Přehled výzkumných studií a jejich výsledků

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting (USA) (Jazykové učební styly a strategie dospělých v intenzivním tréninkovém prostředí) Ehrman, M. & Oxford, R. (1990)	Popsat učební styly a strategie reprezentativního vzorku studentů cizích jazyků na Foreign Service Institute na Floridě, a demonstrovat, jakým stylem probíhá jejich analýza za účelem individuálního zefektivnění výuky a učebního procesu	20 dospělých, z toho 11 žen, 9 mužů věk 25–52 vzdělání: vysokokošolské zaměstnání: různé	MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) (Briggs & Myers-Briggs, 1985) Inventář strategií při učení se jazykům při (Strategy Inventory for Language Learning) (Oxford, 1990)	Žádné výrazné rozdíly mezi pohlávní věk nesouvisí s jazykovými dovednostmi Extroverti používají více sociálních strategií Introverti používají více metakognitivních strategií Smysloví (sensing) preferují memorovací strategie Intuitivní (intuitives) spoléhají na imaginativnost a odhad významu na základě kontextu Rozvažující (thinkers) silně preferují kognitivní strategii Pocitoví (feelers) silně odmítají kognitivní strategii, především analýzu Posuzující (judgers) preferují metakognitivní strategii jako taktické plánování Vnímaví (perceivers) využívají kompenzační strategii jako odhad a improvizace Identifikace učebního stylu na základě psychologické typologie pomohla studentům k porozumění svému učebnímu stylu a jeho zefektivnění a také ke kompenzaci vlastních slabín.
The Role od Learning Styles in the Success of TBLT in EFL Classrooms in Saudi Arabia (Saudská Arábie) (Role učebních stylů při úspěšnosti v úkolové orientované výuce angličtiny jako cizího jazyka v Saudské Arábii) Hakim, B. (2015)	Zjistit do jaké míry je identifikace učebních stylů efektivní pro implementaci TBLT (Task-based learning teaching) Jaké mají studenti názory na efektivnost TBLT v hodinách jazykové výuky? Jaké je učitelovo vnímání efektivity TBLT v hodinách jazykové výuky?	25 VŠ studentek průměrný věk 18,5	Model učebního stylu Feldera a Silvermana (Felder-Silverman Learning Style Model) (1988) studentské učitelské deníky TBLT plán lekci dotazníky vyhodnocující účoly	52% preferuje kinestetický/taktilní učební styl, následovaný vizuálním a auditivním analýza studentských deníků prokázala shodu učebních stylů se zadanými úkoly analýza učitelských deníků prokázala zvýšenou sebereflexi, vyšší efektivitu hodin a větší diverzitu aktivit jak z pohledu studentů, tak z učitelského pohledu

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
<p>The Influence of Learning Style on English Learning Achievement Among Undergraduates in Mainland China (Čína) (Vliv učebních stylů na pokrok v učení angličtiny mezi VŠ studenty pevninské Číny) Huang, F., Weng Hoi, C. K. & Teo, T. (2018)</p>	<p>Identifikovat preferované učební styly čínských VŠ studentů Zjistit, zda preferovaný učební styl souvisí s pokrokem v učení</p>	<p>329 VŠ studentů průměrný věk 21 poměr mužů X ženy 48% X 52%</p>	<p>Přehled učebních stylů (Learning Style Survey) (Cohen, Oxford & Chi, 2001) dotazník na demografické informace Faktorová analýza Model strukturálních rovníc</p>	<p>preferovaný styl je vizuální, následovaný auditivním a kinestetickým preferovaný styl nemá žádný vliv na zdatnost v angličtině</p>
<p>A Study of Foreign Language Learning Styles Used by Georgian Students (Gruzie) (Studie učebních stylů cizího jazyka používaných gruzínskými studenty) Gogokhia, R. & Imedadze, N. (2011)</p>	<p>Identifikovat učební styly na univerzitě Zjistit, zda je některý nejlepší Zjistit nějaká doporučení pro zveřejnění individuálních charakteristik v univerzitním výukovém prostředí</p>	<p>203 VŠ studentů studujících různé cizí jazyky rozdělení na úspěšné (124) a méně úspěšné (79) studenty věk neuveden pohlaví neuvedeno</p>	<p>Techniky osobního učení (Personal Learning Techniques MSQ Part II b) (Ehrman, 1998)</p>	<p>studenti preferují analytické styly s otevřenými zadáními frekvence mezi učebními styly nepotvrzují statisticky významné rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty korelační analýza ukázala, že korelace mezi odlišnými styly jsou významnější u úspěšných studentů úspěšnější studenti používají četné a odlišné styly, zatímco méně úspěšní studenti používají pouze jeden učební styl</p>
<p>Learners' Perspective of their Learning Styles: A Case Study in Alice, Fort Beaufort District in the Eastern Cape Province (Jižní Afrika) (Studentský pohled na své učební styly: případová studie v Alice, Fort Beaufortové distriktu ve Východním Kapsku) Caga, N. (2014)</p>	<p>Zjistit, jaké jsou nejpreferovanější učební styly žáků osmé třídy druhého stupně střední školy</p>	<p>110 žáků věk neuveden pohlaví neuvedeno</p>	<p>Kinsellové přehled pracovních stylů ve třídě (Kinsella ClassroomWork Style Survey) (1996)</p>	<p>nejpreferovanější učební styl je vizuální, nejméně preferovaný je verbální žáci si nejsou vědomi metakognitivních jazykových učebních stylů</p>

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
Different Learning Style Preferences of Male and Female Iranian Non-academic EFL Learners (Irán) (Odlíšnosti v preferencích mužských a ženských učebních stylů iránských neuniverzitních studentů angličtiny jako cizího jazyka) Shabani, M.B. (2012)	Zjistit preference učebních stylů neuniverzitních studentů angličtiny Zjistit genderové odlišnosti v preferencích učebních stylů	132 studentů jazykového institutu 68 žen, 64 mužů věk 18–22 2–4 roky studia angličtiny úroveň od mírné pokročilých po více pokročilé	Inventář modelů učebních stylů (Paragon Learning Style Inventory) (1992)	preferované učební styly jsou smyslový (sensing) a posuzovací (judging) pro obě pohlaví, což znamená větší orientaci na smyslové vnímání než imaginaci a větší důležitost budoucnosti před přítomností. Důležité je mít věci naplánované a uspořádané. Ženy jsou především extroverti, muži introverti. Muži preferují vycílení (feeling), ženy preferují rozvažování (thinking).
Learning Style among Native Iban Students Based on their Gender in Acquiring Malay as a Second Language (Malajsie) (Učební styl rodilých ibanských studentů z hlediska genderu při osvojování si malajštiny jako druhého jazyka) Subramaniam, V., Baidin, B., Melebek, R., & Yong, C. (2014)	Zjistit odlišné učební styly studentů malajštiny z hlediska genderu Učební styl rodilých ibanských studentů z hlediska genderu při osvojování si malajštiny jako druhého jazyka	170 studentů 5 středních škol věk 16-17 66 % žen 34 % mužů	Učební model Dunna a Dunnové (Dunn and Dunn Learning Model) (1978) interview na zjištění demografických informací	emocionální stimulace: vysoká míra pozitivní vnitřní motivace u obou pohlaví, nízká determinace u obou pohlaví, vysoká zodpovědnost u obou pohlaví psychologická stimulace: obě pohlaví preferují reflektivní učební styl stimulace prostředím: za ideální obě pohlaví považují něco jako hostel vybavený tradičně a formálně fyzilogická stimulace: obě pohlaví preferují kinestetiko-taktilní styl sociologická stimulace: muži preferují učení ve skupinách, zatímco ženy preferují učení s dospělými

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
<p>The Relationship between Saudi English Major University Students' Writing Performance and Their Learning Style and Strategy Use (Saudská Arábie) (Vztah mezi schopností psát a použitím učebních stylů a strategií u saudských univerzitních studentů angličtiny) Alkubaidi, M.A. (2014)</p>	<p>Zjistit vztah mezi úkoly procvičující psaní, učebními styly a učebními strategiemi při nich použitými Zjistit, jestli různé úrovně jazyka pramení z odlišných učebních stylů a strategií Zjistit, jaké jsou nejčastější učební styly Zjistit, jaké jsou nejčastější učební strategie při psaní Zjistit, zda je učební strategie při psaní spojena s učebním stylem a úkolem procvičujícím psaní Přispívá použití vhodné strategie při psaní k lepšímu výkonu a výsledku?</p>	<p>74 studentek posledních ročníků bakalářského studia věk 21–25</p>	<p>Dotazník strategií při psaní (Writing Strategy Questionnaire) (Petri & Czárli, 2003) Dotazník preferovaného percepčního učebního stylu (Perceptual Learners' Style Preferences Questionnaire) (Reid, 1995) koeficient Cronbachova alfa</p>	<p>Preferovaný styl učení je skupinový, následovaný vizuálním nejpreferovanější strategie jsou strategie konceptu neobjevila se žádná korelace mezi používanými strategiemi a styly, dokonce se objevila negativní korelace: čím více strategií studentky používají, tím hůře píšou. Příčinou je pravděpodobně skutečnost, že studentky nejsou zvyklé na sebehodnocení, proto jejich odpovědi jsou pravděpodobně přehnané a neodpovídají realitě. Tj. myslí si, že strategie používají, ale ve skutečnosti tomu tak není. Neobjevili se žádné významné rozdíly mezi pokročilými a málo pokročilými studentkami mají problém s kreativitou a nezávislým kritickým myšlením i v rodném jazyce.</p>
<p>An Insight into the Language Learning Styles of Croatian Elementary School EFL Learners (Chorvatsko) (Studie jazykových učebních stylů chorvatských žáků angličtiny na základní škole) Rajić, D., Šegedin, D. & Kalebić, S. Č. (2011)</p>	<p>Zjistit preferované učební styly Zjistit, zda pohlaví a úspěch při studiu ovlivňuje jazykové učební styly</p>	<p>120 žáků základní školy (7. a 8. třída) věk 13–14 53% žen 47% mužů</p>	<p>Přehled učebních stylů pro žáky (Learning Style Survey for Young Learners) (Cohen & Oxford, 2003)</p>	<p>Žáci inklinují k nezávislosti na poli, auditivnímu a globálnímu stylu a preferují styl s vysokou mírou kontroly nad zadanými úkoly (closure-oriented). Žádný z těchto stylů ovšem není silně preferován. Žáci vyjádřili nízkou míru preference pro kinestetický/taktilní styl pravděpodobně proto, že v chorvatském školství je pohyb po třídě považován za známku špatného chování. Je také pravděpodobné, že jejich nízká míra preference závislosti na poli a stylu s nízkou mírou kontroly (open-oriented) jsou ovlivněné negativní formulací věta a chybějícím kontextem.</p>