

## Učební styly

Za základní a nejdůležitější učební styly považujeme učební styl preferující levou mozkovou hemisféru a styl preferující pravou mozkovou hemisféru. Žáci *preferující levou mozkovou hemisféru* upřednostňují systematický a strukturovaný styl vyučování i učení se, usilují o logický řád a pořádek ve vědomostech, dovednostech a návycích, upřednostňují induktivní a praktické učební materiály.

Žáci *preferující pravou mozkovou hemisféru* upřednostňují intuitivní učení, vnímají celostně, vyžadují kladnou psychosociální atmosféru při vyučování a učení, rádi používají metodu analogie, potřebují vzory.

Dále uváděné učební styly uvádíme jen z informativních důvodů, protože je považujeme za méně významné.

B. Mc **Carthyová** (1987) rozlišuje *dynamický, praktický, imaginativní a analytický* styl.

*Imaginativní* styl žáků a studentů se projevuje oblibou diskuzí, práce ve skupinách, rozhovory o subjektivních pocitech a vlastních myšlenkách.

*Analytický* styl se projevuje zájmem o fakta, detaily, sekvenční postupy.

*Praktický* styl se projevuje zájmem o to, jak věci fungují, oblibou praktických aktivit.

Žák či student s *dynamickým* stylem se s oblibou učí metodou pokusu a omylu, dává přednost tomu přijít na něco sám. Souvisí často s cholerickým nebo sangvinickým temperamentem.

Nosné je i rozlišování *verbalizátorského* či slovního stylu, který inklinuje k myšlení ve slovech, a *vizualizátorského* či obrazového stylu, který má tendenci přemýšlet v představách a obrazech.

Bylo by žádoucí, kdyby učitelé i žáci měli možnost zjistit si svůj kognitivní, učební či vyučovací styl autodiagnosticky. Řada diagnostických pomůcek je již vytvořena.

**P. Honey** a **A. Mumford** (1982) uvádějí učební styl aktivátorský, reflektorický, teoretický a pragmatický. *Aktivátoři* rádi získávají nové zkušenosti. Při rutinních činnostech se nudí.

*Reflektori* preferují sbírání nových poznatků. Než si udělají závěry, zkoumají své zážitky z různých perspektiv. *Teoretici* zapracovávají svá pozorování do logických systémů a teorií. Usilují o racionální objektivitu. *Pragmatici* rádi poznatky aplikují. Dávají přednost konkrétním poznatkům.

**Gordon Pask** (1928–1996) popsal styl kognitivně komplexní a styl kognitivně simplexní. *Kognitivně komplexní* (složitý) člověk má lepší předpoklady pro zobecňování než jedinec *kognitivně simplexní* (jednoduchý). Kognitivně simplexní člověk nahlíží na život a na svět v prostých dualistických kategoriích: černý nebo bílý, dobrý nebo špatný, chytrý nebo hloupý. Kognitivně komplexní člověk černobílá hodnocení netvoří, ale zapojuje často relativistické uvažování.

Noel **Entwistl** (1981) popsal typ hloubkový, povrchový a strategický.

**M. Solárová** (1998) rozlišuje styl při studiu textu na hloubkový, mezistyl a styl povrchní. Styl „*hloubkový*“ – žák vnímá text jako soubor informací, které jsou navzájem spojeny určitými vztahy. Rozlišuje pojmy na základní a méně důležité. Při práci s textem se zamýšlí, vnímá text jako problémovou úlohu. Zajímá jej obsah textu, dané téma, ale i myšlenkové zpracování textu a možnost aplikace získaných informací z textu. „*Mezistyl*“ – žák má velký zájem o předmět, popř. o problematiku uvedenou v textu. Preferuje názornost (obrázky, grafy) a možnost aplikace v praktickém životě. Práce s textem mu nevadí, ale preferuje jiné metody (nejčastěji výklad učitele). Styl „*povrchní*“ – žák neumí sledovat text jako soubor hierarchicky uspořádaných pojmů se vztahy mezi nimi. Text vnímá pouze jako soubor informací, které je třeba se naučit (většinou z paměti a pro dobrou známku). Po prostudování textu nedokáže zopakovat, oč v textu šlo. Po určité době obsah textu zapomíná a neumí jej použít aplikačně. Velký důraz klade na čas potřebný k prostudování textu. Práce

s textem je pro něj zbytečně zdlouhavá, v podstatě ji odmítá. Preferuje své (pokud možno strohé) poznámky v sešitě, nadiktované učitelem.

Domníváme se, že by bylo možno pro učební styly žáků a studentů zvolit i terminologii podle kognitivních dimenzí **Blooma**, a to podle toho, co žák při učení preferuje. Šlo by pak o styl *paměťový* (memorativní), *rozumějící*, *aplikativní*, *analytický*, *hodnotící* a *tvůrčivý*.

Kognitivní, učební a vyučovací styly se ovšem mohou i kombinovat a mají na ně vliv i další vlastnosti osobnosti učitele i žáka či studenta (např. temperamentové). Jednotlivec může v různých situacích používat také různé styly.

Pro úspěšné autonomní a autoregulované učení se i pro efektivní technologii vyučování je dle **Hanušové, Janíkové a Vlčkové** (2005) důležitá také úroveň rozvoje konkrétních *učebních strategií* žáků a studentů. Učební strategie můžeme podle R. L. **Oxfordové** (1990) roztrdit do šesti základních kategorií, a to na: kognitivní, metakognitivní, paměťové, kompenzační, afektivní a sociální. Toto třídění jsme poněkud upravili. Za metakognitivní učební strategii jsme přičlenili automanažerskou učební strategii a za afektivní učební strategii jsme přidali učební strategii volní (voluntocentrickou) a smyslové učební strategie. Učební strategie jsou pevně spojeny s individuální osobností žáka.

## Učební strategie

**Kognitivní a kreativní učební strategie** umožňují člověku manipulovat s informacemi např. prostřednictvím uvažování podle analogie, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, sumarizace a hledat nové, originální vztahy, a to na úrovni mikrokreativní, tedy na úrovni tzv. subjektivní kreativity, kde zjištěné novosti jsou originální pouze pro daného jedince, nebo na úrovni makrokreativní, kdy novosti, inovace jsou originální a objektivně kreativní pro skupiny, a na úrovni megakreativní, kdy jsou tyto inovace originální pro velké skupiny, např. národ, stát.

Při výchově této strategie se ze strany učitelů osvědčila pedagogická či edukativní strategie *kognitivizace a kreativizace*. Proces myšlení by měl probíhat v těchto fázích: získávání nových poznatků, usuzování (vlastní promýšlení a domýšlení poznatků), vytváření nových myšlenek, tvůrčích závěrů (ať již jen subjektivních – jen pro jeho osobu, nebo i objektivních, pro ostatní lidi).

Někteří žáci jsou zvyklí pouze pamětně, verbálně a pasivně získávat poznatky odjinud. Vlastní usuzování, kritické promýšlení a domýšlení problematiky opomíjejí a nové tvůrčí myšlenky se vůbec nesnaží vytvářet. Pokud alespoň uvažují aplikačně, je to ještě přijatelné.

Správný, *aktivní* žák nejen přebírá a napodobuje hotové poznatky odjinud, promýšlí jejich aplikaci, ale také sám deduktivně i induktivně usuzuje, snaží se ujasnit souvislosti, najít i nové vztahy, analogie, snaží si vytvářet nové myšlenky (např. zobecněním získaných).

**Metakognitivní učební strategie** se týkají identifikace, autodiagnostikování, autoreflexe vlastního učebního stylu, vlastních potřeb, nadhledu nad vlastním způsobem poznávání, monitorování vlastních kognitivních kladů i nedostatků.

Metakognice je vlastně autoreflexe, způsobilost člověka monitorovat a vyhodnocovat vlastní metodické postupy a mentální procesy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o to, naučit se postupně zdokonalovat své vlastní poznání. U každého žáka by proto měli učitelé včas probouzet autognostický a autoregulační vztah k sobě samému.

Jde hlavně o reflexi vlastních poznávacích strategií, mentálních procesů a vlastností, zejména vlastního myšlení s cílem posoudit systém a strategii studia studovaného oboru a uvědomit si úroveň vlastních znalostí a možností, míru vlastní poznávací kapacity (tzv.

subjektu možného), a to i vzhledem k individuální výkonnosti a ve vztahu k vlastnímu zdraví a kvalitě života.

**Automanažerské učební strategie** se zabývají sebeutvářením, sebezdokonalováním, dosahováním svých možností (potencialit), dodržováním řádu, úrovní vlastní odpovědnosti (responzibility), identifikováním svých předností, ale i rezerv, problémů, nedostatků a chyb a stanovováním případné adekvátní korekce a nápravy a odstraňování bariér, které učení znesnadňují.

Automanažerské strategie spočívají v samostatném plánování a aktivním dosahování cílů a úkolů, ve shromažďování literatury a didaktických i metodických pomůcek a v autoregulaci vlastního soustavného učení. Jde vlastně o jakousi technologii seberealizace a sebevzdělání a o vlastní techniku a metodiku duševní práce. Dobře autoregulovaný člověk klade důraz na vnitřní řízení jako protiklad k vnějšímu řízení. Učí se úsporně hospodařit s časem, pružně a adekvátně organizovat postup své přípravy a práce, posilovat si sebedůvěru, postupně zvyšovat svou osobní výkonnost, tvořit si vhodné autosugestivní formulky pro různé situace a systém vnitřních pokynů, příkazů a zákazů.

Každé studium se lépe zvládá, je-li člověk cílevědomý, má-li stanoveny perspektivní, dlouhodobé i střední a krátkodobé, resp. dílčí cíle, postupuje-li při vzdělávání a sebevzdělávání plánovitě a má-li schopnost autodiagnózy a sebereflexe. Rozumně sestavený autoprogram, plán vlastního rozvoje a jeho pravidelná kontrola pomáhají, aby člověk úkoly, které má před sebou, zdárně zvládl. Samozřejmě, že plány musí být vždy pouze našimi pomocníky, nikoliv otrocky dodržovanými směrnicemi. Nemusí být ani vždy zapsány, stačí jsou-li uloženy v naší paměti.

Je ovšem třeba klást si optimální cíle, a to po stránce kvantitativní i kvalitativní. Často si lidé z množiny cílů vybírají pro sebe cíle příliš maximalistické. Zvláště děti a mladí lidé v tomto směru bývají až příliš optimističtí. Jsou však i typy lidí orientovaných spíše pesimisticky, minimalisticky, redukcující realizovatelné cíle na minimum. Vždy musí jít, tedy i v oblasti cílů, o optimum, které vychází z toho, že některé informace bývají redundantní.

Pedagogové by měli automanažerskou strategii žáků vychovávat podle **Zelinové** (2004) metodou axiologizace a autoregulace.

V USA se již od roku 1972 často využívá autoregulační metodiky SQ4R podle E. L. **Thomase** a H. A. **Robinsona** (SQ4R je akronym).

**S** je odvozeno od *survey*, tedy první krok je průzkum (prozkoumej, propátrej, zorientuj se).

Nejprve tedy Thompson a Robinson doporučují provést rychlou a zběžnou orientaci v učební látce (někdy to stačí jen podle nadpisů). Je ovšem možno i podtrhávat (ale vždy maximálně jednu větu v odstavci). Hlavně však jde o to utvořit si hrubší mozaiku či tzv. kostru učiva (mozek se údajně učí nejrychleji jen body).

**Q** je *question* – otázka, vlastně druhý krok (ptej se). Klademe si otázky, co už víme a co ještě nevíme. Lze diferencovat tři linie dotazování: co? jak? proč?

**4R** první R je *read* – čtení (čti) – doporučuje se promyšlené pročitání textu s průběžnými poznámkami.

Druhé je R *reflect* – reflexe (zvažuj, reflektuj) – mají se vyčlenit klíčové pojmy a principy, ujasnit se jejich vztah k již známému, objasnit do detailů a pochopit nové poznatky a možnosti jejich využití při řešení problémů.

Třetí R je *recite* – opakování (opakuj, přeřikávej). Učební materiál, který žák pochopil a přijal za svůj jako nový, důležitý poznatek je nutno ještě vštípit do paměti opakováním. Je možno využít tzv. parafrázování, tj. naše vlastní podání studovaných pasáží učiva (jakoby výklad pro druhého).

A konečně čtvrté R je *review* – vyjádření v rekapitulujícím přehledu. Žák má výstižně shrnout to, co se naučil.

**Paměťové učební strategie** využívají pomůcek usnadňujících zapamatování, např. pomocí mnemotechniky, akronymů, rýmů, vizuálních představ, pohybu, pojmových map.

Paměťová učební strategie vychází z předpokladu, že kardinální a centrální poznatky by se měly stát trvalou součástí žákova vědění. Sekundární informace, podrobnosti, je možno kdykoliv vyhledat v literatuře. Jestliže se žák učí z vlastní knihy, kterou však už někdo podtrhával tužkou, doporučuje se v souladu s paměťovou strategií učení znovu knihu podtrhávat, avšak pastelkami. Pouze akceptovat podtrhávání druhého člověka není z hlediska optimálního učení tak účinné jako podtrhávání vlastní.

Podtrhávání, které postrádá logiku a střídmost, které nezhušťuje informace, které látku logicky netřídí, nemá ovšem hodnotu z hlediska učení se. Ve vlastních knihách by žáci svými značkami a poznámkami neměli šetřit. Z vypůjčených knih si však mají pořizovat delší výtahy.

**Kompenzační učební strategie** využívají např. v učení se jazyku celostního a intuitivního odhadování kontextu, jazykového citu, tvořivého používání synonym a opisů místo chybějícího výrazu, využívání gest a pauz v průběhu komunikace. Daří se lépe žákům s preferencí pravé mozkové hemisféry.

**Afektivní či emotivní a motivační učební strategie** se týká dovednosti člověka uvědomovat si vlastní náladu, pocity, zvýšenou psychickou tenzi, trému, úzkost a pracovat s nimi, vyrovnávat se s riziky, povzbuzovat se, dávat si odměny a vhodné autosugesce, optimalizovat si sebedůvěru. Cílem je i snižovat přehnaný osobní strach z chybného výkonu.

Pedagogickou (edukativní) strategií, která v této oblasti žákům pomáhá rozvíjet afektivní či emotivní a motivační učební strategii, je tzv. *emocionalizace*. U učitele to ovšem předpokládá dostatečně vyvinutou schopnost empatie, dovednost vcítit se do myšlení a prožívání žáka. Jde také o akceptaci žáka a posilování jeho sebedůvěry.

**Volní učební strategie** se podílí na cílevědomém kladení cílů na rozvíjení své osobnosti, udržování pozornosti, rozhodném, usilovném, vytrvalém a asertivním konání, zaměření na adekvátní či optimální výkon, překonávání zátěžových situací, vyhýbání se neúspěšnosti, udržování žádoucích aktivit. Pedagogická (edukativní) strategie, která je pro tuto oblast významnou, je výchova k adekvátním hodnotám, *axiologizace* osobnosti.

Afektivní a volní učební strategie zahrnuje např. vhodně aplikovaný *odpočinek*. Sebevzdělávání by mělo v optimálním případě začít až po přestávce po výuce. Také během učení má samozřejmě žák odpočívat, dělat přestávky, kdykoliv pozoruje útlum, únavu, nebo dokonce vyčerpání. Útlum nastává zpravidla po hodině a půl učení. Nejprve si žák dopřeje pouze mikropauzy (krátké, asi tři minuty trvající oddechové přestávky). Vstane od stolu, protáhne se, aplikuje dechová cvičení, otevře si okno, jde se napít, zalije květiny, vyčistí si boty atp. Hovoří se i o vhodnosti tzv. *uležení učiva*. Spát by žák měl osm hodin. Spánek je hlavním zdrojem obnovy unavených či vyčerpaných nervových buněk. Má kladný vliv na práceschopnost, výkonnost i náladu.

### ***Smyslové a pohybové učební strategie***

Učit se člověk má především v době, kdy nejlépe vnímá a zapamatovává si. Zapojuje přitom do učení více smyslů: zrak, sluch, hmat a také pohyb, gestikulaci, chůzi. Čím je žák mladší, tím by měl mít větší možnost pohybu při učení. Učení je třeba střídat i s přestávkami a relaxačními chvilkami.

*Osobní časový snímek* ukáže, kdy, ve kterém denním úseku je žák schopen naučit se nejvíce. Jestliže se od studia žák více odpoutá (např. díváním se na televizní program nebo audiovizuální kazetu), ztrácí původní studijní náladu, žádoucí psychosociální studijní atmosféru, soustředěnou pozornost a myšlení. Nové navozování studijní atmosféry bývá dost namáhavé, a je proto škoda muset o nové studijní soustředění usilovat týž den vícekrát.

Studijní přestávky žáka mají osvěžit a vytvořit předpoklady pro soustředění pozornosti, a nikoliv působit pro další studium destruktivně.

**Sociálně komunikativní strategie** znamená např. dovednost požádat o vysvětlení během komunikace s pedagogem, dovednost požádat o pomoc, úroveň dovednosti spolupracovat, diskutovat, ovládat kritiku a polemiku, chovat se s přiměřenou asertivitou.

Sociální strategie učení vychází z předpokladu, že naučit se dobře učit trvá vždy určitou dobu a nestačí si v tomto směru přečíst jenom příslušnou odbornou literaturu. Je dobře využívat i výhod sociální komunikace a poradit se také s učiteli a kolegy, sbírat poznatky a postřehy jednotlivých specializovaných odborníků. Pro každého specialistu a pro každého jednotlivce se přitom nemusí vždy hodit to, co se hodí většině.

Žáci a studenti mají být svými pedagogy vedeni k socializaci a komunikaci.

Ve školách je třeba tyto učební strategie pravidelně a systematicky rozvíjet. Cílem je, aby žáci a studenti nakonec s adekvátní sebedůvěrou převzali samostatnou zodpovědnost (responsibilitu) za vlastní učení.

Na konkrétní či specifický styl vyučování u učitele a učební strategie u žáka má velký vliv úroveň obecných i speciálních schopností daného učitele i žáka a typ jejich inteligence. Např. Gardnerovy (1999) *typy inteligence*: jazyková (lingvistická), logicko-matematická, prostorová, kinestetická, hudební, interpersonální, intrapersonální (introspektivní), přírodovědná (naturalistická) a existencialistická jsou označovány za soubor schopností řešit určitý problém. Jsou to vlastně kognitivní styly, které jsou hodně podobné stylům učení. Konečným výsledkem používání každého typu inteligence může být specifický typ kreativity v oblasti slova, kvantifikace, obraznosti, hudby, sociální komunikace, sebereflexe, přírodovědy. Podle zastánců této teorie, např. **Lojové** (2005) je úkolem školy objevit a rozvíjet individuální talent a potenciál každého žáka a vytvářet takové podmínky, aby student měl dostatek prostoru pro své silné stránky, aby měl možnost učit se efektivně prostřednictvím svých dominantních osobnostních mechanismů.

Mnoho učitelů správně využívá ve svém vyučovacím stylu B. S. **Bloomova** (1913–1999) taxonomii edukačních či kognitivních cílů, a to jak v původní verzi, tak ve verzi, kterou revidoval L. W. **Anderson**, D. R. **Krathwohl**, P. W. **Airasian** aj. v roce 2001 nebo podle jiných modifikací ( **Tollingerové**, **Byčkovského** a **Kotáska** apod.).

V roce 2001 revidovaná Bloomova taxonomie rozlišuje autonomní, samostatnou znalostní dimenzi (ta má čtyři varianty) a autonomní dimenze kognitivního procesu (těch je opět šest).

**Znalostní dimenze** se dělí na:

**1. deklarativní znalost, znalost faktů**

Znalost faktů se týká základních prvků oboru i některých jeho detailů a terminologie oboru. Je v podstatě popisná, deklarativní a její jednotkou je výrok, tvrzení. Dá se poměrně snadno i bez porozumění memorovat.

**2. konceptuální znalost**

Konceptuální znalost je znalost odborná, kontextová, se souvislostmi, znalost vztahů mezi prvky uvnitř větších struktur, znalost teorií, modelů, principů a generalizací. Je podstatně obtížnější než znalost deklarativní.

**3. procedurální znalost**

Procedurální znalost se týká postupů, znalosti vědecko-výzkumných metod, specifických oborových dovedností, algoritmů, heuristických postupů, strategií a technik.

**4. metakognitivní znalost.**

Metakognitivní znalost se týká způsobilosti člověka monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Metakognitivní znalosti by měli mít nejen učitelé, ale i žáci.

Jde hlavně o autoreflexi, reflexi vlastních poznávacích strategií, mentálních procesů a vlastností, zejména vlastního myšlení s cílem posoudit systém a strategii studia studovaného oboru a uvědomit si úroveň vlastních znalostí a možností, vlastní poznávací kapacity tzv. subjektu možného, a to i vzhledem k individuální výkonnosti ve vztahu k vlastnímu zdraví a kvalitě života.

Každý učitel by měl mít metakognitivní znalost o svých preferencích a inklinacích v rámci svého vyučovacího a kognitivního stylu a přizpůsobovat svůj styl potřebám žáků.

**Dimenze kognitivního procesu** (podle poslední revize Bloomovy taxonomie) jsou:

1. **zapamatování** s cílem zapamatovat si např. fakta důležitých událostí, termíny, definovat je, znovupoznat je, reprodukovat naučené, memorovat základní objem informací
2. **rozumění** s cílem porozumět např. termínům i koncepcím, významu vyjádření a parafrázovat je, jinak je formulovat, ilustrovat, objasnit, vysvětlit, formulovat vlastními slovy, chápat, překládat
3. **aplikování** s cílem užít, např. vhodně použít postup (algoritmus) na neznámý úkol, načrtnout, navrhnout, nakreslit schéma, uspořádat, řešit, s porozuměním adekvátně diskutovat o dané problematice, předvádět, demonstrovat
4. **analyzování** s cílem rozebírat např. text a odlišit části podstatné od nepodstatných, jemně diferencovat, rozlišovat, specifikovat, rozčlenit
5. **hodnocení** s cílem posoudit např. zda je proces nebo produkt efektivní, ocenit, kritizovat, oponovat, nacházet chyby a nedostatky, zápory i klady a přednosti, zhodnotit, obhajovat, dělat obecné závěry, argumentovat, zdůvodňovat, vyvracet, prověřovat, opravovat, porovnávat, předpovídat, prognózovat
6. **tvoření** s cílem kreovat subjektivně i objektivně, vytvářet např. hypotézy na základě daných kritérií a zobecňování, seriózně projektovat a plánovat průzkumy a výzkumy, produkovat, konstruovat, vynalézat, sestavovat, syntetizovat prvky tak, aby vytvářely funkční celek, reorganizovat prvky do nových syntéz, struktur a modelů, kombinovat, kategorizovat, modifikovat, navrhovat adekvátní řešení, adaptovat, inovovat.

U všech dimenzí Bloomovy taxonomie je nutno brát v úvahu fakt, že jednotliví žáci mají různé individuální pracovní tempo, osobní tempo, psychomotorické i kognitivní tempo, které nemusí být s udáváním a vnucováním hromadného třídního tempa vyučování v souladu a v harmonii. Základním principem ovládnutí nějakého souboru poznatků nebo dovedností (tzv. mastery learning) pro B. S. **Blooma** (1968) je kromě jiného poskytnutí takového *množství času*, které subjekt k zvládnutí potřebuje. Úspěšnost žáků je podle Blooma determinována právě časem, který potřebují k učení nebo řešení úkolové situace. Bloom diferencoval motivaci žáků na motivaci vázanou na vyučovací předměty, motivaci vázanou na školu a na motivaci vyplývající ze žákova sebehodnocení. Doporučoval budovat pozitivní sebehodnocení žáků, aby žáci byli rezistentní vůči stresu a zvládnání náročných situací.

Každý typ pedagoga by měl vyváženě a rovnoměrně využívat celé Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a rozvíjet různé učební styly a strategie i osobnost žáka, nejen ty, které jsou mu blízké nebo které sám využívá.

Českým pedagogům se dosud poměrně často vytýká, že neumějí pracovat se všemi stupni Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Neumějí prý dostatečně hodnotit vyšší cíle než znalostní (faktické) či vědomostní a encyklopedické a pamětní povahy. Tento fakt prý souvisí patrně jednak s rakousko-uherskou tradicí v oblasti české pedagogiky, jednak s typy osobnosti učitelů.

Vyučovací styl lze dle našeho názoru charakterizovat podle preference kognitivních dimenzí, které učitel žádá po žácích osvojit si. Vyučovací styl učitele (ve shodě s Bloomovou taxonomií) pak lze identifikovat jako kladoucí důraz na kognitivní dimenzi *zapamatování, porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení či kreativitu*. Optimální je ovšem vyučovací styl *kognitivně komplexní*, který ve shodě s potřebami vyučovaného předmětu a podle *situace* klade důraz na příslušné kognitivní dimenze. V jazycích to bývá častěji zapamatování, v matematice častěji porozumění atd. Vždy je třeba aplikovat zpětnou vazbu, zda skutečně žáci či studenti učivo pochopili, porozuměli mu atd. Podobně bychom mohli třídit také učební styly.

Vyučovací styly efektivní i neefektivní úzce souvisejí s typy osobnosti pedagogů.

Osobnost učitele a jeho vyučovací styl jsou nejmocnější nástroje ovlivňování žáků. V současném století vědomostí, kdy se klade stále větší důraz na biodromální sebevzdělání, sebevýchovu, autoregulaci, autonomii a samostatnost žáka či studenta při učení by podle **Hanušové** (2005) aj. měl být učitel spíše *facilitátorem* (podporovatelem) než zásobárnou vědomostí. Učitelova facilitace spočívá především v umožnění, aby u žáka či studenta došlo k samostatnému učení a v usnadnění a zefektivnění tohoto učení. Učitel si více než dříve všímá kognitivních stylů a strategií učení žáka, jeho motivovanosti, volných aktivit, osobnostních zvláštností a problematiky jeho autoregulace a autonomie.

*Pokud jde o poznávání osobnosti učitele a jeho vyučovacího stylu i učebnímu stylu žáka, má dnes psychologie vedle introspekce a autoreflexe velké množství diagnostických metod. Pozoruhodná je např. metoda Q sort C. R. Rogerse, jež zjišťuje podmínky důvěry žáka k učiteli. Žáci mají červenou tužkou zatrhnout, které charakterizují učitele, kterým důvěřují, a modrou tužkou věty, které charakterizují učitele, kterým nedůvěřují. Některé konkrétní věty týkající se chování a rysů osobnosti učitele z dotazníku C. R. Rogerse:*

- *Neumí vysvětlit věci tak, aby jim žák rozuměl.*
- *Zachází se žákem jako s čestným hostem.*
- *Často tápe, než pochopí to, co má žák na mysli.*
- *Je poněkud chladný vůči žákovi.*
- *Váhá, když má žákovi klást otázky.*

*Učební styly lze zkoumat např. testem zaměřeným na preferenci audiální, vizuální nebo kinestetickou a taktilní: Barsch Learning-Style Inventory nebo testem zaměřeným na preferenci levé (racionální) či pravé (intuitivní, emoční) mozkové hemisféry: Brain-Dominance Inventory apod.*

Mezi kompetence, které tvoří jádro pro všechny absolventy pedagogického studia, řadí např. **Vašutová** (2001) i **Porubská** a **Ďurdiak** (2005) kompetenci didaktickou (psychodidaktickou), kompetenci obecně pedagogickou, kompetenci diagnostickou a intervenční, kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, kompetenci manažerskou a normativní a kompetenci profesně a osobnostně kultivující.

Současné demokratické škole jde o intenzifikaci rozvoje osobnostních kompetencí budoucích pedagogů (**Helus**, 2004) a o individuální socializační a integrační přístup rozvíjející u žáků a studentů dovednost sebevzdělávání, autodidaktiky, sebevýchovy, autoregulace a autonomie.

K této koncepci má blízko tzv. *globální učitel* který podle **Pike**, G. a **Selbyho**, D. (1994) z Pedagogické fakulty Univerzity v Torontu např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na

rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska.

Jedenadvacáté století je stoletím informační společnosti, poznatků, znalostí a vědomostí, zrychleného toku informací a celoživotního (biodromálního) učení. Také proto musí pedagogové všech typů více než dříve usilovat o větší zodpovědnost a autonomii svých žáků za své učení. *Školní úspěšnost* však není pouze dílem žáka, jeho schopností, kognitivních stylů, učebních strategií a motivovanosti a píle, ale také dílem vyučovací či edukační technologie, vyučovacího stylu a osobnosti učitele a rodiny, respektive součinnosti všech těchto i dalších aktérů. Jde o jev vysoce komplexní.

### **Otázky a úkoly:**

1. *Které druhy učení lze rozlišovat?*
2. *Uveďte příklady na učební styly a strategie.*
3. *Popište křivku výkonnosti (práceschopnosti) žáka během týdne.*
4. *Jaký principiální rozdíl je mezi učením a vyučováním?*
5. *Uveďte příklad sociálního učení.*

## **7. Vědomosti, dovednosti, návyky a tvořivost**

### **Vědomosti**

*Vědomostmi* rozumíme učením osvojené poznatky, zobecněné zkušenosti získané ve společensko-historickém procesu poznání lidstvem, které byly v průběhu tohoto poznání ověřovány a potvrzovány společenskou praxí. Vědomosti jsou tedy konkrétní zapamatované poznatky, fakta, informace, pojmy, poučky, pravidla, zákony a jiná zevšeobecnění.

Vědomosti mají pro nás podle svého postavení v průběhu vzdělávání (vyučování, školení apod.) dvojí stránku. Jinak se nám jeví vědomosti vyvozované vyučujícím při vyučování (tj. poznatky, které učitel svou činností – vyučováním – zprostředkuje žákům, studentům atd.), a jinak se nám jeví vědomosti, jak se jim učí, jak si je osvojují žáci při učení. Tyto vědomosti osvojované samostatně se od vědomostí sdělovaných učitelem kvalitativně liší (hraje zde mimo jiné velkou úlohu předchozí zkušenost, a tím i vlastní myšlenkové zpracování poznatků), a proto ne vždy mají vědomosti osvojené samostatně identický obsah s vědomostmi zprostředkovanými učitelem.

Někdy hovoříme o tzv. *formálních* vědomostech, tj. o vědomostech, pod jejichž vnější, formální stránkou, tj. slovem, se neukrývá odpovídající obsah (např. mnozí lidé užívají různá slova, aniž by jim hlouběji rozuměli). Vědomost projevuje žák tím, že o ní podává verbalizovanou zpětnou informaci (např. pedagogovi), nebo tím, že ji aplikuje při studijních teoretických i praktických úkolech nebo při řešení konkrétních situací.

Každá vědomost, která není zařazena do strukturálních souvislostí, do mozaiky jiných vědomostí, se rychle zapomíná. Fakta mají být vzájemně propojená, grupovaná.

Stav vědomostí posuzujeme v jednotlivých okruzích pracovní činnosti zvlášť, snažíme se určit, zda je člověk zaměřen na určitý okruh problematiky (např. literární zaměření, technické zaměření), a popisujeme, do jaké míry si osvojuje předávané vědomosti. Nestačí, protože nemůže, nestačí pro nezáměr, stačí dostatečně, stačí průměrně, velmi dobře, výborně atd.