

4.1 Žák a učení

Aby mohl učitel správně vybrat metodu vyučování vhodnou právě pro jeho třídu a pro dané učivo, potřebuje značnou sumu znalostí o osobnosti svých žáků a o procesu učení. V první části této kapitoly se proto budeme věnovat různým faktorům, ovlivňujícím práci dětí ve škole - jejich inteligenci, předchozím znalostem a zkušenostem, kultuře, z níž pocházejí, zájmům a jejich učebním stylům. Pak stručně představíme některé teorie učení a uvedeme jejich aplikace ve školní praxi.

Subjekt učení: charakteristiky osobnosti žáka

Každé rozhodnutí související s výukou musí brát v úvahu žáka. I ty nejpečlivěji promyšlené cíle a nejlépe připravené programy mají význam pouze do té míry, do jaké ovlivní konkrétní žáky. Stejně jako jste při plánování komplexních i dílčích cílů ve 2. a 3. kapitole brali v úvahu potřeby žáků, tak je třeba myslet na

žáky i při výběru učebních činností. Bude třeba uvažovat o tom, jak mohou silné a slabé stránky žáků, jejich potřeby, touhy a zájmy ovlivnit proces vyučování a učení. Čím lépe své žáky znáte, tím lépe budete moci výuku přizpůsobit potřebám zcela konkrétní třídy, kterou právě vyučujete, a obecně potřebám kterýchkoli žáků, s nimiž se během své učitelské praxe setkáte.

Intelligenční schopnosti

Žáci se liší v mnoha ohledech. V každé třídě budou žáci s rozmanitou úrovní obecných a specifických intelligenčních schopností.¹ Obecné intelligenční schopnosti se tradičně měří testem inteligence², který byl původně vytvořen pro zjištění předpokladů k úspěšnému studiu. Test inteligence sice často poskytne informace o tom, s jakou námahou budou jednotlivci plnit školní úkoly, ovšem o jejich adekvátnosti k měření celkových intelligenčních schopností existují mezi odborníky pochybnosti. Od počátku dvacátého století psychologové diskutují o významu obecné inteligence v porovnání s různými specifickými intelligenčními schopnostmi. Dá se jednoduše říci, že někteří jednotlivci jsou bystří, zatímco jiní jsou bystří méně, nebo jsou tyto rozdíly mezi lidmi podstatně složitější? Může být někdo vysoce inteligentní v matematice, zatímco na jazyky má nadání menší? Existují nějaké důležité intelligenční schopnosti, které není možno měřit písemným testem nebo jednodenním psychologickým vyšetřením?

Současní badatelé a teoretici na poli učení pokračují v diskusi o povaze inteligence samotné. Kompletní popis teorií inteligence přesahuje rámec této knihy, ale pro naše účely postačí dva příklady za všechny. R. Sternberg (1985) navrhl tříložkovou teorii inteligence (sám mluvil o triádě nosných oblouků). Je přesvědčen, že tři základní složky inteligence tvoří: subsystém „myšlenkových pochodů“ probíhajících při práci s informacemi; subsystém reakce na nové situace; a schopnost, kterou bychom mohli nazvat sociální inteligence nebo „obratnost v mezilidském styku“. Jednotlivci, kteří jsou zdatní v jedné z těchto tří oblastí, mohou mít velmi odlišné schopnosti. Člověk s velmi silně vyvinutým systémem „myšlenkových pochodů“ může projevovat neuvěřitelné schopnosti při přijímání a zpracování informací. Takovému žákovi nemusí činit rozbor složitého matematického vzorce nebo zapamatování faktických informací potřebných ke zkouškám naprosto žádné potíže. Jedinec, který je obdařen v oblasti zacházení s novinkami, může snadno přinášet nové, původní myšlenky, aplikovat je do nových kontextů nebo mít vynikající předpoklady pro řešení neobvyklých problémů. Může psát originální příběhy, vymýšlet zajímavé hry pro přestávky mezi hodinami nebo neustále navrhopvat nové možnosti pro práci ve třídě. Možná i vy znáte někoho se zvláštní schopností pohybovat se ve společ-

-
- 1 V souladu s Čápem (1993) volíme v češtině rozlišení mezi inteligencí (schopností) a intelektem (širším pojmem, který zahrnuje i předchozí znalosti, některé dovednosti aj.) - pozn. red.
 - 2 Ve Spojených státech jsou testy inteligence všech žáků v základních a středních školách prováděny pravidelně, často každoročně, a jsou jedním ze zásadních - byť ne nesporných - vodítek pro práci učitele. Viz též příběh v minulé kapitole - pozn. red.

nosti, někoho, kdo vždycky ví, koho vybrat, když je třeba udělat nějaký úkol, nebo kdo je vždy ve správnou chvíli na správném místě - někoho s rozvinutou sociální inteligencí.³

H. Gardner (1983) je zastáncem teorie, že všichni máme vícesložkovou inteligenci, nebo chcete-li, mnoho inteligencí. Vymezil sedm nezávislých inteligenčních okruhů, jimiž jsou inteligence jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně pohybová, interpersonální a intrapersonální (místo o intrapersonální inteligenci se často mluví o metakognici, schopnosti myslet o vlastním myšlení a řídit ho). Podle této teorie má každý člověk jedinečný inteligenční profil, tedy jedinečné rozložení silných a slabých stránek. Výborný tanečník může mít výjimečnou tělesně pohybovou inteligenci, ale nemusí být vynikajícím matematikem ani nemusí mít výrazné jazykové nadání. Člověk s neobvyklým nadáním v oblasti interpersonální inteligence může být výborným rádcem, učitelem nebo přítelem. Školy se tradičně soustřeďují pouze na dva ze sedmi Gardnerových inteligenčních okruhů: na jazykovou inteligenci a na inteligenci logicko-matematickou. Nyní se někteří vzdělávací pracovníci snaží identifikovat typy inteligence, jejichž prostřednictvím se jednotliví žáci nejlépe učí a snaží se výukou rozvíjet všechny inteligenční okruhy.⁴

Výsledky testů inteligence jsou kromě toho značně ovlivněny kulturními a jazykovými rozdíly. Žáci, kteří znají slovní zásobu a způsob vyjadřování používaný v testech, mají nespornou výhodu oproti těm, kteří toto neznají nebo proti těm, kteří neznají jazyk, v němž je test prováděn. Děti, které si dříve hrály s kostkami, si v testech využívajících kostky zřejmě povedou lépe než děti, pro které je manipulace s kostkami novou zkušeností. Jsou tito žáci méně bystří než ti, kterým jejich předchozí zkušenosti umožnily dosáhnout lepších výsledků v testech? Myslíme si, že nikoli.⁵

I když diskuse o roli obecných a specifických inteligenčních schopností nebo o vypovídací síle výsledku psychologických testů bude pokračovat, z praktického hlediska jsou určité věci jasné. V inteligenčních schopnostech jednotlivých žáků existují složité rozdíly. Můžeme o všech žácích uvažovat tak, že mají určitý inteligenční profil určený výbornými schopnostmi v určitých typech myšlení a relativně nižšími schopnostmi v oblastech jiných. Někteří žáci se tradiční školní úlohy učí snadno a rychle. Dokáží řešit problémy, myslet abstraktně a zapamatovat si informace snáze než jiní. Je důležité připravit pro tyto žáky výuku v takovém tempu a rozsahu, aby odpovídala jejich schopnostem, i když totéž tempo a rozsah by pro jiné žáky byly nepřiměřené. Jiní žáci potřebují větší pomoc při učení, více příležitostí k procvičování a pečlivé spojování nových zku-

3 Sternberg později nabídl ještě alternativní pětisložkový model inteligence, zahrnující meta-komponenty, komponenty výkonu, komponenty poznávání, komponenty vybavování a komponenty přenosu. Česky stručně Fontana (1997) - pozn. red.

4 Gardner ve svých nejnovějších pracích mluví o pravděpodobné existenci osmé, tzv. spirituální inteligence, resp. složky inteligence. Česky o Gardnerově teorii např. Fisher (1997) - pozn. red.

5 Podrobně se otázkou inteligence jako determinanty vzdělávacích procesů zabývá Průcha (1997) - pozn. red.

šeností s předchozími. Většina žáků je nadaných v některých oblastech, zatímco v jiných má nadání menší. Má-li některý žák jazykové nadání, ale dělá mu potíže matematika, je důležité tyto typické vlastnosti prozkoumat a při výuce na ně pamatovat. Kromě toho bychom mohli zapřemýšlet o tom, jak bychom mohli podpořit méně tradiční formy inteligence a více si všimnout předností a nedostatků žáků v prostorovém, kinetickém nebo interpersonálním učení. Je mnohem důležitější přizpůsobit výuku potřebám žáka, než si lámat hlavu tím, zda se z jedinečného složení jeho schopností dá usoudit, že žák má nadprůměrnou nebo podprůměrnou „obecnou“ inteligenci.

Konečně při posuzování jakéhokoli testu, který si činí nárok v nějakém ohledu hodnotit inteligenční schopnosti, musíme být velmi opatrní. Důkladný rozbor problematiky testování sice přesahuje rámec této publikace, chceme však připomenout, že výsledek jakéhokoli testu představuje výkon dotyčného žáka v den testování. Výsledky může ovlivnit mnoho různých okolností, například momentální zdravotní stav, znalost jazyka testu a předchozí zkušenosti se slovními obraty a látkou testu. Máme-li připravit výuku takovým způsobem, aby odpovídala potřebám a schopnostem žáků, nemůžeme se opírat pouze o IQ a standardní informace získané z testů, ale také o pozorování schopností žáků v mnoha rozmanitých situacích.

Předchozí znalosti a zkušenosti

Dřívější zkušenosti žáků z domova, ze školy a ze společnosti ovlivňují nejen výsledky testů, ale i jejich reakce a výkony v mnoha oblastech. Kognitivní psychologie nás upozornila na skutečnost, že učení není pasivní záležitostí, jako když se nalije do poháru voda, ale aktivním procesem, v němž každý jednotlivec získává poznatky a spojuje nové dílčí poznatky a zkušenosti do vnitřních „obvodů“ zvaných schémata.⁶ Znalosti a dovednosti je možno chápat jako části dětské skládky. Můžete jednotlivé díly dětem podat, ale ony si je musí zařadit do vlastních struktur. A struktura každého člověka je trochu jiná.

Jak mohou předchozí zkušenosti žáků ovlivnit jejich učení? Pokud žák například nikdy neviděl krávu, těžko pochopí smysl pohádky „Jak dědeček měnil, až vyměnil“ (vzpomínáte si, jak vyměnil krávu za kozu atd.) nebo vyučovací hodinu o chovu dojnic nebo o savcích. Ostatně, kdo z nás si dnes umí představit, co vše znamenala kráva pro chudou chalupnickou rodinu? Žáci, kteří nikdy nebyli v cizí zemi, budou mít méně zkušeností vhodných pro diskusi o klimatických pásmech. Žáci, kteří se nikdy nesetkali s postiženým člověkem, budou méně připraveni na studium významu sociální péče státu nebo významu vytváření bezbariérových komunikací než ti, kteří již nějaké zkušenosti s touto tematikou mají. Je proto důležité zhodnotit, nakolik jsou pro žáky hlavní témata výuky známá. Například téma o sladkovodní flóře a fauně můžete začít

6 Termín *schémata* je pravděpodobně nejčastěji užívaný, ale v podobném smyslu jsou v české terminologii zaváděny i další výrazy jako *skripty*, *mentální modely*, *mentální mapy* apod. - pozn. red.

tím, že žáci budou vzpomínat na všechny rostliny a živočichy, které viděli ve vodě.

Někteří žáci nezískali doma ani ve škole dostatečné zkušenosti potřebné k tomu, aby mohli úspěšně zvládat výuku na svém stupni školní docházky. Proto je při přípravě výuky třeba pečlivě zhodnotit jejich dosavadní znalosti, zkušenosti a dovednosti související s probíraným tématem. Strukturu pro zjištění potřebných dovedností vám může poskytnout pojmová mapa a analýza plánovaného úkolu.

Pokud některým žákům chybí důležité znalosti, musíte rozhodnout, zda bude vhodnější sáhnout k **nápravě**, nebo **kompenzaci**. Náprava spočívá ve výuce chybějících nezbytných vstupních dovedností před vlastní plánovanou výukou. Tak například paní učitelka Braunová zjistila před výukou dělení vícemístných čísel, že několik žáků neumí dobře násobilku. Na základě tohoto zjištění rozdělila žáky do dvou skupin a jednu skupinu nechala procvičovat násobení. Teprve pak přistoupila k výuce dělení. Jelikož dělení vícemístných čísel není možné pochopit bez znalosti násobení, bylo nutno nechat žáky nejprve zopakovat násobení, aby výuka dělení mohla být úspěšná. Je-li možno chybějící nezbytné vstupní znalosti a dovednosti získat v rozumně dlouhém čase, je náprava velmi logickým a správným řešením.

Někdy však náprava možná není nebo by k ní bylo třeba příliš mnoho času. V takovém případě může učitel využít kompenzaci. Při kompenzaci učitel zvolí takový přístup k výuce, při němž obejde slabší oblasti. Při nápravě nejprve zaplníme mezery a teprve potom postupujeme dál, při kompenzaci je obejdeme. Kdyby měl například pan Fidler ve třídě městské děti, které nemají mnoho zkušeností ze života na venkově nebo v přírodě, mohl by hodinu o vlastnostech savců zaměřit na morčata, psy a kočky, místo na hospodářská zvířata, o nichž pojednává text učebnice. To by mu umožnilo věnovat se tématu (savci), aniž by musel nejprve vysvětlovat termín „hospodářská zvířata“. (Samozřejmě o hospodářských zvířatech může vyučovat jindy.) Má-li žák, který je velmi zručný při návrhu různých experimentů, potíže při čtení způsobené určitou specifickou poruchou (dyslexií), může mu učitel pomoci s přečtením a výkladem složitého zadání v přírodovědě, místo aby odložil řešení problému do doby, kdy žákova dovednost čtení vzroste na požadovanou úroveň. Ve všech případech umožní kompenzace smysluplnou výuku navzdory nedostatkům ve zkušenostech nebo dovednostech, které jsou nezbytným předpokladem k úspěšnému studiu daného tématu.

Kromě zkušeností, znalostí a dovedností si žáci přinášejí také postoje, hodnoty a společenské vzory. Některí žáci pocházejí z rodin, kde si vzdělání váží. V jiných rodinách mohou být děti vedeny k tomu, aby si cenily „prohnanosti“, úspěchu ve sportu nebo společenského postavení. Některí rodiče odměňují děti za řešení problémů nebo za samostatné přemýšlení, zatímco jinde zdůrazňují konformitu a zapamatování faktů. V některých rodinách se děti setkávají s bo-

hatým jazykem a jsou povzbuzovány k barvitému vyjadřování, zatímco jinde dostatek prostoru k verbálnímu vyjadřování nemají.

Děti pocházející z rodin s kladným vztahem k učení ve škole mají intelektovou a citovou výhodu. Jako učitelé máme být vzorem dovedností a postojů, které všechny děti povzbudí ke studiu. Vysoké nároky kladené na všechny děti, odměny za výsledky, souvislosti s osobními zkušenostmi a zapojení rodičů, to vše vytváří takovou atmosféru ve třídě, v níž se mísí uznání rozmanitých hodnot, které si žáci přinášejí do školy, s povzbuzováním k přijetí postojů, které pravděpodobně povedou k dobrým výsledkům. Budete-li pečlivě sledovat výroky žáků a rodičů, pomůže vám to najít jedince, kteří potřebují zvláštní pomoc při vyvažování hodnot uznávaných doma i ve škole. Přitom můžete zároveň zjistit zájmy žáků, což vám umožní využít těchto zájmů při přípravě vyučování nebo při návrzích individuálních činností.

Kultura

Jednou z nejdůležitějších vlastností, kterou se mohou naši žáci navzájem lišit, je kultura tvořící jejich zázemí. Co zde míníme *kulturou*? Kulturu definujeme (podle Bennetta, 1986, s.7) jako „*naučené, sdílené a předávané sociální aktivity skupiny, lidmi vytvořenou část našeho životního prostředí, která uspokojuje všechny naše základní potřeby nutné pro přežití a adaptaci na toto prostředí*“.

Každý z nás vyrůstal a byl vychováván v určité kultuře. V prostředí, kde jsme vyrůstali, se mluvilo určitým jazykem (nebo jazyky), slavily se určité svátky, z tohoto prostředí jsme převzali určitou představu o uspořádání rodiny a rolích jejích členů, naučili jsme se mít rádi určitou hudbu a určité knihy a všechny tyto hodnoty s námi sdílejí i někteří z lidí, kteří jsou nám blízcí.

Kultura, v níž děti vyrůstají, ovlivňuje způsob jejich vnímání, hodnocení situací, chování a jednání. Závisí na ní způsob, jímž děti mluví, dále fungování jejich rodiny, kamarádi, s nimiž se stýkají, druhy zábavy, které vyhledávají, hodnoty, jichž si váží, a mnoho dalších věcí v jejich životě. I když většina z nás si uvědomuje, že žáci žijící v cizích zemích (např. v Číně nebo ve Francii) vyrůstají v poněkud odlišné kultuře, což se projeví i odlišným způsobem, jímž se chovají ve škole, neměli bychom zapomínat na to, že i v rámci naší - střeoevropské - společnosti existují mezi žáky významné kulturní rozdíly, které mohou zásadním způsobem ovlivňovat jejich životní styl, hodnoty a školní práci. A nemusí se přitom jednat jen o etnicky odlišnou kulturu, jakou jsou v Čechách Romové.

V posledních desetiletích si začali zejména sociologové uvědomovat zásadní vliv socioekonomického prostředí na školní úspěšnost dětí. Vznikla řada teorií tzv. *kulturní deprivace*, které konstatují, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statutem vyrůstají v chudším kulturním zázemí, které je nestimuluje ke školnímu výkonu. Tento názor byl později modifikován v teoriích *kulturní difference*, které tvrdí, že děti z nižších socioekonomických skupin nevyrůstají v kultuře chudší nebo horší, ale v kultuře jiné. Problémy těchto dětí ve škole

jsou způsobeny střetem dvou rozdílných kultur - kultury školy, v podstatě reprodukcí hodnoty, postoje i jazyk střední vrstvy, a kultury jejich vlastní rodiny a třídy. To vedlo dokonce ke snahám o vytvoření zvláštního „kurikula pro děti z dělnické třídy“. Řada odborníků ovšem soudí, že by se tak existující rozdíly jen posílily. (Podrobněji o těchto teoriích např. Průcha, 1997.)

Jiné děti ovšem pocházejí nejen z prostředí se specifickými hodnotami a postoji, ale také z mikrokultury, v níž oficiální jazyk školy (tedy zpravidla čeština) není jazykem mateřským. Někdy jsou opravdu dvojjazyčné (bilingvní) - např. ovládají dobře polštinu, již se mluví doma, i češtinu. Setkáme se ovšem i se žáky, kteří ovládají češtinu málo nebo prakticky vůbec. V praxi je bohužel kulturní prostředí některých dětí takové, že nejsou schopny dobře komunikovat v žádném jazyce.

Problémy dětí, majících díky vlivu kultury, v níž vyrůstaly, problémy s komunikací ve škole, bývají rozličné: některým jejich nerozvinutá znalost vyučovacího jazyka brání v efektivním učení, jiné děti sice mají požadované znalosti, ale nedokáží je správně vyjádřit. Někteří žáci, kteří nemluví dobře česky, sice mohou odpověď na učitelovu otázku znát, ale raději mlčí a předstírají neznalost, než aby riskovaly výsměch spolužáků za nesprávné vyjadřování.

Je proto třeba vžít se do situace žáka, který má komunikační obtíže. Představte si sami sebe v cizí zemi, jejíž jazyk je vám naprosto neznámý. Lidé kolem vás si budou myslet, že jste hlupáci, protože se vůbec nedomluvíte nebo protože se vyjadřujete na primitivní úrovni. Jak byste asi v takové chvíli reagovali? Někteří vaši žáci budou řešit své komunikační problémy zlobením, předváděním se, někteří si dokonce vytvoří vlastní obranný mechanismus: „Nebudu se s vámi vůbec bavit, stejně je všechno ve škole k ničemu a všichni jste pitomí.“ Je mnohem jednodušší preventivně všechny odmítnout, než se sám cítit odmítnut. Některé děti se zcela uzavrou do sebe a vyhýbají se při hodině i o přestávce každé situaci, která by vyžadovala komunikaci.

Když se žáci postupně integrují do školní kultury, může to u nich vyvolávat další problémy, spojené např. s nejistotou o vlastní identitě. Mohou popírat svůj původ, bránit se tomu, aby jejich rodiče, kteří třeba nemluví dobře česky, přicházeli do školy, nechtějí, aby je jejich spolužáci navštěvovali doma atd. (To se ovšem může projevat i u dětí z rizikových českých rodin.) Svou novou identitu si pak mohou tyto děti vytvářet kdekoli na kontinuu mezi svou původní mikrokulturou a převažující makrokulturou. Žáci se mohou ostentativně hlásit ke své rodné kultuře oblékáním, vyjadřováním, životními plány, volbou přátel atd., nebo mohou až křečovitě usilovat o splynutí s ostatními spolužáky.

Kulturní rozdíly se mohou projevat zvlášť výrazně v některých konkrétních oblastech, jakými jsou např. představy o sociálních rolích mužů a žen, které mohou výrazně ovlivňovat vzorce chování dospívajících dětí. Zkuste si třeba představit potíže, které bude mít mladá česká učitelka v komunikaci s otcem rodiny, která emigrovala ze středoasijské země, kde žena tradičně nemá prakticky žádnou autoritu. Jak si může promluvit učitel z očí do očí se žákem z ro-

diny z Dálného východu, kde je slušností, aby mladší sklopil oči, když k němu mluví někdo starší a výše postavený?

Je zřejmé, že jak kultura, tak i mateřský jazyk budou výrazně ovlivňovat žákovo chování ve škole a úroveň jeho práce.

KONTROLA POCHOPENÍ LÁTKY

Uvedte alespoň čtyři faktory, ve kterých se mohou navzájem odlišovat žáci čtvrtého ročníku. Jak se tyto rozdíly mohou projevit při hodině Michaely Slámové o základech ekonomie?

Zájmy

Snad nejpřehlíženějším aspektem souvisejícím s vlastnostmi žáků jsou jejich zájmy. Většina učitelů by pravděpodobně souhlasila s tvrzením, že žáci se snáze učí tehdy, když je studovaný předmět zajímavý. Zájem ovlivňuje, jak se učíme, kolik věnujeme pozornosti, nakolik jsme odhodláni překonávat obtíže a v jakém rozsahu konkrétní předměty studujeme. Když učitel pozná zájmy žáků, může mu to pomoci spojit výuku s jejich potřebami, najít oblasti pro obohacení studia nebo pro samostatné studium a připravit projekty, v nichž žáci získané znalosti použijí.

Zájmy žáka může učitel zjistit mnoha neformálními způsoby. Že si Jirka připravil už pátý referát o středověkých hradech nebo že už máme v kabinetě hromádku počítačových časopisů zabavených Filipovi při vyučování, to nám unikne jen stěží, ale nám půjde o důkladnější a systematictější zjištění zájmů.

Při tomto formálním shromažďování informací o zájmech žáků se musíte rozhodnout, zda použijete otevřené, nebo uzavřené otázky. Otevřené otázky mohou znít například „Rád čtu knihy o ...“ nebo „Kdybych mohl kohokoli z živých či mrtvých osobností pozvat do naší třídy, pozval bych ...“ Žáci mohou odpovídat písemně nebo při osobních rozhovorech, případně kresbou. Po prozkoumání odpovědí na několik takových otázek je možno identifikovat témata a trendy zájmů. Takový rozbor může učiteli poskytnout bohaté informace a vhled do světa jednotlivých dětí. Nevýhoda je samozřejmě v tom, že analýza odpovědí na otevřené otázky může u větší skupiny zabrat spoustu času.

Druhou možností je předložit žákům uzavřenější odpovědi. To je možno udělat například tak, že použijete seznam možných témat a vyzvete žáky, aby zakroužkovali ta témata, o nichž by se nejraději učili. (U malých dětí bývá lepší omezit počet zakroužkovaných položek, protože jinak by mohly označit všechno!)

Dalším možným zdrojem informací o zájmech žáků je systematictější záznam neformálních údajů, které jsou součástí každodenního života v místnosti plné dětí. Můžete si vést záznamy o tématech, o nichž se žáci zmínili ve svém

deníku, při vyprávění v ranním kroužku nebo neformálním rozhovoru. Můžete si dělat stručné záznamy o volných hrách (obzvláště o divadelních scénkách) nebo o zájmech, na něž lze usuzovat z tématu knih, které si žáci půjčují. Ať už se rozhodnete pro kteroukoli metodu, cílem je seznámit se co nejvíce se zájmy žáků.

Někdy může zjištění zájmů žáka vést k zadání individuálního projektu. Například jeden žák při krátké diskusi v hodině hudební výchovy vyprávěl o hudbě, kterou si připravuje pro vystoupení na akademii umělecké školy, a řekl: „Víte, některá Čajkovského hudba je veselá a některá smutná. Myslíte, že psal veselou hudbu, když byl šťastný, a smutnou, když byl smutný?“ Učitel navrhl, aby si žák vyrobil dvě časové osy umělcova života. Na jedné budou uvedeny důležité události v Čajkovského životě a na druhé jeho díla. Žák pak nejdříve označí události a skladby podle toho, zda jsou veselé nebo smutné, a poté může vysledovat, zda mezi těmito dvěma veličinami existuje nějaká souvislost, a pokud ano, tak jaká. Tento žák se tak nejen dozví další informace o Čajkovském, ale také zjistí, že si učitel jeho zájmů váží.

Jindy se mohou zájmy žáků stát základem pro krátkodobé nebo dlouhodobé vzdělávací činnosti prováděné ve třídě. Žáci nadšení pro sport mohou v informatice dostat za úkol vytvářet na počítači tabulky hokejové ligy. Děvčata zájímající se o film mohou rozvíjet své jazykové dovednosti přípravou scénáře. Ve všech případech budou žáci povzbuzeni k aktivnímu zapojení do studia díky souvislosti studované látky s jejich zájmy.

Učební styly

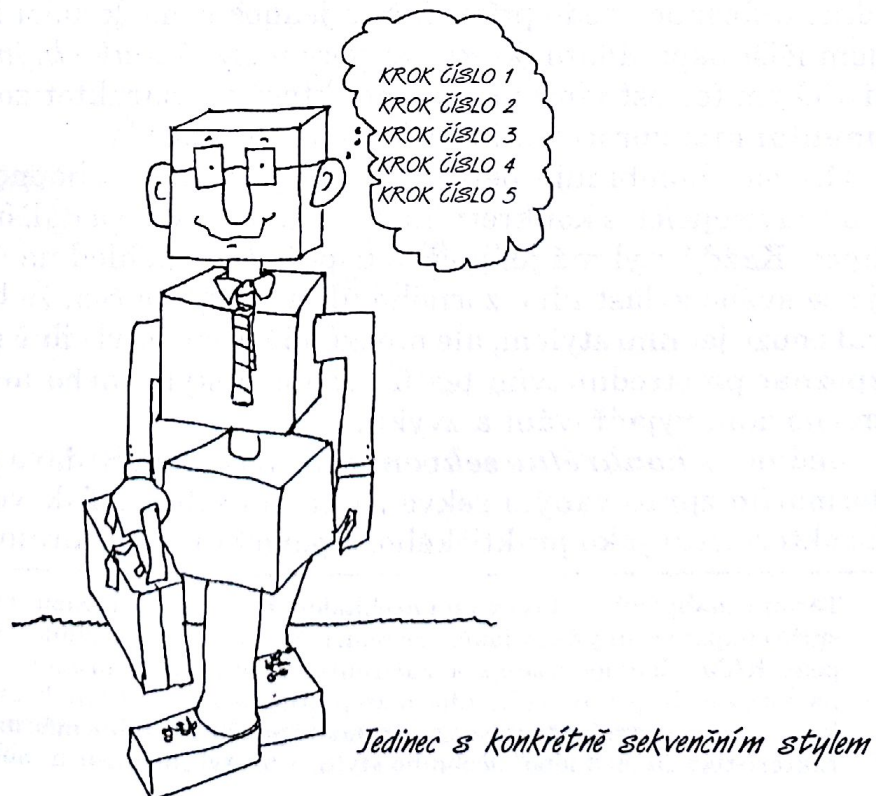
Kromě rozdílů v inteligenčních schopnostech se žáci liší i tím, jakým způsobem se nejlépe učí. Tyto diference je možno definovat jako **učební styl žáka**. Hunt (1979) uvádí, že učební styl „*popisuje vlastnosti žáka z hlediska toho, za jakých vzdělávacích podmínek je největší pravděpodobnost, že dojde k zamýšlenému učení. Učební styl popisuje, jak se žák učí, nikoli co se naučil*“ (str. 27).⁷

O učebních stylech existuje mnoho teorií, v jednom se však všechny shodují: neexistuje jediný způsob učení, při němž by všichni jednotlivci dosahovali nejlepších výsledků. Okolnosti nebo metody, které u jednoho člověka podpoří učení, mohou být pro jiného v tomto ohledu zcela bezcenné. Nedá se říci, že by některé učební styly byly lepší nebo efektivnější než jiné, jsou prostě jen odlišné. Jako učitelé si musíme uvědomit, že žáci se nejen učí různými způsoby, ale mohou se učit také jiným způsobem, než jak se učíme my. Určitý přístup se učiteli může zdát logický a u některých žáků se může osvědčit - tedy u těch, kteří mají podobný učební styl jako učitel - zatímco pro jiné, stejně inteligentní žáky, bude zcela neefektivní, protože mají odlišný učební styl.

⁷ Česky lze najít vyčerpávající informaci o učebních stylech v pracích J. Mareše (1998, 1994, 1992) a Kuliče a Mareše (1992) - pozn. red.

Snad nejzákladnější rozdíly v učebních stylech souvisejí se smyslovými receptory. Někteří žáci se nejlépe učí prostřednictvím vizuálních informací, jiní nejlépe přijímají informace slyšené a dalším se nejlépe pracuje s kinesteticky předloženými informacemi. První skupina tedy nejlépe zpracuje informace přijímané zrakem, druhá informace přijímané sluchem a třetí informace přijímané prostřednictvím hmatu a tělesného pohybu. Tyto rozdíly neodrážejí poměrnou kvalitu zraku, sluchu a dalších smyslů. Žák se silnou zrakovou vadou by sice měl potíže se zpracováním informací přinášných ve vizuální podobě, zároveň je však možné mít zrak jako ostrůž, a přesto nebýt schopen vizuální informace dobře zpracovat. Nervová spojení mezi zrakem a mozkiem prostě nemusí pracovat tak dokonale, jako spojení mezi sluchem a mozkiem. Například žák s auditivním (sluchovým) učebním stylem může nejlépe ocenit pověst o praroci Čechovi, když ji učitel bude vyprávět. Žák s vizuálním stylem učení by téma pochopil nejlépe, kdyby byl příběh doprovázen obrázkem nebo textem, a žák s kinestetickým stylem by nejvíce vytěžil z možnosti předvést tuto pověst ve scéně (Barbe & Swassing, 1979).

Gregorc (1982) vytvořil teorii učebních stylů, která se neopírá o funkce jednotlivých smyslů, ale o způsob organizace a zpracování informací, které člověk vnímá všemi smysly. Teorie staví na dvou dimenzích: **vnímání** (percepci) a **uspořádání**. Dimenze vnímání (percepce) popisuje prostředky, jimiž jednotlivci přijímají informace. Všichni lidé sice mají schopnost přijímat jak konkrétní informace (přístupné smyslům), tak informace abstraktní (myšlenky, pocity), rozdíl je ovšem v tom, že někteří jednotlivci lépe uchopí konkrétní informace, zatímco jiným se lépe pracuje s informacemi v abstraktní podobě.





Jedinec s abstraktně sekvenčním stylem

Jednotliví lidé se dále liší způsobem **utřídění** (organizace) informací. Někteří si nejlépe uspořádají informace *sekvenčním* nebo lineárním způsobem, kdy každá dílčí informace vede přímočaře a jednoznačně k další informaci. Pro jiné je příjemnější uspořádání, které Gregorc nazývá „náhodným“, nelineárním nebo holistickým (celostným) přístupem, který je charakterizován logickými skoky a simultánním zpracováním několika informací.⁸

Gregorc kombinuje percepční a organizační schopnosti do čtyř učebních stylů souvisejících s konkrétními formami chování a dalšími charakteristikami jedince. Každý styl má jedinečně uspořádaný pohled na svět, k němuž přistupuje ze svého zvláštního zorného úhlu. Nedá se říci, že by určitý jedinec pracoval pouze jedním stylem, ale mnozí lidé určitý styl silně preferují. To je možno rozpoznat prostřednictvím testů učebních stylů, nebo neformálněji pozorováním chování, vyjadřování a zvyků.

Jedinec s **konkrétně sekvenčním stylem** (CS) dává přednost konkrétním informacím zpracovaným sekvenčním způsobem. Takového člověka je možno charakterizovat jako praktického, s pevnými strukturami jednání, držícího se

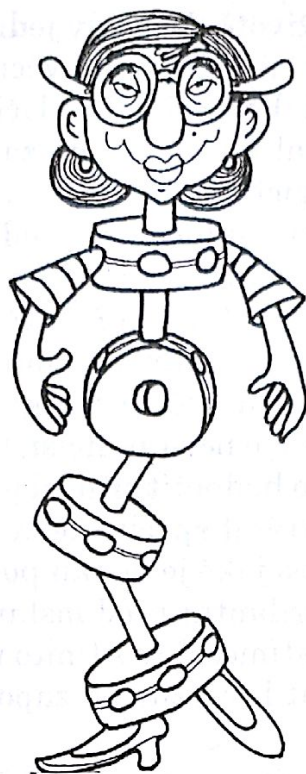
8 Termín „náhodný“ je doslovným překladem Gregorcova výrazu „random“, ovšem je ho třeba spíše chápat ve smyslu, v jakém se používá ve výpočetní technice (paměť s náhodným přístupem - RAM). Znamená, že oproti zařízením se sekvenčním přístupem (záznam na magnetickou pásku), z nichž je nutno číst informace postupně, zařízení s „náhodným“ přístupem (např. disková paměť) umožňuje prakticky okamžitě použít libovolné informace, což vystihují jiné charakteristiky „náhodného“ učebního stylu, a to styl „nelineární“ nebo „holistický“ - pozn. red.

při zemi, s kvalitním řádem v životě. Dospělý jedinec s konkrétně sekvenčním stylem pečlivě hospodaří se svými příjmy, má věci ve skříních dobře roztríděné a zřídka kdy zapomene na nějakou schůzku. Učitel s konkrétně sekvenčním stylem si přirozeně a bez námahy vede úplné záznamy, má dobře roztríděné školní pomůcky a připravuje logické studijní celky. Dítě s tímto učebním stylem se nejlépe učí tehdy, když jsou mu informace předkládány systematicky a když jsou doprovázeny praktickými aplikacemi a souvisejícími činnostmi.

Jedinec s dominujícím **abstraktně sekvenčním stylem** (AS) dává přednost učení abstraktních informací a sekvenčnímu uspořádání. Takového člověka je možno vnímat jako intelektuálně založený vědecký typ. Dospělý jedinec s abstraktně sekvenčním stylem je nejšťastnější, když může získávat nové znalosti, analyzovat problémy nebo hodnotit situaci pomocí logických postupů a rozumu. Nemusí ho až tak moc trápit specifické otázky, jako například to, jestli se dvě ponožky hodí k sobě nebo jaké je venku počasí. Učitel s abstraktně sekvenčním stylem může podat brilantní přednášku nebo připravit pečlivě organizovaný výzkumný projekt, zatímco dítě s tímto učebním stylem může logicky diskutovat, kriticky analyzovat literaturu a zapomenout na oběd.



Jedinec s abstraktně nelineárním stylem ve studiu



Jedinec s konkrétně nelineárním stylem

Jedinec s **abstraktně nelineárním (náhodným) stylem** (AR) preferuje abstraktní informace, ale zpracovává je paralelním, celostným (holistickým) způsobem, charakterizovaným existencí mnoha různých propojení. Takového člověka je možno vnímat jako citlivého, s uměleckými sklony. Jedinec s abstraktně nelineárním učebním stylem může psát básně, radit přátelům a být odborníkem na vztahy, ať už jde o vztahy mezilidské, nebo o souvislosti v akademických disciplínách. Mívá okamžiky zvláštního porozumění a vzhledu do osobních i odborných záležitostí, aniž by byl toto poznání schopen vysvětlit. Učitel s abstraktně nelineárním stylem miluje integrované mezipředmětové vyučování, projekty a učebnu (včetně stropu) plnou uměleckých předmětů. Žák s tímto učebním stylem může být duší třídy, mít cit pro krásu a bujnou představivost, nemá však nejmenší tušení o tom, jak by mohl své ideje převést do hmotné reality.

Nakonec nám zbývá jedinec s **konkrétně nelineárním (náhodným) stylem** (CR), který zpracovává konkrétní informace celostným způsobem. Jednotlivci s konkrétně nelineárním stylem mají přirozené vlohy k řešení problémů, stávají se badateli a vynálezci. Rádi si pohrávají s různými mechanismy, zařízeními nebo myšlenkami. Jejich skříně a stoly mohou být plné náhradních dílů a nezvyklých nástrojů, s nimiž hodlají v budoucnu experimentovat. Jako učitelé mají třídy plné experimentů a kladou důraz na tvořivé řešení problémů a samostatnost. Žáci s konkrétně nelineárním stylem v takové atmosféře kvetou, často nacházejí řešení problémů intuitivními skoky, které nedokáží vysvětlit.

lit. Podobně jako žáci s abstraktně nelineárním stylem učení mají potíže, když jsou vyzváni, aby předvedli, jak řeší úkol (Butler, 1986; Gregorc, 1982).

Tento stručný přehled vám v něčem mohl připomenout sebe nebo někoho známého. Při zkoumání, jak tyto vlastnosti mohou ovlivnit vyučování a učení, vezměme v úvahu několik otázek. Co by se stalo s dítětem, u něhož dominuje abstraktně nelineární styl učení a které je ve třídě učitele s konkrétně sekvenčním stylem učení nebo naopak. V obou případech by nesoulad mezi vyučovacím a učebním stylem mohl přinést řadu těžkostí jak pro žáka, tak pro učitele. Nelze tvrdit, že jeden ze stylů je „správný“ a druhý „špatný“, nicméně oba styly jsou zásadně odlišné.

Znamená to, že bychom se měli pokusit sdružovat do jedné třídy žáky a učitele se stejným učebním stylem? Zřejmě nikoli. Odhlédneme-li od organizačních potíží, které by snaha realizovat tento návrh v praxi přinesla, je tu ještě další problém. Pokud bychom totiž žákům dovolili pracovat pouze jejich preferovaným způsobem, prokázali bychom jim medvědí službu. Jako dospělí musíme být schopni přizpůsobit svůj styl dané situaci a přijmout podle potřeby preferovaný nebo méně preferovaný styl. (Například při vyplňování daňového přiznání je velmi žádoucí pracovat v konkrétně sekvenčním stylu, případně si zaplatit účetního, který konkrétně sekvenčním stylem přemýšlí.) Můžeme však zajistit, aby alespoň některé činnosti u jednotlivých témat nebo učebních jednotek umožnily žákům pracovat jejich preferovaným způsobem. Kromě toho můžeme žákům poskytnout zvláštní pomoc ve chvílích, kdy se od nich požaduje práce v jiném než preferovaném učebním stylu.

Dunnová a Dunn (1975) popisují učební styly jako „*způsob, jímž 18 různých prvků čtyř základních typů stimulů ovlivňuje schopnost jedince přijmout a uchovat informace, hodnoty, fakta nebo pojmy*“ (str. 74). Výše uvedené čtyři typy podnětů jsou podněty z fyzického prostředí, podněty citové, sociální a tělesné. Například v podnětech z prostředí mohou žáci preferovat dobře osvětlená nebo šerá místa, teplo nebo chlad, konkrétní hladinu hluku nebo určité fyzické uspořádání. Mezi citové stimuly patří preferovaná míra motivace, vytrvalosti, odpovědnosti a strukturovanosti. Proměnné v sociální oblasti jsou samostatná práce, práce ve dvojicích, týmech nebo skupinách, a tělesné proměnné jsou rozdíly ve využívání smyslových receptorů a preference týkající se jídla či denní doby. I když nemůžeme zkoumat každou stupnici samostatně, již samotná skutečnost, že žáci reagují různě na tak širokou škálu proměnných, poskytuje další důkaz o rozmanitosti vlastností jednotlivců v jedné třídě.

KONTROLA POCHOPENÍ LÁTKY

Představte si, že vyučujete o rostlinách. Vyjmenujte pět činností, které by odpovídaly různým učebním stylům. Můžete použít kterýkoli z uvedených učebních stylů. Každou činnost označte učebním stylem nebo více styly, k nimž se činnost vztahuje - například „Kreslení listu - vizuální styl“. Svě odpovědi formulujte písemně.