

## 2.2 Styl

V běžné řeči, v odborných publikacích i v této práci se objevuje pojem **styl**. Lidé říkají: *Takový životní styl, to se jen tak nevidí... Tenhle malíř nemá svůj styl, pořád někoho napodobuje... Tohle je stylová židle, přesně se hodí k ostatnímu nábytku... Už prý zas někdo vynalezl nový styl skákání do výšky... Napodobit styl psaní takového Hemingwaye se už pokoušelo moc pisálků, ale světovou slávu tím nezískali.*

Pojem styl má za sebou zajímavou historii, během níž se jeho obsah postupně proměňoval a rozšiřoval. Ve starém Řecku *stylos* znamenalo rydlo, jímž se psalo na voskovou destičku. V antickém Římě se už stylem rozuměl svěbytný způsob básnického vyjadřování nebo řečnického projevu. Během dalších staletí byly do pojmu zahrnuty i další druhy umění – šlo o osobitý způsob vyjadřování v architektuře, hudbě, malířství. V 19. a 20. století naznačený trend dále pokračoval a pojem styl se začal používat i v oborech společenskovědních, technických, sportovních aj.

Pojem styl se nyní chápe jako individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svěbytný charakter.

V psychologii je výraz styl brán jako **odborný pojem**. Jeho pojetí se během let rovněž vyvíjelo a dnes se používá v rozdílných souvislostech, a tím nabývá různého obsahu.

Jedním z prvních psychologů, kteří s tímto termínem pracovali, byl ve dvacátých letech A. Adler. Označoval tak individuální zvláštnosti životní cesty člověka, tedy zhruba ve smyslu styl života. V r. 1937 použil výraz styl americký psycholog G. W. Allport pro pojmenování způsobu, jímž se v svěbytném fungování jedince zprostředkovává projevuje a odráží soubor rysů osobnosti, kterými je daný člověk vybaven.

V současné době se používá spíše množné číslo – **styly** – naznačuje se tím, že jich existuje více. V přehledové studii S. Messicka (1994) je uvedeno pět **druhů stylů**: expresivní, responzivní, kognitivní, učební, defenzivní.

**Expresivní styly** jsou individuálně stabilní, konzistentní vyjadřovací projevy člověka: mimika, gesta, pohyby, hlasové, písemné, grafické vyjadřování, které jsou typické pro daného člověka.

**Responzivní styly** jsou individuálně stabilní, konzistentní způsoby, jimiž daný člověk odpovídá na podněty vnitřního i vnějšího prostředí. Konkrétně: jak je zvyklý vnímat sebe, jak mluví o sobě, jak prezentuje sám sebe ve styku s jinými lidmi. Může být např. vůči sobě kritický nebo nekritický, náročný nebo smílivý, snaží se být nápadný nebo nenápadný, obelhává sám sebe nebo obelhává jiné.

**Defenzivní styly** jsou individuálně stabilní, konzistentní způsoby, kterými se člověk brání nepříjemným vnitřním stavům a mezilidským konfliktům, aby mohly probíhat poznávací a další procesy. Jedná se např. o svěbytnou obranu proti strachu, úzkosti, sociálním tlakům apod. O zbývajících dvou stylech – kognitivních a učebních – budeme mluvit podrobněji v dalším textu.

Obecně můžeme psychologický pojem **styly** vyjádřit jako pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity, které jsou:

- autokonzistentní (pro daného jedince ucelené),
- transverzální (prostupují mnoha úrovněmi psychiky),
- integrující (spojují mnoho úrovní lidské psychiky).

Styly poukazují na svěbytné způsoby zpracovávání psychických obsahů a vypovídají o individuálním organizování a řízení psychických procesů (volně podle Messicka, 1987).

Z uvedeného je zřejmé, že lidská aktivita má minimálně dvě základní složky. První tvoří obsah, náplň činnosti, druhou forma, způsob provedení činnosti. První složka přináší otázku *Co?*, druhá otázku *Jak?* V psychologii mají své místo obě, dají se oddělit jen částečně, spíše pro výzkumné a teoretické účely. V reálném životě jsou navzájem propojeny a propleteny. Teoreticky sice můžeme hovořit **obecně** o schopnostech, o motivaci, o psychických stavech, o temperamentu atd., ale ve škole žák projevuje své verbální schopnosti, paměť pro čísla, má strach ze špatné známky, rád se před spolužáky předvádí a paroduje některé vyučující.

V této práci budeme oscilovat mezi oběma složkami činnosti, přičemž **důraz položíme na formu, způsob provedení, na průběh činnosti a jeho obecnější charakteristiky**. Psychologie zná tuto polohu a používá pro ni řadu odborných termínů. Některé jsou čtenářům známy, např. rigidnost (ztrnulost), algoritmičnost (možnost postupovat při řešení podle jednoznačného předpisu), reflexivnost (přemýšlivost, uvážlivost).

Složitější je otázka, kterou laici často kladou: *Co je lepší, cennější, hodnotnější?* V psychologii je ovšem obtížně zodpověditelná, přesahuje totiž

rámec našeho oboru do teorie hodnot, etiky, pedagogiky apod. Budeme se k ní přesto průběžně vracet. Zde pouze poznamenáme, že existují některé styly, jež bychom mohli označit za „normální“, ale i styly „mimo normu“, tedy **patologické**. Uvedme příklady patologických defenzivních (obraných) stylů (Messick, 1987). Patří k nim styl **obsesivní**, nutkavý, který způsobuje rigidnost poznávacích postupů; **hysterický** styl, jenž staví poznávání spíše na dojmech a náladách; **paranoidní**, který vnáší do poznávání neustálé podezírání lidí; **impulzivní** styl, jenž vede k nesystematickému, nepropojenému poznání.

## 2.3 Kognitivní styly

Jedním z nejdůležitějších pojmů v psychologii, která se zabývá lidským poznáváním světa i sebe sama, je pojem „kognitivní (tj. poznávací) styly“. **Kognitivní styly** (*cognitive styles*) můžeme vymezit jako charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Styly vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracovávání informací i zkušeností (Tennant, 1988, Messick, 1994).

Výzkum kognitivních stylů probíhá už téměř 50 let, intenzivně posledních 20 až 30 let, a spojily se v něm rozdílné výzkumné proudy. S. Messick (1994), z jehož přehledu v této části čerpáme, je sdružil do tří proudů, my rozlišíme čtyři. Každý z nich představuje poněkud odlišnou tradici, což vede k tomu, že současný stav poznání kognitivních stylů působí poněkud nesourodým dojmem.

První tradici představuje diferenciální psychologie a jejími představiteli jsou L. L. Thurstone a R. B. Cattell. Tito autoři studovali vztahy, které bychom z dnešního pohledu označili za vztahy mezi pojmem kognitivní styly a pojmem schopnosti. Zejména Thurstone se zajímal o zvláštnosti lidského vnímání a vytvořil pojem **percepční postoje** (*perceptual attitudes*). Rozlišil dva postoje: rychlost a trvalost formulování závěru, pružnost formulovaného závěru. Tím předznamenal pozdější výzkumy vnímání, jež vyústily ve styl závislosti/nezávislosti na podnětovém poli.

Druhá výzkumná tradice se opírá o psychoanalytickou psychologii, zejména o pojem ego – já. K badatelům tohoto směru patřili G. S. Klein, D. Rapaport, R. W. Gardner, P. S. Holzman aj. Z dnešního pohledu můžeme říci, že je zajímavé vztahy mezi kognitivními styly a strukturou ega. Přinesli termíny typu **kognitivní postoje** (*cognitive attitudes*) a **kognitivní kontrola a řízení** (*cognitive control*) i sám pojem **kognitivní styl** (*cognitive style*). Ten patrně první použil R. W. Gardner v r. 1953 (Messick, 1994, s. 123), aby jím obecněji vyjádřil organizační, kontrolní a řídicí funkci po-

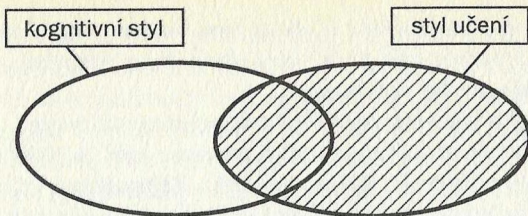
znávacích procesů. Výzkumy tohoto typu obohatily naše poznání nejen o termín, ale také o další styly: široké/úzké kategorizování, vyostřování/vyhlazování poznatků v paměti.

Třetí výzkumný směr vychází z tradice německé tvarové psychologie (Gestalt-psychologie). Nejvýraznější postavou je H. A. Witkin, ze spolupracovníků jmenujme D. R. Goodenougha. Zajímali se o vztahy mezi kognitivními styly a formou poznávání, celým podnětovým polem, jež může znesnadňovat poznávání. Objevíli styl, který nazvali závislost/nezávislost na podnětovém poli.

Čtvrtá výzkumná tradice se opírá o kognitivně-vývojovou psychologii. Typickými představiteli jsou J. Kagan, G. A. Kelly, N. Kogan, M. A. Wallach. Navazují na výzkumy piagetovské školy a zajímají je vztahy mezi kognitivními styly, tvořením pojmů a vytvářením kompetence člověka.

1. Globálně-analytická rodina kognitivních stylů	závislost / nezávislost na poli
	impulzivita / reflexivita
	vyostřování / vyhlazování
	simultánnost / sukcesivnost
	divergentnost / konvergentnost
	tolerantnost / netolerantnost k nejistotě
	flexibilita řízení / fixovanost
	automatizace / restrukturování
	artikulování pojmů
	integrování pojmů
	diferencování pojmů
	kognitivní komplexnost / simplexnost
tendence k riskování / k obezřetnosti	
široké / úzké kategorizování	
2. Verbálně-představivostní rodina kognitivních stylů	verbalizování / představování
	verbalizování / vizualizování
	preferování určité modalitě vnímání

Tab. 1 Základní „rodiny“ kognitivních stylů (podle Riding, Cheema, 1991, s. 196)

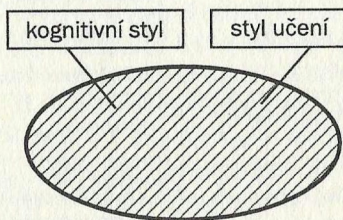


Obr. 7 Vztah kognitivních stylů a stylů učení (částečné překrývání)

Obohatili kognitivní psychologii o styly reflexivita/impulzivita, komplexnost/simplexnost, styly konceptualizace aj.

Jak jsme již naznačili, psychologie kognitivních stylů není uzavřenou záležitostí. Přibývají nové poznatky a nové teorie, přepracovávají se dosavadní. Různorodé kořeny teorií mnohdy způsobují, že teoretická oblast je jako celek nekonzistentní, některé teorie se překrývají, na řadu problémů existují odlišné názory. Komplikace přináší také diagnostika kognitivních stylů, neboť badatelé někdy postupují selektivně, vybírají si a zdůrazňují jen ty charakteristiky poznávacích procesů, které ladí s jejich teorií. Exploze diagnostických metod způsobuje, že tutéž proměnnou měří poněkud odlišné testy; někdy zase velmi podobné testy měří odlišné proměnné. Nálezy pochopitelně nejsou jednoznačné, některé údaje vycházejí rozdílně, takže nesporných závěrů je z hlediska reálné praxe pořád málo.

Stanovit celkový počet dnes existujících kognitivních stylů je (z výše zmíněných důvodů) nesnadné, rovněž není shody v tom, jak styly seskupit. Jeden z novějších přehledů zpracovali R. Riding a I. Cheemaová (1991). Chápu je jako podklad k dvourozměrnému uspořádání souboru všech kognitivních stylů. Jednu osu tvoří „rodina“ globálně-analytická; druhou verbálně-představivostní (viz tab. 1, s. 51).



Obr. 8 Vztah kognitivních stylů a stylů učení (ztotožňování)

Pro naše téma je ovšem důležitější vyjasnit si vztahy mezi odbornými pojmy **kognitivní styly** a **učební styly**, tj. styly učení (*learning styles*).

## 2.4 Kognitivní styly a styly učení

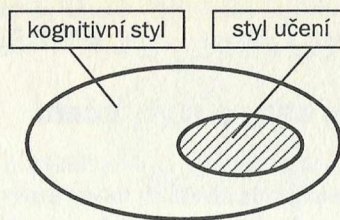
Jakmile se ponoříme do záplavy knih a článků o kognitivních stylech a stylech učení, velmi rychle zjistíme, že vzájemný vztah obou pojmů je chápán u různých autorů odlišně. Teoreticky připadá v úvahu pět možností: oba pojmy nemají téměř nic společného, oba pojmy se částečně překrývají, oba pojmy jsou totožné, první je součástí druhého, druhý je součástí prvního. Prakticky můžeme vyloučit možnost uvedenou na začátku, neboť oba pojmy by měly spolu nějak souviset. Zbývají tedy čtyři možnosti.

První představu zachycuje obrázek 7. Názor, že oba pojmy se částečně překrývají, tedy že mají cosi společného a cosi rozdílného, zastává několik autorů. Patří k nim např. N. J. Entwistle a H. Taitová (1990), S. Messick (1994) aj., nespécifikují ovšem, jakou podobu má (podle jejich představ) průnik ploch na obrázku.

Druhou možnost znázorňuje obrázek 8. V pozadí stojí nejméně dva názory. Jeden si nedělá hlavu s věcným a terminologickým odlišením a používá obou výrazů střídavě jako synonym. Jiný (po prostudování rozporných stanovisek odborníků) dochází k závěru, že rozdíly mezi oběma pojmy nejsou tak zásadní, a používá je souběžně, např. se píše *cognitive/learning styles* nebo *learning/cognitive styles*. Někdy se setkáváme se souslovím, v němž se celý výraz píše bez lomítka – *cognitive learning styles* (O'Brien, 1994, White, et al., 1996).

Oba pojmy chápou jako synonyma např. N. Katzová (1988), C. J. McRobbie (1991), J. Hayes a Ch. W. Allinson (1993), P. Guild (1994), R. Riding a I. Cheemaová (1991). Posledně citovaná dvojice ve své přehledové studii předkládá úvahu, že od sedmdesátých let se pojem „styly učení“ stává běžnější, významnější a postupně nahrazuje pojem kognitivní styly. Autoři naznačují, že styly učení jsou akčně orientované a používají se spíše v pedagogickém a praktickém kontextu, zatímco označení kognitivní styly je prý rezervováno spíše pro teoretické, akademické použití. M. Reynolds (1997) zastává názor, že styl učení je totožný s kognitivním stylem, přičemž kognitivní styl je starší označení. Rozlišení mezi nimi prý závisí na úhlu pohledu uživatele.

R. Murrayová-Harveyová (1994) je možná blíže pravdě, když říká, že ztotožňování obou pojmů bylo oprávněné tak před 20 lety, kdy modely kognitivně učebního stylu (*cognitive learning style models*) v podstatě zachycovaly rozdíly mezi lidmi v kognitivních stylech, a dokládá to příkladem Kolbova modelu zkušenostního učení.



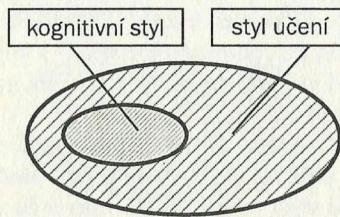
Obr. 9 Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost kognitivních stylů)

Shrnuto: ztotožňování obou pojmů se zdá věcně neopodstatněné, neboť rozdíly mezi kognitivními styly a styly učení existují. Přinejmenším v tom, že styly učení v současné době zpravidla zahrnují nejen kognitivní složky, ale také složky non-kognitivní: motivační, osobnostní („jáství“), sociální, environmentální aj.

Třetí možnost je zakreslena na obrázku 9. Představuje názor, že pojem kognitivní styly je obecnější, širší a pojem styly učení je jeho speciální, dílčí případ. Zastávají ho např. T. C. De Bello, S. Claxton, Y. Ralston (cit. podle Hayes, Allinson, 1993). Jde o názor, který má svou vývojovou logiku. Nejprve zde byly výzkumy kognitivních stylů a z nich se později vydělily výzkumy stylů učení jako jejich speciální případ. Zastřešujícím pojmem by tedy měly být kognitivní styly.

Také americké dokumentační a rešeršní systémy (např. Psychological Abstracts, ERIC aj.) tomuto pojetí nepřímo nahrávají, neboť publikace o stylech učení mívají jako jedno z hlavních klíčových slov uveden výraz kognitivní styly (obvykle v podobě cognitive-style).

Existuje však ještě čtvrtá možnost, která reprezentuje názor právě opačný. Je zakreslen na obrázku 10. Vychází z myšlenky, že pojem styly učení je širší, bohatší, překračující rámec kognice. Potom však pojem kognitivní



Obr. 10 Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost stylů učení)

styly představuje jen jednu jeho složku – vedle složek ostatních. K zastáncům tohoto názoru patří např. L. Curryová (1983, 1990), Ch. S. Claxton, P. H. Murrelllová (1987), J. W. Keefe (1988), R. Dunnová a G. Price (1989), J. M. Duckwallová, L. Arnoldová, J. Hayesová (1991) a přikláníme se k němu i my (Mareš, 1992). Chápeme kognitivní styly jako speciální složku stylů učení, složku, která je převážně vrozená, obtížně ovlivnitelná.

	Kognitivní styly	Styly učení
<b>Původ</b>	převážně vrozený	převážně získaný
<b>Počet dimenzí</b>	nejčastěji dvě	více než dvě
<b>Charakter dimenzí</b>	bipolární kontinuum	kontinuum obvykle bez krajních pólů
<b>Vázanost na obsah</b>	minimální	větší
<b>Vztah k určitým psychologickým kategoriím</b>	vnímání, myšlení, zapamatování, řešení problémů, rozhodování	učení, „jáství“, metakognice, řešení problémů, motivace, úkolové požadavky, zvláštnosti obsahu, řízení, autoregulace, situace, sociální kontext
<b>Způsob aktivování</b>	převážně spontánní	zpočátku spontánní, později vědomý
<b>Intencionalita</b>	slabší	výrazná
<b>Vázanost na situaci</b>	střední	velká
<b>Vnější ovlivnitelnost</b>	malá	potenciálně velká
<b>Vnitřní ovlivnitelnost</b>	malá	potenciálně velká
<b>Patologická podoba</b>	malá	malá až střední
<b>Diagnostické metody</b>	psychodiagnostické testy, analýza produktů	pozorování, rozhovor, dotazníky, testy, analýza produktů
<b>Možnost autodiagnostiky</b>	malá	střední
<b>Měření výkon</b>	typický výkon	typický výkon
<b>Proces-produkt</b>	důraz na proces	proces, produkt, subjektivní vnímání a hodnocení obou
<b>Důraz při měření</b>	navyklost, kontrastnost	navyklost, struktura celku, velikost a kvalita dimenzí

Tab. 2 Porovnání kognitivních stylů a stylů učení

Nyní už můžeme detailně porovnat kognitivní styly a styly učení. Shody a rozdíly jsme shrnuli do původního přehledu (viz tab. 2).

Z uvedeného srovnání vyplývá, že se kognitivní styly a styly učení v mnoha charakteristikách liší. Je tedy možné (a podle našeho názoru výhodné) oba pojmy věcně i terminologicky rozlišovat. Styly učení ovšem nejsou jediným odborným pojmem, který se při zkoumání průběhu a výsledku učení objevuje. Další oddíl ukazuje, s jak bohatou škálou názvů i názorů se uživatel může setkat.

Za zmínku stojí, že v zápalu odborné diskuse si málokdo ze zahraničních psychologů položil obecnější otázku: Když se dohadujeme o tom, zda se liší kognitivní (poznávací) styly a styly učení, neměli bychom se nejdříve zeptat, jaký je vlastně rozdíl mezi **poznáváním** a **učením**?

Rozdíl můžeme formulovat ve chvíli, kdy máme jasně definovány obě srovnávané kategorie. Tento požadavek ovšem není snadné splnit. Už v oddíle 2.1 jsme naznačili, jak je obtížné definovat učení. Podle toho, kterou definici použijeme, nám vyjdou srovnávané charakteristiky. Totéž platí pro kategorii poznávání.

Nahlédneme-li do domácí literatury, zjistíme, že o vystižení rozdílu mezi poznáváním a učením se pokusil např. J. Linhart (1976, s. 73). Vzal si relativně jednoduché typy učení – diskriminování a diferencování kvalit vnímaných objektů. Poznávání – podle Linharta – *zprostředkovává* senzorycké rozlišení dvou nebo více kvalit vnímaných objektů (umožňuje diskriminaci) a současně *zprostředkovává* rozlišení znaků-symbolů a jejich významů ve vztahu k prováděné činnosti (umožňuje diferenciaci). V procesu učení se tedy vyčlení znak a konstituuje se jeho význam, což je základem pro složitější typy učení, jako jsou identifikování a klasifikování předmětů.

Určitá potíž je v tom, že J. Linhart zvolil jednoduchý typ učení a jednoduchý typ poznávání. Není jisté, zda ve složitějších případech bude platit analogická úvaha. Závažnější problém spočívá v okolnosti, že pro své psychologické pojetí poznávání zvolil koncepci dialekticko-materialistické teorie odrazu (Linhart, 1976, s. 31), která má výrazné slabiny.

Poznávání je – jak uvádí řada specialistů – relativně široký a někdy málo specifikovaný pojem. Tradičně se užívá k označení kognitivních (poznávacích) procesů typu vnímání, zapamatování, představivosti, usuzování, myšlení, rozhodování, řeči. Obecně se dá říci, že označuje třídu mentálních aktů, které se vyznačují abstraktnější povahou a zahrnují procesy, jako je vhled, symbolizace, očekávání, přesvědčení, řešení problémů.

Zdá se tedy, že pojem poznávání (kognice) se dá chápat ve vztahu k učení nejméně dvojím způsobem: jako **pojem nadřazený**, který pokrývá většinu mentálních aktů člověka, a jako **pojem spíše souřadný**, jenž má s učením určitý průnik. K tomuto druhému pojetí se přikláníme také my. Učení pře-

ce nemá jen stránku poznávací, ale také stránky další, které je obtížné vtěsnat pod kognitivní oblast: emocionálně-motivační, cílovou, regulační, prováděcí, sociální...

Snad bychom mohli říci alespoň toto: pokud se soustředíme na procesy učení, pak **kognitivní procesy** zřejmě hrají roli určitého **mediátoru** učení. Nejsou (až na výjimky) cílem učení, spíše prostředkem učení. Aktivují se během celé „epizody“ učení, zprostředkovávají průběh učení (mohou jej usnadňovat či komplikovat), ovlivňují kvalitu jeho výsledků. Nejsou člověku dány v neměnné podobě, mohou se – do určité míry – učením také zdokonalovat.

## 2.5 Taktiky učení a strategie učení

Pojem styl učení tvoří do jisté míry spojnicí mezi pojmy učení, zvláštnosti procesu učení a pojmy osobnost, zvláštnosti osobnosti, rozdíly mezi lidmi.

Průběh učení je obtížné zkoumat jako celek. Probíhá v čase (můžeme měřit jeho pravděpodobné trvání, sledovat jeho odlišnou dynamiku, registrovat odklony pozornosti, přestávky v učení). Činnost člověka označovaná jako učení má své **vnější projevy** (žák se soustředěním mračí, pohybuje rty, pokyvuje hlavou, usmívá se, podtrhává v učebnici, dělá si na papír poznámky, píše do sešitu, přeřkává si učivo nahlas, ptá se rodičů na to, čemu nerozumí, zuřivě přeškrává špatný výsledek, mačká vzteky papír, rozčiluje se nad přečteným tvrzením atd.).

Činnost člověka označovaná jako učení má také své **vnitřní procesy a stavy**, na které můžeme usuzovat spíše nepřímou (při učení z textu můžeme v laboratoři registrovat pohyby žákových očí po textu, zastávky pohledu u určitých slov ve větě, vrácení se k některé části věty, skoky v textu dopředu i dozadu; při učení pomocí počítače můžeme zaznamenávat, nad kterou odpovědí nejdéle váhal, kterou odpověď z nabízených variant dalšího postupu žák zvolil, co u dělal poté, když mu počítač sdělil, že jeho odpověď je jen částečně správná, jakou pomocnou informaci si vzápětí vyžádal; staršího žáka můžeme požádat, aby nám vylíčil – napsal či řekl – co vlastně dělá, jak postupuje, když se učí novému, obtížnějšímu učivu, a co přitom prožívá). Tyto a další údaje naznačují, že činnost žáka při učení se dá pracovně rozdělit na menší, lépe uchopitelné a pochopitelné **části** a ty odborně popsat. Odborné termíny nám přibližují průběh učení, pomáhají nám porozumět, jak se žák učí, proč se asi učí tímto způsobem, jak dosahuje právě těchto (tj. vynikajících–dobrých–průměrných–špatných) výsledků. Mají svá specifická označení.

Dříve, než uvedeme první dva pojmy, připomeneme, že mají svůj původ ve vojenské oblasti. Začaly však žít samostatným životem v mnoha dalších

oborech, včetně psychologie. Jde o pojmy taktika a strategie. První je užší, druhý širší.

**Taktiky učení** neboli **učební taktiky** (*learning tactics*) jsou dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány – vytvářejí vyšší celek, tj. strategii učení. Taktiky, nebo také taktické kroky, jsou dílčí postupy při učení, jež si žák uvědomuje; jsou to postupy záměrně vybrané a používané (Schmeck, 1988, s. 5–6). Taktické kroky jsou pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné akty činnosti žáka nebo učícího se systému (počítače ap.).

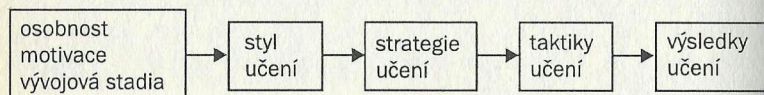
Taktiky se dají analyzovat i z jiných pohledů, nezávislých na poznávajícím jedinci. Např. P. H. Winne (1997) tvrdí, že učební taktiky jsou vlastně obecnými pravidly pro zacházení s informacemi a existují do jisté míry nezávisle na určitém tematickém celku, učivu, vyučovacím předmětu.

Znalost určité taktiky je spojena se třemi rozdílnými typy zdrojů poznání:

- a) s **kognitivními operacemi**, které člověku umožňují zacházet s informacemi určitým způsobem,
- b) s pochopením, jaký **produkt** je výsledkem použití určité operace, v co tato operace vyústí,
- c) s představami a přesvědčeními člověka o tom, za jakých **podmínek** může být výsledek určité taktiky použitelný při učení se určitého učiva.

Tyto tři atributy učební taktiky tvoří podle Winna obecně použitelný **skript** (jednotku poznávací struktury) pro provádění určité akce při učení. Tento skript má tři složky (operační, produktovou a podmínkovou), které čekají, až je jedinec naplní specifickými informacemi z určitého vyučovacích předmětu, tematického celku atd.

**Strategie učení** neboli **učební strategie** (*learning strategies*) jsou postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat. Strategie tedy mají mj. stránku úkolovou (zadaná úloha určitého obsahu, struktury, operační náročnosti), percepční (vnímání určité situace jako situace učební), stránku intencionální (stanovení záměru, plánu), stránku rozhodovací (volba postupu), stránku realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností), stránku kontrolní a řídicí (vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí), rezultativní (po-



Obr. 11 Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení (Schmeck, 1988b)

dobu dosaženého výsledku). Pojem učební strategie je velmi frekventovaný, zejména při výzkumech žákovského učení v rámci **konkrétních vyučovacích předmětů**, při učení konkrétním partiím učiva. Má své rozsáhlé uplatnění v psychodidaktikách jednotlivých předmětů.

Až dosud jsme volili postup od jednoduššího ke složitějšímu, od dílčích prvků k celku. Můžeme však ukázat také postup opačný, který názorně přiblíží místo, jež mají taktiky učení a strategie učení v celém procesu učení. Vyjdeme přitom od zvláštností osobnosti učícího se člověka a skončíme u výsledků jeho učení. Princip přibližuje obr. 11.

Schmeck se pokusil tento model naplnit obsahem. Přestože jde (jak autor výslovně uvádí) o model pracovní, můžeme na něm dobře ilustrovat některé vazby mezi zvláštnostmi osobnosti, stylem učení a dosahovanými výsledky. Model předpokládá existenci tří stylů učení (viz tab. 3, s. 60).

Pojem učební strategie se nemusí týkat jen člověka, dokonce ani pouze živých tvorů. Je koncipován obecně a lze jej použít i při učení technických systémů některým činnostem, při výzkumech umělé inteligence apod.

Učební taktika a učební strategie jsou tedy pojmy nezávislé na učícím se systému, slouží k objektivnímu popisu a rozboru průběhu učení. Jinak řečeno: Co považovat za taktický krok, co za strategický postup, co za dílčí operaci – to určuje někdo **mimo žáka**.

Nabízí se ještě jeden směr úvah, který opouští inspiraci vojenskou terminologií a přihlíží k rozsahu použití a míře obecnosti použitého způsobu činnosti. Nejširší a nejobecnější styl by se mohl označit jako **makrostyl** učení. Styl se středním rozsahem a středním stupněm obecnosti lze označit jako **mezostyl** učení a konečně styl velmi malého rozsahu a minimální úrovně obecnosti by mohl nést název **mikrostyl**.

V obou případech ovšem charakter stylu učení nehodnotí žák či student sám, nýbrž někdo jiný: vnější posuzovatel, badatel, učitel atd. Lze však postupovat i jinak, což dokládá další oddíl.

## 2.6 Pojetí učení, přístupy k učení, učební orientace, učební orchestrace

První dva pojmy uvedené v nadpisu nezapřou, že mají své kořeny ve fenomenologické tradici; opírají se o názory žáka a jeho zkušenosti.

Žákova **pojetí učení** (*conceptions of learning*). Děti, žáci, studenti i dospělí mají jednak různé výrazy pro samotný pojem učení, jednak podávají různé obsahové charakteristiky pojmu „učení“. To naznačuje, jak je asi pojem učení zabudován v jejich pojmové síti, jak se asi vztahuje k jiným pojmům. R. Säljö (1979) při rozhovorech se žáky zjistil patero různých chápání učení:

Osobnost, její motivace, vývojová stadia	Styl učení	Strategie učení	Taktiky učení	Výsledky učení
<b>stabilní introvert:</b> vnitřně motivovaný, reflexivní, nezávislý na vjemovém poli, s vnitřní lokalizací kontroly, vysokou sebedůvěrou, velkou mírou individuálnosti	hloubkový	konceptualizace	kategorizování, porovnávání kategorií, hledání rozdílů mezi kategoriemi, hierarchické uspořádávání pojmů a myšlenek do vztahové sítě, abstrahování	analýza a syntéza, hodnocení závěrů, subsumování, vytváření schémat, vytváření teorií
<b>stabilní extravert:</b> je motivován jak vnější, tak vnitřní motivací, vyznačuje se vnitřní lokalizací kontroly, příznivým sebezpojetím, opravdovostí, impulzivností, tvořivostí, nezávislostí na vjemovém poli	elaborovaný	personalizace	produktivní myšlení, self-referencing, generování příkladů, překládání poznatků do svého (osobního) jazyka a do svých představ, hledání vztahů mezi novými informacemi a dosavadními životními zkušenostmi	aplikace, osobní růst, rozvoj osobnosti, rozvoj sociálních dovedností, porozumění jiným lidem
<b>neurotik:</b> je motivován pouze zevnějšku, úzkostný, závislý, vyznačuje se vnější lokalizací kontroly, bráněním svého já, nízkou účinností vlastního snažení, obavy z neúspěchu jsou jeho hlavním motivačním faktorem	povrchový	memorování	opakované přehrávání si poznatků, užívání mnemotechnických pomůcek, doslovné nebo téměř doslovné učení se (s malou či žádnou mírou volnosti při ukládání poznatků do paměti)	popis toho, co bylo nastudováno, doslovné reprodukování naučeného

Tab. 3 Pracovní model fungování stylů učení (podle Schmeck, 1988b, s. 174)

1. získávání stále více znalostí (v kvantitativním smyslu),
2. učení se nazpaměť,
3. získávání faktů, metod apod., které si člověk může vybavit a použít, až je bude potřebovat,

4. objevování abstraktního smyslu,

5. interpretování naučeného, aby člověk porozuměl světu.

To vše poukazuje na důležitou proměnnou stojící v pozadí – žákovo **pojetí učení**. Jde o jeho osobní názor na učení samo, jímž se řídí (proč se učit, kdy se učit, kde se učit, jak se učit, z čeho se učit, jaké zážitky by měly provázet učení, podle čeho se pozná, že je člověk naučen, jaký výsledek učení je přijatelný, co mají pro jeho učení dělat učitelé, co rodiče).

Žákovo chápání pojmu učení, jež přerůstá (na základě životních zkušeností) v jeho subjektivní pojetí, ovlivňuje jeho preferování určitého **přístupu k učení a učební orientace** (oba pojmy budou detailně vyloženy dále). Zde jen uvedme, že žáci, kteří učení chápou jako kvantitativní nárůst znalostí nebo pamětní učení, mají tendenci používat povrchový přístup k učení. Naopak žáci, kteří ho chápou jako objevování smyslu nebo interpretování naučeného tak, aby člověk mohl porozumět světu, mají tendenci používat hloubkový přístup k učení. Žáci chápající učení jako získávání faktů, metod, které člověk použije, až je bude potřebovat, někdy preferují povrchový, jindy hloubkový přístup (Van Rossum, Schenk, 1984).

Přímá souvislost mezi určitým žákovým pojetím učení, přístupem k učení a určitým výsledkem učení neexistuje. Do hry totiž vstupuje ještě konkrétní situace a její aktuální požadavky, které žák bere, či nebere v úvahu. Proto určité pojetí učení je – řečeno s F. Martonem (1988, s. 72) – pouze nutnou, nikoli postačující podmínkou určitého výsledku učení.

Pojetí učení, které identifikovali R. Säljö, E. J. Van Rossum, S. M. Schenk aj. je – jak se zdá – vázáno na učení, jež **souvisí se školou**, školními učebními situacemi nebo přípravou do školy. Jakmile přesáhneme období školní docházky oběma směry, docházíme k odlišnému počtu i poněkud jiným charakteristikám pojmu učení, příp. pojetí učení. Naznačují to výzkumy A. Giorgiho u dospělých osob učících se z každodenních situací či výzkumy I. Pramlingové u předškolních dětí (podle Marton, 1988, s. 78).

Dalším odborným pojmem jsou **přístupy k učení** (*approaches to learning*). Původ tohoto pojmu je zkušenostní, vyjadřuje vztahy mezi záměrem, procesem učení a výsledkem, jak je vnímá a popisuje **sám jedinec** (Schmeck, 1988, s. 10). Pojem se snaží vystihnout jednání člověka v jedinečné situaci.

**Přístupy k učení** neboli **učební přístupy** charakterizují takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext, výsledek učení. V přístupu k učení se projevují zvláštnosti:

- žákovy osobnosti, zejména vnímání (pedagogických požadavků, učební úlohy, sociálního kontextu učení apod.), jeho motivů, pojetí učení, sebepojetí,
- jeho životních zkušeností,
- jeho učebních strategií,
- dané učební úlohy,
- sociálního kontextu učení.

Řada autorů se pokusila pojem přístup k učení vyjádřit stručně, heslovitě, jakýmsi snadněji zapamatovatelným sloganem. Podívejme se na některé výroky: Přístup k učení odráží vztah mezi osobou a situací, nabízí se pro něj označení *modus operandi* (Schmeck, 1988, s. 10). Žákův přístup k učení je speciálním případem rozdílu mezi rysem a stavem, jak ho známe z teorie osobnosti. Žákův přístup k učení závisí zčásti na trvalých osobnostních rysech, zčásti na bezprostředních požadavcích úkolu a zčásti na kontextu, v němž se všechno odehrává. Přístup ke studiu je kombinací žákovy strategie učení a motivu učení (Biggs 1988, s. 197–198). Přístup k učení není něco, co jedinec vlastní a použije, když je to potřeba. Reprezentuje to spíše žákův pohled na to, co pro něj osobně znamená učení, učební úloha nebo situace ve třídě (Marton, 1988, s. 75).

K autorům, kteří jako první přišli s pojmem **přístup k učení**, se počítají F. Marton, R. Säljö, L. Svensson (Marton, 1988). Vedli rozhovory se žáky a po svém kvalitativním zkoumání učení dospěli ke dvěma obsahovým podobám přístupů k učení – povrchovému a hloubkovému, a ke dvěma formálním podobám přístupů k učení – holistickému a atomárnímu. Další autoři už používali dotazníky a kvantitativními metodami dospěli ke třem podobám žákovských přístupů k učení. N. J. Entwistle se spolupracovníky rozlišili: přístup povrchový, hloubkový a strategický. D. J. Biggs obdobně uvádí přístup povrchový, hloubkový a výkonový.

Praktik si patřně nad těmito přehledy povzdechne, zda to všechno bádání je k něčemu dobré. Zdá se, že ano, protože to umožňuje lépe pochopit, jak žák postupuje, co ho k tomu vede a proč dospěl právě k takovým výsledkům učení. Jako doklady vezmeme dva nejznámější typy, které tvoří základ všech citovaných přístupů k učení, povrchový/hloubkový přístup.

Žáci s **povrchovým přístupem k učení** se vyznačují těmito zvláštěnostmi:

Motivace: Učení nebo učivo je nebaví; učí se proto, že „to chtějí mít za sebou“, motivem může být strach (z učitele, rodičů, známky, reakce spolužáků), úzkost, může se objevit naučená bezmocnost, ale též snaha vyhovět učiteli, který si potrpí na doslovné reprodukování. Učení chápou jako něco vnucovaného zvnějšku.

Postup při učení: Žáci si pročítají text učebnice a poznámky v sešitě, opakují hotové formulace, usilují naučit se text nazpaměť (v daném pořadí, doslova). Nerozlišují, co je hlavní a vedlejší. Snaží se reprodukovat názory autority, bez osobního vztahu, bez promyšlení, bez kritického odstupu, bez porovnávání s vlastními životními zkušenostmi.

Výsledek učení: Malé nebo žádné porozumění učivu. Žáci dokážou reprodukovat text, přinejlepším pak „referovat o učivu“, nezaujmají vlastní stanovisko, nemají vytvořené vazby uvnitř učiva samého, ani vazby učiva ke světu. Jejich poznatky jsou formální, některé myšlenky obsažené v textu ani nepostřehnou. Neumějí rozlišovat podstatné od nepodstatného, uvádějí mnoho detailů a brzy učivo zapomínají.

Intervenující faktory: Na straně žáků malé zkušenosti, malý repertoár učebních strategií, chybné vnímání úkolů, situací, nezájem o daný předmět, rozsáhlé mimoškolní zájmy, úzkostnost, rigidnost, orientace na chybu. Na straně učitelů nekvalitní výklad, velký rozsah učiva, nepřiměřeně krátký čas vyhrazený na učení, zadávání úloh s nevhodnou operační strukturou, zkoušení odměňující reprodukování učiva, potlačování vlastních názorů žáků.

Žáci s **hloubkovým přístupem k učení** se vyznačují těmito zvláštěnostmi:

Motivace: Učení a učivo je baví, učí se proto, že je zajímavá dozvídat se něco nového, chtějí věcem a jevům porozumět, chtějí si vyzkoušet použití poznatků. Motivy mohou být různé, např. radost z poznání, dlouhodobý cíl (koníček, vyhlédnuté povolání), snaha udělat někomu radost, vyrovnat se životnímu vzoru aj. Učení je pro ně vnitřní potřebou.

Postup při učení: Žáci si text pročítají, hledají poznatky také v jiných zdrojích, snaží se dobrat osobního smyslu učiva. Aktivně zpracovávají myšlenky, údaje, zvažují argumenty autora. Pokoušejí se postřehnout vzájemné vztahy uvnitř učiva, najít souvislosti učiva se svými životními zkušenostmi, objevit vztahy mezi učivem a okolním světem. Žáci si konstruují svůj obraz učiva, vytvářejí síť vztahů mezi poznatky novými a dosavadními, což zpravidla vede k rekonstruování jejich vlastní struktury poznatků, někdy i ke změně chápání určitých pojmů.

Výsledek učení: Žáci učivu rozumějí, pochopili jeho obsah i strukturu. Jsou schopni je vysvětlit vlastními slovy, odlišit podstatné od méně podstatného, zdůvodňovat své myšlenky, zaujmout k učivu vlastní stanovisko, uvádět příklady odlišné od učebnice. Učivo si dobře pamatují, a pokud dílčí část zapomenou, dokážou si ji zrekonstruovat nebo vyhledat zdroj, ve kterém si poznatky osvěží či doplní.

Intervenující faktory: Na straně žáků bohatší životní zkušenosti, širší repertoár učebních strategií, správné vnímání povahy úkolů i situací, zájem o předmět, široké zájmy nebo vyhraněný hluboký zájem, vyrovnanost,



sebedůvěra, pružnost. Na straně učitele mj. kvalitní výklad, nadšení, empatie, volba přiměřeného rozsahu učiva, vhodně zvolený čas na učení, zadávání promyšlených souborů úloh, individuální přístup, prostor pro samostatnou práci žáků, zkoušení odměňující porozumění učivu, podpora tvořivého přístupu k učení a práva žáka na vlastní názor.

Dodejme, že zvolený přístup může žák **měnit** během jedné učební situace. Vztahy mezi konkrétním přístupem k učení a určitými výsledky učení nejsou jednoznačné, ale řada výzkumů signalizuje, že by mohla existovat těsnější souvislost (Marton, 1988, s. 70).

**Orientace učení** neboli **učební orientace** (*orientation to learning*). Tvůrci tohoto označení jsou N. J. Entwistle a P. Ramsden se spolupracovníky a rozumějí jím pojem, který je nadřazený přístupům k učení. **Učební orientace** představuje trvalejší, nadsituacioní, obecnější, stabilnější přístupy žáků k učení. Zkráceně řečeno: orientace představuje konzistentní přístup k učení plus motivační faktory (Entwistle, 1988, s. 32).

Jak citovaní autoři dospěli k pojmu orientace? Na základě dotazníkových šetření u několika stovek žáků zpracovali údaje faktorovou analýzou a vzniklé faktory nazvali orientací. Faktorová analýza původně identifikovala čtyři základní učební orientace:

- orientace na smysl toho, co se žák učí (jádem je hloubkový přístup k učení a vnitřní motivace),
- orientace na reprodukování toho, co se žák učí (jádem je povrchový přístup k učení, obava z neúspěchu a vnější motivace),
- orientace na výkon (jádem je strategický, utilitární přístup k učení, výkonová motivace),
- mimoškolní orientace (jádem je zaměření žáků na sportovní nebo společenské aktivity mimo školu a negativní postoje ke škole a učení).

Tento čtvrtý faktor byl po dalších srovnávacích výzkumech vypuštěn.

V odborné literatuře se vyskytují ještě dva další pojmy, jejichž základem je také výraz orientace – **orientace studia** neboli **studijní orientace** (*orientation to studying*) a vzdělávací orientace. Studijní orientace se občas používá jako synonymum pro aktuální učební orientaci studentů vysokých škol a při vzdělávání dospělých. Běžnější a odborně výhodnější je použití v poněkud širším významu: označuje typický přístup k učení a typickou motivaci učení žáka v **delším časovém období** na určitém stupni školy. Zahrnuje také důvody, které vedou žáka k výběru určitých volitelných předmětů, k mimoškolním vzdělávacím aktivitám apod.

**Vzdělávací orientace** (*orientation to education*) značí převládající přístup k učení a převládající motivaci učení v rámci jeho celé školní dráhy, zahrnuje také životní cíle, volbu určitého typu školy apod.

Abychom vyčerpali terminologickou bohatost dané oblasti, zbývá nám ještě jeden pojem – **individuální studijní orchestrace** (*individual study orchestration*). Jde o označení, které je ekvivalentem učební orientace, ale na individuální úrovni.

Uvedli jsme, že N. Entwistle dospěl k pojmu učební orientace pomocí faktorové analýzy několika set žákovských dotazníků. Vztáhneme-li jeho výsledky k žákům, pak dospějeme nikoli k charakteristice konkrétního jednotlivce, ale ke skupině žáků s příbuznými charakteristikami, tedy k **typu** žáků majících obdobnou učební orientaci. Jihoafriický autor J. H. Meyer a jeho spolupracovníci (Meyer, Muller 1990, Meyer, Parsons, Dunne, 1990) si uvědomili, že kvantitativní přístup není ideální pro vystižení svébytnosti konkrétního jedince. Obrátili se tedy k tradicím kvalitativní analýzy.

Řekli si, že učební orientace daného žáka je spíše odpovědí jedince na jeho vnímání a interpretování situace, kontextu, než projevem osobnostních rysů. Tedy: průběh učení může vyústit ve stejný výsledek, ale v rozdílných situacích žák může svůj přístup k učení poskládat z jiných dílčích postupů a být jinak motivován. Autoři zvolili termín orchestrace, který je běžný v hudební oblasti. Tatáž skladba, táž melodie může být pro různé příležitosti rozepsána pro jiné nástrojové obsazení, a tedy i jinak zahrána – a přesto se obvykle pozná, že jde o „stejnou“ melodii, o „stejnou“ skladbu.

**Individuální studijní orchestrace** tedy značí individuálně stabilní výsledek sladění žákových přístupů k učení spolu se svébytnou učební motivací. Žák tímto sladěním odpovídá na své selektivní vnímání klíčových prvků učební situace a celého kontextu učení.

## 2.7 Styly učení

Styly učení jsou v jistém smyslu završením předchozích pojmů. Podíváme-li se na průběh a výsledky učení, můžeme vysvětlující pojmy charakterizovat např. přehledem uvedeným v tab. 4.

Ke se v této tabulce skrývají styly učení? Obecně řečeno „stojí v pozadí“ toho, co žák skutečně při učení dělá, i toho, o co při učení usiluje, i když se mu to třeba úplně nedaří. Styl učení však není registrovatelný v dílčím projevu učení, v dílčím kroku, aktu. Lze jej postřehnout až z většího odstupu, z činností opakujících se v mnoha učebních situacích, v delším časovém období, v různém obsahovém i sociálním kontextu učení. Právě v sociálním kontextu patrně jako první použil termín **styl učení** (*learning style*) Herb Thelen v roce 1954 (cit. podle Keefe, 1988, s. 35).\*

\* Thelen, H.: Dynamics of Groups at Work. Chicago. University of Chicago Press. 1954.

Učení v konkrétní učební situaci	
Žák skutečně udělal	situační strategie
Snažil se udělat, usiloval o...	přístup k učení
Snaha byla ovlivněna především	úkolem, vnitřní motivací, kontextem
Myslí si, že udělal	reflexe strategie a přístupu, subjektivní evidence průběhu učení
Skutečně dosáhl	výsledek učení
Myslí si, že dosáhl	subjektivní evidence výsledku činnosti
Snaží se něco udělat se svým učním	změna přístupu k učení anebo použití obranné strategie k podpoře dosavadního přístupu

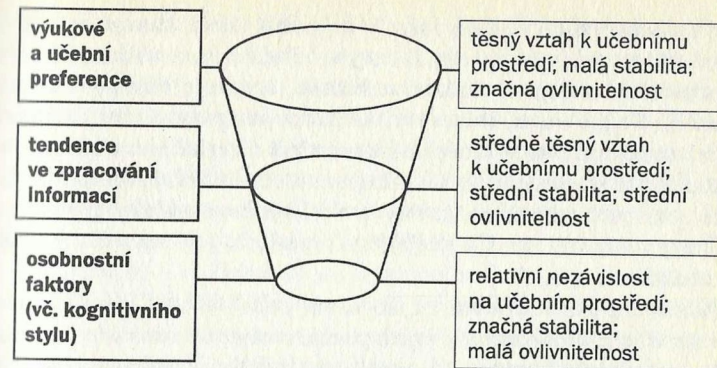
Učení v mnoha učebních situacích	
Žák skutečně udělal	transsituační strategie
Snažil se udělat, usiloval o...	orientace učení
Snaha byla ovlivněna především	pojetím učení, sebezpojetím, vnímáním kontextu učení
Myslí si, že udělal	reflexe strategie a orientace učení, sebereflexe, reflexe kontextu učení
Skutečně dosáhl	školní úspěšnost/neúspěšnost
Myslí si, že dosáhl	sebezpojetí
Snaží se něco udělat se svým učním	učení učit se (metaučení), učení se řídit své učení (autoregulace), použití obranné strategie apod.

Tab. 4 Žákovo učení ve dvou typech situací

Jde tedy o skrytou, latentní proměnnou, kterou lze měřit jen nepřímo, zprostředkovaně pomocí jiných proměnných, usuzovat na její kvality pomocí dostupnějších ukazatelů. Můžeme ji zaregistrovat transsituačně, longitudinálně (Schmeck, 1988, Marton, 1988).

Styl učení je odborný pojem bez hodnotícího odstínu, je pojmově neutrální. \* Může být použit úspěšně, ale také může svému nositeli přinášet komplikace, pokud je použit nevhodně nebo přehnaně (Guild, Garger, 1985). Snahy chápat jej pouze pozitivně – jako soubor faktorů, které **usnadňují**

\* Proto např. důsledně používáme přídavná jména „povrchnový“ a ne „povrchní“, „hloubkový“ a ne „hluboký“.



Obr. 12 Strukturní model stylů učení (podle Marshall, 1987, s. 419)

učení (Reiff, Cannella, 1990), nepovažujeme za šťastné, neboť zabraňují podchycení stylů učení v celé jejich šíři, včetně stylů **znesnadňujících učení**.

Z čeho se vlastně styly učení skládají? Máme nejméně čtyři možnosti, jak čtenářům přiblížit jejich podobu.

První se opírá o vystižení jejich struktury, jejich zobrazení pomocí jednoduchých prostorových modelů.

Druhá spočívá v načrtnutí vývoje stylů učení u jedince během života a upozornění na vztahy mezi vrozeným a získaným.

Třetí spočívá ve vyjmenování vybraných klíčových složek stylů učení.

Konečně čtvrtá možnost ukazuje, kam situovat styly učení v síti dalších pojmů, které čtenáři dobře znají z pedagogiky, školní psychologie, pedagogické psychologie.

### 2.7.1 Struktura stylů učení

V roce 1983 se Kanadanka L. Curryová pokusila rozřadit metody diagnostikující styly učení podle důrazu na složky, které měří. Vyšly jí tři a nazvala je: osobnostní deskriptory, tendence ve zpracovávání informací, výukové preference. Když se zamýšlela nad jejich vzájemnými vztahy, připadla na výstižný a snadno zapamatovatelný „model cibule“. Nejhlouběji jsou uloženy osobnostní faktory, ty pak obaluje vrstva typického zpracovávání informací a nejsvrchnější vrstvu tvoří žákovy preference ve výuce.

Uvedený model inspiroval Američana Marshalla (1987) k tzv. topologickému modelu stylů učení (viz obr. 12). Tři vrstvy ponechal, ale ke každé přidal dvě charakteristiky (vztah k učebnímu prostředí a míru stability,

resp. ovlivnitelnost). V jeho podání je nejhlubší vrstva, kterou tvoří osobnostní faktory, včetně kognitivního stylu, relativně nezávislá na učebním prostředí, vyznačuje se velkou stabilitou, vzdoruje působení učitelů a trenérů. Druhá vrstva, kterou tvoří tendence ve zpracovávání informací, má relativně bližší vztah k učebnímu prostředí a vyznačuje se střední stabilitou; může se postupně měnit cíleným působením zvnějšku i úsilím jedince samého. Svrchní vrstva, kterou tvoří výukové a učební preference, má bezprostřední vztah k učebnímu prostředí, její stabilita je malá a proměnlivost vysoká.

Američané Ch. S. Claxton a P. H. Murrelllová (1987, s. 7) rozšířili „model cibule“ o čtvrtou vrstvu. V jejich podání se styly učení skládají z těchto vrstev: bazálních charakteristik osobnosti, tendence ve způsobu zpracovávání informací daným žákem, sociální interakce (chování žáka ve třídě a ve škole), učebního prostředí plus výukových preferencí.

## 2.7.2 Vývoj stylů učení

I když právě citovaní autoři výslovně neuvažují nad mechanismem vznikání stylu učení, jejich model implikuje vývoj, který bychom snad mohli nazvat **vrstvením**. Při něm – na rozdíl od geologických vrstev – všechny úrovně spolu napříč vrstvami „komunikují“.

Ruský psycholog Čudnovskij (1988) rozlišil nezávisle na nich tři jiné vrstvy: vrozené zvláštnosti osobnosti jako nejhlubší, systém osobnostních vlastností jako střední a styl učení jako vrchní. Mechanismus vzniku nazývá **obrůstáním**.

Pokud se hlouběji zajímáme o genezi stylů učení, jedním z vysvětlení může být také **adaptační hypotéza**. Předškolní dítě, později žák se snaží vyhnout konfliktům, adaptovat se na požadavky rodičů, učitelů (obecně pro něj subjektivně významných osob) a učí se, *jak se má učit*. Jinak řečeno: styly a strategie učení jsou také výsledky výuky, ať už záměrné nebo nezáměrné (Schmeck, Geisler-Brenstein, 1989).

Radikálnější J. Holt (1995) jde ještě dále. Podle něho jsou základními mechanismy v raném dětství procesy **přirozeného zrání** a **dětského spontánního objevování** nových stylů učení. Necitlivými zásahy dospělých lze mnohé kvality dětského učení zlikvidovat.

„Děti se pravděpodobně nejlépe učí předtím, než přijdou do školy... děti mají styl učení, který odpovídá jejich situaci a který používají přirozeně a dobře, dokud je tomu neodnaučíme. Rádi říkáme, že posíláme děti do školy, aby se tam naučily přemýšlet. Až příliš často je tam naučíme myslet špatně, naučíme je vzdát se přirozeného a mocného způsobu myšlení ve prospěch metody, která v jejich případě nefunguje a kterou sami používáme zřídka.“ (Holt, 1995, s. 7)

Pro velmi malé děti je typické, že často odmítají poučování dospělých, zlobí se, protože si ho zřejmě interpretují jako poselství typu: nejsi dost chytrý, abys věděl, jak je to důležité znát; a i kdybys to věděl, nejsi tak chytrý, aby ses to sám naučil. To je zraňuje, rozčiluje, a proto vykřikují: *Nech mě, já sám!* Když se dítě učí, měli bychom se snažit podívat na problém jeho očima. Může být pro nás velmi obtížné představit si, jak by to vypadalo, kdybychom nevěděli něco, co ve skutečnosti dobře víme. Začátečník je však ve složité situaci. Dospělý člověk má tendenci rozdělit si svět skutečností a myšlenek do dvou skupin: na to, co zná, a na to, co nezná. Malé dítě, když se něčemu novému učí, je často nejisté. Musíme mu poskytnout dostatek času a nesmíme být překvapeni, když z našeho pohledu postupuje pomalu a dělá chyby, které nám připadají hloupé. Dítě spíše tuší určité vztahy, ověřuje si svá tušení, a pokud je potvrdí svou zkušeností, tušení zesílí. Ověřuje si své nápady, a pokud nápad vyjde, pro dítě to neznamená automaticky, že tomu tak bude i příště nebo že příště dostane stejný nápad (Holt, 1995, s. 47, 85–87).

Výhodou je, že dítě v raném věku je zvyklé na získávání poznatků ze šumu kolem sebe. Vyrůstá v prostředí, kde může porozumět pouze malinké části toho, s čím se osobně setkává, a najít v tom smysl. Malé dítě je schopné – alespoň do doby, než jeho myšlení pokazí dospělí – zachytit potřebné signály uprostřed velkého šumu, je zvyklé snášet nejistotu, nebojí se experimentovat, učí se napodobováním vzorů lépe než dospělý. Dokáže opravovat vlastní chyby, a proto je někdy dobré ponechat je, aby některé postupy a pravidla objevilo samo, přišlo na ně samostatně v pravou chvíli. Malé děti, pokud je necháme, snadno shromažďují a ukládají neurčité informace a trpělivě očekávají, až jednoho dne přijdou na to, že už vědí, co znamenají. Většina dospělých nemá dost trpělivosti, tolerance vůči malým dětem. Dítě lze při učení velmi snadno zranit, zesměšnit, ponížit, odradit od dalšího učení (Holt, 1995, s. 51, 69, 75).

Když už jsme zmínili vývojové hledisko, nemůžeme obejít vývojovou teorii stylů učení D. Kolba. Upozorňuje na úlohu **věkových rozdílů** a dále **vývojových mechanismů**, které označuje jako **komplexnost, relativizování a integrování**. Citovaná teorie byla podrobně vyložena v oddíle 1.2.2. Zde uvedeme jen její kostru.

Předpokládá, že styly učení se mění v rámci tří velkých životních etap každého člověka. První etapa (0–15 let) je označována jako získávání a člověk v ní preferuje styly učení vedoucí ke konkrétním poznatkům. Druhá vývojová etapa (16–40 let) se nazývá specializování. Je to období dokončování studia, pak vstupu do povolání a nacházení životního zaměření. Využívá zpravidla více než jeden styl učení. Se specializací jedince se začíná

rozvíjet jeden určitý styl učení a zbývající nejsou tak často používány, vra- cí se na úroveň potencialit.

Třetí vývojová etapa (od 40 let do konce života) se vyznačuje napětím mezi pokračující specializací, značnou kompetentností jedince v úzké ob- lasti a jeho osobní potřebou završení života, vyzkoušení toho, na co před- tím nebyl čas. Aktualizují se jiné styly učení, zpravidla nastává pohyb ke komplementárnímu stylu učení (od reflektujícího pozorování k experimen- tujícím aktivitám, u jiných osob zase posun od experimentování k zamýšlení se, od abstraktního poznávání posun k poznávání konkrétnímu apod.).

Z předchozího výkladu je zřejmé, že styl učení se proměňuje v čase a změny různé intenzity a hloubky zřejmě probíhají po celý život jedince. Je však třeba položit komplementární otázku: Jak dlouho asi trvá fáze beze změn? Jaká je asi **stabilita stylu učení v čase**? Přesnou odpověď mohou dát pouze longitudinální výzkumy, které sledují soubor jedinců po velmi dlouhou dobu a ve vhodných intervalech měří jejich styly učení. Bohužel, takových výzkumů jsme v odborné literatuře našli minimum, převládají jednorázové průřezové výzkumy.

Longitudinálními výzkumy se systematictěji zabývali australsí autoři D. Watkins a J. Hattie. Připomeňme jejich sledování vysokoškoláků od prv- ního do třetího ročníku studia pomocí Entwistlova dotazníku ASI. Závěr zní: Nezdá se, že by se přístupy k učení u tohoto vzorku studentů během tří let změnily, např. ve prospěch hloubkového přístupu. Důvody tohoto nera- dostného stavu mohou být podle autorů vnější: jednak studenti zjistili, že hloubkové strategie učení se nevyplatí, požadavky při zkoušení jsou orien- továny jinak, jednak dotazníkové metody patrně nejsou nejvhodnější k detekování změn. Citlivější a pružnější by zřejmě byly metody kvalita- tivní (Watkins, Hattie, 1985).

Další longitudinální výzkum autorů zvolil žáky 13–14leté a časový in- terval půl roku. Ze sedmi proměnných Entwistlova dotazníku ASI se po tomto intervalu změnila jediná: snížila se orientace žáků na reprodukování učiva. Ostatní proměnné – výkonová orientace, orientace na význam a smysl, snaha porozumět učivu, operační učení, ale i přepečlivost, „světoběžnic- ký“ přístup – zůstaly nezměněny (Watkins, Hattie, Astilla, 1986).

Konečně studie J. Duckwallové, L. Arnoldové a J. Hayesové (1991) proběhla u vysokoškoláků a časový interval od přijetí na fakultu po skon- čení výzkumu činil rok a půl. Změny byly sledovány pomocí Lancaster- ského dotazníku N. Entwistla. Výsledky mluví spíše pro stabilitu sledova- ných proměnných mezi čtyřmi časovými řezy. U proměnné výkonová motivace byla korelace v intervalu 0,39–0,65, u proměnné pružný styl učení 0,51–0,77, u patologického stylu 0,46–0,66 (všechny vztahy mezi dvojice- mi hodnot byly statisticky významné na hladině 0,001). Sledování stability

a proměnlivosti stylů učení v čase (včetně jejich determinant) je zatím na samém počátku a nemělo by být opomíjeno.

Vývojové hledisko můžeme ovšem doplnit dalšími názory. Oprávněně se říká, že styl učení je funkcí jak vrozených, tak získaných faktorů.

Část autorů upozorňuje na **vrozené faktory**, zejména na úlohu **neuro- psychických** mechanismů.

J. P. Das (1988) se svými studenty zkoumal rozdíly při simultánním a sukcesivním zpracovávání informací žáky a odvodil, že simultánní zpra- cování informací je patrně nezbytné pro rozvoj dovednosti číst na vyšší úrovni a porozumět čtenému textu.

R. Dunnová se spolupracovníky studovala, jak preferování funkce jedné z mozkových hemisfér může ovlivnit styly učení (Dunn, Beaudry, Klavas, 1989). Žáci základní školy, u nichž dominuje pravá hemisféra, se nejraději učí s kamarády, nelíbí se jim přesně strukturované úkoly a neučí se proto, aby udělali dospělým radost. Častěji se mezi nimi objevují žáci talentova- ní. Středoškoláci a vysokoškoláci s dominancí pravé hemisféry preferují učení, které je z pohledu běžných lidí stále něčím „rušeno“: pouštějí si k němu hudbu, volí neformální prostředí, netradiční nábytek, učí se spo- lečně s kamarády. Dávají přednost taktilnímu učení, manipulování s věcmi a experimentování před učením auditivním či vizuálním.

Oproti tomu žáci základní školy, u nichž dominuje levá hemisféra, mají raději tradiční uspořádání školního nábytku a školní učebny. Vyhovují jim přesně strukturované úkoly, preferují spíše vizuální učení před taktilním a kinestetickým.

R. Dunnová a S. A. Griggsová (1990) ve svém přehledu mnoha srovná- vacích výzkumů dospívají k závěru, že výsledky sice nejsou jednoznačné, avšak některé rozdíly mezi žáky lze přičíst na vrub **fyzilogických** faktorů. Zejména uvádějí preferování ticha či naopak zvukové kulisy, určité denní doby, potřebu jíst a pít a potřebu pohybu při učení.

Další část autorů zdůrazňuje vliv **sociálních a kulturních faktorů**. Ze- jména jde o vlivy rané socializace v rodině, ale také působení bezprostřed- ního sociálního okolí, etnických zvyklostí a širších kulturních vlivů. Může se stát, že kulturní a výchovně-vzdělávací tradice, které si vytvořila rela- tivně stejnorodá **většina** obyvatelstva daného státu, se odlišuje od kultur- ních a výchovně-vzdělávacích tradic **menšin** v daném státě, ať už jsou tyto menšiny definovány rasově a etnicky (Dunn, Griggs, 1990) či kulturně (Guild, 1994). Navíc se tyto menšiny liší ještě mezi sebou. Děti z různých menšin mívají problémy se svým stylem učení už od počátku školní do- cházky. Vzniká pak nejen pedagogický, ale politicko-etický problém: zda školu chápat jako zastánkyni „kulturního pluralismu“ pečující o udržení rozdílů ve stylech učení, anebo jako „tavicí pec“ (Guild, 1994), v níž za-

niknou kulturně podmíněné zvláštnosti stylů učení. K naznačeným otázkám se ještě vrátíme v samostatném oddíle 3.4.

### 2.7.3 Klíčové složky stylů učení

Model, který předložil J. W. Keefe (1988, s. 5), se opírá o předpoklad, že se styly učení skládají ze tří základních složek, dimenze **kognitivní, afektivní a fyziologické**. Každá z těchto dimenzí se člení na dílčí proměnné, s jejichž pomocí lze charakterizovat, diagnostikovat a měnit styly učení.

K modelu samému není tolik připomínek, zato je předmětem odborných pochybností úsilí na jeho základě rychle vytvořit diagnostický nástroj NASSP-LSP a s jeho pomocí aplikovat poznatky o stylech učení povrchně do praxe, jak se o to snaží Asociace ředitelů základních škol USA (Messick, 1994, s. 132).

### 2.7.4 Styly učení a další pedagogické i psychologické kategorie

#### Styly učení a osobnost

Z předchozích oddílů vyplynulo, že styly učení mají svou složku osobnostní. Projevují se navenek *inklinováním* k týmž strategiím v různých situacích (Schmeck, 1988, s. 8), představují *predispozici* osvojit si určitou strategii učení (Das, 1988, s. 101), *dispozici* akceptovat jednu třídu učebních strategií (Pask, 1988, s. 85). Styly učení mají *rysovou podstatu* a konzistentně ovlivňují jedincův přístup k naslouchání, vnímání, myšlení (Entwistle, 1988, Ramsden, 1988), jsou typickým příkladem interakce mezi *sklony* člověka a způsoby, jakými se s nimi zachází (Snider, 1990).

#### Styly učení a strategie učení

J. P. Das (1988) hledá vztah mezi stylem a strategií učení pomocí známého psychologického modelu z šedesátých let (Miller, Galanter, Pribram, 1960). Styl se podle jeho názoru blíží pojmu **obraz**, zatímco strategie učení má blízko k pojmu **plán**. Styl, podobně jako obraz, je identitou osoby, souhrnem jejích sklonů, získaných a akumulovaných znalostí o sobě a o světě. Strategie, podobně jako plán, představuje exekutivu pro vykonání sledu akcí. Oba dva mají stálost podobnou postojům. Řešení problému může záviset jak na adekvátním obrazu problému, tak na přesném provedení naplánované aktivity. Někdy však problém není žákem dobře pochopen, jindy nejsou kroky řešení správně seřazeny (Das, 1988, s. 102–103).

#### Styly učení a schopnosti

Možná, že podstatu stylu vystihne nejlépe metafora: Styly jsou spíše *sklony* než schopnosti, jsou cestami, po nichž je směřován intelekt, aby se jedinec cítil dobře (Sternberg, 1990, s. 366).

O intelektových schopnostech již mají čtenáři obvykle rámcovou představu. Čím se tedy liší styly učení od schopností? Shody a rozdíly shrnuje tabulka 5.

V posledních letech poutá pozornost psychologů i učitelů z praxe zajímavý přístup k chápání lidských schopností – teorie mnohočetných inteligencí (*multiple intelligences*). Vyvinul ji americký autor H. Gardner s řadou spolupracovníků a ověřil ji v mnoha terénních výzkumech (přehled viz Gardner, 1993).<sup>\*</sup> Jeho teorie vstoupila do širšího povědomí pedagogické veřejnosti vyspělých zemí, našla si uplatnění i v u nás dostupných instruktivních příručkách pro učitele (Fisher, 1997 aj.). Gardner postuluje sedm typů inteligencí podle toho, jakým obsahem se primárně obírají. Jsou to tyto **typy inteligence**:

1. verbální,
2. logicko-matematická,
3. prostorová,
4. hudební,
5. tělesně-kinestetická,
6. interpersonální,
7. intrapersonální.

Na přímý dotaz, zda považuje postulované inteligence za totožné s tím, co někteří nazývají styly učení nebo pracovní styly, Gardner odpovídá: Určité některé typy, které se užívají v teorii mnohočetných inteligencí, jsou podobné těm, které uvádějí jiní badatelé u stylů učení (např. typ verbální, prostorový). Avšak teorie mnohočetných inteligencí začíná od jiného počátečního bodu a končí v jiných polohách než teorie stylů učení (Gardner, 1993, s. 44–45).

Teorie mnohočetných inteligencí začíná od lidského organismu, který reaguje na různé **typy obsahů**, jako jsou verbální či numerické, a na ostatní **lidské bytosti** (anebo selhává při takovém reagování). Teorie předpokládá, že se schopnosti jedince liší v síle nebo způsobu fungování, jedna oblast může být nezávislá na oblasti druhé, např. paměť pro prostorové informace může být lepší či horší než paměť pro hudební informace.

Ti, kdo se zabývají styly učení, hledají přístupy, jež by dokázaly charakterizovat **všechny obsahy**, uvažují o člověku stejně jak z pohledu hudby, tak matematiky, o člověku, který vidí celkový obraz (*big picture*), i když se zabývá fyzikou nebo malířstvím.

<sup>\*</sup> Pozn. red: Český překlad klasické Gardnerovy práce *Frames of Mind* (Dimenze myšlení – Teorie mnohočetných inteligencí) připravujeme v nakladatelství Portál na rok 1999.

Hledisko	Schopnosti	Styly učení
Původ	převážně vrozený	převážně získaný
Počet dimenzí	více než dvě	více než dvě
Charakter dimenzí	kontinuum s krajními póly (vyšší hodnoty lepší, nižší horší)	kontinuum obvykle bez krajních pólů
Vázanost na obsah	vyšší	střední až nižší
Vztah k určitým psychologickým kategoriím	vlohy, dovednosti, kompetence, intelekt, výkon, myšlení	učení, řešení problémů, motivace, situace, sociální kontext, úkolové požadavky, řízení
Způsob aktivování	převážně vědomý	zpočátku spontánní, později vědomý
Intencionalita	výrazná	výrazná
Vázanost na situaci	menší	větší
Vnější ovlivnitelnost	malá	potenciálně velká
Vnitřní ovlivnitelnost	malá	potenciálně velká
Patologická podoba	může být výrazná	malá až střední
Dominující diagnostické metody	psychodiagnostické testy	pozorování, rozhovor, dotazníky, testy
Možnost autodiagnostiky	malá	střední
Měření výkon	maximální	typický
Vztah proces–produkt	důraz na produkt	proces i produkt
Důraz při měření	množství, správnost, přesnost, struktura celku, specifičnost jednotlivých dimenzí	navyklost, struktura celku, specifičnost jednotlivých dimenzí
Existence norem	běžná, celosvětově používaná	neběžná, mnohdy problematická

Tab. 5 Porovnání schopností a stylů učení

Práce na projektu Spektrum, který ověřoval myšlenku mnohočetných inteligencí v praxi, navodily pochybnosti o tom, zda je pojem styl v dosavadní podobě obecně použitelný. Vynořují se složitější souvislosti. Děti mohou velmi dobře projevat jeden styl učení v jednom typu úkolu (mohu být např. impulzivní při hudbě) a poté projevat opačný styl učení

při obsahově jiném typu úkolu (např. být rozváženě, trpělivě při sestavování složitější skládačky). Znamená to, říká závěrem H. Gardner, že musí být podniknuta mnohem komplexnější analýza individuálních rozdílů, která by pojala **oba styly a oba typy obsahů**, s nimiž dítě pracuje, aby se ukázalo, který ze stylů je vázán na specifické obsahy, a který naopak může fungovat relativně nezávisle na obsahových charakteristikách úkolu (přínejmenším u daného jedince).

Můžeme tedy říci, že pozornost, jež se věnuje postupům při učení, tedy tomu, **jak** se člověk učí, nemůže a nesmí vyústit v podceňování či ignorování toho, **co** se člověk učí. Vždyť specifické učivo si vyžaduje specifické postupy při učení. Přehlížení těchto přirozených vazeb může vyústit v extrémy. Jejich představitele označuje H. A. Giroux (1981) přiléhavě jako radikály vidící jenom strategie a styly učení (*strategy-based radicals*), nebo radikály vidící jenom obsah učení (*content-based radicals*).

## 2.7.5 Pracovní charakteristika stylů učení

Z předchozího textu je zřejmé, že pokoušet se o vyčerpávající a všeobecně akceptovatelnou definici stylu učení je téměř nemožné. Není tedy divu, že v odborné literatuře převládá stav, který L. Curryová (1990, s. 2) výstižně označila jako zmatek v definicích.

Nelze však rezignovat, a tak – s vědomím všech nedokonalostí – předkládáme původní pracovní charakteristiku.

**Styly učení** jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní\* potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení.

Styly učení mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si

\* Předpona meta- označuje jev vyššího řádu, nadřazený jevu, který tvoří kořen slova. Např. metakognitivní znamená (volně řečeno) „poznávající, jak probíhá poznávání“, metastrategie znamená „strategie řídicí průběh jiných strategií“, metaučení znamená „učit se, jak se učit“ atd.

své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující (v některých případech je chápe jako postupy pro něj optimální).

Styly učení se dají diagnostikovat a měnit, třebaže ne snadno, a to pomocí sociálního okolí a/nebo jedincem samým. Jejich poznání může být užitečné pro cílené a individualizované zásahy do průběhu učení, ať je provádějí jiní lidé nebo jedinec sám (volba adekvátních vyučovacích či autoinstrukčních strategií, výběr vhodných podmínek, prostředků a prostředí pro učení apod.).