

3 Charakteristika stylů učení

Uvedená definice obsahuje explicitně či implicitně několik základních charakteristik stylů učení, jež si vyžadují podrobnější analýzu (viz dále).

1. Ve stylech učení se odráží **celostnost** a **konzistentnost** psychického fungování člověka, která se promítá do jeho chování, myšlení a cítění v situacích učení se a řešení problémů. Styl učení je tedy multidimenzionální charakteristikou vznikající jako určitý průnik složek: **kognitivních**, **osobnostních** a **afektivních** (emocionálních), fyziologických, sociálních, autoregulačních a dalších. Řada současných odborníků chápe styl učení (resp. kognitivní styl) jako organickou součást osobnosti.

V odborné literatuře nacházíme nejrůznější členění a hypotézy o odlišné roli různých složek u jednotlivých stylů učení. Mareš (1998) rozlišuje složku kognitivní, motivační, sociální,

environmentální a autoregulační. Podle Fontany (2003) je zřejmé, že mezi inteligencí a osobnostními vlastnostmi se zjišťuje stále větší rozmanitost vzájemného ovlivňování, probíhá mezi nimi neustálá interakce, což znemožňuje stanovit přesnou povahu příčinných závislostí – a to hlavně z vývojově-psychologického hlediska.

Za podstatné charakteristiky jednotlivých poznávacích procesů lze považovat vnímání inputu, zpracování informací, vytváření vnitřních prezentací, restrukturalizaci a vybavování naučeného materiálu. V různých stylech učení mají tyto složky různé zastoupení a kombinace (viz kap. 5).

2. Styly učení zdůrazňují **individualitu**, tj. představují charakteristiky, v nichž se jedinci individuálně odlišují v závislosti podle jejich složitosti struktury a kvality. Proto každý člověk reaguje na učební kontext, úlohy a prostředí svým specifickým způsobem, který ho činí jedinečným a odlišným od ostatních.

3. Styly učení fungují jako **podvědomé** nebo **vědomé** tendence určitým způsobem zpracovávat informace. Člověk si je obvykle neuvědomuje, neanalyzuje způsoby, jak se učí, a nezamýšlí se nad jejich efektivitou nebo možnostmi promyšleného vylepšování. Jeví se mu jako samozřejmé, přirozené způsoby, které mu vyhovují, a „zřejmě to tak má být“. Posunem do vědomé roviny je můžeme systematicky přehodnocovat a vylepšovat. Když budeme zvyšovat metakognitivní uvědomělost učícího se jedince, je možné je cílevědomě využívat ke zvyšování efektivnosti vlastního učení.

Příklad

Impulzivní student má tendenci postupovat podle prvního řešení, které ho napadne, bez toho, aby důkladně zvažoval další možnosti, v důsledku čehož je jeho řešení často nesprávné. Když však

ví o této tendenci a hlavně riziku zmíněného přístupu, může si dávat pozor a vědomě se přinutit ke zvažování alternativních řešení.

Má-li student problémy s chápáním pravidel gramatiky cizího jazyka a učebnicovým schématům či tabulkám nerozumí, vystává v něm demotivující pocit, že nemá předpoklady naučit se jazyk. Když se dozví o zákonitostech odlišného fungování pravé a levé hemisféry, najde vysvětlení pro svůj problém a to mu dovolí vytvořit si vhodnější strategie učení se gramatice. To může pozitivně ovlivnit nejen jeho motivaci k učení se jazyku, ale také celkový obraz o sobě.

4. Učební styly lze považovat za **relativně stálé** charakteristiky člověka, které zabezpečují určitou stabilitu chování při učení a řešení úloh, při vnímání a zpracování podnětů, jimž věnujeme pozornost. Stejně jako při jiných psychických jevech, stálost jednotlivých stylů učení závisí na tom, do jaké míry jsou determinovány biologicky, intrapsychicky a prostředím. V důsledku toho mohou u jednoho člověka v jiném kontextu dominovat odlišné styly učení – především styly výrazněji determinované vnějšími faktory. Podle mnohých odborníků lze hlavně v dospělosti zkoumat vlastní preference a přizpůsobovat se požadavkům dané úlohy, tj. vědomě si trénovat odpovídající styly.

Příklad

Výrazně vizuální typ si může cílevědomě cvičit sluch a opírat se více o sluchové podněty při učení se v přirozeném prostředí, kde nejsou podmínky pro psaní a čtení.

5. Styly učení je možné považovat spíše za určité obecné **pre-dispozice** (sklony, tendence, preference) přistupovat k učebním úlohám určitým způsobem než za jednoznačnou stabilní charakteristiku, neboť v různých situacích se nemusí projevat vždy stejně a obvykle se tak neděje ve vyhraněné podobě.

Ve složitém procesu učení se prolínají v různých kombinacích a vzájemných proporcích například prvky vizuálního a auditivního stylu, impulzivnosti nebo reflexivity, analytického nebo celostního přístupu k úloze. Obzvláště výrazné je to právě při rozvíjení celkové cizojazyčné komunikační kompetence, při integrovaném rozvíjení receptivních a produktivních dovedností, osvojování si zvukové i grafické stránky jazyka, učení se slovní zásobě, gramatice apod.

Rovněž Kyriacou et al. (1996) chápe styl učení jako určitou tendenci, která určuje obecný přístup k daným typům úloh a preferování učebních aktivit v situacích, kdy si učící se jedinec může sám vybrat a není mu to zadáno učitelem nebo učebnicí. Tvrdí, že lidé mají obecné tendence k určitému stylu učení, avšak různý kontext může evokovat různé styly u toho samého člověka.

V uvedeném kontextu Skehan (2000) poukazuje na nutnost zkoumat styly učení i v souvislostech s výzkumem specifických vloh pro učení se jazyku. Některé výsledky výzkumů nás opravňují k předpokladu, že může existovat určitý stupeň vrozených dispozic ovlivňujících i styl učení. Takže styl, který se u člověka vytvoří, lze spojovat s vlohami, což by zabezpečovalo relativní stabilitu těchto charakteristik. Naopak se však předpokládá, že styl učení odráží nejen vrozenou vybavenost, ale částečně také osobnostní preference, což zase snižuje stabilitu učebního stylu.

6. Už z toho, co bylo dosud uvedeno, je zřejmé, že styly učení jsou funkcí vrozených i získaných faktorů, tj. jsou determinované **biologickými**, **psychickými** a **sociálními** (environmentálními) činiteli. Je zřejmé, že u tak komplexního jevu musí být i jeho determinace stejně složitá. Nejobecněji jsou styly učení do určité míry dány a do určité míry se vytvářejí v průběhu života. Vrozený potenciál člověka se v průběhu

života rozvíjí a modifikuje se pod vlivem různých intrapsychických nebo environmentálních činitelů.

Z poznatků o odlišné struktuře jednotlivých stylů učení vyplývá, že některé styly jsou převážně biologicky podmíněné, a tedy relativně stabilní (např. vizuální, sluchový a kinestetický styl), některé do určité míry podléhají vývojovým změnám (např. dominance mozkových hemisfér) a jiné jsou do značné míry ovlivnitelné, flexibilní, tj. mohou se měnit v různých podmínkách, popř. je lze cílevědomě trénovat (např. preferování individuální či skupinové práce). Míra ovlivnitelnosti je u různých stylů rozdílná v závislosti na tom, které složky ve struktuře daného stylu dominují. Z této skutečnosti je zřejmé, že intervence jsou v cizojazyčném vyučování odlišné u různých učebních stylů. Z aplikačního hlediska považujeme za podstatné poznat právě tuto míru ovlivnitelnosti jednotlivých stylů učení, a proto se jeví naléhavou potřeba výzkumu i v této oblasti.

Podle některých odborníků se odlišná determinovanost jednotlivých stylů projevuje i v jejich genezi. To, co je více determinované geneticky nebo biologicky, se podvědomě rozvine a funguje dříve, avšak ovlivnitelnější součásti se mohou působením prostředí v průběhu ontogenetického vývoje člověka formovat a přetvářet (Mareš, 1998). V dětství je tedy styl učení více výsledkem přirozeného zrání a spontánního intuitivního objevování a sebepoznávání. Právě v tomto období může násilné usměrňování a necitlivé zásahy dospělých mnohé kvality dětského přirozeného učení deformovat, což může mít dlouhodobý negativní dopad nejen na efektivnost učení, ale i na celkovou motivaci a sebevědomí.

Příklad

Učitel nutí žáky k přijímání hotových poznatků a potlačuje tak jejich přirozenou tvořivost, zvědavost a potřebu objevovat a experimentovat. Nutí žáky k nepřiměřenému memorování seznamu

izolovaných slovíček a nedovoluje jim vytváření vlastních asociací v přirozených situacích.

V uvedených souvislostech je potřebné opatrně posuzovat, zda jsou pozorované projevy stylů učení výsledkem vrozených dispozic, nebo vlivu prostředí.

Příklad

Když má žák upravený sešit, využívá různé členění a barevné tužky, kreslí nebo nalepuje obrázky apod., není možné bez důkladnějšího zkoumání říci, zda je to důsledek jeho přirozeného stylu učení, nebo je to působením učitele, který takovou úpravu důsledně vyžaduje a známkuje. Nezřídka se stává, že student si doma pod dohledem starostlivých a autoritativních rodičů udržuje pořádek na pracovním stole, systematicky si ukládá učebnice a pomůcky, má pravidelný režim apod. Po odchodu na studentské koleje se to může změnit. Zdánlivý nepořádek ve věcech a chaotické učení nešťastní rodiče obvykle připisují negativnímu vlivu spolužáků. Stejně tak to může být důsledek přirozených dispozic, jež se projevily až po odstranění předcházejícího neobomného usměrňování. K velkému překvapení rodičů může dojít u jejich potomka ke zlepšování studijních výsledků.

3.1 Faktory ovlivňující styly učení

V odborné literatuře se setkáváme s různými názory odborníků na strukturu stylů učení a na roli jednotlivých činitelů v jejich determinaci.¹⁰ Většinou se shodují v tom, že styly učení jsou determinované vrozenými dispozicemi, vnitřními činiteli i vlivy vnějšího prostředí, a to učebního, sociálního i kulturního.

¹⁰ Mareš (1998) popisuje relativně podrobně strukturu stylů učení, stejně jako přehled různých názorů odborníků.

Vlivy vrozených dispozic

Za vrozené se považují především fyziologické a neuropsychické mechanismy podmíněné obvykle neurobiologicky. Jsou relativně stabilní a nepodléhají vlivům prostředí, tj. v každém učebním prostředí se projevují relativně stejně, např. impulzivnost, dominance mozkových hemisfér, mnohé charakteristiky kognitivních procesů, rozdíly mezi pohlavími.

Vlivy vnitřních činitelů

Mezi hlavní **vnitřní faktory** ovlivňující styly učení patří například věk, předchozí zkušenosti, motivace, autoregulační mechanismy a momentální psychické stavy.

Vlivy vnějšího prostředí

Vlivům **vnějšího prostředí** podléhají nejvíce ty styly učení, v nichž převládají afektivní a některé osobnostní složky. Takové styly se mohou v odlišném sociálním nebo učebním kontextu projevovat různě. Je možné dokonce říci, že styl učení může být vázaný na určité prostředí, obsah učebních úloh, vyučovací předmět, anebo dokonce na určitého učitele.

Mezi vnější determinanty patří hlavně **pedagogické podmínky**:

- **Koncepce výuky** – tradiční, audiolingvální, komunikační apod. Při tradičním školním vyučování cizího jazyka s dominantním zaměřením na psaní a čtení si výrazně auditivní nebo komunikativní typy studentů postupně zkvalitňují vizuální mechanismy učení, přičemž jejich vrozené dispozice zůstávají nedostatečně využívané.
- **Učivo** – charakter, náročnost, rozsah, relevantnost apod. Nepřiměřeně náročné, rozsáhlé, irelevantní nebo nezájímavé učivo vede žáky s analyticko-syntetickým stylem učení k povrchnímu memorování a k rozvíjení příslušných mechanismů učení.

- **Podmínky k učení** – místo, čas, pomůcky, kontext apod. Například když učitel při cizojazyčné výuce dlouhodobě dostatečně nevyužívá vizuální podněty a spoléhá se jen na zvukovou percepci a produkci, výrazně vizuální typy studentů si rozvíjejí více auditivní mechanismy učení, přičemž potenciál vizuálního kanálu zůstává nevyužitý.
- **Učitel a jeho vyučovací styl** – učitel klade nepřiměřený důraz na deklarativní gramatické vědomosti, takže studenti s dominantní pravou mozkovou hemisférou a celostním vnímáním si rozvíjejí analytické procesy. Přitom se však mohou potlačovat jejich přirozené dispozice podvědomě si osvojovat jazykové struktury celostně, popř. se může úplně zablokovat schopnost intuitivně správně používat tyto struktury. Podobným způsobem může učitel rozvíjet systematickosti, organizovanost a styly učení, na jejichž základě si žáci rozvíjejí příslušné pracovní návyky a učební strategie.
- **Způsob zkoušení a hodnocení** – učitel například dlouhodobě vyžaduje a pozitivně hodnotí mechanicky naučená fakta, definice a poučky, což u výrazně analytického nebo tvořivého typu vede postupně k rozvoji adekvátního stylu učení a strategií memorování, i když to žák nepovažuje za efektivní.
- **Sociální situace** – skupinová práce, soutěživost, vztahy ve třídě. Například impulzivnost, i když je částečně neurofyzilogicky podmíněná, může být do různé míry stimulována sociálním prostředím. Když vyučující či spolužáci vytvářejí nežádoucí atmosféru, impulzivní student může ztrácet kontrolu nad svým chováním. Žák, který pod vlivem učitele nebo spolužáků reaguje impulzivně, může při řešení zajímavé problémové úlohy postupovat uvážlivě, systematicky a promyšleně. Přehnaná soutěživá atmosféra může žáka nutit k neuváženým, unáhleným reakcím, nebo naopak v něm může vyvolat reakci z nesprávné odpovědi.

Kromě pedagogických podmínek patří mezi vnější determinanty **sociální a kulturní faktory**. Jde především o vliv rané socializace dítěte v rodině, ve škole a v širším sociálním prostředí. Odborníci předpokládají, že kulturní prostředí může sehrávat důležitou roli při preferenci učebních stylů. Reid (1995) uvádí, že empirické zkušenosti, stejně jako výsledky některých výzkumů, naznačují, že u Asiatů je výraznější vizuálně percepční preference, zatímco u Hispánců auditivní. Japonci jsou orientováni více na skupinovou práci, u arabských žen dominuje závislost na sociálním poli, Číňané jsou houževnatí. Zmíněné rozdíly se obvykle připisují dlouhodobému vlivu sociálního a kulturního prostředí na vývoj stylů učení, především v raném věku, ačkoli do určité míry se mohou modifikovat po dlouhodobém vlivu změněného sociálního prostředí v pozdějším věku. Tyto názory jsou do různé míry podloženy výsledky výzkumů i empirickými zkušenostmi učitelů působících v multikulturním prostředí, nicméně se jeví jako potřebné tyto hypotézy podrobit dalšímu serióznímu výzkumu.

Individuální styly učení se projevují nejen při **učení se v užším slova smyslu**, tj. při cílevědomém osvojování si vědomostí, dovedností a návyků souvisejících se školním vyučováním. Projevují se rovněž při učení se v širším pojetí – v každodenních situacích při řešení nejrůznějších problémů a úloh, s nimiž se každý člověk soustavně setkává a které obohacují naše zkušenosti.

Příklad

Když se člověk v cizím prostředí ztratí ostatním, někdo si hledá řešení intuitivně, jiný analyzuje a logicky hledá správnou cestu; dalšího to vyvede z míry a chaoticky pobíhá a hledá cestu, druhý si rozvážně a trpělivě promyslí, kudy by mohl jít; někdo se bez problémů zeptá nejbližšího kolemjdoucího a další se trápí zdlouhavě sám; někdo se rozhlíží kolem sebe a vzpomíná, kudy šel, jiný se lehce zorientuje pomocí mapy; někdo se urputně pokouší najít

cestu, kterou si dopředu naplánoval, zatímco jiný člověk věří, že nějak se k cíli přece jen dostane; někdo se orientuje podle detailů, které vnímal kolem sebe; někdo neumí najít takovéto záchranné zachytné body, ale pamatuje si celkový dojem z okolí. Pokud se to stane v zahraničí a člověk dostatečně neovládá cizí jazyk a nezná zdejší kulturu, je situace ještě komplikovanější.

Vztahy a rozdíly mezi styly a strategiemi učení

Pozorného čtenáře některé příklady na předcházejících stránkách možná vedly k zamyšlení se nad rozdíly a souvislostmi mezi styly učení a **strategiemi učení**. I když jsou strategie podrobně analyzované v druhé části publikace, přesto považujeme za užitečné na tomto místě alespoň velmi stručně upozornit na vztah a rozdíl mezi styly a strategiemi učení. Tyto dva jevy sice spolu úzce souvisejí a do různé míry se podmiňují, avšak z hlediska teoretické analýzy a aplikačního dopadu je nutné je rozlišovat. Styly učení, jak jsme již uvedli, představují konzistentní, relativně stabilní a více méně dané predispozice člověka přistupovat určitým způsobem k učebním úlohám. Strategie učení naproti tomu lze charakterizovat jako naučené a vytvořené projevy chování, konkrétní postupy a metody, jak člověk přistupuje k učební úloze (viz 2. část). V takovém pojetí je zřejmé, že styly učení představují predispozice vytvořit si určité strategie a projevují se inklinováním ke stejným strategiím v různých situacích. Jinak řečeno: určitý styl učení se navenek projevuje příslušnými strategiemi učení.

Příklad

Vizuální styl se promítne do vytvoření různých strategií, jež žákovi dovolují lépe využívat zrakový percepční kanál. Používá barevné značení, podtrhávání, zvýrazňování a členění textu. Při učení si vytváří různorodé strategie čtení a psaní, využívá obrázky, slovní mapy, plakáty, vytváří si schémata, tabulky, nákresy apod.

Navzdory tomu, že lze jen stěží hovořit o jasné hranici mezi styly a strategiemi učení, v teoretické rovině se odborníci většinou snaží zkoumat a analyzovat je samostatně. V reálném životě se do velké míry podmiňují a prolínají a ve složitém procesu učení jsou těžko oddělitelné. Při pozorování určitého chování při učení není vždy jasné, zda je toto chování projevem stylu učení, nebo jde o strategii naučenou vlivem prostředí. Obzvláště složité je to u stylů učení, které jsou do větší míry determinované vlivy prostředí, podobně jako strategie.

Příklad

Když se student mechanicky učí množství slovíček v cizím jazyce, bez hlubšího zkoumání je těžké určit, zda je to projev stylu učení (dominantní mechanické paměti), nebo zda jsou to jen dlouhodobě používané neefektivní strategie vytvořené nežádoucím pedagogickým působením.

Když se nám zdá, že žák se učí nesystematicky, neorganizovaně a na pracovním stole má nepořádek, je těžké jednoznačně určit, zda je to projev jeho přirozeného stylu učení, anebo zda je to způsobené nedostatkem vhodného usměrňování, které by vedlo k vytvoření žádoucích metakognitivních strategií učení. Vyrůstá-li dítě v prostředí, kde ho rodiče i učitelé vedou k organizovanosti, pořádku, systematickému přístupu k úlohám, poslušné dítě se do velké míry přizpůsobí, aby se vyhnulo konfliktům, vytvoří si strategie učení požadované vychovateli. Avšak později v samostatném životě bez těchto vnějších výchovných vlivů si může vytvářet strategie sám podle toho, co mu intuitivně vyhovuje. Bude se učit zdánlivě chaoticky, nepořádně, nesystematicky (podle rodičů), ve skutečnosti však pro něho efektivněji, protože takto vytvořené strategie jsou projevem jeho vnitřních dispozic, jeho individuálního stylu učení.

Názory odborníků na rozdíly a vztahy mezi styly a strategiemi učení jsou různé a navzdory mnohým výzkumům jsou zatím více méně hypotetické.

Podobná situace je i při hledání odpovědí na otázky vlivu **genderových rozdílů** na styly učení. I když bylo v této oblasti dosud realizováno jen málo výzkumů, jejich výsledky naznačují určité tendence: chlapci dokážou spontánněji komunikovat v cizím jazyce a víc riskovat, jsou sebejistější při kladení otázek, jež jim pomohou lépe pochopit učivo. Děvčata se více zajímají o čtení a jsou pečlivější při přípravě písemné práce (Oxford, 1995).

Empirické zkušenosti vedou odborníky k vytváření dalších hypotéz o genderových rozdílech, ačkoli experimentálně to nebylo doloženo: u děvčat se projevuje větší závislost na poli, zpracovávají informace více intuitivně a holisticky, a to jak při učení se jazykům, tak v jiných oblastech; chlapci dokážou lépe tolerovat nejednoznačnost, upřednostňují deduktivní gramatické metody a vytváření logického systému lingvistických poznatků apod. (Maubach, Morgan, 2001). Je však nezbytné zdůraznit, že jsou to jen hypotézy vytvořené na základě empirických zkušeností, které by bylo potřebné vědecky zkoumat v různých socio-kulturních a edukačních podmínkách.