

## Jak chápat styl učení

(Na okraj Bussova článku)

JIŘÍ MAREŠ

D. C. Buss – odborník na učivo – otevírá téma „styly učení“ z pohledu, který je čtenářům – pedagogům nejbližší. Z pohledu, který dovoluje v obecné rovině uvažovat o tom, jak může zkušený učitel sám využít diagnostických údajů o učebních stylech svých žáků. Např. při výběru učiva, při přípravě na vyučování, během výuky. Autor ovšem předpokládá, že čtenář je obeznámen s psychologickými poznatky o stylech učení, zná psychologický pohled na výuku.

U nás je situace poněkud jiná. Na rozdíl od USA, kde se styly učení zkoumají už téměř dvě desítky let, nevědí naši učitelé, ani výzkumní pracovníci o individuálních stylech učení žáků téměř nic. Osob, které mají přímé zkušenosti s diagnostikováním žákovských stylů učení, je u nás zatím pár. V USA fungují firmy, které mohou zájemcům vyhodnotit styl učení pro jednotlivé žáky, třídy i celé školy (Price 1991). U nás nic podobného dosud není.

Než se tyto mezery postupně zaplní, uplyne několik let. Protože Bussovým článkem vstupuje český čtenář rovnou doprostřed děje v USA, je přizván k debatě o pedagogické práci se studijními styly, měl by se zorientovat v tom, co předcházelo, v tom, co ví poučenější americký pedagog o stylech učení.

Takový úkol mohou v plném rozsahu splnit jen přehledové studie a monografie. Zde nabízíme jen rámcový výklad několika vybraných problémů. Chceme jím doplnit a rozšířit autorův výklad o psychologický pohled na věc.

### JAK CHÁPAT STYL UČENÍ?

D. Busse uvádí soubor různých složek, které charakterizují styl žákovu učení. Mluví např. o složce kognitivní, afektivní, fyziologické, behaviorální. Neříká už, jak vypadají pohromadě. Styl učení je především celek, komplex, svébytná kombinace různých složek, přičemž tento celek je víc než jen spojení částí, má své vlastní systémové rysy. Každá ze složek (a může jich být i víc, než autor uvádí) přispívá k průběhu žákovu učení jinak a sama je jinak rozvinuta. Některá se pohybuje v pásmu „normality“, v jiné je žák „lepší“ než většina jeho spolužáků. V jiné může být „horší“ než spolužáci. Některé nedostatky lze kompenzovat, jiné způsobují, že se žák učí obtížně a výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí. O stylu svého učení obvykle žáci nepřemýšlejí, „zvykli si“ učit se určitým způsobem, neznají jiný postup nebo nechtějí měnit vyzkoušené postupy za něco nejistého. Keefe (1991) se pokusil studijní styl jako celek vyjádřit příměrem a zvolil starý psychologický termín gestalt (celkový tvar).

## JE STYL UČENÍ VROZENÝ NEBO ZÍSKANÝ?

Pro pedagoga je odpověď důležitá, neboť mu říká, nakolik se dá styl učení u žáků ovlivňovat, měnit, zlepšovat. Jiná otázka je, zda jsme oprávněni (za daného stavu poznatků) se o to pokoušet.

K odpovědi se psychologové dostávají dvěma cestami. Jednak pátráním po stavbě, struktuře stylu učení, jednak pokusy s cíleným ovlivňováním stylů učení. Podívejme se na první cestu; druhou si učitelé jistě dovedou představit.

Na strukturu stylů učení jsou různé názory. Existují autoři (např. Della-Dora, Blanchard), kteří tvrdí, že pojmy styl učení a kognitivní styl jsou synonyma. Kognitivní (poznávací) styly se zkoumají déle, jejich počet už překročil desítku a ví se o nich, že jsou převážně vrozenou záležitostí. Z toho by plynulo, že učitel nemůže žákův styl učení předělat, že se musí spíš snažit, aby se vyučování lépe přizpůsobilo jednotlivým žákům.

Nalezneme však dost psychologů, kteří říkají, že styl učení má složitější podobu, skládá se z více odlišných „vrstev“. Nejhlubší je vrstva vrozená, relativně nezávislá na vnějších zásazích, je velmi stabilní. Tvoří ji patrně styly, jimiž žák poznává svět, kognitivní styly. Střední vrstva obsahuje procesy, které se rozvíjejí během žákova života. Jsou to svébytné postupy, jimiž žák vnitřně zpracovává informace. Vnější prostředí (tedy i učitel, rodiče, kamarádi, životní situace) do nich zasahují, byť poněkud zprostředkovaně. Stabilita těchto procesů je průměrná, dají se patrně pedagogicky ovlivňovat. Vrchní vrstva afektivní procesy, preference. Vnějšími prostředím je ovlivňována výrazně, stabilita těchto procesů není velká. Tolik velmi zjednodušená interpretace jednoho z teoretických modelů (Marshall 1987). Pro laika je názornější představit si styl učení jako obyčejnou cibuli, která má řadu vrstev (vtipný model L. Curryové).

Soudobé výzkumy tuto představu rozšiřují oběma směry. Do větší hloubky jsou sondy zkoumající neurofyziologický či dokonce neuropsychický podklad stylů učení. „Povrchovou“ vrstvu důkladněji analyzují výzkumy studující postoje žáků k učení, učivu, učitel, vyučování, škole, k významu vzdělání atp.

## SOUVISÍ STYLY UČENÍ JENOM S OSOBNOSTÍ ŽÁKA?

D. Busse se v článku zmiňuje pouze o jednom z několika možných přístupů ke zkoumání stylů učení. Jde o přístup, který vychází z teorie osobnosti. Současné psychologické výzkumy však znají ještě další přístupy. Např. ty, které zdůrazňují:

- a) poznávací procesy žáka; viz např. styl povrchový, hloubkový; systematický, nahodilý; analytický, holistický; konkrétní, abstraktní; zkušenostní, reflexivní atd. (Schmeck 1988);
- b) vzájemnou spjatost poznávacích a motivačních procesů (Schmeck 1988).

Žák ovšem není Robinsonem, neboť se obvykle učí v určitém prostředí. Proto se setkáváme i s přístupy, které akcentují:

- c) ovlivnitelnost poznávacích a motivačních procesů podmínkami, za nichž učení probíhá; jde např. o podmínky, které bychom mohli nazvat ergonomickými: teplota, osvětlení, míra hluku, charakter nábytku, možnost pohybu, denní doba (Dunn 1987);

- d) ovlivnitelnost poznávacích a motivačních procesů sociálním prostředím, v němž učení probíhá; jde např. o učení individuální či skupinové, situaci spolupráce či soutěžení, autorita dospělého (učitele, rodičů), sociální klima dané třídy (Curry 1990);

- e) ovlivnitelnost poznávacích a motivačních procesů způsoby, jimiž je učení řízeno; jde např. o vnější řízení, tedy řízení učitelem, učebnicí, technickým zařízením nebo o autoregulaci, kdy žák sám řídí své učení (Vermunt 1989, Zimmerman a Schunk 1989).

Zvláště poslední hledisko by mohlo být pro pedagogy velmi zajímavé, neboť nespojuje využívání poznatků o žákovských stylech učení jen s přímým učitelovým působením. Vždyť cílem pedagogických snah by mělo být, aby se žák naučil nejen předepsané učivo, ale také „jak se učit“. V mnoha případech mu to bude užitečnější, než školní znalosti.

## LITERATURA

- Curry, L.: *Learning Styles in Secondary School: A Review of Instruments and Implications for the Use*. Madison, National Center on Effective Secondary Schools 1990, 45 s.
- Dunn, R.: *Research on Instructional Environments — Implications for Student Achievement and Attitudes*. Professional School Psychology, 2, 1987, č. 1, s. 43–52.
- Keefe, J. W.: *Development of a Defensible Learning Style Paradigm*. National Association of Secondary School Principals, Reston, Virginia 1991, 15 s.
- Marshall, J. C.: *Examination of Learning Style Topology*. Research in Higher Education, 26, 1987, č. 4, s. 417–429.
- Price System, Inc.: *Propagační katalog*. Lawrence, Kansas 1991.
- Schmeck, R. R. (Ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum Press 1988, 368 s.
- Vermunt, J. D.: *The Interplay Between Internal and External Regulation of Learning, and the Design of Process-Oriented Instruction*. Paper presented at 3th conference EARLI, Madrid 1989, 22 s.
- Zimmerman, B. J. - Schunk, D. H.: *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York, Springer Verlag 1989, 212 s.

## NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH SPK — Státní pedagogická knihovna, Solniční 12, Brno

### FRANCIE

- MOLLO-BOUVIER, S. — POZO-MEDINA, Y.:** La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques. Paris, Unesco 1991. 79 s. U 4–967.102

### NĚMECKO

- HAM HEE-JU:** Selbstverwirklichung im Musikunterricht. Eine vergleichende Untersuchung der Situation in koreanischen und deutschen A Schulen.

Köln, vl. n. 1990. 303 s.

Dis.

115.305

- PETTINGER, J.:** Einstellungen von Eltern geistig behinderter zu den vorschulischen und schulischen Einrichtungen nach dem Sonderschulgesetz in Bayern.

München, vl. n. (asi 1989). 10, 211 s.

Dis.

115.179

- SCHIFFER, J.:** Schulpolitik als Resultat von Machtrelationen.

Köln, vl. n. 1991. 242 s.

Dis.

115.306