

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2014

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kateřina Piryová

Učební styly a strategie ve vzdělávání dospělých

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINE STUDIES

2013 - 2014

BACHELOR THESIS

Kateřina Piryová

Learning Styles and Strategies in an Adult Education

Prague 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jaroslav Muřık, DrSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 18. února 2014

Kateřina Piryová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc. za profesionální a podnětný přístup ve vedení bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou učebních stylů a strategií, jejich charakteristikou, vymezením, projevy a ovlivňujícími faktory. Rozebírá jejich silné a slabé stránky a zohledňuje teorie mající k nim vztah. Zvláštní pozornost je věnována oblasti vzdělávání dospělých. Snahou bylo především nastínit možné uplatnění učebních stylů a strategií v současném vzdělávání dospělých. Na základě analýzy je v závěru nastíněno jejich konkrétní využití, jako podmínka úspěšnosti jedince v oblasti učení.

Klíčové pojmy

Automanážerství, emoce, inteligence, kognitivní procesy, metakognice, motivace, myšlení, paměť, pozornost, sebeřízené učení, temperament, učební styly, učební strategie, vzdělávání dospělých.

Annotation

The Bachelor thesis is concerned with learning styles and strategies, their characterization, definition, manifestations and influencing factors. It examines their strengths and weaknesses and takes into consideration the theories related to them. A special attention is dedicated to the field of adult education. The main aim was to outline a possible use of the learning styles and strategies in the contemporary adult education. The conclusion, based on analysis, deals with their concrete use and meeting the condition of an individual's success in learning.

Key words

Self-management, emotions, intelligence, cognitive processes, metacognition, motivation, thinking, memory, attention, self-directed learning, temperament, learning styles, learning strategies, adult education.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	12
1. 1 Styl.....	12
1. 2 Učení.....	13
1. 3 Učební styl.....	15
1. 4 Strategie.....	16
1. 5 Učební strategie.....	17
1. 6 Vzdělávání.....	18
1. 7 Vzdělávání dospělých.....	19
2 UČEBNÍ STYLY.....	21
2. 1 Styl daný preferencí levé a pravé hemisféry.....	25
2. 2 Styl daný preferencí smyslové aktivity při učení.....	26
2. 3 Styl daný závislostí vnímaného pole.....	29
2. 4 Styl daný způsobem reakce.....	29
2. 5 Styl daný připodobňováním a zaměřeností ke známým situacím.....	30
2. 6 Styl daný projevem temperamentu.....	30
2. 7 Styl daný preferencí zpracování poznatků.....	31
2. 8 Styl daný způsobem uvažování.....	32
2. 9 Styl daný hloubkou vnímání.....	33
2. 10 Styl daný schopností abstraktního myšlení a konkrétního vnímání.....	33
2. 11 Sociálně determinované styly učení.....	34
2. 12 Styl daný Bloomovou dimenzí kognitivního procesu.....	34
2. 13 Teorie mnohočetné inteligence.....	35
2. 14 Teorie myšlenkových map.....	38
3 UČEBNÍ STRATEGIE.....	40
3. 1 Strategie a ovlivňující faktory.....	41
3. 2 Paměťové učební strategie.....	45
3. 3 Kompenzační učební strategie.....	46
3. 4 Afektivní, emotivní a motivační učební strategie.....	46
3. 5 Volní kognitivně učební strategie.....	47

3. 6 Smyslové a pohybové učební strategie.....	47
3. 7 Sociálně komunikativní učební strategie.....	48
3. 8 Metakognitivní učební strategie.....	48
3. 9 Automanažerství.....	49
3. 10 Pojmové mapování.....	51
4 UČEBNÍ STYLY A STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	53
4. 1 Využití zdůrazňující přenesení kompetence.....	58
4. 2 Využití zdůrazňující postup.....	59
4. 3 Využití zaměření na chování a výcvik.....	60
4. 4 Jiné využití učebních stylů a strategií ve vzdělávání dospělých.....	61
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	65
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

„Učení bez myšlení je ztracenou prací, myšlení bez učení je nebezpečné.“

Confucius

Každá doba měla své učební postupy, koncepce, techniky, alternativní pojetí či trendy, které považovala za důležité a které se měnili podle historických, sociálních, ekonomických, či vědou objevených souvislostí. Její specifické techniky byly uplatňovány nejen ve školství, ale i v neformálním vzdělávání, v celoživotním vzdělávání, při specializacích k určité profesi. Technologický vývoj dvacátého prvního století, dostupnost informací, snaha o konkurenceschopnost zapříčiňuje, že stále více lidí cítí potřebu podílet se na dalším vzdělávání, které je dnes obecně chápáno jako zásadní složka k získání profesní kvalifikace a kompetence. Tradiční model, kdy si člověk vystačil s tím, co se v mládí naučil, již neplatí. Stoupá důraz na vědomosti člověka a nároky v oblasti učení.

V souvislosti se zrychlujícím se tokem informací, je zjevně zvýhodněn člověk znalý svých osobitých metod, způsobů a přístupů k nabírání nových informací. Bakalářská práce se bude zabývat těmito metodami a přístupy hlouběji. Zanalyzuje poznatky moderní pedagogiky, její teorie a diskuse, prověřující s čím osvojování poznatků a dovedností souvisí. Zaměří se také na to, jak fungují edukační procesy.

Pro naplnění hlavního cíle bakalářské práce - analýzu učebních stylů a strategií - bude nevyhnutelně nutné obsahově vymezit co je předmětem zkoumání a co již není. Tomu se bude věnovat první část, kde bude ohraničen charakter pojmů. Základ bude tvořit výklad slovníků, učebnic a jiných odborných publikací, které použité pojmy vysvětlují. V případě nejednotnosti výkladu bude zdůrazněno, která definice je nejvýstižnější pro účelnou analýzu učebních stylů a strategií.

Bibliografickým zdrojem, který vytvoří základ pro rozčlenění a pojmenování dosavadního zpracování problematiky učebních stylů a strategií budou publikace autorů R. Kohoutka, J. Mareše, J. Škody a P. Doulíka. Tito zkušení pedagogové a psychologové se touto oblastí již dříve zabývali a zdůrazňovali prokazatelný rozdíl

mezi podstatou pojmu „styl“ a „strategie“. Proto bude druhá část věnována zvlášt pouze učebním stylům a třetí pouze učebním strategiím. Problematika učebních stylů a strategií, není jen záležitostí pedagogickou, ale zasahuje i do oborů psychologie a fyziologie, je nutné proto věnovat pozornost ovlivňujícím faktorům, které se týkají osobnostních faktorů, fyziologických procesů a psychologických jevů.

V úvodu druhé části budou proto zmíněny faktory vztahující se k učebním stylům, zejména kognitivní procesy a vnější vlivy, procesy myšlení, inteligence, paměti, pozornosti a motivace. Analýza učebních stylů bude vycházet ze členění R. Kohoutka a doplněna bude dvěma teoriemi, majícími k učebním stylům podstatný vztah. Dále výkladem dalších odborníků, kteří se touto problematikou zabývali. Učební styly jsou lépe rozpoznatelné, literatura laická i odborná je zpracovává podrobně a informace o nich jsou dostupné.

V úvodu třetí části budou popsány faktory vztahující se k učebním strategiím, jmenovitě faktor souvztažnosti, multitaskingu, informačního výběru, logického systému, pozičního efektu, projevy Ranschburgovy inhibice, či biorytmy. Pro členění bude použito stejného postupu a výchozích materiálů jako v předchozí části. Učební strategie jsou kompozitum organizovaných a promyšlených taktik a pro jejich pozorování, měření a členění jsou pedagogy a psychology zohledněny zejména způsoby jakými jedinec plánuje, jaké používá postupy, jak řeší pedagogické situace a jak zachází s informacemi. Těmto hlediskům bude přikládána důležitost při klasifikaci učebních strategií v této práci.

Čtvrtá část bude věnována možnému využití učebních stylů a strategií v oblasti vzdělávání dospělých. Zmínění autoři se tímto využitím zabývali spíše okrajově proto bude nutné pracovat s publikacemi zabývajícími se především metodami, principy a druhy vzdělávání dospělých. Použity budou práce autorů J. Mužíka, M. Seiferta a dalších.

Pro stanovení možného uplatnění ve vzdělávání dospělých budou určujícími faktory: metakognice, volní jednání, metodika duševní práce, systematické kódování, sebeřízení, pomocné smyslové aktivity, paměťové kompenzace, asociativní usměrňování a motivační funkce.

Pojmy učebních stylů a strategií jsou chápány různými autory nejednotně a o jejich

uplatňování je diskutováno hlavně u jedinců žakovského věku. Jaké jsou možnosti jejich realizace ve vzdělávání dospělých? Na základě analýzy dostupných materiálů, bude cílem práce tématicky utřídit a podrobněji vymezit problematiku učebních stylů a strategií a popsat její možné a konkrétnější uplatnění ve vzdělávání dospělých.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Styl

V běžné řeči i v odborných publikacích pojem styl označuje specificky odlišný, ale vnitřně jednotný postup výběru a užívání prostředků a postupů, typický a charakteristický pro určitého jedince.

Podle slovníku cizích slov je to: „...celkový ráz, způsob, utvářenost; soubor stylových norem určujících výstavbu projevů dané stylové sféry, jedince; způsob výběru, užívání nějakých prostředků prvků při provádění díla nebo výkonu“. (Klimeš, 1981, s. 737)

Význam slova styl pochází ze starého Řecka, kde se jím označoval osobitý působ básnického nebo řečnického projevu. Později byly do významu zahrnuty i další umělecké projevy týkající se malířství, sochařství, hudby, architektury a o něco déle se začal používat i v oborech sportovních, technických a společenskovedních. Dnes je výraz **styl** brán v psychologii jako odborný pojem, se kterým jako první pracoval A. Adler. (Mareš, 1998) Adler (1999) popisuje **styl**, v souvislosti se stylem životním, jako konzistentní pohyb k danému cíli, kterým jedinec reaguje na jisté situace, za daných podmínek a vzhledem k tomu se mění i psychika. (Adler, 1999)

„Obecně můžeme psychologický pojem **styly** vyjádřit jako pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity, které jsou: autokonzistentní (pro daného jedince ucelené), transverzální (prostupující mnoha úrovněmi psychiky), integrující (spojují mnoho úrovní psychiky).“ (Mareš, 1998, s. 49)

V oblasti výzkumu se těší v posledních padesáti letech největší pozornosti kognitivní styly. Prokázání jejich souvislostí se styly učení je poněkud nesourodé a má několik teorií. Některé tvrdí, že se tyto styly překrývají, jiné chápou oba styly jako totožné. Vzájemný vztah obou stylů je různými autory chápán odlišně. Některé odborné publikace uvádějí názvy s oběma pojmy (learning cognitive styles, cognitive learning styles). Rozdíly mezi kognitivními (poznávacími) a učebními styly existují, dle Mareše (1998), alespoň v tom, že učební styly v sobě zahrnují nejen složky kognitivní, ale také složky non-kognitivní: emocionální, emocionálně-motivační, motivační, cílové,

osobnostní, regulační, prováděcí, sociální, environmentální aj. Kognitivní procesy hrají v procesu učení jakousi roli mediátora. Jsou prostředníkem, aktivují, usnadňují, nebo komplikují, ovlivňují kvalitu jeho výsledků. Na druhou stranu i ony jsou učením ovlivněny a to tím, že se mohou učením, do jisté míry, zdokonalovat. (Mareš, 1998)

R. Kohoutek (2008) ve své studii uvádí: „*Kognitivní styl vyjadřuje, jak osoba vnímá, myslí, pamatuje si a myšlenkově řeší problémy. Kognitivní styl při tom úzce koresponduje s učebním stylem...*“ (Kohoutek, 2008, s. 13)

Průcha, Walterová, Mareš (2003) v Pedagogickém slovníku představují pojem kognitivního stylu jako: „*Svébytný způsob vnímání a poznání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Patří do kategorie dispozic; je z větší části vrozený, a tedy obtížně měnitelný. Dá se však diagnostikovat.*“ (In: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 101)

Souhrnem lze říci, že všechny uvedené definice se shodují na tomto: **Styl je způsob, projev, postup, reakce, kterou určitý jedinec řeší situaci, výkon, aktivitu. Souvisí s kognitivními (poznávacími) procesy.**

1. 2 Učení

Pedagogický slovník popisuje učení jako jeden z klíčových psychologických pojetí který nemá jednoznačně akceptovanou definici. Množství teorií k výrazu **učení** předkládá různé přístupy, vytváří svá vlastní vymezení. Učení je označováno psychickým procesem, který je považován za rozhodující faktor pro adaptaci jedince na jeho přírodní a společenské prostředí ve spolupráci s jeho duševními a tělesnými předpoklady, rozvíjí jeho osobnost a zdokonaluje zvládání a organizaci podmínek jeho osobité i společenské existence. „*Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 259)

Kohoutek (1996) charakterizuje učení z pohledu pedagogické psychologie. Je chápáno v širším slova smyslu jako opak vrozeného, zděděného, instinktivního. Je získáno zkušenostmi (poznávacími, citovými atp.), utvářeno během jeho vývoje, od narození po celý život. Podmínky a změny prostředí působí na vnitřní změny v psychice a ty působí na změny v chování. Nejen prostředí se podílí na procesu učení, ale také paměť,

myšlení, vnímání, vůle, charakter, motivy, city, osobnost, a ta se dále učení rozvíjí. Podporuje zdokonalování schopností, vědomostí, mění zájmy, způsoby trávení volného času, formuje vůli. Lidské učení je velmi mnohotvárné a složité. Je známo, že různí lidé se učí různě dlouho a různě kvalitně. V procesech učení vystupují do popředí různé složky osobnosti, jiné schopnosti a povahové a volní vlastnosti. Probíhá nejen ve škole, ale i konáním rozmanitých činností, hraním, prací. (Kohoutek, 1996)

Mužík (2010) jej charakterizuje takto: „*Učení je aktivní činnost účastníků spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů.*“ (Mužík, 2010, s. 25)

Učení je podle Heluse (2003) vůdčí aktivitou osobnosti. Na míru jeho úspěšnosti mají vliv vlastnosti osobnosti a motivace. Učení ovlivňuje celkový vývoj osobnosti, postavení jedince v životě, kým se stane a jak se vyrovná s úkoly a problémy. Učení mimo jiné dělí na záměrné a nezáměrné; řízené, neřízené a autoregulaci (sebeřízení). (Helus, 2003)

V učebnici psychologie pro pedagogy autoři učení definují jako získávání zkušeností a formování člověka ve vývoji. Učení tvoří mnoho psychických procesů od vnímání, myšlení, citové procesy a procesy volní. Působí na něj: pozornost, schopnosti, nálada, charakter. Tyto psychické jevy se při něm také rozvíjejí. Za hlavní druhy učení v ní autoři pokládají: senzomotorické (smyslově pohybové); osvojování vědomostí; osvojování způsobů řešení úloh či problémů a sociální učení. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1992)

Pedagogický slovník dále uvádí, že učení lze členit podle mnoha aspektů, např.:

„- *podle typu procesů a činitelů, jichž se týká (senzomotorické, percepční, motorické, verbálně pojmové aj.),*

- *podle podílu vědomého záměru, (záměrné, bezděčné);*

- *podle vnější formy a postupu (vtiskováním, nápodobou, habituací, klasickým podmiňováním, instrumentálním podmiňováním, latentní, učení řešením problémů);*

- *podle nositele (lidské, automatizované);*

- *podle míry autoregulace (spontánní autoregulace, vědomá autoregulace, vnější řízení učitelem, vnější řízení automatem aj.).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 259)*

Průcha (2002) uvádí, že zahraniční pedagogika používá řadu klasifikací procesu učení.

Nejčastěji člení druhy učení takto:

1. Senzomotorické učení
2. Verbálně-kognitivní učení
3. Sociální učení (In: Průcha, 2002)

Ze zahraniční literatury vybírá Průcha (2002) dělení psychologa Jerome Brunera, který klasifikuje způsoby podle postupu, jakým jedinec zpracovává, chápe a uchovává jednotlivé zkušenosti v paměti a vyzdvihuje tři hlavní reprezentace: Enaktivní (myšlení je spojeno s jednáním, je typická pro malé děti). Ikonická (obsahuje obrazy, nebo grafická témata, je typická pro starší děti než jeden rok). Symbolická (při myšlení využívá abstraktních symbolických kódů včetně jazyka, rozvíjí se během druhého roku života). (In: Průcha, 2002)

Na pojem učení lze nahlížet z mnoha hledisek, např. z pohledu různých vědních disciplín, z pohledu složitosti probíhajících procesů, podle typů procesů a činitelů, nebo ze strukturního pohledu a získat tak mnoho odlišných definic učení, které se v zásadě shodují na tom, že **učení je proces, aktivita, kterou jedinec získává vědomosti a dovednosti, pracuje s tělesnými a duševními předpoklady, a rozvíjí jedince mnohostranně.**

1.3 Učební styl

Za učební styl lze po spojení definic předchozích kapitol pokládat osobitý způsob osvojování znalostí, respektující vnitřní a vnější podmínky jednotlivce.

V pedagogickém slovníku popisuje učební styl Mareš (1998) takto: *„Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základu (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“* (In: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 236). Mareš (1998) dále zpřesňuje, že pojem styl učení vytváří do určitého měřítka souvislý vztah mezi pojmy: učení – specifika procesu učení – osobnost a rozdíly mezi lidmi. (Mareš, 1998)

Kohoutek (2008) zdůrazňuje kognitivní učební styl, kterým si jedinec pamatuje a myšlenkově řeší problémy. Uvádí devět základních kognitivních učebních stylů

rozdělených podle projevů, zpracování, reakcí, způsobu vnímání mozku, smyslů, uvažování aj. (Kohoutek, 2008)

„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, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vytvírají 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.“ (Mareš, 19998, s. 75)

Pojem učební styl (learning style) použil jako první Herb Thelen již v roce 1954 a to v sociálním kontextu. Později se jím zabývalo více expertů, kteří popisovali jejich struktury a složky, které různě členili na části, zabývající se: tendencí zpracování informací, osobnostními faktory, úsilím jedince, výukovými preferencemi, mírou ovlivnitelnost, mírou závislosti na učebním prostředí aj. (Mareš, 1998)

Pojmem se zabývá moderní pedagogika a pedagogická psychologie a není zcela jednoznačně vymezen, nicméně formulace uvedená v pedagogickém slovníku Marešem pojem dostatečně přesně vyjadřuje.

1. 4 Strategie

Tento výraz pochází z řečtiny, používal se ve vojenské oblasti. Nejčastěji je spojován s uměním vést válku a organizovat válečné operace. Postupem doby se ale jeho význam rozšířil do více oborů. (Mareš, 1998) Slovník cizích slov se v souvislosti s tímto pojmem zabývá pěti odvětvími: vojenským, politickým, psychologickým, odborným a kybernetickým. Vojenství pokládá strategii za součást vojenského umění, jenž zkoumá věcná pravidla válečných výprav a strategických operací a zdokonaluje na tomto základě principy jejich příprav a vedení. Politický výklad pokládá strategii za umění ovládat řízení politických aktivit zaměřených na dosažení určitých cílů. Psychologická interpretace slova strategie je postup, metoda, obecný způsob, jímž osoba řeší problémy nebo se rozhoduje. Odborný výklad jej vysvětluje jako promyšlené dlouhodobé plánování nějakého velkého skutku, procesu apod. Kybernetický smysl

představuje plán usilující o nabytí cíle skrze navzájem působících systémů. Význam slova strategie je výše nadřazený operačnímu umění, jenž se zabývá teorií a praxí přípravy určitých operací a je mu podřazena taktika. (Klimeš, 1981)

Mareš (1998) dále upřesňuje souvislost významu slova taktika a strategie. Taktikou rozumí individuální kroky uspořádané v dílčí postupy. Jestliže se jednotlivé taktiky zformují do postupů většího rozsahu, do promyšleně uspořádaných tzv. vyšších celků, vznikají strategie. (Mareš, 1998)

Souhrnem lze vyjádřit pojem „strategie“ jako promyšlené plánované jednání, postup, kterým chceme dosáhnout nějakého cíle. Skládající se z dílčích kroků – taktik.

1. 5 Učební strategie

Učební strategie, (learning tactics), mají podle Mareše (1998) také své taktiky, nebo-li určité kroky, parciální postupy při učení. Student si je uvědomuje, vybírá je záměrně a používá je opakovaně. „*Taktické kroky jsou pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné akty činnosti žáka nebo učícího se systému (počítače apod.).*“ (Mareš, 1998, s. 58.)

„*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. ...Pojem učební strategie je velmi frekventovaný, zejména při výzkumech žákovského učení v rámci konkrétních vyučovacích předmětů, při učení konkrétním patriím učiva. Má své rozsáhlé uplatnění v psychodidaktikách jednotlivých předmětů.*“ (Mareš, 1998, s. 58)

Definici strategie učení pedagogický slovník popisuje podle Mareše (2003), stručně a výstižně: „**Strategie učení je posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu megastrategie učení.**“ (In: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 230)

Tato Marešova definice jasně vymezuje pojem strategie učení.

1. 6 Vzdělávání

Od počátku vývoje lidstva hraje vzdělávání ve všech společnostech ústřední roli. Pokračování dalšího lidského společenství, rozvoj kultury, se neobejde bez uspořádané soustavy předávání norem, hodnot a zvyků dalším příslušníkům společnosti.

Z pohledu celé kultury je tento proces jednotlivce vázán na prostředí. Liší se v různých částech světa a má svůj historický vývoj. (Gardner, 1999)

Vývoj a druhy didaktických přístupů ve vzdělávání dělí Škoda a Doulík (2011) na druhy: Didaktický encyklopedismus, formalismus, exemplarismus, pragmatická koncepce, funkcionální materialismus, scientismus a alternativní koncepce. (Škoda, Doulík, 2011)

Didaktický encyklopedismus – jeho představitelem je J. A. Komenský, jehož snaha se řídila heslem: učit všechny (omnes), podílet se na veškerém vědění (omnia) a všestranně (omnino). Čehož s vědeckým a technickým rozvojem nebylo možné dosáhnout.

Didaktický formalismus – vychází z myšlenek E. Kanta a H. Pestalozziho. Preferoval učivo jen jako prostředek rozvoje schopností a zájmů žáků, tzv. gymnastika rozumu a výběru obsahu učiva nepřikládal význam.

Pragmatická koncepce – zakladatel J. Dewey také nekladal výběru obsahu učiva velký význam, důležité bylo znát metody a mít zkušenosti. Toto vedlo k rušení tradičních předmětů a jejich nahrazení volitelnými, zaměřenými na praktickou stránku učení, např. vaření.

Didaktický exemplarismus – vychází z myšlenek W. Klafkiho a H. Scheuerla, cílem bylo výběr určitého základního okruhu poznatků. Tato jádra na sebe navzájem nemusela navazovat a nemusela být logicky propojena. Také nemusela být v souladu s rozvojem vědecko technického poznání.

Funkcionální materialismus – známý také jako polytechnicismus. Vznikl v době masivního nástupu techniky a nových technologií, po 2. světové válce, v době tzv. studené války, po vypuštění prvního sovětského Sputniku a odstartování závodů v dobývání kosmu a spolu s technologickým rozvojem s tím související. Tento trend hlásal, že jediná cesta k poznání je rozvoj vědy a techniky a to je otázkou samotného

přežití. Proto vědomosti o vědeckých požadavcích a principech, teoriích a zákonitostech byly nadřazeny vědomostem humanitním, při čemž nebyl kladen důraz na potřeby dítěte, ale na rychlé osvojení vědeckých poznatků z učebnic. Učitel předával vědecké informace a velká množství faktů, aniž by věnoval pozornost jejich pochopení žáky. Cíle vzdělávání tak byly výrazně posunuty.

Didaktický scientismus – navazoval na funkcionální materialismus a scientické prvky přidaly učivu na obtížnost. To vedlo k velkému mechanickému osvojování faktů bez jejich pochopení.

Alternativní koncepce – kladou důraz na prožitek a určování množství a kvality učení samotnými žáky.

Mužík (2010) vzdělávání charakterizuje jako organizovaný komunikační proces, jehož hlavní složku tvoří učení a vyučování. Jedinec jeho prostřednictvím přijímá systém poznatků a činností, který přetváří a vnitřně zpracovává, výsledkem jsou vědomosti, návyky a dovednosti. Dělí ho na formální vzdělávání, především prostřednictvím institucí, a neformální vzdělávání, do kterého řadí i sebevzdělávání. Věda zabývající se procesem, zákonitostmi, metodami, obsahem, cílem, formami a metodami vzdělávání dospělých se nazývá andragogická didaktika. (Mužík, 2010)

Lze tedy stručně říci, že **vzdělávání je proces, při kterém jedinec přijímá, zpracovává, či přetváří poznatky nebo činnosti. Výsledkem jsou vědomosti, návyky a dovednosti.**

1. 7 Vzdělávání dospělých

Výrazem **vzdělávání dospělých** je chápáno vzdělávání osob dospělého a staršího věku. Vývoj pojmu je spjat s historickými a společenskými změnami společnosti. Požadavky na vzdělávání dospělých se v různých etapách společnosti měnily.

Svou roli v počátcích nepochybně mělo založení první pražské univerzity Karlovy, v roce 1348, panovníkem Karlem IV. Sestávala se ze čtyř fakult: teologická, právnická, medicínská a artistická.

V době středověku se vzdělávání dospělých prakticky projevovalo pouze v církevním vzdělávání. Později se vzdělávání dospělých uplatnilo u úředníků pro městskou správu.

V souvislosti s technickým, hospodářským a kulturním rozvojem se rodí první vzdělávací dělnické spolky. Některé větší firmy se začínají zabývat podnikovým vzděláváním svých zaměstnanců. Známý je např. Baťův systém odborného vzdělávání. V roce 1976 byl v ČR deklarován dokument „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“. Tento mimo jiné oficiálně začlenil vzdělávání dospělých do vzdělávací soustavy. (Palán, 2003)

Na dnešní vzdělávací systémy dospělých měly vliv nejen okolnosti historické, ale také politické. Přes tyto rozdílnosti se lidé vždy snažili v souvislosti se svými osobními, profesními

a společenskými potřebami doplňovat a obnovovat své vědomosti a dovednosti.

Vzdělávání dospělých lze definovat jako proces, při kterém dospělý jedinec přijímá, zpracovává, či přetváří poznatky nebo činnosti. Výsledkem jsou vědomosti, návyky a dovednosti.

2 UČEBNÍ STYLY

Jak již bylo uvedeno, pojem učební styl měl svůj vývoj a pro jeho členění zdůrazňují různí autoři různé faktory. Prvními byly sociální a kulturní (Thelen), jiní zdůrazňují osobnostní a fyziologické faktory a další (Mareš) vyzdvihují význam schopností a inteligence (Gardner), nebo kontext, ve kterém se učení odehrává.

Vycházíme-li však z výše uvedené definice a považujeme za učební styly: *„Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základu (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“* (In: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 236), zdůrazníme pro členění učebních stylů faktory kognitivní. Kognitivizace učebních stylů vyjadřuje jak osoba myslí, vnímá, pamatuje si a myšlenkově řeší problémy. (Kohoutek, 2008) Podle dostupných poznatků literatura i výzkumy kognitivní procesy v souvislosti s učebními styly i učebními procesy zdůrazňují.

Kognitivní (poznávací) procesy umožňují člověku vznik způsobu postupu při řešení situací (nejen pedagogického typu) i celkové orientaci ve světě a v sobě samém. Jejich základ je vrozený, v průběhu života se rozvíjejí. Kromě vnímání, představivosti a fantazie, patří mezi tyto procesy myšlení, procesy paměti, pozornost a motivační procesy. (Farková, 2008)

Lidské **myšlení** zahrnuje složité činnosti a široký soubor schopností, jako: zpracovávat informace, řešit problémy, hledat postupy jednání a řešení, hodnotit dosažený stav. Tomuto souboru schopností se také říká: **Intelligence**. Intelligence je odvozena od konvergentního (vyvozovat logické závěry z daných informací) a divergentního (tvoření informací z informací již daných) myšlení. Její míry jsou měřeny elektrofyziologicky nebo testy, z nichž nejznámějšími jsou Wechslerovy testy IQ a Ravenovy progresivní matice. Váží se k ní i obecné rozumové výkonnosti: Schopnost úsudku, porozumění a logického myšlení, myšlenkové operace, jako aktivní myšlení, schopnosti (psát, mluvit, řešit problémy), nalézat vlastní cesty postupu. (Gardner, 1999) Definice inteligence není jednoznačná. O její pojmenování a charakteristice existuje

mnoho vědeckých pokusů. Ti se v zásadě shodují na tom, že inteligence je schopnost orientovat se, chápat, přizpůsobit se a účelně jednat v životních situacích.

Paměť je proces centrální nervové soustavy: vstípit, uchovat, vybavit a použít informace o předchozích zkušenostech. Většina informací je zpracovávána podvědomě, aniž o tom víme a některé nejsou zpracovány vůbec. Ty informace, které jsou postoupeny ke zpracování, mají naději, že budou uloženy v paměti. Informace přicházející do mozku mají tedy různou šanci, že budou zapamatovány. O fungování paměti se ve vědeckých kruzích stále jednoznačně neshodují. Zda se jedná o ucelený paměťový systém, nebo několik vzájemně propojených systémů, nebo dokonce o jednotlivé propojené procesy. Podle základního Atkinson-Shiffrinova modelu se paměť dělí na tři základní druhy: sensorická, krátkodobá a dlouhodobá. (<http://www.sciencedirect.com/science/journal/00225371/6/3>)

Senzorická paměť je vědomá část paměti, která uchovává informace přicházející ze smyslů člověka, pozdrží je na nezbytnou dobu a vyhodnotí je k dalšímu zpracování.

Krátkodobá paměť je vědomá a aktivní část paměti, která řeší např. aktuální problémy a zpracovává většinu psychických procesů včetně smyslových. Také je hodnotí, zda jsou vhodné k dalšímu zpracování.

Někdy je uváděna paměť střednědobá, která podrží informace po dobu asi 20 minut a když je opakována, může vytvořit hlubší paměťovou stopu.

Pro pedagogické využití má nejdůležitější význam paměť dlouhodobá. Je to relativně pasivní část paměti uchovávána v nevědomí, pro ukládání významných zkušeností a poznatků. Podle typu uložených informací ji dělíme na tzv. procedurální, kde se ukládají informace týkající se pravidel, dovedností a psychomotorických vzdělávacích cílů a na paměť deklarativní. Deklarativní paměť slouží k uchování vzpomínek, faktických znalostí, které lze vyjádřit slovně. Deklarativní paměť se dále dělí na sématickou (obsahuje obecné poznatky bez vztahu k času, místu nebo času) a epozodickou (která uchovává poznatky o času, prostoru a emocích). Deklarativní paměť je specifická tím, že informace jsou ukládány v různých oblastech mozkové kůry a k jejich zapamatování je nutné je propojit dohromady do tzv. soudržné paměťové stopy. (Škoda, Doulík, 2011)

Pro ukládání informací do paměti musí být poskytnuto dostatečného množství času, aby

mohla být vytvořena spojení s něčím již známým, tzv. asociační vazba a nedošlo k chaotické změti izolovaných informací a tím k nepochopení učiva. Zanedbatelný není ani vliv stresu. Paměť je nepostradatelná pro vzdělávání, ale i pro celý vývoj lidské společnosti. Pro přežití bylo nutné zapamatovat si, která rostlina je jedovatá, které zvíře je jedlé, orientovat se ve svém okolí, zvládat složitost přírody. Bez paměti bychom začínali stále znovu.

Pozornost definuje Farková (2008) takto: „*Pozornost je stav zvýšené pohotovosti a zaměřenosti vědomí na určitý výběr jevů.*“ (Farková, 2008, s. 76)

Pozornost je významným řídicím činitelem učebních činností. V procesu učení hraje roli filtru, který brání přetížení, má regulační a kontrolní funkci, je záměrná a nezáměrná (bezděčná). (Farková, 2008) Schopnosti pozornosti se u jedinců liší. Zejména neudržení nebo neustálé přesouvání pozornosti vede k problémům učebního procesu. Tato porucha má své označení a diagnostická kritéria. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) ji označuje jako syndrom poruchy pozornosti (ADD – attention deficit disorder). Souvisí s chemií a funkcí mozku a s genetickou výbavou jedince. Často ji doprovází hyperaktivita (ADHD – attention deficit hyperactivity disorder). Výzkumy se v množství výskytu syndromu ADD značně rozcházejí a o diagnostických kritériích se vedou polemiky. V současnosti se uvádí výskyt ADHD v celosvětovém měřítku přibližně u 4-5 % dospělé populace. (Barkley In: Cahová, Pejčochová, Ošlejšková, 2010, dostupné na WWW: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/04.pdf>). Pozornost je také ovlivňována denní dobou, aktuálním tělesným a psychickým stavem osobnosti, emocionálními faktory, motivačními faktory a faktory vnějšího prostředí.

Motivace hraje důležitou roli nejen při procesech učení. Kontroluje řadu procesů jako jsou nálady, utváření postojů, označuje děje, které jsou pro jedince emocionálně významné a podílí se na paměťovém uchování situací s emocionálním nábojem. Motivace má zjevný pozitivní účinek na rychlost a kvalitu upevnění paměťové stopy a ukládání poznatků do dlouhodobé paměti. M. Nakonečný (1996) vytyčuje motivaci jako proces chování jedince směřující k odstranění určitého deficitu. Toto je prožíváno jedincem jako určitý druh uspokojení. Motivace je chování, vycházející z vnitřních, nebo vnějších pohnutek jedince. Proto ji dělíme na vnitřní a vnější. V edukačním procesu se vnitřní motivace projevuje jako zvědavost a tužba dozvědět se nové

informace, učit se. Vnější pak jako touha vyhnout se trestu nebo získat odměnu. Jedním z nejvýznamnějších podnětů pro motivaci je prožívání úspěchu a neúspěchu. Selhání jsou limbickým systémem vyhodnocena jako nebezpečná a opětovné vyvolávání těchto pocitů může u jedince způsobit pocity úzkosti a pochyb o sobě samém. To může být následkem negativní motivace a odklonu jedince od učení. Výzkumné studie ukazují, že lidé s chybějící motivací se zajímají pouze o výsledek a ne o řešení problému. Což vede k dalšímu demotivujícímu chování, protože právě pochopení řešení problému dává člověku pocit pokroku a vytvoření pocitu úspěchu. (Nakonečný, 1996) Na motivaci ke vzdělávání člověka působí řada faktorů, kromě osobnostních charakteristik i životní situace, okolí a vztahy, společenské klima, společenské události, předchozí zkušenosti s učením i sociální zázemí. Motivy mají svůj vývoj a většinou jich působí více, nejsou určené jednou pro vždy.

Na kognitivní procesy spolupůsobí **vnitřní a vnější vlivy**. Podílí se na zvolení postupu, metody, způsobu, který jednatel použije. Jsou to zejména sociální aspekty, účast člověka ve společnosti na nejrozličnějších úrovních. Dále osobnost a její stálost, proměnlivost, průběh života, temperamentové vlastnosti, emocionální složka.

O vlivech působících na proces myšlení a inteligenci probíhají vědecké debaty na téma: do jaké míry je inteligence ovlivněna kulturou, do které se člověk narodí, životními podmínkami, ve kterých vyrůstá, jakými je obklopen, mechanismy odměňování, institucemi, zdroji hodnocení a podobně a do jaké míry je dědičná. Dnes je nepochybně prokázáno, že člověk se s určitými schopnostmi narodí a potenciál může rozvíjet studiem, které lze v dané kultuře ovládnout a významnými veličinami je také hodnocení, pochopení, odměny a tvořivost. (Gardner, 1999)

Ukládání informací do paměti ovlivňuje nejen vyhodnocení o důležitosti, ale i řada vnějších a vnitřních rušících faktorů jako např. bolest, únava. Pokud jsou přinášeny více smysly současně – čím více smyslových analyzátorů se podílí na jejím získání, tím jednodušeji jsou zapamatovány. Zda jsou provázeny příjemnými pocity, emocionálně podbarvené pozitivně nebo negativně. Pokud jsou osobně samostatně objevené.

2. 1 Styl daný preferencí levé a pravé mozkové hemisféry

Z neurologických výzkumů je známo, že mozek člověka je složen ze dvou částí – levé a pravé hemisféry. Americký neurofyziolog R. W. Sperry získal Nobelovu cenu za fyziologii a lékařství, v roce 1981, za odhalení specifické úlohy jednotlivých hemisfér. Každá z nich se zaměřuje na určité činnosti. (Buzan, 2012)

Dnes již ověřeným poznatkem je, že levá hemisféra je dominantní pro řečové funkce a pravá pro vizuálně-prostorové fungování. (Gardner, 1999)

„Každá z obou hemisfér řídí sice senzomotorické schopnosti na opačné straně těla, jedna polovina mozku je však zcela jasně dominantní.“ (Gardner, 1999, s. 78)

Dominance se projevuje při myšlení a učení, což může být klíčem k pochopení stylů učení. Tohoto jevu si v souvislosti s učením poprvé všiml americký psycholog E. P. Torrance se spolupracovníky, když se zabýval procesem tvořivého myšlení. Zjistil že studenti v průběhu myšlení a učení tíhnou ke stylu, který se slučuje s typy činností, na kterou se specializuje daná hemisféra. Vycházel z předpokladu, že: *„Pravá hemisféra mozku si zapamatovává a rozpoznává lidské tváře, reaguje na vizuální a pohybové pokyny, reaguje emocionálně na vnější situaci, interpretuje nonverbální chování ostatních lidí, produkuje humor, je užitečná při řešení problémů s vlastním jednáním, akcentuje konkrétní myšlení, umožňuje improvizaci, dává přednost užívání metafor*

a analogií, dovoluje řešit simultánně více úkolů najednou, zvýrazňuje tvořivost, intuici, dovoluje myšlenkově překonávat rozpory.“ (Mareš, 1998, s. 35)

Kohoutek (2008) ve své studii uvádí teorii, podle které je pravá hemisféra typická pro umělecký (divergentní) kognitivní učební styl a pro nonverbální myšlení a cítění. (Kohoutek, 2008) Podle Škody a Doulíka má pravá hemisféra roli výběrového filtru, tlumí, redukuje podněty rozumové citové a volní. Jedinci jsou intuitivní a vnímají spíše celek než detaily. Pro učení potřebují vzory a konkrétní psychosociální prostředí. (Škoda, Doulík, 2011) Americká psycholožka R. Dunnová zjistila, že žáci preferující pravou mozkovou hemisféru se raději učí v kolektivu, dospělí a studenti dávají přednost učení se v prostředí rušeném hudbou, neformálnímu prostředí s netradičním nábytkem, rádi při učení experimentují a manipulují s předměty. Nelíbí se jim přesné

a strukturované úkoly. (In: Mareš, 1998) Postupy při učení, které jedinec zvolí v situaci pedagogického typu budou u lidí s dominantní pravou hemisférou například více tvořivé, se zapojením emocí, vizuálních a pohybových aktivit a představ, s rozpracováním více úkonů najednou.

„Naproti tomu levá hemisféra mozku si zapamatovává a rozpoznává jména, reaguje na slovní pokyny, tlumí emocionální reakce, zajímá se o smysl slov, produkuje logické myšlenky, objektivně zpracovává přicházející informace, je užitečná při systematickém a pečlivém řešení problémů, akcentuje abstraktní myšlení, nemiluje improvizování, řeší vždy jen jeden problém v daném čase, zdůrazňuje úlohu kritického myšlení, zmocňuje se jasných, hotových pravd.“ (Mareš, 1995, s. 35)

Kohoutek (2008) ve své studii uvádí, že levá dominantní hemisféra je typická pro vědecký (racionální) kognitivní učební styl a obstarává jednání a úkony v kontextu s řečí – a to mluvenou i psanou. (Kohoutek, 2008) Škoda, Doulík (2011) ve své publikaci píše, že levá hemisféra preferuje logičnost, pořádek a systém ve vědomostech a strukturovanost stylu učení a vyučování. (Škoda, Doulík, 2011) R. Dunnová dodává, že tito lidé mají rádi tradiční uspořádání nábytku a učebního prostředí, preferují učení více vizuální před taktilním a kinestetickým. Jedinec s dominantní levou hemisférou bude

při učení pravděpodobně postupovat systematicky, oddělí nejprve podstatné od nepodstatného, postup pečlivě a logicky promyslí a při jeho řešení se bude více upínat na fakta. (In: Mareš, 1995)

Přesto, že je dominance jedné nebo druhé hemisféry prokazatelná, ze závěrů výzkumů většinou vyplývá, že není zpravidla vyhraněná. Dále, že přetěžování jedné nebo nevyužívání druhé hemisféry není efektivní. Proto je důležité při procesu učení kombinovat různé metody, aktivity, techniky a podněty, které aktivizují obě hemisféry.

2. 2 Styl daný preferencí smyslové aktivity při učení (auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické nebo jiné smyslové aktivity)

Smyslové aktivity jsou dovednosti smyslových orgánů (oko, ucho, chuťové pohárky, hmatová tělíska v kůži aj.) pociťovat, uvědomovat si a přijímat vnější a vnitřní podněty.

Patří mezi základní procesy orientace člověka. Jsou různě citlivé na světlo, chemické látky, teplo, tlak atd. „*V současné době se uvádí smysl: zrakový, sluchový, čichový, pro dotyk, pro teplo, pro chlad, pro tlak, pro bolest, statický či polohový, kinestetický (svalový, kloubní, šlachový), vibrační. Mnoho našich vjemů vzniká za účasti několika smyslů. Tak vznikají složitější struktury (vjemové celosti), splynuliny.*“ (Kohoutek, 2008, dostupné na WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vnimani-a-jeho-zavady-a-poruchy>)

Klasifikace podle preferování smyslových podnětů ve vztahu k asociační struktuře vychází podle Škody a Doulíka (2011) z modelu prof. filosofie Y. Bertranda. Ten diferencuje jedince podle mentálních postupů a návyků aplikovaných při vybavování poznatků na dva hlavní typy, vizuální a auditivní. (Škoda, Doulík, 2011)

„Vizuální typ si realitu představuje a konstruuje v podobě vizuálních mentálních obrazů věcí, tvarů. Zajímá se spíše o situaci než o její aktéry. Představí si všechny údaje o problému dřív, než začne vyvíjet jakékoli úsilí o řešení. Úsudek je situován v prostoru, přehlíží čas. Je-li reprezentace číselná, pak bude řešení nalezeno hledáním pravidelností a zákonitostí. Je-li reprezentace grafická (geometrická), bude řešení nalezeno prostorovou reorganizací.“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 48) Jedinci s tímto učebním stylem používají zrakovou paměť, fakticky se lépe učí ze čteného textu, než z textu slyšeného. Při vybavování si snadněji vzpomenou jak text vypadal, kde na stránce byl umístěn, jak barevně byl opatřen a zda k němu byl připojen nějaký obrázek. Učí se snadněji z vlastnoručně psaných zápisů, obohacují je vlastními vizualizačními prvky, jako např. podtrhávání a jiná barevná zvýraznění, kterými zároveň zdůrazňují důležitost určitých úseků. Pořizují si nákresey, obrázky opatřují se šipkami a jinými návody. Slyšenou melodii si zakreslí v podobě grafické křivky. Obvykle se dobře orientují v prostoru, mapách, a jiných nákresech, rádi čtou a většinou si pamatují lidi, věci a všimnou si nepatrných detailů. V této souvislosti zmiňují fenomén fotografické (eidetické) paměti, která se v tomto případě orientuje na tvorbu obrazů. Jedinec s touto pamětí (eidetik) dokáže uložit a následně vyvolá z paměti vizuální informace. (Škoda, Doulík, 2011) *„Zajímavé je, že eidetickou paměť jsme po určitý úsek života měli každý z nás. U malých dětí jde o běžnou záležitost. Není však jisté, zda eidetická paměť existuje i v dospělosti, přestože i dospělí jedinci mohou mít*

mimořádnou schopnost zapamatovat si určité vizuální vjemy, ať už celek nebo detaily. Asi nejznámějším příkladem jedince s eidetickou pamětí byl medik v podání Karla Rodena ve filmu Jak básníci přicházejí o iluze režiséra Dušana Kleina. Památnou se stala scéna, ve které si Roden má zapamatovat jméno Mirečkova dědečka: Lepodotemačesalačogalokranielejpsonatriumopotrimatosifiomarao melikatklumenoky člepasifofatoperisteralektrinop.“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 49)

Auditivní typ se zajímá více o aktéry, než o situace. Jeho vnitřní jazyk pracuje pomocí verbálních a auditivních myšlenkových obrazů. Lépe si zapamatuje slyšené slovo, proto si při učení i při interpretaci textu učitelem slova šeptem, či polohlasně přeřikávají. Rádi o věcech diskutují, což jim pomáhá k zapamatování. Bývají hbití při vyjadřování, mají kvalitní sluchovou paměť, obvykle i hudební sluch i hudební nadání. Pro příjem informací preferují akustický kanál, proto jim hudba hraná v pozadí usnadňuje učení. (Škoda, Doulík, 2011) *„Začíná problém řešit vyprávěním. Údaje si uvědomuje postupně. Úsudek se odvíjí v čase. Jasně určení časové jednotky je vítanou pomocí. Je-li reprezentace číselná, pak bude řešení nalezeno na základě číselných vztahů.*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 50)

Kinestetický typ je příznačný využíváním pohybu i při učení. Učí se raději při chůzi, protože nevydrží dlouho sedět. Pokud nemůže při učení chodit, musí se alespoň protáhnout, nebo udělat několik cviků. Informace si lépe zapamatují s pomocí rytmických prvků nebo pohybu. (Zielke, 1984) Podle Hanušové je při zabránění pohybu při učení těchto typů projevy manipulace s různými předměty, např. hraní s tužkou, papírem nebo s jinými malými předměty. (In.: Škoda, Doulík, 2011)

Slovně-pojmový typ. *„Učí se tím, že si ujasňuje vzájemné vztahy a vazby mezi pojmy a vytváří z nich celkovou strukturu, kterou si potom na základě logických souvislostí ukládá do paměti. Rád pracuje s logickými reprezentacemi, matematickými vzorci, symbolickými vyjádřeními.*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 51)

Vyhraněný typ se fakticky vyskytuje jen výjimečně. Zpravidla bývá u konkrétního jednotlivce zřetelná jen preference určitého smyslového kanálu. (Škoda, Doulík, 2011) Velmi blízká tomuto členění je tzv. Teorie mnohočetné inteligence, kterou zpracoval Howard Gardner. Její analýza je popsána v kapitole 2. 13.

2. 3 Styl daný závislostí vnímaného pole (globální styl, analytický)

Mezi průkopníky kognitivních a učebních stylů patří americký psycholog H. A. Witkin. Witkin je nejvýraznější postavou psychologického směru, který vychází z tradice německé tvarové psychologie tzv. Gestalt-psychologie. Zabýval se spojitostmi kognitivních stylů a způsoby poznávání celým podnětovým polem, které jej může znesnadňovat. Je autorem konceptu závislosti/nezávislosti na podnětovém poli. (Mareš, 1998)

Členění stylů podle závislosti vnímaného pole se podle Kohoutka (2008) používá nečastěji. Tato podmíněnost se projevuje buď zřetelným odlišením vnímaných prvků o jejich pozadí (analytický styl) nebo velkou závislostí na celku vnímaného pole (globální styl). Analytický styl se také projevuje snazším odpoutáním se od vlivu okolí a lepším řešením úkolů vyžadujících restrukturování. Globální styl se prokazuje větší závislostí na lidech. (Kohoutek, 2008)

2. 4 Styl daný způsobem reakce (reflexivní, impulzivní)

Tyto styly mají základ v kognitivně-vývojové psychologii, navazující na výzkumy piagetovské školy, jež se zajímala o vztahy mezi kognitivními styly a způsobem tvorby pojmů a vytvářením kompetence člověka. (Mareš, 1998)

Kohoutek (2010) popisuje reflexivní styl jako opatrný, pozvolný postup jedince, snažícího se nejprve řádně zorientovat v dané situaci a teprve potom reagovat. Problémy promýšlí a prodiskutovává, snaží se o anticipaci, zvažuje důsledky všech variant, volí více možných alternativ, snaží se o souhrnný rozbor, o jistou kontrolu předem.

Impluzivní styl se projevuje rychlými reakcemi, vybírajícími z hypotéz často riskantní varianty řešení. Kontrolu provádí až následně. (Kohoutek, 2013)

Toto členění v některých rysech připomíná členění dané projevem temperamentu, popsané v kapitole 2. 7, které je ale více podrobně rozpracováno.

2. 5 Styl daný připodobňováním a zaměřeností ke známým situacím (zarovňovací, zaostrující)

Psycholog G. S. Klein a další badatelé (D. Rapaport, R. W. Gardner, P. S. Holzman aj.) se opřeli o psychoanalytickou psychologii a přinesli termíny: kognitivní psychologie (cognitive attitudes), kognitivní kontrola a řízení (cognitive style) i pojem kognitivní styl (cognitive style). Zajímali je vztahy mezi strukturou ega a kognitivními styly. Všimli si tzv. zaostrování, zarovňování poznatků v paměti. (Mareš, 1998)

Člověk se zarovňovacím (nivelizujícím) stylem přirovnává nové i odlišné situace a podněty k již známým. Jeho slabou stránkou může být horší rozpoznání rozdílů mezi novým a dosavadním. Člověk se zaostrujícím (reflektorickým) stylem reaguje na i malé rozdíly a odlišnosti situací a uvědomuje si změny výrazněji. Může ale mít sklony k zaměřenosti vnímání a myšlení.

2. 6 Styl daný projevem temperamentu (dynamický, praktický, imaginativní a analytický)

Ačkoliv někteří autoři poukazují na to, že temperament je pouze jednou z charakteristik osobnosti a vidí tuto teorii jako příliš zjednodušující, ignorující např. věk, kulturní faktory, sebepojetí učícího se, aj., výzkumy ukazují její účinnost. (Mareš, 1998)

McCarthyová navrhuje styl dynamický, praktický, imaginativní a analytický. *Imaginativní styl „...se projevuje oblibou diskuzí, práce ve skupinách, rozhovory o subjektivních pocitech a vlastních myšlenkách. Analytický styl se projevuje zájmem o fakta, detaily, sekvenční postupy. Praktický styl se projevuje zájmem o to, jak věci fungují, oblibou praktických aktivit.“* (Kohoutek, 2008, s. 15) Jedinec s dynamickým stylem používá při učení často postup pokus/omylu, rád přijde na něco sám. Jeho styl bývá srovnatelný se sangvinickým, či cholerickým temperamentem. (Kohoutek, 2008) Stálo by za úvahu poměřit na kolik jsou shodné typy dané projevem temperamentu (dynamický, praktický, imaginativní a analytický) s typologií již dlouhodobě

prověřovanou - Hyppokratovou (sangvinik, melancholik, choleric, flegmatik) a zjistit, zda se nejedná o totéž. Jestliže ale platí i zde, že „čistý“ typ se vyskytuje daleko méně než typ smíšený, tak by takové prověřování bylo velice obtížné.

2. 7 Styl daný preferencí zpracování poznatků (aktivátorský, reflektorický, teoretický a pragmatický)

Vychází z teorie D. A. Kolba s názvem: Learning Styles Inventory (LSI). Americký psycholog D. A. Kolb patří mezi hlavní představitele zkušenostního přístupu psychologie k učení. Její klíčové pojmy jsou: „*proces učení, zkušenost, cyklus učení, stavy cyklu učení (získávání konkrétních zkušeností, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizace, aktivní experimentování), styl učení (prožívání, vnímání, myšlení, konání), typ učícího se člověka (člověk divergující, asimilující, konvergující, akomodující), individuální vývoj já, vývojové etapy života (získávání, specializování, integrování).*“ (Mareš, 1998, s. 21.) „D. Kolb vytvořil proto čtyřkvadrantový model, kterým zobrazuje způsoby, jakými lidé přijímají a zpracovávají informace. Jedna osa dvourozměrně zobrazuje smyslové vnímání, pocity, a myšlení, druhá osa aktivní přístup a pozorování. Jedině je pak možné zařadit podle dominujícího přístupu k učení do jednoho ze čtyř takto vytvořených kvadrantů, jak ukazuje schéma na obrázku.“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 55)



Obrázek č. 1 Kolbův čtyřkvadrantový model učebního stylu. (In: Škoda, Doulík, 2011, s. 56)

D. A. Kolb vyvinul originální dotazník, který byl důkladně prověřován a velmi kritizován. Proto ho autor v roce 1985 upravil a později, v roce 1993 ho znovu přepracoval. Používal se původně pro vysokoškoláky, později ve vzdělávání dospělých i pro středoškoláky. Zjišťuje, jak se lidé umí přizpůsobit různým učebním situacím. V současnosti patří tento, nebo jeho různé modifikace mezi nejpoužívanější dotazníky vůbec. (Mareš, 1998)

Psychologové P. Honey a A. Mumford modifikací teorie D. A. Kolba získali osmdesáti položkový test, který nazvali: Learning Styles Questionnaire (LSQ). Jeho zkrácená verze je přílohou č. 1. Výsledkem jsou čtyři typy učebních stylů: aktivátorský, reflektorický, teoretický a pragmatický. (Kohoutek, 2008) „**Aktivátoři** rádi získávají nové zkušenosti. Při rutinních činnostech se nudí. **Reflektori** preferují sbírání nových poznatků. Než si udělají závěry, zkoumají své zážitky z různých perspektiv. **Teoretici** zpracovávají svá pozorování do logických systémů a teorií. Usilují o racionální objektivitu. **Pragmatici** rádi poznatky aplikují. Dávají přednost konkrétním poznatkům.“ (Kohoutek, 2008, s. 15)

2. 8 Styl daný způsobem uvažování (kognitivně komplexní, kognitivně simplexní)

„Anglický kognitivista a kybernetik Gordon Pask (1928 – 1996) popsal styl kognitivně komplexní a styl kognitivně simplexní (1988). Kognitivně komplexní (složitý) člověk má lepší předpoklady pro zobecňování než jedinec kognitivně simplexní (jednoduchý). Kognitivně simplexní člověk nahlíží na život a na svět v prostých dualistických kategoriích: černý nebo bílý, dobrý nebo špatný, chytrý nebo hloupý. Kognitivně komplexní člověk černobílá hodnocení netvoří, ale zapojuje často relativistické uvažování. (Kohoutek, 2008, s. 15)

V jistých rysech se toto členění podobá stylu daného způsobem uvažování (kognitivně komplexní, kognitivně simplexní), popsaného v kapitole 2. 9.

2. 9 Styl daný hloubkou vnímání (hloubkový, mezistyl, povrchní)

Rozlišuje učební styly podle M. Solárové na styl hloubkový, mezistyl a styl povrchní. Jedinec s **hloubkovým učebním** stylem vnímá text jako souhrn poznatků, které mezi sebou mají jisté souvislosti. (Kohoutek, 2008) Aby mohli učivo pochopit, musí ho včlenit do soustavy vnitřního poznatkového systému. To je zdlouhavý a složitý proces, ale takto uložené poznatky jsou trvalé a lépe použitelné a pro jedince smysluplnější. (Škoda, Doulík, 2011)

Člověk s **mezistylem** nejeví silný zájem o učební látku, nebo o oblast z probíraného textu. Upřednostňuje ilustrativnost (obrázky, grafy) a možnost uplatnění v reálném životě.

Stylem povrchním označuje jednotlivce, který neumí vnímat text jako souhrn poznatků, které mezi sebou mají jisté souvislosti. (Kohoutek, 2008) Text vnímá jako monolitní informaci, nerozpozná a neumí se orientovat v jeho uspořádání a hierarchii, nevytváří žádné asociační vazby a ukládá si poznatky jen do krátkodobé paměti. Neumí si je tedy později vybavit ani s nimi pracovat a použít je. Nechápe ani jejich uplatnění v praktickém životě, proto se tito lidé většinou neradi učí z textů, ale tvoří si raději své heslovité poznámky. Škoda, Doulík (2011) tyto jedince dále rozlišují na aktivní a pasivní, podle projevovaného a předstíraného zájmu. (Škoda, Doulík, 2011)

2. 10 Styl daný schopností abstraktního a konkrétního vnímání

Škoda, Doulík (2011) zpracovali členění podle A. Gregorce, rozdělujícího učební styly na čtyři typy:

Konkrétně sekvenční – informace jedinec získává účastí přímé smyslové zkušenosti. Pracuje účelně a klidně, detailně a pečlivě, citlivě zaznamenává předměty ve vnějším světě.

Abstraktně sekvenční – pracuje logicky, analyticky a činnost průběžně hodnotí. Má schopnost abstraktního myšlení a myšlenkových konstrukcí a teorií v neskutečném světě. Umí vytvářet syntézu informací a myšlenek. Preferuje mluvené slovo, přednost

dává poslechu a vytváří srovnání.

Abstraktně náhodný – jeho předností je intuice, kterou používá k rozeznávání jemných nancí atmosféry a nálady. I jeho myšlení stojí na pocitech z okolních skutečností. Nemá v oblibě jednotvárnou a rutinní práci, spíše diskutuje a vyhledává aktivity s osobními vztahy, diskusi ve skupině, hry s rolemi.

Konkrétně náhodný – jeho učební styl vychází z reálného světa, ale k objevování věcí používá instinkt, je impulsivní a jedná intuitivními skoky při nalézání jednotlivých principů. Vyvozuje ze svých zkušeností, je to rozený experimentátor, rád riskuje a většinou neakceptuje vnější autority. (In: Škoda, Doulík, 2011)

2. 11 Sociálně determinované styly učení (kooperativní, kompetitivní a individualizované)

L. Owens a R. Straton člení učební styly na kooperativní, kompetitivní a individualizované. Ve své klasifikaci se zaměřili na aspekt sociálně determinovaného učení a třídí učební styly podle schopnosti kooperace s dalšími jedinci. Schopnost spolupráce s ostatními má vliv na výkon celé skupiny. Bylo prokázáno, že např. silná konkurence a velké sebezprosazování mezi členy týmu, zhorší společenský i pracovní proces a jeho konečný výsledek. (Škoda, Doulík 2011) Tento poznatek lze uplatnit při sestavování studentských skupin, při uplatňování metod tzv. aktivního vyučování (učení formou spolupráce, při sestavování pracovních týmů, nebo při jiných technikách např. brainstormingu, v manažerských hrách, outdoor Training aktivitách, při řešení problémů sociálního klimatu na pracovišti.

2. 12 Styl dané Bloomovou dimenzí kognitivního procesu (paměťový, rozumějící, aplikativní, analytický, hodnotící a tvořivý)

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

(Kohoutek, 2010 s. 7) Podrobněji o tomto členění je popsáno v kapitole 3. 8 Automanažerství.

2. 13 Teorie mající vztah k učebním stylům – Teorie mnohočetné inteligence

Z didaktického hlediska je jednou z diskutovaných teorií v současnosti teorie mnohočetné inteligence, kterou objevil a popsal Harvardský univerzitní profesor Howard Gardner. Inteligenci rozděluje do minimálně sedmi typů ve spojitosti s druhem učení a to na: jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou inteligenci, tělesně-pohybovou, personální a přirozenou. (Gardner, 1999)

Základní charakteristika každé z nich:

Jazyková inteligence

Lidé s jazykovou inteligencí bývají fascinováni jazykem, neúnavně procvičují psaní, mluvení a čtení. Mohou vyhledávat předávání informací mluvenou, či psanou formou, protože snadno dekodují rychle plynoucí řetězce slov, dobře porozumí obsahu, pohotově zpracují jazyková sdělení a lehce a pohotově zachytí a zapamatují si určitá vyjádření

a obraty. Obvykle se nezabývají pravidly, kterými se řídí pořádek slov a jejich ohýbání (morfologie a syntaxe), protože jim rozumí intuitivně. Při opakování, nebo prověřování nabitých vědomostí tito lidé bystře vyjadřují své myšlenky, bývají jazykově obratní při vysvětlování myšlenek a pojmů, používají neotřelá vlastní vyjádření a vynikají v kombinaci slov. Mívají výraznou citlivost pro morfologii – k tomu jak slova znějí, shodu, kontrast, logická spojení slov a slovních spojení. Toho mohou využít pro akustické asociace. Ty následně mohou přispět k zapamatování a vybavení si učiva. (Tamtéž)

Hudební inteligence

„Základy hudebního myšlení tvoří mechanismy tonální (související s tóninou) paměti.“ (GARDNER, 1999, s. 129) Jde o paměť na melodie - vyjádřené tóny a rytmus – zvuky vysílané na slyšitelných frekvencích a seskupené podle určitého systému. Také na témbř, což je barva zvuku, která blíže specifikuje vlastnosti tónu. Sluch vnímá

zákony kontrastu, pracuje s jednotlivými motivy, porovnává jejich poměr, pracuje s tóny, rytmy, rýmy, vnímá harmonické, melodické, rytmické variace, strukturu, kompozici. Do hry vstupuje hudební představivost a s ním vytváření asociací. Ty jsou důležitým faktorem pro zapamatování si a vybavování informací. Asociace k důležitým informacím mohou být spojeny nejen s melodií a rytmem, ale i s dalšími psychickými vjemy jako jsou pocity a nálady, emoce a prožívání.

Logicko-matematická inteligence

Člověk, který je vybaven touto inteligencí, používá matematické operace při řešení denního života jako je nakupování, vaření, pořízení různorodých seznamů. K obecným činnostem přistupuje logicky, používá dedukci, abstrakci, intuici, symboliku, v úkolech a situacích objevuje analogie, jež jsou zajímavým způsobem podobné nebo naopak jiné než řešený případ. Má schopnost zapamatovat si kroky, které tvoří důkazní řetězec a schopnost porozumět principu řazení jednotlivých kroků, odhalovat rozpory, nacházet řešení problému, kritický přístup, touhu po ověření tvrzení, zkoumání vztahů mezi veličinami. Obvykle se nezabývá kombinacemi, které nemají smysl.

Tito jedinci mohou při učení využít schopnost používat dedukci a intuici, zpracovávat několik operací současně. Pracovat s abstrakcí (abstrakční je idea čísla, idea algebry = systém, v němž je možno na místo čísel dosazovat proměnné, idea funkce) může být užitečné při hledání řešení problémů. Pro výuku i zapisování svých poznámek se těmito lidem bude lépe pracovat se systematickým způsobem záznamů a zápisů.

Prostorová inteligence

Bohatou prostorovou představivost, mívají hlavně lidé s výtvarným nadáním a ti, kdo se orientují na technické obory a přírodní vědy. Projevují se dobrou orientací v různých místech, při práci s jakýmkoli grafickým, či symbolickým znázorněním skutečnosti jako jsou mapy, diagramy nebo geometrické tvary, ale i veličiny jako napětí a kompozice. Vytváření fiktivních představ předmětů, se kterými lze pak imaginárně manipulovat podobným způsobem jako s předměty okolního světa, vnímat a uchovat v mysli geometrické formy, dává těmto lidem možnost řešit problém nejen ve slovní rovině. Dokáží číst z mapy a orientovat se na neznámém místě, zakódovat si a zapamatovat vizuální a prostorové informace, poznat méně známý předmět z neobvyklého pohledu, vnímat čáry, hrany, úhly dvoj a trojrozměrných objektů.

Zrakové vnímání, které hraje v prostorové inteligenci zásadní roli, se opírá o kognitivní procesy. To umožňuje vytváření vnitřních mentálních obrazů, pohybů, úhlů předmětů a tato schopnost pomáhá k vytvoření představy určitého procesu nebo pojmu, o které se naše přemýšlení, ale i paměť může opřít. Tito lidé mají neobyčejnou vizuální paměť, většinou předvídají a k vytvoření představ vynakládají malé volní úsilí. Excelují v mnohostrannosti nápadů, možností a myšlenek, kvalitou abstraktních schopností. Jedním z podstatných rysů prostorové inteligence je také smysl pro celek, která se s přibývajícím věkem zlepšuje a prohlubuje.

Tělesně-pohybová inteligence

Tělesně-pohybová inteligence se projevuje prací pohybového systému. Je založená na koordinaci velmi rozmanitých nervových a svalových složek. Toto úsilí vyžaduje neustálé porovnávání s vizuální nebo jazykovou představou. Při učebním procesu se jim vybaví to, to při učení bylo spojeno s gesty, posunky, neobvyklým pohnutím, změnou těla nebo kolísání, tempo pohybu vyučujícího. U určitých druhů učební látky, například při studiu názvů v cizím jazyce (části těla, nábytku, druhy ovoce) pomáhá současně s vyslovením cizího slovíčka naznačit tvar, ukázat na sobě, v místnosti atd. Využití těchto schopností se nabízí v zážitkové pedagogice a v učebních technikách založených na principech prožitkového vzdělávání: tembuilding, workshop, týmové vyučování, akční učení, kooperativní učení a další.

Personální formy inteligence

Personální formy inteligence zdůrazňují odlišné stránky osobnosti. Jsou velmi rozmanité a mají dvě hlavní podoby. První forma intrapersonální směřuje k vývoji vnitřních stránek osobního života, poznání rozsahu vlastních citů, symbolických kódů a jejich prostřednictvím k porozumění vlastnímu chování a jeho řízení (romanopisci, psychoterapeuti, moudří starci). Druhá forma personální inteligence interpersonální směřuje ven, k jiným lidem. Vychází ze schopnosti pozorovat jiné jedince a rozeznávat jejich nálady, temperamenty, motivaci a záměry (politici, či náboženští lídři, šamani).

Zdravý rozum

„Jde o schopnost řešit problémy intuitivním, rychlým a ve většině případů i neočekávaně přesným způsobem.“ (Gardner, 1999, s. 303) „Zdá se, že zvláštní talent těchto lidí spočívá ve schopnosti nashromáždit velké množství informací a vytvořit

si na jejich základě plán, který se ukáže jako prospěšný. (Gardner, 1999, s. 304)

Gardner, ač sám psycholog, při zkoumání inteligence získával mnoho poznatků z biologie a neurologie. Předkládá vědecké důkazy o uspořádání, vývoji a poruchách mozku a o evoluci člověka, kterými dokládá odlišnost své teorie od stylů učení, jak jsou např. popsány v kapitole 2. 3 Styly učení dané preferencí smyslové aktivity při učení (auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické, nebo jiné smyslové aktivity). V praktickém učebním procesu se tyto dvě teorie mnoho neliší a sám Gardner ve své práci o mnohočetné inteligenci poukazuje na kritiku své teorie v tomto směru. Nicméně, Gardnerova propracovaná teorie je laickou i odbornou veřejností hodně diskutovaná a hodnocená jako velmi konkrétní a pro vzdělávání podnětná.

2. 14 Teorie mající vztah k učebním stylům - Teorie myšlenkových map

Je jakýmsi asociačním systémem, který je založen na spojování souvislostí. Při univerzitních přednáškách o psychologii učení se a paměti si anglický spisovatel a pedagogický poradce Tony Buzan všiml rozporu mezi teorií a skutečností. Lineárně uspořádané poznámky, které používal jako podklady k přednáškám, zapomínal a spousta prázdných sdělení v nich odváděla jeho pozornost. Při tom obsahovaly doporučení, k důrazu na asociace jako hlavní faktory pro zapamatování. Na začátku šedesátých let dál zkoumal způsob zpracovávání informací mozkovými buňkami, studoval šedou kůru mozkovou a studoval, jakými způsoby si zapisovali své nápady géniové. V té době dospěl k prvním zárodkům konceptu myšlenkových map. Náčrty podobné myšlenkovým mapám lze najít v dílech novoplatónského filosofa Porfyriose z Tyru. Leonardo da Vinci si své poznámky zapisoval spojováním obrázků, textů, piktogramů, vlastních symbolů a vzorců do jednoho celku. Tony Buzan v 60. letech 20. stol. přichází s pravidly, jak tyto sítě tvořit, dává jim název „Myšlenkové mapy“ a snaží se o jejich využití ve školství. Myšlenkové mapy mají proti obvyklému lineárnímu zápisu tu výhodu, že z nich lze vnímat souvislosti a asociace. Množství zápisů lineárního textu skrývá klíčová slova, ta v myšlenkových mapách mohou být zachycena a umístěna do celku. Tím lze vnímat danou problematiku komplexně. Mnoho lidí jejich vytváření baví. Za nevýhody myšlenkových map lze považovat to, že je obtížné řadit

v nich jednotlivé myšlenky chronologicky, vložit do nich delší text, a cizí mapě může být obtížné porozumět. Pro jejich tvorbu a použití jsou znevýhodněni lidé s auditivním, motorickým a jiným stylem učení než je vizuální styl. (Buzan, 2012)

Všeobecněji jsou principy tohoto asociačního systému popsány v odst. 3.9 Pojmové mapování.

Tabulka 1: Přehled hlavních dotazníkových metod zjišťujících styly učení určených pro vysoké školy a vzdělávání dospělých

Název, zkratka	Autor	Formální podoba	Čas	Obsahová struktura
Learning Style Inventory (LSI)	D. A. Kolb	9 položek, odpovídá se seřazením 6 nabídnutých možností	asi 7 minut	dvě bipolární dimenze rozdělené do čtyř škál 1. konkrétní zkušenost 2. reflektující pozorování 3. abstraktní konceptualizace 4. aktivní experimentování
Productivity Environment Preference Study (PEPS)	R. Dunnová K. Dunn G. E. Price	100 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	asi 40 minut	dvacet škál seskupených do čtyř bloků analogická struktura jako u dotazníku LSI R. Dunnové et al.
Learning Styles Questionnaire (LSQ) modifikace Kolbova LSI	P. Honey A. Mumford	80 položek, odpovídá se dichotomicky ano-ne	asi 15 minut	dvě bipolární dimenze rozdělené do čtyř škál 1. člověk aktivní 2. člověk reflektující 3. člověk teoretizující 4. člověk pragmatický
Voprosnik individualnogo stilja učebnoj dejatel'nosti (VISUD)	A. V. Makarov J. M. Orlov	59 položek, odpovídá se dichotomicky ano-ne	asi 15 minut	deset škál: 1. motivace činnosti 2. plánování činnosti 3. autoregulace činnosti 4. orientační základ činnosti 5. volní aspekty 6. příprava podmínek k činnosti 7. kompenzování slabín 8. cíle učení 9. pozornost při učení 10. zvládnutí obtíží
Inventory of Learning Style (ILS)	J. D. Vermunt E. van Rijswijk	120 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	asi 30 minut	čtyři bloky: a) zpracování učiva, b) řízení učiva c) studijní motivace, d) přístupy ke studiu rozvedené do 16 škál: 1. povrchový přístup 2. hloubkový přístup 3. elaborativní přístup 4. vnější regulace 5. autoregulace 6. absence regulace 7. orientace na získání diplomu 8. ověřování svých možností 9. profesní orientace 10. osobní zájem o studium 11. ambivalentní orientace 12. získávání znalostí 13. konstruování znalostí 14. aplikování znalostí 15. stimulace sebevzdělávání 16. kooperování

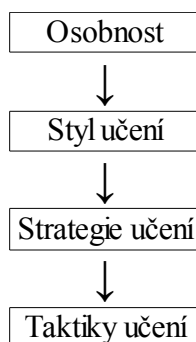
Zdroj: Mareš, 1998

3 UČEBNÍ STRATEGIE

„Strategie učení je posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu megastrategie učení.“ (In: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 230)

Mareš v této souvislosti upřesňuje, že strategie učení se skládají z dílčích kroků – taktik. (Mareš, 1998) Taktiky a jejich řazení do strategií se vytváří v průběhu života. Souvisí s vývojem kritického myšlení, vlastního usuzování, schopnosti vytvářet tvůrčí závěry, schopnosti uvědomovat si a obhájit svá rozhodnutí. Dílčí kroky vytvářející celkový postup – strategií jsou organizované a promyšlené. Jejich tvorba je viditelná a popsatelná. Je možné pozorovat, či porovnávat učící se jedince, jak a kdy rozpoznají a pochopí problém a jeho příčiny. Kdy a jak plánují jeho řešení a jakým způsobem (vyhledají informace, budou zjišťovat jejich shodné, podobné, či odlišné znaky, použijí již získaných vědomostí, zvolí postupy logické matematické, empirické atd.) Jakým způsobem a za jak dlouho problém vyřeší, jaká aplikují řešení v obdobných, nebo nových problémových situacích. (Mareš, 2011)

Postavení strategie učení můžeme znázornit takto:



Obrázek č. 2 Model postavení strategií (obrázek vlastní)

Podle Kohoutka (2008) učební strategie poskytují člověku schopnost zacházet s informacemi skrze myšlení podle podobnosti, analýzy a syntézy, indukce a dedukce,

shrnutí a hledání nových, osobitých poměrů a spojitostí. A to v rovině mikrokreativní (subjektivní), makrokreativní (objektivní), nebo megakreativní. Podle toho na kolik jsou zkoumané novosti ojedinělé pro daného jedince, pro skupiny jedinců, pro velké skupiny, např. národ, stát. (Kohoutek, 2008) Strategie jsou podle Škody a Doulíka ovlivnitelné. Prokazatelně souvisí s kognitivním stylem, s druhem řešeného úkolu, se schopnostmi jedince objevit mezi předměty vztahy a uplatnit své individuální znalosti. M. Vágnerová říká, že pokud už učící se jedinec má o problému dostatečné znalosti, je pro něj snazší volit postupy nové. (Škoda, Doulík, 2011)

3. 1 Strategie a ovlivňující faktory

J. Škoda a P. Doulík (2011) popsali ve své publikaci faktory, které ovlivňují účinnost učební strategie: faktor souvztažnosti, logického systému, pozičního efektu, efektu Ranschburgovy inhibice, multitaskingu, informačního výběru a faktory plánování učení. Vytvoření kvalitní a dostatečné **souvztažnosti**, tzv. asociační vazby, nových pojmů, tak aby byli včleněny do již vzniklých poznatkových struktur, vznikají tzv. asociační spoje. K jejich posilování a pevnému zabudování je nutné opakování. Pro upevnění poznatků je vhodné učivo po krátké přestávce přehledně shrnout a to pokud možno tak, aby si učící se jedinec uvědomil vazby mezi jednotlivými částmi učiva i mezi novými a již získanými informacemi. K zafixování nových údajů dochází ve spánku, kde také tyto nové poznatky nacházejí vhodné asociační spoje. (Škoda, Doulík, 2011)

Vytvoření **logického systému** lze docílit nejen vytvořením vazby na základě asociačním ale i spojením s tzv. vnitřním poznatkovým systémem. Vnitřní poznatkový systém má každý z nás, souvisí s mechanismem paměti a je to faktor, který může podpořit efektivitu učení. Vytváří se postupně v dětství, získáváme ho intuitivním způsobem a je velmi pevně ukládán do dlouhodobé paměti. V dětství slouží k vysvětlení jevů, které dítě obklopují. Mnohé z těchto dětských pojetí, nebo jejich částí, přetrvávají do dospělosti, nebo dokonce celý život. Promítají se dále do individuálních učebních stylů a strategií učení. Vlivy na vytváření vnitřních poznatkových systémů jsou exogenní i endogenní faktory, sociální, ekonomické, kulturní, náboženské, etnické a jiné

a dále faktory, které vycházejí z individuálních biologických a psychických dispozic a charakteristik každého jedince. (Tamtéž)

Jev zvaný: **Poziční efekt** rozhoduje o efektivním zapamatování informací. O vědomém, nebo nevědomém vyhodnocení důležitosti poznatku vzhledem k ostatním, nerozhoduje jen jejich významnost, ale jejich umístění mezi ostatními. Nejintenzivněji se pamatují informace na počátku daného učiva, knihy, melodie, vyprávění. Konečné informace z učiva, filmu, kapitoly atd. působí nejdéle. Tohoto efektu lze využít při učení a uspořádat informace podle toho, kde chceme, aby se nacházely. *„Klíčové poznatky daného učiva je proto dobré zařazovat na začátek a konec učení. Vystává zde pak zákonitě problém prostředních informací. Učíci se jedinec si musí uvědomit, že jeho vědomí nebude prostředním informacím věnovat takovou pozornost a musí na to zareagovat. Buď tak, že tyto prostřední informace bude častěji opakovat, nebo lze využít restrukturalizace informací, aby se například původně prostřední informace dostaly při opakování na začátek či nakonec. Vizuální typy lidí mohou například využít intenzivněji grafických prvků při označování prostředních informací apod.“* (Škoda, Doulík, 2011, s. 173)

Projev **Ranschburgovy inhibice** spočívá v neschopnosti zapamatovat si dvě nebo více informací, jestliže jsou si podobné. Tato paměťová zábrana není způsobena nedostatkem inteligence, nebo nějakou dysfunkcí. Jev poprvé označil a popsal maďarský psycholog a psychiatr Pál Ranschburg a to již v roce 1905. Přesto patří Ranschburgova inhibice dodnes mezi nejméně prozkoumané faktory ovlivňující proces učení a jeho efektivitu. Pro zapamatování učiva je proto důležité počítat s tímto jevem a zamezit jeho negativním účinkům. Například není vhodné učit se současně podobná slova, při výuce jazyků slova podobně znějící, nenavazovat na sebe podobnými tématy nebo je zřetelně oddělit a vytvořit mezi nimi pauzu. (Tamtéž)

Pátým faktorem ovlivňující učební strategie je jev pocházející ze světa počítačové techniky zvaný: **Multitasking**. Lze ho přeložit jako mnohonásobný úkol. Tak jako mikroprocesor počítače, který dokáže zpracovávat několik úloh současně, tak se i lidé často věnují několika činnostem najednou. Zpravidla se domnívají, že multitasking zvyšuje efektivitu. *„Multitasking má v reálném světě mnoho podob. Ve školní praxi dochází k přepínání pozornosti například tehdy, když žák poslouchá učitele a zároveň se*

baví se spolužákem v lavici, píše SMS na mobilním telefonu, svačí nebo vypracovává domácí úkol na další vyučovací hodinu. Nejčastěji však k multitaskingu dochází při práci s počítačem. Učící se jedinec, který například s pomocí počítače vypracovává seminární práci, řeší zadanou úlohu nebo se učí z elektronických dokumentů (např. e-books), velmi často současně sleduje e-maily, chatuje, kontroluje vzkazy na Facebooku, komunikuje elektronicky se svými přáteli, nebo „pouze“ surfuje po internetu.“ (Tamtéž, s. 176)

Tímto jevem se zabývají psychologové od roku 1990, proběhlo již mnoho výzkumů zaměřených na fungování mozku při multitaskingu, na jeho limitech, zátěži pozornosti a paměti a dalších aspektech. Některé výzkumy naznačují, že lidský mozek se ve schopnosti třídit více informací najednou vyvíjí. Jiné, že multitasking je do značné míry omezen a rychlost provádět úkoly společně je ohraničena. Některé studie dokázaly, že mozek může reagovat na určité trénované úkoly rychle, ale skutečně ne najednou. Jedna studie zjistila, že je čtyřikrát větší pravděpodobnost nehody při řízení automobilu se současným telefonováním mobilním telefonem. (Tamtéž)

„Některé výzkumy připouštějí, že lidský mozek je schopen se věnovat za určitých okolností více činnostem najednou bez negativního dopadu, například kreslení či čmárání při hodině může být efektivním prostředkem vybavení si vzpomínek v situacích, které nejsou plně stimulující.“ (Hrdličková, 2009, s.12)

Většina vědeckých studií, zabývající se využíváním deklarativní paměti, používanou hlavně při přepínání mezi jednotlivými procesy v lidském mozku prokazatelně vyvrací možnosti zvýšení efektivity při plnění úkolů i při učení se novým dovednostem.

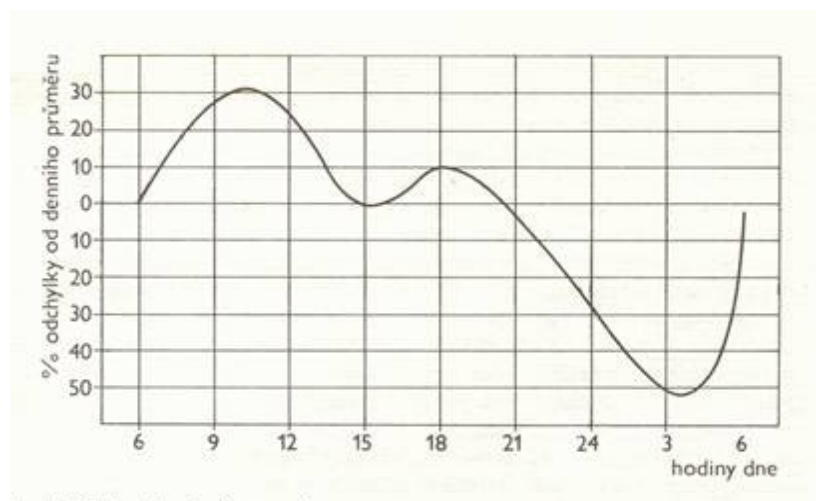
„Bylo prokázáno, že rozdělování pozornosti vlivem multitaskingu poměrně výrazně zhoršuje zapamatování informací (zejména těch souvisejících s deklaratorní pamětí) a snižuje efektivitu učení. Dochází postupně také ke zhoršování pozornosti, neboť člověk si zvykne vnímat pokud možno vše a nedokáže se potom soustředit na jediný úkol nebo činnost. Nové poznatky si vlivem multitaskingu osvojuje velmi povrchně, není obvykle schopen hlubšího pochopení učiva a jeho souvislostí právě z toho důvodu, že přepínání pozornosti inhibuje ukládání informací do deklarativní paměti.“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 176)

Dalším faktorem ovlivňujícím efektivní učení je „**informační výběr**“. Kapacita lidské

paměti je do určité míry omezená, což vede k jisté selekci informací, které jsou vyhodnoceny jako nedůležité. Toto se děje na vstupní úrovni ale i u informací již zapamatovaných, uložených v epizodické paměti. „*Selekce informací uložených v sémantické paměti probíhá podle jednoduchého principu: informační stopy, které jsou využívány v běžném životě, v paměti zůstávají a jejich asociační vazby se posilují, čímž dochází ke zlepšování schopnosti tyto uložené informace vybavovat. Informační stopy, které nevyužíváme jsou po určitém čase zapomenuty.*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 177) To se týká např. naučených slovíček z cizího jazyka, pokud je nepoužíváme. Jednou z možností, jak je nezapomenout, je používat nově získané poznatky v praktickém životě, např. co nejvíce používat cizí jazyk, číst, sledovat filmy v tomto jazyce. A další možností vedoucí ke zlepšení vybavování informací je přezkoušení jedince po nabytí nových vědomostí. Upevňování paměťových stop se zvyšuje, jsou-li nové poznatky tzv. přeloženy do vlastních slov a těmi následně znovu vysvětlovány, či prodiskutovány s ostatními.

Výkon každého člověka v průběhu dne kolísá, je ovlivňována množstvím faktorů. Jedním z nejdůležitějších jsou biologické hodiny. Znalost biorytmů (roční, měsíční, týdenní, denní) je měněna v důsledku mnoha změn v organizmu a tím dochází ke změně ve výkonnosti. Je tedy nutné respektovat tzv. výkonnostní křivku. Výkonnost je nejvyšší kolem deváté hodiny, zhruba do hodiny jedenácté. V té době je výkonnost většiny lidí optimální pro řešení obtížných úkolů, vrcholně funguje paměť, kreativita a koncentrace. Po tom následuje pokles výkonnosti a největšího propadu dosahuje mezi 14. a 15. hodinou. Odpoledne, kolem 18. hodiny naše aktivita opět stoupne a nastane, ale nedosáhne již tak výrazné výkonnosti jako v ranním intervalu. Je proto vhodné využít tuto dobu k opakování učiva, nebo jiné mentální činnosti. Kolem 21. hodiny křivka výkonnosti klesá a k největšímu útlumu z celého dne dochází mezi 3. a 4. hodinou v noci. Při plánování procesu učení by tyto faktory měly být zohledněny a využity. Stěžejně důležitý je z hlediska upevňování paměťových stop spánek. Přiměřeně dlouhý a přiměřeně kvalitní spánek je základní podmínkou efektivního učení. Přiměřenost spánku lze pouze vágně vymezit určitou časovou hodnotou. Délka je velmi individuální. Důležitější než absolutní délka spánku je počet proběhnuvších spánkových cyklů, které se však mohou individuálně lišit svojí délkou, proto není možné hovořit

obecně o optimální délce spánku. Rovněž kvalita spánku je důležitým aspektem efektivity učení. Kvalita spánku je dána správným průběhem spánkových cyklů a střídáním NREM a REM fází spánkového cyklu, které mají svůj význam v upevňování paměťových stop dlouhodobé paměti. (Seidl, Obenberger, 2004)



Obrázek č. 3 Křivka výkonnosti člověka

Projekt podpory zdraví MZ ČR 2001

Podpořeno výzkumným záměrem VZ1 UK – 3.LF a projektem Informačního a poradenského centra UK

O podrobnější vymezení učebních strategií se pokusil Kohoutek (2008) podle původního členění R. L. Oxfordové: kognitivní, metakognitivní, paměťové, kompenzační, afektivní a sociální. (Kohoutek, 2008)

3. 2 Paměťové učební strategie

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

(Kohoutek, 2008, s. 16) Předpokladem paměťové učební strategie je, že jedinec má nějaké základní poznatky. Druhotné znalosti může odvodit z informací vyhledaných na internetu a odborné literatuře. (Zielke, 1984) Nebo zná a pracuje s mnemotechnickými pomůckami jako jsou rytmus a rým, kreslení (paměťové mapy), počáteční písmena a shoda písmen, spojování představ, používání barev, sledu hesel, optické představy, akronymů atd. Možnosti ve zkoušení důmyslných triků, jak si usnadnit a zlepšit paměť, jsou široké.

3. 3 Kompenzační učební strategie

„Kompenzační učební strategie využívají v učení se jazyku celostního a intuitivního odhadování kontextu, jazykového citu, tvořivého používání synonym a opisů místo chybějícího výrazu, využívání gest a pauz v průběhu komunikace.“ (Kohoutek, 2008, s. 17) Podle Škody a Doulíka se tyto učební strategie nejvýrazněji uplatní u učení se jazykům. (Škoda, Doulík, 2011) Tohoto je hojně využíváno tvůrci učebnic a příruček cizích jazyků. Při tvorbě cvičení vyzývají studující k doplňování chybějících slov - podobnými slovy, synonymy, k odhadování a domýšlení významu nových výrazů. Často využívají těchto kompenzačních pomůcek lidé se specifickými poruchami učení (Škoda, Doulík, 2011) Využívat tuto strategii se daří lépe lidem s preferencí pravé mozkové hemisféry. (Kohoutek, 2008)

3. 4 Afektivní, emotivní a motivační učební strategie

„Afektivní či emotivní a motivační učební strategie se týká dovednosti člověka, uvědomovat si vlastní náladu, pocity, zvýšenou psychickou tenzi, trému, úzkost a pracovat s nimi, vyrovnávat se s riziky, povzbuzovat se, dávat si odměny a vhodné autosugesce, optimalizovat si sebedůvěru.“ (Kohoutek, 2008, s. 17) Afektivní strategie učení nejsou evidentně prvotně orientovány na přijímání a přetváření a následné použití informací. Jsou spíše zaměřeny na usměrnění motivačních funkcí. Motivace má prokazatelný vliv na výkonnost, podporu sebedůvěry, snažení se a je naopak

ovlivňována subjektivním postojem člověka. Psychologové se shodují na názoru, že s emocemi se dá naučit manipulovat a určitým způsobem je řídit, např. jejich intenzitu, dobu trvání. Ty, které procesu učení pomáhají, pak posilovat a ostatní potlačit (sebekontrolou, odreagováním se, „vyladěním“, uvolněním, úsměvem, atd.).

3. 5 Volní kognitivně učební strategie

„Vlní kognitivně učební strategie se podílí na cílevědomém kladení cílů na rozvíjení své osobnosti, udržování pozornosti, rozhodném, usilovném, vytrvalém a asertivním konání, zaměření na adekvátní či optimální výkon, překonávání zátěžových situací, vyhýbání se neúspěšnosti, udržování žádoucích aktivit.“ (Kohoutek, 2008) Což souvisí s prací s informacemi pomocí základních myšlenkových operací: analýzy, syntézy, zobecnění, srovnání, třídění atd. (Škoda, Doulík, 2011) Hlavní úlohu zde kromě kognitivních procesů sehrává vůle a volní jednání. To je úzce spojeno s emocemi a s intelektem, podléhá částečně pudům a samozřejmě je ovlivnitelné dalšími faktory (podněty, lidé, situace, zážitky).

3. 6 Smyslové a pohybové učební strategie

Člověk vnímá, zapojuje a zapamatovává si zapojením pěti smyslů. Nejen vizuální (obraz), verbální (mluvené a psané slovo), auditivní (zvuk, hudba) a haptické (chůze, gestikulace, pohyb) podněty, ale i barvy působí na naše smysly a rozvíjí asociace zlepšující zapamatování. (Kohoutek, 2008) Strategie může být založená na poznání, že čím více druhů smyslových podnětů na jedince při procesu učení působí, tím je jeho efektivita vyšší. Je-li možné zapojit do vnímání více smyslů, je tedy větší pravděpodobnost, že informace bude zpracována a uložena do paměti. Tohoto hojně využívá např. reklama.

3. 7 Sociálně komunikativní učební strategie

„Sociální strategie učení vychází z předpokladu, že naučit se dobře učit, trvá vždy určitou dobu a nestačí si v tomto směru přečíst jenom příslušnou odbornou literaturu. Je dobře využívat i výhod sociální komunikace a poradit se také s učiteli a kolegy. Sbírat poznatky a postřehy jednotlivých specializovaných odborníků. Pro každého specialistu ani pro jednotlivce se přitom nemusí vždy hodit ani to, co se hodí většině.“ (Kohoutek, 2010, s. 6)

Je to respektive umění vyzvat ke komunikaci, požádat o vysvětlení, o pomoc, úroveň převzetí samostatné zodpovědnosti za vlastní učení, dovednosti spolupracovat, diskutovat, ovládat kritiku a polemiku, chovat se s přiměřenou asertivitou, umět vhodnou formou prosadit své názory. Rozvoj těchto dovedností umožňuje tzv. kooperativní učení (spolupráce studentů při výuce v malých skupinách), tato strategie se uplatní v manažerských hrách, outdoor Training aktivitách, ale i při běžných situacích sociálního typu, protože jedinec v podstatě nemůže ignorovat sociální klima pracovní skupiny, nebo studujícího kolektivu. Týmové, kooperativní a komunikační schopnosti někdy zkoumají personalisté při výběrovém řízení.

3. 8 Metakognitivní učební strategie

„Metakognice se týká identifikace, autodiagnostikování, autoreflexe vlastního kognitivního a učebního stylu, vlastních potřeb, nadhledu nad vlastním způsobem poznávání, monitorování vlastních kognitivních potencialit, kladů i nedostatků. Metakognice je vlastně autoreflexe (autor pojmu metakognice je kognitivní psycholog amerického původu John Hurley Flavell, nar. 1928), způsobilost člověka monitorovat a vyhodnocovat vlastní metodické postupy a psychické stavy a procesy, když se učí a poznává. Jde o to, naučit se postupně zdokonalovat své vlastní poznání.“ (Kohoutek, 2008, s. 18) Cílem metakognice je zušlechtění pro jedince typického způsobu poznávání. Prozkoumávat, sledovat a vyhodnocovat vlastní psychické stavy, procesy a postupy při procesu učení a sebehodnocení. Zjednodušeně lze říci, že je to sledování

sama sebe při procesu poznávání něčeho.

Podle Mareše je pro její rozvoj potřebná spolupráce a diskuse s ostatními, nacvičování v různých kontextech, tedy nikoli izolovaně. (Mareš, 1998)

3. 9 Automanažerství

„Automanažerské (autoreglativní) učební strategie se zabývají sebeutvářením, sebezdokonalováním, dosahováním svých možností (potencialit), dodržováním řádu, úrovní vlastní odpovědnosti (responsibility), identifikováním svých předností, ale i rezerv, problémů, nedostatků a chyb a stanovováním případné adekvátní korekce a náprav a odstraňováním bariér, které učení znesnadňují. Automanažerské strategie spočívají v samostatném plánování a aktivním dosahování cílů a úkolů, ve shromažďování literatury a didaktických i metodických pomůcek a v autoregulaci vlastního soustavného učení. Jde vlastně o jakousi technologii seberealizace a sebevzdělání a o vlastní techniku a metodiku duševní práce.“ (Kohoutek, 2010, s. 4)

Metoda používaná v USA, již od roku 1972 k výchově automanažerské strategie je založena na základech **axiologizace** a **autoregulace**. (Tamtéž)

Za autoregulaivní metodiku je považována **metoda SQ4R**, kterou navrhli E.L. Thomas a H. A. Robinson. SQ4R je tzv. akronym, složený z počátečních písmen: **S** je odvozeno od **survey** (prozkoumej, prošetři), což je prvním krokem metody. Thompson a Robinson doporučují provést rychlou, letmou orientaci v učebním textu, např. pročíst nadpisy a podtrhnout, nebo označit nejdůležitější kostru učiva, nebo jeho body, vždy maximálně jednou větou v odstavci. **Q** je **question** (otázka) je druhým krokem metody, jež zahrnuje kladení otázek diferencovaných ve třech liniích: Co? Jak? Proč? **4R** značí **R – read** (čti), **R – reflexe** (reflektuj, zvažuj), **R – recite** (přeříkej), **R – review** (přezkoumej, vyhodnot'). Thompson a Robinson doporučují promyšleně pročíst látku, popř. utvořit průběžné poznámky; vymežit klíčové pojmy, principy, objasnit detaily; vštípit do paměti opakováním, nejlépe s použitím parafrázování, tj. vlastní podání nastudované látky; zrekapitulovat a shrnout učební materiál. (Kohoutek, 2010)

Jak již bylo řečeno, automanažerská strategie je založena na základech axiologie. Axiologii vykládá filosofický slovník jako nauku o hodnotách zkoumající jakým

způsobem osoba vnímá a určuje hodnotu věcí. (Klimeš, 1998) Souvisí s epistemologií, což je synonymum pro teorii poznání. Ve vzdělávání je uplatňována např. prostřednictvím metody PQRS (nejprve získat přehled - Preview, pak stanovit a odpovědět na otázky - Question, v průběhu čtení - Read, vybavit to nejdůležitější - Self-recitation a na závěr se otestovat - Test).

Další metodou, která má snahu o autoregulaci je: **Bloomova taxonomie edukačních cílů**. Revidovaná Bloomova taxonomie v roce 2001, je rozdělena na dvě dimenze:

Samostatnou znalostní a Dimenzi kognitivního procesu. Samostatná znalostní dimenze se ještě člení na čtyři varianty:

1. Deklarativní znalost, znalost faktů. Je to znalost základních faktů a terminologie oboru, její jednotkou je výrok, a dá se naučit i bez předchozího porozumění.
2. Konceptuální znalost je odborná, kontextová vědomost o vztazích prvků struktury, teoriích, principech modelech a je podstatně obtížnější.
3. Procedurální znalost je znalost postupů, strategií a technik.
4. Metakognitivní znalost se týká reflexe vlastních postupů, znalostí, možností, myšlení. Dimenze kognitivního procesu je rozčleněna na šest variant. Jednotlivé varianty řeší konkrétní cíle, které jsou jedinci blízké, nebo jich využívá. Dají se rozvíjet.

1. Zapamatování - cílem je zapamatovat si důležité termíny, fakta a znovu poznat je a definovat.
2. Rozumění - cílem je porozumět termínům, pojmům a faktům, vyjádřit je jinak, objasnit, vysvětlit, chápat.
3. Aplikování - cílem je použít, navrhnout, nakreslit, předvést, či diskutovat o úkolu nebo problematice.
4. Analyzování - cílem je rozlišit a specifikovat podstatné od nepodstatného.
5. Hodnocení - cílem je posoudit, zhodnotit, ocenit nebo kritizovat, zápory, nedostatky, přednosti a klady, udělat obecný závěr, porovnat, předpovědět.
6. Tvoření - cílem je vynalézat, kombinovat, modifikovat, navrhovat nová řešení, funkční celky, plány, konstrukce, nebo zobecňovat.

Bloomův model učení se nezabývá žákovou schopností a připraveností k učení, ale soustředí se na jeho úkolové potenciality.

Bloomův model je předkládán ve vztahu ke školnímu prostředí a hromadnému

charakteru výuky, ale v praxi je použitelný v různých sociokulturních podmínkách a prostředích. Jeho základní principy se mohou praktikovat při vzdělávání dospělých. Je to zejména: Soustředění se na zpětnou vazbu – učící se jedinec se vždy musí ptát, co konkrétně, co nevěděl a co přesně má udělat, aby zjištěné nedostatky odstranil. Učitel i autodidaktik zpravidla učební látku rozčlení na dílčí jednotky. Bloomův model klade důraz na zpětné informace ke každé jednotlivé výukové jednotce jako je: zjistit, co bylo v dané jednotce nejdůležitější, věnovat další čas nenaučeným částem, pít se po doporučení, co udělat, aby nedostatky mohly být odstraněny. Pokusit se prezentovat látku odlišným způsobem (zpracovat esej, vytvořit projekt, předvést prakticky), použít jiné strategie a styly učení. Rozložení postupu učení na dílčí kroky vnáší do učení systematičnost a adaptivitu.

Čáp a Mareš shrnují Bloomův model jako prokazatelně přinášející lepší výsledky a to hlavně v kvalitě a dokonalosti zvládnutého učiva. (Čáp, Mareš, 2001)

3. 10 Pojmové mapování

„V posledních letech se hledá zobecňující název pro skupinu různých přístupů ke strukturování učiva. Zdá se, že se v odborné literatuře už ustaluje souhrnné označení: mapy pojmů, pojmové mapy (concept maps) pro výsledek a pojmové mapování (concept mapping) pro činnost.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 466) Především o překódování do názorného grafického vyjádření, do tvaru, který se lépe zapamatuje a vybavuje a dále do tvaru, který se dá rekonstruovat v případě přibývání nových poznatků. *„Nové přístupy mají nejméně dvě další, mnohem důležitější přednosti: vytvářejí adekvátní mentální modely světa; dávají jim užitečný nástroj – speciální učební strategie -, jak si v budoucnu poradit se situací, kdy se setkají s novým a složitým tématem, kterému se mají naučit.“* (Tamtéž, s. 466) Vytváření pojmových map nutí studujícího číst texty různými způsoby a učivu tak lépe porozumět. Také vybavování látky pomocí schémat, grafů, náčrtů se zlepšuje. Snižují se tak obavy a strach z neúspěchu, zvyšuje se sebedůvěra a klid, což má příznivý dopad na výsledek procesu

učení. Není to ale univerzální prostředek k pochopení a získání poznatků. Největší užitek přináší lidem motivovaným pro učení, lidem, kteří dokáží učivo analyzovat, dedukovat vztahy a organizovat. Dále jsou přínosné pro starší studenty a to zejména proto, že tito už umějí číst s porozuměním a mají rozvinuté abstraktní myšlení. (Čáp, Mareš, 2001) Konkrétním způsobem (stylem učení), který se přímo týká pojmového mapování je Teorie myšlenkových map Tonyho Buzana, podrobněji popsána v kapitole 2. 15 této práce.

4 UČEBNÍ STYLY A STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

První snaha o samostatnost, snaha postupovat vlastním tempem, používat zvolené materiály, zvolit si svůj způsob učení se rozvíjí v žákovském věku. V tomto období se spolu s vývojem osobnosti vyvíjí učební styl. Základy k vývoji učebních stylů tvoří klima, které dovoluje žákům bádát a ne se jen opírat o výklad učitele. V této době je žákův postup při učení, který jemu osobně vyhovuje a kterým by se chtěl učit, kdyby mu to podmínky dovolovaly, shodný s preferovaným klima školní třídy. (Mareš, 1998) Základy učebního stylu se vyvíjejí na vrozeném základě. Každý člověk je originální složeninou biologických a psychologických faktorů preference levé nebo pravé hemisféry, příznačné smyslové aktivity, způsobu vnímání, reakce, jednání. Učební styl každého jedince bude mít rozmanitou podobu jež proměňují a obohacují sociokulturní faktory, jak se kdo vyvíjel, jaké měl podněty, prostředí, ve kterém vyrůstal a žije (podněty, které na něj působí), temperament, osobnostní charakteristika, zpracování a vnímání informací, přizpůsobivost, způsob uvažování, hloubka a provázanost faktorů. Učební styly jsou na rozdíl od učebních strategií, z velké části dány a tvoří se hlavně na začátku života člověka.

Oproti tomu učební strategie jako promyšlené postupy se zaměřením na dosažení určitého cíle se utvářejí spíše v dospělosti, protože vyžadují vyvinuté schopnosti myšlení jako: schopnost zacházet s informacemi podle jejich podobnosti, schopnost analýzy, syntézy, indukce a dedukce, shrnutí a hledání nových osobitých poměrů a spojitostí, aby byl jedinec schopen přemýšlet o učení, vymýšlet pomůcky, používat tvořivost, znát dobře sám sebe a řídit sám sebe (sebekontrola, sebedůvěra), pracovat s vůlí a s emocemi, umění komunikace - zjistit informace a pracovat s nimi, využívat je, prosadit se, být asertivní, zdvořilý, systematický, vymyslet účinný způsob přístupu k učební látce.

Konkrétněji: předpokladem uvedené paměťové učební strategie je, že jedinec má nějaké základní poznatky. (Zielke, 1984) Toho lze dosáhnout spíše v dospělosti, než v žákovském věku. Předpokladem afektivní, emotivní a motivační strategie je znát

dobře sám sebe. Předpokladem volní kognitivní učební strategie je vůle. Její vývoj vrcholí až v období adolescence (16 – 20 let). Rovněž tak emoce mají svůj vývoj a dozrávání.

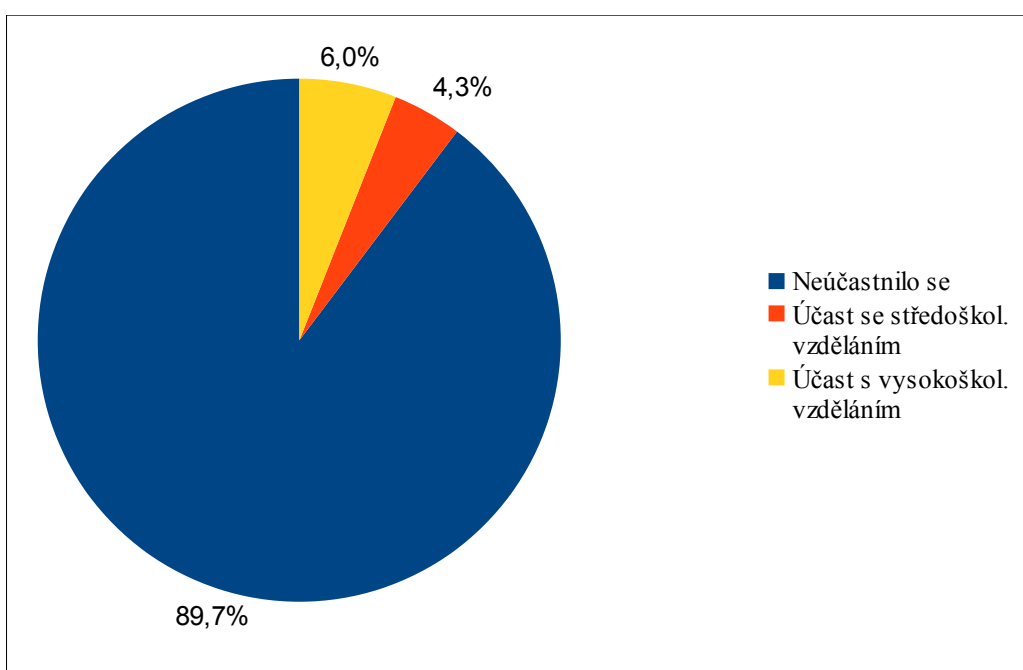
Spolu s dospělostí se utváří potřeba seberealizace, což vede k přesouvání odpovědnosti za učení z učitele na sebe. Spolu s tímto poznatkem souvisí i celý koncept celoživotního vzdělávání. „*I lidé, kteří již několik let fungují v praxi, ve svém oboru, si uvědomují, že škola je nevybavila všemi znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které potřebují ke zvýšení své konkurenceschopnosti na trhu práce. Škola je těmito kompetencemi ani vybavit nemůže. Připravuje člověka na cca 40 let jeho aktivního působení na trhu práce a nikdo není schopen vymezit kompetence potřebné ve společnosti za 40 let. Pokud byste člověku v roce 1970 řekli: Pošli mi to zazipované e-mailem jako attachment, asi by vůbec netušil, co po něm vlastně chcete. Schopnost učit se, a zejména schopnost autoregulovaného učení, se tak pomalu stává naprosto klíčovou a existenčně nezbytnou kompetencí každého člověka.*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 85)

Dospělý jedinec si své pojetí učení uvědomuje a vyvíjí ho, systematicky rozebírá, bilancuje, rozšiřuje postoje a dovednosti, prohlubuje porozumění, chápe efektivněji a flexibilněji, organizuje podle měnících se podmínek. Zvládá účinněji své emoce a tendence jednat určitým způsobem. Má dostatečně vyvinutou vůli – autoregulaci k pozměnění, rozšíření svého stylu či strategie, umí brát v úvahu sociální prostředí, prostředí v němž proces učení probíhá. Teprve po dozrání jedince, kdy je schopen zařazovat nově osvojené poznatky do systému poznatků již nabitých, nastává pochopení procesu učení. Teprve tehdy lze úspěšně přemístit určitou míru kompetence ze vzdělavatele na vzdělávající se osobu. Toto přemístění kompetencí s určitými jemnými odlišnostmi vyjadřuje pestré množství pojmů: sebeřízené učení, autoregulované učení, autodidaktické učení, autonomní učení, nezávislé učení, sebeučení. K jejich využití sice dochází i u nedospělých jedinců, musí být však vždy upraveno pro příslušnou věkovou skupinu.

Podle množství průzkumů většina dospělých tráví hodně času získáváním informací, učení se novým dovednostem. Rychlost změn a neustálého vytváření nových znalostí a také stále se rozšiřující přístup k informacím vedou k tomu, že v posledních desetiletích zájem o sebezvzdělávání dospělých získal velkou pozornost. Výstupy z šetření

Vzdělávání dospělých v České republice, Českého statistického úřadu, v roce 2011 dokládají v tomto roce postupný nárůst studentů na vysokých školách v jednotlivých věkových kategoriích (počet studujících do 24 let stoupl 1,7 krát, počet studentů ve věku od 25 do 29 let vzrostl 2,5 krát a zastoupení osob starších 30 let vzrostlo 4,6 krát). Účast na formálním vzdělávání (vzdělávání poskytovaném soustavou škol, univerzit či jiných formálních vzdělávacích institucích) se v roce 2011 pohybovala na 10,3 %. Výzkumný vzorek tvořilo 5336 domácností, o 10190 respondentech ve věku od 18 do 69 let. Zastoupení zachycuje následující graf.

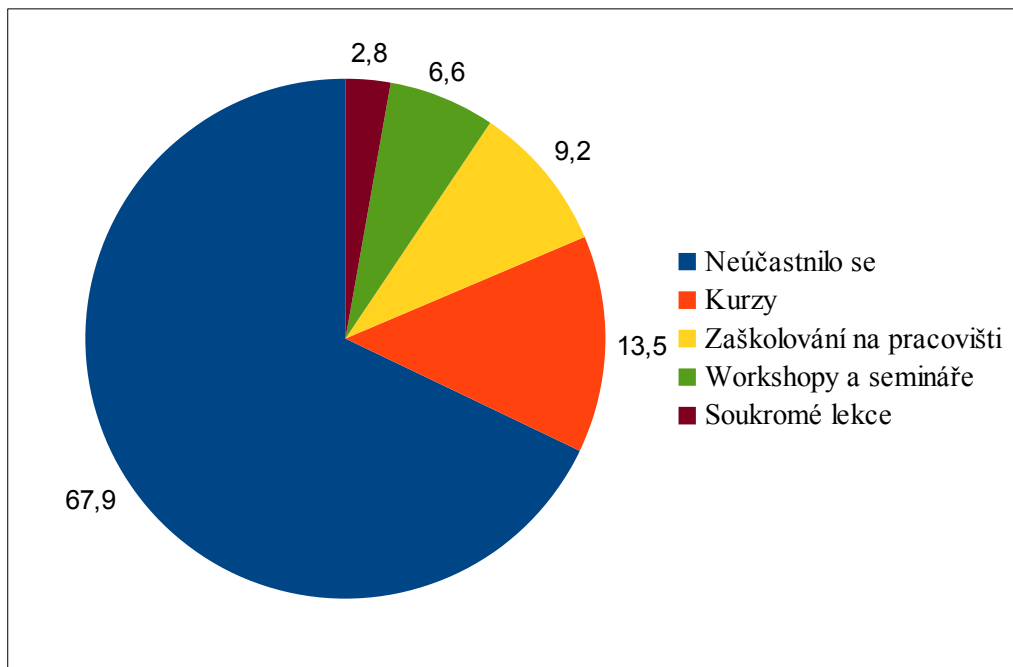
Graf 1: Účast ve formálním vzdělávání (18 – 69 let)



Zdroj: Český statistický úřad, 2013

Neformálního vzdělávání (tj. jiné než formální) se v tomto roce účastnilo 32,1% osob ve věku 18 až 69 let. Nejpočetněji je zastoupena skupina ve věku 35 - 44 let. Nejtypičtější formou neformálního vzdělávání jsou kurzy, workshopy či semináře a soukromé lekce. Zachyceno v následujícím grafu. (Český statistický úřad, 2013)

Graf 2: Účast v neformálním vzdělávání podle formy



Zdroj: Český statistický úřad, 2013

Návody, jak se učit správně, efektivně, rychle atd., lidé odjakživa vyhledávali. Od nepaměti hledali poučení a rady odborníků, přátel, učitelů, sourozenců, komunity. I když je pojem vzdělávání spojován většinou se školou, je to získávání a osvojování zkušeností a to probíhá od narození až do smrti nepřetržitě. Ovlivňuje a působí na všechny druhy psychických jevů. Není proto divu, že se lidstvo od historie zabývalo procesem učení, jeho hodnocením, působením, jeho tříděním, popisem jeho typů. V Aténách byl propracovaný vzdělávací systém, sebevzdělávání hrálo důležitou roli v životech řeckých filosofů Sokrates, Platón, Aristoteles a dalších, historickými příklady jsou jména Alexandr Veliký, Ceasar, Erasmus, Descartes. Starověký Řím měl své teorie o způsobech vzdělávání, středověká výchova se lišila od modelu křesťanské výchovy. Komenský a další myslitelé ovlivňovali vyučovací metody a didaktické zásady. (Helus, 2011) Nejvýraznější vliv měla průmyslová revoluce, která zlepšila vzdělávání jako

takové a gramotnost vůbec.

První příběh samouka jménem Hayy Ibn Yaqdhan, je popsán filosofem z Marrákeše, Abu Baker Ibn-Tufaylem v r. 1160. Je to příběh o divokém chlapci, který zázračnými schopnostmi samouka přebírá kontrolu nad přírodou s nástroji a přímou zkušeností, objeví přírodní zákony praktickým zkoumáním a pokusy a nakonec získá blaženost (štěstí) ze sblížení s bohem. Příběh se týká lidského poznání, těžištěm je myšlenka, že lidský rozum i bez pomoci společnosti může dosáhnout vědeckého poznatku – nejvyšší formě lidského poznání. Text cestoval z pozdní středověké Andalusie do raně novověké Evropy a demonstroval, jak různá kulturní prostředí přistupují k samovzdělávání, a jak jsou ovlivněny snahou o řízení a kontrolu svých jednotlivců. Téma samouka se objevuje i v další literatuře a odráží vždy stav společnosti (gramotnost, občanské války, rasová diskriminace, boj dělnické třídy, emancipace). (Seifert, 2004)

Již humanistická psychologie operuje s pojmy sebeaktualizace, seberealizace, kterými chápe uskutečňování vnitřní individuality člověka. Ta je dána z části biologicky, z části společenskými vlivy. Reprezentant humanistické psychologie R. Maslow potřebu seberealizace považuje za základní lidskou potřebu a přikládá jí neobvyklou důležitost. (Helus, 2011)

V praxi jeho realizace spočívá v uplatnění určitých postupů a učebních aktivit, poměru mezi interakcí mezi účastníkem a vzdělavatelem, v krajním případě pouze v aktivitě učícího se. Míra se řídí vlastnostmi jedince, týká se sebehodnocení, kreativitou, kognitivní otevřeností nebo uzavřeností, aktivitou pro učení, či lhostejností a nechutí, schopností sebeřízení. Myšlenka celoživotního vzdělávání je aktuální a populární, statistiky dokládají, že je to nejčastější způsob vzdělávání se dospělých, podle některých průzkumů se průměrný dospělý člověk zabývá ročně až pěti různými oblastmi znalostí a to způsobem plánování a samostatnými přístupy. (Český statistický úřad, 2013)

Budoucnost role sebevzdělávání se projevuje v postupech vysokých škol a univerzit nabízejících distanční a e-learningové studijní programy, kterými poskytují dostatek prostředků umožňujících jednotlivcům, aby našli zkušenost se sebeučením.

Jako nejefektivnější se ukazují programy, v nichž svůj prostor zaujímá facilitátor se

zkušenostmi a student, který má možnost převzít iniciativu, volit cestu informačních šetření, výběr metod samoregulace a má možnost k reflexní diskusi a výběru vhodné strategie. (Seifert, 2004)

4.1 Využití zdůrazňující přenesení kompetence

Sebeřízené učení

Pojem sebeřízené učení neznámá, že se člověk vzdělává sám nebo v izolaci, ale že řídí své učení, volí cíl učení, způsoby, metody. (Mužík, 2010) Základy vztahu i způsobu samostatně řízeného studia se rodí spolu s dospělostí a snahou o seberealizaci. Výzkumy zaměřené na osobnostní charakteristiky úspěšných sebeřídících studentů vyzdvihují osobnostní vlastnosti s důrazem na osobní zodpovědnost, zkušenosti a styly učení. Mnoho pedagogů, zaměstnavatelů, politiků i průměrných občanů přikládá vysokou hodnotu tomu, co se naučili sami, nebo nad rámec formálního systému. (Seifert, 2004)

Lidem zabývajícím se sebeřízeným učením se zlepšila schopnost vyhledávání informací v různých textech a orientace v nich, používání různých strategií k dosažení cílů, prezentování svých myšlenek v různých formách, rozvoje plánování a realizace vlastních pravidel vedoucích k dosažení cílů. Zlepšila se schopnost jejich komunikace. (Mardziah, 2007)

Uživatelé také došli ke zjištění, že k výraznějšímu přínosu ve většině učebních situací dochází při asistenci odborníka, kouče, facilitátora. (Seifert, 2004)

Seberegulované učení ať už v rámci formálního, neformálního nebo samoučení zdůrazňuje faktory zohledňující regulaci a motivaci.

Sebeodpovědné učení podtrhuje převzetí odpovědnosti za učení učícím se. Vzdělavatel se v tomto případě stává facilitátorem. (Mužík, 2010)

E – learning „V nejširším slova smyslu e-learning představuje využívání informačních a telekomunikačních technologií ve vyučování a učení.“ (Mužík, 2010, s. 189) Didaktickými prostředky e-learningu jsou zpravidla počítače se softwarem a prohlížečem, internet, intranet, CD-ROM nebo DVD jimiž jsou znalosti distribuovány. Přičemž prostředky mohou tyto znalosti i facilitovat, kontrolovat a vyhodnocovat.

(Tamtéž, s. 190) Přenesení určité kompetence na technická zařízení je některými lidmi přijímáno s nedůvěrou. Nevýhodou e-learningu může být i finanční a technická náročnost. Mezi jeho výhody patří nejen rychlá a široká distribuce informací k množství účastníků najednou, sdílení informací, snadnost propojení s experty, ale i možnosti, které lze vhodně sladit s účastníkovým učebním stylem a strategií. Často dovoluje vybrat si vhodný formát nebo výukovou metodu, zprostředkování informací např. pro typy vizuální, auditivní. Zvolit si vlastní tempo (reflexivní typy, impulzivní). Prodiskutovat ihned jakékoliv informace s množstvím lidí, s laiky i experty (typy imaginativní). Poznámky snadno přizpůsobit, doplnit, obrázky a grafy, vytvořit pojmové mapy, přerovnat hierarchii dat, selektovat, doplnit detaily. Zvolit vlastní způsoby systematického uspořádání. Přístup k informacím dle vlastních časových možností, organizovat postup učebního procesu, rozčlenit učivo na dílčí jednotky podle individuální volby.

4.2 Využití zdůrazňující postup

Automanazerství (autoreglativní učební strategie)

Tato již jednou popsaná strategie se uplatňuje zejména ve vzdělávání dospělých.

Dobře autoregulovaný jedinec zdůrazňuje vnitřní řízení jako protiklad k vnějšímu řízení. Úsporně nakládá s časem, flexibilně a přiměřeně organizuje postup zpracování svých činností, posiluje si sebedůvěru, zároveň zvyšuje svou individuální výkonnost, vytváří si případné autosugestivní formulky pro různé situace a uspořádaný celek vnitřních příkazů, pokynů a zákazů. Při sebevzdělávání používá schopnosti autodiagnózy a sebereflexe a stanoví si perspektivní, dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé cíle nebo cíle dílčí. (Kohoutek, 2010)

Autoregulačními aktivitami Mareš (1998) rozumí a) aktivity zabývající se plánováním času (vyhrazení dostatečného množství času na potřebné činnosti, jeho rozvrhnutí, hlídání a dodržování, rozčlenění podle posouzení obtížnosti jednotlivých úkolů); b) aktivity zabývající se mobilizováním zdrojů (vytvoření si prostředí příznivého pro učení, formulace učebních cílů, obstarání si potřebných studijních materiálů a pomůcek, soustředění pozornosti a omezení rušivých vlivů, motivovanost sama sebe);

c) aktivity zabývající se volným monitorováním (kontrola a udržení pozornosti v souvislosti s časem, hodnocení vynaloženého úsilí, porovnávání průběžných výsledků se žádoucími a průběžné hodnocení předností a nedostatků svých učebních strategií). Z hlediska vývoje závisí autoregulace na konkrétních získaných znalostech jedince, na jeho metakognitivních dovednostech a metamotivačních schopnostech. Prakticky se posuzuje podle dovednosti řídit vlastní motivaci, pozornost, emoce a zvládat neúspěchy. (Mareš, 1998)

Metakognitivní učební strategie. Jako první použil pojem „metakognice“ J. H. Flavell v r. 1979 a vyjádřil jej jako – poznávání na druhou, popsal jej jako získávání poznatků o svých vlastních poznávacích procesech nebo procesech jiných lidí. Později tento termín posunul A. L. Brown v roce 1980 ve významu a začal ho používat pro řízení vlastních poznávacích procesů. Proto, že člověk, který sleduje sám sebe, jak se učí, je také tímto monitorováním ať záměrně či nezáměrně, určitým způsobem ovlivněn, zasazen, usměrňován, a řízen. Metaučení (metalearning) učení jak se učit. Učení jako takové má složku generickou, složku kontextově specifickou, kognitivní a regulační. (Mareš, 1998)

4. 3 Využití zaměřené na chování a výcvik

Koučování je charakteristické globálnější a ucelenějším přístupem k jedinci, protože pozornost je soustředěna na celkové jeho vedení, nejen rozvoj, ale i porozumění situacím a možnosti zlepšení. Mužík (2010) k tomuto pojmu uvádí: „*Cílem koučování je změna jednání a chování člověka...*“ (Mužík, 2010, s. 167) Tato změna se uskutečňuje ovlivněním jeho znalostí, dovedností a myšlení. Konečná přeměna se projeví v jedincově chování, vnímání a prožívání v pracovních situacích. (Tamtéž) K ovlivnění znalostí je možné využít metody pro zjištění, pozměnění, rozšíření nebo jiné žádoucí přeměnění učebního stylu a strategie koučovaného.

Outdoor Training aktivity prezentují fyzicky náročné činnosti, odehrávající se většinou v přírodním prostředí (outdoor), při kterých jsou jedinci angažováni zpravidla ve skupinách. Mohou to být outdoorové sporty, terénní strategické hry, komunikační programy, zábavné motivační programy, všeobecně či specificky

rozvojově orientované programy apod. Výsledkem by měl být autentický zážitek a vyzdvižení osobitých rysů jedince, nebo celé skupiny, které se projeví v neformálním prostředí, působením náročných podmínek. Součástí těchto aktivit by měl být závěrečný skupinový rozbor prožitků a jejich přenesení do praktické podoby. (Mužík, 2010)

Učební styly a strategie vycházejí z osobnostních vlastností jedince, jejich projevy se vyskytují i v běžném životě, zejména v zátěžových situacích. Zde se osobité rysy jedince projeví jednak použitím strategií v původním významu jako obecného postupu, metody, plánu posloupnosti promyšleně řazených aktivit zaměřených na dosažení cílů. A jednak např. v již jmenovaných strategiích motivačních (umění usměrnit svou motivaci, řídit sám sebe, kontrolovat sám sebe), volně kognitivních (usměrnit svou vůli), sociálně komunikativních (umění komunikace, schopnost zjistit informace a využít je, prosadit se, být asertivní) a konečně v automanažerské strategii (umění přiměřeně organizovat postup svých činností, účelně nakládat s časem, monitorovat sám sebe, průběžně hodnotit, žádoucí podpořit, usměrnit vlastní motivaci a pozornost, zvládat neúspěch). Podobným způsobem jsou strategie uplatňovány v manažerských (ekonomických) hrách.

Ekonomické a manažerské hry, které jsou založeny na principu her používaných ve výuce ve vojenství se soustředí na problematiku a nácvik řízení a rozhodovacích procesů, přičemž sledují rozhodnutí předchozí i budoucí a jejich následky na celkovém výsledku. (Mužík, 2010)

4. 4 Jiné využití učebních stylů a strategií ve vzdělávání dospělých

Poruchy učení a jiné handicapy

Studujícími se stávají také lidé s poruchami učení (tzv. disporuchy) a jiným vrozeným, nebo získaným handicapem. Tito lidé bývají často silněji vnitřně motivovaní, než zdraví jedinci, protože musí překonávat mnohem více překážek, chtějí – li obstát a začlenit se. Pomocníkem k vyvážení tohoto znevýhodnění jsou specifické pomůcky (např. mnemotechnické) a učební postupy čerpající prvky z učebních stylů a strategií.

Vzdělávání poučené o stylech učení (learning styles informed instruction) je individualizovaná výuka, kdy učitel využívá údaje o stylech učení svých žáků, které

si pomocí psychodiagnostických metod a pozorováním nashromáždí a snaží se je neměnit.

Mareš (1998) popisuje experiment, který se rozhodla provést skupina čtyř učitelů u amerických Indiánů kmene Navajo. Ti jsou pověstní svou málomluvností a na základě dotazníků stylů učení, které pro ně byly vytvořeny, bylo potvrzeno, že u nich převládá počet jedinců s dominantní pravou hemisférou, holistický přístup k učení, neanalytický styl a závislost na vjemovém poli. V jejich školách je tedy nedeformují a nenutí do postupů, které jim nesedí a kladou jim jednoduché uzavřené otázky, nenutí je k rozsáhlejším diskusím a verbálním projevům, ale prověřují je spíše prakticky. Čtyři učitelé, z nichž tři byli také Navajové a pocházeli z místní lokality a jeden pocházející z majoritního etnika, se rozhodli, že vyzkouší přístup opačný, když bude proveden s citem. Experiment ukázal, že Navajští žáci se s nadšením rozhovořili nejprve o tématech týkajících se jejich kultury a následně i o jiných, s chutí odpovídali na otevřené otázky, při diskusi přestali rozlišovat, zda mluví s učitelem Navajského nebo majoritního etnika. Tento experiment naznačuje že přizpůsobování se nemusí být vždy ve shodě s rozvojem jedincova potenciálu. (Mareš, 1998)

Závěr

Bakalářská práce se zabývala charakteristikou učebních stylů a strategií, jejich popisem, projevy, vymezením, rozčleněním, ovlivňujícími faktory a teoriemi majícími k nim vztah. Jejich porovnáním, rozdíly a celkovou analýzou. Zvláštní pozornost je věnována oblasti vzdělávání dospělých.

Jednadvacáté století bývá nazýváno stoletím informační společnosti. Stoupá důraz na vědomosti, týkající se celoživotního vývoje, rozvoje, perspektivy a formování osobnosti člověka, rostou nároky na sebevzdělávání, sebevýchovu, autonomii a samostatnost. Požadavky doby v oblasti učení a celoživotního učení se v souvislosti se zrychlujícím se tokem informací zvyšují. Je zřejmé, že výhodou je znalost svých osobitých metod, způsobů a přístupů k získávání nových informací.

Přesto, že jednotliví lidé zřetelně preferují jistý styl vnímání, poznávání, získávání, zpracování a předávání informací, častokrát si to neuvědomují, nepromýšlí ho a nezabývají se jím. Přes zřetelně rozpoznatelnou preferenci jistého stylu vnímání, poznávání a zpracování informací si mnoho jedinců ani v dospělosti neuvědomuje svůj učební styl nebo možnosti uplatnění pro něj výhodných učebních strategií.

Někteří odborníci oprávněně považují mnohé nespokojenosti v povolání u dospělých jedinců jako důsledek mezi požadavky profese a aspekty učebního stylu, které jsou v rozporu s jedincovým navyklým stylem učení.

Individuálnímu přístupu s pozorností upřenou na učební styly a strategie jedince se v České republice zčásti profesionálně věnují Pedagogicko-psychologické poradny. Pro klienty dospělého věku poskytují diagnostické služby speciálního pedagoga jen některá pracoviště a to jako nadstandartní placenou aktivitu a tato vyšetření jsou primárně zaměřena na odhalení specifických poruch učení.

Současný trend ve vzdělávání je humanistický a usiluje o tvořivé, rozvíjející se osobnosti, využívá nových poznatků z mnoha vědních oborů a tak lze v budoucnu očekávat zvýšený zájem o tuto problematiku.

Vzdělávání dospělých se v mnoha ohledech liší od vzdělávání dětí a mládeže. Přesto musela být v práci věnována pozornost i věku nedospělému, protože v mnoha

ohledech se k tomuto věku váže vývoj zejména učebních stylů. Během zpracovávání této bakalářské práce bylo zjištěno, že vývoj učebních stylů je z větší části dán a vyvíjí se v dětství. Proto byly zohledněny kognitivní procesy, rozvoj myšlení, pozornost, inteligence, paměťové procesy, motivace a emoce.

Na rozdíl od vývoje učebních stylů se učební strategie vytváří až v průběhu života, tedy spíše v dospělosti. V této době je dokončen vývoj kritického myšlení, a jedinec je zpravidla schopen vlastního usuzování, vytváření tvůrčích závěrů, uvědomění si a obhájení svých rozhodnutí apod. Proto je ve vzdělávání dospělých využitelný přínos zejména učebních strategií. Toto tvrzení ale není tak jednoznačné, protože učební strategie jsou tvořeny jednotlivými taktikami, které jsou odvozeny z učebních stylů. Oba procesy jsou nadměru provázány.

Přesto, že je zřejmé, že úspěšnost jedince v oblasti učení není jen dílem zděděných dispozic, pílě, motivovanosti, osobnosti učitele, rodiče, ale také edukačních taktik, postupů a strategií; snahou této práce bylo především přiblížit a nastínit jejich možné uplatnění ve vzdělávání dospělých. Ze zjištěných poznatků je patrné, že zde lze využít učebních stylů a učebních strategií v mnoha směrech a tyto jsou podrobněji rozpracovány v části třetí. Výsledkem konfrontace je také rozmanitý vývoj a projevy učebních stylů a strategií a tím i jejich využití v jakémkoliv vzdělávání.

Teoretická východiska byla čerpána převážně z odborné literatury z oborů: pedagogika, psychologie, neurologie a jim příbuzných. Dále z učebnic, skript a odborných časopisů. Vycházela např. z Bloomovy taxonomie, metody SQ4R a z Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí.

Bylo zjištěno, že informace o této problematice a možnostech se v současnosti objevují z velké části výhradně v odborné literatuře a to se zaměřením na jedince žákovského věku nebo v souvislosti s poruchami učení. V rozšířenější literatuře populární, jsou tyto informace podávány ve velmi zjednodušené formě a převážně se soustředí pouze na učební styly dané preferencí smyslové aktivity nebo mozkové hemisféry.

Tato oblast by si zasloužila více vstoupit do povědomí i u laické veřejnosti. Její přínos by se jistě odrazil nejen v situacích pedagogického typu, ale i v celkové spokojenosti dospělých.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Monografie

ADLER, A. *Porozumění životu*. Praha: AURORA, 1999. ISBN 80-85974-76-2.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978—80-247-2580-2.

BUZAN, T. a B. BUZAN. *Myšlenkové mapy*. Brno: BizBooks, 2012. ISBN 978-80-265-0030-8.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013, ISBN 978-80-250-2354-9.

ČÁP, J., V. ČECHOVÁ, M. ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie pro 1. ročník středních pedagogických škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-24494-7.

ČÁP, J., J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FARKOVÁ, M. *Výbrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-279-3.

HELUS, Z. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: FORTUNA, 2003. ISBN 80-7168-876-2.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2011.
ISBN 978-80-247-3037-0.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 6. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-04-26710-6.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
ISBN 80-7178-246-7.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluver ČR, a. s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996.
ISBN 80-200-0592-7.

OXFORD, R., L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990. ISBN: 0838428622.

PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SEIDL, Z. a J. OBENBERGER. *Neurologie pro studium i praxi*. Praha: Grada Publishing. a. s., 2004. ISBN 80-247-0623-7.

SEIFERT, M. *Vybrané aspekty sebeřízeného učení*. Praha: KAPŘ, FF UK, 2004.
(písemná práce)

ŠKODA, J. a P. DOULÍK. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing. a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ZIELKE, W. *Jak racionálně studovat*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1984.

Seriálové publikace

HRDLIČKOVÁ, L. *Pět věcí najednou? To hravě zvládnou*. *Psychologie dnes*, 2009. č. 12, s. 15. ISSN 1212-9607.

KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. *Pedagogická orientace*, 2008. ročník 18, č. 3, s. 22. ISSN 1211-4669.

Seznam použitých internetových zdrojů

CAHOVÁ, P., J. PEJČOCHOVÁ a H. OŠLEJŠKOVÁ. *Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a korbidity*. [online]. © 11.2010 [cit. 2013-12-22]. Dostupné z WWW:
<http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/04.pdf>

CREEDON, L. P. *Foundations of Education, Brain Research and Teaching Practice*. [online]. © 1.2009 [cit. 2013-12-19]. Dostupné z WWW:
<http://larrycreedon.files.wordpress.com/2009/01/95.pdf>

Effects of list length on short-term memory. [online]. © 2013 [cit. 2013-7-5]. Dostupné z WWW: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00225371/6/3, 1>

HAUSENBLAS, K. *Učební styl v soustavě stylů funkčních*. [online]. © 2011 [cit. 2013-11-15]. Dostupné z WWW: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628>

HONEY, P. a A. MUMFORD. *Learning Styles Questionnaire by Honey & Mumford*. [online]. [cit. 2013-12-06]. Dostupné z WWW: <http://www.science.ulster.ac.uk/nursing/mentorship/docs/nursing/oct11/Learning%20Styles%20Questionnaire%20%20short%20version%20Aug10.pdf>

MARDZIAH, H. A. *Self-Directed Learning*. [online]. © 26.7.2007 [cit. 2013-12-28]. Dostupné z WWW: [_http://www.education.com/reference/article/Ref_Self_Directed/](http://www.education.com/reference/article/Ref_Self_Directed/)

KOHOUTEK, R. *Vnímání a jeho závady a poruchy*. [online]. © 11.3.2010 [cit. 2013-12-05]. Dostupné z WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vnimani-a-jeho-zavady-a-poruchy>

KOLÁŘ, Z. a A. VALIŠOVÁ. *Možnosti využití učebních stylů ve vyučování*. [online]. © 25.6.2012 [cit. 2013-12-05]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16165/MOZNOSTI-VYUZITI-UCEBNICH-STYLU-VE-VYUCOVANI.html/>

PALÁN, Z. *Andragogika*. [online]. [cit. 2013-12-10]. Dostupné z WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/andragogika>

Projekt podpory zdraví MZ ČR 2001
Podpořeno výzkumným záměrem VZ1 UK – 3.LF a projektem Informačního a poradenského centra UK [online]. © 2001 [cit. 2013-12-22]. Dostupné z WWW: <http://www1.szu.cz/poradna/uspesnystudent/index.php>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Účast ve formálním vzdělávání (18 – 69 let).....	55
Graf 2: Účast v neformálním vzdělávání podle formy.....	56

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled testů zjišťujících učební styly a strategie.....	39
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Learning Styles Questionnaire short version Aug10.....	I
---	---

PŘÍLOHY

Příloha A – Learning Styles Questionnaire by Honey & Mumford

This questionnaire is designed to find out your preferred learning style. Over the years you have probably developed learning habits which help you benefit more from some experiences than others. Since you are probably unaware of this, this questionnaire will help you pinpoint your learning preferences, so that you are in a better position to select learning experiences to suit your style.

There is no time limit to this questionnaire. It will probably take 10-15 minutes. The accuracy of the results depend on how honest you can be. There are no right or wrong answers. If you agree more than you disagree with a statement, put a tick by it. If you disagree more than you agree put a cross. Be sure to mark each item either with a tick or a cross.

1. I like to be absolutely correct about things.
2. I quite like to take risks.
3. I prefer to solve problems using a step by step approach rather than guessing.
4. I prefer simple, straightforward things rather than something complicated.
5. I often do things just because I feel like it rather than thinking about it first.
6. I don't often take things for granted. I like to check things out for myself.
7. What matters most about what you learn is whether it works in practice.
8. I actively seek out new things to do.
9. When I hear about a new idea I immediately start working out how I can try it out.
10. I am quite keen on sticking to fixed routines, keeping to timetables, etc.
11. I take great care in working things out. I don't like jumping to conclusions.
12. I like to make decisions very carefully and preferably after weighing up all the other possibilities first.
13. I don't like 'loose ends', I prefer to see things fit into some sort of pattern.
14. In discussions I like to get straight to the point.
15. I like the challenge of trying something new and different.
16. I prefer to think things through before coming to a conclusion.
17. I find it difficult to come up with wild ideas off the top of my head.
18. I prefer to have as many bits of information about a subject as possible, the more I have to sift through the better.
19. I prefer to jump in and do things as they come along rather than plan things out in

advance.

20. I tend to judge other people's ideas on how they work in practice.

21. I don't think that you can make a decision just because something feels right. You have to think about all the facts.

22. I am rather fussy about how I do things - a bit of a perfectionist.

23. In discussions I usually pitch in with lots of ideas.

24. In discussions I put forward ideas that I know will work.

25. I prefer to look at problems from as many different angles as I can before starting on them.

26. Usually I talk more than I listen.

27. Quite often I can work out more practical ways of doing things.

28. I believe that careful logical thinking is the key to getting things done.

29. If I have to write a formal letter I prefer to try out several rough workings before writing out the final version.

30. I like to consider all the alternatives before making my mind up.

31. I don't like wild ideas. They are not very practical.

32. It is best to look before you leap.

33. I usually do more listening than talking.

34. It doesn't matter how you do something, as long as it works.

35. I can't be bothered with rules and plans, they take all the fun out of things.

36. I'm usually the 'life and soul' of the party.

37. I do whatever I need to do, to get the job done.

38. I like to find out how things work.

39. I like meetings or discussion to follow a proper pattern and to keep to a timetable.

40. I don't mind in the least if things get a bit out of hand.

Scoring

For each question you ticked on the other sheets, put a '1' beside the question number on this sheet. Put nothing for crosses. Add up the 1s in each column.

1
3
6
10
13
17
22
28
38
39

.....

Theorist

4
7
9
14
20
24
27
31
34
37

.....

Pragmatist

2
5
8
15
19
23
26
35
36
40
.....
Activist

11
12
16
18
21
25
29
30
32
33
.....
Reflector

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Piryová

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Učební styly a strategie ve vzdělávání dospělých

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 10

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.