



Jak se učíme?

Ať už chcí více rozumět tomu, jak se učím já, nebo chcí lépe umět učit druhé, vždy je dobré vědět, jak se lidé učí. Jedním druhem učení je **záměrné učení**, při kterém máme jasný cíl či záměr a víme, jaké konkrétní vědomosti, dovednosti a návyky si chceme osvojit. Tato charakteristika odpovídá učení, které by obvykle mělo probíhat i v rámci neformálního vzdělávání. Oproti tomu **nezáměrné či náhodné učení** lze dát do paralely s informálním učení, tak jak je vysvětleno v kapitole Úvod do neformálního vzdělávání v práci s mládeží. To je učení, které přichází nahodile a zcela neplánovaně v závislosti na různých situacích a událostech, které během dne prožíváme.

Některé věci se učíme **mechanicky** neboli memorováním. Učení se nazpaměť bez logických souvislostí si každý z nás určitě někdy vyzkoušel na vlastní kůži. Opakem k tomu je **logické učení** neboli učení s pochopením logických souvislostí. Zatímco s memorováním se v rámci neformálního vzdělávání nesetkáváme takřka vůbec, logické učení bývá využíváno poměrně často, a to zejména v aktivitách zaměřených na sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe nebo při různých simulačních a týmových aktivitách.

Další druhy učení rozlišujeme z hlediska získaných výsledků. **Kognitivním učením** získáváme poznatky, informace a rozvíjíme své schopnosti myšlení. **Senzomotorické neboli smyslové-pohybové učení** využívá hlavně naše vlastní tělo. Jeho prostřednictvím se učíme vybraným pohybovým činnostem. Ať už se učíme chodit, skákat, zvládat konkrétní sporty nebo si osvojuvat specifické dovednosti jako řezat dřevo, hrát na klavír nebo přisívat knoflík, vždy se zde uplatňuje senzomotorické učení. Při senzomotorickém učení je velmi efektivní metoda pokus–omyl, díky níž získáme určitou zkušenost, kterou lze následně využít pro další proces učení a zdokonalování se. **Sociální učení** je soubor procesů, díky nimž



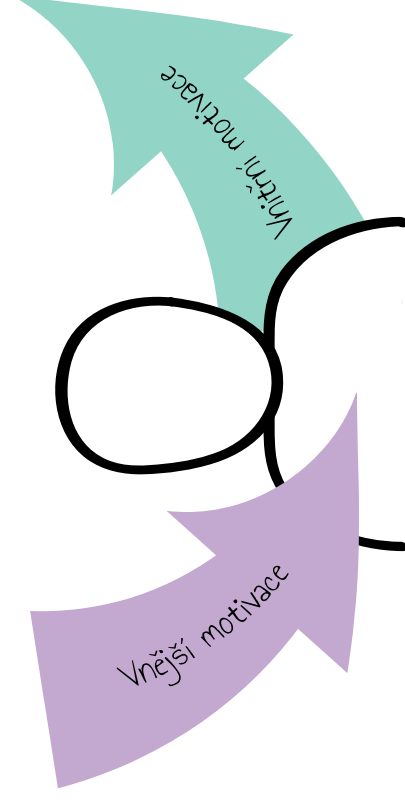
se učíme úspěšně přežít ve společnosti. Patří sem komunikování s lidmi, dodržování pravidel nebo fungování v různých sociálních rolích.

Co ovlivňuje naše učení?

Každému může při učení vyhovovat jiné prostředí, jiné tempo. Někdo se rád učí sám, jiný ve skupině, někdo se rád učí z knih, jiný si vše potřebuje sám zapsat. Někomu vyhovuje učit se brzy ráno, a jiný se brzy po ránu na učení vůbec nedokáže soustředit. Každý máme jiné preference, které jsou ovlivňovány mnoha faktory, a to jak vrozenými, tak přejatými například díky výchově v rodině nebo působením školy. Některým aspektům toho, jak se učíme, se podrobně věnujeme v kapitole Styly učení.

Motivace k učení

Učení je lidská přirozenost. Všechny malé děti se rády učí, protože je baví objevovat svět, zkoumat, jak věci fungují a přicházet na kloub různým zapletitým problémům. Jak čas plyne a ony rostou, některé z nich postupně motivaci k učení ztrácejí. Proč tomu tak je? Při učení rozlišujeme **vnitřní a vnější motivaci**. Vnitřní motivace funguje tehdy, když se učíme o tom, co nás opravdu zajímá a chceme to znát a umět. I proto v neformálním vzdělávání pracujeme s potřebami a očekáváními našich účastníků, abychom dokázali jasně propojit to, co se učí, s tím, co chtějí nebo potřebují. Když se učíme díky vnitřní motivaci, děláme to z vlastního rozhodnutí. Protikladem k tomu je vnější motivace, která může mít nejrůznější podoby ve formě pochvaly, známky, přijetí na školu, získání zajímavého zaměstnání. Pohonem vnitřní motivace jsou naše potřeby, pohonu té vnější se odborně říká popudy.



V poslední době často slyšíme, že děti do školy moc rády nechodí a učení je příliš nebaví. Známost psycholožka Jana Nováčková, která tvrdí, že „tradiční základních školách je mocenských vztahů a vnější motivaci ve formě odměn škola založená na přirozenou vnitřní motivaci dětí k učení“. Dále říká, že každé dítě má v sobě zabudovaný vývojový program, díky němuž samo rozpozná, co se má kdy učít. Potřebuje k tomu jen odpovídající podněty, které ho budou k učení stimulovat, a také bezpečné prostředí a své vlastní tempo, jakým se učí. Často se však stává, že mu tyto nezbytné podmínky škola nedokáže nabídnout. Když se mají všechny děti učit to samé ve stejnou dobu, přibližně stejně rychle a potřeba bezpečí se ztrácí pod hrozbou špatné známky, nemusí to všem stejně vyhovovat. Děti nejsou stroje. Naštěstí se dnes objevuje stále více škol i učitelů, kteří pracují s respektem k individuálním potřebám jednotlivých dětí, tedy jejich vývojovému programu, a současně se znalostí zákonitostí vnitřní a vnější motivace.





V dětství je z pohledu vývoje mozku kromě učení ve škole stejně tak důležité, jak děti tráví svůj volný čas, čemu se v něm věnují, co je baví a jaké kompetence si tím rozvíjejí. Proč? Protože děti na prvním stupni základní školy mají ve svém mozku skoro sto miliard nervových buněk, které nazýváme neurony a které se specializují na různé činnosti. Dítě v tomto věku má víc neuronů, než kdykoliv jindy ve svém životě – v podstatě jich je přibližně tolik, kolik lidí, kteří žijí na této planetě. Když dítě nastupuje do školky, má méně neuronů, než když nastupuje do první třídy, a ještě méně, když nastupuje do první třídy. Jakým způsobem dochází k tak masivní redukci? I zde hraje velkou úlohu motivace, ať už vnitřní, nebo vnější. Ne nadarmo se říká, že čemu se věnuješ, to roste. V tomto případě roste, anebo spíše přežívají neurony spojené s jakoukoliv činností, kterou dítě dělá často a rádo. Zjednodušeně řečeno, když dítě rádo zpívá, neurony, které v mozku této činnosti napomáhají, přežívají i do pozdějšího věku a jejich vliv v mozku sílí. Když ale dítě z nějakého důvodu zpívat přestane, spousta neuronů zodpovědných za zpěv postupně vymizí a hlasové schopnosti slibného zpěváka se dále nerozvíjejí, dokonce se mohou i zhoršovat. Takže chcete-li být v něčem výjimeční, nenechte své neurony dlouhodobě zahálet!

Nejen učitelé, ale i pracovníci s mládeží, kteří se dětem věnují po škole a vyplňují část jejich volného času, by měli mít stále na paměti zákonitosti vnitřní i vnější motivace a také na vývoj neuronů, který při správném nasměrování ovlivňuje rozvoj specifických dovedností, predispozic a talentu dětí a mladých lidí.

Učení v kontextu vývojové psychologie

To, že procesy učení jsou velmi úzce spjaté psychologickým vývojem člověka, je dnes známý fakt, ale nebylo tomu tak vždy. Do popředí zájmu

psychologických věd jej uvedl Jean Piaget (původně biolog, později vývojový psycholog a filozof). Ten kdysi řekl, že „cilem vzdělávání je vytvářet lidi schopné dělat nové věci“. Piaget se zabýval zkoumáním přirozeného vývoje rozumových schopností u dětí. Ke svým výzkumům využíval jako cenný „studijní materiál“ mimo jiných i své vlastní tři děti. Podarilo se mu zvrátit zažitý názor, že děti jsou pouze zmenšeninou dospělého, a prokázat, že každý z nás „v dětství prochází vývojovými stádii, při nichž se po celou dobu aktivně učí a používá smysly k interakci se světem kolem sebe“. Poukazoval na fakt, že při tomto vývoji je zásadní děti podporovat ve zkoumání a samostatném experimentování se světem a podle vývojové úrovně jejich inteligence (podle věku) jim dávat úkoly, které mají vždy více než jedno správné řešení. Hlásal právo dětí na učení se cestou pokus–omyl, potřebu rozvíjet jejich kreativitu a představivost. Mnohé Piagetovy teze jsou v dnešní době již překonané, nicméně díky vlivu jeho učení došlo v 70. a 80. letech minulého století v mnoha zemích Evropy i v USA k zásadní transformaci školství, která odlišila vzdělávací postupy při učení dětí a dospělých a přinesla nové výukové metody zaměřené více na děti a jejich potřeby učít se v různých věkových obdobích jinak. Odkaz myšlenek Jeana Piageta se částečně dodnes promítá i do neformálního vzdělávání v různých ohledech, například ve výše zmínovaném postupu učení pokus–omyl nebo při používání Kolbova cyklu a s ním souvisejících stylů učení, které představujeme v kapitole Styly učení.

Evoluce mozku v souvislosti s učním a chováním

Schopnost učení mají v určité formě snad všechny živé organismy a je vrozená i lidem. Učení velmi úzce souvisí s řídicí jednotkou našeho těla – mozkem, který již antičtí filozofové označovali za sídlo rozumu a citů. Mozek je nejsložitějším orgánem našeho těla a stále není známo,

jak přesně funguje. Dnes se jeho strukturu, funkcím a procesům věnuje řada vědních disciplín, kterým se postupně daří odkrývat některá jeho tajemství. Při učení hraje mozek klíčovou roli, proto zde nabízíme několik zajímavých informací a vědeckých poznatků, které se mohou hodit, když pracujeme s mladými lidmi a podporujeme je v učení nebo když se učíme sami a chceme lépe porozumět některým našim reakcím.

Naše tři mozky

Lidský mozek prošel dlouhou evolucí a s tím, jak se postupně vyvíjel, úzce souvisí naše reakce v různých situacích, naše chování i naše učení. Pokud bychom pohled na mozek opravdu hodně zjednodušili, můžeme si představit, že máme v hlavě mozky tři, a to mozek plaza, mozek savce a mozek člověka, které jsou navzájem propojené.



Tři mozky a vývojová psychologie

Na přelomu tisíciletí se vědci zaměřili také na souvislosti mezi mozkem a stářím člověka, zejména v kontextu vývojové psychologie. Jak se dítě vyvíjí a roste, vyvíjí se i jeho mozek. V pěti letech má mozek už kolem 90 % své velikosti v dospělosti. Mozek však nejen roste, ale také se zlepšuje jeho fungování – odborně se říká, že mozek zraje. Díky tomuto procesu jeho buňky postupně nabývají své definitivní podoby, rozvíjejí se složitější poznávací funkce, jako například soustředěnost, paměť a řeč. Z výše uvedených tří mozků je už při narození nejvíce vyvinut mozek plazí, který zajišťuje všechny základní životní funkce. Zrání lidského mozku pokračuje



PLAZÍ MOZEK (VITÁLNÍ FUNKCE)

nejstarší částí mozku je mozkový kmen, který se vyvinul už před 500 miliony lety u plazů. Tato část mozku dohlíží na základní životní funkce, jakými jsou například dýchání, příjem potravy či termoregulace, také řídí instinkty, reaguje na podněty a využívá smysly. Plazi a ještěři, jak známo, nemají příliš rozvinuté poznávací schopnosti a chybí jim emoce, ale jsou prvními živočišnými druhy, které dokázaly přežít na pevnině až dodnes, takže jsou v rámci evoluce velmi úspěšní. Plazí mozek u zvířat i u lidí je zodpovědný za vyhodnocení nebezpečí, do kterého se neočekávaně dostaneme. Reaguje bleskurychle, a to třemi základními reflexy (rychlými pudovými reakcemi): útok, útěk a znehybnění. Často se říká, že při ohrožení reagujeme bezmyšlenkovitě a až zpětně si uvědomíme, jaký reflex jsme v dané situaci využili, co se vlastně stalo a jak se cítíme. K tomu ale využíváme už jiné části mozku, mozek savců a mozek lidský.





SAVČÍ MOZEK (EMOCE)

je druhá nestarší část mozku a stejně jako mozek jiných savců je mnohem komplikovanější, než mozek plazí. Staří savčího mozku se odhaduje asi na 200 milionů let. Savčí mozek ovlivňuje náš emoční život, ale také motivaci a dlouhodobou paměť, neboť k uchovávání informací mu pomáhají hlavně asociace a emoce. Zajímavé je, že savci své emoce nedokážou ovládat, to umí jen člověk díky čtení a pomáhá nám fungovat ve skupině (u zvířat ve smečce). S tím souvisí i jeho pudové reakce braň a ochraňuj.



LIDSKÝ MOZEK (ROZUM)

nejmladší část mozku (šedá kůra mozková) se vyvinula teprve před 100 tisíci lety. Vědomě řídí naše chování a jedná a snaží se korigovat oba starší mozky, tedy ovládat reflexy, pudy i emoce (někdy více a někdy méně úspěšně). V lidském mozku je dále centrum jazyka, řeči a myšlení, vděčíme mu za naši jedinečnou schopnost abstraktního myšlení, porozumění souvislostem a představivost.



až do dospělosti. Mozek savců velmi silně ovlivňuje chování mladších dětí. Jak to v praxi vypadá?

Určitě si každý z nás vybaví situaci, kdy potkal malé řvoucí dítě, které rozčleněně bouchalo pěstmi, kopalo nožičkami nebo mlátilo hlavou do podlahy, protože chtělo za každou cenu zmrzlinu, kterou mu rodiče nekoupili. Proč to malé děti (ve věku asi 2 až 4 let) dělají? V tomto věku ještě emoce ovládají myšlení, stejně jako u jiných savců. Takže když něco dítě chce a nedostane to, jeho chování začínou řídit emoce, v tomto případě vztek. Starší děti (školní věk) už ale samy vědí, že si lépe prosadí svou vstřícnou komunikací nebo protislužbou. Zmrzlinu si tedy dokážou obstarat třeba tím, že jsou na dospělého milí a poprosí o ni, případně vymyslí nějaký argument, proč si zmrzlinu zaslouží. V tomto věku už mozek dostatečně uzrál a šedá kůra mozková dokáže vymyslet strategii, jak toho, co chceme, dosáhnout bez vzteku a dalších negativních emocí. Emoce a jejich projevy jsou samozřejmě nedílnou součástí našeho života od dětství až do stáří, a to jak negativní, tak i pozitivní. Starší děti a dospělí však už mají mozek dostatečně zralý na to, aby s emocemi pracovali a dokázali své chování regulovat.

A jak souvisí tyto tři mozky s učním?

Možná už jste někdy slyšeli o **zóně komfortu**, **zóně napětí**, **zóně krize** a **zóně paniky**.

Obecně bývá průměrný člověk v komfortní zóně po většinu dne, kdyžívá svou každodenní rutinu a neřeší žádné zásadní problémy. Kdybyste byli auto, byla by vaší **komfortní zónou** vaše vlastní garáž. Máte tam teplo a sucho. Když někam jedete, znáte přesně cestu a víte, že se zase v klidu vrátíte zpátky do bezpečí. Komfortní zóna u člověka je jeho každodenní

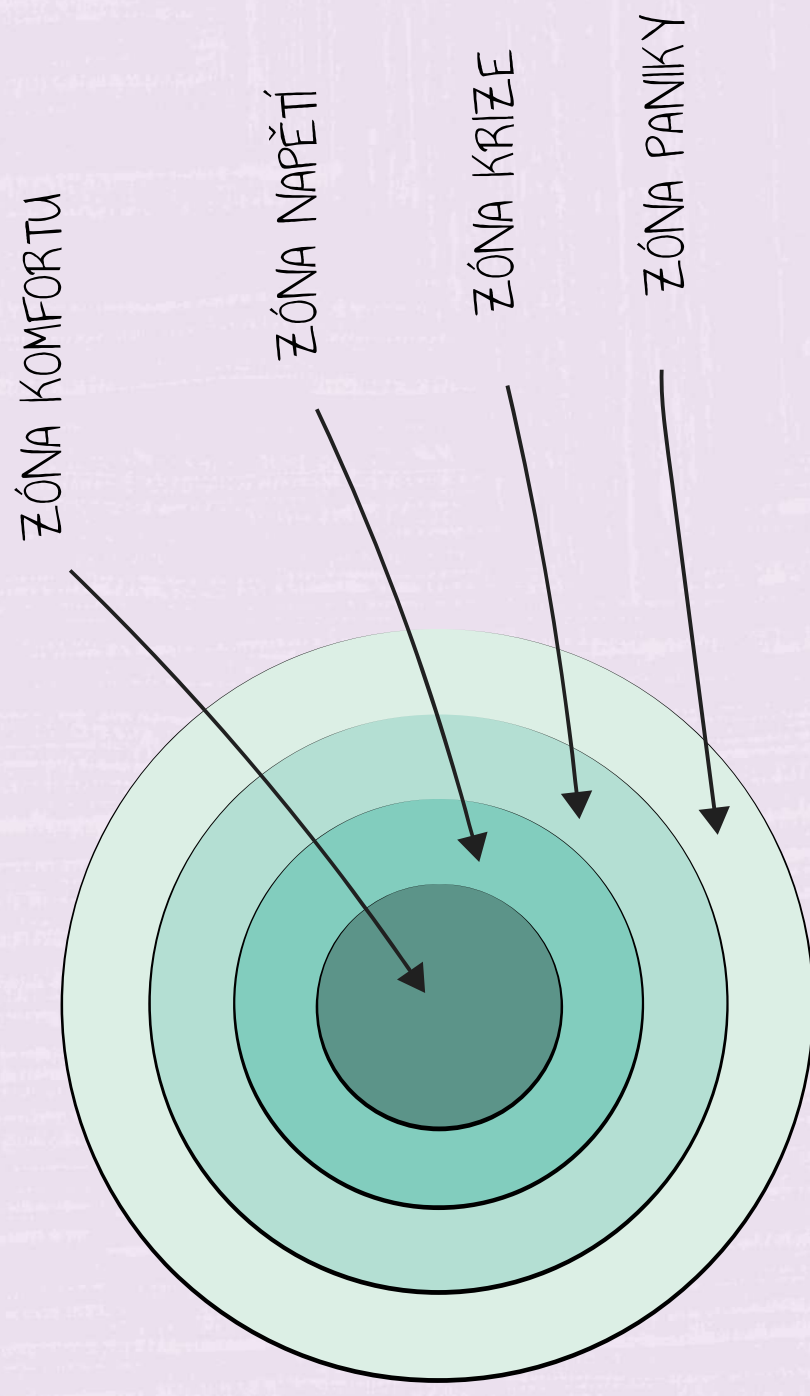
rutina, kdy vše klapě tak, jak má. Když se má něco naučit, je to velmi snadné a nestojí to žádnou námahu. Problémem komfortní zóny je, že většinu lidí dříve či později přestane bavit v ní setrvávat, protože nepřináší žádné nové zážitky a s nimi spojené podněty, impulsy či emoce. Ty lze zažít, když opustíme každodenní koloběh a jdeme zkusit něco nového.

Tím vstupujeme do **zóny napětí**. Ocitneme se v ní buď v případě, že zažíváme zcela novou situaci (cestujeme do nového místa), nebo když se ve známé situaci objeví nové prvky (část cesty je kvůli rekonstrukci uzavřená a musíme jet jinudy). V takovém případě podstupujeme určité riziko, protože si nejsme jisti, jak to zvládneme. Pokud do nové situace vstoupíme připraveni překonávat různé nástrahy, nastává proces učení. Učíme se nejen ze samotné nové zkušenosti, ale hlavně z jejího následného zpracování. Když si uvědomíme, že jsme všechno dobře zvládli, získáme důvěru, že zvládneme podobné situace i příště.

Někdy však zóna napětí může přerůst v **zónu krize**. Nová situace v nás vyvolá silné emoce, které máme problémem ovládnout, cítíme se zranitelní a nevíme, jak se zachovat (např. když se na silnici těsně před námi stane nehoda). Iz úzkosti se však lze následně poučit a krizovou situaci vyhodnotit jako přínosnou. Náš savčí emoční mozek uchová nezapomenutelný zážitek a lidský analytický mozek z něho vyvodí poučení, uloží nové znalosti a naplňuje, jak vše příště udělat lépe.

Pokud jsme ovšem do nové situace hozeni, jak se říká, „po hlavě“, bez přípravy a bez podpory a vnímáme ji jako své ohrožení, skočíme rovnou do **zóny paniky**, kde se bez záchranného kruhu můžeme utopit. Při cestě autem může být zónou paniky například situace, kdy je na silnici led, brzdy vypovídají poslušnost a auto začíná dělat „hodiny“. Jak reagují v zóně paniky lidé? Na řadu přichází plazí mozek s primárními reflexy. Ten nás buď zcela paralyzuje, takže nejsme schopni dělat vůbec nic (když





Zóny

Zdroj: T-kit 6: Training Essentials, <https://pjp-eurocoe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials>



plazi v přírodě najednou znehybní a splynou s okolím, silnější nepřítel si jich třeba nevšímá), anebo vezmeme nohy na ramena a utečeme, abychom si zachránili vlastní kůži. Nebo se začneme prát, ať už fyzicky nebo symbolicky. V takové situaci nejsme schopni efektivního učení. Pokud naše strategie útěku vyjde a my přežijeme, může se stát, že budeme v podobných situacích utíkat i přístě, abychom se zase zachránili. S tím souvisí i nebezpečí, že budeme méně ochotni vystupovat ze zóny komfortu a podstupovat nové výzvy.

Když pracujeme s výše uvedenými zónami s rozmyslem a současně vedeme v patrnosti, že každého z nás tak trochu řídí 3 různé živočišné (mozky), můžeme se toho hodně naučit a pomoci k osobnímu růstu nejen sobě, ale i druhým. Je důležité si uvědomit, že každý má jinou šířku zón, i když se jedná o stejné situace, a ve vzdělávání je třeba tuto diverzitu respektovat při práci s jednotlivci i s celou skupinou. Když třeba vyzveme účastníky, aby každý z nich před skupinou představil základní činnost své organizace, mohou být v tu chvíli různí účastníci v různých zónách. Někdo zůstane v zóně komfortu, protože se prezentováním živí, někoho tím ale posouváme do zóny napětí, protože není zvyklý mluvit o své práci před tolika lidmi, i když současně vnímá, že je to pro něj užitečná zkušenost, která se mu do budoucna může hodit. Někdo se i při této aktivitě může rovnou dostat do zóny krize, protože má strach mluvit sám před velkou skupinou, kde třeba sedí i nadřízení, a nebude se chtít aktivity vůbec účastnit. S tím je třeba umět citlivě pracovat a podporovat ty účastníky, kteří to v dané situaci potřebují.

Pravá a levá hemisféra

Možná už jste někdy slyšeli o pravé a levé mozkové hemisféře. Výzkumu mozkových hemisfér se věnoval americký neurofyziolog Roger Wollcot

Sperry, který za něj v roce 1981 získal Nobelovu cenu za fyziologii a lékařství. Dle jeho teorie máme v mozku dvě hemisféry, které spolu vzájemně komunikují a díky milionům impulzů si neustále předávají informace tzv. kalózním tělesem (corpus callosum) – shlukem nervových vláken, který je ve středu mozku propojuje. V každé hemisféře však probíhají jiné procesy myšlení a každá z nich plní jiné funkce. Než se blíže seznámíme s charakteristikami pravé a levé hemisféry, je třeba hned na počátku říci, že toto rozdělení hemisfér, kdy jsou každé z nich přisuzovány určité „vlastnosti“, nelze brát doslova. Spíše slouží jako názorný příklad, který může pomoci při diskusích o funkcích mozku v souvislosti s myšlením a učením.

Jak jsou jednotlivé hemisféry charakterizovány?

Pravá hemisféra bývá také nazývána emocionální. Je pro ni charakteristické využívání kreativity a vnímání komplexních souvislostí, důležitou roli zde hrají sluchové vjemy, obrazotvornost, asociace dějů a epizod, otevřenost pro experimenty, důležitost prožitků a pocitů, představivost, denní snění a barvy.

Naproti tomu levá hemisféra bývá někdy také nazývána hemisférou racionální a je pro ni charakteristické racionální a logické myšlení, schopnost analýzy a dodržování přesné stanoveného a naplánovaného řádu. Fyzicky je zde umístěno centrum řeči a schopnost dekodování písemného záznamu, tedy čtení. Dále je zodpovědná za vnímání času.



V čem je výhodné propojování pravé a levé mozkové hemisféry?

Hemisféry spolu neustále komunikují a nikdy není možné, aby jedna fungovala a druhá byla zcela nečinná. V naší euroamerické civilizaci jsou však systémy vzdělávání, předávání informací a běžné pracovní postupy nastaveny tak, že nás nutí hojně využívat funkcí levé hemisféry, zatímco tu pravou často zanedbáváme. Ale jak již bylo zmiňováno výše, všichni nejsme stejní a ne všem dominantní využívání levé hemisféry vyhovuje. Někdo může mít preferenci zcela opačnou a lépe se mu pracuje s pravoemisférickými postupy, další potřebuje využívat od každého trochu.

K čemu nám je znalost funkcí pravé a levé hemisféry? Říká se, že běžný člověk umí využít jen jednu desetinu své mozkové kapacity. Pokud se naučíme více propojovat obě hemisféry a využívat je současně, bude naše učení efektivnější a budeme schopni si o mnoho více věcí zapamatovat. Proto jsou stále populárnější různé techniky na propojování hemisfér, například při tvorbě metodik pro výuku cizích jazyků.

Při přípravě a realizaci neformálně vzdělávacích aktivit zcela přirozeně obě hemisféry propojujeme a současně využíváme silné stránky každé z nich. Díky střídání prostředí, častému pohybu, uplatňování principů hry, používání různých pomůcek, hudby i vizualizací zapojujeme pravou hemisféru a tím záměrně aktivujeme emoce. Současně ale nezapomínáme ani na zobecňování a představování různých teorií či statistik, je-li to pro danou aktivitu relevantní, tedy zapojujeme také rozum. Tyto postupy účastníkům pomáhají lépe si zapamatovat, co se naučili, a současně nebyt tak unavení. Na podobném principu funguje i cyklus učení, který podrobněji popisujeme v kapitole Styly učení.

K ČEMU NÁM TO JE?



Střídejte aktivity, lidé se učí různým způsobem

Používejte různorodé aktivity a měňte dynamiku, formy i způsoby práce. Tím zabezpečíte, že učení bude efektivní pro všechny účastníky. Možná ne každá aktivita, ale celek určitě. Jak na to, se dozvíte v kapitole Styly učení.



Vytvářejte aktivity jdoucí mimo zónu komfortu

V neformálním vzdělávání se snažíme pracovat s účastníky tak, aby se dostávali do zóny napětí a mohli se učit nové věci nebo staré věci novým způsobem. Třeba být kreativní. Ve výjimečných případech můžeme pracovat i se zónou krize, musíme to však dělat opravdu citlivě, aby takovou situaci účastníci zvládli. Na konci aktivity musíme dát bezpodmínečně prostor „lidskému mozku“, aby zážitek proměnil v učení.



Vytvářejte bezpečné prostředí

Bezpečné prostředí je důležité k tomu, aby účastníci nemuseli „zamrznout“, utéct nebo útočit, když jim zafunguje plazí mozek. Co účastníci během vzdělávání potřebují a na co všechno myslet při zajišťování bezpečného prostředí, se dozvíte v kapitole Skupinová dynamika.



Zohledňujte vývojovou psychologii

Zvlášť pokud pracujete s mladšími ročníky, doporučujeme vám si přečíst víc o vývojové psychologii. Je důležité vědět, jaké schopnosti mohou účastníci mít a co pro ně v určité fázi vývoje může být ještě příliš náročné.





Propojujte v aktivitách levou i pravou hemisféru

Nebojte se obohatit vaše aktivity kreativitou, pohybem, abstraktním přemýšlením. Zapojte všechny smysly – zrak, sluch, chuť, hmat i čich. Levou hemisféru jsme zvyklí používat, tak podporujte i tu pravou. Možná se tak s účastníky dostanete i ze zóny komfortu.

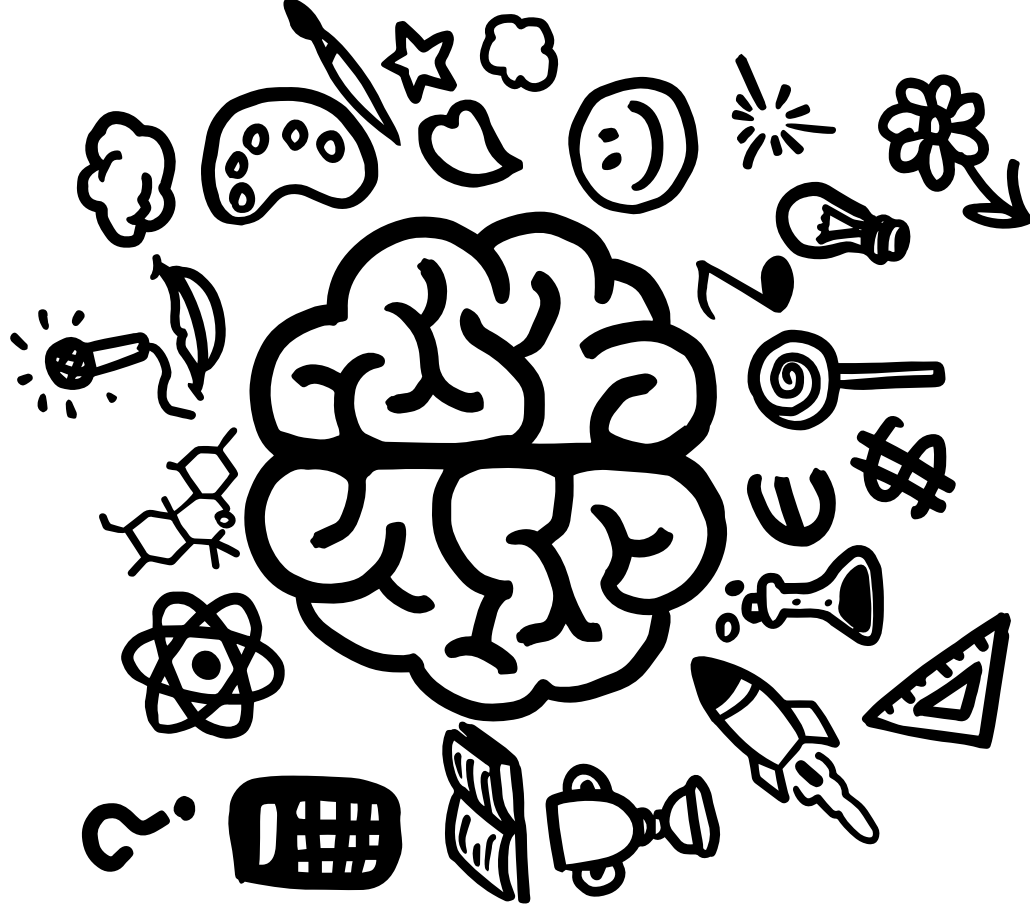
TIPY A TRIKY



Začněte u sebe. Zjistěte, jak se vy sami učíte, co vám funguje a co ne. Seznamte se i dalšími teoriemi a přístupy a buďte připraveni na to, že každý se může učit jinak.



Při **zadávání úkolů** myslíte na zákonitosti naší paměti. Když něco řeknete, málokdo si to zapamatuje doslova. Je dobré zadání vizualizovat, minimálně napsat na viditelné místo. Ještě lepší je, když část textu nahradíte symbolem či obrázkem. A protože každý vnímá jinak, je dobré vizualizaci doprovodit ústním vysvětlením, případně zadání zopakovat a ověřit si, že všichni rozumí, co se po nich chce.





Zadávejte úkoly s více řešeními, které podporují kreativitu. Všichni se dobře učíme, když si způsob řešení můžeme najít sami a současně se nebojíme selhání. Účastníci by neměli mít obavy, že budou v očích druhých vypadat, jako že něco nezvládají. Když úkol zadáte tak, aby neměl pouze jedno řešení ani přesně stanovený postup, můžete se těšit z různorodosti nápadů s nimiž účastníci přijdou.

Například účastníkům zadáte, aby každý z blízkého okolí přinesl jednu věc, která symbolizuje, co se dnes naučil. Sejde se vám pestrá škála předmětů a přiřazených významů. Třeba tam bude houba, která pro někoho znamená, že nasákl novými zážitky a informacemi. Někdo jiný přijde s prohlášením, že má z těch všech informací „hlavu jak balón“ a přidá vedle houby balónek. Další dá stejnému předmětu jiný význam – vezme houbu s tím, že má díky dnešnímu dni připravené podhoubí pro nový projekt. A tak bychom mohli pokračovat dále.



Používejte myšlenkové mapy místo běžných zápisů z diskusí nebo při představování nového tématu. Možná si myslíte, že myšlenkové mapy k nám dorazily celkem nedávno. Konkrétně v Čechách se kniha T. Buzzana Myšlenkové mapy dostala na trh na počátku devadesátých let. Nicméně tuto formu zápisu používal už Leonardo da Vinci nebo Charles Darwin. Jedná se o prostorový zápis pojmů, kde jsou pomocí propojení znázorněny vzájemné souvislosti. Z hlediska učení je tato forma zápisu pro mnoho lidí velmi užitečná, protože zvyšuje procento zapamatovaných pojmů, zejména pokud jsou mapy malovány barevně (myšlenkové mapy druhé generace) anebo ve formě obrázků a piktogramů (myšlenkové mapy třetí generace).

CVIČENÍ

→ Vzpomeňte si, co jste se za minulý rok naučili nového. Co z toho vám dělá největší radost a proč? Za jakých okolností jste se to naučili? Co vám v učení pomáhalo a proč? Co vás naopak brzdilo?

→ Zamyslete se, kdy jste naposledy přišli na nový nápad nebo originální řešení problému. Zeptejte se alespoň tří dalších lidí, jak přicházejí na nové nápady. Dokážete zobecnit, při jakých druhích činnostech vás napadají nové nápady či neotřelá řešení různých problémů? A jak to mají ostatní?

→ Cvičení na propojování hemisfér: Pokud se vám nedaří při učení nebo dlouhé přednášce soustředit a píšete si bezmyšlenkovitě na papír, je to známka toho, že potřebujete trochu ulevit levé mozkové hemisféře a zapojit i tu pravou. Zvládnete to během minuty tak, že vezmete dva papíry A4 a do každé ruky jednu tužku. Zkuste kreslit ležaté osmičky oběma rukama současně – nejdříve

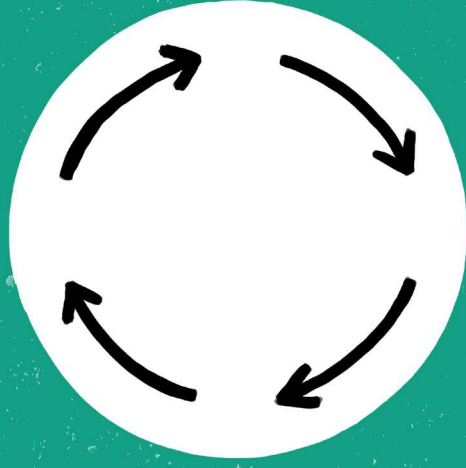


zleva doprava a pak je několikrát obtáhnout. Poté kreslete zprava doleva a opět několikrát obtáhněte. Nakonec pohybujte oběma rukama směrem k sobě a od sebe. Pokud u sebe právě nemáte papíry a tužky, zkuste si osmičky nakreslit očima – v obou směrech a několikrát. Osvěží se vám tím mysl a ulevíte unaveným očím. Tímto způsobem můžete velmi rychle oživit i skupinu, když není z nějakého důvodu prostor na zařazení aktivizující části programu.

ZDROJE

- VETULANI, Jerzy a MAURKOVÁ, Maria. *Alenčin sen aneb Jak funguje mozek*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-632-7.
- VLADYKA, Petr. *Učení a paměť pravou hemisférou*. Praha: Universum, 2018. ISBN 978-80-242-6064-8.
- ATKINSON, Sam, et al. *Kniha psychologie*. Praha: Universum, 2014. ISBN 978-80-242-4316-0.
- PLECEROVÁ, Veronika a PUŽEJOVÁ, Ivetta. *Psychologie* [online]. České Budějovice: Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická České Budějovice, 2016. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://public.cz/books/339/Obsah.html>
- *Jak jsme začali mluvit?* [online]. Portal českého rozhlasu, 2005. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/vedaarchiv/portal/_zprava/154120





STYLY UČENÍ

Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob,
který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili...

Jan Amos Komenský

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Určitě jste si během let ve školních lavicích všimli, že pro některé spolužáky bylo velmi náročné zůstat v lavici sedět celý den, kdežto jiní to zvládli bez problémů. Někdo se naučil na písemku už z toho, co se probralo během hodiny, jiní spolužáci si potřebovali vytvořit tahák, který pak nemuseli využít, a další se poctivě učili z knih. Už z tohoto příkladu je zřejmé, že jsme jako lidé různí a stejně tak máme různé způsoby, jak se efektivně učit. Předpoklad různorodosti ve způsobech učení nám potvrzuje i dlouholetá praxe v neformálním vzdělávání. Míváme účastníky, kteří dlouho neposedí a potřebují být aktivně zapojení, sedět a poslouchat jim nestačí. Setkáváme se i s těmi, kteří mají mnoho otázek a chtějí diskutovat, ptají se na literaturu, autory a zdroje. Jiní se bez váhání vrhnou do aktivity ještě předtím, než dovsvětlíme, co mají dělat. Další potřebují dopředu vědět, co se bude dít a proč aktivitu děláme. Jedna část skupiny bude říkat, že se zbytečně dlouho věnujeme reflexi, zatímco druhá část bude mít pocit, že času na reflexi je málo. A obvykle se najdou i jedinci, kteří se ptají, jak věci fungují

v praxi a k čemu jim to, co zrovna probíráme, bude. V této různorodosti je naším úkolem vytvořit vzdělávací aktivity tak, aby byli všichni co nejvíce spokojeni a co nejvíce se naučili.

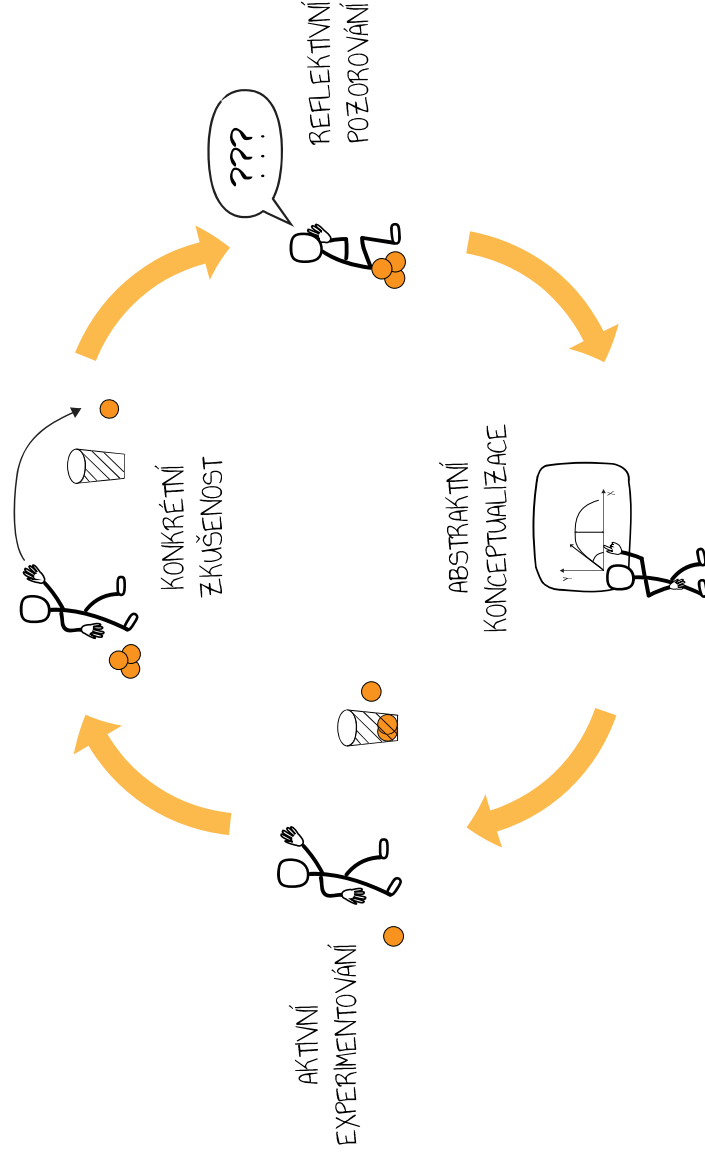
Existuje mnoho různých teorií o tom, jak se učíme. Mnohá z nich se se věnuje přechodní kapitola Jak se učíme, ale jsou i další. Od těch jednodušších, jako je například model VAK, který pojmenovává tři základní styly učení: vizuální, auditivní a kinestetický, až po koncept mnohonásobných inteligencí od Howarda Gardnera. Tyto teorie jsou často kritizovány proto, že lidé škatulkují a celé téma vzdělávání příliš zjednodušují, a zároveň mnohé z nich nejsou dostatečně podložené relevantními výzkumy. Pro nás je důležitý jiný aspekt – jak nastavit vzdělávací aktivitu, aby byla univerzálně efektivní bez ohledu na to, jaký způsob nebo styl učení naši účastníci upřednostňují. Měli bychom dbát na to, aby v našich vzdělávacích aktivitách bylo něco pro každého, a aby se tím pádem všichni účastníci naučili alespoň to, co jsme si stanovili ve vzdělávacích cílech.



Nám se jako pomůcka při přípravě vzdělávacích aktivit dlouhodobě osvědčila teorie čtyř stylů učení od Petera Honeyho a Alana Mumforda, která navazuje na práci Davida Kolba.

Pojďme začít s Davidem Kolbem. Jeho pravděpodobně nejznámějším modelem je tzv. Kolbův cyklus učení. Ten poukazuje na to, že učení je efektivní tehdy, když obsahuje čtyři po sobě následující fáze: pokud

účastníci něco zažijí, respektive si to vyzkoušejí na vlastní kůži (**konkrétní zkušenost**), potom se zpětně ohlédnou, co se stalo a jaké byly klíčové momenty zážitku (**reflexivní pozorování**), následně si pojmenují, proč tomu tak bylo, jaké širší souvislosti nebo obecnější principy vidí za danou zkušeností (**abstraktní konceptualizace**), a nakonec si vyzkoušejí znovu experimentovat v praxi, a tím zlepšit následující zážitek, vlastně si vyzkoušejí nebo ověří, co se naučili (**aktivní experimentování**).



Kolbův cyklus učení
Zdroj: <https://www.youtube.com/watch?v=oiKX9-zhxQ>



Druhým známým konceptem Davida Kolba je typologie stylů učení. Kolb vysvětluje, že různí lidé dávají přirozeně přednost různým stylům učení a identifikuje čtyři základní typy, jak se lidé učí. Na jeho práci navázali Peter Honey a Alan Mumford, kteří rozvinuli svůj pohled na styly učení jako

variaci propojenou s Kolbovým cyklem učení. Jejich pojetí je všeobecně rozšířenější a srozumitelnější než původní Kolbov model, sami s ním během vzdělávacích aktivit často pracujeme, proto jej v Slabikáři představujeme blíže.

AKTIVISTA

Aktivní nebo aktivistický styl učení preferují lidé, kteří potřebují věci dělat a zkoušet. Potřebují být do procesu aktivně zapojení. Učí se spíše metodou pokusu a omylu. Rádi se zapojí do každé nové aktivity. Obvykle jim nevádí být středem pozornosti. Jsou často tam, kde se něco děje, a když jejich nadšení z aktivity začne pohasínat, vrhnou se do něčeho jiného. Mají rádi interakci s jinými lidmi a spolupracují. Bývají otevření novým věcem i podnětům a často dříve jednájí, než myslí. Učí se efektivně, pokud jsou aktivně zapojeni do procesu, ve kterém mohou zkoušet věci na vlastní kůži. Není pro ně efektivní, když mají dlouho někoho poslouchat, učit se individuálně, studovat si zdroje nebo ostatní jenom pozorovat.

TEORETIK

Teoretický styl vyhovuje lidem, kteří uvažují velmi logicky a potřebují jasně a podložené argumenty. K problémům přistupují racionálně, postupně, krok za krokem. Mají sklon k perfekcionismu a k přemýšlení nad věcmi do té doby, dokud do sebe všechno logicky nezapadá. Jsou to fanouškové různých modelů a teorií, které popisují různé jevy. Vyhýbají se subjektivním závěrům, intuici a mají rádi jistotu. Vyznávají heslo „pokud je to logické, je to dobré“. Efektivně se učí, pokud mohou prozkoumat celou logiku a případně ji zpochybnit. Mají rádi diskuse s racionálními a logickými argumenty a stejně tak pro ně může být důležitá možnost získat dodatečné informace z dostupných zdrojů. Není pro ně efektivní učit se z aktivit, kterým chybí kontext nebo účel nebo které kladou důraz na emoce. Neakceptují vysvětlení postavená na subjektivním prožívání.



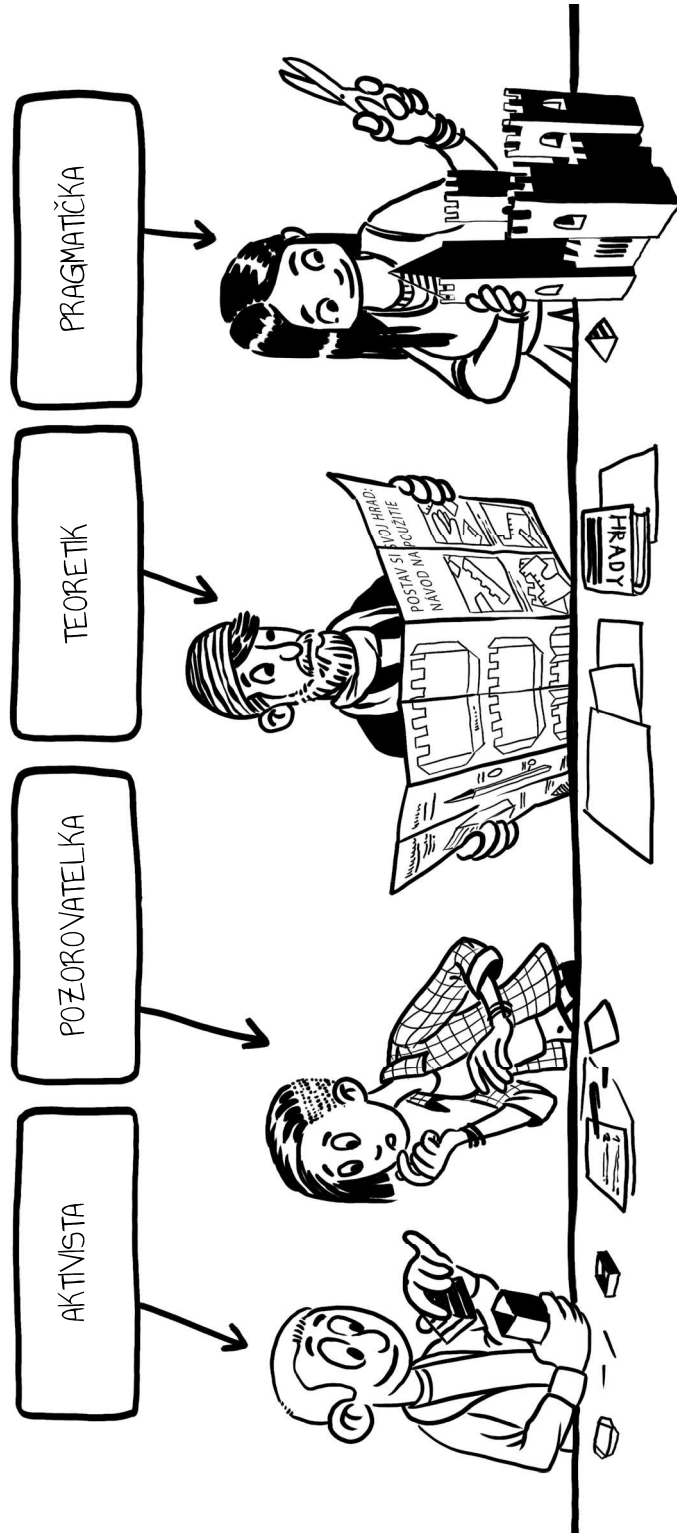


POZOROVATEL

Pozorovatelé neboli reflektori upřednostňují tento styl učení často potřebují rozumět kontextu. Potřebují dopředu vědět, co se bude dít a proč to budeme dělat. Nepotřebují si věci zkoušet na vlastní kůži a dokážou se učit pozorováním někoho jiného. Většinou si věci pečlivě promyslí, než řeknou svůj názor, často si také nejdříve vyslechnou názory ostatních a ve skupině mají tendenci vyjadřovat se mezi posledními. Často se snaží zvážit všechny možnosti a získat všechny dostupné informace, než dojdou ke konkrétním závěrům. V tom využívají stejně tak zkušenosti ostatních jako své vlastní a jsou pro ně důležité i emoce, které lidé prožívají. Efektivně se učí, pokud mají dostatek času na přemýšlení a mohou si k tématu zjistit doplňující informace nebo si popovídat s dalšími lidmi. Neefektivní pro ně naopak je, pokud jsou v časovém stresu, nemají dostatek informací nebo musí být v popředí pozornosti.

PRAGMATIK

Pragmatický styl učení je charakteristický pro lidi, kteří při učení se novým věcem potřebují rozumět tomu, jak to funguje v praxi. Mají tendenci věci testovat a zkoušet a naučené využijí při první vhodné příležitosti. Bývají netrpěliví. Problémy vnímají jako výzvy a jsou zastánci hesla „pokud to funguje, je to dobré“. Efektivně se učí, pokud se probíraná témata týkají jejich práce a mohou nové věci okamžitě využít. Potřebují konkrétní příklady a dobře se učí od lidí, kteří vysvětlované koncepty sami uplatňují v praxi. Naopak se jim neučí dobře, pokud nevidí jasné propojení se svým životem. Efektivita učení pro ně klesá, pokud využijí naučeného brání nějaké překážky nebo pokud vzdělávání zůstává v příliš abstraktní či teoretické rovině.



Je potřeba ještě upozornit na to, že málokdo má jeden vyhraněný styl učení. Většina lidí používá kombinaci různých stylů, a i ta se může s věkem měnit. Existují dotazníky, které nám mohou naznačit, jaké máme preference, i ty si však vysloužily kritiku za nízkou validitu nebo spolehlivost, proto je i jejich výsledky berme s rezervou.

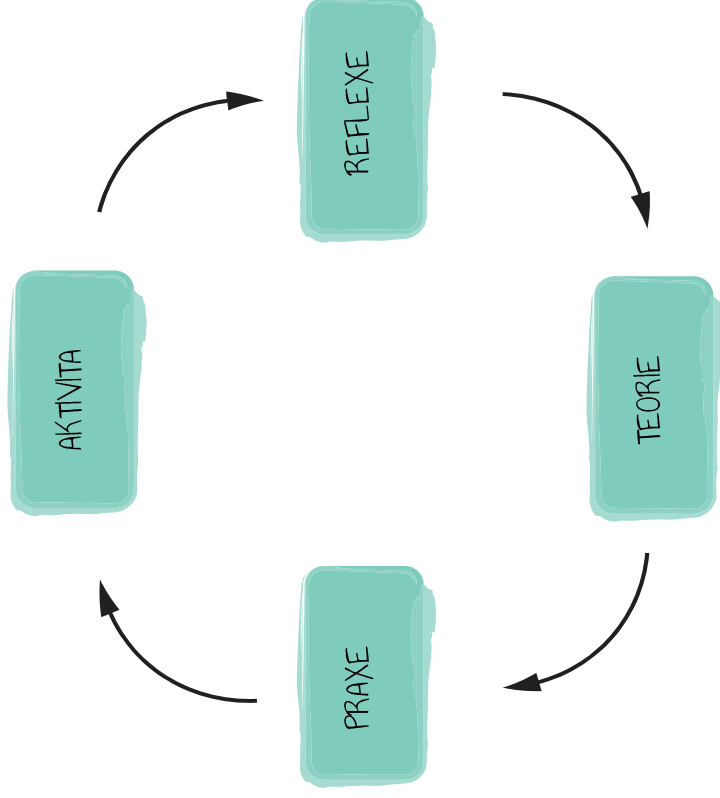


K ČEMU NÁM TO JE?



Něco pro každého

Povědomí o různých stylech učení nám může pomoci pochopit, proč během vzdělávání jsou některé aktivity pro určité účastníky efektivní a těžko uchopitelné pro jiné. Nejdůležitějším vzájemem pro naši praxi tedy je, že musíme vytvářet vzdělávací aktivity tak, aby vyvážené obsahovaly prvky vhodné pro různé styly učení. Potom může být vzdělávání efektivní pro všechny. A to je právě odkaz pánů Honeyho a Mumforda – když je učení efektivní, vede ke změně chování. V tom navázali na práci Davida Kolba a jejich cyklus učení vypadá následovně:



Program připravujeme tak, aby v něm byly zastoupeny aktivity, při kterých si mohou účastníci věci vyzkoušet na vlastní kůži (**aktivita**). Zároveň ponecháme prostor na reflexi vlastních zkušeností nebo na diskusi s ostatními o jejich zkušenostech (**reflexe**). Probírané téma propojujeme i s konkrétními teoriemi a uvádíme do širšího kontextu (**teorie**). Rovněž věnujeme čas tomu, jak můžeme to, co probíráme, prakticky využít (**praxe**).



PŘÍKLAD

Pokud například připravujeme vzdělávání o týmové spolupráci, jehož cílem je, aby si účastníci uvědomili, jaké role nejčastěji v týmu zastávají, můžeme vzdělávání koncipovat různými způsoby. Pokud však chceme pokrýt všechny čtyři styly učení, pravděpodobně do vzdělávání zařadíme:

Cyklus učení podle Honeyho a Mumforda



- aktivity, během kterých budou účastníci spolupracovat v týmech a plnit nějaké zadání – ideálně tak, aby si museli v rámci přípravy i realizace rozdělit úkoly nebo role (AKTIVITA),
- ohlédnutí za zkušeností ze vzájemné spolupráce – jak práce v týmu probíhala, co fungovalo a co ne, jaké role v týmu zastávali jednotliví účastníci a jak jim to vyhovovalo (REFLEXE),
- představení některé z teorií týmových rolí, se kterou budeme pracovat (TEORIE),
- diskuse v rovině praxe – například jak budou účastníci sestavovat tým při nejbližší připravované aktivitě, z jakých typů lidí nebo rolí by měl tým vytvořit, aby byl efektivní, případně jak si přerozdělit týmové role, aby se jim v týmu dobře spolupracovalo (PRAXE).

V takto navrženém vzdělávání bude něco pro aktivisty (konkrétní aktivity), pozorovatele (reflexe zkušenosti a diskuse), teoretiky (vybraná teorie týmových rolí) i pragmatiky (jak to využít při nejbližším sestavování týmu).

Velkou výhodou tohoto cyklu učení je, že nemusíme za každou cenu skládat program v pořadí aktivita–reflexe–teorie–praxe. Můžeme klidně začít teorií o týmových rolích (teorie), potom dát účastníkům sebehodnotící dotazník, aby zjistili, jaké role v týmu obvykle zastávají (reflexe). Potom můžeme připravit aktivitu, během níž budou spolupracovat v týmech, aby si ověřili, jestli výsledky z dotazníku odpovídají realitě. A nakonec můžeme mluvit o tom, jak si na základě této zkušenosti při nejbližší příležitosti sestavit tým. Nebo tím můžeme rovnou začít – řekneme jim, že je čeká týmová práce na projektu (např. ve škole) a my jim nyní dáme příležitost se navzájem

lépe poznat, uvědomit si, k jakým rolím inklinují a co to může znamenat pro spolupráci v týmu. Teprve potom přistoupíme ke konkrétní aktivitě, teorii a reflexi.



Dáme vám ještě jeden příklad. Když vzděláváme účastníky v tom, jak žádat o finanční podporu z nějakého grantového programu a jak správně vyplnit grantovou žádost, můžeme postupovat tak, že jim nejdříve dáme za úkol vyplnit grantovou žádost, aniž bychom jim k tomu cokoliv řekli (styl aktivisty). Následně s nimi jejich výtvar rozebereme, zeptáme se jich, v kterých částech věděli, co mají psát, a kde měli naopak potíže (styl pozorovatele). Až potom jim řekneme, jaká platí základní pravidla při koncipování žádosti, na co se zaměřit v jednotlivých částech a jak jsou tyto části propojené s projektovou logikou (styl teoretika). A následně můžeme mluvit o tom, jak nám tato zkušenost pomůže – jaké jsou nejčastější chyby, na co se zaměřují hodnotitelé žádostí nebo jak jsou jednotlivé části žádosti bodově hodnoceny (styl pragmatika). Můžeme však postupovat i tak, že nejdříve vysvětlíme pravidla při psaní žádosti, potom otevřeme diskusi a až poté dáme účastníkům možnost zkusit si žádost vyplnit. Nakonec shrneme, jak se žádosti posuzují.

Už je asi zřejmé, že posloupnost jednotlivých částí je flexibilní, ale důležité je, aby byly pokryty všechny čtyři styly. V tom případě máme největší pravděpodobnost, že učení bude efektivní pro všechny účastníky. Sice nemáme tento přístup ověřený výzkumy, v praxi se nám však opakovaně osvědčuje.



TIPY A TRIKY



Pozor na náš preferovaný styl

Pokud máme silnou preferenci nějakého stylu učení, například aktivistického, můžeme mít často pocit, že neefektivnější bude, když naši účastníci budou co nejvíce experimentovat, zkoušet si věci a dělat různé aktivity tak, aby bylo vzdělávání dynamické a pestré. Takový přístup ale není efektivní pro ty, kteří mají blíž k teoretikům či pragmatikům. Tito účastníci nemusí chápat, proč jsme takové aktivity do vzdělávání vůbec zařadili a budou se nás ptát na koncepci, teorii anebo na to, k čemu jim to v životě bude. Pokud chceme vzdělávat ostatní, měli bychom znát svůj vlastní styl učení a dávat si pozor, aby nedominoval celému programu.



Co když budou všichni „pragmaticí“?

Velmi výjimečně se nám stalo, že jsme měli na vzdělávání velmi homogenní skupinu, co se týká preferovaného stylu učení. Měli jsme skupiny učitelů, kde byla velká převaha teoretiků a reflektorů, a tak jsme museli vypustit některé aktivity nebo je zkrátit a dát více prostoru pro reflexi, jít hlouběji do konceptů a teorií. Také jsme pracovali se skupinou středoškolských chlapců, kteří se zajímali o informační technologie. Ti byli pro změnu zaměření pragmaticko-teoreticky. Věnovat příliš času reflexím nebo analýzám pocitů nemělo velký význam. Pokud budete mít specifickou skupinu, stačí ji přizpůsobit program. K cílům se dá přece dopracovat různými způsoby.



Jak zjistím, kdo je ve skupině?

Existují určité náznaky. Například aktivisty ve skupině rozeznáme často podle toho, že nemají problém se hned zapojit do různých aktivit a živě odpovídají na naše otázky. Pokud doprostřed místnosti dáte materiál, mají ho v rukou dříve, než stihnete něco říct.

Pozorovatelé se mohou zpočátku zdát nečitelní. Většinou se totiž nezapojují do diskuse hned, dost přemýšlejí a mlčí. To v nás může způsobit pochyby typu „Co dělám špatně?“ nebo „Nepochopil otázku, když nechce odpovídat?“ Zdáni však může klamat. Pozorovatelé totiž potřebují čas na analyzování, probírají si v hlavě různé alternativy, přemýšlejí nad tím, co bylo řečeno, z různých úhlů pohledu, a tak nemají čas se aktivně zapojit.

Teoretiky můžeme poznat podle toho, že chtějí pochopit principy, na kterých je postavené to, co říkáme. Často se neradi zapojují do interaktivních aktivit, pokud nerozumějí tomu, proč je děláme a jak spolu navzájem souvisí. Méně zkušení vzdělavatelé nebo pracovníci s mládeží mohou být tímto typem účastníků zaskočení, protože se dožadují teoretických poznatků. Můžeme pak mít pocit, že nás účastník testuje nebo je v daném tématu už dostatečně fundovaný. V takovém případě je dobré mít v záloze další zdroje, v nichž si mohou tito účastníci v případě zájmu nastudovat víc.

Pragmatici jsou účastníci, které ne vždy spolehlivě rozpoznáme. Většinou s námi mají „trpělivost“, zapojují se do aktivit, i když ne nezbytně v takové míře jako aktivisti. Pokud jim však delší dobu není jasné, jak mohou využít to, čemu se během vzdělávání věnujeme, začínají klást otázky typu „Jak mi to pomůže v praxi?“, „Co s tím mám dělat?“ nebo „K čemu mi to bude?“.





Opatrně se škatulkováním

S velkou pravděpodobností budete pracovat se skupinami, kde budou přítomni účastníci se všemi možnými preferovanými styly učení. Také platí, že pokud se učíme neefektivněji jedním způsobem, neznamená to, že se nedokážeme nic naučit jinak. Jen to může být o něco méně efektivní. Proto je třeba být velmi opatrní se škatulkováním a nálepkováním účastníků, že ten bude aktivista, ten pozorovatel...



Propojení s metodami a technikami

Pro různé styly učení jsou vhodné různé metody a techniky. Diskuse může například vyhovovat všem, přednáška už je nejbližší teoretikům. Pokud si však na přednášku pozveme hosta z praxe, který uvádí mnoho konkrétních příkladů, může to být efektivní způsob učení i pro pragmatiky. Proto je dobré uvažovat nad tím, které metody a techniky více vyhovují kterému stylu učení, a vyváženě je kombinovat. Více se o metodách a technikách dočtete v samostatné kapitole s názvem Metody a techniky neformálního vzdělávání.

CVIČENÍ



Analýza posledního vzdělávání

Vzpomeňte si na poslední neformálně vzdělávací aktivitu, kterou jste vedli. Může to být pravidelná schůzka, workshop na škole nebo tábor pro děti. Důležité, abyste si dokázali vybavit, jaký jste měli program, jaké aktivity jste využili a jaké jste si stanovili cíle. Pokud máte k dispozici konkrétní program nebo dokonce rozpracovanou metodiku, o to je to lepší.

Teď se zkuste na jednotlivé části programu podívat z hlediska stylů učení. Které části jsou převážně aktivistické? Které jsou reflektivní? Co v programu máte pro teoretiky? A co pro pragmatiky? Zkuste v procentech vyjádřit, jak byl váš program vyvážený – například 40 % : 15 % : 10 % : 35 %.

Máte? Jak byste mohli posílit nejslabší články? V našem příkladu kvůli tomu, abychom přidali něco pro teoretiky a reflektory.





Pozorujte svoje účastníky

Při nejbližší vzdělávací aktivitě si dejte za úkol sledovat reakce účastníků – ideálně pokud aktivitu nevedete. Zkuste si všimat reakcí, které by mohly souviset s tím, co účastníci potřebují k efektivnímu učení. Na co se ptají? Jak reagují na zadání? Jak jsou aktivní při práci ve skupině? Jak dlouho jim to trvá? Pozorujete nějaké podobnosti a vzorce chování při vícerych aktivitách? Jak to může souviset se styly učení? Zároveň pozor na škatulkování! Případně se můžete ve volných chvílích zeptat účastníků, jak se nejefektivněji učí, a uvidíte, jestli vám vaše pozorování potvrdí.

ZDROJE



KOLB, David Allen. *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984. ISBN: 0132952610.



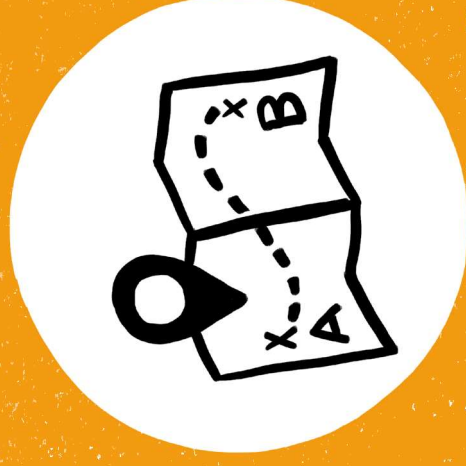
HONEY, Peter a MUMFORD, Alan. *Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey, 1982. ISBN 0 9508444 0 3.



Learning styles [online]. Wikipedia. Updated 2019-3-22 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_styles



Kolb's experiential learning [online]. Wikipedia. Updated 2018-11-3 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Kolb%27s_experiential_learning



VZDĚLÁVACÍ AKTIVITA

KROK ZA KROKEM

Když selžete v přípravě, připravujete se na selhání.

Benjamin Franklin

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Neformální vzdělávání v práci s mládeží je plánovaný a strukturovaný proces, kde je jasně definované, kam má vzdělávání směřovat a jaké kompetence má účastníkům přinést. Tomu je třeba podřídit přípravu jakékoli neformálně vzdělávací aktivity. Logika tvorby vzdělávacích aktivit pro mládež je velmi podobná projektové logice. Pokud jste mistry v projektovém myšlení, určitě vám to pomůže, ačkoli příprava vzdělávacích aktivit má také svá specifika. V této kapitole uvádíme jednotlivé přípravné kroky chronologicky se stručným vysvětlením. Naším záměrem je ukázat proces jako celek. Některým krokům se poté věnujeme do větší hloubky v samostatných kapitolách.

V české i slovenské praxi se často stává, že neformálně vzdělávací aktivity vzniknou jako výsledek aktuální grantové nabídky. „Aha, tenhle grantový program nabízí peníze na zvýšení participace mladých lidí. Super, pojďme vymyslet vzdělávací aktivitu. Je to lehké – nejdřív dáme dohromady nějaké seznamovačky, potom hru, pak uděláme kvíz, pozveme někoho, ať udělá přednášku...“. Zastavte se, tak ne! I když se vám tento postup může zdát správný, ve skutečnosti úspěšná vzdělávací aktivita takhle nevznikne. Co když vaše cílová skupina vůbec nepotřebuje vzdělávání o participaci, protože jsou mladí lidé ve vašem městě už sami aktivní? Jak to tedy udělat?



KROK 1: SITUAČNÍ ANALÝZA



Nejprve bychom si měli položit otázku: „Co potřebuje naše cílová skupina?“ Následující otázka pak bude: „Co z toho můžeme řešit vzdělávací aktivitou?“

Když známe mladé lidi, kterým se věnujeme, dobrá analýza pro nás nebude problém. Budeme vycházet z toho, co by potřebovali, zároveň i z toho, co pro ně v dané oblasti už existuje. Jaké mají možnosti a nakolik je využívají? Co funguje a co nefunguje? Co by mladí lidé sami chtěli nebo potřebovali (což možná oni sami ani netuší), aby dokázali být ve svém soukromém, pracovním i společenském životě úspěšní?

Děláme analýzu prostředí, stavu a potřeb, kterou podrobněji rozpracováváme v kapitole Situační analýza. Na konci tohoto procesu bychom měli mít slušný přehled o problémech, které se týkají naší cílové skupiny. Mohou se však objevit i takové, které neformálním vzděláváním nevyřešíme. Ty si můžeme nechat na jiné typy projektů.

Představme si příklad problému, k jehož řešení můžeme přispět neformálním vzděláváním. Pokud například zjistíme, že mladí lidé nejsou dostatečně aktivní i přesto, že samospráva nebo škola je tomu otevřená, může být hlavním důvodem to, že jim k aktivitě chybí potřebné kompetence. Tento závěr – chybějící kompetence – by měl být výstupem situační analýzy. Výstupem, na který se můžeme zaměřit. Na konci situační analýzy bychom tedy měli mít jasno v tom, jaký problém či potřebu budeme řešit vzdělávací aktivitou a pro koho bude vzdělávání určené.

KROK 2: ZÁMĚR



Pokud máme jasně definovaný problém či potřebu, je čas stanovit si záměr našeho vzdělávání a následně i jeho cíle. Mezi záměrem a cíli je zásadní rozdíl. Záměr je všeobecnější a pojmenovává změnu, ke které budeme neformálním vzděláváním přispívat. Například můžeme v situační analýze zjistit, že mladí lidé mají rasistické nebo xenofobní poznámky týkající se lidí z jiných kultur. Následně se pokusíme hlouběji analyzovat „kořeny“ tohoto stavu. Zjistíme například, že mladí lidé nekriticky přistupují k informacím, které se k nim dostanou, a přejímají rasistické postoje ze sociálních sítí. Na tomto základě se může naším záměrem stát „zvyšování kritického myšlení žáků druhého stupně základních škol“. Důvodem rasistických poznámek však může být i nízká míra tolerance k odlišnosti a různým etnickým skupinám. V tom případě můžeme naše vzdělávací aktivity zaměřit na zvyšování tolerance a budeme se snažit „podpořit v mladých lidech smysl pro toleranci a respekt k ostatním, rozvíjet jejich otevřenost k jiným kulturám“. Záměr nám tedy na základě situační analýzy určuje oblast, kterým se budeme v neformálním vzdělávání věnovat. Záměr nedokážeme stoprocentně splnit tak jako cíle, víme však, že se naším vzděláváním tato oblast zlepší.



KROK 3: CÍLE



Vzdělávací cíle už konkrétně popisují, co přesně se naši účastníci naučí. Na rozdíl od záměru musí být cíle prostřednictvím naší vzdělávací aktivity splnitelné. Proces stanovování a konečné stanovení vzdělávacích cílů patří při tvorbě vzdělávací aktivity mezi nejdůležitější a současně nejdůležitější kroky. Cíle musí vycházet ze záměru. Pokud jsme v předchozích krocích definovali, že naším záměrem je zvyšování tolerance a otevřenosti k jiným kulturám, musíme prostřednictvím cílů přesně a jasně pojmenovat, kam se účastníci po skončení vzdělávací aktivity dostanou. Jinak řečeno, jaké znalosti, dovednosti a postoje získají. I u vzdělávacích cílů platí pravidlo SMART, tedy že cíle musí být:

- **Specifické (specific)** – přesně vymezují, co se mají účastníci naučit.
- **Měřitelné (measurable)** – splnění cíle musí být možné změřit, vyhodnotit.
- **Dosažitelné (achievable)** – do konce vzdělávání se opravdu naplní.
- **Relevantní (relevant)** – souvisejí se záměrem a potřebami účastníků.
- **Termínované (timed)** – u každého cíle je stanoven termín, dokdy se naplní.

Dobrou zprávou je, že vzdělávací cíle si nemusíme jen tak vymýšlet. V kontextu neformálního vzdělávání v práci s mládeží jsou nejčastějšími vzdělávacími cíli kompetence, které chceme u účastníků rozvíjet. Při výběru cílů tedy potřebujeme najít odpověď na otázku, jaké znalosti, dovednosti a postoje si mají účastníci osvojit.

Jaký je rozdíl mezi znalostmi, dovednostmi a postoji a co se stane, pokud se soustředíme jenom na jedny z nich, podrobněji popisujeme v kapitole Kompetence.

Pokud mají být cíle dostatečně specifické, měřitelné a dosažitelné, potřebujeme si nejen říct, které kompetence budeme rozvíjet, ale také do jaké hloubky. Je rozdíl, pokud si účastníci mají nějakou dovednost jenom vyzkoušet, nebo ji mají být schopni samostatně používat v praxi. Při rozhodování o hloubce cílů používáme v neformálním vzdělávání v práci s mládeží tzv. Bloomovu taxonomii.



V našem případě (potřeba zvyšování tolerance) bychom si tedy mohli stanovit například následující cíle.

Problém: Mladí lidé mají rasistické a xenofobní poznámky týkající se lidí z jiných kultur.

Záměr: Podpořit v mladých lidech smysl pro toleranci a respekt k ostatním, rozvíjet jejich otevřenost k jiným kulturám.

Cíle: Mladí lidé díky vzdělávací aktivitě:

- porozumí tomu, jak dochází k netolerantnímu chování a proč mají lidé obavy z odlišnosti (znalost),
- zažijí, jaké to je být v roli člověka z jiné kultury (dovednost),
- uvědomí si, v čem může být pozitivní přístup vůči lidem z jiných kultur přínosný (postoj).

Toto je samozřejmě jenom příklad a i na kompetence jako takové najdete v pedagogické teorii více pohledů. Tento přístup používáme my.

Cílů může být víc, případně mohou být ambicióznější a jít hlouběji. Bude to záležet na mnoha faktorech od znalostí, dovedností a zkušeností našich účastníků až po to, kolik času budeme na vzdělávání mít. Podrobněji se Bloomově taxonomii a všem faktorům, které při definování vzdělávacích cílů musíme zvažovat, věnujeme v kapitole Stanovování vzdělávacích cílů.

KROK 4: OBSAHOVÁ ANALÝZA



Udělali jsme situační analýzu, identifikovali problém, k jehož řešení se dá přispět neformálním vzděláváním, pojmenovali jsme záměr a definovali vzdělávací cíle. V dalším kroku se musíme rozhodnout, jakým obsahem vzdělávací aktivitu naplníme. Jakým konkrétním tématům se budeme

věnovat, abychom naplnili stanovené cíle na 100 %? Co všechno do tématu spadá a na co se vzhledem k našim časovým možnostem zaměříme?

Každý cíl si můžeme obsahově rozpracovat samostatně. Pojdme si vzít hned první cíl z našeho příkladu: Mladí lidé porozumí tomu, jak dochází k netolerantnímu chování a proč mají lidé obavy z odlišnosti. Čemu všemu se můžeme během vzdělávání věnovat, aby mladí lidé skutečně porozuměli příčinám netolerantního chování a obav z odlišnosti? Náš brainstorming možných témat by mohl vypadat následovně:



V dalším kroku je potřeba ze seznamu vybrat ta témata, která jsou nejpodstatnější. To jsou ta, na jejichž základě se nejeфективněji dopracujeme k tomu, aby mladí lidé porozuměli příčinám netolerantního chování a obav z odlišnosti. Možná se nám bude zdát, že spolu všechna tato témata souvisejí. To je pravda. Pokud však máme dobře formulovaný cíl, budou některá témata přece jen důležitější než jiná. S těmi budeme pracovat v dalších krocích.

Podobně cvičení si uděláme ke každému cíli, který si stanovíme. Tímto způsobem získáme konkrétní představu o tom, jaký obsah by mohla naše aktivita mít a jakým tématům se bude věnovat.

KROK 5: STRUKTURA VZDĚLÁVÁNÍ



Čím začneme? Jaké téma bude první a jaké druhé? Jak za sebe seřadíme tematické části tak, aby to dávalo smysl nám i účastníkům? To jsou otázky, na které musíme najít odpověď v dalším kroku.

Jednotlivá témata propojíme do ucelených bloků, které budou tvořit kostru programu vzdělávací aktivity. Témata a bloky je třeba do programu uspořádat tak, aby mezi nimi byla logická souvislost a vzájemně na sebe navazovaly. Přitom musíme vzít úvahu časový rámec, který máme k dispozici (vzdělávací aktivita může trvat několik hodin, jeden den, několik víkendů nebo po celý rok dvě hodiny týdně), a také hledisko účastníků.

Program by měl být poskládan tak, aby byl proces učení pro účastníky co nejeфективnější.



V našem příkladu bychom mohli začít tím, že účastníci pochopí, co je vlastně kultura, co všechno do ní může patřit a že má různé úrovně. Uvědomí si, že mají mnoho společného, ale zároveň se v mnohém liší, přestože jsou všichni Češi podobného věku. Potom díky nějaké aktivitě zažijí, jaké to je být jiný a co může způsobit střet dvou různých kultur. Nebo co se může stát, když jedna kultura je většinová a druhá menšinová. Na základě této zkušenosti jim pak můžeme vysvětlit koncept střetu kultur a interkulturního učení.

Často se musíme vžít do našich účastníků, abychom si dokázali představit, co se potřebují naučit, na čem můžeme dále stavět a co budeme propojovat. Platí, že příprava obsahu programu z hlediska potřeb účastníků může mít různé verze. V kapitole Styly učení naznačujeme, že ke stejnému cíli se dá dopracovat různými postupy. Můžeme začít aktivitou, pokračovat její reflexí, následně vysvětlit teoretický rámec a nakonec to celé propojit se skutečným životem. Dá se ale začít i v jiné fázi. Totéž platí pro strukturu programu. V každém případě musíme vědět, proč jsme se rozhodli pro určité řazení témat, a program musí mít jasnou logiku pro celý tým, který se na tvorbě vzdělávací aktivity podílí. Někdy je to náročné, protože každý



člen týmu může o věci přemýšlet jinak, pokud se nám však v týmu podaří najít shodu a nakonec si porozumět, je velmi pravděpodobné, že logiku programu pochopí i naši účastníci.

Na konci tohoto kroku bychom si měli udělat zkoušku správnosti. Máme v programu pouze témata, která vedou přímo k naplnění cílů? Nechybí nám nějaké zásadní téma? Nemáme naopak něco navíc? Pokud pokryjeme zvolená témata v naplánovaném pořadí, jsou všechny naše cíle stále realistické a dosažitelné? Ano? V tom případě máme základní kostru vzdělávací aktivity hotovou.

KROK 6: VYTÝČENÍ ČÁSTEČNÝCH CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ



V tomto okamžiku si můžeme říct, že to nejtěžší máme za sebou. Jakmile máme definované vzdělávací cíle a navrženou strukturu programu, přišel čas se podrobněji podívat na jednotlivé programové bloky. Ještě je brzy na výběr aktivit nebo metod, které použijeme. Abychom zajistili návaznost vzdělávání na výsledky situační analýzy a vzdělávací cíle, čeká nás ještě jeden mezikrok. Ke každému tématu nebo vzdělávacímu bloku vytvoříme podrobnější částečné cíle, které by měl daný blok naplnit.

Proč? Tento krok má zabezpečit propojení částečných cílů jednotlivých bloků s našimi celkovými vzdělávacími cíli a slouží i jako kontrola, zda dosažením částečných cílů dospějeme k naplnění cílů celkových.

Tento krok není třeba dělat vždy. Zvláště pokud vytváříme krátkou vzdělávací aktivitu, která by sama o sobě mohla být jenom jedním blokem v rámci delšího programu, není nutné rozpracovávat částečné cíle. Při dlouhodobějších vzdělávacích aktivitách to však určitě doporučujeme. V naší praxi se až do této chvíle na všem podílí celý tým. Nyní už stojí za to zvážit práci ve dvojicích nebo menších týmech.

Finálním výstupem tohoto kroku je mít u každé programové části jasno, čeho dosáhneme na jejím konci – s rozdělením na znalosti, dovednosti a postoje. Nezapomínejme, že i tyto částečné cíle mají být stoprocentně splnitelné. To znamená, že jich musíme dosáhnout do konce daného vzdělávacího procesu, ať už se jedná o dvouhodinovou, či dvoudenní aktivitu. Musíme si být jisti tím, co chceme, aby účastníci na konci věděli, byli schopni udělat nebo si uvědomit.

Pojďme se vrátit k našemu příkladu zvyšování tolerance k jiným kulturám. Pokud budeme během vzdělávacího víkendu jedno dopoledne věnovat tématu kultury, naše cíle pro dopolední tříhodinovou část programu by mohly vypadat třeba takto:

- Účastníci pochopí koncept kultury jako ledovce.
- Účastníci porozumějí konceptu kultury jako cibule.
- Účastníci získají povědomí o různých úrovních kultury.
- Účastníci si uvědomí, v čem si jsou podobní a v čem se od sebe liší.
- Účastníci zažijí střet kultur na úrovni osobních hodnot.

Když máme tímto způsobem rozpracovaná všechna témata nebo programové části, můžeme se pustit do dalšího kroku.

