

UDK: 371.132
159.953.5
Pregledni članak
Primljeno: 14. 10. 2008.
Prihvaćeno: 5. 12. 2008.

PEDAGOŠKE VRIJEDNOSTI POZNAVANJA STILOVA UČENJA

Ključne kompetencije učitelja i odgajatelja

Mr. sc. Esmeralda SUNKO

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Sažetak: *Kompetencije se opisuju kao kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti, kako bi riješili određene zadatke, kao i voluntativne, motivacijske i društvene spremnosti za rješavanje problema u promjenjivim situacijama. Područje odgojno-obrazovnih ciljeva nastave podudara se s konceptom kompetencija. Kompetencije se ne steču spontano, već su potrebna znanja i vještine, ali i stavovi i vrijednosti. Proučavanje stilova učenja, pridonosi odgovornoj upotrebi kompetencija, jer je riječ o refleksiji stečenih kompetencija, uz subjektivne motive djelovanja. Temeljem mnogih multidisciplinarnih istraživanja poznati su mnogi stilovi učenja. U radu će biti prikazani načini prepoznavanja kognitivnog, afektivnog i fiziološkog stila učenja, s osvrtom na teškoće u učenju. Obuhvaćene su posebne metodologije istraživanja i standardizirani instrumenti, razvoj tehnika, pristupi za njihovu primjenu i rasprava. Znanje o stilovima učenja značajno je za pedagošku praksu, jer pridonosi boljem poznavanju i razumijevanju učenika, pridonosi kvalitetnijoj komunikaciji, humanizaciji procesa učenja i poučavanja. Razvoj kompetencija učitelja i odgajatelja veže se uz razvoj »odgojne nastave« koja neophodno zadire u područja svjetonazorskih i vrijednosnih stavova i smjernica djelovanja, kojima se korištenje kompetencija može usmjeriti prema prihvaćenim normama i načelima u našem društvu i kulturi. Za stjecanje ključnih društveno očekivanih kompetencija potreban je posebno širok spektar alternativnih nastavnih metoda za čiju se kompetentnu primjenu sadašnji i budući nastavnici trebaju posebno kvalificirati.*

Ključne riječi: *kompetencija, obrazovanje nastavnika, stilovi učenja, stavovi, metode, instrumenti*

Potrebe

Područje valjanosti obrazovnih ciljeva nastavnih postupaka podudara se s konceptom kompetencija (Bašić 2007., Gruber, 2004.). S tim u vezi razvijaju se mjerila koja omogućuju bilježenje kompetencija. »Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, voluntativne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno rabiti u promjenjivim situacijama« (Weinert, 2001., 27/8). Uvidom u nastavne planove i programe Učiteljske akademije Sveučilišta u Zagrebu, Visoke učiteljske škole u Splitu, Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu i Splitu, koji su vrijedili do 2006. godine, razvidno je da se podupirao autoritarni tip učitelja, u čijoj se odgojno-obrazovnoj paradigmi svaki član procesa svrstavao u određene funkcije. Većina analiziranih planova i programa starijeg su datuma (1994., 1998., 1999. godine) i vrijedili su do 2006. godine. Prikupljeno je i analizirano 20 nastavnih planova i 1236 programa nastavnih predmeta. Obuhvaćena je procjena širokog kruga nastavnih planova i programa namijenjenih studentima koji u dogledno vrijeme počinju djelovati u: predškolskom odgoju, razrednoj nastavi, predmetnoj nastavi prirodne skupina predmeta, matematike, informatike i kineziologije u osnovnim i srednjim školama. Većina danas aktivnih učitelja, odgajatelja i nastavnika odgajala se i obrazovala prema sadržajima analiziranih programa. Suvremeni studij namijenjen budućim učiteljima nakon uvođenja Bolonjskog procesa (2006.) treba uzeti u obzir sve ono što će se događati u suvremenoj osnovnoj školi. Informacijsko društvo smanjuje podjelu rada po vertikali i podupire demokratski tip učitelja. Uloga učitelja korjenito je izmijenjena, jer učitelj u ovom društvenom sustavu nije potreban za prenošenje znanja i predaju gradiva. Njegova uloga je organizacijska, promatračka, evaluacijska, podupiruća i integracijska (inkluzijska). Supstitucijska, kompenzacijska i korekcijska uloga učitelja i nastavnika u odgoju i obrazovanju potrebna je tek u nedostatku drugih oblika prenošenja informacija. Priprema aktivnog i odgovornog stručnjaka koji će odgajati i obrazovati nove generacije mora biti u skladu s temeljnim načelima informatologije, demokracije i života u pluralnom društvu. Dio učitelja, odgajatelja i nastavnika koji su se odgajali i obrazovali prema analiziranim programima, a i danas su u većini aktivni u procesu odgoja i obrazovanja ima rascjepkana i nepotpuna znanja, usmjerena u većoj mjeri na općeobrazovna ili usko profesionalna znanja, a manje na razvoj vještina i navika potrebnih za život u multikulturalnoj, suvremenoj sredini

Preveliki jaz između teorije i prakse očituje se u nedostatku praktičnih metoda u sadržajima rada u kojima bi ondašnjim studentima, a današnjim učiteljima i odgajateljima, bilo omogućeno stjecanje znanja kroz prakticiranje interaktivnih, participativnih i anticipativnih vještina, koje nedostaju u metodičkim predmetima.

Kvaliteta visoke naobrazbe do promjene programa 2006. godine u Hrvatskoj na mnogim razinama nije bila primjerena zahtjevima tržišta. Sustav studiranja bio je krut i nefleksibilan. Osiguravanje kvalitete u sustavu visokog obrazovanja i znanosti uključuje mnoge postupke i načela djelovanja koji se odnose na nadzor, akreditaciju i vrednovanje planova i programa te kontrolu izvršenja raznovrsnih aktivnosti (Sunko, 2005.).

U Republici Hrvatskoj problemi se sastoje u nedostatku provedbenih politika cjeloživotnog učenja i strategija kojima se jasno određuju postupci, mjere i mehanizmi promjene i primjene u osposobljenosti odgajatelja, učitelja, nastavnika, za odgojno-obrazovni rad s djecom i mladima za život u suvremenom pluralnom, multikulturalnom hrvatskom društvu.

Stilovi učenja

Podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja, kako bi odgojno-obrazovni ciljevi bili ostvareni u području realno postavljenih ciljeva učenja i samostalnog ostvarivanja ciljeva učenja putem autonomnog odlučivanja, odnosi se na poznavanje i prepoznavanje učeničkih stilova učenja. Da bi se to postiglo, nužno je da nastavnici, učitelji i odgajatelji, stručni suradnici, dakle stručnjaci koji se bave odgojem i obrazovanjem, poznaju i svoje osobne stilove učenja. Znanja i vještine o stilovima učenja omogućuju im primjećivanje razlike kod učenika, tj. kako i koliko stilovi djeluju na stav učenika prema odgojno-obrazovnom procesu, posebno u postignućima. Vještine koje se traže u našem obrazovnom sustavu vrlo često su suprotne spontanim načinima funkcioniranja mozga, i zato je mnogim učenicima učenje prilično teško. Stilovi učenja omogućuju kreativnije programiranje odgojno-obrazovnih procesa, daju dinamiku oblicima, metodama i aktivnostima; intenzivnije prate i uvažavaju razlike u toku odgojno obrazovnog procesa; učenje temelje na unutarnjoj motivaciji; svoje aktivnosti temelje na poznavanju individualnih sposobnosti i prethodnih znanja. »Stilovi učenja su kognitivne, afektivne i fiziološke crte koje se javljaju kao relativno stabilni indikator onoga kako učenici opažaju i odnose se prema sredini koja služi kao izvor spoznaje« (Keefe, 1982.).

Svaki pojedinac preferira određene načine percepcije, organizacije, retencije i rekognoscije u procesu stjecanja znanja i vještina. Razvoj istraživanja mozga i brojna istraživanja o stilovima učenja kao važnim činiteljima prilagođavanja odgojno-obrazovnog procesa i omogućavanja njegovog maksimalnog razvoja (Messick, 1976., Holt, 1983., Keefe, 1982.), zaključuju o povezanosti intelektualnih sposobnosti i kognitivnih, afektivnih i fizioloških stilova učenja. Mozak je rijetko dovoljno stimuliran u učionici. On djeluje na mnogo razina, obrađujući odjednom svijet boja, zvukova, pokreta, emocija, oblika, jačine, visine, težine,

udaljenosti, okusa, mirisa i drugoga. Taj očaravajući multiprocesor obično vapi za informacijama u tradicionalnoj učionici zato što je sposobnost obrade znatno viša od obavijesti, podražaja i iskustava koje se nalazi u klasičnim načinima poučavanja. Tradicionalni linearni tempo spor je i zapravo sprječava učenje. Stanje cijelog bića od iznimne je važnosti u procesu učenja: raspoloženje, pokreti očiju, prehrana, fiziologija, stanje uma, držanje tijela, disanje jednako su značajni kao i kvocijent inteligencije. Obogaćena okolina koja angažira sva osjetila, i svjesno i nesvjesno, najbolje uči. Maksimalno učenje događa se kada su učenici potaknuti bogatim, multisenzornim situacijama koje slične životu ili jesu životne. Stilovi učenja odnose se na procese stjecanja znanja i daju odgovore na pitanja kako su informacije stečene. Stilovi odražavaju genetske zakonitosti, razvoj osobnosti, prilagođavanje, prihvaćanje različitosti i njihovo uvažavanje u procesu vođenja, organiziranja, realizacije i evaluacije pedagoške djelatnosti. Stilovi učenja jedinstveni su način na koji određena osoba uči – njezin preferirani način. Oni su kognitivni, afektivni i fiziološki oblici koji se javljaju uglavnom kao stabilni pokretači onoga kako učenici opažaju i kako se odnose prema okolini koja je izvor znanja i vještina (Mc Dermott, Jago, 2001.). Najčešće se pod tim razumijeva dominantni ulazni kanal pri primanju informacija, vizualni, auditivni ili kinestetički. Ono što se događa kod centralne obrade informacija, uključuje i kognitivne i afektivne i fiziološke oblike. Definicije stila učenja ovise o teoriji učenja koju zastupaju pojedini autori. Tako Keeffe (1982.) u svojoj definiciji izjednačava stil učenja s kognitivnim stilom, dok Witkin i Goodenough (1981.) definiraju kognitivni stil kao jedan od stilova učenja. Jednostavnije se može kazati da su potpojmovi stilova učenja kognitivni, afektivni i fiziološki stilovi, koji se očituju u situacijama učenja. Mozak i njegove aktivnosti u procesu učenja ne mogu se umjetno dijeliti jer on funkcionira u procesu učenja u integralnoj formi. Podjele i odvojena tumačenja čine se samo iz praktičnih razloga preglednosti i lakšeg stjecanja znanja.

a) Kognitivni stilovi

Kognitivni stilovi individualne su osobine koje uvjetuju reakciju osobe na velik broj kognitivnih zadataka sa sličnim oblicima ponašanja. To je prepoznatljiv, dosljedan način mišljenja i načina rješavanja problema neke osobe. Kognicija kao psihološko-pedagoški pojam označava moć spoznaje ili samospoznaje, razumijevanje, upoznavanje i znanje. Ona je ponajprije rezultat intelektualne aktivnosti, ali u tome određena uloga pripada i emocionalnim i voljnim procesima (Cornet, 1983., Claxton, Ralston, 1978., Witkin, Goodenough, 1981., prema [www. learning-styles-online-com](http://www.learning-styles-online.com), Keefe, Monk, 1986.,

Petz, 1992., Potkonjak, Šimleša, 1989.). Messick je 1976. razlikovao više od 20 dimenzija kognitivnog stila. Mogu se svrstati u dvije kategorije: *receptivne stilove*, koji se odnose na percepciju i analizu podataka te na kreiranje koncepta, i *retencijske stilove*. Razina kognitivnog razvoja osobe određuje mogućnosti, potencijale i dubinu razumijevanja, te ukazuje na poteškoće koje osoba može imati pri učenju pojedinih sadržaja. Pri stjecanju znanja osobe biraju određene kognitivne strategije koje su odraz njihovih kognitivnih sposobnosti i stupnja kognitivnog razvoja. Analiziranjem kognitivnih strategija (*stilova učenja*) koje učenik bira pri stjecanju znanja, dolazi se do informacija o: 1. općem stupnju kognitivnog razvoja učenika; 2. individualnom stilu učenja, i 3. spremnosti za usvajanje novih koncepta (Sharma, 2001.). Razvoj je slijed promjena koje dovode do mijenjanja pojava ili struktura, a to mijenjanje obično je progresivnog karaktera, što znači da pojave ili strukture postaju veće i složenije, primjerenije danim uvjetima i okolnostima.

Preferirani stilovi učenja oslanjaju se na čulna iskustva, a tipični oblici su: kinestetički ili psihomotorni, vizualni ili spacijalni i auditivni ili verbalni (VAK - stilovi) (O'Connor, Seymour, 1995., Louis, Pucelic, 1982., www.engr.ncsu.edu/learningdtyles/ilswweb.html). Djeca po rođenju stječu znanja putem kinestetičkih osjeta, potom ih stječu vizualno te naposljetku verbalno. Odrasli se koriste svim stilovima stjecanja znanja i vještina. Geštaltisti su, proučavajući percepciju, otkrili kako različite osobe različito percipiraju stvarnost, posebno u situacijama kada je stvarnost predstavljena reverzibilnim slikama na kojima se figura i podloga mogu lako zamijeniti. Razvila se teorija »ovisnosti i neovisnosti o polju«. One osobe čija je percepcija ovisna o polju, razlikuju se nizom osobina od osoba čija percepcija nije ovisna o polju. Među ostalim, preferiraju različite stilove učenja (Zarevski, 1997.). Istraživanja rada mozga potvrdila su neurološku osnovu tih razlika. Premda je svaka polutka mozga zadužena za određene funkcije u obradi informacija i mišljenja, te funkcije su rijetko isključivo vezane uz samo jednu polutku. Mnoge zadatke mogu izvoditi i jedna i druga polutka, ali na različite načine, i jedna u njima može biti bolja od druge. Postoji sklad u funkcioniranju polutki, one se nadopunjuju u svim aktivnostima. Povezivanje polutki od koristi je pojedincu jer mu omogućuje bolje razumijevanje, koju god informaciju procesuirao. Logika nije ograničena isključivo na lijevu polutku; kreativnost, intuicija i obrada glazbe nisu ograničeni isključivo na desnu. Obje su polutke sposobne za sintezu, odnosno povezivanje informacija u smislenu cjelinu. Ipak, kod većine ljudi dominantna je jedna polutka, što utječe na osobnost i stil učenja. Hemisferna je dominacija velikim dijelom povezana s načinom procesuiranja. Ljudi sa snažnom ali suprotnom hemisfernom dominacijom interpretirat će svoje stavove različito. Ljudi s izrazitom dominacijom lijeve polutke često su rječitiji, analitičniji i spretniji u rješavanju

problema. Oni s dominacijom desne polutke, dobro crtaju i slikaju, dobri su u matematici i bolje se snalaze u svijetu slika negoli u svijetu riječi. Kada se rješava složeniji zadatak, vodstvo preuzima dominantna polutka, ali će sudjelovati i druga, pridonoseći tom procesu na svoj specijalizirani način (www.portalalfa.com/mambo/index.pup?option=com, Williams, 1983.).

Opazanje se razlikuje načinom fokusiranja pažnje. Ona može biti šira (ekstenzivna) ili uža (fokusirana), što također određuje stil pojedinca. Rigidnost ili fleksibilnost pažnje razlikuju se u distrakciji i distorziji pažnje. Rigidni stil je više podložan distrakciji pažnje, dok se fleksibilni stil može koncentrirati na problem kad mu je god to potrebno.

Tolerancija na nerealistično iskustvo odnosi se na spremnost prihvatanja činjenica realnosti koje su plod osobne percepcije, a koje reagiraju na konvencionalno iskustvo. Značenje u receptivnim stilovima ogleda se u sposobnosti **izvođenja ponovljene radnje** uz apstrahiranje detalja koji bi mogli imati negativan učinak na tokove njezine realizacije.

Kreiranje koncepta i retencijski stilovi sadrže sljedeća područja u učenju: konceptijski tempo, stilove koncepta, kognitivnu kompleksnost i stilove brisanja i izjednačavanja.

Konceptijski tempo odnosi se na brzinu i točnost formuliranja hipoteze i procesuiranja informacija na kontinuumu od razmišljanja do reakcije. Impulzivni pojedinci će na postavljeno pitanje dati prvi odgovor koji im se čini točnim, dok refleksivni pokušavaju razmotriti moguće alternative i naći solucije prije nego daju odgovor. **Stilovi konceptualizacije** razlikuju se u pristupu i načinu formuliranja koncepta. Ključni činitelj u razumijevanju stilova koncepta jest da li se analiziraju tematski ili funkcionalni odnosi među stimulansima (relacijska konceptualizacija), analiziraju li se deskriptivni atributi (analitičko-deskriptivna konceptualizacija) ili pak zaključivanje o pripadnosti kategorijama (kategorijsko-interesna konceptualizacija).

Kognitivna kompleksnost obuhvaća razlike koje kod učenika postoje u broju dimenzija koje uključuju kad pokušavaju tumačiti svijet.

Stilovi brisanja, izjednačavanja i izoštravanja brišu slične memorije ili nova iskustva ujedinjuju s prije stečenima, dok drugi uočavaju male razlike i odvajaju memoriju prijašnjih iskustava od sadašnjih.

b) Afektivni stilovi

Afektivni stilovi obuhvaćaju pažnju, vrijednosti i stavove. Važni su za područje motivacije u sadržajima: unutarnjih pokretača aktivnosti, očekivanja i poticanja. Odnose se na unutrašnju motivaciju, u kojoj veliku ulogu imaju ra-

doznanost, želja za otkrivanjem i istraživanjem, frustracije i strahovi. Pažnja je značajan činitelj koji omogućuje selektivnost i usmjeravanje psihičkih procesa važnih za stjecanje znanja. U procesu vrednovanja važne komponente čine racionalnost, unutrašnje poimanje doživljenog i izbor. Stilovi i stupanj pažnje su dijelovi strukture ličnosti koji su odgovorni za konceptijsku kompletnost, samoodgovornost i nezavisnost. **Radoznanost** je potreba za istraživanjem, promjenama i nastojanjem izbjegavanja dosade. **Upornost** se ogleda u želji završavanja započeto i postizanja postavljenih ishoda. Stupnjevi **anksioznosti** povezani su s tenzijom i strahovima koje osoba ima kad se nađe pred zadatkom koji treba riješiti. **Tolerancija na frustracije** utječe na pojavu afirmativnih oblika ponašanja u konfliktnoj situaciji. Nizak stupanj tolerancije na frustraciju prepreka je pojačavanju napora i nalaženju kvalitetnih rješenja za nepostignute ciljeve (Keffe, 1982.).

Poticaji i očekivanja čine značajno područje učenja i poučavanja. Visoko motivirani učenici imaju potrebu za usavršavanjem ne zato što očekuju nagradu za to, već zato što to žele. Visoko motivirane osobe prepoznatljive su i po tome što pomno odabiru ciljeve, planiraju aktivnosti za njihovo postizanje i odabiru alternativne mogućnosti kako bi postigli uspjeh. Samoaktualizacija je motiv koji pokreće osobe na ostvarenje svojih maksimalnih mogućnosti (Allport, 1969.). U istraživanjima afektivnih stilova imitacija, spremnost na rizik ili opreznost, sklonost natjecanju ili kooperativnost, razina aspiracije ili ambicije, reakcija na potkrjepljenje, osobine su znanstvenih analiza, koje se mogu uočiti u svakoj populaciji, bez obzira na kronološku dob (Skinner, 1953., Deutch, 1960., Kogan i Wallach, 1964., prema Keefe, 1987.). **Društvena motivacija** uvjetovana je vrijednostima koje su učenici usvojili, stupnjem kulturnog razvoja sredine u kojoj žive i atmosferom sredine u kojoj se nalaze. Na nju utječu očekivanja koja obitelj, škola ili društvena sredina imaju u odnosu na pojedinca. Na stupanj društvene motivacije utječu mnogi čimbenici istodobno, i njihov utjecaj nikada nije isti za sve učenike (Keefe, 1982.).

c) Fiziološki stilovi

Fiziološki stilovi uvjetovani su čimbenicima koji utječu na ljudsko tijelo. To su varijable koje proizlaze iz spolnih razlika, razlika u načinu prehrane, specifičnostima koje su uvjetovane zdravstvenim stanjima organizma. Nema sumnje da nabrojene varijable utječu na tokove i ishode učenja. Gladni i bolesni učenici ili oni s nekim drugim smetnjama imat će veće ili manje poteškoće u učenju. Na proces učenja utječu čimbenici sredine kao što su: osvjetljenje, temperatura, zvukovi, vlažnost zraka (Dunn, Dunn, 1992.).

Procjenjivanje stila učenja

Mnogim instrumentima i postupcima moguće je otkriti stil učenja kod učenika.

a) Instrumenti za ispitivanje kognitivnog područja

U literaturi se najčešće spominju sljedeći instrumenti: Edmondov instrument za identifikaciju stila učenja u procesu vježbanja, Witkinov skupni test umešanih figura, transakcijski profil sposobnosti, Grekorkov prikazivač stila učenja, kognitivni profil... Zahvaljujući ovim instrumentima, moguće je otkrivati osobnosti pojedinih učenika u procesu učenja, njihove reakcije na podražaje okoline, čimbenike koji u procesu učenja pridonose učinkovitosti učenja te čimbenike koji negativno utječu na recepciju, retenciju i rekogniciju (Keefe, Monk, 1986.).

b) Instrumenti za ispitivanje afektivnih stilova

Afektivni stilovi uvjetovani su različitim čimbenicima, što svjedoči o poteškoćama koje se javljaju prilikom izrade instrumenata. U literaturi se obično spominju sljedeći instrumenti:

Za ispitivanje konceptualne razine koristi se *test završavanja započetog teksta* i *test mogućnosti kontrole*. Za mjerenje motivacije za postignućem koristi se *TAT - test tematske apercipije* (Singh, 1979.), različiti instrumenti samoispitivanja u obliku stupnjevanih skala, s većim brojem čestica, gdje se sumiranjem odgovora ispitanika dobiva indeks motivacije postignuća (*AMS - Achievement motivation Scale*) (Braken, Wanat, 1993., Hermans, 1967., Lynn, 1969., Mehra-bain, 1969., Costello, 1985.), i *MOP - upitnik za ispitivanje općeg postignuća*. Poznate i priznate skale često se rabe u originalu, ali mogu biti model ili, nekim svojim dijelovima, osnova za nove mjerne instrumente. Naravno, postoje i drugi instrumenti za ispitivanje afektivnih stilova, ali su manje obuhvatni od navedenih (*National Association of Secondary School Principals 1982.*).

c) Instrumenti za ispitivanje fizioloških stilova

Fiziološki čimbenici imaju snažan utjecaj na školsko učenje. To je bio razlog za izradu (Dunn, Dunn, 1979.) tri instrumenta za mjerenje fizioloških stilova i utjecaja temperature, osvjetljenja, zvukova, ritma rada i radnog vremena na kvalitetu učenja tijekom dana. Instrumenti za ispitivanje utjecaja sredine otkrivaju varijacije u reakcijama pojedinca na promjenu temperature, zvuka i osvjetljenja.

d) Ispitivanje teškoća u učenju

Različiti čimbenici otežavaju uspješno učenje. Uzroci koji negativno utječu na stilove i kvalitetu učenja kod djece su: ADHD, u svim svojim oblicima, koji na ponašajnoj razini obuhvaćaju hiperaktivnost, poremećaj pažnje i im-

pulzivnost; percepcijsko-motorička nesposobnost, koja se očituje u lošoj koordinaciji, nemogućnosti usklađivanja onoga što se vidi s onim što treba izvesti kao radnju; emocionalna nestabilnost, koja se manifestira u izrazitoj neurotičnosti, anksioznosti, fobijama, emocionalnoj lediranosti, naučenoj bespomoćnosti, netolerantnosti; pomanjkanje koordinacije odnosi se na nespretnost, nezgrapnost; problemi u pamćenju javljaju se u nedostacima recepcije, retencije i rekognicije, u pamćenju koje kratko traje, u suvišnom mehaničkom pamćenju; govorne smetnje odnose se na nesposobnost upotrebe i razumijevanja jezika, siromašan rječnik, sintaksu i slično, a specifične nesposobnosti učenja pojavljuju se u oblicima disleksije, disgrafije, diskalkulije... Od 30 učenika u razredu, otprilike 22 učenika će imati dovoljno vizualnih, auditivnih i kinestetičkih kapaciteta, 2-3 učenika neće učiti iz razloga već navedenih u ovom poglavlju, a 4-6 učenika su »prevodioci«.

»Prevodioci« su samo oni učenici koji se služe samo vizualnim, samo auditivnim ili samo kinestetičkim kanalom. Oni su na neki način isključeni iz odgojno-obrazovnog procesa, a nisu za posebne programe. Katkad reagiraju kako se očekuje, ali većinu vremena se muče. Svaku informaciju koja nije u njihovu preferiranom kanalu, trebaju »prevesti« u svoj primarni/jedini način pohranjivanja. Kad informacija učitelja nije u učenikovu preferiranom načinu, učenik informaciju »prevodi« u svoj način. Primjerice, pokazuje li učitelj kakve slike i skice na ploči, a učenik je auditivan, učenik će pomicati svoje usne jer govori ono što vidi. Kada učitelj duže vrijeme prezentira primarno na jedan način, koji je različit od učenikova primarnog načina, učenik mora prevesti informaciju na svoj način. To zahtijeva učenikovo napuštanje realnosti (u tom trenutku nije sposoban čuti ili vidjeti informaciju koju učitelj trenutno prezentira) kako bi preveo informaciju. Nakon toga, učenik se vraća realnosti i nastavlja prihvaćanje vanjske informacije i prevođenje. Rezultat tog procesa je da učenik ima praznine u informaciji. Nedostaju mu dijelovi informacija koje je učitelj prezentirao. Te se praznine zamjećuju u fazi ponavljanja itestiranjem (Luketin, Sunko, 2005., Schwartz, Johnson, 1985, Jensen, 2004., Kocijan Hercigonja, 1997.).

Pedagoška vrijednost poznavanja stilova učenja

Spoznavja o stilovima učenja pruža mogućnost svim kategorijama učitelja da kreativno programiraju nastavne sadržaje, daju dinamiku oblicima, metodama i postupcima u odgojno-obrazovnom procesu, budu učinkovitiji u provedbi inkluzivnih vrijednosti, temelje učenje na unutrašnjoj motivaciji, te da individualizaciju odgojno-obrazovnih sadržaja temelje na poznavanju individualnih sposobnosti i prethodnih znanja.

Ako neki učenici uče brže od drugih, to ne znači da su superiorniji od ostalih, koji se koriste drugim načinima, jednako kao što ni bolje učenje uz pomoć jedne ili druge metode nema automatski univerzalnu prednost pred nekim drugim načinom poučavanja. Razlike između učenika i načina njihova učenja ne bi trebale izazvati superiornost ili inferiornost. Razlike u učenju znače prilagodbu pedagoške aktivnosti stilovima učenja pojedinaca, a time objekt učenja ima veću teleološku vrijednost. Upoznavanje razlika među učenicima znači da ljudski mozak ne bi trebalo u svrhu poučavanja dijeliti na lijevu i desnu polutku i naglašavati razvoj samo jedne od njih. Poticanje objiju polutki mozga razvija se u interakciji i integralno, što dokazuje da su obje polutke ljudskog mozga temelj kreativnosti, intuicije i logičkog mišljenja te da u procesu stjecanja znanja mozak funkcionira integralno, a ne parcijalno (Claxton, Murrell, 1987., Levy 1986., Sousa, D. 2001.).

Poznavanje stilova učenja omogućuje učitelju suptilnu spoznaju o značajkama učenika, prati njihov utjecaj na procese učenja i razvoj osobnosti. Poznavanje stila učenja pretpostavka je za: ostvarivanje individualiziranih odgojno-obrazovnih postupaka, uvođenje inovacija koje će potaknuti učenike na samostalno učenje (manje na njihovo poučavanje), permanentno usavršavanje sadržaja i organizacije odgojno-obrazovnih postupaka, oslobađanje od predrasuda. Praćenjem stilova učenja kreiraju se pretpostavke za snažniju motivaciju u procesu učenja i otvaranje niza mogućnosti za postizanje većih efekata učenja. Još su Vitkinova i Koganova istraživanja (1962. i 1970.) kognitivnog stila pokazala pedagošku vrijednost njegova poznavanja. Analizirali su reagiranje impulzivnih i refleksivnih učenika na postavljena pitanja i zaključili da impulzivni učenici daju odgovore brzo i u žurbi te da su odgovori često pogrešni. Refleksivni učenici odgovaraju polako, razmišljajući traže najbolji odgovor. Veće zanimanje za stilove učenja otvara mogućnosti praćenja drugih i raznovrsnih mogućnosti učenika i prilagodbe metoda rada osobinama učenika; na taj se način podiže i kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa (Fisher, Lazerson, 1984.). Neovisna istraživanja, Barbo (1982.), Dunn (1971.) i Fisko (1982.), su nakon ispitivanja uvažavanja stilova učenja u odgojno-obrazovnim institucijama zaključili da bi prije svakog izbora sadržaja nastave trebalo ispitati stil učenja učenika kojima su sadržaji namijenjeni. U drugoj fazi se odabiru adekvatni oblici rada, metode i pedagoški postupci, treća faza je usklađivanje učiteljskog stila s učeničkim stilovima. Na taj se način ostvaruju rezultati motivacije, jer se uči participacijom i anticipacijom i tako se motivira učenika; smanjuju se problemi u ponašanju i problemi u učenju, omogućuje se intenzivnija komunikacija i interakcija, razvija se univerzalni duhovni potencijal umjesto stjecanja parcijalnih znanja. Istraživanja su pokazala da promatranje učitelja, samopromatranje učenika i promatranje roditelja pomažu otkrivanju stila učenja kod učenika. Istraživanjem i uvažavanjem stila učenja učenika, smanjuju

se emocionalni i socijalizacijski problemi mladih, kojih ima sve više u odgojno-obrazovnim institucijama (Keefe, 1982., Claxton, Murrell 1987.). Pažnja učenika se povećava ili smanjuje u ovisnosti o tome koliko se prezentacija učitelja podudara s učenikovim načinom mišljenja i učenja. Otprilike 60-80 posto vremena u fazi ponavljanja usmjereno je na 4-6 učenika »prevoditelja«. Oni imaju potrebu za određivanjem načina obrade informacija, jer kad se već ponavlja kako bi oni usvojili informacije, neka to bar bude uspješno. Učitelj bi trebao u razdoblju od 5 do 10 minuta u svakom nastavnom satu koristiti sve načine (VAK) prezentiranja. S druge strane, i ostali su učenici u skupini obogaćeni kad im je informacija dana stilom koji je različit od njihova. Multisenzorni pristup osnažuje korištenje njihovih manje razvijenih kanala. Učenici i učitelji obično pronalaze multisenzorne načine prezentiranja. Važno je osvijestiti načine kojima se koriste učitelji i kojima se koriste učenici, posebno one na koje se vraćaju kada su pod pritiskom. Kompetencija učitelja se povećava jer se njihova fleksibilnost odnosi i na svakog učenika »prevoditelja«.

Zaključak

Upoznavanje s načinima učenja učenika, njihovim reakcijama na sadržaje i tehnike rada, pomaže učitelju u proučavanju provedbe odgoja i obrazovanja, svojega stila poučavanja i pronalaska mogućnosti unaprjeđivanja svojega rada. S druge strane, na taj se način stvara klima demokratske rasprave između učitelja i učenika. U procesu istraživanja stilova učenja kreirana je specifična metodologija istraživačkog rada, izrađeni su standardizirani instrumenti, razrađene tehnike i postupci njihove primjene, te tehnike i postupci obrade podataka. Koriste se pritom kvalitativne metode (promatranja školskih pedagoga, defektologa, psihologa, opažanja učitelja, roditelja, podaci kumulativnog dosjea) i kvantitativne metode testiranja (testovi, upitnici invertara, ček liste, ljestvice i upitnici za intervju).

Poznavanje stilova učenja pridonosi poznavanju i razumijevanju učenika, kvalitetnijoj komunikaciji i humanizaciji procesa odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim institucijama.

Literatura:

1. Allport, G. W. (1969.), *Sklop i razvoj ličnosti*, Kultura, Beograd
2. Bašić, S. (2007.), *Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma*, u: *Kurikulum, teorije - metodologija - sadržaj - struktura*, Školska knjiga, Zagreb

3. Bracken, A., Wanat, M. (1993.), *Achievement Motivation Scale*, University of Memphis.
4. Claxton, C. S., Murrell, P. H. (1987.), *Learning Styles*, Washington
5. Dunn, K., Dunn, R. (1992.), *Teaching elementary students through their individual learning styles*. Allyn & Bacon, New York.
6. Fischer, K. W, Lazerson, A. (1984.), *Human Development*, New York
7. Goodenough, D. R., Witkin, H. A. (1981.), *Cognitive styles - essence and origins: Field dependence and field independence*, International Universities New York
8. Gruber, K. (2004.), *Schlüsselqualifikationen; Konsensfindende Leerformel, tehnokratische Beherrschung des Subjektes oder Indiz fuer reformbedarf in der betrieblichen Erstausbildung?* online: [http://www. Dic-bonn.de/esprid/dokumente/doc-204/gruber04_pdf](http://www.Dic-bonn.de/esprid/dokumente/doc-204/gruber04_pdf).
9. Hermans , H. J-M. (1967.), *Motivatie en Prestatie*, Swetz- Zeitlinger, Amsterdam
10. Holt, J. (1983.), *How children learn*, A Merloyd Lawrence Book Style.
11. Jensen, E. (2004.), *Različiti mozgovi, različiti učenici*, Educa, Zagreb.
12. Jago, W., Mc Dermott (2001.), *The NLP Coach*, Piactus, London
13. Keefe, J. W. (1987.), *Learning Style*, Theory and Practice, Reston.
14. Keefe, J. W. (1982.), *Assessing student learning styles*. In: Keefe, J. W. (Ed.), *Student learning styles and brain behavior* (pp. 1-18). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
15. Keefe, J. W., Monk, J. S. (1986.). *Learning style profile examiners' manual*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
16. Kepner, M. D., Neimark, E. D. (1984.), Test-retest reliability and differential patterns of score change on the Group Embedded Figures Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 291-300.
17. Kocijan-Hercigonja, D. (1997.), *Hiperaktivno dijete, uznemireni roditelji i odgajatelji*, Slap, Jastrebarsko.
18. Levy, J. (1986.), *Left Brain – Fact and Fiction*, Human Development, Guilford.
19. Louis, A. B., Pucelic, F., (1982.), *Magic Demystified*, Metamorphous press, New York.
20. Luketin D., Sunko, E., (2006.), *Kako? Kreativnim aktivnostima kreiramo odgoj*, Liga za prevenciju ovisnosti, Split
21. McDermott, J., Jago, V. (2001.), *NLP Coach*, Izdavač: Ian mc Dermott, Vendy Jago.
22. Messick, S. (1976.), *Individuality in Learning*, San Francisco, Josey- Bass.
23. O' Connor, Seymour, J., (1995.), *Introducing Neuro – Linguistic Programming*, Thorsons, London.

24. Petz, B. (1992.), *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb.
25. Potkonjak, N. Šimleša, P. (ur.) (1989.), *Pedagoška enciklopedija*, Školska knjiga, Zagreb
26. Schwartz, S., Johnson, J. H., (1985.), *Psychopathology of Childhood*, New York.
27. Sharma M. C. (2001.), *Matematika bez suza*, Hermes, Zagreb.
28. Singh, S. (1979.), *Relationships among Projectiv and Direct Verbal Mesures of Achievement Motivation*, *Journal of Personality Asses* (1979.), vol. 43, n-1, 45-50.
29. Sousa, D. (2001.), *Howthe brain learns*, Corwin Press, Thousand, Oaks.
30. Sunko, E. (2005.), *Magistarska radnja, Stavovi studenata učiteljskih i nastavnčkih studija o odgoju i obrazovanju mladih za pluralno društvo*, Filozofski fakultet, Zagreb.
31. Weinert, F. E. (2001.), *Leistungsmessung in Schulen – Eineumstrittene selbstverstaendlichkeit*. U: Weinert, F. E. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Winheim/Basel, 17-31
32. Williams, L. V. (1983.), *Teaching for the Two- Sided Mind*, A Touchstone Book, New York.
33. Zarevski, P. (1997.), *Psihologija pamćenja i učenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
34. www.portalalfa.com/mambo/index.php?option=com
35. www.engr.ncsu.edu/learningdtyles/ilsweb.html

UDC:371.132

159.953.5

Review article

Accepted: 14. 10. 2008.

Confirmed: 5. 12. 2008.

PEDAGOGICAL VALUES OF FAMILIARITY WITH LEARNING STYLES

Key competencies of teachers and educators

E. SUNKO, Split

Šk. vjesn. 57 (2008.), 3-4

Summary: *Competencies are described as main cognitive abilities and skills that individuals possess and which can be acquired in order to solve certain tasks, as well as to develop motivation and social readiness for solving problems in changeable situations. On the basis of many researches, mainly foreign, we have discussed various styles of learning. Special attention is paid to cognitive, affective and physiological learning. We have created specific methodology of investigation, elaborated and standardized instruments, developed techniques and approaches for their applications as well as the data treatment. The knowledge about the learning styles is important in pedagogical practice because it provides a better understanding of students and communication improvement; it makes the process of teaching and learning more humane. The development of teachers' and educators' competencies is connected to the development of "educational teaching" which inevitably implies the world-view and value system, including the guidelines that direct the use of competencies towards the accepted norms and principles in our society and culture. In order to achieve the key socially expected competencies, a wide spectrum of the alternative teaching methods is required, the application of which requires special qualifications of the present and future teachers.*

Key words: *competences, teacher training, learning styles, attitude, methods, instruments.*
