

5 Klasifikace stylů učení

V odborné literatuře se setkáváme s různými přístupy ke klasifikaci učebních stylů. Lze říci, že existuje tolik různých kombinací stylů učení, kolik je učících se jedinců. Jak jsme již uvedli, styl učení člověka je možné považovat za komplexní charakteristiku, sestávající z více součástí (stylů), v nichž se odráží celostnost psychického fungování. Z hlediska teoretického, výzkumného či aplikačního je vhodnější analyzovat a popisovat tyto součásti izolovaně. Odborníci přistupují k jejich analyzování různě, a proto existují četné klasifikace, v nichž se uplatňují různá kritéria dělení stylů učení, která odrážejí jednotlivá teoretická východiska, přístupy a zdůrazňování určitých hledisek, aspektů či složek struktury stylů učení.¹²

12 V literatuře se dlouhodobě setkáváme s množstvím různých stylů učení, o kterých hovoří psychologové nebo pedagogové jako Ausubel, Hill, Reid, Ehrman, Cohen, Willis a jiní. Různé klasifikace a subklasifikace stylů učení viz Banner (2000), Brown (2000), Dörnyei (2005), Ellis (1994), Jelinek (1995, 1996), Mareš (1998), Skehan (1989) apod.

V kognitivní psychologii se setkáváme s rozlišováním stylů učení podle charakteristik kognitivních procesů, např. způsob vnímání, typy paměti, způsob zpracování informací. Jinde jde o kritéria zohledňující osobnostní nebo socio-afektivní charakteristiky, které signifikantně ovlivňují proces učení. Jednotlivé dimenze v různých klasifikacích se mohou do různé míry překrývat, být totožné s jinými dimenzemi nebo s popisy některých osobnostních vlastností, jako je dominance mozkových hemisfér s analytickým, globálním nebo holistickým přístupem, impulzivnost s ochotou riskovat apod.

Banner a Rayner (2000) rozlišují analytický a holistický styl podle způsobu zpracování informací, verbální a vizuální styl, v němž se odráží proces mentální reprezentace a/nebo myšlení. Mnozí autoři se k tomuto dělení kloní, avšak v popisování nebo v hlubší analýze těchto jevů a jejich vzájemné podmíněnosti se do různé míry odlišují (např. Littlemoore, 2001).

Willing (1987) podobně uvádí následující styly učení na základě dvojdimenzionálního rámce: analytický – holistický, aktivní – pasivní, a to typ konvergentní, konformní, konkrétní a komunikativní.

Riding (2002) podobně popisuje dvě základní dimenze kognitivního stylu: holistický – analytický a verbální – imaginativní, sestávající z dalších součástí (stylů), které podrobně charakterizuje a vlastně do nich určitým způsobem zahrnuje dimenze, s nimiž se setkáváme i u jiných autorů.

Kolb se svými spolupracovníky (2001) vytvořil klasifikaci, která se stala všeobecně dosti populární. Propojením dvou dimenzí: konkrétní – abstraktní myšlení a aktivní – reflexivní zpracování informací vytvořili a popsali také základní styly učení: divergující (*divergers*), konvergující (*convergers*), asimilující (*asimilators*), akomodující (*accommodators*).

Ellis (1994) rozlišuje styl učení:

- konkrétní – upřednostňuje přímý způsob zpracování informací, je orientovaný na lidi, spontánní, emocionální, imaginativní;
- analytický – preferuje specifické problémy, které řeší logicky, hypoteticko-deduktivním myšlením, je nezávislý, orientovaný na věci a fakta;
- komunikativní – preferuje sociální učení a komunikativní přístup, je rozhodný, nezávislý, adaptabilní a flexibilní;
- orientovaný na autoritu – opírá se o druhé lidi, potřebuje usměrňování, vysvětlování namísto objevování, má rád strukturované učení, systém, postupnost a faktičnost.

Podobně Grasha (1996) klasifikuje styly učení na základě sociálních aspektů, tj. zaměřuje se na sociální jednání a interakce, do nichž vstupuje učící se jedinec. U učících se jedinců rozlišuje typ:

- nezávislý – upřednostňuje samostatnou práci před spoluprací se spolužáky a úlohy, v nichž může uplatnit svoji individualitu;
- vyhýbající se – celkově nemá rád řízené vyučování, spolupráci ve třídě, zadávání úloh a jejich hodnocení, upřednostňuje přirozený průběh aktivit a procesu učení;
- spolupracující – má rád skupinové učební aktivity, rád a aktivně spolupracuje s učitelem i spolužáky;
- závislý – potřebuje usměrňování od učitele, je nesamostatný a učí se jen to, co se od něho vyžaduje;
- soutěživý – má silnou potřebu vyniknout nad ostatní, být odměňován, uznáván a být v centru pozornosti;
- participující – bez problémů se zapojuje do jakýchkoli vyučovacích aktivit a plnění učebních požadavků mu přináší uspokojení.

Vzhledem k relativně krátkému období vědeckého zkoumání této problematiky je zřejmé, že se neustále objevují nové přístupy a vysvětlení existujících jevů, hypotézy a teorie, jež se do různé míry překrývají či si protirečí a které jsou do různé

míry spekulativní nebo podložené empirickými výzkumy. Novější klasifikace jsou přitom často modifikacemi starších klasifikací a vznikají na základě získaných poznatků, popř. změněného úhlu pohledu autorů.

Navzdory výrazné různorodosti přístupů jednotlivé klasifikace obvykle pracují s **bipolárními** charakteristikami, nebo vytvářejí dvojdimenzionální modely. Analyzované styly vnímají jako určité **kontinuum** s charakteristickými krajními póly, každý učící se jedinec se nachází, respektive pohybuje se, na jednom z nich v rámci určité omezené zóny, ať už podle podmínek vyučování, typu úloh apod. Rozsah zóny je individuální, jednotlivé styly učení jsou do různé míry flexibilní a učící se jedinci mají různě silnou tendenci reagovat způsobem typickým pro daný pól. Je zřejmé, že ve shodě s Gaussovou křivkou rozdělení se v reálném životě většina lidí pohybuje na kontinuu okolo středu, krajní dimenze se striktně vyhraněnými typy se vyskytují ojediněle. Z hlediska teoretické analýzy nebo z hlediska pedagogického se jeví neefektivnější zkoumat a popisovat právě rozdíly mezi jednotlivými póly, kde jsou jednotlivé charakteristiky explicitně popisovány a zkoumány.

Nežřídka se při tom setkáváme s tendencemi hodnotit, který pól je lepší či horší, platí to především pro praxi. Každý učební styl má pozitivní i negativní stránky, a proto je potřebné spíše analyzovat, popisovat a poukazovat na typické důsledky a účinek obou pólů v souvislosti s konkrétní situací učení. Při aplikaci se mohou objevovat hodnotící stanoviska, avšak jen vzhledem k určité situaci učení a bez neuváženého zevšeobecňování.

Příklad

Při vypracování určitého druhu testu je vhodné si důsledně promyslet všechny souvislosti a až potom odpovědět. U jiných testových úloh je žádoucí, aby respondent reagoval spíše impulzivně a označil první odpověď, která ho napadne. Na hodině cizího jazyka při volných komunikačních aktivitách s cílem, aby si stu-

denti co nejvíce procvičovali mluvení, mají výhodu impulzivnější studenti, kteří pohotově reagují bez hlubšího zamýšlení se, a tak více využívají příležitosti k procvičování a zautomatizování naučených slov, frází a struktur a k rozvoji konverzace. Při určování, které gramatické pravidlo je vhodné aplikovat v dané situaci, jsou úspěšnější spíše reflexivnější studenti, kteří dokážou analyzovat materiál, zvážit všechny souvislosti a poskytnout správnou fundovanou odpověď. Při poslechu s porozuměním jsou obvykle úspěšnější studenti auditivního stylu, při aktivitách zaměřených na hraní rolí se efektivněji učí kinestetické typy studentů.

Ve specifické oblasti učení se cizím jazykům zaměřují odborníci pozornost jen na některé z množství zkoumaných a v pedagogické nebo psychologické literatuře popisovaných stylů učení. Rovněž zde byly vytvořeny rozličné klasifikace. V další části uvádíme podrobnější charakteristiky těch stylů, které jsou v odborné literatuře zaměřené specificky na učení se cizímu jazyku nejčastěji analyzovány, popř. jsou relativně nejvíc prozkoumány a na základě dosavadních poznatků odborníci předpokládají, že v signifikantní míře přispívají k úspěšnému učení se cizím jazykům v podmínkách školního vyučování. Není však naší snahou vytvořit ucelenou taxonomii postavenou na jednoznačně vymezené teoretické bázi. Hlavním kritériem je aplikační potenciál pro specifické podmínky cizojazyčné výuky u nás. Uváděné styly učení jsou klasifikovány podle různých kritérií, jako jsou:

- percepční preference – vizuální, auditivní, kinestetický (taktilní) typ;
- závislost na poli;
- impulzivnost/reflexivita;
- tolerance nejednoznačnosti;
- dominance mozkových hemisfér;
- struktura vrozených předpokladů.

Následující podkapitoly se zaměřují na tyto styly učení, výklad se liší v závislosti na výše zmiňované odlišné míře zkoumání a poznání stylů a jejich významu pro učení se cizímu jazyku. Například závislost na poli je v učení se cizímu jazyku relativně nejvíc zkoumána a je často považována za obzvlášť důležitou charakteristiku. Navíc právě tato dimenze je z aplikačního hlediska výrazně širokospektrální, na rozdíl od tolerance nejistoty apod.

5.1 Percepční preference

Neuropsychologické a neurolingvistické poznatky nás vedou ke klasifikaci podle percepční preference, která v podstatné míře ovlivňuje přístup k informacím, způsob zpracování informací získávaných prostřednictvím smyslových orgánů, vytváření asociací a paměťové vybavování. Tato klasifikace vychází z důležitosti smyslového vnímání pro utváření vnitřních reprezentací reality. U (cizího) jazyka jde navíc o spojování těchto vnitřních obrazů s jazykovými (cizojazyčnými) entitami a současně o vytváření vnitřní reprezentace cílového jazyka. Zkoumají se nejrůznější otázky, např. do jaké míry chápání jazykového výroku koresponduje s vizuálním vjemem, jak se tyto zákonitosti uplatňují při osvojování si mateřského a druhého jazyka, při učení se cizímu jazyku.

V experimentální psychologii se zkoumá, jak vizuální a auditivní podněty napomáhají učení. Testuje se, nakolik se odlišují výsledky v testech, které jsou prezentovány vizuálně nebo auditivně, jaké jsou rozdíly ve výsledcích učení se po prezentaci učiva vizuálně nebo auditivně apod. Složitost výzkumů je podmíněná hlavně komplikovaností kognitivních procesů a působením množství intervenujících proměnných. Ovšem i zde vystupuje do popředí otázka, do jaké míry je možné získané

poznatky aplikovat do procesu učení se a osvojování si cizího jazyka. Tím se zabývá jen málo odborníků (viz Reid, 1995), a tak můžeme v současnosti jen vycházet ze všeobecně platných poznatků.

Podle experimentální psychologie vnímají zdraví jedinci podněty všemi smyslovými orgány, odlišují se však dominancí percepčních kanálů. Znamená to, že jednotlivé smyslové orgány se u každého člověka v různé míře podílejí na vytvoření výsledného obrazu reality, a tedy i na vnitřní reprezentaci osvojovaného jazyka.

Při osvojování si cizího jazyka v přirozeném prostředí si člověk podvědomě vybírá z množství různých podnětů ty, které nejvíc vyhovují jeho percepční preferenci. Při řízeném vyučování ve škole, kde množství a charakter podnětů zabezpečuje učitel a vyučovací prostředí, je nutné poznat tyto zákonitosti a respektovat je tak, aby studenti měli dostatek smyslových podnětů vyhovujících jejich přirozené preferenci, a tedy odlišným učebním stylům.

Podle percepční preference můžeme rozlišovat tři základní styly učení či typy studentů, a to vizuální, auditivní a kinestetický typ. Běžně se používá i akronym VAK (*visual – auditory – kinesthetic*). Právě tyto typy jsou nejvíce známy veřejnosti a nejčastěji se o nich zmiňují i samotní studenti na základě vlastních empirických zkušeností. Respektování těchto typů při samotném učení se a vyučování je ale stále podceňováno, i když vyhraněné typy se vyskytují zřídka. Každý člověk do různé míry využívá všechny percepční kanály, i když obvykle jeden nebo dva preferuje. Nejvíc, v 50–80 %, se vyskytuje vizuální typ (Oxford, 1995). Za nejvíce flexibilní jsou považovány smíšené, resp. vyvážené typy, které se dokážou snadno adaptovat na různé podněty, a tedy dokážou podvědomě vnímat a zpracovávat informace v prezentované podobě.

5.1.1 Vizuální typ

Jedinec s dominantním vizuálním (zrakovým) percepčním kanálem se opírá o vizuální představy a vizuální až fotografickou paměť. Při učení potřebuje informace zrakově vnímat nebo spojovat prezentované informace se zrakovými podněty, např. ústní výklad doplňovat obrázky, nákresy. Verbální instrukce obtížněji pochopí a pamatuje si je méně než psané, a proto má tendenci upřednostňovat čtení (samostatné, tiché) před sluchovým vnímáním. Využívá učebnice, digitalizované materiály a psaný text různě strukturovaný, barevný, doplněný různorodými grafickými informacemi. Různá schémata, diagramy, tabulky, nákresy a obrázky mu ulehčují nejen pochopení souvislostí, ale také zapamatování. Vizuálně jednotvárný text mu ztěžuje učení. Efektivní pomůckou jsou jeho vlastní strukturované poznámky. Výrazný vizuální typ si dokáže často přesně vybavit, kde a jak byly informace napsány, nebo dokonce „číst“ daný text ze své vizuálně paměťové představy. Stejně tak mu při výkladu pomáhá, když učitel využívá názorné pomůcky a obrázky, důležité informace prezentuje graficky pomocí tabule, barevného značení, zpětného projektoru, videonahrávek, dataprojektoru apod.; gestikuluje a doplňuje konkrétními příklady, které si student dokáže svým vlastním způsobem vizualizovat a vytvářet tak pevnější asociace. Podobně pomáhá, když učitel stimuluje zrakovou představivost žáků. V současnosti mohou vizuální typy velmi účinně využívat nejrůznější počítačové programy, výukové CD-ROMy či internetové texty.

Měl by co nejvíce číst cizojazyčné texty, knihy, časopisy, protože si snadno fixuje vizuální podobu slov a frází. Proto se snáze učí formální charakteristiky psaného jazyka (pravopis). Návčik výslovnosti mu ulehčí zrcadlo, pozorování artikulace u učitele a spolužáků. Na zapamatování nových slov a chápání jejich významu jsou vhodné různé obrázky

s napsanými slovy a frázemi (např. zařízení bytu), tematické obrázky (např. lidské tělo s popsanými jednotlivými částmi), asociační a mentální mapy apod. Pochopit gramatická pravidla jazyka pomáhají nákresy (např. časová osa), plakáty (např. obrázkové znázornění předložek), tabulky (např. nepravidelných sloves, časů) a jiné grafické barevné pomůcky, interaktivní tabule apod. Pro rozvoj řečových dovedností jsou nejvíce efektivní následující aktivity.

Mluvení

- Práce s obrázky, např. popiš, co vidíš na obrázku, najdi rozdíly mezi dvěma obrázky, seřaď obrázky a vyprávěj příběh, popiš obrázek a vyprávěj, co se stalo předtím nebo potom, pověz o zážitku zachyceném na vlastní fotografii.
- Sledování filmů a videa, např. popiš, co vidíš, co jsi viděl, „němé video“, diskuse o filmu.
- Sdělování vlastních zážitků, např. popiš, kde jsi byl, prostředí, co jsi viděl, co se tam dělo; práce s vizuální představivostí, např. zavři oči a představ si pokoj, dům, školu, dovolenou, partnera svých snů.

Psaní

- Stejně aktivity jako u vyprávění, ale v psané formě.
- Doplnování textů, např. pod obrázky, do komiksů, vynechávání slov v textu.
- Vytváření grafických materiálů, např. psaní kartiček, pohlednic, menu, plakátů, nákresů, schémat, map, inzerátů.
- Jakákoli cvičení v písemné podobě zaměřená na gramatiku, slovní zásobu apod.
- Písemné hry se slovy, např. křížovky, přesmyčky, doplňovačky.

Poslech s porozuměním

- Doplnění příběhu obrázky, který žáci poslouchají či ho budou poslouchat, poslech doprovázený čtením daného textu.

- „Němé video“ před samotným poslechem.
- Ilustrování vyslechnutých nových slov a frází.
- Poslech v přirozených (simulovaných) situacích.
- Práce s obrázky, např. najdi a přiřaď obrázků k vyslechnutému textu.

Čtení s porozuměním

- Text doplňovat obrázky.
- Čtení komiksů.
- Sledování filmu, videa s titulky.
- Využití vizuálně pestrých textů, jako jsou autentické pohlednice, inzeráty, reklamy.

5.1.2 Auditivní typ

Člověk s dominantním auditivním (sluchovým) percepčním kanálem se opírá o sluchové představy a sluchovou paměť. Nejúčinněji se proto učí posloucháním, neboť potřebuje informace vnímat sluchově či si je spojovat se sluchovými vjemy. Verbální instrukce pochopí a pamatuje si je snáze než psané, a proto je pro takového studenta potřebné slyšet vysvětlování učitele i v případě, že učivo není náročné a je srozumitelně napsané v učebnici. Také zde platí, že sluchově strukturované podněty ulehčují učení na rozdíl od monotónního výkladu. Auditivnímu typu pomáhá, když slyší spolužáky při odpovídání, při společném učení a při diskusi ve třídě. Potřebuje se učit nahlas, přičemž si vlastní myšlenky, nebo jiné podněty, transformuje na zvukové podněty, které mu ulehčují učení. Při samostatném učení si potřebuje číst text nahlas, často i pomalu slovo za slovem, popř. si ho musí nahlas přečíst, zveršovat a pracovat s mnemotechnickými pomůckami na základě zvukových charakteristik a asociací. Někteří studenti si sebe nahrávají na diktafon a nahrávky potom opakovaně poslouchají. Při řešení nějaké

náročnější úlohy si obvykle „povídají sami se sebou“, zpěvují si, při psaní si „diktuji“, což může někdy rušivě působit na okolí; hluk a jiné sluchové podněty je při učení rozptylují. Výrazný auditivní student dokáže nejednou zopakovat přesně slova učitele i s jeho intonací či přízvukem, aniž by si to uvědomil. Pamatuje si podrobně obsah diskusí i kdo co řekl, dobře rozlišuje hlasy a zvuky a pamatuje si je. Vlastní verbální projev auditivních typů je obvykle rozmanitější, bohatší o paralingvistické charakteristiky (intonace, rytmus, přízvuk, tempo, barva hlasu). Při rozvíjení cizojazyčných dovedností může náležitě využívat různé počítačové didaktické materiály.

Výrazný auditivní typ v roli učitele má tendenci prezentovat učivo převážně verbálně, přičemž často zanedbává vizuální podněty. Podvědomě opakuje, parafrázuje, co řekli studenti, „nahlas přemýšlí“, má rád diskuse ve třídě a čtení nahlas.

Při učení se cizímu jazyku si auditivní typy relativně snadno osvojují výslovnost a ostatní foneticko-fonologické charakteristiky. Prostřednictvím zvukového percepčního kanálu si dokážou relativně snadno osvojovat další jazykové prostředky, jako jsou gramatické struktury, slova, fráze apod., což jim následně ulehčuje i jejich intuitivně správné používání. Samozřejmě je třeba mít na zřeteli rozdíly mezi percepčními a produkčními cizojazyčnými dovednostmi. Obvykle upřednostňují ústní procvičování naučených jevů bez učebnice a písemná cvičení.

Z uvedených charakteristik je zřejmé, že při učení se cizímu jazyku by auditivní žáci měli být co nejvíc vystaveni cizojazyčným mluveným podnětům, autentickým mluveným materiálům, měli by poslouchat cílový jazyk hlavně v přirozených komunikačních situacích, poslouchat nahrávky, filmy, rozhlasové nebo televizní vysílání a zvukové počítačové výukové programy. Mnohým studentům výrazně pomá-

hají říkanky, poezie nebo poslech písní v cílovém jazyce, kde hudba, rytmus a emotivní náboj přispívá k zapamatování jak zvukové podoby slov, frází i celých vět, tak i ostatních jazykových prostředků. Při rozvíjení jednotlivých řečových dovedností jim nejvíc vyhovují následující vyučovací aktivity a metody.

Mluvení

- Drilová cvičení a aktivity.
- Audionahrávky typu poslechni a zopakuj.
- Aktivity zaměřené na otázky a odpověď.
- Zopakování a převyprávění vyslechnutého textu.
- Vytvoření příběhu na základě vyslechnutých zvuků, např. z části filmu bez obrazu.
- Dialogy ve dvojicích a ve skupinách.
- Diskuse.

Psaní

- Diktáty různých druhů.
- Doplnování textu na základě slyšeného.
- Zachycení slov poslouchané písně.
- Napsání obsahu vyslechnutého textu či rozhovoru.
- Sepsání dialogu či scénky.

Poslech s porozuměním

- Nahrávky textů, povídek, románů, poezie.
- Písně, dramatizace příběhů, říkanky.
- Zvukové hádanky.
- Ostatní druhy aktivit na poslech s porozuměním.

Čtení s porozuměním

- Všechny aktivity zaměřené na čtení nahlas.
- Nahrávání vlastního čtení.
- Zrakové čtení poslouchaného textu.

5.1.3 Kinestetický typ

Jedinec s dominantním kinestetickým (pohybovým) percepčním kanálem se opírá o pohybové představy a paměť. Někteří odborníci rozlišují samostatně typ taktilní (hmatový) nebo haptický, ale obvykle jsou spojovány a popisovány jako společný typ kinestetický.

Kinestetické typy reagují na učební podněty pohybem a potřebují spojovat učení s pohybovou aktivitou – při učení potřebují zrakově nebo sluchově vnímané informace spojovat buď s taktilními podněty, tj. s manipulací, nebo s kinestetickými podněty, tj. s vlastní pohybovou aktivitou v prostoru či vykonáváním nějaké doprovodné motorické činnosti. Nejeefektivnější je pro ně zážitkové učení, učení doprovázené vlastní praktickou činností, manipulací a experimentováním. Při samostatném učení a řešení nějaké úlohy se procházejí po místnosti, střídají místa a polohy při učení, výrazně gestikulují, poklepávají prsty nebo perem, „hrají si“ s nějakým předmětem, rozkládají pomůcky okolo sebe apod. Učení často spojují s psaním, ať už smysluplným, nebo jen mechanickým. Proto si při učení mohou vypisovat poznámky, i když je potom nepoužijí. Podobně zdánlivě nesmyslně mohou opisovat celé pasáže z učebnice, opakovaně dělat výpisky z toho samého textu, krasopisně si přepisovat vlastní poznámky z přednášek, opakovaně podtrhávat ten samý text. Často spojují učení i s kreslením smysluplných obrázků, schémat a diagramů či bizarních obrazců, s čmáráním, popř. vytvářením jiných „výtvorů“ lepením, stříháním, modelováním, vybarvováním apod. Kinestetické typy mívají dobrou prostorovou a pohybovou paměť i představivost, pamatují si celkový dojem, prostor a situaci, kde se danou frází naučily. Při konverzaci živě gestikulují a dotýkají se partnera. Uváděné motorické aktivity jim pomáhají nejen při vštěpování učiva a jeho zpracovávání, ale také při paměťovém vybavování. Z těchto charakteristik je zřejmé, že při tradič-

ním vyučování je výrazně kinestetický typ žáka znevýhodněný, protože je nucen sedět na jednom místě a pasivně poslouchat, při odpovědi před tabulí musí slušně stát a bez pohybu reprodukovat naučené. Právě v důsledku potřeby pohybové aktivity při učení jsou takoví žáci často nesprávně považováni za nedisciplinované a neposlušné. Platí to hlavně pro mladší žáky, kteří ještě nedokážou dostatečně vědomě regulovat svoje spontánní chování a tlumit potřebu spojovat učení s pohybem.

Při vyučování cizího jazyka kinestetickým typům ulehčuje učení, kromě příležitostí pro uváděné motorické aktivity, když učitel používá pomůcky, jako jsou kartičky, trojrozměrné modely, skutečné předměty, obměňuje organizaci a dovoluje manipulaci s předměty, přemísťování a pohyb ve třídě. Mají rády různé hry, hraní rolí a simulace, využívání dramatu, projektovou práci, interaktivní úlohy, prezentaci a diskuse, při nichž mohou výrazně gestikulovat a pohybovat se po prostoru. Jednotlivé řečové dovednosti si nejefektivněji rozvíjejí při následujících aktivitách.

Mluvení

- Hraní rolí a simulace.
- Komunikační aktivity spojené s pohybem.
- Zařazování slovně-pohybových her.
- Ukázání a popis předmětů, prezentace projektů.

Psaní

- Tvorba časopisu či plakátů.
- Psaní do map, nákresů, schémat, obrázků.
- Práce na projektu.
- Psaní scének.

Poslech s porozuměním

- Provádění pohybové aktivity podle instrukcí (metoda TPR¹³).

13 Metoda TPR – Total Physical Response.

- Znázorňování činnosti, pohybu a gestikulace podle popisu.
- Hledání a přemísťování předmětů ve třídě podle pokynů.
- Kreslení obrázku podle instrukcí.
- Dokreslování a vyhledávání podle instrukcí v mapách a nákresech.

Čtení s porozuměním

- Čtení nahlas nebo potichu doplněné znázorňováním daného děje.
- Čtení a následná dramatizace děje.
- Dramatizované dokončení přečteného začátku zápletky.
- Čtení dialogu a současně hraní rolí.
- Stejně aktivity jako při poslechu, ale instrukce si musí žák sám přečíst.

5.2 Závislost a nezávislost na poli

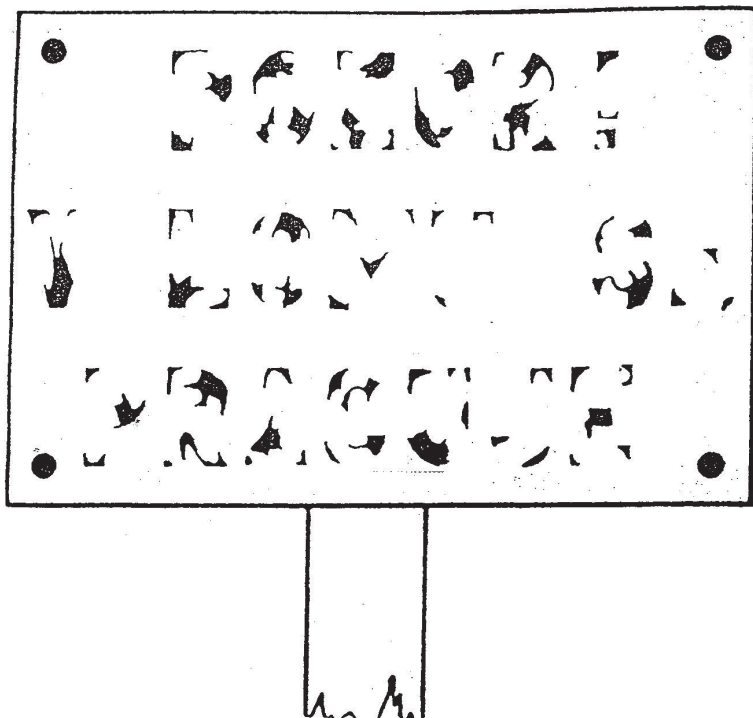
Snad nejvíce zkoumanou dimenzí, která je považovaná za styl učení, je závislost na poli (*field dependency/field independency*). Podobně jako ostatní styly učení představuje **kontinuum**, v němž se každý člověk nachází, resp. pohybuje se v něm, v závislosti na různých činitelích. Obecně můžeme závislost na poli charakterizovat jako způsob, jak jedinec vnímá, organizuje a zpracovává, do jakých interakcí s okolím vstupuje. Určuje míru vnímání jednotlivých elementů jako oddělených od okolního pole (celku, pozadí), nebo jako součást tohoto pole. Učí se jedinec, který je výrazně závislý na poli, má tendenci dívat se na učební úlohu jako na celek, přičemž je pro něho obtížné vnímat odděleně jednotlivé komponenty, jež se nacházejí v tomto celku. Naopak člověk výrazně nezávislý na poli dokáže lehce identifikovat určitou část nebo detail a soustředit se na a není rozptylován ostatními prvky v pozadí či v kontextu, tj. na širším poli. Obecně

schopnost vnímat jevy v určitém kontextu nebo schopnost diskriminovat při smyslovém vnímání materiálního světa, vnímání abstraktního světa, sociálních situací nebo při používání jazyka je určitou univerzální daností, která se u každého jedince projevuje jinak.

Výzkum zaměřený na uváděnou problematiku je spojený s tvarovou psychologií (gestaltpsychologie), především pak s prací amerického psychologa Hermana Witkina v šedesátých letech 20. století, neboť jako první popsal tento styl učení. Experimentálně zkoumal závislost na podnětovém poli, tj. schopnost vnímat informace jako celek (*Gestalt*), analyzovat jeho části, odlišovat podstatné detaily od nepodstatných (Witkin, 1962, 1973; Witkin, Goodenough, 1976, 1981). Jeho výsledky byly a jsou dodnes diskutovány a jsou doplňovány novým bádáním, rozměry, ale východisko zůstává stejné (viz Ehrman, 1998; Griffiths, Sheen, 1992; Hoffman, 1997; Chappelle, 1995, apod.). Postupně se objevovaly další experimenty a různé testy zaměřené na chování v určitém prostoru, na prostorovou orientaci, hledání částí v obrázku, vyhledávání určených tvarů v obrázku, hledání rozdílů ve dvou podobných obrázcích, seřazování různých obrazců a čísel, vnímání neucelených obrazců apod. V testových úlohách se např. zkoumá, jak rychle dokážou respondenti najít jednotlivé části ve složitém vjemovém poli (najdi čísla 1–30 v textu, kde jsou v přeházeném pořadí a napsaná různým typem písma), vnímat celý obrázek (pole) při chybějících částech (obr. 1).

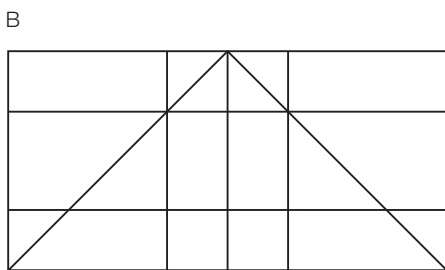
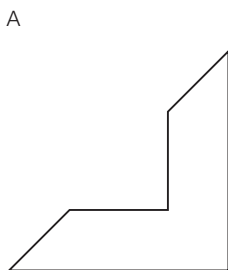
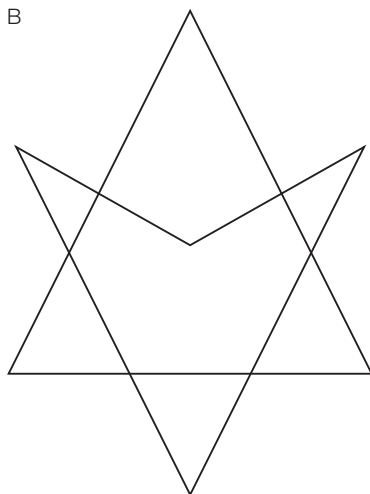
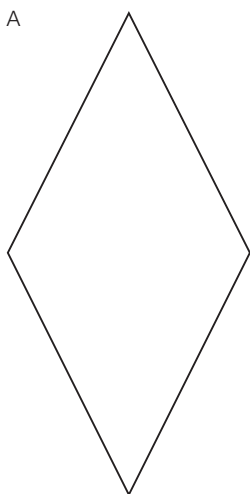
Známé jsou prostorové experimenty, při nichž musí skupina lidí čekat v prostoru, který se naklání. Lidé závislí na poli se opřou o stěnu, aby byli paralelně se stěnou, protože jejich myšlení se váže k jejich okolí. Lidé nezávislí na poli se udržují vzpřímeně, protože rozmyšlejí nezávisle na okolí, řešení hledají sami v sobě. Podobné jsou experimenty s houpací židlí, kdy sedící osoba má svisle držet prut (Cook, 2001).

Obr. 1 Příklad problémových úloh zaměřených na měření závislosti na poli – pokuste se přečíst celý text z oprýskané cedulky, kterou lze spatřit při putování krajinou



Běžně se dodnes používají testy typu Obrazec a pozadí (Embedded Figure Test – EFT, Group Embedded Figure Test – GEFT), při nichž respondenti mají najít obrazec (obvykle geometrický tvar) ve vizuálně komplikovaném pozadí (poli; obr. 2). Lidé nezávislí na poli dokážou snadno postřehnout jednotlivé tvary a vyčlenit obrazec navzdory zavádějícímu prostředí. Lidé závislí na poli vnímají celek a nedokážou nalézt obrazec ve složitém pozadí. Test má odrážet způsob vnímání jedince a jeho vytváření si obrazu o světě.

Obr. 2 Příklady problémových úloh zaměřených na zjišťování míry závislosti na poli – najděte a vyznačte jednoduchý tvar A ve složitém obrázku B



I když máme relativně hodně výsledků z výzkumů závislosti na poli,¹⁴ někteří odborníci jejich validitu zpochybňují kvůli působení různých proměnných, které je mohou zkreslovat. Samotná teorie dosud obsahuje kontroverzní a protirečící si prvky.

¹⁴ Popis výzkumů a výsledky testů podrobněji viz v Ellis (1994); Griffiths, Sheen (1992); Skehan (1989, 2000); Witkin (1962).

Mezi odborníky v současnosti převažuje názor, že závislost na poli je složitý **kognitivní fenomén** určující způsob vnímání informací a jejich zpracovávání. Obsahuje rovněž i **osobnostní a sociální aspekty**, i když jejich role není zatím dostatečně prozkoumána a názory odborníků jsou nejednotné.¹⁵ Podobně zatím neexistuje shoda ve vysvětlování kognitivní podstaty závislosti na poli, a proto v odborné literatuře převládá popis typického chování. Pro naše potřeby, tj. pro praxi vyučování cizích jazyků, může být právě toto směrodatné.

Závislost na poli lze považovat za určitou **percepční charakteristiku** určující způsob vnímání smyslových podnětů. Například při vnímání vizuálního pole se lidé liší ve schopnosti rozložit toto pole tak, aby dokázali izolovat jeho jednotlivé části, tj. odlišit obrazec od pozadí. Člověk výrazně nezávislý na poli dokáže snadno percepčně vyčlenit jednotlivé komponenty z celku, rychle a snadno postřehne detaily a zapamatuje si je. Příliš velká nezávislost na poli, někdy nazývaná „tunelové vidění“, může být omezující, neboť nedovoluje vidět celý obraz a může vést k ulpění na detailech, často nepodstatných.

Jedinec závislý na poli má tendenci vnímat podnětové pole jako jednotný neanalyzovatelný celek, dělá mu problém postřehnout jednotlivé elementy včleněné do tohoto celku, tj. části mu splývají s pozadím. Příliš velká závislost na poli může způsobovat, že nedokáže postřehnout podstatné detaily, které obvykle mění význam celku.

Podle některých odborníků tato charakteristika ovlivňuje některé vlastnosti pozornosti, především schopnost soustředit se na konkrétní činnost v rušném prostředí. Lidé výrazně nezávislí na poli se dokážou lépe soustředit na činnost bez ohledu na okolní rušivé podněty na rozdíl od lidí závislých

15 Podrobněji viz Cook (2001); Gass, Selinker (2008); Chapelle, Green (1992); Skehan (2000).

na poli, kteří se v takových podmínkách obtížně soustředí, poněvadž jejich pozornost je soustavně rozptylována vnějšími podněty.

Závislost na poli není jen percepční charakteristika, ale projevuje se v dalších kognitivních a nekognitivních procesech. Určuje způsob **zpracovávání informací a přístup k řešení problémů**.

Pole nemusí být jen smyslově vnímatelné, ale může tvořit abstraktní soubor myšlenek, idejí nebo pocitů. Člověk závislý na poli pracuje s celým kontextem, k řešení problémů přistupuje spíše holisticky, dokáže si vytvářet určitý nadhled a vidět širší souvislosti. Nezaměřuje se na konkrétní součásti, často přehlíží nebo ignoruje jednotlivé detaily, které mohou být pro řešení daného problému podstatné, nebo mohou do různé míry zkreslovat celkovou situaci. Člověk nezávislý na poli má tendenci zaměřovat se při řešení problémů a učebních úloh víc na jednotlivé myšlenky a detaily, které dokáže důkladně promyslet a zpracovat. Avšak soustřeďuje se na dílčí problémy nezávisle na kontextu, v důsledku čehož mu může unikat celkový význam, vztahy a souvislosti v celku a může snadno odbočit od hlavního problému.

Závislost na poli se projevuje i při vnímání prostředí, v němž žijeme, při vnímání sebe samého jako součásti sociálního pole. Sehrává proto důležitou roli při vytváření **vztahů k sobě samému i ke svému sociálnímu prostředí** a výrazně se projevuje v prožívání a chování. Za podstatné je považována orientace na interní nebo externí referenční rámec (Chapelle, Green, 1992; Jamieson, 1995). Vnitřně orientovaný člověk (nezávislý na poli) má tendenci spíše usuzovat na základě svých vlastních interpretací a je si jistý svým rozhodnutím. Uvažuje a chová se nezávisle na prostředí. Vnímá sám sebe jako separovanou identitu, ne jako součást společnosti, v níž žije, a jeho obraz o sobě je výsledkem vlastního sebehodnocení. Je tedy zákonité, že takoví jedinci jsou spíše individu-

alisty, jsou sebejistí, často nekonformní, málo vnímaví vůči sociální atmosféře. Mají tendenci izolovat se od ostatních, což může narušovat mezilidské vztahy, schopnost spolupracovat a fungovat v týmu. Hledají řešení sami a nedoceňují, že druzí jim mohou svými podněty pomoci, a tak nejednou zbytečně ztrácejí čas a energii. Bývají asertivní, soutěživí, flexibilní a tvořiví, protože nejsou brzděni společenskými inhibicemi.

Lidé orientovaní navenek (závislí na poli) jsou při rozhodování více ovlivněni vnějšími okolnostmi, situací, kontextem a názory ostatních. Mají sklon nechat si schválit svoje rozhodnutí vnějším prostředím, sbírat informace, které by je utvrdily ve správnosti rozhodnutí. Mají méně sebejistoty, obraz o vlastní sobě odvozují od hodnocení druhých lidí, a proto je pro ně velmi důležitá pozitivní zpětná vazba. Snadno podléhají vlivům sociálního prostředí, celkově jsou více orientováni na lidi, zajímají se o druhé, jsou vnímaví, empatictí, společenštití a zruční v interpersonálních vztazích, které jsou pro ně velmi důležité. Obvykle jsou proto považováni za společenské a přátelské.

Empirické zkušenosti vedou k hypotézám, že závislost na poli není neměnná charakteristika, jak se původně předpokládalo, ale že může být relativně ve velké míře determinována proměnnými, jako je věk, typ úlohy, sociální, kulturní a přírodní prostředí, etnická příslušnost nebo genderové rozdíly. Do jaké míry je těmito činiteli ovlivňována, je předmětem diskusí – zatím spíše spekulativních než podložených výzkumem (viz Cook, 2001; Oxford, 1990b; Forns-Santacana et al., 1993, apod.).

Setkáváme se například s názory, že děti jsou závislejší na poli než dospělí, ženy než muži, ženy v určitých kulturách, lidé v autoritativní společnosti, jedinci v určitých povoláních, žáci při tradičním vyučování, děti při příliš autoritativní výchově a podobně.

Odborníci zkoumají vztah závislosti na poli s mnohými kognitivními charakteristikami, s dalšími učebními styly (reflexivita/impulzivita, extroverze/introverze, analytický/holistický typ apod.) a individuálními rysy (např. s hemisférickou dominancí, vlohami nebo inteligencí, osobnostními vlastnostmi). Výsledky výzkumů jsou zatím fragmentární, a proto se jimi nebudeme na tomto místě podrobněji zabírat.¹⁶ V současnosti badatelé hledají nové efektivnější metody zkoumání a měření závislosti na poli a snaží se aplikovat získané poznatky do různých oblastí fungování člověka.

5.2.1 Závislost a nezávislost na poli při učení se cizím jazykům

Z uvedených skutečností je zřejmé, že závislost na poli je širokospektrální a projevuje se v nejrůznějších oblastech lidské činnosti. Také proto přitahuje pozornost odborníků v oblasti osvojování si druhého jazyka a učení se cizímu jazyku¹⁷ a patří mezi nejčastěji zkoumaná individuální specifika. Výzkum závislosti na poli ve specifických podmínkách učení se jazykům zatím poskytuje jen dílčí výsledky, které není možné zevšeobecňovat. Přikláníme se spíše k názorům podloženým četnými experimentálními i mnohými empirickými důkazy. Tyto názory vycházejí z předpokladu, že specifické kognitivní dovednosti, které umožňují člověku analyzovat percepční pole, jsou ty samé jako dovednosti, které dovolují analyzovat lingvistické pole, a tedy podmiňují úspěšnost v příslušných úlohách. Fungování těchto procesů je determinováno víceméně stejnými osobnostními a afektivními proměnnými.

16 Podrobněji viz Ellis (1994); Littlemore (2001); Skehan (1998).

17 Podrobněji viz Ehrman (1996); Griffiths, Sheen (1992); Hansen, Stansfield (1981); Hoffman (1997); Chapelle, Green (1992); Reid (1995); Rickards et al. (1997); Skehan (1998).

Zatím se neukazuje signifikantní vztah mezi závislostí na poli a celkovou úspěšností učení se jazyku, tj. nelze obecně tvrdit, že některý typ je více nebo méně úspěšný. Při zkoumání korelací mezi závislostí na poli a různými dílčími aspekty cizojazyčného rozvoje se ukazuje odlišná úspěšnost právě v souvislosti se stupněm závislosti na poli. Jednotlivé typy studentů mají odlišnou míru úspěšnosti při rozvíjení jednotlivých dovedností a subdovedností, při různých vyučovacích přístupech, při různorodých podmínkách výuky, metodách, aktivitách a úlohách, na které odlišně reagují a z nich v odlišné míře profitují. Stejně se tomu tak děje při zkoušení znalostí.

Zkoumal se vztah mezi závislostí na poli a preferovanými vyučovacími metodami; učebními úlohami na rozvíjení orální produkce, poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním apod. Zjišťovaly se korelace mezi závislostí na poli a úspěšností v různých typech testů řečových dovedností. Přehled a výsledky testů uvádí Brown (2000), Ehrman (1996), Ellis (1994), Skehan (1989, 2000), Reid (1995), Stern (2003) apod.

Rozdílná závislost na poli se odráží v odlišném vnímání i zpracování cizojazyčných podnětů a v interakcích. Je nezbytné rozumět jazykovým elementům v jejich kontextu a současně je klasifikovat mimo kontext tak, aby je člověk pochopil paradigmaticky. Student musí rozumět zvukové sekvenci, slovu, frázi nebo větě v daném kontextu, tj. v poli, musí umět izolovat lingvistický jev z jeho pole tak, aby ho uměl následně použít v jiném kontextu. Musí si osvojit systém cílového jazyka a adekvátně ho používat v různých kontextech a ve variabilních komunikačních situacích. Je tedy zřejmé, že při formálním učení se jazyku, při němž se zaměřujeme na rozvíjení komunikační plynulosti i na lingvistickou správnost, jsou oba procesy důležité a mají své výhody i nevýhody. Na následující-

cích stranách podrobněji popíšeme charakteristiky jednotlivých polů tohoto stylu učení a jejich typické projevy.

Nezávislost na poli při výuce cizího jazyka

Nezávislost na poli se při kognitivním zpracovávání informací promítá v první řadě do schopnosti **analyzovat lingvistický** materiál, identifikovat jeho části, zkoumat jejich vzájemné vztahy a odlišovat podstatné od nepodstatného (pravidla, lexikální jednotky apod.) a vypustit věci nepodstatné. Podle Skehana (2000) mají lidé nezávislí na poli lepší analytické schopnosti a dovednosti kognitivně restrukturovat svůj systém poznatků. Dokážou lingvistický materiál rozkládat a znovu skládat a uvědomovat si nové souvislosti, vytvářet struktury i v nestrukturovaném materiálu. Umí si vytvářet systém interjazyka, lingvistickou kompetenci a jsou více odolní vůči upevnění si nesprávných jazykových forem. Jejich přílišné zaměření na detaily a na manipulaci s nimi nezávisle na ostatních prvcích, a hlavně nezávisle na celku, jim může ztěžovat chápání kontextových souvislostí.

Při **perceptci**, např. při sluchovém vnímání cizího jazyka, dokážou vyčlenit zvukové podněty podstatné pro pochopení smyslu dané informace a ve větší míře na ně **selektivně zaměřovat** pozornost. Současně postřehnou podstatné aspekty jazyka. Lehce registrují i nedůležité detaily, které mohou odvádět pozornost od podstaty problému. Stejně se tato dispozice projevuje při vizuálním vnímání, tj. při čtení s porozuměním. Tato dispozice je vhodná pro úlohy, které vyžadují zaměření na detail.

Příklad

Studenti výrazně nezávislí na poli umí při čtení či poslouchání s porozuměním odpovědět na otázky typu: *Jakou barvu mělo projíždějící auto? Jak se jmenovala sestra hrdiny? Kolik jí bylo let? Kdy byla založena zmíněná univerzita?*

Tyto jedince je nezbytné usměrňovat při zevšeobecňování a všímání si souvislostí v rámci širšího celku. V důsledku omezujícího „tunelového vidění“ mají tendenci věnovat až příliš velkou pozornost i nepodstatným detailům a přitom jim uniká hlavní myšlenka nebo podstata problému. Často se zarazí na neznámém slovíčku či jevu. Těžko si poradí s nejednoznačností gramatických struktur a lexikálních jednotek, jejichž význam se dá odvodit z kontextu. Při nedostatečných vědomostech (jazykových, kontextových) neumí odhadovat význam promluvy z celkového kontextu, ať už jazykového nebo situačního. Těžkosti jim činí parafrázování či opsání významu neznámého slovíčka. V konverzaci se příliš soustředí na jednu věc, často i nepodstatnou, tím odbočí od tématu a nedostanou se k podstatě řešeného problému. Při samostatné písemné či ústní práci mívají problémy s vytvářením souvislého a smysluplného celku.

Příklad

Při psaní slohové práce budou mít problémy s obsahovou strukturou práce, stylistikou, vystihnutím podstaty, rozpracováním hlavní myšlenky, proporčně vyváženým rozsahem jednotlivých částí, vytvořením kohezního a koherentního celku. Dopustí se však minima pravopisných, gramatických či lexikálních chyb. Při slovní prezentaci budou mít podobné problémy, často odbočí od tématu, nedokončí myšlenku anebo „zapomenou“, co chtěli původně říci.

Na základě uvedených charakteristik a výsledků některých výzkumů (Ehrman, 1996; Naiman et al., 1996) lze konstatovat, že studenti budou úspěšnější při **formálním vyučování**, které vyžaduje analýzu, přesnost, správnost a explicitnost, na rozdíl od podvědomého osvojování si jazyka v přirozeném prostředí. Preferují přísně organizované hodiny, v nichž se probírá každý lingvistický jev odděleně a klade se důraz na

strukturální charakteristiky. Vhodné jsou pro ně koncentrované a izolované aktivity, drily, dekontextualizované procvičování lingvistických jevů a manipulování s nimi, jak je tomu při tradičním vyučování gramatiky. Příliš mnoho autentických cizojazyčných podnětů je přesycuje a znervózňuje, proto se raději přidržují učebnice. Protože se opírají o vnitřní referenční rámec, vnitřní motivaci a spoléhají se sami na sebe, často se jim lépe daří bez zasahování učitele, upřednostňují individuální práci před skupinovou prací a před různými komunikačními aktivitami. Tím si nedostatečně procvičují naučené struktury, plynulost a pohotovost mluveného projevu. Tento nedostatek částečně vyrovnává skutečnost, že mají méně společenských bariér při komunikaci, když nedbají na to, co si o nich myslí ostatní, nebojí se případných chyb, zesměšnění, nemají problém riskovat, a tak si svoje hypotézy o fungování jazyka ověřují přímo v komunikaci.

Dosahují lepších výsledků v jazykových úlohách, které jsou zaměřeny na výsledky cíleného vyučování (hlavně v gramatických testech), než v komunikačních úlohách. Úspěšnější jsou v testech s výběrem více možností, doplňovacích a transformačních testech, diktátech, v imitačních testech a podobně. Při ústních zkouškách podrobně reprodukují naučenou látku, místo pochopení celkových vztahů a souvislostí si často vybavují nepodstatné detaily.

U studentů výrazně nezávislých na poli obvykle převažují deklarativní znalosti nad procedurálními, tj. teoretické poznatky nad dovednostmi tyto poznatky prakticky využívat. Jinými slovy řečeno: úroveň dosažené lingvistické kompetence obvykle převyšuje úroveň pragmatické a strategické kompetence. Proto je nezbytné je vést k tomu, aby se zaměřovali na funkční charakteristiky lingvistických jevů, ignorovali nepodstatné detaily, tolerovali nejednoznačnost, odhadovali význam, parafrázovali a zaměřovali se na kontextové souvislosti, neboť v každodenním životě a v komunikaci bývá

celek často podstatnější. Stejně potřebné je zapojovat je do různých komunikačních aktivit, aby si rozvíjeli celkové komunikační kompetence.

Závislost na poli při výuce cizího jazyka

Jedinci výrazně závislí na poli zpracovávají cizojazyčný materiál celostně, holisticky, nezaměřují se na části, protože jim jednotlivé prvky splývají s pozadím. Činí jim problémy extrahovat určitý materiál z kontextu, postřehnout jednotlivé komponenty celku a detaily, ať už podstatné nebo nepodstatné.

Při vnímání cizojazyčného textu nebo promluvy rychle postřehnou podstatu problému, celkovou situaci a atmosféru, aniž by znali přesný význam každého slovíčka a struktury. Přehlížejí drobné problémy, nejasnosti a chybějící informace, snadno si vytvoří určitý náhled, dobře parafrázuji, bez problémů odhadují význam a souvislosti z daného kontextu. Jejich porozumění a chápání bývá povrchní, protože jim unikají detaily, které podstatněji ovlivňují význam celku. Nedostatečně rozvinuté analytické schopnosti způsobují, že neumí zpracovávat jednotlivé lingvistické poznatky a postupně si vytvářet systém poznatků o jazyku a jeho struktuře. Zaměřují se na funkční charakteristiky lingvistických jevů. Problémy z toho plynoucí do určité míry překonávají praktickým využíváním informací a ověřováním si vlastních hypotéz o fungování jazyka v přímé komunikaci. Protože jsou více ovlivnitelní vnějšími okolnostmi, situací a kontextem, můžeme urychlit jejich učení kvalitními interakcemi, komunikací bohatou na relevantní podněty a spoluprací s jinými.

Tito studenti upřednostňují učení se jazyku v kontextu a v přirozených situacích, které jim pomáhají vytvářet si komplexní asociace s vlastními zkušenostmi a zážitky. Lépe reagují při vyučovacích aktivitách, v nichž mohou využít naučené ve složitějším kontextu a v přirozené komunikaci.

Mají rádi úlohy se shrnováním textu, vystihováním podstaty, např. vymysli reklamu, slogan, nadpis článku.

Lépe se učí látku se sociálním obsahem, mají větší potřebu spolupracovat a být součástí celku. Dosahují proto lepších výsledků v interaktivních a komunikačně orientovaných vyučovacích aktivitách, ve skupinové a v řečové práci. Jsou více ovlivnitelní učitelem, spolužáky i celkovou atmosférou ve třídě (Jamieson, 1995; Johnson et al., 2000). Jsou náchylní na vytváření sociálních bariér, které je mohou omezovat v cizojazyčné komunikaci ve třídě či v reálném životě. Při zkoušení dosahují lepších výsledků v komunikačních úlohách, v úlohách pro pochopení významu, hlavní myšlenky, celkových souvislostí a detailů, v aplikaci přesných lingvistických pravidel. U zkoušek si vybavují spíše všeobecné informace a vlivem dobrých schopností verbálně se vyjadřovat a vybavovat si širší souvislosti často dosáhnou lepšího hodnocení, i když neovládají potřebné konkrétní poznatky.

V důsledku dominantní orientace na lidi jsou tito jedinci úspěšnější v každodenních přirozených komunikačních situacích mimo vyučování. Rádi vyhledávají příležitosti ke komunikaci v cílovém jazyce, hlavně s rodilými mluvčími. Tak získávají více cizojazyčných podnětů a příležitostí pro slovní reagování a k vyjadřování relevantních významů. To je sice všeobecně považováno za nejvhodnější způsob učení se jazyku, ale osoby výrazně závislé na poli nedokážou náležitě zpracovávat lingvistické informace, a tak si hlavně rozvíjejí plynulost a sebejistotu při komunikaci. Mají tendenci podceňovat lingvistická pravidla, přesnost a správnost ve vyjadřování a jsou náchylnější k upevnění nesprávných forem a návyků. Přesto dosahují vyšší úrovně komunikační kompetence, což ukazují i výsledky některých výzkumů (Johnson et al., 2000). Je to patrně způsobeno jejich větší interpersonální orientací, zaměřeností na sociální dění a zvýšenou pohotovostí při postřehnutí sociálních vztahů a souvislostí.

Při poslechu či čtení s porozuměním postřehnou studenti tohoto typu celkovou atmosféru, hlavní myšlenku, rozumějí přibližně, o co jde, ale nejsou schopni odpovědět na otázky zaměřené na detailní informace. V diktátech a psaní mají množství pravopisných chyb „z nepozornosti“. Při vyprávění se nezamýšlejí nad správným slovíčkem a gramatickým tvarem, protože za podstatné považují „nějak se vyjádřit“.

Pokud jde o samotného učitele, i u tohoto učebního stylu je důležité, aby znal svůj vlastní typ, svou míru závislosti na poli, a aby dokázal vědomě předcházet případným nevhodným pedagogickým postupům a zásahům způsobeným jeho vlastním učebním stylem. Vědomě by měl potlačovat podvědomou tendenci upřednostňovat a přeceňovat úlohy, které vyhovují jeho míře závislosti na poli, aby tak neznevýhodňoval studenty stejného typu. Při důsledném dodržování metodických postupů doporučených odborníky se tomu může vyhnout. Když učitel nechápe příčinu těchto jevů, postupem času podvědomě upřednostní vyučovací aktivity vyhovující jeho typu.

Příklad

Učitel by měl při čtení a poslechu s porozuměním klást otázky zaměřené na postřehnutí detailů i na celek. Při následných aktivitách má vyváženě věnovat pozornost celku i jednotlivým částem. Při psaní má upozorňovat na chyby „z nepozornosti“. Při hodnocení písemných prací by měl rovnovážně hodnotit stylistickou stránku, pravopisnou a lexikální správnost.

Z uváděných charakteristik je zřejmé, že celková úspěšnost učení se cizímu jazyku není vázaná na závislost nebo nezávislost na poli. Je nutné uvědomovat si různorodost jednotlivých složek cizojazyčných dovedností a podstatnou odlišnost učebních úloh při vyvážené výuce tak, aby se střídaly různorodé

rodé úlohy a aktivity pro jednotlivé typy studentů a rozvíjel se optimálně jejich potenciál.

Závislost a nezávislost na poli při tlumočení a překládání

Na základě poznání obecných charakteristik závislosti/nezávislosti na poli lze předpokládat, že determinuje nejen učení se cizím jazykům, ale i jejich používání v reálném životě. Nejvýrazněji se tato širokospektrální charakteristika projevuje při tlumočení a překládání (Lojová, 2009), kde se to projevuje v různých pracovních situacích a při vypořádání se s nimi. Překladatel výrazně nezávislý na poli má tendenci striktně se přidržovat původního textu a lexikálního významu, překládá všechno doslovně, hraje si se slovy a detaily, ať už lingvistickými nebo obsahovými, nejednou však na úkor smyslu. Přeloží každé slovo správně podle slovníku, ale celá věta či text nemusí dávat smysl. V případě nedostatečných vědomostí nedokáže odhadovat význam z celkového kontextu, ať už jazykového nebo situačního. Těžkosti mu působí postřehnutí souvislostí v širším celku, stejně jako interlingvální rozdíly. Do překladu nedokáže dostatečně začlenit kulturní rozdíly a rozdíly v extralingvální realitě tak, aby se zachoval perlokuční¹⁸ záměr autora. Důsledkem jsou často nesprávné, až kuriózní překlady, neobvyklé, i když gramaticky správné struktury (přechodníky, pasivní konstrukce apod.), nelogicky použitá zájmena, vztažné věty, nerespektování kulturních odlišností u společenských konvencí apod. Při sluchové percepci cizojazyčného podnětu umí tlumočníci výrazně nezávislí na poli zaměřovat pozornost selektivně na podstatné podněty, ale snadno je upoutají různé detaily, které nemusí být důležité pro celkové porozumění a mohou je odvádět od základní myšlenky. Ztrácí se v nepodstatných detailech, unikají jim souvislosti a ztěžuje se celková srozu-

18 Přesně (věrně) vyjádřit myšlenku při tlumočení, kterou chtěl autor říci (viz teorie řečových aktů).

mitelnost tlumočeného. Mylně se domnívají, že čím věrněji a detailněji tlumočí každé slovo, tím lépe. Těžkosti jim činí parafrázování, zevšeobecňování, zestručňování. Pozornost věnují náhodným nepodstatným poznámkám, které rodilý mluvčí může podvědomě vkládat do spontánní promluvy. Upřednostňují individuální práci a simultánní tlumočení, při němž si text mohou dopředu důkladně prostudovat, analyzovat a připravit se. Těžkosti jim činí reakce na změnu situace nebo na zpětnou vazbu.

Jedinci výrazně nezávislí na poli jsou úspěšnější při tlumočení promluv a překládání textů, které vyžadují lingvistickou analýzu, přesnost, správnost, faktičnost nebo doslovný překlad, jako je vyžadují ekonomické a právní dokumenty, odborné materiály, explicitně uváděná fakta, technické texty a návody, pokyny a instrukce k vykonávání určitých činností apod.

Překladaelé a tlumočníci výrazně závislí na poli rychle postřehnou podstatu problému, celkovou situaci a atmosféru bez toho, aby znali přesný význam každého slova nebo struktury. Drobné nejasnosti, problémy a chybějící informace jim nebrání při vytváření celkového obrazu. Snadno si vytvoří náhled, umí dobře parafrázovat a odhadovat význam i souvislosti z daného kontextu. Často jsou povrchní, nepřesní, poněvadž jim unikají detaily, které mohou závažně ovlivňovat význam celku. Mají tendenci podceňovat lingvistická pravidla, přesnost a správnost ve vyjadřování, což může vést nejednou i k závažným chybám při překladu nebo tlumočení. Obvykle jsou komunikativní a mluví plynule, ale v ovládnutí cizího jazyka mohou zaostávat, což jim obvykle nepřekáží. Při práci jsou více ovlivněni okolnostmi, situací a kontextem, pružně reagují na měnící se podmínky, zachraňují případné faux-pas a zpětná vazba od posluchačů jim nedělá problémy. V důsledku výrazné interpersonální orientace mají větší potřebu spolupracovat, být součástí týmu. Jsou více ovlivnitelní

mluvčím, jehož projev tlumočí, i celkovou atmosférou, a tak snáze podléhají případnému napětí a stresu, obavám ze selhání, což jim „svazuje jazyk“.

Upřednostňují konsekutivní tlumočení ve známém společenském a odborném kontextu, aby mohli pracovat volně, parafrázovat nebo reagovat na přímou zpětnou vazbu. Úspěšně tlumočí promluvy, kde se vyžaduje určité zhutnění, vystižení podstaty, shrnutí obsahově vágního projevu (uvítací promluvy apod.), i když jim mohou unikat důležité konkrétní informace. S oblibou tlumočí v přirozených společenských situacích, kde se vyžaduje situační pohotovost a flexibilita. Při překládání jsou pro ně vhodnější texty vyžadující spíše volný překlad, jako je beletrie, poezie, formální promluvy, texty s implicitně vyjadřovaným obsahem, texty bohaté na kontextové nebo interkulturní konotace, s výrazným metaforickým či emotivním nábojem (blíže viz Lojová, 2009).

Každý tlumočnick a překladatel by měl znát svou míru závislosti na poli a zařídit se tak, aby se pohyboval na daném kontinuu a neprohluboval svůj relativně ustálený způsob reagování.

5.3 Impulzivnost a reflexivita

Podle způsobu reakce na podněty a přístupu jedince k řešení můžeme hovořit o bipolární charakteristice impulzivnost – reflexivita (uvážlivost). Do určité míry se překrývá s další bipolární charakteristikou přibližnost – přesnost, která bývá někdy rozlišována jako samostatný styl učení (Fontana, 2003), popř. s charakteristikou intuitivnost – systematicčnost (Brown, 2000). I když se tomu v obecně zaměřených výzkumech věnuje menší pozornost, ukazuje se to použitelné i při výuce cizích jazyků a jejich osvojování (Brown, 2000).

Impulzivní jedinci bývají rychlí, ale nepřesní. Reagují okamžitě bez hlubšího zamyšlení se, přijmou první vhodné

řešení. Na otázky obvykle reagují jako první a doufají, že správně odpovědí, a když tomu tak není, získají alespoň zpětnou vazbu, která jim pomůže přiblížit se ke správnému řešení. Při řešení úloh tipují či postupují stylem pokus–omyl s nadějí, že dříve či později narazí na správné řešení. Dělají mnoho chyb, což nepovažují za závažné, spíše to berou jako usměrnění pro další okamžitou reakci. Proto jsou často okolím vnímáni jako povrchní lidé.

Reflexivní (uvážlivý) jedinec pozorně vnímá otázku, zamyslí se a po zvážení všech souvislostí a důkladném zpracování všech relevantních informací poskytne promyšlenou odpověď a očekává, že bude vyčerpávající a správná. Při řešení učebních úloh postupuje systematicky, analyzuje situaci, shromáždí dostupné informace, vybírá a porovnává je, po důkladném zpracování vytvoří hypotézu a navrhuje řešení. Dokáže odhalit složitost problémové situace a obvykle najde více řešení na základě různých proměnných. Poněvadž tento proces může trvat dlouho, reflexivní jedinci často působí jako příliš váhaví, pomalejší až těžkopádnější. Dopouštějí se méně chyb, každý omyl považují za selhání, což je značně frustruje a snižuje jejich výkonnost.

Zmíněné charakteristiky ovlivňují chování studentů při učení se cizímu jazyku a tím také výsledky především při řízeném vyučování ve škole. Snad nejvýrazněji se to projevuje při komunikačních aktivitách a hlavně při komunikaci učitele se třídou. Impulzivní studenti reagují okamžitě, pohotově odpovídají na položené otázky, častěji dostávají od učitele i od spolužáků korektivní zpětnou vazbu a to je vede k nápravě chyb a k plynulému projevu v daném jazyce.

Navíc učitelé mají tendenci obracet se častěji na takové žáky a přeceňovat jejich výkon, protože živá komunikace ve výuce je žádoucí stejně jako dynamické tempo hodiny, k níž svým aktivním projevem přispívají. Vyučující nejednou přehlédnou opakující se chyby v projevu impulzivních žáků

a mohou tak posilovat jejich povrchnost a přirozenou tendenci podceňovat lingvistickou správnost při mluvení.

Výrazně reflexivní studenti, kteří si potřebují odpověď dostatečně promyslet, obvykle nedostanou nezbytný čas, neboť jejich impulzivní spolužáci okamžitými reakcemi posouvají komunikaci dál. Reflexivním jedincům nevádí napjaté ticho, když si promýšlejí odpověď, což těžko vydrží ostatní včetně učitele. Z tohoto důvodu se do komunikace nezapojují a postupně se mohou stát vnitřně pasivními, snižuje se jejich sebejistota a sebevědomí nezbytné pro cizojazyčnou komunikaci. Učitelé nemívají dostatek trpělivosti, ať už z obavy, že hodina nebude dostatečně dynamická, nebo proto, že jsou pod tlakem permanentního časového stresu. Strach z případných chyb obírá reflexivní studenty o příležitosti procvičovat si mluvení nebo se jinak podílet na aktivitách. Vyučující je často nesprávně vnímají jako pasivní, nemají dostatečný obraz o jejich skutečných vědomostech a schopnostech, a proto se jim nedostane náležitého hodnocení. Tím vzniká začarovaný kruh, jehož výsledkem bývá negativní sebehodnocení žáka, narůstající pochybnosti o vlastních schopnostech naučit se cizí jazyk, demotivace a narušený vztah k učení se cílovému jazyku.

Uvedené charakteristiky se projevují rovněž při psaní. Impulzivní studenti obvykle vypracují písemné úlohy narychlo bez zamýšlení se nad stylistickými pravidly a dopustí se velkého počtu chyb. Reflexivní studenti zpravidla vypracují písemné úkoly za delší dobu, ale promyšleněji, strukturovaněji a s menším počtem chyb. Při písemné práci, hlavně domácích úkolech, uplatní svůj styl učení, mohou pracovat vlastním tempem, důkladně si promyslet obsah, formu i strukturu a v plné míře uplatnit znalosti. Právě proto je taková písemná práce pro učitele neocenitelným zdrojem informací o tomto typu studenta, nejen o jeho cizojazyčných vědomostech a dovednostech, ale také o jeho osobnosti, názorech, postojích apod.

Při rozvíjení receptivních cizojazyčných dovedností dosahují impulzivní studenti lepších výsledků při odhadování celkového významu vnímaného, i když mnohým slovům nerozumějí. Čtou rychleji, i když s chybami a nepřesnostmi, ale intuitivně odhadnou význam toho, co čtou. Horších výsledků dosahují u úloh zaměřených na odhalování složitějších vztahů a hlubších souvislostí ve čteném nebo poslouchaném textu. Reflexivní studenti čtou pomaleji, precizněji a správněji, ale přílišné soustředění na správnost je může odpoutávat od sledování významu čteného, a tak snižovat porozumění celkovému obsahu textu.

Rozdílně přistupují k úlohám zaměřeným na vytváření systému cizího jazyka, hlavně při učení se gramatice. Reflexivní studenti si postupně vytvářejí vnitřní reprezentaci systému cílového jazyka, nová pravidla se snaží pochopit a propojit s předcházejícími poznatky, restrukturovat své vědomosti. To jim může trvat déle, stejně jako vybavování vědomostí, ale takto zpracované poznatky jsou trvalejšího rázu. Impulzivní studenti pochopí nové pravidlo zdánlivě rychleji, pohotověji ho správně použijí v daném momentě, ale snadno ho zapomenou, poněvadž si ho dostatečně nepropojí s předcházejícími poznatky. Výrazně impulzivním studentům se může stát, že si v cizím jazyce nikdy nevytvoří pevný systém. Gramatickou správnost zpravidla podceňují, neboť se nějak domluví, jak se již ukázalo při příležitostném používání cílového jazyka v běžném životě. Takový postoj vede k vytváření a fixování nesprávných forem a návyků a po určitém čase k úplné stagnaci znalosti jazyka, nedosáhnou vyšší úrovně ovládnutí jazyka, kde je určitý stupeň gramatické správnosti nevyhnutelný.

Při ověřování znalostí jsou impulzivní studenti úspěšnější v úlohách, které vyžadují intuitivní odhadování významu, pohotovou reakci, brainstorming, v soutěžích a v časově limitovaných testech. Reflexivní studenti dosahují lepších vý-

sledků v testech s výběrem z více možností, neboť umí mezi nimi postřehnout rozdíl, při úlohách zaměřených na hledání stejných jevů a vyloučení jevů, které nepatří do dané skupiny, nalezení rozdílů mezi dvěma podobnými obrázky apod.

Když si učitel cizího jazyka uvědomuje tyto rozdíly, může relativně snadno předcházet problémům způsobeným odlišným stylem učení, a to především vyváženým kombinováním otázek, úloh a aktivit. Cílenými aktivitami sníží negativní důsledky a podpoří pozitivní stránky uvedených učebních stylů. Reflexivní typy by měl více zapojovat do hraní rolí a do aktivit zaměřených na rychlost odpovědí, pohotovost nebo na plynulost mluvení. Impulzivní typy by měl více zapojovat do úloh zaměřených na vyhledávání specifických informací, syntaktických či sémantických zdůvodnění, na zevšeobecňování apod. Při běžných otázkách, které vyžadují okamžitou odpověď, by měl povzbuzovat reflexivní studenty, aby reagovali pružněji a zbytečně nespekulovali. Při náročnějších otázkách může usměrňovat impulzivní studenty tak, aby se hlouběji zamýšleli, přehodnocovali další okolnosti a definitivní odpověď důkladněji zvážili. Opakovaným zařazováním komunikačních aktivit ve dvojicích či ve skupinách a vhodným složením skupin může vytvářet náležité podmínky pro různé styly učení. Na uvedené charakteristiky je nutné brát ohled při poskytování zpětné vazby a při hodnocení studentů, aby každý měl příležitost v plné míře projevit své schopnosti a vědomosti.

5.4 Tolerance nejednoznačnosti

Další charakteristikou, kterou se studenti od sebe odlišují a kterou je možné považovat za učební styl, je tolerance dvojznačnosti nebo nejednoznačnosti (*ambiguity tolerance*). Je to také kontinuum, na kterém se lidé pohybují, se svými krajními póly jako extrémní tolerance anebo extrémní in-

tolerance nejednoznačnosti, popř. příliš vysoká nebo příliš nízká tolerance. Podle Ellise (1994) představuje schopnost samostatně pracovat s dvojznačnými novými podněty bez pocitu frustrace, což umožňuje volnou kategorizaci v důsledku flexibility kognitivních organizačních struktur. Obsahuje v sobě kognitivní i osobnostní aspekty, přičemž názory odborníků na jejich podíl se liší.

Tato charakteristika určuje, do jaké míry člověk dokáže akceptovat nejednoznačné informace, přijímat a zpracovávat myšlenky a vyjádření, které protirečí jeho vlastnímu systému přesvědčení či vytvořené struktury poznatků. Člověk s vysokou mírou tolerance nejednoznačnosti dokáže efektivně zpracovávat i informace, jež nezapadají do jeho dosavadního systému poznatků, je mnohem přístupnější a schopný akceptovat myšlenky a fakta odlišné od jeho názoru, dokáže s nimi pracovat a interiorizovat je, snadno přijímá inovativní a tvořivé řešení, je flexibilní. Jedinec s příliš nízkou mírou tolerance nejednoznačnosti má tendenci odmítat vše, co protirečí jeho chápání a názorům, je úzkoprsý až rigidní nebo dogmatický. Nové myšlenky a fakta musí zapadat na přijatelné místo do existujícího systému, do jeho kognitivní organizace. V opačném případě je neumí zpracovat, prožívá pocit nejistoty, frustrace a chaosu. Upřednostňuje proto osvědčené postupy a řešení, jež často zužují možnosti a omezují kreativitu. Při školním vyučování lépe prospívá, když má hodina pevnou strukturu a výuka se přidržuje učebnice a známých materiálů, poněvadž různé doplňkové aktivity a nepředvídané činnosti mu přinášejí pocit nejistoty. Odborníci předpokládají, že míra tolerance nejednoznačnosti souvisí se sebehodnocením a sebejistotou. Nedostatečná sebejistota může vést ke snižování tolerance nejednoznačnosti, avšak současně samotná nejednoznačnost vede ke snižování pocitu jistoty, čím vzniká určitý začarovaný kruh. Tato hypotéza nebyla v podstatě vědecky zkoumána.

Tolerance nejednoznačnosti je důležitý faktor při úspěšném učení se cizímu jazyku (Chapelle, Roberts, 1986). Vyplývá to ze samotné podstaty tohoto procesu, poněvadž se soustavně setkáváme s množstvím odlišných a často výrazně si protiřečících informací, s různými situacemi, v nichž správnost reakce či odpovědi není jednoznačně daná žádnými pravidly. Například lingvistická pravidla cizího jazyka se liší od pravidel mateřského jazyka a navíc časté výjimky narušují vnitřní konzistenci daného pravidla. Málokterá slova a lexikální jednotky mají přesné ekvivalenty v cizím jazyce, neboť jejich sémantická pole se nejednou jen částečně překrývají, popř. se odlišuje extralingvální realita. V podstatě celý kulturní systém se promítá do daného jazyka a jeho osvojení si vyžaduje nejednou velkou flexibilitu, otevřenost a tolerantnost. Úspěšný student musí dokázat snášet tyto rozdíly a nejednoznačnosti i z nich vyplývající nejasnosti a nejistotu. V každém stadiu cizojazyčného vývoje obvykle trvá určitou dobu, než učící se jedinec tyto nejednoznačnosti zpracuje, poznatky doladí a postupně si dotvoří systém cílového jazyka.

Také příliš vysoká tolerance nejednoznačnosti může mít nežádoucí dopad na kvalitu učení. Projevuje se určitou povrchností, v důsledku níž student nevěnuje dostatečnou pozornost vytváření systému cílového jazyka. Přijímá jakékoli informace bez toho, aby je seriózně zpracoval a začlenil nová fakta do své kognitivní organizační struktury. Výrazné je to například, když lingvistická pravidla nejsou efektivně integrována do celého systému a namísto toho vedou k nesmýslnému „biflování“ nebo k jednoduché manipulaci s danou strukturou (v izolovaných gramatických cvičeních apod.) či k podceňování lingvistické správnosti promluvy. Student s příliš vysokou tolerancí nejednoznačnosti přijímá bez problémů protiřečící si informace a různá nová řešení, v dané chvíli s nimi snadno a zdánlivě efektivně pracuje, avšak

rychle je zapomíná, poněvadž nejsou trvale včleněná do systému poznatků. Nižší míra tolerance umožňuje člověku zabránit takové povrchnosti, omezit přílišnou různorodost řešení, odmítnout výrazně si protirečící materiál a pracovat efektivně s již vytvořeným systémem. Studenti s příliš nízkou mírou tolerance nejednoznačnosti mají tendenci až příliš analyzovat a chtějí najít jednoznačné řešení či vysvětlení. Obtěžuje je různorodost situací a řešení, těžko snášejí skutečnost, že na plné osvojení mnohých cizojazyčných jevů je potřebný čas na doladování a postupné dotváření souvislostí.

Příklad

Na otázku *Jak se řekne XY?* neradi slyší běžnou odpověď: *To záleží na tom, v jakém kontextu.* U dotazu ohledně použití času je frustruje skutečnost, že v dané větě lze správně použít dva různé časy, přičemž význam dané věty bude částečně odlišný. Jen těžko dokážou akceptovat skutečnost, že použití některých gramatických struktur (např. průběhové slovesné formy v angličtině) nebo lexikálních jednotek může být subjektivně determinované.

Výsledky výzkumů ukazují, že při učení se cizímu jazyku je možné za optimální považovat mírně zvýšenou úroveň tolerance nejednoznačnosti, která dovoluje studentům poradit si s určitým stupněm nejednoznačnosti, protože používají lepší strategie učení a celkově jsou flexibilnější a přístupnější novým informacím. Učitelé by proto měli ve výuce adekvátně přistupovat ke studentům: tlumit projevy příliš vysoké tolerance a naopak zvyšovat její nedostatek. Studentům mohou pomáhat otevřenou diskusí o problematice a především zvyšováním sebejistoty při cizojazyčných aktivitách.

Zkušenosti z praxe ukazují, že u českých studentů se relativně nízká úroveň tolerance nejednoznačnosti projevuje při studiu angličtiny. Patrně to může být zapříčiněno rozdíly mezi

některými základními charakteristikami češtiny a angličtiny, které se následně promítají do jejich výuky. Při vyučování češtiny se už od základní školy u žáků vytváří metalingvistická uvědomělost s důrazem na striktní dodržování relativně jednoznačných pravidel. Podvědomá snaha žáků uplatňovat tyto procesy při učení se dalšímu jazyku naráží na odlišnosti v angličtině, kde jsou lingvistická pravidla relativně flexibilnější a samotný jazyk se vyvíjí a mění mnohem dynamičtěji. Proto je vhodné už od začátku cizojazyčné výuky zvyšovat toleranci nejednoznačnosti zařazováním úloh s více řešeními a s otevřeným koncem, brainstorming, parafrázování a odhadování významu, podporování tvořivosti a flexibility apod. Když má úloha více řešení nebo je možné vyjádřit či interpretovat obsah více způsoby, učitel by měl nechat prostor pro žákovu volbu, a ne vnucovat svoje preferované řešení, např. používání plných anebo zkrácených forem, spisovných či hovorových výrazů, britské nebo americké výslovnosti, výběr ze synonym, způsob psaní data.

5.5 Dominance mozkových hemisfér

Dominance mozkových hemisfér se opírá o neurologické a neuropsychologické poznatky o lateralizaci mozku a funkční specializaci jeho jednotlivých částí. Navzdory různorodosti názorů odborníků a nejednoznačným výsledkům výzkumů je zřejmé, že každá mozková hemisféra zpracovává informace odlišným způsobem a jsou fyzicky i funkčně úzce propojeny, fungují komplementárně, vzájemně se podporují, přičemž každá hemisféra napomáhá činnosti té druhé a zkvalitňuje ji (Lojová, 2005; Hannaford, 1995). V procesu učení jsou obě hemisféry aktivní, ale jejich podíl na výsledné úspěšnosti učení je odlišný. U většiny lidí je jedna hemisféra dominantní, a tedy výrazněji determinuje průběh tohoto pro-

cesu. I když v odborné literatuře můžeme najít různé popisy funkční odlišnosti mozkových hemisfér, nejobecněji jde o to, že učící se jedinci s dominantní levou hemisférou zpracovávají informace analyticky, logicky, systematicky, sekvenčně, symbolicky, verbálně a opírají se o realitu. Lidé s dominantní pravou mozkovou hemisférou mají tendenci zpracovávat informace holisticky, celostně, intuitivně, simultánně, konkrétně a opírají se spíše o představy a fantazii.¹⁹

Je tedy zřejmé, že při učení se cizímu jazyku mají jednotliví studenti tendenci zpracovávat informace diferencovaně a upřednostňují odlišné aktivity, různé způsoby zprostředkování poznatků a rozvíjení cizojazyčných dovedností. Podle dominantní hemisféry teoreticky rozlišujeme dva typy učících se jedinců. I když je zřejmé, že v reálném životě nemůžeme hovořit o jednoznačně vyhraněných typech, ale spíše o určité tendenci nebo o různé míře dominantnosti některé hemisféry.

Při učení se cizímu jazyku jedinci s **dominantní levou hemisférou**:

- rádi sbírají informace o systému jazyka, které si třídí, logicky uspořádávají a restrukturují, rádi se učí gramatiku;
- vytvářejí si logické asociace a souvislosti mezi fakty, frázemi a slovíčky, vyrábějí si různé mnemotechnické pomůcky, snadno produkují izolovaná slova a frázová spojení;
- při zprostředkování učiva (hlavně gramatiky) jim pomáhají různá dělení, tabulky, diagramy, klasifikace, jasná a logická pravidla;
- mají rádi analytické úlohy, cvičení zaměřená na gramatické a slovní manipulace;

19 Navzdory důležitosti této klasifikace se jí nebudeme podrobněji věnovat, poněvadž problematika je rozsáhle zpracovaná v publikaci *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I* (Lojová, 2005). Pro ucelenost této kapitoly vybíráme z uvedené publikace jen nejpodstatnější informace.

- upřednostňují testy typu ano–ne, výběr z více možností, přiřazování apod.;
- při praktickém používání jazyka se opírají o vytvořený jazykový systém, o naučená pravidla, která vědomě aplikují;
- v komunikaci a diskusi se zaměřují na zdůvodňování, logiku následností operací, logickou dějovou linii.

Celkově můžeme konstatovat, že tito studenti upřednostňují induktivní postupy, kde na základě chápání jednotlivých částí postupně přicházejí k pochopení celku nebo vyvození pravidla. Vynikají v abstrakci, klasifikaci, pojmenovávání, reorganizování poznatků a vytváření systému a souvislostí mezi poznatky. Upřednostňují systematickou, strukturovanou, organizovanou výuku, vysvětlení pravidel, definice a direktivní jednoznačné usměrňování. Učební obsah a materiály musí mít logickou strukturu, musí v nich být pořádek, systém, jasná pravidla a přesně vytčený cíl. Rádi se učí z knih, umí se hluboce soustředit, postupují promyšleně a systematicky. Rádi pracují sami nebo s partnerem na stejné úrovni a obdobného typu.

Obvykle nemají problémy s pravopisem, při němž jde o lineární řazení písmen. Při čtení a poslechu zachycují dílčí informace, z nichž si následně složí celkový obraz a pochopení dané situaci. S gramatikou nemívají problémy, postupně si vytvářejí systém daného jazyka, potřebují znát lingvistická pravidla, která aplikují při používání jazyka. Při odpovědích nebo testech si správné odpovědi vyvodí na základě poznání pravidel či logických souvislostí. Slovní zásobu často memorují, popř. si vytvářejí mentální mapy a mnemotechnické pomůcky. Mají tendenci doslovně překládat text. Snáze se verbálně vyjadřují, používají přesná slova, stručně a jasně formulují myšlenky, instrukce a pokyny. Příliš se zaměřují na správnost promluvy, často na úkor plynulosti slovního projevu. Písemný projev mívají logicky strukturovaný, bez pra-

vopisných nebo interpunkčních chyb, ale ne vždy dovedený do uceleného obrazu.

Jedinci s **dominantní pravou hemisférou** při učení se cizímu jazyku:

- rádi používají různé ilustrace, paměťové mapy a plakáty, např. na předložky, použití časů, idiomů, funkčních frází;
- snáze se učí pomocí různých kartiček, obrázkových příběhů a jiných názorných materiálů podporujících vytváření asociací;
- v nových situacích kreativně používají fráze a struktury;
- jsou pro ně efektivní různá imaginativní cvičení;
- mají rádi skupinové aktivity, komunikační a pohybové hry, obrázkové hry, hraní rolí a dramatizaci, rozhovory, písně, aktivity s videem, CD a DVD;
- snáze se učí pomocí tzv. gramatiky hrou nebo humorných gramatických cvičení a aktivit, písniček s obrázky apod.;
- upřednostňují řešení úloh založených na intuici, aktivity s otevřeným koncem, různé příběhy;
- mají rádi neočekávané, zajímavé, vtipné řešení, hádanky, záhady, problémy s různými řešeními;
- při praktickém používání jazyka se často opírají o intuici a jazykový cit;
- v komunikaci se zaměřují na pocity a emoce, atmosféru, celkový dojem, vnímají informace zakódované v neverbálních komunikačních projevech.

Souhrnně, studenti s výrazně dominantní pravou hemisférou potřebují mít nejprve celkový obraz a potom se věnují detailům v náhodném pořadí bez sledování logických linií. Pro efektivnější učení jim slouží různé auditivní, vizuální a kinestetické pomůcky, paměťové mapy, hudba, rytmus; pomáhá jim spojovat učení s pohybem, manipulace, pohyb po

třídě. Reagují spontánně a intuitivně na podněty stimulující kreativitu, názornou i emociální představivost a fantazii.

Při učení se cizímu jazyku je pro tyto studenty vhodné spojovat slova, fráze a gramatické struktury se smyslovými podněty, vnímat je ve smysluplném kontextu, vidět, jak fungují v reálné komunikaci. Učivo potřebují mít v písemné podobě a s obrázky. Tak si vytvářejí bohaté názorné a emocionální asociace a vnitřní obrazy. Gramatické jevy často používají analogicky nebo intuitivně správně bez uvědomování si pravidel – řídí se jazykovým citem. Při čtení nebo psaní slov se mohou mýlit, protože snadno přehlédnou následnost písmen. Při poslechu a čtení nejprve vnímají celý text a intuitivně odhadují významy a až potom se zaměřují na jednotlivé detaily, avšak jen náhodně, bez logických souvislostí nebo určování priorit. Při odpovědích a v testech často intuitivně uhodnou správnou odpověď. V písemném projevu se zaměřují na celkový obsah, text je obvykle koherentní, avšak méně kohezní a může obsahovat víc pravopisných, interpunkčních nebo lexikálních chyb. Jejich ústní projev je obvykle plynulejší, ale podceňují lexikální a gramatickou správnost. Při vyprávění jevy obsírně popisují, verbální projev výrazně doplňují prostředky neverbální komunikace. V důsledku náhodného zpracovávání informací často přeskakují z jedné úlohy na druhou, mění témata, činí jim potíže držet se přesně řazených pokynů, dodržovat časový plán, termíny a pořadí aktivit. Snadno přerušují práci, rozptylují a baví se, postupují náhodně, nesystematicky. Důležitá je pro ně přátelská atmosféra, rovnocenné vztahy ve třídě, rádi diskutují, pracují ve dvojicích a spolupracují na skupinových projektech.

Při vyučování ve škole si musíme především uvědomovat, že v běžné třídě se spolu vyskytují různé typy, tj. studenti s různou hemisférickou dominancí. Proto je potřebné kombinovat různé metody, materiály, aktivity a techniky tak, abychom

u nich stimulovali a aktivizovali obě mozkové hemisféry a vytvářeli podmínky pro jejich optimální součinnost. Aby si každý student mohl vědomě nebo podvědomě vybrat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho způsobu fungování mozkových struktur. Při rozvíjení jednotlivých jazykových dovedností kombinujeme aktivity náročné na různé mozkové funkce tak, aby si každý mohl zvolit svoje vlastní, pro něho efektivní strategie a optimálně rozvíjet svou cizojazyčnou komunikační kompetenci. Uspokojení z úspěchu zároveň zvyšuje toleranci k méně vyhovující činnosti, aniž by došlo k demotivaci. Tím, že se do nich zapojí, aktivizuje méně dominantní hemisféru a prohlubuje její podpůrné funkce. Tímto způsobem dosahuje pozitivních výsledků, což ho opět pozitivně motivuje. Při optimálním vyučování mají všichni studenti soustavně aktivní obě hemisféry, přičemž se plně využívá potenciál dominantní hemisféry a současně se rozvíjejí funkce té méně dominantní a využívá se její podpůrné působení.

5.6 Struktura vrozených předpokladů

Další kritérium pro rozlišování stylů učení vychází z poznatků o struktuře vrozených předpokladů pro učení se cizím jazykům (Lojová, 2005). Podle dominující složky v individuální struktuře těchto předpokladů odborníci rozlišují paměťový typ a typ analytický. Podle Skehana (1989) **paměťový typ** má dobře rozvinuté paměťové schopnosti, které sehrávají podstatnou roli při učení se jazyku. Cizí jazyk se učí memorováním skupin slov a frází a vytvářením asociací ve smysluplných situacích a kontextech. Pamatuje si množství výrazů, frází a struktur, které dokáže modifikovat a využívat v reálné komunikaci. Podceňuje gramatická pravidla, poněvadž plynulost promluvy považuje za důležitější než lingvistickou správnost. **Analytický typ** se orientuje na

formu a na vytváření vnitřní reprezentace cílového jazyka prostřednictvím analytických procesů a lingvistických zevšeobecnování, tj. systematicky rekonstruuje svůj „interjazyk“.²⁰ Lingvistická pravidla a správnost používání jazyka považuje za podstatné. S podobným popisováním stylů učení se setkáváme také u jiných odborníků (Krashen, 1978; Seliger, 1980).

Z hlediska struktury vrozených předpokladů se v praxi rozšiřuje klasifikace stylů učení podle dominující složky ve struktuře inteligence, kterou podrobně rozpracoval psycholog Howard Gardner ve své **teorii rozmanitých inteligencí** (*multiple intelligence*; Gardner, 1983, 1999a; blíže viz Lojová, 2005).

Gardner nově definuje inteligenci a podrobně rozpracovává její složitou strukturu, do níž zařadil nejen kognitivní složky, ale podstatně širší spektrum psychických procesů a funkcí, včetně afektivních činitelů. Poskytuje komplexní pohled na celkový kognitivní potenciál člověka. Vystihuje složitost kognitivního fungování v kontextu každodenního života i charakter problémů, které řešíme, povahu osvojovaných materiálů a vědomostí, charakter vztahů, do nichž vstupujeme ve svém přírodním i sociálním prostředí. Z hlediska pedagogického je revoluční především jeho přesvědčení, že většina je schopna při vhodných podmínkách rozvinout kteroukoli svou inteligenci na relativně vysoké úrovni. Když má člověk možnost učit se cokoli, tedy i cizí jazyk, prostřednictvím své dominantní složky inteligence, učí se mnohem efektivněji. Gardner podrobně charakterizuje strukturu inteligence, která se podle něho sestává ze sedmi (resp. devíti) základních složek, přičemž každá složka se skládá z množství komponent (podinteligencí) projevujících se v různých

20 V angličtině *interlanguage*; termín zavedl L. Selinker (1972) pro označení rozvíjejících se poznatků o cizím jazyce. Učící se jedinec se ve svém cizojazyčném vývoji posouvá v kontinuu mezi mateřským a cílovým jazykem. Pojmem interjazyk se označuje momentální úroveň ovládnání cílového jazyka, která obsahuje prvky mateřského a cílového jazyka, má svoje vlastní charakteristiky, stadia a zákonitosti vývoje.

specifických aspektech v dané oblasti činnosti. Například hudební inteligence se může různě projevovat v receptivních nebo produktivních činnostech, tj. ve schopnosti zpívat, hrát na hudební nástroj nebo diskriminovat jemné odchylky ve sluchové percepci, kriticky analyzovat vnímané akustické podněty. Současně zdůrazňuje vzájemné složité a různorodé interakce mezi jednotlivými složkami při učení se i při řešení problémů každodenního života. Lidé mají jednotlivé složky inteligence vyvinuty do různé míry, kombinují je a využívají svým vlastním osobitým způsobem, determinovaným nejrůznějšími vnitřními i vnějšími faktory. Každý má tedy svůj osobitý inteligenční profil sestávající z kombinací sedmi různých typů inteligence. Někdo může mít jednotlivé složky relativně vyvážené, u jiných může dominovat jedna nebo více inteligencí. Například člověk vynikající v matematicko-logických schopnostech může mít výrazné potíže ve verbální oblasti a při řešení mezilidských problémů, kde se uplatňuje především interpersonální inteligence. Tato teorie vyvolala a neustále vyvolává různé diskuse, kontroverzní názory a polemiky odborníků, ovšem vzhledem k cíli této publikace se tímto nebudeme blíže zabývat. Z našeho hlediska je důležitou skutečností, že krátce po objevení Gardnerovy teorie se rozšířilo úsilí implementovat ji do školního vyučování (Lazear, 1991, a jiní) a dodnes se objevují snahy aplikovat ji do výuky cizích jazyků (např. Berman, 1998, 2001; Campbell et al., 1999; Christison, 1996, 1998; Rinvoluceri, 2005). I když se ovládání cizího jazyka považuje hlavně za verbální dovednost, bylo by mylné myslet si, že ho můžeme rozvíjet jen prostřednictvím verbální inteligence, i když tato složka zde sehrává významnou roli. Právě tento předpoklad může způsobovat, že mnozí nepostupují vpřed, a dokonce selhávají a jazyk se nenaučí. Při učení se cizím jazykům je žádoucí zapojovat adekvátně všechny součásti inteligence, poněvadž každá složka zde sehrává svou úlohu a spolupůsobí při složitém procesu

rozvíjení cizojazyčné komunikační kompetence. V důsledku této skutečnosti se jednotliví studenti při učení se cizím jazykům projevují různě, upřednostňují odlišné aktivity a dosahují různé míry úspěšnosti v závislosti na podmínkách výuky.

Studenti s dobře rozvinutou **verbálně-lingvistickou inteligencí** obvykle vynikají ve čtení, psaní, verbálním projevu, memorování a v myšlení stimulovaném verbálními podněty. Mají rádi aktivity jako čtení s porozuměním, čtení nahlas, vyhledávání informací v textech, monologický projev a různé písemné aktivity, jako psaní dopisů, příběhů, popisy událostí, přepisování textů v různých stylech apod. S oblibou poslouchají a vypráví příběhy, odpovídají na otázky o textu, argumentují a diskutují (hlavně o různých názorech a kontroverzních tématech). Efektivně se učí prostřednictvím poslouchání přednášek nebo memorování, protože si dobře pamatují lingvistický materiál. Aktivně používají jazyk, manipulují a hrají si se slovy, vytvářejí slovní asociace a hříčky, vyhledávají odchylky ve významu, ambivalenci, mají rádi křížovky, verbální hry a hádanky, vtipy, přísloví, verbálně mnemotechnické pomůcky apod. Verbální složka u nich pravděpodobně sehrává nejpodstatnější úlohu při učení se cizímu jazyku, a to hlavně v situacích, když jsou cíle výuky dominantně zaměřené na rozvoj verbálních dovedností.

Jedinci s náležitě rozvinutou **matematicko-logickou inteligencí** pozitivně přijímají lingvistická pravidla a hlavně gramatiku: různorodá gramatická cvičení, gramatické problémy, lingvistické vzory a vztahy. Mají rádi úlohy zaměřené na řešení problémů, logické hádanky, seřazování obrázků, činností nebo událostí podle logických souvislostí, diskuse o abstraktních tématech. Zdůvodňují, dokazují, kritizují, argumentují, odhalují vztahy a souvislosti, porovnávají jevy. Tato složka inteligence se při učení se jazykům uplatňuje hlavně při logicko-analytických vyučovacích přístupech, při explicitním vytváření si lingvistického systému jazyka, klasifikování a ka-

tegorizování, práci s abstraktním materiálem, experimentování a objevování lingvistických vztahů a souvislostí.

Studenti s dominantní **vizuálně-prostorovou inteligencí** podobně jako vizuálně percepční typy při učení využívají vizuální pomůcky, filmy, video, počítač, plakáty, grafy, tabulky, „ilustrovanou gramatiku“, barevné materiály a obrázky, jež jim ulehčují vytváření asociací. Vytvářejí si vlastní schémata, diagramy, nákresy, paměťové mapy, textové nebo obrázkové koláže, obrázkové příběhy, vystřihují obrázky a texty, kreslí, vybarvují, manipulují s předměty v prostoru i ve své představě. Mají v oblibě vyučovací aktivity s nákresy, tabulkami, mapami, bludišti, kreslenými vtipy a hádankami (najdi rozdíl v obrázcích), komiksy, stejně jako aktivity využívající představivost pro přetváření reality (např. úkoly typu jak byste zařídili ideální třídu). Tato složka inteligence sehrává podstatnou úlohu u schopnosti porozumět čtenému materiálu, protože je úzce spojená s abstraktním myšlením nutným při čtení symbolů, tj. i psaného slova.

Studenti s dobře rozvinutou **kinestetickou inteligencí** podobně jako kinestetické percepční typy se lépe učí prostřednictvím taktilního a kinestetického kanálu. K tomu slouží manipulace s konkrétními předměty, demonstrace, nejrůznější pohybové aktivity, hraní rolí, dramatizace, simulace, pohyb a přemísťování se ve třídě, spojování učení s konkrétními činnostmi, pohybové a stolní hry. Prostřednictvím vlastní zkušenosti a zážitků chápou a uchovávají si informace, vytvářejí si vícesmyslové asociace. Kromě toho se tato složka inteligence významně podílí na učení se fonologickým charakteristikám jazyka. Učení založené na využívání kinestetické inteligence zdůrazňuje jednotu fyzického a psychického.

Hudební inteligence umožňuje učení prostřednictvím sluchových podnětů podobně jako u auditivního percepčního typu. Při učení se jazykům je důležitá hlavně pro osvojování foneticko-fonologických charakteristik, pro vytváření růz-

ných paměťových asociací na základě zvukových podnětů, např. rýmování, vytváření mnemotechnických pomůcek. Studenti s dobře rozvinutou hudební složkou inteligence se účinněji učí intenzivním poslechem cizojazyčných podnětů (především rodilých mluvčích hovořících cílovým jazykem) i prostřednictvím poezie, aktivit spojených s hudbou, zpěvem, rytmizací, hrou na hudebním nástroji, spojováním hudby s pohybem, stejně jako emotivním prožíváním stimulovaným auditivními podněty. Například malé děti se lépe učí prostřednictvím dětských písní a rýmovaček. U mladých lidí s dominantní hudební inteligencí se často setkáváme s efektivním osvojováním si slovní zásoby, frází, ale i gramatických struktur prostřednictvím populární hudby a textů písní. Stejně jsou využitelné relaxační účinky hudby, které optimalizují podmínky pro vytváření paměťových asociací.

Studentům s dobře rozvinutou **interpersonální inteligencí** vyhovuje komunikativní výuka cizího jazyka, práce ve dvojicích a ve skupinách, diskuse a debaty, společné projekty, kolektivní hry a soutěže a kooperativní učení. I v domácím prostředí se rádi učí ve dvojici nebo ve skupině, přičemž se navzájem zkoušejí nebo si vysvětlují učivo. Zajímají se o druhé, o jiné země a kultury, rádi diskutují o různých zážitcích, zkušenostech a mezilidských problémech. Různorodé interakce ve třídě, přátelství a pocit sounáležitosti jim nejen poskytují optimální atmosféru, ale také ulehčují chápání souvislostí a učení se lingvistickému materiálu.

Výrazná **introspektivní inteligence** se u studentů projevuje hlavně v rozvinutých autoregulačních vlastnostech, které usnadňují efektivní autonomní učení, samostudium a vytváření efektivních metakognitivních strategií, např. vlastní způsob a obsah psaní slovníku, grafické znázorňování gramatického systému cílového jazyka, úprava a uspořádání sešitu. Při učení jsou samostatní, uzpůsobují si k tomu vhodné prostředí, organizaci a podmínky. Přiměřené sebehodnocení

a obraz o sobě posiluje jejich sebejistotu, která je motivuje v dalším snažení. Upřednostňují práci a materiály zaměřené na vnitřní prožívání, vytváření asociací s vnitřními zážitky, jako jsou deníky nebo různé emotivní techniky. Efektivně se učí prostřednictvím aktivit, při nichž mohou vytvářet a prezentovat vlastní názory a postoje, realizovat vlastní zájmy a potřeby (diskuse, písemné úlohy zaměřené na vlastní zážitky a názory), stejně jako prostřednictvím aktivit, při nichž musí využívat cílový jazyk přímo v terénu, např. při výletech, exkurzích, návštěvách, projektech.

Existencialistická inteligence způsobuje, že jedinci mají rádi různé diskuse o abstraktních jevech, filozofické problémy, nejobecnější otázky o existenci lidstva, přírody, vesmíru apod.

Z uváděných charakteristik je zřejmé, že respektování Gardnerovy teorie vícečetné inteligence v cizojazyčném vzdělávání umožňuje studentům s různým inteligenčním profilem co nejvíc profitovat z výuky. Neméně důležitá je skutečnost, že uvedený přístup vytváří také podmínky a prostředí, v němž studenti mají pocit jistoty a uvolněnosti, což je podle poznatků neurověd jedním ze základních předpokladů optimálního učení (Jensen, 2008; Schuman et al., 2004). Zdá se, že v současnosti mezi odborníky přibývá stále více zastánců tohoto přístupu. Mnozí přední lingvodidaktici poskytují učitelům odborné semináře s praktickými návody, jak aplikovat tuto teorii do výuky a jak při vyučování vytvářet vhodné a příjemné prostředí stimulující u studentů jednotlivé typy inteligence.²¹ Rovněž v současné odborné literatuře najdeme rozpracované konkrétní návody pro vhodné postupy a aktivizaci mechanismů učení (Christison, 1996, 1998; Rinvoluceri, 2005).

21 Například Pilgrims language courses v Canterbury, on-line časopis Humanizing Language Teaching.

