

6 Pedagogická aplikace

Při charakterizování jednotlivých stylů učení byly uvedeny některé konkrétní praktické poznámky a doporučení pro implementaci uváděných poznatků do každodenní vyučovací praxe, aby čtenářům bylo usnadněno pochopení aplikačního významu daných poznatků. V závěru kapitoly o stylech učení je vhodné vyzdvihnout všeobecná aplikační doporučení související s respektováním poznatků o stylech učení.

Tak jako u ostatních individuálních charakteristik, rovněž u stylů učení se v odborném světě setkáváme s rozdílnými názory na jejich roli u výsledné efektivity učení. Jsou důležitou proměnnou, neboť mohou signifikantně přispívat k výslednému úspěchu, a proto by měly být neocenitelnou součástí moderní teorie učení a vyučování cizím jazykům. Panuje poměrně shoda v názoru: pokud se jedinec učí způsobem a v prostředí, které odpovídá jeho stylu učení, učí se rychleji, efektivněji a výsledky jsou dlouhodobější (Ehrman,

1996). Když si člověk může vybrat způsob učení, který je pro něho nejvhodnější, dosahuje lepších výsledků, než když je nucen učit se „přiděleným“ způsobem učení, např. jedinec s dominantní pravou hemisférou strádá v silně tradičním vyučování, kde hlavně memoruje gramatická pravidla a irelevantní slovíčka. Podobně se v odborné literatuře setkáváme s různými názory týkajícími se vhodné intervence u jednotlivých stylů učení. Tam, kde existuje relativní shoda názorů, jsou uvedena odpovídající doporučení pro učitele.

Respektování stylů učení v práci učitele

V současnosti je nepopíratelné, že učitelé cizích jazyků si musí vědomě rozvíjet vnímavost vůči stylům učení svých studentů, musí tyto poznatky včlenit do své subjektivní teorie učení a vyučování. Obecně řečeno: úlohou učitele je vytvářet vyučovací prostředí, v němž mohou jednotliví studenti co nejvíce uplatňovat své styly učení a na jejich základě si vytvářet efektivní strategie učení. Učitel není odpovědný za to, s jakými dispozicemi a schopnostmi studenti přijdou do jeho třídy, ale je odpovědný za to, do jaké míry jim dokáže vytvářet takové podmínky, aby se mohli učit jazyk způsobem, který v co největší míře vyhovuje jejich stylu učení. Neměl by jim vnucovat své vlastní postupy, ať se mu zdají být jakkoli přínosné, ale měl by reagovat na relevantní podněty od žáků a ulehčovat jim tak osvojování jazyka. Přirozené tendence studentů je nutné respektovat, a nesnažit se přetvářet je směrem k hromadně doporučovaným praktikám, poněvadž při učení neexistuje žádný postup, který by stejnou měrou vyhovoval všem. Samozřejmě je při tom nezbytné, aby učitel v proměnlivých pedagogických situacích přehodnocoval pozitivní a negativní stránky jednotlivých stylů a postupoval tak, aby studenti mohli co nejvíce profitovat z pozitivních stránek svého stylu a redukovat jeho negativní dopad, jak je podrobněji vysvětleno v charakte-

ristice jednotlivých učebních stylů. Nerespektování těchto specifik může mít negativní a často dlouhodobý dopad nejen na výslednou úspěšnost učení se jazyku, ale i na doprovodné afektivní činitele. Studenti jsou nuceni do postupů, které jim nepřinášejí očekávaný úspěch, rychle ztrácejí motivaci, vytvářejí si negativní vztah k učení se cizímu jazyku a postupně si formují negativní obraz o vlastních schopnostech učít se jazyk, snižuje se jejich sebejistota a sebevědomí. Dlouhodobý negativní dopad se projeví po skončení školy, kdy takoví studenti obvykle zanevrou na učení se cizímu jazyku, dále nepokračují, protože používané, pro ně neefektivní strategie je odpuzují a jiné neznají. S tímto učením se jim asociují negativní emoce a raději se takovému vzdělávání vyhýbají.

Příklad

Empirické zkušenosti ukazují, že si mnozí studenti s učením se cizímu jazyku asociují tradiční slovník s vertikálně rozdělenými stranami, kde jeden sloupec představují slovíčka v cizím jazyce a naproti tomu je sloupec s ekvivalenty v mateřštině. Povinný seznam slovíček byl zpravidla dán učebnicí či učitelem a studenti se je museli nudně, obvykle opakovaně učit z paměti bez vytvoření si smysluplných asociací. Po skončení školní docházky se málokterí k těmto slovníkům vrátí, poněvadž je nepovažují za užitečné, a stejně tak ani nepokračují v používání tohoto způsobu učení se slovní zásobě. Ti uvědomilejší, kteří si chtějí prohloubit znalosti, si najdou vlastní efektivnější způsob: budou si psát kartičky a budou je nosit po kapsách nebo je budou mít na stole pod sklem, možná si vytvoří mentální mapy nebo si nakreslí obrázky, zapojí se do počítačové výuky apod. Jiní začnou opět používat slovníček, ale budou si tam psát slova, fráze nebo spojení, které považují za užitečné a které se jim asociují s vlastními zážitky a potřebami, proto si je snáze zapamatují a budou je používat v reálné komunikaci. Výuka zaměřená na přílišné

zdůrazňování gramatiky a neúměrné nadhodnocování pravidel odradí určité typy studentů, které vnímají lingvistický systém jako příliš složitý a nevládnutelný. Po skončení studia na cizí jazyk často zanevrou, v lepším případě narazí na jiný vyučovací přístup nebo se dostanou do přirozeného cizojazyčného prostředí, kde mohou plně uplatnit výhody svého učebního stylu a být úspěšnější.

Respektování stylů učení v organizačních formách výuky

Při hromadném vyučování ve školách samozřejmě nelze očekávat od učitele, že by znal individuální styly učení každého žáka a přizpůsoboval jim individuálně výuku. Je však nutné, aby učivo prezentoval více způsoby, a kombinoval tak různé vstupní podněty a poskytoval tím prostor pro individuální vnímání a zpracovávání informací; aby nabízel různorodé podněty na procvičování, doladování naučených znalostí a produkci, aby každý měl možnost vědomě či podvědomě si vybrat způsob pro něj nejvhodnější. Nové učivo je potřebné prezentovat více způsoby, aby studenti učivo pochopili, vytvořili si vlastní souvislosti i systém, restrukturovali a zvnitřnili si ho svým jedinečným způsobem. Při procvičování naučených jazykových prvků a při řečové produkci je vhodné střídát různorodé aktivity, aby si studenti vytvářeli vlastní asociace a tím „doladovali“ a upevňovali naučené nejefektivnějším způsobem. Při takovém učení je jeden každý současně vystavován podnětům, které mu dovolují částečně rozvíjet nebo využívat méně dominantní styly, čímž si zároveň rozvíjí svůj učební repertoár.

Význam poznatků o stylech učení obzvláště stoupá při práci s jedinci, kteří z nejrůznějších příčin nevládají nároky cizojazyčného vyučování, stejně jako se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Poznání jejich individuálního stylu učení může učiteli i rodičům napovědět, jak jim pomáhat učit se odpovídajícím způsobem.

Příklad

Když víme, že problémový žák je výrazně auditivní typ, při individuálním přístupu mu poskytujeme více zvukových podnětů, než dostává běžně ve třídě, povzbuzujeme ho, aby se učil nahlas, rodičům doporučíme, aby mu dovolili poslouchat co nejvíc pohádek v cizím jazyce apod. Studentovi se závažnými problémy s pravopisem a přesností čtení, protože je výrazně závislý na poli, doporučíme různé jazykové hry a aktivity, v nichž bude nucen se zaměřovat na detaily, např. slovní hry s přeházenými písmeny, změnění významu slova doplněním jednoho písmene, vytváření co nejvíce slov v cílovém jazyce z daných písmen, nalezení rozdílů mezi dvěma obrázky. Když jsou učební problémy žáka znásobované přílišnou reflexivitou, vysvětlíme rodičům (ve starším věku případně i studentovi) podstatu této charakteristiky a doporučíme aktivity na redukování negativních dopadů, jako jsou asociční hry, hry vyžadující rychlost odpovědi, úlohy s otevřeným koncem, kde neexistuje „správná“ odpověď, apod.

Stejně užitečné jsou tyto poznatky při **skupinové práci**, kde může učitel podle charakteru učební úlohy cíleně vytvářet skupiny buď podle stejného stylu učení, nebo naopak kombinovat je, aby si studenti navzájem pomáhali, kompenzovali nedostatky, popř. kombinací odlišných přístupů k řešení úlohy dosáhli žádoucího společného výsledku.

Příklad

Při úloze vyžadující kreativní řešení a systematický postup je vhodné vyváženě kombinovat studenty s pravoemisférovou i levoemisférovou dominancí. U složité úlohy můžeme vytvořit skupinu vizuálních studentů, kteří dostanou zadání v písemné podobě, zatímco skupině auditivních totéž vysvětlíme ústně. U jiné složité úlohy či projektu dáme skupině, v níž dominují studenti závislí na poli, za úlohu vytvořit celkový plán, koncepci, postup, následnost kroků při řešení, zatímco skupina studentů výrazně nezávislých na poli může rozpracovávat jednotlivé částečné úlohy. U skupinové

úlohy vyžadující důkladné promyšlení v relativně krátkém čase budou reflexivní studenti zvažovat všechny aspekty a impulzivní studenti budou plnění úlohy urychlovat bez zbytečných spekulací.

Obzvlášť přínosné mohou být poznatky o stylech učení při různých specializovaných jazykových kurzech, specifických skupinách, kde převládá některý učební styl, v malých skupinách a hlavně při individualizované výuce a v **kurzech „šitých na míru“**, kdy učitel může v plné míře využívat metody a aktivity odpovídající učebnímu stylu daného studenta či skupiny studentů.

Důležitost poznatků o stylech učení v současnosti zdůrazňuje požadavek **diverzifikace** vzdělávání. Je zřejmé, že tradiční vyučování vyhovovalo a vyhovuje jen určitým typům studentů, kteří byli a jsou v tradiční škole zpravidla úspěšnější. Běžné empirické zkušenosti však ukazují, že v životě se nejednou lépe uplatní ti, kteří ve škole neměli šanci prosadit se. A právě tato skutečnost vedla k úvahám, že vzdělávání je třeba diverzifikovat, poskytnout možnosti každému, aby se rozvíjel podle svých specifických dispozicí.

Diferenciací a diverzifikací ve vzdělávání se zabývá jako jedním ze stěžejních témat mezinárodní asociace ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) se sídlem v USA, která sdružuje více než 175 tisíc pedagogů ze 119 zemí světa (<http://www.ascd.org>). ASCD vydává odbornou literaturu a pořádá konference, sympozia, semináře i on-line kurzy. Jejich pojetí diferenciace, formulované zejména v pracích Tomlinsonové (2004a,b) a Heacoxové (2002), je nosným východiskem diferenciace v našich školách.

Při učení se cizím jazykům je nezbytnost diverzifikace obzvlášť výrazná. Uváděné individuální rozdíly se projevují v životě a průběhu studia.

Učitel by měl citlivě ovlivňovat ty styly učení, které brzdí pokrok studentů v cílovém jazyce, především v produktivních dovednostech (např. přílišná reflexivita). Měl by je povzbuzovat, aby si vytvářeli vlastní specifické návyky, přístupy a strategie, které jim vyhovují, dávat jim možnost volby. Měl by využívat aktivity dovolující různý přístup. Při hodnocení by měl dát prostor pro různé typy odpovědí, aby studenti mohli ukázat maximum z toho, co vědí. Jelikož různé učební styly se projevují i ve vztazích k učitelům a ke spolužákům, měl by zabezpečit podmínky, aby si studenti mohli vytvářet vztahy, které jim vyhovují a dávají jim pocit jistoty. Někteří žáci potřebují vnímat učitele jako autoritu, jiní spíše jako odborníka, poradce, facilitátora, přítele nebo terapeuta. Nabízejme příležitosti pracovat individuálně či ve skupinách, aby to nejvíce vyhovovalo třídě a bylo to v souladu s cílem dané učební úlohy.

Vedení žáků a studentů k poznávání svých stylů učení

Obzvlášť důležitou součástí cizojazyčného vyučování je potřeba zvyšovat **metakognitivní** uvědomělost žáků – zvyšovat jejich povědomí a informovanost o stylech učení. Jinými slovy řečeno: učme studenty o stylech učení, vedme je k sebepoznávání, aby sami mohli minimalizovat svoje nedostatky a naopak maximalizovat své silné stránky. Měli bychom studenty vést k poznávání jejich kognitivních, osobnostních a afektivních charakteristik a tendencí, hlavně těch, které vedou k úspěšnému učení. Měli bychom jim pomáhat rozvíjet samostatnost a účinnou autoregulaci v proměnlivých situacích učení se cizímu jazyku. Zkušenost také ukazuje, že studenti do určité míry znají své styly učení, ale v nedostatečné míře si uvědomují jejich specifické charakteristiky a možnosti s nimi pracovat. Nedostatečně si proto rozvíjejí schopnosti samostatně se učit svým vlastním způsobem, a proto ztrácejí energii a motivaci. Úlohou učitele je

záměrně studentům pomáhat odhalovat a rozpoznávat styly učení, vytvářet bezpečné prostředí, kde mohou experimentovat a analyzovat své charakteristiky, povzbuzovat je, aby se zamýšleli nad tím, jak se učí, a usměrňovat je při hodnocení vlastních stylů učení.

Začlenění stylů učení do učebních aktivit a učebnic

Kromě využívání náhodně vzniklých situací v hodině je nutné cílevědomé působení začleněné do učebních plánů i materiálů a způsobů hodnocení. Vyučující mohou využívat různé dotazníky, testy, rozhovory a diskuse (viz kap. 4). Dokonce i mladší žáci se při správném usměrňování dokážou zamýšlet, analyzovat a otevřeně mluvit o svých preferencích při učení. V současnosti se v některých didaktických publikacích a moderních učebnicích cizích jazyků věnuje pozornost stylům a strategiím učení, ať už implicitně v metodických návrzích pro učitele, nebo explicitně nabídkou konkrétní vyučovací aktivity na poznávání stylů učení.²²

Podle Jelínka (2006–2007) je v současnosti respektování poznatků o stylech a strategiích učení jedním z požadavků rovněž při tvorbě cizojazyčných učebnic. Je žádoucí, aby se to promítlo do osnov i do obsahu, forem, aktivit a učebních úloh dané učebnice.

Nejvhodnější je, když se takové aktivity zakomponují přímo do cizojazyčného vyučování. Můžeme například využívat různé dotazníky (v cílovém jazyce), které jsou všeobecně velmi oblíbené, a následné diskuse ve dvojicích, skupinách nebo s celou třídou, případně různé písemné a jiné navazující aktivity. Pokud jsou správně usměrňované, studenti je mohou vnímat jako zajímavé přirozené komunikační situace. Rozvíjejí si při-

22 Například učebnice angličtiny *Inspiration* (Garton-Sprenger, Prowse, 2007), *Handshake* (Viney, Viney, 2000), *Face-to-face* (Redston, Cunningham, 2009) apod.

tom nejen řečové dovednosti, ale i metakognitivní uvědomělost a současně poznávají sami sebe.

Samotné poznávání osobních stylů učení by mělo být doprovázeno usměrňováním a vytvářením prostoru pro jejich ovlivňování, posilování pozitivních a redukování negativních stránek v různých učebních situacích a vytváření efektivních strategií učení se jazyku na základě těchto stylů. V jednotlivých úlohách jsou vhodné různé přístupy, a tak by bylo ideální, kdyby člověk dokázal vhodně uplatňovat kterýkoli pól dané dimenze, např. reagovat impulzivně nebo uvážlivě podle zadání úlohy. Samozřejmě takový ideální jedinec neexistuje, ale učitel může vést své studenty k tomu, aby se alespoň do určité míry flexibilně pohybovali v daném kontinuu a neprohlubovali svůj relativně stabilní způsob reagování.

Příklad

Když si student uvědomuje, že je příliš reflexivní a že ho to na hodinách brzdí v běžné komunikaci, může se sám snažit reagovat pohotověji, rozlišovat, kdy je otázka jen podnětem na stimulování mluvení a kdy je obsah odpovědi opravdu potřebné zvážit. Když student ví, že jeho problémy s pravopisem jsou způsobeny celostním vnímáním v důsledku výrazné závislosti na poli, může si cíleně vypracovávat strategie na odstranění tohoto nedostatku. Když ví, že problémy s postřehnutím různých detailů při čtení a poslechu s porozuměním nejsou důsledkem jeho neschopnosti učit se cizí jazyk, ale jen důsledkem jeho výrazné závislosti na poli, určitě mu to zvýší sebevědomí a motivaci k dalšímu učení.

Když student o sobě ví, že je příliš nezávislý na poli, a ví, jaké jsou proto jeho hlavní problémy při psaní slohové práce, vědomě se bude snažit s nimi bojovat. Když se demotivovaný student, který není schopný pamatovat si nazpaměť učená slovíčka, o sobě dozví, že je výrazně analytický typ, může mu to zvýšit sebevědomí i motivaci a může se začít orientovat na zcela odlišné

strategie učení se slovní zásobě. Když žák, jemuž se vysmívají, protože se musí učit nahlas nebo že si doma opakovaně přepisuje poznámky, zjistí, že to není důsledek jeho nedostatečných rozumových schopností, ale jen projev stylu učení, pravděpodobně se za to nebude stydět, ale naopak si bude nejspíš cíleně rozvíjet potřebné strategie, aby se učil ještě efektivněji. Když student o sobě ví, že má dominantní levou hemisféru a má relativně nízkou míru tolerance nejednoznačnosti, může se cíleně snažit vyváženěji využívat pravochemisférové procesy a vytvářet si tolerantnější postoje k nejednoznačným informacím.

Takovým cílevědomým působením může učitel vést studenty k samostatnosti, rozvíjet jejich dovednost učit se a vychovávat z nich autonomní studenty, kteří dokážou převzít odpovědnost za svůj rozvoj. Když je to naučíme během povinného vzdělávání, připravíme je na to celoživotní. A to je u cizích jazyků obzvláště důležité, ať již pro další rozvoj nebo pro udržování dosažené úrovně.

Tyto snahy se odrážejí v různých odborných publikacích a doplňkových metodických materiálech pro učitele, aby se vyučující i studenti zaměřili nejen na výsledky, ale hlavně na proces učení se jazyku.²³ Ve Velké Británii dokonce vznikají kurzy, vzdělávací hnutí a jazykové školy²⁴ zaměřené na celoživotní vzdělávání učitelů angličtiny, jejichž cílem je, kromě jiného, vést učitele k výchově autonomních studentů prostřednictvím poznávání svých individuálních charakteristik a zvyšování metakognitivní uvědomělosti. Jsou to hnutí pod různými názvy jako Building learning power (Claxton, 2002, 2006; Chambers, 2008; Gornall et al., 2005), Lear-

23 Například Banner, Rayner (2000); Brown (2001); Cohen, Weaver (2006); Ellis (2008); Ellis, Sinclair (2004); Janíková (2007, 2008); Kang (1999); Klauer (1988); Wallace (2004).

24 Jednou z nich je Pilgrims English language school v Canterbury, která má svou partnerskou jazykovou školu na Slovensku, a to Harmony – europská škola jazykov v Trnave.

ning to learn, Brain-friendly learning, Accelerated learning apod. Samozřejmě všechny mají své internetové stránky, kde je uvedena jejich filozofie, podrobné informace, publikace, učební materiály apod. Učitelé mají k dispozici četné vzdělávací internetové stránky (např. Thinking for learning) a on-line časopisy pro vyučování cizích jazyků (např. Humanising Language Teaching – HLT; Free Online EFL Magazine) s nejrůznějšími vyučovacími materiály.

Respektování stylů učení v práci učitele

Učitelé mají v těchto souvislostech ještě jinou důležitou úlohu. Každý by měl znát své vlastní styly učení, uvědomovat si své preference při učení, protože se to automaticky promítá do vyučovacího stylu.²⁵ Výsledky výzkumů ukazují, že úroveň dosahovaných výsledků je ve velké míře podmiňována tím, jak se shodují styly učení žáků s vyučovacím stylem učitele (podrobněji viz Ehrman, 1996; Ellis, 1994; Davis et al., 1994; Peacock, 2001; Skehan, 1989). Učitel podvědomě či vědomě upřednostňuje postupy a aktivity, které jsou efektivní pro jeho vlastní učení, které vyhovují jeho stylu učení. Často nadhodnocuje aspekty jazyka, jež sám díky svému stylu učení považuje za důležitější, nebo nadhodnocuje a pozitivněji vnímá žáky, kteří mají stejné projevy jako on sám. Je jen přirozené, že v důsledku těchto tendencí z jeho vyučování získávají mnohem více žáci se stejnými styly učení.

Příklad

Učitel výrazně nezávislý na poli má tendenci podvědomě klást větší důraz na povšimnutí si detailních informací ve vyslechnutém nebo přečteném textu a snadno přehlédne nepochopení kontextových souvislostí. Obvykle bude přísně hodnotit chyby v pravo-

25 Je nutné rozlišovat mezi vyučovacím stylem a stylem učení se učitele, poněvadž tyto dva pojmy bývají často zaměňovány, nebo dokonce ztotožňovány.

pise, nepřesnosti v detailech apod. Učitel výrazně impulzivní mívá podvědomou tendenci vnímat reflexivní studenty jako pasivní, nadhodnocovat pohotovou reakci a podhodnocovat jazykové schopnosti i dovednosti reflexivních studentů. Výrazně auditivní učitel obvykle neposkytuje dostatek podnětů pro vizuální a kinestetické typy studentů. Paměťový typ učitele může nutit žáky k učení se z paměti a přesycuje je drilovými cvičeními v dobré víře, že je to nevyhnutelné a užitečné pro všechny. Učitel s dominantní levou hemisférou může mít tendenci nadhodnocovat deklarativní znalosti a podhodnocovat schopnost intuitivně správně používat jazyk. Učitel s nízkou mírou tolerance nejednoznačnosti bude nejspíše žákům prezentovat jednoznačná pravidla a vyžadovat jejich dodržování i tam, kde je víc ekvivalentních možností.

Těmto negativním důsledkům se dá relativně snadno předcházet, když učitel zná své vlastní styly učení, má dostatečné poznatky o jednotlivých stylech učení a je si vědom uváděných podvědomých tendencí. Vědomě a cíleně dokáže kombinovat a vyváženě střídat vyučovací aktivity tak, aby vytvářel vhodné učební prostředí pro odlišné typy studentů.