

styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků



gabriela lojová
kateřina vlčková

**styly
a strategie učení
ve výuce
cizích jazyků**

**gabriela lojová
kateřina vlčková**


portál

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Lojová, Gabriela

Styly a strategie ve výuce cizích jazyků / Gabriela Lojová, Kateřina Vlčková. – Vyd. 1. – Praha : Portál, 2011. – 232 s.

Část. přeloženo ze slovenštiny

ISBN 978-80-7367-876-0 (brož.)

81'24 * 37.016.026

- jazyková výuka
- předmětová didaktika
- monografie

81 – Lingvistika. Jazyky [11]

Rukopis této publikace vznikl v rámci plnění projektu MŠMT ČR č. LC06046: Centrum základního výzkumu školního vzdělávání.

Překladu ze slovenštiny (první část publikace) se ujala Kateřina Vlčková.

Odborná recenze: prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,
a doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

© Gabriela Lojová, Kateřina Vlčková, 2011

© Portál, s.r.o., Praha 2011

ISBN 978-80-7367-876-0

Předmluva	8
 1. část	
Styly učení.....	11
Úvod.....	12
1 Nárys historie vědeckého zkoumání stylů učení	15
2 Definování pojmů.....	19
3 Charakteristika stylů učení	23
3.1 Faktory ovlivňující styly učení.....	28
4 Diagnostika stylů učení	35
4.1 Přímé metody.....	36
4.2 Nepřímé metody	36
5 Klasifikace stylů učení	41
5.1 Percepční preference	46
5.1.1 Vizuální typ	48
5.1.2 Auditivní typ	50
5.1.3 Kinestetický typ	53
5.2 Závislost a nezávislost na poli	55
5.2.1 Závislost a nezávislost na poli při učení se cizím jazykům ..	62
5.3 Impulzivnost a reflexivita.....	72
5.4 Tolerance nejednoznačnosti.....	76
5.5 Dominance mozkových hemisfér	80
5.6 Struktura vrozených předpokladů.....	85
6 Pedagogická aplikace	93
7 Závěr	105

2. část	
Strategie učení	107
Úvod	108
1 Nárys historie vědeckého zkoumání strategií učení	111
2 Definování pojmů	119
3 Charakteristika strategií učení	125
3.1 Účel strategií učení se cizímu jazyku	134
3.2 Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku	136
4 Diagnostika strategií učení	149
4.1 Přímé metody.....	151
4.2 Nepřímé metody	152
5 Klasifikace strategií učení	161
5.1 Klasifikace podle cíle	165
5.2 Klasifikace podle řečových dovedností	167
5.3 Klasifikace podle funkce v procesu zpracování informací.....	169
6 Pedagogická aplikace	175
6.1 Poznatky o výuce strategií učení se cizímu jazyku	176
6.2 Výuka strategií učení se cizímu jazyku ve škole.....	182
7 Závěr	193
Resumé	196
Literatura	198
Věcný rejstřík	221
Jmenný rejstřík	227

Motto:

*Když se děti nedokážou učit způsobem, jakým vyučujeme,
pak bychom měli vyučovat tak, jak se učí.*

Ignacio Estrada

Předmluva

Potřeba umět jeden nebo více cizích jazyků v našem každodenním životě stoupá, neboť znalost jazyků otevírá dveře do světa a rozšiřuje pole profesního uplatnění a seberealizace. Je tedy přirozené, že i zájem o učení se cizím jazykům je stále větší, a to jak v nejrozličnějších oblastech života, tak ve všech věkových kategoriích. Současně vystupují do popředí požadavky na kvalitní cizojazyčné vzdělávání a na zvyšování efektivnosti učení se i vyučování cizím jazykům. Naše i zahraniční poznatky z rozličných vědních oborů jsou pro odborníky v lingvodidaktice zásadní – obohacují teoretická východiska didaktiky cizích jazyků. Proto je nezbytné je aplikovat do našich podmínek, zakomponovat je do didaktických materiálů a modernizovat didaktiku cizích jazyků. Nejdůležitější je tyto poznatky zprostředkovat našim metodikům a učitelům, aby je mohli implementovat do každodenní vyučovací praxe; aby dokázali pružně reagovat na podmínky měnící se doby a připravovat své žáky pro bezproblémové fungování v různorodém jazykovém prostředí rozšiřující se Evropské unie i za jejími hranicemi.

To je cílem předkládané publikace, která volně navazuje na monografii *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov* (Lojová, 2005).¹ Zaměřuje se na samotného žáka a na

1 V uvedené publikaci je analyzována role psychologických poznatků v teorii a praxi vyučování cizích jazyků, dále zákonitosti fungování mozku v procesu učení se jazyku, věkové zvláštnosti a problematika inteligence a vrozených dispozic k učení se cizím jazykům.

proces učení, protože nelze efektivně rozvíjet cizojazyčné dovednosti a komunikační kompetenci žáků a studentů, aniž bychom poznali a respektovali jejich individuální specifika.

Text je určen odborníkům v oblasti učení a vyučování cizím jazykům, a to především lingvodidaktikům, učitelům i budoucím učitelům; těm, kteří si uvědomují potřebu neustále modernizovat výuku. Pomůže jim rozvíjet dovednost tvořivě a flexibilně reagovat na každodenní proměnlivé pedagogické situace a hlouběji chápat svoji roli při rozvíjení cizojazyčné komunikační kompetence žáků, rozvíjet jejich sebepoznání a samostatně pokračovat v cizojazyčném vývoji. Danou problematikou se zabýváme ve své pedagogické a vědecko-výzkumné činnosti, a to na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě (Gabriela Lojová) a Masarykovy univerzity v Brně (Kateřina Vlčková). Při přípravě textu jsme vycházely ze soudobých poznatků psychologie, pedagogické psychologie a pedagogiky. Abstraktní teoretické poznatky a výsledky výzkumů jsme se snažily transformovat do pedagogické podoby tak, aby byly co nejprístupnější cílové skupině čtenářů, odpovídaly našim podmínkám edukačního kontextu, respektovaly společensko-kulturní specifika i vyučovací tradice. Zužitovaly jsme zkušenosti z vyučování v pregraduálním a dalším vzdělávání učitelů, podněty z diskusí, pozorování samotných studentů a připomínky učitelů z praxe.

Tato publikace je rozdělena na části učební styly a učební strategie. V jejich úvodech je probíraná problematika uváděna do kontextu každodenního života, po stručném přehledu historie vědeckého zkoumání problematiky následuje definování pojmů, analýza základních charakteristik jevů a současný stav vědeckého zkoumání ve světě i u nás. Prezentace vědeckých poznatků a faktů podložených výzkumy je doplněna vybranými hypotézami či protiřečícími si názory, které věda doposud nedokázala vyvrátit či doložit daty. Čtenář je tak nabádán k jejich kritickému analyzování, ke srovnání kontroverzních

hypotéz a současně k introspektivnímu zamyšlení se a ke konfrontaci názorů odborníků s vlastními zkušenostmi. Současně jsou uvedena další fakta, vztahy a souvislosti, o nichž by učitelé měli vědět a brát je v úvahu při volbě pedagogických postupů. Některé z prezentovaných výzkumů, především vědecké experimenty, mají na určitých místech ilustrativní charakter.

Vzhledem k hlavnímu zaměření publikace a cílové skupině čtenářů jsou vědecko-teoretické poznatky relativně stručné, popř. zjednodušené, proto odkazy upozorňují na zdroje podrobnějších informací. Nejdůležitější část textu tvoří pedagogická aplikace vědeckých poznatků do cizojazyčné výuky, obecnější aplikační doporučení a některé příklady z praxe, které mají usnadnit uvědomění si aplikačního dopadu konkrétní problematiky a přínosu při výchově autonomních žáků a studentů. Vzhledem k odbornému působení autorek a u nás nejčastěji vyučovaným jazykům jsou vybrány příklady z výuky anglického a německého jazyka. Daná problematika se však vztahuje na výuku i jiných cizích jazyků, proto by učitelé měli nalézt ekvivalentní příklady z vlastní praxe a pro danou věkovou kategorii, tj. na žáky základní školy, studující střední a vysoké školy i pro dospělé. V textu neodlišujeme termíny žák, student a učící se, protože až na výjimky nejde o analýzu z hlediska věkových specifik.

Závěr knihy tvoří seznam zdrojů použitých při zpracování problematiky a odborných publikací vhodných pro hlubší studium.

Pevně věříme, že publikace přispěje k rozvoji pedagogicko-psychologicko-lingvistického myšlení čtenářů, které je nezbytné pro humanizaci vyučování cizím jazykům. Zároveň doufáme, že podnítí zájem o vědecký výzkum dané problematiky, který by pomohl zvýšit kvalitu přípravy učitelů cizích jazyků a v konečném důsledku i samotného cizojazyčného vzdělávání.

Děkujeme recenzentům i redakci, neboť přispěli ke zlepšení této knihy. Rovněž děkujeme Pavlu Jirsovi, Dis., a Mgr. Janě Příkrylové, kteří spolupracovali na korekturách textu o strategiích.

Autorky

Motto:

Vím, že nemohu své studenty naučit vše, a proto je musím naučit, jak se mají efektivně učit sami.

Vyjádření jednoho nejmenovaného učitele.

1. část

Styly učení

Otázky k zamyšlení

Čím to je, že každému vyhovuje jiný způsob učení se jazyku?

Proč se někdo učí rád gramatická pravidla a druhý je nesnáší?

Je dobré se „biflovat“ seznam slovíček, nebo je to zbytečné?

Proč někdo dokáže pohotově odpovídat na otázky učitele a druhý ne?

Proč někdo dělá stále stejné pravopisné chyby a unikají mu detaily?

Proč nás rozčilují tzv. výjimky z pravidel?

Je opravdu potřebné používat na hodinách cizího jazyka obrázky, plakáty, hádanky, hry a zábavné aktivity, nebo je to jen „ztráta času“?

Snad každý člověk a nejspíše všichni studenti si položili otázku, jak se dá učit co nejlépe. Běžně okolo sebe pozorujeme, že každý se učí jinak. Někteří se učí potichu, jiní nahlas; další si při učení kreslí, hrají si s perem, prochází se po pokoji, nebo dokonce potřebují vykonávat komplexnější aktivitu. Někdo se lépe učí ráno, jiný v noci, někdo potřebuje mít při učení stálé místo a pěkně uspořádané všechny materiály, zatímco jiný si „rozhází“ knihy a papíry po celém pokoji. Jeden člověk se dokáže učit při hudbě nebo v rušném prostředí, zatímco druhý potřebuje absolutní klid; někomu nejlépe vyhovuje, když se může učit s kamarády, jiný se dokáže naučit, jen když pracuje sám.

Podobné rozdíly pozorujeme i na hodinách cizího jazyka ve škole. Někdo se více opírá o vizuální prezentaci, jiný upřednostňuje mluvený výklad a další zase aktivity, při nichž musí něco dělat nebo manipulovat s předměty. Jeden student preferuje přísně organizované hodiny, v nichž se zabývá každým lingvistickým jevem odděleně, má rád gramatická vysvětlení, ale příliš mnoho autentických podnětů ho přesycuje a znervózňuje, komunikační aktivity ho stresují. Druhý student se na hodinách gramatiky moc nenaučí a víc mu vyhovují aktivity zaměřené na využívání naučeného ve složitějším kontextu. Někdo se rád učí slovíčka a má rád drilová cvičení, zatímco jiný je považují za zbytečné. Někteří studenti se „biflují“ učivo nazpaměť, často bez toho, aby

tomu rozuměli, jiní se snaží pochopit učivo, odlišit podstatné od nepodstatného, a aplikovat ho.

Tak jak to vlastně je, jak se máme učit co nejefektivněji? Lidé obvykle jen intuitivně hledají vhodný způsob učení, přičemž se nejednou dokonce stydí přiznat své zvyky, např. se musí učit nahlas, doma „ztrácí čas“ opisováním učebnice či vlastních poznámek. Porovnávají se, napodobují kamarády a přebírají jejich zvyky, které jim obvykle nevyhovují a jen jim způsobují zmatek, v horším případě dokonce pocit neschopnosti, když u nich nefunguje to, co u těch druhých – lepších. Rovněž rodiče a učitelé se snaží ovlivňovat způsob učení žáků, bohužel často nevhodně. V dobré víře, že jim pomáhají, nutí je učit se tak, jak to sami považují za správné, jak to vyhovuje jim. Jsou přesvědčeni, že *to, co funguje u mě, musí fungovat i u tebe*.

Mohli bychom uvádět nespočetně podobných příkladů, které ukazují obtíže při nalézání odpovědi na otázku, jak se učit co nejefektivněji. Samozřejmě neexistuje jednoznačná odpověď, protože se každý učí jinak, neboť mu vyhovuje něco jiného a má své styly a strategie učení.

Problematicke stylů učení věnuje v současnosti relativně velkou pozornost kognitivní psychologie i odborníci v jiných oblastech, hlavně ve vzdělávání. Snaží se vysvětlit všeobecně, jak člověk vnímá podněty z okolního světa, zpracovává a uchovává informace, reaguje na podněty v procesu učení, přistupuje k řešení problémů apod. Zkoumají to, co mají lidé společné, a individuální odlišnosti. Východiskem stimulů jsou všeobecné empirické poznatky, a ačkoli máme všichni mnoho společného, každý člověk se učí jinak. Všichni máme určité specifické vnitřní charakteristiky vztahující se k procesu učení, které způsobují, že jednotlivci přistupuje k řešení úkolů svým vlastním způsobem, preferuje odlišné přístupy a postupy, specificky reaguje na problémové úkoly. Rovněž ve škole se žáci liší v preferencích vyučovacích ak-

tivit, ve vnímání učebních úloh a v organizaci poznatků, vytváření si vztahu k nim. Přístup učitele, způsob prezentace učiva, vyučovací postup, určitá metoda nebo aktivita vyhovuje jednotlivým žákům v různé míře.

Příklad

Žáci dostanou za úkol napsat co nejvíc anglických slov, s nimiž se běžně setkávají. Jeden žák považuje úlohu za skvělou, zábavnou a nemůže se dočkat, kdy bude moct začít; druhý ji považuje za fádni a otravnou. Někdo hned začne náhodně takové výrazy vyhledávat, zatímco druhý si nejprve důkladně promyslí postup, udělá si plán a až potom začne úlohu plnit. Jeden žák bude chodit a vizuálně nebo sluchově vyhledávat anglické výrazy ve svém prostředí, zatímco druhý bude sedět doma a představovat si potenciální místa a situace výskytu těchto slov. Někdo bude pracovat samostatně, zatímco druhý se spojí s kamarády, popř. zapojí svoji rodinu. Jeden sesbírá hodně slov, ale druhý jen pár, i když žijí v relativně stejném prostředí. Většinu přehlédne, nebo si je vůbec neuvědomuje. Jeden žák si nalezené výrazy systematicky zapíše, druhý je na hodině prezentuje jen verbálně.

1 Nárys historie vědeckého zkoumání stylů učení

První zmínky o stylech učení a kognitivních stylech se objevily koncem 19. století. O systematickém zkoumání můžeme hovořit až od čtyřicátých let 20. století, intenzivnější výzkumy spadají do období od osmdesátých let. Postupně přibývaly odborné články, semináře a různorodé výzkumy orientované na nejrozličnější aspekty dané problematiky. Ve výzkumných zaměřeních, přístupech a hypotézách se odrážejí myšlenkové proudy v psychologii i pedagogice. Výraznější přínos lze připsat odborníkům, jako je H. Witkin, R. Riding, M. E. Ehrman, R. Oxford, J. M. Reid, R. R. Schmeck, A. D. Cohen; u nás to byl hlavně J. Mareš, částečně I. Turek.² Ve specifické oblasti učení se cizím jazykům je to především J. M. Reid.

² Nejvýznamnější publikace jmenovaných odborníků jsou uvedeny v seznamu literatury.

Myšlenka stylů učení pochází z obecné psychologie, která se, stejně jako později pedagogická psychologie, ve svých začátcích zabývala hlavně vysvětlováním procesů učení, vytvářením teorií učení, hledáním všeobecně platných modelů učení a objevováním toho, co mají učiteli se jedinci společné. To vedlo v aplikační rovině (a často ještě i v současnosti vede) k poskytování obecně platných návodů a univerzálních rad o efektivním učení se. Učitelé nezmínka přikazovali, usměrňovali a často neoblomně trvali na tom, aby všichni postupovali stejně, stejně vykonávali ty samé aktivity, stejně si organizovali čas na učení, používali stejné pomůcky, měli stejnou úpravu sešitů, a množství dalších pedagogických opatření, jimiž zahlcovali žáky v dobré víře, že jim tak pomáhají. Až v druhé polovině 20. století, hlavně s rozvojem humanistické psychologie, která postavila do centra pozornosti samotného žáka a jeho individualitu,³ se odborníci začali zaměřovat na zkoumání odlišností, jedinečnosti. Při praktické aplikaci poznatků upozorňují učitele i rodiče, že neexistuje jen jeden efektivní způsob učení se. Proto je potřebné vytvářet podmínky a vést žáky tak, aby se mohli učit spontánně a přirozeně. Od začátku tohoto směřování se styly učení staly jedním z dominantních témat, která přitahovala a soustavně přitahují pozornost odborníků. V odborné literatuře začaly přibývat popisy různých výzkumů. Jejich různorodost i nejednoznačnost výsledků můžeme připisovat komplexnosti zkoumané problematiky, nejednoznačnosti vymezení a definování základních pojmů, determinujícímu vlivu různých těžko kontrolovatelných intrapsychických i environmentálních proměnných. Je tedy zřejmé, že získané poznatky jsou zatím jen fragmentární, ale postupně se doplňují.⁴ Důsled-

3 Podrobněji viz Cohen, Dörnyei (2002); Lojová (2002, 2005); Nunan (1988); Oller, Richards (1975); Tudor (2009).

4 Přehled a podrobnější popisy výzkumů viz Davis et al. (1994); Reid (1995); Riding (2002); Riding, Cheema (1991).

kem tohoto vývoje je postupné objevování se různých teorií a klasifikací stylů učení; ty vzhledem k cíli naší publikace nebudeme popisovat.

Jiří Mareš ve své publikaci (1998) podrobně vysvětluje pedagogická a psychologická východiska i vývoj vědeckého zkoumání, který vedl k zaměření na styly učení. Představuje základní pojmy a jejich odlišné definování v jednotlivých přístupech s hlavním důrazem na proces učení se v podmínkách školního vyučování. Poskytuje přehled různých přístupů a teorií u nás i ve světě, početné taxonomie stylů učení.

Ve specifické oblasti osvojování druhého jazyka, popř. učení se cizímu jazyku, bylo doposud realizováno relativně málo výzkumů o stylech učení.⁵ Odborníci se většinou opírají o poznatky kognitivní a hlavně pedagogické psychologie a aplikují je na uvedenou oblast.⁶ Tento přístup vychází z piagetovské teorie, v níž je řeč považována za součást kognitivních procesů či struktur. Učení se jazyku je chápáno jako rozvíjení kognitivních dovedností podléhajících stejným zákonitostem jako rozvíjení ostatních dovedností (Anderson, 1981, 1985; Piaget, Inhelder, 1969; Johnson, 1996). Je zřejmé, že by bylo vhodné výzkum více orientovat na specifické oblasti učení se cizím jazykům, což by bezpochyby přispělo k zefektivňování jejich výuky.

Obecně lze poznamenat, že odborníci hledají odpovědi na otázky, co jsou to styly učení, jaký mají vliv na efektivitu učení, jaký je podíl kognitivních, osobnostních a dalších kom-

5 R. Ellis ve své publikaci (1994) uvádí přehled výzkumů zaměřených na vliv kognitivního stylu na osvojování druhého jazyka. Přehled dalších výzkumů viz Reid (1995, 1998); Ehrman (1996); Ehrman, Leaver (2003); Ellis (1997); Dörnyei (2005); Hinkel (2005).

6 Podrobně viz Bailey et al. (2000); Carrell et al. (1996); Carson, Longhini (2002); Dörnyei (2005, 2009); Dörnyei, Long (2003); Ritchie, Bathia (1996); Robinson (2002); Skehan (2000); Tudor (2009); Williams, Burden (1997); Wintergerst et al. (2003).

ponent, jak jsou determinované, a tedy do jaké míry se dají ovlivňovat působením vyučovacího a sociálního prostředí, jak souvisejí a vzájemně se podmiňují s dalšími individuálními rysy apod. Z aplikačního hlediska se hledají odpovědi na základní otázky: zda máme individuální styly učení plně respektovat a do jaké míry jim přizpůsobovat výuku, nebo naopak zda se máme snažit měnit je, jak se s tím v praxi nezřídka setkáváme; zda a jak je potřebné vést žáky k poznávání svých stylů učení, k jejich uvědomování si a cílevědomému využívání pozitivních a minimalizování negativních aspektů (viz dále).

2 Definování pojmů

V současné době je jedním ze základních úkolů odborníků vytvořit jednotnou terminologii, vymezit základní pojmy a definice, aby byly aplikovatelné v pedagogické praxi. V odborné literatuře se setkáváme s pojmy, jako jsou učební styly, styly učení (se), kognitivní styly, poznávací styly, typy studentů, individuální učební styl apod. Jejich vymezení není jednoznačné, jelikož se používají na označení jevů do různé míry shodných či odlišných, popř. je s nimi nakládáno jako se synonymy. To se děje v cizojazyčné literatuře, k čemuž se druží nezbytnost nalézt odpovídající české ekvivalenty.

Nejobecněji lze poznamenat, že v pedagogické literatuře, hlavně v aplikačně zaměřených publikacích, jsou tyto pojmy chápány obecně, včetně individuálních charakteristik, které se psychologie snaží zkoumat a definovat odděleně. Naopak v kognitivní psychologii jsou tyto pojmy obvykle chápány relativně úzce se specifickým zaměřením na jednotlivé

kognitivní mechanismy a procesy. Afektivní a osobnostní proměnné se často ignorují nebo jsou na okraji pozornosti. V humanisticky zaměřených přístupech jsou respektovány kognitivní charakteristiky, ale afektivní a osobnostní činitele jsou přeceňovány.

Uvedené problémy vyplývají především ze složitosti samotného procesu učení a z jeho relativně malé prozkoumanosti. Jednotlivé komponenty jsou velmi úzce a složitě navzájem propojeny, do různé míry se prolínají a podmiňují, proto je obtížné je izolovat pro experimentální účely i při samotné aplikaci poznatků. V tomto textu se zaměříme hlavně na psycholingvistickou charakteristiku jednotlivých stylů učení s následným vyvozením doporučení pro praxi učení a vyučování cizích jazyků.

Nejčastěji používanými pojmy jsou učební styly⁷ a kognitivní styly, jimž bývá někdy přisuzován určitý vztah nadřazenosti a podřazenosti (podrobněji viz Mareš, 1998).⁸ V této publikaci se přikláníme k názorům odborníků, kteří definují **kognitivní styl** jako užší pojem pro dominantní kognitivní charakteristiky procesu učení (vnímání, zpracování informací, zapamatování apod.). **Styly učení** či **učební styly** považujeme za širší pojem, jenž zahrnuje i výrazný podíl nekognitivních složek, a to hlavně osobnostních a afektivních. Tento přístup je zakotvený v sociálně-konstruktivistickém pojetí psychických jevů, kde chápání procesu učení překračuje rámec kognitivních domén, jelikož je do velké míry de-

7 Pojem styly učení lze považovat za synonymní, avšak v praxi se jeho chápání často nesprávně zaměňuje za pojem styly vyučování. Styl učení se týká žáka, zatímco styl vyučování se vztahuje k učiteli a představuje způsob realizace jeho řídicích/usměrňujících činností – slouží k dosažení aktuálního cíle vyučování.

8 I Fontana ve své publikaci (2003), která je v současnosti jednou z nej-používanějších publikací zaměřených na využívání psychologických poznatků v pedagogické praxi, relativně rozsáhle diskutuje o problematice chápání těchto pojmů.

terminován dalšími intrapsychickými, interpsychickými a jinými environmentálními činiteli.⁹

Podobně je tomu s definicemi těchto pojmů. Sarasin (1999) na základě různých definic charakterizuje styly učení jako určitý specifický vzorec chování, podle něhož člověk přistupuje k učení; jako způsob vnímání informací a rozvíjení dovedností a jako proces jejich uchovávání. Podle tohoto pojetí se stylem učení rozumí chování v situacích učení, při hodnocení výsledků učení a při využívání nových poznatků a dovedností v životě člověka. Je to v podstatě určitá preference či predispozice pro vnímání a zpracování informací určitým způsobem či kombinací způsobů.

V Longmanově *Dictionary of language teaching and applied linguistics* jsou za synonyma považovány kognitivní styl a styl učení: *...je to specifický způsob, jak se učit se jedinec pokouší něco naučit. Při učení se druhému nebo cizímu jazyku mohou jednotliví studenti upřednostňovat odlišné řešení učebních problémů. Například někdo vyžaduje vysvětlení gramatických pravidel, zatímco jiní ho nepotřebují. Ve snaze zapamatovat si slovíčka nebo celé věty má někdo pocit, že mu pomáhá, když si je napíše, zatímco jiní si je lépe zapamatují, když si slovíčka asociují s obrázky. Toto nazýváme rozdíly v kognitivním stylu* (Richards et al., 1996, s. 61, překlad autorky).

Skehan (2000) chápe styly učení jako určitý ustálený přístup k vnímání, organizování a zpracování informací, který ovlivňuje celkový přístup k učení a obzvlášť k učení se cizím jazykům. Styly učení jsou podmíněny způsobem, jak si člověk interiorizuje celkové prostředí a tento proces interiorizace

9 V anglicky psané odborné literatuře se často používá i pojem *learner type* (typ studenta), který implikuje dominantnost různých osobnostních charakteristik. Nezřídka při širším chápání zahrnuje výrazný podíl sociálních faktorů.

není jen kognitivní, ale podílejí se na něm rovněž afektivní a fyzičtí činitelé.

Jelínek (1995/1996) chápe učební styly šířeji, podle něho se individuální styly učení projevují v přístupech k řešení poznávacích úloh, v individuálních způsobech učení, v motivační, zájmové i emocionální sféře, v hodnotové a etické orientaci. Odrážejí se v nich zkušenosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jedinec získal v předcházejícím učení. Je to tedy komplex individuálních vnitřních podmínek navzájem propojených, které se projevují ve vazbě s obsahem a metodami výuky. Účinnost učení se cizím jazykům je určována tím, nakolik se daří tyto individuální vnitřní podmínky zjišťovat, respektovat a kultivovat.

Za nejvýstižnější a relativně často citovanou definici považujeme Keefovu definici, který má styl učení za *charakteristické kognitivní, afektivní a fyziologické chování, které slouží jako relativně stabilní indikátor toho, jak člověk při učení vnímá, do jakých interakcí s učebním prostředím vstupuje a jak reaguje na toto prostředí... Styl učení je konzistentní způsob fungování, v němž se projevují východiskové příčiny chování...* (Ellis, 1994, s. 499, překlad autorky).

3 Charakteristika stylů učení

Uvedená definice obsahuje explicitně či implicitně několik základních charakteristik stylů učení, jež si vyžadují podrobnější analýzu (viz dále).

1. Ve stylech učení se odráží **celostnost** a **konzistentnost** psychického fungování člověka, která se promítá do jeho chování, myšlení a cítění v situacích učení se a řešení problémů. Styl učení je tedy multidimenzionální charakteristikou vznikající jako určitý průnik složek: **kognitivních**, **osobnostních** a **afektivních** (emocionálních), fyziologických, sociálních, autoregulačních a dalších. Řada současných odborníků chápe styl učení (resp. kognitivní styl) jako organickou součást osobnosti.

V odborné literatuře nacházíme nejrůznější členění a hypotézy o odlišné roli různých složek u jednotlivých stylů učení. Mareš (1998) rozlišuje složku kognitivní, motivační, sociální,